

ΕΠΘΕ  
GJRE

Ελληνική περιοδική  
έκδοση για τη  
Θρησκευτική Εκπαίδευση

Greek Journal of  
Religious Education

ΤΟΜΟΣ 4 - ΤΕΥΧΟΣ 1  
VOLUME 4 - ISSUE 1  
ISSN: 2623-4386

2021

ΕΠΘΕ  
GJRE

Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος  
«ΚΑΙΡΟΣ - για την αναβάθμιση της Θρησκευτικής  
Εκπαίδευσης»





Ελληνική περιοδική  
έκδοση για τη  
Θρησκευτική Εκπαίδευση

Greek Journal of  
Religious Education

Ιδιοκτησία: Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος «ΚΑΙΡΟΣ - για την αναβάθμιση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης» Βενιζέλου 59Α, Χολαργός, 15561.

Published by «KAIROS - Greek Theological Association for the improvement of the Religious Education» Venizelou 59A, Holargos, 15561, Greece.

www.kairosnet.gr Email: kairos.theologoi@gmail.com

**Εκδότης:**

Καθηγητής Χρήστος Καρακόλης (Πρόεδρος ΔΣ ΚΑΙΡΟΥ)

**Υπεύθυνος Έκδοσης/Σύνταξης:**

Αν. Καθηγητής Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών)

**Βοηθοί Έκδοσης/Σύνταξης:**

Δρ. Άγγελος Βαλλιανάτος, Δρ. Γιώργος Καπετανάκης, Μανώλης Παπαϊωάννου

**Διαχειριστές Έκδοσης:**

Γιώργος Παπαδόπουλος, Ναζίρ-Παύλος Ναζάρ, Δήμητρα Κολάση, Κυριακή Τριανταφυλλίδου-Μπαθρέλλου, Ελεάννα Αποστολάκη, Κατερίνα Βαρέλα, Ζωή Γιοβάνη.

**Editor:**

Professor Christos Karakolis (President of “KAIROS”)

**Editor-in-Chief:**

Associate Professor Marios Koukounaras-Liagkis (National and Kapodistrian University of Athens)

**Associate Editors:**

Dr. Angelos Vallianatos, Dr. George Kapetanakis, Manolis Papaioannou

**Managing Editors:**

George Papadopoulos, Nazir-Paul Nazar, Dimitra Kolasi, Kyriaki Triantafyllidou-Bathrellou, Eleanna Apostolaki, Katerina Varela, Zoi Giovanni

Email: info@gjre.gr

**Συντακτική-Επιστημονική Επιτροπή** Αν. Καθηγητής Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου (Ε.Κ.Π.Α.), Ομότ. Καθηγητής, Χρήστος Βασιλόπουλος (Α.Π.Θ.), Επ. Καθηγητής Χαράλαμπος Βέντης (Ε.Κ.Π.Α.), Επ. Καθηγητής Σταύρος Γιαργάζογλου (Ε.Κ.Π.Α.), Καθηγητής Θεόδωρος Γιάγκου (Α.Π.Θ.), Αν. Καθηγήτρια Αγγελική Ζιάκα (Α.Π.Θ.), Αν. Καθηγητής π. Βασίλειος Θερόμος (Α.Ε.Α.Α.), Δρ. Παντελής Καλαϊτζίδης (Ακαδημία Θεολογικών Σπουδών Βόλου), Καθηγητής Χρήστος Καρακώλης (Ε.Κ.Π.Α.), Καθηγητής Πολύκαρπος Καραμούζης (Πανεπιστήμιο Αιγαίου), Αν. Καθηγητής Γεράσιμος Κουστουράκης (Πανεπιστήμιο Πατρών), Καθηγητής Μιλτιάδης Κωνσταντίνου (Α.Π.Θ.), Αν. Καθηγητής Κώστας Μάγος (Παν. Θεσσαλίας), Καθηγήτρια Βασιλική Μητροπούλου (Α.Π.Θ.), Καθηγητής Δημήτρης Μόσχος (Ε.Κ.Π.Α.), Καθηγητής Κωνσταντίνος Μπίκος (Α.Π.Θ.), Καθηγήτρια Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ (Ε.Κ.Π.Α.), Ομότ. Καθηγητής Εμμανουήλ Περσελής (Ε.Κ.Π.Α.), Ομότ. Καθηγητής Ιωάννης Πέτρου (Α.Π.Θ.), Καθηγήτρια Μαρία Σακελλαρίου (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων), Καθηγητής Χρυσόστομος Σταμούλης (Α.Π.Θ.), Καθηγητής Παναγιώτης Ύφαντης (Α.Π.Θ.).

**Διεθνής Συμβουλευτική Επιτροπή** Καθηγητής Geir Afdal (MF Norwegian School of Theology, Νορβηγία), Λέκτορας Risto Aikonen (University of Eastern Finland, Φιλανδία), Αν. Καθηγήτρια Oddrun M. H. Bråten (Norwegian University of Science and Technology, Νορβηγία), Αν. Καθηγητής Michael T. Buchanan (Australian Catholic University, Αυστραλία), Επικ. Καθηγήτρια Sandra Cullen (Πανεπιστήμιο του Δουβλίνου), Αν. Καθηγητής Alessandro Ferrari (Insubria University-Como and Varese, Ιταλία), Καθηγητής Leslie Francis (University of Warwick, Ηνωμένο Βασίλειο), Αν. Καθηγητής Olof Franck (University of Gothenburg, Σουηδία), Καθηγητής Σταύρος Φωτίου (Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος), Ομότ. Καθηγητής Robert Jackson (University of Warwick, Ηνωμένο Βασίλειο), Αν. Καθηγήτρια Eszter Kodácsy-Simon (Lutheran Theological University, Ουγγαρία), Καθηγητής Fedorov Kozzyrev (Russian Christian Academy for Humanities of St. Petersburg, Ρωσία), Καθηγητής Farid Panjwani (Centre for Research and Evaluation in Muslim Education at Institute of Education UCL, Ηνωμένο Βασίλειο), Λέκτορας Norman Richardson (Stranmillis University College, Ιρλανδία), Καθηγητής Bert Roebben (Universität Bonn, Γερμανία), Δρ. Peter Schreiner (Comenius-Institut, Γερμανία), Αν. Καθηγήτρια Olga Schihalejev (University of Tartu, Εσθονία), Καθηγητής Geir Skeie (University of Stavanger, Norway and Stockholm University, Σουηδία), Καθηγητής Julian Stern (York St John University, Ηνωμένο Βασίλειο), Αν. Καθηγητής Lars Unstad (Norwegian University of Science and Technology), Επ. Καθηγητής π. Anton C. Vrame (Holy Cross Greek Orthodox School of Theology, Η.Π.Α.), Ομοτ. Καθηγητής Hans-Georg Ziebertz (Πανεπιστήμιο του Wuerzburg)  
Email: info@gjre.gr

**Editorial and Scientific Committee** Associate Professor Alexandros-Stamatios Antoniou (NKUA), Em. Professor Christos Vassilopoulos (AUTH), Assist. Professor Xaralabos Ventis (NKUA), Assist. Professor Stavros Yagazoglou (NKUA), Professor Theodoros Giagos (AUTH), Assoc. Professor Angeliki Ziaka (AUTH), Assoc. Professor f.Vasilios Thermos (AEAA), Dr. Pantelis Kalaitzidis (Volos Academy for Theological Studies), Professor Christos Karakolis (NKUA), Professor Polykarpos Karamouzis (University of the Aegean), Assoc. Professor Gerasimos Koustourakis (University of Patras), Professor Miltiadis Konstantinou (AUTH), Associate Professor Kostas Magos (UoTh), Professor Vasiliki Mitropoulou (AUTH), Assoc. Professor Dimitris Moschos (NKUA), Professor Konstantinos Bikos (AUTH), Professor Iro Mylonakou-Keke, (NKUA), Em. Professor Emmanuel Perselis (NKUA), Em. Professor Ioannis Petrou (AUTH), Professor Maria Sakellariou (University of Ioannina), Professor Chrysostomos Stamoulis (NKUA), Professor Panayiotis Yfantis (AUTH)

**International Editorial and Advisory Board** Professor Geir Afdal (MF Norwegian School of Theology, Norway), Lecturer Risto Aikonen (University of Eastern Finland, Finland), Assoc. Professor Oddrun M. H. Bråten (Norwegian University of Science and Technology, Norway), Assoc. Professor Michael T. Buchanan (Australian Catholic University, Australia), Assist. Professor Sandra Cullen (Dublin City University), Assoc. Professor Alessandro Ferrari (Insubria University-Como and Varese, Italy), Professor Leslie Francis (University of Warwick, United Kingdom), Assoc. Professor Olof Franck (University of Gothenburg, Sweden), Professor Stavros Fotiou (University of Cyprus, Cyprus), Professor Robert Jackson (University of Warwick, United Kingdom), Assoc. Professor Eszter Kodácsy-Simon (Lutheran Theological University, Hungary), Professor Fedorov Kozzyrev (Russian Christian Academy for Humanities of St. Petersburg, Russia), Professor Farid Panjwani (Center for Research and Evaluation in Muslim Education at Institute of Education UCL, United Kingdom), Lecturer Norman Richardson (Stranmillis University College, Ireland), Professor Bert Roebben (Universität Bonn, Germany), Dr. Peter Schreiner (Comenius-Institut, Germany), Assoc. Professor Olga Schihalejev (University of Tartu, Estonia), Professor Geir Skeie (University of Stavanger, Norway and Stockholm University, Sweden), Professor Julian Stern (York St John University, United Kingdom), Associate Professor Lars Unstad (NTNU), Assoc. Professor, Rev. Anton C. Vrame (Holy Cross Greek Orthodox School of Theology, USA), Professor Hans-Georg Ziebertz (University of Wuerzburg)  
Email: info@gjre.gr



Το περιοδικό ΕΛΘΕ (Ελληνική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση / GjRE (Greek Journal of Religious Education) είναι ένα διεθνές επιστημονικό περιοδικό με διπλή ανώνυμη αξιολόγηση (peer-review). Δημοσιεύει άρθρα στην ελληνική και την αγγλική γλώσσα σχετικά με τη Θρησκευτική Εκπαίδευση και Αγωγή. Διατίθεται δωρεάν, είναι ελεύθερα προσβάσιμο και δημοσιεύει άρθρα και άλλο υλικό χωρίς κόστος για τους συγγραφείς.

**Σκοπός του περιοδικού:** να αναπτύσσει και να προωθεί διεθνώς τη σπουδή, την έρευνα, τη μελέτη και τον διάλογο για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση με άξονες τη θρησκευοπαιδαγωγική, τη θεολογική, τη φιλοσοφική, την κοινωνική/πολιτική, την εκκλησιαστική/θρησκευτική και την πολιτισμική προσέγγισή της.

**Πεδία ενδιαφέροντος του περιοδικού:** Η Θρησκευτική Εκπαίδευση και Αγωγή και παράλληλα σχετικά πεδία, όπως είναι οι Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης ή σχετικά πεδία, όπως είναι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, η Ηθική Εκπαίδευση, η Εκπαίδευση στις αξίες, η Πολιτική Εκπαίδευση, η Εκπαίδευση για την ειρήνη και τα ανθρώπινα δικαιώματα, η Εκπαίδευση για δημοκρατική κουλτούρα, η Ειδική Αγωγή κ.ά. Λειτουργεί ως πεδίο διαλόγου και ανταλλαγής ιδεών και δράσεων από την εκπαιδευτική πράξη σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, άρθρα που σχετίζονται με τα παρακάτω πεδία παρουσιάζουν για το περιοδικό ιδιαίτερο ενδιαφέρον: θεωρία, πράξη και έρευνα για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση στο σχολείο και άλλους χώρους στην Ελλάδα, την Ευρώπη και άλλες χώρες του κόσμου-θρησκείες στην εκπαίδευση-παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία και διεπιστημονικός διάλογος-ιστορία, φιλοσοφία και κοινωνιολογία της εκπαίδευσης-θεωρία και πράξη αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών-εκπαιδευτικός και επαγγελματική ανάπτυξη-ανθρωπιστικές επιστήμες και εκπαίδευση-πολιτισμική θεωρία-θρησκεία και παιδαγωγική-θρησκευτική αγωγή. Γίνονται δεκτά προς κρίση άρθρα σχετικά με τη Θρησκευτική Εκπαίδευση και τη διδασκαλία όλων των θρησκειών σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική βαθμίδα. Τα άρθρα εκφράζουν απόψεις των συγγραφέων και όχι του περιοδικού.

**Το περιοδικό δημοσιεύει ακόμη:** παρουσιάσεις εκπαιδευτικού υλικού, που έχει χρησιμοποιηθεί στην πράξη, όπως σχέδια μαθήματος, σενάρια διδασκαλίας, τεχνικές και δράσεις κ.ά., και προτείνεται στους εκπαιδευτικούς της τάξης, βιβλιοκρι-

σίες, σύντομα άρθρα, επιστολές, παρουσιάσεις προγραμμάτων και βιβλίων που σχετίζονται με την εκπαίδευση, την αγωγή και τη θεολογία, παρουσιάσεις διδακτορικών εργασιών, παρουσιάσεις συνεδρίων, συνεντεύξεις, ανακοινώσεις των μελών, ειδήσεις σχετικές με τη Θρησκευτική Εκπαίδευση.

Τα άρθρα που δημοσιεύονται μετά από διπλή ανώνυμη αξιολόγηση (peer review) περιλαμβάνονται στις λευκές σελίδες του περιοδικού.

Η υπόλοιπη ύλη του περιοδικού περιλαμβάνεται στις πράσινες, γαλάζιες και πορτοκαλί σελίδες.

Οδηγίες για την αποστολή άρθρων, εκπαιδευτικού υλικού και άλλων κειμένων στην ιστοσελίδα

[www.gjre.gr](http://www.gjre.gr)

The **ΕΛΘΕ/GJRE** is an international peer-reviewed journal, open access. It publishes articles in Greek and English on Religious Education, Pedagogy and Theology without a fee.

**Aims** to develop and promote research, study and dialogue on Religious Education internationally, based on the axis of Religious Education, theological, philosophical, social/political, ecclesiastical/religious and cultural approaches.

**Holds interest** for other issues from wider fields such as Education Sciences or relevant fields such as Intercultural Education, Ethics, Inclusive Education, Education on values, Citizenship, Education for peace and human rights, Education for Democracy, Drama Education, Special Education etc.

Articles or other material (presentations, book reviews, PhD/ Doctoral dissertation abstracts, interviews etc.) related to the following fields show special interest for the journal: theory, practice and research for Religious Education at school and elsewhere in Greece and abroad-religions in education-methodologies of pedagogy/didactics and interdisciplinary dialogue-philosophy, sociology and history of education-theory and practice of the Curriculum-educators/teachers and professional development-humanities and education-cultural theory-religion and Pedagogy-Religious Education and religious communities.

**Functions** as a forum for dialogue and exchange of ideas and actions from educational practice at all levels of Education and from every national or religious context.

Peer-reviewed articles are listed on the white pages of the journal.

The rest of the journal's content (non peer-reviewed) is included in the green, blue and orange pages.

The instructions for authors are on

[www.gjre.gr/en/](http://www.gjre.gr/en/)

Μέλος του/Member of



# Περιεχόμενα / Contents

## 1 Σημείωμα Υπεύθυνου Σύνταξης / Editorial

Εκπαίδευση στη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη μέσω των Θρησκευτικών / Democratic Citizenship Education through Religious Education

*Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης / Marios Koukounaras Liagkis* .....9

## 2 Άρθρα (με διπλή κριτική αξιολόγηση) / Articles (peer-reviewed)

2.1 The alleged absence of attention to existential questions in citizenship education programs: Towards a better understanding of the possible relation between existential needs of youngsters and staff, worldview diversity and citizenship education

*Gerdien Bertram-Troost* ..... 15

2.2 The relevance of the learning contents for Orthodox religious education in Basic education as perceived by guardians and teachers

*Risto Aikonen* ..... 29

2.3 Η (αναδυόμενη) φιλοσοφία με παιδιά ως πρόταση προσέγγισης θρησκευτικών εννοιών που απασχολούν παιδιά προσχολικής ηλικίας / (Emerging) Philosophy with children as a way of approaching religious matters of children aged 4-6

*Νικολιδάκη Σοφία / Nikolidaki Sofia* .....53

2.4 Η συμβολή της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο καλλιέργειας διαπολιτισμικού διαλόγου στον 21<sup>ο</sup> αιώνα / The contribution of Religious Education in the context of the cultivation of intercultural dialogue in the 21<sup>st</sup> century

*Αλμπανάκη Ξανθή / Almpanaki Xanthi* .....66

### **3 Άρθρα χωρίς διπλή ανώνυμη αξιολόγηση / Article-non peer-reviewed**

3.1 Θεολογικές προσεγγίσεις και διδακτικές προκλήσεις με αφορμή την Τουρκοκρατία και την Επανάσταση του 1821

*Χρήστος Φραδέλλος*..... 79

3.2 Κριτική θεώρηση των προϋποθέσεων για την απαλλαγή από το μάθημα των Θρησκευτικών

*Ιωάννης-Ιωσήφ Δ. Παπαγεώργης* ..... 88

#### **Ανταπόκριση από συνέδριο**

EDUC8: Ένα πρόγραμμα αντιμετώπισης του φανατισμού και της βίας με θρησκευτικό υπόβαθρο.

*Η Ορθόδοξη προσέγγιση*..... 94



## Εκπαίδευση στη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη μέσω των Θρησκευτικών\*

### Democratic Citizenship Education through Religious Education\*

Ο σύγχρονος κόσμος απαιτεί να αναγνωρίσουμε σε βάθος πώς η θρησκεία, αλλά και οι κοσμοθεωρίες επηρεάζουν τις απόψεις και τις επιλογές των ανθρώπων στη ζωή, καθώς και πώς διαμορφώνουν τη στάση τους απέναντι στην πολιτειότητα, στην ιδιότητα του πολίτη. Ο ρόλος των θρησκειών είναι γνωστός και τεκμηριωμένος από πολυάριθμες έρευνες (Conroy, Wenell, & Lundie, 2013, σσ. 117-140; Østberg, 2013; Kjelden, 2016), οι οποίες αναδεικνύουν ότι για τους ανθρώπους το άνοιγμα προς τους άλλους και η θρησκευτική ποικιλομορφία είναι υψίστης σημασίας, ώστε να ζουν μαζί και να ενεργούν συνειδητά, ως μέλη μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Η Εκπαίδευση και η Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΘΕ) μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη μιας συνειδητής σχέσης με τον τόσο διαφορετικό και, ταυτόχρονα, κοινό μας κόσμο (Heater, 2004, σσ. 240-6, Koukounaras Liagkis, 2013). Φυσικά, δεν είναι δυνατό όλοι οι τύποι εκπαίδευσης να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη δημοκρατική εκπαίδευση, η οποία προχωρά πέρα από τη διδασκαλία της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη, στη διδασκαλία και εκμάθηση της δημοκρατίας στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών του σχολείου (Biesta & Lawy, 2006; Dewey, [1916] 2002). Οι ανθρωπιστικές σπουδές, μάλιστα, στο

The modern world demands that we recognize in depth how religion as well as worldviews influence people's views and choices in life, as well as how they shape their attitude towards citizenship. The role of religions is well known and documented by numerous studies (Conroy, Wenell, & Lundie, 2013, pp. 117-140; Østberg, 2013; Kjelden, 2016), which show that openness to others and religious diversity for people is paramount to living together and acting consciously, as members of a democratic society. Education and Religious Education (RE) can contribute to the development of a conscious relationship with our so different and, at the same time, common world (Heater, 2004, pp. 240-6, Koukounaras Liagkis, 2013). Of course, not all types of education can encourage students to participate in democratic education, which goes beyond the teaching of democratic citizenship, to the teaching and learning of democracy within the school curriculum (Biesta & Lawy, 2006; Dewey, [1916] 2002). In fact, humanities in the school curriculum can develop young people's skills, such as critical thinking, global citizenship and imaginative understanding (Nussbaum, 2006), when of course they encourage dialogue.

\* Το σημείωμα αυτό στηρίζεται σε σχετική ενότητα του προγράμματος Erasmus+ KA2, Step Up-DC (<https://training.stepup-dc.eu/courses/STCS135/>) / \* This note is based on a relevant section of the Erasmus + KA2 program, Step Up-DC (<https://training.stepup-dc.eu/courses/STCS135/>)

πλαίσιο του σχολικού προγράμματος σπουδών, μπορούν να αναπτύξουν τις ικανότητες των νέων ανθρώπων, όπως την κριτική σκέψη, την παγκόσμια πολιτειότητα και την ευφάνταστη κατανόηση (Nussbaum, 2006), όταν βέβαια αυτές ενθαρρύνουν τον διάλογο.

Η εκμάθηση του διαλόγου με ανθρώπους των οποίων οι αξίες διαφέρουν από τις δικές τους και ο σεβασμός τους είναι κεντρικής σημασίας για τη δημοκρατική δικαιοσύνη και απαραίτητη για την προστασία και την ενίσχυση της δημοκρατίας και την προώθηση μιας κουλτούρας ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Council of Europe, 2018, σ. 11).

Η ΘΕ, ως ένα αντικείμενο ανθρωπιστικών σπουδών και αναπόσπαστο μέρος του προγράμματος σπουδών στις περισσότερες χώρες (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση), μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη ανοιχτόμυαλων θέσεων, διδάσκοντας θρησκείες και κοσμοθεωρίες από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Jackson, 2014; Heilbronn, 2021, σσ. 27-30). Ο διάλογος με τη διαφορά/τις διαφορές και μια διαλογική προσέγγιση της ΘΕ σε ετερογενείς τάξεις με θρησκευτική ποικιλομορφία, αποτελούν το επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος για τη ΘΕ στην Ευρώπη (Skeie, 2009; Erricker, 2010, σσ. 94-121; Norman & Gallagher, 2011; Barnes, 2012; Weisse, Amirpur, Körs, & Vieregge, 2014; Klutz, 2016; Yafa, 2016; Arweck, 2017; Schreiner, 2018; Ipgrave, Knauth, Körs, Vieregge, & von der Lippe, 2018; Franken, 2017; 2021). Αναδεικνύεται από έρευνες η ανάγκη για γνωριμία με- και σεβασμό για- την «ετερότητα», για τον διάλογο με τους άλλους, καθώς και για πίστη στον Θεό που να είναι θετική με τον πλουραλισμό (Ipgrave, 2001; 2004; 2018; O’Grady & Jackson, 2020). Η

Learning dialogue with people whose values are different from their own and respecting them, is central to the democratic process and essential to protecting and strengthening democracy and promoting a culture of human rights (Council of Europe, 2018, p. 11).

RE as an area within humanities and an integral part of the curriculum in most countries (Primary and Secondary Education), can contribute to the development of open-minded positions, by teaching religions and worldviews from different perspectives (Jackson, 2014; Heilbronn, 2021, p. 27-30). Dialogue with difference / differences and an interactive approach of RE in heterogeneous classes with religious diversity are the focus of research interest in RE in Europe (Skeie, 2009; Erricker, 2010, pp. 94-121; Norman & Gallagher, 2011; Barnes, 2012; Weisse, Amirpur, Körs, & Vieregge, 2014; Klutz, 2016; Yafa, 2016; Arweck, 2017; Schreiner, 2018; Ipgrave, Knauth, Körs, Vieregge, & von der Lippe, 2018; Franken, 2017; 2021). Research highlights the need for acquaintance with - and respect for - “otherness”, for dialogue with others, as well as for a faith in God that is positive towards pluralism (Ipgrave, 2001; 2004; 2018; O’Grady & Jackson, 2020). The REDCo study highlighted that “[most [young people] were convinced

μελέτη REDCo τόνισε ότι «...οι περισσότεροι [νέοι] ήταν πεπεισμένοι ότι ο σεβασμός της θρησκείας των άλλων είναι ένας τρόπος αντιμετώπισης των διαφορών» (Valk, 2009, σ. 425) σε μια τάξη ΘΕ που παρέχει τον «ασφαλή χώρο» για συζήτηση τέτοια θέματα (Leganger-Krogstad, 2003; Conroy, Wenell, & Lundie, 2013, σσ. 119-124; Weisse, 2011).

Όλα τα παραπάνω δεν σημαίνουν ότι οποιοσδήποτε τύπος/μοντέλο ΘΕ μπορεί να συμβάλει στην Εκπαίδευση για τη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη. Απαιτείται άνοιγμα προς την ετερότητα. Να περιλαμβάνει δηλαδή η ΘΕ και τη διδασκαλία της θρησκείας ως ιστορικό και σύγχρονο φαινόμενο, καθώς και κοσμοθεωρίες και μη θρησκευτικές πεποιθήσεις που επηρεάζουν τις ζωές, τις εμπειρίες και τις αποφάσεις των ανθρώπων. Η αμεροληψία είναι προϋπόθεση για την παρουσίαση των παραπάνω, αν και το μοντέλο ενός αμερόληπτου και ουδέτερου εκπαιδευτικού-θεολόγου φαίνεται ένας αδύνατος στόχος (Arthur, Moulin-Stozek, Metcalfe, & Moller, 2019).

Συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης (CM/Rec (2008)12 και 1720/2005), καθώς και έργα, όπως: 1) Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools (OSCE, 2007), 2) Signposts-Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education (Jackson, 2014) (<https://theewc.org/resources/signposts/>) και Signposts teacher training module-Teaching about religions and non-religious world views in intercultural education (<https://theewc.org/resources/signposts-teacher-training-module-teaching-about-religions-and-non-religious-world-views-in-intercultural-education/>), προσφέρουν ασφαλείς τρόπους στους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν ζητήματα που σχετίζονται με τη θρησκεία και τις μη

that respecting the religion of others is a way of resolving differences” (Valk, 2009, p. 425) in an RE class that provides a “safe space” for discussion on such issues (Leganger-Krogstad, 2003; Conroy, Wenell, & Lundie, 2013, pp. 119-124; Weisse, 2011).

All of the above do not mean that any type / model of RE can contribute to Education for Democratic Citizenship. Openness to otherness is required. That is, for RE to include both the teaching of religion as a historical and modern phenomenon, as well as worldviews and non-religious beliefs that affect people’s lives, experiences and decisions. Impartiality is a prerequisite for the presentation of the above, although the model of an impartial and neutral educator-theologian seems an impossible goal (Arthur, Moulin-Stozek, Metcalfe, & Moller, 2019).

Recommendations of the Council of Europe (CM / Rec (2008) 12 and 1720/2005), as well as projects, such as: 1) Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools (OSCE, 2007), 2) Signposts-Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education (Jackson, 2014) (<https://theewc.org/resources/signposts/>) and Signposts teacher training module-Teaching about religions and non-religious world views in intercultural education (<https://theewc.org/resources/signposts-teacher-training-module-teaching-about-religions-and-non-religious-world-views-in-intercultural-education/>) offer safe ways for teachers to address issues that are related to religion and non-religious worldviews in the context of RE.

θρησκευτικές κοσμοθεωρίες στο πλαίσιο της ΘΕ.

Σε αυτό το πλαίσιο κινούνται και τα άρθρα αυτού του τεύχους του ΕΛΘΕ/ΓjRE. Η θέση των υπαρχιακών ερωτημάτων του ανθρώπου στην Εκπαίδευση στη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη στην Ολλανδία αποτελεί το θέμα του άρθρου της Gerdien Bertram-Troost. Η αλλαγή του σκοπού της Ορθόδοξης ΘΕ στη Φιλανδία από ενδυνάμωση της θρησκευτικής ταυτότητας σε πληροφόρηση για τη θρησκεία των παιδιών σημειώνεται με έρευνα από τον Risto Aikonen. Με τις διαπολιτισμικές διαστάσεις της ΘΕ στο ευρωπαϊκό και ελληνικό πλαίσιο ασχολείται η Ξανθή Αλμπανάκη ενώ η Σοφία Νικολιδάκη μελετάει τη δυνατότητα προσέγγισης θρησκευτικών εννοιών μέσα από τη φιλοσοφία με παιδιά νηπιαγωγείου.

Στο τεύχος αυτό, ακόμη, συμβάλλουν με κείμενα-απόψεις για τη ΘΕ, τη διδακτική της μεθοδολογία και το θέμα της απαλλαγής στην Ελλάδα, και παρουσιάσεις-κρίσεις, οι Χρήστος Φραδέλλος, Ιωάννης-Ιωσήφ Παπαγεώργης, Παντελής Καλαϊτζίδης, Βάσω Γώγου, Απόστολος Μπάρλος, Νίκος Τσιρέβελος, Κωστής Δρυγιαννάκης και Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης.

The articles in this issue of ΕΛΘΕ / GjRE are placed within this context as well. The place of human existential questions in Democratic Citizenship Education in the Netherlands is the subject of the article by Gerdien Bertram-Troost. The change of the focus of Orthodox RE in Finland from strengthening pupils' Orthodox identity to inform the pupils of their own religion highlights by a research Risto Aikonen. The intercultural dimensions of RE in the European and Greek context are dealt with by Xanthi Almpnaki, while Sofia Nikolidaki studies the possibility of approaching religious concepts through philosophy with kindergarten children.

Christos Fradellos, Ioannis-Iosif Papageorgis, Nikos Tsirevelos, Padelis Kalaitzidis, Vaso Gogou, Apostolos Barlos, Nikos Tsirevelos, Kostis Driyianakis, and Marios Koukounaras Liagis also contribute to this issue, with texts-views on RE, its didactic methodology and the issue of exemption from the RE in Greece, and presentations-reviews.

## Βιβλιογραφία / References

- Arthur, J., Moulin-Stozek, D., Metcalfe, J., & Moller, F. (2019). *Religious Education teachers and character: Personal beliefs and professional approaches. Research Report*. Birmingham: University of Birmingham-The Jubilee Centre for Character and Virtues.
- Arweck, Elisabeth, επιμ. Young People's Attitudes to Religious Diversity. London and New York: Routledge, 2017.
- Barnes, P. (2012). Diversity. Στο P. Barnes. *Debates in Religious Education* (pp. 65-76). London/New York: Routledge.
- Biesta, G., & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79. <https://doi.org/10.1080/03057640500490981>

- Conroy, J. C., Wenell, K. J., & Lundie, D. E. (2013). *Does Religious Education Work? A multi-dimensional investigation*. London-New Delhi-New York-Sydney: Bloomsbury.
- Council of Europe. (2005). *Recommendation 1720/(2005) of the Parliamentary Assembly about Education and Religion*. Ανάκτηση 5 1, 2014, από <http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/ta05/EREC1720.htm>
- Council of Europe. (2008). *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*. Ανάκτηση από <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1386911&Site=CM>
- Council of Europe. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Guidance for Implementation*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dewey, J. ([1916] 2002). Democracy and Education. Στο *John Dewey and American Education* (Vol. 3). Bristol: Thoemmes.
- Erricker, C. (2010). Religious Education. A conceptual and interdisciplinary approach for secondary level. London New York: Routledge.
- Heater, D. (2004). *Citizenship. The Civic Ideal in World History, Politics and Education*. Manchester: Manchester University Press.
- Heilbroun, R. (2021). Education as social practice. In G. Biesta, & P. Hannam (Επιμ.), *Religion and Education. The forgotten dimensions of Religious Education?* (σσ. 20-35). Leiden, Boston: Brill Sense.
- Jackson, R. (Επιμ.). (2014). *Signposts - Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Ipgrave, J. (2001). *Pupil-To-Pupil Dialogue in the Classroom as a Tool for Religious Education: Warwick Religious and Education Research Unit Occasional Papers II*. Coventry: WRERU.
- Ipgrave, J. (2004). 'Including pupils' faith background in primary religious education. *Support for Learning*, 19(3), 114-8. <https://doi.org/10.1111/j.0268-2141.2004.00332.x>
- Ipgrave, J., Knauth, T., Körs, A., Vieregge, D., & von der Lippe, M. (2018). *Religion and Dialogue in the City. Case Studies on Interreligious Encounter in Urban Community and Education*. Munster: Waxmann.
- Kjelden, K. (2016). Citizenship and RE: Different Interpretations in Discourse and Practice: A Case from Denmark. Στο J. Berglund, Y. Shanneik, & B. Bocking (Επιμ.), *Religious Education in a Global-Local World* (σσ. 145-164). Springer.
- Klutz, P. (2016). *Religious Education faces the challenge of religious plurality*. Munster-New York: Waxmann.
- Koukounaras Liagkis, M. (2013). Religion in the Curriculum in the post-modern era: Why young people should know about religion? *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 3(1), σσ. 1373-1378. <https://doi.org/10.20533/ijcdse.2042.6364.2013.0191>
- Leganger-Krogstad, H. (2003). Dialogue among young citizens in a pluralistic religious education classroom. Στο R. Jackson (Επιμ.), *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity* (σσ. 150-169). London New York: Routledge Falmer.

- Norman, R., & Gallagher, T. (Eds.). (2011). *Education for Diversity and Mutual Understanding. The Experience of Northern Ireland*. Bern: Peter Lang.
- Nussbaum, M. C. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of Human Development*, 7(3), 285-395. <https://doi.org/10.1080/14649880600815974>
- O'Grady, K., & Jackson, R. (2020). 'A touchy subject': teaching and learning about difference in the religious education classroom. *Journal of Beliefs and Values*, 41(1), 88-101. <https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1614755>
- OSCE. (2007). *the Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*, OSCE, Warsaw, 2007. Ανάκτηση 5 1, 2014, από osce.org: <http://www.osce.org/node/27217>
- Østberg, S. (2013). Diversity and Citizenship in a Context of Islamophobia. Στο J. Miller, K. O'Grady, & U. McKenna (Επιμ.), *Religion in Education. Innovation in International Research* (σσ. 58-71). New York/London: Routledge.
- Sahneik, Y. (2016). "They Aren't Holy": Dealing with Religious Differences in Irish Primary Schools. Στο J. Berglund, Y. Shanneik, & B. Bocking (Επιμ.), *Religious Education in a Global-Local World* (σσ. 165-180). Springer.
- Schreiner, P. (Επιμ.). (2018). *Are you READY? Diversity and Religious Education across Europe-The story of the Ready Project*. Munster/New York: Waxmann.
- Skeie, G. (Επιμ.). (2009). *Religious Diversity and Education. Nordic perspectives*. Munster-New York: Waxmann.
- Weisse, W. (2011). Reflections on the REDCo project. *British Journal of Religious Education*, 33(2), 111-125. <https://doi.org/10.1080/01416200.2011.543589>
- Weisse, W., Amirpur, K., Körs, A., & Vieregge, D. (Επιμ.). (2014). *Religions and Dialogue. International Approaches*. Munster: Waxmann.
- Valk, P. (2009). How Do European Students See the Impact of religion in Society? Στο P. Valk (Επιμ.), *Teenagers' Perceptions on the Role of religion in Their Lives, Schools and Societies: A European Quantitative Study* (σσ.423-436). Munster: Waxmann.

# The alleged absence of attention to existential questions in citizenship education programs: Towards a better understanding of the possible relation between existential needs of youngsters and staff, worldview diversity and citizenship education

Gerdien Bertram-Troost\*

\* Professor of Religious Education, Vrije Universiteit Amsterdam, the Netherlands  
[g.d.bertram-troost@vu.nl](mailto:g.d.bertram-troost@vu.nl)

## Abstract

In nowadays schools, we find a range of worldviews and/or religions amongst students, staff and parents. The accompanying presence of value differences appears to cultivate uncertainty. Societal tendencies, like polarization and tribalization show that we live in a society under pressure. At the same time, there are indications (like the high number of loneliness and depression) that youngsters have difficulty answering existential questions. Many teachers either feel incapable or are reluctant to explicitly address the existential questions of students. As a result, existential questions may be too easily neglected in educational programs, that aim for democratic citizenship.

This paper offers thorough reflections on whether and how attention to the existential dimension of human being, including worldview and/or religion, can be adequately integrated in citizenship education. The reflections serve as a starting point to develop interventions, which can be used in helping schools to adequately address existential needs of students and staff of diverse (non)religious backgrounds and, in doing so, stimulate youngsters from diverse (non)religious background to be willing and able to contribute to a peaceable and resilient democratic society.

**Key words:** secondary education, existential questions, worldview diversity, citizenship education

## 1. Introduction

The school population as a whole is increasingly vulnerable to all kinds of social stressors, that impact on the well-being of individuals, communities, and institutions. Societal tendencies, like polarization and tribalization (Debeuf, 2019), show that we live in a society under pressure. Confronted with this new reality, many schools

experience difficulties in taking up their role as laboratories for democracy (Nordbruch & Sieckelinck, 2019). Especially in secondary education, *Civic Sense*, as the will to contribute to a better society for all, appears to be limited (Inspectie van het onderwijs, 2019).

Similar to other countries, there have been concerns about the functioning of democracy in the Netherlands for quite some time. These concerns led, in part, to the 2006 Citizenship Education Act, according to which schools were required to actively contribute to the knowledge and skills of children and young people in the area of democracy, in order to actively promote social cohesion. However, the effects of this law lag behind expectations (e.g., Dijkstra, Ten Dam & Munninksma, 2021). Not all schools appear to be fulfilling their duty to contribute to civic education. That is why the Dutch minister of education prepared a revision of the law on citizenship education<sup>1</sup>. By the time these proposals were discussed in the Dutch Parliament (Second Chamber), everyone had the images of the murder of Samuel Paty<sup>2</sup> and the moving incidents that followed in the latter days, also in Dutch schools, still fresh in their minds. As a result, a great deal of the political debate focused on the question to what extent both pupils and staff are really safe at school, even if they hold opinions which differ from the majority in their (school) community.

In this contribution, I will elaborate on this debate from a pedagogical perspective, by adding reflections on whether and how attention to the existential dimension of human being, including worldview and/or religion, can be adequately integrated in citizenship education, in order to enhance peaceful coexistence. I will focus on the possible role of attention to existential questions of pupils and staff, in particular. In doing so, I aim to contribute to the broader discussion on the desired aims and content of education in our present world. Although examples are drawn from the Dutch context, the issues at stake here have a far wider reach. They link to a wider academic and societal debate on whether religion stimulates or hinders peaceful coexistence in general and what this means for the extent to which religion should be addressed in (citizenship) education and how this could be done (e.g., Gearon, 2002, 2014; Jackson, 2014). Although school systems and curricula differ from country to country, a reflection on a more abstract level on the (possible) integration of attention to the existential dimension of human being, including worldview and/or religion and (citizenship) education, has broad relevance for many educational settings in different national and cultural settings.

## 2. Too much or too little diversity in classrooms?

In the aftermath of the murder of Paty, some teachers had to go into hiding temporarily,

---

1 As the focus in this article is not so much on the Dutch situation as such, only very limited specific attention is paid to the history and current Dutch situation in relation to (laws on) citizenship education. More can be found in e.g., Miedema and Bertram-Troost (2008) and De Jong (2020) and Dijkstra, Ten Dam & Munninksma (2021).

2 Samuel Paty, history teacher in France, was murdered by a radical Jihadist who acted on the rumours that Paty had been disrespectful towards Muslims by showing a caricature of prophet Muhammed.



because they were, on the basis of the presence of cartoons in their classrooms, accused of blasphemy by Muslim students (NRC, 2020). One can hardly escape the impression that teaching has become a precarious business. Working in (secondary) education seems to imply that you have to be very careful in what you say and what you do not mention, because otherwise your life is not safe. However, anyone, who listens carefully and investigates more broadly what goes on in classrooms, will discover that many pupils and teachers do manage to talk to each other about difficult and controversial subjects. Many teachers, as Nieuwelink (2018) observed, feel capable of dealing with the diverse opinions of their pupils and feel that they possess the necessary pedagogical qualities and content-related expertise to do so. This should be recognised more in the social debate. So not all teachers feel as powerless and anxious as media reports would have us believe.

A close look at reality also makes clear that it is by no means the case that all classroom pupils have widely divergent opinions or clashing visions. In a recent newspaper article, the aforementioned Nieuwelink (2020) states that sometimes there are too few contrasts in classes rather than too many (see also Nieuwelink, 2016). In a class setting where pupils are often of the same opinion, it is more difficult to practise democratic conversation. And yet, with a view to society, this is extremely important, all the more so, because young people do not automatically learn the democratic perspective on their own. Research shows that pupils in pre-university education in particular (and especially boys) tend to emphasise one aspect of democracy, when discussing democratic issues. It seems that they reduce democratic decision-making to “the will of the majority” (Nieuwelink, ten Dam, Geijsel & Dekker, 2018). According to Nieuwelink (2020), such studies show that “young people do not naturally develop democratic views”. All the more reason, therefore, to keep practising talking to each other, even in classes where opinions do not differ so much. Talking about subjects that can evoke strong emotions, can only succeed if pupils and teachers are already used to talking to each other. Therefore, it is my contention that more attention is needed to “ordinary conversations” and class room settings, which are inviting to share thoughts and experiences.

### **3. Emotional security**

A valuable starting point for having personal conversations is having insights in what is on each other’s mind. What keeps pupils busy? What do they worry about? What are their passions and dreams? If both teacher and pupils feel seen and acknowledged in these things, this contributes to mutual involvement and experienced safety. And that is a gain. First of all, because research shows that a democratic school climate, which stimulates open dialogue and critical debate, has a positive impact on interpersonal relations, offers opportunities to practice democracy and, in doing so, contributes to citizenship (Isac, Maslowski, Creemers & Van der Werf, 2014; Nieuwelink, Boogaard, Dijkstra, Kuiper & Ledoux, 2016). And secondly, because it is precisely this perceived security of both teacher and students that is sometimes under considerable pressure.

In view of guiding children and young people towards adulthood, it is very important

that schools can be places of emotional security. This security and mutual trust create the space in which pupils can further develop themselves. However, in our diverse society, it is inevitable that this development will also be accompanied by experiences of being challenged, stimulated and perhaps also hurt. If there is a basis of security, this need not necessarily be harmful. Arao and Clemens (2013), as well as Cook-Sather (2016), distinguish safe spaces from brave spaces. Safe spaces stand for spaces in which pupils are safe, a space in which they do not run the risk of being hurt or damaged. Brave spaces stand for spaces in which pupils are challenged to be “brave”, because there is a definite risk of being hurt or damaged by what others say and think. Ideally, safe space and brave space are kept together<sup>3</sup>. Pupils dare to enter the safe space and expose themselves to points of view and opinions with which they do not agree and which may also touch and hurt them, if at the same time they know that this space is also a safe space, where they feel seen and acknowledged. Skeie rightly states that “‘Safe’ is not suggested to provide a haven from controversy.” (Skeie, 2018, p. 396). The combination of safety and bravery offers a powerful basis for learning more about and practising being a citizen in a democratic society, in the context of education. Also, Jackson (2014) points out that “safe space” is not without risks. Therefore, the role of the teacher is very important: “All classroom interaction involves some degree of risk, especially when controversial issues are discussed and different claims to truth are made. This can be minimized by increased teacher awareness of power relations within classes, knowledge of the background of students (...).” (Jackson, 2014, p. 57). As stated above, in my view, it can be helpful to start “risky classroom interaction” rather small, by exchanging what concerns you in everyday life. From that exchange, the more existential layer can be tapped into.

#### 4. (Lack of) meaning making

Generally speaking, in our time, it is not easy, especially for young people, to learn to relate to “life”. Modern man himself has the task of giving meaning to his existence (Taylor, 1989). The source of meaning must increasingly be sought in one’s own inner self. This places great emphasis on authenticity and “being true to yourself”. In many areas (education, work, relationships, hobbies, etc.) young people not only have the space, but also the duty to make authentic choices (see also Van Deursen-Vreeburg, 2019). Referring to this notion of living in a world with multiple options, Beck and Beck-Gernsheim (2002) introduced the powerful term *Homo optionis*. More and more people realise that there is a downside to this emphasis on authenticity. The freedom to fully shape one’s own life and set one’s own course in all domains of life, turns out to be less attractive than it seems. There are serious indications (like the high number of loneliness and depression amongst youngsters) that youngsters have

3 Iversen (2019) points out that there are three arguments against using the term “safe space”: It is ambiguous, politicised and promises more than it can deliver. On the basis of his PhD study, he coined the term “community of disagreement”, which he defines as “a group with identity claims, consisting of people with different opinions, who find themselves engaged in a common process, in order to solve shared problems of challenges.” (p. 324) In doing so, he as well underlines, although using different wordings, the importance of keeping together both safety and bravery in education.

difficulty answering existential questions and find it difficult to positively contribute to the world around them (Stevens et al, 2018).

For the Dutch context, the disadvantages of being a *homo optionis* are clearly depicted in the reports on mental health of youngsters by the Dutch institute for public health and environment (RIVM) published in 2018 and 2019; these reports show, on the basis of several studies, that the mental pressure on young people (both secondary school pupils and students in vocational and higher education) is increasing. Young people experience a lot of pressure to perform and meet the expectations of society. Increasingly, they experience stress and symptoms of burn out. Among the factors impacting mental health depicted in the 2019 report, are “performance pressure” and “choice stress”.

The RIVM 2020 report in this series on public health shows that, as a result of Covid-19 and all the measurements needed to overcome this virus, put an additional pressure on the mental health of youngsters and young adults, in particular. One striking finding is that more youngsters indicate to suffer from loneliness. The long-term effects of the Covid-19 crisis are still unknown, but from what is known we can conclude that there are serious reasons to pay particular attention to the question of how the mental health situation of youngsters can be stimulated. This urgency is underlined by, among others, Poppo (2020). In a recent volume on the rich heritage of the life and work of Janusz Korczak, she indicates that she, speaking from a US perspective, sees a lot of anguish in today’s youth. Among the threats that youngsters nowadays experience, are mass shootings, terrorist threats, climate change, economic volatility and superbugs. As a result of both the national and global vulnerability, “for many children and young adults there is a profound hopelessness relative to the future” (p. 218). Poppa relates this hopelessness to lack of meaning: “At a time when there are few answers and much angst, we are faced with a generation looking for meaning” (p. 224). In line with Tillich (1957) and more recent findings as described by e.g., Mascaro and Rosen (2005), Poppa stresses the role of existential meaning in the enhancement of hope and prevention of depressive symptoms. With reference to the life and work of Janusz Korczak, who worked with orphanage children who were also full of anguish and despair, Poppa stresses the transformative power of agency and compassion, as these can raise hope. Korczak helped youth gain meaning through service, relationship and community. However, the most important thing he gave to youngsters was “longing for a better life”. When the orphans were old enough, as young adults, to leave the orphanage, Korczak gave them a letter in which he expressed his deepest wishes for the them. I quote from his letter at length here, because it is so powerful and really gives us something to reflect on, regarding the needs of nowadays youngsters as well:

“I cannot give you God, for you must find Him in quiet contemplation. In your soul. I cannot give you a Homeland, for you must find it in your own heart. I cannot give you love of Man, for there is no love without forgiveness, and forgiving is something everyone must learn to do on his own. I can give you but one thing only – A longing for a better life, a life of truth and justice; even though it may not exist now, it may come tomorrow. Perhaps this longing will lead you to God, Homeland and Love.” (Korczak, 1999, p. 144).

As Poppa explains, Korczak maintains the opportunity for faith, or more broadly “worldview”, whilst the meaning he emphasizes the most is the longing for a better life, a life of truth and justice. Poppa rightly underlines that Korczak’s message to the youngsters encourages agency: “It speaks primarily to how we are called to act in the world. It provides meaning that guides action.” (Poppa, 2020, p. 224). Generally speaking, a sense of agency is very important, when it comes to dealing with difficult situations amongst which stress and negative thoughts. On the basis of several studies, amongst which Stevens et al. (2018), the 2019 RIVM report gives a short overview of protective factors, which can reduce the negative effects of pressure and stress. A distinction is made between individual and environmental factors. Among the individual factors are “high self-esteem”, the ability to generate positive emotions and social-emotional skills. Among the environmental factors are not only a positive, caring family situation, but also a positive school climate and good quality of social relationships (RIVM, 2019). As a positive school climate doesn’t only contribute to citizenship education (as explained above), but also to mental well-being of youngsters, it’s “double important” to take school climate into account, when focussing on the role of education, regarding existential questions of youngsters. While keeping that in mind, I will now delve further into the role of education, when it comes to existential questions and its relation to worldviews (both religious and non-religious).

## 5. Existential questions, worldviews and education

In order to elaborate on the possible contribution of education to existential questions of youngsters, first of all a further clarification of “existential questions” is needed. I, therefore, turn to the conceptual analysis of Van der Kooij, De Ruyter and Miedema (2016) on worldview<sup>4</sup> and its relation to existential questions. Existential questions are essential elements of worldview. Van der Kooij et al argue that “existential questions have a special status in people’s lives. They reach a profound level, the essence of someone’s life, and move beyond situations and actions in the here and now.” (2016, p. 82). On the basis of their conceptual analysis of international academic literature about “worldview”, Van der Kooij, De Ruyter and Miedema (2013) found that “existential questions” are part of almost all of the descriptions of “worldviews”. They were also able to compile a list of existential questions a worldview deals with (2016, p. 82): ontological questions, cosmological questions, theological questions, teleological questions, eschatological questions and ethical questions. Regarding the different “types” of existential questions, they explain that it is not necessary for a worldview to pay attention to all of these questions. A worldview can have answers

4 In line with, amongst others, Van der Kooij et al (2016) and Vroom (2006), I understand worldview as a broader term than religion. Religions are a subclass of the concept “worldview”. Religions acknowledge the presence of transcendence while this is not necessary a characteristic of “worldview” (Van der Kooij et al, 2016, p. 212). Elsewhere (e.g., Bertram-Troost, De Roos & Miedema, 2006), I used a stipulative definition of worldview as “the way one looks at life”. The starting point is that everyone has a worldview. The importance of using a broad definition in a pluralistic world, especially when it comes to educating the “increasing group of people who define themselves as ‘non-religious’ (‘nones’) [...]” is recently stressed by, amongst others, Bråten (2021, p. 2).

to some questions, reflect on others, without paying attention to others. “However, to be able to say that someone has a worldview, (s)he should at least have (tentative) answers to the first, fourth and sixth question” (p. 82). So, to say that someone has a worldview, tentative answers to at least ontological questions, teleological questions and ethical questions are needed. Van der Kooij and others (2016) found, on the basis of their extensive literature study, two types of ontological questions: “The first focuses on the nature of existence: Why is there something rather than nothing?” (p. 82). “The second type of ontological questions focuses on the nature of human being: What is a human being? Is human nature good or bad?” (p. 82). Teleological questions can also be distinguished in two types. “The first focuses on the meaning and purpose of the universe and human beings. [...] The second focuses on the meaning in life.” (p. 82). And, lastly, ethical questions have to do with good and bad, right and wrong, for example “What makes a life a good life to live?” (p. 82).

In his relevant contribution “Why should Religious Education include exploration of existential questions”, Skeie (2018) also elaborates on what existential questions are and how they can be described. Skeie uses a bottom-up approach to develop a working definition of existential questions, that can be operationalized across school subjects (p. 393). He elaborates on the work of Zetterqvist (2009a, 2009b in Skeie, 2018), who states that both a functional and a substantial definition of “existential questions” are insufficient if left alone. She proposes that both the person asking questions, which (s) he finds to be urgent and the context in which this is done, should be considered. So, for “a question to be understood as a ‘life-question’, you need somebody who asks about something she/he finds to be urgent, a distinct question has to be formulated, and this question has to be directed towards a phenomenon in the world.” (Skeie, 2018, p. 394). In line with Zetterqvist, Skeie takes “life question” – seen as equivalent of existential question – as “a question about life that is of importance to a particular person in a particular situation”. Skeie sees this definition as a way of justifying that there should be place for exploration of life-questions in religious education and possibly in other school subjects as well (p. 394). This leads us back directly to our key theme: the room for existential questions in citizenship education.

Possible answers to existential questions can be found in a variety of worldviews. In our present society people adhere to a variety of worldviews. In general, the importance of organized worldview is diminishing (CBS, 2020). More and more people, both adults and youngsters, are – as *homo optionii* – left to themselves regarding existential questions. Nowadays, both in public and denominational schools we find a range of organized and personal worldviews<sup>5</sup> (amongst which religious ones) amongst students, staff and parents (e.g., Bertram-Troost, 2006 and Miedema, Bertram-Troost and Veugelers, 2013). The accompanying presence of value differences – between teacher and pupils, pupils amongst each other and teachers amongst each other – appears to

5 This distinction is made by Van der Kooij et al (2016). In short: Organized worldviews are more or less established systems with a group of believers, which prescribe answers to existential questions. Personal worldviews are individuals’ views on life and humanity, consisting of (sometimes tentative) answers to existential questions. Personal worldviews can be based on organized worldviews (amongst which religions), but this is not necessary.

cultivate uncertainty and tensions (e.g., Bertram-Troost, Versteegt, Van der Kooij, Van Nes & Miedema, 2015, 2018; Verkuyten & Thijs, 2009).

Gustavson (2018) indicates that, on the basis of several studies, there are reasons to believe that it is not altogether easy for young people to present their own standpoint in public, especially not in relation to existential questions or worldviews. The classroom is not always the “safe space”, where teachers and students show each other interest and respect (p. 223). Teachers either feel incapable or are reluctant to explicitly address the existential questions of students. In our qualitative study on teachers working in Dutch Christian schools for education (Bertram-Troost et al, 2015), most of the teachers have a Christian background, but now relate to Christianity in different ways (from self-declared “atheist”, to liberal or strict believer). Among the given reasons to express aspects of their worldview in school are: “Establishing a personal relationship with pupils”, “Giving pupils examples on how to think and act as Christian”, “Sharing religious values by being an example”, “Giving pupils the opportunity to familiarize themselves with religious people”. We distinguished two important reasons why teachers decide not to express one’s own worldview at school. First of all, teachers think it is too private to share this with pupils. They don’t see it as part of their profession to share their thoughts about life with pupils. They don’t want to get too personal with pupils, sometimes also because of self-protection. Another reason is that teachers don’t want to burden their pupils with their own doubts and questions. In our study, we noticed that quite some teachers had difficulties deciding on what to discuss with pupils and what to keep private, especially if their views differ from the formal identity, vision and mission of the school. The same study also revealed that quite some teachers experience dilemma’s, when it comes to the way they personally relate to the formal (religious) identity of the school and the expectations of school leaders, colleagues and parents which might come with that. In general, we concluded that many teachers find it very difficult to have an open conversation with colleagues (and/or school board) on sensitive issues, like views on religion and/or sexuality and how to perceive and deal with (religious) diversity. As a result, at many of the participating schools there is a so-called “culture of silence”. Although more research is needed, to investigate whether this culture of silence can also be found at public schools and school of other (religious) denominations, we do have indications that the challenge to openly talk about each other’s views and professional and personal commitments in a non-judgmental way seems to be widely experienced. As a result, existential questions may be too easily neglected in educational programs that aim for democratic citizenship. In my view, this is a missed opportunity. Both with an eye on individual youngsters and society as a whole.

In line with others, amongst which Biesta (e.g., 2010, 2017), I am convinced that schools can and should play a valuable role, when it comes to helping pupils finding their ways in life. In the Dutch Education Council’s report *Onderwijs Vormt (Education Forms)* (2011), two ways in which schools can contribute are distinguished, both in terms of content and process: content-wise, by offering pupils knowledge about various (worldview) traditions and the moral and existential insights that exist in these traditions as traditions, history and community are needed to help young people shape their own moral identity. Secondly, process-wise, by inviting young people, in an open dialogue, to

discover for themselves what can be meaningful for them and how they want to relate to the traditions offered. Conversations in the classroom, about what students are essentially concerned with and how they themselves want to (learn to) relate to various traditions, can then be personally formative for the students and at the same time contribute to their citizenship skills. This benefits both the individual pupil and society.

Poppa (2020), inspired by the examples described by Korczak, is convinced of the impact teachers can have in classrooms: “As teachers, we can work to create classrooms where students discover the power they have to live in functional communities and reach beyond those communities to impact the greater good. Acting for the good is meaningful. Meaning pushes back despair. The retreat of despair makes room for light. Our youth deserve to be in the light so they can work to build a better tomorrow.” (p. 226). Also, Gustavson (2018) points to the role of teachers in creating a positive, safe classroom climate. In her view, one way to create this climate is to use different types of stories in education. This could move the focus away from the young people themselves and instead focus on questions related to their lives. For example, one can use music and lyrics, fiction, TV-series or movies.” (p. 223). Also, fictive stories can be used, as they have the potential to “create spaces wherein students are given the possibility to express their own life-questions in the shape of fictive characters.” (p. 223).

As teachers are, on the one hand, very important in creating safe and brave classroom climates and play a double role (content wise and process wise) in helping pupils finding their ways in life, but, on the other hand, experience challenges here as well (possibly also in relation to their own existential needs), it is my contention that teachers need to be offered more support. Even experienced teachers are now facing challenges in society and the classroom, that they have never faced before. Therefore, it is very important that sources (time and money) are made available for training and support of teachers. In the final section I will, before coming to a conclusion, explicitly relate the religious dimension (including a focus on existential questions) of living (and learning to live) in a diverse society to citizenship education.

## 6. Religious citizenship education

If we relate the discussed themes (diversity, citizenship education, *homo optionis*, existential questions, worldviews), it is relevant to explore how these “ingredients” can come together in education. Earlier, the term “religious citizenship education” had been coined (Miedema & Bertram-Troost, 2008, see also Miedema & Ter Avest, 2011 for further elaborations). Miedema and myself argued that “democratic citizenship and religious education are going quite well together if an adequate pedagogical stance on religious education is combined with a fruitful political view in which religion could be an integral part of the intermediate and the public domain.” (Miedema & Bertram-Troost, 2008, p. 131). In doing so, we take a maximal interpretation of citizenship education<sup>6</sup> (see McLaughlin, 1992) and a thick description of religious/worldview education (see also Miedema, 2013). Encounter and dialogue are very important in religious citizenship

6 This position, a “thick notion” of citizenship, was affirmed by others from different national contexts, amongst which Poulter (2016).

education, as means by which pupils “learn to live together while being different from a social, cultural, ethnic and religious or worldview background” (Miedema, 2013, p. 364). As explained above, it is my contention that explicit attention to existential questions of both students and teachers can and should be included in this encounter and dialogue. It is important, both with an eye on personal wellbeing and society as a whole, to include attention to existential questions in (religious) citizenship education.

I agree with Skeie (2018) that attention to existential questions should not necessarily be limited to one particular school subject, but that they also “need a place where they are explored in more depth” (p. 394). With Skeie, I am of the opinion that the subject which we now mainly know as Religious Education can be such a place. RE teachers are experts in the area of existential questions and the way in which various traditions have formulated answers over time. From their background in theology and religious studies, they are also aware of the specific sensitivities that can be involved religious diversity. And (on the basis of their education and training) they can be expected to also have knowledge and experience about how to discuss this in a prudent way in the classroom.

“Religious citizenship education” should, of course, not be limited to denominational (religious) education (e.g., Miedema & Bertram-Troost, 2008; Bakker & Heijstek-Hofman, 2019). The need to be supported in developing one’s own life orientation (Van der Zande, 2018, 2019) and learning how to relate to others applies to all pupils. From that perspective, it is promising that, in the Dutch context, various profile organisations from both public and denominational education in the Netherlands have been working together for some time now, within the Expertise Centre for Worldview and Religion in Secondary Education (*LERVO*) (see e.g., Davidsen, 2020). Over and above the interests of the profile organisations and (religious) traditions, a core curriculum for worldview/religion is being developed, that can be used at all secondary schools in the Netherlands<sup>7</sup>. An important goal of the curriculum is to have the current education fit in even better with the religious diverse society. Acquiring competences that allow pupils to take responsibility as citizens in a democratic society – including learning to enter into a respectful dialogue with those who think differently – is an explicit part of this. Initiatives like these have, in my view, all the ingredients to be of great significance in our religiously diverse society.

## 7. Conclusion

Both with an eye on mental wellbeing of pupils and their will and competence to contribute to a better society for all, it is my contention that attention to existential needs of youngsters, including the religious dimension, should be included in (religious) citizenship education. With a view to guiding children and young people towards

<sup>7</sup> So far, a national curriculum for Religious Education is lacking in the Netherlands. There are no official national regulations for RE. There is not a commonly accepted view on RE as a subject in education and there is no consensus on the content of the subject (Bertram-Troost and Visser, 2019). RE isn’t a compulsory exam subject. As a result, RE is, on a national level, a less well-developed school subject. Besides that, RE is currently hardly offered at public secondary schools. From that perspective *Lervo* is a promising initiative.



adulthood, it is very important that schools can be places of emotional security. This starts with “ordinary conversations” and class room settings which are inviting to share thoughts and experiences. A positive, safe school climate in which the variety of pupils’ voices can really be heard and in which pupils are stimulated to “find their own voice” (see Biesta, 2006) is of great importance. As teachers do have a substantial role here, there existential needs should also be taken into account.

The initial framework, as set out in this article, can serve as a background to further investigate the relations between “existential questions of youngsters”, “worldview diversity”, “citizenship education”, “the role of the teacher” and the “civic sense” of pupils. Concrete insights into how attention to the existential dimension of human being, including worldview and/or religion, can be adequately integrated in (citizenship) education, can offer fruitful perspectives and recommendations for concrete school practices, which in the long term hopefully contribute to enhance peaceful coexistence.

## References

- Arao, B., & Clemens, K. (2013). From safe spaces to brave spaces: a new way to frame dialogue around diversity and social justice. In L. Landremann (Ed.), *The art of effective facilitation: reflections from social justice educators* (pp. 135-150). Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Bakker, E., & Heijstek-Hofman, A. (2019). Levensbeschouwing: dé basis voor burgerschapsvorming. *Religie & Samenleving*, 14(2), 210-221.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualisation. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. London: Sage.
- Bertram-Troost, G.D. (2006). *Geloven in bijzonder onderwijs. Levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van adolescenten in het voortgezet onderwijs*. Zoetermeer: Uitgeverij Boekencentrum.
- Bertram-Troost, G.D., Roos, S.A., de & Miedema, S. (2006). Religious Identity development of adolescents in religiously affiliated schools: a theoretical foundation for empirical research. *Journal of Beliefs and Values*, 27(3), 303-314. <https://doi.org/10.1080/13617670601001165>
- Bertram-Troost, G.D., Versteegt, I., Van der Kooij, J., Van Nes, I., & Miedema, S. (2015). *Om eigenheid en openheid. Inspiratie, motivatie en levensbeschouwing van docenten in het christelijk voortgezet onderwijs*. Den Haag: Oranje van Loon.
- Bertram-Troost, G.D., Versteegt, I., van der Kooij, J., van Nes, I., & Miedema, S. (2018). Beyond the split between formal school identity and teachers’ personal worldviews. Towards an inclusive (Christian) school identity. *Education Sciences. Special issue: Education and Religion in a Secular Age*, 8(4), 208. <https://doi.org/10.3390/educsci8040208>
- Bertram-Troost, G.D., Visser, T. (2019). Dutch RE teachers’ voices in the ongoing debate on RE in secondary education; On aims and content in Religious Education in the Netherlands. *Religion & Education* (published online June 2019). <https://doi.org/10.1080/15507394.2019.1626212>
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. London and New York: Routledge.
- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. New York: Routledge.

- Bråten, O. M. H. (2021). Non-binary worldviews in education. *British Journal of Religious Education*. <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1901653>.
- CBS (2020). *Religie in Nederland*. Retrieved from Religie in Nederland (cbs.nl) at April 30, 2021.
- Cook-Sather, A. (2016). Creating Brave Spaces within and through Student-Faculty Pedagogical Partnerships. *Teaching and Learning Together in Higher Education*, 18(1). <https://repository.brynmawr.edu/tlthe/vol1/iss18/1>.
- Davidson, M. (2020). Voorstel basiscurriculum Levensbeschouwing en Religie. *Narthex*, 20(4), 15-26.
- Debeuf, K. (2019). *Tribalization. Why war is coming*. Brussel: ASP Editions.
- Deursen, van – Vreeburg, J. (2019). Persoonsvorming in het voortgezet onderwijs: pleidooi voor een contemplatieve pedagogiek. *Religie & Samenleving*, 14(2), 190-209.
- Dijkstra, A., Ten Dam, G., & Munniksmma, A. (2021). Inequality in Citizenship Competences. Citizenship Education and Policy in the Netherlands. In B. Malak-Minkiewicz & J. Torney-Purta (Eds.), *Influences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies. Practice, Policy, and Research Across Countries and Regions* (pp. 135-146). Open Access: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-71102-3\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-030-71102-3_12)
- Gearon, L. (2002). *Citizenship through Secondary Religious Education*. London: Routledge.
- Gearon, L. (2014). *Learning to teach citizenship in the secondary school*. London: Routledge.
- Gustavson, C. (2018). Life issues among young adults. An empirical and methodological example. In J. Ristiniemi, G., Skeie, & K., Sporre (Eds.), *Challenging life: Existential Questions as a Resource for Education* (pp. 211- 226). Münster: Waxmann Verlag.
- Isac, M. M., Maslowski, R., Creemers, B., & Werf, G. van der (2014). The contribution of schooling to secondary-school students' citizenship outcomes across countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 29-63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.751035>.
- Iversen, L.L., (2019). From safe spaces to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education*, 41(3), 315-326. <https://doi.org/10.1080/01416200.2018.1445617>.
- Jackson, R. (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in Diversity and Pedagogy*. London: Routledge.
- Jackson, R. (2014). *Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious worldviews in intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Jong, W., de (2020). *Civic Education and Contested democracy: Towards a pedagogic State in the Netherlands post 1945*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Kooij, J.C., van der, Ruyter, D. J., & Miedema, S. (2013). “Worldview”: The meaning of the concept and the impact on religious education. *Religious Education*, 108(2), 210-228. <https://doi.org/10.1080/00344087.2013.767685>.
- Kooij, J. van der, Ruyter, D., de & Miedema, S. (2016). Can we teach morality without influencing the worldview of students? *Journal of Religious Education*, 63, 79-93. <https://doi.org/10.1007/s40839-016-0022-4>
- Korczak, J. (1999). *A voice for the child: The inspirational words of Janusz Korczak*. London: Thorsons.
- Mascaro, N., & Rosen, D. H. (2005). Existential meaning's role in the enhancement of hope and prevention of depressive symptoms. *Journal of Personality*, 73(4), 985-1014. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00336.x>.

- McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, Diversity and Education: A Philosophical Perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 235-250. <https://doi.org/10.1080/0305724920210307>.
- Miedema, S., & Bertram-Troost, G. D. (2008). Democratic citizenship and religious education: Challenges and perspectives for schools in The Netherlands. *British Journal of Religious Education*, 30(2), 123-132. <https://doi.org/10.1080/01416200701830970>.
- Miedema, S. (2013). Coming Out Religiously! Religion and Worldview as an Integral Part of the Social and Public Domain. *Religious Education*, 18(3), 236-240. <https://doi.org/10.1080/00344087.2013.783307>
- Miedema, S., Bertram-Troost, G. D., & Veugelers, W. (2013). Onderwijs, levensbeschouwing en het publieke domein. Inleiding op het themanummer. *Pedagogiek, Wetenschappelijk Forum voor Opvoeding, Onderwijs en Vorming*, 33(2), 73-89.
- Miedema, S., & Ter Avest, I. (2011). In the Flow to Maximal Citizenship Education. *Religious Education*, 106(4), 410-424. <https://doi.org/10.1080/00344087.2011.588116>.
- Nieuwelink, H. (2016). *Becoming a Democratic Citizen. A Study Among Adolescents in Different Educational Tracks*. Dissertation. University of Amsterdam.
- Nieuwelink, H., Boogaard, M., Dijkstra, A. B., Kuiper, E., & Ledoux, G. (2016). *Onderwijs in Burgerschap: Wat scholen kunnen doen. Lessen uit de wetenschap en praktijk*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Nieuwelink, H. (2018). *Hoe ziet het burgerschapsonderwijs in Amsterdam eruit?: een onderzoek naar de opvattingen van leraren*. Hogeschool van Amsterdam, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding.
- Nieuwelink, H., ten Dam, G., Geijsel, F., & Dekker, P. (2018). Growing into politics? The development of adolescents' views on democracy over time. *Politics*, 38(4), 395-410. <https://doi.org/10.1177/0263395717724295>.
- Nieuwelink, H. (2020, October 28). Open en veilig gaat niet altijd samen. *NRC* <https://www.nrc.nl/nieuws/2020/10/28/open-en-veilig-klasklimaat-gaan-niet-altijd-samen-a4017766>.
- Nordbruch, G., & Sieckelink, S. (2018). *Transforming Schools into "Labs for Democracy". A companion to preventing violent radicalisation through education*. RAN Policy paper.
- Onderwijsraad (Education Council) (2011). *Onderwijs vormt (Education Forms)*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Poppo, K. R. (2020). From Despair to Agency: The Call from Janusz Korczak. In Tsyrlina-Spady, T.V., & Renn, P.C. (Eds.), *Nurture, Care, Respect, and Trust. Transformative Pedagogy inspired by Janusz Korczak*. Myers Education Press, LLC.
- Poulter, Saila. (2016). Religious education as a means of citizenship education in Finland. In M. Ubani, I. Rissanen & S. Poulter (Eds.), *Contextualizing dialogue, secularisation, pluralism: Religion in Finnish public education* (pp. 39-56). Münster/New York: Waxmann.
- RIVM report (2018). Themaverkenning 1. De mentale druk op jongeren lijkt toe te nemen. 'Mental pressure on young people seems to be increasing'. In *Volksgezondheid verkenning 2018*. Retrieved at April 15 2021 from <https://www.volksgezondheidtoekomstverkenning.nl/magazine>
- RIVM report (2019). *Mentale gezondheid van jongeren. Enkele cijfers en ervaringen*. RIVM, Trimbos-Instituut en Amsterdam UMC.
- RIVM report (2020). *Verder kijken dan Corona. Over de toekomst van onze gezondheid*. (Looking beyond Corona. On the future of our health) *E-book*, published November, 27, 2020. Retrieved at April 15 2021 from <https://www.volksgezondheidtoekomstverkenning.nl/magazine>

- Skeie, G. (2018). Why should Religious Education include exploration of existential questions and personal values? In J. Ristiniemi, G. Skeie, & K. Sporre (Eds.), *Challenging life: Existential Questions as a Resource for Education* (pp. 385-398). Münster: Waxmann Verlag.
- Stevens, G., van Dorsselaer, S., Boer, M., de Roos, S., Duinhof, E., ter Bogt, T., ... de Looze, M. (2018). *HBSC 2017. Gezondheid en welzijn van jongeren in Nederland*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Vroom, H. (2006). *A spectrum of worldviews: An introduction to philosophy of religion in a pluralistic world*. Amsterdam, The Netherlands: Rodopi.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Tillich, P. (1957). *Dynamics of faith*. New York: Harper & Row.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2009). Religious group relations among Christian, Muslim and nonreligious early adolescents in the Netherlands. *The Journal of Early Adolescence*, 30, 27-49. <https://doi.org/10.1177/0272431609342984>.
- Zande, E. van, (2018). *Life Orientation for Professionals. A narrative Inquiry into Morality and Dialogical Competency in Professionalisation*. Almere: Parthenon.
- Zande, E. van, (2019). Levensoriëntatie: een inductief waardenonderzoek. *Religie & Samenleving*, 14(2), 174-189.

---

**Gerdien Bertram-Troost** is Professor of Religious Education at the Faculty of Religion and Theology at Vrije Universiteit Amsterdam in the Netherlands. Her chair is made possible, in part, by the support of Verus, Dutch association for Catholic and Protestant education. She holds a master's degree in developmental psychology from Leiden University. She has a long-standing interest and publication record in the (possible) role of religion and worldview in our nowadays schools. Gerdien publishes within the fields of religious education, practical theology, educational sciences and empirical theology.

## The relevance of the learning contents for Orthodox religious education in Basic education as perceived by guardians and teachers

RISTO AIKONEN\*

\* University of Eastern Finland (UEF)  
School of Applied Educational Science and Teacher Education  
Risto.Aikonen@uef.fi

### Abstract

This article focuses on how relevant the guardians of children and young people and their teachers of the Orthodox Religion consider the contents of pupils' own religious education. The study is based on the key contents and some sub contents close to them for the Orthodox religious education in the National Core Curriculum for Basic Education in Finland (2014). The background to the study is a review of related studies and an overview of the evolution of the nature of the curricula in terms of objectives and content. The data was collected in February 2020 through an electronic questionnaire with mainly closed questions, but also including open ones, and was answered by 372 people. Based on the results, it seems that guardians and teachers no longer consider the main focus of Orthodox religious education to be on strengthening pupils' Orthodox identity, but to inform the pupils of their own religion. Attitudes to this and other learning contents vary according to respondents' background variables.

**Key words:** orthodox religion, education, curricula, learning contents, guardians

### Introduction

The purpose of this study is to find out and introduce how relevant the guardians and teachers perceive the learning contents introduced in the latest curriculum for the Orthodox religious education (ORE) in the Finnish Basic education (2014). There were seven learning contents to be ranked, which will be introduced in capture 3. In addition, the research task explores whether background variables explain the different attitudes of the target groups towards the content of teaching.

In Finland, the curricula for school education are made by the National Board of Education. Religious education is a compulsory subject in Finnish nine-year basic education (grades 1-9), starting at the age of seven. Since 2003, religious education in Finland is based in basic education and in general upper secondary education on a principle “*in accordance to one's own religion*”. According to the Law of Basic Education (section 13) “*the instruction of religion is arranged in conformity with the religious community*”

*of the pupils as instruction of the religion to which the pupil belongs in accordance with separate syllabi*". As the previous curricula show, religious education was confessional in nature.

In the National Current Curriculum for Basic Education (2014) there are 10 different curricula for Religious Education (RE). Because RE is related to one's own religion, every RE version has been named according to a certain religion such as Lutheran, Orthodox, Islam, Catholic, Jewish, etc. The general aims of the Finnish RE are to familiarize the pupil with his or her own religion, Finnish spiritual tradition, other religions as well as cultural and ethical dimensions of religion. The status of Orthodox instruction differs from other religious minorities. If there are at least three (3) Orthodox children in a municipality, pupils' instruction is automatically provided, and parents' request is not needed. Those pupils who are not members of any denomination or religious group are provided instruction in secular ethics where different worldviews and ethics are studied. (Basic Education Act 628/1998.) The lesson is also called life-stance education or world-view education.

The religious education curricula included in the basic education curricula from 1970 to 2014 are examined in order to present the nature of their content related to RE. The curriculum currently in force (2014) is the fifth curriculum for basic schools. In the area of religion, it includes, to a lesser extent than previous curricula, explicitly the objectives and contents of Orthodox religious education. In addition, research results from related studies, theses and reports are presented to provide a basis for comparison.

## 1. Curricula between 1970-2014

### 1.1. Curriculum in the 1970s – “raising active parishioners”

In the first curriculum for ORE in the 1970s, the main objective, in addition to learning about one's own religious tradition, was to “raise active parishioners” through its contents. The content of the curriculum was written down on the basis of its own ORE objectives for each class and divided into topics to be covered during the autumn and spring terms (Aikonen, 1998, p. 414; Committee report 1970: A5, pp. 252–259; Railas 1981, p. 141).

After the start of comprehensive school in the mid-1970s, the amendments on the division of hours and learning content in religious education meant the reorganization of orthodox religious education. On the basis of the working group's proposal, from the academic year 1978–79 onwards, a curriculum called “Curricula and Instructional Guidelines for Orthodox Religious Education in Primary Schools” was implemented in Orthodox religious education. It had been approved by the National School Board on 23 March 1977 (Kouluhallitus, 1977). Topics related to other churches, great world religions, international education, students' life issues, and social issues were added to the content. The same academic year (1978-79) also saw the introduction of the first grade's textbook in the "I am Orthodox" series for primary schools. Thereafter, new books appeared as the transition to the new curriculum progressed<sup>1</sup> (Railas, 1981, p. 142).

1 The series has been the only and the first textbook series of orthodox religion until autumn 2005. Since then, a series of textbooks written by various working groups of Orthodox teachers for primary school Orthodox religious education began to appear, published by the National Board of Education.

## 1.2. Curriculum 1985 – introduction of social orientation into religious education

The foundations of the basic school curriculum were renewed in 1985. In terms of objectives and content, they followed previous curricula, but it included two changes. The Orthodox subject defined the content to be considered for teaching in all grades: Christmas, Easter, and the liturgical year. The rest of the class-specific syllabus was broken down, depending on the grade, with goals specified in the 3-5 theme set (Kouluhallitus, 1985, pp. 119-125). The content of the curriculum was reformed with a stronger emphasis on municipal-based learning contents (Aikonen, 2015).

One clear phenomenon was that in the 1980s the trend in religious education began to be more socially oriented and pay attention to the general objectives of school education. Nevertheless, religious education was still confessional, and church centered. For example, 4/7 of the objectives of Lutheran religious education dealt with biblical themes and the teachings of their own church. Two objectives were ethical in nature, and one related to the study of other Christian churches and other religions. There were eight objectives for Orthodox religious education. Of these, three were clearly related to the study of one's own church and the Bible, four were concerned with ethical content and one was related to the study of the Evangelical Lutheran Church, Christian communities and non-Christian religions. The objectives were more focused on one's own religion, because one of the purposes of teaching was to "raise active members of the church". The objectives also highlighted ethical issues (Aikonen, 2019; National School Board, 1985, pp. 113, 119).

In autumn 1992, amendments to the Comprehensive School and Upper Secondary School Act of 25 January 1991 entered into force (Act amending the Comprehensive School Act 171/1991 § 28). According to this law, the municipality must always arrange religious education if there are at least three Orthodox pupils in the school. What was new in the act was that the municipality could, at its discretion, arrange teaching even for a group smaller than three pupils without the permission of the provincial government (Aikonen, 1998, p. 416). This principle remained essentially the 'dead letter of the law' (Aikonen, 2015).

## 1.3. Curriculum 1994 – the first steps towards the general objectives of religious education

The curriculum for basic education in 1994 brought radical change to the meaning and philosophy of curricula. It was not as normative as the previous ones and gave schools plenty of room to make their own religious education curricula. What was new in religious education was, for the first time, the establishment of general and common objectives for religious education. They, therefore, applied to both Evangelical Lutheran and Orthodox religious education. The general objectives were applied in the preparation of religious syllabus for each religion. In addition, each religion made learning goals and contents in accordance with its own confession. This was the first step towards changing

---

The third series of textbooks on primary orthodox religious education, called Aksios, was launched by the National Board of Education in 2015.

religious education to look at religions even outside themselves and in general, even though teaching was based on confession (Aikonen, 2019).

In the 1994 curriculum the objectives of Orthodox religious education were both ecclesiastically oriented and church centered. It was clearly stated in one objective as "to educate active members of the congregation". In terms of structure, the 1994 curriculum was even an educational normative document with scanty content, taken to the extreme. Compared to the previous curriculum, it was no longer possible to apply for class-specific syllabus of subjects. Some subjects, also, did not itemize the objectives and contents of primary and secondary schools (Aikonen, 2019).

There were 4-5 themes for each school level (Basic School, grades 1 to 6 and Secondary School, grades 7 to 9) as a basis for local curricula. For the Orthodox religion, the text was one page long (National Board of Education 1994, later NBE). To support the evaluation of the curriculum, criteria for the grade good (8) were later developed for the subjects (Opetushallitus, 1999). The "I am Orthodox" -textbook series still corresponded to the curriculum criteria (Aikonen, 2015).

#### 1.4. Curriculum 2004 – the end of confessional teaching

The Religious Freedom Act, which entered into force in 2003, also affected the nature of organizing RE. RE could no longer be confessional, but it had to be arranged in accordance with the pupil's own religion. In Orthodox religious education, it was still emphasized that "the central aim of teaching is to strengthen and maintain the Orthodox identity of the pupil" (Curriculum 2004, p. 209). This could not, however, include the practice of religion, but for pedagogical reasons it could include, for example, hymns, chants or prayers. In Orthodox religious education, to illustrate and support the learning content, icons, troparia and prayer texts can be used (Aikonen, 2019).

The Basic Education Curriculum 2004 can be characterized as a return back to basics. In general, the extent, and in particular the description of the objectives and contents of the subjects, relied on the structure that had been in place 20 years earlier (Aikonen, 2015).

For religion, the curriculum retained common general objectives for all religious groups. They were in line with the objectives set out 10 years earlier. The class-specific contents of the syllabus were used in accordance with the current hourly share. The boundary between the hours of primary and secondary schools was set between grades 5 and 6. According to it, the syllabus included grades 1-5 and 6-9. For each religion, there was a description of good knowledge at the end of grade 5 and criteria for the final assessment for grade 8. In 2006, the basics of the curricula of religions other than Lutheran and Orthodox religion in basic education were given (Aikonen, 2015)<sup>2</sup>.

The objectives and contents of Orthodox religious education were based on the general objectives of religion, but they are designed to support the learning content of the teaching of one's own religion. Teaching is characterized by the fact that it implements pedagogy that defragments the contents of one's own religion. It considers the Church's

2 Those were Adventist religion, Bahá'í religion, Buddhist religion, Religion of the People of the Lord, Islam religion, Jewish religion, Catholic religion, Religion of the Krishna movement, Religion of the Kristi community, Mormons and Free Church religion.



tradition of multi-mediaism, using the different senses (Aikonen, 1999a, 1999b, 2003, 2005). Grades 1-5 and 6-9 have their own objectives and key contents. The objectives of the upper secondary school deepen the goals of the primary school. The main contents of primary school education have been described using five themes. There is one fewer for upper secondary school<sup>3</sup> (Aikonen, 2015).

### 1.5. Curriculum 2014 - common objectives and tasks for all religions

The National Core Curriculum for Basic Education in 2014 (later NCCBE) was renewed in terms of structure and content. In the new structure, the implementation of local education must consider the broad, general, and common tasks of religious education, three content areas, and seven transversal competencies in primary education.<sup>4</sup> The competence closest to religion is “Cultural competence, interaction, and expression, T2” (Opetushallitus, 2014, p. 21; see also Aikonen, 2019).

The curriculum’s broad and common general tasks to different religions and three key content areas serve as a basis for the preparation of religious syllabi for each religion and local curricula. Among the tasks for RE, the common tasks include as following: *“The task of subject of religion is to provide the pupils with an extensive general knowledge and ability regarding religion and worldviews. /.../ The instruction provides the pupil with elements for building and evaluating his or her identity as well as personal view of life and worldview.”* (Opetushallitus, 2014, p. 140). For these reasons, the objectives of teaching are no longer focused on one’s own religion, to learn religion, but are broader and more diverse in terms of content compared to the previous ones. The focus is partly on supporting the student’s growth – learning from religion, but in the 2014 curriculum, other things also strongly reflect the broader examination of the importance of religion – to learn about religion (Grimmit, 1987; Hull, 2002).

In basic education, common tasks, objectives, and core contents (TOC) for all religions have been defined for religious education in grades 1-2, 3-6 and 7-9. All these TOCs are common to all the religions taught in the school to ensure a common basis for the subject. The key contents consist of three orientations: the pupil’s relationship with his or her own religion (C1); the world of religions (C2); and good life (C3). These must be addressed in all grades. In addition, each religion has defined corresponding issues from the perspective of the religion being taught, based on a common TOC framework. Compared to the 2004 curriculum, the TOCs are class specific. There are eight objectives for grades 1 to 2, twelve objectives for grades 3 to 6, and ten objectives for grades 7 to 9. In addition, there is a twelve-point definition of the criteria for the evaluation of religion for the final evaluation of grade 6 (verbal/grade 8) and a ten-point list of objectives for the final evaluation of religion for grade 8 (Opetushallitus, 2014, pp. 141–142, 274–276, 468).

3 In the curricula, the contents deal with the characteristics of the Orthodox Church, ecclesiastical life and celebrations, church art, the doctrines of the Church, holy people, biblical content, ethics, phases of Church history and different religions.

4 Thinking and learning to learn, cultural competence, interaction and self-expression, taking care of oneself and managing daily life, multiliteracy, ICT Competence, working life competence and entrepreneurship, participation, involvement and building a sustainable future (NCCBE, 2014, pp. 17-23).

The teaching of religions (Lutheran, Orthodox, Catholic, Jewish, and Islam)<sup>5</sup> is based on the TOC's common to all in the religion subject. A more detailed syllabus description of the religion to be taught has been prepared for religion-specific teaching. In order to achieve the tasks and objectives addressed to each religion, teaching is based on the above-mentioned three religion specific content areas. The revised syllabus descriptions of the Orthodox religion follow the key content areas of one's own religion. Without not opening these grade specific content descriptions for C1-C3, it can be generalized that those include the doctrines and other characteristics of the Orthodox Church, ecclesiastical life and the tradition of the church year, church art, holy people and their teachings, biblical content, ethics, stages of Church history, and world religions (Opetushallitus, 2014, pp. 137, 144, 279, 472).

Compared to previous objectives and contents, teaching will clearly consider culturally diverse orthodoxy. In addition, more specific focus will be placed on religions and their traditions in Europe and other continents, and the characteristics of Christian and non-Christian religions will be examined. Due to the change in the nature of the curriculum, the syllabus of one's own religion has been limited in some details in terms of content and quantity. The focus has been shifted from the Historical Review of the Church to the religiosity of the time, considering the development of one's own religion globally and locally (Aikonen, 2015).

## 2. Studies and thesis on the nature of ORE

School education in Orthodox religion has not been the subject of large-scale research in Finland. It originated with the founding of the University of Joensuu in the early 1970s. One of the university's national missions was and still is, to educate teachers of the Orthodox religion. For this reason, students from that church applied for class teacher training. The education of comprehensive school classroom teachers became master's level education in 1979 (Kallioniemi, Toom, Ubani, & Linnansaari, 2010, p. 14). At that time, the structure of education changed from three years of education to five years, and the studies included a master's thesis. Since the 1980s, they have been the main research dimension until the 2020s.

In the framework of the University's Lecturer in Pedagogy in Orthodox religion, a large-scale study of teachers teaching Orthodox religion (n=183) was carried out in the early 1990s. Among the research questions, there was a question concerning the teaching objectives in ORE. The main three objectives were, in order of priority, to become an active member of the church, to strengthen orthodox identity, and to create a positive attitude toward orthodoxy. A total of 66% of respondents felt this way (Aikonen, 1997, pp. 53–54).

Sari Vatanen's (2001) research investigated whether parents of children participating in Orthodox religious education at school consider religious education to be necessary and how they justify their opinion (Vatanen, 2001, p. 110.) In Vatanen's research, the most important objectives of the 1994 curriculum were considered to be knowledge of personal religious belief, church tradition, and life of worship. More than half want to

5 The religions included in NCCBE 2014. In 2020, the National Board of education approved curricula for Adventist religion, Bahá'í religion, Buddhist religion, Pentecostal religion and Krishna religion.

keep religious education confessional. Somewhat surprisingly, 40% of respondents could not answer the question (Vatanen, 2001, pp. 115–119).

In her research, Elisa Hyvärinen (2014) studied the students' and parents' perceptions and experiences of teaching Orthodox religion. Parents stated (64 %) that the teaching model should not be changed. This was supported by the view that the school should not have philosophy and life stance education as a substitute for religion. This was the opinion of more than half of the respondents. Religion should also not become an optional subject (48 %) (Hyvärinen, 2014, pp. 24–25). 46 % of parents considered the teaching of Orthodox religion necessary and 41 % felt it was important for the immigrant in terms of his or her identity. Among teachers, they stated that a teacher teaching Orthodox religion should be Orthodox (76 %). The open answers highlighted the problems of the schedule, but on the other hand, teachers were satisfied, and teaching had been perceived as of high quality (Hyvärinen, 2014, pp. 57–63). On the basis of the results in Hyvärinen's thesis, parents clearly value the teaching in accordance of pupil's own religion, because parents do not want to change it. After all, the changes would also have an impact on the objectives and content of teaching.

Annika Jonninen's (2014) master's thesis examined teachers' views on the arrangements and objectives of religious education in the academic year 2012–13. Fifty-four teachers of Orthodox religion responded to the survey. The most important goal of teaching was to get to know one's own church and religion. This was the view of 57 % of teachers. The second most important was the teaching of orthodox lifestyle and traditions (32 %), and only the third was the strengthening of Orthodox identity (24 %) (Jonninen, 2014, pp. 64–67). The setting of teachers' religious education goals emphasized cognitive rather than affective goals.

Orthodox religious education and teachers' experiences have been examined by Hyvärinen and Metso (2018). The article highlighted, among other things, the content and practical link between identity and Orthodox religious education. Metso's (2019) study highlighted parents' experiences of teaching their children's Orthodox religion. Parents considered religious education to be an important shape of children's Orthodox identity. In Lyhykäinen's study, teachers highlight a teaching tradition based on their own tradition, which supports the identity of a minority when faced with other religions and beliefs (2009, p. 475).<sup>6</sup>

## 2.1 Approaches to the objectives of religious education

The well-known approach and interpretation concerning the nature of the objectives in Religious education comes, originally, from Michael Grimmit (1987) and adopted by John Hull (2002). The basic types are as follow: 1) learning religion, 2) learning about religion, 3) learning from religion.

According to Hull (2002) in the first model, *learning religion*, the question is that RE is based on one religious tradition and the contents are taught from the inside perspective. The goal is to indoctrinate the pupils into a certain religious confession by strengthen their commitment to it through RE. In a plural society based on this model,

6 See also Aikonen 2021, pp. 256-257.

Hull sees two ways for RE. Either it is not provided at all in the education system, or each religion has parallel and separate lessons in school, taught by qualified teachers. In the first case, RE is a responsibility of religious communities or homes.

The second model, *learning about religion*, the point of view is not confession-based religion as such. The content of the teaching is presented from an external perspective and pupils are taken to look at religion like from behind a shop window. The question is more to learn certain facts and contents of a religion than to adopt its manners to start to live according to them. With this, one can notice some similarities with the science of religion. Hull criticizes this model and states that this leaves the pupils outsiders in the way that the content focused education does not meet pupils' need to get support to their spiritual and moral values.

The third approach in RE is dealing with *learning from religion*. Compared to the previous ones it can be said that this is the most pupil-friendly approach to implement RE at schools. Religion is not considered from the point of view of the science of religion, as in the two previous cases, but from the point of view of educational sciences. In this model, the aim of religious education is to support pupils' growth as human beings, by seeking to teach content that is relevant to their moral and spiritual development as well as to support the formation of their worldview perception. At the heart of religious education is the student as learner.

Hella and Wright (2009) have applied and reflected these approaches in their study concerning RE in Finland and UK. They see that the objectives, learning about and learning from, in RE are linked to each other. The first one is connected to be informed about a religion (knowledge) and the second one is supposed to have an effect with the personal development (skills). In this setting RE is a two-phase process, where knowledge fosters the personal development (Hella & Wright, 2009, p. 54). According to Hella and Wright (2009, pp. 56, 62), the latest curricula are emphasizing both learning about and learning from approaches in Finnish RE and the teaching of religion must be accompanied by a combination of both approaches. They summarize the prevailing approaches: students can achieve a deep understanding of religion (learn about religion), by incorporating this understanding into their own belief system (learning from religion).

### 3. Implementation of the study

A total of 372 persons responded to this survey on Orthodox religious education. The study, based on a phenomenological research orientation, examines the following research questions related to the learning contents of religious education:

1. *How relevant the respondents consider the learning contents introduced in the curriculum for the Orthodox religious education in the National Core Curriculum for Basic Education in Finland (2014)?*
2. *Does the respondent's background explain the relevance of the learning content?*

Respondents were asked to rank the seven curriculum content topics (see Graph 1) in order of importance, based on curriculum in NCCBE 2014. These were reflection on ethical issues, knowledge of world religions, familiarization with the pupil's own religion and its customs, learning about different faiths, the content of Bible stories, knowledge of

worship life and the development of the pupil's religious identity. To get more accurate conception of the learning contents from guardians and teachers, these seven topics were also classified and combined into three categories (C1 – C3) introduced in NCCBE 2014.

The data were collected in February 2020 (n=372). The e-form survey was conducted online as an open survey in the Department of Applied Education and Teacher Education at the University of Eastern Finland. Its target groups were guardians of Orthodox pupils in comprehensive school and upper secondary school, as well as teachers teaching Orthodox religion. The actual research questions were closed, but in order to increase the credibility and reliability of the results, they were essentially accompanied by open-ended questions.

The classification of the open-ended responses was carried out first by searching for the same or similar expressions or core words in the responses. Next, the table was used to classify the similar expressions in different colors. These were examined for unifying features, which were grouped into their own categories in different colors. Themes could be identified and named on the basis of the content analysis of the groups. Each response was placed under one theme. The resulting themes have been analyzed by questions in terms of their quantitative percentages in the different open-ended responses.

The respondents' task was to prioritize seven learning content, based on the 2014 curriculum. Respondents expressed their views on a scale of 1= the most important thing, 2= important thing, 3= almost important thing, 4= can be important or not important, 5= less important thing, 6= not important at all, 7= least important thing. In order to clarify the results, the scale was compressed in three categories, by combining the options of the scale into new variables. Variables 1, 2 and 3 were combined into the variable 'important', Variable 4 was designated as 'cannot say' and variables 5,6 and 7 was designated as 'not important'. More condensed names were also given for the learning content (see Graph 1).

The analysis and conclusions of the curriculum content assessment (valuing) are based on a comparison of the percentages of responses by response category. Differences between groups or based on other background variables, only statistically significant, have been reported using statistical indicators. T-test and cross-tabulation have been used as statistical significance tests for different respondent groups or other background variables.

An analytical review of responses examines how background variables have influenced perceptions of the importance of learning content. The background variables were designed to elicit the views of different respondent groups on the actual survey questions. Background variables included the respondent's gender, age in three classes, the respondent's educational background, whether the respondent is a guardian, a guardian/teacher's ecclesiastical background, teacher qualifications, the respondent's residence and the number of inhabitants of the respondent's place of residence. Reporting does not systematically go through all background variables and their potential impact on the view of the importance of learning content. The analysis has mainly considered the impact of the most descriptive background variables related to views. In relation to different background variables, only differences with statistical significance have been recorded in the article.

In the students' thesis, the term "parents or guardians" or "parents" were used. In this report, instead of "parents and guardians", the term "guardians" is used to simplify

and to avoid over-complicating the concept of family, but it also includes the “parents”.

### 3.1. Description of the survey population

Of the respondents (n=372), 3/4 were women and the rest were men. 92 % of respondents were guardians and 8 % were teachers. Just over a quarter (27 %) of guardians reported that they responded in the role of an Orthodox religious teacher. Those teachers (8 %) and guardians in a role of a teacher (27 %) make a group of “teachers”. More than half of the respondents were in the 36-45 age group. Of the respondents, 32 % (n=133) were guardians belonging to the Orthodox Church. Of these, 60 % (n=252) were from ecumenical families, meaning that only one was a member of the Orthodox Church. Among the guardians, 8 % (n=36) was not a member of the Orthodox Church. A church background was not indicated by 6 % (n=25) of the respondents. 71% of teachers reported belonging to the Orthodox Church.<sup>7</sup> The majority had a university education, such as a bachelor’s degree (7 %), a master’s degree (36 %) or a doctorate (7 %).

Most respondents were from Southern Finland (54.1 %) and Eastern Finland (42.2 %). There were no respondents from the Provinces of Åland and Northern Finland. In terms of respondents’ place of residence (over 200,001 inhabitants), the majority of respondents lived in the Helsinki Metropolitan Area. 90 % of the respondents were guardians of primary school pupils. Almost 60 % of them had pupils in grades 1-6 and the rest in grades 7-9. 10 % of guardians of pupils in primary education were guardians.

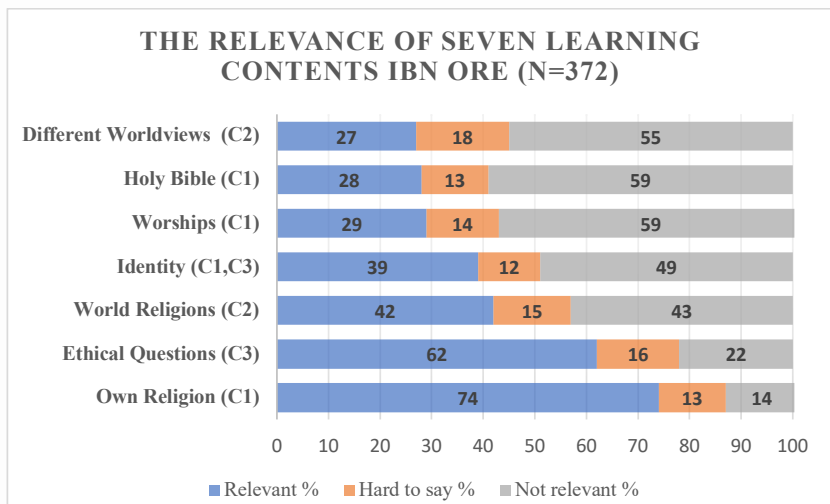
## 4. How relevant were the learning contents considered to be?

### 4.1. Own religion as a content the most prestigious

In the curricula of Orthodox religious education based on the current 2014 curriculum, respondents stated that the primary curriculum content was to introduce pupils to their own religion and its customs (C1). The second highest priority was given to reflection on ethical issues (C3). Knowledge of world religions (C2) was considered the third most relevant content. Respondents ranked the development of pupils’ religious identity (C1) fourth (see Graph 1).

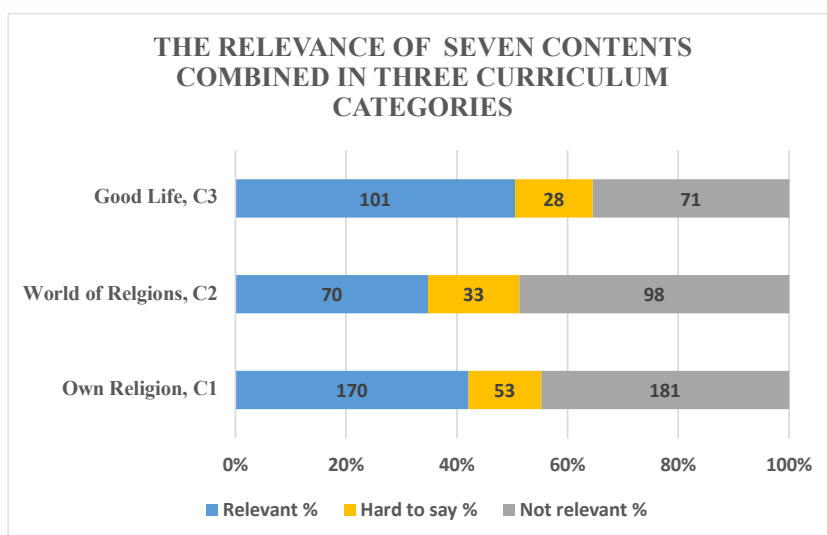
The other three were rated less highly than the previous four, and of almost equal importance. Knowledge of the life of worship (C1) was rated very slightly higher than the other two. Knowledge of the content of the Bible (C1) was rated second last, ahead of knowledge of different worldviews (C2). On a summarized scale, 18 % of respondents were most uncertain about knowledge of different worldviews, compared to other contents. As regards the three content areas, their perceived importance was almost identical. The difference between the other four learning content areas was clear and there were no significant differences between them.

<sup>7</sup> According to the eligibility requirements of the teaching staff, the person teaching religion does not have to be a member of the religion to be taught, but the teacher is required to study in the subject to be taught in comprehensive school and upper secondary school in accordance with the regulations (Act 986/1998 § 21a).



**Graph 1.** The relevance of the seven learning contents in Orthodox religious education summarized into three answer categories.

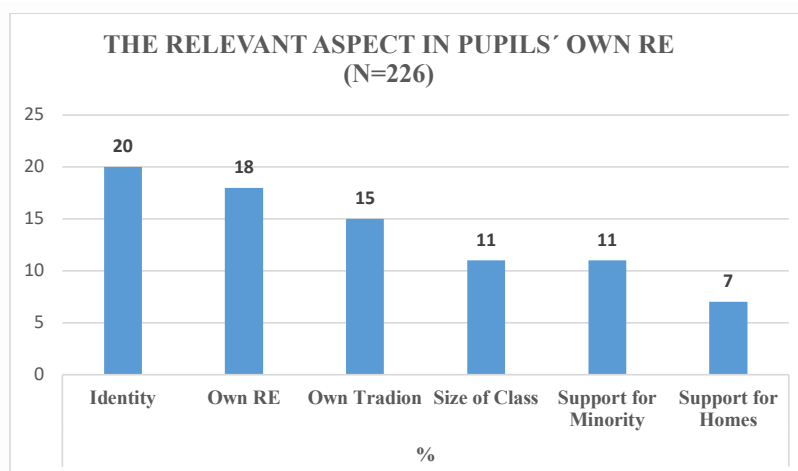
As seen in Graph 1, the guardians and teachers were emphasizing the ethical questions almost as much as the teaching of own religion. In the curricula the C3 includes also the issues related to the growth of pupil’s identity associated with the Orthodox conception of human. This means that identity can justifiably be included both to C3 and to C1 when summarizing the seven learning content areas of the study into the three content categories of the curriculum. When the seven learning contents are applied with the C1, C2 and C3 contents of the current religious education curriculum, the result of the study gives a new perspective. As a result, Graph 2 shows that, compared to the other two contents, Good Life (C3) is the most relevant and valued learning content of ORE



**Graph 2.** The relevance of the learning contents of Orthodox religious education, summarized in three content categories in RE according to the 2014 curriculum.

for guardians and teachers.<sup>8</sup> Thus, the result rises the ethical content area of teaching as the most relevant learning content. Figure 2 also shows that there is a dichotomous approach to C1, while there is a less dichotomous approach to the content of C2 and C3.

Guardians and teachers were also asked to describe in an open-ended question, what they consider to be relevant aspects of teaching religion in accordance with pupil's own religion (see Graph 3). A total of 226 people answered to the open question. One in five felt that the subject was important for the identity of their pupils. Almost the same proportion (18 %) felt that it was precisely the teaching of their own religion that was important. This result gives a somewhat mixed impression of the opinion of guardians and teachers on the relevance of subject content. In the learning contents, identity was not seen as such relevant content, but it is seen central to the subject itself (cf. Graph 1 and Graph 3).



**Graph 3.** The relevant aspect in the ORE on pupils' own religious education.

## 4.2. Background variables and the relevance of learning content

### 4.2.1. Own religion

Almost 3/4 of the respondents considered learning about own religion (C1) to be the most important learning content (see Graph 1). There was no statistically significant difference between the gender of the respondent, but women (76 %) rated this more highly than men (66 %). In the 18-35 age group, 67 % of respondents rated learning about pupils' own religion as important, compared with up to 10 % higher among those older than them. Among those aged 36-50 years, the highest proportion of respondents (77 %) rated learning about own religion as important. 73 % of guardians and 87 % of teachers rated it as important. Compared to other educational groups, respondents with a college or university background (78 %) were slightly more likely to value learning

<sup>8</sup> The 100% scale in Graph 2 compares the percentages that the response rates represent of the total.



about own religion than their guardians with a lower (74 %) or higher (71 %) level of education. The difference between other respondents' educational backgrounds was statistically significant ( $X^2 (4) = 11.281$   $p = .024$ ).

According to the average of the responses, the province or the population size played some role. Teaching of own religion was considered important as follows: in Western and North Finland 83 %, in Eastern of Finland 78 % and in Southern Finland 70 %. In regions with a population of between 20,001 and 100,000 inhabitants, the importance of learning about one's own religion was 80 %. In municipalities with less than 20,000 inhabitants, the importance of this learning content was lowest, with only 13 % of the population considering this content important. Regardless of the teacher's qualifications or job title, learning about one's own religion was equally important. There were no statistically significant differences.

However, the respondent's religious background was statistically significant. Guardians of Orthodox and ecumenical families were more likely than other respondent groups to consider learning about their own religion important (80 %). Among non-Orthodox, 46 % agreed with the above respondent groups. More than one in five non-Orthodox did not consider it important and among them almost one in three could not express an opinion. The difference between non-Orthodox and Orthodox and Ecumenical families was significant ( $X^2 (4) = 11.422$   $p = .022$ ).

#### 4.2.2. Ethical questions

Reflection on ethical issues (C3) was considered the second most important learning content. Based on the average of the responses, men (72 %) were more likely than women (59 %) to value ethical issues as important learning content. The difference in appreciation between men and women was significant ( $X^2 (2) = 10.422$ ,  $p = .005$ ). Respondents aged 18-35 were slightly more likely than older respondents (65 %) to rate a reflection on ethical issues as important, but the difference was not statistically significant. In all three age groups (18-35, 36-50, and 51-65), about one-fifth did not consider this learning content important. Based on the average of the responses, guardians (63 %) also valued this slightly more than teachers (53 %). The second most important content, reflection on ethical issues, was least valued by respondents with the lowest educational background.<sup>9</sup> The difference compared to respondents with higher educational backgrounds was significant ( $X^2 (4) = 9.817$ ,  $p = .044$ ).<sup>10</sup>

The school level of the pupils also had an impact on the importance of ethical issues as a subject matter. In secondary school, only slightly more than one in two guardians considered it important. In primary and upper secondary school, 2/3 of respondents considered it important. Examined by the pupils' school level, the difference in valuation was significant ( $X^2 (4) = 10,887$ ,  $p = .028$ ). Guardians (77 %), neither of whom were members of the Orthodox Church, considered reflection on ethical issues more important than guardians with an Orthodox background (55 %) or where only one of them belonged to the Orthodox Church (64 %). The qualification or job title of the religious teacher had no statistically significant effect. In both Southern and Eastern Finland, 2/3

9 Primary school, comprehensive school, upper secondary school or vocational school.

10 College level, University of Applied Sciences, or University.

considered important to study ethical issues. In these regions, one fifth of respondents did not consider it important.

### 4.2.3. World religions

The third most valued content was the content that explores world religions (C2). There was an even split between men and women. 43 % of men and 41 % of women considered this important, while 40 % of men and 45 % of women considered this content unimportant. Around 15 % in both groups could not say. There was already a statistically significant difference between the different age groups. Younger respondents (18-35 years old) considered world religions important (54 %), while older respondents (51-65 years old) did not (51 %). These views were mirror images of each other. The difference was almost statistically significant ( $X^2(4) = 8.026, p = .091$ ). There was also statistical significance in the differences in views between guardians and teachers ( $X^2(2) = 8.146, p = .017$ ).

Guardians (44 %) were more than twice as likely to think this learning content was important, while only one in five teachers (20 %) shared the same view as guardians. However, among guardians, 41 % also did not consider it important. 67 % of teachers felt the same way. Further, the church background of the student's guardian had a statistically significant impact on views ( $X^2(4) = 11.995, p = .018$ ). Among non-Orthodox, 65 % of respondents considered world religions as important learning content, compared to only 36 % of Orthodox respondents. Among ecumenical families, 43 % considered this important.

There was no statistically significant effect of the pupils' school level or the respondents' province. The opinions were almost evenly split as to whether or not the content was considered important in relation to the school level of the student or the respondent's province. The educational background or job title of the teacher also played no role. Respondents with a lower level of education (see footnote 9) were more likely than those with a higher level of education to consider the content of world religions more important, with almost half (49 %) of them agreeing. However, the respondent's place of living in terms of the number of the population had statistical significance. In regions with a population of 100,001 to 200,001, nearly one in two (48 %) considered the learning content of world religions important, while in small localities it was not considered important by 45 %. The difference was statistically almost significant ( $X^2(4) = 7.954, p = .093$ ).

### 4.2.4. Pupils' Orthodox identity

The development of pupils' identity was considered to be the fourth most important task of religious education in terms of content (C1, C3). However, one in two men did not consider it important and almost the same proportion of women (48 %) agreed. However, women (40 %) were slightly more likely than men (35 %) to consider it important. The age of the respondent was clearly related to the value placed on this educational task. Almost 60 % of the youngest respondents (aged 18-35) did not consider the development of pupils' identity important and one in two of those older than them (aged 36-59) felt

the same way. Similarly, among those aged 51 and over, almost 40 % thought it was important. Thus, as age increases, this value seems to increase. Two-thirds of teachers also considered it important, while one in two guardians thought it was not an important teaching task. The difference in opinion between teachers and guardians was statistically significant ( $X^2 (2) = 10.779, p = .005$ ).

In addition to the age of the respondent, the school level of the pupils had a similar effect on the perception of the role of education in the development of the pupils' identity. Among guardians, 54 % of primary school pupils' guardians, 48 % of secondary school pupils' guardians, and 27 % of upper secondary school pupils' guardians did not consider identity development important. Among high school students' guardians, one in two guardians considered this role important. It can be seen that the lower the school level of the pupils', the less importance was attached to developing the pupils' identity. Contrary to what might have been expected, in Orthodox families more than half (54 %) of guardians did not consider this educational role important. The same was true (58 %) if neither parent was a member of the Orthodox Church. Identity development was considered most important (39 %) in families where one of the guardians belonged to the Orthodox Church.

Among teachers, there was a statistically significant difference ( $X^2 (2) = 9.229, p = .010$ ) depending on whether the teacher was a member of the Orthodox Church or not. Among Orthodox teachers, views were almost evenly divided between those who considered the task important (45 %) and those who did not (48 %). Among teachers without any religious affiliation, 58 % did not consider the role important. The educational background of the religion teacher played a role, with 77 % of those qualified as an Orthodox religion teacher considering the role important. Among teachers with no qualifications, views on the importance of the issue did not rise as high. A third of those who teach Orthodox religion as part of their classroom teaching responsibilities considered it important, and more than twice as many of those in full-time religious education positions considered it important. However, among part-time teachers, 71 % considered identity development to be important. This view is in line with the qualification.

The educational background of the respondent only slightly differentiated the answers. More than half (54 %) of those with the lowest educational background (primary school, basic school, upper secondary school, vocational school) did not consider this task important. One in two of those with a college or polytechnic degree also felt the same way. Those with a university education were almost evenly split, with 44 % saying it was important and 46 % saying it was not important. In municipalities with less than 20,000 inhabitants, 54 % did not consider it important, the highest proportion compared to larger municipalities. It was most important (43 %) in agglomerations of between 20,001 and 100,000 inhabitants. In Southern Finland, more than one in two (51 %) did not consider it important, while 40 % in Eastern Finland and 75 % in Northern Finland considered it important.

#### 4.2.5. Life of worship

The fifth most important learning content was knowledge of the life of worship (C1).

Women (31 %) ranked this slightly higher than men (22 %). Also, more than a third (35 %) of the older age group (51-65 years) rated this as the most important compared to younger age groups. For middle-aged people aged 35-50 it was the least important (64%). In terms of educational level, the least important aspect of knowing about the life of worship was seen by those with a university education, of whom almost 2/3 felt this way. Respondents with the lowest level of education were the most likely to consider it important (35 %). There was some uncertainty among guardians, with 15% unable to express an opinion. However, the highest proportion of them (58%) did not think it was important. Among teachers, 40 % considered this learning content to be important.

There was a statistically significant difference ( $X^2(4) = 10.566, p = .032$ ) between the views of guardians of pupils in secondary school and those of guardians of pupils in other grades. Among them, the distribution of views was more evenly distributed compared to the others, with 38 % of them attaching importance to the issue and 46 % not sharing the same view. Among guardians of primary and secondary school pupils, only slightly more than a fifth considered it important.

Among teachers belonging to the Orthodox Church, views were also divided. Among them, 39 % considered the issue important. Among non-Orthodox teachers, 71 % did not consider it important. The educational background of the teacher also played a role. Among those qualified to teach Orthodox religion, just under a third considered knowledge of the life of worship to be important as a learning content. Among those without a full qualification, this was seen most positively. Every second of teachers with a master's degree (not Master of Theology) and studies in Orthodox theology saw it as important. The job title of the religion teacher also played a role, with those who taught religion as part of their classroom duties being the most positive. More than half (56 %) of them considered it important. The least important was seen among the full-time teachers of Orthodox religion (77 %). The level of appreciation was also low among teachers in other professions.

In terms of the respondent's province and the size of its agglomeration, there was a convergence of views for the most participating regions. In the provinces of Southern and Eastern Finland, 28 % of respondents considered knowledge of the life of worship to be an important content, 14% did not express an opinion and 58 % did not consider it important. For the other provinces, due to the low number of respondents, the analysis of this issue is not relevant. When looking at the size of the municipality, it can be seen that smaller municipalities were more important than larger municipalities. It was considered most important (40 %) in agglomerations of between 10,001 and 20,000 inhabitants and least important (22 %) in agglomerations of more than 200,001 inhabitants.

#### 4.2.6. The Holy Bible

The gender of the respondent did not play a discriminating role in the content of the Bible stories (C1). Among both men and women, less than a third considered it important. The same was true for all age groups. It was considered most important (30 %) by the 51-65 age group and least important (65 %) by younger respondents (18-35). The educational background of the respondent did not prove to be a differentiating

factor either. In all three groups of educational background, views were almost identical.<sup>11</sup> Among these, less than 30 % of respondents considered the content of the Bible stories important and about 60% did not. However, they were considered most important (29 %) by those with a university education and most unimportant (61 %) also by those with a university education.

There was a statistically significant difference in the perception between guardians and teachers ( $X^2(2) = 9.111, p = .011$ ). Concerning the Bible stories, 28 % of guardians considered those important and 61 % considered those not important. Teachers' views differed, with almost a third not expressing an opinion. Just under a quarter thought it was important and 47 % thought the Bible stories were not important. According to the school level of the pupils, Bible stories were most popular among guardians of primary school pupils. They were the most important (31 %) among guardians of secondary school pupils. The least important (68%) was the consideration of Bible stories among guardians of high school students.

There was a highly significant explanatory difference ( $X^2(4) = 22.166, p < .001$ ) with the ecclesiastical background of a pupils' guardian and how the importance of Bible stories in education was seen. Guardians who belonged to the Orthodox Church were almost twice as likely to consider the stories important (43 %), compared to guardians who were either or both not members of the Orthodox Church. However, among Orthodox guardians, 44 % also did not consider them important. The highest proportion (73 %) who did not consider the Bible stories important was among both guardians who were not members of the Orthodox Church.

Orthodox teachers (34 %) consider the Bible stories important, while non-Orthodox teachers (63 %) consider them unimportant. Similarly, almost one in two of the teachers (47 %), who belong to the Orthodox Church, also think it is not important. Almost half (46 %) of the teachers who are qualified to teach Orthodox religion do not consider this learning content important. Full-time teachers also share a similar view. Bible stories were the most important (38 %) for teachers of religion without formal qualifications and for Primary school teachers, who teach Orthodox religion lessons as part of their duties (44 %)

There was a clear divergence of views between the respondent's province and the size of its agglomeration. In Southern Finland, 32 % of respondents considered the content of the Bible stories to be important learning content. Similarly, 21 % of respondents in Eastern Finland thought this was important and 65 % though not important. For the other provinces, due to the small number of respondents, the analysis is not relevant. In terms of the size of the agglomeration, it can be seen that smaller municipalities were more important than larger municipalities. There was a statistically significant difference in the size of the respondent's township ( $X^2(12) = 23.032, p = .027$ ). Nearly one in two (48 %) respondents in towns with fewer than 5,000 inhabitants considered the Bible stories to be important learning content. The least important was in agglomerations of more than 50,000 inhabitants, where almost two thirds of respondents felt this way.

11 Primary school, comprehensive school, vocational school/ university level, polytechnic/ university of applied sciences.

#### 4.2.7. Different worldviews

Learning about the different worldviews was narrowly the last in the respondents' ratings (C2). There were no statistically significant differences by gender. However, it can be seen that men were more likely than women to attach importance to this issue. One third of men (33 %) thought it was important and 48 % did not think it was important. Among women, 25 % considered learning about different beliefs important and 57 % did not consider this learning content important. One in five respondents of each gender did not express an opinion. There was an almost statistically significant difference between the different age groups ( $X^2(4) = 9.006, p=.061$ ), with the age group (36-50 years) being the most positive. In this age group, 31% of respondents considered knowledge of different religions to be important. This was significantly higher than in other age groups. To the age group (51-65) it was considered the least important (64 %). Also, in the age group (18-35) more than half of the respondents agreed with the older respondents.

The respondents' education did not emerge as a clear differentiator, but it was seen as the most important factor among those with lower levels of education. Almost every third of respondents (30 %) considered learning about different faiths to be important, while less than half (47 %) did not. Almost a quarter did not state their views. In other education groups, around one in four thought it was important and just over half disagreed. There was a statistically significant difference between the views of guardians and teachers ( $X^2(2) = 6.820, p=.033$ ). Of guardians, 29 % thought it was important, compared to 10 % of teachers. Among teachers, 77 % did not consider it important to learn about other religions. In terms of the pupil's level of education, as pupils moved from lower to higher levels of education, this content was also increasingly perceived as important by guardians. This was most clearly expressed by the guardians of pupils in upper secondary education, 32 % of whom considered it important and 46 % not important. A fifth of them did not express an opinion.

The guardians' religious background brought up an interesting observation. Learning about other worldviews was the least valued in Orthodox families, with 22 % saying it was important and 59 % saying the content was not important. This appreciation increased if one of the guardians belonged to an Orthodox church. Among those ecumenical families, 29 % considered it important and 52 % disagreed. Learning about other worldviews was perceived to be most valued by guardians if neither of them belonged to the Orthodox Church. Similarly, among teachers who did not belong to an orthodox church, learning about different faiths was statistically significantly ( $X^2(2) = 10.579, p=.005$ ) valued. This was the view of one in two of them.

Among teachers belonging to the Orthodox Church, 68 % did not consider this important. In both the Southern and Eastern provinces, one in four felt that this learning content was important, and just over half disagreed, according to the respondent's place of residence. The population of the area also had an impact, with smaller localities (less than 5,000-10,000 inhabitants) showing a much higher level of appreciation than others, with one in three respondents considering learning about different faiths to be important. It was least important in agglomerations of between 20,001 and 50,000 inhabitants, where 20 % of respondents did not consider it important.

## 5. Discussion and exploration of the results

The curricula of the Orthodox religion in primary schools (1970, 1977, 1985, 1994) have all had an almost identical teaching goal, where the aim of teaching was “to raise active parishioners” (Aikonen, 2015). Part of the teaching has been to indoctrinate the student into the religion being taught – to learn religion (Grimmit, 1987; Hull, 2002). The 2004 curriculum began to depart from this principle, as confessionalism in teaching could no longer be an option. The principle of “learning about religion and learning from religion” (Grimmit, 1987; Hull, 2002) was introduced.

### Learning about own religion is important, but not for identity

The Finnish National Core Curriculum for Basic Education (2014) emphasizes two aspects of religious education, namely learning about religion and learning from religion. In this survey, based on the 2014 curriculum, 74 % of guardians summarized prioritized *familiarizing pupils with their own religion and customs (C1) – to learn about religion*. This is in line with previous surveys and studies (Aikonen, 1997; Jonninen, 2014; Lyhykäinen, 2009; Vatanen, 2002). The second most important learning content was considered by 62 % of the respondents to be a *reflection on ethical issues (C3) – to learn from religion*. The third most important content was considered by 42 % of them to be knowledge of world religions (C2). Developing pupils’ religious identity was only the fourth most important issue (C1, C3). This was the view of 39 % of respondents. Knowledge of worship (C1), the content of the Bible (C1), and learning about different world views (C2) were less important than the former. In Jonninen’s (2014) study, teachers also considered getting to know their own religion to be a key objective, but strengthening their Orthodox identity was only the third most important objective.

In the context of one’s own religion, it would have been natural that the development of the pupils’ religious identity and knowledge of the life of worship would also have been strongly valued as a learning content, but those were not seen as relevant as one could hypothetically think (Aikonen, 1997; Hyvärinen & Metso, 2018; Jonninen, 2014; Metso, 2019; Vatanen, 2002).

There were differences of opinion between different groups of respondents. Women, teachers, and middle-aged respondents valued learning about one’s own religion the most. Those with a university or polytechnic education considered this learning content more important than those with a lower or higher educational background. Ecclesiastical background clearly played a role, with those who did not belong to the Orthodox Church showing the lowest level of appreciation for learning about their own religion.

### Young persons with lowest educational background valued the ethics, world religions and different worldviews

In this study, *ethical contents (C3)* took precedence over five learning contents. It was most valued by men, the youngest respondents (aged 18–35), guardians and respondents with the lowest educational background. Among guardians of primary and secondary school pupils, 75 % of respondents considered ethical reflection to be important and relevant learning content. Non-Orthodox guardians were the most likely to value this learning content compared to Orthodox or Ecumenical families.

Regardless of gender, *learning about world religions* (C2) was considered equally important. Younger respondents considered this more important than older respondents. Guardians were more than twice as likely to consider this subject important as teachers, only a fifth of whom considered learning about world religions to be important. It was least valued by families with an Orthodox background and most valued by those who were not members of the Orthodox Church. Almost one in two of those with the lowest educational background also considered this important compared to those with higher educational backgrounds. The same trend was also evident in large settlements (100,001–200,001 inhabitants), where one in two respondents also considered the content of world religions more important than in smaller settlements.

Men were more likely than women to think that learning about *different world views* (C2) was more important, with one in three men and one in four women agreeing. Clearly, compared to other age groups, this was most valued by people under 50. Among the over 50s, 2/3 did not consider that learning about other religions was important. Among those with the lowest educational background, this was the most important learning content. The biggest difference of opinion was between guardians and teachers. Almost one in three guardians thought this was important and 10 % of teachers thought this was important. It was least valued among guardians of primary school pupils, although this value increased among guardians in later grades.

In Orthodox families, learning about other faiths was the least valued, with more than half of respondents saying it was not important. It was most valued by respondents, where neither the guardian nor the teacher was Orthodox. Among teachers who belong to the Orthodox Church, 68 % did not consider it important to learn about different faiths. In small localities this was seen as important, as in towns with fewer than 10,000 inhabitants, one in three respondents considered this an important learning content. This was not the case in larger localities.

### **The younger the respondent, the less important the development of pupils' identity and worship life are**

The general view of the respondents was that *developing the pupils' identity* (C1, C3) is not an important learning content (Aikonen, 1997; Hyvärinen & Metso, 2018; Jonninen, 2014; Metso, 2019; Vatanen, 2002). This view was shared by every second male respondent and almost every second female respondent. On the other hand, however, women considered this slightly more important than men. The age of the respondent had a clear indicative relationship, as the older the respondent group, the more the value of identity development increased. Younger respondents, i.e. those aged between 18 and 25, were the least likely to value this.

The age of the respondent was also related to the fact that more than half of the guardians of primary school pupils did not consider identity development to be an important part of learning contents. While 2/3 of teachers considered this important, half of guardians had a negative view. The respondent's ecclesiastical background explained this view, with more than one in three ecumenical families holding a positive view. In Orthodox and non-Orthodox families, among teachers who do not belong to the Orthodox Church and among respondents from the lowest educational background,



more than one in two did not consider identity development important.

Compared to men, women attached more importance to know about *the life of worship* (C1) (Vatanen, 2000). Older respondents (51–65 years old) also agreed with women. More than a third of older ones considered this important. Respondents under 50 and those with a university education did not consider this important. Among teachers, less than half considered it important to know about the life of worship. Among the guardians of secondary school pupils, almost one in two respondents did not consider this subject important. This difference was statistically significant compared to other school levels. In terms of religious background, more than 3/4 of the families who were not members of the Orthodox Church did not consider it important to know about the life of worship. This view was almost similarly shared by Orthodox families (2/3) and Orthodox teachers (approx. 3/4). Slightly more than a quarter in the Southern and Eastern Finland considered this learning content important. Also, in settlements with less than 20,000 inhabitants, almost half of the respondents considered it important.

### **Bible – not relevant for qualified teachers, but for guardians**

As learning content, knowledge of the *Bible stories* (C1) was equally valued regardless of gender, age and educational background. In these groups, less than a third of respondents considered it important. Almost a third of guardians also felt the same way. Among the guardians of secondary school pupils, almost a third considered it important. In Orthodox families, Bible stories were almost twice as important as in ecumenical or non-Orthodox families. Of teachers, almost half of them felt that knowledge of the Bible is not an important content. Among Orthodox teachers, a third considered the content important, and among non-Orthodox teachers, almost two thirds did not consider the stories important. Almost half of teachers without formal qualifications and classroom teachers considered Bible stories important as learning content. This was also the view of one third of respondents in the Southern Finland and one in five in the Eastern Finland.

### **Respondents' age and education mainly explain the relevance of the contents**

There were clear and statistically significant differences in opinions on learning contents between respondents, depending on their background. Those were faced in respondents' gender, age, educational and ecclesiastical backgrounds, pupils' school level, and naturally between teachers and guardians. In some cases, also the size and location of the respondent's domicile had a statistical effect. The main explanatory factors were dealing with the respondents age and educational background and in some terms also the ecclesiastical background. These had a positive impact on the relevance of content related to ethics (C3), world religions (C2) and different world views (C2). In particular, age had a negative impact on the relevance of the content on pupils' identity development (C1, C3) and worship life (C1). Ecclesiastical background, not a surprise, had an effect how relevant the contents of the Bible (C1) were seen.

The general finding of the survey is that guardians and teachers tend to figure out that the nature of the content of religious education will change as we move into the 2020s, becoming more knowledge-intensive and serving the objectives of general

education. Based on the respondents' opinions this means learning about and from their own and world religions, fostering the ethical issues in the teaching of religion (Grimmit, 1987; Hull, 2002).

Thus, teaching is no longer primarily concerned with strengthening the Orthodox identity of the pupil. This is also supported by the fact that knowledge of worship life and the content of the Bible was considered less important. However, the importance of one's own religion was highlighted by the fact that learning about different religions was the last thing that respondents valued. According to respondents, learning about pupils' own religion is relevant, but not in terms of identity.

## REFERENCES

- Aikonen, R. (1997). *Ortodoksisen uskonnon opetus koulussa. Selvitys ortodoksista uskontoa opettavista opettajista ja opetustyöstä lukuvuonna 1993-94* [Teaching Orthodox religion in school. Study of Orthodox religion teachers and teaching in the academic year 1993-94]. Helsinki: Opetushallitus.
- Aikonen, R. (1999a). OrtoWeb – kohti oppimisverkkoa ja verkko-opetusta [OrtoWeb – towards a learning network and online teaching]. In R. Aikonen (Ed.), *Uudet mediat ortodoksiseen kasvatustyöhön. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita* 75, 54-59.
- Aikonen, R. (1999b). *Koulutusteknologiset oppimisympäristöt [Educational technical learning environments]*. In R. Aikonen (Ed.), *Uudet mediat ortodoksiseen kasvatustyöhön. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita* 75, 54-59.
- Aikonen, R. (2003). Tieto- ja viestintäteknologia opetuksessa – uskonnon pedagoginen kehittämishaaste [Information and communication technologies in education – the pedagogical development challenge of religion]. In R. Aikonen (Ed.), *Tarhurit – Suomen Ortodoksisen Opettajain liiton 50-vuotisjuhlakirja* (pp. 143-160). Helsinki: Suomen Ortodoksisen Opettajain liitto ry.
- Aikonen, R. (2015). Ortodoksinen uskonnonopetus kansakoulusta peruskouluun. Pitkä tie oman uskonnon opetukseen [Orthodox religious education from primary school to comprehensive school. A long road to teaching one's own religion]. *Teologinen aikakauskirja* 2, 160-177.
- Aikonen, R. (2018). Nature of the Orthodox Religious Education in Finland according to Curricula in Basic Education. In Σ. Γρόσδος, & Σ. Αλεξανδρίδου (Eds.), *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων Εκπαιδευτικών με Διεθνή Συμμετοχή. Προκλήσεις και προοπτικές της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο: Πρακτικά Συνεδρίου. Θεολογική Σχολή Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη, 14-16 Σεπτεμβρίου 2018* (pp. 19-31). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεολογική Σχολή, Τμήμα Θεολογίας, Εργαστήριο Παιδαγωγικής. Retrieved from <https://ejournals.lib.auth.gr/religionteaching/issue/view/972>
- Aikonen, R. (2021). Katsomusopetuksen mallit ja ortodoksisen uskonnon opetus - huoltajien ja opettajien näkemyksiä vaihtoehtoista ja niiden hyvästä toteutuksesta [Models of Worldview Education and Teaching of Orthodox religion. Views of guardians and teachers on alternatives and their good implementation]. In A. Kimanen, J. Urponen, & A.-E. Kilpeläinen (Eds.), *Oppimista katsomusten äärellä*. Helsinki: Finnish Theological Literature Society (pp. 248-277).
- Basic Education Act 628/1998. Retrieved from <https://finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=%2F628>
- Enqvist, A., & Lupunen, V. (2020). SUOL kartoitti jäsentensä ja uskonnonopettajiksi opiskelvien näkemyksiä hyvän uskonnonopetuksen tulevaisuudesta [The SUOL surveyed the views of its members and students studying to become religious teachers on the future of good religious education]. *Synsygys* 2/2020, 21-24.
- Grimmitt, M. (1987). *Religious education and human development*. Great Britain: McCrimmon.
- Hella, E., & Wright, A. (2009). Learning “about” and “from” religion: phenomenography, the Variation

- Theory of Learning and religious education in Finland and the UK. *British Journal of Religious Education*, 31(1), 53-64. <https://doi.org/10.1080/01416200802560047>
- Hull, J. (2002). *The Contribution of Religious Education to Religious Freedom: A Global Perspective*. Retrieved from: <https://iarf.net/REBooklet/Hull.htm>
- Hyvärinen, E. (2014). *Vanhempien ja huoltajien käsityksiä ja kokemuksia ortodoksisen uskonnon opetuksesta. Näkökulmia uskonnon oppiaineen kehittämiseen* [Parents' and guardians' perceptions and experiences of teaching Orthodox religion. Perspectives on the development of the subject of religion]. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Retrieved from <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95305/GRADU-1400152121.pdf?sequence=1>
- Hyvärinen, E., & Metso, P. (2018). Yksinäisiä kiertolaisia ja kouluyhteisön asennekasvattajia. Ortodoksisen uskonnonopettajien kokemukset opettajantyöstä ja vähemmistöön kuulumisesta 1950–2005 [Lonely travelers and school community attitude educators. Experiences of Orthodox religion teachers in teaching and belonging to a minority from 1950 to 2005]. *Kasvatus & Aika*, 12(4), 37–53. Retrieved from <https://journal.fi/kasvatusjakaika/article/view/76614>
- Jonninen, A. (2014). "Toivoisin, ettei vähenisi." *Tutkimus ortodoksisen uskonnon opettajista sekä ortodoksisen uskonnon opetuksen tilanteesta lukuvuonna 2012-2013* ["I wish we didn't get down." Study of teachers of Orthodox religion and the situation regarding the teaching of Orthodox religion in the academic year 2012-2013]. Pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto. Käytännöllinen teologia.
- Kansakoulukomitean mietintö (1967). Väliaikainen kansakoulun opetussuunnitelma IIb. Ortodoksinen uskotonto [Temporary curriculum for comprehensive school II b. Orthodox religion]. Unprintable.
- Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M., & Linnansaari, H. (2010). *Academic classroom teacher training. 30 years of theory, practice and masters*. Finnish Educational Society. 52 studies in the field of education.
- Keränen-Pantsu, R., & Rissanen, I. (2018). What kind of tensions are involved in the pedagogical use of religious narratives? Perspectives from Finnish Evangelic Lutheran and Islamic religious education. *Journal of Beliefs & Values* 39(2), 157-168.
- Komiteamietintö 1970: A4. *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. 1970 (POPS I)* [Report I. 1970 (POPS I) of the Comprehensive School Curriculum Committee]. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteamietintö 1970: A5. *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. 1970 (POPS II)* [Report I. 1970 (POPS II) by The Comprehensive School Curriculum Committee]. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kouluhallitus (1977). *Peruskoulun ortodoksisen uskonopetuksen oppimäärät ja opetusopilliset ohjeet*. [Curricula and Instructional Guidelines for Orthodox Religious Education in Primary Schools]. Helsinki: Kouluhallitus.
- Kouluhallitus (1985). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985* [Basics of the Comprehensive School Curriculum 1985]. Helsinki: Kouluhallitus.
- Laki peruskoululain muuttamisesta 171/1991 § 28. [Act Amending the Comprehensive School Act 171/1991]. Retrieved from <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/1991/19910171>
- Lyhykäinen, K., (2009). Praksis vai gnoosis?: ortodoksisen uskonnon opettajien käsityksiä oppiaineen tehtävistä [Praksis or gnoosis? Orthodox religion teachers' perceptions of the tasks of the subject]. *Theological Journal* 114, 471-477. Helsinki: Theological Publishing Society.
- Opetushallitus (1994). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994* [Basics of the curriculum for comprehensive education 1994]. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (1999). *Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999* [Basics of assessment of pupils in basic education 1999]. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004* [Basics of the curriculum for comprehensive education 2004]. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* [Basics of the curriculum for comprehensive education 2014]. Helsinki: Opetushallitus.

- Opetushallitus (2020). Uskonnon oppimäärät [Religious Education Curricula]. Retrieved from: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/uskonnon-oppimaarat>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2010). *Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1* [Basic education 2020 – general national targets and hourly distribution. Working group notes and reports of the Ministry of Education and Culture 2010:1]. Retrieved from <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-913-4>
- Perusopetuslaki 1998/628. Law of Basic Education. Retrieved from <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Railas, V. (1981). Opetussuunnitelmaongelmia [Curriculum problems]. In V. Railas & O. Hurskainen (Eds.), *Tarhurit. Suomen Ortodoksisten Opettajain Liiton 30-vuotisjuhlakirja* (pp. 139–148). Joensuu: Ortodoksisen kirjallisuuden julkaisuneuvosto.
- Vatanen, S. (2001). Kohtaavatko koti ja ortodoksisuus? Vanhempien ja huoltajien käsityksiä uskontokasvatuksesta Joensuun ja Taipaleen ortodoksisissa seurakunnissa? [Do home and orthodoxy meet? Parents' and guardians' perceptions of religious education in the Orthodox congregations of Joensuu and Taipale]. In Aikonen, R. (Ed.), *Tarhurit. Suomen Ortodoksisten Opettajain Liiton 50-vuotisjuhlakirja* (pp. 110–119). Helsinki: Yliopistopaino.

---

**Rev. Risto Aikonen** holds a Licenciante in Education and MA (UEF), BA of Theology from Dep. of Theology, NKUA. He works at the University of Eastern Finland, in the Department of Applied Education and Teacher Education, as a Senior lecturer in Orthodox Religion Education Pedagogy. He has collaborated with the Finnish National Board of Education in the development of curricula for the Orthodox Religious Education (2014, 2016) and leads the textbook project Aksios for the teaching of the Orthodox religion in schools (2015-). He is a founder (2006) and co-chairman of the Orthodox Christian Religious Education Association (OCREA) and a co-chairman in the IOTA's Orthodox Education Group. He has been a board member in the European Forum for Teachers of Religious Education (EFTRE) since 2007.

## Η (αναδυόμενη) φιλοσοφία με παιδιά ως πρόταση προσέγγισης θρησκευτικών εννοιών που απασχολούν παιδιά προσχολικής ηλικίας

Νικολιδάκη Σοφία\*

\* Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, ΕΔΙΠ, s.nikolidaki@uoc.gr

## (Emerging) Philosophy with children as a way of approaching religious matters of children aged 4-6

Nikolidaki Sofia\*

\* University of Crete, Department of preschool Education, s.nikolidaki@uoc.gr

### Περίληψη

Το παρόν άρθρο μελετάει τη δυνατότητα προσέγγισης θρησκευτικών εννοιών μέσα από τη φιλοσοφία με παιδιά. Αρχικά επιχειρείται μια σύντομη αποσαφήνιση των όρων «φιλοσοφία με παιδιά» και «αναδυόμενη φιλοσοφία». Στη συνέχεια εξετάζεται η σχέση της φιλοσοφίας με παιδιά με τη θρησκευτική αγωγή όπως περιγράφεται με βάση το Α.Π. του νηπιαγωγείου. Προτείνεται και αναλύεται με επιχειρήματα η σημασία της δημιουργίας μιας κοινότητας έρευνας (community of inquiry) ως μέθοδος προσέγγισης ερωτημάτων και αποριών των παιδιών θρησκευτικής φύσης. Ξεχωριστή σημασία δίνεται στην προσεκτική ακρόαση των ιδεών των παιδιών και των στιγμών αναδυόμενης φιλοσοφίας που προκύπτουν από τα ίδια τα παιδιά. Η ανάλυση ενός διαλόγου θρησκευτικής φύσεως μεταξύ παιδιών προσχολικής ηλικίας, ως ενδεικτικό παράδειγμα, διευκολύνει την καλύτερη κατανόηση της σχέσης που μπορεί να υπάρχει μεταξύ θρησκευτικότητας και φιλοσοφίας με παιδιά.

**Λέξεις κλειδιά:** φιλοσοφία με παιδιά, αναδυόμενη φιλοσοφία, κοινότητα έρευνας, ακρόαση.

### Abstract

This paper examines the possibility of approaching religious concepts through philosophy with children. Initially, a brief clarification of the terms “philosophy with children” and “emerging philosophy” is attempted. The relationship of “philosophy

with children” with religious education according to the Kindergarten’s curriculum is then explored. The importance of creating a research community of inquiry is highlighted as an ideal research method of approaching children’s questions and queries. Additionally, the paper underlines the importance of careful listening to children’s ideas along with the moments of emerging philosophy that arise from children’s themselves. The analysis of a particular dialogue among children on religious matters offers a better understanding of the relationship that may exist between religiosity and philosophy with children.

**Key words:** philosophy with children, emerging philosophy, community of inquiry, listening.

## 1. Εισαγωγή: Τι είναι φιλοσοφία με παιδιά και τι η αναδυόμενη φιλοσοφία

Η φιλοσοφία για παιδιά προτάθηκε αρχικά από τον Matthew Lipman, έναν αμερικανό φιλόσοφο, στις αρχές της δεκαετίας του ’70, και στόχευε στη βελτίωση της ικανότητας των μαθητών στην κριτική, δημιουργική, συνεργατική και ενσυναισθητική σκέψη. Ο Lipman (2003) εισήγαγε τη φιλοσοφία και κυρίως τον φιλοσοφικό τρόπο σκέψης μέσα από μια σειρά από νουβέλες που απευθύνονταν σε παιδιά και εγχειρίδια αξιοποίησής τους από τους εκπαιδευτικούς. Εμπνεόμενος από τους πραγματιστές φιλόσοφους Charles Pierce και John Dewey, εισήγαγε την ιδέα της κοινότητας έρευνας, ως το φυσικό περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά μετατρέπονται από παθητικοί μαθητές σε ενεργούς και συνεργατικούς ερευνητές.

Η φιλοσοφία με παιδιά<sup>1</sup> είναι επομένως μια μορφή εφαρμοσμένης φιλοσοφίας στη σχολική τάξη. Τα παιδιά μέσα από το διάλογο και διαμορφώνοντας μεταξύ τους μια κοινότητα έρευνας (community of inquiry) κατανοούν αφηρημένες έννοιες, διατυπώνουν ερωτήματα που τα απασχολούν και επιλύουν αποτελεσματικότερα (ή έστω συζητούν σε βάθος) προβλήματα της καθημερινής ζωής τους. Βασικό «εργαλείο» στη φιλοσοφική έρευνα είναι ο διάλογος και μέσω αυτού ο έλεγχος των επιχειρημάτων για τη στήριξη ή απόρριψη των θέσεων που προτείνονται από τα μέλη της κοινότητας (Dewey, 1990). Τα παιδιά μετατρέπονται σε ερευνητές οι οποίοι μέσα από τις υποθέσεις και τον έλεγχό τους, τη δοκιμή και την πλάνη, την εμπλοκή όλων των διαθέσιμων εργαλείων (αισθήσεις και νους) ανακαλύπτουν τη γνώση, έστω και αν αυτή έχει προσωρινή ισχύ. Το γεγονός αυτό, βοηθάει τα παιδιά να καταλάβουν έμπρακτα ότι η γνώση δεν είναι αναλλοίωτη αλλά μπορεί να αλλάξει εφόσον υπάρξουν νέα στοιχεία και δεδομένα προς περαιτέρω εξέταση (Dewey, 2005).

Είναι γεγονός πως όταν τα παιδιά ενδιαφέρονται για ένα θέμα αληθινά θα επιμείνουν να το συζητήσουν και να βρουν επιχειρήματα (Sharp, 2007). Αυτά τα ιδιαί-

1 Σταδιακά, υιοθετήθηκε περισσότερο η χρήση της πρόθεσης «με» (φιλοσοφία με παιδιά) αντί της φιλοσοφία «για» παιδιά, διότι η πρόθεση «με» ενθαρρύνει την συμμετοχή των παιδιών στη φιλοσοφική δραστηριότητα ως συν-ερευνητές με τους ενήλικες και δεν είναι απλά καταναλωτές μιας φιλοσοφίας προϊόντος κατασκευής ενηλίκων που προτείνεται «για» παιδιά.

τερα ενδιαφέροντα των παιδιών, οι αναπάντητες ερωτήσεις τους και οι απορίες τους γεννούν στιγμές όπου η φιλοσοφία αναδύεται με τρόπο φυσικό και αβίαστο από τα ίδια τα παιδιά. Με τον όρο αναδυόμενη φιλοσοφία εννοούμε στιγμές αναστοχασμού των παιδιών και ιδιαίτερης έκλαμψης- επιφοίτησης της σκέψης (epiphany moments) τους, όπου αναδεικνύεται το αυθόρμητο, το φρέσκο, το συνεχές και σε κατάσταση διαρκούς αλλαγής των συλλογισμών των παιδιών (Nikolidaki, 2011; Theodoropoulou & Nikolidaki, 2017; Nikolidaki, 2020). Η αναδυόμενη φιλοσοφία των παιδιών έχει την έννοια της «εμπειρίας» (experience) όπως την ορίζει ο Dewey υπογραμμίζοντας την μοναδικότητα της, την αίσθηση της πληρότητας και της ενοποίησης των συναισθημάτων (Jackson, 1998). Δεν συμβαίνει συχνά ούτε με τον ίδιο τρόπο σε όλους, ωστόσο πρόκειται για στιγμές που αναδεικνύονται οι προοπτικές και διαθέσεις των παιδιών έναντι των μεγάλων ερωτημάτων της ζωής και αξίζει να μην περάσουν απαρατήρητες τόσο από τους ενήλικες όσο και από τα ίδια τα παιδιά (Nikolidaki, 2011). Σε πρώτο επίπεδο δίνεται έμφαση στην αναγνώριση και επισήμανση αυτών των στιγμών αναδυόμενης φιλοσοφίας και σε δεύτερο επίπεδο η περαιτέρω διαλεύκανση και κατανόηση των εμπειριών αυτών (Dewey, 2005; Nikolidaki, 2011).

Το γεγονός ότι οι εμπειρίες αυτές των παιδιών και τα ερωτήματα που θέτουν δεν αναφέρονται ως φιλοσοφικά δεν σημαίνει ότι δεν είναι τέτοια. Η αναδυόμενη φιλοσοφία από τα παιδιά επιτρέπει όχι μόνο στα παιδιά αλλά και στους ενήλικες να αναγνωρίσουν και να εντυπώσουν στους διαφορετικούς τρόπους σκέψης των παιδιών που οι ενήλικες πιθανόν να μην διαθέτουν ή να έχουν ξεχάσει καθώς ενηλικιώθηκαν (Egan, 1988). Γίνεται σαφές ότι η αναδυόμενη φιλοσοφία δε λαμβάνει χώρα μόνο μέσα σε μια κοινότητα έρευνας αλλά σε κάθε έκφανση της καθημερινής ζωής των παιδιών (π.χ. στο διάλειμμα, στην ώρα του φαγητού) ως φιλοσοφικός τρόπος ζωής, συχνά με τρόπο παιγνιώδη (Hadot, 1995; Nikolidaki, 2010).

Η αναδυόμενη φιλοσοφία είναι πιθανόν να λάβει χώρα όταν τα παιδιά: α) έχουν ιδιωτικό χρόνο και χώρο μέσα και έξω από τη σχολική τάξη ώστε να κάνουν πράγματα που τα ενδιαφέρουν, β) μαθαίνουν να συνεργάζονται με τους άλλους να συζητούν και να μοιράζονται τις ιδέες και σκέψεις τους, γ) νιώθουν έμπνευση και απορροφούνται σε ό,τι κάνουν δ) έχουν χρόνο για να αναστοχαστούν και να εκφράσουν τις σκέψεις τους σε βαθιά ερωτήματα που συνήθως δεν έχουν απαντήσεις (Theodoropoulou & Nikolidaki, 2017). Η αναδυόμενη φιλοσοφία είναι στιγμές αναστοχασμού και έκλαμψης και εναπόκειται στους ενήλικες να αναγνωρίσουν αυτές τις στιγμές των παιδιών, να τις αναδεικνύουν, να τις καλοδέχονται αφιερώνοντας τους χρόνο και εγκαθιστώντας ένα γενικότερο κλίμα ανοιχτότητας στην παρατήρηση, στην έκφραση-διατύπωση των σκέψεων αυτών και στο διάλογο.

Το ερώτημα που προκύπτει είναι ποια η σχέση της φιλοσοφίας με παιδιά, είτε ως μορφή οργανωμένης φιλοσοφίας με τα παιδιά είτε ως μορφή αναδυόμενης φιλοσοφίας, με τη θρησκευτική αγωγή στο νηπιαγωγείο.

## 2. Η θρησκευτική αγωγή σύμφωνα με το Α.Π. του νηπιαγωγείου και η σχέση της με την (αναδυόμενη<sup>2</sup>) φιλοσοφία με παιδιά

Σύμφωνα με το Α.Π. του νηπιαγωγείου (ΔΕΠΠΣ, 2000, σ. 601) η θρησκευτική αγωγή έχει ως στόχο να «γνωρίσουν τα παιδιά θρησκευτικές παραδόσεις, να αναπτύσσουν συναισθήματα αγάπης και αδελφοσύνης για όλα τα πλάσματα της γης». Με αφορμή τις μεγάλες θρησκευτικές γιορτές «αναπτύσσονται δραστηριότητες που σχετίζονται με τη χριστιανική πίστη και τα έθιμα και τις παραδόσεις της πατρίδας μας (π.χ. τραγούδια, κάλαντα, βάψιμο αυγών, στολισμός χριστουγεννιάτικου δένδρου, παρασκευή γλυκισμάτων κ.ά). Παράλληλα μέσα από καθημερινές δραστηριότητες, το παιχνίδι και τα προσωπικά βιώματα καλλιεργείται η αγάπη και η αλληλεγγύη προς τους συνανθρώπους μας και τα πλάσματα της γης» (σ. 601).

Αναλύοντας περισσότερο την παραπάνω διατύπωση επισημαίνουμε ότι η θρησκευτική αγωγή δίνει σαφή έμφαση: α) στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (να γνωρίσουν θρησκευτικές παραδόσεις), β) τη συναισθηματική – κοινωνική ανάπτυξη (να αναπτύσσουν θετικά συναισθήματα τόσο προς τους ανθρώπους όσο και όλα τα πλάσματα της γης) αλλά και γ) στη καλλιέργεια αξιών (αγάπη και αλληλεγγύη προς τους ανθρώπους και τα πλάσματα της γης) μέσα από τα βιώματα των παιδιών (καθημερινές δραστηριότητες, παιχνίδι και προσωπικά βιώματα των παιδιών). Αντιστοίχως, οι προτεινόμενες δραστηριότητες σχετίζονται με την χριστιανική πίστη, τα ήθη και τα έθιμα καθώς και μια γενικότερη καλλιέργεια αγάπης και αλληλεγγύης προς τους συνανθρώπους και τα πλάσματα της γης.

Ωστόσο, αν και υπονοείται η βιωματική μέθοδος διδασκαλίας δεν αναφέρονται ξεκάθαρα τρόποι-μέθοδοι διδασκαλίας για την επίτευξη τόσο του στόχου όσο και των δραστηριοτήτων που θέτει το Α.Π. Πώς μαθαίνουμε στα παιδιά για τη χριστιανική πίστη; Πώς αποφεύγουμε να γίνει το «μάθημα» μια στείρα πληροφόρηση ή, ακόμα χειρότερα, μια κατήχηση; Πώς ισορροπούμε μεταξύ των διαφορετικών θρησκευτικών πεποιθήσεων που μπορεί να έχουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο προερχόμενα από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα;

## 3. Η κοινότητα έρευνας ως μέθοδος προσέγγισης ζητημάτων θρησκευτικής αγωγής

Σύμφωνα με την Arendt η πολυφωνία είναι η κατάσταση της ανθρώπινης δράσης (Arendt, 1998, σ. 7). Σε μια πλουραλιστική κοινωνία με έντονο το στοιχείο της παγκοσμιοποίησης και της ελεύθερης μετακίνησης ανθρώπων και αγαθών, με ό,τι θετικό και αρνητικό αυτό συνεπάγεται, η συζήτηση θρησκευτικών θεμάτων με τη μορφή διάλογου βρίσκει την καλύτερη δυνατή εκδοχή της, στο πλαίσιο της κοινότητας έρευνας μέσα από τη φιλοσοφία με παιδιά. Σε μια κοινότητα έρευνας οι μαθητές αναγνωρί-

2 Στο παρόν άρθρο μας ενδιαφέρει η σχέση της θρησκευτικής αγωγής στο νηπιαγωγείο με τη φιλοσοφία με παιδιά είτε γίνεται με τρόπο οργανωμένο είτε προκύπτει ως αναδυόμενη φιλοσοφία από τα παιδιά σε μη οργανωμένες δραστηριότητες. Για λόγους αποφυγής επανάληψης των όρων φιλοσοφία με παιδιά και αναδυόμενη φιλοσοφία με παιδιά χρησιμοποιείται ο όρος αναδυόμενη εντός παρενθέσεων.



ζουν αυτή την πολυφωνία, μαθαίνουν ότι έχουν μεταξύ τους την ίδια αξία παρά τις πιθανές διαφωνίες τους και αποκτούν επίγνωση και ευαισθησία απέναντι στις απόψεις των άλλων ως καθοριστική αρχή για την κοινή αρμονική επιβίωσή μας (Hannam, 2012). Η κοινότητα έρευνας διέπεται από θεμελιώδεις αρχές και αξίες όπως είναι ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η ανεκτικότητα, το δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης, της διατύπωσης αποριών και της παρουσίασης επιχειρημάτων για τη στήριξη μιας άποψης. Είναι αυτή που παρέχει το χώρο και το χρόνο για όσα παιδιά το επιθυμούν να διατυπώσουν τις απορίες τους, να αναστοχαστούν, να χτίσουν το ένα στις ιδέες του άλλου και να μάθουν το ένα από το άλλο (Splitter & Sharp, 1995).

Η εργασία των παιδιών σε ομάδες (ή στην ολομέλεια) ως κοινότητα έρευνας και η προσεκτική ακρόαση των σκέψεων των παιδιών, όπως γίνεται στο πλαίσιο της φιλοσοφίας με παιδιά, μπορεί να αναγνωριστούν ως μέθοδοι εργασίας και για τα ευαίσθητα θέματα θρησκευτικής φύσεως διασφαλίζοντας τον βιωματικό τρόπο μάθησης ως τρόπο ζωής και έκφρασης των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Πολλά ερωτήματα θρησκευτικά είναι ταυτόχρονα φιλοσοφικά. Τα θρησκευτικά συστήματα κάθε κοινωνίας εγείρουν υπαρξιακά ερωτήματα και συνδέονται άμεσα με ηθικούς κώδικες και τρόπους εφαρμογής τους αναφορικά με το πως κάποιος οφείλει να διαμορφώσει τη ζωή του. Σύμφωνα με την Hannam (2012, σσ. 134-135), αναφερόμενη σε ένα πρόγραμμα θρησκευτικής αγωγής (living difference revised), υπάρχουν τρία επίπεδα θρησκευτικών-φιλοσοφικών εννοιών, τα οποία ιεραρχούνται σε πυραμίδα στη βάση της οποίας βρίσκονται έννοιες που είναι κοινές σε όλους τους ανθρώπους (π.χ. αγάπη, δικαιοσύνη, κοινότητα, ομορφιά), στο μέσο έννοιες που είναι πιο σχετικές με θρησκευτικά θέματα αλλά άμεσα προσπελάσιμες από όλους (π.χ. θεός, πίστη, προσευχή, ιερός) και στην κορυφή βρίσκονται έννοιες καθαρά θρησκευτικές που δεν ενδιαφέρουν απαραίτητα όλους τους ανθρώπους και όλες τις ηλικίες (π.χ. Χριστιανισμός, Ισλάμ, εκκλησία, θεία χάρη).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν συνήθως να προσεγγίσουν έννοιες των δυο πρώτων επιπέδων όπως προσδιορίστηκαν παραπάνω. Ερωτήματα όπως «υπάρχει Θεός», «που βρίσκεται ο θεός», «υπάρχει ο Άγιος Βασίλης», «που πηγαίνουμε όταν πεθαίνουμε», «τι είναι καλό και τι κακό» είναι δυνατόν να απασχολούν ακόμα και τα πιο μικρά παιδιά. Έννοιες όπως η αγάπη, η δικαιοσύνη, η εγκράτεια μπορούν να έχουν ταυτόχρονα φιλοσοφικό και θεολογικό χαρακτήρα. Η βιωματική προσέγγιση των εννοιών αυτών από τα παιδιά μπορεί να τα οδηγήσει, εφόσον δε γίνει με τη μορφή κατήχησης, σε ενσυνείδητες επιλογές τρόπων προσωπικής έκφρασης και έκφρασης προς τους άλλους παγιώνοντας συνειδητούς τρόπους ζωής.

Ωστόσο, επειδή υπάρχουν ερωτήματα και έννοιες αλληλεπικαλυπτόμενες σε πεδία θρησκείας και φιλοσοφίας μπορούν να υπάρχουν ενστάσεις στον τρόπο προσέγγισής τους. Αφενός, η «αμφισβήτηση» ή η κριτική έρευνα θρησκευτικών δογμάτων μπορεί να οδηγήσει σε συνθήκες σχετικισμού που ίσως μπλοκάρουν την κοινωνικο-συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των μικρών παιδιών, αφετέρου υπάρχουν γονείς που θέλουν τα παιδιά τους να πιστεύουν σε συγκεκριμένη θρησκεία και το ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσο η εκπαίδευση στο σχολείο, μέσω της φιλοσοφίας με παιδιά, έχει το «δικαίωμα» να επιτρέπει την αμφισβήτηση θρησκευτικών δογμάτων (Law, 2008). Χωρίς να υπάρχει μια σύντομη απάντηση στους παραπάνω

προβληματισμούς θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η κριτική σκέψη ακόμα και σε θέματα θρησκευτικής ή ηθικής που καθορίζουν τρόπους ζωής αποτελεί το αντίδοτο για τον σχετικισμό. Όταν τα παιδιά μπου στην διαδικασία να σκεφτούν κριτικά και να αναπτύξουν επιχειρήματα για να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους δύσκολα θα δεχτούν την πρόταση ότι «όλα είναι σχετικά» χωρίς επιχειρήματα. Ως προς το δικαίωμα των γονέων να αποφασίσουν σε τι θα πιστεύουν τα παιδιά τους δεν το αναιρεί η φιλοσοφία με τα παιδιά, αντιθέτως βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν από μικρά την ικανότητα της κριτικής σκέψης, ώστε μόνα τους μεγαλώνοντας να κρίνουν τι θα πιστέψουν και τι όχι.

Σε μια κοινότητα έρευνας ο εκπαιδευτικός παίζει ρόλο συντονιστικό παρεμβαίνοντας μόνο όταν χρειαστεί για να δώσει πληροφορίες ή στοιχεία που πιθανόν τα παιδιά δε γνωρίζουν ή αγνοούν προσωρινά. Εκπαιδευτικός και παιδιά θέτουν από κοινού κανόνες συμπεριφοράς μεταξύ τους που διευκολύνουν τον διάλογο (π.χ. ακούμε προσεκτικά ο ένας τον άλλο, χτίζουμε ο ένας στις ιδέες του άλλου). Αφού τα παιδιά διατυπώσουν και επιλέξουν μέσω ψηφοφορίας μεταξύ τους το ερωτηματοπορία που τα απασχολεί περισσότερο, επιδιώκουν μέσω του διαλόγου, την σαφή οριοθέτηση του θέματος συζήτησης (ποιο είναι το πρόβλημα), την ανακάλυψη των βασικών παραμέτρων της συζήτησης (ποιες οι βασικές παραδοχές/ μήπως υπάρχουν λανθασμένες παραδοχές), την ανάπτυξη επιχειρημάτων υπέρ ή κατά του θέματος συζήτησης, την αξιολόγηση της ορθότητας των επιχειρημάτων αυτών με ανάπτυξη αντεπιχειρημάτων, την εξέταση όλων των παραμέτρων και την πρόταση πιθανών λύσεων – απαντήσεων (Splitter & Sharp, 1995; Haynes, 2008). Η ανάδυση θρησκευτικών θεμάτων μπορεί να οδηγήσει σε περαιτέρω διερεύνηση αξιών και εννοιών που απορρέουν από αυτά και έχουν εφαρμογή στην καθημερινή ζωή επηρεάζοντας με τρόπο θετικό τη σχέση μας προς τους άλλους και την ποιότητα ζωής μας.

Η συζήτηση με τα παιδιά, ιδιαίτερα σε πρώιμα στάδια, μπορεί να μην κρατήσει για μεγάλο χρονικό διάστημα ή να μην έχει καθ' όλη τη διάρκειά της λογική συνέχεια. Επίτευγμα μπορεί να είναι και μόνο το γεγονός ότι τα παιδιά θα διατυπώσουν ερωτήματα, ακόμη και αν δε μπου κατευθείαν στη διαδικασία να τα απαντήσουν ή να αναπτύξουν επιχειρήματα. Σημαντικό είναι ότι εγκαθιδρύεται ένας βιωματικός τρόπος σκέψης και δράσης ο οποίος γενικεύεται όχι μόνο στη σχολική τάξη αλλά σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του παιδιού.

#### 4. Η σημασία της προσεκτικής ακρόασης των ιδεών των παιδιών

Ακούγοντας προσεκτικά τα παιδιά με μια φιλοσοφική διάθεση (listening philosophically to children) αποτελεί το πρώτο βήμα για τη δημιουργία μιας κουλτούρας διαλόγου στο σχολείο που μεταμορφώνει την τάξη σε χώρο και χρόνο ανοιχτό σε φιλοσοφικές εμπειρίες (Haynes, 2002). Τι σημαίνει όμως προσεκτική ακρόαση των παιδιών με φιλοσοφική διάθεση; Σύμφωνα με την Fiumara (1995) η προσεκτική ακρόαση είναι μορφή σκέψης ή όπως διατυπώνει η ίδια η άλλη πλευρά της γλώσσας. Προκειμένου να φιλοσοφήσει κάποιος χρειάζεται να ακούσει προσεκτικά τόσο τις ίδιες του τις σκέψεις όσο και τις σκέψεις των άλλων. Η προσεκτική ακρόαση έχει ταυτόχρονα δημιουργικό και κριτικό χαρακτήρα. Επιτρέπει από τη μια πλευρά το δημιουργικό

brainstorming ιδεών και στη συνέχεια ακολουθεί η κριτική των όσων ακούστηκαν (Nikolidaki, 2011).

Η Fiumara (1995) υποστηρίζει ότι η σημασία της προσεκτικής ακρόασης έχει αγνοηθεί στη φιλοσοφία. Η ακρόαση είναι τμήμα της γλώσσας και υποστηρίζει ότι η ακρόαση είναι μορφή σκέψης διότι απαιτεί ενεργή συμμετοχή του υποκειμένου που ακούει, εστίαση (focus), κριτική διάθεση, σύνδεση των όσων ακούγονται με τις δικές του ιδέες και σκέψεις (Fiumara, 1995, σσ. 29-30). Η ακρόαση δεν είναι απλώς ακοή ήχων αλλά μια διαδικασία κατανόησης των ήχων αυτών ώστε να παράγουν νόημα. Με την έννοια αυτή ακρόαση και σκέψη δεν είναι διακριτά διαχωρισμένα. Οι άνθρωποι ακούν ταυτόχρονα τις σκέψεις των άλλων και αναστοχάζονται πάνω σε αυτές και στον τρόπο που συνδέονται με τις δικές τους σκέψεις.

Είναι δυνατό αυτό το είδος προσεκτικής ακρόασης των παιδιών από τους ενήλικες όσο και μεταξύ των παιδιών; Όσον αφορά στα παιδιά, αυτά συχνά κάνουν μονόλογους, ενδιαφέρονται να πουν το δικό τους χωρίς να ακούσουν τους γύρω τους (κάτι που συμβαίνει συχνά και μεταξύ ενηλίκων). Ωστόσο, η ακρόαση είναι κάτι που μαθαίνεται γιατί όλοι θέλουν να εισακούονται οπότε μπαίνουν στη διαδικασία και οι ίδιοι να ακούσουν (άρα και να εισακουστούν).

Ως προς τη στάση των ενηλίκων απέναντι στην προσεκτική ακρόαση των παιδιών ο Egan (1988; 1993) υπογραμμίζει ότι ο φαντασιακός τρόπος σκέψης των παιδιών έχει συχνά παραμεληθεί από την εκπαίδευση. Ακόμα και τα μικρά παιδιά είναι σε θέση να σκεφτούν αφηρημένα ιδίως όταν έχουν να κάνουν με αντίθετα δίπολα, όπως όμορφο/ άσχημο, καλό/ κακό και μέσα από αυτά να επιτύχουν καλύτερη κατανόηση του κόσμου και των εμπειριών τους (Egan, 1993, σ. 302). Εναπόκειται στον εκπαιδευτικό να δώσει χώρο, χρόνο και προσοχή στις σκέψεις των παιδιών να αναδυθούν. Κυρίως όμως απαιτείται ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να αναστοχαστεί στις σκέψεις των παιδιών και ίσως να ανασύρει από μέσα του το παιδί που ο ίδιος κάποτε ήταν και τον τρόπο που ο ίδιος σκεφτόταν αλλά μεγαλώνοντας έχει ξεχάσει πλέον.

Δεν υπάρχει λόγος να θεωρούνται οι τρόποι σκέψεις των ενηλίκων και των παιδιών ως αντίθετα δίπολα αλλά ως συμπληρωματικοί τρόποι σκέψεις που ο ένας μπορεί να ωφεληθεί από τον άλλο μέσα από ένα αμοιβαίο τρόπο κατανόησης του εαυτού και των άλλων και βρίσκοντας λύσεις που επιτρέπουν τη διατήρηση της ζωής στη γη (Postman, 1996). Η προσεκτική ακρόαση των παιδιών προσφέρει στο χώρο της φιλοσοφίας παραδείγματα αγάπης για τη ζωή, την αίσθηση του φρέσκου και μια δόση παιδικότητας και παιχνιδιού που συχνά η σκέψη των ενηλίκων υπολείπεται (Mulvaney, 1993). Κυρίως όμως προσφέρει ερωτήματα με τον πιο άμεσο και πηγαίο τρόπο, όπως δηλαδή είναι τα φιλοσοφικά ερωτήματα (Matthews, 2008) αλλά και πολλά ερωτήματα θεολογικού χαρακτήρα με φιλοσοφικές προεκτάσεις.

Ιδιαίτερα όσον αφορά στις θρησκευτικές πεποιθήσεις προτείνεται μια προσεκτική ακρόαση η οποία είναι ταυτόχρονα, ανοιχτή, δεκτική και ανεκτική (Laverty, 2007, σ. 125) δίνοντας έμφαση σε μια ανιδιοτέλεια που δίνει προτεραιότητα στον άλλο αντί του ίδιου μας του εαυτού (Rawling & Rich, 1985; Murriss & Haynes, 2000). Η παράμετρος της δεκτικότητας-ανεκτικότητας αφορά στην αποφυγή λογοκρισίας μόνο και μόνο επειδή μια άποψη διαφέρει από τη δική μας (Murriss, 2008β).

## 5. Ανάλυση διαλόγου με θρησκευτικό θέμα μεταξύ παιδιών ηλικίας 4-6 έτη

Παρακάτω παρατίθεται ένα παράδειγμα αναδυόμενης φιλοσοφίας πάνω σε θρησκευτικό ζήτημα μεταξύ παιδιών ηλικίας 4-6 ετών τα οποία είναι εξοικειωμένα με τη φιλοσοφία με παιδιά και την κοινότητα έρευνας στη σχολική τάξη ως μεθοδολογία διερεύνησης ερωτημάτων και αποριών με φιλοσοφικό χαρακτήρα. Το παρακάτω περιστατικό συνέβη κατά την ώρα του διαλείμματος. Είχε προηγηθεί συζήτηση στην τάξη με αφορμή την επερχόμενη γιορτή του Πάσχα. Ο διάλογος έλαβε χώρα μεταξύ πέντε παιδιών ηλικίας 5-6 ετών με εξαίρεση τη Τασούλα που είναι προνήπιο (4-5 ετών). Τα παιδιά είχαν καθίσει κάτω από ένα δέντρο στην αυλή και καθώς επιτηρούσα άκουσα τη δήλωση της Αμαλίας ότι η αδερφή της έχει δει τον Χριστό και ότι είναι διάφανος. Ως ερευνήτρια κυκλοφορώ με ένα μπλοκάκι και ένα μολύβι μαζί μου καθώς και το κινητό μου (εφόσον έχω πάρει έγκριση από τους γονείς) για να μπορώ να καταγράψω όσο πιο πιστά γίνεται περιστατικά που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως αναδυόμενη φιλοσοφία.

Πίνακας 1. Ο Χριστούλης είναι διάφανος: Αυθόρμητος διάλογος παιδιών ηλικίας 4-6

Ο Χριστούλης είναι διάφανος!
Αμαλία: Η αδερφή μου έχει δει το Χριστό. Είναι διάφανος. Βασιλική: Και εγώ έχω δει από κοντά το Χριστό και ήταν διάφανος Γιάννης: Αφού δεν υπάρχει. Πώς τον είδατε; Αν είναι, είναι στον ουρανό Μανόλης: Ναι, πώς τον είδατε; Ναι καλά, σιγά να μην τον είδατε Γιάννης: Άμα τον είχατε δει θα είχατε δει μόνο τα κόκαλά του. Τασούλα: Ή θα είχε αίματα από τα καρφιά. Μανόλης: Ναι, τον σταυρώνανε. Γιάννης: Και πήγε ένας και τον μαχαίρωσε και έβγαλε νερό Μανόλης: Άρα δεν είναι διάφανος. Αμαλία: Ναι αλλά υπάρχει χωρίς να τον βλέπουμε. (Μετά σταματούν από μόνα τους τη συζήτηση και ασχολούνται με κάτι άλλο) (Νικολιδάκη, 2018).

Είναι ο παραπάνω διάλογος δείγμα αναδυόμενης φιλοσοφίας; Το ερώτημα αυτό θα απαντηθεί βάσει των παρακάτω επιχειρημάτων:

Τα παιδιά, στον παραπάνω διάλογο ασχολούνται με αφηρημένες έννοιες που έχουν τόσο θρησκευτικό όσο και φιλοσοφικό ενδιαφέρον. Η δήλωση «ο Χριστούλης είναι διάφανος» έχει μια ποιητικότητα αλλά ταυτόχρονα και μια φιλοσοφική διάθεση που αξίζει περαιτέρω διερεύνησης. Τι σημαίνει ο Χριστός είναι διάφανος; Γιατί επιλέχτηκε το επίθετο διάφανος; Μήπως τα παιδιά με τη λέξη διάφανος προσπαθούν να προσεγγίσουν το άυλο της θεότητας; Μήπως προσπαθούν να κατανοήσουν τον Χριστό ως διάφανο δηλαδή ως πανταχού παρόν που υπάρχει έστω και αν δεν τον βλέπουμε; Η διαφάνεια, η ύπαρξη του αόρατου είναι έννοια αρκετά δύσκολα προσπελάσιμη και αντιληπτή τόσο από τα παιδιά όσο και από τους ενήλικες, ωστόσο τα παιδιά δεν διστάζουν να ασχοληθούν περαιτέρω.

Προχωρώντας σε ανάλυση περιεχομένου του διαλόγου έχουμε να αναφέρουμε τα ακόλουθα όπως φαίνονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 2. Ανάλυση του διαλόγου των παιδιών

Πρόσωπο	Πρόταση	Σχολιασμός/Επιχειρήματα	Είδη Σκέψης των μαθητών
Αμαλία	Η αδερφή μου έχει δει το Χριστό. Είναι διάφανος.	Δήλωση ότι ο Χριστός είναι διάφανος η οποία βασίζεται σε εμπειρικό δεδομένο που όμως δεν αφορά στην Αμαλία αλλά την αδερφή και δεν είναι επαληθεύσιμο. Αυτό αν και δεν δηλώνεται άμεσα υπονοείται διότι η Αμαλία αναφέρεται στην αδερφή της και δε λέει άμεσα αν συμφωνεί ή όχι	
Βασιλική	Και εγώ έχω δει από κοντά το Χριστό και ήταν διάφανος	Πρόταση συμφωνίας με την προηγούμενη δήλωση η οποία βασίζεται σε άμεσα εμπειρικά δεδομένα που αφορούν στην ίδια αλλά δεν είναι επαληθεύσιμα από άλλους	Συνεργατική Σκέψη (Σκέψη που βασίζεται σε σκέψεις άλλων)
Γιάννης	Αφού δεν υπάρχει. Πώς τον είδατε; Αν είναι είναι στον ουρανό	Δήλωση αμφισβήτησης της ύπαρξης του Χριστού (Δεν υπάρχει). Διατύπωση ερώτησης που δηλώνει τρόπο. Διατύπωση υπόθεσης για την ύπαρξη του Θεού (Αν υπάρχει τότε είναι στον ουρανό). Με την υπόθεση αυτή ο Γιάννης υπονοεί ότι είναι αδύνατη η από κοντά συνάντηση των κοριτσιών με τον Χριστό γιατί ο Ουρανός είναι ψηλά και μακριά.	Κριτική Σκέψη
Μανόλης	Ναι, πώς τον είδατε; Ναι καλά, σιγά να μην τον είδατε	Πρόταση συμφωνίας με την προηγούμενη και επαναδιατύπωση της ερώτησης. Δήλωση αμφισβήτησης με άμεση ειρωνεία (ναι καλά, σιγά μην τον είδατε).	Συνεργατική Σκέψη
Γιάννης	Άμα τον είχατε δει θα είχατε δει μόνο τα κόκκαλά του.	Διατύπωση επιχειρήματος έναντι της διαφάνειας του Χριστού με τη μορφή υποθετικού συλλογισμού (άμα/αν τον είχατε δει θα είχατε δει μόνο τα κόκκαλά του) που βασίζεται σε εμπειρικά επαληθεύσιμα στοιχεία. Τα κόκκαλα είναι ορατά και όχι διάφανα.	Κριτική – Δημιουργική Σκέψη
Τασούλα	Ή θα είχε αίματα από τα καρφιά.	Δεύτερο εμπειρικό επιχείρημα κατά της διαφάνειας του Χριστού (αίματα από τα καρφιά) που χτίζεται στην προηγούμενη ιδέα του Γιάννη (γεγονός που δηλώνει ότι η Τασούλα έχει παρακολουθήσει προσεκτικά τι έχει ειπωθεί ήδη)	Κριτική – Δημιουργική, Συνεργατική Σκέψη
Μανόλης	Ναι, τον σταυρώνανε.	Πρόταση συμφωνίας που εξηγεί περαιτέρω την προηγούμενη δήλωση. Ο Μανόλης συμφωνεί με τη Τασούλα και εξηγεί τι σημαίνουν τα αίματα από τα καρφιά αναφερόμενος στη σταύρωση (κάνει εφαρμογή της γνώσης που έχει ακούσει στο σχολείο και χτίζει στις ιδέες των άλλων εξηγώντας τις περισσότερο)	Συνεργατική Σκέψη

Γιάννης	Και πήγε ένας και τον μαχαίρωσε και έβγαλε νερό	Ο Γιάννης χτίζει περισσότερο το επιχείρημα της Τασούλας και του Μανόλη αναφερόμενος σε πληροφορία για τη σταύρωση που έχουν ακούσει από το σχολείο	
Μανόλης	Άρα δεν είναι διάφανος	Διατύπωση συμπεράσματος και συνόψισης των προηγούμενων επιχειρημάτων των παιδιών που απορρίπτει την ιδέα της διαφάνειας του Χριστού.	Κριτική Σκέψη
Αμαλία	Ναι αλλά υπάρχει χωρίς να τον βλέπουμε.	Η Αμαλία φαίνεται να μην μπορεί να αντικρούσει τα επιχειρήματα των φίλων της οπότε καταλήγει σε μια δήλωση χωρίς να την υποστηρίζει με περαιτέρω επιχειρήματα.	

Με βάση την παραπάνω ανάλυση, τα παιδιά αναπτύσσουν επιχειρήματα και προσπαθούν να ακολουθήσουν μια λογική πορεία στη σκέψη τους. Δεν διατυπώνουν απλά τις απόψεις τους αλλά προσπαθούν να τις τεκμηριώσουν διατυπώνοντας επιχειρήματα στο βαθμό που τους επιτρέπει η νοητική τους ανάπτυξη και εμπειρία.

Ως προς την διαδικασία και την πορεία του διαλόγου από τα παιδιά παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά έχουν εγκολπωθεί στοιχεία της κοινότητας έρευνας, όπως συμβαίνει στην τάξη και τα αναπαρήγαγαν σε άλλες συνθήκες εκτός σχολικής τάξης και οργανωμένης δραστηριότητας συντονισμένης από τον εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, τα παιδιά: α) άκουγαν προσεκτικά το ένα το άλλο και έχτιζαν ο ένας στις ιδέες του άλλου, β) δεν διέκοπταν κάποιον που μιλούσε, γ) ανέπτυσαν επιχειρήματα υπέρ ή κατά της αρχικής θέσης περί διαφάνειας του Χριστού, δ) επέδειξαν μια λογική ακολουθία στις σκέψεις τους έστω και αν υπάρχουν λογικά σφάλματα, ανεξερεύνητες παραδοχές ή ελλιπή-αμφιλεγόμενα εμπειρικά δεδομένα, ε) έδειξαν αυτονομία σκέψης αφού όλος ο διάλογος έγινε μεταξύ τους χωρίς καμία επέμβαση από τον εκπαιδευτικό.

Ο διάλογος δεν κράτησε πολύ. Όπως απρόσμενα αναδύθηκε έτσι απρόσμενα τελείωσε και τα παιδιά ασχολήθηκαν με άλλο παιχνίδι (τρέξιμο στην αυλή). Ωστόσο, τέτοιοι διάλογοι αν και σπάνιοι αποδεικνύουν ότι: α) αν τα παιδιά έχουν εξοικειωθεί με την ιδέα της κοινότητας έρευνας μπορούν αυτόνομα, χωρίς καν την παρουσία ενός ενήλικα στο ρόλο του συντονιστή της συζήτησης, να εξετάσουν μια δήλωση και να αναπτύξουν επιχειρήματα υπέρ ή κατά της δήλωσης αυτής, β) τα παιδιά μπορούν να μεταφέρουν τεχνικές ανάπτυξης κριτικής, συνεργατικής, ενσυναισθητικής και δημιουργικής σκέψης εκτός του πλαισίου της τάξης σε θέματα που τα αφορούν προσωπικά.

Ως προς τον ρόλο του εκπαιδευτικού είναι σημαντικό να βρίσκεται σε κατάσταση ετοιμότητας και αναγνώρισης του φιλοσοφικού στοιχείου όταν αυτό αναδύεται στη σκέψη των παιδιών. Αν ο/η εκπαιδευτικός δεν έχει ο/η ίδιος/ίδια ανοιχτές και ευαίσθητες κεραίες και έχανε αυτή τη δήλωση περί διάφανου Χριστού δεν θα είχαν αναδειχθεί τα ψήγματα της σκέψης των παιδιών που φωτίζουν και αναδεικνύουν τρόπους κριτικής και δημιουργικής σκέψης των παιδιών, στιγμές φιλοσοφικού

στοχασμού και ποιητικής διάθεσης. Αν ο/η ίδιος/α εκπαιδευτικός δεν ενθαρρύνει τις ερωτήσεις των παιδιών, δε «σπαταλήσει» χρόνο γι' αυτές, δεν δημιουργήσει «χώρο» για τη διατύπωσή τους, δεν δείξει έμπρακτα ότι ενδιαφέρεται για τις απόψεις των συζητήσουν. Η παρουσία στιγμών αναδυόμενης φιλοσοφίας αποτελεί συνάρτηση της ελευθερίας που παρέχουμε εμείς ως εκπαιδευτικοί στα παιδιά για τέτοιες συζητήσεις.

## 6. Συμπεράσματα

Στο παρόν άρθρο επιχειρήθηκε να μελετηθεί η δυνατότητα προσέγγισης θρησκευτικών εννοιών από παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω της φιλοσοφίας με παιδιά. Συγκεκριμένα, η διαμόρφωση μιας κοινότητας έρευνας αποτελεί τον ιδανικό χώρο και τόπο όπου τόσο τα παιδιά όσο και ο εκπαιδευτικός έχουν την ευκαιρία να προσεγγίσουν με τρόπο κριτικό, δημιουργικό και αναστοχαστικό θρησκευτικές έννοιες – ερωτήματα που απασχολούν τα παιδιά. Η διαμόρφωση μιας τέτοιας κοινότητας έρευνας και η προσεκτική ακρόαση των απόψεων των παιδιών μπορεί να γίνει τρόπος ζωής οδηγώντας τα παιδιά να εφαρμόζουν τα διαφορετικά είδη σκέψης (κριτική, δημιουργική, ενσυναισθητική και συνεργατική) σε διάφορες εκφάνσεις της καθημερινής τους ζωής. Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατή η ύπαρξη στιγμών αναδυόμενης φιλοσοφίας από τα παιδιά όπως φάνηκε και στο παράδειγμα που αναφέρθηκε ενδεικτικά στο παρόν άρθρο. Η φιλοσοφία με παιδιά, τόσο με τη μορφή κοινότητας έρευνας όσο και ως αναδυόμενη φιλοσοφία αποτελεί ιδανικό τρόπο προσέγγισης θρησκευτικών θεμάτων ιδίως σε μια εποχή που η πολυπολιτισμικότητα και ο σεβασμός προς τον άλλο θεωρούνται απαραίτητες προϋποθέσεις για την αρμονική συνύπαρξη. Ο φιλοσοφικός τρόπος σκέψης και προσέγγισης εννοιών επιτρέπει στα παιδιά να έχουν μια ανοιχτότητα στη σκέψη τους και να αποκτούν θετικούς τρόπους σκέψης και πράξης προς τους άλλους. Κλείνοντας, κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω έρευνα ως προς την επίδραση που έχει το φιλοσοφείν στον τρόπο σκέψης των παιδιών και στην κατανόηση αλλά και εφαρμογή θρησκευτικών εννοιών στην καθημερινότητα των παιδιών ως βιωμένος τρόπος ζωής.

## Βιβλιογραφία

- Arendt, H. (1998). *The human condition* (2<sup>nd</sup>edn). London: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1990). *The School and the Society. The child and the curriculum (a centennial publication of the University of Chicago Press)*. Chicago: The University of Chicago.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York: Perigee Books.
- Egan, K. (1988). *Primary understanding: education in early childhood*. London: Routledge.
- Egan, K. (1993). The other half of the child. Στο Lipman, M. (Επιμ.), *Thinking Children and Education* (σσ. 301-305). Iowa: Kendall/ Hunt Publishing Company.
- Fiumara, G. C. (1995). *The other side of language*. London, New York: Routledge.
- Gregory, M. (2009). Ethics Education and the Practice of Wisdom. *Teaching Ethics*, 9(2), 105-130.
- Hadot, P. (1995). *Philosophy as a Way of Life: Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*. London: Blackwell.

- Hannam, P. (2012). P4C in Religious Education. Στο Lewis, L. & Chandley, N. (Επιμ.), *Philosophy for children through the secondary curriculum* (σσ. 127-146). London: Continuum.
- Haynes, J. (2002). *Children as philosophers*. London: Routledge Falmer.
- Haynes, J. (2008). *Children as philosophers: learning through enquiry and dialogue in the primary classroom*(2<sup>nd</sup>edn). London: Routledge.
- Jackson, P. W. (1998). *John Dewey and the lessons of art*. New Haven; London: Yale University Press.
- Laverty, M. (2007). Dialogue as philosophical inquiry in the teaching of tolerance and sympathy. *Learning Inquiry*,1(2), 125-132.
- Law, S. (2008). Religion and Philosophy in Schools. Στο Hand, M., & Winstanley, C. (Επιμ.), *Philosophy in Schools* (σσ. 41-60). London: Continuum.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. (2<sup>nd</sup>edn). Cambridge: Cambridge University Press.
- Matthews, G. (2008). Getting beyond the deficit conception of childhood: thinking philosophically with children. Στο Hand, M., & Winstanley, C. (Επιμ.), *Philosophy in schools* (σσ. 27-40). London: Continuum.
- Morris, K. (2008). Autonomous and authentic thinking. Στο Hand, M., & Winstanley, C. (Επιμ.), *Philosophy in schools* (σσ. 105-118). London: Continuum.
- Morris, K., & Haynes, J. (2000). Listening, juggling and travelling in philosophical space. *Critical and Creative Thinking*, 8(1), 23–32. [https://www.researchgate.net/publication/263807694\\_Listening\\_Juggling\\_and\\_Travelling\\_in\\_Philosophical\\_Space](https://www.researchgate.net/publication/263807694_Listening_Juggling_and_Travelling_in_Philosophical_Space).
- Mulvaney, R. (1993). Philosophy and the education of the community. Στο Lipman, M. (Επιμ.), *Thinking children and education* (σσ. 346-351). Iowa: Kendall/ Hunt Publishing Company.
- Nikolidaki, S. (2010). I think, therefore I participate: Using a picture book in a philosophical inquiry with children and adults. Στο Haslett, S., & Rowlands, H. (Επιμ.), *Enhancing Research – Teaching Links in Higher Education*, n.3, Newport: CELT, University of Wales, Newport.
- Nikolidaki, S. (2011). The role of stimuli when doing philosophy with children and adults, Ph.D. Dissertation, Newport: University of Wales, Newport [https://pure.southwales.ac.uk/files/2264503/S\\_Nikolidaki\\_2011\\_1918055.pdf](https://pure.southwales.ac.uk/files/2264503/S_Nikolidaki_2011_1918055.pdf).
- Nikolidaki, S. (2012). Researcher’s log on P4C. Ημερολόγιο παρατήρησης φιλοσοφίας με παιδιά. Αδημοσίευτο.
- Nikolidaki, S. (2020). The Role of Epiphany Moments when Doing Philosophy with Children. Στο Camhy, D, G. (Επιμ.), *Enlightenment Today, Sapere Aude! Have Courage to Use your Own Understanding*, τ. 1 (σσ. 189–202). <https://doi.org/10.5771/9783896658647-189>.
- Postman, N. (1996). *The end of education. Redefining the value of school*. New York: Vintage Books.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), Αθήνα. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.
- Rawlins, G., & Rich, J. (1985). *Look, listen and trust*. London: MacMillan.
- Theodoropoulou, E., & Nikolidaki, S. (2017). The emergence of emerging philosophical moments and the emerging philosophizing (emphil): preliminary notes, *Childhood and Philosophy*, 13(26), 153-165. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2017.26646>.



---

Η Σοφία Νικολιδάκη διδάσκει στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Είναι απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης και του Τμήματος Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης. Έκανε μεταπτυχιακές σπουδές, με υποτροφία του ΙΚΥ, πάνω στη παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία του νηπιαγωγείου καθώς και στη φιλοσοφία της νεωτερικότητας. Με υποτροφία της Ακαδημίας Αθηνών, συνέχισε τις σπουδές της στο University of South Wales, UK από όπου έλαβε το διδακτορικό της δίπλωμα πάνω στη φιλοσοφία με παιδιά. Εργασίες της έχουν παρουσιαστεί σε συνέδρια και δημοσιευτεί σε ελληνικά και ξένα περιοδικά–πρακτικά συνεδρίων.

## Η συμβολή της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο καλλιέργειας διαπολιτισμικού διαλόγου στον 21<sup>ο</sup> αιώνα

Αλμπανάκη Ξανθή\*  
\* Διδ. Θεολογίας, Θεολόγος - Εκπαιδευτικός,  
xalbanaki@gmail.com

## The contribution of Religious Education in the context of the cultivation of intercultural dialogue in the 21<sup>st</sup> century

Almpanaki Xanthi\*  
\* University of Crete, Department of preschool Education, s.nikolidaki@uoc.gr

### Περίληψη

Το άρθρο πραγματεύεται τη συμβολή της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο του διαπολιτισμικού διαλόγου σε συνάφεια με τις προκλήσεις της σημερινής κοινωνίας. Παρουσιάζει τον πολυδιάστατο ρόλο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης και τη συμβολή της στην καλλιέργεια του διαπολιτισμικού διαλόγου. Περιλαμβάνει σύντομη αναφορά σε σημαντικά διεθνή κείμενα και πρωτοβουλίες σε ευρωπαϊκό επίπεδο για την ενίσχυση του διαπολιτισμικού διαλόγου στο πλαίσιο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Τέλος, γίνεται αναφορά σε ενδεικτικές προτάσεις ένταξης στο σχολείο σε σχέση με ζητήματα θρησκευτικής ετερότητας.

**Λέξεις κλειδιά:** διαπολιτισμικός διάλογος, Θρησκευτική Εκπαίδευση.

### Abstract

The article addresses the contribution of Religious Education in the context of intercultural dialogue in relation to the challenges of today's society. It presents the multidimensional role of Religious Education and its contribution to the development of intercultural dialogue. It includes a brief reference to important international texts and initiatives at European level to enhance intercultural dialogue in the context of Religious Education. Finally, reference is made to indicative proposals for inclusion in school of issues of religious diversity.

**Key words:** intercultural dialogue, Religious Education.

## 1. Εισαγωγή

Η αναγκαιότητα καλλιέργειας ενός διαπολιτισμικού διαλόγου σε μια ποικιλόμορφη κοινωνία είναι σήμερα υπαρκτή περισσότερο από κάθε άλλη φορά (Κουκουνάρας Λιάγκης & Κολάση, 2020). Η Ευρώπη αλλά και ευρύτερα ο κόσμος αντιμετωπίζουν πολλών ειδών προκλήσεις που συνδέονται άρρηκτα με θρησκευτικές και διαπολιτισμικές συγκρούσεις αποκαλύπτοντας μία προβληματική κατάσταση σε θέματα συνύπαρξης που αγγίζουν σε μεγάλο βαθμό και πιο έντονα τους νέους (Juergensmeyer, 2003; Smock, 2002). Την ίδια στιγμή η ψηφιακή επανάσταση άλλαξε ουσιαστικά τις παραδοσιακές οικονομικές σχέσεις τόσο σε τομεακό, όσο και σε μακροοικονομικό επίπεδο. Επιπλέον, με την παγκόσμια διακίνηση αγαθών και ιδεών σταδιακά καλλιεργείται και η ανάγκη για την προώθηση ενός διαπολιτισμικού και διαθρησκευτικού διαλόγου στην Ευρώπη ιδιαίτερα ανάμεσα στους νέους (Carter, 2008), ενώ ταυτόχρονα καταγράφεται μία συνεχιζόμενη επιρροή της θρησκευτικής ποικιλομορφίας στην Εκπαίδευση (Rothgangel, και συν., 2014).

Λίγες δεκαετίες πριν η Θρησκευτική Εκπαίδευση δεν εντασσόταν στο πεδίο ενδιαφέροντος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, αλλά θεωρούνταν ζήτημα που αφορούσε μόνο στη θρησκευτική ζωή του κάθε ατόμου και την εκπαίδευσή του στο σχολείο, όπου αυτή παρεχόταν. Με την πάροδο του χρόνου, όμως, έγινε φανερό ότι ολοένα και περισσότερο η θρησκεία αφορούσε και στον δημόσιο βίο. Η άποψη αυτή αποκρυσταλλώθηκε μετά την ανάλυση και τη δημόσια συζήτηση που προκάλεσαν σε όλο τον κόσμο τα γεγονότα της 11ης Σεπτεμβρίου του 2001, στις ΗΠΑ. Θεωρήθηκε τότε πως όλοι οι νέοι θα έπρεπε, ως μέρος της εκπαίδευσής τους, να αποκτήσουν αντίληψη για τις θρησκείες και τις εκφράσεις της πίστης (Jackson, 2010).

Το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει εντάξει πλέον τη θρησκευτική διάσταση της εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Κατ' αυτόν τον τρόπο, μέσω των Συστάσεών του, καλεί τους εκπαιδευτικούς, ανεξαρτήτως ειδικότητας, να εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ζητήματα θρησκευτικής ετερότητας, στηριγμένοι στον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Jackson, 2016). Το σχολείο άλλωστε είναι ένας βασικός παράγοντας προώθησης του διαπολιτισμικού διαλόγου, καθώς θέτει τις προϋποθέσεις μίας ανεκτικής συμπεριφοράς. Σε επίπεδο εκπαίδευσης μπορεί να αντιμετωπίζει με σεβασμό τη θρησκευτική ταυτότητα των νέων, χωρίς να επιζητά την αλλαγή ή τη μεταστροφή της θρησκευτικής τους πίστης είτε την αναφορά σε κάποια θρησκεία που υπερτερεί (Ipgrave, 2015).

Η παρούσα εργασία στοχεύει να παρουσιάσει μέσω μίας βιβλιογραφικής επισκόπησης σημαντικές πρωτοβουλίες σε ευρωπαϊκό επίπεδο για την ενίσχυση του διαπολιτισμικού διαλόγου στο πλαίσιο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκαν δεδομένα επίσημων εγγράφων πολιτικής, σχετικά με τη Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ευρώπη, καθώς και σχετικών ερευνών που έχουν υλοποιηθεί στον ακαδημαϊκό χώρο. Τέλος, γίνεται αναφορά σε ενδεικτικά παραδείγματα ένταξης πρακτικών στη σχολική κοινότητα σε σχέση με ζητήματα θρησκευτικής ετερότητας, ώστε να ενθαρρυνθεί ένας τέτοιος διάλογος, να βοηθήσει στη βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων και να οδηγήσει σε αμοιβαία κατανόηση (Κουκουνάρας Λιάγκης & Παπαϊωάννου, 2016).

## 2. Ο πολυδιάστατος ρόλος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο του διαπολιτισμικού διάλογου

Ένας γνήσιος διαπολιτισμικός διάλογος ενθαρρύνει τη θετική και συνεργατική αλληλεπίδραση, και προάγει την κατανόηση και τον σεβασμό μεταξύ των πολιτισμών. Ταυτόχρονα αυξάνει την πολυφωνία και τον σεβασμό για τη δημοκρατία, την ελευθερία, τα ανθρώπινα δικαιώματα, καθώς και την ανεκτικότητα για τις οικουμενικές αξίες και τις αξίες κάθε επιμέρους πολιτισμού (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013).

Η διαχείριση θεμάτων που αφορούν στη θρησκεία είναι ένα από τα επίμαχα ζητήματα που απασχολούν σήμερα τη σχολική κοινότητα και γίνονται αντικείμενα διαπραγματεύσεως. Σε ένα τέτοιο πολυπολιτισμικό περιβάλλον, οι νέοι αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα λόγω του πολιτισμικού περιβάλλοντος ή της θρησκείας. Η προσέγγιση της διδασκαλίας της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης συνεπώς δεν μπορεί να είναι μονοδιάστατη, αφού αποτελεί αναπόσπαστο παράγοντα ποιοτικής εκπαίδευσης. Η άγνοια του ρόλου των θρησκειών στην ιστορία και τον πολιτισμό μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία αρνητικών στερεοτύπων, σε συγκρούσεις και βία, και με τη σειρά του να στερήσει την ασφάλεια και τη σταθερότητα. Η Αγγελική Ζιάκα (2013) αναφέρει πως μέσα από τη μελέτη των θρησκειών καταφέρνουμε να επιτύχουμε μεταξύ άλλων την αλληλογνωριμία, την αλληλοκατανόηση και επικοινωνία των λαών με διαφορετική θρησκευτική πίστη, κοινωνική ζωή και πολιτισμό, τον σεβασμό σε ανθρώπους με διαφορετικές θρησκευτικές και πνευματικές αναζητήσεις. Ταυτόχρονα όμως μέσα από μία τέτοια μελέτη οι άνθρωποι καταφέρνουν να προβληματίζονται και να εκτιμούν τα πολιτιστικά τους αγαθά, χωρίς να κάνουν εκπτώσεις στη δική τους πίστη (Ζιάκα, 2013). Η θρησκευτική ταυτότητα, άλλωστε, κάθε ανθρώπου αποτελεί κομμάτι του πολιτισμού και της κοινότητας, και καλλιεργείται από το περιβάλλον στο οποίο ζει (οικογένεια, θρησκευτική κοινότητα, φίλοι, ΜΜΕ κ.ά.), αλλά και μέσω της Εκπαίδευσης (Roeser, Isaac, Abo-Zena, Brittian & Peck, 2008; Eccles, Brown & Templeton, 2008).

Η Θρησκευτική Εκπαίδευση πλέον αποτελεί αντικείμενο της σύγχρονης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ένα πλήθος κειμένων αναφέρονται σε αυτήν με σημαντικότερα τις συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης (Koukounaras Liagkis, 2013). Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης, επίμαχα ζητήματα είναι τα «ζητήματα που εγείρουν έντονα συναισθήματα και διχάζουν την κοινή γνώμη στις κοινότητες και την κοινωνία» (Kerr & Huddleston, 2015). Την ίδια στιγμή η Θρησκευτική Εκπαίδευση «αγκαλιάζει την ίδια ουσία των επίμαχων ζητημάτων/αντιπαραθέσεων, καθώς καταπιάνεται τόσο με τις θεμελιώδεις αρχές της ηθικής συμπεριφοράς του ανθρώπου όσο και με τον σκοπό και το νόημα της ζωής» (Qualifications and Curriculum Authority, 1998) και για αυτό έρχεται πια στο προσκήνιο.

Πολλοί παγκόσμιοι και ευρωπαϊκοί οργανισμοί αναγνωρίζουν την ανάγκη ενίσχυσης της γνώσης για τις θρησκείες, και για αυτό είναι αναγκαίο να υπάρχει ισχυρό νομοθετικό πλαίσιο που να εγγυάται την ισότητα, σύμφωνα με τη σύσταση 1720/2005. Επιπρόσθετα, το άρθρο 12 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UNCRC) θεσπίζει το δικαίωμα κάθε παιδιού να έχει λόγο σε θέματα που το επηρεάζουν, είτε εντός είτε εκτός σχολείου, καθώς και να συμμετέχει σε λήψεις αποφάσεων.

Η Θρησκευτική Εκπαίδευση μπορεί να προωθήσει τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη σύμφωνα με τις κατευθυντήριες αρχές του Τολέδο (Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools «TGPs»), σχετικά με τη διδασκαλία για τις θρησκείες και τις πεποιθήσεις στα δημόσια σχολεία και τις οδηγίες για τη σύνταξη Προγραμμάτων Σπουδών για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες (OSCE, 2007). Σύμφωνα με τον OSCE η Θρησκευτική Εκπαίδευση τοποθετείται σε ένα πλαίσιο ανθρωπίνων δικαιωμάτων υπό το πρίσμα της προώθησης του δημοκρατικού ιδεώδους. Θα πρέπει συνεπώς να ενθαρρύνει την έκθεση των μαθητών σε μια ποικιλία θρησκευτικών και μη θρησκευτικών απόψεων, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι θα επιβάλλει μία συγκεκριμένη οπτική, είτε θα προωθεί ή θα δυσφημίζει κάποια από αυτές (OSCE, 2007). Βέβαια, ενώ το Συμβούλιο της Ευρώπης εστιάζει στην ενσωμάτωση της θρησκευτικής διάστασης στα σχολεία και στη διαχείριση της θρησκευτικής ποικιλομορφίας στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ο OSCE εστιάζει κυρίως στο πώς η Θρησκευτική Εκπαίδευση πρέπει να δομηθεί βάσει των κατευθύνσεων του Τολέδο, υποστηρίζοντας ότι αυτή πρέπει να λαμβάνει μια αντικειμενική προσέγγιση κατά τη διδασκαλία των θρησκειών.

Την ίδια στιγμή εντοπίζονται διαφορές και στην εκπαιδευτική πολιτική ανάμεσα στα κράτη-μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης. Η απόλυτη άρνηση, όμως, μίας θρησκευτικής εκπαίδευσης δημιουργεί έντονη ανησυχία και είναι ενάντια στις κατευθυντήριες αρχές του Τολέδο. Τέλος, τα σημαντικότερα μοντέλα Θρησκευτικής Εκπαίδευσης που καταγράφονται σήμερα περιλαμβάνουν την ομολογιακή, την κοινωνιολογική και τη συμμετοχική προσέγγιση (Stoeckl, 2015), ενώ η κατηγοριοποίηση που προτείνει ο Pepin (2009), αναφέρει: α) μη ομολογιακό μοντέλο, β) ομολογιακό μοντέλο – προαιρετικό μάθημα, γ) ομολογιακό μοντέλο – υποχρεωτικό μάθημα με δυνατότητες εξαιρέσεως, και δ) μοντέλο διδασκαλίας θρησκευτικών γεγονότων ενσωματωμένο σε άλλα μαθήματα.

### **3. Πρωτοβουλίες και καλές πρακτικές για την καλλιέργεια του διαπολιτισμικού διαλόγου στο πλαίσιο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης**

Στον χώρο της εκπαίδευσης, τον 21<sup>ο</sup> αιώνα, είναι απαραίτητη η ενίσχυση μιας διαπολιτισμικής και διαθρησκειακής προσέγγισης βασισμένης στις οικουμενικές αξίες (Koukounaras - Liagkis, Vallianatos, 2021). Το 2008 η Επιτροπή Υπουργών προχώρησε στην έκδοση της Οδηγίας 2008(12), που πραγματεύεται τη διδασκαλία των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και η οποία αποτελεί τον οδοδείκτη της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στις ευρωπαϊκές χώρες. Η Σύσταση CM/Rec (2008)12 των Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης συνδέει επίσης τη θρησκευτική αγωγή με τον διαπολιτισμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Αναγνωρίζει την ποικιλομορφία σε τοπικό, περιφερειακό και διεθνές επίπεδο και ενθαρρύνει τις σχέσεις που πρέπει να αναπτυχθούν μεταξύ «τοπικών» και «παγκόσμιων» παραγόντων, καθώς και τη διερεύνηση θεμάτων που αφορούν στη θρησκεία και την ταυτότητα (Jackson, 2010). Παράλληλα, ενθαρρύνει την ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ των γονιών, των μαθητών και των θρησκευτικών κοινοτήτων, με απώτερο στόχο να ανοιχτούν νέοι δρόμοι σε ένα περιβάλλον αμοιβαίας εμπιστοσύνης,

μέσα στον ασφαλή χώρο της εκπαίδευσης και της σχολικής τάξης. Οι μαθητές ουσιαστικά ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε διάλογο, που κατευθύνεται από τους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν τις ειδικές γνώσεις, ενώ παράλληλα οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται περιλαμβάνουν ερμηνευτικές και πολιτισμικές προσεγγίσεις που είναι «ανοιχτές» και υποστηρίζουν τη μάθηση χωρίς αποκλεισμούς (Knauth, 2009).

### **Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού**

Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού, παράλληλα, επιδιώκει μέσα από τα άρθρα της να ενισχυθεί η φωνή των μαθητών/τριών συμπεριλαμβανομένου του δικαιώματος αναζήτησης και λήψης πληροφοριών, να εκφράσουν τις απόψεις τους και να συνεργαστούν με άλλους (General Comment no 12 (2009) from the Committee on the Rights of the Child). Η δράση του Συμβουλίου της Ευρώπης, «Η φωνή των μαθητών» (Free to Speak, Safe to Learn-Democratic Schools for All), βασίζεται σε αυτήν ακριβώς την έννοια των δικαιωμάτων των παιδιών και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Council of Europe Thematic Paper on Making children's and students' voices heard).

### **Συμβούλιο της Ευρώπης**

Η προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου στα σχολεία βρίσκεται στον πυρήνα του πλαισίου αναφοράς του Συμβουλίου της Ευρώπης και στους δείκτες του δημοκρατικού Πολιτισμού (Council of Europe Reference Framework of Competences for Democratic Culture «RFCDC») (RFCDC), καταδεικνύοντας τη σημασία που έχουν η έγκαιρη ένταξη και η εκπαίδευση διαχωρισμένων κοινοτήτων, οι οποίες συμπεριφέρονται με τρόπους αντίθετους προς τις ευρωπαϊκές θεμελιώδεις αξίες. Το πλαίσιο αναφοράς του Συμβουλίου της Ευρώπης των ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό, ενώ στηρίζεται σε ευρωπαϊκές εμπειρίες και πρότυπα, αντανακλά τις παγκόσμιες δεσμεύσεις για την προώθηση της παγκόσμιας δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη και της εκπαίδευσης για τα δικαιώματα.

Στα θετικά στοιχεία μίας τέτοιας προσέγγισης μπορούν να αναφερθούν ενδεικτικά: α) η προαγωγή της αίσθησης της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη σε νεοεισερχόμενους μαθητές με τη συμμετοχή των μαθητών και νέων στη λήψη αποφάσεων, β) η ανάπτυξη ικανοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας, αυτο-αποτελεσματικότητας, υπευθυνότητας, σεβασμού για την αξία της δημοκρατίας, γ) η καλλιέργεια του αισθήματος του «ανήκειν», καθώς η συμβολή των παιδιών στη σχολική κοινότητα δίνει στους νέους μαθητές την αίσθηση ότι ανήκουν, αναπτύσσουν την αυτοεκτίμησή τους, και δημιουργεί αρμονικές σχέσεις. Το γεγονός αυτό έχει θετικές επιδράσεις στη σχολική πειθαρχία και βοηθά στη μείωση των περιστατικών προβλημάτων, όπως η εγκατάλειψη, ο εκφοβισμός, η κατάχρηση ουσιών και ριζοσπαστικοποίηση (UNESCO, 2019), δ) η θετική επίδραση στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών και των συνομηλίκων τους ως απόρροια της ενεργού συμμετοχής τους σε μαθησιακές δραστηριότητες (Council of Europe Thematic Paper on Making children's and students' voices heard).

Για τα παιδιά προσφύγων ή μεταναστών, ο διαπολιτισμικός διάλογος κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης στο σχολείο είναι επιπλέον μια ευκαιρία να ενταχθούν στην κοινωνία και να αποκτήσουν τα εφόδια για να συμμετάσχουν στην κοινότητα (Almpanaki, 2019). Τα παιδιά προσφύγων και μεταναστών δεν μπορούν πάντα να

απολαμβάνουν το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση αν και πολλά διεθνή νομικά μέσα προστατεύουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση παιδιών προσφύγων και μεταναστών. Οι κοινές προκλήσεις στην πρόσβαση στην Εκπαίδευση είναι πολλές, μεταξύ των οποίων οι μεγάλες περιόδους αναμονής, τα γλωσσικά εμπόδια, η διαμονή σε απομακρυσμένες τοποθεσίες, η έλλειψη πληροφοριών για εκπαιδευτικές ευκαιρίες, η γραφειοκρατία, η περιορισμένη οικονομική υποστήριξη, ο ρατσισμός (Συνήγορος του Πολίτη, 2018; Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 19ης Μαΐου 2021 σχετικά με την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την εξωτερική μεταναστευτική πολιτική της Ε.Ε. 2020/2116 (INI).

### **Ευρωπαϊκό Κέντρο Wergeland**

Το Ευρωπαϊκό Κέντρο Wergeland (European Wergeland Centre-EWC) για την εκπαίδευση στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη διαπολιτισμικότητα, δημιουργήθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης και τις Νορβηγικές αρχές, στοχεύοντας στη μείωση του χάσματος ανάμεσα στον πολιτικό σχεδιασμό και την πρακτική του εφαρμογή και τη συμβολή στην εφαρμογή της Σύστασης CM/Rec(2008)12. Από το 2009 συνέστησαν μια κοινή επιτροπή, με σκοπό αυτή να εργαστεί σε θέματα που αφορούν την υποστήριξη των υπεύθυνων χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής και άλλων ομάδων ενδιαφέροντος, που δραστηριοποιούνται στο πεδίο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στις ευρωπαϊκές χώρες.

### **Η έκδοση «Οδοδείκτες»**

Το 2014 το Συμβούλιο της Ευρώπης, στοχεύοντας στην προώθηση της εφαρμογής της Σύστασης του 2008, προχώρησε στην έκδοση «Οδοδείκτες - Πολιτική και Πρακτική για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές κοσμοθεωρίες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση» με πλούσιο υλικό διαλογικών προσεγγίσεων (Jackson, 2016). Το «Singposts» αποτελεί το βασικό έργο που παρήγαγε αυτή η Επιτροπή, το οποίο χρησιμοποιείται ως βάση για την ανάπτυξη σχετικής έρευνας. Για παράδειγμα, το έργο REDCo (Religion, Education, Dialogue and Conflict) που χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή παρείχε χρήσιμη πληροφόρηση σχετικά με τις πρακτικές της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στον ευρωπαϊκό χώρο, καθώς και αναφορικά με τις μεθόδους διευκόλυνσης του διαπολιτισμικού διαλόγου στις σχολικές τάξεις, ώστε αυτές να καταστούν «ασφαλείς χώροι» (Avest & Bakker, 2009; Avest, και συν., 2009). Μάλιστα, ύστερα από έρευνα που διενεργήθηκε στο πλαίσιο του REDCo σε μαθητές ηλικίας 14-16 ετών σε οκτώ ευρωπαϊκές χώρες (Αγγλία, Εσθονία, Γαλλία, Γερμανία, Ολλανδία, Νορβηγία, Ρωσία, Ισπανία), διαπιστώθηκε ότι οι νέοι επιθυμούν την ενσωμάτωση μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και διδακτικής προσέγγισης για το μάθημα των Θρησκευτικών, επιβεβαιώνοντας τον σημαντικό ρόλο που συνεχίζει να διαδραματίζει η θρησκεία στο δημόσιο βίο σήμερα (Jackson, 2012).

### **Έρευνες σε ευρωπαϊκό επίπεδο**

Το ζήτημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης και της καλλιέργειας διαπολιτισμικού διαλόγου έχει απασχολήσει την ερευνητική κοινότητα και έχουν πραγματοποιηθεί αντίστοιχες συγκριτικές έρευνες σε διάφορα ευρωπαϊκά και μη κράτη. Η ερευνητική

μελέτη της Bråten, μελέτησε και συνέκρινε τη Θρησκευτική Εκπαίδευση, ως μέρος των προγραμμάτων δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία και τη Νορβηγία. Στη μελέτη αξιολογούνται διάφορες παράμετροι (διεθνείς, εθνικές κ.ά), που έχουν επηρεάσει τις εξελίξεις στα προγράμματα σπουδών (Bråten, 2013). Μία άλλη πρόσφατη συγκριτική μελέτη εμπνευσμένη από τη μεθοδολογία της Bråten ερεύνησε τη Θρησκευτική Εκπαίδευση στο Μαλάουι και τη Γκάνα στο πλαίσιο μίας Θρησκευτικής Εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς (Matemba, 2021) που εντάσσεται σε ένα υπερ-εθνικό πλαίσιο σχετικό με τη θρησκευτικοπαιδαγωγική, το οποίο όμως καθορίζεται από το εθνικό πλαίσιο κάθε χώρας. Στη Φινλανδία, το νέο πρόγραμμα σπουδών εστιάζει στον εμπλουτισμό εμπειριών των μαθητών να έρθουν σε επαφή με διάφορες πολιτιστικές παραδόσεις, επιδιώκοντας την καλλιέργεια πολιτισμικών ικανοτήτων που είναι βασισμένες στον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (FNBE, 2016, σσ. 22-23), καθώς αναγνωρίζεται ότι όλοι οι άνθρωποι είναι συνδεδεμένοι με πληθώρα κοινωνικών ομάδων και παραδόσεων (FNBE, 2016).

Στην Ελλάδα, το 2017, εφαρμόστηκαν καινούργια προγράμματα σπουδών στη Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΙΕΠ, 2017). Τα προγράμματα ήταν αποτέλεσμα μίας συνεχούς ζύμωσης και προσπάθειας αρκετά χρόνια πριν, ώστε η Θρησκευτική Εκπαίδευση να μπορεί να ανταποκριθεί στις προκλήσεις και τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας παραμένοντας υποχρεωτική (Κορναράκης, 2011). Τα προγράμματα αυτά κατά την εφαρμογή τους, ήρθαν αντιμέτωπα με ποικίλες αντιδράσεις, ενώ παράλληλα είχαν θετική ανταπόκριση από τους διδάσκοντες (Καραμούζης, Φωκίδης & Τσιρέβελος, 2019). Τελικά αποσύρθηκαν ως αντισυνταγματικά, με τις αποφάσεις του Συμβουλίου της Επικρατείας (1749, 1750).

Θα πρέπει να αναφερθεί επίσης η δραστηριοποίηση της Ακαδημίας των Θρησκειών του Πανεπιστήμιο του Αμβούργου, όπου αναπτύχθηκε το κέντρο του ευρωπαϊκού ερευνητικού προγράμματος «Θρησκεία και διάλογος στις σύγχρονες κοινωνίες» (ReDi). Το έργο «ReDi», που υλοποιήθηκε από το 2013 έως το 2018, ασχολήθηκε με το ζήτημα της θρησκευτικής ποικιλομορφίας και διαθρησκευτικού διάλογου, για το οποίο ήταν ανεπαρκή τα ερευνητικά δεδομένα και προχώρησε σε μία διεπιστημονική και συγκριτική προσέγγιση συνδυάζοντας τη θεολογία, τις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση, καθώς και τον αντίκτυπο στις κοινωνικές διαδικασίες ένταξης (Amirpur & Weisse, 2015; Weisse, 2019). Η προσέγγιση ήταν επίσης προσανατολισμένη στον διάλογο, εστιάζοντας όχι μόνο στην συνύπαρξη διαφορετικών θρησκειών, αλλά και στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους, ώστε να αναδειχθούν δυνατότητες για μελλοντικό διάλογο.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η Θρησκευτική Εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα με εκείνους που την υπηρετούν. Έρευνες σε εκπαιδευτικούς έχουν επισημάνει τη σημασία των προσωπικών εμπειριών και στάσεων απέναντι στην πολιτισμική ποικιλομορφία και τις προκαταλήψεις που μπορεί να φέρουν, και έχουν άμεση επίδραση στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ζητήματα που αφορούν στη διδασκαλία τους (Gay & Howards, 2000; Peček, Macura - Milovanović, & Vujisić - Živković, 2014; Peralta, και συν., 2016; Pinho, 2015; Cloonan, και συν., 2017; Parkhouse, και συν., 2017; Παπαϊωάννου, 2018). Αρκετές έρευνες που έχουν γίνει σε διδάσκοντες στην Ελλάδα έχουν αναδείξει ακριβώς αυτήν την ανάγκη για καλλιέργεια ενός διαπολιτισμικού



και διαθρησκευτικού διαλόγου στο σχολείο (Καραμούζης & Αθανασιάδης, 2011; Vallianatos, 2019). Άλλες έρευνες που έλαβαν χώρα στην Ελλάδα εστίασαν στην εφαρμογή των νέων προγραμμάτων σπουδών και τη θετική ανταπόκριση που είχαν στην εκπαιδευτική κοινότητα σε σχέση με τη διδακτική μεθοδολογία που πρότειναν (Κουκουνάρας Λιάγκης, & Γκρίλης, 2017; Γκρίλης, 2019).

### **Εκπαίδευση νέων εκπαιδευτικών (mentoring)**

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται, έτσι κι αλλιώς, να έχουν σε βάθος γνώση πολλών θρησκευτικών και φιλοσοφικών πεποιθήσεων και, επίσης, να έχουν την ικανότητα να τις μεταδίδουν με αντικειμενικό τρόπο που σέβεται την πολυμορφία (Peralta, και συν., 2016; Παπαϊωάννου, 2018). Το πρόγραμμα καθοδήγησης/μεντορείας (mentoring) φοιτητών/τριών που εφαρμόζεται από το 2015-16 στο Τμήμα Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής του ΕΚΠΑ στην Ελλάδα, στο πλαίσιο της Πρακτικής - Διδακτικής Άσκησης για τους φοιτητές/τις φοιτήτριες που επιθυμούν να αποκτήσουν Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια από εν ενεργεία θεολόγους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αποτελεί ένα παράδειγμα κατάρτισης και μελλοντικής στήριξης των νέων εκπαιδευτικών και τυγχάνει μεγάλης ανταπόκρισης (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2018).

Στόχος όλων αυτών των πρωτοβουλιών και ερευνών είναι η αντιμετώπιση και η προώθηση του αμοιβαίου σεβασμού, της ακεραιότητας, των ηθικών αρχών, της πολιτιστικής πολυμορφίας, της κοινωνικής ένταξης και συνοχής, μεταξύ άλλων μέσω προγραμμάτων ανταλλαγών και κινητικότητας για όλους αλλά και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας και πολύγλωσσης εκπαίδευσης. Σήμερα είναι απαραίτητο οι μελλοντικές γενιές να εκπαιδευτούν και να προετοιμαστούν, ώστε να αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικό και καινοτόμο τρόπο τις προκλήσεις που θα συναντήσουν ως ευρωπαίοι πολίτες στο μέλλον. Θετικά προς αυτήν την κατεύθυνση μπορούν να λειτουργήσουν:

- Η δημιουργία μίας διασυνοριακής κοινότητας όπου Πανεπιστημιακά ιδρύματα και φορείς προωθούν τη διαθρησκευτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση.
- Η ενημέρωση και συμμετοχή των νέων καθώς και η χαρτογράφηση των προκλήσεων, των εμποδίων και των αναγκών οργανώσεων και νεολαίας στις τοπικές τους κοινότητες και γενικά στην Ευρώπη.
- Η συλλογή καλών πρακτικών και δημιουργία μιας ομάδας/βάσης δεδομένων με μέντορες/πρεσβευτές/πολλαπλασιαστές των πρακτικών αυτών.
- Η διοργάνωση μαθημάτων κατάρτισης για εκπαιδευτικούς. Οι δραστηριότητες αρχικά μπορούν να σχεδιάζονται για αξιοποίηση στη χώρα προέλευσης και στη συνέχεια να προσαρμόζονται και σε άλλα πολιτισμικά/θρησκευτικά πλαίσια (π.χ. πολλαπλές ταυτότητες στη σχολική τάξη κ.ά).
- Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων μεντορείας σε υποψήφιους και νέους διδάσκοντες.

#### 4. Συμπεράσματα

Στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, οι σχολικές τάξεις θα πρέπει να αποτελούν ένα δημοκρατικό πεδίο διδασκαλίας και μάθησης. Προϋπόθεση για αυτό είναι η αναγνώριση και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα. Με την έννοια αυτή, το σχολείο και τα προγράμματα εκπαίδευσης θα πρέπει να μπορούν να εκπαιδεύουν και να υποστηρίζουν όλους τους εμπλεκόμενους, που έχουν δηλαδή διαφορετικό εθνικό, φυλετικό και κοινωνικό υπόβαθρο, προκειμένου να γίνουν ενεργοί πολίτες.

Ταυτόχρονα, οι εμπλεκόμενοι θα πρέπει να ενδυναμώνονται, ώστε να είναι ικανοί να κάνουν επιλογές για τη ζωή τους, σύμφωνα και με την ευρωπαϊκή ατζέντα για τον πολιτισμό σε έναν κόσμο παγκοσμιοποίησης (COM,(2007)0242). Μέσω της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης αξίες όπως η ίση συμμετοχή στην πολιτιστική ζωή και ο σεβασμός της πολιτιστικής ταυτότητας, που πρέπει να κατέχουν και οι ομάδες με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές, μπορούν να γίνουν σεβαστές και να προαχθούν. Μία τέτοια προσέγγιση φαίνεται να έχει την ικανότητα να αμφισβητήσει τα υπάρχοντα στερεότυπα και να γεφυρώσει τα κοινωνικά κενά που μεταναστεύουν και αυξάνουν την πολυπολιτισμικότητα, ενώ μπορεί να αποτελέσει ταυτόχρονα και έναν νέο τρόπο ενθάρρυνσης της κοινωνικοπολιτικής συμμετοχής των νέων (Almonte-Acosta, 2011).

Η συμβολή της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης υπό το πρίσμα καλλιέργειας του διαπολιτισμικού διαλόγου είναι ιδιαίτερα σημαντική, ειδικά σε ευαίσθητες και πολυπολιτισμικές περιοχές, για την καταπολέμηση της άγνοιας, στερεοτύπων και παρανοήσεων των θρησκειών. Διδάσκοντας στα παιδιά την ιστορία και τη φιλοσοφία των βασικών θρησκειών, με αυτοσυγκράτηση και αντικειμενικότητα και με σεβασμό στις αξίες της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, η Θρησκευτική Εκπαίδευση είναι σε θέση να καταπολεμήσει αποτελεσματικά τον φανατισμό (Παπαϊωάννου, 2018). Και μπορεί είτε να συμβάλει στην προώθηση της συνεργασίας και του διαλόγου, είτε να λειτουργήσει ως κίνητρο για διαχωρισμό και διάκριση.

Μέσα από διάφορους μηχανισμούς εκπαίδευσης, διαθρησκειακούς διαλόγους και διασυνοριακές πρωτοβουλίες οι νέοι μπορούν να ενδυναμωθούν και να εξοπλιστούν με βελτιωμένες ικανότητες (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις). Αποτέλεσμα μίας τέτοιας προσέγγισης θα είναι η συνεργασία με διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες και άλλους νέους με λιγότερες ευκαιρίες, και η προώθηση των ευρωπαϊκών αξιών τόσο σε τοπικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Η καλλιέργεια διαπολιτισμικού διαλόγου φαίνεται να είναι σήμερα το κλειδί για τη βελτίωση της ποιότητας του ανθρώπινου δυναμικού, τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών και την προώθηση της πολυπολιτισμικότητας.

#### Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Almonte-Acosta, S. (2011). Pedagogical approaches to citizenship education in the varied contexts of secondary schools in the Philippines. Στο Kennedy, K., Lee, W. O., & D. Grossman (Επιμ.), *Citizenship Pedagogies in Asia and the Pacific* (σσ. 175-201). Dordrecht: Springer.

- Almpanaki, X. (2019). The employment of religious heritage as a tool for promoting multiculturalism dialogue in schools through Religious Education. *Greek Journal of Religious Education*, 2(2), 19-27. <http://doi.org/10.30457/031120192>
- Amirpur, K., & Weisse, W. (2015). *Religionen, Dialog, Gesellschaft. Analyse zur gegenwertigen Situation und Impulse fur eine dialogische Theologie*. Münster: Waxmann.
- Avest, ter I. & Bakker, C. (2009). The voice of the Teacher(s) – Researching Biography and Pedagogical Strategies. Στο A. van der Want, C. Bakker, I. Avest, & J. Everington (Επιμ.), *Teachers Responding to Religious Diversity in Europe. Researching Biography and Pedagogy* (σσ. 13-27). Münster: Waxmann.
- Avest, I., Jozsa, D. P., Knauth, T., Rosón, J., & Skeie, G. (2009). *Dialogue and conflict on religion. Studies of classroom interaction on European countries*. Münster: Waxmann.
- Bråten, O.M. H. (2013). *Towards a Methodology for Comparative Studies in Religious Education. Religious Diversity and Education in Europe, Band 24*. Waxmann. ISBN 978-3-8309-2887-4.
- Γκρίλης, Γ. (2019). Οι θεολόγοι απέναντι στις αλλαγές των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών. Μία πανελλήνια έρευνα. *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση/GjRE/Greek Journal of Religious Education*, 2(2), 61-81. <http://doi.org/10.30457/031120195>
- Carter, L. (2008). Globalization and science education: The implications of science in the new economy. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(5), 617-633. <https://doi.org/10.1002/tea.20189>
- Cloonan, A., Fox, B., Ohi, S., & Halse, C. (2017). An analysis of the use of autobiographical narrative for teachers' intercultural learning, *Teaching Education*, 28(2), 131-144. <https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1212005>
- COM(2007). 0242. Ανακτήθηκε από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A52007DC0242>
- Council of Europe. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue CM(2008)30/2 May 2008*.Coe.int. Ανακτήθηκε από [http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/whitepaper\\_interculturaldialogue\\_2\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/whitepaper_interculturaldialogue_2_EN.asp).
- Council of Europe. (2017). *Managing Controversy. Developing a strategy for handling controversy and teaching controversial issues in schools: A self-reflection tool for school leaders and senior managers*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe, *Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC)*. Προσπελάστηκε στις 16 Σεπτεμβρίου 2021 από <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>.
- Council of Europe *Thematic Paper on Making children's and students' voices heard (to be published soon on the 'Free to Speak, Safe to Learn-Democratic Schools for All' project)*. Ανακτήθηκε από <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/about> στις 15 Σεπτεμβρίου 2021.
- Eccles, J., Brown, B. V., & Templeton, J. (2008). A developmental framework for selecting indicators of well-being during the adolescent and young adult years. Στο B. V. Brown (Επιμ.), *Key indicators of child and youth well-being: Completing the picture* (σσ. 197-236). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- European Wergeland Centre (EWC), <https://theewc.org/>.
- Finnish National Board of Education (FNBE). (2016). *Finnish National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Helsinki, Finland: FNBE.
- Gay, G., & Howard, T. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*,

36(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/08878730009555246>

General Comment no 12 (2009) from the Committee on the Rights of the Child. Ανακτήθηκε από <https://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC-C-GC-12.pdf>.

ΙΕΠ (2017). *Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου. Οδηγός Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Ipgrave, J. (2015). Interfaith Dialogue in the Classroom. Στο S. Elton-Chalcraft (Επιμ.), *Teaching Religious Education Creatively* (σσ. 123-138). Abingdon: Routledge.

Jackson, R. (2010). Religious diversity and education for democratic citizenship: The contribution of the Council of Europe. Στο Engebretson, K., de Souza, M., Durka, G., Gearon, L. (Επιμ.), *International handbook of inter-religious education* (σσ. 1121-1151). Dordrecht: Springer.

Jackson, R. (2012). *Religion, education, dialogue and conflict: perspectives on religious education research*. London: Routledge.

Jackson, R. (2016). Οδοδείκτες-Πολιτική για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές κοσμοθεωρίες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Α. Βαλλιανάτος, Μεταφρ.). Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.

Juergensmeyer, M. (2003). *Terror in the mind of God: The global rise of religious violence. Comparative studies in religion and society*. 3<sup>η</sup> έκδ. Berkeley: University of California Press.

Καραμούζης Π., & Αθανασιάδης Η. (2011). Θρησκεία, Εκπαίδευση, Μετανεωτερικότητα. *Η Θρησκευτική Αγωγή στο Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Κριτική.

Καραμούζης, Π., Φωκίδης, Εμ., & Τσιρέβελος, Ν. (2019). Η αναγκαιότητα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης: τα Προγράμματα Σπουδών και οι Διδάσκοντες. Μια πανελλήνια έρευνα. *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΕΛΘΕ) Greek Journal of Religious Education (GjRE) 2(1)*, 61-86. <http://doi.org/10.30457/30420195>

Kerr, D. & Huddleston, T. (2015). *Living with Controversy: Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE)*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Knauth, T., Jozsa, D. P., Bertram-Troost, G., & Ipgrave, J. (2008). *Encountering Religious Pluralism in School and Society. A qualitative study of teenage perspectives in Europe*. Münster, New York NY, München, Berlin: Waxmann.

Knauth T. (2009). Dialogue on a grassroots-level: Analysing dialogue-oriented classroom interaction in Hamburg RE. Στο I. ter Avest, D. P. Jozsa, T. Knauth, J. Rozon, & G. Skeie (Επιμ.), *Dialogue and conflict on religion: Studies of classroom interaction in European countries* (σσ. 110-134). Münster: Waxmann.

Κορναράκης, Κ. Ι. (2011). *Ο άνθρωπος απέναντι στην εικόνα του. Κείμενα Πατερικής Ανθρωπολογίας και Ηθικής*. Αθήνα: Αρμός.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2018). *Η βραχεία ιστορία της Διδακτικής των Θρησκευτικών στη Θεολογική Σχολή και το μέλλον της*. Διαθέσιμο στο [https://www.researchgate.net/publication/323585417\\_MARIOS\\_KOUKOUNARAS\\_LIANKES\\_E\\_bracheia\\_istoria\\_tes\\_Didaktikes\\_ton\\_Threskeutikon\\_ste\\_Theologike\\_Schole\\_kai\\_to\\_mellon\\_tes](https://www.researchgate.net/publication/323585417_MARIOS_KOUKOUNARAS_LIANKES_E_bracheia_istoria_tes_Didaktikes_ton_Threskeutikon_ste_Theologike_Schole_kai_to_mellon_tes) (Προσπελάστηκε στις 16 Σεπτεμβρίου 2021).

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ., & Γκρίλης, Γ. (2017). Αλλαγές στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης: Παρατηρώντας την εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών των Θρησκευτικών (2017) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μία μελέτη περίπτωση. *Μέντορας*, 17-18, 25-54. ISSN 2529-1211.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ., & Κολάση Δ. (2020). Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: Ο ρόλος της

- θηρησκείας στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. *Επιστημονικό Περιοδικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 8(2), 39-51. ISSN:2241-4576.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ., & Παπαϊωάννου, Μ. (2016). Η θέση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο του 21ου αιώνα: Ζητήματα υποχρεωτικότητας, προγράμματος σπουδών και παιδαγωγικής προσέγγισης. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Προγράμματα Σπουδών - Σχολικά εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον». Στο Γρόσδος, Σ. (Επιμ.), Προγράμματα Σπουδών-Σχολικά εγχειρίδια. Από το παρελθόν, στο παρόν και το μέλλον. Πρακτικά Συνεδρίου, τ. Β' (σσ. 201-212). Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, ΠΕΕ, Pierce-Αμερικάνικο Κολλέγιο Ελλάδος.
- Koukounaras Liagkis, M. (2013). Religion in the Curriculum in the post-modern era: Why young people should know about religion? *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, 3(1), 1373-1378. DOI: 10.20533/ijcdse.2042.6364.2013.0191
- Koukounaras Liagkis, M., & Vallianatos, A. (2021). Religious Literacy in Education and Social Intervention. Στο *It Could Be Me –It Could Be You Drama/Theatre in Education methodologies and activities for raising awareness on human rights and refugees*. Edited by Nassia Choleva. Hellenic Theatre/Drama & Education Network (TENet-Gr) First published in Greek in December 2019. Published in English in January 2021, σσ. 116-126. ISBN: 978-960-9529-08-2.
- Matemba, Y.H., & Addai-Mununkum, R. (2021). *Religious Education in Malawi and Ghana. Perspectives on Religious Misrepresentation and Misclusion*. Routledge. ISBN 9780367352141.
- OSCE. (2007). *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*. Ανακτήθηκε από: <http://www.osce.org/odihr/27217?download=true>.
- Παπαϊωάννου Μ. (2018). Μπορεί να είναι αποτελεσματικός ο διδακτικός διαθηρησκειακός διάλογος στο Μάθημα των Θρησκευτικών; Μία εμπειρική έρευνα. *Ελληνική περιοδική έκδοση για τη θρησκευτική εκπαίδευση*, 1(1), 41–62. <http://doi.org/10.30457/031020184>
- Parkhouse, H., Tichnor-Wagner, A., Cain, J., & Glazier, J. (2016) “You don’t have to travel the world”: accumulating experiences on the path toward globally competent teaching. *Teaching Education*, 27(3), 267–285. <https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1118032>
- Peček, M., Macura-Milovanović, S., & Vujisić-Živković, N. (2014). The cultural responsiveness of teacher candidates towards Roma pupils in Serbia and Slovenia – case studies. *Journal of Education for Teaching*, 40(4), 359–376. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.929383>
- Pepin, L. (2009). *Teaching about Religions in European School Systems: Policy issues and trends*. London: Network of European Foundations, NEF Initiative on Religion and Democracy in Europe.
- Peralta, L., O’Connor, D., Cotton, W., & Bennie, A. (2016). Pre-service physical education teachers’ Indigenous knowledge, cultural competency and pedagogy: A service learning intervention. *Teaching Education*, 27(3), 248–266. <https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1113248>
- Pinho, A. S. (2015). Intercomprehension: a portal to teachers’ intercultural sensitivity. *The Language Learning Journal*, 43(2), 148–164. <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.945815>
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA). 1998. Ref: QCA/98/245. 29 Bolton Street London W1Y 7PD. Ανακτήθηκε από: [www.open.gov.uk/qca/](http://www.open.gov.uk/qca/).
- Roeser, R. W., Isaac, S. S., Abo-Zena, M., Brittan, A., & Peck, S. C. (2008). Self and identity processes in spirituality and positive youth development. Στο Lerner, R. M., Roeser, R. W., & Phelps, E. (Επιμ.), *Positive youth development & spirituality: From theory to research* (σσ. 74–105). West Conshohocken, PA: Templeton Foundation Press.

- Rothgangel, M., Jackson, R., & Jäggle, M. (2014). *Religious education at schools in Europe. Volume 2: Western Europe*. Göttingen: Vienna University Press.
- Smock, D. (2002). Introduction. Στο Smock, D. (Επιμ.). *Interfaith dialogue and peacebuilding* (σσ. 3-11). Washington, DC: United States Institute of Peace Press.
- Stoeckl, K. (2015). *The future of religious education in Europe*. Rome: European University Institute.
- Συνήγορος του Πολίτη. (2018). *Ετήσια Έκθεση. Τα δικαιώματα των παιδιών που μετακινούνται στην Ελλάδα*. Unicef. Ανακτήθηκε από [https://www.synigoros.gr/resources/docs/ee\\_2018-kdp-dikaiom-paid-pou-metakin.pdf](https://www.synigoros.gr/resources/docs/ee_2018-kdp-dikaiom-paid-pou-metakin.pdf).
- UNESCO and UNODC. (2019). Strengthening the rule of law through education: A guide for policymakers.
- Vallianatos, A. (2019). A reflective RE teacher training in Greek context. *Greek Journal of Religious Education*, 2(2), 47-59. <http://doi.org/10.30457/031120194>
- Weisse, W. (2019). The European Research Project ReDi: Religion and Dialogue in Modern Societies. An Overview, *Religion & Education*, 46(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/15507394.2019.1577709>
- Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 19ης Μαΐου 2021 σχετικά με την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την εξωτερική μεταναστευτική πολιτική της (EE 2020/2116(INI)). Ανακτήθηκε από [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-05-19\\_EL.html#sdocta7](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-05-19_EL.html#sdocta7).
- Ζιάκα, Α. (2013). *Ο Διαθρησκευτικός Διάλογος και η Χριστιανική Μαρτυρία στο πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος Θεολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης: Η συμβολή του καθηγητή Πέτρου Βασιλειάδη*. Ανακτήθηκε από: [https://docplayer.gr/7223693-O-oikoymenikos-dialogos.html#tab\\_1\\_1\\_2](https://docplayer.gr/7223693-O-oikoymenikos-dialogos.html#tab_1_1_2).

---

Η **Ξανθή Αλμπανάκη** είναι εκπαιδευτικός Θεολόγος στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και απόφοιτος της Φιλοσοφικής σχολής του Α.Π.Θ. Είναι Δρ. Θεολογίας με ειδίκευση στο «Κανονικό και Εκκλησιαστικό Δίκαιο» και κατέχει δύο μεταπτυχιακούς τίτλους στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και στην Παιδαγωγική. Από το 2018 υπηρετεί ως Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Θεολόγων στην Ανατ. Μακεδονία Θράκη. Έχει συγγράψει τρεις μονογραφίες με θέμα το μάθημα των Θρησκευτικών και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και άρθρα της έχουν δημοσιευθεί σε ελληνικά και ξένα επιστημονικά περιοδικά.

## Θεολογικές προσεγγίσεις και διδακτικές προκλήσεις με αφορμή την Τουρκοκρατία και την Επανάσταση του 1821\*

Χρήστος Φραδέλλος\*\*

\*\* MA θεολογίας – εκπαιδευτικός, 1<sup>ο</sup> Πειραματικό Γυμνάσιο Χανίων

Αρκετά πριν το 1453 αλλά και αρκετά μετά το 1821 έχουμε ελληνικούς πληθυσμούς που ζούσαν υπό τουρκική κατοχή. Το είδος της κατοχής και η έντασή της ποικίλει από εποχή σε εποχή και από τόπο σε τόπο. Έτσι, ίσως δεν έχουν άδικο εκείνοι που υποστηρίζουν ότι τελικά μιλάμε για πολλές και διαφορετικές, **Τουρκοκρατίες**. Κάθε μία από αυτές όμως, μηδεμίας εξαιρουμένης, είχαν το εξής κοινό: οι κατακτημένοι έχαναν την πολιτική τους υπόσταση. Έχαναν την **ελευθερία** τους θα πει, έχαναν την πρόσβαση στη **δικαιοσύνη**, τη δυνατότητα απρόσκοπτης **θρησκευτικής έκφρασης**, τον έλεγχο της **ιδιοκτησίας** τους, το δικαίωμα στην **αυτοπραγμάτωση**. Οι δυνατότητες δύο: η πρώτη, να προσχωρήσεις αναφανδόν, στη μεριά του νικητή με το να απαρηθείς την πίστη σου, οπότε και εγγραφόσουν πλέον εκτός από τη θρησκεία του Ισλάμ και πολιτικά στην κοινότητα των Τούρκων με όλα τα δικαιώματα που απέρρεαν από αυτή την ιδιότητα. Η άλλη λύση ήταν να διατηρήσεις την πίστη σου, αλλά εξαγοράζοντας το δικαίωμα να ζεις πληρώνοντας τον κεφαλικό φόρο (cizye). Αλλά και αυτό ακόμα, δεν σου εξασφάλιζε πως θα μπορούσες να ζεις δίχως, ενίοτε, να αυθαιρετούν εις βάρος σου οι κάθε λογής τοπικοί πασάδες, αγάδες, ακόμα και ο οποιοσδήποτε μουσουλμάνος υπήκοος του σουλτάνου.

Όπως έχουμε λοιπόν πολλές Τουρκοκρατίες, έτσι μπορούμε να μιλήσουμε και για ποικιλία κινήτρων για επανάσταση από τους καταπιεσμένους ραγιάδες. Άλλα κίνητρα μπορεί να είχε ο ένας και άλλα ο άλλος. Προφανώς η παρατεταμένη τουρκοκρατία οδήγησε τους ελληνικούς πληθυσμούς, τόσο σε συλλογικό όσο και σε ατομικό επίπεδο, σε αναζήτηση τρόπων επιβίωσης και διαβίωσης. Αλλιώς, για παράδειγμα, αντιλαμβανόταν την Τουρκοκρατία ένας χωρικός στα ορεινά χωριά των Αγράφων και αλλιώς στα καμποχώρια της Θεσσαλίας. Αλλιώς ένας μικροέμπορος της Τρίπολης και αλλιώς ένας караβοκύρης της Ύδρας. Είναι κάτι σαν την εκπαίδευση: όλοι την υπηρετούμε,

\* Το παρόν άρθρο αποτελεί εκτενέστερη έκδοση ομιλίας σε εκδήλωση του Πανελληνίου Θεολογικού Συνδέσμου «ΚΑΙΡΟΣ» στις 4-4-21, με αφορμή την επέτειο της επανάστασης του 1821. Μέρος του και με άλλο τίτλο δημοσιεύτηκε στο ιστολόγιο της Ακαδημίας Θεολογικών Σπουδών Βόλου «Πολυμερώς και πολυτρόπως».  
[https://www.polymerwsvolos.org/2021/05/18/oi-theologikes-prokliseis-tis-enoplis-palis/?fbclid=IwAR1HURK5j6\\_pGeg5jyP6G17hPYMlzZspD0vYY0VYpMTlpbViA6kJKLH\\_es](https://www.polymerwsvolos.org/2021/05/18/oi-theologikes-prokliseis-tis-enoplis-palis/?fbclid=IwAR1HURK5j6_pGeg5jyP6G17hPYMlzZspD0vYY0VYpMTlpbViA6kJKLH_es) (ανακτήθηκε 28-9-21).

αλλά ο καθένας έχει τους λόγους του να βρίσκεται εκεί που βρίσκεται. Κοντολογίς, δεν είμαστε όλοι για τον ίδιο λόγο στο σχολείο. Ο Χριστός το λέει θαυμάσια: «όπου ο θησαυρός σας εκεί και η καρδιά σας» (Μτ. 6:21). Έτσι, ίσως θα μπορούσαμε -με αυτή την έννοια- να μιλήσουμε και για πολλά είδη **επανάστασης**.

Όμως, είτε ήσουν από τους παρίες του Οθωμανικού κράτους, είτε από τους ευνοημένους κοτζαμπάσηδες ή Φαναριώτες, και μόνο η χριστιανική σου ιδιότητα σε κατέτασσε σε μια κατώτερη κατηγορία. Στα αρχεία των τουρκικών ιεροδικείων διαβάζουμε πως όταν ένας μουσουλμάνος φεύγει από τη ζωή, «πεθαίνει», ενώ όταν φεύγει ένας χριστιανός, «ψοφάει». Είτε ήσουν, λοιπόν, χωρικός είτε κοτζαμπάσης στο τέλος, **ψόφαγες...**<sup>1</sup>.

Σε αυτό το κοινωνικό, πολιτιστικό, οικονομικό και βέβαια θρησκευτικό περιβάλλον οι ραγιαδες, δηλαδή οι υποταγμένοι στον σουλτάνο, καλούνταν να ζήσουν. Σε αυτό το περιβάλλον βρέθηκε η Εκκλησία αντιμέτωπη με τα τρομερά διλήμματα που γέννησε τόσο η κατοχή αυτή καθεαυτή, όσο και το αίτημα για απελευθέρωση.

## Το αίτημα για απελευθέρωση και τα χριστιανικά διλήμματα

Ένας από τους κυρίαρχους αστικούς μύθους με τον οποίο έρχονται αντιμέτωποι οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί στο σύγχρονο σχολείο, αλλά και στην κοινωνία, είναι εκείνος που λέει ότι οι χριστιανοί είναι -ή πρέπει να είναι- απαθείς απέναντι στο κοινωνικό κακό. Κοινώς, αν είσαι χριστιανός και αντικρίζεις το κακό είτε κατά μέρος, είτε στην ολότητά του, κάνε υπομονή, έχει ο Θεός, θα περάσει κι αυτό!

Η διαχρονικά προβληματική κατανόηση βιβλικών χωρίων όπως το «*Ἀπόδοτε οὖν τὰ Καίσαρος Καίσαρι καὶ τὰ τοῦ Θεοῦ τῷ Θεῷ*» (Μτ. 22: 21) καθώς και το «*ἐγὼ δὲ λέγω ὑμῖν μὴ ἀντιστῆναι τῷ πονηρῷ· ἀλλ' ὅστις σε ῥαπίζει εἰς τὴν δεξιὰν σιαγόνα, στρέψον αὐτῷ καὶ τὴν ἄλλην*» (Μτ. 5:39) έχουν αυθαίρετα κατατάξει τους χριστιανούς στην κατηγορία των κοινωνικά απαθών απέναντι στο κακό. Και είναι αλήθεια ότι ως χριστιανοί έχουμε κάθε δικαίωμα να μην αντιδρούμε όταν το κακό στρέφεται σε εμάς προσωπικά. Όχι γιατί το δεχόμαστε, αλλά αφενός μεν για να μην το αναπαραγάγουμε με την αντίδρασή μας, αφετέρου γιατί έχουμε κάθε δικαίωμα να το αγνοήσουμε. Τι γίνεται όμως όταν το κακό στρέφεται στους συνανθρώπους μας και μάλιστα στους πιο ευάλωτους και τρωτούς από εμάς; Έχουμε δικαίωμα να κάνουμε υπομονή; Η υπομονή μπροστά στο κακό που υφίσταται ο αδελφός είναι στάση χριστιανική;

Η απάντηση φυσικά είναι, όχι. Όταν οι αδελφοί μας αδικούνται έχουμε καθήκον και υποχρέωση να παρέμβουμε, ει δυνατόν σωστικά, ώστε να παύσει η αδικία. Ο Άγιος Αμβρόσιος Μεδιολάνων το σημειώνει θαυμάσια: *όποιος δεν καταπολεμά την αδικία που γίνεται στον πλησίον του, ενώ μπορεί, βρίσκεται στο ίδιο κρίμα με εκείνον που τη διαπράττει*<sup>2</sup>.

1 Άφθονες πληροφορίες για την αντιμετώπιση των ραγιαδών από τα ιεροδικεία της Κρήτης κατά την Τουρκοκρατία αντλούμε από το ερευνητικό και μεταφραστικό έργο του Σταυρινίδη Νικολάου, (1975-1985), *Μεταφράσεις Τουρκικών Ιστορικών Εγγράφων αφορώντων εις την ιστορίαν της Κρήτης*, τ. Α' - Ε', Ηράκλειο: Βικελαία Δημοτική Βιβλιοθήκη Ηρακλείου.

2 Αμβροσίου Μεδιολάνων, PL 16, *De officiis ministrorum* I, 36. 178, 75D.



## Με τι μέσα πολεμάει το κακό η Εκκλησία;

Η πρώτη και κύρια αντιμετώπιση του κακού από την Εκκλησία είναι όπως είπαμε **το να μην το αναπαράγει**. Στέκω απέναντι στο κακό και φροντίζω να μην του μοιάσω. Γιατί αν του μοιάσω, τότε του δίνω υπόσταση, το υποστασιάζω μέσα μου, του δίνω νέα ώθηση και συμβάλλω στην αναπαραγωγή του. Κάνω, λοιπόν, ό,τι ακριβώς κάνουμε για την αντιμετώπιση της πανδημίας, μένοντας σε καραντίνα. Αυτή η πανάρχαια πρακτική ήταν η μόνη αντιμετώπιση που είχαμε απέναντι σε αθεράπευτες πανδημικές νόσους. Επιλέγω, λοιπόν, να σβήσει το κακό σε εμένα, χωρίς να μεταδοθεί σε άλλους.

Η άλλη σημαντική αντιμετώπιση του κακού είναι η αντίσταση, μέσω της **μη συνεργασίας**. Το κακό δεν θα βρει σε εμένα έναν ξενιστή, αλλά ούτε και συνεργάτη. Όταν βαπτιστήκαμε (και εδώ όταν διδάσκουμε τα μυστήρια ίσως μπορούμε να βρούμε μια καλή ευκαιρία για μια ενδιαφέρουσα κοινωνική προέκταση του μυστηρίου) και λίγο πριν, κατά τη διάρκεια των λεγόμενων Αφορκισμών, στον πρόναο, βεβαιώσαμε δημόσια πως αποταχθήκαμε τον Σατανά και τους αγγέλους αυτού και τα έργα αυτού<sup>3</sup>. Τι άλλο θα μπορούσε να σημαίνει αυτό από το ότι αποδιώχνουμε μετά βδελυγμίας το κακό σε όλες του τις μορφές και πως αρνούμαστε να συνυπάρξουμε ή να συνεργαστούμε με κάποιον ή κάτι που μας προκαλεί τόση αποστροφή, ώστε να τον φτύνουμε; (μιλάμε, προφανώς, για το τελετουργικό, αλλά εξόχως συμβολικό τριπλό φτύσιμο<sup>4</sup> προς τη μεριά της δύσης, τόπου όπου χάνεται το φως).

Η μέχρι τώρα διδακτική εμπειρία, μου έχει δείξει ότι στο σημείο αυτό ανακύπτουν μια σειρά από ερευνητικά ερωτήματα τα οποία καλούμαστε οι θεολόγοι να αναδείξουμε και να επεξεργαστούμε στην τάξη:

- Είναι αρκετά όλα τα παραπάνω για να αποτρέψουν το κακό;
- Είναι δυνατόν και σε ποιο σημείο μπορούν να συναντηθούν ένας επαναστάτης και ένας ακόλουθος του Ιησού;
- Όταν μιλάνε για ελευθερία τόσο οι επαναστάτες, όσο και η Εκκλησία, εννοούν το ίδιο πράγμα;

## Ευαγγέλιο και ένοπλη πάλη

Πρόκληση αλλά και παγίδα αυτά τα ερωτήματα για τους θεολόγους, μια και αρκετοί από εμάς μπαίνουμε σε θέση εκπροσώπου της Εκκλησίας, ως απολογητές της, προσπαθώντας να υποστηρίξουμε το γεγονός της έμπρακτης αντίστασής της στην επανάσταση, αλλά με ...ντοκουμέντα! Στην περίπτωση όμως που η αφετηρία αλλά και τα κριτήριά μας δεν είναι θεολογικά, τότε μπαίνουμε στα χωράφια της ιστοριογραφίας, με όλους τους κινδύνους που ελλοχεύουν από τη συχνά πλημμελή μελέτη της, συλλέγοντας και αναμασσώντας στοιχεία «αδιάσειστα» για την ενεργό δράση της Εκκλησίας στην επανάσταση. Να σημειωθεί εδώ ότι ο περισσότερος κόσμος όταν μιλάει για Εκκλησία, εννοεί τους κληρικούς και μάλιστα τους ανώτερους κληρικούς, τους επισκόπους.

3 Ακολουθία του Βαπτίσματος, εκδ. της Αποστολικής Διακονίας της Ε.Ε, Έεπανέδ., Αθήνα 1988, σ. 11.

4 Στο ίδιο, σ. 12.

Το ερώτημα, κατά την ταπεινή μου γνώμη, είναι ψευδεπίγραφο. Και είναι τέτοιο, γιατί πρώτα από όλα τεμαχίζει το εκκλησιαστικό σώμα σε κληρικούς και λαϊκούς. Ο διαχωρισμός μεταξύ κληρικών και λαϊκών, δεν είναι ποιοτικός, ούτε ποσοτικός. Είναι διάκριση ρόλων, σχέσεων και χαρισμάτων. Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και στις πατρικές και μητρικές σχέσεις: δεν είμαι πατέρας ή μητέρα μέχρι να γεννηθεί το παιδί μου. Ο ερχομός του παιδιού μου με κάνει γονέα. Το ίδιο και σαν δάσκαλοι: οι μαθητές μας, μάς κάνουν δασκάλους και όχι τα πτυχία μας.

Σημειώθηκαν ήδη παραπάνω οι τρόποι αντίστασης τους οποίους αντιλαμβάνομαι ως εκκλησιαστικούς: ο πρώτος, η **μη αναπαραγωγή του κακού** και ο δεύτερος, η **μη συνεργασία με αυτόν που ασκεί βία**. Όμως εδώ μιλάμε για ενεργή αντίσταση. Μιλάμε για κληρικούς και λαϊκούς που πήραν τα όπλα. Μιλάμε για ανθρώπους που έκοψαν το νήμα της ζωής άλλων ανθρώπων.

Χριστιανικά μιλώνοντας, διακυβεύεται η ανθρώπινη ζωή, η οποία είναι ιερή, άσχετα αν μιλάμε για τη ζωή του Οθωμανού ή του ραγιά. Η Ορθόδοξη θεολογία δεν κάνει σκόντο σε αυτά: κανείς δεν αποστερείται της αγάπης του Θεού, είτε είναι θύτης, είτε θύμα. Το ξέρουμε πως ακούγεται σκανδαλώδες, αλλά έτσι είναι.

Και αυτό είναι το κρίσιμο σημείο, που η ανάδειξή του μέσα στην τάξη είναι πραγματικά δύσκολη. Ιδιαίτερα χρήσιμη θα μας φανεί, εδώ, η διήγηση του **Λουκά 22:47-53** (όχι τόσο του **Ματθαίου 26:47-56**, ούτε του **Μάρκου 4:43-52**, ούτε και η γνωστότερη του **Ιωάννη 18:1-11**). Ο Λουκάς όταν περιγράφει τη σκηνή της σύλληψης του Ιησού στη Γεθσημανή βάζει τους μαθητές να ζητούν την άδεια από τον Χριστό να βγάλουν τα μαχαίρια τους και να χτυπήσουν τους στρατιώτες και υπηρέτες του ναού, «**Κύριε να τους χτυπήσουμε με το μαχαίρι;**». Και βέβαια αυτό που θα καθορίσει -ή καλύτερα θα έπρεπε να καθορίσει- μια για πάντα τη χριστιανική πρακτική απέναντι στην ωμότητα της βίας είναι η απάντηση του Χριστού, ο οποίος λέει στους μαθητές του: «φτάνει, ως εδώ». Ο Χριστός δείχνει το όριο μεταξύ προθέσεων και πράξης. Εδώ ο Χριστός δεν αφήνει κανένα περιθώριο για παρεξηγήσεις και παρερμηνείες. Καμία ιερότητα δεν μπορεί να έχει ο πόλεμος. Στον βαθμό, λοιπόν, που η Εκκλησία μπαίνει στο πεδίο της μάχης για να πολεμήσει και όχι για να σταματήσει τον πόλεμο, τότε εκπίπτει του σκοπού της.

## Υπάρχει χριστιανικό jihad;

Δεν είναι λίγες οι φορές που το κράτος ζήτησε από την Εκκλησία θρησκευτική κατοχύρωση και ιεροποίηση των πολέμων που διεξήγαγε. Με λίγα λόγια θεωρώντας το κράτος πως η Εκκλησία είναι ο αποκλειστικός (official) αντιπρόσωπος του Θεού στη γη, ζήτησε την αναγωγή πολέμων σε ιερούς και την κατάταξη των πεσόντων στους πολέμους αυτούς στη χορεία των αγίων και μαρτύρων. Η ιστορία έδειξε ότι υπήρξαν φορές που η Εκκλησία αντιστάθηκε σε αυτόν το πειρασμό και άλλες που ενέδωσε.

Έτσι, αρκετές φορές στα Βυζαντινά χρόνια, η Εκκλησία προσέφερε το απαραίτητο εορταστικό σκηνικό σε θριαμβευτικές εκδηλώσεις ύστερα από νικηφόρες μάχες των αυτοκρατόρων<sup>5</sup>. Ειδικά από τον 8<sup>ο</sup> - 10<sup>ο</sup> αι. στρατιές Βυζαντινών όδευαν στη μάχη, με

5 Ενδεικτικά μόνο αναφέρουμε την επί Μαυρικίου νίκη κατά των Σλάβων το 592 και τον θρίαμβο

τον Σταυρό να προπορεύεται, ως σύμβολο, όχι άκρας ταπείνωσης και αυταπάρνησης χάριν του πεσόντος ανθρώπου, αλλά σαν σύμβολο δύναμης, εξουσίας και νίκης έναντι των αλλόθρησκων εχθρών. Το τροπάριο που ακολουθεί είναι ενδεικτικό:

*Σταυρός ο φύλαξ πάσης της Οικουμένης*

*Σταυρός η ωραιότης της Εκκλησίας*

**Σταυρός βασιλέων το κραταίωμα**

*Σταυρός πιστών το στήριγμα*

*Σταυρός αγγέλων η δόξα και των δαιμόνων το τραύμα.*

(Εξαποστειλάριο της Υψώσεως του Τιμίου Σταυρού)

Ενδεικτικά να αναφέρουμε τον **Ιωάννη Τσιμισκή** (925-976), ο οποίος σε επιστολή του προς τον Αρμένιο Βασιλιά Ασώτιο Γ΄ διακηρύσσει πως χάρη στις νικηφόρες μάχες του στην ανατολή *δοξάστηκε το όνομα του Χριστού και εξαπλώθηκε η λατρεία του Σταυρού* (Κόλια-Δερμιτζάκη Α., 1991, 287-300). Παρόμοιους ισχυρισμούς συναντάμε ακόμα και μετά από εμφύλιες συρράξεις, όπου ο νικητής αυτοκράτωρ<sup>6</sup> συνέδεε την νίκη του επί των διεκδικητών του θρόνου με τη θεία παρέμβαση και πρόνοια.

Από την άλλη, εξαιρετικό ενδιαφέρον έχει η περίπτωση του **Νικηφόρου Β΄ Φωκά** (912-969), ο οποίος ζήτησε από την Εκκλησία την κατάταξη στη χορεία των αγίων μαρτύρων όλων των πεσόντων στρατιωτών στις μάχες που διεξήγε η αυτοκρατορία. Δεν κατάφερε, όμως, να πάρει αυτή τη διαβεβαίωση από τον Πατριάρχη και αυτό πιστώνεται στα θετικά ιστορικά παραδείγματα, όπου η Εκκλησία υπερασπίστηκε την ταυτότητά της και την αξιοπρέπεια του μυστηρίου της ζωής<sup>7</sup> (Κόλια-Δερμιτζάκη Α., 1991, 382-386).

Αλλά και στην εποχή την οποία προσεγγίζουμε με το παρόν άρθρο, την **Τουρκοκρατία**, η αντίληψη πως ο πόλεμος ενάντια στον βάρβαρο Τούρκο είναι ιερός, δεν εξέλειπε. Ο ίδιος ο **Κολοκοτρώνης** μετά τη μάχη στο Βαλτέτσι, βλέποντας τους στρατιώτες κατακίτρινους από τον φόβο τους να μην έχουν το θάρρος να πλησιάσουν τους κατακρεουργημένους από τους Τούρκους, Έλληνες, και προκειμένου να τους δώσει θάρρος, πήγε ο ίδιος και άρχισε να μαζεύει τα σκόρπια κομμάτια των σκοτωμένων. Τα έπαιρνε, τα φιλούσε και έλεγε στους στρατιώτες του ότι αυτοί, που σκοτώθηκαν μ' αυτό τον άγριο τρόπο, είναι πραγματικοί άγιοι και ότι θα πάνε στον παράδεισο, γιατί είναι μάρτυρες που μαρτύρησαν για τον Χριστιανισμό. Μονάχα τότε, πήραν θάρρος -ο Φωτάκος που μας μεταφέρειτα γεγονόςτα, αλλά και οι υπόλοιποι- και πλησίασαν και έθαψαν τους νεκρούς.

του Λέοντος Φωκά, αδελφού του μετέπειτα αυτοκράτορα Νικηφόρου Φωκά, επί των Αράβων το 956.

6 Βλ. τον πανηγυρικό που εκφώνησε ο Ευσέβιος για τον Μ. Κωνσταντίνο αναφερόμενος στην οριστική νίκη του επί των αντιπάλων συναυτοκρατόρων του, την οποία συνέδεσε με τη θρησκευτική πολιτική του Κωνσταντίνου και τη θεώρησε νίκη του Χριστιανισμού επί της ειδωλολατρίας (PG20, *De Laudibus Constantini*, 1320-1440).

7 Ιω. Ζωναρά, *Επιτομή Ιστοριών*, 26, 25, 22-23: «Πως αν οι εν τοις πολέμοις αναιρούντες και αναιρούμενοι λογίζοντό τισι μάρτυρες ή τοις μάρτυσιν ισοστάσιοι, ους οι θείοι κανόνες υπό επιτίμιον άγουσι, επί τριετίαν, της φρικώδους και ιεράς αυτούς απείργοντες μεταλήψεως;»

Τον ίδιο μήνα, τον Μάιο του 1821, ο αφύς και φλογερός κήρυκας της επανάστασης, μητροπολίτης Λιδορική, Ιωαννίκιος, προκειμένου να παρακινήσει το ποίμνιό του σε επανάσταση, διακήρυττε πως *το να πεθάνει κανείς λαμπρά, με τα όπλα στα χέρια είναι ο ασφαλής δρόμος για να καταταγεί κανείς στην ουράνια χορεία των αγίων μαρτύρων* (Γκανάς, 2003).

## Μάρτυρες και εθνομάρτυρες

Αν ένας από τους στόχους του θρησκευτικού γραμματισμού (Κουκουνάρας-Λιάγκης Μ. και Βαλλιανάτος Α., 2019, 121-3) είναι να αποκτήσουν οι μαθητές τα κριτήρια που απαιτούνται, ώστε να διαμορφώνουν προσωπική θρησκευτική συνείδηση, χωρίς εμμονές και ιδεοληψίες που οδηγούν στον φανατισμό και τη μισαλλοδοξία, τότε είναι καιρίο για το ζήτημα που εξετάζουμε να τους βοηθήσουμε να ξεδιαλύνουν ότι το «ελευθερία ή θάνατος» αλλιώς κατανοείται με εθνικά κριτήρια και αλλιώς με θεολογικά. Δεν μπορούμε, λοιπόν, στο σημείο αυτό να προχωρήσουμε τη θεολογική μας σκέψη, αν δεν κάνουμε σαφή διάκριση ανάμεσα στους **μάρτυρες της πίστης** και στους **μάρτυρες της πατρίδας**. Είναι ο μόνος τρόπος για να ισορροπήσουμε ανάμεσα στην ανάγκη για πολιτική ή εθνική ελευθερία και στην υπαρκτή καθολικότητα του χριστιανικού μηνύματος.

Δεν υπάρχει *μάρτυρας της Εκκλησίας* ο οποίος να αναγνωρίστηκε ως τέτοιος εξαιτίας της συμμετοχής του σε κάποιο πόλεμο. Μάλιστα, αρκετοί από αυτούς μέχρι τον 4<sup>ο</sup> αι. μαρτύρησαν εξαιτίας της άρνησής τους να παραμείνουν στο στράτευμα που υπηρετούσαν μέχρι τότε. Ήταν σαν να λέμε *Αντιρρησίες Συνείδησης*. Ο *μάρτυρας του Χριστού* είναι πάντα με τα θύματα και όχι με τους θύτες, ούτε φυσικά υποδύεται ποτέ τον διττό ρόλο του θύματος και του θύτη.

Από την άλλη, ο *εθνομάρτυρας* είναι εκείνος που πολέμησε το κακό, τη βία, τους δυνάστες και κατακτητές, αλλά με τους όρους και τα όπλα εκείνων. Εδώ το όλο σκηνικό το στήνει το κακό. Ο εθνομάρτυρας γίνεται παρανάλωμα *δια της πατρίδος την ελευθερίαν* πληρώνοντας το τίμημα του να μην μπορεί να ανέχεται πλέον το κακό. Η συμμετοχή του στον πόλεμο δείχνει πως οι αντοχές του σώθηκαν. Δεν πάει άλλο. Δείχνει πως η απελπισία του μετουσιώθηκε σε οργή. Ελευθερία ή Θάνατος.

Ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι μέχρι το 1821 το πρότυπο των χριστιανών ραγιάδων ήταν ο νεομάρτυρας (Γκανάς, 2003, 79). Από την επανάσταση και μετά, το πρότυπο μετατοπίζεται στον ήρωα των μαχών. Ο Κολοκοτρώνης, ο Καραϊσκάκης, ακόμα και ο –μάλλον μουσουλμάνος μπεκτασής– Οδυσσεάς Ανδρούτσος, εισέρχονται στον χώρο του ιερού.

Έχουμε εκατοντάδες περιπτώσεις λαϊκών (ανδρών και γυναικών), μοναχών, διακόνων, ιερέων και επισκόπων, όλοι τους μέλη της Εκκλησίας, οι οποίοι είτε παίρνοντας τα όπλα, είτε οργανώνοντας, είτε ενθαρρύνοντας, συμμετείχαν ενεργά στην επανάσταση. Η επανάσταση δεν έγινε από μια μερίδα ανθρώπων ή από μια επαναστατική σέχτα. Έγινε από το σύνολο του ελληνικού λαού, το οποίο στη συντριπτική του πλειοψηφία άνηκε στην Ορθόδοξη Εκκλησία.

Πώς σε όλους αυτούς ισορροπεί το ευαγγέλιο και το γιαταγάνι;

Αν θέλουμε να είμαστε στοιχειωδώς έντιμοι, καμία ισορροπία δεν μπορεί να υπάρξει ανάμεσα στα δύο. Οι άνθρωποι αυτοί φλέρταραν ανοιχτά με το κενό. Ως μέλη της Εκκλησίας, δεν μπορούσαν να κάνουν πως δεν βλέπουν τα βάσανα των άλλων καταπιεσμένων αλλά και τα δικά τους. Έτσι, οι άνθρωποι αυτοί προτίμησαν να ρισκάρουν τη σωτηρία τους (Παπαθανασίου, 2013, 89) χάριν της πολιτικής ελευθερίας της δικής τους, αλλά και των ομοεθνών τους. Αντιστάθηκαν στο κακό, θα λέγαμε, *ίνα μη το κακόν αθάνατο γένηται*<sup>8</sup>. Ρίσκαραν να αποκοπούν από αυτό που κομίζει ως τρόπο ζωής η χριστιανική τους καρδιά, όπως αποκόπτεται το άκρο του σώματος που έχει πάθει γάγγραινα για να σωθεί το όλο σώμα. Η ενεργητική και κατά μέτωπο ρήξη με το κακό έχει για εμάς τους χριστιανούς αυτήν την τραγική συνέπεια: κανείς μας δεν είναι ποτέ πια ολόκληρος. Κανένα από τα κληρικά μέλη της Εκκλησίας που επέλεξε τον δρόμο του πολεμιστή δεν μπορεί πια να τελεί τα μυστήρια του Χριστού, όπως και τα λαϊκά μέλη της δέχονται τριετή αποχή από τη θεία Κοινωνία, μετά τη συμμετοχή τους σε πόλεμο<sup>9</sup>. Για τον χριστιανισμό ο πόλεμος είναι μια πράξη απέλπιδα. Μετά τη συμμετοχή του σε πόλεμο (πάντα αμυντικό εννοείται), για τον χριστιανό δεν υπάρχει χώρος για πανηγύρια, υπάρχει μόνο χώρος για μετάνοια, συντριβή και αναστοχασμό. Τον όποιο πιθανό φονιά του Χίτλερ, που για τον κόσμο θα ήταν ο μεγαλύτερος ήρωας, η Εκκλησία δεν θα τον αναγνώριζε ποτέ ως άγιο, γιατί για την Εκκλησία ο σκοπός ποτέ δεν αγιάζει τα μέσα.

## Η ζύμη που ζυμώθηκε;

Από την επανάσταση και μετά η εν Ελλάδι Ορθόδοξη Εκκλησία δείχνει σαν να έχει παραιτηθεί από τον ρόλο της να παίζει ένα καίριο ρόλο στη διαμόρφωση της κοινωνίας. Αντίθετα τα σημεία δείχνουν ότι διαμορφώνεται από αυτή. Μοιάζει να τρέχει ασθμαίνοντας πίσω από το κράτος και όχι σπάνια αρκείται στο να προσφέρει το σκηνικό, τα κοστούμια και τους κομπάρσους σε ένα παιχνίδι που πρωταγωνιστής είναι η πολιτική εξουσία (ορκωμοσίες βουλευτών, υπουργών και προέδρων της Δημοκρατίας). Άλλοτε, το κράτος τής δίνει χώρο να παίξει και αυτή για λίγο τον πρωταγωνιστή όπως π.χ. στην επετειακή υποδοχή του Αγίου Φωτός από τα Ιεροσόλυμα. Άλλοτε πάλι τη συναντάμε να τίθεται αυτόκλητα επικεφαλής εθνικών διεκδικήσεων και χάραξης εξωτερικής πολιτικής, ενώ δεν είναι σπάνιο πια να ακούει κανείς εθνικιστικά παραληρήματα και παιδαριώδεις ηθικιστικές κορώνες από εκκλησιαστικά χείλη, που δείχνουν την τραγική απουσία της κοινότητάς μας από τον δημόσιο διάλογο για τα όσα δύσκολα και δυσεπίλυτα προβλήματα αναδύονται από την εποχή μας και τις πραγματικές ανάγκες των ανθρώπων. Πολλές αφορμές για σκέψη δίνει το πολύ ενδιαφέρον άρθρο του Παντελή Καλαϊτζίδη «Ο Πειρασμός του Ιούδα», που αν και

8 Ο θάνατος ως αποτέλεσμα της αμαρτίας είναι ένα είδος θείας φιλανθρωπίας. Ο Θεός επέτρεψε τον θάνατο για να μη γίνει το κακό αιώνιο και αθάνατο, λέει ο Γρηγόριος Θεολόγος (Λόγος εις το Άγιον Πάσχα, PG 36, 633 A), αλλά και ο Μεθόδιος Ολύμπου, (PG 18, *Εκ του περί αναστάσεως βιβλίου*, 293C).

9 «Τους εν πολέμους φόνους οι Πατέρες ημών εν τοις φόνους ουκ ελογίσαντο, εμοί δοκεί, συγγνώμη διδόντες τοις υπέρ σωφροσύνης και ευσεβείας αμυνομένοις. Τάχα δε καλώς έχει συμβουλευείν, ως τας χείρας μη καθαρούς, τριών ετών της κοινωνίας μόνης απέχεσθαι»: Μ. Βασιλείου, PG32, Επιστολή 188, Κανών 13, 681C.

δημοσιεύθηκε στο περιοδικό Σύναξη πριν από είκοσι χρόνια, παραμένει εξαιρετικά επίκαιρο (Καλαϊτζίδης, 2001, 51-64).

## Επίμετρο

Η σχολική τάξη είναι χώρος ανάπτυξης και συνύπαρξης προσώπων και όχι ομογενοποιητής συνειδήσεων. Οι θεολόγοι δεν είμαστε πρωτίστως εκεί για αναπληρώσουμε κατηχητικά ελλείμματα της Εκκλησίας, ούτε για να εμφυσήσουμε μια φιλοπατρία, η οποία φαίνεται να απουσιάζει από μια κοινωνία που δεν αποτελείται από ενεργούς πολίτες που έχουν αίσθηση του ανήκειν, αλλά από οιονεί ανήλικα που είτε έχουν συνεχώς απαιτήσεις από το κράτος - μπαμπά, είτε πιστεύουν ότι ο κόσμος όλος (οικουμένη) τους χρωστάει επειδή γεννήθηκαν Έλληνες. Το ευαγγελικό μήνυμα είναι για εμάς τους θεολόγους σωτηριολογικό, όμως για το κράτος είναι θέμα πολιτιστικής κληρονομιάς. Οι σχολικές τάξεις μας είναι πια πολυθρησκευτικές. Είναι απόλυτα αναγκαίο στο μάθημά μας να αποφευχθεί η ταύτιση Εκκλησίας και Έθνους, όχι γιατί κάνουμε σκόντο σε αρχές, ούτε κάνουμε προδοτικές υπαναχωρήσεις, αλλά γιατί ακριβώς πιστεύουμε στην αξία και καθολικότητα του Ευαγγελίου του Χριστού, το οποίο Ευαγγέλιο δεν μπορεί να άγεται και να φέρεται ή να ταυτίζεται με τις όποιες ιδεολογικές ατραπούς ακολουθούν τα Έθνη και τα Κράτη. Κάθε ταύτιση με τα σχήματα του κόσμου τούτου, ελαττώνει και αποδυναμώνει τοπανάθρωπο μήνυμα του Χριστού. Τότε η Εκκλησία δεν είναι η μικρά ζύμη που θα ζυμώσει όλο το φύραμα (Α΄ Κορ. 5:6) αλλά ένα θνησιγενές ιδεολόγημα που θα ακολουθήσει και αυτό την ιστορική του νομοτέλεια.

Για να βρει κανείς τις απαντήσεις που χρειάζεται πρέπει νωρίτερα να θέσει τα σωστά ερωτήματα.

Οι απαντήσεις πρέπει να αναδειχθούν μέσα στην τάξη, από την ίδια την τάξη. Στόχος μας είναι τα παιδιά να είναι σε θέση να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν ερωτήματα όπως:

- Ποια η στάση του χριστιανού απέναντι στο κακό;
- Σε ποια διλήμματα μπαίνει ο χριστιανός, όταν βλέπει το κακό να κυριαρχεί γύρω του;
- Μπορούν τα μέλη της Εκκλησίας να μετέχουν σε μια ένοπλη πάλη και με ποιο τρόπο;
- Υπάρχει η έννοια του ιερού πολέμου στον χριστιανισμό;
- Ποια η διαφορά του μάρτυρα από τον εθνομάρτυρα;

Ταπεινά φρονώ, πως η αναζήτηση και η ανάκτηση της ταυτότητας της Εκκλησίας θα ωφελούσε εκτός από την Εκκλησία και το Έθνος μας. Ο κοινός εορτασμός του Ευαγγελισμού της Θεοτόκου και της έναρξης της Επανάστασης δείχνει το πρόβλημα αλλά και τη λύση του. Το μήνυμα της ελευθερίας κοινό, αλλά από άλλες διαδρομές και άλλες προϋποθέσεις. Η σύγχυση των δύο φέρνει εθνικά και στρατιωτικά λάβαρα, πύρινα πατριωτικά κηρύγματα και πάνοπλα στρατιωτικά αγήματα έξω από τους ναούς την ίδια στιγμή που μέσα σε αυτούς τελείται η Θεία Λειτουργία, δηλαδή το μυστήριο της ενότητας και της συμφιλίωσης, το μυστήριο Εκείνου που μας δίδαξε να αγαπάμε τους εχθρούς μας χωρίς, όμως, να είναι απαραίτητο να μας αγαπούν

κι εκείνοι. Υπάρχει χώρος και για τα δύο. Ας μην τα μπερδεύουμε. Όπως και να το δούμε πάντως, είτε από τη μεριά του Έθνους, είτε από τη μεριά της Εκκλησίας το δίλημμα θα παραμένει πάντα: Ελευθερία ή Θάνατος.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γκανάς, Ε., (2003). Η Εκκλησία υπό την πίεση του πολιτισμού των Νέων Χρόνων. *Σύναξη*, 88, 75-84.
- Καλαϊτζίδης, Π. (2001). Ο Πειρασμός του Ιούδα. *Σύναξη*, 79, 51-64.
- Κόλια-Δερμιτζάκη, Α. (1991). *Ο Βυζαντινός «ιερός πόλεμος» - Η έννοια και η προβολή του θρησκευτικού πολέμου στο Βυζάντιο*. Αθήνα: Σ. Δ. Βασιλόπουλου.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ., & Βαλλιανάτος, Α. (2019). Ο θρησκευτικός γραμματισμός στην εκπαίδευση και την κοινωνική παρέμβαση. Στο Ν. Χολέβα (Επιμ.) *Κι αν ήσουν εσύ; - Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων* (σσ. 116-126). Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Παπαθανασίου, Θ. Ν., (2013). Ανθρωπολογία, πολιτισμός, πράξη. Η χριστιανική ανθρωπολογία και το αίτημα για παγκόσμια ειρήνη. Στο Φωτίου Σ. Σ. (Επιμ.), *Τρομοκρατία και Πολιτισμός* (σσ. 88-107). Αθήνα: Αρμός.

## ΠΗΓΕΣ

- Ακολουθία του Βαπτίσματος, (1988). Αθήνα: Αποστολική Διακονία της Ε. Ε (Ε' επανέκδ.).
- Αμβροσίου Μεδιολάνων, PL 16, *De officiis ministrorum*, I, 36. 178, 75D.
- Βασιλείου Μεγάλου, PG32, *Επιστολή 188*, Κανών 13, 681C.
- Γρηγόριου Θεολόγου, PG 36, *Λόγος εις το Άγιον Πάσχα*, 633A.
- Ευσεβίου Καισαρείας, PG20, *De Laudibus Constantini*, 1320-1440.
- Ζωναρά Ιωάννου, *Επιτομή Ιστοριών*, 26, 25, 22-23, από το Μαντζαρίδης Γ., (2018) «*Η ειρήνη αποτελεί σήμερα για τον άνθρωπο την μοναδική επιλογή*», ιστολ. Πεμπτουσία, <https://www.pemptousia.gr/2018/08/i-irini-apateli-simera-gia-ton-anthropo-tin-monadiki-epilogi/> (ανακτήθηκε: 19-8-21).
- Μεθοδίου Ολύμπου, PG18, *Εκ του περί αναστάσεως βιβλίου*, 293C.

## Κριτική θεώρηση των προϋποθέσεων για την απαλλαγή από το μάθημα των Θρησκευτικών

Ιωάννης-Ιωσήφ Δ. Παπαγεώργης\*,  
\* Θεολόγος – εκπαιδευτικός, Διδ. Θεολογίας ΕΚΠΑ

Το ζήτημα περί του δικαιώματος για την απαλλαγή από το μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ), έχει προκαλέσει, και συνεχίζει να προκαλεί, ποικίλες αντιδράσεις, όχι μόνο στον χώρο της εκπαίδευσης αλλά και στην κοινωνία γενικότερα. Αναμφίβολα, πρόκειται περί ενός σύνθετου και πολυδιάστατου ζητήματος, και, για τον λόγο αυτό, η οποιαδήποτε απάντηση θα πρέπει να προκύπτει ύστερα από ώριμη σκέψη και νηφάλια κριτική. Με αφορμή τις αντιδράσεις κατά του ΦΕΚ του ΥΠΑΙΘ (9/8/2021) περί της απαλλαγής από το ΜτΘ, κρίνω σκόπιμο να εκθέσω μερικές σκέψεις σχετικά με αυτό το ευαίσθητο και ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα, δίχως να επεκταθώ στη συνταγματική κατοχύρωση της καλλιέργειας της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών, καθόσον η εν λόγω ερμηνευτική προσέγγιση έχει ήδη αναπτυχθεί στον χώρο της ελληνικής αρθρογραφίας, σε μεγάλο βαθμό.

Πριν προχωρήσουμε στο ζήτημα περί του δικαιώματος της απαλλαγής από το ΜτΘ, θα πρέπει να αποσαφηνίσουμε τον χαρακτήρα και τον «ρόλο» του ΜτΘ στη σύγχρονη εκπαίδευση και να απαντήσουμε στο ερώτημα, για τι είδους μάθημα μιλάμε. Η απάντηση στο εν λόγω ερώτημα συνδέεται, εκτός των άλλων, με τον «θρησκευτικό γραμματισμό». Σε έναν κόσμο που εξελίσσεται συνεχώς, οι αποστάσεις «εκμηδενίζονται» και η τεχνολογία «καλπάζει», το αίτημα για ποιοτικότερη και ουσιαστικότερη επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων είναι επιτακτικό. Η ποιοτική επικοινωνία, όμως, προϋποθέτει αξίες και γνώσεις όχι μόνο για το «εγώ» αλλά και για τον «άλλο», «πίσω» από τον οποίο υπάρχει ένας ολόκληρος κόσμος που διαμόρφωσε και διαμορφώνει – επηρεάζει την προσωπικότητα, την κουλτούρα και τον τρόπο ζωής του. Οι γνώσεις, λοιπόν, όχι μόνο για το «εγώ» αλλά και για τον «άλλο», αποτελούν βασική προϋπόθεση για την ποιοτική επικοινωνία, η οποία είναι η «κίνηση» του «εγώ» προς τον «άλλο» (και αντίστροφα) και είναι αυτή που «μεταμορφώνει» τους συμμετέχοντες σε «πρόσωπα».

Ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που «συνθέτουν» τον «κόσμο» του «άλλου», είναι η θρησκευτική πίστη του ανθρώπου αυτού. Όταν, λοιπόν, άνθρωποι από διαφορετικά μέρη του κόσμου, ανεξαρτήτως απόστασης, έρχονται μέσω και της τεχνολογίας πιο κοντά, είναι σαφές ότι έρχονται «πιο κοντά» διαφορετικοί πολιτισμοί, κουλτούρες και θρησκευτικές πεποιθήσεις. Η εν λόγω σημαντική διαπίστωση, φέρνει στο προσκήνιο την ανάγκη για την ενίσχυση του λεγόμενου «θρησκευτικού γραμματισμού» στη σύγχρονη εκπαίδευση, σύμφωνα με τον οποίο, οι μαθητές, μεταξύ άλλων, εξοικειώνονται με σημαντικές θρησκευτικές έννοιες, αναγνωρίζουν τη σημασία



της θρησκείας στον τρόπο ζωής και στον πολιτισμό του ανθρώπου και συναισθάνονται τη σπουδαιότητα των πανανθρώπινων θρησκευτικών αξιών, ως προϋπόθεση για την αρμονική σχέση και συνύπαρξη μεταξύ των λαών. Δεν θα πρέπει να ξεχνούμε ότι η εξοικείωση και ο σεβασμός στην διαφορετικότητα, όπως, εν προκειμένω, στη διαφορετική θρησκευτική πίστη, αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την ποιοτική επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων και καταλυτικό παράγοντα καταπολέμησης της άγνοιας, η οποία δημιουργεί συνθήκες φόβου και μισαλλοδοξίας.

Με βάση τα παραπάνω, προκύπτει εύκολα η διαπίστωση για τη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα του πολυδιάστατου «θρησκευτικού γραμματισμού», τον οποίο το ΜτΘ υπηρετεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Δυστυχώς, όμως, προβάλλονται κατά καιρούς απόψεις, που είτε άμεσα είτε έμμεσα περιορίζουν τη «λειτουργία» και τους εκπαιδευτικούς στόχους του ΜτΘ, χαρακτηρίζοντάς το ως ένα μάθημα «ομολογιακού χαρακτήρα» που υπηρετεί, εν πολλοίς, «σκοπούς κατήχησης». Όταν, λοιπόν, παραγνωρίζεται, είτε σκόπιμα είτε από άγνοια, ο πολυσύνθετος και πολυδιάστατος χαρακτήρας του ΜτΘ, και προβάλλεται, κατά κύριο λόγο, μία «εικόνα» ενός «συντηρητικού ομολογιακού μαθήματος» με σκοπό την «κατήχηση», δημιουργούνται οι συνθήκες και οι προϋποθέσεις για μία δριμύτατη κριτική από πολλούς φορείς και παράγοντες, που αμφισβητούν, ακόμα, και την αναγκαιότητα ύπαρξης του ΜτΘ στο σύγχρονο σχολείο.

Η άδικη, αλλά αστήρικτη, κριτική που δέχεται το ΜτΘ, δημιουργεί ένα αρνητικό κλίμα, ακόμα, και για τον ίδιο τον θεολόγο εκπαιδευτικό, ο οποίος με το έργο και τη δράση του, καλείται να αποδείξει τα «αυταπόδεικτα». Το έργο και η προσωπική δράση του θεολόγου εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο, είναι αυτή που αποδεικνύει, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, τη χρησιμότητα και αναγκαιότητα του ΜτΘ στη σύγχρονη εκπαίδευση και μπορεί να δώσει απάντηση στην όποια κριτική. Η απαραίτητη ερμηνεία και ανάλυση θρησκευτικών εννοιών, η μελέτη και η διδασκαλία της χριστιανικής πίστης και της επίδρασής της στην ιστορία και στον πολιτισμό, η σύνδεση του αναλυτικού προγράμματος του ΜτΘ με τη σύγχρονη πραγματικότητα, η διαθεματική προσέγγιση σύγχρονων θεμάτων που αφορούν σε κοινωνικά, επιστημονικά και ηθικά ζητήματα και η προβολή πανανθρώπινων χριστιανικών αξιών, αποτελούν, μερικά μόνο, παραδείγματα που αφορούν στο πολύτιμο έργο του θεολόγου εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. Έχοντας, λοιπόν, υπόψη όλα τα παραπάνω, η εξέταση του ευαίσθητου ζητήματος περί της «απαλλαγής» από το ΜτΘ, αποκτά μία άλλη διάσταση.

Όσον αφορά στις αντιδράσεις που έχει προκαλέσει το νεότερο ΦΕΚ του ΥΠΑΙΘ, αυτές επικεντρώνονται, κατά κύριο λόγο, στο εξής, ότι σε περίπτωση αιτήματος για την απαλλαγή από το ΜτΘ θα πρέπει οι κηδεμόνες να αναφέρουν στην αίτησή τους, «λόγοι θρησκευτικής συνείδησης δεν επιτρέπουν τη συμμετοχή του παιδιού μου στο μάθημα των θρησκευτικών». Η φράση «για λόγους θρησκευτικής συνείδησης», αποτελεί «κόκκινο πανί» για τους επικριτές του ΦΕΚ, οι οποίοι στηρίζονται, εν πολλοίς, στην απόφαση (7/9/20) της Αρχής Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα (ΑΠΔΠΧ) και σε αυτή του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου (Οκτώβριος 2019). Σύμφωνα με την απόφαση της ΑΠΔΠΧ, αρκεί η δήλωση εκ μέρους των κηδεμόνων του μαθητή, «για λόγους συνείδησης». Οι επικριτές του ΦΕΚ, στηριζόμενοι, εν πολλοίς, στην επιχειρηματολογία της ΑΠΔΠΧ, τονίζουν ότι η αναφορά «για λόγους θρησκευτικής συνείδησης», αντιβαίνει

προς τη θεμελιώδη αρχή της αναγκαιότητας για την προστασία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα, ενώ δεν θα έπρεπε να υπάρχει καμία αναφορά της πίστης ή της μη πίστης σε συγκεκριμένο θρήσκευμα. Στο πλαίσιο της επιχειρηματολογίας κατά του ΦΕΚ, επιστρατεύεται και η απόφαση του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου (Οκτώβριος 2019), σύμφωνα με την οποία, οι αρχές δεν έχουν το δικαίωμα να υποχρεώνουν άτομα να αποκαλύπτουν τις πεποιθήσεις τους. Κατά συνέπεια, το ΥΠΑΙΘ παραβιάζει τις αποφάσεις της ΑΠΔΠΧ και της Ε.Ε., υποχρεώνοντας τους κηδεμόνες του μαθητή, όπως και τον ίδιο, να αποκαλύψουν προσωπικά δεδομένα σχετικά με το αν οι ίδιοι και τα παιδιά τους έχουν ή δεν έχουν μία συγκεκριμένη θρησκευτική πίστη.

Η απάντηση στην επιχειρηματολογία κατά του ΦΕΚ του ΥΠΑΙΘ, είναι σύνθετη και πολυδιάστατη. Αρχικά, όταν οι κηδεμόνες του μαθητή ζητούν την απαλλαγή του από το ΜτΘ, θα πρέπει να αναλογιστούμε, ποια «εικόνα» έχουν για το ΜτΘ. Πώς κρίνουν και χαρακτηρίζουν το ΜτΘ, ποια επιχειρήματα και ποιες απόψεις υιοθετούν; Το ΜτΘ, από το οποίο και ζητούν την απαλλαγή του παιδιού τους, θεωρούν ότι είναι μάθημα «συντηρητισμού και κατήχησης» ή, αντίθετα, θεωρούν ότι πρόκειται περί ενός μαθήματος που παρέχει τον αναγκαίο «θρησκευτικό γραμματισμό», με προτεραιότητα στην χριστιανική πίστη, η οποία είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που επηρέασε και διαμόρφωσε την κοινωνία στην οποία ζουν οι ίδιοι και το παιδί τους; Εάν επιλέξουμε την πρώτη άποψη, ότι, δηλαδή, το ΜτΘ είναι μάθημα «κατήχησης», τότε, είναι(ίσως) εύκολη η «υπόθεση» της απαλλαγής. Μήπως, όμως, η συγκεκριμένη ερμηνεία, αποτελεί μία λανθασμένη εκτίμηση για την προσφορά και την αξία του ΜτΘ;

Εάν, από την άλλη πλευρά, το ΜτΘ θεωρείται ως το μάθημα εκείνο που παρέχει τον αναγκαίο «θρησκευτικό γραμματισμό» και ερμηνεύει τη σημασία και την αξία της θρησκείας (με προτεραιότητα στη χριστιανική πίστη) στην ιστορία και στον πολιτισμό, όπως και στον τρόπο ζωής των ανθρώπων, τότε, προκύπτει το εύλογο ερώτημα, η «πολυπόθητη απαλλαγή» τι νόημα έχει; Μήπως, τελικά, το αίτημα για την απαλλαγή από το ΜτΘ, παραγνωρίζει, τρόπον τινά, τον πραγματικό ρόλο και αξία του ΜτΘ στην σύγχρονη εκπαίδευση; Επιπλέον, είναι σημαντικό να επισημανθεί και μία ενδιαφέρουσα «αντίφαση». Η υποβάθμιση της αξίας του ΜτΘ όσον αφορά στη μελέτη και διδασκαλία της επίδρασης της χριστιανικής πίστης στην ιστορία και τον πολιτισμό της Ελλάδας, της Ευρώπης αλλά και παγκοσμίως, προκαλεί ποικίλα ερωτηματικά και αντιδράσεις, όταν, σπουδαία θεολογικά και θρησκευτικά ζητήματα και γεγονότα αποτελούν μέρος του γνωστικού αντικείμενου άλλων μαθημάτων, όπως, για παράδειγμα, στο μάθημα *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία Β΄ Γυμνασίου*(εκδ. Διόφαντος 2019), το οποίο διδάσκει ως α΄ ανάθεση ο κλάδος των Φιλολόγων και άλλες ειδικότητες (πλην θεολόγων) ως β΄ ανάθεση.

Από τη μία μεριά, λοιπόν, το ΜτΘ, εν πολλοίς, (κατά)κρίνεται ως μάθημα «κατήχησης», ενώ, από την άλλη, ο κλάδος των Φιλολόγων (και όχι μόνο) πραγματεύεται δύσκολες θρησκευτικές - θεολογικές έννοιες (π.χ. αιρέσεις, Οικουμενικές Σύνοδοι, εικονομαχία και θεολογία των εικόνων, το Σχίσμα μεταξύ της Ορθόδοξης και της Δυτικής Εκκλησίας κ.ά.) στο μάθημα *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία*. Επίσης, στο μάθημα αυτό, εμπεριέχονται σημαντικές θεολογικές-πατερικές πηγές (π.χ. Ιωάννου του Δαμασκηνού, *Περί εικόνων, Λόγος Δεύτερος*), τις οποίες ο φιλόλογος εκπαιδευτικός (και όχι μόνο) καλείται να ερμηνεύσει δίχως, όμως, να έχει την κατάλληλη «εξοικείωση»

με τις θεολογικές έννοιες (π.χ. «σωτηρία του ανθρώπου» κ.ά.) και δίχως να έχει διδαχθεί τον τρόπο ερμηνείας των πηγών αυτών. Και να φανταστεί κανείς ότι, ο κλάδος των Θεολόγων, το μάθημα της *Μεσαιωνικής και Νεότερης Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου*, το έχει ως γ΄ ανάθεση, αν και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Θεολογικών Σχολών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, υπάρχουν μαθήματα *Εκκλησιαστικής Ιστορίας* όπως και *Βυζαντινής Ιστορίας*.

Είναι ιδιαίτερος σημαντικό να τονισθεί ότι η ιστορική προσέγγιση θεολογικών και θρησκευτικών ζητημάτων και γεγονότων είναι ελλιπής όταν «απουσιάζει» η απαραίτητη θεολογική κατάρτιση. Αυτό συμβαίνει γιατί η ερμηνεία των ζητημάτων και των γεγονότων αυτών προϋποθέτει και την απαραίτητη θεολογική γνώση και την κατάλληλη ερμηνευτική προσέγγιση της χριστιανικής πίστης, καθόσον αυτή (η χριστιανική πίστη) είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη συνείδηση, τα κίνητρα και τη δράση των ανθρώπων που παράγουν ιστορία. Επιπλέον, τέτοιους είδους θέματα και ζητήματα, ευνόητο είναι ότι, θα προκαλέσουν πληθώρα ερωτήσεων από τη μαθητική κοινότητα, οι οποίες και θα πρέπει να απαντηθούν. Ποια απάντηση, όμως, δύναται να δώσει ένας φιλόλογος ή οποιαδήποτε άλλη ειδικότητα (που διδάσκει το εν λόγω μάθημα ως β΄ ανάθεση), σε ερωτήσεις των μαθητών, παραδείγματος χάριν, περί των δύο φύσεων του Ιησού Χριστού ή περί της σωτηριολογικής διάστασης της θεολογίας των εικόνων ή περί της δογματικής διαφοράς μεταξύ της Ορθόδοξης και της Δυτικής θεολογίας αναφορικά με το θέμα των τριαδολογικών σχέσεων; Η άγνοια των Φιλολόγων (όπως και των άλλων ειδικοτήτων που διδάσκουν το μάθημα αυτό ως β΄ ανάθεση) στα ζητήματα ερμηνείας της χριστιανικής πίστης, τους οδηγεί, αναγκαστικά, σε μία επιφανειακή εξέταση των εν λόγω ζητημάτων, υποβαθμίζοντας τη σημασία της πίστης ως παράγοντα διαμόρφωσης των κινήτρων και (γενικότερα) των προϋποθέσεων για τη δράση των «πρωταγωνιστών» στα θεολογικά – θρησκευτικά ζητήματα και γεγονότα, τα οποία και αποτελούν μέρος του γνωστικού αντικείμενου του εν λόγω μαθήματος.

Με βάση τα παραπάνω, το ερώτημα περί του δικαιώματος απαλλαγής από το ΜτΘ, προϋποθέτει, μεταξύ των άλλων, την αποσαφήνιση του πραγματικού «ρόλου» που διαδραματίζει το μάθημα αυτό στη σύγχρονη εκπαίδευση. Είναι αναμφισβήτητο και νομικά κατοχυρωμένο το δικαίωμα στην απαλλαγή από το ΜτΘ, προκύπτει, όμως, το ερώτημα, ποια είναι η εικόνα που έχει σχηματίσει ο κάθε ενδιαφερόμενος για το μάθημα αυτό; Μία σαφής απάντηση σε αυτό το σημαντικό ερώτημα μπορεί να μας δώσει τα απαραίτητα κριτήρια και επιχειρήματα κατά την εξέταση του ζητήματος περί των όρων και προϋποθέσεων για την απαλλαγή από το ΜτΘ. Επίσης, οι υπέρμαχοι της άποψης ότι στην αίτηση για την απαλλαγή από το ΜτΘ η φράση «για λόγους συνείδησης» είναι αρκετή, ίσως θα πρέπει να το ξανασκεφτούν. Αυτό συμβαίνει γιατί η φράση αυτή, αν και προβάλλεται ως η μόνη περίπτωση προστασίας δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα, είναι ασαφής και «γενικόλογη».

Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της προσπάθειας για την προστασία των προσωπικών δεδομένων, προωθείται μία αόριστη και ασαφής διατύπωση («για λόγους συνείδησης»), η οποία, εν τέλει, δεν αποκλείει την πιθανότητα να υπονοείται και η περίπτωση της διαφορετικής θρησκευτικής πίστης. Τι σημαίνει, αλήθεια, η φράση

«για λόγους συνείδησης» και πώς θα μπορούσε να ερμηνευθεί από τους κηδεμόνες και από τους ίδιους τους μαθητές; Το αίτημα για την απαλλαγή από το ΜτΘ, εφόσον δεν θα περιλαμβάνει μία συγκεκριμένη τοποθέτηση, όπως την διατύπωση «για λόγους θρησκευτικής συνείδησης» (δίχως να αναγράφεται υποχρεωτικά για ποιο θρήσκευμα πρόκειται), δημιουργεί, τουλάχιστον, την εντύπωση ότι την απαλλαγή από το ΜτΘ θα μπορούσε να διεκδικήσει κάποιος και για άλλους λόγους, όπως για παράδειγμα, για λόγους πολιτικής (;) συνείδησης!

Επιπλέον, σοβαρός προβληματισμός δημιουργείται και από το επιχείρημα που αναφέρεται στην αναγκαιότητα προστασίας των προσωπικών δεδομένων. Ο φόβος για αρνητικές συνέπειες από την αποκάλυψη διαφορετικής θρησκευτικής πίστης από τους κηδεμόνες και το παιδί τους, προϋποθέτει την ύπαρξη συνθηκών «κοινωνικού στιγματισμού» και μισαλλοδοξίας. Στο σημείο, όμως, αυτό, προκύπτει το εύλογο ερώτημα, εάν, όντως, υπάρχει ο κίνδυνος, σε μία ευνομούμενη πολιτεία και σε ένα σύγχρονο σχολείο, να υπάρξουν περιπτώσεις «κοινωνικού στιγματισμού» ή μισαλλοδοξίας κατά των ανθρώπων που θα «αποκαλύψουν» ότι έχουν διαφορετική θρησκευτική πίστη. Κατά συνέπεια, η άρνηση αποκάλυψης διαφορετικής θρησκευτικής πίστης, προϋποθέτει, εκ των πραγμάτων, τον κίνδυνο ότι οι άνθρωποι που ζητούν την απαλλαγή τους από το ΜτΘ θα υποστούν τις εν λόγω αρνητικές συνέπειες. Είναι, όμως, βάσιμος αυτός ο φόβος ή, μήπως, όχι; Και στην περίπτωση που είναι, τότε, τι σημαίνει αυτό για το αξιακό μας σύστημα ως κοινωνία και για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος; Όλα αυτά τα ερωτήματα, θα πρέπει να τα έχουν υπόψη τους όσοι επικαλούνται την αναγκαιότητα για την προστασία των προσωπικών δεδομένων, καθόσον, το επιχείρημα αυτό, υποβαθμίζει επικίνδυνα την αξία του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως και των κοινωνικών και πολιτικών θεσμών εν γένει.

Τελειώνοντας, η εν λόγω ασάφεια στη δήλωση για την απαλλαγή από το ΜτΘ («για λόγους συνείδησης»), όχι μόνο δεν λύνει το ζήτημα περί των όρων και προϋποθέσεων απαλλαγής από το ΜτΘ αλλά, δυστυχώς, δημιουργεί ένα ασαφές και ακαθόριστο πλαίσιο εκτιμήσεων και ερμηνειών, οδηγώντας, τελικά, σε μία απαξίωση του ΜτΘ και, κατ' επέκταση, υποβαθμίζοντας την προβλεπόμενη και συνταγματικά κατοχυρωμένη καλλιέργεια της θρησκευτικής συνείδησης στη μαθητική κοινότητα.

## Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Δελγκωσταντής, Κ. (2009). Το μάθημα των Θρησκευτικών (Ταυτότητα και Προοπτικές). Στο Κ. Ι. Μπελέζος & Α. Κονταλή (Επιμ.), *Το μάθημα των Θρησκευτικών στην Εκπαίδευση. Πρακτικά Ημερίδας-Εισηγήσεις (5 Νοεμβρίου 2008)* (σσ. 35-55). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Θεολογική Σχολή.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2013). Το μάθημα των θρησκευτικών σήμερα και αύριο. Μία άποψη με κριτήριο την παιδαγωγική και διδακτική του μαθήματος, *Νέα Παιδεία* 146, 123-135.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2019). *Τι θρησκευτικά χρειάζεται η εκπαίδευση σήμερα; Μία πολυδιάστατη έρευνα σε ελληνικό περιβάλλον*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μητροπούλου, Β. (2021). *Ψηφιακός θρησκευτικός γραμματισμός. Σχεδιάζοντας τη σύγχρονη εκπαίδευση στο σύγχρονο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Ostracon Publishing.

---

Πεπές, Ε. (2014). Θρησκευτικός γραμματισμός: Ερμηνείες και παρερμηνείες. Στο Μιχελουδάκης Σ., & Πεπές, Ε. (Επιμ.) *Πρακτικά Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με θέμα: Το Μάθημα των Θρησκευτικών. Προβληματισμοί - Επισημάνσεις - Προτάσεις* (σσ. 207-220). Θεσσαλονίκη - Ελλάδα. Κιάτο Κορινθίας. Εργαστήριο Παιδαγωγικής - Χριστιανικής Παιδαγωγικής Τμήματος Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας Α.Π.Θ.

## EDUC8: Ένα πρόγραμμα αντιμετώπισης του φανατισμού και της βίας με θρησκευτικό υπόβαθρο. Η Ορθόδοξη προσέγγιση.

Τα μέλη της επιμορφωτικής ομάδας της  
Ακαδημίας Θεολογικών Σπουδών Βόλου:

Δρ. Παντελής Καλαϊτζίδης  
Βάσω Γώγου,  
Απόστολος Μπάρολος,  
Χρήστος Φραδέλλος,  
Νίκος Τσιρέβελος,  
Κωστής Δρυγιαννάκης

Η μετακίνηση πληθυσμών από τόπο σε τόπο δεν αποτελεί νέο φαινόμενο. Οι άνθρωποι σε ομάδες ή ατομικά βρίσκονται διαρκώς σε μετακίνηση για διάφορους λόγους, όπως είναι το εμπόριο, η εξορία, η προσφυγιά, η ανεύρεση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης (Padilla & Phan, 2020, σ. 32). Η εγκατάσταση διαφορετικών πολιτισμικά και θρησκευτικά ομάδων ή κοινοτήτων σε έναν τόπο διαμορφώνει νέες συνθήκες στη συμβίωση με τους γηγενείς. Έτσι, ορισμένες φορές οι διαφορετικές θρησκευτικές κοινότητες υπερέβησαν τα προβλήματα και τις προκλήσεις της «συγκατοίκησης». Μοιράστηκαν ήθη και έθιμα, γιόρτασαν από κοινού και συμβίωσαν με ανεκτικότητα, και πολλές φορές το έκαναν ειρηνικά και δημιουργικά, δίχως να απωλέσουν την ιδιαίτερη ταυτότητά τους.

Ωστόσο, δεν απουσίασαν και γεγονότα έκδηλης εχθρότητας, βίας και φανατισμού μεταξύ των θρησκευτικών ετεροτήτων. Η βαθύτερη αιτία αυτής της πολεμικής, συνήθως, χρησιμοποιεί τη θρησκεία ως ένδυμα και ως αφορμή αντιπαλότητας. Στο παρασκήνιο υπάρχουν πολιτικά, ιδεολογικά, προσωπικά και διάφορα άλλα κίνητρα. Τα κίνητρα αυτά δυναμιτίζουν τις σχέσεις και τη φιλία μεταξύ των πιστών διαφόρων θρησκειών. Αναμφίβολα η αντιπαλότητα των θρησκευτικών κοινοτήτων, ή πιο σωστά μερικών συντηρητικών ομάδων που ανήκουν σε αυτές τις κοινότητες, προκαλεί έντονο θόρυβο που διασώζεται στη συλλογική μνήμη. Ο φανατισμός και η βία που έχουν θρησκευτικό υπόβαθρο, παράγονται και από την έλλειψη αντικειμενικής γνώσης για τη θρησκεία των άλλων ανθρώπων. Η έλλειψη γνώσης σε συνδυασμό με την ανάπτυξη ανιστόρητων εθνικιστικών ιδεολογιών, τα οποία τρέφουν τον εθνικο-θρησκευτικό εγωκεντρισμό (Γιαννουλάτος, 2015, σ. 30), καθώς και άλλες ψυχοπαθολογικές καταστάσεις, οδηγούν σε προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις για τις

θρησκευτικές ετερότητες. Τα παραπάνω έχουν ως συνέπεια τον φανατισμό, τη βία και τον ρατσισμό, καθώς και την απώλεια της ειρηνικής συνύπαρξης και της προόδου μεταξύ των πολιτών.

Τα ακραία αλλά υπαρκτά αυτά φαινόμενα μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσα από την εκπαίδευση. Ειδικότερα, η Θρησκευτική Εκπαίδευση μπορεί να παρέχει τις προϋποθέσεις μέσα από σύγχρονες τεχνικές διδασκαλίας (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σ. 127), ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να εξερευνήσουν τα πιστεύω της θρησκείας τους αλλά και των άλλων θρησκειών ως προς την ετερότητα, καθώς ο φανατισμός εκφράζει ως προς την ερμηνεία της κάθε θρησκείας στρεβλώσεις, που φέρνουν στο προσκήνιο παθολογίες της κοινωνικής συνύπαρξης. Συγχρόνως, η Θρησκευτική Εκπαίδευση προσφέρει στους μαθητές/στις μαθήτριες τη δυνατότητα να αντιληφθούν τις θεολογικές θέσεις για την αξία κάθε ανθρώπου και τη σπουδαιότητα της ειρηνικής συμβίωσης ως δρόμο και τρόπο ζωής του Θεού. Η επίτευξη ενός τέτοιου στόχου προϋποθέτει την επιλογή συγκεκριμένων περιεχομένων και διδακτικών μεθόδων, που κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών/μαθητριών να ανακαλύψουν τη νέα γνώση. Το υλικό αυτό χρειάζεται να προέρχεται από την κυρίαρχη τοπική θρησκευτικότητα αλλά και να περιλαμβάνει τη διδασκαλία και άλλων θρησκειών και ειδικά της θρησκείας των κοινοτήτων που συνυπάρχουν στον ίδιο τόπο.

Σε αυτά τα πλαίσια, το 2020, τέθηκε σε εφαρμογή ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα, το Educ8. Πρόκειται για ένα διεπιστημονικό και πολυπολιτισμικό πρόγραμμα στα πλαίσια της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, το οποίο στοχεύει στην αντιμετώπιση του θρησκευτικού φανατισμού, της ριζοσπαστικοποίησης, της μισαλλοδοξίας και της πολιτικο-θρησκευτικής πόλωσης των εφήβων και των νέων. Σχεδιάστηκε ώστε να εφαρμοστεί τόσο στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, όσο και σε διάφορα άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Την πρωτοβουλία της διοργάνωσης έχει ο ανεξάρτητος, μη κερδοσκοπικός ευρωπαϊκός οργανισμός για την ειρήνη και την ασφάλεια «Beyond the Horizon».

Βασικοί στόχοι του Προγράμματος είναι οι μαθητές/μαθήτριες και οι νέοι/νέες από την Ευρώπη:

- να γνωρίσουν τη διδασκαλία και τις παραδόσεις των μονοθεϊστικών θρησκειών (Χριστιανισμός, Ιουδαϊσμός, Ισλάμ) αλλά και τις ιδεολογικές-ανθρωπιστικές αντιλήψεις των αθεϊστικών φιλοσοφικών κινήματων,
- να ανακαλύψουν σε βάθος τη δική τους πίστη,
- να αναζητήσουν και να αποτιμήσουν τα κοινά πεδία επικοινωνίας, ενδιαφερόντων και δράσεων και να απορρίψουν τη βία που έχει θρησκευτική προέλευση,
- να συνειδητοποιήσουν μέσα από συγκεκριμένο διδακτικό υλικό, με σύγχρονες τεχνικές διδασκαλίας και συζητήσεις στην τάξη, τις προϋποθέσεις για την ειρηνική συνύπαρξη των ετεροτήτων.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων δημιουργήθηκαν ομάδες εργασίας θεολόγων και παιδαγωγών από την Ιουδαϊκή θρησκεία, από την Καθολική, την Ορθόδοξη, τις Προτεσταντικές Εκκλησίες και από το Ισλάμ. Επίσης, μία άλλη ομάδα επεξεργάζεται υλικό σχετικό με τις φιλοσοφικές ιδέες διαφόρων μη θρησκευτικών ομάδων. Οι ομάδες αυτές έχουν αναλάβει την εκπόνηση Διδακτικών Πακέτων (Βιβλίο Μαθητή και Βιβλίο Εκπαιδευτικού) σχετικών με τους παραπάνω στόχους.

Σε κάθε θεματική ενότητα χρησιμοποιείται ένα animation video, με μία σύγχρονη ιστορία που διαδραματίζεται μεταξύ εφήβων. Το animation αυτό λειτουργεί εισαγωγικά στο υπό επεξεργασία θέμα.

Τα θέματα που αναπτύσσονται είναι τα ακόλουθα:

- α) Συνάντηση με τον άλλο: Η αντιμετώπιση της διαφορετικότητας
- β) Συνάντηση με τα ιερά κείμενα: Η βία στα ιερά κείμενα
- γ) Συνάντηση με οικολογικά θέματα
- δ) Όταν η συνάντηση [με τον θρησκευτικά διαφορετικό] καταλήγει σε σύγκρουση

Το υλικό κάθε θεματικής ενότητας προσφέρεται για δια ζώσης αλλά και για σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η ιστοσελίδα του προγράμματος Educ8 είναι: <https://reduc8.eu/Home/Index>. Τα Διδακτικά Πακέτα (βιβλίο Μαθητή και Βιβλίο Εκπαιδευτικού) είναι κατάλληλα για Διαπολιτισμικά σχολεία, Πρότυπα και Πειραματικά Γυμνάσια και Λύκεια, ενώ μπορούν να αξιοποιηθούν στα πλαίσια των εκπαιδευτικών πολιτιστικών προγραμμάτων όλων των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνασίων, Γενικών Λυκείων και ΕΠΑΛ). Παράλληλα, τα συγκεκριμένα Διδακτικά Πακέτα μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε Σχολεία Σωφρονιστικών Καταστημάτων, καθώς και στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων προς χρήση και εκπαίδευση των φοιτητών/φοιτητριών.

Στο Πρόγραμμα EDUC8 συμμετέχουν οι εξής οργανισμοί και ιδρύματα:

Από το Βέλγιο:

- Καθολικό Πανεπιστήμιο της Leuven (KU Leuven).
- Ευαγγελική Θεολογική Σχολή (ETF) – Leuven
- Οργανισμός Εμπειρογνομόνων για την Αναμόρφωση, Αποριζοσπαστικοποίηση και Επανεκτίμηση Μουσουλμάνων κρατούμενων στις φυλακές του (CIRRA).

Από τη Σλοβενία

- Πανεπιστήμιο της Λιουμπλιάνα (UL)

Από τη Φινλανδία

- Φινλανδικός Σύνδεσμος Μουσουλμάνων Νέων (NMF)

Από την Ελλάδα

- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ)
- Ακαδημία Θεολογικών Σπουδών Βόλου

Το πρόγραμμα συνδράμουν με την εμπειρία και τεχνογνωσία τους η βραβευμένη στις Κάννες Βελγική εταιρεία παραγωγής κινηματογραφικών ταινιών «Lapino Albino», καθώς και η συνεργαζόμενη με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή για τη Μετανάστευση και το Άσυλο εταιρεία μάρκετινγκ, επικοινωνίας και εκπαίδευσης, με ειδίκευση στον θρησκευτικό ριζοσπαστισμό «Aristo Solutions and Consulting» (ARISCON), με έδρα τη Γερμανία.

Το εκπαιδευτικό υλικό σχετικά με την ορθόδοξη παράδοση προετοίμασε για την εισαγωγική ενότητα (shallow module) το Τμήμα Ποιμαντικής και Κοινωνικής



Θεολογίας του ΑΠΘ και για την εμπάθυνση (deep module) η Ακαδημία Θεολογικών Σπουδών Βόλου.

Μέλη της επιμορφωτικής ομάδας της Ακαδημίας Θεολογικών Σπουδών Βόλου που ετοίμασαν το διδακτικό υλικό είναι ο διευθυντής της Ακαδημίας Δρ. Παντελής Καλαϊτζίδης, ο οποίος έχει και την επιστημονική ευθύνη, η Βάσω Γώγου (θεολόγος, φιλόλογος, εκπαιδεύτρια ενηλίκων), ο Απόστολος Μπάρλος (Master Θεολογίας - εκπαιδευτής ενηλίκων), ο Χρήστος Φραδέλλος (Master Θεολογίας, εκπαιδευτικός), ο Νίκος Τσιρέβελος (Δρ. Θεολογίας, εκπαιδευτικός) και ο Κωστής Δρυγιαννάκης (Master Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, Μουσικός).

Το υλικό που ετοίμασε η επιμορφωτική ομάδα της Ακαδημίας Θεολογικών Σπουδών Βόλου έχει ως βάση την Ορθόδοξη παράδοση και το άνοιγμα προς τον άλλο, τον διαφορετικό, την αντιμετώπιση της βίας, τις διαστάσεις της ειρήνης και, οπωσδήποτε, την ευαισθητοποίηση των μαθητών/μαθητριών για την προστασία του περιβάλλοντος.

Η όλη εργασία επιδίωξε με βάση τις ορθόδοξες θεολογικές προϋποθέσεις να αναδείξει ότι ο «άλλος», αυτός που έχει διαφορετική θρησκεία και εθνική καταγωγή, είναι ο αδελφός μας. Στο πρόσωπό του βλέπουμε τον ίδιο τον Χριστό και μάλιστα προσπαθούμε να ανιχνεύσουμε το προσωπικό κάλεσμα του Ιησού (Kalaitzidis, 2015, σ. 122). Ο στόχος αυτός υπηρετήθηκε μέσα από τεχνικές διδασκαλίας που ευνοούν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών, καλλιεργούν την κριτική τους ικανότητα και αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους.

Περιεχόμενα του διδακτικού υλικού αποτελούν η Αγία Γραφή, κείμενα Πατέρων και Μητέρων της Χριστιανικής Εκκλησίας, σύγχρονων κληρικών και θεολόγων. Η πεμπτοσύνη του υλικού που χρησιμοποιήθηκε αποτυπώνεται στα ακόλουθα λόγια του Μητροπολίτη Δημητριάδος και Αλμυρού Ιγνατίου: «Είμαστε αληθινοί χριστιανοί στο μέτρο και το βαθμό που παραμένουμε πιστοί στην ευαγγελική εντολή της αγάπης όλων ανεξαιρέτως των ανθρώπων, ανεξαρτήτως φυλής, φύλου, θρησκείας, κοινωνικής τάξης και προέλευσης, μιας αγάπης που περιλαμβάνει ακόμη και τους εχθρούς, είμαστε αυθεντικοί ορθόδοξοι, όταν δεν υποκύπτουμε στον πειρασμό να επιβάλουμε, με τα κοσμικά μέσα, τη βασιλεία του Θεού και να εκριζώσουμε με τη βία τα ζιζάνια που εμποδίζουν ή καθυστερούν την έλευσή της...» (Γεωργακόπουλος, 2015).

Στα εκπαιδευτικά αυτά εγχειρίδια χρησιμοποιήθηκε υλικό από την τέχνη, καθώς η αξιοποίηση διάφορων μορφών τέχνης στην εκπαίδευση, όπως η ζωγραφική, η γλυπτική, η αρχιτεκτονική, τα μουσικά και λογοτεχνικά έργα, αλλά και τα κόμικς και ο κινηματογράφος, βοηθούν στην αμεσότερη μετάδοση και πρόσληψη του μηνύματος και στη σταδιακή και σε βάθος ερμηνεία του. Στη Θρησκευτική Εκπαίδευση, αλλά και στον χώρο της εκκλησιαστικής επικοινωνίας, η τέχνη διευκολύνει τη σύνδεση της θεολογικής γνώσης με τη ζωή και τις εμπειρίες των μαθητών/μαθητριών.

Εξάλλου, το διδακτικό υλικό για να γίνει πιο ελκυστικό και προσιτό στους μαθητές/στις μαθήτριες βασίστηκε σε διερευνητικές και βιωματικές μεθόδους και στην εναλλαγή ποικίλων τεχνικών διδασκαλίας σε ένα πολυτροπικό περιβάλλον. Ύπηρχε εναλλαγή ανάμεσα σε κλειστού και ανοιχτού τύπου ερωτήματα, σε διαλογικές και ομαδοσυνεργατικές τεχνικές, ενώ επιλέχτηκαν ρουτίνες του «Έντεχνου Συλλογισμού» (artful thinking). Με τις παραπάνω τεχνικές δόθηκε έμφαση στη συμμετοχική και ανακαλυπτική μάθηση, καθώς στόχος είναι οι μαθητές/μαθήτριες να ανακαλύπτουν

με δημιουργικό τρόπο τη νέα γνώση και στη συνέχεια να την αξιολογούν με βάση τις δικές τους εμπειρίες (Kalantzis & Cope, 2013. Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019).

Προγράμματα όπως το Educ8, που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση προκαταλήψεων και την ειρηνική συμβίωση των ετεροτήτων σε έναν τόπο, μπορούν να εμπλουτίσουν τη Θρησκευτική Εκπαίδευση εντασσόμενα στο Σχολικό Πρόγραμμα με τη μορφή Σχεδίου Δράσης (project) ή Εργαστηρίων Δραστηριοτήτων. Έτσι, προσφέρονται τα υλικά στους μαθητές/στις μαθήτριες για να γνωρίσουν σε βάθος τη δική τους θρησκεία και να κατανοήσουν με έναν ήπιο και κατά το δυνατόν αντικειμενικό τρόπο τις θρησκευτικές ετερότητες. Συγχρόνως, όμως, χρειάζεται να ανακαλύψουν και να αποτιμήσουν τις ιστορικές συνθήκες της αντιπαλότητας και να εντοπίσουν παραδείγματα αρμονικής συνύπαρξης. Βασική επιδίωξη είναι, όλη αυτή η διαδικασία να βοηθήσει τον μαθητή/τη μαθήτρια να απορρίψει τη βία, μέσα από τη βαθύτερη γνωριμία της θρησκείας του/της αλλά και των άλλων θρησκειών, και να συμβάλει στο όραμα «για τη συνεχή υπέρβαση της αιτίας των συγκρούσεων, για την εξουδετέρωση του εγωισμού» (Γιαννουλάτος, 2015, σ. 30) και την οδοιπορία στα ίχνη του Χριστού. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/μαθήτριες θα μπορέσουν να γνωρίσουν πραγματικά τον άλλον, τον διαφορετικό, ώστε να λειτουργήσουν ως παράγοντες ειρήνης και καταλλαγής στον δοκιμαζόμενο από τη βία κόσμο μας!

## Βιβλιογραφία

- Γιαννουλάτος, Α. (2015). Συνύπαρξη. Ειρήνη, Φύση, Φτώχεια, Τρομοκρατία, Αξίες. Θρησκευτολογική θεώρηση. Αθήνα: Αρμός.
- Γεωργακόπουλος, Ι. (2015). Η εξάπλωση του φαινομένου του θρησκευτικού φανατισμού και η μαρτυρία και το μαρτύριο των χριστιανών στο σύγχρονο κόσμο, Πεμπτούσια. Ανακτήθηκε από <https://www.pemptousia.gr/2015/04/i-exaplosi-tou-fenomenou-tou-thriskeftikou-fanatismou-ke-i-martiria-ke-to-martirio-ton-christianon-sto-sigchrono-kosmo/>
- Kalaitzidis, P. (2015). Holy Lands and Sacred Nations. Religion and Identity in Post-conflict Societies. *International Journal of Theology*, 1, 115-123.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *New Learning. Elements of a Science Education*. Cambridge University Press.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2019). Τι θρησκευτικά χρειάζεται η Εκπαίδευση σήμερα;. Αθήνα: Gutenberg.
- Padilla, El., & Phan, P. (2020). Θεολογία της μετανάστευσης στις Αβρααμικές θρησκείες: Ιουδαϊσμός, Χριστιανισμός, Ισλάμ (Ν. Κουρεμένος, Μετ.). Βόλος: Εκδοτική Δημητριάδος.