

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ РЕЛІГІЙНОЇ ОСВИТИ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНІЙ ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Полякова Я.В., к. пед. н., доцент

Макіївський економіко-гуманітарний інститут

У статті розглядаються тенденції розвитку релігійної освіти у Великій Британії, а саме особливості впровадження релігійної освіти в мультикультурному суспільстві, а також інтерпретативний та діалоговий підходи до вивчення релігії в британських школах.

Ключові слова: мультикультурність, мультикультурна освіта, релігійна освіта.

Полякова Я.В. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ РЕЛИГИОЗНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ ВЕЛИКОБРИТАНИИ / Макеевский экономико-гуманитарный институт, Украина.

В статье рассматриваются тенденции развития религиозного образования в Великобритании, а именно особенности религиозного образования в мультикультурном обществе, а также интерпретативный и диалоговый подходы к изучению религии в британских школах.

Ключевые слова: мультикультурность, мультикультурное образование, религиозное образование.

Polyakova Y.V. THE PROBLEMS OF RELIGIOUS EDUCATION IN MULTICULTURAL BRITAIN / Makiyivka Institute of Economics and Humanities, Ukraine.

The article deals with the modern tendencies in religious education in Great Britain, namely the specific features of religious education in multicultural society, and the interpretative and dialogue approaches to the religious studies in British schools.

Key words: multiculturalism, multicultural education, religious education.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.

Мультикультурна та релігійна освіта давно знаходиться в центрі уваги педагогів Західної Європи. Тема мультикультурної освіти та виховання є однією з центральних на конференціях Європейської спільноти. Але незважаючи на рекомендації Європарламенту, Ради Європи, декларації численних політиків, офіційні кола провідних країн Західної Європи не надають мультикультурній освіті і вихованню тієї уваги, на яку вони заслуговують в сучасному мультикультурному світі. **Актуальність** теми дослідження, таким чином, обумовлена потребами сучасної соціальної і політичної практики багатонаціональних і багатокультурних регіонів світу, а також гостротою проблем, які супроводжують зараз побудову так званого «європейського дому» і до цього часу очікують на своє розв'язання в багатьох державах світу, і в тому числі й в Україні.

Слід зазначити, що термін «мультикультурна освіта» (multicultural education) використовується переважно в Британії і США, тоді як «інтеркультурна освіта» (intercultural education) прийнято використовувати в європейській педагогічній літературі. У вітчизняних педагогічних дослідженнях частіше зустрічається термін «полікультурна освіта та/або виховання». У сучасний період термін «інтеркультурна освіта» отримує в Британії більше розповсюдження у зв'язку з участю в програмах і проектах Ради Європи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення даної проблеми і на які спирається автор.

У закордонних наукових школах значний внесок у розвиток ідей мультикультурної освіти здійснили Д.Бенкс, С.Бенкс, Д.Голлнік, Р.Гарсія, К.Ірвін, В.Мітгер, Т.Рюлькер, Д.Хоуп, С.Ніето та ін. Зокрема, у Великій Британії проблемам мультикультурного та релігійного виховання присвячені численні дослідження, серед яких слід зазначити Р.Джексона, У.МакКенну, Е.Несбіт, Д.Інгрейв та ін. На пострадянському просторі проведено ряд досліджень в цій галузі (Ю.В.Арутюнян, І.В.Алексащенко, В.А.Єршов, Л.В.Колобова, Н.М.Лебедева, В.В.Макаєв, З.А.Малькова, Л.М.Мосолова, С.У.Наушабаєва, М.Н.Кузьмін, Л.Л.Супрунова).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.

Поки залишається малодослідженим значний вітчизняний і закордонний педагогічний досвід школи, що має багаті традиції міжкультурної взаємодії. Відсутня холистична науково обґрунтована концепція становлення особистості в мультикультурній освіті, що враховує реалії сучасного світу.

Обґрунтування освітньої системи нової педагогічної парадигми, що забезпечує становлення особистості в просторі існуючих культурних і моральних цінностей, в тому числі і релігійних, розробка теоретичних основ мультикультурної освіти – актуальна задача педагогічної науки.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою цього дослідження є висвітлення особливості розвитку релігійної освіти у Великій Британії в контексті її взаємодії з мультикультурною освітою.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

В Англії і Уельсі, щонайменше до кінця 1950-х рр., релігійна освіта в державних школах була формою християнської освіти. Цей погляд на релігійну освіту почав мінятися в 1960-х рр. До середини 1960-х фахівці в області релігійної освіти критикували форми релігійної освіти, які виховували релігійні погляди і уявлення, на основі зростаючої секуляризації суспільства. Наприкінці 1960-х – початку 1970-х рр. проф. Н.Смарт і наукова школа в Ланкастерському університеті змінили форму релігійної освіти, включивши в цей курс вивчення релігій світу, використовуючи теорію і методи феноменології релігії. Приблизно в цей же час фахівці в області релігійної освіти в деяких британських містах, де значно збільшилася багатокультурність, почали використовувати місцеву релігійну різноманітність як ресурс для створення нового підходу до предмету. Це сприяло також і встановленню добросусідських відносин на місцевому рівні. Слід зазначити, що одна з перших книг, що досліджувала полікультурність і різноманітність релігій в Британії, була опублікована Радою в справах місцевих спільнот в 1972 р. (Cole, W.O. Religion in Multifaith School (1st ed.), Yorkshire Committee for Community Relations [3]).

У 1980-х – на початку 1990-х років широко дискутувалося «антирасистське виховання», що протиставлялося мультикультурному. Прихильники антирасистської концепції вважали, що мультикультуралісти поверхнево ставилися до культурних проблем, без необхідності виділяючи окремі культури, таким чином підкреслюючи відмінності (В.Троуна (1983) Multicultural Education: just another brick in the wall? [21]). На думку Дж. Макінтайра, мультикультуралісти таким чином сприяли проявам расизму, створюючи культурно-національні стереотипи і не підкреслюючи при цьому необхідності виховання толерантності [11]. Згідно з думкою антирасистів, мультикультурна освіта пояснювала расизм з психологічної точки зору в термінах відносин, що можна змінити шляхом накопичення знань і вихованням толерантності з більшим успіхом, чим при використанні імперативних вказівок з боку влади. Проте через своє захоплення зміною державних структур, антирасизм не приділяв достатньої уваги шкільній програмі, пропонуючи ідеї для критичного осмислення «інституційного расизму», але не звертаючись до проблем культури і освіти. Отже, мультикультурна освіта, з її мультирелігійним підрозділом, і антирасистська освіта протягом деякого часу знаходилися в складних відносинах, хоча продовжувалися дослідження в обох напрямках.

Тільки на початку 1990-х рр. деякі учені почали виправляти це положення, визнаючи необхідність антирасистського виховання, одночасно критикуючи антирасистів за переоцінку важливості проблем репрезентації, передачі і зміни культурних і релігійних уявлень. Серед них були Мел Лестер (Mal Leicester, 1992 [10]), Алі Раттансі (Ali Rattansi, 1992, 1999 [17, 18]), Стівен Мей (Stephen May, 1999 [12]), які закликали до реформи шляхом об'єднання двох концепцій. Отже, «антирасистська мультикультурна освіта» (Leicester, 1992), «критичний мультикультуралізм» (May 1999), «рефлексійний мультикультуралізм» (Rattansi 1999) критикують уявлення про значення культури, визнаючи певну роль державної влади у формуванні культури. На думку А.Раттансі, мультикультуралісти повинні відмовитися від їхніх нав'язливих моделей культурного плюралізму і їх одержимості «старими» етносами [18]. Антирасисти, у свою чергу, повинні вийти за межі їх обмежених концепцій культури і боязні культурних відмінностей як джерела слабкості і роз'єднаності в боротьбі проти расизму. Як підкреслювалося в роботах А.Раттансі і М.Лестера, критична або рефлексійна мультикультурна освіта повинна бути заснована на складнішому аналізі культури, чим спрощені форми мультикультурної освіти 1970-х. Численні етнографічні дослідження представили ряд концепцій «культури» і «культур», які повинні були знайти віддзеркалення в мультикультурній і релігійній освіті. Ці дослідження відображають аналіз плюралізму, що включає як «традиційні» аспекти, такі як очевидна релігійна різноманітність, і «сучасні» елементи, такі як боротьба раціонального і епістемологічного, посилення міжособистісних контактів за допомогою новітніх інформаційних технологій.

Зміни, що відбувалися на початку 1990-х, не залишилися непоміченими державною владою Великої Британії. Політики в Англії і Уельсі в період правління консерваторів (1979-1997) не приділяли достатньої уваги мультикультурній освіті. Атмосфера змінилася з приходом до влади лейбористського уряду в 1997 р. Створення Консультативної групи з питань громадянства послужило поштовхом до розвитку цивільної освіти. Ця група опублікувала Доповідь Крейга (1998, Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship, London: Qualification and Curriculum Authority [16]). Введення цивільної освіти в 2002 р. як факультативного предмета в початковій школі і обов'язкового предмету згідно з Національним навчальним планом в загальноосвітній школі дало новий імпульс мультикультурній /інтеркультурній освіті в Англії і Уельсі.

Цивільна освіта в середніх школах вимагає знання і розуміння різноманітності національних, релігійних, регіональних і етнічних особливостей Сполученого Королівства і необхідності взаємної пошани і

розуміння. Отже, саме в цей період мультикультурна / інтеркультурна освіта стала частиною навчального плану, хоча і потребувала подальшого розвитку в напрямках, позначених М.Лестером і А.Раттансі.

Актуальність включення аспекту релігійної різноманітності до мультикультурної освіти була посилена хвилюваннями в містах Північної Англії, Олдхемі, Вернлі, Лідсе, Бредфорде влітку 2001 р., на територіях, населених переважно вихідцями з Пакистану і Бангладеш мусульманського віросповідання. Причини цих хвилювань, що охопили переважно молодь, включали соціальну і економічну напруженість, разом з політичною діяльністю крайнього правого крила Британської національної партії, яка протягом деякого часу виражала расистські погляди особливо по відношенню до Ісламу. Доповідь Пареха (The Parekh Report, Runnymede Trust, 2000 – The Future of Multiethnic Britain) про майбутнє мультиетнічної Британії привертає увагу до використання релігійних категорій в пропагандистських матеріалах крайнього правого крила, циркулюючих в Британії [19]. Особлива увага приділяється документу, що закликає уряд використовувати армію, щоб прибрати всі мечеті, храми і синагоги з християнської землі. Ця формула, що прирівнює національну і християнську ідентичність, пов'язує будь-яку іншу релігійну приналежність з інакомисленням, є версією того, що Тарік Модод назвав «культурним расизмом» («Difference», cultural racism and antiracism in P.Werner and T.Modood “Debating Cultural Hybridity”, London, 1997 [13]). Расизм, спрямований на релігійні групи, або на релігійному ґрунті, дає підстави авторам доповіді Пареха висунути тезу про необхідність визнання могутньої сили релігійної ідентичності.

Доповідь лорда Оуслі про аналіз положення в Бредфорді, яка вийшла в той же час, що заворушення 2001 р., описує розділення міста за расовими, культурними і релігійними лініями, і «віртуальний апартеїд» в системі освіти (H.Ousley. Community Pride Not Prejudice: Making Diversity Work in Bradford). Ще дві доповіді в 2001 р. були зроблені Міністерством внутрішніх справ [5, 6]. Доповідь міністерської групи з громадського порядку підкреслювала, що однією з причин безладів є нестача комунікації та спілкування, і закликала до діалогу між різними релігійними групами. Друга доповідь, підготовлена незалежною групою з громадського порядку, настійно рекомендувала впровадження освітніх програм, що сприяють крос-культурним контактам.

Аналіз культурного дискурсу, запропонований британським етнографом Гердом Бауманом, побудований на його дослідженнях в Англії, представляє інтерес з точки зору мультикультурної освіти [2]. Г.Бауман робить відмінності між тим, що він називає «домінантним дискурсом», в якому люди конкретизують уявлення про культури, релігії, етнічні групи, і «демотичним» (народним) дискурсом, мовою взаємодії між людьми на особистісному рівні, що створює нову культуру. «Домінантний дискурс» по відношенню до культури і релігії зазвичай використовується в політиці і засобах масової інформації. Проте Г.Бауман вважає, що в певних контекстах окремі особи у власних інтересах також використовують доміантний дискурс, взаємодіють з іншими, створюючи культурні суміші і нові вирази культури. На думку Г.Баумана, люди створюють уявлення про культуру, створюючи в той же час саму культуру. Така культура – це не копіювальна машина, це, швидше, концерт або історично імпровізована джем-сесн – джазова сесія. Вона існує тільки в процесі виконання, ніколи не завмираючи і не повторюючись, не змінивши свого значення. Цей погляд на культуру – культуру як процес – був відсутній в мультикультурній освіті в 1970-х рр. і в релігійній освіті до сьогодні.

У подоланні стереотипів, що характеризують расизм, мультикультурна освіта повинна сприяти тому, щоб культурні, етнічні і релігійні категорії не сприймалися як єдині цілі. Повинні бути представлені складність, і різноманітність, і динамічність міжкультурної взаємодії.

Останніми роками з'явилося декілька педагогічних підходів до релігійної освіти, які відображають погляди Г.Баумана на культурний дискурс та критичний і рефлексивний підходи до мультикультурної освіти. Вони розроблені у Великій Британії і деяких країнах Північної Європи, хоча подібні дослідження здійснюються і в інших країнах, таких, наприклад, як Південна Африка.

Розглянемо детальніше два підходи, розроблені в Англії.

Інтерпретативний підхід, розроблений в університеті Ворвіка в Англії, спрямований на те, щоб допомогти дітям і молодим людям визначити свою власну позицію стосовно ключових моментів релігійного плюралізму. Ґрунтуючись на методологічних ідеях культурної антропології, він визнає внутрішню різноманітність релігійних традицій, комплексність культурного виразу і зміну соціальних і індивідуальних перспектив. Особистість визнається унікальною, але визнається також і групова природа релігії, і роль релігійних традицій у формуванні ідентичності. Цей підхід спрямований на формування критичного ставлення до матеріалу, що вивчається, заломлення через особистий досвід, створення особистісних методів навчання, формування в учнів уміння інтерпретації і рефлексії.

Проект «Релігійна освіта у Ворвіку» був націлений на удосконалення навчального плану з використанням інтерпретативного підходу. Цей проект мав за мету розробку ресурсів для навчання на основі етнографічних джерел. При створенні експериментальних матеріалів для вчителів і учнів з

використанням інтерпретативного підходу, група дослідників на чолі з проф. Робертом Джексоном зосереджувалася на етнографічному дослідженні дітей з різних релігійних общин і груп у Великій Британії, і на теоретичних даних соціальних наук, релігієзнавства та інших джерел. У дослідженні брали участь діти і молоді люди різного віросповідання. Здійснювалися інтерв'ю і етнографічні спостереження, що показують дітей в різних соціальних контекстах – удома, у школі, у місцях релігійного поклоніння або медитації. Діти і їхні батьки склали розповіді про свої релігії, добирали оригінальні фотографії. Метою було відображення реального повсякденного життя дітей різного релігійного походження у Великій Британії, навчання дітей застосовувати вміння інтерпретації, конструктивного критицизму, включаючи рефлексію власного вміння використання інтерпретаційних методів. Одним із найбільш значущих результатів роботи виявилось створення серії підручників для середньої школи «Мости до релігій» (Bridges to Religions). Цей проект – це приклад використання інтерпретативного підходу. Таким же чином можливе дослідження того, як діти оцінюють власні сімейні традиції, способи вивчення інших релігій, як представлені релігії в засобах масової інформації.

На основі інтерпретативного підходу проф. Джулія Іпгрейв розробила діалоговий підхід. Незалежно від неї діалоговий підхід розробляв Хейд Легангор-Крогстад в Норвегії, Вольфрам Вайс і його колеги в Німеччині. Усі вони підкреслюють відносну автономію особистості, але в той же час контекстуальний вплив соціальних груп, таких як сім'я, однокласники, етнічна і релігійна групи. Загально визнано, що особисті знання і досвід, які учні приносять в клас, можуть забезпечити матеріал для вивчення, обговорення і рефлексії. Але релігійна освіта складається не тільки з аналізу і обміну особистим досвідом. Дж. Іпгрейв досліджувала взаємний вплив дітей з мусульманських, індустських і християнських сімей в мультикультурній початковій школі міста Лестера і на основі цих досліджень розробила власний підхід до релігійної освіти. Її підхід виховує готовність дітей до обговорення релігійних питань, їх здатність пристосовувати релігійні поняття до взаємодії з однолітками. Вчитель часто виступає в ролі посередника, підказуючи і уточнюючи питання, але при цьому учні сприймаються як рівні партнери в процесі навчання. Дж. Іпгрейв вважає, що її підхід сприяє вихованню в учнів самоповаги, дає можливість формувати навички критичного мислення.

Інтерпретативний і діалоговий підходи розділяють основні положення аналізу культурного і релігійного дискурсу та погляди на критичну або рефлексійну мультикультурну освіту. Такі підходи мають велике значення в розробці цілей мультикультурної освіти, залишаючи при цьому місце для подальшої творчої співпраці між фахівцями в області релігійної і мультикультурної освіти.

Якщо включення релігійного аспекту в мультикультурну освіту дозволяє уникнути недоліків раннього мультикультуралізму, необхідно повніше представити релігії в дидактичних матеріалах, враховуючи сучасні дебати навколо багатьох релігій і культур. Релігії повинні бути представлені не як гомогенні системи уявлень, а як системи взаємин між індивідуальностями і групами. Культури можуть позиціонуватися як динамічні і внутрішньо суперечливі, тоді як кожна особистість перетворює культуру, створюючи нові синтези культурних ідей з різних джерел, включаючи і традиції попередніх поколінь.

Висновки і перспективи подальших розробок у вказаному напрямку.

У глобальному масштабі, такі події як 11 вересня 2001 р. в США і їх наслідки, включаючи теракт в Балі в 2002 р., Касабланці і Джакарті в 2003 р., у Мадриді в 2004 г, військові дії в Афганістані і Іраку, також висунули релігію на перший план в політичній, соціальній і освітній сферах. Ці події сприяли появі проектів в області інтеркультурної освіти і релігійної різноманітності в Раді Європи та інших міжурядових організацій. Створена в Осло Коаліція свободи віросповідання започаткувала глобальну міждисциплінарну мережу для того, щоб шкільна освіта могла ефективніше виховувати взаєморозуміння і взаємоповагу представників різних релігій, сприяти вивченню релігій, виховувати пошану до права особистості на свободу віросповідання.

Таким чином, необхідність цивільного виховання, реакція на внутрішні хвилювання у Великобританії, реакція на міжнародний тероризм, спроба глобального втілення основних прав і свобод людини актуалізували розвиток мультикультурної освіти, що охоплює проблеми релігійної різноманітності, діалогу між молоддю різного походження, соціальної когезії шляхом виховання толерантності, взаємоповаги і взаєморозуміння між людьми.

Британські учені підкреслюють необхідність формування в учнів навичок інтерпретації, створюючи можливості для рефлексії, розглядаючи вплив нових знань на їхні власні уявлення і цінності, використовуючи критичні думки конструктивним і раціональним чином. Більш того, учнів слід залучати до вибору тем і методів їх вивчення, відносячись до них як до рівноправних партнерів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Baumann G. Contesting Culture: Discourses of Identity in Multi-Ethnic London / G.Baumann. – Cambridge: Cambridge University Press, 1996 – 231 p.

2. Baumann G. *The Multicultural Riddle: Rethinking National, Ethnic and Religious Identities* / G. Baumann. – London: Routledge, 1999. – 178 p.
3. Cole W.O. *Religion in the Multifaith School (1st edn)* / W. Cole. – Yorkshire Committee for Community Relations, 1972. – 245 p.
4. Cox E. *Changing Aims in RE* / E. Cox. – London: Routledge and Kegan Paul, 1966. – 46 p.
5. *Building Cohesive Communities: A Report of the Ministerial Group on Public Order and Community Cohesion*, December, London: Home Office, 2001. – 38 p.
6. *Community Cohesion: A Report of the Independent Review Team chaired by Ted Cante*, December, London: Home Office, 2001. – 97 p.
7. Igrave J. *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, 2001. – P. 128-138.
8. Jackson R. *Religious Education: An Interpretive Approach* / R. Jackson. – London: Hodder and Stoughton, 1997. – 186 p.
9. Jackson R. *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Religious Diversity and Pedagogy* / R. Jackson. – London: RoutledgeFalmer, 2004. – 356 p.
10. Leicester M. *Antiracism versus the new multiculturalism: moving beyond the interminable debate* // Lynch, J., Modgil, C. & Modgil, S. (Eds) *Cultural Diversity and the schools: Equity or Excellence? Education and Cultural Reproduction*. – London: Falmer, 1992. – P. 358-374.
11. McIntyre J. *Multi-Culture and Multifaith Societies: Some Examinable Assumptions* // Occasional Papers. – Oxford: Farmington Institute for Christian Studies, 1978. – P. 201-220.
12. May S. *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education* / S. May. – London: Falmer Press, 1999. – 137 p.
13. Modood T. “Difference”, cultural racism and antiracism // in P. Werbner and T. Modood (eds), *Debating Cultural Hybridity*. – London: Zed Books, 1997. – P. 154-172.
14. Mullard C. *Anti-Racist Education: The Three O’s*. – Cardiff: National Association for Multiracial Education, 1984. – 78 p.
15. Ouseley H. *Community Pride Not Prejudice: Making Diversity Work in Bradford* / H. Ouseley. – Bradford: Bradford Vision, 2001. – 58 p.
16. *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools, Final Report of the Advisory Group on Citizenship*, London: Qualifications and Curriculum Authority, 1998. – 49 p.
17. Rattansi A. *Changing the subject: racism, culture and education* // in Donald, J. & Rattansi, A. (Eds) *Race Culture and Difference*. – London: Sage in association with The Open University, 1992. – P. 11-48.
18. Rattansi A. *Racism, postmodernism and reflexive multiculturalism* // in May, S. (Ed.) *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education* / A. Rattansi. – London: Falmer Press, 1999. – P. 19-32.
19. *The Future of Multi-Ethnic Britain: The Parekh Report*, Runnymere Trust. London: Profile Books, 2000. – 40 p.
20. Smart N. *Secular Education and the Logic of Religion* / N. Smart. – London: Faber, 1968. – 89 p.
21. Troyna B. *Multiracial education: just another brick in the wall* // *New Community*. 1983. – No 10. – P. 424-428.