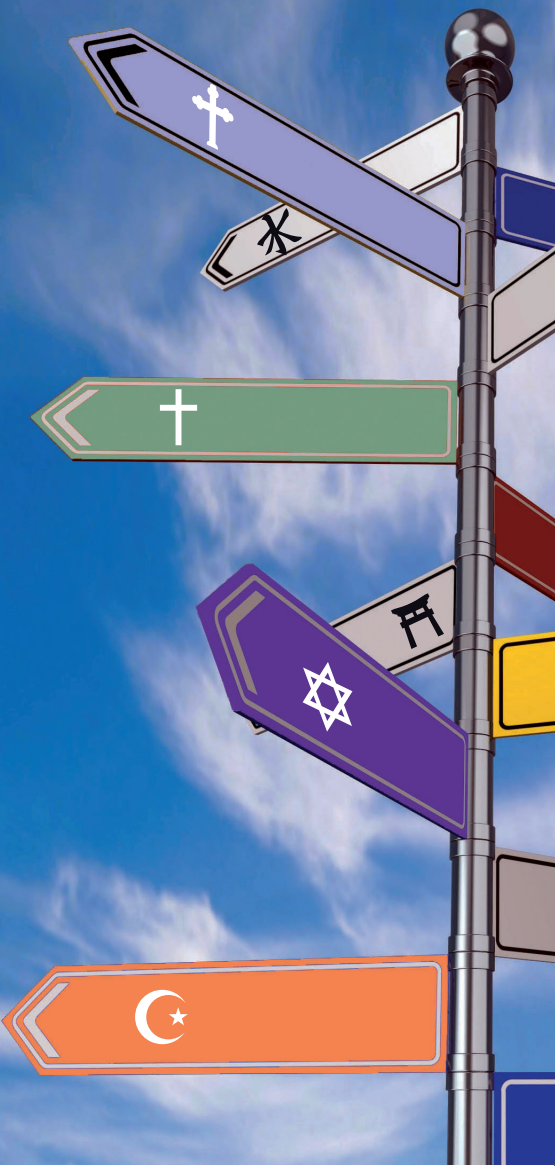


Οδοδείκτες
Πολιτική και πρακτική
για τη διδασκαλία
σχετικά με τις θρησκείες
και τις μη θρησκευτικές
κοσμοθεωρίες στη
διαπολιτισμική
εκπαίδευση



Robert Jackson

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

**Οδοδείκτες
Πολιτική και πρακτική
για τη διδασκαλία
σχετικά με τις θρησκείες
και τις μη θρησκευτικές
κοσμοθεωρίες στη
διαπολιτισμική
εκπαίδευση**

Robert Jackson

*Οι απόψεις που εκφράζονται σ' αυτό
το έργο αποτελούν ευθύνη των
συγγραφέων και δεν αντανακλούν
απαραίτητα την επίσημη πολιτική του
Συμβουλίου της Ευρώπης.*

Όλα τα αιτήματα που αφορούν
την αναπαραγωγή ή τη
μετάφραση του συνόλου ή
μέρους αυτού του κειμένου θα
πρέπει να απευθύνονται προς
την Διεύθυνση Επικοινωνίας:
Directorate of Communication
(F-67075 Strasbourg Cedex ή
publishing@coe.int). Όλη η
υπόλοιπη αλληλογραφία που
σχετίζεται με το κείμενο θα
πρέπει να απευθύνεται στο Τμήμα
Εκπαίδευσης του Συμβουλίου της
Ευρώπης (Council of Europe
Education Department).

Μετάφραση Άγγελος Βαλλιανάτος

Εξώφυλλο και σχεδιασμός:
Τμήμα Παραγωγής Εγγράφων
και Εκδόσεων (SPDP),
Συμβούλιο της Ευρώπης
Φωτογραφία: ©Shutterstock

© Συμβούλιο της Ευρώπης,
Μάρτιος 2016
Εκτυπώθηκε στο Συμβούλιο της
Ευρώπης

Περιεχόμενα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	11
1. Η ΣΥΣΤΑΣΗ: ΙΣΤΟΡΙΑ, ΘΕΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ	13
2. ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΟΥΣ ΟΔΟΔΕΙΚΤΕΣ ΚΑΙ ΣΤΗ ΒΑΣΙΚΗ ΤΟΥΣ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΑ	21
3. ΟΡΟΛΟΓΙΑ ΣΧΕΤΙΚΗ ΜΕ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΘΡΗΣΚΕΙΕΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΙΣΤΗ	29
4. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΙΩΝ	35
5. Η ΤΑΞΗ ΩΣ ΑΣΦΑΛΗΣ ΧΩΡΟΣ	51
6. Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΙΩΝ ΣΤΑ ΜΕΣΑ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ	65
7. ΜΗ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΕΣ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΚΟΣΜΟΘΕΩΡΙΕΣ	73
8. ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ	85
9. ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ	97
10. ΠΡΩΘΗΣΗ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ	111
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	115
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	
1. το πλήρες κείμενο της Σύστασης	127
2. Η Μεικτή Ομάδα Εφαρμογής: μέλη και συναντήσεις	137
3. Κατάλογος κειμένων που παρουσιάστηκαν από προσκεκλημένους εμπειρογνώμονες σε σημαντικά ζητήματα για την ανάπτυξη του τελικού κειμένου	141

Πρόλογος

Η Σύσταση CM/Rec(2008)12 που απηύθυνε η Επιτροπή Υπουργών στα κράτη μέλη σχετικά με την παιδαγωγική διάσταση των θρησκειών και μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ήταν ορόσημο για την ιστορία της ενασχόλησης του Συμβουλίου της Ευρώπης με την εκπαίδευση. Πριν το 2002, η θρησκεία δεν ήταν μέρος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Θεωρείτο ζήτημα που αφορούσε μόνο την προσωπική ζωή. Όμως με την πάροδο του χρόνου έγινε φανερό ότι ολοένα και περισσότερο η θρησκεία αφορούσε και τον δημόσιο βίο. Η άποψη αυτή αποκρυσταλλώθηκε μετά την ανάλυσή και τη δημόσια συζήτηση που προκάλεσαν σε όλο τον κόσμο τα γεγονότα της 11^{ης} Σεπτεμβρίου του 2001 στις ΗΠΑ. Θεωρήθηκε πως όλοι οι νέοι θα έπρεπε, ως μέρος της εκπαίδευσής τους, να αποκτήσουν αντίληψη για τις θρησκείες και τις εκφράσεις της πίστης. Κατόπιν τούτου το Συμβούλιο της Ευρώπης ξεκίνησε το πρώτο του πρόγραμμα σχετικά με τη θρησκευτική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το 2002, υπό την εποπτεία της Εκτελεστικής Επιτροπής για την Εκπαίδευση. Στη συνέχεια, το 2007, εκδόθηκε ένα σχετικό βοήθημα για τους εκπαιδευτικούς όλης της Ευρώπης. Το 2008 έγιναν περαιτέρω συζητήσεις που συνέβαλαν στη συγγραφή της *Λευκής Βίβλου για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο – Συμβιώνοντας ως ίσοι με αξιοπρέπεια*, του Συμβουλίου της Ευρώπης. Κατά το ίδιο έτος το Συμβούλιο της Ευρώπης έφερε σε επαφή ηγέτες Ευρωπαϊκών θρησκειών και ανθρωπιστικών οργανισμών, με εκπροσώπους θεσμικών εταιρών του Συμβουλίου της Ευρώπης και διάφορους διεθνείς μη κυβερνητικούς οργανισμούς. Το Συμβούλιο της Ευρώπης για πρώτη φορά οργάνωσε μια «Ανταλλαγή» με εκπροσώπους θρησκευτικών ηγετών και οργανισμούς της κοινωνίας των πολιτών στην Ευρώπη, ώστε να συζητήσουν την εκπαιδευτική σκοπιά της αλλαγής κλίματος για τη θρησκεία στη δημόσια σφαίρα. Από τότε διοργανώνονται τέτοιες σημαντικές ανταλλαγές σε ετήσια βάση, η συμβουλευτική και συνεργατική φύση των οποίων αντικατοπτρίζεται στο παρόν κείμενο. Το ίδιο έτος, το 2008, η Επιτροπή Υπουργών εξέδωσε τη Σύσταση για την παιδαγωγική διάσταση των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Και τώρα έχουμε τη χαρά να εκδώσουμε ένα κείμενο που έχει σκοπό να βοηθήσει όσους χαράζουν την πολιτική, τα σχολεία, τους επιμορφωτές εκπαιδευτικών – αλλά και άλλους παράγοντες της εκπαίδευσης- ώστε να υλοποιήσουν τη Σύσταση στα δικά τους συγκεκριμένα εθνικά, περιφερειακά ή τοπικά πλαίσια. Ονομάσαμε το κείμενο *Οδοδείκτες* διότι πρόθεσή μας είναι να συνεισφέρουμε στη συζήτηση και να βοηθήσουμε στην πράξη όσους, στα κράτη μέλη, έχουν ανάγκη να ασχοληθούν με παρόμοια ζητήματα στις δικές τους συνθήκες. Εκφράζουμε την ευγνωμοσύνη μας προς τα μέλη της Μεικτής Ομάδας Εφαρμογής του προγράμματος που συγκροτήθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης και το Ευρωπαϊκό Κέντρο Wergeland, οι οποίοι συνέλαβαν την ιδέα των *Οδοδεικτών* και ασχολήθηκαν με το αρχικό υλικό, από τη στιγμή που ξεκίνησαν τη συνεργασία τους το 2010. Εκφράζουμε ιδιαίτερα την ευγνωμοσύνη μας στον Gabriele Mazza, ο οποίος από τη θέση του Διευθυντή Εκπαίδευσης του Συμβουλίου της Ευρώπης ξεκίνησε το πρόγραμμα, διετέλεσε Πρόεδρος της Μεικτής Ομάδας Εφαρμογής και την καθοδήγησε προς τη σωστή κατεύθυνση. Εξίσου εκφράζουμε την ευγνωμοσύνη μας στον Καθηγητή Robert Jackson, τον Αντιπρόεδρο και Εισηγητή της ομάδας εμπειρογνομώνων, ο οποίος από το 2011 συνέγραψε το κείμενο εξ ονόματος των συναδέλφων του και χρησιμοποίησε διάφορα σχέδια του κειμένου σε συναντήσεις συνεργασίας με πιθανούς χρήστες σε διάφορα μέρη της Ευρώπης. Ο Καθηγητής Jackson, από το 2002, ενεπλάκη ενεργά σε όλα τα προγράμματα του Συμβουλίου της Ευρώπης που σχετίζονται με τη θρησκευτική ετερότητα και τη θρησκευτική εκπαίδευση τόσο από τη θέση του στο Ευρωπαϊκό Κέντρο Wergeland, όσο και από τη θέση του στο Πανεπιστήμιο του Warwick.

Snežana Samardžić-Marković
Γενική Διευθύντρια για ζητήματα Δημοκρατίας

Εισαγωγή

Σκοπός των *Οδοδεικτών* είναι να βοηθήσουν ώστε τα κράτη μέλη να εφαρμόσουν τη Σύσταση CM/Rec(2008)12, που αφορά την παιδαγωγική διάσταση που έχουν οι θρησκείες και οι μη θρησκευτικές πεποιθήσεις στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πώς είναι δυνατόν μια Σύσταση που αποτελεί αποτέλεσμα πολλών προσπαθειών και συνεργασίας κυβερνήσεων, να αποτύχει να εφαρμοστεί με ανιχνεύσιμο τρόπο και να μην έχει κάποια ορατή επίδραση σε τοπικά πλαίσια; Η πιο συχνή απάντηση στο παραπάνω ερώτημα και η ευκολότερη είναι πως το Συμβούλιο της Ευρώπης δεν μπορεί να υπερασπίσει τις αξίες της και να επιβάλλει σεβασμό στους κανόνες και τις προδιαγραφές της με στρατιωτικό τρόπο, κυρίως όταν αφορά σε κάτι τόσο ήπιο, όσο είναι μια μη δεσμευτική «Σύσταση». Η διασφάλιση και ακόμη περισσότερο η αποτίμηση της επίδρασης συγκεκριμένων πρωτοβουλιών και διακηρύξεων του Συμβουλίου της Ευρώπης, όπως οι συστάσεις, απαιτούν κοπιώδεις διαδικασίες που εξαρτώνται από πολύπλοκες προϋποθέσεις και καταστάσεις. Τέτοιες είναι μεταξύ άλλων, το πόσο είναι δυνατόν να γίνει αντιληπτό ένα μέτρο, πόσο γίνεται κοινή συνείδηση το επείγον του χαρακτήρα του, τα πολυποικίλα κοινωνικά και πολιτικά περιβάλλοντα στα οποία απευθύνεται, καθώς και η προθυμία ή η ικανότητα του κάθε εθνικού πολιτικού ή διοικητικού συστήματος να αντιπαρατεθεί με την εξωγενή συλλογική εμπειρία και να αντλήσει τα ανάλογα διδάγματα.

Εδώ και πολλά χρόνια, σε κάποιες περιπτώσεις, η πολιτική βούληση σε εθνικό επίπεδο είναι ανεπαρκής, δεν δίνει προσοχή και δεν δραστηριοποιείται στη βάση διεθνών διακηρύξεων. Το γεγονός αυτό έχει προκαλέσει διεθνώς συζητήσεις, ιδιαίτερα στις μέρες μας, για την ανάγκη να «γεφυρωθεί το χάσμα» που παρατηρείται ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη, στη διαμόρφωση πολιτικής και στην εφαρμογή της. Σε τέτοιες συνθήκες, κατανοεί κάποιος το μέτρο των δυσκολιών που προκύπτουν, αλλά και την απογοήτευση που προκαλείται στους πρωταγωνιστές της πολιτικής συνεργασίας -και είναι πολλοί- που δραστηριοποιούνται σε διάφορους τομείς, όπως στην εκπαίδευση. Απογοήτευση που εντείνεται από τη συναίσθηση ότι με πολιτική βούληση, κατάλληλη διάχυση και παρότρυνση σε εθνικό επίπεδο, οι κοινές προσπάθειες που αναπτύσσονται διεθνώς, είναι δυνατόν να καρποφορήσουν.

Το Ευρωπαϊκό Κέντρο Wergeland (European Wergeland Centre(EWC)για την εκπαίδευση στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη διαπολιτισμικότητα, δημιουργήθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης και τις Νορβηγικές αρχές, ακριβώς με σκοπό να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στον πολιτικό σχεδιασμό και την πρακτική του εφαρμογή. Η πρωτοβουλία του, να βοηθήσει στην εφαρμογή της Σύστασης CM/Rec(2008)12, που είναι η γενεσιουργός αιτία των *Οδοδεικτών*, σε συνεργασία με το Συμβούλιο της Ευρώπης, θα πρέπει να σημειωθεί και να χαιρετιστεί.

Οι διακυβερνητικές δράσεις που οδήγησαν στη Σύσταση CM/Rec(2008)12, η εκπόνηση της ίδιας της Σύστασης και τώρα η δημοσίευση των *Οδοδεικτών*, δείχνουν μια συνεχή δέσμευση, η μελέτη των θρησκευτικών πεποιθήσεων να συμπεριληφθεί στην εκπαίδευση για πέντε λόγους. Κατ' αρχήν, οι συντονισμένες ενέργειες της Κοινοβουλευτικής Επιτροπής, του Επιτρόπου για τα Ανθρώπινα δικαιώματα, των μηχανισμών συνεργασίας του Συμβουλίου και της Γραμματείας, οι οποίες με συνεργασία και με συνέπεια έφεραν στο προσκήνιο την «προβληματική» της παιδαγωγικής διάστασης της θρησκείας στον διαπολιτισμικό διάλογο και τις σχετικές απόψεις. Κατά δεύτερον, η ταχύτητα και η αποτελεσματικότητα με την οποία συντελέστηκε η διακυβερνητική διαδικασία που οδήγησε στην έγκαιρη αποδοχή της Σύστασης CM/Rec(2008)12 από την Επιτροπή Υπουργών. Τρίτον, η συγκεκριμένη βούληση της Επιτροπής Αναπληρωτών Υπουργών, να ακολουθηθεί δεκαετής περίοδος, στην οποία να εμπλακούν άμεσα σε μια πολύπλευρη διαδικασία που να περιλαμβάνει την οργάνωση συγκεκριμένων σχετικών εκδηλώσεων –των «Ανταλλαγών»- στα κράτη μέλη. Τέταρτον, ο ενεργός ρόλος της Γραμματείας του Συμβουλίου, από κοινού με το Ευρωπαϊκό Κέντρο Wergeland, όχι μόνο να ξεκινήσει τη διαδικασία στο σύνολό της, αλλά να την διατηρήσει ως σήμερα, δημιουργώντας τους *Οδοδείκτες*, έτσι ώστε να εντείνει τις προσπάθειες που ήδη είχαν καταβληθεί για την παραγωγή της Σύστασης, και να δημιουργήσει περισσότερες δυνατότητες ώστε να εφαρμοστεί επιλεκτικά και με διάκριση στα κράτη μέλη. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί, ότι οι *Οδοδείκτες* δεν θα είχαν δημιουργηθεί, χωρίς τη συνεργασία του Συμβουλίου της Ευρώπης και του Ευρωπαϊκού Wergeland, στο Όσλο. Πράγματι, το ίδιο το Ευρωπαϊκό Κέντρο Wergeland είναι αποτέλεσμα μιας εμπνευσμένης, εξαιρετικά συνεργατικής πρωτοβουλίας, που τροφοδοτείται από το Συμβούλιο και τις Νορβηγικές αρχές, ώστε να βοηθηθεί στην αντιμετώπιση των προκλήσεων του 21^{ου} αιώνα, σχετικά με τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ευρώπη. Όσοι έπαιξαν ουσιαστικό ρόλο στη δημιουργία του, τόσο στο Όσλο όσο και στο Στρασβούργο, και όχι μόνο στη Γραμματεία του Συμβουλίου της Ευρώπης, νομιμοποιούνται να είναι πλήρως ικανοποιημένοι από τη μεγάλη επιτυχία του έργου αυτού του Ιδρύματος. Οι *Οδοδείκτες* οφείλουν την ύπαρξή τους σε ένα από τα αναγνωρισμένα δυνατά σημεία του Συμβουλίου της Ευρώπης: την ικανότητά του, στα θέματα που παρακολουθεί, να δημιουργεί συναφείς δραστηριότητες ικανής διάρκειας, χωρίς εφήμερες πρωτοβουλίες, εφαρμόζοντας μια σειρά από καλά ελεγμένες και καινοτόμες μεθόδους εργασίας. Μέσα από το έργο δύο επιτυχημένων προγραμμάτων, δηλαδή με την παραγωγή μιας προοδευτικής Σύστασης, και, σήμερα, με το κείμενο των *Οδοδεικτών*, το Συμβούλιο για μια ακόμη φορά αναλαμβάνει να ανοίξει νέους δρόμους και να κομίσει πρότυπα στην ιδιαίτερα ευαίσθητη περιοχή του πολιτικού, κοινωνικού και εκπαιδευτικού μέλλοντος της Ευρώπης.

Όπως έχουμε προτείνει, το επόμενο στοιχείο είναι να πετύχουμε μεγαλύτερο επίπεδο λειτουργικότητας στα κράτη μέλη. Αυτό δεν μπορεί να γίνει αν απλά εφαρμόσουμε μια έτοιμη συνταγή, που επιπλέον δεν υπάρχει, αλλά αν αξιοποιήσουμε τη Σύσταση και τους *Οδοδείκτες*, ώστε να πυροδοτήσουμε μια ευρύτερη διαδικασία διάδοσης, δημόσιας συζήτησης, εννοιολόγησης, πειραματισμού και έρευνας δράσης με συγκεκριμένους στόχους. Η ομάδα των εμπειρογνομόνων, που είχε την ευθύνη της πρώτης φάσης των δραστηριοτήτων μετά την έκδοση της Σύστασης, έχει ήδη πετύχει πολλά, ανάμεσα στα οποία είναι: ένα πρώτο κοινό παιδαγωγικό πλαίσιο εφαρμογής στην τάξη, η αποσαφήνιση βασικών γλωσσικών και σημασιολογικών ασαφειών, καθώς

και μια πρώτη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στο φαινόμενο των συστημάτων πίστης και αξιών, που έχουν θρησκευτικό ή μη θρησκευτικό υπόβαθρο. Χρειάζεται ακόμη να γίνουν πολλά, ιδιαίτερα σε σχέση με την εκπαίδευση ενηλίκων και την μη τυπική εκπαίδευση, την απαραίτητη σύνδεσή της με μια προοπτική ενίσχυσης της δια βίου μάθησης και της κοινωνικής και πολιτισμικής ανάπτυξης της κοινωνίας, καθώς και την ανάγκη για εισαγωγική και ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλων αντίστοιχων προσώπων.

Η Ομάδα των Εμπειρογνομόνων, που είχα την τιμή να προεδρεύω, έχει την επίγνωση ότι οι *Οδοδείκτες* είναι από τη φύση τους «έργο σε εξέλιξη» καθώς και ότι, το μέγεθος της πρόκλησης που αντιμετώπισε με θαυμάσιο τρόπο ο συγγραφέας τους, Καθηγητής Jackson, ως εισηγητής, επιτυγχάνοντας να παρουσιάσει συνεκτικά τις σκέψεις όλων των μελών της ομάδας, είναι τεράστιο. Παρ' όλα αυτά, το έργο μόλις άρχισε, και στην επόμενη φάση του πρέπει να συμπεριλάβει ακόμη ευρύτερη συζήτηση, με περισσότερους παράγοντες και ομάδες, όπως οικογένειες, μέσα ενημέρωσης, θρησκευτικά και μη θρησκευτικά ιδρύματα, ενώσεις και ειδικούς, καθώς και εκπαιδευτικούς και τους επιμορφωτές τους. Καθώς, όμως, η ομάδα είχε εκπροσώπους από ευρύ φάσμα υπόβαθρων και ευαισθησίας, είχε θρησκευόμενους και μη θρησκευόμενους (και μερικούς ίσως στο ενδιάμεσο...), τα μέλη της ανεξαιρέτα, είχαν την ίδια πίστη στην αξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που προάγει βαθύτερη και ενσυναισθητική κατανόηση των κοινών μας σημείων και των διαφορών, είχαν την ίδια πίστη για την ανάγκη να πολλαπλασιάσουμε τρόπους και μέσα αντιμετώπισης της παιδαγωγικής διάστασης των θρησκευτικών και μη θρησκευτικών κοσμοθεωριών και είχαν την ίδια εμπιστοσύνη στην την ικανότητα του Συμβουλίου της Ευρώπης να καθοδηγήσει αυτή την προσπάθεια.

Οι *Οδοδείκτες* δείχνουν προς το μέλλον και συμβάλλουν δυναμικά στις προτεραιότητες του Συμβουλίου, ως θεμέλιος λίθος για ένα ευρύτερο εννοιολογικό και λειτουργικό πλαίσιο που απομένει να οικοδομηθεί (όπως και το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες), στο οποίο, οι δημοκρατικές και πολιτικές δεξιότητες (της διαπολιτισμικότητας συμπεριλαμβανομένης) μπορούν να αναγνωριστούν και να λειτουργήσουν προς όφελος της καλλιέργειας ενός δημοκρατικού πολιτισμού. Το Συμβούλιο της Ευρώπης οικοδομεί τη λειτουργία του στη δύναμη των αξιών του, στην ποιότητα της επιχειρηματολογίας του και στο αποτέλεσμα της εμπειρίας του, ώστε να εμπνεύσει άνδρες και γυναίκες καλής θέλησης, στην ατέρμονη αναζήτηση νοήματος και πιο ολοκληρωμένων τρόπων ανθρωπίνης συνύπαρξης. Μια από τις αποστολές της εκπαίδευσης γενικότερα, και ειδικότερα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι να βοηθήσει στη μετακίνηση από μια απλώς ανθρώπινη, προς μια αληθινά ανθρωπιστική πρόοδο (χωρίς παλινδρομήσεις). Το Συμβούλιο της Ευρώπης δεν διαθέτει στρατό, αλλά παίρνει τη δύναμή του από την ικανότητά του να υπηρετεί μια ιστορική, μακροπρόθεσμη προσπάθεια προώθησης του δημοκρατικού πολιτισμού και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της προσωπικής ανάπτυξης και της κοινής ανθρωπότητας. Είθε οι *Οδοδείκτες* να αποδειχθεί ότι αποτελούν αυθεντική συνδρομή σ' αυτό το έξοχο καθήκον.

Gabriele Mazza
Πρόεδρος της Κοινής Ομάδας Εμπειρογνομόνων του Συμβουλίου
της Ευρώπης και του Ευρωπαϊκού Κέντρου Wergeland

Ευχαριστίες

Ο πρόεδρος, ο συγγραφέας και τα μέλη της Μεικτής Ομάδας Εφαρμογής, οφείλουν ευχαριστίες στην Ana Perona-Fjeldstad, Διευθύντρια του Ευρωπαϊκού Κέντρου Wergeland, για τη συμμετοχή και την ενίσχυση της ομάδας, καθώς και στο σύνολο του προσωπικού του Ιδρύματος, ιδιαίτερα στον Gunnar Mandt, για τη διαρκή συμβολή του, όσο και στην Ornella Barrow, για τη βοήθειά της στην προετοιμασία του κειμένου για έκδοση. Οφείλονται επίσης ευχαριστίες στην Δρ Mandy Robbins του Πανεπιστημίου Glyndwr, για την ανάλυση της έρευνας, στην Isabelle Lacour, για τις ανεκτίμητες τεχνικές συμβουλές και τη βοήθειά της, και στον Sjur Bergan, Πρόεδρο του Τμήματος Εκπαίδευσης (DGII) στο Συμβούλιο της Ευρώπης. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλονται στην Ólöf Ólafsdóttir, που συνταξιοδοτήθηκε το 2013 από τη θέση της Διευθύντριας της Δημοκρατικής Ιδιότητας του Πολίτη και της Συμμετοχικότητας στο Συμβούλιο της Ευρώπης, για τον ενθουσιασμό που έδειξε για το πρόγραμμα και την ενθάρρυνση που προσέφερε, στον Villano Qiriazzi, Πρόεδρο της Διεύθυνσης Εκπαιδευτικής Πολιτικής, για την αδιάλειπτη υποστήριξή του, τόσο στον παρόν, όσο και σε προηγούμενα σχετικά προγράμματα και στην Δρ. Claudia Lenz, Πρόεδρο του Ερευνητικού Τμήματος του Ευρωπαϊκού Κέντρου Wergeland, για τη συνεισφορά της στην πρόοδο των εργασιών της ομάδας, τις ιδέες της και τη βοήθειά της σε οργανωτικά ζητήματα.

Εκφράζεται επίσης ευγνωμοσύνη στους προσκαλεσμένους ομιλητές στις διάφορες συναντήσεις της Μεικτής Ομάδας Εφαρμογής (δες Παράρτημα 2), στα μέλη της Επιτροπής Παιδείας του Συμβουλίου της Ευρώπης, για την ευγενική παρακολούθηση και την υποστήριξη της Έρευνας και ιδιαίτερα σ' εκείνα τα μέλη του που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο στο διαδίκτυο, στους ερευνητές, στους επιμορφωτές εκπαιδευτικών, στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές που μας παρείχαν υλικό για τα ενδεικτικά παραδείγματα συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, στους ερευνητές από διάφορα μέρη της Ευρώπης που μας έδωσαν πληροφορίες για τη δουλειά τους και στους εκπαιδευτικούς, τους επιμορφωτές τους και εκείνους που χαράσσουν πολιτική, τους συμβούλους και τους ερευνητές που έκαναν ανατροφοδότηση στα συνέδρια και τις συναντήσεις (που διοργανώθηκαν μεταξύ του 2011 και του 2013 στην Αυστρία, το Βέλγιο, την Αγγλία, την Εσθονία, τη Φιλανδία, τη Γαλλία, την Ισλανδία, την Ιρλανδία, την Ολλανδία, τη Νορβηγία και τη Σουηδία), όπου ο Καθηγητής Jackson μίλησε για την εξέλιξη του κειμένου.

Κεφάλαιο 1

Η Σύσταση: ιστορία, θέματα και προκλήσεις

Η Σύσταση

Τον Δεκέμβριο του 2008, το Συμβούλιο της Ευρώπης διένειμε στα κράτη μέλη μια σημαντική Σύσταση της Επιτροπής Υπουργών, σχετικά με την παιδαγωγική διάσταση των θρησκευτικών και μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Συμβούλιο της Ευρώπης 2008α). Η Σύσταση ήταν αποτέλεσμα ενασχόλησης του Συμβουλίου της Ευρώπης από το 2002, που βασίστηκε σε πρότερη εργασία στον χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και των αντίστοιχων πλαισίων. Η Σύσταση, που σχετίζεται με τη μελέτη των θρησκευτικών και μη θρησκευτικών κοσμοθεωριών στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης, προσφέρεται τόσο για συζήτηση, όσο και για εφαρμογή.

Η παρούσα έκδοση – *οι Οδοδείκτες* – γράφτηκε ώστε να συνεισφέρει στη συζήτηση, στον προβληματισμό και στην πράξη. Απευθύνεται σε εκείνους που χαράσσουν πολιτική σε όλα τα επίπεδα, σε σχολεία (εκπαιδευτικό αλλά και διοικητικό προσωπικό), και επιμορφωτές εκπαιδευτικών σε όλη την Ευρώπη. Προορισμός του είναι να ενθαρρύνει και να βοηθήσει τη συζήτηση και την πλήρη εφαρμογή της Σύστασης 2008 του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Θρησκεία και σχολεία στην Ευρώπη

Στις Ευρωπαϊκές χώρες υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις όσον αφορά τη θέση της θρησκείας στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, διαφορετική ιστορία στη σχέση κράτους και θρησκείας, πολιτισμικές διαφορές. Κατ' επέκταση, όσοι χαράζουν την πολιτική, τα σχολεία, οι επιμορφωτές εκπαιδευτικών, οι γονείς και τα παιδιά, αντιμετωπίζουν το ζήτημα διαφορετικά. Τα κράτη, ενδεχομένως, επηρεασμένα από παράγοντες όπως η εκκοσμίκευση, οι υπερεθνικές ή παγκόσμιες τάσεις και η μετανάστευση, έχουν περάσει κατά τις τελευταίες δεκαετίες από διαδικασίες αλλαγών.

Κάποια Ευρωπαϊκά κράτη, όπως η Ισπανία και η Ιταλία, όπου η κυρίαρχη θρησκευτική παράδοση σχετίζεται με το κράτος, παρέχουν εκπαίδευση μόνο ή κυρίως στην πίστη και τις αξίες της θρησκείας της πλειονότητας. Κάποιες χώρες, που έχουν διαφορετική παράδοση στη σχέση κράτους και εκκλησίας, παρέχουν τη διδασκαλία διαφόρων θρησκειών. Για παράδειγμα στην Αγγλία και στην Ουαλία, στα δημόσια σχολεία, διδάσκεται ποικιλία θρησκειών. Αλλού, όπως στη Γαλλία και στην Αλβανία, η διδασκαλία για τις θρησκείες είναι ελάχιστη και θεωρείται πως το κατάλληλο μέρος για τη θρησκευτική εκπαίδευση είναι το σπίτι ή ιδιαίτερα θρησκευτικά σχολεία. Σε κάποια κράτη ή έθνη, όπως στη Νορβηγία και στη Σκωτία, η διδασκαλία για τις θρησκείες συνδυάζεται με τις μη θρησκευτικές φιλοσοφίες ή μαθήματα ηθικής, ή διδάσκονται εναλλακτικά μαθήματα. Σε κάποιες χώρες, όπως στη Γερμανία, υπάρχει εθνική νομοθεσία, αλλά οι τελικές αποφάσεις και η οργάνωση της πολιτικής και της πρακτικής για τη θρησκευτική εκπαίδευση (και τα σχετικά ζητήματα) μεταβιβάζονται στις τοπικές αρχές. Και, φυσικά, υπάρχουν χώρες που δεν ακολουθούν τα παραπάνω γενικά μοντέλα (Davis και Miroshnikova 2012; Jackson κ.ά. 2007; Kuyk κ.ά. 2007). Όπως φαίνεται στο πρόγραμμα για τη συνεισφορά των βιβλίων Θρησκευτικής Εκπαίδευσης των Σχολείων της Ευρώπης (REL-EDU) του Πανεπιστημίου της Βιέννης, στις Ευρωπαϊκές χώρες, η θέση της θρησκείας στην εκπαίδευση είναι ζήτημα που απασχολεί το δημόσιο διάλογο, αλλά παράλληλα, όλα τα κράτη, με διαφορετικούς τρόπους, ανταποκρίνονται στα «υπερεθνικά» ζητήματα της ετερότητας, της παγκοσμιοποίησης και της εκκοσμίκευσης (Jäggle, Rothgangel και Schlag 2013; Jäggle, Schlag και Rothgangel 2014; Rothgangel, Jackson και Jäggle 2014; Rothgangel, Skeie και Jäggle 2014).¹

Πριν το 2002, το Συμβούλιο της Ευρώπης δεν είχε κάποιο πρόγραμμα που να καλεί διαφορετικά Ευρωπαϊκά κράτη να συσκεφτούν για το ζήτημα της θρησκευτικής εκπαίδευσης στη δημόσια εκπαίδευση. Τι άλλαξε από τότε; Μέρος της απάντησης σχετίζεται με διάφορες απόψεις που σχετίζονται με την παγκοσμιοποίηση και την αντίστοιχη μετανάστευση ανθρώπων, αλλά και τη ραγδαία ανάπτυξη της επικοινωνίας μέσω του διαδικτύου. Κάποιες χώρες εκτέθηκαν σε παγκόσμιες επιρροές. Ανάμεσα στα ζητήματα που απασχόλησαν τον κόσμο σε παγκόσμιο επίπεδο, η θρησκεία έγινε θέμα δημόσιας συζήτησης για θετικούς ή αρνητικούς λόγους. Δηλώσεις θρησκευτικών ηγετών, όπως του Πάπα ή του Δαλάι Λάμα, διαδόθηκαν σε παγκόσμια κλίμακα, ενώ παράλληλα, οι συνέπειες δραματικών γεγονότων όπως αυτών της 11^{ης} Σεπτεμβρίου 2001 στις ΗΠΑ, εξακολουθούν να προκαλούν το παγκόσμιο αίσθημα και να απασχολούν τα ΜΜΕ.

1. Οι έξι τόμοι της σειράς REL-EDU είναι: **Τόμος 1** – Κεντρική Ευρώπη, Αυστρία, Κροατία, Δημοκρατία της Τσεχίας, Γερμανία, Ουγγαρία, Πολωνία, Πριγκιπάτο του Λιχτενστάιν, Σλοβακία, Σλοβενία, Ελβετία. **Τόμος 2** – Βόρεια Ευρώπη, Δανία, Εσθονία, Λεττονία, Λιθουανία, Φιλανδία, Ισλανδία (νησιά Φαρόε), Νορβηγία, Σουηδία. **Τόμος 3** – Δυτική Ευρώπη, Βέλγιο, Αγγλία, Γαλλία, Ιρλανδία, Λουξεμβούργο, Ολλανδία, Βόρεια Ιρλανδία, Σκωτία, Ουαλία. **Τόμος 4** – Νότια Ευρώπη, Ανδόρα, Κύπρος, Ελλάδα, Ιταλία, Μάλτα, Μονακό, Πορτογαλία, Σαν Μαρίνο, Ισπανία. **Τόμος 5** – Νοτιοανατολική Ευρώπη, Αλβανία, Βοσνία & Ερζεγοβίνη, Βουλγαρία, Κόσσοβο, FYROM, Μαυροβούνιο, Ρουμανία, Σερβία, Τουρκία. **Τόμος 6** – Ανατολική Ευρώπη, Αρμενία, Αζερμπαϊτζάν, Γεωργία, Μολδαβία, Ρωσία, Ουκρανία, Λευκορωσία. Οι τόμοι 1-3 θα εκδοθούν στα Αγγλικά το 2014, ο τόμος 1 εκδόθηκε στα Γερμανικά το 2013. Οι τόμοι 4-6 ετοιμάζονται. Για τη μεθοδολογία σύγκρισης της «θρησκευτικής εκπαίδευσης» σε διαφορετικά κράτη, δες και Bråten 2013, 2014α και β.

Κάθε χώρα έχει εμπειρίες πολιτισμικής και θρησκευτικής ετερότητας. Δεν υπάρχει κράτος πολιτισμικά ομοιογενές. Κάποιες χώρες έχουν καθιερωμένες εθνικές και θρησκευτικές μειονότητες, συχνά με μακρά ιστορική παρουσία, κάποιες φορές ακόμη και πριν τη σύσταση του συγκεκριμένου κράτους. Πολλές χώρες έχουν μειονότητες λόγω μετανάστευσης από άλλες χώρες, Ευρωπαϊκές ή μη, κυρίως στη διάρκεια του 20ού και του παρόντος αιώνα.

Η εσωτερική μετανάστευση είναι σύνθετη και συνδέεται με παγκόσμια, αλλά και με περιφερειακά, εθνικά και τοπικά ζητήματα. Όλοι αυτοί οι παράγοντες σχετίζονται με την άποψη ότι η θρησκεία και η πίστη δεν είναι αμιγώς προσωπικά ζητήματα και θα έπρεπε να αποτελούν μέρος της συζήτησης και του δημόσιου διαλόγου.

Σε πολλές χώρες υπάρχει συνεχής δημόσιος διάλογος σχετικά με τη θέση της θρησκείας στην εκπαίδευση. Το Συμβούλιο της Ευρώπης έφτασε στο συμπέρασμα πως η ευρεία εκπαίδευση σχετικά με τις θρησκείες είναι επιθυμητή για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες, ανεξάρτητα από τη θρησκευτική ή μη θρησκευτική παράδοσή τους, με σκοπό να αντιμετωπιστεί η προκατάληψη και η έλλειψη ανεκτικότητας και να προωθηθεί η αλληλοκατανόηση και η δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη. Όμως, τα γεγονότα της 11^{ης} Σεπτεμβρίου λειτούργησαν ως καταλύτης της αλλαγής. Το πρώτο μεγάλο πρόγραμμα του Συμβουλίου της Ευρώπης που ασχολήθηκε με τη θρησκεία στην εκπαίδευση, άρχισε το 2002. Σ' εκείνο το στάδιο, το πρόγραμμα ήταν αποκλειστικά εστιασμένο στη νέα, τότε, ιδέα, ότι το ζήτημα της θρησκείας πρέπει να ενσωματωθεί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σε επόμενη φάση, για λόγους συμμετοχικότητας, στις θρησκείες προστέθηκε ο όρος «μη θρησκευτικές πεποιθήσεις». Στο 7^ο κεφάλαιο θα δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην ερμηνεία του όρου «μη θρησκευτικές πεποιθήσεις» και σε παρόμοιες εκφράσεις

Η οπτική του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές πεποιθήσεις

Οι απόψεις του Συμβουλίου της Ευρώπης για τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές πεποιθήσεις συνδέονται στενά με το έργο του στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στην εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα και στην εκπαίδευση στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη. Η κατανόηση των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων είναι ουσιώδης πτυχή της διαπολιτισμικής κατανόησης. Η κατανόηση της πολιτισμικής ετερότητας είναι διάσταση της εκπαίδευσης στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα, που συνδέονται μεταξύ τους και αλληλοϋποστηρίζονται.

Συγκεκριμένα, όπως ορίζεται στη *Λευκή Βίβλο για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο – Συμβιώνοντας ως ίσοι με αξιοπρέπεια (White Paper on Intercultural Dialogue – Living together as equals in dignity - Συμβούλιο της Ευρώπης 2008)*, η κατανόηση των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων συμβάλει στον διαπολιτισμικό διάλογο, καθώς θεωρείται «ανοικτή και με σεβασμό ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα σε πρόσωπα και ομάδες με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, θρησκευτική και γλωσσική καταγωγή και κληρονομιά, βασισμένη στην αλληλοκατανόηση και τον αλληλοσεβασμό (Συμβούλιο της Ευρώπης 2008β: 10-11)

Η συνάφεια με την εκπαίδευση στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και στα ανθρώπινα δικαιώματα, υπογραμμίζεται στον Καταστατικό Χάρτη του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, όπου τονίζεται ότι η διαπολιτισμική κατανόηση είναι ανάγκη να αναπτυχθεί, εν μέρει με την αύξηση της γνώσης και την ενθάρρυνση του διαλόγου, αλλά επίσης με την κατανόηση των διαφορών ανάμεσα σε ομάδες που έχουν διαφορετική πίστη (Συμβούλιο της Ευρώπης 2010).

Το πνεύμα της Σύστασης

Η δραστηριοποίηση του Συμβουλίου της Ευρώπης στον χώρο της εκπαίδευσης για τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές πεποιθήσεις αποτελεί σημαντική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου είναι σημαντικά στοιχεία και συνδέουν μεταξύ τους την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα και την εκπαίδευση στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη. Η Σύσταση τονίζει τις αξίες της ανεκτικότητας και της αλληλεγγύης, που υπηρετούνται με την αλληλοκατανόηση, αξίες που στηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Το πνεύμα της Σύστασης είναι δημοκρατικό, χωρίς αποκλεισμούς. Μέλημά της είναι να προσφέρει εκπαίδευση σχετικά με τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές πεποιθήσεις, διαφορετική από άλλες μορφές θρησκευτικής εκπαίδευσης που έχουν ιδιαίτερο στόχο να καλλιεργήσουν την πίστη των παιδιών και των νέων σε μια συγκεκριμένη θρησκευτική παράδοση. Όμως, αν κάποιος εφαρμόσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση που προτείνεται στη Σύσταση ως το τέλος, η εκπαίδευση αυτή μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά σε πολλά είδη θρησκευτικής εκπαίδευσης που προσανατολίζουν προς μια συγκεκριμένη πίστη και μπορεί να εφαρμοστεί σε ποικίλα «ανοικτά» πλαίσια θρησκευτικής εκπαίδευσης που στηρίζονται σε μια πίστη.

Η Σύσταση αναγνωρίζει την ετερότητα και την πολυπλοκότητα σε τοπικό, περιφερειακό και διεθνές επίπεδο και προτρέπει στη σύνδεση του «τοπικού» με το «παγκόσμιο». Υπερασπίζει τη διερεύνηση ζητημάτων που αφορούν τη θρησκεία και την ταυτότητα και προτείνει την καλλιέργεια θετικών σχέσεων με τους γονείς και τις θρησκευτικές κοινότητες, αλλά και με οργανισμούς που σχετίζονται με μη θρησκευτικές φιλοσοφίες. Πρόθεσή της είναι, προσεγγίζοντας το σχολείο ως σύνολο και μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, να εισάγει τους νέους σε πολλές και ποικίλες θέσεις και συζητήσεις που να γίνονται σε ατμόσφαιρα αμοιβαίας ανεκτικότητας

Έκταση και συνάφεια

Η Σύσταση έχει σχέση τόσο με την προσέγγιση του σχολείου ως συνόλου, όσο και με την έρευνα στην τάξη. Θεωρεί πως το ιδεώδες περιβάλλον μάθησης εξασφαλίζεται όταν υπάρχει ασφαλής χώρος συζήτησης ή μάθησης, όπου οι νέοι μπορούν να κάνουν διάλογο και να συζητήσουν, με την καθοδήγηση δασκάλων που έχουν τις απαραίτητες και κατάλληλες ειδικές γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται γι' αυτή τη διαδικασία. Για παράδειγμα, με διδακτικές μεθόδους που είναι «ανοικτές», που

«δεν αποκλείουν κάποιον», που είναι «αμερόληπτες», μεθόδους που αποδέχονται και σέβονται το ποικίλο υπόβαθρο όσων μετέχουν στη διαδικασία και υποστηρίζουν τις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Στη Σύσταση δεν προτείνεται η κάλυψη κάθε θρησκευτικής ή μη θρησκευτικής θέσης. Το περιεχόμενο της γνώσης πρέπει να είναι επιλεκτικό και να σχετίζεται, τουλάχιστον σ' ένα μέρος του, με ένα πλαίσιο. Καίριο ζήτημα είναι, να βρεθεί τρόπος ώστε να επιτευχθεί η κατάλληλη ισορροπία ανάμεσα στις δεξιότητες, τις στάσεις και τη γνώση. Το ζήτημα είναι να αναπτυχθεί η ικανότητα της διαπολιτισμικής και διαθρησκευτικής κατανόησης μέσα από άρτια επιλεγμένη γνώση, σε συνδυασμό με τις κατάλληλες δεξιότητες και στάσεις. Σκοπός της Σύστασης είναι να παρέχεται γνώση, αλλά ταυτόχρονα να καλλιεργείται η ευαισθησία, η αμοιβαιότητα και η ενσυναίσθηση, να καταπολεμάται η προκατάληψη, η μισαλλοδοξία, η θρησκοληψία και ο ρατσισμός. Η Σύσταση αναγνωρίζει ότι για να επιτευχθούν τα παραπάνω, είναι ανάγκη να προβλεφθεί για τους εκπαιδευτικούς επιμόρφωση υψηλής ποιότητας, πλούσιες και ποικίλες πηγές και συνεχής έρευνα και αξιολόγηση.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η πρόκληση της θρησκευτικής ετερότητας και του διαλόγου στην Ευρώπη

Όπως σημειώθηκε παραπάνω, η ενασχόληση με τη θρησκεία δεν ήταν εντελώς νέα περιοχή δραστηριοτήτων για το Συμβούλιο της Ευρώπης. Οι νέες του δραστηριότητες για τη θρησκεία, είναι στενά συνδεδεμένες με βασικά εκπαιδευτικά ζητήματα, όπως η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η εκπαίδευση στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα, που είχαν ήδη ερευνηθεί. Η θρησκεία, είτε ως ξεχωριστό αντικείμενο διδασκαλίας, είτε ως διάσταση διαφορετικών αντικειμένων στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, είχε ήδη θεωρηθεί ότι συμβάλλει σημαντικά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Γι' αυτό το λόγο, το σχετικό πρόγραμμα είχε ως τίτλο «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η πρόκληση της θρησκευτικής ετερότητας και του διαλόγου στην Ευρώπη». Η θρησκευτική ετερότητα συγκαταλέχθηκε ως θέμα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, λόγω της συγκεκριμένης άποψης του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη θρησκεία και τον πολιτισμό, όπως αυτή προκύπτει από την πρότερη ενασχόλησή του με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Παρακάτω θα αναφερθούν περισσότερα γι' αυτή τη λογική. Για την ώρα είναι απαραίτητο να ειπωθεί ότι δεν υπήρχε πρόθεση η θρησκεία να θεωρηθεί απλά ως ένα από τα στοιχεία του ανθρώπινου πολιτισμού και ότι η ευρεία εκπαίδευση που προσφέρθηκε, μπορεί να ιδωθεί ως συμπλήρωμα των διαφόρων μορφών θρησκευτικής εκπαίδευσης.

Στο τέλος του προγράμματος, διοργανώθηκε ένα συνέδριο από το Συμβούλιο της Ευρώπης και τη Νορβηγία, εκδόθηκε ένα βιβλίο με εισηγήσεις του συνεδρίου (Συμβούλιο της Ευρώπης 2004) καθώς επίσης και ένα βοήθημα για τα σχολεία (Keast 2007) που είχε ευρεία διάδοση. Τα αποτελέσματα του προγράμματος οδήγησαν επίσης στην έκδοση μιας σημαντικής Σύστασης από την Επιτροπή Υπουργών (Υπουργών Εξωτερικών από όλα τα κράτη μέλη, που εκπροσώπησαν τις κυβερνήσεις τους) που διανεμήθηκε στα 47 κράτη μέλη το 2008. Το περιεχόμενο της Σύστασης εγκρίθηκε και από τους 47 Υπουργούς Εξωτερικών. Το πνεύμα της Σύστασης απηχεί το στόχο

του Συμβουλίου της Ευρώπης να προωθήσει τη συναίσθηση και την ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής πολιτιστικής ταυτότητας και την ετερότητά της. Με άλλα λόγια, η Σύσταση προορίστηκε να λειτουργήσει ως εργαλείο, με σκοπό να βοηθήσει όσους ενδιαφέρονται στα κράτη μέλη να επανεξετάσουν ζητήματα θρησκείας και εκπαίδευσης στο σχολείο, με ευαισθησία στην ιστορία και τις παραδόσεις τους. Η Σύσταση δεν νοείται ως πρόγραμμα σπουδών καθ' αυτήν, δημιουργήθηκε για να χρησιμοποιηθεί με ευελιξία σε διαφορετικά περιβάλλοντα, ώστε να υπηρετήσει τις ανάγκες όσων διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική αλλά και των εκπαιδευτικών σε μεμονωμένα κράτη.

Αν και το 2002 το πρόγραμμα αφορούσε την «Θρησκευτική ετερότητα και τον διάλογο στην Ευρώπη», το 2008 η Επιτροπή Υπουργών έκρινε ότι η Σύσταση θα έπρεπε να επεκταθεί, ώστε εκτός από τις θρησκείες, να περιλαμβάνει και τις «μη θρησκευτικές πεποιθήσεις». Αναγνωρίστηκε ότι, ενώ πολλοί άνθρωποι ανήκουν σε θρησκευτικές παραδόσεις που αποτελούν πηγή έμπνευσης και αξιών, υπάρχουν πολλοί άλλοι στις Ευρωπαϊκές κοινωνίες, οι αξίες των οποίων δεν εδράζουν σε θρησκείες. Η επέκταση αυτή αντικατοπτρίζει διεθνείς δημόσιους διαλόγους και αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική κάποιων Ευρωπαϊκών χωρών (δες Κεφάλαιο 7).

Ανταλλαγές που σχετίζονται με τη θρησκευτική διάσταση του διαπολιτισμικού διαλόγου

Σε μια σειρά ανταλλαγών που οργάνωσε το Συμβούλιο της Ευρώπης σε ετήσια βάση από το 2008, συζητήθηκαν θέματα σχετικά με τη θρησκευτική διάσταση του διαπολιτισμικού διαλόγου και της εκπαίδευσης, καθώς και ζητήματα σχετικά με την κατανόηση των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων. Για παράδειγμα, στην ανταλλαγή του 2008, εκπρόσωποι των κυριοτέρων θρησκειών και των Ανθρωπιστικών οργανισμών της Ευρώπης συναντήθηκαν με εκπροσώπους των θεσμικών εταίρων του Συμβουλίου της Ευρώπης (όπως την Κοινοβουλευτική Συνέλευση του Συμβουλίου της Ευρώπης, το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και τον Επίτροπο για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα) αλλά και με εκπροσώπους ποικίλων διεθνών μη κυβερνητικών οργανώσεων, κάποιες από τις οποίες σχετίζονται με μεγάλες θρησκείες και κάποιες άλλες, με ομάδες που δραστηριοποιούνται σε ζητήματα παιδιών, γυναικών ή εκπαίδευσης. Ήταν η πρώτη ανταλλαγή του Συμβουλίου της Ευρώπης στην οποία συγκεντρώθηκαν εκπρόσωποι θρησκευτικών ηγετών και άλλοι εκπρόσωποι της κοινωνίας των πολιτών στην Ευρώπη για να συζητήσουν εκπαιδευτικά ζητήματα που αφορούν την αλλαγή κλίματος για τη θρησκεία στη δημόσια σφαίρα. Η Ανταλλαγή του 2009, που έγινε επίσης στο Στρασβούργο, συνέχισε τη συζήτηση για τη διδασκαλία των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων, συσχετίζοντάς την με την εκπαίδευση στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τον διαπολιτισμικό διάλογο. Η Ανταλλαγή του 2010 έγινε στην Οχρίδα, της ΠΓΔΜ με θέμα: «Ο ρόλος των ΜΜΕ στην ενίσχυση του διαπολιτισμικού διαλόγου, την ανεκτικότητα και την αλληλοκατανόηση: ελευθερία έκφρασης στα ΜΜΕ και σεβασμός της πολιτισμικής και θρησκευτικής ετερότητας». Αυτός ο σημαντικός διάλογος συνεχίστηκε στη συνάντηση του 2011 στο Λουξεμβούργο. Η Ανταλλαγή του 2012 έγινε στο Δυρράχιο, στην Αλβανία και επικεντρώθηκε στο θέμα «Ανάληψη ευθύνης για την αυριανή Ευρώπη: ο ρόλος των

νέων στη θρησκευτική διάσταση του διαπολιτισμικού διαλόγου». Η Ανταλλαγή του 2013 έγινε στο Γερεβάν της Αρμενίας με θέμα «Η ελευθερία της θρησκείας στον σύγχρονο κόσμο: προκλήσεις και εγγυήσεις».

Όλες οι παραπάνω συναντήσεις διεξήχθησαν στο πνεύμα του διαπολιτισμικού διαλόγου, όπως περιγράφεται στη Λευκή Βίβλο του Συμβουλίου της Ευρώπης, του 2008, στην οποία τη συγγραφική διαδικασία συναντήθηκαν εκπρόσωποι θρησκειών και θρησκευτικών ομολογιών, εκπρόσωποι της κοινωνίας των πολιτών, μεταξύ των οποίων άνθρωποι σχετικοί με μη θρησκευτικές φιλοσοφίες. Όλοι είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν για το σχετικό έργο του Συμβουλίου της Ευρώπης και τα ζητήματα που εγείρονται από αυτό. Η συνεισφορά τους ελήφθη υπόψη από εκείνους που υλοποιούν τις δραστηριότητες του Συμβουλίου της Ευρώπης σε σχέση με το ρόλο των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το παρόν κείμενο είναι επίσης γραμμένο στο πνεύμα του διαπολιτισμικού διαλόγου που εκφράζει η Λευκή Βίβλος.

Η Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρώπης

Η Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την παιδαγωγική διάσταση των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Συμβούλιο της Ευρώπης 2008α) εκδόθηκε τον Δεκέμβριο του 2008, μετά την έκδοση της *Λευκής βίβλου για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο – Συμβιώνοντας ως ίσοι με αξιοπρέπεια* (Συμβούλιο της Ευρώπης 2008β), λίγους μήνες μετά την πρώτη Ανταλλαγή που διοργανώθηκε στο Συμβούλιο της Ευρώπης.

Το κείμενο σχετίζεται με διάφορες άλλες συστάσεις της Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης του Συμβουλίου της Ευρώπης, αλλά και με τη Λευκή Βίβλο για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο, που υποστηρίζει ότι ο διαπολιτισμικός διάλογος θα πρέπει να εμπεριέχει γνώση και κατανόηση των κυριότερων θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων του κόσμου και του ρόλου τους στην κοινωνία.

Η Σύσταση λαμβάνει σοβαρά υπόψη της τα εκπαιδευτικά συστήματα και την κρατούσα εκπαιδευτική πρακτική των κρατών μελών και υπογραμμίζει τις «καλές πρακτικές που υπάρχουν στα αντίστοιχα κράτη μέλη». Πρόκειται για ένα προσαρμόσιμο κείμενο αναφοράς και όχι για ένα άκαμπτο πλαίσιο. Προσεγγίζει με ευαισθησία το γεγονός ότι χρειάζεται διαφορετική προσέγγιση σε νέους διαφορετικών ηλικιών, αναφέροντας ότι «θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η ηλικία και η ωριμότητα των μαθητών».

Οδοδείκτες

Το 2011, το Συμβούλιο της Ευρώπης σε συνεργασία με το Ευρωπαϊκό Κέντρο Wergeland συγκρότησε μια επιτροπή εμπειρογνομόνων (την Ομάδα Εφαρμογής) ώστε να προσφέρει συμβουλές για τον τρόπο χρήσης της Σύστασης στα κράτη μέλη. Οι Οδοδείκτες είναι το αποτέλεσμα των εργασιών αυτής της ομάδας και αντικατοπτρίζουν τις απόψεις της. Η Σύσταση εστιάζει στην τυπική εκπαίδευση, με ιδιαίτερη αναφορά στα σχολεία. Ελπίζουμε όμως ότι το κείμενο αυτό θα

χρησιμεύσει ως τροφή για σκέψη και σ' εκείνους που εργάζονται στη μη τυπική, στην άτυπη και στη δια βίου εκπαίδευση.²

Ελπίζουμε ότι οι *Οδοδείκτες* θα χρησιμοποιηθούν δημιουργικά και χρηστικά σε πολύ διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, αλλά και σε περιβάλλοντα όπου η θρησκεία ή ο συνδυασμός θρησκειών, εθνικών ή/και μη θρησκευτικών κοσμοθεωριών υπάρχει ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο καθώς επίσης και σε περιβάλλοντα όπου δεν υπάρχει στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών καθόλου εκπαίδευση για τις θρησκείες. Ελπίζουμε πως οι *Οδοδείκτες* θα σας είναι χρήσιμοι και θα βοηθήσουν στον δημόσιο διάλογο και στην αναθεώρηση της πολιτικής και της πρακτικής στη χώρα σας. Ολόκληρο το κείμενο ή ξεχωριστά κεφάλαια μπορούν να χρησιμοποιηθούν στον διάλογο για την ανάπτυξη της πολιτικής, ως εργαλείο για εκπαιδευτικούς, ως βοήθημα για εισαγωγική ή ενδοσχολική επιμόρφωση εκπαιδευτικών ή άλλων στο σχολείο, και τέλος, ως κίνητρο για περαιτέρω εκπαιδευτική έρευνα.

-
2. Ένα παράδειγμα δια βίου διδασκαλίας που περιέχει το στόχο «να ξεπεραστούν στερεότυπα και προκαταλήψεις που σχετίζονται με την εθνική, θρησκευτική και πολιτισμική καταγωγή» είναι το Μοντέλο Ολοκληρωμένης Εκπαίδευσης (NMIE) στο δημοτικό σχολείο που χρησιμοποιείται ως πρόγραμμα ολοκληρωμένης εκπαίδευσης στην περιφέρεια Πέτροβets, κοντά στα Σκόπια. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς με Σκοπιανή και Αλβανική εθνική προέλευση (<http://www.nmie.org/index.php/en/nmie-in-the-primary-school-koco-racin-ognjan-ci-petrovec-municipality> προσβάσιμο στις 25 Αυγούστου 2015.)

Κεφάλαιο 2

Εισαγωγή στους Οδοδείκτες και στη βασική τους θεματολογία

Οι Οδοδείκτες προσφέρουν τροφή για σκέψη σε θέματα που θέτει η Σύσταση και συγκεκριμένα σε ζητήματα διδασκαλίας για τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές κοσμοθερίες σε διαφορετικά εθνικά περιβάλλοντα. Το κείμενο ονομάζεται *Οδοδείκτες* για να υπογραμμίσει την ευέλικτη φύση του. Είναι εργαλείο για εκπαιδευτικούς και άλλους ενδιαφερόμενους παράγοντες στα κράτη μέλη που αναπτύσσουν τη δική τους πολιτική και έχουν τη δική τους προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση σχετικά με τις θρησκείες και τα πιστεύω στο περιβάλλον τους, εργαλείο που λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις αρχές, τις αξίες και τις ιδέες που εκφράζονται στη Σύσταση.

Θρησκεία, πολιτισμός και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Σε συναντήσεις και συνέδρια που έγιναν στη διάρκεια των συζητήσεων για τη δημιουργία της Σύστασης, τέθηκε το ζήτημα αν στο κείμενο της Σύστασης, η θρησκεία, με όλη την πολυπλοκότητά της, μειώνεται στα όρια του ανθρώπινου πολιτισμού. Η Σύσταση δεν έχει αυτή την πρόθεση. Κατηγοριοποιώντας τη θρησκεία ως πολιτισμικό φαινόμενο, το Συμβούλιο της Ευρώπης, σύνδεσε την «κατανόηση των θρησκειών και της πίστης» με την ήδη υπάρχουσα δραστηριότητά του για την κατανόηση άλλων όψεων του πολιτισμού του καθενός, αλλά και των άλλων. Στις συζητήσεις που έγιναν μεταξύ των σχεδιαστών του κειμένου της Σύστασης στο Συμβούλιο της Ευρώπης, έγινε φανερό, ότι η θρησκεία δεν απεικονίζεται ως αποκλειστικά ανθρώπινη πολιτισμική έκφραση (για τους πιστούς είναι κάτι ξεκάθαρα περισσότερο από αυτό), αλλά ότι προσπαθούν να βρουν τρόπο να βοηθήσουν τους μαθητές, όποιο κι αν είναι το υπόβαθρό τους, να κατανοήσουν όσο το δυνατόν περισσότερο τη γλώσσα, την πίστη και τις αξιώσεις όσων έχουν θρησκευτικές απόψεις ή μη θρησκευτική στάση μέσα στην κοινωνία. Με άλλα λόγια, ειδικά όσον αφορά τις θρησκείες, η πρόθεση είναι να χρησιμοποιηθούν μέθοδοι που να δίνουν τη δυνατότητα στον μαθητή να κατανοήσει τη θρησκευτική γλώσσα, μέσα από την οπτική του πιστού. Αυτή η διαδικασία απαιτεί φαντασία και ενσυναίσθηση, αλλά διαφέρει λογικά από την μύηση ή την ανατροφή σε κάποια συγκεκριμένη θρησκευτική κατεύθυνση.

Όσον αφορά τις θρησκείες δεν είναι αρκετό να διδάσκει κάποιος την ιστορία τους ή τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά. Η θρησκεία δεν περιορίζεται σε πρακτικές, τέχνη και αρχιτεκτονική. Είναι επίσης απαραίτητο να αποπειραθεί κάποιος να κατανοήσει την έννοια της θρησκευτικής γλώσσας, όπως χρησιμοποιείται από τους πιστούς, τις εκφράσεις της πίστης τους, τις αξίες και τα συναισθήματά τους. Μια τέτοια κατανόηση απαιτεί μεν γνώση, αλλά απαιτεί παράλληλα συγκεκριμένες στάσεις και ικανότητες που αναπτύσσουν την αυτογνωσία, την επίγνωση και την κατανόηση των πιστεύω και των αξιών των άλλων και παράλληλα των αξιών που αναγνωρίζουν την ανθρωπινή αξιοπρέπεια.

Το έργο του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετικά με τις διαπολιτισμικές δεξιότητες σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την ανάπτυξη αυτού του είδους της κατανόησης και της επίγνωσης. Υπάρχουν όμως και συμπληρωματικές πηγές στον χώρο της θρησκευτικής εκπαίδευσης και του διαθρησκευτικού διαλόγου που επίσης προσεγγίζουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση της πίστης και των αξιών των άλλων. Είναι απαραίτητο κατ' αρχήν να εντοπιστούν τα στοιχεία που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να κατανοήσει τη θρησκευτική προοπτική ενός άλλου προσώπου και να δοθεί σημασία στον τρόπο που θα μπορούσε να αναπτυχθεί αυτή η δεξιότητα. Όμως πρωταρχικά είναι απαραίτητο να διακρίνουμε τα διαφορετικά μοντέλα κατανόησης που σχετίζονται με τις θρησκείες.

Κατανόηση των θρησκειών και θρησκευτική αντίληψη

Κάποιοι συγγραφείς διακρίνουν την κατανόηση της θρησκείας ή των θρησκειών από τη θρησκευτική αντίληψη (για παράδειγμα, Cox 1983). Κάποιοι γνώστες των θρησκειών υποστηρίζουν ότι η κατανόηση μπορεί να αποκτηθεί μέσω της μύησης σε κάποιον θρησκευτικό τρόπο ζωής. Από αυτή την άποψη η «κατανόηση» μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από τη θρησκευτική ανατροφή, δηλαδή την άμεση εμπλοκή σε μια θρησκευτική πρακτική και καθοδήγηση. Αυτή η μορφή θρησκευτικής εκπαίδευσης (που μπορεί να ονομαστεί ανάπτυξη «θρησκευτικής αντίληψης» και είναι ο κλασικός θρησκευτικός τρόπος κατανόησης) θα ήταν κατάλληλη για παιδιά οικογενειών πιστών σε μια συγκεκριμένη θρησκευτική παράδοση. Δεν θα ήταν όμως κατάλληλη να είναι μέρος μιας δημόσιας εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο και άρα με θρησκευτικές και μη θρησκευτικές αντιλήψεις.

Ο ακαδημαϊκός τομέας της μελέτης των θρησκειών δέχεται ότι κάποιος βαθμός κατανόησης (θρησκευτικής αντίληψης) είναι διαθέσιμος για όλους, ανεξάρτητα από θρησκευτική δέσμευση, και υποστηρίζει ότι υπάρχουν εργαλεία ποικίλων και διαφορετικών ακαδημαϊκών κλάδων που δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να αναπτύξουν κάποιας μορφής κατανόηση των θρησκειών και της προοπτικής των πιστών. Τέτοιοι κλάδοι είναι για παράδειγμα η ιστορία, η τέχνη, το θέατρο, η λογοτεχνία και η μελέτη κειμένων, η εθνογραφία, η ψυχολογία και οι (δια)πολιτισμικές σπουδές. Οι τεχνικές που απαιτούνται γι' αυτό τον βαθμό κατανόησης των θρησκειών δεν εστιάζουν μόνο στην απόκτηση γνώσεων αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην καλλιέργεια διάφορων κατάλληλων στάσεων. Αυτές οι τεχνικές δεν χρησιμοποιούνται μόνο στην απόπειρα να κατανοηθεί η γλώσσα και η εμπειρία

των άλλων αλλά και για να αναπτύξουν οι μαθητές αυτογνωσία ως προς τις δικές τους τρέχουσες παραδοχές και αξίες.

Μεθοδολογικά είναι απαραίτητο να μη γίνει απόλυτη διάκριση ανάμεσα στις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι πιστοί ή όσοι ασχολούνται με τη θρησκευτική εκπαίδευση για να αναπτύξουν την «θρησκευτική τους αντίληψη» και σε αυτές που χρησιμοποιούν οι θρησκευτικά «αμύητοι» στην προσπάθειά τους να «κατανοήσουν τις θρησκείες». Για παράδειγμα τόσο ο χώρος της θεολογίας όσο και της θρησκευσιολογίας βασίζονται σε παρόμοιες τεχνικές και παραδοχές όπως τις στάσεις, τις δεξιότητες και τη γνώση, σε συνδυασμό με τη διαδικασία του «διαλόγου».

Η ανάπτυξη της κατανόησης μιας θρησκευτικής άποψης απαιτεί επίσης προσέγγιση και συνεργασία με τους πιστούς και/ή με τα κείμενά τους, τις ιστορίες, την πρακτική, το δόγμα τους, κ.ά. Επιπλέον είναι πιθανόν στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες των δημοσίων σχολείων να συνυπάρχουν στην ίδια τάξη νέοι που έχουν θρησκευτικό αλλά και μη θρησκευτικό υπόβαθρο. Για κάποιους το να αναπτύξουν την κατανόηση κάποιας διαφορετικής θρησκευτικής θέσης μπορεί να προκαλέσει θρησκευτικά ή θεολογικά ερωτήματα. Με τον ίδιο τρόπο η ανάπτυξη της κατανόησης για τις θρησκείες είναι πιθανόν σε κάποιο βαθμό και για κάποιους μαθητές να αναπτύξει «θρησκευτική αντίληψη».

Μη θρησκευτικές πεποιθήσεις

Η Σύσταση παράλληλα με την κατανόηση των θρησκειών συμπεριλαμβάνει και την κατανόηση μη θρησκευτικών πεποιθήσεων. Όμως στη Σύσταση δεν ορίζονται οι μη θρησκευτικές πεποιθήσεις ούτε αναπτύσσεται η σχέση τους με τις θρησκείες. Το Κεφάλαιο 7 ασχολείται ειδικά με ζητήματα ενσωμάτωσης της μελέτης των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων με τη μελέτη της θρησκείας και σχολιάζει σχετικά ζητήματα όπως η «στάση ζωής» και η «κοσμοθεωρία».

Η διάχυση της Σύστασης

Η Σύσταση εκδόθηκε τον Δεκέμβριο του 2008 και διανεμήθηκε στα κράτη μέλη. Το 2011, η Μεικτή Ομάδα Εφαρμογής της Σύστασης (Joined Implementation Group -JIG), ανέλαβε να δημιουργήσει ένα κείμενο που να προωθεί το διάλογο και τη χρήση της Σύστασης στην πράξη και να διευκολύνει όλους τους ενδιαφερόμενους παράγοντες να ασχοληθούν με τις δυνατότητες εφαρμογής της στο δικό τους συγκεκριμένο εθνικό ή τοπικό περιβάλλον. Οι Οδοδείκτες είναι το αποτέλεσμα της εργασίας αυτής της ομάδας.

Για να πραγματοποιήσει το καθήκον της η Ομάδα αποφάσισε:

- ▶ να πραγματοποιήσει έρευνα με ερωτηματολόγιο στα μέλη της Επιτροπής Παιδείας του Συμβουλίου της Ευρώπης
- ▶ να συμβουλευτεί ενδεχόμενους ενδιαφερόμενους παράγοντες με συνέδρια και συναντήσεις σε διάφορα μέρη της Ευρώπης
- ▶ να λάβει υπόψη της τη σύγχρονη Ευρωπαϊκή και διεθνή έρευνα που σχετίζεται με τη διδασκαλία και τη μάθηση σχετικά με τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές πεποιθήσεις.

Η έρευνα

Μια από τις πρώτες δραστηριότητες της Μεικτής Ομάδας Εφαρμογής ήταν να δημιουργήσει ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο που ανέβηκε στο διαδίκτυο στο τέλος του 2011 και απευθύνθηκε στα μέλη της Επιτροπής Παιδείας του Συμβουλίου της Ευρώπης η οποία περιλαμβάνει εκπροσώπους όλων των κρατών μελών. Κύριος σκοπός του ήταν να προσδιορίσει τι είδους ζητήματα προέκυψαν όταν έγινε απόπειρα να εφαρμοστούν οι ιδέες που περιγράφονται στη Σύσταση σε συγκεκριμένο εθνικό πλαίσιο. Το ποσοστό ανταπόκρισης ήταν υψηλό και ενισχυτικό για περαιτέρω συζήτηση της Σύστασης.¹ Σε κάποιες περιπτώσεις όπου η εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνεται από τις τοπικές αρχές, το ερωτηματολόγιο δεν απαντήθηκε σε εθνικό επίπεδο. Παρ' όλα αυτά, από τις απαντήσεις εξήχθησαν κάποια σημαντικά πρώτα συμπεράσματα και ελήφθησαν υπόψη από την επιτροπή των εμπειρογνομόνων.

Από τις απαντήσεις αυτές έγινε σαφές ότι υπήρχε σύγχυση, διότι σε όρους όπως «θρησκευτική εκπαίδευση» και «μη θρησκευτικές πεποιθήσεις» δίνεται διαφορετικό περιεχόμενο, όχι μόνο ανάμεσα σε διαφορετικές χώρες αλλά και μέσα στην ίδια χώρα. Το ζήτημα αυτό σχετίζεται με τη συζήτηση για το διαφορετικό περιεχόμενο της θρησκευτικής εκπαίδευσης δηλαδή για τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε έναν τρόπο εκπαίδευσης που θέλει να εμβαθύνει την αντίληψη για τη θρησκεία, όποιο κι αν είναι το υπόβαθρο των παιδιών, και σε εκείνον που έχει σκοπό να μυήσει τα παιδιά σε έναν συγκεκριμένο θρησκευτικό τρόπο ζωής.

Ένα από τα στοιχεία που αναφέρθηκε συχνά στην έρευνα είναι η ποιότητα διδασκαλίας, ζήτημα που έχει επιπτώσεις τόσο στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής και της διδακτικής όσο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Παρατηρήθηκε επίσης μια γενική ανησυχία για τον ορισμό, την ενσωμάτωση ή την ενασχόληση με μη θρησκευτικές πεποιθήσεις παράλληλα με θρησκείες ή ακόμη (σε λίγες περιπτώσεις) αν είναι πρέπον να ασχοληθεί κάποιος με αυτές, παράλληλα με τη θρησκεία.

Ένα άλλο σημείο που διαπιστώθηκε ότι απασχολεί πολύ ήταν η παρουσίαση των θρησκειών στα ΜΜΕ (για παράδειγμα στην τηλεόραση, το διαδίκτυο ή ακόμη και στα σχολικά βιβλία), αλλά και ο τρόπος κριτικής προσέγγισής τους στην τάξη. Επιπρόσθετα, κάποιοι αναφέρθηκαν σε ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως η ελευθερία έκφρασης και τα δικαιώματα μαθητών από μειονότητες (και το σχετικό ζήτημα της χρήσης θρησκευτικών συμβόλων στην αμφίεση).

Ένα ακόμη σημείο ήταν πως η Σύσταση δεν θα πρέπει να ειπωθεί μόνο σε σχέση με την τάξη αλλά και με τη διαμόρφωση πολιτικής του συνόλου του σχολείου για την ετερότητα (συνεισφέροντας στην διαπολιτισμική εκπαίδευση) αλλά και για τη σχέση του με την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία καθώς και με άλλα σχολεία (συνεισφέροντας στην εκπαίδευση στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη). Για εκείνους που συμμετείχαν στην έρευνα η Σύσταση αφορά το κλίμα του σχολείου και όχι μόνο στα διδακτικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

1. Τα δεδομένα αναλύθηκαν από την Δρ. Mandy Robbins (Robbins 2012).

Ανατροφοδότηση από άλλους ενδιαφερόμενους παράγοντες

Από το 2011 ως το 2013, στη διάρκεια παρουσιάσεων που έγιναν σε συνέδρια και συναντήσεις σε διαφορετικές Ευρωπαϊκές χώρες, διάφοροι ενδιαφερόμενοι παράγοντες πρόσφεραν επιπλέον ανατροφοδότηση. Πολλά από τα θέματα που τέθηκαν σχετίζονται με ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και κάποια από αυτά έδωσαν έμφαση σε κάποια σημεία της Σύστασης. Για παράδειγμα, σημειώθηκε ότι η Σύσταση θα πρέπει να υλοποιηθεί με ευελιξία σε διαφορετικά περιβάλλοντα, όπως σε χώρες που έχουν πολύ διαφορετική ιστορία στη σχέση κράτους και θρησκείας. Ή, σε κάποια διαφορετικά εθνικά και θρησκευτικά περιβάλλοντα, τέθηκε το ζήτημα της επιλογής γνώσεων, της εξεύρεσης των κατάλληλων αρχών γι' αυτή την επιλογή, της εξισορρόπησης ανάμεσα στη γνώση, τις ικανότητες και τις στάσεις.

Ένα βασικό σημείο που αναφέρθηκε στη διάρκεια συναντήσεων σε διάφορες χώρες αφορά το πρόσθετο ενδιαφέρον που έχει η διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι διάφοροι τύποι θρησκευτικής εκπαίδευσης. Πολλοί εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε περιβάλλον εκπαίδευσης που βασίζεται στην πίστη, εξέφρασαν ισχυρό ενδιαφέρον να προσεγγίσουν ζητήματα θρησκευτικής (και μη θρησκευτικής) ετερότητας, χρησιμοποιώντας προσεγγίσεις που ακολουθούν τη Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρώπης, με σκοπό να αναπτύξουν την αλληλοκατανόηση και να προωθήσουν την κουλτούρα του διαλόγου και της ειρηνικής συμβίωσης στην κοινωνία.

Έρευνα

Οι *Οδοδείκτες* είναι χρήσιμο και πρακτικό κείμενο για εκείνους που διαμορφώνουν την πολιτική, τα σχολεία και τους επιμορφωτές εκπαιδευτικών. Ένα μέρος της σύγχρονης Ευρωπαϊκής και παγκόσμιας έρευνας σε θέματα που αναφέρθηκαν παραπάνω, σχετίζεται ιδιαίτερα με την ανάπτυξη πολιτικής, την πρακτική, αλλά και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στους *Οδοδείκτες* γίνεται αναφορά σ' αυτό, στη συνέχεια. Τα σχετικά ερευνητικά ευρήματα θα συνοψιστούν και θα συσχετιστούν με τις ανάγκες των χρηστών.

Ενδεικτικά παραδείγματα πρακτικής, πολιτικής και έρευνας

Κάποια από τα κράτη μέλη ή τα κράτη παρατηρητές του Συμβουλίου της Ευρώπης, έχουν ήδη αναπτύξει πολιτικές και κάποιοι επαγγελματίες της εκπαίδευσης και επιμορφωτές εκπαιδευτικών έχουν αναπτύξει στα εκπαιδευτικά τους συστήματα ιδέες και προσεγγίσεις που συνάδουν με τις απόψεις που περιγράφονται στη Σύσταση. Κάποιες από αυτές καθώς και κάποια συγκεκριμένα παραδείγματα πρακτικής και έρευνας θα παρουσιαστούν εδώ περιληπτικά, ως ενδεικτικά παραδείγματα. Δεν προτείνονται ως πρότυπα εφαρμογής για άλλα κράτη, αλλά παρουσιάζονται για να δείξουν με ποιους τρόπους κάποιοι που χαράζουν πολιτική, εκπαιδευτικοί της τάξης, επιμορφωτές εκπαιδευτικών ή ερευνητές, αποπειρώνται στο δικό τους εθνικό ή τοπικό πλαίσιο να αντιμετωπίσουν ζητήματα παρόμοια με αυτά που αντιμετωπίζουν όσοι χρησιμοποιούν τη Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρώπης,

Δομή και περιεχόμενο των Οδοδεικτών

Από το αποτέλεσμα της έρευνας και των άλλων διαβουλεύσεων, προέκυψε μια σειρά από βασικά ζητήματα για περαιτέρω έρευνα. Αυτά τα ζητήματα, μαζί με το κείμενο της Σύστασης προσδιόρισαν τη θεματολογία των Οδοδεικτών από το Κεφάλαιο 3 έως το Κεφάλαιο 9. Κάθε θέμα (που αναφέρεται παρακάτω), προσφέρεται για δημόσιο διάλογο. Διαφορετικοί ενδιαφερόμενοι παράγοντες είναι πιθανόν να καταλήξουν σε διαφορετικά συμπεράσματα, ιδιαίτερα εάν εργάζονται σε διαφορετικές εθνικές συνθήκες. Επιπρόσθετα, για κάποια από τα ζητήματα απαιτείται περαιτέρω έρευνα. Το ζητούμενο είναι να βοηθηθούν όσοι σχεδιάζουν πολιτική, τα σχολεία (το εκπαιδευτικό και το διοικητικό προσωπικό) και οι επιμορφωτές εκπαιδευτικών, ώστε να διερμηνεύσουν και να χρησιμοποιήσουν τη Σύσταση στο δικό τους περιβάλλον. Τα βασικά θέματα που αναλύονται σε ιδιαίτερα κεφάλαια είναι:

- ▶ **Ορολογία** (Κεφάλαιο 3): συζητούνται διάφοροι όροι και οι διαφορετικές ερμηνείες που προσλαμβάνουν σε συγκεκριμένα πλαίσια, με σκοπό να μειωθούν οι παρεξηγήσεις και να διευκολυνθούν όσοι χρησιμοποιούν τη Σύσταση, να συγκροτήσουν ένα ξεκάθαρο και κοινά αποδεκτό λεξιλόγιο για την ευρύτερη περιοχή της εκπαίδευσης σχετικά με τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές πεποιθήσεις.
- ▶ **Διδακτική επάρκεια και μεθοδολογία** (Κεφάλαιο 4): δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην ανάπτυξη διδακτικής επάρκειας (κατάλληλης γνώσης, δεξιοτήτων και στάσεων), ώστε να αναπτυχθεί κατανόηση για επιλεγμένες θρησκείες και μη θρησκευτικές πεποιθήσεις. Ενδεικτικά, για εκπαιδευτικούς και επιμορφωτές, δίνονται παραδείγματα διδακτικών προσεγγίσεων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων.
- ▶ **Η τάξη ως «ασφαλής χώρος» διαλόγου ανάμεσα στους μαθητές μέσα στο σχολείο** (Κεφάλαιο 5): εξετάζονται διάφορα ζητήματα, όπως βασικοί κανόνες διαλόγου και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως συντονιστή και διαμεσολαβητή αυτού του διαλόγου. Υπογραμμίζονται πορίσματα της σύγχρονης έρευνας σχετικά με την τάξη ως ασφαλή χώρο, χρήσιμα για όσους χαράσσουν πολιτική, τα σχολεία και τους επιμορφωτές εκπαιδευτικών.
- ▶ **Ανάλυση των τρόπων με τους οποίους οι θρησκείες απεικονίζονται στα μέσα ενημέρωσης, το διαδίκτυο και τα σχολικά βιβλία** (Κεφάλαιο 6): δίνεται προσοχή στην «εσωτερική ετερότητα» των θρησκειών και στη βοήθεια που έχουν ανάγκη οι εκπαιδευτικοί ώστε να αναπτύξουν την ευαισθησία τους για τα παιδιά της τάξης που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα. Με τη βοήθεια της σύγχρονης έρευνας δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στους τρόπους με τους οποίους εκπαιδευτικοί και μαθητές θα πρέπει να αναλύουν την παρουσίαση των θρησκειών στα μέσα ενημέρωσης.
- ▶ **Ζητήματα που αφορούν στην κατάταξη, την περιγραφή και την ενσωμάτωση των «μη θρησκευτικών πεποιθήσεων»** (Κεφάλαιο 7): προσδιορίζονται, συζητούνται και επεξηγούνται τα σχετικά ζητήματα, με παραδείγματα από πρόσφατες συζητήσεις, έρευνα και πολιτική.
- ▶ **Ζητήματα και δημόσιος διάλογος που αφορά τα ανθρώπινα δικαιώματα** (Κεφάλαιο 8) εξετάζονται σε σχέση με τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές πεποιθήσεις.

- ▶ **Οδηγίες για την ανάπτυξη πολιτικής και πρακτικής για τη σύνδεση των σχολείων με τοπικές κοινότητες και οργανισμούς** και την ανάπτυξη τοπικών, εθνικών και διεθνών σχέσεων με άλλα σχολεία (Κεφάλαιο 9). Δίνονται παραδείγματα καλής πρακτικής και παρουσιάζονται πορίσματα ερευνητικών μελετών.
- ▶ **Προώθηση διαλόγου και πράξης** (Κεφάλαιο 10): τέλος, προτείνονται ιδέες για την προώθηση του διαλόγου σε εθνικό και τοπικό επίπεδο, καθώς και μηχανισμοί προώθησης της ανατροφοδότησης προς το Συμβούλιο της Ευρώπης και το Ευρωπαϊκό Κέντρο Wergeland.

Συμπέρασμα

Ελπίζουμε ότι οι *Οδοδείκτες* θα προσφέρουν κίνητρα και θα συνεισφέρουν ώστε να γίνει δημιουργικός διάλογος για τη Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρώπης, ότι θα κινητοποιήσουν το δημόσιο διάλογο για τη χάραξη πολιτικής, την εκπαιδευτική πρακτική, την κοινωνική διασύνδεση και τη μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών σε όλη την Ευρώπη και ίσως και ευρύτερα. Οι *Οδοδείκτες* στο σύνολό τους ή μεμονωμένα κεφάλαια που ασχολούνται με ιδιαίτερα ζητήματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βάση διαλόγου και επιμόρφωσης.

Η Σύσταση οικοδομήθηκε στη βάση πρότερης εργασίας που συντόνισε το Συμβούλιο της Ευρώπης στον διαπολιτισμικό τομέα και σχετίζεται με τις δραστηριότητές του για την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη. Η παρουσίαση της διδασκαλίας για τις θρησκείες ως κλάδου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει στόχο να προωθήσει την κατανόηση της γλώσσας και των πρακτικών που ακολουθούν οι πιστοί. Σ' αυτή συμπεριλαμβάνονται επίσης οι «μη θρησκευτικές πεποιθήσεις», ενώ η ενσωμάτωσή τους στις θρησκείες είναι ακόμη υπό συζήτηση. Εκφράζεται η άποψη ότι στα σχολεία η εκπαίδευση σχετικά με τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές πεποιθήσεις ως μέρος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, κατ' αρχήν, ωφελεί και τη θρησκευτική και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Η ανάπτυξη επάρκειας σε αυτά τα ζητήματα, δηλαδή ότι εξασφαλίζεται κατάλληλη γνώση, δεξιότητες και στάσεις, καθώς και αποτελεσματικές διδακτικές μέθοδοι, έχει πρωταρχική σημασία τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Δεν υπάρχει πρόθεση να καλυφθούν όλες οι πτυχές της γνώσης. Όσοι χρησιμοποιούν τη Σύσταση θα πρέπει να συνθέσουν το κατάλληλο μείγμα υλικού για μελέτη, ανάλογα με τις δικές τους συγκεκριμένες συνθήκες, την ηλικία και την ικανότητα των παιδιών.

Η μορφή και το περιεχόμενο των *Οδοδεικτών* έχει διαμορφωθεί μετά από διαβούλευση με εθνικούς εκπροσώπους της Επιτροπής Παιδείας του Συμβουλίου της Ευρώπης μέσω έρευνας με ερωτηματολόγιο, με ποικίλους ενδιαφερόμενους παράγοντες και εμπειρογνώμονες μέσω συνεδρίων και συναντήσεων σε διάφορες Ευρωπαϊκές χώρες και με ερευνητές της εκπαίδευσης σχετικά με τις θρησκείες και την πίστη σε σχολεία της Ευρώπης.

Κεφάλαιο 3

Ορολογία σχετική με τη διδασκαλία για τις θρησκείες και την πίστη

Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου, οι διαβουλεύσεις στη διάρκεια των συνεδρίων και η ανασκόπηση της σύγχρονης και σχετικής έρευνας έδειξαν πως μία πιθανή πηγή παρεξηγήσεων και αντιθέσεων, είναι η ασάφεια των τεχνικών όρων. Η σαφήνεια στη χρήση των όρων, έχει μεγάλη σημασία.

Ορολογία στην επαγγελματική και ακαδημαϊκή βιβλιογραφία

Η μετάφραση της εκπαιδευτικής ορολογίας δεν είναι εύκολη. Για παράδειγμα ο όρος «παιδαγωγική» (pedagogikk) στις Σκανδιναβικές χώρες, χρησιμοποιείται γενικά για την «εκπαίδευση», περιλαμβάνοντας κοινωνικές θεωρίες και μάθηση, και έχει ευρύτερη έννοια από τη διδασκαλία ή τη σχολική εκπαίδευση. Η «διδασκαλία» (didaktikk) είναι μέρος της παιδαγωγικής επιστήμης και σχετίζεται ειδικά με τη διδασκαλία. Στα Ιταλικά, όμως, ο όρος «εκπαίδευση» (educazione) περιορίζεται στην άσκηση της εκπαίδευσης και στα αποτελέσματά της, ενώ η εκπαιδευτική θεωρία ορίζεται ως «παιδαγωγία» (pedagogia). Ο όρος «εκπαίδευση» (education) στα Αγγλικά, χρησιμοποιείται για τη θεωρία ή την πράξη και η «παιδαγωγική» (pedagogy) αναφέρεται στις μεθόδους και στις προσεγγίσεις διδασκαλίας. Προκαλείται, λοιπόν, σύγχυση, αφού, ό,τι στο Ηνωμένο Βασίλειο συχνά αποκαλείται «παιδαγωγία» (pedagogy) (όπως για παράδειγμα στον Grimmitt 2000), σε διάφορες άλλες Ευρωπαϊκές γλώσσες ονομάζεται «διδασκαλία» (didactics ή κάτι αντίστοιχο). Στα Γερμανικά, ο όρος *Bildung* (εκπαίδευση) δεν συμπεριλαμβάνει μόνο τη γνώση και την κατανόηση, αλλά και τα αποτελέσματα της μάθησης στην προσωπική ανάπτυξη.

Η ιδιαίτερη ορολογία στον χώρο των θρησκειών και της πίστης είναι ναρκοπέδιο. Βασικοί όροι όπως θρήσκευμα, θρησκείες, θρησκευόμενος, θρησκευτική ετερότητα, διάσταση της θρησκείας, θρησκευτική διάσταση, πίστη, άθρησκος, θειστής, άθεος, αγνωστικιστής, κοσμικός, κοσμικότητα, εκκοσμίκευση, πιστεύω, πεποίθηση, πνευματικότητα, κοσμοθεωρία, στάση ζωής, πολυπολιτισμική ή διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμικός διάλογος, θρησκευτικός γραμματισμός κλπ., κατανοούνται διαφορετικά, έχουν διαφορετικό περιεχόμενο και συνδέσεις σε διαφορετικές γλώσσες και περιβάλλοντα. Κάποιες φορές, το περιεχόμενό τους συνδέεται με συγκεκριμένες εθνικές καταστάσεις. Σε άλλες περιπτώσεις, οι έννοιες σχετίζονται με μια συγκεκριμένη οπτική ενός ή περισσότερων εθνών. Για παράδειγμα, κάποιοι αντιτίθενται στον διαχωρισμό μεταξύ «θρησκευόμενου» και «πνευματικού» ανθρώπου. Κάποιοι άλλοι, αντιμετωπίζουν παραδόσεις όπως ο Ταοϊσμός, ο Κομφουκιανισμός και κάποιες μορφές Βουδισμού ως μη θρησκευτικές κοσμοθεωρίες, ενώ άλλοι τις κατηγοριοποιούν στις θρησκείες ή στα πνευματικά κινήματα.

Η έκφραση «θρησκευτική ετερότητα» είναι επίσης ασαφής και χρησιμοποιείται με διάφορους τρόπους. Μπορεί να αναφέρεται στην εσωτερική ετερότητα μιας συγκεκριμένης θρησκείας, στις διαφορετικές σχέσεις που μπορεί να έχουν δημιουργήσει κάποιοι με την πατρογονική θρησκευτική τους παράδοση ή στην άσκηση θρησκευτικών καθηκόντων διαφόρων θρησκειών στον ίδιο τόπο (πιθανότατα με ποικίλους τρόπους) (Akkari 2012).

Σε μερικές γλώσσες, όπως στα Αγγλικά, ο όρος «πίστη» (faith), μπορεί να χρησιμοποιηθεί εναλλακτικά με τον όρο «θρησκεία» (religion). Παρ' όλα αυτά, δεν ταιριάζουν ακριβώς όλες οι έννοιες του κάθε όρου, οπότε μερικοί συγγραφείς προτιμούν να χρησιμοποιούν τον όρο «παράδοση πίστης» (faith tradition) ή «θρησκευτική παράδοση» (religious tradition) αντί των όρων «πίστη» ή «θρησκεία», προσπαθώντας να υποδηλώσουν κάτι λιγότερο οριοθετημένο ή συγκεκριμένο (Akari 2012). Η Γερμανική γλώσσα κάνει ξεκάθαρα τη διάκριση ανάμεσα στην *πίστη* (Glaube), που αναφέρεται στην ατομική προοπτική και στη *θρησκεία* (Religion), που αναφέρεται σε πιο θεσμοθετημένη προοπτική.

Ο όρος «κοσμικός» (secular) μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αντίθετο του «θρησκευόμενος», όπως στην έκφραση «θρησκευτική και κοσμική ετερότητα». Στα Ρωσικά, για παράδειγμα, ο όρος «κοσμικός» τείνει να σχετίζεται με την αθεΐα και την έλλειψη θρησκείας. Όμως, σε πολλές περιπτώσεις, ο όρος «εκκοσμιευμένος» δεν χρησιμοποιείται με θεολογική σημασία, οπότε δεν δηλώνει αθεϊστική θέση, αλλά έναν τρόπο διακυβέρνησης. Με αυτή την έννοια, πρέπει να γίνει μια σημαντική διευκρίνιση ανάμεσα στον «κοσμικό» (secular) και στον «υλιστή» (secularist). Ένα κοσμικό εκπαιδευτικό σύστημα, μπορεί να υποστηρίζει κάποια μορφή θρησκευτικής εκπαίδευσης που επιτρέπει την ελευθερία θρησκείας ή πίστης. Αυτό διαφέρει τελείως από μια υλιστική τάση, που επιδιώκει να καταστείλει τη διδασκαλία της θρησκείας ή να ερμηνεύσει τη θρησκεία με υπεραπλουστευτικό τρόπο. Εξάλλου, οι περιγραφικές χρήσεις των όρων (κοσμικότητα, πολλαπλότητα, μοντερνισμός/μεταμοντερνισμός κλπ.) πρέπει να διακριθούν ξεκάθαρα από τις κανονιστικές χρήσεις (εκκοσμίκευση, πλουραλισμός, νεωτερικότητα / μετανεωτερικότητα) (Skeie 1995, 2002).

Ο Abdeljalil Akkari (2012), επισημαίνει ζητήματα που προκύπτουν στη μετάφραση του Γαλλικού όρου «*laïcité*» (λαϊκός – μη θρησκευτικός- χαρακτήρας) στα Αραβικά. Μεταφράζεται με διάφορους τρόπους, όπως *madani* (πολιτικός, που κατοικεί σε

πόλη, αστικός) ή *aalmania* που προέρχεται από τον όρο «κόσμος». Γενικά η έννοια προσλαμβάνει αρνητικό περιεχόμενο διότι σχετίζεται με τον αθεϊσμό ή το αντιθρησκευτικό συναίσθημα. Ο Régis Debray, σε μια προσπάθεια να κάνει τον όρο πιο ουδέτερο και να αποφύγει τη σύγχυση, προτείνει τον όρο *fait religieux* (θρησκευτικό γεγονός) (Debray 2002). Παρ' όλα αυτά, όταν μεταφράζεται σε άλλες γλώσσες, για παράδειγμα στα Αγγλικά, ακόμη κι αυτός ο όρος είναι ασαφής. Σημαίνει απλά «πληροφορίες για τις θρησκείες» ή προτείνει κάποια ανάπτυξη στην κατανόηση της θρησκευτικής γλώσσας;

Ο όρος «πίστη» (belief) στον κώδικα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (όπως στη φράση «ελευθερία θρησκείας ή πίστης») χρησιμοποιείται για να γίνει αναφορά σε κοσμοθεωρίες ή φιλοσοφίες που δεν είναι από τη φύση τους θρησκευτικές (όπως οι ανθρωπιστικές). Σε διαφορετικά περιβάλλοντα όμως, ο όρος «πίστη» αναφέρεται στη θρησκευτική πίστη. Αυτές οι ασάφειες είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε παρεξηγήσεις, ή σε λανθασμένες ερμηνείες του τι εννοούν επίσημα ή επιστημονικά κείμενα. Το ζήτημα της ενσωμάτωσης της μελέτης μη θρησκευτικών πεποιθήσεων ή πίστης στη μελέτη της θρησκείας ή των θρησκειών, καθώς και ζητήματα που αφορούν τη σχετική ορολογία, εξετάζονται στο Κεφάλαιο 7. Για την ώρα, είναι απαραίτητο να υπογραμμισθεί ότι υπάρχει διαρκής δημόσιος διάλογος για τον όρο «μη θρησκευτικός», που τείνει να κυριαρχήσει, ενώ όροι όπως «αθεϊσμός», «εκκοσμίκευση» κλπ, χρησιμοποιούνται με πιο ειδικό νόημα, σ' αυτό το γενικό πλαίσιο. (Lee 2012).

Ειδικότερα, στον χώρο της μελέτης της θρησκείας ή των θρησκειών στο σχολείο, η ορολογία που χρησιμοποιείται διεθνώς, προκαλεί μεγάλη σύγχυση. Για παράδειγμα, αυτό που στις ΗΠΑ ή στην Δημοκρατία της Ιρλανδίας ονομάζεται συνήθως «θρησκευτική εκπαίδευση» (religious education), στην Αγγλία αποκαλείται «θρησκευτική ανατροφή» (religious nurture) ή «θρησκευτική κατάρτιση» (religious instruction). Αυτό που αποκαλείται στην Αγγλία «θρησκευτική εκπαίδευση», και νοείται ως αμερόληπτη μελέτη των θρησκειών στα δημόσια σχολεία, στις ΗΠΑ και στη Νότιο Αφρική, ονομάζεται «εκπαίδευση στη θρησκεία» (religion education). Στη Γαλλία, στη δημόσια εκπαίδευση της οποίας δεν είναι ακόμη ξεκάθαρη η θέση της μελέτης της θρησκείας, ο όρος *le fait religieux*, χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει υλικό «σχετικά με τις θρησκείες», που διδάσκεται σε διάφορα διδακτικά αντικείμενα και δεν αναφέρεται σε ένα ιδιαίτερο μάθημα στο σχολείο. Ο όρος *le fait religieux* έχει πολλές φορές μεταφραστεί στα Αγγλικά ως «εκπαίδευση σχετικά με θρησκευτικά δεδομένα» (education about religious facts), αλλά, σύμφωνα με πηγή του Συμβουλίου της Ευρώπης, όσον αφορά το περιεχόμενό της, η έκφραση θα μπορούσε να αποδοθεί ως «θρησκεία και πιστεύω» (religion and beliefs), «θρησκείες και πιστεύω» (religions and beliefs) (και οι δύο όροι στον πληθυντικό) και «θρησκείες και συστήματα πίστης» (religions and belief systems) (εννοώντας συστήματα πίστης που δεν βασίζονται σε θρησκευτική πίστη) (Συμβούλιο της Ευρώπης 2009).

Τι είναι οι θρησκείες;

Η παραπάνω συζήτηση θέτει το ερώτημα: «τι είναι οι θρησκείες»; Στον χώρο των θρησκευτικών σπουδών και οι δύο κατηγορίες, της «θρησκείας» και των «θρησκειών», έχουν συζητηθεί έντονα. Στο ένα άκρο των απόψεων, ως θρησκείες θεωρούνται σαφώς προσδιορίσιμα και διαχωρισμένα φαινόμενα που έχουν τη δική τους αξίωση

στην αλήθεια (π.χ. Wright 2008). Στο άλλο άκρο, η θρησκεία και οι θρησκείες είναι «αποδομημένες» και απλά δεν θεωρούνται κάτι περισσότερο από στοιχεία του πολιτισμού (π.χ. Fitzgerald 2000). Μια μέση θέση, θεωρεί τις θρησκείες αναγνωρίσιμες, αλλά με κάθε μια να έχει κάποιο βαθμό εσωτερικής ετερότητας και αμφισβητήσιμα όρια, και να σχετίζεται με άλλες θρησκείες με «οικογενειακούς δεσμούς» (Flood 1999; Jackson 1997, 2008). Σύμφωνα με αυτή την οπτική, οι «θρησκείες» αποτελούν φανερές εκφράσεις πολιτισμού, αλλά δεν περιορίζονται στον ανθρώπινο πολιτισμό. Έχουν υπερβατική αναφορά (συχνά, αλλά όχι πάντοτε αναφερόμενη σε Θεό), εστιάζουν σε υπαρξιακά ζητήματα, αναγνωρίζουν την ισχυρή επίδραση που ασκεί η παγκοσμιοποίηση και ο εθνοκεντρισμός, προκαλώντας κινήσεις προς την κατεύθυνση είτε ατομιστικών θέσεων, είτε απολυταρχικών (π.χ. φονταμενταλιστικών).

Πνευματικότητα και πνευματικός άνθρωπος

Η χρήση των όρων «πνευματική εκπαίδευση» ή «εκπαίδευση σχετική με την πνευματικότητα» προκαλεί περαιτέρω επιπλοκές. Τέτοιοι όροι χρησιμοποιούνται στις περιπτώσεις που η σχέση με τη θρησκεία ή τις θρησκείες είναι συμβατική, όπως στην περίπτωση των εκφράσεων «χριστιανική πνευματικότητα» ή «βουδιστική πνευματικότητα». Μερικοί συγγραφείς θεωρούν ότι η πνευματικότητα είναι απαραίτητη στη θρησκεία, αλλά η θρησκεία δεν είναι απαραίτητη στην πνευματικότητα (Fry κ. ά. 2005). Για άλλους, η πνευματικότητα σχετίζεται με την εμπειρία του υπερβατικού, ενώ η «θρησκευτικότητα» ταυτίζεται με τους θρησκευτικούς θεσμούς και υπαγορεύεται από τη θεολογία και τις ιεροπραξίες (Zinnbauer κ. ά. 1997). Κάποιες φορές, ο όρος «πνευματικότητα» χρησιμοποιείται με πιο μεταμοντέρνα έννοια ώστε να περιγράψει μια μη συμβατική αντίληψη των θρησκειών (για παράδειγμα, το να ακολουθεί κάποιος ανθρωπιστική φιλοσοφική στάση, συνδυασμένη με ηθική που πηγάζει από τον χριστιανισμό) μια σύνθεση ιδεών και αξιών παρμένων από μια γκάμα θρησκευτικών παραδόσεων, ή μια μορφή «μη θρησκευτικής» πνευματικότητας που δεν αναφέρεται άμεσα στις θρησκείες.

Η ερμηνεία ζωής: *livsåskådning*

Κάποιοι συγγραφείς, ιδιαίτερα από τη βόρεια Ευρώπη, γεφυρώνουν τις «θρησκευτικές» και τις «κοσμικές» κοσμοθεωρίες, προσθέτοντας τη λέξη «ζωή» στους όρους που χρησιμοποιούν: ζητήματα ζωής, προσανατολισμός ζωής, φιλοσοφία ζωής, ερμηνεία ζωής, στάση ζωής. Μια ευδιάκριτη Σκανδιναβική παράδοση στην έρευνα, που παραπέμπει στη χρήση του όρου *livsåskådning* από τον Anders Jeffner (Jeffner 1981), επηρέασε πλατιά τις Σκανδιναβικές χώρες με ποικίλες θεωρητικές και εμπειρικές έρευνες από το 1970. (Δες Κεφάλαιο 7).

Θρησκευτικός γραμματισμός

Ο όρος «θρησκευτικός γραμματισμός» χρησιμοποιείται στη βιβλιογραφία με τουλάχιστον τρεις διαφορετικούς τρόπους. Σχετίζεται με:

- ▶ μάθηση σχετικά με τις θρησκείες, ανάπτυξη και εμπάθυνση της θρησκευτικής χρήσης της γλώσσας με ανοικτό και αμερόληπτο τρόπο (Moore 2007)

- ▶ μελέτη των θρησκειών και κριτική τους προσέγγιση με τη χρήση συγκεκριμένης οπτικής γνώσης και αλήθειας (Wright 1998)
- ▶ μάθηση με θρησκευτικό τρόπο (Felderhof 2012)

Στην περίπτωση μας, η πλησιέστερη περιγραφή, η πιο σχετική με το είδος μελέτης των θρησκειών και της πίστης που εικονίζεται στη Σύσταση και σχετίζεται με τη δημόσια εκπαίδευση που λειτουργεί χωρίς αποκλεισμούς, είναι η πρώτη.

Ορολογία σχετική με την «κατανόηση»

Στο προηγούμενο κεφάλαιο, έγινε μια χρήσιμη διάκριση ανάμεσα στην «κατανόηση της θρησκείας ή των θρησκειών» και στην «θρησκευτική κατανόηση» (Cox 1983). Η «κατανόηση της θρησκείας ή των θρησκειών» είναι μια αντίληψη που ενδεχομένως έχουν όλοι οι πολίτες σε κάποιο βαθμό, ενώ η «θρησκευτική κατανόηση» είναι αντίληψη που μπορεί να αναπτυχθεί από πιστούς και ενεργά μέλη μιας θρησκείας. Αυτές οι ικανότητες είναι σχετικές μεταξύ τους. Για παράδειγμα, η κατανόηση μιας θρησκείας διαφορετικής από τη θρησκεία κάποιου, είναι δυνατόν να συντελέσει στη θρησκευτική του κατανόηση. Παρόμοια, η θρησκευτική κατανόηση κάποιου για μια συγκεκριμένη παράδοση, θα μπορούσε να συντελέσει στην κατανόηση των θέσεων μιας διαφορετικής θρησκείας. Σε αυτή την άποψη στηρίζονται οι διαλογικές ή διαθρησκειακές προσεγγίσεις της κατανόησης των θρησκειών. Όμως, το να είναι κάποιος πιστός ή ενεργό μέλος μιας θρησκείας δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση ώστε να αναπτύξει κάποιας μορφής κατανόηση των θρησκειών.

Πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Οι όροι «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» και «διαπολιτισμική εκπαίδευση» έχουν χρησιμοποιηθεί με ποικίλους τρόπους, και κάποιες φορές εναλλακτικά. Ενώ ο όρος «πολυπολιτισμική» έχει χρησιμοποιηθεί από κάποιους συγγραφείς – για παράδειγμα στην πολιτισμική ανθρωπολογία – με πολύ ελαστικό και μη ουσιοκρατικό τρόπο (π.χ. Goodenough 1976), κάποιες αρχικές απόψεις της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, παρουσίασαν τις θρησκείες και τους πολιτισμούς ως οριοθετημένες οντότητες (συζητήθηκε στα Jackson 1997, 2004, 2011α). Στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση, ο πολιτισμός συχνά παρουσιάστηκε ως κλειστό σύστημα, με πάγια και ανελαστική κατανόηση της εθνικότητας. Μια τέτοια πολυπολιτισμική εκπαίδευση απέφυγε να δώσει σημασία στις ιεραρχίες ισχύος ανάμεσα σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες και αγνόησε την ακαδημαϊκή συζήτηση για τη φύση των πολιτισμών. Κάποιοι συγγραφείς, αγνοώντας μια τέτοια κλειστή οπτική των πολιτισμών, και για να υποδείξουν προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν κριτικά τις ουσιοκρατικές απόψεις του πολιτισμού, αλλά και για να συμπεριλάβουν την εσωτερική ετερότητα και το ρόλο των σχέσεων ισχύος στη διαμόρφωση του πολιτισμού, επινόησαν όρους όπως «κριτική» (May 1999Q33) ή «αντανακλαστική» πολυπολιτισμικότητα "(Rattansi 1999: 77). Αυτή η αντίληψη ενισχύθηκε από εμπειρικά στοιχεία που δείχνουν ότι η πολυπολιτισμικότητα είναι το αποτέλεσμα συλλογικών διαπραγματεύσεων και συνεχούς πάλης ισχύος ανάμεσα στις πολιτισμικές, τις εθνοτικές και τις φυλετικές διαφορές (π.χ. Baumann 1996, 1999).

Παρά τις πιο κριτικές και λίγο διαφορετικές χρήσεις του όρου «πολυπολιτισμικός», ο όρος χρησιμοποιείται ακόμη – και ιδιαίτερα σε πολιτικό επίπεδο- με αρνητικό τρόπο,

που φτάνει στο σημείο να υπαινίσσεται ότι στην κοινωνία υπάρχουν, ο ένας δίπλα στον άλλον, ξεχωριστοί, οριοθετημένοι πολιτισμοί. Στον πολιτικό χώρο, ο όρος «πολυπολιτισμικός» ταυτίζεται πολλές φορές με πολιτικές που διαϊωνίζουν αυτή την ιδέα (Vertovec and Wessendorf 2010). Ο όρος «διαπολιτισμικός», εν μέρει ως αντίδραση στον συνεχιζόμενο διάλογο για τον «πολυπολιτισμικό», έχει αποκτήσει αξία και χρησιμοποιείται στις συζητήσεις και στη βιβλιογραφία του Συμβουλίου της Ευρώπης. (Barret 2013). Το βασικό ζήτημα είναι ότι οι προσεγγίσεις της μελέτης των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων που υποστηρίζονται στη Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρώπης, απηχούν τις ιδέες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που δίνουν ιδιαίτερη προσοχή σε μια εξελιγμένη ανάλυση του πολιτισμού και της θρησκείας, καθώς και στην πολυπλοκότητα της κατασκευής του πολιτισμού στη ζωή των ατόμων, και άρα και των μαθητών. Στον όρο «ετερότητα» πρέπει να προστεθεί και αυτή η διαφοροποιημένη ερμηνεία.

Συμπέρασμα

Αυτή η συζήτηση, δείχνει την ανάγκη, οι όροι που χρησιμοποιούνται από όσους χαράζουν πολιτική, τα σχολεία και τους επιμορφωτές εκπαιδευτικών, να είναι σαφείς και κατ'επέκταση να υπάρχει σαφήνεια στη διατύπωση των στόχων και των σκοπών. Όπως το θέτει ο Abdeljalil Akkari:

Πολλοί όροι είναι γεμάτοι δυσκολίες, όχι μόνο στη μεταφορά τους από μια γλώσσα σε άλλη, αλλά και γιατί οι έννοιές τους διαφέρουν ιστορικά και πολιτικά, ανάλογα με το εθνικό πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιούνται. Αυτή η σύγχυση στους όρους δεν βοηθάει την εισαγωγή της διδασκαλίας σχετικά με τη θρησκευτική ετερότητα στην τάξη και στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Απαιτείται ιδιαίτερη προσπάθεια, ώστε να προσδιοριστούν κοινοί όροι και να αναλυθεί ο τρόπος με τον οποίο οι ενδιαφερόμενοι παράγοντες αντιλαμβάνονται τους διαφορετικούς όρους στο πλαίσιο του σχολείου (Akkari 2012).

Πρακτικά, συνιστάται σε όσους διαμορφώνουν πολιτική, στα σχολεία, στους επιμορφωτές εκπαιδευτικών και σε όσους άλλους χρησιμοποιούν τη Σύσταση:

- ▶ να επεξηγούν το νόημα των βασικών όρων που υπάρχουν σε πολιτικά κείμενα και προγράμματα σπουδών. Σε κάποια κείμενα, θα ήταν χρήσιμο να συμπεριλαμβάνεται ένα γλωσσάρι, όπου να δίνεται ορισμός των βασικών όρων.
- ▶ όταν χρησιμοποιούν συγκεκριμένους όρους, να διακρίνουν με σαφήνεια τις περιγραφικές και τις κανονιστικές σημασίες τους. Για παράδειγμα, πολλοί συγγραφείς χρησιμοποιούν όρους όπως κοσμικότητα, πολλαπλότητα, μοντερνισμός και μεταμοντερνισμός με καθαρά περιγραφικό νόημα, ενώ οι αντίστοιχοί τους – εκκοσμίκευση, πλουραλισμός, νεωτερικότητα και μετανεωτερικότητα, χρησιμοποιούνται ως κανονιστικοί όροι.
- ▶ να παρουσιάζουν σαφή αιτιολογία για τη μελέτη των θρησκειών και των μη θρησκευτικών κοσμοθεωριών, διατυπώνοντας γενικούς σκοπούς και ειδικούς στόχους, ανάλογα με την περίπτωση.
- ▶ στη διαδικασία εκπόνησης κειμένων πολιτικής και αναλυτικών προγραμμάτων, να συμβουλευόνται βασικούς ενδιαφερόμενους παράγοντες και να αναζητούν συμφωνία στη χρήση συγκεκριμένων όρων.
- ▶ να ενθαρρύνουν τους μαθητές να εξερευνούν διαφορετικές σημασίες στους τεχνικούς όρους.

Κεφάλαιο 4

Διδακτική επάρκεια και μεθοδολογία για την κατανόηση των θρησκειών

Εισαγωγή

Η έρευνα έδειξε ότι επικρατεί προβληματισμός για το ζήτημα της ανάπτυξης επάρκειας στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς σε σχέση με την κατανόηση των θρησκειών, αλλά και για το ζήτημα της βελτίωσης της ποιότητας διδασκαλίας, ζητήματα που είναι αλληλένδετα. Αυτό το κεφάλαιο ασχολείται με την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές, με αναφορές στη σχετική συζήτηση που έγινε από τους εμπειρογνώμονες στο Συμβούλιο της Ευρώπης κατά τη διαδικασία συγγραφής αυτού του κειμένου. Η συζήτηση συνδέεται με διδακτικές προσεγγίσεις, που αναπτύχθηκαν ώστε να προωθήσουν στην κατανόηση των θρησκειών. Σε αυτό το κεφάλαιο, αναπτύσσονται ως παράδειγμα, δύο διδακτικές προσεγγίσεις για τη μελέτη των θρησκειών στο σχολικό επίπεδο, που αναφέρονται στη Σύσταση και είναι συνεπείς προς την οπτική της διαπολιτισμικής δεξιότητας που παρουσιάζεται παρακάτω. Και οι δύο αυτές προσεγγίσεις μπορούν να προσαρμοστούν σε συγκεκριμένες συνθήκες και ανάγκες και να συνδυαστούν με άλλες προσεγγίσεις. Περισσότερες διδακτικές προσεγγίσεις έχουν παρουσιαστεί από τους Grimmitt (2000) και Keast (2007). Επιπρόσθετα, αξίζει να δοθεί προσοχή σε μια συγκεκριμένη προσέγγιση που αναπτύχθηκε στη Νορβηγία και ταιριάζει στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Leganger-Krogstad 2011).

Η ενσωμάτωση της μελέτης μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στη μελέτη των θρησκειών, συζητείται ιδιαίτερα στο Κεφάλαιο 7, που περιλαμβάνει σύντομες προτάσεις για τρόπους με τους οποίους οι δειγματικές διδακτικές προσεγγίσεις που παρουσιάζονται στη συνέχεια, θα μπορούσαν να προσαρμοστούν κατά περίπτωση. Στο Κεφάλαιο 7 γίνεται επίσης αναφορά σε ζητήματα σχετικά με την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να προετοιμάσουν τη συνδυαστική διδασκαλία θρησκευτικών και μη θρησκευτικών κοσμοθεωριών.

Η βασική επιδίωξη ή ο στόχος της θρησκευτικής διάστασης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να αναπτύξει μια κατανόηση των θρησκειών. Αυτή η κατανόηση αναπτύσσεται με την απόκτηση επάρκειας που περιλαμβάνει επιλεγμένη γνώση, ανάπτυξη και εφαρμογή σχετικών δεξιοτήτων και καλλιέργεια κατάλληλων στάσεων, με φόντο την υπεράσπιση συγκεκριμένων αξιών, μεταξύ των οποίων συμπεριλαμβάνονται η ανεκτικότητα, ο σεβασμός του δικαιώματος των άλλων να κρατούν θρησκευτική ή μη θρησκευτική στάση, η ανθρωπινή αξιοπρέπεια και οι ιδιότητες του πολίτη.

Εδώ υιοθετείται η άποψη ότι κατ' αρχήν, είναι δυνατόν κάθε ένας και κάθε μία να έχει σε κάποιο βαθμό κατανόηση για τις θρησκείες, αλλά και για τις απόψεις των πιστών ή των ενεργών μελών μιας θρησκείας. Λαμβάνεται επίσης υπόψη η συζήτηση για τις διαπολιτισμικές δεξιότητες που εξακολουθεί να γίνεται στο πλαίσιο του Συμβουλίου της Ευρώπης. Όπως σημειώθηκε και παραπάνω αναφορικά με τους πιστούς σε μια θρησκεία, η δεξιότητα της «θρησκευτικής κατανόησης» είναι δυνατόν να συμπληρώσει ή να συνεισφέρει στη δεξιότητα της «κατανόησης των θρησκειών».

Διαπολιτισμική δεξιότητα των μαθητών και κατανόηση των θρησκειών

Σε γενικές γραμμές, η Σύσταση είναι σαφής σχετικά με τις πτυχές της ικανότητας που αναμένεται να αναπτύξουν οι μαθητές που μελετούν θρησκευτικές και μη θρησκευτικές πεποιθήσεις. Αυτή η ικανότητα θα πρέπει να αναπτυχθεί μέσα από:

- ▶ την ανάπτυξη στάσης ανεκτικότητας και σεβασμού στο δικαίωμα να έχει κάποιος συγκεκριμένη πίστη, στάσεις βασισμένες στην αναγνώριση του φυσικού ιδιώματος της αξιοπρέπειας και των θεμελιωδών ελευθεριών κάθε ανθρώπινου όντος
- ▶ την καλλιέργεια ευαισθησίας προς την ετερότητα των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων και τη θεώρησή της ως στοιχείο που συνεισφέρει στον πλούτο της Ευρώπης
- ▶ την εξασφάλιση ότι η διδασκαλία για την ετερότητα των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων συνάδει με τους σκοπούς της εκπαίδευσης στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, τα ανθρώπινα δικαιώματα και το σεβασμό στην ισότιμη αξιοπρέπεια όλων των ανθρώπων
- ▶ την προώθηση της επικοινωνίας και του διαλόγου ανάμεσα σε ανθρώπους από διαφορετικό πολιτισμικό, θρησκευτικό και μη θρησκευτικό υπόβαθρο
- ▶ την καλλιέργεια κοινωνικής ευαισθησίας και μετριοπάθειας στην έκφραση της ταυτότητάς του κάθε ανθρώπου
- ▶ την παροχή της δυνατότητας να δημιουργηθεί χώρος για διαπολιτισμικό διάλογο, ώστε να αποτραπεί ο θρησκευτικός ή πολιτισμικός διαχωρισμός
- ▶ την προώθηση γνώσεων για διαφορετικές όψεις της θρησκευτικής ετερότητας (σύμβολα, θρησκευτικά καθήκοντα κλπ.)
- ▶ την ενασχόληση με ευαίσθητα ή αμφιλεγόμενα ζητήματα που μπορεί να προκληθούν από την ετερότητα των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων
- ▶ την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής αξιολόγησης και προσέγγισης αναφορικά με την κατανόηση των απόψεων και του τρόπου ζωής διαφορετικών θρησκειών και μη θρησκευτικών πεποιθήσεων.
- ▶ την καταπολέμηση των προκαταλήψεων και των στερεότυπων απέναντι στο διαφορετικό, στοιχείων που εμποδίζουν τόσο τον διαπολιτισμικό διάλογο, όσο και την εκπαίδευση που σέβεται την ισότιμη αξιοπρέπεια όλων των ανθρώπων.
- ▶ την ενίσχυση της δυνατότητας των μαθητών να αναλύουν και να διερμηνεύουν αμερόληπτα τα πολλά και ποικίλα στοιχεία των πληροφοριών που σχετίζονται με την ετερότητα των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων, με την ετερότητα των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων, με την επιφύλαξη της ανάγκης σεβασμού των θρησκευτικών ή μη θρησκευτικών

τους πεποιθήσεων και με την επιφύλαξη της θρησκευτικής εκπαίδευσης που παρέχεται εκτός του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος. (Συμβούλιο της Ευρώπης 2008α).

Στην έκδοση του Συμβουλίου της Ευρώπης με τίτλο «Ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας μέσω της εκπαίδευσης» (Barret κ.ά. 2013), η διαπολιτισμική ικανότητα παρουσιάζεται ως συνδυασμός γνώσης, δεξιοτήτων και στάσεων, οι οποίες καθιστούν τους μαθητές ικανούς:

- ▶ να κατανοούν και να σέβονται ανθρώπους που αντιλαμβάνονται ότι έχουν διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες από τους ίδιους
- ▶ να ανταποκρίνονται κατάλληλα, αποτελεσματικά και με σεβασμό, όταν συνεργάζονται και επικοινωνούν με τέτοιους ανθρώπους
- ▶ να δημιουργούν θετικές και εποικοδομητικές σχέσεις με τέτοιους ανθρώπους
- ▶ να κατανοούν τον εαυτό τους και τις δικές τους πολλαπλές πολιτισμικές διασυνδέσεις μέσα από τη συνάντηση με την πολιτισμική «διαφορά».

Σ' αυτό το κείμενο προσδιορίζονται οι σχετικές δεξιότητες και στάσεις και παρατίθενται πολλές ιδέες για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Κάποιες βασικές ιδέες σχετικά με την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων συνδυάζονται με ενδεικτικά παραδείγματα διδακτικής για την «κατανόηση των θρησκειών» και αναφέρονται παρακάτω. Το κείμενο «*Ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας μέσω της εκπαίδευσης*», εστιάζει στην κατανόηση των άλλων στο συγκεκριμένο, συχνά πολύπλοκο, πολιτισμικό τους περιβάλλον. Η κατανόηση αναπτύσσεται εν μέρει όταν κάποιος μαθαίνει πώς να σχετίζεται με τους άλλους. Στο κείμενο επιβεβαιώνεται ότι ο αναστοχασμός αυτής της κατανόησης μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τις ποικίλες επιδράσεις που δέχονται. Υπονοείται επίσης μία αξιακή διάσταση ή όπως την περιέγραψε ένας από τους συγγραφείς «μια ηθική κοινωνική ευαισθησία προς την κατεύθυνση της γνώσης που παρακινεί για *υπεύθυνη σκέψη και πράξη πέρα από τη γνώση*, τις δεξιότητες και τις στάσεις» (Poulter 2013). Αυτή η αξιακή διάσταση σχετίζεται στενά με τον τρόπο που διαχειρίζονται οι νέοι τον εαυτό τους όταν διαλέγονται και είναι μέρος της συζήτησης για τη διαπολιτισμική ικανότητα, που είναι σε εξέλιξη στο Συμβούλιο της Ευρώπης (δες Κεφάλαιο 5, «η σχολική τάξη ως ασφαλής χώρος» και Κεφάλαιο 8 σχετικά με ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων).

Ενδεικτικές διδακτικές προσεγγίσεις

Στη συνέχεια αναφέρονται ενδεικτικά, δύο παραδείγματα διδακτικής προσέγγισης της θρησκευτικής διάστασης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που μνημονεύονται και στη Σύσταση. Σε κάθε περίπτωση εξηγείται ο τρόπος που μπορεί να χρησιμοποιηθεί η συγκεκριμένη προσέγγιση ώστε να αναπτύξει τη γνώση, τις δεξιότητες και τις στάσεις που συγκροτούν τη διαπολιτισμική ικανότητα. Δίνεται ένα περίγραμμα παραδειγμάτων που να μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Πρόκειται για την διερμηνευτική προσέγγιση (Jackson 1997, 2004: Κεφάλαιο 6, 2011β) και τη διαλογική προσέγγιση (π.χ. Irgrove 2001, 2003, 2013). Και οι δύο προσεγγίσεις προτρέπουν σε ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στον σχεδιασμό και στην αναθεώρηση των μαθησιακών μεθόδων.

Η διερμηνευτική προσέγγιση «προτρέπει προς μια ευέλικτη κατανόηση των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων και αποφεύγει να τις τοποθετήσει σε ένα άκαμπτο προκαθορισμένο πλαίσιο (Συμβούλιο της Ευρώπης 2008α). Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε τάξεις όπου υπάρχει λιγότερη ή περισσότερη θρησκευτική ποικιλομορφία.

Η διαλογική προσέγγιση καθιστά τους μαθητές ικανούς να «διαλέγονται με άλλα πρόσωπα, που έχουν διαφορετικές αξίες και ιδέες» (Συμβούλιο της Ευρώπης 2008α). Είναι ιδιαίτερα χρήσιμη σε θρησκευτικά και πολιτισμικά ποικιλόμορφες τάξεις, αλλά μπορεί να εφαρμοστεί και σε διαφορετικές συνθήκες.

Και οι δύο αυτές προσεγγίσεις έχουν σκοπό να δημιουργήσουν ατμόσφαιρα «ασφαλούς χώρου» στην τάξη (δες Κεφάλαιο 5). Φυσικά με την ιδέα της ικανότητας όπως παρουσιάζεται στο κείμενο του Συμβουλίου της Ευρώπης μπορούν να συνδεθούν και άλλες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις, οπότε καλό θα είναι, όσοι το χρησιμοποιούν, να το προσαρμόσουν και να αναπτύξουν μεθόδους, που αντιστοιχούν στο δικό τους συγκεκριμένο πλαίσιο και στις δικές τους ανάγκες.

Η διερμηνευτική προσέγγιση

Η διερμηνευτική προσέγγιση εστιάζει στη δυναμική σχέση ανάμεσα στις θρησκείες, στις ομάδες διαφόρων ειδών που υπάρχουν στο εσωτερικό τους και στα άτομα που ταυτίζονται με τέτοιες ομάδες. Έχει σκοπό να αποφύγει τα στερεότυπα, καθ' όσον αναγνωρίζει ότι άτομα με συγκεκριμένο θρησκευτικό υπόβαθρο είναι δυνατόν να ζουν, να κατανοούν και σε κάποια θέματα να περιγράφουν τη θρησκεία τους με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που παρουσιάζεται γενικά, για παράδειγμα από τον τρόπο που περιγράφεται στα σχολικά βιβλία. Η διερμηνευτική προσέγγιση τείνει ευήκοον ους στα ερευνητικά ευρήματα που δείχνουν ότι οι νέοι αισθάνονται πως κάποιες πηγές που χρησιμοποιούνται στο σχολείο δεν αντιπροσωπεύουν το δικό τους θρησκευτικό υπόβαθρο με επάρκεια και ακρίβεια (π.χ. Jackson κ.ά. 2010, Moulin 2011).

Η διερμηνευτική προσέγγιση εξετάζει τα άτομα στο πλαίσιο των διάφορων, συχνά θρησκευτικών, ομάδων όπου ανήκουν. Η κατανόηση τέτοιων ομάδων σχετίζεται με την ανάπτυξη ευρείας κατανόησης για τη συγκεκριμένη θρησκεία με την οποία σχετίζονται αυτά τα άτομα. Η διαδικασία της μάθησης μπορεί να ακολουθήσει διαφορετικές κατευθύνσεις, αρχίζοντας από τη μελέτη ενός συγκεκριμένου προσώπου ή μιας θρησκευτικής ομάδας (ίσως κάποιας ομολογίας ή σέκτας) ή από τους γενικούς όρους μιας θρησκείας, όπως ο Χριστιανισμός, το Ισλάμ ή ο Ινδουισμός. Αυτό που έχει βασική σημασία είναι ότι με την εξέταση της σχέσης ανάμεσα στα άτομα, τις ομάδες και γενικότερα τις θρησκείες, αυξάνεται η κατανόηση.

Η διερμηνευτική προσέγγιση εστιάζει επίσης στην προσπάθεια διερμηνείας της θρησκευτικής γλώσσας και των συμβόλων. Χρησιμοποιεί ως αφετηρία τον υπάρχοντα βαθμό κατανόησης των μαθητών, ώστε να κάνει ένα φανταστικό άλμα, σε μια προσπάθεια να συλλάβει τις θρησκευτικές έννοιες των άλλων.

Επίσης, όπως ακριβώς στην έκδοση «*Ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας μέσω της εκπαίδευσης*» του Συμβουλίου της Ευρώπης, το να διαμορφώνουν οι μαθητές άποψη για τη μάθησή τους θεωρείται μέσω αυτογνωσίας, η διερμηνευτική προσέγγιση υιοθετεί μια παρόμοια άποψη, δίνοντας έμφαση στην ιδέα της ανατροφοδότησης.

Η διερμηνευτική προσέγγιση εστιάζει σε τρεις βασικές αρχές που αφορούν τη μάθηση σχετικά με τις θρησκείες:

- ▶ πώς απεικονίζονται και πώς παρουσιάζονται οι θρησκείες στους μαθητές (παρουσίαση)
- ▶ πώς διερμηνεύουν οι μαθητές τη θρησκευτική γλώσσα και τα σύμβολα (διερμηνεία)
- ▶ πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές στη μάθησή τους σχετικά με τις θρησκείες (ανατροφοδότηση)

Οι επιμορφωτές εκπαιδευτικών και οι εκπαιδευτικοί, στη βάση των τριών αυτών βασικών αρχών, μπορούν να εργαστούν δημιουργικά και να σχεδιάσουν τη δική τους στρατηγική, ανάλογα με τις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών τους. Σχετικά παραδείγματα εφαρμογής των αρχών της διερμηνευτικής προσέγγισης, όπου εκπαιδευτικοί (συχνά με τη στενή συνεργασία των μαθητών τους) και επιμορφωτές εκπαιδευτικών χρησιμοποίησαν ποικίλες στρατηγικές, υπάρχουν στο Irgrave, Jackson and O'Grady (2009) και στο Miller, O'Grady and McKenna (2013)

Παρουσίαση

Για την παρουσίαση των θρησκειών, η διερμηνευτική προσέγγιση χρησιμοποιεί τρία αλληλένδετα «ξεπίπεδα».

Άτομα

Κάθε άτομο είναι μοναδικό. Στο ατομικό επίπεδο έχουμε τη δυνατότητα να εκτιμήσουμε το ανθρώπινο πρόσωπο της θρησκείας με τον καλύτερο τρόπο και να ακούσουμε ιστορίες που σπάζουν τα στερεότυπα. Μπορεί να είναι η ιστορία διαπρεπών διεθνών προσωπικοτήτων, ιστορίες βασισμένες σε συνεντεύξεις που θα έπαιρναν τα παιδιά από άτομα του περιβάλλοντός τους ή οι δικές τους προσωπικές ιστορίες. Όπως σημειώθηκε παραπάνω, διάφορες έρευνες έδειξαν ότι υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι μαθητές αισθάνονται ότι η απεικόνιση των θρησκειών τους στα σχολικά βιβλία και τις πηγές δεν ταιριάζουν με τη δική τους θρησκευτική γνώση και εμπειρία, όπως τη ζουν σε συγκεκριμένες ομάδες και παραδόσεις (για παράδειγμα, Jackson κ.ά. 2010, Moulin 2011). Υπ' αυτή την έννοια, η διερμηνευτική προσέγγιση έχει στόχο να δώσει στους νέους τη δική τους φωνή.

Ομάδες

Στο επόμενο επίπεδο βρίσκονται οι «ομάδες». Μπορεί να είναι ομολογιακές ομάδες ή σέκτες, ή συνδυασμός τους με άλλα είδη ομάδων, όπως εθνικές ομάδες. Για παράδειγμα, μια εργασία βασισμένη σε οικογένεια με Ισλαμικό υπόβαθρο ή με μέλη της τοπικής εκκλησίας, θα προσέφερε πληροφορίες γι' αυτές τις ομάδες και παράλληλα θα επηρέαζε και θα προσέθετε πληροφορίες στην κατανόησή μας για το ζήτημα της θρησκείας γενικότερα.

Θρησκείες

Η θρησκεία ή η «θρησκευτική παράδοση» αποτελεί το ευρύτερο επίπεδο. Για παράδειγμα ο όρος «Χριστιανισμός» περιλαμβάνει όλες τις διαφορετικές ομολογιακές και

πολιτισμικές του εκφράσεις. Γίνεται αμέσως σαφές πως θα ήταν αδύνατον για κάποιον ατομικά, να κατέχει το σύνολο αυτού του όρου. Παράλληλα, διαφορετικοί χριστιανοί και μη, θα είχαν διαφορετική άποψη για το περιεχόμενο αυτής της παράδοσης. Δεν έχει σημασία. Καθένας από εμάς (εκπαιδευτικός ή μαθητής) σταδιακά, έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει τη δική του άποψη για τις θρησκείες και τη σχέση που έχουν μεταξύ τους. Κάθε φορά που μαθαίνουμε κάτι καινούριο, η πρότερη κατανόησή μας δέχεται πρόκληση και μπορεί να μετασχηματιστεί. Σ' αυτό το επίπεδο ταιριάζει περισσότερο η συζήτηση και η ανάλυση βασικών εννοιών. Η προσωρινή κατανόηση βασικών εννοιών εξασφαλίζει ένα πλαίσιο κατανόησης που μπορεί να μετασχηματιστεί καθώς αυξάνεται η μάθηση.

Η χρήση των επιπέδων δεν έχει στόχο να κατακερματίσει τις θρησκείες. Η σχέση των ατόμων, των ομάδων και της παράδοσης είναι εκείνη, που όταν χρησιμοποιείται συνδυαστικά, μπορεί να προσφέρει πληροφορίες για τη θρησκεία όπως βιώνεται και ασκείται από τους ανθρώπους, αλλά και από τη θρησκευτική ζωή των μαθητών στο σχολείο. Με τη χρήση των τριών επιπέδων μπορεί κάποιος να επιλέξει διαφορετική αφετηρία για την εξερεύνηση των θρησκειών: τη θρησκευτική προοπτική ενός συγκεκριμένου ατόμου, όπως ο Μάρτιν Λούθερ Κινγκ ή ο Δαλάϊ Λάμα, την προοπτική μιας συγκεκριμένης κοινότητας ή ομολογίας στο εσωτερικό μιας θρησκείας (στο Κεφάλαιο 9 δίνονται παραδείγματα θεμάτων που αφορούν στον σύνδεσμο του σχολείου με εξωσχολικές κοινότητες), ή τη μελέτη κάποιου κειμένου που είναι βασικό για μια ολόκληρη θρησκευτική παράδοση.

Διερμηνεία

Εδώ, η κεντρική ιδέα είναι να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε όσο το δυνατόν πιο αυθεντικά το νόημα της θρησκευτικής γλώσσας κάποιου άλλου προσώπου. Για να γίνει αυτό, δεν χρειάζεται να καταστείλει κάποιος την κατανόηση που έχει, προσπαθώντας να μπει στη θέση κάποιου άλλου. Επιχειρεί μάλλον να χρησιμοποιήσει την υπάρχουσα κατανόησή του ως αφετηρία, ώστε να πραγματοποιήσει ένα φανταστικό άλμα για να αποκτήσει νόημα αυτό που ο άλλος εξηγεί, ακόμα κι αν η κοσμοθεωρία του μαθητή είναι πολύ διαφορετική από αυτού του ανθρώπου, της ομάδας ή της παράδοσης που μελετάται. Για παράδειγμα, αν συγκεντρωθούν διάφορες προσωπικές κατανοήσεις του όρου «πόνος», μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αφετηρία για να κατακτηθεί η πολυεπίπεδη Βουδιστική ιδέα της *dukkha*, που συνήθως μεταφράζεται ως πόνος, άγχος, στρες, ή ανικανοποίητο.

Η προσέγγιση αυτή λαμβάνει υπόψη της ότι διαφορετικοί θρησκευόμενοι χρησιμοποιούν θρησκευτική γλώσσα με διαφορετικούς τρόπους. Κάποιος κυριολεκτεί πάντα. Κάποιος άλλος χρησιμοποιεί μεταφορές, οπότε το νόημα που αποδίδει στις λέξεις μπορεί να διαφέρει από την κυριολεκτική τους κατανόηση. Κάποιος άλλος χρησιμοποιεί συνέντευξη, ζητά από τους άλλους να εξηγήσουν τι εννοούν όταν χρησιμοποιούν θρησκευτική γλώσσα (δες Κεφάλαιο 9).

Ανατροφοδότηση

Η διερμηνευτική προσέγγιση ασχολείται με την απόπειρα κατανόησης του νοήματος της θρησκευτικής γλώσσας, των συμβόλων και των τρόπων ζωής, αλλά ενδιαφέρεται

επίσης για τη συζήτηση των ζητημάτων που σχετίζονται με την αλήθεια και τη σχέση νοήματος και αλήθειας (π.χ. όταν κάποιος ισχυρίζεται ότι κάτι είναι αλήθεια, τι ακριβώς εννοεί)

Η ανατροφοδότηση προσφέρει ευκαιρία στους μαθητές να αναστοχαστούν για τη δική τους τρέχουσα κατανόηση και τις αξίες σε σχέση με όσα έχουν μάθει. Δεν συνεπάγεται ότι θα υιοθετήσουν τις απόψεις που μελέτησαν, αλλά ότι χρησιμοποιώντας τη νέα κατανόηση, θα αυξήσουν την αυτογνωσία και την κριτική εξέταση των προσωπικών τους παραδοχών. Σχετικός είναι ο Γερμανικός όρος *Bildung* που δεν συμπεριλαμβάνει μόνο τη γνώση και την κατανόηση, αλλά και τη διάσταση της ανατροφοδότησης.

Η ανατροφοδότηση προβλέπει επίσης τη δυνατότητα να ασκηθεί αποστασιοποιημένη και δημιουργική κριτική του υλικού που μελετήθηκε. Οι δύο διαφορετικές διαστάσεις της ανατροφοδότησης – η προσέγγιση του υλικού με σκοπό την κατά το δυνατόν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση προς τους άλλους και η αποστασιοποίηση από αυτό με σκοπό την εφαρμογή κριτικής ικανότητας, είναι δυνατόν να χωριστούν σε ποικίλες πιθανές δραστηριότητες, μεταξύ των οποίων:

- ▶ **Αυτογνωσία:** το να αντιλαμβάνεται κάποιος περισσότερο τις απόψεις και τις προκαταλήψεις του και να μαθαίνει πώς να τις εξετάζει και να τις αμφισβητεί (λαμβάνοντας υπόψη τις επιδράσεις που τις διαμόρφωσαν)
- ▶ **Αξίες που σχετίζονται με άλλες θρησκείες:** το να συζητά κάποιος και να καταγράφει αξίες που αποδέχονται όσοι μελετήθηκαν ως άτομα, ομάδες ή θρησκεία και έχουν τη ρίζα τους σε θρησκευτική παράδοση, και το να τις συγκρίνει και να τις αντιπαραβάλλει με τις δικές του αξίες. Μεταξύ άλλων, να εντοπίζει κοινές αξίες που είναι πιθανόν να έχουν ρίζες σε διαφορετικούς τρόπους ζωής ή που συμπίπτουν με τις δικές του, αλλά δεν είναι ταυτόσημες (δες Κεφάλαιο 8, για τα ανθρώπινα δικαιώματα).
- ▶ **Μάθηση από τις αξίες των άλλων:** το να εξετάζει κάποιος τον τρόπο με τον οποίο προσωπικές αξίες των ατόμων, ομάδων ή παραδόσεων που μελετήθηκαν σχετίζονται ή συνεισφέρουν στις κοινωνικές αξίες, όπως στην ιδιότητα του ενεργού πολίτη. Αυτή η διαδικασία εγείρει ερωτήματα για την ανεκτικότητα και τον σεβασμό στις κοσμοθεωρίες των άλλων ή για τον τρόπο που τα άτομα τις εφαρμόζουν στη ζωή τους (εμπνέει αυτή η θέση το σεβασμό μου;) και αναγνωρίζει τον τρόπο που αυτές οι αξίες ή οι πράξεις συγκεκριμένων ατόμων και ομάδων θα μπορούσαν να αναγνωριστούν από την ευρύτερη κοινωνία ως θετική συνεισφορά στην κοινωνική αρμονία.
- ▶ **Ομοιότητες και διαφορές με την προσωπική πίστη και αξίες:** το να εξετάζει κάποιος πώς η ατομική πίστη στο πλαίσιο των ομάδων και της παράδοσής τους, διαφέρει, μοιάζει ή συμπίπτει με τα δικά του πιστεύω.
- ▶ **Βελτίωση των μεθόδων μελέτης:** το να αναστοχάζεται κάποιος για τις μεθόδους έρευνας που χρησιμοποιήθηκαν ως τώρα και να προτείνει τρόπους βελτίωσής τους, ώστε να αποκτήσει καλύτερη και βαθύτερη κατανόηση των άλλων.

Προσαρμογή των δραστηριοτήτων ανατροφοδότησης σε διαφορετικά εθνικά πλαίσια

Σε κάποια εθνικά πλαίσια όλες οι παραπάνω δραστηριότητες ανατροφοδότησης είναι δυνατόν να εφαρμοστούν, αν οι εκπαιδευτικοί τις διαχειριστούν και τις εφαρμόσουν

καλά, στον ασφαλή χώρο της τάξης, με κατάλληλους βασικούς κανόνες ευγένειας κλπ. Σε κάποια άλλα εθνικά πλαίσια, η συζήτηση για προσωπικές θέσεις θα μπορούσε να θεωρηθεί ακατάλληλη. Σε τέτοιες περιπτώσεις το στοιχείο της ανατροφοδότησης είναι δυνατόν να περιοριστεί στην εξέταση των κοινωνικών (παρά των ατομικών) επιπτώσεων της πίστης και των αξιών ενός συγκεκριμένου περιβάλλοντος – όπως ζητήματα που σχετίζονται με την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, τις προκαταλήψεις, τη διαπολιτισμική και διαθρησκευτική κατανόηση. Ο Bruce Grelle έχει γράψει για την εφαρμογή αυτού του μοντέλου στις συνθήκες που προβλέπονται στην Αμερική (Grelle 2006).

Διαπολιτισμικότητα και διερευνητική προσέγγιση

Πώς μπορεί η χρήση της διερευνητικής προσέγγισης να αναπτύξει τη διαπολιτισμικότητα; Οι βασικές αρχές της διερευνητικής προσέγγισης μπορούν να εκφραστούν με κριτήριο τη γνώση, τις δεξιότητες και τις στάσεις που απαιτούνται ώστε να αναπτυχθεί η διαπολιτισμικότητα, με τον τρόπο που αναλύεται στην έκδοση του Συμβουλίου της Ευρώπης με τίτλο «*Ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας μέσω της εκπαίδευσης*». Για παράδειγμα,

Η παρουσίαση απαιτεί:

Γνώση και κατανόηση:

- ▶ των βασικών εννοιών που σχετίζονται με μια συγκεκριμένη θρησκεία ή θρησκευτική παράδοση
- ▶ των απόψεων, της πρακτικής και της πίστης ομάδων που υπάρχουν στο εσωτερικό μιας συγκεκριμένης θρησκείας
- ▶ παραδειγμάτων βασικών κειμένων, της ιστορίας τους κλπ.
- ▶ παραδειγμάτων που προβάλουν την ετερότητα πίστης και πράξης στο εσωτερικό των θρησκειών.

Δεξιότητες όπως:

- ▶ ακρόαση ανθρώπων από άλλες θρησκείες
- ▶ αλληλεπίδραση με ανθρώπους από άλλες θρησκείες
- ▶ συλλογή αξιόπιστων πληροφοριών για άλλες θρησκείες
- ▶ μεσολάβηση για ανταλλαγές που αφορούν στις θρησκείες

Στάσεις όπως:

- ▶ σεβασμός στο δικαίωμα κάθε προσώπου να έχει συγκεκριμένη θρησκευτική ή μη θρησκευτική άποψη
- ▶ ανοικτό πνεύμα προς τους ανθρώπους από διαφορετικές θρησκείες και πολιτισμούς
- ▶ άνοιγμα προς τη γνώση για διαφορετικές θρησκείες
- ▶ βούληση αποφυγής της επικριτικής διάθεσης
- ▶ προθυμία στην ανοχή της αμφισημίας
- ▶ εκτίμηση της θρησκευτικής και πολιτισμικής ετερότητας.

Η διερμηνεία απαιτεί:

Γνώση και κατανόηση:

- ▶ των βασικών εννοιών που σχετίζονται με μια συγκεκριμένη θρησκεία

- ▶ των απόψεων, της πρακτικής και της πίστης ομάδων που υπάρχουν μέσα σε μια συγκεκριμένη θρησκεία

Δεξιότητες όπως:

- ▶ ενσυναίσθησης
- ▶ ευρείας αντίληψης
- ▶ ικανότητα συναναστροφής και ακρόασης ανθρώπων από διαφορετικές θρησκείες
- ▶ δεξιότητες του διαλέγεσθαι

Στάσεις όπως:

- ▶ ανοικτή διάθεση προς θρησκευόμενους ανθρώπους ή μέλη άλλων θρησκειών ή άλλων κλάδων της θρησκείας κάποιου
- ▶ θέληση αποφυγής της επικριτικής διάθεσης, ανοχή στην αμφισημία
- ▶ εκτίμηση της θρησκευτικής και πολιτισμικής ετερότητας
- ▶ ευελιξία στην πολιτισμική και επικοινωνιακή συμπεριφορά.

Η ανατροφοδότηση απαιτεί:

Γνώση και κατανόηση:

- ▶ των βασικών εννοιών που σχετίζονται με μια ή πολλές συγκεκριμένες θρησκευτικές παραδόσεις
- ▶ των απόψεων, της πρακτικής και της πίστης ομάδων που υπάρχουν σε μια συγκεκριμένη θρησκεία
- ▶ των προσωπικών απόψεων και παραδοχών

Δεξιότητες όπως η:

- ▶ ακρόαση ανθρώπων από άλλες θρησκείες και θρησκευτικές ομάδες
- ▶ συναναστροφή με ανθρώπους από άλλες θρησκείες και θρησκευτικές ομάδες
- ▶ ενσυναίσθηση
- ▶ ευρεία αντίληψη
- ▶ αξιολόγηση των αντιλήψεων διαφορετικών θρησκειών και μη θρησκευτικών πεποιθήσεων, προσωπικών ή των άλλων
- ▶ επίγνωση προσωπικών προκαταλήψεων και κρίσεων
- ▶ ευελιξία και προσαρμοστικότητα σε πολιτισμική και επικοινωνιακή συμπεριφορά

Στάσεις όπως η:

- ▶ επανεξέταση των προσωπικών πιστεύω και ισχυρισμών
- ▶ θέληση μάθησης από τους άλλους
- ▶ προθυμία στην άσκηση αντικειμενικής και ισορροπημένης κριτικής σε διαφορετικές θρησκευτικές και μη θρησκευτικές θέσεις

Το παρακάτω παράδειγμα δείχνει τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη διερμηνευτική προσέγγιση δημιουργικά. Ο Kevin O'Grady, εκπαιδευτικός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εργάστηκε με μαθητές 12 έως 13 ετών. Οι μαθητές (αρχικά) είχαν ελάχιστα κίνητρα. Το σχολείο βρίσκεται σε αστική περιοχή, πλειοψηφούν οι «λευκοί» μαθητές και δεν υπήρχαν στην τάξη παιδιά από μουσουλμανικές οικογένειες.

Ενδεικτικό παράδειγμα – Έρευνα δράση και η διερμηνευτική προσέγγιση

■ « Σχεδιάσα και εφαρμόσα ένα σχέδιο δράσης στην τάξη για περισσότερο από 12 εβδομάδες χρησιμοποιώντας παρατήρηση, συνεντεύξεις και ανάλυση των ημερολογίων που κράτησαν οι μαθητές. Οι μαθητές συνέβαλαν στην έρευνα προσδιορίζοντας τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους. Η συνεισφορά τους βοήθησε τον προγραμματισμό της εργασίας μας στο Ισλάμ. Οι μαθητές κατέγραψαν στα ημερολόγιά τους κάθε νέα ιδέα και την αξιολόγηση της πορείας της εργασίας. Επίσης καταχώρησαν τις απαντήσεις στις ερωτήσεις που δέχτηκαν στις ομαδικές συνεντεύξεις.

■ Ανέλυσα τις καταγραφές των ημερολογίων και αναθεώρησα το πρόγραμμα της μελέτης μας ώστε να λάβω υπόψη μου τις ιδέες των μαθητών. Οι μαθητές, όπως έγραψαν στο ημερολόγιό τους, προτιμούσαν να προσεγγίσουν το Ισλάμ με θέματα που τους ενδιέφεραν ιδιαίτερα.

■ Στα ημερολόγιά τους έγραψαν (υπήρχαν πολλές αναφορές) ότι τους ενδιέφερε η ενδυμασία και η μόδα. Ξεκινώντας από αυτό προχώρησα στις απορίες τους για την Ισλαμική ενδυμασία, χρησιμοποιώντας παραδείγματα από επιλεγμένες ιστορίες από τα μέσα ενημέρωσης, συσχετίζοντάς τις ευρύτερα με το Ισλάμ. Η περιέργειά τους για τη συμβολική σημασία της ενδυμασίας και η γοητεία που τους ασκεί η μόδα τράβηξε το ενδιαφέρον τους στην Ισλαμική ενδυμασία. Παρόμοια θέματα όπως η στάση των μαθητών για την ενδυμασία και η σύγκρισή της με τον Ισλαμικό αντίστοιχο κώδικα ενσωματώθηκαν στα σχέδια μαθήματος. Στα σχέδια μαθήματος έλαβα υπόψη μου τα ενδιαφέροντα των μαθητών και συμπεριέλαβα εργασία για τη στάση των μαθητών έναντι της ενδυμασίας και τη σύγκρισή της με τους Ισλαμικούς αντίστοιχους κώδικες. Το θέμα εμπλουτίστηκε με έναν ακόμη σκοπό: να διαπιστώσω αν το Ισλαμικό υλικό θα μπορούσε να προκαλέσει επανεξέταση της ίδιας της στάσης των μαθητών για την ενδυμασία, την οικογενειακή ζωή ή για άλλα ερωτήματα που είχαν θέσει.

■ Οι μαθητές αναγνώρισαν ότι δραστηριότητες όπως η τέχνη, η δημιουργική γραφή και η συζήτηση για τα βίντεο ήταν σημαντικές, η δημοφιλέστερη όμως ερευνητική δραστηριότητα ήταν το θέατρο. Τα ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τόσο για το Ισλάμ (για τους Μουσουλμάνους, την πίστη και τις ιδέες τους) όσο και για τα πρόσωπα και την κοινωνία (προσωπικά και θρησκευτικά ερωτήματα αλλά και ζητήματα που αφορούν την κοινωνία και ευρύτερα τον κόσμο).

■ Οι καταγραφές των μαθητών στα ημερολόγιά τους και η καταγραφή των δικών μου παρατηρήσεων επιβεβαίωσε ότι οι μαθητές έδωσαν μεγάλη σημασία σε ότι έμαθαν για τον εαυτό τους και το Ισλάμ. Έθεσαν ερωτήματα για το έθνος και την εθνική ταυτότητα, οπότε μας δόθηκε η δυνατότητα να τα ερευνήσουμε και να ασχοληθούμε παράλληλα με τη μελέτη των θρησκειών, με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη.

■ Οι μαθητές σχεδίασαν πρωτότυπες δραστηριότητες -όπως για παράδειγμα για την Ισλαμική αμφίεση- ανέλυσαν τη σχέση της με τον εκφοβισμό, ερεύνησαν τους σχετικούς Ισλαμικούς κανόνες και χρησιμοποίησαν θεατρικές τεχνικές ώστε να εξερευνήσουν την εμπειρία του αποκλεισμού, στην περίπτωση που φορούσαν κάποιο είδος θρησκευτικής αμφίεσης στο σχολείο. Ήταν ευχάριστο ότι στις συζητήσεις που ακολουθούσαν τις δραστηριότητες, οι μαθητές έδειξαν μεγάλο βαθμό ωριμότητας.

■ Συζητήθηκαν ζητήματα σχετικά με την εκπροσώπηση τόσο του Ισλάμ ως θρησκείας, όσο και ατομικά των Μουσουλμάνων στο περιβάλλον του σχολείου, της οικογένειας και στην παρουσίασή του από τα μέσα ενημέρωσης. Στις συζητήσεις για το νόημα των βασικών εννοιών και των συμβόλων (και της ενδυμασίας), συμπεριλήφθηκαν ζητήματα διερμηνείας. Θέματα αναστοχασμού καλύφθηκαν με τη μετακίνηση από τα προσωπικά ενδιαφέροντα και τις ανησυχίες των μαθητών προς αντίστοιχα παραδείγματα από το Ισλάμ που μελετούσαμε, και αντίστροφα».

Περισσότερα για την εργασία του Kevin O'Grady's στα O'Grady 2008, 2009, 2013.

Η διαλογική προσέγγιση

Υπάρχουν διάφορες διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά και νέους που αφορούν στη μελέτη των θρησκειών και εστιάζουν στον διάλογο (Castelli 2012; Ipgrave 2013; Jackson 2004, Κεφάλαιο 7; Keast 2007; Leganger-Krogstad 2011; Weisse και Knauth 1997). Επίσης, ένα μέρος της έρευνας της REDCo (Θρησκεία στην Εκπαίδευση: Συμβολή στον Διάλογο ή Αιτία Συγκρούσεων στη Μεταμόρφωση των Κοινωνιών στις Ευρωπαϊκές Χώρες), αναφέρεται ιδιαίτερα στον διάλογο ως διδακτική προσέγγιση (π.χ. η εργασία των Knauth, von der Lippe, Kozyrev και Schihalejev). Θα αναφερθούν περισσότερα για το θέμα αυτό στο Κεφάλαιο 5, όπου συζητείται ο «ασφαλής χώρος». Ο διάλογος για να προχωρήσει σε ιδέες και τρόπους σκέψης διαφορετικές από αυτές που έχει κάποιος, απαιτεί κατάλληλες στάσεις και δεξιότητες. Χρειάζεται η ικανότητα «να θέτει ερωτήματα, να ακούει, να απαντά, να αιτιολογεί, να εξηγεί, να αναρωτιέται και να διερευνά ιδέες, να αναλύει προβλήματα, να διαμορφώνει υποθέσεις και να αναπτύσσει λύσεις, να συζητά, να διαφωνεί, να εξετάζει στοιχεία, να υπερασπίζεται, να ερευνά σε βάθος, να αξιολογεί επιχειρήματα» (Alexander 2006: 5). Ο Castelli, στον «διάλογο πίστης» όπως ονομάζει την προσέγγισή του, χρησιμοποιεί έρευνα θρησκευτικών και μη θρησκευτικών κοσμοθεωριών, ώστε να πετύχει δύο στόχους: να αναπτύξει δεξιότητες και στάσεις που διδάσκουν στους μαθητές τρόπους να ανταποκρίνονται στην πίστη των άλλων, καθώς εξελίσσουν την ικανότητα να προσδιορίζουν τη δική τους πίστη (Castelli 2012).

Η προσέγγιση του διαλόγου από την Ipgrave –την οποία θα χρησιμοποιήσουμε εδώ ως παράδειγμα- είχε καλά αποτελέσματα σε σχολεία με πολυθρησκευτικό και πολυπολιτισμικό πληθυσμό. Εκμεταλλεύεται την ετοιμότητα των παιδιών να ασχοληθούν με θρησκευτικά ερωτήματα και την ικανότητά τους να αξιοποιούν τη θρησκευτική γλώσσα καθώς συνεργάζονται με τους συνομήλικούς τους στο σχολείο και σε άλλα συνεργαζόμενα σχολεία. Η Ipgrave ανέπτυξε την εργασία της σε συνεργασία με

παιδιά δημοτικού 8-11 ετών, όμως μπορεί να γίνει προσαρμογή και για μεγαλύτερους μαθητές (Iprgrave 2003, 2013).

Σε αυτή την προσέγγιση ο εκπαιδευτικός δρα ως συντονιστής, προκαλεί και διευκρινίζει ερωτήματα. Οι μαθητές δραστηριοποιούνται περισσότερο, καθ' ότι λογίζονται ως συνεργάτες της διδασκαλίας και της μάθησης. Η προσέγγιση αυτή αποδείχθηκε ότι αυξάνει την αυτοεκτίμηση των παιδιών, προσφέρει ευκαιρίες ανάπτυξης των κριτικών τους δεξιοτήτων, βοηθά τα παιδιά με χαμηλές επιδόσεις να εκφραστούν και δημιουργεί κλίμα ηθικής σοβαρότητας. Βοήθησε τα παιδιά να ασχοληθούν με έννοιες και ιδέες διαφορετικών θρησκευτικών παραδόσεων, να αναστοχαστούν για τη δική τους συμμετοχή και να αιτιολογήσουν τις απόψεις τους. Τα παιδιά συζήτησαν για τη διαδικασία με την οποία έφτασαν στα συμπεράσματά τους, κατανόησαν πως μπορεί να υπάρχουν εναλλακτικές απόψεις και αναγνώρισαν την αξία που έχει το να υπολογίζουν τα επιχειρήματα των άλλων.

Στη δοκιμαστική φάση αυτής της προσέγγισης βρέθηκε ότι η απ' ευθείας επαφή με τον θρησκευτικό πλουραλισμό (ή η έμμεση επικοινωνία με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) κινητοποίησε τα παιδιά στο να εξερευνήσουν θρησκευτικά ζητήματα. Επιπρόσθετα είναι αξιοσημείωτο ότι τα παιδιά δεν εξέφρασαν συγκρητιστικές στάσεις, δεν θεώρησαν ότι όλες οι θρησκείες κατέχουν εξίσου την αλήθεια (ή είναι σε λάθος κατεύθυνση). Η προσέγγιση του διαλόγου έχει ποικίλα στοιχεία:

- ▶ Πρώτο στοιχείο είναι η αποδοχή της ετερότητας, της διαφοράς και της αλλαγής –που επιτυγχάνεται με την συχνή ενασχόληση με διαφορετικές απόψεις, αντιλήψεις και ιδέες, και την αξιοποίηση των διαφορετικών εμπειριών και επιρροών στο κοινωνικό υπόβαθρο των παιδιών.
- ▶ Δεύτερο στοιχείο αποτελεί το να είναι κάποιος ανοικτός και να ανταποκρίνεται θετικά στη διαφορά. Η ανταλλαγή διαφορετικών απόψεων ωφελεί όλους όσους συμμετέχουν στον διάλογο. Το στοιχείο αυτό ενισχύεται από τη δημιουργία σχολικού κλίματος που σέβεται την ετερότητα (τηρώντας τους περιορισμούς που αναπτύσσονται παρακάτω, στο Κεφάλαιο 5 για τον «ασφαλή χώρο» και στο Κεφάλαιο 8 για τα ανθρώπινα δικαιώματα). Οι ίδιοι οι μαθητές διαμορφώνουν βασικούς κανόνες για τη μελέτη των θρησκειών. Τα παιδιά αναγνωρίζουν ιδέες όπως το σεβασμό στη θρησκεία του καθενός, τη συζήτηση και τη σοβαρή ενασχόληση με τις διαφορές, την ετοιμότητά τους να μαθαίνουν καινούρια πράγματα για άλλες αλλά και για τη δική τους θρησκεία. Οι μαθητές προτρέπονται να διαμορφώνουν τις δικές τους ερωτήσεις, όταν ασχολούνται με άλλες θέσεις για τη θρησκεία ή τουλάχιστον όταν διαμορφώνουν τις ερωτήσεις που θα θέσουν σε επισκέπτες ομιλητές (δες Κεφάλαιο 9).
- ▶ Το τρίτο στοιχείο είναι η συζήτηση και ο διάλογος. Χρησιμοποιούνται διαφορετικά κίνητρα ώστε να τεθούν τα ερωτήματα και τα θέματα για διάλογο, όπως ιστορίες και κείμενα, υποθέσεις εργασίας, αποσπάσματα κειμένων ή παραθέματα που εκφράζουν διαφορετικές απόψεις, φωτογραφίες ή αποσπάσματα ταινιών, ή παραδείγματα από τη διδασκαλία διαφόρων θρησκειών. Τα παιδιά ασχολούνται επίσης εισαγωγικά με ζητήματα ηθικής (όπως τα επιχειρήματα υπέρ ή κατά της χρήσης βίας ή της αφαίρεσης της ζωής των ζώων) ή ζητήματα πίστης (όπως αν μπορεί να υπάρχει ζωή μετά το θάνατο).

Η εφαρμογή του μοντέλου

Στη φάση της δοκιμής του διαλογικού μοντέλου αρχικά με έρευνα δράση σε ένα αστικό δημοτικό σχολείο, οι πρώτες πληροφορίες προέκυψαν από την ετερότητα των μαθητών του ίδιου του σχολείου, σε συνδυασμό με την εμπειρία παιδιών από άλλα δημοτικά σχολεία της περιοχής, με τα οποία επικοινωνούσαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Οι συζητήσεις στην τάξη εμπλουτίστηκαν με:

- ▶ παραθέματα από ανθρώπους που είχαν διαφορετικά πιστεύω ή απόψεις ή είχαν διαφορετικές θέσεις στα ηθικά ζητήματα που απασχολούσαν τη συζήτηση των παιδιών
- ▶ υλικό για συζήτηση από θρησκευτικές παραδόσεις, αποσπάσματα ή παραθέματα κειμένων.

Από την αρχή ως το τέλος τα παιδιά παρακινήθηκαν να εμπλακούν προσωπικά με ιδέες και έννοιες από διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις (όπως με το ερώτημα: πώς σχετίζεται αυτή η ιδέα με τις δικές μου απόψεις).

Τα παιδιά παρακινήθηκαν:

- ▶ να προσεγγίζουν κριτικά τη συμμετοχή τους και να αιτιολογούν τις απόψεις τους (Για ποιους λόγους το σκέπτομαι αυτό)
- ▶ να αναλογίζονται τον τρόπο που έφτασαν στα συμπεράσματά τους (Πώς κατέληξες σε αυτή την απάντηση)
- ▶ να αναγνωρίζουν την πιθανότητα να υπάρχουν εναλλακτικές απόψεις (Μπορείς να σκεφτείς λόγους για τους οποίους κάποιος δεν θα συμφωνούσαν μ' αυτό που είπες;)
- ▶ να είναι ανοικτά στα επιχειρήματα των άλλων (Νομίζεις ότι ο Χ έχει δίκιο σ' αυτό το θέμα;)

Χρησιμοποιήθηκαν παιχνίδια ρόλων ώστε τα παιδιά να ασχοληθούν ενεργά με διαφορετικές απόψεις. Τα παιδιά ατομικά ή σε ομάδες, έπρεπε να υποστηρίξουν μια υπόθεση από την οπτική γωνία μιας συγκεκριμένης ομάδας. Για παράδειγμα, 9χρονα παιδιά ανέλαβαν το ρόλο ενός οικολόγου, ενός τουρίστα, ενός κυβερνητικού υπαλλήλου και ενός πατέρα που θρηνεί το χαμό του παιδιού του, για να συζητήσουν εάν έπρεπε να κυνηγηθεί και να φονευθεί μια ανθρωποφάγος τίγρη. Μια τέτοια δραστηριότητα βοηθά τα παιδιά να αναγνωρίσουν αξίες που υπάρχουν στο δικό τους περιβάλλον, που μπορεί να ταυτίζονται –ή σε μεγάλο βαθμό να επικαλύπτονται- με τις αξίες των άλλων παιδιών και με κοινές αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (δες Κεφάλαιο 8).

Στη διαλογική προσέγγιση τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά, καθώς διαπραγματεύονται διάφορα ζητήματα που αφορούν εμπειρίες της παιδικής τους ηλικίας στο σπίτι, την κοινωνία και το σχολείο και διαχειρίζονται την πρότερη εμπειρία, τη γνώση και την κατανόσή τους, ως πηγές μάθησης στην τάξη. Τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως συνεργάτες της διδασκαλίας και της μάθησης. Η διδασκαλία βοηθάει στην αύξηση της συμμετοχής των μαθητών, ενώ ο εκπαιδευτικός δρα ως υποβοηθός, διευθύνει συζητήσεις, παίρνει συνεντεύξεις, θέτει ερωτήματα και παρέχει πληροφορίες.

Διαπολιτισμικότητα και διαλογική προσέγγιση

Πώς μπορεί η χρήση της διαλογικής προσέγγισης να αναπτύξει περισσότερο τη διαπολιτισμικότητα; Οι βασικές αρχές της διαλογικής προσέγγισης κατά την Irgrave,

περιλαμβάνουν τη γνώση, τις δεξιότητες και τις στάσεις που απαιτούνται ώστε να αναπτυχθεί η διαπολιτισμικότητα, με τον τρόπο που αναλύεται στην έκδοση του Συμβουλίου της Ευρώπης με τίτλο *Ανάπτυξη διαπολιτισμικότητας μέσω της εκπαίδευσης*.

Για παράδειγμα, ένας πετυχημένος διάλογος εξαρτάται από την ανάπτυξη στάσεων όπως:

- ▶ σεβασμός στο δικαίωμα κάθε προσώπου να έχει συγκεκριμένες θρησκευτικές ή μη θρησκευτικές απόψεις
- ▶ εκτίμηση της θρησκευτικής και πολιτισμικής ετερότητας
- ▶ ανοικτή διάθεση προς τους ανθρώπους από διαφορετικές θρησκείες και πολιτισμούς
- ▶ άνοιγμα προς τη γνώση για διαφορετικές θρησκείες
- ▶ θέληση αποφυγής της επικριτικής διάθεσης
- ▶ ανοχή στην αμφισημία

Αυτές οι στάσεις είναι αναγκαίο να αντικατοπτρίζονται στη συνολική πολιτική του σχολείου, στο ήθος της αλληλεπίδρασης στην τάξη και στην ατομική συνεισφορά των μαθητών.

Απαραίτητες δεξιότητες μεταξύ άλλων είναι:

- ▶ η ικανότητα αξιολόγησης διαφορετικών θρησκευτικών ή μη θρησκευτικών πεποιθήσεων, προσωπικών ή των άλλων.
- ▶ η επίγνωση των προσωπικών προκαταλήψεων και κρίσεων
- ▶ το ευήκοον ους προς τους ανθρώπους από άλλες θρησκείες και θρησκευτικές ομάδες
- ▶ η ικανότητα συναναστροφής με ανθρώπους από άλλες θρησκείες και θρησκευτικές ομάδες
- ▶ η ενσυναίσθηση
- ▶ η ευρεία και ανοικτή αντίληψη
- ▶ η ικανότητα αξιολόγησης διαφορετικών θρησκευτικών και μη θρησκευτικών πεποιθήσεων, των προσωπικών και των άλλων.

Η διαλογική προσέγγιση επενδύει στην πρότερη γνώση και εμπειρία των παιδιών. Η γνώση αναπτύσσεται σε βάθος καθώς αναφέρεται σε ποικίλες πηγές, όπως μεταξύ άλλων:

- ▶ την αμφίδρομη ανταλλαγή γνώσης και εμπειρίας με τους άλλους στην τάξη (όπως τη χρήση της προσωπικής θρησκευτικής ορολογίας και την αναγνώριση της ετερότητας στη γνώση και στην εμπειρία)
- ▶ την παροχή περαιτέρω συγκεκριμένων πληροφοριών (από τον εκπαιδευτικό), όπως παραδείγματα βασικών εννοιών, εξέταση βασικών κειμένων όπως και διδασκαλιών και της ιστορίας τους, παραθεμάτων από διαφορετικές απόψεις και κριτική χρήση οπτικών και άλλων πηγών (δες Κεφάλαιο 6)

Δημιουργικοί συνδυασμοί των διδακτικών προσεγγίσεων

Κάποιοι επιμορφωτές εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικοί, συνδύασαν δημιουργικά στοιχεία από διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις, όπως συνέβη στην περίπτωση ενός ερευνητικού σχεδίου στην Αγία Πετρούπολη, στη Ρωσική Ομοσπονδία, όπου χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία της διερευνητικής, της διαλογικής και άλλων προσεγγίσεων:

η προσέγγισή μας είναι *διερμηνευτική* ... Για παράδειγμα, διακρίνουμε ... τρεις φάσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία: παρουσίαση, διερμηνεία και ανατροφοδότηση/διαπαιδαγώγηση. Ο κύκλος που σχηματίζουν αυτές οι τρεις φάσεις, επαναλαμβάνεται κάθε φορά με καινούριο θέμα, αρχικά μέσα στο μάθημα και στη συνέχεια σε μεγαλύτερη κλίμακα, όταν μια σειρά μαθημάτων με σχετικό περιεχόμενο καταλήγουν σε ένα ειδικό «επαναληπτικό» μάθημα ... Επίσης κατευθύνουμε την επικοινωνία στην τάξη ... σε διερευνητικές δραστηριότητες. Βασική δραστηριότητα των μαθητών είναι να ερευνήσουν έννοιες σε κείμενα και παραθέματα που μελετούμε. Ως αποτέλεσμα η προσέγγισή μας αποκτά διαλογική ποιότητα, αφού για να κοινοποιήσει κάποιος τις έννοιες συμμετέχει στις συζητήσεις με φυσικό τρόπο ... Θεωρούμε ότι οι μαθητές είναι ερευνητές που ενδιαφέρονται να κατανοήσουν και να ασχοληθούν με τα ζητήματα που τους έχουν παρουσιαστεί (Kozryev 2012: 75).

Επάρκεια εκπαιδευτικού

Στη Σύσταση τονίζεται ότι είναι αναγκαίο να προβλέπεται εισαγωγική και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση υψηλής ποιότητας, που να αυξάνει την επάρκεια των εκπαιδευτικών σ' αυτόν τον τομέα, καθώς και επάρκεια σε κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις.

Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει:

- ▶ να είναι ικανοί να διαχειρίζονται πλούσιες και ποικίλες διδακτικές πηγές και
- ▶ να έχουν ευκαιρίες να ανταλλάσσουν πηγές, καλές πρακτικές και εμπειρίες και να είναι σε θέση να τις αξιολογούν.

Συστήνεται επίσης να δημιουργούνται ευκαιρίες ανταλλαγών και διαλόγου ανάμεσα σε μαθητές από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον (δες παραδείγματα στο Κεφάλαιο 9), καθώς και να δίνεται προσοχή στην τοπική και παγκόσμια φύση του διαπολιτισμικού διαλόγου.

Ο Schihalejev, στο πλαίσιο του προγράμματος REDCo στην Εσθονία, ερευνήσε μαθητές ηλικίας 14-16 ετών. Στην ανάλυσή του σχετικά με τον διάλογο στην τάξη και την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού – μαθητή, ως προς τον ρόλο του εκπαιδευτικού, παρατηρεί

- ▶ η θετική ενίσχυση των απαντήσεων των μαθητών χωρίς συζήτηση, δεν συμβάλλει στον διάλογο και δίνει την εντύπωση πως η «σωστή» απάντηση έχει ήδη δοθεί.
- ▶ αν ο εκπαιδευτικός αναλάβει πολύ δυναμικά το ρόλο του συντονιστή, εμποδίζει τους μαθητές να εξερευνήσουν ένα θέμα βαθύτερα. Αν η συνεισφορά του εκπαιδευτικού είναι πολύ ισχυρή, οι μαθητές επαφίενται στα επιχειρήματα των εκπαιδευτικών ή απλά δεν συμμετέχουν. (Schihalejev 2010: 166-67)

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι ανάγκη να τους προσφέρει τουλάχιστον εμπειρία στις ίδιες μεθόδους και στις ίδιες ευκαιρίες μάθησης με τους μαθητές τους στο σχολείο, έτσι ώστε να τους βοηθήσει να γίνουν ικανοί πάροχοι πληροφοριών, συντονιστές και ευαίσθητοι μεσολαβητές στον διάλογο των μαθητών.

Όσον αφορά τη διδακτική μεθοδολογία, η Σύσταση προτρέπει σε ενεργό συμμετοχή των μελών της τάξης (όπως προτείνουν η διερευνητική και η διαλογική προσέγγιση). Ως εκ τούτου πρέπει να επιδιώκεται οι εκπαιδευτικοί να αποκτούν εμπειρία

και εκπαίδευση σε μεθόδους ενεργούς μάθησης, που αναπτύσσουν δεξιότητες και στάσεις όπως αυτές που αναφέρονται στα παραπάνω παραδείγματα και καλύπτουν το σύνθετο ζήτημα της «επιλογής του περιεχομένου του μαθήματος».

Το να είναι κάποιος ειδικός και να έχει γνώση των θρησκευτών είναι ισχυρό πλεονέκτημα. Όμως, όπως έχει δείξει η εμπειρία, εκπαιδευτικοί που δείχνουν ευαισθησία στην εσωτερική ετερότητα των θρησκευτών και στο γεγονός ότι η προσωπική και ομαδική έκφραση των θρησκευτών είναι πιθανό να διαφέρει με διάφορους τρόπους από την παρουσίασή τους σε πολλά σχολικά βιβλία, είναι ικανοί να οικοδομήσουν τη βασική τους γνώση καθώς διδάσκουν. Είναι ιδιαίτερα βοηθητικό αν οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με τις ανάγκες τους, έχουν πρόσβαση και δυνατότητα να συμβουλευθούν ανθρώπους που έχουν πιο ειδικές γνώσεις. Περιττό να προστεθεί ότι η πρόβλεψη εισαγωγικής και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης υψηλής ποιότητας θα αυξήσει και θα ενισχύσει την ποιότητα διδασκαλίας.

Η Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρώπης υπογραμμίζει με έμφαση τη δημιουργία «ασφαλούς χώρου» για αλληλεπίδραση και διάλογο των μαθητών. Τα σχετικά ζητήματα (όπως και αυτά για την επάρκεια εκπαιδευτικού) συζητούνται στο επόμενο κεφάλαιο. Σχετικά είναι επίσης το Κεφάλαιο 6 για την κριτική ανάλυση της παρουσίασης των θρησκευτών στα μέσα ενημέρωσης και το Κεφάλαιο 9 για τη δημιουργία θετικών σχέσεων με γονείς και μέλη διαφορετικών κοινοτήτων, για την οργάνωση επισκέψεων έξω από το χώρο του σχολείου και για την οικοδόμηση σχέσεων με μαθητές από άλλα σχολεία. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να διεξάγεται στο πλαίσιο των αξιών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που προωθούν την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη (δες Κεφάλαιο 8).

Συμπέρασμα

Ο όρος «επάρκεια» σε σχέση με τη θρησκευτική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συζητήθηκε ειδικότερα αναφορικά με τους μαθητές. Το μοντέλο επάρκειας που αναπτύχθηκε και συζητείται στο Συμβούλιο της Ευρώπης εξετάστηκε σε σχέση με δύο ενδεικτικές διδακτικές προσεγγίσεις της μάθησης σχετικά με τις θρησκείες. Η συνοπτική παρουσίαση των παραδειγμάτων έγινε με σκοπό να φανούν κάποια βασικά ζητήματα στη διδασκαλία για τη θρησκευτική ετερότητα και να συντελέσουν στην ανάπτυξη μεθόδων κατάλληλων για συγκεκριμένα εθνικά και τοπικά περιβάλλοντα. Αν και ανάμεσα στα παραδείγματα που χρησιμοποιήθηκαν υπάρχουν κάποιες διαφορές, τηρούν κοινή στάση στην ανάλυση πολιτισμικού και θρησκευτικού υλικού και στην οργάνωση των μαθητών, από κοινού με το έργο του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την εκπαίδευση στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και τα ανθρώπινα δικαιώματα (Συμβούλιο της Ευρώπης 2010).

Παρατέθηκαν κάποιες παρατηρήσεις για την ανάπτυξη της επάρκειας του εκπαιδευτικού και την ανάγκη να υπάρξουν υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικά προγράμματα εισαγωγικής και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (όπως περιγράφεται στη Σύσταση). Στο επόμενο κεφάλαιο εξετάζονται θέματα που σχετίζονται με την τάξη ως «ασφαλή χώρο» για προσεγγίσεις ενεργητικής μάθησης, παρόμοιες με αυτές που συζητήθηκαν παραπάνω και δίνεται προσοχή στη διδασκαλία αμφιλεγόμενων ζητημάτων. Θέματα που αφορούν στη διδασκαλία για μη θρησκευτικές πεποιθήσεις θα εξεταστούν στο κεφάλαιο 7.

Κεφάλαιο 5

Η τάξη ως ασφαλής χώρος

Εισαγωγή

Ως προς τις εκπαιδευτικές προϋποθέσεις για τη διερεύνηση της ετερότητας των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στα σχολεία, η Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρώπης προτείνει την «πρόβλεψη ασφαλούς περιβάλλοντος μάθησης όπου να ενθαρρύνεται η έκφραση, χωρίς να υπάρχει φόβος κατάκρισης ή γελοιοποίησης» (7.1). Με αυτό τον τρόπο, η Σύσταση, είναι συνεπής με το έργο του Συμβουλίου για τα ανθρώπινα δικαιώματα, την εκπαίδευση στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και τον διαπολιτισμικό διάλογο (Συμβούλιο της Ευρώπης 2008β, 2010). Το ζήτημα του «ασφαλούς χώρου» αφορά τόσο εκείνους που χαράσσουν πολιτική, όσο και τις σχολικές κοινότητες, τους εκπαιδευτικούς και τους επιμορφωτές τους. Η προτροπή να εφαρμοστούν ενεργητικοί τρόποι μάθησης που να προβλέπουν σημαντικό βαθμό αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας των μαθητών, ενδέχεται να απαιτεί αποφάσεις σε πολιτικό επίπεδο.

Για να διερευνηθεί η ετερότητα χρειάζεται να προβλεφθεί «ασφαλής χώρος», πράγμα που σημαίνει ότι υπάρχει ευαισθησία στα πιστεύω, τις αξίες και τις θέσεις κάθε ενός από τους μαθητές. Αυτό με τη σειρά του απαιτεί να αναγνωριστεί η «εσωτερική ετερότητα» και ο προσωπικός χαρακτήρας των θρησκειών και των μη θρησκευτικών κοσμοθεωριών (δες Κεφάλαιο 7). Όπως το θέτει η Francesca Gobbo:

η εστίαση στις θρησκευτικές ή μη θρησκευτικές πεποιθήσεις στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μας καλεί (ή απαιτεί από εμάς) να μη λάβουμε υπόψη μας μόνο την εξωτερική, αλλά και την εσωτερική ετερότητα, δεδομένου ότι η ιδέα ότι η πολιτισμική, γλωσσική και θρησκευτική εθνική ταυτότητα είναι ομοιογενής, είναι περισσότερο ιστορική «εφεύρεση» παρά ιστορική πραγματικότητα, καθώς παραβλέπει (ή επιτυγχάνει να υποτιμήσει ή να διαγράψει) τις «διαφορετικές μνήμες» σύμφωνα με τις οποίες τα άτομα, ή/και οι ομάδες ζουν τη ζωή τους (Gobbo 2012).

Η καθηγήτρια Gobbo υποστηρίζει ότι είναι αναγκαίο να αναγνωρίζεται και να γίνεται σεβαστή αυτή η εσωτερική ετερότητα σε μια τάξη και ότι επιτρέπεται να τη χρησιμοποιούν όλοι οι ενδιαφερόμενοι. Η διερμηνευτική και η διαλογική διδακτική προσέγγιση, που αναφέρθηκαν νωρίτερα, έχουν σκοπό να προωθήσουν μια τέτοια ατμόσφαιρα ανοικτής και με σεβασμό ανταλλαγής απόψεων στην τάξη. Όμως το κλίμα του ασφαλούς χώρου είναι ανάγκη να καλλιεργηθεί και πέρα από την τάξη, με πολιτική που να αφορά όλο το σχολείο και τις σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα (δες Κεφάλαιο 9).

Η τάξη ως ασφαλής χώρος

Σ' αυτό το κεφάλαιο η συζήτηση επικεντρώνεται στην τάξη. Ο όρος «ασφαλής χώρος» περιγράφει συντομογραφικά την επιθυμητή ατμόσφαιρα της τάξης. Σε ένα ασφαλές περιβάλλον στην τάξη, οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις και τις θέσεις τους ανοικτά, ακόμα κι αν διαφέρουν από αυτές του εκπαιδευτικού ή των συμμαθητών τους. Παρ' όλα αυτά, χρειάζεται να υπάρχουν βασικοί κανόνες, τους οποίους πρέπει να κατανοούν και με τους οποίους να συμφωνούν όλοι όσοι μετέχουν, κανόνες ευγένειας και ευαισθησίας, που να εξασφαλίζουν το σεβασμό προς τους άλλους και να αποφεύγουν τους αποκλεισμούς.

Τα αποτελέσματα των ερευνών για τις αξίες που σχετίζονται με την εκπαίδευση στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και στη θρησκευτική εκπαίδευση, αλλά και έρευνες άλλων εκπαιδευτικών τομέων από επαγγελματίες της εκπαίδευσης, αναφέρονται, σε μεγάλο βαθμό, στον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση συζητήσεων που σχετίζονται με τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές πεποιθήσεις, στις οποίες οι μαθητές συμμετέχουν πολύ ενεργά, ενώ οι εκπαιδευτικοί δρουν ως συντονιστές και παρέχουν πηγές σχετικής γνώσης.

Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι οι προσεγγίσεις που ενθαρρύνουν τους μαθητές να διαλέγονται και τον εκπαιδευτικό να δρα ως συντονιστής, δεν μειώνουν την ανάγκη, οι εκπαιδευτικοί, να έχουν και να διατηρούν κατάλληλες, υψηλής ποιότητας γνώσεις του αντικειμένου.

Η έρευνα για τον «ασφαλή χώρο» ασχολείται κυρίως με τις απόψεις και την αλληλεπίδραση των μαθητών, καθώς και με ζητήματα και προβλήματα που μπορεί να παρουσιαστούν στους εκπαιδευτικούς, καθώς συντονίζουν ανοικτές συζητήσεις στην τάξη. Εδώ θα αναφερθούν επίσης κάποια σημεία από σχετικές έρευνες, καθώς και παρατηρήσεις και υποδείξεις για κάθε ενδιαφερόμενο.

Έρευνα κοινωνικής μέριμνας

Στις ΗΠΑ έχει πραγματοποιηθεί έρευνα σε σπουδαστές κοινωνικής εργασίας, ηλικίας γύρω στα 20 (Holly και Steiner 2005). Οι σπουδαστές κατέληξαν ότι οι τάξεις για εξασφαλίζουν «ασφαλή χώρο», πρέπει να έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- ▶ Οι εκπαιδευτικοί να μην είναι επικριτικοί και προκατελιγμένοι, να δημιουργούν κατάλληλους βασικούς κανόνες συμμετοχής, να αισθάνονται άνετα με τις συγκρούσεις, να είναι ενισχυτικοί και να δείχνουν σεβασμό.
- ▶ Οι μαθητές να επιδεικνύουν καλές δεξιότητες διαλόγου, να μοιράζονται ιδέες, γνώμες και γεγονότα με ειλικρίνεια, να μην είναι επικριτικοί, να είναι ανοικτοί σε νέες ιδέες και να αισθάνονται ότι είναι μέλη μιας κοινότητας.
- ▶ Προσωπικά χαρακτηριστικά: οι μαθητές θα πρέπει να είναι ανοιχτόμυαλοι, να συμμετέχουν ενεργά, να είναι ενισχυτικοί και να δείχνουν σεβασμό προς τους άλλους.
- ▶ Περιβάλλον: η θέση των καθισμάτων θα πρέπει να επιτρέπει στα μέλη της τάξης να βλέπουν τους άλλους και η αίθουσα να έχει το κατάλληλο μέγεθος.

Οι σπουδαστές κατέγραψαν ότι οι τάξεις που δεν ήταν ασφαλείς για ανοικτό διάλογο και ανταλλαγή απόψεων είχαν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- ▶ Εκπαιδευτικούς που ασκούσαν κριτική στις παρεμβάσεις των μαθητών, ήταν προκατειλημμένοι και επικριτικοί.
- ▶ Μαθητές που δεν εξέφραζαν την άποψή τους, ήταν επικριτικοί, στενόμυαλοι και/ή απαθείς.
- ▶ Προσωπικά χαρακτηριστικά: μαθητές που αισθάνονταν φοβισμένοι, ανήσυχοι, εκφοβισμένοι, ανασφαλείς, χωρίς αυτοπεποίθηση.
- ▶ Περιβάλλον: καθίσματα τοποθετημένα σε σειρές, που θεωρήθηκε ότι δεν διευκόλυναν την ανοικτή συζήτηση και τον διάλογο.

Η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτηθέντων θεώρησε ότι είναι πολύ σημαντικό να δημιουργείται ασφαλής χώρος στις τάξεις και οι περισσότεροι είχαν την αίσθηση ότι έμαθαν περισσότερο σε τέτοιες τάξεις. Η πλειονότητα των σπουδαστών δήλωσε πως σε ασφαλή χώρο αυξήθηκε το επιστημονικό τους ενδιαφέρον και κινητοποιήθηκαν ως προς την προσωπική τους ανάπτυξη και συνειδητοποίηση. Οι σπουδαστές ανέφεραν ότι σε ασφαλή χώρο είχαν περισσότερες πιθανότητες να μάθουν για τους άλλους, να διευρύνουν τις προσωπικές τους απόψεις, να αυξήσουν την αυτογνωσία τους και να αναπτύξουν αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας. Ανέφεραν επίσης ότι σε ασφαλές περιβάλλον μάθησης η ύλη έγινε πιο «πραγματική», «χειροπιαστή» και «βιωματική».

Ως προς την αντίληψη των χαρακτηριστικών που είναι απαραίτητα ώστε να δημιουργηθεί ασφαλής χώρος, δεν βρέθηκαν στη μελέτη μεγάλες διαφορές που να βασίζονται στο φύλο, την καταγωγή ή την εθνικότητα των ερωτηθέντων. Οι σπουδαστές καταλόγισαν στους εκπαιδευτικούς την βασική ευθύνη για τη δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος στην τάξη και δεν συνειδητοποιούσαν πάντοτε ότι έχουν και οι ίδιοι ρόλο στη δημιουργία ή στην παρεμπόδιση ασφαλούς χώρου.

Οι συγγραφείς της μελέτης συμπεραίνουν ότι δεν είναι ρεαλιστικό να υποτεθεί ότι κάθε τάξη μπορεί να είναι εντελώς ασφαλής για όλους τους μαθητές. Το καλύτερο που μπορεί να προσπαθήσει κάποιος να κάνει, είναι να δημιουργήσει ασφαλέστερο χώρο. Οι συγγραφείς πρότειναν να δημιουργηθούν οδηγίες για τη συζήτηση στην τάξη, φτιαγμένες από τους μαθητές, ώστε να μάθουν ποια συμπεριφορά και ποιες στάσεις είναι οι αναμενόμενες.

Έρευνα στην εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη

Όσον αφορά την έρευνα στην εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, η ανασκόπηση επτά διεθνών ερευνητικών μελετών του Deakin Crick, έδειξε τη θετική επίδραση που έχει η συντονισμένη συζήτηση και ο διάλογος, στη μάθηση και στην επιτυχία των μαθητών (Deakin Crick 2005):

- ▶ Προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν τη συζήτηση και τον διάλογο είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές, διότι ενισχύουν τη μάθηση, προσφέρουν κίνητρα και αυξάνουν τη συμμετοχή των μαθητών.
- ▶ Ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης που ενισχύει τους μαθητές, οδηγεί σε αυξημένη αυτοπεποίθηση, μεγαλύτερη ανεξαρτησία και περισσότερη θετική συμπεριφορά.

- ▶ Όταν το περιεχόμενο του μαθήματος σχετίζεται με τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών, η συμμετοχή τους αυξάνει.
- ▶ Οι μαθητές, όταν αποκτούν επίγνωση της κατάστασης των άλλων, καθίστανται ικανοί να αναλύουν και να αναστοχάζονται τις δικές τους προσωπικές ιστορίες και εμπειρίες.
- ▶ Η συζήτηση και ο διάλογος που σχετίζεται με τις κοινές αξίες, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα ζητήματα δικαιοσύνης και ισότητας, κρίθηκαν ως αποτελεσματικές μέθοδοι.
- ▶ Η ποιότητα της συζήτησης αποτελεί βασικό παράγοντα μάθησης.
- ▶ Η συμμετοχική και διαλογική δραστηριότητα υποστηρίζει την πρόοδο.
- ▶ Οι μαθητές εμπλέκονται περισσότερο, όταν η εμπειρία είναι απαιτητική, εφικτή και σχετική με τη ζωή τους.

Η έρευνα που παρουσιάζεται στη συνέχεια, ασχολείται ειδικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση για τις θρησκείες και τα πιστεύω στο σχολείο και εστιάζει ιδιαίτερα στη διερεύνηση της αλληλεπίδρασης στην τάξη.

Το πρόγραμμα REDCo

Το πρόγραμμα REDCo, της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (π.χ. Jackson 2012α; REDCo: www.redco.uni-hamburg.de/web/3480/3481/index.html) ερευνήσε τις απόψεις μαθητών ηλικίας 14-16 ετών, σε οκτώ Ευρωπαϊκές χώρες (Αγγλία, Γαλλία, Γερμανία, Εσθονία, Ισπανία, Ολλανδία, Νορβηγία, Ρωσική Ομοσπονδία) σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία για τη θρησκευτική ετερότητα. Παρά το γεγονός ότι μελέτες έγιναν σε έθνη και κράτη που έχουν σχετικά διαφορετική πολιτική στη θρησκευτική εκπαίδευση και στη διδασκαλία για τις θρησκείες στα σχολεία, από τις απαντήσεις και στις οκτώ χώρες, προέκυψαν κάποια κοινά γενικά θέματα, μεταξύ των οποίων η ιδέα του ασφαλούς περιβάλλοντος στην τάξη:

- ▶ Οι μαθητές εύχονται να υπάρχει ειρηνική συνύπαρξη παρά τις διαφορές που υπάρχουν και πιστεύουν ότι αυτό είναι εφικτό.
- ▶ Για τους μαθητές, η ειρηνική συνύπαρξη εξαρτάται από τη γνώση που έχει ο καθένας για τις θρησκείες και τις κοσμοθεωρίες των άλλων, την ύπαρξη κοινού ενδιαφέροντος και τη συνεργασία.
- ▶ Μαθητές που μαθαίνουν για τη θρησκευτική ετερότητα στο σχολείο, είναι πιο διατεθειμένοι να συζητήσουν για τις θρησκείες ή την πίστη με μαθητές που έχουν διαφορετικό υπόβαθρο, παρά εκείνοι που δεν κάνουν κάτι ανάλογο στο σχολείο.
- ▶ Οι μαθητές θέλουν να αποφύγουν τη σύγκρουση: κάποιοι από τους μαθητές που είναι προσηλωμένοι στη θρησκεία αισθάνονται ευάλωτοι.
- ▶ Οι μαθητές θέλουν η μάθηση να γίνεται σε περιβάλλον ασφαλούς τάξης, όπου να έχουν συμφωνηθεί διαδικασίες έκφρασης και συζήτησης.
- ▶ Οι περισσότεροι μαθητές θα ήθελαν το δημόσιο σχολείο να είναι χώρος μάθησης για διαφορετικές θρησκείες και κοσμοθεωρίες, παρά για διδασκαλία σε μια συγκεκριμένη θρησκεία ή κοσμοθεωρία (Jackson 2012β: 7-8)/

Οι εκτεταμένες μελέτες του REDCo, περιλαμβάνουν ανάλυση της αλληλεπίδρασης στην τάξη, στις οκτώ χώρες που συμμετείχαν. Οι περισσότερες ήταν αναλύσεις βιντεοσκοπημένων μαθημάτων, στα οποία, μαθητές και εκπαιδευτικοί, σε διαφορετικές

χώρες, συνεργάζονταν.¹ Συντονιστής της ανάλυσης των μαθημάτων ήταν ο καθηγητής Thorsten Knauth. Οι συζητήσεις εστίασαν σε ζητήματα θρησκευτικών συγκρούσεων. Η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές, ηλικίας 14 – 16 ετών τείνουν να υποστηρίζουν ευκαιρίες για συστηματικό διάλογο στη μελέτη των θρησκειών. Ο διάλογος για τη θρησκεία σε θρησκευτικά μικτές ομάδες εκτός τάξης, ήταν σπάνιος. Η έρευνα έδειξε ότι στη διάρκεια της συντονισμένης συζήτησης είναι δυνατόν να υπάρξουν «αόρατα εμπόδια» μεταξύ διαφορετικών ομάδων, ιδιαίτερα όταν συναντώνται για πρώτη φορά μαθητές από διαφορετικό υπόβαθρο.

Η έρευνα του REDCo δείχνει ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης της θρησκευτικής εκπαίδευσης σε μια ποικιλόμορφη τάξη, εξαρτώνται από διάφορους αλληλένδετους παράγοντες όπως:

- ▶ Το προσωπικό τους στυλ διδασκαλίας
- ▶ Τα ενδιαφέροντα και τις αξίες των εκπαιδευτικών (van der Want κ.ά. 2009)
- ▶ Τις γνώσεις τους για το αντικείμενο: οι γνώσεις παίζουν σημαντικό ρόλο στην αλληλεπίδραση στην τάξη σχετικά με τις θρησκείες και τις αξίες. Καλά ενημερωμένοι εκπαιδευτικοί μπορούν να μεταχειριστούν καλύτερα τις παρεμβάσεις των μαθητών (von der Lippe 2010)

Η έρευνα της von der Lippe, που διενεργήθηκε σε Νορβηγικά σχολεία, δείχνει τον αρνητικό αντίκτυπο που μπορεί να έχει στη δυναμική μιας τάξης η αρνητική παρουσίαση θρησκευτικού υλικού στα μέσα επικοινωνίας και προτείνει τρόπους αντιμετώπισής του (ενδεικτικό παράδειγμα της έρευνάς της σχετικά με τον τρόπο που ερμηνεύουν οι νέοι τα μέσα επικοινωνίας, στο Κεφάλαιο 6).

Η Schihalejeu, παρατήρησε μαθητές στην τάξη και πήρε συνεντεύξεις από μαθητές και εκπαιδευτικούς στην Εσθονία. Στην έρευνά της φτάνει στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές «συχνά ενδιαφέρονται για τις απόψεις των συμμαθητών τους, γεγονός που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ώστε να βελτιώσει τα κίνητρό τους και να αναπτύξει βαθύτερη και ευρύτερη κατανόηση ενός φαινομένου (Schihalejeu 2010: 177). Οι εκπαιδευτικοί αντί απλά να επιβεβαιώνουν τη σκέψη των μαθητών τους, πρέπει να τους βοηθήσουν να την «ξεδιπλώσουν», αλλιώς, οι μαθητές μένουν με την εντύπωση πως δόθηκε ήδη μια «ικανοποιητική απάντηση». Αν ο εκπαιδευτικός βοηθήσει πάρα πολύ, οι μαθητές τείνουν να αφηθούν στα επιχειρήματα του καθηγητή τους και μένουν σιωπηλοί (Schihalejeu 2009: 287). Ο Schihalejeu, αναφορικά με τη δυναμική του διαλόγου σημειώνει:

Ο διάλογος αποτελεί πολύτιμο εργαλείο για την κατανόηση του εαυτού μας, των άλλων, αλλά και των εννοιών που εξετάζονται. Για τους μαθητές ο διάλογος αποτελεί πρόκληση. Αν ο μαθητής αισθανθεί πως υπάρχει ασφάλεια και πως έχει οικοδομηθεί εμπιστοσύνη, θα τολμήσει να μπει σε σύγκρουση και σε ευαίσθητα θέματα, αντί να τα αποφύγει και να χρησιμοποιεί ανεξέλεγκτους τρόπους για να τα αντιμετωπίσει (Schihalejeu 2010: 177).

Σημειώνει επίσης ότι η «αποστασιοποίηση» -η συζήτηση θεμάτων παίρνοντας απόσταση από την εμπειρία των μαθητών- μπορεί να λειτουργήσει ως χρήσιμη αρχική

1. Δεν κατέστη δυνατόν να βιντεοσκοπηθεί η αλληλεπίδραση στις τάξεις σε δύο χώρες, για λόγους ηθικής τάξης. Σ' αυτές τις περιπτώσεις, τα μαθήματα μαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκε η απομαγνητοφώνησή τους.

τεχνική για την οικοδόμηση ασφαλούς ατμόσφαιρας, μέσα στην οποία, στη συνέχεια, οι μαθητές μπορούν, άμεσα να κάνουν τη σύνδεση με την προσωπική τους εμπειρία (Schihalejev 2010: 164).

Η έρευνα του REDCo κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η πλειονότητα των νέων που ερευνήθηκε, αναγνώρισε ότι το σχολείο έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει ως ασφαλής χώρος για διάλογο περί των θρησκειών. Έκριναν ότι αν ήθελε κάποιος να γίνει αυτού του είδους η αλληλεπίδραση αποτελεσματικά, οι ομάδες συνομηλίκων ή η οικογένεια δεν θα ήταν κατάλληλος ή επιθυμητός χώρος. Δεν ήθελαν καθόλου να γίνει η θρησκεία ζήτημα διαμάχης. Εξέφρασαν την επιθυμία, η μάθηση για τις θρησκείες να γίνεται σε ασφαλές περιβάλλον τάξης και να ορίζεται από συμφωνημένες διαδικασίες έκφρασης και συζήτησης.

Η μελέτη εκπαιδευτικών, μαθητών και αλληλεπίδρασης στην τάξη, υπογραμμίζει την ανάγκη η τάξη να είναι «ασφαλής χώρος», ώστε η επικοινωνία για την ετερότητα να γίνεται ανοικτά. Οι μαθητές μετ' επιτάσεως έθεσαν ως κριτήριο «ασφαλούς χώρου» το να μην χλευάζεται και να μην περιθωριοποιείται κάποιος εξ αιτίας της θρησκείας ή της πίστης του (ter Avest κ.ά. 2009).

Η Von der Lippe καταγράφει ότι κάποιοι μαθητές προσηλωμένοι στη θρησκεία, ιδιαίτερα από Μουσουλμανικό υπόβαθρο ή από το Χαρισματικό Χριστιανικό Κίνημα, ανησυχούσαν ότι οι συζητήσεις για τις θρησκείες ήταν δυνατόν να οδηγήσουν σε διαμάχη. Φοβόντουσαν ότι θα ασκείτο κριτική ιδιαίτερα για τη δική τους πίστη και ότι θα ήταν υποχρεωμένοι να απαντήσουν προσωπικά σε στερεοτυπικές παρουσιάσεις της πίστης τους. (von der Lippe 2010). Το εύρημα αυτό ενισχύει την ανάγκη, όταν σχεδιάζονται προσεγγίσεις στις οποίες οι μαθητές αποκαλύπτουν τις προσωπικές τους θέσεις, να υπάρχει μεγάλος βαθμός ευαισθησίας.

Παρά το ότι κάποιοι μαθητές εξέφρασαν την επιθυμία να αποφύγουν τη σύγκρουση, μια ανασκόπηση της έρευνας του REDCo υποστηρίζει ότι η «σύγκρουση» μπορεί να χρησιμοποιηθεί εποικοδομητικά στη διδασκαλία και στην μάθηση (Skeie 2008). Ο O'Grady, ο οποίος στην προσέγγισή του χρησιμοποιεί θέατρο και παιχνίδια ρόλων, παραθέτει επιτυχημένα παραδείγματα ενασχόλησης στην τάξη με ζητήματα συγκρούσεων (O'Grady 2013). Σε παρόμοια συμπεράσματα έφτασε και ο Fedor Kozyrev, που εργάστηκε για την ομάδα του REDCo σε διαφορετικά σχολεία της Αγίας Πετρούπολης, στη Ρωσική Ομοσπονδία, βιντεοσκόπησε και ανέλυσε παραδείγματα δραστηριοτήτων στην τάξη, που είχαν να κάνουν με ζητήματα πιθανής σύγκρουσης σε θέματα θρησκείας. Βρήκε ότι όταν ο διάλογος και η σύγκρουση αλληλεπιδρούν, συνήθως προτάσσεται η σύγκρουση, ενώ ο διάλογος λειτουργεί ως μέσον για να επιλυθεί ή να αποφευχθεί η σύγκρουση. Ο εκπαιδευτικός είχε το ρόλο του συντονιστή του διαλόγου. Σύμφωνα με την παρατήρηση του Kozyrev:

- ▶ **Σημαντικό ρόλο παίζει η προσωπικότητα και ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού.** «Εξαρτάται αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό αν η φύση της αλληλεπίδρασης θα είναι περισσότερο κλειστή ή ανοικτή, αν θα είναι δασκαλοκεντρική και διμερής (εκπαιδευτικός – μαθητές) ή πολυμερής, όπου μαθητές με διαφορετικές απόψεις καλούνται να συζητήσουν, να εστιάσουν στις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσά τους και να τις κάνουν αντικείμενο του διαλόγου τους».
- ▶ **Βασικός παράγοντας της ποιότητας του διαλόγου είναι η σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, όπως διαμορφώθηκε με την ως τώρα**

συνεργασία τους. «Το επίπεδο αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού, οι διαρκείς διαπροσωπικές εντάσεις και προβλήματα, οι δεσμεύσεις που έχει αναλάβει ο εκπαιδευτικός και η αποδοχή τους από τους μαθητές, όλα αυτά δημιουργούν ένα οργανικό στοιχείο αλληλεπίδρασης και συνεισφέρουν ουσιαστικά στην ποιότητα και την πορεία της»

- ▶ **Ο διάλογος γίνεται πιο φυσικός, έντονος και παραγωγικός, όταν ο εκπαιδευτικός απευθύνεται προσωπικά στους μαθητές.** «Στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού – μαθητή φαίνεται ότι το διαπροσωπικό στοιχείο είναι αναπόφευκτη προϋπόθεση σε ομολογιακό ή μη ομολογιακό πλαίσιο» (Kozyrev2009: 215).

Είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να έχει επίγνωση της δυναμικής της τάξης. Η έρευνα του REDCo, που συντόνισε ο Knauth και οι συνεργάτες του (π.χ. Knauth 2009), έδειξε ότι υπάρχει περίπτωση να δημιουργηθούν διαθρησκευτικά εμπόδια, για παράδειγμα, ανάμεσα σε αυστηρά θρησκευόμενους Μουσουλμάνους μαθητές και άλλους που έχουν επηρεαστεί από αξίες και στάσεις των σύγχρονων νέων, αλλά διατηρούν ακόμη την Ισλαμική τους ταυτότητα. Σ' αυτό το πλαίσιο, ο διάλογος στην τάξη δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να ελέγξουν και να αμφισβητήσουν τις ιδέες τους.

Ο Thorsten Knauth στην περίληψη της εργασίας του στο Αμβούργο, σημειώνει:

Ενδεικτικό παράδειγμα Διαλόγου σε τάξη με «ασφαλή χώρο»

■ Στο πλαίσιο του προγράμματος Ευρωπαϊκής έρευνας REDCo, συντόνισα την ανάλυση βιντεοσκοπημένων μαθημάτων, όπου εμφανίζονται μαθητές και καθηγητές να συζητούν, σε διάφορες χώρες. Η συζήτηση αφορούσε ζητήματα συγκρούσεων που σχετίζονται με τις θρησκείες. Στην προσωπική μου εργασία, στο Αμβούργο, αποσαφηνίστηκαν κάποιες βασικές αρχές, όσον αφορά την τάξη ως ενδεχόμενο «ασφαλή χώρο» για διάλογο.

■ Ο διάλογος λειτούργησε καλύτερα όταν ο εκπαιδευτικός παρουσίασε το θέμα ως ανοικτή ερώτηση, χωρίς να παίρνει κάποια συγκεκριμένη θέση. Ήταν σημαντικό να υπάρχουν βασικοί κανόνες, ιδιαίτερα όπως εκείνος που επέτρεπε κάθε μαθητής να μιλάει χωρίς διακοπή. Επίσης σημαντική ήταν η μη επικριτική στάση του εκπαιδευτικού. Έχοντας τη δυνατότητα να συμμετέχουν με αυτό τον τρόπο, μαθητές από διαφορετικά υπόβαθρα μπόρεσαν να ελέγξουν, να αλλάξουν, να επιβεβαιώσουν ή να επαναδιατυπώσουν συγκεκριμένες θέσεις ή να τοποθετηθούν σε «ενδιάμεση» θέση. Ο διάλογος ήταν απαιτητικός και είχε στοιχεία κινδύνου. Οι εκπαιδευτικοί ήταν απαραίτητο να τον συντονίζουν με ικανότητα και ευαισθησία.

■ Η έρευνα στο Αμβούργο διενεργήθηκε σε τάξεις διαφορετικών σχολείων. Σε κάποιες από τις συζητήσεις συμμετείχαν θρησκευόμενοι μαθητές. Υπήρχε επίσης κοσμικό, αλλά πολυπολιτισμικό περιβάλλον, με μαθητές αποστασιοποιημένους από τη θρησκεία. Σ' αυτό το πλαίσιο οι μαθητές διατήρησαν «προοπτική αμύητου αλλά ενδιαφερόμενου», διαλεγόμενοι *περί* των θρησκειών, παρά «διαθρησκευτικά», όπως συνέβη σε άλλες περιπτώσεις.

■ Ο μαθητές έλαβαν μέρος με πολύ ανοικτόμυαλο τρόπο, δείχνοντας μεγάλο ενδιαφέρον για τη θρησκευτική ετερότητα και πρόθεση να ασχοληθούν, ειδικά όταν οι θρησκείες σχετίζονταν με ηθικά και πολιτικά ζητήματα. Αυτοί οι διάλογοι ανέδειξαν την ανάγκη να αναπτυχθεί ο θρησκευτικός γραμματισμός στους μαθητές, καθώς και η δεξιότητα ανάλυσης του ρόλου της θρησκείας στην δημόσια ζωή, αλλά και της παρουσίας της από τα μέσα ενημέρωσης.

■ Η έρευνα έφερε στο φως διαφορετικά πρότυπα που διαμόρφωσαν τη σχέση ανάμεσα στον διάλογο και τη σύγκρουση: Υπήρχε μία τάση να αποφευχθεί η σύγκρουση ώστε να διατηρηθεί η αρμονία μέσα στην ομάδα. Κάποιες φορές υπήρχαν «κρυφές συγκρούσεις» που σχετίζονταν με την κατανομή ισχύος στην τάξη. Αυτές οι συγκρούσεις ήταν ανάλογες με το διαφορετικό επίπεδο ικανότητας των μαθητών να επικοινωνούν και το επίπεδο αυτοπεποίθησής τους. Η αυτοπεποίθηση ήταν ανάλογη με την αποδοχή και την αναγνώριση στην τάξη. Η σχέση μεταξύ των ομάδων της πλειονότητας και της μειονότητας θα μπορούσε επίσης να συσχετιστεί με τις δεξιότητες επικοινωνίας και την αυτοπεποίθηση. Οι εκπαιδευτικοί, στον ρόλο τους ως συντονιστές, είναι ανάγκη να εξασφαλίσουν ότι ο διάλογος δεν κυριαρχείται από τους σίγουρους και τους ευφραδέις μαθητές, ούτως ώστε να έχουν φωνή κι εκείνοι που είναι λιγότερο ικανοί ή που είναι λιγότερο πρόθυμοι να εκφραστούν στο πλαίσιο μιας ομάδας.

■ Περιληπτικά, η επιτυχία εξαρτάται από:

- ▶ την επικοινωνιακή ατμόσφαιρα στην τάξη, στην οποία οι βασικοί κανόνες είναι απόλυτα κατανοητοί
- ▶ την ικανότητα του εκπαιδευτικού να συντονίζει τη συζήτηση με ευαισθησία και ικανότητα, και
- ▶ την εμπιστοσύνη των μαθητών, η οποία πρέπει να αναπτυχθεί με υπομονή, μέσα από διαρκή εξάσκηση στην πρακτική του διαλόγου.

(Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την έρευνα του Thorsten Knauth δεξ Knauth 2006, 2008 και Jozsa, Knauth και Weisse 2009).

Στοιχεία από διάφορες μελέτες του REDCo, μεταξύ των οποίων της Εσθονίας, της Αγγλίας, της Νορβηγίας και της Ολλανδίας, έδειξαν ότι πολλοί «κοσμικοί» μαθητές είχαν χαμηλό κίνητρο να ασχοληθούν άμεσα με θρησκευτικό λεξιλόγιο. Όμως για την πλειονότητα των μαθητών σε όλο το πρόγραμμα, η ανεκτικότητα θεωρήθηκε ως σημαντική αξία. Αφού οι περισσότεροι νέοι αισθάνονται ότι η μάθηση για τις θρησκείες στα σχολεία είναι απαραίτητη για την προώθηση της ανεκτικότητας στις πλουραλιστικές κοινωνίες, όσοι χαράσσουν πολιτική, τα σχολεία και οι επιμορφωτές εκπαιδευτικών θα πρέπει να εξετάσουν το ενδεχόμενο να αναπτύξουν διαλόγους ανεκτικότητας στη θρησκευτική ετερότητα ως γέφυρα –όχι αντ’ αυτής– στην ενασχόληση με τη θρησκευτική γλώσσα των άλλων.

Περισσότερη Ευρωπαϊκή έρευνα

Στη Σουηδία, πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα για τη διδασκαλία περί των θρησκειών, που έδειξε ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αποφύγουν τον

διάλογο σχετικά με τα πιστεύω και τις αξίες μεταξύ μαθητών, επειδή δεν είναι σε θέση να εγγυηθούν ότι θα υπάρχει ατμόσφαιρα σεβασμού στην τάξη (Osbeck 2009). Επιπρόσθετα, ποιοτικές μελέτες στη Νορβηγία και στην Αγγλία έδειξαν πώς η πρόθεση για διάλογο σχετικά με τα πιστεύω και τις αξίες στην τάξη είναι δυνατόν να εξελιχθούν σε διάλογο χωρίς σεβασμό, με θυματοποίηση, σε κάποιο βαθμό, των θρησκευτικών μειονοτήτων (Lied 2011; Moulin 2011).

Είναι επίσης δυνατόν να υπάρξουν περιπτώσεις ενδοθρησκευτικής έλλειψης σεβασμού, ακόμη και εκφοβισμού, στις οποίες νέοι από μια κοινωνική ομάδα που ακολουθούν συγκεκριμένη θρησκευτική παράδοση, μπορεί να συμπεριφερθούν αρνητικά σε μαθητές από διαφορετική κοινωνική ομάδα της ίδιας θρησκείας, ιδιαίτερα αν ο εκπαιδευτικός αγνοεί συγκεκριμένα ζητήματα και στηρίζει την πληροφόρησή του σε υπεραπλουστευμένα σχολικά κείμενα (Nesbitt 2013).

Ιδιαίτερα όσον αφορά τη διδασκαλία για τις θρησκείες, η έρευνα των Irgrave και McKenna σε παιδιά των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού στην Αγγλία, παρουσιάζει παραδείγματα τρόπων με τους οποίους μπορεί να αυξηθεί ο σεβασμός, η ανεκτικότητα, η δραστηριότητα των παιδιών στην τάξη και η κοινωνική συνοχή, όταν τους δοθεί η δυνατότητα να διαλεχθούν με παιδιά από διαφορετική πίστη (Irgrave και McKenna 2007). Η έρευνα δράση της Irgrave αναφέρει πώς μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη συγκεκριμένες μέθοδοι και στρατηγικές διαλόγου ανάμεσα στους μαθητές. Αυτή η έρευνα είναι μόνο μέρος της διεθνούς έρευνας για διαδικασίες συζήτησης μεταξύ μαθητών και αφορά ιδιαίτερα μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου (ηλικίας 9-11) παρά εφήβους (Irgrave 2013). Ο Castelli στη δική του έρευνα και πρακτική δίνει παραδείγματα ενασχόλησης με θρησκευτικές και μη θρησκευτικές πεποιθήσεις στην τάξη, με τη χρήση της διαλογικής προσέγγισης (Castelli 2012).

Η Joyce Miller, στη δική της εργασία, υπογραμμίζει την ανάγκη να αναπτυχθούν αξιόπιστες εκπαιδευτικές και θεωρητικές αρχές για την ενασχόληση με συγκρουσιακά ζητήματα στην τάξη, όπως ο θρησκευτικός εξτρεμισμός. Προτείνει δύο πιθανές βάσεις: την προώθηση της ηθικής ανάπτυξης των μαθητών μέσα από ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Miller 2013α) και τη χρήση της διαλογικής και της διερευνητικής προσέγγισης με σκοπό την ανάπτυξη της κατανόησης των μαθητών και της ενασχόλησής τους με κείμενα, σύμβολα και ιεροπραξίες (Miller 2013β).

Παρατηρήσεις

Τα ερευνητικά ευρήματα για τη θρησκεία στα σχολεία συμφωνούν με την έρευνα για το διάλογο μεταξύ μαθητών και τη δημιουργία «ασφαλούς χώρου» στην τάξη. Η ανασκόπηση του Deakin Crick στην έρευνα για την εκπαίδευση στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη στην Ευρώπη δείχνει ότι η συμμετοχική και διαλογική δραστηριότητα βοηθάει στην πρόοδο των μαθητών, καθώς και ότι οι μαθητές ενδιαφέρονται για το μάθημα όταν η εμπειρία είναι απαιτητική, εφικτή και σχετική με τη ζωή τους (Deakin Crick 2005). Η έρευνα των Holley και Steiner στους σπουδαστές κοινωνικής εργασίας, συμπεραίνει ότι η τοποθέτηση των καθισμάτων στην τάξη σε σειρά δεν διευκολύνει την ανοικτή συζήτηση και τον διάλογο, όπως επίσης και ότι η άμεση εμπλοκή των μαθητών στη δημιουργία κανόνων διαλόγου στην τάξη, τους βοηθά να μάθουν ποια συμπεριφορά και ποιες στάσεις είναι επιθυμητές για τη θετική αλληλεπίδραση στην τάξη. (Holley και Steiner 2005).

Η ετερότητα είναι περίπλοκη

Τα συμπεράσματα του REDCo και άλλων ερευνών που ασχολήθηκαν με τη θρησκεία και την εκπαίδευση δίνουν παραδείγματα του πόσο πολύπλοκη είναι η ετερότητα στην ύστερη νεωτερικότητα και δημιουργούν ένα πλαίσιο διαλόγου. Οι παραδοσιακές απόψεις για την πολλαπλότητα αλληλεπιδρούν με το ευρύτερο πλαίσιο που της δίνεται στη νεωτερικότητα ή στη μετανεωτερικότητα (Jackson 2004; Skeie 2003). Όσον αφορά τη θρησκεία, κάποιοι μαθητές έχουν παραδοσιακές απόψεις. Κάποιοι άλλοι, που ταυτίζονται με συγκεκριμένες θρησκευτικές παραδόσεις, μπορεί να μην τηρούν όλες ή πολλές από τις βασικές παραδοσιακές αρχές αυτής της παράδοσης. Άλλοι, για να διαμορφώσουν την προσωπική τους κοσμοθεωρία, αντλούν στοιχεία από διάφορες θρησκευτικές ή ανθρωπιστικές πηγές. Άλλοι, μπορεί να διαμορφώσουν ποικίλες μη θρησκευτικές απόψεις.

Τοπικότητα

Όπως έδειξε η έρευνα του REDCo και άλλες σχετικές έρευνες για τις στάσεις των νέων στη θρησκευτική ετερότητα (Iprgrave 2014), ένας ακόμη παράγων είναι ο γεωγραφικός, που πολλές φορές ορίζει την εθνική ή θρησκευτική σύνθεση των τάξεων στα σχολεία και επηρεάζει κάποιες από τις στάσεις που εκφράζονται σ' αυτές.

Οι μαθητές

Οι μαθητές προτιμούν να συζητούν θέματα που σχετίζονται με τη θρησκευτική ετερότητα και την ποικιλία των κοσμοθεωριών, στο σχολείο, περισσότερο από κάθε άλλο χώρο. Το ζήτημα του ασφαλούς χώρου συνδέεται άμεσα με την προσωπικότητα των μαθητών, όπως και με τον αριθμό των μαθητών που σχηματίζουν συγκεκριμένες υποομάδες στην τάξη, αλλά και με την ποιότητα που έχει η σχέση των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς. Όταν τα ζητήματα, αρχικά, συζητούνται σε απόσταση από την προσωπική εμπειρία των μαθητών, δημιουργείται ασφαλής ατμόσφαιρα, που τους βοηθάει να συνδέσουν το αντικείμενο της μελέτης τους με την προσωπική τους εμπειρία. Μερικοί εκπαιδευτικοί βρήκαν ότι όταν χωρίζουν την τάξη σε μικρότερες ομάδες, οι πιο δύσκολοι μαθητές εκφράζουν ευκολότερα τις απόψεις τους. Διάφορες ερευνητικές μελέτες κατέγραψαν ότι μαθητικές μειονότητες έχουν συναίσθηση ότι είναι ευάλωτες και πολλές μελέτες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές επιθυμούν να αποφεύγουν τις συγκρούσεις. Όμως, στο πρόγραμμα REDCo, οι ερευνητές παρακολούθησαν μαθήματα που χρησιμοποίησαν με επιτυχία τεχνικές συγκρούσεων. Ένας άλλος σημαντικός παράγων είναι η ηλικία των μαθητών. Στο πρόγραμμα REDCo μελετήθηκαν μαθητές 14-16 ετών. Η Iprgrave, στην έρευνά της με μαθητές 10-11 ετών, χρησιμοποίησε διδακτικές μεθόδους πιο κατάλληλες για νεότερους μαθητές. Με την εξάσκηση, οι μαθητές είναι δυνατόν να αποκτήσουν την εμπιστοσύνη και την ικανότητα που απαιτείται ώστε να μετέχουν ισότιμα και δημιουργικά στον διάλογο της τάξης. Η συζήτηση για την «ανεκτικότητα» μπορεί να χρησιμεύσει ως γέφυρα στη μελέτη της θρησκευτικής γλώσσας.

Εκπαιδευτικοί

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμος. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν τα προσωπικά τους πιστεύω και τις αξίες που σχετίζονται με τον επαγγελματικό τους

ρόλο και να είναι ικανοί να υιοθετήσουν αμερόληπτη διαδικαστική στάση (Jackson 1982). Είναι απαραίτητο να έχουν κατάλληλες δεξιότητες ώστε να βοηθούν και να συντονίζουν το έργο των μαθητών, γνώσεις στο πεδίο των θρησκευτών και των πιστεύω, αντίληψη του υπόβαθρου των μαθητών, αλλά και της δυναμικής των σχέσεων στις τάξεις. Η προσωπικότητα και η επαγγελματική συνείδηση του εκπαιδευτικού είναι σημαντική, όπως και η προσωπική του σχέση με τους μαθητές. Αν οι εκπαιδευτικοί αναλάβουν καθοδηγητικό ρόλο, οι μαθητές μπορεί να αρκεστούν στα επιχειρήματά τους ή να μη συμμετέχουν στον διάλογο. Όλα τα παραπάνω καταλήγουν στην ανάγκη εισαγωγικής και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αλλά και αυτομόρφωσής τους. Επιπλέον, το σχολικό κλίμα είναι απαραίτητο να συμβαδίζει με τη διαλογική μάθηση. Ο εκπαιδευτικός, όταν ασκεί το ρόλο του συντονιστή, θα πρέπει να είναι ο «αμερόληπτος πρόεδρος» της συζήτησης και να εξασφαλίζει ότι εκφράζονται όλες οι απόψεις ή να είναι ο «αντικειμενικός πάροχος πληροφοριών» που να εξηγεί τις διάφορες απόψεις χωρίς να εκφράζει τη δική του. Ως συντονιστές οι εκπαιδευτικοί είναι ανάγκη να προσπαθήσουν να εξασφαλίσουν ότι ο διάλογος δεν κυριαρχείται από τους βέβαιους και ευφραδείς μαθητές (ή από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό), ούτως ώστε να δίνεται η δυνατότητα να ακουστούν οι απόψεις εκείνων που είναι λιγότερο βέβαιοι ή που είναι πιο απρόθυμοι να εκφραστούν στο πλαίσιο μιας ομάδας.

Αλήθεια και νόημα

Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να έχουν την ικανότητα να διευκολύνουν και να συντονίσουν αμερόληπτα συζητήσεις για την αλήθεια και το νόημα των πιστεύω που εκφράστηκαν στη συζήτηση. Με την έκφραση των απόψεών τους οι μαθητές προσπαθούν να εξηγήσουν το νόημα της γλώσσας που χρησιμοποίησαν και αποπειρώνται να διατυπώσουν ό,τι πιστεύουν ότι είναι αλήθεια. Η συζήτηση που λαμβάνει υπόψη τη σχέση του «νοήματος» και της «αλήθειας» και αποσαφηνίζει τη χρήση της γλώσσας (για παράδειγμα πότε η γλώσσα χρησιμοποιείται κυριολεκτικά και πότε μεταφορικά), μπορεί να καταλήξει στη διευκρίνιση ή την επαναδιατύπωση αυτών των θέσεων.

Ελευθερία θρησκείας ή πίστης

Οι μαθητές πρέπει να καταλάβουν ότι η αρχή της ελευθερίας θρησκείας ή πίστης παρέχει στα άτομα το δικαίωμα να έχουν συγκεκριμένη πίστη, ακόμη κι αν οι άλλοι δεν έχουν την ίδια. Πρέπει να καταλάβουν επίσης ότι θα πρέπει να σέβονται το δικαίωμα των άλλων να έχουν συγκεκριμένα πιστεύω. Όσον αφορά την αξιολόγηση των απόψεων των άλλων και της πρακτικής που διαφέρει από τη δική τους (αλλά και την αποσαφήνιση των δικών τους απόψεων), καλό θα ήταν να εξετάσουν πιθανές απαντήσεις στις απόψεις και τα πιστεύω που δεν συμφωνούν με τα δικά τους.

- ▶ **Ανεκτικότητα** – δεν συμφωνώ με την άποψή σου, δεν δέχομαι την αλήθεια αυτού που ισχυρίζεσαι, αλλά σέβομαι το δικαίωμά σου να έχεις αυτή την άποψη.
- ▶ **Σεβασμός** – αν και δεν δέχομαι την αλήθεια αυτού που ισχυρίζεσαι, σέβομαι τη θετική επίδραση που έχει στην προσωπική και κοινωνική ζωή.

- ▶ **Αναγνώριση** – δεν συμφωνώ με την άποψή σου, δεν δέχομαι την αλήθεια αυτού που ισχυρίζεσαι, παρ’ όλα αυτά, η θέση σου ή ο τρόπος ζωής σου, έχει κάποια πολύ θετική ηθική και κοινωνική επίδραση, που θα έπρεπε να αναγνωριστεί από την κοινωνία.

Κίνδυνοι

Δεν είναι ρεαλιστικό να προσδοκά κάποιος ότι κάθε τάξη μπορεί να είναι εντελώς «ασφαλής» για όλους τους μαθητές, κάθε στιγμή. Όμως το να προσφέρονται στους μαθητές ευκαιρίες διαλόγου και ανταλλαγής απόψεων, έχει αναπόφευκτα κάποια στοιχεία κινδύνου, που είναι δυνατόν να μειωθούν με κατάλληλη προετοιμασία και εξάσκηση.

Βασικοί κανόνες και δημοκρατικές αρχές

Οι ερευνητικές μελέτες αναφέρουν την ανάγκη να υπάρχουν βασικοί κανόνες (όπως επίσης την ανάγκη να συμμετέχουν άμεσα οι μαθητές στην προετοιμασία τέτοιων βασικών κανόνων). Είναι όμως προτιμότερο αυτοί οι κανόνες να μη συμφωνηθούν απλά, αλλά να γίνει κατανοητό ότι αποτελούν πρότυπο των ελεύθερων δημοκρατικών αρχών που στηρίζουν τα θεμέλια της δημόσιας και πολιτικής ζωής του σχολείου και της κοινωνίας, είτε γιατί είναι μέρος της φύσης του δημόσιου πολιτικού πολιτισμού (Rawls 1993: 223), είτε γιατί παραπέμπουν σε ευρύτερους κανόνες, όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Οι παρακάτω βασικοί κανόνες έχουν διατυπωθεί από διάφορες ομάδες μαθητών με τη συνεργασία των δασκάλων τους:

- ▶ Θα πρέπει να χρησιμοποιείται η κατάλληλη γλώσσα
- ▶ Ο σεβασμός της αρχής της ελευθερίας της έκφρασης έχει όρια. Για παράδειγμα δεν θα πρέπει να χρησιμοποιούνται ρατσιστικές ή σεξιστικές εκφράσεις, ή εκφράσεις «ρητορικής μίσους» (δες www.no-hatespeech-movement.org).
- ▶ Πρέπει να μιλάει ένας τη φορά και να μη διακόπτεται
- ▶ Πρέπει να γίνεται σεβαστό το δικαίωμα του καθενός να εκφράζει απόψεις και πιστεύω διαφορετικά από των άλλων
- ▶ Θα πρέπει να αμφισβητούνται οι ιδέες, όχι τα πρόσωπα που τις εκφράζουν
- ▶ Οι μαθητές θα πρέπει να παρακινούνται να αιτιολογούν τις απόψεις τους
- ▶ Η ανταλλαγή απόψεων θα πρέπει να γίνεται χωρίς αποκλεισμούς: κάθε ένας και κάθε μία θα πρέπει να έχει την ευκαιρία να εκφράσει τις απόψεις του.

Συμπέρασμα

Εξετάστηκε η εικόνα του «ασφαλούς χώρου» με σκοπό την πολιτισμένη και καλά διαμορφωμένη τάξη, όταν γίνεται συζήτηση για αμφιλεγόμενα ζητήματα, όπως οι θρησκείες. Έγινε ανασκόπηση ερευνητικών συμπερασμάτων από την έρευνα της μελέτης των θρησκειών στα σχολεία, ιδιαίτερα της καταγραφής των απόψεων των παιδιών και της αλληλεπίδρασης στην τάξη. Το γενικό συμπέρασμα είναι πως υπάρχουν κατάλληλες μέθοδοι και διαδικασίες που καθιστούν την τάξη ασφαλέστερο χώρο, όμως η αλληλεπίδραση σε όλες τις τάξεις εμπεριέχει κάποιο βαθμό κινδύνου,

ιδιαίτερα όταν συζητούνται αμφιλεγόμενα ζητήματα ή όταν διατυπώνονται απόψεις που εκείνοι που τις εκφράζουν, πιστεύουν ότι είναι αλήθεια. Οι κίνδυνοι είναι δυνατόν να μειωθούν αν αυξηθεί η επίγνωση των εκπαιδευτικών για τις σχέσεις ισχύος μέσα στις τάξεις, η γνώση του υπόβαθρου των μαθητών και η γνώση των αποτελεσμάτων από τις σχετικές έρευνες. Επιπρόσθετα υπάρχουν αποδείξεις που δείχνουν ότι η αυτοπεποίθηση και η ικανότητα των μαθητών να συμμετέχουν ενεργά στον διάλογο της τάξης, βελτιώνεται με την εξάσκηση. Όσον αφορά την ελευθερία έκφρασης, κρίθηκε ότι θα πρέπει να υπάρχει ενασχόληση με αμφιλεγόμενα ζητήματα, με την προϋπόθεση ότι όλες οι θέσεις που εκφράζονται θα πρέπει να δείχνουν ευαισθησία στην πολλαπλότητα των απόψεων μέσα στο σχολείο, στις μειοψηφούσες ομάδες που εκπροσωπούνται σ' αυτό και στις αρχές της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Κεφάλαιο 6

η παρουσίαση των θρησκειών στα μέσα ενημέρωσης

Εισαγωγή

Με ποιον τρόπο μπορούν οι εκπαιδευτικοί να βοηθήσουν τους μαθητές να αναλύσουν κριτικά την παρουσίαση των θρησκειών στις εφημερίδες και στα τηλεοπτικά προγράμματα, που κάποιες φορές είναι ανακριβής, σκανδαλογικές ή και τα δύο; Αν και στη Σύσταση δεν υπάρχει ευθεία αναφορά στο ζήτημα των μέσων ενημέρωσης, αυτές οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν από κάποιους που συμμετείχαν στην έρευνα. Ωστόσο η Σύσταση θεωρεί ότι η διαπολιτισμικότητα συμπεριλαμβάνει «την καταπολέμηση της προκατάληψης και των στερεοτύπων έναντι της ετερότητας, που αποτελούν εμπόδια στον διαπολιτισμικό διάλογο και την εκπαίδευση στον σεβασμό της ισότιμης αξιοπρέπειας κάθε ατόμου» (κεφάλαιο 5).

Το ζήτημα των μέσων ενημέρωσης όμως, συζητήθηκε ιδιαίτερα σε δύο Ανταλλαγές του Συμβουλίου της Ευρώπης (δες Κεφάλαιο 1), στις οποίες συναντήθηκαν εκπρόσωποι οργανισμών που ασχολούνται με τη θρησκεία και τα πιστεύω στην Ευρώπη, εκπρόσωποι της βιομηχανίας των μέσων ενημέρωσης, καθώς και εκπρόσωποι των οργανισμών του Συμβουλίου της Ευρώπης και της κοινωνίας των πολιτών. Στην Ανταλλαγή του 2010, στην Οχρίδα της «Πρώην Γιουγκοσλαβικής Δημοκρατίας της Μακεδονίας», διατυπώθηκε η ανάγκη να προωθηθούν κάποιες βασικές αρχές στον κόσμο των μέσων ενημέρωσης, όσο και στον κόσμο της πίστης. Οι αρχές για τους δημοσιογράφους και τους ανθρώπους των μέσων ενημέρωσης περιλαμβάνουν την ανάγκη:

- ▶ Να επαναβεβαιώσουν τη δέσμευσή τους να είναι ακριβείς και αμερόληπτοι, να τηρούν το δικαίωμα στην απάντηση και στην κατάλληλη δημοσιογραφική αμφιβολία και να εξετάσει ο καθένας τα δικά του στερεότυπα.
- ▶ Να υπάρξει πρόβλεψη για καλύτερα εκπαιδευτικά προγράμματα και επιμόρφωση τόσο για δημοσιογράφους όσο και για θρησκευτικούς ηγέτες.
- ▶ Να υποστηριχθούν προγράμματα εγγραμματοσύμης στα μέσα επικοινωνίας με σκοπό οι άνθρωποι να κατανοούν τόσο τη λειτουργία των μέσων ενημέρωσης, όσο και τη συνεισφορά τους σ' αυτά.
- ▶ Να προβλέψουν στη δημόσια ραδιοτηλεόραση χρόνο για ανθρώπους που σχετίζονται με τα πιστεύω, ώστε να παρουσιάσουν τις ιδέες και την προοπτική της πίστης και να είναι θετικοί στον διάλογο (<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1579393&Site=CM>)

Όσοι συμμετείχαν στην Ανταλλαγή του 2011, στο Λουξεμβούργο, υπογράμμισαν τον αποφασιστικό ρόλο που μπορούν να έχουν τα μέσα ενημέρωσης στην αποφυγή στερεοτύπων, καθώς και την ανάγκη που έχουν οι εκπρόσωποι των θρησκευτικών κοινοτήτων να χρησιμοποιήσουν περισσότερο τα μέσα ενημέρωσης και το διαδίκτυο, αλλά και να αυξήσουν την επαφή και το διάλογο με τους νέους. Επιβεβαιώθηκε η ανάγκη για διδασκαλία σχετικά με τη χρήση τόσο των παραδοσιακών όσο και των νέων μέσων ενημέρωσης (<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1835599&Site=COE>). Το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει εκδώσει έκθεση στην οποία εφιστά την προσοχή στη «διαστρεβλωμένη εικόνα και τα βλαβερά στερεότυπα για τις μειονότητες στα μέσα ενημέρωσης» (Συμβούλιο της Ευρώπης 2011).

Τα μέσα ενημέρωσης απασχόλησαν και την έρευνα με ερωτηματολόγιο που διενεργήθηκε στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος. Κάποιοι από τους ερωτηθέντες δήλωσαν πρόθυμοι να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν ανακριβείς και προκλητικές παρουσιάσεις των θρησκειών σε άρθρα εφημερίδων και τηλεοπτικά προγράμματα.¹ Επίσης σε διάφορες συναντήσεις με τους ενδιαφερόμενους παράγοντες, ασκήθηκε κριτική για τον τρόπο που παρουσιάζονται οι θρησκείες σε κάποια σχολικά βιβλία και ιστοσελίδες.

Σ' αυτό το κεφάλαιο εξετάζονται ζητήματα σχετικά με τα μέσα ενημέρωσης και παρουσιάζονται ευρήματα διαφόρων ερευνών για τη χρήση της παρουσίας των θρησκειών από τα μέσα ενημέρωσης στην τάξη. Αυτή η συζήτηση ακολουθείται από την περιλήψη δραστηριοτήτων του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Αυτοβιογραφία Διαπολιτισμικών Συναντήσεων με Οπτικά Μέσα, που έχει σκοπό να βοηθήσει τους νέους να ερμηνεύσουν την παρουσίαση πολιτισμικού –οπότε και θρησκευτικού- υλικού στα μέσα ενημέρωσης. Εκφράζεται η ελπίδα ότι τα παραδείγματα της Ευρωπαϊκής έρευνας και ανάπτυξης θα ληφθούν υπόψη, και θα προσφέρουν σε όσους χαράζουν πολιτική, στα σχολεία και στους επιμορφωτές εκπαιδευτικών χρήσιμες και σχετικές πληροφορίες. Είναι απαραίτητο να επεκταθεί η έρευνα και στην παραγωγή αντίστοιχου υλικού από τους νέους, καθώς και στους τρόπους που χρησιμοποιούν οι νέοι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Η έρευνα του REDCo για τον διάλογο στα μέσα ενημέρωσης

Στο πλαίσιο του προγράμματος REDCo, η Νορβηγίδα ερευνήτρια Marie von der Lippe, μελέτησε τον διαπολιτισμικό διάλογο σε σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική και την εφαρμογή της στην τάξη, στο μάθημα των θρησκευτικών, σε κάποια Νορβηγικά σχολεία. Βρήκε όσον αφορά θρησκευτικά και πολιτικά ζητήματα, ότι οι μαθητές επηρεάζονται από διάφορα είδη λόγου. Είτε από τον «κυρίαρχο» λόγο των μέσων ενημέρωσης, είτε από προσωπικούς «χώρους συζητήσεων» στις οικογένειες, με τους φίλους, στο σχολείο ή στις εξωσχολικές τους δραστηριότητες. Οι μαθητές είχαν επηρεαστεί πολύ από τις «κυρίαρχες» παρουσιάσεις του Ισλάμ στα μέσα ενημέρωσης. Στην τάξη στήριξαν τα επιχειρήματά τους στις παρουσιάσεις των μέσων ενημέρωσης και φάνηκαν πιο αρνητικοί απέναντι στο Ισλάμ και τους Μουσουλμάνους, απ' ό,τι στις

1. στα σχολεία δυο χωρών, δεν κατέστη δυνατόν να βιντεοσκοπηθούν μαθήματα στην τάξη, για διάφορους λόγους ηθικής τάξης. Σε αυτές τις περιπτώσεις τα μαθήματα μαγνητοσκοπήθηκαν και αναλύθηκε η απομαγνητοφώνησή τους..

συνεντεύξεις τους με τους ερευνητές (von der Lippe 2009a). Η Marie von der Lippe, επιμορφώτρια εκπαιδευτικών και ερευνήτρια, αναφέρει σχετικά με την εργασία της σε μαθητές και εκπαιδευτικούς:

Ενδεικτικό παράδειγμα Νέοι, μέσα ενημέρωσης και θρησκεία στην τάξη

■ «Με ποιο τρόπο μιλούν οι νέοι για τη θρησκεία, τι λένε και για ποιο λόγο μιλούν με αυτό τον τρόπο; Αυτές οι ερωτήσεις επανέρχονταν στο χρονικό διάστημα που εργάστηκα ως ερευνήτρια για τους νέους και τη θρησκεία. Μέσα από παρατήρηση στην τάξη, βιντεοσκόπηση δραστηριοτήτων και συνεντεύξεων με μαθητές και μαθήτριες ποικίλου εθνικού, θρησκευτικού και μη θρησκευτικού υπόβαθρου, βρήκα ότι η γλώσσα των νέων επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τον αποκαλούμενο «κυρίαρχο λόγο» για τη θρησκεία και την πολιτική. Αυτός ο λόγος διαμορφώνεται κυρίως από τα μέσα ενημέρωσης και τον δημόσιο λόγο (von der Lippe 2011a). Οι μαθητές είχαν επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό από την κυρίαρχη παρουσίαση του Ισλάμ στα μέσα ενημέρωσης. Στην τάξη στηρίχθηκαν σε αυτή την παρουσίαση και εκδήλωσαν την τάση να είναι πιο αρνητικοί απέναντι στο Ισλάμ και στους Μουσουλμάνους, από ότι στις ατομικές συνεντεύξεις μαζί μου (von der Lippe 2009a). Είναι ξεκάθαρο ότι τέτοιες στάσεις είναι δυνατόν να προκαλέσουν αρνητικές επιπτώσεις στη δυνατότητα να γίνει η τάξη «ασφαλής χώρος» για διάλογο (δες Κεφάλαιο 5).

■ Στη μελέτη μου βρήκα ότι οι καθημερινές συζητήσεις των μαθητών, χαρακτηρίζονται τόσο από τον κυρίαρχο λόγο του πολυπολιτισμικού δημόσιου διαλόγου, όσο και από τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες θρησκευτικής και πολιτισμικής ετερότητας. Οι δύο αυτοί παράγοντες έχουν αντιθέσεις μεταξύ τους και φαίνεται πως οι μαθητές θεωρούν πιο δύσκολο να συζητήσουν με βάση τις δικές τους εμπειρίες, απ' ότι με τα όσα παρουσιάζουν τα μέσα ενημέρωσης. Όταν οι μαθητές διερμηνεύουν την πραγματικότητα βασιζόμενοι στις προσωπικές εμπειρίες πολιτισμικής και θρησκευτικής ετερότητας από την καθημερινότητά τους, την παρουσιάζουν, σε γενικές γραμμές, πιο θετική απ' ότι όταν χρησιμοποιούν στοιχεία από τα μέσα ενημέρωσης. Τελικά, παρά το ότι η ισχυρή επίδραση του λόγου των μέσων ενημέρωσης (όπως οι τηλεοπτικές ειδήσεις και το διαδίκτυο) είναι ξεκάθαρη, οι μαθητές είναι ικανοί να διαμορφώσουν προσωπικές, πιο ανεξάρτητες θέσεις. Τα ανωτέρω ευρήματα έχουν μεγάλη σημασία για το σχολείο.

■ Σύμφωνα με τους μαθητές, το σχολείο είναι ένας από τους λίγους χώρους όπου συζητούν για τη θρησκεία και τις εμπειρίες τους στη θρησκευτική ετερότητα. Επομένως, γενικότερα το σχολείο και ειδικότερα η θρησκευτική εκπαίδευση μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο. Η μελέτη μου στις τάξεις δείχνει ότι αν δώσει κάποιος τη δυνατότητα στους μαθητές να μοιραστούν τις απόψεις τους και να ασκήσουν κριτική στον κυρίαρχο λόγο, μπορεί να αποκτήσουν κίνητρα ώστε να συσχετίσουν καλύτερα τη γνώση και την κατανόηση των θρησκειών με την προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη – αυτό όμως απαιτεί τη συνεισφορά του εκπαιδευτικού (von der Lippe 2010, 2011a). Αν ο προσωπικός και ο

κοινωνικός τομέας συνδεθούν με τις δραστηριότητες στην τάξη, δημιουργείται η δυνατότητα να συνδεθεί ο προσωπικός αναστοχασμός με θέματα κοινωνικής ηθικής και πολιτικής αγωγής. Η ανάλυση των συζητήσεων έδειξε ότι υπάρχουν πολλά ακόμη να μάθουμε από τον τρόπο που μιλούν οι νέοι (von der Lippe 2011β). Αν αυτή η γνώση χρησιμοποιηθεί ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν μεγαλύτερη συναίσθηση του πώς εκφράζονται για τους άλλους, τι συζητούν και γιατί μιλάνε μ' αυτό τον τρόπο, θα καταστεί ευκολότερο να αποκαλύψουμε πού και πώς οικοδομούνται οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα. Αν κάνουμε αυτή τη διαδικασία πιο ορατή και πιο καθαρή, τόσο στους μαθητές, όσο και στους εκπαιδευτικούς, μπορούμε να ελπίζουμε ότι θα συνεισφέρουμε στη δημιουργία πιο ανοικτών, διαφανών και ισορροπημένων συζητήσεων στην τάξη».

Βιβλία και άλλες πηγές που χρησιμοποιήθηκαν στα σχολεία

Δεν υπάρχουν πολλές πρόσφατες Ευρωπαϊκές έρευνες για την ποιότητα και τη χρήση πηγών σχετικά με τη διδασκαλία διαφορετικών θρησκειών στο σχολείο. Η χρήση των πηγών ποικίλει αρκετά στην Ευρώπη. Όσον αφορά τα σχολικά βιβλία, η εκπαιδευτική πρακτική κυμαίνεται από τη χρήση καθορισμένων βιβλίων για όλους τους μαθητές συγκεκριμένων τάξεων, όπως στην Ελλάδα (Paleologou κ.ά. 2010) μέχρι την ελεύθερη επιλογή πηγών από τους διδάσκοντες, εκτός από το επίπεδο των δημόσιων εξετάσεων, όπως στην Αγγλία.

Η Κυβερνητική Επιτροπή για τα Παιδιά, τα Σχολεία και τις Οικογένειες, στο Ηνωμένο Βασίλειο, παρήγγειλε μια μελέτη ευρείας κλίμακας για τα βιβλία, τις ηλεκτρονικές πηγές και άλλο εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται στα σχολεία για τη διδασκαλία περί των θρησκειών (Jackson κ.ά 2010). Η μελέτη ασχολήθηκε με τον Βουδισμό, τον Χριστιανισμό, τον Ινδουισμό, το Ισλάμ, τον Ιουδαϊσμό και τον Σικχισμό. Η έρευνα (που διενεργήθηκε από ακαδημαϊκούς με εξειδίκευση σε κάθε μία από τις έξι θρησκείες, ειδικούς εκπαιδευτικούς από κάθε μια από τις θρησκευτικές κοινότητες και ειδικούς εκπαιδευτικούς της θρησκευτικής εκπαίδευσης) έκανε συστηματική ανασκόπηση δείγματος επισκέψιμων ιστοσελίδων και σύγχρονων σχολικών βιβλίων, 20 μελέτες περίπτωσης για τη χρήση του υλικού στο σχολείο (10 σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και 10 της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) και μια έρευνα σε Δημοτικά και Γυμνάσια σε όλη την Αγγλία (με πάνω από 600 απαντήσεις), για τη χρήση των σχολικών βιβλίων, άλλων πηγών και του διαδικτύου.

Μεταξύ άλλων, οι βασικές ερωτήσεις ήταν:

- ▶ Τι υλικό (έντυπο, ηλεκτρονικό ή άλλο) διατίθεται στο σχολείο για τη διδασκαλία και τη μάθηση από τις παγκόσμιες θρησκείες;
- ▶ Τι υλικό χρησιμοποιούν στην εκπαιδευτική πράξη τα σχολεία για να αναπτύξουν την κατανόηση των παγκόσμιων θρησκειών;
- ▶ Ποιο είναι το περιεχόμενο και η φύση του υλικού που χρησιμοποιείται στα σχολεία;
- ▶ Πώς χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί αυτό το υλικό στην τάξη;
- ▶ Ποιους βασικούς παράγοντες λαμβάνουν υπόψη τα σχολεία όταν επιλέγουν το εκπαιδευτικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί για να διδαχθούν οι παγκόσμιες θρησκείες;

Η μελέτη συμπεριλαμβάνει αξιολόγηση του υλικού που είναι άμεσα διαθέσιμο στα σχολεία (βιβλία που εκδόθηκαν από το 2000), λαμβάνει υπόψη τους παράγοντες που επέδρασαν στην επιλογή και στη χρήση τους και εξετάζει τη συνεισφορά του υλικού στη μάθηση.

Οι ερευνητές περιέγραψαν ότι πολλά από τα βιβλία της θρησκευτικής εκπαίδευσης είναι ελκυστικά και ευχάριστα και παρουσιάζουν θετική εικόνα των θρησκειών. Τα βιβλία προς χρήση μαθητών ηλικίας 11 – 13 χρονών, περιείχαν μάλλον ακριβή γνώση και κατανόηση των θρησκειών. Όμως πανεπιστημιακοί κριτές και σύμβουλοι σε θέματα πίστης, στον τομέα της κάλυψης των θρησκειών, επισήμαναν μεγάλο αριθμό λαθών και σημείων που επιδέχονται κριτικής.

Μεγάλο μέρος του υλικού που χρησιμοποιείτο στην τάξη ήταν σχεδιασμένο και επιλεγμένο από εκπαιδευτικούς, από μεγάλο εύρος και ποικιλία έντυπων πηγών (από το διαδίκτυο και από βιβλία), που σημαίνει ότι η ποιότητα του υλικού και άρα της μάθησης των μαθητών μέσα από αυτό, εξαρτάται από τη γνώση, τη δεξιότητα και την αφοσίωση του εκπαιδευτικού.

Οι μελέτες περίπτωσης και η έρευνα έδειξε ότι:

- ▶ Οι ηλεκτρονικές πηγές γίνονται ολοένα και πιο δημοφιλείς, ιδιαίτερα με την εισαγωγή διαδραστικών πινάκων και τη διαθεσιμότητα ελεύθερων βίντεο απ' ευθείας από το διαδίκτυο.
- ▶ Υπάρχουν πολλά παραδείγματα εκτεταμένης χρήσης πηγών από «πρώτο χέρι», όπως επισκέπτες στα σχολεία, επισκέψεις των σχολείων και κατασκευές (δες Κεφάλαιο 9 για τη σχέση ανάμεσα στο σχολείο και τις κοινότητες).
- ▶ Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να αποκτούν βιβλία και να τα χρησιμοποιούν οι ίδιοι ως πηγές, παρά να διανέμουν αντίτυπα στους μαθητές και να τα χρησιμοποιούν στην τάξη.

Η έρευνα κατέληξε στις παρακάτω οδηγίες:

- ▶ Οι εκδότες, οι συγγραφείς και οι σχεδιαστές ιστοσελίδων θα πρέπει να συνεργαστούν με ακαδημαϊκούς και σύμβουλους σε θέματα πίστης, ώστε να εξασφαλίσουν ότι η παρουσίαση των θρησκευτικών παραδόσεων στο υλικό τους θα διακρίνεται από ακρίβεια, ισορροπία και καταλληλότητα.
- ▶ Οι διευθυντές των σχολείων και οι εκπαιδευτικοί της θρησκευτικής εκπαίδευσης θα πρέπει να αναπτύξουν κοινότητες συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και τις τοπικές κοινότητες πίστης, ώστε οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να μαθαίνουν για το ρόλο των θρησκειών στην κοινωνία (δες Κεφάλαιο 9).
- ▶ Οι εκδότες, οι συγγραφείς και οι σχεδιαστές ιστοσελίδων θα πρέπει να προωθήσουν κουλτούρα «συμβίωσης», μέσα από παραδείγματα θρησκευτικής κοινοτικής ζωής, θετικής κοινωνικής συμμετοχής και συνεργατικής πράξης ανάμεσα σε διαφορετικές κοινότητες πίστης.

Η εκτενής ερευνητική έκθεση δίνει παραδείγματα από μία συγκεκριμένη χώρα, εγείρει όμως σημαντικά γενικά ζητήματα, που σχετίζονται με τα σχολεία όλης της Ευρώπης. Υπάρχουν θέματα σχετικά με την παρουσίαση των θρησκειών και της εσωτερικής τους ετερότητας (δες Κεφάλαιο 4), και αυτή την ευθύνη επωμίζονται οι συγγραφείς και οι εκδότες. Υπάρχουν αποδείξεις ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνθηκαν την ανάγκη να επιλέξουν και να προσαρμόσουν έντυπο υλικό, ώστε να είναι κατάλληλο για τις απαιτήσεις των μαθητών, γεγονός που υποδηλώνει την ανάγκη να υπάρχουν πάντοτε

εκπαιδευτικοί με ειδίκευση στη μελέτη των θρησκειών. Υπάρχουν επίσης συγκεκριμένα ζητήματα για τα κριτήρια επιλογής και χρήσης του υλικού που διατίθεται ελεύθερα στο διαδίκτυο.

Μια σημαντική πρωτοβουλία του Συμβουλίου της Ευρώπης, που προτρέπει σε κριτική προσέγγιση της χρήσης του διαδικτύου και αφορά άμεσα τους νέους, είναι το πρόγραμμα Νέοι Καταπολεμούν τη Ρητορική Μίσους στο Διαδίκτυο (Young People Combating Hate Speech Online), που πραγματοποιήθηκε από το 2012 ως το 2014. Το πρόγραμμα υποστηρίζει την ισότητα, την αξιοπρέπεια, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ετερότητα και θέτει στο στόχαστρο τη ρητορική μίσους, το ρατσισμό και τις διακρίσεις (και εκείνες που αφορούν τη θρησκεία), όπως εκφράζονται στο διαδίκτυο. «Οι μέθοδοι εργασίας (του προγράμματος) είναι η αύξηση της επίγνωσης, η υποστήριξη και η αναζήτηση δημιουργικών λύσεων. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα δράσης και παρέμβασης. Το πρόγραμμα εφοδιάζει τους νέους και τις οργανώσεις νέων με τις δεξιότητες που απαιτούνται ώστε να αναγνωρίζουν και να δρουν εναντίον αυτού του είδους των παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (www.nohatespeechmovement.org).

Μέχρι στιγμής, ο τρόπος που χρησιμοποιούν οι νέοι το διαδίκτυο ώστε να μάθουν για διαφορετικές θρησκείες, έχει ερευνηθεί ελάχιστα. Μία μελέτη μικρής κλίμακας, που διενεργήθηκε στη Σουηδία από την Hanna Ziperovszky, δίνει κάποια στοιχεία για τον τρόπο που κάποιοι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύουν μαθητές Λυκείου να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο ως πηγή για τη θρησκευτική εκπαίδευση. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές, χρησιμοποιούσαν συνήθως το διαδίκτυο με τον ίδιο τρόπο που χρησιμοποιούσαν τα σχολικά τους βιβλία και ισχυρίζονταν πως η ηλεκτρονική μάθηση δεν ήταν καλύτερη, αν η μόνη διαφορά ήταν το να διαβάζει κάποιος ένα κείμενο στην οθόνη αντί στο χαρτί (Ziperovszky 2010, 2013).

Πολλοί εκπαιδευτικοί και διευθυντές σχολείων θεωρούν ότι η άμεση επαφή με θρησκευτικές κοινότητες εκτός σχολείου, με επισκέψεις μελών τους στον χώρο του σχολείου ή με επισκέψεις του σχολείου στους τόπους λατρείας, προσθέτει αξία στη χρήση βιβλίων και άλλων πηγών, όπως οι ιστοσελίδες (δες Κεφάλαιο 9). Άλλες έρευνες, όπως της von der Lippe στο πρόγραμμα REDCo, υπογραμμίζει τη σημασία που έχει να υποστηρίζονται οι μαθητές ώστε να αναπτύσσουν την ικανότητά τους να αναλύουν και να αξιολογούν ευρύτερα την παρουσίαση των θρησκειών στα μέσα ενημέρωσης, όπως για παράδειγμα όσα συνήθως παρουσιάζονται στις ειδήσεις. Εδώ, η επάρκεια (και σε γνωστικό επίπεδο) των εκπαιδευτικών έχει ζωτική σημασία για να μπορέσουν οι μαθητές να αποκτήσουν την ικανότητα να αναλύουν και να προσεγγίζουν κριτικά τον «κυρίαρχο» λόγο των μέσων ενημέρωσης, όταν παρουσιάζουν τις θρησκείες.

Η αυτοβιογραφία των διαπολιτισμικών συναντήσεων μέσα από τα Οπτικά μέσα.

Σε ένα άλλο πρόγραμμα του Συμβουλίου της Ευρώπης που έχει στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να αναλύσουν τις διαπολιτισμικές τους συναντήσεις, δημιουργήθηκε υλικό ειδικά για να βοηθήσει τους μαθητές να αναλύσουν εικόνες των μέσων ενημέρωσης. Το πρόγραμμα ονομάστηκε Αυτοβιογραφία Διαπολιτισμικών Συναντήσεων μέσα από τα Οπτικά Μέσα, και εδώ αναφέρεται συντομογραφικά ως Αυτοβιογραφία

και Οπτικά Μέσα. Το πρόγραμμα αυτό σχεδιάστηκε ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να αναλύσουν και να προσεγγίσουν κριτικά μια συγκεκριμένη εικόνα που βρήκαν στα μέσα ενημέρωσης, για παράδειγμα στην τηλεόραση, σε ένα βιβλίο ή στο διαδίκτυο. Αν και υπάρχει προοπτική να συμπεριληφθεί πολιτισμικό υλικό διαφόρων ειδών, το πρόγραμμα Αυτοβιογραφία και Οπτικά Μέσα σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών σχετικά με τις θρησκείες. Η προς ανάλυση οπτική εικόνα θα πρέπει να δείχνει έναν ή περισσότερους ανθρώπους που ασκούν θρησκευτικά καθήκοντα μιας άλλης θρησκείας, σε μια άλλη χώρα ή που προέρχονται από διαφορετικό θρησκευτικό υπόβαθρο από αυτό της χώρας των μαθητών. Η οπτική εικόνα μπορεί να είναι σταθερή (π.χ. φωτογραφία) ή κινούμενη (π.χ. ένα βίντεο κλιπ από το διαδίκτυο). Η συνάντηση είναι μονόδρομη, δηλαδή ο θεατής ερμηνεύει την εικόνα, αλλά όχι το πρόσωπο που παρουσιάζεται στην εικόνα, αφού δεν έχει ρόλο στη συνάντηση. Όμως μπορεί να αναλυθεί ο ρόλος του προσώπου (ή των προσώπων) που παρήγαγε την εικόνα, δηλαδή του φωτογράφου ή του σκηνοθέτη και άρα εκείνου που αποφάσισε πώς θα την παρουσιάσει στους άλλους. Το πρόγραμμα Αυτοβιογραφία και Οπτικά Μέσα έχει δύο αλληλένδετους στόχους:

- ▶ **Αυτοαξιολόγηση:** καθοδηγεί τους μαθητές να αξιολογήσουν τις αντιδράσεις τους σε μια συγκεκριμένη εικόνα. Αν η τεχνική αυτή χρησιμοποιηθεί επανειλημμένα στη διάρκεια του χρόνου, οι μαθητές μπορούν να συγκρίνουν τον τρόπο που αξιολόγησαν έναν αριθμό εικόνων και έτσι να μάθουν για τον εαυτό τους.
- ▶ **Διδασκαλία και μάθηση:** οι εκπαιδευτικοί μπορούν να το χρησιμοποιήσουν ως μέσο που κινητοποιεί τον αναστοχασμό και την ανάλυση και με αυτό τον τρόπο μπορεί να διευκολύνει τη μάθηση με μελετημένο τρόπο.

Πίσω από το πρόγραμμα Αυτοβιογραφία και Οπτικά Μέσα, υπάρχουν τρεις βασικές ιδέες:

- ▶ Εικόνες που βλέπουν οι άνθρωποι στα οπτικά μέσα, είναι δυνατόν να επηρεάσουν τη σκέψη, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους απέναντι σε ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς και θρησκείες, χωρίς οι ίδιοι να συνειδητοποιήσουν αυτή την επίδραση.
- ▶ Ένα εργαλείο που να βοηθά τους ανθρώπους να εκφράζουν άποψη για εικόνες που έχουν δει, είναι δυνατόν να τους βοηθήσει να έχουν περισσότερη συναίσθηση και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στα στερεότυπα και στα υπονοούμενα μηνύματα που εκπέμπουν τα οπτικά μέσα ενημέρωσης για τους ανθρώπους άλλων θρησκειών και πολιτισμών.
- ▶ Αυτό το εργαλείο μπορεί να βοηθήσει τους ανθρώπους να συνειδητοποιήσουν περισσότερο τις «κρυφές» διαδικασίες παραγωγής των μέσων ενημέρωσης, που είναι υπεύθυνες για το περιεχόμενο των εικόνων που μεταφέρουν.

Η Αυτοβιογραφία των Διαπολιτισμικών Συναντήσεων μέσω των Οπτικών Μέσων διατίθεται στα Αγγλικά, σε έκδοση για νεότερους μαθητές (ηλικίας από 5-6 έως 10-12 ετών) και για άλλους μαθητές (από την ηλικία Γυμνασίου μέχρι για ενήλικους) στην ιστοσελίδα www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM_Tool_en.asp.

Η κριτική χρήση των οπτικών μέσων είναι πολύ σημαντική για την ανεύρεση πηγών σχετικών με την πολιτισμική ετερότητα γενικά και τη θρησκευτική ετερότητα ιδιαίτερα. Όμως η εμπειρία από πρώτο χέρι αποτελεί επίσης σημαντική πηγή για την κατανόηση των θρησκειών (δες Κεφάλαιο 9).

Συμπέρασμα

Εξετάστηκαν διάφορα θέματα που σχετίζονται με την παρουσίαση των θρησκειών στα μέσα ενημέρωσης και στα σχολικά βιβλία και αφορούν όσους σχεδιάζουν πολιτική, τα σχολεία και τους επιμορφωτές εκπαιδευτικών. Η Σύσταση κάνει έκκληση να προσφέρονται στους μαθητές στα σχολεία πηγές υψηλής ποιότητας. Από μια ερευνητική μελέτη ευρείας κλίμακας τέθηκαν ζητήματα ποιότητας, παραγωγής και χρήσης σχολικών βιβλίων και διαδικτυακών σελίδων σχετικών με τις θρησκείες και συνοψίστηκαν κάποιες γενικές αρχές. Η έρευνα του προγράμματος REDCo δείχνει την ανάγκη να υπάρχουν εκπαιδευτικοί που να μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν τις δικές τους «προσωπικές συζητήσεις» ώστε να αναλύουν την παρουσίαση των θρησκειών στα μέσα ενημέρωσης. Αναφέρθηκε επίσης έρευνα που βρίσκεται σε εξέλιξη και αφορά τη χρησιμοποίηση του διαδικτύου για τη μελέτη των θρησκειών από μεγαλύτερους μαθητές. Δόθηκε προσοχή στο πρόγραμμα του Συμβουλίου της Ευρώπης, Αυτοβιογραφία των Διαπολιτισμικών Συναντήσεων μέσα από τα Οπτικά Μέσα. Θεωρήθηκε ότι πρόκειται για ιδιαίτερα πολύτιμο εργαλείο για μαθητές και εκπαιδευτικούς που βοηθάει στην ανάλυση δειγμάτων παρουσίασης των θρησκειών από τα μέσα ενημέρωσης.

Κεφάλαιο 7

Μη θρησκευτικές πεποιθήσεις και κοσμοθεωρίες

Εισαγωγή

Σ ' αυτό το κεφάλαιο εγείρονται ποικίλα ζητήματα σχετικά με την ενσωμάτωση των «μη θρησκευτικών πεποιθήσεων» στις θρησκείες. Κάποια από αυτά τα ζητήματα έχουν αναφερθεί περιληπτικά στο Κεφάλαιο 1 και στο Κεφάλαιο 3, στην ορολογία.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης στηρίζει το δικαίωμα στην ελευθερία θρησκείας και μη θρησκευτικών πεποιθήσεων και η Υπουργική Σύσταση (Συμβούλιο της Ευρώπης 2008α) συνηγορεί «στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να μελετώνται τόσο οι θρησκείες, όσο και οι μη θρησκευτικές πεποιθήσεις»

Οι οργανωμένες θρησκείες θεωρούνται θεσμοί που έχουν συσταθεί από πολίτες και αφορούν πολίτες που έχουν το δικαίωμα της ελευθερίας να θρησκεύουν και είναι μέλη της κοινωνίας των πολιτών. Συνεπώς οι θρησκείες έχουν «τη δυνατότητα να παρέχουν καθοδήγηση σε ηθικά και πολιτικά ζητήματα που παίζουν κάποιο ρόλο στις εθνικές κοινότητες». Επομένως το Συμβούλιο της Ευρώπης θεωρεί ευπρόσδεκτη και σέβεται τη θρησκεία «στην πολλαπλότητά της, ως μία μορφή ηθικοπλαστικής, ηθικής, ιδεολογικής και πνευματικής έκφρασης συγκεκριμένων Ευρωπαίων πολιτών, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές ανάμεσα στις ίδιες τις θρησκείες και τις συνθήκες που επικρατούν στις αντίστοιχες χώρες» (Συμβούλιο της Ευρώπης 2007, παράγραφος 3).

Στο Συμβούλιο της Ευρώπης γίνεται εξίσου σεβαστό το δικαίωμα να έχει κάποιος «μη θρησκευτικές πεποιθήσεις», οπότε είναι αναμενόμενο η διαπολιτισμική εκπαίδευση να συμπεριλαμβάνει την ανάπτυξη και την κατανόηση τόσο των θρησκειών, όσο και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων. Η ετερότητα και η πολυπλοκότητα των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων αναγνωρίστηκε στη Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρώπης του 2008 για την παιδαγωγική διάσταση των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Οι θρησκευτικές και οι μη θρησκευτικές πεποιθήσεις δεν είναι μονολιθικές. Αποτελούν πολυποίκιλα και πολυσύνθετα φαινόμενα. Επιπρόσθετα, οι άνθρωποι έχουν θρησκευτικές και μη θρησκευτικές πεποιθήσεις σε διαφορετικό βαθμό και για διαφορετικούς λόγους. Για κάποιους, τέτοιες πεποιθήσεις είναι βασικές και ίσως αποτελούν ζήτημα επιλογής, ενώ για άλλους είναι δευτερεύουσες και μπορεί να είναι ζήτημα ιστορικών συνθηκών. Επομένως, η παιδαγωγική διάσταση των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να αντικατοπτρίζει αυτή την ποικιλότητα και την πολυπλοκότητα σε τοπικό, περιφερειακό και διεθνές επίπεδο (Συμβούλιο της Ευρώπης 2008α, παράρτημα: παράγραφος 3)

Σύμφωνα με το πνεύμα του Συμβουλίου της Ευρώπης, η διδασκαλία που αφορά τόσο στις θρησκείες, όσο και στις μη θρησκευτικές πεποιθήσεις, θα πρέπει «να αναπτύσσει την ανεκτικότητα, την αλληλοκατανόηση και την εμπιστοσύνη». Αυτού του είδους η διδασκαλία θεωρείται «βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ανεκτικότητας και του πολιτισμού της «συμβίωσης», καθώς και για την αναγνώριση των διαφορετικών μας ταυτοτήτων στη βάση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων» (Συμβούλιο της Ευρώπης 2008α, παράρτημα: παράγραφος 4).

Μη θρησκευτικές πεποιθήσεις

Στο κείμενο της Σύστασης οι «μη θρησκευτικές πεποιθήσεις» αναφέρονται, αλλά δεν ορίζονται (Alberts 2012). Όπως και για τις «θρησκείες», οι μη θρησκευτικές πεποιθήσεις θεωρούνται «πολιτισμικά φαινόμενα» στο πεδίο της κοινωνικής ετερότητας και περιγράφονται ως «πολυσύνθετα φαινόμενα που δεν είναι μονολιθικά». Οι αρχές που προβλέπονται ως βάση για την ενασχόληση με τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές πεποιθήσεις στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης περιέχουν:

- ▶ την ελευθερία θρησκείας ή πίστης
- ▶ τη συνεισφορά τους στην πολιτιστική, κοινωνική και προσωπική ζωή
- ▶ την επίδρασή τους στη δημόσια ζωή των ατόμων
- ▶ το γεγονός ότι δεν είναι εντελώς προκαθορισμένες από την οικογένεια ή την κοινωνία
- ▶ ότι προσεγγίζονται καλύτερα με διεπιστημονικό τρόπο
- ▶ ότι η γνώση τους θα πρέπει να αναπτύσσει ευαισθησία στα ανθρώπινα δικαιώματα, την ειρήνη, τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, τον διάλογο και την αλληλεγγύη
- ▶ ότι για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η παιδαγωγική διάσταση των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη ανεκτικότητας και κουλτούρας συμβίωσης

- ▶ ότι ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται οι θρησκείες και οι μη θρησκευτικές πεποιθήσεις θα πρέπει να αρμόζει στην ηλικία και την ωριμότητα των μαθητών, καθώς και στις καλές πρακτικές των κρατών μελών (Alberts 2012)

Αν και τα παραπάνω, ξεκαθαρίζουν το ζήτημα, μένει ακόμη το βασικό ερώτημα, «τι ακριβώς είναι μια μη θρησκευτική πεποίθηση;» Ο ορισμός της είναι τουλάχιστον τόσο προβληματικός, όσο ο ορισμός των θρησκειών.

Θρησκείες και πιστεύω

Το περιεχόμενο της διατύπωσης «θρησκείες και μη θρησκευτικές πεποιθήσεις» είναι ευρύτατο και προς το παρόν δεν υπάρχει κοινή συναίνεση ως προς το περιεχόμενο της. Υπάρχουν ζητήματα στην προσπάθεια να βρεθεί ένας κοινά αποδεκτός και περιγραφικός όρος. Είναι αυτονόητο πως γίνεται έντονη ακαδημαϊκή συζήτηση για την πολυπλοκότητα που έχει η διάκριση ανάμεσα στη θρησκεία και τη μη θρησκεία (Lee 2012), αλλά και ανάμεσα στη θρησκεία και τα πιστεύω (Day 2009, 2011).

Ο συγκεκριμένος όρος «μη θρησκευτικές πεποιθήσεις» δεν χρησιμοποιείται πολύ στις αγγλόφωνες χώρες. Στα κείμενα του Συμβουλίου της Ευρώπης εμφανίζεται ως μετάφραση του Γαλλικού *convictions non religieuses*. Ένα από τα ζητήματα που προκύπτουν από τη χρήση του αυτού του όρου είναι πως φαίνεται να καλύπτει μόνο πεποιθήσεις και πιστεύω και όχι άλλες πλευρές του τρόπου ζωής ή της κοσμοθεωρίας.

Κάποιοι οργανισμοί και κάποια προγράμματα διαχωρίζουν μεν, αλλά συνδέουν τις γενικές περιοχές του «θρησκευτικού» και του «μη θρησκευτικού». Για παράδειγμα, στο πρόγραμμα των Ηνωμένων Εθνών «Συμμαχία των Πολιτισμών», χρησιμοποιείται ο όρος «Εκπαίδευση για τις Θρησκείες και τα Πιστεύω» (<http://erb.unaoc.org>). Εδώ, ο όρος «πιστεύω» χρησιμοποιείται ως τεχνικός όρος, για να περιγράψει ακριβώς (ή συντομογραφικά) τα μη θρησκευτικά πιστεύω, αντικατοπτρίζοντας τις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που αναφέρονται στην «ελευθερία θρησκείας και πιστεύω» (δες Κεφάλαιο 8). Παρομοίως, στο πρόγραμμα «Κατευθυντήριες Αρχές του Τολέδο» του ΟΑΣΕ, χρησιμοποιείται ο όρος διδασκαλία περί των θρησκειών και των πιστεύω, όπως αναφέρεται και στον πλήρη τίτλο του κειμένου, *Κατευθυντήριες Αρχές του Τολέδο, για τη Διδασκαλία περί των Θρησκειών και των Πιστεύω στα Δημόσια Σχολεία (Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools - OSCE 2007)*. Παρ' όλα αυτά εκείνοι που θεωρούν ότι ο όρος «πιστεύω» σχετίζεται αρχικά με μη θρησκευτικές αντιλήψεις, ασκούν κριτική στη χρήση αυτών των εκφράσεων. Επιπρόσθετα ο όρος «θρησκεία» δεν είναι συνώνυμος με τον «θείσμό» που αποκλείει συγκεκριμένες θρησκείες όπως ο Βουδισμός ή ο Ινδουισμός, που δεν είναι θείστικές.

Σύνδεση της θρησκευτικής εκπαίδευσης με την ηθική εκπαίδευση και την εκπαίδευση στις αξίες

Κάποιες χώρες ή περιοχές, στην προσπάθειά τους να εντάξουν στην ύλη τους τη μελέτη μη θρησκευτικών πεποιθήσεων, συνδέουν τη θρησκευτική εκπαίδευση (ή το αντίστοιχό της) με την εκπαίδευση στις αξίες. Για παράδειγμα, στην επαρχία του Québec, στον Καναδά, υπάρχει υποχρεωτικό μάθημα στο πρόγραμμα σπουδών που ονομάζεται «Ηθική και Θρησκευτικός πολιτισμός» (Ministère de l'Éducation, du Loisir

et du Sport, Québec 2008). Στη Σκωτία, σε κάποιες βαθμίδες εκπαίδευσης, υπάρχουν προγράμματα Θρησκευτικής και Ηθικής Εκπαίδευσης. Στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος «Αρχές και Πρακτική της Θρησκευτικής και Ηθικής Εκπαίδευσης», αναφέρεται:

Η θρησκευτική και η ηθική εκπαίδευση παρέχει στα παιδιά και στους νέους τη δυνατότητα να διερευνήσουν τις σημαντικότερες θρησκείες του κόσμου, ανεξάρτητα από τα θρησκευτικά τους πιστεύω και να προσεγγίσουν κριτικά τις προκλήσεις που θέτουν αυτά τα πιστεύω και οι αξίες. Βοηθά τα παιδιά να αναπτυχθούν και να αναστοχαστούν τις δικές τους αξίες και την ικανότητά τους να κρίνουν με βάση την ηθική (Education Scotland 2014)

Κάποιοι στην κριτική τους υπογραμμίζουν ότι η μη θρησκευτική στάση είναι κάτι περισσότερο από την ηθική. Άλλοι δηλώνουν ότι τίτλοι όπως «ηθικός και θρησκευτικός πολιτισμός» ή «θρησκευτική και ηθική εκπαίδευση» φαίνεται να υπονοούν ότι η ηθική είναι συγκρίσιμο ή παράλληλο φαινόμενο με τη θρησκεία. Σε αυτό το πλαίσιο επισημαίνεται ότι για τους θρησκευόμενους, η αντίληψη της ηθικής είναι αναπόσπαστη από μια ευρύτερη θρησκευτική θεώρηση, που περιλαμβάνει και άλλες όψεις ή διαστάσεις. Το «*Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη θρησκεία, τις φιλοσοφίες της ζωής και την ηθική*» στη Νορβηγία, (Kunnskapsdepartementet 2008) διευρύνει το περιεχόμενό του, ώστε να συμπεριλάβει μη θρησκευτικές φιλοσοφίες, αλλά και ηθική. Θα επανέλθουμε στο ζήτημα της ορολογίας παρακάτω.

Τέλος, σχετικά με την ηθική, αξίζει να σημειωθεί ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί έχουν προσκαλέσει ανθρώπους που το επάγγελμά τους σχετίζεται με ζητήματα ηθικής –όπως δικαστικούς ή ανθρώπους που ασχολούνται με τη φροντίδα των άλλων- για να μιλήσουν στα παιδιά (δες Κεφάλαιο 9).

Πνευματικότητα

Υπάρχει ορολογία που εμπεριέχει τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές πεποιθήσεις. Για παράδειγμα, υπάρχει όλο και περισσότερη βιβλιογραφία για την εκπαίδευση και την πνευματικότητα, στην οποία περιέχονται ερμηνείες τόσο της θρησκευτικής όσο και της μη θρησκευτικής πνευματικότητας. Ανάμεσα σ' εκείνους που υποστηρίζουν μια προσέγγιση που να συμπεριλαμβάνει και τα δυο, είναι η Jacqueline Watson (Watson 2009α, 2009β, 2010). Η Watson προτείνει μια παιδαγωγική προσέγγιση της πνευματικής εκπαίδευσης, που οικοδομείται στον διαθρησκευτικό διάλογο και δίνει τη δυνατότητα στους νέους να εκφράσουν τις διαφορετικές τους απόψεις σε ασφαλή χώρο, αποδεχόμενοι ότι θα υπάρξουν διαφορετικές απόψεις για την πνευματικότητα, μη εξαιρουμένων των αθεϊστικών. Η πνευματική ανάπτυξη και μεταλλαγή των μαθητών, σύμφωνα με αυτή την οπτική, εξαρτάται από μια συνεχή διαδικασία διαλόγου βασισμένου στις μεταξύ τους διαφορές. Ένα ζήτημα που προκύπτει στη χρήση του όρου «πνευματικότητα» στο θρησκευτικό και μη θρησκευτικό πεδίο, είναι πως ο όρος αυτός είναι αυτο-αμφισβητούμενος. Κάποιοι συγγραφείς διεκδικούν την «πνευματικότητα» ειδικά για τις θρησκευτικές παραδόσεις, αλλά και κάποιοι, οπαδοί μη θρησκευτικών τρόπων ζωής, δεν θέλουν να περιγράψουν τη φιλοσοφία ή τη θέση τους ως «πνευματική».

Ερμηνεία ζωής

Όπως αναφέρθηκε στο Κεφάλαιο 3, σχετικά με την ορολογία, κάποιοι Ευρωπαίοι συγγραφείς δημιουργούν γέφυρες ανάμεσα στη «θρησκεία» και στον «κοσμική κοσμοθεωρία», συνδέοντας την βασική έννοια με τη λέξη «ζωή»: ερωτήματα ζωής, προσανατολισμός ζωής, φιλοσοφία ζωής, ερμηνεία ζωής, οπτική ζωής, στάση ζωής. Υπάρχει μια συγκεκριμένη Νορβηγική παράδοση στην έρευνα, που αναφέρεται στον τρόπο που χρησιμοποίησε τον όρο *livsåskådning* (φιλοσοφία ζωής) ο Anders Jeffner, επηρεάζοντας τις Σκανδιναβικές χώρες και ευρύτερα, από το 1970. Ο αρχικός ορισμός της *livsåskådning* περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: «οπτική του κόσμου», «προσανατολισμό στις αξίες» και «βασική στάση». Από την εποχή του Jeffner, αυτή η ερευνητική παράδοση έχει αναπτυχθεί στον χώρο της εκπαίδευσης από συγγραφείς όπως ο Sven Hartman (Hartman 1986, 1994). Στις Σκανδιναβικές γλώσσες υπάρχουν διάφοροι όροι που αναφέρονται στον «προσανατολισμό ζωής» (π.χ. στη Νορβηγία: *livssyn*, στην «οπτική ζωής», στη Σουηδία: *livsåskådningar*, στις «ερμηνείες ζωής»). Οι όροι αυτοί συμπεριλαμβάνουν τόσο θρησκευτικούς όσο και μη θρησκευτικούς τρόπους ζωής (ο όρος *livsåskådningar* «ερμηνείες ζωής» αναφέρεται σε θρησκευτικούς και μη θρησκευτικούς τρόπους, ενώ ο όρος *livssyn* «οπτική ζωής», θεωρείται μέρος τόσο της θρησκευτικής όσο και της μη θρησκευτικής ερμηνείας της ζωής). Οι όροι αυτοί είναι σχεδόν ισοδύναμοι με τον Αγγλικό όρο «κοσμοθεωρία» (*world view*), έκφραση που χρησιμοποιείται ολοένα και περισσότερο στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία, και εμπεριέχει τόσο θρησκευτικές όσο και μη θρησκευτικές φιλοσοφίες ή τρόπους ζωής (δες παρακάτω). Όσοι ασχολούνται με την ενσωμάτωση θρησκευτικών και μη θρησκευτικών απόψεων, καλό θα ήταν να συμβουλευτούν αυτή τη βιβλιογραφία (π.χ. Gunnarsson 2008, 2009α και 2009β), όπως επίσης και τη σχετική με τις κοσμοθεωρίες (δες παρακάτω).

Κοσμοθεωρίες

Σχετικά κοντά στον όρο «στάση ζωής», είναι ο όρος «κοσμοθεωρία». Ο Αγγλικός όρος είναι μετάφραση του Γερμανικού *Weltanschauung*, μια θεμελιώδη έννοια της Γερμανικής φιλοσοφίας, που κάποιες φορές αναφέρεται στο πλαίσιο ιδεών και πιστεύω μέσω των οποίων ένα άτομο, ή μια ευρύτερη ομάδα, διερμηνεύει τον κόσμο και αλληλεπιδρά με αυτόν. Στη θρησκευτική, θεολογική και εκπαιδευτική του χρήση, ο όρος «κοσμοθεωρία» τείνει να χρησιμοποιείται πιο ελεύθερα. Μια δειγματοληπτική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την εκπαίδευση στις κοσμοθεωρίες, που διενεργήθηκε από ερευνητές στην Ολλανδία, επιβεβαιώνει ότι υπάρχει κοινό ενδιαφέρον με υπαρξιακά ζητήματα και προτείνουν τον ορισμό «οπτική για τη ζωή, τον κόσμο και την ανθρωπότητα» ως μεταβατικό του όρου «κοσμοθεωρίας» (van der Kooij κ.ά. 2013). Σύμφωνα με αυτό τον ορισμό, όλες οι θρησκείες θα πρέπει να θεωρούνται κοσμοθεωρίες, όμως δεν θα μπορούσαν όλες οι κοσμοθεωρίες να θεωρηθούν θρησκείες. Οι θρησκείες θα ταξινομούσαν ως υποσύνολο των κοσμοθεωριών. Στη βιβλιογραφία οι κοσμοθεωρίες εμπίπτουν σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τις οποίες οι συγγραφείς ονομάζουν «οργανωμένες» και «προσωπικές» κοσμοθεωρίες.

Οι οργανωμένες κοσμοθεωρίες αποτελούν λίγο πολύ θεσμοθετημένα συστήματα, με ομάδα υποστηρικτών, αν και τα όριά τους τίθενται συχνά υπό αμφισβήτηση,

ενώ οι προσωπικές κοσμοθεωρίες αποτελούν ατομικές παραδοχές για τη ζωή και την ανθρωπότητα. Οι οργανωμένες κοσμοθεωρίες έχουν εξελιχθεί με το χρόνο ως καθιερωμένα συστήματα πίστης και αξιών, με σχετική συνοχή και ομάδες που τις ακολουθούν. Οι οργανωμένες κοσμοθεωρίες δεν συμπεριλαμβάνουν πάντοτε τα ίδια στοιχεία. Οι παγκόσμιες θρησκείες αποτελούν οργανωμένες κοσμοθεωρίες, όπως και ο κοσμικός ανθρωπισμός. Έχουν ξεκάθαρες απόψεις για τη ζωή, τον κόσμο και την ανθρωπότητα. Παρέχουν απαντήσεις στα υπαρξιακά ερωτήματα, υπαγορεύουν ηθικές αξίες (αυτό το στοιχείο συμπίπτει με το υπαρξιακό), έχουν σκοπό να επηρεάσουν τη σκέψη και την πράξη, καθώς και να δώσουν νόημα στη ζωή, μέσω της πίστης στο μεταφυσικό –όπως για παράδειγμα τη διακονία του Θεού- επίσης όμως μέσω ηθικών και κοινωνικών πιστεύω, όπως ηθική ευθύνη έναντι των άλλων ανθρώπων και του φυσικού κόσμου. Υπάρχει ωστόσο ένα ζήτημα σχετικό με το τι θα έπρεπε να συμπεριληφθεί στον κατάλογο των οργανωμένων κοσμοθεωριών. Ο κοσμικός ανθρωπισμός είναι προφανής υποψήφιος. Συμπεριλαμβάνει τον αθεϊσμό, αλλά δεν είναι απλά δήλωση αθεϊστικής θέσης. Ο κοσμικός ανθρωπισμός (ή Ανθρωπισμός με κεφαλαίο Α) ενστερνίζεται την άποψη ότι τα ανθρώπινα όντα έχουν την ικανότητα να είναι ηθικά, χωρίς θρησκεία ή Θεό. Παράλληλα όμως υπογραμμίζει την μοναδική ευθύνη που αναλαμβάνουν τα ανθρώπινα όντα και τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεών τους. Ο κοσμικός ανθρωπισμός πρεσβεύει πως κάθε άνθρωπος θα πρέπει να εξετάζει διεξοδικά κάθε είδος ιδεολογίας, θρησκευτικής ή πολιτικής και να μη την δέχεται απλά ή να την απορρίπτει αξιωματικά. Επίσης, συμπεριλαμβάνει τη συνεχή αναζήτηση της αλήθειας, κυρίως μέσα από την επιστήμη και τη φιλοσοφία.

Ο προσδιορισμός άλλων μη θρησκευτικών οργανωμένων κοσμοθεωριών δεν είναι εξίσου ξεκάθαρος. Θα μπορούσε να ενταχθεί σ' αυτές, για παράδειγμα, ο νέο-φιλελευθερισμός; (ο οικονομικός ιδιοτελής, ωφελιμιστικός, ορθολογικός ατομικισμός); Ή, υπάρχουν και άλλες οργανωμένες κοσμοθεωρίες που να συνδυάζουν θρησκευτικά και μη θρησκευτικά στοιχεία, όπως η «οικολογική ολιστική θεωρία» και θα μπορούσαν ίσως να αντιμετωπιστούν ως αναδυόμενες κοσμοθεωρίες;

Προσωπικές κοσμοθεωρίες ονομάζονται οι προσωπικές, ατομικές απόψεις για την ταυτότητα που νοηματοδοτεί τη ζωή και επηρεάζει τη σκέψη και την πράξη. Μια προσωπική κοσμοθεωρία είναι δυνατόν να βασίζεται ή να σχετίζεται με μια θρησκευτική ή κοσμική οργανωμένη κοσμοθεωρία (όπως ο Ανθρωπισμός), αλλά αυτό δεν αποτελεί απαραίτητη συνθήκη. Μπορεί να συμπεριλαμβάνει κρατούσες θρησκευτικές ή πνευματικές αρχές, χωρίς όμως να ανήκει σε κάποια οργανωμένη ομάδα ή μπορεί να συμπεριλαμβάνει ένταξη σε μια συγκεκριμένη ομάδα, χωρίς να δέχεται το σύνολο των πιστεύω που σχετίζονται με αυτή την ομάδα. Μια προσωπική κοσμοθεωρία μπορεί να είναι πιο εκλεκτική και πιο ιδιόμορφη από μια οργανωμένη κοσμοθεωρία. Πολλοί άνθρωποι, κυρίως λόγω του ατομικισμού, της εκκοσμίκευσης ή της παγκοσμιοποίησης, έχουν αναπτύξει προσωπική κοσμοθεωρία που δεν στηρίζεται σε κάποια μεμονωμένη οργανωμένη κοσμοθεωρία. Μια προσωπική κοσμοθεωρία περιλαμβάνει ηθικές αξίες και ιδανικά, που μπορεί να συμπεριλαμβάνουν διαφόρων ειδών πρακτικές, μπορεί και όχι. Οι προσωπικές κοσμοθεωρίες είναι πιο σύνθετες και μπορούν να οριοθετηθούν πιο δύσκολα από τις οργανωμένες. Μπορεί να συμπεριλαμβάνουν προσκόλληση σε οργανωμένες

θρησκευτικές κοσμοθεωρίες που έχουν περισσότερο «πολιτισμικό» ή «εθνικό» χαρακτήρα, παρά θεολογικό ή πνευματικό, μπορεί και όχι. Όπως σημειώνει η Francesca Gobbo:

κάθε άτομο –σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό- είναι πολυπολιτισμικό υποκείμενο, αφού η ένταξή του σε έναν πολιτισμό μέσα από την οικογένεια και το κοινωνικό του περιβάλλον, δεν το εμποδίζει να εξερευνά, να συγκρίνει, να αξιολογεί, να μαθαίνει άλλες πολιτισμικές αντιλήψεις και πρακτικές (εκτός εάν οι διαφορές ισχύος που υπάρχουν σε μια δεδομένη κοινωνία εμποδίζουν τέτοιου είδους εξερευνησεις, και έχουν θεσπίσει συγκεκριμένη πολιτική επικυριαρχία με απομόνωση και αποκλεισμό) (Gobbo 2012).

Οι προσωπικές κοσμοθεωρίες μπορεί να είναι από τη φύση τους βαθιά πνευματικές, να εμπνέονται από ιδέες και πρακτικές κάποιων θρησκειών και πιθανώς να συμπεριλαμβάνουν δέσμευση σε ανθρωπιστικές και οικολογικές αξίες. Κάποιες προσωπικές κοσμοθεωρίες πιθανώς να αντλούν στοιχεία από κάποια θρησκευτική παράδοση ή και περισσότερες από μία. Επιπρόσθετα οι προσωπικές κοσμοθεωρίες δεν είναι απαραίτητο να είναι εντελώς ατομιστικές και είναι δυνατόν να επικαλύπτονται ή να συνδυάζονται με άλλες. Για παράδειγμα, ο όρος «Jubu» (Judaism + Buddhism), χρησιμοποιείται από κάποιους που έχουν Ιουδαϊκό υπόβαθρο και ασκούν κάποιας μορφής Βουδιστικό διαλογισμό (Kamenetz 1994). Κάποια μέλη του δικτύου «Sea of Faith Network» συνδυάζουν κάποιες μορφές Χριστιανικής πνευματικότητας και πρακτικής με ουσιαστικά αθεϊστικές θέσεις (Boulton 1996).

Μπορεί κάποιος να έχει προσωπική κοσμοθεωρία, αλλά κάποιες πλευρές της να είναι δύσκολο να γίνουν κατανοητές, ίσως γιατί είναι περισσότερο σε λανθάνουσα κατάσταση παρά ρητές ή ακόμη επειδή μπορεί το άτομο αυτό να κινείται προς την κατεύθυνση του να αποκτήσει προσωπική κοσμοθεωρία. Τα πιστεύω που υποστηρίζουν μια προσωπική κοσμοθεωρία, είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε έκφρασή τους με πράξεις (π.χ. πράξεις που βασίζονται σε ηθική απόφαση). Υπάρχει περίπτωση να παρατηρηθεί προσωρινή απώλεια νοήματος –για παράδειγμα μετά από πένθος ή τη διακοπή μιας σχέσης, αυτό όμως δεν ακυρώνει την ιδέα ότι στο βάθος υπάρχει μια προσωπική κοσμοθεωρία.

Συνοπτικά, προσωπική κοσμοθεωρία είναι μια οπτική της ζωής, της ταυτότητας, του κόσμου και της ανθρωπότητας που σχετίζεται με υπαρξιακά ερωτήματα και εμπεριέχει αξίες και ιδανικά. Η προσωπική κοσμοθεωρία είναι δυνατόν να αντλεί στοιχεία από ποικίλες πηγές. Οι προσωπικές κοσμοθεωρίες επηρεάζουν τη σκέψη και την πράξη ενός ατόμου και συνήθως νοηματοδοτούν τη ζωή του.

Είναι ενδιαφέρον ότι ο Simeon Wallis, στην ποιοτική του έρευνα με εφήβους, κατέγραψε ότι η πλειονότητα των μαθητών που δήλωσαν ότι «δεν έχουν θρησκεία», δεν ταυτίστηκαν με τον αθεϊσμό ή τον αγνωστικισμό, αλλά παρουσίασαν ασαφώς καθορισμένες στάσεις (από τους 23 μαθητές, μόνο 7 δήλωσαν «αθεϊστές» και 2 «αγνωστικιστές»). Ο Wallis σημειώνει ότι η ενσωμάτωση κοσμικών φιλοσοφιών στη μελέτη των θρησκειών, δεν λαμβάνει υπόψη την ετερότητα που υπάρχει στο εσωτερικό της «σιωπηλής πλειονότητας» των μη θρησκευόμενων και άθρησκων μαθητών (Wallis 2013).

Εκπαίδευση στις κοσμοθεωρίες και στις στάσεις ζωής: πολιτική και πρακτικές

Υπάρχουν διάφορα ζητήματα που χρειάζεται να τεθούν σε όσους αποφασίζουν για τη χάραξη πολιτικής, όσους ασκούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και τους επιμορφωτές τους. Ένα βασικό ερώτημα που αφορά σ' εκείνους που χαράσσουν πολιτική σε κάποια περιβάλλοντα, είναι αν είναι πρακτικά και πολιτικά δυνατόν να συμπεριλάβουν τη μελέτη μη θρησκευτικών κοσμοθεωριών ή στάσεων ζωής παράλληλα με τη μελέτη θρησκειών, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία. Προφανώς για τη λήψη μιας τέτοιας απόφασης, πρέπει να ληφθεί υπόψη η ηλικία των παιδιών. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, η μελέτη οργανωμένων κοσμοθεωριών και στάσεων ζωής, συμπεριλαμβανομένων των θρησκειών, είναι ήδη γεγονός. Στη Νορβηγία, για παράδειγμα, οι μαθητές μελετούν θρησκείες και άλλες κοσμοθεωρίες, όπως ο κοσμικός ανθρωπισμός (δες το ενδεικτικό παράδειγμα του Bråten παρακάτω).

Η μελέτη κάποιων προσωπικών κοσμοθεωριών, πέρα από τις οργανωμένες, χρειάζεται ώστε η παρουσίαση της ετερότητας να είναι λεπτομερέστερη και να μην είναι στερεοτυπική. Όσον αφορά τις προσωπικές κοσμοθεωρίες, κάποια εκπαιδευτικά συστήματα προτρέπουν τους νέους να συσχετίσουν τη μάθησή τους για τις θρησκείες με την προσωπική ανάπτυξη μιας οπτικής για τη ζωή ή μια προσωπική αίσθηση ταυτότητας. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει στη διάρκεια της μελέτης τους και προσέγγιση και απόσταση από τα πιστεύω και τις αξίες των άλλων. Για παράδειγμα ο μαθητής να προσεγγίζει με ενσυναίσθηση τους ανθρώπους που έχουν διαφορετικό θρησκευτικό παρελθόν, αλλά να χρησιμοποιεί πιο αποστασιοποιημένη και κριτική προσέγγιση και κρίσεις.

Τα παιδιά δεν είναι δυνατόν να αναπτύξουν πλήρως συνεκτική προσωπική κοσμοθεωρία στο σχολείο. Αυτή είναι μια διαδικασία ζωής. Όμως στο σχολείο οι νέοι είναι δυνατόν να αποκτήσουν κίνητρα, ώστε να σκεφτούν για τη δική τους στάση ζωής ή κοσμοθεωρία, αλλά και για τις κοσμοθεωρίες των άλλων. Από αυτή την άποψη τα υπαρξιακά ερωτήματα και τα ζητήματα του νοήματος της ζωής, συνδυασμένα με την επίδραση των κοσμοθεωριών, είναι δυνατόν να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν καλύτερη κατανόηση των άλλων, και μέσω αυτής, να αποκτήσουν καλύτερη κατανόηση του εαυτού τους. Και αυτό είναι πολύ σημαντικό σε κοινωνίες όπου συνυπάρχει ένα μείγμα παραδοσιακών και μη παραδοσιακών θρησκευτικών και κοσμικών κοσμοθεωριών.

Όσον αφορά τον ρόλο του εκπαιδευτικού, κάποια εκπαιδευτικά συστήματα αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να συζητούν τις προσωπικές τους κοσμοθεωρίες με τους μαθητές, υπογραμμίζοντας ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να παρέχει αξιόπιστες πληροφορίες και να συντονίζει τη συζήτηση και τον διάλογο. Σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά συστήματα, για να αποφευχθεί ο κίνδυνος προσηλυτισμού, δεν επιτρέπεται στους εκπαιδευτικούς να μοιράζονται τις προσωπικές τους κοσμοθεωρίες με τους μαθητές στην τάξη. Σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν τις προσωπικές τους απόψεις, όμως με αντικειμενικό μάλλον, παρά με ουδέτερο τρόπο (Jackson 1997: 135-36). Υπάρχει ένα βοηθητικό σετ κατευθυντήριων γραμμών με τίτλο: «A Practice Code for Teachers of RE» (Κώδικας Πρακτικής για εκπαιδευτικούς Θρησκευτικής Εκπαίδευσης), που

ασχολείται με την καλλιέργεια σεβασμού στην ετερότητα και την προώθηση της ισότητας όσον αφορά τη διδασκαλία για τις θρησκείες και τα πιστεύω. Διατίθεται στα Αγγλικά, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://religiouseducationcouncil.org.uk/media/file/Practice_Code_for_Teachers_of_RE.pdf

Ενδεικτικό παράδειγμα Συνεξέταση των θρησκειών και των στάσεων ζωής

■ «Δυο χρόνια πριν, παρακολούθησα μαθήματα που υλοποίησαν με τον καλύτερο τρόπο το μάθημα «Θρησκείες, Στάσεις ζωής και Ηθική». Από την εποχή της συγχώνευσης των μαθημάτων του «Χριστιανισμού» και των «Στάσεων ζωής», το 1997, οι «μη θρησκευτικές κοσμοθεωρίες» αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της θρησκευτικής εκπαίδευσης στη Νορβηγία. Ένας εκπαιδευτικός, σε δύο δέκατες τάξεις (μαθητές 15-16 ετών), συντόνιζε τη συζήτηση. Οι μαθητές συζητήσαν με βάση τα λόγια δημοφιλών τραγουδιών. Στα μαθήματα που παρακολούθησα συζητήσαν για το τραγούδι «Τι θα γινόταν αν ο Θεός ήταν ένας από εμάς» (What if God was one of us) της Joan Osborne.

■ Στην πρώτη ομάδα η συζήτηση πήρε υπαρξιακή τροπή, οδηγώντας τη σκέψη των μαθητών στα άκρα. Για παράδειγμα, ένας μαθητής είπε ότι «ο Θεός δεν μπορεί να δημιουργήσει εκ του μηδενός. Τι υπήρχε πριν το Θεό ή πριν τη μεγάλη έκρηξη; Δεν είναι πραγματικά δυνατόν, όμως υπάρχουμε...». Στην άλλη ομάδα η συζήτηση πήρε ηθική τροπή, καθώς οι μαθητές δεν συμφωνούσαν αν το να φέρονται ευγενικά σε όλους –στην περίπτωση που κατέληγαν να γίνουν Θεός (όπως αναφέρεται στα λόγια του τραγουδιού)- θα ήταν καλή ή εγωιστική πράξη. Συζητήσαν επίσης αν η αμφιβολία είναι μέρος της πίστης και αν οι άνθρωποι έχουν ελεύθερη βούληση.

■ Και στις δύο ομάδες που παρατηρήθηκαν, φάνηκε ότι οι μαθητές ήθελαν να κρατήσουν απόσταση από κάθε ομολογία αν ήταν Χριστιανοί ή θρησκευόμενοι. Για παράδειγμα έλεγαν «όχι ότι το πιστεύω αυτό, αλλά...». Κανείς δεν εξέφρασε κάποια υπερβολικά χριστιανική κοσμοθεωρία, αν και η ετερότητα που υπήρχε σ' αυτές τις σχεδόν ομοιογενείς ομάδες, κυμαίνονταν από να είναι μέλη της Εκκλησίας της Νορβηγίας, έως πιθανώς σχετικούς με την Ανθρωπιστική Ένωση.

■ Στη Νορβηγία, οι στάσεις ζωής αναφέρονται στον τίτλο του μαθήματος, ώστε να υπάρχει ένδειξη ότι στο περιεχόμενό του συμπεριλαμβάνονται και μη θρησκευτικοί στόχοι ζωής ή κοσμοθεωρίες. Παρ' όλα αυτά η διδασκαλία οργανωμένων κοσμικών κοσμοθεωριών, απασχολεί μόλις ένα μικρό μέρος του ενός τρίτου του μαθήματος. Στην πράξη εκπροσωπείται μόνο μία «οργανωμένη» κοσμική κοσμοθεωρία, ο Ουμανισμός. Υπάρχει, όμως υλικό που σχετίζεται με τον Ουμανισμό ως ευρεία ιστορική παράδοση, στην ύλη της ηθικής και της φιλοσοφίας, με συζητήσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ανθρώπινη αξιοπρέπεια.

■ Πρέπει να γίνει κατανοητό, ότι το μάθημα για τις θρησκείες, τις στάσεις ζωής και την ηθική δεν είναι θρησκευτικό μάθημα, αλλά ουδέτερο, χωρίς αποκλεισμούς. Έτσι, ανοίγονται δυνατότητες να γίνουν συζητήσεις βασισμένες στις

πολλές ατομικές κοσμοθεωρίες που έχουν οι σύγχρονοι νέοι, συμπεριλαμβανομένων των μη θρησκευτικών στάσεων. Ο εκπαιδευτικός που παρατήρησα, συντονίζοντας τον διάλογο, κατάφερε να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις με τις οποίες έγινε ανοικτός διάλογος για ηθικά και υπαρξιακά ερωτήματα, όπου οι μαθητές μπορούσαν να εκφράσουν ελεύθερα, διάφορες κοσμικές στάσεις ζωής.

■ Το παράδειγμα αυτό δεν περιγράφει τη διδασκαλία μιας οργανωμένης κοσμικής κοσμοθεωρίας, αλλά το έργο ενός εκπαιδευτικού που δημιουργεί κίνητρα στους μαθητές του ώστε να σκεφτούν τις δικές τους προσωπικές κοσμοθεωρίες και τις κοσμοθεωρίες των άλλων. Με τη χρήση των στίχων ενός τραγουδιού δημιούργησε ανοικτό και ασφαλή χώρο για συζήτηση, στην οποία δεν αναμείχθηκε η προσωπική του στάση ζωής. Για να διδάξει αυτό το μάθημα στη δέκατη τάξη, χρησιμοποίησε την πρότερη γνώση των μαθητών την ώρα που εξέφραζαν τις κοσμοθεωρίες τους και τους βοήθησε να τις ξεκαθαρίσουν και ίσως να τις αναπτύξουν. Γι' αυτό θεωρώ πως αυτό το παράδειγμα παρουσιάζει το μάθημα των θρησκειών, των στόχων ζωής και της ηθικής στα καλύτερά του.

Περισσότερες πληροφορίες για το έργο του Oddrun Bråten, δες Bråten 2013, 2014α και 2014β.

Θρησκευτικά και μη θρησκευτικά πιστεύω στα σχολεία

Όσον αφορά τη μεθοδολογία, θα ήταν ενδιαφέρον να αναπτυχθούν προσεγγίσεις που θα κάλυπταν τόσο τις θρησκευτικές όσο και τις μη θρησκευτικές κοσμοθεωρίες, αλλά και τις οργανωμένες και τις προσωπικές κοσμοθεωρίες. Με τη διερευνητική προσέγγιση θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε μη θρησκευτικές στάσεις ζωής, με τη δυναμική που παρουσιάζουν στη σχέση μεταξύ των ατόμων, τα διάφορα είδη ομάδων στις οποίες ανήκουν, και την ευρύτερη παράδοση (ή οργανωμένη κοσμοθεωρία) με την οποία σχετίζονται περισσότερο. Επιπρόσθετα, κάθε προσέγγιση που χρησιμοποιεί διάλογο θα πρέπει σε κάθε περίπτωση να μην αποκλείει κανέναν απ' όσους συμμετέχουν, ανεξάρτητα από το θρησκευτικό ή μη θρησκευτικό τους υπόβαθρο ή την προσωπική τους κοσμοθεωρία. Η προσέγγιση του Castelli μέσω του «διαλόγου πίστης» στην τάξη, που δεν αποκλείει κανέναν, στοχεύει ιδιαίτερα να ενσωματώσει τη μελέτη θρησκευτικών και μη θρησκευτικών στάσεων ζωής (Castelli 2012), και η διαλογική προσέγγιση της Irgrave (δες Κεφάλαιο 4) θα μπορούσε έχει τα ίδια αποτελέσματα (Irgrave 2001, 2013). Το πρόγραμμα Face to Faith (πρόσωπο στην πίστη), χρησιμοποιεί βιντεοδιασκέψεις για να προωθήσει τον διάλογο ανάμεσα σε μαθητές σχολείων σε διαφορετικές χώρες, και αξίζει να ερευνηθεί (δες Κεφάλαιο 9). Θα είχε επίσης σημαντική αξία να διερευνηθούν παραδείγματα τρόπων που εκπαιδευτικοί στη Νορβηγία, στη Σκωτία και στο Κεμπέκ κατάφεραν να ενσωματώσουν τη μελέτη των θρησκειών και της ηθικής, ή των θρησκευτικών και μη θρησκευτικών κοσμοθεωριών (όπως στο παράδειγμα του Bråten παραπάνω). Η συνεχιζόμενη δραστηριότητα του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα (την εξασφάλιση της κατάλληλης γνώσης, δεξιοτήτων και στάσεων) μπορεί να προσανατολιστεί στη μελέτη των κοσμοθεωριών ή των στάσεων ζωής, όπως ακριβώς και στη μελέτη των θρησκειών.

Εγείρονται διάφορα ζητήματα που αφορούν όσους χαράσσουν πολιτική, τους επιμορφωτές εκπαιδευτικών και τα σχολεία. Οι πολιτικοί χρειάζεται να διερευνήσουν τα ζητήματα ενσωμάτωσης «μη θρησκευτικών πεποιθήσεων» με τη μελέτη των θρησκειών και να καταλήξουν σε πολιτικές που να είναι εφαρμόσιμες στο δικό τους συγκεκριμένο πλαίσιο. Αυτή η απόφαση και ο τρόπος παρουσίασης τόσο των οργανωμένων όσο και των προσωπικών κοσμοθεωριών ή των στάσεων ζωής, είναι σημαντικά ζητήματα. Ένα ζήτημα που αφορά τα σχολεία και τους επιμορφωτές εκπαιδευτικών είναι να δημιουργήσουν ευκαιρίες εισαγωγικής ή ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να γνωρίσουν και να κατανοήσουν ποικίλες σχετικές κοσμοθεωρίες, αλλά ταυτόχρονα, να αποκτήσουν τις ικανότητες που απαιτούνται ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να διερευνήσουν αυτές τις κοσμοθεωρίες με ενεργητικό και δραστήριο τρόπο, κατάλληλο για την ηλικία και την ωριμότητά τους. Ένα πολύ σημαντικό ευρύτερο ζήτημα που αφορά τους πανεπιστημιακούς δασκάλους, είναι να προσδιορίσουν ένα κατάλληλο πλαίσιο προσόντων, που να απαιτεί ευρύτερη γνώση του θέματος από αυτήν που παρέχεται στα μαθήματα που μελετούν τις θρησκείες ή τη θεολογία.

Συμπέρασμα

Στην προσπάθεια ενσωμάτωσης της μελέτης «μη θρησκευτικών πεποιθήσεων» και θρησκειών στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι πολιτικοί, τα σχολεία και οι επιμορφωτές εκπαιδευτικών αντιμετωπίζουν έναν αριθμό ζητημάτων. Μεταξύ αυτών που συζητήθηκαν, είναι και ο προβληματισμός για ζητήματα ορισμού και ορολογίας, καθώς και οι δεξιότητες και οι στάσεις που απαιτούνται για την προώθηση του διαλόγου (δες επίσης Κεφάλαιο 4). Δόθηκαν παραδείγματα συνδυασμού της μελέτης των θρησκειών και της κοσμικής ηθικής, σε μια προσπάθεια να συμπεριληφθούν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, παράλληλα με τις θρησκείες και οι μη θρησκευτικές πεποιθήσεις. Κρίθηκε ότι ο όρος «πνευματικότητα» μπορεί να καλύψει θρησκευτικές και μη θρησκευτικές πεποιθήσεις, όμως τέθηκαν κάποια ζητήματα σχετικά με αυτό. Οι όροι «προσανατολισμός ζωής» (και οι σχετικοί με αυτόν) και «κοσμοθεωρία» κρίθηκε ότι είναι δυνητικά εφαρμόσιμοι ώστε να καλύψουν τόσο τους θρησκευτικούς τρόπους ζωής, όσο και τις μη θρησκευτικές πεποιθήσεις. Έγινε μια σημαντική διάκριση ανάμεσα στις οργανωμένες και τις προσωπικές κοσμοθεωρίες. Αναφέρθηκαν επίσης κάποια ζητήματα που αφορούν τους πολιτικούς, τα σχολεία, τους επιμορφωτές εκπαιδευτικών και τους διδάσκοντες στα πανεπιστήμια.

Κεφάλαιο 8

Ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων

Εισαγωγή

Ενας από τους βασικούς σκοπούς του Συμβουλίου της Ευρώπης είναι «να προστατεύει τα ανθρώπινα δικαιώματα, την πλουραλιστική δημοκρατία και το κράτος δικαίου». Τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι ο πυρήνας της δραστηριότητάς του. Η Σύσταση διακηρύσσει:

Στόχος της Σύστασης είναι να εξασφαλίσει ότι η παιδαγωγική διάσταση των θρησκευτικών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων λαμβάνεται υπόψη στο περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ως συνεισφορά στην ενίσχυση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη και της συμμετοχικότητας, καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για διαπολιτισμικό διάλογο (Συμβούλιο της Ευρώπης 2008α: 9)

Επομένως το έργο του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετικά με τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές πεποιθήσεις ως διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, πρέπει να γίνει κατανοητό στο πλαίσιο της ευρύτερης δραστηριότητας που σχετίζεται με την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα και για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη.

Για το Συμβούλιο της Ευρώπης, η «εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη» και η «εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα» είναι αλληλένδετες. Όπως διακηρύσσει ο Καταστατικός Χάρτης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Εκπαίδευση στη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη και στα Ανθρώπινα Δικαιώματα

Η εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και για τα ανθρώπινα δικαιώματα συσχετίζονται στενά και αλληλοϋποστηρίζονται. Διαφέρουν ως προς την εστίαση και το αντικείμενό τους, αλλά έχουν ίδιους στόχους και ακολουθούν κοινή πρακτική. Η εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη εστιάζει πρωταρχικά στα δημοκρατικά δικαιώματα και τις υποχρεώσεις και στην ενεργό συμμετοχή στα κοινά, στην πολιτική, κοινωνική, οικονομική, νομική και πολιτιστική σφαίρα της κοινωνίας, ενώ η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα ασχολείται με το ευρύτερο φάσμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών κάθε πλευράς της ανθρώπινης ζωής (Συμβούλιο της Ευρώπης 2010).

Στον τρόπο σκέψης του Συμβουλίου της Ευρώπης, η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα και η διαπολιτισμική εκπαίδευση επίσης συνδέονται στενά. Στη Σύσταση του Συμβουλίου Υπουργών Αναφορικά με την Μισαλλοδοξία – Απειλή για τη Δημοκρατία, υποστηρίζεται το εκπαιδευτικό έργο που προωθεί τη διαπολιτισμικότητα στο πλαίσιο της «εκπαίδευσης στη δημοκρατία» (Συμβούλιο της Ευρώπης 1981, 2.7) Στην Έκθεση της Ομάδας Εξεχουσών Προσωπικότητων του Συμβουλίου της Ευρώπης, η ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας μέσω της εκπαίδευσης συνιστάται ως μέσον για την αντιμετώπιση της έλλειψης ανεκτικότητας (Συμβούλιο της Ευρώπης 2011). Στο πρώτο μέρος της έκθεσης του 2011, προσδιορίζονται διαφόρων ειδών κίνδυνοι για τις αξίες του Συμβουλίου της Ευρώπης, μεταξύ των οποίων η πιθανή σύγκρουση ανάμεσα στη «θρησκευτική ελευθερία» και στην ελευθερία έκφρασης. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η κοινωνία των πολιτών και οι θρησκευτικές ομάδες, περιλαμβάνονται στους βασικούς φορείς που έχουν τη δυνατότητα να επιφέρουν αλλαγή στη δημόσια συμπεριφορά.

Ιδιαίτερος όσον αφορά την επιμόρφωση εκπαιδευτικών, η Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρώπης του 2008 υποστηρίζει την «αντικειμενική και ανοικτόμυαλη επιμόρφωση ... που συνάδει με την Ευρωπαϊκή Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα». Συστήνει επίσης στα κράτη μέλη «να αναπτύξουν επιμορφωτικά προγράμματα για μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης που να εξασφαλίζουν εκπαίδευση σε πλαίσιο δημοκρατίας, σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και διεθνές επίπεδο» (Συμβούλιο της Ευρώπης 2008α).

Για παράδειγμα, κάποιο υλικό για τα ανθρώπινα δικαιώματα που σχετίζεται με τα δικαιώματα των παιδιών, των γονέων, των εκπαιδευτικών και των μειονοτικών ομάδων, έχει επηρεάσει την Ευρωπαϊκή νομοθεσία. Οι πολιτικοί, τα σχολεία και οι επιμορφωτές εκπαιδευτικών πρέπει να το εντοπίσουν και να λάβουν υπόψη τους τα βασικά του σημεία.

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και γίνεται ανασκόπηση κάποιων από τα νομικά ζητήματα που αφορούν τους γονείς, τους νόμιμους κηδεμόνες και τα παιδιά. Ακολουθεί μια ευρύτερη συζήτηση για την έννοια της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, που είναι βασική για το ζήτημα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Είναι γενικά αποδεκτό ότι οι αξίες της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και του ανθρώπινου προσώπου δεν εκφράζονται με τον ίδιο τρόπο από όλους τους πολιτισμούς και τις θρησκείες, οπότε η συζήτηση για τις διαφορετικές απόψεις θεωρείται μέρος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρατίθενται, ως πηγή, γενικές πληροφορίες σχετικές με τον δημόσιο διάλογο για τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην ατομική αυτονομία, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις αντίστοιχες υποχρεώσεις. Τέλος, γίνεται λόγος για τον τρόπο χειρισμού ζητημάτων όπου συγκεκριμένες αξίες και παραδόσεις κάποιων θρησκευτικών ομάδων είναι πιθανόν να συγκρουστούν με τη φιλελεύθερη προοπτική που εκφράζουν οι κανόνες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Μεταξύ αυτών, το ζήτημα της χρήσης θρησκευτικών συμβόλων στην αμφίεση στα σχολεία, ζήτημα που τέθηκε από μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα με ερωτηματολόγιο (το ζήτημα της ελευθερίας έκφρασης των μαθητών στη διάρκεια της συζήτησης συζητήθηκε στην ανάλυση του «ασφαλούς χώρου», στο Κεφάλαιο 5). Τα σχολεία έχουν μεγάλη ευθύνη στον χειρισμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που σχετίζονται με τη θρησκεία. Όπως επιβεβαιώνει μια σημαντική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης, η εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό εργαλείο στην καταπολέμηση της

έλλειψης ανεκτικότητας, αλλά είναι και χώρος όπου μπορούν να υπάρξουν θρησκευτικές διακρίσεις (Συμβούλιο της Ευρώπης 2011).

Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα

Η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα εγκρίθηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών, τον Δεκέμβριο του 1948. Οι αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως διατυπώθηκαν στην Οικουμενική Διακήρυξη και οι άλλοι κανόνες ανθρωπίνων δικαιωμάτων, είναι ο ακρογωνιαίος λίθος του Συμβουλίου της Ευρώπης και των άλλων Δυτικών διακυβερνητικών οργανισμών.

Η Οικουμενική Διακήρυξη συγγράφηκε σε κλίμα ηθικής απάντησης στις θηριωδίες που σημειώθηκαν κατά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και μέσα από τα 30 άρθρα της, επιχειρεί να προσδιορίσει θεμελιώδη δικαιώματα που δικαιούνται να έχουν όλοι οι άνθρωποι, επειδή είναι μέρος της ανθρωπότητας. Τα άρθρα 18 και 21 σχετίζονται με τις πνευματικές, δημόσιες και πολιτικές ελευθερίες, συμπεριλαμβάνοντας την ελευθερία θρησκείας και πιστεύω. Σε αυτό το πλαίσιο, ο όρος «πιστεύω» χρησιμοποιείται ως τεχνικός όρος και αναφέρεται σε συστήματα πεποιθήσεων ή κοσμοθεωριών που δεν έχουν θρησκευτικό περιεχόμενο (δες Κεφάλαιο 7).

Μετά την 11^η Σεπτεμβρίου, στους διακυβερνητικούς οργανισμούς δημιουργήθηκε κλίμα προβληματισμού που κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι νέοι θα πρέπει να έχουν κάποια γνώση και κατανόηση για την ετερότητα των θρησκειών και των πιστεύω –ή των θρησκευτικών και μη θρησκευτικών κοσμοθεωριών- ώστε να προάγουν κλίμα συμβίωσης σε ατμόσφαιρα αμοιβαίας ανεκτικότητας ή ακόμη, αλληλοσεβασμού. Τέτοιοι διακυβερνητικοί οργανισμοί είναι το Συμβούλιο της Ευρώπης, ο Οργανισμός για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη και ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, μέσω του προγράμματος της Συμμαχίας των Πολιτισμών. Η υπουργική Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρώπης ακολουθεί αυτή τη συνολική οπτική.

Ανθρώπινα δικαιώματα και νόμος

Η Οικουμενική Διακήρυξη και άλλοι κανόνες για τα ανθρώπινα δικαιώματα έχουν ενσωματωθεί στη διεθνή νομοθεσία, στην Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και στη νομοθεσία κάποιων μεμονωμένων χωρών. Έτσι υπάρχουν νόμοι που αφορούν τα ανθρώπινα δικαιώματα και σχετίζονται με εκπαιδευτικά ζητήματα –τα δικαιώματα του παιδιού, των γονέων, των εκπαιδευτικών και των μειονοτήτων σε σχέση με τις θρησκείες και τα πιστεύω- και αφορούν πολιτικούς, σχολεία και επιμορφωτές εκπαιδευτικών. Η νομοθεσία έχει επηρεάσει το έργο του Συμβουλίου της Ευρώπης σ' αυτό τον τομέα (για παράδειγμα Συμβούλιο της Ευρώπης 1981, 2010), καθώς και το εκπαιδευτικό έργο του Οργανισμού για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη (OSCE 2007). Όσον αφορά τα δημόσια σχολεία, υπάρχουν ζητήματα ισορρόπησης των δικαιωμάτων των γονέων ή των νόμιμων κηδεμόνων τους και των παιδιών, καθώς και ζητήματα σχετικά με τα δικαιώματα των εκπαιδευτικών και των μειονοτήτων που εκπροσωπούνται στις τάξεις, αλλά και στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Τα δικαιώματα των γονέων και των νόμιμων κηδεμόνων

Στο διεθνές δίκαιο είναι σαφές ότι οι γονείς και οι νόμιμοι κηδεμόνες έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύουν τα παιδιά τους σύμφωνα με τις θρησκευτικές και φιλοσοφικές τους πεποιθήσεις (Καταληκτικό Κείμενο της Βιέννης 1989, μνημονεύεται στο OSCE 2007: 34). Παρομοίως, το Άρθρο 2 του Πρωτοκόλλου της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα προβλέπει ότι:

Κανείς δεν μπορεί να στερηθεί του δικαιώματος στην εκπαίδευση. Το κράτος, κατά την άσκηση των αρμοδιοτήτων που αναλαμβάνει σε σχέση με την εκπαίδευση και τη διδασκαλία, πρέπει να σέβεται το δικαίωμα των γονέων να διασφαλίζουν εκπαίδευση και διδασκαλία σύμφωνα με τις θρησκευτικές και φιλοσοφικές τους πεποιθήσεις (παρατίθεται στο OSCE 2007: 38)

Επιπρόσθετα η Διεθνής Συνθήκη για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα (πολυμερής συνθήκη - που αποτελεί μέρος του Διεθνούς Χάρτη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων - εγκρίθηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το 1966 και τέθηκε σε ισχύ από το 1976), προβλέπει ότι τα συμβαλλόμενα κράτη «αναλαμβάνουν το καθήκον να σέβονται την ελευθερία των γονέων και, κατά περίπτωση, των νόμιμων κηδεμόνων, να εξασφαλίζουν ότι η θρησκευτική και ηθική εκπαίδευση των παιδιών τους είναι σύμφωνη με τις πεποιθήσεις τους» (παρατίθεται στο OSCE 2007: 39).

Αυτό δεν συνεπάγεται ότι το κράτος έχει την υποχρέωση να παρέχει κάποια μορφή εκπαίδευσης σύμφωνα με τα πιστεύω των γονέων. Αυτό εξαρτάται από το κράτος. Οι γονείς όμως, έχουν τη δυνατότητα να διατυπώνουν ενστάσεις για την ποικιλία και το περιεχόμενο της θρησκευτικής εκπαίδευσης που προσφέρεται στα παιδιά τους στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου συστήματος, στην περίπτωση που κρίνουν ότι αυτή η εκπαίδευση «αποσκοπεί ή έχει ως αποτέλεσμα να προβάλλει ένα συγκεκριμένο σύνολο πεποιθήσεων ως αληθές (ή αναληθές). Σ' αυτή την περίπτωση, οι γονείς θα πρέπει να έχουν το δικαίωμα να απαλλάξουν τα παιδιά τους από ένα τέτοιο σύστημα διδασκαλίας» (OSCE 2007: 39).

Δικαιώματα του παιδιού

Το διεθνές δίκαιο θεωρεί τα παιδιά αυτόνομα ξεχωριστά πρόσωπα. Ως παιδιά έχουν το ίδιο δικαίωμα στην ελευθερία θρησκείας και πιστεύω, όπως οι ενήλικες. Όμως τα δικαιώματά τους πρέπει να ειδικωθούν σε ισορροπία με τα δικαιώματα των γονέων και των νόμιμων κηδεμόνων τους να τα αναθρέψουν με τις αρχές μιας συγκεκριμένης θρησκευτικής ή φιλοσοφικής παράδοσης. Νομικά, στα εκπαιδευτικά ζητήματα, οι γονείς και κηδεμόνες ασκούν συνήθως τα δικαιώματα του παιδιού εξ ονόματός του. Το διεθνές δίκαιο αναγνωρίζει ότι σε κάποιο σημείο της ανάπτυξης του το παιδί μπορεί να θελήσει να διεκδικήσει τα δικά του δικαιώματα σε σχέση με τη θρησκεία ή τα πιστεύω, για παράδειγμα, όσον αφορά τη θρησκευτική του ταυτότητα. Δεν υπάρχει σαφής νομική θέση που να καθορίζει τη μετάβαση του παιδιού από την φροντίδα των γονέων, που λειτουργούν εκ μέρους του, στην αυτόνομη ατομική δράση. Πρότερες δικαστικές αποφάσεις λαμβάνουν υπόψη πρωταρχικά το συμφέρον του παιδιού. Όσον αφορά το κράτος, το διεθνές δίκαιο εξασφαλίζει ότι θα έχει την ίδια υποχρέωση να

διατηρήσει ουδετερότητα, όπως και στους ενήλικες. Όπως περιγράφεται στο Άρθρο 3.1 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού:

Όσον αφορά τα παιδιά, το κράτος έχει την ίδια υποχρέωση να τηρεί στάση ουδετερότητας και καλλιέργειας ανεκτικότητας και σεβασμού που έχει και για τους ενήλικες, και δεν θα πρέπει να εμπλέκεται σε προσπάθειες εξαναγκασμού της συνείδησης κανενός. Στην πράξη, είναι αναμενόμενο ότι τα δικαιώματα που απολάμβαναν οι γονείς σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους σύμφωνα με τις θρησκευτικές ή φιλοσοφικές τους πεποιθήσεις, θα μεταφερθούν στα ίδια τα παιδιά, με τρόπο ανάλογο με την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους (παρά τίθεται στο OSCE 2007: 36)

Περισσότερες πληροφορίες και για συζητήσεις σχετικές με τα δικαιώματα των εκπαιδευτικών και τα δικαιώματα των μειονοτήτων, που αφορούν υπεύθυνους για τη χάραξη πολιτικής, σχολεία και επιμορφωτές εκπαιδευτικών, αναφέρονται στις *Βασικές Αρχές του Τολέδο (OSCE 2007)*¹.

Διαπολιτισμική συζήτηση για την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και τα ανθρώπινα δικαιώματα

Κάποιοι που κρατούν κριτική στάση αμφισβητούν την παγκοσμιότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, προβάλλοντας το επιχείρημα ότι όλα τα συστήματα αξιών, κατά κάποιο τρόπο, συνδέονται με ιδιαίτερη πολιτισμική (και θρησκευτική) ιστορία και εμπειρία (π.χ. MacIntyre 1981: 69). Κάποιοι ισχυρίζονται ότι οι αρχές των φυσικών δικαιωμάτων και της ανθρώπινης ισότητας έχουν τη ρίζα τους στη Χριστιανική παράδοση (Waldron 2002). Όποιες κι αν είναι οι ρίζες των αρχών αυτών, η Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων εκφράστηκε στο κοσμικό (όχι όμως στο κοσμικιστικό) πλαίσιο ενός διακυβερνητικού οργανισμού που είναι μέρος της δημόσιας πολιτικής σφαίρας. Η Οικουμενική Διακήρυξη διαμορφώνει την ηθική βάση του έργου των διακυβερνητικών οργανισμών, που έχουν το καθήκον να διατηρήσουν ουδετερότητα έναντι των θρησκευτικών αξιώσεων. Παρ' όλα αυτά, είναι απλό να δούμε το Δυτικό πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύχθηκε η Οικουμενική Διακήρυξη.

Η έννοια της ανθρώπινης αξιοπρέπειας

Πολλοί επικριτές της καθολικής επιβολής της Δυτικής φιλελεύθερης δημοκρατίας και της Δυτικότροπης διατύπωσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αποδέχονται ότι η αξία του ανθρώπινου προσώπου – αυτό που η Οικουμενική Διακήρυξη ονομάζει «ανθρώπινη αξιοπρέπεια», είναι έμφυτη. Την εκφράζουν όμως, με διαφορετικό τρόπο από τη Δυτική θεώρηση του ατόμου, ως αυτόνομου προσώπου. Χρησιμοποιούν περισσότερο ηθικές έννοιες και πρακτικές μέσα από τις δικές τους πολιτισμικές και θρησκευτικές παραδόσεις, που υποστηρίζουν ότι η ανθρώπινη αξιοπρέπεια είναι αναγκαία συνθήκη για μια δίκαιη κοινωνία.

1. Περισσότερα για την υποστήριξη της ισότητας και της ετερότητας στην εκπαίδευση, και ιδιαίτερα σε σχέση με τα μέσα ενημέρωσης, στην ιστοσελίδα

Μία εκδοχή αυτών των απόψεων επισημαίνει ότι σε μερικούς πολιτισμούς, η ατομική ταυτότητα είναι από τη φύση της σχεσιακή. Εκεί, τα πρόσωπα δεν θεωρούνται αυτόνομες μονάδες και δεν μπορούν να οριστούν ανεξάρτητα από τις ανθρώπινες σχέσεις (Parekh 1994). Αυτό δεν σημαίνει ότι σε αυτές τις περιπτώσεις δεν υπάρχει μέριμνα για την ανθρώπινη αξιοπρέπεια ή τη δίκαιη κοινωνική τάξη. Για παράδειγμα, σε μια παραδοσιακή Ινδουιστική οικογένεια, απαιτείται από συγκεκριμένα μέλη της να αναλαμβάνουν συγκεκριμένες υποχρεώσεις λόγω της συγκεκριμένης θέσης τους στην οικογένεια (για παράδειγμα ως μεγαλύτεροι γιοί, ή πρώτα ξαδέλφια). Όμως η αυτονομία, όπως γίνεται αντιληπτή από κάποιους Δυτικούς, περιορίζεται λόγω της γέννησης του ατόμου. Ωστόσο, το γεγονός αυτό δεν καταργεί την ιδέα της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.

Προς έναν εποικοδομητικό διάλογο για τα ανθρώπινα δικαιώματα

Έχει υποστηριχθεί πως άτομα ή ομάδες που έχουν διαφορετικές απόψεις, όταν συζητούν για την έννοια της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, μπορούν να συζητήσουν εποικοδομητικά. Αυτή η διαλογική οπτική αναγνωρίζει τις διαφορετικές ηθικές, θρησκευτικές και πολιτισμικές πηγές από τις οποίες διαμορφώνεται η έννοια της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και επιπρόσθετα αναγνωρίζει ότι υπάρχουν κάποιες στενές επικαλύψεις ανάμεσα στις διαφορετικές απόψεις. Η διαλογική οπτική συνάδει με το έργο του Συμβουλίου της Ευρώπης, το οποίο έχει αναλάβει ισχυρή δέσμευση να προωθήσει και να εξερευνήσει τον διαπολιτισμικό (και διαθρησκευτικό) διάλογο. Σ' αυτή την οπτική γίνεται αποδεκτό ότι σε διαφορετικούς πολιτισμικούς και θρησκευτικούς τρόπους ζωής, υπάρχουν συγγενείς εκφράσεις της έννοιας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να επιτευχθεί συναίνεση μέσα από τη συζήτηση για τις «αλληλεπικαλυπτόμενες αξίες» - να γίνει προσπάθεια να βρεθεί κοινός τόπος, σε κάποιο βαθμό, ακόμη κι αν συγκεκριμένα ηθικά επιχειρήματα μπορεί να πηγάζουν από διαφορετικές παραδόσεις ή πιστεύω (Jackson 1997). Η συναίνεση αυτή προσεγγίζει αυτό που εννοεί ο φιλόσοφος John Rawls με τον όρο «αλληλεπικαλυπτόμενη συναίνεση» (Rawls 1993).

Παρόμοια προσέγγιση έχει χρησιμοποιηθεί στον διάλογο με παιδιά, όπου παιδιά από διαφορετικό θρησκευτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, στη συζήτηση για κάποιο κοινό ηθικό ζήτημα, αντλούν στοιχεία από τις προσωπικές τους παραδόσεις (Iprgrave 2013, δεξ Κεφάλαιο 4).

Δικαιώματα και υποχρεώσεις

Η σχέση ανάμεσα στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις ή τα καθήκοντα, θα μπορούσε να είναι θέμα διαλόγου. Συχνά ασκείται κριτική για το γεγονός ότι οι κανόνες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων εστιάζουν κατά βάση στα δικαιώματα και δίνουν λιγότερη σημασία στις υποχρεώσεις ή στα καθήκοντα. Αν και αυτή η κριτική έχει κάποια βάση, δεν δικαιολογείται πλήρως, καθ' ότι τα Άρθρα 28-30 της Οικουμενικής Διακήρυξης αναφέρονται στα καθήκοντα. Ειδικά το Άρθρο 29 αναφέρει: «Κάθε άνθρωπος έχει καθήκοντα έναντι της κοινότητας μέσα στην οποία και μόνο είναι δυνατή η ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του». Υπάρχει ανάγκη, όμως,

όπως σημειώνουν πολλές κριτικές, να δοθεί περισσότερη σημασία στα θεμελιώδη καθήκοντα και στις υποχρεώσεις. Ένα παράδειγμα προς την κατεύθυνση αυτή είναι η Οικουμενική Διακήρυξη για τις Ανθρώπινες Υποχρεώσεις, που εκδόθηκε από το InterAction Council το 1997 όταν Πρόεδρος αυτής της διεθνούς ομάδας ήταν ο Helmut Schmidt.² Το κείμενο αναγνωρίζει το ιδιαίτερα «Δυτικό» κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο της Οικουμενικής Διακήρυξης και πραγματοποιεί κάποια προσπάθεια προσέγγισης Ανατολής – Δύσης:

Πολλές κοινωνίες έχουν αντιληφθεί τις ανθρώπινες σχέσεις περισσότερο ως υποχρέωση, παρά ως δικαίωμα. Σε γενικές γραμμές, όπως για παράδειγμα στο μεγαλύτερο μέρος της Δυτικής σκέψης, αυτό αληθεύει. Ενώ παραδοσιακά στη Δύση, τουλάχιστον από την εποχή του Διαφωτισμού, τον 17^ο αιώνα, έχει δοθεί έμφαση στις έννοιες της ελευθερίας και της ατομικότητας, στην Ανατολή έχουν επικρατήσει οι ιδέες της υπευθυνότητας και της κοινότητας. Το γεγονός ότι δημιουργήθηκε μια Οικουμενική Διακήρυξη Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων αντί για μια Οικουμενική Διακήρυξη Ανθρωπίνων Υποχρεώσεων, αντανakλά, χωρίς αμφιβολία, το φιλοσοφικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των συγγραφέων του κειμένου, οι οποίοι, ως γνωστόν, εκπροσωπούν τις Δυτικές δυνάμεις που νίκησαν στον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο (InterAction Council 1997).

Το κείμενο συνεχίζει:

Επειδή τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις είναι αναπόσπαστα δεμένα μεταξύ τους, η έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων έχει νόημα μόνο αν αναγνωρίσουμε ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν υποχρέωση να τα σέβονται. Ανεξάρτητα από τις συγκεκριμένες αξίες μιας κοινωνίας, οι ανθρώπινες σχέσεις στηρίζονται σε όλο τον κόσμο στην ύπαρξη τόσο των δικαιωμάτων, όσο και των καθηκόντων.

Παραδείγματα υποχρεώσεων που σχετίζονται με τα δικαιώματα και περιλαμβάνονται στην Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Υποχρεώσεων είναι:

- ▶ Αν έχουμε το δικαίωμα της ελευθερίας σκέψης, συνείδησης και θρησκείας, έχουμε εξίσου την υποχρέωση να σεβόμαστε τη σκέψη και τις θρησκευτικές αρχές των άλλων.
- ▶ Αν έχουμε το δικαίωμα στην εκπαίδευση, τότε έχουμε την υποχρέωση να μαθαίνουμε όσο περισσότερο μας επιτρέπουν οι δυνατότητές μας και όπου είναι δυνατόν, να μοιραζόμαστε με τους άλλους τη γνώση και την εμπειρία μας.
- ▶ Αν έχουμε το δικαίωμα να επωφελούμαστε από τη γενναιοδωρία της γης, τότε έχουμε την υποχρέωση να τη σεβόμαστε, να την φροντίζουμε και να αποκαθιστούμε τις φυσικές της πηγές.

Ζητήματα της σχολικής τάξης: Κινδυνεύει ο ασφαλής χώρος από πιθανή σύγκρουση διαφορετικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων;

Η παραπάνω συζήτηση έχει σκοπό να δημιουργήσει τη βάση για κριτική και αναστοχαστική εξέταση ζητημάτων που σχετίζονται με τα ανθρώπινα δικαιώματα και χρησιμοποιεί, όσο το δυνατόν περισσότερο, τον διάλογο ανάμεσα σε ανθρώπους που

2. Περισσότερα ζητήματα σχετικά με τον νόμο και τα ανθρώπινα δικαιώματα σε σχέση με τη θρησκεία και την εκπαίδευση στην Ευρώπη, αναφέρονται στο Hunter-Henin (2011).

έχουν διαφορετικές απόψεις, αλλά συμφωνούν στο ευρύ πλαίσιο που δέχεται ότι η έννοια της ανθρώπινης αξιοπρέπειας αποτελεί βάση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Όμως υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες ένα ανθρώπινο δικαίωμα θα μπορούσε υποθετικά ή πραγματικά να συγκρούεται με ένα άλλο (για παράδειγμα, συγκεκριμένα δικαιώματα των γονέων σε σχέση με τα δικαιώματα των παιδιών ή συγκεκριμένα ατομικά δικαιώματα σε σχέση με τα δικαιώματα των άλλων στον δημόσιο χώρο). Μπορεί επίσης να υπάρχουν διαφωνίες ανάμεσα σε κάποιους που έχουν τις συντηρητικές απόψεις μιας συγκεκριμένης θρησκευτικής οπτικής, με κάποιους άλλους που έχουν τις φιλελεύθερες απόψεις των αρχών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Για παράδειγμα, υπάρχει πιθανή σύγκρουση ανάμεσα στις απόψεις και τις παραδόσεις (κάποιων) μειονοτικών ομάδων και σε κάποιες πτυχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προωθήσουν τα ανθρώπινα δικαιώματα. Πώς όμως μπορούν να κάνουν τις τάξεις «ασφαλείς» για όσους διαφωνούν (ή προέρχονται από οικογένειες που οι γονείς διαφωνούν) με κάποιες φιλελεύθερες απόψεις; Μπορεί να υπάρχουν αντιφάσεις ανάμεσα σε κάποιες συντηρητικές θρησκευτικές θέσεις και κάποιες φιλελεύθερες στάσεις που να αντικατοπτρίζονται στους κανόνες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Για παράδειγμα, απόψεις για την ομοφυλοφιλία, ζητήματα ανισότητας των φύλων και θέματα που αφορούν την αμφίεση που σχετίζεται με τη θρησκεία ή τη χρήση θρησκευτικών συμβόλων. Σ' αυτές τις περιπτώσεις, είναι αναγκαίο να γίνεται διάκριση ανάμεσα στο δικαίωμα να έχει κάποιος μια άποψη που να συμφωνεί με τις αρχές κάποιων συγκεκριμένων ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την υποχρέωση ή το καθήκον να πράττει σύμφωνα με τους κανόνες δικαίου που βασίζονται στις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Ο χειρισμός συζητήσεων στην τάξη που σχετίζονται με τέτοιου είδους ζητήματα, απαιτεί σημαντικές δεξιότητες. Εκείνοι που χαράσσουν την πολιτική, τα σχολεία (και οι εκπαιδευτικοί τους) και οι επιμορφωτές εκπαιδευτικών, πρέπει να κρίνουν προσεκτικά τι είναι κατάλληλο να συζητηθεί στην τάξη, τηρουμένων των νομικών προβλέψεων του εκπαιδευτικού συστήματος και του πολιτισμικού πλαισίου του κάθε κράτους και επιπλέον, λαμβάνοντας ανάλογα υπόψη την ηλικία και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Το ζήτημα της τάξης ως «ασφαλούς χώρου» συζητείται στο Κεφάλαιο 5.

Θρησκευτικά σύμβολα, ένδυση και τέχνη στα σχολεία

Ένα συγκεκριμένο ζήτημα που αντιμετωπίζουν κάποιοι θρησκευόμενοι νέοι, αλλά συχνά και οι γονείς τους, είναι η χρήση θρησκευτικών συμβόλων σε δημόσιο χώρο, όπως στο σχολείο. Η αποστολή του ερωτηματολογίου από την Επιτροπή Παιδείας του Συμβουλίου της Ευρώπης προκάλεσε δημόσιο διάλογο για το ζήτημα αυτό σε διάφορες χώρες, ανάμεσα σε ανθρώπους που συμμετείχαν στην έρευνα.

Στις περισσότερες χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα της REDCo, η πλειονότητα των εφήβων υποστήριξε το δικαίωμα των πιστών να εκφράζουν με μετριοπάθεια τη θρησκευτική τους πίστη στο σχολείο. Για παράδειγμα, δεν ήταν αντίθετοι στο να φορούν κάποιοι θρησκευτικά σύμβολα με διακριτικό τρόπο ή δεν αποδοκίμασαν την περίπτωση, μαθητές που έχουν κάποιο συγκεκριμένο θρήσκευμα να συμμετέχουν με τη θέλησή τους σε πράξεις λατρείας.

Υπήρχαν ωστόσο κάποιες ξεκάθαρες εθνικές διαφορές, ιδιαίτερα όσον αφορά πιο εμφανή σύμβολα και ενδυμασία. Για παράδειγμα, στην ποσοτική έρευνα του προγράμματος REDCo, υπήρξαν χαρακτηριστικές διαφορές στις απαντήσεις μαθητών από τη Γαλλία και από τη Νορβηγία. Περίπου το 60% των Γάλλων μαθητών ήταν αρνητικοί στη χρήση θρησκευτικών συμβόλων στην ενδυμασία, ενώ περισσότεροι από το 60% του δείγματος από τη Νορβηγία δήλωσε ότι θα πρέπει να επιτρέπεται η χρήση εμφανών θρησκευτικών συμβόλων στη σχολική ενδυμασία (von der Lippe 2009b: 169)

Ως προς αυτό το σημείο, διαφορετικές χώρες-μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης έχουν διαφορετική πολιτική και σε μερικές περιπτώσεις με νομική κατοχύρωση. Το 2008, το Συμβούλιο της Ευρώπης παρουσίασε το *Εγχειρίδιο για τη χρήση θρησκευτικών συμβόλων στην ένδυση σε δημόσιο χώρο (Manual on the Wearing of Religious Symbols in Public Areas)* με σκοπό να αποσαφηνίσει την έννοια του θρησκευτικού συμβόλου και να παρέχει οδηγίες στους πολιτικούς, τους ειδικούς και άλλους, για τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται στη νομολογία του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (Evans 2008). Σ' αυτό το κείμενο, ο καθηγητής Malcolm Evans, αναλύει διεξοδικά, ζητήματα ένδυσης και χρήσης θρησκευτικών συμβόλων από τη νομική σκοπιά του Δικαστηρίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Εδώ θα δοθεί μια γεύση από τα βασικά σημεία αυτού του εγχειριδίου.

Το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, στη νομολογία του, έχει γνωστοποιήσει ότι τα κράτη, έχουν ευρεία διακριτική ευχέρεια στον τρόπο που μπορούν να εφαρμόσουν την υποχρέωσή τους να είναι «ουδέτεροι και αμερόληπτοι» ρυθμιστές της θρησκευτικής ζωής. Όμως το Δικαστήριο έχει επίσης τονίσει ότι τα κράτη έχουν την υποχρέωση να διασφαλίσουν την ελευθερία θρησκείας και πιστεύω και παράλληλα να σέβονται τα δικαιώματα και τις ελευθερίες των άλλων. Στο εγχειρίδιο αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο η Ευρωπαϊκή Συνθήκη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα σχετίζεται με την ελευθερία σκέψης, συνείδησης και θρησκείας. Προσδιορίζονται οι βασικές αρχές της νομολογίας του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, όπως οι αρχές του σεβασμού, της προσωπικής και συλλογικής αυτονομίας και της αποφυγής των διακρίσεων. Εξετάζεται επίσης ο ρόλος και οι ευθύνες του κράτους (ουδετερότητα, αμεροληψία, ενίσχυση του πλουραλισμού και της ανεκτικότητας και προστασία των δικαιωμάτων των άλλων), αλλά και ο ρόλος και οι ευθύνες των ατόμων.

Σκοπός του εγχειριδίου είναι να αποσαφηνίσει έννοιες που σχετίζονται με το πόσο ορατές είναι οι θρησκείες και τα πιστεύω στη δημόσια σφαίρα, καθώς και με το νόημα της χρήσης θρησκευτικών συμβόλων στην ένδυση. Αναλύει επίσης ουσιώδη ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, όταν ασχολούνται με θέματα σχετικά με τη χρήση θρησκευτικών συμβόλων στην ένδυση. Τέλος, εφαρμόζει τα κριτήρια και τις προσεγγίσεις αυτές σε βασικούς τομείς της δημόσιας ζωής, όπως είναι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και άρα τα σχολεία.

Σύμφωνα με το εγχειρίδιο, δεν υπάρχει καθολικός ορισμός του θρησκευτικού συμβόλου. Υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις στο τι είναι θρησκευτικό σύμβολο. Μία από αυτές θεωρεί ότι το θρησκευτικό σύμβολο περιορίζεται σε «εικόνα θρησκευτικής αφοσίωσης». Άλλη θεωρεί ότι στα θρησκευτικά σύμβολα μπορεί να συμπεριλαμβάνεται οτιδήποτε συνιστά στοιχείο της θρησκευτικής ζωής ενός πιστού, όπως για παράδειγμα, ενδύματα, οικιακά σκεύη, κείμενα, εικόνες και κτίρια. Το Ευρωπαϊκό

Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων φαίνεται να ευνοεί μια ευέλικτη προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία το άτομο μάλλον, και όχι το κράτος ή το Δικαστήριο, προσδιορίζει για τον εαυτό του αν κάτι είναι ή δεν είναι θρησκευτικό σύμβολο. Καθιστά, όμως σαφές ότι αυτό δεν σημαίνει πως η χρήση θρησκευτικών συμβόλων στην ένδυση δεν μπορεί να υπόκειται σε περιορισμούς που θέτει το κράτος.

Άλλα βασικά σημεία που περιλαμβάνονται στο εγχειρίδιο είναι μεταξύ άλλων:

- ▶ Τα παιδιά έχουν ελευθερία θρησκείας ή πίστης και το κράτος θα πρέπει να εξασφαλίζει ότι η γνώση που περιέχεται στα προγράμματα σπουδών μεταφέρεται με αντικειμενικό, κριτικό και πλουραλιστικό τρόπο.
- ▶ Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκφράζουν τη θρησκεία ή τα πιστεύω τους, αλλά δεν θα πρέπει να εκμεταλλεύονται τη θέση τους, ώστε να επιβάλλουν προσωπικά πιστεύω που αντιβαίνουν στα πιστεύω των μαθητών τους.
- ▶ Είναι νόμιμο να εφαρμοστούν περιορισμοί στους εκπαιδευτικούς όταν εργάζονται στην τάξη, ώστε να εξασφαλιστεί η δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, όπου γίνονται σεβαστά τα ανθρώπινα δικαιώματα των παιδιών και των γονέων τους.
- ▶ Τυχόν περιορισμοί στην εκδήλωση της θρησκείας ή των πιστεύω των μαθητών πρέπει να εφαρμόζονται όταν είναι απολύτως αναγκαίοι και για την επιδίωξη των νόμιμων στόχων της δημόσιας ασφάλειας, υγείας και τάξης ή της προστασίας των δικαιωμάτων των άλλων.

Αξίζει να διαβάσει κάποιος το εγχειρίδιο στις λεπτομέρειές του και να το λάβει υπόψη του στα σχετικά ζητήματα που προκύπτουν στο δικό του εθνικό περιβάλλον. Στο πλαίσιο του παρόντος κειμένου όμως, είναι ιδιαίτερα χρήσιμος και παρατίθεται αμέσως μετά, ένας κατάλογος βασικών θεμάτων, που δημιούργησε ο καθηγητής Evans και απευθύνεται σε όσους χαράσσουν πολιτική και σκέπτονται να θέσουν περιορισμούς στη χρήση θρησκευτικών συμβόλων στην ένδυση και στα αντικείμενα τέχνης.

Ζητήματα που πρέπει να ληφθούν υπόψη πριν την εφαρμογή περιορισμών χρήσης θρησκευτικών συμβόλων σε δημόσιο χώρο

- ▶ Αντικατοπτρίζει ο περιορισμός μια γενική προσέγγιση που τηρεί ουδετερότητα και αντικειμενικότητα προς όλες τις θρησκείες και τα πιστεύω ή έχει σκοπό να δώσει προτεραιότητα σε συγκεκριμένη αντίληψη του καλού;
- ▶ Έχει ο περιορισμός άμεσο στόχο την προστασία του «έννομου συμφέροντος» όπως ορίζεται στη Σύμβαση και ειδικά στην προστασία των δικαιωμάτων και των ελευθεριών των άλλων;
- ▶ Υπάρχει πιεστικός λόγος για τον οποίο αυτό το συμφέρον χρειάζεται προστασία;
- ▶ Αντί του περιορισμού, υπάρχει εναλλακτικός τρόπος που θα εξασφάλιζε την υλοποίηση του έννομου συμφέροντος αλλά δεν θα προκαλούσε μεγαλύτερη μείωση της ελευθερίας εκδήλωσης των πιστεύω του ατόμου που χρησιμοποιεί ενδύματα ή αντικείμενα τέχνης εμπνευσμένα από κάποια θρησκεία;
- ▶ Αν υποθεθεί ότι δεν υπάρχει εναλλακτική πραγματοποιήσιμη προσέγγιση, εφαρμόζεται ο περιορισμός στο ελάχιστο μέτρο που είναι απαραίτητο για να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος έννομος στόχος;
- ▶ Είναι η επιβολή του περιορισμού συμβατή με τις αρχές του σεβασμού και την ανάγκη προώθησης της ανεκτικότητας και του πλουραλισμού;

- ▶ Πάνω απ' όλα θα πρέπει να γίνει σαφές ότι το κρίσιμο ερώτημα δεν είναι αν ο περιορισμός είναι «εύλογος» σε όλες τις συνθήκες, σε κάθε περίπτωση, αλλά αν είναι «αναγκαίος», ζήτημα το οποίο είναι πολύ διαφορετικό και θέτει τον πήχη της νομιμότητας ψηλότερα.

Αν όσοι καθορίζουν την πολιτική και παίρνουν τις αποφάσεις, όταν κληθούν να ασχοληθούν με ζητήματα που αφορούν τη χρήση θρησκευτικών συμβόλων στην ένδυση, λάβουν υπόψη τους τα παραπάνω ερωτήματα, είναι πιθανόν οι αποφάσεις τους να είναι συμβατές με την (Ευρωπαϊκή) Σύμβαση (των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων) και, καθώς αναζητούν μια δίκαιη εξισορρόπηση ανάμεσα στα αντικρουόμενα συμπεφέροντα που διακυβεύονται, να σεβαστούν δεόντως την ελευθερία του θρησκευείν (Evans 2008: 87-88).

Συμπέρασμα

Συνοψίζοντας κάποια από τα σημεία αυτού του κεφαλαίου, όσοι χαράζουν πολιτική, τα σχολεία και οι επιμορφωτές εκπαιδευτικών, θα πρέπει να προχωρήσουν σε μέτρα που εξασφαλίζουν ότι:

- ▶ δεν γίνονται διακρίσεις στο σχολείο και στις τάξεις, εναντίον όσων έχουν ή δεν έχουν θρησκευτικά πιστεύω
- ▶ οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τους βασικούς κανόνες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τα όσα προβλέπουν για την ελευθερία της θρησκείας και των πιστεύω
- ▶ η πολιτική του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί ατομικά, προωθούν κλίμα συμβίωσης σε ατμόσφαιρα αμοιβαίας ανεκτικότητας
- ▶ το σχολείο δίνει προσοχή στα δικαιώματα των παιδιών και στα δικαιώματα των γονέων και των νόμιμων κηδεμόνων τους
- ▶ το δικαίωμα στην ελευθερία έκφρασης στο σχολείο και στις τάξεις, εξισορροπείται με καθήκοντα και υποχρεώσεις που αφορούν στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και στην ευαισθησία έναντι της παρουσίας μειονοτήτων
- ▶ μετά από προσεκτική σκέψη έχουν αποφασιστεί τα όρια του τι είναι κατάλληλο να συζητηθεί στην τάξη, στο πλαίσιο του δικού τους συγκεκριμένου νομικού και εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και του πολιτισμικού τους πλαισίου, ανάλογα με την ηλικία και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών.
- ▶ όλοι λαμβάνουν υπόψη τους τη σχέση ανάμεσα στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις
- ▶ η πολιτική σχετικά με τη χρήση θρησκευτικών συμβόλων και ένδυσης στο σχολείο, είναι σύμφωνη με τους εθνικούς νόμους. Σ' αυτό το πλαίσιο, οι πολιτικοί θα πρέπει να αναλογιστούν αν είναι πράγματι απαραίτητη η πρόβλεψη περιορισμών.

Οι αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων διαμορφώνουν την ηθική βάση του έργου του Συμβουλίου της Ευρώπης και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη διεθνή και Ευρωπαϊκή νομοθεσία. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκε η Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και η νομοθεσία που αφορά τα παιδιά, τους γονείς και τους νόμιμους κηδεμόνες, όπως προκύπτει από τους κανόνες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ελήφθη υπόψη η συζήτηση για τους διαφορετικούς τρόπους που εκφράζεται η ανθρώπινη αξιοπρέπεια σε σχέση με τον διάλογο στην τάξη και συνδέθηκε με

την εξέταση των σχέσεων ανάμεσα στα ανθρώπινα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις ή τα καθήκοντα. Στη συνέχεια δόθηκε προσοχή στην πιθανότητα να δημιουργηθεί διένεξη στην τάξη λόγω διαφωνίας σε ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και συγκεκριμένα, καταστάσεις όπου συγκεκριμένες συντηρητικές θρησκευτικές απόψεις είναι δυνατόν να συγκρουσθούν με αντίστοιχες φιλελεύθερες, θέτοντας σε πιθανό κίνδυνο της ιδέα της τάξης ως «ασφαλούς χώρου» (δες Κεφάλαιο 5). Τέλος, δόθηκε προσοχή στο ζήτημα της χρήσης θρησκευτικών συμβόλων στη σχολική ένδυση, με αναφορά στα ευρήματα έρευνας που διενεργήθηκε σε νέους συγκεκριμένων χωρών, καθώς και συμβουλές βασισμένες σε εγχειρίδιο που χρηματοδότησε το Συμβούλιο της Ευρώπης, όπου εξηγείται το σχετικό Ευρωπαϊκό νομικό πλαίσιο.

Κεφάλαιο 9

Σύνδεση του σχολείου με κοινότητες και οργανισμούς

Εισαγωγή

Η Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρώπης θεωρεί τα σχολεία ως ζωτικό κομμάτι της δημόσιας σφαιράς και δίνει μεγάλη σημασία στην επικοινωνία των σχολείων με πρόσωπα και ομάδες της ευρύτερης κοινωνίας. Παροτρύνει την ανάπτυξη «επιμόρφωσης σε μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης που εξασφαλίζουν την εκπαίδευση στη δημοκρατία σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και διεθνές επίπεδο». Για παράδειγμα, αναφορικά με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών, η Σύσταση (Συμβούλιο της Ευρώπης 2008α) προτρέπει σε προσεγγίσεις που «δημιουργούν συνθήκες για ανταλλαγή και διάλογο ανάμεσα σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα» και που «λαμβάνουν υπόψη την τοπική και οικουμενική φύση του διαπολιτισμικού διαλόγου». Ακόμη περισσότερο, η Σύσταση αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφώνονται ώστε να έχουν επίγνωση της σημασίας που έχει η δημιουργία θετικών σχέσεων με τους γονείς και την τοπική κοινότητα, συμπεριλαμβανομένων των θρησκευτικών κοινοτήτων.

Σε διάφορα μέρη της Ευρώπης υπάρχουν παραδείγματα σχολείων, αλλά και παιδιών και νέων παρόμοιας ηλικίας, που δημιουργούν σχέσεις με άλλα σχολεία ή με αντίστοιχα παιδιά της περιοχής τους ή με παιδιά από διαφορετικά μέρη του κόσμου (δες παρακάτω).

Τα σχολεία μπορούν να δημιουργήσουν εκπαιδευτικούς δεσμούς με θρησκευτικούς οργανισμούς ή οργανισμούς που ασχολούνται με θέματα πίστης στην περιοχή τους, με διάφορους τρόπους. Μεταξύ άλλων, μπορούν να καλούν πρόσωπα από αυτές τις κοινότητες στο σχολείο και να τα χρησιμοποιούν ως πηγή για την εκπλήρωση εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου. Για παράδειγμα, οι επισκέπτες μπορούν να προσκληθούν στο σχολείο και να συνεργαστούν με τα παιδιά στην τάξη ή να δώσουν πληροφορίες ή να μιλήσουν ή να παρουσιάσουν κάτι στο σύνολο ή σε μέρος των μαθητών ή ακόμη να δώσουν συνέντευξη στον εκπαιδευτικό, σε μαθητή ή ομάδα παιδιών, απαντώντας σε ερωτήσεις που θα έχουν προετοιμάσει με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού.

Ένας ακόμη τρόπος δημιουργίας τέτοιων δεσμών είναι με την πραγματοποίηση μαθητικών επισκέψεων σε θρησκευτικές και άλλες κοινότητες. Για παράδειγμα, οι μαθητές θα μπορούσαν να επισκεφθούν έναν χώρο λατρείας και να τον μελετήσουν. Θα μπορούσε να τους δοθεί η ευκαιρία να συναντηθούν με μέλη της τοπικής κοινότητας στον χώρο της ή να διοργανώσουν συνέντευξη με κάποιο πρόσωπο κλειδί ή να συγκεντρώσουν πληροφορίες με άλλους τρόπους, όπως φωτογραφίζοντας (αν επιτρέπεται) ή καταγράφοντας τις παρατηρήσεις τους.

Συνήθως, τέτοιες επισκέψεις θα πρέπει να διοργανώνονται όταν οι χώροι λατρείας δεν λειτουργούν. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενημερώνουν τους μαθητές αλλά και τους γονείς τους για τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά θα πρέπει να συμπεριφέρονται ή να κινούνται. Για παράδειγμα, σε Ινδουιστικό ναό, σε χώρο προσευχής των Σιχ ή σε τζαμί, οι επισκέπτες θα πρέπει να φορούν κατάλληλα ρούχα, να έχουν καλυμμένα τα πόδια τους, να βγάλουν τα παπούτσια τους, σε μερικές περιπτώσεις να έχουν καλυμμένο το κεφάλι τους και να πλύνουν τα χέρια τους. Είναι απαραίτητο να εξηγηθεί στα παιδιά ότι αυτές είναι πράξεις σεβασμού προς τη θρησκευτική παράδοση και δεν αποτελούν καθ' εαυτές λατρευτικές πράξεις. Παρ' όλα αυτά, οι μαθητές δεν θα πρέπει να αισθανθούν υποχρεωμένοι να συμμετάσχουν σε κάτι που θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως θρησκευτική πρακτική, όπως για παράδειγμα να υποκλιθούν ενώπιον του Guru Granth Sahib, την ιερή γραφή των Σιχ. Οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν την ορθή συμπεριφορά μέσα σε έναν τόπο προσευχής, όπως για παράδειγμα να μην ακουμπούν κάτι που η θρησκευτική κοινότητα που επισκέπτονται θεωρεί ιερό. Οι εκπαιδευτικοί καλό είναι να συμβουλευονται για τέτοιου είδους ζητήματα τους ηγέτες ή τα μέλη της θρησκευτικής κοινότητας που θα επισκεφθούν, πριν διοργανώσουν την επίσκεψη. Η διοργάνωση μιας τέτοιας επίσκεψης δεν είναι καθόλου απλή υπόθεση. Χρειάζεται προσεκτική προετοιμασία και κατάλληλες οδηγίες, κατάλληλο χρόνο και πληροφορίες. Είναι όμως καλό, στον προγραμματισμό του σχολείου, να προβλεφθεί χρόνος για τέτοιες επισκέψεις.

Η ενασχόληση των μαθητών με τις διάφορες θρησκείες και τα πιστεύω, είναι απαραίτητο να συνδυαστεί με επισκέψεις σε τόπους λατρείας. Χρειάζεται συνεργασία με τους γονείς, αλλά και ευαισθησία στις ιδιαίτερες θρησκευτικές προτιμήσεις και δεσμεύσεις των μαθητών. Η ιδέα του «ασφαλούς χώρου» (που εξετάστηκε στο Κεφάλαιο 5) έχει εφαρμογή και στις σχολικές επισκέψεις και στον ρόλο των επισκεπτών στο σχολείο, όπως και στις δραστηριότητες μέσα στην τάξη.

Όσον αφορά τις επισκέψεις μελών των θρησκευτικών κοινοτήτων στο σχολείο, πρέπει να διευκρινιστεί στους επισκέπτες ότι ο ρόλος τους δεν είναι να προσηλυτίσουν, αλλά να δώσουν πληροφορίες και να εξηγήσουν. Ο εκπαιδευτικός ή ο διοργανωτής μιας τέτοιας δραστηριότητας, ως εκπρόσωπος του σχολείου, καλείται να παίξει διάφορους ρόλους. Να κάνει τις αρχικές επαφές και συνηνοήσεις με τα κατάλληλα πρόσωπα των κοινοτήτων, να εξηγήσει τους λόγους που γίνεται η επαφή και τον ρόλο της κοινότητας και του αντιπροσώπου της στο σχολείο (να πληροφορήσει, να εξηγήσει κλπ., αλλά να μην προσηλυτίσει). Ο διοργανωτής της δραστηριότητας είναι απαραίτητο να εξασφαλίσει ότι τα πρόσωπα που θα επισκεφθούν το σχολείο έχουν τις κατάλληλες ικανότητες ώστε να εκπληρώσουν τα καθήκοντα που τους εμπιστεύτηκε το σχολείο (για παράδειγμα, η παρουσία τους να αντιστοιχεί στο επίπεδο των παιδιών). Ο διοργανωτής θα πρέπει επίσης να συνεργαστεί με τους κατάλληλους συναδέλφους του στο σχολείο και με τους μαθητές που έχουν κάποιο ρόλο στην

επίσκεψη, ώστε να σιγουρευτεί ότι όλα θα πάνε καλά. Πρέπει επίσης να εξασφαλίσει ότι οι μαθητές και το εκπαιδευτικό προσωπικό θα ευχαριστήσουν τους επισκέπτες τόσο ανεπίσημα και προσωπικά, όσο και επίσημα, με ευχαριστήρια επιστολή και πως θα έχουν φροντίσει για όλες τις σχετικές λεπτομέρειες. Ίσως υπάρξει ανάγκη να προβλεφθούν οδοιπορικά ή και φιλοξενία για τους επισκέπτες.

Εάν αναλογιστεί κάποιος το εύρος των όσων απαιτείται να γίνουν, φανερώνεται πόσο πολύπλοκο είναι το εγχείρημα. Η συνεργασία με κοινότητες εκτός σχολείου απαιτεί μια συνολική σχολική πολιτική, κατάλληλη υποστήριξη από το προσωπικό και τους μαθητές που θα εμπλακούν, ένα πρόσωπο (ή πρόσωπα) που θα αναλάβει την ευθύνη της επαφής και, σε μερικές περιπτώσεις, οικονομική ενίσχυση. Φυσικά, οι επισκέψεις εκτός σχολείου, χρειάζονται την προσοχή που απαιτείται για κάθε εξω-σχολική επίσκεψη – την άδεια των γονέων, την κατάλληλη πληροφόρησή τους, τη μετακίνηση, την αντιμετώπιση θεμάτων υγείας και ασφάλειας, την καθοδήγηση των μαθητών για την αρμόζουσα συμπεριφορά, ένδυση κλπ. Τελικά, όσοι αναλαμβάνουν τη διοργάνωση δραστηριοτήτων με επισκέπτες στο σχολείο, αλλά και την επίσκεψη των μαθητών σε διάφορους τόπους της κοινότητας, απαιτείται να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες. Η εξοικείωση και η απόκτηση εμπειρίας σε αυτά τα θέματα μπορεί να αρχίσει στην εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και να επεκταθεί στην ενδοσχολική επιμόρφωσή τους, είτε με σεμινάρια, είτε με συνεργασία με εμπειρότερους εκπαιδευτικούς (δες Κεφάλαιο 4 και τα παραδείγματα παρακάτω).

Περίληψη: ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Από την πλευρά του σχολείου θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι οι επισκέπτες στο σχολείο δεν είναι αντικαταστάτες των εκπαιδευτικών.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στηρίζεται στην:

- ▶ προετοιμασία για την άφιξη του επισκέπτη, όπου ο εκπαιδευτικός:
 - έρχεται σε επαφή με την κατάλληλη κοινότητα και τα κατάλληλα πρόσωπα
 - εξηγεί τον λόγο που επικοινωνεί, τους λόγους που ζητά να επισκεφθεί το σχολείο μέλος της κοινότητας και –αν υπάρχουν– τους βασικούς κανόνες
 - εξασφαλίζει ότι ο ομιλητής που επελέγη έχει αρκετή εμπειρία ώστε να φέρει εις πέρας αυτά που συμφωνήθηκαν
 - ενημερώνει τους πιθανούς ομιλητές για το ρόλο τους (να κάνουν σύντομη εισήγηση ή να δώσουν συνέντευξη που θα συντονίσει ο εκπαιδευτικός ή να απαντήσουν σε ερωτήσεις των μαθητών)
 - βοηθάει τον ομιλητή στην επιλογή μεθόδου παρουσίασης (για παράδειγμα να τον αποθαρρύνει να διαβάξει από κείμενο. Αν ο ομιλητής δεν συνηθίζει να μιλάει ανεπίσημα, χωρίς σημειώσεις, να του προτείνει κάποιον άλλο τρόπο, όπως να απαντάει σε ερωτήσεις του εκπαιδευτικού)
 - λαμβάνει υπόψη του τη θρησκευτική ετερότητα των μελών της τάξης
- ▶ Προετοιμασία επίσκεψης εκτός σχολείου, όπου ο εκπαιδευτικός:
 - συνεργάζεται με τους υπεύθυνους του χώρου λατρείας που θα επισκεφθούν οι μαθητές και τους ενημερώνει για τους σκοπούς της δραστηριότητας, για το τι αναμένεται από τους μαθητές, καθώς και για το τι απαιτεί ο χώρος ως προς την ένδυση κλπ.

- συνεργάζεται με τους γονείς για τους σκοπούς και το πρωτόκολλο των επισκέψεων, για την κατάλληλη ενδυμασία και συμπεριφορά και κάθε άλλο σχετικό ζήτημα
- ενημερώνει τους μαθητές για την συμπεριφορά και την ένδυση που θα πρέπει να έχουν, αλλά και για τη διαφορά που έχει το να δείχνει κάποιος σεβασμό για την κοινότητα και τα πιστεύω της, από το να συμμετέχει σε λατρευτικές πράξεις
- ενημερώνει τους μαθητές για τις δραστηριότητες που θα γίνουν στη διάρκεια της επίσκεψης (ίσως παρατήρηση, συνεντεύξεις, παρουσίαση, φωτογράφιση κλπ) και για τα προσδοκώμενα αποτελέσματά τους
- συνηγορεί τη θρησκευτική ετερότητα της τάξης
- διεκπεραιώνει πρακτικά ζητήματα όπως τη μεταφορά, ζητήματα υγείας και ασφάλειας κλπ.

Στη συνέχεια παρατίθενται κάποια παραδείγματα δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την οικοδόμηση σχέσεων με την κοινότητα (διάλογος μαθητών μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων ή βιντεοδιάσκεψη, πρόσκληση επισκεπτών στο σχολείο και οργάνωση μαθητικής επίσκεψης) και αποτελούν δείγμα των ποικίλων δυνατοτήτων που αναφέρθηκαν παραπάνω. Παρατίθενται επίσης περιληπτικά, κάποια αποτελέσματα ερευνών σχετικών με αυτού του είδους τις δραστηριότητες.

Διάλογος ανάμεσα σε μαθητές

Οικοδόμηση ηλεκτρονικής επικοινωνίας

Ένα πρόγραμμα που αξιοποίησε τη δυνατότητα διαλόγου μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, συνέδεσε παιδιά 10 και 11 ετών από διαφορετικά μέρη της Αγγλίας -μια πόλη στο εσωτερικό της χώρας, με μεγάλη πολυπολιτισμικότητα και μία αστική περιοχή της νότιας Αγγλίας με πολιτισμικά ομοιόμορφο πληθυσμό. Τα παιδιά αυτής της περιοχής απέκτησαν τη δυνατότητα να οικοδομήσουν σχέσεις, να επικοινωνήσουν με παιδιά από την πόλη, που προέρχονταν από διάφορα θρησκευτικά και μη θρησκευτικά περιβάλλοντα και να μάθουν καινούρια πράγματα. Το πρόγραμμα περιγράφεται και αξιολογείται στα παρακάτω κείμενα: Irgrave 2013 and McKenna, Irgrave and Jackson 2008. Δες επίσης τις αναφορές στη διαλογική προσέγγιση της Irgrave, στα Κεφάλαια 4 και 5.

Το πρόγραμμα «Face to Faith»

Το πρόγραμμα Face to Faith, που χρηματοδοτήθηκε από το ίδρυμα Tony Blair Faith Foundation, διοργανώνει διαλόγους μέσω βιντεοδιασκέψεων ανάμεσα σε νέους από διαφορετικές χώρες του κόσμου. Ο εκπαιδευτικός έχει τον πρωταρχικό ρόλο του συντονιστή. Το Ίδρυμα Tony Blair Faith Foundation έχει σκοπό να προωθήσει τον σεβασμό και την κατανόηση για τις μεγάλες παγκόσμιες θρησκείες και να δείξει τρόπους με τους οποίους η πίστη μπορεί να γίνει ισχυρή δύναμη για το καλό του σύγχρονου κόσμου. Η Charlotte Keenan, Γενική Διευθύντρια του Ιδρύματος, γράφει:

Το σχολικό πρόγραμμά μας Face to Faith, αφορά νέους ηλικίας 12-17 ετών σε όλο τον κόσμο και δίνει την ευκαιρία σε μαθητές να συνεργαστούν με τη βοήθεια

συντονιστών, να συζητήσουν παγκόσμια ζητήματα από την σκοπιά διαφόρων πίστewν και πεποιθήσεων, με σεβασμό και ασφάλεια. Οι νέοι μαθαίνουν να σέβονται το διαφορετικό, να μην το φοβούνται και αποκτούν αλληλοκατανόηση. Αν μπορούσαμε να διδάξουμε τα παιδιά μας να αναγνωρίζουν τους κοινούς μας δεσμούς, την κοινή ανθρωπιά που μοιραζόμαστε με τους άλλους πολιτισμούς ανά τον κόσμο, θα διαμορφώσουμε καλύτερη αντίληψη των πραγμάτων από εκείνους που θέλουν να διαστρεβλώνουν και να χωρίζουν (Keenan 2013)

Περισσότερες πληροφορίες στην ιστοσελίδα : www.tonyblairfaithfoundation.org/projects/supporting-next-generation.

Επισκέπτες στο σχολείο

Γονείς στον ρόλο των ομιλητών

Ένας πρώην καθηγητής Γυμνασίου που εργάστηκε με παιδιά 11-13 ετών, παραθέτει το επόμενο παράδειγμα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων διδασκαλίας, ως προσωπική εμπειρία μάθησης, αλλά και ως πολύτιμη εμπειρία μάθησης για τους μαθητές:

Με τη βοήθεια μαθητών του σχολείου, ήρθα σε επαφή με μερικές τοπικές κοινότητες. Είχαμε στο σχολείο πολλούς Εβραίους μαθητές, Επικοινωνήσα με τον Ραβίνο της περιοχής, με αποτέλεσμα να επισκέπτεται το σχολείο τη Συναγωγή και να έρχεται συχνά ο Ραβίνος το σχολείο. Προσκάλεσα επίσης τους γονείς να μιλήσουν, συνήθως σε συγκεντρώσεις και συνήθως με ερωτήσεις. Θυμάμαι όταν ζήτησα από έναν πατέρα, που ήταν Μουσουλμάνος και μηχανικός, να μιλήσει στις μικρές τάξεις για το Ισλάμ. Παρουσιάστηκε στο σχολείο πολύ νευρικός, με ένα πάκο σημειώσεις, με σκοπό να τις διαβάσει. Ευτυχώς πίνοντας καφέ, τον ρώτησα αν θυμόταν τον εαυτό του 11 ετών. Είπε πως θυμάται. Ήταν Παλαιστίνιος από τη Γιάφα. Στη διάρκεια του Ραμαζανιού, αυτός και τα αδέρφια του προσπαθούσαν να τηρήσουν τη νηστεία. Αλλά στο καταμεσήμερο, ο ήλιος ήταν τόσο δυνατός, που έχαναν τη δύναμή τους, σκαρφάλωναν στις πορτοκαλιές και έμπηγαν τα δόντια τους στη σάρκα των ζουμερών φρούτων. Του είπα: «Πιστεύετε πως θα μπορούσατε να πείτε αυτή την ιστορία στα παιδιά, αντί να διαβάσετε τις σημειώσεις σας;» Ευτυχώς με άκουσε και το έκανε με ωραίο τρόπο. Δέχθηκε πολλές ενδιαφέρουσες ερωτήσεις, κι εγώ πήρα ένα μάθημα για το πώς να καλώ επισκέπτες στο σχολείο και έμαθα κάτι περισσότερο για τον τρόπο που θα πρέπει να παρουσιάζονται οι θρησκείες στους νέους (Jackson 2012α, σελ. 59)

Οι μεγαλύτεροι μαθητές ως προσκεκλημένοι ομιλητές

Σε διάφορα προγράμματα που λειτουργούν σήμερα, μαθητές των τελευταίων τάξεων του Λυκείου εκπαιδεύονται ώστε να παρουσιάζουν τη θρησκεία ή την κοσμοθεωρία τους σε παιδιά των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου.

Στην πρωτοπορία τέτοιων δραστηριοτήτων ανήκει η απόφαση μιας τοπικής εκπαιδευτικής αρχής στο Λονδίνο να δημιουργήσει το πρόγραμμα «Πρεσβευτές της Πίστης και των Πεποιθήσεων ("Ambassadors of Faith and Belief" (AFaB), στο πλαίσιο του οποίου, μαθητές των τελευταίων τάξεων, κυρίως ηλικίας 16-17 ετών, εκπαιδεύτηκαν ώστε να δίνουν πληροφορίες για τη θρησκεία ή τις πεποιθήσεις τους σε παιδιά

του Δημοτικού σχολείου. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε ώστε να αντιμετωπίσει τρεις τοπικές ανάγκες: να ενισχύσει την ποιότητα της εκπαίδευσης για τις θρησκείες και τις άλλες στάσεις ζωής, να εφοδιάσει μαθητές των τελευταίων τάξεων του Λυκείου με ευκαιρίες εμπλουτισμού των προσωπικών και κοινωνικών τους δεξιοτήτων και να βοηθήσει στην προώθηση της κοινωνικής συνοχής. Στόχος των μαθητών ήταν τόσο να δώσουν μια γενική εικόνα της θρησκείας ή της κοσμοθεωρίας τους, όσο και της προσωπικής τους οπτικής και εμπειρίας. Η εκπαίδευση ωφέλησε τους πρεσβευτές μαθητές επειδή έμαθαν τεχνικές παρουσίασης και διδασκαλίας, απέκτησαν, όμως, παράλληλα, εμπειρία στη συνεργασία και την επικοινωνία με παιδιά. Τα παιδιά του Δημοτικού σχολείου άκουσαν πολλές και διαφορετικές απόψεις από διαφορετικές θρησκευτικές και φιλοσοφικές θέσεις, συζήτησαν γενικά για τη θρησκεία και τις κοσμοθεωρίες, αλλά παράλληλα άκουσαν κάποιες προσωπικές απόψεις σε πολιτισμένη ατμόσφαιρα και συζήτησαν ανοικτά, στον ασφαλή χώρο της τάξης, υπό την επίβλεψη του δασκάλου τους. Ένας από τους οργανωτές σχολίασε: «οι πρεσβευτές έδωσαν στα παιδιά του Δημοτικού την ευκαιρία μιας δυνατής και αυθεντικής προσωπικής συνάντησης και διαλόγου με πολύ θετικά πρότυπα πίστης από πολύ διαφορετικούς χώρους». Τα παιδιά που συμμετείχαν, είπαν ότι η συνάντηση με τους πρεσβευτές τα βοήθησαν να αναγνωρίσουν ότι η θρησκεία είναι «σύγχρονο πράγμα» και πως διαφορετικοί άνθρωποι έχουν διαφορετικό τρόπο να ζουν την πίστη τους.

Στη συνέχεια, μαθητές Λυκείου που λειτούργησαν ως Πρεσβευτές της Πίστης και των Πεποιθήσεων περιγράφουν τι μπορούν να προσφέρουν στα παιδιά.

Ενδεικτικό παράδειγμα Νέοι περιγράφουν το ρόλο τους ως Πρεσβευτές της Πίστης και των Πεποιθήσεων

Moenes

■ «Αποφάσισα να γίνω μέλος της ομάδας γιατί μου ταίριαξε η ιδέα να ενισχύσω την κατανόηση ανάμεσα σε νέους ανθρώπους από διαφορετικές θρησκείες. Προερχόμενος από Μουσουλμανική οικογένεια μικτής εθνικότητας (πατέρας Βόσνιος και μητέρα Αιγύπτια), αισθάνομαι τυχερός γιατί μου αποκαλύφθηκαν πολλαπλές πολιτισμικές αναγνώσεις της Ισλαμικής πίστης. Κανείς από τους γονείς μου δεν μου επέβαλε τις δικές του αντιλήψεις ή απόψεις, οπότε μου δόθηκε η ελευθερία να ανακαλύψω από μόνος μου διάφορες θρησκείες. Θεωρώ ότι είναι αναγκαίο να δίνεται στα παιδιά η ίδια ελευθερία και να διδαχθούν ότι δεν υπάρχει πρόβλημα όταν κάνουν ερωτήσεις, καθώς μόνο με αυτό τον τρόπο θα αυξηθεί η διαθρησκευτική συνοχή στην κοινωνία.

■ Σπουδάζω Βιολογία, Χημεία, Αγγλική Λογοτεχνία και Ιστορία και ενδιαφέρομαι ιδιαίτερα για τη Μεσανατολική και την Ευρωπαϊκή ιστορία και πολιτική».

Olivia

■ «Είμαι ενεργό μέλος της Καθολικής Εκκλησίας και εκκλησιάζομαι στον Άγιο Θωμά, στο Canterbury. Δραστηριοποιούμαι στην Καθολική Υπηρεσία Νέων του Brentwood και ειλικρινά το διασκεδάω, γιατί μου αρέσει να γνωρίζω συνομήλικούς μου που ασχολούνται με την πίστη τους.

■ Είμαι μαθήτρια της 12^{ης} τάξης και σπουδάζω Βιολογία, Αγγλική Λογοτεχνία, Ψυχολογία και Μαθηματικά. Μου αρέσει να διαβάζω, να κάνω ποδήλατο, να ακούω μουσική και να πηγαίνω για ψώνια. Μου αρέσει να είμαι μέλος του προγράμματος των Πρεσβευτών, γιατί με βοηθάει να μοιράζομαι τις απόψεις και τις εμπειρίες μου στον Καθολικισμό. Αν και θα διδάσκω για την πίστη μου, θα μάθω και πράγματα γι' αυτήν και ανυπομονώ.»

Shironika

■ «Γειά σας! Είμαι μαθήτρια της 12^{ης} τάξης και σπουδάζω Βιολογία, Χημεία, Μαθηματικά και Οικονομικά. Τα Θρησκευτικά ήταν πάντα ένα από τα καλύτερά μου μαθήματα και γι' αυτό συμμετέχω και στο πρόγραμμα. Η μέθοδος αυτή δεν είναι μόνο ωραίος τρόπος που θα βοηθήσει τα παιδιά να δουν τις θρησκείες από διαφορετική οπτική γωνία, αλλά παράλληλα, μου δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξω τη δική μου κατανόηση και για άλλες θρησκείες.

■ Όσον αφορά τη δική μου πίστη, βρίσκομαι σε πνευματική αναζήτηση. Μεγάλωσα σε Ινδουιστικό περιβάλλον και ανατράφηκα ως ενεργή Ινδουίστρια, πήγαινα στον ναό μια φορά την εβδομάδα. Μεγαλώνοντας όμως, μεγάλωναν και οι αμφιβολίες μου για τον Θεό και την ύπαρξή του, οπότε τώρα είμαι αγνωστικίστρια. Παρ' όλα αυτά, παρουσιάζω τον Ινδουισμό, όπως τον έζησα μεγαλώνοντας. Αν όμως κάποιος από τους καθηγητές μου ή τα παιδιά ενδιαφέρονται να μάθουν κάτι παραπάνω για τον αγνωστικισμό μου, ευχαρίστως να απαντήσω σε κάθε ερώτηση.»

Akshita

■ «Σπουδάζω Μαθηματικά, Ανώτερα Μαθηματικά, Οικονομία και Κοινωνιολογία. Στον ελεύθερο χρόνο μου, παράλληλα με τις δραστηριότητές που έχω επιλέξει πέρα από τα μαθήματα στο σχολείο, μου αρέσει να διαβάζω. Καθώς είμαι αθεϊστρια, μου ταιριάζει το πρόγραμμα των Πρεσβευτών της Πίστης, γιατί τα παιδιά του Δημοτικού σχολείου δεν διδάσκονται τίποτα για τον αθεϊσμό. Με τη συμμετοχή μου στο πρόγραμμα, μπορώ να τα βοηθήσω να τον μάθουν. Η επίσκεψη από ένα αθεϊστικό μέλος του προγράμματος βοηθάει πολλούς μαθητές να αναρωτηθούν για τη θρησκεία τους, γεγονός που με τη σειρά του, τους βοηθάει να γίνουν πιο δυνατοί στην πίστη τους και πιο ανοικτοί σε καινούριες ιδέες. Σας ευχαριστώ.»

Amol

■ «Γεια σας! Είμαι ο Amol και είμαι 12 χρονών. Είμαι κατευχαριστημένος που παίρνω μέρος στο πρόγραμμα, γιατί νομίζω πως δείχνει στα νέα παιδιά μια εντελώς νέα όψη των άλλων θρησκειών και πολιτισμών. Κύριος σκοπός μου σ' αυτό το πρόγραμμα είναι να κάνω ενδιαφέρουσες και κατατοπιστικές παρουσιάσεις στα παιδιά, ώστε κι εκείνα κι εγώ, να κερδίσουμε κάτι από αυτό: εκείνα να μάθουν πράγματα που πιθανώς να είναι κάπως καινούρια γι' αυτά (και ελπίζω να το διασκεδάζουν κιόλας) και εγώ, την ικανοποιητική εμπειρία του να δουλεύω μαζί τους και να κατανοώ καλύτερα τη δική μου πίστη.

■ Είμαι Ινδουιστής, πηγαίνω τακτικά στον ναό και συμμετέχω στις Ινδουιστικές γιορτές. Στο σπίτι, η οικογένειά μου προσεύχεται τακτικά στον βωμό μας (που έχει αντικείμενα που λατρεύω να φέρνω και να δείχνω στα παιδιά) και θέλω να πιστεύω πως είμαι καλά ενημερωμένος για την πίστη μου και για τη συλλογιστική που υπάρχει πίσω από συγκεκριμένες διαστάσεις της. Σκοπεύω να τα παρουσιάσω όλα αυτά με ευχάριστο και όχι ΠΟΛΥ βαρετό τρόπο.

■ Αν ενδιαφέρεστε να μάθετε, τώρα σπουδάζω Βιολογία, Χημεία, Αγγλική Λογοτεχνία και Μουσική και ελπίζω κάποια μέρα να γίνω οδοντίατρος, αν δεν καταφέρω να πραγματοποιήσω το όνειρό μου να γίνω μέλος κάποιου συγκροτήματος Ροκ εν Ρολ.»

Daniella

■ «Με λένε Daniella και είμαι μαθήτρια σε Εβραϊκό Λύκειο, όπου σπουδάζω σε επίπεδο Α (οι εξετάσεις θα γίνουν γύρω στα 18 μου) Μαθηματικά, Βιολογία, Χημεία και Θρησκευτικά. Μου αρέσει η μουσική, παίζω κλαρινέτο, σαξόφωνο και πιάνο, και κάνω μαθήματα στο Ωδείο του Redbridge, όπου είμαι και μέλος της ορχήστρας.

■ Έχοντας ανατραφεί σε Ιουδαϊκό σπίτι και έχοντας πάρει Ιουδαϊκή εκπαίδευση από τα τέσσερά μου, έχω αποκτήσει τις γνώσεις που χρειάζονται ώστε να μπορώ να δίνω πληροφορίες για τον Ιουδαϊσμό με κατανοητό τρόπο. Καταλαβαίνω ότι κάποιες από τις έννοιες στις θρησκείες των άλλων ανθρώπων είναι δυσνόητες και γι' αυτό σκοπεύω να κάνω απλές, αλλά ενημερωτικές παρουσιάσεις του Ιουδαϊσμού.

■ Η εμπειρία του να είμαι μέλος του προγράμματος είναι συναρπαστική και μου προσφέρει ικανοποίηση, γιατί νοιώθω περήφανη που θα μπορώ να διαφωτίζω άλλους για τη θρησκεία μου. Το ότι είμαι μέλος του προγράμματος δεν μου έδωσε μόνο τη δυνατότητα να αποκτήσω τις δεξιότητες που χρειάζονται για να μεταδώσω τις γνώσεις μου, αλλά και να μάθω περισσότερα για τη θρησκεία μου. Αυξήθηκε η αυτοπεποίθησή μου και οι παρουσιάσεις μου θα είναι κατατοπιστικές και διαδραστικές, γιατί θα φέρνω Ιουδαϊκά έργα τέχνης, που θα τις κάνουν πιο ελκυστικές.»

Περισσότερα για το πρόγραμμα των Πρεσβευτών της Πίστης και των Πεποιθήσεων στην ιστοσελίδα: www.redbridgefab.org.uk/index.php.

Επισκέψεις σε τόπους και πρόσωπα: Οι μαθητές χρησιμοποιούν εθνογραφικές μεθόδους

Μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και του Γυμνασίου, στις επισκέψεις τους εκτός σχολείου, για παράδειγμα σε χώρους λατρείας ή για να πάρουν συνέντευξη από σημαντικά πρόσωπα, έχουν δοκιμάσει τη χρήση εθνογραφικών μεθόδων (π.χ. Jackson 1990). Οι εθνογραφικές μέθοδοι περιλαμβάνουν συστηματική παρατήρηση, ανάλυση κειμένων (π.χ. κείμενα που βρέθηκαν κατά την επίσκεψη, πίνακες

ανακοινώσεων, κλπ.), και δομημένες συνεντεύξεις (όπου οι μαθητές επιλέγουν τις ερωτήσεις και σχεδιάζουν το διάγραμμα της συνέντευξης, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού). Σκοπός της μεθόδου είναι να αναπτύξει τη διαπολιτισμικότητα των μαθητών με ενεργό και ενδιαφέροντα τρόπο, να οικοδομήσει γνώση, να αναπτύξει δεξιότητες και να ενισχύσει τις στάσεις που απαιτούνται ώστε να κατανοούν και να εκτιμούν τους διαφορετικούς τρόπους ζωής. Οι μαθητές συμμετέχοντας σε δραστηριότητες που χρησιμοποιούν μεθόδους επιτόπιας έρευνας, έχουν την ευκαιρία να καλλιεργήσουν σε βάθος την κριτική τους ικανότητα, ώστε να ασχοληθούν με την πολυπλοκότητα που έχει το εγχείρημα της κατανόησης ενός άλλου τρόπου ζωής. Η εμπειρία έχει δείξει ότι όταν οι μαθητές βοηθούν στην εφαρμογή ιδεών και μεθόδων για την κατανόηση των πιστεύω και των συνηθειών κάποιου άλλου, ανταποκρίνονται πολύ θετικά.

Η δραστηριότητα με την οποία προσπαθεί κάποιος να κατανοήσει τον τρόπο ζωής κάποιου άλλου, εγείρει ενδιαφέροντα ζητήματα. Πώς μπορούν να κατανοήσουν τον θρησκευτικό τρόπο ζωής, παιδιά που δεν έχουν παρόμοιες εμπειρίες; Πώς μπορούν παιδιά που έχουν κάποιο θρήσκευμα να κατανοήσουν την πίστη ανθρώπων από άλλες παραδόσεις; Η εξίσου σημαντικό, με ποιο τρόπο, παιδιά που ανήκουν σε μια ομολογία, μπορούν να κατανοήσουν άλλους που προέρχονται από άλλο κλάδο της ίδιας θρησκευτικής παράδοσης; Οι εθνογραφικές μέθοδοι μπορούν να εξασφαλίζουν εργαλεία με τα οποία τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να ευαισθητοποιηθούν έναντι παραδόσεων διαφορετικών από τη δική τους και τα βοηθάει να κατανοήσουν θρησκευτικές πρακτικές, πιστεύω, ορολογία και σύμβολα. Οι εθνογραφικές μέθοδοι μπορούν να μειώσουν την τάση των παιδιών να επικαλύπτουν γνωστές τους έννοιες και πρακτικές, με λατρευτικές πράξεις και πρακτικές με τις οποίες δεν είναι εξοικειωμένα και μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να ξεπεράσουν τα αρνητικά ή ακόμη εχθρικά αισθήματα που μπορεί να προκληθούν από νέα ή κατ' αρχήν παράξενα πιστεύω ή λατρευτικές πράξεις.

Χρήση δεδομένων

Σκοπός της συστηματικής συλλογής υλικού, όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν εθνογραφικές μεθόδους, είναι να διευρύνει τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να ανακαλύψουν και να διερμηνεύσουν το νόημα της θρησκευτικής πίστης και των πρακτικών που μελετούν. Παιδιά που πήραν συνέντευξη από τον πρόεδρο της επιτροπής ενός Ινδουιστικού ναού, χρησιμοποίησαν μέρος του υλικού τους για να παρουσιάσουν στο τέλος της έρευνάς τους τη μελέτη δύο τόπων προσευχής –την τοπική ενοριακή εκκλησία και τον Ινδουιστικό ναό, σε όλο το σχολείο. Η παρουσίαση έγινε ενώπιον των γονέων και επισκεπτών, μεταξύ των οποίων ο εφημέριος του Χριστιανικού ναού και ο πρόεδρος του Ινδουιστικού ναού. Τα παιδιά παρουσίασαν τα ηθικά ζητήματα που σχετίζονται με τις διαθρησκευτικές σχέσεις, έναν επεξηγηματικό οδηγό για την φωτογράφιση που έκαναν (με φωτογραφίες και ζωγραφιές) και μια προσομοίωση παρουσίασης των επισκέψεων στις ειδήσεις. Εκτός από τα παραπάνω, μετά από μια επίσκεψη, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ποίηση και τέχνη, που δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να εκφράσουν τα προσωπικά τους συναισθήματα και τις εντυπώσεις τους από την επίσκεψη και τους ανθρώπους που συνάντησαν.

Ανάλυση των διαπολιτισμικών συναντήσεων

Ένα άλλο είδος δραστηριοτήτων, αφορά την καθοδηγούμενη κριτική ανασκόπηση των εμπειριών που απέκτησαν τα παιδιά, μετά από τη συνάντηση κάποιου από διαφορετικό θρησκευτικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο. Η Αυτοβιογραφία της Διαπολιτισμικής Συνάντησης (Byram κ.ά. 2009) είναι ένα εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε από διεπιστημονική ομάδα εκπαιδευτών, στο πλαίσιο προγράμματος του Συμβουλίου της Ευρώπης, σε συνέχεια της Λευκής Βίβλου για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Συμβούλιο της Ευρώπης 2008β). Το υλικό αυτό είναι διαθεματικό, οπότε προσφέρεται και για μαθήματα όπως η Αγωγή του Πολίτη και τα Θρησκευτικά και είναι σχεδιασμένο ώστε να βοηθήσει τους χρήστες του να αναλύσουν αναδρομικά, συναντήσεις που τους έκαναν μεγάλη εντύπωση στο παρελθόν. Η συνάντηση που θα επιλέξουν, μπορεί να είναι εμπειρία ανάμεσα σε ανθρώπους από διαφορετικές χώρες ή με άτομα διαφορετικού θρησκευτικού ή πολιτισμικού υπόβαθρου στη χώρα τους και, φυσικά, εμπειρία μιας σχολικής επίσκεψης ή συνάντησης με έναν επισκέπτη στο σχολείο.

Όσοι το χρησιμοποιούν, επιλέγουν και παρουσιάζουν την εμπειρία μιας συγκεκριμένης διαπολιτισμικής συνάντησης, την αναλύουν ατομικά και προσδιορίζουν διαφορετικά στοιχεία της διαπολιτισμικότητάς τους (δηλαδή, σχετική γνώση, δεξιότητες και στάσεις) τη στιγμή που κάνουν την ανάλυση. Στη συνέχεια, αναλύουν κριτικά τον τρόπο που ενήργησαν όταν έγινε η συνάντηση, τον τρόπο που αντιμετωπίζουν σήμερα εκείνη την εμπειρία και τις πιθανές αντιδράσεις τους στο μέλλον.

Η Αυτοβιογραφία έχει σχεδιαστεί για να χρησιμοποιείται ατομικά από τους μαθητές ή με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού (για παράδειγμα στην ανάλυση μιας επίσκεψης σε έναν θρησκευτικό χώρο) ή του γονιού. Υπάρχει σε δύο τύπους, μία για μικρότερα παιδιά, μέχρι 11 ετών και μία για μεγαλύτερους, μέσα και έξω από το σχολείο. Συνοδεύεται από οδηγό χρήσης και διατίθεται στα Αγγλικά, στην ιστοσελίδα του Συμβουλίου της Ευρώπης στη διεύθυνση: www.coe.int/t/dg4/autobiography/AutobiographyTool_en.asp.

Από το πρόγραμμα της Αυτοβιογραφίας προέκυψε η Αυτοβιογραφία της Διαπολιτισμικής Συνάντησης μέσω των Μέσων Ενημέρωσης, που παρουσιάστηκε στο Κεφάλαιο 6. (δες www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM_Tool_en.asp).

Έρευνα σχετική με τους επισκέπτες και τη χρήση των επισκέψεων

Η χρήση της μεθόδου των επισκεπτών και των εξωσχολικών επισκέψεων, καθώς και οι σχετικές δραστηριότητες που έχουν σκοπό να οικοδομήσουν επικοινωνία ανάμεσα στα σχολεία και τις ευρύτερες κοινότητες, στον τομέα των θρησκειών και των πεποιθήσεων, δεν έχει ερευνηθεί αρκετά, σε Ευρωπαϊκό πλαίσιο. Στο Κεφάλαιο 6, στην παρουσίαση των θρησκειών στα μέσα ενημέρωσης, παρουσιάστηκαν ερευνητικά αποτελέσματα από μελέτη περίπτωσης σχολείων και έρευνα σε εκπαιδευτικούς στην Αγγλία, που έδειξαν τη σημασία που έχει η οικοδόμηση σχέσεων με θρησκευτικές κοινότητες εκτός σχολείου (Jackson κ.ά. 2010).

Όσον αφορά τους επισκέπτες στα σχολεία, ο Lars Naeslund διενήργησε έρευνα στη Σουηδία, για την επίδραση που είχε σε 17χρονους μαθητές, η συνάντηση με

επισκέπτες που ακολουθούν πιστά, διάφορες θρησκείες του κόσμου (Naeslund 2009). Οι επισκέπτες δεν «εκπροσώπησαν» τις θρησκείες τους, αλλά μάλλον τη δική τους προσωπική κοσμοθεωρία σε σχέση με τη συγκεκριμένη θρησκευτική παράδοση (δες Κεφάλαιο 7). Όπως περιγράφει ο Naeslund, «καθένας από αυτούς, φέρει ένα ρεπερτόριο εμπειριών και γνώσης, που έχει διαμορφώσει μια προσωπική οπτική ζωής, στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης παράδοσης». Οι συνεντεύξεις και τα κείμενα που έγραψαν οι μαθητές έδειξαν ότι σε πολλούς από αυτούς, οι συναντήσεις προκάλεσαν το ενδιαφέρον να ασχοληθούν με τη διαφορετικότητα και είχαν σημαντική εκπαιδευτική επίδραση. Ο Naeslund αναφέρει:

Από την εικόνα που έδωσαν τα γραπτά συμπεραίνεται ότι οι νέοι –τουλάχιστον προσωρινά- άφησαν τα άνετα σπίτια τους, για να συναντήσουν τον άλλον. Στα σπίτια τους, πολλά θα μπορούσαν να μείνουν ίδια, όχι όμως, τα πάντα ... τα κείμενα δείχνουν ότι οι μαθητές δεν μαθαίνουν μόνο *περί* της θρησκείας, αλλά ίσως περισσότερο *από* τη θρησκεία (Naeslund 2009: 193)

Στους «επισκέπτες» του Naeslund υπήρχαν και εκπρόσωποι μη θρησκευτικών οργανώσεων. Όμως οι απόψεις των μαθητών γι' αυτές, δεν συμπεριλήφθηκαν στην παραπάνω έκθεση.

Η Thérèse Halvarson Britton, διενεργεί έρευνα στη Σουηδία. Στο πλαίσιο της έρευνάς της έλαβε μέρος στη διδασκαλία μαθήματος 15 ωρών για το Ισλάμ, σε μαθητές 16 – 17 ετών και σε επίσκεψη σε τζαμί. Οι μαθητές ήταν πολύ θετικοί για την επίσκεψη ως εμπειρία μάθησης. Σε αντίθεση με τα κλασσικά μαθήματα, η επίσκεψη προσέφερε μια προοπτική μέσα από τη θρησκεία. Οι μαθητές έκριναν θετικά:

- ▶ τη συνάντηση με έναν πιστό που έδωσε την προσωπική του αντίληψη
- ▶ την ευκαιρία να διατυπώσουν τις δικές τους ερωτήσεις και να λάβουν απαντήσεις από τον οικοδεσπότη τους, που βλέπει τα πράγματα «από μέσα» (η παρατήρηση έγινε με κριτική διάθεση)
- ▶ την ευκαιρία να βιώσουν το περιβάλλον ενός τζαμιού και τον τρόπο άσκησης των θρησκευτικών καθηκόντων.

Μετά την επίσκεψη, οι μαθητές αισθάνθηκαν την ανάγκη να συζητήσουν, ώστε να ξεκαθαρίσουν διάφορα θέματα και να θέσουν τα ερωτήματα που τους γεννήθηκαν. Ο Halvarson Britton παρατήρησε ότι το περιβάλλον του τζαμιού επηρέασε τη συμπεριφορά των μαθητών. Έδωσαν μεγαλύτερη προσοχή ο ένας στον άλλον, αλλά και στον οικοδεσπότη, απ' ό,τι θα έδιναν αν παρακολουθούσαν έναν ομιλητή στην τάξη. Έθεσαν ερωτήματα με περισσότερο σεβασμό απ' ό,τι θα τα έθεταν στο σχολείο. Στη διάρκεια των επισκέψεων οι μαθητές ανέλαβαν δύο ή τρεις ρόλους: του «ανεκτικού και σεβαστικού μαθητή», του «μαθητή γεμάτου ερωτήσεις και κριτικά σχόλια» και «του ερευνητή που ενδιαφέρεται για ζητήματα ζωής» (Halvarson Britton 2012).

Η Jo Beavan έκανε έρευνα το 2011-12 στην Αγγλία, στην οποία πήραν μέρος έφηβοι και εκπαιδευτικοί από 17 σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που ασχολήθηκαν με δραστηριότητες επισκεπτών ή επισκέψεων. Στη διάρκεια της έρευνας, όλα, εκτός από τρία σχολεία οργάνωσαν επισκέψεις, τα περισσότερα σε κοντινούς τόπους προσευχής και μερικά άσχετες με τη θρησκεία, όπως επίσκεψη στο πταισματοδικείο. Από τις 45 επισκέψεις που είχαν σχέση με τη θρησκεία ή την ηθική, μόνο σε έξι περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί είχαν την αίσθηση ότι δεν άξιζαν τον κόπο. Πάνω από 150 μαθητές συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο μετά την επίσκεψη σε ναό των

Σιχ, και σε χριστιανικό ναό. Μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων έκριναν θετικά τις επισκέψεις, επειδή τους άρεσε που συζήτησαν με έναν ή περισσότερα μέλη της θρησκείας που μελετούσαν ή γιατί αισθάνθηκαν πως μετά την επίσκεψη κατάλαβαν περισσότερα για την πίστη και τις λατρευτικές πράξεις της θρησκείας ή γιατί τους άρεσε που έλαβαν μέρος στην επίσκεψη.

Όσον αφορά τους επισκέπτες στο σχολείο, μετά την εισήγηση ενός Συμβούλου Σχέσεων, που ασχολήθηκε ειδικά με ζητήματα διαπροσωπικών σχέσεων και ενός Φραγκισκανού μοναχού, πάνω από 100 μαθητές συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια. Στη μεγάλη πλειοψηφία άρεσαν οι ομιλίες των επισκεπτών ομιλητών και συμφώνησαν ότι αυτός ο τρόπος να μαθαίνει κάποιος για θρησκευτικούς οργανισμούς ή οργανισμούς σχετικούς με ηθικά ζητήματα είναι αποτελεσματικός και πως η θρησκεία ή ο οργανισμός συνέβαλε θετικά στην κοινωνία. Μια σημαντική πλειοψηφία συμφώνησε με την άποψη ότι το να ακούσει κάποιος τον ομιλητή, αλλάζει τον τρόπο σκέψης του για τη θρησκεία ή τον οργανισμό. Η Beavan σημειώνει επίσης ότι για κάποιους επισκέπτες των σχολείων, η εμπειρία ήταν πολύτιμη τόσο για τους ίδιους, όσο και για τις κοινότητές τους. Τέλος, υπογραμμίζει ότι το να χρησιμοποιούνται ως επισκέπτες άνθρωποι που ασχολούνται με ζητήματα προσωπικής ή κοινωνικής ηθικής –για παράδειγμα δικαστικοί ή σύμβουλοι- αποτελεί επιτυχημένο τρόπο αντιμετώπισης ηθικών ζητημάτων, που δεν σχετίζονται απαραίτητα με τη θρησκεία.

Ενώ η διαθέσιμη Ευρωπαϊκή έρευνα είναι ως τώρα περιορισμένη, τα παραδείγματα που αναφέρθηκαν δείχνουν ότι οι μαθητές διάκινται θετικά προς τις σχολικές επισκέψεις σε χώρους λατρείας και τόπους που σχετίζονται με τη θρησκεία και την ηθική στην κοινωνία, καθώς και προς τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν έναν επισκέπτη ομιλητή. Οι κύριες επιφυλάξεις εκφράστηκαν από τους εκπαιδευτικούς και αφορούν στην έλλειψη χρόνου ή πληροφοριών, που δυσκολεύει την οργάνωση εισηγήσεων από επισκέπτες ή επισκέψεις εκτός σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαίο, η ενίσχυση και η χρηματοδότηση τέτοιων δραστηριοτήτων, να αποτελέσει πολιτική του συνόλου του σχολείου.

Συμπέρασμα

Η Σύσταση προτρέπει στη σύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη κοινωνία, με τις θρησκευτικές κοινότητες και τους μη θρησκευτικούς οργανισμούς, επειδή αυτή η σύνδεση αποτελεί φορέα μάθησης, βοηθά στην ανάπτυξη κουλτούρας συμβίωσης παρά τις διαφορές και συνδέει τοπικά ζητήματα και προβληματισμούς με τα αντίστοιχα παγκόσμια. Είναι ξεκάθαρο ότι το ζήτημα δεν αφορά απλώς όσους χαράσσουν πολιτική ή σχεδιάζουν αναλυτικά προγράμματα σπουδών, αλλά και τους εκπαιδευτικούς, που απαιτείται να αναπτύξουν δεξιότητες και μαζί με αυτούς τους διευθυντές και διοικητές, ώστε να αναπτυχθεί πολιτική για το σύνολο του σχολείου. Απαιτείται επιμόρφωση και πηγές. Η εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να περιλαμβάνει εμπειρίες δραστηριοτήτων όπως η οργάνωση επισκέψεων και η πρόσκληση ομιλητών.

Δόθηκαν παραδείγματα προγραμμάτων που ενισχύουν το διάλογο ανάμεσα σε παιδιά και νέους με διαφορετική θρησκευτική, φυλετική και εθνική καταγωγή, ένα πρόγραμμα που χρησιμοποίησε ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και ένα διεθνές πρόγραμμα

που χρησιμοποίησε βιντεοδιάσκεψη. Παρουσιάστηκε η χρήση επισκεπτών από διάφορες κοινότητες ως ομιλητών στα σχολεία, καθώς και ένα παράδειγμα συνεργασίας ανάμεσα σε σχολεία Δευτεροβάθμιας και Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο οποίο μαθητές των τελευταίων τάξεων του σχολείου εκπαιδεύτηκαν να δίνουν πληροφορίες για την πίστη ή τις πεποιθήσεις τους. Έγινε αναφορά στη χρήση εθνογραφικών μεθόδων στη διάρκεια των επισκέψεων, εργαλείου που διευρύνει την κατανόηση των μαθητών για τη θρησκευτική γλώσσα, τα σύμβολα και τις εμπειρίες των άλλων, καθώς και σε ένα βοήθημα του Συμβουλίου της Ευρώπης για την ανάλυση διαπολιτισμικών συναντήσεων. Σημειώθηκε ότι οι επισκέπτες στα σχολεία θεώρησαν τις επισκέψεις τους επωφελείς για τους ίδιους και για τις κοινότητές τους. Έρευνα που έγινε στη Σουηδία και στο Ηνωμένο Βασίλειο κατέγραψε πολύ θετικές απαντήσεις από μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εμπειρία τους να παρακολουθήσουν επισκέπτες ομιλητές για θρησκευτικά και ηθικά ζητήματα, ή με τη συμμετοχή τους σε χώρους λατρείας ή χώρους σχετικούς με την ηθική στην κοινωνία.

Κεφάλαιο 10

Πρώθηση περαιτέρω συζήτησης και πράξης

Σύνοψη

Οι *Οδοδείκτες* γράφτηκαν για να βοηθήσουν όσους χαράζουν πολιτική, τα σχολεία και τους επιμορφωτές εκπαιδευτικών στα κράτη μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης να διερμηνεύσουν τη Σύσταση 2008 της Επιτροπής Υπουργών σχετικά με τη διδασκαλία περί των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων και να δραστηριοποιηθούν σε όσα αναφέρει. Οι *Οδοδείκτες* δεν αποτελούν σχέδιο, αλλά εργαλείο στα χέρια εκείνων που αναπτύσσουν πολιτικές και πρακτική που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών στα κράτη μέλη. Σκοπός τους είναι να ενισχύσουν προσεγγίσεις κατάλληλες για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες και άλλες κοσμοθεωρίες που να συμβάλλουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από το υπόβαθρό τους. Οι *Οδοδείκτες* δεν προωθούν κάποια συγκεκριμένη θρησκευτική ή μη θρησκευτική οπτική, αλλά έχουν σκοπό να προωθήσουν τον διάλογο, τη μάθηση του ενός από τον άλλον, την καλλιέργεια βαθύτερης κατανόησης του υπόβαθρου και των παραδόσεων του καθενός και των άλλων, την ανεκτικότητα έναντι των διαφορετικών πιστεύω των άλλων στην κοινωνία, την ευγένεια και τον σεβασμό προς την ανθρώπινη αξιοπρέπεια.

Οι *Οδοδείκτες* δίνουν ερεθίσματα για σκέψη και αναστοχασμό και έχουν προορισμό να βοηθήσουν τους συναδέλφους να προσαρμόσουν τις ιδέες που περιγράφονται στη Σύσταση, στο δικό τους ιδιαίτερο περιβάλλον και στις ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη τα Ευρωπαϊκά και τα παγκόσμια ζητήματα, καθώς και «τις ήδη υπάρχουσες καλές πρακτικές των αντίστοιχων κρατών μελών». Πρόκειται για ένα προσαρμόσιμο κείμενο εργασίας και όχι για ένα άκαμπτο πλαίσιο.

Στους *Οδοδείκτες* αναγνωρίζεται πως υπάρχουν ήδη δομές και συστήματα για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες και άλλες κοσμοθεωρίες ή για τη διδασκαλία της θρησκείας. Αναγνωρίζεται όμως και η επιστημονική άποψη που δέχεται πως όποιο και να είναι το σύστημα σε εθνικό ή τοπικό επίπεδο, είναι απαραίτητο να διερευνηθούν ζητήματα που σχετίζονται με την ετερότητα, την εκκοσμίκευση και την παγκοσμιοποίηση, ώστε να αναπτυχθούν στα σχολεία σύγχρονες μελέτες για τις θρησκείες και τις κοσμοθεωρίες.¹

1. Το InterAction Council ιδρύθηκε το 1983 ως ανεξάρτητος διεθνής οργανισμός (δεν συνδέεται επίσημα με τα Ηνωμένα Έθνη) με σκοπό να χρησιμοποιήσει στην πράξη την εμπειρία μιας ομάδας πρώην αρχηγών κρατών ή κυβερνήσεων..

Η θρησκευτική εκπαίδευση και η εκπαίδευση για τις θρησκείες και άλλες κοσμοθεωρίες εφαρμόζεται σε διαπολιτισμικό περιβάλλον, όποιο κι αν είναι το ισχύον σύστημα ή ο συγκεκριμένος τύπος ετερότητας σε εθνικό ή τοπικό επίπεδο. Είναι ευχής έργο, ειδικοί τόσο των «ομολογιακών» όσο και των «μη ομολογιακών» συστημάτων εκπαίδευσης που αφορούν στη θρησκεία, να μπορέσουν να συνεργαστούν με άλλους που ασχολούνται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ώστε να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη πολιτικής, μεθόδων διδασκαλίας και εκπαιδευτικού υλικού, σχετικού με τη διδασκαλία για τις θρησκείες και τις άλλες κοσμοθεωρίες στα σχολεία, σε ένα πλαίσιο που να σέβεται την ανθρώπινη αξιοπρέπεια.

Πρακτικοί τρόποι προώθησης

Οι *Οδοδείκτες*, μαζί με τη Σύσταση, συνεισφέρουν στην Εκπαιδευτική Στρατηγική του Συμβουλίου της Ευρώπης για το 2014-2016, ιδιαίτερα στο έργο του για τις δημοκρατικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες και το Σχέδιο Δράσης του για την Ετερότητα. Οι *Οδοδείκτες* θα προωθηθούν και θα χρησιμοποιηθούν ως πρότυπο μέσω των ιστοσελίδων του Ευρωπαϊκού Κέντρου Wergeland και του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Εκφράζουμε την ελπίδα ότι εκείνοι που χαράζουν πολιτική, τα σχολεία, οι επιμορφωτές εκπαιδευτικών και άλλοι ενδιαφερόμενοι παράγοντες στα επιμέρους κράτη, θα χρησιμοποιήσουν τους *Οδοδείκτες*, σε συνδυασμό με τη Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρώπης, με διάφορους τρόπους. Για παράδειγμα, είναι δυνατόν να τους χρησιμοποιήσουν:

- ▶ ως βάση στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών
- ▶ ως εργαλείο στην εισαγωγική επιμόρφωση
- ▶ ως βάση συζήτησης για τη διαμόρφωση πολιτικής σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο
- ▶ ειδικοί στη θρησκευτική εκπαίδευση ή εκπαιδευτικοί που διδάσκουν θρησκευτικά και αναζητούν τρόπους να ενσωματώσουν στο πρόγραμμά τους τη μελέτη της θρησκευτικής και πολιτισμικής ετερότητας
- ▶ ειδικοί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή εκπαιδευτικοί που διδάσκουν θρησκευτικά, σε συνεργασία με εκείνους ασχολούνται με την εκπαίδευση στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα και άλλους τομείς της εκπαίδευσης στις αξίες
- ▶ ως στοχευμένη συμβουλευτική, στην προσπάθεια ευαισθητοποίησης για ζητήματα που σχετίζονται με παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικούς, υπεύθυνους για τη χάραξη πολιτικής, πολιτικούς και άλλα μέλη της κοινωνίας.

Οι *Οδοδείκτες* μπορούν να προωθηθούν και να αξιοποιηθούν μέσα από εκδόσεις και συνέδρια εθνικών επαγγελματικών οργανισμών, σχετικών με τη θρησκευτική, τη διαπολιτισμική και την πολιτική εκπαίδευση. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε επιμόρφωση το σύνολο του κειμένου ή συγκεκριμένα κεφάλαιά του, ανάλογα με το θέμα.

Οι *Οδοδείκτες* μπορούν να αποτελέσουν βάση για συνεργασία σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, για παράδειγμα, προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, σε συνδιοργάνωση με το Ευρωπαϊκό Κέντρο Wergeland. Μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν από Ευρωπαϊκές και διεθνείς επαγγελματικές οργανώσεις σε συνέδρια και άλλες μορφές συνεργατικών δραστηριοτήτων. Οι *Οδοδείκτες* μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν

δημιουργικά από Ευρωπαϊκούς και διεθνείς οργανισμούς², οι οποίοι μπορούν επίσης να παρακινήσουν τα μέλη τους σε διάφορα μέρη της Ευρώπης να αξιοποιήσουν το κείμενο και τη Σύσταση.

Διάφορα μέλη Ευρωπαϊκών, τοπικών (για παράδειγμα το Νορβηγικό Συνέδριο για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση) και εθνικών επαγγελματικών οργανισμών, έχουν ασκήσει εποικοδομητική κριτική στα αρχικά κείμενα που προορίζονταν για τους *Οδοδείκτες*. Επίσης, πολλοί ερευνητές και επιμορφωτές εκπαιδευτικών που εργάζονται στον χώρο της θρησκευτικής ετερότητας και της εκπαίδευσης έχουν άμεσα ή έμμεσα συντελέσει στην ανάπτυξη αυτού του κειμένου.

Έρευνα δράση

Οι *Οδοδείκτες*, σε συνδυασμό με τη Σύσταση, έχουν μεγάλο περιθώριο να χρησιμοποιηθούν ως αφετηρία για έρευνα και ανάπτυξη, σε προγράμματα έρευνας δράσης σε θέματα όπως:

- ▶ δεξιότητες εκπαιδευτικών σχετικές με το θέμα
- ▶ επιμόρφωση εκπαιδευτικών
- ▶ δεξιότητες μαθητών σχετικές με το θέμα
- ▶ ενοποίηση της μελέτης των θρησκειών και των μη θρησκευτικών κοσμοθεωριών
- ▶ ανάλυση συζητήσεων και διαλόγου σχετικών με το θέμα στην τάξη
- ▶ ανάλυση, από τους μαθητές, της παρουσίας των θρησκειών και των άλλων κοσμοθεωριών σε διάφορα είδη μέσων ενημέρωσης
- ▶ χρήση, από τους μαθητές, των κοινωνικών δικτύων για την επικοινωνία σχετικά με τις θρησκείες και τις άλλες κοσμοθεωρίες
- ▶ σύνδεση μαθητών με σχολεία από άλλες περιοχές της ίδιας χώρας ή άλλων χωρών
- ▶ επισκέψεις συνάντησης με μέλη θρησκευτικών ή άλλων κοινοτήτων ή υποδοχή επισκεπτών ομιλητών στο σχολείο, για να μιλήσουν για την πίστη ή τη φιλοσοφία τους στους μαθητές

Οι *Οδοδείκτες* δίνουν περιθώριο για έρευνα δράση σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δυνατότητα συνεργασίας και δημιουργίας παράλληλων προγραμμάτων που να συγκεντρώνουν ερευνητές, εκπαιδευτικούς και μαθητές από διάφορες χώρες.

Κατά την περίοδο συγγραφής των *Οδοδεικτών*, διάφορα Ευρωπαϊκά ερευνητικά προγράμματα ολοκληρώθηκαν, προγραμματίστηκαν ή ξεκίνησαν.³

2. Για παράδειγμα, Jäggle, Rothgangel and Schlag 2013; Jäggle, Schlag and Rothgangel 2014; Rothgangel, Jackson and Jäggle 2014; Rothgangel, Skeie and Jäggle 2014.

3. Για παράδειγμα, το Διεθνές Σεμινάριο για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση και τις Αξίες (International Seminar on Religious Education and Values (ISREV), η Διεθνής Οργάνωση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (International Association for Intercultural Education (IAIE) (<http://iaie.org/index.html>), η Συντονιστική Ομάδα για τη Θρησκεία στην Εκπαίδευση στην Ευρώπη (Coordinating Group for Religion in Education in Europe (CoGREE), το Ευρωπαϊκό Φόρουμ Εκπαιδευτικών Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (European Forum for Teachers of Religious Education (EFTRE) και η Ευρωπαϊκή Ένωση για τη Μελέτη των Θρησκειών (European Association for the Study of Religions (EASR), που διαθέτει ομάδα ειδικού ενδιαφέροντος για τη θρησκεία και τη σχολική εκπαίδευση.

Εκφράζεται η ελπίδα ότι οι ερευνητές (και εκείνοι που είναι παράλληλα εκπαιδευτικοί) θα χρησιμοποιήσουν το κείμενο των *Οδοδεικτών* και τη Σύσταση, για να αναπτύξουν ερευνητικές ιδέες σε χώρες ή ομάδες χωρών στην Ευρώπη. Το Ευρωπαϊκό Κέντρο Wergeland έχει εκφράσει το ιδιαίτερο ενδιαφέρον του να συνεργαστεί με όσους αναλάβουν ή προτείνουν ερευνητικά προγράμματα που θα σχεδιαστούν ώστε να γίνουν αφορμή θετικών αλλαγών στην πράξη, ιδιαίτερα με διαδικτυακή συνεργασία.

Συμπέρασμα

Το 2002, το Συμβούλιο της Ευρώπης προχώρησε στην ενσωμάτωση της θρησκευτικής διάστασης στο έργο της για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το νέο αυτό τόλμημα δέχθηκε ότι η θρησκεία είναι πια ζήτημα που συζητείται συχνά στη δημόσια σφαίρα, ιδιαίτερα στα μέσα ενημέρωσης. Δεν θα είχε νόημα να εξαιρέσει κάποιος αυτές τις σπουδές από την δημόσια εκπαίδευση για όλους τους μαθητές. Το 2008, σε συμφωνία με την προσέγγιση που εξέφρασε η Λευκή Βίβλος του Συμβουλίου της Ευρώπης για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο, η Επιτροπή Υπουργών εξέφρασε ρητά την ανάγκη να διευρυνθεί το προηγούμενο πλαίσιο και να ενσωματώσει, παράλληλα με τις θρησκείες, και τις μη θρησκευτικές κοσμοθεωρίες. Το 2008, η Σύσταση παρέιχε στα κράτη μέλη ξεκάθαρες κατευθυντήριες αρχές, ώστε να τις λάβουν υπόψη τους στο σχετικό αναπτυξιακό τους έργο.

Οι *Οδοδείκτες* γράφτηκαν για να βοηθήσουν εκείνους που χαράσσουν την πολιτική, τα σχολεία, τους επιμορφωτές εκπαιδευτικών και τους άλλους ενδιαφερόμενους παράγοντες, να εργαστούν στη Σύσταση με εποικοδομητικό τρόπο. Επομένως, οι *Οδοδείκτες* δεν πρέπει να θεωρηθούν ως ένα τέλος, αλλά ως εργαλείο και βάση ή βήμα μιας συνεχούς διαδικασίας. Τα μέλη της Μεικτής Ομάδας Εφαρμογής, ελπίζουν ειλικρινά ότι αυτό το κείμενο θα είναι χρήσιμο και θα παίξει ρόλο στην ανάπτυξη συναρπαστικών πρωτοβουλιών σε εθνικό επίπεδο, αλλά και σε συνεργατική έρευνα και ανάπτυξη σε διαφορετικά μέρη της Ευρώπης, και πιθανώς και παραπέρα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Akkari A. (2012), "Hidden faces of religious diversity and their potential use in education", κείμενο που παρουσιάστηκε στην 4^η Συνάντηση της Μεικτής Ομάδας Εμπειρογνομόνων του Συμβουλίου της Ευρώπης και του Ευρωπαϊκού Κέντρου Wergeland, σχετικό με την Εφαρμογή της Σύστασης CM/Rec(2008)12, «Η παιδαγωγική διάσταση των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», 4-5 Οκτωβρίου, St. Petersburg.

Alberts W. (2012), "The dimension of 'non-religious convictions' within intercultural education", κείμενο που παρουσιάστηκε στην 3^η Συνάντηση της Μεικτής Ομάδας Εμπειρογνομόνων του Συμβουλίου της Ευρώπης και του Ευρωπαϊκού Κέντρου Wergeland, σχετικό με την Εφαρμογή της Σύστασης CM/Rec(2008)12 «Η παιδαγωγική διάσταση των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», 3-4 Μαΐου, Oslo.

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

Avest I. (ter) κ. ά. (επιμ) (2009), *Dialogue and conflict on religion. Studies of classroom interaction on European countries*, Waxmann, Münster.

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

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

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

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

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

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

Bråten O. M. H. (2014b), "New social patterns: old structures? How the countries of Western Europe deal with religious plurality in education", στο Rothgangel M., Jackson R. and M. Jäggle (επιμ), *Religious education at schools in Europe, Vol. 2: Western Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.3), Vienna University Press/V&R unipress, Göttingen.

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

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

Byram M. κ. ά. (2009), "Autobiography of intercultural encounters", Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg (φυλλάδιο και DVD στα Γαλλικά και Αγγλικά, διαθέσιμο στο www.coe.int/t/dg4/autobiography/AutobiographyTool_en.asp, προσβάσιμο στις 25 Αυγούστου 2015.

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

Council of Europe (2013), "Autobiography of intercultural encounters through visual media", Council of Europe, Strasbourg, διαθέσιμο στο www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM_Tool_en.asp, προσβάσιμο στις 25 Αυγούστου 2015..

Council of Europe (2011), "Living together: combining diversity and freedom in 21st century Europe", Έκθεση της Ομάδας Επιφανών Προσώπων του Συμβουλίου της Ευρώπης, Council of Europe, Strasbourg.

Council of Europe (2010), Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, που εγκρίθηκε στο πλαίσιο της Σύστασης CM/Rec(2010)7 της Επιτροπής Υπουργών, διαθέσιμη στο www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charterpocket_EN.pdf, προσβάσιμη στις 27 June 2014.

Council of Europe (2009), Αδημοσίευτο υπόμνημα για το "English translation of 'le fait religieux'", English Translation Department, Directorate General of Administration and Logistics, Council of Europe, Strasbourg.

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

Council of Europe (2008a), Σύσταση CM/Rec(2008)12 της Επιτροπής Υπουργών προς τα κράτη μέλη για την παιδαγωγική διάσταση των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», διαθέσιμη στο [https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec\(2008\)12&Language=lanEnglish&Ver=original&BackColorInternet=BDDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec(2008)12&Language=lanEnglish&Ver=original&BackColorInternet=BDDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864), προσβάσιμη στις 27 June 2014.

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

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

Council of Europe (1981), "Declaration regarding intolerance – A threat to democracy" (Εγκρίθηκε από την Επιτροπή Υπουργών στις 14 Μαΐου 1981, στην 68^η Συνεδρίασή της), διαθέσιμη στο <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=682325>, προσβάσιμη στις 25 Αυγούστου 2015.

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

Cush D. (1997), "Paganism in the classroom", *British Journal of Religious Education*, 19(2), σσ. 83-94.

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

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

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

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

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

Education Scotland (2014), *Religious and moral education: principles and practice*, διαθέσιμο στο http://www.educationscotland.gov.uk/Images/rme_principles_practice_tcm4-540203.pdf, προσβάσιμο στις 25 Αυγούστου 2015.

Evans M. D. (2008), *Manual on the wearing of religious symbols in public areas*, Martinus Nijhoff Publishers, Leiden and Boston, διαθέσιμο στο www.coe.int/t/dghl/standard-setting/hrpolicy/Publications/Manuals_religious_symbols_eng.pdf, προσβάσιμο στις 25 Αυγούστου 2015.

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

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

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

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

Gobbo F. (2012), *Intercultural understanding and safe space for learning*, κείμενο που παρουσιάστηκε στην 4^η Συνάντηση της Μεικτής Ομάδας Εμπειρογνομημένων του Συμβουλίου της Ευρώπης και του Ευρωπαϊκού Κέντρου Wergeland, σχετικό με την Εφαρμογή της Σύστασης CM/Rec(2008)12 «Η παιδαγωγική διάσταση των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», 4-5 Οκτωβρίου, St. Petersburg.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

InterAction Council (1997), "A universal declaration of human responsibilities", διαθέσιμη στο <http://interactioncouncil.org/a-universal-declaration-of-human-responsibilities>, προσβάσιμη στις 25 Αυγούστου 2015.

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

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

Ipgrave J., Jackson R. and O'Grady K. (επιμ) (2009), *Religious education research through a community of practice: action research and the interpretive approach*, Waxmann, Münster.

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

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

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

Jackson R. (2012c), "Competence in the religious dimension of intercultural education", αδημοσίευτο κείμενο που παρουσιάστηκε στην 6^η Συνάντηση της Μεικτής Ομάδας Εμπειρογνομώνων του Συμβουλίου της Ευρώπης και του Ευρωπαϊκού Κέντρου Wergeland, σχετικό με την Εφαρμογή της Σύστασης CM/Rec(2008)12 «Η παιδαγωγική διάσταση των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», 6-7 Δεκεμβρίου, Strasbourg.

Jackson R. (2012b), "Context document: Council of Europe recommendation on the dimension of religions and nonreligious convictions within intercultural education – Towards a Roadmap", αδημοσίευτο κείμενο που παρουσιάστηκε στην 5^η Συνάντηση της Μεικτής Ομάδας Εμπειρογνομώνων του Συμβουλίου της Ευρώπης και του Ευρωπαϊκού Κέντρου Wergeland, σχετικό με την Εφαρμογή της Σύστασης CM/Rec(2008)12 «Η παιδαγωγική διάσταση των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», 4-5 Οκτωβρίου, St. Petersburg.

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

Jackson R. (2011b), *Studying religions: the interpretive approach in brief*, διαθέσιμο στο www.theewc.org/library/category/view/studying.religions.the.interpretive.approach.in.brief/, προσβάσιμο στις 25 Αυγούστου 2015.

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

Jackson R. κ. ά. (2010), *Materials used to teach about world religions in schools in England*, Department for Children, Schools and Families, London, διαθέσιμο στο https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/221974/DCSF-RR197A.pdf, προσβάσιμο στις 27 Ιουνίου 2014.

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

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

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

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

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

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

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

Jäggle M., Schlag T. and Rothgangel M. (επιμ) (2014) *Religious education at schools in Europe. Vol. 1: Central Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.1), Göttingen: Vienna University Press/V&R unipress. (Αγγλική μετάφραση του Jäggle κ. ά. 2013)

Jeffner A. (1981), "Religion and understanding", *Religious Studies*, 17(2), σσ. 217-25.

Jozsa D-P, Knauth T. and Weisse W. (επιμ) (2009), *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas*, Waxmann, Münster.

Kamenetz R. (1994), *The Jew in the lotus*, Harper, San Francisco.

Keast J. (επιμ.) (2007), *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Keenan C. (2013) "How to counter violent extremism", διαθέσιμο στο <http://tonyblairfaithfoundation.org/religion-geopolitics/commentaries/opinion/how-counter-violent-extremism>, προσβάσιμο στις 25 Αυγούστου 2015.

Knauth T. (2009), "Dialogue on a grassroots-level: analysing dialogue-oriented classroom interaction in Hamburg RE", στο Avest I. (ter), Jozsa D.-P., Knauth T., Rosón J. and Skeie G. (επιμ), *Dialogue and conflict on religion: studies of classroom interaction on European countries*, Waxmann, Münster.

Knauth T. (2008), "Better together than apart: religion in school and lifeworld of students in Hamburg", στο Knauth T., Jozsa D.-P., Bertram-Troost G. and Ipgrave J. (επιμ), *Encountering religious pluralism in school and society: a qualitative study of teenage perspectives in Europe*, Waxmann, Münster.

Knauth T. (2006), "Religious education in Germany: a contribution to dialogue or source of conflict? Historical and contextual analysis of the development since the 1960s", στο Jackson R., Miedema S., Weisse W. and Willaime J.-P. (επιμ), *Religion and education in Europe: developments, contexts and debates*, Waxmann, Münster.

Kooij J. C. (van der), Ruyter D. J. (de) and Miedema S. (2013), "'Worldview': the meaning of the concept and the impact on religious education", *Religious Education: The Official Journal of the Religious Education Association*, 108 (2), σσ. 210-28.

Kozyrev F. (2012), "Religion as a gift: a pedagogical approach to RE in St Petersburg", στο Avest I. (ter) (επιμ.), *On the edge: (auto)biography and pedagogical theories on religious education*, Sense Publishers, Rotterdam.

Kozyrev F. (2009) "Dialogues about religion – Incident analysis of classroom interaction in St Petersburg", στο Avest I. (ter), Jozsa D.-P., Knauth T., Rosón J. and Skeie G. (επιμ.), *Dialogue and conflict on religion: studies of classroom interaction on European countries*, Waxmann, Münster.

Kunnskapsdepartementet (2008), *Curriculum for religion, philosophies of life and ethics*, διαθέσιμο στο: www.udir.no/Stottemeny/English/Curriculum-in-English/Curriculum-in-English/ under "Religion, philosophies of life and ethics".

Kuyk E. κ. ά. (επιμ) (2007), *Religious education in Europe*. IKO & ICCS, Oslo.

Lee L. (2012), "Research note: talking about a revolution: terminology for the new field of non-religion studies" *Journal of Contemporary Religion*, 27(1), σσ. 129-39.

Leganger-Krogstad H. (2011), *The religious dimension of intercultural education: contributions to a contextual understanding*, LIT Verlag, Berlin.

Lenz C. (2012), "School ethos, school cultures and school development: the dimension of religious and nonreligious convictions", αδημοσίευτο κείμενο που παρουσιάστηκε στην 4^η Συνάντηση της Μεικτής Ομάδας Εμπειρογνομώνων του Συμβουλίου της Ευρώπης και του Ευρωπαϊκού Κέντρου Wergeland, σχετικό με την Εφαρμογή της Σύστασης CM/Rec(2008)12 «Η παιδαγωγική διάσταση των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», 4-5 Οκτωβρίου, St Petersburg.

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

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

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

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

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

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

Lippe M. (von der). (2009a), "Scenes from a classroom: video analysis of classroom interaction in religious education in Norway", στο Avest I. (τερ) κ. ά. (επιμ), *Dialogue and conflict on religion: studies of classroom interaction in European countries*, Waxmann, Münster.

Lippe M. (von der) (2008), "To believe or not to believe: young people's perceptions and experiences with religion and religious education in Norway", στο Knauth T. κ. ά. (επιμ), *Encountering religious pluralism in school and society: a qualitative study of teenage perspectives in Europe*, Waxmann, Münster.

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

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

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

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

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

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

Miller J. (2011), "Learning outside the classroom" στο Gearon L. (επιμ.), *The religious education CPD handbook*, διαθέσιμο στο: www.re-handbook.org.uk/section/approaches/learning-outside-the-classroom-lotc, προσβάσιμο στις 25 Αυγούστου 2015.

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

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

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

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

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

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

O'Grady K. (2009), "Action research and religious education", στο Iprgrave J., Jackson R. and O'Grady K. (επιμ) (2009), *Researching religious education through a community of practice: action research and the interpretive approach*, Waxmann, Münster .

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

Osbeck C. (2009), "Religionskunskapslärare," in Schüllerqvist I. B. and Osbeck C. (επιμ), *Ämnesdidaktiskainsikterochstrategier: berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*, Karlstad University Press, Karlstad.

OSCE (2013), *Guidelines on human rights education for human rights activists*, Organisation for Security and Co-operation in Europe, Office for Democratic Institutions and Human Rights, Warsaw, διαθέσιμο στο www.osce.org/odihr/105050, προσβάσιμο στις 25 Αυγούστου 2015.

OSCE (2007), *The Toledo Guiding Principles on teaching about religions and beliefs in public schools*, Organisation for Security and Co-operation in Europe, Office for Democratic Institutions and Human Rights, Warsaw, διαθέσιμο στο <http://www.osce.org/gsearch?qr=the%20toledo%20guiding%20principles>, προσβάσιμο στις 25 Αυγούστου 2015.

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

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

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

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

Rattansi A. (1992), "Changing the subject: racism, culture and education", στο Donald J. and Rattansi A. (επιμ), *Race culture and difference*, Sage in association with The Open University, London.

Rawls J. (1993), *Political liberalism*, Columbia University Press, New York.

Robbins M. (2012), "Analysis of the data received from the questionnaire on measures concerning the management of cultural and religious diversity in the European education systems", αδημοσίευτη έκθεση, Council of Europe/European Wergeland Centre.

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

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

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

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

Schreiner P. (2012a), "The dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", αδημοσίευτο κείμενο που παρουσιάστηκε στην 4^η Συνάντηση της Μεικτής Ομάδας Εμπειρογνομόνων του Συμβουλίου της Ευρώπης και του Ευρωπαϊκού Κέντρου Wergeland, σχετικό με την Εφαρμογή της Σύστασης CM/Rec(2008)12 «Η παιδαγωγική διάσταση των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», 4-5 Οκτωβρίου, St Petersburg.

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

Shakhnovich M. (2012), "The first results of the implementation of the school course The Basics of the Religious Cultures and Civil Ethics", αδημοσίευτο κείμενο που παρουσιάστηκε στην 4^η Συνάντηση της Μεικτής Ομάδας Εμπειρογνομόνων του Συμβουλίου της Ευρώπης και του Ευρωπαϊκού Κέντρου Wergeland, σχετικό με την Εφαρμογή της Σύστασης CM/Rec(2008)12 «Η παιδαγωγική διάσταση των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», 4-5 Οκτωβρίου, St Petersburg.

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

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

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

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

Tony Blair Faith Foundation (2011), "Face to Faith", διαθέσιμο στο www.tonyblairfaithfoundation.org/projects/supporting-next-generation, προσβάσιμο στις 25 Αυγούστου 2015.

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

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

Wallis S. (2013), "Educating 'young nones': young people of 'no religion' and RE in England", αδημοσίευτο κείμενο που παρουσιάστηκε στο Συνέδριο RE 21, University College Cork, 29-30 August 2013, Ireland.

Want A. (van der), Bakker C., Avest I (ter) and Everington J. (επιμ) (2009), *Teachers responding to diversity in Europe: researching biography and pedagogy*, Waxmann, Münster.

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

Watson J. (2009b), "Responding to difference: spiritual development and the search for truth", στο Souza M. (de), Francis L.J., O'Higgins-Norman J., Scott D.G. (επιμ), *International handbook of education for spirituality, care and wellbeing* (2 τόμοι), Springer Academic Publishers, the Netherlands.

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

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

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

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

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

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

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

παράρτημα 1

Το πλήρες κείμενο της Σύστασης

Σύσταση CM/Rec(2008)12 της Επιτροπής Υπουργών προς τα κράτη μέλη σχετικά με τη παιδαγωγική διάσταση των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

*(*Εγκρίθηκε από την Επιτροπή Υπουργών στις 10 Δεκεμβρίου 2008, στην 1044^η συνάντηση των Αναπληρωτών Υπουργών)*

Η Επιτροπή Υπουργών, κατ' εφαρμογή του άρθρου 15.β του Καταστατικού του Συμβουλίου της Ευρώπης,

Λαμβάνοντας υπόψη ότι στόχος του Συμβουλίου της Ευρώπης είναι να επιτύχει μεγαλύτερη ενότητα μεταξύ των μελών του, ενώ επιδιώκει την ενδυνάμωση της δημοκρατικότητας των πολιτών,

Έχοντας κατά νου την Ευρωπαϊκή Πολιτιστική Σύμβαση (1954) (ETS αρ. 18), η οποία υπογραμμίζει ότι είναι αναγκαίο η εκπαίδευση να αναπτύσσει την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των ανθρώπων,

Λαμβάνοντας υπόψη τη Σύστασή της R (84) 18 σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση υπέρ της διαπολιτισμικής κατανόησης, ειδικά στο πλαίσιο της μετανάστευσης,

Λαμβάνοντας υπόψη τις διατάξεις της Σύστασής της Rec (2002) 12 σχετικά με την εκπαίδευση για την δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, στην οποία η Επιτροπή Υπουργών δήλωσε:

- ▶ ότι η εκπαίδευση για την δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη είναι ένα στοιχείο υπέρ της κοινωνικής συνοχής, της αμοιβαίας κατανόησης, του διαπολιτισμικού και διαθρησκευτικού διαλόγου και της αλληλεγγύης,
- ▶ ότι η εφαρμογή της εκπαίδευσης για την δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη απαιτεί την αναγνώριση και την αποδοχή των διαφορών και την ανάπτυξη μιας κριτικής προσέγγισης της πληροφόρησης, των τρόπων σκέψης και των φιλοσοφικών, θρησκευτικών, κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών αντιλήψεων, ενώ συγχρόνως συνεχίζει να διέπεται από τις θεμελιώδεις αξίες και αρχές του Συμβουλίου της Ευρώπης,

Έχοντας κατά νου τη Σύστασή της Res (2003)7 για την πολιτική του Συμβουλίου της Ευρώπης για τους νέους, η οποία θεωρεί ως θεματικές προτεραιότητες για τα επερχόμενα χρόνια, την περαιτέρω ανάπτυξη του διαπολιτισμικού διαλόγου και ειδικά του διαλόγου μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, καθώς και την ειρήνη,

Λαμβάνοντας υπόψη τη Σύσταση 1111 (1989) της Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης, για την Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης, η οποία τονίζει πως η ανεκτικότητα και η αλληλεγγύη προκύπτουν από την καλύτερη κατανόηση και γνώση των «άλλων»,

Λαμβάνοντας υπόψη τη Σύσταση 1346 (1997) της Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης, για την εκπαίδευση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η οποία απαιτεί την εισαγωγή στοιχείων που να προάγουν την ανεκτικότητα και το σεβασμό ανθρώπων που ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς,

Λαμβάνοντας υπόψη τη Σύσταση 1396 (1999) της Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης, για τη θρησκεία και τη δημοκρατία, η οποία καλεί τα κράτη μέλη να προάγουν τη βελτίωση των σχέσεων με τις θρησκείες, αλλά και μεταξύ των θρησκειών και να ενθαρρύνουν την πολιτισμική και κοινωνική έκφραση των θρησκειών,

Λαμβάνοντας υπόψη τη Σύσταση 1720 (2005) για την “Εκπαίδευση και Θρησκεία” της Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης, η οποία δηλώνει ότι η εκπαίδευση παίζει ουσιαστικό ρόλο στην καταπολέμηση της άγνοιας, των στερεοτύπων και των παρεξηγήσεων που έχουν να κάνουν με τη θρησκεία,

Λαμβάνοντας υπόψη τη Σύσταση 1804 (2007) της Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης, για το «Κράτος, τη θρησκεία, την κοσμικότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα» που συνιστά ότι η Επιτροπή των Υπουργών ενθαρρύνει τα κράτη μέλη να προωθήσουν εισαγωγική και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση για εκπαιδευτικούς, στην προοπτική της αντικειμενικής, ισορροπημένης διδασκαλίας των θρησκειών όπως είναι σήμερα και των θρησκειών στην ιστορία και να απαιτεί επιμόρφωση όλων των θρησκευτικών ηγετών στα ανθρώπινα δικαιώματα, ιδιαίτερα εκείνων που έχουν εκπαιδευτικό ρόλο σε σχέση με τους νέους,

Λαμβάνοντας υπόψη τη Σύσταση 1805 (2007) της Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης, για τη «Βλασφημία, προσβολή της θρησκείας και εκφράσεις μίσους εναντίον ανθρώπων στη βάση της θρησκείας τους», η οποία συνιστά ότι η Επιτροπή Υπουργών αναθέτει στην αρμόδια εκτελεστική της επιτροπή να σχεδιάσει πρακτικές οδηγίες για τους υπουργούς εθνικής παιδείας με σκοπό να αυξήσουν την κατανόηση και την ανεκτικότητα ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετικές θρησκείες,

Λαμβάνοντας υπόψη την Ευρωπαϊκή διάσκεψη με θέμα «Η θρησκευτική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» (Όσλο, 6-8 Ιουνίου 2004), η οποία προσδιόρισε τις αναγκαίες προϋποθέσεις για την εφαρμογή της θρησκευτικής διάστασης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία των κρατών μελών, υπό το φως των αποτελεσμάτων της 21ης συνεδρίασης της Μόνιμης Συνδιάσκεψης Υπουργών Παιδείας (Αθήνα, 10-12 Νοεμβρίου 2003),

Έχοντας κατά νου τη Δήλωση Wrocław για τα πενήντα χρόνια Ευρωπαϊκής πολιτιστικής συνεργασίας (10 Δεκεμβρίου 2004), η οποία υπογράμμισε τη σημασία της συστηματικής προτροπής σε διαπολιτισμικό και διαθρησκευτικό διάλογο, στη βάση της πρωτεύουσας σημασίας που έχουν οι κοινές αξίες, ως μέσον για την περαιτέρω ευαισθητοποίηση των πολιτών και την προώθηση της αλληλοκατανόησης, για την πρόληψη των συγκρούσεων, για την προώθηση της συμφιλίωσης και την εξασφάλιση κοινωνικής συνοχής, μέσω της επίσημης και δια βίου εκπαίδευσης,

Λαμβάνοντας υπόψη το Σχέδιο Δράσης που υιοθετήθηκε στην 3η Διάσκεψη Κορυφής των Αρχηγών Κρατών και Κυβερνήσεων (Βαρσοβία, 16 και 17 Μαΐου 2005), το οποίο

αναφέρεται ρητώς στον διαπολιτισμικό διάλογο και στις ειδικές προκλήσεις που αφορούν τη θρησκευτική ετερότητα,

Λαμβάνοντας υπόψη τις πρότερες πρωτοβουλίες του Επιτρόπου για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στο πλαίσιο του διαπολιτισμικού διαλόγου και συγκεκριμένα της «Διακήρυξης του Φόρουμ του Βόλγα» (2006), που εγκρίθηκε από τα μέλη του Διεθνούς συνεδρίου για τον «Διάλογο των Πολιτισμών και τη Διαθρησκευτική Συνεργασία» που έλαβε χώρα στο Nizhniy Novgorod, από 7 έως 9 Σεπτεμβρίου του 2006 και κάλεσε το Συμβούλιο της Ευρώπης να προχωρήσει σε διάλογο με θρησκευτικούς οργανισμούς, που να θεμελιώνεται στις παγκόσμιες αρχές και αξίες,

Λαμβάνοντας υπόψη την Τελική Διακήρυξη του Ευρωπαϊκού Συνεδρίου για τη «θρησκευτική διάσταση του διαπολιτισμικού διαλόγου» στο Σαν Μαρίνο, 23 και 24 Απριλίου 2007,

Έχοντας κατά νου τη Λευκή Βίβλο του Διαπολιτισμικού Διαλόγου «Συμβίωση ως ίσων με αξιοπρέπεια» που παρουσιάστηκε στην 118^η Συνεδρίαση (Στρασβούργο 7 Μαΐου 2008), που υπενθυμίζει ότι το όραμα της πολιτισμικής μας ετερότητας θα πρέπει να βασίζεται στη γνώση και την κατανόηση των κύριων θρησκειών και μη θρησκευτικών πεποιθήσεων του κόσμου και του ρόλου τους στην κοινωνία,

Υπενθυμίζοντας την Ανταλλαγή του Συμβουλίου της Ευρώπης το 2008 για τη θρησκευτική διάσταση του διαπολιτισμικού διαλόγου (Στρασβούργο, 8 Απριλίου 2008) που υπογράμμισε μεταξύ άλλων, τη σπουδαιότητα που έχει στις πλουραλιστικές δημοκρατίες, όλοι οι μαθητές, στη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων, να γνωρίσουν και να κατανοήσουν κοσμοθεωρίες διαφορετικές από τις δικές τους,

Λαμβάνοντας υπόψη τη δημιουργία του «Ευρωπαϊκού Κέντρου Πληροφόρησης για την εκπαίδευση στη διαπολιτισμική κατανόηση, τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και τα ανθρώπινα δικαιώματα» στο Oslo (Νορβηγία), το οποίο θα συνεργαστεί με το Συμβούλιο της Ευρώπης και του οποίου η αποστολή και ο σκοπός είναι να ενισχύσει και να προωθήσει περαιτέρω το έργο του Συμβουλίου της Ευρώπης στον τομέα της εκπαίδευσης για τη διαπολιτισμική κατανόηση, τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και τα ανθρώπινα δικαιώματα, συμπεριλαμβάνοντας την παιδαγωγική διάσταση των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων και να συνεισφέρει στην εφαρμογή των εκπαιδευτικών προδιαγραφών του Συμβουλίου της Ευρώπης,

Σημειώνοντας ότι το πρόγραμμα της Συντονιστικής Επιτροπής Εκπαίδευσης (CDED) «Η νέα πρόκληση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: θρησκευτική ετερότητα και διάλογος στην Ευρώπη» (2002-2005), κατέστησε δυνατόν, μεταξύ άλλων:

- ▶ να σημειωθεί σημαντική πρόοδος στην εννοιολογική προσέγγιση του περιεχομένου και των μαθησιακών μεθόδων της θρησκευτικής διάστασης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης,
- ▶ να υπογραμμιστεί η θεμελιώδης σημασία που έχει το να λαμβάνεται υπόψη η θρησκευτική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να προωθείται η αλληλοκατανόηση, η ανεκτικότητα και ο πολιτισμός της «συμβίωσης με τον άλλον»,
- ▶ να διατυπωθούν προτάσεις για καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές μάθησης, που να λαμβάνουν υπόψη τη θρησκευτική διάσταση του διαπολιτισμικού διαλόγου,

- ▶ να συγγραφεί ένα βοήθημα που να περιέχει σειρά απόψεων και παιδαγωγικών προσεγγίσεων, ώστε να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί για τη θρησκευτική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης,

1. Συνιστά στις κυβερνήσεις των κρατών μελών, ανάλογα με τις συνταγματικές δομές τους, τις εθνικές ή τοπικές συνθήκες και το εκπαιδευτικό τους σύστημα:

α. κατά τις τρέχουσες ή μελλοντικές εκπαιδευτικές τους μεταρρυθμίσεις, να εμπνευστούν από τις αρχές που αναφέρονται στο παράρτημα της παρούσας Σύστασης,

β. να επιδιώξουν καινοτομίες στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που σχετίζεται με τη θρησκευτική ετερότητα, με σκοπό να προάγουν την ανεκτικότητα και την ανάπτυξη πολιτισμού «συμβίωσης»,

γ. να εξασφαλίσουν ότι η παρούσα Σύσταση θα γνωστοποιηθεί στους αρμόδιους δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς, (συμπεριλαμβανομένων των θρησκευτικών κοινοτήτων και άλλων ομολογιακών ομάδων) σύμφωνα με τις εθνικές διαδικασίες,

2. Καλεί τον Γενικό Γραμματέα του Συμβουλίου της Ευρώπης να γνωστοποιήσει την παρούσα Σύσταση στα κράτη που είναι συμβαλλόμενα μέρη της Ευρωπαϊκής Πολιτιστικής Σύμβασης και δεν είναι μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Παράρτημα της Σύστασης Cm/rec(2008)12

Πεδίο εφαρμογής και ορισμοί

1. Στόχος της Σύστασης είναι να εξασφαλίσει ότι η παιδαγωγική διάσταση των θρησκευτικών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης λαμβάνεται υπόψη ως συνεισφορά στην ενίσχυση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη και της συμμετοχικότητας, καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπολιτισμικού διαλόγου, στα ακόλουθα επίπεδα:

- ▶ στην εκπαιδευτική πολιτική, υπό τη μορφή ξεκάθαρων εκπαιδευτικών αρχών και στόχων,
- ▶ στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, κυρίως μέσα από ανοιχτές δομές μάθησης και πολιτικές ενσωμάτωσης,
- ▶ στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, μέσα από κατάλληλη κατάρτιση.

2. Για τους σκοπούς της παρούσας Σύστασης οι «θρησκείες» και οι «μη θρησκευτικές πεποιθήσεις» νοούνται ως πολιτισμικά γεγονότα, μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνικής ετερότητας.

3. Οι θρησκευτικές και μη θρησκευτικές πεποιθήσεις είναι πολυποίκιλα και πολυσύνθετα φαινόμενα, δεν είναι μονολιθικές. Επιπρόσθετα, οι άνθρωποι έχουν θρησκευτικές και μη θρησκευτικές πεποιθήσεις σε διαφορετικό βαθμό και για διαφορετικούς λόγους. Για κάποιους, τέτοιες πεποιθήσεις είναι βασικές και μπορεί να είναι θέμα επιλογής, για άλλους είναι δευτερεύουσας σημασίας και μπορεί να είναι θέμα ιστορικών συνθηκών. Γι' αυτό το λόγο, η παιδαγωγική διάσταση των θρησκευτικών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να αντανakλά αυτού του είδους την ετερότητα και την πολυπλοκότητα, σε τοπικό, περιφερειακό και διεθνές επίπεδο.

Αρχές για τη θεώρηση της παιδαγωγικής διάστασης των θρησκευτικών και μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

4. Οι ακόλουθες αρχές οφείλουν να αποτελούν τη βάση και να καθορίζουν τη σκοπιά από την οποία πρέπει να αντιλαμβανόμαστε τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές πεποιθήσεις, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

- ▶ η αρχή της ελευθερίας συνείδησης και σκέψης συμπεριλαμβάνει και την ελευθερία να έχει κάποιος θρησκεία ή να μην έχει, καθώς και την ελευθερία να είναι ενεργό μέλος της θρησκείας του ή να πάψει να είναι ή να αλλάξει θρησκεία, αν το επιθυμεί,
- ▶ συναίνεση ότι οι θρησκείες και οι μη θρησκευτικές πεποιθήσεις είναι, το λιγότερο, «πολιτισμικά γεγονότα» που επιδρούν στην κοινωνική και προσωπική ζωή των ατόμων, μαζί με άλλους παράγοντες, όπως η γλώσσα και οι ιστορικές και πολιτισμικές παραδόσεις,
- ▶ οι πληροφορίες και η γνώση για τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές πεποιθήσεις, που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των ατόμων στον δημόσιο βίο, θα πρέπει να αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας, ώστε να καλλιεργείται η ανεκτικότητα, η αμοιβαία κατανόηση και η εμπιστοσύνη,
- ▶ οι θρησκείες και οι μη θρησκευτικές πεποιθήσεις που έχει κάποιος, αναπτύσσονται βάσει της ατομικής του μάθησης και εμπειρίας και δεν προκαθορίζονται απόλυτα από την οικογένεια ή την κοινότητά του,
- ▶ στην εκπαίδευση θα πρέπει να ενθαρρύνεται η διεπιστημονική προσέγγιση συνολικά όλων των αξιών, θρησκευτικών, ηθικών και πολιτικών, ώστε να αναπτύσσεται ευαισθησία προς τα ανθρώπινα δικαιώματα (συμπεριλαμβανομένης και της ισότητας των φύλων), την ειρήνη, τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, τον διάλογο και την αλληλεγγύη.
- ▶ ο διαπολιτισμικός διάλογος καθώς και η παιδαγωγική διάσταση που του δίνουν οι θρησκείες και οι μη θρησκευτικές πεποιθήσεις, αποτελούν βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ανεκτικότητας και του πολιτισμού της «συνβίωσης με τον άλλο», καθώς και για την αναγνώριση των διαφορετικών μας ταυτοτήτων, στη βάση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.
- ▶ ο τρόπος με τον οποίο εισάγεται στην πράξη η παιδαγωγική διάσταση των θρησκευτικών και μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη την ηλικία και την ωριμότητα των μαθητών στους οποίους απευθύνεται, καθώς και τις ήδη υπάρχουσες καλές πρακτικές από τα αντίστοιχα κράτη μέλη.

Στόχοι μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης που αφορά την παιδαγωγική διάσταση των θρησκευτικών και μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στην εκπαίδευση

5. Η εκπαίδευση, οφείλει να αναπτύσσει διαπολιτισμικές δεξιότητες με το να:

- ▶ αναπτύσσει στάση ανεκτικότητας και σεβασμού στο δικαίωμα να έχει κάποιος συγκεκριμένη πίστη, συμπεριφορά βασισμένη στην αναγνώριση της κληρονομημένης αξιοπρέπειας και των θεμελιωδών δικαιωμάτων κάθε ανθρώπινου όντος,

- ▶ καλλιεργεί την ευαισθησία έναντι της ετερότητας των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων, ως παράγοντα που συνεισφέρει στον πλούτο της Ευρώπης,
- ▶ εξασφαλίζει ότι η διδασκαλία για την ετερότητα των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων συνάδει με τους στόχους της εκπαίδευσης στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ισότιμη αξιοπρέπεια όλων των ανθρώπων,
- ▶ προάγει τη επικοινωνία και το διάλογο μεταξύ ανθρώπων διαφορετικού πολιτισμικού και θρησκευτικού ή μη θρησκευτικού υπόβαθρου,
- ▶ προάγει την έγνοια για τα κοινά καθώς και τη μετριοπάθεια στην έκφραση της ατομικής ταυτότητας,
- ▶ παρέχει την ευκαιρία να δημιουργηθεί χώρος για διαπολιτισμικό διάλογο, με σκοπό να εμποδίσει τις θρησκευτικές και πολιτισμικές διαιρέσεις,
- ▶ προάγει τη γνώση για διαφορετικούς τρόπους έκφρασης της θρησκευτικής ετερότητας (σύμβολα, πρακτικές, κλπ),
- ▶ θέτει επί τάπητος τα ευαίσθητα ή επίμαχα ζητήματα που ενδέχεται να πυροδοτήσει η ετερότητα των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων,
- ▶ αναπτύσσει δεξιότητες κριτικής αξιολόγησης και αναστοχασμού σε σχέση με την κατανόηση της προοπτικής και του τρόπου ζωής διαφορετικών θρησκειών και μη θρησκευτικών πεποιθήσεων
- ▶ καταπολεμά την προκατάληψη και τα στερεότυπα σε σχέση με την ετερότητα, φαινόμενα που αποτελούν εμπόδια στον διαπολιτισμικό διάλογο και να διαπαιδαγωγεί με σεβασμό προς την ισότιμη αξιοπρέπεια όλων των ανθρώπων,
- ▶ προάγει την ικανότητα αντικειμενικής ανάλυσης και ερμηνείας των πολλών και ποικίλων πληροφοριών που σχετίζονται με την ετερότητα των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων, χωρίς προκατάληψη έναντι της ανάγκης να γίνονται σεβαστές οι θρησκευτικές ή μη θρησκευτικές πεποιθήσεις των μαθητών και χωρίς προκατάληψη έναντι της θρησκευτικής εκπαίδευσης που παρέχεται έξω από το χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης.

Προϋποθέσεις για το χειρισμό της ετερότητας των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων, σε εκπαιδευτικό πλαίσιο

6. Για να αρθούν οι φραγμοί που εμποδίζουν τη σωστή αντιμετώπιση της ετερότητας των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, πρέπει να προάγονται οι ακόλουθες συμπεριφορές:

- ▶ αναγνώριση ότι η θέση των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στον δημόσιο βίο και στο σχολείο, είναι ζήτημα προς συζήτηση και αναστοχασμό,
- ▶ εκτίμηση της πολιτισμικής και θρησκευτικής ετερότητας, καθώς και της κοινωνικής συνοχής,
- ▶ αναγνώριση του γεγονότος ότι διαφορετικές θρησκείες και ανθρωπιστικές παραδόσεις έχουν επηρεάσει βαθειά την Ευρώπη και συνεχίζουν να την επηρεάζουν,

- ▶ προώθηση μιας ισορροπημένης (χωρίς υποτίμηση ή εξιδανίκευση) προσέγγισης της παρουσίας του ρόλου που έπαιξαν οι θρησκείες και άλλες πεποιθήσεις στην ιστορία και στην πολιτισμική κληρονομιά
- ▶ αποδοχή του γεγονότος ότι η θρησκεία ή οι μη θρησκευτικές πεποιθήσεις αποτελούν, συχνά, σημαντικό κομμάτι της ατομικής ταυτότητας,
- ▶ αναγνώριση της ιδέας ότι η έκφραση των θρησκευτικών φρονημάτων στο σχολείο, χωρίς επίδειξη ή προσηλυτισμό, που εκδηλώνεται με τον πρέποντα σεβασμό προς τους άλλους, τη δημόσια τάξη και τα ανθρώπινα δικαιώματα, είναι συμβατή με μια κοσμική κοινωνία και με την αντίστοιχη αυτονομία του κράτους και των θρησκειών,
- ▶ υπέρβαση των προκαταλήψεων και στερεότυπων που αφορούν τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές πεποιθήσεις, ιδιαιτέρως όσον αφορά τις πρακτικές μειονοτικών ομάδων και μεταναστών, ώστε να προάγεται η ανάπτυξη κοινωνιών βασισμένων στην αλληλεγγύη.

Διδακτικές πτυχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στην εκπαίδευση

7. Προκειμένου να ενθαρρύνουμε την ένταξη της ετερότητας των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στην εκπαίδευση και να προωθήσουμε τον διαπολιτισμικό διάλογο, οι ακόλουθες εκπαιδευτικές προϋποθέσεις και μέθοδοι διδασκαλίας θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως λίαν πρόσφορα παραδείγματα:

7.1. Εκπαιδευτικές προϋποθέσεις

- ▶ ευαισθησία στην ισότιμη αξιοπρέπεια κάθε ανθρώπου
- ▶ αναγνώριση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ως αξιών που πρέπει να εφαρμοστούν πέρα από τη θρησκευτική και πολιτισμική ετερότητα,
- ▶ διαπροσωπική επικοινωνία και ικανότητα ενσυναίσθησης, ώστε να δημιουργηθεί περιβάλλον που να ενισχύει την αμοιβαία εμπιστοσύνη και την κατανόηση,
- ▶ συνεργατική μάθηση που να επιτρέπει την ένταξη και τη συμμετοχή ανθρώπων από όλες τις παραδόσεις,
- ▶ πρόβλεψη ασφαλούς χώρου μάθησης όπου να ενθαρρύνεται η έκφραση, χωρίς να υπάρχει φόβος κατάκρισης ή γελοιοποίησης,

7.2. Διάφορες μέθοδοι μάθησης

- ▶ χρήση «προσομοιώσεων» για να δημιουργηθεί περιβάλλον διδασκαλίας που να περιλαμβάνει διάλογο, διλήμματα και αναστοχασμό,
- ▶ ενθάρρυνση των μαθητών να σκέπτονται με αντικειμενικότητα ζητήματα που αφορούν στην προσωπική τους ύπαρξη, αλλά και στην ύπαρξη των άλλων, καθώς και τις αντίστοιχες απόψεις,
- ▶ παιχνίδι ρόλων σε μια προσπάθεια να αναπαραχθούν και να γίνουν κατανοητές οι απόψεις και τα συναισθήματα των άλλων,
- ▶ χρήση των «ζωντανών βιβλιοθηκών»,
- ▶ συνεργασία μάλλον παρά ανταγωνισμός, ώστε να δημιουργηθεί θετική αυτο-εικόνα,

- ▶ ανάπτυξη κατάλληλων παιδαγωγικών προσεγγίσεων όπως:
 - φαινομενολογική προσέγγιση, με στόχο να καλλιεργηθεί η γνώση και η κατανόηση των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων, καθώς και ο σεβασμός προς τους άλλους, ανεξάρτητα από τις θρησκευτικές ή μη θρησκευτικές τους πεποιθήσεις.
 - διερμηνευτική προσέγγιση, η οποία ευνοεί την ευελιξία στην κατανόηση των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων και αποφεύγει να τις εντάσσει σε άκαμπτο προκαθορισμένο πλαίσιο,
 - μια προσέγγιση που να προσφέρει στους μαθητές την ικανότητα να σέβονται και να διαλέγονται με άλλους που έχουν διαφορετικές αξίες και ιδέες,
 - συνκειμενική προσέγγιση που να συνυπολογίζει τις τοπικές και τις διεθνείς συνθήκες μάθησης.

Η σημασία εθνικής πολιτικής στην εισαγωγική και ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού

8. Τα κράτη μέλη, σύμφωνα με τις ανωτέρω αρχές, στόχους και παιδαγωγικές προσεγγίσεις καλούνται:

- ▶ να δώσουν έμφαση στο γεγονός ότι η κατάρτιση αποτελεί έναν από τους κύριους τρόπους ανάπτυξης των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι, ως εκπαιδευτικοί, έχουν επίσης το καθήκον να βοηθήσουν στην οικοδόμηση μιας πιο ανεκτικής και συνεκτικής κοινωνίας,
- ▶ να εφοδιάζουν τους εκπαιδευτικούς με κατάρτιση και μέσα με τα οποία να αποκτήσουν κατάλληλους διδακτικούς πόρους, με στόχο να αναπτύξουν τις αναγκαίες δεξιότητες ώστε να μπορούν να λαμβάνουν υπόψη τους τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές πεποιθήσεις, στα πλαίσια μιας διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής προσέγγισης,
- ▶ να παρέχουν κατάρτιση που να είναι σύμφωνη με την Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Αυτή η κατάρτιση θα πρέπει να είναι αντικειμενική και ανοικτόμυαλη.
- ▶ να αναπτύσσουν κατάρτιση σε μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης που να εξασφαλίζουν την εκπαίδευση στη δημοκρατία σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και διεθνές επίπεδο.
- ▶ να προωθήσουν την εισαγωγή της πολυπρισματικότητας στα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ως βασικού στοιχείου που λαμβάνει υπόψη του τις ευρύτερα διαδεδομένες απόψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση
- ▶ Να επιμορφώσουν τους εκπαιδευτικούς ώστε να αναπτύσσουν προσεγγίσεις που να τους δίνουν τη δυνατότητα
 - να δημιουργούν πλούσιο και ποικιλόμορφο διδακτικό υλικό,
 - να ανταλλάσσουν υλικό και επιτυχείς εμπειρίες σχετικά με την παιδαγωγική διάσταση των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων,
 - να προάγουν την κριτική αξιολόγηση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας των πηγών,
 - να δημιουργούν ευκαιρίες για ανταλλαγές και διάλογο μεταξύ μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα,

- να λαμβάνουν υπόψη τους την τοπική και παγκόσμια φύση του διαπολιτισμικού διαλόγου,
 - να επαγρυπνούν διαρκώς σε θέματα τήρησης του νόμου και της ελευθερίας έκφρασης, ώστε να καταπολεμούν τη διάδοση υλικού με προσηλυτιστικό, ρατσιστικό ή ξενοφοβικό περιεχόμενο,
 - να έχουν συνείδηση της σημασίας που έχει η οικοδόμηση θετικών σχέσεων με τους γονείς, την τοπική κοινωνία και τις θρησκευτικές κοινότητες (με επισκέψεις σε τόπους λατρείας κλπ.)
 - να λαμβάνουν υπόψη τις ευρέως διαδεδομένες και αναπτυσσόμενες χρήσεις των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης.
- να προβλέπουν, όταν εκπονούν τις πολιτικές κατάρτισης, ικανούς πόρους για έρευνα και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, των επιτυχιών και των δυσκολιών, καθώς και των πρακτικών που ακολούθησαν.

παράρτημα 2

Η Μεικτή Ομάδα Εφαρμογής: μέλη και συναντήσεις

Μέλη της Μεικτής Ομάδας Εφαρμογής

Ο **Abdeljalil Akkari** είναι Αναπληρωτής Καθηγητής και διευθυντής της ερευνητικής ομάδας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο της Γενεύης. Είναι επίσης τακτικός σύμβουλος της ΟΥΝΕΣΚΟ και άλλων διεθνών οργανισμών. Ήταν Κοσμήτορας Έρευνας στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο HEP-BEJUNE (Βιέννη, Ελβετία). Οι κύριες δημοσιεύσεις του περιλαμβάνουν μελέτες για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, την πολυπολιτισμική εκπαίδευση, την κατάρτιση εκπαιδευτικών και τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Τα κύρια ερευνητικά του ενδιαφέροντα εστιάζουν επί του παρόντος στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών και στις μεταρρυθμίσεις εκπαιδευτικών συστημάτων με συγκριτική και διεθνή προοπτική. Ασχολείται στενά με ένα ερευνητικό σχέδιο με τίτλο «Εκπαίδευση και θρησκευτική ετερότητα στη δυτική Μεσόγειο» που ξεκίνησε το 2010 από το Συμβούλιο της Ευρώπης, σε συνεργασία με τους Προέδρους της UNESCO στα Πανεπιστήμια της Περγάμου, της Ριόχια, της Τύνιδας και του Μαρακές. Το πρόγραμμα έχει στόχο να βελτιώσει την κατανόηση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα θρησκευτικής ετερότητας και μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στα εκπαιδευτικά συστήματα μιας σειράς κρατών στην περιοχή της δυτικής Μεσογείου και συγκεκριμένα στην Ισπανία, την Ιταλία, το Μαρόκο και την Αλγερία.

Η **Wanda Alberts** έλαβε το διδακτορικό της στην ακαδημαϊκή Μελέτη των Θρησκειών (*Religionswissenschaft*) από το Πανεπιστήμιο του Μαρβούργου, στη Γερμανία. Προς το παρόν, είναι Καθηγήτρια της Μελέτης των Θρησκειών στο Πανεπιστήμιο του Ανόβερου. Προηγουμένως, ήταν Καθηγήτρια στο Τμήμα Αρχαιολογίας, Ιστορίας, Πολιτισμικών Σπουδών και Θρησκείας στο Πανεπιστήμιο του Μπέργκεν, στη Νορβηγία και είχε την ευθύνη του προγράμματος κατάρτισης εκπαιδευτικών για το υποχρεωτικό μάθημα «Θρησκεία, απόψεις ζωής και ηθική». Είναι συν-ιδρύτρια της Ομάδας Εργασίας για τη Θρησκεία στην Κοσμική Εκπαίδευση του Ευρωπαϊκού Συνδέσμου για τη Μελέτη των Θρησκειών (the European Association for the Study of Religions - EASR) και ενδιαφέρεται για την εφαρμογή μη ομολογιακής προσέγγισης της μελέτης των θρησκειών και των μη θρησκευτικών απόψεων για τη ζωή.

Η **Francesca Gobbo** είναι Καθηγήτρια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Ανθρωπολογίας της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο του Τορίνο (Ιταλία). Μετά την αποφοίτησή της από το Πανεπιστήμιο της Πάδοβα, σπούδασε στο Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνια Μπέρκλεϋ. Επιχορηγήθηκε με το κληροδότημα Φουλμπραϊτ (1969), εργάστηκε ως επισκέπτρια ερευνήτρια στο Πανεπιστήμιο του Μπέρκλεϋ (1995) και του Χάρβαρντ (2001). Είναι μέλος συντακτικών επιτροπών σε διεθνή περιοδικά και έχει δημοσιεύσει κείμενα ιδιαίτερα στα Ιταλικά και στα Αγγλικά. Έχει λάβει μέρος σε προγράμματα Κομένιους. Είναι αναπληρώτρια συντάκτρια του διεθνούς περιοδικού *Intercultural Education*. Μελετά και διδάσκει σύγχρονα εκπαιδευτικά ζητήματα από συγκριτική και διεπιστημονική σκοπιά, συνδυάζοντας την εκπαιδευτική θεωρία με τη θεωρία της πολιτισμικής ανθρωπολογίας και της ανθρωπολογίας της εκπαίδευσης, ούτως ώστε να θέσει προβληματισμούς και να διευρύνει τη συζήτηση και την έρευνα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ο **Robert Jackson** (Αντιπρόεδρος) διδάκτορας και DLitt, ήταν Διευθυντής της Μονάδας Θρησκευτικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας του Γουόργουικ (Warwick Religions and Education Research Unit) (1994-2012) και είναι Καθηγητής Θρησκευτών και Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο του Γουόργουικ και Καθηγητής Θρησκευτικής Ετερότητας και Εκπαίδευσης στο Ευρωπαϊκό Κέντρο Wergeland, στο Όσλο. Ασχολήθηκε με τη διεθνή έρευνα και την ανάπτυξη στον χώρο αυτόν, συνεισέφερε στο Ευρωπαϊκό πρόγραμμα REDCo και στις *Κατευθυντήριες Αρχές του Τολέδο για τη διδασκαλία περί των θρησκειών και των πιστεύω στα δημόσια σχολεία* (*Toledo Guiding Principles on teaching about religions and beliefs in public schools*) του ΟΑΣΕ. Από το 2002, έλαβε μέρος σε όλα τα προγράμματα του Συμβουλίου της Ευρώπης που αφορούν τη θρησκεία και την διαπολιτισμική εκπαίδευση και ήταν συν-διοργανωτής της πρώτης Ανταλλαγής του Συμβουλίου της Ευρώπης με εκπροσώπους των Ευρωπαϊκών θρησκειών και των οργανισμών που ασχολούνται με την πίστη, το 2008. Από το 1996 έως το 2011 ήταν συντάκτης του περιοδικού *British Journal of Religious Education*. Έχει εκδώσει 22 βιβλία και πολλά άρθρα και έχει συμμετάσχει σε ομαδικές εκδόσεις σχετικά με τις θρησκείες και την εκπαίδευση. Το 2013, ο Σύνδεσμος Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (Religious Education Association (ΗΠΑ) του απένειμε το Βραβείο William Rainey Harper, που απονέμεται σε «εξαιρετικούς ηγέτες, των οποίων το έργο σε άλλους χώρους έχει βαθειά επίδραση στη θρησκευτική εκπαίδευση». Είναι μέλος της Ακαδημίας Κοινωνικών Επιστημών.

Η **Claudia Lenz** έχει διδακτορικό στις Πολιτικές Επιστήμες από το Πανεπιστήμιο του Αμβούργου. Σήμερα είναι Επικεφαλής Έρευνας και Ανάπτυξης του Ευρωπαϊκού Κέντρου Wergeland και Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Νορβηγικό Πανεπιστήμιο Τεχνολογίας και Επιστήμης (NTNU). Ο χώρος της έρευνας και των δημοσιεύσεών της είναι: Ιστορική Συνείδηση, Μνήμες Πολιτισμού και Μνήμες Πολιτικής σε σχέση με τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και το Ολοκαύτωμα και οι μέθοδοι ποιοτικής έρευνας ως μεθοδολογικές πηγές για την εκπαιδευτική διαδικασία. Η πιο πρόσφατη δημοσίευσή της έχει τίτλο *Teaching historical memories in an intercultural perspective. Concepts and methods. Experiences and results from the TeacMem project*, ReiheNeuengammerKolloquien, Band 4. Berlin: MetropolVerlag 2013 (επιμέλεια με τους Helle Bjerg, Andreas Körber και Oliver von Wrochem).

Ο **Gabriele Mazza** (Πρόεδρος) είναι πτυχιούχος πολιτικών επιστημών, κοινωνιολογίας και εκπαίδευσης από Ιταλικά, Γαλλικά και Αμερικανικά πανεπιστήμια. Σήμερα ως

διεθνής σύμβουλος, ο Δρ. Mazza, εργάζεται κυρίως με το Συμβούλιο της Ευρώπης και τα Ηνωμένα Έθνη. Ως ανώτατο στέλεχος των δύο αυτών οργανισμών, εστίασε τις προσπάθειές του στον τομέα της εκπαίδευσης, της νεότητας και του πολιτισμού. Τα επιτεύγματα στην περίοδο της δικής του διαχείρισης συμπεριλαμβάνουν πανευρωπαϊκές μεταρρυθμίσεις σε θεσμικό, πολιτικό και στοχευμένα επικουρικό επίπεδο στα 47 κράτη μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης και πέραν αυτών. Είχε επίσης πρωταγωνιστικό ρόλο στη δημιουργία και την ανάπτυξη πολιτισμικών δικτύων και πολυμερών ιδρυμάτων, όπως το Ευρωπαϊκό Κέντρο Wergeland (EWC), στο οποίο διετέλεσε μέλος του ιδρυτικού διοικητικού συμβουλίου, ασχολούμενος με την εκπαίδευση στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη διαπολιτισμική μάθηση, τις γλώσσες και την πολιτισμική πολιτική. Ο Δρ. Mazza έπαιξε πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαπραγμάτευση εκπαιδευτικών συμφωνιών στη μεταπολεμική πρώην Γιουγκοσλαβία και συγκεκριμένα στην Κροατία, την Ανατολική Σλαβονία και την Βοσνία- Ερζεγοβίνη. Πρόσφατα έχει πρωτοπορήσει σε προσπάθειες ενίσχυσης της Ευρω-Αραβικής συνεργασίας, με ιδιαίτερη έμφαση στην συμβολή της εκπαίδευσης για τον διαπολιτισμικό διάλογο.

Ο **Villano Qiriaz** είναι Επικεφαλής του Τομέα Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Συμβούλιο της Ευρώπης (Στρασβούργο, Γαλλία). Ο κ. Qiriaz είναι απόφοιτος Φιλολογίας και Γαλλικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, του Πανεπιστημίου των Τιράνων, το 1988. Εντάχθηκε στο Συμβούλιο της Ευρώπης το 1996, έχοντας εμπειρία στη διδασκαλία και στη δημοσιογραφία και από τότε είναι υπεύθυνος για τη διαχείριση διάφορων πολυμερών προγραμμάτων στον χώρο της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη θρησκευτική εκπαίδευση, την εκπαίδευση στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και στα ανθρώπινα δικαιώματα και στην εκπαίδευση για την ισότητα. Από το 2004 έως το 2012 ήταν Γραμματέας της Εκτελεστικής Επιτροπής Παιδείας, διακυβερνητικό σώμα υπεύθυνο για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή νέας εκπαιδευτικής πολιτικής στα 47 κράτη μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης. Ο κ. Qiriaz είναι Γραμματέας της Μόνιμης Διάσκεψης των Υπουργών Παιδείας, που συγκαλείται τακτικά από το 1959 σε ένα από τα κράτη μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Ο **Peter Schreiner** σπούδασε Εκπαιδευτική Φιλοσοφία, Κοινωνιολογία και Θεολογία στο Πανεπιστήμιο Γιοχάνες Γκούτενμπεργκ, στο Μάιντς της Γερμανίας και έλαβε τον τίτλο του Παιδαγωγού (Diplom-Pädagoge). Κατέχει διδακτορικό ως Cotutelle του VU Αμστερνταμ και του Friedrich Alexander Universität Erlangen Nürnberg (DPhil). Είναι σήμερα Ανώτερος Ερευνητής στο Ινστιτούτο Comenius, στο Προτεσταντικό Κέντρο για Εκπαιδευτική Έρευνα και Ανάπτυξη, στο Μύνστερ της Γερμανίας. Από το 2003 ήταν Πρόεδρος της Διευρωπαϊκής Επιτροπής για την Εκκλησία και το Σχολείο (Inter-European Commission on Church and School (ICCS) και από το 2004 προϊστάμενος της Συντονιστικής Ομάδας για τη Θρησκεία στην Εκπαίδευση στην Ευρώπη (Coordinating Group for Religion in Education in Europe (CoGREE)). Το έργο του συμπεριλαμβάνει συγκριτική θρησκευτική εκπαίδευση, διαπολιτισμική και διαθρησκειακή μάθηση, εναλλακτικές προσεγγίσεις εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, οικουμενική μάθηση, θρησκεία και εκπαίδευση, εξευρωπαϊσμό της εκπαίδευσης και δέσμευση των Προτεσταντικών Εκκλησιών στην εκπαίδευση. Έχει πολλές δημοσιεύσεις για τα παραπάνω θέματα. Όσον αφορά το Συμβούλιο της Ευρώπης, έχει ασχοληθεί, ως εμπειρογνώμονας, σε διάφορα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η **Marianna Shakhnovich** έλαβε τον τίτλο της Dr habil στην Ιστορία της Φιλοσοφίας και στη Φιλοσοφία της Θρησκείας από το Κρατικό Πανεπιστήμιο της Αγίας Πετρούπολης (Ρωσία). Από το 1998, είναι Καθηγήτρια και Πρόεδρος του Τμήματος της Φιλοσοφίας της Θρησκείας και των Θρησκευτικών Σπουδών στο Κρατικό Πανεπιστήμιο της Αγίας Πετρούπολης. Το δημιουργικό και ερευνητικό της έργο εστιάζει στην ιστορία της κλασσικής παράδοσης στη φιλοσοφία της θρησκείας, στη θεωρία και τις μεθόδους των θρησκευτικών σπουδών και στη θρησκεία στην εκπαίδευση. Έχει συγγράψει περισσότερα από 150 άρθρα και βιβλία, μεταξύ των οποίων εκπαιδευτικά εγχειρίδια για προπτυχιακούς φοιτητές στις *Θρησκείες του κόσμου* (*World religions*, 2003, επιμελήτρια και συνεργάτης) και *Θρησκευτικές σπουδές* (*Religious Studies*, 2013, επιμελήτρια και συνεργάτης), και για μαθητές το βιβλίο *Οι βασικές αρχές του παγκόσμιου θρησκευτικού πολιτισμού* (*The fundamentals of the world religious culture* (2013) . Από το 2009 έως το 2012 υπήρξε μέλος του Συντονιστικού Συμβουλίου για την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος «Οι βασικές αρχές των θρησκευτικών πολιτισμών και η κοσμική ηθική» για τα σχολεία στη Ρωσία. Έλαβε μέρος σε προγράμματα του Συμβουλίου της Ευρώπης, σχετικά με τον διαπολιτισμικό και τον διαθρησκευτικό διάλογο μέσω της εκπαίδευσης, καθώς και με τη θρησκευτική ετερότητα.

Ημερομηνίες και τόποι συναντήσεων της Μεικτής Ομάδας Εφαρμογής

1^η Συνάντηση: Όσλο, 9-11 Μαΐου 2010

2^η Συνάντηση: Παρίσι, 9-10 Νοεμβρίου 2011

3^η Συνάντηση: Όσλο, 10-11 Μαΐου 2011

4^η Συνάντηση: Όσλο, 3-4 Μαΐου 2012

5^η Συνάντηση: Αγία Πετρούπολη, 4-5 Οκτωβρίου 2012

6^η Συνάντηση: Στρασβούργο, 6-7 Δεκεμβρίου 2012 (σε συνδυασμό με κοινή συνάντηση με το τελικό συνέδριο του προγράμματος «Εκπαίδευση και θρησκευτική ετερότητα στη Δυτική Μεσόγειο (EDIR), του Συμβουλίου της Ευρώπης

7^η Συνάντηση: Παρίσι, 27-28 Μαΐου 2013

8^η Συνάντηση: Παρίσι, 28-29 Ιανουαρίου 2014

Συνεισφορές κειμένων από τα μέλη της Μεικτής Ομάδας Εφαρμογής

Τα μέλη της Μεικτής Ομάδας Εφαρμογής προετοίμασαν και παρουσίασαν τα κείμενα που αναφέρονται εδώ, τα οποία εμπλούτισαν το τελικό κείμενο με ιδέες και γνώσεις και έχουν ενσωματωθεί στους *Οδοδείκτες*: Akkari 2012; Alberts 2012; Gobbo 2012; Jackson 2012 b and c; Lenz 2012; Schreiner 2012a [δες επίσης Schreiner 2012b]; Shakhnovitch 2012.

παράρτημα 3

Κατάλογος κειμένων που παρουσιάστηκαν από προσκεκλημένους εμπειρογνώμονες σε σημαντικά ζητήματα για την ανάπτυξη του τελικού κειμένου

“Experiences of children with religious minority background in the Norwegian educational system” (Όσλο, 2-4 Μαΐου 2012)

Raena Aslam (Δίκτυο για την Πολυπολιτισμική Ενσωμάτωση και την Πληροφόρηση -Multicultural Integration and Resource Network/MIR).

“The Norwegian subject on education on religions and philosophies of life – the ECHR judgment against Norway” (Όσλο, 2-4 Μαΐου 2012)

Gunnar Mandt: Πρώην Αναπληρωτής Γενικός Διευθυντής του Νορβηγικού Υπουργείου Παιδείας, Ειδικός σύμβουλος του Ευρωπαϊκού Κέντρου Wergeland.

“The development of the ethics and religious culture subject in Quebec” (Παρίσι, 9-10 Νοεμβρίου 2011)

Δρ. Jacques Pettigrew: Αξιωματούχος με γενική ευθύνη για την Ηθική και τον Θρησκευτικό Πολιτισμό (ERC), πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας, Ελεύθερου Χρόνου και Αθλητισμού (MELS), Κεμπέκ, Καναδάς

“First results of the survey: analysis of the first responses to the questionnaire” (Παρίσι, 9-10 Νοεμβρίου 2011)

Δρ. Mandy Robbins: Συνεργαζόμενο Μέλος, WRERU, Πανεπιστήμιο του Γουόργουικ και Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Γκλέντντ, Ουαλία. Εμπειρογνώμονας για τη θρησκεία και την εκπαίδευση και για την ποιοτική έρευνα

“Educational programmes at the State Museum on the History of Religion for teachers and children of different ages” (Αγία Πετρούπολη, 5 Οκτωβρίου 2012)

Δρ. Ekaterina Teryokova: Αντιπρόεδρος του Κρατικού Μουσείου της Ιστορίας της Θρησκείας, Αγία Πετρούπολη, Ρωσική Ομοσπονδία.

“The work of the European Council of Religious Leaders” (Όσλο, 2-4 Μαΐου 2012)

κ. Stein Villumstad: Γενικός Γραμματέας του «Ευρωπαϊκού Συμβουλίου Θρησκευτικών Ηγετών» που είναι μέρος του παγκόσμιου δικτύου «Θρησκείες για την ειρήνη». Εμπειρογνώμονας στον διαθρησκευτικό διάλογο, τη διεθνή ανάπτυξη, τον μετασχηματισμό των συγκρούσεων και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

“The interaction between intergovernmental co-operation initiatives and national realities: the French example” (Παρίσι, 9-10 Νοεμβρίου 2011)

Καθηγητής Jean-Paul Willaime: Διευθυντής έρευνας στην l’Ecole Pratique des Hautes Etudes, Τμήμα Θρησκευτικών Μελετών, Sorbonne, Paris. Είναι μέλος του Ερευνητικού Κέντρου (EPHE-CNRS) και πρώην Διευθυντής του Ευρωπαϊκού Ινστιτούτου Θρησκευτικών Μελετών. Από το 2007 έως το 2011, ήταν Πρόεδρος της Διεθνούς Συλλόγου για την Κοινωνιολογία της Θρησκείας. Στο πρόγραμμα REDCo της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ήταν ο αρχηγός της Γαλλικής ομάδας.

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

BELGIUM/BELGIQUE

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

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

BOSNIA AND HERZEGOVINA/ BOSNIE-HERZÉGOVINE

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

CANADA

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

CROATIA/CROATIE

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

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

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

DENMARK/DANEMARK

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

FINLAND/FINLANDE

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

FRANCE

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

Librairie Kléber

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

GREECE/GRÈCE

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

HUNGARY/HONGRIE

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

ITALY/ITALIE

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

NORWAY/NORVÈGE

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

POLAND/POLOGNE

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

PORTUGAL

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

RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE

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

SWITZERLAND/SUISSE

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

TAIWAN

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

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

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

UNITED STATES AND CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

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

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

FR-67075 STRASBOURG Cedex

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

Με ποιο τρόπο είναι δυνατόν η μελέτη των θρησκειών και των μη θρησκευτικών κοσμοθεωριών να συμβάλουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στα σχολεία της Ευρώπης; Μια σημαντική Σύσταση της Επιτροπής Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης, (η Σύσταση CM/Rec(2008)12 που περιγράφει τις παιδαγωγικές διαστάσεις των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης) δημιουργήθηκε με σκοπό να εξηγήσει τη φύση και τους στόχους αυτού του είδους της εκπαίδευσης.

Οι Οδοδείκτες προχωρούν ακόμη περισσότερο και περιλαμβάνουν οδηγίες προς εκείνους που διαμορφώνουν την πολιτική, τα σχολεία (δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τις διευθύνσεις και τους υπεύθυνους) και τους επιμορφωτές εκπαιδευτικών, για την αντιμετώπιση ζητημάτων που προκύπτουν από τη Σύσταση. Οι Οδοδείκτες, έχοντας λάβει υπόψη τους την ανατροφοδότηση που έδωσαν στελέχη της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί και επιμορφωτές εκπαιδευτικών στα κράτη μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης, καθοδηγούν, για παράδειγμα, στην αποσαφήνιση όρων που χρησιμοποιούνται σ' αυτό τον τύπο εκπαίδευσης, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διδασκαλίας και μάθησης, στη διδασκαλία με τη χρήση διαφόρων διδακτικών προσεγγίσεων, στη δημιουργία «ασφαλούς χώρου», ώστε οι μαθητές να διαλέγονται συντονισμένα στην τάξη, στη εξοικείωση των μαθητών με την ανάλυση της παρουσίασης των θρησκειών από τα μέσα ενημέρωσης, στη συζήτηση για μη θρησκευτικές κοσμοθεωρίες παράλληλα με θρησκευτικές απόψεις, στον χειρισμό θεμάτων από τα ανθρώπινα δικαιώματα που σχετίζονται με τη θρησκεία και την πίστη, στη σύνδεση των σχολείων (κάθε τύπου σχολείου) μεταξύ τους και με την ευρύτερη κοινωνία και οργανισμούς. Οι Οδοδείκτες δεν είναι πρόγραμμα σπουδών ή πολιτική διακήρυξη. Έχουν σκοπό να εφοδιάσουν όσους χαράσσουν πολιτική, τα σχολεία και τους επιμορφωτές εκπαιδευτικών των κρατών μελών του Συμβουλίου της Ευρώπης και όσους άλλους επιθυμούν να τους χρησιμοποιήσουν, με εργαλεία διαχείρισης θεμάτων που προκύπτουν από τη διερμηνεία της Σύστασης, με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε χώρας.

Οι Οδοδείκτες είναι αποτέλεσμα συνεργασίας διεθνούς ομάδας εμπειρογνομόνων, που συγκλήθηκε από κοινού, από το Συμβούλιο της Ευρώπης και το Ευρωπαϊκό Κέντρο Wergeland και συγγράφηκε από τον Καθηγητή Robert Jackson, εξ ονόματος της ομάδας.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης είναι ο επιφανέστερος οργανισμός προάσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων της ευρωπαϊκής ηπείρου. Περιλαμβάνει 47 κράτη μέλη, 28 από τα οποία είναι μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Όλα τα κράτη μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης έχουν υπογράψει την Ευρωπαϊκή Σύμβαση Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, ένα σύμφωνο που έχει σχεδιαστεί για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της δημοκρατίας και του κράτους δικαίου. Το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων επιβλέπει την εφαρμογή της Σύμβασης στα κράτη μέλη.

www.coe.int

<http://book.coe.int>
ISBN 978-92-871-8265-4
9,5€/19\$US



COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE