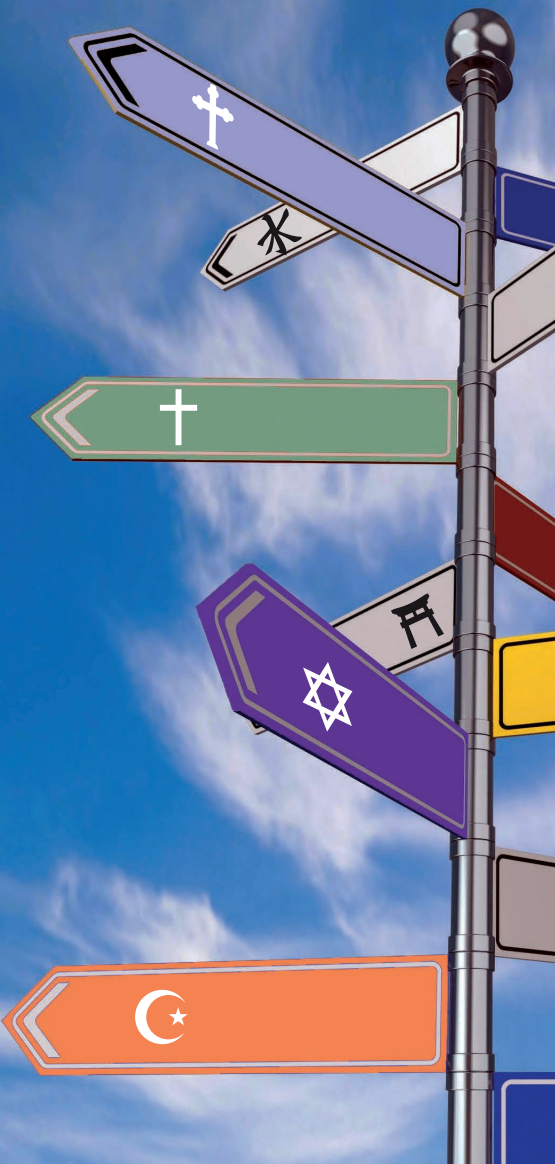


Дорожные указатели: политика и практика изучения религий и нерелигиозных мировоззрений в интеркультурном образовании



Robert Jackson

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

**Роберт Джексон
Дорожные указатели:
политика и практика
изучения религий
и нерелигиозных
мировоззрений в
интеркультурном
образовании**

Содержание

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
ВСТУПЛЕНИЕ	7
БЛАГОДАРНОСТИ	11
1. Рекомендации: обоснование, проблемы и вызовы	13
2. Введение в «Дорожные указатели» и их ключевые темы	21
3. Терминология, связанная с изучением религий и убеждений	29
4. Компетенции и дидактика для понимания религий	35
5. Класс как безопасное пространство	51
6. Репрезентация религии в средствах массовой информации	63
7. Нерелигиозные убеждения и мировоззрения	71
8. Проблемы прав человека	81
9. Связь школы с широкой общественностью и организациями	93
10. Дальнейшее обсуждение и действие	105
REFERENCES	109
ПРИЛОЖЕНИЯ	123
1. Полный текст Рекомендаций	123
2. Совместная группа внедрения: членство и встречи	131
3. Список докладов, представленных приглашенными экспертами, по темам, связанным с развитием данного документа	135

Предисловие

Рекомендации СМ/Rec (2008)12 Комитета Министров стран – членов Совета Европы по религиям и нерелигиозным убеждениям в интеркультурном образовании стали важным этапом в истории образовательной деятельности Совета Европы. До 2002 г. интеркультурное образование не включало религиозный аспект. Религия считалась вопросом приватной жизни каждого человека. Постепенно стало очевидно, что религия все больше входит в сферу интересов всего общества. Эта точка зрения была подтверждена событиями 11 сентября 2001 года в США, их анализом и публичным обсуждением во всем мире. На этой основе сформировалась позиция, что все молодые люди должны иметь понимание религий и убеждений как часть образования. Исходя из этого, Совет Европы начал свой первый проект в области религиозного измерения в интеркультурном образовании в 2002 г. под наблюдением Руководящего комитета по образованию. В результате этой работы в 2007 году было опубликовано справочное издание для работников сферы образования по всей Европе. В 2008 году последовало дальнейшее обсуждение, способствовавшее созданию Советом Европы *«Белой книги по интеркультурному диалогу – Жить вместе как равные в достоинстве»*. В том же году Совет Европы собрал вместе европейских религиозных лидеров, представителей гуманистических организаций, институциональных партнеров в рамках Совета Европы и различных международных неправительственных организаций. Это был первый «обмен» в рамках Совета Европы, включивший представителей религиозных лидеров и организаций, представляющих гражданское общество, целью которого было обсудить вопросы образования с учетом изменения отношения к религии в обществе. С того времени такие мероприятия проводятся ежегодно, и их консультативный характер и сотрудничество отражены в предлагаемом тексте. Также в 2008 г. Комитет министров выпустил Рекомендации по религиозному измерению и нерелигиозным убеждениям в интеркультурном образовании. Сейчас мы представляем документ, целью которого является помочь разработчикам образовательной политики, школам, педагогическим учебным заведениям, а также всем другим участниками образовательного процесса, воплотить данные Рекомендации в конкретных национальных, региональных и местных контекстах. Название документа – «Дорожные указатели» - имеет особый смысл, поскольку нашей целью является способствовать его обсуждению и использованию в государствах – членах Совета Европы, которые сами определяют наиболее важные для них аспекты в их собственных условиях.

Мы благодарны членам Совместной группы внедрения, созданной Советом Европы и Европейским Вергеланд-Центром, которые были авторами идеи создания этого документа, и участвовали в обсуждении его проекта с самого начала своей работы в 2010 г. Мы выражаем особую благодарность Габриэлю Мазза, который, будучи инициатором этого проекта в качестве Директора по образованию Совета Европы, являлся председателем Совместной группы внедрения и координировал ее работу в нужном направлении. Мы также благодарны профессору Роберту Джексону, вице-председателю и докладчику от имени экспертной группы, написавшему данный текст и использовавшему различные проекты документа, созданные на консультативных встречах с потенциальными пользователями в разных частях Европы с 2011 года. Профессор Р. Джексон принимал участие во всех проектах Совета Европы, связанных с религиозным многообразием и интеркультурным образованием с 2002 г., и продолжает активно работать в этой области совместно Европейским Вергеланд Центром, а также в своем родном университете г. Ворвика.

Следующим шагом для разработчиков образовательной политики, школ, педагогических учебных заведений и их студентов, вместе с соответствующими профессиональными ассоциациями в каждом государстве и на европейском уровне, является использование «Дорожных указателей» как инструмента для осмысления и дальнейших действий. Может быть использован как весь документ в целом, так и отдельные разделы, посвященные определенным темам, в качестве фокуса для обсуждения или изучения.

Я искренне надеюсь, что «Дорожные указатели», как и Рекомендации Совета Европы, будут широко использоваться по всей Европе.

Я уверяю «Дорожные указатели» вам.

Снежана Самарджич-Маркович
Глава Генеральной дирекции по демократии

Вступление

Цель «Дорожных указателей» - содействовать внедрению Рекомендаций CM/Rec (2008)12, касающихся религий и нерелигиозных убеждений в интеркультурном образовании в государствах – членах Совета Европы. Как могло так случиться, что Рекомендации, являющихся результатом огромных усилий по сотрудничеству между правительствами, не получили какого-либо видимого воплощения и ощутимого влияния в национальных контекстах? Один из наиболее частых и наиболее простых ответов на этот вопрос в том, что Совет Европы не может положиться на армию для защиты своих ценностей и внушения уважения норм и стандартов, особенно когда это воспринимается как ни к чему не обязывающие рекомендации. Обеспечение, и более того, оценивание влияния определенных инициатив и деклараций Совета Европы, включая и рекомендации, является трудным процессом, зависимым от сложного сочетания условий и обстоятельств. Эти обстоятельства включают убежденность в необходимости принятия таких мер, многообразие социо-политических условий, стремление и возможность национальных политических сил и правительственной системы, воспринимать внешний коллективный опыт и извлечь из него уроки.

На протяжении многих лет, иногда даже несущественное, незначительное присутствие на национальном уровне политического желания, принимать во внимание и действовать согласно международным заявлениям, является источником обсуждений на международном уровне необходимости «построения мостов» между теорией и действием, политикой и практикой, которые очень актуальны и сегодня. И это весьма вероятно определяет степень трудности и уровень фрустрации, которая может возникнуть у многих участников политического сотрудничества, активно осуществляющегося во многих областях, включая образование. Фрустрация, которая усложняется осознанием того, что политическая воля, распространение и внедрение на национальном уровне, совместные усилия, прилагаемые международным сообществом, могут принести плоды.

Европейский Вергеланд Центр по вопросам образования для демократического гражданства, прав человека и межкультурного воспитания был создан Советом Европы и правительством Норвегии именно с целью «построения мостов» между политикой и практикой, и именно их совместная инициатива для увеличения потенциала внедрения Рекомендаций CM/Rec (2008)12, являющихся непосредственным источником «Дорожных указателей», должна быть особо отмечена.

Межправительственная деятельность, которая привела к принятию Рекомендаций СМ/Rec (2008)12, разработка самих Рекомендаций и последующей публикации «Дорожных указателей» показывает растущую уверенность в необходимости включения изучения религиозных убеждений в образование, исходя из по меньшей мере пяти причин. Первая – выдвижение на первый план общей роли Парламентской Ассамблеи, Комиссара по правам человека, механизмов межправительственного сотрудничества Совета Европы и Секретариата в постоянном и гармоничном вовлечении проблематики религиозного измерения в интеркультурный диалог и взаимопонимание. Вторая причина – стремительность и эффективность осуществления межправительственного взаимодействия, которое привело к своевременному принятию Комитетом Министров Рекомендаций СМ/Rec (2008)12. Третья причина, вытекающая из намерения заместителей Комитета Министров запустить 10-летний процесс прямого вовлечения в эту многогранную предметную область, через организацию соответствующих мероприятий – «обменов» в государствах – членах Совета Европы. Четвертая причина – активная роль, совместно с Европейским Вергеланд-Центром, Секретариата Совета Европы, не только в инициировании этого процесса в целом, но и в его поддержке вплоть до сегодняшнего дня, путем создания данного документа – «Дорожных указателей», нацеленных на максимизацию усилий, уже приложенных для создания Рекомендаций, и увеличение шансов для их избирательного и вдумчивого применения в государствах – членах Совета Европы. И последнее, нам следует понимать, что «Дорожные указатели» не увидели бы свет без уже упомянутого сотрудничества между Советом Европы и Европейским Вергеланд-Центром, находящимся в Осло. Фактически, и сам Европейский Вергеланд-Центр является конкретным примером выдающейся инициативы Совета и норвежского правительства, способной помочь справиться с вызовами 21 века в терминах демократического гражданства, прав человека и интеркультурного образования в Европе. Громкий успех этой организации – источник законного удовлетворения для тех, кто участвовал в его создании, как в Осло, так и в Страсбурге, и в самом Секретариате Совета Европы. «Дорожные указатели» обязаны своим существованием одной из признанных сил Совета Европы: его способности заниматься проблемами через различные долгосрочные проекты, избегать эфемерных, недолговечных инициатив и использовать широкий диапазон как хорошо проверенных, так и инновационных методов работы. Через осуществление этих двух успешных проектов – разработка долгожданных Рекомендаций, а вслед за ними и «Дорожных указателей», Совет в очередной раз позиционировал себя как первопроходец и разработчик стандартов в такой непростой области для политического, социального и образовательного будущего Европы.

Следующая проблема, как мы и предполагали, это достижение более высокого уровня операционализации в государствах – членах Совета Европы. Достичь этого невозможно при использовании единого готового рецепта, который не существует в природе, но только при использовании Рекомендаций и «Дорожных указателей» для запуска более широкого процесса распространения, обсуждения, контекстуализации, экспериментальной проверки, целенаправленного исследования. Многое уже было сделано группой экспертов, ответственной за первую фазу, последовавшую за разработкой Рекомендаций, включая первые общие педагогические руководства для использования в

школе. Уточнение постоянных лингвистических и семантических двусмысленностей (неоднозначностей) и первоначальное изучение взаимосвязей между интеркультурным образованием, с одной стороны, и феноменом основанных на религиозной и нерелигиозной систем убеждений и ценностей, соответственно, с другой. Тем не менее, многое еще необходимо сделать, особенно по отношению к образованию взрослых и внешкольному образованию, необходима связь с образованием на протяжении всей жизни и перспективой социокультурного развития общества, и импликации для начальной и непрерывной подготовки учителей и других связанных с этими процессами подготовки кадров.

Группа экспертов, которую я имел честь возглавлять, осознает непрерывный характер работы над «Дорожными указателями» и величину проблемы, которую пришлось решить их автору, профессору Р. Джексону, выступающему в качестве докладчика, обобщившему все наши идеи и мысли. Хотя эта работа только началась, следующая фаза должна повлечь за собой больше обсуждений, увеличение количества их участников, включая семьи, СМИ, религиозные и светские организации и экспертов, в дополнение к учителям и педагогическим учебным заведениям. Но как группа, представляющая широкий диапазон происхождений и убеждений, включая верующих и неверующих (и возможно, нечто среднее ...), ее члены разделяют одинаковую веру в ценность интеркультурного образования для более глубокого понимания сходства и различий друг друга, одинаковую убежденность в необходимости увеличить количество способов и средств применения религиозных и нерелигиозных мировоззрений, и одинаковое доверие к способности Совета Европы возглавить эти усилия.

«Дорожные указатели» указывают на будущее и вносят большой вклад в приоритеты Совета как основание для построения более широкой концептуальной и операциональной структурной модели (подобной Общеввропейским рекомендациям по языковому образованию), в которой определяются демократические и гражданские компетенции (включая интеркультурные навыки), призванные внести вклад в обогащение демократической культуры.

Совет Европы строит свои действия на основе силы своих ценностей, качества аргументации и релевантности опыта, для того чтобы вдохновить мужчин и женщин доброй воли в их нескончаемом поиске смысла и более совершенных форм человеческого сосуществования. Помогая им продвигаться от чисто человеческого до истинно человеческого, гуманного прогресса (при этом избегая регресса) – одна из миссий образования в целом и интеркультурного образования в частности. Совет Европы не имеет собственной армии, но черпает свои силы из способности осуществлять исторические, долгосрочные усилия для продвижения демократической культуры и прав человека, личностного роста и общей гуманности.

Надеюсь, что «Дорожные указатели» будут достойным вкладом в эту выдающуюся задачу.

Габриэль Мацца
Председатель Совместной группы
экспертов Совета Европы и Вергеланд Центра

Благодарности

Выражаем благодарность от имени председателя и всех членов Совместной группы по внедрению Ане Перрона-Фьелдстад, директору Европейского Вергелад Центра, за ее участие и поддержку группы, и всему персоналу Центра, в особенности Гуннару Мандту, сделавшему значительный вклад, и Орнелле Баррос, за ее поддержку в подготовке рукописи к публикации. Благодарим также доктора Мэнди Роббинс из Университета Глиндвр за анализ обзора, Изабель Лакур, за бесценные технические советы и поддержку, и Сьюр Берган, главу департамента образования Совета Европы. Особая благодарность Олоф Олофсдоттир, ушедшей в отставку со своего поста Директора по демократическому гражданству и участию в Совете Европы, за ее энтузиазм по отношению к этому проекту и поддержку; Виллано Кириази, главе подразделения образовательной политики, за постоянную поддержку и этого, и всех предыдущих проектов; доктору Клаудии Ленз, главе исследовательского отдела в Европейском Вергеланд Центре, за ее идеи и вклад и организацию работы группы.

Благодарность также выражается приглашенным выступающим на различных встречах Совместной группы внедрения (см. Приложение 2); членам Комитета по образованию Совета Европы за поддержку обзора и особенно тех членов Совета, которые работали с онлайн опросником; исследователей, преподавателей, учителей и студентов, обеспечивших материал для иллюстративных примеров конкретных видов деятельности; исследователей из различных частей Европы, предоставивших информацию об их работе, учителям, преподавателям педагогических учебных заведений, администраторам, консультантам и исследователям, принимавшим участие в конференциях и встречах (проходивших с 2011 по 2013 г. в Австрии, Бельгии, Англии, Эстонии, Финляндии, Франции, Исландии, Ирландии, Нидерландах, Норвегии и Швеции), на которых профессор Джексон говорил о разработке документа.

Глава 1

Рекомендации: обоснование, проблемы и вызовы

Рекомендации

В декабре 2008 г. Совет Европы выпустил в свет важные Рекомендации от имени Комитета Министров для государств – членов Совета относительно религии и нерелигиозных убеждений в рамках интеркультурного образования (Совет Европы 2008а). Эти Рекомендации выросли из работы, проделанной в этой области с 2002 г. на основе более ранних исследований в области интеркультурного образования и сопредельных областях. Рекомендации предлагают широкие возможности для обсуждения и действий в государствах – членах Совета Европы, касающихся изучения религий и нерелигиозных мировоззрений в рамках интеркультурного образования.

Данная публикация – «*Дорожные указатели*» - была написана для того, чтобы способствовать обсуждению, размышлению и действию. Она написана преимущественно для тех, кто разрабатывает политику в области образования на всех уровнях, для школ (включая учителей, руководителей школ и школьных советов) и для тех, кто занимается подготовкой учителей по всей Европе. Публикация призвана способствовать дискуссиям и реализации полного, практического использования Рекомендаций Совета Европы 2008 г.

Религия и школы в Европе

Что касается религии, вследствие разнообразия истории взаимоотношений религии и государства, наряду с различными культурными отличиями, существуют и несколько отличающиеся подходы к месту религии в школьных программах европейских стран, и различное отношение участников образовательного процесса, включая разработчиков образовательной политики, школы, педагогические учебные заведения, родителей и детей. Все государства подвержены потенциальному влиянию таких факторов, как секуляризация, наднациональные или глобальные влияния, включая миграцию населения, и многие из них прошли через значительные процессы изменений в последние десятилетия.

Традиционно, некоторые европейские государства, такие как Испания и Италия, где доминируют тесные взаимосвязи государства и церкви, осуществляли обучение и образование только или преимущественно в соответствии с верованиями и ценностями религии большинства. Некоторые страны, с другими традициями взаимоотношений между церковью и государством, предлагают изучение различных религий. Англия и Уэльс, например, предлагают изучение различных религий всем ученикам государственных школ. Другие давали мало знаний о религиях или считали наиболее подходящим местом для изучения религии дом или частную религиозную школу. Франция и Албания – примеры. Некоторые государства или нации сочетают изучение религий с изучением нерелигиозных философий или этических подходов или другими необязательными предметами. Примерами являются Норвегия и Шотландия. Некоторые страны, такие как Германия, имеют законодательство на национальном уровне, но перекладывают принятие решений и организацию политики и практики (и смежных тем) на региональные власти. И конечно, отдельные страны не входят ни в одну из этих обобщенных моделей (Davis and Miroshnikova 2012; Jackson et al. 2007; Kuyk et al. 2007). Вклад в издания, явившиеся результатом проекта по религиозному образованию в школах Европы (REL-EDU) в университете г. Вены показал, что в исследованных европейских странах место религии в образовании является вопросом обсуждения, но при этом все страны, различными способами, реагируют на наднациональные проблемы, связанные с глобализацией и секуляризацией (Jäggle, Rothgangel and Schlag 2013; Jäggle, Schlag and Rothgangel 2014; Rothgangel, Jackson and Jäggle 2014; Rothgangel, Skeie and Jäggle 2014) ¹

До 2002 г. в Совете Европы не было специальных проектов, объединяющих различные европейские страны для обсуждения вопросов религии и государственного образования. Почему произошли перемены? Часть ответа затрагивает различные аспекты глобализации, включая миграционные процессы, и массовое увеличение коммуникации посредством Интернета. Отдельные страны подвержены многим влияниям со всего мира. В мировом масштабе, религия стала темой обсуждения в обществе, как по позитивным, так и по негативным причинам. Высказывания религиозных лидеров, таких как Папа Римский или Далай Лама, распространяются по всему миру, в то время как последствия негативных событий, как например, связанные с 11 сентября 2001 г. в США, продолжают сказываться и широко обсуждаться в средствах массовой информации.

Культурное и религиозное многообразие присутствует в каждой стране. Ни одно государство не является культурно гомогенным. Некоторые страны имеют

1. Шесть томов в Серии REL-EDU следующие: Том 1 Центральная Европа: Австрия, Хорватия, Чешская Республика, Германия, Венгрия, Польша, Лихтенштейн, Словакия, Словения, Швейцария. Том 2 Северная Европа: Дания, Эстония, Латвия, Литва, Финляндия, Исландия (Фарерские острова), Норвегия, Швеция. Том 3 Западная Европа : Бельгия, Англия, Франция, Ирландия, Люксембург, Нидерланды, Северная Ирландия, Шотландия, Уэльс. Том 4 Южная Европа: Андорра, Кипр, Греция, Италия, Мальта, Монако, Португалия, Сан Марино, Испания. Том 5 Юго-Восточная Европа: Албания, Босния – Герцеговина, Болгария, Косово, Македония, Черногория, Румыния, Сербия, Турция. Том 6 Восточная Европа : Армения, Азербайджан, Грузия, Молдова, Россия, Украина, Белоруссия. Тома 1-3 будут опубликованы на английском языке в 2014 г., Том 1 был опубликован на немецком в 2013 г. Тома 4-6 в процессе подготовки. См. Также Bråten 2013, 2014 а, b относительно методологии сравнения религиозного образования в разных государствах.

хорошо сформированные этнические и религиозные меньшинства, часто с долгой историей, иногда предшествующей образованию государства. Многие страны имеют такие меньшинства как результат миграции из других стран Европы и за ее пределами, в основном на протяжении 20-21 столетия. Многообразие внутри государств является сложным и связано как с глобальными, так и с региональными, национальными и локальными проблемами. Все эти факторы связаны с укреплением точки зрения, что религия и убеждения не являются исключительно личным делом и должны быть предметом обсуждения и диалога в общественной сфере.

Таким образом, существуют постоянные дебаты о религии и образовании во многих странах. Совет Европы пришел к выводу, что широкое изучение религий является желательной деятельностью для всех школьников, независимо от религиозного или нерелигиозного происхождения, для преодоления предубеждений или нетерпимости, и продвижения взаимопонимания и демократического гражданства. События 11 сентября, однако, стали катализатором перемен. Первый крупный проект Совета Европы, касающийся религии и образования, начался в 2002 г. На этой стадии фокус был целиком на новой идее включения религии в качестве аспекта интеркультурного образования. На более поздней стадии термин «нерелигиозные убеждения» был добавлен к религиям по причинам инклюзивности. Особое внимание интерпретации термина «нерелигиозные убеждения» и эквивалентным выражениям будет уделено далее в главе 7.

Перспективы Совета Европы в области изучения религий и нерелигиозных убеждений

Идеи Совета Европы об изучении религий и нерелигиозных убеждений тесно связаны с работой в области интеркультурного образования, образования в области прав человека и демократического гражданства. Понимание религий и нерелигиозных убеждений представляется как существенный аспект межкультурного взаимопонимания. Понимание культурного многообразия рассматривается как одно из измерений демократического гражданства и прав человека, которые тесно взаимосвязаны и поддерживают друг друга.

В частности, как заявлено в «Белой книге по интеркультурному диалогу – жить вместе как равные в достоинстве», представленной Советом Европы в 2008 г., понимание религий и нерелигиозных убеждений имеет большое значение для интеркультурного диалога, представляющегося как «открытый и уважительный обмен взглядами между личностями, группами различного этнического, культурного, религиозного и лингвистического происхождения и наследия на основе взаимного понимания и уважения» (Council of Europe 2008b: 10-11).

Связь с образованием в области демократического гражданства и прав человека также подчеркивается в Хартии Совета Европы по образованию в области демократического гражданства и прав человека, как и необходимость развития межкультурного взаимопонимания, частично в связи с увеличением знаний и развитием диалога, но также через изучение различий между группами верующих (Council of Europe 2010).

Этос Рекомендаций

Работа Совета Европы в области изучения и преподавания религий и нерелигиозных убеждений является важной частью интеркультурного образования. Интеркультурное образование и поддержка межкультурного диалога являются неотъемлемыми элементами тесно взаимосвязанных областей образования в области прав человека и демократического гражданства. Рекомендации подчеркивают ценности толерантности и солидарности, приобретаемые через понимание других - ценности, которые являются основой работы Совета Европы в области образования.

Этос Рекомендаций инклюзивный и демократический. Он направлен на обеспечение изучения религий и нерелигиозных убеждений, отличающихся от тех форм религиозного образования, которые нацелены на воспитание молодого поколения в духе конкретных религиозных традиций. Однако, если следовать Рекомендациям, предлагаемая форма интеркультурного образования может быть комплементарной для многих форм образования, основанного на вере, и адаптирована к различным открытым религиозным контекстам.

Рекомендации признают многообразие и сложность на локальном, региональном и международном уровнях, и поддерживают необходимость связей между «локальным» и «глобальным». Рекомендации наряду с этим поддерживают изучение вопросов, связанных с религией и идентичностью, позитивные отношения с родителями и религиозными сообществами, также как и организациями, имеющими отношение к нерелигиозным философиям. Целью всей общешкольной политики и учебных планов является познакомить молодых людей с плюрализмом позиций и дебатов в атмосфере взаимной толерантности.

Зона действия и релевантность

Рекомендации являются релевантными как для политики школы в целом, так и в каждом классе. Идеальным учебным контекстом считается обеспечение безопасного образовательного пространства, в котором молодые люди могут участвовать в диалоге и в обсуждении под руководством учителей, имеющих специальную подготовку. Используемые дидактические методы – открытые, инклюзивные, непредвзятые, признающие и уважающие различное происхождение участников, и поддерживающие ценности, связанные с правами человека.

Рекомендации не предполагают, что будут учтены каждая религиозная или нерелигиозная позиция. Содержание знаний должно быть селективным, и соотноситься, по крайней мере частично, с контекстом. Ключевой задачей является найти способы достижения необходимого баланса между знаниями, отношениями и навыками. Особое внимание уделяется развитию компетенции, включая тщательно отобранные знания вместе с соответствующими навыками и отношениями, которые способствуют интеркультурному и межрелигиозному взаимопониманию. Цель Рекомендации – не только знания, но и воспитание чувствительности, взаимности и эмпатии, борьба с предрассудками, нетерпимостью, фанатизмом и расизмом. Рекомендации признают, что их положения требуют поддержки через

высококвалифицированную подготовку учителей, богатые и разнообразные ресурсы, и продолжающиеся исследования и оценивание.

Интеркультурное образование и проблема религиозного многообразия и диалога в Европе

Как отмечалось выше, не являясь абсолютно новой областью деятельности Совета Европы, новая работа в области религии тесно связана с существующими ключевыми образовательными темами, такими как интеркультурное образование, образование в области демократического гражданства и прав человека. Эта работа внесла значительный вклад в интеркультурное образование, преподаваемое либо как отдельный предмет, либо как часть различных предметов школьной программы. Поэтому проект получил название «Интеркультурное образование и проблема религиозного многообразия и диалога в Европе». Логическим обоснованием для включения религиозного многообразия как темы в рамках интеркультурного образования стало особое место отношений между религией и культурой, отраженное в более ранней публикации Совета Европы в области интеркультурного образования. Об этом речь пойдет более подробно далее. В данный момент важно сказать, что религия не рассматривалась как единственный аспект человеческой культуры, и предлагаемое широкое изучение религий может считаться дополнением к разнообразным формам религиозного образования.

Итогом проекта стали конференция, организованная Советом Европы и Норвегией, и сборник материалов данной конференции (Council of Europe 2004), и широко распространенная справочная книга для школ (Keast 2007). Результаты проекта отражены в разработке важных рекомендаций от имени Комитета Министров (министры иностранных дел всех государств – членов Совета Европы, представляющие свои правительства), вышедшая в 47 государствах Совета Европы в 2008 г. Содержание Рекомендаций было одобрено всеми 47 министрами иностранных дел. Этот Рекомендаций соответствует цели Совета Европы – развитие европейской культурной идентичности и многообразия. Другими словами, Рекомендации предназначены для того, чтобы помочь государствам – членам Совета Европы пересмотреть вопросы религии и образования в школах с учетом истории и традиций. Рекомендации не являются установленной учебной программой, предполагается их гибкое использование в различных контекстах в соответствии с потребностями педагогов и разработчиков образовательной политики в конкретных государствах.

Хотя проект 2002 года имел название «Религиозное многообразие и диалог в Европе», в 2008 г. Комитет Министров принял точку зрения, что рамки Рекомендации должны быть расширены и включать нерелигиозные убеждения наряду с религиями. Было признано, что в то время как многие люди принадлежат к религиозным традициям, являющимися для них источником вдохновения и ценностей, есть и многие другие в европейском обществе, чьи ценности не основываются на религиях. Такое расширение отражает международные дебаты и изменяющуюся образовательную политику в некоторых европейских странах (см. главу 7).

Встречи в области религиозного измерения интеркультурного диалога

Вопросы, связанные с религиозным измерением интеркультурного диалога и образованием, пониманием религий и нерелигиозных убеждений, обсуждались на сериях встреч, проходивших ежегодно под руководством Советом Европы начиная с 2008 г. Встреча 2008 года, например, включала представителей основных религий, присутствующих в Европе, гуманистических организаций, вместе с институциональными партнерами в рамках Совета Европы (таких как Парламентская Ассамблея Совета Европы, Европейский Суд по правам человека и Комиссар по правам человека) вместе с представителями многочисленных международных неправительственных организаций, включая связанные с основными религиями, групп, фокусирующихся на проблемах детей, женщин и образования. Это была первая встреча в Совете Европы, включающая представителей религиозных лидеров, представителей гражданского общества в Европе, на которой обсуждались вопросы изменения отношения к религии в обществе. Встреча 2009 г., также прошедшая в Страсбурге, продолжила обсуждение вопросов изучения религий и нерелигиозных убеждений как вклад в образование в области демократического гражданства, прав человека и интеркультурного диалога. Встреча 2010 г. состоялась в Охриде в бывшей Югославской Республике Македония, ее темой была «Роль средств массовой информации в развитии интеркультурного диалога, толерантности и взаимопонимания: свобода выражения в СМИ и уважение культурного и религиозного многообразия». Обсуждение этого важного вопроса продолжилось на встрече 2011 г. в Люксембурге. Встреча 2012 г. в Дюрресе, Албания, сконцентрирована на теме: «Ответственность за завтрашнюю Европу: роль молодежи в религиозном измерении интеркультурного диалога». Встреча 2013 г. в Ереване (Армения) была посвящена теме «Свобода религии в современном мире: вызовы и гарантии».

Все эти встречи, проходившие в духе интеркультурного диалога, в соответствии с «Белой книгой» Совета Европы 2008 г., собрали вместе представителей религий и религиозных деноминаций, групп, представляющих гражданское общество, включая связанные с нерелигиозными философиями. На встречах была предоставлена возможность обсудить работу Совета Европы в этой области; мнения участников были учтены в дальнейшей деятельности Совета Европы в направлении роли религий и нерелигиозных убеждений в интеркультурном образовании. Настоящий документ написан в духе интеркультурного диалога, которым пронизана «Белая книга» Совета Европы 2008 г.

Рекомендации Совета Европы

Рекомендации Совета Европы в области религий и нерелигиозных убеждений в рамках интеркультурного образования (Council of Europe. 2008a) были опубликованы в декабре 2008 г., вслед за публикацией «Белой книги по интеркультурному диалогу – жить вместе как равные в достоинстве» (Council of Europe 2008b), через несколько месяцев после проведения первой встречи в Совете Европы.

Документ связан с различными рекомендациями парламентской Ассамблеи Совета Европы, с «Белой книгой по интеркультурному диалогу», в которой утверждается, что понимание культурного многообразия должно включать знания и понимание основных религий и нерелигиозных убеждений и их роль в обществе.

Рекомендации учитывают различия в системах образования и их практической реализации в странах – членах Совета Европы, уделяя особое внимание «уже существующим наиболее успешным практикам соответствующих стран». Это также и адаптируемые справочные материалы, а не жесткие рамки. Учитывается и тот факт, что потребуются различные подходы для учащихся различных возрастов, учет возрастных и индивидуальных особенностей.

«Дорожные указатели»

В 2011 г. Совет Европы, в партнерстве с Европейским Вергеланд Центром, создал комитет экспертов (Совместную группу внедрения) для разработки руководства по использованию Рекомендаций в государствах – членах Совета Европы. Результат – *«Дорожные указатели»*, отражающие мнение комитета. Рекомендации концентрируются на формальном образовании, уделяя особое внимание школам. Однако мы надеемся, что этот документ также станет полезным в качестве стимула для размышления для всех, кто связан с неформальным, внешкольным образованием.²

Мы надеемся, что *«Дорожные указатели»* будут использоваться конструктивно и с пользой в самых разных образовательных контекстах, включая такие, где религия или сочетание религий, этических и/или нерелигиозных мировоззрений, изучается как отдельный предмет, и где изучение религий полностью отсутствует в учебном плане. Мы надеемся, что *«Дорожные указатели»* будут полезны вам и окажут помощь в стимулировании дискуссий и пересмотра образовательной политики и практики в вашей стране. Весь документ, или его отдельные главы, посвященные конкретным темам, могут быть использованы в дискуссиях, стимулирующих развитие образовательной политики, как инструмент для тех, кто работает в школах, при начальной подготовке учителей или непрерывном профессиональном развитии, и как стимул для дальнейших педагогических исследований.

-
2. Пример внешкольного обучения, который включает цель «преодолеть стереотипы и предубеждения, относящиеся к этническому, религиозному и культурному происхождению» - это модель Нансена для интегрированного образования в начальной школе, используемая для проекта по интегрированному образованию в муниципалитете Петровец недалеко от Скопье, в бывшей Югославской Республике Македонии. Проект включает студентов, учителей и родителей из македонских и албанских этнических сообществ (<http://nmie.org/index.php/en/nmie-in-the-primary-school-koco-racin-ognjanci-petrovec-municipality>, accessed 23 June 2014.)

Глава 2

Введение в «Дорожные указатели» и их ключевые темы

«Дорожные указатели» - это пособие для размышления через вопросы изучения религий и нерелигиозных мировоззрений в различных национальных контекстах, поднятых в Рекомендациях. Документ получил название «Дорожные указатели», подчеркивающее его гибкую природу. Это средство, которое может быть использовано педагогами и другими участниками образовательного процесса в государствах – членах Совета Европы, для развития политики и подходов к изучению и преподаванию религий и убеждений в их собственных контекстах, но при этом учитывая принципы, цели и идеи, выраженные в Рекомендациях.

Религия, культура и интеркультурное образование

В процессе обсуждения Рекомендаций на встречах и конференциях, встал вопрос о том, не сокращают ли они роль религии, во всей ее сложности, в человеческой культуре. Это ни в коей мере не является намерением Рекомендаций. В определении религии как культурного феномена, Совет Европы связывает «понимание религий и убеждений» со своей работой в области понимания других аспектов своей собственной и чужих культур. Обсуждение проекта Рекомендаций в рамках Совета Европы показывает, что это не обозначает изображение религии только как выражения человеческой культуры (для верующих это значительно больше), но в большей степени направлено на поиск средств для того, чтобы помочь учащимся, независимо от их происхождения, понимать, насколько это возможно, язык, веру, убеждения людей, занимающих религиозные или нерелигиозные позиции в обществе. Другими словами, что касается религий, намерением данного документа было обобщить методы, способные помочь ученику научиться понимать религиозный язык с точки зрения участника, изнутри. Это требует воображения и эмпатии, но логически отличается от инициации или воспитания в конкретной религиозной перспективе.

Что касается религий, то недостаточно учить историю религий или внешние проявления религий. Религия не ограничивается практикой, артефактами и зданиями. Необходимо также попытаться понять значение языка религии, используемого верующими, включая проявления их веры, ценности и эмоции. Такое понимание требует знаний, но наряду с этим, и отношений, и умений, которые повышают самосознание, осознание и понимание убеждений и ценностей других, также как и ценностей, утверждающих человеческое достоинство.

Работа Совета Европы в области интеркультурной компетенции важна для развития такого понимания и осознания. Однако есть дополнительные источники в области религиозного образования и межрелигиозного диалога, которые также необходимо включить в разработку компетенции для понимания убеждений и ценностей других. Ключевым приоритетом является определение элементов, составляющих компетенцию учащегося в понимании религиозных перспектив другого человека и развитие такой компетенции. Но сначала, однако, необходимо определить различные способы понимания религий.

Понимание религий и религиозное понимание

Некоторые авторы делают различие между «пониманием религий» и «религиозным пониманием» (например, Сох 1983). Отдельные религиозные деятели утверждают, что понимание можно приобрести только через инициацию в религиозный способ жизни. С этой перспективы, «понимание» может быть достигнуто только через религиозное воспитание, включая непосредственное участие в религиозной практике и обучении. Эта форма религиозного образования (можно назвать ее развитием «религиозного понимания», отчетливо религиозный способ понимания) будет подходящей для молодых людей из семей верующих, принадлежащих к определенной религиозной традиции. Однако такой вид религиозного образования не подходит для системы государственного образования, доступной для учащихся разнообразного происхождения, включая различные религиозные и нерелигиозные традиции.

Академическая область изучения религий использует точку зрения, согласно с которой некоторая степень понимания (понимания религии) доступна всем, независимо от религиозной принадлежности, считая, что методы различных академических дисциплин могут помочь учащимся в развитии понимания религий и убеждений верующих. Такие дисциплины включают, например, историю, искусство, драму, литературные исследования, этнографию, психологию и (интер)культурные исследования. Необходимые методики включают не только приобретение знаний, но и развитие умений, и формирование соответствующих отношений. Такие методики не только используются для попытки понять язык и опыт других, но также для развития самосознания той части учащихся, которой необходимо подтвердить собственные предположения и ценности.

Важно, с точки зрения метода, не делать слишком большого разграничения между методиками, используемыми теми, кто практикует религию, для развития «религиозного понимания», и непрaktикующими, в попытке «понять религии».

Например, обе области, теология и религиоведение, используют одинаковые методики и положения, такие как отношения, умения и навыки, знания, связанные с процессом диалога.

Также, развитие понимания религиозных перспектив требует также учета и взаимодействия с верующими и / или их текстами, историями, практиками, доктринами и т.п. Более того, плюралистические классы в финансируемых государством школах, по всей вероятности, включают молодых людей как религиозной, так и нерелигиозной ориентации. У некоторых из них развитие понимания различных религиозных взглядов может вызвать религиозные или теологические вопросы. Таким образом, для некоторых учащихся, развитие понимания религий может, в некоторой степени развивать «религиозное понимание».

Нерелигиозные убеждения

Рекомендации включают понимание нерелигиозных убеждений, наряду с пониманием религий. Однако в Рекомендациях не предлагается определение нерелигиозных убеждений и не обсуждается их отношение к религиям. В Главе 7 будут рассмотрены вопросы интегрирования исследования нерелигиозных убеждений и религиоведения, и обсуждены соответствующие концепты, такие как «жизненная позиция» и «мировоззрение».

Распространение Рекомендаций

Рекомендации были опубликованы в декабре 2008 г. и распространены по государствам - членам Совета Европы. В 2010 г. для поддержки обсуждения и активного использования Рекомендаций была создана Совместная группа внедрения, задачей которой стало создание документа, способствующего использованию Рекомендаций в конкретных национальных и региональных контекстах. Результатом их работы и стали «Дорожные указатели».

Для того, чтобы оказать помощь в решении этой задачи, Совместная группа внедрения решила:

- ▶ провести анкетирование членов образовательного комитета Совета Европы;
- ▶ провести консультации для потенциальных участников путем конференций и встреч в различных частях Европы;
- ▶ принять во внимание недавние европейские и международные исследования, имеющие отношение к преподаванию и изучению религий и нерелигиозных убеждений.

Исследование / анкетирование

Одной из первоначальных задач Совместной группы по внедрению была разработка онлайн-анкеты, распространенная в конце 2011 г. для Комитета по образованию Совета Европы, включающего представителей всех стран-участников.

Главной целью было определить вопросы, возникающие при применении идей Рекомендаций в конкретных национальных контекстах. Уровень реакции оказался высоким и вызвал еще больше дискуссий по поводу Рекомендаций.¹

Некоторые ответы показали определенные трудности в описании национальной точки зрения, т.к. в разработке образовательной политики не принимали участие региональные органы власти. Тем не менее, некоторые важные общие моменты прослеживались во всех ответах, рассмотренных комитетом экспертов.

Из ответов анкеты было ясно, что существует некоторая путаница из-за различных нюансов значений, придаваемых таким терминам, как «религиозное образование» и «нерелигиозные убеждения» в различных странах, и иногда даже в пределах одной страны. Этот вопрос включает обсуждение отношений между религиозным образованием, представляющимся как средство углубления понимания религий молодыми людьми, независимо от их происхождения, и религиозным образованием, понимаемым как инициирование молодых людей в конкретный религиозный способ жизни. Качество преподавания было также одним из актуальных вопросов, имеющих импликацию для развития педагогики и дидактики, как и подготовки учителей. Также общей проблемой оказалось определение и интегрирование нерелигиозных убеждений наряду с религиями, или даже (в нескольких случаях), и вопрос о том, насколько правомерно ставить их в один ряд с религиями.

Другой общий для всех респондентов вопрос касался медийной репрезентации религий (через телевидение, интернет, школьные учебники, например), и их критического использования в классе. Более того, некоторые респонденты обращали внимание на такие вопросы в области прав человека, как свобода выражения и права учеников, представителей меньшинств (включая ношение религиозных символов).

Также было подчеркнуто, что Рекомендации должны восприниматься не только как имеющие отношение к преподаванию в классе, но и к общей школьной политике в области многообразия (вклад в интеркультурное образование) и контакте с местным и более широким сообществом, для реализации демократического образования, и с другими школами. Рекомендации представляются релевантными для школы в целом, а не только для отдельных предметов.

Другие мнения (обратная связь) от участников

Дальнейшие обсуждения продолжились на конференциях и встречах в различных европейских странах в период с 2011 по 2013 год. Многие поставленные в анкете вопросы вызвали ответную реакцию, а некоторые привели к постановке новых вопросов. Так, было указано, что Рекомендации должны гибко использоваться в самых разных контекстах, например, в странах, имеющих очень отличающуюся историю религий и государства. Аналогично, проблема отбора знаний и определение соответствующих принципов для этого, также как и баланс знаний, умений, навыков и отношений, поднимались в различных национальных и религиозных контекстах.

1. Данные были проанализированы д-ром Мэнди Роббинс (Robbins 2012).

Ключевой вопрос на встречах в разных странах касался комплементарных интересов интеркультурного образования и различных форм образования, основанного на вере. Многие педагоги, работающие в религиозных контекстах, выразили значительный интерес к рассмотрению вопросов религиозного (и нерелигиозного) многообразия, используя подходы, соответствующие Рекомендациям Совета Европы, с целью развития взаимопонимания и культуры диалога и мирного сосуществования в обществе.

Исследования

«Дорожные указатели» предполагались как документ для практического использования. Как таковой, он написан специально для разработчиков образовательной политики, школ и педагогических учебных заведений. Поскольку некоторые недавние европейские и международные исследования в данной области особенно важны для развития политики, практики и подготовки учителей, в нашем тексте будут сделаны дальнейшие ссылки на них. Результаты исследований будут обобщены для дальнейшего использования.

Иллюстративные примеры практики, политики и исследований

Некоторые государства – члены Совета Европы и государства – наблюдатели, уже разработали политику, а некоторые школьные и вузовские практики даже разработали идеи и подходы, соответствующие различным аспектам Рекомендаций, в своих собственных образовательных системах. В качестве кратких иллюстративных примеров представлены некоторые специфические примеры из практики и исследований. Данные примеры не являются образцом для других стран, но предлагаются как иллюстрация тех способов, с помощью которых разработчики политики, учителя, студенты, преподаватели педагогических учебных заведений пытаются в своих национальных или региональных контекстах, решать проблемы, аналогичные тем, с которыми сталкиваются пользователи Рекомендаций Совета Европы.

Структура и содержание «Дорожных указателей»

На основе обзора и других консультаций, была определена серия ключевых вопросов для дальнейшего изучения. Эти вопросы, вместе с текстом Рекомендаций, стали основой для тематики, рассмотренной в «Дорожных указателях» в главах 3-9. Каждый из вопросов (перечисленных ниже) является отдельной областью для дебатов, и различные участники могут достичь разных выводов, особенно учитывая различные национальные ситуации. Более того, некоторые вопросы требуют дальнейшего изучения. Цель – оказать помощь разработчикам образовательной политики, школам (включая учителей и школьные администрации), преподавателям педвузов в интерпретации и использовании Рекомендаций в конкретных контекстах.

Эти ключевые вопросы, рассматриваемые в отдельных главах, следующие:

- ▶ **терминология** (глава 3): обсуждение различных терминов и их значений в конкретных контекстах будет осуществляться для сокращения недопонимания и помощи для пользователей в установлении четкого и согласованного вокабуляра для работы в общей области образования о религиях и нерелигиозных убеждениях.
- ▶ **Компетенция и дидактика** (глава 4): здесь внимание уделяется развитию компетенции (соответствующих знаний, умений, навыков и отношений) для развития понимания определенных религий и нерелигиозных убеждений. Примеры дидактических подходов для использования учителями и преподавателями в развитии компетенции предлагаются в виде иллюстраций.
- ▶ **Класс как «безопасное пространство» для межличностного (student – to-student) диалога в пределах школы** (глава 5): рассматриваются различные вопросы, включая базовые правила диалога, роль учителя как фасилитатора и модератора диалога. Освещаются результаты последних исследований, относящихся к классу как безопасному пространству, полезные для разработчиков образовательной политики, школ и педагогических учебных заведений.
- ▶ **Анализ способов, с помощью которых религии отображаются в средствах массовой информации, интернете и школьных учебниках** (глава 6): уделяется внимание «внутреннему многообразию» религий и помощи учителям в развитии чувствительности к ученикам разного происхождения в своем классе. С учетом последних исследований, особое внимание уделяется способам анализа медийной репрезентации религий.
- ▶ **Вопросы, связанные с классификацией, описанием и включением «нерелигиозных убеждений»** (глава 7) в эту область, определены, обоснованы и проиллюстрированы примерами из недавних обсуждений, исследований и политики.
- ▶ **Рассматриваются вопросы и дебаты, касающиеся прав человека** (глава 8) в соотношении с преподаванием религий и нерелигиозных убеждений;
- ▶ Предлагается **Руководство по разработке политики и практики для связи школ с местными общинами и организациями**, и развитие локальных, национальных и международных контактов с другими школами (глава 9). Представлены примеры успешной практики, включая результаты исследований.
- ▶ **Поддержка дальнейшего обсуждения и действий** (глава 10): наконец, предлагаются некоторые идеи для продвижения обсуждения на национальном и региональном уровне, а также механизмы представления их результатов в Совете Европы и Европейском Вергеланд Центре.

Заключение

Надеемся, что «Дорожные указатели» будут стимулировать и вносить вклад в конструктивное обсуждение Рекомендаций Совета Европы, способствуя обсуждению политики, школьной практики, связей с общественностью и подготовки

учителей в разных частях Европы и, возможно, за ее пределами. Весь документ, или его отдельные главы, касающиеся конкретных тем, могут быть использованы как основа для обсуждения и подготовки учителей. Рекомендации построены на предыдущей работе Совета Европы в интеркультурном поле и связаны с образованием в области прав человека и демократического гражданства. Представляя область исследования как часть интеркультурного образования, целью является поддержка понимания языка и практики верующих. Также включаются «нерелигиозные убеждения» и обсуждаются вопросы, связанные с их интеграцией с религией. Было сделано различие между «пониманием религий» и «религиозным пониманием». Принята точка зрения, что образование в школах в области религии и нерелигиозных убеждений в рамках интеркультурного образования может, в принципе, оказать положительное влияние на обе стороны.

Развитие компетенции учителей и студентов в этой области имеет первостепенное значение, и включает определение соответствующих знаний, умений и навыков, отношений, и эффективные дидактические методы для развития компетенции. Целью данного документа не являлось охватить все аспекты знаний. Пользователям Рекомендаций необходимо выбрать соответствующий баланс материала для изучения соответственно их собственным конкретным контекстам, возрасту и уровню учащихся.

Форма и содержание «Дорожных указателей» были определены путем консультаций Комитета по образованию Совета Европы через проведение анкетирования, с широким диапазоном участников и экспертов на конференциях и встречах в различных европейских странах, и при участии исследователей в области религиозного образования в школах Европы.

Глава 3

Терминология, связанная с изучением религий и убеждений

Проведенный опрос, консультации во время конференций, обзор последних исследований в данной области показали неточность и неоднозначность технических терминов, что является потенциальным источником непонимания и конфликта. Важное значение имеет ясность в использовании терминов.

Терминология в профессиональной и академической литературе

Образовательная терминология имеет свои собственные проблемы перевода. Например, «педагогика» (*pedagogy, pedagogikk*) в нордических странах используется как общий термин «образование» (*education*), охватывающий теории социализации и обучения в более широком смысле, чем преподавание или обучение. «Дидактика» (*didactics, didaktikk*) – это часть педагогической дисциплины, которая изучает процесс обучения. Однако образование (*education, educazione*) в Италии понимается более узко, как практика преподавания и ее результаты, в то время как педагогика (*pedagogy, pedagogia*) изучает теорию образования. В английском языке образование (*education*) может использоваться для теории или практики, а педагогика (*pedagogy*) часто используется по отношению к методам обучения или подходам. Это создает определенную путаницу, т.к. то, что в Великобритании часто называется педагогикой (как например, у Гриммита Grimmitt 2000), в других европейских языках обычно называют дидактикой. В немецком контексте термин “Bildung” включает не только знания и понимание, но также импликации обучения для личностного развития.

Область религий и убеждений представляет собой особое терминологическое «минное поле». Ключевые термины – такие как «религия», «религии», «религиозный», «религиозное многообразие», «религиозное измерение», «измерение религий», «вера», «нерелигиозный», «теистический», «атеистический», «агностический», «секулярный (светский)», «секулярность (светскость)», «секуляризм», «убеждения», «вероисповедание», «духовность», «мировоззрение», «жизненная позиция», «мультикультурное образование», «интеркультурное образование», «интеркультурный диалог», «религиозная грамотность» и т.д., имеют различные толкования и ассоциации в различных языках и контекстах. Иногда эти контексты зависят от конкретных национальных ситуаций. В других случаях контексты в большей мере зависят от конкретных точек зрения в пределах и за пределами наций. Например, некоторые могут возражать против дифференциации между «религиозным» и «духовным». Одни могут считать традиции, такие как даосизм, конфуцианство и некоторые формы буддизма, нерелигиозным мировоззрением, в то время как другие относят их к категориям религий или духовных движений.

Выражение «религиозное многообразие» также неоднозначно, и используется различными способами. Оно может относиться к внутреннему многообразию данной религии, к многообразию отношений, которые личности могут устанавливать в рамках определенной религиозной традиции, или практике нескольких религий (весьма вероятно разными способами) в одном и том же пространстве (Akkari 2012).

В некоторых языках, например, английском, термин «вера» (faith) может использоваться взаимозаменяемо с термином «религия» (religion). Однако диапазон значений для каждого термина не совсем одинаковый, и некоторые авторы предпочитают использовать «религиозные традиции» (faith tradition / religious tradition), вместо «веры» или «религии» в попытке предположить что-то менее ограниченное, менее конкретное (Akkari 2012). Немецкий язык делает четкое различие между термином «вера» (Glaube), относящимся к индивидуальной перспективе, и «религия» (religion), относящимся к более институционализированной перспективе.

Понятие «секулярный/ светский» может использоваться как противоположное к «религиозному», как в выражении «религиозное и секулярное многообразие». В русскоязычном обсуждении, например, термин «секулярный / светский» связан с атеизмом и нерелигиозностью. Однако, во многих контекстах слово «секулярный» используется не в теологическом смысле, как обозначение стиля управления, а скорее как атеистической позиции. В этом смысле необходимо сделать различие между «секулярным» и «секуляристским». Секулярная / светская система образования может поддерживать форму религиозного образования, которая позволяет свободу религии или убеждений. Это совершенно отличается от секуляристской позиции, которая стремится подавить изучение религии или интерпретировать ее полностью редуccionистским образом. Более того, дескриптивное использование терминов (секулярность, плюрализм, модернизм / постмодернизм и т.п.) необходимо четко отличать от нормативного использования (Skeie 1995, 2002).

Абдельджалил Аккари (Abdeljalil Akkari, 2012) указывает на проблемы в переводе французского термина *laïcité*. В арабском языке он переводится разными

способами, такими как *“madani”* (гражданский, городской, урбанизированный) или *“aalmania”*, происходящего от термина «мир», и данный концепт в целом имеет негативные коннотации, связанные с атеизмом или антирелигиозным смыслом. Попытка прийти к нейтральности и избежать терминологической путаницы привела Р. Дебре к необходимости предложить термин *“fait religieux”* (религиозный факт) (Debray 2002). Однако, при переводе на английский, например, даже этот термин воспринимается неоднозначно. Обозначает ли он просто «информацию о религиях», или предполагает некоторое развитие в понимании религиозного языка?

Термин «убеждения» (belief) используется в сфере прав человека (как в словосочетании «свобода религий или убеждений») для обозначения мировоззрений или философий, не являющихся религиозными по природе (такие как секулярный гуманизм), хотя в других контекстах «убеждения» часто относятся именно к религиозным убеждениям. Эти различные двусмысленности могут привести к неправильному пониманию и интерпретации значений официальных или академических текстов. Проблема интегрирования исследований нерелигиозных убеждений с изучением религии или религий, и вопросы терминологии в этой области, обсуждаются в главе 7. В данный момент важно подчеркнуть непрекращающиеся дебаты о термине «нерелигиозный». Это термин был предложен как обобщающий, а «атеизм», «секуляризм» и т.п. используются более специфически в рамках этой общей области (Lee 2012).

Обращаясь конкретно к изучению религии/религий в школах, терминология предмета, используемая на международном уровне, вызывает значительную путаницу. То, что в США и Ирландии, взятых в качестве примеров, обычно называется «религиозное образование», в Англии часто называется «религиозное воспитание» или «религиозное обучение». То, что в Англии называется «религиозное образование» (religious education), обычно представляется как непредвзятое изучение религий в школах, финансируемых государством, называется “religion education” в США и Южной Африке. Во Франции, где в государственном образовании все еще есть некоторая неопределенность относительно места изучения религий, термин “le fait religieux” использовался, чтобы обозначить материал «о религиях», содержащийся в различных предметах, в большей степени, чем отдельный предмет. “Le fait religieux” часто переводится на английский язык как “education about religious facts” (образование о религиозных фактах), но согласно источникам Совета Европы, это выражение может пониматься, согласно контексту, как «религия и убеждения», «религии и убеждения» (оба во множественном числе), и «религии и системы убеждений» (обозначая системы убеждений, не основанные на вере) (Council of Europe 2009).

Что такое религии?

Приведенная выше дискуссия ведет к вопросу «что такое религии?». В рамках изучения религий, обе категории «религия» и «религии» активно обсуждаются. На одном конце спектра, религии считаются четко определяемым и отдельным явлением, со своими собственными претензиями на истину (например, Wright 2008). На другом конце, религия и религии считаются не более чем элементами

культуры (например, Fitzgerald 2000). Средняя позиция представляет религии как четко идентифицируемые, но при этом каждая из них имеет определенную степень внутреннего многообразия, спорные границы и «семейное сходство» с другими религиями (Flood 1999; Jackson 1997, 2008). С этой точки зрения, религии являются очевидными выражениями культуры, но они не сводятся к человеческой культуре. Они имеют трансцендентальный смысл (часто, но не всегда теистический, божественный), фокусируются на экзистенциальных вопросах и признают современное, могущественное влияние глобализации и локализации, включая движение к индивидуалистическим позициям, с одной стороны, и к авторитарным позициям (например, фундаментализм), с другой; обозначая нешаблонное понимание религий (например, позицию гуманистической философии, в сочетании с этикой, основанной на христианстве), или синтез идей и ценностей из множества религиозных традиций, или формы «нерелигиозной» духовности, не имеющей прямого отношения к религиям.

Интерпретация жизни: *livsåskådning*

Некоторые авторы, особенно из Северной Европы, соединяют «религию» и секулярные мировоззрения, используя термины с префиксом 'life' – жизнь: жизненные вопросы, жизненные ориентации, жизненная философия, интерпретация жизни, смысл жизни. Прослеживается отчетливая скандинавская традиция исследований, напоминающая об использовании Андерсом Джеффнером термина *livsåskådning* (Jeffner 1981), который имел большое влияние в нордических странах с 1970-х годов через многочисленные теоретические и эмпирические исследования (см. Глава 7).

Религиозная грамотность

Термин «религиозная грамотность» используется в литературе по меньшей мере тремя совершенно различными способами. Он подразумевает следующие направления:

- ▶ изучать факты о религии, включая развитие понимания религиозного использования языка открытым и непредвзятым образом (Moore 2007);
- ▶ исследовать религии и составлять суждения о них, используя конкретные представления о знаниях и истине (Wright 1998);
- ▶ учиться религиозно (Felderhof 2012).

В данном контексте, первый способ использования наиболее близкий и релевантный тому виду изучения религий и убеждений, на котором основаны Рекомендации, по отношению к финансируемым государством, инклюзивным школам.

Терминология, связанная с «пониманием»

В предыдущей главе было сделано полезное разделение между «пониманием религии / религий» и «религиозным пониманием» (Cox, 1983). «Понимание

религий» - это способность, свойственная всем гражданам в различной степени, в то время как «религиозное понимание» - это способность, которую могут развивать практикующие верующие. Эти способности взаимосвязаны. Например, понимание религии, отличающейся от собственной, может способствовать собственному религиозному пониманию. Аналогично, религиозное понимание личности в конкретной традиции может помочь пониманию другой религиозной позиции. Эта точка зрения присуща диалогическому или интер-религиозному подходам к пониманию религий. Однако, быть верующим, практикующим религию – не является необходимым условием для развития определенного понимания религий.

Мультикультурное и интеркультурное образование

Оба термина – «мультикультурное образование» и «интеркультурное образование» использовались разнообразными способами, иногда взаимозаменяемо. В то время как термин «мультикультурное» использовался многими авторами – в культурной антропологии, например, - очень гибким и неоднозначным способом (например, Goodenough 1976), некоторые ранние взгляды на мультикультурное образование, представляли религии и культуры как неразделимое единство (см. работы Jackson 1997, 2004, 2001a). В мультикультурном образовании культура часто представляется как закрытая система, с фиксированным и жестким пониманием этничности. Такое мультикультурное образование избегает внимания к иерархии власти внутри различных культурных групп и отрицает также академические дебаты о природе культур. Не принимая такое закрытое представление о культурах, некоторые ученые ввели в обиход такие термины, как «критический» (May 1999: 33) или «рефлексивный мультикультурализм» (Rattansi 1999: 77) для обозначения подходов, критически относящихся к существенному взгляду на культуру и признающих внутреннее многообразие и роль различных влияний в формировании культуры. Это понимание подкрепляется эмпирическими доказательствами, показывая, что мультикультурализм является результатом коллективных договоренностей и продолжающейся борьбы за сферы влияния между культурными, этническими и расовыми различиями (например, Baumann 1996, 1999).

Несмотря на более критическое и многозначное применение термина «мультикультурный», он все еще часто используется – все больше в политическом контексте – отрицательным образом, продолжая воплощать идею отдельных ограниченных культур, существующих бок о бок внутри общества. В политическом дискурсе «мультикультурализм» часто идентифицируется с политикой, которая сохраняет эту идею (Vertovec and Wessendorf 2010). Частично по этой причине в качестве реакции на продолжающиеся дебаты о мультикультурализме, термин «интеркультурный» вошел в употребление и используется в дискуссиях Совета Европы и в литературе (Barrett 2013). Ключевым моментом является то, что подходы к изучению религий и нерелигиозных убеждений, пропагандируемые в Рекомендациях Совета Европы, соответствуют идеям интеркультурного образования, уделяющим пристальное внимание детальному анализу культуры и религии, и сложностям вхождения культуры в жизни людей,

включая и школьников. Такая многогранная интерпретация также необходима и для термина «многообразия».

Заключение

Данная глава предполагает необходимость прояснения в использовании терминологии разработчиками образовательной политики, школами и педагогическими учебными заведениями и ясность в формулировке целей и задач. Как выражает эту мысль Абдельджалил Аккари:

Не только переход от одного языка на другой, связанный со значительными трудностями в случае со многими терминами, но и исторические и политические коннотации также различаются, в зависимости от национального контекста. Эта терминологическая путаница не способствует введению изучения религиозного многообразия в классе и в школьной программе. Она требует специальных усилий для определения общих терминов и для анализа того, как различные термины представляются участниками учебного процесса в школьных контекстах (Akkari 2012).

Таким образом, в качестве практического совета, для разработчиков образовательной политики, школ, педагогических учебных заведений рекомендуется:

- ▶ Объяснять значение ключевых терминов в документации, такой как основополагающие документы, учебные планы и программы. В отдельные документы было бы полезно включить глоссарий, в котором определить ключевые термины;
- ▶ Делать четкое различие между описательными и нормативными значениями при использовании определенных терминов. Например, многие авторы используют термины, такие как секулярность, плюралистичность, современность и постсовременность в чисто описательном смысле, тогда как их эквиваленты (секуляризм, плюрализм, модернизм и постмодернизм) используются как нормативные термины;
- ▶ Представлять четкое обоснование изучения религий и нерелигиозных мировоззрений, определяя соответствующие общие цели и специфические задачи.
- ▶ Консультировать ключевых участников в процессе разработки основополагающих документов, учебных планов и программ и стремиться к согласованию употребления конкретных терминов.
- ▶ Поощрять студентов к изучению различных значений технических терминов.

Глава 4

Компетенции и дидактика для понимания религий

Введение

Проведенный обзор продемонстрировал озабоченность по поводу взаимосвязанных проблем развития компетенции студентов и учителей по отношению к пониманию религий и улучшению качества преподавания. Эта глава рассматривает развитие интеркультурной компетенции учителей и учеников, с учетом обсуждения данной темы экспертами Совета Европы во время написания нашей книги. Это обсуждение связано с дидактическими подходами, разработанными для усиления понимания религий. Глава знакомит с двумя иллюстративными дидактическими подходами к изучению религий на уровне школы, которые упоминаются в Рекомендациях, и соответствуют точке зрения на интеркультурную компетенцию, представленной ниже. Оба эти подхода могут быть адаптированы к конкретным ситуациям и потребностям и сочетаться с другими подходами; кроме того, также заслуживает внимания контекстуальный подход, разработанный в Норвегии, который соответствует интеркультурному образованию (Legander-Krogstad 2011).

Интерграция изучения нерелигиозных убеждений с изучением религий обсуждается детальнее в главе 7, которая включает краткие размышления о том, как иллюстративные дидактические подходы, описанные ниже, могут быть соответственно адаптированы. Вопросы, касающиеся подготовки учителей, в терминах подготовки к преподаванию сочетания религиозных и нерелигиозных мировоззрений, также рассматриваются в главе 7.

Фундаментальная цель религиозного измерения интеркультурного образования – развивать понимание религий. Такое понимание развивается через формирование компетенции, которая включает специально отобранные знания, развитие и применение релевантных умений и навыков, культивирование соответствующих отношений, на фоне воспитания определенных ценностей, включая толерантность, уважая право других на религиозное или нерелигиозное мировоззрение, человеческое достоинство и гражданскую позицию.

Мы придерживаемся точки зрения, что некоторая степень понимания религий, включая перспективы практикующих верующих, в принципе возможна для каждого, и продолжаем обсуждение интеркультурной компетенции в рамках Совета Европы. Как указывалось ранее, в случае практикующих верующих, компетенция в «религиозном понимании» часто может дополнять или развивать компетенцию в «понимании религий».

Интеркультурная компетенция учеников и понимание религий

Рекомендации определяют в общих чертах аспекты компетенции, которые предполагается развивать у учеников, изучающих религиозные и нерелигиозные убеждения. Компетенция должна развиваться через:

- ▶ формирование толерантного отношения и уважения права на конкретное вероисповедание; отношений, основанных на признании внутреннего достоинства и фундаментальных свобод каждой человеческой личности;
- ▶ поддержку восприимчивости к многообразию религий и нерелигиозных убеждений как элемента, составляющего богатство Европы;
- ▶ обеспечение того, чтобы изучение многообразия религий и нерелигиозных убеждений совпадало с целями образования в области демократического гражданства, прав человека и уважения равного достоинства всех людей;
- ▶ поддержку коммуникации и диалога между людьми различного культурного, религиозного и нерелигиозного происхождения;
- ▶ поддержку гражданского сознания и умеренности в выражении собственной идентичности;
- ▶ обеспечение возможности создавать пространство для интеркультурного диалога для предотвращения религиозного или культурного разделения;
- ▶ поддержку знания различных аспектов (символы, практики и т.д.) религиозного многообразия;
- ▶ обеспечение возможности создавать пространство для интеркультурного диалога с целью предотвращения религиозного или культурного разделения;
- ▶ развитие умений критического оценивания и осмысления относительно понимания перспектив и образа жизни людей, принадлежащих к различным религиям и нерелигиозным убеждениям;
- ▶ преодоление предрассудков и стереотипов в области религий, являющихся барьером для интеркультурного диалога, и воспитание уважения равного достоинства всех людей;
- ▶ воспитание способности непредвзято анализировать и интерпретировать разнообразную информацию, относящуюся к многообразию религий и нерелигиозных убеждений, без предрассудков относительно потребности уважать религиозные и нерелигиозные убеждения учеников, и без предрассудков относиться к религиозному образованию, получаемому за пределами системы государственного образования (Council of Europe 2008a).

Публикация Совета Европы «Развитие интеркультурной компетенции через образование» (“Developing intercultural competence through education”, Barrett et al. 2013), представляет интеркультурную компетенцию как сочетание знаний, умений, навыков и отношений, которая дает возможность ученикам:

- ▶ понимать и уважать людей другой культурной принадлежности, отличающейся от собственной;
- ▶ реагировать адекватно, эффективно и уважительно, при взаимодействии и общении с такими людьми;
- ▶ устанавливать позитивные и конструктивные отношения с такими людьми;
- ▶ понимать себя и свою собственную множественную культурную принадлежность через осознание культурных различий.

Данный документ определяет релевантные умения, навыки и отношения и содержит множество идей, способствующих развитию интеркультурной компетенции в различных образовательных условиях. Далее, мы рассмотрим некоторые ключевые идеи, относящиеся к развитию интеркультурной компетенции, в сочетании с иллюстративными примерами дидактики, направленной на «понимание религий». Публикация «Развитие интеркультурной компетенции через образование» фокусируется на понимании других людей, в их особенных, часто сложных, культурных контекстах. Понимание развивается частично через обучение взаимоотношениям с другими людьми.

Документ также подтверждает, что размышление об этом понимании может помочь учащимся понять самих себя и различные влияния на них. ИмPLICITным является ценностное измерение, которое один из авторов описывает как «этическое гражданское мышление, направленное на формирование знаний, призывающих к *ответственному мышлению и действиям*, в дополнение к знаниям, умениям, навыкам и отношениям» (Poulter 2013). Это ценностное измерение имеет импликацию относительно способа, которым молодые люди ведут себя во время дискуссий, и является частью непрерывного обсуждения вопросов интеркультурной компетенции в рамках Совета Европы (см. глава 5 «Класс как безопасное пространство» и глава 8 о проблемах прав человека).

Иллюстративные дидактические подходы

В данной главе приводятся два примера дидактических подходов к религиозному измерению интеркультурного образования, упомянутого в Рекомендациях. В каждом случае объясняется, как конкретный подход может быть использован для развития знаний, умений, навыков и отношений, которые составляют интеркультурную компетенцию. Примеры даются схематично и предназначаются для адаптации с целью использования в различных контекстах. Это интерпретативный подход (Jackson 1997, 2004; Глава 6 2011b) и диалогический подход (Ipgrave 2001, 2003, 2013). Оба подхода поддерживают активное участие учеников в учебном процессе, и даже содействуют разработке и пересмотру методов обучения.

Интерпретативный подход «способствует гибкому пониманию религий и нерелигиозных убеждений и избегает помещения их в жесткие предписанные рамки» (Council of Europe 2008a). Он может использоваться в классах с религиозным и

нерелигиозным многообразием, а также в ситуациях, где состав класса менее плюралистичен.

Диалогический подход, который дает ученикам возможность участвовать в диалоге с другими людьми, обладающими другими ценностями и идеями (Council of Europe 2008a) особенно полезен в религиозных и культурно многообразных классах, но может быть адаптирован к различным ситуациям.

Оба подхода нацелены на создание атмосферы «безопасного пространства» в классе (см. Главу 5). Конечно, другие педагогические и дидактические подходы также могут быть связаны с идеей компетенции, представленной в документе Совета Европы, и пользователи могут адаптировать или развивать методологии в соответствии с их конкретными контекстами и потребностями.

Интерпретативный подход

Интерпретативный подход фокусируется на динамических отношениях между религиями, различными группами внутри них и личностями, которые идентифицируются с такими группами. Он нацелен на то, чтобы избежать стереотипизации, признавая, что индивидуальности, имеющие конкретное религиозное происхождение, могут практиковать, понимать и представлять свою религию способами, которые в определенном отношении отличаются от обобщенных представлений, предлагаемых, например, в школьных учебниках. Интерпретативный подход учитывает результаты исследований, показывающие, что некоторые молодые люди считают, что ресурсы, используемые в школах, не отображают их конкретную религиозную принадлежность справедливо и точно (например, Jackson et al.2010; Moulin 2011).

Интерпретативный подход рассматривает личности в контексте разнообразных, обычно религиозных групп, к которым они принадлежат. Понимание таких групп соотносится с развитием широкого понимания конкретной религии, к которой люди себя относят. Процесс обучения может двигаться в разных направлениях. Отправной точкой может быть отдельная личность или некая религиозная группа (возможно, деноминация или секта), или религия в общих чертах, такая как христианство, ислам или индуизм. Ключевой момент в том, что понимание возрастает через изучение взаимоотношений между личностями, группами и религиями в широком смысле.

Фокус также делается на попытке интерпретировать религиозный язык и символы. Это включает использование существующего понимания студентов как отправной точки для воображаемого скачка в попытке ухватить религиозное понимание других людей.

Также как и в публикации Совета Европы *«Развитие интеркультурной компетенции через образование»*, где представлены размышления об обучении как средства понимания себя, в интерпретативном подходе авторы придерживаются аналогичной точки зрения, подчеркивая идею рефлексивности.

Интерпретативный подход концентрируется на трех ключевых принципах, касающихся изучения религий:

- ▶ как религии изображаются или представляются учениками (репрезентация);
- ▶ как религиозный язык и символы интерпретируются учениками (интерпретация);
- ▶ как ученики реагируют на изучение религий (рефлексивность).

Преподаватели педагогических вузов и учителя могут творчески работать с этими тремя общими принципами, разрабатывая собственные стратегии в соответствии с потребностями конкретных групп учеников/студентов. Некоторые примеры разнообразных стратегий, используемых учителями (часто разработанных совместно с учениками) и преподавателями педагогических вузов, в применении принципов интерпретативного подхода можно увидеть в работах Ипгрейв, Джексона и О'Грейди (2009) и Миллера, О'Грейди и МакКенны (2013).

Репрезентация

Что касается репрезентации религий, интерпретативный подход использует три взаимосвязанных уровня:

Индивидуальный уровень

Каждая личность уникальна. Именно на этом уровне мы можем рассмотреть человеческое лицо религии, услышать личные истории, разрушающие стереотипы. Это могут быть выдающиеся международные деятели, или истории, основанные на интервью с местными жителями, или собственные истории студентов. Как отмечалось выше, разнообразные исследовательские проекты показали, что иногда молодые люди в школах чувствуют, что изображение их религий во многих учениках и ресурсах не соответствует их собственным знаниям и опыту как представителей конкретных групп и традиций (например, Jackson et al. 2010; Moulin 2011). Интерпретативный подход нацелен на то, чтобы дать возможность молодым людям высказать свое мнение.

Групповой уровень

Следующий уровень – это уровень группы. Это может быть группа, представляющая деноминацию или секту, или некоторое сочетание с другими типами групп, например, этническими. Так, проектная работа или другое исследование, основанное на изучении семьи исламского происхождения, или принадлежащей к местной церкви, будет информативным в групповом плане, и также влиять на наше понимание религии в более широком плане.

Уровень религии

Наиболее широкий уровень – это религия или «религиозная традиция». Так, «христианство» охватывает все разнообразные деноминационные и культурные проявления. Становится ясно, что для отдельной личности невозможно охватить все. Кроме того, различные внутренние и внешние участники могут иметь различные представления о традициях. Это не имеет значения. Каждый из нас

(учитель или студенты) может постепенно сформулировать собственную идею о религиях и отношениях между ними. Каждый раз мы узнаем что-то новое, и наше предыдущее понимание может измениться. Обсуждение и анализ ключевых концептов являются наиболее соответствующими этому уровню. Условное понимание ключевых концептов обеспечивает основы для такого понимания, которое способно модифицироваться при увеличении знаний.

Использование этих уровней не нацелено на фрагментацию религий. Только взаимоотношения между личностями, группами и традициями, используемые вместе, могут обеспечить понимание религий как живого организма, как практикуемых людьми, включая религиозную жизнь школьников. Эти три уровня могут также предложить различные отправные точки для изучения религий: религиозная перспектива конкретной личности, такой как Мартин Лютер Кинг или Далай Лама; перспектива конкретной группы или деноминации внутри религии (см. Глава 9 примеры тем, включающих связи с сообществами за пределами школы); или изучение текста, центрального для всей религиозной традиции.

Интерпретация

Центральной идеей является искренняя попытка понять, насколько это возможно, значение религиозного языка другого человека. Это делается не путем подавления собственного существующего понимания в попытке эмпатии другого человека. Скорее, это попытка использовать имеющееся понимание как отправную точку для воображаемого прыжка, для того, чтобы понять объяснение другого человека, даже если мировоззрение ученика в значительной мере отличается от изучаемой личности, группы или традиции. Например, различные личные понимания термина «страдание», предложенные учениками, могут быть использованы как отправная точка для понимания многослойной буддийской идеи «дукха» (*dukha*), которая часто переводится как страдание, отчаяние, стресс или неудовлетворенность.

Данный подход также учитывает тот факт, что представители различных религий используют религиозный язык различными способами. Некоторые постоянно используют его в буквальном смысле. Другие используют его метафорически в отдельных контекстах, так что выражаемое значение может некоторым образом отличаться от буквального понимания слова. Третьи делают это через использование интервью, в прямом смысле спрашивая объяснения у людей, что они имеют в виду, когда используют религиозный язык (см. Главу 9).

Рефлексивность

Интерпретативный подход пытается понять значение религиозного языка, символов и образа жизни, а также предвосхищает обсуждение вопросов истины и отношений между смыслом и истиной (например, когда вы претендуете на истину, что именно вы имеете в виду?)

Рефлексивность включает возможности для учеников размышлять о собственном понимании и ценностях по отношению к знаниям, которые они получили. Это предполагает не только адаптацию уже имеющихся точек зрения, но и

использование нового понимания для повышения самосознания и критического изучения собственных предположений. Немецкий термин “Bildung” в данном случае является релевантным и включает не только знания и понимание, но и рефлексивное измерение.

Рефлексивность также включает возможности для отстраненного, конструктивного критицизма изучаемого материала. Два различных аспекта рефлексивности – более близкое рассмотрение материала для того, чтобы получить наибольшую степень эмпатии с другими, и дистанцирование от материала. Чтобы применить собственные критические способности, можно разделить эти аспекты на ряд возможных видов деятельности, включая следующие:

- ▶ **Самосознание:** понимать собственные взгляды и предубеждения, научиться их исследовать и подвергать сомнению (путем изучения, какие факторы повлияли на их формирование).
- ▶ **Ценности, связанные с другими религиями:** обсуждения и запись информации о ценностях других изучаемых личностей / групп / религий, имеющих корни в религиозной традиции, сравнение и противопоставление их с собственными ценностями. Это включает определение общих ценностей, которые могут уходить корнями в различный образ жизни, или возможно, ценностей, перекликающихся с собственными, но не идентичными (см. главу 8 о правах человека).
- ▶ **Учиться из ценностей других:** рассмотреть как персональные ценности личностей / групп / традиций релевантны или могут соотноситься с социальными ценностями, такими как гражданство. Такое рассмотрение поднимает вопросы толерантности по отношению к взглядам других; уважение мировоззрения других людей или их образа жизни (вызывает ли эта позиция мое уважение?) и понимание, как ценности или действия определенных личностей и групп могут быть более широко признаны в обществе, как вносящие позитивный вклад в социальную гармонию.
- ▶ **Сходство и различия с собственными убеждениями и ценностями:** рассмотреть, как убеждения индивидуумов, в контексте их групп и традиций, отличаются от / подобны / перекликаются с собственными убеждениями.
- ▶ **Улучшение методов обучения:** анализ используемых методов и предложение способов их улучшения для того, чтобы получить более глубокое понимание других людей.

Адаптация рефлексивной деятельности к различным национальным контекстам

В некоторых национальных контекстах, все виды рефлексивной деятельности, описанные выше, могут быть возможны при условии соответствующего управления и поддержки учителями в безопасном пространстве класса, с соответствующими основными правилами цивилизованного общения и т.д. В некоторых других национальных контекстах, обсуждение персональных взглядов будет считаться неприемлемым. В таких обстоятельствах, рефлексивный элемент может сводиться к изучению импликаций убеждений и ценностей из конкретных обстоятельств для социальных (в большей степени чем персональных) ценностей

в обществе – такие как проблемы, относящиеся к гражданству, предубеждениям, интеркультурное и межрелигиозное понимание. Брюс Грелле писал об этом по отношению к американскому контексту (Grelle 2006).

Интеркультурная компетенция и интерпретативный подход

Как интерпретативный подход может быть использован для повышения интеркультурной компетенции? Ключевые принципы интерпретативного подхода могут быть выражены в терминах знаний, умений, навыков и отношений для развития интеркультурной компетенции, как обсуждалось в публикации Совета Европы «*Развитие интеркультурной компетенции через образование*». Например –

Репрезентация требует:

Знания и понимания –

- ▶ ключевых компетенций, связанных с конкретной религией / религиозной традицией;
- ▶ перспектив, практики и убеждений различных групп в рамках конкретной религии;
- ▶ примеров ключевых текстов и релевантных историй и т.п.;
- ▶ знание примеров, демонстрирующих многообразие убеждений и практик внутри религий.

Умения и навыки, такие как:

- ▶ слушать представителей других религий;
- ▶ взаимодействовать с представителями других религий;
- ▶ собирать достоверную информацию о других религиях;
- ▶ способствовать обмену в области религий.

Отношения, такие как:

- ▶ уважение права личности придерживаться определенной религиозной или нерелигиозной точки зрения;
- ▶ открытость к людям, представляющим различные религии и культуры;
- ▶ открытость к изучению других религий;
- ▶ стремление отказаться от категоричных суждений;
- ▶ стремление толерантно относиться к неопределенности;
- ▶ умение ценить религиозное и культурное многообразие.

Интерпретация требует:

Знания и понимания –

- ▶ Ключевых концепций, связанных с конкретной религией;
- ▶ Перспективы, практики и убеждений различных групп в пределах конкретной религии.

Умения и навыки, такие как:

- ▶ эмпатия,
- ▶ мультиперспективность;
- ▶ способность взаимодействия и понимания представителей различных религий,
- ▶ навыки ведения дискуссии.

Отношения, такие как:

- ▶ открытость к людям, представляющим другие религии / или другие ветви собственной религии;
- ▶ стремление отказаться от категоричных суждений и толерантно относиться к неопределенности,
- ▶ умение ценить религиозное и культурное многообразие;
- ▶ гибкое культурное и коммуникативное поведение.

Рефлексивность требует:

Знания и понимания следующего –

- ▶ ключевых концепций, связанных с конкретной религией / религиозной традицией;
- ▶ перспективы, практики и убеждений конкретной группы в пределах конкретной религии;
- ▶ осознания собственных взглядов.

Умения и навыки:

- ▶ слушать людей, представляющих другие религии / религиозные группы,
- ▶ эмпатия;
- ▶ мультиперспективность;
- ▶ умение оценивать различные религиозные / нерелигиозные перспективы, включая собственные;
- ▶ осознание собственных предубеждений и суждений;
- ▶ гибкость и адаптируемость в культурном и коммуникативном поведении.

Отношения, такие как:

- ▶ открытость к размышлению о собственных убеждениях и претензиях;
- ▶ желание учиться у других,
- ▶ стремление к сбалансированной и отстраненной критике различий религиозных и нерелигиозных позиций.

Приводимый далее пример показывает, как ключевые концепции интегративного подхода могут быть использованы учителями и студентами. Учитель средней школы Кевин О'Грейди работал с (изначально) недостаточно мотивированными 12-13-летними учениками в государственной школе с преимущественно «белым» контингентом всех уровней способностей на севере Англии. В классе не было учащихся из мусульманских семей.

Иллюстративный подход – исследование деятельности и интерпретативный подход

■ «Я разработал проект по исследованию деятельности и проводил его в классе в течение 12 недель, используя наблюдение, групповые интервью и анализ дневников, которые вели ученики. Ученики вносили свой вклад в исследование, идентифицируя свои интересы и предпочтения. Их участие помогло нашему планированию работы относительно изучения ислама. Ученики записывали новые идеи и их оценки работы в свои дневники. Они также фиксировали свою реакцию на мои вопросы в групповых интервью».

■ Я проанализировал записи в дневниках и пересмотрел нашу программу обучения с учетом идей, предложенных учениками. Их идеи из дневников подсказали подход к изучению ислама, связанный с темами, представляющими интерес для учеников.

■ Я двигался от собственных интересов учеников к одежде и моде (общая тема во всех записях) к их вопросам об одежде мусульман, используя примеры из СМИ, в широком понимании Ислама. Интерес к символическому значению одежды и увлечениях людей отразился в интересе к одежде в Исламе. Такие интересы были приняты во внимание при планировании уроков. Были включены вопросы об отношении студентов к одежде, сравнение с исламскими кодами. Вся тема в целом была нацелена на то, что исламский материал будет способствовать переоценке отношения студентов как к одежде, так и к вопросам семейной жизни и любым другим интересующим их проблемам.

■ Ученики определили виды деятельности, такие как искусство, творческое письмо, обсуждение видео, как важные, но драма оказалась наиболее популярной. Поднимаемые вопросы касались Ислама (о мусульманах, исламских убеждениях и концептах) и личности и обществе (личностные и религиозные вопросы, вопросы об обществе и более широком мире)

■ Записи, сделанные в дневниках учениками, и мои собственные наблюдения подтвердили важность, которую ученики придают изучению собственной личности, наряду с Исламом. Вопросы, поднимаемые учениками, касались расовой и этнической идентичности, и нами была использована возможность их изучения в рамках проекта, тем самым способствуя интеркультурному и гражданскому образованию, наряду с изучением религий.

■ Художественная деятельность, предлагаемая учащимися, включала – на примере исламской одежды – анализ отношений между запугиванием и одеждой, изучение исламских кодов одежды и использование драматизации, чтобы понять, что можно почувствовать, при запрещении носить религиозную форму одежды в школе. Выявилось, что ученики проявили высокую степень зрелости в обсуждениях, последовавшими за этими видами деятельности.

■ Обсуждались проблемы репрезентации Ислама как религии и индивидуальных мусульман, в контексте школы, семьи и изображения в СМИ. Вопросы интерпретации рассматривались через обсуждение значения ключевых концептов и символов (включая одежду). Вопросы рефлексивности изучались через сравнение личных интересов учеников с их эквивалентами в изучаемых примерах из Ислама.

Больше о работе Кевина О'Грейди можно почитать в его публикациях (O'Grady 2008, 2009, 2013).

Диалогический подход

Ряд дидактических подходов к изучению религии, фокусирующихся на диалоге, были разработаны для использования в школе (Castelli 2012; Ipgrave 2013; Jackson 2004, Chapter 7; Keast 2007; Leganger-Krogstad 2012; Weisse and Knauth 1997). Также, некоторые исследования в рамках проекта REDCo (религия в образовании: вклад в диалог или фактор конфликта в трансформирующихся обществах европейских стран), которые более подробно рассматриваются в главе 5 о «безопасном пространстве», имеют непосредственное отношение к диалогу как к дидактическому подходу (например, работа Knauth, von der Lippe, Ф. Козырева и О. Шигалеевой). Диалог требует соответствующих отношений, умений и навыков, для использования идей и способов мышления, отличающихся от собственных. Он включает способность «задавать вопросы, слушать, размышлять, находить причины, объяснять, делать предположения, изучать идеи, анализировать проблемы, формулировать гипотезы и разрабатывать решения, обсуждать спорные вопросы, исследовать доказательства, защищать, пробовать и оценивать аргументы» (Alexander 2006: 5). Подход Каstellи, который он называет «диалог веры» (“faith dialogue”) интегрирует изучение религиозных и нерелигиозных мировоззрений, нацеленных на развитие навыков, умений и отношений, которые учат школьников, как реагировать на убеждения других людей, в то же самое время развивая способность озвучивать собственные (Castelli 2012).

Подход Ипгрейв к диалогу – который мы приводили здесь в качестве примера – хорошо работает в школах с мультирелигиозным и мультикультурным составом учеников. Этот подход основан на готовности детей к обсуждению религиозных вопросов и их способности использовать религиозный язык при взаимодействии со своими сверстниками в школе и в партнерских школах. Ее работа проводилась в сотрудничестве с учениками начальной школы в возрасте 8-11 лет, но может быть адаптирована и для более старших учеников (Ipgrave 2003, 2013).

Используя этот подход, учитель часто выступает в роли фасилитатора, подсказывая и уточняя вопросы, много внимания уделяя ученикам, которые выступают как равноправные участники образовательного процесса. Этот подход был нацелен на повышение самооценки детей, обеспечение возможностей для развития критического мышления, возможностей самовыражения для учеников с недостаточными успехами, и создание климата моральной серьезности. Детям также помогали освоить идеи и концепции из различных религиозных традиций, оценивать их собственный вклад и отстаивать собственные мнения. Кроме того, они обсуждали, каким образом они пришли к своим выводам, к признанию возможности альтернативных точек зрения, открытости к аргументам других.

При изучении данного подхода было выявлено, что непосредственный опыт религиозного плюрализма (или опосредованного контакта через переписку по электронной почте) мотивировал детей к изучению религиозных проблем. Более того, было отмечено, что дети не склонны к релятивистской позиции, согласно которой все религии одинаково истинны (или фальшивы). Подход к диалогу содержит различные элементы:

- ▶ Первый – это принятие многообразия, различий и перемен - через регулярные встречи с различными точками зрения, пониманием и идеями. Здесь важную роль играет разнообразный опыт и влияния в социальном

окружении детей.

- ▶ Второй – открытость и позитивная реакция на различия. Обмен разными точками зрения приносит пользу всем участникам. Это также подкрепляется общешкольным этосом, который ценит многообразие (в пределах, обсуждаемых далее в главе 5 о «безопасном пространстве» и главе 8 о правах человека). Ученики сами формулируют базовые правила для изучения религий. Дети определяют идеи, такие как уважение к религиям друг друга, обсуждая и серьезно обдумывая различия, готовясь к изучению нового, включая и собственную религию. Ученики могут формулировать свои вопросы, когда сталкиваются с другими позициями по отношению к религиям, задавая вопросы представителям других религий (см. Глава 9).
- ▶ Третий – это обсуждение и дебаты. Различные стимулы используются для вопросов и обсуждений, включая истории и другие тексты, кейс-стади (примеры ситуаций), цитаты, выражающие различные точки зрения, картинки или видеофрагменты и примеры из преподавания других религий. Детей также знакомят с этическими вопросами (такими как «за» и «против» использования насилия или убийства животных) или вопросами убеждений (такими как есть ли жизнь после смерти).

Применение модели

В первоначальном тестировании диалогической модели через экспериментальное исследование в городской начальной школе, первыми ресурсами были собственный многообразный опыт учеников в сочетании с опытом детей из других местных начальных школ, используя электронную почту для коммуникации. Дальнейшие дискуссии в классе были основаны на следующем:

- ▶ цитаты людей, представляющих многообразные убеждения или мировоззрения, или обсуждение различных позиций относительно моральных проблем;
- ▶ материал для обсуждения из различных религиозных традиций, включая отрывки и цитаты из текстов.

На протяжении всего исследования осуществлялись личные контакты учеников с идеями и концепциями из различных религиозных традиций (как данная идея соотносится с моими взглядами?)

Поддерживались следующие направления:

- ▶ учиться размышлять о личном вкладе учеников и их собственных мнениях (по каким причинам вы так думаете?)
- ▶ рассуждать, как они пришли к своим выводам (Как вы получили такой ответ?)
- ▶ признавать возможность альтернативных точек зрения (Можете ли вы представить причины, почему некоторые люди не соглашаются с тем, что вы говорите?)
- ▶ быть открытыми к аргументам других (Ты считаешь, X может быть прав в данном случае?)

Ролевая игра была использована, чтобы помочь ученикам познакомиться с другими точками зрения. При этом дети (индивидуально или в группах) должны были рассматривать случаи с точки зрения конкретных групповых интересов. Например, 9-летние школьники исполняли роли эколога, туриста, правительственного чиновника и отца, лишившегося ребенка, в обсуждении вопроса, необходимо ли поймать и убить тигра-людоеда. Такой вид деятельности помогает детям определить собственные ценности, которые могут оказаться не идентичными, - хотя при этом и иметь много общего – с ценностями других детей, и условным выражением ценностей в области прав человека (см. Глава 8 далее).

Этот диалогический подход включает детей как активных участников, обсуждающих различный опыт домашней, общественной и школьной жизни, оценивающих свой предыдущий опыт, знания и понимание как ресурсы обучения в классе. Дети являются полноправными участниками процесса обучения.

Преподавание дает максимальный эффект, когда учитель действует как подкащик, председатель, интервьюер, наряду с предоставлением информации.

Интеркультурная компетенция и диалогический подход

Каким образом может быть использован диалогический подход для повышения уровня интеркультурной компетенции? Ключевые принципы диалогического подхода, разработанного Д. Ипгрейв, могут быть выражены в терминах знаний, умений, навыков и отношений для развития интеркультурной компетенции, как обсуждалось в публикации Совета Европы *«Развитие интеркультурной компетенции через образование»*.

Например, успешный диалог зависит от развития следующих отношений:

- ▶ уважение права личности на конкретное религиозное и нерелигиозное мировоззрение,
- ▶ умение ценить религиозное и культурное многообразие,
- ▶ открытость к людям, представляющим другие религии и культуры,
- ▶ стремление воздерживаться от суждений,
- ▶ стремление терпимо относиться к неоднозначности.

Эти отношения должны отражаться в общешкольной политике и этосе взаимодействия в классе, также как и вклад отдельных учеников.

Необходимые знания и умения включают:

- ▶ способность оценивать различные религиозные / нерелигиозные перспективы, включая и собственные;
- ▶ осознание собственных предубеждений и предрассудков;
- ▶ умение слушать людей, представляющих другие религии / религиозные группы;
- ▶ взаимодействие с людьми, представляющими другие религии / религиозные группы;
- ▶ эмпатия;
- ▶ мультиперспективность;

- ▶ оценивание различных религиозных / нерелигиозных перспектив, включая собственные.

Этот подход основывается на предыдущих знаниях и опыте детей. Знания становятся более глубокими благодаря использованию различных ресурсов, включая:

- ▶ изучение знаний и опыта других учеников в классе (включая использование религиозной терминологии, многообразии знаний и опыта);
- ▶ дальнейшая контекстуальная информация от учителя, такая как примеры ключевых концепций, изучение ключевых текстов, учений и релевантной истории, цитат из различных мировоззрений, использование визуальных и других ресурсов (см. Глава 6 далее).

Творческие сочетания дидактических подходов

Некоторые учителя и преподаватели педагогических учебных заведений создают креативный микс идей из различных дидактических подходов, как в случае проекта из Санкт-Петербурга (Российская Федерация), который использует идеи из интерпретативного, диалогического и других подходов:

... наш подход *интерпретативный* ... Например, мы различаем три фазы образовательного процесса: репрезентация, интерпретация и рефлексия/наставление. Микроцикл, формируемый этими тремя фазами, повторяется каждый раз с новой темой, сначала в рамках урока, затем в более широком масштабе, когда последовательность тематически объединенных уроков заканчивается специальным итоговым уроком. Мы также фокусируем взаимодействие в классе на интерпретативной деятельности учеников. Поиск значений изучаемых текстов и рассказов – ключевая деятельность со стороны ученика. В результате наш подход требует *диалогической* деятельности, поскольку участие в дискуссиях становится естественным элементом обмена мнениями. Мы считаем наших учеников исследователями, заинтересованными в понимании того, с чем они знакомятся (Козырев 2012: 75).

Компетенция учителя

Рекомендации подчеркивают важность обеспечения высококачественной начальной и непрерывной подготовки учителей для повышения уровня компетенции в этой области, это относится к развитию компетенции в соответствующих дидактических подходах.

В Рекомендациях подчеркивается, что учителя должны

- ▶ уметь использовать многообразные ресурсы преподавания;
- ▶ иметь возможность обмениваться ресурсами и достижениями, уметь их оценивать.

Рекомендуется также использовать возможности обмена и диалога между учениками из различной культурной среды (см. примеры в главе 9), наряду с учетом локальной и глобальной природы интеркультурного диалога.

Анализ диалогического подхода и взаимодействия между учителем и учеником в Эстонии, сделанный О. Шигалеевой для проекта REDCo (ученики в возрасте 14-16 лет), включает некоторые наблюдения за ролью учителя;

- ▶ позитивное подкрепление реакций учеников без дискуссии не способствует диалогу, оно создает впечатление, что «правильный» ответ уже дан.
- ▶ ученики не имеют возможность изучить предмет более глубоко, если учитель играет слишком сильную роль в качестве фасилитатора; если вклад учителя слишком большой, ученики склонны полагаться на аргументы учителя или просто не участвуют в диалоге (Шигалева 2010: 166-67).

Педагогическое образование должно по меньшей мере обеспечить студентов опытом использования методов и возможностей преподавания, для того, чтобы помочь им стать компетентными провайдерами информации, фасилитаторами и модераторами диалога школьников.

Что касается дидактики, поощряется активное участие всех учеников класса (как и в интерпретативном, и в диалогическом подходе). Таким образом, желательны опыт и специальная подготовка учителей в использовании активных методов обучения, для развития умений, навыков и отношений, упоминаемых в приведенных выше примерах, и комплексного вопроса отбора содержания образования.

Специализированное знание религий является значительным преимуществом. Однако опыт показал, что учителя, которые восприимчивы к внутреннему многообразию религий и тому факту, что личностные и групповые проявления религии, вероятно, могут в различной степени отличаться от репрезентации в учебниках, и способны создать собственную базу знаний в процессе преподавания при определенной поддержке. В особенности полезно, если учителя могут иметь доступ и консультироваться с людьми, имеющими требуемые специальные знания. Нет необходимости говорить, что обеспечение высококачественной начальной и непрерывной подготовки учителей повышает качество преподавания.

Рекомендации Совета Европы специально упоминают создание «безопасного пространства» для взаимодействия учеников и диалога. Вопросы, имеющие к этому отношение (включая компетенции учителей) обсуждаются в следующей главе. См. также главу 6 относительно критического анализа медийной репрезентации религий и главу 9 для обсуждения установления позитивных отношений с родителями и членами различных сообществ, включая организацию визитов за пределами школы, построение отношений с учениками других школ. Подготовка учителей должна происходить в рамках ценностей прав человека, которые поддерживают человеческое достоинство и демократическое гражданство (см. Глава 8).

Заключение

Термин «компетенция», по отношению к религиозному измерению интеркультурного образования, обсуждался с учетом потребностей учащихся. Разработанная Советом Европы модель компетенции обсуждалась в контексте двух иллюстративных дидактических подходов к изучению религий. Примеры продемонстрировали некоторые ключевые проблемы в изучении религиозного многообразия. Они были направлены на стимулирование развития методов, соответствующих конкретным национальным и региональным условиям.

Хотя есть некоторые различия в использованных примерах, они разделяют основы анализа культурного и религиозного материала, и участие учеников, с общим направлением работы Совета Европы в области интеркультурного образования, демократического гражданства и прав человека (Council of Europe 2010).

Некоторые замечания были сделаны по поводу развития методической компетенции и организации курсов для высококачественной начальной подготовки и повышения квалификации учителей (как указывалось в Рекомендациях). Следующая глава рассматривает проблемы, относящиеся к классу как безопасному пространству для осуществления активного учебного процесса, обсуждавшиеся выше, и включает противоречивые вопросы. Вопросы, касающиеся изучения нерелигиозных убеждений, будут рассмотрены в Главе 7.

Глава 5

Класс как безопасное пространство

Введение

Рекомендации Совета Европы, рассматривая образовательные предпосылки изучения многообразия религий и нерелигиозных убеждений в школах, предполагают «обеспечение безопасного образовательного пространства для выражения своих мыслей без страха осуждения или осмеяния» (7.1). В этом отношении, Рекомендации последовательно продолжают работу Совета в области прав человека, демократического гражданства и интеркультурного диалога (Council of Europe 2008b, 2010). Вопрос «безопасного пространства» является релевантным как для разработчиков образовательной политики, так и для школ, учителей и преподавателей педагогических учебных заведений. Развитие активных форм обучения, включающих значительную степень взаимодействия учеников, должно происходить на уровне образовательной политики.

Для обеспечения «безопасного пространства» с целью изучения многообразия, которое демонстрирует восприимчивость к убеждениям и ценностям отдельных учеников, требуется признание «внутреннего многообразия» и личностного характера религий и нерелигиозных мировоззрений (см. Глава 7). Как указывает Франческа Гоббо:

Фокус на религиях и нерелигиозных убеждениях в рамках интеркультурного образования рекомендует нам (или требует) рассматривать не только многообразие внешнее, но также и многообразие внутреннее, считая, что гомогенная культурная, лингвистическая и религиозная национальная (или этническая) идентичность чаще является историческим «изобретением», чем исторической реальностью, т.к. она не учитывает (или успешно уменьшает или отрицает) «различные воспоминания», согласно которым личности и / или коллективы живут собственной жизнью (Gobbo 2012).

Профессор Гоббо считает, что класс должен признавать и уважать такое внутреннее многообразие и использовать его как ресурс для всех заинтересованных сторон. Интерпретативный и диалогический дидактические подходы, описанные выше, нацелены на поддержку такой атмосферы открытого и уважительного обмена мнениями в пределах класса. Однако, климат безопасного пространства необходимо культивировать не только в классе, но и в общешкольной политике, и в отношениях между школой и широкой общественностью (см. Главу 9).

Безопасное пространство в классе

В данной главе дискуссия концентрируется на классе. «Безопасное пространство» стало кратким термином для определения желаемой атмосферы в классе. В безопасном пространстве ученики могут выражать свои мысли и позиции открыто, даже если они отличаются от точки зрения учителя или ровесников. Однако необходимы основные правила, которые должны понимать все участники и с которыми соглашаться, в терминах вежливости и восприимчивости, обеспечивая инклюзивность и уважение к другим.

Результаты исследований в области ценностей, относящиеся к гражданскому и религиозному образованию, исследования из других областей профессионального образования, имеют непосредственное отношение к планированию и управлению дискуссиями касательно религий и нерелигиозных убеждений, в которых высок уровень персонального участия учеников, в то время как учителя выступают в роли фасилитатора и источника знаний.

Важно подчеркнуть, что подходы, поддерживающие диалог учеников и роль учителя как фасилитатора, не уменьшают необходимость поддерживать высокое качество знаний.

Исследования в области «безопасного пространства» касаются преимущественно взглядов и взаимодействий учеников, вопросов и проблем, которые могут возникнуть у учителей при модерировании открытых дискуссий в классе. Некоторые результаты релевантных исследований, наряду с наблюдениями и предположениями, могут оказаться полезными.

Исследования в области социальной работы

Некоторые исследования проводились в США со студентами, изучающими социальную работу, в основном в возрасте около 20 лет (Holley and Steiner 2005). Студенты определили следующие характеристики безопасного пространства в классе:

- ▶ Учителя должны быть непредвзятыми и беспристрастными, разрабатывать соответствующие базовые правила для участников, уметь разрешать конфликты, быть уважительными и поддерживать учеников.
- ▶ Студенты должны проявлять умения ведения дискуссии, умения делиться идеями / мнениями / факторами, быть непредвзятыми и открытыми к новым идеям, разделять чувство коллектива.
- ▶ Студенты должны иметь открытый разум, готовность принимать активное участие в дискуссиях, поддерживать и уважать других.
- ▶ Окружение: расположение рабочих мест в классе должно позволять ученикам видеть каждого, комната должна быть соответствующего размера.

Студенты также определили следующие характеристики класса, которые они считают небезопасными для открытого диалога:

- ▶ Учителя, критически относящиеся к участию студентов в учебном процессе, были предвзятыми и непреклонными в суждениях.

- ▶ Сокурсники, которые не высказывали свое мнение, также были категоричными, закрытыми и/или апатичными.
- ▶ Студенты: чувствовали себя обеспокоенными, озабоченными, неуверенными.
- ▶ Окружение: размещение в рядах считается неблагоприятным для открытой дискуссии и диалога.

Значительное количество респондентов считает важным создание безопасного пространства в классе, и большинство из них убеждены, что в таких классах можно научиться большому. Большинство студентов сообщали, что в безопасном пространстве проявляется больше академического интереса.

Многие студенты также отметили возможности личностного роста и сознательности. В безопасном пространстве больше возможностей узнать о других, расширить собственное мировоззрение, повысить самосознание, развивать эффективные коммуникативные навыки. Отмечалось также, что содержание образования было более реалистичным и эмпирическим в безопасном образовательном пространстве.

Результаты исследований не показали значительных различий в гендерном или расовом / этническом плане в восприятии характеристик, необходимых для создания безопасного пространства. Студенты возлагают большую часть ответственности за безопасное образовательное пространство на учителей, и не всегда осознают собственную роль в этом процессе.

Авторы исследования пришли к выводу, что нереалистично ожидать, что любой класс станет полностью безопасным для всех учеников. Наибольшее, к чему следует стремиться – это создание максимально безопасных условий. Авторы рекомендуют разработку студенческих рекомендаций для обсуждения в классе, какие модели поведения и отношений от них ожидаются.

Исследования в области гражданского образования

Что касается исследований в области гражданского образования, обзор семи международных исследований, сделанный Дикином Криком, показал позитивное влияние модерлируемой дискуссии и диалога об обучении и достижениях учеников (Deakin Crick 2005):

- ▶ Подходы, использующие дискуссию и диалог, особенно эффективны в повышении уровня образования, мотивации и вовлечения учеников.
- ▶ Обучение в сотрудничестве способствует укреплению уверенности в себе, ответственности, более позитивному поведению.
- ▶ Участие студентов увеличивается, когда содержание урока связано с их персональным опытом.
- ▶ Размышляя о положении других, студенты учатся анализировать и рефлексировать о своих личных переживаниях и собственном опыте.
- ▶ Дискуссии и диалог, относящийся к общим ценностям, правам человека, вопросам справедливости и равенства, являются наиболее эффективными методами.
- ▶ Качество дискуссии является ключевым фактором обучения.

- ▶ Коммуникативная активность способствует росту достижений.
- ▶ Участие в обсуждении более активно, если обсуждаемый опыт является проблемным, достижимым и релевантным по отношению к их собственным жизням.

Далее мы остановимся подробнее на изучении и преподавании религий и нерелигиозных убеждений в школах, фокусируясь, в особенности, на исследованиях в области взаимодействия в классе.

Проект REDCo

Проект Европейской Комиссии REDCo (см. Jackson 2012a; REDCo: www.redco.uni-hamburg.de/web/3480/3481/index.html), исследовал мнения школьников 14-16 лет в 8 различных европейских странах (Англия, Эстония, Франция, Германия, Нидерланды, Норвегия, Российская Федерация и Испания) об изучении религиозного многообразия. Несмотря на тот факт, что исследования проводились в странах, имеющих несколько различающуюся политику в области религиозного образования и изучения религии в школе, некоторые общие темы были выявлены из реакций учеников во всех восьми странах, включая идею безопасного образовательного пространства:

- ▶ ученики стремятся к мирному сосуществованию, несмотря на различия, и считают это возможным.
- ▶ Для учеников мирное сосуществование зависит от знаний о религии и мировоззрении каждого, разделения общих интересов и общей деятельности.
- ▶ Ученики, которые изучают религиозное многообразие в школах, проявляют большую готовность к диалогу о религиях / убеждениях, со своими одноклассниками, имеющими другие убеждения.
- ▶ Ученики стремятся избегать конфликтов: некоторые из верующих учеников могут чувствовать себя уязвимыми.
- ▶ Ученики хотят, чтобы обучение происходило в безопасном школьном пространстве, при наличии согласованных процедур самовыражения и дискуссии.
- ▶ Большинство учеников хотели бы, чтобы государственные школы были безопасным местом для изучения различных религий / мировоззрений, в противоположность изучению конкретной религии / мировоззрения (Jackson 2012b: 7-8).

Широкий диапазон исследований REDCo включал анализ взаимодействий в классе в 8 странах, участвующих в проекте. Большинство из них были анализом видеозаписи уроков.¹

Профессор Торстен Кнаут (Thorsten Knauth) координировал анализ уроков, показывая взаимодействие учеников и учителей в разных странах. Дискуссии

1. - в школах двух стран было невозможно сделать видеозапись уроков исходя из различных этических причин. В этих случаях были сделаны аудиозаписи классных взаимодействий и анализировались их скрипты.

фокусировались на проблемах конфликта по отношению к религиям. Исследование показало, что 14-16-летние ученики склонны поддерживать возможность создания условий для диалога в классе при изучении религий. Дискуссии о религии в смешанных религиозных группах за пределами класса оказались редкими.

Исследование показало, что существуют «невидимые барьеры» между различными группами в процессе модулируемого диалога в классе, в особенности когда ученики с различным происхождением встречаются впервые.

Исследование REDCo подтвердило, что взгляды учителей на подходы к религиозному образованию в условиях многообразия зависят от нескольких взаимосвязанных факторов, таких как:

- ▶ персональный стиль преподавания,
- ▶ интересы и ценности (van der Want et al.2009),
- ▶ знание предмета: может играть значительную роль в процессе учебного взаимодействия относительно религии и ценностей. Хорошо информированные учителя лучше способны управлять деятельностью учеников (von der Lippe 2010).

В исследовании Вон дер Липпе, проводимом в норвежских школах, также было показано негативное влияние медийной репрезентации некоторых религиозных материалов, оказываемое на динамику взаимодействия, и предложены способы управления этим процессом (см. Главу 6, иллюстративные примеры ее исследований интерпретации медиа школьниками).

Размышления О. Шигалеевой об изучении взаимодействия в классе и интервью со школьниками и учителями в Эстонии приводят к выводу, что ученики «обычно интересуются взглядами своих одноклассников, что может быть использовано для усиления мотивации и развития более глубокого и многослойного понимания данного явления» (Shihalejev 2010; 177). Учителя должны помочь ученикам «раскрыть» свои реакции, а не просто подтверждать их; иначе ученики получают впечатление, что «удовлетворительный ответ» уже получен. Если вмешательство учителя чрезмерно, ученики склонны полагаться на его аргументы или остаются безразличными (Schihalejev 2009: 287). Что касается динамики диалога, О. Шигалеева указывает:

«диалог представляется как ценный инструмент для понимания самого себя, других людей и изучаемых концепций. Ученики стремятся к ведению диалога. Если ученик признает, что создана доверительная и безопасная обстановка, он может скорее затронуть конфликтные или уязвимые зоны, чем избегать их, или использовать неконтролируемые способы их разрешения» (Schihalejev 2010: 177).

Однако, она также отмечает, что дистанцирование – обсуждение проблем из личного опыта на расстоянии, - может быть полезной начальной техникой для создания атмосферы безопасности, в которой ученики смогут обращаться непосредственно к личному опыту (Schihalejev 2010: 164).

Исследование REDCo показало, что большинство участников опроса определили школу как потенциальное безопасное пространство для диалога о религиях. Они не считают, что их ровесники или семья могут быть подходящим местом

для эффективного взаимодействия. Ученики выражали желание, чтобы изучение религий происходило в безопасном образовательном пространстве, управляемое на основе согласованных процедур самовыражения и дискуссии.

Изучение учителей, учеников и взаимодействия в классе подчеркивает потребности в создании «безопасного пространства» в классе для свободного обсуждения многообразия. В качестве критерия «безопасного пространства» ученики в особенности отмечали то, что они не должны бояться быть осмеянными или маргинализированными по причине их религии или убеждений (ter Avest et al. 2009).

Вон дер Липпе отмечает, что некоторые религиозно убежденные ученики, особенно представители мусульманства и харизматического христианства, опасались, что беседы о религии могут привести к конфликту, особенно что касается критики их убеждений, и что они лично должны будут реагировать на стереотипизированную репрезентацию их веры (von der Lippe 2012). Результаты исследования подтверждают необходимость более высокой степени восприимчивости при развитии подходов, позволяющих ученикам выражать собственную позицию.

Несмотря на желание некоторых учеников избегать конфликтов, результаты проекта REDCo показали, что «конфликт» может быть конструктивно использован в процессе обучения (Skeie 2008). Подход О'Грейди, использующий драматизацию и ролевую игру, демонстрирует примеры успешного разрешения конфликтных ситуаций в классе (O'Grady 2013). Федор Козырев, представлявший в команде проекта REDCo Российскую Федерацию, пришел к аналогичному заключению. Он сделал видеозаписи и проанализировал примеры учебного взаимодействия по темам, связанными с религией, которые касались потенциально конфликтных вопросов, в различных школах в Санкт-Петербурге (Россия). Проф. Козырев выявил, что во взаимосвязи диалога и конфликта, конфликт обычно идет первым, а диалог функционирует как средство разрешения или избежания конфликта. Роль учителя – способствовать диалогу. По наблюдению Ф. Козырева:

- ▶ **Личность и профессионализм учителя имеет важное значение.** Исключительно от учителя зависит, будет ли взаимодействие носить более открытый или более закрытый характер, будет ли оно центрировано вокруг учителя и двустороннее (учитель – ученики) или многостороннее, включающее учеников с различными взглядами в беседу, фокусируясь на различиях, существующих внутри группы сверстников, и открывая их для дискуссии.
- ▶ **Ключевым фактором для качества диалога являются отношения между учителем и учениками, которые намечены в предыдущей работе.** «Уровень взаимного доверия и уважения, долгосрочные межличностные напряженные отношения и проблемы, убеждения учителя и их восприятие со стороны учеников являются органическим компонентом взаимодействия и вносят значительный вклад в его качество и ход».
- ▶ **Диалог становится более естественным, интенсивным и продуктивным, когда учитель обращается к ученикам персонально.** «Этот межличностный элемент взаимодействия между учителем и учеником является обязательной предпосылкой диалога, как в профессиональных, так и в непрофессиональных рамках» (Kozyrev 2009: 215).

Важным является понимание учителем динамики взаимодействия в классе. Исследования REDCo, проведенные проф. Кнаутом и его коллегами (Knauth 2009), показали, что могут существовать и внутренние религиозные барьеры, например, между очень религиозными мусульманскими учениками и теми, кто более подвержен влиянию ценностей и отношений из общей молодежной культуры, но сохраняет мусульманскую идентичность. В этом контексте диалог дает ученикам возможность апробировать и поставить под сомнение свои идеи.

Торстен Кнаут предлагает следующий краткий обзор своей работы в Гамбурге.

Иллюстративный пример

Учебный диалог в безопасном пространстве класса

■ Как часть европейского исследовательского проекта REDCo, я координировал анализ видеозаписей уроков, показывающих участие учеников и учителей в дискуссиях в разных странах. Дискуссии фокусировались на проблеме конфликта по отношению к религии. В моей работе в Гамбурге значительное количество ключевых принципов становятся ясными, при рассмотрении класса как потенциального «безопасного пространства» для диалога.

■ Дискуссии наиболее эффективны, когда учитель представлял тему скорее открытым вопросом, чем узкую область. Важно иметь базовые правила дискуссии, позволяя каждому ученику свободно высказываться. Со стороны учителя также необходимо непредвзятое отношение. Участие учеников различного происхождения дает им возможность апробировать, изменять, подтверждать или пересматривать свои позиции, или помещать себя на место других. Такой диалог является достаточно сложным, содержит элементы риска; он требует компетентной и сензитивной модерации учителя.

■ Исследование в Гамбурге проводилось в нескольких классах различных школ. Некоторые дискуссии включали религиозно убежденных учеников. В некоторых была секулярная, но мультикультурная обстановка, включавшая учеников, более дистанцированных от религии. В данном контексте, ученики занимали позицию «заинтересованного постороннего», продуцируя скорее диалог «о религиях», чем «интеррелигиозный диалог», возникающий в некоторых других обстоятельствах.

■ Ученики преимущественно участвовали с готовностью, проявляя широкий интерес к религиозному многообразию, особенно когда религии затрагивали этические и политические вопросы. Эти диалоги показали необходимость развивать религиозную грамотность учеников, наряду с компетенцией анализировать роль религии в жизни общества, включая ее медийную репрезентацию.

■ Исследование выявило различные модели, определяющие соотношение между диалогом и конфликтом. Существует тенденция избегать конфликта для сохранения гармонии внутри группы. Иногда

наблюдались «скрытые конфликты», основанные на структуре иерархии в классе. Такие конфликты связаны с различным уровнем способности учеников к коммуникации и их уровнем уверенности в себе. Уверенность в себе связана с принятием и признанием в коллективе. Взаимоотношения между большинством и меньшинством также связаны с навыками коммуникации и уверенностью в себе. В роли модератора учителям необходимо обеспечить, чтобы в диалоге не доминировали более уверенные и красноречивые ученики, чтобы те дети, которые менее способны или менее активны в группе, также имели право голоса.

■ Таким образом, успех зависит от:

- ▶ коммуникативной атмосферы в классе, в которой четко соблюдаются базовые правила;
- ▶ компетентности учителя эффективно модерировать дискуссию, и
- ▶ уверенность учеников, которую необходимо терпеливо развивать в процессе постоянного диалога.

(более подробно об исследовании Торстена Кнаута см. Knauth 2006, 2008, Jozsa, Knauth and Weisse 2009).

Данные из различных исследований REDCo, включая Эстонию, Англию, Норвегию, Францию и Нидерланды, показали низкий уровень мотивации многих «светских» учеников для использования религиозного вокабуляра. Однако, толерантность была выявлена как важная ценность для большинства учеников на протяжении всего проекта. Поскольку большинство молодых людей считали, что изучение религий в школе необходимо для поддержки толерантности в плюралистическом обществе, то разработчики образовательной политики, школьные учителя и преподаватели вузов могли бы считать развитие дискуссий о толерантности к религиозным различиям мостом – однако не альтернативой – к пониманию религиозного языка других.

Другие европейские исследования

Количественное исследование, проводимое в Швеции в области преподавания религий, показало, что некоторые учителя пытаются избегать диалога между учениками по вопросам веры и убеждений, поскольку они не могут гарантировать уважительную атмосферу в классе (Osbeck 2009). Более того, количественные исследования в Норвегии и Англии показали, как попытки организовать диалог о верованиях и убеждениях могут превратиться в неуважительные дискуссии с некоторой степенью преследования религиозных меньшинств (Lied 2011; Moulin 2011).

Также могут быть случаи внутррелигиозного неуважения и даже запугивания, в которых молодые люди из одной социальной группы в рамках конкретной религиозной традиции, могут вести себя негативно по отношению к ученикам из другой социальной группы той же религии, особенно если учитель не осознает конкретные проблемы и полагается на упрощенные учебные тексты (Nesbitt 2013).

Что касается конкретного преподавания религий, исследования Ипгрейв и МакКенны в Англии, проводившиеся с более старшими учениками начальной школы, приводят примеры того, как уважение, толерантность, тесное взаимодействие и социальная когезия могут развиваться, если ученики с различными убеждениями получают возможность для диалога (например, Ipgrave and McKenna 2007). Исследования Ипгрейв показывают, как определенные методы и стратегии могут способствовать диалогу в классе. Это один из фрагментов международного исследования межличностного диалога учеников на старшем этапе начальной школы (возраст 9-11 лет), в отличие от взрослых (Ipgrave 2013).

Кастелли приводит примеры собственного исследования и практики использования диалогического подхода с учениками средней школы, вместе изучающими религии и нерелигиозные мировоззрения (Castelli 2012).

Необходимость разработки логичных образовательных и теоретических основ для решения спорных вопросов, включая религиозный экстремизм, в классе, подчеркивается в работе Джойс Миллер. Она предполагает две возможные основы: развитие морального сознания учеников через вопросы прав человека (Miller 2013a), и использование диалогического и герменевтического подходов для развития понимания текстов, символов и ритуалов (Miller 2013b).

Наблюдения

Результаты исследований религиозного образования в школах соответствуют исследованиям межличностного диалога и класса как безопасного пространства. Обзор исследований Дикина Крика в области гражданского образования в Европе показывает, что вовлеченная коммуникативная деятельность способствует достижениям, и что ученики более заинтересованы, когда опыт является проблемным, достижимым и релевантным относительно их собственной жизни (Deakin Crick 2005). Исследование Холи и Штайнера о социальной работе учеников подчеркивает, что расположение рабочих мест в классе рядами не способствует открытой дискуссии и диалогу, и отмечает положительный эффект непосредственного вовлечения учеников в разработку руководства для организации дискуссии в классе, помогая им изучать, какое поведение и отношения желательны для позитивного взаимодействия в классе (Holley and Steiner 2005).

Сложность многообразия

REDCo и другие результаты исследований в области религии и образования иллюстрируют сложность многообразия в современный период, который обеспечивает контекст для диалога. Традиционные идеи плюрализма взаимодействуют с более широким контекстом современного или постмодернистского плюрализма (Jackson 2004; Skeie 2003). В терминах религии, некоторые ученики придерживаются традиционных взглядов; другие, которые идентифицируют себя с конкретной религиозной традицией, могут не поддерживать все или многие ее фундаментальные традиционные догматы; третьи могут основываться на многообразных религиозных и гуманистических источниках в формулировании их личного мировоззрения; некоторые могут придерживаться различных нерелигиозных позиций.

Локализация

Местная география также является фактором, часто определяющим этнический и религиозный состав классов, и влияющим на некоторые отношения в них. Это было отражено в проекте REDCo и других исследованиях, касающихся отношения молодых людей к религиозному многообразию (Ipgrave 2014).

Ученики

Ученики наиболее вероятно, будут обсуждать вопросы, относящиеся к религиозному и мировоззренческому многообразию в школе, чем в каком-либо другом месте. От безопасного образовательного пространства зависит личность как отдельного ученика, так и многих учеников, составляющих конкретные подгруппы внутри класса, а также качество отношений между учениками и учителем. Изначально обсуждение вопросов дистанцировано с точки зрения личного опыта учеников может помочь создать атмосферу безопасности, в которой ученики способны обращаться непосредственно к личному опыту. Некоторые учителя считают, что деление класса на более мелкие группы помогает менее уверенным в себе ученикам выражать свое мнение. Исследования показали уязвимость ученических меньшинств, и желание избежать конфликта; однако некоторые успешные уроки, на которых непосредственно использовались конфликтные ситуации, приводились в проекте REDCo. Возраст учеников также имеет важное значение. Проект REDCo охватывает учеников в возрасте 14-16 лет. В исследовании Ипгрейв с участием 10-11 летних учеников использовались методы, подходящие для младшего возраста. Ученики приобретают уверенность в себе и способность компетентного участия в учебном диалоге в процессе практики. Дискуссия о «толерантности» может служить мостом к изучению религиозного языка.

Учителя

Роль учителя является решающей. Учителя должны осознавать собственные убеждения и ценности по отношению к их профессиональной роли, быть способными занимать беспристрастное положение (Jackson 1982). Им необходимы навыки фасилитации и модерации, знания в области религий и убеждений, понимание происхождения учеников, иерархии взаимоотношений внутри класса. Личность и профессионализм учителя имеют важное значение, наряду с личностными взаимоотношениями между учениками и учителем. Если учителя слишком директивны, ученики могут полностью полагаться на аргументы учителя или не принимать участия в дискуссии. Все это выдвигает особые требования к начальной и непрерывной подготовке учителей, и к самообразованию каждого учителя. Общий этос школы также должен быть основан на диалогическом обучении. Выступая в роли фасилитатора, учитель часто является «непредвзятым председателем», обеспечивая репрезентацию всех точек зрения, «объективным информатором», объясняя широкий диапазон мнений, не обозначая при этом собственного. В роли модератора, учителя должны постараться обеспечить, чтобы в диалоге не доминировали более уверенные в себе ученики (или сами

учителя), так чтобы те ученики, имеющие меньшие способности или желание высказаться, могли также занять свое место в групповой дискуссии.

Истина и значение

Учителя должны быть способны беспристрастно управлять и модерировать дискуссии об истине и значении по отношению к убеждениям. Выражение собственной точки зрения включает попытку объяснить значение используемого языка и сформулировать требования к правде. Дискуссия может включать уточнение и пересмотр таких позиций, через рассмотрение отношений «значения» и «истины» и уточнение языка (например, при его метафорическом или буквальном использовании).

Свобода религии и убеждений

Ученикам необходимо понимать, что принцип свободы религии и убеждений дает личности право придерживаться определенных убеждений, даже если другие их не разделяют. Участники должны понимать, что следует уважать право других на убеждения, в терминах оценивания точек зрения и практик, отличающихся от собственной (и в прояснении собственных взглядов), учеников следует поощрять к рассмотрению возможных реакций на взгляды и убеждения, которые они не разделяют.

- ▶ **Толерантность** – я не согласен с твоей точкой зрения / принимаю истинность твоих убеждений, но я уважаю твое право придерживаться таких взглядов.
- ▶ **Уважение** – даже хотя я не принимаю истинность твоих убеждений, я уважаю положительное влияние, которое они оказывают на личную и общественную жизнь.
- ▶ **Признание** – я не согласен с твоими взглядами / принимаю истинность твоих убеждений, хотя твоя позиция / образ жизни имеет определенное положительное моральное и социальное влияние, которое должно быть признано обществом.

Риск

Было бы нереально ожидать, что любой класс будет полностью «безопасным пространством» для всех учеников на протяжении всего времени. Обеспечивая возможности для диалога и обмена мнениями, следует учитывать определенные элементы риска, который может быть минимизирован путем тщательной подготовки и обучения.

Базовые правила и демократические принципы

Исследования, относящиеся к необходимости согласованных базовых правил (и непосредственного участия учеников в разработке таких базовых правил) уже упоминались ранее. Однако, желательно, чтобы такие правила не просто были согласованы, но также понимались как пример либеральных демократических

принципов, которые являются основой общественной и политической жизни школы и общества, если они имплицитно присутствуют в политической культуре общества (Rawls 1992: 223) или относятся к более широким принципам, такие как права человека.

Следующие базовые правила, были разработаны различными группами учеников в сотрудничестве с учителями:

- ▶ Использование соответствующего языка.
- ▶ Уважая принцип свободы самовыражения, следует признавать и определенные границы; например, не должно быть проявлений расистского или сексистского языка, или любой формы ненависти в речи (см. www.nohatespeechmovement.org);
- ▶ говорит только один человек и его не перебивают;
- ▶ следует высказывать уважение права других выражать взгляды и убеждения, отличающиеся от собственных;
- ▶ Следует спорить с идеями, а не с теми, кто их выражает;
- ▶ Ученики должны обосновывать свои взгляды;
- ▶ обмен мнениями должен быть инклюзивным: каждому должна быть предоставлена возможность выразить свои взгляды.

Выводы

В данной главе был рассмотрен образ «безопасного пространства» для цивилизованного и хорошо организованного взаимодействия в процессе обсуждения противоречивых вопросов, таких как религия. Проанализированы результаты исследования преподавания религии в школах, в особенности записи уроков и учебного взаимодействия. Общий вывод заключается в том, что существуют соответствующие методы и процедуры для создания безопасного образовательного пространства, но все виды взаимодействия включают некоторую степень риска, особенно при обсуждении противоречивых вопросов и разных понятий об истине. Этот риск может быть минимизирован путем осознания учителем иерархии отношений внутри класса, знания происхождения учеников и результатов релевантных исследований. Более того, есть подтверждения, что уверенность учеников и их способность компетентного участия в учебном диалоге улучшается в процессе практики. Что касается свободы самовыражения, считается, что рассматривать противоречивые вопросы необходимо, но при этом следует учитывать плюралистичность взглядов внутри школы, позицию меньшинств, представленных в школе, и принципы демократии и прав человека.

Глава 6

Репрезентация религии в средствах массовой информации

Введение

Как учителя могут помочь ученикам критически анализировать изображение религии в газетных репортажах и телевизионных программах, которое часто бывает неточным или эмоциональным, или и то, и другое? Именно это тип вопрос поднимается некоторыми респондентами исследования, даже несмотря на то, что Рекомендации не затрагивают непосредственно вопросов, касающихся СМИ. Рекомендации, однако, представляют интеркультурную компетенцию, как включающую «преодоление предубеждений и стереотипов в противопоставление различий, являющихся барьером для интеркультурного диалога, и обучение уважению равного достоинства каждой личности» (раздел 5).

Вопросы, касающиеся СМИ, однако, специально обсуждались на двух встречах Совета Европы (см. глава 1), собравших вместе представителей религий и нерелигиозных организаций в Европе, представителей медиа-индустрии, институтов Совета Европы и гражданского общества. Встреча 2010 г. в Охриде в «бывшей Югославской Республике Македония» определила некоторые пути, которые могут сблизить сферы религии и СМИ. Для журналистов и других представителей медийной индустрии эти пути включают:

- ▶ обновление требований к точности, справедливости, права на ответ и журналистский скептицизм и определенную предубежденность;
- ▶ обеспечение более высокого качества образовательных программ и профессиональной подготовки для журналистов и религиозных лидеров;
- ▶ поддержка программ медийной грамотности, чтобы люди могли понимать, и как работают СМИ, и какой вклад они могут внести;
- ▶ обеспечение пространства в рамках общественной трансляции для доступа сторонников определенных религий и убеждений, чтобы они могли поделиться своими идеями и перспективами и участвовать в диалоге (<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1579393&Site=CM>).

На встрече 2011 г. в Люксембурге участники подчеркнули решающую роль СМИ в борьбе со стереотипами, и необходимость более активного использования СМИ представителями религиозных общин и нерелигиозных групп, включая Интернет, для увеличения контактов и диалога с молодыми людьми. Необходимость научиться эффективно использовать как традиционные, так и новые СМИ, подчеркивалась и в других документах (<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1835599&Site=COE>). Доклад Совета Европы также привлекает внимание к «искаженным образам и вредным стереотипам изображения меньшинств в СМИ» (Council of Europe 2011).

СМИ были главной темой, обсуждаемой респондентами в опроснике, на котором был основан данный проект. Некоторые респонденты выражали озабоченность тем, как помочь учителям справиться с неточной и /или эмоциональной репрезентацией религий в некоторых газетных репортажах и телевизионных программах.

Также во время различных встреч с участниками образовательного процесса, выражалась некоторая критика репрезентации религий в школьных учебниках и Интернет-ресурсах.

Данная глава рассматривает вопросы, касающиеся СМИ, и представляет результаты различных исследований в области медийной репрезентации религий в классе, и репрезентации религий в школе. Это обсуждение завершается итогами работы, проделанной в рамках проекта Совета Европы «Автобиография интеркультурных столкновений через визуальные СМИ», нацеленного на то, чтобы помочь молодым людям интерпретировать медийную репрезентацию культурного материала, включая репрезентацию религий. Авторы надеются, что эти примеры из европейских исследований и достижений, вместе взятые, обеспечат релевантную и полезную информацию для разработчиков образовательной политики, школьных учителей и преподавателей педагогических вузов. Необходима дальнейшая работа в области участия молодежи в производстве продукции СМИ и использовании социальных сетей.

Исследование медийного дискурса в проекте REDCo

Как часть проекта REDCo, норвежская исследовательница Мари вон дер Липпе изучала интеркультурный диалог по отношению к образовательной политике и практике на уроках религии в некоторых норвежских школах. Она выяснила, что ученики подвергаются влиянию различных видов дискурса. Это «доминантные» дискурсы, преимущественно распространяемые через СМИ, и включающие религию и политику, а также личные «зоны дискурса», имеющие отношение к семье, друзьям, школе и внешкольным занятиям. Ученики особо подвержены влиянию доминантной медийной репрезентации Ислама. В классе они опирались на этот медийный дискурс, склоняясь к более негативному изображению Ислама и мусульман в этом контексте, чем они использовали в интервью с исследователем (von der Lippe 2009a). Мари вон дер Липпе, преподаватель и исследователь, предлагает свой отчет о работе с учениками и учителями:

Иллюстративный пример

Молодые люди, СМИ и религия в классе

■ «Как молодые люди говорят о религии, что именно они говорят и почему? Во время моего исследования в области взаимоотношений молодых людей и религии, я часто задавала себе эти вопросы. Основываясь на наблюдениях, видеозаписях учебного взаимодействия и интервью со своими учениками различного этнического и религиозного / нерелигиозного происхождения, я выявила, что язык молодых людей в значительной степени находится под влиянием «доминантных» дискурсов в области религии и политики. Эти дискурсы в основном распространяются через СМИ и общественные дебаты (von der Lippe 2011a). Ученики особенно подвержены влиянию доминантной медийной репрезентации Ислама. В классе они опираются на этот медийный дискурс, проявляя тенденцию негативного изображения Ислама и мусульман в данном контексте, чем они проявляли в индивидуальных интервью со мной (von der Lippe 2009a). Ясно, что такие отношения могут иметь негативное влияние на идею класса как «безопасного пространства» для диалога (см. глава 5).

■ В моем исследовании я выявила, что повседневные дискурсы учеников характеризуются как доминантными дискурсами в мультикультурных дебатах, так и их личным опытом в области религиозного и культурного многообразия. Эти дискурсы часто противоположны друг другу, и кажется, что для них более трудно активировать дискурсы, относящиеся к личному опыту, чем к репрезентации в СМИ. Когда ученики интерпретируют реальность, базируясь на личном опыте в области культурного и религиозного многообразия в повседневной жизни, эти репрезентации, в целом, более позитивные, чем репрезентации в СМИ. Короче говоря, мощное влияние медийного дискурса (включая телевизионные новости и Интернет), очевидно, но при этом ученики также способны формулировать собственные, более независимые позиции. По отношению к школе эти результаты исследований имеют важное значение.

■ Согласно мнению учеников, школа – это одно из немногих мест, где они могут обсуждать вопросы религии и их опыт, связанный с религиозным многообразием, школа в общем и религиозное образование в частности могут, таким образом, играть важную роль. Мое исследование учебного взаимодействия показывает, что давая ученикам возможность разделить свои взгляды и критиковать доминантные дискурсы, мы способствуем соотнесению их знаний и понимания религий с личностным и социальным развитием – но это требует и определенного вклада учителя (von der Lippe 2010, 2011a). Связь личностного и социального аспектов учебного взаимодействия предполагает способы, с помощью которых индивидуальная рефлексия может быть связана с темами общественной морали и гражданского сознания. Анализ дискурса показал, что многому можно научиться из того, как ученики говорят (von der Lippe 2011b).

Если это знание используется, чтобы помочь ученика осознать, как они говорят о других, что они говорят и почему, то станет легче обнаружить, где и как формируются стереотипы. Сделать эти процессы более понятными и прозрачными как для учеников, так и для учителей, возможно, будет важно для того, чтобы дискуссия в классе стала более открытой, прозрачной и сбалансированной

Книги и другие ресурсы, используемые школами

Существует ограниченное количество европейских исследований за последнее время, посвященное качеству и использованию ресурсов для школ в области изучения различных религий. Использование ресурсов значительно различается в рамках Европы. Что касается учебников, традиции различаются в диапазоне от использования предписанных учебников всеми учениками определенных возрастных групп, как в Греции (Palaiologou et al., 2012), до свободного выбора ресурсов учителями, за исключением уровня государственного экзамена, как в Англии.

Одно крупномасштабное исследование выполнялось Департаментом по вопросам детей, школы и семьи Великобритании, с целью изучения книг, электронных ресурсов и других материалов, используемых в школах для преподавания мировых религий (Jackson et al. 2010). Изучаемыми религиями были определены буддизм, христианство, индуизм, ислам, иудаизм и сикхизм. Исследование включало систематический обзор (выполняемый академическими учеными, специализирующимися в каждой из шести религий, педагогами, представляющими каждое из основных религиозных сообществ, и учителями религиозного образования) образцов, доступных на текущий момент веб-ресурсах и учебниках, 20 кейс-исследований использования этих материалов в школах (по 10 начальных и средних школ); и обзор начальных и средних школ Англии (более 600 респондентов), фокусирующийся на использовании учебников и других ресурсов, включая Интернет.

Ключевые вопросы включали:

- ▶ Какие материалы (книги, электронные ресурсы и другие материалы) доступны для школ для изучения и преподавания мировых религий?
- ▶ Какие материалы школы используют на практике для развития понимания мировых религий?
- ▶ Каково содержание / природа этих материалов, используемых школами?
- ▶ Как эти материалы используются учителями в классе?
- ▶ Какие ключевые факторы для школ при определении, какие материалы следует использовать для изучения мировых религий?

Исследование включает оценку готовых печатных материалов, доступных для школ (включая книги, опубликованные с 2000 г.), учитывает факторы, которые влияют на их отбор и использование, и исследует их влияние на обучение.

Многие учебники по религиозному образованию описаны как привлекательные и интересные, представляющие позитивный образ религий. Книги, используемые для учеников 11-13 лет, содержат наиболее точные знания и понимание религий. Однако, академические ученые и консультанты по религиям указали на большое количество ошибок и неточностей в описании религий.

Многие материалы, используемые в классе, были разработаны и подобраны учителями из широкого диапазона и многообразия опубликованных ресурсов (включая он-лайн ресурсы и книги). Эта тенденция означает, что качество материалов и обучение с их помощью учеников, зависит от знаний, умений, навыков и убеждений учителя.

Кейс-исследования и обзор показали:

- ▶ электронные ресурсы становятся все более популярными, особенно при введении в обиход интерактивных досок и доступность бесплатных видеоматериалов он-лайн;
- ▶ существует множество примеров экстенсивного использования «первичных» ресурсов, такие как гости школы, внешкольные экскурсии и артефакты (см. глава 9 об отношениях между школами и общественностью);
- ▶ учителя чаще приобретают книги индивидуально как персональные ресурсы, чем комплекты учебников для всего класса.

Доклад включал следующие рекомендации:

- ▶ Издатели, авторы и дизайнеры веб-сайтов должны работать совместно с академическими учеными и религиозными консультантами, чтобы обеспечить точность, баланс и соответствие репрезентации религиозных традиций в своих материалах.
- ▶ Школьные администрации и учителя религиозного образования должны развивать сотрудничество между школой и местными религиозными общинами, чтобы ученики могли получить знания о роли религии в обществе (см. глава 9).
- ▶ Издатели, авторы и дизайнеры веб-сайтов должны способствовать развитию культуры «совместного проживания», предоставляя примеры из жизни религиозных сообществ, позитивного социального взаимодействия и сотрудничества между различными религиозными группами.

Данный подробный доклад приводит пример из жизни одной конкретной нации, но поднимает важные общие вопросы, релевантные для школ по всей Европе. Это вопросы, касающиеся репрезентации религий, включая их внутреннее многообразие (см. Глава 4), и здесь ответственность возлагается на авторов и издателей. Очевидно, что учителям необходимо отбирать и адаптировать издаваемые материалы, чтобы привести их в соответствие с потребностями учеников, при этом отмечается необходимость экспертизы специалистов в области религий. Определенную проблему составляет и избирательное использование бесплатных материалов Интернета.

Что касается критического подхода к использованию Интернет-ресурсов, важной инициативой, включающей непосредственно молодых людей, стал проект Совета Европы «Молодежь против он-лайн ненависти в речи», проходивший в 2012-2014 гг. Проект призывает к равенству, достоинству, защите

прав человека и многообразие, и нацелен на борьбу с проявлениями ненависти в речи, расизмом и дискриминацией (включая и религиозную дискриминацию), и их выражение он-лайн. «Методы работы [проекта] – это увеличение осознания, пропаганда, а также поиск креативных решений. Это проект, направленный на действия и вмешательство. Проект формирует у молодых людей и молодежных организаций компетенции, необходимые для признания и действий против таких нарушений прав человека» (www.nohapespeechmovement.org).

Таким образом, было проведено небольшое исследование использования школьниками Интернета как ресурса для изучения различных религий. Это исследование, осуществленное в Швеции Ханной Зиперновски, показывает, что учителя недостаточно готовят учеников старшей общеобразовательной школы к использованию Интернета как ресурса для религиозного образования. Поэтому ученики склонны использовать Интернет так же, как и учебники, отмечая при этом, что они не видят преимуществ цифрового обучения, если единственное различие было, читают ли они текст на экране или на бумаге (Zipernovszky 2010, 2013).

Прямой контакт с религиозными сообществами вне школы, через посещение школ представителям религий, через экскурсии в места поклонения верующих, по мнению многих учителей, имеет большое значение, как ценное дополнение к учебникам и другим ресурсам, включая Интернет-сайты (см. глава 9). Другое исследование, а именно, вклад Вон дер Липпе в проект REDCo, подчеркивает важность помощи ученикам в развитии их способности анализировать и оценивать широкую медийную репрезентацию религий, как, например, в трансляциях новостей. Здесь компетенция учителей (включая их знания), имеет жизненно важное значение для того, чтобы научить школьников анализировать и критически воспринимать «доминантные» медийные дискурсы по отношению к репрезентации религий.

Автобиография интеркультурных столкновений через визуальные СМИ

В другом проекте Совета Европы, целью которого является помочь ученикам проанализировать интеркультурные столкновения, материал разрабатывался специально для того, чтобы помочь в анализе медийных изображений. Проект получил название «Автобиография интеркультурных столкновений через визуальные СМИ», сокращенно «Автобиография и визуальные СМИ». Этот проект разработан в помощь ученикам для анализа и критического осмысления специфических изображений, с которыми они сталкиваются в СМИ, например, на телевидении, в книгах или в Интернете. Хотя предполагается включение в большей степени культурного материала, проект «Автобиография и визуальные СМИ» имеет высокую релевантность и для изучения религий в школе. Визуальное изображение, предлагаемое для анализа, показывает людей, практикующих различные религии в других странах, или другого религиозного происхождения в своей стране. Визуальное изображение может быть неподвижным (например, фотографии) или движущимся (например,

Интернет-видеокалип). Столкновение является односторонним, то есть, зритель интерпретирует изображения, но человек, представленный на этом изображении, не принимает участие в столкновении. Однако, может быть проанализирована роль человека (людей), которые создали данное изображение и таким образом, определили, как изображение будет представлено для других, например, роль фотографа или режиссера фильма. Проект «Автобиография и визуальные СМИ» имеет две взаимосвязанные цели:

- ▶ **самооценка:** проект учит оценивать собственные реакции учеников на специфические изображения. Если использовать его регулярно, ученики могут возвращаться назад и сравнивать свои оценки различных изображений и таким образом узнавать больше о себе.
- ▶ **Обучение и преподавание:** учителя могут использовать проект как средство стимулирования рефлексии и анализа, и таким образом способствовать разнообразию способов обучения.

Проект «Автобиография и визуальные СМИ» несет в себе три основные идеи:

- ▶ Изображения, которые люди видят в визуальных СМИ, могут влиять на их мысли, чувства и поведение по отношению к представителям других культур и религий, часто не осознавая их влияние.
- ▶ Данный инструмент должен помочь людям в осмыслении увиденных изображений, более осознанно относиться к восприятию стереотипов и имплицитным посланиям о людях, представляющим другие религии и культуры, передаваемым через визуальные СМИ.
- ▶ Данный инструмент может помочь людям воспринимать «скрытые» медийные процессы, ответственные за содержание изображений, получаемых из визуальных СМИ.

«Автобиография интеркультурных столкновений через визуальные СМИ» доступна в версиях для младших учеников (в возрасте от 5-6 до 10-12 лет) и других (от средней школы до взрослых) по адресу: www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM_Tool_en.asp.

Критическое использование визуальных медиа имеет важное значение в обеспечении ресурсов для изучения культурного многообразия, включая и религиозное многообразие. Однако также желательно использовать непосредственный опыт как ресурс для понимания религий (см. глава 9).

Выводы

В данной главе рассматривались различные вопросы репрезентации религий в СМИ в учебниках, релевантных для разработчиков образовательной политики, школ и педагогических учебных заведений. Рекомендации включают призыв обеспечить высококачественные ресурсы для использования в школе. Были подведены итоги крупномасштабного исследования о качестве, производстве и использовании школьных учебников и Интернет-сайтов и выделены некоторые общие принципы. Проект REDCo показал потребность в учителях, которые могут помочь ученикам использовать собственные «персональные дискурсы» для анализа медийной репрезентации религий. Упомянулось также

исследование, посвященное использованию Интернета для изучения религий старшими школьниками. Значительное внимание было уделено проекту Совета Европы «Автобиография культурных столкновений через визуальные СМИ». Этот проект является ценным инструментом для учеников и учителей при анализе примеров медийной репрезентации религий.

Глава 7

Нерелигиозные убеждения и мировоззрения

Введение

Цель данной главы - рассмотреть множество вопросов, касающихся интеграции «нерелигиозных убеждений» и религии. Некоторые из этих вопросов уже кратко упоминались в главе 1 и в главе 3, посвященной терминологии.

Совет Европы поддерживает право на свободу религии и нерелигиозных убеждений, и межправительственные Рекомендации (Council of Europe 2008a) поддерживают изучение как религий, так и нерелигиозных убеждений в рамках интеркультурного образования.

Организованные религии считаются институтами, созданными людьми и объединяющими граждан, имеющих право на свободу религии и являющиеся частью гражданского общества. Религии, таким образом, имеют потенциал для обеспечения решения этических и гражданских проблем, играющих важную роль в национальных сообществах. Исходя из этого, Совет Европы приветствует и уважает религию «во всей ее плюралистичности, как форму этического, морального, идеологического и духовного выражения европейских граждан, учитывая различия между самими религиями и обстоятельствами в определенной стране» (Council of Europe 2007, параграф 3).

Аналогично, право придерживаться «нерелигиозных убеждений» в такой же мере уважаемо Советом Европы, и ожидается, что интеркультурное образование должно включать в себя развитие понимания как религиозных, так и нерелигиозных убеждений. Многообразие и сложность религий и нерелигиозных убеждений признается Рекомендациями Совета Европы 2008 г. о месте религий и нерелигиозных убеждений в интеркультурном образовании.

«Религиозные и нерелигиозные убеждения являются многообразным и сложным явлением и они не монолитны. Кроме того, люди придерживаются религиозных убеждений в разной степени и по разным причинам; для некоторых такие убеждения являются главными и могут быть делом выбора, для других – второстепенными и являются результатом исторических обстоятельств. Религии и нерелигиозные убеждения как часть интеркультурного образования должны отражать это многообразие и комплексность на локальном, региональном и международном уровне (Council of Europe 2008a, приложение, параграф 3).

С точки зрения Совета Европы, изучение религий и нерелигиозных убеждений должно «развивать толерантность, а также взаимное уважение и доверие». Такое преподавание является «важной предпосылкой развития толерантности и культуры «совместного проживания», как и признание наших различных идентичностей на основе прав человека» (Council of Europe 2008a, приложение: параграф 4).

Нерелигиозные убеждения

Текст Рекомендаций упоминает, но не дает определения «нерелигиозных убеждений» (Alberts 2012). Как и «религии», нерелигиозные убеждения рассматриваются как «культурные факты» внутри более широкого поля социального многообразия и описываются как «комплексные явления, не являющиеся монолитными». Принципы, считающиеся основой, на которой религии и нерелигиозные убеждения могут рассматриваться в рамках интеркультурного образования, следующие:

- ▶ свобода религии или убеждений;
- ▶ их вклад в культурную, социальную и индивидуальную жизнь;
- ▶ их влияние на личности в общественной жизни;
- ▶ они не предопределены семьей или обществом;
- ▶ наилучшим образом эти принципы отображаются при междисциплинарном подходе;
- ▶ знание этих принципов должно помочь в развитии восприимчивости по отношению к правам человека, миру, демократическому гражданству, диалогу и солидарности;
- ▶ религии и нерелигиозные убеждения в рамках интеркультурного диалога являются предпосылкой развития толерантности и культуры совместного проживания;
- ▶ способ знакомства с религиями и нерелигиозными убеждениями должен соответствовать возрасту и готовности учеников, а также учитывать наиболее успешный опыт в государствах – членах Совета Европы (Alberts 2012).

Эти принципы четкие и полезные. Однако все еще остается вопрос: «Что же такое нерелигиозные убеждения?» Дать определение нерелигиозным убеждениям не менее проблематично, чем дать определение религиям.

Религии и убеждения

До настоящего времени не был достигнут консенсус, что именно включает в себя широкое поле, обозначающее понятие «религии и нерелигиозных убеждений», и существуют определенные проблемы в терминологии, способной удовлетворить все стороны. Не удивительно, что ведется оживленная академическая дискуссия, включающая такие вопросы, как сложность различий между религией и не-религией (Lee 2012) и между религией и убеждениями.

Специфический термин «нерелигиозные убеждения» не имеет широкого использования в англоязычных странах и появляется в документах Совета Европы как

перевод французского словосочетания *“convictions non religieuses”*. Проблема этого термина в том, что он охватывает только убеждения или верования, исключая другие аспекты образа жизни или мировоззрения.

Некоторые организации и проекты разделяют, но при этом сохраняют связь между двумя общими областями «религиозного» и «нерелигиозного». Например, Программа ООН «Альянс цивилизаций» использует термин «Образование о религиях и убеждениях» (<http://erb.unaoc.org>). Здесь термин «убеждения» используется в техническом смысле по отношению специально (и в «кратком» смысле) к нерелигиозным убеждениям. Он, таким образом, отражает кодексы прав человека, говорящие о «свободе религии или вероисповедания» (см. глава 8). Аналогично, Толедские руководящие принципы ОБСЕ используют терминологию «преподавание религий и убеждений» (teaching about religions and beliefs), как в полном названии документа, *“Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and beliefs in Public Schools”* (OSCE 2007). Однако такое использование языка иногда критикуется теми, кто считает, что термин «убеждения» связан непосредственно с нерелигиозными перспективами. Более того, «религия» не является синонимом «теизма», и основы определенных религий, таких как буддизм или индуизм, не являются теистическими.

Сочетание религиозного образования с моральным или ценностным образованием

Пытаясь включить изучение нерелигиозных перспектив, некоторые государства или регионы сочетают религиозное образование (или его эквиваленты) с ценностным образованием. Так, в Канадской провинции Квебек используется программа по этике и религиозной культуре, предмету, изучаемому всеми учениками (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec 2008), и в Шотландии, для некоторых уровней образования, есть программы по религиозному и моральному образованию. В официальном программном документе «Принципы и практика религиозного и морального образования» говорится следующее:

Религиозное и моральное образование дает возможность детям и молодым людям исследовать крупнейшие мировые религии и мировоззрения, независимые от религиозных убеждений, и рассматривать сложные вопросы, которые ставят эти убеждения и ценности. Оно поддерживает развитие у учеников способности к моральным суждениям и рефлексии об их ценностях (Education Scotland 2014).

Некоторые критики указывают, что здесь присутствует больше нерелигиозных позиций, чем этики. Другие считают, что такие названия, как «этика или религиозная культура» или «религиозное и моральное образование» предполагают, что мораль является сравнимым или параллельным явлением с религией. Такие критики иногда указывают, что для религиозных людей моральная перспектива является интегральной частью более широкого религиозного мировоззрения, которое включает другие аспекты или измерения. *Норвежская учебная программа по религии, философиям жизни и этике* (Kunnskapsdepartementet 2008)

расширяет это поле, включая как нерелигиозные философии, так и этику. Мы вернемся к вопросу номенклатуры ниже.

И наконец, что касается этики, следует отметить, что некоторые учителя использовали возможность для приглашения гостей, работающих в контексте этических вопросов – например, представителей магистратов и социальных профессий. (см. глава 9).

Духовность

Другая терминология включает в себя и религиозные, и нерелигиозные убеждения. Например, растет количество публикаций в области образования и духовности, включающих как религиозные, так и нерелигиозные интерпретации духовности. Среди сторонников инклюзивного подхода назовем Жаклин Уотсон (Watson 2009a, 2009b, 2010). Ж. Уотсон предлагает педагогику для духовного образования, которая основана на интеркультурном диалоге, дающем молодым людям возможность выразить различные взгляды в безопасном пространстве, включая и возможные различные представления о духовности, в том числе и атеистические. Духовное развитие и трансформация учеников, с этой точки зрения, зависит от непрерывного процесса диалога о различиях друг друга. В данной ситуации нельзя ожидать окончательного формирования взглядов, хотя, вероятно, происходит их определенное развитие через диалог. Проблема использования термина «духовность» в религиозной и нерелигиозной области в том, что сам термин является спорным. С одной стороны, некоторые авторы приписывают «духовность» исключительно религиозным традициям; с другой стороны, отдельные сторонники нерелигиозного образа жизни не желают описывать свою философию или мировоззрение как «духовное».

Интерпретация жизни

Как указывалось в главе 3, посвященной терминологии, некоторые авторы соединяют «религии» и «нерелигиозные мировоззрения», используя термины с префиксом «жизнь»: жизненные вопросы, жизненная ориентация, жизненная философия, интерпретация жизни, взгляды на жизнь, смысл жизни. Традиции нордических исследований восходят к использованию в работах Андерса Джеффнера термина *“livsåskådning”*, оказавших значительное влияние на Скандинавские страны и за их пределами с 1970-х. Оригинальная дефиниция термина *“livsåskådning”* А. Джеффнера включает три измерения: «мировоззрение», «ценностные ориентации» и «базовое отношение». Со времени Джеффнера, эта исследовательская традиция получила развитие в педагогической терминологии таких авторов, как Свен Хартман (Hartman 1986, 1994). Различные термины в нордических языках относятся к «жизненной ориентации» (например, Норвегия: *livssyn* «взгляды на жизнь»; Швеция: *“livsåskådning”* «интерпретация жизни»). Эти термины включают религиозный и нерелигиозный образ жизни («интерпретация жизни» часто включает и религиозный, и нерелигиозный образ жизни; в то время как *livssyn* «взгляды на жизнь» считается частью религиозной и нерелигиозной

интерпретации жизни). Эти термины приблизительно эквивалентны англоязычному термину “world views”, все чаще используемому в педагогической литературе, как включающие и религиозные, и нерелигиозные философии или мировоззрения (см. далее). Для тех, кто изучает интеграцию религиозных и нерелигиозных перспектив, рекомендуем следующие источники (Gunnarson 2008, 2009a, 2009b), наряду с литературой, рассматривающей мировоззрение (см. далее).

Мировоззрение

Близким к термину «смысл жизни» является термин «мировоззрение». Англоязычный термин “world view” (мировоззрение) – перевод немецкого Weltanschauung, концепт фундаментальный для немецкой философии, относящийся к идеям и убеждениям, через которые личность или группа интерпретирует или взаимодействует с миром. В религиозном, теологическом и педагогическом дискурсе, «мировоззрение» используется более свободно. Обзор литературы о мировоззрении и образовании, сделанный учеными из Нидерландов, подтверждает общий интерес к экзистенциальным вопросам. Они предлагают следующее определение мировоззрения: «взгляд на жизнь, мир и человечество» (van der Kooij et al. 2013). Исходя из этого определения, все религии должны рассматриваться как мировоззрения, но не все мировоззрения являются религиями; религии могут классифицироваться как подсистемы мировоззрений. В литературе мировоззрения разделяются на две широкие категории, которые авторы называют «организованными» и «персональными».

Организованные мировоззрения – более или менее установленные системы, с группой последователей, хотя их границы часто являются спорными, в то время как персональные мировоззрения – это индивидуальные взгляды на жизнь и человечество. Организованные мировоззрения развивались на протяжении длительного времени, как относительно когерентные, устоявшиеся системы убеждений и ценностей, имеющие группы последователей. Организованные мировоззрения не всегда содержат одни и те же элементы. Мировые религии являются организованными мировоззрениями, как и секулярный гуманизм. Организованные мировоззрения – это четкие представления о жизни, мире и человечестве. Они дают ответы на экзистенциальные вопросы, предписывают моральные ценности (этот элемент совпадает с экзистенциальными), их цель – влиять на мысли и действия людей и придавать смысл жизни. Это может происходить через метафизические убеждения – служить Богу, например, но также и через моральные и социальные убеждения, такие как моральная ответственность перед другими людьми и миром природы. Тем не менее, вопрос состоит в том, что именно должно быть включено в список организованных мировоззрений. Секулярный гуманизм является очевидным кандидатом. Он включает атеизм, но это не просто декларирование атеистической позиции. Секулярный гуманизм (или Гуманизм с большой буквы) придерживается точки зрения, что человек способен на этическое поведение без религии или Бога. Но он также подчеркивает уникальную ответственность каждого человека и моральные последствия решений. Секулярный гуманизм включает в себя точку

зрения, что любая форма идеологии, религиозная или политическая, должна быть тщательно проанализирована каждым индивидуумом, а не просто приниматься или отвергаться с позиции авторитета. Он также включает непрерывный поиск истины, в первую очередь через науку и философию.

Определить другие нерелигиозные организованные мировоззрения не так просто. Можно ли включить в них, например, «нео-либерализм» (экономический, эгоистический, утилитарный, рациональный индивидуализм)? И есть ли организованные мировоззрения, которые можно считать и религиозными, и нерелигиозными, такие как «экологический холизм», которые можно считать зарождающимися мировоззрениями?

Персональные мировоззрения описывают личные взгляды на идентичность, которые придают значение жизни, влияя на мысли и действия. Персональное мировоззрение может быть основано или связано с религиозным или секулярным организованным мировоззрением (типа Гуманизма), но это не обязательное условие. Оно может включать религиозные или духовные убеждения, но не принадлежать ни к одной организованной группе, или наоборот, принадлежать к определенной группе, но поддерживать не все убеждения, связанные с этой группой. Персональное мировоззрение может быть более эклектичным и идиосинкретичным, чем организованное мировоззрение. Благодаря таким факторам, как индивидуализм, секуляризация и глобализация, многие люди сформировали персональное мировоззрение, не основанное на одном, отдельном организованном мировоззрении. Персональные мировоззрения включают моральные ценности и идеалы, и могут/или не могут включать разнообразные практики. Они могут/или не могут включать дополнение к организованным религиозным мировоззрениям, являющимся более «культурными» или «этическими» по природе, чем теологические или духовные. Как отмечает Франческа Гоббо:

«Каждая личность – в большей или меньшей степени – является мультикультурным субъектом, поскольку ее/его инкультурация в семье и социальной среде, не мешают ему/ей изучать, сравнивать и оценивать, знакомиться с другими культурными перспективами и практиками (если дифференциация власти в данном обществе не препятствует такому изучению через сегрегацию или исключение в политическом плане) (Gobbo 2012).

Персональные мировоззрения могут быть глубоко духовными по природе, часто опираясь на идеи и практики из религий, и возможно, включая приверженность гуманитарным и экологическим ценностям. Некоторые такие мировоззрения могут быть связаны с более чем одной религиозной традицией. Более того, персональные мировоззрения не обязательно являются целиком индивидуалистическими и могут перекликаться или разделяться другими людьми. Например, термин “Jubi” использовался некоторыми личностями иудейского происхождения, практикующими формы буддистской медитации (Kamenetz 1994). Некоторые представители “The Sea of Faith Network” (сеть «Море веры») сочетают формы христианской духовности и практики с достаточно атеистическими взглядами (Boulton 1996).

Кто-то может иметь персональное мировоззрение, но некоторые его аспекты трудно определить / выразить, они могут быть скорее латентными, чем эксплицитными, или человек может двигаться по направлению к персональному

мировоззрению. Убеждения, лежащие в основе персонального мировоззрения, могут вести к выражению значения через действия (например, действия, основанные на моральных решениях). Возможны временные утраты значения – например, через тяжелую утрату или разрыв отношений. Но это не отрицает идею базового персонального мировоззрения.

Подводя итоги сказанному, персональное мировоззрение – это взгляд на жизнь, идентичность, мир и человечество, соотносящийся с экзистенциальными вопросами и включающий ценности и идеи. Персональные мировоззрения могут быть основаны на различных ресурсах. Они влияют на мысли и действия индивида, и обычно придают значения жизни.

Интересно, что в качественном исследовании Симеона Уоллиса, проводимом со взрослыми, ученый обнаружил, что большинство студентов, утверждающих, что они не принадлежат к религии, не идентифицируют себя с атеизмом или агностицизмом, но имеют менее четко определенный смысл жизни (из 23 студентов только 7 определили себя как «атеисты» и 2 – «агностики»). Он отмечает, что включение секулярных философий, наряду с изучением религий не учитывает многообразие внутри «молчаливого большинства» нерелигиозных учеников (Wallis 2013).

Образование в области мировоззрений / смысла жизни : политика и практика

В этой области существует много вопросов для разработчиков образовательной политики, практиков и преподавателей. Ключевой вопрос для разработчиков образовательной политики в некоторых контекстах – является ли практически или политически возможным включить рассмотрение нерелигиозных мировоззрений или смыслов жизни наряду с религиями в контекст интеркультурного образования в школах. Понятно, что в принятии такого решения решающим фактором является возраст детей. Как указывалось выше, изучение организованных мировоззрений или смыслов жизни, включая религии, уже присутствует в различных образовательных системах, как, например, в Норвегии, где ученики изучают религии и другие мировоззрения, такие как секулярный гуманизм (см. иллюстративный пример Братена ниже).

Изучение персональных мировоззрений, в дополнение к организованным мировоззрениям, желательно для того, чтобы обеспечить внимательный и не стереотипизированный взгляд на многообразие. Что касается персональных мировоззрений, некоторые образовательные системы поощряют учеников сопоставлять их знания о религиях со своими развивающимися взглядами на жизнь, или личным чувством идентичности. Это может включать как близость, так и дистанцированность в рассмотрении убеждений и ценностей других, например, эмпатия по отношению к людям другого происхождения, но также использование более дистанцированных критических идей и суждений. Школы не могут помочь детям в развитии более когерентных личных мировоззрений. Это процесс длиною в жизнь. Однако, молодых людей можно стимулировать к размышлению о собственном смысле жизни или мировоззрении и о других. В этом отношении, экзистенциальные вопросы и вопросы значения жизни,

вместе с влиянием мировоззрений, могут помочь ученикам лучше понимать других, и через это понимание лучше понимать самих себя. Это особенно важно в обществах, где сосуществует смешение традиционных и нетрадиционных религиозных и секулярных мировоззрений.

Что касается роли учителя, некоторые образовательные системы не поощряют учителей в обсуждении их собственных мировоззрений с учениками / студентами, подчеркивая роль учителя как источника достоверной информации и фасилитатора дискуссии и диалога. В определенных образовательных системах, из-за опасности вовлечения в свою веру, учителям запрещается обсуждать их личные мировоззрения с учениками в классе. В некоторых контекстах, учителя могут опираться на собственные взгляды скорее беспристрастно, чем нейтрально (Jackson 1997: 135-36). Полезный набор методических руководств, касающихся демонстрации уважения к многообразию, и поддержки равенства при изучении религий и убеждений, под названием «Практический Кодекс для учителей религиозного образования» (“A Practical Code for Teachers of RE”) можно найти по адресу: http://religiouseducation_council.org.uk/media/file/Practice_Code?for_Teachers_of_RE.pdf.

Оддрун Братен, преподаватель и исследователь, осуществляла наблюдение за уроками религии, мировоззрений и этики (Religions, Life views and Ethics, RLE). В качестве иллюстративного примера, она описывает уроки, нацеленные на интеграцию религиозных и нерелигиозных мировоззрений в рамках RLE.

Иллюстративный пример

■ «Пару лет назад я наблюдала уроки, являющиеся лучшими примерами предмета «Религии, мировоззрения и этика» (RLE). «Нерелигиозные мировоззрения» являются интегральной частью религиозного образования в Норвегии со времени слияния предметов «Христианство» и «Мировоззрения» в 1997 г. В двух группах учеников 10 класса (возраст 15-16 лет) учитель организовал дискуссии учеников, основанные на словах популярных песен. На уроках, которые я наблюдала, это была песня «Что, если бы Бог был одним из нас?» Джоан Осборн.

■ В первой группе дискуссия пошла по экзистенциальному пути, приводя учеников к самому краю их мышления; например, один ученик отметил, что «Бог не мог создавать из ничего; и что было до Бога или до Большого Взрыва? В реальности это невозможно, но тем не менее мы здесь ...» В другой группе диалог пошел по этическому пути, т.к. ученики не согласились, что надо быть добрыми ко всем – на случай, если они окажутся Богом (в контексте слов песни), и будет ли это хорошим поступком или эгоистичным. Они также обсуждали, является ли сомнение частью веры, и имеет ли человек свободу волеизъявления.

■ В обеих наблюдаемых группах, казалось, что ученики хотели дистанцироваться от любого признания своей религиозности или принадлежности к христианству. Например, они говорили «не то чтобы я в это верю, но ...» Ни один из них не выразил явное христианское

мировоззрение, хотя плюралистичность, отраженная в этих достаточно гомогенных группах, формально находилась в диапазоне от принадлежности к церкви Норвегии до возможной связи с Гуманистической Ассоциацией.

■ В названии предмета RLE, буква L, обозначающая “life views” (мировоззрение), является сигналом для включения в него нерелигиозных мировоззрений или убеждений. Однако, преподавание организованных секулярных мировоззрений – это только малая часть одной третьей предмета. Действительно, представлено только одно организованное секулярное мировоззрение, и это Гуманизм. В области этики и философии, однако, можно найти материалы, связанные с гуманизмом как широкой исторической традицией, включая обсуждение прав человека и человеческое достоинство.

■ Необходимо понимать, что RLE – предмет, не основанный на религии, а нейтральный и инклюзивный. Это открывает возможности для дискуссий, основанных на множестве индивидуальных мировоззрений, имеющих у современных школьников, включая и нерелигиозные. В случае урока, который я наблюдала, учитель, пытаясь управлять диалогом, смог создать арену, где происходил открытый диалог по этическим и экзистенциальным вопросам, и где участники имели возможность свободно выражать различные секулярные взгляды на жизнь.

■ Этот пример не является иллюстрацией изучения секулярных мировоззрений, но показывает работу учителя, стимулирующего учеников к размышлению о собственном мировоззрении и о мировоззрении других. Через использование текста песни он создал открытое безопасное пространство для дискуссии, где его собственная точка зрения не мешала обсуждению. Урок, проходивший в 10 классе, также активизировал использование уже имеющихся знаний, через выражение учениками своих взглядов, таким образом помогая им прояснить, и возможно, развить их мысли. Вот почему я считаю этот урок одним из лучших примеров RLE”.

Более подробно см. работы Оддрун Братен, Bråten 2013, 2014a, 2014b.

Религиозные и нерелигиозные убеждения в школах

В терминах дидактики, было бы интересно разработать подходы, способные охватывать как религиозные, так и нерелигиозные мировоззрения, как организованные, так и персональные. Интерпретативный подход может быть адаптирован для включения нерелигиозных смыслов, с их динамикой отношений между личностями, различными группами, к которым они принадлежат, и более широкой традиции (или организованному мировоззрению), к которой они себя относят. Более того, любой подход, использующий диалог, должен в любом случае быть инклюзивным для всех участников, независимо от их религиозного или нерелигиозного происхождения или от личного мировоззрения. Инклюзивный подход Кастелли к «диалогу о вере» в классе нацелен на интегрированное изучение религиозных и нерелигиозных мировоззрений

(Castelli 2012), а диалогический подход Ипгрейв (см. глава 4) может быть также к этому адаптирован (Ipgrave 2001, 2013). Проект «Лицом к вере» (Face to Faith), который использует видеоконференцию для диалога между школьниками разных стран, также стоит рассматривать в этом контексте (см. глава 9). Ценным примером является и опыт учителей Норвегии, Шотландии и Квебека в области интеграции изучения религии и этики, или религиозных и нерелигиозных мировоззрений (как в примере Братен, приведенном выше). Продолжающаяся работа Совета Европы в области интеркультурной компетенции (формирование соответствующих знаний, умений, навыков и отношений) может применяться к изучению мировоззрений или смыслов жизни, также как и религий. Поднимается множество вопросов, касающихся разработчиков образовательной политики, преподавателей педагогических вузов и школ. Разработчики образовательной политики должны изучить вопросы интегрирования «нерелигиозных убеждений» с изучением религии, и идентифицировать политику, подходящую для их конкретного контекста. Важным вопросом является то, каким образом следует представлять в учебном процессе как организованные, так и неорганизованные мировоззрения. Особенно важной задачей для школ и педагогических учебных заведений является найти способы помочь учителям (в начальной или непрерывной подготовке) для того чтобы уравновесить их опыт, в терминах знаний и понимания различных релевантных мировоззрений, развития компетентности, чтобы помочь школьникам изучать мировоззрения активными и интересными способами, соответствующими их возрасту и способностям. Очень важный более широкий вопрос для преподавателей различных курсов в университетах – это идентифицировать подходящий контекст для квалификаций, требующих более глубоких знаний предмета, чем могут дать курсы по изучению религий или теологии.

Выводы

Пытаясь интегрировать изучение «нерелигиозных убеждений» и религии в интеркультурное образование, разработчики образовательной политики, школы и педагогические учебные заведения сталкиваются с множеством проблем. Среди наиболее обсуждаемых - проблема дефиниций и терминологии, умения, навыки и отношения, необходимые для поддержания диалога (см. также главу 4). Примеры сочетания изучения религий и секулярной этики были даны как способ включения нерелигиозных убеждений наряду с религиями как часть интеркультурного образования. Использование «духовности» рассматривалось как возможный обобщающий термин, охватывающий религии и нерелигиозные убеждения; однако в связи с этим возникают и другие вопросы. Термин «жизненная ориентация» (вместе с родственными) и «мировоззрение» были рассмотрены как потенциально приемлемые для того, чтобы охватить и религиозные образы жизни, и нерелигиозные убеждения. Важное различие сделано между организованными и персональными мировоззрениями. Были также подняты ряд вопросов для разработчиков образовательной политики, школ и педагогических учебных заведений.

Глава 8

Проблемы прав человека

Введение

Одной из фундаментальных целей Совета Европы является «защита прав человека, плюралистической демократии и верховенства права»; права человека являются ядром этой деятельности. Рекомендации гласят:

«Целью Рекомендаций является обеспечить учет религий и нерелигиозных убеждений в интеркультурном образовании как вклад в укрепление прав человека, демократического гражданства и участия, в развитие компетенций, необходимых для интеркультурного диалога» (Council of Europe 2008a: 9).

Таким образом, деятельность Совета Европы в области образования о религиях и нерелигиозных убеждениях как измерения интеркультурного образования следует понимать в более широком контексте, связанном с образованием в области прав человека и демократического гражданства.

В рамках Совета Европы, образование в области демократического гражданства и прав человека тесно взаимосвязаны. Хартия об образовании в области демократического гражданства и прав человека, принятая Советом Европы, гласит:

Образование в области демократического гражданства и образование в области прав человека тесно взаимосвязаны и поддерживают друг друга. Они отличаются в большей степени по фокусу и сфере, чем по целям и практике. Образование для демократического гражданства фокусируется преимущественно на демократических правах и ответственности, активном участии в гражданской, политической, экономической, юридической и культурной сферах общества, в то время как образование в области прав человека связано с более широким спектром прав человека и фундаментальных свобод в каждом аспекте жизни людей (Council of Europe 2010).

Образование в области прав человека также тесно связано с интеркультурным образованием, с точки зрения Совета Европы, как подчеркивает Декларация о нетолерантности как угрозе демократии Комитета Министров, направленная на расширение образовательной деятельности в области интеркультурного образования как часть демократического образования (Council of Europe 1981, 2.7), и Доклад группы выдающихся представителей Совета Европы, который рекомендует развитие интеркультурной компетенции через образование как средство противостояния нетолерантности (Council of Europe 2011). В первой части доклада 2011 г. его авторы определяют различные риски для ценностей Совета Европы, включая возможный конфликт между «религиозной свободой» и свободой самовыражения. Они продолжают идентифицировать основных участников, способных влиять на изменения в отношениях общества, включая педагогов, СМИ, религиозные и общественные группы. Среди тем, затрагиваемых в докладе, стереотипизация и некорректная репрезентация религиозных групп.

Что касается подготовки учителей, Рекомендации Совета Европы 2008 г. поддерживают «объективную и открытую подготовку, ... что соответствует Европейской Конвенции по правам человека». Государствам – участникам также необходимо «развивать методы обучения и преподавания, которые соответствуют демократическому образованию на локальном, региональном, национальном и международном уровне» (Council of Europe 2008a).

Некоторые материалы по правам человека, относящиеся к правам детей, родителей, учителей и меньшинств, например, повлияли на европейское законодательство. Разработчики образовательной политики, школы и педагогические вузы должны знать и учитывать ключевые вопросы.

Данная глава посвящена идее прав человека и рассматривает некоторые правовые вопросы, касающиеся родителей, опекунов и детей. Далее следует более широкая дискуссия относительно концепции человеческого достоинства, центральной для идеи прав человека. Признается, что не все культуры и религии выражают идеи человеческого достоинства и человеческой личности одинаково, и некоторое обсуждение различных точек зрения считается частью интеркультурного образования. В качестве ресурса предлагается базовая информация о дебатах о соотношении между личной автономией, правами человека и обязанностями. Наконец, особое внимание уделяется вопросам, содержащим потенциальный конфликт между определенными ценностями и традициями отдельных религиозных групп, и либеральной перспективой, связанной с кодексами о правах человека. Эти вопросы включают и поднятую многими респондентами в опросе проблему ношения религиозных символов в школе (Проблема свободы самовыражения учеников в школе обсуждалась в главе 5 о «безопасном пространстве»). На школы возлагается большая ответственность по реализации прав человека по отношению к религии. Как подтверждает основной доклад Совета Европы, образование является важным инструментом для преодоления нетолерантности, но в то же время и область, где возможна религиозная дискриминация (Council of Europe 2011).

Всеобщая декларация прав человека

Всеобщая декларация прав человека была принята Генеральной Ассамблеей Организации Объединенных Наций в декабре 1948 г. Принципы прав человека, провозглашенные во Всеобщей Декларации, и других законах о правах человека, являются основой Совета Европы и других западных межправительственных организаций.

Всеобщая декларация была создана в обстановке моральной ответственности за зверства, происходившие во время второй мировой войны, и во всех ее 30 статьях определяются фундаментальные права, которыми наделены все люди на основе их гуманности. Статьи 18-21 рассматривают духовные, общественные и политические свободы, включая свободу религии или убеждений. В этом контексте, термин «убеждение» используется в техническом смысле для обозначения системы нерелигиозных убеждений или мировоззрений (см. глава 7).

После событий 11 сентября, образовалась обстановка, в которой различные межправительственные организации были обеспокоены тем, что молодежи необходимо дать определенные знания и понимание многообразия религий и убеждений – или религиозных и нерелигиозных мировоззрений – для того, чтобы способствовать развитию мирного сосуществования в атмосфере взаимной толерантности или даже взаимного уважения. Такие межправительственные организации включают Совет Европы, Организацию по Безопасности и Сотрудничеству в Европе и Организацию Объединенных Наций через программу Альянс Цивилизаций. Министерские Рекомендации Совета Европы используют этот инклюзивный подход.

Права человека и закон

Всеобщая Декларация и другие законы о правах человека были включены в международное законодательство, в Европейскую Конвенцию о правах человека и законодательство отдельных стран. Так, есть законы, касающиеся прав человека в сфере образовательных вопросов – о правах детей, родителей, учителей и меньшинств относительно религий и убеждений, релевантных для разработчиков образовательной политики, школ и педагогических учебных заведений. Это законодательство повлияло на деятельность Совета Европы в данной области (например, Council of Europe 1981, 2010), а также на образовательную политику ОБСЕ (OSCE 2007). В контексте государственного образования, существуют вопросы равновесия между правами родителей или законных опекунов и детей, а также вопросы, касающиеся прав учителей и меньшинств, представленных в классе и в педагогической профессии.

Права детей и законных опекунов

В международном законодательстве ясно указано, что родители и законные опекуны имеют право на образование своих детей согласно собственным религиозным или философским убеждениям (заключительный документ Вены 1989

г., цитируемым в OSCE 2007: 34). Аналогично, статья 2 Протокола Европейской Конвенции о права человека гласит:

Ни одному человеку не может быть отказано в праве на образование. в выполнении любых функций, которые государство предполагает по отношению к образованию и обучению; оно должно уважать право родителей на обеспечение такого образования и обучения согласно с их собственными религиозными и философскими убеждениями (цитируется в OSCE 2007: 38).

Более того, Международный Договор о гражданских и политических правах (многостороннее соглашение, являющееся частью Международного Договора о правах человека, принятого Генеральной Ассамблеей Организацией Объединенных Наций в 1966 г. и вступившее в силу с 1976 г.) гласит, что государства, являющиеся его участниками, «предпринимают усилия, направленные на уважение свободы выбора родителей, или, при необходимости, законных опекунов, на получение религиозного и морального образования своих детей согласно их убеждениям» (цитируется в OSCE 2007: 39).

Однако, из этого не следует, что государство обязано обеспечивать форму образования в соответствии с убеждениями родителей. Это решает само государство. При этом родители могут возражать против содержания религиозного образования, предлагаемого детям в рамках определенной системы, где считается, что такое образование «нацелено на / или имеет влияние на проецирование истины / или фальшивости конкретных убеждений. Соответственно, родители должны иметь право освобождать своих детей от таких форм обучения» (OSCE 2007: 39).

Права ребенка

Международное законодательство считает ребенка автономной индивидуальной личностью. Дети имеют такое же право на свободу религии и убеждений, как и взрослые. Однако права детей должны находиться в равновесии с правами родителей и законных опекунов на воспитание в рамках определенных религиозных или философских традиций. По закону, права ребенка в образовательном контексте часто определяются родителями и опекунами от имени ребенка. Международное законодательство признает, что в какой-то момент в развитии ребенка, он или она может пожелать предъявить свои права в вопросах религии или убеждений, например, относительно собственной религиозной идентичности. В законе нет четкой позиции по вопросу переходного момента, от решения родителей от имени детей, к самостоятельности и автономии детей. Правовой прецедент рассматривает в качестве приоритета интересы ребенка. Что касается государства, международное законодательство содержит такие же обязательства сохранять нейтральность, как и для взрослых. Как говорится в статье 3.1 Конвенции о правах ребенка:

Государство имеет такие же обязательства сохранять позицию нейтралитета и культивирование толерантности и уважения к детям, как и к взрослым, и не должно делать попытки к принуждению чье-либо сознания. На практике можно ожидать, что права родителей, касающихся образования детей согласно своим религиозным или философским убеждениям,

будут переданы детям способом, соразмерным с их развивающимися способностями (цитируется в OSCE 2007: 36).

Разработчики образовательной политики, школы и педагогические учебные заведения могут использовать «*Толедские руководящие принципы*» (OSCE 2007) для дальнейшей информации и обсуждения прав учителей и меньшинств.

Интеркультурная дискуссия о человеческом достоинстве и правах человека

Некоторые критики ставят под вопрос универсальность прав человека, особенно то, что все системы ценностей в некоторой степени соотносятся с конкретной культурной (включая религиозную) историей и опытом (например, Macintyre 1981: 69). Некоторые считают, что идеи естественных прав и равенства людей уходят корнями к христианской традиции (Waldron 2002). Какими бы ни были корни этой идеи, Всеобщая Декларация прав человека была выражена в секулярном (но не секуляристском) контексте межправительственной организации, являющейся частью общественно-политической сферы. Всеобщая Декларация образует моральный базис для деятельности межправительственных организаций, которые должны сохранять нейтральность по отношению к религиям. Тем не менее, западный политический и культурный контекст, в котором создавалась Всеобщая Декларация, является очевидным.

Концепция человеческого достоинства

Многие критики всеобщего навязывания западной либеральной демократии и западной формулировки прав человека принимают идею внутренней ценности человеческой личности – то, что Всеобщая Декларация называет «человеческим достоинством». Однако они выражают эту идею способом, отличающимся от западного представления об индивидуальной автономной личности. Скорее, они используют моральные концепты и практики, основанные на их собственных культурных и религиозных традициях, которые поддерживают идею человеческого достоинства как необходимого условия для справедливого общества.

Одна версия этой точки зрения подчеркивает относительную природу индивидуальной идентичности в некоторых культурах, где люди не считаются «самодостаточными единицами» (self-contained units), которые могут рассматриваться в изоляции от человеческих взаимоотношений (Parekh 1994). Это не означает, что здесь нет человеческого достоинства или справедливого социального порядка. В традиционной индуистской семье, например, определенные члены семьи несут конкретную ответственность благодаря их особому положению в семье (это может быть старший сын или двоюродный брат, например). Таким образом, автономия, в понимании некоторых представителей западного общества, ограничивается правами, получаемыми по рождению. Однако это не отрицает идею человеческого достоинства.

К конституционному диалогу о правах человека

Существуют сомнения, что возможен конструктивный диалог между личностями и группами с различной акцентуацией при обсуждении концепта человеческого достоинства. Диалогический подход признает различные моральные, религиозные и культурные источники для идей человеческого достоинства, но также признает тесную связь между этими идеями. Диалогический подход соответствует деятельности Совета Европы, направленной на поддержку и развитие интеркультурного (включая межрелигиозный) диалога. С этой точки зрения, признается общность выражения идеи прав человека в разных религиозных или культурных образах жизни. Например, необходимость достичь консенсуса через дискуссию о «перекликающихся ценностях» - попытка найти некоторую общую почву, даже хотя конкретные моральные основания могут происходить из различных традиций или убеждений (Jackson 1997). Это утверждение близко к тому, что философ Джон Раулз подразумевает под «перекликающимся консенсусом» (Rawls 1993).

Аналогичный подход использовался в работах о диалоге между детьми, в котором ученики начальной школы из различных религий и культурного происхождения опираются на собственные традиции, обращаясь к общим моральным проблемам (Irgrove 2013; см. глава 4). Использовались также дискуссии о рефлексивности, включая идею углубления понимания через столкновение с различиями (Jackson 1997, 2004; см. глава 4).

Права и обязанности

Одной из тем для диалога могут быть отношения между правами и обязанностями. Иногда подвергается критике положение о том, что законы о правах человека фундаментально фокусируются на правах и не уделяют достаточного внимания обязанностям. Хотя эта критика имеет определенную силу, но она не совсем оправдана, поскольку статьи 28-30 Всеобщей Декларации посвящены именно обязанностям. Статья 29 говорит, в частности: «Каждый человек имеет обязанности перед обществом, в котором только и возможно полное и свободное развитие его личности». Тем не менее, многие критики выражают необходимость больше сфокусироваться на фундаментальных обязанностях. Один из примеров – это Всеобщая Декларация об обязанностях человека, опубликованная Советом Взаимодействия в 1997 г. Эта международная группа была возглавлена Гельмутом Шмидтом.¹

Этот документ признает специфический западный социальный и исторический контекст Всеобщей Декларации и делает некоторую попытку восстановления дружественных отношений между Востоком и Западом.

Многие общества традиционно основываются на человеческих отношениях в терминах обязанностей в большей степени, чем прав. Это правда, в общих

1. Дальнейшие вопросы, касающиеся законодательства и прав человека по отношению к религии и образованию в Европе, обсуждаются в работе Hunter-Henin (2011).

чертах, например, для восточной мысли. В то время как традиционно на западе, по меньшей мере начиная с эпохи Просвещения в 17 веке, подчеркивались концепты свободы и индивидуальности, на Востоке преобладали определения обязанностей и общества. Тот факт, что Всеобщая Декларация прав человека была разработана вместо Всеобщей декларации обязанностей человека, несомненно отражает философское и культурное происхождение авторов документа, которые, как известно, представляли западные державы, вышедшие победителями во второй мировой войне (InterAction Council 1997).

Далее в этом документе говорится:

Поскольку права и обязанности неразрывно взаимосвязаны, идея прав человека имеет смысл, только если мы признаём обязанность всех людей уважать их. Независимо от ценностей конкретного общества, человеческие отношения универсально базируются на существовании и прав, и обязанностей.

Примеры обязанностей по отношению к правам, включенные во Всеобщую Декларацию обязанностей человека, следующие:

- ▶ Если мы имеем право на свободу мысли, совести и религии, мы также имеем обязанность уважать мысли или религиозные принципы других.
- ▶ Если мы имеем право быть образованными, тогда мы имеем обязанности учиться настолько, насколько позволяют нам наши способности, и где это возможно, делиться нашими знаниями и опытом с другими.
- ▶ Если мы имеем право пользоваться дарами земли, тогда мы обязаны уважать, заботиться и восстанавливать землю и ее природные ресурсы.

Проблемы класса: потенциальный конфликт различных прав человека – угроза безопасному пространству?

Приведенная выше дискуссия нацелена на обеспечение критического и рефлексивного изучения вопросов прав человека, что расширяет диалог между сторонниками различных взглядов в широком контексте, подтверждая концепт человеческого достоинства как основы прав человека. Однако, бывают ситуации, в которых одно право человека может потенциально или реально вступать в конфликт с другим (например, определенные права родителей по отношению к правам детей, или определенные права личности по отношению к правам других в общественной сфере). Возможно также несогласие между сторонниками определенных консервативных взглядов, происходящих из конкретных религиозных позиций, и теми, кто придерживается либеральных взглядов, соответствующих законам о правах человека. Например, потенциальное столкновение между (некоторыми) взглядами и традициями групп меньшинств и некоторыми аспектами прав человека, требующими признания.

Учителя должны поддерживать права человека, но как они могут сделать класс «безопасным пространством» для тех учеников, которые не согласны (или у которых родители дома не согласны) с некоторыми либеральными взглядами? Могут возникнуть несоответствия между определенными консервативными религиозными

позициями и более либеральными, которые часто отражены в законодательстве о правах человека. Примеры включают взгляды на гомосексуальность, вопросы гендерного неравенства, ношения религиозной одежды и религиозных символов. В таких случаях, следует различать между правом придерживаться определенных взглядов, которые могут не соответствовать некоторым принципам прав человека, и обязанностью / ответственностью действовать согласно правилам или законам, основанным на правах человека.

Управление учебными дискуссиями, касающимися некоторых из этих проблем, требует существенных умений, а разработчики образовательной политики, школы (включая учителей) и педагогические учебные заведения должны тщательно продумывать границы того, что возможно обсуждать в классе в рамках конкретной законодательной и образовательной систем и культурного контекста, и в соответствии с возрастом и способностями учащихся. Проблема класса как «безопасного пространства» обсуждалась в главе 5.

Религиозные символы, одежда и артефакты в классе

Одной из конкретных проблем, с которой часто сталкиваются ученики и их родители различного религиозного происхождения, является ношение религиозных символов в общественных местах, таких как школа. Этот вопрос поднимается некоторыми респондентами в их странах при ответе на вопросник, разосланный членам Комитета по образованию Совета Европы.

В большинстве стран, которые участвовали в исследовательском проекте REDCo, значительное число взрослых поддерживает право верующих на умеренное выражение религиозной веры в школе. Например, они не возражают против ношения скромных религиозных символов в школе или добровольных актов выражения веры для учеников, принадлежащих к определенной религии.

Однако существуют некоторые четкие национальные различия, особенно что касается более видимых символов и одежды. Например, в количественном обзоре REDCo, были отмечены существенные различия реакций французских и норвежских школьников. Почти 60% французских учеников выразили негативное отношение к ношению религиозных символов, в то время как более 60% норвежских учеников считают, что ношение видимых религиозных символов в школе должно быть разрешено (von der Lippe 2009b:169).

Различные страны в рамках Совета Европы имеют широкий диапазон политики по этому вопросу, иногда отраженной в законодательстве. В 2008 г. Совет Европы выпустил *«Руководство по ношению религиозных символов в общественных местах»*, нацеленное на то, чтобы прояснить концепт религиозного символа и объяснить для разработчиков образовательной политики, экспертов и т.п. критерии, используемые Европейским Судом по правам человека, в таких случаях (Evans 2008). Вопросы, касающиеся религиозных символов и одежды по отношению к Европейской Конвенции по правам человека, детально рассматривались с юридической точки зрения профессором Малколмом Эвансом. Здесь будут приведены некоторые ключевые моменты.

В юридическом случае, Европейский Суд по правам человека определил, что государства имеют широкий простор для определения, каким образом выполнять свои обязанности как «нейтрального и беспристрастного» регулятора религиозной жизни. Суд также подчеркнул, что государства должны обеспечить свободу религии или убеждений, при этом уважая права и свободы других. Руководство анализирует, как Европейская Конвенция по правам человека относится к свободе мысли, совести и религии. Оно определяет ключевые концепции Европейского Суда по правам человека в области юриспруденции, включая принципы уважения, индивидуальной и общественной автономии и недискриминации. Оно также исследует роль и обязанности государства (нейтральность, беспристрастность, воспитание плюрализма и толерантности, защита прав других) и личности.

Задачей руководства является прояснить концепты, относящиеся к видимой стороне религий и убеждений в общественной сфере и определение ношения религиозных символов. Оно также анализирует вопросы, важные для разработчиков образовательной политики, касающиеся ношения религиозных символов. Наконец, оно применяет эти принципы и подходы к ключевым сферам общественной жизни, включая государственные учебные заведения, такие как школы.

Согласно данному Руководству, не существует универсального определения религиозного символа. Возможны разные подходы к пониманию религиозных символов. Один из подходов считает их ограниченными до «фигур религиозных обрядов», в то время как другой определяет религиозные символы как включающие все, что являются составными частями религиозной жизни верующего. Это может включать, например, предметы одежды, домашнего обихода, письменные материалы, рисунки и здания. Европейский Суд по правам человека приветствует гибкий подход, при котором личность, а не государство или суд, определяет, является ли что-либо для него религиозным символом. Также ясно сказано, что это не означает, что ношение религиозных символов не может быть предметом ограничения для государства.

Другие ключевые моменты, которые содержит Руководство, включают следующие:

- ▶ Дети имеют свободу религии или убеждений, и государство должно обеспечить, чтобы знания, включенные в школьные программы, преподносились в объективной, критической и плюралистической манере.
- ▶ Учителя могут выражать свою религию или убеждения, но они не должны использовать свое положение, чтобы навязывать личные убеждения, не соответствующие убеждениям учеников.
- ▶ Различные ограничения могут законным образом применяться к учителям, работающим в классе, чтобы обеспечить поддержку соответствующей образовательной среды и уважение прав детей и родителей.
- ▶ Необходимо использовать любое ограничение на проявление религии или убеждений учениками, если это делается в целях общественной безопасности, охраны здоровья, порядка или защиты прав других.

Читатели могут использовать данное Руководство, чтобы рассмотреть предложенные проблемы в контексте своей национальной ситуации. Руководство стоит изучить детально, но список ключевых вопросов профессора Эванса, необходимый для разработчиков образовательной политики, определяющих

ограничения на ношение религиозной одежды и артефактов, особенно полезен в контексте данного документа и приводится здесь.

Вопросы для определения политики по ограничению религиозных символов в общественном пространстве

- ▶ Данное ограничение отражает общий подход, являющийся нейтральным и беспристрастным относительно всех форм религии или убеждений, или оно отдает приоритет конкретной концепции добра?
- ▶ Данное ограничение носит дискриминационный характер в том, что оно направлено непосредственно или более строго на последователей одной религии или мировоззрения в большей степени, чем на других?
- ▶ Данное ограничение прямо направлено на защиту «законных интересов», как определено в Конвенции, и особенно на защиту прав и свобод других?
- ▶ Существует ли важная причина, почему эти интересы требуют защиты?
- ▶ Есть ли альтернативы ограничению, которые могут обезопасить реализацию тех интересов, и которые не будут включать еще большее уменьшение свободы проявления убеждений через ношение такой религиозной одежды или артефактов?
- ▶ Предполагая, что нет другого, альтернативного подхода, является ли ограничение минимальным, которое необходимо для реализации специфических законных целей?
- ▶ Совместимо ли наложение ограничения с принципами уважения или необходимостью поддерживать толерантность и плюрализм?

Кроме всего этого, следует подчеркнуть, что релевантный вопрос не в том, является ли ограничение «разумным» во всех обстоятельствах, или является «необходимым», и это очень сложный вопрос, который устанавливает значительно более высокий порог легитимности.

Если отечественные политики и разработчики образовательной политики должны будут обращаться к этим вопросам, рассматривая случаи, касающиеся ограничений относительно ношения религиозных символов, тогда более вероятно, что их решения будут соответствовать Европейской Конвенции по правам человека и уважать свободу религии, при этом соблюдая баланс интересов всех сторон (Evans 2008: 87-88).

Вопрос свободы самовыражения в школах, выдвигаемый некоторыми респондентами, участвовавшими в опросе, рассматривался в главе 5 о классе как безопасном пространстве.

Выводы

Суммируя некоторые моменты, рассмотренные в данной главе, разработчики образовательной политики, школы и педагогические учебные заведения должны приложить усилия для обеспечения следующего:

- ▶ отсутствие дискриминации против тех, кто имеет или не имеет религиозные убеждения, в классе;

- ▶ учителя и ученики ознакомлены с основными законами о правах человека, их положениях, касающихся свободы религии и убеждений;
- ▶ политика школы и каждого учителя способствует развитию климата совместного существования в атмосфере взаимной толерантности;
- ▶ в школах уделяется внимание правам детей и правам родителей / законных опекунов;
- ▶ право на свободу самовыражения в школе и классе уравнивается обязанностями, касающимися вежливости и чувствительности (восприимчивости) к присутствию меньшинств;
- ▶ необходимо тщательно обдумать суждения, касающиеся границ того, что является допустимым для обсуждения в классе в рамках конкретных законодательных и образовательных систем и культурного контекста, с должным учетом возраста и способностей учеников;
- ▶ соотношение между правами и обязанностями учитывается всеми;
- ▶ политика по отношению к ношению религиозных символов и религиозной одежды в школе соответствует национальному законодательству. В этих рамках, разработчики образовательной политики должны решать, нужны ли в действительности какие-либо ограничения.

Принципы прав человека формируют моральный базис для работы Совета Европы, а также имеют большое влияние на международное и европейское законодательство. В данной главе говорилось о Всеобщей Декларации прав человека и законах, касающихся детей, родителей и законных опекунов, основанных на общем законодательстве о правах человека. Дискуссия о различных способах выражения человеческого достоинства рассматривается применительно к диалогу в классе, и связана с взаимоотношениями между правами и обязанностями. Далее, рассматривался потенциал для несогласия по вопросам прав человека, который может отражаться в классном дискурсе. Эти вопросы касаются ситуаций, где определенные консервативные религиозные взгляды могут сталкиваться с либеральными перспективами, создавая потенциальную угрозу идее «безопасного пространства» в классе (см. главу 5). Наконец, внимание было уделено проблеме ношения религиозных символов в школах, с учетом результатов исследования мнения молодых людей в различных странах. Рекомендовано использование Руководства, разработанного Советом Европы, объясняющее европейское законодательство по этой теме.

Глава 9

Связь школы с широкой общественностью и организациями

Введение

Рекомендации Совета Европы считают школы жизненно важной частью общественной сферы и придают большое значение коммуникации между школами и личностями. Рекомендации призваны способствовать развитию подготовки учителей в вопросах методов обучения и преподавания, которые обеспечивают обучение в духе демократии на локальном, региональном, национальном и международном уровне». Например, в терминах подготовки учителей, Рекомендации (Council of Europe 2008a) поддерживают подходы, которые «развивают возможности для обмена мнениями и диалога между учениками из различной культурной среды». Более того, Рекомендации заявляют, что учителей следует готовить к осознанию важности установления позитивных взаимоотношений с родителями и местным сообществом, включая и религиозные общины.

В различных частях Европы есть примеры школ, связанных со местными общинами, детей и молодых людей одного возраста, связанных со своими сверстниками из других мест, и в том числе и поддерживающих международные связи (см. ниже).

Существуют различные способы, с помощью которых школы могут устанавливать образовательные связи с религиозными и нерелигиозными организациями в своей местности. Это могут быть приглашение представителей различных групп в школы, выступающих в качестве ресурсов в выполнении задач образования. Например, можно пригласить гостей в класс для непосредственной работы с детьми, или обеспечить другие ресурсы, выступить или провести презентацию перед всей школой или каким-либо из подразделений; или возможное участие в интервьюировании учителем или учеником / учениками, по вопросам, подготовленным при консультации с учителем.

Другой способ установить связи – это организация учебных визитов в религиозные и другие общины. Например, школьники могут посетить и изучить одно или несколько религиозных зданий. Им может быть предоставлена возможность пообщаться с главными представителями общины, или собрать информацию другими способами, например, с помощью фотографий (если это разрешено) или запись своих наблюдений в виде заметок.

Обычно такие визиты происходят в то время, когда не выполняется богослужение или другие виды религиозной деятельности. Тем не менее, учителя должны предупредить учеников и родителей о поведении, которое ожидается от посетителей. Например, в индуистском храме, «гурдвара» сикхов или мечети, гости должны быть одеты в подходящую одежду, с закрытыми ногами, снимать обувь, в некоторых случаях покрывать голову и мыть руки. Необходимо объяснить, что такие действия выполняются из уважения к религиозной традиции и не являются сами по себе актами поклонения. Однако, школьники не должны чувствовать принуждение к участию в том, что может восприниматься как религиозная практика, например, поклониться перед священной книгой сикхов гуру Грант Сахиб. Более того, ученики должны осознавать необходимость корректного поведения в конкретном месте богослужения, например, избегать прикасаться к чему-либо, считающемуся святым в данной религиозной общине. Учителя могут проконсультироваться у лидеров или других контактных лиц в религиозных общинах, о таких вопросах, при организации визитов. Ни один из таких видов работы не может быть спонтанным, они требуют тщательной подготовки и консультации, а время и ресурсы для таких визитов определяется школьной политикой.

При планировании визитов в места богослужений важно учитывать различную религиозную и мировоззренческую принадлежность учеников в классе. Это предполагает связи с родителями и учет происхождения и убеждений отдельных учеников. Идея «безопасного пространства» (обсуждаемая в главе 5) обращается к внешкольным визитам, и к роли гостей в школе, как и к взаимодействиям внутри класса.

Что касается визитов в школу представителей религиозных или мировоззренческих сообществ, необходимо объяснить гостям, что их роль не обращать в свою веру, но давать информацию и объяснения. Со стороны школы, учитель или организатор должен выполнять различные функции, включая первоначальные контакты и их поддержание с ключевыми персонами в данной организации, объясняя цели контакта и роль общины и ее членов (информировать, объяснять и т.п., но не обращать в свою веру). Организатор также должен обеспечить, чтобы посетители школы обладали соответствующими навыками для реализации задач, которые они призваны выполнить (например, сделать презентацию на соответствующем уровне). Организатор также должен поддерживать связь с другими представителями персонала школы, и с учениками, которые собираются принять участие в мероприятии, чтобы обеспечить, что все пройдет гладко. Организаторы должны проверить, чтобы участники визита лично поблагодарили хозяев неформально, а также формально письмом или электронной почтой, и были выполнены все соответствующие формальности. При необходимости следует предложить возместить дорожные расходы или обеспечить прием.

Рассматривая все эти обязанности, становится ясной сложность организации таких мероприятий. Связь с общественностью за пределами школы требует

общешкольной политики, соответствующей поддержки для учителей и учеников, а также тех представителей администрации, кто отвечает за такие связи, плюс финансовая поддержка в некоторых случаях. Визиты школьников за пределами школы, конечно, требуют максимального внимания, как и все визиты такого рода – разрешение от родителей и представление родителям соответствующей информации, организации транспорта, внимание к вопросам охраны здоровья и безопасности, руководства для учеников относительно соответствующего поведения и одежды и т.п. Короче говоря, что касается организации деятельности, включающей гостей школы и учеников, посещающих различные заведения в своей местности, персоналу, который с этим связан, нужно развивать необходимые компетенции. Изучение этих вопросов и приобретение опыта может начинаться уже в период начальной педагогической подготовки, и продолжаться на протяжении непрерывного профессионального развития в процессе работы в школе как через формальные курсы, так и обучаясь у своих более опытных коллег (см. глава 4 и примеры ниже).

Резюме: роль учителя

Излагая кратко, со стороны школы, должно быть понимание, что гости школы – это не замена учителя.

Роль учителя лежит в следующем:

- ▶ Подготовка к прибытию гостя:
 - установление контакта с соответствующей общиной и ее представителями;
 - объяснение цели контакта и визита представителя / представителей общины в школу и объяснение основных правил;
 - обеспечение выбора наиболее опытного представителя для выполнения предполагаемых задач;
 - ознакомление потенциальных выступающих с их ролью (гостей можно попросить подготовить небольшое выступление, принять участие в интервью, проводимом учителем, или возможно, ответить на вопросы учеников);
 - помочь выступающему выбрать метод презентации (например, не рекомендуется читать написанный текст; если гость недостаточно уверенно чувствует себя при неформальном выступлении, можно предложить другую форму коммуникации – например, рекомендовать интервьюирование учителем);
 - учет религиозного и мировоззренческого многообразия класса.
- ▶ Подготовка к внешкольному визиту
 - связь и краткое информирование лидеров или их представителей предполагаемого для посещения места богослужения, о целях визита, какое поведение и одежда ожидаются от учеников;
 - связь с родителями о целях и протоколе визита, соответствующей одежде и поведении, и другими связанными с этим вопросами;
 - краткое информирование учеников об ожидаемом поведении и одежде, об отличии между уважительным отношением к религиозной общине и ее вере, и актами поклонения;
 - краткое информирование учеников об учебной деятельности во время

- визита (возможно, наблюдение, интервью, прослушивание презентации, фотографирование при наличии разрешения и т.п.) и ожидаемые результаты;
- учет религиозного и мировоззренческого многообразия класса;
- решение практических вопросов транспорта, безопасности и охраны здоровья и т.п.

Далее следуют некоторые примеры построения связей с общественностью. Они включают диалог ученик – ученик (используя электронную почту и видео-конференцию), приглашение гостей в школу, и внешкольные визиты. Эти примеры иллюстрируют широкий диапазон возможностей, упомянутых выше. Приводятся также результаты некоторых исследований.

Диалог «ученик-ученик».

Построение электронных мостов

Один из проектов, использующий потенциал диалога через электронную почту, связал 10-11-летних школьников из различных частей Англии - очень мультикультурный город в средней части (Midlands) и более монокультурный сельский регион на юге Англии. Дети из монокультурного региона проявили способность развивать отношения и общаться, а также учиться у детей, имеющих различное религиозное и мировоззренческое происхождение. Этот проект описывается и оценивается в следующих текстах: Ипгрейв 2013, и МакКенна, Ипгрейв и Джексон 2008. См. также главы 4 и 5 для дальнейшего обсуждения диалогического подхода Ипгрейв.

Проект «Лицом к вере»

Проект «Лицом к вере» (Face to Faith), финансируемый Фондом веры Тони Блэра, использует видеоконференцию для развития диалога между молодыми людьми из различных стран мира, с учителем в главной роли фасилитатора. Фонд веры Тони Блэра нацелен на развитие уважения и понимания крупнейших мировых религий и демонстрацию того, как вера может стать могущественной силой, направленной на добро, в современном мире. Шарлотта Кинан, глава Фонда веры Тони Блэра, пишет:

Наша школьная программа «Лицом к вере» работает со школьниками 12-17 лет во всем мире, объединяя их для взаимодействия в модерлируемом пространстве, обсуждении глобальных вопросов с точки зрения различных религий и убеждений, уважительным и безопасным способом. Молодые люди учатся уважать, а не бояться, различий, и приобретать понимание о том и другом. Если мы сможем научить наших детей признавать наши общие ценности, общий гуманизм, который мы разделяем с другими культурами мира, тогда мы сможем лучше понять друг друга, чем те, кто стремится к разделению и разобщению (Keenan 2013).

Для более детальной информации см. www.tonyblairfaithfoundation.org/projects/supporting-next-generation.

Гости школы

Родители как приглашенные выступающие

Один бывший учитель средней школы, работающий с 11-13-летними учениками, приводит следующий пример как личный опыт, в терминах развития педагогической компетенции, также как и ценный учебный опыт для учеников.

Через учеников школы, я установил контакт с несколькими местными сообществами. У нас есть значительное количество еврейских учеников в школе, и я обратился к местному раввину. Это повлекло за собой посещение синагоги и регулярные визиты раввина в школу. Я также пригласил родителей провести беседы, обычно совместные, с задаванием вопросов. Я помню, как попросил отца одного из учеников, мусульманина и инженера, поговорить с младшими учениками об исламе. Он очень нервничал, подготовил большое количество заметок, которые собирался прочитать. К счастью, за чашкой кофе, я спросил его, помнит ли он себя в 11-летнем возрасте. Он сказал, что да, он был палестинцем из Джаффы. Во время Рамадана, он и его братья очень старались соблюдать пост. Но однажды к полудню, солнце светило так ярко, что их сила воли иссякла, и они взобрались на апельсиновые деревья и вонзили свои зубы в мякоть сочных фруктов. Я сказал: «Может быть, ты лучше расскажешь эту историю, чем читать свои записи?» И он сделал это очень увлекательно – было задано много интересных вопросов – а я получил урок относительно приглашения гостей в школу, и относительно презентации религии для подрастающего поколения» (Jackson 2012a, с.59).

Старшие ученики как приглашенные выступающие

Существуют различные действующие проекты, в которых старшие школьники учатся рассказывать о своей религии или мировоззрении перед старшими учениками начальной школы.

Один из местных органов образования в Лондоне инициировал проект «Послы веры и убеждений» (Ambassadors of Faith and Belief – AfaB), в котором старшие школьники (преимущественно в возрасте 16 и 17 лет) готовятся к рассказу о своей религии или мировоззрении для учеников начальной школы. Проект был нацелен на реализацию трех локальных задач: поддерживать высокое качество религиозного образования; обеспечить ученикам выпускных классов возможность расширять их личностные и социальные навыки; способствовать социальной когезии.

Целью старшекласников является показать общую картину религии или мировоззрения, а также их личное восприятие и опыт. Ученические послы извлекают для себя пользу при подготовке презентации и использовании различных методов, а также приобретают опыт работы и общения с детьми. Ученики начальной школы слушают широкий диапазон голосов, представляющих различные религии и различные позиции, определенную религию или мировоззрение в общем, а также личные точки зрения, в доброжелательной атмосфере, открытой дискуссии, в безопасном пространстве класса и под наблюдением учителя. Один из

организаторов комментирует следующим образом: «Наши послы дали ученикам начальной школы возможность мощного и аутентичного личного восприятия и диалога с наиболее позитивными ролевыми моделями веры, представляющими разнообразное происхождение».

Ученики старшей школы, принимавшие в этом участие, в качестве «послов веры и убеждений», описывают, что они подготовили для младших школьников.

Иллюстративный пример

Молодые люди описывают свою роль в качестве «послов веры и убеждений»

Мознес

■ Я решил стать частью проекта AFaB, поскольку идея формирования понимания между людьми разной веры на уровне молодежи, показалась мне привлекательной. Будучи из мусульманской семьи смешанного этнического происхождения (отец босниец, мать египтянка), мне посчастливилось испытывать на себе множественные культурные интерпретации исламской веры. Ни один из моих родителей не навязывал мне свои взгляды или мнения, мне была предоставлена возможность самостоятельно исследовать религии. Я думаю, очень важно, чтобы дети имели такую же свободу и не боялись задавать вопросы, поскольку это будет повышать межрелигиозную когезию в обществе.

■ Я изучаю биологию, химию, английскую литературу и историю, особенно интересуюсь историей и политикой Среднего Востока и Европы.

Оливия

■ Я практикующая католичка и посещаю церковь св. Фомы в Кентербери. Я участвую в работе Католической службы Брентвуда, и это мне очень нравится, поскольку мне интересно общаться с молодыми людьми моего возраста, преданными своей вере.

■ Я сейчас на 12-ом году обучения и изучаю биологию, английскую литературу, психологию и математику. Мои хобби – чтение, езда на велосипеде, слушание музыки и шопинг. Мне нравится быть частью программы «Послов веры», потому что это помогает мне поделиться моими взглядами и опытом католицизма. Хотя я и буду учить детей моей вере, но я также буду и сама учиться, к чему я и стремлюсь».

■ Что касается моей веры, я нахожусь в духовном путешествии. Я выросла в индуистской семье и воспитывалась как практикующий индуист, посещала храм каждую неделю. Однако, когда я выросла, у меня появились сомнения о Боге и его существовании, поэтому в настоящее время я агностик. Несмотря на это, я готовлю презентации об индуизме, поскольку я могу опираться на собственный опыт.

Если после моего рассказа представители персонала или ученики захотят узнать больше о моих агностических убеждениях, я буду более чем счастлива ответить на любые вопросы.

Акшита

■ Я изучаю математику, высшую математику, экономику и социологию. В свободное время я люблю читать, наряду со внешкольными занятиями, в которых я принимаю участие. Поскольку я атеист, программа «Послы веры» представляет для меня интерес, поскольку учеников начальной школы не учат атеизму. Будучи частью программы, я могу помочь им узнать об этом. Визит атеиста от программы AFaB поможет многим ученикам научиться задавать вопросы о своей религии, что позволит им укрепиться в своей вере и стать более открытым к новым идеям. Спасибо».

Амол

■ Привет! Я Амол и я на 12-ом году обучения. Прежде всего я рад стать частью программы AFaB, поскольку я думаю, что она демонстрирует детям совершенно новый взгляд на другие веры и культуры изнутри. Моей главной задачей в этом проекте является предоставить интересные и информативные презентации для детей, чтобы мы вместе могли что-то из них почерпнуть; они узнают что-то новое для себя (и надеюсь, это им интересно), а я получаю ценный опыт работы с детьми и лучшее понимание моей собственной веры.

■ Я индуист и посещаю храм и индуистские праздники регулярно. Дома моя семья регулярно поклоняется в нашем домашнем святилище (в котором есть предметы, которые мне нравится приносить и показывать детям), и я бы хотел думать, что я хорошо знаю свою веру и могу размышлять о некоторых ее аспектах. Я собираюсь рассказывать об этом в интересной и не слишком скучной манере!

■ Если для вас это интересно, я в данный момент изучаю биологию, химию, английскую литературу и музыку, и надеюсь в будущем стать дантистом, это в том случае, если не сбудется моя мечта играть в рок-группе!

Даниэлла

■ Меня зовут Даниэлла, и я учусь в еврейской средней школе, готовлюсь к экзаменам уровня А (внешние экзамены, которые сдают в возрасте около 18 лет) по математике, биологии, химии и религиозному образованию. Я люблю музыку и играю на кларнете, саксофоне и пианино и посещаю музыкальную школу Редбридж, где я играю в оркестре.

■ Я воспитана в еврейской семье и получила образование в еврейской школе с 4-х лет, и я научилась воспринимать и передавать информацию об иудаизме доступным способом. Я понимаю, что некоторые концепты других религий являются сложными для понимания, и поэтому я бы хотела подготовить простую, но информативную презентацию об иудаизме.

■ Став членом программы AFaB, я получила очень захватывающий и важный опыт, и я очень горжусь тем, что я смогу рассказать детям о своей религии. Участие в программе AFaB, поможет мне получить навыки передавать мои знания, а также лучше узнать мою собственную религию. Моя уверенность в себе выросла, презентации, которые я буду делать, являются информативными и интерактивными, и я часто буду брать с собой артефакты из иудейской религии, чтобы сделать мои презентации более интересными.

Больше прочитать о проекте «Послы веры и убеждений» можно на сайте www.redbrifgeafab.org.uk/index.php.

Посещение мест и людей: использование этнографических методов

Старшие ученики начальной школы и ученики средних классов практиковались в использовании этнографических методов во время внешкольных визитов, например, в места богослужений, и интервьюировании ключевых информантов (Jackson 1990). Этнографические методы включают систематическое наблюдение, документированный анализ (например, литература, собранная во время визита, объявления, заметки и т.п.), и структурированное интервьюирование (ученики отбирают вопросы и планируют интервью под руководством учителя). Активные методы нацелены на развитие у учеников интеркультурной компетенции, приобретение знаний, развитие умений и навыков, формирование соответствующих отношений, через понимание и разделение образа жизни других людей. Ученики могут углубить свое понимание другого образа жизни, принимая участие в деятельности, в которой используются обсуждаемые методы полевой работы. Опыт показал, что ученики реагируют очень позитивно, помогая придумывать идеи и методы для понимания других убеждений и религиозных практик.

Деятельность, направленная на попытку понять другой образ жизни, вызывает интересные вопросы. Как дети из секулярной среды относятся к пониманию религиозного образа жизни? Как дети из одной религии понимают веру людей из других традиций? Настолько же верно, как дети из одной деноминации понимают представителей другой ветви той же религиозной традиции? Этнографические методы могут обеспечить инструменты для формирования восприимчивости к традициям, отличающимся от собственных, помогут понять смысл религиозных практик, убеждений, терминологии и символов. Они могут сократить тенденции к наложению знакомых концептов и категорий на незнакомые ритуалы и практики и помочь ученикам преодолеть негативные или даже враждебные чувства, которые могут быть спровоцированы новыми и странными убеждениями и ритуалами.

Использование данных

Цель систематического сбора материалов с использованием этнографических методов – расширить способы, с помощью которых молодые люди

могут открывать и интерпретировать значения практикующих верующих. Дети, которые интервьюировали президента комитета индуистского храма, использовали некоторые из своих материалов в презентации для всей школы, подготовленной как итог их исследования двух мест богослужения – местной приходской церкви и индуистского храма. Это мероприятие проходило в присутствии родителей и гостей, включая священника и президента храма. Презентация включала моральные вопросы, касающиеся интеркультурных отношений, пояснение к некоторым иллюстрациям, сделанным учениками (включая фотографии и рисунки), видеорепортаж в виде телевизионной программы новостей о визитах. Другие формы творческой работы, которые могут быть результатом визитов, включают поэзию и живопись, дающие ученикам возможность выразить свои чувства и реакции на эти визиты и людей, с которыми они встречались.

Анализируя интеркультурные столкновения

Другой вид деятельности включают критическую рефлексию под руководством учителя относительно опыта встреч с представителями других религий или культурных традиций. «Автобиография интеркультурных столкновений» (Byram et al. 2009) – ресурс, созданный междисциплинарной группой ученых как часть проекта Совета Европы, вслед за Белой книгой по интеркультурному диалогу (Council of Europe 2008b). Проект предназначен для междисциплинарного использования, включая такие предметы как гражданское или религиозное образование, и нацелен на то, чтобы помочь пользователям в ретроспективном анализе интеркультурных столкновений, которые произвели на них сильное впечатление. Выбранные случаи могут быть опытом отношений между людьми из разных стран или представителей различных религий или культур в одной стране; это может быть опыт, полученный во время внешкольной экскурсии или встречи с гостями школы.

Пользователи отбирают и описывают конкретный эпизод интеркультурного взаимодействия из собственного опыта, анализируют его индивидуально, определяют различные аспекты своей интеркультурной компетенции (включая знания, умения, навыки и отношения). Это включает критический анализ своих действий, отсроченное восприятие ситуации и возможную реакцию в будущем.

«Автобиография» предназначена для индивидуального использования учащимися, или с помощью учителя (например, при анализе визита в религиозное здание) или родителя. Существуют две версии, одна для младших школьников, возрастом до 11 лет, другая для более старших пользователей в школе и за ее пределами. Проект «Автобиография» сопровождается руководством, которое доступно он-лайн по адресу: www.coe.int/t/dg4/autobiography/AutobiographyTool_en.asp.

Важным дополнением к проекту является «Автобиография интеркультурных столкновений через визуальные медиа», которая обсуждалась в главе 6. См. www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM_Tool_en.asp/

Использование гостей и внешкольные визиты

Существует небольшое количество европейских исследований об использовании гостей и внешкольных визитов и других подобных видов деятельности в создании связей между школами и общественностью в области религий и мировоззрений. Глава 6, посвященная медийной репрезентации религий, говорит о результатах исследований, показывающих важность построения связей с религиозными сообществами за пределами школы, подтвержденных изучением работы школ и учителей в Англии (Jackson et al. 2010).

Что касается гостей школ, Ларс Неслунд провел исследование в Швеции, посвященное влиянию на 17-летних учеников приглашенных гостей различного религиозного происхождения, из нескольких мировых религий (Naeslund 2009). Гости не просто представляли свою религию, а скорее, свое личное восприятие конкретной религиозной традиции (см. глава 7). Как считает Л. Неслунд, «каждый из нас является носителем определенного опыта и знаний, сложившихся в личное представление о жизни в рамках определенной традиции». Интервью и тексты, написанные учениками, показали что для многих из них такой опыт имел значительное образовательное воздействие. Неслунд отмечает:

Убедительная картина данных текстов свидетельствует о том, что молодые люди – по меньшей мере временно – оставляют свои уютные дома для встречи с чем-то другим. Возвращение домой может быть таким, как всегда, однако что-то может измениться. Тексты показывают, что ученики не только изучают факты о религии, но возможно, даже больше учатся из религии (Naeslund 2009: 193).

«Гостями» Неслунда были также представители нерелигиозных организаций. Однако реакции на эти визиты не были включены в данный доклад.

Аналогичное исследование проводится также в Швеции Терезой Хальварсон Бриттон. Как часть исследования, она приняла участие в преподавании 15-часового курса по исламу, для 16-17-летних учеников, включая полевой визит в мечеть. Ученики были положительно настроены по отношению к этому визиту, как к учебному опыту. В противоположность стандартным урокам, полевой визит дает возможность посмотреть на религию изнутри. Ученики положительно восприняли следующее:

- ▶ встреча с представителем веры, который излагает свое личное видение;
- ▶ возможность задать свои вопросы и получить ответы с точки зрения изнутри (это включает критическую перспективу);
- ▶ возможность получить опыт посещения мечети и изучить способ, которым практикуется религия.

Ученики чувствуют важность последующего обсуждения, чтобы прояснить различные вопросы и проблемы, возникшие во время визита. Бриттон отмечала, что окружающая обстановка повлияла на поведение школьников в мечети. Они уделяли больше внимания друг другу и хозяевам, чем это было во время визита гостя в класс. Дети также более уважительно задавали вопросы, чем это было в школе. Ученики выполняли две или три роли во время визитов: «толерантный и уважительный ученик», «критичный и задающий вопросы ученик», «размышляющий о жизненных вопросах» (Halvarson Britton 2012).

Джо Биван провел исследование в Англии со взрослыми и учителями, принимавшими участие в 2011-2012 гг. в организации внешкольных визитов и приглашении гостей в 17 средних школах (Beavan 2013). Все, кроме трех школ, организовывали визиты в этот период, большинство в местные религиозные организации, но некоторые не связанные с религией, такие как визит в суд магистрата. Из 45 визитов, имеющих отношение к религии или этике, только 6 случаев, где учителя посчитали, что они оказались бесполезными. Более 150 учеников ответили на вопросы анкеты, последовавшей за визитом, либо в гурдвара (сикхский храм), либо в церковь. Высокий процент респондентов положительно оценили визиты, включавшие беседы с представителями изучаемой религии, отмечая, что они углубили понимание религиозных убеждений и практик, и получили удовольствие от самих визитов.

По отношению к гостям школы, более 100 учеников заполнили анкеты после уроков, на которых побывали гости, один из которых связан с этическими и личностными вопросами – семейный консультант, занимающийся именно вопросами человеческих отношений, и францисканский монах. Большинству учеников понравилось слушать гостей, и они признают, что это эффективный способ больше узнать о религиозных или связанных с этикой организациях, и что религия / организация вносит полезный вклад в общество. Значительное количество согласилось, что общение с гостем изменило их мнение о данной религии/организации. Биван также отмечает, что некоторые гости школы отметили ценность данного опыта и для них самих, и для их общин. Она также обращает внимание на успешное использование гостей, работающих в сферах, связанных с личностной и социальной этикой – магистраты и советники (адвокаты), например – как один из способов решения этических вопросов, не имеющих специфического отношения к религии.

Количество европейских исследований в этой области ограничено, но указанные примеры, показывают очень позитивную поддержку от учеников в пользу внешкольных визитов в места богослужений или места, связанные с религией и этикой в обществе, и возможностей пообщаться с гостями. Основные сомнения, выражаемые учителями, касались нехватки времени и ресурсов для организации приглашения гостей и внешкольных визитов, и поддерживают идею, о необходимости общешкольной политики, направленной на поддержку и финансирование такой деятельности.

Выводы

Рекомендации поддерживают связи между школами и широкой общественностью, включая религиозные группы и нерелигиозные организации, как средство обучения, чтобы содействовать развитию культуры сосуществования несмотря на различия, и соединить локальные проблемы и вопросы с глобальными. Ясно, что это дело не только образовательной политики и школьных программ, но также требует развития компетентности учителей, и изменение школьной политики, включая руководителей и попечителей школ, наряду с учителями. Необходимы как подготовка, так и ресурсы. Опыт такой деятельности, как

организация внешкольных визитов и приглашение гостей, может также изучаться в начальной педагогической подготовке.

В главе приведены примеры проектов, направленных на развитие диалога между младшими и старшими школьниками, представляющими различное религиозное, этническое и национальное происхождение, включая проект, использующий электронную почту, и международный проект с использованием видеоконференции. Также обсуждалось приглашение гостей из различных общин для выступления в школе, включая пример партнерства между старшей и начальной школой, в котором старшие ученики готовятся для выступления перед младшими с рассказом о своей религии или мировоззрении. Представлен краткий отчет об использовании этнографических методов во время внешкольных визитов, чтобы максимально усилить понимание учениками другого религиозного языка, символов и практик, а также представлены ресурсы Совета Европы по анализу интеркультурных столкновений. Также было отмечено, что гости школы подтвердили пользу таких визитов и для них лично, и для их общин. Исследования из Швеции и Великобритании показали позитивные реакции школьников по отношению их опыта общения с гостями школы по религиозным или этическим вопросам, или внешкольным визитам в места, связанные с проведением богослужений или этическими проблемами общества.

Глава 10

Дальнейшее обсуждение и действие

Подводя итоги

«Дорожные указатели» были написаны в помощь разработчикам образовательной политики, школам и педагогическим учебным заведениям в странах – членах Совета Европы, для интерпретации и действий согласно Рекомендациям 2008 г. Комитета Министров о преподавании религий и нерелигиозных убеждений. Данный документ – это не план, а скорее инструмент для планирования политики в соответствии с потребностями педагогов в странах – членах Совета Европы. Его цель - содействие разработке соответствующих подходов к религиозному образованию, являющихся неотъемлемой частью интеркультурного образования всех учеников независимо от их происхождения. «Дорожные указатели» не поддерживают никакое религиозное или нерелигиозное мировоззрение, но нацелены на диалог, взаимное обучение, углубление понимания собственного происхождения и традиций других, толерантность к различным убеждениям в обществе, вежливость и уважение человеческого достоинства.

«Дорожные указатели» - это стимул к размышлению и рефлексии, с целью помочь коллегам адаптировать идеи Рекомендации к конкретным обстоятельствам, к потребностям учеников и учителей, учитывая при этом европейские и глобальные проблемы, а также «уже существующие успешные практики уважаемых государств». Это адаптируемый рабочий текст, а не жесткие указания.

«Дорожные указатели» признают, что структуры и системы изучения религий и других мировоззрений, или преподавания религии, уже существуют во многих государствах. Однако в документах подчеркивается, что какая бы национальная или региональная система не рассматривалась, вопросы, касающиеся многообразия, секуляризации и глобализации, должны присутствовать во всех современных курсах по изучению религий и мировоззрений в школах.¹

1. Совет по взаимодействию (InterAction Council) был основан в 1983 г. как независимая международная организация (формально не входящая в структуру ООН), для мобилизации опыта группы бывших глав государств или правительств.

Религиозное образование и образование о религиях и других мировоззрениях происходят в интеркультурном контексте, какая бы ни была действующая система или конкретный тип многообразия на национальном или локальном уровне. Надеемся, что специалисты как «конфессиональных», так и «неконфессиональных» систем образования, включающих религию, могут работать в сотрудничестве со всеми, кто имеет отношение к интеркультурному образованию, вносить свой вклад в развитие образовательной политики, методов обучения и материалов, относящихся к преподаванию религий и других мировоззрений в школах в рамках, уважающих человеческое достоинство.

Практические пути движения вперед

«Дорожные указатели», вместе с Рекомендациями, вносят свой вклад в Стратегию в области образования 2014-2016 гг. Совета Европы, особенно в его работу по формированию демократической и интеркультурной компетенции, и План Действий для многообразия. Их использование будет внедряться и расширяться через веб-сайт Европейского Вергеланд Центра и веб-сайта Совета Европы.

Надеемся, что разработчики образовательной политики, школы, педагогические учебные заведения и другие заинтересованные лица в отдельных государствах будут использовать «Дорожные указатели», в сочетании с Рекомендациями Совета Европы, разнообразными способами. Например, «Дорожные указатели» могут использоваться следующим образом:

- ▶ как основа для непрерывной подготовки учителей;
- ▶ как инструмент для начальной подготовки учителей;
- ▶ как основа для обсуждения образовательной политики на национальном, региональном и локальном уровне;
- ▶ специалистами в религиозном образовании, которые ищут способы внедрения изучения религиозного и культурного многообразия в школьные программы;
- ▶ специалистами в интеркультурном образовании, или совместно преподавателями религиозного образования, демократического, интеркультурного, в области прав человека, ценностей;
- ▶ для целевой консультации учеников, родителей, учителей, разработчиков образовательной политики, политиков и других членов общества для повышения уровня осознания данной проблемы.

Национальные профессиональные организации, связанные с религиозным, интеркультурным, гражданским образованием могут продвигать и пропагандировать «Дорожные указатели» через свои публикации и конференции. В целях обучения может использоваться весь документ, или отдельные главы и конкретные темы.

«Дорожные указатели» могут также служить основой для сотрудничества на европейском уровне. Такая работа может включать программы подготовки учителей, координируемые Европейским Вергеланд Центром, например. Европейские и международные профессиональные организации могут

продуктивно использовать «Дорожные указатели» и способствовать их использованию в разных частях Европы.

Члены европейских, региональных (например, Нордическая конференция по религиозному образованию) и национальных профессиональных организаций приняли участие в обсуждении проекта материалов, подготовленных для «Дорожных указателей». Также, многие исследователи и педагоги, работающие в сфере религиозного многообразия и образования, внесли прямой или косвенный вклад в разработку данного документа.

Исследования деятельности

Существует большой диапазон использования «Дорожных указателей», в сочетании с Рекомендациями, как отправной точкой для исследований и развития, включая проекты по исследованию деятельности по следующим темам:

- ▶ компетенция учителя в данной сфере;
- ▶ подготовка учителей;
- ▶ компетенция учеников в данной сфере;
- ▶ интегрирование изучения религий и нерелигиозных мировоззрений;
- ▶ анализ учебных обсуждений/дискуссий в данной сфере;
- ▶ анализ учениками репрезентации религий и других мировоззрений в различных СМИ;
- ▶ использование учениками социальных сетей для коммуникации о религиях и других мировоззрениях;
- ▶ связь учеников школ из различных частей одной страны или разных стран;
- ▶ использование внешкольных визитов для встреч с представителями религиозных и других сообществ, или приглашение в школу гостей, которые могут рассказать ученикам о своей вере или философии.

Существует широкий диапазон исследований на базе начальной и средней школы, а также возможности для сравнительных и совместных проектов, объединяющих ученых, учителей и учеников из нескольких стран.

Некоторые европейские исследовательские проекты уже завершены, некоторые в процессе или только начались в период разработки и написания «Дорожных указателей».²

Надеемся, что исследователи (включая тех, кто является одновременно и учителями) будут использовать «Дорожные указатели» для развития исследовательских идей в отдельных странах или группах стран в Европе. Европейский

2. Например, Международный Семинар по религиозному образованию и ценностям (the International Seminar on religious Education and values – ISREV), Международная Ассоциация интеркультурного образования (the International Association for Intercultural Education – IAIE) <http://iaie.org/index.html>, Координационная группа по вопросам религии в образовании в Европе (the Co-ordinating group for religion in Education in Europe – CoGREE), Европейский Форум учителей религиозного образования (the European Forum for Teachers of Religious Education – EFTRE); Европейская Ассоциация изучения религий (the European Association for the Study of Religions EASR), имеющая группу специального интереса по религиям и школьному образованию.

Вергеланд Центр стремится к сотрудничеству с теми, кто участвует или начинает работу в исследовательских проектах, нацеленных на позитивные изменения в практике, особенно через продвижение сетей.

Выводы

В 2002 г. Совет Европы предпринял шаги для включения религиозного измерения в свою работу в области интеркультурного образования. Это новое направление признало, что религия стала темой, активно обсуждаемой в общественной сфере, особенно в СМИ; нецелесообразно исключать эту область из системы государственного образования. В 2008 г. в соответствии с подходом, использованном в Белой книге по интеркультурному диалогу Совета Европы, необходимость расширить область внедрения нерелигиозных мировоззрений, наряду с религиями, стала более эксплицитной при участии Комитета Министров. Рекомендации 2008 г. обеспечили четкие руководящие принципы, которые необходимо учитывать в развитии работы в этой области в странах – членах Совета Европы.

«Дорожные указатели» были написаны в помощь разработчикам образовательной политики, школам, педагогическим учебным заведениям и другим участникам в конструктивной работе с Рекомендациями. *«Дорожные указатели»*, таким образом, должны восприниматься не как конечный продукт, а как инструмент, и элемент, и шаг в непрерывном процессе. Члены Совместной группы внедрения искренне надеются, что данный документ будет полезным и сыграет большую роль в развитии ценных инициатив в отдельных странах, совместных исследований в различных частях Европы и возможно, за ее пределами.

References

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, Münster.

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

Barrett M., Byram M., Lázár 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.

Bråten 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 Jäggle M. (eds), *Religious education at schools in Europe, Vol. 3: Northern Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.3), Vienna University Press/V&R unipress, Göttingen.

Bråten 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. Jäggle (eds), *Religious education at schools in Europe, Vol. 2: Western Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.3), Vienna University Press/V&R unipress, Göttingen.

Bråten O. M. H. (2013), *Towards a methodology for comparative studies in religious education: a study of England and Norway*. Waxmann, Münster.

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'Éducation 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, Münster.

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 Arwec 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) (2009), *Religious education research through a community of practice: action research and the interpretive approach*, Waxmann, Münster.

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, Münster.

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, Münster.

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.

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

Jäggle 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 Jäggle et al. 2013)

- Jeffner 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, Münster.
- 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, Münster.
- 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, Münster.
- 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, Münster.
- 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, Münster.
- 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 Schüllerqvist 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, Münster.

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, Münster.

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, Münster.

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.

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

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, Münster.

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), "Religionskunskapslärare," in Schüllerqvist I. B. and Osbeck C. (eds), *Ämnesdidaktisk insikter och strategier: berättelser från gymnasielärare 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 Jäggle 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, Göttingen .

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

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

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 Europäisierung von Bildung*, Waxmann, Münster.

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 Söderblom K., *Lived religion: conceptual, empirical and practical-theological approaches. Essays in honour of Hans-GüntherHeimbrock*, 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, Münster.

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, Münster 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.

Приложение 1

Полный текст рекомендаций CM/Rec/2008/12 Комитета Министров для государств – членов Совета Европы о религиозном измерении и нерелигиозных убеждениях в интеркультурном образовании

(принят Комитетом Министров 10 декабря 2008 г. на 1044-й встрече заместителей министров).

Комитет Министров, согласно статье 156 Устава Совета Европы,

Считает, что цель Совета Европы – добиваться большего единства между его членами, стремясь укрепить демократическое гражданство;

Учитывая Европейскую Культурную Конвенцию (1954) (ETS No.18), которая подчеркивает необходимость образования для развития понимания между народами;

В соответствии с Рекомендациями No.R(84)18 о подготовке учителей в духе образования для межкультурного взаимопонимания, особенно в контексте миграции;

Учитывая положения рекомендаций Rec(2002)12 об образовании в области демократического гражданства, в котором Комитет Министров заявляет:

- ▶ образование в области демократического гражданства является фактором социальной когезии, взаимопонимания, интеркультурного и межрелигиозного диалога и солидарности;
- ▶ внедрение образования в области демократического гражданства требует признания и принятия различий, развитие критического подхода к информации, через модели и философские, религиозные, социальные, политические и культурные концепты, в то же время оставаясь преданными фундаментальным ценностям и принципам Совета Европы;

Учитывая резолюцию Res(2003)7 о молодежной политике Совета Европы, которая рассматривает продвижение интеркультурного диалога, и в особенности диалога между цивилизациями, и мира как приоритетной темы на годы вперед;

Рассматривая Рекомендации 1111(1989) Парламентской Ассамблеи о Европейском измерении образования, подчеркивающие, что толерантность и солидарность являются результатом укрепления понимания и знания «других»;

Учитывая Рекомендации 1346(1997) Парламентской Ассамблеи об образовании в области прав человека, которые призывают к введению элементов поддержки толерантности и уважения к людям из разных стран;

Принимая во внимание Рекомендации 1396(1999) Парламентской Ассамблеи о религии и демократии, которая призывает государства – члены Совета Европы к поддержке отношений с религиями и между религиями, и обеспечения свободы и равных прав на образование для всех граждан независимо от религиозных убеждений, обычаев и обрядов;

Учитывая Рекомендации 1720(2005) Парламентской Ассамблеи о государстве, религии, секулярности и правах человека, которые рекомендуют Комитету Министров призвать государства – члены Совета Европы поддержать начальную и непрерывную подготовку учителей с учетом объективного, сбалансированного преподавания религий сегодняшнего дня и религий в истории, и требовать подготовку в области прав человека для всех религиозных лидеров, в особенности тех, кто участвует в процессе образования и находится в контакте с молодежью;

Учитывая Рекомендации 1805(2007) Парламентской Ассамблеи «О богохульстве, религиозных оскорблениях и ненависти в речи против людей на основе их религии», которые рекомендуют Комитету Министров дать инструкцию своему компетентному постоянному комитету разработать практические руководства для национальных министерств образования с целью повышения взаимопонимания и толерантности среди учеников, принадлежащих к различным религиям;

Обращаясь к Европейской конференции «Религиозное измерение интеркультурного образования» (Осло, 6-8 июня 2004 г.), которая определила необходимые условия для применения религиозного измерения интеркультурного образования в школах государств – членов Совета Европы в свете результатов 21-ой сессии Постоянной конференции европейских министров образования (Афины, 10-12 ноября 2003 г.).

Учитывая Вроцлавскую Декларацию о 50-летию европейского культурного сотрудничества (10 декабря 2004 г.), которая подчеркнула важность систематической поддержки интеркультурного и межрелигиозного диалога, основанного на приоритете общечеловеческих ценностей, как средство продвижения осознания и понимания друг друга, предотвращения конфликтов, поддержка примирения и обеспечения когезии в обществе, через формальное и неформальное образование;

Принимая во внимание План действий, принятый на Третьем саммите глав государств и правительств (Варшава, 16-17 мая 2005 г.), который уделяет особое внимание интеркультурному диалогу и специфическим вызовам религиозного многообразия;

Учитывая предыдущие инициативы Комиссара по правам человека в области интеркультурного диалога, и в особенности, «Декларацию Волжского Форума» (2006), принятую участниками международной конференции «Диалог культур и межрелигиозное сотрудничество», проходившей в Нижнем Новгороде 7-9 сентября 2006 г., и призвавшей Совет Европы к диалогу с религиозными организациями, основанному на универсальных ценностях и принципах;

Учитывая Итоговую Декларацию европейской конференции «Религиозное измерение интеркультурного диалога» (Сан-Марино, 23-24 апреля 2007 г.);

Принимая во внимание «Белую книгу по интеркультурному диалогу – Жить вместе как равные в достоинстве», принятую на 118-й сессии (Страсбург 7 мая 2008г.), которая напоминает, что представление о нашем культурном многообразии должно быть основано на знании и понимании главных религий и нерелигиозных убеждений в мире и их роли в обществе;

Напоминая о встрече Совета Европы, посвященной религиозному измерению интеркультурного диалога (Страсбург, 8 апреля 2008 г.), которая подчеркнула, *inter alia* (среди прочего), важность в условиях плюралистической демократии, для всех учеников, научиться понимать во время обучения в школе, мировоззрения, отличающиеся от собственных.

Учитывая создание в Осло (Норвегия) Европейского центра образовательных ресурсов для интеркультурного взаимопонимания, демократического гражданства и прав человека, который будет сотрудничать с Советом Европы, миссия и задача которого - поддерживать работу Совета Европы в области образования для интеркультурного понимания, демократического гражданства и прав человека, включая религии и нерелигиозные убеждения, и способствовать внедрению образовательных стандартов Совета Европы;

Отмечая, что проект Руководящего Комитета по образованию «Новые вызовы интеркультурному образованию: религиозное многообразие и диалог в Европе» (2002 – 2005) сделал возможным, среди прочего:

- ▶ достичь значительного прогресса в концептуальном подходе к содержанию и методам обучения религиозному измерению интеркультурного образования;
- ▶ подчеркнуть фундаментальное значение учета религиозного измерения интеркультурного образования, для поддержки взаимного понимания, толерантности и культуры совместного существования,
- ▶ выдвинуть предложения по разработке инновационных педагогических подходов и учебных стратегий, которые учитывают религиозное многообразие в рамках интеркультурного диалога;
- ▶ создать справочное пособие, содержащее серию концепций и педагогических подходов, чтобы помочь учителям в осознании религиозного измерения интеркультурного образования:

1. Рекомендует правительствам стран – членом Совета Европы, с учетом их конституционных структур, национальных и локальных ситуаций и образовательных систем:

А. опираться на принципы, изложенные в Приложении к данным Рекомендациям, в своих текущих или будущих образовательных реформах,

Б. выдвигать инициативы в области интеркультурного образования, касающиеся многообразия религий и нерелигиозных убеждений, для поддержки толерантности и развития культуры сосуществования;

В. обеспечить, чтобы данные Рекомендации были донесены до соответственных общественных и частных организаций (включая религиозные общины и нерелигиозные группы) в соответствии с национальными процедурами;

2. Призывает Генерального секретаря Совета Европы обратить внимание на данную Рекомендацию государств – участников Европейской конвенции, которые не являются членами Совета Европы.

Приложение к Рекомендациям CM\Rec(2008)12

Сфера и определение

1. Целью Рекомендаций является обеспечить учет религий и нерелигиозных убеждений в интеркультурном образовании как вклад в укрепление прав человека, демократического гражданства и участия, в развитие компетенций, необходимых для интеркультурного диалога, на следующих уровнях:

- ▶ образовательная политика, в форме четких образовательных принципов и целей;
- ▶ учреждения, особенно через открытые учебные условия и инклюзивную политику,
- ▶ профессиональное развитие педагогических кадров через адекватную подготовку.

2. Для целей данных Рекомендаций «религии» и «нерелигиозные убеждения» считаются культурными фактами в более широком поле социального многообразия.

3. Религиозные и нерелигиозные убеждения являются многообразным и сложным явлением, они не монолитны. Кроме того, люди придерживаются религиозных и нерелигиозных убеждений в различной степени, и по разным причинам; для некоторых такие убеждения являются главными и могут быть делом выбора; для других - второстепенными и являются результатом исторических обстоятельств. Место религий и нерелигиозных убеждений в интеркультурном образовании должно отражать такое многообразие и комплексность на местном, региональном и международном уровне.

Принципы учета религий и нерелигиозных убеждений в рамках интеркультурного образования

4. Следующие принципы должны стать основой и определять перспективы, с точки зрения которых религии и нерелигиозные убеждения должны учитываться в рамках интеркультурного образования:

- ▶ принцип свободы совести и мысли включает свободу иметь религию или нет, свободу практиковать свою религию, отказываться от нее или менять по своему желанию;
- ▶ соглашение, что религии и нерелигиозные убеждения являются по меньшей мере «культурными фактами», которые вносят свой вклад, наряду с другими элементами, такими как язык, исторические и культурные традиции, в общественную и личную жизнь;
- ▶ информация и знания о религиях и нерелигиозных убеждениях, которые влияют на поведение людей в общественной жизни, должны изучаться для развития толерантности, а также взаимопонимания и доверия;

- ▶ религии и нерелигиозные убеждения развиваются на основе индивидуального обучения и опыта, и не являются целиком predeterminedенными семьей или общиной;
- ▶ междисциплинарный подход к образованию в области религиозных, моральных и общественных ценностей должен поддерживаться с целью развития восприимчивости к проблемам прав человека (включая гендерное равенство), мира, демократического гражданства, диалога и солидарности;
- ▶ интеркультурный диалог и религиозные и нерелигиозные убеждения в его рамках являются важной предпосылкой для развития толерантности и культуры сосуществования, также как и признание наших разнообразных идентичностей на основе прав человека;
- ▶ способы, с помощью которых религии и нерелигиозные убеждения в рамках интеркультурного образования вводятся в практику, должны учитывать возраст и зрелость учеников, которым оно адресовано, а также существующие наиболее успешные практики соответствующих стран.

Цели интеркультурного подхода, касающиеся религиозных и нерелигиозных убеждений в образовании

5. Образование должно развивать интеркультурные компетенции через:

- ▶ развитие толерантного отношения и уважения права придерживаться определенной религии, отношений, основанных на признании врожденного достоинства и фундаментальных свобод каждого человека;
- ▶ воспитание восприятия многообразия религий и нерелигиозных убеждений как элемента, составляющего богатство Европы;
- ▶ обеспечение изучения многообразия религий и нерелигиозных убеждений в соответствии с целями образования в области демократического гражданства, прав человека и уважения равного достоинства всех людей;
- ▶ поддержка коммуникации и диалога между людьми различного культурного, религиозного и нерелигиозного происхождения,
- ▶ поддержка развития чувства гражданского долга и умеренность в выражении собственной идентичности;
- ▶ обеспечение возможности создавать пространство для интеркультурного диалога, для предотвращения религиозного или культурного разделения;
- ▶ поддержка знаний различных аспектов (символов, практики и т.п.) религиозного многообразия;
- ▶ обращение к спорным или противоречивым вопросам, которые могут возникнуть из многообразия религий и нерелигиозных убеждений;
- ▶ развитие умений и навыков критического оценивания и рефлексии относительно понимания образа жизни и мышления представителей различных религий и нерелигиозных убеждений;
- ▶ преодоление предубеждений и стереотипов по отношению к различиям, которые являются барьером для интеркультурного диалога, и образование в духе уважения к равному достоинству всех людей;
- ▶ воспитание способности беспристрастно анализировать и интерпретировать разнообразную информацию, связанную с религиями и нерелигиозными

убеждениями, без предубеждения относиться к потребности уважать религиозные и нерелигиозные убеждения учеников и религиозное образование, получаемое ими за пределами государственной системы образования.

Требования к рассмотрению многообразия религий и нерелигиозных убеждений в образовательном контексте

6. Следующие отношения необходимо поддерживать для того, чтобы устранить препятствия, которые мешают соответствующему отношению к многообразию религий и нерелигиозных убеждений в образовательном контексте:

- ▶ признание места религий и нерелигиозных убеждений в общественной сфере и в школе как темы для обсуждения и рефлексии;
- ▶ необходимость ценить культурное и религиозное многообразие, также как и социальную когезию;
- ▶ признание того, что различные религии и гуманистические традиции оказали большое влияние на Европу и продолжают это делать;
- ▶ поддержка сбалансированного подхода к презентации роли религий и других убеждений в истории и культурном наследии;
- ▶ принятие того факта, что религии и нерелигиозные убеждения часто являются важной частью личной идентичности;
- ▶ признание того, что выражение религиозной принадлежности в школе, без выставления напоказ или привлечения в свою веру, проявляемое с должным уважением к другим людям, общественному порядку и правам человека, допустимо в секулярном обществе и соответствующей автономии государства и религии;
- ▶ преодоление предубеждений и стереотипов, касающихся религий и нерелигиозных убеждений, особенно практик меньшинств и иммигрантов, в целях содействия развития общества, основанного на солидарности.

Методические аспекты интеркультурного подхода к религиям и нерелигиозным убеждениям в образовании

7. Для поддержки рассмотрения многообразия религий и нерелигиозных убеждений в образовательном контексте, развития интеркультурного диалога, следует учитывать такие примеры образовательных условий и методов обучения:

7.1. Образовательные условия:

- ▶ уважение чувства равного достоинства каждой личности;
- ▶ признание прав человека как ценностей, стоящих за пределами религиозного и культурного многообразия;
- ▶ коммуникация между людьми и способность поставить себя на место другого, с целью создания среды, в которой поддерживаются взаимное доверие и понимание;
- ▶ обучение в сотрудничестве, в котором могут участвовать ученики всех традиций;

- ▶ обеспечение безопасного образовательного пространства, поощрение выражения своих мыслей без страха быть осуждаемым или осмеянным.

7.2. Различные методы обучения

- ▶ использование «симуляций» для создания обучающих ситуаций, включающих диалог, дилеммы, рефлексии;
- ▶ обучение школьников объективной рефлексии о собственном существовании и взглядах на себя и других;
- ▶ ролевые игры, с целью воспроизвести и понять точку зрения и эмоции других;
- ▶ использование «живых библиотек» - людей с их жизненным опытом и историями;
- ▶ преимущество сотрудничества перед конкуренцией в создании позитивного собственного образа;
- ▶ развитие соответствующих педагогических подходов, таких как:
 - Феноменологический подход, нацеленный на культивирование знания и понимания религий и нерелигиозных убеждений, а также уважения других людей независимо от их религиозных и нерелигиозных убеждений;
 - интерпретативный подход, который направлен на развитие гибкого понимания религий и нерелигиозных убеждений, не ставя их в жесткие predetermined рамки;
 - Диалогический подход, направленный на воспитание уважительного общения с людьми, обладающими другими ценностями и идеями;
 - контекстуальный подход, учитывающий локальные и глобальные условия обучения.

Значение государственной политики в области начальной и непрерывной подготовки учителей

8. Государства – члены Совета Европы, согласно с принципами, целями и методическими подходами, приведенными выше, должны приложить усилия в следующих направлениях:

- ▶ подчеркнуть, что подготовка учителей – один из главных способов повышения их компетентности; обязанность учителей – содействовать в построении более толерантного и когезивного общества;
- ▶ обеспечить учителей соответствующей подготовкой и средствами для приобретения релевантных учебных ресурсов с целью развития необходимых умений и навыков, чтобы учитывать религии и нерелигиозные убеждения в рамках интеркультурного подхода;
- ▶ обеспечить объективную и непредубежденную подготовку учителей в соответствии с Европейской Конвенцией о правах человека;
- ▶ развивать изучение методов преподавания и обучения, которые обеспечивают образование в условиях демократии на локальном, региональном и национальном уровне;
- ▶ поддерживать мультиперспективность в программах подготовки учителей как ключевой элемент, учитывающий широкое распространение различных точек зрения в обучении и преподавании;

- ▶ готовить учителей к разработке подходов, дающих возможность:
 - создавать богатые и разнообразные учебные ресурсы;
 - обмениваться ресурсами и успешным опытом в области изучения религий и нерелигиозных убеждений;
 - поддерживать критическое оценивание надежности и валидности ресурсов;
 - создавать возможности для обмена и диалога между учениками из различной культурной среды;
 - учитывать локальную и глобальную природу интеркультурного диалога;
 - постоянно проявлять бдительность, учитывая существующие правила и свободу самовыражения, для борьбы с распространением вовлечения в различные веры, расистского или ксенофобского контента;
 - осознавать важность установления позитивных отношений с родителями, местной общиной и религиозными группами (которые могут иногда привлекаться к посещению культовых сооружений и т.п.),
 - учитывать широкое распространение и рост использования новых информационных технологий.
- ▶ обеспечивать при разработке политики в области подготовки учителей необходимые ресурсы для изучения и оценивания результатов, успехов и трудностей, а также практических действий.

Приложение 2

Совместная группа внедрения: состав и встречи

Члены совместной группы внедрения

Абдельджалил Аккари - ассоциированный профессор и директор исследовательской группы по международному образованию в университете Женевы. Также является регулярным консультантом ЮНЕСКО и других международных организаций. Работал деканом по исследованиям в Высшем педагогическом институте NEP-VEJUNE (Бьен, Швейцария). Его основные публикации включают исследования в области планирования образования, мультикультурного образования, подготовки учителей и образовательного неравенства. Сфера его научных интересов в настоящее время фокусируется на подготовке учителей и реформах системы образования в компаративной и международной перспективе. Тесно связан с проектом «Образование и религиозное многообразие в Западном Средиземноморском регионе», который был начат Советом Европы в сотрудничестве с кафедрами ЮНЕСКО в университетах Бергамо, Риоджа, Туниса и Марракеша. Цель проекта – улучшить понимание педагогами вопросов многообразия религиозных и нерелигиозных убеждений в образовательных системах ряда стран в Западном Средиземноморском регионе, а именно Испания, Италия, Марокко и Алжир.

Ванда Альбертс получила степень доктора философии в области академического изучения религий (Religionswissenschaft) в университете Марбурга (Германия). В настоящее время является профессором кафедры археологии, истории, культурологии и религии в университете Бергена (Норвегия), отвечает за программу подготовки учителей для обязательного школьного предмета «Религия, мировоззрение и этика». Является со-основателем Рабочей группы по изучению религии в секулярном образовании Европейской Ассоциации по изучению религий (EASR), проявляя особый интерес к применению подхода, связанного с неконфессиональным изучением религий, в образовании о религиях и нерелигиозных мировоззрениях.

Франческа Гоббо - профессор интеркультурного образования и педагогической антропологии в университете Турина (Италия). После окончания университета Падова, училась в университете Беркли, Калифорния. Стипендиат фонда Фулбрайта (1969), приглашенный лектор в Беркли, США (1995) и Гарвардском университете (2001). Входит в состав редакционных советов международных журналов, имеет большое количество публикаций на итальянском и английском языках, участвовала в проектах Комениус. Редактор международного журнала «Интеркультурное образование». Изучает и преподает современные проблемы образования с компаративной и междисциплинарной точки зрения, сочетая теорию педагогики, культурную антропологию и педагогическую антропологию, с целью проблематизации и расширения дискурса и исследований в области интеркультурного образования.

Роберт Джексон (вице-председатель) – доктор философии, доктор наук (DLitt), работал директором исследовательского подразделения в области религий и образования в университете Ворвика (1994 – 2012), профессор религии и образования в университете Ворвика, профессор религиозного многообразия и образования в Европейском Вергеланд Центре (Осло). Участвовал в международных проектах в данной области, внес значительный вклад в европейский проект REDCo, в создание «Толедских руководящих принципов по изучению религий и убеждений в государственных школах». Принимал участие в проектах Совета Европы, связанных с религией и интеркультурным образованием с 2002 г., был со-организатором первой встречи в Совете Европы, включавшей представителей европейских религиозных и общественных организацией, в 2008 г. Редактор «Британского журнала по религиозному образованию» (1996 – 2011). Опубликовал 22 монографии и множество статей и глав книг в сфере религии и образования. В 2013 г. получил награду Вильяма Рейни Харпера от Ассоциации Религиозного Образования (США), вручаемую «выдающимся лидерам, работа которых оказала большое влияние на религиозное образование». Является членом Академии общественных наук.

Клаудиа Ленз - имеет степень доктора философии в области политических наук университета Гамбурга. В настоящее время возглавляет отдел исследований и развития в Европейском Вергеланд Центре, ассоциированный профессор Норвежского университета технологии и естественных наук (Norwegian University for technology and Science – NTNU). Ее область научных интересов: историческое сознание, историческая память по отношению к второй мировой войне и Холокосту, и качественные методы исследований как методологические ресурсы в образовательном процессе. Ее последние публикации - «Обучение исторической памяти в интеркультурной перспективе. Концепты и методы. Экспериментальная работа и результаты проекта TeacMem”, ReiheMeuengammerKolloquien, Band 4. Berlin: MetropolVerlag 2013 (co-edited with Helle Bjerg, Andreas Körber and Oliver van Wrochem).

Габриэль Мазза (председатель) – обладатель степеней в области политологии, социологии и педагогики итальянских, французских и американских университетов. В данное время являясь международным консультантом, доктор Мазза основную часть своей профессиональной жизни посвятил Совету Европы и Организации Объединенных Наций. Находясь на высших должностях в

обеих организациях, он сфокусировал свои усилия на области образования, молодежи и культуры. Достижениями под его руководством являются обще-европейские реформы на институциональном уровне, на уровне политики и целевой помощи в 47 странах – членах Совета Европы и за его пределами. Также принимал непосредственное участие в создании и развитии культурных сетей и многосторонних организаций, включая Европейский Вергеланд Центр. В последнем он был одним из основателей, отвечая за вопросы образования в области демократического гражданства, прав человека, интеркультурного образования, языковой и культурной политики. Д-р Мазза сыграл ведущую роль в переговорах относительно образования после войны в бывшей Югославии, в частности, Хорватии, Восточной Словении и Боснии-Герцеговине. Недавно начал активную поддержку европейско-арабского сотрудничества, особое внимание уделяя вкладу образования в интеркультурный диалог.

Виллано Квириази - глава отдела образовательной политики в Совете Европы (Страсбург, Франция). В.Квириази закончил университет Тираны по специальности «Филология и французский язык». Присоединился к Совету Европы в 1996 г., приобретя опыт в преподавании и журналистике, отвечал за руководство несколькими многосторонними проектами в области образования, фокусирующимися на интеркультурном образовании, религиозном образовании, образовании в области прав человека и демократического гражданства, а также качества образования. С 2004 по 2012 гг. являлся Секретарем Постоянного Комитета по образованию, межправительственного органа, отвечающего за разработку и внедрение новых направлений образовательной политики во всех 47 странах – членах Совета Европы. В.Квириази – Секретарь Постоянной Конференции министров образования, которая проходит регулярно с 1959 г., в одном из государств – членов Совета Европы.

Питер Шрайнер - изучал философию образования, социологию и теологию в университете им. Иоганна Гутенберга в Майнце (Германия), где получил диплом о педагогическом образовании. Доктор философии (по совместной программе) университета Амстердама и доктор философии университета Фридриха Александра в Нюрнберге. В настоящее время старший научный сотрудник института Комениуса, Протестантский центр исследований в области образования и развития (Мюнстер, Германия). С 2003 г. Президент Интер-европейской комиссии по вопросам церкви и школы (ICCS) и модератор Координационной группы по вопросам религии в образовании в Европе (CoGREE). Основные сферы деятельности – компаративное религиозное образование, интеркультурное и интер-религиозное обучение, альтернативные подходы к философии образования, экуменистическое образование, религия и образование, европеизация образования, вклад протестантской церкви в образование. Имеет большое количество публикаций в этих областях. Выступал в качестве эксперта в различных проектах Совета Европы по интеркультурному образованию.

Марианна Шахнович - доктор наук в области истории философии и философии религии Санкт-Петербургского государственного университета (Россия). Профессор и заведующая кафедры философии религии и религиоведения Санкт-Петербургского государственного университета с 1998 г. Ее творческая и исследовательская работа концентрируется на истории классической традиции

в философии религии, теории и методах религиозных исследований, религии и образовании. Автор более 150 статей и книг, среди которых учебник для студентов высших учебных заведений «Мировые религии» (2003, редактор и один из авторов), «Религиоведение» (2013, редактор и один из авторов), для школьников «Основы мировой религиозной культуры» (2013). С 2009 по 2012 г. являлась членом координационного совета по внедрению курса «Основы религиозных культур и светской этики» в российских школах. Принимала участие в нескольких проектах Совета Европы по интеркультурному и межрелигиозному диалогу через образование, а также по религиозному многообразию.

Даты и места встреч Совместной группы внедрения

1-я встреча: Осло, 9-11 мая 2010

2-я встреча: Париж, 9-10 ноября 2011

3-я встреча: Осло, 10-11 мая 2011

4-я встреча: Осло, 3-4 мая 2012

5-я встреча: Санкт-Петербург, 4-5 октября 2012 г.

6-я встреча: Страсбург, 6-7 декабря 2012 г. (в связи с совместной встречей на итоговой конференции по проекту Совета Европы «Образование и религиозное многообразие в Западном Средиземноморском регионе»)

7-я встреча: Париж, 27-28 мая 2013 г.

8-я встреча: Париж, 28-29 января 2014 г.

Доклады, представленные членами Совместной группы внедрения

Члены Совместной группы внедрения подготовили и представили доклады, содержавшие идеи и размышления, вошедшие в «Дорожные указатели» (см. в списке источников Akkari 2012; Alberts 2012; Gobbo 2012; Jackson 2012 b and c; Lenz 2012; Schreiner 2012a [see also Schreiner 2012b]; Shakhnovitch 2012).

Приложение 3

Доклады, представленные приглашенными экспертами, по проблемам, имеющим важное значения для развития документа

«Опыт детей, происходящих из религиозных меньшинств, в образовательной системе Норвегии» (Осло, 2-4 мая 2010г).

Раена Аслам (Сеть мультикультурной интеграции и ресурсов Multicultural Integration and Resource Network/MIR)

«Норвежский предмет «Образование о религиях и философиях жизни» - решение Европейского суда по правам человека против Норвегии» (Осло, 2-4 мая 2012 г.)

Гуннар Мандт: бывший заместитель генерального директора норвежского Министерства образования; специальный консультант Европейского Вергеланд Центра.

«Развитие предмета, изучающего этику и религиозную культуру, в Квебеке» (Париж, 9-10 ноября 2011 г.)

Д-р Жак Петтигрю: ответственный за программу по этике и религиозной культуре в Министерстве образования, отдыха и спорта, Квебек, Канада.

«Первые результаты исследования: анализ первых ответов на опросник» (Париж, 9-10 ноября 2011 г.)

Д-р Мэнди Роббинс, научный сотрудник WRERU, университет Ворвика, и старший преподаватель психологии университета Глендвр, Уэльс. Эксперт в области религии и образования и статистических исследований.

«Образовательные программы государственного музея истории религии для учителей и детей разных возрастов» (Санкт-Петербург, 5 октября 2012 г.)

Д-р Екатерина Тереква: зам. директора Государственного музея истории религии, Санкт-Петербург, Российская Федерация.

«Работа Европейского Совета религиозных лидеров» (Осло, 2-4 мая 2012 г.)

Стейн Виллумстад: генеральный секретарь «Европейского Совета религиозных лидеров», являющегося частью глобальной сети «Религии за мир». Эксперт по межрелигиозному диалогу, международному развитию, трансформации конфликтов и правам человека.

«Взаимодействие между межправительственными инициативами в области сотрудничества и национальными реальностями: французский пример» (Париж, 9-10 ноября 2011 г.)

Проф. Жан-Поль Вилейм: директор по исследованиям в l'Ecole Pratique des Hautes Etudes, кафедра религиоведения, Сорбонна, Париж. Член исследовательского центра (EPHE-CNRS), бывший директор Европейского института религиоведения. С 2007 по 2011 г.г. являлся Президентом Международного общества по социологии религии. Возглавлял французскую команду в проекте Еврокомиссии 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
Vimmelskiftet 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 Correeiros 61-3
PT-1100-162 LISBOA
Tel: 351 21 3224040
Fax: 351 21 3224044
Web: www.marka.pt
E-mail: apoio.cientes@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>

Какой вклад может внести изучение религий и нерелигиозных убеждений в интеркультурное образование в школах Европы? Важные Рекомендации Комитета министров Совета Европы (Рекомендации СМ/Rec(2008)12 о религиозном измерении и нерелигиозных убеждениях в интеркультурном образовании) нацелены на объяснение природы и задач данной области образования.

«Дорожные указатели» идут значительно дальше, предлагая советы для разработчиков образовательной политики, школ (включая учителей, руководителей школ и школьных советов), для тех, кто занимается подготовкой учителей, по всем вопросам, вытекающим из Рекомендаций. Принимая во внимание мнение учителей, представителей органов образования, педагогических учебных заведений, «Дорожные указатели» предлагают советы, например, относительно уточнения терминов, используемых в данной области образования; развития компетенций для преподавания и обучения, использования различных дидактических подходов; создания «безопасного пространства» для модерлируемого диалога между учащимися в школе; помощи учащимся в анализе репрезентации религий в средствах массовой информации; обсуждения нерелигиозных мировоззрений наряду с религиозными перспективами; вопросов прав человека, относящихся к религии и убеждениям; связи школ (в том числе их различных типов) друг с другом, а также с широкой общественностью и организациями. «Дорожные указатели» не являются учебной программой или образовательной политикой. Их цель - обеспечить разработчиков образовательной политики, школы и педагогические учебные заведения в государствах-членах Совета Европы, а также всех желающих их использовать, инструментом для работы с проблемами, возникающими из интерпретации Рекомендаций в соответствии с потребностями отдельных стран.

«Дорожные указатели» являются результатом работы международной группы экспертов, собранной Советом Европы и Европейским Вергеланд Центром, и написаны от имени этой группы профессором Робертом Джексоном.

www.coe.int

Совет Европы является ведущей организацией на континенте в области прав человека. Он включает в себя 47 стран, 28 из которых являются членами Европейского Союза. Все страны-члены Совета Европы подписали Европейскую конвенцию о правах человека – международный договор, призванный защищать права человека, демократию и верховенство права. За применением Конвенции в государствах-членах следит Европейский суд по правам человека.

<http://book.coe.int>
ISBN 978-92-871-8096-4
€19/US\$38

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

