

Չոն քիսթ

ԿՐՈՆԱԿԱՆ ԲԱԶՄԱԶԱՆՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ
ՄԻՋՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ

Չեռնարկ



ԵՎՐՈՊԱՅԻ ԽՈՐՀՈՒՐԴ



ԵՐԵՎԱՆԻ Վ.ԲՐՅՈՒՍՈՎԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ
ԼԵԶՎԱԲԱՆԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

Չոն Քիսթ

ԿՐՈՆԱԿԱՆ ԲԱԶՄԱԶԱՆՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ
ՄԻԶՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ

Ձեռնարկ

Երևան
«Լինգվա» հրատ.
2008

ՀՏԴ 37 : 008 : 2 (07)
ԳՄԴ 74 + 71 + 86 g 7
Ք 599

Ծրագրի կոորդինատոր՝ Ներսես Գևորգյան

Թարգմանություն՝ Միքայել Ջոյան

Խմբագրություն՝ Ներսես Գևորգյան,
Տաթևիկ Հակոբյան

The translation of is published by arrangement between Council of Europe and YSLU after V. Brusov.

Ք 599 **Քիսթ Ջոն**
ԿՐՈՆԱԿԱՆ ԲԱԶՄԱԶԱՆՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՄԻՋՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ
ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ: **Ձեռնարկ:** Բնագրի այս թարգմանությունը
հրատարակված է Եվրոպայի Խորհրդի և ԵՐՊԼՀ միջև կնքված
պայմանագրի համաձայն: –Եր.: «Լինգվա», 2008թ. – 201 էջ:

ԳՄԴ 74 + 71 + 86 g 7

Տպագրված է Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվաբանական համալսարանի «Լինգվա»
հրատարակչությունում:

Այս հրատարակչությունում արտահայտված տեսակետների համար պատասխանատու են
հեղինակները, այդ տեսակետները կարող են չհամընկնել Եվրոպայի Խորհրդի պաշտոնական
քաղաքականության հետ:

Այս փաստաթղթի տպագրման կամ թարգմանության հետ կապված խնդիրներով դիմել
Հաղորդակցության տնօրինության հանրային տեղեկատվության և հրատարակչության բաժին
(F-67075 Strasbourg Cedex or publishing@coe.int), այս հրատարակման հետ առնչվող ցանկացած
այլ խնդիրներով՝ Կրթության, մշակույթի և ժառանգության, երիտասարդության և սպորտի
գլխավոր տնօրինություն:

Խմբագիր՝ Ջոն Քիսթ

ISBN 978-99939-56 -009 -0

© Եվրոպայի Խորհուրդ, 2007թ.
© «Լինգվա», 2008թ.

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ԵՐԱՆՏԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԽՈՍՔ	6
ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ	7
ՄԻՋՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ	7
1. ՄԻՋՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԵՎ ԿՐԹԱԿԱՆ ՔԱՂԱՔԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ	7
2. ԻՆՉՊԵՍ ՕԳՏԱԳՈՐԾԵԼ ՁԵՌՆԱՐԿԸ.....	10
ՄԱՍ I ԿՐՈՆԱԿԱՆ ԲԱԶՄԱԶԱՆՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՄԻՋՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍԱԿԱՆ ԵՎ ՀԱՅԵՑԱԿԱՐԳԱՅԻՆ ՀԻՄՔԵՐԸ	12
ՄԻՋՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿՐՈՆԱԿԱՆ ՀԱՐԹՈՒԹՅՈՒՆԸ	12
<i>Ներածություն</i>	12
1. Կրոնն իբրև մշակութային ֆենոմեն.....	13
2. Բարոյական, կրոնական և փիլիսոփայական համոզմունքների դերը մասնավոր ոլորտի շրջանակներից դուրս.....	14
3. Կրոնական բազմազանության արտահայտությունները դպրոցում.....	15
4. Քաղաքացիություն, մարդու իրավունքներ և կրոնական բազմազանություն.....	16
5. Միջմշակութային կրթության կրոնական հարթության նպատակները.....	17
6. Կրոնական հարթությունը և աշխարհիկ հասարակությունը.....	22
ԳԼՈՒԽ ԵՐԿՐՈՐԴ	24
ԿՐՈՆԱԿԱՆ ԵՎ ՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԲԱԶՄԱԶԱՆՈՒԹՅՈՒՆ ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ՀԱՄԿԱՅՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ	24
<i>Ներածություն</i>	24
1. Բազմակիություն (plurality).....	24
2. Բազմակիությունը և պլյուրալիզմը.....	25
3. Կադապարում.....	26
4. Կրոններ.....	27
5. Մշակույթ և մշակույթներ.....	28
6. Մշակութային դիսկուրս.....	30
7. Բազմամշակութային (multicultural) հասարակություններ.....	31
8. Էթնիկ պատկանելություն.....	31
9. Ազգային պետությունը և ազգությունը.....	34
10. “Ռասա” և “ռասիզմ”.....	35
11. Հակա-ռասիզմ, բազմամշակութայնություն (multiculturalism) և միջմշակութային կրթություն.....	36
Եզրակացություն.....	37
ՄԱՍ II ԿՐԹԱԿԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐ ԵՎ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆԱԿԱՆ ՍՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐ	39
<i>Ներածություն</i>	39
Ա. ԿՐԹԱԿԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐ	41
ԳԼՈՒԽ I	41
ՀԱՄԱԳՈՐԾԱԿՑԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ.....	41
<i>Ներածություն</i>	41
1. Խմբի բազմազանություն.....	41
2. Դրական փոխկախվածություն.....	42
3. Պատասխանատվություն*.....	43
4. Ռեֆլեքսիվ մոտեցում.....	44

5. Հավասար կարգավիճակի շփումներ.....	44
Եզրակացություն.....	46
ԳԼՈՒԽ 2.....	47
ԻՆՔԼԱՐՏԱԶՅՏՄԱՆ “ԱՊԱՀՈՎ ՏԱՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ”.....	47
1. Ինչի համար է “ապահով տարածությունը” միջմշակութային կրթության մեջ.....	47
2. Ինչպես ստեղծել “ապահով տարածք” – հաջող փորձ Հյուսիսային Իռլանդիայում.....	49
ԳԼՈՒԽ 3.....	52
“ԴԻՍԱՆՑԻԱՅԻՆ” ԵՎ “ՄԻՍՈՒԼՅԱՅԻԱՅԻՆ” ՕԳՏԱԳՈՐԾՈՒՄԸ.....	52
Ներածություն.....	52
1. Ուսուցման տիպերը.....	52
2. Բազմազանություն և երկխոսություն.....	53
3. Հեռավորության ստեղծման անհրաժեշտությունը.....	53
4. Դիստանցիա ստեղծող տեխնիկաների օրինակներ.....	54
ԳԼՈՒԽ 4. ՆԵՐԱՊՐՈՒՄԻՆ ԶԱՐՈՐԴԱԿՑՈՒՄ.....	57
Ներածություն.....	57
1. Ներապրում.....	58
2. Խորհրդածություններ ներապրումի մասին.....	59
3. Այս խորհրդածությունների կիրառումը.....	60
4. Իրավիճակներ, որոնք նպաստավոր են միջմարդկային հարթության համար.....	60

Բ. ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐ..... 63

ԳԼՈՒԽ 1.....	63
ՖԵՆՈՄԵՆՈԼՈԳԻԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄ.....	63
Ներածություն.....	63
1. Ֆենոմենոլոգիական մոտեցումը կրոնական կրթության մեջ.....	64
ԳԼՈՒԽ 2.....	68
ՄԵԿՆԱԲԱՆԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄ.....	68
Ներածություն.....	68
1. Հիմնական հասկացություններ.....	68
2. Ցածր տարիքի երեխաները և մեկնաբանական մոտեցումը.....	73
3. Մեկնաբանական մոտեցման կիրառումը.....	73
3.1 Օրինակ 1. Մեկնաբանական մոտեցման օգտագործումը “Ուրիշների” մասին սովորելիս.....	75
3.2 Օրինակ 2: Մեկնաբանական մոտեցման օգտագործումը տասնմեկ-տասներկու տարեկան երեխաների հետաքրքրությունն առարկայի հանդեպ բարձրացնելու համար.....	78
3. ԵՐԿԽՈՍԱՅԻՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄ.....	82
Ներածություն.....	82
1. Երկխոսության գործառնությունները.....	82
2. Երկխոսության իմաստաբանական հատկանիշները.....	83
4. ՀԱՄԱՏԵՔՍԱՅԻՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄ.....	89
Ներածություն.....	89
1. Գլոբալացում.....	89
2. Համատեքստայնություն.....	91
3. Տեղական մշակույթի պայմաններում սովորելը.....	92

ՄԱՍ III ՄԻՋՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԿՐՈՆԱԿԱՆ ՀԱՐԹՈՒԹՅԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐԸ ՀԱՄԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ԿՏՐՎԱԾՔՈՎ104

ՄԻՋՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿՐՈՆԱԿԱՆ ՀԱՐԹՈՒԹՅՈՒՆԸ. ՀԱՄԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄ.....	104
Ներածություն.....	104

1. Կրթական միջավայրը.....	105
2. Կրոնական բազմազանության արժեքների զարգացումը տարբեր կրթական պայմաններում..	106
3. Կրթության փուլերը և պայմանները.....	106
4. Դպրոցի էթոսը.....	107
5. Դպրոցի քաղաքականությունը.....	108
6. Դպրոցի կառավարումը.....	108
7. Դպրոցական ծրագիր.....	109
8. Հիմնական ինդիկսների և հարցերի ցանկ ինքնավերլուծության և գործողության համար.....	109

ՄԱՍ IV ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ՕՐԻՆԱԿՆԵՐ.....112

Ներածություն.....	112
Վեպից վերցված տեքստի օգտագործում. Փոքրիկ Շուքրի (Կիպրոս).....	116
Համեմատական ուսումնասիրություն. Տեսեր, տոնակատարություններ, պրակտիկաներ և պաշտամունքի վայրեր (Ֆրանսիա).....	119
Հավելված. Ուսումնասիրվող կրոնների մասին տրամադրվող տեղեկություններ.....	122
Հատվածներ սկզբնաղբյուրներից, երկխոսություն կրոնների և մշակույթների միջև (Գերմանիա).....	123
Արտեֆակտի օգտագործում. Կանթեղը, (Հունաստան).....	128
Մշակութային փոխանակումների կազմակերպում. Հռոմ –Թել Ավիվ (Վատիկան).....	131
Դպրոցական միջոցառման կազմակերպում. Միջազգային շաբաթ (Նորվեգիա).....	134
Դասավանդման / մանկավարժական նյութերը և օգտագործվող սարքավորումները.....	138
Արտադպրոցական այցելություններ. Կրոնական պաշտամունքի վայրեր և այլընտրանքային աշխարհայացք առաջարկող կազմակերպություններ (Նորվեգիա).....	142
Արվեստի օգտագործում. Միջմշակութային երաժշտություն (Սլովենիա).....	150
Լեզվի օգտագործումը. արաբերենի և Մարոկկոյի մշակույթի դասավանդման ծրագիր (Բուսանիա).....	153
Ապահով կրթական միջավայրի ստեղծում. Նմանությունների և տարբերությունների արժեքավորում (Միացյալ Թագավորություն).....	156
Դերային խաղի վերլուծություն. ի նչ է հարգանքը (Միացյալ Թագավորություն).....	161
Արվեստի ազգային մրցույթի օգտագործում. ստեղծագործական աշխատանք միջմակութային կրթության կրոնական հարթության մեջ (Միացյալ Թագավորություն).....	168
Շինարարական արվեստի օգտագործում. մեր տունը - մեր գյուղը - մեր աշխարհը (Ավստրիա).....	173

ՄԱՍ V ԾԱՆՈԹԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ.....175

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ.....175

ԴԱՍԱԳՐՔԵՐ ԵՎ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՌԵՍՈՒՐՍՆԵՐ.....185

ՀԱՍԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԲԱՌԱՐԱՆ.....192

Երախտագիտության խոսք

Մույն հրապարակման գործում մեծ ներդրում են ունեցել “Միջմաշկութային կրթության նոր մարտահրավերը. Կրոնական բազմազանությունը և երկխոսությունը Եվրոպայում ծրագրի (2003-2005) փորձագետները՝ Սեզար Բիրզեան (Ռումինիա), Ռոբերթ Ջեքսոնը (Միացյալ թագավորություն), Ջոն Քիսթը (Միացյալ թագավորություն), Հեյդ Լեզանգեր-Կրոզստադը (Նորվեգիա), Միշլեն Միլոն (Կանադա), Ալբերտ Ռասաշը (Գերմանիա), Միշլեն Ռեյը (Շվեյցարիա), Պետեր Շրայները (Գերմանիա): Ցանկանում ենք նաև նշել Եվրոպայի Խորհրդի Կրթության տնօրինության աշխատակից Վիլանո Քիրիազիի աջակցությունը:

Ցանկանում ենք նաև հատուկ շնորհակալություն ուղղել Նորվեգիայի կրթության նախարարությանը՝ այս ծրագրին ցույց տված ֆինանսական օժանդակության համար, ինչպես նաև Եվրոպայի Խորհրդի Կրթության կոմիտեի անդամներին՝ Ավստրիայից, Կիպրոսից, Ֆրանսիայից, Գերմանիայից, Հունաստանից, Վատիկանից, Նորվեգիայից, Սլովենիայից, Իսպանիայից և Միացյալ Թագավորությունից՝ այս գրքում հրատարակելու նպատակով իրենց երկրներում գործնական օրինակները գրավոր ձևով տրամադրելու համար. Գաբրել Հյոշ-Շագար (Ավստրիա), Անդրեաս Սկոտինոս (Կիպրոս), Թիմ Յենսեն (Դանիա), Սիլվի Այմար (Ֆրանսիա), Վասիլիկի Մակրի և Հունաստանի հրեական թանգարան, Դանիելա Ռոսսի (Իտալիա), Մարգարեթ Հ. Դանսոն (Նորվեգիա), Գորանկա Կրաչիչ (Սլովենիա), Ջուլիա Իփգրեյվ (Միացյալ Թագավորություն), Քեվին Օ'Գրեյդի (Միացյալ Թագավորություն), Էյմի Ուիթթոլ (Միացյալ Թագավորություն), Նաինա Փարմա (Միացյալ Թագավորություն), Լեթ Բլեյլոք (Միացյալ Թագավորություն):

Հատուկ շնորհակալություն ենք ցանկանում հայտնել Միջմաշկութային կրթության Միջազգային ընկերակցության նախկին նախագահ Պիտեր Բատելաանին (Նիդերլանդներ), որն այս ծրագրի նախաձեռնողներից մեկն էր:

Ներածություն

Միջմշակութային ուսուցում

1. Միջմշակութային ուսուցումը և կրթական քաղաքականությունը Մեզար Բիրզես

Այս ձեռնարկը 2002-2005 թթ. Եվրոպայի Խորհրդի կողմից իրականացված «Միջմշակութային կրթության մարտահրավերներն այսօր. Կրոնական բազմազանությունը և երկխոսությունը Եվրոպայում» ծրագրի հիմնական արդյունքն է: Եվրոպայի Խորհուրդը հանդես եկավ այդ նախաձեռնությամբ 2001 թ. սեպտեմբերի 11-ի իրադարձություններից հետո: Գլխավոր քարտուղար Վալտեր Շվիմմերի կանխատեսամբ, այդ իրադարձությունները պետք է ամբողջ աշխարհում մեծ կարևորություն հաղորդեին քաղաքականության, կրթության և հասարակական կյանքի կրոնական հարթությանը: Հարկ էր ավելի արդյունավետ դարձնել միջմշակութային կրթությունը Եվրոպայում, որպեսզի էլ ավելի չխորանային բաժանումները ժողովուրդների և հասարակությունների միջև:

Ծրագիրը եվրոպական միջմշակութային կրթությունը դիտարկում է նոր հարթության մեջ: Այն մարդու իրավունքների և միջմշակութային կրթության տեսանկյունից հետազոտում է կրոնական բազմազանությունը, որը բնորոշ է մի շարք բազմամշակութային հասարակություններին և առկա է նաև դպրոցներում: Նրա նպատակն է ոչ այնքան ուսումնասիրել կրոնական կրթությունը և նրա դերը պաշտոնական ուսումնական ծրագրերում, որքան ձևակերպել միջմշակութային կրթության մի այնպիսի մոտեցում, որը կնպաստեր երկխոսությանը, փոխըմբռնմանը և համակեցությանը: Նման մոտեցումը տարբերվում է մեկ կրոնի և մեկ մշակույթի վրա կենտրոնացած այն մոտեցումից, որը մինչ այժմ կարելի է գտնել եվրոպական ուսումնական ծրագրերից շատերում: Անշուշտ, կարելի է պնդել, որ մեզանում կրոնական կրթությունը ոչ թե չափից ավելի տարածված է, այլ ընդհակառակը, որ այն չափազանց քիչ է արտահայտված կամ ընդհանրապես բացակայում է: Հիմնական խնդիրն այն է, որ նախապատվություն տալով գիտելիքին և կարճաժամկետ արդյունքներին՝ մենք անտեսում ենք որոշ կարևոր արժեքներ, մինչդեռ անհրաժեշտ է ուշադրության կենտրոնում պահել կրթության հեռահար նպատակը՝ աշակերտի անձնական և սոցիալական զարգացումը:

Կրոնական և բարոյական արժեքների ոլորտը շատ զգայուն մի ոլորտ է, որն ընդգրկում է աշխարհի վերաբերյալ հայեցակարգային պատկերացումներ և հավատալիքներ: Այդպիսի արժեքները չի կարելի դիտարկել ուսումնական ծրագրի նեղ տեսանկյունից, ինչպես նաև չի կարելի կրթական գործընթացը ընկալել ընդամենը որպես գիտելիքի պարզ փոխանցում: Արժեքները պետք է զարգանան աստիճանաբար, որպեսզի աշակերտը՝ որպես անհատ, իր համար բացահայտի այդ արժեքները և յուրացնի դրանք, ինչը կբերի հեռահար արդյունքի: Այլ կերպ ասած՝ կրոնական և բարոյական արժեքների ձևավորման ընթացքը պետք է կրի իրապես անհատական բնույթ: Նմանապես, կրոնական և բարոյական համոզմունքների զարգացումը պետք է համատեղվի ժողովրդավարական արժեքների հետ, ինչպիսիք են՝ հարգանքը մարդու իրավունքների հանդեպ, բազմակարծությունը և օրենքի գերակայությունը: Այս

մոտեցումից ելնելով՝ կրթական մոտեցումները, մեթոդները և պրակտիկան, որոնք ներկայացված են սույն գրքում, հիմնված են երեք սկզբունքների վրա.

- Կրոնը կարևոր մշակութային իրողություն է (ինչպես և ինքնության աղբյուր հանդիսացող այլ իրողությունները՝ լեզուն, պատմությունը կամ մշակութային ժառանգությունը):
- Աշխարհի մասին պատկերացումները և բարոյական արժեքները պետք է զարգանան աստիճանաբար՝ հիմնվելով իրական անհատական կամ սոցիալական փորձի վրա:
- Պետք է խրախուսել ինտեգրված մոտեցումը հոգևոր, կրոնական, բարոյական և քաղաքացիական արժեքների հանդեպ:

Գրքում քննարկվում են միջմաշկութային կրթության երեք մակարդակներ.

- ազգային կրթական քաղաքականության մակարդակ՝ հստակ ձևակերպված խնդիրների և նպատակների ձևով,
- կառուցվածքային մակարդակ՝ մասնավորապես ժողովրդավարական կառավարում, ուսանողների մասնակցություն, ուսման բաց միջավայր և ներառական ռազմավարություն,
- դասավանդման մակարդակ՝ այն մեթոդները և մոտեցումները, որոնք կազմում են սույն ձեռնարկի հիմնական բովանդակությունը:

Ազգային կրթական քաղաքականության մակարդակում հիմնարար նշանակություն ունեն Եվրոպայի Խորհրդի շրջանակներում ընդունված մի շարք քաղաքական փաստաթղթեր, որոնք վերաբերում են միջմաշկութային կրթությանը, մասնավորապես.

- Եվրոպայի կրթության նախարարների մշտական կոնֆերանսի քսանմեկերորդ նստաշրջանի (Աթենք, 2003 թ. նոյեմբերի 10-12-ի) եզրափակիչ հռչակագիրը,
- Եվրոպայում մշակութային համագործակցության նոր շրջանակների մասին Վարշավայի հռչակագիրը (2004 թ., դեկտեմբերի 9-10),
- Պետությունների և կառավարությունների ղեկավարների երրորդ համաժողովի կողմից ընդունված Գործողությունների ծրագիրը, որում խոսվում է միջմաշկութային երկխոսության և կրոնական բազմազանության հետ կապված խնդիրների մասին:

Այսպես, Եվրոպայի կրթության նախարարների Աթենքի հռչակագրում նշվում է.

“11. Առաջարկել Եվրոպայի Խորհրդին.

- ա) Ընդլայնել միջմաշկութային կրթության հայեցակարգային հետազոտությունները;
- բ) օգնել փոխըմբռնման կառուցմանը... քաջալերելով հարգանքը մարդու իրավունքների հանդեպ... և միջկրոնական երկխոսությունը,
- գ) քայլեր իրականացնել ուսուցման բովանդակության և մեթոդների կատարելագործման ոլորտում,
- դ) զարգացնել ուսումնասիրության գործիքները, հայտնաբերել և տարածել դրական փորձի օրինակներ... դպրոցական դասագրքերում,
- ե) մշակել ծրագրեր, որոնց նպատակն է հաղորդակցությունը և փոխըմբռնումը՝ մասնավորապես լեզուների ուսուցման միջոցով,
- զ) քաջալերել ԵԽ անդամ երկրներում կրթական քաղաքականության մեջ միջմաշկութային ուղղության ներդրումը,

- է) քաջալերել ուսումնասիրությունները հասարակական ուսումնառության և համագործակցային ուսուցման վերաբերյալ,
- ը) աջակցել ժողովրդավարական կառավարման ոլորտի նախաձեռնություններին;
- թ) մշակել որակի հավաստման գործիքներ “ժողովրդավարական քաղաքացիության կրթություն” ծրագրի հիման վրա՝ հաշվի առնելով միջմշակութային ուղղվածությունը,
- ժ) վերհանել օրինակելի փորձի մոդելներ,
- ի) հզորացնել կրթության մեջ բազմազանության կառավարման և միջմշակութային կրթության տարրերը,
- լ) մշակել և քաջալերել մեթոդներ, որոնք կկիրառվեն մասնագետների պատրաստման և վերապատրաստման գործընթացում,
- խ) ճանաչել միջմշակութային կրթության ներուժը,
- ծ) զարգացնել կրթական ռազմավարություններ և աշխատանքային մեթոդներ, որոնք կօգնեն ուսուցիչներին աշխատելու նոր տիպի իրադրություններում,
- կ) քաջալերել ուսուցիչների մասնագիտական հմտությունների ձեռքբերումը,
- հ) ակտիվացնել կառուցվածքային միջավայրի գլոբալ մոտեցումները... հաշվի առնելով թաքնված ուսումնական ծրագիրը, կազմակերպչական ոգին և ոչ-ֆորմալ կրթությունը,
- ձ) խրախուսել անդամ-երկրներին ընդունելու այն իրողությունը, որ բազմազանության կառավարումը միայն դպրոցի խնդիրը չէ, այլ՝ ամբողջ հասարակությանը...”

Այսպիսով, սույն գրքի հիմնական նպատակն է եվրոպական այս մտահղացումների գործնական իրականացումը: Ձեռնարկը պետք է օգնի քաղաքականություն մշակողներին, ուսուցիչներին, վերապատրաստողներին, կրթության այլ մասնագետներին մոտենալ բազմազանության խնդրին՝ հիմնվելով մարդու իրավունքների հանդեպ հարգանքի սկզբունքների վրա: Մա պահանջում է մշակել միջմշակութային կրթության այնպիսի հմտություններ, որոնք թույլ կտան աշխատել մեծապես տարբերվող սոցիալական, մշակութային և կրոնական խմբեր ներկայացնող աշակերտների հետ: Այս ընդհանուր հմտությունը ենթադրում է որոշակի յուրահատուկ հմտություններ.

- զգայուն վերաբերմունք մարդկային բազմազանության մշակութային և կրոնական տարբեր դրդապատճառներին,
- ուրիշների հետ հաղորդակցվելու, երկխոսության մեջ մտնելու կարողություն,
- համակեցության հմտություններ՝ ինչպիսիք են թիմային աշխատանքը, համատեղ ուսումը, ներապրողական հաղորդակցությունը, կոնֆլիկտների խաղաղ լուծումը, վստահության կառուցումը,
- հավատալիքները, սովորույթները, խորհրդանիշները և ծեսերը բացահայտելու և դրանց հետ կապված հակասական և զգայուն խնդիրների հետ աշխատելու կարողություն,
- քննադատական մտածողություն և անհատական արտահայտում:

Ձեռնարկը տարբեր ոլորտների պրակտիկ մասնագետների (ուսուցիչներ, կրթական հաստատությունների այլ աշխատակիցներ, ուսուցիչների վերապատրաստման մասնագետներ) և հետազոտողների միջև համագործակցության արդյունք է: Գրքին նախորդել է Եվրոպայի բազմազանության մշակութային տեսանկյունների լայն ուսումնասիրություն, որը միավորել էր ԵԽ անդամ երկրների մեծ մասի ներկայացուցիչներին: Գրքի կառուցվածքը, որը շարժվում է տեսությունից դեպի պրակտիկա, ինքնին բացահայտում է կապը հետազոտության և հետազոտության արդյունքների գործնական կիրառման միջև:

2. Ինչպես օգտագործել ձեռնարկը

Ձոն Քիսթ

Ձեռնարկի նպատակն է օգնել ուսուցիչներին, ուսուցիչների վերապատրաստման մասնագետներին, դպրոցների վարչական կազմին, քաղաքականության մշակման համար պատասխատատու մասնագետներին և մնացած բոլորին, ովքեր զբաղվում են Եվրոպայի դպրոցներում կրոնական բազմազանության խնդրով: Միջմշակութային կրթության կրոնական հարթությունը մի խնդիր է, որն առնչվում է բոլոր դպրոցներին՝ անկախ նրանից՝ տվյալ դպրոցում առկա է կրոնական բազմազանություն, թե ոչ, քանի որ բոլոր աշակերտները ապրելու և աշխատելու են այնպիսի հասարակությունում, որը գնալով ավելի ու ավելի բազմազան է դառնում:

Ներածության մեջ նշվում է, որ այս գրքի հրատարակումը ԵՄ ծրագրերից մեկի արդյունք է: Սա վկայում է այն մասին, որ այս գիրքն իր հստակ տեղն ունի ԵՄ-ի և այլ եվրոպական նախաձեռնությունների պատմության, արժեքների և նախապատվությունների շրջանակներում:

Ձեռնարկի առաջին բաժինն ընդգրկում է որոշակի տեսական խնդիրներ, որոնց մասին գիտելիքն անհրաժեշտ է ուսուցիչներին և միջմշակութային կրթության ոլորտում աշխատող այլ մասնագետներին: Այս բաժնի համար հիմք են ծառայել կրթության և մշակույթի ոլորտների այն փորձագետների գիտելիքն ու փորձը, որոնք ներգրավված են այդ խնդիրների ուսումնասիրության մեջ ոչ միայն Եվրոպայում, այլև ողջ աշխարհում: Ընթերցողներին առաջարկվում է գնահատել հիմնավոր տեսական բազայի կանոնությունը՝ կրթության գործնական խնդիրների քննարկման համար:

Երկրորդ բաժինը միջմշակութային կրթության կոնցեպտուալ տարրերը դիտարկում է՝ համեմատելով դրանք դասավանդման և սովորելու գործընթացի վերաբերյալ առկա զանազան մոտեցումների հետ: Քննարկվում են կրթական գործընթացին առնչվող մի շարք կարևոր նկատառումներ, նկարագրվում են որոշակի մեթոդաբանական մոտեցումներ, որոնք հիմնված են եվրոպական մի շարք երկրներում կատարված ուսումնասիրությունների և պրակտիկ փորձի վրա: Այդ մոտեցումները տարիների ընթացքում մշակվել են ուսուցիչների կրթության, վերապատրաստման և աջակցության մի շարք առաջատար մասնագետների կողմից: Ի տարբերություն որոշ ավանդական մոտեցումների՝ այս մեթոդների ուշադրության կենտրոնում են ոչ թե գերակշռող մշակույթը (օրինակ՝ գերակշռող կրոնը) և փոքրամասնությունների մշակույթները (օրինակ՝ փոքրամասնությունների կրոնները) որպես այդպիսին, այլ դրանց համակեցությունը: Այս մոտեցման հիմքում ընկած են ոչ թե մի քանի մշակութային համայնքների միջև տարբերությունները, այլ ընդհանուր խնդիրների լուծման և համատեղ նախաձեռնությունների իրականացման եղանակները:

Ձեռնարկի երրորդ բաժնում ներկայացվում է կրոնական բազմազանության խնդիրների ավելի լայն շրջանակ, որը դուրս է գալիս ուսումնական ծրագրի սահմաններից և առնչվում է դպրոցի կառավարմանը: Այս բաժնում խոսվում է այն մասին, թե ինչպես միջմշակութային կրթության հիմնական սկզբունքները (մասնակցություն, ներառվածություն, հարգանք մարդու իրավունքների հանդեպ) պետք է կիրառվեն տարբեր պայմաններում՝ հանրային և կրոնական դպրոցներում, ֆորմալ և ոչ-ֆորմալ կրթության մեջ, կրթության կառավարման և դպրոցների ղեկավարման ոլորտներում:

Ձեռնարկի չորրորդ բաժնում ներկայացված են ԵՄ անդամ երկրներում առկա փորձի որոշ օրինակներ: Բնականաբար, այդ փորձը բավականին տարբեր է: Օրինակները ցույց են տալիս փորձառության տարբեր մակարդակներ, որոշ դեպքերում առկա փորձն՝ առավել հաջող է, այլ դեպքերում՝ պակաս հաջող: Օրինակներ առաջարկելիս՝ հեղինակները չեն ակնկալում, որ ինչ-որ մեկը կուրորեն հետևելու է դրանց: Այդ օրինակները ընթերցողին հնարավորություն են տալիս անդրադառնալ իր սեփական փորձին և օգտագործել ձեռնարկի նախորդ մասերում առաջարկված մոտեցումները դասավանդման մեջ և գործունեության այլ ոլորտներում:

Ձեռնարկը կառուցված է այնպես, որպեսզի առավելագույնս հեշտ լինի դրանից օգտվելը: Ձեռնարկի նպատակներն են.

- խթանել նոր մեթոդների և մոտեցումների օգտագործումը՝ մասնավորապես տարրական և միջնակարգ կրթության մեջ,
- կրթության մասնագետներին ցույց տալ, որ գրքում առաջարկվող մեթոդները և մոտեցումները կարող են ներդրվել գոյություն ունեցող առարկաների մեջ (օրինակ՝ քաղաքացիական կրթություն, հասարակագիտություն, կրոնագիտություն), կարող են օգտագործվել միջմշակութային շփումների խնդիրների քննարկման համար (օրինակ՝ տեղական խնդիրներ, կրոնի զանազան արտահայտությունների հետ կապված խնդիրներ, հակամարտությունների կարգավորում) և անգամ ընդգրկվել որոշակի արտադասարանային ծրագրերի մեջ,
- քաջալերել կշռադատական-կիրառողական մոտեցումը՝ բացահայտելով արժեքները, հասկացությունները և մեթոդները, որոնք կարևոր են ուսման գործընթացի համար,
- օգնել ուսուցիչներին և կրթության այլ մասնագետներին մշակել իրենց սեփական փորձի վրա հիմնված կրթական նախագծեր, որոնց համար հիմք կարող են ծառայել ձեռնարկում նկարագրված օրինակները;
- բարձրացնել քաղաքականություն մշակող մասնագետների, վարչական աշխատողների, դպրոցների կառավարիչների, ուսուցիչների հետաքրքրությունը միջմշակութային կրթության հանդեպ՝ եվրոպական դպրոցներում մշակութային բազմազանության խնդիրներին անդրադառնալու համար, ինչպես նաև կրոնական բազմազանության հանդեպ՝ իբրև միջմշակութային կրթությանն աջակցող գործոնի:

ՄԱՍ I

Կրոնական բազմազանության և միջմշակութային կրթության տեսական և հայեցակարգային հիմքերը

Գլուխ 1. Միջմշակութային կրթության կրոնական հարթությունը

Միջլեն Միլո

Ներածություն

Գլոբալացման պայմաններում խաղաղ գոյակցության պատրաստ քաղաքացիներ դաստիարակելու համար անհրաժեշտ է, որ կրթությունն ի վիճակի լինի արձագանքել մշակութային և կրոնական բազմազանության աճի հետ կապված մարտահրավերներին: Միջմշակութային կրթության կրոնական չափմանն անհրաժեշտ ուշադրություն դարձնելու դեպքում այն կարող է նշանակալի ներդրում ունենալ Եվրոպայում խաղաղության, այլ մշակույթների հանդեպ հանդուրժողականության* և մարդու իրավունքների հանդեպ հարգանքի ապահովման գործում: Կրոնական տարբերությունները, ցավոք, հաճախ շարունակում են հանդիսանալ լարվածության, կոնֆլիկտի և խտրականության սկզբնաղբյուրներ:

Ի՞նչ ենք հասկանում “միջմշակութային կրթության կրոնական հարթություն” ասելով: Այս բաժնում մենք կպարզաբանենք կրոնական հարթությանն առնչվող որոշակի նկատառումներ և կսահմանենք որոշ հիմնական հասկացություններ: Նախևառաջ, մենք կուրվագծենք կրոնի մի շարք առանձնահատկություններ՝ որպես ժամանակակից աշխարհի մշակութային երևույթ (ֆենոմեն): Այնուհետև, մենք կանդրադառնանք այն հարցին, թե բարոյական և կրոնական համոզմունքներն ինչ ձևով կարող են հանդես գալ հանրային ոլորտում և դպրոցում, և ինչպես կարող է միջմշակութային կրթության կրոնական չափումը ծառայել լավատեղյակ և խաղաղասեր, միջմշակութային երկխոսության համար բաց քաղաքացիների դաստիարակմանը: Վերջապես կքննարկենք, թե որքանով է հատուկ ուշադրությունը միջմշակութային կրթության կրոնական հարթության հանդեպ համատեղելի ժամանակակից հասարակությունների աշխարհիկ մոդելների հետ (ինչպես նաև որոշ հասարակություններում առկա աշխարհականացման (secularization) աճող միտումների հետ):

Հավատալիքների, արժեքների և ինքնության վերաբերյալ կրոնական պատկանելությունից բխող մոտեցումների բազմազանությունը, ինչպես նաև խղճի և կրոնի ազատության հետ կապված խնդիրները կարևոր են բոլոր այն ժողովրդավարական հասարակությունների համար, որոնք շահագրգռված են կշռադատման և ժողովրդավարական մասնակցության ընդունակ քաղաքացիներ ունենալով: Մեր հիմնարար մոտեցումն է դիտարկել կրոնը իբրև հասարակական, մշակութային և քաղաքական երևույթ, և, միաժամանակ ժողովրդավարական քաղաքացիության ձևավորման միջոց:

1. Կրոնն իբրև մշակութային ֆենոմեն

Եվրոպայի հասարակություններն անցել են աշխարհականացման հզոր գործընթացի միջով, որի արդյունքում քրիստոնեական եկեղեցու հանրային և քաղաքական կարևորությունը հստակորեն նվազել է: Գերբնականն այլևս չի թելադրում հասարակությունների քաղաքական կարգը, այնուամենայնիվ այժմ էլ հասարակության կյանքում կարելի է գտնել կրոնի ազդեցության բազմաթիվ արտահայտություններ: Այլ խոսքերով, ճիշտ է՝ հիմնական կրոնական ուղղություններն այլևս չեն հանդիսանում մի ուժ, որն ամբողջապես վերահսկում է քաղաքական և հասարակական ոլորտները, այնուամենայնիվ գոյություն չունի հանրային կյանքի այնպիսի ոլորտ, որն ամբողջապես ազատ լիներ կրոնի ազդեցությունից: Այդ իսկ պատճառով կրոնը կարող ենք դիտարկել իբրև մշակութային երևույթ: Քչերն են այսօր կասկածի տակ դնում այն իրողությունը, որ աշխարհականացման գործընթացը մեր հասարակություններում այլևս անշրջելի է, սակայն հարկ է արձանագրել, որ այն չի հանգեցրել հասարակության կյանքում առկա կրոնական ազդեցությունների վերացմանը: Այդպիսի ազդեցություններն արտահայտվում են բազմաթիվ ձևերով: Այսօր մեծ կրոնական ուղղությունների հետ կապված խորհրդանիշներն ու արժեքները շարունակում են մնալ մեր ամբողջական հիշողության մեջ: Շատ երկրներում բնակչության մեծամասնությունը համարում է, որ պատկանում է որոշակի կրոնական ուղղության (թեև հաճախ դա չի նշանակում, որ մարդկանց մեծամասնությունն իրականում հավատացյալ են): Աշխարհականացումն, անկասկած, հանգեցրել է ավանդական կրոնական ուղղությունների ազդեցության անկմանը: Սակայն, միաժամանակ առաջացել են մի շարք նոր կրոնական և հոգևոր ուղղություններ և համայնքներ: Բազմաթիվ հասարակությունների վրա մեծ ազդեցություն թողած միզրացիոն հզոր հոսքերը, առավել հստակորեն, քան անցյալում, ցույց են տվել, որ գոյություն ունեն աշխարհը և մարդկային կյանքն ընկալելու բազմազան ձևեր, որոնք իրենց արմատներով գնում են դեպի կրոնական տարբեր համակարգեր: Աշխարհում առկա բազմաթիվ սպորադիկ և էնդեմիկ շատ հակամարտություններ ընդգրկում են խմբեր, որոնց ինքնությունը հիմնվում է կրոնական պատկերացումների վրա:

Առկա են նաև երկու զուգահեռ գործընթացներ: Մի կողմից անհատն ազատորեն ձևավորում է իր հոգևոր համոզմունքները և դառնում որոշակի կրոնական պատկերացումների հետևորդ, մասնակցում կրոնական ծեսերին՝ իրեն որոշակի կրոնական խմբի անդամ չհամարելով: Մյուս կողմից, նոր կրոնական շարժումները գրավում են բազմաթիվ մարդկանց, որոնք որոնում են որոշակի արժեքներ կրոնի ավանդական ձևերի շրջանակներից դուրս: Ըստ այդմ, այն, ինչ անվանում են “կրոնական վերածնունդ”, կարելի է դիտարկել որպես մարդկային կյանքին հոգևոր չափում հաղորդելու նոր ձևերի որոնում, որի արդյունքում դրանք հարմարեցվում են մեր կյանքի պայմաններին և ընդգրկվում մեր մշակույթի մեջ: Հետևաբար, կրոնի մասին խոսելիս, պետք է հաշվի առնել, որ այսօր “կրոն” հասկացությունը դուրս է գալիս ավանդական կրոնների վրա հիմնված պատկերացումների շրջանակից:

Գործնականում կրոնական հարթությունն արտահայտվում է մի շարք սոցիալական և քաղաքական ֆենոմենների միջոցով, որոնցում կարևորագույն դեր են խաղում անհատի կրոնական հայացքները կամ պատկանելությունը: Մասնավորապես՝ ինքնության արտահայտությունները, կրոնի բնորոշ հատկանիշների հանրային ցուցադրումը, հասարակությանը հուզող քաղաքական և բարոյական խնդիրների շուրջ

դիրքորոշումները, հակասությունները՝ խղճի և կրոնի ազատության և ժողովրդավարական որոշակի արժեքների միջև (ինչպես օրինակ, գենդերային հավասարության խնդրում): Կրոնական հարթության ևս մեկ առանձնահատկությունն այն է, որ կրոնական հարթությունն ընդգրկում է համոզմունքների, արժեքների և աշխարհայացքների լայն շրջանակ, որոնք պարունակում են հակասություններ և որոշ դեպքերում վերածվում լարվածության և անհատի կամ հասարակական խմբի հանդեպ խտրականության աղբյուր:

Անկախ նրանից, թե ինչ ձևով է կյանքի կրոնական հարթությունն արտահայտվում հասարակության կրոնական կյանքում, պետք է հիշել, որ կրոնի քաղաքական դերի նվազումը դեռևս չի նշանակում, որ կրոնական համայնքներն այլևս չունեն անձնական կամ հասարակական գործառույթներ: Թեև կրոնական գործունն այլևս չի կանխորոշում, թե ինչպես է կառավարվում պետությունը, դրա խաղացած դերն ամենևին չի սահմանափակվում մասնավոր ոլորտով:

2. Բարոյական, կրոնական և փիլիսոփայական համոզմունքների դերը մասնավոր ոլորտի շրջանակներից դուրս

Ավանդական կրոնների քաղաքական հզորության անկումը և հանրային ոլորտում կրոնի դերի նվազումը այն երկու գործոններն են, որոնք խթանում են աշխարհականացման գործընթացը վերջին մի քանի տասնամյակների ընթացքում: Կրոնն, իհարկե, շարունակում է գոյատևել, սակայն առկա է դեպի մասնավոր ոլորտ նահանջի միտումը: Աշխարհականացման տեսությունները հաճախ հանգում են ժամանակակից հասարակության մեջ կրոնի դերի պարզունակ մեկնաբանության, որն ավանդական կրոնական հաստատությունների թուլացումը նույնացնում է “կրոնի ավարտի” հետ: Այնուամենայնիվ, այսօրվա հասարակության մեջ պահպանվող կրոնական պրակտիկաների դերը հաշվի առնելով՝ անհրաժեշտ է վերաիմաստավորել “Լուսավորության” դարաշրջանից եկող այն մոդեռնիստական սկզբունքը, ըստ որի կրոնի ոչ-ռացիոնալ բնույթն անհամատեղելի է գիտական բանականության հետ, որն իբր դեկավարող դեր ունի արդի հասարակության կյանքում: Որոշ դեպքերում կրոնը նույնիսկ կարող է միջոց դառնալ արդիականության քննադատության համար, մասնավորապես նրա այնպիսի թերությունների, ինչպիսիք են ծայրահեղ անհատապաշտությունը (ինդիվիդուալիզմ) և դրա ազդեցությունը մարդկային հասարակության միասնականության վրա, կյանքի իմաստի ապարդյուն որոնումները, գլոբալացման հետևանքով մշակույթների անկումը և հասարակությունների բարոյական հիմքերի քայքայումը:

Մինչդեռ կրոնն աստիճանաբար վերածվում է գուտ անհատի խղճին վերաբերող մի երևույթի, մեր կյանքի հանրային տեսանկյունը գնալով դառնում է ավելի անձնավորված: Այնուամենայնիվ, դա չի նշանակում, որ կրոնը սահմանափակվում է մասնավոր ոլորտով և որևէ առնչություն չունի հանրային ոլորտի հետ: Բարոյական և կրոնական համոզմունքներով են պայմանավորված հասարակական գործողության շարժառիթները և բնույթը: Չի կարելի ասել, որ անհատի խորին համոզմունքները վերաբերում են սուկ նրա անձնական կյանքին, մինչդեռ հանրային դաշտում համագործակցությունը հիմնվում է միայն ընդհանուր արժեքների և սկզբունքների վրա: Անհատները գործում են, նույնականացնում են իրենց այլ անհատների հետ և

ձևավորում են քաղաքական դիրքորոշումներ՝ ելնելով իրենց արժեքներից և համոզմունքներից, ինչպես կրոնական, այնպես էլ փիլիսոփայական: Ավելին, բարոյական և կրոնական տարբերությունները կարևորվում են հենց այն պարագայում, երբ դրանք հակասության մեջ են մտնում այլ քաղաքացիների արժեքների հետ՝ քաղաքական ոլորտում:

Փորձը ցույց է տալիս, որ հասարակության տարբեր խմբերի միջև համագործակցության հավանականությունը փոքր է այն դեպքում, երբ հասարակության ներսում մարդկանց փոխհարաբերությունները կարգավորվում են բացառապես ուժի դիրքերից, կամ երբ ենթադրվում է, որ անհատները պետք է ինքնաբերաբար կարողանան հաղորդակցվել իրենցից տարբերվող համոզմունքներ ունեցող անհատների հետ: Հանդուրժողականությունը և փոխըմբռնումը հատկություններ են, որոնք ձևավորվում են ուսման արդյունքում: Հետևաբար, պետության շահերից է ելնում, որ այն կրթությամբ ապահովի երիտասարդներին, որոնց մեծ մասը ստիպված կլինեն ապրել որոշակի քաղաքական կառույցի շրջանակներում՝ չնայած իրենց կրոնական և բարոյական հայացքների տարբերություններին: Ահա այս առումով է, որ կրոնական հարթությունը պետք է դիտարկել միջմշակութային կրթության համատեքստում:

3. Կրոնական բազմազանության արտահայտությունները դպրոցում

Անկասկած, դպրոցն առաջին հաստատություններից մեկն է, որոնց միջոցով երեխաները շփման մեջ են մտնում անհատական ինքնություններ ձևավորող արժեքների և աշխարհայացքների բազմազանության հետ: Անկախ նրանից, թե դպրոցն ամբողջապես աշխարհիկ է, բայց ստեղծված է որոշակի կրոնական համայնքի երեխաների համար, թե ամբողջապես հոգևոր է, ցանկացած դպրոցին բնորոշ են հետևյալ հատկանիշները.

- գոյություն չունի աշակերտների իրապես համասեռ խումբ անգամ միևնույն կրոնական ավանդության սահմաններում կրոնական համոզմունքներն ու կրոնական պրակտիկան տարբերվում են ընտանիքից ընտանիք, կամ անհատից անհատ,
- Ժամանակակից հասարակություններում գոյություն ունեն «լավ» կյանքի տարբեր ընկալումներ, որոնք հիմնվում են տարբեր կրոնական և ոչ-կրոնական համոզմունքների վրա;
- երեխաները, դասասենյակ մտնելով, չեն թողնում իրենց արժեքներն ու համոզմունքները դասասենյակից դուրս: Ո՛չ երեխաներին, ո՛չ էլ ծնողներին չի կարելի խնդրել հրաժարվել իրենց ինքնության զգալի մասից՝ ուրիշների հետ հարաբերություններ ստեղծելու համար:

Մարդկային կյանքի կրոնական հարթությունն անխուսափելիորեն առնչվում է միջմշակութային կրթության հետ, քանի որ կրոնական հարթությունը բազմաթիվ անհատների մշակույթի և ինքնության բաղկացուցիչ մասն է: Բնարկե, ինքնության համար հիմնարար արժեքները և բարոյական նախապատվությունները կարող են նաև բխել փիլիսոփայական, հումանիստական և ազնուստիկ համոզմունքներից: Հետևաբար, միջմշակութային կրթության մեջ կրոնական հարթության մասին խոսելիս մենք ի նկատի չունենք որոշակի կրոնական ավանդության դասավանդումը. նրա նպատակը պետք է լինի փոխադարձ տեղեկացվածության և հարգանքի ձևավորումը և ժողովրդավարության շրջանակներում հասարակական համագործակցության և

քացաքացիական մասնակցության խթանումը: Արդյունքում յուրաքանչյուր անհատ գիտակցում է իր և մյուսների հավասարությունը՝ իրավունքների և արժանապատվության առումով:

Անկախ դպրոցների տիպերից, բոլոր դպրոցներում առկա են կրոնական բազմազանության արտահայտություններ: Բավական է հիշել կրոնական խորհրդանիշերի և ծիսական պահանջների (օրինակ՝ սննդի վերաբերյալ) մասին: Այնուամենայնիվ, կրոնական հարթությունը, չսահմանափակվելով ակնհայտ արտահայտություններով, առնչվում է այն խորին համոզմունքների և արժեքների հետ, որոնք ձևավորում են անհատական ինքնությունները:

Միջմշակութային կրթության մեջ կրոնական հարթության դերը կարելի է ձևակերպել այսպես. միջմշակութային կրթությունը պետք է ապահովի փոխըմբռնում ինչպես կրոնական, այնպես էլ ոչ-կրոնական աշխարհայացքների հանդեպ, ինչպես նաև պլյուրալիստական հասարակության մեջ գոյություն ունեցող բազմազան աշխարհայացքների վերաբերյալ սեփական կարծիք կազմելու ունակություն: Այն առնչվում է երեխաների հիմնարար կրթական շահերի հետ: Այդ շահերը վերաբերում են ոչ միայն ընդհանուր կոգնիտիվ ընդունակություններին, այլև երեխայի իրավունքին՝ բավարար չափով պատրաստված լինել ժողովրդավարության մեջ ակտիվ քաղաքացու դեր կատարելու համար: Այդպիսի կրթությունը պետք է օգնի ձևավորել անձնային ինքնուրույնություն և քննադատական ոգի, հանդուրժողականություն, բազմազանությունն ընտրելու պատրաստակամություն և հանրությանը՝ որպես ամբողջություն, պատկանելու գիտակցում: Այն նաև պետք է օգնի ձևավորել փոխադարձ վստահություն, որը կարող է միավորել քաղաքացիներին՝ անկախ նրանց բարոյական և կրոնական տարբերություններից ու հակասություններից: Կրթության հանդեպ այդպիսի մոտեցումը կարող է հանդիպել որոշակի դիմադրության՝ որոշ ծնողների և ուսուցիչների կողմից: Այսպես, քննադատական մոտեցումը կարող է դիպչել այն հավատացյալների զգացմունքներին, որոնք չեն քաջալերում նման մոտեցումներ: Դեմ կարող են լինել նաև այն ուսուցիչները, որոնք համարում են, որ հարկ չկա անդրադառնալ մարդկանց համոզմունքներին՝ դրանք համարելով յուրաքանչյուրի մասնավոր գործը: Այնուամենայնիվ, մենք համարում ենք, որ այս ձեռնարկում տեղ գտած սկզբունքներն ու մոտեցումները կարող են օգնել հաղթահարել այդ դժվարությունները և նպաստել երեխաների կրթության գործընթացի մեջ ընդգրկված բոլոր կողմերի միջև արդյունավետ երկխոսության կայացմանը:

4. Քաղաքացիություն, մարդու իրավունքներ և կրոնական բազմազանություն

Ցանկացած ժողովրդավարական պետություն, անգամ ամենաաշխարհիկ հասարակության մեջ, պարտավոր է որոշակի դիրքորոշում ունենալ կրոնական բազմազանության խնդրի վերաբերյալ: Այն պետք է մշակի հարաբերություններ գերակշռող կրոնական համայնքների հետ, որոնք դարերի ընթացքում ազդել են հասարակական, բարոյական և անգամ քաղաքական կյանքի վրա: Այնուհետև, այն պետք է հաշվի առնի իրենց ավանդույթների պահպանմանը ձգտող փոքրամասնությունների շահերը: Պետությունը նաև պետք է արձագանքի խղճի և կրոնի ազատության հանրային արտահայտություններին առնչվող պահանջներին, որոնք կարող են դրվել անհատների կամ խմբերի կողմից:

Միննույն ժամանակ բոլոր հասարակություններում նշանակալիորեն ավելացել է մարդու իրավունքների գիտակցման աստիճանը: Աճում է պետությունների հանդեպ միջազգային կազմակերպությունների կողմից գործադրվող ճնշումը՝ հիմնարար իրավունքների պաշտպանության հարցում: Ավելին, մարդկանց չեն բավարարում թղթի վրա գոյություն ունեցող իրավունքները և նրանք պահանջում են իրենց իրավունքների գործնական իրականացում: Հիմնարար իրավունքներին առնչվող այդ խնդիրները (խղճի և կրոնի ազատություն, ինքնարտահայտման ազատություն, համընդհանուր հավասարություն և այլն) կապված են քաղաքացիության այնպիսի ընկալման հետ, որը պահանջում է, որ պետությունն անհրաժեշտ քայլեր ձեռնարկի յուրաքանչյուր անհատի արժանապատվությունը պաշտպանելու, հասարակական համերաշխությունն ապահովելու և հասարակական կյանքին մասնակցությունը քաջալերելու համար:

Ինչպես արդեն նշվեց, ժողովրդավարական պետությունները պետք է երաշխավորեն երեխաների կրթական շահերը: Կրթության կարևորագույն տեսանկյուն է երեխայի իրավունքը՝ ստանալ այնպիսի կրթություն, որը նրան պատրաստում է ժողովրդավարական և պլուրալիստական հասարակության մեջ լիարժեք քաղաքացի լինելուն: Քաղաքացիները պետք է “ապրեն միասին”, չնայած իրենց բարոյական և կրոնական տարբերություններին: Կրթությունը պետք է օգնի ձևավորել ունակություններ և մոտեցումներ, որոնք, պատկերավոր ասած, լիարժեք քաղաքացի լինելու համար անհրաժեշտ գործիքներն են: Պետությունները պետք է քաջալերեն միջմշակութային փոխըմբռնումը և հանդուրժողականությունը: Ի՞նչ ներդրում կարող է այդ գործում ունենալ միջմշակութային կրթությունը:

5. Միջմշակութային կրթության կրոնական հարթության նպատակները

Հաշվի առնելով անհատի արժեքները և ինքնությունը պայմանավորող խորը համոզմունքների բնույթը՝ փոխըմբռնում, համակեցության հմտություններ, ներգրավվածություն և մասնակցություն ապահովելու համար ինչպե՞ս կարող է օգտագործվել կրոնական հարթությունը միջմշակութային կրթության շրջանակներում: Մեր կարծիքով, կրոնական չափումը միջմշակութային կրթության մեջ ունի երեք նպատակներ, որոնք ընկած են կրթական բազմաթիվ մոտեցումների հիմքում. հանդուրժողականություն, փոխադարձություն և քաղաքացիական տրամադրվածություն:

5.1 Հանդուրժողականություն

Հանդուրժողականություն հասկացության շուրջ գոյություն ունի ակնհայտ գրականություն: Գոյություն ունեն հանդուրժողականության “ուժեղ” և “թույլ” ընկալումներ: “Թույլ” ընկալմամբ՝ հանդուրժողականություն նշանակում է ընդամենը “հանդուրժել”, համակերպվել նրա հետ, որ ուրիշներն ապրում են այնպես, ինչպես ցանկանում են և չեն կիսում մեր արժեքները, կամ չեն պատկանում միննույն մշակութային կամ կրոնական խմբին: Այսպիսի ընկալման դեպքում հանդուրժողականությունը հնարավորություն է ստեղծում պասիվ հասարակական “խաղաղապահության” գործընթացի համար, բայց բավարար չէ տարբերության հանդեպ հարգանքի և հանրային ոլորտում բանավեճի համար: Մենք կարող ենք ապրել ուրիշների հարևանությամբ և նրանց հետ շփման մեջ մտնել՝ առանց ընդհանուր որևէ

արժեք ունենալու: Ընդհանուր առմամբ, դա բացատրվում է նրանով, որ պետությունը “պարտադրում է” այս տիպի հաղորժողականությունը օրենքների միջոցով, որոնք թույլ չեն տալիս քաղաքացիներին բռնություններ՝ տարբերվող արժեքներ կամ կենսակերպ ունեցող այլ մարդկանց ազատության հանդեպ:

“Ուժեղ” իմաստով հանդուրժողականությունն նշանակում է ավելին, քան պարզապես ընդունել, որ ուրիշներն ունեն նույն ազատությունը, որն ունենք մենք և որը երաշխավորված է պետական իշխանության կողմից: Դա նշանակում է, որ մենք մեր սեփական համոզմունքները համարում ենք լավ, ճշմարիտ, և արժեքավոր մեզ համար, բայց միաժամանակ մենք ընդունում ենք, որ ուրիշների համոզմունքները իրենց իսկ աչքերում հավասարապես ճշմարիտ և արժեքավոր են, և մենք չպետք է մեզ իրավունք վերապահենք՝ ուրիշների փոխարեն դատելու, թե ինչ է նշանակում “ճիշտ կյանք”: Սա երկար և աստիճանական կրթական գործընթաց է, մասնավորապես, երբ խոսքը վերաբերում է կրոնական համոզմունքներին, որոնք ոչ թե հիմնված են հասարակական կոնսենսուսի վրա, այլ ունեն բացարձակ բնույթ, և այդ իսկ պատճառով ենթակա չեն վերանայման և վերագնահատման: Երեխաները կարող են “ուժեղ” իմաստով հանդուրժողականություն սովորել միայն այն դեպքում, երբ նրանք շփվում են այնպիսի տեսակետների հետ, որոնք տարբերվում են իրենց ընտանիքում և իրենց կրոնական խմբում գոյություն ունեցող մոտեցումներից: Դա նաև նշանակում է՝ սովորել ապրել այնպես, որ ուրիշների տարբեր լինելը չընկալվի որպես վտանգի աղբյուր: Այս ամենի նպատակն է տարբերվող կրոնական կամ փիլիսոփայական համոզմունքներ ունեցող մարդկանց տեսակետները հասկանալու կարողության ձևավորումը:

Կրոնական հարթության մասին խոսելիս պետք է գիտակցել, որ դրա նպատակն այն է, որ ցանկացած երեխա, անկախ նրանից, թե ինչ չափով է նա իրեն նույնականացնում որոշակի կրոնական խմբի հետ, ի վիճակի լինի ձեռք բերել ինքնության դրական զգացում՝ առանց ուրիշների կողմից դատապարտման ենթարկվելու վախի: Որքան խումբն, իր համոզմունքների, կամ համոզմունքների հանրային արտահայտման պատճառով իրեն ավելի սոցիալապես մարզինալացված է զգում, այնքան ավելի հաճախ է այդպիսի խումբը դիմում ագրեսիվ կամ պաշտպանողական ինքնամեկուսացման ռազմավարությանը՝ ի հաշիվ քաղաքացիական մասնակցության: Ասվածը վերաբերում է նաև այն անհատներին, որոնք իրենց նույնականացնում են հասարակության մեջ մեծամասնություն կազմող խմբի հետ. ուրիշների տեղի և դերի գիտակցումը նպաստում է, որ խմբի անդամները խուսափեն “մեծամասնության բարդույթի” ձևավորումից, բարդույթ, որը կարող է հանգեցնել խտրականության՝ որպես տարբերությունների հանդեպ վախի հետևանք:

5.2. Փոխադարձություն

Փոխադարձությունը սոցիալական հմտություն է, որն ընդգրկում է պատրաստակամություն՝ ճանաչել և ընդունել ուրիշների համար նույն բաները, որոնք ճանաչում և ընդունում ես ինքդ քեզ համար, և չվիրավորել ուրիշներին՝ այնպիսի հարցերում, որոնցում չէիր ուզենա, որ քեզ վիրավորեն (նույն սկզբունքը գործում է այն դեպքում, երբ ոչ-հավատացյալ երեխան գործ ունի նվիրված հավատացյալ երեխայի հետ): Այստեղից է բխում հասարակական հարաբերությունների էթիկան: Կրթությունը պետք է օգնի, որ երեխաների մոտ զարգանա ունակություն՝ տարբերելու բարու մասին

իրենց սեփական պատկերացումները՝ մի կողմից, և այդ պատկերացումները չկիսող մարդկանց հանդեպ վերաբերմունքը՝ մյուս կողմից: Երիտասարդները պետք է ի վիճակի լինեն գնահատել, թե ինչ կարելի է ակնկալել նրանցից, ովքեր չեն կիսում միևնույն արժեքները և համոզմունքները: Ի վերջո, սա պետք է քաջալերի քաղաքացիներին, որ նրանք մասնակցեն հանրային բանավեճին՝ հիմնվելով իրենց կրոնական համոզմունքների վրա, ընդ որում այդպիսի մասնակցությունը պետք է արդարացված համարվի ուրիշների կողմից: Քանի որ փոխադարձությունը հնարավոր չէ ամրագրել օրենքների և կանոնների միջոցով, այն կրթական գործընթացի արդյունք պետք է լինի:

Թեև երեխաները որպես կանոն չեն մասնակցում հասարակական քննարկումներին, դրանց մասնակցելու պատրաստակամությունը ձեռք է բերվում կրթության և սոցիալիզացիայի երկարատև գործընթացի արդյունքում: Անշուշտ, այդ գործընթացն սկսվում է շատ երիտասարդ տարիքում. դպրոցական բակը, տան հետ գուգահեռ, առաջին միջավայրերից մեկն է, որտեղ պետք է գործեն տարբերությունների ընդունումը և ուրիշների հանդեպ հարգանքը, քանի որ այստեղ “նորմից” թեթևակի շեղումը հեշտորեն կարող է հանգեցնել երեխայի մարզինալացմանը մնացած երեխաների կողմից:

5.3 Քաղաքացիական տրամադրվածություն

Բնավորության այնպիսի գծերը, որոնք հնարավոր են դարձնում ուրիշների հանդեպ հարգանքը և փոխադարձության վրա հիմնված սոցիալական հարաբերությունները, հանրային կյանքում արտահայտվում են այն հասարակական կեցվածքով, որը կարելի է բնորոշել իբրև քաղաքացիական պատասխանատվության զգացում: Այս հասկացության առաջին իմաստն առնչվում է հանրային կյանքում քաղաքացու մոտեցումներին: Մա ոչ թե կանոնակարգման սկզբունք է, այլ համակեցության միջոց, որն իր հետ բերում է ինչպես հարգանք, այնպես էլ փոխադարձություն: Այս երկու սկզբունքներն էլ ենթադրում են կշռադատման ընդունակություն և որոշակի չափավորություն անհատի համոզմունքների հանրային արտահայտման մեջ: Բառիս բուն իմաստով, որը մենք սովորաբար կարող ենք գտնել բառարաններում, կշռադատման ընդունակությունը նշանակում է միտքը սեփական անձի վրա կենտրոնացնելու ունակություն: Այն ենթադրում է, որ մարդն ի վիճակի է մտովի վերացարկվել սեփական համոզմունքներից և տեսակետներից: Բազմաթիվ հակամարտությունների պատճառը բացարձակ համոզմունքներին կուրորեն հետևելն է: Կրոնական հարթության տեսակետից ի՞նչ է նշանակում “քաղաքացիական պատասխանատվություն”, ինչպիսի՞ չափանիշներ պետք է օգտագործենք մեր մոտեցումը սահմանելու համար: Մինչդեռ խղճի, կրոնի և ինքնարտահայտման ազատության ճանաչումը միշտ ունի որոշակի սահմանափակումներ, կրոնական համոզմունքների բացարձակ բնույթը ուրիշների հանդեպ հարգանքի տեսանկյունից լուրջ խոչընդոտ է, որը հանգեցնում է խտրականության այն մարդկանց հանդեպ, որոնք չեն կիսում այդ համոզմունքները:

ա) Վերացարկվելու կարողություն

Բարոյական և կրոնական համոզմունքներից վերացարկվելու ունակությունը հավասարազոր չէ ամեն ինչ հարաբերական համարելուն: Այն նաև չի նշանակում, որ երեխաները պետք է գնահատական տան, թե որքանով արժեքավոր են իրենց կամ իրենց ընտանիքների համոզմունքները: Կշռադատման ունակությունը պետք չէ շփոթել ո՛չ ավանդական նորմերի արմատական քննադատության հետ, ո՛չ էլ ինքնության հիմքերը սասանելու թաքնված ցանկության հետ: Որոշակի մշակույթի հիմքերի քայքայումն, անկասկած, ցանկալի նպատակ չէ: Ճիշտ է, կշռադատման ունակությունը ենթադրում է սեփական արժեքներից և համոզմունքներից վերացարկվելու կարողություն. նրա նպատակը ոչ թե որոշակի մշակույթի շրջանակներից աշակերտին դուրս բերելն է, այլ որոշակի ունակությունների ձևավորումը, խոսքը վերաբերում է ուրիշների հանդեպ բաց լինելու և միաժամանակ նրանց ինքնությունը հարգելու ունակությանը:

Բնական է, որ երեխաներին ծանոթացնում են իրենց խմբի ավանդական հավատալիքներին, օրինակ՝ ընտանիքում կամ եկեղեցի, մզկիթ կամ պաշտամունքի այլ վայր այցելության ժամանակ: Դպրոցում, այնուամենայնիվ, երեխաներից կարելի է ակնկալել, որ նրանք զարգացնեն վերացարկվելու ունակություն՝ գիտակցելով, որ իրենց ինքնությունը և արժեքները իմաստալից և կարևոր են իրենց և իրենց խմբի համար, և որ ուրիշ երեխաներն ունեն այլ համոզմունքներ, որոնք նույնքան կարևոր են նրանց համար: Առանց վերացարկվելու այս կարողության ո՛չ երեխաները, ո՛չ էլ մեծահասակները չեն կարող հասկանալ, թե ինչպես տարբերվող բացարձակ պնդումները կարող են հավասարապես ճշմարիտ համարվել: Վերացարկման ունակությունը ենթադրում է հարաբերականության որոշակի աստիճան, սակայն այն պետք չէ շփոթել ռելատիվիզմի հետ: Եթե ռելատիվիզմը փորձում է տարբեր բարոյական նախապատվություններն իջեցնել միևնույն մակարդակի՝ պնդելով որ նրանք հավասարապես ճշմարիտ են, հարաբերականության գիտակցումն ընդամենը նշանակում է, որ մենք ընդունում ենք, որ որոշակի համոզմունքներ ճշմարիտ են համարվում որոշակի համատեքստում, մասնավորապես այն համայնքում, որը հետևում է այդ համոզմունքներին:

Սա աստիճանաբար սովորելու գործընթաց է, որն, անշուշտ, ավելի դյուրին է երեխաների, քան մեծահասակների համար: Այս հարցում ևս, դպրոցը պետք է ստանձնի մի դեր, որը տարբերվում է ընտանիքի և կրոնական կազմակերպությունների դերից, թեև լրացնում է դրանք: Ավելին, կրոնական համոզմունքներից վերացարկվելու կարողությունն ընդհանուր առմամբ վիրավորական չէ երեխաների և ծնողների համար, քանի որ այն, ըստ էության, իր բնույթով ոչ թե քննադատական, այլ հիմնականում իմացական է:

բ) Չափավորություն ինքնության հանրային արտահայտման մեջ

Քաղաքացիության տեսակետից ևս մեկ կարևոր հատկություն է չափավորությունը՝ սեփական ինքնության և համոզմունքների սոցիալական հաստատման տեսակետից: Չափավորությունը չի նշանակում, որ պետք է ճնշել կամ թաքցնել սեփական կրոնական ինքնությունը, այլ նշանակում է, որ ինքնությունը պետք է արտահայտել այնպիսի ձևով, որը չի խանգարում ուրիշների հետ հաղորդակցությանը և փոխադարձ հարգանքին: Ինչպես նշվեց, այս սկզբունքն ավելի հեռու է գնում, քան “թույլ” իմաստով հանդուրժողականությունը:

Ինքնության հաստատման որոշակի “ուժեղ” կամ “բացառող” ձևեր կարող են ընդունելի լինել ընտանեկան շրջանակում կամ խմբի ներսում, սակայն քանի որ այսպիսի ձևերը կարող են հանգեցնել խտրականության և ուրիշների հանդեպ անարդար վերաբերմունքի, չափավորության սկզբունքը նշանակում է, որ անհատը պետք է ղեկավարվի որոշակի “հանրային կյանքի կանոնակարգով”՝ ուրիշների հետ հարգալից և համագործակցային հարաբերություններ հաստատելու համար: Այս մոտեցումը չի վերաբերում միայն մարդկանց, որոնք պատկանում են փոքրամասնություններին, որոնց սոցիալական ինքնությունը և բարոյական արժեքները զգալի աստիճանով պայմանավորված են իրենց կրոնական համոզմունքներով: Սա վերաբերում է նաև մեծամասնության ներկայացուցիչներին, որոնք, անգամ աշխարհիկ պետության մեջ, հաճախ ունեն որոշակի պատկերացումներ այն մասին, թե ինչպես պետք է իրենց պահեն նրանք, ովքեր մեծամասնություն չեն կազմում: Այս պատկերացումները սովորաբար խնդիր են հետապնդում՝ ապահովել, որ փոքրամասնությունների պահվածքը քաղաքացիական հասարակության մեջ համապատասխանի մեծամասնության ընդհանուր, հաճախ բացահայտորեն չարտահայտված կանոններին:

Չափավորությունը հասուն տարիքի հասնելիս չի զարգանում ինքնաբերաբար: Այն պետք է սովորել միջմշակութային կրթության շրջանակներում: Դպրոցները պետք է ձգտեն երիտասարդների շրջանում սերմանել փոխադարձ հարգանք, այնպես որ յուրաքանչյուրն ի վիճակի լինի ապրել իր համոզմունքներին համաձայն, գիտակցելով, որ գոյություն ունեն այլ մարդկանց հետ շփման մեջ սեփական համոզմունքների արտահայտման որոշակի սահմաններ: Դրան հասնելու համար, պետք է կիրառվեն վերոհիշյալ չափանիշները. եթե երեխաները համոզված են, որ իրենցից յուրաքանչյուրի ուրույն ինքնությունը դպրոցում ճանաչում է գտնում, և որ նրանք ուսման միջոցով կարող են զարգացնել որոնց մտավոր կարողությունները, չափավորությունը չի ընկալվում որպես ինքնամերժում, այլ ընկալվում է որպես տարբերվող համոզմունքներ ունեցող մարդկանց հետ շփվելու միջոց:

6. Կրոնական հարթությունը և աշխարհիկ հասարակությունը

Արդյո՞ք միջմշակութային կրթության կրոնական հարթությունը համատեղելի է հանրային հաստատությունների աշխարհիկ բնույթի, քաղաքական չեզոքության և աշխարհիկ կրթության հետ:

Նախևառաջ, հարկ է նշել, որ աշխարհիկ հասարակությունը գերիշխող է ժողովրդավարական երկրների մեծ մասում՝ ճիշտ է այդ երկույթն արտահայտվում է տարբեր ձևերով և տարբեր աստիճանով: Այնուամենայնիվ, ժամանակակից հասարակությունների աշխարհիկ բնույթը պետք չէ ընկալել որպես բացարձակ ճշմարտություն: Այսպես, օրինակ Ֆրանսիայում աշխարհականությունը (secularism) իրենից ներկայացնում է պետության և եկեղեցիների միջև հարաբերությունների կազմակերպման եղանակ, որի հիմնարար քաղաքական և իրավական սկզբունքները կարելի է գտնել այլ ժողովրդավարական համակարգերում: Գոյություն չունի «բացարձակ աշխարհիկություն» և բացարձակ աշխարհիկ հասարակությունը այնպիսի մի երկույթ չէ, որին պետք է ձգտել: Հաշվի առնելով արդի հասարակությունների բարդ կառուցվածքը և տարբեր ազգային ավանդությունների միջոցով ձևավորված եկեղեցի-պետություն հարաբերությունների մոդելների առկայությունը՝ քաղաքական և իրավական մարմինները պետք է որդեգրեն առաջադիմական վերաբերմունք կրոնի հանդեպ: Պլյուրալիզմի ընդունումը ենթադրում է, որ ժողովրդավարական պետությունը պետք է կարողանա համատեղել ազգի այն հայեցակարգը, որը հիմնված է յուրահատուկ մշակութային և պատմության վրա, ազգի քաղաքացիական, բազմէթնիկ հայեցակարգի հետ: Քաղաքական չեզոքությունը չի նշանակում, որ պետությունը կարող է անտեսել այն փաստը, որ քաղաքացիների սոցիալական և քաղաքական գործողությունները սերտորեն կապված են նրանց համոզմունքների հետ: Այնուամենայնիվ, պետությունը պետք է բժախնդիր կերպով ապահովի քաղաքացիների խղճի և կրոնի ազատությունը՝ որևէ կրոնական խմբին չհասկացնելով առավել կամ պակաս նպաստավոր դիրք:

Աշխարհականացումը մի գործընթաց է, որի շրջանակներում պետք է ներառվեն մշակութային և կրոնական բազմազանության հետ կապված բազմաթիվ հարցեր: Աշխարհականությունը վտանգ չի ներկայացնում կրոնի համար, և կրոնն այլևս վտանգ չի ներկայացնում աշխարհականության համար: Բայցևայնպես, վտանգ գոյություն ունի, որ միջմշակութային կրթության կրոնական հարթությունը կարող է դիպչել հավատացյալների և ոչ-հավատացյալների զգացմունքներին: Այսպես, հավատացյալների համար դա կարող է լինել վախը, որ իրենց համոզմունքները կարող են ենթարկվել առօրեականացման և հարաբերականացման, իսկ ոչ-հավատացյալների համար՝ թաքնված հոգեորսի և մարդկային դյուրահավատության հանդեպ կասկածները: Ավելին, որոշ երկրներում կրոնական հարթությունը պատմականորեն համարվում է բացառապես մասնավոր ոլորտին (ընտանիք, կրոնական համայնք կամ համայնքային դպրոց) վերաբերող մի երկույթ:

Անկախ տվյալ պետության մեջ աշխարհիկ համակարգի և օրենքի գերակայության ձևերից, մշակութային ավանդությունների հանդեպ հարգանքը և մարդկանց միջև երկխոսության անհրաժեշտությունն անմիջականորեն բխում են մարդու հիմնարար իրավունքներից: Սա վերաբերում է համատեղ ապրելու մեր հնարավորությանը: Աշխարհիկ և աշխարհականացված հասարակությունները պետք է առաջարկեն մի համակարգ, որը թույլ է տալիս բազմազանության ճանաչում հավասար

քաղաքացիների շրջանում, և որն ապահովում է անհատի կրոնական նախապատվությունների վրա հիմնվող խտրականության բացակայությունը: Այս ճանաչումը անհրաժեշտություն է՝ պյուրալիստական համակարգում ընդհանուր նորմեր ձևավորելու համար: Ընդհանուր նորմերը չեն կարող սահմանվել մեկընդմիջտ. դրանք բազմամշակութային համատեքստում տեղի ունեցող հաղորդակցության և երկխոսության արդյունք են: Միջմշակութային փոխըմբռնման միջոցով ներդաշնակ համակեցություն և հանդուրժողականություն ձևավորելու գործում կրթությունն ունի հիմնարար դեր:

“Միջմշակութային կրթության կրոնական հարթություն” գլխի հիմնական կետերը

- Կրոնը պետք է ընկալել իբրև արդի աշխարհիկ հասարակության մեջ գոյություն ունեցող հասարակական, սոցիալական և քաղաքական ֆենոմեն:
- Կրոնը չի սահմանափակվում հանրային կյանքից հեռու գնտվող մասնավոր ոլորտով. բարոյական և կրոնական համոզմունքներն են պայմանավորում սոցիալական գործողությունների բնույթը:
- Կարևոր է, որ պետությունները ապահովեն քաղաքացիների կրոնի և խղճի ազատությունը:
- Կրոնական բազմազանության արտահայտությունները դպրոցում ընդգրկում են ակնհայտ խորհրդանիշներ, որոնք մակերեսի վրա են գտնվում, և ավելի խորքային մակարդակում գտնվող ոչ ակնհայտ համոզմունքներ և արժեքներ:
- Միջմշակութային կրթությունը պետք է նպաստի պյուրալիստական հասարակության մեջ առկա տարբերվող աշխարհայացքների միջև փոխըմբռնմանը:
- Միջմշակութային կրթությունը պետք է ձևավորի անձնական ինքնուրույնություն, բազմազանության հանդեպ բաց մոտեցում և ամբողջական հանրությանը պատկանելու գիտակցության, ինչպես նաև վստահության մթնոլորտ, որը, միավորելով տարբեր կրոնական և բարոյական համոզմունքներ ունեցող քաղաքացիներին, նրանց թույլ կտա լիարժեքորեն մասնակցել ժողովրդավարական գործընթացներին:
- Միջմշակութային կրթության կրոնական հարթության նպատակներն են.
 - Հանդուրժողականությունը. կյանքում տարբեր նախընտրությունների առկայության գիտակցումը և ուրիշների նկատմամբ հարգանքը;
 - Փոխադարձություն. սոցիալական հմտություն, որն ընդգրկում է պատրաստակամություն՝ ճանաչել և ընդունել ուրիշների համար նույն բաները, որոնք ճանաչում և ընդունում ես ինքդ քեզ համար, և չվիրավորել ուրիշներին՝ այնպիսի հարցերում, որոնցում չէիր ուզենա, որ քեզ վիրավորեն;
 - Քաղաքացիական տրամադրվածություն. սեփական համոզմունքներից վերացարկվելու, դրանք քննադատորեն գնահատելու ունակություն, ինքնության հանրային արտահայտման մեջ չափավորություն, որը կապված է ուրիշների հանդեպ հարգանքի և նրանց հետ շփվելու կարողության հետ:

Գլուխ 2. Կրոնական և մշակութային բազմազանություն. Առանցքային հասկացություններ

Ռոբերտ Ջեքսոն

Ներածություն

Այս բաժնում քննարկվում են միջմշակութային կրթության համատեքստում կրոնական բազմազանության ուսումնասիրությանն առնչվող որոշ հիմնարար հասկացություններ: Մենք ելնում ենք այն տեսակետից, որ կրոնը պետք է ուսումնասիրել ոչ թե առանձնացված, այլ ուրիշ հասարակական կատեգորիաների հետ հարաբերության մեջ, ինչպիսիք են մշակույթը, ռասան, ազգությունը, ինչպես նաև պլուրալիզմի վերբերյալ ընդհանուր բանավեճի համատեքստում: Այս հասկացություններից ոչ մեկը չի կարելի սահմանել միանշանակ ձևով: Դրանք բոլորն էլ չընդհատվող բանավեճերի առարկա են: Կրոնական բազմազանության վերաբերյալ կրթությունը պետք է աշակերտներին ներկայացնի այդ բանավեճերը՝ իրենց հասանելի մակարդակով:

1. Բազմակիություն (plurality)

Բոլոր եվրոպական հասարակություններում առկա է բազմակիության կամ բազմազանության որոշակի աստիճան՝ կրոնի, արժեքների կամ մշակույթի ոլորտներում: Նախևառաջ առկա է բազմակիություն, որն առնչվում է բազմաթիվ արևմտյան հասարակություններում գոյություն ունեցող ակնհայտ մշակութային բազմազանության հետ, որը որպես կանոն ժողովուրդների միգրացիայի, իսկ որոշ դեպքերում, ինչպես օրինակ Նորվեգիայի Սաամիների դեպքում, բնիկ ժողովուրդների առկայության հետևանք է: Այսպես, Բրիտանիայի դեպքում, հատկապես սկսած 1950-ականներից, միգրացիան Հարավային Ասիայից, Արևելյան Աֆրիկայից և Կարիբյան ծովի տարածաշրջանից իր հետ բերեց իսլամի, հինդուիզմի և սիքհիզմի բազմաթիվ հետևորդներ, ինչպես նաև այլ ժառանգություն ունեցող փոքրամասնություններ՝ օրինակ Պենթեկոստի քրիստոնեական եկեղեցու և Ռաստաֆարա կրոնի հետևորդների: Բերենք մեկ այլ օրինակ. մինչև 1960-ականների ավարտը Նորվեգիան ուներ համեմատաբար փոքր թվով ներգաղթողներ: Այնուհետև տեղի ունեցավ պակիստանյան միգրանտների հոսք, որն իրենից ներկայացնում էր բնորոշ աշխատանքային միգրացիա և ուներ միևնույն բնույթը, ինչ պակիստանցիների միգրացիան Բրիտանիա և Եվրոպայի այլ երկրներ: Կան նաև փոքրամասնություններին պատկանող այլ խմբեր՝ մասնավորապես Վիետնամից և նախկին Հարավսլավիայից: Բերենք ևս մեկ օրինակ. Ֆրանսիան, ինչպես և Բրիտանիան ուներ միգրանտներ նախկին գաղութներից՝ մասնավորապես Հյուսիսային Աֆրիկայից (Ալժիր, ապա Մարոկկո և Թունիս) և Աֆրիկայի ավելի հարավային շրջաններից: Այս միգրանտների մեծ մասը մահմեդական կրոնի հետևորդներ են: Ֆրանսիայում կան նաև կաթոլիկ ժառանգություն ունեցող միգրանտներ եվրոպական այնպիսի երկրներից, ինչպիսիքն են Պորտուգալիան և Իսպանիան: Նոր կրոնական շարժումների առաջացումը ևս կարող է համարվել արևմտյան հասարակությունների կրոնական պլուրալիզմի հատկանիշներից մեկը:

Պլյուրալիզմի այս ձևը, որը հանդես է գալիս հասարակության մեջ տարբեր խմբերի մոտ, երբեմն անվանում են “ավանդական պլյուրալիզմ” (Skeie 1995):

Բազմակիության մեկ այլ ձև արտահայտում է այն իրողությունը, որ արևմտյան ժամանակակից հասարակություններում, անհատը հաճախ հնարավորություն ունի տարբեր աղբյուրներից ընտրել արժեքներ և գաղափարներ: Այսպես, անհատը կարող է մերժել կրոնը և կրոնական ընկալումները և որպես սեփական համոզմունքների հիմք ընտրել որոշակի ոչ-կրոնական աշխարհընկալում, ինչպես, օրինակ, աշխարհիկ հումանիզմը: Ուրիշները կարող են ստեղծել համոզմունքների և արժեքների սինթեզ՝ հիմնվելով զանազան աղբյուրների վրա: Կրոնական համատեքստում, անհատը կարող է ինքն իրեն վերագրել որոշակի կրոնական պատկանելություն, սակայն հրաժարվել որոշ կրոնական հավատալիքներից, որոնք շարունակում են մնալ կրոնի ավանդական տարբերակի բաղադրամասը: Այսպես, օրինակ պոստ-մոդերնի (հետարդիականության) դարաշրջանի քրիստոնյան կարող է դիտարկել կրոնը որպես կյանքի ընկալման հոգևոր և էթիկական ձև, այլ ոչ թե որպես հավատալիքների ավանդական համակարգ: Հաճախ կարելի է հանդիպել մարդկանց, որոնք բարձր գնահատելով հոգևոր կյանքի որոշակի ձևեր, միաժամանակ հրաժարվում են ավանդական կրոնական հավատալիքներից: Այսպիսի անհատները կարող են զանազան կրոնական և հոգևոր աղբյուրների հիման վրա ստեղծել սեփական հավատալիքների սինթեզ՝ միաժամանակ իրենց կենսակերպի մեջ յուրացնելով զանազան մշակույթներին բնորոշ տարրեր: Բազմակիության այս ձևը հաճախ անվանում են “արդի”(modern) կամ “ետարդիական” (post-modern) բազմակիություն (Skeie 1995):

Կարևոր է հաշվի առնել բազմակիության ավանդական և արդիական կամ ետարդիական ձևերի միջև առկա բարդ կապերը: Այսպես, որոշակի կրոնական ավանդության ներսում առկա փոփոխությունները, օրինակ՝ սերնդափոխության հետ կապված կրոնական հավատքի և պրակտիկայի փոփոխությունները, պետք է դիտարկել ոչ միայն սուկ ավանդական բազմակիության, այլև արդի կամ ետարդիական բազմակիության ազդեցության համատեքստում: “Դաշտային” ուսումնասիրության պարագայում կրոնները կարող են դիտարկվել իբրև հավատալիքների, կրոնական պրակտիկայի և մշակութային արտահայտությունների ամբողջություն: Արդիական կամ ետարդիական բազմակիությունը շեշտում է կրոնների ներսում առկա բազմազանությունը և ջնջում է դրանց միջև սահմանները: Ակնհայտ է, որ կրոնների ուսումնասիրության պարագայում կաղապարներից խուսափելու համար անհրաժեշտ է հաշվի առնել այդ բազմակիությունը:

2. Բազմակիությունը և պլյուրալիզմը

Մինչև այժմ մենք օգտագործել ենք “բազմակիությունը” իբրև նկարագրական տերմին: Որոշ հեղինակներ տարբերություն են դնում նկարագրական իմաստ ունեցող “բազմակիության” և նորմատիվ բնույթ ունեցող “պլյուրալիզմ” տերմինի միջև: Թերևս, կասկածից դուրս է, որ նկարագրական առումով, բազմակիությունն առկա է: Սակայն, այն դիրքորոշումները և տեսակետները, որոնք տարբեր անհատներ արտահայտում են բազմակիությունը սահմանելիս և մեկնաբանելիս, ներկայացնում են իրենց մասնավոր տեսակետները պլյուրալիզմին վերաբերող բանավեճի շրջանակներում: Բազմակիությունը և պլյուրալիզմը այս ձևով դիտարկելը օգնում է մեզ ավելի լավ հասկանալ հասարակության մեջ գոյություն ունեցող և կրոնի հետ առնչություն ունեցող

հիմնարար հասկացությունները, ինչպիսիք են մշակույթը, էթնիկ և ազգային պատկանելությունը: Այս բանավեճը բացահայտում է դիրքորոշումների լայն շրջանակ: Մի ծայրահեղությունը ներկայացնում են «փակ» տեսակետները, որոնք հասարակությունները սահմանում են շատ նեղ կերպով և դիտարկում են կրոնները իբրև միասեռ համակարգեր: Մյուս ծայրահեղությունն այն ետարդիական (պոստ-մոդերն) տեսակետներն են, որոնք առաջարկում են «կրոնների» և «մշակույթների» ամբողջական դեկոնստրուկցիա: Այս տեսակետի համաձայն «կրոնները» և «մշակույթները» արհեստական կառույցներ են, որոնք ծառայում են մարդկանց որոշակի խմբերի շահերին: Այս երկու ծայրահեղությունների միջև կան բազմաթիվ հնարավոր դիրքորոշումներ:

Կրթական առավել կարևոր խնդիրն է՝ նպաստել, որ դպրոցական տարիների ընթացքում աշակերտներն ընդգրկվեն այս գաղափարների քննադատական վերլուծության մեջ՝ մասնավորապես վերլուծելով կրոնին առնչվող օրինակներ ինչպես դրանց կրոնական համատեքստում, այնպես էլ իրենց սեփական փորձի համատեքստում: Մասնակցելով այդպիսի քննարկումների՝ աշակերտները կարող են ոչ միայն ծանոթանալ կրոնի կամ մշակույթի վերաբերյալ տարբեր մոտեցումներին, այլև քննել իրենց և իրենց դասընկերների պատկերացումները և հստակեցնել իրենց տեսակետները: Կրթության այս ձևը շատ ավելին է քան պարզապես աշակերտներին տարբեր կրոնների վերաբերյալ տեղեկություններ տրամադրելը, այն պետք է ուսանողներին ընդգրկի կրթության ժողովրդավարական համատեքստի մեջ: Բանավեճի մեջ արտահայտվող տարբեր դիրքորոշումները պետք է օգտագործվեն, որպեսզի տարբեր տեսակետներ, այդ թվում այնպիսիք, որոնք արտահայտվում են աշակերտների կողմից, հստակեցվեն, բացահայտվեն կամ քննության առնվեն: Բնականաբար, ուսուցողական նյութի բովանդակությունը և օգտագործվող մեթոդները պետք է կախված լինեն երեխաների և պատանիների տարիքից, ընդունակություններից և այլ գործոններից: Դրանք կարող են մասնավորապես ընդգրկել իրենց երկրում կրոնի և պետության առանձնահատկությունները և իրենց հասարակության մեջ «քաղաքացիական կրոնի» (civil religion) առկա մոդելները:

3. Կաղապարում

Վերը նկարագրված բազմակիության համատեքստում կրոնական բազմազանության ուսումնասիրության հիմնարար սկզբունքը պետք է լինի կաղապարումից (stereotyping) խուսափելը: Կաղապար /ստերեոտիպ/ տերմինը մտցվել է ֆրանսիացի տպագիր Դիդոյի կողմից՝ տպագրության մեջ օգտագործվող թիթեղները նկարագրելու համար, հետագայում փոխաբերական առումով օգտագործվել է հոգեբույժների և Պավլովի կողմից իրենց փորձերում, ինչից հետո սկսել է լայնորեն շրջանառվել հասարակական գիտությունների մեջ: Կաղապարները կարելի է բնորոշել որպես ընդհանրացումներ (հաճախ սխալ կամ պարզունակ մոտեցման վրա հիմնված) ժողովրդների կամ մարդկանց խմբերի մասին, որոնք հիմնված են ոչ այնքան փաստերի, ինչքան նախապաշարմունքի և թյուր տեղեկատվության վրա: Կաղապարները հաշվի չեն առնում որոշակի խմբին պատկանող մարդկանց հսկայական բազմազանությունը: Դրանք հաշվի չեն առնում այն պարագաները, որոնցում գտնվում է անհատը, կամ պատճառները, որոնցով կարող են պայմանավորված լինել տարբերությունները խմբերի անդամների միջև: Կաղապարները կարող են հանգեցնել խտրականության, դրանց

օգնությամբ հաճախ փորձում են արդարացնել բացասական նախապաշարմունքները: Կրոնի, մշակույթի, էթնիկ և ազգային պատկանելության վերաբերյալ ստորև ներկայացվող մոտեցումների նպատակն է՝ խուսափել կաղապարումից:

4. Կրոններ

Կրոնական բազմազանության ուսումնասիրության տեսակետից առավել կարևոր հարցերից մեկն է. “ի՞նչ է կրոնը”: Գոյություն չունի այս հարցի միանշանակ պատասխան. թե՛ ուսուցիչներին, թե՛ աշակերտներին այս հարցը տալով՝ մենք ոչ թե առաջարկում ենք հստակ լուծումներ, որոնց հետ բոլորը պատրաստ են համաձայնվել, այլ մտնում ենք բանավեճի մեջ: Միջմշակութային կրթության և ռասիզմի դեմ պայքարի տեսակետից կրոնի բնույթի խնդիրը չափազանց կարևոր է՝ կաղապարման բոլոր ձևերի դեմ պայքարի առումով:

Կրոնի առավել պահպանողական ընկալումն այն ներկայացնում է իբրև հավատալիքների հստակ ձևակերպված համակարգ: Այդ մոտեցման համաձայն՝ որոշակի կրոն դավանող անհատներին բնորոշ է հավատալիքների և կրոնական պրակտիկայի հստակ համակարգ, որն ընդհանուր է միևնույն կրոնը դավանող բոլոր մարդկանց համար: Այնուամենայնիվ, եթե նայում ենք այդ խնդրին ոչ թե ամբողջական կրոնական համակարգերի, այլ անհատների կամ խմբերի տեսանկյունից, ապա պատկերը փոխվում է: Նախևառաջ, կրոնական խմբերի կամ անհատների շրջանում կարելի է գտնել զգալի բազմազանություն միևնույն կրոնի շրջանականներում՝ կապված դավանական խմբերի (դենոմինացիաների), սեկտաների, մշակութային գործոնների կամ դրանց որոշակի համատեղումների հետ: Այնուհետև, շատ անհատներ կարող են ունենալ իրենց սեփական փիլիսոփական հայացքները կամ հոգևոր կյանքը, որն օգտագործում է բազմաթիվ աղբյուրներից եկած գաղափարներ, որոնք դուրս են գալիս որոշակի կրոնի շրջանակներից կամ նորովի են մենաբանում ավանդական կրոնի գաղափարները: Ինչպես ցույց են տալիս մարդաբանների և հասարակական այլ գիտությունների ներկայացուցիչների ուսումնասիրությունները, իրականությունը պարունակում է կրոնական հավատալիքների, կրոնական պրակտիկայի և մշակութային ազդեցությունների բարդ մոդելներ, որոնք դժվար է ենթարկել միանշանակ դասակարգման:

Պատմության տարբեր փուլերում՝ մասնավորապես հակամարտությունների ժամանակաշրջաններում, որոշ հավատացյալներին բնորոշ են եղել այլ կրոնների հանդեպ կաղապարված մոտեցումները: Այնուամենայնիվ, կրոնն իբրև անձնական հավատալիքների հստակ համակարգ պատկերելու՝ արդիականությանը բնորոշ միտումը զգալի չափով բացատրվում է տասնութերորդ դարի Եվրոպայի ռացիոնալիզմով, ինչպես նաև գաղութատիրության հետևանքով տեղի ունեցած մշակույթների և կրոնների միջև շփումներով: Ինչպես նշում են մի շարք հեղինակներ՝ մասնավորապես Էդվարդ Սայիդը, ավելի հզոր եվրոպական գաղութատերերը համեմատում էին այլ կրոնների մասին իրենց պատկերացումները՝ քրիստոնեության վերաբերյալ իրենց իսկ ֆորմալացված պատկերացումների հետ (Said, 1978): Այսպես, մինչև տասնութերորդ դար, երբ բրիտանացիները և ուրիշ գաղութատերեր հայտնվեցին Հնդկաստանում, գոյություն չունեին “հինդուիստական կրոն” հասկացությունը: Այդ հասկացության օգնությամբ եվրոպացիները սկսեցին նկարագրել Հնդկաստանում առկա բազմազան կրոնական ուղղությունները, որոնք չէին պատկանում ո՛չ իսլամին, ո՛չ

քրիստոնեությանը, ոչ էլ հուդայականությանը: “Հինդուիզմ” բառը հորինել է տասնիններորդ դարի սկզբին մի իռլանդացի զինվորական, որը գրում էր Հնդկաստանի և հնդկական կրոնի մասին՝ քրիստանական ընթերցողի համար: Այնպիսի տերմիններ, ինչպես “բուդդայականություն” կամ “սիքհիզմ” ևս առաջացել են տասնիններորդ դարում: Այս բառերը սկսեցին օգտագործվել գիտական նոր ուղղության՝ համեմատական կրոնագիտության ներկայացուցիչների կողմից, և դրանք շարունակում են եվրոպական դասագրքերում գերակշիռ դեր ունենալ:

Կրոնի հետ կապված խնդիրներից մեկն այն է, որ կրոնն իր բնույթով, կարծես թե, ինքն է նպաստում կաղապարների առաջացմանը: Կարող է թվալ, որ յուրաքանչյուր կրոնի ներսում կան որոշակի հստակ պատկերացումներ, որոնց հետ պետք է համաձայն լինեն տվյալ հավատքը դավանող բոլոր անհատները: Ժամանակակից առօրյա կյանքում կրոնի ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ այս մոտեցումը չի համապատասխանում իրականությանը: Կրոնական բազմազանության դասավանդման տեսակետից, անհրաժեշտ են մանկավարժական մոդելներ, որոնք կանխում են կաղապարների առաջացումը և թույլ են տալիս արտահայտել և հասկանալ կրոնական ավանդությունների ներսում առկա տարբերությունները: Գրքի հաջորդ բաժնում մենք կքննարկենք որոշ մանկավարժական մոտեցումներ, որոնք կարող են օգտագործվել կրոնական բազմազանության ուսումնասիրության մեջ: Այսպես, օրինակ ինտեպրետիվ (մեկնաբանական) մոտեցումը ներկայացնում է կրոնի դինամիկ պատկեր և թույլ է տալիս խուսափել կաղապարներից (Jackson 1997, 2004c, 2005b, 2005c): Կրոնն իբրև սուկ հավատալիքների համակարգ պատկերելու փոխարեն՝ այս մոդելը ներկայացնում է կրոնն իբրև դինամիկ հարաբերություն անհատների, այն խմբերի, որոնց անհատները պատկանում են, և լայն իմաստով կրոնական ավանդության միջև: Այս մոտեցումը չի ժխտում, որ կրոնները գոյություն ունեն օբյեկտիվորեն, սակայն բացահայտում է կրոնական ավանդությունների բազմազանությունը և բարդությունը, ինչպես նաև “կրոն” տերմինի օգտագործման տարբեր ձևերը: Այս մոտեցումը հաջողությամբ կիրառվել է ինչպես ցածր տարիքի դպրոցականների (Barratt 1994a, b, c, d, e), այնպես էլ պատանիների հետ աշխատելիս (Mercier 1996, Robson 1995, Wayne *et al.* 1996):

5. Մշակույթ և մշակույթներ

Քանի որ եվրոպական հասարակություններում կրոնի վերաբերյալ ընթացող քննարկումների մեջ իր արտացոլումն է գտել կրոնի և մշակույթի փոխհարաբերության մասին բանավեճը, կարևոր է անդրադառնալ “մշակույթ” և “մշակույթներ” հասկացություններին՝ կրոնի դասավանդման տեսակետից: Անդրադառնալով այս տերմինի պատմությանը՝ հարկ է նշել, որ տասնհինգերորդ դարում այն օգտագործվում էր գյուղատնտեսական կուլտուրաների կամ կենդանիների վերաբերյալ: Երկու հարյուրամյակ անց այն սկսում է օգտագործվել փոխաբերական իմաստով՝ մարդկային բանականության մասին խոսելիս: Տասնութերորդ դարի ընթացքում “մշակույթ” տերմինը սկսում է կապվել արվեստի և ուսումնառության հետ՝ օրինակ փիլիսոփայության և պատմության ոլորտում, ընդ որում համարվում էր, որ այն

հասանելի է միայն ունևոր խավերի համար¹: Միևնույն ժամանակ գերմանական փիլիսոփա Հերդերի ազդեցության տակ առաջանում է այլընտրանքային տեսակետ. այն է՝ տարբերվող և փոփոխվող մշակույթների գաղափարը, որն իր զարգացումը ստացավ ռոմանտիզմի մեջ: Ընդհանրացված առումով մշակույթը, որին վերագրվում էր որոշակի էություն, համարվում էր էթնիկ խմբի հետ նույնականացվող որոշակի ազգության ժառանգությունը:

Մշակույթի այս “փակ” ընկալումը բնորոշ էր սոցիալական և մշակութային մարդաբանության զարգացման վաղ փուլերի համար: Այսպես, Ռութ Բենեդիկտը համեմատում է մշակույթները կենդանի օրգանիզմների հետ՝ համարելով, որ նրանք հստակորեն տարբերվում են միմյանցից: Բենեդիկտի տեսակետից մշակույթները կամ գոյատևում կամ մահանում են, ընդ որում նա բացառում էր մշակութային փոխազդեցության միջոցով նոր մշակութային արտահայտությունների ձևավորման հնարավորությունը (Benedict 1935): Միասնական, մյուս մշակույթներից հստակորեն սահմանազատված մշակույթի գաղափարը շարունակում էր գերակշռող մնալ Բրիտանիայում բազմամշակութային (multicultural) կրթությանը նվիրված վաղ աշխատանքներում, և այժմ էլ առկա է, օրինակ, ծայրահեղ աջերի և որոշ տարածված եվրոպական օրաթերթերի մոտեցումների մեջ:

Հակառակ ծայրահեղությունը ներկայացնում են “մշակույթ” գաղափարի ետարդիական դեկոնստրուկցիաները, ըստ որոնց շարունակական ավանդության ցանկացած գաղափար պետք է դիտարկել իբրև “մետանարատիվ”, այսինքն իրականության խեղաթյուրված պատկեր, որը հորինել են իշխանությամբ օժտված մարդիկ՝ իրենց սեփական շահերը պաշտպանելու համար: Ըստ այս տեսակետի՝ կենսակերպի ընտրությունն անձնական, անհատական ընտրության խնդիր է: Երկու բևեռների միջև են գտնվում տեսակետները, որոնք շեշտում են ժամանակի ընթացքում մշակույթների փոփոխվող բնույթը: Դրանցից մեկն է՝ Քլիֆորդ Գիրցի տեսակետը, ըստ որի մշակույթների ներսում գոյություն ունի զգալի բազմազանություն, սակայն մշակութային շարունակականությունն ապահովվում է որոշակի ժառանգված գաղափարների միջոցով և արտահայտվում որոշակի խորհրդանիշների միջոցով (Geertz 1973, p. 89): Կա նաև մեկ այլ դիրքորոշում, որը տեղ է գտել Ջեյմս Քլիֆորդի (1986) և Էդվարդ Սայիդի (1978) աշխատանքներում, որոնցում կարևորվում են ներքին (երբեմն միջսերնդային) հակամարտությունները կամ բանակցությունները, որոնք ժամանակի ընթացքում հանգեցնում են մշակութային փոփոխության: Վերջին տեսակետի ուշադրության կենտրոնում է նաև դիտորդի դերը (նա կարող է լինել մշակութային մարդաբան, պատմաբան, լրագրող կամ ուսանող) “մշակույթների” կառուցման (construction) գործում: Այս տեսակետի համաձայն՝ հնարավոր չէ պատկերացնել մշակույթի միայն մեկ ճշգրիտ նկարագրություն, ճիշտ այնպես, ինչպես հնարավոր չէ որևէ մարդու միայն մեկ ճշգրիտ կենսագրություն: Մշակույթի նկարագրությունները կարող են լինել “ավելի լավը” կամ “ավելի վատը”:

Որոշ հեղինակներ շեշտում են մշակույթի ձևավորման և նկարագրության մեջ գործընթացի դերը՝ ի հակադրություն բովանդակության: Նրանք մշակույթը դիտարկում են ոչ թե որպես “օբյեկտ”, այլ որպես ակտիվ գործընթաց, որի միջոցով մարդկությունը առաջ է բերում փոփոխություններ: Անհատները և խմբերը ոչ թե ունեն

¹ Քսաներորդ դարի ընթացքում առաջացավ “ժողովրդական մշակույթ” տերմինը, այսինքն զանգվածային մշակույթ, որն աշխատում է զանգվածային լրատվության միջոցով, հասկացություն, որը հակադրվում էր “բարձր մշակույթին” (այսինքն տասնութերորդ դարի իմաստով “բարձրարվեստ մշակույթին”):

սահմանագատված և ամրագրված մշակութային ինքնություն, այլ իրենք իրենց նույնականացնում են մշակույթի տարրերի հետ կամ ստեղծում նոր մշակույթ՝ համադրելով զանազան տարրերը: Շեշտը դրվում է մշակույթի հետ մարդկանց փոխներգործության վրա, որի արդյունքում օգտագործվում են տարբեր մշակութային ռեսուրսներ (օրինակ, Østberg 2003): Ինքնության ձևավորման մեջ առաջնային դեր ունի ոչ այնքան ծագումն ու ժառանգությունը, որքան երկխոսության և ուրիշների հետ շփման միջոցով տեղի ունեցող նույնականացումների շարքը:

6. Մշակութային դիսկուրս

Հասարակական գիտնականների ուսումնասիրությունները հաստատում են, որ գոյություն ունեն ոչ-ճկուն և ճկուն մոտեցումներ ազգային, էթնիկ, կրոնական պատկանելության և մշակույթին վերաբերող դիսկուրսի հետ նրանց հարաբերության հանդեպ (Baumann 1999): Տարբեր իրադրություններում ոմանց շահերին կարող են համապատասխանել մշակույթի (կամ մշակույթների) ոչ-ճկուն ընկալումները և ազգային, էթնիկ և կրոնական պատկանելության առարկայացված կամ վերացական պատկերացումները: Այսպես, օրինակ, բրիտանական ինքնությունը ծայրահեղ աջ քաղաքական ուժերի կողմից հաճախ նկարագրվում է այնպես, կարծես այն իրենից ներկայացնում է որոշակի անփոփոխ էություն (հաճախ այն ռոմանտիզմի դիրքերից նույնացվում է “անգլո-սաքսոնականի” հետ), որին բնորոշ է ինքնատիպ մշակույթ, ընդ որում այս մոտեցումը կապված է էթնիկ պատկանելության (ըստ որի “բրիտանացին” կարող է միայն սպիտակամորթ լինել) և կրոնի (քրիստոնեությունն իր որոշակի տարբերակներով) սահմանափակ ընկալումների հետ: Նման մոդելներ կարելի է գտնել նաև այլ եվրոպական պետություններում: Նման “փակ” տեսակետներն առաջարկում են պարզունակ չափանիշներ, որոնք թույլ են տալիս դատել, թե ով է “իսկական” բրիտանացին, ֆրանսիացին, գերմանացին և այլն: Նմանապես, “մահմեդական համայնք” կամ “ասիական մշակույթ” տերմիններն օգտագործում են ինչպես այն մարդիկ, որոնք իրենց նույնականացնում են դրանց հետ, այնպես էլ նրանք, ովքեր դրանց մասին խոսում են օտարի դիրքից: Գերմանացի մարդաբան Գերդ Բաումանը անվանում է այս միտումը “գերիշխանության դիսկուրս”, երբ վերացական գաղափարը ներկայացվում է իբրև կոնկրետ իրականություն,: “Գերիշխանության դիսկուրսը” հաճախ օգտագործում են ծայրահեղական խմբերը, քաղաքագետները, զանգվածային լրատվության միջոցները և երբեմն՝ իրենք մշակութային համայնքները: Բաումանը հակադրում է այն “դեմոտիկ դիսկուրսին”, որը հաճախ օգտագործվում է, երբ տարբեր խմբերին պատկանող մարդիկ շփման մեջ են մտնում համատեղ հետաքրքրություն ներկայացնող նախագծերի իրականացման համար: Բաումանը եզրակացնում է, որ “մշակույթը” կարելի է դիտարկել ոչ միայն իբրև որոշակի էթնիկ կամ կրոնական “համայնքի” սեփականություն, այլ նաև իբրև անձնական ընտրություն, որի արդյունքում, օրինակ, հնարավոր է համայնքի սահմանների փոփոխություն (Baumann 1996):

7. Բազմամշակութային (multicultural) հասարակություններ

“Բազմամշակութային” տերմինը հաճախ օգտագործվում է նեղ իմաստով՝ արտահայտելով այն պարզ և իրականությանը ոչ լիովին համապատասխանող գաղափարը, որ միևնույն հասարակության մեջ առկա են իրարից հստակորեն սահմանազատված առանձին մշակույթներ: Այսպես, բազմամշակութային կրթության որոշ մոտեցումներ ամբողջապես ընդգրկված են գերիշխանության դիսկուրսի շրջանակներում, քանի որ պատկերում են մշակույթներն իբրև իրարից սահմանազատված ավանդություններ, ընդ որում փոքրամասնությունների մշակույթները գոյություն ունեն իրենց մասնավոր տարածության մեջ և իրենց գոյատևումը կախված է մեծամասնության մշակույթի համար բնորոշ արժեքներից: Դաշտային ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ բազմամշակութային հասարակության մասին այս պատկերացումները չեն համապատասխանում իրականությանը: Սա է մեկն այն պատճառներից, թե ինչու շատերը գերադասում են “միջմշակութային” տերմինը: Այնուամենայնիվ, ինչպես և “միջմշակութային” արտահայտությունը, “բազմամշակութային” տերմինի օգտագործումը կարող է բավականին ճկուն լինել:

Հասարակության համատեքստում “բազմամշակութային” տերմինի օգտագործման մասին խոսելիս հարկ է հաշվի առնել ինչպես “գերիշխանության դիսկուրսը”, այնպես էլ “դեմոտիկ դիսկուրսը”: Մեր պատկերացումները բազմամշակութային հասարակության մասին պետք է ճկուն լինեն: Հարկ է հաշվի առնել ոչ միայն այն, որ խմբերի միջև սահմանները հստակ չեն, այլև այն, որ փոքրամասնություն կազմող կրոնական և էթնիկ համայնքներն իրենց իսկ ներսում ունեն պլուրալիստական բնույթ և դրանք կազմող տարբեր խմբերի արժեքներն ու խորհրդանիշներն իրենք գտնվում են շարունակական մրցակցության, բանակցության և ձևափոխման գործընթացի մեջ: Ավելին, տարբեր ծագում ունեցող անհատները կարող են ընդունել արժեքներ, որոնց աղբյուրները բազմազան են, և ընտրովի օգտագործելով տարբեր աղբյուրներ՝ ստեղծել նոր մշակույթ: Երիտասարդ անհատը կարող է դառնալ “մշակութային հմուտ նավագնաց” (Ballard 1994) կամ դրսևորել “բազմակի մշակութային իրազեկություն”: Միևնույն ժամանակ, խմբերի համատեքստում կարող են լինել այնպիսիները, որոնք կհաստատեն իրենց կրոնական և մշակութային ինքնության ավելի արմատավորված բնույթը: Այսպիսով, բազմամշակութային հասարակությունը ոչ թե բազմաթիվ անփոփոխ մշակութային ինքնությունների հյուսվածք է, այլ “խաչվող և միմյանցով պայմանավորված նույնականացումների ցանց” (Baumann 1999, 118): Այդպիսի հասարակությունների համար կենսական կարևորություն ունի այնպիսի կրթական ռազմավարությունը, որն օգնում է բարձրացնել բանավեճերին մասնակցելու պատրաստվածությունը և նպաստում է երկխոսությանը: Կրթական ռազմավարությունը պետք է օգնի վեր հանել ընդհանուր կամ համընկնող գաղափարները և արժեքները, բայց այն նաև պետք է վեր հանի տարբերությունները և աշխատի դրանց հետ: Այսպիսի շփումները նպաստում են միջմշակութային փոխըմբռնմանը:

8. Էթնիկ պատկանելություն

Կրոնական բազմազանության քննարկման համատեքստում կարևոր է քննել “էթնիկ պատկանելությունը” (ethnicity) և դրա հետ առնչվող հասկացությունները, քանի

որ դրանք հաճախ կապվում են կրոնական ինքնության հետ: Այսպես, “հինդուիզմ” տերմինը հաճախ կապում են հնդկական էթնիկ ծագում ունեցող մարդկանց հետ, անգամ եթե նրանք Հնդկաստանի քաղաքացի չեն:

“Էթնիկ” բառը, որը ծագում է հունարեն “էթնոս”՝ ժողովուրդ բառից, լայնորեն օգտագործվում է անգլերենում և ունի իր համարժեք տերմինները եվրոպական մի շարք այլ լեզուներում: Ուսուցիչը, որը պատրաստվում է նոր աշխատանքի անցնել, կարող է հարցնել. “Ինչպիսի՞ն է դպրոցի էթնիկ կազմը: Ի՞նչ էթնիկ խմբեր են ներկայացված”: Նախկին Հարավարևմտյան քաղաքացիական պատերազմի լուսաբանման մեջ լրագրողներն առաջին անգամ օգտագործեցին “էթնիկ մաքրում” ահասարսուռ արտահայտությունը: Այսպիսի բազմազան դեպքերում “էթնիկ” բառը վերաբերում է խմբերին, որոնք սկզբնապես կարող են միմյանց հետ շփումների մեջ մտնել: Էթնիկ պատկանելությունը կարող է նաև վերաբերել որոշակի դասակարգման, օրինակ, երբ որոշակի բնակչության շրջանում կատարվում է դասակարգում մաշկի գույնի կամ մեկ այլ ընդհանուր չափանաչի հիման վրա՝ ինչպես “ասիական” և “կովկասյան”²: Ինչպես և “ռասա” և “մշակույթ” հասկացությունները, “էթնիկ պատկանելությունը” կարող է օգտագործվել իբրև կադապար՝ խմբերը միմյանցից առանձնացնելու և մեկուսացնելու համար:

Սովորաբար էթնիկ խմբերն ընկալվում են իբրև ընդհանուր ծագում ունեցող հանրություններ, որոնք ունեն մշակութային շարունակականության որոշակի ձևեր, ընդ որում այս ձևերը տարբերում են տվյալ խմբին նրան շրջապատող այլ խմբերից: Բացի այդ հաճախ նույնականացվում են ենթադրաբար ակնհայտ “ռասայական” և էթնիկ տարբերությունները: Էթնիկ տարբերությունները կարող են նաև սահմանվել օրենքի ձևով, ինչպես օրինակ 1983 թ-ին Անգլիայում ընդունված դատական որոշումը, որի համաձայն Սիքիերը համարվեցին էթնիկ խումբ (Jones and Welengama 2000, էջ 40):

Եթե անձը համարվում է որոշակի էթնիկ խմբի ներկայացուցիչ, նա կարող է “օտարների” կամ մեծամասնության մշակույթի ներկայացուցիչների կողմից կադապարման ենթարկվել, “բանտարկվել” որոշակի ինքնության մեջ՝ չնայած նրան, որ տվյալ անձը կարող է ինքն իրեն չհամարել այդ ինքնության կրողը, ընդ որում իրենից ակնկալվում է նախապես կանխորոշված, այդ խմբին “հատուկ” վարքագիծ: Խմբի անդամները ևս երբեմն շահագրգռված են խմբի “փակ” ընկալումներով: Այս ստատիկ պատկերը քննադատվել է հատկապես այն ուսումնասիրողների կողմից, որոնք իրենց դաշտային ուսումնասիրությունների միջոցով հանգել են էթնիկ պատկանելության իրավիճակային բնույթի մասին եզրակացությանը: Այսպես, նորվեգական ուսումնասիրող Ֆրեդերիկ Բարտը ուշադրություն է դարձնում այն փոփոխություններին, որոնք կրում են սոցիալական կոնստրուկտ հանդիսացող էթնիկ սահմաններն այն պարագայում, երբ մի խումբն ազդում է մյուսի վրա, ընդ որում այդ ազդեցությունը կարող է լինել ինչպես դրական, այնպես էլ բացասական (Barth 1969): Այսպիսի էթնիկ վերաձևավորումներ տեղի են ունենում, օրինակ, այն խմբերում, որոնք վերագտել են իրենց կրոնական կամ էթնիկ խորհրդանիշներն ավելի հզոր խմբերի կողմից մարզինալացման հետևանքով, կամ խմբերի, որոնք վերափոխվել են իրենց ինքնությունը՝ ի պատասխան այլ սոցիալական խմբերի կամ հաստատությունների ազդեցություններին կամ ճնշումներին: Բարտը էթնիկ պատկանելությունն ուսումնասիրելիս ուշադրությունը կենտրոնացնում է էթնիկ սահմանների պահպանման

² Արևմտյան երկրներում, մասնավորապես ԱՄՆ-ում “կովկասյան ռասա” ասելով ի նկատի ունեն եվրոպոյիդ ռասան ամբողջապես, այլ ոչ թե Կովկասի բնակիչներին [*թարգմանչի ծանոթագրություն*]:

վրա: Էթնիկ ինքնությունը ոչ թե անփոփոխ է, այլ ձևավորվում է իրավիճակային գործոնների ազդեցության տակ:

Ջեսիկա Ջեյքոբսոնը Բրիտանիայում ապրող երիտասարդ պակիստանցի մահմեդականներին նվիրված իր ուսումնասիրության մեջ ցույց է տալիս, որ էթնիկ ինքնության գիտակցումը կարող է տարբերվել՝ կախված իրավիճակից: Որոշակի համատեքստում անհատը կարող է իրեն համարել “բրիտանական պակիստանցի” (օրինակ, ընտանիքում), և մեկ ուրիշ համատեքստում լինել “ասիացի” կամ “բրիտանական ասիացի” (օրինակ իր հասակակիցների շրջանում): Ջեյքոբսոնի ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ երիտասարդ պակիստանցի մահմեդականների դեպքում էթնիկ պատկանելությունը անկայունության և արագ փոփոխության վիճակում է, մինչդեռ կրոնն ընկալվում է իբրև կայուն և ունիվերսալ նշանակություն ունեցող արժեք (Jacobson 1997): Ջուզահեռաբար նման արդյունքի էր հանգել Միսսել Օստերգը՝ Օսլոյում ապրող պակիստանցի մահմեդական երեխաներին նվիրված իր ուսումնասիրության մեջ. նա եկել էր այն եզրակացության, որ երեխաները նույնականացնում են իրենց տեղական վայրերի և ավանդությունների հետ թե՛ Նորվեգիայում, թե՛ Պակիստանում և ձևավորում են իրենց “ինտեգրված բազմակի ինքնությունները” (Østberg 2003):

Որոշ հեղինակներ խոսում են “չակերտավոր” էթնիկ ինքնությունների մասին: Այսպես, Մայքլ Ֆիշերը “չինական ամերիկացիների” իր ուսումնասիրության մեջ նկարագրում է մի խումբ, որի ծագումն ի վերջո տանում է դեպի Չինաստան (այսինքն առկա է ծագման որոշակի գիտակցում): Այնուամենայնիվ, նա նաև ցույց է տալիս, որ էթնիկ պատկանելությունն ունի դինամիկ բնույթ, այլ ոչ թե պարզապես փոխանցվում է մի սերնդից մյուսին՝ սովորեցնելու և սովորելու միջոցով: Լինել “չինական ամերիկացի” նշանակում է “... գտնել որոշակի ձայն կամ ոճ, որը չի խախտում անհատի ինքնության մի շարք բաղադրամասեր” (Fischer 1986, p. 196): Ընդհանուր ծագումը շարունակում է մնալ էթնիկ պատկանելության բաղադրիչ, սակայն ընդունվում են խմբի ներսում առկա ներքին տարբերությունները, ինչպես նաև ստեղծագործական մոտեցման այն տարրերը, որոնց միջոցով անհատները փորձում են արտահայտել իրենց “ինտեգրված բազմակի ինքնությունը”:

Բանավեճի ներսում առավել ծայրահեղական դիրքորոշումներն ընդհանրապես ժխտում են էթնիկ պատկանելության գաղափարը: Դրանք ընդգրկում են ազգայնականության այնպիսի ձևեր, որոնցում էթնիկ և մշակութային տարբերությունները ձուլման են ենթարկվում, ինչը բնորոշ է հասարակության “melting pot” – “համաձուլարանի” մոդելին. այս մոդելը համեմատում է հասարակությունը, որի ներսում վերացված են տարբերությունները, հսկայական կաթսայի հետ, որի ներսում տարբեր մետաղներ ձուլվելով՝ ստեղծում են մեկ միասնական համաձուլվածք: Մեկ այլ նման տեսակետ է էթնիկ պատկանելության էտարդիական ընկալումը, ըստ որի այն իրենից ներկայացնում է սոցիալական կոնստրուկտ և ճնշման գործիք: Վերջին տեսակետի շրջանակներում համարվում է, որ անգամ էթնիկ պատկանելության իրավիճակային վերլուծությունը, որում օգտագործվում են այնպիսի տերմիններ, ինչպես “խումբ”, “սահման”, “սահմանների պահպանում”, անհատներին վերագրում է արհեստածին ինքնություններ:

Բազմաթիվ դաշտային ուսումնասիրություններ ցույց են տալիս, որ “էթնիկ պատկանելությունը” գոնե որոշ չափով ենթադրում է նախնիներից եկած ավանդույթի հետ նույնականացման և “միևնույն ժողովրդին պատկանելու զգացում” (Dashefsky 1972): Այնուամենայնիվ, էթնիկ պատկանելությունը նաև փոփոխվում է իրավիճակային

գործոնների ազդեցության տակ, պարունակում մշակութային ընտրության տարր և երբեք չի կարող լինել ստատիկ կամ անփոփոխ (Jackson and Nesbitt 1993): Ինչպես գրում է Գերդ Բաումանը, “գինին և էթնոսը... մարդկային բանականության, հմտության և ծրագրերի ստեղծագործություն են, դրանք, ճիշտ է հիմնված են որոշ բնական բաղադրիչների վրա, սակայն շատ հեռու են նրանից, ինչ բնությունը կարող էր ստեղծել ինքնուրույն” (Baumann 1999, p. 64):

9. Ազգային պետությունը և ազգությունը

“Ազգ-պետություն” և “ազգայնականություն” հասկացությունները ևս առնչվում են կրոնական բազմազանության քննարկումներին կրթական համատեքստում. որոշ տեսակետներ կապում են որոշակի պետությունը և նրա արժեքներն ու ավանդույթները որոշակի կրոնի հետ, սակայն գոյություն ունեն նաև ավելի լայնախոհ մոտեցումներ:

Ազգայնականությունը արտոնյալ դիրքում գտնվող էթնիկ խմբի գաղափարախոսությունն է, որը համարում է իր՝ առարկայացված և ռոմանտիկ երանգներով ներկայացվող մշակույթը ազգային խմբի “ժառանգություն”: Երբ մշակույթի կաղապարված ընկալումները զուգակցվում են ազգության և էթնիկ պատկանելության, կրոնի առարկայացված ըմբռնումների հետ, առաջանում են ազգային, էթնիկ և կրոնական ինքնության ոչ-ճկուն և նեղ ընկալումներ: Ազգայնականությունը հանգեցնում է ինչպես “կենսաբանական ռասիզմի”, այնպես էլ նրան, ինչ Թարիք Մոդուլը կոչում “մշակութային ռասիզմ”: Մշակութային ռասիզմը զարգացնում է կենսաբանական ռասիզմը՝ յուրահատուկ ձևով բացատրելով մշակութային տարբերությունները (ռասայի և ռասիզմի վերաբերյալ՝ տես ստորև):

Այնուամենայնիվ, որոշ ազգային պետություններ փորձում են գտնել մեկից ավելի էթնիկ խմբեր միավորելու ձևեր՝ ստեղծելով “վերազգային պատկանելության” վերացական գաղափարներ, ինչպես օրինակ “ամերիկյան ժողովրդի” գաղափարը կամ մշակույթների “ձուլման կաթսայի” գաղափարը: Թերևս, այդ մոտեցումն ակնհայտ է Ֆրանսիայում հանրային ոլորտում վարվող մշակութային քաղաքականության մեջ: Այս հասկացությունը հակասության մեջ է մտնում փոքրամասնությունների բնորոշ, բայց փոփոխվող ավանդությունները պահպանելու գաղափարի հետ:

Էթնիկ կամ կրոնական տարբերությունները չեզոքացնելու ևս մեկ միջոց է տարբեր խմբերի ներգրավումը “քաղաքացիական կրոնի” կամ ազգային ավանդության միջոցով: Այսպես օրինակ. Բրիտանիայում գոյություն ունեն քաղաքացիական ծեսեր, որոնք նպաստում են տարբեր խմբերի աստիճանական ինտեգրմանը՝ ինչպես օրինակ թագավորական հարսանիքը կամ հուղարկավորությունը, քաղաքապետի երդման արարողությունը, հիվանդանոցի կամ բանտի կապելլանի ինստիտուտը (Beckford and Gilliat 1998): Մեկ այլ օրինակ է այն, հանգամանքը, որ բրիտանական գահի ներկա ժառանգորդն իրեն համարում է ոչ թե մեծատառով “Հավատքի պահապան”, այլ պարզապես “հավատքի պահապան”՝ այսինքն ցանկացած կրոնի ազատության երաշխավոր: Մեկ այլ օրինակ կարելի է բերել Գերմանիայից, որտեղ գոյություն չունի պետական եկեղեցի: Պետությունը և կրոնական համայնքներն իրարից անկախ են: Կրոնական համայնքների կարգավիճակը որպես հանրային կորպորացիաներ երաշխավորված է սահմանադրական օրենքի 137 հոդվածով: Դա վերաբերում է Հռոմեական Կաթոլիկ եկեղեցուն, Գերմանիայի Բողոքական եկեղեցուն (26 ռեգիոնալ բողոքական եկեղեցիների ցանց), ինչպես նաև մի շարք ավելի փոքր համայնքներին և

ուսմունքներին: Այժմ բանավեճ է ընթանում այն հարցի շուրջ, թե որքանով են մահմեդական համայնքները բավարարում հանրային կորպորացիայի չափանիշներին: Համենայն դեպս, ակնհայտ է, որ յուրաքանչյուր ազգային պետության մեջ առկա է եկեղեցու և պետության փոխհարաբերությունների յուրահատուկ մոդել, որը պայմանավորված է պատմության առանձնահատկություններով: Այդ տեսակետից, կրոնական և մշակութային բազմազանության խղճիքների հետ առնչվելիս ազգային պետությունը չի կարող լիովին չեզոք լինել:

Էականն այն է, որ, չնայած դժվարություններին, տարբեր փոքրամասնությունների անդամները պետք է անմիջականորեն ընդգրկված լինեն հասարակության ժողովրդավարական գործընթացների մեջ: Պատասխաններն այն հարցին, թե ինչպես կարելի է դրան հասնել, տարբերվում են՝ կախված նրանից, թե որքան ներքնապես համասեռ միավորներ են համարվում կրոնական, էթնիկ և մշակութային խմբերը: “Փակ” տեսակետի կողմնակիցները (թե՛ համայնքի ներսում, թե՛ նրանից դուրս), միտված են ընդունելու այն դիրքորոշումը, որ յուրաքանչյուր համայնքի անունից նրա շահերը կարող են պաշտպանել “համայնքի ներկայացուցիչները”: Ավելի “բաց” տեսակետների կողմնակիցները փնտրում են ձևեր, որոնց միջոցով բազմաթիվ տարբեր անհատներ (այդ թվում կանայք և երեխաներ) կարող են մասնակցել ուրիշների հետ երկխոսության և բանակցության գործընթացին:

10. “Ռասա” և “ռասիզմ”

“Ռասա” և “ռասիզմ” հասկացությունները զգալի չափով առնչվում են կրոնական բազմազանության վերաբերյալ կրթության խնդիրների հետ: “Ռասան” գիտականորեն հերքված մի տերմին է, որն անցյալում օգտագործվում էր մարդկության կենսաբանական տեսակետից տարբեր համարվող հատվածները նկարագրելու համար: “Ռասիզմը” (կամ “կենսաբանական ռասիզմը”) նշանակում է խտրականություն ուրիշների հանդեպ՝ որոշակի “ռասայական” խմբի նրանց կարծեցյալ պատկանելության հիման վրա: Բազմաթիվ ուսումնասիրողներ համարում են, որ ռասիզմի էությունն այն համոզմունքն է, որ գոյություն ունի անմիջական կապ որոշակի սոցիալական կատեգորիայի պատկանելության (օրինակ “մշակութային” կամ “կրոնական” խումբ) և որոշակի հատկանիշների առկայության միջև (օրինակ մաշկի գույնը): Այսպիսով, “ռասայական” տարբերությունների խորքային բացատրությունը կարող է լինել ոչ թե “կենսաբանական”, այլ, օրինակ, մշակութային կամ կրոնական: Որոշ հեղինակներ մարդկանց արտաքինի և որոշակի մշակութի կամ կրոնի կադապարված ընկալումների միջև կապը շեշտելու համար օգտագործում են “մշակութային ռասիզմ” տերմինը (Modood 1997):

Ռասիզմի մեկ այլ ձև է “ինստիտուցիոնալ ռասիզմը”: Այդ երևույթի սահմանումներից մեկը հետևյալն է.

“երբ որևէ կազմակերպություն հրաժարվում է մարդկանց տրամադրել անհրաժեշտ որակի մասնագիտական ծառայություններ՝ նրանց մաշկի գույնի, մշակույթի կամ էթնիկ ծագման պատճառով, ակնհայտ կամ աստիճանաբար հայտնաբերվող այլ հատկանիշների պատճառով; վերաբերմունք և վարք, որը հավասարազոր է խտրականության՝ նախապաշարմունքների, սոցիտության, անմտության կամ ռասիստական կաղապարման միջոցով, որոնք ոտնահարում են էթնիկ փոքրամասնության ներկայացուցիչների իրավունքները” [The Macpherson Report]³:

Այնպիսի կազմակերպություններ, ինչպիսիք են ոստիկանությունը, առողջապահական և կրթական ծառայությունները պետք է հասկանան, որ իրենց աշխատակարգի մեջ հնարավոր են չգիտակցված ինստիտուցիոնալ ռասիզմի արտահայտություններ: Դպրոցներում դրանք կարող են վերաբերվել ընդունելության կարգին, ռասիզմի վերաբերյալ դպրոցական քաղաքականությանը. անհրաժեշտ է, որ դպրոցներն արժեվորեն կրոնական բազմազանությունը և տարբերությունները, իսկ կրոնական կամ էթնիկ փոքրամասնությունները ներկայացնող ծնողները զգան դպրոցի բարյացակամ վերբերմունքը:

11. Հակառասիզմ, բազմամշակութայնություն (multiculturalism) և միջմշակութային կրթություն

1970-ականներին բրիտանացի որոշ հեղինակներ, որոնք իրենց համարում էին “հակառասիստ”, սկսեցին քննադատել բազմամշակութային կրթությունը, քանի որ այն զգալի չափով ներկայացնում էր կրոնների կամ մշակույթների կաղապարված (տես՝ վերևում) կամ ընդհանրացված գաղափարներ: Նրանց կարծիքով, բազմամշակութայնության այս տարբերակը, հակառակ իր նպատակներին, ամրապնդում էր ռասիզմը (Jackson 2004a, b, d, 2005b): Միջմշակութային և բազմամշակութային կրթության ոլորտում վերջին ուսումնասիրություններն ավելի զգալի չափով են անդրադառնում մշակույթի և ինքնության վերաբերյալ բանավեճին: Շատ գրողներ այլևս բաժանումներ չեն դնում հակառասիզմի և բազմամշակութայնության միջև՝ դրանք կոմպլիմենտար համարելով: Հակառասիստները, որոնք անցյալում հիմնականում խոսում էին հասարակության մեջ բոլորի համար արդարություն ապահովելու նպատակով իշխանության կառուցվածքը փոխելու մասին, այժմ զբաղվում են նաև մշակույթի խնդիրներով:

Ինչպես նշվեց, կրթության շատ մասնագետներ գերադասում են “միջմշակութային կրթություն” տերմինը “բազմամշակութային կրթությանը”, ցանկանալով շեշտել մշակույթի ավելի քննական և ինտերակտիվ ըբոնումը, քան այն, որն օգտագործվում էր բազմամշակութային կրթության մեջ: Այս տեսակետը մասնավորապես ներկայացնում է եվրոպայան *Միջմշակութային կրթություն* պարբերականը: Ինչպես նշում է շվեյցարացի գրող Միշլին Ռեյը.

Անկախ օգտագործման համատեքստից, “միջմշակութային” բառը, մասնավորապես այն պատճառով, որ այն պարունակում է “միջ” նախածանցը, ենթադրում է շփումներ, փոխանակումներ, դեսգրեգացիա, երկկողմանի հարաբերություններ, փոխկապակցվածություն և համերաշխություն: Քանի որ

³ <http://www.archive.official-documents.co.uk/document/cm42/4262/4262.htm>

այն նաև պարունակում է “մշակույթ” բառը, այն նաև նշանակում է այն արժեքների, կենսակերպի, սիմվոլիկ հասկացությունների ճանաչումը, որոնք կարևոր դեր են խաղում մարդկանց համար անհատական կամ խմբային մակարդակով ուրիշների հետ փոխհարաբերությունների և աշխարհայացքի ձևավորման համար; այն նաև նշանակում է միևնույն մշակույթի տարբեր մակարդակների և տարբեր մշակույթների միջև ժամանակի և տարածության մեջ տեղի ունեցող փոխազդեցության ճանաչում (Rey 1991, 142):

Եզրակացություն

Անդրադարձը վերը քննարկված հասկացություններին օգնում է մեզ գիտակցել, որ տերմինաբանության մեջ անհրաժեշտ են հստակություն և որոշակի բացատրություններ՝ դասավանդման և ուսուցման մեջ նույն չափով, ինչպես և ցանկացած այլ համատեքստում: Այնպիսի տերմիններ, ինչպիսիք են “կրոնականը” և “էթնիկականը” կարող են օգտագործվել շատ նեղ և բացառող իմաստներով, բայց դա պարտադիր չէ: Այսպես, “բազմամշակութային” տերմինը երբեմն քաղաքական գործիչների կողմից օգտագործվում է իբրև բացասական երանգ ունեցող հասկացություն, երբ խոսվում է այնպիսի հասարակության մասին, որը կազմված է տարբեր և միմյանց բացառող էթնիկ խմբերից: Մենք համոզվեցինք, որ տերմինը կարող է ավելի ճկուն ձևով օգտագործվել: Նմանապես, որոշ քաղաքական գործիչներ օգտագործում են “ինտեգրում” բառը, այն պարագայում, երբ իրականում ի նկատի ունեն “ձուլում”: Մեր հիմնական խնդիրը կայանում է նրանում, որ հարկ է պարզաբանել օգտագործվող տերմինաբանությունը և օգնել աշակերտներին քննադատաբար վերաբերվել նրան, թե ինչպես են ուրիշներն օգտագործում այնպիսի տերմինները, ինչպիսիք են “կրոն”, “բազմամշակութային հասարակություն”, “էթնիկ”, “մշակույթ” և “ինտեգրում”: Համապատասխան լեզվի հետ ծանոթությունը կարող է օգնել ինչպես կրթության մասնագետներին, այնպես էլ աշակերտներին գնահատել այն հանգամանքը, որ բազմամշակութային հասարակությունը կարելի է դիտարկել ոչ թե որպես իրարից սահմանազատված և երբեմն անհամատեղելի մշակույթների ամբողջություն, այլ որպես այնպիսի հասարակություն, որում կրոնները, մշակութային տարբերությունները ճանաչվում և ընդունվում են հանդուրժողականության ոգով, ընդհանուր, ինտեգրում ապահովող ժողովրդավարական համակարգի շրջանակներում:

“Կրոնական և մշակութային բազմազանություն. առանցքային հասկացություններ” գլխի հիմնական կետերը

Անհրաժեշտ է միմյանցից տարբերել բազմազանությունը և պլուրալիզմը:

Կրոնը պետք է ուսումնասիրել ոչ թե մեկուսացված, այլ ուրիշ սոցիալական կատեգորիաների համատեքստում, ինչպիսիք են մշակույթը, ռասան, ազգությունը՝ պլուրալիզմի վերաբերյալ ավելի լայն բանավեճի համատեքստում:

Կրոնի հետ կապված խնդիրներից մեկն այն է, որ կրոնը հեշտությամբ ենթարկվում է կադապարման: Հաճախ համարում են, որ կրոնն ունի ֆիքսված համոզմունքների

համակարգ, որին պետք է հետևեն կրոնական համայնքի բոլորը անդամները:

Գոյություն ունեն կարևոր իմաստային տարբերություններ այնպիսի հասկացություններ միջև, ինչպիսիք են “մշակույթ”, “մշակույթներ” և “մշակութային դիսկուրս”:

“Բազմամշակութային” տերմինն օգտագործվում է տարբեր իմաստներով: Միջմշակութային և բազմամշակութային կրթության ոլորտում վերջին ուսումնասիրություններն ավելի զգալի չափով են հաշվի առնում մշակույթի և ինքնության վերաբերյալ ակադեմիական շրջանակներում տեղի ունեցող բանավեճերը:

Իմաստային առումով գոյություն ունեն կարևոր տարբերություններ այնպիսի տերմինների միջև, ինչպիսիք են էթնիկ պատկանելությունը, ազգային պատկանելությունը, ազգայնականությունը, ռասան, ռասիզմը, հակառասիզմը և բազմամշակութայնությունը:

Կարևոր է տերմինաբանությունն օգտագործել ճշգրիտ և քննադատաբար:

ՄԱՍ II

ԿՐԹԱԿԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐ ԵՎ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐ

Ներածություն

Պետեր Շրայներ

Այս բաժնում ներկայացվում են մոտեցումներ և մեթոդաբանական խնդիրներ, որոնք վերաբերվում են միջմշակութային կրթության այն ձևերին, որոնք հաշվի են առնում կրոնական բազմազանությունը: Կրոնական բազմազանության գիտակցումը և դրա հանդեպ նրբանկատ վերաբերմունքն ընդգրկում են բազմաթիվ տեսանկյուններ: Ներքին քաղաքականությունը, սոցիալական ապահովության համակարգերը, համայնքների միջև հարաբերությունները, և ամենօրյա կյանքի կազմակերպման ձևերը իրենց վրա կրում են կրոնական բազմազանության ազդեցությունը: Կրոնական բազմազանության արդյունավետ կառավարումը չի կարող սահմանափակվել հանրային կրթության ոլորտով: Այնուամենայնիվ, միջմշակութային կրթությունը, որպես մշակութային տարբերությունների հանդեպ յուրահատուկ մոտեցում, կարող է օգնել լուծել մեր օրերում եվրոպական հասարակություններում առկա խնդիրները, որոնք կապված են կրոնական բազմազանության հետ: Ձեռնարկի առաջին մասում ներկայացվեցին հետևյալ սկզբունքները. հանդուրժողականություն, որն ընդգրկում է հարգանքն օտարների հանդեպ, միմյանց շահերի փոխադարձ ճանաչումը՝ իբրև կարևոր մտավոր և սոցիալական հմտություն, ինչպես նաև քաղաքացիական մոտեցումներ, ինչպես օրինակ իրավիճակն օբյեկտիվորեն գնահատելու և կշռադատման (ռեֆլեքսիայի) ունակությունը, սեփական ինքնության արտահայտության մեջ չափավորությունը՝ որպես հարգանք ուրիշների արժանապատվության հանդեպ:

Այդ սկզբունքները հիմնարար են գրքի տվյալ հատվածի համար, բայց դրանք չեն բացառում այլ մոտեցումներ: Այլ գործոններ ևս կարող են իրենց դերն ունենալ ուսումնական գործընթացի կազմակերպման մեջ: Ոչ բոլոր մեթոդաբանություններն են հավասարապես արժեքավոր բոլոր համատեքստերում: Դրանք պետք է կապված լինեն տարբեր հասարակությունների մեջ գոյություն ունեցող տարբեր կրթական համակարգերի հետ:

Արդեն իսկ նշվել է, որ կրոնական բազմազանությունը Եվրոպայում չի կարող անտեսվել և չի կարող սահմանափակվել մասնավոր ոլորտով: Կրոնական համոզմունքները ձևավորում են գեղեցկության և արդարության մասին անհատական և անձնական պատկերացումները, “լավի” և “վատի” սահմանումները, անցյալի և ապագայի ընկալումները: Միջմշակութային կրթությունը պետք է քաջալերի կրոնական բազմազանության քննական և նրբանկատ ընկալում, որը չի անտեսում կրոնի ո՛չ դրական, ո՛չ էլ բացասական տեսանկյունները: Կրոնական բազմազանության հետ աշխատանքի լավ օրինակ է “Դպրոցների և համայնքերի եվրոպական նախագիծը”, որի արդյունքում Եվրոպայի մի շարք խոշոր քաղաքների ուսուցիչների, աշակերտների և հավատացյալների կողմից առաջարկվեցին նոր գաղափարներ, որոնք վերաբերում էին դպրոցի և համայնքների միջև կապին: Նախագծի վերաբերյալ հաշվետվության մեջ ասված է.

Որպեսզի հնարավոր լինի աշակերտներին պատրաստել եվրոպական նոր բազմամշակութային կամ միջմշակութային եվրոպական իրականության մեջ ապրելուն, հարկ է օգնել նրանց գնահատելու Եվրոպայի և աշխարհի տարբեր

կրոնների տեղը և դերը: Քանի որ եվրոպացի լինելը նշանակում է նաև՝ մնացած աշխարհի հետ հարաբերություններ, մենք չենք ուզում նեղ “ազգայնականությունը” փոխարինել նոր “եվրոպականությամբ”: Եվ մենք համոզված ենք, որ աշակերտները, որոնք ստանում են գիտելիքներ աշխարհի մեծ կրոնների մասին, կձևավորեն հմտություններ և ունակություններ, որոնք նրանց թույլ կտան ապրել և կառուցել ապագայի բազմաաշակությամբ Եվրոպան: Ռասիզմը և քսենոֆոբիան չեն անհայտանա, եթե երեխաներին չօգնեն արժեվորել այն հանգամանքը, որ մեծ կրոնները ուսուցանում են ընդհանուր արժեքներ և կարող են օգտագործվել անհանդուրժողականության և անարդարության դեմ պայքարելու համար (Regarding Religion: Ideas for School and Community, published by Bradford Education 1998, p. 8.)

Կրոնների ըդհանուր արժեքների վրա դարձվող ուշադրությունը կարող է նաև օգնել ձևավորել քննադատական տեսակետ այն երևույթի վերաբերյալ, որ այսօր կրոնն օգտագործվում է իբրև գործիք որոշ արմատական շարժումների կամ քաղաքական կուսակցությունների կողմից:

Չորս պայմաններ և չորս մոտեցումներ

Այս բաժնի առաջին մասում քննարկվում են հետևյալ կրթական պայմանները, որոնք անհրաժեշտ են կրոնական բազմազանության հետ աշխատելու համար.

- համագործակցային ուսուցում,
- ինքնարտահայտման ազատ տարածություն,
- “հեռավորության ստեղծման” և “սիմուլյացիայի” օգտագործում,
- ներապրողական (emphatic) հաղորդակցություն:

Այս պայմանները չափազանց կարևոր են կրոնական բազմազանությունը հաշվի առնող միջմշակութային կրթության համար: Որոշ պայմաններ առնչվում են առանձին հասկացությունների հետ (ինչպես օրինակ հեռավորության ստեղծումը և ներապրումը), որոնք կարող են ներգրավվել զանազան ուսումնական գործընթացների մեջ՝ օգնելով երիտասարդներին միմյանց ավելի լավ հասկանալ: Մյուսներն ավելի շատ առնչվում են կոլեկտիվ և խմբային ուսուցման գործընթացին (օրինակ համագործակցային ուսուցումը և “ապահով տարածքի” ստեղծումը), որոնք հատկապես օգտակար կարող են լինել միջկրոնական և միջմշակութային խնդիրների ուսումնասիրության համար:

Այս բաժնի երկրորդ մասը ներկայացնում է չորս ուսուցողական մոտեցումներ, որոնք օգնում են երիտասարդներին ձևավորել ուրիշներին խորապես ըմբռնելու ունակություններ, և քաջալերում կշռադատումը՝ սեփական փորձի վերբերյալ.

- ֆենոմենոլոգիական (phenomenological) մոտեցում;
- մեկնաբանական (interpretive) մոտեցում;
- երկխոսության մոտեցում;
- համատեքստային մոտեցում:

Յուրաքանչյուր մոտեցման կարճ ներկայացմանը հետևում են օրինակներ դասարանային պրակտիկայից կամ ավելի լայն կրթական համատեքստից, որոնք օգնում են ընթերցողին ավելի լավ պատկերացնել յուրաքանչյուր մոտեցման նպատակները, խնդիրները, հմտությունները, օգտագործման շրջանակները, մեթոդները և արդյունքները, և ինչպես կարելի է օգտագործել այդ մոտեցումները տեղական համատեքստում:

Ա. ԿՐԹԱԿԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐ

ԳԼՈՒԽ 1

ՀԱՄԱԳՈՐԾԱԿՑԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ

Միշլին Միլո

Ներածություն

Հանդուրժողականության և միմյանց փոխադարձաբար հասկանալու և ընդունելու ունակության ձևավորման համար կենսական նշանակություն ունեն օգտագործվող կրթական մոտեցումները: Տարբեր առանձնահատկություններ ունեցող դպրոցների համար (սոցիալական, կրոնական, բարոյական և էթնիկ տեսակետից) մշակվել են զանազան կրթական մոտեցումներ: Համագործակցային ուսուցումը այն հիմնական սկզբունքներից մեկն է, որի համար անհրաժեշտ է աշակերտների միջև խմբային աշխատանքի միջոցով շփումը՝ ընդհանուր նպատակին հասնելու համար: Համագործակցային ուսուցումը ձևավորում է ինչպես ակադեմիական, այնպես էլ հասարակական հմտություններ: Այն տարբերվում է մրցակցային ուսուցումից, որը սահմանափակում է այն աշակերտների հաջողության հնարավորությունները, որոնք կրոնական համ էթնիկ փոքրամասնության պատկանելով՝ որոշակի ոլորտներում ավելի համեստ ունակություններ ունեն և այդ պատճառով կարող են ունենալ թերարժեքության զգացում:

Համագործակցային ուսուցումը դնում է երեխաներին մի իրավիճակի մեջ, որում նրանք կարող են ավելի հեշտ հասնել իրենց հետաքրքրություններին և ակադեմիական պահանջներին համապատասխանող նպատակին՝ հաղորդակցության և խնդիրների կարգավորման միջոցով: Այս մոտեցմանը բնորոշ կրթական սկզբունքներն ունեն մի շարք առավելություններ, որոնց շնորհիվ այդ մոտեցումը հատկապես արդյունավետ է դպրոցներում, որտեղ միջմշակութային կրթությունը ներգրավում է կրոնական հարթությունը: Այն քաջալերում է քննադատական մտածողությունը, հանդուրժողականությունը և բազմազանության ճանաչումը: Ստեղծված դինամիկ գործընթացի միջոցով աշակերտները սովորում են ճանաչել և հարգել անհատական տարբերությունները: Մենք կդիտարկենք որոշ այդպիսի սկզբունքներ՝ խմբի / դասարանի բազմազանություն, դրական փոխկախվածություն, պատասխանատվություն*, կշռադատություն և հավասար կարգավիճակով փոխազդեցություն:

1. Խմբի բազմազանություն

Աշակերտների խմբերի բազմազանությունը (կամ տարասեռությունը) համագործակցային ուսուցման հաջողության գրավականն է, քանի որ տարբեր ծագում և ժառանգություն ունեցող անհատների հետ համատեղ աշխատելու ունակության ձեռքբերումը հասարակության մեջ ապրել սովորելու կարևոր բաղադրամասն է: Ուսումնասիրողների կարծիքով ոչ-միասեռ խմբերում աշակերտներն ավելի հեշտ կարող են գիտելիք յուրացնել ինչպես ակադեմիական, այնպես էլ սոցիալական տեսակետից: Մասնավորապես, հարկ է ուշադրություն դարձնել այն բանին, որ խմբերը բազմազան լինեն, քանի որ դա կարող է նպաստել միմյանց հարստացնող

քննարկումների և քաջալերել շփումներ, որոնք մասնակիցներին ավելի բաց կդարձնեն միմյանց հանդեպ: Գոյություն ունեն համագործակցային ուսուցման կիրառման զանազան մեթոդներ, բայց դրանք բոլորն էլ ընդգրկում են աշխատանքը փոքր, բազմազան խմբերում, որոնցում տարբեր կրոնական կամ բարոյական աշխարհայացքներ ունեցող խմբեր ներկայացնող երեխաները սովորում են միասին և անդրադառնում են կրոնական համոզմունքներին կամ բարոյական արժեքներին առնչվող խնդիրներին:

Բազմազանությունն ընդգրկում է այնպիսի ոլորտներ, ինչպիսիք են ակադեմիական հմտությունները, լեզվական ունակությունները, մշակույթը և կրոնը: Ուսուցիչները պետք է հանձնարարեն այնպիսի աշխատանք, որը, աշակերտի ունակությունների կատարելագործմանն ուղղված լինելով հանդերձ, նաև հաշվի է առնում դասարանի յուրաքանչյուր աշակերտի լիդերության մակարդակը: Այսպիսով, սա ոչ թե արվում է բազմազանություն “ներկայացնելու” համար տարբեր երիտասարդներին մեկ դասարանում հավաքելու համար, այլ թույլ է տալիս յուրաքանչյուր երեխային իր ունակություններին համապատասխան դեր խաղալ խմբի ներսում: Երբ ճանաչվում է աշակերտի առանձնահատուկ ներդրումը, դա նշանակում է որ նա կարող է, ունենալով հաջողության զգացում և բարձր ինքնագնահատական, ձևավորել դպրոցական համայնքին պատկանելու գիտակցություն: Այսպիսով, խմբի ներսում նման շփումների նպատակն է՝ ստեղծել ուսանողների շրջանում դրական առումով միմյանցից կախվածության մեջ լինելու զգացում:

2. Դրական փոխկախվածություն

Դրական փոխկախվածությունն արտահայտվում է ընդհանուր նպատակին (օրինակ, նախապատրաստությունները կրոնական կամ աշխարհիկ որևէ տոնի համար) հասնելու համար միասնական ջանքերի շնորհիվ դասընկերների միջև ձևավորվող ներապրումի միջոցով: Դրական փոխկախվածությունն, անկասկած, համագործակցային ուսուցման ամենակարևոր բաղադրամասն է: Այն հիմնվում է այն սկզբունքի վրա, որ միայնակ ոչ ոք ի վիճակի չէ առաջադրանքը կատարել և պահանջում է, որ բոլորը միասին աշխատեն ընդհանուր նպատակին հասնելու համար: Այլ կերպ ասած՝ «Եթե չկա դրական փոխկախվածություն, չկա համագործակցություն: Դրական փոխկախվածությունը կարելի է դիտարկել որպես մի համակարգ, որն ապահովում է աշակերտների համատեղ աշխատանքը և ստեղծում է այնպիսի մթնոլորտ, որում աշակերտների համար կարևոր է ոչ միայն իրենց սեփական, այլև իրենց դասընկերների կրթությունը (Abrami *et al.* 1996, էջ. 74):

Այս մոտեցման շնորհիվ կարևորվում են համագործակցության համար անհրաժեշտ արժեքները՝ ինքնուրույնությունը, մասնակցությունը, հարգանքը և հաղորդակցությունը: Այն նաև քաջալերում է միմյանց աջակցություն ցույց տալու պատրաստակամությունը, դասընկերներին լսելու ունակությունը և միմյանց սովորեցնելու գործընթացը: Իհարկե, շփումը նաև տարածություն է թողնում պոտենցիալ հակամարտության համար: Մասնավորապես, արժեքների և համոզմունքների ոլորտում բազմազանությունը կարող է և չնպաստել փոխըմբռնման և հանդուրժողականության: Այս մեթոդի միջոցով աշակերտները պետք է սովորեն աշխատել հակասությունների հետ և թույլ տալ, որ տեղի ունենա մտքերի փոխանակում, ինչը շատ կարևոր է

սոցիալական հմտությունների և բազմազանության հանդեպ դրական վերաբերմունքի ձևավորման տեսակետից:

Համագործակցային ուսուցման կարևորագույն բաղադրամասերից է աշակերտների աջակցությունը միմյանց: Այն քաջալերում է աշակերտների ակտիվ մասնակցությունը, թույլ է տալիս, որ նրանք ամբողջապես օգտագործեն իրենց սոցիալական հմտությունները՝ մասնավորապես այն պատճառով, որ խմբի յուրաքանչյուր անդամ պարտավոր է կիսել պատասխանատվությունը: Այսպիսի կրթական միջավայրը հատկապես նպաստավոր է միջմշակութային կրթության համար, որը ձգտում է ձևավորել բազմազանության ըմբռնում և բազմակարծության վրա հիմնված հասարակության մեջ ապրելու համար անհրաժեշտ սոցիալական հմտություններ:

Ուսուցիչների քաջալերմամբ այս փոխկախվածությունը կարող է օգնել, որ աշակերտների մոտ ձևավորվի դրական վերաբերմունք խմբի անդամ յուրաքանչյուր անհատի հանդեպ: Դա կարող է արտացոլվել դեպի համագործակցություն դրական վերաբերմունքով, որը, յուրացվելով աշակերտի կողմից, կարող է նրա աչքերում վերածվել իրական արժեքի: Մեր կարծիքով, այս արժեքը համապատասխանում է այն սկզբունքներին, որոնք շարադրված են միջմշակութային կրթության մեջ կրոնական չափմանը նվիրված բաժնում, հատկապես այն առումով, որ կրթությունը պետք է սովորեցնի ընդունել, որ գոյություն ունեն կյանքի ընկալման, ուրիշների հետ հարաբերվելու և ընդհանուր նպատակին հասնելու համար համատեղ աշխատելու զանազան ձևեր:

Մինչև բուն ուսումնական պրակտիկային անցնելը, այդ մոտեցումը պետք է քաջալերի հասարակության համար նպաստավոր վարքը և օգնի ձևավորել փոխադարձ վստահության և հանդուրժողականության միջավայր: Համագործակցային դասավանդման այս առանձնահատկությունները հատկապես մեծ արժեք են ներկայացնում այն ուսուցիչների համար, որոնք ցանկանում են ներմուծել կրոնական հարթությունը միջմշակութային կրթության շրջանակների մեջ, որտեղ այն ոչ միայն գիտելիքը փոխանցելու խնդիր է հետապնդում, այլ նաև նպաստում է, որ երիտասարդների մոտ ձևավորվեն որոշակի հմտություններ և դիրքորոշումներ: Հետևաբար այս մոտեցումն օգնում է սոցիալական խմբի ներսում (դասարան կամ դպրոց) ձևավորել անհատական պատասխանատվություն*:

3. Պատասխանատվություն*

Ուսուցումը ենթադրում է անհատական կամ խմբային պատասխանատվության* ձևավորում, ինչպես նաև հատուկ ուշադրություն սոցիալական հմտությունների օգտագործման հանդեպ (Totten *et al.* 1991): Հարկ է օգնել աշակերտին գիտակցել, որ նրա ներդրումն ընդհանուր գործի մեջ կարևոր է, քանի որ այն կարող է դառնալ օգտակար ռեսուրս ուրիշների համար և անփոխարինելի է խմբի համար (Cohen 2002):

Քանի որ այս վարժությունն ընդգրկում է խմբի համար ընդհանուր նպատակ և դեր, որը հատկացված է խմբի յուրաքանչյուր անդամին, այն ձևավորում է խմբի հանդեպ անձնական պատասխանատվության* զգացում: Կրոնական հարթությունը պարզապես հանրային խնդիր չէ, քանի որ անհատների արժեքները, ինչպես նաև որոշակի ձևով գործելու շարժառիթները հաճախ պայմանավորված են որոշակի հոգևոր կամ կրոնական ավանդույթներով: Ուսումնառության ընթացքում կարևոր է ձևավորել պատասխանատվության* ունակություն, որն այդքան անփոխարինելի է

պլյուրալիստական հասարակության մեջ: Հարգանքի, հանդուրժողականության, երկխոսության համար բաց լինելու մոտեցումները հիմնված են այն գաղափարի վրա, որ խաղաղությունը հասարակության ներսում յուրաքանչյուր անդամի պատասխանատվությունն է:

4. Ռեֆլեքսիվ մոտեցում

Ռեֆլեքսիայի գործընթացը համագործակցային ուսուցման ևս մեկ կարևոր բաղադրամաս է, որը նպաստում է, որ աշակերտները հստակորեն գիտակցեն, թե ինչպիսի հմտություններ են նրանք օգտագործում կամ կարող են օգտագործել իրենց աշխատանքում: Անկախ նրանից, թե ինչպիսի վարժությունների միջոցով հնարավոր կլինի ապահովել այսպիսի ռեֆլեքսիա, նպատակը միշտ նույնն է՝ քննադատական հայացք սեփական վարքին և դրա անհատական կամ խմբային հետևանքներին: Հետևաբար կարևոր է որոշակի ժամանակ հատկացնել քննական ուսումնասիրության համար: Այդ վարժությունը քաջալերում է կշռադատում խմբի յուրաքանչյուր անդամի արժեքների վերաբերյալ (հավասարություն, անկողմնակալություն, հարգանք, արդարություն, ազնվություն և այլն): Միջմշակութային կրթության կրոնական չափման հետ աշխատելիս պետք է օգտագործել կշռադատությունը որպես գործընթաց, որը երիտասարդներին թույլ է տալիս որդեգրել բանական, ինքնուրույն և պատասխանատու դիրքորոշում՝ իրենց իսկ արժեքների և արժեքների բազմազանության մասին մտորումների շնորհիվ: Աշակերտներին ոչ թե պարզապես տեղեկացնում են տեսակետների բազմազանության մասին, այլ քաջալերում են բազմակարծության ճանաչումը և դրա հանդեպ հարգանքը: Այս գործընթացը թույլ է տալիս ոչ միայն խուսափել ոչ-ճիշտ տրամաբանությունից, այլև ձևավորել բանավիճելու և կշռադատելու ունակություն: Այն բարձրացնում է նոր գաղափարներ՝ մասնավորապես արժեքների բախման դեպքերում նոր լուծումներ առաջարկելու ունակություն և թույլ է տալիս, որ աշակերտը յուրացնի իր համար նոր տեղեկատվությունը (գիտելիք, արժեքներ և մոտեցումներ):

5. Հավասար կարգավիճակի շփումներ

Համագործակցային ուսուցման ճանաչված մասնագետ Էլիզաբեթ Քոենը նկարագրում է մի մոդել, որը երաշխավորում է հավասար կարգավիճակի շփումներ, որոնք նպաստում են, որ աշակերտները սովորեն կշռադատել և բանավիճել՝ միմյանց հավասար համարելով: Քոենը առանձնացնում է մի խնդիր, որն անխուսափելիորեն ի հայտ է գալիս համագործակցային ուսուցման պարագայում՝ թիմի անդամների միջև անհավասարությունը: Քոենը մասնավորապես սոցիալական կարգավիճակի հետ է կապում այն իրավիճակները, որոնցում առաջանում է անհավասարությունը: Աշակերտի սոցիալական կարգավիճակը կապված է, օրինակ, նրա ընտանիքի կրոնական պատկանելության (հատկապես փոքրամասնությունների դեպքում), էթնիկ ծագման կամ սոցիալ-տնտեսական դրության հետ: Աշակերտի սոցիալական կարգավիճակը դպրոցում կարող է կապված լինել նաև նրա “ակադեմիական հաջողությունների”, դասընկերների շրջանում վայելած դիրքի և ժողովրդականության, անձնական հատկանիշների կամ առաջնորդի հատկանիշների հետ: “Ստիգմատիզացիայի” (սոցիա-

լական պիտակավորման) այս գործոնների ներքո ուսուցիչներն ու աշակերտներն ունեն որոշակի (հաճախ բացահայտորեն չարտահայտված) սպասումներ յուրաքանչյուր անհատի կողմից դրսևորվող ունակությունների վերաբերյալ: Այս սպասումների մակարդակը տարբերվում է՝ կախված այն կարգավիճակից, որը լռելյայն վերագրվում է յուրաքանչյուր աշակերտին: Քոենը համարում է, որ խտրականությունը դասարանում առաջանում է ոչ թե կարգավիճակի անհավասարության, այլ այդ կարգավիճակին վերագրվող ունակությունների վերաբերյալ սպասումների պատճառով: Այս դժվարությունը հաղթահարելու համար Քոենը առաջարկում է “անկողմնակալ դասարանի” գաղափարը, որը կարող է իրականացվել երկու սկզբունքների կիրառման շնորհիվ.

1. Խմբային պատասխանատվության միջոցով շփումների խթանում,

2. Ունակությունների վերբերյալ սպասումների ձևափոխում՝ հավասար կարգավիճակի շփումներ ապահովելու նպատակով: Ուսուցիչը պետք է ձեռնարկի կարգավիճակների տարբերությունը առավելագույնս նվազեցնելու համար անհրաժեշտ միջոցներ.

“կարգավիճակի հանդեպ գործողությունը” մի գործողություն է, որի նպատակն է ստեղծել այնպիսի հաղորդակցություն, որի մեջ բոլոր կարգավիճակները հավասար են (Cohen 2002, 154)”:

Հաշվի է առնվում այն հանգամանքը, որ երեխաներն ունեն բազմաթիվ ունակություններ: Հարկ է երեխաներին ցույց տալ, որ առանձին վերցրած նրանցից ոչ ոք չունի հանձնարարությունը կատարելու համար բավարար ունակություններ, և յուրաքանչյուր երեխա ունի որոշակի ունակություններ, որոնք նա պետք է առավելագույն չափով օգտագործի, որպեսզի խումբը հասնի հաջողության: Այդ ձևով հնարավոր կլինի յուրաքանչյուր երեխային հատկացնել այնպիսի դեր, որը կընդգծի նրա ընդունակությունները և կբարձրացնի կուլեկտիվի մեջ իր ունեցած կարգավիճակը: Արդյունքում “ցածր կարգավիճակ” ունեցող աշակերտները ավելի շատ կվստահեն իրենց ուժերին, ավելի ակտիվ կմասնակցեն դասերին և ավելի շատ հաջողություն կունենան ուսումնառության մեջ, քանի որ նրանց կարգավիճակը կփոխվի և նրանք այլևս իրենց վրա չեն կրի ստիգմատիզացիայի հետևանքները:

Այսպիսով, համագործակցային ուսուցումը դրական ազդեցություն է թողնում աշակերտների սոցիալական ինքնության վրա: Տարբեր կրոնական պատկանելություն և մշակութային ժառանգություն ունեցող երեխաների շրջանում ինտեգրման չափանիշ են դառնում երեխաների անհատական ընդունակությունները և գիտելիքները և ոչ թե նրանց՝ որոշակի կրոնական կամ էթնիկ խմբերին պատկանելը: Ըստ այդմ խմբային ինքնության հիման վրա ստեղծվող ընդհանուր ինքությունը կարող է զարգանալ ընդհանուր նպատակներ հետապնդելիս՝ նպաստելով, որ տեղի ունենա ինտեգրում այնպիսի սոցիալական միավորներում, որոնք չեն սահմանափակվում յուրահատուկ խմբային պատկանելությամբ: Այդ ինքությունը կմիավորի անհատներին, որոնք սովորական պայմաններում բաժանված կլինեին. բազմազանությունն ընդունելու համար անհատը պետք է պատրաստ լինի համարել այլ սոցիալական կատեգորիաների ներկայացուցիչներին՝ միևնույն հասարակության անդամներ, որի շրջանակներում բոլորն ապրում են միասնաբար: Ահա ինչու համագործակցային ուսուցումը դրական արդյունք է տալիս՝ կրոնական և էթնիկ տարբերությունների ընդունման և տարբեր մշակույթների հանդեպ խտրականության վերացման առումով:

Եզրակացություն

Համագործակցային ուսուցման վերը նկարագրված սկզբունքները, մեր կարծիքով, կարող են օգնել այն ուսուցիչներին, որոնք ցանկանում են ներդնել կրոնական չափումը միջմշակութային կրթության շրջանակներում, կրթություն, որը ոչ թե պարզապես գիտելիք է հաղորդում, այլ նաև ձևավորում է այն հմտությունները և դիրքորոշումները, որոնք անհրաժեշտ են երիտասարդներին:

ՀԱՄԱԳՈՐԾԱԿՑԱՅԻՆ ՄՈՏԵՑՄԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ԴՐՈՒՅԹՆԵՐԸ

- Համագործակցային ուսուցումը հիմնված է այն սկզբունքի վրա, որ ոչ ոք չի կարող առաջադրանքը կատարել միայնակ, այն պահանջում է բոլորի համատեղ ջանքերն ընդհանուր նպատակին հասնելու համար:
- Համագործակցային ուսուցումը պահանջում է դրական փոխկախվածություն, այսինքն մի համակարգ, որն ապահովում է աշակերտների համատեղ աշխատանքը, որտեղ աշակերտները շահագրգռված են ոչ միայն իրենց, այլև իրենց դասընկերների կրթությամբ:
- Համագործակցային ուսուցումն աշխատում է փոքր տարասեռ խմբերում: (Բազմազանությունն ընդգրկում է ակադեմիական հմտությունները, լեզվական ունակությունները և ժառանգությունը, մշակույթը կամ կրոնը: Ուսուցիչները պետք է հանձնարարեն այնպիսի առաջադրանքներ, որոնք առավելագույն չափով կօգտագործեն յուրաքանչյուր աշակերտի ունակությունները կամ ուժեղ կողմերը):
- Համագործակցային ուսուցումը թույլ է տալիս, որ խմբի անդամների ինտեգրման չափանիշ դառնան ոչ թե նրանց կրոնական կամ էթնիկ պատկանելությունը, այլ անհատական ունակությունները: Այս նոր ձևավորվող ինքնությունը կմիավորի անհատներին, որոնք սովորական պայմաններում միմյանցից բաժանված կլինեին:

ԳԼՈՒԽ 2

Ինքնարտահայտման “ապահով տարածություն”

Պետեր Շոայներ

“Երեխաներին միշտ պետք են սովորելու համար ապահով վայրեր: Նրանց պետք են հարթակներ, որտեղից նրանց հետաքրքրասիրությունը կուղևորվի դեպի “մեծ աշխարհ”։ Եվ նրանց միշտ պետք են վայրեր, որտեղ նրանք կկատարեն անցումն իրենց մանկություն փոքր աշխարհից դեպի հասակակիցների և մեծահասակների աշխարհ։”

(Senge 2000, 5)

1. Ինչի համար է “ապահով տարածությունը” միջմշակութային կրթության մեջ

Դպրոցները կախվածության մեջ են այն համայնքներից, որոնց մաս են հանդիսանում: Ընդհանուր առմամբ դպրոցների առաքելությունն է ապահովել այն գիտելիքը և հմտությունները, որոնք անհրաժեշտ են երեխաներին, որպեսզի նրանք ի վիճակի լինեն կապել նոր գիտելիքները արդեն իսկ ունեցած պատկերացումների հետ, պատկերացումներ, որոնք հիմնվում են իրենց անհատական և հասարակական գիտակցության, կենսափորձի, զգացմունքների, կամքի, ընդունակությունների, համոզմունքների, արժեքների վրա: Սա ընդգրկում է սեփական կյանքում կամ հասարակության մեջ կողմնորոշվելու ունակությունը: Եվրոպայի շատ երկրներում միգրացիոն հոսքերը ստեղծել են տարբեր մշակութային ժառանգություն, կրոն և կենսակերպ ունեցող մարդկանցից կազմված համայնքներ: Բազմազանությունը եվրոպական հասարակությունների համար բնորոշ հատկանիշներից է: Այն հատկապես մեծ ազդեցություն ունի հանրային դպրոցների վրա, որտեղ սովորում են բոլոր երեխաները՝ անկախ իրենց մշակութային կամ կրոնական պատկանելությունից: Հասարակություններում, որտեղ գոյություն ունի մշակույթների, կրոնների և աշխարհընկալումների աճող բազմազանություն, առավել կարևոր խնդիրն է՝ ինչպես վերաբերվել այդ տարբերություններին, և ինչպես կարգավորել այն հակամարտությունները, որոնք կարող են առաջանալ այդ տարբերությունների հետևանքով: Ինչպես կարող ենք մի կողմից ճանաչել և արժևորել տարբերությունները և, միաժամանակ, աջակցել աշակերտների մշակութային ինտեգրմանը, սկզբից դպրոցում և ապա հասարակության մեջ: Դպրոցում իրականացվող կրթական գործունեության երկու նպատակներն են՝ աջակցել ինքնության ձևավորմանը և քաջալերել փոխըմբռնումը: Սա պահանջում է աշակերտների և ուսանողների մշակութային և կրոնական ժառանգության ճանաչում, քանի որ այն ինքնության կարևոր բաղադրամաս է՝ ինչպես փոքրամասնությունների, այնպես էլ մեծամասնության համար:

Միջմշակութային կրթությունը հիմնված է այնպիսի սկզբունքների վրա, որոնք քաջալերում են օտարների հանդեպ բաց լինելը, հարգանքը տարբերությունների հանդեպ, ակտիվ հանդուրժողականությունը, գոյություն ունեցող մշակույթների ընդունումը, հավասար հնարավորությունների ապահովումը և պայքարը խտրականության դեմ: Այս սկզբունքների հետ հեշտ է համաձայնվել տեսականորեն, բայց դրանց իրականացումը մանկավարժական մոտեցումների և մեթոդների միջոցով լուրջ մարտահրավեր է: Զարմանալի չէ, որ “ուրիշի” հետ ապրելը հեշտ խնդիր չէ: Մարդկությանն ընդհանրապես բնորոշ է այն, որ մենք պատրաստ չենք սիրել և

գնահատել նրանց, ովքեր մեզնից տարբերվում են, եթե նրանք չեն պատկանում մեր ընտանիքին կամ այն համայնքին, որին մենք ենք պատկանում: Հասարակական գիտությունների մեջ խոսվում է բարոյականության երկու սկզբունքների մասին՝ «համերաշխություն խմբի ներսում» և «թշնամանք խմբից դուրս»: Ամենօրյա շփումների մեջ մենք բաժանում ենք կատարում «մեր» և «նրանց» միջև, ընդ որում այդ բաժանումը հաճախ կատարվում է բինար (երկու մասից բաղկացած) դասակարգումների միջոցով, ինչպիսիք են բարեկամ/թշնամի կամ ազգակից/, ոչ-ազգակից: Զգացմունքները ուժեղացնում են խտրականությունը կոգնիտիվ մակարդակով, մինչդեռ բանական փաստարկները հաճախ արդարացնում են մեր զգացմունքային ռեակցիաները կամ նույնիսկ դրանց «սրբազան» որակ են հաղորդում: Բախվող հասարակական շահերը ներգործում են խմբային կյանքի վրա և կարող են առաջացնել սոցիալական լարում: Համագործակցությունը և մրցակցությունը սոցիալական խմբերի ներսում համայնքային կյանքի երկու կողմերն են:

Հակամարտության տեսությունները ցույց են տվել, որ միմյանցից տարբերվող մարդկանց միջև կառուցողական երկխոսության համար անհրաժեշտ է ստեղծել որոշակի տարածություն, որում գերակշռում է ապահովության և անվտանգության մթնոլորտը: Զարմանալի չէ, որ կրոնը կարող է դառնալ «Օտարի» դժվար ընկալելի տեսանկյուններից մեկը: Կրոնը կապված է պնդումների հետ, որոնք հավակնում են միակ հնարավոր ճշմարտությունն արտահայտելուն, և մի կրոնի նման պնդումները կարող են հակասության մեջ մտնել մեկ այլ կրոնի հետ: Դրանք ընդգրկում են որոշակի տեսանկյուններ, որոնք առնչվում են կյանքի իմաստի, կյանքի կազմակերպման ձևերի, ծեսերի, դոգմաների և կենսափորձի հետ: Հարկ է գիտակցել կրոնի այս երկու տեսանկյունները:

Այս համատեքստում տարբերությունների կառուցողական քննարկում ապահովելու համար կենսական նշանակություն ունի «ապահով տարածության» սկզբունքը: «Ապահով տարածության» ստեղծումը կարող է դպրոցին թույլ տալ.

- ապահովել ինքնարտահայտման համար ապահով միջավայր,
- քննել տարբերությունները՝ առանց անապահովության, վախի և լարման;
- արտահայտվել և լսել միմյանց՝ խուսափելով նախապատրաստված պնդումներից,
- քաջալերել ուսուցման ձևեր, որոնք կողմնորոշված են դեպի երկխոսության,
- սկսել հաշտեցման գործընթաց, որը զերծ է ասելությունից և բռնությունից:

«Ապահով տարածքի» սկզբունքը դասարանում միջմշակութային կրթական վարժությունների համար հիմնարար սկզբունք է: Այն նշանակում է ստեղծել միջավայր, որում կարելի է խոսել տարբերությունների մասին, առանց «Օտարին» ցավ պատճառելու: Դա նշանակում է քաջալերել ինքնարտահայտումը, համահավասար մասնակցության համար տարածություն ստեղծել, որի ներսում մարդիկ միմյանց պատմություններ են պատմում, և որի ներսում հնարավոր է հակամարտությունների կարգավորումը: Այսպիսի տարածություն ստեղծելու համար անհրաժեշտ է որոշակի համաձայնության գալ երկխոսության որոշակի կանոնների շուրջ: Երկխոսությունը կարող է ավելի հարստացվել ոչ-վերբալ հաղորդակցության և լռության պահերի միջոցով: Սա ինքնուրույն սկզբունք չէ, բայց այն աջակցում է ներապրողական հաղորդակցությանը և համագործակցային ուսուցմանը:

2. Ինչպես ստեղծել “ապահով տարածք”: Հաջող փորձ Հյուսիսային Իռլանդիայում

Հյուսիսային Իռլանդիայի ինտեգրված դպրոցները կարելի է դիտարկել իբրև ապահով տարածության ստեղծման հաջող փորձ: Ինտեգրված դպրոցների հիմնադրումը մեծապես նպաստել է Հյուսիսային Իռլանդիայում հաշտեցման գործընթացին ⁴:

2.1 Ընդհանուր իրավիճակը

Հյուսիսային Իռլանդիան Մեծ Բրիտանիայի մարզ է, որի համար բնորոշ են էթնիկ առումով սահմանային համայնքի մի շարք հատկանիշներ: Հյուսիսային Իռլանդիայում հակամարտության կողմերից մեկը ներկայացնում են իռլանդական Հանրապետական ավանդույթի կողմնակիցները, իսկ մյուսը՝ բրիտանական Յունիոնիստական ավանդույթի (այսինքն՝ Մեծ Բրիտանիայի հետ միության) կողմնակիցները: Այս բաժանումը խորացնում է կրոնական գործոնը, քանի որ Հանրապետական դիրքորոշումը կապված է կաթոլիկ կրոնի հետ, իսկ Յունիոնիստականը՝ բողոքականության: Երբ 1921 թ-ին Հյուսիսային Իռլանդիան դարձավ քաղաքական միավոր, կրթական համակարգը, երկու կողմերի համաձայնությամբ, բաժանվեց ըստ համայնքային սահմանների: Պետության պատմության ընթացքում կրթությունն արտացոլում էր քաղաքական, սոցիալական, տնտեսական, կրոնական և մշակութային ապարտեիդի (բաժանման) իրավիճակը, որը բնորոշ էր այս սահմանային համայնքի համար: 1290 դպրոցներից 773-ը ամբողջապես պատկանում են մեկ ավանդության՝ բողոքական կամ կաթոլիկ, և միայն 34-ում 10 տոկոսով ներկայացված է մյուս համայնքը: 57 ինտեգրված դպրոցներում պահպանվում է երկու համայնքների միջև հավասարակշռությունը: Այս ամենի արդյունքում Հյուսիսային Իռլանդիայում շատ երեխաներ մեծանում են՝ առանց մյուս համայնքի ներկայացուցիչներից որևէ մեկին հանդիպելու: Այս ճանապարհով վերարտադրվում են տարբերությունները և սահմանափակվում են կաղապարներից հարաժարվելու հնարավորությունները: Ինտեգրված դպրոցներն առաջացան Հյուսիսային Իռլանդիայում այն ժամանակ, երբ բազմաթիվ ծնողներ հասկացան, որ բաժանումները վերարտադրվում են գոյություն ունեցող կրթական համակարգերի միջոցով և անհրաժեշտ է այլընտրանք, որը երիտասարդներին թույլ կտա ամեն օր հանդիպել և միասին աշխատել՝ հատելով նախկինում միմյանց բացառող ավանդույթների սահմանները: 1981 թ-ին Բելֆասթում բացվեց առաջին ինտեգրված դպրոցը՝ Լագան Քոլեջը: 1985 թ-ին բացվեցին ևս երեք դպրոցներ և 2004 թ.-ին Հյուսիսային Իռլանդիայում արդեն գոյություն ունեին 57 ինտեգրված դպրոցներ: Ինտեգրված դպրոցներում սովորում են մոտավորապես հավասար թվով բողոքական և կաթոլիկ ծագում ունեցող երեխաներ, ինչպես նաև աշակերտներ այլ մշակութային համայնքներից: Նման հավասարակշռությունը հիմնականում պահպանվում է նաև դպրոցների ուսուցչական կազմում և տնօրենների խորհրդներում: Ինտեգրված դպրոցները ներառողական բնույթ ունեն: Դրանք ներգրավում են աշակերտների բոլոր քաղաքական, կրոնական և սոցիալ-տնտեսական խմբերից:

⁴ Ավելի մանրամասն տեղեկատվության համար տես՝ www.nicie.org:

2.2 Բրաունլոու ինտեգրված քոլեջ

Այս դպրոցը հիմնադրվել է 1973 թ-ին Քրեյգեյվոն նորակառույց քաղաքում՝ որպես դպրոց 11-16 տարեկան բողոքական երեխաների համար: Անկայունության շրջանում Քրեյգեյվոնում տեղի են ունեցել բռնության բազմաթիվ դեպքեր և այս շրջանի որոշ վայրերում համայնքները շարունակում են մեծապես բևեռացված մնալ: Դպրոցը վերածվեց ինտեգրված դպրոցի 1991 թ-ին: Բրաունլոուն ընդունում է աշակերտներ Քրեյգեյվոն քաղաքից և նրա արվարձաններից և պահպանում է հավասարաշռությունը երկու համայնքների միջև՝ ինչպես աշակերտների շրջանում, այնպես էլ տնօրենների խորհրդի կազմում: Ուսուցչական կազմը ևս ձգտում է դեպի հավասարակշռություն: Դպրոցի կարգախոսն է «հավասարություն համայնքի մեջ», այն շեշտում է լավ կրթության կարևորությունը թիմային աշխատանքի, ուսուցչական կազմի ներսում և դրանից դուրս՝ համայնքի շրջանակներում համագործակցության կարևորությունը: Դպրոցը ձգտում է ազատել «տարբերությունը» «վախից» (“Take the ‘fear’ out of difference”): Բրաունլոու քոլեջն իրանացնում է այս մոտեցումը հետևյալ կերպով.

- այն արդյունավետ կերպով գործող պլյուրալիզմի սկզբունքների վրա հիմնված համայնքի օրինակ է,
- ուսումնասիրում է դպրոցական ծրագրերը՝ համոզվելու համար, որ դպրոցում ներկայացված բոլոր մշակույթներն իրենց ճանաչումն են գտել դպրոցական ծրագրում,
- ձգտում է ուսումնական գործընթացի մեջ նարառել բոլորին, կենտրոնացած է երեխաների պահաջների վրա, աշխատում է ներգրավել ծնողներին,
- ստեղծում է հարթակներ, որտեղ ուսուցչական կազմը կարող է քննարկել հակասություններ պարունակող խնդիրներ, ինչպես օրինակ Գործնական ինտեգրման խումբը,
- մշակում է գործիքներ, որոնց միջոցով աշակերտները կարող են գործնականում իրականացնել ինտեգրման սկզբունքը, ինչպես օրինակ խմբի անդամների միջնորդությունը,
- ստեղծում է կապեր հասարակության լայն շրջանակների և դպրոցի միջև, ինչպես օրինակ “Միջսերնդային նախագիծը”;
- գիտակցում է “թաքնված ծրագրի” ուժը և փորձում է երաշխավորել, որ կրթության միջոցով փոխանցվող ներակա (իմպլիցիտ) հաղորդագրությունները համապատասխանեն ինտեգրման սկզբունքներին:

Բրաունլոուի ինտեգրված քոլեջը մի վայր է, որտեղ մարդիկ կարող են հաղորդակցվել՝ հաղթահարելով կրոնի, մշակույթի, ավանդույթի և վախի պատնեշները: Սա մի վայր է, որտեղ մարդիկ դուրս են գալիս միամշակութայնության (մոնոկուլտուրալիզմի) “հարմարավետ վիճակից”: Այն դարձել է մի վայր, որտեղ աշակերտները սովորում են ընկալել և արժեքավորել տարբերությունները և իրենց զգում են ոչ թե վտանգված, այլ հարստացած՝ օտար մշակույթների հետ հաղորդակցվելով:

Ինքնարտահայտման “ապահով տարածություն” գլխի հիմնական դրույթները

Ապահով տարածությունը.

- Ստեղծում է զանազան տեսակետներ քննարկելու համար նպաստավոր միջավայր,
- Ստեղծում է մի իրավիճակ, որն ազատ է վախից, անապահովության զգացումից և լարումից,
- Ստեղծում է հնարավորություններ հավասար մասնակցության համար,
- Պահանջում է պահպանել երկխոսության կանոնները՝ միմյանց հանդեպ հարգանքն ապահովելու համար,
- Կարող է օգնել կազմակերպել ուսուցումը դասարանում:

ԳԼՈՒԽ 3

“Բիստանցիայի” և “սիմուլյացիայի” օգտագործումը

Ջոն Քիսթ

Ներածություն

Մեծ Բրիտանիայում, ինչպես և մի շարք այլ եվրոպական երկրներում, միջմշակութային կրթությունը հաճախ իրականացվում է կրոնական կրթության (ԿԿ) ծրագրի միջոցով: ԿԿ դնում է որոշակի խնդիրներ կրոնի բնույթի և ընդհանուր դերի վերաբերյալ՝ կախված նրանից, թե ինչ տեսակետից ենք այն դիտարկում: Այսպես, այն կարող է լինել համեմատական, երևութաբանական (ֆենոմենոլոգիական), մեկնաբանական, բաց, պլյուրալիստական, քննադատական, տարբեր աստիճաններով անձնական տեսակետներ արտահայտող: Մեծ Բրիտանիայում վերջին զարգացումներն այս ոլորտում հանգեցրել են ընդհանուր համաձայնության նրա շուրջ, թե որն է այն գիտելիքը, որն աշակերտը պետք է ձեռք բերի ԿԿ միջոցով: Այդ գիտելիքն ընդգրկում է “սովորելը կրոնի մասին” և “սովորելը կրոնից”: Այս նպատակները հստակեցված են Անգլիայի դպրոցներում 2004 թ-ին հրատարակված Ազգային հայեցակարգում, և դրանք նաև այն երկու նպատակակետերն են, որոնց համեմատությամբ չափվում է աշակերտների հաջողությունը:

1. Ուսուցման տիպերը

“Կրոնի մասին” սովորելը ընդգրկում է “կրոնի բնույթի, նրա հիմքում ընկած համոզմունքների, կենսակերպի, պրակտիկայի և արտահայտման ձևերի ուսումնասիրություն”: Ընդհանուր առմամբ, կրոնի մասին սովորելը համարվում է պակաս հակասական և դժվար, քան կրոնից սովորելը: Դա բացատրվում է նրանով, որ այդպիսի ուսուցման առարկան վերաբերում է ընդհանուր առմամբ կրոնի էության և առանձին կրոնների ուսումնասիրությանը, որն ունի բարդ, բայց համեմատաբար օբյեկտիվ բնույթ: Ճիշտ է, ուսուցման այս տիպի համար անհրաժեշտ են մի շարք հմտություններ, դրանք հիմնականում ունեն կոգնիտիվ բնույթ և անհրաժեշտ են, որ աշակերտն ի վիճակի լինի հասկանալ մարդկային կյանքում և հասարակության մեջ կրոնի դերը, սովորել առանձին կրոնների համոզմունքների, արտահայտության, պրակտիկայի և ազդեցության մասին: Սովորելը կրոնից նշանակում է “զարգացնել աշակերտների կշռադատական վերաբերմունքը իրենց և ուրիշների փորձի հանդեպ՝ կրոնի մասին նրանց ձեռք բերված գիտելիքի լույսի ներքո”: Այն զարգացնում է ուսանողների հմտություններն այնպիսի ոլորտներում, ինչպիսիք են կրոնի մասին նրանց ձեռք բերած գիտելիքի կիրառումը, մեկնաբանությունը և գնահատումը: Այն համարվում է ավելի խնդրահարույց, քանի որ ավելի դժվար է սահմանել, թե ինչպիսի ձև ունի նման կրթությունը, ինչպես է այն տեղի ունենում, որքան հաջողություն կարող է այն ունենալ: Կրոնից սովորելը ավելի մեծ չափով վերաբերում է անհատին և նրա համայնքին, քան կրոնին՝ որպես այդպիսին: Կրոնից սովորելն առնչվում է այն հարցին, թե որքանով կրոնը կարևոր է աշակերտի համար, և այն հմտություններին, որոնք անհրաժեշտ են կրոնը և նրա դերը ավելի լավ ըմբռնելու համար: Ուսուցման այս ձևի շրջանակներում բարձրացվող հարցերը կարող են ընդգրկել այնպիսի հարցեր, ինչպես օրինակ՝ “ի՞նչ է

սովորում աշակերտն ինքն իր մասին՝ կրոնի մասին սովորելով” կամ “ի՞նչ է սովորում աշակերտը իր ընտանիքի, համայնքի և հասարակության մասին՝ կրոնի մասին սովորելով”:

2. Բազմազանություն և երկխոսություն

Կրոնական կրթության այս երկու տիպերն էլ առնչվում են բազմազանության և երկխոսության խնդիրներին: Առանց կրոնի մասին գիտելիք ստանալու, աշակերտը չի կարող շատ բան սովորել ինքն իր մասին, իր համայնքի և այլ համայնքների մասին. այդ դեպքում նրա ուսումը հիմնված կլինի ոչ բավականաչափ գիտելիքի և ըմբռնման վրա: Նմանապես, կրոնի մասին սովորելը բավարար չէ, որպեսզի առաջանան այնպիսի դիրքորոշումներ, որոնք անհրաժեշտ են բազմակրոն հասարակության համար: Ներապրումը և գնահատումը ըստ Քենթերբերիի արքեպիսկոպոսի նշանակում են “լրջորեն վերաբերվել ուրիշների լուրջ վերաբերմունքին և համեմատել այն բաների հետ, որոնց դու ինքդ ես լրջորեն վերաբերվում”: Եվրոպական հասարակություններում բազմազանության արժեքավորումը, տարբերություններով հանդերձ ապրելու և դրանք գնահատելը, ուրիշների հետ հաղորդակցվելու և երկխոսության մեջ մտնելու ընդունակությունը պետք է հիմնված լինեն գիտելիքի և ըմբռնման վրա, բայց այս ամենը կարող է իրականություն դառնալ միայն այն ժամանակ, երբ գիտելիքն ու ընկալումը զուգակցվում են սեփական տեսակետի քննադատական վերլուծության հետ:

3. Հեռավորության ստեղծման անհրաժեշտությունը

Ուսման բնույթը, հատկապես կրոնից սովորելու դեպքում, կրոնական կրթության առավել պատասխանատու տեսանկյուններից է, բայց միակը չէ: Շատ մեծահասակների և երեխաների համար կրոնը խիստ անձնական և անհատական բնույթ ունի, անկախ նրանից, թե իրենց կարծիքով ինչպիսին է կրոնի հանրային դերը: Նրանց համար կրոնը առաջին հերթին իրենց անհատական հավատն է և ամենօրյա կյանքը: ԿԿ շրջանակներում դրա մասին խոսելը կարող է առաջացնել որոշակի անհարմարություն, շփոթումնք և կասկածամտություն այն պատճառով, որ աշակերտները կարող են ստիպված լինել անել որոշակի խոստովանություններ կամ բացահայտել իրենց անտեղյակությունը: Այսպիսի զգացմունքներ կարող են ունենալ աշակերտները, որոնք վախենում են, որ իրենց կրոնական համայնքների համոզմունքները և պրակտիկան կարող են համարվել չափազանց յուրահատուկ, ինչի արդյունքում նրանք կարող են պաշտպանողական դիրք ընդունել: Գոյություն ունեն նաև տարբերություններ և լարման կետեր կրոնական համայնքների ներսում և նրանց միջև, ինչպես դպրոցում, այնպես էլ դպրոցից դուրս:

Այս պատճառները հաշվի առնելով՝ ստեղծվել են մեթոդաբանություններ, որոնք նպաստում են ուսուցման մեջ “դիստանցիայի” ստեղծմանը: Անհրաժեշտ են ճանապարհներ, որոնք աշակերտներին թույլ կտան ազատորեն մասնակցել կրթության վերը նկարագրված ձևերին՝ առանց անհարկի նյարդայնություն և ստրես առաջացնելու: Պետք են մեթոդներ, որոնք թույլ կտան սկսել երկխոսություն կրոնական բազմազանության շուրջ՝ խուսափելով այդ անցանկալի երևույթներից: Այդպիսի մեթոդներ են “դիստանցիան” և “սիմուլացիան”: Այս մեթոդներն անուղղակի բնույթ

ունեն, բայց արդյունավետ են: Դրանք թույլ են տալիս բավականաչափ “հեռանալ” երեխայի անձնական կյանքից կամ այն իրական համայնքից, որին պատկանում է երեխան, ինչի շնորհիվ ուսուցումը տեղի է ունենում ապահով պայմաններում, բայց միևնույն ժամանակ դրանք թույլ են տալիս ստեղծել մի պատկեր, որը բավականաչափ մոտ է իրական պայմաններին՝ իրատեսական և իմաստալից լինելու համար, ինչի շնորհիվ այն համապատասխանում է ինչպես կրթության նպատակներին, այնպես էլ երեխայի՝ ընկալելու և սովորելու ընդունակություններին:

4. Դիստանցիա ստեղծող տեխնիկաների օրինակներ

Գոյություն ունեն այսպիսի տեխնիկաների համեմատաբար ավելի քիչ և ավելի շատ զարգացած ձևեր, որոնք ընդգրկում են.

- Իրական մարդկանց՝ մասնավորապես տեղական կամ երկրի մասշտաբով հայտնի կրոնական առաջնորդների օրինակի օգտագործումը, որոնք, սակայն, ներկայացնում են կրոններ, համոզմունքը կամ պրակտիկաներ, որոնք անմիջապես չեն առնչվում և բավականաչափ հեռու են դասարանում ներկայացված երեխաներից;
- Ոչ-իրական կերպարների օգտագործումը՝ վիդեոնյութերում կամ դասագրքերում: Դա հատկապես արդյունավետ է, եթե այդպիսի կերպարները նույն տարիքի են, ինչ կրոնական կրթություն առարկան անցնող երեխաները, ինչպես օրինակ Ջոն, Դավիդ, Մարիա, Բիլլալ և այլ անուններով երիտասարդները, որոնք ներկայացնում են տարբեր կրոնական համոզմունքներն ու ավանդությունները, որոնք կարող են ուսումնասիրվել և գնահատվել աշակերտների կողմից⁵,
- Պատմությունների, արտեֆակտների, ինտերնետային կայքերի օգտագործումը, որոնք ներկայացնում են այնպիսի նյութեր, որոնք հեռու են դասարանում ներկայացված իրական երեխաներից, և որոնց հանդեպ աշակերտները կարող են անձնապես իրենց նույնականացնել այն աստիճանով, որով ցանկանում են:

Այս տեխնիկաները շատ ավելի գերադասելի են, քան դասարանում ներկա որևէ երեխայի ընտրությունը որոշակի կրոնական տեսակետ ներկայացնելու համար՝ մի շարք պատճառներով: Նախևառաջ, երեխան կարող է իրականում չներկայացնել այն տեսակետը, որն իրեն վերագրվում է՝ կախված, թե տվյալ կրոնի որ ուղղությանը կամ ավանդությանն է նա պատկանում: Բացի այդ, նա կարող է չցանկանալ կիսվել իր տեսակետներով ուրիշների, այդ թվում ուսուցչի հետ, ինչպես նաև կարող է վախենալ վիրավորել աշակերտներին, որոնք ներկայացնում են իր իսկ ավանդությունը, կամ մեկ այլ համայնք:

4.1 “Նվեր երեխային”

Հեռավորության ստեղծման շատ զարգացած մի ձև, որը կոչվում է “նվեր երեխային”, մշակել են Բիրմինգեմի համալսարանում Մայքլ Գրիմմիթը, Ջուլի Գրուվը, Ջոն Հալը և Լուիզ Սպենսերը 1996 թ-ին: Այս կրթական ռազմավարությունը հիմնված է մի շարք բովանդակային տարրերի վրա: Դրա մեջ օգտագործվող օրինակներից մեկը, որը հիմնված է աղոթքի կոչի վրա, ընդգրկում էր չորս փուլեր և երկու գործիքներ, որոնցից մեկը հեռավորության ստեղծումն էր: Դասի առարկայի հետ ծանոթանալուց հետո աշակերտներն ավելի շատ էին իմանում դրա մասին, մասնավորապես, թե ում է

⁵ Դրա օրինակն է Framework RE, Book 1, Hodder Headline, 2005.

այն պատկանում: Երեխաները ծանոթանում էին աղոթքի կոչի հետ, որից հետո նրանք բացահայտում էին, որ այն պատկանում էր մահմեդական մի փոքրիկ տղայի, որի անունն է Յասին: Այն որոշակի համատեքստի մեջ դնելու և դրա կարևորությունը գնահատելու համար օգտագործվում է հեռավորություն ստեղծող տեխնիկա: Դրա նպատակն է սահմանել.

*“Բաժանում, որը երեխաների մեծ մասը չեն կարող խախտել... Մա թույլ է տալիս ուսուցչին խոսել կրոնին առջնվող նյութի մասին երրորդ դեմքով: Դա կարող է չլինել այն, ինչ դու ես անում: Որևէ կրոնի վերաբերյալ որևէ կանխակալ կարծիք չի ստեղծվում, երեխաները սովորում են հարգել միմյանց հավատը և ընդունել տարբերությունները: Միննույն ժամանակ ուսումնասիրվող կրոնական ավանդությունը ներկայացնող երեխայի ինքնությունը հզորանում է: Երեխաները, որոնք ներկայացնում են հստակ կրոնական պատկանելություն չունեցող ընտանիքներ, կարող են հաճույք ստանալ կերպարների հարստությունից...”*⁶

Հեռավորություն ստեղծող տեխնիկաների գիտակցված օգտագործումը հեռացնում է ուսումնասիրության թեման դասարանում սովորող յուրաքանչյուր երեխայից դեպի մի ներկայացուցիչ, որը կարող է անկաշկանդ կերպով քննարկվել բոլոր երեխաների կամ ուսուցչի կողմից: Այս տեխնիկայի օգտագործումից հետո ուսումնասիրվող նյութը կարող է դրվել համատեքստի մեջ և քննակվել այնպիսի ձևով, որն ընդունելի կլինի բոլոր երեխաների համար: Ուսուցիչների համար մեջբերված ձեռնարկը, ինչպես նաև ցածր տարիքի երեխաների համար նկարագրված գրքերի շարքը, առաջարկում են այս տեխնիկայի մի շարք օրինակներ, որոնք ներկայացնում են այնպիսի թեմաներ, ինչպես Լուրդի Աստվածամայրը, Գանեշան, հրեշտակները և Նանակի երգը:

5. Միմուլյացիա և օրինակներ

Մեկ այլ օգտակար տեխնիկա է սիմուլյացիան: Այս դեպքում հեռավորություն ստեղծելու մեխանիզմն ավելի բարդ է և ներառում է իրական կյանքից վերցված մի իրավիճակ, որի մեջ աշակերտները կարող են պատկերացնել իրենք իրենց, որը, սակայն, միաժամանակ բավականաչափ հեռու է կոնկրետ աշակերտներից: Կարող են առաջարկվել կրոնական և բարոյական խնդիրներ, որոնք անմիջականորեն աշակերտներին չեն առնչվում, բայց բավականաչափ մոտ են իրենց կենսափորձին՝ դրանք լավ ըմբռնելու համար: Այդպիսի օրինակներ կարող են ծառայել.

- Քննարկում որևէ խնդրի շուրջ, մասնավորապես՝ կրոնական կամ բարոյական հիմնախնդրի (օրինակ հրեական կրոնի մեջ՝ շաբաթ օրվա հետ կապված պահանջների կատարումը կամ կիրակի օրը խանութների աշխատանքը), բժշկական էթիկայի հարցերի (թույլատրելի է, թե ոչ անբուժելի հիվանդների ինքնասպանությունը), ընկերության մեջ շահերի բախման (որ դեպքում պահպանել տրված խոսքը), կրոնական ուսմունքների (որ կրոնն է ավելի ճիշտ պատկերացնում աշխարհի արարումը) քննարկումներ:
- Իրավիճակներ, որոնք հատուկ անդրադառնում են բազմազանության և երկխոսության խնդիրներին: Դրա մի օրինակը կարող է լինել երևակայական մի ճաշկերույթ, որին հրավիրված են անցյալի երեք հանրահայտ կրոնական գործիչներ: Աշակերտները նկարում են կլոր սեղանի սխեմա և գրում են գործիչների անունները:

⁶ Grimmitt, M., *A Gift to the Child*, Simon and Schuster Education, 1991, ISBN 0 7501 0128 8.

Միւսմայի վրա՝ աթոռների միջև նրանք գրում են, թե ինչն է միավորում իրար կողք նստած երկու կրոնական առաջնորդներին: Սեդանի վրա նրանք գրում են, թե որոնք են այն հարցերը, որոնց շուրջ համաձայնություն գոյություն չունի՝ այսինքն այն խնդիրները, որոնք դեռևս “բանակցությունների սեղանին” են դրված: Դրանք կարող են քննարկվել աշակերտների անձնական կյանքից բավականաչափ մեծ հեռավորության վրա, բայց արտահայտեն բազմազանության այն պայմանները, որոնցում նրանք իրականում ապրում են:

6. Ռեսուրսներ

Նկարագրված մեթոդաբանությունների օգտագործումը պահանջում է համապատասխան ռեսուրսներ: Դրանցից ամենակարևորն է կրթական ճիշտ ոգին և միջավայրը: Այս կարգի ուսուցման համար պետք է առկա լինի ապահով միջավայր: Այս ռեսուրսի մի մասն է վարքի կանոնների համակարգը, որը համաձայնեցված է աշակերտների հետ: Այդ կանոնները կարող են ընդգրկել ոչ միայն իրար հանդեպ անհարգալից արտահայտություններից խուսափելը, այլև, անհամաձայնությունն արտահայտելով հանդերձ, միշտ որևէ դրական բան ասելը: Բացի այդ ուսուցիչը պետք է լինի փորձված, քանի որ բավականաչափ պատրաստություն չունեցող ուսուցիչը կամ տեղյակ չէ այդ տեխնիկաներից կամ չունի դրանց օգտագործման բավականաչափ փորձ: Ուսուցիչները պետք է հստակ գիտակցեն, որոնք են ուսուցման այդ ձևի նպատակները, որպեսզի նրանք լավ պատկերացնեն, թե ինչ արդյունքներ են ակնկալում աշակերտներից և ինչպես հասնել այդ արդյունքներին: Այսպիսի ուսուցման կարևոր բաղադրամաս է ուսուցչի երևակայության օգտագործումը, որի շնորհիվ նա կարող է ստեղծել հեռավորության ստեղծման տեխնիկաներ և սիմուլյացիոն իրավիճակներ և իր հերթին քաջալերել աշակերտների երևակայությունը: Հարկավոր են նաև տեղեկատվության աղբյուրներ, հատկապես եթե աշակերտները պետք է իրենց հետ անմիջականորեն չառնչվող խնդիրների հետ աշխատեն: Դրանք կարող են ընդգրկել ինչպես թեմային առնչվող, ճշգրիտ տեղեկատվություն պարունակող, մատչելի տեքստեր, այնպես էլ բազմազան արտեֆակտներ:

“Դիստանցիայի և սիմուլյացիայի օգտագործումը” գլխի հիմնական դրույթները

- Ինչպես կրոնի մասին սովորելը, այնպես էլ կրոնից սովորելը, անհրաժեշտ են միջմշակութային կրթության կրոնական չափման տեսակետից:
- Հեռավորության ստեղծման տեխնիկաները թույլ են տալիս աշակերտներին ընդգրկվել միջմշակութային և միջկրոնական երկխոսության մեջ՝ ապահով կերպով, առանց վախի և կաշկանդվածության:
- Դիստանցիայի տեխնիկաներն ընդգրկում են “երրորդ կողմի”, երևակայական կերպարների, արտեֆակտների և անուղղակի դասավանդման այլ ձևերի օգտագործումը
- Սիմուլյացիաներն իրենցից ներկայացնում են բարդ իրավիճակներ, որոնցում աշակերտները սովորում են՝ որոշակի հիմնախնդիրների լուծումներ փնտրելով և խնդիրները ձևակերպելու և քննարկելու համար իրենց երևակայությունն օգտագործելով:

ԳԼՈՒԽ 4. Ներապրողական հաղորդակցում

Այբերտ Ռասաշ

Ներածություն

Ներապրումը կարևոր հասկացություն է: Այն օգնում է մեզ երեք առումներով.

- ուրիշների մասին ավելի լավ գիտելիք ստանալու համար,
- ինքներս մեզ ավելի լավ հասկանալու համար,
- ուրիշների հետ հարաբերությունները բարելավելու համար:

Այսպիսով, ներապրումը կարող է նպաստել հայտնագործման մղելուն, բարելավել հասկանալու ընդունակությունը և զարգացնել հասարակական համախմբվածությունը:

Այս հասկացությունն ունի մի քանի կարևոր կողմեր: Ներապրումը դինամիկ մտավոր և էմոցիոնալ խթան է, այլ ոչ թե հոգեկան վիճակ: Այն վերաբերում է ինչպես անհատներին, այնպես էլ հասարակություններին, ինչպես նաև անհատների և հասարակության միջև եղած փոխհարաբերություններին: Հետևապես ներապրումը կարող է մեծապես նպաստել միջմշակութային, մասնավորապես միջկրոնական բազմազանությանը վերաբերող հիմնահարցերի լուծմանը: Այն առանձնապես տեղին է կրթության, կրթության տեսության և դպրոցական դասավանդման համար, քանի որ առաջարկում է բազմաթիվ ուսումնական մեթոդներ, որոնք կապված են մտածողության, զգացմունքայնության և անհատի ներգրավվածության հետ:

Ներապրումի նկարագրությունը բաղկացած է հետևյալ մասերից.

- մաս I. ներապրումի հորիզոնական և ողղահայաց հարթությունները և ժամանակակից սահմանումները,
- մաս II. լեզվաբանության հայտնագործությունների կիրառումը և ներապրումի առանձնահատկությունները,
- մաս III. դրանց կիրառումը ինքն իրեն ու ուրիշներին ավելի լավ հասկանալու համար,
- մաս IV. իրավիճակներ, որոնք կարող են առաջացնել, քաջալերել, խանգարել կամ կանխել ներապրումը. միջանհատական հարթություն:

Ակնհայտ է, որ այս նկատառումները չեն հանգեցնում ակնթարթային կամ կարճատև արդյունքների, այլ մի շարունակական գործընթաց են, որի ժամանակ արդյունքները կարող են զարգանալ, փոփոխվել, ձևափոխվել, անհետանալ և փոխարինվել այլ արդյունքներով: Ուստի շարադրանքը հենվում է մի պլանի վրա, որն արտացոլում է այս դինամիզմը և որի արդյունավետությունը ապացուցվել է Եվրախորհրդի մեկ այլ նախագծում, որը կոչվում է Եվրոպական լեզուների Պորտֆոլիո: Որպես կրթական միջոց՝ Պորտֆոլիոն ընդունում է բազմազան ձևեր՝ հաշվի առնելով այն խմբերի բազմազանությունը, որոնց այն ուղղված է: Այս ձեռնարկի շարադրանքը հնարավոր բազմաթիվ տարբերակներից մեկն է: “Ներապրումի” սահմանումների քննարկմանը /Մաս I/ հետևում են 3 մասեր, որոնք նվիրված են աշակերտի մտավոր առանձնահատկություններին, նրա ինքնակարծիքին և գործողությունների պլաններին: Ուստի Պորտֆոլիոն գործ ունի իմացության, զգացմունքի և վարքագծի, կամ գիտելիքի, ինքնագիտակցության և նույն-հատի 3 գործոնների հետ: Այս Պորտֆոլիոն վերաբերում է

միջմշակութայնությանը ընդհանրապես և կրոնական և միջկրոնական գործոնին մասնավորապես:

1. Ներապրում

Տվյալ վերլուծության ժամանակ օգտագործվում են մի շարք սահմանումներ: կարելի է առաջարկել 2 մոտեցում.

- հոգեբանական մոտեցում,
- լեզվաբանական մոտեցում:

Այս մոտեցումները հիմք են այնպիսի մտորումների համար, որոնք կարծես ցատկահարթակ են ծառայում ներապրումն ավելի լավ ըմբռնելու համար: Հիմք ունենալով Առաջին Մասը՝ Երկրորդ Մասը հնարավորություն է տալիս ընտրելու կամ ստեղծելու ներապրումի ձեր սեփական սուբյեկտիվ պատկերացումը, այսինքն սկսել նրանից, ինչ առաջարկել են ուրիշները և այնուհետև գտնել ձեր սեփական ուղին առաջ շարժվելու համար:

Ա. Հոգեբանական տեսակետից ներապրումը ուրիշի տեղը ձեզ դնելու հմտությունն է: Հետևապես, այս տեսանկյունից, կարելի է սովորել ներապրել: Ես կարող եմ զարգացնել ուրիշների, նրանց մտավոր ունակությունների, նրանց ապրելու միջավայրի, անցած կենսափորձի, ձգտումների և մտադրությունների, հոգեկան վիճակի և այլնի մասին տեսականորեն սպառիչ տեղեկություններ հավաքելու ռազմավարություն կամ տեխնիկա: Ելնելով այս տվյալներից՝ ես կարող եմ հասկանալ նրանց անցյալ և ներկա գործողությունները կամ կանխատեսել, թե նրանք ինչպես կվարվեն ապագայում: Հետևապես ներապրումը ուրիշի տեղը ինձ դնելու արվեստն է, ըստ որում պարտադիր չէ, որ դուք համակրեք նրան: Այսպես թե այնպես, ուրիշի հետ այդքան սերտորեն կապված լինելու փաստը ինքնին կարող է հանգեցնել ոչ միայն իմ՝ նրան հասկանալուն, այլ նաև կարեկցելուն: Ներապրումը, հետևապես, ոչ թե վիճակ է, այլ շարունակաբար զարգացող գործընթաց: Կարելի է հասնել ներապրումի տարբեր աստիճանների, և ի վերջո կարող են ծագել այլ հոգեկան վիճակներ, ինչպիսին, օրինակ, համակրանքն է: Ներապրումը կարող է առաջանալ մարդու բնավորության գծերից, ինչպիսին, օրինակ, կարեկցության զգացումն է: Բայց մյուս կողմից, ուրիշի իրավիճակին կարեկցելը կարող է բերել ներապրումի առաջացմանը:

Այլ խոսքով՝ ներապրումը կարող է նշանակել գործունեություն (ուրիշի տեղը քեզ դնելը) և/կամ պասիվություն (ուրիշի ազդեցությանը ենթարկված լինելը): Այս երկու կողմերը հաճախ միախառնված են, ինչն արտացոլում է երևույթի բարդ բնույթը: Ներապրումը կարող է հանգեցնել հոգեբանական կաշկանդվածության: Մյուս կողմից մարդկային էակն ունի մեկ այլ մարդու կարիք, որն առաջարկում է իր ներապրումը, որովհետև դա կարևոր է անհատականության զարգացման համար, մանավանդ երեխաների զարգացման համար: Հետևապես ներապրումը պարունակում է ուժեղ սոցիալական տարր: Այդ իմաստով ներապրումը հասարակության անդամների միջև համերաշխություն հաստատելու մեծ ուժ է:

Բ. Իմաստի տեսակետից ներապրումը կարելի է համեմատել

- կեղծ կամ կիսահումանիզների հետ, օրինակ՝ համակրանք, հարգանք, հանդուրժողականություն, կարեկցություն, սեր, թուլություն ինչ-որ մեկի նկատմամբ, մտերմության և հետաքրքրության զգացմունքներ,

- կեղծ կամ կիսահականիշների հետ, օրինակ՝ անտարբերություն, զգայունության պակաս, զսպվածություն, սառնություն, հակակրանք, եսասիրություն, անզգայունություն, անվրդովություն, անկողմնակալություն և չեզոքություն,
- հարանշանակությունների հետ, օրինակ՝ մարդասիրական վերաբերմունք, օգնության հասնելու պահանջ և անեսասիրություն /ալտրոիզմ/:
- այնպիսի կոննոտացիաների (ենթադրվող, բայց չբացահայտվող իմաստների), ինչպես օրինակ մարդասիրական մոտեցումը:
- ուղղահայաց իմաստային կառուցվածքի հետ, օրինակ՝ զգացմունք (սեռանուն, hyperonym) , կամ բառեր, որոնք իմաստային ստորակարգության մեջ զբաղեցնում են ավելի բարձր տեղ, ինչպես մտավոր կամ հոգեկան հակվածություն և վերաբերմունք (զերսեռանուններ, super-hyperonyms):
- բայական կառույցների հետ, որոնք օգտագործվում են “ներապրում” բառի հետ, օրինակ՝ “ապրել”, “զգալ”, “ընդունել”, “ձեռք բերել”, “ցույց տալ առկայությունը կամ պակասը”,
- աստիճանավոր բառերի հետ, օրինակ՝ “անտարբերություն”, “ներապրում”, “համակրանք”, “ընկերություն”, “սեր” և “կիրք”,
- ածականների հետ, օրինակ՝ “ոչ-բավարար”, “աճող”, “մեծ” և “չափազանց մեծ”,
- բառերի, որոնք ցույց են տալիս, թե ինչպես է փոփոխվում ներապրումը, օրինակ՝ “զարգանալ”, “աճել”, “անկում ապրել”, “անհետանալ”,
- բառերի, որոնք ցույց են տալիս, թե ինչպես են հակազդում ներապրումին, օրինակ՝ “քննադատել”, “ամաչել” և “թաքցնել”,
- ձևաշարահյուսական (morphosyntactic) բառերի (բառեր, որոնք արդեն գոյություն ունեն կամ նոր են հայտնվել), օրինակ՝ “ներապրում”, “ներապրող”, “ներապրել” (= կարեկցել/, ներապրող/= կարեկցող), ինչպես նաև նմանակումների, որոնք ցույց են տալիս տարբերություններ և առանձնահատուկ հանգամանքներ, օրինակ՝ ավել/պակաս/ամենա ներապրող /կարեկցող, ինչ-որ մեկը/ինչ-որ բան ներապրող է (կարեկցող),
- օբյեկտիվ բառերի և արտահայտությունների, օրինակ՝ ներապրում զգալ ինչ-որ մեկի նկատմամբ կամ ինչ-որ մեկի վերաբերմունքի, վարքագծի, հակազդումների և կարծիքների նկատմամբ,
- սուբյեկտիվ բառերի և արտահայտությունների հետ, օրինակ՝ “ինչ-որ մեկը կամ ինչ-որ բան իմ մեջ ներապրման առաջացում է ներշնչում” կամ “ինձ համար ներապրումի աղբյուր է”:

2. Խորհրդածություններ ներապրումի մասին

Աշխատանքի այս մասում մի շարք վերլուծական հարցեր տալով՝ մենք քննարկում ենք, թե ինչ ենք հասկանում “ներապրում” ասելով.

ա) Ինչպե՞ս և օգտագործել երկու մոտեցումները, հոգեբանականը և լեզվաբանականը, իմ զգացմունքները ճանաչելու, սահմանելու կամ տեղայնացնելու համար:

- Ի՞նչ եմ զգում կոնկրետ մարդու, գաղափարի մասին կամ ուրիշի վարքագծի կամ բառերի վերաբերյալ:
- Ես իսկապե՞ս և եմ զգում ներապրում:
- Մի՞ գուցե այն, ինչ ես զգում եմ, ոչ այնքան ներապրում է, որքան համակրանք (տե՛ս Մաս 1բ., հոմանիշներ):

- Ի՞նչն է արթնացնում իմ մեջ այս ներապրման/համակրանքի կլն զգացումը (տե՛ս Մաս 1բ., սուբյեկտիվ բառեր):
- Ի՞նչն է ինձ խանգարում ներապրում զգալ (տե՛ս Մաս 1բ. բառեր, որ ցույց են տալիս հակազդումներ):

բ) Ինչպե՞ս գնահատել այն, ինչ զգում եմ.

- Արդյո՞ք իմ ներապրումը արդարացված է, և եթե այո՝ ինչպե՞ս:
- Արդյո՞ք իմ ներապրումը զարգանում է, և եթե այո՝ ի՞նչ ուղղությամբ:
- Ինչպե՞ս ճանաչել, թե ինչի են դրդում իմ ներապրման զգացմունքները:
- Արդյո՞ք ես ցուցաբերում եմ ընդհանուր հանդուրժողականությունն աշխարհի նկատմամբ. այո/ոչ/երբեմն/չգիտեմ:
- Արդյո՞ք ես ցուցաբերում եմ ներապրողական հանդուրժողականություն կոնկրետ մարդկանց կամ երևույթների նկատմամբ /մեկ այլ մարդու վարքագծի, հագուստի, ասածի կլն/ նկատմամբ:
- Արդյո՞ք ես ընդունում եմ ուրիշներին անկախ այն բանից ... (այն, ինչ ինձ թույլ չի տալիս ներապրում զգալ):
- Արդյո՞ք ես հիանում եմ այլ մարդկանցով/ տարբերություններով/ բազմազանությամբ/:
- Արդյո՞ք ես պարբերաբար զսպում եմ իմ (ներապրման) զգացմունքները:
- Արդյո՞ք ես զսպում եմ իմ գործողությունները/ մոտեցումները/ վարքագիծը, որ վերաբերում են իմ զգացմունքներին:
- Արդյո՞ք ես գնահատում եմ իմ զգացմունքները՝ համեմատելով դրանք դեպքերի/ մտածողության/ տպավորությունների հետ:
- Արդյո՞ք ես չեմ ցուցաբերում ներապրում զգալու անընդունակություն, նույնիսկ եթե ինձ խանգարող որևէ բան չկա, մի երեկույթ, որ ես դժվարանում եմ բացատրել:
- Արդյո՞ք ես ստիպված եմ ճիգ գործադրել, որպեսզի ինչ-որ մեկի/ինչ-որ բանի նկատմամբ ներապրում զգամ:

3. Այս խորհրդածությունների կիրառումը

Այժմ որոշ հարցեր տանք մեր վերաբերմունքի, գաղափարների և վարքագծի մասին, որպեսզի հասնենք ավելի բարձր աստիճանի ինքնագիտակցման.

- Ի՞նչ են իրենցից ներկայացնում իմ վարքագիծը, վերաբերմունքը, մտադրությունները և գաղափարները՝ կապված ներապրումի հետ:
- Ի՞նչ հետևություններ եմ ես անում, երբ համեմատում եմ իմ ներապրումի մասին մտածելը իմ բուն վարքագծի հետ:
- Կարող եմ արդյո՞ք որևէ եզրակացություններ անել այն մասին, թե ինչպես պետք է կազմակերպել իմ կյանքը:

4. Իրավիճակներ, որոնք նպաստավոր են միջմարդկային հարթության համար

Այժմ հարց տանք, թե ինչն է ստիպում մեզ մտածել, զգալ, գործել և հակազդել ուրիշի ասածին այնպես, ինչպես մենք դա անում ենք: Միևնույն ժամանակ անենք մի

քանի առաջարկություն այն բանի վերաբերյալ, թե ինչպես կարելի է ավելի լավ հասկանալ մեզ վրա ազդող կամ մեզ վերահսկող համատեքստերը: Որո՞նք են այն ուժերը, որ խթանում են մեզ: Հենց այստեղ է, որ սկսում են գործել միջմշակութային գործոնները, իսկ արժեքները ու արժեքային ստորակարգությունը դառնում են ամենակարևոր և, հավանաբար, ամենաանհրաժեշտ գործոնները:

- Ուրիշների խոսքը.

- նրանց բառերը (բառային միավորները). ինչ է նրանց իմաստը և բոլոր լրացուցիչ հարանշանակությունները,
- ինչպես են նրանք հավաքվում (բառային դաշտ, կապակցվածության աստիճան, ոճ),
- ասույթների գործառույթները (գործաբանական մակարդակ, նախադասություններ, նախադասություններ՝ իրավիճակների և դերերի հետ կապված):

- Արտաքին կամ արտախոսքային կողմեր.

- ֆիզիկական կողմ (դեմք, աչքեր, և այլն),
- ժեստեր,
- մարմնի լեզու,
- մկանային շարժումներ,
- հագուստ:

- Ուրիշների գաղափարներ և հասկացություններ (իմաստաբանական-հասկացային մակարդակ).

- թեմատիկ բովանդակություն,
- թեմայի հետևում եղած մտադրությունները,
- այն, ինչ չի ասված:

- Ուրիշների վերաբերմունքը.

- գործելու և վարվելու մեթոդը,
- քննարկելու և բանակցելու մեթոդը,
- համագործակցելու մեթոդը.

- Ընդհանուր տպավորությունը, որ գործում են ուրիշները.

- վստահություն,
- իրազեկություն,
- ճշմարտասիրություն,
- փորձ,
- ստեղծարարություն,
- ոգու թարմություն,
- (ոչ) հարմարվողականություն,
- ավանդապաշտություն/ժամանակակից լինելը:

Հետևապես, այս պորտֆոլիոն կրթական մի գործիք է, որի նպատակն է հաստատել, որ մեզնից յուրաքանչյուրն ուրիշների նկատմամբ պարտականություններ ունի անկախ նրանից՝ դրանք մարդիկ են, մշակույթներ, թե կրոններ: Սա վերջնական և

ավարտուն տարբերակ չէ, այլ առաջարկություններ, որոնք հարկ եղած դեպքում կարելի է փոփոխել:

“Ներապրողական մոտեցում” գլխի հիմնական կետերը

- Ներապրումը ոչ թե հոգեկան վիճակ է, այլ դինամիկ մտավոր և զգայական խթան:
- Ներապրումը օգնում է մեզ ավելի լավ հասկանալ ուրիշներին, ավելի լավ հասկանալ ինքներս մեզ և բարելավել մեր հարաբերություններն ուրիշների հետ:
- Ներապրումի հարցում հնարավոր են երկու մոտեցումներ. հոգեբանական և իմաստաբանական:
- Մենք կարող ենք ինքներս մեզ՝ մեր իսկ մասին բազմաթիվ հարցեր տալ, որպեսզի գնահատենք ներապրումի մեր մակարդակը և բարելավենք մեր ներապրողական հաղորդակցումը:

Բ. ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐ

ԳԼՈՒԽ 1

ՖԵՆՈՄԵՆՈԼՈԳԻԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄ

Ռոբերտ Ջեքսոն

Ներածություն

Գոյություն ունեն կրոնական բազմազանության ուսումնասիրության ֆենոմենոլոգիական (երևութաբանական) մոտեցման բազմաթիվ տարբերակներ: Դրանք իրենց արմատներն ունեն ոչ այնքան սոցիոլոգիական ֆենոմենոլոգիայի, որքան կրոնի ֆենոմենոլոգիայի մեջ: Ընդհանուր մոտեցման որոշ հիմնական սկզբունքներն են.

- Սովորեցնել՝ գիտելիք և փոխըմբռնում ստեղծելու և ոչ թե որոշակի կրոնական կամ ոչ-կրոնական տեսակետ տարածելու նպատակով,
- խուսափել սեփական տեսակետները կամ սկզբունքներն ուրիշ կրոն կամ աշխարհայացք ունեցող մարդկանց պարտադրելուց,
- հնարավորության չափով՝ ներապրումը այլ կրոն կամ կենսակերպ ունեցող մարդու հետ,
- տարբերակել ըմբռնումը մի կողմից, և դատապարտելը կամ որոշակի գնահատականներ տալը՝ մյուս կողմից. ֆենոմենոլոգիայի նպատակն է հասկանալը, այլ ոչ թե գնահատականներ տալը:

Այդ սկզբունքներից մի քանիսը ձևակերպել է ֆրանսիական ֆենոմենոլոգ Գաստոն Բերթեն.

Ֆենոմենոլոգիայի մեթոդը... սովորեցնում է մեզ, որ եթե ուսումնասիրության ժամանակ մենք չենք կարող ճնշել մեր սեփական համոզմունքները և զգացմունքները, ապա մենք կարող ենք առնվազն փակագծերի մեջ առնել դրանք, այնպես որ դրանք ժամանակավորապես չգործեն: Այսպիսով, մենք, առանց մեր սկզբունքներին դավաճանելու, կկարողանանք հասկանալ այլ մարդկանց խորին զգացմունքները, սակայն պարտադրված չենք լինի ողջունել այն գործողությունները, որոնց միջոցով արտահայտվում են այդ զգացմունքները: Ֆենոմենոլոգը, այդպիսով, չի շփոթում ճշմարտությունը և նշանակությունը: Պարտադիր չէ, որ նա “ճշմարիտ” կամ “առաքինի” համարի այն ամենը, ինչ նկարագրում է, բայց քանի որ նա տարբեր օրինակների օգնությամբ բացահայտում է գիտակցության խորագույն ստրուկտուրաները, այդ ամենի նշանակությունը ակնհայտ է դառնում նրա համար: Նա դառնում է տեքստին հավատարիմ թարգմանիչ, որը պատրաստ է հարգել հեղինակի միտքը, անգամ եթե համաձայն չէ դրա հետ: Հետագայում, գուցե նա կլինի հեղինակի դատավորը, բայց այժմ ընդամենը ցանկանում է լինել նրա բարեկամը (Berger 1957; մեջբերված է անգլերեն թարգմանությունից ըստ՝ Waardenburg 1973, 665).

Բրիտանական հետազոտող Նինան Սմարթի անվան հետ կապված մի անգլիական նախագծում ֆենոմենոլոգիական մոտեցումը նկարագրված է հետևյալ կերպ.

/Ֆենոմենոլոգիական մոտեցումը/ ... օգտագործում է ուսումնասիրության գործիքները անհատների կամ խմբերի կրոնի ներապրողական ընկալում ստեղծելու համար: Այն չի փորձում նպաստել որևէ կոնկրետ կրոնական տեսակետի տարածմանը (Schools Council 1971, 21):

1. Ֆենոմենոլոգիական մոտեցումը կրոնական կրթության մեջ

Դպրոցների ուսումնական պլաններում, առարկայական ծրագրերում, դասագրքերում կամ դասարաններում կրոնների ուսումնասիրության ֆենոմենոլոգիական մոտեցումը սովորաբար չի օգտագործվում “մաքուր” տեսական ձևով: Այնուամենայնիվ, այդ մոտեցման որոշ տեսանկյուններ զգալի ազդեցություն են ունեցել կրոնական կրթության և դրա դիդակտիկայի շուրջ առկա պատկերացումների վրա: Այդ ազդեցությունը մասնավորապես ընդգրկում է աշակերտների և ուսուցիչների արժեքները, ինչպես նաև կրոնական ուսմունքների մեջ պարունակվող դրույթները “փակագծերի” մեջ վերցնելը և տարբեր մշակույթների մեջ առկա կրոնական այնպիսի ֆենոմենների համեմատությունը, ինչպիսիք են առասպելը կամ ծեսը:

Ֆենոմենոլոգիական մոտեցման մի տարբերակը առաջարկում է թեմատիկ հայացք կրոնին: Համեմատության մեջ են դրվում տարբեր կրոնների սրբազան վայրերը, ծեսերը, տոները, Աստծո կամ աստվածությունների մասին պատկերացումները և այլն: Խնդիրներից մեկը, որը կարող է առաջանալ այստեղ, այն է, որ տարբեր կրոններից վերցված օրինակները հաճախ հանվում են իրենց սոցիալական կամ մշակութային համատեքստից: Եթե կրոնները չեն դիտարկվում իրենց համատեքստում լուրջ սխալներ կարող են թույլ տրվել: Մեկ այլ խնդիրն այն է, որ առանձին կրոնների նման թվացող տարբեր կարող են իրականում լիովին տարբեր բնույթ ունենալ և իրականում անհամեմատելի լինել: Այսպես օրինակ, “տուրբ գիրք” հասկացությունն ամբողջապես տարբեր նշանակություն ունի հինդուիստական և մահմեդական ավանդություններում:

Ֆենոմենոլոգիական մոտեցումը քննադատում են նաև նրա համար, որ այն առաջարկում է կրոնի արտաքին հատկանիշների բացառապես նկարագրական տեսակետ և չի կարող պատկերացում տալ կրոնական զգացմունքների ողջ խորության մասին: Այս քննադատությունը տեղին է, երբ խոսքը գնում է որոշ ոչ այնքան հաջողված դասագրքերի և նյութերի մասին, բայց կիրառելի չէ ֆենոմենոլոգիական լավագույն նյութերի կամ ընդհանրապես ֆենոմենոլոգիական մոտեցման դեպքում:

Որոշ ֆենոմենոլոգներ առաջարկում են մեթոդներ, որոնք հաշվի են առնում վերը նշված քննադատությունը: Այսպես, հոլանդական ուսումնասիրող Ժակ Վաարդենբուրգը համարում է, որ ֆենոմենոլոգիան հատկապես լավ է համապատասխանում “կենդանի” կրոնների ժամանակակից ուսումնասիրություններին, քանի որ “կրոնը” պետք է

ուսումնասիրել այլ գործոնների համատեքստում, օրինակ՝ կյանքի սոցիալական, մշակութային և տնտեսական տեսանկյունների համատեքստում: “Կենդանի” կրոններից վերցված օրինակների ուսումնասիրությունը այս մեթոդի հիմնական առանձնահատկություններից մեկն է, ինչպես և ուսումնասիրության գործընթացի վերաբերյալ համակարգային ինքնավերլուծությունը: Վաարդենբուրգը համարում է, որ ֆենոմենոլոգիան պետք է զբաղվի նաև լեզվաբանական և կոնցեպտուալ խնդիրներով և չպետք է մի կրոնից կամ աշխարհընկալումից փոխառված կատեգորիաները պարտադրի այլ կրոնի (Waardenburg 1978, էջ 102): Վաարդենբուրգը տեսնում է ուսումնասիրողի դերը նրանում, որ նա պետք է փորձի վերակառուցել որոշակի կրոն դավանողի ներքնաշխարհը այնպես, ինչպես ներկայացմանը պատրաստվող դերասանը փորձում է պատկերացնել իր կերպարի ներքնաշխարհը: Եթե մենք այս գաղափարն օգտագործենք դպրոցական մանկավարժության մեջ, դա կնշանակի երևակայության օգտագործում՝ այնպիսի միջոցներով, ինչպես դերային խաղը կամ դրաման, որոնք օգնում են վերակառուցել մեկ այլ անհատի կրոնական գաղափարները կամ զգացմունքները: Այսպիսի մոտեցումը կլինի լավագույն պատասխանն այն քննադատներին, որոնք պնդում են, որ ֆենոմենոլոգիական մոտեցումն ուսումնասիրում է միայն կրոնի արտաքին հատկանիշները:

Եթե նյութեր և վարժություններ մշակելիս հաշվի առնենք վերը նշված քննադատությունները, ապա ֆենոմենոլոգիական մոտեցումը կարող է օգտակար լինել կրոնի մասին գիտելիքն անկողմնակալ ձևով դասավանդելու և յուրացնելու համար: Այս մոտեցումը հատկապես տեղին է այն իրավիճակներում, երբ չի ակնկալվում, որ աշակերտները և ուսուցիչները պետք է կիսեն կրոնի վերերարյալ իրենց անձնական տեսակետները:

Օրինակ 1: “Աշխարհի կրոնները և իմաստությունը”

Ֆրանսիա

Լայն առումով ֆենոմենոլոգիական մոտեցում ունեցող, մեկ ավանդությունից վերցված հասկացությունները մյուսին պարտադրելուց խուսափող դպրոցական նյութի լավ օրինակ է Ֆրանսիայում լույս տեսնող *Sagesses et Religions du Monde* (“Աշխարհի կրոնները և իմաստությունը”) շարքը, որն ընդգրկում է *Les Fêtes Religieuses* (“Կրոնական տոներ”) և *Les Lieux du Sacré* (“Սրբազան վայրեր”) տեքստերը (Defebvre and Estivalezes 2003 a և b):

“Սրբազան վայրեր” գիրքը, որը նախատեսված է հինգերորդ դասարանի աշակերտների համար, տարբեր կրոնական ավադություններից օրինակներ առաջարկելով՝ երեխաներին պատկերացում է տալիս կրոնական խորհրդանիշների մասին: Այնուհետև, գիրքը նկարագրում է պաշտամունքի վայրերը հրեական, քրիստոնեական (ընդգրկելով կաթոլիկ, ուղղափառ և բողոքական ավանդությունները), մահմեդական, հինդուիստական և բուդդայական ավանդություններում: Այնուհետև

գիրքը քննարկում է որոշ առավել կարևոր սրբազան քաղաքներ. Երուսաղեմը՝ որպես սրբազան քաղաք հուդայականների, քրիստոնյաների և մահմեդականների համար, Իսպանիայի Սանտյագո դե Կոմպոստելա քաղաքը՝ քրիստոնեության համատեքստում և Ճավայի Բորոբատուր քաղաքը՝ բուդդայականության համատեքստում: Վերջապես, քննարկվում են տան պաշտամունքի վայրերի հետ առնչվող սրբազան տարածության խնդիրները՝ որպես օրինակ բերելով աֆրիկյան ավանդական կրոնի և հինդու ավանդության մեջ ընտանեկան խորանները և հանգստարանները, ինչպես նաև տան կրոնական պարագաները հուդայականության, քրիստոնեության և մահմեդականության մեջ:

“Կրոնական տոներ” գիրքը, որը նախատեսված է հինգերորդ դասարանի աշակերտների համար, նախնառաջ, նկարագրում է մարդկության կողմից ստեղծված տոնակատարությունների և ծեսերի բնույթը և բազմազանությունը: Ապա, կրոնական տարբեր ավանդությունների համատեքստում քննարկվում են մարդու ծննդյան, հաղորդության, ամուսնության և մահվան հետ կապված ավանդույթները, սրբազան օրերը և օրացույցային համակարգերը: Այնուհետև գիրքը քննարկում է հիմնական տոնակատարությունները հուդայականության, քրիստոնեության (ընդգրկելով կաթոլիկ, ուղղափառ և բողոքական ավանդություններից վերցված օրինակներով), իսլամի, հինդուիզմի, բուդդիզմի և բնության պաշտամունքի (“անիմիզմ”) կրոններում: Յուրաքանչյուր գրքում առկա են հարցեր, որոնց միջոցով երեխաները, տարբեր կրոններին վերաբերող տեքստի որոշակի հատվածներ կամ նկարագրումներ համեմատության մեջ դնելով, պետք է ավելի լավ ընկալեն և յուրացնեն գիտելիքը: Որոշ դեպքերում անհրաժեշտ զգուշությամբ ձևակերպված հարցերի միջոցով երեխաներին խնդրում են նյութը դիտարկել իրենց անձնական տեսակետների և փորձի տեսանկյունից:

Օրինակ 2: Գիտելիք, փոխըմբռնում և հանդուրժողականություն
Թիմ Յենսեն, Դանիա

Դանիան այն երկրներից է, որտեղ այս մոտեցումն օգտագործվել է տարիների ընթացքում միջնակարգ դպրոցի բարձր դասարաններում (գիմնազիում), որտեղ կրոնական կրթությունը ներկայացված է տարբեր կրոնական ավանդությունների և տարբեր կրոնական երևույթների մասին դասավանդումով:

Ֆենոմենոլոգիական մոտեցման տարրերը, որոնք օգտագործվում են կրոնի դասավանդման մեջ, արտացոլված են պաշտոնական փաստաթղթերում, ուսուցիչների համար ձեռնարկներում և դասագրքերում: Դասավանդման նպատակներն են գիտելիքը և փոխըմբռնումը, որոնք հիմնված են չեզոք կամ անկողմնակալ մոտեցման վրա: Ուսանողներին օգնում են կրոնը դիտարկել որոշակի հեռավորությունից՝ որպես մարդկային և հասարակական կառույց: Օգտագործելով ներապրողական հմտությունները՝ աշակերտները նաև փորձում են տեսնել տարբեր կրոնները դրանք դավանողների

աչքերով: Այս ճանապարհով աշակերտները կարող են սովորել և ընդունել, որ կրոնը և կրոնական երևույթները կարելի է հասկանալ մի շարք տեսանկյուններից՝ աշխարհիկ, գիտական, կրոնական և այլն: Վերջերս իրականացված մի ուսումնասիրություն ցույց է տալիս, որ այս տիպի կրոնական կրթությունը մեծ հաջողություն է վայելում աշակերտների շրջանում: Հարցախույզին մասնակցած աշակերտները գտնում էին, որ այդ մոտեցումն իրենց բերում է ավելի շատ գիտելիք, փոխըմբռնում և հանդուրժողականություն:

Ֆենոմենոլոգիական մոտեցում գլխի հիմնական դրույթները

- Գոյություն ունեն կրոնական բազմազանության ուսումնասիրության բազմաթիվ ֆենոմենոլոգիական մոտեցումներ: Դրանց արմատները տանում են ոչ այնքան դեպի սոցիոլոգիական ֆենոմենոլոգիա, որքան դեպի կրոնի ֆենոմենոլոգիա: Այս մոտեցման կարևոր առանձնահատկություններից են.
 - Դասավանդման նպատակն է ոչ թե որոշակի կրոնական կամ ոչ-կրոնական աշխարհընկալման տարածումը, այլ գիտելիքի և փոխըմբռնման ձևավորումը,
 - պետք է խուսափել ուրիշի կրոնին կամ աշխարհայացքին սեփական տեսակետները և մոտեցումները պարտադրելուց,
 - պետք է, որքան հնարավոր է, ներապրումի մեջ մտնել այլ կրոն կամ աշխարհընկալում ունեցող մարդու հետ,
 - հարկ է տարբերություն դնել հասկանալու և դատելու միջև. ֆենոմենոլոգիայի նպատակն է հասկանալը, այլ ոչ թե գնահատական տալը
 - Այս մոտեցման տարբերակներից մեկն է կրոնների թեմատիկ դիտարկումը, որի պարագայում հարկ է համեմատել միայն այն երևույթները, որոնք իրոք համեմատելի են իրենց բնույթով:
 - Ֆենոմենոլոգիական մոտեցման քննադատություններից մեկն այն է, որ այս մոտեցումը չի կարող “ներթափանցել” կրոնի մեջ:
 - Այնուամենայնիվ, այս մոտեցումը կարող է ընդգրկել այնպիսի մեթոդներ, ինչպես դերային խաղը կամ դրաման՝ ուրիշների կրոնական գաղափարների կամ զգացմունքների պատկերը կառուցելու համար:

ԳԼՈՒԽ 2

ՄԵԿՆԱԲԱՆԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄ

Ռոբերտ Ջեքսոն

Ներածություն

Մեկնաբանական մոտեցման նպատակն է՝ առաջարկել տարբեր կրոնական ավանդությունները հասկանալու համար անհրաժեշտ այնպիսի մեթոդներ, որոնք կարող են օգտագործվել դպրոցական երեխաների պարագայում: Մեկնաբանական մոտեցումը որոշակի ընդհանրություններ ունի ֆենոմենոլոգիական մոտեցման հետ: Այսպես, այդ մոտեցման նպատակն է ոչ թե կրոնական հավատը ամրացնելը կամ սասանելը, այլ կրոնի խնդիրների վերաբերյալ գիտելիքը և ըմբռնումը խորացնելը: Մեկնաբանական մոտեցումը հաշվի է առնում կրոնների ներսում գոյություն ունեցող բազմազանությունը, մշակույթի և կրոնի փոխազդեցությունը, ժամանակի ընթացքում տեղի ունեցող փոփոխությունները և կրոնի բնույթի տարբերվող ընկալումները: Թե ինչից պետք է սկսել, այնքան էլ կարևոր չէ այն պարագայում, երբ լուսաբանվում են երեք կարևորագույն հասկացություններ՝ ներկայացում (representation), մեկնաբանում (interpretation) և կշռադատություն (reflexivity):

Մեկնաբանական մոտեցումը մշակվել է Ռիորդիքի համալսարանում՝ Անգլիայում (Jackson 1997, 2004a, b, c, d, 2005a, b, c), և օգտագործվել է այլ երկրներում, մասնավորապես՝ Գերմանիայում, Նորվեգիայում և Հարավային Ամերիկայում: Նրա մեթոդաբանությունը ձևավորվել է Բրիտանիայում կատարված տարբեր կրոնական խմբերին պատկանող երեխաների դաշտային ուսումնասիրությունների արդյունքում, որոնք կատարվել են ազգագրության և սոցիալական մարդաբանության մեթոդների օգտագործմամբ (օրինակ, Jackson and Nesbitt 1993; Nesbitt 2004): Օգտագործվել են նաև աշխատանքներ, որոնք պատկանում են այլ ոլորտների, ինչպես, օրինակ, հերմենևտիկա (մեկնաբանության տեսություն) և մշակութաբանություն: Այսպիսով, սա մի մոտեցում է, որի հիմքն են հասարակական գիտությունները:

1. Հիմնական հասկացություններ

Կրոնական բազմազանության վերլուծության համար մեկնաբանական մոտեցումն օգտագործում է երեք հիմնական հասկացություններ՝ ներկայացում (representation), մեկնաբանում (interpretation) և կշռադատություն (reflexivity):

1.1. *Ներկայացում*

Օգտագործելով մշակույթի տեսության և արևմտյան գրականության մեջ կրոնների ներկայացման պատմությունը՝ այս մոտեցումը կասկածատույամբ է մոտենում “համաշխարհային կրոնները”՝ իբրև հավատքի համասեռ համակարգեր

ներկայացնելու Լուսավորության դարաշրջանից սկիզբ առնող միտումներին (Said 1978; Smith 1978): Կրոնն ընկալվում է իբրև անհատների միջև հարաբերություն՝ տարբեր խմբերի և ավելի լայն առումով՝ կրոնական ավանդույթների համատեքստում: Անհատների ուսումնասիրությունը համապատասխան խմբերի համատեքստում ձևավորում է կրոնական ավանդությունների որոշակի ըմբռնում: Միևնույն ժամանակ կրոնների առանցքային հասկացությունները բացատրվում և կյանք են ստանում՝ կրոնական հավատի և կրոնական պրակտիկայի որոշակի օրինակների քննարկման միջոցով:

Այս մոտեցումը քննադատաբար է վերաբերվում մշակույթների, ինչպես նաև մշակույթների և կրոնների միջև հարաբերության պարզունակ ընկալումներին, որոնք կրոններն ու մշակույթները ներկայացնում են իբրև ներքնապես համասեռ և միմյանցից հստակ սահմանազատված: Սոցիալական մարդաբանության մեջ և սոցիալական այլ գիտություններում տեղի ունեցող հիմնական քննարկումների ընթացքում օգտագործվում են մշակույթների, մշակութային գործընթացի և էթնիկ պատկանելության շատ ավելի բարդ մոդելներ (օրինակ, Barth 1981; Baumann 1996; Clifford 1988): Այս տեսանկյունից “մշակույթները” դինամիկ են, դրանց ներսում տեղի է ունենում մրցակցություն, դրանց սահմանները հստակ չեն. անհատը կարող է իր ներդրումն ունենալ մշակույթի վերափոխման գործընթացում՝ կատարելով իր սեփական ընտրությունը, որը կարող է հիմնվել բազմաթիվ մշակութային աղբյուրների, այդ թվում և իր նախնիների ժառանգության վրա: Այսպիսով, “մշակույթը” ներկայացվում է ինչպես իբրև ժառանգություն, այնպես էլ իբրև գործընթաց: Այս մոտեցման շրջանակներում ընդգրկվում են ինչպես “ավանդական” բազմակիության գաղափարը՝ այսինքն հասարակության մեջ զանազան կրոնական և էթնիկ խմբերի ներկայության շնորհիվ առաջացող ակնհայտ բազմազանությունը, այնպես էլ “արդի” կամ “ետարդիական” բազմակիությունը, որի պայմաններում ցանկացած մշակութային ժառանգություն ունեցող անհատը կարող է մշակութային գաղափարներ և պրակտիկաներ յուրացնել բազմաթիվ հնարավոր աղբյուրներից (տես վերևում՝ գլուխ երկրորդ): Այս երկու հարթությունների փոխազդեցությամբ է, որ կարելի է բացատրել կրոնական ավանդությունների ներսում առկա գաղափարախոսական և հոգևոր բազմազանությունը (Jackson 2004a):

Կրոնների ներկայացման առումով մեկնաբանական մոտեցումն օգտագործում է երեք մակարդակներ:

Ա) Առավել ընդհանուր մակարդակն է “ավանդությունը”: “Ավանդություն” կամ “կրոնական ավանդություն” տերմինները առավել նախընտրելի են, քան “կրոն” տերմինը: Այսպես, քրիստոնեական ավանդությունը ներառում է քրիստոնեության բոլոր դավանանքային և մշակութային արտահայտությունները: Ակնհայտ է, որ այդ ամբողջականության մասին դժվար է անմիջապես հստակ պատկերացում կազմել: Ակնհայտ է նաև, որ յուրաքանչյուր անհատ՝ այդ ավանդության ներսում, կամ դրանից դուրս, իր պատկերացումներն ունի այն մասին, թե ինչն է ընդգրկում այդ ավանդությունը: Սա էական չէ: Մեզնից յուրաքանչյուրը (աշակերտ, թե ուսուցիչ) կարող

է աստիճանաբար կազմել սեփական գաղափարն ավանդությունների և դրանց միջև հարաբերությունների մասին: Ամեն անգամ, երբ մենք նոր բան ենք սովորում, ավանդության մասին մեր նախկին պատկերացումները հայտնվում են նոր մարտահրավերի առջև և պետք է որոշակի ձևափոխություններ կրեն: Առանցքային հասկացությունների քննարկումն ու վերլուծությունը լավագույն ձևով կարող է ընդգրկվել այս մակարդակի վրա և կարող է օգնել մեզ՝ ձևավորել որոշակի ժամանակավոր պատկերացումներ, որոնք կարող են ձևափոխվել ավելի խորը ուսումնասիրության արդյունքում:

Բ) Հաջորդը “խմբի” մակարդակն է: Սա կարող է լինել դավանաբանական կամ էթնիկ խումբը, ինչպես նաև այդ երկու հատկանիշների համակցության վրա հիմնված խումբը: Կարող են իրականացվել այնպիսի ծրագրեր, որոնք հիմնված են, օրինակ, մահմեդական ժառանգություն ունեցող ընտանիքի կամ տեղական եկեղեցու հետ աշխատանքի վրա, ինչի շնորհիվ, ոչ միայն ձեռք է բերվում տեղեկատվություն տվյալ խմբերի մասին, այլև ձևափոխվում և հարստանում են մեր պատկերացումներն ավելի ընդհանուր առմամբ կրոնական տվյալ ավանդության մասին:

Գ) Երրորդը “անհատի” մակարդակն է: Յուրաքանչյուր անհատ յուրօրինակ է: Այս մակարդակում էլ հնարավոր է առավելագույն չափով գիտակցել կրոնի մարդկային դեմքը և առնչվել կարծրատիպեր կոտորող անհատական պատմությունների հետ:

Այսպիսի տարբեր մակարդակների միջև հարաբերությունների ուսումնասիրությունը կարող է ազատագրել մեզ թյուր և կարծրացած պատկերացումներից: Պարտադիր չէ իմանալ ամեն ինչ տվյալ թեմայի մասին, քանի որ յուրաքանչյուր ուսումնասիրվող օրինակ լուսաբանում է ավելի ընդհանուր պատկերը: Այս մոտեցումը շատ ճկուն է: Մանկավարժության և դիդակտիկայի տեսակետից որպես սկիզբ կարելի է օգտագործել հետևյալ նյութերը.

- որոշակի ավանդության հիմնարար հասկացությունների հետ ծանոթացում,
- անձնական պատմություն (դպրոցի որևէ այցելուի պատմությունը կամ պատմություն որևէ այլ աղբյուրից),
- որոշակի տիպի խմբի ուսումնասիրություն,
- իրենց իսկ աշակերտների նախապես ունեցած գիտելիքը և փորձը (այդ թվում նաև նրանց սեփական փորձը, որը կարող է ընդգրկել ինչպես կրոնական պրակտիկայի փորձը, այնպես էլ իրենց կյանքում կրոնի բացակայության փորձը):

Եթե սկսում եք հիմնարար հասկացություններից, ապա պետք է հստակեցնել, որ ձեր նպատակը ոչ թե ուսանողներին ամբողջապես ճշգրիտ պատկերացում տալն է, այլ որոշակի նախնական շրջանակ առաջարկելը՝ կրոնական որոշակի ավանդությունը հասկանալու համար: Երբ դուք կքննարկեք որոշակի անհատական օրինակներ իրական կյանքից, ընդհանուր պատկերը փոփոխություններ կկրի:

1.2. Մեկնաբանություն

Այս մոտեցման մեկնաբանական մեթոդներն առավել մոտ են մեկնաբանական (interpretive) մարդաբանությանը (Geertz 1983; Clifford 1988) և հերմենևտիկայի

տեսությանը (Gadamer 1975; Ricoeur 1988): Եթե ֆենոմենոլոգիական մոտեցման դեպքում աշակերտները պետք է մի կողմ դնեն իրենց նախապես ունեցած պատկերացումները, ապա այս մեթոդն, ընդհակառակը, պահանջում է սովորողից հակադրության մեջ դնել իր ունեցած պատկերացումները և որոշակի կրոնական ավանդության “ներսում գտնվողի” հասկացությունները և փորձը: Աշակերտների զգայունությունը ներապրումի համար անհրաժեշտ և կարևոր պայմաններից է: Հարմենստիկ մոտեցման մյուս տեսանկյունն է վերը նկարագրված մոդելի կիրառումը՝ տեղաշարժվելով անհատներից դեպի իրենց խմբի և կրոնական ավանդության համատեքստեր: Այս երկու տարրերը գործնականում հաճախ համընկնում են:

Մեկնաբանական մեթոդաբանությունը ձևավորվել է ոչ միայն տեսա-մեթոդաբանական բանավեճերի ազդեցության ներքո, այլև հիմնված է ազգագրական դաշտային աշխատանքի վրա: Դպրոցական ծրագրի մշակման համար որպես հիմք են օգտագործվել տարբեր կրոնական և մշակութային ժառանգություն ունեցող երեխաների ուսումնասիրությունները Բրիտանիայում: Այսպիսով, այդ մոտեցման օգտագործման արդյունք հանդիսացող առաջին նյութերը ներկայացնում են երեխաների և երիտասարդների կյանքը, ընդ որում դիտարկումները և հարցազրույցներն իրականացվել են իրենց ընտանիքների և համայնքների համատեքստում (օրինակ, Jackson 1997, 95-120): Որոշ տեքստեր գրվել են ցածր տարիքի երեխաների մասին և ցածր տարիքի երեխաների համար (Barratt 1994a, b, c, d, e), այլ տեքստերում, որոնք նախատեսված են միջին տարիքի դպրոցականների համար, հանդես են գալիս պատանիներ (Mercier 1996, Robson 1995, Wayne *et al* 1996): Բոլոր դեպքերում երեխաները, երիտասարդները և նրանց ընտանիքները, որոնք ներկայացված էին այդ գրքերում, որոշակի դեր ունեին տեքստերի մշակման և խմբագրման, ինչպես նաև լուսանկարների ընտրության մեջ: Այս մոտեցման հետագա զարգացումներում օգտագործվեցին այլ նախնական կետեր (տես ստորև ներկայացվող օրինակները): Մոտեցումը ձկուն է և կարող է կիրառվել՝ ուսման հերմենստիկ շրջանից սկսած, մասնավորապես եթե խոսքը գնում է կրոններից վերցված օրինակների, հիմնարար հասկացությունների, աշակերտների փորձի և հարցերի մասին:

1.3. Կշռադատության ունակություն

Մեկնաբանական մոտեցման նպատակը պարզապես գիտելիքն ավելացնելը չէ: Ըստ այդ մոտեցման՝ խնդիրն ավելի լավ ըմբռնելու համար աշակերտները պետք է խորհեն այն մասին, թե ինչպես է ուսման գործընթացն ազդում նրանց նախապես ունեցած պատկերացումների վրա: Այս մոտեցումը նաև սովորողին հատկացնում է ակտիվ դեր ուսման գործընթացում: Կշռադատման տարրը ժամանակակից հասարակական գիտությունների կարևոր տարրերից է: Այսպես, մարդաբանները պետք է կարողանան որոշել, թե ինչ չափով են իրենց սեփական մշակութային ժառանգությունը և իրենց ստացած կրթությունն ազդում նրա վրա, թե ինչ ձևով են նրանք մեկնաբանում նոր մշակութային նյութը: Այսպիսով, կշռադատության ունակությունը վերաբերում է այն հարաբերությանը, որը գոյություն ունի աշակերտների սեփական փորձի և այն մարդկանց փորձի միջև, որը նրանք փորձում են մեկնաբանել:

Մեկնաբանական մոտեցման համար հատկապես կարևոր են երեք տարրեր.

- աշակերտները պետք է վերագնահատեն իրենց սեփական աշխարհայացքի հետ կապված ընկալումները,
- աշակերտները պետք է քննադատաբար մոտենան ուսումնասիրվող նյութին,
- աշակերտները պետք է քննադատաբար մոտենան իրենց սեփական մեկնաբանություններին՝ վերլուծելով ուսումնասիրության մեթոդները:

Դասավանդման այս մոտեցման նպատակն է նպաստել կշռադատմանը և կառուցողական քննադատությանը, հետևաբար այս մոտեցումն իրականացնելու համար պահանջվում են այնպիսի մեթոդներ, որոնք կարող են աշակերտներին տալ արտահայտվելու հնարավորություն, թույլ տալ նրանց արձագանք ստանալ իրենց դասընկերներից և քննարկել ճշմարտության մասին տարբերվող պատկերացումները, որոնք առկա են դասարանում: Այսպիսով, դասերի “բովանդակությունն է” ինտերակտիվ հարաբերակցությունը՝ ուսուցչի կողմից տրամադրված նյութի և աշակերտների սեփական գիտելիքի և փորձի միջև: Մոտեցումը ձգտում է ուսուցման՝ երկխոսության վրա հիմնված ձևերին, որոնց շրջանակներում իրենց տեղը կարող են գտնել բազմազանությունը և տարբերությունը:

Քանի որ ուսումնասիրությունը հերմենևտիկ գործընթաց է, հարկ է ուշադրություն դարձնել ուսանողների կողմից՝ ուսումնասիրվող նյութի լույսի ներքո սեփական աշխարհընկալումների քննական վերլուծությանը: Կշռադատական ունակությունը սերտորեն կապված է մեկնաբանության գործընթացի հետ: Մեկնաբանությունը կարող է սկսվել կրոնի կամ մշակույթի կրողի լեզվից և փորձից, այնուհետև տեղաշարժվել դեպի աշակերտը, ապա՝ երկուսի միջև եղած հարաբերությանը: Այսպիսով, կյանքի տարբերվող ձևի ընկալման գործընթացը գործնականում հնարավոր չէ տարանջատել այն խնդիրներից և հարցերից, որոնք առաջանում են այդ գործընթացի արդյունքում:

Այս մոտեցումն օգնում է սովորողներին գործ ունենալ տարբերության հետ: Որքան էլ մեծ լինեն տարբերությունները աշակերտի սեփական աշխարհայացքի և նրա կողմից ուսումնասիրվող աշխարհայացքի միջև, դրանց միջև կարող են լինել շփման կամ նմանության կետեր, ինչպես նաև ընդհանուր տարրեր: Այն, ինչ առաջին հայացքից կարող է օտար թվալ, ավելի խորը ուսումնասիրության պարագայում կարող է կապվել սովորողի սեփական փորձի հետ՝ սասանելով նրա ունեցած նախապաշարմունքները:

Կշռադատման գործընթացի մասն է ուսումնասիրության առարկան քննադատաբար վերլուծելու ունակությունը: Այսպիսի քննադատական աշխատանքի ղեկավարումը կարևոր մանկավարժական խնդիր է, հատկապես երբ դասավանդումը տեղի է ունենում բազմազանության պայմաններում: Աշակերտները պիտի սովորեն, որ պետք է լինել քննադատաբար տրամադրված և միաժամանակ զգայուն: Քննադատության մեկ այլ դերն այն է, որ քննադատությունը պետք է աշակերտների կողմից ուսումնասիրության մեթոդների քննական վերլուծության բաղադրամասը լինի: Այս ճանապարհով կարող են բարձրացվել նյութի ներկայացման խնդիրներ, ինչի շնորհիվ կարող են արվել ապագայում նյութի դասավանդումը բարելավելուն ուղղված ստեղծագործական առաջարկներ: Բացի այդ, ուսանողներն ապագայում ի վիճակի

կլինեն հայտնաբերել նյութի ներկայացման այլ ձևերի մեջ օգտագործվող մեթոդաբանության մեջ առկա նախապաշարմունքները:

2. Ցածր տարիքի երեխաները և մեկնաբանական մոտեցումը

Մեկնաբանական մոտեցման առաջին փորձերի ժամանակ օգտագործվել են տեքստեր՝ գրված հասուն կինգից ութ տարեկան երեխաների համար, որոնք հիմնված են եղել երեխաների և նրանց ընտանիքների ուսումնասիրությունների վրա: Ցածր տարիքի երեխաների համար նախատեսված դասագրքերից յուրաքանչյուրը ներկայացնում է մեկ երեխայի՝ որոշակի կրոնական խմբից: Յուրաքանչյուրը պարունակում է մի պատմություն, որը ցույց է տալիս, թե ինչպես են երեխաները սովորում ընտանիքի հետ միասին կրոնական բնույթ ունեցող գործողություններին մասնակցելու միջոցով (Barratt 1994a, b, c, d, e): Աշակերտներին տրվող յուրաքանչյուր տեքստ հանդես է գալիս երկու տարբերակով, որոնցից մեկը, որը պարունակվում է ուսուցչի ձեռնարկում, ուսուցիչը կարդում և օգտագործում է որպես քննարկման հիմք (Jackson, Barratt and Everington 1994), իսկ մյուսը երեխաների դասագրքում արտատպված պարզեցված տարբերակն է: Մեկնաբանական գործընթացը նաև ներկայացվում է ուսուցչի ձեռնարկում, որն օգնում է երեխաներին համադրել իրենց սեփական լեզվի և փորձի հետ այն հասկացությունները, զգացմունքները և մոտեցումները, որոնք առկա են պատմություններում: Դասագրքերում առկա պատմություններից վերցված հասկացությունները խմբավորվում են ընդհանուր վերնագրի տակ որպես “հիմնական գաղափարներ”: Այս ընդհանուր գաղափարները օգնում են կապ ստեղծել աշակերտի կենսափորձի և դասագրքում նկարագրված երեխաների փորձի միջև: Երեխաների գաղափարները, զգացմունքները և մոտեցումները դասագրքում ներկայացված գաղափարների, զգացմունքների և մոտեցումների հետ կապելը նպատակ է հետապնդում օգնել երեխաներին՝ մեկնաբանելու իրենց համար անծանոթ աշխարհընկալումները: Այն նաև բարձրացնում է հարցեր, որոնք վերաբերում են աշակերտների սեփական փորձին: Այս ամենը հաշվի առնելով՝ մշակվել են մի շարք դրույթներ, որոնցից կարող է սկսվել մոտեցման օգտագործումը:

3. Մեկնաբանական մոտեցման կիրառումը

Հետևյալ առաջարկները կարող են օգտակար լինել դասավանդման նյութը պատրաստելիս.

- Պետք է գիտակցել սեփական՝ նախապես ունեցած գիտելիքը և ենթադրությունները:
- Մտածել ք, թե ինչ ձևով եք մեկնաբանում հավատացյալների գաղափարները, արժեքները, հավատալիքները, ծեսերը և այլն: Արդյո՞ք դուք կապ եք տեսնում ձեր աշխարհի (կամ աշխարհների) և ձեր կողմից ուսումնասիրվող աշխարհների միջև:

- Ուշադրություն դարձրեք, թե ինչպես է փոխվում յուրաքանչյուր ավանդության ձևը սեփական ընկալումը այդ ավանդության գործնական օրինակներին ծանոթանալուց հետո:
- Հնարավորության չափով խուսափեք կրոնական ավանդության վերաբերյալ ընդհանրացումներ կատարելուց: “Որոշ”, “մի քանի”, “բազմաթիվ” բառերն օգտակար են կրոնի մասին դասավանդման ժամանակ: Էլ ավելի օգտակար է այս գլխում նկարագրված եռակի կառուցվածքային մոդելը, որն ընգրկում է անհատական, խմբային և ավելի լայն՝ կրոնական ավանդության մակարդակները: Կրկնվող թեմաներից է բազմազանությունը: Անհրաժեշտ է մշակել այնպիսի ռազմավարություն, որը թույլ կտա ձեզ և ձեր գործընկերներին խուսափել կարծրատիպերից:
- Մտածեք այն մասին, թե եռակի կառուցվածքային մոդելը (ներկայացում, մեկնաբանություն, կշռադատություն) ինչպես կարող է օգնել առավել արդյունավետ ձևով կազմակերպել յուրաքանչյուր կրոնական ավանդությանը վերաբերող նյութերը:
- Օգտակար է կազմել բառարան (հիմնական հասկացությունների նկարագրություն) յուրաքանչյուր ավանդության համար:
- Ձեր կողմից ուսումնասիրվող կրոնական համայնքների հետ կապեր հաստատելը կարող է ավելի բարձրացնել ձեր վստահությունը:
- Քննադատաբար վերաբերվեք ձեր բոլոր աղբյուրներին՝ բացահայտելու համար, թե ինչպիսի դիրքերից են խոսում այդ նյութերի հեղինակները:
- Կարող եք սկսել կրոնական որոշակի ավանդության վերաբերող նյութից կամ էլ աշակերտների հարցերից և հետաքրքրություններից: Այդքան էլ կարևոր չէ՝ ինչից սկսել, սակայն կարևոր է, որ դասավանդման ընթացքում հաշվի առնվեն ներկայացման, մեկնաբանության և կշռադատության սկզբունքները:

Մեկնաբանական մոտեցման հիմնական կետերը

- Կրոնական ավանդությունները պետք է ներկայացվեն ոչ թե որպես համասեռ և սահմանափակ համակարգեր, այլ այնպիսի ձևերի միջոցով, որոնք հիմնված են այն գիտակցման վրա, որ կրոնի ներսում գոյություն ունի բազմազանության, յուրաքանչյուր հավատացյալ որպես անձնավորություն ունիկալ է և կարող է ենթարկվել բազմազան ազդեցությունների:
- Աշակերտները ոչ թե պետք է մի կողմ դնեն իրենց նախապես ունեցած ենթադրությունները (ինչպես ֆենոմենոլոգիական մոտեցման դեպքում), այլ պետք է համեմատեն իրենց սեփական հասկացությունները ուրիշների հասկացությունների հետ. “աշակերտների սեփական տեսակետը ուսումնական գործընթացի մասն է”:
- Աշակերտները պետք է վերազնահատեն իրենց սեփական աշխարհայացքը. նրանք պետք է կառուցողական քննադատությամբ վերաբերվեն իրենց կողմից ուսումնասիրվող նյութին, պետք է հստակ գիտակցեն, թե որոնք են օգտագործվող մեթոդները, քննադատաբար վերլուծեն ձեռք բերվող գիտելիքի բնույթը: Սրանք են կշռադատության ունակության երեք տարրերը:

3.1. Օրինակ 1. Մեկնաբանական մոտեցման օգտագործումը “Ուրիշների” մասին սովորելիս

Քեյվին Օ'Քրեյդի, Միացյալ Թագավորություն

Ներածություն

Այս օրինակում ցույց է տրվում, թե ինչպես կարելի է զարգացնել մեկնաբանական մոտեցումը դպրոցում՝ օգտագործելով գործողություն-ուսումնասիրություն մեթոդը: Աշակերտների խմբերից մեկն աշխատում էր ինձ հետ միասին կրոնական կրթության թեմայով դասավանդումը պլանավորելու և գնահատելու ուղղությամբ, և ես միաժամանակ տվյալներ էի հավաքում այն մասին, թե ինչ գործոններով էր պայմանավորված սովորելու նրանց ցանկությունը: Այս թեման նմանապես կարող էր դասավանդվել որպես քաղաքացիական կրթության բաղադրամաս:

Թեմա և մեթոդ

Քննարկվող թեման էր իսլամը: Թեև դպրոցը գտնվում էր մեծ, մշակութային առումով բազմազան քաղաքում, դպրոցում գրեթե չկային մահմեդական աշակերտներ, և դպրոցի աշակերտները, որոնք տասներկու-տասներեք տարեկան էին, իրականում չունեին նախնական գիտելիք իսլամի մասին: Դասավանդումը սկսելուց առաջ նրանք ավելացրին իրենց սեփական հարցադրումները դպրոցի կողմից կազմված աշխատանքային պլանին, ինչպես նաև գրի առան իրենց նախապատվությունները դասավանդման ոճի առումով: Նրանց առաջին դասերը պլանավորվել են ըստ այդ առաջարկների և հետագայում այս փորձը կրկնվեց ևս երկու թեմաների առնչությամբ, ընդ որում աշակերտները նաև վերլուծում էին, թե ինչ գիտելիք են ձեռք բերել դասերի ընթացքում: Ես գրի էի առնում իմ դիտարկումները: Նախագծի վերջում աշակերտների հետ հարցազրույց անցկացվեց գործընթացի մասին ամբողջությամբ: Ակնհայտ դարձավ, որ աշակերտների ընդգրկումը նախագծի մեջ որպես համագործակցող հետազոտողներ և աշխատանքի պլանավորման մասնակիցներ, բարձրացրել էր նրանց հետաքրքրությունն առարկայի հանդեպ:

- “Անկասկած, այս մեթոդը բարձրացնում է քո հետաքրքրությունը: Եթե մի բան ինքդ ես պլանավորել, դու ավելի շատ ես սպասում դրան”:
- “Այս մեթոդի շնորհիվ զգում ես, որ դու ես որոշում կայացնողը, քանի որ դու ես պլանավորում դասը: Չեմ կարծում, որ աշակերտը պետք է պլանավորի ամբողջ դասը, բայց նա պետք է մասնակցի պլանավորմանը:

Մեկնաբանական մոտեցման հիմնական հասկացությունները օգտագործվում էին հետևյալ կերպով.

- Ինչ վերաբերում է ներկայացման մակարդակին, աշակերտները գիտակցեցին, որ գոյություն ունեն իսլամի կարծրատիպեր, որոնց, մասնավորապես, հաճախ կարելի է հանդիպել զանգվածային լրատվության մեջ, ընդ որում դրանք չեն արտահայտում իրական մարդկանց կրոնական կյանքի բազմազանությունը:

- Մեկնաբանության առումով աշակերտները սովորեցին, թե ինչպես կարելի է համեմատել իսլամի հասկացություններն իրենց սեփական փորձից եկող գաղափարների հետ, և դերային խաղի միջոցով բացահայտեցին որոշ նմանություններ և տարբերություններ:
- Կշռադատական մոտեցման առումով աշակերտներին առաջարկեցին քննադատաբար վերլուծել սեփական արժեքները և մշակութային նախապաշարմունքները՝ դիտարկելով իրենց հարցերը և գաղափարները երկխոսության մեջ իսլամի նյութի հետ: Մա նպաստեց իրական միջմշակութային ընկալման: Ճիշտ է, դա երես առ երես երկխոսություն չէր, բայց դա երկխոսություն էր տարբերության հետ, որն օգնեց ձևավորել մշակութային փոխըմբռնում, ինչպես ցույց է տալիս հետևյալ օրինակը:

Օրինակ

Ընտանիքին վերաբերող դասերի շրջանակում աշակերտները ստեղծեցին դերախաղի խմբեր, և խմբերի մեծ մասը պատրաստեցին սքետչեր (կարճատև ներկայացումներ) այն մասին, թե ինչն է, իրենց կարծիքով, կարևոր ընտանեկան կյանքում: Խմբերից մեկը ուսումնասիրեց ընտանեկան կյանքի մասին մահմեդական պատկերացումները. այդ խմբի աշակերտները ցուցապաստառի վրա գրեցին այն հինգ գործոնները, որոնք, իրենց կարծիքով, առավել կարևոր էին այդ պատկերացումների համար: Տեղի ունեցավ քննարկում ընդլայնված ընտանիքների մասին. այն շրջանում, որտեղ գտնվում էր դպրոցը, կային բանվոր դասակարգին բնորոշ ընդլայնված ընտանիքներ, և աշակերտները բարձր գնահատեցին հոգատարությունը մեծահասակների հանդեպ: Այդ միջոցով հնարավոր դարձավ դեկոնստրուկցիայի ենթարկել նրանց կողմից ավելի շուտ արված պնդումներն այն մասին, որ «մահմեդականները հավաքվում են մեծ խմբերով միննույն տարածքում»: Մշակութային համեմատության այս փորձի շնորհիվ մահմեդականները դարձան պակաս օտար:

Հարցազրույցների որոշ պատասխաններ վկայում են այն մասին, որ աշակերտները ավելի լավ սկսեցին հասկանալ իրենց սեփական ժառանգությունն՝ իսլամի մեկնաբանության շնորհիվ.

- “Առաջանում է կապ, քանի որ, երբ սովորում ես տարբեր կրոնների մասին, կարող ես հասկանալ, թե ով ես դու... արդյոք դու քրիստոնյա ես կամ ինչ-որ ուրիշ մի բան... գտնում ես, թե ով ես դու իրականում”:
- “Մենք սովորում ենք մահմեդականների կյանքի մասին, այն մասին, ինչպես է այն հարաբերվում մեզ, մեր կյանքի հետ:
- “Իսլամի մեջ կան որոշակի կանոններ, օրինակ, որ միշտ պետք է օգնել մեծահասակներին, և դրա շնորհիվ մենք սկսեցինք մտածել, որ մենք ևս պետք է օգնենք մեր ծնողներին”:

Քննական կշռադատության ևս մեկ կարևոր տարրն է այն կարևորությունը, որը տրվում է իրենց իսկ՝ աշակերտների ձայնին, որը գտնվում է ուսումնականասիրության կենտրոնում:

Ավելի լայն օգտագործման հնարավորություններ

Հարց է առաջանում, ինչպես կարելի է ուսումնասիրել կրոնական բազմազանությունը կրոնական կրթության դասընթացից դուրս՝ այլ առարկաների շրջանակներում: Վերը բերված օրինակը, որը վերաբերում է իսլամին և ընտանեկան կյանքին կարող է ձևափոխվել՝ հասարակագիտության կամ քաղաքացիական կրթության դասընթացում ընտանիքի թեմայի քննարկման մեջ օգտագործվելու համար: Ես հաճախ օգտագործել եմ մեկնաբանական մանկավարժությունը քաղաքացիական կրթության դասավանդման մեջ, օրինակ ժամանակակից հասարակության համոզմունքների և արժեքների թեմայի շուրջ աշխատանքի մեջ, որտեղ աշակերտների սեփական մոտեցումները և համեմատությունները կարող են կիրառվել ուրիշների հանդեպ: Անկախ նրանից, թե որ դասընթացում է օգտագործվում այս մոտեցումը, նրա նպատակն է աշակերտներին ներառել աղբյուրի նյութի հետ հերմենևտիկ հարաբերության մեջ: Այս ճանապարհով նրանց սեփական արժեքները դառնում են քննադատական վերլուծության առարկա, և նրանց հնարավորություն է տրվում խորհել իրենց մտակեցվածքի մեջ տեղի ունեցող փոփոխությունների մասին:

3.2. Օրինակ 2: Մեկնաբանական մոտեցման օգտագործումը տասնմեկ-տասներկու տարեկան երեխաների հետաքրքրությունն առարկայի հանդեպ բարձրացնելու համար էյմի ՈՒԻՅՅԵՅԵ, Միացյալ Թագավորություն

Ներածություն

Այս օրինակում օգտագործվում է մեկնաբանական մոտեցումը, ինչպես նաև ներապրումի հմտությունները, երկխոսությունը և համագործակցային ուսուցումը: Նպատակն էր մշակել և դասավանդման մեջ ներդնել կրոնական բազմազանության ուսումնասիրման մի այնպիսի մոտեցում, որը կօգներ բարձրացնել այն աշակերտների հետաքրքրությունը, որոնց կարծիքով իրենց ուսումը բավականաչափ հետաքրքիր չէր: Նպատակն էր ոչ միայն տեղեկատվություն փոխանցել աշակերտներին, բայց նաև քննարկվող թեմաները ներկայացնելիս տրամադրել հնարավորություն՝ մտածելու հիմնական հարցերին հենց իրենց կողմից տրվող պատասխանների մասին: Նախագծի նպատակներից էր նաև օգնել աշակերտներին գնահատել իրենց սեփական և ուրիշների պատասխանները և որպես արդյունք քննադատաբար վերլուծել իրենց նախապես ունեցած գաղափարները: Դասարանային աշխատանքի նպատակահարմար մեթոդներ ձևավորելու համար օգտագործվել են ստորև նշվող մանկավարժական սկզբունքները և մանկավարժական ռազմավարությունները (որոնց միջոցով է տեղի ունենում այդ սկզբունքների գործնական իրականացումը):

1. Ընդհանուր մանկավարժական սկզբունքներ. մարտահրավեր, մտածողության հմտություններ, ճկուն ուսուցում.

- Մարտահրավերը պետք է լինի բոլոր դասերի բաղադրիչ մասը,
- Աշակերտների առջև պետք է դրվեն այնպիսի մարտահրավերներ, որոնք նրանցից պահանջում են խնդիրների լուծում և ուսումնասիրություն,
- Դասավանդումը պետք է ճկուն լինի: Աշակերտները պետք է բաց ձևով մոտենան տեղեկատվությանը և հնարավորություն ունենան նյութի հետ ներապրողական հարաբերության մեջ մտնել: Դասերը պետք է աշակերտներին հնարավորություններ տրամադրեն՝ մտածել և ձեռք բերվող գիտելիքի մասին որոշումներ կայացնել և փոխանցել տեղեկատվություն առարկայի տարբեր ոլորտների միջև:

2. Կրոնական կրթության մանկավարժական սկզբունք 1.

- Կրոնների ուսումնասիրությունը պետք է բոլոր հնարավոր դեպքերում ընդգրկի մեկնաբանական մոտեցման հիմնարար սկզբունքները, որոնք ընդգրկում են ներկայացումը, մեկնաբանությունը և կշռադատությունը:

3. Կրոնական կրթության մանկավարժական սկզբունք 2.

- Աշակերտների առջև պետք է դրվեն այնպիսի մարտահրավերներ, որոնք հաղթահարելու համար նրանք պետք է առավելագույն ջանքեր գործադրեն՝ գիտելիքի, ըմբռնման և քննական վերլուծության բարձր մակարդակի հասնելու համար:

4. Մանկավարժական ռազմավարություններ

Նախագծի շրջանակներում աշակերտներին մարտահրավերներ առաջադրելու համար օգտագործվել են հետևյալ ռազմավարությունները, որոնք բոլորն էլ առնչվում են վերը նկարագրված մանկավարժական սկզբունքներին:

- Աշակերտները պետք է ի վիճակի լինեն տեղափոխվել որոշակի ավանդության “մասերից” (օրինակ, այն, ինչին հավատում է որոշակի անհատը) դեպի ավանդության ընդհանուր համատեքստը և հակառակը:
- Աշակերտներին պետք է քաջալերել՝ բարձրացնել և քննարկել անհատական հարցեր և հետաքրքրության ոլորտներ,
- Աշակերտներին պետք է տրվեն հնարավորություններ՝ հարցադրումներ անել և պատասխանի վերաբերյալ վարկած մշակել՝ օգտագործելով նախկինում եղած գիտելիքը և ըմբռնումները,
- Ցանկալի է, որ աշակերտներն իրենք որոշեն, թե ինչպիսի մեթոդներով են ուսումնասիրելու, թե որքանով է իրականությանը համապատասխանում իրենց առաջ քաշած վարկածը,
- Աշակերտներին պետք է տրվեն հնարավորություններ սեփական հետազոտությունը կատարելու համար երկխոսության մեջ մտնել միմյանց, դասընկերների և կրոնական ավանդությունների ներկայացուցիչների հետ,
- Ցանկալի է, որ աշակերտները համեմատեն և հակադրության մեջ դնեն կրոնական ավանդության հասկացությունները՝ դրանց առավել մոտ կանգնած իրենց սեփական համարժեք հասկացությունների հետ,
- Աշակերտներին պետք է տրվի հնարավորություն՝ քննադատաբար վերլուծելու իրենց ուսումնասիրության արդյունքները՝ ինչպես կրոնական ավանդության մասին իրենց ունեցած գիտելիքի, այնպես էլ իրենց սեփական գաղափարների և արժեքների համատեքստում:

Օգտագործումը դասարանում. Բուդդայականության ներածական

Վերը նկարագրված սկզբունքները և մոտեցումներն օգտագործվել են տասնմեկ և տասներկու տարեկան երեխաներից կազմված դասարանում բուդդայականության մասին դասի ընթացքում: Դասարանային աշխատանքում օգտագործվել են մեկնաբանական մոտեցման հիմնարար տարրերը (ներկայացում, մեկնաբանություն, կշռադատություն):

Աշակերտները դասից առաջ շատ քիչ էին առնչվել բուդդայականության հետ, և այդ իսկ պատճառով նրանք շարժվում էին բուդդայականության մասին նախապես ունացած սահմանափակ պատկերացումներից դեպի դասի ընթացքում ձևավորվող ավելի լայն պատկերը (ռազմավարություն 1): Քանի որ աշակերտները չունեին բավականաչափ նախնական գիտելիք, քաջալերվում էին հարցերը նրանց կողմից (ռազմավարություն 2): Աշակերտներին ժամանակ էր տրվել, որի ընթացքում նրանք խմբերում քննարկում էին այն հարցերը, որոնք նախապատրաստել էին անհատապես և բացատրում, թե ինչու են այդ հարցերն իրենց հետաքրքրում: Խմբերից յուրաքանչյուրը կենտրոնացավ հարցերից երկուսի վրա: Կարևոր էր հնարավորություն տալ աշակերտներին, որ նրանք ձևակերպեն պատասխանի որոշակի վարկած՝ հիմնվելով նախապես ունեցած գիտելիքի վրա (ռազմավարություն 3): Այդ նպատակով աշակերտներին խնդրեցինք գրի առնել իրենց նախնական պատասխանները երկու առաջադրված հարցերին: Մա դարձավ նրանց նախնական վարկածը:

Աշակերտներին տրվել էր ժամանակ՝ որոշելու համար, թե ինչպես պետք է նրանք հետազոտություն կատարեն երկու հարցերին պատասխաններ գտնելու համար: Նրանք կարող էին ընտրել օգտագործվող մեթոդները, անհրաժեշտ ռեսուրսները, խմբի անդամներից յուրաքանչյուրին տրվող հանձնարարությունները և տնային աշխատանքի հանձնարարությունը (ռազմավարություն 4): Կարևոր էր, որ այս ամբողջ գործունեության ընթացքում աշակերտներն ընդգրկվեն երկխոսության մեջ (ռազմավարություն 5): Այն ընդունում էր տարբեր ձևեր: Որոշ խմբեր գրում էին բուդդայական համայնքներին և ապա վերլուծում էին ստացված պատասխանները՝ համեմատելով դրանք “դասագրքի” պատասխանի հետ: Ուրիշները խոսում էին դպրոցում սովորող բուդդայական երեխաների հետ: Ուսուցչի քաջալերմամբ յուրաքանչյուր դասի ժամանակ բոլոր խմբերը, որոնք ուսումնասիրում էին բուդդայականության տարբեր բնագավառներ, աշխատում էին համատեղ՝ քննարկման միջոցով: Մա օգնում էր նրանց ստեղծել կրոնական ավանդության ավելի լայն պատկերը, որի շրջանակներում իրենց տեղն էին գտնում տրված հարցերը (ներկայացում և մեկնաբանություն):

Ռազմավարություններ 6-ը և 7-ը կենտրոնանում են կշռադատության տարրերի վրա: Մենք հասանք այդ փուլին, երբ աշակերտները գրեցին իրենց հետազոտության վրա հիմնված վերջնական զեկուցում: Ռազմավարություն 6-ի համար աշակերտներին խնդրեցինք մտածել այն մասին, թե արդյոք ուսումնասիրության գործընթացում սովորել են ինչ-որ բան իրենց սեփական գաղափարների մասին: Արդյո՞ք նրանք կարող էին

տեսնել որոշակի կապ իրենց գաղափարների և բուդդայականության միջև: Մի աշակերտ խորհում էր այն մասին, թե ինչպես նիրվանայի գաղափարը բուդդայականության մեջ և դրախտի գաղափարը իսլամի մեջ ունեն որոշակի նմանություններ: Վերջապես, աշակերտներին խնդրեցինք հետադարձ հայացք նետել իրենց նախնական վարկածներին: Նրանց խնդրեցինք վերլուծել, թե որքանով էին իրականության համախառնասխանում նրանց՝ նախապես ունեցած պատկերացումները: Արդյո՞ք նրանք օգտագործեցին այլ կրոնների մասին իրենց գիտելիքները՝ բուդդայականության մասին որոշակի ենթադրություններ անելու համար: Արդյո՞ք նրանց ենթադրությունները ճշգրիտ էին, թե ոչ: Գործընթացը թույլ տվեց նրանց խորհել այն մասին, թե ինչպես են նրանք օգտագործել կրոնական բազմազանության մասին ունեցած գիտելիքները՝ կիրառելով դրանք մեկ որոշակի կրոնական ավանդության ուսումնասիրության մեջ:

Ուսումնական մոտեցման ադապտացիա

Այս աշխատանքի ընթացքում աշակերտներն ընդգրկվել էին որոշակի կրոնական ավանդության սահմաններ մտնելու և դրանցից դուրս գալու, հասկացությունների միջև կապեր հաստատելու և նախկինում ունեցած գիտելիքից հետևություններ անելու մի գործընթացի մեջ: Յուրաքանչյուր երեխայի առջև դրված առաջադրանքը համապատասխանում էր նրա կարողությունների մակարդակին: Առաջադրանքի սահմանները ճկուն էին, և աշխատանքը համապատասխանում էր աշակերտների տարբերվող կրթական պահանջներին: Աշակերտները ձեռք բերեցին բուդդայական ավանդության մասին աստիճանաբար կազմավորված պատկերացումներ, ինչպես նաև ընդգրկվեցին բուդդայականության և իրենց սեփական գաղափարների շուրջ քննական վերլուծության գործընթացի մեջ: Անհատական ուսուցման և հերմենևտիկ գործունեության միջոցով բարձրացվեց աշակերտների հետաքրքրությունն առարկայի հանդեպ:

3. Երկխոսային մոտեցում

Այբերտ Ռասաշ

Ներածություն

Քանի դեռ մարդիկ խոսում են, նրանք չեն պատերազմում: Այս իմաստով երկխոսությունը մի կրթական գործիք է հակամարտությունից՝ միջմշակութային ընդհանրապես և կրոնական՝ մասնավորապես, խուսափելու համար: Այն կարևոր դերը, որ կատարում է երկխոսությունը, առաջ է բերել երկխոսության կրթական տեսությանը, որի միջբնագավառային բնույթը արտացոլում է երկխոսության տարբեր կողմերը. կրոնական, լեզվաբանական, հասարակական, բարոյագիտական և այլն: Այս դերը պարզաբանելու համար մենք օգտագործում ենք մի հասկացություն, որի արժեքավորությունը ապացուցվել է ընդհանուր միջմշակութային հաղորդակցությունը քննելիս: Կարելի է, հետևապես, ենթադրել, որ այն օգտակար կլինի՝ միջկրոնական գործոնը՝ միջմշակութայնության միայն մեկ, բայց կարևոր տեսանկյունը, վերլուծելիս:

1. Երկխոսության գործառույթները

Համաձայն այս մոդելի՝ երկխոսությունը կատարում է մի շարք ոչ-իրարամերժ գործառույթներ, որոնցից յուրաքանչյուրը կարող է իր նախորդից ավելի կարևոր լինել: Նրանք կազմում են մեկ ամբողջության տարբեր կողմերը, կամ, ավելի ճիշտ, երկխոսությունն անցնում է տարբեր փուլերով: Հետևապես, այս կադապարն արտացոլում է դինամիկ գործընթաց և կարող է նաև օգնել երկխոսել սովորեցնելուն և սովորելուն: Որպես այդպիսին՝ այն իրենից ներկայացնում է մի գործնական կրթական գործիք, որի միջոցով կարելի է պարզաբանել կրթության ցանկացած ձևի նպատակները, որոնք ուղղված են խաղաղություն ապահովելուն, լինի դա կրոնական, թե այլ բնույթի խաղաղություն.

- երկխոսություն, որի նպատակն է ուրիշներին հայտնագործելը. նրանց մտահորիզոնը, արժեքները, նրանց համոզմունքները և այլն,
- երկխոսություն, որի միջոցով մարդ ինքն իրեն ավելի լավ է ճանաչում՝ համեմատվելով ուրիշի հետ և ուրիշի վրա ներազդելով,
- վերը ստացված գիտելիքի հիման վրա՝ երկխոսություն, որն օգնում է ձեռք բերել ներապրողական հմտություններ, ինչը մի կողմից չափազանց արժեքավոր արդյունք է, մյուս կողմից՝ էական նախապայման ապագա փուլերի համար,
- տարբեր հավատալիքների և տարբեր հավատալիքներին հարող հետևորդների գործնական համագործակցություն, որը հնարավոր չէ առանց ներապրումի, որի մասին խոսվում էր երրորդ փուլում;

- չսահմանափակվելով սուկ համագործակցությամբ՝ հաջորդ նպատակն է զարգացնել ինքնությունը՝ կրոնները իրարից անջատող բոլոր հանգամանքները հաղթահարելու և բոլոր խանգարող հանգամանքներից ձերբազատվելու միջոցով, այսպիսի ինքնությունը չի ժխտում գոյություն ունեցող տարբերությունները, այլ շեշտում է այն ընդհանուրը, որ ունեն կրոնները: Որպես համապատասխան փոխաբերություն կարող է ծառայել ընդհանուր կտուրի կամ հովանոցի օրինակը, որոնք մի ընդհանուր պատասպարան կիսելու միջոց են: Նման դեպքերում կարելի է խոսել միջոցավանանքային երկխոսության մասին, որի ընթացքում բոլորովին չի քաջալերվում հակամարտությունը և թշնամանքը, և որն ավելին է, քան պարզ գոյակցությունը և, այդ իսկ պատճառով, առաջ է բերում մարդկանց համագործակցություն:

Այս գործընթացի հաջող անցկացումը ենթադրում է “իսկական” երկխոսության ավելի ճշգրիտ սահմանում:

Երկխոսության կողմերը, որոնք ցանկանում են հաջողության հասնել վերը ուրվագծված ուղղությամբ, պետք է միմյանց լսեն: Թվում է, թե սա ինքնըստինքյան պարզ է, բայց հաճախ այդպես չի լինում: Ուրիշի նկատմամբ հարգանքը երկխոսության տեսության ամենաառաջնային նպատակն է:

2. Երկխոսության իմաստաբանական հատկանիշները

Մակայն երկխոսությունն ավելին է պահանջում: Անհրաժեշտ է հասկանալ ուրիշի լեզվի իմաստաբանական հատկանիշները: Դրանք անհրաժեշտ է վերլուծել, այնպես որ դրանք կարելի լինի համեմատել սեփական “բառարանի” հետ: Մասնակիցները պետք է փորձեն համեմատության միջոցով հասնել ընդհանուր, կամ առնվազն թափանցիկ, լեզվի, որը կդառնա այն հիմքը, որի օգնությամբ նրանք կարող են հասկանալ և “ընդունել” միմյանց: Այս իմաստաբանական աշխատանքը, որն ըստ էության երկխոսության տեսության խնդիրն է, պետք է լրացվի գործաբանական կամ, ավելի ճիշտ, գործաբանական լեզվաբանության գործոնով:

Գործաբանական լեզվաբանությունը նպատակ ունի սահմանել բուն տեքստի և այն գործառույթի փոխհարաբերությունը, որին այդ տեքստը ծառայում է՝ միտումնաբար կամ ոչ-միտումնաբար: Ավելի կոնկրետ, լսողը պետք է ոչ միայն հարցնի, թե ուրիշն ինչ է ասում, բայց նաև ինչ է ուզում ասել, ինչ է/են նրա մտադրությունը/ները: Հետևապես, համատեքստը պետք է հաշվի առնվի ասվածի մեկնաբանության ժամանակ: Այն պետք է վերլուծվի, երբ ընտրվում են բուն ասվածի տարբեր հնարավոր մեկնաբանությունները: Համատեքստը կարևոր է նաև, երբ մեկնաբանում ենք այն, ինչ արդեն ասվել է, և այն, ինչ երկխոսության կամ հաղորդակցման մեջ կասվի հետագայում: Պետք է հաշվի առնվի խոսողի գործոնը, ինչպես նաև գրուցակցի/լսողի հետ գոյություն ունեցող սոցիալական փոխհարաբերությունները: Պետք է իմաստավորել այն, ինչ մնում է ներակա կամ չասված ձևով, ինչպես նաև հաճախ դիտավորյալ թույլ տրված երկիմաստությունները: Մի խոսքով, պետք է աչքի առաջ ունենալ միջոցների ամբողջ

պաշարը, այլ կերպ ասած՝ երկխոսության տվյալ մասում մյուսի կողմից օգտագործված ռազմավարությունը: Բնականաբար, կատարվում է հակառակ գործընթացը, երբ լսողի հերթն է հասնում խոսել:

Գործաբանական գործառույթը հասկանալու համար պետք է չմոռանալ, որ այն ամենը, ինչ ասվում կամ արտահայտվում է երկխոսության մեջ, գործառույթ ունի միայն գրուցակցի հետ հարաբերության ներքո, այսինքն, դա սոցիալական գործառույթ է: Երկխոսությունը ոչ թե նախադասությունների շարք է, այլ դրույթների կամ հայտարարությունների հաջորդականություն: Ամեն մի նախադասություն “ակտ” է: Իսկ “գործառույթ” բառը նշանակում է նաև “արդյունք, ազդեցություն”: Երկխոսության մասնակիցները պատասխանատու են իրենց ասածի համար:

Սովորել, թե ինչպես պետք է մտնել երկխոսության մեջ, նշանակում է սովորել հարգել ուրիշին՝ որպես գրուցակից, և կարողանալ պատասխանատվություն վերցնել այդ ուրիշի հետ միասին երկխոսության գոհացուցիչ եզրահանգման հասնելու համար: Նախադասության “իմաստը” պետք է սահմանվի գրուցակիցների միջև եղած համագործակցության հիման վրա: Երկխոսությունը չի կարող մասնատվել իրարից մեկուսացած ակտերի. այն ինքնին ակտ է, կարելի է ասել, գերակտի մի տեսակ:

Այն երկխոսությունը, որը ձախողվում է, կարող է խորհրդանշել մարդկանց միջև ոչ միայն հաղորդակցման, այլ կապի ավարտը: Երկխոսությունը սոցիալական ակտ է իր բոլոր պատկերացնելի՝ թե՛ լավ, թե՛ վատ հետևանքներով: Այսպիսով, երկխոսությունն ուղղված է որոշակի արդյունք ստանալուն, այն տեղի է ունենում տարբեր մակարդակներում և տարբեր փուլերում ունի իր կառուցվածքը: Հետևապես, երկխոսությունը արժեքավոր գործիք է այն իրավիճակներում, որտեղ տարբեր մարդկանց և դավանանքների միջև հաղորդակցման անհաջողության հետևանքները ավելի քան բացահայտ են:

2.1. Օրինակ. երկխոսություն աշակերտների միջև, որպես տարրական դպրոցում կրոնագիտություն և այլ առարկաներ դասավանդելու միջոց
Ջուլիա Իփգրեյվ, Միացյալ Թագավորություն

Կրոնի դասավանդում երկխոսության միջոցով

Երկխոսային մոտեցման սկզբունքները և ռազմավարությունները սկիզբ են առել մի հետազոտությունից, որի նպատակն էր ուսումնասիրել իմ դպրոցի (Լեսեսթեր, Անգլիա) երեխաների փոխազդեցությունը՝ կրոնի և մշակութի տեսանկյունից: Տվյալները հավաքվել են մի շարք քննարկումների ընթացքում, որոնց ժամանակ երիտասարդ մասնակիցները հետազոտում էին դավանանքային և կրոնական ինքնության հարցերը: Այս հետազոտության մեջ ներգրավված լինելը խթանում էր երեխաների հետաքրքրությունը կրոնին վերաբերող հարցերի հանդեպ: Դա մի հաջող հարթակ էր, որի շրջանակներում երեխաները հնարավորություն ունեին

մտքափոխանակություն ծավալել այս հարցերի շուրջ, զարգացնել իրենց քննադատական հմտությունները: Բացի այդ, թույլ աշակերտներին հնարավորություն էր տրվում ինքնուրույն արտահայտելու սեփական կարծիքը և խրախուսվում էր բարոյական լրջության մթնոլորտ, երբ նրանք ձեռնարկում և սեփական լուծումներ էին առաջարկում կյանքի որոշ “մեծ հարցերի” համար:

Այս նախագիծը առաջ բերեց երկխոսության եռակի ըմբռնում.

- Առաջնային երկխոսություն. բազմազանության և փոփոխականության ճանաչում, ամենօրյա հանդիպում տարբեր տեսակետների, ըմբռնումների և գաղափարների հետ:
- Երկրորդային երկխոսություն. դրական արձագանք առաջնային երկխոսությանը, հանդուրժողականություն տարբերությունների նկատմամբ և փոխվելու պատրաստականություն շփումների ընթացքում:
- Երրորդային երկխոսություն. բուն երկխոսության ընթացքը, խոսքային փոխանակման ձևերը և կառուցվածքները, որոնք սերում են առաջնային և երկրորդային երկխոսությունից:

Երկխոսային մոտեցման կիրառումը դասարանում

Հիշատակված հետազոտության նախագծից հետո այս երկխոսային մոդելը կիրառվեց բազմամշակութային տարրական դպրոցում, որտեղ ես աշխատում էի, իսկ հետագայում ազդեցություն թողեց կրոնագիտության դասավանդման վրա Լեսեսթերի ուրիշ դպրոցներում: Ստորև բերվում են երկխոսության եռակի ըմբռնման կիրառման օրինակներ, ինչպես նաև օրինակներ իմ սեփական դպրոցական պրակտիկայից (Ipgrave, 2001, 2003):

Առաջնային երկխոսություն

- Ընդունել դասարանում փորձի, տեսակետների, ըմբռնումների և գաղափարների բազմազանությունը,
- Մրանք օգտագործել որպես նյութեր՝ դասարանում անցկացվող հավատալիքների և արժեքների քննարկումների ժամանակ,
- Ներկայացնել նոր տեսակետներ դասարանային քննարկումների համար,
Դպրոցը, որտեղ ես առաջարկեցի կրոնագիտության դասավանդման երկխոսային մեթոդը, աչքի է ընկնում իր աշակերտների կազմի բազմազանությամբ՝ էթնիկ, կրոնական և մշակութային տարբերություններով, որոնք և դարձան քննարկումների նյութ: Բազմազանության հետ շփման երեխաների փորձն ավելի խորացավ, երբ նրանք սկեցին հարցազրույցներ անցկացնել այլ դավանանքի հարող համայնքների ներկայացուցիչների հետ, երբ սկեցին էլեկտրոնային փոստով շփվել նույն քաղաքի արվարձանում գտնվող կաթոլիկ դպրոցի աշակերտների հետ և ավելի քաղաքաբնակ արևելյան Սասեքսի տարրական դպրոցի աշակերտների հետ: Քննարկումների նյութը վերցված է մի քանի կրոններից: Դասարանում հնչեցվում են նաև այլ տեսակետներ կամ

համոզմունքներ, ինչպես նաև երեխաների կողմից քննարկվող բարոյագիտական հարցերի վերաբերյալ հակադիր դիրքորոշումներ:

Երկրորդային երկխոսություն

- Դասարանում խրախուսել այնպիսի բարոյական մթնոլորտ, որում երեխաները ուզում են գործ ունենալ տարբերությունների հետ, կիսվել ուրիշների հետ և սովորել ուրիշներից,
- Երեխաներին ընդգրկել կրոնագիտության դասավանդման սկզբունքները որոշելու գործընթացի մեջ,
- Խրախուսել, որ երեխաները հարցեր տան, որպեսզի հետաքրքրություն առաջանա ուրիշների փորձի և տեսակետների նկատմամբ,

Երեխաները, որոնց հետ ես աշխատել եմ, բավականաչափ խելամիտ են եղել, որպեսզի գիտակցեն այն լարվածությունը, որով հաճախ զուգակցվում են կրոնական տարբերությունները: Քաղաքի տարբեր համայնքներում մարդկանց տեղային զգացմունքների վրա ազդում են միջազգային լարվածությունը (Աֆղանստանի և Իրաքի պատերազմները, Պաղեստինյան հակամարտությունը և միջհամայնքային բախումները Գուջարաթում): Այս ամենը հաշվի առնելով՝ երեխաներին սովորեցնում են ուրիշներին լսելու և ուրիշներից սովորելու հմտությունները: Կրոնագիտության դասավանդման ժամանակ նրանց քաջալերում են, որպեսզի ինքնուրույն քննարկեն և ձևակերպեն կրոնների ուսումնասիրության հիմնական օրենքները: Օրինակ, 9-10 տարեկան երեխաներն իրենց քննարկումներից ընտրել են 3 սկզբունք՝ դասերի ժամանակ օգտագործելու համար. հարգել միմյանց կրոնը, լրջորեն մտորել և խոսել տարբերությունների մասին, պատրաստ լինել նորը սովորելու “անգամ սեփական կրոնի մասին”: Աշակերտները նորից անդրադարձան այս կանոններին և օգտագործեցին դրանք որպես հաջողության չափանիշ, երբ նրանք գնահատում էին իրենց սովորածը՝ դասերի վերջում: Երեխաներին խրախուսում են, որ ձևակերպեն իրենց սեփական հարցերը, երբ գործ ունեն այլ կրոնների և տեսակետների հետ: Միևնույն ժամանակ, երեխաներին սովորեցնում են, թե ինչպես պետք է դիտարկել իրենց սեփական ավանդույթը ուրիշի տեսակետից: Օրինակ, մահմեդական երեխաներին խնդրել էին նայել տեսաֆիլմ հաջի ուխտագնացության մասին՝ պատկերացնելով, թե նրանք եկել են մեկ այլ մուրաբակից: Նրանց խնդրեցին ընտրել իրենց համար առավելապես տարօրինակ տարրերը և կազմել հնարավոր հարցերի ցուցակ:

Երրորդային երկխոսություն

- Օգտագործել մեթոդներ, ռազմավարություններ և վարժություններ՝ դպրոցում երկխոսությունը հեշտացնելու համար,

- Կազմակերպել միջոցառումներ, որոնք երեխաներին կխրախուսեն արտահայտել իրենց տեսակետները, կօգնեն նրանց բանակցել և պաշտպանել իրենց տեսակետը,
- Առաջարկել զանազան խթաններ, որոնք կխթանեն քննարկումներ և բանավեճեր (օրինակ՝ ֆիլմեր, տեսաֆիլմեր, կենսագրություններ, պատմություններ, տարբեր ազգերի ավանդական խրատներ):

Երեխաները կատարում են վարժություններ, որոնց նպատակն է դասակարգել կամ հաջորդականությամբ դասավորել տարբեր նախադասություններ, բառեր կամ նկարներ պարունակող քարտերը: Այս վարժությունները կատարելիս երեխաները կազմակերպում են իրենց մտքերը, բանակցում են իրար հետ և պատճառաբանում են իրենց ընտրությունը: Մի դասարանում, որտեղ 8 տարեկան երեխաներին սկսեցին դասավանդել իսլամ, առաջարկվեց գտնել հետևյալ նախադասության շարունակությունը՝ «Մահմեդականը դա այն մարդն է, որը...» Այնուհետև երեխաները աշխատում էին խմբերով, որոնք պետք է ընտրեին առաջարկված շարունակություններից 4-ը՝ գրելով դրանք քարտերի վրա: Հետո բոլոր քարտերը հավաքվեցին և դասակարգվեցին սկզբից՝ ըստ «համոզմունքներ» և «պրակտիկա» թեմաների (միննույն ժամանակ քննարկելով այս երկուսի հարաբերությունները), իսկ հետո ըստ այն բանի, արդյոք այդ նախադասությունները վերաբերում են միայն մահմեդականներին, թե կարող են կիրառվել նաև ոչ-մահմեդականների նկատմամբ: Մեկ այլ վարժություն, որն օգնում է երեխաներին առնչվել տարբեր տեսակետների հետ, դա դերային խաղն է, որի ժամանակ տարբեր խմբեր կամ անհատներ պետք է ապացուցեն իրենց խմբի տեսակետը՝ պաշտպանելով այդ խմբի շահերը: Օրինակ, օգտագործվում է պատմություն մարդակեր վագրի մասին, որը ահաբեկում է մի հնդկական գյուղ: Երեխաները կատարում են տարբեր դերեր. բնապաշտպանի, զբոսաշրջիկի, մոր, թոռ կորցրած պապի և կառավարական պաշտոնյայի, երբ նրանք վիճում են՝ արդյոք պետք է բռնել և սպանել վագրին:

Երկխոսությունը դասարանից դուրս

Կրոնի դասավանդման երկխոսային մոտեցումը հաջողությամբ տարածվում է դասարանի շրջանակներից դուրս. միջկրոնական և միջմշակութային փոխըմբռնմանը նպաստում է հաղորդակցումը էլեկտրոնային փոստով Միացյալ Թագավորության իրարից տարբերվող մի շարք տարրական դպրոցներում: Այսպես, օգտագործելով Լեսեսթերի երկու դպրոցներում մշակված միջդավանանքային երկխոսության մոդելը, քաղաքի կենտրոնի դպրոցները կապ են հաստատել արվարձանային դպրոցների հետ, քաղաքային դպրոցները՝ գյուղական դպրոցների հետ, մեծամասամբ «սպիտակ» դպրոցները՝ էթնիկապես խառը դպրոցների հետ: Առանձին երեխաներ էլեկտրոնային փոստով հաղորդակցվում են իրենց «բարեկամ» դպրոցի երեխաների հետ: Երեխաների շփումը կատարվում է մշակված գրաֆիկով, որը համապատասխանեցված է երկու դպրոցներում կրոնի դասավանդման աշխատանքի պլաններին: Կրոնագիտության

դասերի ժամանակ ծագած հարցերն ու գաղափարները դառնում են էլեկտրոնային հաղորդակցման երկխոսության մաս, իսկ այդ հաղորդակցման նյութն իր հերթին օգտագործվում է դասարանում՝ հետագա քննարկումները խթանելու համար:

Երկխոսությունն ընթանում է 4 փուլով.

- Ներկայացում. երեխաները ընկերանում են, քննարկում են իրենց հետաքրքրությունները և հոբբիները, սիրված հեռուստատեսային ծրագրերը և ֆուտբոլային թիմերը:

- Փորձի փոխանակում. պարզում են, ինչ ավանդույթներ և կրոնական սովորություններ կան ընտանիքում:

- Դավանանքի հարցեր. քննարկումներ որոշ պատկերացումների շուրջ, որոնք առնչվում են այնպիսի հիմնական հարցերի հետ, ինչպիսիք են՝ կյանք մահից հետո, հրեշտակների գոյություն, աշխարհի սկիզբ:

- Բարոյագիտական բանավեճ. ընդգրկում բարոյագիտական բանավեճի մեջ, որի ընթացքում քննարկվում են այնպիսի հարցեր, ինչպիսին են բռնության դիմելու, կենդանիների իրավունքների, խաղամոլության հարցերը:

Որոշ դեպքերում դպրոցներին հաջողվել է օգտվելով աշակերտների միջև հաստատված ընկերական հարաբերություններից կազմակերպել այլ միջոցառումներ միջմշակութային հանդիպումներ ապահովելու համար, օրինակ հավաքույթներ յուրաքանչյուր դպրոցում, սպորտային միջոցառումներ քաղաքային զբոսայգում, ինչպես նաև ճանապարհորդություններ, որոնց ընթացքում երեխաները պետք է միասին ապրեն: Երկու տարի շարունակ հիմնականում մահմեդական կազմ ունեցող Լեսեսթերյան դպրոցի աշակերտներն ու իրենց կաթոլիկ դպրոցի ընկերները պաշտամունքի վայրերին նվիրված օրը միասին են անցկացրել: Մահմեդական երեխաները իրենց քրիստոնյա ընկերներին էքսկուրսիայի տարան իրենց մզկիթը, իսկ քրիստոնյա երեխաները ցույց տվեցին մահմեդական երեխաներին իրենց եկեղեցին: Էքսկուրսիաներից հետո երեխաները մտան դպրոցական համակարգչային դասարան, որպեսզի պատրաստեն միասնական էլեկտրոնային ուղեցույցներ պաշտամունքի 2 վայրի մասին: Երեխաների իսկ խոսքերն ապացուցում են, որ էլեկտրոնային երկխոսությունը հաջողությամբ ապահովում է դրական միջմշակութային ըմբռնում.

- “[Նախագծից հետո] մենք հասկացանք, որ քրիստոնյաներն էլ իսկական մարդ են: Մենք մեր աստվածների և մարգարեների համար օգտագործում ենք տարբեր անուններ, բայց դա նույն աստվածն է, որոշ մեր մարգարեներն էլ՝ նույնը” (մահմեդական երեխա, Լեսեսթեր):

- Մեզ շատ դուր եկավ, որովհետև մենք կարողացանք շփվել այն երեխաների հետ, որոնք մեզնից հեռու են ապրում ու նրանց հավատքը այլ է” (քրիստոնյա երեխա, Արևելյան Սասեքս):

4. Համատեքստային մոտեցում

Հայդ Լեզանգեր-Կոռզստադ

Ներածություն

Հայտնի է, որ կրթությունն ընդհանրապես համատեքստային բնույթ ունի: Այդ դեպքում, արդյո՞ք կրթության նկատմամբ համատեքստային մոտեցման կարիք կա: Միգուցե՞ գլոբալացման ժամանակներին հարիր է ավելի համապարփակ մոտեցում: Համընդհանուր մոտեցումը հավանաբար կկարողանար ընդհանուր գիտելիքի շնորհիվ նպաստել ընդհանուր շահերին և կհանգեցներ ավելի լավ փոխըմբռնման մարդկանց միջև: Կամ միգուցե՞ հակառակը՝ համատեքստային մոտեցումը հաշվի է առնում այն փաստը, որ գիտելիքը կախված է համատեքստից և որ յուրաքանչյուր մարդ իր տեսանկյունից է նայում կյանքին, ուստի չի կարող դրանից ազատ լինել, եթե գիտակցաբար ճիգ չգործադրի: Համատեքստային մոտեցման նպատակն է ուսումնասիրել այն ակնոցը, որ մշակույթը տալիս է մարդկանց՝ դրա միջով աշխարհին նայելու համար: Համընդհանուր փոխըմբռնումը համարվում է համատեքստային մոտեցման գլխավոր նպատակներից մեկը, բայց նրա առաջարկած ընդհանուր նպատակին հասնելու ձևը տարբերվում է այն լուծումներից, որոնք առաջարկում են համամարդկային կամ համաեվրոպական մոտեցումները:

1.Գլոբալացում

Գլոբալացումը աշխարհը միաժամանակ ավելի մեծ և ավելի փոքր է դարձնում: Աշխարհը փոքրանում է, որովհետև երկրագունդը դառնում է մարդկանց փոխադրեցության ասպարեզ՝ ազգային և մշակութային սահմաններից դուրս, բայց այն նաև շատ ավելի մեծ է դառնում այն տեսակետից, որ քարտեզի վրա գտնվող ավելի շատ ժողովուրդներ և վայրեր պարտավորություններ են դնում մեր՝ եվրոպական գիտակցության վրա: Մի կողմից կան փոխադարձ կապվածություն և միավորման ջանքեր, մյուս կողմից՝ անկախություն և մասնատվածություն:

Նոր տեղետվական տեխնոլոգիաները ստեղծում են ինֆորմացիոն հասարակություն՝ վերացնելով տեղեկատվության պակասի հին խնդիրը: Այժմ տեղեկատվության ավելցուկը ստեղծում է նոր հնարավորություններ ու մարտահրավերներ, անգամ նաև հիմնախնդիրներ: Հետզհետե ավելի պարզ է դառնում, որ տեղեկատվություն ունենալը նույնը չէ, ինչ գիտելիք ունենալը: Այսօրվա մարտահրավերը ոչ թե երեխաներին և երիտասարդներին պարզապես գիտելիքով զինելն է, այլ այնպիսի գիտելիքով, որի օգնությամբ նրանք կկարողանան գործել: Ինչպե՞ս կարող ենք նրանց նախապատրաստել ներկայի և ապագայի համար:

Տեղեկատվական հասարակության մեջ ապրող երիտասարդ սերնդի վերաբերյալ կատարված հետազոտություններում այդ սերունդը բնութագրվում է որպես «գլոկալ» (Brunstad 1998, 129-137): «Գլոկալը» նոր լեզվական կառույց է. այն «գլոբալ» և «լոկալ» բառերի միացությունն է: Բառն արտացոլում է այն փաստը, որ երիտասարդներն ունեն գլոբալ տեղեկատվություն, և իրենց ձևավորում է գլոբալ շուկան; միննույն ժամանակ նրանք ինքնուրույն կերպով են ձևավորում իրենց լոկալ աշխարհը: Երիտասարդների պատասխանատվության զգացումը հիմնականում սահմանափակվում է անձնական կենսական պլանների շրջանակներով: Նրանք պատասխանատվություն են ստանձնում իրենց անհատական կենսառճի, ինքնության ձևավորման, կարիերայի կայացման, իրենց ընտանիքի և ընկերների համար, բայց նրանց պատասխանատվության զգացումը չի ընդգրկում ո՛չ հարևաններին կամ անմիջական շրջապատը, ո՛չ էլ տարածաշրջանը կամ ազգը: Թվում է, որ նրանց համակում են համայն աշխարհի խնդիրները և նրանք փորձում են դրանք լուծել առավել պրակտիկ անհատական պլան ընտրելով: Ըստ Բռունստադի սրանով կարելի է բացատրել նաև այն, որ ժամանակակից երիտասարդները չունեն հասարակական կամ քաղաքական հետաքրքրություններ:

Հնարավորությունների և ապագա հեռանկարների անսահման բազմազանությունը հանգեցնում է գլոբալ մարտահրավերների նկատմամբ չգործության դիրքորոշման, մի վերաբերմունք, որը բնութագրական է նաև ավելի տարեցների սերնդի համար: Ուրեմն, ինչպե՞ս կարող ենք այսպիսի պայմաններում քաղաքացիության և գլոբալ գիտակցության դասեր տալ ապագա սերունդներին: Ինչպե՞ս կարող ենք նրանց սովորեցնել «մտածել գլոբալ և գործել լոկալ»:

Համատեքստային մոտեցման և գլոբալ նպատակների միջև հակասություն չկա: Գլոբալ գիտակցությունը արտահայտվում է լոկալ գործելակերպով: Օրինակ, սեփական երեխաների նկատմամբ սիրող ծնող լինելը չի նշանակում, որ դուք ի վիճակի չեք հոգատար լինել հարևանությամբ ապրող երեխաների նկատմամբ, կամ որ դուք ի վիճակի չեք հովանավորել հեռավոր երկրներում գտնվող երեխաներին: Գլոբալ գիտակցություն կարելի է ն՛ դասավանդել, և՛ սովորել ապրելավայրում գոյություն ունեցող գլոբալ և լոկալ գործոնների տարբերությունների ճանաչման միջոցով: Եթե որևէ երևույթ իսկապես գլոբալ է, այն իր ազդեցությունը կունենա նաև ամենափոքր վայրի վրա: Համատեքստային մոտեցման շրջանակներում սկսում են պարզ և տեղային կառուցվածքներից և շարժվում դեպի ավելի բարդերը: Ըստ այս տեսության, հասարակական ուսումնասիրություններ կատարելու կարողությունը սկսվում է նրանից, որ լոկալ հասարակության մեջ վեր են հանվում պարզ կառուցվածքներ, այնուհետև որոշվում է լոկալ հասարակության և ավելի լայն համատեքստի փոխհարաբերությունը: Հեռանկարային նպատակն այն է, որպեսզի աշակերտները սկսեն հասկանալ գլոբալ հասարակության մեջ գոյություն ունեցող համագործակցության և փոխազդեցության կապը:

2. Համատեքստայնություն

Համատեքստայնությունը դիտվում է ն՝ որպես փաստ, ն՝ որպես ծրագիր: Կրթությունն ընդհանրապես համատեքստային է այն իմաստով, որ ձևավորվում է համատեքստի պահանջներով: Համատեքստի այս գործոնները մասամբ արտակա են արտահայտված, բայց հիմնականում ներակա վիճակում են հասարակական համակարգերում և մշակույթներում, և որպես այդպիսին հազվադեպ ունեն բառային արտահայտություն: Ավանդական և հիմնականում մենամշակութային հասարակություններում այս ձևը լավ է գործում, բայց այլ է պատկերը արագ փոփոխվող և շարժունակ հասարակություններում: Եվրոպայի զարգացող կրոնական և մշակութային բազմազանությունը անհրաժեշտ է դարձնում բառերով արտահայտել ներակա վիճակում գտնվող արժեքները և գաղափարները: Դրանք քննարկման համար բաց դարձնելու համար: Անհրաժեշտ է վերլուծել և նկարագրել այնպիսի գործոններ, ինչպես աշխարհագրական, պատմական և հասարակական կառուցվածքները, էթնիկական, կրոնական և մշակութային գործոնները, դպրոցական և կրթական քաղաքականությունը: Ներակա գործոնների այսպիսի նկարագրությունները նպատակ ունեն կրթությունն ավելի թափանցիկ դարձնել՝ հասարակության փոքրամասնությունների համար: Թափանցիկությունը ստեղծում է նախապայմաններ, որպեսզի կրթությանը վարաբերող արժեքների և գաղափարների շուրջ հասարակության մեջ հնարավոր դառնան քննարկումներ և ժողովրդավարական բանակցություններ:

Այս անհրաժեշտությունն ակնհայտ դարձավ Նորվեգիայի ամենահյուսիսում գտնվող կոմսությունում, որտեղ և առաջացել է այս համատեքստային մոտեցումը (Leganger-Krogstad, 2000): Այս համայնքում, փոքրամասնություն ներկայացնող երկու մշակույթները՝ Կվեն և Սամի մշակույթները, դեռ 15 տարի առաջ համարյա ոչ մի ազդեցություն չունեին կրթական բովանդակության կամ արժեքների վրա և կարիք ունեին, որ իրենց ձայնը լսելի դառնա (Leganger-Krogstad, 1998): Համատեքստային տեսությունը առաջացել է Պաուլո Ֆոեյերի «Ճնշվածների մանկավարժության» (1996) ազդեցության տակ և օգտագործում է համատեքստային աստվածաբանության մեջ գործող պրակտիկայի և մարդաբանական մոդելների մի խառնուրդ (Bevans, 1992): Ուսումնասիրվել և նկարագրվել են տարածաշրջանի կրոնական և մշակութային պայմանները՝ դրանց մասին դպրոցական վարչակազմին, ուսուցիչներին և մանկավարժության մասնագետներին ավելի ճշգրիտ գիտելիք ներկայացնելու համար (Kristiansen 1996, Leganger-Krogstad 1995): Կրթական անձնակազմի համար կարևոր էր ցուցադրելով իրենց կրթական քաղաքականության ավելի բարձր թափանցիկությունը՝ օգնել էթնիկ փոքրամասնություն կազմող ծնողներին ընդլայնել իրենց լիազորությունները: Ընդհանրապես, կարիք կա մի համակարգի, որտեղ փոքրամասնությունները կկարողանան լսելի դարձնել իրենց ձայնը և որտեղ իշխանություն ունեցող մեծամասնությունը պարտավոր է ներառել մշակութային բազմազանությունը կրթական ծրագրերի և դասավանդման պրակտիկայի մեջ: Հիմնական նպատակներից մեկն այն է, որ յուրաքանչյուր դպրոցում հնարավորինս նվազեցվի անթափանցիկ

ծրագրերի քանակը: Սա նաև նշանակում է, որ պետք է պատրաստակամություն՝ կոնկրետ դպրոցի դասավանդումը որոշելիս բարձրաձայնելու համատեքստային գործոնները:

Նորվեգիայում, ինչպես շատ այլ երկրներում, կրթությունը խարսխված է երկարամյա մենամշակութային, քրիստոնեական ավանդույթի վրա: Չնայած Նորվեգիան մինչ այժմ անմիջական բազմամշակութայնության մեծ փորձ չի ունեցել, գլոբալացված աշխարհի անուղղակի ազդեցությունը անհրաժեշտ է դարձնում խորը փոփոխությունների իրագործումը կրթական մտածողության մեջ: Փոփոխությունների այս գործընթացը Նորվեգիայում սկսվեց 1980-ականներին: Ազգային ծրագրերը զգալիորեն ընդլայնել են տեղական դպրոցների՝ ներկա մշակութային բազմազանությանը հարմարվելու հնարավորությունները: Սակայն, չնայած դրան, տեղական հարմարվողականությունը սովորական դպրոցական կյանքի մաս չի կազմում, հատկապես կրոնի դասավանդման գործում: Տարբեր աշակերտների և ծնողների խմբերին հանդիպելիս՝ ուսուցիչները զգում են այն օգնության կարիքը, որը նրանց առաջարկում են դասագրքերը: Դասագրքերը միշտ եղել են շատ ազդեցիկ և հիմա էլ շարունակում են մնալ այդպիսին, ուստի դասարանների մեծ մասում լայնորեն օգտագործվում է ընդհանուր ազգային ծրագիրը:

3. Տեղական մշակույթի պայմաններում սովորելը

Համատեքստային մոտեցումը նպատակ ունի օգտագործել այն փորձը, որը երեխաները ստանում են դպրոցից դուրս, իրենց ընտանիքներում և համայնքներում: Այս սպասվորությունները հաճախ շատ անորոշ են և չեն վկայում երեխայի գիտելիքի մասին, բայց դրանք չափազանց արժեքավոր են կրթական նպատակների համար: Դրանց հիման վրա կարելի է կառուցել գիտելիք, և դա գործին վերաբերող գիտելիք է, որովհետև այն կապ ունի իրենց ապրած կյանքի և աշխարհի հետ: Դպրոցները նպատակ ունեն նախապատրաստել երեխաներին իրենց սեփական տեղական համայնքներում ապրելու համար: Նրանց սովորեցնում են, թե ինչպես պետք է իրենց սեփական հասարակություններում փնտրել և ճանաչել կրոնական մտածողության և կրոնական վարվելակերպի գանձերը: Եթե երեխաները կրոնը հասկանալու շատ հնարավորություններ չեն ունեցել, ապա դպրոցի պարտքն է ցույց տալ նրանց, թե իրենց անմիջական միջավայրում ինչպիսի դեպքերում է կրոնը ազդեցություն թողել մտայնության և վարվելակերպի, պատմության և մշակույթի վրա: Ստեղծելով հանդիպման ընդհանուր տեղեր՝ դպրոցները կարող են երեխաներին տալ ընդհանուր փորձ, որը և կնպաստի կրոնի հետ ծանոթանալու ընդունակությանը: Մշակութային համատեքստը ներկայանում է որպես կրթական միջավայր, որպես կրթության բովանդակություն և որպես այն աշխարհը, որտեղ երեխաները պետք է դառնան կյանքի համար նախապատրաստված մարդիկ (Afdal, Haakedal and Leganger-Krogstad, 1997):

Ըստ համատեքստային մոտեցման՝ յուրաքանչյուր հասարակական-մշակութային համատեքստ ունի բնորոշ գծեր, ընդհանուր պատմություն, նյութական արտեֆակտներ, ծեսեր, տոներ, տոնակատարություններ կամ որոշ հիմնահարցեր և մարտահրավերներ, որոնք կարող են ծառայել որպես կրթության ընդհանուր հիմք: Համատեքստային մոտեցումը հիմնվում է կրթության հասարակական-մշակութային գաղափարի վրա և շեշտում է աութենտիկ, իսկական միջավայրում սովորելու անհրաժեշտությունը (Vygotsky, 1987): Աութենտիկ միջավայրը ավելի բարդ է, քան դպրոցականը, բայց հայտնվելով այդ միջավայրում՝ տարբեր ընդունակություններ ունեցող երեխաները կարող են առաջընթաց ապրել՝ ելնելով իրենց հետաքրքրություններից: Մակայն սրա համար անհրաժեշտ է դպրոցի և հասարակության համատեղ աշխատանքը:

Համատեքստային մոտեցման մարտահրավերներից մեկը բուհի դասախոսների և դպրոցների համագործակցությունն է, որի նպատակն է կրթական կառուցվածքների և մշակույթի ներակա գործոնների բացահայտումը: Մեկ այլ նպատակ է տեղական համայնքում օգնել դպրոցներին ճանաչել կրոնի հատկանիշները: Համատեքստային մոտեցումը յուրաքանչյուր դեպքում պետք է զարգացվի յուրովի (Valk 2002; Heimbrock 2004): Որպեսզի տեղական նյութը չընկալվի նեղմտորեն, այն պետք է դրվի ավելի լայն համատեքստի մեջ և գնահատվի ու քննադատվի՝ ազգային ծրագրի և միջազգային չափանիշների հետ համադրության մեջ:

Համատեքստային մոտեցումները օգտակար են բոլոր դպրոցական առարկաները դասավանդելու համար: Կրոնական կրթության նկատմամբ կիրառվող համատեքստային մոտեցումը օգտագործում է համատեքստային աստվածաբանության տեսությունը, որպեսզի կրոնը ուսումնասիրվի այն ձևով, ինչ ձևով ի հայտ է գալիս ուսուցման վայրի համատեքստում: Կրոնը՝ որպես նախնառաջ էմպիրիկ, այլ ոչ թե նորմատիվ երևույթ, գտնվում է ուշադրության կենտրոնում: Կրոնը կարելի է սովորել գրքերից, ինչպես նաև ժամանակակից մշակույթից: Այս մոտեցմամբ կրոնը արժևորվում է այն ձևով, որով ի հայտ է գալիս մարդկանց ամենօրյա կյանքում, ընդհանուր արժեքներում, սովորություններում և ավանդույթներում, ինչպես նաև պատմության և մշակույթի միջավայրում: Համատեքստային մոտեցման հիմնական նպատակն է օգնել աշակերտներին ճանաչել կրոնի այն արտահայտությունները և հատկանիշները, որոնք արտացոլվում են նրանց տեղական համայնքում: Աշակերտները պետք է նաև կարողանան տեսնել, թե ինչպես է նրանց ապրելավայրը շաղկապված երկրագնդի մյուս մասերի հետ և ինչ ազդեցություն ունեն նրա վրա համաշխարհային զարգացումները:

Կրոնագիտության նկատմամբ կիրառվող համատեքստային մոտեցումը կենտրոնանում է կոնկրետ, մասնավոր երևույթների վրա և պակաս չափով է զբաղվում վերացականով և ընդհանուրով: Այն ավելի շատ է կենտրոնանում կրոնի կենդանի արտահայտությունների, այլ ոչ թե ուսմունքների վրա: Տարրական դասարաններում աշակերտների հասարակական-մշակութային միջավայրը համարվում է ավելի կարևոր, քան դասագրքերը, իսկ ազգային ծրագրի հարմարեցումը տեղական պայմաններին անհրաժեշտ է կրթական նպատակներին հասնելու համար:

3.1 Օրինակ 1. Դպրոցը և համայնքային ծրագիրը

Հայդ Լեզանգեր-Կոոզստադ

Ներածություն

Որպես կանոն, դպրոցն՝ իբրև հաստատություն ապրում է իր սեփական կյանքով՝ համայնքային կյանքից սահմանազատված: Դպրոցը պետք է լինի մի տարածք, որտեղ ապահովված է երեխաների համար անվտանգ և հարմարավետ մթնոլորտը, սակայն համայնքի հանդեպ անջատողականությունը դրա անցանկալի հետևանքն է: Երբ դպրոցը բաց է լայն աշխարհի առջև, դա նպաստում է կրթությանը հանուն քաղաքացիության: Այսպես, Նորվեգիայում կրթության ընդհանուր նպատակներից են.

10. հնարավորություն ստեղծել աշակերտների ընտանիքների և դպրոցի միջև համագործակցության համար, ընդ որում ծնողները (կամ խնամակալները) պետք է դպրոցում ունենան պատասխանատվության իրենց բաժինը:

12. տեղական համայնքը պետք է հնարավորություն ունենա իր մասնակցությունն ունենալ կրթության գործընթացի մեջ (Կրթության հռչակագիր).⁷

Նորվեգիայի խորհրդարանի որոշման համաձայն՝ հռչակագիրը հստակորեն ընդգծում է ծնողների մասնակցության կարևորությունը: Համագործակցությունը ծնողների և տեղական համայնքի հետ միշտ էլ կարևոր է եղել, բայց մեր օրերում, երբ ծնողներն “ավելի քիչ ազատ ժամանակ” ունեն, և կամավորական սեկտորը կրճատվում է, քաղաքական գործիչները շահագրգռված են տեղական համայնքներն իրենց դպրոցների միջոցով պահպանելու մեջ: Ոչ-ֆորմալ կրթությունը երեխայի դաստիարակության կարևոր մասն է: Դպրոցում ծնողներին որոշակի ազդեցություն և համագործակցելու հնարավորություն տրամադրելու գաղափարը միշտ չէ, որ հեշտ է իրականացնել տարբեր դպրոցների պայմաններում:

Մասնակցությունը համայնքային կյանքին ընդհանուր կրթական նպատակ է, իսկ մասնակցության հմտությունները աշակերտներին մատուցվում են համայնքի կյանքին դպրոցի ակտիվ մասնակցության միջոցով: Դպրոցները կարևորագույն դեր են խաղում կրթական այս գործընթացի մեջ, և Նորվեգիայի համայնքների համարյա բոլոր երեխաները սովորում են նորվեգական հանրային դպրոցական համակարգում, մասնավոր դպրոցները շատ սակավաթիվ են: Դպրոցն արտահայտում է այն համայնքի բազմազանությունը, որտեղ նա գտնվում է՝ իր հարստությամբ և հակամարտություններով հանդերձ: Կրթական նպատակներից է՝ նպաստել, որ աշակերտների հետաքրքրությունների շրջանակները չսահմանափակվեն դպրոցով: Համատեքստային մոտեցումը նախապատվությունը տալիս է ատրենտիկ պայմաններում տեղի ունեցող ուսուցմանը, որի պարագայում գիտելիքը ձեռք է բերվում այլ մարդկանց հետ հանդիպումների միջոցով: Դրանք կարող են ընդգրկել հանդիպումներ տարբեր

⁷ “Աջակցություն գիտելիքին” խորագիրը կրող կրթական բարեփոխումները, որոնք իրականացվեցին 2006 թ.-ին, ընդգրկում է այս հռչակագիրը, որը կազմված է կրթության մեջ կիրառվող տասնմեկ սկզբունքներից. <http://www.stortinget.no/inns/2003/200304-268-002.html>.

դպրոցների կամ տարբեր դպրոցական առարկաների, տարբեր սերունդների, մասնագիտությունների, կրոնների ներկայացուցիչների միջև, ինչպես նաև հանդիպումներ աշխարհիկ և կրոնական աշխարհի ներկայացուցիչների, դպրոցի և հասարակության ներկայացուցիչների միջև:

Դպրոցի և համայնքի միջև համագործակցության ծրագիրը տեղի է ունենում ամեն տարի Օսլոյի մոտակայքում՝ Բերրում շրջանում գտնվող Լոմմեդալեն հովտում: Համայնքն ունի որոշ արվարձանային հասկանիշներ, քանի որ այն վերջին տասնհինգ տարվա ընթացքում անցավ համեմատաբար արագ ընդլայնման գործընթաց՝ 350-ից 11000 բնակիչ: Այս ընդլայնման հետևանքով համայնքը կայունության պակաս է զգում: Բնակիչների փոքրամասնությունն ունի հովտում բնակվելու երկարատև և արմատավորված պատմություն, սակայն մեծամասնությունը չունի վառ արտահայտված տեղական ինքնություն: Այս վայրում կան պատմության բազմաթիվ նյութական նմուշներ, մասնավորապես տասնյոթերորդ դարի բազմաթիվ հինավուրց շինություններ, որոնց հետևում էին երկաթաձուլական գործարանի սեփականատեր ընտանիքի սերունդները: Երկաթաձուլարանի պատմությունը լավ հայտնի է և կարող է օգտագործվել կրթական ծրագրի համար:

Տաս տարիների ընթացքում դպրոցի և համայնքի համագործակցության ծրագիրը եղել է ընդունված ավանդույթ, որի շնորհիվ նախորդ տարվա հիմնական թեմային վերաբերող կրթական գործընթացի արդյունքները միմյանց ներկայացնելու համար իրար էին հանդիպում երեխաները և երիտասարդությունը, ինչպես նաև նրանց ծնողները, տատիկները և պապիկները, ընկերները և հարևանները (Leganger-Krogstad 2003): Համագործակցային այս ծրագրում օգտագործվում է գրեթե մոռացված տոնակատարության անունը և ավանդույթները, քանի որ այն ունի երկխոսությանը նպաստելու մեծ ներուժ. Սուրբ Միքայելի պատարագը օգտագործվում է, քանի որ այդ ավանդույթում կարևոր դեր է խաղում համայնքի մարդկանց միջև բաց հաղորդակցությունը:

Սուրբ Միքայելի պատարագը՝ որպես հանրային հանդիպման վայր

- Սուրբ Միքայելը երեք կրոնների համար ընդհանուր հրեշտակ է:
- Սուրբ Միքայելի պատարագի խորհուրդն է մարդկանց միջև “դարպասները բացելը”:

Սուրբ Միքայելի պաշտամունքն օյկումենիկ (համաշխարհային) բնույթ ունի, քանի որ այն առաջացել է հրեական ավանդության մեջ և առկա է քրիստոնեական և մահմեդական ավանդություններում: Սուրբ Միքայելը երեք կրոնների մեջ հրեշտակապետն է, որը “պաշտպանում է սատանայի չարությունից և ծուղակներից”⁸: Ըստ

⁸ 1994 թ-ին Հռոմի պապ Հովհաննես Պողոս Երկրորդը խնդրեց հավատացյալներին աղոթք ուղղել սուրբ Միքայելին՝ որպես մեր ժամանակներում տեղի ունեցող “խավարի ուժերի դեմ պայքարի և այս աշխարհի ոգու դեմ” պայքարի մի մաս: Հռոմի պապն ասաց. “Թող աղոթքը մեզ ուժ տա հոգևոր ճակատամարտի համար, որի մասին մենք կարդում ենք “ եփեսացիների թղթի” մեջ՝ “ուժը վերցրեք Տիրոջից և նրա հզոր

ավանդույթի՝ սեպտեմբերի 29-ին պետք է հավաքվեր բերքը և անասունների հոտը բերվեր գոմ՝ ձմռան սկզբից առաջ: Երբ կենդանիներն անվտանգ էին, գյուղացիները կարող էին բաց թողնել դռները, ինչի շնորհիվ հարևանները կարող էին այցելել միմյանց՝ առանց ցանկապատերը մագլցելու:

Սուրբ Միքայելի Պատարագը կրթական ծրագիր է, որն իրականացվում է ամեն տարվա աշնանը: Այդ ավանդությունը սկսվել է տաս տարի առաջ, երբ այդ նախաձեռնությամբ հանդես եկավ Նորվեգիայի եկեղեցու տեղական կոնգրեգացիան, որի նորակառույց շենքը գտնվում է համայնքի մեջտեղում: Կոնգրեգացիան ցանկանում էր ցուցադրել իր “բաց դռների քաղաքականությունը”՝ ընդհանուր ծրագրին մասնակցելու հրավիրելով համայնքի բոլոր դպրոցներին⁹: Եկեղեցին գտնվում է այն դպրոցի մոտակայքում, որտեղ իրենց միջնակարգ կրթությունը ստանալու համար հանդիպում են բոլոր տարրական դպրոցների աշակերտները: Ամեն տարի դպրոցի աշխատանքի համար ընտրվում է նոր հիմնական թեմա: Դրան մոտենում են տարբեր տեսանկյուններից և տարբեր մակարդակների վրա. նպատակն է ուսումնասիրել նոր նյութ և ուսուցման գործընթացի արդյունքները ներկայացնել “Բաց դպրոցական շաբաթ օր” տոնակատարության ժամանակ, որը տեղի է ունենում ինչպես եկեղեցում, այնպես էլ միջնակարգ դպրոցում: Թեման պետք է ունենա որոշակի առնչություն տեղական խնդիրներին՝ ընդհանուր հետաքրքրության համար հիմք ստեղծելու համար: Այս համագործակցային կրթական ծրագրի նպատակն է բացել դարպասները համայնքի հաստատությունների միջև՝ դպրոցի և եկեղեցու, տարբեր դպրոցների, սերունդների, տարբեր դպրոցական առարկաների, տարբեր կրոնների, աշխարհիկի և կրոնականի միջև, ինչպես նաև դպրոցի և հասարակության միջև:

Ծրագրի կազմակերպիչ հանձնաժողովը կազմված է եկեղեցու, դպրոցի և համայնքի ներկայացուցիչներից, հանձնարարում է տեղական համայնքի բնակիչների թվից ընտրված արվեստագետների իրենց ստեղծագործությունների միջոցով ներկայացնել հիմնական թեման, և նրանք համագործակցում են երեխաների հետ, ինչի շնորհիվ երեխաները սովորում են արվեստագիտական տեխնիկայի որոշ տարբեր և իրենք էլ ստեղծագործական արտահայտման ազատություն են ստանում: Նրանք նաև որոշում են, թե որը պետք է լինի հիմնական թեման և ներդնում են իրենց գիտելիքները և փորձը՝ երեխաներին նախապատրաստելով Բաց Դպրոցի օրվան՝ Սուրբ Միքայելի պատարագի կիզակետին: Այն տեղի է ունենում սուրբ Միքայելի օրվան առավել մոտ

ուժից” (Եփ., 6:10): Հայտնության գիրքը խոսում է նույն ճակատամարտի մասին՝ մեր աչքերի առջև բերելով Միքայել Հրեշտակապետի պատկերը (Հայտնության, 12:7): Հռոմի պապ Լևոն XIII-ը վառ պատկերացնում էր այդ տեսարանը, երբ նա անցյալ դարի վերջում Եկեղեցու մեջ հիմնադրեց սուրբ Միքայելի հատուկ աղոթք ուղղելու ավանդույթը. “Սուրբ Միքայել, պաշտպանի՛ր մեզ ճակատամարտում, եղի՛ր մեր պաշտպանը սաստանայի չարության և նրա ծուղակների դեմ”: Թեև այսօր այս աղոթքն այլևս պատարագի վերջում չի արտասանվում, ես խնդրում եմ բոլորին չմոռանալ այն, և կրկնել այն խավարի ուժերի դեմ պայքարի և այս աշխարհի ոգու դեմ պայքարում օգնություն ստանալու համար” [Հռոմի պապ Հովհաննես Պողոս Երկրորդի “Regina Caeli” (“Երկնքի թագուհի”) ճառը, 1994 թ. ապրիլի 24]:

http://www.ewtn.com/expert/answers/st_michael_prayer.htm.

⁹ Եթե տեղական համայնքում լինեին այլ կրոնական հաստատություններ, դրանք ևս կընդգրկվեին: Համայնքի տարածքում չկա մզկիթ, սինագոգ կամ այլ տաճար:

շաբաթ օրը՝ սեպտեմբերի վերջին: Սուրբ Միքայելի օրվա պատարագի տոնակատարության ավանդույթը գրեթե ամբողջապես կորցված է ավետարանչական լյութերական եկեղեցում, որին պատկանում են նորվեգացիների մեծամասնությունը¹⁰: Այնուամենայնիվ, Նորվեգիայի եկեղեցու Ազգային խորհուրդը ջանքեր է գործադրում այդ ավանդույթը վերականգնելու համար¹¹: Բաց Դպրոցի օրը աշակերտները ներկայացնում են հիմնական թեմայի շուրջ իրենց կատարած աշխատանքի արդյունքները բացօթյա բեմի վրա, դպրոցական բակում և դասարաններում, որտեղ զուգահեռաբար տեղի են ունենում տարբեր թեմաներով դասեր:

Հանձնաժողովը դասավանդման գործընթացի մեջ ընդգրկում է մասնագետների՝ տեղական արվեստագետների, լուսանկարիչների, նկարիչների, պարուսույցների, դերասանների կամ երաժիշտների, որոնք օգնում և ղեկավարում են երեխաներին: Մա արվում է հատուկ՝ հիմնական թեմային ուսումնասիրության լրացուցիչ ոգեշնչում հաղորդելու համար: Մասնագետներն օգնում են ուսուցիչներին կամ երեխաներին՝ դերային խաղի, ցուցապատառների կամ քանդակների վրա ստեղծագործական աշխատանքի, երգի ու պարի և այլ բազմազան գործունեության միջոցով: Մշակվում է թեմայի հետ կապված սիրողական կամ մասնագիտական մշակութային ծրագիր, որը պետք է տարբեր սերունդներին միավորի եկեղեցում: Այն ընդգրկում է համերգներ, ցուցահանդեսներ, դասախոսություններ և այլ միջոցառումներ: Բաց դասախոսությունների ժամանակ աշխարհի կրոններին առնչվող թեմաներ են քննարկվում՝ երկխոսության ձևաչափով:

Հիմնական թեմաները

Հիմնական թեմաները պետք է առնչվեն մի քանի դպրոցական առարկաների. միայն այդ դեպքում ուսուցիչների համար ակնհայտ է դառնում, թե ինչպես կարելի է լուսաբանել այդ թեմաները՝ համադրելով տարբեր առարկաներ: Տարիների ընթացքում հիմնական թեմաներն են եղել. հեքիաթներ, ժողովրդական երգեր, աշուն և բերքահավաք, կանայք տեղական պատմության մեջ, որոշակի հեղինակ, երկրորդ հազարամյակ, Հիսուս, իմ տունը, Նորվեգիա՝ 1905-2005, համեմատություն: 2005 թ-ին Նորվեգիան նշեց խաղաղ ճանապարհով Շվեդիայի հետ միության վերացման հարյուրամյակը: Այս հոբելյանի նպատակն էր “թարմ հայացք նետել մեր երկրի պատմությանը, արժեքներին և հնարավորություններին, նորվեգացիներին որպես աշխարհի քաղաքացիներ տեսնելու համար”: Երկրի մակարդակով տեղի ունեցան քննարկումներ Նորվեգիայում բազմամշակութայնության շուրջ, որոնք դնում էին հետևյալ հարցերը. ու՞մ ժառանգությունը պետք է ընդգրկվի մեր “ազգային” պատմության մեջ, և ինչպե՞ս են “Նորվեգիան” և “նորվեգացիները” ձևավորվում այսօր: Այս հարցերի հետ կապված միջմշակութային տեսանկյուններից ելնելով՝ աշակերտները կարող են ուսումնասիրել ժամանակակից հասարակության բազմազան

¹⁰Այդ եկեղեցուն են պատկանում 3.88 միլիոն մարդ՝ բնակչության 85.7%:

¹¹ http://www.kirken.no/Besluttende_organer/nyhetDet.cfm?pNyhetId=54&pNyhetKat=4&pVedtakId=49.

արմատները և տարբեր խմբերի ներդրումն, այնպիսի առարկաների մեջ, ինչպես լեզուն, պատմությունը, հասարակագիտությունը, բնագիտությունը և շրջակա միջավայրը, արվեստը և արհեստները, երաժշտությունը, տնային տնտեսությունը և ֆիզիկական կուլտուրան: Կրոնական հարթությանը կարող է անդրադարձ կատարվել՝ ուսումնասիրելով քրիստոնեության մշակութային արմատները, որոնք տանում են դեպի հրեական և հունական ավանդություններ և պարունակում են եգիպտական, սիրիական, բաբելոնյան և հռոմեական տարրեր: Կարող է ուսումնասիրվել քրիստոնեության երկարատև պատմությունը՝ մինչև Նորվեգիա ներթափանցելը: Կարող են նաև քննարկվել պատմության մեջ կրոնների միջև շփման կետերը և ընդհանուր արմատների օյկումենիկ ներուժը: Սրանից կարող է բխել մեկ այլ քննարկում այն հարցի շուրջ՝ արդյոք մեր օրերի Նորվեգիան կարող է համարվել «քրիստոնյա ազգ», թե ոչ: Կարող է նաև ընդգրկվել բազմամշակութային հասարակության մեջ տերմինաբանության օգտագործմանը նվիրված դաս, որպեսզի երեխաները սովորեն տարբերությունները կրոնի մասին խոսելիս՝ բացառող լեզվի և ներառնող լեզվի միջև:

2000 թ-ին, երբ հիմնական թեման վերաբերում էր Հիսուսին, երեխաները տարբեր ձևերով աշխատում էին սրբապատկերների հետ: Ավելի բարձր տարիքի աշակերտներին սրբապատկերների պրոֆեսիոնալ նկարիչը սովորեցնում էր ուղղափառ սրբապատկերների տեխնիկան, իսկ ավելի փոքրերը սովորում էին՝ ինչպես սրբապատկերներ պատրաստել թղթի և ապակու վրա: Տարիքով ամենամեծ աշակերտներին խնդրեցին ներկայացնել մեր օրերի Հիսուսին քանդակի միջոցով՝ օգտագործելով առկա ոչ-թանկարժեք նյութերը: Ծրագրի մեջ ընդգրկված թեմաներից էին. «Ինչպե՞ս ենք մենք ճանաչում Հիսուսին», «Հիսուսը որպես մարդ և Աստված», «մարմնավորում», «Հիսուսի պատկերներն այսօր», «Հիսուսը իսլամական ավանդության մեջ»:

Մեկ այլ տարի, մի հայտնի պարուսույց երեխաների հետ աշխատում էր իրենց հեքիաթների ներկայացումները կազմակերպելու համար, և ժողովրդական պարի պրոֆեսիոնալ մասնագետները աշխատում էին երեխաների հետ, երբ հիմնական թեմաներին էին ժողովրդական երգերը: Այն գաղափարը, որ համագործակցությունը ուսուցիչների և մասնագետների, հիմնականում տեղական արվեստագետների միջև տեղի ունեցավ եկեղեցու շնորհիվ, ոգեշնչում է ուսուցիչներին և նպաստում դասավանդման ոլորտում նոր մտահղացումների:

Դպրոցում ամեն տարի տեղի է ունենում ցուցահանդես, որին ներկայացվում են արվեստագետների և աշակերտների ստեղծագործությունները: Այսպես, քաղաքամերձ տների լուսանկարները, որոնք կատարել էին աշակերտները, խմբագրվել են համակարգչի օգնությամբ: Լուսանկարիչը սովորեցրել էր նրանց խմբագրման տեխնիկան և քննարկել էր մոտիվների ընտրությունը: Նա օգնել էր աշակերտներին գտնել տիպական հատկանիշներն իրենց սեփական տներում, կատարել լուսանկարելու համար առարկաների ընտրություն, ինչպես նաև խնդրել էր նրանց գրավոր ձևով մեկնաբանել իրենց ընտրությունը: Ավելի փոքր տարիքի երեխաների նկարների թեման էր «Իմ երազանքների տունը»: Մյուսները քննում էին այնպիսի հարցեր, ինչպես «Ինչպե՞ս

եմ ես ինձ զգում տանը, իմ տան մեջ” կամ “Ո՞րն է իմ երկրորդ տունը”: Հնարավոր է նաև ավելացնել այլ հարցեր. “Ո՞րն է տարբերությունը տարբեր տների միջև”, “Որո՞նք են իմ և քո տների միջև ընդհանրությունները”, “Ի՞նչն է, որ եկեղեցին տուն է դարձնում նրանց համար, ովքեր հավաքվում են այնտեղ”, “Որքանո՞վ եմ ես ինձ տանը զգում իմ եկեղեցում / մզկիթում / սինագոգում / տաճարում”, “Ինչպե՞ս է տարբեր սրբազան տեքստերում օգտագործվում ‘տուն’ բառը”:

Համատեքստային մոտեցման ադապտացիա

Համատեքստային մոտեցումն օգտակար է, երբ կրթական համակարգում առկա է դասագրքերի կամ այլ ուսումնական նյութերի պակաս: Տեղական համատեքստում պատմական նյութի, փաստերի և մշակույթի կամ կրոնի էմպիրիկ փորձի միջոցով կրոնի ուսումնասիրությունը հաճախ երեխաների համար բացահայտում է ամենօրյա կյանքի կրոնական հարթությունը: Օրինակները կարող են ընդգրկել հասարակության օրացույցը, շաբաթվա օրերը, տան ավանդույթները, շորերը, սնունդը, մասնավորապես այն կանոնները, որոնք որոշում են, թե ինչը կարող է համարվել սնունդ, մարդկանց և փողոցների, դպրոցների և հիվանդանոցների անվանակոչության ավանդույթները, տիեզերքի մասին պատկերացումները, բարոյականությունը և արժեքները, շենքերը, արվեստը և խորհրդանիշները: Կրոնը բազմաթիվ ձևերով ներկա է մշակութային միջավայրում, սակայն դա տեսնելու համար հաճախ անհրաժեշտ է ի վիճակի լինել կենտրոնանալ կրոնական տեսանկյան վրա: Հաճախ աշակերտներին պետք է, որ նրանք ուսուցչի կամ մասնագետի ղեկավարությամբ ընդգրկվեն ուսումնական գործընթացի մեջ, որպեսզի իմանան, թե ինչ են փնտրում: Այս ամենը կարող է ուսումնասիրվել կրոնական տեսանկյունից:

Հեքիաթներին վերաբերող ծրագրում կրոնական հարթությունը կարող է իրականացվել հետևյալ կերպ: Հեքիաթները կապված են կրոնական ավանդությունների հետ: Կարող են գոյություն ունենալ միևնույն հեքիաթի մի քանի տարբերակներ՝ կախված նրանից, թե ինչպիսի մշակութային համատեքստում է այն պատմվում: Ինչպիսի՞ն են մեր հեքիաթները, և արդյո՞ք մենք գիտենք հեքիաթներ, որոնք կարելի է համեմատել այլ մշակույթի հեքիաթների հետ:

Ժողովրդական երգերն ունեն կրոնական մոտիվներ և արտացոլում են հին ժամանակների կրոնական հայացքները: Ի՞նչ են դրանք պատմում հին սերունդների կրոնական կյանքի մասին: “Կանայք հին ժամանակներում” թեման կարող է օգնել աշակերտներին՝ հասկանալ իրենց սեփական իրավիճակը պատմության լույսի ներքո: Անցյալի ավանդական սովորույթների և բարոյական կանոնների ուսումնասիրությունը կարող է օգնել՝ խորացնել ժամանակակից հասարակությունում կրոնական ավանդությունների ըմբռնումը:

Սուրբ Միքայելի պատարագը հին ավանդույթ է, բայց ոչ չափազանց խիստ և արմատավորված: Դա նշանակում է, որ այն բաց է նոր օգտագործման և նոր ավանդույթների համար: Դպրոցները կարող են օգտագործել այս հրեշտակի կերպարը,

որն ունի համաշխարհայնության և երկխոսության տարրեր՝ իրենց սեփական համայնքում “բաց դռների քաղաքականություն” իրականացնելու և տեղական համայնքում հանդիպման վայր ստեղծելու համար:

**ՀԱՄԱՏԵՔՍՏԱՅԻՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄ ԵՎ “ԴՊՐՈՑ ԵՎ ՀԱՄԱՅՆՔ” ԾՐԱԳԻՐ
ՍՈՒՐԲ ՄԻՔԱՅԵԼԻ ՊԱՏԱՐԱԳ գլուխների հիմնական կետերը**

Համատեքստային մոտեցում.

- Օգտագործում է մշակութային միջավայրի որևէ ընդհանուր հատկանիշ կամ հանդիպման վայր՝ որպես հիմք միջկրոնական և միջմշակութային ուսուցման համար:
- Հիմնված է ուսուցման սոցիո-մշակութային ընկալման վրա և շեշտում է աուրեն-տիկ պայմաններում կրթական գործընթացի կարևորությունը:
- Ճանաչում է, որ յուրաքանչյուր մասնավոր սոցիո-մշակութային համատեքստ ունի որոշակի հատկանիշներ, որոշակի ընդհանուր պատմություն, նյութական մշակութային արտեֆակտներ, ծեսեր, տոնակատարություններ կամ որոշակի խնդիրներ և մարտահրավերներ, որոնք կարող են ծառայել որպես կրթության համար ընդհանուր հիմք:
- Հատկապես օգտակար է, երբ կրթական համակարգում զգացվում է դասագրքերի և/կամ այլ ուսուցողական նյութերի պակաս:

Սուրբ Միքայելը երեք կրոնների համար ընդհանուր հրեշտակ է, հետևաբար սուրբ Միքայելի պատարագն ունի երկխոսության ներուժ և շեշտը դնում է բաց դռների սկզբունքի վրա. բաց դռներ՝ համայնքի մեջ մարդկանց, հաստատությունների, եկեղեցու (երբ հնարավոր է սինագոգի և մզկիթի) և դպրոցի, տարբեր դպրոցների, տարբեր սերունդների, տարբեր դպրոցական առարկաների, տարբեր մասնագիտությունների, տարբեր կրոնների, աշխարհիկի և կրոնականի, դպրոցի և հասարակության միջև:

3.2 Օրինակ 2. Այցելություն Ուրբիշի տոնակատարություն
Պետեր Շրայներ

Ներածություն

Շատ դպրոցներ Եվրոպայում ճանաչում և ընդգրկում են իրենց դասավանդման ու դպրոցական կյանքի մեջ այն կրոնների տոնակատարությունները, որոնք ծանոթ են աշակերտներին և նրանց ընտանիքներին (առնվազն նրանց մի մասին): Տոնակատարությունները կարող են տարբեր կրոններին պատկանող մարդկանց միջև կամուրջներ ստեղծել: Տոնակատարությունները հիմնականում կազմակերպվում են

տարրական դպրոցներում՝ հաշվի առնելով այն փաստը, որ տոնակատարություններն ունեն մեծ նշանակություն որոշակի կրոնական ավանդության պատկանող աշակերտների համար:

Դա պայմանավորված է որոշակի մանկավարժական նկատառումներով: Ավելի ցածր տարիքի աշակերտների համար հատկապես կարևոր է, երբ նրանց կյանքի կարևոր պահերը ճանաչում են գտնում դպրոցում: Ավելի մեծ տարիքի երեխաների համար տոնակատարությունները կարող են օգտագործվել քննարկելու համար կրոնական պրակտիկաները և դրանց արժեքավոր լինելը, հասարակության, կրոնի և մասնավոր ոլորտի միջև հարաբերությունը, կրոնի դերը հասարակության կյանքում:

Տոնակատարությունների կարևորությունը

Տոնակատարությունները կարևոր են մի շարք պատճառներով.

- Տոնակատարությունների մեր սեփական փորձը կարող է նախապատրաստել մեզ ուրիշների տոնակատարություններին մասնակցելուն՝ հաշվի առնելով տարբերությունները և նմանությունները:
- Մեր “սեփական” և “օտարների” տոնակատարությունները ներկայացնելիս և նշելիս՝ պետք է ազնիվ լինել ոչ միայն այն դեպքում, երբ դրանք գեղեցիկ և հետաքրքիր են, բայց անգամ այն դեպքում, երբ նրանք կարող են թվալ տարօրինակ կամ հոգնեցուցիչ:
- Ուշադրության կենտրոնում այն մարդիկ են, որոնք մասնակցում են տոնակատարությանը: Տոնակատարությունները հիանալի հնարավորություն են տալիս հանդիպման և երկխոսության համար: Միմյանց տոնակատարությունների մասին տեղեկացված լինելը կարևոր դեր է խաղում հարևանների համատեղ կյանքում:

Տոների նշումը

Տոնակատարության ճանաչումը կարող է տեղի ունենալ տարբեր ճանապարհներով: Որոշ դեպքերում դասարանում կան կրոնական տոնակատարությունների օրացույցներ, և ուսուցիչները քննարկում են որոշ տոնակատարությունների կարևորությունը աշակերտների և նրանց ծնողների հետ: Շեփ¹² ընկերությունն Անգլիայում ավանդաբար հրատարակում է կրոնական տոնակատարությունների օրացույց: Օրացույցը պարունակում է Անգլիայի և Ուելսի հիմնական կրոնական ավանդությունների մասին տեղեկություններ, գոյություն ունի նաև օրացույցի նկարագարոված տարբերակ: Այս օրացույցի համաեվրոպական տարբերակը կազմվել է Կրթության մեջ համաշխարհային կրոնների եվրոպական ընկերակցության կողմից (the European Association for World Religions in Education -EAWRE)¹³: Կրոնների և աշխարհայացքների բազմազանությանն ու դրանց հանդեպ հանդուրժողականությանը

¹² www.shap.org.uk.

¹³ www.eawre.org.

նպաստելը այն նպատակն է, որին հասնելու համար կրոնական տոնակատարությունները կարող են ընդգրկվել դասավանդման գործընթացի մեջ, ինչպես նաև դառնալ ավելի լայն առումով դպրոցի կյանքի բաղադրամաս: Կրոնական տոնակատարությունների հետ առնչվելը հնարավորություն է տալիս աշակերտներին գիտակցել իրենց սեփական ավանդության ներսում գոյություն ունեցող բազմազանությունը և դիտարկել իրենց փորձն ավելի լայն համատեքստում: Կարևոր է, որ չստեղծվի թյուր պատկերացում, թե, քանի որ երեխաները ներկայացնում են որոշակի կրոնական ավանդություններ, նրանց պետք է վերաբերվել որպես այդ ավանդության գիտակների: Դասարանում տոնակատարության մասնակցությունը պետք է ստեղծի ընդհանուր գործողության զգացում: Այնուամենայնիվ, վերաբերմունքը յուրաքանչյուր տոնակատարության դեպքում կարող է տարբեր լինել: Շատ դպրոցներում արդեն իսկ ձևավորվել է տոնակատարությունների ավանդույթ, որն ընդգրկում է, օրինակ, պահքի ավարտի մահմեդական տոնակատարությունը, համեմատաբար ավելի աշխարհիկ բնույթ ունեցող քրիստոնեական տոնակատարություններին զուգահեռ: Հիմնական կրոններից յուրաքանչյուրում գոյություն ունի տոնակատարություն, որն առավել լավ է ճանաչված, քան մյուսները և տվյալ կրոնի համար ունի կարևորագույն նշանակություն: Դպրոցում մի շարք տոնակատարություններ կարող են ճանաչում գտնել և ընդգրկվել դպրոցի կյանքի մեջ, ինչպես, օրինակ, երեխաների ծննդյան տոնակատարությունները, կրոնների հիմնադիրների ծննդյան օրերը, Նոր տարվա տոնակատարությունները և յուրաքանչյուր կրոնի համար կարևոր սրբազան օրերը:

Տարբեր կրոնների տոնակատարությունները կարող են օգտագործվել աշակերտների միջև փորձի փոխանակման համար: Աշակերտները կարող են համաձայնվել, որ միասին անցկացնելու են պահքի մի որոշակի տեսակ, օրինակ որոշ ժամանակ չեն դիտելու հեռուստացույց: Նրանք կարող են մշակել մի համակարգ, որի միջոցով աշակերտները նշում են իրենց “հաջողությունը”: Այս ժամանակաշրջանում կարևոր է կազմակերպել հանդիպումներ, որոնց ժամանակ երեխաները կկիսվեն իրենց փորձով, այդ թվում իրենց անհաջողություններով:

Ճիշտ է, ոչ բոլոր երեխաները կրոնական առումով բազմազան դասարանում կարող են ասել “սա իմ կրոնական ավանդության տոնակատարությունն է”, կարևոր է տոնակատարության՝ բոլորի համար ընդհանուր տարրերին ավելացնել որոշակի տարրեր, որոնք վերաբերում են հատուկ այն երեխաներին, որոնք ներկայացնում են տվյալ ավանդությունը: Այդ պարագայում գիտելիքի ձեռքբերումը կարող է տեղի ունենալ ընդհանուր և անհատական փորձի միջև տեղաշարժի միջոցով: Տոնակատարության ընթացքում օգտակար է պատկերացնել մի իրավիճակ, երբ հարևանները միմյանց հրավիրում են տոնակատարության: Երբ մահմեդական ընտանիքը հրավիրում է քրիստոնյա ընտանիքին Ռամադանը եզրափակող պահքի ավարտի ճաշկերույթին, ակնհայտ է, որ մահմեդական ընտանիքն է “տան տերը”, իսկ քրիստոնյա ընտանիքը՝ “հյուրը”: Ոմանց համար այդ իրավիճակը ծանոթ է, ուրիշների համար՝ ոչ: Երբ տոնակատարությունը տեղի է ունենում դասարանում, մասնակցում է ամբողջ դասարանը. Այնուամենայնիվ, դա բոլորի տոնակատարությունը չէ, հետևաբար գոյություն

ունեն տարբեր դերեր: Այստեղ ևս կան “տանտերեր” և “հյուրեր”: Այս հանգամանքը ևս պետք է հաշվի առնել նախապատրաստման ընթացքում:

Այցելելություն Ուրիշի տոնակատարություն, հիմնական կետեր

- Կրոնական տոնակատարությունները կարող են բերվել դպրոց՝ տարբեր հավատքի մարդկանց միջև կամուրջներ կառուցելու նպատակով:
- Կրոնների և աշխարհայացքների բազմազանության հանդեպ հանդուրժողականություն ձևավորելու նպատակից ելնելով՝ կրոնական տոնակատարությունները կարող են ընդգրկվել դասավանդման գործընթացի և ավելի լայն առումով դպրոցի կյանքի մեջ:
- Կրոնական տոնակատարությունների հետ առնչությունը կարող է աշակերտներին հնարավորություն տալ գիտակցել իրենց իսկ ավանդության ներսում գոյություն ունեցող մշակութային բազմազանությունը, դիտարկել իրենց փորձն ավելի լայն համատեքստի մեջ և բացահայտել նմանություններն ու տարբերությունները:

ՄԱՍ III

ՄԻՋՄՇԱԿՈՒԹՅԱՅԻՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԿՐՈՆԱԿԱՆ ՀԱՐԹՈՒԹՅԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐԸ ՀԱՍՏԴՂՐՈՑԱԿԱՆ ԿՏՐՎԱԾՔՈՎ

Միջմշակութային կրթության կրոնական հարթությունը. Համադպրոցական մոտեցում

Չոն Քիսթ և Հեյդ Լեզանգեր-Կրոզստադ

Ներածություն

Ձեռնարկի երրորդ մասում քննարկվում է այն խնդիրը, թե ինչպես պետք է ստեղծել միջմշակութային կրթության կրոնական հարթության դասավանդման համար նպաստավոր մթնոլորտ: Այստեղ քննարկվում է կրթական քաղաքականության, ուսուցիչների վերապատրաստման, դպրոցի կառավարման և դասարանային պրակտիկայի կարևորությունը: Գրքի երկրորդ մասում նկարագրված են այն մոտեցումները, որոնք թույլ են տալիս դրական և երկխոսային կտրվածքով դիտարկել կրոնական բազմազանությունը: Այնուամենայնիվ, այն ինչ տեղի է ունենում դասասենյակում, չի կարելի տարանջատել նրանից, թե ինչ է տեղի ունենում դպրոցում ընդհանրապես: Դպրոցի՝ որպես հասարակական հաստատության արժեքները, ինչպես նաև յուրաքանչյուր առանձին վերցրած դպրոցի արժեքները ձևավորում են դասարանային պրակտիկայի հիմքերը: Յուրաքանչյուր դպրոցում կարող են գոյություն ունենալ յուրահատուկ արժեքներ, որոնք, Եվրոպայում առկա բազմազանության պայմաններում, կարող են ձևավորվել կրթական համակարգի ազգային, տարածաշրջանային կամ / և տեղական մակարդակներում: Դպրոցական համակարգերը սերտորեն կապված են տվյալ երկրի դավանաբանական նկարագրի հետ: Եվրոպայում բավականին հաճախ են հանդիպում զուգահեռ դպրոցական համակարգեր, որոնք արտացոլում են կրոնական բաժանումները: Նախկինում մեկ գերակշռող մշակույթ ունեցած հասարակություններում, որպես կանոն, իրավիճակն այնպիսին էր, որ պետությունը կամ եկեղեցին էին տնօրինում դպրոցները, և դպրոցի բնույթն արտահայտում էր համապատասխան կրոնական կամ գաղափարախոսական մոտեցումները:

Մեր օրերի՝ գնալով ավելի բազմազան դարձող հասարակության մեջ արժեքային հիմքերի վերախմաստավորումը պարտադիր պայման է դպրոցների համար, որպեսզի նրանք կարողանան հարգել կրոնական փոքրամասնությունների իրավունքները և երեխաներին հաջողությամբ նախապատրաստել գլոբալ աշխարհի պայմաններում կյանքին: Անհրաժեշտ է ազգային և տարածաշրջանային մակարդակների երկխոսություն կրոնական համայնքների մասնակցությամբ, որի ընթացքում հաշվի կառնվեն կրոնական ավանդույթները և պատմությունը, և որի արդյունքում պետք է

պայմանավորվածությունն ձեռք բերվի այն ընդհանուր արժեքների վերաբերյալ, որոնցով ասպագայում պետք է առաջնորդվի դպրոցը:

1. Կրթական միջավայրը

Այն, ինչ տեղի է ունենում յուրաքանչյուր առանձին վերցրած դասարանում, պայմանավորված է այնպիսի գործոններով, ինչպիսիք են կրթական քաղաքականությունը, դպրոցի կառավարումը և դպրոցի ինքնությունը: Առանձին ուսուցչի աշխատանքն իր վրա է կրում դպրոցի գործընկերների զգալի ազդեցությունը: Նրանք միասին ձևավորում են համատեղ ընկալումներ, որոնցից ելնելով՝ ապրում են իրենց մասնագիտական կյանքը: Այն օրերը, երբ ուսուցիչը “մենակատարի” դեր էր խաղում, վաղուց անցել են: Դասավանդման՝ կոլեկտիվ կերպով մշակվող մոդելը ձևավորում է դպրոցի ինքնությունը: Քանի որ շատ դեպքերում այդ մոդելը ձևավորվել է դեռևս այն ժամանակ, երբ հասարակության մեջ բազմազանության աստիճանը ցածր էր, այն կարող է լուրջ մարտահրավերների առջև կանգնել ժամանակակից հասարակության մեջ: Դպրոցների մեծ մասը կանգնած է ինքնության վերաձևակերպման խնդրի առջև, որպեսզի այդ ինքնությունը կարողանա ընդգրկել և արժեքավորել կրոնական բազմազանությունը: Հարկ է գիտակցել, որ կրթության կրոնական հարթությունը պետք է հաշվի առնվի դպրոցի զարգացման պլանավորման մեջ: Դա նշանակում է, որ զլոբալ հասարակության պայմաններում տեղի ունեցող կրթության արժեքային հիմքերի վերաիմաստավորման գործընթացի մեջ պետք է ներգրավվեն բոլոր մակարդակների քաղաքականություն մշակող մասնագետները և կրթական հաստատությունների ղեկավարությունը: Այս ձեռնարկի առաջին մասում ներկայացվում են այսպիսի վերաիմաստավորման տեսական հիմքերը:

Կրթության կրոնական հարթությունը չափազանց երկար ժամանակի ընթացքում անտեսվել է՝ ընդհանուր լեզու գտնելու հետ կապված դժվարությունների պատճառով: Քաղաքականության մշակման ընթացքում կենտրոնանալով կրոնական բազմազանության բացասական ընկալումների վրա՝ մասնագետները կանգնում են այդ դժվարությունները հաղթահարելու փոխարեն խորացնելու վտանգի առջև: Մշակութային բազմազանությունը հնարավոր չէ քննարկել՝ առանց կրոնական գործոնի ընդգրկման: Կրոնական բազմազանությունը, որպես “կրթություն՝ հանուն ժողովրդավարական քաղաքացիության” ծրագրի բաղադրամաս, նաև Եվրոպայի Խորհրդի, ինչպես նաև կրոնական կրթության մասնագետների ուշադրության կենտրոնում է: Եվրոպայի Խորհրդի և Եվրոպական հանձնաժողովի մոտեցումները կրոնական բազմազանության խնդրում (Intercultural Learning T-kit, 2000) ենթադրում են, որ միջմշակութային և միջկրոնական կրթության համար անհրաժեշտ է ստեղծել դրական միջավայր (The religious dimension of intercultural education, 2004): Դպրոցական միջավայրն ընդգրկում է քաղաքականության մշակման, դպրոցի կառավարման, դպրոցական ծրագրերի ստեղծման և համակարգման և ուսուցիչների վերապատրաստման

մակարդակները: Կրթական համակարգի սահմաններից այն կողմ՝ կրթության համար բարենպաստ միջավայրի ձևավորման այս գործընթացի կարևոր մասնակիցներն են ծնողները, կրոնական համայնքները, ՀԿ-ները և համայնքային կազմակերպությունները:

2. Կրոնական բազմազանության արժեքների զարգացումը տարբեր կրթական պայմաններում

Դպրոցում բազմազանության արժեքավորումը և կրոնական բազմազանության պայմաններում ապրելու համար անհրաժեշտ ունակությունների յուրացումը կարող են տեղի ունենալ զանազան միջոցներով: Գոյություն ունեն բազմազանության ակնհայտորեն տարբերվող ձևեր: Այդպիսի ձևերից մեկն է այնպիսի կրթական բազմազանությունը, երբ աշակերտներն ունեն հատուկ կարիքներ, որոնց պետք է ընդառաջ գնալ, կամ երբ նրանք օժտված են որոշակի տաղանդով, որը հարկ է զարգացնել: Բազմազանության մեկ այլ տարբերակը սոցիալական բազմազանությունն է, որն առկա է, երբ աշակերտները պատկանում են տարբեր սոցիալ-տնտեսական խմբերի: Բազմազանության ևս մեկ ակնհայտ տարբերակ է էթնիկ բազմազանությունը, որը ենթադրում է լեզուների և մշակույթների բազմազանություն: Այս տարբերակը հաճախ առնչվում է կրոնական բազմազանության հետ, բայց այս երկուսը միշտ չէ, որ միասնաբար են հանդես գալիս: Մշակութային և կրոնական բազմազանությունը միևնույն բաները չեն, քանի որ միևնույն կրոնը կարող է ունենալ հետևորդներ, որոնք ունեն տարբերվող մշակութային ժառանգություն: Ձեռնարկի ուշադրության կենտրոնում է այնպիսի կրոնական բազմազանությունը, որի պարագայում գործ ունենք տարբեր համոզմունքներ, պրակտիկաներ, արտահայտման ձևեր և արժեքներ ներկայացնող աշակերտների հետ, ինչպես նաև գլոբալ հասարակության մեջ անհրաժեշտ կրոնական երկխոսությունը:

3. Կրթության փուլերը և պայմանները

Նախևառաջ, բազմազանության արժևորումը կարող է տեղի ունենալ կրթության բոլոր փուլերում՝ սկսած երեխաների ամենացածր տարիքից մինչև մեծահասակների կրթություն և ուսումնառություն ողջ կյանքի ընթացքում: Կարելի է ասել, որ վաղ տարիների կրթությունն առավել կարևոր է, հետևաբար այն մեծահասակները, որոնք աշխատում են ցածր տարիքի երեխաների հետ, հատկապես լավ հնարավորություն ունեն օգնելու երեխաներին ձևավորել բազմազանությունն արժեքավորելու համար անհրաժեշտ ունակությունները: Այսպես, այն խաղալիքները, պատմությունները և այլ կրթական ռեսուրսները, որոնք օգտագործվում են ցածր տարիքի երեխաների կրթության մեջ, կարող են երեխաներին հնարավորություն տալ ծանոթանալ տարբեր մշակութային երևույթների հետ և նրանց մոտ արմատավորել այն ընկալումը, որ բազմազանությունը

նորմալ երևույթ է: Նմանապես, մեծահասակների և այլ երեխաների հետ շփումը, ինչպես նաև այցելությունը զանազան վայրեր, կարող է նման արդյունք ունենալ:

Պարտադիր դպրոցական ծրագրի մակարդակով առկա են միևնույն հնարավորությունները, սակայն աշակերտների տարիքից կախված՝ կարող են բավականաչափ զգալի տարբերություններ ի հայտ գալ: Նույնը կարող է տեղի ունենալ նաև բարձրագույն կրթության քոլեջներում և համալսարաններում, թեև հնարավորությունների համատեքստն ու բնույթը յուրաքանչյուր դեպքում կարող է տարբեր լինել:

Վերը նկարագրված բոլոր փուլերը առկա են ինչպես կրոնական, այնպես էլ ոչ-կրոնական պայմաններում (այսինքն՝ դպրոցներում և քոլեջներում, որոնք չունեն հոգևոր բնույթ): Երկու դեպքում էլ պետք է տեղի ունենա բազմազանության արժեքավորում: Ինչպիսին էլ լինեն տվյալ կրթական պայմաններում առկա առավելությունները և թերությունները, երեխաների և երիտասարդների կրթությունը կրոնական հաստատության մեջ, պարտադիր չէ, որ ունենա նեղ, մեկ մշակույթի վրա հիմնված կամ բացառող բնույթ: Երիտասարդների շրջանում բազմազանության արժեքավորմանը նպաստելը համապատասխանում է ինչպես կրոնական, այնպես էլ ոչ-կրոնական հաստատությունների շահերին: Առաջնային կարևորություն ունի կրթության որակը՝ անկախ կրթական պայմաններից և փուլերից: Դրանով է պայմանավորված բազմազանության արժեքավորմանն ուղղված ջանքերի արդյունավետությունը: Այդպիսի արդյունավետությունն առկա է այն պարագայում, երբ կրթության տարբեր տեսանկյունները փոխկապակցված են և ամրապնդում են միմյանց: Միմյանց հակասող մոտեցումները կարող են խաթարել բազմազանության արժեքավորման և երկխոսության հաստատմանն ուղղված կրթության ամբողջականությունը:

4. Դպրոցի էթոսը

Նախևառաջ, կարևոր է հաստատության էթոսը (ոգին), քանի որ դրանով է պայմանավորված կրթական ընդհանուր մթնոլորտը: Եթե հաստատության քարոզած արժեքները չեն պարունակում հարգանք բազմազանության հանդեպ և չեն նպաստում բազմազանության արժեքավորմանը, ապա քիչ հավանական է, որ կրթության քննարկվող ձևերը կարող են հաջողությամբ կիրառվել հաստատության ուսումնական ծրագրում: Կրթական գործընթացի մեջ ընդգրկված են բոլոր նրանք, ովքեր ձևավորում և պահպանում են հաստատության էթոսը, ինչպես նաև նրանք, ովքեր պատասխանատու են հաստատության ֆինանսավորման և կառավարման համար: Միացյալ Թագավորությունում դա ընդգրկում է դպրոցի կառավարիչներին (և նրանց միջոցով ծնողներին և ավելի լայն հանրությանը, ում նրանք ներկայացնում են, և ում վրա նրանք ազդեցություն են թողնում) և դպրոցի աշխատողներին՝ ինչպես ուսուցիչներին, այնպես էլ այն աշխատակիցներին, որոնք չեն դասավանդում: Բացի մարդկային գործոնից,

կարևոր են նաև այն կրթական համակարգերը, որոնք ընդունում և մարմնավորում են որոշակի արժեքներ:

Դրական արժեքները, ինչպես, օրինակ, ճշգրիտ գիտելիքը և կարծրատիպերի բացակայությունը, հարգանքը և քաղաքավարությունը, անհատի արժեքավորումը, խտրականության և անհարգալից վերաբերմունքի բացառումը, զանազան ավանդույթների և տարբերությունների դրական ընկալումը, սրանք բոլորն այն արժեքներն են, որոնք կազմում են անհրաժեշտ դպրոցի էթոսի հիմքը:

5. Դպրոցի քաղաքականությունը

Երկրորդ, կարևոր նշանակություն ունի հաստատության քաղաքականությունը, քանի որ օգնում է վերացնել բազմազանության արժեզրկման վտանգները: Այսպես, ընդունելության սկզբունքները, որոնք, որոշ դեպքերում, կապված հաստատության բնույթի և տիպի հետ կարող են խտրական բնույթ կրել, պետք է լինեն բաց և արդարացի: Վարքի և կոմպարարության, անձնական և սոցիալական զարգացման խնդիրներին վերաբերող դպրոցի քաղաքականության սկզբունքները պետք է լինեն զգայուն, բաց և ակնհայտ բոլորի համար:

6. Դպրոցի կառավարումը

Երրորդ, հաստատության իրական կյանքը և պրակտիկան շատ հզոր գործոններ են, քանի որ դրանք կա՛մ առաջարկում են դրական օրինակ, որը վկայում է դպրոցի էթոսի և քաղաքականության հիմքում ընկած սկզբունքների հաջող իրականացման մասին, կա՛մ էլ ցույց են տալիս, որ դպրոցի կողմից քարոզվող սկզբունքները իրականության մեջ չեն գործում: Երեխաների մեծ մասն առավել հաջող կերպով սովորում են օրինակների օգնությամբ, հատկապես ցածր տարիքում, հետևաբար հաստատության ամենօրյա կյանքն ունի հսկայական ազդեցություն բազմազանության արժեքավորման վրա: Կյանքի այն տեսանկյունները, որոնք հատկապես կարևոր են կրոնական բազմազանությունն ու երկխոսությունն արժեքավորելու համար կարող են ընդգրկել կրոնական պրակտիկան և պաշտամունքը, դպրոցի հանրային տարածություններում առկա կրթական միջավայրը, գրադարանը և առկա ռեսուրսները, բազմազանության օգտագործումը դպրոցի համայնքային կյանքում և դպրոցի կառավարման մեջ, աշխատակիցների միջև, ինչպես նաև աշխատակիցների և աշակերտների միջև հարաբերությունների որակը: Դպրոցի կողմից բազմազանության արժեքավորման ևս մեկ կարևոր ցուցանիշ է այն, թե ինչպես է դպրոցը փոխազդեցության մեջ մտնում իրեն շրջապատող համայնքում առկա բազմազանության հետ:

7. Դպրոցական ծրագիր

Չորրորդ, կարևոր է նաև դպրոցական ծրագիրը, քանի որ հենց այս ոլորտում են աշակերտների և դպրոցի աշխատակիցների համար ի հայտ գալիս հնարավորություններ՝ ուսումնասիրելու կրոնական բազմազանության արժեքավորման և երկխոսության հետ կապված խնդիրները: Եթե այդպիսի հնարավորություններ չկան, արդյունքը զրոյական է: Եթե այդպիսի հնարավորությունները փոքրաթիվ են, զուտ խորհրդանշական կամ բացասական բնույթ ունեն, ապա բազմազանության արժեքավորում տեղի չի ունենա: Եթե դպրոցական ծրագիրն առաջարկում է կրթական հնարավորությունների լայն շրջանակ, մասնավորապես այնպիսի առարկաների ուսումնասիրության մեջ, ինչպիսիք են կրոնական կրթությունը, հասարակագիտությունը, քաղաքացիական կրթությունը, գրականությունը և արվեստը, ապա դպրոցական ծրագիրը և դպրոցի էթոսը միմյանց փոխլրացնող դեր կխաղան:

Կրոնական բազմազանության և երկխոսության զարգացումը համապատասխանում է նաև կրոնական հաստատությունների շահերին, քանի որ կրոնական ուսմունքների մեծ մասը սովորեցնում են, որ պետք է հարգել նրանց, ովքեր ունեն տարբերվող համոզմունքներ անգամ այն դեպքում, երբ այդ համոզմունքները սխալ են համարվում: Քանի որ կրոնական հաստատությունները, որպես կանոն, ձևավորվում են կրոնական արժեքների պրակտիկ իրականացման արդյունքում, այդպիսի հաստատությունների ուսումնական ծրագրերը պետք է հատկապես զգայուն լինեն կրոնական բազմազանության և երկխոսության արժեքավորման հանդեպ: Այն ճանապարհը, որի միջոցով դա տեղի է ունենում, կարող է տարբերվել ոչ-կրոնական հաստատություններից, ինչը պայմանավորված է հաստատության համատեքստով, պատմությամբ և բնույթով, սակայն դա չի նշանակում, որ կրոնական հաստատությունների համար կրոնական բազմազանության և երկխոսության խնդիրները պակաս տեղին և կարևոր են:

8. Հիմնական խնդիրների և հարցերի ցանկ ինքնավերլուծության և գործողության համար

Հիմնական խնդիրների այս ցանկի նպատակն է դասավանդման համար անհրաժեշտ մթնոլորտի ստեղծման գործընթացի յուրաքանչյուր մասնակցին օգնել որոշել իր դերն այդ գործընթացում:

1. Էթոսը և արժեքները

- Ո՞րն է դպրոցի կամ քոլեջի արժեքային հիմքը:
- Ո՞վ է մշակում և զարգացնում այն:
- Արդյո՞ք այն խրախուսում է երկխոսությունը և հարգանքը:
- Արդյո՞ք այն արտացոլում է միջմշակութային կրթության կրոնական հարթությունը:
- Արդյո՞ք ծնողները և համայնքը լավատեղյակ են այդ արժեքներին, և արդյո՞ք այդ արժեքները համաձայնեցված են նրանց հետ:

- Որքանո՞վ են միջմշակութային կրթության արժեքները դպրոցի ընդհանուր տեսլականի մաս կազմում:

2. Կրթական քաղաքականություն

- Արդյո՞ք դպրոցի ընդունելության սկզբունքները հաշվի են առնում աշակերտների և համայնքի բազմազան կարիքները:
- Որքանո՞վ են դպրոցի վարքի, կովարարության, անձնական և հասարակական զարգացման խնդիրներին առնչվող մոտեցումները նպաստում միջմշակութային կրթության արժեքների ձևավորմանը, կրոնական բազմազանության արժեքավորմանը և փոխադարձ հարգանքին:

3. Դպրոցի կառավարումը և մենեջմենթը

- Ի՞նչ չափով է դպրոցի կառավարումը և մենեջմենթը արտացոլում բազմազանության արժեքավորումը:
- Ի՞նչ չափով է դպրոցի ավանդույթը հիմնված պետության մեջ գերակշռող կրոնի վրա:
- Ի՞նչ չափով է դպրոցական օրացույցն արտացոլում կրոնական բազմազանությունը:
- Ի՞նչ չափով է դպրոցի ոչ-աշխատանքային օրերի ցանկն արտացոլում կրոնական տոների բազմազանությունը:
- Արդյո՞ք գոյություն ունեն տոնակատարության ընդհանուր օրեր, որոնք ունեն համամարդկային բնույթ, ինչպես օրինակ ՄԱԿ-ի օրը:
- Ինչպե՞ս է ազատ օրերի ընտրությունն արտացոլում այն կրոնները, որոնք ներկայացնում են դպրոցի ուսուցիչները և աշակերտները:
- Ինչպե՞ս է դպրոցը լուծում տարբեր կրոնների սրբազան օրերը նշելու անհրաժեշտությունից ծագող խնդիրները:
- Ի՞նչ չափով է դպրոցում տրամադրվող սնունդն արտացոլում մշակույթների և կարիքների բազմազանությունը:
- Ինչպիսի՞ն է վերաբերմունքը տարբեր տեսակի հագուստի և կրոնական խորհրդանիշների հանդեպ:
- Ի՞նչ չափով է այն արտացոլում դպրոցի աշակերտների բազմազանությունը:
- Հակամարտությունների լուծման ինչպիսի՞ մեխանիզմներ են օգտագործվում հարկ եղած դեպքում:

4. Դպրոցական ծրագիր

- Արդյո՞ք դպրոցում անցկացվել է ուսումնասիրություն միջմշակութային կրթության կրոնական հարթության առկայության հարցի շուրջ:
- Արդյո՞ք ծրագրում ավանդականը գերակշռող է ժամանակակից մոտեցումների համեմատությամբ:
- Որքանո՞վ է ծրագիրը համապատասխանում երեխաների ապագա պահանջներին:
- Ինչպե՞ս է ուսումնասիրվում կրոնական բազմազանությունը: Ի՞նչ ոլորտներում: Որքանո՞վ է դա արդյունավետ:
- Արդյո՞ք փիլիսոփայության և/կամ բարոյագիտության ուսումնասիրությունն ներառում է կրոնական բազմազանությունը: Որքանո՞վ է դա արդյունավետ:

- Ինչպե՞ս է ապահովվում յուրաքանչյուր աշակերտի հոգևոր, բարոյական, սոցիալական և մշակութային զարգացումը:
- Ի՞նչ չափով է քաղաքացիական կրթությունը ընդգրկում միջմշակութային կրթության և կրոնական բազմազանության խնդիրները:
- Ո՞ր մ լեզուն է գերակշռում տրամադրվող կրթության մեջ:
- Ի՞նչ չափով է դպրոցում դասավանդվող պատմությունն արտահայտում բոլոր ներկա մշակույթները:
- Ո՞ր մ երաժշտությունն է հնչում դպրոցում օրվա ընթացքում:
- Ի՞նչ խաղեր են խաղում դպրոցի բակում:
- Ո՞ր մ մարզաձևերն են ընդգրկված դպրոցական ծրագրի մեջ:

5. Կրոնական կրթություն (եթե դասավանդվում է)

- Արդյո՞ք կրոնական կրթությունը դասավանդվում է իբրև առանձին դպրոցական առարկա: Որքանո՞վ է դա արդյունավետ:
- Արդյո՞ք կրոնական կրթությունն ընդգրկված է այլ դպրոցական առարկաների մեջ: Որքանո՞վ է դա արդյունավետ:
- Ո՞ր կրոններն են ներկայացված կրոնական կրթության մեջ: Ինչու՞:
- Արդյո՞ք կրոնական կրթությունը ամբողջապես գտնվում է դպրոցի պատասխանատվության շրջանակներում, թե ներկայացվում է կրոնական համայնքների հետ համատեղ:
- Որքանո՞վ է գերակշռող կրոնը դիտարկվում որպես միակ ճշմարտություն:
- Ի՞նչ չափով է երեխայի սեփական կրոնական ժառանգությունը դիտարկվում որպես նորմատիվ:
- Արդյո՞ք բոլոր կրոնները դիտարկվում են որպես հավասարազոր ճշմարտության՝ իրենց որոնումներում:
- Արդյո՞ք յուրաքանչյուր երեխայի հոգևոր զարգացումը դիտարկվում է իբրև կրոնական կրթության նպատակ:
- Արդյո՞ք շեշտվում են կրոնների ունեցած ընդհանրությունները:
- Արդյո՞ք առկա է կրոնների հանդեպ քննական վերաբերմունք:
- Արդյո՞ք կրոնները դասվադանվում և քննարկվում են առանձին դասասենյակներում:
- Արդյո՞ք բոլոր կրոնները ներկայացվում են կողք կողքի՝ առանց որևէ նախապատվությունների (բազմակրոնական համակարգային մոտեցում):
- Արդյո՞ք համեմատական կրոնական կրթությունը հիմնված է կրոնների համար ընդհանուր թեմաների վրա:
- Արդյո՞ք միջկրոնական երկխոսությունը հիմնված է տարբերությունների հանդեպ հարգանքի վրա:

6. Ուսուցիչների նախապատրաստում

- Ի՞նչ չափով են ուսուցիչները նախապատրաստված միջմշակութային կրթության կրոնական հարթությունն ապահովելու համար:
- Ուսուցիչներն այդպիսի վերապատրաստում ձեռք բերելու ինչպիսի՞ հնարավորություններ ունեն: Ի՞նչ չափով են այդ հնարավորությունները օգտագործվում:

Ներածություն

Ձեռնարկի այս բաժնում ընդգրկված են օրինակներ Եվրոպայի դպրոցներում առկա փորձից: Ակնհայտորեն, այդ փորձը շատ բազմազան է և արտացոլում է ԵՄ անդամ երկրների կրթական համակարգերի, նրանց պատմության, ավանդությունների, ինչպես նաև բնակչության կրոնական և մշակութային կազմի առանձնահատկությունները:

Կարևոր է գիտակցել, որ այս բաժնում ընդգրկված օրինակները չեն առաջարկվում իբրև օրինակներ, որոնց անպայման պետք է հետևել: Դրանք ընդամենը ներկայացնում են այն, ինչ տեղի է ունենում Եվրոպայի տարբեր շրջաններում: Այսպիսով, օրինակները շատ տարբեր են, և որոշ օրինակներ ավելի հաջող են, քան մյուսները: Բոլոր օրինակները չէ, որ հիմնված են այս գրքում ներկայացված սկզբունքների և մեթոդաբանության վրա, հետևաբար չպիտի ընկալվեն որպես այդպիսին, թեև դրանց որոշ տեսանկյուններ լրացնում են գրքի շարադարանքը: Հարց կարող է առաջանալ՝ եթե օրինակները գրքում ներկայացված մեթոդաբանության կիրառումը չեն, ի՞նչու են այդ դեպքում դրանք ներառվել ձեռնարկի մեջ: Օրինակները տրվում են, որովհետև դրանց տիպերի, համատեքստերի և որակի բազմազանությունը օգուտ կարող է բերել:

Նախևառաջ, բերված օրինակները ներկայացնում են այն բազմազան հնարավորությունները, որոնք դպրոցներն ունեն կրոնական բազմազանության և միջմշակութային կրթության ոլորտներում աշխատելու համար: Դրանք ընդգրկում են ազգային լեզվի և մշակութային ծրագրերի օգտագործումը, որոշակի երկրի համար հանրաճանաչ կամ կարևոր տեքստերի օգտագործումը, երեխաների այցելությունները թանգարաններ կամ հավատացյալների համար կարևոր վայրեր, ստեղծագործական արվեստի օգտագործումը, մշակութային փոխանակությունը, որի պարագայում աշակերտները հանդիպում են այլ աշակերտների՝ վերջիններիս համար բնորոշ մշակութային համատեքստում, դպրոցի կյանքում տեղի ունեցող միջմշակութային կրթության հետ կապված կարևոր իրադարձությունների օգտագործումը, տեղական և կրոնական համայնքներում աշխատանքը, ինչպես նաև կրոնական բազմազանությանն առնչվող խնդիրների լսարանային դասավանդումը քննարկելու համար: Իհարկե, հնարավոր չէ ներկայացնել բոլոր հնարավոր տարբերակները, բայց հեղինակները հուսով են, որ գրքում առկա օրինակները ուսուցիչների համար շարժառիթ կծառայեն, որ նրանք հաշվի առնեն իրենց դպրոցներում եղած բազմազան հնարավորությունները:

Երկրորդ, բերված օրինակները ցույց են տալիս հնարավոր տարբերակների բազմազանությունը՝ պետության կողմից կազմակերպված ազգային ծրագրերից մինչև տեղական բնույթի միջոցառումներ, որոնք կազմակերպում են դպրոցը կամ համայնքը

ներակայացնող մեկ կամ երկու անհատներ: Այդ օրինակներն ընդգրկում են ինչպես միջոցառումներ, որոնք պահանջում են շատ ժամանակ նախապատրաստման և իրականացման համար, այնպես էլ միջոցառումներ, որոնք կարող են կազմակերպվել սեղմ ժամկետներում: Կարևոր է հիշել, որ կրոնական բազմազանությունը և միջմշակութային կրթությունը կարող են գոյություն ունենալ տարբեր մակարդակների վրա և տարբեր մասշտաբի խմբերում: Դպրոցները չպետք է համարեն, որ իրենք անգոր են որևէ բան կազմակերպել անգամ այդ դեպքում, երբ չկան համապատասխան հնրավորություններ պետական կամ տարածաշրջանային մակարդակով, կամ երբ որևէ միջոցառում կազմակերպելու համար նրանց հատկացված է սեղմ ժամանակահատված:

Երրորդ, բերված օրինակները տարբերվում են ըստ նրա, թե ինչ ձևով է դրանցում հաղես գալիս միջմշակութային կրթության բաղադրիչը՝ բացահայտ, թե ոչ-բացահայտ: Որոշ օրինակներ կենտրոնանում են կրոնի ըմբռնման և գիտելիքի վրա և փորձում են ձևավորել գնահատման և կիրառման հմտություններ: Մյուսները ներկայացնում են կրոնական հարթությունը պատմական, լեզվաբանական, արվեստաբանական կամ տեքստաբանական ուսումնասիրության համատեքստում: Դպրոցները պետք է ուշադրություն դարձնեն իրենց ուսումնական ծրագրերին և գիտակցեն միջմշակութային կրթության կրոնական հարթության հետ աշխատելու իրենց ներուժը:

Չորրորդ, որակի բազմազանությունը, որը պարունակվում է բերված օրինակներում, թույլ է տալիս ուսուցիչներին քննադատաբար վերլուծել ուրիշների փորձը և կիրառել արված հետևությունները սեփական աշխատանքում: Այս կապակցությամբ կարող են առաջանալ հետևյալ հարցերը.

- Որքա՞ն արդյունավետ է տվյալ օրինակը:
- Արդյո՞ք այն իրականում հասնում է իր նպատակներին: Եթե ոչ, ինչու՞:
- Ինչպե՞ս կարող եմ ես կատարելագործել այս օրինակը:
- Ի՞նչ պետք է անել, որպեսզի ինձ համար հնարավոր դառնա այս օրինակի օգտագործումը:

Հնարավոր հարցերն այսքանով չեն սահմանափակվում, սակայն այս հարցերի ցուցակը արտահայտում է ուրիշների փորձի հանդեպ մասնագիտական մոտեցում, որը կարող է ուսուցիչներին օգնել սովորել այդ փորձից:

Այսպիսի քննական վերլուծության համար հնարավորություն ստեղծելու համար անհրաժեշտ է դարձյալ անդրադառնալ այս գրքի կոնցեպտուալ և մեթոդաբանական բաժիններին, քանի որ դրանք տրամադրում են այդպիսի վերլուծության համար անհրաժեշտ չափանիշներ: Ուսուցիչները պետք է իրենց հարցնեն, թե ի՞նչ չափով են ներկայացված օրինակները.

- պարունակում կաղապարման վտանգ,
- շփոթություն մտցնում այն հասկացությունների մեջ, որոնք պետք է ավելի հստակ լինեն,
- պարունակում իրենց մեջ մշակույթի, էթնիկ պատկանելության, կրոնի կամ բազմազանության վերաբերյալ որոշակի պատկերացումներ:

Ուսուցիչները կարող են նաև վերլուծել բերված օրինակներում օգտագործված դասավանդման մոտեցումները և մեթոդաբանությունները հետևյալ հարցերի օգնությամբ.

- Արդյո՞ք օրինակի մեջ օգտագործվում են ֆենոմենոլոգիական, մեկնաբանական, երկխոսության կամ համատքեստային մոտեցումները կամ դրանց համակցությունը:
- Ի՞նչ չափով է այս օրինակն օգտագործում համագործակցային ուսուցումը:
- Ի՞նչ տեղ ունի տվյալ օրինակում ներապրողական հաղորդակցությունը:
- Ի՞նչ ձևով են այս օրինակում օգտագործվում դիստանցիայի կամ սիմուլյացիայի տեխնիկաները:
- Ինչպիսի՞ ապահով տարածք պետք է կլինեն այս օրինակն իրագործելու համար:
- Երկխոսության ի՞նչ ձևեր է քաջալերում այս օրինակը:
- Կրոնի կամ բազմազանության ի՞նչպիսի ընկալումներ են առկա այս օրինակում:
- Որքանո՞վ են դրանք նպատակահարմար:

Միջմշակութային կրթության համար հատկապես կարևոր են հետևյալ հարցերը.

- Ի՞նչ չափով է այս օրինակը քաջալերում հաղորդակցականությունը, քաղաքացիական պատասխանատվությունը և չափավորությունը, որոնց կարևորությունը ներկայացվեց գրքի առաջին բաժիններում:
- Ի՞նչ չափով է այս օրինակը թույլ տալիս, որ աշխարհիկ հայացքներով երեխան ունենա իր տեղը և արտահայտվելու հնարավորությունը, երբ դա նպատակահարմար է բովանդակության տեսակետից:
- Այն դեպքերում, երբ զգացվում է, որ օրինակում բացակայում են այս տարրերից մեկը կամ մի քանիսը, ինչպիսի՞ փոփոխություններ կարելի է մտցնել՝ դրանք ներգրավելու համար:

Հինգերորդ, առկա է փոխանցելիության խնդիրը: Երբեմն, ուրիշի փորձն օգտագործելը դժվար է, ոչ միշտ արդյունավետ: Այն գաղափարը, որ առաջացել է մի ուսուցչի մտքում և աշխատում է մի որոշակի իրավիճակում, միշտ չէ, որ հեշտությամբ կարող է կիրառվել մեկ այլ ուսուցչի կողմից, մեկ այլ իրավիճակում: Հետևաբար, կարևոր է հիշել, որ այս օրինակները չեն առաջարկվում անմիջական օգտագործման համար: Դրանք առաջարկվում են փոխանցելիության մասին խորհելու համար: Այսպես, քիչ հավանական է, որ որոշակի տեքստը, որն օգտագործվում է մի երկրում, նույնպիսի արդյունավետությամբ օգտագործվի մեկ այլ երկրում, սակայն տեքստի օգտագործման մեթոդաբանությունը կարող է փոխանցվել երկրից երկիր և օգտագործվել մեկ այլ տեքստի հետ, որն ավելի շատ է համապատասխանում մեկ այլ երկրի պայմաններին:

Դպրոցների տեսակետից նպատակահարմար է տալ հետևյալ հարցերը.

- Հնարավո՞ր է արդյոք օգտագործել այս օրինակը մեր դպրոցում: Եթե ոչ, ինչու՞ :
- Կարո՞ղ ենք արդյոք օգտագործել այս օրինակի մեթոդաբանությունը և հարմարեցնել այն մեր ուսումնական ծրագրին: Եթե այո, որքանո՞վ է դրանում շահագրգռված դպրոցը, և ինչպես կարելի է դա իրականացնել:
- Կարո՞ղ ենք արդյոք վերցնել այս օրինակի հիմնական գաղափարը և կիրառել այն մեր սեփական դպրոցական ծրագրում՝ օգտագործելով մեր դպրոցի կամ համայնքի ռեսուրսները:
- Արդյո՞ք առկա են այս միջոցառման համար անհրաժեշտ միջոցները: Եթե ոչ, ինչպե՞ս կարելի է դրանք ձեռք բերել:

Վեցերորդ, բոլոր այս օրինակները ցույց են տալիս հստակ կրթական նպատակների կարևորությունը դրանց վրա հիմնված գործունեության համար: Կրթության մեջ միշտ էլ հնարավոր են չնախատեսված հետևանքներ, քանի որ

կրթությունը դինամիկ և կենդանի գործընթաց է: Այսպես, կարող է լինել այնպես, որ տարբեր կրոններում առկա որոշակի երևույթի մասին խոսելը հանգեցնում է այդ կրոնների հանդեպ ռեդուկցիոնիստական (reductionist) մոտեցման, որը նվազեցնում է նրանց միջև առկա իրական տարբերությունները: Եթե դասավանդման նպատակները հստակ ձևակերպված չեն, դասարանային աշխատանքը չի կարող կրոնական բազմազանության և միջմշակութային կրթության առումով արդյունավետ լինել: Կրոնական բազմազանությունը հասկանալու համար կրթական նպատակները կարող են շատ տարբեր լինել: Դրանք կարող են ընդգրկել կրոնի մասին փաստագրական կամ կոգնիտիվ գիտելիքի ձեռքբերումը, կամ կրոնի վերաբերյալ քննական գնահատական տալը: Բերված ոչ բոլոր օրինակներն են, որ հավասարապես ընդգրկում են այս երկու մոտեցումները: Ուսուցիչները պետք է գիտակցեն միևնույն աշխատանքի կամ միջոցառման հետ չափազանց շատ նպատակներ կապելու դեպքում առաջացող վտանգը: Ավելի լավ է ունենալ սահմանափակ թվով կրթական նպատակներ, որոնք իրականացվել են, քան ունենալ բազմաթիվ նպատակներ, որոնք չեն իրականացվել:

Վերջապես, կարևոր է նաև այն, որ յուրաքանչյուր միջոցառում ունի գնահատման որոշակի չափանիշներ: Ուսուցիչների համար օգտակար կլինեն վերլուծել այն օրինակները, որոնք ցույց են տալիս, թե ինչպես կարող է գնահատվել դասարանային աշխատանքի հաջողությունը և ինչպիսի փոփոխություններ կարող են կատարվել՝ ավելի լավ արդյունքի հասնելու համար: Այս մոտեցումը թույլ է տալիս, որ գրքում ընդգրկված առկա փորձի օրինակները վերածվեն ամբողջ Եվրոպայի դպրոցների համար հաջող փորձի օրինակների:

Վեպից վերցված տեքստի օգտագործում. Փոքրիկ Շուքրի (Կիպրոս)

Համատեքստը

Դասը հիմնված է մի հատվածի վրա՝ Մենելայոս Լունդեմիսի “Ամպեր են կուտակվում” վեպից, էջ 30-33.¹⁴

Նպատակներ

Աշակերտները պետք է ի վիճակի լինեն.

- Վեպը տեղադրել իր պատմական համատեքստում և հասկանալ վեպի հիմքում ընկած իրադարձությունները,
- Ներապրումի միջոցով հասկանալ կերպարներին և նրանց զգացմունքները;
- Հասկանալ “բնակչության փոխանակության”¹⁵ իրական նշանակությունը,
- Հասկանալ, որ հասարակ մարդկանց, հատկապես երեխաների միջև հեշտությամբ կարող են առաջանալ սեր կամ բարեկամական զգացմունքների՝ անկախ ռասայից, ազգությունից և կրոնից,
- Գիտակցել ատելության, խտրականության և ֆանատիզմի բացասական հետևանքները,
- Գիտակցել այն կործանարար ազդեցությունը, որ պատերազմները թողնում են հասարակ մարդկանց կյանքի վրա:

Քննարկվող Թեմաներ

- Տարբերվող մշակութային և կրոնական ժառանգություն ունեցող մարդկանց միջև նմանություններ,
- Հասարակ մարդկանց և երեխաների միջև բարեկամությունը՝ անկախ ազգության, էթնիկ պատկանելության կամ կրոնի տարբերություններից;
- Հարաբերությունները պետությունների միջև և քաղաքական շահերն ու նպատակները, որոնք հանգեցնում են պատրադրված հակասությունների:

Նշանակետային խումբը / Խմբի չափսը

Երեսուն աշակերտներից բաղկացած ամբողջական դասարան, տարիքը՝ տասներեք տարեկան:

Մասնակիցները

Ուսուցիչը, աշակերտները:

¹⁴ “Ζυννεφιαζει” Μ. Λουντης, Εκδοσεις “Ελλην ικα Γραμματα” Β ‘Εκδοση Αθίνα 2000 σσ.30-33.

¹⁵ Հեղինակն ի նկատի ունի Թուրքիայի և Հունաստանի միջև “բնակչության փոխանակությունը”, որը տեղի ունեցավ 1920-ական թթ. սկզբին, թուրք-հունական պատերազմից հետո, և որի արդյունքում տեղահանվեցին հարյուր հազարավոր մարդիկ [թարգմանիչ]:

Նախապատրաստման և իրականացման համար անհրաժեշտ ժամանակը

45 րոպեանոց երկու դաս, որոնց ընթացքում իրականացվում է աշխատանքը:

Օգտագործվող դասավանդման ռազմավարությունը

Ունկդրում, քննարկում և վերլուծություն:

Աշխատանքի նկարագրություն

Առաջին դաս

[a] Սկզբնական աշխատանք՝ տարբեր ազգերի ներկայացուցիչների կերպարներն ու ընկալումները, մեկնաբանություններ կերպարների շուրջ, “սիրի՛ր քո մերձավորին” սկզբունքի քննարկում:

[b] Աշակերտներից մեկը կարդում է հեղինակի կենսագրությունը, մեկ այլ աշակերտ կարդում է ներածականը և մեկնաբանությունը¹⁶:

[c] Վեպի քննարկվող հատվածը կարդալուց հետո քննարկվում են աշակերտների անմիջական տպավորությունները և զգացմունքները:

[d] Ուսուցիչը խնդրում է աշակերտներին գրել բովանդակության ամփոփում՝ իբրև տնային աշխատանք: Որպես այլընտրանք՝ աշակերտները կարող են փնտրել լրացուցիչ տեղեկություններ վեպի մասին՝ ինտերնետի կամ գրքերի միջոցով:

Երկրորդ դաս

[e] Աշակերտները տեքստից գտնում են արտահայտություններ, որոնք կարող են նկարագրել առաջին դասի մթնոլորտը:

[f] Աշակերտները ուսումնասիրում և վերլուծում են թուրք պատանի Շուքրիի և նրա ընկերոջ միջև հարաբերությունները, հեղինակի/պատմողի դիրքը, նրանք քննարկում են այն տարբերը, որոնք միավորում կամ տարանջատում են հերոսներին: Շեշտվում է երկու երեխաների միջև մեծ բարեկամությունը՝ չնայած իրենց տարբերություններին, բայց նրանք ստիպված են բաժանվել: Վերլուծվում են երեխաների զգացմունքները բաժանվելուց առաջ և հետո՝ անդրադառնալով տեքստի համապատասխան հատվածներին:

[g] Դասի ընթացքում ուսուցիչը հարցեր է տալիս, որոնք պետք է աշակերտներին հանգեցնեն այն գիտակցմանը, որ Շուքրիի մահվան անուղղակի պատճառն էր պատերազմը: Այդ հարցերից են. ինչու՞ երեխաները ստիպված եղան բաժանվել, որո՞նք

¹⁶ Գրքի 90-րդ էջում:

էին այն պատճառները, որոնք երեխաներին պարտադրեցին ապրել միմյանցից առանձին: Դա օգնում է աշակերտներին գիտակցել պատերազմի կործանարար հետևանքները և մարդկային սիրո կարևորությունը:

[h] Աշակերտները պետք է բացահայտեն և քննարկեն հատվածի առնչությունը Կիպրոսում և միջազգային հարաբերություններում առկա իրավիճակին՝ առանձնացնելով հիմնական և երկրորդական գաղափարները:

[i] Տնային աշխատանքի հանձնարարություն, որը թույլ կտա երեխաներին ցուցաբերել ստեղծագործական մոտեցում և քննական մտածողություն.

- Գրել նամակ՝ ուղղված Կիպրոսի թուրք համայնքից որևէ երեխայի, այն երեխաների մասին, որոնք ուզում են մոռանալ ստելությունը և երագում են միասնական հայրենիքի մասին:
- “Մեր օրերի Շուքրի” – շարադրել ձեր կարծիքը ժողովուրդների միջև բարեկամության մասին և այն մասին, թե ինչ պետք է արվի հույների և թուրքերի միջև բարեկամություն հաստատելու և Կիպրոսի խնդրին արդար և իրատեսական լուծում տալու համար:
- Լրացնել աղյուսակ, որում կներկայացվեն մարդկության համար պատերազմների և խաղաղության հետևանքները, օրինակ՝ պատերազմ = տառապանք, խաղաղություն = սեր:

Համեմատական ուսումնասիրություն՝ ծեսեր, տոնակատարություններ, պրակտիկաներ և պաշտամունքի վայրեր (Ֆրանսիա)

Համատեքստ

“Անտիկ աշխարհի” ժառանգությունը պատմական կուրսի ավարտական մասը, միջնակարգ դպրոցի երկրորդ դասարանի պարապմունք, որը գտնվում է իսլամի վաղ օրերին նվիրված և արևմտյան քրիստոնեական եկեղեցուն նվիրված դասերի միջև, կամ քաղաքացիական կրթության առարկայի պարապմունք՝ “խտրականության մերժում” թեմայով: Երեխաների տարիքից կախված՝ կարող են ներկայացվել բոլոր դասերը, կամ դրանց մի մասը, (օրինակ՝ առաջին դասարանում աշխատանքը կարող է սահմանափակվել քրիստոնեության և հուդայականության քննարկումով, երկրորդ դասարանում իսլամը կարող է համեմատվել քրիստոնեության հետ, իսկ քաղաքացիական կրթության դասընթացի շրջանակներում կարող են քննարկվել բոլոր երեք կրոնները): Որոշ նյութեր, բայց ոչ բոլոր նյութերը, կարող են օգտագործվել մեկ այլ դասի համար՝ “մոնոթեիստական կրոնների տոնակատարությունները և օրացույցը” թեմայով:

Նպատակներ

Աշակերտները պետք է կարողանան.

- Բացատրել 21-րդ դարի հավատացյալների շրջանում հին աշխարհից և միջնադարից եկող կրոնական հավատքի և պրակտիկայի շարունակականությունը,
- Գիտելիքի միջոցով ձևավորել հանդուրժողականություն կրոնական բազմազանության նկատմամբ,
- Ընթրնել մեր օրերի Ֆրանսիայում ներկայացված կրոնների ծեսերի, տոնակատարությունների և պաշտամունքի վայրերի միջև գոյություն ունեցող փոխադարձ կապերը

Դասավանդման ռազմավարություն

- Երկխոսության վրա հիմնված դասավանդում, լուսանկարների և փաստաթղթերի ուսումնասիրություն,
- Փաստաթղթերի վերլուծություն, համեմատություն, փաստաթղթերի միջև կապերի ուսումնասիրություն:

Թեմաներ

- Տոնակատարությունների երեք օրինակներ. մեկական օրինակ քրիստոնեությունից, հուդայականությունից, մահմեդականությունից:

- Պաշտամունքի երեք վայրեր՝ եկեղեցի, սինագոգ, մզկիթ:
- Երեք ծիսակատարություններ. Քրիստոնեական կիրակնօրյա պատարագ, հրեական Շաբաթ, մահմեդական ուրբաթօրյա աղոթք:

Նշանակետային խումբը /խմբի չափսը

- Միջնակարգ դպրոցի առաջին կամ երկրորդ դասարան՝ բաղկացած 25 աշակերտից:

Նախապատրաստման համար անհրաժեշտ ժամանակը

- Երեք ժամ: Դասին պատրաստությունը շատ ժամանակ չի պահանջում, սակայն ավելի շատ ժամանակ է անհրաժեշտ նյութեր գտնելու և ձեռք բերելու համար:

Դասի տևողությունը

- Մեկ ու կես ժամ:

Դասի նկարագրությունը

Փուլ 1. բացատրել դասի նպատակը (ճանաչել տարբեր կրոններն՝ իրենց ամենօրյա կյանքով, ուսմունքի հիմնադրություններով և ընտանեկան տոնակատարություններով)

Փուլ 2. Թեմային առնչվող նկարներ ցույց տալ. Սուրբ Ծննդյան ճաշկերույթ, Ռամադանի ճաշկերույթ, հրեական Չատիկի ճաշկերույթ:

- Աշակերտներին խնդրել նկարագրել այն, ինչ տեսնում են լուսանկարներում:
- Տրամադրել անհրաժեշտ բացատրությունները և տեղեկատվությունը:
- Աշակերտներին հանձնարարել պարզել այս տոնակատարությունների արմատները:

Փուլ 3. Նույն վարժությունը՝ պաշտամունքի վայրերի առնչությամբ:

- Ուսումնասիրել հավատացյալների, ինչպես նաև քահանաների, իմամների և ռաբիների գործողությունները
- Նկարագրել կրոնի հիմնական դրույթները, դրանց գործառույթները, դրանց իմաստը:

Դասի ընթացքում գրավոր սխեմա է կազմվում՝ համեմատական աղյուսակի տեսքով.

	Քրիստոնեություն	Հուդայականություն	Իսլամ
ծիսակատարություն	պատարագ	շաբաթօրյա աղոթք	ուրբաթօրյա աղոթք
տոնակատարություն	Սուրբ Ծնունդ Չատիկ	Հրեական Չատիկ	Էյդ /պասի ավարտը/
Պաշտամունքի Վայր	եկեղեցի	սինագոգ	մզկիթ

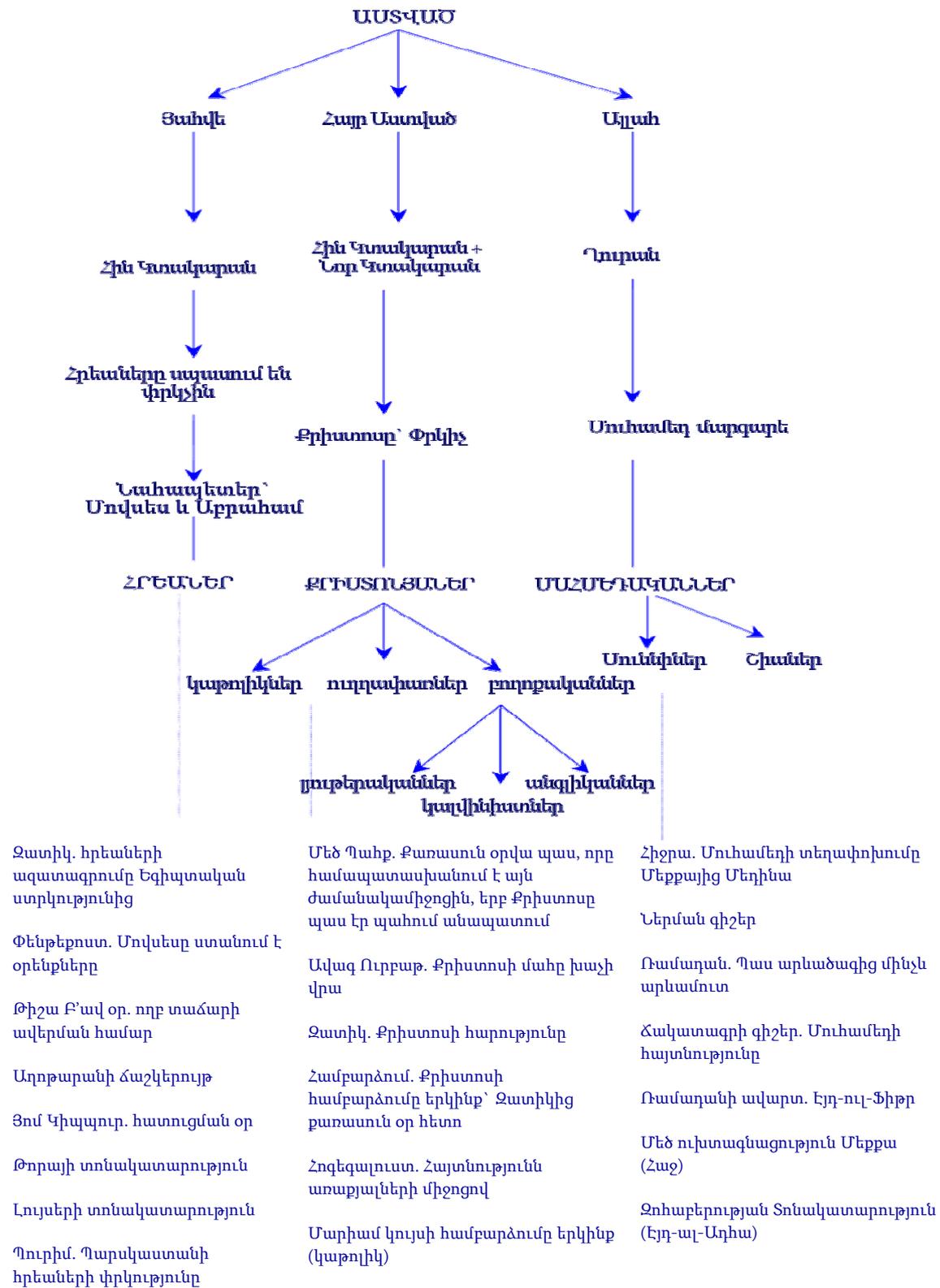
Ուսումնական նյութերը և օգտագործվող սարքավորումները

- Սլայդեր «Լուսանկարչական փաստաթղթեր. կրոնը Ֆրանսիայում», համար 8033 հավաքածուից.
 - i) Հրեական Ջատիկի ճաշկերույթ սեֆարդական ընտանիքում, Փարիզի տարածաշրջան, 1980,
 - ii) Պասի ավարտին նվիրված ընտանեկան ճաշկերույթ, Փարիզի տարածաշրջան, 2001,
 - iii) Ուրբաթօրյա աղոթք Էվրիի մզկիթում, 1999,
 - iv) Աղոթք սինագոգում:
- Սեփական սլայդեր.
 - i) Մուրք Ծննդյան ճաշկերույթ ֆրանսիական ընտանիքում,
 - ii) Կիրակնօրյա աղոթք Էվրիի մայր տաճարում:
- Պատճենահանված նյութ, որը նկարագրվում է երեք մոնոթեիստական կրոնները և դրանց տոնակատարությունների իմաստները (տես՝ հավելված):
- Պատկերներ ցուցադրող սարք (պրոյեկտոր):

Գնահատում

Դասարանային աշխատանքը համարվում է “հաջողված”, եթե այն առաջացրել է աշակերտների հետաքրքրությունը և աշակերտները ձեռք են բերել կրոններին վերաբերող որոշ հիմնական տվյալներ: Այն հաջողված է, եթե աշակերտներն “ուրիշների” մասին ավելի շատ բան են սովորել:

Հավելված. Ուսումնասիրվող կրոնների մասին տրամադրվող տեղեկություններ



Հատվածներ սկզբնաղբյուրներից, երկխոսություն կրոնների և մշակույթների միջև (Գերմանիա)

Համատեքստ

Մյունխենգլադբախի Շտիֆտիշե Հումանիստիշե Գիմնազիում դպրոցի մի խումբ աշակերտներ, որոնք ներկայացնում էին տարբեր մշակույթներ, ձեռնարկեցին քննարկում հետևյալ հարցի շուրջ. արդյոք այն պարագայում, երբ հանրային կարծիքը և մամուլը կենտրոնացել են մշակութային տարբերությունների վրա, գոյություն ունի իրական հնարավորություն՝ միասնաբար կառուցելու կամուրջ, որը տանում է դեպի այնպիսի ապագա հասարակություն, որում ներկայացված կլինեն բազմաթիվ մշակույթներ և կրոններ: Իններորդ դասարանի աշակերտները պատկանում էին մի շարք կրոնների և կրոնական համայնքների, կային նաև այնպիսիները, ովքեր իրենց համարում էին աթեիստ: Ներկայացված էին մահմեդականությունը, հուդայականությունը, քրիստոնեությունը (բողոքական և կաթոլիկ ուղղությունները), իսկ մի տղա Եհովայի վկա էր:

Կրթական նպատակներ

Աշակերտները պետք է ի վիճակի լինեն.

- Ձեռք բերել գիտելիք աշխարհի հիմնական կրոնների բարոյական հիմքերի մասին,
- Մտնեն հիմնական կրոնների ներկայացուցիչների հետ գործնական քննարկման մեջ՝ կրոնի բարոյական հիմքերի խնդրի շուրջ,
- Գտնել նմանություններ և տարբերություններ կրոնների հիմնական տեքստերի միջև,
- Քննարկումների մեջ մտնել դպրոցում ներկայացված քրիստոնյաների, մահմեդականների, հուդայականների և բուդդայականների հետ,
- Դպրոցում կազմակերպել ցուցահանդես՝ “Կամուրջ դեպի ապագա” նախագծի արդյունքները ներկայացնելու համար:

Դասավանդման ռազմավարությունը

- Տեքստի վերլուծություն:
- Կենդանի հանդիպումներ:
- Մասնագետների կարծիքներ / պանելային քննարկում:
- Դասարանային քննարկում:
- Ցուցահանդես դպրոցում:

Քննարկվող թեմաներ

- Բազմազանություն և ընդհանրություն:
- Ընդհանուր արժեքներ:
- Կրոնների և մշակույթների միջև հնարավոր համաձայնություն գտնելու փորձեր:
- Գործնական երկխոսություն՝ արդյոք տեսություններն աշխատում են գործնականում:

Նշանակետային խումբը /խմբի չափը

- Իններորդ դասարան, 25 աշակերտ:

Գործընկերներ

- Տարբեր կրոնների տեղական ներկայացուցիչներ:

Նախապատրաստման համար անհրաժեշտ ժամանակը

- Պլանավորումը պետք է սկսվի միջոցառումից առնվազն երեք ամիս առաջ:
- Երկու շաբաթ՝ կրթական այցելությունները նախապատրաստելու համար. Յուրաքանչյուր այցելությունն ընդգրկում է դասավանդման երեք ժամ:
- Յուրաքանչյուր այցելությունից հետո առնվազն երեք դասաժամ պետք է նվիրել ամփոփմանը և հաջորդ այցելության նախապատրաստությանը:

Իրականացման համար անհրաժեշտ ժամանակը

- Երկուական մեկժամյա դաս ամեն շաբաթ, առնվազն ինը շաբաթվա ընթացքում:

Դասի նկարագրությունը

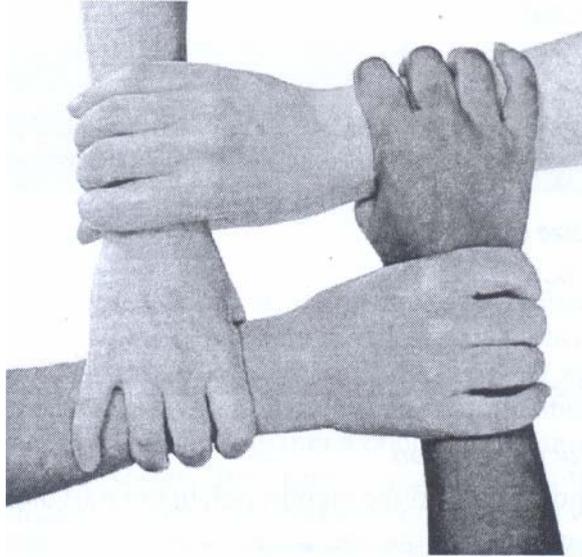
Փուլ 1. Բազմազանություն, թե՛ ընդհանրություն

Աշակերտներին բաժանեցին երկու լուսանկար օրաթերթերից, որոնք վերլուծելով աշակերտները փնտրում են ընդհանուր հիմքեր՝ կառուցելու համար “կամուրջ դեպի ապագա”: Մշակութային բազմազանությունը առաջացնում է լարում և պատնեշների առաջացման պատճառ է դառնում: Լեռնագնացն իր ճանապարհորդական համազգեստով բոլորիս ծանոթ պատկեր է, մեծ մահմեդական ընտանիքն իրենց ավանդական համազգեստներով, ուշադրություն հրավիրող պատկեր է:



Աշակերտները գտնում էին, որ այդ պատկերը պարզապես չի ընդգրկվում ընդհանուր պատկերի մեջ: Բառերը, որոնք հայտնվում են շրջանակի մեջ, ցույց են տալիս տարբերությունը՝ լեռնագնացը (գերմաներեն՝ “Wanderer”) գտնում է իր տեղն ընդհանուր պատկերի մեջ, իմիգրանտը (գերմաներեն՝ “Einwanderer”)՝ օտար մարմին է: Բայց արդյոք այս իրադրությունը միշտ պահպանվելու է: Երիտասարդներն այնուհետև մեկնաբանեցին մի պատկեր, որը հակասության մեջ է մտնում նախորդ պատկերների

հետ, “միասնությունը բերում է ուժ”՝ տարբեր ռասաներին պատկանող մարդկանց ձեռքեր, որոնք ցանց են կազմում: Միասնության մեջ մարդիկ ունեն շանս:



Աշակերտներն այնուհետև փնտրում էին բոլորի համար ընդհանուր այն հիմքը, որի վրա դեպի ապագա տանող ընդհանուր կամուրջ կարող է կառուցվել.

- Կրոններն ունեն նշանակալի ազդեցություն մեր կյանքի վրա:
- Կրոնները և փիլիսոփայությունը կշարունակեն մնալ իմաստության աղբյուր ապագաներում:
- Հոգևոր ռեսուրսների հարստության և բազմազանության մասին գիտելիքը կարող է վնաս բերել, սակայն այն ունի նաև կառուցողական ներուժ, որը պետք է օգտագործել:

Փուլ 2. Ընդհանուր արժեքներ

Աշակերտները ցանկանում էին գտնել ավելի մասնավոր վկայություններ, որ գոյություն ունեն բոլոր կրոնների համար հիմնարար արժեքներ: Ո՞ր խնդիրները հնարավոր կլինե՞ր լուծել, եթե, օրինակ, պատասխանատու վարքը ուրիշների նկատմամբ դառնար համընդհանուր կանոն: Վերլուծության ենթարկվեցին զանգվածային լրատվության միջոցների նյութեր՝ տեսնելու համար, ինչ չափով են ընդհանուր սկզբունքներն ու համատեղ պատասխանատվությունը գտնվում հաղորդվող տեղեկատվության ուշադրության կենտրոնում: Երիտասարդները հիասթափությամբ նշեցին, որ այդ կարգի լուսաբանումը կազմում է ՁԼՄ-երի տեղեկատվության փոքր մասը միայն: Որոշ կասկածներ արտահայտվեցին ընդհանուր հիմնարար արժեքների գոյության առումով: Այդ պատճառով աշակերտները ցանկություն հայտնեցին ինքնուրույն կերպով, սկզբնաղբյուրների օգնությամբ, համոզվել, որ այդպիսի արժեքներ գոյություն ունեն և կարող են հիմք ծառայել մշակույթների և կրոնների միջև երկխոսության համար:

Փուլ 3. Կրոնների և մշակույթների միջև հնարավոր փոխադարձ համաձայնության որոնումներ

Քննարկվեցին Հին Կտակարանը, Նոր Կտակարանը, Ղուրանը, որոնք դիտարկվեցին համապատասխան պատմական համատեքստի մեջ: Տեքստերի վերլուծության ընթացքում նախագծի առաջին փուլերում երիտասարդների կողմից արտահայտված կասկածներին լուրջ անդրադարձ տեղի ունեցավ: Հանձնարարվեցին սրբազան տեքստերի թեմայի շուրջ շարադրություններ, որոնք կառուցված էին այնպես, որ աշակերտները կարողանային արտահայտել իրենց կարծիքները:

Անձնական հանդիպումները կրոնների ներկայացուցիչների հետ (այցելություններ բողոքական քարոզչի մոտ, մզկիթ, սինագոգ և բուդդայական տաճար) աշակերտների համար ծառայեցին որպես լրացուցիչ օգնություն:

Այնուհետև հարց տրվեց՝ արդյո՞ք հավատքի տարբեր համակարգերն ընդգրկում են մի ընդհանուր հիմնարար գաղափար: Նրանք եկան այն հետևությանը, որ մարդկությունն է բոլոր կրոնների և փիլիսոփայությունների համար ընդհանուր արժեքը: Այնուհետև, խնդիր դրվեց՝ գտնել այս արժեքի նոր օրինակներ աշխարհի կրոնների և փիլիսոփայությունների ուսմունքներում:

Փուլ 4. Գործնական երկխոսություն՝ արդյոք տեսությունները աշխատում են իրականության մեջ

Հիմնական կրոնական և փիլիսոփայական գրվածքների միջև համաձայնություն գտնելը առաջին քայլն է, որի նպատակն է սկսել երկխոսություն, տեսական գիտելիքը համագործակցության (և ոչ թե պարզապես գոյակցության) վերածելը երկրորդ անհրաժեշտ քայլն է:

Եթե հնարավոր է գտնել ընդհանուր հիմնարար համոզմունքներ, ինչու՞ մարդիկ միմյանց հետ առնչվելիս չեն հետևում այդ հիմնարար սկզբունքներին: Աշակերտները ցանկացան գործնականում ստուգել այն ընդհանուր սկզբունքները, որոնք նրանք հայտնաբերել էին:

Տարբեր կրոնների ներկայացուցիչները (քրիստոնյաներ, մահմեդականներ, հուդայականներ և բուդդայականներ) հրավիրվեցին դպրոց՝ մասնակցելու հանրային քննարկման՝ “Կա՞ արդյոք ընդհանուր հիմք՝ կամուրջ դեպի ապագա, որը միավորում է բոլոր մշակույթներն ու կրոնները” թեմայով: Քննարկումը հաստատեց երիտասարդների կրթական փորձը: Կարո՞ղ է արդյոք այդ հիմնարար փոխհամաձայնությունը կիրառվել ոչ միայն փոքր, այլև կարևոր խնդիրներում և համապատասխանաբար՝ քաղաքական համատեքստում:

Փուլ 5. Ամփոփում

Աշակերտները համաձայնվեցին, որ տարբեր կրոնների հիմնարար արժեքների քննարկումը կարող է հիմք դառնալ բազմամշակութային հասարակության մեջ խաղաղ գոյակցության համար:

Դպրոցի ուրիշ աշակերտներին նախագծի արդյունքները ցույց տալու համար կազմակերպվեց ոչ մեծ ցուցահանդես: Երիտասարդները բացասական երանգներով չընկալեցին այն, որ դասերի ընթացքում շատ հարցեր անպատասխան մնացին, և որ բազմաթիվ խնդիրների քննարկումը սահմանափակվեց՝ ընտրված թեմայի

շրջանակներից դուրս չգալու համար: Փոխարենը նրանք ցանկություն արտահայտեցին, որ անպատասխան մնացած հարցերը քննարկվեն իրենց ապագա դասերի ընթացքում՝ մարդու իրավունքների թեմայով խորքային քննարկման ընթացքում:

Հավելված

1. Տեքստ. հուղայականություն՝ Աստվածաշունչ, Գիրք Ելից, 20, 1–21
2. Տեքստ. քրիստոնեություն՝ Ավետարան ըստ Մատթեոսի, 5–7
3. Տեքստ. իսլամ՝ Ղուրան, սուրա 17

Մարդկության ոսկե կանոնը

Ադրյուրը՝ Hans Küng: “A global ethic for global politics and economics”, Munich, Piper, 1997, p. 140.

Կոնֆուցիոս (մոտ. 551-489 մ.թ.ա.): “Ինչ չես ուզում, որ անեն քեզ, մի արա ուրիշներին”
(Անալեկտներ, 15, 23)

Ռաբի Հիլել. (մ.թ.ա. 60 – մ.թ. 10) “Այն, ինչ ատելի է քեզ համար, մի արա ուրիշներին” (Շաբաթ 31a).

Հիսուս Նազովրեցի. “Ուրիշների համար արա այն, ինչ ցանկանում ես, որ ուրիշներն անեն քեզ համար” (Մատթեոս 7, 12; Ղուկաս 6, 31):

Իսլամ. “Ձեզնից ոչ ոք հավատացյալ չէ, քանի դեռ նա չի սիրում ուրիշի համար այն, ինչ սիրում է իր համար” (Ան-Նավիվի 40-րդ հադիթ, 13):

Բուդդայականություն. “Մի վիճակ, որը հաճելի չէ ինձ համար, նրա համար էլ տհաճ պետք է լինի, հետևաբար եթե մի վիճակ հաճելի չէ ինձ համար, ինչպես կարող եմ այդ վիճակի մեջ դնել ուրիշին” (Մամլուրթա Նիքքայա, 535.53-354.2):

Հինդուիզմ. “Մարդ չպետք է վերաբերվի ուրիշներին այնպես, ինչպես իր համար անդրնդունելի է: Մա է բարոյականության էությունը” (Մահաբհարաթթա XIII.114.8):

Իմանուել Կանտ. Կատեգորիկ իմպերատիվի երեք ձևակերպումները.

1. “Գործիր այնպես, ասես դու քո սկզբունքների շնորհիվ նպատակների թագավորության օրենսդիրներից մեկն ես:”

2. “Գործիր այնպես, ասես քո գործողության սկզբունքն է քո կամքի միջոցով դառնալ բնության համընդհանուր օրենքը”

3. “Գործիր այնպես, որ մարդկությունը, քո մեջ թե ուրիշի, քեզ համար երբեք չլինի միայն միջոց, բայց միշտ լինի նպատակ:”

Արտեֆակտի օգտագործում. Կանթեղը (Հունաստան)

Համատեքստը

Դաս Աթենքի միջնակարգ դպրոցում, որն ունի աշակերտների միջմշակութային կազմ. ներկայացված են ուղղափառ քրիստոնյա և մահմեդական կրոնները:

Նպատակներ

Ուսանողները պետք է գիտակցեն կանթեղի կարևորությունը երեք կրոններում՝ հուդայականության, քրիստոնեության և իսլամի մեջ:

Դասավանդման ռազմավարությունը

Հարցեր և պատասխաններ, քննարկում, դերային խաղ, դեկորատիվ աշխատանք, գրականության օգտագործում և գրավոր խոսք:

Գործընկերներ

Պատրաստ քաղաքի սինագոգ, որտեղ ուսանողներն այցելել են այս միջոցառման ընթացքում

Քննարկվող թեմաներ

Տարբեր մշակութային և կրոնական խմբերին պատկանող մարդկանց միջև տարբերություններն ու նմանությունները

Նշանակետային խումբը /խմբի չափսը

23 աշակերտներից կազմված ամբողջական դասարան, տարիքը՝ տասից տասներկու տարեկան

Մասնակիցները

Ուսուցիչ, թանգարանի կրթական գործունեության համար պատասխանատու աշխատակից:

Պատրաստության և իրականացման համար անհրաժեշտ ժամանակը

Մեկ ժամ պատրաստվելու համար և մոտ մեկ ժամ իրականացման համար:

Այցելության նկարագրությունը

Այցելությունը հրեական սինագոգ սկսվեց սինագոգում “հավերժական լույս” խորհրդանշող սրբազան կանթեղի օգտագործման մասին քննարկումից: Այնուհետև, հրեական տոներին նվիրված ցուցափեղկի մոտ տեղի ունեցավ մեկ այլ քննարկում՝ նվիրված հրեական ընտանիքներում կանթեղի օգտագործմանը, մասնավորապես խոսվեց սրբազան շաբաթ օրվա նախօրեին կանթեղը վառելու արարողության մասին: Երեխաները նստեցին ցուցափեղկի առջև: Ուսուցիչն առաջարկեց նրանց վերհիշել իրենց և իրենց ընտանիքների փորձը՝ կապված տանը, աղոթավայրում, կրոնի և ավանդույթի մեջ կանթեղի դերի հետ: Նրանք մասնավորապես անդրադարձան քրիստոնեական սրբապատկերների առջև կանթեղ վառելու ավանդույթին, և մահմեդականության մեջ՝ ի հիշատակ մահացածներին կանթեղ վառելու ավանդույթին: Երեխաների քննարկման գրանցումը թույլ տվեց հանգել այն հետևությանը, որ կանթեղը երեք մոնոթեիստական կրոններում ունի բավականաչափ նման, կարելի է անգամ ասել, միևնույն գործառույթները: Երեխաները նաև նկատեցին, որ երեք կրոններում էլ կանթեղը վառելիս օգտագործվում են միևնույն նյութերը՝ ձիթապտղի յուղը, մի քիչ ջուր և պատրույգ: Այնուհետև երեխաները զբաղվեցին ստեղծագործական աշխատանքով. նրանք ապակե կանթեղը զարդարեցին թարմ ծաղիկներով, ինչպես դա հաճախ արվում է Յանինայի Ռոմանիոտ հրեական համայնքում Յոմ Կիպպուր տոնից առաջ: Վերջապես ծրագրի գնահատման փուլին անցնելուց առաջ թանգարանի կրթության մասնագետը երեխաներին հանձնեց թանգարանում պահվող կանթեղների լուսանկարներ: Նա առաջարկեց, որ նրանք շարունակեն աշխատել դասարանում, մասնավորապես առաջարկեց փնտրել բանաստեղծություններ, երգեր, հեքիաթներ և պատմություններ, որոնցում հիշատակում է կանթեղը, ինչպես նաև գրի առնել թեմային առնչվող ընտանեկան պատմությունները:

Աշխատանքի նկարագրությունը

- Ծանոթացում՝ բարի գալուստ թանգարան, անվանաթերթիկներ ուսանողների անուններով:
- Խնդրել աշակերտներին խոսել այն մասին, ինչ նրանք կարող են անել և ինչ չեն կարող:
- Ծանոթացում շրջապատի հետ: Երբևիցե եղե՞լ եք այստեղ: Ի՞նչ եք տեսել: Ի՞նչն է ձեզ դուր եկել/ դուր չի եկել: Եղե՞լ եք ուրիշ թանգարաններում: Ո՞ր թանգարաններում: Որո՞նք են ձեզ դուր եկել և որոնք դուր չեն եկել:
- Առարկայի ներկայացում. քննարկում կանթեղի վերաբերյալ: Նկարագրե՛ք նրա օգտագործումը տանը, եկեղեցում, սինագոգում և մզկիթում՝ վերհանելով ընդհանրությունները և տարբերությունները: Նկարագրեք երեք կրոններում կանթեղ

պատրաստելու համար օգտագործվող նյութերը, յուրաքանչյուրի դեկորատիվ խորհրդանիշները և մոտիվները:

- Փնտրել և գտնել թանգարանում գտեք կանթեղներ և տեղեկատվություն դրանց մասին: Ինչպե՞ս են դրանք օգտագործվում՝ սինագոգում, տանք, տոնակատարությունների ժամանակ, մարդու ողջ կյանքի ընթացքում, ինչպես նաև դրանց առնչվող ավանդությունները:
- Ներկայացում. աշակերտները ներկայացնում են այն տեղեկատվությունը, որը նրանք հավաքել են հուղայականության մեջ կանթեղի օգտագործման շուրջ: Այնուհետև քննարկվում է դրա օգտագործումը քրիստոնեության և մահմեդականության մեջ:
- Ստեղծագործական վարժություններ. դերային խաղ՝ աշակերտները ներկայացնում են շաբաթ օրվա նախօրյակին կանթեղը վառելու ծեսը (Քաբալաթ շաբաթ), դեկորացիա՝ աշակերտները զարդարում են կանթեղը Յոմ Կիպուրի տոնակատարության համար:
- Գնահատում. աշակերտներին հարցնում են, թե ինչ նոր բան են նրանք տեսել և սովորել այսօր թանգարանում: Ի՞նչ կուզենայիք սովորել մյուս անգամ, երբ այցելեք թանգարանը:

Հետագա աշխատանք, որը կարող է հանձնարարել ուսուցիչը. աշակերտները կարող են գտնել հատվածներ գրականության, ժողովրդական երգերի, բանաստեղծությունների և հեքիաթների մեջ, որոնցում հիշատակվում է կանթեղը, նրանք կարող են նաև գրի առնել թեմային առնչվող ընտանեկան պատմությունները:

Ուսումնական / մանկավարժական նյութերը և օգտագործված սարքավորումները

Թուղթ, նկարչական պիտույքներ, կանթեղների նկարներ, թարմ ծաղիկներ:

Գնահատում

Վարժությունը շատ արդյունավետ էր և այդ պատճառով օգտագործվել է մի քանի անգամ:

Մշակութային փոխանակումների կազմակերպում. Հոռոմ –Թել Ավիվ

(Վատիկան)

Համատեքստ

Փոխանակումներ Հոռոմի Սանտա Մարիա դելլի Անջելի ինստիտուտի (միջնակարգ դպրոց) և Թել Ավիվի Գիվաթայիմ թաղամասի Քալայ միջնակարգ դպրոցի միջև:

Ուսուցողական նպատակներ

Երիտասարդների միջև անմիջական, նշանակալի երկխոսություն հաստատել՝ փոխադարձ հարգանքի և փոխըմբռնման հիմքեր ստեղծելու համար:

Ամենօրյա կյանքի մեջ ներդնել խաղաղության մշակույթը:

Զարգացնել միմյանց մշակույթի ճանաչողություն և ըմբռնում՝ երիտասարդ իսրայելցիների և երիտասարդ իտալացի քրիստոնյաների միջև:

Նախապատրաստման և դասավանդման ռազմավարություն

- Նախապատրաստական դասեր՝ գրավոր տեքստերի և զեկույցների նախապատրաստման համար, ծրագրին մասնակցող աշակերտների միջև էլեկտրոնային նամակների փոխանակում, լուսանկարչական ցուցահանդեսներ:
- Աշխատանքային խմբերի ստեղծում, ամենօրյա զեկուցումներ (նախապես պատրաստված), որոնցից հետո ժամանակ է տրամադրվում հարցերի և մտքափոխանակության համար:
- Հանդիպումներ ծրագրին աջակցող պաշտոնյաների և միջկրոնական երկխոսության խնդիրներով զբաղվող փորձագետների հետ:
- Շփումներ դասերի ավարտից հետո. օրինակ՝ ֆուտբոլային խաղ հնգական հոգուց կազմված թիմերով:
- Էքսկուրսիաներ և այցելություններ:
- Մասնակցություններ Հաննուկայի և շաբաթ օրվա տոնակատարություններին

Քննարկվող թեմաներ

- Երիտասարդների կյանքը Բարայելում և Բտալիայում այսօր (հատուկ շեշտ է դրվում կոնֆլիկտային իրադրությունների վրա, ինչպես օրինակ պարտադիր զինվորական ծառայությունը և դրանից կրոնական նկատառումներով հրաժարվելը):
- Ի՞նչ է նշանակում Հոլոքոսթը վերապրած ընտանիքի ժառանգ լինել:
- Ի՞նչ է նշանակում լինել հրեա (հրեական ավանդական ինքնություն) / ի՞նչ է նշանակում լինել հրեա Բարայելում:
- Ի՞նչ է նշանակում լինել քրիստոնյա / ոչ ակտիվ հավատացյալ քրիստոնյա:
- Միջազգային լրատվություն:

Խմբի թվաքանակը

Մոտավորապես 20, 16-ից 18 տարեկան:

Նախապատրաստության համար անհրաժեշտ ժամանակը

Պլանավորման մի քանի ամիս և իրականացման մի քանի շաբաթ:

Իրականացման համար անհրաժեշտ ժամանակ

Դպրոցում աշխատանքի մեկ շաբաթ, ուսուցիչներն աշխատում են օրական մի քանի ժամ:

Անհրաժեշտ նյութը և սարքավորումները

Տեքստեր, ինտերնետին միացված համակարգիչներ, գրավոր և մուլտիմեդիա նյութեր, տարածություն:

Աշխատանքի նկարագրություն

- Օր 1. Ժամանում, ճաշկերույթ, ներածական այցելություն, երեկոյան ազատ ժամանակ:
- Օրեր 2-6. Այցելություն տարբեր դասարաններ, ճաշ, հանգիստ, այցելություններ դպրոցից դուրս, ազատ ժամանակ, սեմինարներ:
- Օր 7. Գնահատում, հրաժեշտ, մեկնում:

Գնահատական

Այս միջոցառումն օգնեց կատարելագործել աշակերտների միջանձնային հաղորդակցության հմտությունները և դարձնել նրանց ավելի հանդուրժող՝ իրենցից ստաբիլ մարդկանց հանդեպ: Նրանց համար ստեղծվեց հնարավորություն՝ դուրս գալ իրենց ամենօրյա շրջապատից և հաղթահարել իրենց ունեցած նախապաշարմունքները: Փոխանակության շնորհիվ ընդլայնվեց աշակերտների մտահորիզոնը, նրանք ավելի շատ սկսեցին հետաքրքրվել ուրիշ երկրների աշխարհագրությամբ և մշակույթով: Թեև ի սկզբանե որոշ աշակերտներ և նրանց ընտանիքներ որոշակի զգուշությամբ էին վերաբերվում միջոցառմանը, սակայն, ի վերջո, բոլորն ընկալում էին այն իբրև շատ հետաքրքիր և օգտակար փորձ՝ ինչպես ինտելեկտուալ, այնպես էլ զգացմունքային առումներով: Նոր, բավականաչափ ամուր, անձնական կապեր ստեղծվեցին:

Լեզվի հարցը կարող է լինել խնդրահարույց: Մյուս անգամ պետք է ավելի շատ ժամանակ թողնել չպլանավորված քննարկման համար:

Դպրոցական միջոցառման կազմակերպում. Միջազգային շաբաթ (Նորվեգիա)

Համատեքստ

Այս ծրագիրը Նորվեգիայի մի գյուղական շրջանից է, որում ներկայացված են բազմաթիվ մշակույթներ: Այս դպրոցում ներկայացված են ավելի քան քառասուն ազգություններ և չորս հիմնական կրոնները, այդ իսկ պատճառով դպրոցը երբեմն իրեն անվանում է “աշխարհի մանրակերտ”: Բազմամշակութային կապերը, կարելի է ասել, դարձել են դպրոցի “այցետունը”: Կարևոր է այս ծրագիրը դիտարկել դպրոցի ընդհանուր յոթնամյա ծրագրի շրջանակներում:

Ընդհանուր նպատակներ

- Ուշադրություն հրավիրել բոլոր մշակույթների համար ընդհանուր գծերի վրա:
- Շեշտել երկու մշակույթներ ներկայացնող ընտանիքների կյանքի մշակութային տեսանկյունները և ուսուցիչների կողմից հարազատ լեզվի օգտագործումը:
- Ուժեղացնել դպրոցի բազմամշակութային միջավայրը և ամրապնդել ընտանիքների կապերն այդ միջավայրի և տեղական հանրության հետ:
- Ամրապնդել հարազատ լեզուն դասավանդող ուսուցիչների դիրքերը և հասարակությանը ծանոթացնել նրանց հետ:
- Ուժեղացնել երեխաների շրջանում միասնության գիտակցությունը:
- Հարստացնել մեր բոլորի կյանքը՝ տարբեր մշակույթների տարբեր տեսանկյունները կիսելով և վերապրելով:

Բազմամշակութային խաղի հատուկ նպատակը (առաջին դասարան)

- Գիտելիք ձեռք բերել իրար մասին՝ յուրաքանչյուրի ծագման երկիրը ներկայացնող խաղերի և երգերի միջոցով:

“Ազգային հագուստներ” միջոցառման հատուկ նպատակը (երկրորդ դասարան)

- Տեսնել և նկարել դրանք:

Դրամայի հատուկ նպատակը (երկրորդ դասարան)

- Դերային խաղի տեսքով ներկայացնել միևնույն հեքիաթը՝ ըստ նրա, թե ինչպես է այն պատմվում տարբեր մշակույթներում:

Խաղերի հատուկ նպատակը (ներսում և դրսում) (երրորդ դասարան)

- Սովորել նոր խաղեր խաղալ:

Հեքիաթների հատուկ նպատակը (չորրորդ դասարան)

- Կարդալ և դերերով խաղի միջոցով ներկայացնել տարբեր երկրների հեքիաթներ:

“Երեխաների իրավունքներ” միջոցառման նպատակը

- Գիտելիք ձեռք բերել երեխաների իրավունքների մասին:

Միջազգային պարերի նպատակները (հինգերորդ դասարան)

- Գիտելիք ձեռք բերել տարբեր երկրների պարերի մասին:

“Արվեստ՝ որոշակի թեմայով նկարազարդումներ” միջոցառման նպատակը (հինգերորդ դասարան)

- Լսել հատվածներ Իգոր Ստրավինսկու “Հրե թոչուն” բալետից՝ մասնավորապես Քասսսեյս թագավորի պարը:
- Լսել Հրե թոչունի պատմությունը և համապատասխան նկարազարդումներ կատարել:

“Տարբեր ազգերի սնունդ” միջոցառման նպատակը (վեցերորդ դասարան)

- Գիտելիք ձեռք բերել տարբեր երկրների ուտելիքի պատրաստման եղանակների մասին:

“Մարդու իրավունքներ” դասի նպատակը

- Գիտելիք ձեռք բերել մարդու իրավունքների մասին:

Միավորված ազգերի կազմակերպություն դասի նպատակը (յոթերորդ դասարան)

- Գիտելիք ձեռք բերել ՄԱԿ-ի ծագման պատմության մասին:

“Աշխատանք հանուն խաղաղության” դասի նպատակը

- Գիտելիք ձեռք բերել խաղաղաշինությամբ զբաղվող մարդկանց մասին:

“Ռասիզմի դեմ պայքար” դասի նպատակը (յոթերորդ դասարան)

- Գիտելիք ձեռք բերել ռասիզմի դեմ պայքարի մասին Նորվեգիայում և այլուր:

Միջոցառումների նկարագրություն

Շաբաթը սկսվում է ընդհանուր հավաքույթից, որի ժամանակ երեխաները, կրելով ազգային զգեստներ, երգում են դպրոցական երգը, ինչպես նաև այլ երգեր: Շաբաթվա ընթացքում կազմակերպվում է միջազգային երեկույթ, որի ժամանակ ընտանիքները գալիս են դպրոց՝ բերելով իրենց երկրների ավանդական ուտելիքը, իսկ երեխաները ներկայացնում են ցույց տալիս ծնողների համար: Շաբաթն ավարտվում է փակման արարողությամբ, որին մասնակցում են հատուկ հրավիրված հյուրերը և որի ընթացքում ներկայացնում է տեղի ունենում: Շաբաթվա ընթացքում տեղի է ունենում բավականին շատ խմբային աշխատանք, որն ընդգրկում է դերային խաղեր, երգ և պար, միմյանց պատմվող պատմություններ, մշակութային ֆիլմեր, աշխատանք ընդհանուր նախագծերի վրա, ինտերնետի և ֆորմալ դասավանդման օգտագործում: Նաև նշվում է Միացյալ ազգերի օրը՝ հոկտեմբերի 24-ը, երբ այն չի համընկնում Ռեամադանին, ընդ որում տոնակատարությանը ներկա են տեղական ավետարանչական եկեղեցու ներկայացուցիչը, մզկիթի և «հումանիտական բարոյականության կազմակերպության» ներկայացուցիչները, որոնք խոսում են մարդու իրավունքների մասին յուրաքանչյուրն իր՝ կրոնական կամ աշխարհիկ տեսանկյունից:

Համագործակցություն

- Հարազատ լեզուների ուսուցիչներն ունեն ակտիվ դեր: Դպրոցի բազմամշակութային միջոցառումների համակարգողը կազմակերպում է շաբաթը, մշակում է միջոցառումների ժամանակացույցը և այլն: ՌԻ-ուցիչներից յուրաքանչյուրը տարբերվում է մյուսից իր աշխատանքի առանձնահատկություններով, բայց նրանք բոլորն էլ փորձում են իրենց ներդրումն ունենալ միևնույն թեմայի դասավանդման մեջ:
- Ծնողները ևս մասնակցում են իրենց երկրների ներկայացմանը, օրինակ՝ սննդի, երգի ու պարի միջոցով:
- Տեղական և այլազգի արվեստագետները հաճախ մասնակցում են բացման և փակման արարողություններին:
- Կարևոր դեր է խաղում դպրոցի բազմամշակութային հանձնաժողովը, որում մեծ դեր են խաղում տեղական եկեղեցու և մզկիթի ներկայացուցիչները, ինչպես նաև ուսուցիչները:

Քննարկվող թեմաները

- Դպրոցում ներկայացված բազմաթիվ երկրները՝ մշակույթի տեսանկյունից:
- Տարբեր մշակույթների ճանաչողություն, նրանց հանդեպ հարգանք և հանդուրժողականություն:
- Միացյալ Ազգերի օր, հոկտեմբերի 24 (տես ստորև):

Նշանակետային խումբը, խմբի չափը

Ամբողջական դասարաններ, երեխաների տարիքը՝ վեցից տասներկու տարեկան:

Նախապատրաստման և կիրառման համար անհրաժեշտ ժամանակը

Շաբաթվա միջոցառումներն ընդգրկում են ամբողջ դպրոցը: Տարբեր թեմաներով դասերի նախապատրաստումը կարող է տարբեր քանակությամբ ժամանակ պահանջել, սակայն ընդհանուր առմամբ, դասերը պետք է պատրաստել դասավանդումից մի քանի շաբաթ առաջ: Դպրոցական երգ գրելը շատ կարևոր է, քանի որ այն օգտագործվում է ոչ միայն շաբաթվա, այլև ամբողջ տարվա ընթացքում:

Դասավանդման / մանկավարժական նյութերը և օգտագործվող սարքավորումները

– Դպրոցի երգը

Մենք Լումեդալենից, Բաղդադից, Դրամմենից, Պակիստանից, Կարասյոկկից և ԱՄՆ-ից ենք:
Մենք մեզ հետ բերում ենք բազմաթիվ բարբառներ, մենք իրար լավ ենք հասկանում:
Մենք այստեղ խոսում ենք քրդերեն և “դրամմենսեր”։ Մենք խոսում ենք ուրդու, արաբերեն և գերմաներեն:
Բայց մենք Ռիկկիինցի ենք, և մենք բոլորս հավասար ենք, անկախ նրանից թե որտեղից ենք:
Մենք Սենեգալից ենք, Սկոից և Քաբուլից, Դանիայից, Սոմալիից և Քրդստանից:
Մենք բերում ենք մեր երաժշտությունը, երգերն ու պարերը,
Մենք տեսնում ենք, որ հնարավոր է ապրել ներդաշնակության մեջ:
Մենք այստեղ նվագում ենք թաբլա, ջեմբե և սիթար:
Հայր Հակոբ, մենք երգում ենք շատ լեզուներով, մենք երգում ենք մեր ձևով:
Մենք Թրոմսոյից ենք, Փարիզից և Մարոկկոյից, Կոսովոյից, Լիբանանից, Նեսքինից և Կյեռից:
Մենք սիրում ենք տարբեր կերակուրներ, բայց դրանց մեծ մասը կարող ենք այստեղ գտնել:
Մենք սիրում ենք կուսկուս, զգում ենք սխտորի, չիլիի և ձկան համն ու հոտը:
Մենք Հաուգեսունդից և Պաղեստինից ենք, Ֆիլիպիններից, Դրոբակկից և Սկիից:
Մեր գաղափարները տարբեր են, բայց մեր մտքերն ազատ են:
Մենք նշում ենք Սուրբ Ծնունդը, Չատիկը և մարտի ութը:
Մենք նշում ենք Իդն ու Ռամադանը:
Բայց մայիսի 17-ին մենք միասին քայլում ենք, նշում ենք այն ամենը, ինչ կարող ենք:
Մենք թողեցինք փակված ֆերմաներ և գործարաններ, մենք թողեցինք սով, պատերազմ և փոթորիկ:
Այստեղ մենք գտանք աշխատանք, ապահովություն և արև, այստեղ մենք լավ ենք ապրում:
Մենք խաղում ենք ֆուտբոլ և թենիս, մենք ստեղծում ենք ակումբներ և գնում ենք դահուկներով սահելու:
Մենք Գոմմերուդի երեխաներն ենք, մենք բոլորս լավն ենք, կարևոր չէ՝ որտեղից ենք:

– Երգեր տարբեր լեզուներով, օրինակ՝ “Եղբայր Հակոբ” (կամ “Հովհաննես”)՝ Brother James, Frère Jacques, Fader Jacob, Waaryaa Jaamac, Baba Jacob, Pater Jakob, Voae Jakob, Bab Yakob, Panie Janie.

- Տարբեր խաղեր՝ օրինակ գնդակ, գույների խաղ և այլն:
- Տարբեր երկրների դրոշներ:
- Մպորտային համազգեստներ:

Գնահատում

- Շաբաթն ամբողջ տարվա աշխատանքի գազաթնակետն է. դրան սպասում են դպրոցի երեխաները, ծնողները, արդեն իսկ ավարտած պատանիները, դրանից հաճույք են ստանում բոլորը:
- Միջազգային երեկույթի ժամանակ շատ կարևոր էր ծնողների խանդավառությունը, որոնք մասնակցում էին՝ սնունդ բերելով աշխարհի տարբեր անկյուններից:
- Ծնողներից ոմանք, ովքեր սովորաբար չեն մասնակցում դպրոցի հանրային միջոցառումներին, համարեցին, որ միջազգային երեկույթն արժանի էր իրենց աջակցությանը:
- Մայրենի լեզուների ուսուցիչների հետ համագործակցությունը նպաստում է մշակութային բազմազանության գիտակցմանը: Այս ուսուցիչների մասնակցությունը շաբաթվա ընթացքում հատկապես կարևոր է երեխաների տեսակետից, քանի որ այն օգնում է ապահովել կենտրոնական դեր դպրոցի բոլոր երեխաների համար:
- Այն փաստը, որ այս շաբաթը կազմակերպվում է ամեն տարի, նպաստում է ինչպես էթնիկ ծագումով նորվեգացի երեխաների, այնպես էլ այլ մշակութային ժառանգություն ունեցող երեխաների բազմամշակութային ինքնության ձևավորմանը, երեխաները սկսում են ընկալել տարբերություններն իրար միջև որպես լրացուցիչ ուժ:
- Միջմշակութային շաբաթը կազմակերպելիս պետք է խուսափել Ռամադանի օրերից:

Հարցեր, որոնք նախատեսված են առավել ավագ տարիքի աշակերտների բանավեճի համար, որոնք թույլ են տալիս միմյանց մասին ավելի շատ գիտելիք ձեռք բերել:

- Կարո՞ղ են մահմեդականները կամ այլ կրոնները ներկայացնող երեխաները գնալ տեղական եկեղեցի:
- Ո՞րն է տարբերությունը ժամերգությանը մասնակցելու և հին եկեղեցի՝ իր պատմությամբ և խորհրդանիշերով այցելության միջև:
- Կարո՞ղ են արդյոք մահմեդականները միանալ մեր տեղական համայնքի տարածքով ամեն տարի տեղի ունեցող ուխտագնացությանը՝ հետևելով մեր նախահայրերի հետքերին:
- Կարո՞ղ են արդյոք մահմեդականներն ունենալ “ընկերուհի” կամ “ընկեր”:
- Արդյո՞ք մահմեդական տղաները կարող են ունենալ “ընկերուհի”, բայց մահմեդական աղջիկները չեն կարող ունենալ “ընկեր”:
- Արդյո՞ք նորվեգացի աղջիկները “անբարոյական” են, որովհետև նրանք ունեն “ընկերներ” և հագնում են շորեր, որոնք ցույց են տալիս իրենց բաց փորը:
- Արդյո՞ք նորվեգացի աղջիկները արժանի են նույնպիսի հարգանքի, որքան մահմեդական աղջիկները:
- Արդյո՞ք լավ մահմեդական լինելու համար անհրաժեշտ է “հիջաբ” հագնել:
- Արդյո՞ք ոչ-մահմեդականները պետք է իրենց խնդիրը համարեն այն, որ ինչ-որ մեկը հագնում է հիջաբ:

- Նրանք, ովքեր ուզում են հիջար հագնել դասարանում, կարող են դա անել, բայց ոչ ոք չի կարող հագնել գլխարկ: Արդյո՞ք դա արդարացի է, թե ոչ:
- Ավելի լավ է լինել քրիստոնյա, թե՞ մահմեդական:
- Արդյո՞ք հնարավոր է ոչնչի չհավատալ:
- Արդյո՞ք պետք է խղճալ նրանց, ով չի նշում Սուրբ Ծնունդը:
- Արդյո՞ք պետք է խղճալ նրանց, ով պաս է պահում:
- Ալ-Ղաիդան իսլամական կազմակերպությունն է: Արդյո՞ք բոլոր մահմեդականները դրա անդամներ կամ աջակիցներ են:
- Արդյո՞ք բոլոր մահմեդականները պետք է աջակցեն սրբազան պատերազմին:
- Արդյո՞ք մահմեդականներին պետք է մեղադրել սեպտեմբերի 11-ի համար:
- Արդյո՞ք քրիստոնեական Աստվածը և Ալլահը տարբեր աստվածություններ են, թե դա միևնույն աստվածությունն է:

Օրինակ. Միացյալ Ազգերի օր

Հոկտեմբերի 24. Միացյալ Ազգերի օրվան նվիրված հավաք սրահում

2004 թ. գարնանը դպրոցը հրավիրեց ներկայացուցիչներ տեղական մզկիթից, բողոքական կոնգրեգացիայից, Մարդկային Բարոյականության կազմակերպությունից, ինչպես նաև ծնողների և ուսուցիչների կազմակերպություններից՝ «Արժեքներ» թեմայով բազմամշակութային հանդիպման:

Նպատակն էր՝ գտնել դպրոցի և վերը նշված կազմակերպությունների համար ընդհանուր արժեքները: Դպրոցը շեշտում էր մեծահասակների միջև փոխադարձ հարգանքի և որոշ կարևոր արժեքների համար պայքարելու պատրաստականության կարևորությունը: Հանդիպումը մեծ հաջողություն ունեցավ, եկեղեցին և մզկիթը արտահայտեցին իրենց ձգտումը՝ ապահովել ավելի մոտ հարաբերություններ: Բոլոր մասնակցիները շեշտեցին ՄԱԿ-ի և մարդու իրավունքների կարևոր դերը: Դա հաշվի առնելով՝ դպրոցը հրավիրեց մզկիթի, ավետարանչական եկեղեցու և Մարդկային Բարոյականության կազմակերպության ներկայացուցիչներին՝ միանալ հոկտեմբերի 24-ի ընդհանուր հավաքին և հետո այցելել որոշ դասերի: Ներկայացուցիչներին առաջարկեցին արտահայտել իրենց կարծիքներն այն մասին, թե ինչու և ինչպես են նրանք գնահատում ՄԱԿ-ի օրը և մարդու իրավունքները՝ իրենց կրոնների տեսակետներից: Երեխաներն ունեին հնարավորություն հարցեր տալու, ինչպես օրինակ.

- Արդյո՞ք գոյություն ունի մեկ Աստված, շատ աստվածներ, թե՞ աստված ընդհանրապես գոյություն չունի: Արդյո՞ք Աստվածը և Ալլահը միևնույն բանն են:
- Արդյո՞ք ընդունելի է, որ մահմեդականը գնա եկեղեցի, կամ հակառակը՝ բողոքականը գնա մզկիթ:
- Ավելի լավ է լինել քրիստոնյա, թե՞ մահմեդական:
- Ինչու՞ էք դուք պաս պահում: Արդյո՞ք դժվար է պաս պահելը:

Օսլոյի նախկին եպիսկոպոս Գուննր Սթաալսեթը ևս հրավիրվել էր դպրոց, քանի որ նա ակտիվ դեր է խաղացել Նորվեգիայում և ամբողջ Եվրոպայում տարբեր կրոնական առաջնորդների միջև հարաբերությունները զարգացնելու գործում: Բացի այդ, նա ակտիվորեն մասնակցում է ռասիզմի դեմ պայքարին: Նա այցելեց վեցերորդ և յոթերորդ դասարանների երեխաներին:

Նա պատմեց երեխաներին տարբեր կրոնական առաջնորդների հետ աշխատանքի և հանուն խաղաղության նրանց համատեղ աշխատանքի մասին՝ հատկապես սեպտեմբերի 11-ի ահաբեկչությունից հետո:

Նա խոսեց Հնդկաստան իր կատարած այցելությունների մասին, նրան հարց տրվեց հնդկական կրոնական առաջնորդների և նրանց կրոնի՝ հինդուիզմի հանդեպ իր վերաբերմունքի մասին: Նա արտահայտեց իր խորին հարգանքը այն հոգատարության հանդեպ, որով հինդուները վերաբերվում են բոլոր կենդանի արարածներին: Նա նաև աշակերտներին պատմեց Մահաթմա Գանդիի և հանուն խաղաղության ու արդարության նրա ոչ-բռնի պայքարի մասին:

Նա երեխաներին շատ պատմեց Նորվեգիայում իր աշխատանքի մասին: Այդ կապակցությամբ երեխաները բազմաթիվ հարցեր տվեցին, ինչպես օրինակ.

- Ինչպե՞ս է ապրում եպիսկոպոսը: Արդյո՞ք նա ունի ընտանիք և երեխաներ:
- Ինչպե՞ս է եպիսկոպոսը հագնվում եկեղեցում (այցելության ժամանակ հագած էր կրոնական սպասավորի շապիկ և սովորական կոստյում):
- Ինչպե՞ս էր նա զգում, երբ անցկացնում էր նորվեգական թագաժառանգի և նրա կնոջ ամուսնության արարողությունը և նրանց երեխաների մկրտությունը:

Արտադպրոցական այցելություններ. Կրոնական պաշտամունքի վայրերը և այլընտրանքային աշխարհայացք առաջարկող կազմակերպություններ (Նորվեգիա)

Համատեքստ

Այս ծրագիրը Նորվեգիայի մի գյուղական շրջանից է, որում, ներկայացված են բազմաթիվ մշակույթներ: Այս դպրոցում ներկայացված են ավելի քան քառասուն ազգություններ և չորս հիմնական կրոնները, այդ իսկ պատճառով դպրոցը երբեմն իրեն անվանում է “աշխարհի մանրակերտ”: Բազմամշակութային կապերը, կարելի է ասել, դարձել են դպրոցի “այցետուփ”: Կարևոր է այս ծրագիրը դիտարկել վեց տարվա ուսումնական ծրագրի տեսանկյունից՝ երկրորդից մինչև յոթերորդ դասարաններ:

Ընդհանուր նպատակներ

- Ծանոթանալ այլ համաշխարհային կրոնների և դրանց կողմից կյանքի մեկնաբանություններին և բարոյական չափանիշներին:
- Նպաստել փոխըմբռնման և փոխադարձ հարգանքի ձևավորմանը, ինչպես նաև հավատի հարցերում տարբերություններ ունեցող մարդկանց միջև երկխոսությանը:

Տեղական մզկիթ այցելության նպատակները (երկրորդ և երրորդ դասարաններ)

- Ձևավորել այլ աշակերտների հանդեպ հարգանք և հանդուրժողականություն
- Տեսնել և լսել մահմեդական դպրոցականներին Ղուրանի դպրոցում:

Տեղական բողոքական եկեղեցի այցելության նպատակները (չորրորդ դասարան)

- Ծանոթանալ բողոքական եկեղեցու պատմության և խորհրդանիշների հետ:

Կաթոլիկ եկեղեցի կամ ֆրանցիսկանների վանք այցելության նպատակները (չորրորդ դասարան)

- Ծանոթանալ Ասսիզիի Սուրբ Ֆրանցիսկի և նրա հետևորդների կյանքի պատմությանը:
- Ծանոթանալ կաթոլիկ եկեղեցու պատմության և խորհրդանիշների հետ:

Օսլոյի “Կապույտ մզկիթի” այցելության նպատակները (հինգերորդ դասարան)

- Ծանոթանալ նրա պատմությանը, ճարտարապետությանը, խորհրդանիշներին և մահմեդականների կրոնական համոզմունքներին:

Օւլոյի “Մարդկության տուն” այցելության նպատակը (վեցերորդ դասարան)

- Ծանոթանալ Մարդկային Բարոյականության ասոցիացիայի կազմակերպության հետ:
- Ծանոթանալ Մարդկային Բարոյականության ասոցիացիայի ծեսերի, աթեիզմի և ազնուստիցիզմի հետ:

Օւլոյի սինագոգի այցելության նպատակները (վեցերորդ դասարան)

- Ծանոթանալ հուդայականության պատմությանը, նրա խորհրդանիշներին և հավատքին:

Օւլոյի բուդդայական կենտրոնի այցելության նպատակը (յոթերորդ դասարան)

- Ծանոթանալ բուդդայականության պատմությանը, ճարտարապետությանը և հավատքին:

Հինդուիստական տաճար այցելության նպատակները (յոթերորդ դասարան)

- Ծանոթանալ հինդուիզմի պատմությանը, ճարտարապետությանը և հավատքին:

Պլանավորում և դասավանդման ռազմավարություն

Յուրաքանչյուր այցելությունից առաջ պետք է ընթերցել տեքստեր համապատասխան թեմաների շուրջ և քննարկել համապատասխան ավանդույթներն ու վարվելակերպի կանոնները՝ աշակերտներին նախապատրաստելու համար: Միշտ պետք է ուշադրություն դարձնել նրան, թե երեխաներն ինչպես պետք է իրենց պահեն պաշտամունքի վայրում, և ինչպես պետք է ցուցաբերել հարգանք և հանդուրժողականություն: Նաև կարևոր է հաշվի առնել երեխաների հնարավոր անհանգստությունը կամ վախը (օրինակ՝ խաչված Քրիստոսի պատկերը տեսնելիս կամ գերեզմաններ այցելելիս):

- Տեղական մզկիթ այցելությունից հետո համեմատություն է կատարվում Հիսուսի ծննդյան մասին Աստվածաշնչի և Ղուրանի համապատասխան հատվածների միջև:
- Դերային խաղ Սուրբ Ծննդյան տոնի ժամանակ, ընդ որում անհրաժեշտ է ստուգել՝ որքանով է յուրաքանչյուր դերն ընդունելի տարբեր կրոնների ներկայացուցիչ աշակերտների համար, եթե հարկ է, կարելի է հարցնել ծնողներին:
- Այցելություններին հետևում է լրացուցիչ աշխատանք, որի ընթացքում երեխաները հայտնում են այցելություններից իրենց ստացած տպավորությունները, նկարներ են նկարում և ապա միմյանց ցույց տալիս դրանք:
- Տոնակատարություններ են կատարվում ոչ միայն Սուրբ Ծննդյան, այլև Իդ տոնի ժամանակ (Ռամադանի ընթացքում մահմեդական պասի ավարտը), Իդի համար համապատասխան երգի և դերային խաղի մշակում (տես ստորև):

Համագործակցություն

Դպրոցն ունի բազմամշակութային միջոցառումների համակարգող, որը մշակել էր այցելության վայրերի ցուցակ՝ հեռախոսի համարներով: Տարբեր դասարաններում դասավանդող ուսուցիչներ աշխատում էին պաշտոնյաների հետ՝ այցելության յուրաքանչյուր վայրում: Տեղական մզկիթ այցելության ժամանակ մենք համագործակցում ենք դասարանի մահմեդական ծնողների հետ: Տեղական ավետարանչական եկեղեցին ևս մշակել էր ծրագիր, որը լավ էր աշխատում տարբեր ծագում ունեցող երեխաների համար: Տեղական եկեղեցու ծրագիրն այնպիսին է, որ այլ դավանանք ունեցող երեխաների ծնողները հեշտությամբ համաձայնվում էին, որ իրենց երեխաները միանան դրան:

Քննարկվող թեմաները

- Դպրոցում ներկայացված տարբեր մշակութային և կրոնական խմբերին պատկանող մարդկանց միջև նմանություններն ու տարբերությունները:
- Հարգանք և հանդուրժողականություն միմյանց հանդեպ:

Նշանակետային խումբ/խմբի չափսը

- Ամբողջական դասարաններ, տարիքը՝ 7-ից 12 տարեկան:

Նախապատրաստման և իրականացման համար անհրաժեշտ ժամանակը

- Անհրաժեշտ է հեռախոսով կանխավ պայմանավորվածություն ձեռք բերել այցելությունների շուրջ (3 ամիս առաջ):
- Տարբեր թեմաների շուրջ դասերի նախապատրաստումը կարող է տարբեր ժամանակ պահանջել, թեև դասերին պետք է նախապատրաստվել դասի օրվանից մի քանի շաբաթ առաջ:
- Յուրաքանչյուր այցելությունը սովորաբար տևում է մեկ օր, բայց հետագա աշխատանքի տևողությունը կարող է տարբեր լինել յուրաքանչյուր այցելության դեպքում:

Դասավանդման/մանկավարժական նյութեր և սարքավորումներ

- Երեխաների կողմից դպրոց բերված կրոնական խորհրդանիշներ:
- Թուղթ, նկարչական պիտույքներ և այլն:

Իդի երգը

Wa Marhaba bika	Ja, Ramadan; Velkommen til deg	Ja, Ramadan
Welcome to you	Yes, Ramadan; Ja shahra gufrani	Ja, Ramadan
Gledens maaned	Ja, Ramadan; Tilgivelsenes maaned	Ja, Ramadan
The month of happiness	Yes, Ramadan ¹⁷	

¹⁷ Տարբեր լեզուներով կրկնվում են «Բարի Գալուստ, այո, Ռամադան, երջանկության ամիս» բառերը

Ռամադանի դերային խաղը ձևակերպված է որպես երկխոսություն մահմեդական երեխաների և նրանց նորվեզացի ընկերների միջև, որի ընթացքում տրվում են բացատրություններ պասի ժամանակաշրջանի վերաբերյալ:

Գնահատում

- Պաշտամունքի վայրին արդեն իսկ ծանոթ երեխաները հեշտությամբ գտնում են ընդհանրություններն ու տարբերությունները: Նրանք համարում են, որ հետաքրքիր է տեսնել այլ կրոնների պաշտամունքի վայրերը, և նրանց մոտ ձևավորվում է ավելի անբռնազբոսիկ վերաբերմունք օտար մշակույթների հանդեպ: Նրանք, ովքեր դավանում են համապատասխան կրոնը, հպարտությամբ ցույց են տալիս ուրիշներին իրենց պաշտամունքի վայրը և պատմում դրա մասին:
- Բոլոր ծնողներին խորհուրդ է տրվում թույլ տալ իրենց երեխաներին մասնակցել այցելություններին՝ անկախ նրանց կրոնական պատկանելությունից: Այցելություններն ընդամենը նպատակ են հետապնդում տեղեկատվություն և ըմբռնում ձևավորել: Ծնողների մոտ ձևավորվում է ծրագրի հանդեպ շատ դրական մոտեցում:
- Պաշտամունքային բոլոր հաստատությունները բարյացակամ էին տրամադրված: Երեխաներին և նրանց հարցերին ու կարծիքներին շատ լուրջ էին վերաբերվում: Այդպիսի վերաբերմունքը նպաստում էր հանդուրժողականության և փոխադարձ հարգանքի վրա հիմնված հարաբերությունների ձևավորմանը:
- Պաշտամունքի վայրեր այցելությունը աշակերտներին տալիս է այնպիսի գիտելիք, որը սկզբունքորեն տարբերվում է դպրոցի այլ դասերից: Այն նպաստում է կրոնական և մշակութային տարբերությունների հանդեպ բաց և ազատ վերաբերմունքի ձևավորմանը: Երկխոսություն է տեղի ունենում, որին մասնակցում են երեխաները և այն կրոնի ներկայացուցիչները, որի պաշտամունքային վայրը երեխաներն այցելում են: Ստորև առաջարկում ենք ծանոթանալ այդպիսի երկխոսության երկու օրինակների:
- Երեխաները սովորում են, թե ինչպես պետք է մտնել պաշտամունքի վայր և ինչպիսի վարքի կանոններ են այնտեղ գործում: Նրանք զգում են, որ իրենց այցելած բոլոր պաշտամունքային վայրերում առկա է միևնույն խաղաղ մթնոլորտը:
- Մենք համոզվեցինք, որ այն երեխաները, որոնք սկզբից անհանգստացած էին եկեղեցի կամ տեղական գերեզմանատուն այցելությունից, հետագայում ավելի հանգիստ էին վերաբերվում այդ այցելություններին, քանի որ համոզվեցին, որ չկա վախենալու որևէ առիթ: Դա տեղի ունեցավ նախկինում օտար մշակույթի հետ ավելի լավ ծանոթանալու շնորհիվ:
- Մենք սկսեցինք գիտակցել, որ այս ծրագրի միջոցով ստեղծում ենք հիմքեր, որպեսզի երեխաներն ավելի լուրջ վերաբերվեն սեփական կամ այլ մարդկանց կրոնական կամ աշխարհիկ հայացքներին:
- Երեխաները, որոնք արդեն իսկ ծանոթ են որոշակի պաշտամունքային վայրերի, հպարտություն են զգում՝ իրենց դասընկերներին այդ վայրերը ցույց տալով: Դպրոցի տեսակետից դա բազմաթիվ աշակերտների և նրանց մշակույթների հանդեպ հետաքրքրություն և ուշադրություն ցուցաբերելու արդյունավետ ձև է:
- Երեխաները ամբողջ այցելության ընթացքում մեծ հետաքրքրությամբ էին հետևում “խմբավարին”, որը եկեղեցու ներկայացուցիչ էր և մասնավորապես իր վրա էր

վերցրել կաթոլիկ հավատին և ավանդույթներին երեխաներին ծանոթացնելու առաջադրանքը:

Օսլոյի “Կապույտ մզկիթի” այցելության ժամանակ տեղի ունեցած երկխոսությունների օրինակներ

Մզկիթ մտնելիս՝ իմամը ցույց տվեց մեզ՝ որտեղ մենք կարող էինք թողնել մեր իրերը և թողնել մեր կոշիկներն աղոթասրահ մտնելուց առաջ: Մենք բոլորս նստեցինք հատակին, որի վրա գորգ էր փռված: Իմամը սկսեց պատմել մահմեդականի կյանքում ամենակարևոր հինգ կանոնների կամ այսպես կոչված “հինգ պունների” մասին և ասաց, որ երեխաները կարող են ժամանակ առ ժամանակ հարցեր տալ: Նախևառաջ երեխաներին հետաքրքրեց գեղեցիկ զարդարված աղոթասրահը: Ջարդանախշերի ֆոնին նրանք նկատեցին արձանագրություններ:

Ա. (շակերտ). Ի՞նչ է գրված պատին:

Ի. (մամ). Գրված է “Ալլահ”՝ արաբերեն տառերով: Իսլամը թույլ չի տալիս պատկերել Ալլահին, դրա փոխարեն մենք զարդանախշերով ենք զարդարում մզկիթները: Ալլահը միակ Աստվածն է, և նա նույն Աստվածն է, որին պաշտում են քրիստոնյաներն ու հրեաները: Լավ մահմեդականը ամեն օր կրկնում է իր հավատքի ամենակարևոր արտահայտությունը՝ “Չկա աստված Ալլահից բացի, և Մուհամեդը նրա մարգարեն է”:

Ա. Ի՞նչու պատին կա յոթ ժամացույց:

Ի. Ժամացույցներից հինգը ցույց են տալիս ամենօրյա աղոթքի ժամերը, վեցերորդ ժամացույցը՝ ուրբաթ օրվա աղոթքի ժամանակը, իսկ յոթերորդը “սովորական” ժամացույց է, որը ցույց է տալիս ճշգրիտ ժամանակը:

Ա. Ինչու՞ էք դուք այդքան հաճախ աղոթում:

Ի. Որովհետև Ալլահն ինքն է այդպես սովորեցրել մեր մարգարեին: Եվ երբ մենք աղոթում ենք, մենք միշտ շրջվում ենք դեպի Մեքքա, քանի որ այնտեղ է Ալլահի տունը՝ Քաաբան, որը կառուցել է Իբրահիմը:

Ա. Ինչպե՞ս էք իմանում՝ որտեղ է Մեքքան:

Ի. Նայեք այստեղ: Աղոթասրահում մենք ունենք որմնախորշ, որը ցույց է տալիս ճիշտ ուղղությունը: Մենք միշտ ծնկի ենք կանգնում դեմքով դեպի որմնախորշը: Աղոթասրահ մտնելուց առաջ մենք լվանում ենք մեր դեմքը, ձեռքերը և ոտքերը և մի քիչ ջուր ենք ցանում գլխի վրա, որպեսզի Ալլահին դիմելիս մաքուր լինենք:

Ա. Ինչպե՞ս էք իմանում՝ որտեղ է Մեքքան, եթե աղոթասրահում չեք:

Ի. Այդ դեպքում մենք օգտագործում ենք այսպես կոչված “աղոթքի կողմնացույցը”, որը ցույց է տալիս ուղղությունը:

Ա. Ինչու՞ էք հավատում դրախտի և դժոխքի գոյությանը:

Ի. Մուհամեդն ասել է, որ նրանք, ովքեր հավատում են Ալլահին և կատարում են նրա պատվիրանները, կգնան Դրախտ: Նրանք, ովքեր գործում են Ալլահի պատվիրաններին դեմ, կգնան դժոխք: Մենք չգիտենք, թե ով է գնալու դժոխք: Դժոխքում կա կրակ, կան սառը և կեղտոտ ջրեր, օձեր, սարդեր և այլն: Նրանք, ովքեր գնում են դժոխք, պատժվում են երկրային կյանքում իրենց կատարածի համար:

Ա. Արդյո՞ք չար մարդիկ կարող են գնալ Դրախտ:

Ի. Նա, ով հավատում է Ալլահին, գնում է Դրախտ:

Եթե մեկը մարդ է սպանել, նա սկզբից գնում է Դժոխք, բայց եթե նա հավատում է Ալլահին, նա, Դժոխքում պատժվելուց հետո, կտեղափոխվի Դրախտ:

Եկեք պատմեմ ձեզ մի պատմություն: Մի ծեր կին հանդիպեց Մուհամեդին: Նա հարցրեց, թե ծեր կանայք գնում են Դրախտ, թե ոչ: Մուհամեդն ասաց նրան, որ միայն երիտասարդներն են գնում Դրախտ: Ծեր կինը սկսեց արտասվել: Ապա Մուհամեդը հանգստացրեց նրան և ասաց՝ «Մարդը Դրախտ մտնելիս դարձյալ երիտասարդ է դառնում»:

Ա. Ինչու՞ էք դուք պասս պահում:

Ի. Պասը հիշեցնում է մեզ, թե ինչպես են իրենց զգում աղքատ, սոված և ծարավ մարդիկ: Մենք չենք ուտում և չենք խմում արևածագից մինչև մայրամուտ: Դրա փոխարեն մենք մտածում ենք Ալլահի և հնարավոր բարի գործերի մասին:

Ա. Արդյո՞ք երեխաներն էլ պետք է պասս պահեն:

Ի. Երեխաներին պետք չէ պասս պահել, և մենք խորհուրդ չենք տալիս, որ երեխաները սոված գնան դպրոց: Շատ երեխաներ ցանկանում են պասս պահել, քանի որ այդպես են անում ընտանիքի մնացած անդամները, բայց նրանք պարտավոր չեն պասս պահել: Նրանք կարող են սպասել մինչև տանսերեք կամ տասնչորս տարեկան, սակայն չկա հստակ օրենք այն մասին, թե երբ պետք է սկսել պասս պահել: Պասս պահողները պետք է բավականաչափ առողջ լինեն՝ երկար ժամերի ընթացքում պասս պահելու համար: Տարիքով մեծ և հիվանդություններ ունեցող մարդիկ չպետք է պասս պահեն:

Ա. Ի՞նչ է լինում, եթե որևէ մեկը ուտում կամ խմում է պասսի ժամերի ընթացքում:

Ի. Այդ մարդը պետք է պասս պահի ևս վաթսուն օրվա ընթացքում կամ աղքատներին ուտելիք բաժանի: Մահմեդականները պասս են պահում Ռամադան կոչվող ամսվա ընթացքում: Ռամադանը ամեն տարի տարբեր ժամանակ է տեղի ունենում, քանի որ մահմեդական տարին տասնմեկ օրով ավելի կարճ է, քան այն տարին, որն օգտագործվում է արևմտյան աշխարհում: Մահմեդական օրացույցը հետևում է ոչ թե արևային, այլ լուսնային տարուն: Մահմեդական թվագրության սկիզբն է համարվում մ.թ. 622 թ., երբ Մուհամեդը Մեքքայից հեռացավ Մեդինա քաղաքը: Այսպիսով, մ.թ. 2005 թ. համապատասխանում է մահմեդական թվագրության 1425-26 թթ.:

Ռամադանի վերջում մենք դրամ ենք տալիս աղքատներին, և երբ Ռամադանն ավարտվում է, կազմակերպում ենք տոնակատարություն՝ համեղ ուտելիքով, և միմյանց նվերներ ենք տալիս:

Ա. Խնդրում ենք պատմել մեզ սրբազան Քաաբայի մասին:

Ի. Քաաբայի քարը դրված է Մեքքայում՝ սև քար, որն ամրացված է Քաաբայի շենքի պատին: Քարը սրբազան է, և լավ մահմեդականը պետք է փորձի այցելել Մեքքա իր կյանքի ընթացքում գոնե մեկ անգամ, եթե կարող է դա իրեն թույլ տալ ֆիզիկապես, ֆինանսապես կամ քաղաքական տեսակետից (կարող է ստանալ համապատասխան վիզա): Քաաբան եղել է մի կառույց, որտեղ մարդիկ երկրպագել են բազմաթիվ փոքր աստվածությունների, բայց Ալլահն ասաց Մուհամեդին, որ նա պետք է կուռքերից մաքրի այդ վայրը, և այնտեղ պետք է երկրպագեն միայն Ալլահին: Ամեն տարի հատուկ ամսվա ընթացքում դա տեղի է ունենում. ամբողջ աշխարհից միլիոնավոր

մահմեդականներ գալիս են Ալլահին երկրպագելու և Քաաբայի սրբազան սև քարը համբուրելու: Այս ուխտագնացությունը հինգերորդ սյունն է:

Չորրորդ սյունը աղքատներին օգնելն է: Մահմեդականները վճարում են հարկ, Նորվեգիայում մենք վճարում ենք մեր շահույթների 2.5%-ը՝ այսինքն 25 կրոն հազար կրոնից:

Աշակերտները տվեցին բազմաթիվ այլ հարցեր: Իմամն ասաց մեզ, որ շատ դրական տպավորություն էր ստացել երեխաների հետաքրքրասիրությունից, իսկ երեխաները մեծ հաճույք էին ստացել, քանի որ նրանց հնարավորություն էր ընձեռվել ավելի շատ բան իմանալ այն ամենի մասին, ինչի մասին նրանք լսել էին դպրոցում կամ կարդացել էին կրոնի տեսության դպրոցական դասագրքում:

Օսլոյի հռոմեական-կաթոլիկ Սուրբ Հավարդ եկեղեցում տեղի ունեցած երկխոսությունների օրինակներ

Ա(շակերտ). Ինչու՞ եկեղեցին ներսից շրջանաձև է թվում, իսկ դրսից՝ քառակուսի:

Է(քսկուրսավար). Շրջանը խորհրդանշում է մի բան, որ հավերժ է, չունի սկիզբ և ավարտ, այսինքն մեր երկնային հորը՝ Աստծուն, եկեղեցական պատարագը և աղոթքը: Այն հանգամանքը, որ դրսից եկեղեցին քառակուսու ձև ունի, ցույց է տալիս, որ այն կապված է աշխարհիկ կյանքի հետ, եկեղեցու բակում կան գրասենյակներ, պետքարան, հավաքների սրահ և վանական համալիր:

Ա. Ինչու՞ է թվում, որ ևս մեկ ակնթարթ, և կտուրը կընկնի մեր վրա:

Է. Այս եկեղեցին շատ յուրահատուկ է, քանի որ այն ունի շրջանաձև գմբեթ, որն ուղղված է դեպի ներքև: Որքան ես գիտեմ, ոչ մի ուրիշ եկեղեցի այդ ձևով չի կառուցվել: Ճարտարապետն այս ձևով ցանկացել է ցույց տալ, որ Աստված գալիս է դեպի մեզ, մինչդեռ դեպի վերն ուղղված գմբեթը ցույց է տալիս, որ մարդիկ են ձգտում դեպի Աստված:

Ա. Ինչու՞ աղյուսաշար պատի մեջ կան անցքեր:

Է. Դրանք ունեն ակուստիկ գործառույթ: Եթե պատերի մեջ չլինեին անցքեր, սրահի ներսում շատ ուժեղ արձագանք կլիներ:

Ա. Ինչու՞ պատերի մեջ կան քարե պատկերներ:

Է. Նկարների հաջորդականությունը կոչվում է “ֆրիզ”, այն պատկերում է սուրբ Ֆրանցիսկ Ասսիզցու կյանքի դրվագներ, որն ապրել է Իտալիայում ութ հարյուր տարի առաջ: Մեր եկեղեցում մենք ունենք Սան-Դամիանոյի եկեղեցու խաչի կրկնօրինակը, որը հիշեցնում է մեզ, թե ինչպես Ֆրանցիսկը սուրբ դարձավ: Ֆրանցիսկն իր մահվանից հետո ունեցավ հետևորդներ, որոնք իրենց անվանում էին ֆրանցիսկյան վանականներ: Այս եկեղեցում մենք ունենք չորս վանականներ, որոնք կատարում են քահանայի պարտականություններ: Մենք ունենք բավականին մեծ համայնք, որը տարածված է մեծ շրջանում:

Ա. Ինչքա՞ն մարդ է պատկանում այս եկեղեցու համայնքին:

Է. Մոտավորապես յոթ հազար: Մենք ուրախ ենք, որ բոլորը միաժամանակ չեն գալիս եկեղեցի, քանի որ մենք բավարար տեղ չունենք բոլորին միաժամանակ ընդունելու

համար: Երբեմն մենք վարձում ենք լյութերական եկեղեցիների տարածքը, որպեսզի պատարագ մատուցենք այն վայրերում, որտեղ ապրում են մեր համայնքին պատկանող հավատացյալները: Եվ ամեն տարի Ծաղկազարդի տոնին մենք լյութերական եկեղեցու հետ միասին անցկացնում ենք օյկումենիկ պատարագ: Պատարագի առաջին մասը տեղի է ունենում նրանց եկեղեցում, իսկ հետո մենք քայլում ենք դեպի մեր եկեղեցի և այնտեղ ավարտում պատարագը: Երկու քահանաները համագործակցում են, և նրանցից յուրաքանչյուրը մասնակցում է մյուսի տված պատարագին: Մեր երկու եկեղեցիներն էլ քրիստոնեական եկեղեցիներ են, թեև կան որոշակի տարբերություններ այն առումով, թե կրոնի որ տեսանկյունների վրա ենք մենք առավելապես շեշտ դնում:

Ա. Դպրոցում մենք լսել ենք, որ վանականները չեն կարող ամուսնանալ: Ինչու՞:

Է. Դա իրոք այդպես է: Վանականները և քահանաները ընտրում են ամուսնի կյանքը, որպեսզի նրանք, պարտավորված չլինելով ընտանիքին հատկացնել իրենց ժամանակի զգալի մասը, կարողանան իրենց ամբողջ ժամանակը հատկացնել այլ մարդկանց:

Է. Այժմ ցանկանում եմ ձեզ ցույց տալ խորանը: Ինչպես տեսնում եք, շրջանաձև հիմքի վրա կառուցված է քառակուսու ձև ունեցող խորանը, որը խորհրդանշում է կապն Աստծո և աշխարհի միջև: Այստեղ դուք կարող եք տեսնել մի փոքր որմնախորշ, որը փակված է քարով: Նրա ներսում կա ավագ և զարդանախշերով մի քանի տուփեր: Տուփերում գտնվում են մասունքներ, այսինքն կաթոլիկ եկեղեցու սրբերի մազերի, ոսկորների կամ մաշկի փոքր կտորներ:

Ա. Ինչպե՞ս են դառնում սուրբ:

Է. Երբեմն մարդկանց, որոնք իրենց կյանքի ընթացքում բազմաթիվ բարի գործեր են կատարել, մահվանից հետո դասում են սրբերի կարգին: Հաճախ նրանք նահատակներ են, որոնց սպանել են հավատքի համար: Հին և օրինական ավանդույթ է նրանց մարմնի մասերը պահել կաթոլիկ եկեղեցիներում: Բոլոր եկեղեցիները տարբեր երկրներում ունեն մասունքներ:

Ա. Ինչու՞ եք դուք պահում մասունքներ:

Է. Որովհետև մենք ուզում ենք ցույց տալ, որ մարդկանց բազմաթիվ սերունդերի ժառանգորդներն ենք և նրանց գործի շարունակողները:

Է. Այժմ ես ցանկանում եմ ցույց տալ ձեզ մի փոքր մատուռ, որտեղ դրված է մեր Սուրբ Մայր Մարիամի արձանը: Նա ամենաշատ պաշտված սուրբն է, քանի որ եղել է Հիսուս Քրիստոսի մայրը: Ոչ ոք չի ունեցել այդպիսի մոտ կապ Աստծու Որդու հետ, ինչպես իր մայրը: Մենք սուրբ Մարիամին նույն ձևով երկրպագում ենք ոչ այն ձևով, ինչպես երկրպագում ենք Աստծուն, բայց մենք խնդրում ենք նրան, որ նա մեզ համար աղոթի Աստծու առջև: Մենք կարող ենք անմիջականորեն Աստծուն աղոթել, բայց մենք հաճախ նախընտրում ենք, որ Մարիամը միջնորդի մեզ համար:

Ա. Ինչու՞ խորանի վրա դրված է պահարան:

Է. Մենք այն կոչում ենք աղոթարան: Համոզված եմ՝ լսել եք այն վրանի մասին, որը Մովսեսը և նրա ժողովուրդն իրենց հետ բերել են՝ անցնելով անապատի միջով: Նրանք այդ վրանում պահում էին Իսրայելի պատմության մասին ձեռագրերը, այնպես որ արևը դրանք չվնասեր: Մենք այնտեղ պահում ենք մեր նշխարքը՝ հատուկ հացը: Մենք այն ճաշակում ենք մեր Փրկիչ Հիսուսին հիշատակելիս:

Արվեստի օգտագործում. Միջմշակութային երաժշտություն (Սլովենիա)

Համատեքստը

Այս դասերի շարքը հիմնված է ժամանակակից բուդդիստական, մահմեդական, և հնդուիստական երաժշտության, ինչպես նաև արևմտյան ջազ և հնդկական դասական երաժշտության վրա: Մանրամասների համար՝ տես հավելվածը:

Դասերն իրականացվում են Սլովենիայի հանրային միջնակարգ դպրոցների ցածր դասարաններում, կրոնի և միջմշակութային կրթության վերաբերյալ ոչ-դավանական դասընթացի շրջանակներում: Դրանք եղել են դպրոցական ծրագրով նախատեսված ներածական պարապմունքներ իսլամի, ինդուիզմի և բուդդայականության թեմաների շուրջ: Այս թեմաների ներկայացումը երաժշտության բազմազանության միջոցով “մեղմ” մոտեցում է, որը ներկայացնում է բազմազանությունը ոչ թե որպես խնդիր, այլ որպես դրական գործոն:

Նպատակները

- Երաժշտության միջոցով նպաստել միջմշակութային և միջկրոնական փոխըմբռնմանը և երկխոսությանը:
- Հարստացնել ուսանողների գիտելիքները օտարների կրոնի և մշակույթի վերաբերյալ:
- Ծանոթացնել աշակերտներին գիտելիքի այլ աղբյուրներին:
- Ստեղծել հետաքրքրություն և ներապրում ուրիշների կրոնի և մշակույթի հանդեպ:
- Մոլորեցնել երեխաներին հարգել մարդկային արժանապատվությունը և մարդու իրավունքները, նպաստել, որ նրանք ձեռք բերեն համատեղ ապրելու համար անհրաժեշտ ունակությունները:

Դասավանդման ռազմավարություն

- Ինտերակտիվ ուսուցում, որն ընդգրկում է դասի շարադրում, բանավեճ, բացատրություն, նկարների և տեքստերի ուսումնասիրություն և դրանց շուրջ խորհրդածություն:

Քննարկված թեմաներ

- Երաժշտությունն իբրև բազմամշակութային իրականության հայելի:
- Տարբեր մշակութային և կրոնական ժառանգություններ ներկայացնող երաժշտության նմանություններն ու տարբերությունները:
- Երաժշտության միջոցով մարդկանց միջև երկխոսության և բարեկամության հաստատում:

Նշանակետային խումբը / խմբի չափսը

- 13-14 տարեկան 30 աշակերտներից կազմված ամբողջական դասարան (կամ ավելի փոքր խմբեր)

Ընդգրկված մասնակիցները

- Երաժշտության ուսուցիչը, ինֆորմատիկայի և համակարգչային տեխնոլոգիաների ուսուցիչը, աշակերտները:

Նախապատրաստության և իրականացման համար անհրաժեշտ ժամանակը

- Ուսուցչին անհրաժեշտ է ութ ժամ՝ ձայնով և պատկերներով համակարգչային ներկայացում (presentation) ստեղծելու համար:
- Երկու ժամ՝ իրականացման համար:

Դասի նկարագրությունը

- Դասը տեղի է ունենում ինֆորմատիկայի և համակարգչային տեխնոլոգիաների դասասենյակում:
- Առաջին մասը թեմաների ներածությունն է, որին հետևում է նյութի վիզուալ ներկայացումը և երաժշտության ունկնդրումը՝ համապատասխան բացատրություններով:

Օգտագործվող ուսումնական/մանկավարժական նյութերը և սարքավորումները

Համակարգչային սարքավորումներ՝ համակարգիչ, LCD պրոյեկտոր, բարձրախոսներ, PowerPoint ծրագիր և լազերային սկավառակներ (տես՝ հավելված):

Գնահատում

Աշակերտները մեծ խանդավառությամբ ընդունեցին դասը: Սկզբից երաժշտությունը մշակութային շոկ առաջացրեց, հատկապես բուդդայական երգեցողությունը և Նուսրաթ Ֆաթեհ Ալի Խանի անսովոր երաժշտությունը: Բայց այս սկզբնական տպավորությունից հետո աշակերտները սովորեցին անսովոր հնչյուններին և չէին ուզում դադարեցնել ունկնդրումը: Քավվալի երաժշտությունն առաջին անգամ լսելիս՝ նրանք սկսեցին պարել, և նրանց տրվեց առաջադրանք՝ պատրաստել պարային ներկայացում, որը պետք է մարմնավորեր մի իմաստուն ծերունու այն արտահայտությունը, որ “առանց փորձի չկա գիտելիք”:

Հավելված (հիմնված է լազերային սկավառակների շապիկներին առկա տեղեկատվության վրա)

Բուդդայական երգեր. Ավանդական բուդդայական երաժշտության հիմքն է ծիսական երգը և նվագը տաճարի ներքո: Չինացիների դեպքում մեղիտատիվ ձայներն արտահայտում են մարդու կապը բնության հետ. Ֆլեյտան հիշեցնում է ծառերի միջև փչող քամին, փայտե թմբուկները հնչեցնում են բնության ամպրոպը, ձեռքի զանգերը կրկնօրինակում են ջրի կարկաչը: Երգերն օգնում են կենտրոնացնել ուղեղը, բայց միաժամանակ գրավում են ունկդրին իրենց հնամենի հմայքով:

Մահմեդական Քավվալի երաժշտություն. Սուֆիների նվիրական երաժշտությունը, միջմշակութային համագործակցության մի օրինակ է, որին մասնակցում են երաժիշտներ, որոնք ներկայացնում են տարբեր մշակույթներ՝ կանադական, պակիստանյան, Ամերիկայի հնդկական մշակույթները: Նրանք օգտագործում են տարբեր մշակույթների գործիքները՝ սուրդու կոչվող մեծ բրազիլական թմբուկը, սենեգալյան ջեմբեն, հնդկական թաբլան, որոնց գումարվում են շրթհարմոնը, բաս-կիթառը, կիթառը և ստեղնային գործիքները:

Հինդուիզմ. Արևմտյան ջազային ավանդությունը հանդիպում է հնդկական դասական երաժշտությանը. Սանսկրիտ լեզվով Շակտի բառացիորեն նշանակում է էներգիա, կամ, ավելի ճիշտ, աստվածային էներգիայի կանացի տարբերակը:

Լեզվի օգտագործումը. արաբերենի և Մարոկկոյի մշակույթի դասավանդման ծրագիր

(Իսպանիա)

Համատեքստ

1980 թ-ին Իսպանիայի և Մարոկկոյի կառավարություններն ստորագրեցին մշակութային համագործակցության մասին համաձայնություն, որում շարադրված էին իսպանական միջնակարգ դպրոցի մարոկկացի աշակերտների համար նախատեսված արաբերենի և Մարոկկոյի մշակույթի դասավանդման ծրագրի հիմնական սկզբունքները: Ծրագրով նախատեսված համագործակցության և ծրագրի իրականացման հիմնական կետերի համաձայն.

- Իսպանիան իրականացնում է արաբերենի և Մարոկկոյի մշակույթի դասավանդումը իսպանական միջնակարգ դպրոց հաճախող երեխաների համար:
- Իսպանական իշխանությունները տրամադրում են ծրագրի իրականացմանը մասնակցող մարոկկացի ուսուցիչներին անհրաժեշտ տարածքը՝ խնդրո առարկա դպրոցների հոգաբարձուների խորհրդների համաձայնությամբ:
- Մարոկկոն տրամադրում է անհրաժեշտ ուսուցչական կադրերը և ամբողջապես պատասխանատու է նրանց համար:
- Իսպանիան մասնակցում է ուսուցիչների նախապատրաստմանը, ինչպես նաև դասերի ժամանակ օգտագործվող նյութերի մշակմանը:

Կրթական ուսումնասիրությունների և փաստաթղթերի կենտրոնը (CIDE) համակարգում է ծրագիրը, որն սկսվեց Իսպանիայում 1994/95 թթ:

Ծրագրի ընդհանուր նպատակները

- Մարոկկացի աշակերտներին տրամադրել կրթություն, որը կօգնի նրանց պահպանել իրենց ինքնությունը, ապրել իրենց մշակույթով և միաժամանակ հարգել իրենց ընդունող երկիրը, ձեռք բերել վստահություն իրենց և իրենց ապագայի հանդեպ:
- Հաջողությամբ հարմարվել դպրոցին և նոր կյանքին՝ ձևավորելով հանդուրժողականություն և համայնքի զգացում:

Մշակութային և միջմշակութային նպատակներ

- Հասկանալ իրենց սեփական երկրի և արաբական աշխարհի սոցիալական, մշակութային և քաղաքական համակարգների առանձնահատկությունները:

- Արժեքավորել իրենց մշակույթի հիմնական առանձնահատկությունները՝ որպես հիմք ընդունող երկրի մշակույթի հանդեպ հետաքրքրություն ձևավորելու և ընդունող երկրի մշակութային առանձնահատկությունները հարգելու համար:
- Գտնել և գիտակցել Իսպանիայի և Մարոկկոյի ժողովուրդների մշակութային արժեքների միջև նմանությունները և Իսպանիայի մշակույթի պատմության մեջ արաբական մշակույթի ներդրումը:
- Օգնել տարբեր ազգություններին և մշակութային խմբերին պատկանող աշակերտներին մասնակցել միջոցառումների, որոնք նախատեսում են փոխըմբռնման և փոխադարձ հարգանքի ձևավորմանը:
- Նպաստել հանդուրժողականության, հարգանքի և ընդհանրության զգացմունքների ձևավորմանը:
- Նպաստել, որ աշակերտները գիտակցեն իրենց սեփական մշակույթի ներսում արժեքների և աշխարհայացքների բազմազանությունը և հետաքրքրություն ցուցաբերեն ընդունող երկրի մշակույթի նկատմամբ:
- Աշակերտների համար բացահայտել ռասայական, գենդերային, մշակութային կամ կրոնական խտրականության բացասական բնույթը:

Դասավանդման ռազմավարություն և նյութերը

- Աուդիո-վիզուալ նյութեր, սլայդեր, տուրիստական բրոշյուրներ Մարոկկոյի, Իսպանիայի և այլ երկրների մասին:
- Ծագման երկրի և ընդունող երկրի բազմազանության բացահայտում:
- Աշակերտին մոտիկից ծանոթ իրավիճակների և իրադարձությունների, ինչպես նաև ԶԼՄ-ների տեղեկատվության օգտագործում:
- Փաստաթղթեր, որոնք տեղեկատվություն են պարունակում քննարկվող հասարակությունների և երկրների վերաբերյալ:
- Նպաստել, որ աշակերտները լինեն ուսումնական գործընթացի ակտիվ մասնակիցներ՝ օգտագործելով իրենց իսկ անձնական փորձը և քննարկման վրա հիմնված դասավանդման մեթոդները:
- Դասերն իմաստավորել՝ նպաստավոր պայմաններ ստեղծելով աշակերտների ինքնարտահայտման համար:
- Մովորեցնել հավասարություն՝ առանց աշակերտների միջև որևէ խտրականություն դնելու, հարգանքի, հանդուրժողականության և բարեկամության մթնոլորտում:
- Զարգացնել աշակերտների ինքնության և բարձր ինքնագնահատականի զգացումը, թույլ տալ նրանց, օրինակ, ստեղծել և խաղալ իրենց սեփական խաղերը:

Տարբեր մակարդակների վրա քննարկվող թեմաներ

Նախապատրաստական մակարդակով մշակութային և միջմշակութային բովանդակությունները որքան հնարավոր է միաձուլված են հանդես գալիս. լեզվական

բովանդակությունը արմատավորված է աշակերտին շրջապատող միջավայրում և նրա անձնական փորձի մեջ: Ավելի ուշ այն աստիճանաբար ընդլայնվում է՝ ընդգրկելով ավելի լայն և ավելի բարդ հասկացություններ: Յուրաքանչյուր մակարդակով աշխատանքը կենտրոնանում է աշակերտների տարիքին և բնութագրող հատկանիշներին համապատասխանող հետաքրքրության ոլորտների վրա: Մշակութային բաղադրիչը կազմված է մի շարք տարրերից. Աշխարհագրություն, պատմություն, արվեստ, քաղաքացիական և կրոնական կրթություն, որոնք ընդգրկում են ինչպես Իսպանիայի, այնպես էլ Մարոկկոյի կյանքը:

Ծրագրի իրականացման տարրերակներ

Տարբերակ Ա. նախատեսված է փոքրաթիվ մարոկկացի աշակերտներ ունեցող դպրոցների համար:

Տարբերակ Բ. նախատեսված է բազմաթիվ մարոկկացի աշակերտներ ունեցող դպրոցների համար:

Գնահատում

Ըստ ստացված տեղեկատվության՝ արդյունքը եղել է դրական, աշակերտները ցուցաբերել են ընդունող հասարակության մեջ իրենց մշակութային ինքնության ավելի խորը գիտակցում: Ծրագիրն օգնել է նրանց ավելի ակտիվորեն մասնակցել համատեղ առաջադրանքների կատարմանը և սովորեցրել է նրանց, օգտագործելով համապատասխան լեզուն, հակամարտությունները լուծել երկխոսության միջոցով: Այն նաև օգնել է ուրիշների և նրանց գաղափարների, համոզմունքների և կարծիքների հանդեպ հանդուրժողականության և հարգանքի ձևավորմանը: Բացի այդ, ծրագիրն օգնել է աշակերտներին ձևավորել մոտեցումներ որոշակի սոցիալական խնդիրների նկատմամբ (անհանդուրժողականություն, քսենոֆոբիա, իմիգրացիա): Ուսուցիչը կատարում է կարևոր դեր ինչպես պլանավորման փուլում, այնպես էլ կոնցեպտուալ հարցերի բովանդակությունը աշակերտներին ներկայացնելու գործում: Կարևոր է, որ դպրոցական ծրագիրը լինի բավականաչափ ճկուն և ուսուցչին հնարավորություն տա այն հարմարեցնել դպրոցում առկա պայմաններին: Բացի այդ, կարևոր է ընդգրկել ընտանիքները, նրանց օգնությամբ հնարավորության սահմաններում խթանել և հզորացնել դասավանդման գործընթացը:

Ապահով կրթական միջավայրի ստեղծում. Նմանությունների և տարբերությունների արժեքավորում

(Միացյալ Թագավորություն)

Համատեքստը

Ծրագիրն իրականացվում է բազմամշակութային, շարունակ փոփոխվող աշակերտական կազմ ունեցող դպրոցում, որը գտնվում է ոչ-բարեկեցիկ շրջանում: Ծրագիրը կարող է իրականացվել հումանիտար առարկաների դասավանդման շրջանակներում (պատմություն, աշխարհագրություն, կրոնական կրթություն): Այն նաև կարող է ընդգրկվել որպես բաղադրամաս հատուկ միջոցառումների շաբաթների ծրագրերի մեջ, ինչպես օրինակ Փախստականների շաբաթ, Սև պատմության շաբաթ և այլն: Նախընտրելի է իրականացնել այն կիսամյակի սկզբում, քանի որ դրա շնորհիվ ուսուցիչը ստեղծում է մի միջավայր, որում արժեքավորվում են աշակերտների ինքնությունները:

Նպատակներ

Դասի նպատակն է ստեղծել ապահով կրթական միջավայր, որում բոլոր աշակերտները, նրանց մշակույթը, կրոնը և ինքնությունը հավասարապես արժեքավորվում են և ուսանողները զգում են, որ պատկանում են միևնույն հավաքական ամբողջությանը: Դրան կարելի է հասնել ուսուցչի կողմից միջնորդավորված, էմոցիոնալ առումով հավասարակշռված դասավանդման միջոցով, որն ընդգրկում է այնպիսի առանձնահատկություններ, ինչպես օրինակ ձայնի համապատասխան տոնի օգտագործումը, հաղորդակցության ոչ-վերբալ ձևերի օգտագործումը, որոնք բոլորին թույլ են տալիս զգալ, որ նրանք հավասարապես ընդգրկված են ուսումնական գործընթացի մեջ: Ուսուցչի՝ օբյեկտիվ լինելու կարողությունը առավել կարևոր է այս ծրագրի հաջողության համար: Դասարանում համապատասխան միջավայրի առկայությունը պայմաններ է ստեղծում, որպեսզի զարգանան աշակերտների մտածելու և ինքնարտահայտվելու կարողությունները: Կրոնը և ինքնությունը փոխկապակցված են, և ապահով միջավայրը աշակերտներին թույլ է տալիս ընդգրկվել երկկողմանի երկխոսության մեջ, որի շրջանակներում արժեքավորվում է նրանց և ուրիշների հավատը: Այստեղ շատ կարևոր է այն սկզբունքը, որն արտահայտված է հետևյալ ասույթով. “մեր ուղեղը նման է պարաշյուտի. այն աշխատում է միայն բաց վիճակում”: Լավ լսող լինելու ունակությունը կարևոր է հետաքրքրություն, արժեքավորում և առանց նախապայմանների ներառում դրսևորելու համար: Դա հիմք է ստեղծում այն գիտակցության համար, որ կրոնական կրթության նպատակն է աշխարհայացքների ձևավորումը: Կրոնական կրթությունը աշակերտներին տալիս է հնարավորություն տեսնել ավելի լայն աշխարհը, ուսումնասիրել և վերապրել այն:

Պետք է ի սկզբանե դրվեն փոխադարձ հարգանքի, ընդհանուրի և մասնավորի սահմանները: Կարևոր է, որ փոքրամասնությունները ներկայացնող աշակերտների ընդգրկումը կրի իրական, այլ ոչ թե ձևական կամ խորհրդանշական բնույթ:

Նպատակներ աշակերտների համար

- Ձեռք բերել ավելի շատ վստահություն իրենց սեփական ինքնության և յուրօրինակության առումով:
- Ժամանակի ընթացքում գիտակցել և արժեքավորել դասարանում առկա բազմազանությունը:
- Ձևավորել գիտելիք աշխարհում գոյություն ունեցող սփյուռքների և իրենց երկրների հետ ունեցած կապերի մասին:
- Գիտակցել, որ կրոնը և ինքնությունը ոչ թե լոկալ երևույթներ են, այլ գոյություն ունեն ամեն տեղ:

Դասավանդման ռազմավարություն

- Աշակերտները նստում են շրջանաձև, որպեսզի կարողանան միմյանց տեսնել, ինչը նպաստում է դասարանում խմբային ինքնության ձևավորմանը:
- Դասավանդումը ներգրավում է բոլորին, քանի որ դասարանային աշխատանքը ընդունելի է նաև հատուկ կարիքներ ունեցող երեխաների համար:
- Օգտագործվում են կավ կամ պլաստիլին, լուսանկարներ, ինչն օգնում է ցույց տալ, որ լեզվի իմացության մակարդակների տարբերությունը խոչընդոտ չէ էֆեկտիվ հաղորդակցության համար:
- Խմբային աշխատանքում օգտագործվում է համագործակցային ուսուցումը, աշակերտները գովում և ոգեշնչում են միմյանց, իրար օգնում և առաջնորդում են, բոլորի մասնակցությունը լիարժեք է, պասիվությունը և անհավասարությունը հասցված են նվազագույնին:
- Մեկ այլ ռազմավարություն է ծնողների, ընտանիքի և համայնքի մասնակցությունը: Այս ծրագրին մասնակցում են աշակերտի ընտանիքը և համայնքը, ինչն օգնում է նրանց հաղորդակից դարձնել դպրոցին: Դա օգնում է, որ ուսանողներն ավելի լավ գնահատեն իրենց ընտանիքները և նրանց մասնակցությունը ուսումնական գործընթացին: Դա ստեղծում է համագործակցություն և նվազեցնում է բախումների հնարավորությունը:

Համագործակցություն

Այս ծրագրի նախաձեռնողն էր մի դպրոցական ուսուցիչ, որը համագործակցում էր էթնիկ փոքրամասնությունների առաջադիմության (Ethnic Minority Achievement - EMA) համար պատասխանատու ուսուցչի հետ:

Քննարկվող թեմաներ

- Ինչպես անել, որ բոլորն իրենց զգան կարևոր և ընդգրկված ընդհանուր գործի մեջ:
- Տարբեր մշակութային և կրոնական խմբերին պատկանող մարդկանց միջև տարբերություններ և նմանություններ:

Նշանակետային խումբը / խմբի չափը

Երեսուն աշակերտից կազմված մեկ ամբողջական դասարան, տարիքը՝ հինգից յոթ տարեկան:

Ծրագրի մասնակիցները

Ուսուցիչ, ուսուցչի օգնականներ, աշակերտներ, այցելուներ՝ մասնավորապես ծնողներ և ընտանիքի այլ անդամներ, որոնք պատմում են աշակերտներին տարբեր կրոնների և մշակույթների մասին:

Նախապատրաստության և իրականացման համար անհրաժեշտ ժամանակը

Մեկ ժամ նախապատրաստության և մեկից երկու ժամ իրականացման համար: Սա ընդգրկում է ծրագրի ներածությունը, այցելուների բանավոր պատմությունները, աշակերտների միջև երկխոսությունը, ինչպես նաև աշխատանքի արդյունքների ցուցադրությունը:

Ծրագրի նկարագրությունը

Նախևառաջ, անհրաժեշտ է վերբալ և ոչ-վերբալ նշանների օգնությամբ ստեղծել ապահով մթնոլորտ՝ հետագա աշխատանքը նախապատրաստելու համար: Այնուհետև, աշակերտները շարունակում են խոսել մեր ընդհանրությունների և տարբերությունների մասին. ինչ է նշանակում լինել միևնույն դասարանում, միևնույն թաղամասում, միևնույն տարածաշրջանում, միևնույն երկրում և միաժամանակ կապեր ունենալ աշխարհի տարբեր մասերի հետ: Լեզուն և կրոնը տեղադրվում են գլոբալ համատեքստում. օրինակ, նշվում է, որ ոչ բոլոր հինդու կրոնի ներկայացուցիչներ են ապրում Հնդկաստանում, նրանցից շատերն ապրում են Միացյալ Թագավորությունում, Կարիբյան ծովի ավազանում և այլն: Նրանք ունեն տարբեր մշակութային ժառանգություն և կրոնական յուրահատկություններ:

Աշակերտները խոսում են իրենց յուրօրինակության մասին. նրանք օգտագործում են հայելիներ իրենց բնորոշ առանձնահատկությունները դիտարկելու համար: Նրանք նկարում են իրենք իրենց:

Աշակերտները խոսում են իրենց ծնողների ծագման մասին: Նրանք լսում են իրենց ծնողների պատմությունները՝ որտեղ են նրանք մեծացել, երգերը, որ նրանք երգել են, մարդիկ, ովքեր նրանց վրա ազդել են և այլն: Դրանից հետո նրանք խոսում են իրենց կապերի մասին՝ Միացյալ Թագավորության և աշխարհի այլ երկրների հետ:

Այնուհետև այդ վայրերը նշվում են աշխարհի քարտեզի վրա:

Աշակերտները քննարկում են, թե ինչպես են իրենց ընտանիքները եկել տարբեր վայրերից և հավաքվել այստեղ, ինչպիսի բազմազան պատկեր է ներկայացնում այն դասարանը, որտեղ նրանք այժմ գտնվում են: Դա հպարտության առիթ է:

Օգտագործվող կրթական/մանկավարժական նյութերը և սարքավորումները

Թուղթ, նկարչական գործիքներ, հայելիներ, մեծ քարտեզ, ժապավեն՝ նկարներ կամ քարտեզի վրա տարբեր վայրեր իրար միացնելու համար:

Գնահատում

Այս ծրագրի իրականացման ամենաեական դասերից էր տարբեր կրոնների բազմազանության, ինչպես նաև յուրաքանչյուր կրոնի ներսում առկա բազմազանության գնահատումը: Դա մեծապես նպաստեց նրան, որ երեխաները սովորեն ոչ միայն “կրոնի մասին”, այլև “կրոնից”: Կրոնական կրթությունն դասավանդող, մասնագիտությամբ ոչ-կրոնագետ ուսուցիչների համար հաճախ լուրջ խնդիր է առարկայի գիտելիքի պակասը: Այնուամենայնիվ, աշակերտները կարող են որոշ չափով հաղթահարել այս դժվարությունը՝ դասարանցիներին պատմելով իրենց հավատին առնչվող թեմաների մասին: Այդ ձևով նվազագույնին է հասցվում “բոլոր մահմեդականները, հինդուները կամ քրիստոնյաները հավատում են...” մոտեցման ազդեցությունը, փոխարենն ուշադրության կենտրոնում է հայտնվում անհատը. աշակերտները, և նրանց ձայնը անհատականացվում է, իսկ կարծրատիպերը մարզինալ բնույթ են ստանում: Այս գործողությունն օգտակար էր աշակերտների ինքնագնահատականը և ուրիշների արժեքների վերաբերյալ նրանց տեղեկացվածությունը բարձրացնելու առումով: Այն զգալի հաջողություն բերեց աշխարհի մասին գիտելիքի ընդլայնման առումով: Նրանց ներապրողական ունակություններն ավելի զարգացան: Աշակերտները հաճույքով էին մասնակցում դասին իրենք իրենց նկարելիս և քարտեզի վրա իրենց ընտանիքների ծագման տեղերը նշելիս: Նրանք հարցեր էին տալիս այցելուներին տարբեր վայրերի և տարբեր կրոնական պրակտիկաների վերաբերյալ: Այս ծրագրի սահմաններում կարող է հատուկ ուշադրություն դարձվել կրոնի և մշակույթի գլոբալացման, ինչպես նաև կրոնի և մշակույթի տեղական բազմազանության վրա: Այս ծրագրի փորձը կարող է օգտագործվել այլ համատեքստում՝ մասնավորապես այլ ազգային կրթական համակարգերում:

Խորհուրդ

Ծրագիրը կարող է կատարելագործվել ավելի մեծ նկարների միջոցով (տես նկարները) կամ ուսուցչի նախընտրած միջոցների օգտագործման միջոցով (օրինակ, լուսանկարներ, պլաստիլին և այլն): Աշխատանքի նպատակն է՝ վերացնել ռասիստական, մշակութային և կրոնական նախապաշարումները՝ ընդգրկելով բոլոր աշակերտներին, այլ ոչ թե միայն նրանց, ովքեր պատկանում են խոցելի խմբերին: Այս ծրագիրը ոչ միայն բազմամշակութային է, այն նաև նպաստում է համագործակցության ձևավորմանը՝ հանուն կառուցողական երկխոսության և բազմամշակութայնության արժեքավորման: Այս առումով օգտակար է համեմատությունը ծաղկի հետ: Ծաղիկը ներկայացնում է կրթությունը: Ծաղկի որակն ակնհայտ է դառնում նրա բույրի շնորհիվ: Կրթության բույրը “թաքնված” դպրոցական ծրագիրն է, որը նպաստում է բոլոր մարդկանց հանդեպ հարգանքի ձևավորմանը: Կրթությունը և միջմշակութային արժեքավորումը միասին են հանդես գալիս, ինչպես ծաղիկը և իր բույրը: Ոչ միայն ուսուցիչը պետք է ձգտի հասնել առավել բարձր կրթական ստանդարտների իր աշակերտների համար, բայց նաև պետք է նրանց հաղորդի տեղեկատվություն, որը վերաբերում է այնպիսի ոլորտների, ինչպիսիք են զգացմունքային ոլորտը, սոցիալական կողերը, մարդկանց միջև հարաբերությունները, հանդուրժողականությունը և հարգանքը՝ սեփական ինքնության պահպանմամբ հանդերձ: Ընդհանրությունը և բազմազանությունը “երկվորյակ” հասկացություններ են, որոնք պայմաններ են ստեղծում տարբերություններով հանդերձ միասնության համար, հետևաբար կենսական նշանակություն ունեն ապագա քաղաքացիների ներդաշնակ համագործակցության համար: Առկա հակասությունները պետք է վերածվեն առավելությունների և հնարավորությունների:

Դերային խաղի վերլուծություն. ի՞նչ է հարգանքը

(Միացյալ Թագավորություն)

Համատեքստ

Այս դասերն ավելի լայն ծրագրի բաղադրամաս են, որի նպատակն է Անգլիայում կրոնական կրթություն առարկան անցնող աշակերտներին հնարավորություն տալ խորհելու բազմաթիվ խմբեր ներառող հասարակության մեջ հարգանքի խնդրի շուրջ:

Կրթական նպատակները

Աշակերտները պետք է ընդունակ լինեն.

- Սովորել իրադրություններից, որոնցում պահանջվում է հարգանք կրոնական և մշակութային սահմաններից այն կողմ գտնվող մարդկանց, մոտեցումների, կրոնական հայացքների և գաղափարների հանդեպ:
- Արժեքավորել և ավելի խորացնել իրենց սեփական գաղափարները՝ բոլորի հանդեպ հարգանքի խնդրի շուրջ:
- Տարբեր կրոնների հայացքների վրա հիմնվելով՝ խորությամբ ուսումնասիրել հարգանքի խնդիրը:

Դասավանդման ռազմավարություններ / խմբային դինամիկա

Աշակերտները զույգերով աշխատում են ինը իրավիճակների վրա, որոնցում առկա է անհրաժեշտ հարգանքի պակաս: Ընթացքում նրանք վերլուծում են այդ իրավիճակները:

Աշխատանքի մեթոդներ

Խմբային և անհատական աշխատանք:

Քննարկվող թեմաներ

- Ուրիշների հանդեպ հարգանք և հանդուրժողականություն:
- Ներապրում:

Նշանակետային խումբը / խմբի չափը

Տասնչորս տարեկան երեսուն երեխաներից կազմված դասարան:

Մասնակիցներ

Ուսուցիչը և աշակերտները:

Անհրաժեշտ ժամանակը

Նախապատրաստություն՝ քսան րոպե, իրականացում՝ երկու դաս, քառասունական րոպե:

Դասարանային աշխատանքի նկարագրություն

1. Աշխատել զույգերով ստորև ներկայացված ինը իրավիճակների վրա:
2. Քննարկել յուրաքանչյուր իրավիճակի այլընտրանքը. Ի՞նչ կարող էր պատահել, եթե հարգանքն իսպառ բացակայեր: Ի՞նչ կարող էր տեղի ունենալ, եթե առկա լիներ համընդհանուր հարգանք:
3. Աղյուսակի սյունակներում նշված յուրաքանչյուր անձին տալ գնահատական՝ տաս միավորից կազմված սանդղակով. տաս՝ հարգանքի բարձր աստիճան, մեկ՝ անհարգալից վերաբերմունք: Օգտագործել միավորների ողջ ընտրանին:
4. Դասընկերների հետ քննարկել իրենց կողմից տրված գնահատականները. Արդյո՞ք կարելի է հասնել համաձայնության ամբողջ դասարանով:
5. Հետագա աշխատանք
 - Դերային խաղի ինը կերպարներին դասավորել ըստ նրա, թե դրանցից յուրաքանչյուրն ուրիշների հանդեպ որքան հարգանք է ցուցաբերում՝ դասավորելով “առավել հարգալից” կերպարից դեպի “պակաս հարգալից”:
 - Գոյություն ունեն անհարգալից վերաբերմունքի տարբեր տեսակներ, ինչպես օրինակ ռասիզմը կամ սեքսիզմը: Անհարգալից վերաբերմունքի ո՞ր տեսակն է ներկայացված այս ինը իրավիճակներից յուրաքանչյուրի մեջ:
 - Բաժանվել ինը փոքր խմբերի և դերային խաղ անցկացնել՝ օգտագործելով տրված ինը իրավիճակները: Օգտագործեք “պահը սառեցնելու” մեթոդը և կանգնեցրեք գործողությունը կարևոր պահերին, հարցրեք դերը խաղացող երեխային, թե ինչ է, իր կարծիքով, այդ պահին մտածում նրա կողմից մարմնավորվող կերպարը:
 - Քննարկել հարգանքի մասին տարբեր կրոնների պատվիրանները և մոտեցումները, որոնք տրված են օժանդակ նյութում: Ո՞ր կերպարը քննարկվող դերային խաղերում սովորելու բան ունի բուդդայականներից, քրիստոնյաներից, հինդուներից և մահմեդականներից: Ի՞նչ կարող են նրանք սովորել:
 - Գրել (այս վարժության համար խումբը կարելի է բաժանել զույգերի) երկու իրավիճակներ, որոնք տեղի են ունենում դպրոցում և որոնցում անհրաժեշտ է հարգանքը: Դրանք պետք է լինեն մոտավորապես նույն երկարության, ինչ նախօրոք առաջարկվածները: Լավագույնները ներկայացրեք ամբողջ դասարանին:

- Քննարկել հարգանքի և մարդկային արժանապատվության վերաբերյալ տարբեր կրոնների մոտեցումները, մասնավորապես այն հարցը, թե արդյոք տարբեր կրոնական ուսմունքները լավ խորհուրդ են առաջարկում այդ հարցում:
- Մտածել սեփական մոտեցումների մասին: Մենք բոլորս ասում ենք, որ հարգանքով ենք վերաբերվում ուրիշներին, բայց երբեմն մենք ինքներս ենք ցուցաբերում անհարգալից վերաբերմունք: Քննարկել դասընկերների հետ այն դեպքերը, երբ դուք ուրիշների հանդեպ հարգալից վերաբերմունք եք ցույց տվել, և այն դեպքերը, երբ դուք այդպես չեք վարվել:
- Ի՞նչ կարելի է անել, որպեսզի բարձրանա դպրոցում փոխադարձ հարգանքի աստիճանը: Ի՞նչ կարող են այդ նպատակի համար անել ուսուցիչները, աշակերտները և ուրիշները: Կազմել հինգ կետից բաղկացած ծրագիր և ուղարկեք այն դպրոցի խորհրդին, եթե ցանկանում եք:

Եթե դուք ուզում եք նորից օգտագործել աշխատանքային թերթիկները, խնդրեք աշակերտներին իրենց գնահատականները դնել առանձին թղթի վրա:

Մանկավարժական նյութերը և սարքավորումները

Տես՝ կցվող աշխատանքային թերթիկները:

Գնահատական

Հարգանքի խնդրի հանդեպ այս մոտեցումն իր արմատներով գնում է դեպի աշակերտների սեփական կյանքը, ուշադրություն է հրավիրում միջմշակութային բազմազանության և կրթության կրոնական տեսանկյան վրա և հեշտությամբ կարող է իրականացվել այն ուսուցչի կողմից, որը դասարանում իրականացնում է ակտիվ ուսուցում:

Շոշափելի արդյունքներ. Մենք հայտնաբերել ենք, որ այս աշխատանքը թույլ է տալիս սկսել երկխոսություն հարգանքի նշանակության մասին՝ ներառելով միջմշակութային կրթության կրոնական տեսանկյունները: Աշակերտները աշխատելիս հաճույք ստացան:

Մենք հրապարակում ենք կատարել այս վարժության մասին և մեր ընթերցողներից ստացել ենք մի շարք գործնական և օգտակար խորհրդներ:

Ինչպե՞ս կարելի է գնահատել այս վարժությունը: Ուսուցիչները կարող են այս աշխատանքը գնահատել աշակերտների հետ քննարկման միջոցով, կամ գրավոր հարցեր տալով այն մասին, թե ինչ են իրենք սովորել, ինչպես օրինակ “Ի՞նչ էիք դուք անում”, “Ի՞նչ էիք մտածում վարժության ժամանակ”, “Ի՞նչ սովորեցիք”:

Առաջարկներ այլ վայրում այս վարժության օգտագործման համար

Այն ուսուցիչները, որոնք իրենց երկրի պայմաններում գործ ունեն տվյալ վարժության մեջ նկարագրված իրավիճակներից տարբերվող իրավիճակների հետ,

կարող են իրենք ստեղծել իրավիճակների սցենարներ, որոնք ավելի մոտ են իրենց աշակերտների կարիքներին: Նրանք կարող են առաջարկել իրավիճակներ, որոնք ավելի մոտ են այն դժվարություններին, որոնք ունենում են իրենց աշակերտները, կամ կարող են օգտագործել իրական դեպքեր, որոնք վերցված են տեղական կամ ազգային լրահոսից: Բացի այդ, իրավիճակները մեկնաբանելիս կարող են օգտագործվել կրոնական տարբեր ավանդությունների իմաստությունն արտահայտող ասույթներ:

<p>A. Ջոնաթանը և Իքբալը այս տարվա ընթացքում դպրոցում երեք անգամ կովել են միմյանց հետ: Վերջին անգամ երկուսին էլ ժամանակավորապես հեռացրեցին դասերից: Ջոնաթանը դասամիջոցի ժամանակ վազելիս բխվում է Իքբալին, որն ընկնում է գետնին: Իքբալը բարձրանում է արյունահոսող ծնկով, խորը շնչում է և ասում է վճռական ձայնով. “Ասա, որ հատուկ չարեցիր”: Հետևում է լարված լռություն: Ապա Ջոնաթանը ասում է՝ “Ներողություն, պատահաբար ստացվեց”: Նրանք հեռանում են՝ յուրաքանչյուրն իր ճանապարհով:</p> <p>Ջոնաթանի հարգանքի գնահատականը []</p>	<p>B. Միանը անգլերենի դասին ներկա միակ իռլանդացի աղջիկն է: Նրա դասընկերներից շատերը հաճախ են պատմում կատակներ իռլանդացիների մասին, և սովորաբար նա անտեսում է այդ կատակների հետևում թաքնված այն միտքը, որ նա “հիմար ազգության” ներկայացուցիչ է: Բայց հինգշաբթի օրը ուսուցիչը՝ պարոն Ջեքմանը նման կատակ պատմեց, նա վիրավորվեց և հրաժարվեց կատարել առաջադրանքը՝ պահանջելով, որ նա ներողություն խնդրի: Պարոն Ջեքմանը ներողություն չխնդրեց և ասաց, որ Միանը խանգարում է դասը: Նա ուղարկեց Միանին դասարանի ղեկավարի մոտ և արգելեց հաճախել մաթեմատիկայի դասին մինչև շաբաթվա վերջ:</p> <p>Պարոն Ջեքմանի հարգանքի գնահատականը []</p>	<p>C. Խաղաղապարակում մի քանի կովարար երեխաներ հաճախ նայում են մյուսների սպորտային համազգեստներին և “հարկ” են պահանջում նրանցից, ում համազգեստն իրենց դուր չի գալիս: Այս երեքշաբթի նրանցից մեկը՝ Բիգ Չիգ մականունով Դերեկը ծաղրում է Հաննային. “Քո շավվարը նման է շան վնասված թաթերի, անկա՛ պ անձնավորություն: Դու պետք է վճարես հիսուն փենս”: Հաննան չի ազդվում այս ամենից և ասում է. “Քո դեմքին նայիր, խուլիգա՛ն”: Հետևում է կարճատև լռություն, բայց Դերեկը որոշում է չշարունակել: Նա ծիծաղում է և հեռանում:</p> <p>Դերեկի հարգանքի գնահատականը []</p>
<p>D. Ուսուցչուհի միսս Հուսայնը որոշակի խնդիրների է հանդիպում F դասարանում: Մի ամբողջ շաբաթվանից հետո, որի ընթացքում աշակերտները կոպիտ ձևով են իրենց պահել, ուրբաթ օրվա առավոտյան աշակերտներից</p>	<p>E. Կրոնական կրթության դասընթացի շրջանակներում երեխաները այցելել են հինդուների տաճար: Մտնելիս բոլորին խնդրել են հանել իրենց կոշիկները: Շերոնը և Քերենը Տաճարի մուտքի մոտ են թողնում իրենց փառահեղ</p>	<p>F. Կիսամյակի վերջում դպրոցում տեղի է ունենում աշակերտների “տաղանդների շոու”: Որոշ համարներ հիանալի են, որոշ համարներ՝ թերի: Հետևի շարքում իններորդ դասարանի տղաները ծիծաղելով բղավում</p>

<p>մեկը բղավում է. “Միսս, դուք մահմեդական եք, դուք չպետք է աշխատեք այսօր, այսօր ուրբաթ է, իսկ դուք չեք աշխատում օրբաթ օրերին, այդպես չէ”։ Միսս Հուսայնի դեմքը կարմրում է, բայց նա ձայն չի հանում։ Դեյվիդը, որ նա շաբաթվա ընթացքում իրեն վատ էր պահում, անսպասելիորեն պաշտպանում է նրան. “Չայնդ կտրի՛ր, դա նրա կրոնն է, նա մեղավոր չէ։ Դու պետք է հարգես նրա կրոնը”։</p> <p style="text-align: right;">Դեյվիդի հարգանքի գնահատականը []</p>	<p>թանկարժեք կոշիկները, բայց ամբողջ առավոտյան ընթացքում մոթթմոթալով գանգատվում են այդ առիթով. “Ինչու՞ պետք է հանենք մեր կոշիկները։ Մենք չենք պաշտում նրանց աստվածներին և աստվածուհիներին, ինչու՞ պետք է թողնենք մեր կոշիկները։ Դրանք լավ կոշիկներ են, ինչ-որ մեկը կարող է դրանք գողանալ։” Բայց նրանք բարձրաձայն որևէ բան չեն ասում և վերջում շնորհակալություն են հայտնում ջերմ ընդունելության համար։ Նրանց կոշիկներն իրենց տեղում են։</p> <p style="text-align: right;">Շերունի և Քերենի հարգանքի գնահատականը []</p>	<p>են “սա աղբ է”, “դուք անտաղանդ եք” և այլ նման բաներ՝ պարային համարներ կատարող յոթերորդ դասարանի երեխաների հասցեին։ Դերրիլը որոշում է չմիանալ նրանց և ասում է իր ընկերներին. “Նրանք գոնե այդքան խիզախություն ունեն, որ բեմ են դուրս եկել, իսկ դուք թաքնվել եք մթան մեջ։” Ընկերները նրան ասում են, որ նա հիմար է, բայց նա ուշադրություն չի դարձնում դրա վրա, ծափահարում է հաջող համարներից հետո, բայց չի ծաղրում անհաջող կատարումները։</p> <p style="text-align: right;">Դերրիլի հարգանքի գնահատականը []</p>
<p>G. Ռոզը տեղափոխվել է մեկ այլ դպրոցից և միացել է ութերորդ դասարանին, երբ կիսամյակի սկզբից անցել էր երեք շաբաթ։ Նա բավականին միայնակ է և դպրոցում չունի շատ ընկերներ։ Մի քանի շաբաթ անց Աննան (որն իրենց դասարանում առաջնորդի դեր է խաղում և երբեք չի խուսափում իր կարծիքը բարձրաձայն արտահայտելուց) Ռոզին խորհուրդ է տալիս. “Դու երբեք ընկերներ ձեռք չես բերի այս դասարանում, եթե չսկսես քեզ ավելի ընկերական ձևով պահել, փոխանակ ամբողջապես մնաս քո հիանալի գնչուական մշակույթի մեջ”։ Ռոզը</p>	<p>H. Դպրոցի դիսկոտեկում Քելլին բավականին շատ ժամանակ անցկացրեց՝ փորձելով տպավորություն գործել տասնմեկերորդ դասարանցի մի քանի տղաների վրա, բայց երբ նա դուրս եկավ նրանցից մեկի՝ Ջեյմիի հետ, նա զգաց, որ դա այն չէր, ինչին նա սպասում էր։ Մյուս օրը նա պատմում էր իր ընկերուհիներին. “Նա չունի հարգանք աղջիկների նկատմամբ։ Թույլ մի տվեք, որ նա ձեզ մոտենա։ Նա տգեղ է, ասես կապիկ լինի”։ Ջեյմին մյուս օրն անցկացնում է՝ պատմելով իր ընկերներին և ընդհանրապես բոլորին, ով պատրաստ է իրեն լսել, որ Քելլին երեխա է։ Ջեյմին ասում</p>	<p>I. Տասներորդ դասարանում դասավանդվող սննդի տեխնոլոգիա առարկայի դասին մասնակցում են քսանչորս աղջիկ և երկու տղա։ Տեխնիկական գրաֆիկայի դասին մասնակցում են քսանչորս տղա և երկու աղջիկ։ Դպրոցի խորհրդում Ջոնը և Մարկը հարցնում են ուսուցիչներին՝ արդյոք այս բաժանումը սեքսիզմի արտահայտություն է և առաջարկում են դպրոցում հարցում անցկացնել առարկաների ընտրության մեջ սեքսիզմի առկայության վերաբերյալ։ Գլխավոր ուսուցիչը և դպրոցի կառավարիչը համաձայնվում են, Ջոնը և Մարկը կազմակերպում են հարցում՝ քաղաքացիական կրթություն դասի շրջանակներում։ Նրանք</p>

<p>նյարդայնանում է, բայց պատասխանում է. “Աննա, մենք քեզ հետ ընկերներ չենք դառնա, եթե դու փորձես ընկերությունը սկսել նման խորհուրդներ տալուց”: Աղջիկները մի պահ իրար են նայում, հետո Աննան ասում է. “Լավ: Մենք շաբաթ օրը գնում ենք կինո, ուզո՞ւմ ես գալ մեզ հետ:”</p> <p>Աննայի հարգանքի աստիճանը []</p>	<p>է. “Նա տհաս է, ասես սաղմնային վիճակում է մնացել: “</p> <p>Քելլիի հարգանքի աստիճանը [] Ջեյմիի հարգանքի աստիճանը []</p>	<p>հայտնում են, որ հարցման արդյունքում պարզվել է, որ դպրոցում գործող դասերի ընտրության համակարգը ունի սեքսիզմի տարրեր, ինչի հետևանքով տղաները և աղջիկները դժվարանում են ընտրել առարկաներ, որոնք հակասում են գոյություն ունեցող գենդերային կարծրատիպերին:</p> <p>Ջոնի և Մարկի հարգանքի աստիճանը []</p>
--	--	--

Բուրդայականներն ասում են.

Բոլոր էակների հանդեպ կարեկցանքը մոտ է Բուրդայի ուսմունքի սրտին: Մենք ուզում ենք գիտակցել, թե ինչն է ցավ պատճառում ուրիշներին և, մեղիտացիայի միջոցով ապրել առանց վնաս հասցնելու: Մեր նպատակն է գտնել ապրելու այն ձևը, որի պարագայում ճիշտ խոսքը և ճիշտ գործը բոլորի հանդեպ հարգանքի նշան են ինչպես սովորեցրել է Բուրդան:

Քրիստոնյաներն ասում են.

Մեր սուրբ գրերն ասում են, որ Քրիստոսի համար չկա տղամարդ կամ կին, հրեա կամ հույն, ստրուկ կամ ազատ, մենք բոլորս մեկ ընտանիք ենք: Քրիստոնյաները չպետք է ուրիշների հանդեպ նախապաշարմունքներ ունենան, քանի որ մենք հավատում ենք, որ Աստված բոլորին սիրում է անվերջ սիրով, և մենք փորձում ենք անել նույնը:

Հինդուներն ասում են.

Աստվածային կրակի կայծը կա ցանկացած կենդանի էակի մեջ, հետևաբար պետք է հարգենք աստվածների կրակը, որը վառվում է բոլոր եղբայրների և քույրերի մեջ: Հինդուների հերոսների մասին պատմությունները ասում են մեզ, որ աստված կարող է գալ մեզ մոտ՝ իբրև չքավոր կամ վտարանդի, հետևաբար բոլոր մարդկանց հետ պետք է ազնիվ վարվել՝ պատվելով նրանց մեջ եղած աստվածային

Մահմեդականներն ասում են.

Ալլահը բոլորիս արարիչն է, հետևաբար որևէ մարդ մեկ ուրիշին արհամարհելու պատճառ չի կարող ունենալ: Ալլահն է բոլորիս դատավորը, հետևաբար բոլոր մարդիկ պետք է իրենց վարքի համար պատասխանատվությունը վերցնեն իրենց վրա: Ալլահը բոլորից գթառատ է, հետևաբար, եթե անգամ ինչ-որ մեկը քեզ վնաս է պատճառել, դու կարող ես դաս առնել Ալլահից և ինքդ գթառատ լինել: Իսլամը լավ հիմքեր է ստեղծում ամբողջ աշխարհի մարդկանց փոխադարձ հարգանքի համար:

Արվեստի ազգային մրցույթի օգտագործում. ստեղծագործական աշխատանք միջմակութային կրթության կրոնական հարթության մեջ

(Միացյալ Թագավորություն)

Համատեքստ

“Հոգևոր Արվեստներ” ազգային մրցույթը հաջողությամբ իրականացվեց Անգլիայում (որոշ մասնակիցներ ներկայացնում էին Միացյալ Թագավորության այլ մասեր): Առաջարկվեցին չորս թեմաներ, որոնց վրա դպրոցի դասերի շրջանակներում պետք է աշխատեին հինգից տասնվեց տարեկան երեխաները (ինչպես կրոնական կրթության, այնպես էլ արվեստի դասընթացների շրջանակներում): Թեմաները բավականաչափ ճկուն էին, և ուսուցիչներից յուրաքանչյուրն իր յուրահատուկ ձևերով մեկնաբանեց դրանք: “Արվեստը Դրախտում” ինտերնետային ցուցահանդեսը թույլ է տալիս, որ երիտասարդների ստեղծագործությունները կիսվեն և տարածվեն հետաքրքրվողների լայն շրջանակներում:

Կրթական նպատակներ

- Միմյանց կապել կրոնի և միջմակութային կրթության թեմաները և նպաստել միջկրոնական կրթությանը:
- Բացահայտել կրոնական պատմության համատեքստում առավել էական պահերը:
- Խթանել ստեղծագործական աշխատանքը՝ լոգոների մշակման միջոցով:
- Խթանել արդյունավետ քննարկում քաղաքացիության միջմակութային և միջկրոնական տեսանկյունների շուրջ:
- Ուսումնասիրվող կրոնների տեսանկյունից աշակերտները բացահայտում են այդ կրոններում պարունակվող մոտեցումները փոխադարձ հարգանքի վերաբերյալ:
- Զարգացնել ինքնարտահայտման ունակությունները (ինչպես գրական ստեղծագործության, այնպես էլ կերպարվեստի ոլորտում) և գիտակցել կրոնների ազդեցությունը մարդկանց, այդ թվում հենց իրենց՝ ծրագրի մասնակիցների կյանքի և աշխարհայացքի վրա:

Գործընկերներ

Կրոնական կրթության մասնագիտական խորհուրդը (ԿԿՄԽ, The Professional Council for Religious Education - PCfRE) կրոնական կրթության ուսուցիչների Միացյալ Թագավորությունում գործող հիմնական միությունն է: Օգտվելով Ուիլսթիլ Թրասթ կազմակերպության ֆինանսական օգնությունից՝ այն աշխատում է դպրոցների հարյուրավոր ուսուցիչների հետ:

Դասավանդման ռազմավարություններ / խմբային դինամիկա

ԿԿՄԽ հանդես եկավ մրցույթի առաջարկով, մշակեց թեմաները, իր ցանցերի միջոցով տարածեց տեղեկատվություն այդ ծրագրի մասին և ձեռք բերեց լայն աջակցություն ծրագրի համար: Այն հիմնադրել է աշակերտների աշխատանքների “ինտերնետային պատկերասրահ” և շարունակում է ապահովել այդ կայքի աշխատանքը: Օգտագործելով ստորև մեջբերվող տեքստը՝ այն բազմաթիվ դպրոցներում տարածել է “միջկրոնական փոխըմբռնման համար լոգո” թեմայով հինգից տասնյոթ տարեկան երեխաների մրցույթի մասին տեղեկատվությունը:

Քննարկվող թեմաներ

Խաղաղություն:

Նշանակետային խումբը / խմբի չափը

Տարիքը՝ յոթից տասնչորս, խմբերը՝ երեսուն աշակերտ յուրաքանչյուր պարապմունքի ընթացքում:

Մասնակիցներ

Արվեստի ուսուցիչներ, կրոնական կրթության ուսուցիչներ, քաղաքացիական կրթության ուսուցիչներ:

Նախապատրաստման համար անհրաժեշտ ժամանակը

30 րոպե

Իրականացման համար անհրաժեշտ ժամանակը

Մեկ-երկու ժամ + տնային աշխատանք:

Ծրագրի նկարագրություն

[ա] Խոսել խաղաղության մասին:

Խաղաղությունը մի շարք առումներով կարևոր է միջմշակութային կրթության տեսակետից՝ աշակերտները կարող են իմանալ ներքին խաղաղության մասին, որին քրիստոնյաները ձգտում են հասնել աղոթքի միջոցով, կամ հանգստության և հանդարտության մասին, որը բուդդայականները գտնում են մեղիտացիայի միջոցով: Մակայն, ներքին խաղաղությունը և համաշխարհային խաղաղությունը միանգամայն

տարբեր հասկացություններ են, խաղաղությանը և հակամարտությանը բարոյագիտական մոտեցումը միանգամայն լրացուցիչ տեսանկյուններ են հաղորդում այս թեմայի քննարկմանը:

1. Այս թեմայի քննարկումը սկսելու լավ ձև է աշակերտների հետ “խաղաղություն” բառի իմաստների մասին խոսելը: Այս աշխատանքը խթանելու համար կարող են օգտագործվել այնպիսի հարցեր, ինչպես. “Ի՞նչ է նշանակում փոթորիկի մեջտեղում խաղաղություն ունենալ”, “Որտե՞ղ կարելի է գտնել խաղաղություն”, “Արդյո՞ք Աստված խաղաղություն է բերում”, “ Ինչպե՞ս կարելի է խաղաղ մնալ, երբ աշխարհում այսօրվա խնդիրներ կան”:

2. Աշակերտները համարում են, որ օգտակար է այս թեմայի շուրջ աշխատելու հստակ ցուցումներ ստանալ, քանի որ թեման չափազանց ընդգրկուն է: Նրանց տրվում է առաջադրանք. ստեղծել խորհրդանիշ, որը կարող է օգտագործվել Միացյալ Ազգերի բացիկի համար, կամ մշակել լոգո բաժանված քաղաքի համար (Յերուսաղեմ, Բելֆասթ): Այս առաջադրանքի իմաստն է համայնքային ներդաշնակությունը, այնսինքն՝ գնտել խորհրդանիշ սրտի խաղաղության համար: Խնդրեք նրանց այնպիսի լոգո ստեղծել Եվրոպական միջմշակութային ծրագրի համար, որը կընդգրկեր խաղաղության կրոնական և ոչ-կրոնական մեկնաբանությունները:

[բ] Ստեղծել լոգո կրոնի հետ ծանոթացնող միջմշակութային կրթության համար

1. Այս ծրագիրը լավ է աշխատում, եթե ցանկանում եք, որ աշակերտները մտածեն այն մասին, թե ինչ է նշանակում կրոնների միջև փոխադարձ հարգանքը: Մենք այդ փորձը կատարել ենք՝ աշխատելով կրոնական կրթության դասընթացի տիտղոսաթերթի վրա՝ Միացյալ Թագավորության որոշ շրջաններում: Խոսեք աշակերտների հետ այն ձևերի մասին, որոնց միջոցով կրոնները համագործակցում և փոխկապակցվում են, ուշադրություն դարձրեք այն բանի վրա, թե ինչն է կարևոր յուրաքանչյուր կրոնի տեսակետից, բայց նաև ուշադրություն հրավիրեք այն հանգամանքին, որ տարբեր կրոններ հաճախ կիսում են միևնույն արժեքները և գաղափարները:

2. Աշակերտներին խնդրեք ստեղծել լոգո կամ պարզապես պատկեր, որն արտահայտում է հարգանք վեց տարբեր կրոնների հանդեպ և միաժամանակ ցույց է տալիս, որ միջմշակութային կրթության կրոնական չափման ուսումնասիրությունը կարող է նաև աշխույժ և ուրախ ձևով անցնել: Միասին ուսումնասիրեք տարբեր կրոնների խորհրդանիշերը: Հաշվի առեք, ինչպիսի գույների համադրություններ են առավել համապատասխանում տարբեր կրոններին: Այլընտրանքային տարբերակների քննարկումը, ինչպես նաև ուրիշների գաղափարների քննարկումը կխթանեն ավելի լավ աշխատանքը: Երեխաներին հնարավորություն տվեք, որ նրանք ոչ թե պարզապես

կրկնօրինակեն որևէ կրոնական խորհրդանիշ, այլ ցույց տան բոլոր կրոններին վերաբերող իրենց ընկալումները:

3. Առաջադրանք սովեք երեխաներին գրել մեկ պարբերություն, որը բացատրում է իրենց կողմից առաջարկված լոգոյի տարբերակի առավելությունները և այն, թե ինչպես է առաջարկված լոգոն արտահայտում կրոնի հոգևոր չափումը:

Օգտագործված մանկավարժական նյութերը և սարքավորումները

- Լավագույն արվեստի ստեղծագործությունները, որոնք կարող են ներկայացվել խմբին:
- Տարբեր կրոնների խորհրդանիշերը և կրոններին վերաբերող այլ տեղեկատվություն ուսումնասիրելու, ինչպես նաև դրանց մասին սեփական կարծիք արտահայտելու հնարավորություններ:

Գնահատում

Կազմակերպիչները համարում են, որ այս ծրագիրը միջմշակութային կրթության կրոնական տեսանկյունների խորքային և նրբանկատ ուսումնասիրությունը խթանելու լավագույն ձևերից է: Մրցույթին մասնակցող ուսուցիչները հաղորդում են, որ բազմաթիվ աշակերտներ մեծ հետաքրքրությամբ և ոգևորությամբ են արձագանքել ծրագրին: Աշխատանքի որակը (տես ինտերնետային կայքը¹⁸) դրա լավագույն արտահայտությունն է: Ակնհայտ է, որ ծրագիրն ունեցել է լայն ազդեցություն ծրագրին մասնակցած մի քանի հարյուր դպրոցների վրա:

Մեծապես հաջողված այս ծրագիրն իր ազդեցությունն է ունեցել Միացյալ Թագավորության դպրոցներում կրոնական կրթություն և արվեստ ուսումնասիրող հարյուրավոր աշակերտների վրա՝ նպաստելով, որ նրանք մտածեն այն ձևերի մասին, որոնց միջոցով կարելի է արտահայտել փոխադարձ հարգանքը և համագործակցությունը կրոնների միջև:

Այս ստեղծագործական վարժությունը ստեղծում է մի համատեքստ, որի մեջ կարող են քննարկվել այնպիսի հասկացություններ, ինչպիսիք են փոխըմբռնումը, տարբերությունը և նմանությունը, համագործակցությունը և հակամարտությունը: Ուսուցիչները կարող են օգտագործել աշակերտների խմբերում քննարկումներ, դասարանային քննարկումներ, ինչպես նաև հարցեր, որոնք կօգնեն աշակերտներին կենտրոնանալ որոշակի թեմաների վրա: Որպես քննարկման նյութ կարող են օգտագործվել մեջբերումներ տարբեր կրոններին պատկանող աղբյուրներից, այդ թվում՝ սրբազան գրերից: Աշակերտները կարող են հեշտությամբ հավաքել օրինակներ իրենց կրոնական կրթության դասերից (եթե անցնում են այդ դասընթացը), ինչպես օրինակ՝ քննարկել հանդուրժողականության քրիստոնեական և մահմեդական ընկալումները:

¹⁸ www.pcfre.org.uk/spiritedarts

Եթե կրոնական կրթություն չի դասավանդվում, կարող է կարիք առաջանալ, որ ուսուցիչները լրացուցիչ տեղեկատվություն հատկացնեն աշակերտներին:

Առաջարկներ այլ վայրում այս վարժության օգտագործման համար

Կարող են օգտագործվել բազմաթիվ այլ թեմաներ: Աշակերտները կարող են ուսումնասիրել տարբեր մշակույթների ներկայացուցիչների աշխատանքները՝ իրենց սեփական ստեղծագործական ներուժը խթանելու համար:

Շինարարական արվեստի օգտագործում. մեր տունը - մեր գյուղը – մեր աշխարհը (Ավատրիա)

Համատեքստը

Ծրագիրն իրականացվել է Պիլգրիմ-շուկե ցանցի անդամ դառնալու համար: Պիլգրիմ-շուկե ցանցը միավորում է դպրոցներ, որոնք միասին իրականացնում են ծրագրեր՝ կապված տնտեսության, էկոլոգիայի, հասարակության խնդիրների հետ: Դպրոցը գտնվում է Վիեննայի տասներորդ շրջանում, այնտեղ սովորում են տարբեր մշակույթներ և կրոններ ներկայացնող աշակերտներ: Ծրագիրը ձեռնարկվեց, որպեսզի ամենօրյա համատեղ աշխատանքի միջոցով հնարավորություն ստեծվի տարբեր մշակույթներն ավելի լավ ճանաչելու և ավելի բարձր գնահատելու հնարավորություն:

Նպատակներ

- Ընդունակ լինել՝ կայացնելու ինքնուրույն որոշումներ:
- Լինել ուշադիր արտաքին միջավայրի հանդեպ:
- Բարձրացնել խմբի անդամների՝ սեփական ուժերի հանդեպ վստահության աստիճանը:
- Մասնակցություն ծրագրի շրջանակներում կատարվող աշխատանքին:
- Հասարակության ամենօրյա մոտեցումները դարձնել ակնհայտ՝ հետևելով այս սկզբունքներին
 - i) Հանդուրժողական վերաբերմունք ուրիշների նկատմամբ,
 - ii) Մտածել և գործել՝ վստահելով սեփական ուժերին,
 - iii) Միշտ պատրաստ լինել՝ փնտրելու փոխզիջումային լուծումներ,
 - iv) Կառուցողական համագործակցություն խմբի ներսում, անգամ եթե նպատակները հասանելի չեն,
 - v) Երբեք թույլ չտալ, որ ուրիշները վերահսկեն մեր կյանքը,
 - vi) Երբեք չմտածել, որ բռնությունը կարող է լուծել որևէ խնդիր,
 - vii) Երբեք չմտածել, որ ուրիշը քեզնից լավն է:
- Ընթանել, որ ոչ մի խնդիր չի կարող լուծվել մրցակցության միջոցով, բայց գրեթե ցանկացած բանի կարելի է հասնել լավ կազմակերպված թիմային աշխատանքի միջոցով: Այդ ըբմոնումը կարող է մեծապես օգնել աշակերտներին նրանց ապագա կյանքում:

Դասավանդման ռազմավարություն

Երկու դասարաններ (մի փոքր ավել քան հիսուն աշակերտներ) բաժանվում են տաս “ընտանեկան” խմբերի՝ առանց հստակ ցուցումների, թե նրանք ինչպես պետք է կառուցեն իրենց ապագա հասարակական կյանքը: Միակ պահանջն էր ավարտել սեփական ընտանեկան տունը (1.5 մետր X 2 մետր X 2 մետր, միայն փայտե շրջանակը)

հաջորդ երկու տարիների ընթացքում: Խմբի անդամներին փոխելը չէր թույլատրվում, անգամ եթե խմբի ներսում խնդիրներ առաջնային: Տները բաժանվեցին երեքական տներից կազմված խմբերի և դասավորվեցին մուտքի կողմով դեպի Հաուպտայլատց (հիմնական հրապարակ): Աշակերտները պետք է իրենք որոշեին, ինչպես ավելացնել պատերը, հատակը, պատուհանները և դռները: Նրանք կարող էին հարցեր տալ, բայց չունեին այլ օժանդակություն: Ուսուցիչները պետք է համոզվեին, որ խմբի ներսում կայացվող որոշումները պետք է ժողովրդավարական ճանապարհով կայացվեն, և որ կանոնները պետք է պահպանվեն:

Գնահատում

Աշակերտները շատ հպարտ էին “իրենց” տներով և անգամ ցանկանում էին օգտագործել դրանք նախագծին հատկացված դասաժամերից դուրս: Նրանք հնարավորություն ստացան շարունակել իրենց աշխատանքը և շուտով ավարտեցին այն: Հետագայում ծրագրի շրջանակներում խմբային աշխատանքը շարունակվեց և աշակերտները սկսեցին “ապրել” տներում: Քանի որ տները շատ հարմար էին, օրվա հիմնական դասամիջոցը, որի ժամանակ երեխաները ճաշում են, նրանք անցկացնում էին այդ տներում:

Ծրագրի շարունակություն

Երբ տներն ավարտված էին, հաջորդ առաջադրանքն էր աշխարհի կրոնների մասին ցուցահանդես կազմակերպելը: Ծնողները, ծագումով տարբեր երկրներից, աշխատում էին երեխաների հետ միասին: Բացման ժամանակ ներկայացվեցին կերակուրներ աշխարհի բոլոր ծայրերից: Դա կատարվեց հատուկ ծիսակատարության միջոցով: Իհարկե, երեխաները ներկայացրեցին իրենց տները և պատմեցին բազմաթիվ հետաքրքիր պատմություններ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Afdal, G., Haakedal, E., and Leganger-Krogstad, H. (eds.), *Tro, livstolkning og tradisjon: innføring i kontekstuell religionsdidaktikk* (Faith, life philosophy and tradition: an introduction to a contextual approach to religious education), Tano Aschehoug, Oslo, 1997.

Աֆդալ, Գ., Հաակեդալ, Է., և Լեգանգեր-Կրոգստադ, Հ., *Հավատ, փիլիսոփայություն և ավանդություն. կրոնական կրթության համատեքստային մոտեցման ներածություն*, Տանո Աշեհուգ, Օսլո, 1997:

“Intercultural learning T-kit”, Council of Europe and European Commission, Council of Europe Publishing, 2000, ISBN 92-871-534-7.

Միջմշակութային կրթության գործիքներ, Եվրոպայի Խորհուրդ և Եվրոպական հանձնաժողով, Եվրոպայի Խորհրդի հրատարակչություն, 2000, ISBN 92-871-534-7:

“The religious dimension of intercultural education: Conference proceedings, Oslo, Norway 6-8 June 2004”, Division for the European Dimension in Education, Council of Europe Publishing, 2004, ISBN 92-871-5622-0.

Միջմշակութային կրթության կրոնական հարթությունը. Գիտաժողովի նյութեր, Օսլո, Նորվեգիա, 2004 թ. հունիսի 6-8, Կրթության մեջ եվրոպական հարթության բաժին, Եվրոպայի Խորհրդի հրատարակչություն, ISBN 92-871-5622-0:

Ballard, R. (ed.), *Desh Pardesh: the South Asian presence in Britain*, Hurst and Co., London, 1994. Բալլարդ, Ռ. (խմբ.) Դեշ Փարդեշ. *Հարավ-ասիական ներկայությունը Բրիտանիայում*, Հիրսթ և Բո., Լոնդոն, 1994:

Barratt, M., *An Egg for Babcha*, “Bridges to Religions” series, *The Warwick RE Project*, Heinemann, Oxford, 1994a.

Բարաթթ, Մ., *Ձու Բարխայի համար*, “Կամուրջներ դեպի կրոններ” շարքից, Ուորվիքի կրոնական կրթության նախագիծ, Հեյնեման, Օքսֆորդ, 1994a:

__ *Lucy’s Sunday*, Bridges to Religions series, *The Warwick RE Project*, Heinemann, Oxford, 1994b.

__ *Լյուսիի կիրակին*, “Կամուրջներ դեպի կրոններ” շարքից, Ուորվիքի կրոնական կրթության նախագիծ, Հեյնեման, Օքսֆորդ, 1994b:

__ *Something to share*, Bridges to Religions series, *The Warwick RE Project*, Heinemann, Oxford, 1994c.

__ *Ինչ-որ բան կիսելու համար*, “Կամուրջներ դեպի կրոններ” շարքից, Ուորվիքի կրոնական կրթության նախագիծ, Հեյնեման, Օքսֆորդ, 1994c:

__ *The Buddha's birthday*, Bridges to Religions series, *The Warwick RE Project*, Heinemann, Oxford, 1994d.

__ *Բուդդայի ծննդյան օրը*, “Կամուրջներ դեպի կրոն” շարքից, Ուորվիքի կրոնական կրթության նախագիծ, Հեյնեման, Օքսֆորդ, 1994d:

__ *The seventh day is Shabbat*, Bridges to Religions series, *The Warwick RE Project*, Heinemann, Oxford, 1994e.

__ *Յոթերորդ օրը Շաբաթն է*, “Կամուրջներ դեպի կրոն” շարքից, Ուորվիքի կրոնական կրթության նախագիծ, Հեյնեման, Օքսֆորդ, 1994e:

Barth, F. (ed.), *Ethnic groups and boundaries*, Allen and Unwin, London, 1969.

Բարթ Ֆ. (խմբ.) *Էթնիկ խմբերը և սահմանները*, Ալեն և Անուին, Լոնդոն, 1969:

Barth, F., “Ethnic groups and boundaries”, in *Process and forms in social life: Selected essays*, Routledge and Kegan Paul, London, 1981.

Բարթ Ֆ. (խմբ.) “Էթնիկ խմբերը և սահմանները” // *Հասարակական կյանքի գործընթացները և ձևերը, հոդվածների ընտրանի*, Ռութլեջ և Գիգան Փոլ, Լոնդոն, 1981:

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

Բաումանն Գ. *Պայքար մշակույթի համար. ինքնության դիսկուրսները բազմա-էթնիկ Լոնդոնում*, Քեմբրիջի համալսարանի հրատարակչություն, Քեմբրիջ, 1996:

Beckford, J. and Gilliat, S., *Religion in prisons: equal rites in a multi-faith society*, Cambridge University Press, London, 1998.

Բեքֆորդ, Ջ. և Գիլիատ, Ս. *Կրոնը բանտում. ծիսակատարությունների հավասարությունն և բազմակրոն հասարակության մեջ*, Քեմբրիջի համալսարանի հրատարակչություն, Քեմբրիջ, 1998:

Benedict, R., *Patterns of culture*, Routledge and Kegan Paul, London, 1935. Berkeley, 1986, pp. 194-233.

Բենեդիկթ, Ռ., *Մշակույթի մոդելներ*. Ռութլեջ և Գիգան Փոլ, Լոնդոն, 1935, Բերքլի, 1986, էջ 194-233:

Bevans, S.B., *Models of contextual theology*, Orbis Books, Maryknoll, NY, 1992.

Բիվանս Ս. Բ., *Համատեքստային աստվածաբանության մոդելներ*, Օրբիս Բուքս, Մերիոլ, Նյու Յորքի նահանգ, 1992:

Bickford, S., *The dissonance of democracy*, Cornell University Press, Ithaca, 1996.

Բիքֆորդ Ս. *Ժողովրդավարության անհամաձայնությունը*. Քորնելի համալսարանի հրատարակչություն, Իթաքա, 1996:

Bohman, J., *Public deliberation*, MIT Press, Cambridge, 1996.

Բոման, Ջ. *Հանրային կշռադատություն*, Մասսաչուսեթսի Տեխնոլոգիայի Համալսարանի հրատարակչություն, Քեմբրիջ, 1996:

Brunstad, P.O., *Ungdom og livstolkning: en studie av unge menneskers tro og fremtidsforventninger* (Youth and life-interpretation: a study of young people's faith and their expectations for the future), Tapir, Trondheim, 1998.

Բերնսթադ, Պ.Օ., *Երիտասարդություն և կյանքի մեկնաբանությունը. Երիտասարդների կրոնական հավատի և սպազայի հանդեպ սպասումների հետազոտություն*, Տապիր, Տրոնդհեյմ, 1998:

Carens, J., “Immigration et démocratie libérale”, *Pluralisme, citoyenneté et éducation* (sous la direction de Gagnon, McAndrew et Pagé), Harmattan, Montreal, 1997, pp. 95-120.

Կարենս, Ջ., «Իմիգրացիան և ազատական ժողովրդավարությունը» // *Պլուրալիզմ, քաղաքացիություն և կրթություն* (Դե Գանյոնի, Մաքենդրյուի և Պաժեի խմբագրությամբ), Հարմատան, Մոնրեալ, 1997, էջ 95-120 :

Clifford, J., “Introduction: partial truths”, in J. Clifford and G. Marcus, eds., *Writing culture: the poetics and politics of ethnography*, University of California Press, Berkeley, 1986, pp. 1-26.

Քլիֆորդ, Ջ., “Ներածություն. Մասնակի ճշմարտություններ” // Ջ. Քլիֆորդ և Գ. Մարկուս (խմբ.), *Գրելով մշակույթի մասին. ազգագրության պոետիկան և քաղաքականությունը*, Կալիֆորնիայի համալսարանի հրատարակչություն, Բերքլի, 1986, էջ 1-26:

Clifford, J., *The predicament of culture*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1988.

Քլիֆորդ Ջ., *Մշակույթի թնջուկը*, Հարվարդի համալսարանի հրատարակչություն, Քեմբրիջ, Մասսաչուսեթս, 1988:

Dashefsky, A., “And the search goes on: religio-ethnic identity and identification”, *Sociological Analysis*, Vol. 33, No. 4, 1972, pp. 239-45.

Դաշեֆսկի Ա., “Եվ փնտրտուքը շարունակվում է. Էթնո-կրոնական ինքնությունը և նույնականացումը”, *Սոցիոլոգիական վերլուծություն*, հատոր 33, համար 4, 1972, էջ 239-45:

EDC pack, Council of Europe 2005: [http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-](http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C/documents_and_publications/EDC_Pack/default.asp#TopOfPage)

[operation/education/E.D.C/documents_and_publications/EDC_Pack/default.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C/documents_and_publications/EDC_Pack/default.asp#TopOfPage)

Կրթություն հանուն ժողովրդավարական քաղաքացիության, Եվրոպայի Խորհուրդ, 2005.

[http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-](http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C/documents_and_publications/EDC_Pack/default.asp#TopOfPage)

[operation/education/E.D.C/documents_and_publications/EDC_Pack/default.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C/documents_and_publications/EDC_Pack/default.asp#TopOfPage)

Fischer, M.M.J., “Ethnicity and the post-modern arts of memory”, in J. Clifford and G. Marcus (eds.), *Writing culture: the poetics and politics of ethnography*, University of California Press, Berkeley, 1986.

Ֆիշեր, Մ.Մ.Ջ., “Էթնիկ պատկանելությունը և հիշողության ետարդիական արվեստը” // Ջ. Քլիֆորդ և Գ. Մարկուս (խմբ.), *Գրելով մշակույթի մասին. Ազգագրության պոետիկան և քաղաքականությունը*, Կալիֆորնիայի համալսարանի հրատարակչություն, Բերքլի, 1986:

Freire, P., *Pedagogy of the oppressed*, Penguin, London, 1996.

Ֆրեյր, Պ., *Ճնշվածների մանկավարժություն*, Փենգուին, Լոնդոն, 1996:

Heimbrock, H.-G., *Religionsunterricht im Kontext Europa. Einführung in die Kontextuelle Religionsdidaktik in Deutschland*, Kohlhammer, Stuttgart, 2004.

Հայմբրոկ, Հ. Գ., *Կրոնական կրթությունը եվրոպական համատեքստում: Գերմանիայում համատեքստային կրոնական կրթության ներածություն*, Քոլհամեր, Շտուտգարտ, 2004:

Gadamer, H.-G., *Truth and method*, Seabury Press, New York, 1975.

Գադամեր, Հ.-Գ., *Ճշմարտություն և մեթոդ*, Սիբերի Հրատարակչություն, Նյու Յորք, 1975:

Geertz, C., *Local knowledge*, Basic Books, New York, 1983.

Գիրցո, Կ., *Տեղական գիտելիք*, Բեյսիք բուքս, Նյու Յորք, 1983:

Geertz, C., *The interpretation of cultures*, Basic Books, New York, 1973.

Գիրցո, Կ., *Մշակույթների մեկնաբանություն*, Բեյսիք բուքս, Նյու Յորք, 1973:

Giddens, A., *Sociology*, 2nd edn, Polity Press, Cambridge, 1993.

Գիդդենս, Ա., *Սոցիոլոգիա*, երկրորդ հրատ., Փոլիթի հրատարակչություն, Քեմբրիջ, 1993:

Grimmitt, M., Grove, J., Hull, J. and Spencer, L., *A gift to a child*, University of Birmingham, 1996.

Գրիմիթ, Մ., Գրոուվ, Ջ., Հալ, Ջ. և Սփենսեր, Լ., *Նվեր երեխային*, Բիրմինգեմի համալսարան, 1996:

Gutmann, A. and Thompson, D., *Democracy and disagreement*, Harvard University Press, Cambridge, 1996.

Գութման Ա. և Թոմփսոն Դ., *Ժողովրդավարություն և անհամաձայնություն*, Հարվարդի համալսարանի հրատարակչություն, Քեմբրիջ, 1996:

Gutmann, A., “Civic education and social diversity”, *Ethics*, 105, pp. 555-579.

Գութման Ա., *Քաղաքացիական կրթություն և սոցիալական բազմազանություն*, Բարոյագիտություն, 105, էջ 555-579:

Ipgrave, J., *Building E-Bridges*, Birmingham Christian Education Movement, 2003.

Իփգրեյվ, Ջ., *Կառուցելով էլեկտրոնային կամուրջներ*, Բիրմինգեմ, Շարժում հանուն քրիստոնեական կրթության, 2003:

Ipgrave, J., *Pupil-to-pupil dialogue in the classroom as a tool for religious education*, Warwick Religions and Education Research Unit Working Papers, 2, University of Warwick, Coventry, 2001.

Բփգրեյվ, Ջ., *Դասարանում աշակերտների միջև երկխոսությունը որպես կրոնական կրթության միջոց*, Ուորվիքի կրոնների և կրթության ուսումնասիրության բաժնի աշխատանքներ, հատոր 2, Ուորվիքի համալսարան, Քովենթրի, 2001:

Jackson R., *Din Egitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları*, 2005a (Turkish translation of *Religious education: an interpretive approach*).

Ջեքսոն, Ռ., *Կրոնական կրթություն. մեկնաբանական մոտեցում* (թուրքերեն թարգմանություն), 2005a:

Jackson, R. (ed.), *International perspectives on citizenship, education and religious diversity*. Routledge Falmer, London, 2003.

Ջեքսոն, Ռ. (խմբ.) *Քաղաքացիությունը, կրթություն և կրոնական բազմազանությունը. Միջազգային տեսանկյուններ*, Ռութլեջ Ֆալմեր, Լոնդոն, 2003:

Jackson, R. and Nesbitt, E.M., *Hindu children in Britain*, Trentham, Stoke on Trent, 1993.

Ջեքսոն, Ռ. 1993 և Նեսբիթ, Է.Մ., *Հինդու երեխաները Բրիտանիայում*, Թրենթամ, Սթոքոնտրեն Թրենթ, 1993:

Jackson, R., “Intercultural education and recent European pedagogies of religious Education”, *Intercultural Education* 15 (1), 2004b, pp. 3-14.

Ջեքսոն Ռ., “Միջմշակութային կրթությունը և կրոնական կրթության ժամանակակից եվրոպական մանկավարժությունը” // *Միջմշակութային կրթություն* 15 (1), 2004b, էջ 3-14:

Jackson, R., “Intercultural education and religious diversity: interpretive and dialogical approaches from England”, in Council of Europe (ed.), *The religious dimension of intercultural education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2004d, pp. 39-50.

Ջեքսոն Ռ., “Միջմշակութային կրթությունը և կրոնական բազմազանությունը. Մեկնաբանական և երկխոսային մոտեցումներ Անգլիայից” // Եվրոպայի Խորհուրդ (խմբ.) *Միջմշակութային կրթության կրոնական հարթությունը*, Եվրոպայի Խորհրդի հրատարակչություն, Ստրասբուրգ, 2004d, էջ 39-50:

Jackson, R., “L’approche interprétative en enseignement religieux: une pédagogie de la compréhension interculturelle”, in Fernand Ouellet (ed.) *Quelle formation pour l’éducation à la religion?* Les Presses de l’Université Laval, Quebec, 2005c, pp. 119-143.

Ջեքսոն Ռ., «Մեկնաբանական մոտեցումը կրոնական կրթության մեջ. Միջմշակութային փոխըմբռնման մանկավարժություն // Ֆերնան Ուելե (խմբ.) *Բնչպիսի՞ն պետք է լինի կրոնական կրթությունը*. Լավալի համալսարանի հրատարակչություն, Կվեբեկ, 2005c, էջ 119-143 :

Jackson, R., “L’*éducation interculturelle et la diversité religieuse: les approches interprétatives et dialogiques en Angleterre*” in Fernand Ouellet (ed.) *Quelle formation pour l’éducation à la religion?* Les Presses de l’Université Laval, Quebec, 2005b, pp. 105-118.

Ջեքսոն Ռ., «Միջմշակութային կրթություն և կրոնական բազմազանությունը. Մեկնաբանական և երկխոսային մոտեցումները Անգլիայում » // Ֆերնան Ուելեյ (խմբ.) *Ինչպիսի՞ն պետք է լինի կրոնական կրթությունը*. Լավալի համալսարանի հրատարակչություն, Կվեբեկ, 2005b, էջ 105-118 :

Jackson, R., “Studying religious diversity in public education: an interpretive approach to religious and intercultural understanding”, *Religion and Education (USA)*, 2004c, pp. 1-20.

Ջեքսոն Ռ., « Կրոնական բազմազանության ուսումնասիրությունը հանրային կրթության մեջ. Կրոնական և միջմշակութային փոխըմբռնման մեկնաբանական մոտեցում », *Կրոն և Կրթություն* (ԱՄՆ), 2004c, էջ 1-20 :

Jackson, R., “The construction of ‘Hinduism’ and its impact on religious education in England and Wales”, *Panorama: International Journal of Comparative Religious Education and Values*, Vol. 8, No. 2, 1996, pp. 86-104.

Ջեքսոն Ռ., « « Հինդուիզմ » հասկացության ստեղծումը և դրա ազդեցությունը կրոնական կրթության վրա Անգլիայում և Ուելսում » // *Պանորամա. Համեմատական կրոնական կրթության և արժեքների միջազգային տեղեկագիր*, հատոր 8, համար 2, 1996, էջ 86-104:

Jackson, R., *Religious education: an interpretive approach*, Hodder & Stoughton, London, 1997.

Ջեքսոն Ռ., *Կրոնական կրթություն. Մեկնաբանական մոտեցում*, Հոդդեր և Սթոուտոն, Լոնդոն, 1997 :

Jackson, R., *Rethinking religious education and plurality: issues in diversity and pedagogy*, Routledge Falmer, London, 2004a, Chapter 6.

Ջեքսոն Ռ., *Վերաիմաստավորելով կրոնական կրթությունը և բազմակարծությունը. Բազմազանության և մանկավարժության խնդիրներ*, Ռուբլեջ Ֆալմեր, Լոնդոն, 2004a, Գլուխ 6:

Jacobson, J., “Religion and ethnicity: dual and alternative sources of identity among young British Pakistanis”, *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 20, No. 2, 1997, pp. 238-256.

Ջեքոբսոն, Ջ., “Կրոն և էթնիկ պատկանելություն. ինքնության երկակի և այլընտրանքային աղբյուրներ երիտասարդ բրիտանացի պակիստանցիների շրջանում”, *Էթնիկ և ռասայական ուսումնասիրություններ*, հատոր 20, համար 2, 1997, էջ 238-256:

Jensen, T., “The religiousness of Muslim pupils in Danish upper-secondary schools”, in Shadid, W.A.R. and Van Koningsveld, P.S. (eds.), *Intercultural relations and religious authorities: Muslims in the European Union*, Peeters, Leuven, 2002, pp. 123-137.

Յենսեն, Տ., Մահմեդական աշակերտների կրոնականության արտահայտությունները դանիական միջնակարգ դպրոցի ավագ դասարաններում // Շադիդ, Վ. Ա. Ռ. և Վան

Կոնինգսվելդ, Պ.Ս. (խմբ.), *Միջմշակութային հարաբերությունները և կրոնական իշխանությունները. մահմեդականները Եվրասիայում*. Պետերս, Լյովեն, 2002, էջ 123-137:

Jones, R. and Welengama, G., *Ethnic minorities in English law*, Trentham, Stoke on Trent, 2000.
Ջոունս, Ռ. և Վելենգամա Գ., *Էթնիկ փոքրամասնություններն անգլիական օրենսդրության մեջ*, Թրենթամ, Սթոքոն Թրենթ, 2000:

Keast, A., and Keast, J., *Framework RE, Book I*, Hodder Headline, London, 2005.
Քիսթ, Ա և Քիսթ, Ջ., *Կրոնական կրթության հայեցակարգ*, գիրք առաջին, Հոդեր հեդլայն, Լոնդոն, 2005:

Kristiansen, R.E., *Religion i kontekst: bidrag til en nordnorsk teologi* (Religion in context: a contribution to a northern Norwegian theology), Norges forskningsråd, Oslo, 1996.
Քրիստիանսեն, Ռ., Ե., *Կրոնը համատեքստի մեջ. Ներդրում հյուսիսային նորվեգական աստվածաբանության մեջ* (նորվեգերեն), Օսլո, 1996:

Valk, P., *Eesti kooli religiooniõpetuse kontseptsioon* (Contextual approach in Estland), *Theologiae Universitatis Tartuensis*, Universitatis Tartuensis, Tartu, 2002.
Վալկ, Պ., *Համատեքստային մոտեցումն էստոնիայում // Theologiae Universitatis Tartuensis*, Տարտուի համալսարան, 2002:

Leganger-Krogstad, H., “Religious Education in a global perspective: a contextual approach”, in H.-G. Heimbrock, C.T. Scheilke and P. Schreiner (eds.), *Towards religious competence: diversity as a challenge for education in Europe*, LIT Verlag, Münster, Hamburg, Berlin, London, 2001, pp. 53-73.
Լեգանգեր-Քրոգստադ, Հ., “Կրոնական կրթությունը համաշխարհային տեսանկյունից. Համատեքստային մոտեցում” // Հ.-Գ. Հեյմբրոք, Կ.Տ. Շեյլկե և Պ. Շրեյներ (խմբ.) *Դեպի կրոնական իրազեկություն: Բազմազանությունը իբրև մարտահրավեր կրթության համար Եվրոպայում*, ԼԻՏ հրատարակչություն, Մյունսթեր, Համբուրգ, Բեռլին, Լոնդոն, 2001, էջ 53-73:

Leganger-Krogstad, H., Mikkelsmess: En kirke, fem skoler og et nærmiljø (St Michael's Mass: one Church, five schools and a local community), *Prismet*, 54(2), 2003, pp. 69-73.
Լեգանգեր-Քրոգստադ, Հ., *Սուրբ Միքայելի պատարագը. մեկ եկեղեցի, հինգ դպրոցներ և տեղական համայնք*, Փրիսմեթ, 54(2), 2003, էջ 69-73:

Leganger-Krogstad, H., *Læstadianske oppdragelsesidealer og skolekonflikten i Alta: foreldrenes ønsker for opplæring og oppdragelse* (The Laestadians' ideals for upbringing and the school conflict in Alta: the parents' view on education and nurture), Høgskolen i Finnmark Avdeling for barnehage- og skolefag, Alta, 1995.

Լեգանգեր-Քրոքստադ, Հ., *Լեթաթադիանացների դաստիարակության իդեալները և հակամարտությունը Ալթայի դպրոցում*, Ալթա, 1995:

Leganger-Krogstad, H., “Ethnic minority in conflict with Norwegian educational ideals”, *PANORAMA International Journal of Comparative Religions Education and Values* 10 (1), 1998, pp. 131-145.

Լեգանգեր-Քրոքստադ, Հ., Էթնիկ փոքրամասնությունը և բախումը նորվեգական կրթական իդեալների հետ // *Պանորամա. Համեմատական կրոնական կրթության և արժեքների միջազգային տեղեկագիր*, հատոր 10, համար 1, 1998, էջ 131-145:

Leganger-Krogstad, H., “Developing a contextual theory and practice of religious education”, *PANORAMA International Journal of Comparative Religions Education and Values* 12(1), 2000, pp. 94-104.

Լեգանգեր-Քրոքստադ, Հ., “Կրոնական կրթության համատեքստային տեսություն և պրակտիկա” // *Պանորամա. Համեմատական կրոնական կրթության և արժեքների միջազգային տեղեկագիր*, հատոր 12, համար 1, 2000, էջ 94-104:

Locke, J., *Lettre sur la tolérance*, Paris, Quadrige/PUF, 1999 [1689].

Լոք, Ջ., *Նամակ հանդուրժողականության մասին*, Փարիզ, Քուադրիժ/ՊՈԻՖ, 1999 [1689] :

Mercier, Carrie, *Muslims*, “Interpreting Religions” series, The Warwick RE Project, Heinemann, Oxford, 1996.

Մերսիե, Կարրիե, *Մահմեդականներ*, “Կրոնների մեկնաբանություն” շարքից, ՈՒՈՐՎԻՔԻ կրոնական կրթության նախագիծ, Հեյնեման, Օքսֆորդ, 1996:

Modood, T., “‘Difference’, cultural racism and anti-racism”, in P. Werbner and T. Modood (eds.), *Debating cultural hybridity*, Zed Books, London, 1997, pp. 154-172.

Մոդուդ, Թ., “Տարբերությունը՝ մշայութային ռասիզմը և հակա-ռասիզմը” // Պ. Վերբներ և Թ. Մոդուդ (խմբ.) *Բանավեճ մշակութային խաչասերման մասին*, Ջեդ Բուքս, Լոնդոն, 1997, էջ 154-172:

Nesbitt, E., *Intercultural education: ethnographic and religious approaches*, Sussex Academic Press, Brighton, 2004.

Նեսբիթ, Է., *Միջմշակութային կրթություն. ազգագրական և կրոնական մոտեցումներ*, Սասեքս Աքադեմիք Փրես, Բրայթոն, 2004:

O’Grady, K. (2003), “Motivation in religious education: a collaborative investigation with year eight students”, *British Journal of Religious Education* 25 (3), pp. 214-225.

Օ’Գրեյդի, Կ., Մոտիվացիան կրոնական կրթության մեջ. համատեղ ուսումնասիրություն ութերորդ դասարանի աշակերտների հետ // *Կրոնական կրթության բրիտանական տեղեկագիր* 25 (3), 2003, էջ 214-225:

Østberg, S., *The nurture of Pakistani Muslim children in Oslo*, Monograph Series, University of Leeds, Leeds, Community Religions Project, 2003.

Օսթբերգ, Ս., *Պակիստանցի մահմեդական երեխաների դաստիարակությունը Օսլոյում*, Լիդսի Համալսարան, Լիդս, Համայնքի կրոններ նախագիծ, 2003:

Rawls, J., *Libéralisme politique*, Paris, PUF (translated from Political liberalism, Columbia University Press, New York, 1993), 1995.

Ռոլս, Ջ., *Քաղաքական ազատականություն*, Փարիզ, ՊՈԻՖ, (անգլերեն բնօրինակը՝ Քոլամբիա համալսարանի հրատարակչություն, Նյու Յորք, 1993), 1995:

Religious Education: The Non-Statutory Framework, published by Qualifications and Curriculum Authority, London, 2004, Reference No. QCA/04/1336.

Կրոնական կրթություն. ոչ-պաշտոնական հայեցակարգ, հրատարակարված է Կրթական չափանիշների և ծրագրերի վարչության կողմից, Լոնդոն, 2004, համար QCA/04/1336:

Rey, M., “Human rights and intercultural education” in H. Starkey (ed.), *The Challenge of Human Rights Education*, Cassell and Council of Europe, London, 1991, pp. 135-151.

Ռեյ, Մ., “Մարդու իրավունքները և միջմշակութային կրթությունը” // Հ. Սթարքի (խմբ.), *Մարդու իրավունքների կրթության մարտահրավերը*, Քասել և Եվրոպայի Խորհուրդ, Լոնդոն, 1991, էջ 135-151:

Ricoeur, P., *Time and Narrative*, Vol. 3. University of Chicago Press, Chicago/London, 1988.

Ռիկյոր, Պ., *Ժամանակ և նարատիվ*, Հատոր 3, Չիկագոյի համալսարանի հրատարակչություն, Չիկագո/ Լոնդոն, 1988:

Robson, G., *Christians*, “Interpreting Religions” series, *The Warwick RE Project*, Heinemann, Oxford, 1995.

Ռոբսոն, Գ., *Քրիստոնյաները*, “Կրոնների մեկնաբանություն” շարքից, Ռոբրվիքի կրոնական կրթության նախագիծ, Հայնեման, Օքսֆորդ, 1995:

Said, E., *Orientalism*, Routledge and Kegan Paul, London, 1978.

Սաիդ, Է., *Օրիենտալիզմ*, Ռութլեջ և Կեգան Փոլ, Լոնդոն, 1978:

Senge, P. et al., *Schools that learn*, A fifth discipline fieldbook for educators, parents and everyone who cares about education, Doubleday, New York, 2000.

Սենգե, Պ. և այլք, *Դպրոցներ, որոնք սովորում են*, հինգերորդ դաշտային ձեռնարկ կրթության մասնագետների, ծնողների և կրթությամբ հետաքրքրվողների համար, Դաբլլեյ, Նյու Յորք, 2000:

Skeie, G., “Plurality and pluralism: a challenge for religious education”, *British Journal of Religious Education*, Vol. 25, No. 1, 1995, pp. 47-59.

Սքեյե, Գ., “Բազմազանություն և բազմակարծություն. Մարտահրավեր կրոնական կրթության համար”, *Կրոնական կրթության բրիտանական տեղեկագիր*, հատոր 25, համար 1, 1995, էջ 47-59:

Smith, W.C., *The meaning and end of religion*, SPCK, London, 1978.

Սմիթ, Վ. Վ., *Կրոնի նշանակությունը և ավարտը*, Էսփիսիքեյ, Լոնդոն, 1978:

Vygotskij, L.S., Rieber, R.W. et al., *The collected works of L.S. Vygotsky*, Plenum Press, New York, 1987.

Վիգոտսկի, Լ.Ս., Ռիբեր, Ռ. Վ. և այլք, Լ.Ս. *Վիգոտսկու ընտիր աշխատությունները*, Փլենում հրատարակչություն, Նյու Յորք, 1987:

Wayne, E., Everington, J., Kadodwala, D. and Nesbitt, E., *Hindus*, “Interpreting Religions” series, *The Warwick RE Project*, Heinemann, Oxford, 1996.

Ուեյն, Է., Էվերինգթոն, Ջ., Քադոդվալա, Դ., Նեսբիթ, Է., *Հինդուներ*, “Կրոնների մեկնաբանություն” շարքից, Ուորվիքի կրոնական կրթության նախագիծ, Հայնեման, Օքսֆորդ, 1996:

Weber, M., *Économie et société*, Vols. I and II, Plon, Paris, 1971 [1956].

Վեբեր, Մ., *Տնտեսություն և հասարակություն*, Հատորներ I և II, Պլոն, Փարիզ, 1971 [1956]:

Weber, M., *Le savant et le politique*, La Découverte/Poche, Paris, 2003 [1914-1918].

Վեբեր, Մ., *Գիտնականը և քաղաքական գործիչը*, Լա Դեկուվերտ/Պոշ, Փարիզ, 2003 [1914-1918] :

Weithman, P.J., *Religion and the Obligations of Citizenship*, Cambridge University Press, Cambridge, 2002.

Ուեյթման, Փ.Լ., *Կրոնը և քաղաքացիական պարտքը*, Քեմբրիջի համալսարանի հրատարակչություն, Քեմբրիջ, 2002:

Դասագրքեր և դասավանդման ռեսուրսներ

Ստորև ներկայացվում են տեղեկատվություն և պրակտիկ նյութեր պարունակող կրթական նյութեր ուսուցիչների համար, ուսումնական վարժությունների օրինակներ, և այլն:

Abrami, P.C. et al., *L'apprentissage coopératif – Théories, méthodes, activités.* Centre d'études sur l'apprentissage en classe, Université Concordia, Les Éditions de la Chenelière inc., Montreal, 1996.

Աբրամի, Պ.Ս. և այլք. *Համագործակցային ուսուցում – տեսություններ, մեթոդներ, վարժություններ,* Դասարանային ուսուցման ուսումնասիրությունների կենտրոն, Կոնկորդիա համալսարան, Շենելիեր հրատարակչություն, Մոնրեալ, 1996 :

Առաջին մասը հոդվածների հավաքածու է, որոնցում քննարկվում են թեմային առնչվող հասկացություններ՝ համագործակցային ուսուցման ավելի լավ ըմբռնում ձևավորելու նպատակով: Մյուս երկու բաժինները՝ ժամանակակից մեթոդները և գործնական կիրառումը, ներկայացնում են գործնական տեսանկյունները՝ անդրադառնալով ինչպես խնդիրներիին, այնպես էլ լուծումներին:

Bradford Metropolitan District Council et al., *Regarding religion, Ideas for school classroom and community, partnership in education for citizenship and shared values,* Bradford Education, Bradford, 1998.

Բրեդֆորդի քաղաքային շրջանի խորհուրդ և այլք. *Կրոնի ուսումնասիրություն, գաղափարներ դպրոցի և համայնքի համար, համագործակցություն հանուն քաղաքացիական կրթության և ընդհանուր արժեքների,* Բրեդֆորդ Էդուկեյշն, Բրեդֆորդ, 1998:

Bundeszentrale für politische Bildung, *Dialog der Religionen und Weltanschauungen. Herausforderung an die Demokratie, Themen und Materialien Arbeitshilfen für die politische Bildung,* Bundeszentrale für politische Bildung, Berlin, 2003.

Քաղաքական Կրթության դաշնային Կենտրոն, *Կրոնների և աշխարհայացքների երկխոսություն: Ժողովրդավարության մարտահրավերը,* քաղաքական կրթության օժանդակ թեմաներ և նյութեր, Քաղաքական Կրթության Տեղերալ Կենտրոն, Բեռլին, 2003:

Bundeszentrale für politische Bildung, *Erwachsenwerden vor dem Hintergrund unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen, Themen und Materialien Arbeitshilfen für die politische Bildung,* Bundeszentrale für politische Bildung, Berlin, 2004.

Քաղաքական Կրթության դաշնային Կենտրոն, *Հասունացումը տարբեր/զանազան կրոնների և աշխարհայացքների ֆոնի վրա,* Քաղաքական կրթության օժանդակ թեմաներ և նյութեր, Քաղաքական Կրթության Դաշնային Կենտրոն, Բեռլին, 2004:

Այս երկու հրատարակությունները տարբեր կրոններին պատկանող մարդկանց երկխոսության արդյունք են, երկխոսություն, որը կազմակերպվել էր Բեռլինի Մշակույթների սեմինարի շրջանակներում, Կրոնների և աշխարհայացքների սեմինարի կողմից: Այն ընդգրկում է հիմնական տեքստեր և մոդուլներ, որոնք կարող են օգտագործվել դպրոցներում և այլ մանկավարժական հաստատություններում:

Cohen, E.G., *“Equity in heterogeneous classrooms: a challenge for teachers and sociologists”*, Working for equity in heterogeneous classrooms – Sociological theory in practice. E.G. Cohen and R.A. Lotan (eds.), Sociology of Education Series, Teachers’ College Press, Columbia University, New York and London, 1997a, pp. 3-14.

Քոեն, Է.Գ., “Անաչառությունը տարասեռ դասարաններում. մարտահրավեր ուսուցիչների և սոցիոլոգների համար” // *Աշխատելով տարասեռ դասարաններում հավասարության համար՝ սոցիոլոգիական տեսության գործնական կիրառում*, Է.Գ. Քոեն և Ռ.Ա. Լոթան (խմբ.), Կրթության սոցիոլոգիա շարքից, Ուսուցիչների քոլեջի հրատարակչություն, Նյու Յորք և Լոնդոն, 1997a, էջ 3-14:

Այս մենագրության առաջին գլուխը անաչառ դասարանների և բազմատարր դասավանդման հասկացությունների ներածություն է: Այն տեղադրում է ուսումնասիրությունը դասարանի ստրատիֆիկացիայի և սոցիոլոգիայի ավելի լայն շրջանակների մեջ:

Cohen, E.G., *“The social construction of equity in the classroom”*, Les défis du pluralisme en éducation: essais sur la formation interculturelle. Fernand Ouellet, with a contribution by E. Cohen. Presses de l’Université Laval, Sainte-Foy, 2002.

Քոեն Է.Գ., « Դասարանում անաչառության սոցիալական կառուցումը » // Կրթության մեջ բազմակարծության մարտահրավերները . Հոդվածներ միջմշակութային կրթության մասին, Ֆերնան Ուելե, Է. Քոենի մասնակցությամբ, Լավալ համալսարանի հրատարակչություն, Սենթ-Ֆուա, 2002 :

Այս գլուխը խորությամբ քննարկում է “անաչառ դասարանի” հասկացությունը՝ ցույց տալով, թե ինչպես կարելի է որոշակի սկզբունքներ օգտագործելով, այն դարձնել իրականություն: Հեղինակը քննարկում է դասարանում բազմազանության, ուսուցիչների ղեկավարման և հետագա վերապատրաստման խնդիրները: Նաև ներկայացված են տեսությունը և հետազոտությունները:

Cohen, E.G., *“Understanding status problems: sources and consequences”*, Working for equity in heterogeneous classrooms – Sociological theory in practice. E.G. Cohen and R.A. Lotan (eds.), Sociology of Education Series, Teachers’ College Press, Columbia University, New York and London, 1997b, pp. 61-76.

Քոեն, Է.Գ., “Հասկանալ կարգավիճակի խնդիրները. աղբյուրները և հետևանքները”, *Աշխատելով տարասեռ դասարաններում անաչառության համար՝ սոցիոլոգիական*

տեսության գործնական կիրառում, Է.Գ. Քոեն և Ռ.Ա. Լոթան (խմբ.), Կրթության սոցիոլոգիա շարքից, Ուսուցիչների քոլեջի հրատարակչություն, Նյու Յորք և Լոնդոն, 1997a, էջ 61-76:

Այս գլխում քննարկվում են դասարանում կարգավիճակի խնդիրների լուծման ուղիները, առաջարկվում են այս տիպի խնդիրների բնույթի տեսական բացատրություններ: Հեղինակն առաջարկում է բացատրություններ ընդհանրացման գործընթացի և բազմատարր կրթության պայմաններում փոխազդեցության և կարգավիճակների խնդիրների շուրջ:

Cohen, E.G., *Designing group work: strategies for the heterogeneous classroom*, Teachers' College Press, New York, 1986.

Քոեն, Է.Գ., *Խմբային աշխատանքի կազմակերպում. Ռազմավարություններ տարասեռ դասարանի համար*, Ուսուցիչների քոլեջի հրատարակչություն, Նյու Յորք, 1986:

Այս ձեռնարկի նպատակն է խթանել աշակերտների մասնակցությունը դասարանում, հատկապես տարասեռ խմբերում: Այն ցույց է տալիս, թե ինչպես կարող են աշակերտները սովորել, կիսվել գիտելիքով և ավելի ակտիվ մասնակցել, երբ դասարանը կատարում է խմբային աշխատանք: Ձեռնարկը նաև քննարկում է այդ մոտեցման մեջ առկա խնդիրները և առաջարկում է դրանց գործնական լուծումներ:

Gaudet, D. et al., *La coopération en classe – Guide pratique appliqué à l'enseignement quotidien*. Chenelière/McGraw-Hill, Montreal and Toronto, 1998.

Գոդե, Դ., և այլք. Համագործակցություն դասարանում. գործնական ուղեցույց ամենօրյա դասավանդման համար, Շենելիեր/Մաքգրո-Հիլ, Մոնրեալ և Թորոնթո, 1998:

Այս ձեռնարկի մեծ մասը կազմում են վարժությունները և դասերի պլանները՝ իրենց աշխատանքային թերթիկներով և պահանջվող նյութերի ցուցակներով: Ներկայացված թեմաները առնչվում են Կվեբեկի կրթության նախարարության նախագծած դպրոցական ծրագրին: Հեղինակները նաև լույս են սփռում դասարանում համագործակցության որոշակի տեսանկյունների վրա:

Giroux, F., “*La coopération en contexte pluraliste*”, *La coopération dans la classe*. M.-F. Daniel and M. Shleifer (eds.), Les Éditions Logiques, Canada, 1995, pp. 249-284.

Գիրու ֆ., « Համագործակցությունը բազմակարծության համատեքստում » // *Համագործակցություն դասարանում*, Մ-Ֆ. Դանիել և Մ. Շլեյֆեր (խմբ.), Լեզ էդիտիոն լոժիկ, Կանադա, 1995, էջ 249-284 :

Այս գլխի հեղինակը նախևառաջ քննարկում է բազմաթիվ և տարաբնույթ համագործակցային մոտեցումները և ապա առաջարկում է բազմէթնիկ համատեքստում համագործակցային ուսուցման տեսական վերլուծություն: Երկրորդ մասում

քննարկվում են կրթության մեջ հավասար հնարավորությունները, բախումները, հավասար կարգավիճակի ձեռքբերումը և հակառասիզմը:

Green, N. and Green, K., *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium.* Ein Trainingsbuch, Velber, Kallmeyer bei Friedrich, 2005.

Գրին, Ն. և Գրին, Կ., Դասասենյակում և քոլեջում համագործակցային ուսուցումը, թրեյնինգի նյութեր, Ֆելբեր, Քալմայեր բայ Ֆրիդրիխ, 2005:

Այս գիրքն առաջարկում է վարժություններ խմբային ուսուցման գործընթացը ներկայացնելու, կազմակերպելու և գնահատելու համար, որոնք կարող են օգտագործվել տարասեռ խմբերի համագործակցությունը խթանելու համար: Հեղինակները հիմնվում են Դուհամի (Օնթարիո, Կանադա) դպրոցի կրթական փորձի վրա:

Greminger Kost, E., Halfhide, E. and Mächler, S. (eds.), *Religionen und ihre Feste. Ein Leitfaden durch das interkulturelle Schuljahr,* Verlag Pestalozzianum, Zurich, 1998.

Գրեմինգեր Կոստ Է., Հալֆհիդե, Է. և Մեխլեր, Ս. (խմբ.), *Կրոնները և կրոնական տոները, միջմշակութային ուսումնական տարվա ուղեցույց,* Պեստալոցցիանում հրատարակչություն, Ցյուրիխ, 1998:

Ուղեցույց ուսուցիչների համար, որն ընդգրկում է կրոնական տոնակատարությունների օրացույց: Պարունակում է տվյալներ աշխարհի կրոնների և տոնակատարությունների մասին:

Howden, J. and Kopiec, M., *Ajouter aux compétences: enseigner, coopérer et apprendre au secondaire et au collégial,* Les éditions de la Chenelière/Mc-Graw-Hill, Montreal and Toronto, 2000.

Հոուդեն, Ջ. և Կոպիեկ, Մ., *Ավելացնել ունակությունները. Դասավանդումը, համագործակցությունը և ուսումնասիրությունը միջնակարգ դպրոցում և քոլեջում,* Շենելիեր հրատարակչություն/Մաքգրոու-հիլ, Մոնրեալ և Թորոնթո, 2000:

Howden, J. and Kopiec, M., *Cultiver la collaboration – Un outil pour les leaders pédagogiques,* Chenelière/McGraw-Hill, Montreal and Toronto, 2002.

Հոուդեն, Ջ. և Կոպիեկ, Մ., *Համագործակցությունը՝ գործիք մանկավարժության առաջնորդների համար,* Շենելիեր հրատարակչություն/Մաքգրոու-հիլ, Մոնրեալ և Թորոնթո, 2002 :

Այս աշխատանքի ուշադրության կենտրոնում է դպրոցների համար համագործակցային համակարգի ստեղծումը: Թեմաներն ընդգրկում են արժեքները, առաջնորդ-ուսուցիչ դերը, դասավանդման մոտեցումները, կարիերայի զարգացումը, առանջնորդների գնահատումը և դասընկերների աջակցությունը :

Howden, J. and Laurendeau, F., *La coopération: un jeu d'enfant – De l'apprentissage à l'évaluation*, Les éditions de la Chenelière/Mc-Graw-Hill, Montreal and Toronto, 2005.

Հոուդեն, Ջ. և Լորենդո, Ֆ., *Համագործակցություն. մանկական խաղ՝ ուսումնասիրությունից մինչև գնահատում*, Շենելիեր հրատարակչություն/ Մաքգրո-Հիլ, Մոնրեալ և Թորոնթո, 2005 :

Howden, J. and Martin, H., *La coopération au fil des jours – Des outils pour apprendre à coopérer*, Les éditions de la Chenelière, Montreal, 1997.

Հոուդեն, Ջ. և Մարթին, Հ., *Ամենօրյա համագործակցություն. գործիքներ ուսման և համագործակցության համար*, Շենելիեր հրատարակչություն, Մոնրեալ, 1997 :

Johnson, D.W., Johnson, R.T. and Johnson Holubec, E., *Cooperation in the Classroom* (7th edn), Interaction Book Company, Edina, MN, 1998.

Ջոնսոն, Դ.Վ., Ջոնսոն, Ռ.Թ., և Ջոնսոն Հոլուբեք, Է., *Համագործակցությունը դասարանում* (յոթերերդ հրատարակչություն), Ինթերաքշն Բուք ընկերություն, Էդինա, Մինեսոթա, 1998:

Հեղինակները ներկայացնում են համագործակցային ուսուցման բաղադրամասերը՝ սահմանումը, նպատակները, ուսուցողական գործընթացը, ուսուցչի դերը և առկա հետազոտությունների կարճ նկարագրություն: Բացի այդ, առաջարկվում են որոշ ճշգրտումներ դրական փոխկախվածության հասկացության շուրջ, ինչպես նաև համագործակցության համար անհրաժեշտ հմտությունների, դասարանի կառավարման և առաջարկվող գործողության վերաբերյալ: Գիրքն առաջարկում է համագործակցային ուսուցման հաջողված ներածություն:

Kagan, S., *Cooperative learning: resources for teachers*, Resources for Teachers, San Juan Capistrano, CA, 1992.

Քագան, Ս., *Համագործակցային ուսում. ռեսուրսներ ուսուցիչների համար*, “Ուսուցիչների համար ռեսուրսներ” շարք, Սան Խուան Կապիստրանո, Կալիֆոռնիա, 1992:

Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, Heilige Gesetze – Lebensentwürfe. Interreligiöser Kalender, pädagogischer Leitfaden und Kartenset, Lehrmittelverlag, Zurich, 2002/2003ff.

Ցյուրիխ Կանտոնի ուսումնական նյութերի հրատարակչություն, Սուրբ Օրենքներ, Նոթեր կյանքից, միջկրոնական օրացույց, մանկավարժական ուղեցույց և քարտեր, Ցյուրիխ, 2002/2003ff.

Այս նյութը տպագրվում է ամեն տարի: Այն կազմված է ամսական օրացույցից, որը պարունակում է տեղեկատվություն ամսվա տոնակատարությունների մասին, որն ուղեկցվում է կարճ բացատրությամբ: Առկա են նաև մանկավարժական ուղեցույց և նկարներ:

Sabourin, M. et al., *Coopérer pour réussir, Préscolaire et 1^{er} cycle – Scénarios d’activités coopératives pour développer des compétences*, Les Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill, Montreal and Toronto, 2002.

Մաքուրեն, Մ., և այլք, *Համագործակցություն հանուն հաջողության, նախադպրոցական կրթություն և առաջին դասարան. վարժություններ էրեխաների ունակությունները զարգացնելու համար*, Շենեկիեր հրատարակչություն/ Մաքրոու-Հիլ, Մոնրեալ և Թորոնթո, 2002 :

Shap Working Party (each year): *Calendar of religious festivals*

Շեփ ընկերություն (ամեն տարի). *Կրոնական տոնակատարությունների օրացույց*.

Կրոնական տոնակատարությունների Շեփի օրացույցն անգնահատելի ռեսուրս է մի շարք մասնագիտությունների համար՝ մասնավորապես ուսուցիչների, ուսանողների, բիզնեսի, կապելանների դպրոցների, առողջապահության ոլորտի մասնագետների և հանրային ծառայողների համար: Այն ընդգրկում է A2 չափսի գունավոր պատի օրացույց, A5 չափսի լամինացված տարեկան օրացույց, յուրաքանչյուր կրոնական տոնակատարություն կարճ նկարագրություն, որն ընդգրկում է տասնյոթ ամիսներ՝ օգոստոսից մինչև մյուս տարվա դեկտեմբեր, տասներկու տարբեր կրոնների մանրամասներ՝ բահաիզմից մինչև զրադաշտականություն, այդ թվում բուդդայականություն, քրիստոնեություն, իսլամ, հինդուիզմ, հուդայականություն, սիկիզմ, ինչպես նաև զուգահեռ տարբերակներ եվրոպական երկրների համար՝ ֆրանսերեն, անգլերեն և գերմաներեն զուգահեռ տեքստերով:

Հասցեն՝ The Shap Working Party, PO Box 38580, London, SW1P 3XF, United Kingdom.

Shap Working Party, *Festivals in world religions*, edited by Peter Woodward with Riadh El-Droubie and Cherry Gould, Religious and Moral Education Press, Norwich, 1998.

Շափ ընկերություն, Տոնակատարությունները աշխարհի կրոններում, Պետեր Վուդվարդ, Ռեիաթ Էլ-Դրուբի և Չերի Գուլդ (խմբ.), Կրոնական և բարոյական կրթության հրատարակչություն, Նորվիչ, 1998:

Ընդգրկում ձեռնարկ տարրական և միջնակարգ դպրոցների համար: Այն առաջարկում է ճշգրիտ և մանրամասն տվյալներ ամբողջ աշխարհի կրոնական տոնակատարությունների վերաբերյալ: Առանձին գլուխներով նկարագրվում են բահաիստական, բուդդայական, չինական, քրիստոնեական, հինդու, ջայնիստական, ճապոնական, հրեական, մահմեդական, սիկիսական և զրադաշտական (Փարսի) տոնակատարությունները:

Sharan, S., “Co-operative learning and helping behaviour in the multi-ethnic classroom”, in H.C. Foot, M.J. Morgan and R.H. Shute (eds.), *Children helping children*, John Wiley and Sons, London, 1990, pp. 151-176.

Շարան, Ս., “Համագործակցային ուսուցումը և աջակցող վերաբերմունքը բազմէթնիկ դասարանում” // Հ.Ք. Ֆուլթ, Մ.Ջ. Մորգան և Ռ.Ն. Շյուրթ (խմբ.) Երեխաներն օգնում են երեխաներին. Ջոն Ուիլի էնդ սանգ, Լոնդոն, 1990, էջ 151-176:

Sieg, U., *Feste der Religionen*. Werkbuch für Schulen und Gemeinden, Patmos, Düsseldorf, 2003.

Զիգ, Ու. *Կրոնական տոները*, աշխատանքային գիրք դպրոցների և համայնքների համար, Պատմոս, Դյուսսելդորֆ, 2003:

Ճշգրիտ տվյալները և պատմողական տեքստերը հրավիրում են հանդիպման և երկխոսության տարբեր կրոնների միջև: Գրքում հատուկ շեշտ է դրվում տարբեր կրոնների տոնակատարությունների միջև հարաբերությունների վրա:

Slavin, R., *Cooperative learning: theory, research and practice*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1990.

Սլավին, Ռ., *Համագործակցային ուսուցում. տեսություն, հետազոտություններ և պրակտիկա*, Փրենթիս Հոլ, Ինգլվուդ Քլիֆս, Նյու Ջերսի, 1990:

Այս արժեքավոր գիրքը քննարկում է կապը համագործակցային ուսուցման տեսության և պրակտիկայի միջև:

Slavin, R., *Using student team learning* (3rd edn) Johns Hopkins University, Centre for Research on Elementary and Middle Schools, Baltimore, MD, 1986.

Սլավին, Ռ., *Աշակերտների թիմային ուսուցման օգտագործումը* (Երրորդ հրատարակություն), Ջոնս Հոփքինգ համալսարան, Տարրական և միջնակարգ դպրոցների ուսումնասիրության կենտրոն, Բալթիմոր, Մերիլենդ, 1986:

Այս ձեռնարկը միջկրոնական նախագծի արդյունք է (1995-1998), որն ընդգրկել է ուսուցիչների՝ հինգ եվրոպական քաղաքներից: Այն պարունակում է օրինակներ, թե ինչպես հինգ տարբեր քաղաքներում, օգտագործելով աշխարհի տարբեր կրոններ ներկայացնող նյութեր, ուսուցիչները փորձել են ձևավորել համագործակցություն երեխաների, ծնողների, դպրոցների, ինչպես նաև միջմշակութային և միջկրոնական համայնքների միջև:

Totten, S. et al., *Cooperative learning – A guide to research*, Garland Publishing Inc., New York and London, 1991.

Թոթեն, Ս., և այլք. *Համագործակցային ուսուցում. Հետազոտության ուղեցույց*, Գարլանդ հրատարակչություն, Նյու Յորք և Լոնդոն, 1991:

Գրականության ցանկ՝ բաժանված ըստ թեմաների՝ տեղեկատվական տեխնոլոգիաներից մինչև կարիերայի վերաբերյալ խորհրդատվություն, որն ընդգրկում է նաև ավելի ընդհանուր թեմաներ, ինչպես օրինակ պայմանները, որոնք խթանում են

համագործակցային աշխատանքը կամ հետազոտությունները: Ներածության մեջ տրվում է գրականության տեսություն:

Հասկացությունների բառարան

Գրքում օգտագործվող տերմինաբանությունը կարող է մասամբ անձանոթ լինել որոշ ընթերցողների և/կամ ուսուցիչների համար: Այդ իսկ պատճառով հեղինակները որոշել են ընդգրկել հասկացությունների համառոտ բառարան, որը կօգնի ավելի լավ ըմբռնել գրքի մոտեցումները: Ստորև ներկայացվող բացատրությունները չեն համարվում Եվրոպայի Խորհրդի պաշտոնական սահմանումները:

Ազգ-պետություն (Nation-state). “պետությունը” սովորաբար սահմանվում է որպես կառավարվող հասարակություն, ընդ որում կառավարումն իրականացնում է որոշակի քաղաքացիական ծառայություն, որը վերահսկում է որոշակի տարածք, և որի իշխանությունը հենվում է օրենքի և ուժ օգտագործելու ունակության վրա: Այսպիսով, “ազգ-պետությունը” արդի պետության տարատեսակ է, որում “բնակչության ամբողջությունը կազմում են քաղաքացիներ, որոնք իրենց համարում են որոշակի ազգի մաս” (Giddens 1993, էջ 743): Թերևս, այս սահմանումը պետք է ընդլայնել, քանի որ պետությունը կարող է ընդգրկել խմբեր, որոնք իրենց ազգ են համարում (կազմված մեկ կամ ավելի էթնիկ խմբերից), և որոնք ձգտում են ունենալ սեփական պետականություն (օրինակ շոտլանդական, ուելսյան և բասկյան ազգայնականությունը):

Ադանդ (Sect). կրոնական ավանդության ստորաբաժանում, երբեմն բնորոշվում է իբրև խումբ, որը կարևորում է այդ կրոնի որոշակի տարրերը:

Աշխարհականություն (Secularism). կյանքի և հասարակության հանդեպ ոչ-կրոնական մոտեցում կամ այնպիսի մոտեցում, որը բացառում, անտեսում, կամ սահմանափակում է կյանքի կրոնական ընկալումները:

Աշխարհիկացում (Secularisation). Գործընթաց, որի արդյունքում հասարակությունները և հասարակական հաստատություններն ազատվում են կրոնի վերահսկողությունից և ազդեցությունից:

Աշխարհիկ հումանիզմ (Secular humanism). Համոզմունք, ըստ որի աստված գոյություն չունի, ինչպես նաև գոյություն չունի մարդ էակից ավելի հզոր գերբնական կամ հոգևոր որևէ այլ ուժ:

Ապահով տարածություն (Safe space). Տարբերությունները բացահայտելու համար անհրաժեշտ երկխոսության անհրաժեշտ նախապայման, որն ապահովում է

անվտանգության, ազատության և հանգստության համատեքստում կարծիքներ արտահայտելու, քննարկելու, լսելու և համաձայնություն գտնելու հնարավորություն:

Ապամշակութայնացում (De-culturation). Մշակույթի կամ մշակութային ազդեցությունների արդյունքների վերացում կամ թուլացում:

Առասպել (Myth). սովորաբար նշանակում է մի բան, որը փաստական տեսակետից ճշմարիտ չէ, սակայն ավելի ճշգրիտ իմաստով՝ տեխնիկական տերմին, որը վերաբերում է այնպիսի մի պատմության, որի ճշմարտացիությունն ունի կրոնական կամ հոգևոր բնույթ, ծագում է հունական “մյութոս” բառից (այդպես էին կոչվում այն բառերը, որոնք ուղեկցում էին գործողությանը հին ծիսակատարությունների ժամանակ):

Արժեքներ (Values). Մոտեցումներ կամ հասկացություններ, որոնց մեծ կարևորություն է տրվում անհատի, խմբի կամ կրոնական ավանդության կողմից, արժեքները, որպես կանոն, կամ առաջանում են որոշակի համոզմունքների հիման վրա, կամ էլ հանգեցնում են որոշակի համոզմունքների առաջացման:

Բազմազանություն (Diversity). Բազմաթիվ տարբերությունների առկայություն: Կարող է ընդգրկել մոտեցումները, տեսակետները, կյանքի ոճերը, պրակտիկաները և վերաբերմունքները, որոնք տարբերվում են միմյանցից, բայց գոյություն ունեն միևնույն վայրում՝ բացահայտելով տարբերությունները միմյանց միջև: Դասարանում բազմազանությունը նշանակում է տարասեռ ակադեմիական հմտություններ, լեզվական հմտություններ և պատկանելություն, ինչպես նաև տարբեր ժառանգություն, մշակույթ կամ կրթություն:

Բազմակիություն (Plurality). ավանդական բազմակիությունը վերաբերում է բազմաթիվ արևմտյան երկրներում առկա մշակութային բազմազանությանը, որը հիմնականում ժողովուրդների միգրացիայի, իսկ որոշ դեպքերում բնիկ ժողովուրդների ներկայության արդյունք է: Արդի կամ ետարդիական բազմակիությունը կապված է ուշ արդիականության կամ ետարդիականության տարասեռ ինտելեկտուալ միջավայրի հետ: Բազմակիության այս ձևն արտացոլում է հասարակությունների բաժանումը հատվածների, երբ տարբեր խմբերի միջև տեղի է ունենում հակասող ինտելեկտուալ գործընթացների մրցակցություն, ընդ որում անհատը կարող է ընտրել իր գաղափարները և արժեքները բազմազան աղբյուրներից:

Բազմակրոն (Multi-faith). միևնույն պետության կամ հասարակության ներսում բազմաթիվ կրոնական ավանդությունների առկայություն:

Բազմամշակութային (Multicultural). միևնույն պետության կամ հասարակության մեջ կողք կողքի բազմաթիվ մշակույթների գոյություն: Երբեմն օգտագործվում է ոչ թե որպես

չեզոք հասկացություն, այլ բացասական իմաստով, երբ խոսքը գնում է որևէ ընդհանրություն չունեցող, տարբեր մշակույթների անցանկալի խառնուրդի մասին, և, հակառակը, դրական իմաստով, երբ խոսքը վերաբերում է հարուստ բազմազանության ձևավորմանը նպաստող մշակույթների ցանկալի փոխազդեցությանը:

Բարոյական (Moral). այն, ինչ վերաբերում է ճիշտ և սխալին: Հաճախ կապվում է բարոյագիտության հետ, այսինքն ուսումնասիրության հետ այն մասին, թե ինչն է ճիշտ և ինչը՝ սխալ:

Բացառող (Exclusive). վերաբերմունք, որը դուրս է թողնում օտարներին՝ հիմնվելով այնպիսի հիմքերի վրա, ինչպես կարգավիճակը, կրոնը, դասակարգը կամ էթնիկ պատկանելությունը:

Գլոբալացում (Globalisation). ամբողջ աշխարհն ընդգկող տնտեսական և մշակութային ընդհանրությունը և փոխանակությունը, որի արդյունքում տարբեր երկրներ (կամ երկրների կյանքի որոշակի ոլորտներ) իրարից կախված կամ իրար նման են դառնում:

Դավանաբանական խումբ (Denomination). որպես կանոն, քրիստոնեական եկեղեցու ենթախումբ, օրինակ հռոմեական կաթոլիկ եկեղեցու հետևորդները, բայց կարող է օգտագործվել նաև այլ կրոնին պատկանող որոշակի կրոնական խմբի մասին խոսելիս (օրինակ՝ ուղղափառ հուդայականություն), երբեմն նաև օգտագործվում է ընդհանուր առմամբ որևէ կրոնի մասին խոսելիս, երբ շեշտվում է նրա տարբերությունն այլ կրոններից:

Դեմոտիկ դիսկուրս (Demotic discourse). մշակույթի ձևավորման լեզուն, որը հաճախ օգտագործվում է, երբ տարբերվող ժառանգություն ունեցող մարդկանց միջև տեղի է ունենում փոխանակում՝ ընդհանուր հետաքրքրության խնդիրների շուրջ:

Դիստանցիա և սիմուլյացիա (Distancing and simulations). ուսուցման այնպիսի ձևեր, որոնք, անուղղակի բնույթ ունենալով, չեն ստեղծում անհարկի անհարմարություն, անհանգստություն, սթրես: Դրանք բավականաչափ հեռացված են երեխայի անձնական կյանքից կամ նրա համայնքից, և դրա շնորհիվ թույլ են տալիս նրան անվտանգ կերպով ընդգրկվել կրթական գործընթացի մեջ, բայց միաժամանակ բավականաչափ մոտ են երեխային և համայնքին՝ իրական, իմաստալից և տեղին լինելու համար, ինչպես կրթության նպատակների, այնպես էլ երեխայի՝ սովորելու և հասկանալու ունակությունների տեսակետից: Դիստանցիան և սիմուլյացիան ընդգրկում են դերային խաղը, սիմուլյացիան, երևակայությունը, հետազոտությունը, րեսուրսների և կանոնների օգտագործումը:

Դրական փոխկախվածություն (Positive interdependence). կառուցվածք, որի նպատակն է ապահովել աշակերտների համատեղ աշխատանքը, որի պարագայում աշակերտները շահագրգռված են ոչ միայն սեփական, այլև իրենց դասընկերների ուսուցմամբ:

Երկխոսություն (Dialogue). միմյանց հետ խոսելը և միմյանց լսելը: Այս ձեռնարկում օգտագործվում է որպես կրթական գործիք, որի գործառույթն է հակամարտությունից խուսափելը՝ միջնակության հակամարտությունից ընդհանրապես և միջկրոնական հակամարտությունից մասնավորապես: Երկխոսության կարևորագույն դերի վրա հիմնված՝ ձևավորվել է երկխոսության կրթական տեսություն, որի միջոցառումային բնույթն արտահայտվում է դրա բազմաթիվ տեսանկյուններով՝ կրոնական, լեզվաբանական, սոցիալական, բարոյական և այլն: Ուշադրության կենտրոնում է հաղորդակցությունը և փոխանակությունը: Կարող է տեղի ունենալ տարբեր մակարդակների վրա:

Էթնիկ պատկանելություն / էթնիկություն¹⁹ (Ethnicity). “Էթնիկ” բառը ծագում է հունական “էթնոս”՝ ազգ բառից, լայնորեն օգտագործվում է անգլերենում և ունի իր համարժեք բառերը եվրոպական մի շարք լեզուներում: Ուսուցիչը, որը մտածում է նոր աշխատանքի տեղափոխվելու մասին, կարող է հարցնել. “Ինչպիսի՞ն է դպրոցի էթնիկ կազմը, ո՞ր էթնիկ խմբերն են ներկայացված”: Նախկին Հարավսլավիայում քաղաքացիական պատերազմի լուսաբանման մեջ լրագրողներն առաջին անգամ օգտագործեցին “էթնիկ մաքրում” ահասարսուռ արտահայտությունը: Այսպիսի բազմազան դեպքերում “էթնիկ” բառը վերաբերում է խմբերին, որոնք սկզբնապես կարող են միմյանց հետ շփումների մեջ մտնել: Էթնիկ պատկանելությունը կարող է նաև վերաբերել որոշակի դասակարգման, օրինակ երբ որոշակի բնակչության շրջանում կատարվում է դասակարգում մաշկի գույնի կամ մեկ այլ ընդհանուր չափանիշի հիման վրա, ինչպես օրինակ՝ “ասիական” և “կովկասյան”: Ինչպես և “ռասա” և “մշակույթ” հասկացությունները, “էթնիկ պատկանելությունը” կարող է օգտագործվել իբրև կաղապար՝ խմբերը միմյանցից առանձնացնելու և մեկուսացնելու համար:

Լաիցիզմ (Laïcité [Laicity]). քաղաքական հայեցակարգ, ըստ որի պետությունն անկախ է ցանկացած կրոնական խմբից, սկզբունքից կամ պրակտիկայից:

Կաղապարներ (Stereotypes). ընդհանրացումներ (հաճախ սխալ կամ պարզունակ մոտեցման վրա հիմնված) որպես կանոն՝ ժողովուրդների կամ մարդկանց խմբերի մասին, որոնք հիմնված են ոչ այնքան փաստերի, ինչքան ենթադրությունների և թյուր տեղեկատվության վրա: Կաղապարները հաշվի չեն առնում որոշակի խմբին պատկանող մարդկանց հսկայական բազմազանությունը: Դրանք հաշվի չեն առնում այն պարագաները, որոնցում գտնվում է անհատը, կամ պատճառները, որոնցով կարող են պայմանավորված լինել տարբերությունները խմբերի անդամների միջև: Կաղապարները

¹⁹ Հայերենում “էթնիկություն” տերմինը գործածական չէ, և դրա փոխարեն օգտագործվում է իմաստով մոտ “էթնիկ պատկանելություն” բառակապակցությունը [թարգմ. ծանոթագր.]:

կարող են հանգեցնել խտրականության, դրանց օգնությամբ հաճախ փորձում են արդարացնել բացասական նախապաշարմունքները:

Կշռադատություն (Reflexivity). սեփական վարքի և նրա անհատական և խմբային հետևանքների քննադատական վերլուծություն: Կշռադատությունը մի գործընթաց է, որն օգնում է երիտասարդներին ձևավորել մտածված, ինքնուրույն և պատասխանատու դիրքորոշում՝ իրենց սեփական արժեքների և արժեքների բազմազանության լույսի ներքո:

Կրոն (Religion). ընդհանուր առմամբ այնպիսի մոտեցում կյանքին, որը հիմնված է բարձրյալ և այնկողմնային Աստծո կամ աստվածների գոյության գաղափարի վրա, մասնավորապես՝ հավատալիքների, արտահայտման և պրակտիկայի համակարգ, պարունակում է որոշակի ուսմունք, պաշտամունք և կյանքի ոճ, որոնք հաճախ դիտարկվում են որպես որոշակի գերբնական հայտնության արդյունք:

Կրոնական կրթություն (Religious education). արտահայտություն, որը վերաբերում է կրոնի խնդիրները լուսաբանող կրթությանը: Տարբեր ձևով է մեկնաբանվում Եվրոպայի տարբեր պետություններում: Հիմնական տարբերությունները վերաբերում են այսպիսի կրթության բնույթին և նպատակներին: Այսպես, դա կարող է լինել “դավանանքային կրթությունը”, այսինքն՝ երեխայի դաստիարակություն որոշակի կրոնի շրջանակներում և երեխայի կրոնական պատկանելության ձևավորումը, կամ “ոչ-դավանանքային կրթությունը”, այսինքն՝ բաց և քննական ուսումնասիրություն, որը կրոնական պատկանելության հարցի լուծումը թողնում է երեխային և նրա ընտանիքին: Այդպիսի տարբերությունները հաճախ պայմանավորված են դպրոցի տեսակով (կրոնական կամ ընդհանուր դպրոց), բայց նաև կապված են պետության և կրոնական համայնքների միջև գոյություն ունեցող հարաբերությունների համակարգի տարբերությունների հետ:

Համոզմունք (Conviction). Տեսակետ, որի ճշմարտացիության մեջ մարդը խորապես համոզված է, կարող է ունենալ կրոնական կամ ոչ-կրոնական բնույթ:

Համագործակցային ուսուցում (Cooperative learning). Մանկավարժական մոտեցում, որը հիմնված է այն սկզբունքի վրա, որ ոչ ոք չի կարող միայնակ իրագործել որոշակի նպատակ, և ընդհանուր խնդիրը լուծելու համար անհրաժեշտ է բոլորի համատեղ ջանքը:

Հանդուրժողականություն (Tolerance). Գոյություն ունեն հանդուրժողականության “ուժեղ” և “թույլ” ընկալումներ: “Թույլ” ընկալմամբ՝ հանդուրժողականություն նշանակում է ընդամենը հեռվից հանդուրժել, համակերպվել նրա հետ, որ ուրիշներն ապրում են այնպես, ինչպես ցանկանում են և չեն կիսում մեր արժեքները, կամ չեն պատկանում միևնույն մշակութային կամ կրոնական խմբին: “Ուժեղ” իմաստով

հանդուրժողականությունն նշանակում է ավելին, քան պարզապես ընդունել, որ ուրիշներն ունեն նույն ազատությունը, որն ունենք մենք և որը երաշխավորված է պետական իշխանության կողմից: Դա նշանակում է, որ մենք մեր սեփական համոզմունքները համարում ենք լավ, ճշմարիտ և արժեքավոր մեզ համար, բայց միաժամանակ նաև ընդունում ենք, որ ուրիշների համոզմունքներն իրենց իսկ աչքերում հավասարապես ճշմարիտ և արժեքավոր են, և մենք չպետք է մեզ իրավունք վերապահենք՝ ուրիշների փոխարեն դատելու, թե ինչ է նշանակում “ճիշտ կյանք”:

Հավատալիքներ (Beliefs). պնդումներ, որոնք անհատների կամ խմբերի կողմից համարվում են ճշմարիտ, թեև դրանց ճշմարտացիությունը չի կարող միանշանակ կերպով ապացուցվել փաստերի կամ դատողությունների միջոցով, սովորաբար կապված են որոշակի կրոնական կամ փիլիսոփայական ուսմունքների հետ:

Հավատ (Faith). Մի մոտեցում, որին բնորոշ է ինչ-որ մի բանին հավատալը կամ վստահելը, հաճախ խոսքը գնում է կրոնական հավատի մասին, այդ պատճառով այս բառը հաճախ օգտագործվում է որպես այլընտրանք “կրոն” կամ “կրոնական ավանդություն” բառերին:

Հարգանք (Respect). քաղաքացիական և բարեկիրթ բնույթ ունեցող վերաբերմունք, որը արժեքավորում է Ուրիշին:

Հոգևոր (Spiritual). մարդկային կյանքի և ընկալման մի հարթություն, որը դուրս է գալիս ֆիզիկականի կամ նյութականի սահմաններից, հաճախ կապվում է այնկողմնայինի գիտակցության, սեփական անձի գիտակցման կամ մարդկային ոգու հզորության հետ:

Հումանիստ (Humanist). այն տեսակետի հետևորդը, ըստ որի կյանքի իմաստը և նպատակը մարդկային բանականության արդյունք է, կյանքի գերբնական չափում գոյություն չունի: Հմտ. աշխարհիկ հումանիզմ:

Մանկավարժություն (Pedagogy). դասավանդման մասին գիտությունը, ինչպես նաև սկզբունքները կամ մեթոդները, որոնք ընկած են կրթության հիմքում:

Մարդու իրավունքներ. (Human rights). որակներ և կարգավիճակ, որը պատկանում է բոլոր մարդկանց՝ ի ծնե, պարզապես մարդկության մաս հանդիսանալու ուժով, շարադրված են մասնավորապես Մարդու իրավունքների Եվրոպական Կոնվենցիայում:

Մեկնաբանական մոտեցում (Interpretive approach). մանկավարժական մոտեցում, որը հաշվի է առնում կրոնների ներսում գոյություն ունեցող բազմազանությունը, կրոնի և մշակույթի փոխազդեցությունը, ժամանակի ընթացքում տեղի ունեցող փոփոխությունները և կրոնի բնույթի վերաբերյալ տարբերվող տեսակետները:

Միամշակույթ (Monocultural). հասարակություն, որը հիմնականում կազմված է միևնույն մշակութային և կրոնական ավանդությանը պատկանող մարդկանցից:

Միջկրոնական (Inter-religious). հավատի և պրակտիկայի տեսանկյուններ, որոնք առնչվում են տարբեր կրոնական ավանդությունների հետ:

Միջմշակութային (Intercultural). գաղափարներ, հասկացություններ, վերաբերմունք, պրակտիկա և փորձ, որոնք առչնվում են տարբեր մշակույթներին, օրինակ՝ փոխազդեցությունը տարբեր մշակույթների միջև, տարբեր մշակույթների փոխկապակցվածությունը:

Միջմշակութային կրթություն (Intercultural education). այսպիսի կրթության նպատակն է զարգացնել անձի ինքնուրույնությունը և քննադատական ոգին, հանդուրժողականությունը, բազմազանության հանդեպ բաց լինելը, ամբողջական համայնքին պատկանելու զգացումը: Կրթության այս տիպը պետք է ապահովի ըմբռնում ինչպես կրոնի, այնպես էլ աթեիզմի նկատմամբ, ընդունակություն՝ քննադատաբար վերլուծել պլյուրալիստական հասարակություններում առկա տարբերվող աշխարհայացքները: Միջմշակութային կրթությունը վերաբերում է երեխաների հիմնարար կրթական հետաքրքրություններին: Այդ հետաքրքրությունների շրջանակի մեջ են մտնում ոչ միայն խնդիրներ, որոնք վերաբերում են ընդհանուր կոգնիտիվ մոտեցումների, բայց նաև երեխայի իրավունքը՝ ստանալու այնպիսի կրթություն, որի շնորհիվ նա կարող է պատրաստ լինել ժողովրդավարության մեջ ակտիվ դեր խաղալուն: Այն նաև պետք է ձևավորի վստահության զգացում, որը միավորում է քաղաքացիներին՝ անկախ նրանց բարոյական և կրոնական տարբերություններից և անհամաձայնությունից: “Միջմշակութային կրթությունը” օգտագործվում է “բազմամշակութային կրթություն” հասկացության փոխարեն, քանի որ արտահայտում է մշակույթի ավելի քննական ըմբռնում, քան այն, որն օգտագործվում էր բազմամշակութային կրթության ավելի վաղ մոդելներում:

Մոդերն / արդիական (Modern). պատմության և մարդկային կյանքի բնորոշում, որի ծագումը կապված է Լուսավորության գաղափարախոսության հետ, որը հիմնված է պատմության և գաղափարախոսության ուսումնասիրության մեջ բանականության դերի վրա, այստեղից՝ “արդիականություն”:

Ներառում (Inclusion). վերաբերմունք (նկարագրվում է իբրև ներառող կամ ներառողական), որը չի բացառում ուրիշներին՝ կարգավիճակի, կրոնի, դասակարգի կամ էթնիկ պատկանելության հիման վրա:

Ներապրողական հաղորդակցություն (Empathetic communication). Հասկացություն, որը կարող է ընդգրկվել դասավանդման տարբեր մոտեցումների մեջ և օգնել

երիտասարդներին՝ միմյանց ավելի լավ հասկանալու գործում: Սա դինամիկ մտավոր և զգացմունքային ազդակ է, որն օգնում է միմյանց ավելի լավ ճանաչել և հասկանալ:

Պատասխանատվություն (Accountability). Ընդհանուր աշխատանքի մեջ ներդրում կատարելու պատասխանատվությունը խմբային աշխատանքի համար հիմնարար կարևորություն ունեցող տարր է:

Պլյուրալիզմ / բազմակարծություն (Pluralism). նորմատիվ գաղափար, որը հիմնված է մեկնաբանության և կշռադատության վրա, տարբերվում է բազմակիությունից (plurality), քանի որ վերջինս նկարագրական հասկացություն է:

Պոստ-մոդերն / ետարդիականություն (Postmodern). Բնութագրում է մտքի զարգացման այդ ուղղությունը, որը ձևավորվել է լեզվաբանության, փիլիսոփայության և մշակույթի ոլորտում քսաներորդ դարի կեսերին, որը հրաժարվում է մեծ գաղափարներից և փիլիսոփայական ուսմունքներից (մետա-նարատիվներից), ճշմարտության օբյեկտիվ ընկալումից և բանականության գերակշռությունից:

Ռասա (Race). գիտականորեն հերքված տերմին, որն անցյալում օգտագործվում էր մարդկության՝ կենսաբանական տեսակետից տարբեր համարվող հատվածները նկարագրելու համար:

Ռասիզմ (Racism). խտրականություն ուրիշների հանդեպ՝ որոշակի “ռասայական” խմբի նրանց կարծեցյալ պատկանելության հիման վրա: “Ռասայական” տարբերությունների հիմքը կարող է լինել ոչ թե “կենսաբանական”, այլ, օրինակ, մշակութային կամ կրոնական: Որոշ հեղինակներ մարդկանց արտաքինի և որոշակի մշակույթի կամ կրոնի կադապարված ընկալումների միջև կապը շեշտելու համար օգտագործում են “մշակութային ռասիզմ” տերմինը: Գոյություն ունի նաև “ինստիտուցիոնալ ռասիզմ”, որն առկա է այն դեպքում, երբ կազմակերպությունը հրաժարվում է մարդկանց տրամադրել անհրաժեշտ որակի մասնագիտական ծառայություններ՝ նրանց մաշկի գույնի, մշակույթի կամ էթնիկ ծագման պատճառով, ակնհայտ կամ աստիճանաբար հայտնաբերվող այլ հատկանիշների պատճառով: Այն նաև ընդգրկում է վերաբերմունք և վարք, որոնք հավասարազոր են խտրականության՝ նախապաշարմունքների, սոցիալական, անմտության կամ ռասիստական կադապարման միջոցով, որոնք ոտնահարում են էթնիկ փոքրամասնության ներկայացուցիչների իրավունքները:

Տիրապետության դիսկուրս (Dominant discourse). Այնպիսի վերաբերմունք վերացական որևէ գաղափարին, երբ այդ վերացական գաղափարը ներկայացվում է իբրև կոնկրետ իրականություն: Տիրապետության դիսկուրսը հաճախ օգտագործվում է ծայրահեղական խմբերի, քաղաքական գործիչների, լրատվամիջոցների, ինչպես նաև իրենց՝ համայնքների կողմից:

Քաղաքացիական տրամադրվածություն (Civic-mindedness). Այս հասկացության առաջին իմաստը կապված է հանրային կյանքում քաղաքացու ունեցած դիրքորոշման հետ: Այն նշանակում է ոչ թե որոշակի կարգավորող իդեալ, այլ գոյակցության եղանակ, որն իր հետ բերում է ինչպես հարգանք, այնպես էլ փոխադարձություն, հատկություններ, որոնք իրենց հերթին ենթադրում են կշռադատման և ինքնության հանրային արտահայտման մեջ չափավորության կարողությունները: Այն նաև ենթադրում է սեփական համոզմունքներից և հավատալիքներից վերացարկվելու կարողություն:

Փոխադարձություն (Reciprocity). սոցիալական հմտություն, որն ընդգրկում է պատրաստակամություն՝ ճանաչել և ընդունել ուրիշների համար նույն բաները, որոնք ճանաչում և ընդունում ես ինքդ քեզ համար, և ենթադրում է չվիրավորել ուրիշներին այնպիսի հարցերում, որոնցում չէիր ուզենա, որ քեզ վիրավորեն:

Ֆենոմենոլոգիական մոտեցում (Phenomenological approach). մանկավարժական մոտեցում, որը կարևորում է գիտելիքը, ըմբռնումը և ներապրումը, խուսափում է սեփական տեսակետները և մոտեցումները ուրիշին պարտադրելուց, և փորձում է հասկանալ առանց դատելու:

Համակարգչային ձևավորումը՝ Երևանի Վ.Բրյուսովի անվան ՊԼՀ-ի համակարգչային կենտրոն (ղեկավար՝ դոց. Վ.Վ.Վարդանյան)

Համակարգչային էջավորումը՝ Հ.Մ.Էլչակյան
Ս.Վ.Առաքելյան

Ստորագրված է տպագրության՝ 02.09.08
Հանձնված է տպագրության՝ 24.09.08

Տպաքանակ՝ 1500

«Լինգվա» հրատարակչություն
Երևանի Վ.Բրյուսովի անվան պետական լեզվաբանական համալսարան
Հասցեն՝ Երևան, Թումանյան 42
Հեռ.՝ 53-05-52

Web: <http://www.brusov.am>
E-mail: yслу@brusov.am