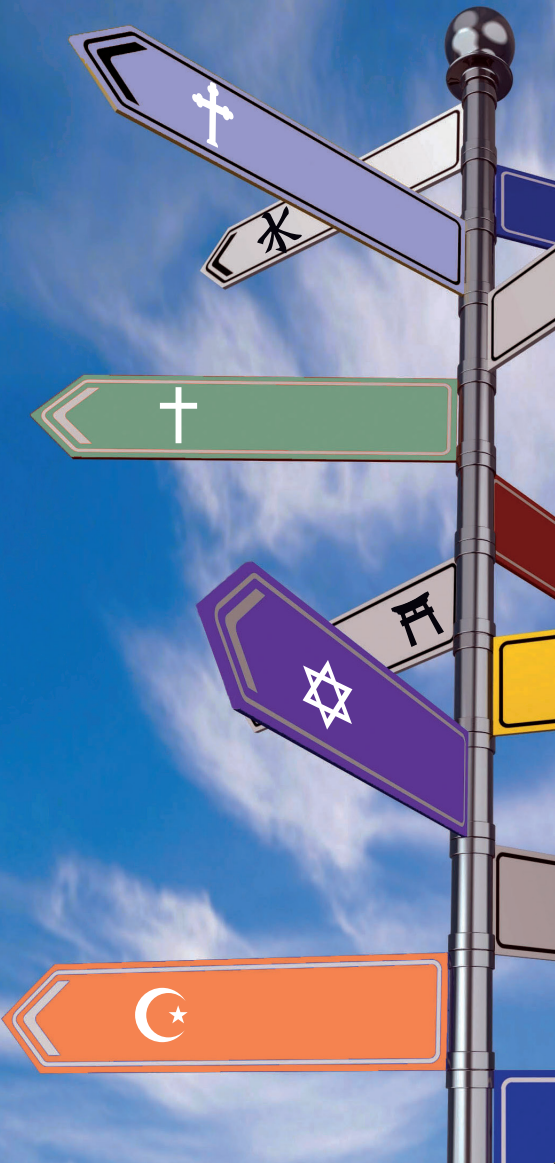


Indicatoare –
Politică și practică
pentru predarea
despre religii și concepții
despre lume nereligioase
în educația interculturală



Robert Jackson

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

**Indicatoare – Politică și practică
pentru predarea despre religii și
concepții despre lume nereligioase
în educația interculturală**

Robert Jackson

*Opiniile exprimate în această lucrare sunt
responsabilitatea autorului(iilor)
și nu reflectă în mod necesar politica
oficială a Consiliului Europei.*

Toate drepturile rezervate.
Nici o parte din această publicație
nu poate fi tradusă, reprodusă
sau transmisă, în nici o formă
și prin nici un mijloc, electronic
(CD-Rom, internet, etc.) sau
mecanic, inclusiv fotocopiere,
înregistrare sau vreun alt dispozitiv
de stocare sau extragere, fără
permisiunea prealabilă în scris a
Directoratului de Comunicare
(F-67075 Strasbourg Cedex sau
publishing@coe.int).

Coperta: SPDP, Consiliul Europei
Fotografie: © Shutterstock
Așezare în pagină: Jouve

Council of Europe Publishing
F-67075 Strasbourg Cedex
<http://book.coe.int>
ISBN 978-92-871-8199-2
© Consiliul Europei, august 2014
Imprimat la Consiliul Europei

Cuprins

CUVÂNT ÎNAINTE	5
PREFAȚĂ	7
MULȚUMIRI	11
1. Recomandarea: fundal, aspecte și provocări	13
2. Prezentarea <i>Indicatoarelor</i> și a temelor cheie	21
3. Terminologie asociată predării despre religii și credințe	27
4. Competență și didactică pentru înțelegerea religiilor	33
5. Clasa ca un spațiu sigur	47
6. Reprezentarea religiilor în mass-media	59
7. Convingeri și concepții despre lume nereligioase	67
8. Aspecte legate de drepturile omului	77
9. Legarea școlilor de comunitățile și organizațiile mai largi	87
10. Promovarea discuției și acțiunii viitoare	99
REFERINȚE	103
ANEXE	115
1. Textul integral al recomandării	115
2. Grupul de Implementare Comun: membri și întâlniri	123
3. Lucrări prezentate de experți invitați pe teme de importanță pentru dezvoltarea documentului	127

Cuvânt înainte

Recomandarea CM/Rec(2008)12 a Comitetului de Miniștri către statele membre cu privire la dimensiunea religiilor și a convingerilor nereligioase în educația interculturală a fost o piatră de hotar în istoria activității educaționale a Consiliului Europei. Înainte de 2002, activitatea cu privire la educația interculturală nu includea religia. Religia era privită ca o chestiune pentru viața privată. Gradual, a devenit evident că religia este din ce în ce mai mult o temă de preocupare și în sfera publică. Acest punct de vedere a fost făcut concret de evenimentele din 11 septembrie 2001 în Statele Unite și de analiza și discutarea lor publică în întreaga lume. S-a considerat că toți tinerii ar trebui să aibă o înțelegere a religiilor și credințelor ca parte a educației lor. Prin urmare, Consiliul Europei și-a început primul proiect cu privire la dimensiunea religioasă a educației interculturale în 2002 sub supravegherea Comitetului Director pentru Educație. Ulterior, în 2007, a fost publicat un manual de referință pe această temă pentru a fi folosit de educatorii din Europa. În anul 2008, au existat alte discuții care au contribuit la *Documentul Alb al Consiliului Europei – Trăind împreună ca egali cu demnitate*. În același an, Consiliul Europei a adus împreună reprezentanți ai liderilor religioși europeni și ai organizațiilor umaniste, împreună cu reprezentanți ai instituțiilor partenere din cadrul Consiliului Europei și din mai multe organizații non-guvernamentale. Acesta a fost primul „Schimb” al Consiliului Europei care a inclus reprezentanți ai liderilor religioși și organizațiilor societății civile în Europa ca să discute problemele educaționale legate de schimbarea climatului cu privire la religie în sfera publică. De atunci, astfel de schimburi importante au avut loc anual, iar natura lor de colaborare și consultare este reflectată în text. Tot în 2008, Comitetul de Miniștri a lansat recomandarea sa cu privire la dimensiunea religiilor și convingerilor nereligioase în educația interculturală.

Avem acum plăcerea să publicăm un document care are ca scop să asiste factorii de decizie, școlile și pe cei care îi pregătesc pe profesori – și în fapt alți actori în educație – să folosească recomandarea în contextele lor naționale, regionale și locale specifice. Titlul documentului, *Indicatoare*, este foarte adecvat, deoarece intenția este de a facilita discuția și acțiunea de către utilizatori în statele membre, care, ele însele, au nevoie să adreseze o serie de aspecte în propriile lor contexte. Suntem foarte recunoscători membrilor Grupului de Implementare Comun, înființat împreună de Consiliul Europei și de Centrul European Wergerland, care au conceput ideile în *Indicatoare* și au discutat materialul pregătit încă de când au început să lucreze împreună în 2010. Suntem în special recunoscători față de Gabriele Mazza care, fiind inițiatorul acestui proiect ca Director de Educație al Consiliului Europei, a slujit ca Președintele Grupului de Implementare Comun ca să îl ducă în direcția cea bună. Suntem de asemenea recunoscători față de prof. Robert Jackson, Vicepreședintele și Raportorul Grupului de Experți care a scris textul în numele colegilor și care a folosit mai multe versiuni ale documentului în întâlniri de consultare cu potențiali utilizatori în diferite părți din Europa începând cu 2011. Profesorul Jackson a fost implicat în toate proiectele Consiliului Europei legate de diversitatea religioasă și educație încă din 2002 și a fost activ în acest domeniu în rolul său la Centrul European Wergerland, precum și în centrul de acasă la Universitatea din Warwick.

Pasul următor este ca factorii de decizie, școlile, cei care îi pregătesc pe profesori și elevii lor, împreună cu toate asociațiile profesionale relevante în state individuale și la nivel european, să folosească *Indicatoare* ca unealtă pentru hotărârile și acțiunile lor. Întregul document poate fi folosit, sau capitole individuale despre teme specifice pot deveni teme de discuție sau de studiu.

Sper în mod sincer că *Indicatoare* va fi folosit pe larg în Europa, împreună cu recomandarea Consiliului Europei.

Vă recomand *Indicatoare*.

Snežana Samardžić-Marković
Director General al Democrației

Prefață

Scopul *Indicatoarelor* este de a ajuta la implementarea Recomandării CM/Rec(2008)12 cu privire la dimensiunea religiilor și convingerilor nereligioase în educația interculturală în țările membre. Cum poate o recomandare ce rezultă dintr-un efort major de cooperare între guverne să eșueze în a fi urmată de orice formă de implementare observabilă și orice impact notabil în contexte naționale? Unul dintre răspunsurile date cel mai frecvent, și cel mai simplu, este că Consiliul Europei nu se poate baza pe o armată ca să îi apere valorile și să impună respect pentru norme și standardele sale, în special când acestea vin sub forma unor „recomandări” fără caracter obligatoriu. Asigurarea și, mai mult, evaluarea impactului unor anumite tipuri de inițiative și evaluări ale Consiliului Europei, inclusiv recomandări, constituie procese anevoioase, care sunt dependente de un set complex de condiții și circumstanțe. Acestea includ relevanța și urgența aparente ale unei măsuri, contextele socio-politice diverse și disponibilitatea și capacitatea corpului politic național și a sistemului de guvernare de a se confrunța cu experiența exogenă, colectivă și de a învăța din ea.

Timp de mulți ani, prezența uneori insuficientă, la nivel național, a voinței politice de a respecta și acționa potrivit cu unele decizii internaționale a alimentat, pe plan internațional, conversații despre nevoia de a „face legătura” între teorie și acțiuni, politică și practică, care sunt foarte vii astăzi. Acest fapt probabil conferă o măsură a dificultăților existente și a nivelului de frustrare pe care îl poate produce în mulți protagoniști ai cooperării politice, activi într-o varietate de domenii, inclusiv educație. Frustrare care este agravată de conștientizarea că, prin voință politică, diseminare adecvată și încurajare la nivel național, eforturile comune întreprinse pe plan internațional pot da roade.

Centrul European Wergeland (CEW) pentru educație pentru cetățenie democratică, drepturile omului și conștientizare interculturală a fost creat de către Consiliul Europei și autoritățile norvegiene tocmai pentru a face legătura între politică și practică, iar inițiativa lor de colaborare cu scopul de a îmbunătăți potențialul de implementare a Recomandării CM/Rec(2008)12, care se află la originea *Indicatoarelor*, trebuie avută în vedere și salutată.

Activitățile interguvernamentale care au dus la Recomandarea CM/Rec(2008)12, elaborarea recomandării în sine și acum publicarea *Indicatoarelor*, arată un angajament continuu față de includerea studiilor convingerilor religioase în educație, din cel puțin cinci motive. În primul rând, rolurile convergente ale Adunării Parlamentare, Comisarului pentru Drepturile Omului, mecanismelor de cooperare interguvernamentale ale Consiliului și ale Secretariatului în a aduce în prim-plan în mod armonios și consecvent “problematique” dimensiunii religiei în dialogul intercultural și a înțelegerii. În al doilea rând, rapiditatea și eficacitatea cu care a fost întreprins procesul interguvernamental, ducând la adoptarea oportună a Recomandării CM/Rec(2008)12 de către Comitetul de Miniștri. În al treilea rând, disponibilitatea ulterioară a Deputaților Comitetului de Miniștri de a se implica într-un proces de o decadă de implicare directă în acest domeniu cu multe fațete, prin organizarea unor evenimente pe această temă de seamă – „Schimbul” – în țările membre. În al patrulea rând, rolul activ, împreună cu CEW, al Secretariatului Consiliului, nu numai în inițierea acestui proces ca întreg, ci și în menținerea sa până în ziua de azi prin generarea unui document, *Indicatoare*, ce care ca scop tocmai maximizarea efortului deja existent în producerea recomandării și în îmbunătățirea șanselor sale de a fi implementat în mod selectiv și cu atenție în țările membre. În ultimul rând, trebuie să fim conștienți că *Indicatoare* nu ar fi văzut lumina zilei fără colaborarea deja menționată între Consiliul Europei și Centrul European Wergerland de la Oslo. De fapt, însuși CEW este rezultatul concret al unei extraordinare inițiative de colaborare bine inspirate, alimentată de Consiliu și de autoritățile norvegiene pentru a face față provocărilor secolului al 21-lea în ce privește cetățenia democratică, drepturile omului și educația interculturală în Europa. Succesul răsunător al acestei instituții este o sursă de legitimă satisfacție pentru cei care au contribuit la crearea sa, atât în Oslo cât și în Strasbourg, în special Secretariatul Consiliului Europei. *Indicatoare* își datorează existența unuia dintre punctele forte recunoscute ale Consiliului Europei: abilitatea sa de a urmări chestiunile prin activități coerente de durată suficientă, evitând inițiative efemere și aplicând o serie întreagă de metode de lucru atât bine testate cât și inovative. Prin activitatea a două proiecte succesive, producerea unei recomandări ce privește spre viitor și, astăzi, a documentului *Indicatoare*, Consiliul s-a poziționat din nou ca un deschizător de drum și portdrapel într-un domeniu extrem de sensibil pentru viitorul politic, social și educațional al Europei.

Următoarea provocare, după cum am sugerat, este să reușească să atingă nivele mai înalte de operaționalizare în țările membre. Aceasta nu se poate realiza prin aplicarea unei singure rețete, gata făcute, care nu există, ci mai degrabă prin exploatarea recomandării și a *Indicatoarelor* pentru a da naștere unui proces mai larg de diseminare, dezbatere, contextualizare și cercetare-acțiune cu țintă precisă. Deja s-a realizat mult de către Grupul de Experți responsabil pentru prima fază a urmării recomandării, inclusiv un prim cadru pedagogic pentru practica la clasă, clarificarea ambiguităților lingvistice persistente și a ambiguităților semantice și o primă explorare a legăturii între educație interculturală, pe de-o parte, și fenomenul sistemelor de credință și valori bazate pe credință sau nereligioase, avându-le pe ambele în vedere în mod concomitent. Însă mai sunt multe de făcut, în special cu privire la dimensiunea educației adulților și în afara școlii, la articularea necesară a unei învățări mai puternice pe tot parcursul vieții și a unei perspective de

dezvoltare socio-culturală, comunitară și la consecințele pentru pregătirea inițială și pe parcurs a profesorilor și a altor persoane resurse.

Grupul de Experți, pe care am avut privilegiul să îl prezidez, este conștient de natura de „lucrare în desfășurare” a *Indicatoarelor* și de magnitudinea provocării admirabil asumate de către autor, profesor Jackson, în calitate de Raportor, în ce privește conferirea unei coerențe gândurilor lor. Însă această lucrare de abia a început, faza următoare implicând mai multe conversații cu actori și constituente, inclusiv familii, instituții religioase și seculare, asociații și experți, pe lângă profesori și cei care îi pregătesc pe profesori. Însă, ca grup reprezentând o largă varietate de fundaluri și sensibilități, incluzând atât credincioși cât și necredincioși (și poate uneori ceva între...), membrii săi au împărtășit aceeași credință în valoarea educației interculturale în producerea unei mai mari înțelegeri empatice a asemănărilor și deosebirilor dintre unii și alții, aceeași credință în nevoia de a înmulți căile și mijloacele de abordare a dimensiunii concepțiilor despre lume religioase și nereligioase, și aceeași încredere în capacitatea Consiliului Europei de a conduce în acest efort.

Indicatoare arată înspre viitor și contribuie într-un mod puternic la prioritățile Consiliului ca temelie a cadrului conceptual și operațional care trebuie încă construit (asemănător Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi) în care competențele democratice și europene (inclusiv aptitudinile interculturale) pot fi identificate și pot contribui la dezvoltarea culturii democratice. Consiliul Europei își construiește acțiunea pe tăria valorilor sale, pe calitatea argumentelor sale și pe relevanța experienței sale pentru a inspira bărbați și femei de bună credință în căutarea fără final după sens și după forme umane mai desăvârșite de coexistență. Asistența în trecerea de la simplu progres omenesc la progres cu adevărat uman (evitând în același timp regresia) este una dintre misiunile educației în general și a educației interculturale în particular. Consiliul Europei nu are o armată, ci își trage puterea din capacitatea sa de a fi în folosul unui efort istoric, de lungă durată, de promovare a culturii democratice și a drepturilor omului, a creșterii personale și umanității comune. Fie ca *Indicatoare* să se dovedească o contribuție adevărată la această sarcină formidabilă.

Gabriele Mazza

Președintele Grupului Unit de Experți al Consiliului Europei/Centrul Wergerland

Mulțumiri

Mulțumiri din partea președintelui, autorului și altor membri ai Grupului de Implementare Comun se cuvin lui Ana Perona-Fjeldstad, Director al Centrului European Wergerland, pentru participarea și încurajarea ei față de grup, și întregii echipe CEW, în special Gunnar Mandt care a avut o contribuție susținută și lui Ornella Barros, pentru sprijinul ei în pregătirea manuscrisului pentru publicare. Se cuvin mulțumiri de asemenea și lui dr. Mandy Robbins de la Universitatea Glyndwr pentru analiza chestionarului, lui Isabelle Lacour, pentru sfatul și sprijinul ei tehnic neprețuit și lui Sjur Bergan, Director al Departamentului de Educație (DGII) al Consiliului Europei. Mulțumiri speciale se cuvin lui Ólöf Olafsdottir, care s-a retras în 2013 din postul ei de Director de Cetățenie și Participare Democratică al Consiliului Europei, pentru entuziasmul ei pentru acest proiect și pentru încurajarea ei, lui Villano Qirazi, Director al Diviziei de Politică Educațională, pentru sprijinul său neîntrerupt față de acest proiect și cele anterioare, și lui dr. Claudia Lenz, Director de Cercetare la Centrul European Wergerland, pentru contribuția la progresul grupului prin ideile și sprijinul său organizatoric.

Se exprimă grațitudine de asemenea și față de vorbitorii invitați la varii întâlniri ale Grupului de Implementare Comun (vedeți Anexa 2); față de membrii Comitetului de Educație al Consiliului Europei pentru amabila supraveghere și susținere a Chestionarului și în special față de acei membri care au răspuns la chestionarul online, față de cercetători, de cei care îi pregătesc pe profesori, de profesori și elevi care au furnizat material pentru exemplele ilustrative ale unor activități anumite, de cercetători din diferite părți din Europa care au furnizat informații despre munca lor, și de profesori, de cei care îi pregătesc pe profesori, de factorii de decizie, de consultanți și cercetători care au oferit feedback în cadrul conferințelor și întâlnirilor (ținute între 2011 și 2013 în Austria, Belgia, Anglia, Estonia, Finlanda, Franța, Islanda, Irlanda, Olanda, Norvegia și Suedia) unde profesorul Jackson a vorbit despre dezvoltarea documentului.

Capitolul 1

Recomandarea: fundal, aspecte și provocări

Recomandarea

În luna decembrie 2008, Consiliul Europei a transmis o recomandare importantă din partea Comitetului de Miniștri către statele membre cu privire la dimensiunea religiilor și a convingerilor nereligioase în cadrul educației interculturale (Consiliul Europei 2008a). Recomandarea a crescut din activitatea întreprinsă în acest domeniu de Consiliul Europei începând cu 2002, care clădește pe activitățile anterioare în educația interculturală și domeniile conexe. Recomandarea oferă posibilități captivante pentru discuție și măsuri în statele membre cu privire la studiile religiilor și concepțiilor despre lume nereligioase în cadrul educației interculturale.

Publicația de față – *Indicatore* – a fost scrisă cu scopul de a facilita discuții, reflecții și acțiuni. A fost scrisă în primul rând pentru factorii de decizie la toate nivelele, pentru școli (inclusiv profesori, directori și bordul de conducere) și pentru toți cei implicați în instruirea profesorilor în Europa. Ea are menirea de a încuraja și asista discuțiile și folosirea deplină și practică a recomandării din 2008 a Consiliului Europei.

Religie și școli în Europa

Cât privește religia, parțial datorită unor istorii diverse între religie și stat, la care se adaugă varii diferențe culturale, există câteva abordări diferite cu privire la locul religiei în curriculumul școlilor în țările europene și atitudini diferite cu privire la acest fapt din partea părților interesate, inclusiv a factorilor de decizie, a școlilor, a celor care îi instruiesc pe profesori, a părinților și a copiilor. Toate statele sunt potențial influențate de factori precum secularizare și influențe supranaționale sau globale, inclusiv migrația oamenilor și multe au trecut prin procese de schimbare în ultimele decenii.

În mod tradițional, unele state europene, precum Spania sau Italia, cu o tradiție religioasă dominantă legată de stat, au oferit instruire sau educație în mod exclusiv sau în mare parte în credințele și valorile religiei majoritare. Unele țări, cu tradiții diferite în ce privește relația stat și biserică, oferă predare despre o varietate de religii. Anglia și Țara Galilor, de exemplu, oferă predare despre o varietate de religii tuturor elevilor din școlile comunitare. Altele predau puțin despre religie sau consideră că spațiul potrivit pentru predarea religiei este acasă sau în școlile religioase private. Franța și Albania sunt exemple în acest sens. Unele state sau națiuni combină predarea despre religii cu predarea despre filozofii nereligioase sau cu abordări etice sau oferă subiecte opționale diferite. Norvegia și Scoția sunt exemple în acest sens. Unele țări, precum Germania, au legislație la nivel național, însă lasă luarea deciziilor și organizarea politicii și a practicii în religie și educație (și în subiectele conexe) în seama autorităților regionale. Și, bineînțeles, unele țări nu corespund cu nici unul dintre aceste modele generalizate (Davis și Miroshnikova 2012; Jackson et al. 2007; Kuyk et al. 2007). Contribuțiile la volumele din Proiectul Educația Religioasă în Școli în Europa (REL-EDU) al Universității din Viena arată faptul că, în țările europene discutate până în prezent, locul religiei în educație este o temă de dezbatere, însă că toate statele, în diferite moduri, răspund la chestiunile „supranaționale” legate de diversitate, globalizare și secularizare (Jäggle, Rothgangel și Schlag 2013; Jäggle, Schlag și Rothgangel 2014; Rothgangel, Jackson și Jäggle 2014; Rothgangel, Skeie și Jäggle 2014).¹

Înainte de 2002, nu existau proiecte specifice ale Consiliului Europei care să coreleze diferite țări europene pentru a analiza aspectele legate de religie și educația publică. De ce a intervenit o schimbare? O parte din răspuns vizează parțial aspectele variate ale globalizării, inclusiv migrația popoarelor și comunicarea extrem de îmbunătățită prin intermediul internetului. Țări individuale sunt supuse multor influențe din toată lumea. În context mondial, religia a devenit un subiect de discuție publică, din motive atât pozitive cât și negative. Discursurile unor lideri religioși ca de exemplu cele ale papei sau ale lui Dalai Lama, sunt rediate pe plan internațional, în timp ce consecințele evenimentelor negative, precum cele legate de 11 septembrie 2001 în Statele Unite ale Americii, continuă să fie resimțite pe plan global și sunt prezentate pe larg în mass-media.

Diversitatea culturală și religioasă este resimțită în fiecare țară. Nici un stat nu este omogen din punct de vedere cultural. Unele țări au minorități etnice și religioase bine stabilite, adesea cu o istorie proprie îndelungată, ce precede uneori formarea statului. Multe state au astfel de minorități ca rezultat al migrației din alte țări din sânul Europei sau din exterior, în special în timpul secolului al 20-lea și al secolului curent.

1. Cele șase volume din seria REL-EDU sunt: **Volumul 1 – Europa Centrală**, Austria, Croația, Republica Cehă, Germania, Ungaria, Polonia, Principatul Liechtenstein, Slovacia, Slovenia, Elveția. **Volumul 2 – Europa de Nord**, Danemarca, Estonia, Letonia, Lituania, Finlanda, Islanda (Insulele Faroe), Norvegia, Suedia. **Volumul 3 – Europa de Vest**, Belgia, Anglia, Franța, Irlanda, Luxemburg, Olanda, Irlanda de Nord, Scoția, Țara Galilor. **Volumul 4 – Europa de Sud**, Andorra, Cipru, Grecia, Italia, Malta, Monaco, Portugalia, San Marino, Spania. **Volumul 5 – Europa de Sud-Est** Albania, Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Kosovo, Macedonia, Muntenegru, România, Serbia, Turcia. **Volumul 6 – Europa de Est**, Armenia, Azerbaidjan, Georgia, Moldova, Rusia, Ucraina, Belarus. Volumele 1-3 vor fi publicate în engleză în 2014; volumul 1 a fost publicat în limba germană în 2013. Volumele 4-6 sunt în curs de pregătire. Vedeți de asemenea Brâten 2013, 2014a și b pentru o metodologie a comparației „educației religioase” în state diferite.

Diversitatea din sânul statelor este complexă și se leagă atât de chestiuni globale, cât și de chestiuni regionale, naționale și locale. Toți acești factori sunt asociați cu perspectiva mereu crescândă că religia și credința nu sunt chestiuni strict personale și că ar trebui să facă parte din discuțiile și dialogul din sfera publică.

Astfel, în multe țări există dezbateri în desfășurare cu privire la religie și educație. Consiliul Europei a ajuns la concluzia că o educație generală despre religii este o activitate de dorit pentru toți elevii din școli, indiferent de fundalul religios sau nereligios, pentru a combate prejudecățile sau intoleranța și pentru a promova înțelegerea reciprocă și cetățenia democratică. Evenimentele din 11 septembrie, totuși, au constituit un catalizator al schimbării. Primul proiect de seamă al Consiliului Europei cu privire la religie și educație a început în 2002. În acea etapă, atenția era concentrată în mod integral asupra ideii inedite de a include religia ca aspect al educației interculturale. Ulterior, termenul „convingeri nereligioase” a fost adăugat din motive de incluziune. Vom acorda o atenție deosebită interpretării termenului de „convingeri nereligioase” și a expresiilor echivalente în capitolul 7 mai jos.

O perspectivă a Consiliului Europei cu privire la predarea despre religii și convingeri nereligioase

Ideile Consiliului Europei pe tema predării despre religii și convingeri nereligioase sunt strâns legate de activitatea sa în domeniul educației interculturale, a educației cu privire la drepturile omului și a educației pentru cetățenie democratică. Înțelegerea religiilor și a convingerilor nereligioase este privită ca un aspect esențial al înțelegerii interculturale. Înțelegerea diversității culturale este privită ca o dimensiune a educației pentru cetățenie democratică și a educației cu privire la drepturile omului, care sunt strâns legate și se susțin reciproc.

În special, după cum se afirmă în *Documentul Alb al Dialogului Intercultural – Trăind împreună ca egali în demnitate*, înțelegerea religiilor și a convingerilor nereligioase contribuie la dialogul intercultural, perceput ca „un schimb deschis și respectuos de perspective între indivizi, grupuri cu fundaluri și moșteniri etnice, culturale, religioase și lingvistice diferite pe baza înțelegerii și respectului reciproc.” (Consiliul Europei 2008b: 10-11).

Legătura cu educația pentru cetățenie democratică și cu educația cu privire la drepturile omului este subliniată și în Carta Consiliului Europei a educației pentru cetățenie democratică și a educației cu privire la drepturile omului, la fel cum se subliniază și nevoia de a dezvolta înțelegerea interculturală, parțial prin dezvoltarea cunoașterii și prin încurajarea dialogului, cât și prin aprecierea diferențelor dintre diferite grupări religioase (Consiliul Europei 2010).

Etosul recomandării

Activitatea Consiliului Europei pe tema educației despre religii și convingeri nereligioase constituie o dimensiune importantă a educației interculturale. Educația interculturală și promovarea dialogului intercultural sunt elemente importante ale unei educații pentru drepturile omului strâns legată de educația pentru cetățenie

democratică. Recomandarea pune accentul pe valorile toleranței și solidarității dobândite prin înțelegerea altora, valori care stau la baza activității educative a Consiliului Europei.

Etosul recomandării este incluziv și democratic. El urmărește să ofere o educație despre religii și convingeri nereligioase diferită de formele de educație religioasă care au ca scop specific să crească copiii și tinerii într-o anumită tradiție religioasă. Totuși, chiar dacă recomandarea este respectată, forma de educație interculturală sugerată poate fi complementară multor forme de educație bazate pe credință și ar putea fi adaptată unor contexte bazate pe credință cu „deschidere spre exterior”.

Recomandarea recunoaște diversitatea și complexitatea la nivel local, regional și internațional și încurajează legăturile între „local” și „global”. Ea pledează de asemenea în favoarea explorării unor aspecte ce țin de religie și identitate și a cultivării unor relații pozitive cu părinții și cu comunitățile religioase, precum și cu organizațiile ce țin de filozofii nereligioase. Prin politicile la nivelul întregii școli și prin curriculumul școlar se urmărește familiarizarea tinerilor cu o pluralitate de perspective și dezbateri într-o atmosferă de toleranță reciprocă.

Răspândire și relevanță

Recomandarea este relevantă atât pentru politicile la nivelul întregii școli cât și pentru studiul la clasă. Ea consideră că contextul ideal pentru învățare este unul în care se asigură un forum sau un spațiu sigur de învățare în care tinerii să se poată implica în dialog și în discuții conduse de profesori care au cunoștințele de specialitate și deprinderile adecvate pentru a facilita aceste interacțiuni. Sunt date ca exemplu metode didactice care sunt „deschise”, „incluzive” și „imparțiale” și care recunosc și respectă fundalurile diferite ale participanților și care susțin drepturile omului.

În recomandare nu se sugerează deloc că fiecare perspectivă religioasă și nereligioasă ar trebui inclusă. Conținutul cunoașterii trebuie să fie selectiv și să se relaționeze, cel puțin în mod parțial, la context. Un aspect cheie este găsirea unor modalități de a ajunge la un echilibru potrivit între aptitudini, atitudini și cunoaștere. Accentul cade pe dezvoltarea competenței, incluzând o cunoaștere atent selecționată cât și deprinderi și atitudini adecvate care facilitează înțelegerea interculturală și inter-religioasă. Scopul recomandării este atât să confere cunoștință cât și să dezvolte sensibilitate, reciprocitate și empatie și să combată prejudecata, intoleranța, bigotismul și rasismul. Recomandarea recunoaște că o astfel de pregătire trebuie să fie susținută de pregătirea de bună calitate a profesorilor, de resurse bogate și variate și de cercetare și evaluare continuă.

Educația interculturală și provocarea diversității religioase și a dialogului în Europa

După cum este indicat mai sus, în loc de a fi un domeniu complet nou de activitate pentru Consiliul Europei, noua activitate cu privire la religie a fost strâns legată de teme educaționale cheie deja explorate, precum educația interculturală, educația pentru cetățenie democratică și educația cu privire la drepturile omului. Această

activitate a fost considerată drept o contribuție semnificativă la educația interculturală, predată fie ca materie separată sau ca o dimensiune a unor subiecte curriculare diferite. Prin urmare, proiectul a fost intitulat „Educația interculturală și provocarea diversității religioase și a dialogului în Europa.” Motivul pentru includerea diversității religioase ca temă a educației interculturale l-a constituit o anumită interpretare a relației dintre religie și cultură, legată de activitatea anterioară a Consiliului Europei în ce privește educația interculturală. Despre acest motiv se va vorbi mai pe larg în cele ce urmează. Pentru moment, este important să menționăm faptul că nu a existat intenția ca religia să fie privită doar ca un aspect al culturii umane și că educația generală despre religii oferită poate fi văzută drept complementară unor forme variate de educație religioasă.

Rezultatele proiectului au inclus o conferință organizată de Consiliul Europei și Norvegia, și un volum cu lucrările conferinței (Consiliul Europei 2004), și un manual de referință pentru școli distribuit la scară largă (Keast 2007). Activitatea întreprinsă în cadrul acestui proiect a dus la o recomandare importantă din partea Comitetului de Miniștri (miniștrii de externe ai tuturor statelor membre care reprezintă guvernele lor respective), care a fost trimisă către toate cele 47 de state membre în 2008. Conținutul recomandării a fost susținut de toți cei 47 de miniștri de externe. Etosul recomandării se potrivește cu scopul Consiliului Europei de a promova conștientizarea și dezvoltarea identității culturale a Europei și a diversității sale. Cu alte cuvinte, recomandarea are menirea de a fi o unealtă utilă părților interesate ale statelor membre în procesul de a revizui aspectele ce țin de religie și educație în școli, în moduri ce țin cont de istoriile și tradițiile lor. Recomandarea nu are menirea de a fi un curriculum stabilit și are scopul de a fi folosită în mod flexibil în diferite contexte pentru a răspunde nevoilor factorilor de decizie și ale educatorilor în fiecare stat.

Deși proiectul din 2002 a fost despre „Diversitate religioasă și dialog în Europa”, în 2008, Comitetul de Miniștri a adoptat punctul de vedere potrivit căruia sfera recomandării ar trebui să fie extinsă ca să includă „convingeri nereligioase” cât și religii. S-a recunoscut faptul că, deși multe persoane aparțin unor tradiții religioase care sunt surse de inspirație și valoare, există mulți alții în societățile europene ale căror valori nu sunt înrădăcinate în religii. Această lărgire reflectă dezbaterile internaționale și de asemenea politicile educaționale în schimbare în câteva țări europene (vedeți capitolul 7).

Schimburi asupra dimensiunii religioase a dialogului intercultural

Aspectele legate de dimensiunea religioasă a educației și a dialogului intercultural și de înțelegerea religiilor și convingerilor nereligioase au fost discutate într-o serie de schimburi organizate anual de Consiliul Europei începând cu anul 2008. Schimbul din 2008, de exemplu, a adus reprezentanți ai religiilor principale prezente în Europa și ai organizațiilor umaniste, împreună cu reprezentanții instituțiilor partenere din Consiliul Europei (ca de exemplu Adunarea Parlamentară a Consiliului Europei, Curtea Europeană a Drepturilor Omului și Comisarul pentru Drepturile Omului) împreună cu reprezentanți dintr-o varietate de organizații non-guvernamentale

internaționale, inclusiv câteva asociate cu marile religii și o serie de alte organizații, inclusiv grupuri care se concentrează pe copii, femei și educație. Acesta a fost primul Schimb al Consiliului Europei care a inclus reprezentanți ai liderilor religioși și alți reprezentanți ai societății civile în Europa pentru a discuta aspectele educaționale legate de schimbarea climatului cu privire la religie în sfera publică. Schimbul din 2009, ținut de asemenea la Strasbourg, a continuat discuția despre predarea despre religii și convingeri nereligioase ca o contribuție la educația pentru cetățenie democratică, drepturile omului și dialog intercultural. Schimbul din 2010 a fost ținut în Ohrid, în fosta Republica Iugoslavă a Macedoniei și a explorat „Rolul mass-mediei în cultivarea dialogului intercultural, a toleranței și înțelegerii reciproce: libertatea de exprimare a mass-mediei și respectul față de diversitatea culturală și religioasă”. Această discuție importantă a fost continuată la întâlnirea din 2011 de la Luxemburg. Schimbul din 2012 a fost ținut în Durrës, Albania și s-a concentrat pe tema „Asumarea responsabilității pentru viitorul de mâine al Europei: rolul tinerilor în dimensiunea religioasă a dialogului intercultural” în timp ce Schimbul din 2013, care a avut loc în Yerevan, Armenia, s-a concentrat pe „Libertatea religioasă în lumea de azi: provocări și garanții”.

Toate aceste întâlniri, ținute în spiritul dialogului intercultural așa cum a fost el reflectat în Documentul Alb al Consiliului Europei din 2008, au adus împreună reprezentanți ai religiilor și denominațiilor religioase cu alți reprezentanți ai grupurilor din societatea civilă, inclusiv câteva ce țin de filozofii nereligioase. Toți au avut oportunitatea să discute activitatea în desfășurare a Consiliului Europei în acest domeniu și chestiunile pe care aceasta le-a ridicat; contribuțiile lor au fost luate în considerare de către aceia care au dus mai departe activitățile Consiliului Europei cu privire la rolul religiilor și convingerilor nereligioase în educația interculturală. Documentul de față este scris de asemenea în spiritul dialogului intercultural care străbate din Documentul Alb din 2008 al Consiliului Europei.

Recomandarea Consiliului Europei

Recomandarea Consiliului Europei cu privire la dimensiunea religiilor și a convingerilor nereligioase în educația interculturală (Consiliul Europei 2008a) a fost publicată în Decembrie 2008, după publicarea *Documentului Alb despre Dialogul Intercultural – Trăind împreună ca egali în demnitate* (Consiliul Europei 2008b), la doar câteva luni după primul Schimb ținut la Consiliul Europei.

Documentul se leagă de câteva recomandări ale Adunării Parlamentare a Consiliului Europei și se fac de asemenea legături cu Documentul Alb despre Dialogul Intercultural, care susține că o înțelegere a diversității culturale ar trebui să includă cunoașterea și înțelegerea principalelor religii și convingeri nereligioase ale lumii și a rolului lor în societate.

Recomandarea este sensibilă la sistemele și practicile educaționale în vigoare în statele membre și se atrage atenția asupra „celor mai bune practici ale statelor membre respective”. Este un text de referință adaptabil, nu un cadru inflexibil. Se arată înțelegere și față de faptul că vor fi necesare diferite abordări pentru tineri de diferite vârste, luând „în considerare vârsta și maturitatea elevilor”.

Indicatoare

În 2011, Consiliul Europei, în parteneriat cu Centrul European Wergerland a stabilit un comitet de experți (Grupul de Implementare Comun) pentru a oferi sfaturi cu privire la folosirea recomandării în statele membre. Rezultatul este *Indicatoare*, care reflectă gândirea comitetului. Recomandarea se concentrează pe educația formală, în special în școli. Totuși, sperăm că documentul este de asemenea de folos ca stimul de reflecție pentru cei implicați în educația non-formală și informală și în predarea extra-curriculară.²

Sperăm că *Indicatoare* poate fi folosit în mod constructiv și de folos în contexte educaționale foarte diferite, inclusiv acelea unde religia, sau o combinație între religie, etică și/sau concepții despre lume nereligioase apar ca materie separată și acelea unde educația despre religii nu apare deloc în curriculum. Sperăm că *Indicatoare* vă va fi util și de ajutor în stimularea discuțiilor și în revizuirea politicii și practicii din țara dumneavoastră. Întregul document, sau capitole individuale despre anumite teme pot fi folosite în discuții ce conduc înspre dezvoltarea politicii, ca unealtă pentru cei ce lucrează în școli, ca ajutor fie pentru pregătirea inițială a profesorilor, fie pentru dezvoltarea profesională continuă a profesorilor și a altora din școli și ca stimul pentru cercetarea avansată la clasă.

-
2. Un exemplu de predare extra-curriculară care include scopul „Să depășească stereotipurile și prejudecățile legate de originea lor etnică, religioasă și culturală” este Modelul Nansen Pentru Educație Integrată (MNEI) în școala primară, folosit pentru un proiect de educație integrată în municipiul Petrovec, lângă Skopje în „fosta Republică Yugoslavă a Macedoniei”. Proiectul include elevi, profesori și părinți din comunitățile etnice macedoniene și albaneze (<http://nmie.org/index.php/en/nmie-in-the-primary-school-koco-racin-ognjanci-petrovec-municipality>, accesat 23 iunie 2014.)

Capitolul 2

Prezentarea *Indicatoarelor* și a temelor cheie

Indicatoare este un ajutor pentru a analiza aspectele legate de predarea despre religii și concepții despre lume nereligioase în diferite contexte naționale, aspecte propuse de recomandare. Documentul se numește *Indicatoare* pentru a sublinia natura sa flexibilă. Este o unealtă de folosit de către educatori și alte părți implicate din statele membre, care își dezvoltă propriile lor politici și abordări cu privire la predarea și învățarea despre religii și credințe în propriile lor contexte, însă ținând cont de principiile, valorile și ideile exprimate în recomandare.

Religie, cultură și educație interculturală

În timpul discuțiilor despre recomandare la întâlniri și conferințe, s-a pus întrebarea dacă ea reduce religia, în toată complexitatea sa, la cultura umană. Nu aceasta a fost intenția recomandării. Prin încadrarea religiei ca fenomen cultural, Consiliul Europei a făcut legătura între „înțelegerea religiilor și credințelor” și activitatea sa cu privire la înțelegerea altor aspecte ale culturii proprii și ale culturii altora. Discuțiile între cei care au redactat recomandarea și în Consiliul Europei arată că aceasta nu are scopul de a prezenta religia doar ca o expresie culturală umană (pentru credincioși religia este în mod clar mult mai mult), ci mai degrabă de a găsi modalități de a-i ajuta pe elevi, indiferent de mediul din care provin, să înțeleagă, pe cât posibil, limbajul, credințele și afirmațiile celor care dețin perspective religioase sau poziții nereligioase în societate. Cu alte cuvinte, cu privire la religii în mod specific, intenția este de a utiliza metode care să îl ajute pe elev să înțeleagă limbajul religios din perspectiva unui adept. Aceasta necesită imaginație și empatie, însă este diferită din punct de vedere logic de inițiere sau creștere într-o perspectivă religioasă anumită.

Cât privește religiile, nu este suficient să se predea despre istoria religiilor sau despre manifestările exterioare ale religiilor. Religia nu se limitează la practici, artefacte sau clădiri. Este de asemenea necesar să se încerce înțelegerea sensului limbajului religios așa cum este folosit de către credincioșii religioși, inclusiv expresii ale credințelor, valorilor și emoțiilor lor. O astfel de înțelegere necesită cunoaștere, însă necesită și anumite atitudini și aptitudini care duc la conștientizare de sine și la conștientizarea și înțelegerea credințelor și valorilor altora, precum și a valorilor care afirmă demnitatea umană.

Activitatea Consiliului Europei în domeniul competenței interculturale este foarte relevantă pentru dezvoltarea unei asemenea înțelegeri și conștientizări. Totuși, există surse complementare în domeniul educației religioase și a dialogului inter-confesional care pot fi folosite pentru dezvoltarea competenței de înțelegere a credințelor și valorilor altora. O prioritate cheie este identificarea elementelor care contribuie la o competență a elevilor de înțelegere a perspectivei religioase a unei alte persoane și de a examina modul în care poate fi dezvoltată o astfel de competență. În primul rând, însă, este necesar să facem o distincție între diferite moduri de înțelegere cu privire la religii.

Înțelegerea religiilor și înțelegerea religioasă

Unii autori au făcut o distincție între „înțelegerea religiei(iilor)” și „înțelegerea religioasă” (de exemplu, Cox 1983). Unii adepți religioși susțin că înțelegerea se poate dobândi doar prin inițierea într-un mod de viață religios. Din această perspectivă, „înțelegerea” poate fi dobândită doar printr-o creștere religioasă, care presupune o implicare directă în practica și învățătura religioasă. Această formă de educație religioasă (pe care am putea-o numi dezvoltarea „înțelegerii religioase”, o modalitate distinct religioasă de înțelegere) ar fi potrivită pentru tinerii din familii de credincioși aparținând unei tradiții religioase anume. Însă ea nu ar fi potrivită ca parte a educației publice oferită tuturor elevilor care provin dintr-o varietate largă de medii, inclusiv din perspective religioase și nereligioase diferite.

Domeniul academic al studiului religiilor adoptă perspectiva că un oarecare grad de înțelegere (înțelegerea religiilor) este disponibil pentru toți, indiferent de angajamentul religios, argumentând că există unelte din numeroase discipline academice diferite care le pot permite elevilor să dezvolte o înțelegere a religiilor și a perspectivelor persoanelor religioase. Aceste domenii includ, de pildă, istoria, arta, teatrul, studiile literare și textuale, etnografia, psihologia și studiile (inter)culturale. Tehnicile necesare presupun nu doar acumularea unei cunoașteri, ci și dezvoltarea unor aptitudini și cultivarea unor atitudini adecvate variate. Astfel de tehnici nu sunt folosite doar pentru înțelegerea limbajului și experienței altora, ci și în dezvoltarea conștientizării de sine de către elevi cu privire la presupuzițiile și valorile lor curente.

Este important, din punct de vedere metodologic, să nu se facă o distincție prea fermă între tehnicile folosite de către credincioșii religioși/ specialiști în dezvoltarea „înțelegerii religioase” și de către „nepRACTICANȚI” în încercarea de a „înțelege religiile”. De exemplu, amândouă domeniile, cel al teologiei și cel al a studiilor religioase, se bazează pe tehnici și dispoziții similare, ca de exemplu atitudini, îndemănări și cunoștințe asociate cu procesul de „dialog”.

În plus, dezvoltarea unei înțelegeri a unei perspective religioase necesită întâlnirea și interacțiunea cu credincioșii religioși și/sau cu textele, povestirile, practicile, doctrinele lor, etc. Mai mult decât atât, orele pluraliste în școlile finanțate public tind să includă tineri din medii atât religioase cât și nereligioase. Pentru unii, dezvoltarea unei înțelegeri a unei perspective religioase diferite poate ridica întrebări religioase sau teologice. Astfel, pentru unii elevi, dezvoltarea unei înțelegeri a religiilor poate, într-o anumită măsură, să dezvolte „înțelegerea religioasă”.

Convingeri nereligioase

Recomandarea include atât înțelegerea convingerilor nereligioase cât și înțelegerea religiilor. Totuși, convingerile nereligioase nu sunt definite și relația lor cu religiile nu este discutată în recomandare. Capitolul 7 se va ocupa în mod specific de aspectele ce țin de integrarea studiilor convingerilor nereligioase în studiile religioase și va discuta concepte legate precum „atitudine de viață” și „concepție despre lume”.

Diseminarea recomandării

Recomandarea a fost publicată în luna decembrie a anului 2008 și transmisă tuturor statelor membre. În 2011, pentru a încuraja discuțiile și folosirea activă a recomandării de către părțile interesate, Grupul de Implementare Comun (GIC) a primit sarcina de a produce un document care să le permită utilizatorilor să interacționeze cu recomandarea în contextele lor naționale sau regionale. *Indicatoare* rezultă din munca lor.

Pentru a le fi de ajutor, GIC a hotărât:

- ▶ să efectueze un sondaj de opinie prin chestionar trimis membrilor Comitetului Educațional al Consiliului Europei;
- ▶ să se consulte cu potențiale părți interesate în cadrul unor conferințe și întâlniri ținute în diferite locuri în Europa;
- ▶ să ia în considerare cercetarea europeană și internațională recentă relevantă pentru predarea și învățarea despre religii și convingeri nereligioase.

Chestionarul

Una dintre primele sarcini ale Grupului de Implementare Comun a fost să creeze un chestionar online, distribuit la finele anului 2011 Comitetului Educațional al Consiliului Europei, care include reprezentanți ai tuturor statelor membre. Un scop cheie a fost identificarea aspectelor ce au apărut prin aplicarea ideilor din recomandare în contextele naționale anumite. Rata răspunsurilor a fost ridicată și a existat o susținere covârșitoare în favoarea mai multor discuții despre recomandare.¹ Câteva dintre răspunsuri au indicat o oarecare dificultate în a scrie din contextul național, deoarece politica educațională a fost lăsată la latitudinea autorităților regionale. Totuși, anumite puncte generale importante au reieșit din toate răspunsurile care au fost analizate de către comitetul de experți.

A fost clar din răspunsuri că a existat o oarecare confuzie datorată unor diferite nuanțe ale sensului unor termeni ca „educație religioasă” și „convingeri nereligioase” în diferite țări și uneori chiar în aceeași țară. Acest aspect include discuția despre relația dintre educația religioasă văzută ca mijloc de adâncire a înțelegerii religiei(iilor) de către tineri, indiferent de contextul lor și educația religioasă înțeleasă ca inițierea tinerii într-un mod de viață religios anumit.

1. Datele au fost analizate de dr. Mandy Robbins (Robbins 2012).

Calitatea predării a fost o chestiune la care s-a făcut adesea referință, fiind un aspect cu implicații pentru dezvoltarea pedagogiei și didacticii precum și pentru instruirea profesorilor. A existat o preocupare generală în ce privește modul în care definim și integrăm sau ne raportăm la convingerile nereligioase alături de religii sau chiar (în câteva cazuri) dacă se cuvine să se vorbească despre această temă alături de religie.

O altă preocupare exprimată adesea a vizat reprezentarea mediatică a religiilor (prin televiziune, internet și manualele școlare, de exemplu) și cum să se răspundă critic la acestea în sala de clasă. În plus, unii respondenți au făcut referință la aspecte legate de drepturile omului precum și la libertatea de exprimare și drepturile elevilor minoritari (inclusiv dreptul de a purta simboluri religioase).

S-a remarcat de asemenea faptul că recomandarea ar trebui văzută nu numai ca având relevanță în sala de clasă, ci și în politicile la nivel de școală în ce privește diversitatea (contribuția la educația culturală) și contactul cu comunitatea locală și extinsă, contribuind la educația pentru cetățenie democratică și la contactul cu alte școli. Recomandarea a fost văzută ca fiind relevantă pentru etosul școlilor și nu doar pentru subiectele din curriculum.

Alte răspunsuri din partea părților interesate

Alte răspunsuri au fost oferite de diferite părți interesate în timpul prezentărilor din cadrul conferințelor și întâlnirilor din diferite țări europene între 2011 și 2013. Multe dintre aceste întrebări au dat naștere la răspunsuri ecou la chestionar, iar unele amplifică punctele care au fost făcute în recomandare. De exemplu, s-a specificat faptul că recomandarea trebuie folosită în mod flexibil în unele contexte diferite, de exemplu în țări care au istorii diferite în ce privește religia și statul. În mod similar, în anumite contexte naționale și religioase diferite s-a pus problema selecției cunoașterii și găsirea unor principii potrivite pentru aceasta, precum și echilibrarea cunoașterii, a aptitudinilor și a atitudinilor.

Un punct cheie discutat în cadrul întâlnirilor într-o serie de țări privește interesele complementare ale educației interculturale și formele variate ale educației bazate pe credință. Mulți profesori care lucrează în contexte de credință au exprimat un puternic interes în ce privește abordarea chestiunilor privitoare la diversitatea religioasă (și nereligioasă) folosind abordări care se potrivesc cu recomandarea Consiliului Europei, având menirea să dezvolte o înțelegere reciprocă și să promoveze o cultură a dialogului și a conviețuirii împreună în pace în societate.

Cercetare

Indicatoare are menirea de a fi un document folositor din punct de vedere practic. Prin urmare, el a fost scris în special pentru factorii de decizie, școli și cei care îi pregătesc pe profesori. De vreme ce unele cercetări europene și internaționale pe această temă sunt foarte relevante pentru dezvoltarea politicii, a practicii și a pregătirii profesorilor, se vor menționa câteva în textul care urmează. Rezultatele relevante ale cercetării vor fi rezumate și legate de nevoile utilizatorilor.

Exemple ilustrative de practici, politici și cercetare

Unele state membre sau state cu statut de observator au dezvoltat deja politici, iar unii specialiști și cei care îi pregătesc pe profesori au dezvoltat idei și abordări compatibile cu varii aspecte ale recomandării în propriile lor sisteme educative. Se vor oferi scurte rezumate ale câtorva dintre ele, inclusiv câteva exemple specifice de practică și cercetare ca scurte exemple ilustrative. Acestea nu au menirea de a fi șabloane pentru alte state, ci sunt oferite ca ilustrații ale modului în care factorii de decizie, profesorii, elevii, și cei care îi pregătesc pe profesori și cercetătorii încearcă, în contextul lor național sau regional, să abordeze chestiuni similare celor cu care se confruntă utilizatorii recomandării Consiliului Europei.

Structura și conținutul *Indicatoarelor*

Pornind de la chestionar și alte consultații, s-a identificat o altă serie de probleme cheie de explorat. Aceste aspecte, împreună cu textul recomandării, au sugerat temele care urmează să fie parcurse în *Indicatoare* din capitolul 3 până la capitolul 9. Fiecare dintre aspecte (cuprinse mai jos) constituie un domeniu de dezbatere, iar diferite părți interesate pot ajunge la concluzii diferite, în special dacă se lucrează în diferite situații naționale. În plus, unele chestiuni necesită cercetare mai departe. Scopul este de a fi de folos factorilor de decizie, școlilor (inclusiv profesorilor și conducerii școlii) și celor ce îi pregătesc pe profesori să interpreteze și să folosească recomandarea în propriile lor contexte. Aspectele cheie identificate, discutate în capitole individuale sunt:

- ▶ **Terminologia** (Capitolul 3): se va oferi o discuție a termenilor diferiți și sensurilor diferite în contexte anumite pentru a reduce neînțelegerile și pentru a-i ajuta pe utilizatori să stabilească un vocabular clar și hotărât pentru domeniul general al educației despre religii și convingeri nereligioase.
- ▶ **Competență și didactică** (Capitolul 4): se acordă atenție dezvoltării competenței (cunoștințe, aptitudini și atitudini potrivite) pentru dezvoltarea înțelegerii religiilor și a convingerilor nereligioase selectate. Exemple de abordări didactice ce pot fi folosite de profesori și cei care îi pregătesc pe profesori să dezvolte competențe în acest domeniu sunt oferite ca ilustrație.
- ▶ **Sala de clasă ca „spațiu sigur” pentru dialogul între elevi în cadrul școlii** (Capitolul 5): sunt luate în considerare câteva chestiuni, inclusiv regulile de bază ale dialogului și rolul profesorului ca facilitator și moderator al dialogului. Sunt subliniate rezultate din cercetări recente despre sala de clasă ca spațiu sigur, relevant pentru factorii de decizie, școli și cei ce îi pregătesc pe profesori.
- ▶ **Analizarea modurilor în care sunt prezentate religiile în mass-media, internet și manualele școlare** (Capitolul 6): se acordă atenție „diversității interne” a religiilor și ajutorii profesorilor ca să își dezvolte sensibilitatea față de tineri din diferite medii în clasele lor. Cât privește cercetările recente, se acordă o atenție deosebită modurilor în care profesorii și elevii ar putea analiza reprezentările religiilor în mass-media.
- ▶ **Aspecte legate de clasificarea, descrierea și încorporarea „convingerilor nereligioase”** (Capitolul 7) în acest domeniu sunt identificate, discutate și ilustrate prin exemple din discuții, cercetări și politici recente.

- ▶ **Aspecte și dezbateri cu privire la drepturile omului** (Capitolul 8) în legătură cu predarea despre religii și convingeri nereligioase sunt analizate.
- ▶ **Orientarea cu privire la dezvoltarea politicii și a practicii de legare a școlilor de comunitățile locale și de organizații**, și dezvoltarea contactelor locale, naționale și internaționale cu alte școli sunt conferite (Capitolul 9). Se prezintă exemple de bune practici, inclusiv rezultatele studiilor de cercetare.
- ▶ **Promovarea altor discuții și acțiuni** (Capitolul 10): în ultimul rând, sunt sugerate unele idei pentru promovarea discuțiilor la nivel național și regional, precum și mecanisme de a oferi feedback către Consiliul Europei și Centrul European Wergerland.

Concluzie

Se speră că *Indicatoare* va stimula și va contribui la o discuție constructivă a recomandării Consiliului Europei, stimulând dezbateri despre procesul de decizie, practica la clasă, legăturile cu comunitatea și pregătirea profesorilor în diferite părți ale Europei, și poate dincolo. Întregul document sau capitolele individuale despre teme specifice pot fi folosite ca bază pentru discuție și pregătire.

Recomandarea construiește pe activitatea anterioară a Consiliului Europei în domeniul intercultural, și se leagă de activitatea sa cu privire la educația despre drepturile omului și educația pentru cetățenie democratică. Prin prezentarea domeniului de studiu ca o ramură a educației interculturale, scopul este promovarea înțelegerii limbajului și practicilor credincioșilor religioși. Sunt incluse și „convingeri nereligioase”, și vor fi discutate aspecte legate de integrarea acestora împreună cu religia. Se face o distincție între „înțelegerea religiilor” și „înțelegerea religioasă”. Se consideră că educația în școli despre dimensiunea religiilor și convingerilor nereligioase în educația interculturală poate, în principiu, să contribuie la ambele.

Dezvoltarea competenței profesorilor și a elevilor în acest domeniu este de importanță deosebită și include identificarea cunoașterii, a aptitudinilor și atitudinilor adecvate și a metodelor didactice eficiente pentru a dezvolta această competență. Nu se intenționează discutarea tuturor aspectelor acestei cunoașteri. Cei ce folosesc recomandarea vor trebui să selecteze un echilibru potrivit de material de studiu pentru contextul lor specific și pentru vârsta și aptitudinea elevilor.

Forma și conținutul *Indicatoarelor* au fost informate prin consultare – cu diferiți reprezentanți naționali ai Comitetului Educațional al Consiliului Europei prin intermediul unui chestionar, cu un număr de părți interesate și experți prin intermediul unor conferințe și întâlniri în diferite țări europene, și cu cercetători cu privire la educația despre religii și credințe în școli în Europa.

Capitolul 3

Terminologie asociată predării despre religii și credințe

Chestionarul, consultările în timpul prezentărilor din cadrul conferințelor și o trecere în revistă a cercetării recente și relevante, toate au arătat că ambiguitatea unor termeni tehnici poate fi o sursă de neînțelegeri și conflicte. Este foarte important să existe claritate în folosirea terminologiei.

Terminologia în literatura profesională și academică

Terminologia educațională își are propriile probleme de traducere. De exemplu, în țările nordice, cuvântul „pedagogie” (*pedagogikk*) este folosit ca termen general pentru „educație”, cuprinzând teorii ale socializării și învățării într-un sens mai larg decât predare sau școlarizare. „Didactica” (*didaktikk*) este parte a disciplinei pedagogice care se ocupă specific de predare. Totuși „educație” (*educazione*) în italiană are un înțeles mai restrâns, fiind practica de a educa și rezultatele ei, în timp ce „pedagogie” (*pedagogia*) desemnează teoria educațională. În limba engleză, „educație” poate fi folosit pentru teorie sau pentru practică, iar pedagogia este adesea folosită ca să se refere la metodele sau abordările de predare. Aceasta duce la confuzie fiindcă, ceea ce este denumit în Marea Britanie ca pedagogie (ca în Grimmitt 2000, de exemplu) se numește de obicei didactică (sau echivalentul) în alte limbi europene. În contextul german, termenul *Bildung* include nu numai cunoaștere și înțelegere, ci și consecințele învățării pentru dezvoltarea personală.

Domeniul religiilor și credințelor este în mod special un teren minat în ce privește terminologia. Termeni cheie precum „religie”, „religii”, „religios”, „diversitate religioasă”, „dimensiunea religiilor”, „dimensiunea religioasă”, „credință”, „nereligios”, „teist”, „ateist”, „agnostic”, „secular”, „secularitate”, „secularism”, „crez”, „convingere”, „spiritualitate”, „concepție despre lume”, „atitudine de viață”, „educație multiculturală”, „educație interculturală”, „dialog intercultural”, „alfabetizare religioasă”, etc. au diferite înțelesuri și asocieri în limbi și contexte diferite. Uneori aceste contexte se leagă de situații naționale specifice. Alteori contextele se leagă mai mult de perspective specifice în cadrul unor diferite națiuni. De exemplu, unele pot obiecta la distincția dintre „religios” și „spiritual”. Altele pot vedea tradiții precum taoismul, confucianismul sau unele forme ale budismului drept concepte despre lume nereligioase, în timp ce alții le-ar încadra în categoria de religii sau mișcări spirituale.

Expresia „diversitate religioasă” este de asemenea ambiguă, și este folosită în diferite feluri. Se poate referi la diversitatea internă a unei religii anume, sau la varietatea relațiilor pe care indivizii le pot stabili cu o tradiție religioasă moștenită, sau cu câteva religii bine practicate (cel mai probabil într-o varietate de moduri) în același spațiu (Akkari 2012).

În unele limbi, ca engleza, termenul „credință” poate fi folosit ca sinonim pentru „religie”. Totuși, sfera de sens pentru fiecare termen nu se potrivește exact, și unii autori preferă să folosească „tradiție de credință” sau „tradiție religioasă” în loc de „credință” sau „religie”, în încercarea de a sugera ceva mai puțin limitat și reificat (Akkari 2012). Limba germană face o distincție clară între *Glaube* (credință) care se referă la perspectiva individuală și *Religion* (religie), care se referă la o perspectivă mai instituționalizată.

„Secular” poate fi folosit ca o idee opusă „religiosului”, ca în expresia „diversitate religioasă și seculară”. În contextul rus, de exemplu, cuvântul „secular” tinde să fie asociat cu ateismul și lipsa religiei. Totuși, în multe contexte, cuvântul „secular” este folosit într-un sens neteologic, însemnând un stil de guvernare, mai degrabă decât o poziție ateistă. În acest sens, există o distincție importantă între „secular” și „secularist”. Un sistem de educație secular poate susține o formă de educație religioasă care permite libertatea de religie sau credință. Aceasta este total diferită față de agenda secularistă, care încearcă să suprimă studiul religiei sau să interpreteze religia într-un mod complet reducționist. În plus, uzanțele descriptive ale termenilor (secularitate, pluralitate, modernitate/ post-modernitate, etc.) trebuie să fie clar diferențiate de uzanțele normative (secularism, pluralism, modernism/-postmodernism) (Skeie 1995, 2002).

Abdeljalil Akkari (2012) subliniază problemele legate de traducerea termenului francez *laïcité*. În arabă, el este tradus într-o multitudine de moduri, precum *madani* (civil, locuitor la oraș și urban) sau *aalmania*, având rădăcinile în termenul „lume” iar conceptul în general are conotații negative, asociate cu ateism sau sentiment antireligios. Încercarea de a fi neutru și de a evita confuzia terminologică l-a făcut pe Régis Debray să propună termenul *fait religieux* („fapt religios”) (Debray 2002). Totuși, când este tradus în engleză, de exemplu, până și acest termen este plin de ambiguități. Înseamnă oare pur și simplu „informație despre religii” sau sugerează oare o dezvoltare a înțelegerii limbajului religios?

Termenul „credință” este folosit în codurile drepturilor omului (ca în fraza „libertatea de religie sau credință”) ca să se refere la concepții despre lume sau filozofii care nu sunt religioase prin natura lor (ca de exemplu umanismul secular), însă în alte contexte „credință” se referă la credința religioasă. Aceste câteva ambiguități pot duce la neînțelegeri și interpretări greșite ale sensului textelor oficiale sau academice. Problema integrării studiilor convingerilor sau credințelor nereligioase în studiile religiei sau religiilor, precum și aspecte legate de terminologia acestui domeniu sunt discutate în capitolul 7. Pentru moment, este important să menționăm existența unei dezbateri continue despre terminologia „nereligioasă”. „Nereligios” a fost propus ca un termen larg, cu „ateism”, „secularism” etc. folosit mai specific în acest domeniu general (Lee 2012).

Cât privește studiul religiei(iilor) în școli, terminologia subiectului, așa cum este folosită pe plan internațional, cauzează multă confuzie. Ceea ce în Statele Unite și în Republica Irlanda, de exemplu, este numit de obicei „educație religioasă” în Anglia este adesea numit „creștere religioasă” sau „instruire religioasă”.

Ceea ce în Anglia se numește „educație religioasă”, privită în general ca un studiu imparțial în școlile finanțate de stat, se numește „educație cu privire la religie” în Statele Unite sau Africa de Sud. În Franța, unde în educația publică există încă o oarecare nesiguranță cu privire la locul studiilor religiei, termenul *le fait religieux* a fost folosit ca să indice materialul „despre religii” predat prin alte materii mai degrabă decât să apară ca un subiect de studiu separat. *Le fait religieux* a fost adesea tradus în engleză ca „educație despre fapte religioase” însă, potrivit unei surse a Consiliului Europei, expresia ar putea fi redată, în funcție de context, ca „religie și credințe”, „religii și credințe” (amândouă plural) și „religii și sisteme de credință” (adică sisteme de credințe care nu sunt bazate pe credință) (Consiliul Europei 2009).

Ce sunt religiile?

Discuția de mai sus pune întrebarea: „ce sunt religiile?” În domeniul studiului religiilor, ambele categorii de „religie” și „religii” sunt intens dezbătute. Pe de-o parte, religiile sunt privite drept clar de definit și ca fiind fenomene separate care au propriile afirmații despre adevăr (e.g. Wright 2008). Pe de altă parte, religia și religiile sunt „deconstruite” și privite doar ca simple elemente ale culturii (ex. Fitzgerald 2000). O poziție de mijloc privește religiile ca fiind clar de identificat, dar fiecare având un grad de diversitate internă și hotare disputate, și legate de alte religii prin „asemănare de familie” (Flood 1999; Jackson 1997, 2008). Din această perspectivă, „religiile” sunt expresii deschise ale culturii, însă ele nu sunt reduse la cultura umană. Ele au o referință transcendentă (adesea însă nu întotdeauna teistă), se concentrează pe aspecte existențiale și recunosc influența contemporană puternică a globalizării și a localizării, inclusiv mișcări înspre perspective individualiste pe de-o parte și perspective autoritare pe de altă parte (ex. fundamentalisme).

Spiritualitatea și spiritualul

O altă complicație apare când se folosesc termeni precum „educație spirituală” sau „educație despre spiritualitate”. Astfel de termeni pot fi folosiți în legătură cu înțelegerile convenționale ale religiei și religiilor, și expresii precum „spiritualitate creștină” sau „spiritualitate budistă” ar putea fi folosite. Unii autori consideră că spiritualitatea este necesară pentru religie, însă religia nu este necesară pentru spiritualitate (Fry et al. 2005). Pentru alții, spiritualitatea este asociată cu experiența personală a transcendentului, în timp ce „religiozitatea” este identificată cu instituțiile religioase, și teologia, și ritualurile prescrise (Zinnbauer et al. 1997). Adesea, „spiritualitate” este folosit într-un sens postmodern ca referință pentru înțelegeri neconvenționale ale religiilor (de exemplu, o perspectivă filozofică umanistă, combinată cu o etică ancorată în creștinism), pentru sinteze ale ideilor și valorilor dintr-o serie de tradiții religioase, sau pentru forme de spiritualitate „nereligioase” care nu fac referință directă la religii.

Interpretare de viață: *livsåskådning*

Unii autori, în special din Europa de nord, fac o legătură între „religie” și concepte seculare despre lume, folosind termeni cu prefixul „viață”: întrebări de viață, orientare

de viață, filozofie de viață, interpretare de viață și atitudine de viață. Există o tradiție scandinavă distinctă de cercetare care a început cu folosirea termenului *livsåskådning* de către Anders Jeffner (Jeffner 1981), care are o mare influență în țările nordice din anul 1970 prin varii studii teoretice și empirice (vedeți capitolul 7).

Alfabetizarea religioasă

Termenul „alfabetizare religioasă” este folosit în documente în cel puțin trei moduri destul de diferite, legate de:

- ▶ Învățarea despre religii, inclusiv dezvoltarea unei înțelegeri a uzanțelor religioase ale limbajului într-un mod deschis și imparțial (Moore 2007);
- ▶ Studiarea religiilor și emiterea de judecăți despre ele folosind o perspectivă specifică de cunoaștere și adevăr (Wright 2012);
- ▶ Învățarea religioasă (Felderhof 2012).

În contextul de față, prima uzanță este cea mai apropiată și mai relevantă pentru genul de studiu al religiilor și credințelor avut în vedere în această recomandare în legătură cu educația în școlile incluzive, finanțate public.

Terminologie cu privire la „înțelegere”

În capitolul anterior s-a făcut o distincție folositoare între „înțelegerea religiei(iilor)” și „înțelegerea religioasă” (Cox 1983). „Înțelegerea religiilor” este o capacitate pe care posibil toți cetățenii o împărtășesc în grade diferite, în timp ce „înțelegerea religioasă” este capacitatea care poate fi dezvoltată de credincioși și practicanți. Aceste capacități sunt legate între ele. De exemplu, înțelegerea unei religii care este diferită de religia proprie poate contribui la propria înțelegere religioasă. În mod similar, o înțelegere religioasă a unei persoane dintr-o tradiție anume ar putea fi de ajutor în înțelegerea unei perspective religioase diferite. Totuși a fi credincios și practicant nu este o condiție necesară pentru dezvoltarea unei înțelegeri a religiilor.

Educația multiculturală și interculturală

Atât termenul de „educație multiculturală” cât și cel de „educație interculturală” au fost folosiți într-o varietate de moduri, și uneori au fost folosiți ca sinonime. În timp ce termenul „multicultural” a fost folosit de unii autori – în antropologie culturală, de exemplu – într-un mod foarte flexibil și non-esențialist (ex. Goodenough 1976), unele perspective timpurii asupra educației multiculturale au reprezentat religiile și culturile ca entități încătușate (discutat în Jackson 1997, 2004, 2011a). În educația multiculturală, cultura a fost adesea prezentată ca un sistem închis, cu o înțelegere fixă și inflexibilă a etnicității. O astfel de educație multiculturală a evitat să acorde atenție ierarhiilor de putere din sânul diferitelor grupuri culturale și a neglijat de asemenea dezbaterile academice despre natura culturii. Respingând astfel de perspective închise asupra culturilor, unii autori au folosit termeni precum „multiculturalism critic” (May 1999:33) sau „reflexiv” (Rattansi 1999:77) pentru a indica abordările care sunt critice față de viziunile esențialiste ale culturii și care recunosc diversitatea internă și rolul

relațiilor de putere în formarea culturii. Această înțelegere este sprijinită de dovezi empirice care arată multiculturalismul ca fiind rezultatul negocierilor colective și al luptelor pentru putere continue între diferențele culturale, etnice și rasiale (ex. Baumann, 1996, 1999).

În ciuda unor uzanțe mai critice și mai nuanțate ale termenului „multiculturalism”, termenul este încă folosit – din ce în ce mai mult în context politic – într-un mod negativ care continuă să sugereze ideea unor culturi de sine stătătoare separate care există una lângă alta într-o societate. În discursul politic, „multiculturalismul” este adesea identificat cu politicile care perpetuează această idee (Vertovec și Wessendorf 2010). Parțial ca reacție la această dezbatere continuă despre multiculturalism, termenul „intercultural” a câștigat teren și este folosit în discuțiile și publicațiile Consiliului Europei (Barrett 2013). Punctul cheie este că abordările studiului religiilor și al convingerilor nereligioase propuse în recomandarea Consiliului Europei rezonează cu ideile din educația interculturală care acordă atenție deosebită unei analize sofisticate a culturii și religiei, și complexității creării unei culturi în viețile indivizilor, inclusiv ale elevilor. Această interpretare nuanțată are nevoie de asemenea să primească numele de „diversitate.”

Concluzie

Această discuție sugerează nevoia de claritate în folosirea terminologiei de către factorii de decizie, școli și cei care îi pregătesc pe profesori, și claritate în formularea scopurilor și a obiectivelor. După cum spune Abdeljalil Akkari:

Tranziția de la o limbă la alta nu numai că este dificilă în cazul multor termeni, ci și conotațiile istorice și politice diferă, în funcție de contextul național. Această confuzie terminologică nu duce la introducerea unei predări despre diversitatea religioasă la clasă și în curricula școlii. Este nevoie de un efort special pentru a se determina termenii comuni și pentru a analiza cum sunt percepți diferiți termeni de către părțile interesate în contextul școlar. (Akkari 2012)

Astfel, cât privește sfaturile practice, se recomandă ca factorii de decizie, școlile și cei care îi pregătesc pe profesori să:

- ▶ explice sensul unor termeni cheie folosiți în documentație precum documente de politici și programe. În unele documente ar putea fi folositor să se includă un glosar în care sunt definiți termenii-cheie;
- ▶ distingă clar între înțelesurile descriptive și normative când folosesc anumiți termeni. De exemplu, mulți autori folosesc termeni precum secularitate, pluralitate, modernitate și postmodernitate într-un sens pur descriptiv, în timp ce echivalentul lor – secularism, pluralism, modernism și postmodernism – sunt folosiți ca termeni normativi;
- ▶ prezinte un motiv clar pentru studiul religiilor și concepțiilor nereligioase despre lume, explicând scopurile generale și obiectivele specifice potrivite;
- ▶ consulte părțile interesate cheie în procesul de dezvoltare a documentelor de politici și de programă și să caute să cadă de acord cu privire la folosirea unor anumiți termeni;
- ▶ să încurajeze elevii să exploreze diferite înțelesuri ale termenilor tehnici.

Capitolul 4

Competență și didactică pentru înțelegerea religiilor

Introducere

Chestionarul a indicat o îngrijorare cu privire la aspectele interconectate ale dezvoltării competenței elevilor și profesorilor cu privire la înțelegerea religiilor și la îmbunătățirea calității de predare. Acest capitol se ocupă de dezvoltarea competenței interculturale a profesorilor și elevilor, cu referință la discuții pe această temă la vremea scrierii de către experții din Consiliul Europei. Această discuție este legată de abordările didactice dezvoltate pentru a promova înțelegerea religiilor. Capitolul prezintă două abordări didactice ilustrative pentru studierea religiilor la nivel școlar, la care se face referință în recomandare și care sunt compatibile cu perspectiva competenței interculturale prezentate mai jos. Ambele abordări pot fi adaptate unor situații și nevoi particulare și pot fi îmbinate cu alte abordări. Alte abordări didactice sunt prezentate în Grimmitt (2000) și Keast (2007); în plus, o abordare contextuală dezvoltată în Norvegia care se înscrie în educația interculturală este demnă de atenție (Leganger-Krogstad 2011).

Integrarea studiului convingerilor nereligioase în studiul religiilor este discutat specific în capitolul 7, care include scurte sugestii despre cum anume abordările didactice ilustrative prezentate mai jos ar putea fi adaptate în mod potrivit. Se face referință și în capitolul 7 la chestiuni legate de nevoile de pregătire a profesorilor pentru a-i pregăti să predea o combinație de perspective religioase și nereligioase.

Scopul sau țelul fundamental al dimensiunii religioase a educației interculturale este dezvoltarea unei înțelegeri a religiilor. O astfel de înțelegere este dezvoltată prin dobândirea unei competențe, care include cunoaștere selectată, prin dezvoltarea și aplicarea unor aptitudini relevante și prin cultivarea unor atitudini potrivite, pe fondul susținerii unor valori, inclusiv toleranță, respectând dreptul altora de a deține o perspectivă religioasă sau nereligioasă, demnitate umană și spirit civic.

Aici se consideră că un grad de înțelegere a religiilor, inclusiv a perspectivelor credincioșilor/ practicantilor este, în principiu, posibil pentru fiecare și se bazează pe o discuție continuă din Consiliul Europei cu privire la competența interculturală. După cum s-a indicat anterior, în cazul credincioșilor religioși, competența în „înțelegerea religioasă” poate fi adesea complementară sau poate contribui la competență în „înțelegerea religiilor”.

Competența interculturală a elevilor și înțelegerea religiilor

Recomandarea este clară în ce privește termenii generali despre aspectele competenței ce urmează să fie dezvoltată între elevii care studiază convingerile religioase și nereligioase. Competența ar trebui dezvoltată prin:

- ▶ dezvoltarea unei atitudini tolerante și respectuoase pentru dreptul de a avea o credință oarecare, atitudini bazate pe recunoașterea demnității inerente și a libertăților fundamentale ale fiecărei ființe umane;
- ▶ cultivarea unei sensibilități față de diversitatea religiilor și a convingerilor nereligioase ca element care contribuie la bogăția Europei;
- ▶ asigurarea că predarea despre diversitatea religiilor și a convingerilor nereligioase este consecventă cu scopurile educației pentru cetățenia democratică, pentru drepturile omului și respect pentru demnitatea tuturor indivizilor;
- ▶ promovarea comunicării și a dialogului între oameni din contexte culturale, religioase și nereligioase diferite;
- ▶ promovarea spiritului civic și a moderației în exprimarea identității proprii;
- ▶ oferirea oportunităților de creare a unui spațiu pentru dialog intercultural pentru prevenirea diviziunilor religioase sau culturale;
- ▶ promovarea cunoașterii diferitelor aspecte (simboluri, practici, etc.) ale diversității religioase;
- ▶ adresarea chestiunilor delicate sau controversate care se pot ivi din diversitatea religiilor și a convingerilor nereligioase;
- ▶ dezvoltarea aptitudinilor de evaluare și reflecție critică cu privire la înțelegerea perspectivelor și modurilor de viață ale diferitelor religii și convingeri nereligioase;
- ▶ combaterea prejudecăților și stereotipurilor față de diferențele care constituie bariere în calea dialogului intercultural, și educarea în spiritul respectului pentru demnitatea egală a tuturor indivizilor.
- ▶ cultivarea unei abilități de a analiza și interpreta în mod imparțial numeroși itemi de informație cu privire la diversitatea religiilor și a convingerilor nereligioase, fără prejudecăți față de nevoia de a respecta convingerile religioase și nereligioase ale elevilor și fără prejudecăți față de educația religioasă acordată în afara sferei educației publice (Consiliul Europei 2008a).

O publicație a Consiliului Europei „Dezvoltarea competenței interculturale prin educație” (Barrett et al. 2013) prezintă competența interculturală ca o combinație de cunoaștere, aptitudini și atitudini care le permite celor ce învață să:

- ▶ înțeleagă și să respecte oamenii care sunt percepuți a avea afiliații culturale diferite față de ei înșiși;

- ▶ răspundă în mod potrivit, eficient și cu respect când interacționează și comunică cu astfel de oameni;
- ▶ stabilească relații pozitive și constructive cu astfel de oameni;
- ▶ se înțeleagă pe ei înșiși și multiplele afiliații culturale prin întâlniri cu „diferențele” culturale.

Documentul identifică aptitudini și atitudini relevante și conține multe idei relevante pentru dezvoltarea competenței interculturale în diferite contexte educaționale. Mai jos, câteva idei cheie legate de dezvoltare unei competențe interculturale sunt combinate cu exemple ilustrative ale didacticii pentru „înțelegerea religiilor”. *Dezvoltarea competenței interculturale prin educație* se concentrează pe înțelegerea celorlalți în contextele lor culturale specifice, adesea complexe. Înțelegerea este dezvoltată parțial prin învățarea modului în care să ne relaționăm la alții. Documentul afirmă de asemenea că reflecția asupra acestei înțelegeri poate să îi ajute pe cei care învață să se înțeleagă pe ei înșiși și variile influențe asupra lor. Există o dimensiune a valorilor implicite, una descrisă de către un autor ca „un spirit civic etic față de cunoașterea care necesită *gândire și acțiune responsabilă* pe lângă cunoaștere, aptitudini și atitudini” (Poulter 2013). Această dimensiune a valorilor are consecințe pentru modul în care tinerii se comportă în timpul discuțiilor și face parte din discuțiile curente în Consiliul Europei despre competența interculturală (vedeți capitolul 5: „Clasa ca spațiu sigur” și capitolul 8 despre aspectele legate de drepturilor omului).

Abordări didactice ilustrative

Două exemple de abordări didactice cu privire la dimensiunea religioasă a educației interculturale, menționate în recomandare, vor fi folosite ca ilustrație. În fiecare caz se explică modul cum o abordare specifică poate fi folosită pentru a dezvolta cunoaștere, aptitudini și atitudini care constituie competența interculturală. Se oferă câteva exemple sub formă de schiță, care au scopul de a fi adaptate pentru a fi folosite în diferite contexte. Acestea sunt abordarea interpretativă (Jackson 1997, 2004) și abordarea dialogică (ex. Ipgrave 2001, 2003, 2013). Ambele abordări încurajează participarea activă a elevilor în procesul de învățare și chiar în contribuția la crearea și revizuirea metodelor de studiu.

Abordarea interpretativă „încurajează o înțelegere flexibilă a religiilor și convingerilor nereligioase și evită să le plaseze într-un cadru predefinit rigid” (Consiliul Europei 2008a). Ea poate fi folosită la clase diverse din punct de vedere religios și nereligios, cât și în situații în care colectivul de elevi este mai puțin divers.

Abordarea dialogică, ce permite elevilor să „se implice în dialog cu alte persoane care au alte idei și valori” (Consiliul Europei 2008a), este cu precădere de folos în clase diverse din punct de vedere religios și cultural, însă poate fi adaptată la diferite situații.

Ambele abordări țin să stabilească o atmosferă de „spațiu sigur” la clasă (vedeți capitolul 5). Bineînțeles, alte abordări pedagogice și didactice pot fi legate de ideea de competență prezentată în documentul Consiliului Europei, iar utilizatorii sunt încurajați să se adapteze sau să dezvolte metodologii potrivit cu contextele și nevoile lor specifice.

Abordarea interpretativă

Abordarea interpretativă se concentrează pe relația dinamică dintre religii, grupări de diferite feluri din sânul lor și indivizii care se identifică cu astfel de grupări. Are scopul de a evita stereotipurile prin recunoașterea faptului că indivizii dintr-un mediu religios anumit pot experimenta, înțelege și prezenta religia lor în moduri care sunt, din anumite puncte de vedere, diferite față de relațiile date, de exemplu în manualele școlare. Abordarea interpretativă este atentă la rezultatele cercetărilor care arată că unii tineri simt că unele resurse folosite în școli nu reprezintă în mod corect fundalul lor religios specific (ex. Jackson et al. 2010; Moulin 2011).

Abordarea interpretativă analizează indivizii în contextul grupurilor variate, de obicei religioase, de care aparțin. Înțelegerea unor astfel de grupuri este legată de dezvoltarea unei înțelegeri generale a religiei anumite la care se relaționează indivizii. Procesul de învățare poate lua diferite direcții. Punctul de pornire poate fi o persoană sau un grup religios de orice fel (poate o denominație sau sectă), sau poate fi o religie, văzută în termeni generali, precum creștinism, islam sau hinduism. Punctul cheie este că înțelegerea crește prin examinarea relației dintre indivizi, grupuri și religii mai extinse.

Ea este de asemenea interesată să interpreteze limbajul și simbolurile religioase. Aceasta înseamnă folosirea înțelegerii curente a elevilor ca punct de pornire pentru a face un salt imaginativ încercând să înțeleagă sensurile religioase ale altora.

De asemenea, după cum publicația Consiliului Europei *Dezvoltarea competenței interculturale prin educație* are în vedere reflecțiile elevilor asupra învățării ca mijloc de a se înțelege pe ei înșiși, abordarea interpretativă adoptă o poziție similară, subliniind ideea reflexivității.

Abordarea reflexivă se concentrează pe trei principii cheie legate de învățarea despre religii:

- ▶ cum sunt prezentate sau reprezentate religiile către cei care învață (reprezentare);
- ▶ cum interpretează elevii limbajul și simbolurile religioase (interpretare);
- ▶ cum răspund elevii învățării despre religii (reflexivitate).

Cei care îi pregătesc pe educatori și profesorii pot lucra în mod creativ cu aceste trei principii generale, construind propriile lor strategii pentru a răspunde nevoilor anumitor grupuri de elevi. Câteva exemple de strategii folosite de profesori (care lucrează adesea îndeaproape cu elevii) și de cei care îi pregătesc pe profesori în aplicarea principiilor abordării interpretative se pot găsi în Ipgrave, Jackson și O'Grady (2009) și Miller, O'Grady și McKenna (2013).

Reprezentare

În ce privește reprezentarea religiilor, abordarea interpretativă folosește trei „nivele” legate între ele.

Persoane

Fiecare persoană este unică. La acest nivel putem aprecia cel mai bine fațeta umană a religiei și putem auzi povestiri personale care sparg stereotipurile. Acestea ar

putea fi despre personalități internaționale distinse, ar putea fi bazate pe interviuri cu persoane locale sau ar putea include întâmplări personale din partea elevilor. După cum s-a remarcat mai sus, mai multe proiecte de cercetare au arătat că tinerii din școli simt uneori că modul în care sunt reprezentate religiile în multe manuale și texte nu se potrivește cu propria lor cunoștință și experiență ca persoane trăind în anumite grupuri și tradiții (de exemplu, Jackson et al 2010; Moulin 2011). Abordarea interpretativă are scopul de a oferi tinerilor o voce proprie din acest punct de vedere.

Grupuri

Nivelul următor este acela al „grupurilor”. Acesta ar putea fi un grup denominațional sau sectant, sau o combinație a acestora cu alte tipuri de grupuri, de exemplu grupuri etnice. Un proiect sau o activitate bazată pe o familie cu fundal islamic sau o biserică locală, de exemplu, ar oferi informații cu privire la grupuri și ar influența și contribui de asemenea la înțelegerea noastră cu privire la religia mai largă.

Religii

Nivelul cel mai general este cel al religiei sau al „tradiției religioase.” Astfel, „creștinismul” cuprinde toate manifestările sale denominaționale și culturale diferite. Imediat devine clar că ar fi imposibil pentru oricine să înțeleagă acest lucru pe deplin. De asemenea, unii practicanți sau nepracticanți ar avea diferite păreri despre măsura tradiției. Acest lucru nu contează. Fiecare dintre noi (profesor sau elev) își poate forma treptat propria părere despre religii și despre relația dintre ele. De fiecare dată când învățăm ceva nou, înțelegerea noastră anterioară este testată și poate fi modificată. O discuție și o analiză a conceptelor cheie se potrivește cel mai bine la acest nivel. O înțelegere provizorie a conceptelor cheie conferă un cadru pentru o înțelegere care poate fi modificată pe măsură ce învățăm mai mult.

În folosirea acestor nivele, nu se intenționează fragmentarea religiilor. Relația dintre indivizi, grupuri și tradiții, folosite împreună, poate conferi înțelegere cu privire la modul în care religia este trăită și practică de către oameni, inclusiv viețile religioase ale elevilor din școli. Cele trei nivele pot de asemenea sugera diferite puncte de început pentru explorarea religiilor: perspectiva religioasă a unei persoane, ca de exemplu Martin Luther King sau Dalai Lama; perspectiva unei comunități sau a unei denominații anume într-o religie (vezi capitolul 9 pentru exemple de teme ce presupun legături cu comunitățile din afara școlii); sau studiul unui text central pentru întreaga tradiție religioasă.

Interpretare

Ideea centrală este să încercăm sincer să înțelegem cât de mult posibil sensul limbajului religios al altei persoane. Aceasta nu se întâmplă suprimând propria înțelegere în încercarea de a avea empatie față de altcineva. Mai degrabă, ea încearcă să folosească propria înțelegere ca un punct de pornire în realizarea unui salt imaginativ, pentru a înțelege explicațiile altcuiva, chiar dacă concepția despre lume a elevului este foarte diferită de cea a persoanei, grupului sau tradiției studiate. De exemplu, unele înțelegeri personale ale termenului „suferință” menționate de elevi pot fi folosite

ca un punct de pornire pentru a înțelege ideea budistă cu multe straturi de *dukha*, adesea tradusă ca suferință, anxietate, stres sau nemulțumire.

Această abordare ia de asemenea în considerare faptul că diferiți credincioși folosesc limbajul religios în moduri diferite. Unii poate îl folosesc aproape tot timpul. Unii îl folosesc metaforic în unele contexte, așa încât sensul exprimat poate fi oarecum diferit față de o înțelegere literală a cuvintelor. O altă uzanță poate fi prin interviu – cerând-le oamenilor să explice ce vor să spună când folosesc limbajul religios (vedeți capitolul 9).

Reflexivitate

Abordarea interpretativă se preocupă să găsească moduri de a înțelege semnificația limbajului, simbolurilor și modurilor de viață religioase, însă de asemenea anticipează discuția cu privire la chestiuni legate de adevăr și relația dintre sens și adevăr (ex. când afirmi că ceva este adevărat, ce anume vrei să spui?).

Reflexivitatea include oportunități pentru elevi de a reflecta asupra propriei lor înțelegeri actuale a valorilor în legătură cu ce au învățat. Aceasta nu presupune adoptarea perspectivelor care au fost studiate, ci folosirea unei noi înțelegeri pentru a da naștere unei conștientizări de sine și a unei examinări critice a propriilor presupoziii. Termenul german *Bildung* este relevant aici și cuprinde nu doar cunoaștere și înțelegere, ci și o dimensiune reflexivă.

Reflexivitatea include de asemenea asigurarea oportunității pentru elevi de a critica la distanță, în mod constructiv, materialul studiat. Cele două aspecte diferite ale reflexivității – apropierea de material pentru a simți pe cât posibil, empatie față de alții, și distanțarea față de material, așa încât cineva să își poată folosi facultățile critice – pot fi împărțite într-o serie de activități posibile, incluzând următoarele:

- ▶ **Conștientizare de sine:** devenind mai conștient de părerile și prejudecățile proprii curente, și învățând cum să le examineze și să le adreseze provocări (prin procesul de analizare a influențelor care ar fi putut să le formeze).
- ▶ **Valori asociate cu alte religii:** discutarea și reținerea valorilor indivizilor/grupurilor/religiilor studiate care sunt înrădăcinate în tradiția religioasă și compararea și contrastarea lor cu valorile proprii. Aceasta include identificarea valorilor comune, care pot fi înrădăcinate în moduri diferite de viață, sau poate a valorilor care se suprapun cu cele proprii, însă care nu sunt identice (vedeți capitolul 8 despre drepturile omului).
- ▶ **Învățarea din valorile altora:** analiza modului în care valorile personale ale indivizilor/ grupurilor/tradițiilor studiate sunt sau ar putea fi relevante pentru valorile sociale, ca de exemplu cetățenia. Această considerație naște întrebări cu privire la toleranța concepției despre lume a altora; respect pentru concepțiile despre lume ale altora sau pentru modurile în care persoanele trăiesc (merită această perspectivă respectul meu?) și recunoașterea modului în care valorile sau acțiunile anumitor indivizi și grupuri ar putea fi recunoscute de societatea extinsă ca o contribuție pozitivă la armonia socială.
- ▶ **Similitudini și diferențe față de credințele și valorile altora:** analiza modului în care credințele persoanelor, în contextul grupurilor și tradițiilor lor, sunt diferite față de/ similare cu/ se suprapun cu credințele proprii.

- ▶ **Îmbunătățirea metodelor de studiu:** reflecția asupra metodelor de studiu folosite până acum și sugerarea unor moduri de a le îmbunătăți pentru a obține o înțelegere mai bună și mai profundă a altora.

Adaptarea activităților reflexive la diferite contexte naționale

În unele contexte naționale ar fi posibile toate activitățile reflexive, ca de exemplu cele menționate mai sus, dacă ar fi bine administrate și facilitate de către profesori în spațiul sigur al clasei, cu reguli de politețe de bază adecvate și așa mai departe. În alte contexte naționale, discutarea perspectivelor personale ar fi considerată nepotrivită. În aceste circumstanțe, elementul reflexiv se poate limita la examinarea consecințelor credințelor și valorilor din anumite contexte pentru valorile sociale (mai degrabă decât personale – precum chestiuni legate de cetățenie, prejudecată și înțelegere interculturală și inter-religioasă. Bruce Grelle a scris despre realizarea acestui lucru în ce privește contextul american (Grelle 2006).

Competență interculturală și abordarea interpretativă

Cum poate fi folosită abordarea interpretativă pentru a dezvolta competența interculturală? Principiile cheie ale abordării interpretative pot fi exprimate în termenii cunoașterii, aptitudinilor și atitudinilor necesare dezvoltării competenței interculturale, după cum s-a discutat în publicația Consiliului Europei *Dezvoltarea competenței interculturale prin educație*. De exemplu,

Reprezentarea necesită:

Cunoașterea și înțelegerea:

- ▶ conceptelor cheie asociate cu o religie/tradiție religioasă anume;
- ▶ perspectivelor, practicilor și credințelor unor grupuri dintr-o religie anume;
- ▶ exemplelor de texte cheie și de istorii relevante, etc.;
- ▶ cunoașterea exemplelor care arată diversitatea credințelor și practicilor în sânul religiilor.

Aptitudini precum:

- ▶ ascultarea celor din alte religii;
- ▶ interacționarea cu oameni din alte religii;
- ▶ cum să colecteze informații demne de încredere despre alte religii;
- ▶ medierea schimburilor cu privire la religie.

Atitudini precum:

- ▶ respect pentru dreptul unei persoane de a avea o anumită religie sau o perspectivă nereligioasă;
- ▶ deschidere față de oameni din diferite religii și culturi;
- ▶ deschidere față de învățarea despre diferite religii;
- ▶ disponibilitatea de a nu judeca;
- ▶ disponibilitatea de a tolera ambiguitatea;
- ▶ aprecierea diversității religioase și culturale.

Interpretarea necesită:

Cunoașterea și înțelegerea:

- ▶ conceptelor cheie asociate cu o religie anumită;
- ▶ perspectivelor, practicilor și credințelor grupurilor dintr-o religie anume.

Aptitudini precum:

- ▶ empatie;
- ▶ multiperspectivitate;
- ▶ capacitatea de a interacționa cu și de a asculta persoane din religii diferite;
- ▶ aptitudini de conversație.

Atitudini precum:

- ▶ deschidere față de oameni din religii/alte religii/alte ramuri ale religiei proprii;
- ▶ disponibilitatea de a nu judeca și de a tolera ambiguitatea;
- ▶ aprecierea diversității religioase și culturale;
- ▶ flexibilitate în comportamentul cultural și de comunicare.

Reflexivitatea necesită:

Cunoașterea și înțelegerea:

- ▶ conceptelor cheie asociate cu o religie/ tradiție religioasă anumită;
- ▶ perspectivelor, practicilor și credințelor unor grupuri dintr-o religie anumită;
- ▶ conștientizarea perspectivelor și presupuzițiilor proprii.

Aptitudini precum:

- ▶ ascultarea oamenilor din alte religii/grupuri religioase;
- ▶ interacțiunea cu oameni din alte religii/ grupuri religioase;
- ▶ empatie;
- ▶ multiperspectivitate;
- ▶ evaluarea unor perspective religioase/nereligioase diferite, inclusiv cele proprii;
- ▶ conștientizarea propriilor prejudecăți și judecăți;
- ▶ flexibilitate și adaptabilitate în comportamentul cultural și de comunicare.

Atitudini precum:

- ▶ deschidere pentru a reflecta asupra propriilor credințe și afirmații;
- ▶ disponibilitatea de a învăța de la alții;
- ▶ disponibilitatea de a aduce critici la distanță și echilibrate față de diferitele poziții religioase și nereligioase.

Exemplul de mai jos arată cum conceptele cheie ale abordării interpretative pot fi folosite într-un mod imaginativ de către profesori cu elevii. Profesorul de școală secundară Kevin O'Grady a lucrat cu elevi cu vârsta de 12-13 ani slab motivați (inițial) în școala publică de la oraș la care preda, în majoritate „albă” pentru copii fără dizabilități în nordul Angliei. Nu existau elevi din familii musulmane în clasă.

Exemplu ilustrativ – Cercetare prin acțiune și abordarea interpretativă

■ „Am conceput o cercetare-acțiune cu o clasă timp de 12 săptămâni, folosind observarea la clasă, interviuri de grup și analiza unor jurnale completate de elevi. Elevii au contribuit la cercetare, identificându-și propriile interese și preferințe. Contribuțiile lor ne-au ajutat să planificăm activitatea pe islam. Elevii au reținut și notat ideile noi și evaluările lucrului în desfășurare în jurnale. Ei au notat răspunsurile la întrebările mele adresate în interviurile de grup.

■ Am analizat notițele din jurnale și am revizuit programul de studiu așa încât să țină cont de ideile elevilor. Ideile lor din jurnale au dus la o abordare a studierii islamului care se apropia de teme de interes special pentru ei.

■ Am trecut de la interesul personal cu privire la îmbrăcăminte și modă (o temă comună în notele din jurnale) la întrebările lor despre portul islamic, folosind exemple din întâmplările relatate în presă, legându-le de islam în general. Interesul pentru semnificația simbolică a îmbrăcăminții și fascinația lor pentru modă au explicat interesul elevilor pentru portul islamic. Interese ca acestea au fost încorporate în planul nostru de lecție. Au fost incluse activități despre atitudinile elevilor în ce privește hainele și comparația cu codul islamic. Subiectul ca întreg a avut scopul ca materialul islamic să determine o revizuire a atitudinilor elevilor, fie despre haine, viața de familie sau alte întrebări pe care le aveau.

■ Elevii au identificat activități precum arta, compunerea și discuțiile despre filme ca fiind importante, însă teatrul a fost activitatea preferată pentru explorarea chestiunilor. Întrebările discutate au fost atât despre islam (despre musulmani, credințele și conceptele islamice) cât și despre individ și societate (întrebări personale și religioase și întrebări despre societate și lumea extinsă).

■ Notițele din jurnalele elevilor și fișa mea de observații au confirmat importanța pe care elevii o acordă învățării despre ei înșiși cât și despre islam. Au fost ridicate întrebări despre rasă și identitate etnică și am avut posibilitatea să explorăm aceste teme, contribuind la educația interculturală și civică, precum și la studiul religiilor.

■ Activități imaginative create de elevi au inclus – în exemplul hainelor islamice – analizarea relației între intimidare și îmbrăcăminte, cercetarea codurilor islamice cu privire la îmbrăcăminte și folosirea teatrului pentru a explora cum anume s-ar simți cineva dacă nu i s-ar da voie să poarte o haină oarecare la școală. Faptul că elevii au demonstrat un grad ridicat de maturitate în discuții după aceste activități a fost îmbucurător.

■ Au fost discutate aspecte legate de reprezentarea atât a islamului ca religie cât și a musulmanilor, în contextul școlii, al familiei și al reprezentărilor mediatice. Au fost luate în considerare probleme legate de interpretare când s-a discutat sensul unor concepte și simboluri cheie (inclusiv îmbrăcăminte). S-au parcurs aspecte legate de reflexivitate prin oscilările între interesele și preocupările personale ale elevilor și echivalentele lor în exemplele din Islam care au fost studiate.”

Mai mult despre activitatea lui Kevin O’Grady poate fi citit în O’Grady 2008, 2009, 2013.

O abordare dialogică

Câteva abordări didactice față de studiul religiilor care se concentrează pe dialog au fost dezvoltate pentru a fi folosite cu copii și tineri (Castelli 2012; Ipgrave 2013; Jackson 2004, capitolul 7; Keast 2007; Leganger-Krogstad 2011; Weisse și Knauth 1997). De asemenea, parte din cercetarea REDCo (Religie în educație: o contribuție la dialog sau factor de conflict în societățile în curs de transformare în țările europene), discutată în special în capitolul 5 despre „spațiul sigur” este foarte relevantă pentru dialog ca abordare didactică (ex. activitatea lui Knauth, von der Lippe, Kozyrev și Schihalejev). Dialogul necesită atitudini și aptitudini adecvate pentru a interacționa cu idei și moduri de a gândi diferite față de cele proprii. El necesită abilitatea de „a pune întrebări, asculta, a reflecta, gândi, explica, specula și explora idei; de a analiza probleme, de a formula ipoteze și dezvolta soluții; de a discuta, dezbate, examina dovezi, apăra, proba și judeca argumente” (Alexander 2006: 5). Abordarea lui Castelli, pe care el o numește „dialogul de credință” integrează o explorare a concepțiilor despre lume religioase și nereligioase, care au ca scop dezvoltarea aptitudinilor și atitudinilor care îi învață pe elevi cum să răspundă la credințele altora, în timp ce își dezvoltă capacitatea de a articula propriile păreri (Castelli 2012).

Abordarea lui Ipgrave față de dialog – pe care o luăm aici de exemplu – a funcționat bine în școlile cu o populație multireligioasă și multiculturală. Ea folosește faptul că elevii sunt dornici să interacționeze cu întrebările religioase și abilitatea lor să folosească limbajul religios format prin interacțiune cu colegii de școală și cu cei din școlile partenere. Lucrarea sa a fost dezvoltată în colaborare cu copii de școală primară cu vârsta cuprinsă între 8 și 11 ani, însă poate fi adaptată pentru a fi folosită de elevi mai mari (Ipgrave 2003, 2013).

În această abordare, profesorul are adesea rolul de facilitator, punând și clarificând întrebări; elevii au multă libertate de acțiune și sunt priviți drept colaboratori în predare și învățare. Această abordare a fost creată pentru a crește stima de sine a copiilor, pentru a acorda oportunități de dezvoltare a aptitudinilor critice, pentru a permite celor care nu au rezultate bune să se exprime singuri și pentru a crea un climat de seriozitate morală. Copiii au fost de asemenea ajutați să interacționeze cu idei și concepte din diferite tradiții religioase, să se gândească la contribuțiile lor și să justifice propriile lor opinii. Ei au mai discutat și modul cum au tras concluzii, și au fost încurajați să recunoască posibilitatea unor puncte de vedere alternative și să fie deschiși la argumentele altora.

Când s-a încercat această abordare, s-a găsit că experiența directă a pluralității religioase (sau indirectă prin e-mail) i-a motivat pe copii să exploreze chestiunile religioase. În plus, a fost remarcabil faptul că copiii nu s-au îndreptat într-o direcție relativistă, crezând că toate religiile sunt la fel de adevărate (sau false). Abordarea dialogului are elemente variate:

- ▶ Primul este acceptarea diversității, a diferenței și a schimbării – prin contact regulat cu puncte de vedere, înțelegeri și idei diferite. Acesta folosește experiențe și influențe diferite în contextele sociale ale copiilor.
- ▶ Al doilea este deschiderea față de diferențe și răspunsul pozitiv la schimbare. Schimbul de puncte de vedere diferite este văzut ca un beneficiu pentru toți participanții. Acesta este întărit de un etos la nivelul întregii școli care apreciază

diversitatea (în limitele discutate mai jos în capitolul 5 despre „spațiul sigur” și capitolul 8 despre drepturile omului). Elevii înșiși formulează regulile de bază pentru studiul religiilor. Copiii au identificat idei precum respectul față de religia fiecăruia, discuția și gândirea serioasă despre diferențe, fiind pregătiți să învețe lucruri noi, inclusiv despre propria lor religie. Elevii sunt încurajați să formuleze propriile lor întrebări când intră în contact cu alte perspective cu privire la religie, mai ales când formulează întrebări vorbitorilor invitați (vedeți capitolul 9).

- ▶ Al treilea este discuția și dezbateră. Sunt folosiți stimuli diferiți pentru a naște întrebări și chestiuni de discuție, inclusiv povestiri și alte texte, studii de caz, citate exprimând puncte de vedere diferite, fotografii și înregistrări video și exemple de învățături din diferite religii. Copii fac de asemenea cunoștință cu aspecte ce țin de etică (precum argumente pro și contra folosirii violenței sau a sacrificării animalelor) sau de credință (dacă există viață după moarte sau nu).

Aplicarea modelului

În testarea modelului dialogic inițial prin cercetare-acțiune într-o școală primară în mediul urban, primele resurse au fost diversitatea proprie a colectivului școlii și experiența copiilor din alte școli locale primare, folosind e-mailul pentru a comunica. Alte voci au fost incluse în discuția de la clasă prin:

- ▶ citate din partea unor oameni care dețineau o varietate de credințe sau puncte de vedere sau care luau diferite poziții cu privire la chestiunile morale dezbătute de către copii;
- ▶ material pentru discuții din tradițiile religioase, inclusiv extrase sau citate din texte.

Pe tot parcursul, s-a încurajat implicarea personală cu ideile și conceptele din tradiții religioase diferite (Cum anume se leagă această idee de punctul meu de vedere?)

Copiii au fost încurajați să:

- ▶ reflecteze la contribuțiile lor și să-și justifice propriile opinii (Care sunt motivele pentru a crede acest lucru?);
- ▶ considere cum au ajuns la aceste concluzii (Cum anume ați ajuns la acest răspuns?);
- ▶ recunoască posibilitatea unor puncte de vedere diferite (Vă puteți gândi la motive pentru care unii oameni nu sunt de acord cu ceea ce ați spus?);
- ▶ fie deschiși față de argumentele altora (Credeti că X are dreptate aici?)

Pentru ca copiii să interacționeze cu puncte de vedere diferite s-a folosit jocul de rol. În jocul de rol, copiii (ca indivizi sau în grupuri) a trebuit să argumenteze din punctul de vedere al unui grup de interes oarecare. De exemplu copii de 9 ani au jucat rolul unui conservacionist, turist, autorități guvernamentale și tată îndurerat discutând dacă un tigru care atacă oameni ar trebui vânat și ucis. O astfel de activitate îi ajută pe copii să identifice valori din propriile contexte care ar putea să nu fie identice cu – ci s-ar putea totuși să se suprapună în mod semnificativ cu – valorile altor copii și cu valorile drepturilor omului exprimate în mod convențional (vedeți capitolul 8 mai jos).

Această abordare dialogică îi include pe copiii ca participanți activi pe măsură ce negociază idei variate ale copilăriei acasă, în comunitate și în experiența școlară și accesează experiența, cunoașterea și înțelegerea anterioară ca resurse pentru învățarea la clasă. Copiii sunt văzuți drept colaboratori în învățare și predare. Predarea maximizează contribuția elevilor, profesorul fiind cel ce pune întrebările, moderator, cel care interviuează și întrebă, precum și cel care oferă informații.

Unii dintre cei care îi pregătesc pe profesori și profesorii extrag un amestec creativ de idei diferite din diferite abordări didactice, ca în cazul unui proiect în Sf. Petersburg în Federația Rusă, care folosește idei din abordările interpretative, dialogice și altele:

abordarea noastră este *interpretativă*... De exemplu, distingem.... trei faze ale procesului educativ: reprezentare, interpretare și reflecție/edificare. Micro ciclul format de aceste faze are loc de fiecare dată cu un subiect nou, prima dată într-o lecție și apoi, pe scară mai largă când o secvență a unor lecții legate prin temă se încheie cu o lecție specială „de rezumare”... Ne concentrăm atenția de asemenea pe interacțiunea la clasă... pe activitatea interpretativă a elevilor. Căutarea sensului textelor și povestirilor studiate este o activitate de bază pentru cel care învață. Ca rezultat abordarea noastră dobândește o calitate *dialogică*, de vreme ce participarea la discuții devine un element natural al împărtășirii sensului... Îi privim pe elevii noștri ca cercetători interesați în înțelegerea și interacționarea cu ce li se prezintă. (Kozyrev 2012:75)

Competența profesorilor

Recomandarea subliniază importanța acordării unei pregătiri inițiale și pe parcurs de calitate pentru a crește competența profesorilor în acest domeniu, și se referă la dezvoltarea competenței în abordări didactice adecvate. Ea afirmă că profesorii:

- ▶ ar trebui să fie ajutați să ofere resurse bogate și variate de predare; și
- ▶ ar trebui să aibă oportunitatea să facă schimb de resurse și de experiențe de succes, și ar trebui să fie capabili să le evalueze.

Se recomandă de asemenea oportunitățile de schimb și dialogul între elevi din medii culturale diferite (vedeți capitolul 9 pentru exemple), la fel cum se recomandă atenția la natura locală și globală a dialogului intercultural.

Analiza dialogului și interacțiunii profesor-elev la clasă întreprinsă de Schihalejev în Estonia pentru proiectul REDCo (elevi cu vârsta între 14 și 16 ani) include niște observații despre rolul profesorului:

- ▶ Întărirea pozitivă a răspunsurilor elevilor fără discuții nu contribuie la dialog; ci dă impresia că răspunsul „corect” deja a fost dat.
- ▶ Elevii sunt împiedicați să exploreze un subiect dacă profesorul ia prea în serios rolul său ca facilitator; dacă contribuția profesorului este prea puternică, elevii tind să se bazeze pe argumentele profesorului sau pur și simplu să nu participe. (Schihalejev 2010:166-167)

Educația profesorilor are nevoie cel puțin să acorde profesorilor în pregătire experimentarea aceluiași metode și oportunități de învățare care ar fi experimentate de elevi, pentru a-i ajuta să se dezvolte ca furnizori de informație competenți, ca facilitatori și moderatori sensibili ai dialogului elevilor.

Cât privește didactica, se încurajează participarea activă a membrilor clasei (adică abordările interpretative și dialogice). Prin urmare, experiența și pregătirea în metodele de învățare activă este foarte de dorit pentru profesori, pentru a dezvolta acel set de aptitudini și atitudini la care se face referire în exemplele de mai sus, și incluzând chestiunea complexă a „alegerii conținutului”.

Cunoașterea specializată a religiilor este un avantaj puternic. Totuși, experiența a dovedit că profesorii care sunt sensibili la diversitatea internă a religiilor și la faptul că expresiile personale și de grup sunt cel mai probabil diferite în multe moduri față de multe reprezentări din manuale sunt capabili să construiască cunoașterea de bază în timpul predării, dacă li se oferă sprijin. Este de foarte mare ajutor dacă profesorii pot avea acces sau îi pot consulta pe cei care au cunoștințele necesare, la nevoie. Inutil de adăugat, acordarea unor cursuri inițiale și pe parcurs de pregătire a profesorilor va ridica și mări calitatea predării.

Recomandarea Consiliului Europei menționează în mod specific crearea unui „spațiu sigur” pentru dialogul și interacțiunea dintre elevi. Aspectele legate de acest punct (inclusiv puncte despre competența profesorilor) sunt discutate în capitolul următor. Vedeți de asemenea capitolul 6 în legătură cu analiza critică a reprezentărilor religiei în mass-media și capitolul 9 pentru o discuție de stabilire a unei relații pozitive cu părinții și membrii diferitelor comunități, inclusiv organizarea unor vizite în afara școlii și construirea unor relații cu elevii din alte școli. Pregătirea profesorilor ar trebui realizată într-un cadru al valorilor drepturilor omului care promovează demnitatea și cetățenia democratică (vedeți capitolul 8).

Concluzie

Termenul „competență” cu privire la dimensiunea religioasă a educației interculturale a fost discutat, în ceea ce-i privește pe elevi cu precădere. S-a luat în considerare un model de competență dezvoltat și în curs de discutare în cadrul Consiliului Europei în legătură cu două abordări didactice ilustrative cu privire la învățarea despre religii. S-au subliniat exemple care să reveleze câteva aspecte cheie în predarea despre diversitatea religioasă și să stimuleze dezvoltarea unor metode potrivite în contexte naționale și regionale. Deși există câteva diferențe în exemplele folosite, ele împărtășesc perspective în ce privește analiza materialului cultural și religios și implicarea elevilor ca agenți, în comun cu activitatea Consiliului Europei cu privire la educația interculturală, educația pentru cetățenie democratică și drepturile omului (Consiliul Europei 2010).

S-au făcut câteva remarci despre dezvoltarea competenței profesorilor și despre dezirabilitatea unor cursuri de pregătire de bună calitate inițiale și de parcurs pentru profesori (după cum se specifică în recomandare). Capitolul următor ia în considerare chestiunile legate de clasă ca „spațiu sigur” pentru abordările de învățare activă, precum cele discutate mai sus și include atenția la predarea chestiunilor controversate. Aspecte despre predarea despre convingeri nereligioase vor fi tratate în capitolul 7.

Capitolul 5

Clasa ca un spațiu sigur

Introducere

Recomandarea Consiliului Europei, analizând condițiile educaționale pentru explorarea diversității religiilor și a convingerilor nereligioase în școli, sugerează „crearea unui spațiu sigur de învățare pentru a încuraja exprimarea fără teama de a fi judecat sau ridiculizat.” (7.1). Din acest punct de vedere, recomandarea este compatibilă cu activitatea Consiliului cu privire la drepturile omului, educația pentru cetățenie democratică și dialog intercultural (Consiliul Europei 2008b, 2010). Problema „spațiului sigur” este relevantă pentru factorii de decizie, precum și pentru comunitățile școlare, profesorii și cei care îi pregătesc pe profesori. Încurajarea unor forme active de învățare care includ un grad semnificativ de interacțiune și schimb între studenți poate presupune decizii la nivelul politicilor.

Oferirea unui „spațiu sigur” pentru explorarea diversității, care arată sensibilitate față de credințele și valorile elevilor în parte, necesită recunoașterea „diversității interne” și a caracterului personal al religiilor și al concepțiilor despre lume nereligioase (vedeți capitolul 7). După cum afirmă Francesca Gobbo:

Concentrarea pe religii și convingeri nereligioase în educația interculturală ne invită (sau ne solicită) să luăm în considerare nu numai diversitatea din exterior, ci și diversitatea din interior („diversitatea internă”), având în vedere că o identitate culturală, lingvistică și național-religioasă (sau etnică) omogenă este cel mai adesea o „invenție” istorică decât o realitate istorică fiindcă ignoră (sau minimizează cu succes sau șterge) „diferitele amintiri” după care indivizii și/sau colectivitățile își trăiesc viețile. (Gobbo 2012)

Doamna Profesor Gobbo argumentează că o clasă trebuie să recunoască și să respecte o astfel de diversitate internă și să permită ca ea să fie folosită ca resursă de către toți cei interesați. Abordările didactice interpretative sau dialogice la care se face referință mai sus au scopul de a promova o astfel de atmosferă de schimb de păreri deschis și respectuos la clasă. Totuși, climatul de spațiu sigur trebuie să fie cultivat nu numai în clasă, ci și în politicile la nivel de școală și în relațiile dintre școli și comunitatea mai largă (vedeți capitolul 9).

Spațiu sigur la clasă

În capitolul de față, discuția se concentrează asupra clasei. „Spațiu sigur” a devenit un termen de prescurtare pentru o atmosferă dorită la clasă. Într-un spațiu sigur la clasă, elevii pot să își exprime părerile și punctele de vedere în mod deschis, chiar dacă acestea sunt diferite față de cele ale profesorului sau ale colegilor. Însă trebuie să existe reguli de bază, pe care toți participanții trebuie să le înțeleagă și respecte, în ce privește politețea și sensibilitatea, asigurând incluziunea și respectul pentru alții.

Rezultatele cercetării din domeniul valorilor, legate de educația cetățenească și religioasă, și cercetarea din alte domenii ale educației profesionale sunt foarte relevante pentru planificarea și operarea discuțiilor cu privire la religii și convingeri nereligioase în care elevii se implică puternic din punct de vedere personal, în timp ce profesorii iau rolul de facilitatori și surse de cunoaștere relevantă.

Este important să se sublinieze că abordările care încurajează dialogul dintre elevi și rolul profesorului ca facilitator nu reduc nevoia ca profesorii să aibă și să păstreze cunoaștere adecvată de calitate a materiei.

Cercetarea cu privire la „spațiul sigur” se ocupă în primul rând de părerile și interacțiunile elevilor și de aspectele și problemele care se pot ivi pentru profesori când moderează discuțiile deschise de la clasă. Se vor împărtăși unele puncte din cercetările relevante, împreună cu câteva observații și sugestii pentru părțile interesate.

Cercetare în asistența socială

S-au realizat câteva cercetări în Statele Unite cu studenți în asistență socială, în special tineri cu vârsta între 20 și 30 de ani (Holley și Steiner 2005). Studenții au identificat următoarele caracteristici ale clasei care oferă „un spațiu sigur”:

- ▶ Profesorii trebuie să nu judece și să nu fie părtinitori, să dezvolte reguli de bază de participare adecvate, să nu se simtă stingheriți de conflict și să fie înțelegători și respectuoși.
- ▶ Colegii trebuie să dea dovadă de deprinderi de dialog bune, să împărtășească sincer idei/ opinii/ fapte, să nu judece, să fie deschiși la idei noi și să împărtășească un sens al comunității.
- ▶ Ei înșiși: studenții ar trebui să fie deschiși la minte, să participe activ, să fie înțelegători și respectuoși față de alții.
- ▶ Mediul: așezarea ar trebui să permită membrilor să îi vadă pe toți, și sala de clasă ar trebui să fie de dimensiuni adecvate.

Studenții au identificat de asemenea următoarele caracteristici ale claselor pe care le-au privit ca nesigure pentru dialog și schimb deschis:

- ▶ Profesorii care au fost critici cu privire la intervențiile studenților, au fost părtinitori și au judecat.
- ▶ Colegii care nu au vorbit, au judecat, închiși la minte și/sau apatici.
- ▶ Ei înșiși: studenții care au fost temători, îngrijorați, intimidați, nesiguri și fără încredere.
- ▶ Mediul: s-a considerat că așezarea în rânduri nu duce la discuții deschise și dialog.

Vasta majoritate a respondenților a simțit că este important să se creeze un spațiu sigur în clase și majoritatea au perceput că au învățat mai mult în aceste clase. Majoritatea studenților au relatat că au fost provocați din punct de vedere academic în spațiul sigur. Majoritatea au fost provocați în ce privește creșterea personală și conștientizarea. Studenții au relatat că, într-un spațiu sigur, este mai probabil să învețe mai mult unii de la alții, să își lărgască propriile puncte de vedere, să devină tot mai conștienți de sine și să dezvolte deprinderi de comunicare eficiente. Ei au relatat și că conținutul a fost mai „real”, „apropiat” și „experimental” într-un spațiu de învățare sigur.

Rezultatele studiului nu au indicat nici o diferență majoră de gen sau de rasă/etnie în percepțiile asupra caracteristicilor necesare pentru a crea un spațiu sigur. Studenții au considerat că profesorii au cea mai mare parte din responsabilitate pentru un mediu sigur la clasă și nu au fost întotdeauna conștienți de propriul lor rol în crearea sau împiedicarea unor spații sigure.

Autorii studiului trag concluzia că este nerealist să ne așteptăm ca o clasă să fie complet în siguranță pentru toți elevii. Se poate încerca cel mult crearea unui spațiu mai sigur. Autorii recomandă crearea unor reguli de orientare pentru discuții la clasă dezvoltate de elevi așa încât elevii să învețe ce comportamente și atitudini se așteaptă de la ei.

Cercetare despre educația pentru cetățenie

Cât privește cercetarea despre educația pentru cetățenie, rezumatul lui Deakin Crick a șapte cercetări internaționale arată impactul pozitiv al discuțiilor și dialogului moderat asupra învățării și rezultatelor elevilor (Deakin Crick 2005).

- ▶ Abordările folosind discuțiile și dialogul sunt eficiente în special în a dezvolta învățarea și în a crește motivațiile și angajamentul elevilor.
- ▶ Un mediu de învățare cooperant care îi împuternicește pe elevi duce la o creștere a încrederii de sine, o stimă mai mare de sine și un comportament mai pozitiv.
- ▶ Participarea elevilor crește când conținutul lecției are legătură cu experiențele lor personale.
- ▶ Prin dobândirea unei conștientizări a situației altora, elevii devin capabili să analizeze și să reflecteze asupra poveștilor și experiențelor personale.
- ▶ Discuțiile și dialogul care au legătură cu valorile împărtășite, drepturile omului și aspectele cu privire la dreptate și egalitate au fost metode eficiente.
- ▶ Calitatea discuției este un factor cheie în învățare.
- ▶ Activitatea participativă, conversațională duce la rezultate.
- ▶ Elevii se implică atunci când experiența este provocatoare, posibil de obținut și relevantă pentru propriile vieți.

Vom privi acum în mod specific la predarea și învățarea despre religii și credințe în școli concentrându-ne în special pe cercetarea cu privire la interacțiunea la clasă.

Proiectul REDCO

Proiectul Comisiei Europene REDCo (ex. Jackson 2012a; REDCo: www.redco.uni-hamburg.de/web/3480/3481/index.html) a cercetat opiniile elevilor de școală cu vârsta

între 14 și 16 ani în opt țări europene diferite (Anglia, Estonia, Franța, Germania, Olanda, Norvegia, Federația Rusă, Spania) despre predarea și învățarea despre diversitatea religioasă. În ciuda faptului că studiile au fost făcute în națiuni și state care au politici destul de diferite cu privire la educația religioasă și la predarea despre religii în școli, unele teme comune au apărut din răspunsurile din cele opt țări, inclusiv ideea unui mediu sigur la clasă.

- ▶ Elevii doresc o conviețuire pașnică dincolo de diferențe, și cred că ea este posibilă.
- ▶ Pentru elevi conviețuirea în pace depinde de cunoașterea despre religia și concepțiile despre lume ale fiecăruia și împărtășirea unor interese comune, precum și de activitățile împreună.
- ▶ Elevii care învață despre diversitatea religioasă în școală sunt mai dornici să aibă conversații despre religii/ credințe cu elevi din alte contexte decât cei care nu învață.
- ▶ Elevii doresc să evite conflictul: unii dintre elevii practicanți se simt vulnerabili.
- ▶ Elevii doresc ca învățarea să aibă loc într-un mediu sigur la clasă unde există proceduri stabilite cu privire la modul de exprimare și la discuții.
- ▶ Majorității elevilor le-ar plăcea ca școlile finanțate de stat să fie un spațiu pentru învățarea despre religii/ concepții despre lume diferite, mai degrabă decât pentru instruirea într-o religie/ concepție despre lume anumită (Jackson 2012b:7-8).

Varietatea studiilor REDCo au inclus analiza unor interacțiuni la clasă în cele opt țări participante. Majoritatea acestora au fost analize ale unor lecții înregistrate video.¹ Profesorul Thorsten Knauth a coordonat analiza lecțiilor care îi arată pe elevi și profesori lucrând împreună în țări diferite. Discuțiile s-au concentrat pe problemele de conflict în legătură cu religiile. Cercetarea arată că elevii de 14-16 ani tind să sprijine oportunitățile pentru dialog susținut la clasă când studiază religiile. Discuțiile despre religii în grupuri mixte din punct de vedere religios în afara clasei s-au dovedit a fi rare. Cercetarea a arătat că pot exista „bariere invizibile” între diferite grupuri în timpul dialogurilor moderate la clasă, în special când elevi din diferite contexte se întâlnesc pentru prima dată.

Cercetarea REDCo arată că părerile profesorilor despre cum să se relaționeze la o clasă diversă din punct de vedere religios depind de câțiva factori interconectați ca:

- ▶ stilul lor personal de predare;
- ▶ interesele și valorile lor (van der Want et al. 2009);
- ▶ cunoașterea subiectului: aceasta poate juca un rol semnificativ în interacțiunile la clasă cu privire la religie și valori. Profesorii bine informați sunt mai capabili să facă față intervențiilor elevilor (von der Lippe 2010).

Cercetarea lui von der Lippe, întreprinsă în școlile norvegiene, arată de asemenea impactul negativ pe care reprezentările mass-media ale unui material religios îl pot avea asupra dinamicii la clasă, și sugerează moduri în care se pot ocupa de aceasta (vedeți capitolul 6, pentru un exemplu ilustrativ al cercetării ei asupra modului în care tinerii interpretează media).

1. În școlile din două țări nu a fost posibil ca interacțiunile la clasă să fie înregistrate din diferite rațiuni etice. În aceste cazuri, interacțiunile la clasă au fost înregistrate audio și s-a analizat transcrierea lor.

Observațiile lui Schihalejev despre cercetarea interacțiunii la clasă și interviurile cu elevii și profesorii din Estonia conclud că elevii „sunt de obicei interesați de părerile colegilor lor, ceea ce se poate folosi ca să le îmbunătățească motivația și să dezvolte o înțelegere mai profundă și mai adâncă a unui fenomen” (Schihalejev 2010: 177). Profesorii trebuie să îi învețe să-și „despacheteze” răspunsurile, mai degrabă decât să le afirme pur și simplu; altfel elevii au impresia ca s-a dat deja un „răspuns satisfăcător”. Dacă profesorul contribuie prea mult, elevii tind să se bazeze pe argumentele profesorului sau să rămână tăcuți (Schihalejev 2009: 287). Cât despre dinamica dialogului, Schihalejev subliniază faptul că:

dialogul este văzut ca o unealtă valoroasă pentru a se înțelege pe sine, pe alții și conceptele studiate. Elevii sunt dornici să fie provocați prin dialog. Dacă elevul recunoaște că există siguranță și că s-a construit încredere, el sau ea va risca să intre în conflict sau în zone vulnerabile mai degrabă decât să le evite sau să folosească moduri necontrolate de a le face față. (Schihalejev 2010:177)

Totuși, ea a mai remarcat că „distanțarea” – discutarea unor chestiuni la distanță față de experiența personală a elevilor – poate fi o tehnică inițială folositoare pentru a construi o atmosferă de siguranță în care elevii pot, mai apoi, să se bazeze pe experiența personală (Schihalejev 2010:164).

Cercetarea REDCo a constatat că majoritatea tinerilor întrebați au identificat școala ca un spațiu sigur posibil pentru dialogul despre religii. Ei nu au considerat că grupul de colegi sau familia ar fi locurile mai adecvate sau probabile pentru ca o astfel de interacțiune să aibă loc în mod eficient. Erau dornici să evite ca religia să devină o chestiune de conflict. Elevii și-au exprimat dorința ca învățarea despre religii să aibă loc într-un mediu sigur la clasă, guvernat de proceduri stabilite pentru exprimare și discuții.

Studiile cu profesorii, elevii și interacțiunea la clasă au subliniat nevoia ca sala de clasă să fie un „spațiu sigur” pentru a putea comunica deschis despre diversitate. Drept criteriu al unui „spațiu sigur” elevii au menționat în special absența ridiculizării sau a marginalizării din cauza religiei sau credinței cuiva (ter Avest et al. 2009).

Von der Lippe remarcă că unii elevi practicanți, în special cei care provin dintr-un mediu musulman sau creștin carismatic, s-au temut că unele conversații despre religie ar putea duce la conflict, temându-se în mod special că propriile lor credințe ar putea fi criticate sau că ei înșiși vor trebui să răspundă la reprezentările stereotipice cu privire la credința lor (von der Lippe 2012). Rezultatele consolidează nevoia de a avea un grad ridicat de sensibilitate în dezvoltarea unor abordări în care elevii revelează propriile lor puncte de vedere personale.

În ciuda dorinței exprimate de unii elevi de a fi evita conflictul, un rezumat al cercetării REDCo argumentează că un „conflict” poate folosit în mod constructiv în predare și învățare (Skeie 2008). Abordarea lui O’Grady la clasă, folosind teatrul și jocul de rol, conferă exemple de implicare cu succes în probleme de conflict în clasă (O’Grady 2013). Fedor Kozyrev, lucrând în echipa REDCo pentru Federația Rusă, a ajuns la o concluzie similară. El a înregistrat video și a analizat exemple de interacțiune la clasă pe teme de religie, toate având de-a face cu aspecte de posibil conflict în diferite școli din Sf. Petersburg. El a găsit că, în interacțiunea dintre dialog și conflict, conflictul

apare de obicei primul, dialogul funcționând ca un mijloc de rezolvare sau evitare a conflictului. Rolul profesorului a fost să faciliteze dialogul. În observarea lui Kozyrev:

- ▶ **Personalitatea sau profesionalismul profesorului este foarte importantă.** „Depinde în totalitate de profesor dacă interacțiunea va fi de natură mai închisă sau mai deschisă, dacă va fi centrată pe profesor și bilaterală (profesor-elev) sau dacă va fi polilaterală invitându-i pe elevii cu diferite păreri la conversație, concentrându-se pe diferențele care există în grupurile de colegi și deschizându-le la dialog.”
- ▶ **Un factor cheie în calitatea dialogului este relația dintre profesor și elevi așa cum a fost formată în activitatea anterioară.** „Nivelul încrederii și respectului reciproc, tensiunile și problemele interpersonale de lungă durată, angajamentele profesorilor și modul în care sunt percepuți de elevi, toate constituie o componentă organică a interacțiunii și contribuie în mod esențial la calitatea și cursul său.”
- ▶ **Dialogul devine mai natural, intens și productiv când profesorul se adresează elevilor în mod personal.** „Acest element interpersonal al interacțiunii dintre elev și profesor pare să fie o cerință inevitabilă a dialogului fie într-un cadru confesional sau neconfesional.” (Kozyrev 2009: 215).

Conștientizarea de către profesori a dinamicilor interacțiunii la clasă este importantă. Cercetarea REDCo întreprinsă de Knauth și colegii săi (ex. Knauth 2009) a arătat că pot exista bariere intra-religioase, de exemplu între elevii musulmani foarte credincioși și cei influențați mai mult de valori și atitudini din cultura tânără generală, însă menținând o identitate islamică. În acest context, dialogul la clasă a oferit o oportunitate pentru elevi să testeze și să provoace ideile lor.

Thorsten Knauth oferă mai jos un rezumat al activității sale în Hamburg.

Exemplu ilustrativ Dialogul la clasă într-un spațiu sigur

■ „Ca parte a proiectului de cercetare european REDCo, am coordonat analiza lecțiilor înregistrate video care îi arată pe elevi și profesori discutând în diferite țări. Discuțiile s-au concentrat pe aspectele de conflict în legătură cu religiile. În munca mea în Hamburg, un număr de principii cheie au devenit clare cu privire la clasa ca potențial «spațiu sigur» pentru dialog.

■ Discuțiile au decurs cel mai bine atunci când profesorul a prezentat o temă sub formă de întrebare deschisă, mai degrabă decât să ia o poziție oarecare. A fost foarte important să existe reguli de bază, în special pentru a permite fiecărui elev să vorbească fără să fie întrerupt. O atitudine fără judecăți din partea profesorilor a fost de asemenea foarte importantă. Faptul ca s-a permis elevilor din diferite contexte să participe în acest mod le-a dat posibilitatea să testeze, să schimbe sau să afirme sau reafirme punctele lor de vedere specifice, sau să se amplaseze în poziții «între». Un astfel de dialog a fost provocator și a conținut elemente de risc; a necesitat moderare competentă și sensibilă din partea profesorilor.

■ Cercetarea din Hamburg a fost întreprinsă în clase în diferite școli. Unele discuții au inclus elevi practicanți. A existat de asemenea un context secular însă multicultural, care a inclus elevi mai distanțați față de religie. În acest context, elevii au susținut o perspectivă de «nep practicant interesat» ducând la un dialog *despre* religii, mai degrabă decât «un dialog inter-religios» ceea ce s-a întâmplat în alte contexte.

■ Elevii au participat în mare într-un mod foarte deschis, împărtășind un interes general cu privire la diversitatea religioasă, și fiind în mod special implicați atunci când religiile au fost legate de probleme etice și politice. Aceste dialoguri au arătat nevoia de a dezvolta o alfabetizare religioasă printre elevi precum și competența de a analiza rolul religiei în viața socială, inclusiv în reprezentările mass-media ale religiilor.

■ Cercetarea a scos la iveală anumite tipare care au format relația între dialog și conflict. A existat o *tendință de a evita conflictul* pentru a menține armonia în grup. Au existat uneori «conflicte ascunse» legate de structurile de putere din clasă. Acestea au fost asociate cu diferite nivele ale abilității elevilor de a comunica și nivelul lor de încredere de sine. Încrederea de sine a fost legată de acceptare și recunoaștere în clasă. Relația dintre grupurile majoritare și minoritare ar putea fi de asemenea legată de aptitudinile de comunicare și de încrederea de sine. În rolul lor de moderatori, profesorii trebuie să încerce să se asigure că dialogul nu este dominat de elevii mai încrezători și elocvenți, așa încât cei care sunt mai puțin capabili sau mai puțin dornici să se exprime în contextul unui grup să poată avea o voce.

■ Pe scurt, succesul depinde de:

- ▶ o atmosferă comunicativă la clasă în care regulile de bază sunt clar înțelese;
- ▶ competența profesorului de a modera discuțiile în mod sensibil și eficient; și
- ▶ încrederea elevilor, care trebuie dezvoltată cu răbdare în timpul practicii susținute a dialogului.”

(Pentru mai multe despre cercetarea lui Thorsten Knauth, vedeți Knauth 2006, 2008 și Josza, Knauth și Weisse 2009).

Date din varii studii REDCo, inclusiv cele din Estonia, Anglia, Norvegia, Franța și Olanda arată un nivel scăzut de motivație al elevilor „seculari” de a interacționa direct cu limbajul religios. Totuși, toleranța a apărut ca o valoare importantă pentru majoritatea elevilor, în întreg proiectul. De vreme ce majoritatea tinerilor simt că învățarea despre religii în școli a fost necesară pentru a promova toleranța în societățile plurale, factorii de decizie, școlile și cei care îi pregătesc pe profesori ar putea lua în considerare dezvoltarea unor discuții cu privire la tolerarea diferențelor religioase ca pod – nu alternativă – pentru a interacționa cu limbajul religios al altora.

Altă cercetare europeană

Cercetarea calitativă întreprinsă în Suedia cu privire la predarea despre religii a arătat că unii profesori încearcă să evite dialogul cu elevii despre credințe și valori de vreme ce nu pot garanta o atmosferă de respect la clasă (Osbeck 2009). În plus, studiile calitative în Norvegia și Anglia au arătat cum intențiile de a dialoga despre credințe și valori în sala de clasă se pot transforma în discuții lipsite de respect, cu un grad de victimizare a minorităților religioase (Lied 2011; Moulin 2011).

Pot de asemenea exista cazuri de lipsă de respect intra-religios, și chiar de intimidare, în care tinerii dintr-un grup social cu o tradiție religioasă anumită s-ar putea comporta negativ față de elevii dintr-un grup social diferit în cadrul aceleiași religii, în special dacă profesorul nu este conștient de anumite probleme și se bazează pe manuale la clasă mult prea simplificate pentru informații (Nesbitt 2013).

Cât privește predarea despre religii în mod specific, cercetarea lui Ipgrave și McKenna în Anglia cu elevii mai mari din ciclul primar au conferit exemple de moduri în care se poate dezvolta respectul, toleranța, interacțiunile sporite și coeziunea socială când elevii unor credințe diferite au șansa să poarte un dialog deschis (ex. Ipgrave și McKenna 2007). Cercetarea-acțiune a lui Ipgrave arată cum anumite metode și strategii pot permite ca dialogul dintre elevi să aibă loc la clasă. Aceasta este una dintre puținele cercetări internaționale cu privire la dialogul elev-către-elev întreprins cu elevii mai mari din ciclul primar (cu vârsta între 9 și 11 ani), mai degrabă decât cu adolescenții (Ipgrave 2013). Castelli dă exemple din propria cercetare și practică de folosire a abordării dialogice cu elevii din ciclul secundar ca să exploreze concepțiile despre lume religioase și nereligioase împreună la clasă (Castelli 2012).

Nevoia de a dezvolta o bază educațională și teoretică solidă pentru a se ocupa de probleme foarte dezbătute, inclusiv extremismul religios, la clasă este subliniată în activitatea lui Joyce Miller. Ea sugerează două baze posibile: promovarea dezvoltării morale a elevilor prin aspecte legate de drepturile omului (Miller 2013a); și folosirea abordărilor dialogice și hermeneutice pentru a dezvolta înțelegerea elevilor și contactul lor cu textul, simbolul și ritualul (Miller 2013b).

Observații

Rezultatele cercetării cu privire la religia în școli sunt similare cu cercetarea despre dialogul elev-către-elev și despre clasă ca spațiu sigur în alte domenii. Analiza lui Deakin Crick cu privire la cercetarea despre educație pentru cetățenie în Europa arată că activitatea participativă, conversațională, dă rezultate și că elevii se implică atunci când experiența este stimulată, posibil de obținut și relevantă pentru propriile lor vieți (Deakin Crick 2005). Cercetarea lui Holley și Steiner cu privire la studenții de la asistență socială remarcă faptul că așezarea în rânduri nu conduce la discuții și dialog deschis și remarcă efectul pozitiv al implicării directe a elevilor în producerea unor reguli de orientare pentru discuțiile la clasă, ajutându-i să învețe direct ce comportament și atitudini sunt de dorit pentru interacțiunea pozitivă la clasă (Holley și Steiner 2005).

Diversitatea este complexă

Rezultatele REDCo și ale altor cercetări despre religie și educație exemplifică complexitatea diversității în modernitatea târzie, care conferă un context pentru dialog. Ideile tradiționale ale pluralității interacționează cu contextul mai larg al pluralității moderne și postmoderne (Jackson 2004; Skeie 2003). Cât privește religia, unii elevi dețin abordări tradiționale; alții, care se identifică cu o tradiție religioasă anume, ar putea să nu adere la toate sau chiar la multe dintre credințele fundamentale tradiționale; alții ar putea să folosească o varietate de surse religioase și umaniste când formulează concepțiile despre lume personale; alții ar putea articula o varietate de alte perspective nereligioase.

Localizare

Localizarea geografică este de asemenea un factor, adesea guvernând compoziția etnică și religioasă a claselor și influențând unele atitudini exprimate în clasă. Aceasta a fost reflectată în cercetarea REDCo și în cercetările ulterioare despre atitudinile tinerilor cu privire la diversitatea religioasă (Ipgrave 2014).

Elevi

Este mai probabil ca elevii să discute chestiuni legate de diversitatea religioasă și a concepțiilor despre lume în școală mai degrabă decât oriunde altundeva. Personalitățile elevilor sunt foarte relevante pentru chestiunea spațiului sigur, la fel ca numărul elevilor ce constituie anumite subgrupuri într-o clasă și calitatea relației dintre elevi și profesor. Discutând inițial problemele detașat de experiența personală a elevilor poate fi de ajutor în stabilirea unei atmosfere de siguranță în care elevii pot folosi propria lor experiență în mod direct. Unii profesori au găsit că împărțirea claselor în grupuri mai mici încurajează elevii mai temători să își exprime punctul de vedere. Câteva studii de cercetare au indicat vulnerabilitatea auto-percepută a minorităților religioase și câteva studii au relatat că elevii doresc să evite conflictul; totuși câteva lecții de succes care folosesc direct chestiunile legate de conflict au fost observate în proiectul REDCo. Vârsta studenților este de asemenea importantă. Cercetarea REDCo s-a ocupat de elevi cu vârsta între 14 și 16 ani. Cercetarea lui Ipgrave cu elevi de 10 și 11 ani a folosit metode didactice adecvate pentru elevii mai tineri. Elevii sunt mai predispuși să dobândească încredere și abilitatea de a participa în mod competent la dialogul din clasă prin practică. Discuția despre „toleranță” poate funcționa ca pod pentru studierea limbajului religios.

Profesorii

Rolul profesorului este crucial. Profesorii trebuie să fie conștienți de propriile credințe și valori în ce privește rolul lor profesional și trebuie să fie în stare să adopte o poziție procedurală imparțială (Jackson 1982). Ei au nevoie de aptitudini de facilitare și moderare; și de cunoaștere a domeniului religiilor și credințelor; și de conștientizare a fundalului tinerilor și al relațiilor de putere în clase. Personalitatea și profesionalismul profesorului este importantă, la fel cum este și relația personală dintre profesor și

elevi. Dacă profesorii iau un rol prea directiv, elevii s-ar putea baza pe argumentele profesorilor fără să participe la discuție. Toată aceasta duce la nevoia unei pregătiri inițiale și de parcurs a profesorilor și la nevoia ca fiecare profesor să se informeze singur. Etosul general al școlii trebuie să fie compatibil cu învățarea dialogică. În calitate de facilitator, rolul profesorului este adesea cel al unui „președinte de comisie imparțial”, asigurându-se că toate punctele de vedere sunt reprezentate și uneori cel al unui „informativ obiectiv”, explicând o serie de puncte de vedere fără să exprime care este punctul de vedere propriu. În rolul lor de moderatori, profesorii trebuie să se asigure că dialogul nu este dominat de elevii mai încrezători sau elocvenți (sau de către profesorul/profesoara însuși/însăși), așa încât cei mai puțini capabili sau dornici să se exprime în contextul unui grup să poată vorbi.

Adevăr și înțeles

Profesorii trebuie să fie capabili, în mod imparțial, să faciliteze și să modereze discuții despre înțeles și adevăr cu privire la credințele exprimate în timpul discuțiilor. Explicarea părerilor presupune încercarea de a explica înțelesul limbajului folosit și încercarea de a formula afirmații despre adevăr. Discuțiile ar putea presupune clarificarea și repetarea unor astfel de păreri prin analizarea relației dintre „înțeles” și „adevăr” și clarificarea folosirii limbajului (de exemplu, când limbajul este folosit metaforic sau literal).

Libertatea de religie și credință

Elevii trebuie să înțeleagă că principiul libertății de religie sau credință oferă indivizilor dreptul de a deține o credință oarecare, chiar dacă alții nu o împărtășesc. Participanții trebuie să înțeleagă faptul că ar trebui să respecte dreptul altora de a avea anumite credințe. Când privește termenii evaluării perspectivelor și practicilor altor persoane care sunt diferite de ale lor (și în clarificarea propriilor concepții), elevii ar putea fi încurajați să se gândească la răspunsuri posibile la concepții și credințe pe care nu le împărtășesc.

- ▶ **Toleranța** – nu sunt de acord cu părerea ta/ nu accept adevărul spuselor tale, însă respect dreptul tău de a avea acel punct de vedere.
- ▶ **Respect** – chiar dacă nu accept adevărul afirmațiilor tale, respect efectele pozitive pe care le aduce în viața personală și socială.
- ▶ **Recunoaștere** – nu sunt de acord cu părerea/ adevărul afirmațiilor tale, însă perspectiva ta/ stilul tău de viață are niște efecte morale și sociale pozitive care ar trebui să fie recunoscute de către societate.

Risc

Este nerealist să ne așteptăm ca orice sală de clasă să fie complet „sigură” pentru toți elevii, tot timpul. Oferirea unor oportunități pentru dialog și schimb între elevii conține în mod inevitabil niște elemente de risc, care pot fi minimizate prin pregătire și instruire potrivite.

Reguli de bază și principii democratice

Studiile de cercetare fac referință la nevoia de a avea reguli de bază bine stabilite (și s-a menționat implicarea directă a elevilor în pregătirea unor astfel de reguli

de bază). Totuși, este de dorit ca aceste reguli să nu fie doar stabilite, ci înțelese ca exemple ale principiilor democratice liberale care susțin viața publică și politică a școlii și a societății, chiar dacă acestea sunt considerate a fi implicite în cultura politică publică (Rawls 1993: 223) sau justificate prin referința la principiile mai largi, precum drepturile omului.

Următoarele reguli de bază au fost dezvoltate de către câteva grupuri de elevi în colaborare cu profesorii lor.

- ▶ Trebuie folosit un limbaj adecvat.
- ▶ Chiar dacă se respectă principiul libertății de exprimare, trebuie recunoscut faptul că există limite: de exemplu, nu ar trebui să existe limbaj sexist sau rasist sau orice altă formă de „limbaj al urii” (vedeți www.nohatespeechmovement.org).
- ▶ Ar trebui ca o singură persoană să vorbească, pe rând, fără întreruperi.
- ▶ Trebuie să se arate respect pentru dreptul celorlalți de a-și exprima părerile și credințele diferite de cele proprii.
- ▶ Trebuie contestate ideile, nu persoanele care le exprimă.
- ▶ Elevii trebuie încurajați să ofere motive pentru perspectivele lor.
- ▶ Schimburile trebuie să fie incluzive: toți ar trebui să primească șansa să își exprime perspectiva.

Concluzie

S-a analizat imaginea „spațiului sigur” pentru interacțiunile politicoase și respectuoase când se discută aspecte controversate precum religiile. S-au analizat concluzii din cercetare cu privire la studiul religiilor în școli, notând în special părerile tinerilor și interacțiunea la clasă. Concluzia generală este că există metode și proceduri adecvate pentru a face clasele spații mai sigure, însă toate interacțiunile la clasă comportă un grad oarecare de risc, în special când se discută chestiuni controversate și se fac anumite afirmații diferite despre adevăr. Acesta poate fi minimizat prin creșterea conștientizării profesorilor cu privire la relațiile de putere din clase, a cunoașterii contextului din care provin elevii și a conștientizării cu privire la cercetările relevante. În plus, există dovezi că încrederea tinerilor și abilitatea de a participa în mod competent la dialogul la clasă se îmbunătățește prin practică. Când privește liberarea de expresie, se consideră că aspectele controversate ar trebui să fie discutate însă că toate aceste păreri exprimate ar trebui să fie sensibile la pluralitatea perspectivelor din școli, la grupurile minoritare reprezentate în școală și la principiile democrației și drepturilor omului.

Capitolul 6

Reprezentarea religiilor în mass-media

Introducere

Cum pot profesorii să îi ajute pe elevi să analizeze în mod critic reprezentările în mass-media ale religiilor, în articolele și programele televizate care uneori sunt lipsite de acuratețe sau sentimentale sau ambele? Acesta este genul de întrebare ridicată uneori de unii respondenți la chestionar, chiar dacă recomandarea nu se referă direct la aspecte legate de mass-media. Recomandarea privește însă competența interculturală ca incluzând „combaterea prejudecăților și a stereotipurilor cu privire la diferență, care sunt bariere în calea dialogului intercultural, și educarea în respect pentru demnitatea egală a tuturor oamenilor” (secțiunea 5).

Aspectele legate de mass-media au fost discutate în două dintre Schimburile Consiliului Europei (vedeți capitolul 1) care au adus împreună reprezentanți ai organizațiilor religioase și de credință în Europa, reprezentanți ai industriei mediatică, plus reprezentanți ai instituțiilor Consiliului Europei și ai organizațiilor societății civile. Schimbul din 2010 la Orhid, în „fosta Republică Iugoslavă a Macedoniei” a identificat câteva căi în care provocări cheie ar putea fi abordate în lumea mediatică și de credință. Provocările pentru jurnaliști și mass-media includ:

- ▶ reînnoirea angajamentului față de acuratețe, echitate, dreptul la replică și scepticism jurnalistic adecvat și de examinare a părtinirii proprii;
- ▶ furnizarea unor programe educaționale și de pregătire mai bune pentru jurnaliști și lideri religioși;
- ▶ sprijinirea programelor de alfabetizare mediatică așa încât oamenii să înțeleagă atât activitatea mediatică cât și modul în care ei pot contribui;
- ▶ acordarea unui spațiu în timpul de difuzare publică pentru accesul celor de credință ca să își împărtășească ideile și perspectivele și să afirme dialogul. (<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1579393&Site=CM>).

La Schimbul din 2011 din Luxemburg, participanții au subliniat rolul crucial al mass-mediei în evitarea stereotipurilor și nevoia ca reprezentanții comunităților religioase și ai grupurilor nereligioase să folosească mass-media mai mult, inclusiv internetul pentru a spori contactul și dialogul cu cei tineri. S-a afirmat nevoia de a se preda despre o folosire eficientă a mass-mediei atât tradiționale cât și cele noi (<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1835599&Site=COE>). Raportul Consiliului Europei atrage atenția de asemenea asupra „imaginei distorsionate și stereotipurilor dăunătoare ale minorităților în media.” (Consiliul Europei 2011).

„Mass-media” a fost un subiect la care s-au referit respondenții la chestionarul proiectului de față. Unii respondenți au exprimat grija de a-i ajuta pe profesori să facă față reprezentărilor inexacte și/sau sentimentale ale religiilor în unele articole în ziare și în unele programe de televiziune. De asemenea, la diferite întâlniri cu părțile interesate, s-au exprimat critici la privire la modul în care religiile sunt reprezentate tinerilor în unele manuale școlare și resurse de internet.

Capitolul de față discută câteva probleme legate de mass-media, prezentând câteva rezultate ale cercetărilor despre discuțiile legate de reprezentările religiilor la clasă, și despre problemele legate de reprezentarea religiilor în școli. Această discuție este urmată de un rezumat al activității realizate în cadrul unui proiect al Consiliului Europei despre Autobiografia Întâlnirilor Interculturale prin Media Vizuală, care urmărește să îi ajute pe tineri să interpreteze reprezentările mediatice ale materialului cultural, inclusiv al reprezentărilor religiilor. Se speră că aceste exemple din cercetarea și dezvoltarea europeană, luate împreună, vor oferi informații relevante și folositoare pentru factorii de decizie, școli și cei care îi pregătesc pe profesori. Este încă nevoie de studii cu privire la propria producere de către tineri a mass-mediei și cu privire la folosirea de către tineri a rețelelor sociale bazate pe media.

Cercetarea REDCo cu privire la discursul mediativ

Ca parte a proiectului REDCo, cercetătoarea norvegiană Marie von der Lippe a studiat dialogul intercultural în legătură cu politica educațională și practica la clasă în orele de religie în câteva școli norvegiene. Ea a descoperit că unii elevi au fost afectați de diferite tipuri de discurs. Acestea erau discursuri „dominante” găsite în special prin media și care au inclus religia și politica, însă și „arene de discurs” personale legate de familie, prieteni, școală și activități în care tinerii erau implicați activ. Elevii au fost în special afectați de reprezentările mediatice „dominante” ale islamului. La clasă, au folosit aceste discursuri mediatice, tinzând să fie mai negativi cu privire la islam și musulmani în acest context decât cel în cadrul interviurilor cu cercetătorii (von der Lippe 2009a). Marie von der Lippe, profesoară și cercetătoare, face un rezumat al muncii ei cu elevii și profesorii mai jos:

Exemplu ilustrativ

Tinerii, mass-media și religia în sala de clasă

■ „Cum vorbesc tinerii despre religie, *despre ce* anume vorbesc și *de ce* vorbesc așa cum vorbesc? În timpul în care am lucrat ca cercetător în domeniul tinerilor și religiei, mi-am pus adesea aceste întrebări. Pe baza observațiilor la clasă, înregistrărilor video ale interacțiunilor la clasă și interviurilor cu elevi din diferite medii etnice și religioase/nereligioase, am descoperit că limbajul tinerilor este influențat de așa-zise discursuri „dominante” despre religie și politică. Aceste discursuri sunt găsite în principal prin mass-media și dezbaterile publice (von der Lippe 2011a). Elevii au fost afectați în special de reprezentările media dominante ale islamului. În sala de clasă au folosit acest discurs mediatic, tinzând să fie mai negativi cu privire la islam și musulmani în acest context decât erau în interviurile individuale cu mine (von der Lippe 2009a). În mod clar, astfel de atitudini pot avea un efect negativ asupra ideii unei clase ca «spațiu sigur» pentru dialog [vedeți capitolul 5].

■ În studiul meu am descoperit că discursurile de zi cu zi ale elevilor sunt caracterizate atât de discursuri dominante în dezbaterile multiculturale, cât și de experiențele lor personale în ce privește diversitatea religioasă și culturală. Aceste discursuri sunt adesea în opoziție, și se pare că este mai greu pentru ei să activeze discursuri legate de propriile lor experiențe decât cele ale reprezentărilor în media. Când studenții interpretează realitatea pe baza experiențelor personale cu diversitatea culturală și religioasă în viața de zi cu zi, aceste reprezentări sunt, în general, mai pozitive decât reprezentările pe care le întâlnesc în mass-media. Pe scurt, efectul puternic al discursului mediatic (inclusiv părerile de la televizor și de pe internet) este clar, însă elevii sunt capabili să își formuleze perspective mai independente. Acestea sunt descoperiri importante despre școală.

■ Potrivit elevilor, școala este unul dintre puținele locuri unde se vorbește de fapt despre religie și experiențele lor cu diversitatea religioasă; școala în general și educația religioasă în special pot juca prin urmare un rol important. Studiile mele cu privire la interacțiunea la clasă arată că dându-le studenților oportunitatea să își împărtășească perspectiva și să critice discursurile dominante poate fi de folos în a-i ajuta să facă legătura între cunoașterea și înțelegerea lor a religiilor cu propria lor dezvoltare personală și socială – însă aceasta necesită contribuție din partea profesorului (von der Lippe 2010; 2011a). Legătura între interacțiunile personale și sociale la clasă sugerează moduri în care reflecția personală poate fi legată de teme de moralitate socială și cetățenie. Analiza de discurs a revelat că există multe lucruri de învățat din modul în care tinerii vorbesc (von der Lippe 2011b). Dacă această cunoaștere este folosită să îi ajute pe elevi să fie mai conștienți cu privire la modul *cum* vorbesc despre alții, *despre ce* vorbesc și *de ce* vorbesc astfel, devine mai ușor să descoperim unde și cum sunt construite prejudecățile și stereotipurile. Făcând aceste procese mai vizibile și mai clare pentru elevi și profesori, ar putea contribui la o discuție mai deschisă, mai transparentă și mai echilibrată la clasă.”

Cărți și alte resurse folosite de școli

Există puține cercetări europene disponibile cu privire la calitatea și folosirea resurselor pentru școli pentru a preda despre religii diferite. Folosirea resurselor variază considerabil în Europa. Cât privește manualele, tradițiile variază între folosirea manualelor indicate de către toți studenții dintr-un an oarecare, ca de exemplu în Grecia (Palaiologou et al. 2010) și o alegere liberă a resurselor de către profesori, mai puțin la nivelul examinării publice, ca în Anglia.

Un studiu la scară largă a fost comandat de Departamentul pentru Școlile Copiilor și Familii al Guvernului Marii Britanii ca să investigheze cărți, resurse electronice și alte materiale folosite în școli în predarea despre religiile lumii (Jackson et al 2010). Religiile specificate au fost budismul, creștinismul, hinduismul, islamul, iudaismul și sikhismul. Cercetarea include o revizuire sistematică (prin cercetători care se specializează în fiecare dintre cele șase religii, educatori specializați din fiecare dintre comunitățile de credință principale, și profesori specialiști de educație religioasă) a unei selecții a resurselor disponibile pe internet și a manualelor; 20 de cazuri ale folosirii materialelor în școli (10 în școlile primare și 10 în școli gimnaziale și licee); și un chestionar al școlilor secundare și primare din Anglia (cu peste 600 răspunsuri), care se concentrează pe folosirea manualelor și a altor surse, inclusiv surse de internet.

Chestiunile cheie au inclus:

- ▶ Ce materiale (cărți, resurse tehnologice de comunicare și informare și alte materiale) sunt disponibile pentru școli pentru a preda despre și din religiile lumii?
- ▶ Ce materiale folosesc școlile în practică pentru a dezvolta înțelegerea religiilor lumii?
- ▶ Care este conținutul/natura materialelor folosite de școli?
- ▶ Cum sunt folosite aceste materiale de către profesori la clasă?
- ▶ Care sunt factorii cheie de analizat pentru școli în determinarea a ce materiale vor fi folosite pentru a preda religiile lumii?

Studiul include o evaluare a materialelor publicate disponibile în școli (inclusiv cărți publicate începând cu anul 2000), ia în considerare factorii care influențează selecția și folosirea lor și examinează contribuția materialelor la învățare.

Multe cărți de educație religioasă au fost descrise de cei care le-au revizuit ca atractive și captivante, prezentând o imagine pozitivă a religiilor. Cărțile folosite pentru cei cu vârsta cuprinsă între 11 și 13 ani au fost cele mai apropiate de o cunoaștere și înțelegere corectă a religiilor. Totuși, recenziile academice și expertii în credințe au subliniat un număr ridicat de erori și de puncte de criticat în ce privește modul cum sunt prezentate religiile.

Multe dintre materialele folosite efectiv la clasă au fost realizate și pregătite de profesori, dintr-o varietate de surse publicate (inclusiv surse și cărți online). Această tendință înseamnă că calitatea materialelor și a învățării elevilor prin intermediul lor depinde de cunoașterea, aptitudinea și angajamentul profesorilor.

Cazurile studiate și chestionarul au arătat că:

- ▶ resursele electronice devin din ce în ce mai populare, în special introducerea tablelor interactive și existența unor clipuri video gratuite online;

- ▶ au existat multe exemple de folosire extensivă a resurselor „de primă mână” ca de exemplu vizitatorii la școli, vizite în afară și artefacte (vedeți capitolul 9 despre relația dintre școli și comunități);
- ▶ profesorii au tins mai degrabă să cumpere cărți individuale ca resurse personale mai degrabă decât seturi de cărți folosite pentru toată clasa.

Raportul include următoarele recomandări:

- ▶ Editorii, autorii și cei care crează site-uri de internet ar trebui să lucreze cu cei din lumea academică și experții în credință ca să se asigure de acuratețea, echilibrul și adecvarea reprezentării tradițiilor religioase în materialele lor;
- ▶ Liderii școlilor și profesorii de educație religioasă ar trebui să dezvolte parteneriate comunitare între școală și comunitățile de credință locale, așa încât elevii să poată învăța despre rolul religiilor în societate (vedeți capitolul 9).
- ▶ Editorii, autorii și cei care crează site-uri de internet ar trebui să promoveze o cultură „a conviețuirii” oferind exemple de viață trăită în comun din religii, implicare socială pozitivă și acțiune de colaborare între comunități de credință diferite.

Acest raport extensiv oferă un exemplu dintr-o anumită națiune, însă propune puncte generale importante relevante pentru școlile din toată Europa. Există probleme cu privire la reprezentarea religiilor, inclusiv diversitatea lor internă (vedeți capitolul 4) și aceasta pune responsabilitate pe autori și publicații. Există dovezi că profesorii au simțit nevoia să aleagă din și să adapteze materiale publicate pentru a răspunde cerințelor elevilor, arătând înspre o nevoie continuă de a avea profesori cu expertiză specializată în studiul religiilor. Există aspecte specifice cu privire la folosirea discriminantă a materialelor disponibile în mod gratuit pe internet.

Cât privește încurajarea unei abordări critice cu privire la folosirea internetului, o inițiativă importantă, care îi implică pe tineri în mod direct, este Proiectul Consiliului European Tinerii care Combat Discursul de Ură Online, care se derulează între 2012 și 2014. Proiectul susține egalitatea, demnitatea, drepturile omului și diversitatea, și se concentrează pe discursul de ură, rasism și discriminare (inclusiv discriminarea religioasă) așa cum sunt exprimate online. „Metodele [proiectului] care funcționează sunt conștientizarea și sprijinul și el încearcă de asemenea să găsească soluții creative. Este un proiect pentru acțiune și intervenție. Proiectul îi echipează pe tineri și organizațiile de tineret cu competențele necesare recunoașterii și acționării împotriva unor astfel de violări ale drepturilor omului” (www.nohatespeechmovement.org)

Până acum s-a făcut foarte puțină cercetare cu privire la modul în care tinerii folosesc internetul ca o resursă pentru învățarea despre diferite religii. Un studiu la scară mică, în desfășurare, efectuat în Suedia de Hanna Zipernovszky arată că există foarte puțină pregătire în liceu a elevilor de către profesori în ce privește folosirea internetului ca resursă pentru educația religioasă. Astfel, elevii tind să folosească internetul în același mod în care ar folosi un manual, afirmând că nu există nici un avantaj când vine vorba de învățarea digitală dacă singura diferență este dacă citesc textul de pe ecran sau de pe o foaie de hârtie (Zipernovszky 2010, 2013).

Contactul direct cu comunitățile religioase în afara școlilor, prin vizitele în școli ai unor membri ai comunității religioase, și prin vizite în locurile de închinare a elevilor și profesorilor, a fost văzut de mulți profesori și directori de școală ca fiind de valoare

considerabilă drept complement la folosirea cărților și a altor resurse incluzând site-uri de internet (vedeți capitolul 9). Alte cercetări, precum contribuția lui von der Lippe la proiectul REDCo, subliniază importanța de a-i ajuta pe elevi să își dezvolte abilitatea de a analiza și evalua reprezentările mass-media generale ale religiilor, precum cele întâlnite adesea în știri. Aici competența profesorilor (inclusiv baza lor de cunoaștere) este vitală pentru a-i ajuta pe elevi să analizeze și să critice discursurile mass-media „dominante” în legătură cu reprezentarea religiilor.

Autobiografia Întâlnirilor Interculturale prin Media Vizuală

Într-un alt proiect al Consiliului Europei care încearcă să îi ajute pe elevi să analizeze întâlnirile interculturale, s-a dezvoltat un material tocmai pentru a-i ajuta pe elevi să analizeze imaginile media. Proiectul se numește Autobiografia Întâlnirilor Interculturale prin Media Vizuală, prescurtat aici la Autobiografia și Media Vizuală. Proiectul Autobiografia și Media Vizuală este conceput să îi ajute pe elevi să analizeze și să gândească critic despre o imagine specifică pe care au întâlnit-o în media, de exemplu la televiziune, într-o carte sau pe internet. Deși se intenționează includerea unui material cultural de diferite feluri, proiectul Autobiografia și Media Vizuală este foarte relevant pentru nevoile elevilor de a învăța despre religii. Imaginea vizuală care trebuie analizată ar trebui să arate unul sau mai mulți oameni care practică o religie diferită dintr-o altă țară sau dintr-un context diferit din țara elevului. Imaginea vizuală poate fi nemișcată (ex. o fotografie) sau se poate mișca (ex. un clip video de pe internet). Întâlnirea este unidirecțională; adică spectatorul interpretează imaginea, însă persoana reprezentată în imagine nu joacă nici un rol în întâlnire. Însă poate fi analizat rolul persoanei (sau al persoanelor) care produc imaginea și care, prin urmare, decid cum să reprezinte imaginea către alții, de exemplu fotografii sau directorii de film. Materialul proiectului Autobiografia și Media Vizuală a avut două scopuri legate:

- ▶ **Evaluarea de sine:** îi ajută pe elevi să își evalueze propriile răspunsuri la o imagine specifică. Dacă se folosește în mod repetat de-a lungul timpului, elevii pot privi înapoi și pot compara cum au evaluat o serie de imagini și prin urmare pot învăța despre ei înșiși.
- ▶ **Predare și învățare:** profesorii îl pot folosi ca mijloc de stimulare a reflecției și analizei și poate facilita învățarea în moduri deliberate.

Există trei idei principale în spatele proiectului Autobiografia și Media Vizuală:

- ▶ Imaginile pe care oamenii le văd în media vizuală pot influența gândurile, sentimentele și comportamentele lor față de oameni din alte culturi și religii, adesea fără ca aceștia să fie conștienți de influența lor.
- ▶ O unealtă pentru a-i ajuta pe oameni să reflecteze asupra imaginilor pe care le-au văzut îi poate face să devină mai conștienți și mai sensibili față de stereotipurile și de mesajele implicite despre oamenii din alte religii și culturi care sunt transmise prin media vizuală.
- ▶ Unealta îi poate ajuta pe oameni să devină mai conștienți de procesele de producție „ascunse” ale mass-mediei care sunt responsabile pentru conținutul imaginilor întâlnite prin media vizuală.

Autobiografia Întâlnirilor Interculturale prin Media Vizuală este disponibilă în versiuni pentru elevii mai mici (cu vârsta între 5 și 6 ani până la 10 sau 12 ani) și alți elevi

(de la școala secundară la vârsta adultă) și poate fi accesată la www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM_Tool_en.asp.

Folosirea critică a mediei vizuale este de mare importanță în căutarea unor resurse despre învățarea despre diversitatea culturală, inclusiv diversitatea religioasă. Totuși, experiența de primă mână este, de asemenea, foarte de dorit ca resursă pentru înțelegerea religiilor (vedeți capitolul 9).

Concluzie

Au fost analizate diferite aspecte cu privire la reprezentările religiilor în mass-media și la manualele care sunt relevante pentru factorii de decizie, școli și cei care îi pregătesc pe profesori. Recomandarea include o pledoarie pentru furnizarea unor resurse de calitate pentru a fi folosite de elevi în școli. Au fost discutate aspectele aduse la lumină de studiul de cercetare pe scară largă despre calitate, producție și folosirea manualelor și a site-urilor de internet despre religii, și s-au rezumat unele principii generale. Cercetarea din proiectul REDCo arată nevoia de a avea profesori care pot să îi ajute pe elevi să folosească propriile „discursuri personale” când analizează reprezentările mediatice ale religiilor. S-au menționat de asemenea unele cercetări în desfășurare despre folosirea internetului de către elevi. S-a atras atenția cu privire la proiectul Consiliului Europei despre Autobiografia Întâlnirilor Interculturale și a Reprezentărilor Media Vizuale. Acesta este considerat o unealtă foarte valoroasă pentru elevi și profesori în analiza exemplelor reprezentărilor mediatice ale religiilor.

Capitolul 7

Convingeri și concepții despre lume nereligioase

Introducere

Capitolul de față vrea să ridice o serie de aspecte cu privire la integrarea „convincerilor nereligioase” cu religiile. Câteva dintre aceste aspecte au fost menționate pe scurt în capitolul 1 și în capitolul 3 despre terminologie.

Consiliul Europei susține dreptul la libertate de religie și de credință nereligioasă iar recomandarea ministerială (Consiliul Europei 2008a) pledează în favoarea studierii atât a „convincerilor religioase cât și nereligioase în educația interculturală.”

Religiile organizate sunt considerate drept instituții stabilite de către și care implică cetățeni care au dreptul la libertate de religie și care fac parte din societatea civilă. Religiile au prin urmare „potențialul de a oferi orientare cu privire la aspectele etice și civice, care au un rol de jucat în comunitățile naționale.” Așadar, Consiliul Europei este deschis față de religie și respectă religia „în toată pluralitatea sa, ca o formă de exprimare etică, morală, ideologică și spirituală a unor cetățeni europeni, luând în considerare diferențele dintre religiile și circumstanțele din țara respectivă.” (Consiliul Europei 2007, paragraful 3).

În mod similar, dreptul de a avea „convingeri nereligioase” este de asemenea respectat în Consiliul Europei, și se așteaptă de la educația interculturală să includă dezvoltarea și înțelegerea atât a convincerilor religioase cât și nereligioase. Diversitatea și complexitatea religiilor și a convincerilor nereligioase este recunoscută în recomandarea din 2008 a Consiliului Europei despre dimensiunea convincerilor religioase și nereligioase în educația interculturală.

Convingerile religioase și nereligioase sunt fenomene diverse și complexe; ele nu sunt monolitice. În plus, oamenii dețin diferite convingeri religioase și nereligioase în grade diferite, și pentru diferite motive ; pentru unii, astfel de convingeri sunt centrale și pot fi subiectul unei alegeri, pentru alții ele sunt subsidiare și pot face obiectul unor circumstanțe istorice. Dimensiunea convincerilor religioase și nereligioase în cadrul educației interculturale ar trebui prin urmare să reflecte o astfel de diversitate și complexitate la nivel local, regional și internațional. (Consiliul Europei 2008a, anexa paragraf 3).

Din perspectiva Consiliului Europei, predarea despre ambele ar trebui „să dezvolte toleranță, precum și înțelegere reciprocă și încredere”. O astfel de predare este privită drept „o condiție esențială pentru dezvoltarea toleranței și a unei culturi de «conviețuire», precum și pentru recunoașterea identităților noastre diferite pe baza drepturilor omului” (Consiliul Europei 2008a, anexa : paragraf 4).

Convingeri nereligioase

Textul recomandării menționează însă nu definește „convingerile nereligioase” (Alberts 2012). La fel cum se întâmplă cu „religiile”, convingerile nereligioase sunt considerate ca fiind „fapte culturale” în cadrul domeniului mai larg al diversității sociale și sunt descrise ca „fenomene complexe; ele nu sunt monolitice”. Sunt oferite niște principii, pe baza cărora convingerile religioase și nereligioase pot fi acoperite în cadrul educației interculturale. Acestea includ :

- ▶ libertatea de religie sau credință ;
- ▶ contribuția lor la viața culturală, socială și individuală ;
- ▶ influența lor asupra indivizilor în viața publică ;
- ▶ ele nu sunt totalmente predefinite de familii sau comunitate ;
- ▶ ne apropiem cel mai bine de ele într-un mod interdisciplinar ;
- ▶ cunoașterea lor ar trebui să ne ajute să dezvoltăm sensibilitate față de drepturile omului, pace, cetățenie democratică, dialog și solidaritate ;
- ▶ dimensiunea convingerilor religioase și nereligioase ale dialogului intercultural este o condiție pentru dezvoltarea toleranței și a culturii de conviețuire ;
- ▶ modul în care convingerile religioase și nereligioase sunt prezentate ar trebui să fie adecvat vârstei și maturității elevilor precum și celor mai bune practici curente în statele membre. (Alberts 2012).

Aceasta este clar și de ajutor. Totuși, rămânem cu întrebarea : „Ce anume este o convingere nereligioasă mai exact ?” Definierea convingerilor nereligioase pare a fi cel puțin la fel de problematică cum este definierea religiilor.

Religii și credințe

Pentru moment nu există nici un consens cu privire la ce anume include domeniul general denotat de expresia „convingeri religioase și nereligioase” și există câteva probleme cu privire la găsirea unor definiții care să descrie domeniul care să îi mulțumească pe toți. În mod nesurprinzător, există o discuție academică aprinsă, care acoperă probleme precum complexitatea diferențierii între religii și nereligii (Lee 2012) și între religie și credință (Day 2009, 2011).

Termenul specific „convingeri nereligioase” nu este folosit adesea în țările vorbitoare de limbă engleză și apare în documentele Consiliului Europei ca o traducere din franceză a *convictions non-religieuses*. O problemă cu acest termen este că el pare să acopere doar convingeri sau credințe și nu și alte aspecte ale unui stil de viață sau ale unei concepții despre viață.

Unele organizații și proiecte separă însă mențin o legătură între cele două zone generale ale „religiosului” și „nereligiosului.” De exemplu, programul Organizației

Națiunilor Unite - Alianței Civilizațiilor folosește termenul „Educație despre religii și credințe” (<http://erb.unaoc.org>). Aici termenul „credințe” este folosit într-un sens tehnic în care se referă la (spus „pe scurt”) credințe nereligioase (vedeți capitolul 8). În mod similar, Principiile de Ghidare Toledo ale OSCE folosesc terminologia predării despre religii și credințe, ca în titlul întreg al documentului, *Principiile de Ghidare Toledo despre Educația despre Religii și Credințe în Școlile Publice (OSCE 2007)*. Totuși, această folosire a limbajului este uneori criticată de aceia care simt că termenul „credințe” pare a fi asociat în primul rând cu perspectivele nereligioase. În plus, „religia” nu este sinonim cu „teism” și unele ramuri ale unor religii anumite, precum budismul sau hinduismul, sunt non-teiste.

Combinarea educației religioase cu educația morală sau de valori

În încercarea de a include studiul perspectivelor nereligioase, unele state sau regiuni combină educația religioasă (sau echivalentul său) cu educația de valori. Astfel, în provincia canadiană Québec, găsim o programă de Etică și Cultură Religioasă urmată de toți elevii (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec 2008), și în Scoția, la câteva nivele de școală, există programe de educație religioasă și morală. După cum se afirmă în documentul oficial, „Principii și practici religioase și morale”:

Educația religioasă și morală îi ajută pe elevi și tineri să exploreze marile religii ale lumii și părerile care sunt independente de credințele religioase, și să analizeze provocările acestor credințe și valori. Ea îi sprijină în dezvoltarea și reflectarea asupra valorilor și capacităților judecătii morale. (Education Scotland 2014).

Unii critici subliniază faptul că o perspectivă nereligioasă nu se limitează la etică. Alții sugerează că titluri precum „etica și cultura religioasă” sau „educația religioasă și morală” par să insinueze că moralitatea este un fenomen comparabil sau paralel cu religia. Unii critici subliniază faptul că, pentru cei religioși, o perspectivă morală este integrală pentru o privire religioasă mai largă, care include alte aspecte sau dimensiuni. Curriculumul norvegian *Curriculum pentru religie, filozofii ale vieții și etică* (Kunnskapsdepartementet 2008) lărgeste domeniul ca să includă filozofii nereligioase cât și etică. Ne vom întoarce la problema nomenclurii mai jos.

Un ultim punct despre etică este de a remarca faptul că unii profesori au folosit ocaziile de a-i invita pe vizitatorii care lucrează în contextul aspectelor etice – de exemplu magistrați și membri ai profesiunilor de îngrijire – ca vorbitori în vizită (vedeți capitolul 9).

Spiritualitate

O altă terminologie include atât convingeri religioase cât și nereligioase. De exemplu, există din ce în ce mai multe materiale despre educație și spiritualitate, dintre care unele includ atât interpretări religioase cât și nereligioase ale spiritualului. Printre cei care pledează în favoarea unei abordări incluzive se numără Jacqueline Watson (Watson 2009a, 2009b, 2010).

Watson sugerează o pedagogie pentru educație spirituală modelată pe dialogul inter-credințe, care le oferă tinerilor ocazia să își exprime diferite puncte de vedere într-un spațiu sigur, inclusiv o acceptare că ar putea exista păreri diferite cu privire la spiritualitate, inclusiv păreri ateiste. Dezvoltarea și transformarea spirituală a elevilor, potrivit acestei păreri, depinde de un proces continuu de dialog cu diferențele dintre fiecare. Nu se așteaptă o concluzie finală, deși este probabil că se va ajunge la o dezvoltare a părerilor personale prin procesul de dialog cu diferența. Una dintre problemele legate de folosirea termenului „spiritualitate” ca să acopere atât domeniul religios cât și pe cel nereligios, este că termenul în sine este contestat. Pe de-o parte, unii autori revendică „spiritualitatea” doar pentru tradițiile religioase; pe de altă parte, unii aderenți ai stilurilor nereligioase de viață nu doresc să își descrie filozofia sau perspectiva ca „spirituală”.

Interpretările de viață

După cum s-a indicat în capitolul 3 despre terminologie, unii autori europeni fac un pod între „religie” și „concepții seculare despre lume” folosind termeni cu prefixul „viață”: întrebări de viață, orientare de viață, filozofie de viață, atitudine de viață, perspectivă de viață. Există o tradiție de cercetare specific nordică ce datează de la folosirea termenului *livsåskådning* de către Anders Jeffner, care a avut o mare influență în țările scandinave și nu numai, începând cu anii 1970. Definiția originală de *livsåskådning* a lui Jeffner include trei dimensiuni: „concepție a lumii” și „orientare a valorilor” și „atitudinea de bază”. Începând cu Jeffner, această tradiție de cercetare a fost dezvoltată în termeni educaționali de scriitori precum Sven Hartman (Hartman 1986, 1994). Mai mulți termeni în limbile nordice se referă la „orientările de viață” (ex. Norvegia: *livssyn*, „concepții de viață”; Suedia: *livsåskådningar*, „interpretări de viață”). Acești termeni includ „stiluri de viață religioase și nereligioase („interpretări de viață” adesea includ moduri de viață religioase și nereligioase, în timp ce *livssyn*”/ „concepții de viață” este considerat a face parte din interpretările de viață religioase cât și nereligioase). Ele sunt aproximativ echivalentul termenului englezesc „concepție despre lume”, o expresie folosită din ce în ce mai des în materialele de educație ca incluzând filozofii sau moduri de viață religioase și nereligioase (vedeți mai jos). Cei care lucrează în vederea integrării perspectivelor religioase și nereligioase sunt sfătuiți să citească aceste materiale (ex. Gunnarsson 2008, 2009a și 2009b) precum și cărțile care se leagă de concepțiile despre lume (mai jos).

Concepții despre lume

Destul de apropiat de termenul „atitudine de viață” este termenul „concepție despre lume”. Termenul englezesc „concepție despre lume” este o traducere a termenului german *Weltanschauung*, un concept fundamental pentru filozofia germană, care se referă uneori la cadrul de idei și credințe prin care un individ sau un grup mai extins interpretează și interacționează cu lumea. În discursul religios, teologic și educațional, „concepție despre lume” tinde să fie folosit mai vag. O trecere în revistă a literaturii despre educația cu privire la concepțiile despre lume întreprinsă de cercetătorii din Olanda confirmă o preocupare comună cu privire la întrebările existențiale. Ei

sugerează o definiție provizorie a „concepției despre lume” ca „o concepție despre viață, lume și umanitate” (van der Kooji et al. 2013). Potrivit acestei definiții, toate religiile ar fi considerate drept concepții despre lume, însă nu toate concepțiile despre lume ar fi considerate religii; religiile ar fi clasificate drept subset al concepțiilor despre lume. În literatură, concepțiile despre lume se împart în două mari categorii – pe care autorii le numesc concepții despre lume „organizate” și „personale”.

Concepțiile despre lume organizate sunt sisteme mai mult sau mai puțin stabilite cu un grup de aderenți, deși hotărârile lor sunt adesea disputate, în timp ce concepțiile despre lume personale sunt concepțiile indivizilor despre viață și umanitate. Concepțiile despre lume organizate s-au dezvoltat în timp, fiind sisteme relativ coerente și stabilite de credință și valori cu grupuri de adepți. Concepțiile despre lume organizate nu conțin întotdeauna aceleași elemente. Religiile lumii sunt concepții despre lume organizate, la fel cum este și umanismul secular. Concepțiile despre lume organizate sunt concepții clare despre viață, lume și umanitate. Ele conferă răspunsuri la întrebările existențiale, prescriu valorile morale (acest element se suprapune cu cel existențial), au ca scop să influențeze gândirea și acțiunea și urmăresc să confere sens în viață. Aceasta ar putea fi prin credințele metafizice – să îi slujească lui Dumnezeu, de exemplu – însă ar putea fi de asemenea prin credințe morale și sociale, precum responsabilitățile morale față de alți oameni și față de lumea naturală. Există totuși o problemă cu privire la ce anume ar fi inclus într-o listă a concepțiilor despre lume organizate. Umanismul secular este un candidat evident. El include ateismul, însă nu este doar o afirmare a poziției ateiste. Umanismul secular (sau Umanismul cu U mare) adoptă perspectiva că ființele umane sunt capabile să fie etice fără religie și fără Dumnezeu. Însă aceasta subliniază de asemenea responsabilitatea unică cu care se confruntă ființele umane și consecințele morale ale deciziilor lor. Umanismul secular include concepția că orice formă de ideologie, fie religioasă sau politică, ar trebui atent examinată de către fiecare individ și nu doar acceptată sau respinsă pe baza cuvântului cuiva. Ea include și o căutare continuă după adevăr, în special prin știință și filozofie.

Nu este la fel de ușor să identificăm alte concepții nereligioase organizate. Ar putea oare fi inclus „neo-liberalismul” (individualismul economic, interesat de sine, utilitarian, rațional)? Există oare concepții despre lume organizate care se extind atât asupra domeniului religios cât și a celui nereligios, de exemplu „holismul ecologic” care poate fi văzut ca o concepție despre lume în curs de dezvoltare?

Concepțiile personale despre lume descriu concepțiile personale asupra identității care conferă sens vieții, influențând gândirea și acțiunea. O concepție despre lume personală se poate baza sau poate fi legată de o concepție despre lume religioasă sau seculară organizată (ca de exemplu Umanismul), însă aceasta nu este o condiție necesară. Ar putea însemna deținerea unor credințe religioase sau spirituale, însă fără a aparține nici unui grup organizat, sau poate să includă aparținerea de un grup specific fără a avea toate credințele asociate cu acel grup. O concepție despre lume personală poate fi mai eclectică și idiosincronică decât o concepție despre lume organizată. Datorită unor factori precum individualismul, secularizarea și globalizarea, mulți oameni au dezvoltat o concepție despre lume care nu se bazează pe o singură concepție despre lume organizată. O concepție personală despre lume include valori și idealuri morale, și poate include sau nu practici de diferite feluri.

Concepțiile despre lume personale sunt mai complexe și mai greu de remarcat decât concepțiile despre lume organizate. Ele pot sau nu include atașament față de concepțiile despre lume organizate care sunt mai „culturale” sau „etnice” în natură decât teologice sau spirituale. După cum spune Francesca Gobbo,

Fiecare individ este – într-o măsură mai mare sau mai mică – un subiect multicultural, de vreme ce înculturarea lui sau a ei în familie și mediul social nu îl sau o împiedică să exploreze, compare și evalueze învățarea altor perspective și practici culturale (decât dacă diferențele de putere într-o societate nu permit astfel de explorări prin segregarea sau excluderea decretate prin lege în domeniul politic). (Gobbo 2012).

Concepțiile despre lume personale pot fi profund spirituale prin natura lor, adesea folosind idei și practici din religii și poate incluzând un angajament față de valorile umanitare și ecologice. Unele concepții despre lume personale ar putea folosi mai multe tradiții religioase. În plus, concepțiile despre lume personale nu trebuie să fie complet individualiste și se pot suprapune cu sau pot fi împărtășite de alții. De exemplu, termenul „Jubu” a fost folosit de unele persoane din mediul evreiesc care practică unele forme de meditație budistă (Kamenetz 1994). Câțiva membri ai Rețelei Marea Credinței combină unele forme de spiritualitate și practică creștină cu o perspectivă esențialmente ateistă (Boulton 1996).

Unii ar putea avea o concepție despre lume personală, însă unele aspecte ar putea fi dificil de articulat, ar putea fi latente, nu explicite, sau un individ se poate îndrepta în direcția dobândirii unei concepții despre lume personale. Credințele pe care se sprijină o concepție despre lume personală pot duce la exprimarea înțeleșului prin acțiune (ex. acțiuni bazate pe o decizie morală). Ar putea exista pierderi temporare de sens – de exemplu prin îndoliere sau o relație distrusă. Însă aceasta nu neagă ideea unei concepții despre lume personale.

Pe scurt, o concepție despre lume personală este o concepție despre viață, identitate, lume și umanitate care se leagă de întrebări existențiale și include valori și idealuri. Concepțiile despre lume personale se pot inspira dintr-o mulțime de surse. Ele influențează gândirea și acțiunea unui individ, conferind de obicei un sens vieții.

Este interesant faptul că cercetarea calitativă a lui Simeon Wallis cu elevii a descoperit că majoritatea elevilor care au spus că nu au „nici o religie” nu s-au identificat nici cu ateismul, nici cu agnosticismul, ci au avut poziții mai puțin clar definite (din 23 elevi, doar șapte s-au identificat ca „atei” iar doi ca „agnostici”). El notează că includerea filozofilor seculare împreună cu studiul religiilor nu ține seama de diversitatea din cadrul „majorității tăcute” a elevilor nereligioși/a-religioși (Wallis 2013).

Educația despre concepții despre lume/ atitudine de viață : politici și practică

Există câteva probleme pentru factorii de decizie, specialiști și cei care îi pregătesc pe profesori. O întrebare cheie în unele contexte este dacă este posibil, din punct de vedere practic sau politic, să includă o analiză a concepției despre lume sau atitudinilor de viață alături de religii în contextul educației interculturale în școli. În mod

clar, vârsta copiilor este un factor în luarea acestei decizii. După cum s-a indicat mai sus, studiul concepțiilor despre lume sau a atitudinilor de viață organizate, inclusiv a religiilor are loc deja într-o varietate de sisteme educaționale, precum Norvegia, unde elevii studiază religii și alte concepții despre lume precum umanismul secular (vedeți exemplul ilustrativ al lui Brâten mai jos.)

Este de dorit o analiză cu privire la concepțiile despre lume personale, pe lângă concepțiile despre lume organizate, pentru a conferi o viziune nuanțată și fără stereotipuri a diversității. Când privește concepțiile despre lume personale, unele sisteme educaționale îi încurajează pe tineri să lege învățarea despre religii de propriile lor concepții despre viață în curs de dezvoltare, sau de simțul lor personal al identității. Aceasta ar putea presupune atât apropiere cât și distanțare în analiza credințelor și valorilor altora, de exemplu empatia cu oameni din alte contexte, și de asemenea aplicarea unor idei și judecăți critice mai distanțate.

Nu se poate aștepta de la școli să îi ajute pe copii să își dezvolte o concepție despre lume personală pe deplin coerentă. Acesta este un proces care durează o viață întreagă. Însă tinerii pot fi stimulați să se gândească la propria lor atitudine de viață sau concepție despre lume și cele ale altora. Din acest punct de vedere, întrebările existențiale și problemele de sens în viață, împreună cu influența concepțiilor despre lume, îi pot ajuta pe elevi să dobândească o înțelegere mai bună a altora și, prin aceasta, să dobândească o înțelegere mai bună a lor înșilor. Aceasta este foarte important în societăți unde coexistă un amestec de religii și concepții despre lume seculare tradiționale și netradiționale.

Când privește rolul profesorului, unele sisteme educaționale nu i-ar încuraja pe profesori să discute concepțiile lor personale cu elevii, subliniind rolul profesorului ca sursă de informație autoritativă și ca facilitator al discuției și al dialogului. În anumite sisteme educaționale, din cauza pericolului de posibil prozelitism este interzis ca profesorii să împărtășească concepțiile lor despre lume personale cu elevii la clasă. În unele contexte, profesorii ar putea folosi concepțiile lor despre lume personale într-un mod imparțial, mai degrabă decât neutru (Jackson 1997 : 135-136). Un set ajutător de orientări despre cum să arătăm respect pentru diversitate și să promovăm egalitatea cu privire la predarea despre religii și credințe intitulat „Un Cod de Practică pentru Profesorii de Educație Religioasă” este disponibil la http://religiouseducationcouncil.org.uk/media/file/Practice_Code_for_Teachers_of_RE.pdf.

Exemplu ilustrativ

Explorând religiile și concepțiile de viață împreună

■ „Acum câțiva ani, am observat câteva lecții care surprind foarte bine «Religie, Concepte despre viață și Etică» (RCE). «Concepțiile despre lume nereligioase» au fost o parte integrantă a ER în Norvegia încă de la începutul materiei «Creștinism» și «Concepții de viață» în 1997. În două dintre grupurile de clasă a 10-a (studenți cu vârsta între 15 și 16 ani) profesorul a facilitat discuțiile între elevi pe baza versurilor din cântecele pop. În lecțiile la care am asistat acesta a fost «Dacă Dumnezeu ar fi unul dintre noi ?» de Joan Osborne.

■ În primul grup, discuțiile au luat o turnură existențială ducându-i pe elevi să își pună multe întrebări; de exemplu, un elev a remarcat că «nu se poate ca Dumnezeu să fi creat totul din nimic; și ce a existat înainte de Dumnezeu sau înainte de Big Bang? Nu este posibil, însă noi suntem aici...» În celălalt grup, conversațiile au luat o turnură etică, deoarece elevii nu au căzut de acord dacă a arăta bunătațe față de toată lumea – în eventualitatea că se dovedește că cineva este Dumnezeu (în contextul versului din cântec) – a fost un gest bun sau unul egoist. Ei au mai discutat dacă îndoiala este *o parte* a credinței, și dacă oamenii au voință liberă.

■ În ambele grupuri observate, se pare că elevii s-au ferit să recunoască că ar fi creștini/ religioși. De exemplu, unii spuneau «nu că aș crede în asta, însă...» Nici unul dintre ei nu a exprimat în mod deschis o concepție clar creștină, în ciuda faptului că pluralitatea reflectată în aceste grupuri destul de omogene a variat în mod formal între a fi membru în Biserica Norvegiană și a fi asociat cu Asociația Umanistă.

■ În numele materiei în Norvegia, „C”-ul din «C»oncepții despre viață este acolo pentru a semnala incluziunea concepțiilor despre viață sau despre lume nereligioase. Însă, predarea concepțiilor despre lume seculare este doar o parte minoră a unei treimi din subiect. De fapt, doar o singură concepție despre viață seculară «organizată» este reprezentată și aceasta este Umanismul. Sub aria principală a eticii și filozofiei, totuși, se pot găsi materiale asociate cu Umanismul ca tradiție istorică largă, inclusiv discuțiile despre drepturile omului și demnitatea umană.

■ Este necesar să se înțeleagă că RCE nu este o materie bazată pe religie, ci este neutră și incluzivă. Aceasta deschide oportunități pentru discuții bazate pe multe concepții despre lume individuale pe care le au tinerii din ziua de azi, inclusiv atitudini nereligioase. În cazul profesorului pe care l-am observat, în eforturile făcute pentru a facilita dialogul, a reușit să creeze o arenă unde a avut loc un dialog deschis despre întrebări etice și existențiale, și unde participanții au putut să își exprime liber diferitele concepții seculare despre viață.

■ Acesta nu este un exemplu de predare a unei concepții despre lume seculare organizate, ci exemplul unui profesor care și-a provocat elevii să se gândească la concepțiile lor despre lume personale despre cele ale altora. Prin folosirea versurilor cântecului, el a creat un spațiu deschis de discuție, unde propria sa atitudine de viață nu a contat. Având în vedere că a avut loc în clasa a 10-a, s-a facilitat folosirea învățării din trecut prin faptul că elevii și-au exprimat propriile concepții despre lume, ajutându-i pe aceștia să clarifice și poate să-și dezvolte propriile lor concepții despre lume. Acesta este motivul pentru care am considerat că acesta este un exemplu de RCE la înălțime.”

Pentru mai multe lucrări ale lui Oddrun Bråten, citiți Bråten 2013, 2014a și 2014b).

Credința religioasă și nereligioasă în școli

Cât privește didactica, ar fi interesant să se dezvolte abordări care ar putea acoperi atât concepțiile despre lume religioase cât și nereligioase, atât cele organizate cât și cele personale. Abordarea interpretativă ar putea fi adaptată să includă atitudini de viață nereligioase, cu dinamica sa cu privire la relația dintre indivizi, tipurile variate de grupuri cărora le aparțin și tradiția mai extinsă (sau concepțiile despre lume organizate) la care se relaționează cel mai mult. În plus, orice abordare care folosește dialogul ar trebui în orice caz să fie incluzivă față de toți participanții, indiferent de contextul religios sau nereligios, sau de concepția despre lume personală. Abordarea incluzivă a lui Castelli față de „dialogul credinței” în sala de clasă are scopul în mod specific să integreze studiul religiilor și al concepțiilor despre lume nereligioase (Castelli 2012) și abordarea dialogică a lui Ipgrave (vedeți capitolul 4) ar putea fi adaptate să facă același lucru (Ipgrave 2001, 2013). Folosirea conferinței video în proiectul Fața-către-Credință pentru promovarea dialogului între elevii din școli din diferite țări este demn de a fi explorat în acest context (vedeți capitolul 9). Ar fi de asemenea important să investigăm exemple ale modului în care profesorii din Norvegia, Scoția, și Québec au reușit să integreze studii ale religiei și eticii sau a unor concepții despre lume religioase și nereligioase (ca în exemplul lui Bråten de mai sus). Activitatea în desfășurare a Consiliului Europei cu privire la competența interculturală (dobândirea cunoașterii, aptitudinilor și atitudinilor potrivite) poate fi aplicată studiului concepțiilor despre lume și atitudinilor de viață, la fel cum poate fi aplicată religiei.

Sunt puse câteva întrebări pentru factorii de decizie, cei care îi pregătesc pe profesori și școli. Factorii de decizie trebuie să exploreze aspectele legate de integrarea „convincerilor nereligioase” în studiile religiilor, și să identifice o politică ce funcționează în propriul context. Un aspect important este dacă și cum să reprezinte concepțiile despre lume și atitudinile de viață organizate și personale. O problemă în special pentru școli și pentru cei care îi pregătesc pe profesori este stabilirea unor căi de a-i ajuta pe profesori (fie în cadrul pregătirii inițiale sau de parcurs) să găsească un echilibru între expertiza lor, în ce privește cunoșterea și înțelegerea a mai multor concepții despre lume relevante, și competența de a-i ajuta pe elevi să le exploreze într-un mod activ și implicat, adecvat vârstei și aptitudinilor lor. O chestiune mai largă de mare importanță pentru cei care oferă cursuri în universități este identificarea unui conținut adecvat pentru calificări ce necesită o mai mare cunoaștere a materiei decât cea oferită în studiul religiilor sau al teologiei.

Concluzie

În încercarea de a integra studiul „convincerilor nereligioase” și al religiilor din educația interculturală, factorii de decizie, școlile și cei care îi pregătesc pe profesori se confruntă cu o mulțime de probleme. Printre cele discutate s-au numărat preocupările definiționale și terminologice, și deprinderile și atitudinile necesare promovării dialogului (vedeți de asemenea capitolul 4). S-au dat exemple de combinări ale studiului religiilor și eticii seculare ca mod de a include convingerile nereligioase alături de religii ca parte a educației interculturale. S-a luat în considerare folosirea

„spiritualității” ca termen generic posibil pentru a acoperi religiile și convingerile nereligioase ; însă s-au ridicat câteva probleme în legătură cu acest fapt. S-au luat în considerare termenii „orientări de viață” (împreună cu termenii înrudiți) și „concepție despre lume”, văzuți ca funcționând în mod potențial pentru a acoperi atât modul religios de viață cât și convingerile nereligioase. S-a făcut o distincție importantă între concepții despre lume organizate și concepții despre lume personale. S-au prezentat unele probleme pentru factorii de decizie, școli, cei care îi pregătesc pe profesori și cei care predau în universități.

Capitolul 8

Aspecte legate de drepturile omului

Introducere

Unul dintre scopurile fundamentale ale Consiliului Europei este „să protejeze drepturile omului, democrația pluralistă și domnia legii”; drepturile omului se află în centrul activității sale. Recomandarea afirmă :

Scopul recomandării este să asigure că ia în considerare dimensiunea convingerilor religioase și nereligioase din educația interculturală ca o contribuție la întărirea drepturilor omului, a cetățeniei democratice și participării și la dezvoltarea competenței pentru dialog intercultural (Consiliul Europei 2008a :9)

Astfel, activitatea Consiliului Europei cu privire la educația despre religie și convingeri nereligioase ca dimensiune a educației interculturale trebuie înțeleasă în contextul activității mai extinse legate de drepturile omului și de educația pentru cetățenie democratică.

În Consiliul Europei, educația pentru cetățenie democratică și educația drepturilor omului sunt considerate a fi strâns legate. După cum spune Carta Consiliului Europei despre Educația pentru cetățenia democratică și educația pentru drepturile omului:

Educația pentru cetățenia democratică și educația pentru drepturile omului sunt strâns legate între ele și se susțin reciproc. Ele sunt diferite în ce privește atenția și domeniul mai degrabă decât scopurile și practicile. Educația pentru cetățenie democratică se concentrează în mod special pe drepturile și responsabilitățile democratice și participarea activă, în legătură cu sferile civice, politice, sociale, economice, legale și culturale ale societății, în timp ce educația pentru drepturile omului se preocupă de spectrul mai larg al drepturilor omului și al libertăților fundamentale în fiecare aspect al vieților oamenilor. (Consiliul Europei 2010)

Educația cu privire la drepturile omului și educația interculturală sunt de asemenea strâns legate în gândirea Consiliului Europei, la fel ca în Declarația Comitetului de Miniștri în ce Privește Intoleranța – O Amenințare pentru Democrație care încurajează activitatea educațională care promovează înțelegerea interculturală ca parte a educației pentru democrație (Consiliul Europei 1981, 2.7) și Raportul Grupului de Persoane Eminente al Consiliului Europei, care încurajează dezvoltarea competenței interculturale prin educație ca mijloc de a combate intoleranța (Consiliul Europei 2011). În prima parte a raportului din 2011, contributorii identifică câteva riscuri pentru valorile Consiliului Europei, inclusiv o posibilă ciocnire între „libertatea religioasă” și libertatea de exprimare. Ei continuă prin a identifica principalii actori care sunt în stare să aducă schimbări în atitudinile publice, inclusiv educatori, mass-media, societatea civilă și grupurile religioase. Printre multiplele teme abordate în raport se numără cea a stereotipizării și reprezentării greșite a grupurilor religioase.

Cu privire specific la pregătirea profesorilor, recomandarea Consiliului Europei din 2008 pledează pentru „pregătirea obiectivă și cu mintea deschisă... care este în conformitate cu Convenția Europeană a Drepturilor Omului.” Ea recomandă de asemenea ca statele să „dezvolte pregătirea în metode de predare și învățare care asigură educația democratică la nivel local, regional, național și internațional” (Consiliul Europei 2008a.)

O parte din materialul despre drepturile omului, privitor la drepturile copiilor, părinților, profesorilor și grupurilor minoritare, de exemplu, a influențat legea europeană. Factorii de decizie, școlile și cei care îi pregătesc pe profesori trebuie să fie conștienți și să ia în considerare aspectele cheie.

Capitolul de față prezintă ideea drepturilor omului și analizează câteva dintre aspectele legale privitoare la părinți și tutorii legali și la copii. Urmează o discuție mai largă despre conceptul demnității umane care este central în ideea drepturilor omului. Se recunoaște că nu toate culturile și religiile exprimă ideea demnității umane și a persoanei umane în același mod, și unele discuții ale unor perspective diferite sunt considerate a face parte din educația interculturală. Informația de fundal despre dezbaterile despre relația dintre autonomia personală, drepturile și responsabilitățile omului este oferită ca resursă. În ultimul rând, se concentrează pe abordarea unor chestiuni unde există un posibil conflict între unele valori și tradiții deținute de anumite grupuri religioase și o perspectivă liberală asociată cu codurile drepturilor omului. Acestea includ o problemă ridicată de un număr de respondenți la chestionar, cu privire la purtarea unor simboluri religioase în școli. (Problemele legate de libertatea de exprimare a elevilor în timpul discuțiilor sunt discutate în capitolul 5 despre „spațiul sigur”). Școlile au o mare responsabilitate în a aborda drepturile omului cu privire la religie. După cum afirmă un proiect al Consiliului Europei, educația este o unealtă importantă pentru combaterea intoleranței, însă și un domeniu în care poate exista discriminare religioasă (Consiliul Europei 2011).

Declarația Universală a Drepturilor Omului

Declarația Universală a Drepturilor Omului a fost adoptată de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite în decembrie 1948. Principiile drepturilor omului

articulate în Declarația Universală și alte coduri ale drepturilor omului stau la baza activității Consiliului Europei și a altor organizații interguvernamentale din vest.

Declarația Universală a fost scrisă în climatul răspunsului moral la atrocitățile trăite în timpul celui de-al Doilea Război Mondial și, prin cele 30 de articole, încearcă să identifice drepturi fundamentale la care toate persoanele sunt îndreptățite prin virtutea umanității lor. Articolele 18 și 21 se ocupă de libertățile spirituale, publice și politice, inclusiv libertatea de religie și credință. În acest context, „credință” este folosit într-un sens tehnic să se refere la sisteme de credințe sau concepții despre lume, altele decât cele religioase (vedeți capitolul 7).

După 11 septembrie, a existat un climat în care varii organizații interguvernamentale s-au preocupat ca tinerii să aibă cunoaștere și înțelegere a diversității religiilor și credințelor – sau concepțiilor despre lume religioase și nereligioase – pentru a promova climatul conviețuirii într-o atmosferă de toleranță reciprocă sau chiar de respect reciproc. Aceste organizații interguvernamentale includ Consiliul Europei, Organizația pentru Securitate și Cooperare în Europa și Organizația Națiunilor Unite prin programul Alianței pentru Civilizație. Recomandarea ministerială a Consiliului Europei adoptă această perspectivă incluzivă.

Drepturile omului și legea

Declarația Universală și alte coduri ale drepturilor omului au fost încorporate în legea internațională, în Convenția Europeană a Drepturilor Omului și în legislația unor țări. Prin urmare, există legi despre drepturile omului în ce privește aspectele educaționale - despre drepturile copiilor, părinților, profesorilor și ale minorităților în ce privește religiile și credințele – care sunt relevante pentru factorii de decizie, școli și cei care îi pregătesc pe profesori. Această legislație a influențat activitatea Consiliului Europei în acest domeniu (de exemplu, Consiliul Europei 1981, 2010) precum și activitatea educațională a Organizației pentru Securitate și Cooperare în Europa (OSCE 2007). În contextul educației finanțate public, există probleme cu privire la găsirea unui echilibru între drepturile profesorilor și ale minorităților reprezentate în clase și în meseria de profesor.

Drepturile părinților și ale tutorilor legali

Este clar în legea internațională că părinții și tutorii legali au dreptul să își educe copiii potrivit cu convingerile lor religioase sau filozofice (Documentul Final de la Viena 1989, citat în OSCE 2007:34). În mod similar, articolul 2 al Protocolului Convenției Europene a Drepturilor Omului afirmă:

Nici unei persoane nu i se poate refuza dreptul la educație. În exercitarea oricărei funcții asumate în relația cu educația și cu predarea, statul va respecta dreptul părinților de a asigura această educație și predarea în conformitate cu convingerile religioase și filozofice personale (citat în OSCE 2007: 38).

Mai mult decât atât, Convenția Internațională a Drepturilor Civile și Politice (un tratat multilateral – parte din Carta Internațională a Drepturilor Omului – adoptat de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite în 1966 și în vigoare din 1976)

afirmă că statele semnatare trebuie să „se angajeze să respecte libertatea părinților și, atunci când este cazul, a tutorilor legali să asigure educația religioasă și morală a copiilor în conformitate cu propriile lor convingeri” (citată în OSCE 2007: 39).

Totuși, aceasta nu înseamnă că statul trebuie să ofere o formă de educație potrivit cu credințele părinților. Aceasta este la latitudinea statului. Totuși, părinții pot obiecta la varietatea și conținutul educației religioase oferite copiilor într-un sistem oarecare unde se consideră că o astfel de educație „are menirea sau are efectul de a proiecta adevărul (sau falsitatea) unui anumit set de credințe. În consecință, părinții trebuie să aibă dreptul să își retragă copiii de la astfel de forme de predare” (OSCE 2007: 39).

Drepturile copilului

Legea internațională privește copiii ca persoane individuale autonome. În calitate de copii, ei au avut același drept la libertatea de religie sau credință ca și adulții. Totuși, drepturile copiilor trebuie să fie văzute în echilibru cu drepturile părinților și ale tutorilor legali în ce privește creșterea în tradiții religioase sau filozofice specifice. În lege, drepturile copilului în context educațional sunt des exercitate de către părinți și tutori în numele copilului. Legea internațională recunoaște, că la un anumit punct în dezvoltarea copilului, el sau ea ar putea dori să afirme propriile lor drepturi în ce privește religia sau credința, de exemplu cu privire la propria identitate religioasă. Nu există o poziție clară în lege pentru a judeca tranziția de la părinții care iau hotărâri în numele copilului la copiii care se comportă ca indivizi autonomi. Precedentul legal favorizează interesul copiilor ca o considerație primară. Cât privește statul, dreptul internațional conferă aceeași obligație de a menține neutralitatea la fel cum face cu adulții. După cum spune articolul 3.1. din Convenția Drepturilor Copiilor:

Statul are aceeași obligație de a menține o postură de neutralitate și cultivare a toleranței și a respectului pentru copii pe care o are în ce-i privește pe adulți, și nu ar trebui să se implice în eforturile de a constrânge conștiința cuiva. În practică, cineva se poate aștepta ca drepturile de care se bucură părinții cu privire la educația copiilor lor conform cu convingerile lor religioase sau filozofice să se transfere copiilor înșiși într-o manieră proporțională cu capacitățile lor în curs de dezvoltare. (citată în OSCE 2007: 36)

Factorii de decizie, școlile și cei care îi pregătesc pe profesori sunt îndrumați spre *Principiile de Ghidare Toledo* (OSCE 2007) pentru mai multe informații și pentru discuții cu privire la drepturile profesorilor și drepturile minorităților.¹

Discuția interculturală despre demnitatea umană și drepturile omului

Unii critici pun sub semnul întrebării universalitatea drepturilor omului, susținând în special că toate sistemele de valori sunt cumva legate de o istorie și experiență

1. Site-ul nostru care sprijină egalitatea și diversitatea în educație și care atrage atenția stereotipurilor și reprezentărilor greșite în media este www.insted.co.uk/insted.html.

culturală specifică (inclusiv religioasă) (ex. MacIntyre 1981:69). Unii au susținut că ideile drepturilor naturale și egalității umane sunt înrădăcinate în tradiția creștină (Waldron 2002). Oricare ar fi rădăcinile ideii, Declarația Universală a Drepturilor Omului a fost exprimată în contextul secular (dar nu secularist) al unei organizații interguvernamentale care face parte din sfera politică publică. Declarația Universală formează baza morală a activității organizațiilor interguvernamentale care trebuie să mențină neutralitatea față de afirmațiile religioase. Totuși, contextul politic și cultural vestic în care Declarația Universală a fost dezvoltată este ușor de văzut.

Conceptul demnității umane

Mulți critici ai impunerii universale a democrației vestice și ai formulării vestice a drepturilor omului acceptă ideea valorii înăscute a persoanei umane – ceea ce Declarația Universală denuște „demnitatea umană”. Totuși, ei exprimă aceasta în mod diferit față de viziunea vestică a individului, persoanei autonome. Mai degrabă, ei folosesc concepte și practici morale din propriile tradiții culturale și religioase care susțin ideea demnității ca o condiție necesară pentru o societate justă.

O versiune a acestui punct de vedere subliniază natura relațională a identității individuale în câteva culturi, în care persoanele nu sunt considerate ca „unități în sine” care pot fi definite în afara relațiilor umane (Parekh 1994). Aceasta nu înseamnă că nu există preocupări cu privire la demnitatea umană sau la ordinea socială justă. Într-o familie tradițională hindusă, de exemplu, se așteaptă de la anumiți membri ai familiei să își asume anumite responsabilități în virtutea poziției lor în familie (care poate fi cea de fiu mai mare sau de verișor primar de exemplu). Așadar, autonomia, așa cum este ea înțeleasă de către unele persoane din vest, este restricționată prin însăși virtutea nașterii unei persoane. Aceasta nu neagă totuși ideea demnității umane.

Înspre un dialog constructiv despre drepturile omului

S-a susținut că poate exista dialog constructiv între indivizi și grupuri care pun accente diferite când se discută conceptul demnității umane. Această perspectivă dialogică recunoaște surse morale, religioase și culturale diferite pentru ideea demnității umane, însă de asemenea recunoaște o suprapunere apropiată între diferite idei. Această perspectivă dialogică este compatibilă cu activitatea Consiliului Europei, care are un angajament puternic în ce privește promovarea și explorarea dialogului intercultural (inclusiv inter-religios). Din acest punct de vedere, se recunoaște că există expresii legate de ideea drepturilor omului în diferite moduri de viață culturale și religioase. De exemplu, se poate ajunge la un consens prin discutarea „valorilor care se suprapun” (Rawls 1993).

O abordare similară a fost folosită în munca cu privire la dialogul copiilor în care copii din contexte culturale și religioase folosesc propriile tradiții când discută unele aspecte morale comune (Ipgrave 2013; vedeți capitolul 4). Au existat de asemenea discuții despre reflexivitate, inclusiv ideea că înțelegerea cuiva poate fi adâncită prin întâlnirea cu diferența (Jackson 1997, 2004; vedeți capitolul 4).

Drepturi și responsabilități

O temă de dialog ar putea fi relația între drepturi și responsabilități sau îndatoriri. Codurile drepturilor omului sunt uneori criticate fiindcă se concentrează în mod fundamental pe drepturi și nu acordă suficientă atenție responsabilităților sau îndatoririlor. Deși această critică are o oarecare forță, ea nu este pe deplin justificată, de vreme ce articolele 28-30 ale Declarației Universale a Drepturilor Omului se ocupă de îndatoriri. Articolul 29 spune în mod clar: „Toată lumea are îndatoriri față de comunitatea, singura în care dezvoltarea întregă a personalității lui [sic] este posibilă.” Totuși, nevoia de a ne concentra mai mult pe îndatoririle și obligațiile fundamentale a fost exprimată de varii critici. Un exemplu este Declarația Universală a Responsabilităților Umane, publicată de Consiliul de InterAcțiune în 1997. Acest grup internațional a fost condus de Helmut Schmidt.² Documentul recunoaște contextul social și istoric specific vestic al Declarației Universale și s-a făcut o încercare de apropiere între est și vest:

multe societăți au conceptualizat în mod tradițional relațiile umane în termenii unei obligații mai degrabă decât a unor drepturi. Aceasta este adevărat, în termeni generali, de exemplu, pentru mare parte din gândirea orientală. În timp ce în vest, cel puțin începând cu secolul al 17-lea, era iluminismului, s-a pus accentul pe conceptele de libertate și individualitate, în est au câștigat noțiunile de responsabilitate și comunitate. Faptul că s-a scris Declarația Universală a Drepturilor Omului și nu Declarația Universală a Îndatoririlor Umane reflectă fără îndoială contextul filozofic și cultural al celor care au scris documentul, reprezentate după cum se știe de puterile vestice care au ieșit victorioase din cel de-al Doilea Război Mondial. (Consiliul de InterAcțiune 1997)

Acest document spune mai departe:

Deoarece drepturile și obligațiile sunt legate în mod inextricabil, ideea unui drept al omului are sens doar dacă recunoaștem datoria tuturor oamenilor de a-l respecta. Indiferent de valorile particulare ale societății, relațiile umane sunt bazate în mod universal pe existența atât a drepturilor cât și a îndatoririlor.

Exemple de responsabilități cu privire la drepturi incluse în Declarația Universală a Responsabilităților Umane sunt precum urmează:

- ▶ Dacă avem dreptul la libertatea de gândire, conștiință și religie, avem de asemenea obligația să respectăm gândurile și principiile religioase ale altora.
- ▶ Dacă avem dreptul să fim educați, atunci avem obligația să învățăm atât cât ne permit capacitățile, și unde este posibil, să împărtășim cunoștința și experiența noastră cu alții.
- ▶ Dacă avem dreptul să beneficiem de bogăția pământului, atunci avem obligația să respectăm, să avem grijă și să restaurăm pământul și resursele sale naturale.

2. Mai multe aspecte privitoare la lege și drepturile omului în legătură cu dreptul la religie și educație în Europa sunt discutate în Hunter-Henin (2011).

Problemele de la clasă: conflict potențial sau diferite drepturi ale omului – o amenințare pentru spațiul de siguranță?

Discuția de mai sus este destinată să ofere o bază pentru examinarea critică și reflexivă a chestiunilor legate de drepturile omului, care maximizează dialogul între cei care dețin diferite păreri într-un cadru larg care afirmă concepul demnității umane ca bază pentru drepturile omului. Totuși, există situații în care un drept uman ar putea fi în conflict cu altul (de exemplu, anumite drepturi ale părinților față de unele drepturi ale copiilor, sau anumite drepturi ale indivizilor cu drepturile altora în sfera publică). Ar putea deja exista contradicții între cei care dețin anumite păreri conservatoare, poate derivate dintr-un punct de vedere religios anume, și cei care dețin păreri liberale compatibile cu codurile drepturilor omului. De exemplu, ciocnirea potențială între (unele) concepții și tradiții ale unor grupuri minoritare și unele aspecte ale drepturilor omului trebuie recunoscută.

Profesorii trebuie să promoveze drepturile omului, însă cum pot să facă clasele „sigure” pentru cei care nu sunt de acord (sau provin din familii unde părinții nu sunt de acord) cu anumite păreri liberale? Ar putea de asemenea exista niște inconsecvențe între anumite poziții religioase conservative și poziționări mai liberale, cum sunt adesea reflectate în codurile drepturilor umane. Exemplele includ păreri despre homosexualitate, aspecte legate de inegalitatea dintre sexe și aspecte legate de îmbrăcămintea religioasă și purtarea simbolurilor religioase. În astfel de cazuri, se poate menține o distincție între dreptul de a avea o anumită părere care poate fi incompatibilă cu anumite principii ale drepturilor omului, și responsabilitatea/ îndatorirea de a acționa în concordanță cu o regulă sau lege bazată pe principiile drepturilor omului.

Abordarea discuțiilor la clasă despre unele dintre aceste chestiuni necesită o aptitudine considerabilă, iar factorii de decizie, școlile (inclusiv profesorii) și cei care îi pregătesc pe profesori trebuie să ia decizii atente cu privire la limitele a ce este potrivit să fie discutat la clasă în sistemele lor legale și educaționale și în contextul lor cultural, luând în considerare vârsta și aptitudinea elevilor. Problema clasei ca „spațiu sigur” este discutată în capitolul 5.

Simboluri religioase, îmbrăcăminte și artefacte în școli

Un aspect particular cu care se confruntă unii tineri din medii religioase, și adesea și părinții lor, este purtarea unor simboluri religioase în zone publice precum școlile. Aceasta a fost menționată ca un subiect de dezbatere în țările lor de către câțiva respondenți la chestionarul care a fost trimis membrilor Comitetului de Educație al Consiliului Europei.

În majoritatea țărilor care au participat în proiectul de cercetare REDCo, majoritatea adolescenților au susținut dreptul credincioșilor religioși la o exprimare moderată a credinței religioase în școli. De exemplu, nu s-au opus la purtarea unor simboluri religioase subtile în școli sau nu au obiectat la acte voluntare de închinare pentru elevii care sunt practicanți ai unei religii oarecare.

Totuși au existat câteva diferențe naționale clare, în special în ce privește simbolurile și îmbrăcămintea mai vizibilă. De exemplu, în chestionarul cantitativ REDCo, au

existat diferențe semnificative în răspunsurile din partea elevilor francezi și elevilor norvegieni. Aproape 60% din elevii francezi au avut reacții negative față de purtarea simbolurilor religioase, în timp ce mai mult de 60% dintre respondenții norvegieni au crezut că purtarea simbolurilor religioase în școli ar trebui permisă (von der Lippe 2009b: 169).

Țări diferite din Consiliul Europei au o serie de politici despre acest subiect, uneori reflectate în lege. În 2008, Consiliul Europei a lansat un *Manual despre purtarea simbolurilor religioase în spațiile publice*, care are ca scop clarificarea conceptului de simbol religios, oferirea unui ghid pentru factorii de decizie, pentru experți și alții cu privire la criteriile folosite de către Curtea Europeană a Drepturilor omului (Evans 2008). Probleme legate de simbolurile și ținuta religioasă cu privire la Convenția Europeană a Drepturilor Omului în legislația sa sunt discutate în detaliu dintr-o perspectivă legală de către autor, profesor Malcom Evans. Aici, se vor menționa pe scurt câteva puncte cheie din manual.

În legislația sa, Curtea Europeană a Drepturilor Omului a hotărât că statele au o largă libertate în a hotărî cum să-și împlinească responsabilitățile ca regulatori „neutri și imparțiali” ai vieții religioase. Totuși, Curtea a subliniat de asemenea că statele trebuie să asigure libertatea de religie sau credință în timp ce respectă drepturile și libertățile altora. Manualul analizează modul în care Convenția Europeană a Drepturilor Omului se relaționează la libertatea de gândire, conștiință și religie. Ea identifică de asemenea conceptele cheie de jurisprudență ale Curții Europene a Drepturilor Omului, inclusiv principiile de respect, autonomie și nediscriminare individuală și comunitară. Ea examinează de asemenea rolul și responsabilitățile statului (neutralitate, imparțialitate, încurajarea pluralismului și toleranței și protecția drepturile altora) și cele ale indivizilor.

Manualul urmărește să clarifice concepte legate de vizibilitatea religiilor și credințelor în sfera publică și noțiunea purtării simbolurilor religioase. El analizează de asemenea întrebări esențiale pentru factorii de decizie când se analizează aspecte privitoare la purtarea simbolurilor religioase. În ultimul rând, el aplică aceste principii și abordări domeniilor cheie ale vieții publice, inclusiv instituțiile publice de educație precum școlile.

Potrivit manualului nu există o definiție universală a unui simbol religios. Există diverse abordări cu privire la înțelegerea simbolurilor religioase. Una este să le considerăm ca fiind limitate la „forme ale devoțiunii religioase” în timp ce alta definește simbolurile religioase ca incluzând tot ce formează un element în viața religioasă a unui credincios. Acestea pot include, de exemplu, articole de îmbrăcăminte, ustensile, materiale scrise, fotografii și clădiri. Curtea Europeană a Drepturilor Omului pare a favoriza o abordare flexibilă cu privire la modul în care individul, mai degrabă decât statul sau Curtea, hotărăște dacă ceva constituie, pentru el, un simbol religios. Totuși, se specifică faptul că aceasta nu înseamnă că purtarea simbolului religios nu poate fi supusă restricțiilor de către stat.

Alte puncte cheie acoperite în manual includ:

- ▶ Copiii au libertate de religie sau credință iar statul ar trebui să asigure că cunoașterea inclusă în curriculum este redată într-o manieră obiectivă, critică și pluralistă.

- ▶ Profesorii își pot exprima religia sau credința, însă nu trebuie să-și exploateze poziția pentru a impune credințele personale care nu se potrivesc cu credințele elevilor.
- ▶ O serie de restricții poate fi în mod legitim adresată profesorilor când lucrează în clasă pentru a asigura un mediu educațional adecvat și că drepturile omului ale copiilor și părinților sunt respectate.
- ▶ Orice restricție de manifestare a religiei sau credinței de către elevi trebuie să fie strict necesară și să urmărească scopuri legitime de siguranță publică, sănătate, ordine sau protecția drepturilor altora.

Cititorii sunt trimiși la manual pentru a analiza aspectele în contextul situației lor naționale. Manualul este demn de a fi studiat în detaliu, însă lista de întrebări a profesorului Evans care trebuie luate în considerare de către factorii de decizie cu privire la stabilirea unor restricții cu privire la îmbrăcămintea și artefactele religioase este cu precădere de folos în contextul acestui document, și este redată aici.

Întrebări de adresat când se consideră politica de restricționare a simbolurilor religioase în sfera publică

- ▶ Reflectă această restricție o abordare generală care este neutră și imparțială cu privire la toate formele de religie sau credințe, sau se caută prioritizarea unei concepții particulare a binelui?
- ▶ Este această restricție discriminatorie prin aceea că are consecințe mai directe sau mai dure asupra adeptilor unei credințe mai mult decât celor ai alteia?
- ▶ Urmărește restricția în mod direct protejarea „unui interes legitim” așa cum a fost stabilit în Convenție și în mod notabil protecția drepturilor și libertăților altuia?
- ▶ Există un motiv presant pentru care acel interes trebuie protejat?
- ▶ Există alternative la restricția care ar asigura realizarea acelor interese și care nu ar presupune o mare diminuare a libertății de manifestare a credințelor cuiva prin purtarea unei îmbrăcăminti sau a unor artefacte de inspirație religioasă?
- ▶ Presupunând că nu există nici o abordare alternativă viabilă, este această restricție limitată la minimul necesar pentru a realiza scopurile legitime specifice identificate?
- ▶ Este impoziția restricției compatibilă cu principiile de respect și cu nevoia de toleranță și pluralism?

Mai presus de toate, ar trebui să se sublinieze faptul că întrebarea relevantă nu este dacă restricția este „rezonabilă” în toate circumstanțele cazului, ci dacă este „necesară”, care este o întrebare foarte diferită și care stabilește un prag mult mai ridicat de legimitate.

Dacă politica domestică și factorii de decizie pun aceste întrebări când analizează aspecte cu privire la purtarea simbolurilor religioase, atunci ar fi mai probabil ca deciziile lor să respecte Convenția [Europeană a Drepturilor Omului] și să respecte în mod adecvat dreptul la religie în timp ce găsește un echilibru corect între interesele aflate în competiție. (Evans 2008 : 87-88)

Chestiunea libertății de exprimare în școli, ridicată de unii respondenți la chestionar, a fost analizată în capitolul 5 despre clasa ca spațiu sigur.

Concluzie

Ca rezumat al unor puncte din acest capitol, factorii de decizie, școlile și cei care îi pregătesc pe profesori ar trebui să facă pași concreți ca să asigure că :

- ▶ nu există discriminare împotriva celor cu sau fără credințe religioase în școli și clase;
- ▶ profesorii și elevii sunt familiarizați cu codurile principale ale drepturilor omului și declarațiile lor cu privire la religie și credințe ;
- ▶ politicile școlilor și profesorii înșiși promovează un climat al conviețuirii într-o atmosferă de toleranță reciprocă;
- ▶ se acordă atenție în școli cu privire la drepturile copiilor și drepturile părinților/tutorilor legali ;
- ▶ dreptul la libertatea de exprimare în școli și clase este echilibrat de îndatoririle și obligațiile cu privire la politețe și sensibilitate în ce privește prezența minorităților;
- ▶ s-a considerat cu atenție judecarea limitelor a ce este adecvat să se discute la clasă în sistemele lor legale și educaționale specifice și în contextul cultural, și s-a luat în considerare vârsta și aptitudinea elevilor ;
- ▶ relația dintre drepturi și obligații este luată în considerare de toți ;
- ▶ politica cu privire la purtarea simbolurilor religioase și a unei ținute religioase este compatibilă cu legea națională ; în această limită, factorii de decizie ar trebui să considere dacă orice restricție avută în vedere este de fapt necesară.

Principiile drepturilor omului formează baza morală a activității Consiliului Europei și are foarte mare influență asupra legislației internaționale și europene. Acest capitol a prezentat Declarația Universală a Drepturilor Omului și legislația privitoare la copii, părinți și tutori legali derivată din codurile drepturilor omului. S-a luat în considerare o discuție cu privire la modurile de exprimare a demnității umane în relație cu dialogul la clasă, și aceasta a fost legată de o analiză a relației între drepturile și responsabilitățile sau îndatoririle omului. Mai apoi, s-a acordat atenție potențialului de contracuzare cu privire la aspectele ce țin de drepturile omului care ar putea fi reflectate în discursul la clasă. Acestea includ aspecte legate de situații unde anumite păreri religioase conservatoare s-ar putea ciocni de anumite perspective liberale, ducând la o posibilă amenințare a ideii unui „spațiu sigur” în clasă (vedeți capitolul 5). Apoi, s-a acordat atenție purtării simbolurilor religioase în școli, cu referință la rezultatele din cercetarea cu tinerii în anumite țări și sfatului pe baza unui manual sponsorizat de Consiliul Europei care explică legea europeană pe această temă.

Capitolul 9

Legarea școlilor de comunitățile și organizațiile mai largi

Introducere

Recomandarea Consiliului Europei privește școala ca o parte vitală a sferei publice și consideră comunicarea dintre școli și indivizi și grupuri în societatea extinsă ca fiind de mare importanță. Ea încurajează dezvoltarea „pregătirii cu privire la metodele de predare și învățare care asigură educația în democrație la nivel local, regional, național și internațional.” De exemplu, în ce privește pregătirea profesorilor, recomandarea (Consiliul Europei 2008a) încurajează abordările care „facilitează oportunitățile de schimb și dialog între elevi din medii culturale diferite” și care „ține cont de natura locală și globală a dialogului intercultural.” Mai mult, recomandarea susține că profesorii ar trebui să fie antrenați să fie conștienți de importanța stabilirii unor relații pozitive cu părinții și cu comunitatea locală, inclusiv comunitățile religioase.

Există exemple din diferite părți din Europa ce leagă, în aceeași localitate, copii și tineri de aceeași vârstă, creând legături cu semenii din altă localitate și de școli înfrățite internațional (vedeți mai jos).

Există mai multe moduri în care școlile pot face legături educaționale cu organizațiile religioase sau de credință în comunitățile lor locale. Acestea includ invitarea vizitatorilor din astfel de comunități în școală pentru a fi persoane-resurse împlinind scopuri educaționale. De exemplu, vizitatorii pot fi invitați în școală să lucreze la clasă cu copiii; sau să ofere alte resurse; sau să vorbească sau să facă o prezentare în fața întregii școli sau în fața unui subgrup al școlii; sau pot să participe într-un interviu cu un profesor sau un interviu cu unul sau mai mulți elevi, cu întrebări pregătite în consultare cu profesorul.

O altă modalitate de a stabili legături este prin planificarea unor vizite în comunități religioase sau de altă natură. De exemplu, elevii ar putea vizita și studia una sau mai multe clădiri religioase. Ei pot avea posibilitatea de a întâlni membri ai comunității locale în propriul lor spațiu, și pot avea oportunitatea să intervieveze membrii cheie ai comunității sau să adune informații în alte moduri, de exemplu prin fotografie (dacă este permis) sau prin înregistrarea observațiilor sub formă de note.

De obicei, aceste vizite ar trebui realizate când nu se desfășoară închinarea sau altă activitate religioasă. Totuși, profesorii trebuie să le comunice părinților și elevilor care sunt modurile în care vizitatorii trebuie să se comporte sau să acționeze. De exemplu, la un templu hindus, gurdwara sikhită sau moschee, se va aștepta de la vizitatori să poarte îmbrăcăminte adecvată, să aibă picioarele acoperite, să-și scoată pantofii și, în unele cazuri, să aibă capul acoperit și să își spele mâinile. Trebuie explicat faptul că astfel de acțiuni sunt făcute din respect pentru tradiția religioasă și nu constituie în ele însele acte devoționale. Însă, studenții nu ar trebui să se simtă constrânși să participe în ce ar putea fi privit ca o practică religioasă, ca de exemplu închinarea înaintea lui Guru Granth Sahib, cartea sacră Sikhită. În plus, elevii trebuie să fie conștienți de comportamentul corect într-un loc anumit de închinare, de exemplu să evite să atingă ceva privit de comunitatea religioasă ca sfânt. Profesorii îi pot consulta pe lideri și alte contacte în comunitatea religioasă despre aceste probleme când organizează vizite. Nici una dintre aceste activități nu este simplă și are nevoie de pregătire și consultare atentă, și timpul și resursele ar trebui alocate pentru vizite ca parte a politicii școlare.

Este important să analizăm afilierile și credințele religioase variate ale elevilor din clasă în ce privește vizitele la locurile de închinare. Aceasta implică atât legătura cu părinții cât și sensibilitatea la context și angajamentul studenților individuali. Ideea „unui spațiu sigur” (discutat în capitolul 5) se aplică vizitelor în afară și rolului vizitatorilor la școală, precum și interacțiunilor la clasă.

Cât privește vizita la școală de către membrii comunităților religioase sau de credință, trebuie explicat vizitatorilor că rolul lor nu este să facă prozelitism, ci să dea informații și explicații. Din partea școlii, profesorul sau organizatorul are o varietate de roluri, inclusiv realizarea contactului inițial și menținerea contactului cu persoane cheie într-o organizație, explicând scopurile contactului și rolul comunității și al membrilor (să informeze, să explice, și așa mai departe, însă nu să facă prozelitism). Organizatorul trebuie de asemenea să se asigure că vizitatorii în școală au un set potrivit de aptitudini pentru a împlini sarcinile care li s-au încredințat (de exemplu să facă o prezentare la un nivel adecvat). Organizatorul trebuie de asemenea să intre în legătură cu alți membri angajați din școală și cu elevii care vor fi implicați, pentru a se asigura că vizitele decurg bine. Organizatorii trebuie să se asigure că elevii și angajații mulțumesc vizitatorilor atât informal în persoană și formal prin scrisoare sau prin e-mail, și că se ocupă de toate aspectele practice. S-ar putea să existe nevoia să ofere să plătească costurile de călătorie ale vizitatorilor, sau să ofere cazare.

Când ne uităm la această serie de responsabilități, complexitatea exercițiului devine clară. Legătura cu comunitățile din afara școlii necesită o politică pentru întreaga școală, sprijin adecvat pentru angajații și elevii implicați și o persoană (sau persoane) din școală care își asumă responsabilitatea pentru legătură, plus sprijin financiar în unele cazuri. Vizitele unor elevi în afara școlii, binențeles, necesită toată atenția care trebuie să fie dată oricărei vizite din afară – permisiunea părinților și oferirea informației relevante pentru părinți, organizarea transportului, atenție la aspecte legate de sănătate și siguranță, ghidarea elevilor cu privire la comportamentul și îmbrăcăminte adecvate, etc. Pe scurt, cât privește organizarea activităților ce presupun vizitatori la școală și elevi vizitând locașurile în comunitate, angajații implicați trebuie să dezvolte competența necesară. Revizuirea problemelor și câștigarea experienței

poate începe cu pregătirea inițială a profesorilor și poate fi extinsă printr-o dezvoltare profesională continuă în școală atât prin cursuri formale cât și prin învățarea de la colegi mai experimentați (vedeți capitolul 4 și exemplele date mai jos).

Rezumat : rolul profesorului

Ca rezumat, în ce privește școala, trebuie să fie clar faptul că vizitatorii la școală nu îi substituie pe profesori.

Rolul profesorului constă în :

- ▶ pregătirea pentru sosirea unui vizitator
 - să stabilească un contact cu comunitatea potrivită și cu persoana desemnată ca vorbitor;
 - să explice scopul contactului și al vizitei în școală a unui/ unor membru/ membri ai comunității și să explice regulile de bază ;
 - să se asigure că este ales un vorbitor care are suficientă experiență pentru a îndeplini sarcinile stabilite ;
 - să le explice potențialilor vorbitori despre rolul lor (vizitatorii ar putea fi rugați să facă o scurtă prezentare, să participe într-un interviu ținut de profesor sau poate să răspundă unor întrebări ale elevilor) ;
 - să îl ajute pe vorbitor cu metodele de prezentare (de exemplu, să îl descurajeze să citească un text scris; dacă invitatul nu este suficient de încrezător încât să vorbească informal bazându-se pe notițe, atunci se poate recomanda o altă formă de comunicare – ca de exemplu interviuarea de către profesor);
 - să ia în considerare diversitatea religioasă și de credință a claselor implicate.
- ▶ pregătirea pentru o vizită din afară
 - să ia legătura cu și să anunțe față de liderii sau reprezentanții locașului de închinare care urmează să fie vizitat, scopul vizitei, ce se așteaptă de la elevi, așteptările comunității cu privire la îmbrăcăminte, etc. ;
 - să ia legătura cu părinții cu privire la scopurile și protocolurile vizitei și la îmbrăcăminte și comportamentul adecvate, plus orice alte chestiuni relevante;
 - să le explice elevilor despre comportamentul și îmbrăcăminte adecvate, și despre realizarea unei distincții între acțiuni care arată respect pentru comunitate și crezurile și actele devoționale ;
 - să îi informeze pe elevi cu privire la activitățile de învățare care urmează să fie realizate în timpul vizitei (poate observare, interviu, ascultarea unei prezentări, poate fotografie, etc.) și rezultatele anticipate ;
 - să ia în considerare diversitatea religioasă și de credință a claselor implicate;
 - să se ocupe de aspectele practice ce țin de transport, sănătate și siguranță, etc.

Mai jos sunt câteva exemple de activități ce țin de construirea unor legături cu comunitatea. Acestea țin de dialogul elev-către-elev (folosind e-mailul și conferința video), de aducerea vizitatorilor la școală și ducerea elevilor în vizite în afară. Acestea sunt menite ca o ilustrare a seriei de posibilități menționate mai sus. Sunt rezumate unele rezultate ale cercetării legate de aceste tipuri de activități.

Dialogul elev-către-elev

Construind e-poduri

Un proiect, folosind potențialul copiilor pentru dialog prin utilizarea e-mailului a pus în legătură copii de 10 și 11 ani din diferite părți ale Angliei – un oraș multicultural în regiunea Midlands și o zonă mai monoculturală și rurală în sudul Angliei. Copii din zona monoculturală au putut să formeze relații și să comunice cu și să învețe de la copii dintr-o serie de contexte religioase și seculare care locuiesc la oraș. Acest proiect este descris și evaluat în textele următoare : Ipgrave 2013 și McKenna, Ipgrave și Jackson 2008. Vedeți de asemenea capitolele 4 și 5 pentru mai multe discuții cu privire la abordarea dialogică a lui Ipgrave.

Proiectul Fața-către-Credință

Proiectul Fața-către-Credință, sponsorizat de Fundația de Credință Tony Blair, folosește video-conferințe pentru a facilita dialogul între tineri din diferite țări din lume, cu profesorul în rolul principal de facilitator. Fundația de Credință Tony Blair își propune să promoveze respectul și înțelegerea pentru religiile majore ale lumii și de a arăta cum credința poate fi o forță puternică pentru binele lumii moderne. Charlotte Keenan, Șefa Executivă al Fundației de Credință Tony Blair, scrie:

Programul nostru în școli Fața-către-Credință lucrează cu tineri din lumea întreagă cu vârsta între 12 și 17 ani, făcând legătura între elevi care interacționează într-un spațiu moderat, discutând aspecte globale dintr-o varietate de credințe și perspective într-un mod respectuos și sigur. Tinerii învață să respecte, nu să se teamă, de diferențe și câștigă înțelegere unul față de altul. Dacă îi putem învăța pe copii să recunoască legăturile noastre comune, umanitatea comună pe care o împărtășim cu alte culturi ale lumii, atunci putem înțelege mai bine decât cei care încearcă să distorsioneze și să dezbină. (Keenan 2013)

Pentru mai multe informații, vedeți www.tonyblairfaithfoundation.org/projects/supporting-next-generation.

Vizitatori în școli

Părinții ca vizitatori invitați

Un profesor de școală secundară, lucrând cu elevi cu vârsta între 11 și 13 ani, relatează exemplul următor ca o experiență personală de învățare, în termenii dezvoltării competenței profesorilor, precum și ca o experiență de învățare pentru elevi:

Prin elevii de la școală, am intrat în contact cu câteva comunități locale. Am avut un număr important de elevi evrei în școală și l-am contactat pe rabinul local. Aceasta a dus la vizite în sinagogă și la vizite regulate ale rabinului în școală. l-am invitat de asemenea pe părinți să facă prezentări, de obicei în grup și de obicei cu întrebări. Îmi aduc aminte că l-am rugat pe un părinte, care era musulman și inginer, să vorbească la școala secundară despre islam. El a sosit arătând foarte agitat, cu un teanc mare de notițe, pe care a propus să le citească cu voce tare. Din fericire, la o cafea, l-am întrebat dacă își aduce aminte de când avea 11 ani. El

a spus că își amintea: era palestinian din Jaffa. În timpul Ramadanului, el și frații săi încercau din greu să țină postul. Însă, pe la mijlocul zilei, soarele strălucia așa de tare încât puterea voinței ceda și se urcau în portocali și înfugeau dinții în pulpa unui fruct plin de suc. Am spus : „Crezi ca ai putea să le spui copiilor această poveste mai degrabă decât să citești notițele?” Din fericire, a făcut acest lucru foarte convingător – au fost multe întrebări foarte interesante – și eu am învățat o lecție despre invitarea oaspeților la școală, precum și despre reprezentarea religiilor către tineri. (Jackson 2012a, p.59)

Elevii mai mari ca vorbitori invitați

Există câteva proiecte care operează în mod curent în care elevii sunt pregătiți să vorbească despre propria lor religie sau concepție despre lume către elevii mai mari din școlile primare.

O autoritate educațională locală în Londra a început „Ambasadorii Credinței și Crezului” (ACC) în care elevii din școala secundară (în principal cu vârsta între 16 și 17 ani) sunt pregătiți să dea informații despre propria religie sau concepție despre lume elevilor în școlile primare. Proiectul a fost creat să se ocupe de trei nevoi locale: să sprijinească educația de calitate despre religii și atitudini de viață; să acorde elevilor în clasele mai mari de școală secundară oportunități de a-și dezvolta aptitudinile personale și sociale. Elevii urmăresc atât să dea o imagine de ansamblu a religiei sau a concepției despre lume plus perspectiva și experiența personală. Elevii ambasadori beneficiază de pregătire în ce privește prezentarea și tehnicile de predare, precum și de experiență în a lucra și comunica cu copiii. Elevii de școală primară aud o serie de voci diferite, de la perspective religioase și de credință, vorbind despre religie sau concepții despre lume în general, însă aud de asemenea niște perspective personale, într-o atmosferă de respect, discuție deschisă, în spațiul sigur al clasei și sub supravegherea profesorului. Unul dintre organizatori remarcă: „Ambasadorii au dat copiilor de școală primară posibilitatea unei întâlniri și a unui dialog personal puternic și autentic cu modele de credință foarte pozitive dintr-o varietate de medii”. Copii de școală primară care au participat au spus că întâlnirea cu ambasadorii i-au ajutat să recunoască faptul că religia este „modernă” și că diferite persoane au moduri diferite de a-și trăi credința.

Aici, elevii de școală secundară ce sunt Ambasadorii ai Credinței și Crezului descriu ce au de oferit elevilor mai tineri.

Exemplul ilustrativ

Tinerii descriu rolul lor ca Ambasadorii ai Credinței și crezurilor

Moenes

„Am decis să fac parte din echipa ACC deoarece mi-a plăcut ideea de a spori înțelegerea între oameni de diferite credințe printre tineri. Fiind dintr-o familie de musulmani din etnii mixte (tată Bosnian și mamă egipteană) sunt norocos că am fost expus la interpretări culturale multiple ale credinței islamice. Nici unul dintre părinții mei nu și-a impus perspectivele sau opiniile asupra mea așa încât mi s-a dat libertatea de a explora mai multe religii de unul singur. Cred că este vital ca copiilor să le fie acordată aceeași libertate și să fie învățați că este bine să pună întrebări, fiindcă aceasta va duce la coeziunea inter-religioasă în comunitate.

■ Studiez biologia, chimia, literatura engleza și istoria, cu un interes particular în istoria și politica Orientului Mijlociu și a Europei.”

Olivia

■ „Sunt catolică practicantă și merg la biserica Sf. Thoma din Canterbury. Sunt implicată cu Serviciul Catolic de Tineret Brentwood, care îmi place foarte mult, fiindcă este plăcut să cunosc oameni de vârsta mea care sunt destul de implicați în credința lor.

■ Acum am 12 ani și studiez biologie, literatură engleză, psihologie și matematică. Hobby-uriile mele sunt lectura, ciclismul, muzica și cumpărăturile. Îmi place să fac parte din programul Ambasadorilor fiindcă mă ajută să împărtășesc perspectiva și experiența mea a catolicismului. Deși voi preda despre credința mea, voi și învăța despre ea, ceea ce aștept cu nerăbdare.

Shironika

■ „Bună! Am 12 ani, studiez biologie, chimie, matematică și economie. Studiile religioase au fost dintotdeauna printre materiile mele preferate, de aceea fac parte acum din ACC. Programul ACC nu este numai o modalitate minunată pentru copii de a vedea religii dintr-o perspectivă diferită, ci îmi și permite să îmi dezvolt propria înțelegere a altor religii.

■ Când vine vorba despre credința mea, mă aflu într-o călătorie spirituală. Am crescut într-o familie hindusă și am fost crescută ca hindusă practicantă, mergând la tempu o dată pe săptămână. Însă, pe măsură ce am crescut, am început să am tot mai multe îndoieli despre Dumnezeu și existența sa, așa că acum sunt agnostică. În ciuda acestui fapt, eu prezint hinduismul bazându-mă pe propria experiență din timpul copilăriei. Însă, dacă orice membru al echipei sau copil vrea să știe mai multe despre credințele mele agnostice, voi fi mai mult decât bucuroasă să răspund la orice întrebare.”

Akshita

■ „Studiez matematică, matematică avansată, economie și sociologie. În timpul liber îmi place să citesc, pe lângă activitățile extra-curriculare în care sunt implicată în cadrul școlii. Fiindcă sunt atee, programul Ambasadorii Credinței îmi place pentru că elevii de școală primară nu învață nimic despre ateism. Făcând parte din acest program îi pot ajuta să învețe despre acesta. O vizită din partea unui ACC ateu îi ajută pe mulți elevi să își pună întrebări cu privire la religia lor care le permite să devină mai puternici în credința lor și să devină mai deschiși la idei noi. Vă mulțumesc.”

Amol

■ „Bună! Mă numesc Amol și am 12 ani. Înainte de toate, sunt încântat să fac parte din programul ACC deoarece cred că el arată tinerilor o nouă privire plină de pătrundere în alte credințe și culturi. Scopul meu principal în acest proiect este să ofer prezentări interesante și informative copiilor așa încât să obținem împreună ceva din acest exercițiu: ei învață ceva despre lucruri care ar putea fi puțin noi pentru ei (în timp ce se distrează, sper) iar eu am parte de experiența plină de satisfacție de a lucra cu ei, și de a-mi înțelege propria credință mai bine.

■ Sunt hindus și merg la templu și la sărbătorile hinduse în mod regulat. Acasă, familia mea se închină în mod regulat la altarul nostru (care are obiecte pe care mi-ar plăcea să le aduc și să le arăt copiilor) și mi-ar plăcea să cred că sunt bine informat despre credința mea și despre motivele din spatele unor aspecte ale ei. Eu intenționez să vorbesc despre aceasta într-un mod amuzant și care să nu fie PREA plictisitor!

■ În cazul în care sunteți interesați, acum studiez biologia, chimia, literatura engleză și muzica, și sper ca într-o zi să devin dentist, asta dacă visul meu de a fi într-o trupă de rock'n'roll nu devine realitate!"

Daniella

■ „Numele meu este Daniella și sunt elevă la o școală secundară evreiască studiind pentru nivelul de A [*examenele externe în jurul vârstei 18 ani*] în matematică, biologie, chimie și studii religioase. Iubesc muzica și cânt la clarinet, saxofon și pian și merg la Școala de Muzică Redbridge unde cânt într-o orchestră.

■ Fiind crescută într-o familie evreiască și fiindcă am primit o educație evreiască de la vârsta de 4 ani, am învățat despre iudaism într-un mod comprehensiv. Înțeleg că unele concepte din religiile altor oameni sunt dificil de înțeles și prin urmare intenționez să fac prezentări simple și informative despre iudaism.

■ Devenind ambasadoare ACC a fost o experiență captivantă și plină de împliniri pentru mine și mă simt mândră că îi voi putea învăța pe alții despre credința mea. ACC mi-a dat nu numai deprinderile de care am nevoie să dau mai departe informația ci m-a și ajutat să învăț mai multe despre propria mea religie. Încrederea mea a crescut și prezentările pe care le fac sunt informative și interactive, fiindcă voi aduce adesea artefacte evreiești pentru a face prezentările mai interesante."

Puteți citi mai multe despre Proiectul Ambasadori ai Credinței și Crezului la www.redbridgeafab.org.uk/index.php.

Vizitarea locurilor și a oamenilor: elevii folosind metode etnografice

Elevii mai mari de școală primară și secundară au exersat folosirea metodelor etnografice ce trebuie folosite în vizitele în exterior, de exemplu la locuri la închinare și în intervievarea surselor de informație cheie (ex. Jackson 1990). Metodele etnografice includ observarea sistematică, analiza documentară (ex. materialele întâlnite în timpul vizitei; avizierele, etc.) și interviurile structurate (în care studenții aleg întrebările și crează programul de interviu sub supravegherea profesorului). Metoda urmărește să dezvolte competența interculturală a elevilor într-un mod activ și captivant, construind cunoștință, dezvoltând deprinderi și nutriend atitudini adecvate în învățarea înțelegerii și aprecierii modurilor diferite de a trăi. Elevii își pot adânci aprecierea complexității înțelegerii modului de viață al altcuiva făcând parte din activități în care sunt discutate metode de lucru pe teren. Experiența

arată că elevii au răspuns foarte pozitiv când ajută venind cu idei și metode noi de a încerca să înțeleagă credințele și practicile altcuiva.

Activitatea de a încerca să se înțeleagă modul de viață al altcuiva ridică întrebări interesante. Cum înțeleg copiii dintr-un context secular modurile religioase de viață? Cum înțeleg copiii dintr-o religie credința oamenilor din alte tradiții? La fel de important, cum dobândesc copiii dintr-un context denominațional o înțelegere a altora din altă ramură a aceleiași tradiții religioase? Metodele etnografice pot oferi unelte pentru ca copiii să fie sensibilizați în ce privește tradițiile altora, nu numai ale lor înșiși, îi ajută să înțeleagă practicile religioase, credințele, terminologia și simbolurile. Ele pot reduce tendința de a suprapune concepte și categorii familiare pe ritualuri și practici nefamiliare și îi pot ajuta pe elevi să depășească sentimentele negative sau chiar ostile care pot fi provocate de credințe și ritualuri noi și inițial ciudate.

Folosirea datelor

Scopul colectării materialului în mod sistematic folosind metode etnografice este de a extinde modurile în care tinerii pot descoperi și interpreta înțelesurile credincioșilor și experților religioși. Copiii care l-au intervievat pe președintele unui comitet al unui templu hindus au folosit o parte din material în prezentarea în fața întregii școli ca să marcheze sfârșitul studiului a două locașuri de închinare – parohia bisericii locale și templul hindus. Aceasta a fost ținută în prezența părinților și a invitaților, inclusiv preotul și președintele templului. A inclus ridicarea unor aspecte morale despre relațiile interculturale, un ghid de explicație pentru activitatea de pictură făcută de membrii clasei (incluzând fotografia și lucrări de artă și simularea unor știri difuzate la televizor despre vizite. Alte forme de lucrări creative care se pot naște din urma vizitelor includ poezie și artă, care conferă studenților o oportunitate să exprime propriile sentimente despre și răspunsuri la vizite și oamenii pe care îi întâlnesc.

Analizarea întâlnirilor interculturale

Un alt tip de activitate presupune reflecția critică ghidată asupra experiențelor de întâlnire a cuiva dintr-un context religios sau religios și cultural diferit. Autobiografia Întâlnirilor Interculturale (Byram et al. 2009) este o resursă produsă de un grup interdisciplinar de educatori ca parte a proiectului Consiliului Europei, în urma Documentului Alb al Consiliului despre Dialogul Intercultural (Consiliul Europei 2008b). Este intenționat pentru o uzanță croscurriculară, incluzând subiecte precum cetățenia sau educația religioasă și este creat să îi ajute pe utilizatori să analizeze retrospectiv întâlnirile dintre oamenii din diferite țări, sau dintre indivizi dintr-un context religios sau cultural diferit în aceeași țară; ar putea, bineînțeles, fi o experiență a unei vizite în afara școlii sau întâlnirea unui vizitator la școală.

Utilizatorii aleg și descriu o întâlnire interculturală oarecare pe care au experimentat-o, o analizează individual și identifică diferite aspecte ale competenței interculturale curente (inclusiv cunoaștere, deprinderi și atitudini). Aceasta include o analiză critică a modului în care utilizatorul s-a comportat în acel moment, cum vede el sau ea întâlnirea acum și cum ar putea el sau ea răspunde pe viitor.

Autobiografia a fost creată să fie folosită de elevi în mod individual, sau cu ajutorul unui profesor (de exemplu în analizarea unei vizite la un locaș religios) sau a unui părinte. Există două versiuni, una pentru elevi mai tineri, până în jurul vârstei de 11 ani, cealaltă pentru utilizatori mai în vârstă, înăuntru și în afara școlilor. Autobiografia este însoțită de ghidul unui facilitator și este disponibilă online: www.coe.int/t/dg4/autobiography/AutobiographyTool_en.asp.

O dezvoltare importantă pornind de la proiect este Autobiografia Întâlnirilor Interculturale prin Media Vizuală care este discutată în capitolul 6. Vedeți www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM_Tool_en.asp.

Cercetarea despre vizitatori și folosirea vizitelor în afară

Există un număr limitat de cercetări europene cu privire la folosirea vizitatorilor și a vizitelor în exterior și la activitățile legate de crearea unor legături dintre școli și comunități mai mari în câmpul religiilor și al credințelor. Capitolul 6 despre reprezentările religiei, menționează cercetarea care arată importanța creării unor legături între comunitățile religioase din afara școlii, care au fost recunoscute prin studii de caz și un chestionar al profesorilor din Anglia (Jackson et al. 2010).

Cât privește vizitatorii în școli, Lars Naeslund a făcut câteva cercetări în Suedia cu privire la impactul întâlnirii vizitatorilor dintr-un context religios practicant din câteva religii ale lumii diferite asupra unor elevi de 17 ani (Naeslund 2009). Vizitatorii nu au „reprezentat” religia, ci mai degrabă, propriile lor păreri cu privire la tradiția lor religioasă specifică (vedeți capitolul 7). Așa cum a spus Naeslund, „fiecare dintre ei comportă un repertoriu al experiențelor și cunoștinței, care a rezultat într-o concepție de viață personală într-o tradiție oarecare.” Interviuurile și textele scrise de elevi au arătat că, pentru mulți dintre ei, întâlnirile au fost întâlniri provocatoare cu diferența și au avut un impact educațional semnificativ. Naeslund remarcă:

Imaginea conclusivă din texte este că cei tineri – cel puțin temporar – părăsesc casele lor confortabile ca să îl găsească pe celălalt. Înapoi acasă multe ar putea fi la fel cum au fost din totdeauna, totuși, nu totul... Textele indică faptul că elevii nu numai că învață *despre* religie ci chiar mai mult *din* religie (Naeslund 2009: 193)

„Invitații” lui Naeslund includ reprezentanți ai organizațiilor nereligioase. Totuși, reacțiile elevilor la acestea nu au fost incluse în raportul de cercetare de mai sus.

Se întreprinde o cercetare de asemenea în Suedia de către Thérèse Halvarson Britton. Ca parte a cercetării sale, ea a asistat la predarea unui curs de 15 ore despre islam cu elevi de 16 și 17 ani, inclusiv vizita la o moschee. Elevii au fost foarte încântați de vizită ca o experiență de învățare. În contrast cu lecțiile standard, vizita pe teren a oferit o perspectivă din cadrul religiei. Elevii au apreciat :

- ▶ întâlnirea cu un credincios care a oferit o perspectivă personală ;
- ▶ oportunitatea de a întreba propriile întrebări și de a obține răspunsurile „din interior” ale gazdelor (aceasta include o perspectivă critică) ;
- ▶ oportunitatea să experimenteze mediul din moschee și modul în care se practică religia.

Ei au simțit că este important să discute vizita după aceea pentru a clarifica chestiunile ridicate în timpul vizitei. Halvarson Britton a notat că mediul a afectat comportamentul elevilor în moschee. Ei au acordat mai multă atenție unul altuia și gazdei decât ar fi acordat în clasă ascultându-l pe vorbitor. De asemenea, ei au fost mai respectuoși cu privire la modul în care au pus întrebările decât ar fi fost în școală. Elevii au asumat două sau trei roluri în timpul vizitelor : „elevul tolerant și respectuos”; „elevul care pune întrebări și este critic”; și „cel ce caută și se gândește la problemele de viață.” (Halvarson Britton 2012).

Jo Beavan a condus o cercetare în Anglia cu adolescenți și profesori implicați între anii 2011-12 atât cu vizitatorii cât și vizitele în 17 școli secundare (Beavan 2013). Toate școlile, mai puțin 3, au organizat vizite în timpul acestei perioade, majoritatea în lăcașuri locale de închinare, însă unele care nu au avut de-a face cu religia, precum vizita la curtea unui magistrat. Din 45 de vizite legate de religie sau etică, au existat numai șase exemple unde profesorii au simțit că excursia nu a meritat efortul. Mai mult de 150 elevi au completat un chestionar după vizita fie la gurdwara (templu Sikhit) fie la o biserică. Mari procente de respondenți au apreciat vizitele inclusiv bucurându-se să vorbească cu unul sau mai mulți adepți ai religiilor în chestiune, simțind că înțeleg mai bine credințele și practicile religiei după vizită, și că au fost multumiți că au fost în vizită.

Cât privește vizitatorii care vin la școală, cel puțin 100 de elevi au completat chestionare după lecții în care le-au vorbit invitații, unii despre chestiuni etice și personale – un consilier Relate (concentrându-se în special pe relațiile umane) – și un călugăr franciscan. O foarte mare majoritate s-a bucurat să îl asculte pe vorbitor, a fost de acord că este un mod eficient de a învăța despre organizațiile religioase sau etice, și că religia/ organizația a adus o contribuție folositoare la societate. O majoritate substanțială a fost de acord că audierea vorbitorului a schimbat modul în care se gândeau la religie/ organizație. Beavan mai notează de asemenea că unii vizitatori la școală au subliniat valoarea experienței pentru ei înșiși și pentru comunitățile lor. Ea atrage atenția de asemenea asupra folosirii cu succes a vizitatorilor care lucrează în slujbe legate de etica personală și socială – magistrații și consilierii de exemplu – ca un mod de a se ocupa de chestiuni etice, nu neapărat legate de religie.

Cercetarea europeană disponibilă până acum este limitată, însă exemplele menționate arată sprijin foarte pozitiv din partea elevilor în favoarea vizitelor în exterior la locașurile de închinare și evenimentele despre religie și etică în societate, și în favoarea oportunităților de a-i asculta pe vorbitori. Ezitarea principală exprimată de profesori privea propria lipsă de timp și resurse să organizeze vorbitori invitați și vizite în afară, întărind ideea că ar trebui să existe politici la nivelul întregii școli pentru a susține și finanța astfel de activități.

Concluzie

Recomandarea încurajează legături între școli și comunitatea mai largă, inclusiv comunitățile religioase și nereligioase, ca o modalitate de a învăța, de a ajuta la dezvoltarea unei culturi a conviețuirii în ciuda diferențelor și la legarea chestiunilor și aspectelor locale de cele globale. În mod clar, aceasta nu este o chestiune doar

pentru factorii de decizie și crearea curriculum-ului ci necesită dezvoltarea competenței de către profesorii care participă și dezvoltarea în politicile la nivel de școală, care îi implică pe liderii școlii și pe bordul de conducere, precum și pe profesori. Sunt necesare atât pregătirea cât și resursele. Experimentarea unor activități precum organizarea vizitelor și invitarea vizitatorilor la școală poate de asemenea fi adăugată la pregătirea inițială a profesorilor.

Au fost date exemple de proiecte care încurajează dialogul dintre copii și tineri din diferite religii, contexte etnice și naționale, inclusiv un proiect folosind e-mailul și un proiect internațional folosind conferința video. Folosirea vizitatorilor din diferite comunități cât și a vorbitorilor în școli a fost discutată, folosind un exemplu de parteneriat dintre școli primare și secundare, în care elevii mai mari sunt pregătiți să dea informații despre propria lor credință și concepție despre lume. S-a prezentat o versiune a folosirii metodelor etnografice în vizitele din afară pentru a maximiza înțelegerea de către elevi a limbajului, simbolurilor și experiențelor religioase ale altora și s-a prezentat o resursă a Consiliului Europei de analizare a întâlnirilor interculturale. S-a notat de asemenea că vizitatorii au făcut remarci despre beneficiul vizitelor la școli pentru ei personal și pentru comunitățile lor. Cercetări din Suedia și Marea Britanie au relatat răspunsuri foarte pozitive din partea elevilor din școli secundare în legătură cu experiența lor de ascultare a vizitatorilor din afară vorbind despre teme religioase și etice sau de vizitare a locașurilor de închinare sau a locurilor care se preocupă de etică în societate.

Capitolul 10

Promovarea discuției și acțiunii viitoare

Rezumat

Indicatoare a fost scris ca un ajutor pentru factorii de decizie, școli și cei care îi pregătesc pe profesori în statele membre ale Consiliului Europei așa încât să interpreteze și să acționeze pe baza recomandării din 2008 a Comitetului de Miniștri despre predarea despre convingeri religioase și nereligioase. Nu are menirea de a fi un tipar, ci o unealtă de folosit în dezvoltarea politicii și practicii pentru a răspunde nevoilor educatorilor din statele membre. Scopul este să încurajeze abordări adecvate ale predării despre religii și alte concepții despre lume care contribuie la educația interculturală a tuturor elevilor, indiferent de fundal. *Indicatoare* nu promovează nici o perspectivă religioasă sau nereligioasă anumită, ci urmărește să promoveze dialogul, învățarea unul de la altul, adâncirea înțelegerii contextului și tradițiilor unul altuia, toleranța față de diferite credințe deținute de alții în societate, politețea și respectul pentru demnitatea umană.

Indicatoare este un stimul pentru a gândi și reflecta, menit să îi ajute pe colegi să adapteze ideile recomandării la contextul lor particular și la nevoile elevilor și profesorilor, în timp ce analizează problemele europene și globale, precum și „cele mai bune practici deja existente ale statelor membre respective”. Este un text de lucru adaptabil, iar nu un cadru inflexibil.

Indicatoare recunoaște structurile și sistemele de predare despre religii și concepții despre lume sau de predare a religiei care există deja în multe state. Totuși, el recunoaște de asemenea opinia academică ce admite că, indiferent de sistemul național sau regional, aspectele legate de diversitate, secularizare și globalizare trebuie să fie dezvoltate prin dezvoltarea studiilor contemporane ale religiilor și ale concepțiilor despre lume în școli.¹

1. Consiliul de InterAcțiune a fost stabilit în 1983 ca o organizație internațională independentă (nu este în mod formal atașat de Organizația Națiunilor Unite) să mobilizeze experiența unui grup de foști șefi de state sau guverne.

Educația religioasă și educația despre religii și despre alte concepții despre lume are loc într-un context intercultural, indiferent de sistemul în vigoare sau de diferențele tipuri de diversitate găsite pe plan național sau local. Se speră că specialiștii în sistemele atât „confesionale” cât și „neconfesionale” ale educației care includ religia pot lucra în cooperare cu alții interesați de educația interculturală, pentru a contribui la dezvoltarea politicilor, a metodelor de predare și materialelor ce țin de predarea despre religii și alte concepții despre lume în școli într-un cadru care respectă demnitatea umană.

Căi înainte practice

Indicatoare, împreună cu recomandarea, aduc o contribuție la Strategia de Educare a Consiliului Europei 2014-2016, în special activitatea sa cu privire la competențele democratice și interculturale și la Planul de Acțiune pentru Diversitate. Folosirea sa va fi promovată și exemplificată prin Centrul European Wergerland și site-ul de internet al Consiliului Europei.

Se speră că factorii de decizie, școlile și cei care îi pregătesc pe profesori și alte părți interesate în statele individuale vor folosi *Indicatoare*, împreună cu recomandarea Consiliului Europei, într-o varietate de moduri. De exemplu, *Indicatoare* poate fi folosit :

- ▶ ca bază pentru pregătirea continuă a profesorilor;
- ▶ ca unealtă pentru pregătirea inițială a profesorilor;
- ▶ ca bază pentru discutarea politicii la nivel național, regional și local ;
- ▶ de către specialiști în educație religioasă care caută moduri de încorporare a studiului diversității culturale și religioase în programele lor;
- ▶ de către specialiștii în educația interculturală, sau de educatori religioși împreună cu cei care lucrează în educația pentru cetățenie, educația interculturală, educația pentru drepturile omului sau alte domenii ale educației de valori, lucrând în colaborare;
- ▶ pentru sfaturi specifice pentru ridicarea nivelului de conștientizare al acestei teme pentru copii, părinți, profesori, factorii de decizie, politicieni și alți membri ai societății.

Organizațiile profesionale naționale din domeniile educației religioase, interculturale și de cetățenie ar putea promova și folosi *Indicatoare* prin publicațiile și conferințele lor. Se poate folosi întregul document sau capitolele individuale despre teme specifice în scopuri de pregătire.

Indicatoare poate fi de asemenea folosit ca bază pentru lucrarea de colaborare la nivel european. O astfel de activitate ar putea include programe de pregătire coordonate de Centrul European Wergerland, de exemplu. Organizațiile profesionale europene și internaționale ar putea folosi *Indicatoare* în conferințe sau în alte forme de activitate de colaborare. Organizațiile² europene și internaționale pot folosi *Indicatoare* în mod productiv și pot încuraja membrii în diferite părți ale Europei să folosească documentul și recomandarea.

2. De exemplu , Jäggle, Rothgangel și Schlag 2013; Jäggle, Schlag și Rothgangel 2014; Rothgangel, Jackson și Jäggle 2014; Rothgangel, Skeie și Jäggle 2014.

Membrii organizațiilor profesionale europene, regionale și naționale (de exemplu ale Conferinței Nordice despre Educația Religioasă) au răspuns constructiv la materialul din *Indicatoare* în timpul redactării acestuia. De asemenea, mulți cercetători și cei ce îi pregătesc pe profesori, care lucrează în domeniul diversității religioase și a educației au contribuit direct sau indirect la dezvoltarea documentului.

Cercetare-acțiune

Există multă libertate în folosirea *Indicatoarelor*, în conjuncție cu recomandarea, ca punct de pornire pentru cercetare și dezvoltare, inclusiv proiecte de cercetare-acțiune, pe teme ca;

- ▶ competența profesorilor în acest domeniu;
- ▶ pregătirea profesorilor;
- ▶ competența elevilor în acest domeniu;
- ▶ integrarea studiului religiei și a concepțiilor despre lume nereligioase;
- ▶ analiza discuțiilor/dialogului la clasă din acest domeniu;
- ▶ elevii analizând reprezentări ale religiilor și ale altor concepte despre lume în diferite surse media;
- ▶ folosirea de către elevi a rețelelor sociale în comunicarea despre religii și alte concepții despre lume;
- ▶ crearea unei legături între elevi în școli din diferite părți ale aceleiași țări sau din diferite țări;
- ▶ folosirea vizitelor în afară pentru a-i întâlni pe membrii altor comunități religioase sau primirea în școală a vizitatorilor care pot vorbi elevilor despre credința sau despre filozofia lor.

Există loc pentru cercetare-acțiune în școlile primare și secundare și există posibilități pentru proiecte de colaborare și comparare, aducând împreună cercetători, profesori și elevi din câteva țări.

Câteva proiecte de cercetare au fost încheiate, întreprinse sau începute în perioada în care *Indicatoare* au fost dezvoltate și scrise.³

Se speră că cercetătorii (inclusiv cercetătorii care sunt de asemenea profesori) vor folosi documentul *Indicatoare* și recomandarea, și că vor folosi *Indicatoare* ca să dezvolte idei de cercetare în țări individuale sau în grupuri de țări în Europa. Centrul European Wergerland dorește să colaboreze cu cei care încep sau propun proiecte de cercetare menite să aducă schimbări pozitive în practică, în special prin facilitarea creării unor rețele.

Concluzie

În 2002, Consiliul Europei a făcut pasul de a încorpora dimensiunea religiei în activitatea sa de educație interculturală. Această nouă inițiativă a recunoscut că religia era acum

3. De exemplu, Seminarul Internațional despre Educație religioasă cu privire la Educație Religioasă și Valori (ISREV), Asociația Internațională pentru Educație Interculturală (AEI) (<http://iaie.org/index.html>), Grupul Coordonator pentru Religie în Educație în Europa (CoGREE), Forumul European pentru Profesorii de Educație Religioasă (EFTRE); și Asociația Europeană pentru Studiul Religiilor (EASR), care are un Grup de Interes Special cu privire la religii și educația în școli.

un subiect discutat adesea în sfera publică, în special în mass-media; nu era logic să se excludă aceste studii din educația publică pentru toți elevii. În 2008, potrivit cu abordarea Documentului Alb al Consiliului Europei, nevoia de a lărgi domeniul de preocupare să includă concepții despre lume nereligioase împreună cu cele religioase a fost făcută mai explicită de către Comitetul de Miniștri. Recomandarea din 2008 a oferit principii clare de ghidare ce trebuie luate în considerare în activitatea de dezvoltare în acest domeniu în statele membre.

Indicatoare a fost scris ca să asiste factorii de decizie, școlile și cei care îi pregătesc pe profesori și alte părți implicate în a lucra constructiv cu recomandarea. *Indicatoare* ar trebui prin urmare să fie văzut nu ca un scop în sine, ci ca o unealtă și ca un element sau un pas într-un proces în derulare. Membrii Grupului de Implementare Comun speră în mod sincer că documentul va fi de folos că și va juca un rol important în încurajarea unor inițiative captivante în statele individuale și în cercetarea în colaborare și în dezvoltare în diferitele părți ale Europei, și posibil mai departe.

Referințe

Akkari A. (2012), „Hidden faces of religious diversity and their potential use in education”, lucrare prezentată la cea de-a 5-a Întâlnire a Grupului de Experți al Consiliului Unit al Europei/Centrul European Wergeland cu privire la Implementarea Recomandării CM/Rec(2008)12 „Dimensiunea convingerilor religioase și nereligioase în educația interculturală”, 4-5 octombrie, Sf. Petersburg.

Alberts W. (2012), „The dimension of ‘non-religious convictions’ within intercultural education”, lucrare prezentată la cea de-a 4-a Întâlnire a Grupului de Experți al Consiliului Unit al Europei/Centrul European Wergeland cu privire la Implementarea Recomandării CM/Rec(2008)12 „Dimensiunea convingerilor religioase și nereligioase în educația interculturală”, 3-4 Mai, Oslo.

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

Avest I. (ter) et al. (editori) (2009), *Dialogue and conflict on religion. Studies of classroom interaction on European countries*, Waxmann, Münster.

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

Barrett M., Byram M., Lázár I., Mompoin-Gaillard P. și 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”, raport de cercetare nepublicat, 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”, în Rothgangel M., Jackson R. și M. Jäggle (editori), *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”, în Rothgangel M., Skeie G. și Jäggle M. (editori), *Religious education at schools in Europe, Vol. 3: Northern Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religions-wissenschaft, Band 10.3), Vienna University Press/V&R unipress, Göttingen.

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

Byram M. et al. (2009), „Autobiography of intercultural encounters”, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg (pliant și DVD publicate în franceză și engleză), disponibil la www.coe.int/t/dg4/autobiography/AutobiographyTool_en.asp, accesat pe 27 iunie 2014.

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

Consiliul Europei (2013), „Autobiography of intercultural encounters through visual media”, Consiliul Europei, Strasbourg, disponibil la www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM_Tool_en.asp, accesat pe 27 iunie 2014.

Consiliul Europei (2011), „Living together: combining diversity and freedom in 21st century Europe”, Raportul Grupului de Persoane Eminente al Consiliului Europei, Consiliul Europei, Strasbourg.

Consiliul Europei (2010), Carta Consiliului Europei despre Educației despre Cetățenie Democratică și Educația despre Drepturile Omului, adoptată în cadrul Recomandării CM/Rec(2010)7 a Comitetului de Miniștri, disponibilă www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charterpocket_EN.pdf, accesată iunie 2014.

Consiliul Europei (2009), Memorandum nepublicat despre „English translation of ‘le fait religieux’”, English Translation Department, Directorate General of Administration and Logistics, Consiliul Europei, Strasbourg.

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

Consiliul Europei (2008a), „Recommendation CM/Rec(2008)12 of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education”, disponibilă la [https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec\(2008\)12&Language=lanEnglish&Ver=original&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec(2008)12&Language=lanEnglish&Ver=original&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864), accesat pe 27 iunie 2014..

Consiliul Europei (2007), „State, religion, secularity and human rights”, Parliamentary Assembly of the Council of Europe, Recommendation 1804, disponibil la <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta07/EREC1804.htm>, accesat pe 27 iunie 2014..

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

Consiliul Europei (1981), „Declaration regarding intolerance – A threat to democracy” (Adoptat de către Comitetul de Miniștri pe 14 mai 1981 la cea de-a 68-a Sesiune), disponibil la <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=682325>, accesat 27 iunie 2014.

- Cox E. (1983), "Understanding religion and religious understanding", *British Journal of Religious Education*, 6(1), pp. 3-13.
- Cush D. (1997), „Paganism in the classroom”, *British Journal of Religious Education*, 19(2), pp. 83-94.
- Davis D. H. and Miroshnikova E. (editori) (2012), *The Routledge international handbook of religious education*, Routledge, London and New York.
- Day A. (2011), *Believing in belonging: belief and social identity in the modern world*, Oxford University Press, Oxford.
- Day A. (2009), „Researching belief without asking religious questions”, *Fieldwork in Religion*, 4(1), pp. 86-104.
- Deakin Crick R. (2005), Citizenship education and the provision of schooling: a systematic review of evidence, *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(2), December, pp. 56-75.
- Debray R. (2002), *L'enseignement du fait religieux dans L'Ecole laïque*, Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, Odile Jacob, Paris.
- Education Scotland (2014), *Religious and moral education: principles and practice*, disponibil la www.educationscotland.gov.uk/learningteachingandassessment/curriculumareas/rme/nondenominational/principlesandpractice/index.asp, accesat pe 27 iunie 2014.
- Evans M. D. (2008), *Manual on the wearing of religious symbols in public areas*, Martinus Nijhoff Publishers, Leiden and Boston, disponibil la www.coe.int/t/dghl/standardsetting/hrpolicy/Publications/Manuals_religious_symbols_eng.pdf, accesat pe 27 iunie 2014.
- Felderhof M. (2012), „Secular humanism”, în Barnes L. P. (editor) *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. și Cedillo M. (2005), „Spiritual leadership and army transformation: theory, measurement, and establishing a baseline”, *The Leadership Quarterly*, 16, pp. 835-62.
- Gobbo F. (2012), *Intercultural understanding and safe space for learning*, lucrare prezentată la cea de-a 5-a Întâlnire a Grupului de Experți al Consiliului Unit al Europei/Centrul European Wergeland cu privire la Implementarea Recomandării CM/Rec(2008)12 „Dimensiunea convingerilor religioase și nereligioase în educația interculturală”, 4-5 octombrie, Sf. Petersburg.
- Goodenough W. H. (1976), „Multiculturalism as the normal human experience”, *Anthropology & Education Quarterly*, 7 (4), pp. 4-7.
- Grelle B. (2006), „Defining and promoting the study of religion in British and American schools”, în Souza M. (de) et al. (editori), *International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions of education*, Springer Academic Publishers, the Netherlands. *the religious, moral and spiritual dimensions of education*, Springer Academic Publishers, the Netherlands.

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

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

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

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

Halvarson Britton T. (2013), „Field visits as a part of religious education”, lucrare nepublicată, 12th Nordic Conference on Religious Education (NCRE), „Religious education in post-secular (?) societies”, iunie, Reykjavik, Iceland.

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

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

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

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

InterAction Council (1997), „A universal declaration of human responsibilities”, disponibil la <http://interactioncouncil.org/a-universal-declaration-of-human-responsibilities>, accesat pe 27 iunie 2014.

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

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

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

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

Ipgrave J. (2003), „Dialogue, citizenship and religious education”, în Jackson R. (editor), *International perspectives on citizenship, education and religious diversity*, RoutledgeFalmer, London.

Ippgrave 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”, lucrare nepublicată prezentată la cea de-a 6-a Întâlnire a Grupului de Experți al Consiliului Unit al Europei/Centrul European Wergeland cu privire la Implementarea Recomandării CM/Rec(2008)12 „Dimensiunea convingerilor religioase și nereligioase în educația interculturală”, Strasbourg, 6-7 decembrie.

Jackson R. (2012b), „Context document: Council of Europe recommendation on the dimension of religions and nonreligious convictions within intercultural education – Towards a Roadmap”, lucrare nepublicată prezentată la cea de-a 5-a Întâlnire a Grupului de Experți al Consiliului Unit al Europei/Centrul European Wergeland cu privire la Implementarea Recomandării CM/Rec(2008)12 „Dimensiunea convingerilor religioase și nereligioase în educația interculturală”, 4-5 octombrie, Sf. Petersburg.

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

Jackson R. (2011b), *Studying religions: the interpretive approach in brief*, disponibil la www.theewc.org/library/category/view/studying.religions.the.interpretive.approach.in.brief/, accesat 27 iunie 2014.

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

Jackson R. et al. (2010), *Materials used to teach about world religions in schools in England*, Department for Children, Schools and Families, London, disponibil la https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/221974/DCSF-RR197A.pdf, accesat 27 iunie 2014.

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

Jackson R., Miedema S., Weisse W. and Willaime J.-P. (editori) (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”, în Jackson R. și Starkings D. (editori), *The junior RE handbook*, Stanley Thornes, Cheltenham.

Jackson R. (1982) „Commitment and the teaching of world religions” în Jackson R. (editor), *Approaching world religions*, John Murray, London.

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

Jäggle M., Schlag T. și Rothgangel M. (editori) (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. (Traducerea în engleză a Jäggle et al. 2013)

Jeffner A. (1981), „Religion and understanding”, *Religious Studies*, 17(2), pp. 217-25.

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

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

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

Keenan C. (2013), „How to counter violent extremism”, disponibil la <http://tonyblair-faithfoundation.org/religion-geopolitics/commentaries/commentary/how-counter-violent-extremism>, accesat pe 27 iunie 2014.

Knauth T. (2009), „Dialogue on a grassroots-level: analysing dialogue-oriented classroom interaction in Hamburg RE”, în Avest I. (ter), Jozsa D-P., Knauth T., Rosón J. și Skeie G. (editori), *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”, în Knauth T., Jozsa D-P., Bertram-Troost G. și Ipgrave J. (editori), *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”, în Jackson R., Miedema S., Weisse W. și Willaime J.-P. (editori), *Religion and education in Europe: developments, contexts and debates*, Waxmann, Münster.

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

Kozyrev F. (2012), „Religion as a gift: a pedagogical approach to RE in St Petersburg”, in Avest I. (ter) (editor), *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”, în Avest I. (ter), Jozsa D-P., Knauth T., Rosón J. și Skeie G. (eds), *Dialogue and conflict on religion: studies of classroom interaction on European countries*, Waxmann, Münster.

Kunnskapsdepartementet (2008), *Curriculum for religion, philosophies of life and ethics*, Available at: [www.udir.no/Stottemeny/English/Curriculum-in-English/Curricula-in-English/ sub„Religion, philosophies of life and ethics“](http://www.udir.no/Stottemeny/English/Curriculum-in-English/Curricula-in-English/sub„Religion, philosophies of life and ethics“).

Kuyk E. et al. (editori) (2007), *Religious education in Europe*. IKO & ICCS, Oslo.

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

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

Lenz C. (2012), „School ethos, school cultures and school development: the dimension of religious and nonreligious convictions”, lucrare nepublicată prezentată la cea de-a 5-a Întâlnire a Grupului de Experți al Consiliului Unit al Europei/Centrul European Wergeland cu privire la Implementarea Recomandării CM/Rec(2008)12 „Dimensiunea convingerilor religioase și nereligioase în educația interculturală”, 4-5 octombrie, Sf. Petersburg.

Lied S. (2011), „The dialogical RE classroom: a safe forum and a risky business. Comments to Robert Jackson”, în Schüllerqvist B. (editor), *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”, în Jackson R. (editor), *Religion, education, dialogue and conflict: perspectives on religious education research*, Routledge, London.

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

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

Lippe M. (von der) (2010), „‘I have my own religion’: a qualitative study of young people’s constructions of religion and identity in a Norwegian context”, în 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”, teză de doctorat nepublicată, University of Stavanger.

Lippe M. (von der) (2009b), „The French situation from a Norwegian point of view”, in Valk P. et al. (editori), *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”, în Avest I. (ter) et al. (editori), *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”, în Knauth T. et al. (editori), *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.

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

May S. (editori) (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. (editori) (2013), *Religion in education: innovation in international research*, Routledge, New York and London.

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

Miller J. (2013a), „‘Resilience’, violent extremism and religious education”, *British Journal of Religious Education*, 35(2), pp. 188-200.

Miller J. (2011), „Learning outside the classroom” in Gearon L. (ed.), *The religious education CPD handbook*, disponibil la: www.re-handbook.org.uk/section/approaches/learning-outside-the-classroom-lotc, accesat pe 27 June 2014.

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

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

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

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

Nesbitt E. (2013), „Ethnography, religious education, and the Fifth Cup”, *Religion & Education*, 40(1), pp. 5-19 și în Miller J., O'Grady K. și McKenna U. (editori), *Religion in education: innovation in international research*, Routledge, New York and London.

O'Grady K. (2013), „Action research and the interpretive approach to religious education”, *Religion & Education*, 40(1), pp. 62-77 și în Miller J., O'Grady K. și McKenna U. (editori), *Religion in education: innovation in international research*, Routledge, New York and London.

O'Grady K. (2009), „Action research and religious education”, în Ipgrave J., Jackson R. și O'Grady K. (editori) (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), pp. 361-76.

Osbeck C. (2009), „Religionskunskapslärare,” în Schüllerqvist I. B. and Osbeck C. (editori), *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, disponibil la www.osce.org/odihr/105050, accesat pe 27 iunie 2014.

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, disponibil la <http://www.osce.org/item/28314.html>.

Palaiologou N. et al. (2012), „The new textbooks in civic and religious education and learning as an enlightenment approach”, în Palaiologou N. și Dietz G. (editori), *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”, în Shtromas A., *The end of isms? Reflections on the fate of ideological politics after Communism's collapse*, Blackwell, Oxford.

Poulter S. (2013), Kansalaisena maallistuneessa maailmassa. Koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä [Cetățenie într-o eră seculară. Educația religioasă finlandeză ca loc pentru educația civică], teză doctorală, University of Helsinki.

Rattansi A. (1999), „Racism, postmodernism and reflexive multiculturalism”, în May R. (editor), *Critical multiculturalism: rethinking multicultural and antiracist education*, Falmer Press, London.

Rattansi A. (1992), „Changing the subject: racism, culture and education”, în Donald J. și Rattansi A. (editori), *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”, raport nepublicat, Council of Europe/European Wergeland Centre.

Rothgangel M., Jackson R. și Jäggle M. (editori) (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. și Jäggle M. (editori) (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), pp. 277-88.

Schreiner P. (2012a), „The dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education”, lucrare nepublicată prezentată la cea de-a 5-a Întâlnire a Grupului de Experți al Consiliului Unit al Europei/Centrul European Wergeland cu privire la Implementarea Recomandării CM/Rec(2008)12 „Dimensiunea convingerilor religioase și nereligioase în educația interculturală”, 4-5 octombrie, Sf. 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”, lucrare nepublicată prezentată la cea de-a 5-a Întâlnire a Grupului de Experți al Consiliului Unit al Europei/Centrul European Wergeland cu privire la Implementarea Recomandării CM/Rec(2008)12 „Dimensiunea convingerilor religioase și nereligioase în educația interculturală”, 4-5 octombrie, Sf. Petersburg.

Skeie G. (2008), „Dialogue and conflict in the religious education classroom: some intermediate reflections from a research project”, în Streib H., Dinter A. și 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” în R. Jackson (editori), *International perspectives on citizenship, education and religious diversity*, RoutledgeFalmer, London, pp. 51-66.

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

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

Tony Blair Faith Foundation (2011), „Face to Faith”, disponibilă la www.tonyblairfaith-foundation.org/projects/supporting-next-generation, accesat pe 27 iunie 2014.

Vertovec S. și Wessendorf S. (2010), „Introduction: assessing the backlash against multiculturalism in Europe” în Vertovec S. și Wessendorf S. (editori), *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”, lucrare nepublicată prezentată la RE 21 Conference, University College Cork, 29-30 August 2013, Ireland.

Want A. (van der), Bakker C., Avest I (ter) and Everington J. (editori) (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), pp. 5-18.

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

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

Weisse W. și Knauth T. (1997), „Dialogical religious education: theoretical framework and conceptual conclusions”, în Andree T., Bakker C. și Schreiner P. (editori), *Crossing*

boundaries: contributions to inter-religious and intercultural education, Comenius Institute, Münster and Berlin.

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

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

Anexa 1

Textul integral al recomandării

Recomandarea CM/Rec(2008)12 a Comitetului de Miniștri către statele membre cu privire la dimensiunea religiilor și convingerilor nereligioase în educația interculturală.

*(*Adoptată de către Comitetul de Miniștri pe 10 decembrie 2008 la cea de-a 1044-a întâlnire a Deputaților Miniștrilor)*

Comitetul de Miniștri, sub termenii articolului 15.b al Statutului Consiliului Europei,

Luând în considerare că scopul Consiliului Europei este să realizeze o mai mare unitate între membrii săi, în timp ce caută să întărească cetățenia democratică;

Ținând cont de Convenția Culturală Europeană (1954) (ETS Nr. 18) care subliniază nevoia ca educația să dezvolte înțelegere reciprocă între popoare;

Având în vedere Recomandarea Nr. R (84) 18 despre pregătirea profesorilor în educația pentru înțelegerea interculturală, în special în contextul migrației;

Luând în considerare prevederile Recomandării sale Rec(2002)12 despre educația pentru cetățenie democratică în care Comitetul de Miniștri afirmă:

- ▶ că educația pentru cetățenie democratică este un factor de coeziune socială, înțelegere reciprocă, dialog intercultural și inter-religios și solidaritate;
- ▶ că implementarea educației pentru cetățenie democratică necesită recunoașterea și acceptarea diferențelor și dezvoltarea unei abordări critice față de informații, tipare de gândire și concepte filozofice, religioase, sociale și culturale, rămânând în același timp dedicată valorilor și principiilor fundamentale ale Consiliului Europei;

Ținând cont de Decizia Res(2003)7 despre politica de tineret a Consiliului Europei, care consideră promovarea dialogului intercultural, și în special a dialogului între civilizații, și promovarea păcii între civilizații și promovarea păcii ca o temă prioritară pentru anii următori;

Luând în considerare Recomandarea 1111 (1989) a Adunării Parlamentare cu privire la „Dimensiunea europeană a educației”, subliniind că toleranța și solidaritatea rezultă dintr-o mai mare înțelegere și cunoaștere a „altora”;

Luând în considerare Recomandarea 1346 (1997) a Adunării Parlamentare cu privire la „Educația despre drepturile omului” care solicită introducerea unor elemente ce promovează toleranța și respectul pentru oameni din diferite culturi;

Luând în considerare Recomandarea 1396 (1999) a Adunării Parlamentare cu privire la „Religie și democrație” care invită statele membre să promoveze relații mai bune cu și între religii și să asigure libertate și drepturi egale pentru toți cetățenii, indiferent de credință religioasă, obiceiuri și ritualuri;

Luând în considerare Recomandarea 1720 (2005) a Adunării Parlamentare cu privire la „Educație și religie” care declară că educația este esențială pentru a combate ignoranța, stereotipurile și înțelegerile greșite ale religiilor;

Luând în considerare Recomandarea 1804 (2007) a Adunării Parlamentare cu privire la „Stat, religie, secularitate și drepturile omului” care recomandă ca Comitetul de Miniștri să încurajeze statele membre să promoveze pregătirea inițială și pe parcurs pentru profesori în vederea unei predări obiective, echilibrate a religiilor așa cum sunt ele în zilele noastre și a religiilor de-a lungul istoriei și să ceară educație cu privire la drepturile omului pentru toți liderii religioși, în special pentru cei care au un rol educațional în contact cu tinerii;

Luând în considerare Recomandarea 1805 (2007) a Adunării Parlamentare cu privire la „Blasfemie, insulte religioase și discurs de ură împotriva persoanelor pe baza religiei lor” care recomandă ca Comitetul de Miniștri să însărcineze comitetul director să traseze niște linii de ghidare practice pentru ministerele naționale de educație menite să sporească înțelegerea și toleranța printre elevii de diferite religii;

Având în vedere conferința europeană „Dimensiunea religioasă a educației interculturale”(Oslo, 6-8 iunie 2004), care a identificat condițiile necesare pentru a aplica dimensiunea religioasă a educației interculturale în școlile din statele membre în lumina rezultatelor celei de-a 21-a sesiuni a Conferinței Miniștrilor Europeni ai Educației (Atena, 10-12 noiembrie 2003);

Ținând cont de Declarația de la Wrocław la împlinirea a cincizeci de ani de cooperare culturală europeană (10 decembrie 2004) care subliniază importanța de a încuraja în mod sistematic dialogul intercultural și inter-religios bazat pe primatul valorilor comune, ca mijloc de a promova conștientizarea și înțelegerea a fiecăruia, prevenirea conflictelor, promovarea reconcilierii și asigurarea unei coeziuni a societății, prin educație formală și non-formală;

Ținând cont de Planul de Acțiune adoptat la cel de-al Treilea Summit al Șefilor de Stat și de Guvern (Varșovia, 16-17 mai 2005) care face referință explicită la dialogul intercultural și la provocările specifice ale diversității religioase;

Luând în considerare inițiativele anterioare ale Comisarului pentru Drepturile Omului în domeniul dialogului intercultural și în special „Declarația Forumului de la Volga” (2006), adoptată de participanții la Conferința Internațională despre „Dialogul culturilor” ținută la Nizhny Novgorod din 7 până în 9 septembrie 2006, care a făcut apel la Consiliul Europei să intre în dialog cu organizațiile religioase, la baza cărora se află valorile și principiile universale;

Luând în considerare Declarația Finală a Conferinței Europene despre „Dimensiunea religioasă a dialogului intercultural” San Marino, 23 și 24 aprilie 2007;

Ținând cont de Documentul Alb despre Dialogul Intercultural „Trăind împreună ca egali în demnitate” lansat la cea de-a 118-a Sesiune (Strasbourg, 7 mai 2008), care amintește că viziunea diversității noastre culturale ar trebui să se bazeze pe cunoașterea și înțelegerea religiilor și a convingerilor principale ale lumii și a rolului lor în societate.

Amintind Schimbul din 2008 al Consiliului Europei despre dimensiunea religioasă a dialogului intercultural (Strasbourg, 8 aprilie 2008) care a subliniat, *inter alia*, importanța în democrațiile pluraliste ca toți elevii să cunoască și să înțeleagă, în timpul anilor la școală, concepții despre lume diferite de ale lor;

Având în vedere amplasarea în Oslo (Norvegia) „A Centrului European de Resurse despre Educația cu Privire la Înțelegerea Interculturală, Cetățenie Democratică și Drepturile Omului” care va coopera cu Consiliul Europei și ai cărui misiune și mandat este să sprijine și să promoveze mai departe activitatea Consiliului Europei în domeniul educației pentru înțelegere interculturală, cetățenie democratică și drepturile omului, inclusiv dimensiunea religiilor și a convingerilor nereligioase, și să contribuie la implementarea standardelor educaționale ale Consiliului Europei;

Remarcând că proiectul Comitetului Director pentru Educație (CDED) „Noua provocare a educației interculturale: diversitatea religioasă și dialogul în Europa” (2002-2005) a făcut posibil, printre altele:

- ▶ realizarea unui progres considerabil în abordarea conceptuală, conținutul și metodele de învățare ale dimensiunii culturale a educației interculturale;
- ▶ sublinierea importanței fundamentale a luării în considerare a dimensiunii religioase a educației interculturale pentru a promova înțelegerea reciprocă, toleranța și cultura unei „conviețuiri”;
- ▶ propuneri pentru abordări de predare și strategii de învățare inovative care țin cont de diversitatea religioasă în dialogul intercultural;
- ▶ producerea unui manual de referință ce conține o întreagă serie de concepte și abordări pedagogice pentru a-i face pe profesori conștienți de dimensiunea educației interculturale;

1. Recomandă ca guvernele statelor membre, ținând cont de structurile lor constituționale, de situațiile naționale și locale și de sistemele educaționale:

a. să folosească principiile descrise în anexa acestei recomandări în reformele lor educaționale actuale sau viitoare;

b. să urmărească inițiative în câmpul educației interculturale cu privire la diversitatea religiilor și a convingerilor nereligioase pentru a promova toleranța și dezvoltarea unei culturi de „conviețuire”;

c. să se asigure că această recomandare este adusă în atenția instituțiilor publice și private relevante (inclusiv a comunităților religioase și a altor grupuri de credință), potrivit cu procedurile naționale;

2. Solicită Secretarului General al Consiliului Europei să aducă această recomandare în atenția statelor membre ale Convenției Culturale Europene care nu sunt membre ale Consiliului Europei.

Anexă la recomandarea Cm/Rec(2008)12

Scop și definiții

1. Scopul recomandării este să asigure luarea în considerare a dimensiunii religiilor și convingerilor nereligioase în educația interculturală ca o contribuție la întărirea drepturilor omului, cetățeniei democratice și participării și la dezvoltarea competențelor pentru dialog intercultural la următoarele nivele:

- ▶ politicile de educație, sub forma unor principii și obiective de educație bine definite;
- ▶ instituțiile, în special prin contexte de învățare deschise și politici incluzive;
- ▶ dezvoltarea profesională a colectivului angajat de predare, prin pregătire adecvată.

2. Pentru scopurile acestei recomandări, „religiile” și „convingerile nereligioase” sunt considerate drept fapte culturale în domeniul mai larg al diversității sociale.

3. Convingerile religioase și nereligioase sunt fenomene diverse și complexe; ele nu sunt monolitice. În plus, oamenii dețin convingeri religioase și nereligioase în varii grade și pentru diferite motive; pentru unii, astfel de convingeri sunt centrale și pot fi un subiect de alegere, pentru alții ele sunt subsidiare și pot face obiectul unor circumstanțe istorice. Dimensiunea religiilor și a convingerilor nereligioase în educația interculturală ar trebui prin urmare să reflecte o astfel de diversitate și complexitate la nivel local, regional și internațional.

Principii pentru a ține cont de dimensiunea religiilor și convingerilor nereligioase în cadrul educației interculturale

4. Următoarele principii ar trebui să formeze baza și să definească perspectiva din care trebuie luate în considerare religiile și convingerile nereligioase în cadrul educației interculturale:

- ▶ principiul libertății de conștiință și gândire include dreptul de a avea o religie sau de a nu avea una și libertatea ca cineva să își practice religia, să renunțe la ea sau să o schimbe dacă dorește astfel;
- ▶ acordul că religiile și convingerile nereligioase sunt cel puțin „fapte culturale” care contribuie, împreună cu alte elemente precum limbajul și tradițiile istorice și culturale la viața socială și individuală;
- ▶ informare despre și cunoaștere a religiilor și convingerilor nereligioase care influențează comportamentul indivizilor în viața publică ar trebui predate pentru a dezvolta toleranța precum și înțelegerea reciprocă și încrederea;
- ▶ religiile și convingerile nereligioase se dezvoltă pe baza învățării individuale și nu sunt în întregime predefinite de familia sau comunitatea cuiva;
- ▶ o abordare interdisciplinară a educației în valori religioase, morale și civice ar trebui să fie încurajată pentru a dezvolta sensibilitate față de drepturile omului (inclusiv egalitate de gen), pace, cetățenie democratică, dialog și solidaritate;
- ▶ dialogul intercultural și dimensiunea sa a convingerilor religioase și nereligioase sunt o condiție esențială pentru dezvoltarea toleranței și a unei culturi a

„conviețuirii”, precum și recunoașterea identităților noastre diferite pe baza drepturilor omului;

- ▶ maniera în care dimensiunea religiilor și convingerilor nereligioase în educația interculturală este prezentată în practică ar putea lua în considerare vârsta și maturitatea elevilor cărora li se adresează precum și practicile cele mai bune deja existente ale statelor membre respective.

Obiectivele unei abordări interculturale cu privire la dimensiunea convingerilor religioase și nereligioase în educație

5. Educația ar trebui să dezvolte competențe interculturale prin:

- ▶ dezvoltarea unei atitudini tolerante și a respectului pentru dreptul de a deține o credință anumită, atitudini bazate pe recunoașterea demnității inerente și a libertăților fundamentale ale fiecărei ființe umane;
- ▶ cultivarea sensibilității față de diversitatea religiilor și convingerilor nereligioase ca element contribuind la bogăția Europei;
- ▶ asigurarea că predarea despre diversitatea religiilor și a convingerilor nereligioase este în conformitate cu scopurile educației pentru cetățenie democratică, drepturile omului și respect pentru demnitatea egală a tuturor indivizilor;
- ▶ promovarea comunicării și dialogului între oameni din medii culturale, religioase și nereligioase diferite;
- ▶ promovarea spiritului civic și a moderației în exprimarea identității cuiva;
- ▶ oferirea oportunității de a crea spații pentru dialog intercultural pentru a evita diviziunile religioase sau culturale;
- ▶ promovarea cunoașterii sau a diferitor aspecte (simboluri, practici, etc.) ale diversității religioase;
- ▶ discutarea unor chestiuni sensibile sau controversate cărora le poate da naștere diversitatea convingerilor religioase și nereligioase;
- ▶ dezvoltarea unor aptitudini de evaluare și reflecție critică cu privire la diferite religii și convingeri nereligioase;
- ▶ combaterea prejudecății și a stereotipurilor față de diferențe care sunt bariere în calea dialogului intercultural, și educare în respect pentru demnitatea egală a tuturor indivizilor;
- ▶ cultivarea unei abilități de a analiza și interpreta imparțial multe informații variate cu privire la diversitatea religiilor și a convingerilor nereligioase, fără prejudecată față de nevoia de a respecta convingerile religioase și nereligioase ale elevilor și fără prejudecată față de educația religioasă dată în afară sferei educației publice.

Cerințe pentru a face față diversității religiilor și convingerilor nereligioase în context educațional

6. Următoarele atitudini ar trebui să fie promovate pentru a îndepărta obstacolele care previn o tratare cum se cuvine a diversității religiilor și convingerilor nereligioase în context educațional:

- ▶ recunoașterea locului religiilor și al convingerilor nereligioase în sfera publică și în școli ca temă de discuție și reflecție;

- ▶ aprecierea diversității culturale și religioase precum și a coeziunii sociale;
- ▶ recunoașterea că diferite religii și tradiții umaniste au influențat Europa și continuă să o facă;
- ▶ promovarea unei abordări echilibrate a prezentării rolului religiilor și a altor convingeri în istorie și moștenirea culturală;
- ▶ acceptarea că religiile și convingerile nereligioase sunt adesea o parte importantă a identității individuale;
- ▶ recunoașterea că exprimarea apartenenței religioase la școală, fără ostentație sau prozelitism, exprimată cu respectul cuvenit pentru alții, este compatibilă cu o societate seculară și cu autonomia respectivă a statului și a religiilor;
- ▶ depășirea prejudecăților și stereotipurilor cu privire la religii și convingeri nereligioase, în special practicile grupurilor minoritare și a imigranților, pentru a contribui la dezvoltarea societăților bazate pe solidaritate.

Aspecte de predare a unei abordări interculturale cu privire la religii și convingeri nereligioase în educație

7. Pentru a încuraja considerație față de diversitatea religiilor și convingerilor nereligioase în contextul educațional și pentru a promova dialogul intercultural, următoarele precondiții și metode de învățare educaționale pot fi văzute ca exemple foarte adecvate:

7.1. Precondiții educaționale

- ▶ sensibilitate la demnitatea în egală măsură a fiecărui individ;
- ▶ recunoașterea drepturilor omului ca valori care trebuie aplicate, dincolo de diversitatea religioasă și culturală;
- ▶ comunicare între indivizi și capacitatea de a se pune în locul altora pentru a stabili un mediu în care este cultivată încrederea reciprocă și înțelegerea;
- ▶ învățare în cooperare în care popoare de toate tradițiile pot fi incluse și pot participa;
- ▶ oferirea unui spațiu de învățare sigur pentru a încuraja exprimarea fără teama de a fi judecat sau ridiculizat;

7.2. Metode variate de învățare

- ▶ folosirea „simulărilor” pentru a crea situații de predare ce implică dialogul, dilemele și reflecția;
- ▶ încurajarea elevilor înspre a reflecta obiectiv despre propria existență și perspectivă;
- ▶ jocul de rol în încercarea de a reproduce și înțelege punctul de vedere și emoțiile altora;
- ▶ folosirea „bibliotecilor vii”;
- ▶ cooperare mai degrabă decât competiție pentru a construi o imagine de sine pozitivă;
- ▶ dezvoltarea unor abordări pedagogice adecvate precum:
 - o abordare fenomenologică menită să cultive o cunoaștere și înțelegere a religiilor și convingerilor nereligioase precum și a respectului pentru alte persoane indiferent de convingerile lor religioase și nereligioase;

- o abordare interpretativă ce încurajează o înțelegere flexibilă a religiilor și convingerilor nereligioase și care evită să le plaseze într-un cadru rigid predefinit;
- o abordare care le permite elevilor să respecte și să intre în dialog cu alte persoane care au alte valori și idei;
- o abordare contextuală ce ține cont de condițiile de învățare locale și globale.

Consecințe pentru politici de stat cu privire la pregătirea inițială și pe parcurs al colectivului de predare

8. Statele membre, în conformitate cu principiile, obiectivele și abordările de predare descrise mai sus, sunt solicitate să:

- ▶ sublinieze că pregătirea este unul dintre modurile principale de a crește competențele profesorilor care, prin urmare, au de asemenea datoria să ajute la construirea unei societăți mai tolerante și unite;
- ▶ acorde profesorilor pregătirea și mijloacele de a dobândi resursele de predare relevante cu scopul de a dezvolta aptitudinile necesare pentru a ține cont de religiile și convingerile nereligioase în cadrul unei abordări de educație interculturală;
- ▶ ofere pregătire care este în conformitate cu Convenția Europeană a Drepturilor Omului. O astfel de pregătire ar trebui să fie obiectivă și deschisă;
- ▶ dezvolte pregătire în metode de predare și învățare care asigură educația în democrație la nivel local, regional, național și internațional;
- ▶ încurajeze introducerea unei multiperspectivități în programele de pregătire ale profesorilor, ca un element cheie care ține cont de răspândirea a diferite puncte de vedere în predare și învățare ;
- ▶ pregătească profesori să dezvolte abordări care le permit să:
 - constituie resurse de predare bogate și variate;
 - facă schimb de resurse și experiențe de succes cu privire la dimensiunea religiilor și a convingerilor nereligioase;
 - promoveze evaluarea critică a credibilității și validității surselor;
 - faciliteze oportunitățile de schimb și dialog între elevi din diferite medii culturale;
 - țină cont de natura locală și globală a dialogului intercultural;
 - practice vigilență constantă, cu respectul cuvenit pentru regulile legale și libertatea de exprimare, pentru a combate diseminarea conținutului de prozelitism, rasist sau xenofob;
 - fie conștienți de importanța de a stabili relații pozitive cu părinții, comunitatea locală și comunitățile religioase (care pot fi uneori implicate în vizitarea unor locașuri de închinare);
 - țină cont de uzanțele răspândite și în creștere ale tehnologiilor noi de informație.
- ▶ ofere, atunci când se hotărăsc politicile de pregătire, resursele necesare pentru cercetare și evaluare a rezultatelor, succeselor și dificultăților cât și a practicilor.

Anexa 2

Grupul de Implementare Comun: membri și întâlniri

Membrii Grupului de Implementare Comun

Abdeljalil Akkari este Profesor Asociat și director al unui grup de cercetare despre educație internațională la Universitatea din Geneva. El este de asemenea consultant frecvent pentru UNESCO și alte organizații internaționale. A fost Decan de Cercetare la Institutul Superior de Pedagogie HEP-BEJUNE (Bienne, Switzerland). Publicațiile sale de seamă includ studii despre planificarea educațională, educația multiculturală, pregătirea profesorilor și inegalitățile educaționale. Interesele de seamă ale cercetării sale se concentrează pe educația profesorilor și reformele sistemelor educaționale în perspectivă internațională și comparativă. El este îndeaproape implicat într-un proiect intitulat „Educație și diversitate religioasă în Mediterana de vest”, lansat în 2010 de Consiliul Europei, în cooperare cu Directorii UNESCO ai Universităților din Bergamo, Rioja, Tunisia și Marrakech. Proiectul urmărește să îmbunătățească înțelegerea educatorilor cu privire la aspectele diversității religioase și a convingerilor nereligioase în sistemele de educație într-o serie de țări din regiunea mediteraneană de vest, și anume Spania, Italia, Maroc și Algeria.

Wanda Alberts a primit titlul de doctor în Studiul academic al Religiiilor (*Religionswissenschaft*) la Universitatea din Marburg, Germania. În prezent, ea este Profesor în studiul Religiiilor la Universitatea din Hanovra. Înainte, ea a fost Profesor la Departamentul de Arheologie, Istorie, Studii Culturale și Religie la Universitatea din Bergen, Norvegia, fiind responsabilă pentru programul de pregătire al profesorilor pentru materia obligatorie la școală „Religie, concepție despre viață și etică”. Ea a fost co-fondator al Grupului de Lucru despre Religie în Educația Seculară al Asociației Europene pentru Studiul Religiiilor (AESR), cu un interes în aplicarea unei abordări neconfesionale de studiu al religiilor la educația despre religie și concepții nereligioase despre viață.

Francesca Gobbo este Profesor de Educație interculturală și antropologia educației la Universitatea din Torino (Italia). După ce a absolvit la Universitatea din Padova, ea a studiat la Universitatea din California, Berkeley. Ea a deținut bursă Fullbright (1969), a fost în stagiul de studiu la UC Berkeley (1995) și Universitatea Harvard (2001). Ea este în bordul editorial al unor reviste internaționale, a publicat mult în italiană și engleză și a participat la proiectele Comenius. Ea este editor asociat la jurnalul internațional *Educație Interculturală*. Ea studiază și predă aspecte educaționale contemporane dintr-o perspectivă comparativă și interdisciplinară, combinând teoria educațională cu teoria din antropologia culturală și antropologia educației așa încât să problematizeze și lărgească discursul și cercetarea despre educația interculturală.

Robert Jackson (Vicepreședinte) Dr., DLitt a fost Directorul Unității de Cercetare a Religiiilor și Educației a Universității Warwick (1994-2012) și este Profesor de Religii și Educație la Universitatea Warwick, și Profesor de Diversitate și Educație Religioasă la Centrul European Wergerland, Oslo. El a fost implicat în cercetarea internațională și dezvoltarea în domeniu, contribuind la proiectul European REDCo și la *Principiile de Ghidare Toledo cu privire la Predarea despre religii și credințe în școlile publice* ale OSCE. El a făcut parte din toate proiectele Consiliului Europei cu privire la religie și educație interculturală începând cu 2002, și a fost co-organizator al primului Schimb al Consiliului Europei, incluzând câțiva reprezentanți ai organizațiilor religioase și de credință din Europa, în 2008. A fost editor al *British Journal of Religious Education* (1996 - 2011). A publicat 22 cărți și numeroase articole și capitole în domeniul religiilor și educației. În 2013 a primit premiul William Rainey Harper Award de la Asociația Educației Religioase (USA), acordat „liderilor excepționali a căror activitate în alte domenii a avut un profund impact asupra educației religioase”. El este Membru al Academiei Științelor Sociale.

Claudia Lenz deține titlul de doctor în Științe Politice de la Universitatea din Hamburg. Rolurile ei prezente sunt de Director de cercetare și dezvoltare la Centrul European Wergeland și Profesor Asociat la Universitatea Norvegiană de Tehnologie și Știință (UNTU). Domeniile ei de cercetare și publicare sunt: conștiință istorică, culturi de memorie și politici de memorii cu privire la Cel de-al Doilea Război Mondial și Holocaust, cât și metodele de cercetare calitative ca resurse metodologice în procesele educaționale. Cea mai recentă publicație a ei este *Predarea memoriilor istorice într-o perspectivă interculturală. Concepte și metode. Experiențe și rezultate din Proiectul TeacMem, ReiheNeuengammerKolloquien*, Band 4. Berlin: MetropolVerlag 2013 (co-editat cu Helle Bjerg, Andreas Körber și Oliver von Wrochem).

Gabriele Mazza (Președinte) deține diplome în științe politice, sociologie și educație din universități italiene, franceze și americane. Acum consultant internațional, dr. Mazza și-a petrecut majoritatea vieții profesionale în Consiliul Europei și Organizația Națiunilor Unite. Ca director executiv de vârf în aceste organizații, el și-a concentrat eforturile pe domeniile educației, tineretului și culturii. Câteva realizări sub conducerea lui includ reforme pan-europene la nivel instituțional, de politici și de asistență specifică în cele 47 de țări membre ale Consiliului Europei și dincolo. El a fost de asemenea direct implicat în crearea și dezvoltarea rețelelor culturale și a instituțiilor multilaterale, inclusiv Centrul European Wergerland (CEW). Pentru acesta din urmă, el a fost un membru al bordului de conducere formator, care s-a ocupat de educația pentru cetățenie democratică și drepturile omului, învățare multiculturală, limbi și politici culturale. Dr. Mazza a jucat un rol de seamă în negocierea acordurilor educaționale în fosta Republică Yugoslavă, în special în Croația, Slavonia de Est și Bosnia-Herțegovina. Mai recent, el a inițiat eforturi în sprijinul cooperării euro-arabe, cu accent deosebit pe contribuția educației pentru dialogul intercultural.

Villano Qiriazzi este Directorul Diviziunii de Politică a Educației în Consiliul Europei (Strasbourg, France). D-l Qiriazzi a absolvit Filologie și Limba și Literatura Franceză la Universitatea din Tirana în 1988. El s-a alăturat Consiliului Europei în 1996, după experiență în predare și jurnalism și de atunci a fost responsabil pentru managementul a câtorva proiecte multilaterale în domeniul educației concentrându-se pe educația interculturală, educația religioasă, cetățenia democratică și educația

drepturilor omului și educație de calitate. Din 2004 până în 2012 el a fost secretarul Comitetului Director al Educației, corpul interguvernamental responsabil de crearea și implementarea unor noi politici educaționale în toate cele 47 de state membre ale Consiliului Europei. D-I Qiriazzi este Secretarul Conferinței Miniștrilor Educației, care a fost organizată în mod regulat din 1950 în unul dintre statele membre ale Consiliului Europei.

Peter Schreiner a studiat filozofie educațională, sociologie și teologie la Universitatea Johannes Gutenberg în Mainz, Germania, cu o diplomă finală în Diplom-Pädagoge. El deține un doctorat în co-tutelă la VU Amsterdam și Friedrich Alexander Universität Erlangen Nürnberg (DPhil). În prezent, el este cercetător senior la Comenius-Institut, Centrul Protestant pentru Cercetare și Dezvoltare Educațională, Münster, Germania. Din 2003 este Președinte al Comisiei Europene despre Biserică și Școală (ICCS) și din 2004 moderator al Grupului de Coordonare pentru Religie în Educație în Europa (CoGREE). Domeniile sale majore de activitate includ educația religioasă comparativă, învățarea interculturală și inter-religioasă, abordările alternative în filozofia educației, învățare ecumenică, religie și educație, europenizarea educației și angajamentul Bisericilor Protestante față de educație. El a publicat mult în aceste domenii. Pentru Consiliul Europei, el a fost implicat ca expert în varii proiecte în educația interculturală.

Marianna Shakhnovich a primit titlul de Dr. Habil în istoria filozofiei și filozofia religiei de la Universitatea de Stat din Sf. Petersburg. A fost profesor și Șef al Departamentului de Filozofie a Religiiilor și Studii Religioase a Universității din Sf. Petersburg din 1988. Lucrările ei creative și de cercetare se concentrează pe istoria tradiției clasice în filozofia religiei, pe teoria și metodele studiului religiilor și pe religie și educație. Ea este autoarea a mai mult de 150 de articole și cărți, printre care manuale pentru studenți *World religions* (2003, editor și contributor) și *Religious studies* (2013, editor și contributor), iar pentru copiii de școală *The fundamentals of the world religious culture* (2013). Din 2009 până în 2012, a fost membră a Consiliului de coordonare a implementării cursului „Fundamentele culturilor religioase și eticii seculare” în școlile rusești. Ea a participat în proiecte ale Consiliului Europei despre dialogul intercultural și inter-religios prin educație și prin diversitate religioasă de asemenea.

Date și locuri de întâlnire ale Grupului de Implementare Comun

Prima Întâlnire: Oslo, 9-11 mai 2010

A 2-a Întâlnire: Paris, 9-10 noiembrie 2011

A 3-a Întâlnire: Oslo, 10-11 mai 2011

A 4-a Întâlnire: Oslo, 3-4 mai 2012

A 5-a Întâlnire: Sf. Petersburg, 4-5 octombrie 2012

A 6-a Întâlnire: Strasbourg, 6-7 decembrie 2012 (în legătură cu întâlnirea Conferinței finale a Proiectului Consiliului Europei „Educație și diversitate religioasă în Mediterana de vest” (EDIR)

A 7-a Întâlnire: Paris, 27-28 mai 2013

A 8-a Întâlnire: Paris, 28-29 ianuarie 2014

Lucrări cu care au contribuit membrii Grupului de Implementare Comun

Membrii Grupului de Implementare Comun au pregătit și prezentat lucrări care contribuie cu idei și observații care au fost incorporate în *Indicatoare*: Akkari 2012; Alberts 2012; Gobbo 2012; Jackson 2012 b și c; Lenz 2012; Schreiner 2012a [vedeți de asemenea Schreiner 2012b]; Shakhnovitch 2012.

Anexa 3

Lucrări prezentate de experți invitați pe teme de importanță pentru dezvoltarea documentului

„Experiences of children with religious minority background in the Norwegian educational system (Oslo, 2-4 mai 2012)

Raena Aslam (Multicultural Integration and Resource Network/MIR).

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

Gunnar Mandt: Fost Director Executiv Adjunct al Ministerului Norvegian de Educație; Consilier la Centrul European Wergeland

„The development of the ethics and religious culture subject in Quebec” (Paris, 9-10 noiembrie 2011)

Dr. Jacques Pettigrew: Funcționar cu responsabilitate generală pentru programul de Etică și Cultură Religioasă (ECR) al Ministerului de Educație, Recreatie și Sport (MERS), Québec, Canada.

„First results of the survey: analysis of the first responses to the questionnaire” (Paris, 9-10 noiembrie 2011)

Dr. Mandy Robbins: Conferențiar asociat, WRERU, University of Warwick și Conferențiar în Psihologie, Glendŵr University, Țara Galilor. Expertă în religie și educație și în cercetare cantitativă.

„Educational programmes at the State Museum on the History of Religion for teachers and children of different ages” (Sf. Petersburg, 5 octombrie 2012)

Dr. Ekaterina Teryokova: Vice-Director al Muzeului de Stat despre Istoria Religiiilor, Sf Petersburg, Federația Rusă.

„The work of the European Council of Religious Leaders” (Oslo, 2-4 mai 2012)

D-I Stein Villumstad: Secretar General al „Consiliului European al Liderilor Religioși” care face parte din rețeaua globală „Religii pentru pace”. Expert în dialog inter-religios, dezvoltare internațională, transformarea conflictelor și drepturile omului.

„The interaction between intergovernmental co-operation initiatives and national realities: the French example” (Paris, 9-10 noiembrie 2011)

Profesor Jean-Paul Willaime: Director de cercetare l’Ecole Pratique des Hautes Etudes, Departmentul Studiilor Religioase, Sorbona, Paris. El este membru al Centrului de Cercetare (EPHE-CNRS) și fost Director al Institutului European de Studii religioase. Din 2007 până în 2011, a fost Președintele Societății internaționale pentru sociologia religiei. El a condus echipa franceză ce a contribuit la proiectul Comisiei Europene REDCo.

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

BELGIUM/BELGIQUE

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

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

BOSNIA AND HERZEGOVINA/ BOSNIE-HERZÉGOVINE

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

CANADA

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

CROATIA/CROATIE

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

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

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

DENMARK/DANEMARK

GAD
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-kléber.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>

Cum poate studiul religiilor și concepțiilor despre lume nereligioase să contribuie la educația interculturală în școli în Europa? O recomandare foarte importantă din partea Comitetului de Miniștri a Consiliului Europei (Recomandarea CM/Rec(2008)12 cu privire la dimensiunea religiilor și convingerilor nereligioase are scopul de a explica natura și obiectivele acestei forme de educație.

Indicatoare merge mult mai departe oferind sfaturi factorilor de decizie, școlilor (inclusiv profesorilor, directorilor și bordului de conducere) și celor care îi pregătesc pe profesori cum să facă față aspectelor ce apar din recomandare. Luând în considerare cu mare atenție răspunsurile din partea reprezentanților în educație, profesorilor și celor ce îi pregătesc pe profesori în statele membre ale Consiliului Europei, Indicatoare oferă sfaturi, de exemplu, cu privire la clarificarea unor termeni folosiți în această formă de educație; la dezvoltarea competențelor de predare și învățare și folosirea diferitelor abordări didactice; la crearea spațiilor sigure pentru dialogul elev-către-elev la clasă; la ajutarea elevilor în analizarea reprezentărilor religiilor; la discutarea concepțiilor despre lume nereligioase alături de perspective religioase; la abordarea aspectelor legate de drepturile omului în legătură cu religie și credință; și la legarea școlilor (inclusiv școli de diferite tipuri) una de cealaltă și de comunitățile și organizațiile mai largi. Indicatoare nu este un curriculum sau o declarație de politici. El are obiectivul de a oferi factorilor de decizie, școlilor și celor care îi pregătesc pe profesori în statele membre ale Consiliului Europei, precum și altora care doresc să îl folosească, uneltele pentru a rezolva aspectele ce apar din interpretarea recomandării pentru a răspunde nevoilor țărilor individuale.

Indicatoarea rezultă din activitatea unui panel de experți întrunit de Consiliul Europei și Centrul European Wergerland și este scris în numele grupului de către prof. Robert Jackson.

www.coe.int

Consiliul Europei este organizația principală a continentului în privința drepturilor omului. Ea cuprinde 47 de state membre, dintre care 28 sunt membre ale Uniunii Europene. Toate statele membre ale Consiliului Europei au semnat Convenția Europeană pentru Drepturile Omului, un tratat conceput în scopul protejării drepturilor omului, democrației și statului de drept. Curtea Europeană a Drepturilor Omului supraveghează implementarea Convenției în statele membre.

<http://book.coe.int>
ISBN 978-92-871-8199-2
€19/\$US38



9 789287 181992

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE