

Дороговкази – Політика і практика вивчення релігій і нерелігійних світоглядів в інтеркультурній освіті



Роберт Джексон

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

**Дороговкази - Політика
і практика вивчення релігій і
нерелігійних світоглядів
в інтеркультурній освіті**

Роберт Джексон

The opinions expressed in this work are the responsibility of the author(s) and do not necessarily reflect the official policy of the Council of Europe.

All requests concerning the reproduction or translation of all or part of this document should be addressed to the Directorate of Communication (F-67075 Strasbourg Cedex or publishing@coe.int). All other correspondence concerning this document should be addressed to the Council of Europe Education Department.

Cover and layout: Documents and Publications Production Department (SPDP), Council of Europe
Photo: ©Shutterstock
© Council of Europe, March 2016
Printed at the Council of Europe

Українське видання:
**Дороговкази - Політика
і практика вивчення релігій
і нерелігійних світоглядів
в інтеркультурній освіті**

Точки зору, що висловлені в цій публікації, належать авторам, та не обов'язково відображають офіційну позицію Ради Європи.

З усіма питаннями, що стосуються відтворення чи перекладу цього документа або його частин, слід звертатися до Директорату з питань комунікації (F-67075 Strasbourg Cedex або publishing@coe.int). З усіма іншими питаннями, що стосуються цього документа, звертатися до Департаменту освіти Ради Європи.

Обкладинка та макет: Documents and Publications Production Department (SPDP)
Департамент документації і видавництва публікацій, Рада Європи

Фото: ©Shutterstock
© Рада Європи, березень 2016
Надруковано Радою Європи
ISBN : 978-92-871-8236-4

Зміст

ПЕРЕДМОВА	5
ВСТУП	7
ПОДЯКИ	11
1. РЕКОМЕНДАЦІЇ: ОБҐРУНТУВАННЯ, ПРОБЛЕМИ ТА ВИКЛИКИ	13
2. ВСТУП ДО «ДОРОГОВКАЗІВ» ТА ЇХ КЛЮЧОВІ ТЕМИ	21
3. ТЕРМІНОЛОГІЯ, ПОВ'ЯЗАНА З ВИВЧЕННЯМ РЕЛІГІЙ І ПЕРЕКОНАНЬ	27
4. КОМПЕТЕНЦІЇ ТА ДИДАКТИКА ДЛЯ РОЗУМІННЯ РЕЛІГІЙ	33
5. КЛАС ЯК БЕЗПЕЧНИЙ ПРОСТІР	47
6. РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ РЕЛІГІЙ В ЗАСОБАХ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ	59
7. НЕРЕЛІГІЙНІ ПЕРЕКОНАННЯ І СВІТОГЛЯДИ	67
8. ПРОБЛЕМИ ПРАВ ЛЮДИНИ	77
9. ЗВ'ЯЗОК ШКОЛИ З ШИРОКОЮ ГРОМАДСЬКІСТЮ ТА ОРГАНІЗАЦІЯМИ	87
10. ПОДАЛЬШЕ ОБГОВОРЕННЯ І ДІЇ	99
ЛІТЕРАТУРА	103
ДОДАТОК	
1. Повний текст Рекомендацій CM/Rec(2008)12 Комітету Міністрів для держав-членів Ради Європи про релігійний вимір і нерелігійні переконання в інтеркультурній освіті	113
2. Спільна група впровадження: склад і зустрічі	121
3. Список доповідей запрошених експертів за темами, пов'язаними з розробкою документа	125

Передмова

Рекомендації CM/Rec(2008)12 Комітету Міністрів країн - членів Ради Європи з релігій і нерелігійних переконань в інтеркультурній освіті стали важливим етапом в історії освітньої діяльності Ради Європи. До 2002 року інтеркультурна освіта не містила релігійного аспекту. Релігія вважалася питанням приватного життя кожної людини. Поступово стало очевидно, що релігія дедалі більше входить до сфери інтересів усього суспільства. Цю точку зору було підтверджено подіями 11 вересня 2001 року в США, їх аналізом і публічним обговоренням у всьому світі. На цій основі сформувався позиція, згідно з якою всі молоді люди повинні здобувати знання про релігії і переконання як частину обов'язкової освіти. Виходячи з цього, Рада Європи розпочала свій перший проект у галузі релігійного виміру в інтеркультурній освіті в 2002 році під наглядом Керівного комітету з питань освіти. У результаті цієї роботи в 2007 році було опубліковано довідкове видання для освітян по всій Європі. У 2008 році відбулося подальше обговорення, яке сприяло створенню Радою Європи «Білої книги з інтеркультурного діалогу – жити разом у рівності й гідності». У тому ж році Рада Європи збрала європейських релігійних лідерів, представників гуманістичних організацій, інституційних партнерів під егідою Ради Європи та численних міжнародних неурядових організацій. Це був перший «обмін» у рамках Ради Європи, що об'єднав релігійних лідерів і представників громадських організацій, мета якого - обговорення питань освіти з урахуванням зміни ставлення до релігії в суспільстві. З того часу такі заходи проводяться щорічно, а їх консультативний характер і колективна природа відображено в тексті цього документа. Також у 2008 р. Комітет міністрів видав Рекомендації щодо релігійного виміру та нерелігійних переконань в інтеркультурній освіті. Пропонуємо до вашої уваги документ, мета якого – допомогти розробникам освітньої політики, школам, педагогічним навчальним закладам, а також усім іншим учасниками освітнього процесу втілити ці Рекомендації в життя в конкретних національних, регіональних та місцевих контекстах. Назва документа – «Дороговкази» – має особливий сенс, оскільки нашою метою є сприяти його обговоренню та запровадженню в державах-членах Ради Європи, які самі визначають найбільш важливі для них аспекти залежно від конкретних умов.

Ми вдячні членам Спільної групи впровадження, скликаної Радою Європи та Європейським Вергеланд-Центром, які були авторами ідеї створення цього документа і брали участь в обговоренні його проекту з самого початку роботи в 2010 р. Ми висловлюємо особливу вдячність Габріелю Мазза, ініціатору цього проекту, Директору з питань освіти Ради Європи, який очолював Спільну групу впровадження і скеровував її роботу в потрібному напрямку. Ми також вдячні професору Роберту Джексону, віце-голови й доповідачу від імені експертної групи, який написав цей текст, використовуючи різні проекти документа, створені на консультативних зустрічах з потенційними користувачами в різних частинах Європи з 2011 року. Професор Р. Джексон брав участь у всіх проектах Ради Європи, пов'язаних з релігійним різноманіттям та інтеркультурною освітою з 2002 р., і продовжує активно працювати в цій галузі спільно з Європейським Вергеланд Центром, а також у своєму рідному університеті міста Ворвік (Велика Британія). Наступним кроком для розробників освітньої політики, шкіл, педагогічних навчальних закладів та їх студентів, разом з відповідними професійними асоціаціями в кожній державі і на європейському рівні, є використання «Дороговказів» як інструменту для осмислення і подальших дій. Можливе використання як документа в цілому, так і окремих його розділів, присвячених певним темам, як фокусу для обговорення або вивчення.

Я щиро сподіваюся, що «Дороговкази», як і Рекомендації Ради Європи, будуть широко використовуватися по всій Європі.

Я довіряю «Дороговкази» вам.

Сніжана Самарджич-Маркович
Голова Генеральної дирекції з демократії

Вступ

Мета «Дороговказів» – сприяти впровадженню Рекомендацій CM/Rec(2008)12, що стосуються релігій і нерелігійних переконань в інтеркультурній освіті в державах-членах Ради Європи. Чому Рекомендації, які є результатом титанічних зусиль, спрямованих на співпрацю між урядами, не знайшли втілення та не здійснили помітного впливу в національних контекстах? Одна з найчастіших та простих відповідей на це питання в тому, що Рада Європи не може покластися на армію для захисту своїх цінностей і поваги до норм і стандартів, особливо коли вони сприймаються як рекомендації, які ні до чого не зобов'язують. Забезпечення, і більше того, оцінювання впливу певних ініціатив і декларацій Ради Європи, включаючи і рекомендації, є трудомістким процесом, залежним від складного поєднання умов і обставин. Ці обставини передбачають необхідність уживання відповідних заходів з урахуванням різноманіття соціо-політичних умов, прагнень і можливостей національних політичних сил та урядової системи сприймати зовнішній колективний досвід і виносити з нього уроки.

Протягом багатьох років іноді навіть несуттєва, незначна присутність на національному рівні політичного бажання брати до уваги міжнародні заяви й діяти згідно з ними є предметом обговорень на міжнародному рівні щодо необхідності «побудови мостів» між теорією і дією, політикою і практикою, які актуальні й сьогодні. Імовірно, саме це визначає ступінь труднощів і рівень фрустрації, яка може виникнути в багатьох учасників політичного співробітництва, активно здійснюваного в багатьох галузях, у тому числі й освіті. Фрустрація, яка ускладнюється усвідомленням того, що за умови політичної волі, необхідної для поширення і впровадження європейських рекомендацій на національному рівні, спільні зусилля міжнародної спільноти можуть принести плоди.

Європейський Вергеланд Центр з питань освіти для демократичного громадянства, прав людини та інтеркультурного виховання був створений Радою Європи та урядом Норвегії саме з метою «побудови мостів» між політикою і практикою, і саме їх спільна ініціатива спрямована на збільшення потенціалу для впровадження Рекомендацій CM/Rec (2008)12, що є безпосереднім джерелом «Дороговказів», повинна бути особливо відзначена.

Міжурядова діяльність, яка сприяла прийняттю Рекомендацій CM/Rec (2008)12, розробка самих Рекомендацій і подальша публікація «Дороговказів» свідчить про зростаючу переконаність у необхідності включення вивчення релігійних переконань до освіти, виходячи щонайменше з п'яти причин. Перша – висунення на перший план спільної ролі Парламентської Асамблеї, Комісара з прав людини, механізмів міжурядового співробітництва Ради Європи та Секретаріату в постійному й гармонійному залученні проблематики релігійного виміру до інтеркультурного діалогу і взаєморозуміння. Друга причина – стрімкість і ефективність здійснення міжурядової взаємодії, які призвели до своєчасного ухвалення Комітетом Міністрів Рекомендацій CM/Rec(2008)12. Третя причина впливає з наміру заступників Комітету Міністрів запустити 10-річний процес прямого залучення до цієї багатогранної предметної галузі, через організацію відповідних заходів – «обмінів» у державах-членах Ради Європи. Четверта причина – активна роль Секретаріату Ради Європи, спільно з Європейським Вергеланд Центром, не тільки в ініціюванні цього процесу в цілому, але і в його підтримці аж до сьогоднішнього дня шляхом створення «Дороговказів», націлених на максимізацію зусиль, уже докладених для створення Рекомендацій, і збільшення шансів для їхнього вибіркового і вдумливого застосування в державах-членах Ради Європи. І останнє, нам слід розуміти, що «Дороговкази» не побачили б світ без уже згаданого співробітництва між Радою Європи та Європейським Вергеланд Центром, що знаходиться в Осло. Фактично, і сам Європейський Вергеланд Центр є конкретним прикладом видатної ініціативи Ради й норвезького уряду, здатної допомогти впоратися з викликами 21 століття в термінах демократичного громадянства, прав людини й інтеркультурної освіти в Європі. Гучний успіх цієї організації – джерело закономірного задоволення для тих, хто брав участь у його створенні, як в Осло, так і в Страсбурзі, в самому Секретаріаті Ради Європи. «Дороговкази» зобов'язані своїм існуванням одній з визнаних сил Ради Європи: її здатності вирішувати проблеми через різні довгострокові проекти, уникати ефемерних, нетривких ініціатив і використовувати широкий діапазон як добре перевірених, так і інноваційних методів роботи. Через здійснення цих двох успішних проектів – розробки довгоочікуваних Рекомендацій, а слідом за ними і «Дороговказів», Рада в черговий раз позиціонувала себе як першопроходець і розробник стандартів у такій непростій галузі для політичного, соціального й освітнього майбутнього Європи.

Наступна проблема, як ми і припускали, – це досягнення більш високого рівня операціоналізації в державах-членах Ради Європи. Єдиного готового рецепту для розв'язання цього питання не існує. Це можливо тільки при використанні Рекомендацій і «Дороговказів» для запуску ширшого процесу розповсюдження, обговорення, контекстуалізації, експериментальної перевірки, цілеспрямованого дослідження. Багато чого вже було зроблено групою експертів, відповідальною за першу фазу, що послідувала за розробкою Рекомендацій, включаючи перші загальні педагогічні вказівки для використання в школі, уточнення лінгвістичних і семантичних неоднозначностей і початкове вивчення взаємозв'язків між інтеркультурною освітою, з одного боку, і феноменом заснованих на релігії та нерелігійних системах переконань і цінностей з іншого.

Тим не менше, багато ще необхідно зробити, особливо це стосується освіти дорослих і позашкільної освіти. У першу чергу необхідно забезпечити зв'язок

з освітою протягом усього життя, перспективи соціокультурного розвитку суспільства, імплікацію для початкової та неперервної підготовки вчителів та інших кадрів, пов'язаних з цими процесами.

Група експертів, яку я мав честь очолювати, усвідомлює безперервний характер роботи над «Дороговказами» й обсяг проблеми, яку довелося вирішити їх автору, професору Р. Джексону, щоб узагальнити усі наші ідеї і думки. Ця робота тільки почалася, і її наступна фаза повинна сприяти ще активішому обговоренню, збільшенню кількості учасників із залученням сім'ї, ЗМІ, релігійних та світських організацій, експертів, а також учителів і викладачів педагогічних навчальних закладів. Але як група, що представляє широкий діапазон походжень і переконань, у тому числі віруючих і невіруючих (і можливо, щось середнє ...), її члени переконані в цінності інтеркультурної освіти для глибшого розуміння схожості та відмінностей між людьми, а також у необхідності збільшення кількості способів і засобів застосування релігійних та нерелігійних світоглядів, та відчувають однакову довіру до Ради Європи як органу, здатному очолити ці зусилля.

«Дороговкази» націлені на майбутнє, вони роблять великий внесок у пріоритети Ради як основи для побудови більш широкій концептуальній та операціональній структурній моделі (подібній до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти), в якій визначаються демократичні та громадянські компетенції (у тому числі й інтеркультурні навички), покликані збагатити демократичну культуру. Рада Європи діє на основі сили своїх цінностей, якості аргументації і релевантності досвіду, для того щоб надихнути чоловіків і жінок доброї волі в їх нескінченному пошуку сенсу й більш досконалих форм людського співіснування. Допомогти їм просунутися від суто людського до істинно людського, гуманного прогресу (при цьому уникаючи регресу) – одна з місій освіти в цілому й інтеркультурної освіти зокрема. Рада Європи не має власної армії, але вона спроможна здійснювати історичні, довгострокові проекти для розвитку демократичної культури та прав людини, особистісного росту й загальної гуманності.

Сподіваюся, що «Дороговкази» будуть гідним внеском у розв'язання цього важливого завдання.

Габріель Мазза

Голова Спільної групи експертів Ради Європи та Вергеланд Центру

Подяки

В ід імені голови й всіх членів Спільної групи з впровадження висловлюємо щиру подяку Ані Перрона-Ф'єлдстад, директору Європейського Вергеланд Центру, за участь у роботі групи та підтримку її членів, а також усьому персоналу Центру, особливо Гуннару Мандту за його значний внесок, і Орнеллі Баррос за підтримку в підготовці рукопису до публікації. Дякуємо доктору Менді Роббінс з Університету Глїндвр за аналіз статистичних даних огляду, Ізабель Лакур, за безцінні технічні поради та підтримку, а також Сьюр Берган, голові департаменту освіти Ради Європи. Особлива подяка Олоф Олофсдоттір, що пішла у відставку зі свого поста Директора з демократичного громадянства та участі в Раді Європи, за її ентузіазм та підтримку цього проекту; Віллано Кіріазі, голові підрозділу освітньої політики, за постійну підтримку цього, й усіх попередніх проектів; доктору Клаудії Ленз, керівнику дослідницького відділу в Європейському Вергеланд Центрі, за її цінні ідеї і вагомий внесок в організацію роботи групи. Особлива подяка висловлюється доповідачам, запрошеним на різні зустрічі Спільної групи впровадження (див. Додаток 2); членам Комітету з питань освіти Ради Європи за підтримку статистичного огляду й особливо тим членам Ради, які працювали з онлайн-опитувальником; дослідникам, викладачам, учителям і студентам, які забезпечили матеріал для ілюстративних прикладів конкретних видів діяльності; дослідникам з різних частин Європи, які надали інформацію про свою роботу, учителям, викладачам педагогічних навчальних закладів, адміністраторам, консультантам і вченим, що брали участь у конференціях та зустрічах (проходили з 2011 по 2013 р. в Австрії, Бельгії, Англії, Естонії, Фінляндії, Франції, Ісландії, Ірландії, Нідерландах, Норвегії та Швеції), на яких професор Джексон доповідав про розробку документа.

Глава 1

Рекомендації: обґрунтування, проблеми та виклики

Рекомендації

У грудні 2008 р. Рада Європи випустила у світ важливі Рекомендації від імені Комітету Міністрів для держав-членів Ради Європи щодо релігії та нерелігійних переконань в інтеркультурній освіті (Council of Europe 2008a). Ці Рекомендації стали результатом роботи, яка проводилась у цьому напрямку з 2002 року на основі попередніх досліджень у галузі інтеркультурної освіти та суміжних галузях. Рекомендації пропонують широкі можливості для обговорення та дій у державах-членах Ради Європи, що стосуються вивчення релігій і нерелігійних світоглядів у рамках інтеркультурної освіти.

Робота «Дороговкази» була написана для того, щоб сприяти обговоренню, роздумам і діям. Вона створена в першу чергу для тих, хто розробляє політику в галузі освіти на всіх рівнях, для шкіл (учителів, керівників шкіл і шкільних рад) і тих, хто займається підготовкою вчителів по всій Європі. Публікація покликана сприяти дискусіям і реалізації повного практичного використання Рекомендацій Ради Європи 2008 року.

Релігія і школи в Європі

Що стосується релігії, непроста історія взаємин релігії і держави, а також культурні відмінності сприяли формуванню дещо відмінних підходів щодо місця релігії в шкільних програмах європейських країн і різного ставлення до неї з боку учасників освітнього процесу, у тому числі розробників освітньої політики, шкіл, педагогічних навчальних закладів, батьків і дітей. Усі держави перебувають під потенційним впливом таких факторів, як секуляризація, наднаціональні або глобальні процеси, включаючи міграцію населення, тому в останні десятиліття багато з них пройшли через значні процеси змін.

Традиційно, деякі європейські держави, такі як Іспанія та Італія, де домінують тісні взаємозв'язки між державою і церквою, здійснювали навчання і виховання тільки або переважно відповідно до вірувань і цінностей релігії більшості. Деякі країни, що мають інші традиції взаємовідносин між церквою і державою, пропонують вивчення різних релігій. Англія й Уельс, наприклад, пропонують вивчення різних релігій усім учням державних шкіл. Інші країни дають мало знань про релігії або вважають найбільш доречним місцем для їх вивчення сім'ю або приватну релігійну школу. Прикладами є Франція і Албанія. Деякі держави чи нації поєднують вивчення релігій з вивченням нерелігійних філософій, етичних підходів або інших необов'язкових предметів. Прикладами є Норвегія і Шотландія. Такі країни як Німеччина, мають відповідне законодавство на національному рівні, але перекладають прийняття рішень та організацію політики і практики (і суміжних тем) на регіональні органи влади. І звичайно, є окремі країни, які не входять до жодної з цих узагальнених моделей (Davis and Miroshnikova 2012; Jackson et al. 2007; Kuuk et al. 2007). Внесок у видання, які стали результатом проекту з релігійної освіти в школах Європи (REL-EDU) в університеті м. Відня показав, що в досліджених європейських країнах місце релігії в освіті є актуальним питанням, але при цьому всі країни різними способами реагують на наднаціональні проблеми, пов'язані з глобалізацією та секуляризацією (Jaggel, Rothgangel and Schlag 2013; Jaggel, Schlag and Rothgangel 2014; Rothgangel, Jackson and Jaggel 2014; Rothgangel, Skeie and Jaggel 2014)¹.

До 2002 р. в Раді Європи не було спеціальних проектів, які б об'єднували різні європейські країни для обговорення питань релігії та державної освіти. Чому відбулися зміни? Частково відповідь зачіпає різні аспекти глобалізації, включаючи міграційні процеси й масове збільшення комунікації за допомогою мережі Інтернет. Окремі країни піддаються багатьом впливам з усього світу. У світовому масштабі релігія стала темою для обговорення в суспільстві в результаті як позитивних, так і негативних причин. Висловлювання релігійних лідерів, таких як Папа Римський або Далай Лама, поширюються по всьому світу, у той час як наслідки негативних подій (наприклад, пов'язані з 11 вересня 2001 року в США), продовжують позначатися в глобальному масштабі й широко обговорюватися в засобах масової інформації.

У кожній країні світу наявне культурне та релігійне різноманіття. Жодна держава не є культурно гомогенною. Деякі країни мають добре сформовані етнічні та релігійні меншини, часто з тривалою історією, яка іноді передуює утворенню держави. У багатьох країнах такі меншини з'явилися в результаті міграції з інших

1. Шість томів в Серії REL-EDU наступні: **Том 1 Центральна Європа:** Австрія, Хорватія, Чеська Республіка, Німеччина, Угорщина, Польща, Ліхтенштейн, Словаччина, Словенія, Швейцарія. **Том 2 Північна Європа:** Данія, Естонія, Латвія, Литва, Фінляндія, Ісландія (Фарерські острови), Норвегія, Швеція. **Том 3 Західна Європа:** Бельгія, Англія, Франція, Ірландія, Люксембург, Нідерланди, Північна Ірландія, Шотландія, Уельс. **Том 4 Південна Європа:** Андорра, Кіпр, Греція, Італія, Мальта, Монако, Португалія, Сан Марино, Іспанія. **Том 5 Південно-Східна Європа:** Албанія, Боснія - Герцеговина, Болгарія, Косово, Македонія, Чорногорія, Румунія, Сербія, Туреччина. **Том 6 Східна Європа:** Вірменія, Азербайджан, Грузія, Молдова, Росія, Україна, Білорусія. Томи 1-3 будуть опубліковані англійською мовою в 2014 р., Том 1 був опублікований німецькою мовою в 2013 р. Томи 4-6 в процесі підготовки. См. Також Braten 2013, 2014 а, б щодо методології порівняння релігійної освіти в різних державах.

країн Європи і за її межами, в основному протягом XX-XXI століть. Внутрішнє релігійне різноманіття держав є складним і пов'язано як з глобальними, так і з регіональними, національними та локальними проблемами. Усі ці фактори асоціюються зі зміцненням погляду, що релігія і переконання не є виключно особистою справою і повинні бути предметом обговорення і діалогу в громадській сфері.

Таким чином, постійні дебати про релігію та освіту ведуться у багатьох країнах. Рада Європи дійшла висновку, що широке вивчення релігій є бажаним для всіх школярів, незалежно від релігійного чи нерелігійного походження, для подолання упереджень або нетерпимості, досягнення взаєморозуміння і утвердження демократичного громадянства. Події 11 вересня, проте, стали каталізатором змін. Перший великий проект Ради Європи, що стосується релігії та освіти, розпочався в 2002 р. На цій стадії робота була сфокусована на абсолютно новій ідеї розгляду релігії як окремого аспекту інтеркультурної освіти. На більш пізній стадії до терміна «релігії» додали термін «нерелігійні переконання» з причин інклюзивності. Особливу увагу інтерпретації терміна «нерелігійні переконання» та еквівалентним висловам буде приділено далі у Главі 7.

Перспективи Ради Європи в галузі вивчення релігій і нерелігійних переконань

Ідеї Ради Європи щодо вивчення релігій і нерелігійних переконань тісно пов'язані з роботою в галузі інтеркультурної освіти, освіти у сфері прав людини та демократичного громадянства. Розуміння релігій і нерелігійних переконань є важливим аспектом міжкультурної взаємодії. Розуміння культурного різноманіття розглядається як один з вимірів демократичного громадянства і прав людини, які тісно взаємопов'язані і залежать одне від одного.

Зокрема, як заявлено в «Білій книзі з інтеркультурного діалогу – жити разом у рівності й гідності» (*White Paper on Intercultural Dialogue – Living together as equals in dignity*), представленій Радою Європи в 2008 році, розуміння релігій і нерелігійних переконань має велике значення для інтеркультурного діалогу, що являє собою «відкритий і шанобливий обмін поглядами між особами й групами осіб з різним етнічним, культурним, релігійним і мовним походженням та культурною спадщиною на основі взаєморозуміння і поваги» (Council of Europe 2008b: 10-11).

Зв'язок з освітою в галузі демократичного громадянства і прав людини також підкреслюється в Хартії Ради Європи з освіти в галузі демократичного громадянства і прав людини (*the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*), як і необхідність розвитку міжкультурного взаєморозуміння у зв'язку зі збільшенням обсягу знань і розвитком діалогу, а також через вивчення відмінностей між групами віруючих (Council of Europe 2010).

Етос Рекомендацій

Робота Ради Європи щодо вивчення та викладання релігій і нерелігійних переконань є важливою частиною інтеркультурної освіти. Інтеркультурна освіта та підтримка міжкультурного діалогу є невід'ємними елементами тісно

взаємопов'язаних галузей освіти у сфері прав людини та демократичного громадянства. Рекомендації підкреслюють цінності толерантності та солідарності, здобуті шляхом розуміння інших – цінності, які є основою роботи Ради Європи в галузі освіти.

Етос Рекомендацій інклюзивний і демократичний. Він спрямований на вивчення релігій і нерелігійних переконань, що відрізняються від тих форм релігійної освіти, які націлені на виховання молодого покоління в душі конкретних релігійних традицій. Проте, якщо слідувати Рекомендаціям, пропонується форма інтеркультурної освіти може бути комплементарною для багатьох форм освіти, заснованих на вірі, адаптованих до різних відкритих релігійних контекстів.

Рекомендації визнають різноманіття і складність на локальному, регіональному та міжнародному рівнях і підтримують необхідність зв'язків між «локальним» і «глобальним». Рекомендації поряд з цим підтримують вивчення питань, пов'язаних з релігією та ідентичністю, позитивними стосунками з батьками й релігійними спільнотами, а також організаціями, що стосуються нерелігійних філософій. Метою всієї загальної шкільної політики та навчальних планів є познайомити молодих людей з плюралізмом позицій і дебатами в атмосфері взаємної толерантності.

Зона дії і релевантність

Рекомендації є релевантними як для політики школи в цілому, так і для кожного класу. Ідеальним навчальним контекстом вважається гарантування безпечного освітнього простору, в якому молоді люди можуть брати участь у діалозі та в обговоренні важливих питань під керівництвом спеціально підготовлених учителів. Використовувані дидактичні методи – відкриті, інклюзивні, неупереджені, що визнають і поважають різне походження учасників, і підтримують цінності, пов'язані з правами людини.

Рекомендації не передбачають, що будуть враховані всі релігійні чи нерелігійні позиції. Зміст знань повинен мати селективний характер і співвідноситися, принаймні частково, з контекстом. Ключовим завданням є знайти способи досягнення необхідного балансу між знаннями, відносинами і навичками. Особлива увага приділяється розвитку компетенції, включаючи ретельно відібрані знання разом з відповідними навичками та відносинами, які сприяють інтеркультурному й міжрелігійному взаєморозумінню.

Мета Рекомендацій – не тільки отримання знань, а й виховання чутливості, взаємності та емпатії, боротьба з упередженнями, нетерпимістю, фанатизмом і расизмом. Рекомендації визнають, що їх положення потребують підтримки шляхом підготовки висококваліфікованих учителів, створення багатих і різноманітних ресурсів, а також продовження досліджень та оцінювання.

Інтеркультурна освіта і проблема релігійного різноманіття та діалогу в Європі

Як зазначалося вище, не будучи абсолютно новим аспектом діяльності Ради Європи, нова робота у сфері релігії тісно пов'язана з наявними ключовими

освітніми темами, такими як інтеркультурна освіта, освіта в галузі демократичного громадянства та прав людини. Ця робота зробила значний внесок в інтеркультурну освіту, як окремий предмет або як частина різних предметів шкільної програми. Тому проект отримав назву «Інтеркультурна освіта і проблема релігійного різноманіття та діалогу в Європі». Логічним обґрунтуванням для включення релігійного різноманіття як теми в рамках інтеркультурної освіти стало особливе місце відносин між релігією і культурою, відображене в більш ранній публікації Ради Європи в галузі інтеркультурної освіти. Про це мова піде більш докладно далі. Сьогодні важливо відзначити, що релігія не розглядається як єдиний аспект людської культури, і запропоноване широке вивчення релігій може вважатися додатком до різноманітних форм релігійної освіти.

Підсумком проекту стали конференція, організована Радою Європи та Норвегією, і збірник її матеріалів (Council of Europe 2004), а також широко розповсюджена довідкова книга для шкіл (Keast 2007). Результати проекту відображено в розробці важливих рекомендацій від імені Комітету Міністрів (міністри закордонних справ усіх держав-членів Ради Європи, що представляють свої уряди), яка вийшла в 47 державах Ради Європи в 2008 р. Зміст Рекомендацій було схвалено всіма 47 міністрами закордонних справ. Етос Рекомендацій відповідає меті Ради Європи – розвиток європейської культурної ідентичності та різноманіття. Іншими словами, Рекомендації призначені для того, щоб допомогти державам-членам Ради Європи переглянути питання релігії та освіти в школах з урахуванням історії та традицій. Рекомендації не є обов'язковою навчальною програмою, передбачається їх гнучке використання в різних контекстах відповідно до потреб педагогів і розробників освітньої політики в конкретних державах.

Хоча проект 2002 року мав назву «Релігійне різноманіття і діалог у Європі», в 2008 році Комітет Міністрів висловив думку, що рамки Рекомендацій повинні бути розширені і включати поряд з релігіями нерелігійні переконання. Було визнано, що в той час, коли багато людей належать до релігійних традицій, що є для них джерелом натхнення і цінностей, у європейському суспільстві є і багато інших, чиї цінності не ґрунтуються на релігіях. Таке розширення відображає міжнародні дебати й динаміку освітньої політики в деяких європейських країнах (див. Глава 7).

Зустрічі з питань релігійного виміру інтеркультурного діалогу

Питання, пов'язані з релігійним виміром інтеркультурного діалогу та освітою, розумінням релігій і нерелігійних переконань, обговорювалися на серії зустрічей, що проходили щорічно під керівництвом Ради Європи, починаючи з 2008 року. На зустрічі 2008 року, наприклад, були присутні представники основних релігій Європи та гуманістичних організацій разом з інституційними партнерами в рамках Ради Європи (таких, як Парламентська Асамблея Ради Європи, Європейський Суд з прав людини та Комісар з прав людини), а також з представниками численних міжнародних неурядових організацій, включаючи ті, що пов'язані з основними релігіями, групами, що фокусують увагу на проблемах дітей, жінок та освіти. Це була перша у Раді Європи зустріч представників релігійних лідерів,

громадянського суспільства в Європі, на якій обговорювалися питання зміни ставлення до релігії в суспільстві. У 2009 р. пройшла зустріч у Страсбурзі, на якій продовжилось обговорення питань вивчення релігій і нерелігійних переконань як внесок в освіту в галузі демократичного громадянства, прав людини й інтеркультурного діалогу. У 2010 р. в Охридї, у колишній Югославській Республіці Македонія, відбулася зустріч з теми «Роль засобів масової інформації в розвитку інтеркультурного діалогу, толерантності та взаєморозуміння: свобода вираження в ЗМІ й повага до культурного й релігійного різноманіття». Обговорення цього важливого питання продовжилось на зустрічі 2011 р. в Люксембурзі. Зустріч 2012 р. в Дюрресі (Албанія) була сконцентрована на темі: «Відповідальність за завтрашню Європу: роль молоді в релігійному вимірі інтеркультурного діалогу». Зустріч 2013 р. в Єревані (Вірменія) була присвячена темі «Свобода релігії в сучасному світі: виклики та гарантії». Усі ці зустрічі, що проходили в дусі інтеркультурного діалогу, відповідно до «Білої книги» Ради Європи 2008 г., зібрали представників релігій і релігійних деномінацій, груп, які представляють громадянське суспільство, у тому числі й тих, що пов'язані з нерелігійними філософіями. На зустрічах була надана можливість обговорити роботу Ради Європи у цій галузі; думки учасників враховувались у подальшій діяльності Ради Європи в напрямку підвищення ролі релігій і нерелігійних переконань в інтеркультурній освіті. Цей документ написаний у дусі інтеркультурного діалогу, яким пронизана «Біла книга» Ради Європи 2008 р.

Рекомендації Ради Європи

Рекомендації Ради Європи щодо релігій і нерелігійних переконань у рамках інтеркультурної освіти (Council of Europe 2008a) було опубліковано в грудні 2008 р., услід за публікацією «Білої книги з інтеркультурного діалогу – жити разом у рівності й гідності» (Council of Europe 2008b), через кілька місяців після проведення першої зустрічі в Раді Європи.

Документ пов'язаний з низкою рекомендацій Парламентської Асамблеї Ради Європи, з «Білою книгою з інтеркультурного діалогу», в якій стверджується, що розуміння культурного різноманіття повинно включати знання і розуміння основних релігій і нерелігійних переконань та їх ролі в суспільстві.

Рекомендації враховують відмінності в системах освіти та їх практичній реалізації в країнах-членах Ради Європи, приділяючи особливу увагу «вже наявним, найбільш успішним практикам відповідних країн». Це також призначені для адаптації довідкові матеріали, а не жорсткі рамки. Береться до уваги й той факт, що необхідні різні підходи до учнів різних вікових груп, урахування їхніх вікових та індивідуальних особливостей.

«Дороговкази»

У 2011 році Рада Європи, у партнерстві з Європейським Вергеланд Центром, створила комітет експертів (Спільну групу впровадження) для розробки вказівок до використання Рекомендацій у державах-членах Ради Європи. Результат

– «Дороговкази», в яких відображено основну думку цього комітету. Рекомендації концентруються на формальній освіті, приділяючи особливу увагу школам. Однак ми сподіваємося, що цей документ також стане корисним як стимул до роздумів для всіх, хто пов'язаний з неформальною, позашкільною освітою.²

Ми сподіваємося, що «Дороговкази» використовуватимуться конструктивно і з користю в найрізноманітніших освітніх контекстах, включаючи такі, де релігія чи поєднання релігій, етичних і/або нерелігійних світоглядів, вивчаються як окремий предмет, і де вивчення релігій повністю відсутнє в навчальному плані. Ми сподіваємося, що «Дороговкази» будуть вам корисні й нададуть допомогу у стимулюванні дискусій і перегляду освітньої політики та практики у вашій країні. Весь документ, або його окремі глави, присвячені конкретним темам, можуть бути використані в дискусіях, що сприяють розвитку освітньої політики, як інструмент для тих, хто працює в школах, у початковій підготовці вчителів або безперервному професійному розвитку, а також як стимул для подальших педагогічних досліджень.

-
2. Приклад позашкільного навчання, мета якого - «подолати стереотипи та упередження щодо етнічного, релігійного та культурного походження» - це модель Нансена для інтегрованої освіти у початковій школі, використовувана для проекту з інтегрованої освіти в муніципалітеті Петровець недалеко від Скоп'є, у колишній Югославській Республіці Македонії. Проект об'єднує студентів, учителів та батьків з македонських і албанських етнічних спільнот (<http://nmie.org/index.php/en/nmie-in-the-primary-school-koco-racin-ognjanci-petrovec-municipality>, accessed 23 June 2014.)

Глава 2

Вступ до «Дороговказів» та їх ключові теми

«Дороговкази» – це посібник, що стимулює до роздумів над питаннями вивчення релігій і нерелігійних світоглядів, піднятих у Рекомендаціях, у різних національних контекстах. Документ отримав назву «Дороговкази», яка підкреслює його гнучку природу. Це джерело може бути використано педагогами й іншими учасниками освітнього процесу в державах-членах Ради Європи, для розвитку політики й підходів до вивчення і викладання релігій і переконань в їх власних контекстах, але при цьому з урахуванням принципів, цілей та ідей, виражених у Рекомендаціях.

Релігія, культура та інтеркультурна освіта

У процесі обговорення Рекомендацій на зустрічах і конференціях, постало питання про те, чи не применшують вони роль релігії, у всій її складності, у людській культурі. Це абсолютно не є наміром Рекомендацій. У визначенні релігії як культурного феномена, Рада Європи пов'язує «розуміння релігій і переконань» зі своєю роботою щодо усвідомлення інших аспектів власної культури й культур інших народів. Обговорення проекту Рекомендацій у рамках Ради Європи свідчить, що зображення релігії сприймається не тільки як вираження людської культури (для віруючих це значно більше), але в першу чергу як засіб, здатний допомогти учням, незалежно від їхнього походження, зрозуміти, наскільки це можливо, мову, віру, переконання людей, що займають різні релігійні або нерелігійні позиції в суспільстві. Іншими словами, основне завдання документа – узагальнити методи, які допоможуть учневі навчитися розуміти релігійну мову з позиції учасника, тобто зсередини. Це вимагає уваги й емпатії, але логічно відрізняється від ініціації чи виховання в межах конкретної релігійної перспективи.

Слід відзначити, що недостатньо вивчати лише історію релігій або їхні зовнішні прояви. Релігія не обмежується практикою, артефактами і спорудами. Необхідно також спробувати зрозуміти значення мови релігії, використовуваної віруючими, у тому числі способи вираження їхньої віри, цінності та емоції. Таке розуміння вимагає не лише знань, а й відносин, умінь та навичок, які підвищують самосвідомість, усвідомлення й розуміння переконань і цінностей інших, а також цінностей, які утворюють людську гідність.

Робота Ради Європи щодо інтеркультурної компетенції важлива для розвитку такого розуміння й усвідомлення. Однак є додаткові джерела релігійної освіти й міжрелігійного діалогу, які також необхідно включити до розробки компетенції для розуміння переконань і цінностей інших. Пріоритетом є визначення елементів, що складають компетенцію учня в розумінні релігійних перспектив іншої людини, і розвиток такої компетенції. Але спочатку необхідно визначити різні способи розуміння релігій.

Розуміння релігій і релігійне розуміння

Деякі автори проводять межу між «розумінням релігій» і «релігійним розумінням» (наприклад, Сох 1983). Окремі релігійні діячі стверджують, що розуміння можна здобути тільки через ініціацію в релігійний спосіб життя. З цієї перспективи, «розуміння» може бути досягнуто тільки через релігійне виховання, у тому числі через безпосередню участь у релігійній практиці та навчанні. Ця форма релігійної освіти (можна назвати її розвитком «релігійного розуміння», чітко релігійний спосіб розуміння) буде придатною для молодих людей з родин, що належать до певної релігійної традиції. Проте такий вид релігійного виховання не підходить для системи державної освіти, доступної для учнів різноманітного походження, включаючи різні релігійні та нерелігійні традиції.

Академічне вивчення релігій спирається на точку зору, згідно з якою певний ступінь розуміння (розуміння релігій) доступний усім, незалежно від релігійної приналежності, вважаючи, що методи різних академічних дисциплін можуть допомогти учням у розумінні релігій і переконань віруючих. До таких дисциплін належать, наприклад, історія, мистецтво, драматургія, літературні і текстуальні дослідження, етнографія, психологія і (інтер)культурні дослідження. Необхідні методика передбачають не тільки отримання знань, а й формування відповідних умінь, навичок і відносин. Такі методика не лише використовуються для спроби зрозуміти мову і досвід інших, а й для розвитку самосвідомості тієї частини учнів, для якої необхідно підтвердити власні припущення і цінності.

Важливо, з погляду методу, не робити занадто великого розмежування між методиками, використовуваними тими, хто практикує релігію, для розвитку «релігійного розуміння», і тими, хто не практикує, у спробі «зрозуміти релігії». Наприклад, і теологія, і релігієзнавство використовують однакові методика й положення, такі як відносини, вміння та навички, знання, пов'язані з процесом діалогу.

Розвиток розуміння релігійних перспектив вимагає також урахування та взаємодію з віруючими та/або їх текстами, історіями, практиками, доктринами й т.ін. Більше того, у плюралістичних класах фінансованих державою шкіл, цілком ймовірно, навчаються молоді люди як релігійної, так і нерелігійної орієнтації. У деяких з них розвиток розуміння різних релігійних поглядів може викликати релігійні або теологічні питання. Таким чином, для деяких учнів розуміння релігій може, певною мірою, розвивати «релігійне розуміння».

Нерелігійні переконання

Рекомендації розглядають розуміння нерелігійних переконань поряд із розумінням релігій. Однак у Рекомендаціях не пропонується визначення нерелігійних переконань і не обговорюється їхнє ставлення до релігій. У Главі 7 буде розглянуто питання інтегрування дослідження нерелігійних переконань і релігієзнавства та обговорено відповідні концепти, такі як «життєва позиція» і «світогляд».

Поширення Рекомендацій

Рекомендації опубліковано в грудні 2008 р. і поширено у державах-членах Ради Європи. У 2010 р. для підтримки обговорення й активного використання Рекомендацій було створено Спільну групу впровадження, завданням якої стала розробка документа, який би сприяв використанню Рекомендацій в конкретних національних і регіональних контекстах. Результатом їх роботи і стали «Дороговкази».

Для того, щоб допомогти у вирішенні цього завдання, Спільна група впровадження вирішила:

- ▶ провести анкетування членів освітнього комітету Ради Європи;
- ▶ провести консультації для потенційних учасників шляхом конференцій та зустрічей у різних частинах Європи;
- ▶ взяти до уваги найновіші європейські та міжнародні дослідження з проблем викладання та вивчення релігій і нерелігійних переконань.

Аналіз результатів анкетування

Одним із перших завдань Спільної групи з впровадження була розробка онлайн-анкети, поширеної наприкінці 2011 року в Комітеті з освіти Ради Європи, що охоплювала представників усіх країн-учасників.

Головною метою було визначити питання, що виникають при застосуванні ідей Рекомендацій в конкретних національних контекстах. Рівень реакції виявився високим і спричинив ще більше дискусій з приводу положень Рекомендацій.¹

Деякі відповіді продемонстрували наявність певних труднощів при описі національної точки зору, оскільки у розробці освітньої політики не брали участь регіональні органи влади. Тим не менше, в усіх відповідях, розглянутих комітетом експертів, простежувалися деякі важливі спільні моменти.

З відповідей анкети було зрозуміло, що існує певна плутанина через різні нюанси значень таких термінів, як «релігійна освіта» і «нерелігійні переконання» в різних країнах, і іноді навіть у межах однієї країни. Це питання передбачає обговорення відносин між релігійною освітою як засобом поглиблення розуміння релігій молодими людьми, незалежно від їх походження, і релігійною освітою, що сприймається як ініціювання молодих людей до конкретного релігійного

1. Результати були проаналізовані д-ром Менді Роббінс (Robbins 2012).

способу життя. Якість викладання була також одним з актуальних питань, що мають імплікації для розвитку педагогіки й дидактики, як і підготовки вчителів. Також спільною проблемою виявилось визначення та інтегрування нерелігійних переконань поряд з релігіями, або навіть (у кількох випадках) і питання про те, наскільки правомірно ставити їх в один ряд з релігіями.

Інше спільне для всіх респондентів питання стосувалося медійної репрезентації релігій (наприклад, через телебачення, інтернет, шкільні підручники), і їх критичного осмислення в класі. Більше того, деякі респонденти звертали увагу на такі питання в галузі прав людини, як свобода самовираження і права учнів, представників меншин (включаючи носіння релігійних символів).

Також було підкреслено, що Рекомендації повинні сприйматися як такі, що стосуються не лише викладання в класі, але й загальної шкільної політики щодо різноманіття (внесок в інтеркультурну освіту), а також контактів з місцевою і більш широкою спільнотою (для реалізації демократичної освіти), з іншими школами. Рекомендації є релевантними для навчання в цілому, а не тільки для окремих предметів.

Інші думки учасників (зворотний зв'язок)

Обговорення продовжилось на конференціях і зустрічах у різних європейських країнах в період з 2011 по 2013 роки. Багато поставлених в анкеті питань спричинили відповідну реакцію, а деякі сприяли постановці нових питань. Так, було зазначено, що Рекомендації повинні гнучко використовуватися в найрізноманітніших контекстах, наприклад, у країнах, що мають дуже складну історію взаємовідносин між релігіями і державами. Аналогічно, проблема відбору знань й визначення відповідних принципів для цього, так само як і баланс знань, умінь, навичок і відносин, піднімалися в різних національних і релігійних контекстах.

Ключове питання на зустрічах у різних країнах стосувалося комплементарних інтересів інтеркультурної освіти й різних форм освіти, заснованих на вірі. Багато педагогів, які працюють у релігійних контекстах, виявили значний інтерес до розгляду питань релігійного (і нерелігійного) різноманіття, використовуючи підходи, які відповідають Рекомендаціям Ради Європи, з метою розвитку взаєморозуміння й культури діалогу, мирного співіснування в суспільстві.

Дослідження

«Дороговкази» передбачалися як документ для практичного використання. Вони створені спеціально для розробників освітньої політики, шкіл і педагогічних навчальних закладів. Оскільки деякі новітні європейські та міжнародні дослідження в цій галузі особливо важливі для розвитку політики, практики та підготовки вчителів, у нашому тексті будуть зроблені подальші посилання на них. Результати досліджень будуть узагальнені для подальшого використання.

Ілюстративні приклади практики, політики і досліджень

Деякі держави-члени Ради Європи та держави-спостерігачі вже сформували політику, а деякі шкільні та вузівські практики навіть розробили ідеї та підходи, які відповідають різним аспектам Рекомендацій, у своїх власних освітніх системах. Як короткі ілюстративні приклади представлено кілька спеціальних практичних та теоретичних досліджень. Ці приклади не є взірцем для інших країн, але пропонуються як ілюстрація тих способів, за допомогою яких розробники освітньої політики, вчителі, студенти, викладачі педагогічних навчальних закладів намагаються у своїх національних або регіональних контекстах вирішувати проблеми, аналогічні тим, з якими стикаються користувачі Рекомендацій Ради Європи.

Структура та зміст «Дороговказів»

На основі результатів анкетування та інших видів опитування було визначено ряд ключових питань для подальшого вивчення. Ці питання, разом із текстом Рекомендацій, стали основою тематики, розглянутої в «Дороговказях» у Главах 3-9. Кожне з питань (перерахованих нижче) є окремою темою для дебатів, і різні учасники можуть дійти різних висновків, особливо враховуючи різні національні ситуації. Більше того, деякі питання потребують подальшого вивчення. Наша мета – допомогти розробникам освітньої політики, школам (зокрема вчителям і представникам шкільних адміністрацій), викладачам педагогічних навчальних закладів в інтерпретації і використанні Рекомендацій у конкретних контекстах.

До ключових питань, що розглядаються в окремих розділах, належать:

- ▶ **Термінологія** (Глава 3): обговорення різних термінів та їх значень у конкретних контекстах буде здійснюватися з метою уникнення непорозуміння та надання допомоги користувачам у встановленні чіткого й узгодженого вокабуляра для роботи в освітній галузі, пов'язаній з питаннями релігій і нерелігійних переконань.
- ▶ **Компетенція та дидактика** (Глава 4): увага приділяється розвитку компетенції (відповідних знань, умінь, навичок і відносин) для розуміння певних релігій і нерелігійних переконань. Приклади дидактичних підходів для використання вчителями та викладачами у розвитку компетенції пропонуються у вигляді ілюстрацій.
- ▶ **Клас як «безпечний простір» для міжособистісного (student-to-student) діалогу в межах школи** (Глава 5): розглядаються різні питання, у тому числі базові правила діалогу, роль учителя як фасилітатора й модератора діалогу. Висвітлюються результати останніх досліджень щодо класу як безпечного простору, які можуть бути корисні для розробників освітньої політики, вчителів шкіл і педагогічних навчальних закладів.
- ▶ **Аналіз способів відображення релігії в засобах масової інформації, інтернеті та шкільних підручниках** (Глава 6): приділяється увага «внутрішньому різноманіттю» релігій і шляхам допомоги вчителям у розвитку уважного ставлення до учнів різного походження у своєму класі. З урахуванням останніх досліджень, особлива увага приділяється способам аналізу медійної репрезентації релігій.

- ▶ **Питання, пов'язані з класифікацією, описом і інкорпорацією «нерелігійних переконань»** (Глава 7) до цієї галузі освіти визначено, обґрунтовано та проілюстровано прикладами з недавніх обговорень, досліджень і політичних дискусій.
- ▶ **Проблеми і дебати, що стосуються прав людини** (Глава 8) розглядаються у співвідношенні з викладанням релігій і нерелігійних переконань;
- ▶ **Вказівки до розробки політики і практики для зв'язку шкіл з місцевими громадами та організаціями**, розвиток локальних, національних і міжнародних контактів з іншими школами пропонуються в Главі 9. Подано приклади успішної практики, зокрема результати досліджень.
- ▶ **Підтримка подальшого обговорення і дій** (Глава 10): нарешті, пропонуються деякі ідеї для просування обговорення на національному й регіональному рівнях, а також механізми представлення їх результатів у Раді Європи та Європейському Вергеланд Центрі.

Висновки

Сподіваємося, що «Дороговкази» будуть стимулювати конструктивне обговорення Рекомендацій Ради Європи, сприяючи удосконаленню політики, шкільної практики, зв'язків із громадськістю та підготовки вчителів у різних частинах Європи і, можливо, за її межами. Весь документ, або окремі його глави, що стосуються конкретних тем, можуть бути використані як основа для обговорення та підготовки вчителів. Рекомендації побудовані на результатах попередньої роботи Ради Європи в інтеркультурному полі й пов'язані з освітою в галузі прав людини та демократичного громадянства. Представляючи галузь дослідження як частину інтеркультурної освіти, нашою метою є підтримка розуміння мови і практики віруючих. Також розглядаються «нерелігійні переконання», обговорюються питання, пов'язані з їх інтеграцією з релігією. Досліджено відмінності між «розумінням релігій» і «релігійним розглядаються». Прийнята точка зору, згідно з якою шкільна освіта в галузі релігії та нерелігійних переконань у рамках інтеркультурної освіти може позитивно вплинути на обидві сторони.

Розвиток компетенції вчителів та студентів у цій галузі має першорядне значення і передбачає формування відповідних знань, умінь і навичок, відносин, використання ефективних дидактичних методів. Документ не має на меті охопити всі аспекти знань. Користувачам Рекомендацій необхідно обрати відповідний баланс навчального матеріалу відповідно до конкретних контекстів, віку й рівня учнів.

Форму і зміст «Дороговказів» визначено в результаті консультацій Комітету з освіти Ради Європи шляхом проведення анкетування, з широким колом учасників та експертів на конференціях і зустрічах у різних європейських країнах, за участю дослідників у галузі релігійної освіти в школах Європи.

Глава 3

Термінологія, пов'язана з вивченням релігій і переконань

Проведене опитування, консультації під час конференцій, огляд останніх досліджень у цій галузі продемонстрували неточність і неоднозначність технічних термінів, що є потенційним джерелом непорозуміння і конфлікту. Важливе значення має ясність у використанні термінів.

Термінологія у професійній та академічній літературі

Освітня термінологія має свої проблеми перекладу. Наприклад, «педагогіка» (pedagogy, pedagogikk) в нордичних країнах використовується у загальному значенні «освіта» (education), що охоплює теорії соціалізації та навчання в більш широкому сенсі, ніж викладання або навчання.

«Дидактика» (didactics, didaktikk) – це частина педагогічної дисципліни, яка вивчає процес навчання. Однак «освіта» (education, educazione) в Італії розуміється вужче, лише як практика викладання і її результати, у той час як «педагогіка» (pedagogy, pedagogia) вивчає теорію освіти. В англійській мові термін «освіта» (education) може використовуватися для позначення теорії або практики, а «педагогіка» (pedagogy) часто вживається щодо методів навчання або підходів. Це створює певну плутанину, адже те, що у Великій Британії часто називається «педагогікою» (як наприклад, у Грімміта Grimmitt 2000), в інших європейських мовах зазвичай називають дидактикою. У німецькому контексті термін «Bildung» означає не тільки знання і розуміння, але також імплікації навчання для особистісного розвитку.

Галузь релігій і переконань являє собою особливе термінологічне «мінне поле». Ключові терміни – такі, як «релігія», «релігії», «релігійний», «релігійне різноманіття», «релігійний вимір», «вимір релігій», «віра», «нерелігійний», «теїстичний», «атеїстичний», «агностичний», «секулярний (світський)», «секулярність (світськість)», «секуляризм», «переконання», «віросповідання», «духовність», «світогляд», «життєва позиція», «мультикультурна освіта», «інтеркультурна освіта», «інтеркультурний діалог», «релігійна грамотність» і т.ін., мають різні тлумачення та асоціації в різних мовах і контекстах. Іноді ці контексти залежать від конкретних національних ситуацій. В інших випадках контексти більшою мірою залежать від певних поглядів у межах і за межами націй. Наприклад, дехто може заперечувати доцільність диференціації між «релігійним» і «духовним». Одні вважають традиції, такі як даосизм, конфуціанство й деякі форми буддизму нерелігійним світоглядом, у той час як інші зараховують їх до категорії релігій або духовних рухів.

Словосполучення «релігійне різноманіття» також неоднозначне і тлумачиться по-різному. Воно може стосуватися внутрішнього різноманіття тієї чи іншої релігії, різноманітних відносин, які особистості можуть встановлювати в рамках певної релігійної традиції або в практиці декількох релігій (імовірно, різними способами) в одному й тому ж просторі (Akkari 2012).

У деяких мовах, наприклад, англійській, термін «віра» (faith) може використовуватися паралельно з терміном «релігія» (religion). Однак діапазон значень для кожного терміна не однаковий, і деякі автори вважають за доцільне використовувати поняття «релігійні традиції» (faith tradition / religious tradition), замість понять «віра» або «релігія», які позначають щось менш обмежене, менш конкретне (Akkari 2012). Німецька мова чітко диференціює термін «віра» (Glaube), що належить до індивідуальної перспективи, і «релігія» (religion), що належить до більш інституціоналізованої перспективи.

Поняття «секулярний / світський» може використовуватися як протилежне до «релігійного», як у висловленні «релігійне й секулярне різноманіття». У російськомовному дискурсі, наприклад, термін «секулярний / світський» пов'язаний з атеїзмом і нерелігійністю. Однак у багатьох контекстах слово «секулярний» використовується не в теологічному значенні, як стиль управління, а швидше як свідчення атеїстичної позиції. У цьому сенсі необхідно провести межу між «секулярним» і «секуляристським». Секулярна / світська система освіти може підтримувати форму релігійної освіти, яка дозволяє свободу релігії або переконань. Це абсолютно відрізняється від секуляристської позиції, яка прагне придушити вивчення релігії або інтерпретувати її повністю редукаціоністським чином. Більше того, дескриптивне використання термінів (секуляризм, плюралізм, модернізм / постмодернізм тощо) необхідно чітко відрізнити від нормативного використання (Skeie 1995, 2002).

Абдельджаліл Аккарі (Abdeljalil Akkari, 2012) вказує на проблеми в перекладі французького терміна *laïcité*. В арабській мові він перекладається по-різному: «*madani*» (цивільний, міський, урбанізований) або «*aalmaniya*», що походить від терміна «світ», і має негативні конотації, пов'язані з атеїзмом або антирелігійним змістом. Спроба знайти нейтральну позицію і уникнути термінологічної плутанини призвела Р. Дебре до необхідності запропонувати термін «*fait religieux*» (релігійний факт) (Debray 2002). Однак при перекладі англійською мовою навіть

цей термін сприймається неоднозначно. Чи позначає він просто «інформацію про релігії», чи припускає певний розвиток у розумінні релігійної мови?

Термін «переконання» (belief) використовується у сфері прав людини (як у словосполученні «свобода релігій або переконань») для позначення світоглядів або філософій, які не є релігійними за природою (наприклад, секулярний гуманізм), хоча в інших контекстах «переконання» часто асоціюються саме з релігійними переконаннями. Ці двозначності можуть призвести до неправильного розуміння та інтерпретації офіційних чи академічних текстів. Проблема інтегрування досліджень нерелігійних переконань з вивченням релігії чи релігій, питання термінології в цій галузі обговорюються в Главі 7. Сьогодні точаться запеклі дискусії щодо терміна «нерелігійний». Він був запропонований як узагальнювальний, а «атеїзм», «секуляризм» і т.ін. використовуються більш специфічно в рамках цієї загальної галузі (Lee 2012).

Щодо до вивчення релігії / релігій в школах, то термінологія предмета, використовувана на міжнародному рівні, спричиняє значну плутанину. Те, що, наприклад, у США та Ірландії зазвичай називається «релігійною освітою», в Англії має назву «релігійне виховання» або «релігійне навчання». Те, що в Англії називається «релігійна освіта» (religious education), зазвичай представляється як неупереджене вивчення релігій у школах, фінансованих державою, в США і Південній Африці називається «religion education» (вивчення релігій). У Франції, де в державній освіті все ще є деяка невизначеність щодо місця вивчення релігій, термін «le fait religieux» використовувався здебільшого на позначення матеріалу «про релігії», що міститься в різних предметах, а не в рамках окремого предмета. «Le fait religieux» часто перекладається англійською мовою як «education about religious facts» (освіта про релігійні факти), але, відповідно до джерел Ради Європи, цей вислів може тлумачитися, згідно з контекстом, як «релігія і переконання», «релігії та переконання» (обидва слова у множині), і «релігії та системи переконань» (системи переконань, не засновані на вірі) (Council of Europe 2009).

Що являють собою релігії?

Наведена вище дискусія зумовлює виникнення питання «що являють собою релігії?». У рамках вивчення релігій, активно обговорюються обидві категорії «релігія» і «релігії». На одному кінці спектра, релігії вважаються чітко визначеним і окремим явищем, зі своїми власними претензіями на істину (наприклад, Wright 2008). На іншому кінці, релігія і релігії вважаються не більше ніж елементами культури (наприклад, Fitzgerald 2000). Проміжну позицію посідають релігії, які чітко ідентифіковані, але при цьому кожна з них має певний ступінь внутрішнього різноманіття, спірні межі й «сімейну подібність» з іншими релігіями (Flood 1999; Jackson 1997, 2008). З цієї точки зору, релігії є очевидним вираженням культури, але вони не зводяться до людської культури. Вони мають трансцендентальний сенс (часто, але не завжди теїстичний, божественний), фокусуються на екзистенціальних питаннях і визнають сучасний могутній вплив глобалізації та локалізації, зокрема рух до індивідуалістичних позицій, з одного боку, і до авторитарних позицій (наприклад, фундаменталізм) – з іншого; позначають нешаблонне розуміння релігій (наприклад, позицію гуманістичної філософії у поєднанні з етикою, заснованою

на християнстві), або синтез ідей і цінностей з безлічі релігійних традицій, або форми «нерелігійної» духовності, яка релігій прямо не стосується.

Інтерпретація життя: livsåskådning

Деякі автори, особливо з Північної Європи, по'єднують «релігію» і секулярні світогляди, використовуючи терміни з префіксом 'life' – життя: життєві питання, життєві орієнтації, життєва філософія, інтерпретація життя, сенс життя. Простежується чітка скандинавська традиція досліджень, що нагадує про використання Андерсом Джеффнером терміна livsåskådning (Jeffner 1981), який мав великий вплив на численні теоретичні й емпіричні дослідження в нордичних країнах з 1970-х років (див. Глава 7).

Релігійна грамотність

Термін «релігійна грамотність» використовується в літературі щонайменше трьома абсолютно різними способами. Він передбачає такі напрямки:

- ▶ Вивчення фактів про релігію, включаючи розвиток розуміння релігійного використання мови, відкрито й неупереджено (Moore 2007);
- ▶ Дослідження релігій і складання судження про них з використанням конкретних уявлень про знання й істини (Wright 1998);
- ▶ Навчання в релігійному дусі (Felderhof 2012).

У цьому контексті перший спосіб використання найбільш близький і релевантний до того виду вивчення релігій і переконань, на якому засновані Рекомендації щодо фінансованих державою, інклюзивних шкіл.

Термінологія, пов'язана з «розумінням»

У попередньому розділі було проведено межу між «розумінням релігії / релігій» і «релігійним розумінням» (Сох, 1983). «Розуміння релігій» – це здатність, різною мірою властива всім громадянам, у той час як «релігійне розуміння» – це здатність, яку можуть розвивати віруючі, що практикують. Ці якості взаємопов'язані. Наприклад, розуміння релігії, відмінної від власної, може сприяти індивідуальному релігійному розумінню. Аналогічно, релігійне розуміння особистості в конкретній традиції може допомогти розумінню іншої релігійної позиції. Ця точка зору притаманна діалогічному або інтер-релігійному підходам до розуміння релігій. Однак бути віруючим, який практикує релігію, не є необхідною умовою для розвитку певного розуміння релігій.

Мультикультурна і інтеркультурна освіта

Обидва терміни – «мультикультурна освіта» й «інтеркультурна освіта», що використовувалися різними способами, іноді взаємозамінюють одне одного. У той час як термін «мультикультурний» уживався багатьма авторами – у культурній антропології, наприклад, гнучко і неоднозначно (Goodenough 1976), на

протизага цього деякі ранні погляди на мультикультурну освіту розглядали релігії та культури як нероздільну єдність (див. роботи Jackson 1997, 2004, 2001a). У мультикультурній освіті культура часто розглядається як закрита система, з фіксованим і жорстким розумінням етнічності. Така мультикультурна освіта уникає уваги до ієрархії влади всередині різних культурних груп, а також заперечує академічні дебати про природу культур. Не приймаючи таке закрите уявлення про культури, деякі вчені ввели до обігу такі терміни, як «критичний» (May 1999: 33) або «рефлексивний мультикультуралізм» (Rattansi 1999: 77) для позначення підходів, що критично ставляться до сутнісного погляду на культуру та визнають внутрішнє різноманіття і роль різних впливів у формуванні культури. Це розуміння підкріплюється емпіричними доказами, демонструючи, що мультикультуралізм є результатом колективних домовленостей і боротьби за сфери впливу між культурними, етнічними та расовими відмінностями, яка триває досі (наприклад, Baumann 1996, 1999).

Незважаючи на більш критичне й багатозначне застосування терміна «мультикультурний», він все ще часто використовується (здебільшого в політичному контексті) з негативним значенням, продовжуючи втілювати ідею окремих обмежених культур, що існують пліч-о-пліч всередині суспільства. У політичному дискурсі «мультикультуралізм» часто ідентифікується з політикою, яка зберігає цю ідею (Vertovec and Wessendorf 2010). Частково з цієї причини як реакція на дебати про мультикультуралізм, які тривають, термін «інтеркультурний» увійшов до вжитку і використовується в дискусіях Ради Європи і в спеціальній літературі (Barrett 2013). Ключовим моментом є те, що підходи до вивчення релігій і нерелігійних переконань, пропаговані в Рекомендаціях Ради Європи, відповідають ідеям інтеркультурної освіти та надають великої ваги глибокому аналізу культури й релігії, труднощів входження культури в життя людей, у тому числі й школярів. Такої багатогранної інтерпретації потребує і термін «різноманіття».

Висновки

Ця глава передбачає необхідність уточнення термінології розробниками освітньої політики, школами та педагогічними навчальними закладами й досягнення ясності у формулюванні цілей і завдань. Як зазначає Абдельджаліл Аккарі:

Значні труднощі виникають не лише у зв'язку з переходом з однієї мови на іншу, як у випадку з багатьма термінами, а й у різниці між історичними та політичними конотаціями, залежно від національного контексту. Ця термінологічна плутанина не сприяє введенню вивчення релігійного різноманіття в класі і в шкільній програмі. Вона вимагає спеціальних зусиль для визначення загальних термінів і для аналізу того, як різні терміни подаються учасниками навчального процесу в шкільних контекстах (Akbari 2012).

Таким чином, як практична порада, для розробників освітньої політики, шкіл, педагогічних навчальних закладів рекомендується:

- ▶ пояснювати значення ключових термінів у документації, зокрема таких основоположних документах як, навчальні плани і програми. До окремих документів було б доцільно включити глосарій, в якому подати визначення ключових термінів;

- ▶ розрізняти описові і нормативні значення при використанні певних термінів. Наприклад, багато авторів використовують терміни «секулярність», «плюралістичність», «сучасність» і «постсучасність» в суто описовому значенні, тоді як їх еквіваленти («секуляризм», «плюралізм», «модернізм» і «постмодернізм») використовуються як нормативні терміни;
- ▶ подати чітке обґрунтування вивчення релігій і нерелігійних світоглядів, визначаючи відповідні спільні цілі та специфічні завдання.
- ▶ консультувати ключових учасників процесу розробки основоположних документів, навчальних планів і програм і прагнути до узгодженого вживання конкретних термінів;
- ▶ заохочувати студентів до вивчення різних значень технічних термінів.

Глава 4

Компетенції та дидактика для розуміння релігій

Вступ

Проведене аналітичне дослідження продемонструвало стурбованість з приводу взаємопов'язаних проблем розвитку компетенції студентів і вчителів щодо розуміння релігій і підвищення якості викладання. Ця глава розглядає розвиток інтеркультурної компетенції вчителів та учнів з урахуванням обговорення цієї теми експертами Ради Європи під час написання нашої книги. Це обговорення пов'язано з дидактичними підходами, розробленими для посилення розуміння релігій. Глава знайомить з двома ілюстративними дидактичними підходами до вивчення релігій на рівні школи, які згадуються в Рекомендаціях, і відповідають погляду на інтеркультурну компетенцію, поданому нижче. Обидва ці підходи можуть бути адаптовані до конкретних ситуацій і потреб і поєднуватися з іншими підходами; крім того, заслуговує на увагу контекстуальний підхід, розроблений у Норвегії, який відповідає міжкультурній освіті (Legander-Krogstad 2011).

Інтеграція вивчення нерелігійних переконань з вивченням релігій обговорюється детальніше в Главі 7, яка містить короткі роздуми про те, як ілюстративні дидактичні підходи, описані нижче, можуть бути відповідно адаптовані. У Главі 7 також розглядаються питання, що стосуються підготовки вчителів, в термінах підготовки до викладання релігійних та нерелігійних світоглядів.

Фундаментальна мета релігійного виміру інтеркультурної освіти – розвивати розуміння релігій. Таке розуміння відбувається через формування компетенції, яка містить спеціально відібрані знання, розвиток і застосування релевантних умінь і навичок, культивування відповідних відносин на тлі виховання певних цінностей, включаючи толерантність, повагу до права інших на релігійний або нерелігійний світогляд, людську гідність і громадянську позицію.

Ми дотримуємося точки зору, що певний ступінь розуміння релігій, у тому числі перспективи віруючих, які практикують релігію, у принципі можливий для кожного, і продовжуємо обговорення інтеркультурної компетенції в рамках Ради Європи. Як зазначалося раніше, для віруючих, які практикують релігію, компетенція в «релігійному розумінні» часто може доповнювати або розвивати компетенцію в «розумінні релігій».

Інтеркультурна компетенція учнів і розуміння релігій

Рекомендації у загальних рисах визначають аспекти компетенції, які передбачається розвивати в учнів, що вивчають релігійні та нерелігійні переконання. Компетенція повинна розвиватися через:

- ▶ формування толерантного ставлення та поваги до права на конкретне віросповідання; взаємин, заснованих на визнанні внутрішньої гідності та фундаментальних свобод кожної особистості;
- ▶ підтримку сприйнятливості до різноманіття релігій і нерелігійних переконань як елемента, що визначає багатство Європи;
- ▶ забезпечення того, щоб вивчення різноманіття релігій і нерелігійних переконань збігалось з цілями освіти в галузі демократичного громадянства, прав людини й поваги рівної гідності всіх людей;
- ▶ підтримку комунікації та діалогу між людьми різного культурного, релігійного й нерелігійного походження;
- ▶ підтримку громадянської свідомості та поміркованості у вираженні власної ідентичності;
- ▶ забезпечення можливості створювати простір для інтеркультурного діалогу з метою запобігання релігійного чи культурного розмежування;
- ▶ підтримку знання різних аспектів (символів, практик і т. ін.) релігійного різноманіття;
- ▶ звернення до складних або суперечливих проблем, що пов'язані з різноманіттям релігій і нерелігійних переконань;
- ▶ розвиток умінь критичного оцінювання та осмислення проблеми розуміння перспектив і способу життя людей, що належать до різних релігій і нерелігійних переконань;
- ▶ подолання упереджень і стереотипів у галузі релігій, які є бар'єром для інтеркультурного діалогу, виховання поваги до рівної гідності всіх людей;
- ▶ виховання здатності неупереджено аналізувати та інтерпретувати різноманітну інформацію, що стосується різноманіття релігій і нерелігійних переконань, потреби поважати релігійні та нерелігійні переконання учнів, без упередження ставитися до релігійної освіти, яка здобувається за межами системи державної освіти (Council of Europe 2008a).

Публікація Ради Європи «Розвиток інтеркультурної компетенції через освіту» («Developing intercultural competence through education», Barrett et al. 2013) розглядає інтеркультурну компетенцію як поєднання знань, умінь, навичок і відносин, що дає можливість учням:

- ▶ розуміти й поважати людей іншої культурної приналежності;
- ▶ поводитися адекватно, ефективно й шанобливо при взаємодії і спілкуванні з такими людьми;

- ▶ встановлювати позитивні й конструктивні взаємини з такими людьми;
- ▶ розуміти себе і свою власну множинну культурну приналежність через усвідомлення культурних відмінностей.

Цей документ визначає релевантні вміння, навички та відносини й містить безліч ідей, що сприяють розвитку інтеркультурної компетенції в різних освітніх умовах. Далі ми розглянемо деякі ключові ідеї, що стосуються розвитку інтеркультурної компетенції, а також проілюструємо їх прикладами дидактики, спрямованої на «розуміння релігій». Публікація «Розвиток інтеркультурної компетенції через освіту» фокусується на розумінні інших людей, в їх особливих, часто складних, культурних контекстах. Розуміння розвивається частково через навчання взаємини з іншими людьми.

Документ також підтверджує, що роздуми над цією проблемою можуть допомогти учням зрозуміти самих себе й різні впливи на них. Імпліцитним є ціннісний вимір, який один із авторів описує як «етичне цивільне мислення, спрямоване на формування знань, які закликають до відповідального мислення і дій, у тому числі до знань, умінь, навичок і відносин» (Poulter 2013). Цей ціннісний вимір має імплікації щодо способу, яким молоді люди поведуться під час дискусій, і є частиною безперервного обговорення питань інтеркультурної компетенції в рамках Ради Європи (див. Глава 5 «Клас як безпечний простір» і Глава 8 про проблеми прав людини).

Ілюстративні дидактичні підходи

У цій главі наводяться два приклади дидактичних підходів до релігійного виміру інтеркультурної освіти, згаданих в Рекомендаціях. У кожному випадку пояснюється, як конкретний підхід може бути використаний для розвитку знань, умінь, навичок і відносин, які утворюють інтеркультурну компетенцію. Приклади даються схематично і призначаються для адаптування з метою використання в різних контекстах. Це інтерпретативний (Jackson 1997, 2004; Глава 6 2011b) і діалогічний підходи (Irgrave 2001, 2003, 2013), які підтримують активну участь учнів у навчальному процесі й навіть сприяють розробці й перегляду методів навчання.

Інтерпретативний підхід «сприяє гнучкому розумінню релігій і нерелігійних переконань і уникає обмеження їх жорстко визначеними рамками» (Council of Europe 2008a). Він може застосовуватися в класах з релігійним і нерелігійним різноманіттям, а також у ситуаціях, коли склад класу менш плюралістичний.

Діалогічний підхід, який дає учням можливість брати участь у діалозі з людьми, що мають інші цінності та ідеї (Council of Europe 2008a), особливо ефективний у релігійно та культурно різноманітних класах, але також може бути адаптований до різних ситуацій.

Обидва підходи націлені на створення атмосфери «безпечного простору» в класі (див. Главу 5). Звичайно, інші педагогічні та дидактичні підходи також можуть бути пов'язані з ідеєю компетенції, представленою в документі Ради Європи, і користувачі можуть адаптувати або розвивати методології відповідно до їхніх конкретних контекстів і потреб.

Інтерпретативний підхід

Інтерпретативний підхід фокусується на динамічних відносинах між релігіями, різними групами всередині них та особистостями, які ідентифікуються з такими групами. Він націлений на те, щоб уникнути стереотипізації, визнаючи, що індивідуальності, які мають конкретне релігійне походження, можуть практикувати, розуміти й представляти свою релігію способами, що певною мірою відрізняються від узагальнених уявлень, пропонує, наприклад, у шкільних підручниках. Інтерпретативний підхід враховує результати досліджень, згідно з якими деякі молоді люди вважають, що ресурси, використовувані в школах, не відображають їх конкретну релігійну приналежність справедливо й точно (наприклад, Jackson et al.2010; Moulin 2011).

Інтерпретативний підхід розглядає особистості в контексті різноманітних, як правило, релігійних груп, до яких вони належать. Розуміння таких груп співвідноситься з розвитком широкого розуміння конкретної релігії, до якої люди себе відносять. Процес навчання може рухатися в різних напрямках. Відправною точкою може бути окрема особистість або якась релігійна група (можливо, деномінація або секта), або релігія в загальних рисах (наприклад, християнство, іслам чи індуїзм). Ключовий момент у тому, що розуміння зростає через вивчення взаємин між особистостями, групами й релігіями в широкому сенсі.

Також акцентується увага на спробі інтерпретувати релігійну мову й символи. Це передбачає використання наявного розуміння як відправної точки для уявного стрибка в спробі схопити релігійне розуміння інших людей.

Як і в публікації Ради Європи «Розвиток інтеркультурної компетенції через освіту», де представлено роздуми про навчання як засіб розуміння себе, в інтерпретативному підході автори дотримуються аналогічної точки зору, підкреслюючи ідею рефлексивності.

Інтерпретативний підхід концентрується на трьох ключових принципах, що стосуються вивчення релігій:

- ▶ як релігії зображуються або подаються учнями (репрезентація);
- ▶ як релігійна мова й символи інтерпретуються учнями (інтерпретація);
- ▶ як учні реагують на вивчення релігій (рефлексивність).

Викладачі педагогічних навчальних закладів і вчителі можуть творчо працювати з цими трьома загальними принципами, розробляючи власні стратегії відповідно до потреб конкретних груп учнів/студентів. Деякі приклади різноманітних стратегій, що використовуються вчителями (часто розроблених спільно з учнями) та викладачами педагогічних навчальних закладів при застосуванні принципів інтерпретативного підходу можна побачити в роботах Інгрейв, Джексона і О'Грейді (2009) і Міллера, О'Грейді і МакКенни (2013).

Репрезентація

Що стосується репрезентації релігій, інтерпретативний підхід використовує три взаємопов'язаних рівня: індивідуальний, груповий і рівень релігій.

Індивідуальний рівень

Кожна особистість унікальна. Саме на цьому рівні ми можемо розглянути людське обличчя релігії, почути особисті історії, що руйнують стереотипи. Це можуть бути розповіді видатних міжнародних діячів, історії, зафіксовані в інтерв'ю з місцевими жителями або власні історії студентів. Як зазначалося вище, різноманітні дослідницькі проекти показали, що молоді люди в школах іноді відчувають, що зображення їхніх релігій у багатьох підручниках та інших ресурсах не відповідає їх власним знанням і досвіду як представників конкретних груп і традицій (наприклад, Jackson et al. 2010; Moulin 2011). Інтерпретативний підхід націлений на те, щоб дати можливість молодим людям висловити свою думку.

Груповий рівень

Наступний рівень – рівень групи. Це може бути група, що представляє деномінацію або секту, або певне поєднання з іншими типами груп, наприклад, етнічними. Так, проектна робота або інше дослідження, засноване на вивченні родини ісламського походження, або сім'ї, яка належить до місцевої церкви, буде інформативним у груповому плані й більш широко впливатиме на наше розуміння релігії.

Рівень релігій

Найбільш широкий рівень - це релігія чи «релігійна традиція». Так, «християнство» охоплює всі різноманітні деномінаційні та культурні прояви. Зрозуміло, що окрема особистість не спроможна охопити все. Крім того, різні внутрішні і зовнішні учасники можуть мати різні уявлення про традиції. Це не має значення. Кожен з нас (учитель або студенти) може поступово сформулювати власну ідею про релігії і відносини між ними. Кожного разу ми дізнаємося щось нове, і наше попереднє розуміння може змінитися. Найбільш характерним для цього рівня є обговорення й аналіз ключових концептів. Умовне розуміння ключових концептів забезпечує основи для такого розуміння, яке здатне модифікуватися при збільшенні обсягу знань.

Використання цих рівнів не націлене на фрагментацію релігій. Тільки взаємини між особами, групами і традиціями, що використовуються разом, можуть забезпечити розуміння релігій, які практикуються людьми (включаючи релігійне життя школярів), як живого організму. Ці три рівні можуть також запропонувати різні відправні точки для вивчення релігій: релігійна перспектива конкретної особистості, такої як Мартін Лютер Кінг або Далай Лама; перспектива конкретної групи або деномінації всередині релігії (див. Глава 9 теми, що відображають зв'язки зі спільнотами за межами школи) або вивчення тексту, ключового для усієї релігійної традиції.

Інтерпретація

Центральною ідеєю є щира спроба зрозуміти (наскільки це можливо) значення релігійної мови іншої людини. Це робиться не шляхом придушення власного

розуміння в спробі емпатії до іншої людини. Скоріше, це спроба використовувати наявне розуміння як відправну точку для уявного стрибка, щоб зрозуміти пояснення іншої людини, навіть якщо світогляд учня суттєво відрізняється від досліджуваної особистості, групи або традиції. Наприклад, різні індивідуальні розуміння терміна «страждання», запропоновані учнями, можуть бути використані як відправна точка для розуміння багатозарової буддійської ідеї «дукха» (dukha), яка часто перекладається як страждання, відчай, стрес або незадоволеність.

Такий підхід також враховує той факт, що представники різних релігій використовують релігійну мову по-різному. Дехто постійно вживає її в буквальному сенсі. Інші вживають мову метафорично в певних контекстах, у яких значення може відрізнитися від буквального розуміння слова. Треті роблять це шляхом використання інтерв'ю, звертаючись до людей з проханням пояснити, що вони мають на увазі, коли послуговуються релігійною мовою (див. Главу 9).

Рефлексивність

Інтерпретативний підхід допомагає зрозуміти значення релігійної мови, символів і способу життя, а також передбачає обговорення питань істини і взаємозв'язків між значенням, смыслом та істиною (наприклад, коли ви претендуєте на істину, що саме ви маєте на увазі?)

Рефлексивність відкриває для учнів можливість розмірковувати про власне розуміння і цінності порівняно зі знаннями, які вони здобули. Це передбачає не тільки адаптування до вже наявних точок зору, але й використання нового розуміння для підвищення самосвідомості та критичного вивчення власних припущень. Німецький термін «Bildung» у цьому випадку є релевантним, він означає не тільки знання і розуміння, а й рефлексивний вимір.

Рефлексивність також відкриває можливості для відстороненого, конструктивного критицизму досліджуваного матеріалу. Два різні аспекти рефлексивності – більш близький розгляд матеріалу для того, щоб отримати найбільший ступінь емпатії з іншими, і дистанціювання від матеріалу. Щоб застосувати власні критичні здібності, можна поділити ці аспекти на можливі види діяльності, серед яких:

- ▶ **Самосвідомість:** розуміти власні погляди й упередження, навчитися їх досліджувати й піддавати сумніву (шляхом вивчення факторів, які вплинули на їх формування).
- ▶ **Цінності, пов'язані з іншими релігіями:** обговорення та запис інформації про цінності інших досліджуваних особистостей / груп / релігій, що належать до певної релігійної традиції, порівняння з власними цінностями і протиставлення їм. Це передбачає визначення спільних цінностей, які можуть сягати різних способів життя, або можливо, цінностей, які перегукуються з власними, але не є ідентичними (див. Главу 8 про права людини).
- ▶ **Вчитися на цінностях інших:** розглянути, наскільки персональні цінності особистостей/груп/традицій релевантні або можуть співвідноситися із соціальними цінностями, такими як громадянство. Такий розгляд порушує питання толерантності щодо світогляду, поглядів інших; поваги до їхнього

способу життя (чи викликає ця позиція мою повагу?), а також розуміння, як цінності або дії певних осіб і груп можуть бути більш широко визнані в суспільстві, як такі, що роблять позитивний внесок у соціальну гармонію.

- ▶ **Схожість і відмінності з власними переконаннями й цінностями:** розглянути, наскільки переконання індивідуумів, у контексті їхніх груп і традицій, відрізняються від власних переконань, аналогічні їм або перевершують їх.
- ▶ **Удосконалення методів навчання:** аналіз використовуваних методів і пропозиції щодо способів їх покращення для досягнення більш глибокого розуміння інших людей.

Адаптація рефлексивної діяльності до різних національних контекстів

У деяких національних контекстах усі види рефлексивної діяльності, описані вище, можуть бути реалізовані за умови відповідного управління та підтримки вчителями в безпечному просторі класу з основними правилами цивілізованого спілкування і т.ін. В інших національних контекстах обговорення персональних поглядів буде вважатися неприйнятним. За таких обставин рефлексивний елемент може зводитися до вивчення імплікацій переконань і цінностей у конкретних умовах для соціальних (більшою мірою ніж персональних) цінностей у суспільстві – проблеми, що стосуються громадянства, упереджень, міжкультурного й міжрелігійного розуміння. Брюс Греллі розглядав ці питання в американському контексті (Grelle 2006).

Інтеркультурна компетенція та інтерпретативний підхід

Як інтерпретативний підхід може бути використаний для підвищення інтеркультурної компетенції? Ключові принципи інтерпретативного підходу можуть бути виражені в термінах знань, умінь, навичок і відносин для розвитку інтеркультурної компетенції, які обговорювалися в публікації Ради Європи «Розвиток інтеркультурної компетенції через освіту». Наприклад:

Репрезентація вимагає:

Знання і розуміння:

- ▶ ключових компетенцій, пов'язаних з конкретною релігією / релігійною традицією;
- ▶ перспектив, практик і переконань різних груп у рамках конкретної релігії;
- ▶ прикладів ключових текстів і релевантних історій і т.ін.;
- ▶ прикладів, які демонструють різноманіття переконань і практик усередині релігій.

Уміння та навички:

- ▶ слухати представників інших релігій;
- ▶ взаємодіяти з представниками інших релігій;
- ▶ збирати достовірну інформацію про інші релігії;
- ▶ сприяти обміну інформації у сфері релігій.

Відносини, такі як:

- ▶ повага до права особистості дотримуватися певної релігійної чи нерелігійної точки зору;
- ▶ відкритість до людей, які представляють різні релігії та культури;
- ▶ відкритість до вивчення інших релігій;
- ▶ прагнення відмовитися від категоричних суджень;
- ▶ прагнення толерантно ставитися до невизначеності;
- ▶ уміння цінувати релігійне й культурне різноманіття.

Інтерпретація вимагає:

Знання і розуміння:

- ▶ ключових концепцій, пов'язаних з конкретною релігією;
- ▶ перспектив, практик і переконань різних груп у межах конкретної релігії.

Уміння та навички:

- ▶ емпатія,
- ▶ мультиперспективність;
- ▶ здатність до взаємодії та розуміння представників різних релігій;
- ▶ навички ведення дискусії.

Відносини, такі як:

- ▶ відкритість до людей, які представляють інші релігії / або інші гілки власної релігії;
- ▶ прагнення відмовитися від категоричних суджень і толерантно ставитися до невизначеності,
- ▶ вміння цінувати релігійне й культурне різноманіття;
- ▶ гнучка культурна та комунікативна поведінка.

Рефлексивність вимагає:

Знання і розуміння:

- ▶ ключових концепцій, пов'язаних з конкретною релігією / релігійною традицією;
- ▶ перспективи, практики і переконань конкретної групи в межах конкретної релігії;
- ▶ усвідомлення власних поглядів.

Уміння та навички:

- ▶ слухати людей, які представляють інші релігії / релігійні групи,
- ▶ емпатія;
- ▶ мультиперспективність;
- ▶ вміння оцінювати різні релігійні / нерелігійні перспективи, у тому числі й власні;
- ▶ усвідомлення власних упереджень і суджень;
- ▶ гнучкість і адаптованість в культурній та комунікативній поведінці.

Відносини, такі як:

- ▶ відкритість до роздумів про власні переконання і претензії;
- ▶ бажання вчитися в інших;
- ▶ прагнення до збалансованої і відстороненої критики відмінностей релігійних та нерелігійних позицій.

Наведений далі приклад показує, як ключові концепції інтегративного підходу можуть бути використані вчителями та студентами. Учитель середньої школи Кевін О'Грейді працював із (спочатку) недостатньо мотивованими 12-13-річними учнями в державній школі з переважно «білим» контингентом усіх рівнів здібностей на півночі Англії. У класі не було учнів з мусульманських сімей.

Ілюстративний приклад - дослідження діяльності й інтерпретативний підхід

■ «Я розробив проект дослідження діяльності та реалізовував його в класі упродовж 12 тижнів, використовуючи спостереження, групові інтерв'ю та аналіз щоденників, які вели учні. Учні робили свій внесок у дослідження, ідентифікуючи свої інтереси і преференції. Їхня участь допомогла нам спланувати роботу щодо вивчення ісламу. Учні записували нові ідеї та їх оцінки до своїх щоденників, а також фіксували свою реакцію на мої запитання в групових інтерв'ю».

■ Я проаналізував записи в щоденниках і переглянув нашу програму навчання з урахуванням ідей, запропонованих учнями. Їхні ідеї з щоденників підказали підхід до вивчення ісламу, пов'язаний з темами, що цікавлять учнів.

■ Я рухався від особистих інтересів учнів до одягу й моди (загальна тема у всіх записах) до запитань про одяг мусульман, використовуючи приклади зі ЗМІ, у широкому розумінні Ісламу. Інтерес до символічного значення одягу і захопленість людей позначився на інтересі до одягу в Ісламі. Таку зацікавленість було взято до уваги при плануванні уроків. Було включено питання про ставлення студентів до одягу, а також порівняння його з ісламськими кодами. Уся тема була націлена на те, щоб ісламський матеріал сприяв переоцінці ставлення студентів як до одягу, так і до питань сімейного життя і будь-яких інших питань, які їх цікавлять.

■ Учні визначили види діяльності, такі як мистецтво, творче письмо, обговорення відео, як важливі, але драма виявилася найбільш популярною. Питання стосувалися Ісламу (про мусульман, ісламські переконання і концепти), а також особистості й суспільства (особистісні та релігійні питання, питання про суспільство і більш широкий світ).

■ Записи, зроблені в щоденниках учнями, і мої власні спостереження підтвердили, що учні надають важливого значення вивченню власної особистості, поряд з Ісламом. Питання, що піднімалися учнями, стосувалися расової та етнічної ідентичності, і нами була використана можливість їх вивчення в рамках проекту, що сприяло розвитку інтеркультурної і громадянської освіти, поряд з вивченням релігій.

■ Мистецька діяльність, запропонована учнями, передбачала – на прикладі ісламського одягу – аналіз зв'язків між залякуванням та одягом, вивчення ісламських кодів одягу і використання прийому драматизації, щоб зрозуміти, що можна відчувати, коли забороняють носити релігійну форму одягу в школі. Виявилось, що учні проявили високий ступінь зрілості в обговоренні результатів цих видів діяльності.

Обговорювалися проблеми репрезентації Ісламу як релігії та її представників – мусульман, у контексті школи, сім'ї і зображення в ЗМІ. Питання інтерпретації розглядалися через обговорення значення ключових концептів і символів (включаючи одяг). Питання рефлексивності вивчалися через порівняння особистих інтересів учнів з їх еквівалентами в досліджуваних прикладах з Ісламу.

Більше про результати дослідження Кевіна О'Грейді можна прочитати в його публікаціях (O'Grady 2008, 2009, 2013).

Діалогічний підхід

Ряд дидактичних підходів до вивчення релігії, що фокусуються на діалозі, було розроблено для використання в школі (Castelli 2012; Ipgrave 2013; Jackson 2004, Chapter 7; Keast 2007; Leganger-Krogstad 2012; Weisse and Knauth 1997). Деякі дослідження в рамках проекту REDCo (Релігія в освіті: внесок у діалог чи фактор конфлікту в умовах трансформації суспільства європейських країн), які більш детально розглядаються в Главі 5 про «безпечний простір», безпосередньо стосуються діалогу як дидактичного підходу (наприклад, роботи Knauth, von der Lippe, Ф. Козирєва і О. Шигалєєвої). Діалог вимагає відповідних відносин, умінь і навичок для використання ідей і способів мислення, що відрізняються від власних. Він передбачає здатність «задавати питання, слухати, міркувати, виявляти причини, пояснювати, робити припущення, вивчати ідеї, аналізувати проблеми, формулювати гіпотези й розробляти рішення, обговорювати спірні питання, досліджувати докази, захищати, пробувати й оцінювати аргументи» (Alexander 2006: 5). Підхід Кастеллі, який він називає «діалог віри» («faith dialogue»), інтегрує вивчення релігійних і нерелігійних світоглядів, націлених на розвиток навичок, умінь і відносин, які вчать школярів, як необхідно реагувати на переконання інших людей, розвиваючи здатність одночасно озвучувати власні (Castelli 2012).

Підхід Дж. Іпгрейв до діалогу, наведений нами як приклад, добре працює в школах з мультирелігійним і мультикультурним складом учнів. Цей підхід заснований на готовності дітей до обговорення релігійних питань і їх здатності використовувати релігійну мову при взаємодії з однолітками у своїй школі та в партнерських школах. Робота дослідниці проводилась у співпраці з учнями початкової школи віком 8-11 років, але може бути адаптована і до більш старших учнів (Ipgrave 2003, 2013).

Використовуючи цей підхід, учитель часто виступає в ролі фасилітатора, конкретизуючи й уточнюючи питання, багато уваги приділяючи учням, які виступають як рівноправні учасники освітнього процесу. Цей підхід був націлений на підвищення самооцінки дітей, забезпечення можливостей для розвитку критичного мислення, самовираження учнів з недостатніми успіхами, й створення клімату моральної серйозності. Дітям також допомагали освоїти ідеї та концепції різних релігійних традицій, оцінювати їх власний внесок і відстоювати власні думки. Крім того, учні обговорювали, яким чином вони дійшли своїх висновків, усвідомили можливість альтернативних точок зору, відкритості до аргументів інших.

При вивченні цього підходу було виявлено, що безпосередній досвід релігійного плюралізму (або опосередкованого контакту через листування електронною поштою) мотивував дітей до вивчення релігійних проблем. Більше того, було відзначено, що діти не схильні до релятивістської позиції, згідно з якою всі релігії однаково істинні (або фальшиві). Підхід до діалогу містить різні елементи:

- ▶ Перший – це прийняття різноманіття, відмінностей і змін через регулярні зустрічі з різними точками зору, розуміннями та ідеями. Тут важливу роль відіграє різноманітний досвід і впливи в соціальному оточенні дітей.
- ▶ Другий – відкритість і позитивна реакція на відмінності. Обмін різними точками зору приносить користь усім учасникам. Це також підкріплюється загальношкільним етосом, який цінує різноманіття (у межах, обговорюваних далі у Главі 5 про «безпечний простір» і Главі 8 про права людини). Учні самостійно формулюють базові правила для вивчення релігій. Діти визначають ідеї, такі як повага до релігій один одного, обговорюючи і серйозно обмірковуючи відмінності, готуючись до вивчення нового, включаючи і власну релігію. Учні можуть формулювати свої питання, коли стикаються з іншими позиціями щодо релігій, задаючи їх представникам інших релігій (див. Глава 9).
- ▶ Третій – це обговорення і дебати. Для запитань та обговорень використовуються різні стимули, зокрема розповіді й інші тексти, кейс-стаді (приклади ситуацій), цитати, що виражають різні точки зору, малюнки або відеофрагменти і приклади з викладання інших релігій. Дітей також знайомлять з етичними питаннями (такими, як «за» і «проти» насильства або вбивства тварин) або питаннями переконань (такими, як «чи є життя після смерті»).

Застосування моделі

У первинному тестуванні діалогічної моделі через експериментальне дослідження в міській початковій школі, першими ресурсами був власний різноманітний досвід учнів у поєднанні з досвідом дітей з інших місцевих початкових шкіл, здобутим за допомогою спілкування електронною поштою. Подальші дискусії в класі були засновані на:

- ▶ цитатах людей, що мають різні переконання чи світогляди, або обговореннях різних поглядів на моральні проблеми;
- ▶ матеріалах для обговорення з різних релігійних традицій, включаючи уривки і цитати з текстів.

Протягом усього дослідження учні знайомилися з ідеями і концепціями різних релігійних традицій (як та чи інша ідея співвідноситься з моїми поглядами?)

Підтримувалися такі напрямки:

- ▶ вчитися розмірковувати про особистий внесок учнів в обговорення та їхні власні думки (З яких причин ви так думаєте?);
- ▶ думати, як вони дійшли своїх висновків (Як ви отримали таку відповідь?);
- ▶ визнавати можливість альтернативних точок зору (Чи можете ви назвати причини, чому деякі люди не погоджуються з тим, що ви говорите?);
- ▶ бути відкритими до аргументів інших (Ти вважаєш, Х може бути правий у цьому випадку?)

Щоб допомогти учням познайомитися з іншими точками зору, було використано рольову гру. При цьому діти (індивідуально або в групах) мали розглядати випадки з погляду конкретних групових інтересів. Наприклад, 9-річні школярі виконували ролі еколога, туриста, урядовця і батька, який втратив дитину, в обговоренні питання, чи необхідно ввіймати і вбити тигра-людожеру. Такий вид діяльності допоміг дітям визначити власні цінності, які можуть виявитися не ідентичними цінностям інших дітей (хоча при цьому й мати з ними багато спільного), і умовно вираженими цінностями в галузі прав людини (див. Глава 8 далі).

Такий діалогічний підхід розглядає дітей як активних і повноправних учасників процесу навчання, які обговорюють різний досвід домашнього, громадського та шкільного життя, оцінюють свій попередній досвід, знання і розуміння як ресурси навчання в класі. Ця діяльність має максимальний ефект, коли вчитель не лише надає інформацію, але й діє як підказувач, голова, інтерв'юер.

Інтеркультурна компетенція і діалогічний підхід

Яким чином може бути використаний діалогічний підхід для підвищення рівня інтеркультурної компетенції? Ключові принципи діалогічного підходу, розробленого Д. Іпгрейв, можуть бути виражені в термінах знань, умінь, навичок і відносин для розвитку інтеркультурної компетенції, які обговорювалися в публікації Ради Європи «Розвиток інтеркультурної компетенції через освіту».

Наприклад, успішний діалог залежить від розвитку таких відносин:

- ▶ повага права особистості на конкретний релігійний і нерелігійний світогляд;
- ▶ вміння цінувати релігійне й культурне різноманіття;
- ▶ відкритість до людей, які представляють інші релігії та культури;
- ▶ прагнення утримуватися від суджень;
- ▶ прагнення терпимо ставитися до неоднозначності.

Ці відносини повинні відображатися в загальношкільній політиці та етосі взаємодії в класі, так само як і внесок окремих учнів.

Необхідні знання й уміння передбачають:

- ▶ здатність оцінювати різні релігійні / нерелігійні перспективи, у тому числі й власні;
- ▶ усвідомлення власних упереджень і забобонів;
- ▶ уміння слухати представників інших релігій / релігійних груп;
- ▶ взаємодія з людьми, що представляють інші релігії / релігійні групи;
- ▶ емпатія;
- ▶ мультиперспективність;
- ▶ оцінювання різних релігійних / нерелігійних перспектив, у тому числі і власних.

Такий підхід ґрунтується на попередніх знаннях і досвіді дітей. Знання стають більш глибокими завдяки використанню різних ресурсів, у тому числі:

- ▶ вивчення знань і досвіду інших учнів у класі (включаючи використання релігійної термінології, різноманіття знань і досвіду);

- ▶ подальша концептуальна інформація від учителя, зокрема приклади ключових концепцій, вивчення ключових текстів, повчань і релевантної історії, цитат, що відображають різні світогляди, використання візуальних та інших ресурсів (див. Глава 6 далі).

Творчі поєднання дидактичних підходів

Деякі вчителі шкіл і викладачі педагогічних навчальних закладів створюють креативний мікс ідей з різних дидактичних підходів, як у проекті із Санкт-Петербурга (Російська Федерація), у якому використано ідеї інтерпретативного, діалогічного та інших підходів:

... Наш підхід інтерпретативний ... Наприклад, ми розрізняємо три фази освітнього процесу: репрезентація, інтерпретація і рефлексія / наставляння. Мікроцикл, сформований цими трьома фазами, повторюється кожного разу з новою темою, спочатку в рамках уроку, потім у більш широкому масштабі, коли послідовність тематично об'єднаних уроків завершується спеціальним підсумковим уроком. Ми також фокусуємо взаємодію в класі на інтерпретативній діяльності учнів. Пошук значень досліджуваних текстів і оповідань - ключова діяльність з боку учня. У результаті наш підхід вимагає діалогічної діяльності, оскільки участь у дискусіях стає природним елементом обміну думками. Ми вважаємо наших учнів дослідниками, зацікавленими в розумінні того, з чим вони знайомляться (Козирев 2012: 75).

Компетенція вчителя

Рекомендації підкреслюють важливість забезпечення високоякісної початкової та безперервної підготовки вчителів для підвищення рівня компетенції в цій галузі, це стосується розвитку компетенції у відповідних дидактичних підходах. У Рекомендаціях підкреслюється, що вчителі повинні:

- ▶ вміти використовувати різноманітні ресурси викладання;
- ▶ мати можливість обмінюватися ресурсами та здобутками, вміти їх оцінювати.

Рекомендується також використовувати можливості обміну й діалогу між учнями з різного культурного середовища (див. приклади в Главі 9), поряд з урахуванням локальної та глобальної природи інтеркультурного діалогу. Аналіз діалогічного підходу та взаємодії між учителем і учнем в Естонії, здійснений О. Шигалєєвою для проекту REDCo (учні віком 14-16 років), містить деякі спостереження за роллю вчителя:

- ▶ Позитивна оцінка реакцій учнів без дискусії не сприяє діалогу, вона створює враження, що «правильна» відповідь уже надана.
- ▶ Учні не мають можливості вивчити предмет більш глибоко, якщо вчитель відіграє потужну роль фасилітатора; якщо внесок вчителя занадто великий, учні схильні покладатися на його аргументи або просто не беруть участь у діалозі (Шигалєєва 2010: 166-67).

Педагогічна освіта повинна щонайменше забезпечити студентів досвідом використання методів і можливостей викладання для того, щоб допомогти їм стати компетентними провайдерами інформації, фасилітаторами й модераторами діалогу школярів.

Що стосується дидактики, заохочується активна участь усіх учнів класу (як і в інтерпретативному, так і в діалогічному підході). Таким чином, бажаною є наявність досвіду і спеціальної підготовки вчителів у використанні активних методів навчання для розвитку умінь, навичок і відносин, що згадуються в наведених вище прикладах, і комплексного питання відбору змісту освіти.

Спеціалізоване знання релігій є значною перевагою. Проте досвід показав, що вчителі, сприйнятливі до внутрішнього різноманіття релігій і того факту, що особистісні та групові прояви релігії, ймовірно, можуть відрізнятися від репрезентованих у підручниках, здатні створити власну базу знань у процесі викладання за умов певної підтримки. Особливо корисно, якщо вчителі мають можливість консультуватися з людьми, які мають необхідні спеціальні знання. Безперечним є факт, що забезпечення високоякісної початкової та безперервної підготовки вчителів підвищує якість викладання.

Рекомендації Ради Європи наголошують на створенні «безпечного простору» для взаємодії учнів і діалогу. Питання, що стосуються цього (включаючи компетенції вчителів), обговорюються в наступному розділі. Див. також Главу 6, присвячену критичному аналізу медійної репрезентації релігій, і Главу 9, у якій обговорюються проблеми встановлення позитивних відносин з батьками та членами різних спільнот, організації візитів за межами школи, побудови взаємин з учнями інших шкіл. Підготовка вчителів повинна відбуватися в контексті прав людини, зокрема права на людську гідність і демократичне громадянство (див. Глава 8).

Висновки

Термін «компетенція» у рамках релігійного виміру інтеркультурної освіти обговорювався з урахуванням потреб учнів. Розроблена Радою Європи модель компетенції розглядалася в контексті двох ілюстративних дидактичних підходів до вивчення релігій. Наведені приклади продемонстрували наявність деяких ключових проблем у вивченні релігійного різноманіття. Вони були спрямовані на стимулювання розвитку методів, які відповідали б конкретним національним і регіональним умовам.

Хоча використані приклади мають деякі відмінності, вони в цілому поділяють основи аналізу культурного й релігійного матеріалу, і участь учнів, із загальним напрямком роботи Ради Європи в галузі інтеркультурної освіти, демократичного громадянства і прав людини (Council of Europe 2010).

Деякі зауваження було зроблено з приводу розвитку методичної компетенції та організації курсів для високоякісної початкової підготовки та підвищення кваліфікації вчителів (як вказувалося в Рекомендаціях). Наступна глава розглядає проблеми класу як безпечного простору для здійснення активного навчального процесу, що обговорювалися вище, і містить суперечливі питання. Проблеми, що стосуються вивчення нерелігійних переконань, буде розглянуто в Главі 7.

Глава 5

Клас як безпечний простір

Вступ

Рекомендації Ради Європи, розглядаючи освітні передумови вивчення різноманіття релігій і нерелігійних переконань у школах, припускають «гарантування безпечного освітнього простору для вираження своїх думок без страху осуду чи осміяння» (7.1). У цьому плані Рекомендації послідовно продовжують роботу Ради в галузі прав людини, демократичного громадянства й інтеркультурного діалогу (Council of Europe 2008b, 2010). Питання «безпечного простору» є релевантним як для розробників освітньої політики, так і для вчителів шкіл та викладачів педагогічних навчальних закладів. Розвиток активних форм навчання, що передбачають високий ступінь взаємодії учнів, має відбуватися на рівні освітньої політики.

Для гарантування «безпечного простору» з метою вивчення різноманіття, яке демонструє сприйнятливість до переконань і цінностей окремих учнів, необхідне визнання «внутрішнього різноманіття» і особистісного характеру релігій і нерелігійних світоглядів (див. Глава 7). Як вказує Франческа Гоббо:

Фокус на релігіях і нерелігійних переконаннях у рамках інтеркультурної освіти рекомендує нам (або вимагає від нас) розглядати не тільки різноманіття зовнішнє, але й різноманіття внутрішнє, оскільки гомогенна культурна, лінгвістична й релігійна національна (або етнічна) ідентичність частіше є історичним «винаходом», ніж історичною реальністю, вона не враховує (або успішно зменшує або заперечує) «різні спогади», згідно з якими особи та/або колективи живуть власним життям (Gobbo 2012).

Професор Гоббо вважає, що клас повинен визнавати й поважати таке внутрішнє різноманіття і використовувати його як ресурс для всіх зацікавлених сторін. Інтерпретативний і діалогічний дидактичні підходи, описані вище, націлені на підтримку такої атмосфери відкритого й шанобливого обміну думками в межах класу. Однак клімат безпечного простору необхідно культивувати не тільки в класі, але і в загальношкільній політиці, а також у відносинах між школою і широкою громадськістю (див. Главу 9).

Безпечний простір в класі

У цій главі дискусія концентрується на класі. «Безпечний простір» – це термін на позначення бажаної атмосфери в класі. У безпечному просторі учні можуть висловлювати свої думки і позиції відкрито, навіть якщо вони відрізняються від точки зору вчителя або однолітків. Проте необхідні основні правила, які повинні розуміти і з якими повинні погоджуватися всі учасники. Це правила ввічливості і сприйнятливості, здатні забезпечити інклюзивність і повагу до інших.

Результати досліджень у галузі цінностей, які стосуються громадянської і релігійної освіти, дослідження з інших галузей професійної освіти, безпосередньо стосуються планування та управління дискусіями щодо релігій і нерелігійних переконань з високим рівнем персональної участі учнів, у той час як вчителі виступають у ролі фасилітаторів і джерела знань.

Важливо підкреслити, що підходи, які підтримують діалог учнів і роль вчителя як фасилітатора, не зменшують необхідності досягнення високої якості знань.

Дослідження в галузі «безпечного простору» стосуються переважно поглядів і взаємодій учнів, питань і проблем, які виникають у вчителів при модеруванні відкритих дискусій у класі. Деякі результати релевантних досліджень, поряд зі спостереженнями і припущеннями, можуть виявитися корисними.

Дослідження в галузі соціальної роботи

У США проводилися дослідження зі студентами, які вивчають соціальну роботу (здебільшого віком близько 20 р.) (Холлі і Штайнер, 2005). Студенти визначили такі характеристики безпечного простору в класі:

- ▶ Учителі повинні бути неупередженими та безсторонніми, розробляти відповідні базові правила для учасників, вміти розв'язувати конфлікти, бути шанобливими й поважними, підтримувати учнів.
- ▶ Учасники дослідження повинні проявляти вміння вести дискусії, ділитися ідеями / думками / факторами, бути неупередженими і відкритими до нових ідей, поділяти почуття колективу.
- ▶ Студенти повинні мати відкритий розум, готовність брати активну участь у дискусіях, підтримувати й поважати інших.
- ▶ Оточення: розташування робочих місць у класі має дозволяти бачити кожного, кімната повинна бути відповідного розміру.

Студенти також визначили такі характеристики класу, які, на їх думку, є небезпечними для відкритого діалогу:

- ▶ Вчителі, що критично ставляться до участі студентів у навчальному процесі, були упередженими й непохитними в судженнях.
- ▶ Однокурсники, які не висловлювали свою думку, також були категоричними, закритими й/або апатичними.
- ▶ Студенти почувалися стурбованими, невпевненими.
- ▶ Оточення: розміщення в рядах було несприятливим для відкритої дискусії та діалогу.

Значна кількість респондентів вважає важливим створення безпечного простору в класі. Більшість із них переконані, що в таких класах можна навчитися більшому. На думку студентів, у безпечному просторі активніше проявляється академічний інтерес.

Багато студентів також відзначили можливості особистісного зростання і свідомості. У безпечному просторі більше можливостей дізнатися про інших, розширити власний світогляд, підвищити самосвідомість, розвинути ефективні комунікативні навички. Зазначалося також, що зміст освіти є більш реалістичним та емпіричним в безпечному освітньому просторі.

Результати досліджень не показали значних відмінностей в гендерному або расовому / етнічному плані в сприйнятті характеристик, необхідних для створення безпечного простору. Студенти покладають велику частку відповідальності за безпечний освітній простір на вчителів і не завжди усвідомлюють власну роль у цьому процесі.

Автори дослідження дійшли висновку, що нереалістично очікувати, що будь-який клас стане повністю безпечним для всіх учнів. Найбільше, до чого слід прагнути, – це створення максимально безпечних умов. Автори рекомендують розробити студентські рекомендації для обговорення очікуваних моделей поведінки і взаємовідносин.

Дослідження в галузі громадянської освіти

Що стосується досліджень у галузі громадянської освіти, огляд семи міжнародних досліджень, зроблений Дікіном Кріком, показав позитивний вплив модерованої дискусії та діалогу на навчання і досягнення учнів (Deakin Crick 2005):

- ▶ Підходи, які використовують дискусію і діалог, особливо ефективні у підвищенні рівня освіти, мотивації та залученості учнів до навчання.
- ▶ Навчання у співробітництві сприяє зміцненню впевненості в собі, відповідальності, більш позитивній поведінці в колективі.
- ▶ Участь студентів активізується, коли зміст уроку пов'язано з їх персональним досвідом.
- ▶ Розмірковуючи про стан інших, студенти вчать аналізувати і рефлексувати свої особисті переживання і власний досвід.
- ▶ Дискусії та діалог, що стосуються спільних цінностей, прав людини, питань справедливості й рівності, є найефективнішими методами.
- ▶ Якість дискусії є ключовим чинником навчання.
- ▶ Комунікативна активність сприяє зростанню досягнень.
- ▶ Участь в обговоренні більш активна, якщо обговорюваний досвід є проблемним, досяжним і релевантним щодо життєвого досвіду учасників дискусії.

Зупинимось докладніше на вивченні та викладанні релігій і нерелігійних переконань у школах, зосереджуючись, зокрема, на дослідженнях, присвячених вивченню проблем взаємодії в класі.

Проект REDCo

Проект Європейської Комісії REDCo (див Джексон 2012а; REDCo: www.redco.unihamburg.de/web/3480/3481/index.html) досліджував думки школярів 14-16 років в 8 різних європейських країнах (Англія, Естонія, Франція, Німеччина, Нідерланди, Норвегія, Російська Федерація та Іспанія) про вивчення релігійного різноманіття. Незважаючи на той факт, що дослідження проводилися в країнах, які мають дещо відмінну політику в галузі релігійної освіти та вивчення релігії в школі, з реакцій учнів з усіх восьми країн було виявлено деякі спільні теми, у тому числі ідея безпечного освітнього простору:

- ▶ Учні прагнуть до мирного співіснування, незважаючи на відмінності, і вважають це можливим.
- ▶ Для учнів мирне співіснування залежить від знань про релігію і світогляд кожного, спільних інтересів та спільної діяльності.
- ▶ Учні, які вивчають релігійне різноманіття в школах, проявляють більшу готовність до діалогу про релігії/переконавання зі своїми однокласниками, що мають інші переконання.
- ▶ Учні прагнуть уникати конфліктів: деякі з віруючих учнів відчувають себе вразливими.
- ▶ Учні хочуть, щоб навчання відбувалося в безпечному шкільному просторі, при наявності узгоджених процедур самовираження та дискусії.
- ▶ Більшість учнів хотіли б, щоб державні школи були безпечним місцем для вивчення різних релігій / світоглядів, на відміну від вивчення конкретної релігії / світогляду (Jackson 2012b: 7-8).

Широкий діапазон досліджень REDCo містить аналіз взаємодій у класі у 8 країнах, що брали участь у проекті. Більшість з них аналізують відеозаписи уроків.¹ Професор Торстен Кнаут (Торстен Knauth) координував аналіз уроків, демонструючи взаємодію учнів і вчителів у різних країнах. Дискусії фокусувалися на проблемах релігійного конфлікту. Дослідження показало, що 14-16-річні учні схильні підтримувати можливість створення умов для діалогу в класі при вивченні релігій. Дискусії про релігії в змішаних релігійних групах за межами класу виявилися рідкісними.

Дослідження показало, що існують «невидимі бар'єри» між різними групами в процесі модерowanego діалогу в класі, особливо коли учні різного походження зустрічаються вперше.

Дослідження REDCo підтвердило, що погляди вчителів на підходи до релігійної освіти в умовах різноманіття залежать від декількох взаємопов'язаних факторів, таких як:

- ▶ персональний стиль викладання;
- ▶ інтереси й цінності (van der Want et al. 2009);
- ▶ знання предмета: може відігравати значну роль у процесі навчальної взаємодії щодо релігії та цінностей. Добре інформовані вчителі здатні краще керувати діяльністю учнів (von der Lippe 2010).

1. У школах двох із цих країн було неможливо зробити відеозаписи з різних етичних причин. У цих випадках було зроблено аудіозаписи й проаналізовано тексти.

У дослідженні Вон дер Ліппе, проведеному в норвезьких школах, доведено негативний вплив медійної репрезентації деяких релігійних матеріалів на динаміку взаємодії, та запропоновано способи управління цим процесом (див. Главу 6, ілюстративні приклади її досліджень інтерпретації медіа школярами).

Роздуми О. Шігалєєвої над проблемою взаємодії в класі й інтерв'ю зі школярами та вчителями Естонії дозволяють зробити висновок, що учні, як правило, «цікавляться поглядами своїх однокласників, що може бути використано для посилення мотивації та розвитку більш глибокого й різноаспектного розуміння цього явища» (Shihalejev 2010: 177). Учителі повинні допомогти учням «розкрити» їхні реакції, а не просто підтвердити їх, інакше в учнів складеться враження, що «задовільну відповідь» уже отримано. Якщо втручання вчителя надмірне, учні схильні покладатися на його аргументи або залишаються байдужими (Schihalejev 2009: 287). Що стосується динаміки діалогу, О. Шігалєєва вказує:

«Діалог є цінним інструментом для розуміння самого себе, інших людей і досліджуваних концепцій. Учні прагнуть до ведення діалогу. Якщо учень визнає, що створено довірливу й безпечну обстановку, він швидше візьме участь в обговоренні конфліктних чи уразливих зон, ніж буде уникати їх або використовувати неконтрольовані способи їх вирішення» (Schihalejev 2010: 177).

Дослідниця також зазначає, що дистанціювання – обговорення особистих проблем на основі набутого досвіду немов би з відстані – може бути корисною початковою технікою для створення атмосфери безпеки, в якій учні зможуть звертатися безпосередньо до власного досвіду (Schihalejev 2010: 164).

Дослідження REDCo показало, що більшість учасників опитування визначили школу як потенційно безпечний простір для діалогу про релігії. Вони не вважають, що їхні ровесники або сім'я можуть бути доречним місцем для ефективної взаємодії. Учні висловлювали бажання, щоб вивчення релігій відбувалося в безпечному освітньому просторі на основі узгоджених процедур самовираження та дискусії.

Вивчення взаємодії учнів та учителів в класі визначає необхідність створення «безпечного простору» в класі для вільного обговорення різноманіття. Критерієм «безпечного простору» учні вважають відсутність страху бути осміяними або маргіналізованими через їх релігійні вірування чи переконання (ter Avest et al. 2009).

Вон дер Ліппе відзначає, що деякі релігійно налаштовані учні, особливо представники мусульманства й харизматичного християнства, побоювалися, що бесіди про релігію можуть призвести до конфлікту, особливо що стосується критики їхніх переконань, і що вони особисто повинні будуть реагувати на стереотипізовану репрезентацію їхньої віри (Вон дер Ліппе 2012). Результати дослідження підтверджують необхідність більш високого ступеня сприйнятливості при формуванні підходів, що дозволяють учням висловлювати власну позицію.

Незважаючи на бажання деяких учнів уникати конфліктів, результати проекту REDCo показали, що «конфлікт» може бути конструктивно використаний у процесі навчання (Skeie 2008). Підхід О'Грейді, заснований на використанні драматизації і рольової гри, демонструє приклади успішного розв'язання конфліктних ситуацій у класі (О'Грейді 2013). Федір Козирев, який представляв у команді проекту

REDCo Російську Федерацію, дійшов аналогічного висновку. Він зробив відеозаписи і проаналізував приклади навчальної взаємодії за темами, які стосувалися потенційно конфліктних релігійних питань, в різних школах Санкт-Петербурга (Росія). Проф. Козирєв виявив, що у взаємозв'язку діалогу й конфлікту, конфлікт звичайно йде першим, а діалог функціонує як засіб розв'язання або уникнення конфлікту. Роль учителя – сприяти діалогу. За спостереженням Ф. Козирєва:

- ▶ **Особистість і професіоналізм учителя має важливе значення.** Виключно від учителя залежить, буде взаємодія носити більш відкритий або більш закритий характер, чи буде однобічно сконцентрованою на вчителя чи мати дво- (вчитель - учні) або багатоплановий характер, об'єднуючи учнів з різними поглядами, зосереджуючись на відмінностях, які існують всередині групи однолітків, і відкриваючи їх для дискусії.
- ▶ **Ключовим фактором якості діалогу є взаємини між учителем і учнями, окреслені в попередній роботі.** «Рівень взаємної довіри і поваги, довгострокові міжособистісні напружені відносини і проблеми, переконання вчителя і їх сприйняття учнями є органічним компонентом взаємодії і роблять значний внесок у його якість і хід».
- ▶ **Діалог стає більш природним, інтенсивним і продуктивним, коли вчитель звертається до учнів персонально.** «Цей міжособистісний елемент взаємодії між вчителем і учнем є обов'язковою передумовою діалогу, як у конфесійних, так і в неконфесійних рамках» (Козирєв 2009: 215).

Важливим є розуміння вчителем динаміки взаємодії в класі. Дослідження REDCo, проведені проф. Кнаутом і його колегами (Knauth 2009), показали, що можуть існувати й внутрішні релігійні бар'єри, наприклад, між дуже релігійними мусульманськими учнями і тими, хто більш схильний до впливу цінностей і взаємин із загальної молодіжної культури, але зберігає мусульманську ідентичність. У цьому контексті діалог дає учням можливість апробувати та поставити під сумнів свої ідеї.

Торстен Кнаут пропонує короткий огляд своєї роботи в Гамбурзі.

Ілюстративний приклад **Навчальний діалог у безпечному просторі класу**

■ Як учасник європейського дослідницького проекту REDCo, я координував аналіз відеозаписів уроків, що демонструють участь учнів і вчителів різних країн у дискусіях. Дискусії фокусувалися на проблемі релігійного конфлікту. Значна кількість ключових принципів, сформульованих під час дослідження в Гамбурзі, стають зрозумілими при розгляді класу як потенційного «безпечного простору» для діалогу.

■ Дискусії були найбільш ефективними, коли вчитель подавав тему як відкрите питання, а не вузьку галузь. Важливо мати базові правила дискусії, дозволяючи кожному учневі вільно висловлюватися. З боку вчителя також необхідне неупереджене ставлення. Залучення учнів різного походження дає їм можливість апробувати, змінювати, підтверджувати або переглядати свої позиції, ставити себе на місце інших. Такий діалог є досить складним, містить елементи ризику; він вимагає компетентної і сензитивної модерації вчителя.

■ Дослідження в Гамбурзі проводилося в кількох класах різних шкіл. У деяких дискусіях брали участь релігійно налаштовані учні. Деякі проводились у секулярній, але мультикультурній обстановці, яка об'єднувала учнів, більш дистанційованих від релігії. У такому контексті учні посідали позицію «зацікавленого стороннього», продукуючи швидше діалог «про релігії», ніж «інтеррелігійний діалог», що виникає за децю інших обставин.

■ Більшість учнів з готовністю брали участь у дискусії, проявляючи широкий інтерес до релігійного різноманіття, особливо коли релігії зачіпали етичні та політичні питання. Ці діалоги показали необхідність розвивати релігійну грамотність учнів, поряд з компетенцією аналізувати роль релігії в житті суспільства, включаючи її медійну репрезентацію.

■ Дослідження виявило різні моделі, що визначають співвідношення між діалогом і конфліктом. Існує тенденція уникати конфлікту для збереження гармонії всередині групи. Іноді спостерігалися «приховані конфлікти», зумовлені ієрархічною структурою класу. Такі конфлікти пов'язані з різним рівнем комунікативної компетенції, рівнем їхньої впевненості в собі. Впевненість у собі пов'язана з прийняттям і визнанням в колективі. Взаємини між більшістю і меншістю також пов'язані з комунікативними навичками і впевненістю в собі. Виконуючи роль модератора, вчитель повинен дбати про те, щоб у діалозі не домінували більш впевнені й красномовні учні, щоб діти, менш здібні або менш активні в групі, також мали право голосу.

■ Таким чином, успіх залежить від:

- ▶ комунікативної атмосфери в класі, в якій чітко дотримуються базових правил;
- ▶ компетентності вчителя ефективно модерувати дискусію, і
- ▶ впевненості учнів, яку необхідно терпляче розвивати в процесі постійного діалогу.

(Більш докладно про дослідження Торстена Кнаута див. Knauth 2006, 2008, Jozsa, Knauth and Weisse 2009).

Дані різних досліджень REDCo, включаючи Естонію, Англію, Норвегію, Францію і Нідерланди, показали низький рівень мотивації багатьох «світських» учнів до використання релігійного вокабуляра. Однак найважливішою цінністю для більшості учнів упродовж усього проекту стала толерантність. Оскільки, на думку більшості молодих людей, вивчення релігій у школі необхідне для підтримки толерантності в плюралістичному суспільстві, то розробники освітньої політики, шкільні вчителі та викладачі вищих навчальних закладів могли б вважати розвиток дискусій про толерантність до релігійних відмінностей мостом — однак не альтернативою — до розуміння релігійної мови інших.

Інші європейські дослідження

Кількісне дослідження в галузі викладання релігій, проведене в Швеції, показало, що деякі вчителі намагаються уникати діалогу між учнями з питань віри

і переконань, оскільки вони не можуть гарантувати доброзичливу атмосферу в класі (Osbeck 2009). Більше того, кількісні дослідження в Норвегії та Англії показали, як спроби організувати діалог про вірування і переконання можуть перетворитися на зневажливі дискусії з тенденцією до переслідування релігійних меншин (Lied 2011; Moulin 2011).

Також можливі випадки внутрішньо-релігійної неповаги і навіть залякування, коли молоді люди з однієї соціальної групи в рамках конкретної релігійної традиції можуть поводити себе негативно щодо учнів тих же релігійних переконань, однак іншої соціальної групи, особливо якщо вчитель не усвідомлює конкретні проблеми і спирається на спрощені навчальні тексти (Nesbitt 2013).

Що стосується конкретного викладання релігій, то в дослідженнях Іпгрейв і МакКенни в Англії, що проводилися з більш старшими учнями початкової школи, наводяться приклади того, як можуть розвиватися повага, толерантність, тісна взаємодія і соціальна когезія, якщо учні з різними переконаннями отримують можливість для діалогу (наприклад, Ipgrave і McKenna 2007). Дослідження Іпгрейв показують, як різні методи і стратегії можуть сприяти діалогу в класі. Це один із фрагментів міжнародного дослідження міжособистісного діалогу учнів на старшому етапі початкової школи (вік 9-11 років), на відміну від дорослих (Ipgrave 2013).

Кастеллі проводить своє дослідження і наводить приклади використання діалогічного підходу до учнів середньої школи, які разом вивчають релігії та нерелігійні світогляди (Castelli 2012).

Необхідність розробки логічних освітніх і теоретичних основ для вирішення спірних питань у класі, включаючи релігійний екстремізм, підкреслюється в роботі Джойс Міллер. Дослідниця припускає дві можливі основи: розвиток моральної свідомості учнів через питання прав людини (Міллер 2013а), і використання діалогічного й герменевтичного підходів для розвитку розуміння текстів, символів і ритуалів (Міллер 2013б).

Спостереження

Результати досліджень релігійної освіти в школах відповідають дослідженням міжособистісного діалогу і класу як безпечного простору. Огляд досліджень у галузі громадянської освіти в Європі, здійснений Дікіном Кріком, показує, що комунікативно спрямована діяльність сприяє досягненням учнів, які більш зацікавлені, коли досвід є проблемним, досяжним і релевантним щодо їхнього власного життя (Deasin Crick 2005). У дослідженні Холі та Штайнера про соціальну роботу учнів підкреслюється, що розташування робочих місць у класі рядами не сприяє відкритій дискусії та діалогу, а позитивного ефекту можна досягти за умови безпосереднього залучення учнів до розробки правил організації дискусії в класі, допомагаючи їм визначити, яка поведінка та відносини бажані для позитивної взаємодії в класі (Jolley and Steiner 2005).

Складність різноманіття

REDCo та інші результати досліджень у галузі релігії та освіти ілюструють складність різноманіття в сучасних умовах для діалогу. Традиційні ідеї плюралізму

взаємодіють з більш широким контекстом сучасного або постмодерністського плюралізму (Jackson 2004; Skeie 2003). У термінах релігії деякі учні дотримуються традиційних поглядів; інші, які ідентифікують себе з конкретною релігійною традицією, можуть не підтримувати всі або певні її фундаментальні традиційні догмати; треті можуть спиратися на різноманітні релігійні та гуманістичні джерела при визначенні свого світогляду або дотримуватися різних нерелігійних позицій.

Локалізація

Важливим чинником, який визначає етнічний і релігійний склад класів, і впливає на характер взаємин у них, є місцева географія. Це було відображено в проєкті REDCo та інших дослідженнях, що стосуються ставлення молодих людей до релігійного різноманіття (Ipgrave 2014).

Учні

Найбільш імовірно, що учні будуть обговорювати питання релігійного та світоглядного різноманіття саме в школі, а не в якомусь іншому місці. Від безпечного освітнього простору залежить особистість як окремого учня, так і тих учнів, які складають конкретні підгрупи всередині класу, а також якість взаємин між учнями та вчителем. Спочатку дистанційоване обговорення питань з погляду особистого досвіду учнів може допомогти створити атмосферу безпеки, в якій учні здатні звертатися безпосередньо до особистого досвіду. Деякі вчителі вважають, що поділ класу на дрібніші групи допомагає менш впевненим у собі учням висловлювати свою думку. Дослідження показали вразливість учнівських меншин, їхнє бажання уникнути конфлікту; проте у проєкті REDCo наводилися більш успішні результати, здобуті на уроках, на яких безпосередньо використовувалися конфліктні ситуації. Важливе значення має також вік учнів. Проєкт REDCo охоплює учнів віком 14-16 років. У дослідженні Іпгрейв за участю 10-11 річних учнів використовувалися методи, розраховані на дітей молодшого віку. Учні здобувають упевненість у собі і здатність компетентної участі в навчальному діалозі в процесі практики. Дискусія про «толерантність» може служити мостом до вивчення релігійної мови.

Вчителі

Роль учителя є вирішальною. Вчителі повинні усвідомлювати власні переконання і цінності щодо їхньої професійної ролі, бути здатними займати неупереджену позицію (Jackson 1982). Вони повинні володіти навичками фасилітації та модерації, знаннями в галузі релігій і переконань, розуміти походження учнів, ієрархію взаємин усередині класу. Особистість і професіоналізм учителя мають важливе значення поряд з характером взаємин між учнями та вчителем. Якщо вчитель занадто директивний, учні можуть повністю покладатися на його аргументи або не брати участі в дискусії. Усе це висуває особливі вимоги до початкової та безперервної підготовки вчителів, а також самоосвіти кожного вчителя. Загальний етос школи також повинен бути заснований на діалогічному навчанні. Виступаючи в ролі фасилітатора, вчитель часто є «неупередженим головою», репрезентуючи

різні погляди, «об'єктивним інформатором», подаючи широкий діапазон думок, не акцентуючи уваги на власному погляді. Виконуючи роль модераторів, вчителі повинні постаратися стежити за тим, щоб у діалозі не домінували більш впевнені в собі учні (або самі вчителі), а ті учні, що мають менші здібності чи бажання висловитися, могли також зайняти своє місце у груповій дискусії.

Істина і значення

Учителі повинні неупереджено керувати і модерувати дискусії, в яких обговорюються питання про істину і значення в світлі переконань учнів. Висловлення власної точки зору передбачає спробу пояснити значення використовуваної мови і сформулювати критерії істини. Під час дискусії можливі уточнення і перегляд таких позицій через розгляд співвідношення «значення» та «істини», уточнення значення слів (наприклад, при метафоричному або буквальному використанні).

Свобода релігії і переконань

Учні повинні розуміти, що принцип свободи релігії та переконань дає особистості право дотримуватися певних поглядів, навіть якщо інші люди їх не поділяють. Учасники повинні розуміти, що слід поважати право інших на переконання, в термінах оцінювання точок зору і практик, що відрізняються від власної (і в проясненні власних поглядів). Учні необхідно ознайомити з можливими реакціями на погляди і переконання, яких вони не поділяють.

- ▶ **Толерантність** – я не згоден з твоєю точкою зору / приймаю істинність твоїх переконань, але я поважаю твоє право дотримуватися таких поглядів.
- ▶ **Повага** – хоч я і не приймаю істинність твоїх переконань, я поважаю позитивний вплив, який вони здійснюють на особисте й суспільне життя.
- ▶ **Визнання** – я не згоден із твоїми поглядами / приймаю істинність твоїх переконань, хоча твоя позиція / спосіб життя має певний позитивний моральний соціальний вплив, який має бути визнано суспільством.

Ризик

Було б нереально очікувати, що будь-який клас буде повністю «безпечним простором» для всіх учнів упродовж усього часу. Забезпечуючи можливості для діалогу та обміну думками, слід враховувати певні елементи ризику, який може бути мінімізований шляхом ретельної підготовки та навчання.

Базові правила й демократичні принципи

Дослідження, що стосуються необхідності розробки узгоджених базових правил (і безпосередньої участі учнів у їх розробці) вже згадувалися раніше. Однак, бажано, щоб такі правила не просто були узгоджені, але також сприймалися як приклад ліберальних демократичних принципів, які є основою громадського й політичного життя школи і суспільства, якщо вони імпліцитно присутні в соціо-політичній культурі (Rawls 1992: 223) або стосуються більш широких принципів, таких як права людини.

Наведені нижче базові правила було розроблено різними групами учнів у співпраці з учителями.

- ▶ Використання відповідної мови;
- ▶ Поважаючи принцип свободи самовираження, слід визнавати й певні межі; наприклад, уникати проявів расистської або сексистської мови чи будь-якої форми ненависті в мові (див www.nohatespeechmovement.org.);
- ▶ Говорить тільки одна людина, і її не перебивають;
- ▶ Слід висловлювати повагу до права інших висловлювати погляди й переконання, що відрізняються від власних;
- ▶ Слід сперечатися з ідеями, а не з тими, хто їх висловлює;
- ▶ Учні повинні обґрунтовувати свої погляди;
- ▶ Обмін думками має бути інклюзивним: кожному слід надати можливість висловити свій погляд.

Висновки

У цьому розділі розглянуто проблему «безпечного простору» для реалізації цивілізованої і добре організованої взаємодії в процесі обговорення суперечливих питань, таких, як релігія. Проаналізовано результати дослідження викладання релігії в школах, зокрема записи уроків і навчальної взаємодії. Загальний висновок полягає в тому, що існують відповідні методи і процедури для створення безпечного освітнього простору, але всі види взаємодії передбачають певний ступінь ризику, особливо при обговоренні суперечливих питань і різних понять про істину. Цей ризик може бути мінімізований шляхом усвідомлення вчителем ієрархії відносин всередині класу, знання походження учнів і використання результатів релевантних досліджень. Більше того, є підтвердження, що впевненість учнів у собі і їх здатність до компетентної участі в навчальному діалозі поліпшується в процесі практики. Що стосується свободи самовираження, вважається, що розглядати суперечливі питання необхідно, але при цьому слід враховувати плюралістичність поглядів всередині школи, позицію меншин, представлених у школі, і принципи демократії та прав людини.

Глава 6

Репрезентація релігії в засобах масової інформації

Вступ

Як вчителі можуть допомогти учням критично аналізувати відображення релігії в газетних репортажах і телевізійних програмах, яке часто буває неточним і/або емоційним? Саме таке питання порушується деякими респондентами дослідження, незважаючи на те, що Рекомендації не торкаються безпосередньо питань, що стосуються ЗМІ. Рекомендації, однак, представляють інтеркультурну компетенцію, як таку, що передбачає «подолання упереджень і стереотипів щодо відмінностей, які є бар'єром для інтеркультурного діалогу, навчання повазі до рівної гідності кожної особистості» (Глава 5).

Питання, що стосуються ЗМІ, проте, спеціально обговорювалися на двох зустрічах Ради Європи (див. Глава 1), у яких взяли участь представники релігій і нерелігійних організацій в Європі, представники медіа-індустрії, інститутів Ради Європи та громадянського суспільства. Зустріч 2010 року в Охридї в колишній Югославській Республіці Македонія окреслила деякі шляхи зближення двох сфер: релігії та ЗМІ. Для журналістів та інших представників медійної індустрії ці шляхи передбачають:

- ▶ оновлення вимог до точності, справедливості, права на відповідь і журналістський скептицизм, оцінювання власної упередженості;
- ▶ забезпечення більш високої якості освітніх програм та професійної підготовки для журналістів і релігійних лідерів;
- ▶ підтримка програм медійної грамотності, щоб люди могли розуміти, і як працюють ЗМІ, і який внесок вони можуть зробити;

- ▶ забезпечення простору в рамках громадської трансляції для доступу прихильників певних релігій і переконань, щоб вони могли поділитися своїми ідеями та перспективами і брати участь в діалозі (<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1579393&Site=CM>).

На зустрічі 2011 року в Люксембурзі учасники підкреслили вирішальну роль ЗМІ у боротьбі зі стереотипами і необхідність більш активного використання ЗМІ, включаючи Інтернет, представниками релігійних громад і нерелігійних груп, для збільшення контактів і розширення діалогу з молоддю. Необхідність навчитися ефективно використовувати як традиційні, так і новітні ЗМІ, підкреслювалася і в інших документах ((<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1835599&Site=COE>). Доповідь Ради Європи також акцентує увагу на «спотворених образах і шкідливих стереотипах зображення меншин у ЗМІ» (Council of Europe 2011).

ЗМІ були головною темою, що обговорювалася респондентами в опитувальнику, на якому ґрунтується цей проект. Деякі респонденти висловлювали заклопотаність тим, як допомогти вчителям впоратися з неточною та/або емоційною репрезентацією релігій у газетних репортажах і телевізійних програмах.

Під час зустрічей з учасниками освітнього процесу висловлювалася також критика репрезентації релігій у шкільних підручниках та Інтернет-ресурсах.

У цій главі розглядаються питання, що стосуються ЗМІ, і подаються результати різних досліджень у галузі медійної репрезентації релігій у класі та школі. Обговорення цих проблем завершується підбиттям підсумків роботи, виконаної в рамках проекту Ради Європи «Автобіографія інтеркультурних зіткнень через візуальні ЗМІ», націленої на те, щоб допомогти молодим людям інтерпретувати медійну репрезентацію культурного матеріалу, у тому числі релігій. Автори сподіваються, що досвід європейських досліджень і досягнень забезпечить формування релевантної і корисної інформації для розробників освітньої політики, шкільних учителів і викладачів педагогічних навчальних закладів. Необхідна подальша робота щодо залучення молоді до виробництва продукції ЗМІ та використання соціальних мереж.

Дослідження медійного дискурсу у проекті REDCo

У рамках проекту REDCo норвезька дослідниця Марі вон дер Ліппе вивчала інтеркультурний діалог у контексті освітньої політики й практики на уроках релігії в деяких норвезьких школах. Вона з'ясувала, що учні піддаються впливу різних видів дискурсу. Це «домінантні» релігійні й політичні дискурси, переважно поширювані через ЗМІ, а також особисті «зони дискурсу», що стосуються сім'ї, друзів, школи й позашкільних занять. Учні особливо схильні до впливу домінантної медійної репрезентації Ісламу. У класі, спираючись на цей медійний дискурс, вони виявили схильність до більш негативного зображення Ісламу й мусульман в цьому контексті, ніж в інтерв'ю з дослідником (von der Lippe 2009a). Марі вон дер Ліппе, викладач і дослідниця, пропонує звіт про роботу з учнями та вчителями:

Ілюстративний приклад Молоді люди, ЗМІ та релігія в класі

■ «Як молоді люди говорять про релігію, що саме вони говорять і чому? Під час мого дослідження взаємин молодих людей і релігії, я часто ставила собі ці питання. Спираючись на спостереження, відеозаписи навчальної взаємодії та інтерв'ю зі своїми учнями різного етнічного й релігійного/нерелігійного походження, я виявила, що мова молодих людей значною мірою перебуває під впливом «домінантних» релігійних і політичних дискурсів. Ці дискурси в основному поширюються через ЗМІ та громадські дебати (von der Lippe 2011a). Учні особливо схильні до впливу домінуючої медійної репрезентації Ісламу. У класі, спираючись на цей медійний дискурс, вони проявляли тенденцію до більш негативного зображення Ісламу й мусульман у цьому контексті, ніж в індивідуальних інтерв'ю зі мною (von der Lippe 2009a). Зрозуміло, що таке ставлення може негативно вплинути на ідею класу як «безпечного простору» для діалогу (див. Глава 5).

■ У результаті дослідження я виявила, що повсякденні дискурси учнів визначаються як домінуючими дискурсами в мультикультурних дебатах, так і їх особистим досвідом у галузі релігійного й культурного різноманіття. Ці дискурси часто протиставляються один одному. Очевидно, учням важче активувати дискурси, що стосуються особистого досвіду, ніж ті, що репрезентовані в ЗМІ. Репрезентація культурного й релігійного різноманіття в повсякденному житті, заснована на особистому досвіді, в цілому більш позитивна, ніж аналогічні репрезентації в ЗМІ. Коротше кажучи, потужний вплив медійного дискурсу (у тому числі телевізійних новини та Інтернету), очевидний, але при цьому учні здатні формулювати власні, більш незалежні позиції. Для школи результати цих досліджень мають важливе значення.

■ На думку учнів, школа – одне з небагатьох місць, де вони можуть обговорювати релігійні питання і досвід, пов'язаний з релігійним різноманіттям; школа взагалі й релігійна освіта зокрема можуть, таким чином, відігравати важливу роль. Моє дослідження навчальної взаємодії показує, що даючи учням можливість поділитися своїми поглядами й критикувати домінуючі дискурси, ми сприяємо співвіднесенню їх знань і розуміння релігій з особистісним і соціальним розвитком, але це вимагає і певного внеску вчителя (von der Lippe 2010, 2011a). Зв'язок особистісного й соціального аспектів навчальної взаємодії передбачає наявність способів, за допомогою яких індивідуальна рефлексія може бути пов'язана з темами суспільної моралі та громадянської свідомості. Аналіз дискурсу показав, що багато чого можна дізнатися з того, як учні говорять про релігію (von der Lippe 2011b).

Якщо це знання використовується, щоб допомогти учням усвідомити, як вони говорять про інших, що вони говорять і чому, то стане легше виявити, де і як формуються стереотипи. Зробити ці процеси більш зрозумілими і прозорими як для учнів, так і для вчителів, можливо, буде важливо для того, щоб дискусія в класі стала більш відкритою, прозорою і збалансованою.

Книги й інші ресурси, використовувані школами

Останнім часом з'явилася незначна кількість європейських досліджень, присвячених якості та шляхам використання ресурсів з вивчення різних релігій для шкіл. Використання ресурсів у різних країнах Європи неоднакове. Спостерігаються відмінності в традиціях щодо підручників – від використання їх усіма учнями певних вікових груп, як, наприклад, у Греції (Palaiologou et al., 2012), до вільного вибору ресурсів вчителями, за винятком рівня державного іспиту, як в Англії.

Масштабне дослідження книг, електронних ресурсів та інших матеріалів, що використовуються в школах для викладання світових релігій, виконувалося Департаментом з питань дітей, школи і сім'ї Великобританії (Jackson et al. 2010). Об'єктом вивчення були буддизм, християнство, індуїзм, іслам, іудаїзм і сикхізм. Дослідження передбачало систематичний огляд (виконуваний академічними вченими, що спеціалізуються в кожній з шести релігій; педагогами, що представляють кожен з основних релігійних спільнот, і вчителями релігійної освіти) зразків, із доступних на поточний момент веб-ресурсів і підручників, 20 кейс-досліджень використання цих матеріалів у школах (по 10 початкових і середніх шкіл), а також вивчення досвіду використання підручників та інших ресурсів, у тому числі Інтернету, у початкових і середніх школах Англії (більше 600 респондентів).

До ключових питань належали такі:

- ▶ Які матеріали (книги, електронні ресурси та інші джерела) доступні школам для вивчення і викладання світових релігій?
- ▶ Які матеріали використовують школи на практиці для розвитку розуміння світових релігій?
- ▶ Який зміст і природу мають матеріали, використовувані школами?
- ▶ Як ці матеріали використовуються вчителями в класі?
- ▶ Які ключові фактори для шкіл слід враховувати при визначенні того, які матеріали краще використовувати для вивчення світових релігій?

Дослідження містить оцінку готових друкованих матеріалів, доступних для шкіл (у тому числі книги, опубліковані з 2000 р.), описує фактори, які впливають на їх відбір і використання, і досліджує їх вплив на навчання.

Багато підручників з релігійної освіти оцінено як привабливі й цікаві, у яких створено позитивний образ релігій. Книги, призначені для учнів 11-13 років, містять найбільш точні знання і розуміння релігій. Однак академічні вчені й консультанти з релігій вказали на велику кількість помилок і неточностей в описі релігій.

Багато матеріалів, використовуваних у класі, розроблено й підібрано вчителями на основі широкого діапазону ресурсів (включаючи он-лайн ресурси й книги). Це означає, що якість матеріалів і їх використання у навчальному процесі залежить від знань, умінь, навичок і переконань вчителя.

Кейс-дослідження та огляд показали:

- ▶ електронні ресурси (особливо використання інтерактивних дошок) стають все більш популярними через доступність безкоштовних відеоматеріалів он-лайн;

- ▶ існує безліч прикладів екстенсивного використання «первинних» ресурсів, таких, як гості школи, позашкільні екскурсії та артефакти (див. Глава 9 про відносини між школами та громадськістю);
- ▶ вчителі частіше купують книги індивідуально як персональні ресурси, ніж як комплекти підручників для всього класу.

Доповідь містить такі рекомендації:

- ▶ Видавці, автори й дизайнери веб-сайтів повинні працювати спільно з академічними вченими та релігійними консультантами, щоб забезпечити точність, збалансованість і відповідність репрезентації релігійних традицій у своїх матеріалах.
- ▶ Шкільні адміністрації та вчителі релігійної освіти повинні розвивати співпрацю між школою та місцевими релігійними громадами, щоб учні могли отримати знання про роль релігії в суспільстві (див. Глава 9).
- ▶ Видавці, автори й дизайнери веб-сайтів повинні сприяти розвитку культури «спільного проживання», надаючи приклади з життя релігійних спільнот, позитивної соціальної взаємодії та співпраці між різними релігійними групами.

У доповіді наводиться приклад з життя конкретної нації, але піднімаються важливі загальні питання, релевантні для шкіл по всій Європі. Це питання, що стосуються репрезентації релігій, у тому числі їх внутрішнього різноманіття (див. Глава 4), і тут відповідальність покладається на авторів і видавців. Очевидно, що вчителям необхідно відбирати й адаптувати друковані матеріали, щоб привести їх у відповідність до потреб учнів, при цьому необхідна експертиза фахівців у галузі релігій. Окремою проблемою є вибіркове використання безкоштовних матеріалів Інтернету.

Що стосується критичного підходу до використання Інтернет-ресурсів, то важливою ініціативою із залученням молоді став проект Ради Європи «Молодь проти он-лайн ненависті в мові», що проходив у 2012-2014 рр. Проект закликає до рівності, гідності, захисту прав людини й різноманіття, і націлений на боротьбу з проявами ненависті в мові, расизмом та дискримінацією (у тому числі й релігійною), та їх вираженням он-лайн. «Методи роботи [проекту] – це збільшення усвідомлення, пропаганда, а також пошук креативних рішень. Цей проект спрямований на дії і втручання. Він формує у молодих людей і молодіжних організацій компетенції, необхідні для виявлення таких порушень прав людини і протидії їм» (www.noharapespeechmovement.org).

Крім того, у Швеції Ханною Зіперновські було проведено невелике дослідження проблеми використання школярами Інтернету як ресурсу для вивчення різних релігій. Це дослідження свідчить про те, що вчителі недостатньо готують учнів старшої загальноосвітньої школи до використання Інтернету як ресурсу для релігійної освіти. Тому учні схильні використовувати Інтернет так само, як і підручники, зазначаючи при цьому, що вони не бачать переваг цифрового навчання, оскільки відмінність полягає лише в тому, читають вони текст на екрані або на папері (Zipernovszky 2010, 2013).

Прямий контакт з релігійними спільнотами поза школою через відвідування шкіл представниками релігій, екскурсії в місця поклоніння віруючих, на думку багатьох

учителів, має велике значення, як цінне доповнення до роботи з підручниками та іншими ресурсами, у тому числі Інтернет-сайтами (див. Глава 9). Дослідження Вон дер Ліппе, яке зробило великий внесок у проект REDCo, підкреслює важливість допомоги учням у розвитку їх здатності аналізувати й оцінювати широку медійну репрезентацію релігій, наприклад, у новинах. Компетенція вчителів (включаючи їх знання) має життєво важливе значення для того, щоб навчити школярів аналізувати й критично сприймати «домінантні» медійні дискурси, що репрезентують релігії.

Автобіографія інтеркультурних зіткнень через візуальні ЗМІ

В іншому проекті Ради Європи, метою якого є допомогти учням проаналізувати інтеркультурні зіткнення, матеріал розроблявся спеціально для того, щоб допомогти в аналізі медійних зображень. Проект отримав назву «Автобіографія інтеркультурних зіткнень через візуальні ЗМІ», скорочено «Автобіографія і візуальні ЗМІ». Цей проект розроблений в допомогу учням для аналізу й критичного осмислення специфічних зображень, з якими вони стикаються в ЗМІ, зокрема, на телебаченні, в книгах або Інтернеті. Хоча передбачалося залучення здебільшого культурного матеріалу, проект «Автобіографія і візуальні ЗМІ» має високу релевантність і для вивчення релігій у школі. Візуальне зображення, запропоноване для аналізу, демонструє людей, що практикують різні релігії в інших країнах, або мають інше релігійне походження у своїй країні. Візуальне зображення може бути нерухомим (наприклад, фотографії) або рухомим (наприклад, Інтернет-відеокліп). Зіткнення є одностороннім, тобто глядач інтерпретує зображення, але людина, представлена на цьому зображенні, не бере участь у зіткненні. Однак, при цьому можна проаналізувати роль людини (людей), які створили це зображення і таким чином, визначили, як воно буде представлено для інших, наприклад, роль фотографа чи режисера фільму. Проект «Автобіографія і візуальні ЗМІ» має дві взаємопов'язані цілі:

- ▶ **Самооцінка:** проект учить оцінювати власні реакції учнів на специфічні зображення. Якщо використовувати його регулярно, учні можуть повертатися назад і порівнювати свої попередні оцінки різних зображень і, таким чином, дізнаватися більше про себе.
- ▶ **Навчання і викладання:** учителі можуть використовувати проект як засіб стимулювання рефлексії й аналізу, і таким чином сприяти різноманітності способів навчання.

Проект «Автобіографія і візуальні ЗМІ» має три основні ідеї:

- ▶ Зображення, які люди бачать у візуальних ЗМІ, можуть впливати на їхні думки, почуття і поведінку щодо представників інших культур і релігій, при цьому люди часто не усвідомлюють їхнього впливу.
- ▶ Цей інструмент повинен допомогти людям осмислити побачені зображення, більш усвідомлено ставитися до переданих через візуальні ЗМІ стереотипів та імпліцитної інформації про людей, що представляють інші релігії та культури.
- ▶ Цей інструмент може допомогти людям сприймати «приховані» медійні процеси, відповідальні за зміст зображень, одержуваних з візуальних ЗМІ.

«Автобіографія інтеркультурних зіткнень через візуальні ЗМІ» доступна у версіях для молодших школярів (віком від 5-6 до 10-12 років) та представників інших вікових категорій (від середньої школи до дорослих) за адресою: www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM_Tool_en.asp.

Критичне використання візуальних медіа має важливе значення для забезпечення ресурсів для вивчення культурного різноманіття, зокрема і релігійного. Проте бажано використовувати безпосередній досвід як ресурс для розуміння релігій (див. Глава 9).

Висновки

У цій главі розглядалися різні питання репрезентації релігій у ЗМІ в підручниках, релевантних для розробників освітньої політики, шкіл і педагогічних навчальних закладів. Рекомендації закликають забезпечити високоякісні ресурси для використання їх у школі. Підбито підсумки масштабного дослідження про якість, виробництво та використання шкільних підручників та Інтернет-сайтів, визначено деякі загальні принципи. Проект REDCo показав потребу в учителях, які можуть допомогти учням використовувати власні «персональні дискурси» для аналізу медійної репрезентації релігій. Згадувалося також дослідження, присвячене використанню Інтернету для вивчення релігій старшими школярами. Значну увагу було приділено проекту Ради Європи «Автобіографія культурних зіткнень через візуальні ЗМІ». Цей проект є цінним інструментом для учнів та вчителів при аналізі прикладів медійної репрезентації релігій.

Глава 7

Нерелігійні переконання і світогляд

Вступ

Мета цієї глави – розглянути низку питань, що стосуються інтеграції «нерелігійних переконань» і релігії. Деякі з них уже коротко згадувалися у Главі 1 і у Главі 3, присвяченій термінології. Рада Європи підтримує право на свободу релігії і нерелігійних переконань, а міжурядові Рекомендації (Council of Europe 2008a) виступають за вивчення як релігій, так і нерелігійних переконань у рамках інтеркультурної освіти.

Організовані релігії вважаються інститутами, що об'єднують громадян, які мають право на свободу релігії та є частиною громадянського суспільства. Релігії, таким чином, мають потенціал до розв'язання етичних і громадянських проблем, що відіграють важливу роль у національних спільнотах. Виходячи з цього, Рада Європи вітає і поважає релігію «у всій її плюралістичності, як форму етичного, морального, ідеологічного й духовного вираження європейських громадян, враховуючи відмінності між самими релігіями й обставинами в певній країні» (Council of Europe 2007, параграф 3).

Аналогічно, Рада Європи такою ж мірою поважає право дотримуватися «нерелігійних переконань» і вважає, що інтеркультурна освіта має включати розвиток розуміння як релігійних, так і нерелігійних переконань. Різноманіття і складність релігій і нерелігійних переконань визнається Рекомендаціями Ради Європи 2008 року про місце релігій і нерелігійних переконань в інтеркультурній освіті.

«Релігійні та нерелігійні переконання є різноманітним і складним явищем; вони не монолітні. Крім того, люди дотримуються релігійних переконань різною мірою і з різних причин; для деяких такі переконання є головними і можуть бути справою вибору, для інших – другорядними і є результатом історичних обставин. Релігії та нерелігійні переконання як частина інтеркультурної освіти повинні відображати це різноманіття і комплексність на локальному, регіональному та міжнародному рівнях (Council of Europe 2008a, додаток, параграф 3).

З погляду Ради Європи, вивчення релігій і нерелігійних переконань повинно «розвивати толерантність, а також взаємну повагу й довіру». Таке викладання є «важливою передумовою розвитку толерантності та культури спільного проживання, як і визнання наших різних ідентичностей на основі прав людини» (Council of Europe 2008а, додаток: параграф 4).

Нерелігійні переконання

У тексті Рекомендацій згадується, але не дається визначення «нерелігійних переконань» (Alberts 2012). Як і «релігії», нерелігійні переконання розглядаються як «культурні факти» в середині більш широкого поля соціального різноманіття і описуються як «комплексні явища, які не є монолітними». До принципів, що вважаються основою, на якій релігії та нерелігійні переконання можуть розглядатися в рамках інтеркультурної освіти, належать:

- ▶ свобода релігії або переконань;
- ▶ їх внесок у культурне, соціальне та індивідуальне життя;
- ▶ їх вплив на особистості в суспільному житті;
- ▶ вони не зумовлені сім'єю або суспільством;
- ▶ найкраще ці принципи відображаються при міждисциплінарному підході;
- ▶ знання цих принципів повинно допомогти в розвитку сприйнятливості до прав людини, миру, демократичного громадянства, діалогу та солідарності;
- ▶ релігії і нерелігійні переконання в рамках інтеркультурного діалогу є передумовою розвитку толерантності та культури спільного проживання;
- ▶ спосіб знайомства з релігіями і нерелігійними переконаннями повинен відповідати віку й готовності учнів, а також враховувати найбільш успішний досвід у державах-членах Ради Європи (Alberts 2012).

Ці принципи чіткі й корисні. Проте все ще залишається питання: «Що ж таке нерелігійні переконання?» Дати визначення нерелігійних переконань не менш проблематично, ніж дати визначення релігій.

Релігії і переконання

До сьогодні не досягнуто консенсусу щодо того, що саме входить до широкого поля поняття «релігії та нерелігійні переконання». Існують певні проблеми у виборі термінології, здатної задовольнити різні підходи. Не дивно, що ведеться жвава академічна дискусія щодо таких питань, як складність розмежування між релігією і не-релігією (Lee 2012) та між релігією і переконаннями.

Специфічний термін «нерелігійні переконання» не має широкого розповсюдження в англомовних країнах. У документах Ради Європи він з'являється як переклад французького словосполучення «convictions non religieuses». Проблема цього терміна в тому, що він охоплює тільки переконання або вірування, виключаючи інші аспекти способу життя або світогляду. Деякі організації та проекти розрізняють галузі «релігійного» і «нерелігійного», але зберігають при цьому зв'язок між ними. Наприклад, Програма ООН «Альянс цивілізацій» використовує термін «Освіта про релігії і переконання» (<http://erb.unaoc.org>). Тут термін «переконання»

використовується у вузькому, технічному розумінні щодо нерелігійних переконань. Таким чином, він відображає кодекси прав людини, що стосуються «свободи релігії чи віросповідання» (див. Розділ 8). Аналогічно, Толедські керівні принципи ОБСЄ використовують термін «викладання релігій і переконань» (teaching about religions and beliefs), як у повній назві документа, «Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools» (OSCE 2007). Однак такий підхід іноді критикується тими, хто вважає, що термін «переконання» пов'язаний безпосередньо з нерелігійними перспективами. Більше того, на їх думку, «релігія» не є синонімом «теїзму», і основи певних релігій, таких, як буддизм чи індуїзм, не є теїстичними.

Поєднання релігійної освіти з моральною або ціннісною освітою

Намагаючись включити до релігійної освіти вивчення нерелігійних перспектив, деякі держави або регіони поєднують релігійну освіту (або її еквіваленти) з ціннісною освітою. Так, у Канадській провінції Квебек використовується програма з предмету «Етика та релігійна культура», який вивчається всіма учнями (Ministere de l'Education, du Loisir et du Sport, Quebec 2008), а в Шотландії для деяких рівнів освіти створено програми з релігійної та моральної освіти. В офіційному програмному документі «Принципи та практика релігійної і моральної освіти» відзначається:

Релігійна й моральна освіта дає можливість дітям та молодим людям досліджувати найбільші світові релігії та світогляди, незалежно від релігійних переконань, і розглядати складні питання, пов'язані з цими переконаннями і цінностями. Вона підтримує розвиток в учнів здатності до моральних суджень і рефлексію про їх цінності (Education Scotland 2014).

Деякі критики вказують, що тут відображена більше нерелігійна позиція, ніж етика. Інші вважають, що такі назви предметів як «етика й релігійна культура» або «релігійна і моральна освіта» припускають, що мораль є порівнюваним або паралельним з релігією явищем. Прихильними такого підходу вважають, що для релігійних людей моральна перспектива є складовою частиною ширшого релігійного світогляду, який вмістить інші аспекти або виміри. Норвезька навчальна програма з релігії, філософій життя та етики (Kunnskapsdepartementet 2008) розширює це поле, включаючи до нього як нерелігійні філософії, так і етику. Повернемося до питання номенклатури пізніше.

Нарешті, що стосується етики, то слід зазначити, що деякі вчителі запрошували гостей, які працюють з етичними проблемами – наприклад, представників магістратів і соціальних професій (див. Глава 9).

Духовність

Інша термінологія охоплює як релігійні, так нерелігійні переконання. Наприклад, зростає кількість публікацій у галузі освіти й духовності, що містять як релігійні, так і нерелігійні інтерпретації духовності. Серед прихильників інклюзивного підходу назвемо Жаклін Уотсон (Watson 2009a, 2009b, 2010). Для духовної освіти

Ж. Уотсон пропонує педагогіку, яка заснована на інтеркультурному діалозі, що дає молодим людям можливість висловлювати різні погляди й уявлення про духовність, у тому числі і атеїстичні, в безпечному просторі. Духовний розвиток і трансформація учнів, з цього погляду, залежить від безперервного процесу діалогу про відмінності один одного. У такій ситуації не можна очікувати остаточного формування поглядів, хоча, ймовірно, відбувається їх певний розвиток через діалог. Проблема використання терміна «духовність» у релігійній та нерелігійній сферах в тому, що сам термін є суперечливим. З одного боку, деякі автори приписують «духовність» виключно релігійним традиціям; з іншого боку, окремі прихильники нерелігійного способу життя не вважають за потрібне описувати свою філософію чи світогляд як «духовне».

Інтерпретація життя

Як зазначалося в Главі 3, присвяченій термінології, деякі автори об'єднують поняття «релігії» і «нерелігійні світогляди», використовуючи їх у поєднанні зі словом «життя»: життєві питання, життєва орієнтація, життєва філософія, інтерпретація життя, погляди на життя, сенс життя. Традиції нордичних досліджень, які суттєво вплинули на Скандинавські та інші країни із 1970-х років, походять від використання в роботах Андерса Джеффнера терміна «livsåskådning». Його оригінальна дефініція терміну «livsåskådning» містить три виміри: «світогляд», «ціннісні орієнтації» і «базове ставлення». З часів Джеффнера, ця дослідницька традиція отримала розвиток у педагогічній термінології таких авторів, як, наприклад, Свен Хартман (Hartman 1986, 1994). Різні терміни в нордичних мовах належать до «життєвої орієнтації» (наприклад, Норвегія: livssyn «погляди на життя»; Швеція: livsåskådning «інтерпретація життя»). Ці терміни охоплюють релігійний і нерелігійний спосіб життя («інтерпретація життя» часто включає і релігійний, і нерелігійний спосіб життя; у той час як livssyn «погляди на життя» вважається частиною релігійної та нерелігійної інтерпретації життя). Ці терміни приблизно еквівалентні англійському терміну «world views», дедалі частіше використовуюваному в педагогічній літературі, який охоплює і релігійні, і нерелігійні філософії або світогляди (див. далі). Для тих, хто вивчає інтеграцію релігійних і нерелігійних перспектив, поряд з літературою, що розглядає світогляд, рекомендуємо такі джерела (Gunnarson 2008, 2009a, 2009b), (див. далі).

Світогляд

Близьким до терміну «сенс життя» є термін «світогляд». Англійське словосполучення «world view» (світогляд) – переклад німецького Weltanschauung – фундаментальний для німецької філософії концепт, що стосується ідей і переконань, через які особистість або група людей інтерпретує світ або взаємодіє з ним. У релігійному, теологічному й педагогічному дискурсах слово «світогляд» використовується більш широко. Огляд літератури про світогляд та освіту, зроблений ученими з Нідерландів, підтверджує загальний інтерес до екзистенційних питань. Вони пропонують таке визначення світогляду: «погляд на життя, світ і людство» (van der Kooij et al. 2013). Виходячи з цього визначення, всі релігії

повинні розглядатися як світогляди, але не всі світогляди є релігіями; релігії можуть класифікуватися як підсистеми світоглядів. У літературі світогляди поділяються на дві великі категорії, які автори називають «організованими» й «персональними».

Організовані світогляди – більш-менш усталені системи, з групою послідовників, хоча їх межі часто є спірними, тоді як персональні світогляди – це індивідуальні погляди на життя і людство. Організовані світогляди розвивалися протягом тривалого часу як відносно когерентні, усталені системи переконань і цінностей, що мають групи послідовників. Організовані світогляди не завжди містять одні й ті ж елементи. Світові релігії є організованими світоглядами, як і секулярний гуманізм. Організовані світогляди – це чіткі уявлення про життя, світ і людство. Вони дають відповіді на екзистенційні питання, приписують моральні цінності (цей елемент збігається з екзистенційними), їх мета – впливати на думки і дії людей і надавати сенс життю. Це може відбуватися через метафізичні переконання – наприклад, служити Богові, а також через моральні та соціальні переконання, такі як моральна відповідальність перед іншими людьми і світом природи. Тим не менше, питання полягає в тому, що саме має бути включено до списку організованих світоглядів. Секулярний гуманізм є очевидним кандидатом. Він включає атеїзм, але це не просто декларування атеїстичної позиції. Секулярний гуманізм (або Гуманізм з великої літери) передбачає, що людина здатна на етичну поведінку без релігії або Бога. Але він також підкреслює унікальну відповідальність кожної людини та моральні наслідки рішень. Секулярний гуманізм вважає, що будь-яка форма ідеології, релігійна чи політична, повинна не просто прийматися або відкидатися з позиції авторитету, а бути ретельно проаналізована кожним індивідумом. Він також передбачає безперервний пошук істини, в першу чергу через науку та філософію.

Визначити інші нерелігійні організовані світогляди не так просто. Чи можна зарахувати до них, наприклад, «нео-лібералізм» (економічний, егоїстичний, утилітарний, раціональний індивідуалізм)? І чи є організованими світогляди, які можна вважати і релігійними, і нерелігійними, такі як «екологічний холізм», який уявляється, можливо, як зародження нового світогляду?

Персональні світогляди описують особисті погляди на ідентичність, які надають значення життю, впливаючи на думки та дії індивідумів. Персональний світогляд може бути заснований на релігійно або секулярно організованому світогляді (типу Гуманізму), але це не є обов'язковою умовою. Він може вміщувати релігійні або духовні переконання, але не належати до жодної організованої групи, або навпаки, належати до певної групи, але підтримувати не всі переконання, пов'язані з цією групою. Персональний світогляд може бути більш еклектичним та ідіосинкратичним, ніж організований світогляд. Завдяки таким факторам, як індивідуалізм, секуляризація і глобалізація, багато людей сформували персональний світогляд, не заснований на конкретному організованому світогляді. Персональні світогляди містять моральні цінності й ідеали, і можуть / або не можуть включати різноманітні практики, додатки до організованих релігійних світоглядів, що є більш «культурними» або «етичними» за природою, ніж теологічні чи духовні. Як зазначає Франческа Гоббо:

«Кожна особистість – більшою чи меншою мірою – є мультикультурним суб'єктом, оскільки її / його інкультурація в сім'ї і соціальному середовищі,

не заважають йому / їй вивчати, порівнювати й оцінювати, знайомитися з іншими культурними перспективами і практиками (якщо диференціація влади в цьому суспільстві не перешкоджає такому вивченню через сегрегацію або виключення в політичному плані) (Gobbo 2012).

Персональні світогляди можуть бути глибоко духовними за природою, часто спираючись на релігійні ідеї і практики, і, можливо, маючи прихильність до гуманітарних та екологічних цінностей. Деякі такі світогляди можуть бути пов'язані з більше, ніж однією релігійною традицією. Більше того, персональні світогляди не обов'язково є виключно індивідуалістичними й можуть поділятися іншими людьми. Наприклад, термін «Jubi» використовувався деякими особистостями іудейського походження, що практикували форми буддистської медитації (Kamenetz 1994). Деякі представники «The Sea of Faith Network» (мережа «Море віри») поєднують форми християнської духовності та практики з досить атеїстичними поглядами (Boulton 1996).

Людина може мати персональний світогляд, деякі аспекти якого можуть носити більш латентний, ніж експліцитний характер і важкі для визначення, або людина може перебувати в процесі пошуку персонального світогляду. Переконавання, що лежать в основі персонального світогляду, можуть призвести до вираження значення через дії (наприклад, дії, засновані на моральних рішеннях). Можливі тимчасові втрати значення, наприклад, через важку втрату або розрив відносин. Але це не заперечує ідею базового персонального світогляду.

Узагальнюючи сказане, можемо стверджувати, що персональний світогляд – це погляд на життя, ідентичність, світ і людство, який співвідноситься з екзистенційними питаннями і містить цінності та ідеали. Персональні світогляди можуть ґрунтуватися на різних ресурсах. Вони впливають на думки і дії індивіда, і, як правило, визначають сенс життя.

Цікаво, що в дослідженні Сімеона Уолліса, проведеному з дорослими, виявлено, що більшість студентів, які стверджують, що вони не належать до релігії, не ідентифікують себе з атеїзмом або агностицизмом, але мають менш чітко окреслений сенс життя (з 23 студентів тільки 7 визначили себе як «атеїсти» і 2 – як «агностики»). Учений зазначає, що вивчення секулярних філософій, поряд з вивченням релігій, не враховує різноманіття всередині «мовчазної більшості» нерелігійних учнів (Wallis 2013).

Освіта в галузі світоглядів / сенсу життя: політика і практика

У цій сфері існує багато питань для розробників освітньої політики, практиків і викладачів. Ключове питання для розробників освітньої політики в деяких контекстах – чи є практично або політично можливим включити розгляд нерелігійних світоглядів або сенсів життя поряд з релігіями до інтеркультурної освіти в школах. Зрозуміло, що в прийнятті такого рішення вирішальним фактором є вік дітей. Як зазначалося вище, вивчення організованих світоглядів або сенсів життя, у тому числі й релігії, вже передбачено різними освітніми системами, як, наприклад, у Норвегії, де учні вивчають релігії та інші світогляди, такі, як секулярний гуманізм (див. ілюстративний приклад О. Братен нижче).

Вивчення персональних світоглядів, поряд з організованими світоглядами, є бажаним для того, щоб забезпечити уважний і не стереотипізований погляд на різноманіття. Що стосується персональних світоглядів, деякі освітні системи заохочують учнів зіставляти знання про релігії зі своїми поглядами на життя, які розвиваються, або особистим почуттям ідентичності. Це може передбачати як близькість, так і дистанційованість у розгляді переконань і цінностей інших, наприклад, емпатію до людей іншого походження, а також використання більш дистанційованих критичних ідей і суджень. Школи не можуть допомогти дітям у розвитку більш когерентних особистих світоглядів. Це процес довжиною в життя. Однак молодих людей можна стимулювати до роздумів про сенс власного життя або світогляду, і про сенс життя і світогляд інших. У цьому плані екзистенційні питання та питання сенсу життя, разом із впливом світоглядів, можуть допомогти учням краще розуміти інших, і через це розуміння краще розуміти самих себе. Це особливо важливо в суспільствах, де спостерігається змішування традиційних і нетрадиційних релігійних і секулярних світоглядів.

Що стосується ролі вчителя, деякі освітні системи не заохочують учителів до обговорення їх власних світоглядів з учнями/студентами, підкреслюючи роль учителя як джерела достовірної інформації і фасилітатора дискусії та діалогу. У певних освітніх системах через небезпеку навернення до своєї віри, учителям забороняється обговорювати особисті світогляди з учнями в класі. У деяких ситуаціях учителі можуть спиратися на власні погляди швидше неупереджено, ніж нейтрально (Jackson 1997: 135-36). Набір методичних порад, що стосуються демонстрації поваги до релігійного різноманіття і підтримки рівності при вивченні релігій і переконань, під назвою «Практичний кодекс для вчителів релігійної освіти» («A Practical Code for Teachers of RE») можна знайти за адресою: http://religiouseducation_council.org.uk/media/file/Practice_Code_for_Teachers_of_RE.pdf.

Дослідниця і викладач Оддрун Братен спостерігала за уроками релігії, світоглядів та етики (Religions, Life views and Ethics, RLE). Ілюстративним прикладом є аналіз уроків, націлених на інтеграцію релігійних і нерелігійних світоглядів у рамках RLE.

Ілюстративний приклад

■ «Пару років тому я спостерігала за уроками з дисципліни «Релігії, світогляди й етика» (RLE). «Нерелігійні світогляди» є інтегральною частиною релігійної освіти в Норвегії з 1997 р., коли об'єднали 2 предмети: «Християнство» і «Світогляди». У двох групах учнів 10 класу (вік 15-16 років) учитель організував дискусії, присвячені словам популярних пісень. На уроках, які я спостерігала, це була пісня «Що, якби Бог був одним із нас?» Джоан Осборн.

■ У першій групі дискусія пішла екзистенційним шляхом, підвівши учнів до самого краю їхнього мислення; наприклад, один учень зазначив, що «Бог не міг створювати з нічого; і що було до Бога або до Великого Вибуху? У реальності це неможливо, але тим не менше ми тут ... » В іншій групі

діалог пішов етичним шляхом, у результаті чого учні не погодилися з тим, що треба бути добрими до всіх – на випадок, якщо вони виявляться Богом (у контексті слів пісні), і спробували відповісти на питання: чи буде це гарним вчинком або егоїстичним. Обговорювалось також питання, чи є сумнів частиною віри, і чи має людина свободу волевиявлення.

■ Як свідчать спостереження, в обох групах учні хотіли дистанціюватися від будь-якого визнання своєї релігійності або приналежності до християнства. Наприклад, вони говорили «не те щоб я в це вірив, але ...» Жоден з них не продемонстрував явного християнського світогляду, хоча плюралістичність, відображена в цих досить гомогенних групах, формально варіювалася в діапазоні від приналежності до церкви Норвегії до можливого зв'язку з Гуманістичної Асоціацією.

■ У назві предмета RLE буква L, що позначає «life views» – світогляд, є сигналом для включення до нього нерелігійних світоглядів чи переконань. Однак викладання організованих секулярних світоглядів – це тільки незначна частина однієї третини предмета. Дійсно, існує тільки один організований секулярний світогляд – Гуманізм. В етиці та філософії, проте, можна знайти матеріали, пов'язані з гуманізмом як широкою історичною традицією, включаючи обговорення прав людини й людської гідності.

■ Необхідно розуміти, що RLE – предмет, не заснований на релігії, а нейтральний та інклюзивний. Це відкриває можливості для дискусій, заснованих на безлічі індивідуальних світоглядів, наявних у сучасних школярів, у тому числі й нерелігійних. На уроці, за яким я спостерігала, учитель, намагаючись керувати процесом, зміг створити арену, де відбувався відкритий діалог з етичних і екзистенціальних питань, і де учасники мали можливість вільно висловлювати різні секулярні погляди на життя.

■ Цей приклад не є ілюстрацією вивчення секулярних світоглядів, але демонструє роботу вчителя, який стимулює учнів до роздумів над власними світоглядами й над світоглядами інших. Через використання тексту пісні він створив відкритий безпечний простір для дискусії, де його власна точка зору не заважала обговоренню. Урок, що проходив у 10 класі, також активізував наявні знання, через вираження учнями своїх поглядів, таким чином допомагаючи їм прояснити, і можливо, розвинути їхні власні думки. Ось чому я вважаю цей урок одним із кращих прикладів RLE ».

Більш детально див. роботи Оддрун Братен, Braten 2013, 2014a, 2014b.

Релігійні й нерелігійні переконання в школах

У рамках дидактики було б цікаво розробити підходи, здатні охоплювати різні світогляди: релігійні й нерелігійні, організовані й персональні. Інтерпретативний підхід може бути адаптований до включення нерелігійних смислів, з їх динамічною відносин між особистостями, різними групами, до яких вони належать, і більш широкою традицією (або організованим світоглядом), до якої вони себе

відносять. Більше того, будь-який підхід, що використовує діалог, повинен бути інклюзивним для всіх учасників, незалежно від їх релігійного чи нерелігійного походження та особистого світогляду. Інклюзивний підхід Кастеллі до «діалогу про віру» в класі, націлений на інтегроване вивчення релігійних і нерелігійних світоглядів (Castelli 2012), діалогічний підхід Іпгрейв (див. Глава 4) також може бути адаптований до цього (Ipgrave 2001, 2013). Проект «Обличчям до віри» (Face to Faith), який використовує відеоконференцію для діалогу між школярами різних країн, також варто розглядати в цьому контексті (див. Глава 9). Цінним прикладом є і досвід учителів Норвегії, Шотландії та Квебеку в галузі інтеграції вивчення релігії та етики, або релігійних і нерелігійних світоглядів (як у прикладі Братен, наведеному вище). Робота Ради Європи в галузі інтеркультурної компетенції (формування відповідних знань, умінь, навичок і відносин), яка триває до цього часу, може застосовуватися при вивченні світоглядів або сенсів життя, так само як і релігій. Порушується безліч питань, що стосуються розробників освітньої політики, викладачів педагогічних навчальних закладів і шкіл. Розробники освітньої політики повинні вивчити питання інтегрування «нерелігійних переконань» з вивченням релігії, і ідентифікувати політику, яка буде найбільш ефективною для їх конкретного контексту. Важливим питанням є те, яким чином слід подавати в навчальному процесі як організовані, так і неорганізовані світогляди. Особливо важливим завданням для шкіл і педагогічних навчальних закладів є знайти способи допомогти вчителям (у процесі початкової або неперервної підготовки) урівноважити їх досвід, в термінах знань і розуміння різних релевантних світоглядів, розвитку компетентності, щоб допомогти школярам вивчати світогляди активними і цікавими способами, відповідно до їх віку і здібностей. Важливе завдання для викладачів різних курсів в університетах – це ідентифікувати відповідний контекст для кваліфікацій, що вимагають більш глибоких знань предмета, ніж можуть дати курси з вивчення релігій або теології.

Висновки

Намагаючись інтегрувати вивчення «нерелігійних переконань» і релігії в інтеркультурній освіті, розробники освітньої політики, працівники шкіл та педагогічних навчальних закладів стикаються з безліччю проблем. Серед найбільш обговорюваних – проблема дефініцій і термінології, вміння, навички та відносини, необхідні для підтримки діалогу (див. також Главу 4). Приклади поєднання вивчення релігій і секулярної етики було запропоновано як спосіб включення нерелігійних переконань поряд з релігіями до інтеркультурної освіти. Поняття «духовність» розглядалося як можливий узагальнювальний термін, що охоплює релігії та нерелігійні переконання; однак у зв'язку з цим виникають і деякі інші питання. Термін «життєва орієнтація» (разом з спорідненими) і «світогляд» розглянуто як потенційно прийнятні для того, щоб охопити і релігійні способи життя, і нерелігійні переконання. Окреслено відмінності між організованими й персональними світоглядами. Розглянуто питання, що стосуються розробників освітньої політики, шкіл і педагогічних навчальних закладів.

Глава 8

Проблеми прав людини

Вступ

Однією з фундаментальних цілей Ради Європи є «захист прав людини, плюралістичної демократії та верховенства права»; права людини є ядром цієї діяльності. Рекомендації стверджують:

«Метою Рекомендацій є забезпечити врахування релігій і нерелігійних переконань в інтеркультурній освіті як внесок у зміцнення прав людини, демократичного громадянства та участі, у розвиток компетенцій, необхідних для інтеркультурного діалогу» (Council of Europe 2008a: 9).

Таким чином, діяльність Ради Європи в галузі освіти про релігії і нерелігійні переконання як вимір інтеркультурної освіти слід розуміти в більш широкому контексті, пов'язаному з освітою в галузі прав людини та демократичного громадянства.

У рамках Ради Європи, освіта в галузі демократичного громадянства та прав людини тісно взаємопов'язані. У Хартії про освіту в галузі демократичного громадянства і прав людини, прийнятій Радою Європи, зазначається:

Освіта в галузі демократичного громадянства й освіта в галузі прав людини тісно взаємопов'язані й підтримують одна одну. Вони відрізняються більшою мірою за фокусом та сферою, ніж за цілями і практичною реалізацією. Освіта для демократичного громадянства фокусується переважно на демократичних правах і відповідальності, активній участі у цивільній, політичній, економічній, юридичній та культурній сферах суспільства, у той час як освіта в галузі прав людини пов'язана з більш широким спектром прав людини та фундаментальних свобод у кожному аспекті життя людей (Council of Europe 2010).

З погляду Ради Європи освіта в галузі прав людини також тісно пов'язана з інтеркультурною освітою. Декларація Комітету Міністрів «Про нетолерантність як загрозу демократії», спрямована на розширення освітньої діяльності в галузі інтеркультурної освіти як частини демократичної освіти (Council of Europe 1981, 2.7), а також Доповідь групи видатних представників Ради Європи рекомендують розвиток інтеркультурної компетенції через освіту як засіб протистояння нетолерантності (Council of Europe 2011). У першій частині доповіді 2011 р. її автори визначають різні ризики для цінностей Ради Європи, у тому числі й можливий конфлікт між «релігійною свободою» і свободою самовираження. Вони продовжують ідентифікувати основних учасників, здатних впливати на зміни у відносинах суспільства, включаючи педагогів, ЗМІ, релігійні та громадські групи. Серед тем, що порушувалися в доповіді – стереотипізація і некоректна репрезентація релігійних груп.

Що стосується підготовки вчителів, Рекомендації Ради Європи 2008 р. підтримують «об'єктивну і відкриту підготовку, ... що відповідає Європейській Конвенції з прав людини». Державам-учасницям також необхідно «розвивати методи навчання та викладання, які відповідають демократичній освіті на локальному, регіональному, національному та міжнародному рівнях» (Council of Europe 2008a).

Деякі матеріали з питань прав людини, що стосуються прав дітей, батьків, учителів та представників національних меншин, наприклад, вплинули на європейське законодавство. Розробники освітньої політики, школи та педагогічні навчальні заклади повинні знати і враховувати ключові питання.

Ця глава присвячена ідеї прав людини і розглядає деякі правові питання, що стосуються батьків, опікунів і дітей. Далі йде більш широка дискусія щодо концепції людської гідності, центральної для ідеї прав людини. Визнається, що не всі культури і релігії висловлюють ідеї людської гідності та людської особистості однаково, і обговорення різних точок зору вважається частиною інтеркультурної освіти. В якості ресурсу пропонується базова інформація про дебати щодо співвідношення між особистою автономією, правами та обов'язками людини. Нарешті, особлива увага приділяється питанням, що розглядають потенційний конфлікт між певними цінностями й традиціями окремих релігійних груп і ліберальною перспективою, пов'язаною з кодексами прав людини. Ці питання зачіпають і підняту багатьма респондентами в опитуванні проблему носіння релігійних символів у школі (проблема свободи самовираження учнів у школі обговорювалася в главі 5 про «безпечний простір»). На школи покладається велика відповідальність за реалізацію прав людини щодо релігії. Як підтверджує основна доповідь Ради Європи, освіта є важливим інструментом для подолання нетолерантності, але в той же час це і сфера, де можлива релігійна дискримінація (Council of Europe 2011).

Загальна декларація прав людини

Загальна декларація прав людини була прийнята Генеральною Асамблеєю Організації Об'єднаних Націй у грудні 1948 р. Принципи прав людини, проголошені в Загальній Декларації та інших законах про права людини, є основою Ради Європи та інших західних міжурядових організацій.

Загальна декларація була створена в обстановці моральної відповідальності за звірства, що відбувалися під час другої світової війни, і у всіх її 30 статтях визначаються фундаментальні права, якими наділені всі люди на основі принципу гуманності. Статті 18-21 розглядають духовні, громадські та політичні свободи, у тому числі свободу релігії або переконань. У цьому контексті термін «переконання» використовується в технічному значенні для позначення системи нерелігійних переконань або світоглядів (див. Глава 7).

Після подій 11 вересня склалася обстановка, в якій різні міжурядові організації були стурбовані тим, що молодому поколінню необхідно дати певні знання і розуміння різноманіття релігій і переконань – чи релігійних і нерелігійних світоглядів – з метою сприяння розвитку мирного співіснування в атмосфері взаємної толерантності та взаємної поваги. До таких міжурядових організацій належать: Рада Європи, Організація з безпеки і співробітництва в Європі та Організація Об'єднаних Націй через програму Альянс Цивілізацій. Міністерські Рекомендації Ради Європи використовують цей інклюзивний підхід.

Права людини і закон

Загальна Декларація та інші закони про права людини було включено до міжнародного законодавства, Європейської Конвенції про права людини і законодавства окремих країн. Так, є закони, що стосуються прав людини у сфері освітніх питань – про права дітей, батьків, учителів та меншин щодо релігій і переконань, релевантні для розробників освітньої політики, шкіл і педагогічних навчальних закладів. Це законодавство вплинуло на діяльність Ради Європи у цій галузі (наприклад, Council of Europe 1981, 2010), а також на освітню політику ОБСЄ (OSCE 2007). У контексті державної освіти існують питання рівноваги між правами батьків чи законних опікунів і дітей, а також питання, що стосуються прав учителів та меншин, представлених у класі й педагогічному колективі.

Права дітей і законних опікунів

У міжнародному законодавстві чітко зазначається, що батьки й законні опікуни мають право на освіту своїх дітей відповідно до власних релігійних або філософських переконань (заключний документ Відня 1989 р., цитований в OSCE 2007: 34). Аналогічно, у статті 2 Протоколу Європейської Конвенції про права людини стверджується:

Нікому не може бути відмовлено в праві на освіту. Держава при виконанні будь-яких функцій, узятих нею на себе в галузі освіти і навчання, поважає право батьків забезпечувати таку освіту й навчання відповідно до своїх релігійних і світоглядних переконань (цитуються в OSCE 2007: 38).

Більше того, Міжнародний Договір про громадянські й політичні права (багатостороння угода, що є частиною Міжнародного Договору про права людини, прийнята Генеральною Асамблеєю Організації Об'єднаних Націй в 1966 році, що набрала чинності з 1976 р.) свідчить, що держави, які є його учасниками,

«докладають зусилля, спрямовані на повагу свободи вибору батьків, або, за необхідності, законних опікунів, на отримання релігійної і моральної освіти своїх дітей відповідно до їхніх переконань» (цитуються в OSCE 2007: 39).

Однак це не означає, що держава зобов'язана забезпечувати форму освіти відповідно до переконань батьків. Це вирішує сама держава. При цьому батьки можуть заперечувати проти змісту релігійної освіти, пропонованого дітям у рамках певної системи, де вважається, що така освіта «націлена на / або впливає на проектування істинності/фальшивості конкретних переконань. Відповідно, батьки повинні мати право звільняти своїх дітей від таких форм навчання» (OSCE 2007: 39).

Права дитини

Міжнародне законодавство вважає дитину автономною, індивідуальною особистістю. Діти мають таке ж право на свободу релігії та переконань, як і дорослі. Однак права дітей повинні знаходитися в рівновазі з правами батьків і законних опікунів на виховання в рамках певних релігійних чи філософських традицій. Згідно із законом, права дитини в освітньому контексті часто визначаються батьками та опікунами від імені дитини. Міжнародне законодавство визнає, що в певний момент свого розвитку дитина може заявити про свої права в питаннях релігії або переконань, наприклад, щодо власної релігійної ідентичності. У законі немає чіткої позиції щодо питання перехідного моменту – від рішення батьків від імені дитини до її самостійності та автономії. Правовий прецедент розглядає як пріоритет інтереси дитини. Що стосується держави, то міжнародне законодавство містить такі ж зобов'язання зберігати нейтральність, як і для дорослих. У статті 3.1 Конвенції про права дитини зазначається:

Держава має такі ж зобов'язання зберігати позицію нейтралітету й культивування толерантності та поваги до дітей, як і до дорослих, і не повинна робити спроби до примусу свідомості будь-кого. На практиці можна очікувати, що права батьків, які стосуються освіти дітей відповідно до їхніх релігійних або філософських переконань, будуть передані дітям способом, що відповідає їхнім здібностям (цитуються в OSCE 2007: 36).

Розробники освітньої політики, школи та педагогічні навчальні заклади можуть використовувати «Толедські керівні принципи» (OSCE 2007) для подальшого інформування та обговорення прав учителів та меншин¹.

Інтеркультурна дискусія про людську гідність і права людини

Деякі критики ставлять під сумнів універсальність прав людини, особливо те, що всі системи цінностей певною мірою співвідносяться з конкретними культурними

1. Подальші питання, які стосуються законодавства і прав людини щодо релігії та освіти в Європі, обговорюються в роботі Hunter-Henin (2011).

(у тому числі й релігійними) історією та досвідом (наприклад, Macintyre 1981: 69). Деякі вважають, що ідеї природних прав і рівності людей сягають корінням християнської традиції (Waldron 2002).

Якими б не були корені цієї ідеї, Загальна Декларація прав людини була виражена в секулярному (але не секуляристському) контексті міжурядової організації, яка є частиною суспільно-політичної сфери. Загальна Декларація утворює моральний базис для діяльності міжурядових організацій, які повинні зберігати нейтральність щодо релігій. Тим не менше, західний політичний і культурний контекст, в якому створювалася Загальна Декларація, є очевидним.

Концепція людської гідності

Багато критиків загального нав'язування західної ліберальної демократії та західного формулювання прав людини приймають ідею внутрішньої цінності людської особистості – те, що Загальна Декларація називає «людською гідністю». Однак вони висловлюють цю ідею в спосіб, відмінний від західного уявлення про індивідуальну автономну особистість. Швидше за все вони використовують моральні концепти і практики, засновані на їх власних культурних і релігійних традиціях, що підтримують ідею людської гідності як необхідної умови для справедливого суспільства.

Одна з версій цього погляду підкреслює відносну природу індивідуальної ідентичності в деяких культурах, де люди не вважаються «самодостатніми одиницями» (self-contained units), які можуть розглядатися в ізоляції від людських взаємин (Parekh 1994). Це не означає, що тут немає людської гідності або справедливого соціального порядку. У традиційній індуїстській сім'ї, наприклад, певні члени родини несуть конкретну відповідальність завдяки їх особливому становищу (це може бути, наприклад, старший син або двоюрідний брат). Таким чином, автономія, в розумінні деяких представників західного суспільства, обмежується правами, одержаними від народження. Однак це не заперечує ідею людської гідності.

До конструктивного діалогу про права людини

Існують сумніви щодо можливості конструктивного діалогу між особами і групами з різною акцентуацією при обговоренні концепту людської гідності. Діалогічний підхід визнає різні моральні, релігійні та культурні джерела для ідей людської гідності, але також звертає увагу на тісний зв'язок між цими ідеями. Діалогічний підхід відповідає діяльності Ради Європи, спрямованій на підтримку й розвиток інтеркультурного (у тому числі й міжрелігійного) діалогу. З цієї точки зору визнається спільність вираження ідеї прав людини в різних релігійних або культурних образах життя. Наприклад, необхідність досягти консенсусу через дискусію про «схожі (overlapping) цінності» – спроба знайти спільну основу, навіть якщо конкретні моральні норми ґрунтуються на різних традиціях і переконаннях (Jackson 1997). Це твердження близьке до того, що філософ Джон Раулз мав на увазі під «спільним (overlapping) консенсусом» (Rawls 1993).

Аналогічний підхід використовувався в роботах про діалог, в якому учні початкової школи різних релігійних переконань та культурного походження спираються на власні традиції, звертаючись до спільних моральних проблем (Ipgrave 2013; див. Глава 4). Використовувалися також дискусії про рефлексивність, зокрема поглиблення розуміння через зіткнення з відмінностями (Jackson 1997, 2004; див. Глава 4).

Права та обов'язки

Однією з тем для діалогу може бути співвідношення між правами й обов'язками. Іноді піддається критиці положення про те, що закони про права людини фундаментально фокусуються на правах і не приділяють достатньої уваги обов'язкам. Хоча ця критика має певну силу, але вона не зовсім виправдана, оскільки статті 28-30 Загальної Декларації присвячено саме обов'язкам. У статті 29 зазначається: «Кожна людина має обов'язки перед суспільством, у якому тільки й можливий повний і вільний розвиток її особистості». Тим не менше, більшість критиків указують на необхідність більше уваги зосереджувати на фундаментальних обов'язках. Один із прикладів – це Загальна Декларація про обов'язки людини, опублікована Радою Взаємодії в 1997 р. – міжнародною групою на чолі з Гельмутом Шмідтом². Цей документ визнає специфічний західний соціальний та історичний контекст Загальної Декларації і робить певну спробу відновлення дружніх відносин між Сходом і Заходом:

Багато суспільств традиційно ґрунтуються на людських відносинах у термінах обов'язків більшою мірою, ніж прав. Це характерно, в загальних рисах, наприклад, для східної думки. У той час як на Заході, починаючи щонайменше з епохи Просвітництва в 17 столітті, традиційно підкреслювалися концепти свободи та індивідуальності, на Сході переважало визначення обов'язків і суспільства. Той факт, що Загальна Декларація прав людини була розроблена замість Загальної декларації обов'язків людини, безсумнівно, свідчить про філософське й культурне походження авторів документа, які, як відомо, представляли західні держави, що вийшли переможцями у другій світовій війні (InterAction Council 1997).

Далі в цьому документі зазначається:

Оскільки права та обов'язки нерозривно взаємопов'язані, ідея прав людини має сенс, тільки якщо ми визнаємо обов'язок усіх людей поважати їх. Незалежно від цінностей конкретного суспільства, людські взаємини універсально базуються на існуванні і прав, і обов'язків.

У Загальній Декларації обов'язків людини наведено такі приклади співвідношення прав і обов'язків:

- ▶ Якщо ми маємо право на свободу думки, совісті й релігії, ми також маємо обов'язок поважати думки або релігійні принципи інших.

2. Рада Взаємодії (InterAction Council) заснована в 1983 р. як незалежна міжнародна організація (яка формально не входить до структури ООН), для мобілізації досвіду колишніх голів держав або урядів.

- ▶ Якщо ми маємо право бути освіченими, тоді ми маємо обов'язки вчитися настільки, наскільки дозволяють нам наші здібності, і, де це можливо, ділитися нашими знаннями та досвідом з іншими.
- ▶ Якщо ми маємо право користуватися дарами землі, тоді ми зобов'язані поважати землю, дбати про неї і відновлювати природні ресурси.

Проблеми класу: потенційний конфлікт різних прав людини - загроза безпечному простору?

Наведена вище дискусія націлена на забезпечення критичного й рефлексивного вивчення питань прав людини, що розширює діалог між прихильниками різних поглядів у широкому контексті, підтверджуючи концепт людської гідності як основи прав людини. Однак трапляються ситуації, в яких одне право людини може потенційно або реально вступати в конфлікт з іншим (наприклад, певні права батьків щодо прав дітей, або певні права особистості щодо прав інших у громадській сфері). Можливе також непорозуміння між прихильниками певних консервативних поглядів, що походять з конкретних релігійних позицій, і тими, хто дотримується ліберальних поглядів, що відповідають законам про права людини. Наприклад, потенційне зіткнення між (деякими) поглядами і традиціями груп меншин і деякими аспектами прав людини, які вимагають визнання.

Учителі повинні підтримувати права людини, але як вони можуть зробити клас «безпечним простором» для тих учнів, які (або батьки яких) не згодні з деякими ліберальними поглядами? Можуть виникнути невідповідності між певними консервативними релігійними позиціями й більш ліберальними, відображеними в законодавстві про права людини. Приклади відображають погляди на гомосексуальність, гендерну нерівність, носіння релігійного одягу й релігійних символів. У таких випадках, слід розрізнити право дотримуватися певних поглядів, які можуть не відповідати деяким принципам прав людини, і обов'язок / відповідальність діяти згідно з правилами чи законами, що стосуються прав людини.

Управління навчальними дискусіями, присвяченими деяким з цих проблем, вимагає достатньо сформованих умінь, а розробники освітньої політики, школи, зокрема, вчителі та викладачі педагогічних навчальних закладів повинні ретельно продумувати межі того, що можна обговорювати в класі в рамках конкретних законодавчої та освітньої систем і культурного контексту відповідно до віку і здібностей учнів. Проблема класу як «безпечного простору» обговорювалася в Главі 5.

Релігійні символи, одяг і артефакти в класі

Однією з актуальних проблем, з якою часто стикаються учні та їхні батьки різного релігійного походження, є носіння релігійних символів у громадських місцях, таких, як школа. Це питання порушується деякими респондентами – представниками різних країн при відповіді на питання анкети, розіслані членам Комітету з освіти Ради Європи.

У більшості країн, які брали участь у дослідницькому проекті REDCo, значна кількість дорослих підтримує право віруючих на помірковане вираження релігійної віри в школі. Наприклад, вони не заперечують проти носіння скромних релігійних символів у школі чи добровільних актів вираження віри учнями, які належать до певної релігії.

Однак існують і деякі яскраві національні відмінності, особливо що стосується більш помітних символів та одягу. Наприклад, у кількісному огляді REDCo, були відзначені істотні відмінності між реакціями французьких і норвезьких школярів. Майже 60% французьких учнів висловили негативне ставлення до носіння релігійних символів, у той час як більше 60% норвезьких учнів вважають, що носіння помітних релігійних символів у школі повинно бути дозволено (von der Lippe 2009b: 169).

Різні країни в рамках Ради Європи мають широкий діапазон політики з цього питання, частково відображеної в законодавстві. У 2008 р. Рада Європи видала «Вказівки щодо носіння релігійних символів у громадських місцях», мета якого – розглянути концепт релігійного символу й пояснити розробникам освітньої політики, експертам тощо критерії, які використовуються Європейським Судом з прав людини в таких випадках (Evans 2008). Питання, що стосуються релігійних символів та одягу, та їх співвідношення із Європейською Конвенцією з прав людини, детально розглядалися в юридичному аспекті професором Малколмом Евансом. Наведемо деякі ключові моменти.

Європейський Суд з прав людини визначив, що держави мають широкий простір для визначення того, яким чином виконувати свої обов'язки як «нейтрального та неупередженого» регулятора релігійного життя. Суд також підкреслив, що держави повинні забезпечити свободу релігії або переконань, поважаючи при цьому права і свободи інших. Проаналізовано, як Європейська Конвенція з прав людини ставиться до свободи думки, совісті й релігії, визначено ключові концепції Європейського Суду з прав людини в галузі юриспруденції, зокрема принципи поваги, індивідуальної та суспільної автономії та відсутності дискримінації. У Вказівках досліджено роль і обов'язки держави (нейтральність, неупередженість, виховання плюралізму й толерантності, захист прав інших) та особистості.

Завданням Вказівок є прояснити концепти, що стосуються зовнішньої сторони релігій і переконань у громадській сфері, й надати визначення носіння релігійних символів. У роботі також аналізуються питання носіння релігійних символів, що мають важливе значення для розробників освітньої політики. Нарешті, Вказівки застосовують ці принципи й підходи до ключових сфер суспільного життя, зокрема діяльності державних навчальних закладів, такі як школи.

Відповідно до цих Вказівок, на сьогодні ще не сформульовано універсального визначення релігійного символу. Існують різні підходи до його розуміння. Згідно з одним із підходів релігійні символи обмежені «фігурами релігійних обрядів», у той час як представники іншого підходу зараховують до релігійних символів все, що пов'язано з релігійним життям віруючого. Це можуть бути, наприклад, предмети одягу, домашнього вжитку, писемні джерела, малюнки, будівлі й т.ін. Європейський Суд з прав людини вітає гнучкий підхід, при якому особистість, а не держава або

суд, визначає, що для неї є релігійним символом. Однак це не означає, що носіння релігійних символів не може бути предметом обмеження для держави.

До інших ключових моментів Вказівок належать такі:

- ▶ Діти мають право на свободу релігії або переконань, і держава повинна гарантувати, щоб дисципліни, включені до шкільних програм, викладалися в об'єктивній, критичній і плюралістичній манері.
- ▶ Учителі можуть виражати свої релігійні погляди, але вони не повинні використовувати своє становище, щоб нав'язувати особисті думки, які не відповідають переконанням учнів.
- ▶ У межах закону до вчителів, які працюють у класі, можуть застосовуватися різноманітні обмеження з метою забезпечення підтримки належного освітнього середовища й поваги до прав дітей і батьків.
- ▶ Необхідно обмежувати прояви релігії або переконань з боку учнів, якщо це робиться з метою громадської безпеки, охорони здоров'я, порядку або захисту прав інших.
- ▶ Читачі можуть використовувати Вказівки для розв'язання окреслених проблем у контексті своєї національної ситуації. Вказівки варто вивчити детально, при цьому особливу увагу слід звернути на список ключових питань професора Еванса, що визначають обмеження на носіння релігійного одягу й артефактів, який наводиться далі.

Питання для визначення політики щодо обмеження релігійних символів у громадському просторі

- ▶ Це обмеження відображає загальний підхід, що є нейтральним і неупередженим щодо всіх форм релігії або переконань, або воно віддає перевагу конкретній концепції добра?
- ▶ Чи має це обмеження дискримінаційний характер у тому сенсі, що воно спрямоване безпосередньо або більшою мірою на послідовників однієї релігії або світогляду, ніж на інших?
- ▶ Чи спрямоване це обмеження на захист «законних інтересів», як визначено в Конвенції, і особливо на захист прав і свобод інших?
- ▶ Чи існує поважна причина, чому ці інтереси вимагають захисту?
- ▶ Чи є альтернативи обмеженню, які можуть убезпечити реалізацію цих інтересів, і які не призведуть до ще більшого зменшення свободи прояву переконань через носіння такого релігійного одягу або артефактів?
- ▶ Якщо немає іншого, альтернативного, підходу, чи є обмеження мінімальним, необхідним для реалізації специфічних законних цілей?
- ▶ Чи сумісне накладення обмеження з принципами поваги чи необхідністю підтримувати толерантність і плюралізм?

Крім цього, слід підкреслити, що релевантне питання не в тому, чи є це обмеження «справедливим» у даному випадку, чи є воно «необхідним», і це дуже складне питання, яке встановлює значно вищий поріг легітимності.

Якщо вітчизняні політики й розробники освітньої політики будуть звертатися до цих питань, розглядаючи випадки, що стосуються обмежень щодо носіння релігійних символів, тоді більш імовірно, що їх рішення відповідатимуть

Європейській Конвенції з прав людини, у якій наголошується на необхідності поважати свободу релігії, дотримуючись при цьому балансу між інтересами всіх сторін (Evans 2008: 87-88).

Питання свободи самовираження в школах, що висувається деякими респондентами, які брали участь в опитуванні, розглядалося в Главі 5 про клас як безпечний простір.

Висновки

Підсумовуючи сказане вище, слід відзначити, що розробники освітньої політики, школи та педагогічні навчальні заклади повинні докласти зусиль для реалізації таких завдань:

- ▶ боротися в класі з дискримінацією тих, хто має чи не має релігійні переконання;
- ▶ ознайомити вчителів та учнів з основними законами про права людини, а також їх положеннями, що стосуються свободи релігії та переконань;
- ▶ прагнути до вироблення такої політики школи й кожного вчителя, яка б сприяла встановленню необхідного клімату співіснування в атмосфері взаємної толерантності;
- ▶ у школах приділяти увагу правам дітей і батьків/законних опікунів;
- ▶ право на свободу самовираження в школі й класі врівноважується обов'язками, що стосуються ввічливості і сприйнятливості щодо представників релігійних меншин;
- ▶ необхідно ретельно продумати межі того, що є допустимим для обговорення в класі в рамках конкретних законодавчих та освітніх систем і культурного контексту з урахуванням вікових особливостей учнів та їхніх здібностей;
- ▶ урахування всіма учасниками навчального процесу взаємозв'язків між правами й обов'язками;
- ▶ політика щодо носіння релігійних символів і релігійного одягу в школі повинна відповідати національному законодавству. У зв'язку з цим розробники освітньої політики мають з'ясувати, чи потрібні насправді будь-які обмеження.

Принципи прав людини формують моральний базис для роботи Ради Європи, а також мають великий вплив на міжнародне та європейське законодавство. У цій главі згадувалася Загальна Декларація прав людини й закони, що стосуються дітей, батьків і законних опікунів, засновані на загальному законодавстві про права людини. Дискусія про різні способи вираження людської гідності розглядалася на прикладі діалогу в класі і пов'язана із взаємозв'язками між правами й обов'язками. Досліджені причини виникнення непорозумінь у класі з питань прав людини. Це питання стосується ситуацій, у яких певні консервативні релігійні погляди можуть стикатися з ліберальними перспективами, створюючи потенційну загрозу для ідеї «безпечного простору» в класі (див. Глава 5). Нарешті, особливу увагу приділено проблемі носіння релігійних символів у школах з урахуванням результатів дослідження думки молодих людей у різних країнах. Рекомендовано використання Вказівок, розроблених Радою Європи, що пояснюють європейське законодавство з цієї теми.

Глава 9

Зв'язок школи з широкою громадськістю та організаціями

Вступ

Рекомендації Ради Європи вважають школи життєво важливою частиною суспільної сфери і надають великого значення комунікації між школами, особистостями й групами. Рекомендації покликані сприяти «розвитку підготовки вчителів у питаннях методів навчання і викладання, які забезпечують навчання в дусі демократії на локальному, регіональному, національному й міжнародному рівнях». Наприклад, щодо підготовки вчителів, Рекомендації (Council of Europe 2008a) підтримують підходи, які «розвивають можливості для обміну думками та діалогу між учнями з різного культурного середовища». Більше того, у Рекомендаціях стверджується, що вчителів слід готувати до усвідомлення важливості встановлення позитивних взаємин з батьками і місцевим співтовариством, зокрема релігійними громадами.

У різних частинах Європи функціонують школи, пов'язані з місцевими громадами, де діти та підлітки взаємодіють зі своїми однолітками з інших місць, у тому числі підтримують і міжнародні зв'язки (див. нижче).

Існують різні способи, за допомогою яких школи можуть встановлювати освітні зв'язки з релігійними і нерелігійними організаціями у своїй місцевості. Один із них – запрошення представників різних груп до шкіл, що є важливим джерелом для виконання завдань освіти. Наприклад, можна запросити гостей до класу для безпосередньої роботи з дітьми або забезпечити інші ресурси, виступити або провести презентацію для учнів усієї школи чи окремого її підрозділу; можливе також проведення інтерв'ювання вчителем або учнем/учнями, за питаннями, підготовленими при консультації з учителем.

Інший спосіб встановлення зв'язків – це організація навчальних візитів до релігійних та інших громад. Наприклад, школярі можуть відвідати і вивчити одну або кілька релігійних споруд. Учні матимуть можливість поспілкуватися з головними представниками громади або зібрати інформацію іншими способами, наприклад, за допомогою фотографій (якщо це дозволено) або зафіксувавши свої спостереження у вигляді нотаток.

Як правило, такі візити відбуваються в той час, коли не проводяться богослужіння або інші види релігійної діяльності. Тим не менше, вчителі повинні попередити учнів та батьків про правила поведінки, яких повинні дотримуватися відвідувачі. Наприклад, в індуїстському храмі, «гурдварі» сикхів або мечеті гості повинні бути відповідним чином одягнені. Необхідно закривати ноги, знімати взуття, у деяких випадках покривати голову й мити руки. Учням важливо пояснити, що такі дії виконуються з поваги до релігійної традиції і не є самі по собі актами поклоніння. Однак школярів не треба примушувати до участі в тому, що може сприйматися як релігійна практика, наприклад, вклонятися перед священною книгою сикхів Гуру Грант Сахіб. Більше того, учні повинні усвідомлювати необхідність коректної поведінки в конкретному місці богослужіння, наприклад, уникати торкатися чого-небудь, що вважається святим у цій релігійній громаді. Організуючи візит, учителі можуть проконсультуватися з приводу цих питань з лідерами або іншими контактними особами релігійних громад. Жоден з таких видів роботи не може бути спонтанним, вони вимагають ретельної підготовки та консультації, а час і ресурси для таких відвідувань визначаються шкільною політикою.

При плануванні візитів до місць богослужіння важливо враховувати різну релігійну та світоглядну приналежність учнів у класі. Це передбачає зв'язки з батьками та врахування походження і переконань окремих учнів. Ідея «безпечного простору» (обговорювана в Главі 5) пов'язана з позашкільними візитами й прийняттям гостей в школі, так само як і з взаємодією усередині класу.

Що стосується запрошення до школи представників релігійних або світоглядних спільнот, необхідно пояснити гостям, що їхня роль не наvertати до своєї віри, а надавати інформацію і пояснення. З боку школи, вчитель чи організатор повинні виконувати різні функції, у тому числі налагоджувати і підтримувати контакти з ключовими персонами тієї чи іншої організації, пояснюючи цілі зустрічі й роль у ній громади та її членів (інформувати, пояснювати і т.ін., але не наvertати до своєї віри). Організатор також має подбати про те, щоб відвідувачі школи володіли відповідними навичками для реалізації завдань, які вони покликані виконати (наприклад, підготувати презентацію на відповідному рівні). Організатор повинен підтримувати зв'язок з представниками адміністрації школи, а також з учнями, які збираються взяти участь у заході, щоб забезпечити його успішне проведення. Організатори мають простежити, щоб учасники відвідування особисто подякували господарям, а також офіційно листом чи електронною поштою, і були виконані всі відповідні формальності. За необхідності слід запропонувати відшкодувати дорожні витрати або забезпечити прийом.

Як бачимо, організація таких заходів є досить складною. Зв'язки з громадськістю за межами школи вимагають відповідної загальношкільної підтримки вчителів та учнів, а також представників адміністрації, відповідальних за такі зв'язки, у тому

числі й фінансової. Такі позашкільні заходи, звичайно, вимагають максимальної уваги – дозвіл від батьків та надання їм необхідної інформації, організація транспорту, розв’язання питань охорони здоров’я та безпеки, інструкції для учнів щодо відповідної поведінки, одягу й т. ін. Іншими словами, для організації такого роду діяльності, що передбачає запрошення гостей до школи та відвідування учнями різних закладів у своїй місцевості, педагогічному персоналу, який з цим пов’язаний, необхідно розвивати відповідні компетенції. Вивчення цих питань і набуття досвіду може починатися вже в період початкової педагогічної підготовки і тривати протягом безперервного професійного розвитку в процесі роботи в школі як через офіційні курси підвищення кваліфікації, так і шляхом навчання у більш досвідчених колег (див. Глава 4 і приклади нижче).

Резюме: роль учителя

Підсумовуючи викладене вище, необхідно зауважити, що гості школи – це не заміна вчителя.

Роль учителя передбачає виконання таких завдань:

- ▶ підготовка до прийому гостей:
 - встановлення контакту з тією чи іншою громадою та її представниками;
 - пояснення мети контакту і візиту представника / представників громади до школи та основних правил поведінки;
 - вибір найбільш досвідченого представника для виконання узгоджених завдань;
 - ознайомлення потенційних гостей з їх роллю (підготувати невеликий виступ, взяти участь в інтерв’ю, проведеному вчителем, або можливо, відповісти на запитання учнів);
 - допомога доповідачу у виборі методів презентації інформації (наприклад, не рекомендується читати написаний текст; якщо гість недостатньо впевнено почувається при неформальному виступі, можна запропонувати іншу форму комунікації, наприклад – інтерв’ювання вчителем);
 - урахування релігійного та світоглядного різноманіття класу.
- ▶ організація позашкільного візиту
 - коротке інформування лідерів або представників передбачуваного для відвідування місця богослужіння про цілі візиту, обговорення стилю одягу та правил поведінки учнів;
 - інформування батьків про цілі та протокол візиту, відповідний одяг і поведінку, та інші пов’язані з цим питання;
 - стисле інформування учнів про очікувану поведінку та одяг, про відмінності між шанобливим ставленням до релігійної громади та її віри й актами поклоніння;
 - стисле інформування учнів про особливості навчальної діяльності під час візиту (можливо, спостереження, інтерв’ю, прослуховування презентації, фотографування при наявності дозволу й т. ін.) й очікувані результати;
 - урахування релігійного і світоглядного різноманіття класу;
 - вирішення практичних питань транспорту, безпеки та охорони здоров’я тощо.

Далі пропонується кілька прикладів установаження зв'язків із громадськістю. Це діалог учень - учень (із використанням електронної пошти та відео-конференції), запрошення гостей до школи й позашкільні візити. Ці приклади ілюструють широкий діапазон можливостей, згаданих вище. Наводяться також результати деяких досліджень.

Діалог «учень-учень»

Побудова електронних мостів

Один з проектів, який використовує потенціал діалогу через електронну пошту, об'єднав 10-11-річних школярів з різних частин Англії – дуже мультикультурного міста в середній частині країни (Midlands) і більш монокультурного сільського регіону на півдні Англії. Діти з монокультурного регіону проявили здатність розвивати взаємини і спілкуватися, а також вчитися у дітей, що мають різні релігійні і світоглядні походження. Цей проект розглядається в таких джерелах: Іпгрейв 2013, і Маккенна, Іпгрейв і Джексон 2008. Див. також глави 4 і 5 для детальнішого аналізу діалогічного підходу Іпгрейв.

Проект «Обличчям до віри»

Проект «Обличчям до віри» (Face to Faith), фінансований Фондом віри Тоні Блера, використовує відеоконференцію для розвитку діалогу між молодими людьми з різних країн світу, з учителем у головній ролі фасилітатора. Фонд віри Тоні Блера націлений на розвиток поваги та розуміння найбільших світових релігій і демонстрацію того, як у сучасному світі віра може стати могутньою силою, спрямованою на творення добра. Шарлотта Кінан, голова Фонду віри Тоні Блера, пише:

Наша шкільна програма «Обличчям до віри» працює зі школярами 12-17 років у всьому світі, об'єднуючи їх для взаємодії в модернованому просторі, поважного і безпечного обговорення глобальних питань з погляду різних релігій і переконань. Молоді люди вчать поважати відмінності, а не боятися їх, усвідомлювати те й інше. Якщо ми зможемо навчити наших дітей визнавати спільні цінності, спільний гуманізм, який ми поділяємо з іншими культурами світу, тоді ми зможемо краще зрозуміти один одного, ніж ті, хто прагне до розділення і роз'єднання (Keenan 2013).

Для більш детальної інформації див. www.tonyblairfaithfoundation.org/projects/supporting-next-generation.

Гості школи

Батьки як запрошені доповідачі

Один колишній учитель середньої школи, що працює з 11-13-річними учнями, наводить приклад із особистого досвіду, який може виявитися корисним для

розвитку педагогічної компетенції, а також розглядатися як цінний навчальний досвід для учнів.

Через учнів школи, я встановив контакт з кількома місцевими спільнотами. У нашій школі є значна кількість єврейських учнів, що спонукало мене звернутися до місцевого рабина. Учні відвідали синагогу, а рабин регулярно приходив до школи. Також я запрошував батьків проводити бесіди з учнями з релігійної тематики, під час яких вони могли б задавати питання. Одного разу я попросив батька одного з учнів, мусульманина, інженера, поговорити з молодшими учнями про іслам. Він дуже нервував, підготував велику кількість нотаток, які збирався прочитати в класі. На щастя, за чашкою кави, я запитав його, чи пам'ятає він себе в 11-річному віці. Він сказав, що так, він був палестинцем з Джаффи. Під час Рамадану, він і його брати намагалися дотримуватися посту. Але одного ранку, коли яскраво світило сонце, їхня сила волі вичерпалася, і вони залізли на апельсинові дерева і встромили свої зуби в м'якоть соковитих фруктів. Я сказав: «Можливо, ти краще розповиси цю історію, ніж читатимеш свої записи?» Батько учня погодився і розповів захопливу історію, яка спричинила багато цікавих питань. Я ж отримав урок, яких гостей треба запрошувати до школи, і як необхідно презентувати релігійну інформацію для молодого покоління» (Jackson 2012a, с.59).

Старші учні як запрошені доповідачі

Сьогодні існують різні проекти, які вчать старших школярів розповідати про свою релігію або світогляд перед старшими учнями початкової школи.

Один з місцевих органів освіти у Лондоні ініціював проект «Посли віри й переконань» (Ambassadors of Faith and Belief - AfaB), в якому старші школярі (переважно у віці 16 і 17 років) вчать презентувати свої релігійні погляди учням початкової школи. Проект був націлений на реалізацію трьох локальних завдань: підтримувати високу якість релігійної освіти; забезпечити учням випускних класів можливість розвивати свої особистісні й соціальні компетенції; сприяти соціальній когезії.

Мета виступу старшокласників – подати загальну картину релігії або світогляду, а також особисте його сприйняття, і поділитися власним досвідом. Готуючись до виступу, «посли віри і переконань» розвивають навички презентації інформації та використання різних методів, а також набувають досвіду роботи і спілкування з дітьми. Учні початкової школи слухають доповідачів, які презентують різні релігії і світоглядні позиції, якусь одну релігію або світогляд в цілому, а також особисті думки, в доброзичливій атмосфері, відкритій дискусії, безпечному просторі класу й під наглядом учителя. Один з організаторів коментує це так: «Наші «посли» дали учням початкової школи можливість потужного і автентичного особистого сприйняття віри та діалогу з найбільш позитивними рольовими моделями, що представляють найрізноманітніше походження».

Учні старшої школи, які брали в цьому участь, виконуючи роль «послів віри і переконань», так описують свою роботу.

Ілюстративний приклад

Молоді люди описують свою роль в якості «послів віри і переконань»

Моенес

■ Я вирішив стати частиною проекту АFaВ, оскільки ідея формування розуміння між молодими людьми різної віри, здалася мені привабливою. Як представнику мусульманської родини змішаного етнічного походження (батько – боснієць, мати – єгиптянка), мені пощастило випробовувати на собі множинні культурні інтерпретації ісламської віри. Жоден з моїх батьків не нав'язував мені свої погляди або думки, мені була надана можливість самостійно досліджувати релігії. Я думаю, дуже важливо, щоб усі діти мали таку ж свободу і не боялися ставити питання, оскільки це буде підвищувати міжрелігійну когезію в суспільстві.

■ Я вивчаю біологію, хімію, англійську літературу та історію, особливо цікавлюсь історією і політикою Середнього Сходу та Європи.

Олівія

■ Я практикую католицтво і відвідую церкву св. Фоми в Кентербері. Я беру участь у роботі Католицької служби Brentwood, і це мені дуже подобається, оскільки мені цікаво спілкуватися з молодими людьми мого віку, відданими своїй вірі.

■ Я зараз на 12-му році навчання і вивчаю біологію, англійську літературу, психологію і математику. Моє хобі – читання, велосипед, музика і шопінг. Мені подобається бути частиною програми «Послів віри», тому що це допомагає мені поділитися своїми поглядами та своїм досвідом з католицизму. Я буду не лише вчити дітей моєї віри, але також вчитимусь сама, до чого я і прагну».

Широніка

■ Привіт! Я зараз на 12-му році навчання і вивчаю біологію, хімію, математику та економіку. Релігієзнавство завжди було одним із моїх найулюбленіших уроків, саме тому я стала Послом віри. Не тільки тому, що проект АFaВ – це чудова нагода для дітей побачити релігії з різних перспектив, а й тому, що він відкриває для мене інші релігії.

■ Що стосується моєї віри, я перебуваю в духовному пошуку. Я виросла в індуїстській сім'ї і виховувалася як практикуючий індуїст, відвідувала храм щотижня. Однак, коли я виросла, у мене з'явилися сумніви щодо Бога і його існування, тому сьогодні я агностик. Незважаючи на це, я готую презентації про індуїзм, оскільки можу спиратися на власний досвід.

■ Якщо після моєї розповіді педагоги або учні захочуть дізнатися більше про мої агностичні переконання, я буду більш ніж щаслива відповісти на будь-які питання.

Акшіта

■ Я вивчаю математику, вищу математику, економіку й соціологію. У вільний час люблю читати, відвідую позашкільні заняття. Оскільки я атеїст,

■ програма «Посли віри» дуже цікава для мене, оскільки учнів початкової школи не вчать атеїзму. Як частина програми, я можу допомогти їм дізнатися про це. Візит атеїста від програми AFaB допоможе багатьом учням навчитися задавати питання про свою релігію, що дозволить їм зміцнитися у своїй вірі і стати більш відкритим до нових ідей. Дякую».

Амол

■ Привіт! Я Амол і я на 12-му році навчання. Насамперед я радий стати частиною програми AFaB, оскільки, на мою думку, вона пропонує дітям абсолютно новий погляд на інші віри й культури зсередини. Моїм головним завданням у цьому проєкті є створити цікаві та інформативні презентації для дітей, з яких можна почерпнути щось нове; сподіваюся, що учням буде цікаво, а я отримаю цінний досвід роботи з дітьми та краще розуміння своєї віри.

■ Я індуїст і регулярно відвідую храм та індуїстські свята. Вдома моя сім'я регулярно поклоняється в нашому домашньому святилищі (в ньому є предмети, які мені подобається приносити і показувати дітям), і я сподіваюся, що добре знаю свою віру й можу розмірковувати про деякі її аспекти. Я збираюся розповідати про це у цікавій та не надто нудній манері!

■ Якщо вам це цікаво, зараз я вивчаю біологію, хімію, англійську літературу і музику, й сподіваюся в майбутньому стати дантистом, це в тому випадку, якщо не збудеться моя мрія грати в рок-групі!

Данієлла

■ Мене звуть Данієлла, і я вчуся в єврейській середній школі, готуюся до іспитів рівня А (зовнішні іспити, які складають у віці близько 18 років) з математики, біології, хімії та релігійної освіти. Я люблю музику і граю на кларнеті, саксофоні та піаніно, і відвідую музичну школу Редбридж, де я граю в оркестрі.

■ Я вихована в єврейській родині, і, отримавши освіту в єврейській школі з 4-х років, я навчилася сприймати і передавати інформацію про іудаїзм доступним способом. Я розумію, що деякі концепти інших релігій є складними для розуміння, і тому хотіла б підготувати просту, але інформативну презентацію про іудаїзм.

■ Ставши членом програми AFaB, я отримала дуже цінний і важливий досвід, і дуже пишаюся тим, що зможу розповісти дітям про свою релігію. Участь в програмі AFaB допоможе мені отримати навички передавати свої знання, а також краще пізнати свою релігію. Я почуваю себе більш упевнено, а презентації, які я підготую, будуть інформативними й інтерактивними. Щоб зробити їх більш цікавими, я буду користуватися артефактами з іудейської релігії.

Більше прочитати про проєкт «Посли віри і переконань» можна на сайті www.redbridgeafab.org.uk/index.php.

Відвідування місць і людей: використання етнографічних методів

Старші учні початкової школи та учні середніх класів практикувалися у використанні етнографічних методів під час позашкільних візитів, наприклад, у місця богослужінь, та інтерв'ювання ключових інформантів (Jackson 1990). До етнографічних методів належать: систематичне спостереження, документований аналіз (наприклад, література, зібрана під час візиту, оголошення, нотатки й т. ін.), і структуроване інтерв'ювання (учні підбирають питання і планують інтерв'ю під керівництвом учителя). Активні методи націлені на розвиток в учнів інтеркультурної компетенції, отримання знань, розвиток умінь і навичок, формування відповідних відносин через розуміння та позитивне сприйняття способу життя інших людей. Завдяки використанню зазначених вище методів польової роботи учні можуть поглибити своє розуміння іншого способу життя. Досвід показав, що учні позитивно реагують на таку діяльність, активно розробляючи ідеї та методи для розуміння інших переконань і релігійних практик.

Діяльність, спрямована на розуміння іншого способу життя, спричиняє цікаві запитання. Як діти з секулярного середовища ставляться до розуміння релігійного способу життя? Як діти однакових релігійних переконань розуміють людей з іншими релігійними традиціями? Настільки ж вірно, як діти з однієї деномінації розуміють представників іншої гілки тієї ж релігійної традиції? Етнографічні методи можуть забезпечити інструменти для формування сприйнятливості до інших традицій, допоможуть зрозуміти сенс релігійних практик, переконань, термінології і символів. Вони допоможуть уникнути тенденції до накладення знайомих концептів і категорій на незнайомі ритуали і практики, подолати негативні або навіть ворожі почуття, які можуть бути спровоковані новими й незвичними переконаннями й ритуалами.

Використання даних

Мета систематичного збору матеріалів з використанням етнографічних методів – розширити способи, за допомогою яких молоді люди можуть відкривати й інтерпретувати значення релігійних практик. Діти, які інтерв'ювали президента комітету індуїстського храму, використовували свої матеріали в презентації, підготовленій для всієї школи як підсумок дослідження двох місць богослужіння – місцевої парафіяльної церкви й індуїстського храму. Цей захід проходив у присутності батьків і гостей, зокрема священика й президента храму. Презентація містила моральні питання, що стосувалися інтеркультурних відносин, пояснення до деяких ілюстрацій, зроблених учнями (зокрема фотографій та малюнків), відеорепортаж у вигляді телевізійної програми новин. До інших форм творчої роботи, які можуть бути результатом візитів, належать поезія і живопис, що дають учням можливість висловити свої почуття і реакції на ці візити і людей, з якими вони зустрічалися.

Аналіз інтеркультурних зіткнень

Інший вид діяльності передбачає критичну рефлексію під керівництвом вчителя щодо досвіду зустрічей із представниками інших релігій або культурних традицій.

«Автобіографія інтеркультурних зіткнень» (Byram et al. 2009) – ресурс, створений міждисциплінарною групою вчених як частина проекту Ради Європи, одразу після Білої книги з інтеркультурного діалогу (Council of Europe 2008b). Проект призначений для міждисциплінарного використання, із залученням таких предметів, як громадянська або релігійна освіта, і націлений на те, щоб допомогти користувачам в ретроспективному аналізі інтеркультурних зіткнень, які справили на них сильне враження. Наведені випадки можуть бути досвідом відносин між людьми з різних країн чи представників різних релігій/культур в одній країні або досвідом, отриманим під час позашкільної екскурсії чи зустрічі з гостями школи.

Користувачі відбирають і описують конкретний епізод інтеркультурної взаємодії з власного досвіду, аналізують його індивідуально, визначають різні аспекти своєї інтеркультурної компетенції (включаючи знання, вміння, навички і відносини). Цей процес передбачає критичний аналіз своїх дій у момент взаємодії, відстрочене сприйняття ситуації і можливу реакцію в майбутньому.

«Автобіографія» призначена для індивідуального використання учнями або з допомогою вчителя (наприклад, при аналізі візиту в релігійні заклади) чи батьків. Існують дві версії: одна призначена для молодших школярів віком до 11 років, інша – для більш старших користувачів у школі та за її межами. Проект «Автобіографія» супроводжується вказівками, які доступні он-лайн за адресою: www.coe.int/t/dg4/autobiography/AutobiographyTool_en.asp.

Важливим доповненням до проекту є «Автобіографія інтеркультурних зіткнень через візуальні медіа», яка обговорювалася в Главі 6. Див. www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM_Tool_en.asp/

Дослідження ефективності використання гостей та позашкільних візитів

Існує невелика кількість європейських досліджень про використання гостей, позашкільних візитів та інших подібних видів діяльності у створенні зв'язків між школами та громадськістю в галузі релігій і світоглядів. Глава 6, присвячена медійній репрезентації релігій, розповідає про результати досліджень, що демонструють важливість побудови зв'язків із релігійними спільнотами за межами школи, підтверджених вивченням роботи шкіл і вчителів в Англії (Jackson et al. 2010).

У Швеції Ларс Неслунд провів дослідження, присвячене впливу на 17-річних учнів запрошених гостей різного релігійного походження (представників декількох світових релігій) (Naeslund 2009). Гості представляли не стільки свою релігію, скільки своє особисте сприйняття конкретної релігійної традиції (див. Глава 7). Як вважає Л. Неслунд, «кожен з нас є носієм певного досвіду і знань, що склалися в особисте уявлення про життя в рамках певної традиції». Інтерв'ю та тексти, підготовлені учнями, показали, що на багатьох з них такий досвід мав значний освітній вплив. Неслунд зазначає:

Проаналізовані тексти переконливо свідчать про те, що молоді люди – щонайменше тимчасово – залишають свої затишні будинки для зустрічі з

чимось іншим. Повернення додому може бути таким, як завжди, однак щось може змінитися. Тексти демонструють, що учні не тільки вивчають факти про релігію, але й, можливо, навіть більше вчать за допомогою релігії (Naeslund 2009: 193).

«Гостями» Неслунда були також представники нерелігійних організацій. Однак реакції на ці візити не було описано в цій доповіді. Аналогічне дослідження у Швеції проводилося Терезою Хальварсон Бріттон. В основі дослідження результати викладання 15-годинного курсу з ісламу для 16-17-річних учнів, а також відвідування мечеті. Учні поставилися до нього позитивно, як до навчального досвіду. На відміну від стандартних уроків, польовий візит дає можливість подивитися на релігію зсередини. Учні позитивно сприйняли такі факти:

- ▶ зустріч з представником віри, який пропонує своє особисте бачення релігії;
- ▶ можливість задати питання та отримати відповіді «зсередини» (що передбачає критичну перспективу);
- ▶ можливість отримати досвід відвідування мечеті та вивчити спосіб, яким практикується релігія.

Учні відчувають важливість подальшого обговорення, щоб прояснити різні питання і проблеми, що виникли під час візиту. Бріттон відзначає, що на поведінку школярів у мечеті вплинуло оточення. Вони приділяли більше уваги один одному й господарям, ніж це було під час візиту гостя до класу. Діти також більш коректно формулювали питання, ніж це було в школі. Учні виконували дві або три ролі під час візитів: «толерантний і поважний учень», «критичний і допитливий учень», «шукач відповідей на життєві питання» (Halvarson Britton 2012).

Джо Біван провела дослідження в Англії з дорослими і вчителями, які брали участь у 2011-2012 рр. в організації позашкільних візитів і запрошенні гостей в 17 середніх школах (Beavan 2013). У цей період усі школи, крім трьох, організували візити в різні установи: більшість – у місцеві релігійні організації, інші – в заклади, не пов'язані з релігією, наприклад, суд магістрату. З 45 візитів, пов'язаних із релігією або етикою, тільки 6, на думку вчителів, виявилися марними. Після візиту до гурдвари (сикхський храм) або церкви більше 150 учнів відповіли на питання анкети. Високий відсоток респондентів позитивно оцінили візити, під час яких проводилися бесіди з представниками досліджуваної релігії, відзначаючи, що вони поглибили розуміння релігійних переконань і практик і отримали задоволення від самих візитів.

Більше 100 учнів узяли участь в анкетуванні за результатами зустрічі з гостями школи. Один з них – сімейний консультант, спеціаліст з етичних і особистісних питань, інший – францисканський чернець. Більшості учнів сподобалися зустрічі з гостями. Вони визнали, що це ефективний спосіб більше дізнатися про релігійні або пов'язані з етикою організації, які роблять великий внесок у життя суспільства. Значна кількість погодилася, що спілкування з гостем змінило їхню думку про цю релігію / організацію. Біван також зазначає, що деякі гості школи відзначили цінність такого досвіду і для них самих, і для їх громад. Дослідниця також звертає увагу на ефективність використання гостей, що працюють у сферах, пов'язаних з особистісною та соціальною етикою – магістратів і радників (адвокатів), наприклад, для розв'язання деяких етичних питань, що безпосередньо не стосуються релігії.

Кількість європейських досліджень у цій галузі обмежена, але наведені приклади демонструють позитивне ставлення учнів до позашкільних візитів до місць богослужінь або місць, пов'язаних з релігією та етикою в суспільстві, і можливості поспілкуватися з гостями. Основні недоліки, відзначені вчителями, стосувалися браку часу й ресурсів для організації запрошення гостей та позашкільних візитів, у зв'язку з чим висловлювалася ідея про необхідність формування загальношкільної політики, спрямованої на підтримку і фінансування такої діяльності.

Висновки

Рекомендації підтримують зв'язки між школами й широкою громадськістю, у тому числі релігійними групами й нерелігійними організаціями, як засіб навчання, що сприятиме розвитку культури співіснування незважаючи на відмінності, і поєднанню локальних проблем із глобальними. Зрозуміло, що це стосується не тільки освітньої політики та шкільних програм. Така діяльність вимагає формування компетентності вчителів, зміни шкільної політики, а також залучення до цього процесу, крім вчителів і керівників, шкільних рад. Отже, необхідні як підготовка, так і ресурси. Досвід такої діяльності, як організація позашкільних візитів і запрошення гостей, може також вивчатися в початковій педагогічній підготовці.

У главі наведено приклади проектів, спрямованих на розвиток діалогу між молодшими і старшими школярами, що мають різне релігійне, етнічне та національне походження, зокрема проект, який використовує електронну пошту, а також міжнародний проект з використанням відеоконференції. Обговорювалося запрошення гостей – представників різних громад для виступу в школі, вивчався зокрема приклад партнерства між старшою і початковою школою, в якому старші учні готуються до виступу перед молодшими з розповіддю про свою релігію або світогляд. Представлено короткий звіт про використання етнографічних методів під час позашкільних візитів з метою максимального сприяння розумінню учнями іншої релігійної мови, релігійних символів і практик, а також представлено ресурси Ради Європи з аналізу інтеркультурних зіткнень. Також відзначено, що гості школи підтвердили користь таких візитів як для них особисто, так і для їхніх громад. Дослідження зі Швеції і Великобританії показали позитивні реакції школярів на досвід спілкування з гостями школи з релігійних чи етичних питань, а також на позашкільні візити в місця, пов'язані з проведенням богослужінь або етичними проблемами суспільства.

Глава 10

Подальше обговорення і дії

Підбиття підсумків

«Дороговкази» були написані в допомогу розробникам освітньої політики, школам та педагогічним навчальним закладам у країнах-членах Ради Європи, для інтерпретації і дій згідно з Рекомендаціями 2008 р. Комітету Міністрів про викладання релігій і нерелігійних переконань. Запропонований документ не є планом, а швидше інструментом для планування політики відповідно до потреб педагогів у країнах-членах Ради Європи. Його мета – сприяння розробці відповідних підходів до релігійної освіти, які є невід’ємною частиною інтеркультурної освіти всіх учнів незалежно від їхнього походження.

«Дороговкази» не підтримують будь-який релігійний або нерелігійний світогляд, але націлені на діалог, взаємне навчання, поглиблення розуміння власного походження і традицій інших, толерантність до різних переконань у суспільстві, ввічливість і повагу до людської гідності.

«Дороговкази» – це стимул до роздумів і рефлексії з метою допомогти колегам адаптувати ідеї Рекомендацій до конкретних обставин, потреб учнів та вчителів, враховуючи при цьому європейські та глобальні проблеми, а також «вже наявні успішні практики окремих держав». Це придатний до адаптації робочий текст, а не жорсткі вказівки.

«Дороговкази» визнають, що структури й системи вивчення релігій та інших світоглядів, або викладання релігії, вже сформовано в багатьох державах. Однак у документах підкреслюється, що яка б національна чи регіональна система не розглядалася, питання, що стосуються різноманіття, секуляризації та глобалізації, повинні входити до всіх сучасних курсів із вивчення релігій і світоглядів у школах.

Релігійна освіта й освіта про релігії та інші світогляди здійснюються в інтеркультурному контексті, якою б не була чинна система або конкретний тип різноманіття на національному чи локальному рівні. Сподіваємося, що спеціалісти як «конфесійних», так і «неконфесійних» систем освіти, що включають релігію, можуть співпрацювати з усіма, хто має причетність до інтеркультурної освіти, робити свій внесок у розвиток освітньої політики, розробку методів навчання і матеріалів, що стосуються викладання релігій та інших світоглядів у школах на принципах поваги до людської гідності.

Практичні шляхи руху вперед

«Дороговкази», разом з Рекомендаціями, роблять вагомий внесок у Стратегію Ради Європи в галузі освіти на 2014-2016 рр., особливо в роботу з формування демократичної та інтеркультурної компетенції, а також у План Дій для різноманіття. Їх використання буде впроваджуватися і поширюватися через веб-сайт Європейського Вергеланд Центру та веб-сайт Ради Європи.

Сподіваємося, що розробники освітньої політики, школи, педагогічні навчальні заклади та інші зацікавлені особи в окремих державах будуть використовувати «Дороговкази», разом з Рекомендаціями Ради Європи, різноманітними способами. Наприклад, «Дороговкази» можуть використовуватися:

- ▶ як основа для безперервної підготовки вчителів;
- ▶ як інструмент для початкової підготовки вчителів;
- ▶ як основа для обговорення освітньої політики на національному, регіональному та локальному рівнях;
- ▶ фахівцями в галузі релігійної освіти, які шукають способи впровадження вивчення релігійного й культурного різноманіття в шкільні програми;
- ▶ фахівцями в галузі інтеркультурної освіти спільно з викладачами релігійної, демократичної, інтеркультурної освіти, освіти в галузі прав людини й цінностей;
- ▶ для цільової консультації учнів, батьків, учителів, розробників освітньої політики, політиків та інших членів суспільства для підвищення рівня усвідомлення цієї проблеми.

Національні професійні організації, пов'язані з релігійною, інтеркультурною, громадянською освітою можуть поширювати й пропагувати «Дороговкази» через свої публікації та конференції. З метою навчання може використовуватися весь документ, або окремі глави й теми.

«Дороговкази» можуть також служити основою для співпраці на європейському рівні. Така робота може включати програми підготовки вчителів, координовані, наприклад, Європейським Вергеланд Центром. Продуктивно використовувати «Дороговкази» і сприяти їх використанню в різних частинах Європи можуть європейські та міжнародні професійні організації.¹

Члени європейських, регіональних (наприклад, Нордична конференція з релігійної освіти) і національних професійних організацій взяли участь в обговоренні проекту матеріалів, підготовлених для «Дороговказів». Вагомий внесок у розробку цього документа зробили дослідники й педагоги, що працюють у сфері релігійного різноманіття та освіти.

1. Наприклад, Міжнародний семінар з релігійної освіти і цінностей (the International Seminar on Religious Education and Values – ISREV), Міжнародна Асоціація інтеркультурної освіти (the International Association for Intercultural Education – IAIE) <http://iaie.org/index.html>, Координаційна група з питань релігії в освіті в Європі (the Co-ordinating Group for Religion in Education in Europe – CoGREE), Європейський форум учителів релігійної освіти (the European Forum for Teachers of Religious Education – EFTRE); Європейська Асоціація вивчення релігій (the European Association for the Study of Religions EASR), яка має спеціальну групу з питань релігії та шкільної освіти.

Дослідження діяльності

«Дороговкази» разом і з Рекомендаціями можуть стати відправною точкою для досліджень і розвитку, в тому числі для проектів з дослідження діяльності за такими темами:

- ▶ компетенція вчителя в цій сфері;
- ▶ підготовка вчителів;
- ▶ компетенція учнів у цій сфері;
- ▶ інтегрування вивчення релігій і нерелігійних світоглядів;
- ▶ аналіз навчальних обговорень / дискусій у цій сфері;
- ▶ аналіз учнями репрезентації релігій та інших світоглядів у різних ЗМІ;
- ▶ використання учнями соціальних мереж для комунікації з питань релігії та інших світоглядів;
- ▶ зв'язок учнів шкіл з різних частин однієї країни або різних країн;
- ▶ використання позашкільних візитів для зустрічей з представниками релігійних та інших спільнот або запрошення до школи гостей, які можуть розповісти учням про свою віру чи філософію.

Існує широкий діапазон досліджень, виконаних на базі початкової та середньої школи, а також створено можливості для порівняльних і спільних проектів, які об'єднують науковців, учителів та учнів з різних країн.

На момент написання «Дороговказів» деякі європейські дослідницькі проекти вже завершено, деякі перебувають у процесі розробки.

Сподіваємося, що дослідники (які є одночасно й вчителями) будуть використовувати «Дороговкази» для розвитку дослідницьких ідей в окремих країнах або групах країн у Європі. Європейський Вергеланд Центр прагне до співпраці з тими, хто бере участь або починає роботу в дослідницьких проектах, націлених на позитивні зміни в практиці, особливо через просування професійних мереж.

Висновки

У 2002 р. Рада Європи зробила певні кроки на шляху до включення релігійного виміру до кола актуальних проблем інтеркультурної освіти. Цей новий напрям довів, що релігія стала темою, активно обговорюваною в суспільній сфері, особливо в ЗМІ, тож недоцільно вилучати цю галузь із системи державної освіти. У 2008 р. відповідно до підходу, використаному в Білій книзі з інтеркультурного діалогу Ради Європи, необхідність розширити сферу впровадження нерелігійних світоглядів, поряд з релігіями, стала більш експліцитною за участю Комітету Міністрів. Рекомендації 2008 р. забезпечили чіткі керівні принципи, які необхідно враховувати в роботі в цій галузі в країнах-членах Ради Європи.

«Дороговкази» були написані на допомогу розробникам освітньої політики, школам, педагогічним навчальним закладам та іншим учасникам в конструктивній роботі з Рекомендаціями. «Дороговкази», таким чином, повинні сприйматися не як кінцевий продукт, а як інструмент, елемент, крок у безперервному процесі. Члени Спільної групи впровадження щиро сподіваються, що цей документ буде корисним і зіграє велику роль у розвитку цінних ініціатив в окремих країнах, спільних досліджень у різних частинах Європи і, можливо, за її межами.

Література

Akkari A. (2012), "Hidden faces of religious diversity and their potential use in education", paper presented to 4th Meeting of the Joint Council of Europe/European Wergeland Centre Group of Experts on the Implementation of Recommendation CM/Rec (2008)12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", 4-5 October, St Petersburg.

Alberts W. (2012), "The dimension of "non-religious convictions" within intercultural education", paper presented to 3rd Meeting of the Joint Council of Europe/European Wergeland Centre Group of Experts on the Implementation of Recommendation CM/Rec (2008)12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", 3-4 May, Oslo.

Alexander R. (2006), *Education as dialogues:moral and pedagogical choices for a runaway world*, Dialogos, Hong Kong.

Avest I. (ter).et al. (eds) (2009), *Dialogue and Conflict on Religion. Studies of Classroom Interaction on European Countries*, Waxmann, Munster.

Barrett M. (ed.) (2013),*Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Barrett M., Byram M., Lazar I., Mompoin-Gaillard P. and Philippou S. (2013) *Developing intercultural competence through education*, working paper, Council of Europe, Strasbourg.

Baumann G. (1999), *The multicultural riddle: rethinking national, ethnic and religious identities*, Routledge, London.

Baumann G. (1996), *Contesting culture: discourses of identity in multi-ethnic London*, Cambridge University Press, Cambridge.

Beavan J. (2013), "Exploring and assessing the role of visits and visitors in Secondary religious education", unpublished research report, Warwick Religions and Education Research Unit, Centre for Education Studies, University of Warwick (Coventry), and Farmington Institute, Oxford.

Boulton D. (1996), *A reasonable faith: introducing the Sea of Faith Network*, the Sea of Faith Network, Loughborough.

Braten O. M. H. (2014a), "Are oranges the only fruit? A discussion of comparative studies in religious education in relation to the plural nature of the field internationally", in Rothgangel M., Skeie G. and Jaggle M. (eds), *Religious education at schools in Europe, Vol. 3: Northern Europe* (Wiener Forum fur Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.3), Vienna University Press/V&R unipress, Gottingen.

Braten O. M. H. (2014b), "New social patterns: old structures? How the countries of Western Europe deal with religious plurality in education", in Rothgangel M., Jackson R. and M. Jaggle (eds), *Religious education at schools in Europe, Vol. 2: Western Europe* (Wiener Forum fur Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.3), Vienna University Press/V&R unipress, Gottingen. Braten O. M. H. (2013), *Towards a methodology for comparative studies in religious education: a study of England and Norway*. Waxmann, Munster.

Byram M. et al. (2009), "Autobiography of intercultural encounters", Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg (booklet and DVD published in French and English), available at www.coe.int/t/dg4/autobiography/AutobiographyTool_en.asp, accessed 27 June 2014.

Castelli M. (2012), "Faith dialogue as a pedagogy for a post secular religious education", *Journal of Beliefs and Values: Studies in Religion & Education*, 33(2), 207-16.

Council of Europe (2013), "Autobiography of intercultural encounters through visual media", Council of Europe, Strasbourg, available at www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM_Tool_en.asp, accessed 27 June 2014.

Council of Europe (2011), "Living together: combining diversity and freedom in 21st century Europe", Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe, Council of Europe, Strasbourg.

Council of Europe (2010), Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, adopted in the framework of Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers, available at www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charterpocket_EN.pdf, accessed 27 June 2014.

Council of Europe (2009), Unpublished memorandum on "English translation of 'le fait religieux'", English Translation Department, Directorate General of Administration and Logistics, Council of Europe, Strasbourg.

Council of Europe (2008b), *White paper on intercultural dialogue: living together as equals with dignity*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2008a), Recommendation CM/Rec(2008)12 of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", available at [https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec\(2008\)12&Language=lanEnglish&Ver=original&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec(2008)12&Language=lanEnglish&Ver=original&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864), accessed 27 June 2014.

Council of Europe (2007), "State, religion, secularity and human rights", Parliamentary Assembly of the Council of Europe, Recommendation 1804, available at <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta07/EREC1804.htm>, accessed 27 June 2014.

Council of Europe (2004), *The religious dimension of intercultural education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (1981), "Declaration regarding intolerance – A threat to democracy" (Adopted by the Committee of Ministers on 14 May 1981 at its 68th Session), available at <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=682325>, accessed 27 June 2014.

Cox E. (1983), "Understanding religion and religious understanding", *British Journal of Religious Education*, 6(1), pp. 3-13.

Davis D. H. and Miroshnikova E. (eds) (2012), *The Routledge international handbook of religious education*, Routledge, London and New York.

Day A. (2011), *Believing in belonging: belief and social identity in the modern world*. Oxford University Press, Oxford.

Day A. (2009), "Researching belief without asking religious questions", *Fieldwork in Religion*, 4(1), pp. 86-104.

Deakin Crick R. (2005), Citizenship education and the provision of schooling: a systematic review of evidence, *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(2), December, pp. 56-75.

Debray R. (2002), *L'enseignement du fait religieux dans L'Ecole laïque*, Rapport au Ministre de l'Education Nationale, Odile Jacob, Paris.

Education Scotland (2014), *Religious and moral education: principles and practice*, available at www.educationscotland.gov.uk/learningteachingandassessment/curriculumareas/rme/nondenominational/principlesandpractice/index.asp, accessed 27 June 2014.

Evans M. D. (2008), *Manual on the wearing of religious symbols in public areas*, Martinus Nijhoff Publishers, Leiden and Boston, available at www.coe.int/t/dghl/standardsetting/hrpolicy/Publications/Manuals_religious_symbols_eng.pdf, accessed 27 June 2014.

Felderhof M. (2012), "Secular humanism", in Barnes L. P. (ed.) *Debates in religious education*, Routledge, London.

Fitzgerald T. (2000), *The ideology of religious studies*, Oxford University Press, New York.

Flood G. (1999), *Beyond phenomenology: rethinking the study of religion*, Cassell, London.

Fry L. W., Vitucci S. and Cedillo M. (2005), "Spiritual leadership and army transformation: theory, measurement, and establishing a baseline", *The Leadership Quarterly*, 16, pp. 835-62.

Gobbo F. (2012), *Intercultural understanding and safe space for learning*, paper presented to 4th Meeting of the Joint Council of Europe/European Wergeland Centre Group of Experts on the Implementation of Recommendation CM/Rec(2008)12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", 4-5 October, St Petersburg.

Goodenough, W. H. (1976), "Multiculturalism as the normal human experience", *Anthropology & Education Quarterly*, 7, (4), pp. 4-7.

Grelle B. (2006), "Defining and promoting the study of religion in British and American schools", in Souza M. (de) et al. (eds), *International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions of education*. Springer Academic Publishers, the Netherlands.

Grimmitt M. H. (ed.) (2000), *Pedagogies of religious education: case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE*, McCrimmons, Great Wakering.

Gunnarsson G. J. (2009b), "To be honest and truthful: central values in the life interpretation among Icelandic teenagers", in Skeie G (ed.), *Religious diversity and education: Nordic perspectives*, Waxmann, Munster.

Gunnarsson G. J. (2009a), "Life interpretation and religion among Icelandic teenagers", *British Journal of Religious Education*, 31(1), pp. 3-15.

Gunnarsson G. J. (2008), "I don't believe the meaning of life is all that profound: a study of Icelandic teenagers' life interpretation and values", PhD thesis, Stockholm University, Stockholm.

Halvarson Britton T. (2013), "Field visits as a part of religious education", unpublished paper, 12th Nordic Conference on Religious Education (NCRE), "Religious education in post-secular (?) societies", June, Reykjavik, Iceland.

Hartman S. G. (1994), "Children's personal philosophy of life", *Panorama: International Journal of Comparative Religious Education and Values*, 6(2), pp. 104-28.

Hartman S. G. (1986), *Children's philosophy of life*, Gleerup, Lund.

Holley L. C. and Steiner S. (2005), "Safe space: student perspectives on classroom environment", *Journal of Social Work Education*, 41(1), pp.49-64.

Hunter-Henin, M. (ed.) (2011), *Law, religious freedoms and education in Europe*, Ashgate, Farnham and Burlington.

InterAction Council (1997), "A universal declaration of human responsibilities", available at <http://interactioncouncil.org/a-universal-declaration-of-human-responsibilities>, accessed 27 June 2014.

Ipgrave, J. (2014), "Relationships between local patterns of religious practice and young people's attitudes to the religiosity of their peers", in Arwek E. and Jackson R. (eds) *Religion, education and society: young people, religious identity, socialisation and diversity*, Routledge, New York and London.

Ipgrave J. (2013), "The language of interfaith encounter among inner city primary school children", *Religion & Education*, 40(1), pp. 35-49 and in Miller, J., O'Grady, K. and McKenna, U. (eds) *Religion in education: innovation in international research*, Routledge, New York and London.

Ipgrave J., Jackson, R. and O'Grady, K. (eds) (200. 9), *Religious education research through a community of practice: action research and the interpretive approach*, Waxmann, Munster.

Ipgrave J. and McKenna U. (2007), "Values and purposes: teacher perspectives on the 'building e-bridges' project for inter faith dialogue between children across the UK", in Heimbrock H-G. and Bakker C. (eds) *Researching RE teachers: RE teachers as researchers*, Religious Diversity and Education in Europe Series, Waxmann, Munster.

Ipgrave J. (2003), "Dialogue, citizenship and religious education", in Jackson R. (ed.), *International perspectives on citizenship, education and religious diversity*, RoutledgeFalmer, London.

Ipgrave J. (2001), "Pupil to pupil dialogue in the classroom as a tool for religious education", Warwick Religions and Education Research Unit Occasional Papers II, University of Warwick, Institute of Education, Coventry.

Jackson R. (2012c), "Competence in the religious dimension of intercultural education", unpublished paper presented to 6th Meeting of the Joint Council of Europe/European Wergeland Centre Group of Experts on the Implementation of Recommendation CM/ Rec(2008)12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", Strasbourg, 6-7 December.

Jackson R. (2012b), "Context document: Council of Europe recommendation on the dimension of religions and nonreligious convictions within intercultural education – Towards a Roadmap", unpublished paper presented to 5th Meeting of the Joint Council of Europe/European Wergeland Centre Group of Experts on the Implementation of Recommendation CM/Rec(2008)12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", St Petersburg, 4-5 October.

Jackson R. (2012a), "Religious education and the arts of interpretation revisited", in Avestl. (ter) (ed.), *On the edge: (auto)biography and pedagogical theories on religious education*, Sense Publishers, Rotterdam.

Jackson R. (2011a), "Antiracist education, multicultural education and the interpretive approach", *The EWC Statement Series*, first issue 2011, European Wergeland Centre, Oslo.

Jackson R. (2011b), *Studying religions: the interpretive approach in brief*, available at www.theewc.org/library/category/view/studying.religions.the.interpretive.approach.in.brief/, accessed 27 June 2014.

Jackson R. et al. (2010), *Materials used to teach about world religions in schools in England*, Department for Children, Schools and Families, London, available at https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/221974/DCSF-RR197A.pdf, accessed 27 June 2014.

Jackson R. (2008), "Contextual religious education and the interpretive approach", *British Journal of Religious Education*, 30(1), pp.13-24.

Jackson R., Miedema S., Weisse W. and Willaime J.-P. (eds) (2007), *Religion and education in Europe: developments, contexts and debates*, Waxmann, Munster.

Jackson R. (2004), *Rethinking religious education and plurality: issues in diversity and pedagogy*, RoutledgeFalmer, London.

Jackson R. (1997), *Religious education: an interpretive approach*, Hodder and Stoughton, London.

Jackson R. (1990), "Children as ethnographers", in Jackson R. and Starkings D. (eds), *The junior RE handbook*, Stanley Thornes, Cheltenham.

Jackson R. (1982) "Commitment and the teaching of world religions" in Jackson R. (ed.), *Approaching world religions*, John Murray, London.

Jaggel M., Rothgangel M. and Schlag T. (eds) (2013) *Religiose Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 5.1), Vienna University Press/V&R unipress, Göttingen.

Jaggel M., Schlag T. and Rothgangel M. (eds) (2014) *Religious education at schools in Europe. Vol. 1: Central Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.1), Göttingen: Vienna University Press/V&R unipress. (English translation of Jaggel et al. 2013)

- Jener A. (1981), "Religion and understanding", *Religious Studies*, 17(2), pp. 217-25.
- Jozsa D-P, Knauth T. and Weisse W. (eds) (2009), *Religionsunterricht, dialog und konflikt. analysen im kontext Europas*, Waxmann, Munster.
- Kamenetz R. (1994), *The Jew in the lotus*, Harper, San Francisco.
- Keast J. (ed.) (2007), *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Keenan C. (2013) "How to counter violent extremism", available from <http://tonyblairfaithfoundation.org/religion-geopolitics/commentaries/commentary/how-counter-violent-extremism>, accessed 27 June 2014.
- Knauth T. (2009), "Dialogue on a grassroots-level: analysing dialogue-oriented classroom interaction in Hamburg RE", in Avest I. (ter) et al. (eds), *Dialogue and conflict on religion: studies of classroom interaction on European countries*, Waxmann, Munster.
- Knauth T. (2008), "Better together than apart: religion in school and lifeworld of students in Hamburg", in Knauth T. et al. (eds), *Encountering religious pluralism in school and society: a qualitative study of teenage perspectives in Europe*, Waxmann, Munster.
- Knauth, T. (2006), "Religious education in Germany: a contribution to dialogue or source of conflict? Historical and contextual analysis of the development since the 1960s", in Jackson R. et al. (eds), *Religion and education in Europe: developments, contexts and debates*, Waxmann, Munster.
- Kooij J. C. (van der), Ruyter D. J. (de) and Miedema S. (2013), "'Worldview': the meaning of the concept and the impact on religious education", *Religious Education: The Official Journal of the Religious Education Association*, 108 (2), pp. 210-28.
- Kozyrev, F. (2012), "Religion as a gift: a pedagogical approach to RE in St Petersburg, in Avest I. (ter) (ed.), *On the edge: (auto)biography and pedagogical theories on religious education*", Sense Publishers, Rotterdam.
- Kozyrev, F. (2009) "Dialogues about religion – Incident analysis of classroom interaction in St Petersburg", in Avest I. (ter) et al. (eds), *Dialogue and conflict on religion: studies of classroom interaction on European countries*, Waxmann, Munster.
- Kunnskapsdepartementet (2008), *Curriculum for religion, philosophies of life and ethics*, Available at: http://www.udir.no/Stottemeny/English/Curriculum-in-English/_english/Curricula-in-English/. Available at: <http://www.udir.no/Stottemeny/English/Curriculum-in-English/>
- Curricula-in-English/Go to the site and click on Religion, philosophies of life and ethics Kuyk E. et al. (eds) (2007), *Religious education in Europe*. IKO & ICCS, Oslo.
- Lee L. (2012), "Research note: talking about a revolution: terminology for the new field of non-religion studies" *Journal of Contemporary Religion*, 27(1), pp. 129-39.
- Leganger-Krogstad H. (2011), *The religious dimension of intercultural education: contributions to a contextual understanding*, LIT Verlag, Berlin.
- Lenz C. (2012), "School ethos, school cultures and school development: the dimension of religious and nonreligious convictions", unpublished paper presented to 5th Meeting

of the Joint Council of Europe/European Wergeland Centre Group of Experts on the Implementation of Recommendation CM/Rec(2008)12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education" St Petersburg, 4-5 October.

Lied S. (2011), "The dialogical RE classroom: a safe forum and a risky business. Comments to Robert Jackson", in Schullerqvist B. (ed.), *Patterns of research in civics, history, geography and religious education*, Karlstad University Press, Karlstad.

Lippe M. (von der) (2012), "Young people's talk about religion and diversity: a qualitative study of Norwegian students aged 13-15", in Jackson R. (ed.), *Religion, education, dialogue and conflict: perspectives on religious education research*, Routledge, London.

Lippe, M.(von der) (2011b), "Reality can bite: the perspectives of young people on the role of religion in their world", *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2011(2), pp. 15-34.

Lippe M. (von der) (2011a), "Young people's talk about religion and diversity: A qualitative study of Norwegian students aged 13-15", *British Journal of Religious Education*, 33(2), pp. 127-42.

Lippe M. (von der) (2010), "'I have my own religion': a qualitative study of young people's constructions of religion and identity in a Norwegian context", in Lippe M. (von der), "Youth, religion and diversity: a qualitative study of young people's talk about religion in a secular and plural society: a Norwegian case", unpublished PhD thesis, University of Stavanger.

Lippe M. (von der) (2009b), "The French situation from a Norwegian point of view", in Valk P. et al. (eds), *Teenagers' perspectives on the role of religion in their lives, schools and societies: a European quantitative study*, Waxmann, Munster.

Lippe M. (von der). (2009a), "Scenes from a classroom: video analysis of classroom interaction in religious education in Norway", in Avest I. (ter) et al. (eds), *Dialogue and conflict on religion: studies of classroom interaction in European countries*, Waxmann, Munster.

MacIntyre A. (1981), *After virtue* (2nd edn), Duckworth, London.

May S. (ed.) (1999), *Critical multiculturalism: rethinking multicultural and antiracist education*, Falmer Press, London.

McKenna U., Ipgrave J. and Jackson R. (2008), *Inter faith dialogue by email in primary schools: an evaluation of the building e-bridges project*, Religious Diversity and Education in Europe Series, Waxmann, Munster.

Miller J., O'Grady K. and McKenna U. (eds) (2013), *Religion in education: innovation in international research*, Routledge, New York and London.

Miller J. (2013b), "Religious extremism, religious education and the interpretive approach", *Religion & Education*, 40(1), pp. 50-61.

Miller J. (2013a), "'Resilience', violent extremism and religious education", *British Journal of Religious Education*, 35(2), pp. 188-200.

Miller J. (2011), "Learning outside the classroom" in Gearon L. (ed.), *The religious education CPD handbook*, available at: www.re-handbook.org.uk/section/approaches/learning-outside-the-classroom-lotc, accessed 27 June 2014.

Ministere de l'Education, du Loisir et du Sport, Quebec (MELS) (2008), *Quebec education program: ethics and religious culture*. Gouvernement du Quebec, Quebec.

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

Moulin D. (2011), "Giving voice to 'the silent minority': the experience of religious students in secondary school religious education lessons", *British Journal of Religious Education*, 33(3), pp. 313-26.

Naeslund L. (2009), "The young and the other: students' voices about encounters with faith", *Religious Education: The Official Journal of the Religious Education Association*, 104(2), pp. 166-96.

Nesbitt E. (2013), "Ethnography, religious education, and the Fifth Cup", *Religion & Education*, 40(1), pp. 5-19 and in Miller J., O'Grady K. and McKenna U. (eds) *Religion in education: innovation in international research*, Routledge, New York and London.

O'Grady K. (2013), "Action research and the interpretive approach to religious education", *Religion & Education*, 40(1), pp. 62-77 and in Miller J., O'Grady K. and McKenna U. (eds) *Religion in education: innovation in international research*, Routledge, New York and London.

O'Grady K. (2009), "Action research and religious education", in Ipgrave J., Jackson R. and O'Grady K. (eds) (2009) *Researching religious education through a community of practice: action research and the interpretive approach*, Waxmann, Munster.

O'Grady K. (2008), "How far down can you go? Can you get reincarnated as a floorboard? Religious education pedagogy, pupil motivation and teacher intelligence", *Educational Action Research*, 16(3), pp. 361-76.

Osbeck C. (2009), "Religionskunskapslarare," in Schullerqvist I. B. and Osbeck C. (eds), *Amnesdidaktiskainsikterochstrategier: berättelser från gymnasielarare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*, Karlstad University Press, Karlstad.

OSCE (2007), *The Toledo Guiding Principles on teaching about religions and beliefs in public schools*, Organisation for Security and Co-operation in Europe, Office for Democratic Institutions and Human Rights, Warsaw, available at <http://www.osce.org/item/28314.html>.

Palaiologou N. et al. (2012), "The new textbooks in civic and religious education and learning as an enlightenment approach", in Palaiologou N. and Dietz G. (eds), *Mapping the broad field of multicultural and intercultural education worldwide: towards the development of a new citizen*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne.

Parekh B. (1994), "Decolonising liberalism", in Shtromas A., *The end of isms? Reflections on the fate of ideological politics after Communism's collapse*, Blackwell, Oxford.

Poulter S. (2013), *Kansalaisena maallistuneessa maailmassa. Koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä [Citizenship in a secular age. Finnish religious education as a place for civic education]*, doctoral thesis, University of Helsinki.

Rattansi A. (1999), "Racism, postmodernism and reflexive multiculturalism", in May S. (ed.), *Critical multiculturalism: rethinking multicultural and antiracist education*, Falmer Press, London.

Rawls J. (1993), *Political liberalism*, Columbia University Press, New York. Robbins M. (2012), "Analysis of the data received from the questionnaire on measures concerning the management of cultural and religious diversity in the European education systems", unpublished report, Council of Europe/European Wergeland Centre.

Rothgangel M., Jackson R. and Jaggle M. (eds) (2014), *Religious education at schools in Europe, Vol. 2: Western Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.2), Vienna University Press/V&R unipress, Gottingen .

Rothgangel M., Skeie G. and Jaggle M. (eds) (2014), *Religious education at schools in Europe, Vol. 3: Northern Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.3), Gottingen: Vienna University Press/V&R unipress.

Schihalejev O. (2010), *From indifference to dialogue? Estonian young people, the school and religious diversity*, Waxmann, Munster.

Schihalejev O. (2009), "Dialogue in religious education lessons – Possibilities and hindrances in the Estonian context", *British Journal of Religious Education*, 31(3), pp. 277-88.

Schreiner P. (2012a), "The dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", unpublished paper presented to 5th Meeting of the Joint Council of Europe/European Wergeland Centre Group of Experts on the Implementation of Recommendation CM/Rec(2008)12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", St Petersburg, 4-5 October.

Schreiner, P. (2012b), *Religion im Kontext einer Europaisierung von Bildung*, Waxmann, Munster.

Shakhnovich, M. (2012) 'Museums' The first results of the implementation of the school course «The Basics of the Religious Cultures and Civil Ethics», unpublished paper presented to 5th Meeting of the Joint Council of Europe/European Wergeland Centre Group of Experts on the Implementation of Recommendation CM/Rec (2008) 12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education" St Petersburg, 4-5 October.

Skeie G. (2008), "Dialogue and conflict in the religious education classroom: some intermediate reflections from a research project", in Streib H., Dinter A. and Soderblom K., *Lived religion: conceptual, empirical and practical-theological approaches. Essays in honour of Hans-GuntherHeimbrock*, Brill Academic Publishers, Leiden.

Skeie, G. (2003) Nationalism, religiosity and citizenship in Norwegian majority and minority discourses. In R. Jackson (Ed.) *International perspectives on citizenship, education and religious diversity*, London: RoutledgeFalmer, 51-66.

Skeie G. (2002), "The concept of plurality and its meaning for religious education", *British Journal of Religious Education*, 25(2), pp. 47-59.

Skeie G. (1995), "Plurality and pluralism: a challenge for religious education", *British Journal of Religious Education*, 25(1), pp. 47-59.

Tony Blair Faith Foundation (2011), "Face to Faith", available at www.tonyblairfaithfoundation.org/projects/supporting-next-generation, accessed 27 June 2014.

Vertovec S. and Wessendorf S. (2010), "Introduction: assessing the backlash against multiculturalism in Europe" in Vertovec S. and Wessendorf S. (eds), *The multiculturalism backlash: European discourses, policies and practices*, London, Routledge.

Waldron J. (2002), *God, Locke and equality: Christian foundations in Locke's political thought*, Cambridge University Press, Cambridge.

Wallis S. (2013), "Educating 'young nones': young people of 'no religion' and RE in England", unpublished paper presented at RE 21 Conference, University College Cork, 29-30 August 2013, Ireland.

Want A. (van der). et al. (eds), *Teachers responding to diversity in Europe: researching biography and pedagogy*, Waxmann, Munster.

Watson J. (2010), "Including secular philosophies such as humanism in locally agreed syllabuses for religious education", *British Journal of Religious Education*, 32(1), pp. 5-18.

Watson J. (2009B), "Responding to difference: spiritual development and the search for truth", in Souza M. (de) et al. (eds), *International handbook of education for spirituality, care and wellbeing* (2 vols), Springer Academic Publishers, the Netherlands.

Watson J. (2009a), "Science, spirituality and truth: acknowledging difference for spiritual dialogue and human well-being", *International Journal of Children's Spirituality*, 14(4), pp. 313-22.

Weisse W. and Knauth T. (1997), "Dialogical religious education: theoretical framework and conceptual conclusions", in Andree T., Bakker C. and Schreiner P. (eds) *Crossing boundaries: contributions to inter-religious and intercultural education*, Comenius Institute, Munster and Berlin.

Wright A. (2008), "Contextual religious education and the actuality of religions", *British Journal of Religious Education*, 30(1), pp. 3-12.

Wright A. (1998), *Spiritual pedagogy: a survey, critique and reconstruction of contemporary spiritual education in England and Wales*, Culham College Institute, Abingdon.

Zinnbauer B. J. et al. (1997), "Religion and spirituality: unfuzzifying the fuzzy", *Journal for the Scientific Study of Religion*, 36, pp. 549-64.

Zipernovszky H. (2013), "A digital approach to the school subject religion: aspects of an on-going project", unpublished paper, 12th Nordic Conference on Religious Education (NCRE), University of Iceland, School of Education, 11th June, Reykjavik.

Zipernovszky H. (2010), "Some experiences of using Internet based platforms in RE", *Panorama: International Journal of Comparative Religious Education and Values*, 22, pp. 167-72.

Додаток 1

Повний текст Рекомендацій CM/Rec(2008)12 Комітету Міністрів для держав-членів Ради Європи про релігійний вимір і нерелігійні переконання в інтеркультурній освіті

(прийняті Комітетом Міністрів 10 грудня 2008 року на 1044-й зустрічі заступників міністрів).

Комітет Міністрів відповідно до статті 15.6 Статуту Ради Європи

Вважає, що мета Ради Європи – домагатися більшого єднання між її членами, прагнучи зміцнити демократичне громадянство;

Зважаючи на Європейську Культурну Конвенцію (1954) (ETS No.18), яка підкреслює необхідність освіти для розвитку розуміння між народами;

Відповідно до Рекомендацій No. R (84) 18 про підготовку вчителів у дусі освіти для міжкультурного взаєморозуміння, особливо в контексті міграції;

Враховуючи положення рекомендацій Rec(2002)12 про освіту в галузі демократичного громадянства, в якому Комітет Міністрів заявляє:

- ▶ освіта в галузі демократичного громадянства є чинником соціальної когезії, взаєморозуміння, інтеркультурного й міжрелігійного діалогу та солідарності;
- ▶ впровадження освіти в галузі демократичного громадянства вимагає визнання і прийняття відмінностей, розвитку критичного підходу до інформації через моделі та філософські, релігійні, соціальні, політичні й культурні концепти, в той же час залишаючись відданими фундаментальним цінностям і принципам Ради Європи;

Враховуючи резолюцію Res (2003)7 про молодіжну політику Ради Європи, яка розглядає просування інтеркультурного діалогу, особливо діалогу між цивілізаціями і миру, як пріоритетної теми на роки вперед;

Розглядаючи Рекомендації 1111 (1989) Парламентської Асамблеї про Європейський вимір освіти, які підкреслюють, що толерантність і солідарність є результатом зміцнення розуміння і знання «інших»;

Враховуючи Рекомендації 1346 (1997) Парламентської Асамблеї про освіту в галузі прав людини, які закликають до введення елементів підтримки толерантності та поваги до людей з різних країн;

Беручи до уваги Рекомендації 1396 (1999) Парламентської Асамблеї про релігію і демократію, яка закликає держави-члени Ради Європи до підтримки відносин з релігіями і між релігіями, забезпечення свободи і рівних прав на освіту для всіх громадян, незалежно від їхніх релігійних переконань, звичаїв та обрядів;

Враховуючи Рекомендації 1720 (2005) про освіту і релігію, які декларують, що освіта має важливе значення для протидії неосвіченості, стереотипам і нерозумінню релігій;

Враховуючи Рекомендації 1804 (2007) Парламентської Асамблеї про державу, релігії, секулярність і права людини, які рекомендують Комітету Міністрів закликати держави-члени Ради Європи підтримати початкову та безперервну підготовку вчителів з урахуванням об'єктивного, збалансованого викладання релігій сьогодення і релігій в історичному аспекті, і вимагати підготовки в галузі прав людини для всіх релігійних лідерів, особливо тих, хто бере участь у процесі освіти і контактує з молоддю;

Враховуючи Рекомендації 1805 (2007) Парламентської Асамблеї «Про богохульство, релігійні образи й ненависть у мові, спрямовану проти людей на основі їх релігії», які рекомендують Комітету Міністрів дати інструкцію своєму компетентному постійному комітету розробити практичні вказівки для національних міністерств освіти з метою підвищення взаєморозуміння і толерантності серед учнів, що належать до різних релігій;

Звертаючись до Європейської конференції «Релігійний вимір інтеркультурної освіти» (Осло, 6-8 червня 2004 року), яка визначила необхідні умови для застосування релігійного виміру інтеркультурної освіти в школах держав-членів Ради Європи у світлі результатів двадцять першої сесії Постійної конференції європейських міністрів освіти (Афіни, 10-12 листопада 2003 року);

Враховуючи Вроцлавську Декларацію про 50-річчя європейського культурного співробітництва (10 грудня 2004 р.), яка підкреслила важливість систематичної підтримки інтеркультурного й міжрелігійного діалогу, заснованого на пріоритеті загальнолюдських цінностей, як засобу просування усвідомлення і розуміння один одного, запобігання конфліктів, підтримки примирення та забезпечення когезії в суспільстві, через формальну й неформальну освіту;

Беручи до уваги План дій, ухвалений на Третьому саміті глав держав і урядів (Варшава, 16-17 травня 2005 р.), який приділяє особливу увагу інтеркультурному діалогу й специфічним викликам релігійного різноманіття;

Враховуючи попередні ініціативи Комісара з прав людини в галузі інтеркультурного діалогу й особливо «Декларацію Волзького Форуму» (2006), ухвалену учасниками міжнародної конференції «Діалог культур і міжрелігійна співпраця», що проходила в Нижньому Новгороді 7-9 вересня 2006 р. і яка закликала Раду Європи до діалогу з релігійними організаціями, заснованому на універсальних цінностях і принципах;

Враховуючи Підсумкову Декларацію європейської конференції «Релігійний вимір інтеркультурного діалогу» (Сан-Маріно, 23-24 квітня 2007 року);

Беручи до уваги «Білу книгу з інтеркультурного діалогу - Жити разом у рівності й гідності», прийняту на 118-й сесії (Страсбург 7 травня 2008 р.), яка нагадує, що уявлення про наше культурне різноманіття повинно ґрунтуватися на знанні й розумінні головних релігій і нерелігійних переконань у світі та їх ролі в суспільстві;

Нагадуючи про зустріч Ради Європи, присвячену релігійному виміру інтеркультурного діалогу (Страсбург, 8 квітня 2008 року), яка підкреслила, *inter alia* (серед іншого), важливість в умовах плюралістичної демократії для всіх учнів під час навчання в школі отримати знання і розуміння світоглядів, що відрізняються від їхніх.

Враховуючи створення в Осло (Норвегія) Європейського центру освітніх ресурсів для інтеркультурного взаєморозуміння, демократичного громадянства й прав людини, який співпрацюватиме з Радою Європи, місія і завдання якого – підтримувати роботу Ради Європи в галузі освіти для інтеркультурного розуміння, демократичного громадянства і прав людини, включаючи релігії та нерелігійні переконання, сприяти впровадженню освітніх стандартів Ради Європи;

Відзначаючи, що проект Керівного Комітету з освіти «Нові виклики інтеркультурної освіти: релігійне різноманіття і діалог у Європі» (2002 - 2005) зробив можливим:

- ▶ досягти значного прогресу в концептуальному підході до змісту і методів навчання релігійного виміру інтеркультурної освіти;
- ▶ підкреслити фундаментальне значення врахування релігійного виміру інтеркультурної освіти для підтримки взаємного розуміння, толерантності та культури спільного існування,
- ▶ висунути пропозиції щодо розробки інноваційних педагогічних підходів і навчальних стратегій, які враховують релігійне різноманіття в рамках інтеркультурного діалогу;
- ▶ створити довідковий посібник, що містить серію концепцій і педагогічних підходів, щоб допомогти вчителям в усвідомленні релігійного виміру інтеркультурної освіти:

1. Рекомендує урядам країн-членів Ради Європи, з урахуванням їхніх конституційних структур, національних і локальних ситуацій та освітніх систем:

А. спиратися на принципи, викладені в Додатку до цих Рекомендацій, у своїх поточних або майбутніх освітніх реформах;

Б. висувати ініціативи в галузі інтеркультурної освіти, що стосуються різноманіття релігій і нерелігійних переконань, для підтримки толерантності та розвитку культури співіснування;

В. забезпечити, щоб ці Рекомендації було донесено до відповідних громадських та приватних організацій (зокрема релігійних громад і нерелігійних груп) відповідно до національних процедур;

2. Закликає Генерального секретаря Ради Європи звернути увагу на ці Рекомендації держав-учасниць Європейської Культурної Конвенції, які не є членами Ради Європи.

Додаток до Рекомендацій СМ/Rec(2008)12

Сфера і дефініції

1. Метою Рекомендацій є забезпечити врахування релігій і нерелігійних переконань в інтеркультурній освіті як внесок у зміцнення прав людини, демократичного громадянства та участі, у розвиток компетенцій, необхідних для інтеркультурного діалогу, на таких рівнях:

- ▶ освітня політика у формі чітких освітніх принципів і цілей;
- ▶ установи, особливо через відкриті навчальні умови й інклюзивну політику,
- ▶ професійний розвиток педагогічних кадрів через адекватну підготовку.

2. Для цілей цих Рекомендацій «релігії» і «нерелігійні переконання» вважаються культурними фактами в ширшому полі соціального різноманіття.

3. Релігійні й нерелігійні переконання є різноманітним і складним явищем, вони не монолітні. Крім того, люди дотримуються релігійних та нерелігійних переконань різною мірою і з різних причин; для деяких такі переконання є головними і можуть бути справою вибору; для інших – другорядними і є результатом історичних обставин. Місце релігії та нерелігійних переконань в інтеркультурній освіті має відображати таке різноманіття і його комплексність на місцевому, регіональному та міжнародному рівнях.

Принципи врахування релігій і нерелігійних переконань у рамках інтеркультурної освіти

4. Подані нижче принципи повинні стати базисними і визначати перспективи, згідно з якими релігії та нерелігійні переконання мають враховуватися в рамках інтеркультурної освіти:

- ▶ принцип свободи совісті і думки передбачає свободу мати релігію чи ні, свободу практикувати свою релігію, відмовлятися від неї або змінювати за своїм бажанням;
- ▶ релігії і нерелігійні переконання є щонайменше «культурними фактами», які, поряд з іншими елементами, такими як мова, історичні та культурні традиції, роблять свій внесок у суспільне й особисте життя;
- ▶ інформація і знання про релігії і нерелігійні переконання, які впливають на поведінку людей у суспільному житті, повинні здобуватися для розвитку толерантності, а також взаєморозуміння й довіри;
- ▶ релігії і нерелігійні переконання розвиваються на основі індивідуального навчання й досвіду і не є абсолютно зумовленими сім'єю або громадою;
- ▶ міждисциплінарний підхід до освіти в галузі релігійних, моральних і суспільних цінностей повинен підтримуватися з метою розвитку сприйнятливості до проблем прав людини (зокрема гендерної рівності), світу, демократичного громадянства, діалогу та солідарності;
- ▶ інтеркультурний діалог і релігійні та нерелігійні переконання в його рамках є важливою передумовою для розвитку толерантності й культури співіснування, так само як і визнання наших різноманітних ідентичностей на основі прав людини;
- ▶ способи, за допомогою яких релігії та нерелігійні переконання в рамках інтеркультурної освіти вводяться до практики, повинні враховувати вік

і зрілість учнів, яким вони адресовані, а також наявні найбільш успішні практики відповідних країн.

Цілі інтеркультурного підходу, що стосуються релігійних та нерелігійних переконань в освіті

5. Освіта повинна розвивати інтеркультурні компетенції через:

- ▶ розвиток толерантного ставлення та поваги до права дотримуватися певної релігії, взаємин, заснованих на визнанні вродженої гідності та фундаментальних свобод кожної людини;
- ▶ виховання сприйняття різноманіття релігій і нерелігійних переконань як елемента, що визначає багатство Європи;
- ▶ забезпечення вивчення різноманіття релігій і нерелігійних переконань відповідно до цілей освіти в галузі демократичного громадянства, прав людини й поваги до однакової гідності всіх людей;
- ▶ підтримка комунікації та діалогу між людьми різного культурного, релігійного й нерелігійного походження;
- ▶ підтримка розвитку почуття громадянського обов'язку й помірність у вираженні власної ідентичності;
- ▶ забезпечення можливості створювати простір для інтеркультурного діалогу для запобігання релігійному чи культурному поділу;
- ▶ підтримка знань різних аспектів (символів, практики тощо) релігійного різноманіття;
- ▶ звернення до складних або суперечливих питань, пов'язаних з різноманіттям релігій і нерелігійних переконань;
- ▶ розвиток умінь і навичок критичного оцінювання і рефлексії щодо розуміння способу життя і думок представників різних релігій і нерелігійних переконань;
- ▶ подолання упереджень і стереотипів щодо відмінностей, які є бар'єром для інтеркультурного діалогу, й освіта в дусі поваги до однакової гідності всіх людей;
- ▶ виховання здатності неупереджено аналізувати й інтерпретувати різноманітну інформацію, пов'язану з релігіями й нерелігійними переконаннями, без упередження ставитися до необхідності поважати релігійні та нерелігійні переконання учнів і релігійну освіту, одержувану ними за межами державної системи освіти.

Вимоги до розгляду різноманіття релігій і нерелігійних переконань в освітньому контексті

6. З метою усунення перешкод, які заважають формуванню належного ставлення до різноманіття релігій і нерелігійних переконань в освітньому контексті, необхідно підтримувати такі відносини:

- ▶ визнання місця релігій і нерелігійних переконань у громадській сфері і в школі як теми для обговорення та рефлексії;
- ▶ необхідність цінувати культурне й релігійне різноманіття, так само як і соціальну когезію;

- ▶ визнання, що різні релігії та гуманістичні традиції суттєво вплинули на Європу і продовжують це робити;
- ▶ підтримка збалансованого підходу до презентації ролі релігій та інших переконань в історії та культурній спадщині;
- ▶ прийняття того факту, що релігії і нерелігійні переконання часто є невід'ємною частиною особистої ідентичності;
- ▶ визнання того, що вираження релігійної приналежності в школі, без виставлення напоказ або залучення до своєї віри, яке супроводжується належною повагою до інших людей, громадського порядку і прав людини, припустиме в секулярному суспільстві за умови відповідної автономії держави й релігії;
- ▶ подолання упереджень і стереотипів щодо релігій та нерелігійних переконань, особливо практик релігійних меншин та іммігрантів з метою сприяння розвитку суспільства, заснованого на солідарності.

Методичні аспекти інтеркультурного підходу до релігій і нерелігійних переконань в освіті

7. Для підтримки розгляду різноманіття релігій і нерелігійних переконань в освітньому контексті, розвитку інтеркультурного діалогу, слід враховувати такі приклади освітніх умов і методів навчання:

7.1. Освітні умови:

- ▶ повага до однакової гідності кожної особистості;
- ▶ визнання прав людини як цінностей, що стоять за межами релігійного й культурного різноманіття;
- ▶ комунікація між людьми і здатність поставити себе на місце іншого з метою створення середовища, в якому підтримуються взаємна довіра й розуміння;
- ▶ навчання у співпраці, в якому можуть брати участь учні всіх традицій;
- ▶ гарантування безпечного освітнього простору, заохочення до висловлення своїх думок без страху бути засудженим або осміяним.

7.2. Різні методи навчання

- ▶ використання «симуляцій» для створення навчальних ситуацій, що містять діалог, дилеми, рефлексію;
- ▶ навчання школярів об'єктивній рефлексії про власне існування і погляди на себе та інших;
- ▶ використання рольових ігор з метою відтворення й розуміння поглядів та емоцій інших;
- ▶ використання «живих бібліотек» – людей з їхнім життєвим досвідом та історіями;
- ▶ перевага співпраці перед конкуренцією у створенні позитивного власного образу;
- ▶ розвиток відповідних педагогічних підходів, таких як:
 - феноменологічний підхід, націлений на культивування знання і розуміння релігій і нерелігійних переконань, а також поваги до інших людей незалежно від їхніх релігійних і нерелігійних переконань;

- інтерпретативний підхід, спрямований на розвиток гнучкого розуміння релігій і нерелігійних переконань, без обмеження їх жорсткими рамками;
- діалогічний підхід, спрямований на виховання шанобливого спілкування з людьми, які мають інші цінності та ідеї;
- контекстуальний підхід, що враховує локальні та глобальні умови навчання.

Значення державної політики в галузі початкової та неперервної підготовки вчителів

8. Згідно з принципами, цілями й методичними підходами, наведеними вище, держави-члени Ради Європи повинні докласти зусиль у таких напрямках:

- ▶ підкреслити, що підготовка вчителів – один з головних способів підвищення їхньої компетентності; обов'язок учителів – сприяти побудові більш толерантного й когезивного суспільства;
- ▶ забезпечити вчителів належною підготовкою і коштами для придбання релевантних навчальних ресурсів з метою розвитку умінь і навичок, необхідних для вивчення релігій та нерелігійних переконань у рамках інтеркультурного підходу;
- ▶ забезпечити об'єктивну й неупереджену підготовку вчителів відповідно до Європейської Конвенції прав людини;
- ▶ розвивати вивчення методів викладання і навчання, які забезпечують освіту в умовах демократії на локальному, регіональному та національному рівнях;
- ▶ у програмах підготовки вчителів віддавати перевагу мультиперспективності як ключовому елементу, який забезпечує поширення різних поглядів у навчанні та викладанні;
- ▶ готувати вчителів до розробки підходів, що дають можливість:
 - створювати різноманітні навчальні ресурси;
 - обмінюватися ресурсами й успішним досвідом у галузі вивчення релігій і нерелігійних переконань;
 - підтримувати критичне оцінювання надійності та валідності ресурсів;
 - створювати можливості для обміну та діалогу між учнями з різного культурного середовища;
 - враховувати локальну та глобальну природу інтеркультурного діалогу;
 - постійно проявляти пильність, враховуючи чинні правила і свободу самовираження, для боротьби з поширенням навернення в різні віри, расистським або ксенофобським контентом;
 - усвідомлювати важливість встановлення позитивних взаємин з батьками, місцевою громадою та релігійними групами (які можуть іноді залучатися до відвідування культових споруд тощо),
 - враховувати факт поширення і зростання використання нових інформаційних технологій.
- ▶ при розробці політики в галузі підготовки вчителів забезпечувати необхідні ресурси для вивчення і оцінювання результатів навчання, успіхів і труднощів, а також практичних дій.

Додаток 2

Спільна група впровадження: склад і зустрічі

Члени спільної групи впровадження

Абдельджаліл Аккарі – асоційований професор, директор дослідницької групи з міжнародної освіти в університеті м. Женеви, регулярний консультант ЮНЕСКО та інших міжнародних організацій. Працював деканом з досліджень у Вищому педагогічному інституті НЕР-ВЕJUNE (Б'єн, Швейцарія). Його основні публікації містять дослідження в галузі планування освіти, інтеркультурної освіти, підготовки вчителів і освітньої нерівності. Сфера його наукових інтересів сьогодні фокусується на підготовці вчителів і реформах системи освіти в компаративній та міжнародній перспективі. Тісно пов'язаний з проектом «Освіта і релігійне різноманіття в Західному Середземноморському регіоні», започаткованим Радою Європи у співпраці з кафедрами ЮНЕСКО в університетах Бергамо, Ріоджі, Тунісу і Марракеша. Мета проекту – поліпшити розуміння педагогами питань різноманіття релігійних та нерелігійних переконань в освітніх системах ряду країн Західного Середземноморського регіону, а саме Іспанії, Італії, Марокко та Алжирі.

Ванда Альбертс отримала ступінь доктора філософії в галузі академічного вивчення релігій (Religionswissenschaft) в університеті Марбурга (Німеччина). На сьогодні професор кафедри археології, історії, культурології та релігії в університеті Бергена (Норвегія), відповідає за програму підготовки вчителів для обов'язкового шкільного предмета «Релігія, світогляд і етика». Є співзасновником Робочої групи з вивчення релігії в секулярній освіті Європейської Асоціації з вивчення релігій (EASR), проявляючи особливий інтерес до застосування підходу, пов'язаного з неконфесійним вивченням релігій, в освіті про релігії і нерелігійні світогляди.

Франческа Гоббо – професор інтеркультурної освіти й педагогічної антропології в університеті Туріна (Італія). Після закінчення університету Падова, вчилася в університеті Берклі (Каліфорнія). Стипендіат фонду Фулбрайта (1969), запрошений лектор в Берклі, США (1995) і Гарвардському університеті (2001). Входить до складу редакційних рад міжнародних журналів, має велику кількість публікацій італійською та англійською мовами, брала участь у проектах Коменіус. Редактор міжнародного журналу «Інтеркультурна освіта». Вивчає і викладає сучасні проблеми освіти в компаративному та міждисциплінарному аспекті, поєднуючи теорію педагогіки, культурну антропологію і педагогічну антропологію з метою проблематизації та розширення дискурсу і досліджень у галузі інтеркультурної освіти.

Роберт Джексон (віце-голова) – доктор філософії, доктор наук (DLitt), працював директором дослідницького підрозділу в галузі релігій і освіти в університеті міста Ворвік, Велика Британія (1994-2012), професор релігії та освіти в університеті Ворвіка, професор релігійного різноманіття та освіти в Європейському Вергеланд Центрі (Осло). Брав участь у міжнародних проектах у цій галузі, зробив значний внесок у європейський проект REDCo, створення «Толедських керівних принципів з вивчення релігій і переконань у державних школах». Брав участь у проектах Ради Європи, пов'язаних з релігією і інтеркультурною освітою з 2002 р., був співорганізатором першої зустрічі в Раді Європи, що об'єднала представників європейських релігійних і громадських організацій, у 2008 р. Працював редактором «Британського журналу з релігійної освіти» (1996 - 2011). Оpubлікував 22 монографії, багато статей і розділів видань з проблем релігії та освіти. У 2013 р. отримав нагороду Вільяма Рейні Харпера від Асоціації Релігійної Освіти (США), що вручається «видатним лідерам, робота яких суттєво вплинула на релігійну освіту». Є членом Академії суспільних наук.

Клаудія Ленз – має ступінь доктора філософії в галузі політичних наук університету Гамбурга. Зараз очолює відділ досліджень і розвитку в Європейському Вергеланд Центрі, асоційований професор Норвезького університету технологій та природничих наук (Norwegian University for Technology and Science - NTNU). Сфера її наукових інтересів: історична свідомість, історична пам'ять (тема другої світової війни й Голокосту), а також якісні методи досліджень як методологічні ресурси в освітньому процесі. Її останні публікації: «Навчання історичної пам'яті в інтеркультурній перспективі. Концепти і методи. Експериментальна робота і результати проекту TeacMem», ReiheMeuengammerKolloquien, Band 4. Berlin: MetropolVerlag 2013 (co-edited with Helle Bjerg, Andreas Korber and Oliver van Wrochem).

Габріель Мазза (голова) має наукові ступені в галузі політології, соціології та педагогіки італійських, французьких і американських університетів. Будучи міжнародним консультантом, доктор Мазза основну частину свого професійного життя присвятив Раді Європи та Організації Об'єднаних Націй. Перебуваючи на вищих посадах в обох організаціях, він сфокусував свої зусилля на галузі освіти, молоді та культури. Результатом його роботи як керівника є загальноєвропейські реформи на інституціональному рівні, на рівні політики і цільової допомоги в 47 країнах-членах Ради Європи та за її межами. Брав безпосередню участь у створенні й розвитку культурних мереж та багатосторонніх організацій, у тому числі Європейського Вергеланд Центру. В останньому був одним із засновників, відповідаючи за питання освіти в галузі демократичного громадянства, прав людини, інтеркультурної освіти, мовної та культурної політики. Д-р Мазза відіграв провідну роль в переговорах щодо освіти після війни в колишній Югославії, зокрема, Хорватії, Східній Славонії та Боснії-Герцеговині. Нещодавно розпочав активну підтримку європейсько-арабської співпраці, особливу увагу приділяючи внеску освіти в інтеркультурний діалог.

Вілано Кіріазі – голова відділу освітньої політики в Раді Європи (Страсбург, Франція). Закінчив університет м. Тірани за спеціальністю «Філологія та французька мова». Приєднався до Ради Європи в 1996 р., набувши досвіду у викладанні та журналістиці, відповідав за керівництво декількома багатосторонніми

проектами в галузі освіти, зосереджує увагу на проблемах інтеркультурної освіти, релігійної освіти, освіти в галузі прав людини та демократичного громадянства, а також якості освіти. З 2004 по 2012 рр. був Секретарем Постійного Комітету з освіти, міжурядового органу, що відповідає за розробку і впровадження нових напрямків освітньої політики у всіх 47 країнах-членах Ради Європи. В.Квіріазі – Секретар Постійної Конференції міністрів освіти, яка проходить регулярно з 1959 р. в одній з держав-членів Ради Європи.

Пітер Шрайнер вивчав філософію освіти, соціологію і теологію в університеті ім. Йоганна Гутенберга в Майнці (Німеччина), де отримав диплом про педагогічну освіту. Доктор філософії (за спільною програмою) університету Амстердама і доктор філософії університету Фрідріха Олександра в Нюрнберзі. Сьогодні є старшим науковим співробітником інституту Коменіус, Протестантського центру досліджень у галузі освіти та розвитку (Мюнстер, Німеччина). З 2003 р. – Президент Інтер-європейської комісії з питань церкви і школи (ICCS) і модератор Координаційної групи з питань релігії в освіті в Європі (CoGREE). Основні сфери діяльності – компаративна релігійна освіта, інтеркультурне й інтер-релігійне навчання, альтернативні підходи до філософії освіти, екуменістична освіта, релігія та освіта, європеїзація освіти, внесок протестантської церкви в освіту. Має велику кількість публікацій у цих галузях. Виступав у ролі експерта в різних проектах Ради Європи з інтеркультурної освіти.

Маріанна Шахновіч – доктор наук у галузі історії філософії та філософії релігії Санкт-Петербурзького державного університету (Росія). Професор, завідувач кафедри філософії релігії та релігієзнавства Санкт-Петербурзького державного університету з 1998 р. Її творча і дослідницька робота концентрується на історії класичної традиції у філософії релігії, теорії та методах релігійних досліджень, релігії та освіти. Автор понад 150 статей і книг, серед яких підручник для студентів вищих навчальних закладів «Світові релігії» (2003, редактор і один з авторів), «Релігієзнавство» (2013, редактор і один з авторів), для школярів «Основи світової релігійної культури» (2013). З 2009 по 2012 р. була членом координаційної ради з упровадження курсу «Основи релігійних культур і секулярної етики» в російських школах. Брала участь у кількох проектах Ради Європи з інтеркультурного й міжрелігійного діалогу через освіту, а також з проблем релігійного різноманіття.

Дати та місця зустрічей Спільної групи впровадження

1-а зустріч: Осло, 9-11 травня 2 010

2-а зустріч: Париж, 9-10 листопада 2011

3-я зустріч: Осло, 10-11 травня 2011

4-а зустріч: Осло, 3-4 травня 2012

5-а зустріч: Санкт-Петербург, 4-5 жовтня 2012

6-а зустріч: Страсбург, 6-7 грудня 2012 (у зв'язку з об'єднаною зустріччю на підсумковій конференції за проектом Ради Європи «Освіта і релігійне різноманіття в Західному Середземноморському регіоні»)

7-а зустріч: Париж, 27-28 травня 2013

8-а зустріч: Париж, 28-29 січня 2014

Доповіді, представлені членами Спільної групи впровадження

Члени Спільної групи впровадження підготували і представили доповіді, що містять ідеї та роздуми, які ввійшли до «Дороговказів» (див. у списку джерел Akkari 2012; Alberts 2012; Gobbo 2012; Jackson 2012 b and c; Lenz 2012; Schreiner 2012a [see also Schreiner 2012b]; Shakhnovitch 2012).

Додаток 3

Список доповідей запрошених експертів за темами, пов'язаними з розробкою документа

«Досвід дітей, що походять з релігійних меншин, в освітній системі Норвегії» (Осло, 2-4 травня 20102).

Раена Аслам (Мережа мультикультурної інтеграції та ресурсів Multicultural Integration and Resource Network / MIR)

«Норвезький предмет «Освіта про релігії і філософії життя» – рішення Європейського суду з прав людини проти Норвегії» (Осло, 2-4 травня 2012)

Гуннар Мандт: колишній заступник генерального директора норвезького Міністерства освіти; спеціальний консультант Європейського Вергеланд Центру.

«Розвиток предмета, який вивчає етику та релігійну культуру, у Квебеку» (Париж, 9-10 листопада 2011 року)

Д-р Жак Петтігрю: відповідальний за програму з етики та релігійної культури в Міністерстві освіти, відпочинку і спорту, Квебек, Канада.

«Перші результати дослідження: аналіз перших відповідей на опитувальник» (Париж, 9-10 листопада 2011 року)

Д-р Менді Роббінс, науковий співробітник WRERU, університет м. Ворвік, та старший викладач психології університету Глендвр, Уельс. Експерт у галузі релігії та освіти, а також статистичних досліджень.

«Освітні програми державного музею історії релігії для вчителів та дітей різного віку» (Санкт-Петербург, 5 жовтня 2012 року)

Д-р Катерина Тереква: заст. директора Державного музею історії релігії, Санкт-Петербург, Російська Федерація.

«Робота Європейської Ради релігійних лідерів» (Осло, 2-4 травня 2012)

Стейн Віллумстад: генеральний секретар «Європейської Ради релігійних лідерів», що є частиною глобальної мережі «Релігії за мир». Експерт з міжрелігійного діалогу, міжнародного розвитку, трансформації конфліктів і прав людини.

«Взаємодія між міжурядовими ініціативами в галузі співробітництва та національними реальностями: французький приклад» (Париж, 9-10 листопада 2011 року)

Проф. Жан-Поль Вілейм: директор з досліджень в l'Ecole Pratique des Hautes Etudes, кафедра релігієзнавства, Сорбонна, Париж. Член дослідницького центру (EPHE-CNRS), колишній директор Європейського інституту релігієзнавства. З 2007 по 2011 р.р. був Президентом Міжнародного товариства із соціології релігії. Очолював французьку команду в проекті Єврокомісії REDCo.

Sales agents for publications of the Council of Europe Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUXELLES
Tel.: +32 (0)2 231 04 35
Fax: +32 (0)2 735 08 60
E-mail: info@libeurop.eu
http://www.libeurop.be

Jean De Lannoy/DL Services
Avenue du Roi 202 Koningslaan
BE-1190 BRUXELLES
Tel.: +32 (0)2 538 43 08
Fax: +32 (0)2 538 08 41
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
http://www.jean-de-lannoy.be

BOSNIA AND HERZEGOVINA/ BOSNIE-HERZÉGOVINE

Robert's Plus d.o.o.
Marka Marulića 2/V
BA-71000 SARAJEVO
Tel.: + 387 33 640 818
Fax: + 387 33 640 818
E-mail: robertsplus@bih.net.ba

CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.
22-1010 Polytek Street
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1
Tel.: +1 613 745 2665
Fax: +1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
http://www.renoufbooks.com

CROATIA/CROATIE

Robert's Plus d.o.o.
Marasovičeva 67
HR-21000 SPLIT
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803
Fax: + 385 21 315 804
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco CZ, s.r.o.
Klecakova 347
CZ-180 21 PRAHA 9
Tel.: +420 2 424 59 204
Fax: +420 2 848 21 646
E-mail: import@suweco.cz
http://www.suweco.cz

DENMARK/DANEMARK

GAD
Vimmelskaftet 32
DK-1161 KØBENHAVN K
Tel.: +45 77 66 60 00
Fax: +45 77 66 60 01
E-mail: reception@gad.dk
http://www.gad.dk

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
PO Box 128
Keskuskatu 1
FI-00100 HELSINKI
Tel.: +358 (0)9 121 4430
Fax: +358 (0)9 121 4242
E-mail: akatilaus@akateeminen.com
http://www.akateeminen.com

FRANCE

Please contact directly /
Merci de contacter directement
Council of Europe Publishing
Editions du Conseil de l'Europe
FR-67075 STRASBOURG cedex
Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81
Fax: +33 (0)3 88 41 39 10
E-mail: publishing@coe.int
http://book.coe.int

Librairie Kléber

1 rue des Francs-Bourgeois
FR-67000 STRASBOURG
Tel.: +33 (0)3 88 15 78 88
Fax: +33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: librairie-kleber@coe.int
http://www.librairie-kleber.com

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann s.a.
Stadiou 28
GR-105 64 ATHINAI
Tel.: +30 210 32 55 321
Fax: +30 210 32 30 320
E-mail: ord@otenet.gr
http://www.kauffmann.gr

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service
Pannónia u. 58.
PF. 1039
HU-1136 BUDAPEST
Tel.: +36 1 329 2170
Fax: +36 1 349 2053
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
http://www.euroinfo.hu

ITALY/ITALIE

Licosa SpA
Via Duca di Calabria, 1/1
IT-50125 FIRENZE
Tel.: +39 0556 483215
Fax: +39 0556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
http://www.licosa.com

NORWAY/NORVÈGE

Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: +47 2 218 8100
Fax: +47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
http://www.akademika.no

POLAND/POLOGNE

Ars Polona JSC
25 Obroncow Street
PL-03-933 WARSZAWA
Tel.: +48 (0)22 509 86 00
Fax: +48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
http://www.arspolona.com.pl

PORTUGAL

Marka Lda
Rua dos Correiros 61-3
PT-1100-162 LISBOA
Tel: 351 21 3224040
Fax: 351 21 3224044
Web: www.marka.pt
E-mail: apoio.clientes@marka.pt

RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE

Ves Mir
17b, Butlerova ul. - Office 338
RU-117342 MOSCOW
Tel.: +7 495 739 0971
Fax: +7 495 739 0971
E-mail: orders@vesmirbooks.ru
http://www.vesmirbooks.ru

SWITZERLAND/SUISSE

Planetis Sàrl
16 chemin des Pins
CH-1273 ARZIER
Tel.: +41 22 366 51 77
Fax: +41 22 366 51 78
E-mail: info@planetis.ch

TAIWAN

Tycoon Information Inc.
5th Floor, No. 500, Chang-Chun Road
Taipei, Taiwan
Tel.: 886-2-8712 8886
Fax: 886-2-8712 4747, 8712 4777
E-mail: info@tycoon-info.com.tw
orders@tycoon-info.com.tw

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

The Stationery Office Ltd
PO Box 29
GB-NORWICH NR3 1GN
Tel.: +44 (0)870 600 5522
Fax: +44 (0)870 600 5533
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk
http://www.tsoshop.co.uk

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Co
670 White Plains Road
USA-10583 SCARSDALE, NY
Tel: + 1 914 472 4650
Fax: +1 914 472 4316
E-mail: coe@manhattanpublishing.com
http://www.manhattanpublishing.com

Council of Europe Publishing/Editions du Conseil de l'Europe

FR-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: +33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: http://book.coe.int

Який внесок може зробити вивчення релігій і релігійних переконань в інтеркультурну освіту в школах Європи? Важливі Рекомендації Комітету міністрів Ради Європи (Рекомендації CM/Rec(2008)12 про релігійний вимір і нерелігійні переконання в інтеркультурній освіті) націлені на пояснення природи і завдань цієї галузі освіти.

«Дороговкази» йдуть значно далі, пропонуючи поради для розробників освітньої політики, шкіл (зокрема вчителів, керівників шкіл та шкільних рад), для тих, хто займається підготовкою вчителів з усіх питань, розглянутих у Рекомендаціях. Беручи до уваги думку вчителів, представників органів освіти, педагогічних навчальних закладів, «Дороговкази» пропонують деякі поради, наприклад, щодо уточнення термінів, які використовуються в цій галузі освіти; розвитку компетенцій для викладання та навчання, використання різних дидактичних підходів; створення «безпечного простору» для модернованого діалогу між учнями в школі; допомоги учням в аналізі репрезентації релігій у засобах масової інформації; обговорення нерелігійних світоглядів поряд з релігійними перспективами; питань прав людини, що стосуються релігії і переконань; зв'язку шкіл (у тому числі їх різних типів) між собою, а також з широкою громадськістю та організаціями. «Дороговкази» не є навчальною програмою або освітньою політикою. Їх мета – забезпечити розробників освітньої політики, школи та педагогічні навчальні заклади в державах-членах Ради Європи, а також всіх, хто бажає їх використовувати, інструментом для роботи з проблемами, що виникають з інтерпретації Рекомендацій відповідно до потреб окремих країн.

«Дороговкази» є результатом роботи міжнародної групи експертів, зібраної Радою Європи та Європейським Вергеланд Центром, і написані від імені цієї групи професором Робертом Джексоном.

www.coe.int

Рада Європи є провідною організацією із захисту прав людини континенту. Вона включає в себе 47 держав-членів, 28 з яких є членами Європейського союзу. Усі держави-члени Ради Європи підписалися під Європейською конвенцією з прав людини – договір, спрямований на захист прав людини, демократії та верховенства закону. Європейський суд з прав людини контролює здійснення Конвенції у державах-членах.

<http://book.coe.int>
ISBN 978-92-871-8236-4
€9,50/US\$19

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE



9 789287 182364