



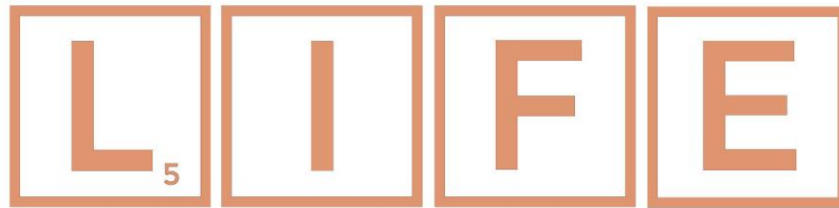
Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



LEARNING
INTERCULTURALITY
FROM RELIGION



Learning Interculturality From rEligion



PD&P Pedagogical Didactic and Participatory Model

Project Number 2016-1-IT02-KA201-024660

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



LEARNING
INTERCULTURALITY
FROM RELIGION



Автори



Fondazione Hallgarten-Franchetti Centro Studi Villa Montesca, Italy

В сътрудничество с консорциума LIFE



Fundación Universidad San Jorge, Spain



Center for Educational Initiatives, Bulgaria



K.S.D.E.O. 'EDRA', Greece



EGECED, Turkey

LIFE Website: <http://www.life-erasmus.eu>

Facebook: LIFE - Learning Interculturality from religion



Съдържание

Въведение	4
Причини да преподаваме вяра и религия	7
Мултикултурализъм и интеркултурализъм: от политическа и образователна гледна точка.....	9
Да разбирате мултикултурализма	11
Мултикултурализъм и общи ценности.....	14
Моделът: отражение върху педагогическата работа	16
Да дефинираме конструктивизма в рамките на модела: защо да преподаваме религия с подход, основан на опита и преживяването	18
The PTRM (Моделът)	20
Моделът в действие.....	21
Списък на (примерни) въпроси за обсъждане	25
Да приложим модела заедно	26
Педагогически модел LIFE	27
Списък на примерни въпроси	31
Библиография	31



Въведение

Най-общо казано, когато в литературата, социологията и политиката говорим за религията, се отнасяме към сбор от културни измерения и светогледи, които са свързани с духовността и някои аспекти на моралните ценности. Религиите имат наративи, символи и традиции, както и свещени истории, чиято цел е да придават смисъл на живота или да обяснят произхода на живота или Вселената.

В почти всички езици на света е възможно да се открият думи, които имат значение, близо или еднакво с английската дума за „религия“. Въпреки това начинът, по който се е зародила концепцията, може да изглежда съвършено различен, а някои общности изобщо нямат дума за „религия“. Например санскритската дума „dharma“, която понякога се превежда като „религия“, означава също така и „закон“. В класическата история на Южна Азия обучението по право е включвало концепции като покаяние чрез благочестивост, както и церемониални и практически традиционни обреди. В средновековна Япония първоначално „имперското право“ и униресалното право (т.нар. Закон на Буда) са били обединени и едва впоследствие са се обособили като независими властови структури. Това подтиква Мирча Елиаде да изведе тавтологично обяснение на това, което наричаме **свещено**, дефинирано като нещо, различно от светското. Ако разсъждаваме над неговата употреба на „светското“ като обхващащо всичко, което категорично не е свещено, може би щеше да бъде разбран по-добре, ако беше дефинирал **свещеното** като всичко, което не е не-свещено. Въпреки това той предпочита да разширява своите дефиниции на думите, за да се легитимира и да маскира невъзможността си да дефинира какво действително е **свещено** (въпреки че то може би може да бъде дефинирано единствено по този тавтологичен начин, като нещо, отнасящо се към своята противоположност).

Според Оксфордския речник религията се дефинира като нещо, отнасящо се до „вяра в и преклонение пред свръхчовешка контролираща сила, най-вече персонифициран Бог или богове“. Въпреки това обичайно се отбелязва, че основната дефиниция на „вяра в Бога“ не съумява да обхване разнообразието на религиозната мисъл и преживяване. Едуард Бърнет Тейлър дефинира религията като „вяра в духовни същества“. В това определение е заложена идеята, че е неуместно да се стеснява смисълът на религията до вяра във висше



божество или очакване за съд след смъртта. Това би довело до потенциалното изключване на много форми и проявления на религиозните културни измерения и следователно „погрешно идентифицира религията само с конкретни религиозни течения, вместо с по-дълбоката подлежаща им мотивация“. Той също така изтъква, че вярата в духовни същества се среща във всички познати ни общества.

В своята основополагаща книга „Елементарни форми на религиозния живот“ социологът Емил Дюркем определя религията като „единна система от вярвания и практики, отнасящи се към свещеното“. Под „свещено“ той има предвид това, което е „отделно и забранено – вярвания и практики, които обединяват в единна морална общност, наречена Църква, всички онези, които се придържат към тях“. Свещеното, обаче, не е ограничено до божества и духовни същности. Напротив, свещени могат да бъдат „скала, дърво, извор, камъче, парче дърво, къща, дума, всичко може да бъде свещено“. Религиозните вярвания, митове, догми и легенди са начини за изобразяване на свещеното и благодетелите и силите, които му приписваме.

Религиите са се развивали под различна форма в различните култури. Някои религии се градят на самата вяра, докато други – на религиозната практика. Някои религии се фокусират върху субективното преживяване на религиозния индивид, докато други считат дейностите на религиозната общност за най-значими. Някои религии претендират за универсалност, докато други се считат за предназначени единствено за малки строго обособени и локални общности. На много места религията се асоциира с публични институции като образователни институции, болници, семейството, правителството и политическата йерархия. Една съвременна академична теория на религията, т.нар. социален конструктивизъм, твърди, че религията е съвременна концепция, дефинирана като произлизаща от Авраамическите религии, и че следователно религията като концепция е прилагана неправилно към не-западните култури, които не се базират на подобни системи.

След като разгледахме културните и антологически измерения на религията, можем да предположим, че вярата е състояние на съзнанието. Всеки човек има вярвания за живота и начина, по който преживява света.



Съгласно *Компаса за предоставяне на обучение по човешките права на Съвета на Европа* „Религиите са системи от вярвания, които свързват човешкото с духовното“¹. Следната дефиниция предоставя всеобхватен поглед върху различните измерения на религията: тя е съвкупност от културни системи, системи от вярвания и миросглед, които свързват човешкото с духовното и, понякога, с морални ценности. Много религии имат наративи, символи, традиции и свещени истории, чиято цел е да придадат смисъл на живота или да обяснят произхода на живота или Вселената. Те основават морала, етиката, религиозните си закони или предпочитания начин на живот на своите идеи за космоса и човешката природа. Много религии имат ритуали (организирано поведение), духовенство, дефиниция за това какво представлява принадлежност или членство, събрания на миряни, редовни срещи или служения за целите на почитане на дадено божество или молитва, свещени места (природни или архитектурни) и/или свещени писания. Религиозната практика може също да включва проповеди, почитане на бог или богове, жертвоприношения, фестивали, празници, транс, инициации, погребални ритуали, брачни ритуали, медитация, музика, изкуство, танци, обществени служби или други аспекти на човешката култура. Въпреки това имаме примери за религии, в които отсъстват някои или много от тези аспекти на структура, вяра или практики. Най-просто казано религията описва „връзката на човешките същества с онова, което те възприемат като свято, свещено, духовно или божествено“. Обикновено тя е съпътствана с набор от организирани практики, които изграждат общност от хора, споделящи вярата.

Както беше обсъдено по-горе, вярата е по-широко понятие и обхваща също така „разбирания, които изключват съществуване отвъд този свят“. Религиите и другите системи от вярвания в нашата околна среда оказват влияние върху нашата идентичност, независимо дали схващаме себе си като религиозни или духовни или не. В същото време други части на нашата идентичност, история, нашето отношение към други религии и групи, които смятаме за „различни“, влияе на това как интерпретираме дадена религия или система от вярвания. Тази дефиниция би трябвало да срещне одобрението на повечето вярващи и невярващи, дори ако мисленето на онези, които определят себе си като „атеисти“ или „агностици“, е разнообразно и не може лесно да бъде категоризирано, тъй като съдържа различни и разнообразни категории и идеи.



Ако приемаме религията за „състояние на ума“ и правото на хората да изразяват тази своя вътрешна природа, трябва да си зададем въпроса дали е възможно и полезно да преподаваме религия. През ноември 2007 год. OSCE (Организация за сигурност и сътрудничество в Европа) публикува “Толедските ръководни принципи за преподаване на религия и вяра в публични образователни институции” (ISBN 83-60190-48-8). Ръководството е изготвено от панел от експерти по въпросите на религиозната и верската свобода. Те стигат до заключението, че преподаването на религия и вяра може да бъде адаптирано, като се вземат под внимание нуждите на различните национални и местни образователни системи и традиции. Предоставянето на обучение *вяра и религия* е важно задължение на училищата, които трябва да подготвят младите хора за живот в плуралистични общества. Въпреки това начинът, по който се провежда обучението в училище, не бива да подкопава или пренебрегва ключовата роля на семействата или религиозните/верските организации. Семействата, заедно с религиозните или верските общности, са отговорни за моралното изграждане на бъдещите поколения. Обединени, семействата, религиозните организации и училищата, могат да спомогнат за изграждането на разбирателство, като насърчават уважение към правата на другите.

Причини да преподаваме вяра и религия

Съществуват няколко убедителни причини да преподаваме вяра и религия, всички от които се подсилват, когато обучението се случва в контекста на придържането към религиозната свобода и човешките права. Някои от тях включват:

- Религиите и вярата са значими сили в живота на индивидите и общностите, и следователно имат съществено влияние върху обществото като цяло. Разбирането на тези убеждения е необходимо, ако искаме човешките същества да се разбират едни други в съвременните нехомогенни общества, както и ако очакваме да разбират значимостта на правата, върху които се гради религиозната свобода.
- Познаването на религиите и вярата допринася за формиране и развитие на разбиране за самия себе си, включително по-задълбочено разбиране на собствената вяра и религия. Изучаването на вярата и религиите отваря умовете



на учениците за въпросите на смисъла и целите на човешкото съществуване и ги поставя пред критични етични въпроси, пред които е било изправено човечеството в хода на своята история.

- Големи части от историята, литературата и културата са неразбираеми без познания за религиите и вярата, следователно изучаването на тези предмети е част от пълноценното образование. Изучаването на религиите и вярата е част от личното познание, разширява хоризонта и задълбочава разбирането на индивида за комплексния контекст на миналото и настоящето.
- Познаването на религиите и вярата може да насърчи уважителното отношение към другите и да спомогне за изграждането на социална кохезия в колектива. В този смисъл всички членове на обществото, независимо от своите собствени убеждения, могат да извлекат полза от познаването на религиите и системите от вярвания на другите¹.

Изглежда очевидно, че религията представлява един от най-релевантните конфликтни фактори в света. Същевременно е ясно, че религията предоставя морални устои за милиарди човешки същества и може да бъде разглеждана като основен фактор за културната идентичност, който посредством общата вяра може да обединява расово и географски различни общности. Самата дума религия произлиза от латинското *religare*, което може да бъде преведено като „да свървея отново“. Религията е начин на изразяване на човешките същества, който има силата да свързва хората, но също така да създава контраст и конфликти. В самата причина за този парадокс се корени отговорът защо този могъщ източник на солидарност се е превърнал в основен източник на конфликти и разделение. Днес дори онези, които посещават религиозните служби и се афишират като вярващи, може никога да не са се замисляли задълбочено за основите на своята вяра и в общия случай не проявяват интерес да опознаят по-добре религиите на другите.

В една статия, наскоро публикувана в САЩ, се казва: „Това е като да учиш география, като запаметяваш имената и столиците на всички американски щати, но никога да не се поинтересуваш от другите държави и континенти, които се намират отвъд границите“¹. Религиозните конфликти и надигането на религиозен фундаментализъм в световен мащаб



провокира прояви на насилие в много части на света, и все повече и повече хора отказват да изучават задълбочено основните въпроси, на които търси отговор религиозната вяра. Придобиването на религиозна грамотност в образованието прави възможно контрастирането на феномените на религиозния фундаментализъм и запознаването на учениците с философски подход към тяхната вяра, включително по-задълбоченото запознанство с други религии.

В училище изучаваме много елементи на артистичното и културно изразяване на човешкото, и религията е част от тях. Изхождайки от религията не само като част от културата, но и като вътрешно изразно средство на човешкото състояние, е възможно да изградим у учениците си прогресивно и еволюиращо разбиране за алтернативните религии като заслужаващи уважение и позитивно отношение в същата степен като собствената. Много важно е да подходим към преподаването на религиите от неутрална образователна позиция. Възможно ли е да преподаваш религия без религия? Опитът сочи, че трябва да започнем от една религия, с положително отношение и отворен ум към други религиозни проявления, но преподаването на история на религиите и културните религиозни проявления е нещо различно.

Моделът представя идеята, че преподаването на религия е усилие за разбиране и взаимно уважение. Основната цел е разсъждение върху фундаменталните въпроси, на които човешките същества търсят отговори. Отговорът или по-точно отговорите не могат да бъдат намерени в рационалните или културните измерения на човешката мисъл, затова се обръщаме към друг начин на мислене и разбиране. Дълбоките въпроси, свързани с човешкото битие, изискват артикулиран подход, основаващ се на духовност, любопитство и дори рационалност. Основната идея на модела е посредством изпитателен подход учениците да изградят навици да задават фундаментални въпроси и да търсят техните отговори в процеса на изграждане на собствената си човешка идентичност.



Мултикултурализъм и интеркултурализъм: от политическа и образователна гледна точка

Всички живи култури са резултат от интеркултурен обмен. Това става особено ясно в ерата на глобализацията, където все по-бързо променящата се културна среда се характеризира с все по-голямо различие от народи, общности и индивиди, които живеят все по-близо едни до други. Увеличаващото се разнообразие от култури, което е флуидно, динамично и трансформиращо, изисква специфични умения и капацитет, за да могат индивидите и обществата да учат, учат отново (преповтарят) и да забравят, за да постигнат лично удовлетворение и социална хармония. Умението да дешифрираш други култури по справедлив и смислен начин се гради не само на непредубеден и плуралистичен дух, но също и на културно самоосъзнаване. Когато културата осъзнава критично своите собствени силни страни и ограничения, тя може да разширява хоризонтите си и да обогатява интелектуалните и духовните си ресурси, учейки се от алтернативни епистемологични, етични и естетични визии и мирогледи. Подходът към културно многообразие изисква идентифицирането и насърчаването на възможно най-широка гама компетенции/умения, особено на онези, които обществата са развивали и предавали през поколенията.

Тъй като дори и в най-традиционните общества интеркултурните взаимодействия се превърнаха в устойчива характеристика на съвременния живот, начинът, по който индивидите и общностите се справят в срещите си с културологично другите, се разглежда под микроскоп. Това поражда нарастващо осъзнаване сред политиците и гражданското общество, че интеркултурните компетенции/умения могат да са значим ресурс в помощ на индивидите за справяне с културните граници в техните лични отношения и опитности. Интеркултурните компетенции са умения за умело навигиране на комплексни ситуации, белязани от нарастващо многообразие на народи, култури и начини на живот, с други думи, умения да действаш *„ефективно и адекватно, когато взаимодействаш с други, които са лингвистично и културно различни от теб самия“* (Fantini & Tirmizi, 2006). Училищата са централно място за подхранване на подобни умения и способности, и предвид важността им за социалния и политически живот, обхватът на интеркултурните умения е много по-широк от формалното образование. Те трябва да достигнат до ново



поколение граждани, особено млади мъже и жени, пред които се разкриват невъобразими досега възможности за глобална комуникация.

Да разбираме мултикултурализма

Една от основните причини за преподаване и изучаване на религия е свързана с парадигмата за мултикултурализма. Най-общо казано в образованието тази парадигма се отнася до „всяка форма на образование и преподаване, която включва историите, текстовете, ценностите, вярванията и перспективите на хора, произлизащи от различни културни среди/културен контекст. В класната стая, например, учителите могат да модифицират или вмъкват уроци, които отразяват културното многообразие на учениците в конкретния клас. В много случаи „културата“ се дефинира в най-широкия възможен смисъл и включва раса, етнос, националност, езикова и религиозна принадлежност, сексуална ориентация и „изключителност“ – термин, използван за ученици със специални потребности или увреждания. Мултикултурното образование се гради на принципа на равнопоставеност на всички ученици, независимо от тяхната културна принадлежност, и се стреми да премахне препятствията пред възможностите за постигане на образователен успех за ученици, произлизащи от различни културни среди. В практиката си преподавателите могат да модифицират или премахнат образователни политики, програми, материали, уроци и образователни практики, които са или дискриминативни спрямо или недостатъчно включващи различните културни перспективи. Мултикултурното образование също така взема предвид, че начините, по които учениците учат и мислят са дълбоко повлияни от тяхната културна идентичност и наследство, и че обучението на деца в среда на културно разнообразие изисква образователни подходи, които ценят и разпознават техния произход. По този начин мултикултурното образование цели да подобри ученето и успехът на всички ученици, но най-вече на онези от културни групи, които исторически са били по-слабо представени или страдат от по-нисък образователен успех и постижения”¹.



Задълбочената критика на хомогенизиращото образование възниква във Франкфуртската школа за социални науки през 30-те години на 20. век. Първоначално концепцията се дефинира като начин за адресиране на множество неравенства, както структурни, така и институционални, които се наблюдават в съвременните образователни институции в мултикултурна среда. След като били поставени основите, мислители и активисти, между които бразилският мислител-революционер Пауло Фрейре, Анри Жиру и проф. Питър Макларън от Калифорнийския университет в САЩ, развили идеята, че общественото демократично образование е инструмент за еманципацията на икономически непривилегированите, но то е здраво вкоренено в критичната теория в действителност обхватът му е много по-широк. В днешно време аспектите на мултикултурализма в образованието са в пряка връзка със социалните промени и новата структура на обществото (като “тигел за претопяване”), и се разглеждат в контекста на образование „за всички”, което изгражда у учениците уменията да предизвикват социална промяна и да се възползват от нея. Първоначално свързан с механизмите на неравенството, в днешно време мултикултурализмът засяга различни образователни стилове и стратегии за обучение на ученици с различен културен произход. В парадигмата на критичния мултикултурализъм възприемането на критичен педагогически подход може да помогне на учениците да развият съзнание за свободата, да разпознават авторитарни тенденции, да свързват знанието с властта и уменията да предприемаш конструктивни действия, стъпвайки на това познание. Както и критичната теория, критичната педагогика черпи от социалните и хуманитарните науки, но – което е още по-важно – черпи от идеите на феминизма, анархизма, и екологията в съвременния контекст. Относно дефиницията на мултикултурализма и неговите връзки с преподаването и изучаването на религия, трябва да подчертаем, че концепцията на мултикултурализма се променя заедно с променящия се ситуативен контекст. Практичен пример представлява бежанската криза, която поведе гражданското общество към нов (и неочакван) дебат. Опитвайки се да дефинираме мултикултурализма, ние искаме да включим различни перспективи, които възникват и се поддържат в обществото в различен контекст и различни етнически и културни измерения. Можем да кажем, че с термина „мултикултурализъм” имаме предвид приемането или по-



добре, насърчаването на различни етнически култури. Приемайки културите и тяхното социално влияние, ние ги интегрираме на организационно ниво, т.е. в училищата, бизнесите, кварталите, градовете и нациите.

В този контекст мултикултуралистите се застъпват за равенство//равен статут на обособени етнически и религиозни групи, без да налага конкретни етнически, религиозни и/или културни ценности като основни. Мултикултурализмът трябва да съхранява идеалите на равнопоставеност, равенство, свобода и уважение към индивидите и групите като фундаментален принцип за успеха на една нация. Европа става все по-мултикултуралистична.

С началото на следвоенната ера миграцията към някои европейски държави се увеличава поради дефицита на работна ръка и края на колониализма. През 80-те години на 20-ти век хората мигрират от Магреб и някои азиатски държави. Този феномен съпътства „вътрешната“ имиграция между новите държави на Европейския съюз. В градовете се установяват хора с „нова“ религиозна принадлежност: хиндуисти, сикхи, мюсюлмани, будисти. След „разрастването“ на ЕС имиграционният наплив на ранните '70 и 90-те години превръщат ЕС в етнически и културно многообразна общност. Идеята, че имигрантите неизбежно ще се слоят и ще станат част от приемащата ги култура, възникнала в средата на 50-те, постепенно е отхвърлена. Тези общности развиват свои собствени културни ценности. Расовото напрежение нараства и в края на 80-те имигрантите стават обект на непровокирани расистки атаки. Вследствие на това възниква схващането, че имиграцията и расовите взаимоотношения са политически спорни въпроси и се надига вълна от искания за въвеждане на имиграционен контрол. Този дебат все още е актуален днес и контролирането на имиграционните потоци е задача на съответните правителства. Идеята за контролирането на потоците не е нова: във Великобритания и Франция още през 50-те години са въведени някои мерки за намаляване на притока на мигранти към Великобритания, тъй като броят на имигрантите от Северна Африка, Западна Индия и Пакистан започнал да се увеличава. Но въпреки строгата имиграционна политика имигрантските общности продължават да се разрастват и явлението „Брекзит“ ще постави нови и спорни въпроси. Огромното мнозинство на нови граждани идват от Африка (32%) и Азия (40%), като най-големите три групи идват от Магреб, Индия и Южна Америка. Това



доведе до промени в „европейския начин на живот” и ЕС се превърна в мултикултурна общност. Тази действителност все още не е напълно приета от жителите на ЕС и в последно време понятието „мултикултурализъм” е оспорвано както в социологическия, така и в политическия дискурс.

Смята се, че това понятие първоначално е въведено във Великобритания през 1966 г. от тогавашния Секретар на вътрешните работи, Рой Дженкинс. Терминът е възприет във всички държави на ЕС, но често се използва с негативна конотация, особено на местно ниво. Това цели маргинализирането на културите на малцинствата, като същевременно се насърчават ценностите на доминиращата бяла култура. Мултикултурализмът е термин, който описва аспекти на социалната политика. Той се използва по начини, които могат или да открояват културните различия в положителен контекст или да прикриват онова, което по същество представлява друга форма на принудителна асимилация. Трябва да отбележим също, че различните етнически групи сега се състоят от голям брой хора, които са родени в приемащата държава. В обществото се установява прогресивно отпадане на религиозните и духовни ценности, характерни за хората, изповядващи дадена религия. Повечето хора, родени в ЕС, идентифицират себе си като атеисти, въпреки че според Фил Зукърман (*The Cambridge Companion to Atheism*, Cambridge Univ. Press, 2007, стр. 59, ISBN 0-521-60367-6) в световен мащаб общият брой на хората, които се възприемат като атеисти, стремително намалява. Това може да се дължи на раждаемостта в държавите с религиозни мнозинства. Повечето имигранти в ЕС твърдят, че са религиозни и вярват в бог. Тази перспектива предоставя потенциален нов аргумент за преподаването на религия в училищата.

Мултикултурализъм и общи ценности

Дебатът за ролята на училището в изграждането на общоприети ценности е много актуален. САЩ предоставя добър пример в това отношение. Според доклада за етичните ценности на американската младеж на Джозефсън от 2010 година ([2012 Josephson Report Card on the Ethics of American Youth](#)) можем да говорим за “належаща нужда за интегриране на изграждащи характера елементи в системата на публичното образование”. Проучването сочи, че 57% от тийнейджърите смятат, че успешните хора правят, каквото се



налага, за да спечелят, дори ако това включва измама. 24% смятат, че е нормално да заплашиш или удариш някого, когато си ядосан. 31% мислят, че физическото насилие е съществен проблем в техните училища. 52% признават, че поне веднъж са прибегнали до измама по време на изпит. 49% от учениците съобщават за тормоз въз основа на етнически или културни различия, който сериозно ги е разстроил. Повечето педагози смятат, че гражданското образование и преподаването на религия са различни дисциплини. И това виждане е основателно.

Въпреки това процесите на изграждане на принадлежност към гражданското общество и политически структури изискват цялостен (холистичен) подход към образованието на личностно и междуличностно ниво като задължителна предпоставка. Възпитаването на съзнателна нагласа към гражданското общество има отношение към различни социални, културни и политически практики. Дюи (Dewey) налага идеята за образование в демократичен дух. Развитието на гражданско самосъзнание включва придобиването на знания, умения и ценности, а комбинацията от тези елементи често се нарича „компетенции“. Познанията и уменията са важни. За да може едно демократично общество да процъфтява, е необходимо да познаваме демокрацията, да имаме компетенциите да постъпваме демократично. Въпреки това най-важни са ценностите, демократичната воля. Според много социологически анализи съвременните общества се нуждаят от граждани, които са гъвкави и рефлексивни в мисленето и действията си. Доналд Шьон нарича това „рефлексивност в действие“. В образованието това изисква образователни практики, които помагат на децата да разсъждават върху поведението си, да поемат отговорност за своите постъпки и да се опитват да действат по различен начин, като експериментират и разсъждават. Рефлексивната парадигма оказва голямо внимание на концепцията за обучение на учителите. Бъдещите преподаватели по „рефлексивно ориентирани преподавателски практики“ са изправени пред сериозното предизвикателство да поставят под лупа своите собствени вярвания и поведения.

Доналд Шьон смята, че социалните системи трябва да се научат да се трансформират без да преминават през непоносими сътресения. „Динамичният консерватизъм“ играе централна роля в този процес. Динамичният консерватизъм трябва да бъде вграден и да действа по такъв начин в трансформиращите се (учещите се) системи, че промяната да



бъде възможна, без да бъдат застрашени основните функции, които системата изпълнява. Системите ни трябва да запазят своята идентичност и да ни помагат да запазим своята, но в същото време трябва да са в състояние да се променят. (Schön 1973: 57). Тук същественият принос на Шьон е да разгледа в каква степен компаниите, социалните движения и правителствата са трансформиращи се (учещи се) системи, и как те могат да бъдат подпомогнати. Той смята, че е наложително да се движим по посока на трансформиращи (учещи) се системи, „сляп и индуктивен процес, за който не съществува адекватна теоретична основа“. Според него бизнесите са идеален пример за такъв тип системи. Фирмите, които са били организирани около даден продукт/продукти, постепенно започват да се интегрират около „бизнес системи“. В своята теория, намерила широк отзвук в литературата за „трансформиращите (учещите) се организации“ 20 години по-късно, Доналд Шьон твърди, че ученето не е просто нещо индивидуално. Ученето може да бъде и социално: социалната система се учи, когато придобива капацитет за нови модели на поведение и ученето може да се прояви като свободни интеракции между системите. Правителствата като трансформиращи (учещи) се системи носят идеята за *обществена* трансформация (обществено учене), начин за придобиване на нови модели на поведение, при който правителството (се) учи вместо обществото като цяло. В процеса на обществена трансформация правителствата провеждат целенасочено и фокусирано изследване на естеството, причините и начините за разрешаване на обществените проблеми.

Нуждата от обществена трансформация носи със себе си нужда от друг вид трансформация (учене). Ако правителството трябва да се научи да разрешава нови обществени проблеми, то трябва също да се научи да създава системи, които да направят това възможно и да се освободи от структурите и механизмите, възникнали около старите проблеми (Schön 1973: 109).

Моделът: отражение върху педагогическата работа

Този модел се гради върху теория, позната като Конструктивизъм, иновативна философия за знанието, ученето и осмислянето на света и свързаните с него феномени.



Най-общо казано конструктивистките подходи и образователни стратегии поставят ученика в центъра на учебния процес – това му позволява по-голям контакт и взаимодействие със средата. Не е обект на това ръководство да разглежда и анализира семантичното значение на термина „конструктивизъм“ и неговите импликации за образованието. За да добиете по-задълбочена представа, моля, разгледайте индексиранията литература в приложената библиографска справка.

Моделът предполага идеята, че придобиването на познание е крайната цел на личен и обществен познавателен процес, целящ да „извлече познание и смисъл от опита“ (*Facets of Systems Science*, George Klir, 1932). Според много автори конструктивизмът е теория за познанието, която се корени във философията, психологията и кибернетиката. Основава се на два основни принципа:

- Знанието не се получава пасивно, а се изгражда активно от учащите се, и в този процес преподавателите са в ролята на фасилитатори;
- Придобиването на познание е адаптивен процес и служи за организиране на света, както го преживява учащият, а не непременно за откриване на онтологичната реалност.

Моделът цели да актуализира идеята на Мария Монтесори за ученето като процес на проучване и откривателство, който се нуждае от специфична учебна среда. Като вземем предвид, че конструктивизмът се фокусира върху умението на учащия да разрешава проблеми от реалния живот, той не само го насърчава да намери уникално решение, но и обръща специално внимание на процеса на достигане до това решение. В този смисъл проблемите, свързани с централните въпроси на човешкото съществуване, трябва да се разглеждат като „проблеми от реалността“, тъй като се отнасят до позицията на човешките същества в света, и трябва да се разрешават посредством проблемно-ориентирани дейности, които са контекстуални, релевантни и представляват голям интерес за учениците. Те могат сами да си изберат проблем, върху който да работят, или преподавателят може да им постави такъв.



По мнението на много автори конструктивистката идея за ученето взема предвид вече наличните знания. Това означава, че фасилитаторският подход насърчава и задълбочава дебата там, където придобиването на ново знание е резултат от процес на проучване. Ако смятаме, че вече наличното знание не е научно обосновано, задачата на ученика е да анализира отново данните и да дефинира нови перспективи. Един от авторите на теорията, позната като „радикален конструктивизъм“, дълбоко повлиян от теориите на Пиаже, предлага „да се откажем от конвенцията в полза на теория на знанието, в която познанието не отразява обективна, онтологична действителност, а изключително цели подреждането и организацията на света, съставен от нашия опит“ (von Glaserfeld, 1984, стр.24). В книгата си „Радикален конструктивизъм: начин на учене и познаване“ фон Гласерфелд пише, че „за конструктивиста концепциите, моделите, теориите и т.н. имат стойност, ако се докажат като адекватни за контекста, в който са възникнали“. Това виждане произлиза от идеологията, че познанието и реалността нямат обективна или абсолютна стойност. Реалността е непознаваема и може само да бъде интерпретирана от знаещия, и тогава може да спре да бъде реалност. Следователно знаещият е този, който интерпретира и конструира реалност, основана на неговия опит и взаимодействия със средата.

Да дефинираме конструктивизма в рамките на модела: защо да преподаваме религия с подход, основан на опита и преживяването

От функционална и педагогическа гледна точка конструктивизмът може да се дефинира като подход или стратегия за изграждане на учебна среда или организиране на среда, в която учащите разрешават проблеми, произлизащи от и ситуирани в лично релевантен за тях контекст; и опитът, придобит в този процес, им помага да достигнат ново знание. В случая с изучаването на религия този процес може по-скоро да бъде описан като „обследване“. Опитът да се дефинират и анализират отговори, които по същество не могат да бъдат открити в рационалния свят, е част от личното познание, произлизащо от



различни опитности и социални взаимоотношения, най-съществен за които е семейният контекст.

По тези причини ученето е комбинация от умението да се обследват и разрешават в този конкретен контекст проблеми, които имат определено философско и духовно измерение, заедно с познанието, придобито от по-задълбочено разбиране на други религиозни направления, както и готовността да се дискутира с връстници, ситуирани в контекст, различен от собствения. Привидната липса на конкретна учебна цел или единствен правилен отговор, нуждата да се сътрудничи с други човешки същества и получаването на конкретни или общи насоки от фасилитатор определят този подход като конструктивистки. Съвсем очевидно ударението пада върху процеса на решаване на проблеми. Изучаването и говоренето за религия, използвайки метода на „обследване“, предполага, че съществуват множество различни начини за обсъждане и разглеждане на проблемите, и също така насърчава алтернативните начини на мислене, които развиват уменията за аналитично мислене и креативността.

Също така е необходимо да уточним понятието „решаване на проблеми“, което употребяваме често. При изучаването и преподаването на религия решенията не са еднозначни. Някои ученици могат да открият, че им е трудно да променят мнението си относно чуждите вероизповедания, но от тях се очаква да усвоят умението да приемат идеята за другия и да използват подхода на „обследване“/проучване, за да придобият собствено знание, което не се основава на традиционните схващания в техния традиционен контекст. Целта на модела LIFE е да се придобият повече знания за традиционната религия, към която принадлежат учениците и по-дълбоко познание за човешките ценности на другите религии, умения за дискусия и позитивна конфронтация.

В модела LIFE конструктивистката педагогика цели да се възползва от потенциала за развитие на мисловни умения от по-висок порядък. Конструктивизмът, свързан с подхода на „обследване“/проучване, може да генерира вътрешна мотивация. Вътрешната мотивация може да създаде по-искрен и дълготраен интерес към изучаването на предмет като религията отколкото външната мотивация като високите оценки.



The PTRM (Моделът)

ПРИНЦИПИ

Конструктивизъм: Теорията се базира на наблюдения и научни открития за това как хората учат. Тя твърди, че хората конструират собственото си разбиране и познание за света посредством преживявания и осмислянето им. Човешките същества са **активни създатели на собственото си знание**. За да могат да направят това, те трябва да задават въпроси, да имат възможност да изследват и оценяват какво знаем.

- *Преподавателска практика: насърчавайте учениците да използват активни техники (да експериментират, да решават реални проблеми), за да придобият повече познания и след това да осмислят и да обсъдят какво са направили и как разбирането им се е променило. Учителят трябва да е уверен, че разбира/познава вече съществуващите коцепции на учениците си, и да направлява дейностите така, че да ги адресира и надгражда.*

Колаборативното учене е метод на преподаване и учене, при който учениците **се обединяват в групи**, за да изследват важен въпрос или да създадат значим проект. Примери за колаборативно учене са група ученици, обсъждащи лекция, или ученици от различни училища, работещи заедно върху общо задание по интернет.

Кооперативното учене е специфичен вид колаборативно учене: учениците работят заедно в **малки** групи върху структурирано задание. Всеки отговаря за своята част от работата, но се оценява и работата на групата като цяло. Кооперативните групи работят заедно очи в очи и се учат на **екипна работа**. В малки групи учениците могат да споделят своите **силни страни**, но могат и да развият по-слабите си **умения**. Развиват **междоличностните** си умения/качества. Научават се да се справят с **конфликти**. Когато кооперативните групи се водят от ясни цели, учениците се ангажират с множество дейности, които подобряват **разбирането** им за изследваната тематика.

За да се създаде Кооперативна Учебна Среда, са необходими **три неща**:

- Учениците трябва да усещат сигурност, но също така и предизвикателство.



- Групите трябва да са достатъчно малки, за да може всеки да има възможност да допринесе.
- Задачите, върху които учениците работят заедно, трябва да са ясно дефинирани.

Представените тук колаборативни и кооперативни учебни техники би следвало да помогнат на учителите да осъществят това.

Също така при кооперативното учене малките групи осигуряват пространство, в което:

- учениците могат да участват активно;
- учителите понякога стават ученици, а учениците понякога преподават;
- всеки получава уважение;
- проектите и въпросите са предизвикателни за учениците;
- различията са ценни и всеки принос е оценен;
- учениците придобиват умения за разрешаване на конфликти, когато възникват такива;
- всички участници черпят от миналия си опит и познания;
- целите са ясно очертани и служат за ориентир;
- има достъп до средства за проучвания, като например интернет;
- учениците са въввлечени в собственото си обучение.

Моделът в действие

„Вярвам, че е наша отговорност като учители не само да създаваме очарование, но и да насърчаваме и даваме възможност на учениците да се научат как да учат“ (Johnstone)

10 ОБРАЗОВАТЕЛНИ ЗАПОВЕДИ:

1. Какво ще научиш зависи от това, което вече знаеш и разбираш.
2. Как ще учиш зависи от това как си учил успешно в миналото.



3. Ако искаме ученето да създава смисъл, то трябва да се свързва с вече наличните знание и умения и да обогатява и разширява и двете.
4. Материалът, който може да бъде обработен за единица време, е ограничен.
5. Обратната връзка и насърчението са необходими за комфортно учене, и оценяването трябва да е хуманно.
6. Различните начини на учене и мотивация трябва да бъдат вземани предвид.
7. Учениците трябва да консолидират наученото, като се запитат какво се случва в собствените им умове.
8. Трябва да има пространство за решаване на проблеми в тяхната пълнота/цялост, за да се упражнят и заздравят взаимовръзките.
9. Трябва да има възможност да създаваш, защитаваш, опитваш и изказваш хипотези.
10. Трябва да има възможност за преподаване (не учиш, освен ако не преподаваш).

1. Какво ще научиш зависи от това, което вече знаеш и разбираш.

Първа стъпка – Какво знаят учениците за религията/Какво е религията? Предварителна дискусия. (Всички ученици вземат участие.) (1 час)

2. Как ще учиш зависи от това как си учил успешно в миналото.

Втора стъпка – Какво знаете, защото вече сте го учили? (Попитайте учениците за опита им в миналото.)

3. Ако искаме ученето да създава смисъл, то трябва да се свързва с вече наличните знание и умения и да обогатява и разширява и двете.

Трета стъпка – Отговаряне на въпроси: Моделът предоставя списък с въпроси, свързани с религията.

Теоретичната база на този подход е следната: *Не е възможно да се преподава религия, без да се разгледат естеството и наративите на една конкретна религия. Целта на този модел е не да дава насоки „как да учим история на религиите“, а да изследва влиянието на мултикултурализма при изучаването на религиите.*

➤ *Характер и концептуални измерения на Въпросите:* дискусията следва да се води, като се избягват всякакви проблеми, свързани с концептуални изрази. За децата е важно да могат да бъдат открити и езикът им да не бъде повлиян от догматичните позиции на другите (родители, други учители и т.н.)



Брѐмбарѐт в кутия на Витгенщайн – Известен още като „**аргументѐт за [невъзможността на] частния език**” и е донякъде подобен на казуса с Мери, която се занимава с невронауки. В своите „Философски изследвания” Витгенщайн предлага мисловен експеримент, който **предизвиква начина, по който гледаме на интроспекцията и как тя влияе на езика, който използваме, за да опишем сетивни усещания**. За целите на своя експеримент Витгенщайн ни казва да си представим група ученици, всеки от който има кутия, съдържаща нещо, наречено „брѐмбар”. Никой не може да види какво има в кутията на някой друг. Всеки трябва да опише своя брѐмбар, но всеки познава единствено своя брѐмбар. Всеки може да говори само за своя брѐмбар, тѐй като в кутиите на другите би могло да има други неща. Следователно, казва Витгенщайн, описанията не могат да участват в „играта на езика”. С времето хората ще започнат да описват какво има в кутиите им, но думата „брѐмбар” просто означава „нещото, което е в кутията на този човек”.

Защо този странен мисловен експеримент е смущаващ за нас? Той твърди, че брѐмбарѐт е като ума ни, и че няма как да знаем какво точно има в ума на някой друг. Не можем точно да знаем какво преживяват другите хора или да познаем уникалността на тяхната гледна точка. Този въпрос е много тясно свързан с т.нар. *труден проблем за съзнанието и феномена на квалиите*.

4. Материалѐт, който може да бѐде обработен за единица време, е ограничен.

Трябва да стимулираме дискусията след края на часа.

5. Обратната връзка и насърчението са необходими за комфортно учене, и оценяването трябва да е хуманно.

Дискусията се ръководи от учителя, който играе ролята на фасилитатор.

- **КАКВО** – Учителите трябва да създадат образователна среда, която е значима за и рефлектира социалните, културни и езикови преживявания на техните ученици. Учителите са в ролята на гидове, медиатори, консултанти, инструктори и адвокати на учениците, като



им помагат ефективно да свържат своето културно и общностно-базирано познание с преживяванията в класната стая.

- **ЗАЩО** - Ladson-Billing (1995) отбелязва, че ключов критерии за културно релевантното преподаване е да се подхранват и подкрепят компетенциите както в домашната, така и в училищната култура. Учителите трябва да използват домашните културни преживявания на своите ученици като основа за разгръщането на знания и умения. Ученето по този начин е по-значимо за учениците и улеснява преноса на наученото в училище към реални житейски ситуации. (Padron, Waxman & Rivera, 2002).
- **КАК:**

Опознайте културите на своите ученици

- Споделяли ли са учениците подробности за/от дома, които отразяват тяхната култура
- Помолете учениците си да напишат за своите семейни традиции
- Инструктирайте учениците си да проучат различни аспекти на своята култура

Прилагайте разнообразни образователни подходи, за да създадете среда на приемственост за различни стилове на учене и различна степен на владееене на езиковите средства

- Създайте кооперативни учебни групи (Padron, Waxman & Rivera, 2002)
- Насърчете учениците си да вземат участие в читателски клубове или литературни кръжоци (Daniels, 2002)
- Провеждайте дискуссионни групи, които се водят от учениците (Brisk & Harrington, 2000)
- Говорете по начин, който посреща възможностите за разбиране и употреба на езика на деца, чийто майчин език не е български (Yeldin, 2004)

Използвайте различни ресурси в общностите на учениците си

- Помолете членове на общността да говорят пред учениците по различни теми;
- Помолете членове на общността да изнесат урок или да направят демонстрация (в тяхната сфера на компетентност) пред учениците;



- Поканете родителите в класната стая да покажат на учениците различни подходи към даден проблем (например по математика: различни начини за деление, пресмятане на дроби и т.н.)

6. Различните начини на учене и мотивация трябва да бъдат вземани предвид.

Учителите трябва да отделят време, за да обяснят защо провеждат тази дискусия.

7. Учениците трябва да консолидират наученото, като се запитат какво се случва в собствените им умове.

Методът се базира на ВЪПРОСИ, затова учителите трябва да обяснят какво представляват философските въпроси.

8. Трябва да има пространство за решаване на проблеми в тяхната пълнота/цялост, за да се упражнят и заздравят взаимовръзките.

Методът се базира на ПРОУЧВАНЕ, което е дефинирано като „търсенето на истина, информация или познание – търсенето на информация посредством задаване на въпроси”.

Контекст – За жалост нашата традиционна образователна система досега е функционирала по начин, който не насърчава естествения процес на проучването. С напредването си в класовете, учениците стават все по-малко склонни да задават въпроси. В традиционните училища те се научават да не задават твърде много въпроси, а вместо това да слушат и да повтарят заучените отговори.

9. Трябва да има възможност да създаваш, защитаваш, опитваш и изказваш хипотези.

В дискусията всеки е свободен да изкаже собственото си мнение, но мненията трябва да са базирани на факти или биографичен наратив.

10. Трябва да има възможност за преподаване (не учиш, освен ако не преподаваш).

Учителите (по религия или други) трябва да бъдат свободни да прилагат собствения си стил на преподаване



Примерен списък от въпроси за дискусия:

- Науката някога ще може ли да замени религията? (Prof. Bruce Hood)
- Трябва ли учените да се вълнуват от религията? (Prof. Robert McCauley)
- С напредване на възрастта хората повече или по-малко религиозни ли стават? (Prof. Jacqueline Woolley)
- **Ако** човешкият вид е специален и Земята е единствената планета, на която има интелигентен живот (поне толкова интелигентен, колкото човешкият вид), тогава защо Бог си е направил труда да създаде космоса? Защо са му трябвали стотици милиарди галактики или хиляди милиарди звезди?
- **Защо** един съвършен Бог – който е всемогъщ и притежава цялото знание – изисква от нас да го славим, като посещаваме църква/джамиа?

Да осъществим метода заедно

1. Да обсъдим приноса на всички участници

След като обсъдим метода по време на срещата, Вила Монтезка ще помоли всички участници да се включат в среща (TELCO) за уточняване на финалната версия на модела.

Създаване на списък с въпроси (10 въпроса на участник).

2. Експериментална фаза на модела с учители

По време на Есенното училище: Среща с учителите за обяснение и обсъждане на модела.

3. Експериментална фаза на модела в училищата

- Представяне на целите на подхода, фокусиран върху проучването (Inquiry Focus activity)
- Представяне на списъка с въпроси
- Разделяне на учениците на малки групи (5-6)
- Дискутиране на въпросите с учениците (3 часа) при необходимост в повече от една сесия
- Създаване на кооперативни отговори (2 часа)



4. Създаване на видеа за въпросите

(Някои от въпросите би следвало да бъдат представени от експерти в сферата на религията и философията. Това представяне не предполага даване на насоки за отговор.)

- Видеата би следвало да са с времетраене не по-вече от 5 минути
- Те ще бъдат качени на платформата

LIFE Педагогически модел

Предложения за учителя – Преди да разгърнете дискусията за религията, трябва да сте сигурни, че по време на дебата ще бъдат съблюдавани подходящи начини за адресиране на проблемите. Като цяло добрата практика изисква да попитате ученика какви думи и начин на обръщение предпочита, когато говори за религията си. По време на дискусията в клас трябва да сте в състояние да се обръщате към учениците по име колкото е възможно по-често. Правилното изговаряне на имената им е много важно, тъй като отразява чувствителност към тяхната култура и уважение. Запомнете – ако се съмнявате, питайте учениците. Насърчавайте употребата на приобщаващ език, който изключва етноцентрични нотки.

Много е важно да избягвате **прояви на грубост в класната стая**:

- Установете ясни базови правила за приемливо поведение в класната стая, за да предпазите учениците си от изолация на базата на културни различия и липса на чувствителност;
- Вербално и невербално установете високи очаквания към учениците да проявяват взаимно уважение към всички други деца;
- Насърчете всички ученици да се споразумеят върху „кодекс на приемливо поведение“ и набор от дисциплинарни мерки за неприемливо поведение в класната стая;



- Реагирайте незабавно на всякакво поведение (вербално или невербално), което би могло да се сметне за проява на предразсъдъци, пристрастия или дискриминативно по своята същност. Не толерирайте расистки, сексистки или нечувствителни коментари от страна на учениците;
- Опитвайте се да не игнорирате или пренебрегвате нуждите на отделните ученици. Например, уверете се, че нямате склонност да предпочитате една група пред друга, когато обсъждате въпросите;
- Избягвайте стереотипите и предпоставянето на предварително изградени концепции във вашата преподавателска практика и по време на дискусиите;
- Когато представяте информация за културно и езиково различни индивиди или малцинствен групи, ясно се позовавайте на наличната литература и проучвания, вместо да изказвате личното си мнение. По същия начин се стремете да насърчавате учениците си да използват разнообразни източници на данни/доказателства, за да развият своите аргументи и да критикуват мненията на другите.

Също така е много важно да насърчавате **открити и приобщаващи дискусии в класната стая:**

- Насърчавайте учениците да задават въпроси, като използвате отворени изказвания, като например: „Някой би ли искал да изрази различно мнение или гледна точка?“
- Избягвайте да насочвате вниманието към отделни ученици или да поставяте някого „на място“, особено когато дискутирате чувствителни културни или лични теми. Даден ученик, например, може да се почувства притиснат, ако се очаква да говори от името на всички хора от своята държава или култура на произход.
- Насърчавайте редуването на изказванията, когато дискусиата навлезе в полемика. Например, уверете се, че учениците се редуват да изказват собствените си мнения, както и да изслушват и искрено да вземат под внимание възгледите на другите;
- Попитайте учениците си как предпочитат да учат и, когато е възможно, стремете се да адаптирате преподавателските си методи и учебните действия според техните предпочитания.



Библиография и допълнителни ресурси

Banks, J. A. (1994) *Multi-ethnic Education: Theory and Practice*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Bromley, K. D. (1998). *Language art: Exploring connections*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon

Garcia, E. (1994). *Understanding and meeting the challenge of student cultural diversity*. Boston: Houghton Mifflin.

Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (2001). *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. New York: Prentice Hall.

Westwood, M. J., Mak, A. S., Barker, M., & Ishiyama, I. (2000). *Group procedures and applications for developing sociocultural competencies among immigrants*. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22(4), 317-330.

Wlodkowski, R. J., & Ginsberg, M. B. (1995). *A framework for culturally responsive teaching*, *Educational Leadership*, 53(1), 17-21.

Woods, P. R., Barker, M. C., & Daly, A. (2004). *Teaching intercultural skills in the multicultural classroom*. Paper presented at the 4th Annual International Conference on Business, Honolulu, June 21-24.

Как да използвате въпросите - Част А: Подготовка за дискусия

От особена важност е да изясните за себе си целта на дискусията и избраните въпроси. След това започнете с ясно формулиране на една или повече учебни цели, които искате да постигнете посредством дискусията, като обясните на учениците защо правите това! Учителят е фасилитатор и трябва да се погрижи дискусията да обхваща подходящи свързани помежду си теми. Важно е да стане ясно, че „отговорите“ на въпросите изискват детайлно вникване в проблематиката.

Част В: Провеждане на дискусията

Трябва да разработите няколко спомагателни въпроса или провокативни изказвания, които да раздвижат дискусията. Учителят трябва да помисли предварително за въпроси или теми, които трябва да бъдат повдигнати, за да може дискусията да е изчерпателна.



Проучете въпросите, които ще дискутирате: въпреки че учителите няма директно да предоставят информация на учениците (това е целта на дискусиите), като учител/фасилитатор вие все пак трябва да познавате много изчерпателно дискутираните теми.

Вземете предвид наличните идеи и концепции на учениците си и решете заедно какво те трябва да знаят, за да са в състояние да вземат участие в дискусиата. Колкото повече учениците знаят по темата, толкова по-задълбочена ще бъде тяхната дискусия. Ако учениците имат малко или повърхностни познания по темата, дискуссионната сесия може да се окаже лекция, изнесена от учителя.

Подходът към дискусията трябва да бъде **колкото е възможно по-спонтанен и емоционален**. Затова учителят може да избере да разгърне дискусията, без да иска от учениците да се подготвят предварително с информация. В края на дискусията се предполага, че учителят ще изготви **списък с теми** и ще помоли учениците си да разгърнат познанията си, като ги проучат и съберат информация. За да задълбочи реципрочното им разбиране за културата на религията, учителят може да насърчи учениците да разгърнат дискусията, обхващайки контекста на своите партньори, или да покани родители в клас, за да отвори темата за семейната среда. В края на това занимание е много важно дискусията да се документира и протоколът да бъде предоставен на учениците за „одобрение“.

По-нататъшни дейности

Учителят следва да:

- Зададе на учениците мини-изследователски проект след края на дискусията, да ги насочи да прочетат допълнителни материали (например статия в списание или вестник) или да гледат видео.
- Ясно да обясни всички зададени учебни цели на дискусията, така че учениците да са наясно с тях. Така ще увеличите вероятността да останат фокусирани върху основните умения и познания и тяхното приложение.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



LEARNING
INTERCULTURALITY
FROM RELIGION



Списък с примерни въпроси

Духовност

- Някои хора казват за себе си, че са „духовни“ същества, но същевременно твърдят, че не вярват в нито един конкретен Бог.*
 - Дефинирайте какво разбирате под това човек да е „духовен“;
 - Дефинирайте какво означава „духовност“ във вашата религия (ако сте религиозни).
- Много значими мислители, учени и философи казват за себе си, че са религиозни.*
 - Помислете за някои от тях и определете по какъв начин тяхната духовност е повлияла начина им на мислене;
 - Дефинирайте и обяснете как духовността определя и влияе на личния ви живот.
- Много хора, които живеят в различни религиозни контексти, твърдят, че не се придържат към никакви форми на духовност.*
 - Дефинирайте каква е тази философска парадигма и дали според вас е възможно човек да няма никакви духовни преживявания;
 - Ако смятате за себе си, че не сте „духовен човек“, опишете личното си разбиране.

За по-малките ученици:

- Дефинирайте какво е „духовност“;
- Опишете какво знаете за понятието „духовност“ във вашата религия.

История и организация на религиите

- Във всеки културен и исторически контекст религиите са пряко свързани с еволюцията на историческия процес.*
 - Дефинирайте и дискутирайте как настоящата ви социална и политическа ситуация е определена в исторически план от влиянието на религиите;



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



LEARNING
INTERCULTURALITY
FROM RELIGION



- Ако вашата религия не е основна за държавата, в която живеете, дефинирайте историческото значение на присъствието ѝ в страната и процеса, довел до сегашното положение.

5. *Процесът на изграждане на религиозно чувство е повлиян от наличието на религиозни институции (църкви, секти, култове и други)*

- Опишете кои са тези институции във вашата държава;
- Вие имате ли директен контакт с някоя от тях? Опишете опита си и впечатленията, които сте събрали за тази организация и нейните действия.

6. *В общия случай религията се дефинира от следните елементи:*

- Вяра (да сме убедени в това, което нашата религия проповядва);
 - Ритуали (формални церемонии);
 - Църква (публично богословие).
- Опишете тези три аспекта през вашата опитност (дори да не сте вярващ);
 - Опишете как религията, която практикувате/сте практикували е организирана във вашата държава;
 - Опишете традиционните религиозни ритуали, които практикувате/сте практикували във вашето семейство в детството ви (ако е имало такива) или какво сте чували от приятели.

За по-малките ученици:

- Дефинирайте какво е църква
- Опишете какво знаете за ролята на църквата във вашата религия.

Религиозни практики

Религиозна практика е участието в религиозни церемонии, целящи постигането на спокойствие на ума или утеха. В някои случаи религиозните практики са свързани с насилие и екстремни чувства. В миналото, а отчасти в някои общности и сега, хората са вярвали в



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



LEARNING
INTERCULTURALITY
FROM RELIGION



духовете на прародителите си или са практикували анимизъм, смятайки, че природата се управлява от духовна сила. Други религии вярват в един Бог (монотеистични) или са политеистични (хиндуизъм), а други са основани на нематериалната същност на живота (будизъм). Всички тези религии се изразяват посредством специфични практики и ритуали.

- Кой са основните практики във вашата религия? Разкажете какво чувствате, когато участвате в религиозните ритуали.
- Разкажете и обяснете как ритуалите са вградени в живота на човек от вашата религия и как маркират неговите етапи, особено инициации, религиозно образование, сватби и съюзи, смърт.
- Разкажете дали според вас съществуват ритуали, които смятате за архаични и не особено актуални за съвременното и обяснете защо;
Някои ритуали са наложени от новите завоеватели и понякога местните жители са запазили някои древни традиции, смесвайки ги с новата наложена религия. Този феномен е известен като „синкретизъм“. Можете ли да назовете някои примери за този процес? Изследвайте някои казуси и ги обсъдете със съучениците си.

За по-малките ученици:

- Опишете кои ритуали/кой ритуал харесвате най-много и защо;
- Знаете ли нещо за произхода на вашата религия? Обсъдете със съучениците си.

Теология

Теологията е науката за религиозната вяра, практики и опит, особено науката за Божественото и връзката на Бог със света. Теологията е философски ориентирана дисциплина за религиозни спекулации и апологетики, които традиционно са ограничени поради произхода и формата им до християнството, но заради своите теми могат да обхванат и други религии, включително и исляма и юдаизма. Темите на теологията включват Бог, човечеството, света, спасението и есхатологията (изследването на последните времена).

Предметът на дисциплината се разглежда в редица публикации. За изследване на систематичните интерпретации на божественото или свещеното, разгледайте агностицизма; атеизма; деизма; дуализма; монотеизма; обожествяването на природата; пантеизма; политеизма; теизма и тотемизма. За изследване на основните теологични



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



LEARNING
INTERCULTURALITY
FROM RELIGION



съображения в рамките на определени религии се запознайте с доктрината и догмата.
(*Britannica.com*)

- По какъв начин сме подобни на Бог и как се отличаваме от него?
- Кой е написал Свещените книги (Корана, Библията и други) и защо е важно (или не е важно) да научим какво пише в тях?
- Как можем да разберем дали Свещените текстове казват истината или не?
- В много религии Бог наказва хората за тяхното неподчинение, но всички религии (или поне повечето) твърдят, че Бог обича човешките същества. Тогава защо ги наказва в края на живота им или докато са живи?
- Много религии обещават на праведните добър и вечен живот след смъртта. Обсъдете чувствата си по отношение на това схващане и обяснете своята вяра на другите.
- Защо Бог иска да го славим? Как славим боговете си?
- Ако Бог знае какво мисля и какви са нуждите ми, защо трябва да се моля за тях?
- В много религии Бог очаква от хората да прощават на всички, които са ги наранили? Защо? В други религии Бог иска хората да наказват онези, които нарушават правилата/законите му. Защо? Обсъдете свите чувства и мисли със съучениците си.

За по-малките ученици:

- За теб важно ли е да си религиозен?
- Как мислиш, че Бог ти помага в ежедневието?

Библиография

Dewey, John

Classic Reading:

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York, NY: MacMillan & Co. This is Dewey's seminal work on education that spawned the progressive movement in the US.

Dewey, J. (1933) *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



LEARNING
INTERCULTURALITY
FROM RELIGION



This is an exploration of thinking and learning processes: Dewey's concern with experience, interaction and reflection is thoroughly explored, along with his worries about linear models of thinking.

Dewey, J. (1938) *Art as Experience*. New York: MacMillan.

This is Dewey's most comprehensive (and final) work on education.

Johnson, J.R. (2003) *Dewey and Vygotsky: A comparison of their views on social constructivism in education*. Dissertation abstracts international, section A: The humanities and social sciences. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press. Abstract no: DA3088475.

This study compares the thoughts of Vygotsky and Dewey on social constructivism and educational reform.

Hung, D.W.L. *Metaphorical ideas as mediating artifacts for the social construction of knowledge: Implications from the writings of Dewey and Vygotsky*. International journal of instructional media 29(2), 197-215.

This study focuses on the power of metaphorical ideas for the internalization of concepts and the social construction of knowledge as outlined by Dewey and Vygotsky.

Vanderstraeten, R. (2002) *Dewey's transactional constructivism*. Journal of Philosophy of Education 36(2), 233-247.

In this study, the author argues that Dewey's work anticipates much of what is important about constructivist epistemology and constructivist pedagogy.

Bandura, Albert

Classic Reading:

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood, NJ: Prentice Hall.

Seminal research on the effect of modeling on learners' cognitive and social development; his work presents a strong case for the social nature on individual social and cognitive development.

Bandura, A., Ross, D., and Ross, S.A. *Transmission of aggression through imitation of aggressive models*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 63, 575-582

Bartlett, Frederic C.

Bartlett, F.C. *Social constructiveness*. British Journal of Psychology, 18, 388-390.

Bartlett outlines the various social factors within the group which tend to modify and elaborate imported customs and to evolve new forms. Constructive-ness proceeds largely through a general trend of development, which may not be fully realized by any member of the group. (PsychINFO Database Record ©2004 APA, all rights reserved)



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



LEARNING
INTERCULTURALITY
FROM RELIGION



Bruner, Jerome S.

Bruner, J.S. (1960). *The Process of Education*. Boston: Harvard University Press

Bruner, J.S. (1964). *Toward a theory of instruction*. Boston: Harvard University Press.

The author describes both how children learn and how they can best be helped to learn and reach their full potential. Bruner advocates using comparison in classroom activities to enhance critical thinking. He also laid out steps for scaffolding.

Bruner, J.S., (1971). *The process of education revisited*. Phi delta kappan. 53, 1, 18-21

By the time of this publication, Bruner had revised many of his original beliefs about cognition in education.

Clancey, William J.

Clancey, W.J. (1997) *Situated cognition: On human knowledge and computer representations*. Boston: Cambridge University Press.

Cognition is viewed not just in terms of high-level “expertise”, but in terms of the ability to find one’s way around the world, to learn new ways of seeing things, and to coordinate activity. This approach is called “situated cognition.”

Eisner, Eliot W.

Eisner, E.W., & Peshkin, A. (1990) *Qualitative inquiry in education: The continuing debate*. New York: Teachers College Press.

Eisner, E.W. (1991) *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.

Eisner, E.W. (1994a) *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. 3rd ed. New York: Macmillan.

This is a curriculum development book from one of the most prominent figures in the field. It is designed to help readers understand the major approaches to curriculum planning and the formation of educational goals.

Eisner, E.W. (1994b) *Cognition and curriculum reconsidered*. 2nd ed. New York: Teachers College Press.

Cognition and Curriculum became a seminal book which was essential reading for students of education over the last decade. Eisner has now revised his classic work. The result is Cognition and Curriculum Reconsidered, a substantially revised edition that adds two new chapters, including a critique of the reform efforts of the intervening years. © Amazon.com

Montessori, Maria (1870-1952)

Montessori, M. (1916). *The Montessori Method*. New York: Schocken Books.

Piaget, Jean



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



LEARNING
INTERCULTURALITY
FROM RELIGION



Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. New York: Harcourt Brace.

Rogoff, Barbara

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.

Vygotsky, Lev

Vygotsky, L. (1926). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Widmaier, W. W.

Widmaier, W.W. (2004) *Theory as a factor and the theorist as an actor: The 'pragmatist constructivist' – lessons of John Dewey and John Kenneth Galbraith*. *International Studies Review*, 6(3), 427-446.

This article is a comparison of the arguments of John Dewey and John Kenneth Galbraith