

## Social Cohesion and Development

Vol 13, No 1 (2018)

On Schools and Gods

# Social Cohesion and Development

Biannual Scientific Review,  
Spring 2018, volume 13, issue 1

# Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη

25 Εξαμηνιαία Επιστημονική Επιθεώρηση,  
Άνοιξη 2018, τόμος 13ος, τεύχος 1

FOCUS *On Schools and Gods | Des Écoles et des Dieux*

ΘΕΜΑ *Περί Σχολείων και Θεών*

## ARTICLES Άρθρα

**Elena Karachontziti & Georgios Stamelos,**  
Introduction | Présentation | Εισαγωγή

**Εύη Ζαμπέτα,** Θρησκεία, δημοκρατία και εκπαίδευση

**Ιωάννα Κομνηνού,** Η διαμόρφωση θρησκευτικών ταυτοτήτων σύμφωνα με τις αλλαγές του μοντέλου διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Ελλάδα από το 2011 και μετά

**Πολύκαρπος Καραμούζης,** Η θρησκευτική αγωγή μεταξύ ενδοσχολικής λειτουργίας, θρησκευτικών αντιλήψεων και κοινωνικών πρακτικών του θρησκευτικού πεδίου. Μελέτη περίπτωσης

**Béatrice Mabilon-Bonfils,** L'islam des manuels scolaires français: Comment l'école diffuse des stéréotypes

**Saeed Paivandi,** École islamisée en Iran: Dieu est présent partout

**Albert Kory Dione,** Enjeux et réalités de l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires et le projet de modernisation des «daara» au Sénégal



# Social Cohesion and Development

Biannual Scientific Review,

Spring 2018, volume 13, issue 1

# Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη

25

Εξαμηνιαία Επιστημονική  
Επιθεώρηση,

Άνοιξη 2018, τόμος 13ος, τεύχος 1

FOCUS *On Schools and Gods | Des Écoles et des Dieux*

ΘΕΜΑ *Περί Σχολείων και Θεών*

## ARTICLES Άρθρα

**Elena Karachontziti & Georgios Stamelos,**

Introduction | Présentation | Εισαγωγή

**Εύη Ζαμπέτα,** Θρησκεία, δημοκρατία και εκπαίδευση

**Ιωάννα Κομνηνού,** Η διαμόρφωση θρησκευτικών ταυτοτήτων σύμφωνα με τις αλλαγές του μοντέλου διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Ελλάδα από το 2011 και μετά

**Πολύκαρπος Καραμούζης,** Η θρησκευτική αγωγή μεταξύ ενδοσχολικής λειτουργίας, θρησκευτικών αντιλήψεων και κοινωνικών πρακτικών του θρησκευτικού πεδίου. Μελέτη περίπτωσης

**Béatrice Mabilon-Bonfils,** L'islam des manuels scolaires français: Comment l'école diffuse des stéréotypes

**Saeed Paivandi,** École islamisée en Iran: Dieu est présent partout

**Albert Kory Dione,** Enjeux et réalités de l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires et le projet de modernisation des «daara» au Sénégal

## SOCIAL COHESION AND DEVELOPMENT

Biannual Scientific Review

**AIMS AND SCOPE.** Social Cohesion and Development (SCD) is a biannual interdisciplinary scientific journal for research and debate on social policy, social cohesion and social development issues. It aims to advance the understanding of social cohesion in the contemporary development and to promote social justice within and between the nations. Articles are covering policy analyses, developments and designs, evaluations of policy outcomes, comparative research, analyses of the role of international organizations, the voluntary, private and local agents in social development and policy. The journal provides comprehensive coverage of a wide range of social policy and development issues, such as labour market and employment policies, poverty and social exclusion, ageing, pensions and social security, health and social care, education and training, family, gender and child policies, migration, crime and corporate responsibility, as well as civil society and third sector activities. The Review welcomes scholarly articles, book reviews and short research reports, in Greek or English. It encourages a multidisciplinary, comparative and historical approach.

### FOUNDER-EDITOR

Theodoros Sakellaropoulos, *Panteion University, Athens*

### EDITORIAL BOARD

Napoleon Maravegias, *National University of Athens*

Andreas Moschonas, *University of Crete*

Theodoros Sakellaropoulos, *Panteion University, Athens*

### SCIENTIFIC ADVISORY BOARD

<sup>†</sup>Jos Berghman, *Catholic University of Louven*

Dimitris Charalambis, *University of Athens*

Thomas Coniavitis, *Panteion University, Athens*

Eberhard Eichenhofer, *University of Jena*

Korel Goymen, *Sabanci University, Istanbul*

Ana Guillen, *University of Oviedo*

Koula Kasimati, *Panteion University, Athens*

John Myles, *University of Toronto*

Skevos Papaioannou, *University of Crete*

Iordanis Psimmenos, *Panteion University,*

Aggelos Stergiou, *Aristotle University of Thessaloniki*

Lefteris Tsoulfidis, *University of Macedonian*

John Veit-Wilson, *University of Newcastle*

### SCIENTIFCL SECRETARIAT

Christina Carakioulafi, *University of Crete*

Charalambos Economou, *Panteion University*

Manolis Spiridakis, *University of Peloponnese*

Annual Subscription: 250 €

Published by the Society for Social Cohesion and Development,  
Athens 10677, 12 Kleisovis str., Greece, Tel/Fax 003 210 3303060,  
E-mail: epeksa@otenet.gr, info@dionicos.gr

ISSN: 1790-9368

## ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Εξαμηνιαία Επιστημονική Επιθεώρηση

**ΣΚΟΠΟΣ.** Η Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη (ΚΣΑ) είναι μια εξαμηνιαία επιστημονική επιθεώρηση για την έρευνα και συζήτηση θεμάτων κοινωνικής πολιτικής, συνοχής και ανάπτυξης. Σκοπός της είναι η καλύτερη κατανόηση του ρόλου της κοινωνικής συνοχής στη σύγχρονη ανάπτυξη και προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο εσωτερικό και μεταξύ των εθνών. Τα άρθρα που δημοσιεύονται καλύπτουν τα πεδία της ανάλυσης, του σχεδιασμού, της εφαρμογής των πολιτικών, της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων τους, της συγκριτικής έρευνας, της ανάλυσης του ρόλου των διεθνών οργανισμών, των εθελοντικών, κοινωνικών, ιδιωτικών και τοπικών φορέων στην κοινωνική ανάπτυξη και πολιτική. Ειδικότερα, η Επιθεώρηση φιλοξενεί άρθρα που αντιπροσωπεύουν ευρύ φάσμα γνωστικών πεδίων, όπως εργασιακές σχέσεις και απασχόληση, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός, συντάξεις και κοινωνική ασφάλιση, υγεία και κοινωνική φροντίδα, εκπαίδευση και κατάρτιση, πολιτικές για το παιδί, την οικογένεια και τα φύλα, μετανάστευση, εγκληματικότητα, εταιρική κοινωνική ευθύνη, καθώς και δραστηριότητες του τρίτου τομέα και της κοινωνίας πολιτών. Η Επιθεώρηση φιλοξενεί επιστημονικά άρθρα, βιβλιοκριτικές και βιβλιοπαρουσιάσεις, σύντομες εκθέσεις ερευνητικών προγραμμάτων, είτε στα ελληνικά είτε στα αγγλικά. Ενθαρρύνει τη διεπιστημονική, συγκριτική και ιστορική προσέγγιση.

### ΙΔΡΥΤΗΣ-ΕΚΔΟΤΗΣ

Θεόδωρος Σακελλαρόπουλος, *Πάντειο Πανεπιστήμιο*

### ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ναπολέον Μαραβέγιας, *Πανεπιστήμιο Αθηνών*

Ανδρέας Μοσχονάς, *Πανεπιστήμιο Κρήτης*

Θεόδωρος Σακελλαρόπουλος, *Πάντειο Πανεπιστήμιο*

### ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

<sup>†</sup>Jos Berghman, *Catholic University of Louven*

Eberhard Eichenhofer, *University of Jena*

Korel Goymen, *Sabanci University, Istanbul*

Ana Guillen, *University of Oviedo*

John Myles, *University of Toronto*

Κούλα Κασμάτη, *Πάντειο Πανεπιστήμιο*

Θωμάς Κονιαβίτης, *Πάντειο Πανεπιστήμιο*

Σκεύος Παπαϊωάννου, *Πανεπιστήμιο Κρήτης*

Άγγελος Στεργίου, *Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

Λευτέρης Τσουλφίδης, *Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*

Δημήτρης Χαράλαμπος, *Πανεπιστήμιο Αθηνών*

Ιορδάνης Ψημμένος, *Πάντειο Πανεπιστήμιο*

John Veit-Wilson, *University of Newcastle*

### ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

Χριστίνα Καρακιουλάφη, *Πανεπιστήμιο Κρήτης*

Χαράλαμπος Οικονόμου, *Πάντειο Πανεπιστήμιο,*

Μανόλης Σπυριδάκης, *Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου*

Ετήσια συνδρομή: 250 €

Εκδίδεται από την Επιστημονική Εταιρεία για την Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη  
Κλεισόβης 12, Αθήνα 10677, Τηλ/Φαξ 210 3303060,  
E-mail: epeksa@otenet.gr, info@dionicos.gr

ISSN: 1790-9368

**Κοινωνική Συνοχή  
και Ανάπτυξη**

**Social Cohesion and  
Development**



**FOCUS** *On Schools and Gods | Des Écoles et des Dieux*

**ΘΕΜΑ** *Περί Σχολείων και Θεών*

**Elena Karachontziti & Georgios Stamelos**

Introduction | Présentation | Εισαγωγή

**5-17**

**ARTICLES**  
*Άρθρα*

**Εύη Ζαμπέτα**, Θρησκεία, δημοκρατία και εκπαίδευση

**19-31**

**Ιωάννα Κομνηνού**, Η διαμόρφωση θρησκευτικών ταυτοτήτων σύμφωνα με τις αλλαγές του μοντέλου διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Ελλάδα από το 2011 και μετά

**33-46**

**Πολύκαρπος Καραμούζης**, Η θρησκευτική αγωγή μεταξύ ενδοσχολικής λειτουργίας, θρησκευτικών αντιλήψεων και κοινωνικών πρακτικών του θρησκευτικού πεδίου. Μελέτη περίπτωσης

**47-58**

**Béatrice Mabilon-Bonfils**, L'islam des manuels scolaires français: Comment l'école diffuse des stéréotypes

**59-74**

**Saeed Paivandi**, École islamisée en Iran: Dieu est présent partout

**75-88**

**Albert Kory Dione**, Enjeux et réalités de l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires et le projet de modernisation des «daara» au Sénégal

**89-101**



## Introduction

Elena Karachontziti, *Catholic University of Paris*,

Georgios Stamelos, *University of Patras*

The publication of this issue “On Schools and Gods” was occasioned by the public dialogue on the changes that have been made to the Religious Education lesson in Greece in recent years. While at the level of application in the school classroom, Religious Education does not enjoy an especially high status, and is, rather, one of the marginal lessons, as much at the level of educational policy as on a symbolic level, it is not simply just another lesson on the school timetable. Its organization and content are a result of the State’s political and historical course. More specifically, the kind of religious education that an educational system chooses to apply is no more than the outcome of the relationship between the state and the church, the secularization of society, the content of the civil identity that the school is called on to promote and the demographic features of the country.

In other words, two major stakes are highlighted, which have to do with deciding on priorities. Firstly, what is the relationship between science and faith and which of the two takes precedence? Secondly, what is the relationship between the state and the church? More precisely, which wields the utmost power in the organization and administration of society? Who determines and diffuses principles, rules and values and who determines as much the formation of the state as the content of what it is to be a citizen, and consequently the formation of the individual? In any case, this implies the importance of the individual/citizen’s moral education and behind it lies competition amongst various institutions for its definition. Handled wrongly, the negotiation of these stakes is often stormy and confrontational and at other times it is consensual and coordinated, as the specialized literature reveals (see the text by Paivandi).

However, the discussion on the place of religion in the educational system and how it is to be taught, is not only a greek phenomenon. Quite the opposite. Similar scientific interest has revived in recent decades on an international level. After a long period when researchers’ interest focused on the secularization of societies and the gradual distancing of “God” from public schools, a new alternative seems to be gaining ground slowly but surely. The educational systems are either reconsidering the pre-existing mechanism for religious education or are bringing it back. This shift is due, on the one hand, to the need for a new model of citizenship that takes into consideration the all-round identity of the individual, including the religious dimension. On the other hand, the spread of scientific discourse, which clashes with religious discourse, contributes at times too to particular social environments, to the radicalization of identities and creates an urgent need for conflict management, an area which gives prominence to what religious education with its revised content has to offer. Work on this issue began a year ago, with a call for an expression of interest to various European universities. Interest was intense as we received 15 proposals in a very short space of time. The evaluated proposals dealt with various national cases (France, Switzerland, Greece, Iran, Italy, Norway, Senegal). However, interest in the Greek and French educational system was multifaceted, bringing to light the role of religion at the level of local citizenship (the case of the region of Alsace Moselle in France).



Then, following a strict selection process, and respecting certain time limits, this issue, whose starting point is Greece, takes us to France, Iran and Senegal. The aim is, through a comparative consideration of the matter, to highlight the stake of the religious phenomenon in the education of the citizen and to understand how the various education systems around the world handle it at the level of school programme. The research presented is in Greek and French and touches on issues of planning and application of educational policy. There will then be a brief presentation of papers.

Three researchers, then, study the Greek case. The common point they share concerns the developments in the Religious Education lesson. Each examines the introduction of new school programmes for religious education and the relationship between religion and school, from different perspectives. In this way, the various aspects for study that this particular area offers are highlighted, as well as the conflicting views that prevail in Greek society and the scientific community. If one wanted to isolate a key concept for further research, it would most likely be that of religiosity, which is inherent in the three texts though from a different point of view, signification and use (or non use).

Evi Zambeta, Department of Early Childhood Education at the University of Athens, examines religious education in relation to respect for Human Rights and religious tolerance. She examines the changes to the lesson of religious education from the perspective of the ever increasing multiculturalism of Greek society. She focuses on the political battle between State and Church that has broken out in recent years regarding the obligatory nature and content of the lesson and discovers that the new curricula continue not to favour the integration of religious diversity in the school classroom and as a result, in Greek society.

Ioanna Komninou, University of Thessaloniki, examines the change in the Religious Education lesson from a different viewpoint. Placing emphasis on the contribution of education to the shaping of the desired model of citizenship, she refers to the adoption of models for religious education from the anglo-saxon world, which teaches religion in a fragmented way, and do not correspond to the reality of life in Greece. Attempting a critical analysis of the discourse of the public positions of the Ministries that worked on the new curricula and the relevant articles in the press until 2011, she claims that the changes were promoted as political necessity and not as a demand emanating from Greek society.

Polykarpos Karamouzis, Department of Primary Education at the University of the Aegean, tries to mediate the conflicts that the previous researchers present. He presents a study related to the students' views on the features of the field of religion, as these have been shaped in Greek society, with Religious Education at the centre. The aim of his research is to examine whether the religious features of those questioned are related to the views they have formed on the Religious Education lesson and the recommended changes in its content. Research interest turns mainly on the future teachers of this lesson, in other words students in the Theological schools and Departments of Education, with the aim of examining how positive they are to the developments in the content of the lesson of religious education.

The articles in French communicate a different reality and bring to light various factors for the investigation of the application of religious education in the education system. Acquire wide knowledge of the cultural heritage of the country, change of political regime, increase in the attendance rate at public schools. The first two articles refer to the significance assigned by each educational system to school textbooks as a means for the formation of social representations and civil identity. The last one focuses on the actors involved in the planning and application of educational policy.

Beatrice Mabillon Bonfils, University of Cergy Pontoise, focuses on the French non-religious public school. This school hasn't offered religious education since 1905, however, over the last decade it has been making an attempt at interdisciplinary teaching of the religious phenomenon. Her contribution examines the formation and Representations of the Other and more specifically Islam through the content analysis of the History textbooks for the pupil and the teacher for the final two years of senior high school, which were taught in the school year 2015-2016. This particular year is an important one in modern French history as the country has been rocked by terrorist attacks carried out in the name of the Islamic religion and which contribute to the construction of the "Muslim problem", whereby the "bad" is identified with Islam, and the demand for respect for French history as well as French values and traditions finds legitimacy as it resurfaces in current affairs.

Saeed Paivandi, University of Lorraine, refers to the relationship between school and religion in Iran, undertaking a historical review from the founding of the educational system to its gradual secularization by the Pahlavi Dynasty after 1906, arriving at the counter-reformation that was implemented by the Islamic Democracy of Iran following the revolution in 1979. Indeed, the last revolution, whose aim was to wipe out traces of western influence, attempts the islamization or desecularization of the school. He is watching over the creation of the "muslim revolution". He studies, then, contemporary school textbooks as a means of political power for the application of the new Islamic educational policy. School discourse is examined from the point of view of the twin axes of knowledge/faith and the contradictions that are caused.

The contribution of Albert Kony Dione, University of Rouen, refers to the reform that took place from the first decade of 2000 in Senegal, a multi-racial and polytheistic country where Islam is the most prevalent religion by population. The provision of religious education traditionally takes place either in private schools or in the "daara (Islamic schools), and as a result a significant portion of the population doesn't attend the French speaking public school at all. One of the aims of this reform is the instrumentalization of religious education aimed at combating illiteracy, the generalization of primary education as well as the subordination of the "daara" to the network of the national educational system and consequently their subordination to state control. Through research of official documents and field research Dione presents the problems that the implementation of the reform runs into.

These then are some of the aspects of scientific interest in the area of "school and religion". For many, a conservative and outdated issue, for others a fertile ground for investigation, the question of religious education doesn't appear to be a random one. The radicalization of religious identities that is due in part to the conflict of religious and scientific discourse, the rise of religious fanaticism, the increased movement of populations across the globe, the rise of local and supranational models of citizenship, the instrumentalization of religious integration as an expression of social intolerance and frustration, reveal that it is a burning issue that will continue to occupy the research community in the coming decades.

Finally, we would like to thank Jean Houssaye (Emeritus Professor University of Rouen), Marie-Francoise Fave-Bonnet (Emeritus Professor University of Nanterre-Paris X), Augustin Mutuale (Professor Catholic University of Paris), Nicole Blondeau (Assistant Professor University Paris VIII – Saint Denis), Ferroudja Allouache (Assistant Professor University Paris – VIII – Saint Denis), Emilie Dubois (Assistant Professor University of Rouen), and Brigitte Beauzamy (Contracted Assistant Professor Catholic University of Paris) for their contribution as external evaluators, to the publication of the current issue.

## Biographical note

**Elena Karachontziti** is Adjunct Professor in the Department of Education (Catholic University of Paris). She holds a Phd from the Universities of Patras and Paris 8. Within the context of her doctoral thesis and publications, she has worked on European citizenship as well as on European educational policy as far as the integration of religious and cultural otherness is concerned. (Contact: elkargr@gmail.com).

**Georgios Stamelos** is a Professor of Educational Policy in the Department of Education (University of Patras). His fields of research are Higher Educational Policy, European Educational Policy and Teacher Education. He is a member of the Board of the Hellenic Quality Assurance and Accreditation Agency (HQA), responsible for the Humanities. He is the coordinator of the inter-university network Higher Education Policy (HepNet) (<http://hepnet.upatras.gr>) and director of the interuniversity Master program "Higher Education Policy: Theory and Praxis". (Contact: stamelos@upatras.gr, gstam@otenet.gr).

---

## Présentation

Elena Karachontziti, *Institut Catholique de Paris*

Yorgos Stamelos, *Université de Patras*

Le débat autour des changements du cours de religion en Grèce ces dernières années est à l'origine de la publication du présent numéro. Même s'il ne jouit pas d'une grande reconnaissance dans son enseignement en classe – il s'agit plutôt d'un cours marginalisé – au niveau tant de la politique éducative que symbolique, ce n'est pas seulement un cours supplémentaire du programme scolaire. Son organisation et son contenu renvoient à la construction historique de l'État. Plus précisément, le modèle d'éducation religieuse que chaque système éducatif applique est la résultante des relations État-Église, du niveau de sécularisation de la société, du contenu de l'identité citoyenne que l'école encourage et des données démographiques du pays.

Deux enjeux majeurs émergent donc, qui renvoient à des choix de hiérarchisés. Premièrement, quel est le rapport entre croire/savoir et lequel est mis en avant? Deuxièmement, quel est le lien entre État et religion? Plus précisément, quel est le pouvoir qui préside à l'organisation et à l'administration de la société? Qui élabore et diffuse les principes, les normes et les valeurs, et qui définit la construction citoyenne, par conséquent la construction de l'individu? Dans tous les cas, est sous-entendue l'importance d'une éducation morale de l'individu/citoyen et est occultée la concurrence des institutions différentes pour sa définition. D'après la bibliographie spécialisée, la négociation pour ces enjeux est très souvent houleuse et conflictuelle, d'autres fois consensuelle et unificatrice (voir l'article de Paivandi).

Cependant, le débat concernant la place de la religion dans le système éducatif n'est pas qu'une spécificité grecque. L'intérêt scientifique pour le sujet a été ravivé cette dernière décennie partout dans le monde. Suite à une longue période où la curiosité des scientifiques se concentrait sur la sécularisation des sociétés et l'éloignement progressif de Dieu de l'école publique, une nouvelle tendance gagne maintenant du terrain. Soit les systèmes éducatifs actuels révisent leur dispositif correspondant, soit ils le rétablissent. D'un côté, ce déplacement est dû à la néces-

sité de proposer un nouveau modèle de citoyenneté qui prend en compte l'identité globale de l'individu, la dimension religieuse comprise. De l'autre, la diffusion du discours scientifique, qui est en conflit avec le religieux, contribue à la fois et dans des milieux sociaux précis, à la radicalisation des identités et rend le besoin de gestion du dit conflit impératif. Dans ce cas, le cours de religion avec son contenu révisé est appelé à y contribuer. L'élaboration du présent numéro commence il y a plus d'un an, avec l'appel à contribution envoyé à des universités européennes diverses. L'intérêt fut vif car nous avons reçu pas moins de 15 propositions sur une courte période. Les propositions concernaient des cas nationaux divers (France, Suisse, Grèce, Iran, Italie, Norvège, Sénégal). Cependant, l'intérêt autour des systèmes éducatifs grec et français fut remarquable et multidimensionnel; entre autre le rôle de la religion dans la formation de la citoyenneté locale se mit en valeur (cas de la région de l'Alsace Moselle en France).

Les propositions ont été expertisées pour arriver à la sélection finale qui compose ce présent numéro, qui a la Grèce pour point de départ, qui nous emmène ensuite en France, en Iran et au Sénégal. Ce numéro, qui a la Grèce pour point de départ, nous emmènera en France, en Iran et au Sénégal. L'objectif est, à travers une vision comparatiste, de mettre en évidence l'enjeu du fait religieux dans l'éducation citoyenne et de comprendre comment les divers systèmes éducatifs le traitent dans le programme scolaire. Les recherches présentées dans ce numéro sont en grec et en français, et traitent des questions d'élaboration et d'application des politiques éducatives. Ensuite, une courte présentation des travaux est proposée. Afin de faciliter la lecture des non grecophones, le compte rendu des travaux grecs sera plus long.

Trois chercheurs étudient le cas de la Grèce. Ce pays est intéressant parce que l'État n'est pas séparé de l'Église. Ainsi, des contradictions sont présentes. D'une part, il s'agit d'un pays religieusement homogène où la religion chrétienne orthodoxe joue un rôle significatif dans la construction de l'identité. D'autre part, les Grecs ne semblent pas respecter les doctrines de leur religion. Globalement, on pourrait parler d'une «belonging without believing» (appartenance sans croyance) contrairement à la sécularisation de certaines sociétés du continent européen. Dans ce contexte, actuellement, la Grèce, avec l'Italie (autre pays où la religion est fortement présente), sont en première ligne, car elles se trouvent aux frontières de l'Europe et que des flux migratoires arrivent des pays du Moyen Orient, majoritairement de confession musulmane. Il s'agit d'une différence qui alimente le débat politique, parfois populiste, en amalgamant les flux migratoires, le risque de la perte de l'identité nationale et l'intégrisme religieux. Comme effet secondaire, le débat, parfois, s'oriente vers le cours de religion dispensé par l'école. Ce dernier a acquis un haut statut symbolique depuis la création du système éducatif en 1834 et, depuis, il a été instrumentalisé par les gouvernements successifs afin de créer une identité nationale homogène.

Les trois contributions sur la Grèce ont donc en commun les évolutions du cours de religion depuis les années 2010. Chaque chercheur examine l'introduction des nouveaux programmes d'éducation religieuse et la relation école-religion sous des angles divers. Elles mettent en évidence tant les volets d'étude multiples qu'offre ce domaine que les opinions contradictoires qui traversent la société grecque et la communauté scientifique. Si l'on voulait isoler un mot clef, pour enrichir un débat futur, ce serait celui de «religiosité». Ce terme est présent dans les trois textes, mais sous un angle, un sens et une utilisation (ou non) différents.

E. Zampeta aborde l'éducation religieuse en lien avec le respect des Droits de l'Homme et la liberté religieuse. Elle questionne les changements du cours de religion au regard de la multiculturalité accrue de la société grecque. Elle se focalise sur le débat politique, entre l'État et l'Église, qui est mené ces dernières années, en mettant en avant la décision récente de l'institution supé-

rieure de justice qui considère que ces changements sont anticonstitutionnels et portent atteinte à l'identité grecque. La controverse qui concerne le contenu du cours de religion, et son obligation d'assiduité, renvoie aux efforts de l'Église de maintenir sa place dans les affaires publiques en mettant l'accent sur son rôle pour la préservation de l'identité. La chercheuse élabore son analyse sur la confrontation entre la théorie critique et le communautarisme. Elle pose la question du droit de l'école à encourager une religion et du modèle d'enseignement religieux qui serait adéquat dans une société pluraliste et démocratique. Elle interroge le caractère obligatoire de ce cours et le contenu des programmes scolaires. Selon ses résultats, les nouveaux programmes continuent à ne pas favoriser la prise en compte de l'altérité religieuse dans la classe et, par conséquent, dans la société grecque. Elle propose que l'école abandonne son symbolisme religieux afin de respecter les identités multiples qui y sont présentes et pense que le cas grec peut devenir un tremplin pour un débat sur la place de la religion dans l'école au niveau européen.

I. Komninou étudie la transformation du cours de religion sous un autre angle. Elle se réfère aux tendances dominantes de la religion du monde anglo-saxon et à la manière dont celles-ci se répercutent dans le contenu des nouveaux programmes scolaires d'éducation religieuse. En soulignant la contribution de cette dernière dans la formation du modèle citoyen désiré, elle étudie les programmes scolaires édités depuis 2011. Son objectif est de mettre en lien leur contenu avec des conceptions et des directives politiques qui visent la formation des identités concernées. Selon Komninou, une bibliographie importante concernant le contenu de cours de religion a été établie pendant la dernière décennie. Les deux tendances qui dominent sont la formation des identités religieuses dont la base est la spiritualité New Age et la religion individuelle, et celle de la conservation des identités religieuses traditionnelles façonnées par les doctrines des religions institutionnalisées. Les résultats de son analyse des programmes montrent que le système éducatif grec adopte des modèles d'éducation religieuse propres au monde anglo-saxon dont l'enseignement des religions ne correspond pas à la réalité sociétale hellénique. Tentant une analyse critique du discours des positionnements publics des ministres, qui se sont occupés du changement et de la rédaction des nouveaux programmes, et les articles relatifs de la presse depuis 2011, elle soutient que les changements ont été promus comme une nécessité politique et non comme une demande de la société grecque. Elle suggère alors que le cours de religion enseigne les religions en tant que systèmes complets et non partiellement afin d'encourager la conscience interculturelle et de promouvoir les valeurs de l'acceptation de l'altérité et la coexistence pacifique.

P. Karamouzis atténue les contradictions évoquées par les chercheuses précédentes. Il explique que la présence du cours de religion dans le programme scolaire est en lien avec la place de la religion dans l'espace public et, par conséquent, que ce cours joue un rôle important dans la socialisation politique des jeunes. Cependant, l'hétérogénéité religieuse et le pluralisme des sociétés européennes semblent transformer l'organisation des dispositifs et le contenu des programmes correspondants. L'éducation religieuse, même si elle ne présente pas d'uniformité dans les pays de l'Union Européenne, est liée aux valeurs démocratiques, au respect des Droits de l'Homme et à la formation de la citoyenneté participative. Karamouzis s'appuie sur la recherche REDCo (Religion dans l'Éducation) qui s'est déroulée entre 2006 et 2009 dans huit pays européens auprès d'élèves de 14 à 16 ans. Il apparaît que les représentations des jeunes à propos de l'altérité religieuse sont assez modernes et que la majorité pense que l'école a un rôle de garant de la coexistence pacifique. Dans le prolongement de cette recherche, Karamouzis présente une étude sur les conceptions estudiantines des caractéristiques du champ religieux en se concentrant sur la formation religieuse que reçoivent les personnes. Interviennent aussi des facteurs

supplémentaires comme les perceptions religieuses, la religiosité, l'attitude vis-à-vis de l'Église, l'altérité, le racisme, la xénophobie. L'objectif du chercheur est de comprendre si les caractéristiques religieuses des interviewés sont en rapport avec les conceptions formulées pour le cours de religion et les changements proposés dans son contenu. L'originalité de sa recherche est qu'elle vise les futurs enseignants du cours de religion, les étudiants de théologie et ceux des départements de pédagogie (maîtres de l'école primaire, professeurs des écoles). Il s'agissait de vérifier si les étudiants étaient favorables au changement du cours en question. D'après sa conclusion, l'intérêt porté à ce cours par les interviewés dépend de l'existence ou de l'absence d'une forme de religiosité. Les étudiants qui soutiennent un cours ouvert et non confessionnel sont ceux qui déclarent peu ou beaucoup de religiosité. Par contre, ceux qui affirment un fort sentiment religieux, se déclarent favorables à un cours confessionnel.

Les articles francophones mettent en lumière une autre réalité et éclairent divers facteurs en faveur de l'introduction de l'éducation religieuse dans les systèmes éducatifs à travers le monde. L'appropriation de l'héritage culturel du pays, le changement de régime politique, l'augmentation du pourcentage de scolarisation à l'école publique sont parmi eux. Les deux premiers articles se réfèrent à l'importance attribuée aux manuels scolaires par les systèmes éducatifs, en tant que moyen de construction des représentations sociales et de l'identité citoyenne. Le dernier se focalise sur les acteurs de l'élaboration et de l'application de la politique éducative.

La réflexion de B. Mabillon Bonfils se centre sur l'école française laïque. Cette dernière, qui ne dispensait plus d'éducation religieuse depuis 1905, fait des efforts depuis une décennie pour un enseignement transdisciplinaire du fait religieux. Sa contribution explore l'élaboration des représentations de l'Autre, plus précisément de l'islam, à travers l'analyse du contenu des manuels scolaires d'Histoire pour l'élève et l'enseignant de la 2<sup>de</sup> et de la terminale, qui ont été utilisés pendant l'année scolaire 2015-2016. Cette année a profondément marqué la société française à cause des attentats commis au nom d'une certaine conception de l'islam.

S. Paivandi analyse la relation école-religion en Iran, en faisant une rétrospective historique de l'institutionnalisation du système éducatif à sa sécularisation progressive instaurée par la dynastie Pahlavi en 1906. Il conclut avec la contreréforme, imposée par la République Islamique d'Iran, suite à la Révolution de 1979. Cette dernière a pour objectif de supprimer les traces de l'influence occidentale et revendique l'islamisation ou la dé-sécularisation de l'école. Elle vise la formation du citoyen musulman. Le chercheur étudie alors les manuels scolaires en tant qu'instruments d'imposition de la politique éducative islamique. Le discours scolaire est étudié à travers le dyptique croire/savoir.

La contribution de Kony Dione aborde la réforme qui a eu lieu pendant l'année 2000 au Sénégal, pays multiethnique et multireligieux dont l'islam est la religion majoritaire. La religion paraît être facteur important de cohésion sociale pour les populations différentes qui vivent dans le pays. L'un des objectifs de la nouvelle politique éducative est la lutte contre l'illettrisme. Pour ce faire, des cours de religion sont introduits dans l'école primaire publique afin d'encourager le maximum d'élèves à poursuivre une scolarité, ce qui ne va pas sans une certaine forme d'instrumentalisation de la religion. Jusqu'à récemment, l'offre d'éducation religieuse se faisait traditionnellement soit dans les écoles privées, soit dans les «daara» (écoles coraniques) et, par conséquent, une grande partie de la population n'avait pas accès à l'école publique francophone. À travers l'analyse des documents officiels et une recherche de terrain, Dione présente les problèmes auxquels se heurte la politique éducative au Sénégal.

Ce sont ainsi quelques exemples des préoccupations de la communauté scientifique autour du domaine «religion-école». Pour certains chercheurs, il s'agit d'un sujet rétrograde et dépassé. Pour d'autres, il est fertile dans la perspective des nouvelles recherches. En tous cas, l'éducation religieuse ne semble pas être un sujet conjoncturel. La radicalisation des identités religieuses qui est due partiellement au conflit entre discours scientifique et discours religieux, l'offensive du fondamentalisme religieux, le déplacement accru des populations partout dans le monde, l'émergence de citoyennetés locales et supranationales, l'instrumentalisation de l'intégrisme religieux comme expression de l'intolérance et de la frustration sociale, montrent qu'il s'agit d'une question brûlante qui risque de mobiliser la communauté scientifique dans les prochaines décennies.

Enfin, nous voudrions remercier Ferroudja Allouache (Maître de conférences/ Université Paris 8), Brigitte Beauzamy (Chargée d'enseignement/ Institut Catholique de Paris), Nicole Blondeau (Maître de conférences/ Université Paris 8), Emilie Dubois (Maître de conférences/ Université de Rouen), Marie Françoise Fave Bonnet (Professeure émérite/ Université Paris 10), Jean Houssaye (Professeur émérite/ Université de Rouen), Augustin Mutuale (Professeur/ Institut Catholique de Paris), de leur contribution, en tant qu'évaluateurs externes, à la publication de ce numéro spécial.

## Notes biographiques

**Elena Karachontziti** est professeure contractuelle au Département d'Education de l'Institut Catholique de Paris. Elle a fait sa thèse de doctorat en cotutelle avec les Universités de Patras et Paris 8. À travers ses études doctorales et ses publications, elle a travaillé sur la citoyenneté européenne et la politique éducative européenne en ce qui concerne l'intégration de l'altérité religieuse et culturelle dans le système éducatif. (E-mail [elkargr@gmail.com](mailto:elkargr@gmail.com)).

**Georgios Stamelos** est Professeur de Politique Éducative (Université de Patras). Ses domaines de recherche sont la Politique Éducative de l'Enseignement Supérieur, la Politique Éducative Européenne et la Formation des Enseignants. Il est membre de l'Agence d'Assurance et d'Accréditation de Qualité de l'Enseignement Supérieur, et sa responsabilité porte sur les Humanités. Il est coordinateur du réseau interuniversitaire Higher Education Policy (HepNet) (<http://hepnet.upatras.gr>) et directeur du Master interuniversitaire "Higher Education Policy: Theory and Praxis". (Contact: [stamelos@upatras.gr](mailto:stamelos@upatras.gr), [gstam@otenet.gr](mailto:gstam@otenet.gr)).

---

## Εισαγωγή

Έλενα Καραχοντζίτη, *Institut Catholique de Paris*

Γιώργος Σταμέλος, *Πανεπιστήμιο Πατρών*

**Α**φορμή για την έκδοση του παρόντος τεύχους «Περί Σχολείων και Θεών», στάθηκε ο δημόσιος διάλογος γύρω από τις αλλαγές στο μάθημα των Θρησκευτικών στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια. Αν και σε επίπεδο εφαρμογής στη σχολική τάξη τα Θρησκευτικά δεν απολαμβάνουν ιδιαίτερο status και είναι μάλλον από τα περιθωριακά μαθήματα, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και σε συμβολικό δεν είναι απλά ένα επιπλέον μάθημα στο σχολικό πρόγραμμα.



Η οργάνωση και το περιεχόμενό του απορρέουν από την πολιτική και ιστορική διαδρομή του κράτους. Πιο συγκεκριμένα, το είδος θρησκευτικής εκπαίδευσης που ένα εκπαιδευτικό σύστημα επιλέγει να εφαρμόσει δεν είναι άλλο παρά συνισταμένη της σχέσης κράτους-εκκλησίας, της εκκοσμίκευσης της κοινωνίας, του περιεχομένου της πολιτειακής ταυτότητας που το σχολείο καλείται να προωθήσει και των δημογραφικών στοιχείων της χώρας.

Με άλλα λόγια δύο μείζονα διακυβεύματα αναδεικνύονται που παραπέμπουν σε επιλογές προτεραιοτήτων. Πρώτον, ποιά η σχέση επιστήμης και πίστης και ποιά από τις δύο προτάσσεται; Δεύτερον, ποιά η σχέση κράτους και θρησκείας; Πιο συγκεκριμένα, ποιά είναι η υπέρτατη εξουσία στην οργάνωση και διοίκηση της κοινωνίας; Ποιός καθορίζει και διαχέει αρχές, κανόνες και αξίες και ποιός καθορίζει τόσο την πολιτειακή συγκρότηση όσο και το περιεχόμενο της ιδιότητας του πολίτη, συνεπώς τη συγκρότηση του υποκειμένου; Σε κάθε περίπτωση, υπονοείται η σημασία της ηθικής εκπαίδευσης του ατόμου/πολίτη και υποκρύπτεται ο ανταγωνισμός διαφορετικών θεσμών για τον επικαθορισμό της. Η λάθος διαπραγμάτευση αυτών των διακυβευμάτων είναι πολλές φορές θυελλώδης και συγκρουσική άλλες φορές συναινετική και συντονιστική όπως δείχνει η εξειδικευμένη βιβλιογραφία (βλ. και το κείμενο Paivandi).

Ωστόσο, η συζήτηση γύρω από τη θέση της θρησκείας στο εκπαιδευτικό σύστημα και τη διδασκαλία της δεν είναι ελληνικό φαινόμενο. Κάθε άλλο. Το αντίστοιχο επιστημονικό ενδιαφέρον έχει αναζωπυρωθεί την τελευταία δεκαετία σε παγκόσμιο επίπεδο. Ύστερα, από μια μακρά περίοδο που το ενδιαφέρον των ερευνητών εστίαζε στην εκκοσμίκευση των κοινωνιών και τη σταδιακή απομάκρυνση του «Θεού» από το δημόσιο σχολείο, μια νέα επιλογή φαίνεται να θεμελιώνεται σταδιακά. Τα εκπαιδευτικά συστήματα είτε αναθεωρούν τον προϋπάρχοντα μηχανισμό θρησκευτικής εκπαίδευσης είτε τον επαναφέρουν. Αυτή η μετατόπιση οφείλεται, από τη μιά, στην αναγκαιότητα για ένα νέο μοντέλο πολιτειότητας λαμβάνοντας υπόψιν την ολόπλευρη ταυτότητα του ατόμου, συμπεριλαμβανομένης της θρησκευτικής διάστασης. Από την άλλη, η διάδοση του επιστημονικού λόγου, ο οποίος συγκρούεται με τον θρησκευτικό, συμβάλλει ενίοτε και σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα, στη ριζοσπαστικοποίηση των ταυτοτήτων και κάνει επιτακτική την ανάγκη διαχείρισης της σύγκρουσης, τομέας στον οποίο αναδεικνύεται η προσφορά του μαθήματος των θρησκευτικών με το αναθεωρημένο περιεχόμενό του. Η επεξεργασία του παρόντος τεύχους ξεκίνησε πριν ένα χρόνο, με πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος σε διάφορα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια. Το ενδιαφέρον ήταν έντονο, καθώς λάβαμε 15 προτάσεις σε σύντομο χρονικό διάστημα. Οι προς αξιολόγηση προτάσεις αφορούσαν διαφορετικές εθνικές περιπτώσεις (Γαλλία, Ελβετία, Ελλάδα, Ιράν, Ιταλία, Νορβηγία, Σενεγάλη). Ωστόσο, το ενδιαφέρον για το ελληνικό και γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν πολύπλευρο φέρνοντας στο φως και το ρόλο της θρησκείας σε επίπεδο τοπικής πολιτειότητας (περίπτωση της περιοχής Alsace Moselle στη Γαλλία).

Ύστερα από αυστηρή αξιολογη επιλογή και σεβασμό των χρονικών ορίων, το συγκεκριμένο τεύχος, έχοντας αφετηρία την Ελλάδα, μας ταξιδεύει στη Γαλλία, στο Ιράν και στη Σενεγάλη. Ο σκοπός είναι μέσα από μια συγκριτική θεώρηση ν' αναδείξουμε το διακύβευμα του θρησκευτικού φαινομένου στην εκπαίδευση του πολίτη και να κατανοήσουμε το πώς τα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο το διαχειρίζονται σε επίπεδο σχολικού προγράμματος. Οι προς παρουσίαση έρευνες είναι στα ελληνικά και στα γαλλικά και άπτονται θέματα σχεδιασμού και εφαρμογής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στη συνέχεια, θα γίνει μικρή παρουσίαση των εργασιών. Για διευκόλυνση όσων δεν διαβάζουν γαλλικά, η αναφορά στα γαλλικά κείμενα θα είναι εκτενέστερη.

Τρεις ερευνητές λοιπόν, μελετούν την ελληνική περίπτωση. Κοινό σημείο είναι οι εξελίξεις στο μάθημα των Θρησκευτικών. Ο καθένας εξετάζει την ένταξη των νέων σχολικών προγραμμάτων θρησκευτικής εκπαίδευσης και τη σχέση θρησκείας-σχολείου υπό διαφορετικό πρίσμα. Κατά



αυτόν τον τρόπο, αναδεικνύονται οι πολλαπλές πτυχές προς μελέτη που προσφέρει ο συγκεκριμένος τομέας, αλλά και οι αντικρουόμενες απόψεις που επικρατούν στην ελληνική κοινωνία και στην επιστημονική κοινότητα. Αν κάποιος θα ήθελε να απομονώσει μια έννοια κλειδί για περαιτέρω έρευνα θα ήταν πιθανόν εκείνη της θρησκευτικότητας, η οποία ενυπάρχει και στα τρία κείμενα με διαφορετική οπτική γωνία, νοηματοδότηση και χρήση (ή μη χρήση).

Η Εύη Ζαμπέτα, ΤΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Αθηνών, εξετάζει τη θρησκευτική εκπαίδευση σε σχέση με το σεβασμό των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και την ανεξισθρησκεία. Εξετάζει τις αλλαγές στο μάθημα των Θρησκευτικών υπό το πρίσμα της ολοένα αυξανόμενης πολυπολιτισμικότητας της ελληνικής κοινωνίας. Εστιάζει στην πολιτική διαμάχη μεταξύ Κράτους και Εκκλησίας που έχει ξεσπάσει τα τελευταία χρόνια σχετικά με την υποχρεωτικότητα και το περιεχόμενο του μαθήματος και διαπιστώνει ότι τα νέα προγράμματα συνεχίζουν να μην ευνοούν την ένταξη της θρησκευτικής ετερότητας στη σχολική τάξη και κατά συνέπεια στην ελληνική κοινωνία.

Η Ιωάννα Κορμνηνού, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, εξετάζει την αλλαγή του μαθήματος των Θρησκευτικών από διαφορετική σκοπιά. Τονίζοντας τη συνεισφορά της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση του επιθυμητού μοντέλου της πολιτεότητας, αναφέρεται στην υιοθέτηση μοντέλων θρησκευτικής εκπαίδευσης από τον αγγλοσαξονικό κόσμο, τα οποία κάνοντας αποσπασματική διδασκαλία των θρησκευμάτων δεν ανταποκρίνονται στην ελληνική πραγματικότητα. Επιχειρώντας μια κριτική ανάλυση λόγου των δημοσίων τοποθετήσεων των Υπουργών που ασχολήθηκαν με τα νέα προγράμματα και τη σχετική αρθρογραφία στο Τύπο από το 2011, υποστηρίζει ότι οι αλλαγές προωθήθηκαν ως πολιτική αναγκαιότητα και όχι ως αίτημα της ελληνικής κοινωνίας.

Ο Πόλυκαρπος Καραμούζης, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ρόδου, έρχεται να μετριάσει τις αντιθέσεις που παρουσιάζουν οι προηγούμενες ερευνήτριες. Παρουσιάζει μελέτη σχετικά με τις αντιλήψεις των φοιτητών γύρω από τα χαρακτηριστικά του θρησκευτικού πεδίου, όπως αυτά έχουν διαμορφωθεί στην ελληνική κοινωνία, με επίκεντρο τη Θρησκευτική Αγωγή. Ο στόχος της έρευνάς του είναι να εξετάσει αν τα θρησκευτικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων σχετίζονται με τις αντιλήψεις που έχουν διαμορφωθεί για το μάθημα των Θρησκευτικών και τις προτεινόμενες αλλαγές στο περιεχόμενό του. Το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται κυρίως στους μελλοντικούς διδάσκοντες του μαθήματος, δηλαδή στους φοιτητές των Θεολογικών Σχολών και των Παιδαγωγικών Τμημάτων με στόχο την εξέταση του κατά πόσον είναι θετικοί στις εξελίξεις του περιεχομένου του μαθήματος των Θρησκευτικών.

Τα γαλλόφωνα άρθρα αναδεικνύουν μια διαφορετική πραγματικότητα και φέρνουν στο φως διαφορετικούς παράγοντες για τη διερεύνηση της εφαρμογής της θρησκευτικής εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Εγγραμμάτιση στην πολιτισμική κληρονομιά του τόπου, αλλαγή πολιτικού καθεστώτος, αύξηση του ποσοστού φοίτησης στο δημόσιο σχολείο. Τα δύο πρώτα άρθρα αναφέρονται στη σημασία που αποδίδει έκαστο εκπαιδευτικό σύστημα στα σχολικά βιβλία ως μέσο συγκρότησης κοινωνικών αναπαραστάσεων και πολιτειακής ταυτότητας. Το τελευταίο εστιάζει στους δρώντες σχεδιασμού και εφαρμογής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η Béatrice Mabillon Bonfils, Université de Cergy Pontoise, εστιάζει στο γαλλικό ουδετερόθρησκο δημόσιο σχολείο. Το τελευταίο δεν παρείχε θρησκευτική εκπαίδευση από το 1905, όμως, την τελευταία δεκαετία κάνει προσπάθειες προς μια διαθεματική διδασκαλία του θρησκευτικού φαινομένου. Η συμβολή της εξετάζει τη συγκρότηση των αναπαραστάσεων του Άλλου και πιο συγκεκριμένα του Ισλάμ μέσα από την ανάλυση περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας για το μαθητή και το δάσκαλο της Β' και Γ' Λυκείου που διδάχτηκαν τη σχολική χρονιά 2015-2016. Η συγκεκριμένη χρονιά είναι σταθμός στη νεότερη ιστορία της Γαλλίας καθώς

ταλανίζεται από τρομοκρατικές επιθέσεις που διεξάγονται στο όνομα της ισλαμικής θρησκείας και συνεισφέρουν στην κατασκευή του «μουσουλμανικού προβλήματος», όπου το «κακό» ταυτίζεται με το Ισλάμ και η απαίτηση για σεβασμό στη γαλλική ιστορία αλλά και στις γαλλικές αξίες και παραδόσεις επανέρχεται στην επικαιρότητα νομιμοποιημένη. Η συγγραφέας αναγνωρίζει ότι τα σχολικά βιβλία είναι μόνο μια από τις παραμέτρους της μαθησιακής διαδικασίας, παρόλα αυτά κατέχουν κεντρική θέση. Όταν λοιπόν, η ανάλυσή τους δείχνει ότι δεν είναι ουδέτερα σχετικά με το ζήτημα «Ισλάμ» (ή ότι αποσιωπούν πτυχές της ιστορίας, για παράδειγμα η αφρικανική ιστορία είναι απύσχα από τα βιβλία), τότε η σιωπή αυτή θέτει ερωτηματικά σχετικά με το υποτιθέμενο ουδετερόθρησκο σχολείο, αλλά και για τον τρόπο αντιμετώπισης ενός σημαντικού τμήματος του μαθητικού πληθυσμού. Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση δείχνει ότι, αφενός το Ισλάμ συνδέεται με την «ισλαμοποίηση» και στη συνέχεια με το ριζοσπαστικό Ισλάμ, αφετέρου, είναι κάτι εκ φύσεως ξένο προς τη Γαλλία και συνεπώς οι μουσουλμάνοι είναι ξένοι. Ανεκδοτολογικά, ο κίνδυνος ισλαμοποίησης αποδεικνύεται από την πτώση και ισλαμοποίηση της Κωνσταντινούπολης, σε μια θεώρηση του κόσμου στο δίπολο «χριστιανοί»-«μουσουλμάνοι».

Ο Saeed Paivandi, Université de Lorraine, αναφέρεται στη σχέση σχολείου και θρησκείας στο Ιράν, κάνοντας μια ιστορική αναδρομή από τη θεσμοθέτηση του εκπαιδευτικού συστήματος στη σταδιακή εκκοσμίκευση του από τη δυναστεία Παχλαβί μετά το 1906 καταλήγοντας στην αντιμεταρρύθμιση που εφαρμόστηκε από την Ισλαμική Δημοκρατία του Ιράν ύστερα από την επανάσταση του 1979. Έχει ενδιαφέρον ότι η θρησκευτική εκπαίδευση δεν έλλειψε ποτέ από το περσικό εκπαιδευτικό σύστημα ακόμα και μετά την επανάσταση του 1906. Εκείνο που αλλάζει όμως με την ισλαμική επανάσταση του 1979 είναι η θεώρηση, το περιεχόμενο και η θέση της σιιτικής εκπαίδευσης σ' αυτό. Σε κάθε περίπτωση, εκείνο που τονίζεται στο κείμενο είναι η συσχέτιση των όποιων αλλαγών στη θρησκευτική εκπαίδευση με ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές μεταβολές και εξελίξεις. Πράγματι, η τελευταία επανάσταση, έχοντας ως στόχο να σβήσει τα ίχνη της δυτικής επιρροής, επιχειρεί την ισλαμοποίηση ή απεκκοσμίκευση του σχολείου. Η επονομαζόμενη δυτική επιρροή φαίνεται να συνδέεται με τρία φαινόμενα που εξελίχθηκαν κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα. Πρώτον, μέσω των διεθνών σχέσεων και επιρροών, στις αρχές του 19<sup>ου</sup>, φτάνουν και γίνονται αντιληπτές στο Ιράν οι αλλαγές που συντελούνται στον κόσμο με την ίδρυση νέων θεσμών (κοινοβούλιο, εκπαιδευτικό σύστημα, κτλ). Έτσι, υιοθετείται μια πολιτική αποστολής φοιτητών στο εξωτερικό, κυρίως το Ηνωμένο Βασίλειο. Αυτοί, με την επιστροφή τους, μεταφέρουν γνώσεις και εμπειρίες οι οποίες είχαν ποσοτικά περιορισμένο αλλά ποιοτικά ουσιαστικό αντίκτυπο. Δεύτερον, η έλευση στο Ιράν (ιερ)αποστολών, από τη δεκαετία του '30 και μετά, οδηγεί στη δημιουργία σχολείων, αρχικά, για τις διάσπαρτες την εποχή εκείνη χριστιανικές κοινότητες, στη συνέχεια όμως και για παιδιά μουσουλμάνων κυρίως της ανώτερης τάξης που επέλεγαν αυτά τα σχολεία για την ποιότητά τους. Από την άλλη, πολλές φορές, τα σχολεία αυτά ήταν τύποις θρησκευτικά στο βαθμό που οι ιδρυτές τους δεν ακολουθούσαν τις δογματικές επιταγές αλλά εφαρμόζαν μια εκπαίδευση ανοικτή και ανθρωπιστική. Τρίτον, από τα μέσα του αιώνα, εμφανίζονται στο Ιράν, μια σειρά ιδρυμάτων, πολλές φορές επαγγελματικής εκπαίδευσης, που είναι τύποις θρησκευτικά ουσιαστικά όμως εκκοσμηκευμένα. Τα φαινόμενα αυτά δημιουργούν μια τάση η οποία εγγράφεται στα καταστατικά κείμενα της επανάστασης του 1906 για τον εκσυγχρονισμό της χώρας στο κέντρο του οποίου ήταν η εκκοσμίκευση των θεσμών. Σε αυτό το σημείο ο συγγραφέας σημειώνει ότι η πορεία εκκοσμίκευσης του εκπαιδευτικού συστήματος δεν σήμαινε την κατάργηση της θρησκευτικής εκπαίδευσης, αλλά τον έλεγχο του συστήματος (οργάνωση, λειτουργία, χρηματοδότηση) από το Κράτος, σε μια μεταρρύθμιση που γινόταν από τα πάνω προς τα κάτω. Έτσι, αν και μέρος

των θρησκευτικών εκπροσώπων συνεργάστηκε σε αυτή τη μεταρρύθμιση ένα σημαντικό τμήμα αντέδρασε έντονα και διαχρονικά, θεωρώντας ότι πρόκειται για ξένη εισβολή. Από τη δεκαετία του 1960, η αντίδραση αυτή οργανώνεται με την ίδρυση ενός παράλληλου ιδιωτικού δικτύου θρησκευτικών σχολείων που ακολουθούν τυπικά το επίσημο πρόγραμμα προσθέτοντας όμως μια έντονη θρησκευτική εκπαίδευση. Μετά την ιστορική τοποθέτηση, ο ερευνητής, έρχεται στο σήμερα και στο πλαίσιο του ισλαμικού καθεστώτος, που προγραμματικά αποβλέπει στη δημιουργία του «μουσουλμάνου επαναστάτη» ο οποίος αντιμάχεται τη δυτική διείσδυση. Μελετά λοιπόν, τα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια ως μέσο της πολιτικής εξουσίας για την εφαρμογή της νέας ισλαμικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο σχολικός λόγος εξετάζεται υπό το πρίσμα του διπόλου γνώσης/πίστης και των αντιφάσεων που προκαλούνται.

Η συνεισφορά του Albert Kony Dione, Université de Rouen, αναφέρεται στη μεταρρύθμιση που λαμβάνει χώρα, από τη δεκαετία του 2000 και μετά, στη Σενεγάλη, πολυφυλετική και πολυ-θρησκειακή χώρα με πληθυσμιακά επικρατέστερη θρησκεία το Ισλάμ. Η παροχή θρησκευτικής εκπαίδευσης γινόταν παραδοσιακά είτε από ιδιωτικά σχολεία είτε από τα daara (ισλαμικά σχολεία), με αποτέλεσμα ένα σημαντικό μέρος του πληθυσμού να μην πηγαίνει καθόλου στο γαλλόφωνο δημόσιο σχολείο. Ένας από τους στόχους αυτής της μεταρρύθμισης είναι η εργαλειοποίηση της θρησκευτικής εκπαίδευσης με στόχο την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού, τη γενίκευση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και την υπάγωγή των daara στο δίκτυο του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος συνεπώς και την υπάγωγή τους στον κρατικό έλεγχο. Το τελευταίο στοχεύει, αφενός, στον έλεγχο του προγράμματος και της διδασκαλίας στα ισλαμικά σχολεία, αφετέρου, στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και την ισχυροποίηση της εθνικής ταυτότητας. Η στόχευση αυτή άλλοτε προκάλεσε αντιδράσεις κι άλλοτε οδήγησε σε συνεργασίες. Στην τελευταία περίπτωση, οι θρησκευτικοί ηγέτες και υπεύθυνοι απέκτησαν ένα αυξημένο θεσμικό ρόλο και λόγο στις δημόσιες υποθέσεις της Σενεγάλης πολύ δε περισσότερο που η θρησκευτική εκπαίδευση εντάσσεται πλέον σε όλα τα δημόσια δημοτικά σχολεία της χώρας. Από την άλλη, η γενίκευση αυτή έδωσε το δικαίωμα και σε άλλες θρησκείες, ιδιαίτερα τον Χριστιανισμό, να ενταχθούν στο σχολικό πρόγραμμα εκεί όπου ο πληθυσμός έχει άλλη από το Ισλάμ θρησκευτική ένταξη. Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης ότι αυτή η μεταρρύθμιση στηρίζεται οικονομικά τόσο από την Παγκόσμια Τράπεζα όσο κι από την Ισλαμική Τράπεζα Επενδύσεων, προφανώς η κάθε μια για τους δικούς της λόγους. Το αν ο αρχικός σχεδιασμός της μεταρρύθμισης υλοποιείται ή όχι λόγω και των υπαρκτών οικονομικών περιορισμών της Σενεγάλης είναι από τα ζητήματα που το άρθρο διαπραγματεύεται. Πράγματι, ο Dione μέσα από μία έρευνα επίσημων εγγράφων και πεδίου παρουσιάζει τα προβλήματα στα οποία προσκρούει η εφαρμογή της μεταρρύθμισης.

Αυτές είναι λοιπόν κάποιες από τις πτυχές επιστημονικής ενασχόλησης του τομέα «σχολείο και θρησκεία». Για πολλούς θέμα συντηρητικό και ξεπερασμένο για άλλους γόνιμο προς εξερεύνηση, το ζήτημα της θρησκευτικής εκπαίδευσης δεν μοιάζει να είναι συγκυριακό. Η ριζοσπαστικοποίηση των θρησκευτικών ταυτοτήτων που οφείλεται εν μέρει στη σύγκρουση θρησκευτικού και επιστημονικού λόγου, η άνοδος του θρησκευτικού φανατισμού, η αυξανόμενη μετακίνηση πληθυσμών άνα τον κόσμο, η ανάδυση τοπικών και υπερεθνικών μοντέλων πολιτειότητας, η εργαλειοποίηση της θρησκευτικής ένταξης ως έκφρασης της κοινωνικής δυσανεξίας και ματαίωσης δείχνουν ότι είναι ένα φλέγον θέμα που θα συνεχίσει ν'απασχολεί την ερευνητική κοινότητα για τις επόμενες δεκαετίες.

Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους Jean Houssaye (ομότιμος καθηγητής Université de Rouen), Marie-Françoise Fave-Bonnet (ομότιμη καθηγήτρια Université de Nanterre-Paris X), Augustin Mutuale (καθηγητής Institut Catholique de Paris), Nicole Blondeau (επίκουρη καθηγήτρια

Université de Paris VIII – Saint Denis), Ferroudja Allouache (επίκουρη καθηγήτρια Université de Paris VIII – Saint Denis), Emilie Dubois (επίκουρη καθηγήτρια Université de Rouen), και Brigitte Beauzamy (συμβασιούχο καθηγήτρια Institut Catholique de Paris) για τη συμβολή τους, ως εξωτερικοί αξιολογητές, στη δημοσίευση του παρόντος τεύχους.

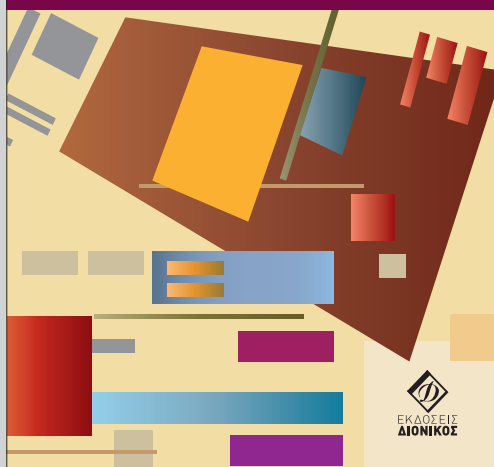
## Βιογραφικά σημειώματα

Η **Έλενα Καραχοντζή** είναι συμβασιούχος Καθηγήτρια στο Τμήμα της Εκπαίδευσης (Catholic University of Paris). Έχει διδακτορικό από τα Πανεπιστήμια Πατρών και Université de Paris 8: Στο πλαίσιο της διδακτορικής της διατριβής και των δημοσιεύσεων, έχει εργαστεί πάνω στην ευρωπαϊκή πολιτειότητα και στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, όσον αφορά στην ένταξη της θρησκευτικής και πολιτισμικής ετερότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα. (E-mail: elkargr@gmail.com).

Ο **Γιώργος Σταμέλος** είναι Καθηγητής Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών. Τα πεδία των ερευνητικών του ενδιαφερόντων είναι η Εκπαιδευτική Πολιτική της Ανώτατης Εκπαίδευσης, η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική και η Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών. Είναι μέλος της Αρχής Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ΑΔΙΠ), υπεύθυνος για τις Ανθρωπότητες. Είναι συντονιστής του διαπανεπιστημιακού δικτύου Ανώτατη Εκπαιδευτική Πολιτική (HepNet) (<http://hepnet.upatras.gr>) και διευθυντής του διαπανεπιστημιακού μεταπτυχιακού προγράμματος «Εκπαιδευτική Πολιτική της Ανώτατης Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη». (E-mail: stamelos@upatras.gr, gstam@otenet.gr).

## ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Θεόδωρος Σακελλαρόπουλος, Χαράλαμπος Οικονόμου,  
Χριστόφορος Σκαμνάκης, Μαρίνα Αγγελάκη  
- επιμέλεια -



Θεόδωρος Σακελλαρόπουλος,  
Χαράλαμπος Οικονόμου,  
Χριστόφορος Σκαμνάκης,  
Μαρίνα Αγγελάκη  
-επιμέλεια-

## ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

ISBN 978-960-6619-83-0

ΣΕΛΙΔΕΣ 672

ΔΙΑΣΤΑΣΗ 17 x 24

ΤΙΜΗ 45 €

Η σημερινή οικονομική κρίση επαναφέρει επιτακτικά προς συζήτηση τα ζητήματα της κοινωνικής πολιτικής και του κοινωνικού κράτους. Ο παρών τόμος, αν και σχεδιάστηκε πρωτίστως ως διδακτικό εγχειρίδιο, αποτελεί μια κριτική και συνολική εισαγωγή στα θέματα αυτά. Πολυεπίπεδες προσεγγίσεις εξετάζουν τις κύριες έννοιες, το περιεχόμενο και την εξέλιξη του σύγχρονου κοινωνικού κράτους. Παρουσιάζονται οι επιμέρους κοινωνικές και δημόσιες πολιτικές, όπως η απασχόληση και οι εργασιακές σχέσεις, η κοινωνική ασφάλιση, η υγεία, η κοινωνική πρόνοια και ο κοινωνικός αποκλεισμός, οι πολιτικές για τους μετανάστες και τους πρόσφυγες, η εκπαιδευτική πολιτική. Κοινωνικοί κίνδυνοι, κοινωνική προστασία, κοινωνική αλληλεγγύη, κοινωνικά προβλήματα, κοινωνική συνοχή είναι οι άξονες γύρω από τους οποίους δομούνται αυτές οι πολιτικές. Οι οριζόντιου χαρακτήρα κοινωνικές πολιτικές επικεντρώνονται στο φύλο, στην τοπική αυτοδιοίκηση, σε υπερεθνικό και ευρωπαϊκό πεδίο, στην κοινωνική οικονομία και στην επιχειρηματικότητα. Τέλος, αναλύεται ο ρόλος των βασικών πυλώνων και εργαλείων άσκησης και εφαρμογής κοινωνικών πολιτικών, όπως αυτός της κυβέρνησης, των συνδικάτων, της κοινωνίας πολιτών και των επιχειρήσεων. Τα κεφάλαια του τόμου, γραμμένα απλά και κατανοητά από έμπειρους πανεπιστημιακούς και ειδικευμένους στο αντικείμενο ερευνητές, προσφέρουν μια συνολική και περιεκτική εικόνα των αντίστοιχων πολιτικών, της εξέλιξης και της εφαρμογής τους.

## Θρησκεία, δημοκρατία και εκπαίδευση

Εύη Ζαμπέτα, Πανεπιστήμιο Αθηνών

## Religion, democracy and education

Evi Zampeta, University of Athens

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το άρθρο αυτό εξετάζει ορισμένες πτυχές της σύγχρονης θεωρητικής συζήτησης όσον αφορά τη θέση της θρησκείας στη δημόσια σφαίρα και τις συνεπαγόμενες συνέπειες για τις ατομικές ελευθερίες και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η ανάλυση εστιάζεται στην αντιπαράθεση της Κριτικής Θεωρίας με τον Κοινοτισμό. Η πολιτική των ταυτοτήτων στις σύγχρονες παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες θέτει νέα διλήμματα τα οποία σε ορισμένες περιπτώσεις συνοδεύονται από μία ιδιότυπη παλινόρθωση της θρησκείας. Το στοιχείο αυτό εκφράζεται σε πολιτικές και κοινωνικές πρακτικές και επηρεάζει γενικότερα την πολιτική κουλτούρα όσον αφορά τα ανθρώπινα δικαιώματα. Τέλος, υπό το φως αυτών των πολιτικών διλημμάτων εξετάζεται η πρόσφατη εκπαιδευτική πολιτική όσον αφορά το μάθημα των Θρησκευτικών στο ελληνικό σχολείο.

### ABSTRACT

The aim of this article is to examine some critical aspects of contemporary enquiry regarding the place of religion in the public sphere and its implications for basic individual freedoms and human rights. It particularly focuses on the debate between Critical Theory and Communitarianism. Modern globalized societies are confronted with critical dilemmas stemming from the politics of identity, which in some cases are followed by a peculiar resurgence of religion. These aspects are reflected on political and social practices and impact on political culture and human rights. Finally, in the light of the above dilemmas, the article examines recent education policy on religious teaching in Greek public schools.

**ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:** Θρησκευτικά, εκκοσμίκευση, δημοκρατικό σχολείο, ανθρώπινα δικαιώματα.

**KEY WORDS:** Religion, secularism, democratic school, human rights.

## 1. Εισαγωγή

Το άρθρο αυτό γράφεται σε μια περίοδο έντονης διαμάχης γύρω από το περιεχόμενο, τους στόχους και τη φύση του μαθήματος των Θρησκευτικών (ΜτΘ) στη δημόσια εκπαίδευση. Η διαμάχη αυτή, η οποία εκφράζεται ως οιονεί αντιπαράθεση μεταξύ κράτους και εκκλησίας, στην πραγματικότητα διχάζει το σύνολο του πολιτικού φάσματος, τον εκπαιδευτικό κόσμο, αλλά και την κοινωνία. Αντικείμενο της διένεξης αποτέλεσε η εισαγωγή νέων αναλυτικών προγραμμάτων για το ΜτΘ τον Σεπτέμβριο του 2016.

Ακραίοι εκκλησιαστικοί κύκλοι με προεξάρχουσα τη Μητρόπολη Πειραιά προσέφυγαν στο Συμβούλιο της Επικρατείας (ΣτΕ), το οποίο κατά πλειοψηφία έκρινε ως αντισυνταγματικά τα αναλυτικά προγράμματα της περιόδου Φίλη. Αν και αυτή η απόφαση δεν αφορά τα ισχύοντα σήμερα προγράμματα (λόγω οριακής τροποποίησής τους με νέο ΦΕΚ που εκδόθηκε μετά την ανωτέρω προ-

σφυγή), αναμένεται να σχολιασθεί από το νομικό κόσμο της χώρας, ενώ δημιούργησε βαθύτατο προβληματισμό και απογοήτευση σε όλη την προοδευτική διάνοηση, καθώς συνιστά μια σοβαρή υπαναχώρηση του ανωτάτου δικαστηρίου σε σχέση με παλαιότερες ερμηνείες σε αντίστοιχα θέματα και δημιουργεί νέα δεδομένα όσον αφορά την ερμηνεία του Συντάγματος, τα ατομικά δικαιώματα και το σκοπό της Παιδείας.

Παρουσιάζει ενδιαφέρον, ωστόσο, το γεγονός ότι η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων για το ΜτΘ είχε ξεκινήσει επί Πρωθυπουργίας Αντώνη Σαμαρά και το ουσιαστικό περιεχόμενό τους ανάγεται σε εκείνη την περίοδο. Το αρχείο το οποίο αφορά τον Οδηγό Εκπαιδευτικού (ΥΠΘ-ΙΕΠ: 2014) στην ιστοσελίδα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) φέρει ημερομηνία 10-12-2014 (!) και ο επιστημονικός υπεύθυνος του έργου είναι ο Σταύρος Γιαγκάζογλου, δηλαδή το στέλεχος του ΙΕΠ που εξακολούθησε να έχει την ευθύνη των αναλυτικών προγραμμάτων του ΜτΘ και στις μετέπειτα κυβερνήσεις. Η εκκλησία δεν είχε τότε διατυπώσει διαφωνίες, γεγονός που υποδηλώνει και τον πολιτικό χαρακτήρα της όλης διαμάχης: η μάχη για τα Θρησκευτικά είναι ουσιαστικά μια μάχη για τη σχέση κράτους-εκκλησίας, δηλαδή για την αποτροπή του διαχωρισμού κράτους-εκκλησίας μέσω της αναθέωσης του Συντάγματος.

Η σύγκρουση για το ΜτΘ στην ελληνική εκπαίδευση δεν έχει τελειώσει. Η όξυνση των σχέσεων μεταξύ Υπουργείου και εκκλησίας έχει διαμορφώσει νέα δεδομένα και γκρίζες ζώνες. Η Εκκλησία της Ελλάδος, υπερβαίνοντας το χώρο δικαιοδοσίας της, αξιώνει να έχει «σύμφωνη γνώμη» για το περιεχόμενο του μαθήματος, ενώ σκοταδιστικοί κύκλοι στους κόλπους της, με τη συνδρομή και της δικαιοσύνης, επιδιώκουν να αναστείλουν οποιαδήποτε προσπάθεια άμβλυνσης του κατηχητικού και ομολογιακού χαρακτήρα του μαθήματος. Οι συνέπειες για τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημοκρατία είναι κρίσιμες.

Ωστόσο, η πρόσφατη διαμάχη για τα Θρησκευτικά που έχει ξεσπάσει στην Ελλάδα συνδέεται με θεμελιώδη ζητήματα που αφορούν τη θέση της θρησκείας στη δημόσια σφαίρα, καθώς και την ποιότητα της δημοκρατίας και των θεσμών. Ο προβληματισμός αυτός δεν είναι νέος, αλλά έχει απασχολήσει την επιστημονική συζήτηση στην Ελλάδα εδώ και αρκετά χρόνια (βλ. ενδεικτικά Σωτηρέλης, 1998; Χριστόπουλος, 1999; Ζαμπέτα, 2003). Θεμελιώδη ερωτήματα που απασχολούν τη σημερινή συζήτηση είναι τα εξής:

- Έχει θέση η θρησκεία στο σχολείο;
- Δικαιούται το σχολείο να θρησκευείται;
- Είναι δικαίωμα της ιστορικά διαμορφωμένης πλειονότητας να διαδίδει, και μάλιστα κατ'αποκλειστικότητα, τις θρησκευτικές της πεποιθήσεις μέσω του σχολείου;
- Έχουν θέση τα θρησκευτικά σύμβολα σε δημόσιους χώρους όπως το σχολείο;

Σε ένα σύγχρονο κράτος το οποίο δεσμεύεται στην αρχή της εκκοσμίκευσης η διαχείριση προβλημάτων όπως αυτά μπορεί να επιτευχθεί επιλέγοντας τη στάση της ουδετερότητας του κράτους έναντι των διαφορετικών θρησκευτικών πεποιθήσεων, προκειμένου να γίνονται σεβαστά τα ανθρώπινα δικαιώματα που διακυβεύονται από τα παραπάνω διλήμματα. Ωστόσο, το κοσμικό κράτος αντιμετωπίζει πολλές φορές με αμηχανία και δυσκολεύεται να διαχειριστεί το αίτημα εκ μέρους των θρησκευτικών ταυτοτήτων (πλειονοτικών ή μειονοτικών) να εκφράζουν τη θρησκευτική τους ταυτότητα όχι απλώς μέσω ενός κώδικα ατομικής περιβολής (όπως π.χ. το hijab), αλλά σε δημόσιες λειτουργίες όπως οι τελετές ορκωμοσίας, που σε χώρες όπως η Ελλάδα αποτελούν διοικητικές πράξεις.

Στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου θα εξετάσουμε ορισμένες πτυχές της σύγχρονης θεωρητικής συζήτησης όσον αφορά τη θέση της θρησκείας στη δημόσια σφαίρα και τις συνεπαγόμενες συ-



νέπειες για τις ατομικές ελευθερίες και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η ανάλυση θα επικεντρωθεί στην αντιπαράθεση της Κριτικής Θεωρίας με τον Κοινοτισμό. Η πολιτική των ταυτοτήτων στις σύγχρονες παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες θέτει νέα διλήμματα τα οποία σε ορισμένες περιπτώσεις συνοδεύονται από μία ιδιότυπη παλινόρθωση της θρησκείας. Το στοιχείο αυτό εκφράζεται σε πολιτικές και κοινωνικές πρακτικές και επηρεάζει γενικότερα την πολιτική κουλτούρα όσον αφορά τα ανθρώπινα δικαιώματα. Τέλος, υπό το φως αυτών των πολιτικών διλημμάτων θα εξετασθεί η πρόσφατη εκπαιδευτική πολιτική όσον αφορά το ΜτΘ στο ελληνικό σχολείο.

## 2. Θρησκεία και δημόσια σφαίρα

**Κ**άθε προσπάθεια κατανόησης της θέσης της θρησκείας στους εκπαιδευτικούς θεσμούς αναπόφευκτα θέτει θεμελιώδη ερωτήματα όσον αφορά τη θέση της θρησκείας στη δημόσια σφαίρα (συστατικό στοιχείο της οποίας αποτελεί και το εκπαιδευτικό σύστημα), τη νοσηματοδότηση του «δημόσιου» και τη σχέση του με το ιδιωτικό. Τα ερωτήματα αυτά, ωστόσο, συνιστούν πεδίο αντιπαράθεσης και σύγκρουσης στο δημόσιο λόγο και στην κοινωνική θεωρία. Στο περιορισμένο πλαίσιο αυτού του άρθρου δεν είναι εφικτό να διατρέξουμε όλο το εύρος της επιστημονικής συζήτησης που εξετάζει τη σχέση της θρησκείας με τη δημόσια σφαίρα. Θα περιοριστούμε σε δύο κυρίως προσεγγίσεις οι οποίες έχουν επηρεάσει σημαντικά τη σύγχρονη συζήτηση περί εκκοσμίκευσης: την Κριτική Θεωρία, όπως εκπροσωπείται πλέον κυρίως από τον Habermas, και τον Κοινοτισμό με κατεξοχήν εκπρόσωπο τον Charles Taylor.

Σύμφωνα με την Κριτική Θεωρία, και εν προκειμένω τον Habermas (2011), η θρησκεία ανήκει στο πεδίο της ανορθολογικότητας. Σε αντίθεση με τον ορθό λόγο, στον οποίο δυνάμει μετέχουν όλα τα ανθρώπινα όντα, αντιλήψεις και αξίες οι οποίες πηγάζουν από τις διάφορες θρησκείες δεν μπορούν να είναι δεσμευτικές στο πεδίο της δημόσιας σφαίρας γιατί δεν τις κατανοούν και δεν τις συμμερίζονται όλοι. Η θέση αυτή δεν συνεπάγεται την άρνηση του δικαιώματος των θρησκευόμενων πολιτών να εκφράζουν αντιλήψεις που πηγάζουν από τη θρησκεία τους, αλλά προϋπόθεση προκειμένου οι αντιλήψεις αυτές να εισαχθούν στη δημόσια σφαίρα είναι να γίνονται κατανοητές από το σύνολο των πολιτών, θρησκευόμενων και μη. Επομένως, κατά τον Habermas, οι αντιλήψεις αυτές θα πρέπει να «μεταφράζονται» στη γλώσσα της εκκοσμίκευσης, γλώσσα στην οποία δυνάμει μετέχουν όλα τα υποκείμενα.

Στην αρχαϊκή μορφή του πολιτικού η θρησκεία αποτελεί εγγενές στοιχείο της δημόσιας σφαίρας. Η αναγωγή της εξουσίας στη θεότητα λειτούργησε ως μέσο πολιτικής υπαγωγής και κυριαρχίας. Ιστορικά, στις μεγάλες αρχαίες αυτοκρατορίες της Μεσοποταμίας, της Συρίας και της Αιγύπτου π.χ., «το πολιτικό» ως συμβολική αναπαράσταση και αυτο-κατανόηση μιας κοινότητας ως ολότητας και συνεκτικής πολιτικής οντότητας έχει συγκροτηθεί σε αναφορά με τη μυθοποίηση της εξουσίας και τη συσχέτισή της με το θεϊκό στοιχείο (Habermas 2011: 18). Με τη σταδιακή απο-ιεροποίηση του πολιτικού ο κυρίαρχος δεν αποτελεί πλέον έκφραση της θεότητας, αλλά τον εγκόσμιο εκπρόσωπό της. Η απαλλαγή του πολιτικού από τη θρησκευτική στοιχείο και το αίτημα της ιδιωτικοποίησης της θρησκείας συντελείται σταδιακά στο πλαίσιο της νεωτερικότητας. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο Habermas αναγνωρίζει τη σαφή διάκριση μεταξύ της εκκοσμίκευσης του κράτους και της εκκοσμίκευσης της κοινωνίας, διαδικασίες οι οποίες όχι μόνον δεν ταυτίζονται μεταξύ τους, αλλά δεν προχωρούν πάντοτε με τον ίδιο ρυθμό.

Στις σημερινές συνθήκες της παγκοσμιοποίησης θεωρεί αναγκαία την υιοθέτηση της πολυπολιτισμικής ιδιότητας πολίτη η οποία θεμελιώνεται στον αμοιβαίο σεβασμό. Προτείνει τη «μετα-



εκκοσμίκευση» ως τη συνθήκη που οφείλει να διέπει τη σχέση θρησκείας και πολιτικής. Πρόκειται για τη στάση η οποία αντιμετωπίζει τις θρησκείες ως μία από τις πηγές κατανόησης του νοήματος και των κινήτρων του κοινωνικού πράττειν, ενώ ταυτόχρονα υπογραμμίζει τη σαφή διάκριση μεταξύ γνώσης και πίστης. Θεωρεί ότι η δημοκρατική διαδικασία είναι ταυτόχρονα μια διαδικασία μάθησης και κάθε σύνταγμα της ελευθερίας είναι ταυτόχρονα ένα πρόγραμμα προς επιτέλεση.

Σε αντίθεση με τον Habermas, ο Charles Taylor (2011) στο πλαίσιο της προσέγγισης του Κοινοτισμού, θεωρεί ότι είναι αδύνατη η κατανόηση του πολιτικού με όρους καθολικότητας. Καμία κοινωνία δεν προσλαμβάνει τον εαυτό της ως ενιαία «ολότητα», υποστηρίζει. Κάνει λόγο για την «εμμονική αντιμετώπιση» της θρησκείας από την πλευρά των οπαδών της εκκοσμίκευσης. Αντιλαμβάνεται τη διάκριση μεταξύ του κοσμικού λόγου και της θρησκευτικής σκέψης ως μια εμμονή του δυτικού Διαφωτισμού. Θεωρεί ότι η ταυτότητα «Καντιανός» ή «Ωφελιμιστής» δεν επέχει μεγαλύτερη νομιμοποίηση στη δημόσια σφαίρα από την ταυτότητα «Χριστιανός» ή «Βουδιστής», απλώς και μόνον επειδή εκφέρεται σε έναν κοσμικό κώδικα επικοινωνίας. Υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει κανείς λόγος απομόνωσης της θρησκείας έναντι των μη θρησκευτικών προσεγγίσεων.

Αντιτρέπει μια «αναθεωρητική πολυσημία» η οποία επικροτώντας τις τρεις αρχές της Γαλλικής Επανάστασης «ελευθερία, ισότητα, αδελφότητα» είναι ριζοσπαστικά κοσμική, όχι με την έννοια του εξοβελισμού της θρησκείας από τη δημόσια σφαίρα, αλλά επιτρέποντας την έκφραση της θρησκευτικής ετερότητας, θρησκευόμενης, μη-θρησκευόμενης (δηλ. άθειας) και άθρησκης. Κρίσιμος παράγοντας σε αυτή τη συνθήκη είναι η ισορροπία μεταξύ της αρχής της «ελευθερίας της συνείδησης» και του «ισότιμου σεβασμού» προκειμένου να μην παραβιάζονται δικαιώματα, ιδιαίτερα μειονοτήτων που θεωρούνται ότι προσβάλλουν εγκαθιδρυμένες θεσμικές διευθετήσεις. Η εκκοσμίκευση δεν αφορά τη σχέση μεταξύ του κράτους και της εκκλησίας, αλλά τον τρόπο με τον οποίο το κράτος αντιμετωπίζει την ετερότητα. Η ουδετερότητα του κράτους προς τη θρησκεία περιλαμβάνει και την ουδετερότητα μεταξύ θρησκευτικότητας και αθεΐας.

Παρά τη διαφωνία των δύο αυτών προσεγγίσεων που εστιάζεται κυρίως στις γνωστοθεωρητικές προϋποθέσεις κατανόησης του πολιτικού, διαφαίνεται μια σχετική συμφωνία όσον αφορά την πολυπολιτισμική ιδιότητα του πολίτη και την ανάγκη εκκοσμίκευσης του κράτους, τουλάχιστον μέχρι του σημείου της θρησκευτικής ουδετερότητας. Ωστόσο, ο βαθμός ανεκτικότητας προς την έκφραση των διαφορετικών θρησκευτικών πεποιθήσεων στο πεδίο της δημόσιας σφαίρας δεν είναι εξίσου δεδομένος και για τις δύο αυτές προσεγγίσεις.

### 3. Θρησκεία και ανθρώπινα δικαιώματα

**Η** θέση της θρησκείας στο δημόσιο χώρο εγείρει σοβαρά ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Οι δυτικές κοινωνίες θα μπορούσαν αυτόρεσκα να δηλώσουν ότι έχουν κατοχυρώσει τα ανθρώπινα δικαιώματα και μεταξύ αυτών τη θρησκευτική ελευθερία και την ανεκτικότητα. Η θρησκευτική ελευθερία περιλαμβάνει το δικαίωμα της επιλογής θρησκεύματος, το δικαίωμα της αλλαγής θρησκεύματος, το δικαίωμα στην αθεΐα καθώς και το δικαίωμα να μη δηλώνει κανείς ότι ανήκει σε οποιοδήποτε θρήσκευμα. Με αυτήν την έννοια η θρησκευτική ταυτότητα αποτελεί ένα ειδικό προσωπικό δεδομένο το οποίο δικαιούται το άτομο να μην αποκαλύπτει, καθόσον η δημοσιοποίησή του ενδέχεται να αποτελέσει αφορμή κοινωνικών διακρίσεων.

Η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα εντείνει υφιστάμενα διλήμματα και θέτει νέες προκλήσεις σχετικά με τη θέση της θρησκείας στη δημόσια σφαίρα και στην εκπαίδευση ειδικότερα. Η παγκοσμιοποίηση αλλάζει ριζικά την κοινωνικοπολιτισμική σύνθεση των σύγχρονων κοινωνιών

ενισχύοντας αυτό που ο McLuhan (1964), και αργότερα ο Harvey (1989), αποκάλεσαν «παγκόσμιο χωριό». Η έννοια «διεθνοτοπικότητα» (glocal) (Swyngedouw: 2004) επιχειρεί να υπογραμμίσει τη συνθήκη στην οποία το τοπικό εμπεριέχει στοιχεία παγκοσμιότητας όσον αφορά τη διάρθρωση της παραγωγής, τη δομή της κοινωνικής κατανάλωσης και την κουλτούρα. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι η παγκοσμιοποίηση τείνει να αίρει τις συνοριακές γραμμές ανάμεσα στις δομές πολιτικής κυριαρχίας και τις ταυτότητες, η ιδιότητα του πολίτη ως θεσμός απόδοσης δικαιωμάτων παραμένει προσκολλημένη σε παραδοσιακά εθνοκεντρικά πρότυπα, συχνά συνοδευόμενη από εμμονή σε ιδέες περί εθνοπολιτισμικής καθαρότητας. Η διαχείριση της σύγχρονης προσφυγικής κρίσης εκ μέρους αρκετών δυτικών κρατών σε μεγάλο βαθμό διέπεται από έναν ξενοφοβικό λαϊκισμό που επικαλείται την καθαρότητα και με θρησκευτικούς όρους. Οι δυτικές κοινωνίες, ωστόσο, ουδέποτε υπήρξαν θρησκευτικά ομοιογενείς, όπως άλλωστε δεν ήταν ούτε γλωσσικά, ούτε πολιτισμικά ομοιογενείς. Η ολοένα διευρυνόμενη ετερογένεια και πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών, το αντιρατσιστικό κίνημα, αλλά και η μετανεωτερική κριτική των μεγάλων αφηγήσεων δημιούργησαν το έδαφος για την ανάπτυξη μιας σειράς νέων προσεγγίσεων που αφορούν τη θεωρία των δικαιωμάτων των μειονοτήτων (Kymlicka, 1995, 1995b), τη μετα-αποικιοκρατική και φεμινιστική θεμελίωση της κοινωνιολογίας της ετερότητας (Young, 1990) και την πολιτική της αναγνώρισης (Ταίηλορ, 1997). Οι προσεγγίσεις αυτές συνέβαλαν καθοριστικά στην κατανόηση του ελλειμματικού χαρακτήρα της νεωτερικής αρχής της ανεκτικότητας και στο αίτημα για την υπέρβασή της με πολιτικές ισότιμου σεβασμού και αναγνώρισης των ταυτοτήτων.

Η έννοια της ανεκτικότητας ιστορικά συνδυάστηκε με τη θρησκευτική ετερότητα. Η διαφωτιστική αρχή της ανεξιθρησκείας συγκροτήθηκε ως απάντηση στον θρησκευτικό φανατισμό, τη μισαλοδοξία και βαρβαρότητα των θρησκευτικών πολέμων. Η θρησκευτική δυσανεξία, ωστόσο, αποτελεί ένα φαινόμενο το οποίο εντείνεται μάλλον παρά υποχωρεί στις μέρες μας. Η δυσανεξία αναφορικά με το θρήσκευμα έχει ως συνέπεια κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές διακρίσεις οι οποίες λαμβάνουν ποικίλες μορφές: δυσανεκτική θρησκευτικότητα (δια-θρησκειακή δυσανεξία), δυσανεκτική εκκοσμίκευση, δυσανεξία προς την εκκοσμίκευση. Συχνά συνδέεται ή συγχέεται το θρήσκευμα με την κουλτούρα, την εθνική καταγωγή ή την εθνότητα. Η Ισλαμοφοβία, αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο δυσανεξίας το οποίο αυξάνεται στη δύση, ιδιαίτερα μετά τους λεγόμενους «πολέμους κατά της τρομοκρατίας», και έχει αναδύσει βαθιά ριζωμένες προκαταλήψεις απέναντι στους Μουσουλμάνους. Πρόκειται για μια στερεοτυπική πρόσληψη του Ισλάμ που εσφαλμένα ταυτίζει όλους τους Μουσουλμάνους με τον милитарιστικό θρησκευτικό εξτρεισμό. Οι διακρίσεις αυτές συχνά διαπλέκονται με την ξενοφοβία, την αντίθεση προς τους μετανάστες, το ρατσισμό και τον σεξισμό. Αντίστοιχα, ο Αντισημιτισμός, δηλαδή η εχθρότητα προς τους Εβραίους, αποτελεί παράδειγμα συνδυασμού του ρατσισμού με τη διάκριση στη βάση της θρησκείας, που οδήγησε σε μια από τις μεγαλύτερες θηριωδίες στην Ευρώπη.

Πέρα από τις ακραίες παραβιάσεις θεμελιωδών δικαιωμάτων που οφείλονται στην εχθρότητα ή την απουσία ανοχής προς τη θρησκευτική ετερότητα, σοβαρές παραβιάσεις ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων προκύπτουν από εγκαθιδρυμένες ιεραρχίες οι οποίες αμφισβητούν το δικαίωμα του ισότιμου σεβασμού των ταυτοτήτων. Η Ελλάδα δεν είναι απλώς μία χώρα χωρίς διαχωρισμό μεταξύ κράτους και εκκλησίας, η οποία αναγνωρίζει επικρατούσα θρησκεία και την επίσημη εκκλησία που την εκπροσωπεί. Μολονότι η θρησκευτική ελευθερία αποτελεί συνταγματικά κατοχυρωμένη αρχή, στην ελληνική πολιτεία οι θρησκείες δεν απολαμβάνουν ισότιμου σεβασμού. Σοβαρές παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων, που έχουν οδηγήσει και σε καταδίκες της χώρας από το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΔΔΑ), αφορούν τόσο το νόμο περί προσφυγισμού, όσο και τη μεταχείριση των αντιρρησιών συνείδησης. Η κωλυσιεργία για την ανέ-

γερση ισλαμικού τεμένους στην Αθήνα, μετά από προσκόμματα και αντιδράσεις της Εκκλησίας της Ελλάδος, αλλά και άλλων συντηρητικών κύκλων, αποτελεί μία ακόμη από τις πολλές παραβιάσεις της θρησκευτικής ελευθερίας και της αρχής του ισότιμου σεβασμού των ταυτοτήτων στη χώρα.

Στην ευρωπαϊκή έννομη τάξη, όπως αυτή προσδιορίζεται από τις αρχές της ΕΣΔΑ και τη νομολογία του ΕΔΔΑ, η θρησκεία αναγνωρίζεται ως ευαίσθητο προσωπικό δεδομένο. Η Ελλάδα έχει επανειλημμένως καταδικαστεί από το ΕΔΔΑ σχετικά με την παραβίαση των προσωπικών δεδομένων όσον αφορά το θρήσκευμα. Το ζήτημα της ορκοδοσίας σε συνδυασμό με την ύπαρξη ενός καθιερωμένου όρκου με θρησκευτικό περιεχόμενο έχει αποτελέσει τη σοβαρότερη αφορμή για αυτές τις καταδίκες. Η εγκαθιδρυμένη θρησκευτική ιεραρχία στη χώρα θεωρεί ως αυτονόητη την κυριαρχία της επικρατούσας θρησκείας και επιβάλλει την εκδήλωσή της σε ποικίλες δραστηριότητες του δημόσιου βίου, όπως ορκοδοσία κατά την ανάληψη καθηκόντων υπηρεσίας, ενώπιον δικαστικών αρχών σε καταθέσεις μαρτύρων κλπ. Αντίστοιχες φύσεως ζητήματα ανακύπτουν και κατά την ορκωμοσία φοιτητών/τριών για τη λήψη πτυχίου. Η συνθήκη αυτή προβλέπεται να ενταχθεί στο προσεχές διάστημα με δεδομένη τη διεύρυνση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στη χώρα και την άρνηση των ελληνικών αρχών να αναπροσαρμόσουν αυτές τις πρακτικές προς την κατεύθυνση του ισότιμου σεβασμού των ταυτοτήτων και των προσωπικών δεδομένων.

Το ζήτημα αυτό, ωστόσο, αναδεικνύει ένα ευρύτερο πρόβλημα, το οποίο δεν συνδέεται μόνο με τις ανισότητες που ανακύπτουν μεταξύ εγκαθιδρυμένων και μειονοτικών ταυτοτήτων, ή μεταξύ θρησκευτικότητας και αθεΐας. Η ένταση μεταξύ του δικαιώματος της διαφύλαξης των προσωπικών δεδομένων, το οποίο κατατείνει στην ιδιωτικοποίηση της θρησκείας, και του δικαιώματος στην ελευθερία της πίστης και της εκδήλωσής της (που έχει ως συνέπεια, π.χ., ορισμένοι πολίτες να μην κατανοούν την έννοια της ορκωμοσίας παρά μόνον ως θρησκευτική εκδήλωση) θέτει διλήμματα για την πολιτεία όπως εκείνα που θέτουν ο Habermas και ο Taylor όσον αφορά τη θέση της θρησκείας στη δημόσια σφαίρα, αν και ενδεχομένως θα εισέφεραν διαφορετικές απαντήσεις ο καθένας για τη διευθέτησή τους. Θα πρέπει μάλιστα να σημειωθεί η γενική διαπίστωση ότι η ανάγκη εκδήλωσης της θρησκευτικότητας και άσκησης των θρησκευτικών πρακτικών είναι συχνότερη μεταξύ των μειονοτικών πληθυσμών, καθώς η ενδεχόμενη παρακμή τους δημιουργεί ανασφάλεια και προσλαμβάνεται ως απώλεια της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας (Crouch, 2003).

## 4. Τα διλήμματα για μια δημοκρατική εκπαίδευση

**Ε**χει θέση η θρησκεία στην εκπαίδευση και ποια μπορεί να είναι αυτή στη σημερινή σύνθετη, μεταβιομηχανική και παγκοσμιοποιημένη κοινωνία;

Εάν δεχθούμε ότι η θρησκεία αποτελεί ένα στοιχείο του πολιτισμού και ως τέτοιο δεν μπορεί να αποσιωπηθεί στο πλαίσιο της σχολικής γνώσης, ποιά μπορεί να είναι η προσέγγιση της θρησκείας σε ένα δημοκρατικό σχολείο; Νομιμοποιείται το δημόσιο σχολείο να διδάσκει το δογματικό σκέλος της θρησκείας, και μάλιστα με ομολογιακό περιεχόμενο; Εφόσον η απάντηση στο ερώτημα αυτό δεν είναι εμφατικά αρνητική, τα ζητήματα που ανακύπτουν σε σχέση με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τον ισότιμο σεβασμό των ταυτοτήτων είναι κρίσιμα.

Εάν το ΜτΘ δεν είναι καθαρώς κοσμικό, δηλαδή δεν αφορά τη μελέτη του θρησκευτικού φαινομένου υπό το πρίσμα της ιστορίας και κοινωνιολογίας της θρησκείας, τότε το μάθημα αυτό πλήττει την ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης όλων όσοι δεν ανήκουν στην επικρατούσα θρησκεία ή είναι άθεοι και επομένως ένα τέτοιο μάθημα όχι μόνο δεν μπορεί να είναι υποχρεωτικό, αλλά δεν έχει θέση σε ένα δημοκρατικό σχολείο (Σταθόπουλος, 1999; Ζαμπέτα, 2003). Η θέση

αυτή, που θα ήταν περισσότερο συμβατή με την προσέγγιση του Habermas, υιοθετείται από τους οπαδούς της εκκοσμίκευσης, οι οποίοι θεωρούν ότι η θρησκεία μπορεί να μελετηθεί μόνο ως κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο (π.χ. Dawkins, 2007; Harris, 2004). Ένα κοσμικό μάθημα «Ιστορίας και Κοινωνιολογίας των Θρησκειών»<sup>1</sup> θα μπορούσε να ενταχθεί σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό σύστημα, συμβάλλοντας στον «θρησκευτικό εγγραμματισμό» και στην κατανόηση του ρόλου των θρησκειών στον παγκόσμιο πολιτισμό, χωρίς να θεωρείται προσβλητικό προς τις ποικίλες ατομικές ταυτότητες. Ασφαλώς, η διδασκαλία του δεν θα απαιτούσε 2 ώρες την εβδομάδα επί 10 χρόνια, αλλά θα μπορούσε να περιοριστεί σε διδακτικό χρόνο, όπως συμβαίνει με άλλα μαθήματα, όπως η Βιολογία, η Γεωγραφία, ή η Φιλοσοφία τα οποία διδάσκονται μόνο σε ορισμένες τάξεις.

Ο αντίλογος στην παραπάνω θέση, εκ μέρους των θρησκευτικών κοινοτήτων, θα ήταν ότι σε μια πλουραλιστική κοινωνία, κάθε κοινότητα δικαιούται να διδάσκεται τις βασικές αρχές της δικής της ομολογίας μέσα στο δημόσιο σχολείο. Θα μπορούσαμε να φανταστούμε ένα σχολείο πλουραλιστικό όπου όλες οι κουλτούρες και θρησκείες γίνονται εξ ίσου σεβαστές ως ισότιμες, θέση στην οποία θα μπορούσε να κατατείνει η προσέγγιση του Taylor. Η εφαρμογή, ωστόσο, αυτής της αρχής δεν είναι αυτονόητη και οποιοδήποτε μοντέλο επιλεγεί εμπεριέχει αντιφάσεις και προβλήματα όσον αφορά το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η θέση αυτή θα παρέπεμπε σε δύο διαφορετικά μοντέλα.

α. Το «ομολογιακό κατ'επιλογήν» μοντέλο συνίσταται σε εναλλακτικά μεταξύ τους κατ'επιλογήν μαθήματα ομολογιακού περιεχομένου τα οποία αντιστοιχούν στα βασικά θρησκευόμενα που εκπροσωπούνται στο μαθητικό πληθυσμό ενός σχολείου. Ωστόσο, εφόσον το μάθημα αυτό είναι υποχρεωτικό, η διαδικασία της επιλογής μεταξύ διαφορετικών ΜτΘ ομολογιακού περιεχομένου συνιστά ταυτόχρονα εξαναγκασμό σε δημόσια εκδήλωση των θρησκευτικών πεποιθήσεων του ατόμου και επομένως αντιβαίνει προς την έννοια του σεβασμού της θρησκευτικής ελευθερίας. Η αντίφαση αυτή θα μπορούσε να αμβλυνθεί στην περίπτωση που το ΜτΘ ήταν προαιρετικό, επομένως, η παρακολούθηση ενός ομολογιακού μαθήματος θα αποτελούσε καθαρά ατομική επιλογή και όχι υποχρέωση. Με αυτήν την έννοια, το δημόσιο σχολείο τηρεί ουδετερότητα ως προς τις διαφορετικές ομολογίες και απλώς «φιλοξενεί» μαθήματα που απευθύνονται σε επιμέρους θρησκευτικές κοινότητες, όπως συμβαίνει σε χώρες με σχετικό διαχωρισμό κράτους και εκκλησίας (Ζαμπέτα, 2003). Τα εν λόγω ομολογιακά μαθήματα θα μπορούσαν να διαθέτουν ειδικό status και επομένως να μην βαθμολογούνται, πρακτική που ακολουθείται και σε άλλες χώρες. Επιπλέον, η πολιτική των εναλλακτικών μεταξύ τους κατ'επιλογήν μαθημάτων θα μπορούσε να συνδυαστεί με την προσφορά και ενός κοσμικού μαθήματος ιστορίας των θρησκειών, όπως αυτό που παρουσιάστηκε παραπάνω. Το μοντέλο αυτό δυνητικά θα μπορούσε να ικανοποιεί τόσο τους θρησκευόμενους, όσο και τους άθεους, καθώς προσφέρει μαθήματα που διδάσκουν τη θρησκεία σύμφωνα προς τις θρησκευτικές και φιλοσοφικές πεποιθήσεις της κάθε ομάδας, ενώ δεν υποχρεώνει ούτε σε φοίτηση σε ανεπιθύμητο μάθημα, ούτε σε απαλλαγή. Αυτού του τύπου η διευθέτηση στην Ελλάδα προσκρούει στις αντιδράσεις κυρίως εκ μέρους της Εκκλησίας της Ελλάδος, η οποία αξιώνει να επιβάλλει τη δική της θρησκευτική ταυτότητα στο δημόσιο σχολείο, επικαλούμενη τον μη διαχωρισμό κράτους και εκκλησίας.

β. Το «πλουραλιστικό» μοντέλο παραπέμπει σε ένα ΜτΘ το οποίο υποθετικά θα ήταν σε θέση να μελετήσει τα μεγάλα θρησκευτικά ρεύματα στο σύνολό τους και να συγκεράσει διαφορετικές θρησκευτικές ομολογίες. Οι υποστηρικτές του διατείνονται ότι διαθέτει το πλεονέκτημα του γενικότερου «θρησκευτικού εγγραμματισμού» συμβάλλοντας στην αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των διαφορετικών ταυτοτήτων και, κατά συνέπεια, στην κοινωνική συνοχή. Το μοντέλο αυτό μάλλον δεν θα έβρισκε σύμφωνες τις ίδιες τις θρησκευτικές κοινότητες, οι οποίες θεωρούν ότι δεν είναι δυνατόν

αυτός ο συγκερασμός γιατί η κάθε ομολογία δεν αποδίδεται αυθεντικά στο πλαίσιο ενός συγκρητικού μαθήματος. Η αντίρρηση της Εκκλησίας της Ελλάδος, π.χ., στο μοντέλο αυτό είναι ρητή και κατηγορηματική. Επιπλέον, η αναφορά στο δογματικό σκέλος των διαφόρων θρησκειών ενδέχεται να προσλαμβάνεται ως προσβλητική για τη θρησκευτική συνείδηση των επιμέρους ταυτοτήτων, θρησκευόμενων και μη. Σε κάθε περίπτωση, το μοντέλο αυτό δεν μπορεί να εννοηθεί ως συμβατό με τις θρησκευτικές και φιλοσοφικές πεποιθήσεις οποιασδήποτε επιμέρους ταυτότητας στο βαθμό που εμπλέκεται σε μεταφυσικές αναζητήσεις και κατανοήσεις υπό το πρίσμα διαφόρων ομολογιών.

#### **4.1 Η απαλλαγή από το ΜτΘ**

Κάθε ΜτΘ το οποίο υπεισέρχεται σε ομολογιακού τύπου διδασκαλία προσβάλλει τη θρησκευτική ελευθερία όλων όσοι δεν ανήκουν στο συγκεκριμένο θρήσκευμα και γι' αυτό συνοδεύεται από το δικαίωμα της απαλλαγής. Ωστόσο, η απαλλαγή ως διαδικασία κατεχόμενη παραβιάζει τα ανθρώπινα δικαιώματα για δύο λόγους. Πρώτον, διότι εξαναγκάζει, ακόμη και εμμέσως, σε εκδήλωση θρησκευτικών πεποιθήσεων και επομένως σε αποκάλυψη προσωπικών δεδομένων. Επιπλέον, η απαλλαγή ως εκπαιδευτική πρακτική δημιουργεί συνθήκες απομόνωσης και αποκλεισμού, υπογραμμίζοντας εγκαθιδρυμένες ιεραρχίες μεταξύ των ταυτοτήτων, γεγονός που αντιβαίνει προς τις αρχές μιας δημοκρατικής ενταξιακής εκπαίδευσης. Ένα δημοκρατικό σχολείο, επομένως, θα όφειλε να αποφεύγει τον εξαναγκασμό σε δήλωση ταυτότητας, με την προϋπόθεση ότι κανένα από τα προσφερόμενα μαθήματα δεν πλήττει την ελευθερία της σκέψης, της συνείδησης και της θρησκείας. Σε αντίθετη περίπτωση η δυνατότητα απαλλαγής αποτελεί μία έσχατη λύση προκειμένου να αποφευχθεί ο ανεπιθύμητος θρησκευτικός προσηλυτισμός. Συνεπώς, δεδομένης της διάχυτης ομολογιακότητας που επικρατεί στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η κατάργηση της δυνατότητας απαλλαγής θα όφειλε να γίνει με περίσκεψη, μετά από δραστική μεταρρύθμιση του μαθήματος, που θα απέκλειε την διολίσθηση σε πρακτικές θρησκευτικού διαποτισμού, και εκτεταμένη επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού. Ο μεγαλύτερος κίνδυνος για τα ανθρώπινα δικαιώματα θα ήταν ένα μάθημα που «βαφτίζεται» πλουραλιστικό ή δήθεν «θρησκευιολογικό» από το οποίο δεν προβλέπεται δυνατότητα απαλλαγής.

#### **4.2 Τα νέα αναλυτικά προγράμματα του ΜτΘ**

Στο ιδρυτικό ΦΕΚ των νέων αναλυτικών προγραμμάτων υποστηρίζεται ότι «επιδιώκεται ένα ΜτΘ στο οποίο η συμμετοχή όλων των παιδιών χωρίς καμία διάκριση και ανεξάρτητα από τη θρησκευτική ή μη δέσμευσή τους θεωρείται αυτονόητη όσο και αναγκαία» (ΦΕΚ 2104/τ. Β'/19-6-2017, άρθρο μόνον, § 1). Η διατύπωση αυτή υποδηλώνει την πρόθεση για την εισαγωγή ενός μαθήματος το οποίο δεν θα είναι ομολογιακό, δεν θα προσβάλλει την ελευθερία της συνείδησης και επομένως δεν θα δημιουργεί λόγους και προϋποθέσεις απαλλαγής των μαθητών.

Σύμφωνα με τους στόχους του νέων προγραμμάτων το ΜτΘ «υπερβαίνει παρωχημένες πρακτικές ομολογιακής μονοφωνίας» χωρίς η προσέγγιση που ακολουθείται «να το μετατρέπει σε τυπική θρησκευιολογική ενημέρωση, η οποία δεν ανταποκρίνεται στα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και στα πραγματικά ενδιαφέροντα των μαθητών». Το ΜτΘ «έχει ως επίκεντρο την Ορθόδοξη παράδοση αλλά διαφοροποιείται από την κατήχηση, διατηρώντας μια εύλογη ισορροπία ανάμεσα στο οικείο και στο έτερο, χωρίς να μετατρέπει το μάθημα σε Θρησκευιολογία» (ΦΕΚ 2104/τ. Β'/19-6-2017, άρθρο μόνον, § 2). Η αναφορά στην έννοια της «ομολογιακής μονοφωνίας» δεν είναι μια τυχαία διατύπωση. Παραπέμπει εξ αντιδιαστολής στην «πολυφωνία», η οποία, ωστόσο, δεν φθάνει μέχρι του σημείου της ουδετερότητας, καθώς υπογραμμίζεται σε πολλά σημεία και κατηγορηματικά

η κεντρική θέση της Ορθοδοξίας. Το αναλυτικό πρόγραμμα τηρεί ρητές αποστάσεις από ένα μάθημα ενημερωτικού χαρακτήρα για τις διάφορες θρησκείες, καθώς όλες οι αναφορές στη λεγόμενη «θρησκειολογική ενημέρωση» συνοδεύονται από απαξία υπονοώντας ότι θα οδηγούσε σε ένα στείρο εγκυκλοπαιδισμό. Οι πολλαπλές παραπομπές στην πολιτική ορθότητα με την επίκληση της πολυπολιτισμικότητας και της ανάγκης σεβασμού της θρησκευτικής ετερότητας δεν είναι ικανές να αναιρέσουν τον ουσιαδώς ομολογιακό χαρακτήρα του μαθήματος. Τονίζεται επανειλημμένως η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών και η βιωματική προσέγγιση, στοιχείο που θέτει πολλά ερωτηματικά ως προς τις συνέπειες για ένα μάθημα με αντικείμενο τη θρησκεία, το οποίο μάλιστα διατείνεται ότι απευθύνεται προς όλους ανεξαρτήτως θρησκειώματος. Προφανώς αυτή η βιωματική προσέγγιση διαφόρων θρησκειών έρχεται σε αντίθεση με το δικαίωμα των γονέων να εκπαιδεύουν τα παιδιά τους σύμφωνα με τις θρησκευτικές και φιλοσοφικές τους πεποιθήσεις (άρθρο 2 του Πρώτου Πρωτοκόλλου της ΕΣΔΑ) για όλους εκείνους τους γονείς που δεν θα επιθυμούσαν τα παιδιά τους να αποκτήσουν «βιωματική σχέση» με άλλες θρησκείες ή με οποιαδήποτε θρησκεία!

Το νέο πρόγραμμα διατείνεται ότι υπηρετώντας των ανάγκη συμβίωσης με πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα υιοθετεί μια «κριτική προσέγγιση», η οποία «αποβλέπει στο θρησκευτικό γραμματισμό στο βαθμό που η θρησκευτική γλώσσα (*αφήγηση, σύμβολα, μεταφορές, δόγματα*) μπορεί να απεικονίζει τη φύση της πραγματικότητας» και παροτρύνει τους μαθητές «να αξιολογήσουν με προσωπικούς όρους τις κατανοήσεις τους σχετικά με τη θρησκεία και με θρησκευτικούς όρους την κατανόηση του εαυτού τους» (ΥΠΕΘ-ΙΕΠ: 2014, σ. 15 και 19). Τα αποσπάσματα αυτά, που προέρχονται από τον Οδηγό προς τους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή των νέων προγραμμάτων, ενδεχομένως να δημιουργήσουν την εντύπωση στον αναγνώστη ότι πρόκειται για κάποια παρανόηση ή ατυχή διατύπωση, καθώς δεν είναι δυνατόν ο νομοθέτης να εννοεί ότι η θρησκευτική γλώσσα, τα σύμβολα και τα θρησκευτικά δόγματα απεικονίζουν τη «φύση» της πραγματικότητας. Ασφαλώς ένα θρησκευτικό δόγμα δεν διαθέτει ερμηνευτική ισχύ για την πραγματικότητα, αλλά συνιστά απλώς μια συγκεκριμένη μεταφυσική πρόσληψη και εκφορά της κατά μία θρησκευτική ομολογία. Η φύση της πραγματικότητας στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα αναλύεται μέσω της επιστήμης και όχι μέσω της θρησκείας. Οι διατυπώσεις αυτές αποδίδουν χαρακτηριστικά την προσέγγιση που υιοθετείται και η οποία προδήλως δεν περιγράφει ένα κοσμικό μάθημα σχετικά με τη μελέτη του θρησκευτικού φαινομένου. Επιπλέον, το νέο μάθημα θεωρεί εκ προοιμίου δεδομένο ότι κάθε μαθητής και μαθήτρια είναι «φορέας μιας θρησκευτικής παράδοσης», ότι μπορεί «να κατανοήσει τον εαυτό του με θρησκευτικούς όρους» και μάλιστα οφείλει να το πράξει εφόσον η συμμετοχή του στο μάθημα προβάλλεται ως «αυτονόμη και αναγκαία». Το μάθημα διατηρεί το στόχο της επεξεργασίας του δογματικού περιεχομένου της θρησκείας μέσω της προσέγγισης της επικρατούσας θρησκείας, ενώ παρατίθενται επιλεκτικά και ουδέτερες αναφορές ενημερωτικού χαρακτήρα σε άλλες θρησκευτικές παραδόσεις, ιδιαίτερα στον Ιουδαϊσμό και στο Ισλάμ. Ενδεικτικά αναφέρεται ένας από τους μαθησιακούς στόχους του Λυκείου: «προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα: οι μαθητές/μαθήτριες να συσχετίζουν την ελπίδα και την αγάπη με την πίστη στον Τριαδικό Θεό» (ΦΕΚ 2105/τ. Β'/19-6-2017, σ. 21166), στόχος ο οποίος ίσως «διέλαθε την προσοχή» του ΣτΕ!

Το νέο ΜτΘ είναι μόνο κατ'επίφαση πλουραλιστικό, παρά την ενδεχόμενη σύγχυση που δημιουργούν οι θεωρητικές αναφορές σε μετανεωτερικές αξίες. Είναι επιπλέον και επικίνδυνο, γιατί η επίφαση του πλουραλισμού επιτρέπει την αμφισβήτηση της δυνατότητας απαλλαγής. Δεν προκαλεί, βεβαίως, καμία έκπληξη αυτό το γεγονός, δεδομένου ότι η επιτροπή που το επεξεργάστηκε στο πλαίσιο του ΙΕΠ συστάθηκε αποκλειστικά από Θεολόγους! Ο ομολογιακός χαρακτήρας του μαθήματος είναι αδιαμφισβήτητος, αν και φέρει το μανδύα της μετανεωτερικότητας.



### **4.3 Η αμφισβήτηση της συνταγματικότητας των νέων προγραμμάτων και το οριστικό άρθρο....**

Η ολομέλεια του ΣτΕ, με περιορισμένη σύνθεση 17 εκ των 64 Συμβούλων του σώματος, ακύρωσε τα Αναλυτικά Προγράμματα των Θρησκευτικών της περιόδου Ν. Φίλη (Βλ. απόφαση ΣτΕ 660/2018) κρίνοντας ότι αυτά αντιβαίνουν προς το Σύνταγμα και παραβιάζουν το άρθρο 2 του Πρώτου Πρωτοκόλλου της ΕΣΔΑ. Στην εν λόγω απόφαση μειοψήφησαν 5 Σύμβουλοι, οι οποίοι διατύπωσαν τεκμηριωμένα την άποψή τους, ενώ μόλις 9 υποστήριξαν ανεπιφύλακτα την πλειοψηφούσα άποψη (Σωτηρέλης: 2018). Η απόφαση αυτή αναμένεται να σχολιασθεί σε βάθος από τους Συνταγματολόγους, καθώς ανατρέπει παλαιότερες αποφάσεις όσον αφορά την ερμηνεία του Συντάγματος και επιστρέφει τη χώρα σε συνθήκες μεσαιωνικού σκοταδισμού (Σωτηρέλης: 2018, Κουβελάκης: 2018).

Η βασικότερη παλινδρόμηση που επιφέρει η απόφαση αφορά την ερμηνεία της δεύτερης παραγράφου του άρθρου 16 του Συντάγματος όσον αφορά το σκοπό της Παιδείας και ειδικότερα την ερμηνεία της σχέσης μεταξύ εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης. Το θέμα αυτό έχει απασχολήσει το Νομικό κόσμο στο παρελθόν και έχει διατυπωθεί η άποψη ότι το Σύνταγμα του 1975 υιοθετεί μια ανοιχτή αντίληψη, η οποία τηρεί αποστάσεις από τη θεοκρατία και ένα ομολογιακό μοντέλο εκπαίδευσης (Σωτηρέλης: 1998, Σταθόπουλος: 1999, Μανιτάκης: 2000). Η απόφαση 660/2018 του ΣτΕ διατυπώνει μια στενή ερμηνεία της εν λόγω παραγράφου ερμηνεύοντας το άρθρο 16 σε συνδυασμό με το άρθρο 3, το οποίο αναφέρεται στην επικρατούσα θρησκεία, και όχι υπό το φως του άρθρου 13, το οποίο αναφέρεται στα ατομικά δικαιώματα και δη στην ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης. Το ΣτΕ επικαλούμενο την ιστορική σχέση «του Ελληνισμού με την Ορθόδοξη Εκκλησία, ιδίως κατά την προηγηθείσα της εθνικής ανεξαρτησίας χρονική περίοδο της Τουρκοκρατίας» η οποία αποτυπώνεται σε όλα τα Συντάγματα από την ίδρυση του Ελληνικού κράτους μέχρι σήμερα, καθώς και στην κεφαλίδα του Συντάγματος (εις το όνομα της Αγίας, Ομοουσίου και Αδιαιρέτου Τριάδος) υποστηρίζει ότι «η έννοια της ‘εθνικής’ και της ‘θρησκευτικής’ συνειδήσεως κατά την εν λόγω συνταγματική διάταξη είναι, εν όψει και της χρήσεως του οριστικού άρθρου, συγκεκριμένη και δεν αφορά σε οποιοδήποτε Έθνος και σε οποιοδήποτε θρήσκευμα» (ΣτΕ: 660/2018, § 14). Η σχέση ελληνικότητας και ορθοδοξίας μας έχει απασχολήσει αλλού (Ζαμπέτα: 2003), ωστόσο θα πρέπει να σημειωθεί ότι θρησκευτική συνείδηση διαθέτουν όλοι οι Έλληνες πολίτες και όχι μόνον οι Ορθόδοξοι. Το άρθρο 3 αποτυπώνει απλώς ένα πραγματικό γεγονός, ότι δηλαδή η επικρατούσα θρησκεία στην Ελλάδα είναι «η της Ανατολικής Ορθοδόξου Εκκλησίας», και δεν συνιστά κανονιστική διάταξη περί γενίκευσης ή επιβολής μιας θρησκείας. Δεν θα μπορούσε, άλλωστε, ο Συνταγματικός νομοθέτης να θεσπίζει δια του Συντάγματος διακρίσεις μεταξύ των ελλήνων πολιτών όσον αφορά τους στόχους της Παιδείας. Εάν περιορισθεί η κατά το άρθρο 16 έννοια της θρησκευτικής συνείδησης στη συνείδηση της πλειονότητας, συνθήκη στην οποία κατετείνει η απόφαση του ΣτΕ, τότε τίθενται θεμέλια κοινωνικών διακρίσεων μεταξύ των πολιτών. Επιπλέον, η επινόηση της κομβικότητας του οριστικού άρθρου, συρρικνώνει το σκοπό της Παιδείας, αλλά και την έννοια του ‘Έθνους’ την οποία δήθεν διαφυλάττει.

Αντίστοιχα πολύ σοβαρά θέματα εγείρει η εν λόγω απόφαση και όσον αφορά την έννοια του δικαιώματος των γονέων να εκπαιδεύουν τα παιδιά τους σύμφωνα με τις πεποιθήσεις τους, καθώς και του δικαιώματος των μειονοτήτων στην Ελλάδα να απολαμβάνουν θρησκευτικής εκπαίδευσης ανάλογα με το θρήσκευμα στο οποίο ανήκουν. Η απόφαση επικεντρώνεται στα δικαιώματα της πλειονότητας, υιοθετώντας το «συνταγματικό λόγο» της εκκλησίας, διολισθαίνοντας έτσι στον θρησκευτικό λαϊκισμό (Stavrakakis: 2002, Dragona: 2013, Καϊδατζής: 2018). Αγνωσί παλαιότερη απόφαση του Ε΄ Τμήματος (ΣτΕ: 347/2002), η οποία έκρινε ότι η ομολογιακότητα πλήττει την ελευθερία της συνείδησης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η ομολογιακή διδασκαλία ενδέχεται να πλήττει

την ελευθερία της συνείδησης όλων, καθώς ακόμη και οι Ορθόδοξοι δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι θα επιθυμούσαν μια ομολογιακού τύπου εκπαίδευση για τα παιδιά τους. Επιπλέον, η επίκληση της νομοθεσίας που επιτρέπει στις θρησκευτικές μειονότητες να διδάσκονται τη δική τους θρησκεία αγνοεί την εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα της χώρας. Η δυνατότητα αυτή ουσιαστικά αξιοποιείται μόνο σε ειδικές περιοχές με αναγνωρισμένη ιστορική παρουσία θρησκευτικών μειονοτήτων και όχι στις ετερογενείς τάξεις των μεγάλων αστικών κέντρων.

Η απόφαση του ΣτΕ απομακρύνει τη χώρα από το Ευρωπαϊκό κεκτημένο, το οποίο επεκτείνει την υποχρέωση του κράτους για διασφάλιση του δικαιώματος εκπαίδευσης προς όλους όσοι διαμένουν στη χώρα, στοιχείο άλλωστε που απορρέει ρητά και από τη Διεθνή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού που έχει κυρώσει η Ελλάδα. Το ζήτημα αυτό αναδεικνύεται και από την ενδιαφέρουσα τεκμηρίωση της άποψης των Συμβούλων που μειοψήφισαν. Η απόφαση προτρέπει ουσιαστικά σε κατηχητισμό, ενώ ο ευσεβισμός που αναδύει («Ο Ιησούς Χριστός εμφανίζεται ως 'ξένος', ως 'προσδοκώμενος Μεσσίας', ως 'δάσκαλος που όλοι θαυμάζουν', ως 'αγαπημένο φίλος', όχι όμως ως Σωτήρας του κόσμου»! (ΣτΕ: 660/2018, § 18)) προκαλεί το δημοκρατικό αίσθημα, δημιουργεί σοβαρό πισωγύρισμα στην εκπαιδευτική πολιτική της χώρας και δεν προσφέρει καλές υπηρεσίες ούτε στο κύρος της δικαιοσύνης, ούτε στη δημοκρατία, ούτε στην Εκκλησία.

## 5. Και όμως, “το σχολείο δε δικαιούται να θρησκεύεται”

**Η** δημόσια εκπαίδευση ανήκει σε όλους τους πολίτες, σε εκείνους που πιστεύουν στην επικρατούσα θρησκεία, σε αλλόθρησκους, σε μη θρησκευόμενους και σε άθεους. Το σχολείο ως δημόσια αρχή η οποία κατοχυρώνει τα ανθρώπινα δικαιώματα οφείλει να σέβεται την προσωπικότητα και τις ταυτότητες των μαθητών και να τις αντιμετωπίζει ισότιμα. Το σχολείο δεν νομιμοποιείται να υιοθετεί το ίδιο θρησκευτική ταυτότητα, εξαναγκάζοντας τους μαθητές και τις μαθήτριες σε εξαίρεση από σχολικές πρακτικές, και επομένως σε εκδήλωση προσωπικών δεδομένων και σε περιθωριοποίηση, είτε μέσω ενός μαθήματος θρησκευτικών, είτε μέσω άλλων πρακτικών, όπως τελετουργίες (π.χ. πρωινή προσευχή, εκκλησιασμός, αγιασμός κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς) ή ανάρτηση θρησκευτικών συμβόλων μέσα στους σχολικούς χώρους.

Ένα από τα δυσκολότερα στοιχεία για τη σύγχρονη κοινωνία είναι η παραγωγή του δημοκρατικού κανόνα. Η Ευρωπαϊκή έννομη τάξη εμφανίζεται προς το παρόν αδύναμη να υπερβεί την ιστορική σχετικότητα των πολιτικών συσχετισμών και να αρθεί στο ύψος εκείνο που θα της επέτρεπε να θωρακίσει θεσμικά τη δημοκρατία.

Η παραγωγή του δημοκρατικού κανόνα όσον αφορά τη θέση της θρησκείας στη δημόσια σφαίρα και ειδικότερα στην εκπαίδευση παραμένει ένα πρόγραμμα προς επίτευξη. Η αρμοδιότητα και η ευθύνη για την επίτελή του δεν αφορά μόνο τους Νομικούς, τους Συνταγματολόγους, τους Θεολόγους ή τους Δικαστές. Η συζήτηση αφορά όλη την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα και έχει μόλις ανοίξει.

## Σημειώσεις

1. Η έννοια της «Θρησκευσιολογίας» που έχει παρουσιασθεί στην ελληνική επιστημονική συζήτηση (π.χ. Σωτηρέλης 1998) είναι σχετικά ασαφής ως προς το περιεχόμενο και συνειδητά αποφεύγεται στο πλαίσιο αυτού του άρθρου, καθώς μπορεί εύκολα να χρησιμοποιηθεί προκειμένου να περιγράψει μοντέλα τα οποία δεν είναι πράγματι κοσμικά.



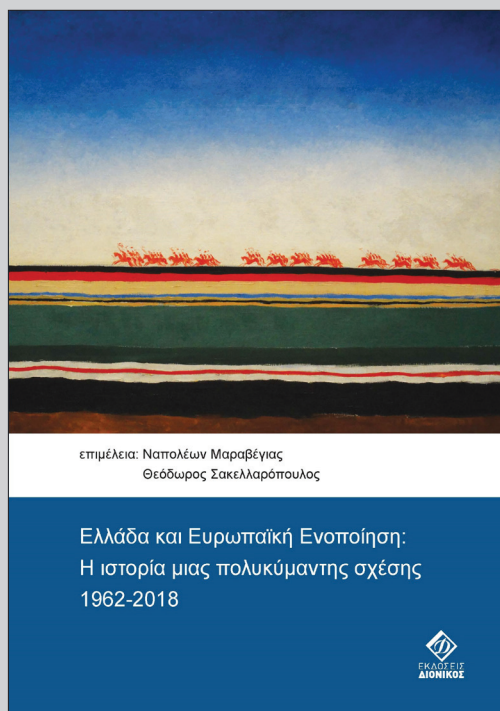
## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Crouch, C. (2003). Η ήσυχη ήπειρος: Θρησκεία και πολιτική στην Ευρώπη. Στο: D. Marquand and R. Nettler (επιμ.). *Θρησκεία και Δημοκρατία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σσ. 191-218.
- Dawkins, R. (2007). *Η περί Θεού αυταπάτη*. Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Dragona, T. (2013). Religion in Contemporary Greece – A Modern Experience?. In A. Triandafyllou, R. Gropas and H. Kouki, (eds). *The Greek Crisis and European Modernity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 110-131.
- Ζαμπέτα, Ε. (2003). *Θρησκεία και Σχολείο*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Habermas, J. (2011). "The Political". The Rational Meaning of a Questionable Inheritance of Political Theology. In: E. Mendieta and J. VanAntwerpen (eds). *The Power of Religion in the Public Sphere. Judith Butler, Jurgen Habermas, Charles Taylor, Cornel West*. New York: Columbia University Press, pp. 15-33.
- Harris, S. (2004). *The End of Faith*. New York: W.W. Norton & Company.
- Harvey, D. (1989). *The Condition of Postmodernity*. Oxford: Blackwell.
- Καϊδατζής, Α. (2018). Νεωτερικά μέσα, παραδοσιακοί σκοποί: Ο συνταγματικός λόγος της Εκκλησίας της Ελλάδος. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*. 44(1), σσ. 31-48.
- Κουβελάκης, Γ. (2018). Η θρησκευτική συνείδηση των παιδιών μας. Εφημερίδα *Το Βήμα*: 22-4-2018. <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=968621>
- Kymlicka, W. (1995a). *The Rights of Minority Cultures*. Oxford: Oxford University Press.
- Kymlicka, W. (1995b). *Multicultural citizenship*. Oxford: Clarendon Press.
- Μανιτάκης, Α. (2000). *Οι σχέσεις της Εκκλησίας με το Κράτος και το Έθνος. Στη σκιά των ταυτοτήτων*. Αθήνα: Νεφέλη.
- McLuhan, M. (2013). *Understanding media*. Cambridge (Mass.): The MIT Press.
- Σταθόπουλος, Μ. (1999). Η συνταγματική κατοχύρωση της θρησκευτικής ελευθερίας και οι σχέσεις Πολιτείας-Εκκλησίας. Στο: Δ. Χριστόπουλος, επιμ., *Νομικά Ζητήματα Θρησκευτικής Ετερότητας στην Ελλάδα*. Αθήνα: Κριτική., σσ. 199-224.
- Συμβούλιο της Επικρατείας. Ε' Τμήμα. 347/2002. Πρακτικό Επεξεργασίας «Διορισμός ή πρόσληψη πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε θέσεις εκπαιδευτικού προσωπικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης».
- Συμβούλιο της Επικρατείας. Απόφαση 660/2018.
- Σωτηρέλης, Γ. (1998). *Θρησκεία και εκπαίδευση κατά το Σύνταγμα και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση*. Αθήνα: Σάκουλας.
- Σωτηρέλης, Γ. (2018). Θεοκρατία ή Δημοκρατία;. Αθήνα: Εφημερίδα *Τα Νέα*: 18-4-2018.
- Stavrakakis, Y. (2002). Religious Populism and Political Culture: The Greek Case, *South European Society & Politics*. 7(3), pp. 29-52.
- Swyngedouw, E. (2004). Globalisation or 'glocalisation'? Networks, territories and rescaling. *Cambridge Review of International Affairs*. 17(1), pp.25-48.
- Ταϊνλор, Τ. (1996). *Πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Πόλις.
- Taylor, C. (2011). Why We Need a Radical Redefinition of Secularism. In: E. Mendieta and

- J. VanAntwerpen (eds). *The Power of Religion in the Public Sphere*. Judith Butler, Jurgen Habermas, Charles Taylor, Cornel West. New York: Columbia University Press, pp. 34-59.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΥΠΘ-ΙΕΠ). (2014). Νέο Σχολείο. Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton. New Jersey: Princeton University Press.
- ΦΕΚ 2104/τ. Β'/19-6-2017: Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο.
- ΦΕΚ 2105/τ. Β'/19-6-2017: Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Λύκειο.
- Χάντινγκτον, Σ. (1999). *Η σύγκρουση των πολιτισμών και ο ανασχηματισμός της παγκόσμιας τάξης*. Αθήνα: Terzo Books.
- Χριστόπουλος, Δ. (επιμ.). (1999). *Νομικά Ζητήματα Θρησκευτικής Ετερότητας στην Ελλάδα*. Αθήνα: Κριτική.

## Βιογραφικό σημείωμα

Η **Εύη Ζαμπέτα** είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Συγκριτικής Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στην ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής, στη μελέτη της Παγκοσμιοποίησης και σε ζητήματα Δημοκρατικής Διακυβέρνησης. Έχει δημοσιεύσει βιβλία και άρθρα στο αντικείμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα και στα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Διεύθυνση επικοινωνίας: ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ, Ναυαρίνου 13α, 10680, Αθήνα. (Email: ezambeta@ecd.uoa.gr)



**Ναπολέων Μαραβέγιας  
Θεόδωρος Σακελλαρόπουλος**  
-επιμέλεια-

**Ελλάδα και Ευρωπαϊκή  
Ενοποίηση:**  
*Η Ιστορία μιας Πολυκύμαντης Σχέσης  
1962-2018*

**ISBN 978-960-6619-82-3**

**ΣΕΛΙΔΕΣ 384**

**ΔΙΑΣΤΑΣΗ 17 x 24**

**ΤΙΜΗ 32 €**

Η υπερ-πεντηκονταετής περίοδος σχέσεων της χώρας μας με την ΕΟΚ/Ε.Ε, που εκτείνεται από τη σύνδεση και τη Συμφωνία των Αθηνών το 1962 έως την εκδήλωση της κρίσης, την υπογραφή μνημονίων προσαρμογής και την ολοκλήρωσή τους τον Αύγουστο του 2018, αναδεικνύει κρίσιμα ερευνητικά ερωτήματα: Τι είδους επίδραση άσκησε η Ε.Ε. σε θεσμούς και δημόσιες πολιτικές της χώρας; Με ποιους μηχανισμούς μεταφέρθηκαν οι επιδράσεις και πόσο και πώς ενσωματώθηκαν σε εθνικό επίπεδο; Ποιες ευρωπαϊκές πολιτικές επέδρασαν περισσότερο στη χώρα μας και για ποιους λόγους; Πόσο ουσιαστική ή/και επιφανειακή ήταν η προσαρμογή σε διάφορα πεδία πολιτικής αλλά και σε ζητήματα νοοτροπιών και συμπεριφορών; Ποιο ήταν το τελικό αποτέλεσμα, θετικό ή αρνητικό, των επιρροών από τη συμμετοχή της Ελλάδας στην Ε.Ε.; Δεκατέσσερις ειδικοί επιστήμονες σε επιμέρους τομείς, καθηγητές και ερευνητές, παλαιότεροι και νεότεροι, ένωσαν τις δυνάμεις τους για να απαντήσουν στα πιο πάνω ερωτήματα και να συμβάλουν στη διερεύνηση όσο το δυνατόν περισσότερων διαστάσεων των επιδράσεων που δέχτηκε η χώρα μας από τη συμμετοχή της στην ευρωπαϊκή ολοκλήρωση κατά την προαναφερόμενη περίοδο 1962-2018. Οι καταγραφές και οι αναλύσεις τους συνθέτουν την ιστορία της πολυκύμαντης σχέσης της χώρας μας με το ευρωπαϊκό μόρφωμα και συνεπώς ενδιαφέρουν, εκτός από τους φοιτητές, όλους όσους θέλουν να ασχοληθούν με τη μεταπολεμική ιστορία της Ελλάδας από τις αρχές της δεκαετίας του '60 μέχρι σήμερα.

# Η διαμόρφωση θρησκευτικών ταυτοτήτων σύμφωνα με τις αλλαγές του μοντέλου διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Ελλάδα από το 2011 και μετά<sup>1</sup>

Ιωάννα Κομνηνού, *Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

## The changes of religious education since 2011 and the impact to religious identities

Ioanna Komninou, *Aristotle University of Thessaloniki*

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο δυτικοευρωπαϊκό χώρο υπάρχουν εξελίξεις που αφορούν στη θρησκευτικότητα των ευρωπαίων πολιτών. Οι πιο χαρακτηριστικές από αυτές είναι η απομάκρυνση από τις οργανωμένες θρησκείες, η εκκοσμίκευση, η ανάδυση της ατομικής θρησκείας και οι πνευματικότητες της Νέας Εποχής. Αυτές οι τάσεις απηχούνται στα αναλυτικά προγράμματα του μαθήματος των Θρησκευτικών, ιδιαίτερα στα μοντέλα διδασκαλίας που εφαρμόζονται στον αγγλοσαξωνικό χώρο. Η υιοθέτηση αυτών των μοντέλων στο μάθημα των Θρησκευτικών στην Ελλάδα, από το 2011 και μετά, σημαίνει διάδοση των ιδεολογιών αυτών με επακόλουθο σημαντικά προβλήματα, όπως είναι ο θρησκευτικός συγκρητισμός. Αντικείμενο της έρευνάς μας είναι η ανίχνευση των ιδεολογιών αυτών στα αναλυτικά προγράμματα του μαθήματος των Θρησκευτικών και η σύνδεσή τους με συγκεκριμένες πολιτικές, όπως αυτές εξετάζονται με την κριτική ανάλυση λόγου κειμένων που έχουν δημοσιευτεί σε σχέση με τις αλλαγές στη φυσιογνωμία του μαθήματος.

### ABSTRACT

There are changes in the West Europe concerning religion such as the drastic decline of organized religion, secularization, the emergence of the individualized religion, and the new age spiritualities. These trends are reflected in Religious Education models applied in Great Britain. In 2011, the introduction of these models in the religious education in Greece results to dissemination of new religious movements, causing problems such as religious syncretism. Discourse analysis was utilized as a research tool in order to reveal policies/ideologies connected to religious education reform in Greece.

**ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:** Ατομική θρησκεία, εκκοσμίκευση, μάθημα Θρησκευτικών.

**KEY WORDS:** Individualized religion, Secularization, Religious Education.

## 1. Εισαγωγή

**Σ**τον δυτικο-ευρωπαϊκό χώρο υπάρχουν τάσεις γύρω από τη θρησκεία που θεωρούνται μοναδικό φαινόμενο, από την άποψη ότι οι αιτίες και οι εκδηλώσεις τους δεν απαντούν σε αυτή τη μορφή πουθενά στον κόσμο. Κάποιες από αυτές είναι η βαθμιαία αύξηση της αθεΐας, η εκκοσμίκευση των ευρωπαϊκών κοινωνιών, η απομάκρυνση από την οργανωμένη θρησκεία και η ανάδυση νέων μορφών θρησκευτικότητας, όπως η ολιστική πνευματικότητα και η ατομική θρησκεία. Ο ίδιος χώρος, ο δυτικοευρωπαϊκός, παρουσιάζει ερευνητικό ενδιαφέρον για τον τρόπο με τον οποίο οι εξελίξεις στη θρησκεία απηχούνται στη σύνταξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων για το μάθημα των Θρησκευτικών. Ιδιαίτερα η σύνδεση θρησκείας και πολιτικής, σχετικά πρόσφατα, φαίνεται να απασχολεί τους ειδικούς επιστήμονες στη σύνταξη Αναλυτικών Προγραμμάτων, Προγραμμάτων Σπουδών και αντιστοίχων διδακτικών εγχειριδίων, εφόσον φαίνεται να συνιστά κοινή παραδοχή η σύνδεση θρησκείας με την πολιτική σε δομικό και διαδικαστικό επίπεδο (Μακρής, 2015).

Η έρευνά μας αποσκοπεί στην εξακρίβωση της σχέσης αυτών των πνευματικών – θρησκευτικών κινήματων με τα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών στις οποίες εντοπίζονται πιο έντονα αυτά τα φαινόμενα. Ιδιαίτερα μας ενδιαφέρει το μάθημα των Θρησκευτικών στην Ελλάδα, όπου η προσπάθεια εισαγωγής αγγλοσαξονικών μοντέλων διδασκαλίας, από το 2011 και μετά, απηχεί συγκεκριμένες θρησκευτικές πεποιθήσεις και πολιτικές κατευθύνσεις, με απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση αντίστοιχων ταυτοτήτων. Τα τελευταία χρόνια, έχει αναπτυχθεί μια πλούσια βιβλιογραφία σχετικά με τη φυσιογνωμία του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Ελλάδα. Ξεχωρίζουν δύο κεντρικές τάσεις, από τη μια αυτή της διαμόρφωσης νέων θρησκευτικών ταυτοτήτων με χαρακτηριστικά της κοσμικότητας, της πνευματικότητας της Νέας Εποχής και της ατομικής θρησκείας, και από την άλλη, αυτή της διατήρησης των θρησκευτικών ταυτοτήτων αντίστοιχα με τα δόγματα των οργανωμένων θρησκειών<sup>2</sup>. Ένα άλλο πεδίο που μας ενδιαφέρει είναι η σύνδεση πολιτικής και εκπαίδευσης στο ζήτημα της προώθησης συγκεκριμένων ταυτοτήτων.

Για αυτή την έρευνά μας υιοθετήσαμε την Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου και την Κριτική Ανάλυση Λόγου. Ο συνδυασμός αυτός μας επέτρεψε να επεξεργαστούμε με ποσοτικές κατηγορίες τη γλώσσα των κειμένων, αλλά και τα μηνύματα πίσω από τις λέξεις και όσα παραποιούνται ή αποκρύπτονται. Έτσι, εκτός από όσα ξεκάθαρα δηλώνονται, εντοπίζουμε μια ιδεολογία, είτε φανερή είτε σε λανθάνουσα μορφή, η οποία επαληθεύει την αρχική μας υπόθεση: τα αγγλοσαξονικά μοντέλα διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών και τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών στην Ελλάδα, προωθούν θρησκευτικές ταυτότητες, αντίθετες σε συστημικές θρησκευτικές παραδόσεις, όπως αυτές εκφράζονται μέσα από τις θρησκείες. Σε συνδυασμό με την αρχική μας υπόθεση, για την προώθηση συγκεκριμένου τύπου θρησκευτικών ταυτοτήτων, επαληθεύσαμε ότι αυτές οι αλλαγές υπαγορεύονται από πολιτικές που, μέσω γλωσσικών αναπαραστάσεων και τη χρήση της γλώσσας, δομούν συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας.

## 2. Θεωρητικό πλαίσιο: Η εξέλιξη της θρησκευτικότητας στην Ευρώπη: Τάσεις και νέα φαινόμενα

**Η** «λογική απογοήτευση» των μοντέρνων κοινωνιών δεν σηματοδότησε το τέλος ούτε της θρησκείας ούτε της πίστης. Αυτή η διαπίστωση προκάλεσε την ανανέωση της Κοινωνιολογίας τα τελευταία τριάντα χρόνια. Η αβεβαιότητα της σύγχρονης ζωής πολλαπλασιάζει την ανάγκη για πί-

στη αλλά, ταυτόχρονα, οι Κοινωνιολόγοι καταγράφουν το φαινόμενο της απομάκρυνσης από τις παραδοσιακές θρησκείες και τη δημιουργία μικρών αυτόνομων θρησκευτικών συστημάτων, ανάλογα με τις ανάγκες και τις προσδοκίες των ατόμων (Hervieu-Léger, 2006, σ. 59). Ανάμεσα στους Κοινωνιολόγους υπάρχει ένας διαρκώς ανανεούμενος διάλογος για το αν θα αντικαταστήσουν τις παραδοσιακές θρησκείες οι πνευματικότητες της Νέας Εποχής και η ολιστική πνευματικότητα ή η εκκοσμίκευση (Main, 2008). Σε αυτό, όμως, που μοιάζουν να συμφωνούν είναι ότι οι πιστοί, από κάθε προέλευση, δημιουργούν σύνθετες ταυτότητες ως αποκρυστάλλωση των στοιχείων που έχουν συσσωρεύσει από τις προσωπικές τους πνευματικές αναζητήσεις. Ταυτόχρονα, οι Κοινωνιολόγοι διαπιστώνουν μια υποχώρηση των βεβαιοτήτων που εξασφάλιζε η κοινή πίστη των κοινωνιών που μοιράζονταν έναν κοινό θρησκευτικό κώδικα, με τις όποιες συνέπειες στην κοινωνική ζωή.

Ο Μουζέλης (2014, σ. 49) υποστηρίζει ότι η διαλεκτική μεταξύ των νέων μορφών θρησκευτικότητας και της παραδοσιακής θρησκείας θεωρείται ως ένας τύπος διαλεκτικής μεταξύ συντηρητικού και φιλελεύθερου στοιχείου. Το φιλελεύθερο στοιχείο εκφράζει την εξέλιξη μιας υποκοουλτούρας που εμφανίζεται τη δεκαετία του 1960 και υποστηρίζει μια πνευματικότητα υποκειμενιστική, με έμφαση στην άμεση εμπειρία και την υπαρξιακή διάσταση της θρησκευτικής ζωής.

## **2.1 Η εκκοσμίκευση των δυτικών κοινωνιών**

Από τη δεκαετία του 1950 και μετά κυριαρχεί η αντίληψη ότι βρισκόμαστε σε μια νέα εποχή με βασικά χαρακτηριστικά την προϊούσα αύξηση της εκκοσμίκευσης και τη σταδιακή υποχώρηση της παραδοσιακής θρησκευτικότητας. Οι κλασικές θεωρίες της εκκοσμίκευσης υποστηρίζουν ότι η εξέλιξη της επιστήμης και η επικράτηση του ορθού λόγου καθιστούν τη θρησκεία άχρηστη για τον άνθρωπο (Weber, 2002). Επιπλέον, η πολιτική και κοινωνική οργάνωση σταδιακά αντικαθιστά τον κοινωνικό ρόλο της οργανωμένης θρησκείας (Durkheim, 1915). Άλλοι θεωρητικοί της εκκοσμίκευσης εστιάζουν την προσοχή τους στον διαχωρισμό πολιτείας – εκκλησίας, εμβαθύνοντας στους χρησιμοποιούμενους όρους και τις αντίστοιχες δομές (Sommerville, 1998). Κομβικό σημείο του διαχωρισμού κράτους–εκκλησίας θεωρούν τον έλεγχο της εκπαίδευσης από την εκάστοτε πολιτεία, που αντικαθιστά σταδιακά την εκκλησία (Marsden, 1994) και συνιστά ευρύτερες δομικές αλλαγές (Habermas, 1991). Ουσιαστικά, γίνεται λόγος για την έναρξη μιας εποχής στην οποία απουσιάζει η πίστη, υπό την έννοια μιας ευρύτερης μεταστροφής του ανθρώπινου πνεύματος (Owen, 1975). Ο Giddens (2009) επιχειρεί μια διευκρινιστική διάκριση ανάμεσα στην εκκοσμίκευση που εκλαμβάνεται: α) ως απομάκρυνση από κάποια οργανωμένη θρησκεία ή συμμετοχή στην κοινή λατρεία, β) ως κοινωνική επιρροή της θρησκείας, και γ) ως θρησκευτικότητα. Ανάμεσα σε όσους υποστήριξαν την έναρξη μιας εποχής όπου η επιστημονική εξέλιξη σήμαινε τη σταδιακή υποχώρηση της θρησκείας δεν έλειψαν και αυτοί που είδαν ότι τα πράγματα δεν ήταν τόσο απλά. Έτσι, επιστήμονες, όπως ο Berger (1967) και ο Luckmann (1967), αναγνώρισαν στον σημαντικό ρόλο της θρησκείας ως σημείο αναφοράς για την ηθική του ανθρώπου και της κοινωνίας. Ο ίδιος ο Berger, λίγα χρόνια αργότερα, θεωρεί ότι η βάση στην οποία στηρίχθηκε η θεωρία της εκκοσμίκευσης ήταν, τελικά, εσφαλμένη (Berger, 1999). Κάποιοι (Cox, 1995) θεωρούν ότι η έξαρση της θρησκευτικότητας στις μέρες μας δεν είναι μια οπισθοδρόμηση αλλά μια οικουμενική κίνηση που καλείται να καλύψει το κενό που χαρακτηρίζει τη νέα εποχή. Μάλιστα, διαπιστώνεται διαφορά μεταξύ Ευρώπης και Ηνωμένων Πολιτειών. Στις Ηνωμένες Πολιτείες η εκκοσμίκευση μοιάζει να υποχωρεί μπροστά στην αναβίωση του θρησκευτικού φαινομένου (Stark & Finke, 2000), με πιθανή αιτία την ευελιξία και την προσαρμοστικότητά του, ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες της ζήτησης (Stark & Bainbridge, 1985). Όλα αυτά πάντως έχουν οδηγήσει τους ειδικούς επιστήμονες στην ανασκευή της θεωρίας περί εκκοσμίκευσης (Martin, 1978).



Ο Bruce (2002) θεωρεί ότι η εκκοσμίκευση των σύγχρονων κοινωνιών συνδυάζει δύο πράγματα, αφενός τη διεκδίκηση για αλλαγές που αφορούν στη θρησκεία και, αφετέρου, ένα σύνολο από θεωρητικές θέσεις για αυτές τις αλλαγές. Ο ίδιος διαπιστώνει ότι η σύγχρονη εκκοσμίκευση δεν είναι αποτέλεσμα κάποιας νομοτελειακής εξέλιξης σε παγκόσμια κλίμακα, αλλά ένα φαινόμενο περισσότερο ευρωπαϊκό, που βρίσκει την εξήγησή του στα βασικά χαρακτηριστικά της εξέλιξης των ευρωπαϊκών κοινωνιών. Ο Μουζέλης (2014, σσ. 43-44) αναφέρεται στην τυπολογία του Taylor και στη μετακίνηση από τη θεσμοποιημένη θρησκεία σε πιο εύθραυστα μοντέλα θρησκευτικότητας που δεν οδηγούν, κατ'ανάγκη, στην αδιαφορία για τη θρησκεία ή σε αθεϊσμό.

## 2.2 Η ατομική θρησκεία

Μια τάση που εξαπλώνεται στον δυτικό-ευρωπαϊκό κόσμο είναι η υιοθέτηση θρησκευτικών στοιχείων από διαφορετικές θρησκείες ή κοσμικές αντιλήψεις και η συγκρότηση ενός προσωπικού θρησκευτικού συστήματος ή αλλιώς η δημιουργία μιας ατομικής θρησκείας. Μια από τις πιο αντιπροσωπευτικές μελέτες αυτής της τάσης είναι το έργο του Beck, "God of One's Own" (2010). Ο Beck σε αυτό διαπιστώνει ότι στην Ευρώπη δεν έχει επικρατήσει μια πραγματική εκκοσμίκευση, αλλά, αντίθετα, η τάση προς την εκκοσμίκευση άνοιξε τον δρόμο για την αναβίωση της θρησκευτικότητας. Ουσιαστικά αυτό που συνέβη ήταν η χειραφέτηση της θρησκείας από το κράτος και, συνάμα, η αποσύνδεση από τις οργανωμένες θρησκείες. Στη θέση των οργανωμένων θρησκειών αναδύεται μια και μοναδική πηγή θρησκευτικής αλήθειας, που πηγάζει από ένα πανίσχυρο εγώ. Αυτή η ατομική θρησκεία είναι, κατά τη γνώμη του, πιο ευέλικτη και μπορεί να ανταγωνιστεί τις όποιες άλλες αντιλήψεις της νεωτερικότητας. Ο ίδιος θεωρεί ότι η εκκοσμίκευση των ευρωπαϊκών κοινωνιών είναι αποτέλεσμα του ατομοκεντρισμού και του κοσμοπολιτισμού, με συνέπειες πραγματικά απρόβλεπτες. Ο Küng (1990) αποδίδει αυτά τα φαινόμενα στην οικονομία της αγοράς που έχει υποτάξει τα πάντα στους δικούς της νόμους. Η θρησκεία αναμιγνύεται με ψευδοθρησκευτικά ή παραθρησκευτικά στοιχεία σε ένα συγκρητιστικό κοκτέιλ, αντίστοιχα με την εκάστοτε δίψα. Είναι δε χαρακτηριστικό ότι καμιά φορά η τελευταία περίπτωση παρουσιάζεται να προσπερνά ακόμη και τον *homo economicus*. Γενικά η οικονομία ασκεί σε όλους τους τομείς πιέσεις με τρόπο αξιωματικό. Στο πλαίσιο αυτό διατυπώνεται η «θεωρία της θρησκείας της αγοράς» (Religious Market Theory). Οι διαφορές στις χώρες είναι σημαντικές, καθώς εξαρτώνται από τις ανάγκες που ξεκινούν από κάτω προς τα επάνω (*bottom up*) και τη δυνατότητα κάλυψής τους σε θεσμικό επίπεδο από τις επικρατούσες εκκλησίες (*top down*) (McBride, 2010). Οι ανάγκες αυτές, σε περίπτωση αδυναμίας κάλυψής τους από τις θεσμικά οργανωμένες εκκλησίες, βρίσκουν χώρο ανάπτυξης σε υβριδικές μορφές θρησκευτικότητας. Το φαινόμενο αυτό εντοπίζεται, κυρίως, στον αγγλοσαξωνικό χώρο, όπου η κουλτούρα του οικονομικού φιλελευθερισμού έχει διαμορφώσει ανάλογες ιδεολογίες σε όλες τις ατομικές και κοινωνικές επιλογές.

Ο Giddens (1994, αναφορά από: Μουζέλης, 2014, σ.51) υποστηρίζει ότι στην προνεωτερική εποχή οι επιλογές ήταν πολύ περιορισμένες και απευθύνονταν μόνο σε μια ελίτ. Από τη νεωτερικότητα και μετά, οι επιλογές διευρύνονται και διαχέονται σε ευρύτερη βάση. Το υποκείμενο καλείται να κατασκευάσει το δικό του κανονιστικό πλαίσιο, να κατασκευάσει τη «δική του βιογραφία». Το νεωτερικό χαρακτηριστικό της ευρείας εξατομίκευσης απηχεί ένα σύμπλεγμα αξιών, που ο Taylor αποκαλεί «εκφραστικό ατομισμό». Ο ατομισμός αντιδρά στα δόγματα και στην εξουσία των ιεραρχικά οργανωμένων θρησκειών. Το υποκείμενο, με ενεργητικό και αποφασιστικό τρόπο επιλέγει ανάμεσα στις αναρίθμητες επιλογές που προσφέρει η παγκόσμια θρησκευτική σκηνή προκειμένου να κατασκευάσει το δικό του θρησκευτικό ταξίδι (Μουζέλης, 2014, σ. 57). Οι Farias και

Lalljee (2008) υποστηρίζουν ότι οι μοντέρνες κοινωνίες γεννούν ιδιωτικούς τύπους θρησκείας που βασίζονται περισσότερο στην ενδυνάμωση του εγώ παρά στη σύνδεση με μια υπερβατική πραγματικότητα. Στην Ελλάδα πρώτος κάνει λόγο για την ατομική θρησκεία, παραπέμποντας στον Küng, ο Κ. Δελικωσταντής (2009) και, στη συνέχεια, ο Μητροπολίτης Ναυπάκτου και Αγίου Βλασίου, κ. Ιερόθεος (2016), στην εισήγησή του ενώπιον την Ιεραρχίας της Εκκλησίας της Ελλάδας για το μάθημα των Θρησκευτικών. Στην Ελλάδα συναντάμε και τον όρο πανθρησκεία, που όμως δεν αποδίδει την ουσία του φαινομένου. Πιο ορθή είναι η τοποθέτηση του McGuire (2008, σ. 185 και του ίδιου *Religion: The Social Context*, 2002) ο οποίος θεωρεί ότι, από το να εκλαμβάνουμε το φαινόμενο αυτό ως μικρές εκδοχές/παραλλαγές των οργανωμένων θρησκειών (individuals' religions as little versions of some institutional model) είναι προτιμότερο να το σκεφτόμαστε σαν ένα οργανωμένο μοντέλο από θρησκείες (institutional model of religions). Συνεπώς, δεν κάνουμε λόγο για μια θρησκεία που αποτελείται από πολλές, αλλά για ένα μοντέλο ατομικών θρησκευτικών επιλογών.

### 3. Η ατομική θρησκεία και η σχολική θρησκευτική αγωγή στην Ελλάδα μετά το 2011: Η έρευνα

Ένα από τα θέματα που απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα, σχετικά με τη θρησκευτική εκπαίδευση, είναι η σχέση της εκπαιδευτικής πολιτικής με τις θρησκείες που ενυπάρχουν σε μια συγκεκριμένη κοινωνία. Καθοριστικής σημασίας είναι τα δημογραφικά δεδομένα, το μοντέλο πολιτεότητας που επιδιώκεται από το κράτος, οι σχέσεις κράτους – εκκλησίας και η ιστορία του τόπου (Schreiner, 2006). Στη συγκεκριμένη περίπτωση μάς ενδιαφέρουν δύο πράγματα: Αρχικά, πώς οι εξελίξεις στη θρησκεία που περιγράψαμε πιο πάνω αντανακλούν στα μοντέλα διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών στον αγγλοσαξωνικό κόσμο. Επόμενο που μας ενδιαφέρει είναι αν η υιοθέτηση τέτοιων μοντέλων αντανακλά αντίστοιχες συνθήκες και πολιτειακές επιδιώξεις στην Ελλάδα. Τέλος, επισημαίνουμε τα προβλήματα που είναι επόμενα αυτών των αλλαγών.

Στη Μ. Βρετανία αναπτύσσονται, ουσιαστικά, δύο τύποι διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών. Ο πρώτος έχει τον περιφραστικό τίτλο «Μαθαίνοντας για τη θρησκεία» (Learning about Religion) και ο δεύτερος «Μαθαίνοντας από τη θρησκεία» (Learning from Religion). Εμάς μας ενδιαφέρει ο δεύτερος τύπος, γιατί αυτόν, κυρίως, εισάγει το νέο Πρόγραμμα του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Ελλάδα. Βασικό χαρακτηριστικό αυτού του τύπου είναι η αποσπασματική παρουσίαση των θρησκειών κάτω από έννοιες, που θεωρήθηκαν κοινές. Εισηγητής αυτού του μοντέλου είναι ο M.Grimmitt, ο οποίος υποστήριξε ένα μοντέλο διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών με βασικό του χαρακτηριστικό τη διαλεκτική μεταξύ ατομικής και κοινωνικής πραγματικότητας αλλά και μεταξύ αντικειμενικής και προσλαμβάνουσας γνώσης (Grimmitt, 1987). Ο Grimmitt συστηματοποίησε αυτές τις απόψεις αργότερα και παρουσίασε ένα μοντέλο διδασκαλίας του θρησκευτικού μαθήματος, όπου η διδασκαλία πρέπει να στηρίζεται στις εμπειρίες και τις ανάγκες των μαθητών, να έχει ως αφετηρία την ερμηνεία των προσωπικών βιωμάτων μέσα στο πλαίσιο που αυτά δημιουργούνται και σε σχέση με τις διαφορετικές εμπειρίες και βιώματα των άλλων (Grimmitt, 2000). Η διδασκαλία της θρησκείας δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά μέσο για την ανάπτυξη προσωπικών αντιλήψεων, μέσα από την εφαρμογή τεχνικών επεξεργασίας προσωπικών εμπειριών και αντίστοιχης ανατροφοδότησης.

Σύμφωνα με την έρευνά μας (ανάλυση περιεχομένου), υπάρχουν τρεις κομβικής σημασίας αλλαγές στο μοντέλο διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών, που εισήχθη ο Grimmitt,



και στη συνέχεια υιοθετήθηκε από τα νέα Προγράμματα Σπουδών στην Ελλάδα, που μας βοηθούν να διαπιστώσουμε σε ποιον βαθμό η ιδεολογία της ατομικής θρησκείας απηχείται στο περιεχόμενο και τη διδασκαλία του μαθήματος. Οι τρεις αυτές αλλαγές είναι: 1) η αλλαγή του τίτλου του μαθήματος, 2) αποσπασματική διδασκαλία των θρησκειών κάτω από κοινές έννοιες και, 3) έμφαση σε εμπειρίες αυτογνωσίας.

Έκινώντας από τον τίτλο του μαθήματος, παρατηρούμε την αποφυγή της αναφοράς σε κάποια συγκεκριμένη θρησκεία ή, γενικότερα, στις θρησκείες. Έτσι, ο τίτλος του μαθήματος στο Δημοτικό είναι «Η θρησκεία στη ζωή μας», στο Γυμνάσιο «Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό» και στο Λύκειο χρησιμοποιείται ο όρος «θρησκεία» σε παραλλαγές, αντί κάποιου προσδιοριστικού της Ορθοδοξίας, του χριστιανισμού ή των θρησκευμάτων, όπως ήταν ο τίτλος του μαθήματος τα προηγούμενα χρόνια. Η υψηλού βαθμού αφαίρεση που δηλώνεται με τον όρο θρησκεία παραπέμπει σε θεωρήσεις που δεν είναι κατ'ανάγκη ούτε θεολογικές ούτε θρησκευολογικές. Ο γενικός αυτός όρος, που δεν εστιάζει στη διαφορετικότητα των θρησκειών αλλά παραπέμπει σε μια γενικευμένη και αφηρημένη έννοια περί θρησκείας που τείνει, στην αφαιρετικότητα της, να συμπεριλάβει όλες τις θρησκείες κάτω από μια υπεραπλουστευμένη εννοιολογική προσέγγιση (Κομνηνού, 2015).

Το επόμενο κομβικό σημείο των αλλαγών που εισηγούνται τα νέα Προγράμματα είναι η διδασκαλία των θρησκευμάτων αποσπασματικά. Στοιχεία από τον Χριστιανισμό και τις θρησκείες οργανώνονται κάτω από δήθεν κοινές έννοιες. Σύμφωνα με όσα προέκυψαν από την έρευνά μας, η οργάνωση στοιχείων από διαφορετικές παραδόσεις σε εννοιολογικά συστήματα που εκλαμβάνονται ως κοινά, έχουν ως αποτέλεσμα την εσφαλμένη παρουσίαση των δογμάτων των θρησκειών. Ένα ακόμη αποτέλεσμα της αποσπασματικής συσσώρευσης θρησκευτικών στοιχείων από διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις είναι ο θρησκευτικός συγκρητισμός. Κάποια παραδείγματα αποκλίσεων από τη δογματική ορθότητα των θρησκευμάτων είναι: Στη 2η ενότητα του Προγράμματος Σπουδών της Γ' Δημοτικού «Θρησκευτικές γιορτές: Μέρες γεμάτες χαρά και σημασίες», παρουσιάζονται ως σύμβολο του Θεού στην Κινεζική θρησκεία το Γιν και το Γιάνγκ. Αυτό είναι σοβαρό δογματικό σφάλμα που είχε επισημανθεί μεταξύ άλλων (Κομνηνού, 2016). Ενώ διορθώθηκε στην αναθεωρημένη έκδοση των Προγραμμάτων που κυκλοφόρησαν το 2017-2018, παρέμειναν άλλα σφάλματα στην ίδια ενότητα, όπως είναι τα «σύμβολα του Θεού στις αβρααμικές θρησκείες». Συγκεκριμένα αναφέρεται το Άστρο του Δαβίδ ως σύμβολο του Θεού, ενώ έχει ποικίλες σημασίες, αντίστοιχα με τις παραδόσεις εντός των οποίων ερμηνεύεται. Άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η εξέταση του «τέλους του κόσμου» στις θρησκείες. Το «τέλος του κόσμου» προϋποθέτει γραμμική θεώρηση της ιστορίας. Αυτό δεν νοείται σε θρησκείες όπου η θεώρηση του κόσμου είναι κυκλική/σπειροειδής. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η έννοια του τέλους δεν υπάρχει στην κοσμολογία των θρησκειών αυτών. Είναι σαφές, από τα παραπάνω παραδείγματα ότι η πανοραμική παρουσίαση θρησκευτικών στοιχείων και η ομαδοποίησή τους κάτω από υποτιθέμενα κοινές έννοιες, λειτουργεί διαστρεβλωτικά ως προς το δόγμα των θρησκειών, ενώ προάγει τον θρησκευτικό συγκρητισμό.

Τα προβλήματα είναι και θεολογικά και μεθοδολογικά από μια τέτοια προσέγγιση. Ως προς τη μεθοδολογική προσέγγιση παρατηρούμε ότι τα στοιχεία που συσσωρεύονται κάτω από αυτές τις έννοιες είναι ετερόκλητα και καταλήγουν ακατανόητα, εφόσον οι μαθητές δεν κατέχουν τα απαραίτητα μεθοδολογικά εργαλεία ούτε για να τα κατανοήσουν ούτε μπορούν να αντιληφθούν πώς αυτά τα στοιχεία αποκτούν το νόημά τους μέσα στο σύστημα από το οποίο προέρχονται. Ένα τέτοιο παράδειγμα συναντάμε στην 6η ενότητα του Προγράμματος Σπουδών της Δ' Δημοτικού με τίτλο «Οι άγιοι και τα ιερά πρόσωπα των θρησκειών». Οι μαθητές καλούνται να μάθουν για τους αγίους στον Χριστιανισμό και για τα ιερά πρόσωπα των θρησκειών. Είναι προβληματικό κατά πόσο

διακρίνονται οι έννοιες αυτές, ακόμη και στην ίδια θρησκεία. Γιατί, δηλαδή, οι άγιοι δεν είναι ιερά πρόσωπα στον Χριστιανισμό. Ακόμη, προκύπτει το ερώτημα, αν στον Χριστιανισμό υπάρχουν ιερά πρόσωπα που δεν είναι άγιοι. Ποια τα όρια μεταξύ αγιότητας και ιερού προσώπου; Τέλος, γιατί σε μια ένότητα με τίτλο που παραπέμπει σε θρησκευτικές κατηγοριοποιήσεις προσώπων, αναφέρεται ο Μάρτιν Λούθερ Κίνγκ; Γιατί ο Γκάντι αναφέρεται ως ένας από τους σύγχρονους αγωνιστές και όχι ως ιερό πρόσωπο στον Ινδουισμό; Γιατί αλλού υπάρχουν άγιοι, αλλού ιερά πρόσωπα. Ποια η διάκριση μεταξύ αγιότητας, ιερότητας και κοσμικού αγωνιστή; Οι μαθητές της Δ' Δημοτικού δεν είναι σε θέση να κάνουν αυτές τις λεπτές εννοιολογικές διακρίσεις, ούτε έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να αντιληφθούν το νόημα της αγιότητας στον χριστιανισμό, σε αντιδιαστολή με την ιερότητα προσώπων σε διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις ή, ακόμη, και σε αντιδιαστολή με την έννοια της κοσμικής ηθικής κατηγοριοποίησης προσώπων. Το εύλογο συμπέρασμα των μαθητών στην Δ' Δημοτικού από τη διδασκαλία αυτής της ενότητας είναι ότι υπάρχουν άνθρωποι που αγωνίζονται για κάποιες αξίες, οι οποίοι στον Χριστιανισμό ονομάζονται άγιοι, σε άλλες θρησκείες ιερά πρόσωπα ενώ υπάρχουν και άλλοι που ονομάζονται αγωνιστές.

Πρόκειται, συνεπώς, για επιφανειακή και επιπόλαιη διαχείριση εννοιών που έχει αμφίβολα αποτελέσματα ως προς την κατάκτηση της γνώσης από μέρους των μαθητών και που οδηγεί σε έναν ανεργμάντιστο σχετικισμό ως προς το περιεχόμενο των θρησκειών. Σύμφωνα με την έρευνά μας, επισημάνθηκαν 12 τέτοιες περιπτώσεις στο Δημοτικό, 12 περιπτώσεις στο Γυμνάσιο και 35 περιπτώσεις στο Λύκειο.

Εκτός από τη μεθοδολογία, ουσιαστικά θεολογικά και θρησκευσιολογικά ζητήματα τίθενται από την αποσπασματική πανοραμική παρουσίαση στοιχείων από διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις. Η αλήθεια, που βιώνει ο πιστός ως αποκάλυψη, σχετικοποιείται, γεγονός που εγείρει σοβαρές ενστάσεις (Kalve, 1996). Ο Bellah στο πολυσυζητημένο του βιβλίο *Religion in Human Evolution* (2011) υποστηρίζει πώς όχι μόνο οι θρησκείες διαφέρουν ριζικά μεταξύ τους αλλά και οι κόσμοι, από τους οποίους προέρχονται και στους οποίους απευθύνονται, διαφέρουν αντίστοιχα μεταξύ τους. Υπάρχουν διαφορετικοί μηχανισμοί, ψυχολογικοί και γνωστικοί, που υπογραμμίζουν αυτές τις ριζικές διαφορές θέασης του κόσμου. Αυτοί οι μηχανισμοί εξελίσσονται και εκφράζονται εντελώς διαφορετικά μεταξύ τους. Έτσι, δεν μπορεί κάποιος, απλώς, να τους μεταφράσει από τη μια γλώσσα στην άλλη.

Η αποσπασματική-παράλληλη παρουσίαση των θρησκειών δεν είναι κάτι τόσο απλό όσο φαίνεται με μια πρώτη ματιά. Δεν είναι η διδασκαλία των θρησκειών μέσα από την «ομοιότητα» κάποιων εννοιών αλλά η υιοθέτηση του ρεύματος της νέας εποχής, όπου οι πνευματικές εμπειρίες είναι αποσπασματικές και συνθέτονται ανάλογα με τις προσωπικές επιλογές του καθενός ("do-it-yourself") (Hervieu-Léger, 2006, p. 61). Οι ενδιαφερόμενοι κάνουν επιλογές στοιχείων, αρχικά, από το πολιτιστικό τους περιβάλλον και στη συνέχεια από οποιαδήποτε διαθέσιμη πηγή, ανάλογα με την προσβασιμότητα που έχουν σε αυτήν. Η Hervieu-Léger (2006, σ. 62) υποστηρίζει ότι δύο βασικοί παράγοντες έχουν συντελέσει στην τάση εξατομικευμένων θρησκευτικών ταυτοτήτων. Αρχικά αναφέρεται στον ρόλο της οικογένειας και την εξασθένηση του ως παράγοντα μετάδοσης θρησκευτικών πεποιθήσεων. Ως δεύτερο παράγοντα αναφέρει την αποδυνάμωση της κοινής πολιτιστικής κληρονομιάς, μέσα από την πρόσβαση σε πολυάριθμες επιλογές, που παρουσιάζονται, συχνά, αποσπασματικά και επιφανειακά. Αυτός ο δεύτερος παράγοντας, της αποσπασματικής και επιφανειακής παρουσίας θρησκευτικών στοιχείων από διαφορετικές θρησκείες είναι η ειδοποιός διαφορά των νέων Προγραμμάτων από τα προηγούμενα Αναλυτικά Προγράμματα, ακολουθώντας τις τάσεις που η Hervieu-Léger (2006, σ. 62) καταγράφει ως σημαντικές της διαμόρφωσης ατομικών θρησκευτικών ταυτοτήτων.

Η διαφορά αυτή στη φυσιογνωμία του μαθήματος είναι προφανής από την ίδια τη σκοποθεσία του μαθήματος. Στην ανακοίνωση για τον χαρακτήρα του μαθήματος των Θρησκευτικών, διαβάζουμε χαρακτηριστικά στην Ιστοσελίδα του Υπουργείου: «Ο θρησκευτικός αυτός γραμματισμός βασίζεται στους κανόνες της παιδαγωγικής και επιστημονικής γνώσης και στοχεύει στην κριτική ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών με τις γνώσεις, τις αξίες και τις στάσεις ζωής που παρέχει για τις θρησκείες και από τις θρησκείες...». Ενώ, στα προηγούμενα Αναλυτικά Προγράμματα η διδασκαλία των θρησκειών ήταν καθαρά πληροφοριακή, στα συγκεκριμένα Προγράμματα Σπουδών σκοπός είναι η «ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης» μέσα «από αξίες και στάσεις ζωής που προέρχονται από τις θρησκείες». Συνεπώς, ένας μαθητής δεν γνωρίζει απλώς τις θρησκείες αλλά καλείται να υιοθετήσει (κατασκευάσει;), εφόσον το κρίνει, ένα αξιολογικό σύστημα και αντίστοιχες στάσεις από τις θρησκείες. Ο Jansen (1998, p. 115) υποστηρίζει ότι όλα αυτά είναι επόμενα μιας εποχής που δεν υποστηρίζει πλέον τη δογματική ορθότητα. Αντίθετα η θρησκευτικότητα καλλιεργείται μέσα σε ένα γενικό και αφηρημένο πλαίσιο, που δίνει τη δυνατότητα ατομικών θρησκευτικών επιλογών. Ο ίδιος καταγράφει το πρώτο σημαντικό πρόβλημα μιας τέτοιας συνθήκης. Αναφέρει τη λέξη «εγωδικία» σε αντιδιαστολή με τη «θεοδικία», λέγοντας ότι το άτομο πλέον πρέπει να ανασυγκροτήσει όλη αυτή την αποσπασματική πραγματικότητα εντός του. Όλα αυτά τα κομμάτια των θρησκειών πρέπει να αποτελέσουν ένα νέο σύστημα εντός του εγώ που να έχει νόημα. Και αυτό, για τον Jansen, είναι ένα μεγάλο πρόβλημα, γιατί το εγώ θεοποιεί εαυτό. Η εισαγωγή αυτού του μοντέλου στην Ευρώπη έχει απασχολήσει ειδικούς ερευνητές, που υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει ωφέλεια των μαθητών από τέτοιου είδους προσεγγίσεις, αντίθετα ανακλύπτουν μια σειρά από προβλήματα (Schweitzer, 2007). Ο Gearon (2013) υποστηρίζει ότι, αν και οι προθέσεις μπορεί να είναι αγαθές για μια θρησκευτική εκπαίδευση που θα προωθή την ειρήνη, τελικά καταλήγουμε σε μια πολιτικοποιημένη θρησκευτική εκπαίδευση. Και πρέπει να εξεταστεί αν τελικά αυτό είναι θετικό για τη διδασκαλία του μαθήματος.

#### 4. Σύνδεση θρησκευτικής εκπαίδευσης και πολιτικής: Η έρευνα

Για την έρευνά μας σχετικά με τη σύνδεση πολιτικής και θρησκευτικής εκπαίδευσης υιοθετήσαμε την Ανάλυση Περιεχομένου και την Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ), επειδή θεωρούμε ότι αυτός ο συνδυασμός συμβάλλει πληρέστερα στην ανίχνευση ιδεολογιών, εφόσον δεν περιορίζεται στη θεματική ανάλυση κατηγοριών αλλά εκτείνεται και στον εντοπισμό και σχολιασμό λανθανόντων μηνυμάτων. Η ΚΑΛ είναι ένα διεπιστημονικό σύνολο από θεωρίες και μεθόδους. Μοιράζεται με την κριτική θεωρία το ενδιαφέρον για τις επιπτώσεις της εξουσίας, στην καταπίεση και την κυριαρχία. Επιδίδκει την εξέταση των γλωσσικών αναπαραστάσεων της εξουσίας και τη χρήση της γλώσσας να δομεί σχέσεις εξουσίας. Σύμφωνα με τον Fairclough (1992, σ.10), ο σκοπός της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου είναι να ρίξει φως στις σχέσεις εξουσίας πίσω από τις γλωσσικές συμβάσεις και να αυξήσει την επίγνωση των θεμάτων εξουσίας. Ο VanDijk (2001) χρησιμοποιεί γνωσιακές θεωρίες για να εξηγήσει πώς κοινωνικές δομές δομούνται και αναδομούνται στις καθημερινές πρακτικές λόγου. Η Wodak (2001) με την ιστορική της προσέγγιση για τον λόγο (discourse historical approach) δίνει έμφαση στη συλλογή στοιχείων για μια χρονική περίοδο και στη διαλογική (inter-discursive) και διακειμενική (inter-textual) σχέση ανάμεσα σε λόγους, θέματα λόγου, είδη λόγου (genres) και κείμενα (Laleitina, 2015, σ. 149). Η προσέγγιση αυτή καθιστά εφικτή την κριτική εμπλοκή με την ερώτηση του πώς και που τα κείμενα χρησιμοποιούνται, από ποιον και για τίνος το όφελος με σκοπό τόσο την κωδικοποίησή τους όσο και την κριτική τους ανάγνωση και ανάλυση. Επίσης, στοχεύει στο να

αποκαλύψει πώς ένα κείμενο μπορεί να έχει επίπτωση στον κόσμο και τις εμπειρίες του και στο πώς η επιλογή γραμματικών δομών και λέξεων επιχειρείται η χειραγώγηση του αναγνώστη (Luke, 2014, σ. 27). Η κριτική ανάλυση των λειτουργικών του λόγου γίνεται σε δύο επίπεδα: α) αναπαραστατική λειτουργία με την κατασκευή της πραγματικότητας (εναλλακτικοί τίτλοι/διαφορετικές οπτικές, ρήματα: επιλεκτική χρήση ενεργητικής και παθητικής φωνής/επιλεκτική χρήση ρηματικού και ονοματικού λόγου/επιλεκτική χρήση επιθέτων, μετέχοντες και απόντες: κερδισμένοι και χαμένοι (εμείς-αυτοί), β) διαπροσωπική λειτουργία με την τοποθέτηση του αναγνώστη (τροπικότητα, επιστημική και δεοντική, σχέση συγγραφέα-αναγνώστη (εμείς, μας, ομόφωνη αποδοχή αλήθειας του κειμένου), χρήση μεταφορικής και συναισθηματικής γλώσσας και χρήση λεκτικών ωραιοποιήσεων (Ματσαγγούρας, 2007, σ. 174). Ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στα κείμενα ειδησεογραφικού χαρακτήρα, μας ενδιαφέρει ποιος ωφελείται από τον τρόπο παρουσίασης της είδησης; Ποιος εμφανίζεται σε αυτή και ποια είναι η σχέση του με το γεγονός; Ποιου η άποψη παρουσιάζεται και ποιου αποσιωπάται; Ποιες αποδείξεις παρουσιάζονται και ποιες αποκρύπτονται; Ποιο στοιχείο υποβαθμίζεται; Ποιος θα ήταν ένας διαφορετικός ή καλύτερος τρόπος παρουσίασης της είδησης; κ.ά. (Ματσαγγούρας, 2007, σ. 189).

Στο πλαίσιο που ορίζει αυτή η μεθοδολογία, αντικείμενο της έρευνάς μας ήταν ο λόγος (προφορικός και γραπτός) που προέρχονταν από φορείς και από άτομα, προκειμένου να επαληθεύσουμε την αρχική μας υπόθεση, ότι μέσω του λόγου δομούνται σχέσεις εξουσίας και επιχειρείται η χειραγώγηση του αναγνώστη/ακροατή. Με βάση τη μεθοδολογία που περιγράψαμε, προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε τα στοιχεία εκείνα που αποδεικνύουν ότι δομούνται σχέσεις εξουσίας με σκοπό τη χειραγώγηση του αποδέκτη του λόγου. Συγκεκριμένα, εξετάσαμε τις δημόσιες τοποθετήσεις τριών Υπουργών Παιδείας: πέντε (5) τοποθετήσεις της Α. Διαμαντοπούλου, δώδεκα (12) του Ν. Φίλη και δέκα (10) του Κ. Γαβρόγλου. Επίσης, αντικείμενο της έρευνάς μας ήταν οι ανακοινώσεις του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, που έχει την αρμοδιότητα και την ευθύνη της σύνταξης Αναλυτικών Προγραμμάτων. Συμπληρωματικά, ερευνήσαμε τη σχετική αρθρογραφία στον Τύπο, μεταξύ των ετών 2011-σήμερα και τις ανακοινώσεις/δημοσιεύσεις ατόμων και συλλογικών οργάνων (23 κείμενα), που υπεραμύνονται της αλλαγής της φυσιγνωμίας του μαθήματος.

Σύμφωνα με την έρευνάς μας, καταλήξαμε στα εξής:

Πρώτον, η περίπτωση κατασκευής της πραγματικότητας αφορούσε στη φυσιγνωμία του μαθήματος. Το μάθημα, πριν το 2011, χαρακτηρίζεται ως μονοφωνικό, κατηχητικό, ομολογιακό, δογματικό κ.λπ. Παρατηρήσαμε τη χρήση ονοματικών προτάσεων αντί ρηματικών. Με αυτή τη λεκτική διατύπωση συστηματικά αποκρύπτονται ή υποβαθμίζονται τα υποκείμενα που ενεργούν τις πράξεις που περιγράφονται. Συγκεκριμένα: τα Αναλυτικά Προγράμματα των Θρησκευτικών αποφασίζονταν πάντα από την πολιτεία. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο φορέας που είχε την ευθύνη ήταν (και είναι) το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), πρώην Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ). Τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια που κυκλοφόρησαν το 2006 ήταν αποτέλεσμα των εργασιών του ίδιου ακριβώς φορέα, που, πέντε χρόνια μόλις μετά, τα αναθεώρησε με χαρακτηρισμούς, όπως αυτοί που αναφέρονται πιο πάνω. Εξίσου, σημαντικό είναι ότι συστηματικά υποβαθμίζεται ή και αποσιωπάται το γεγονός ότι εκπαιδευτικοί που μετείχαν στον συντονισμό, στη σύνταξη και στη συγγραφή εκπαιδευτικού υλικού το 2011, είχαν ενεργό ρόλο και στα προηγούμενα.

Δεύτερον, ως προς τις αποδείξεις που παρουσιάζονται ή αποκρύπτονται στη μετάδοση της είδησης παρατηρήσαμε τα εξής, οι χαρακτηρισμοί που αποδίδονται στο μάθημα πριν τη μεταρρύθμιση του 2011 δεν βασίζονται σε κάποια έρευνα αξιολόγησης του φορέα που έχει αυτή την αρμοδιότητα. Επίσης, δεν ορίζεται το εννοιολογικό τους περιεχόμενο (τι εννοούμε με τον όρο «κατηχητικό», «ομολογιακό» κ.λπ.) Σε αντίθεση με διεθνείς πρακτικές αξιολόγησης της εφαρμογής Αναλυτικών Προγραμμάτων, το ΙΕΠ δεν έχει διεξάγει καμία τέτοια έρευνα για την (αν)αποτελεσματικότητα των

προηγούμενων Προγραμμάτων. Πολύ δε περισσότερο δεν υπάρχουν αιτήματα από τις οργανωμένες θρησκευτικές κοινότητες στην Ελλάδα που να ζητούν τις συγκεκριμένες αλλαγές που προωθούνται εξ ονόματός τους (όπως συμβαίνει στις αλλαγές που έλαβαν χώρα σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες).

Τρίτον, χαρακτηριστικό παράδειγμα των σχέσεων αλληλεπίδρασης που δομούνται μέσω του λόγου, είναι το Δελτίο Τύπου που εξέδωσε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής την 28<sup>η</sup> Ιουνίου 2017, με αναφορά στη συνεδρίαση της Ιεραρχίας της Εκκλησίας της Ελλάδος της προηγούμενης ημέρας. Στο κείμενο αναφέρεται ότι η Ιεραρχία της Εκκλησίας της Ελλάδος «απήφησε τις ακραίες φωνές ορισμένων κληρικών και λαϊκών και αποδέχθηκε ομόφωνα τα νέα προγράμματα σπουδών για το μάθημα των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση». Εκτός από την ανακρίβεια της δήλωσης (η είδηση διαψεύστηκε, βλ. Μητροπολίτης Ναυπάκτου καὶ Ἀγίου Βλασίου, 2018), σημασία έχουν οι χαρακτηρισμοί που αποδίδονται σε λαϊκούς και κληρικούς και η συναισθηματική χρήση της γλώσσας (βλ. πιο πάνω: αναπαραστατική λειτουργία με την κατασκευή της πραγματικότητας..... κερδισμένοι και χαμένοι (εμείς – αυτοί)). Τα ίδια χαρακτηριστικά είχε και το Δελτίο Τύπου του Υπουργείου Παιδείας μετά την ανακοίνωση της απόφασης του Συμβουλίου της Επικρατείας για τα Θρησκευτικά (20-3-2018) «Η συγκεκριμένη απόφαση πηγαίνει την εκπαίδευση και την κοινωνία πολλά χρόνια πίσω, καθώς ταυτίζεται και συντάσσεται με απόψεις ακραίων και σκοταδιστικών θεολογικών κύκλων».

Τέταρτον, ένα ενδεικτικό παράδειγμα λεκτικών ωραιοποιήσεων, *αλλά και παραπλανητικών και αντιφατικών δηλώσεων*, είναι αυτό του χαρακτηρισμού του νέου τύπου μαθήματος των Θρησκευτικών, ως μαθήματος για όλους. Στην πράξη, εφόσον το καθεστώς των απαλλαγών παραμένει το ίδιο, είναι φανερό ότι το μάθημα δεν σχεδιάστηκε για όλους. Πολύ περισσότερο, όταν αναγνωρίζεται το δικαίωμα των αλλοθρήσκων να διδάσκονται το δικό τους θρήσκευμα.

Τέλος, ένα ενδεικτικό παράδειγμα ποιου η άποψη παρουσιάζεται και ποιου αποσιωπάται, είναι τα ειδησεογραφικά κείμενα. Συγκεκριμένα στην Εφημερίδα των Συντακτών εντοπίσαμε 57 άρθρα από το 2016 έως σήμερα, όπου παρουσιάζεται η άποψη όσων υποστηρίζουν τον νέο τύπο μαθήματος. Χαρακτηριστικά των άρθρων είναι, η συναισθηματική χρήση της γλώσσας, η ονοματοποίηση, η χρήση επιθέτων με αρνητικό πρόσημο για το μάθημα των Θρησκευτικών πριν το 2011 κ.ά.

Τα πιο πάνω ενδεικτικά παραδείγματα αναπαραστατικής λειτουργίας με την κατασκευή της πραγματικότητας (χρήση επιθέτων, μετέχοντες και απόντες: κερδισμένοι και χαμένοι κ.λπ.), αλλά και διαπροσωπικής λειτουργίας με την τοποθέτηση του αναγνώστη (εμείς, μας, ομόφωνη αποδοχή αλήθειας του κειμένου, χρήση μεταφορικής και συναισθηματικής γλώσσας και χρήση λεκτικών ωραιοποιήσεων), είναι χαρακτηριστικά του συνόλου των κειμένων που εξετάσαμε, επαληθεύοντας την αρχική μας υπόθεση, ότι δομούνται σχέσεις εξουσίας μέσω του λόγου. Συμπληρωματικά, στις περιπτώσεις που εφαρμόζεται η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου και η Κριτική Ανάλυση Λόγου είναι εφικτή η κριτική εμπλοκή με την ερώτηση του πώς και που τα κείμενα χρησιμοποιούνται, από ποιον και για τίνος το όφελος.

## 5. Επίλογος

Όσα αναφέρθηκαν στο παρόν άρθρο αποτελούν συνοπτική παρουσίαση της έρευνάς μας για τις ταυτότητες που διαμορφώνονται μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα του μαθήματος των Θρησκευτικών μετά τις αλλαγές των Αναλυτικών Προγραμμάτων το 2011. Στο άρθρο αυτό περιοριστήκαμε σε κάποιες επισημάνσεις που αφορούν στις εξελίξεις στη θρησκευτικότητα στις μέρες μας, στη σύνδεσή τους με συγκεκριμένο τύπο Αναλυτικών Προγραμμάτων και στις πολιτικές που συνδέονται με αυτές τις αλλαγές.

Τα συμπεράσματά μας είναι τα εξής:

*Πρώτον*, η διαμόρφωση θρησκευτικών ταυτοτήτων μέσα από την ανανέωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Ελλάδα, από το 2011 και μετά, συνδέεται με την εξάπλωση του φαινομένου της ατομικής θρησκείας.

Και *δεύτερον*, οι αλλαγές στη φυσιογνωμία του μαθήματος προωθήθηκαν μέσα από μια σειρά κειμένων ή προφορικών λόγων που καταδεικνύει τις σχέσεις εξουσίας που δομούνται μέσω του λόγου.

Η πρότασή μας είναι σαφής, το μάθημα των Θρησκευτικών στην Ελλάδα πρέπει να ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες και στόχους της ελληνικής κοινωνίας, ανάγκες που πρέπει να τεκμηριωθούν ερευνητικά. Το μάθημα αυτό πρέπει να είναι ανοιχτό στις θρησκείες, ώστε να προωθείται η αμοιβαία κατανόηση και η κοινωνική συνοχή. Οι θρησκείες πρέπει να διδάσκονται ως ολοκληρωμένα συστήματα και όχι αποσπασματικά. Το μάθημα δεν μπορεί να είναι κατηχητικό, εφόσον η κατήχηση είναι ευθύνη της Εκκλησίας. Αντίθετα, μέσω του μαθήματος πρέπει να ενισχύεται η διαπολιτισμική συνείδηση και να καλλιεργούνται αξίες και στάσεις, αποδοχής της διαφορετικότητας και ειρηνικής συνύπαρξης.

## Σημειώσεις

1. Το άρθρο εντάσσεται στο πλαίσιο μεταδιδακτορικής έρευνας στο γνωστικό αντικείμενο της Διδακτικής του μαθήματος των Θρησκευτικών.
2. Με τον όρο οργανωμένες θρησκείες αποδίδουμε τον αγγλικό όρο Institutional Religions, που αναφέρεται στις θρησκείες όπως τις γνωρίζουμε ως θεσμούς-ιδρύματα μέσα από την ιστορική τους παρουσία στις εκάστοτε κοινωνίες.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Beck, U. (2010). *A God of One's Own*. (R. Livingstone, Μεταφρ.) Cambridge / UK: Polity Press.
- Bellah, R. N. (2011). *Religion in Human Evolution: From the Paleolithic to the Axial Age*. Cambridge, Massachusetts - London, England: Belknap Press.
- Berger, P. L. (1967). *The Sacred Canopy: Elements of a Sociological Theory of Religion*. Garden City: Doubleday.
- Berger, P. L. (1999). *The Desecularization of the World: Resurgent Religion and World*. Washington, DC: Ethics and Public Policy Center.
- Bruce, S. (2002). *God is Dead: Secularization in the West*. Oxford: Blackwell.
- Chryssides, G. D. (2007). Defining the New Age. Στο D. Kemp, & J. R. Lewis (Επιμ.), *Handbook of New Age* (σσ. 5-24). Leiden and Boston: BRILL.
- Cox, H. (1995). *Fire From Heaven: The Rise of Pentecostal Spirituality and the Reshaping*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Durkheim, E. (1915). *The Elementary Forms of Religious Life: A Study in Religious*. (J. W. Swain, Μεταφρ.) New York: Macmillan.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. New York: Longman.



- Farias, M., & Lalljee, M. (2008, Jun). Holistic Individualism in the Age of Aquarius: Measuring Individualism/Collectivism in New Age, Catholic, and Atheist/Agnostic Groups. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 47(2), σσ. 277-289.
- Gearon, L. (2013, Apr 05). The Counter Terrorist Classroom: Religion, Education, and Security. *Religious Education*, 108(2), σσ. 129-147.
- Giddens, A. (1994). Living in a Post-Traditional Society. Στο U. Beck, A. Giddens, & S. Lash (Επιμ.), *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order* (σσ. 56-109). Cambridge, England: Polity.
- Giddens, A. (2009). *Κοινωνιολογία Ατόμος*. (Δ. Γ. Τσαούσης, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Grimmitt, M. (1987). *Religious education and human development*. Great Britain: Mc Crimmon.
- Grimmitt, M. (2000). Constructivist pedagogies of religious education project: re-thinking knowledge, teaching and learning in religious education. Στο M. Grimmitt (Επιμ.), *Pedagogies of religious education* (σσ. 207-226). Great Wakering: McCrimmon.
- Habermas, J. (1991). *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society* (1νέκδοση 1962, μτφρ. 1989 εκδ.). (T. Burger, & F. Lawrence, Μεταφρ.) Cambridge, MA: MIT Press.
- Hervieu-Léger, D. (2006, Spring/ Summer). In Search of Certainties: The Paradoxes of Religiosity in Societies of High Modernity. *The Hedgehog Review*, σσ. 59-68.
- Janssen, J. (1998, March 1). The Netherlands as an Experimental Garden of Religiosity. *Social Compass*, 45(1), σσ. 109-121.
- Kalve, P. (1996, Summer). Some aspects of the work of Michael Grimmitt. *British Journal of Religious Education*, 18(3), σσ. 181-190.
- Khokhar, N., & Malcolm, A. (2012). The construct of individualised religiosity and its implications for sociology of religion. *Conference proceedings TASA*.
- King, P. E., & Boyatzis, C. (2004, January). Exploring Adolescent Spiritual and Religious Development: Current and Future Theoretical and Empirical Perspectives. *Applied Developmental Science*, 8(1 (2-6)), σσ. 2-6.
- Küng, H. (1990). *Project Weltethos*. München/Zürich: Piper.
- Laletina, A. (2015). Practicing Critical Literacy in Extracurricular Settings: Discourses of Power and Teaching. Στο B. Yoon, & R. Sharif, *Critical Literacy Practice: Applications of Critical Theory in Diverse Settings* (σσ. 147-163). Singapore: Springer.
- Luckmann, T. (1967). *The Invisible Religion: The Problem of Religion in Modern*. New York: Macmillan.
- Luke, A. (2014). Defining Critical Literacy. Στο J. Pandya, & J. Avila, *Moving Critical Literacies Forward: A new look at praxis across contexts* (σσ. 19-31). New York: Routledge.
- Main, R. (2008, April 3). Secularisation and the 'Holistic Milieu': Social and Psychological Perspectives. *Religion Compass*, 2(3), σσ. 365-384.
- Marsden, G. M. (1994). *The Soul of the University: From Protestant Establishment to Established Nonbelief*. New York: Oxford University Press.
- Martin, D. (1978). *A General Theory of Secularization*. Oxford: Blackwell.



- Martin, D. (2005). *On Secularization: Towards a Revised General Theory*. Farnham: Ashgate.
- Marty, M. E., & Appleby, R. (1992). *The Glory and the Power: The Fundamentalist*. Boston: Beacon.
- McBride, M. (2010). Religious Market Competition in a Richer World. *Economica*(77), σσ. 148-171.
- McGuire, M. (2002). *Religion: The Social Context*. Belmont, CA: Wadsworth.
- McGuire, M. (2008). *Lived Religion: Faith and Practice in Everyday Life*. Oxford: Oxford University Press.
- Norris, P., & Inglehart, R. (2006, Spring & Summer). Sellers or Buyers in Religious Markets? The Supply and Demand of Religion. *The Hedgehog Review*, σσ. 69-92.
- Owen, C. (1975). *The Secularization of the European Mind in the 19th Century*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roof, W. C. (1999). *Spiritual Marketplace: Baby Boomers and the Remaking of American Religion*. Princeton: Princeton University Press.
- Schreiner, P. (2006). Religious Education in the European context. Στο L. Broadbent, & A. Brown (Επιμ.), *Issues in religious education* (σσ. 86-98). London and New York: Routledge.
- Schweitzer, F. (2007). Religious individualization: new challenges to education for tolerance. *British Journal of Religious Education*, 29(1), σσ. 89-100.
- Sommerville, C. J. (1998). Secular Society Religious Population: Our Tacit Rules for Using. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 37(2), σσ. 249–253.
- Stark, R., & Bainbridge, W. (1985). *The Future of Religion: Secularization, Revival, and Cult Formation*. Berkeley: University of California Press.
- Stark, R., & Finke, R. (2000). *Acts of Faith: Explaining the Human Side of Religion*. Berkeley: University of California Press.
- Taylor, C. (2007). *A Secular Age*. Cambridge, Massachusetts, London: Belknap Press/Harvard University Press.
- Weber, M. (2002). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism* (1η έκδοση: 1904-5 εκδ.).
- Δελικωνσταντής, Κ. (2009). *Η Σχολική Θρησκευτική αγωγή. Μεταξύ παιδαγωγικής και θεολογίας*. Αθήνα: έννοια.
- Κομνηνού, Ι. (2012). *Η ευρωπαϊκή διάσταση της σχολικής θρησκευτικής αγωγής (Διδακτορική διατριβή)*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 1, 2017, από <https://www.didaktorika.gr/eadd/bitstream/10442/28547/1/28547.pdf>
- Κομνηνού, Ι. (2016). Παιδαγωγική και διδακτική θεώρηση των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος των Θρησκευτικών. *Κοινωνία* (4), σσ. 425-435.
- Κομνηνού, Ι. (2015, Ιανουάριος). Τα μοντέλα διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών στις χώρες της Ευρώπης: Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Νέο Λύκειο. *Νέος Παιδαγωγός*(5), σσ. 194-202.
- Μακρής, Σ. (2015). Θρησκεία και Διεθνής Πολιτική. Στο Ν. Βασιλειάδης, & Σ. Μπουτσιούκη, *Πολιτιστική διπλωματία*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007). Κριτικός εγγραμματισμός στη λογοτεχνία: πίσω από τις λέξεις, πέρα από τις ιδέες. Στο Η. Γ. Ματσαγγούρας, & (επιμέλεια), *Σχολικός εγγραμματισμός: λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός* (σσ. 155-192). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μητροπολίτης Ναυπάκτου καὶ Ἀγίου Βλασίου, Ι. (2016, Μάρτιος 9). *Εἰσήγηση Ἐνώπιον τῆς ἹΕΡΑΡΧΙΑΣ τῆς Ἐκκλησίας τῆς Ἑλλάδος τὴν 9ην Μαρτίου 2016, μέ θέμα: Τό μάθημα τῶν Θρησκευτικῶν στήν Ἐκπαίδευση*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 20, 2017, από Εκκλησιαστική Παρέμβαση: <http://www.parembasis.gr/index.php/el/menu-teychos-237/4440-ni-2016-03-09>.
- Μητροπολίτης Ναυπάκτου καὶ Ἀγίου Βλασίου, Ι. (2018, Ἀπρίλιος 18). Εφημερίδα *Νέα*. Ανάκτηση Ιούνιος 20, 2018, από Εκκλησιαστική Παρέμβαση: <http://www.parembasis.gr/index.php/el/menu-teychos-261/5246-2018-04-18a>.
- Μουζέλης, Ν. (2014). *Νεωτερικότητα και θρησκευτικότητα: Εκκοσμίκευση - Φονταμενταλισμός - Ηθική*. Αθήνα: ΠΟΛΙΣ.

## Βιογραφικό σημείωμα

Η **Ιωάννα Κομνηνού** είναι απόφοιτος της Θεολογικής Σχολής, της Φιλοσοφικής Σχολής και της Χαροκοπέιου. Έχει μεταπτυχιακό στη Δογματική Θεολογία και στη Διδακτική Πληροφορικών Συστημάτων. Έχει διδακτορικό στη Διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών και κάνει μεταδιδακτορικό στο ίδιο αντικείμενο. Έχει περισσότερες από 50 δημοσιεύσεις σε αναγνωρισμένα εθνικά και διεθνή επιστημονικά περιοδικά και συνέδρια. Εργάζεται ως εκπαιδευτικός στο 1<sup>ο</sup> Πειραματικό Λύκειο Αθηνών «Γεννάδειο» (E-mail: [ikomninou@gmail.com](mailto:ikomninou@gmail.com))

# Η θρησκευτική αγωγή μεταξύ ενδοσχολικής λειτουργίας, θρησκευτικών αντιλήψεων και κοινωνικών πρακτικών του θρησκευτικού πεδίου: Μελέτη περίπτωσης

Πολύκαρπος Καραμούζης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

## Religious education between inter - school function, religious perceptions and social practices of the religious field: A case study

Polykarpos Karamouzis, University of Aegean

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αναμφισβήτητα τα κοινωνικά και πολιτικά χαρακτηριστικά της θρησκείας επηρεάζουν το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής στο σύγχρονο σχολείο και επαναφέρουν ιδιαίτερα σήμερα στο προσκήνιο τους όρους λειτουργίας του Θρησκευτικού Πεδίου, τις συγκρούσεις στο εσωτερικό του και τις προσπάθειες για τον έλεγχο του περιεχομένου του. Ωστόσο σε μια πλουραλιστική κοινωνία πόσο σημαντική καθίσταται η παρουσία ενός μαθήματος Διαθρησκευτικής Αγωγής με όρους και κριτήρια σχολικής μάθησης και όχι θρησκευτικής ένταξης; Μπορεί το σχολείο να επαναφέρει τη θρησκεία στο δημόσιο διάλογο με τους όρους λειτουργίας μιας κοσμικής κοινωνίας ή η επαναφορά της θρησκείας θα αποτελέσει μια επιστροφή στην προ-νεωτερική κατάσταση; Προς την κατεύθυνση αυτή θεωρήσαμε σκόπιμο να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις 540 φοιτητών, προερχομένων κατά κύριο λόγο από τις Θεολογικές Σχολές και τα Παιδαγωγικά Τμήματα για το περιεχόμενο του μαθήματος, τις θρησκευτικές τους αντιλήψεις και την ελληνική κοινωνία.

### ABSTRACT

The social and political characteristics of religion influence the lesson of Religious Education in modern school and the functioning of the Religious Field, the conflicts within it and the efforts to control its content. However, in a pluralistic society, how important is the presence of a lesson of interreligious education on terms and criteria of school learning rather than religious inclusion? Can the school bring religion back into the public debate with the conditions of the functioning of a secular society, or the restoration of religion will be a return to the pre-modern situation? In this direction we considered it appropriate to investigate the perceptions of 540 students, mainly from the Theological and the Pedagogical Faculties, about the content of the lesson, their religious perceptions and the Greek society.

**ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:** Θρησκευτική Εκπαίδευση, Θρησκευτικό Πεδίο, Κοινωνία, Θρησκευτικότητα, Διαθρησκευτική Αγωγή, Εκκοσμίκευση.

**KEY WORDS:** Religious Education, Religious Field, Society, Religiosity, Interreligious Education, Secularization.

## 1. Η συγκρότηση του θρησκευτικού πεδίου και ο ρόλος της γνώσης στο σχολικό περιβάλλον μάθησης

Οι θρησκείες σχετίζονται αναμφίβολα με τους τρόπους λειτουργίας της ίδιας της κοινωνίας, τα χαρακτηριστικά της οποίας σ'έναν ορισμένο βαθμό επιχειρούν να προσδιορίσουν ως στοιχεία μιας κοινής ταυτότητας. Με την έννοια αυτή κατασκευάζουν και διαχειρίζονται το περιεχόμενο της γνώσης των κόσμων που δημιουργούν επικοινωνώντας το περιεχόμενό της μέσα και δια μέσου τελετουργιών, μύθων, αφηγήσεων, εορτών, κανόνων ηθικής συμπεριφοράς, καθιέρωσης ενός συγκεκριμένου τρόπου ζωής κ.α. Δεν είναι τυχαίο ότι ο Durkheim προσέγγισε την κοινωνιολογική μελέτη της θρησκείας χρησιμοποιώντας την κοινωνιολογία της γνώσης, εφόσον η θρησκεία αποτελεί ένα στοιχείο που επιχειρεί να προσδιορίσει το περιεχόμενο του κοινωνικού νοήματος μέσα από τις συλλογικές αναπαραστάσεις και τα ερμηνευτικά ταξινομικά σχήματα που ενυπάρχουν στην ίδια τη θρησκευτική κατασκευή (Durkheim, 1995). Από την άλλη πλευρά η αναπαραγωγή των συλλογικών αναπαραστάσεων προϋποθέτει δομές εξουσίας, οι οποίες διαμορφώνουν αντίστοιχες ιεραρχίες, με σκοπό την εγγύηση της θρησκευτικής γνώσης ως σημαντικής-ιερής. Με την έννοια αυτή η θρησκευτική γνώση είναι διαμεσολαβημένη γνώση και προϋποθέτει τρόπους μάθησης που προκύπτουν από τις θρησκευτικές «ιεραρχίες», όπως για παράδειγμα οι «χαρισματικού» τύπου εξουσίες ή η «γραφειοκρατική» τους μετάλλαξη σε οργανωμένες θρησκείες (Weber, 2007). Έτσι μπορούμε να δικαιολογήσουμε γιατί οι επαγγελματίες της θρησκείας έχουν κάθε λόγο να εφαρμόζουν στρατηγικές για την απόκτηση ενός μονοπωλίου της θρησκευτικής γνώσης, απαλλαγμένης από οποιαδήποτε υποψία συν-διαχείρισής της, ακριβώς επειδή η γνώση αυτή σχετίζεται με τα «αγαθά της σωτηρίας», τα οποία προϋποθέτουν μια συνεπή θρησκευτική εκπαίδευση στις αρχές και τις αξίες της θρησκείας, προσδίδοντας κύρος και ιδεολογικοπολιτική ισχύ στους διαχειριστές της. Με την έννοια αυτή ακολουθώντας τη σκέψη του Bourdieu, το Θρησκευτικό Πεδίο, που αναδύεται ως μέρος του Κοινωνικού Πεδίου γίνεται κατανεμημένο «ως αποστέρση του θρησκευτικού κεφαλαίου από τις ευρύτερες λαϊκές ομάδες προς μια ομάδα ειδικών της θρησκείας, οι οποίοι παράγουν και αναπαράγουν ένα φορέα σκόπιμα οργανωμένο γύρω από μία μυστική γνώση. Οι διαφορετικοί κοινωνικοί σχηματισμοί βρίσκονται μεταξύ δύο πόλων: της λαϊκής θρησκευτικής αυτό-κατανάλωσης και των ειδικών που μονοπωλούν εντελώς τη θρησκευτική παραγωγή. Αυτές οι δύο ακραίες θέσεις από τη μία πλευρά καθορίζονται από την αντίθεση μεταξύ της πρακτικής βαθιάς γνώσης των συστημάτων σκέψης και δράσης που αποκτήθηκε μέσω της απλής εξοικείωσης και, από την άλλη, της συνειδητής πολυμαθούς βαθιάς γνώσης που αποκτήθηκε μέσω της σκόπιμης και θεσμοθετημένης παιδαγωγικής δράσης. Αποκτούν επίσης δομή μέσω συστημάτων τελετουργίας, μύθων και θρησκευτικών ιδεολογιών, δηλαδή, εγγράμματα επανερμηνείες των συστημάτων αυτών σύμφωνα με τα εσωτερικά ή εξωτερικά συμφέροντα που συνδέονται με τη συγκρότηση των κρατών και τις ταξικούς ανταγωνισμούς» (Diantell, 2003).

Ωστόσο σήμερα σε μια σύγχρονη κοινωνία, στην οποία κυριαρχούν οι κοσμικές μορφές πολιτικής κατανόησης της πραγματικότητας, μεταξύ των οποίων και ο εξορθολογισμός των θρησκευτικών αναπαραστάσεων, το μονοπώλιο της θρησκευτικής γνώσης και φυσικά η παραγωγή των «θρησκευτικών αγαθών» διαφοροποιείται και επιμερίζεται ανάμεσα σε φορείς που αναδύθηκαν όχι μέσα από τη διαχείριση του «χαρίσματος» της ιερατικής διαδοχής, ούτε από τις «γραφειοκρατικές» δομές εξουσίας της θεσμικής θρησκευτικότητας, αλλά κυρίως από την προβολή των ατομικών ενορμήσεων, οι οποίες νομιμοποιούνται είτε προς την κατεύθυνση του διαχωρισμού της πίστης από τη θρησκευτική ένταξη, (π.χ. πιστεύοντες και μη ανήκοντες), δημιουργώντας υποκατάστατες

μορφές θρησκευτικής έκφρασης, (Davie, 2010), είτε προς την κατεύθυνση της απόρριψης των θρησκευτικών αναπαραστάσεων, επιλέγοντας άλλους τρόπους κοινωνικής και πολιτικής εννοημάτων. Συνεπώς ακόμη και αυτή η ανάπτυξη της θρησκευτικότητας δεν εξαρτάται αποκλειστικά και μόνο από την ανταπόκριση στις τυπικές μορφές της θρησκευτικής δράσης, αλλά συνδέεται περισσότερο με μια σειρά κοινωνικών παραγόντων που συγκροτούν το περιεχόμενο της πραγματικής ταυτότητας των ανθρώπων και έχουν υποκειμενικό χαρακτήρα, όπως αντιλήψεις, συναισθήματα, πεποιθήσεις, μορφές πίστης, και δράσεις που μπορεί να αναφέρονται σε μια υπάρχουσα ή ατομικά κατασκευασμένη θρησκεία (Καραμούζης, 2013).

Η νεωτερική εποχή ανέδειξε επιπρόσθετα τα αιτήματα για επιστημονική μελέτη της θρησκείας, ανεξάρτητα από θρησκευτικές δεσμεύσεις, όπως για παράδειγμα μέσα από την ίδρυση πανεπιστημιακών τμημάτων που επιχειρούν να κατανοήσουν το ρόλο της σε μια σύγχρονη εποχή, ενώ η ίδια η θεολογική σκέψη που ενσωματώθηκε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση υποχρεώθηκε σε μια λογική ερμηνεία της θρησκευτικής γνώσης. Οι διεπιστημονικές άλλωστε προσεγγίσεις των θρησκειών και η αντικειμενική παρουσίασή τους ως πολιτισμικών μορφωμάτων στα σχολικά περιβάλλοντα μάθησης ενισχύθηκε περαιτέρω ως αίτημα από τις πληθυσμιακές μετακινήσεις μεγάλων μεταναστευτικών ομάδων, οι οποίες διεκδικούν προϋποθέσεις κοινωνικής και πολιτισμικής ένταξης στις δυτικές κοινωνίες. Με την έννοια αυτή το σχολείο ενσωματώνει τα πολιτικά αιτήματα για επαναφορά της θρησκευτικής γνώσης με όρους όμως πολιτικής και όχι θρησκευτικής εννοημάτων, στηριζόμενο σε αρχές και αξίες όπως η δημοκρατία, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η ανεκτικότητα, η αποδοχή και η ενσωμάτωση του διαφορετικού. Στην ουσία πρόκειται για την επιστροφή της θρησκείας ή του Θεού όχι όμως με όρους προνεωτερικούς (αντι-εκκοσμίκευσης) που ακυρώνουν την μετάβαση σε μια κοσμική κοινωνία. Αλλά ούτε και με όρους εκκοσμίκευσης παλαιού τύπου, σύμφωνα με το οποίο η θρησκεία ως ιδιωτική υπόθεση δεν πρέπει να απασχολεί το δημόσιο λόγο (Gearon, 2012). Αντίθετα τα νέα πολιτικά αιτήματα που επαναφέρουν τη θρησκεία στο δημόσιο χώρο προϋποθέτουν ένα εγγυημένο πολιτικό πλαίσιο λειτουργίας της, όχι με όρους θρησκευτικής κατήχησης – ένταξης, αλλά με τους αντίστοιχους πολιτικούς όρους μιας νέας διαθρησκευτικής επικοινωνίας. Με την έννοια αυτή τα «αγαθά της σωτηρίας» (Stolz, 2008), μπορεί να εστιάζουν στις ανθρωπιστικές αξίες των θρησκειών και στη θρησκευτική ετερότητα, διευρύνοντας και επαναπροσδιορίζοντας το περιεχόμενο του Θρησκευτικού Πεδίου προς την κατεύθυνση ενός ευρύτερου Κοινωνικού Πεδίου στο οποίο μπορούν να συμμετέχουν όλοι, ανεξάρτητα από τις θρησκευτικές τους δεσμεύσεις.

## **2. Το σχολείο ρυθμιστής του θρησκευτικού πεδίου και το μάθημα της θρησκευτικής αγωγής**

**Η** επαναφορά της θρησκείας στο δημόσιο διάλογο και ιδιαίτερα η παρουσία της στο σύγχρονο σχολείο συνδέθηκε όπως είναι φυσικό με τους πολιτικούς όρους λειτουργίας της εκπαίδευσης. Το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής με την έννοια αυτή δεν είναι ανεξάρτητο από τους λόγους ύπαρξης της θρησκείας στο δημόσιο χώρο, ο οποίος χαρακτηρίζεται από θρησκευτική ετερογένεια και πλουραλισμό. Αναφερόμενοι στην κοινή ευρωπαϊκή παράδοση οφείλουμε να σημειώσουμε επίσης ότι το μάθημα, παρόλο που δεν ακολουθεί έναν ενιαίο τρόπο διδασκαλίας, ωστόσο συνδέεται με τις κοινές δημοκρατικές αξίες, το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την καλλιέργεια του διαλόγου και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Ήδη στο διεθνές ερευνητικό

πρόγραμμα REDCo (Θρησκεία στην Εκπαίδευση. Συμβολή στο διάλογο ή παράγοντας σύγκρουσης στις μετασχηματιζόμενες κοινωνίες των Ευρωπαϊκών χωρών), που διεξήχθη σε οκτώ ευρωπαϊκές χώρες από το 2006 έως το 2009, στο οποίο συμμετείχαν μαθητές της ηλικιακής ομάδας μεταξύ 14 – 16 ετών, διαπιστώθηκε ότι οι αντιλήψεις των νέων για τη θρησκευτική ετερογένεια είναι αρκετά προοδευτικές. Συγκεκριμένα ο θρησκευτικός πλουραλισμός δεν είναι μόνο αποδεκτός, αλλά ευρύτερα ευπρόσδεκτος, τονίζοντας ότι οι άνθρωποι διαφορετικών θρησκειών μπορούν να ζήσουν μαζί αρμονικά. Οι μαθητές επικρίνουν τις αξιώσεις για προώθηση μιας «αλήθειας» που αποκλείει ανθρώπους με διαφορετικές πεποιθήσεις ακόμη και θρησκευτικές. Παρόλο που γνωρίζουν ότι οι θρησκείες μπορούν να γίνουν αιτία διένεξης και κοινωνικού αποκλεισμού προτείνουν ένα όραμα ειρηνικής συνύπαρξης σε μια θρησκευτικά πλουραλιστική Ευρώπη, στηριζόμενο στην άσκηση των βασικών δεξιοτήτων ενός ουσιαστικού διαλόγου. Η πλειοψηφία των ερωτωμένων θεωρεί ότι το σχολείο μπορεί να εγγυηθεί αυτό το ρόλο. Αν και σε ορισμένες χώρες η ύπαρξη ενός αντίστοιχου μαθήματος στα προγράμματα σπουδών απουσιάζει, οι μαθητές συνολικά συμφωνούν για την αναγκαιότητα της μελέτης της θρησκείας στο σχολείο. Οι προτιμήσεις τους τείνουν προς την ύπαρξη ενός διαθρησκειακού μαθήματος διαλόγου και όχι ενός ομολογιακού, το οποίο θα έχει ενδιαφέρον για όλους τους μαθητές, είτε για εκείνους που ανήκουν σε μια θρησκεία, είτε για εκείνους που δεν ανήκουν ή έχουν κάποιες προκαταλήψεις (Weisse, 2010).

Την απαίτηση για έναν σοβαρό διάλογο στην τάξη, στα πλαίσια της διαθρησκειακής αγωγής διαπιστώνουμε και σε αντίστοιχες έρευνες που έχουμε διεξάγει και στην ελληνική κοινωνία και αφορούν τους υποψηφίους διδάσκοντες του μαθήματος (Καραμούζης, Αθανασιάδης, 2011), οι οποίοι στο σύνολό τους θεωρούν ότι το μάθημα πρέπει να προσανατολιστεί στις νέες πολιτικές αντιλήψεις για το ρόλο του σχολείου σε μια σύγχρονη κοινωνία, χωρίς ωστόσο να παραθεωρούν τη γνώση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών της Ορθόδοξης θρησκείας και την εξοικείωση των μαθητών με τις αρχές της. Παράλληλα οι διδάσκοντες του μαθήματος όλο και περισσότερο φαίνεται να προσανατολίζονται όχι στις θρησκευτικές δεσμεύσεις των κυρίαρχων χαρακτηριστικών μίας θρησκείας, αλλά στις ανθρωπιστικές ανάγκες του σχολικού κεφαλαίου και στην επιθυμία να ενισχυθούν τα ανθρωπιστικά στοιχεία της θρησκείας που συνδέονται με τη δημιουργία των μελλοντικών πολιτών (Karamouzis, 2015). Άλλωστε ένα μάθημα με αυτούς τους όρους θα είχε νόημα στο σύγχρονο σχολείο επειδή καλεί τους μαθητές: «α) να κατανοήσουν τη θρησκευτική ετερότητα, β) να διαλεχθούν ουσιαστικά μαζί της, γ) να την ενσωματώσουν ως αναπόσπαστο μέρος της πλουραλιστικής κοινωνίας τους, δ) να αντιληφθούν ότι οι θρησκευτικές θεωρήσεις της ζωής δεν είναι μοναδικές πολιτισμικές κατασκευές, ε) να αναζητήσουν τις εξωθρησκευτικές φιλοσοφικές και κοινωνικές παραδόσεις που επιχειρούν να απαντήσουν στα ίδια ερωτήματα με αυτά των θρησκειών, και στ) να επαναπροσδιορίσουν το περιεχόμενο της προσωπικής θρησκευτικής και φιλοσοφικής βιοθεωρίας τους, στην οποία ενδεχομένως είναι δεσμευμένοι, στο πλαίσιο μιας γόνιμης και κριτικά επεξεργασμένης αντίληψης για τον άνθρωπο και την κοινωνία του» (Καραμούζης, 2012).

Στην ελληνική περίπτωση η παρουσία επίσημης θρησκείας στο δημόσιο χώρο προσδιόριζε και τους όρους λειτουργίας του θρησκευτικού Πεδίου. Άλλωστε η ύπαρξή της είχε συνδεθεί αρχικά με τη θρησκευτική διδασκαλία του ελληνικού λαού, ενώ για έναν περίπου αιώνα από την ίδρυση του ελληνικού κράτους, η διασύνδεση αυτή μεταξύ θρησκείας και εκπαίδευσης αποτυπώνονταν στον τίτλο του αντίστοιχου Υπουργείου, ο οποίος έφερε τον τίτλο: «Υπουργείο επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως». Προς την ίδια κατεύθυνση κινήθηκε και η παρουσία των θεολόγων καθηγητών, ως οργανικών διανοουμένων της θρησκείας, στενά συνδεδεμένων με την Ορθόδοξη Χριστιανική Εκκλησία, δημιουργώντας σχέσεις εξάρτησης και αναπαραγωγής των κυρίαρχων θρησκευτικών αντιλήψεων, οι οποίες όμως αποτελούσαν και την επίσημη εκπαιδευτική



πολιτική του κράτους και των θεσμών του, άρα και του σχολείου για την ανάπτυξη της εθνικής και πολιτικής ταυτότητας του νεοέλληνα. Με την έννοια αυτή το μάθημα στο δημόσιο σχολείο είχε πάντοτε πολιτικά χαρακτηριστικά, τα οποία όμως προσδίδιζαν στην αναπαραγωγή της κυρίαρχης πολιτικής ιδεολογίας (Καραμούζης, 2009). Εάν σήμερα τα σχολικά περιβάλλοντα μάθησης καλούνται να ανταποκριθούν σ'ένα νέο πολιτικό ρόλο της θρησκείας, μέσα από το μάθημα της θρησκευτικής αγωγής, αυτό σημαίνει ότι το σχολείο εμπλέκεται ουσιαστικά μεταξύ των παραδοσιακών ρυθμιστών του Θρησκευτικού Πεδίου, αναλαμβάνοντας την επαναφορά της θρησκείας στη δημόσια συζήτηση με σύγχρονους όρους, το ίδιο το Θρησκευτικό Πεδίο αναδιαμορφώνεται με κριτήριο α) τις νέες μορφές ιδεολογικοπολιτικής εκφοράς της θρησκευτικής ιδεολογίας και β) τις νέες σχέσεις εξουσίας που αναδεικνύονται στο εσωτερικό του. Ας μην ξεχνάμε ότι στο Θρησκευτικό Πεδίο συγκαταλέγονται και όλοι εκείνοι που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα με τη θρησκευτική γνώση, όπως γονείς, θρησκευτικές ομάδες διανοουμένων, μαθητές, διδάσκοντες, θρησκευόμενοι, κ.α. Με την έννοια αυτή η προσπάθεια για έλεγχο και χειραγώγηση της θρησκευτικής γνώσης εντός του Θρησκευτικού Πεδίου και οι εντάσεις που δημιουργούνται για το σκοπό αυτό αποτελούν στοιχεία που αποδεικνύουν αφενός την ύπαρξή του σε μια σύγχρονη κοινωνία, αφετέρου τη διεύρυνσή του προς την κατεύθυνση νέων πολιτικών στοχεύσεων, χωρίς να εκλείπουν και οι παραδοσιακές στοχεύσεις. Έτσι ενώ το σχολικό περιβάλλον μάθησης φαίνεται να προσανατολίζεται όλο και περισσότερο προς την κατεύθυνση της «νέας» θρησκευτικής γνώσης με κριτήριο την πολιτική ένταξη, μέσω των κοινωνικών χαρακτηριστικών της θρησκείας, από την άλλη πλευρά η ανάπτυξη της θρησκευτικότητας που συνιστά στοιχείο θρησκευτικής ένταξης σε μία θρησκευτική κοινότητα, παρόλο που αποτελεί μια προσωπική επιλογή, εξακολουθεί να επηρεάζει την γενικότερη κατανόηση των σύγχρονων πολιτικών αντιλήψεων για τη θρησκεία και φυσικά τη θρησκευτική αγωγή στο σχολείο. Βέβαια ο Bourdieu αναφέρθηκε στη διάσπαση του Θρησκευτικού Πεδίου, επειδή αυτό αποτελεί τον χώρο των μαχών σε ό,τι αφορά τον έλεγχο αποκλειστικότητας της έγκυρης ερμηνείας της θρησκευτικής γνώσης. Βρεθήκαμε, σύμφωνα πάντα με τον Bourdieu σε μια κατάσταση όπου «και η αγορά των αγαθών λύτρωσης αλλά και ο αριθμός των προμηθευτών μεγαλώνει και γίνεται πιο περίπλοκος», άρα τα πολλαπλά αγαθά λύτρωσης οδηγούν σε πολλαπλά πεδία (Schultheis, 2008). Παρόλο που δεν γνωρίζουμε εάν τελικά θα οδηγηθούμε σε μια οριστική διάσπαση του Θρησκευτικού Πεδίου στην ελληνική κοινωνία, εκείνο που μπορούμε προς το παρόν να επισημάνουμε είναι ότι η θρησκεία ως εκπαιδευτική δραστηριότητα αλλάζει τους συσχετισμούς και τους όρους λειτουργίας του. Σε κάθε περίπτωση βέβαια τα σχολικά περιβάλλοντα μάθησης θα εξακολουθούν να δέχονται τις κοινωνικές πιέσεις είτε προς την κατεύθυνση της δόμησης και ανάπτυξης μιας ορισμένης θρησκευτικότητας και φυσικά της θρησκευτικής ένταξης, είτε προς την κατεύθυνση των νέων μορφών κατανόησης και ερμηνείας της θρησκείας στο δημόσιο χώρο.

### 3. Η έρευνα

**Η** παρούσα έρευνα επιχειρεί να κατανοήσει τις αντιλήψεις 540 ερωτώμενων φοιτητών, προερχομένων από Θεολογικές Σχολές (308), Παιδαγωγικά Τμήματα (66), Ανθρωπιστικές-Κοινωνικές Επιστήμες (98), Θετικές Επιστήμες (18), Οικονομικές Επιστήμες (15), Επιστήμες Υγείας (13) και Τεχνολογικές Επιστήμες (11), σχετικά με τα χαρακτηριστικά του Θρησκευτικού Πεδίου, όπως αυτό καταγράφεται στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία με επίκεντρο τη Θρησκευτική Αγωγή, αλλά και σε σχέση με μια σειρά άλλων παραγόντων, όπως οι θρησκευτικές αντιλήψεις, η θρησκευτικότητα, η στάση απέναντι στην Εκκλησία, στη διαφορετικότητα, το ρατσισμό, τη ξενοφοβία κ.α. Βασική



υπόθεση εργασίας αποτελεί εάν τα θρησκευτικά χαρακτηριστικά των ερωτωμένων φοιτητών σχετίζονται σημαντικά ή όχι με τις αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει ως προς το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής, καθώς και με τις προτεινόμενες αλλαγές του περιεχομένου του. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι συμμετέχοντες φοιτητές των Θεολογικών Σχολών, αλλά και των Παιδαγωγικών Τμημάτων, οι οποίοι και θα διδάξουν το αντίστοιχο μάθημα, παρόλο που οι απόψεις τους δεν φαίνεται να διαφοροποιούνται αισθητά από τις υπόλοιπες ομάδες ερωτωμένων, οι οποίες αντιλαμβάνονται και εκείνες με τον ίδιο περίπου τρόπο τα θέματα αυτά.

Η έρευνα διεξήχθη ηλεκτρονικά για ένα περίπου έτος (Ιανουάριος 2017-Ιανουάριος 2018) με αναρτημένο στο διαδίκτυο ερωτηματολόγιο 45 ερωτήσεων κλειστού τύπου και ήταν πανελληνίας εμβέλειας. Για τη δημιουργία των ερωτήσεων χρησιμοποιήσαμε την ηλεκτρονική εφαρμογή Google Forms, η οποία μας έδωσε τη δυνατότητα να παρακολουθούμε την πορεία της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων άμεσα, ενώ φροντίσαμε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο να διακινηθεί από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης Facebook και Tweeter.

### **3.1 Μέθοδος**

Τα αποτελέσματα της έρευνας αξιολογήθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS και τη μέθοδο της Πολυδιάστατης Στατιστικής Ανάλυσης Δεδομένων, η οποία διερευνά ταυτόχρονα όλα τα άτομα που συμμετέχουν σε μια έρευνα, όλες τις μεταβλητές και όλες τις απαντήσεις για να καταλήξει σε πολυ-παραγοντικά συμπεράσματα που δεν μπορεί να δώσει η περιγραφική ανάλυση που παρουσιάζει μόνο τη συχνότητα και τα ποσοστά ανά μεταβλητή (Koulianiidi & Stefos 2015). Διερευνάται έτσι το αποτέλεσμα των συσχετίσεων όλων των απαντήσεων μεταξύ τους και αυτό που διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο δεν είναι η συχνότητα εμφάνισης ενός χαρακτηριστικού αλλά η σύμπτωση πολλών ταυτόχρονα χαρακτηριστικών που οδηγεί στην ανάδειξη ταξινομικών κριτηρίων. Η Πολυδιάστατη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων επιτρέπει τη διατύπωση κριτηρίων διαφοροποίησης που αποτελούν τις σημαντικότερες διαφορές ανάμεσα στις απαντήσεις των ατόμων που συμμετείχαν σε μια έρευνα. Επίσης επιτρέπει την ταξινόμηση των συμμετεχόντων σε ομάδες με βάση τις κοινές απαντήσεις που έχουν δώσει και διαμορφώνονται έτσι ομάδες ατόμων με κοινά χαρακτηριστικά. (Vallejo, A., Stefos, E. & Narváez, A. 2018). Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούμε στην Πολυδιάστατη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων είναι η Παραγοντική Ανάλυση Πολλαπλών Αντιστοιχιών, η οποία καθορίζει τα κριτήρια διαφοροποίησης των ατόμων που συμμετείχαν σε μια έρευνα και η Ιεραρχική Ταξινόμηση, η οποία οδηγεί στο σχηματισμό ομάδων με βάση τις κοινές απαντήσεις και τα κοινά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων.

Η Παραγοντική Ανάλυση Πολλαπλών Αντιστοιχιών δίνει τα κριτήρια διαφοροποίησης των συμμετεχόντων στην έρευνα. Σε κάθε κριτήριο διαφοροποίησης διατυπώνεται η ανάδειξη δύο διαμετρικά αντίθετων συνόλων χαρακτηριστικών των ερωτηθέντων αναδεικνύοντας τις αντιθέσεις στον τρόπο που απαντούν στις ερωτήσεις, στον τρόπο που τοποθετούνται και στο πώς καταγράφονται τα χαρακτηριστικά τους (Stefos, 2015).

Η Ιεραρχική Ταξινόμηση οδηγεί σε συγκρότηση ομάδων με κοινά χαρακτηριστικά με βάση τις κοινές απαντήσεις των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα. Η μέθοδος αυτή υποδεικνύει σχηματισμούς ομάδων ατόμων με κριτήριο τη συνεκτικότητα χαρακτηριστικών στο εσωτερικό τους και τη διαφοροποίηση κάθε ομάδας από τις υπόλοιπες και παρουσιάζει ένα ταξινομικό διάγραμμα, το οποίο συνδέει τις ομάδες, το δυναμικό καθεμιάς και τα χαρακτηριστικά των ατόμων που τις απαρτίζουν (Stefos, 2015).

### 3.2 Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Στη συγκρότηση του δείγματος οι 192 είναι άνδρες, ποσοστό 35,56%, ενώ οι 348 είναι γυναίκες, ποσοστό 64,44%. Οι ηλικιακές βαθμίδες των ερωτώμενων που καταγράφονται στο δείγμα κυμαίνονται στο μεγαλύτερο ποσοστό 41,48% (224) μεταξύ 18-22 ετών. Επίσης καταγράφεται ένα μικρότερο ποσοστό συμμετοχής 20% (108) ερωτωμένων άνω των 41ετών. Ακολουθούν οι ηλικιακές βαθμίδες μεταξύ 23-26 ετών σε ποσοστό 17,96% (97) και μεταξύ 31-40 ετών σε ποσοστό 15,37% (83), ενώ η ηλικιακή ομάδα μεταξύ 27-30 υποεκπροσωπείται σε ποσοστό 5,19% (28).

Οι περισσότεροι των ερωτωμένων είναι προπτυχιακοί φοιτητές (268) ποσοστό 49,63%. Ένα μικρότερο ποσοστό 25,37% (137) διαθέτει ήδη κάποιο Πτυχίο ΑΕΙ και ένα πολύ μικρότερο ποσοστό 2,41% (13) είναι Πτυχιούχοι ΤΕΙ. Επίσης σε ποσοστό 15,93% (86) των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι μεταπτυχιακοί φοιτητές, ενώ μόλις ένα ποσοστό 3,89% (21) των συμμετεχόντων διαθέτουν Διδακτορικό Δίπλωμα.

### 3.3 Τα αποτελέσματα της πολυδιάστατης στατιστικής ανάλυσης

Ακολουθεί η ανάλυση του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της Πολυδιάστατης Ανάλυσης Δεδομένων, η οποία επιτρέπει τη διατύπωση κριτηρίων διαφοροποίησης των ερωτηθέντων και την ταξινόμησή τους σε ομάδες με βάση τις κοινές απαντήσεις που έχουν δώσει στο σύνολο των ερωτηματολογίων. Διερευνάται έτσι το αποτέλεσμα των συσχετίσεων όλων των απαντήσεων μεταξύ τους και αυτό που διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο δεν είναι η συχνότητα εμφάνισης ενός χαρακτηριστικού αλλά η σύμπτωση πολλών ταυτόχρονα χαρακτηριστικών που οδηγεί στην ανάδειξη ταξινομικών κριτηρίων (Stefos, Benalcázar, 2016).

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν είναι η Παραγοντική Ανάλυση Πολλαπλών Αντιστοιχιών που καθορίζει τα κριτήρια διαφοροποίησης των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα και η Ιεραρχική Ταξινόμηση που οδηγεί σε συγκρότηση ομάδων με βάση τις κοινές απαντήσεις και τα κοινά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων.

### 3.4 Τα κριτήρια διαφοροποίησης

Για να βρούμε με ποιον τρόπο διαφοροποιούνται τα άτομα στην έρευνα με βάση το σύνολο των απαντήσεών τους χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της Ανάλυσης Πολλαπλών Αντιστοιχιών, η οποία βασίζεται στη συσχέτιση όλων ταυτόχρονα των μεταβλητών. Τα αποτελέσματα της Ανάλυσης Πολλαπλών Αντιστοιχιών δίνουν τους παραγοντικούς άξονες, οι οποίοι είναι ταυτόχρονα και τα κριτήρια διαφοροποίησης των συμμετεχόντων στην έρευνα. Σε κάθε άξονα διατυπώνεται η ανάδειξη δύο διαμετρικά αντίθετων συνόλων χαρακτηριστικών των ερωτηθέντων αναδεικνύοντας τις αντιθέσεις στον τρόπο που απαντούν στις ερωτήσεις, στον τρόπο που τοποθετούνται και στο πώς καταγράφονται τα χαρακτηριστικά τους. Τα κριτήρια αυτά αντιστοιχούν στους άξονες της Ανάλυσης Αντιστοιχιών που παρουσιάζονται κατά σειρά σημαντικότητας. Τα στοιχεία που διαφοροποιούν τα 540 άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα καθορίζονται στα δύο κριτήρια διαφοροποίησής τους, τους δύο παραγοντικούς άξονες, που παρουσιάζονται παρακάτω.

*1ο κριτήριο διαφοροποίησης (1ος παραγοντικός άξονας – ποσοστό αδράνειας 6,61%)*

Στον πρώτο άξονα από τη μια πλευρά ανήκουν άτομα τα οποία δήλωσαν ότι δεν προσεύχονται καθόλου και ότι ο ρόλος της θρησκείας δεν είναι καθόλου σημαντικός στη ζωή τους. Αυτά τα άτομα δήλωσαν ότι δεν πηγαίνουν ποτέ στην Εκκλησία. Από την άλλη πλευρά υπάρχουν άτομα που δήλωσαν ότι δεν θεωρούν ότι το μάθημα των θρησκευτικών πρέπει να καταργηθεί ούτε πιστεύουν ότι πρέπει να γίνει προαιρετικό. Αυτά τα άτομα δήλωσαν ότι πιστεύουν πάρα πολύ στο Θεό.

Το πρώτο κριτήριο διαφοροποίησης διαμορφώνει δύο ξεχωριστές ομάδες, η πρώτη δεν έχει κάποιο θρησκευτικό προσανατολισμό, σε αντίθεση με τη δεύτερη που δηλώνει ότι πιστεύει πάρα πολύ στο Θεό. Προξενεί εντύπωση το γεγονός ότι το μάθημα της θρησκευτικής αγωγής συνδέεται μόνο με τη δεύτερη ομάδα, την οποία απασχολεί όμως όχι το περιεχόμενο του μαθήματος, αλλά η εργαλειακή διαχείρισή του. Έτσι την ομάδα αυτή ενδιαφέρει η μη κατάργηση του μαθήματος, ούτε η μετατροπή του σε προαιρετικό, προκρίνοντας περισσότερο την παρουσία του χωρίς ενδεχόμενες αλλαγές.

### *2ο κριτήριο διαφοροποίησης (2ος παραγοντικός άξονας – ποσοστό αδράνειας 4,54%)*

Στο δεύτερο άξονα από τη μια πλευρά υπάρχουν άτομα που δήλωσαν ότι δεν πηγαίνουν συχνά στην Εκκλησία αλλά πιστεύουν ότι το μάθημα των θρησκευτικών είναι πολύ σημαντικό. Αυτά τα άτομα θεωρούν πολύ θετική τη διδασκαλία και άλλων διαφορετικών του χριστιανισμού θρησκειών στα σχολεία. Από την άλλη πλευρά υπάρχουν άτομα που πιστεύουν ότι η ηγεσία της Εκκλησίας πρέπει να έχει σημαντικό ρόλο στον προσδιορισμό του περιεχομένου του μαθήματος της θρησκευτικής Εκπαίδευσης και ότι η επιλογή του θρησκευματος στην ελληνική κοινωνία είναι πολύ ελεύθερη. Αυτά τα άτομα δεν θεωρούν θετική τη διδασκαλία και άλλων διαφορετικών του χριστιανισμού θρησκειών στα σχολεία.

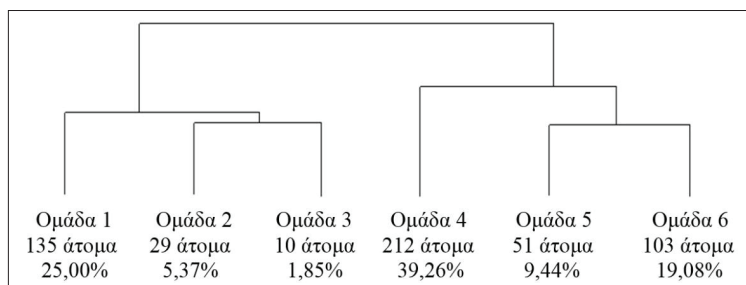
Το δεύτερο κριτήριο διαφοροποίησης αναδεικνύει και διαχωρίζει δύο πολύ σημαντικές ομάδες ερωτωμένων. Η πρώτη έχει χαλαρή σύνδεση με τη θρησκευτική τους κοινότητα, έχει θετική εικόνα για το μάθημα της θρησκευτικής Αγωγής και ιδιαίτερα με τη διδασκαλία και άλλων διαφορετικών του χριστιανισμού θρησκειών στα σχολεία. Αντίθετα η δεύτερη ομάδα διαφωνεί με τη διδασκαλία και άλλων θρησκειών στα σχολεία, ενώ προτείνει έναν κυρίαρχο ρόλο της Εκκλησίας στον προσδιορισμό του περιεχομένου του μαθήματος. Στην ουσία η ομάδα αυτή εμμένει σ' έναν κατηχητικό χαρακτήρα του μαθήματος υπό τον έλεγχο της Εκκλησίας.

### *Η Ιεραρχική Ταξινόμηση*

Αναζητώντας μία τυπολογία των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα εφαρμόστηκε η Ανιούσα Ιεραρχική Ταξινόμηση. Η προσέγγιση αυτή προσφέρει το πλεονέκτημα της απεικόνισης των κέντρων των ομάδων πάνω στα παραγοντικά επίπεδα, στα οποία παράλληλα προβάλλονται και οι κατηγορίες απαντήσεων στις αρχικές ερωτήσεις με αποτέλεσμα την πληρέστερη ερμηνεία των διαφορών μεταξύ των ομάδων.

Η Ιεραρχική Ταξινόμηση οδήγησε στη δημιουργία έξι ομάδων, οι οποίες διατάσσονται σύμφωνα με το διάγραμμα που παρουσιάζεται στο Σχήμα 1. Μαζί με κάθε ομάδα αναγράφεται ο αντίστοιχος αριθμός και το αντίστοιχο ποσοστό των ατόμων που την αποτελούν.

**Σχήμα 1: Το διάγραμμα της Ιεραρχικής ταξινόμησης.**



*1<sup>η</sup> ομάδα (135 άτομα – 25,00% των ερωτηθέντων)*

Στην πρώτη ομάδα ανήκουν άτομα που πιστεύουν λίγο στο Θεό, δήλωσαν ότι ο ρόλος της θρησκείας είναι ελάχιστα σημαντικός στη ζωή τους και θεωρούν τον εαυτό τους λίγο θρησκευόμενο. Αυτά τα άτομα δήλωσαν ότι θεωρούν πάρα πολύ θετική τη διδασκαλία και άλλων διαφορετικών του χριστιανισμού θρησκειών στα σχολεία και ότι η αλλαγή του μαθήματος των θρησκευτικών σε μάθημα Διαθρησκειακής Αγωγής θα επηρέαζε πάρα πολύ θετικά τις αντιλήψεις των μαθητών για τις θρησκείες των άλλων.

*2<sup>η</sup> ομάδα (29 άτομα – 5,37% των ερωτηθέντων)*

Στη δεύτερη ομάδα ανήκουν άτομα που δήλωσαν ότι ο ρόλος της θρησκείας στη ζωή τους δεν είναι καθόλου σημαντικός, δεν θεωρούν τον εαυτό τους θρησκευόμενο, δεν προσεύχονται καθόλου και δεν πάνε ποτέ στην Εκκλησία. Αυτά τα άτομα δήλωσαν ότι δεν πιστεύουν καθόλου στο Θεό.

*3<sup>η</sup> ομάδα (10 άτομα – 1,85% των ερωτηθέντων)*

Στην τρίτη ομάδα ανήκουν άτομα που δήλωσαν ότι δεν πιστεύουν καθόλου στο Θεό, και ότι ο ρόλος της θρησκείας στη ζωή τους δεν είναι καθόλου σημαντικός. Αυτά τα άτομα δεν θεωρούν σημαντικό το μάθημα των θρησκευτικών και πιστεύουν σε μικρό βαθμό ότι πρέπει να καταργηθεί, ενώ τείνουν προς την άποψη της προαιρετικότητάς του.

*4<sup>η</sup> ομάδα (212 άτομα – 39,26% των ερωτηθέντων)*

Στην τέταρτη ομάδα ανήκουν άτομα που θεωρούν τον εαυτό τους πολύ θρησκευόμενο, ο ρόλος της θρησκείας είναι πολύ σημαντικός στη ζωή τους και ότι προσεύχονται πολύ. Δεν πιστεύουν ότι ο θρησκευτικός λόγος της ηγεσίας της Εκκλησίας υποθάλλει τον ρατσισμό και την ξενοφοβία και θεωρούν πολύ θετική τη διδασκαλία και άλλων διαφορετικών του χριστιανισμού θρησκειών στα σχολεία.

*5<sup>η</sup> ομάδα (51 άτομα – 9,44% των ερωτηθέντων)*

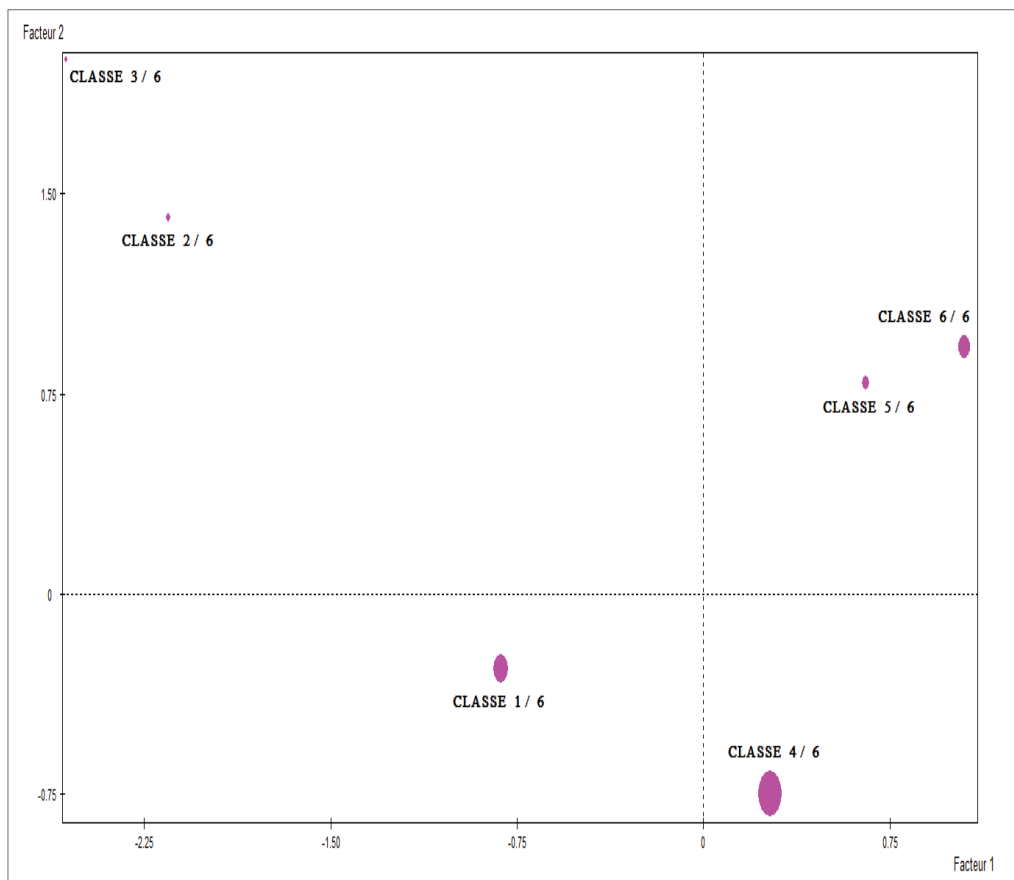
Στην πέμπτη ομάδα ανήκουν άτομα που πιστεύουν ότι οι μετανάστες/πρόσφυγες διακατέχονται από θρησκευτικό φανατισμό και ότι η διδασκαλία άλλων θρησκειών στα σχολεία θα επηρεάσει πάρα πολύ αρνητικά τη χριστιανική θρησκεία. Αυτά τα άτομα δεν θεωρούν καθόλου σημαντική την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων στην ελληνική εκπαίδευση και πιστεύουν ότι οι θρησκευτικές αντιλήψεις των μεταναστών/προσφύγων αποτελούν πρόβλημα κοινωνικής ένταξης στις Δυτικές κοινωνίες.

*6<sup>η</sup> ομάδα (103 άτομα – 19,08% των ερωτηθέντων)*

Στην έκτη ομάδα ανήκουν άτομα που θεωρούν τον εαυτό τους πάρα πολύ θρησκευόμενο, δεν πιστεύουν ότι ο θρησκευτικός λόγος της ηγεσίας της Εκκλησίας υποθάλλει τον ρατσισμό και την ξενοφοβία, δήλωσαν ότι πηγαίνουν πάρα πολύ συχνά στην Εκκλησία και θεωρούν ότι η ανεξιθρησκεία είναι αποδεκτή από την ελληνική κοινωνία και η επιλογή του θρησκευόμενου είναι ελεύθερη. Τα άτομα αυτά πιστεύουν στη μη κατάργηση του μαθήματος των θρησκευτικών, ούτε στην προαιρετικότητά του.

Οι διαφοροποιήσεις των ομάδων παρουσιάζονται γραφικά στο Σχήμα 2, στο οποίο προβάλλεται το Γράφημα της Ανάλυσης Αντιστοιχιών (Παραγοντικό Επίπεδο 1x2) και παρουσιάζονται τα κέντρα βάρους των έξι ομάδων στο επίπεδο των δύο πρώτων αξόνων. Η σχετική θέση των ομάδων ως προς τους δύο άξονες και κυρίως ως προς το σημείο τομής τους αναδεικνύει τις αντιθέσεις και τις ομοιότητες των χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν τα άτομα της κάθε ομάδας.

Σχήμα 2: Το γράφημα της Ανάλυσης Αντιστοιχιών.



## 4. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με την παρούσα Έρευνα διαπιστώνουμε ότι οι σπουδές, αλλά και η ηλικία δεν αποτελούν σημαντικό κριτήριο διαφοροποίησης για τα θέματα που αφορούν τη θρησκεία στο σύνολό της και ειδικότερα για το περιεχόμενο της συγκρότησης του Θρησκευτικού Πεδίου. Αυτό σημαίνει ότι τόσο οι φοιτητές των Θεολογικών Σχολών, όσο και των Παιδαγωγικών Τμημάτων που πρόκειται να διδάξουν το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής, στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δεν υιοθετούν διαφορετικά κριτήρια, τόσο σε σχέση το μάθημα, όσο και σε σχέση με τα υπόλοιπα θέματα που έθεσε η παρούσα έρευνα. Αντίθετα μια σειρά από άλλα κριτήρια φαίνεται να διαμορφώνουν τις αντιλήψεις των φοιτητών στο σύνολό τους για το σύγχρονο ρόλο της θρησκείας στην ελληνική κοινωνία και ειδικότερα για το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής.

Μια σημαντική διαπίστωση αποτελεί η ανάδειξη του παράγοντα της θρησκευτικότητας σε σημαντικό κριτήριο επίδρασης των αντιλήψεων που έχουν διαμορφώσει οι ερωτώμενοι. Συγκεκρι-

μένα όσοι δηλώνουν «λίγο» έως «πολύ» θρησκευόμενοι αντιμετωπίζουν το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής με σύγχρονα κριτήρια και τονίζουν την παρουσία σ' αυτό και άλλων θρησκειών προκειμένου το μάθημα να αποκτήσει ενδιαφέρον για τους μαθητές. Ιδιαίτερα όσοι δηλώνουν «λίγο» θρησκευόμενοι αξιολογούν περαιτέρω τις θετικές επιδράσεις της «διαθρησκευτικότητας» στο σχολείο, έως του σημείου να θεωρούν εφικτή μια πιθανή αλλαγή του μαθήματος των θρησκευτικών σε μάθημα «διαθρησκευτικής αγωγής». Αντίθετα όσοι δηλώνουν «πάρα πολύ» θρησκευόμενοι, η θρησκευτικότητά τους κινείται προς την κατεύθυνση της υιοθέτησης μιας υπερασπιστικής τακτικής για την ηγεσία της Εκκλησίας, τονίζοντας παράλληλα την ύπαρξη ανεξιθρησκείας και θρησκευτικής ελευθερίας στην ελληνική κοινωνία, ενώ δεν παραλείπουν να υπερασπιστούν την υποχρεωτικότητα του μαθήματος, χωρίς ενδεχόμενες αλλαγές.

Επίσης δύο πολύ μικρές ομάδες ερωτωμένων (δεύτερη και τρίτη στην Ιεραρχική ταξινόμηση), που δηλώνουν ότι δεν έχουν αναπτύξει κάποιου είδους θρησκευτικότητα, φαίνεται να μην ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής, ενώ η μικρότερη εκ των δύο ομάδων μάλλον θεωρεί ότι πρέπει να καταργηθεί το μάθημα ή να γίνει προαιρετικό. Αξίζει να σημειώσουμε επίσης εδώ ότι από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει και μια άλλη ομάδα ερωτωμένων (πέμπτη στην Ιεραρχική Ταξινόμηση), η οποία παρόλο που δεν φαίνεται να έχει αναπτύξει κάποιου είδους θρησκευτικότητα, ωστόσο έχει αρνητική αντίληψη για τους μετανάστες/πρόσφυγες, τους οποίους χρεώνει με θρησκευτικό φανατισμό και τους θεωρεί απειλή για τη χριστιανική θρησκεία. Επίσης τα μέλη της ομάδας αυτής είναι αρνητικά στην ένταξη των μεταναστών/προσφύγων στην ελληνική εκπαίδευση, αλλά και στις Δυτικές κοινωνίες.

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να επισημάνουμε ότι όλοι εκείνοι που έχουν διαμορφώσει μια άποψη για το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής στο σχολείο, έχουν αναπτύξει σε μικρό ή μεγάλο βαθμό κάποιου είδους θρησκευτικότητα. Αντίθετα όσοι δεν έχουν, φαίνεται να μην ενδιαφέρονται ουσιαστικά για την ύπαρξη του μαθήματος. Επίσης περισσότερο πρόθυμοι να υιοθετήσουν φιλελεύθερες ιδέες για το μάθημα είναι όσοι δηλώνουν «λίγο» ή «πολύ» θρησκευόμενοι, σε αντίθεση με όσους δηλώνουν «πάρα πολύ», οι οποίοι προτιμούν ένα περισσότερο ομολογιακό μάθημα. Στην έρευνα αυτή εμφανίζονται και συμμετέχοντες, οι οποίοι εκφράζουν φοβικά σύνδρομα για την παρουσία των μεταναστών/προσφύγων, τους οποίους αντιλαμβάνονται ως απειλή για τη χριστιανική θρησκεία και την κοινωνία. Σαφέστατα στο Θρησκευτικό Πεδίο, το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής θα εξακολουθήσει και τα επόμενα χρόνια να αποτελεί ένα χώρο αντιπαράθεσεων για τον ιδεολογικοπολιτικό έλεγχο του περιεχομένου του, από όλους εκείνους που θα μπορούσαν δυνητικά να διαμορφώνουν τους πολιτικούς όρους λειτουργία του.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Davie, G. (2010). *Κοινωνιολογία της Θρησκείας*. Αθήνα: Κριτική.
- Dianteill, E. (2003). Pierre Bourdieu and the Sociology of Religion: A Central and Peripheral Concern. *Theory and Society* 32(5): 529-549.
- Durkheim, E. (1995). *The Elementary Forms of Religious Life*. New York: Free Press.
- Gearon, L. (2012). European religious education and European civil religion. *British Journal of Educational Studies* 60(2): 151-69.
- Karamouzis, P. (2015). Religious Capital in relation to teacher's views on RE. A comparative study in the Greek educational context. *British Journal of Religious Education*, Routledge. vol. 37.

- Καραμούζης, Π. (2013). Ερμηνευτικά Μοντέλα Θρησκευτικότητας. Προς μια κατανοητική λειτουργία της θρησκείας. Στο Γ. Κόκκινος – Μ. Χιονίδου. (Επιμ.) *Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Από την ασθενή ταξινόμηση της Παιδαγωγικής στη διεπιστημονικότητα και στον επιστημονικό υβριδισμό*. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου. Αθήνα:Ταξιδευτής, σσ. 81-98.
- Καραμούζης, Π. (2012). *Πολιτισμός και Διαθρησκευτική Αγωγή. Η συγκριτική διδακτική των θρησκειών και της θρησκευτικότητας στο σύγχρονο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Καραμούζης Π., Αθανασιάδης Η. (2011). *Θρησκεία, Εκπαίδευση, Μετανεωτερικότητα. Η Θρησκευτική Αγωγή στο Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Κριτική.
- Καραμούζης, Π. (2009). *Η θρησκευτική εκπαίδευση ως πολιτικά διαμεσολαβημένη διαδικασία κοινωνικής ενσωμάτωσης. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, σσ. 319-340.
- Kouliani, G. & Stefanos, E. (2015). Consequences of Dietary Habits and Endocrine Disruptors in School Performance of Children Aged 10-12 in Greece. *American Journal of Food Science and Nutrition*. vol. 2, no. 6, 2015, pp. 113-120.
- Schultheis, F. (2008). Salvation Goods and Domination: Pierre Bourdieu's Sociology of the Religious Field. In J. Stolz, (dir). *Salvation Goods and Religious Markets: Theory and Applications*. Berne: Peter Lang.
- Stefos, E., Benalcázar Jiménez, M. E., Coral Carvajal, M. M.,Córdova Vargas, P. A., Landázuri Muñoz, M. B., LombeidaSaltos, E. S., MejíaVillaFuerte, D. A., Vasquez Muñoz, C. L. &YajaminVillamarín, R. X., (2016), "A Data Analysis of Social and Educational Characteristics of Ecuadorians Aged 25–64". *AASCIT Communications*, 3(3).
- Stefos, E. (2015). «Análisis Factorial. SuAplicaciónen la InvestigaciónCientífica. CicloInternacional de Conferencias de DivulgaciónCientífica», *PUCE*, 2015.
- Stolz, J., (2008), *Salvation Goods and Religious Markets: Theory and Applications*. Berne: Peter Lang.
- Vallejo, A., Stefanos, E. & Narváez, A. (2018). Service Quality Analysis of Universities in Cuenca, Ecuador. *International Journal for Quality Research*, 12(1) 3-16.
- Weber, M. (2007). *Θρησκεία και Οικονομία, Κοινωνιολογία της Θρησκείας: Θρησκευτικές Κοινότητες*. Αθήνα:Σαββάλας.
- Weisse, W. (2010). REDCo: A European Research Project on Religion in Education. *Religion & Education*, 37:3, 187-202.

## Βιογραφικό σημείωμα

Ο **Πολύκαρπος Καραμούζης** είναι αναπληρωτής καθηγητής Κοινωνιολογίας της Θρησκείας στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τα επιστημονικά ενδιαφέροντά του άπτονται των σχέσεων πολιτικής και θρησκείας, θρησκείας και εκπαίδευσης και διαθρησκευτικής αγωγής. Επίσης διερευνά τις σχέσεις μεταξύ διαδικτύου και θρησκειών, θρησκευτικότητας και εκκοσμίκευσης, θρησκευτικών ρόλων και κοινωνικών συμπεριφορών (e-mail: pkaramouzis@rhodes.aegean.gr)



# L'islam des manuels scolaires français: Comment l'école diffuse des stéréotypes

Béatrice Mabilon-Bonfils, *Université de Cergy-Pontoise*<sup>1</sup>

## Το Ισλάμ των γαλλικών σχολικών εγχειριδίων: Πώς το σχολείο διαδίδει τα στερεότυπα

Beatrice Mabilon-Bonfils, *Πανεπιστήμιο Cergy Pontoise*

### RÉSUMÉ

Le projet de l'école publique française depuis sa création, n'a jamais été la simple transmission de connaissances disciplinaires. La nation française a modelé l'école à son image et l'école a eu pour finalité principale de fabriquer du Commun grâce à ses enseignements. Aujourd'hui, la France est devenue multi-culturelle et l'école scolarise des publics nombreux issus des migrations successives. Construite pour réduire l'Autre au Même, l'école française altérise aujourd'hui. Ces questions émergent dans une société multiconfessionnelle où la présence des minorités ne peut plus être pensée comme conjoncturelle. Nous faisons l'hypothèse que l'altérisation par l'école laïque et dans l'école laïque passe (aussi) par des contenus d'enseignement. Quelle est l'image de soi et quelle est l'image de l'Autre que construisent les manuels? Et, spécifiquement, quelles sont les représentations de l'islam que l'école produit par les manuels scolaires? Notre article est fondé sur une analyse empirique d'un corpus de manuels significatifs.

**MOTS CLÉS:** Laïcité, stéréotypes, manuels scolaires, sociologie du curriculum, islam

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το σχέδιο του δημόσιου γαλλικού σχολείου από την ίδρυσή του, δεν ήταν ποτέ η απλή μετάδοση της θεματικής γνώσης. Το γαλλικό έθνος έπλασε το σχολείο κατ'εικόνα και καθ'ομοίωση και το σχολείο έχει ως βασικό σκοπό την κατασκευή του Κοινού μέσω της διδασκαλίας που παρέχει. Σήμερα, η Γαλλία έχει γίνει πολύ-πολιτισμική και το σχολείο παρέχει εκπαίδευση σε πολυάριθμους πληθυσμούς προερχόμενους από συνεχείς μεταναστεύσεις. Συγκροτημένο για να υπαγάγει το Έτερο στο Όμοιο, το γαλλικό σχολείο σήμερα διαφοροποιεί. Αυτά τα διακυβεύματα αναδύονται σε μία πολυθρησκευτική κοινωνία όπου η παρουσία των μειονοτήτων δεν μπορεί πλέον να θεωρηθεί συγκυριακή. Κάνουμε την υπόθεση ότι η συγκρότηση του Άλλου από το ουδετερόθρησκο σχολείο, αλλά και μέσα σ'αυτό γίνεται από το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Ποιά είναι η εικόνα του Εαυτού και ποιά η εικόνα του Άλλου που συγκροτούν τα σχολικά εγχειρίδια; Και πιο ειδικά, ποιές είναι οι αναπαραστάσεις του Ισλάμ που το σχολείο παράγει μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια; Το άρθρο μας βασίζεται σε μια εμπειρική ανάλυση ενός συνόλου αντιπροσωπευτικών σχολικών εγχειριδίων.

**ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:** Ουδετερόθρησκο κράτος, στερεότυπα, σχολικά εγχειρίδια, κοινωνιολογία του curriculum, Ισλάμ.

## 1. Introduction

L'imaginaire ne joue pas un rôle dans les sociétés et les institutions du fait des problèmes réels rencontrés par les hommes mais parce que ces problèmes ne se constituent comme tels, dans une époque et une société données, qu'en fonction d'un imaginaire central de l'époque ou de la société considéré (Castoriadis, 1975). Toute société se construit ses valeurs centrales de cohésion par une articulation du dedans et du dehors: ceux qui en sont membres et ceux qui lui sont extérieurs. Les systèmes de représentations remplissent des fonctions d'organisation des perceptions, des affects et des valeurs, assurant des fonctions de défense contre des menaces internes et externes au groupe. Dans un contexte radicalisé de panique morale (Cohen, Stanley, 1972) et de supposé choc des civilisations (Huntington, 1997), la désignation de boucs émissaires inscrit les représentations populaires sur le registre des émotions populaires et des chasses aux sorcières. «Les musulmans ne sont plus les simples boucs émissaires des crises économiques et sociales nationales, mais d'une crise d'identité européenne. Ils sont otages du sentiment d'impuissance, de la blessure narcissique du Vieux Continent, présumés coupables d'un déclin irréversible» (Liogier, 2012, 212). Ce mythe de l'islamisation produit une ambiance collective paranoïde en Europe au point que «l'Autre est progressivement devenu entièrement musulman et à ce titre, il poursuit un projet unifié, qui lui est consubstantiel: celui d'imposer son être aux Européens à commencer par sa manière de vivre» (ibid, p 83). Une logique de cyndinisation (Beck, 2001) suscite une altération durable des représentations culturelles par la focalisation d'un «problème musulman» cristallisant les peurs d'une société. René Girard (1982) a théorisé cette désignation de la figure de l'ennemi, figure du mal nécessaire au maintien du groupe et à la permanence de tout construit social. Il en a démonté les mécanismes violentogènes en énonçant le principe du bouc émissaire, à la fois coupable et victime désignée pour éviter l'éclatement du groupe, sorte d'altérité utile au travail constant de redéfinition des frontières identitaires des groupes.

La figure du mal contemporain aujourd'hui, c'est l'islam et cette construction sociale passe par la thématique de l'islamisation de la société, brandie sans complexe par l'extrême droite, et apparaissant plus discrètement au travers de propos anodins et déclinistes, tels ceux qui déplorent que la France ne sache pas garder ses traditions, respecter son histoire et ses valeurs etc. Les événements dramatiques successifs de Charlie Hebdo à Nice, ont mis en agenda des médias autant que des politiques publiques, l'école de la république dans sa fonction politique de construction du Vivre-ensemble. L'école participe-t-elle à déconstruire la logique de cyndinisation et de bouc-émissaires? Quelle est l'image de soi et quelle est l'image de l'Autre que construisent les manuels scolaires? Et, spécifiquement, quelles sont les représentations de l'islam que l'école française produit? L'altérisation par l'école laïque et dans l'école laïque passe<sup>2</sup> par des contenus d'enseignement et notamment par les manuels.

## 2. Des travaux concordants ...

Bien sûr, le manuel n'est qu'un outil et les professeurs non seulement ont d'autres sources et outils de travail à mettre à la disposition des élèves ; certains même ne l'utilisent pas. Néanmoins, financés par les deniers publics (les conseils régionaux en lycée), ces manuels ne sont pas

anodins. Le manuel n'est donc qu'un outil et il serait intéressant de voir comment les enseignants l'utilisent, se l'approprient, s'en inspirent, s'en désolidarisent parfois. Néanmoins, par-delà les pratiques pédagogiques et didactiques de professeurs, il est un instrument majeur qui contribue à normer les pratiques enseignantes. Un manuel est à la fois «un support de transmission de connaissances, la conservation de ce qu'une société choisit de dire d'elle-même, la trace enfin des choix scolaires d'une époque» (Deneuche, 2012, p. 13). Ces textes sont des objets scolaires hybrides au cœur d'une pluralité d'enjeux économiques, éducatifs, historiographiques, mémoriels, politiques et sociaux. Plusieurs conceptions entrent en concurrence et les inspecteurs généraux opèrent des filtrages des demandes, retenant les représentations qui leur paraissent légitimes et conformes à leur représentation de la discipline. La traduction des programmes en manuels scolaires inclut une série de contraintes économiques, professionnelles et didactiques (Legris, 2014). La sociologie du curriculum, met en évidence la formation, aujourd'hui, d'un réseau d'acteurs où s'articulent univers éditorial, jurys de concours, inspecteurs, formateurs, qui contribuent à une «homogénéisation des approches, des discours et des dispositifs textuels, pris dans une logique de marché et de marketing produisant ce consensus» (Lantheaume, 2002). Les manuels destinés aux élèves et aux enseignants constituent un corpus intéressant pour saisir les représentations communes qu'ils véhiculent: «Les manuels scolaires participent, au-delà de leur rôle didactique, non seulement à l'éducation des élèves mais aussi à leur socialisation. Ils ont un rôle dans la formation des normes et des opinions des élèves.» (Fontanini, 2007, p.2).

En France, les programmes sont nationaux et définis par le ministère de l'Éducation nationale mais le contenu des manuels est déterminé par les éditeurs et la seule loi du marché. Le choix de la langue et du style, la sélection des sujets et des textes, l'organisation et la hiérarchisation des connaissances obéissent à des objectifs politiques, moraux, religieux, esthétiques, idéologiques, économiques explicites ou implicites (Choppin, 1992).

De nombreux travaux scientifiques ont mis en évidence les constructions stéréotypiques que les manuels scolaires contemporains destinés aux élèves continuent à construire. Le stéréotype simplifie et élargue le réel et relève d'un processus de catégorisation et de généralisation qui peut ainsi favoriser une vision schématique et déformée de l'autre.

Le rapport Berque (1985) partait du constat, dès 1985, que l'immigration maghrébine a transformé profondément les conditions dans lesquelles la France peut penser son unité. Les formes prévisibles des dynamiques identitaires dans les sociétés européennes confrontées à leurs «nouveaux minoritaires» dépendent moins de l'accommodation réalisée par les populations dans les compartiments de leur vie que de la capacité des majoritaires à prendre acte des transformations. Ce rapport propose que l'Occidental démythifie l'islam, notamment grâce à l'école. À l'inverse de ce projet, les manuels construisent une image de l'islam chez les adolescents – musulmans ou non – qui participe d'une panique morale contemporaine. L'indifférence aux différences est prégnante, même si les revendications des oubliés de l'histoire ont été partiellement inscrites au sein des programmes scolaires du fait des lois dites mémorielles (Legris, 2014). Le non-traitement scolaire du fait religieux ou les oublis et les silences concernant les sociétés africaines (Maghreb et Afrique subsaharienne) en disent long sur une amnésie proprement postcoloniale. En 2013, l'histoire africaine est quasi absente des programmes de l'enseignement secondaire. Et ces non-dits interrogent non seulement la culture historique qui conditionne notre regard sur les colonies de l'ex-empire français mais aussi la manière de vivre ensemble au sein d'une société multiculturelle. Nars (2001) Costa-Lascoux et Choppin (2011) montrent l'importance des manuels scolaires dans la reproduction des clichés, la persistance des stéréotypes et des préjugés

et leur responsabilité dans le conflit symbolique opposant l'Occident et l'Orient. Jusqu'à la III<sup>e</sup> République, les manuels scolaires s'articulent autour d'idéaux-types – tels la cruauté des Arabes, les peuples enfants d'Afrique – où les considérations historiques ont valeur d'éternité dans les livres scolaires, dans une vision figée, voire fixiste, de l'histoire. Les savoirs concernant l'Islam, même s'ils ont évolué en se complexifiant proposent toujours une vision réductrice: assimilation entre Arabes et musulmans, représentation monolithique de l'islam, résumée aux cinq piliers de l'islam, opposition entre la valorisation du rayonnement culturel de la civilisation arabo-musulmane (au XII<sup>e</sup> siècle) et la présentation d'un islam contemporain belliqueux, avec des lieux communs tels celui de la non séparation du temporel et du spirituel dans l'islam, porteur d'une hostilité à la laïcité, ou celui du djihad défini comme la guerre sainte.

L'enquête menée par Tisserant et Wagner (2010) sur la place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires montre que les enseignants ont le sentiment que les manuels scolaires rendent compte des efforts que la société doit réaliser pour lutter contre les inégalités. Ils conçoivent donc le manuel comme un agent de transformation sociale, autrement dit un outil au service de la non-discrimination. L'enquête de Nars (2001) relève de nombreux stéréotypes véhiculés par les manuels et montre exactement ce que Saïd (1980) a qualifié d'orientalisme et d'attraction pour l'exotisme. L'image de paysage urbanisé est gommée au profit des déserts pétroliers, seule source de richesse dans des territoires arides. Fin des années 1990, les stéréotypes directement hérités du colonialisme ont disparu dans leur forme explicite et le discours antiraciste est présent. Cependant, les relations entre les «Français» et les «Arabes» restent le plus souvent antinomiques et le stéréotype de l'Arabe en situation d'infériorité subsiste. La description de terres inoccupées dans les manuels aurait pour fonction implicite de légitimer la colonisation (Lanier, 2008). La nature autocentrique du discours historique ne laissant aucune place au point de vue arabe. D'ailleurs, les acteurs arabes sont associés dans un collectif uniformisant, pour lequel l'appellation souvent religieuse de «musulmans» permet de confondre identifications religieuses, nationales, ethniques dans une vision monolithique. Certes, des évolutions ont eu lieu entre 1986 et 1997, relève-t-elle: les stéréotypes directement hérités du colonialisme ont disparu dans leur forme explicite mais l'islam reste réduit à sa composante arabe, et il demeure une dichotomie univoque entre «Arabes» et «Français».

Un rapport diligenté est alors par la Halde sur «la place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires», dirigé par Tisserant et Wagner (2010) dans le but évaluer le traitement de la discrimination dans les manuels scolaires d'éducation civique censés initier et sensibiliser les élèves aux questions sociales et citoyennes dont fait partie la lutte contre les discriminations et d'autre part, repérer les éventuels stéréotypes véhiculés à l'encontre de différents «groupes» sociaux au sein de manuels de différentes disciplines. Il indique la présence de stéréotypes dans les manuels à partir des contenus écrits et iconographiques (Tisserant & Wagner, 2010): le fait de faire de l'islam une religion étrangère à la France passe notamment par l'association systématique de cette religion à une photographie de mosquée située hors du territoire national. L'islam «religion étrangère à la France» est le stéréotype ainsi alimenté, voire diffusé. Un second type de stéréotype d'exclusion de l'islam est lié à la représentation de la femme voilée dans les manuels scolaires, souligne le rapport. «Cette question complexe doit être très sérieusement travaillée en classe avec un ensemble de documents (qui n'apparaît pas ici) permettant d'ouvrir la réflexion sur la diversité des situations liées au port du voile dans le monde, les débats de société dont il fait l'objet et les raisons pour lesquelles il se trouve interdit dans certains lieux, comme les établissements scolaires», conclut ce rapport. De même, Mejri (2015) analyse les images de

l'islam et des Arabes dans les manuels scolaires (manuels d'histoire du collège et du lycée entre 1948 et 2008). Elle prend en compte l'encadrement écrit (les titres, les sous-titres, les extraits de textes originaux, la « leçon ») et l'encadrement non écrit (cartes, illustrations, photographies). Dans les manuels de collège, elle étudie l'image de la femme, notamment au travers des idéaux-types récurrents. Elle conclut que l'islam est perçu comme un danger de manière constante.

Les critères élaborés pour analyser les manuels scolaires mettent en évidence que les auteurs de manuels semblent considérer l'islam comme une menace pour l'Occident (ou pour les musulmans eux-mêmes). Un des exemples les plus marquants est la transformation de l'islam politique (dans les manuels de la classe de terminale, entre 1960 et 1990) en islamisme, sans transition, comme un glissement évident d'une époque à une autre. Alors que l'islam politique était souvent évoqué, l'islamisme devient prépondérant, avec l'Iran comme terrain privilégié et l'ayatollah Khomeiny comme protagoniste. Dans une étape finale, on termine (très souvent sur la même double page) par le terrorisme (découlant nécessairement de l'islamisme), où la figure de Ben Laden est activée.

Concernant la représentation de l'islam en France, dans les parties qui traitent du monde contemporain (surtout en classe de terminale), il est le plus souvent associé aux banlieues, aux antennes paraboliques et aux HLM. Les prières de rue, l'affaire du voile sont alors des images fréquentes données à voir aux élèves. Analysant les discours implicites des manuels d'histoire contemporains Deneuche (2012), tire deux constats: une représentation du musulman violent et guerrier véhiculée par le thème de la guerre sainte et une indifférenciation entre « arabe » et « musulman ». La distinction est rarement établie entre la naissance de l'islam et les conquêtes arabes (présentées comme rapides et violentes), comme s'il s'agissait d'une conséquence tenant à l'essence même de cette religion. La construction sociale de l'islam par les manuels français contemporains ne fait que renforcer ces stéréotypes initialement posés. *« L'image du musulman violent guerrier est une constante des manuels qui parlent de "guerre sainte", des programmes de 1957 à ceux de nos jours. Cette traduction du mot djihâd fait de l'islam une religion de guerriers associés à la force, au combat, à la guerre. L'explication que donne les manuels est que le fanatisme, d'une part fait partie de la nature même des Arabes, guerriers par tradition, et d'autre part est justifié par Mahomet lui-même »* (Deneuche, *Ibid*, p. 230). En 2003, Science et vie (2003) publie une analyse des manuels montrant un « contenu catholico-centré », des manuels associant encore Arabes et musulmans, et le djihad présenté comme appel à la « guerre sainte ».

Analysant 21 manuels québécois de langue française utilisés en 2003-2004, deux chercheurs canadiens constatent que, malgré la disparition des qualifications ouvertement négatives présentes dans les manuels des années 1980, pesait encore une présentation stéréotypée et ethnocentrique de l'islam avec: une forte tendance à l'essentialisation et à l'homogénéisation des cultures musulmanes, un traitement plus stéréotypé, des erreurs factuelles, une supériorité inhérente à la culture occidentale et la quasi-absence des musulmans comme citoyens canadiens ou québécois.

Enfin, l'Institut Georg-Eckert (Nesselrodt, 2015), centre de recherche spécialisé dans l'analyse comparative des manuels scolaires a publié, en 2011, les résultats d'une étude approfondie sur l'image de l'islam dans un corpus de manuels d'histoire et d'éducation civique de différents pays européens (Allemagne, Autriche, France, Espagne et Grande-Bretagne). Les conclusions sont sans appel. La plupart des manuels scolaires européens véhiculent une image dépassée et simpliste de l'islam. Ils présentent cette religion comme étant fondamentalement « autre » et incompatible avec les principes de la modernité occidentale. Par-delà les variantes nationales de peu

d'importance, les manuels scolaires analysés véhiculent tous les mêmes clichés sur l'islam et les musulmans. Ceux-ci sont pensés comme un ensemble homogène et statique, intrinsèquement «autre» et extra-européen. Deux civilisations cohérentes, fort différentes et très souvent antagonistes (comme l'islam versus l'Europe), émergent en filigrane des manuels. La culture musulmane est réduite aux seuls aspects théologiques et religieux. Cette vision essentialiste se conjugue avec la mise en évidence du caractère rétrograde de l'islam et de sa faible capacité d'adaptation au monde moderne. L'Autre musulman est avant tout présenté comme un adversaire redoutable que de violents conflits (comme les croisades) ont opposé à la civilisation occidentale européenne. Les manuels scolaires du début du XXI<sup>e</sup> siècle voient surtout en lui l'Autre inadapté, impossible à intégrer. Les auteurs concluent que la manière dont les manuels scolaires européens présentent l'islam fait croire à l'existence d'un fossé culturel insurmontable, ce qui ne favorise pas l'intégration politique et sociale des musulmans. En reproduisant ces clichés, les manuels scolaires accentuent les difficultés d'intégration des musulmans dans les sociétés européennes. Tous les travaux de recherche réalisés jusqu'ici semblent donc concorder.

### 3. Une construction stéréotypée par les manuels

**N**ous avons voulu savoir si les manuels contemporains qui sont utilisés à la rentrée 2015 confirment ce diagnostic. Nous avons donc croisé ces constats empiriques sur les manuels destinés aux élèves avec une double étude: l'une sur les manuels contemporains de la plupart des grands éditeurs utilisés à la rentrée 2015 et destinés aux élèves de seconde, première et terminale, l'autre sur les manuels contemporains de tous les grands éditeurs utilisés à la rentrée 2015 et destinés aux professeurs de seconde, première et terminale. Notre corpus est constitué de manuels destinés aux professeurs et de manuels destinés aux élèves. Notre base empirique de manuels destinés aux professeurs est constituée du corpus des manuels d'histoire des plus grands éditeurs français en lycée destinés aux professeurs les plus utilisés en 2013. Nous avons dépouillé les 9 manuels-professeurs d'histoire destinés à l'enseignement général en seconde, première et terminale des éditeurs Hatier, Hachette et Nathan. Notre base empirique de manuels destinés aux élèves est constituée du corpus des manuels d'histoire des plus grands éditeurs français destinés aux lycéens de l'enseignement général (L, ES et S) en usage à la rentrée 2015. Nous avons dépouillé les 15 manuels-élèves d'histoire destinés à l'enseignement générale en seconde, première et terminale des éditeurs Nathan, Hachette, Magnard, Hatier et Belin. Cela représente plus de 80 % de l'ensemble des manuels.

Si les manuels proposés aux élèves montrent les choix sélectifs des auteurs et des éditeurs, au regard des programmes, les manuels destinés aux professeurs ont un intérêt majeur: ils montrent les réponses attendues des élèves aux exercices et aux questions posées par l'institution. Ils révèlent de surcroît l'idéologie sous-jacente offerte aux enseignants comme cadre de problématisation de leurs leçons. Les programmes officiels d'histoire en lycée sont définis autour de grands titres: «Les Européens et le monde (XVI<sup>e</sup>-XVII<sup>e</sup> siècles)» (en seconde), «État et société en France de 1830 à nos jours» (en première) et «Le monde au XX<sup>e</sup> siècle et au début du XXI<sup>e</sup> siècle» (en terminale). Il s'agit de se demander comment l'islam est présenté dans le cadre d'un enseignement destiné à initier des adolescents à la culture politique. Ces trois années de lycée sont particulièrement importantes car elles constituent pour beaucoup trois années de construction psychique et politique où se forment des imaginaires structurants des identités.

Les graphiques sont constitués de nuages des mots les plus fréquemment utilisés dans l'ensemble des réponses aux questions faisant apparaître l'occurrence «islam». Chaque fois que dans la réponse apparaît l'occurrence islam (et les occurrences grammaticalement liées islamique/ islamiste, etc.), nous avons saisi la réponse dans son intégralité. Notre corpus est donc constitué de toutes les réponses des manuels entièrement intégrées chaque fois que l'occurrence «islam» est explicitement citée dans une réponse. Le traitement des neuf manuels professeurs est exhaustif.

L'objectif est de saisir les corrélats objectifs, mesurés par leur fréquence, que les manuels destinés aux professeurs opèrent. L'idée est que par-delà la volonté explicite des concepteurs de manuels, ces corrélats stéréotypés sont susceptibles de construire des représentations. Bien sûr, une analyse des représentations des enseignants et des effets de ces représentations sur les pratiques pédagogiques serait à croiser pour valider le lien. Nous avons cherché dans les réponses les mots le plus fréquemment cités, en ôtant les mots de liaison. La taille des mots dans le graphique représente visuellement le nombre de fois où les prédicats liés à l'islam sont cités dans ces réponses rédigées. Il s'agit d'une analyse lexicale fondée sur une statistique fréquentielle (redondance des traces lexicales) et les proximités avec les mots employés. Les enjeux théoriques de la méthode questionnent le lien entre la forme et le fond, et notamment l'affectation d'un double statut de désignation et de représentation du langage. Les traits définitoires attribués au stéréotype (Morfaux, 1980) tiennent particulièrement à la fréquence – un stéréotype est une structure souvent répétée – et au figement – l'emploi répétitif du stéréotype conduit au figement de l'association des termes du stéréotype. Bien sûr, un mot prend sens dans son contexte et la connotation est liée aux phrases dans lesquelles les termes sont intégrés. Néanmoins, quand l'occurrence «islam» est quantitativement très fortement liée à des occurrences telles que «attentats», «islamisme», «11 Septembre», «terrorisme» ou «Ben Laden», la connotation ne fait aucun doute. Dès lors, cette analyse simple de fréquences d'emploi est un indicateur du traitement partiel et partial de l'islam dans les manuels.

En travaillant sur l'occurrence «islam» dans ces manuels nous constatons donc:

- d'une part, le primat de l'islamisation sur l'islam et donc la réduction implicite de l'islam à l'islam radical, voire terroriste ;
- d'autre part, l'extranéité, et donc l'invisibilité, de l'islam en France. Les musulmans sont des étrangers.





## Document 1: le choc du 11 septembre

### ÉTUDE

Le choc du 11 septembre 2001

Les attentats commis le 11 septembre 2001 contre les tours du World Trade Center, en plein cœur de New York, par l'organisation **Al-Qaïda**, renouvellent brutalement aux États-Unis malgré leur puissance sans égale, ils restent vulnérables face à la menace terroriste. C'est le début d'une guerre d'un nouveau genre, entre adversaires de nature et de force radicalement différentes. Constaté dans leurs valeurs, les États-Unis prennent la tête de la lutte contre le terrorisme qui les conduit dès octobre 2001 à intervenir en Afghanistan, avec le soutien de l'ONU, puis en Irak, en mars 2003, cette fois sans l'accord des Nations unies.

**En quoi les attentats du 11 septembre donnent-ils naissance à une nouvelle forme de guerre ?**

**2 Les États-Unis contre « les ennemis de la liberté »**

Le 11 septembre, les ennemis de la liberté ont commis un acte de guerre contre notre pays. Les Américains ont connu des guerres, mais depuis 1945, ces guerres ont toujours été liées à l'ennemi, à l'occupation d'un certain territoire en 1945. Les Américains ont subi des pertes humaines causées par la guerre, mais pas dans le centre d'une grande ville par un motif calin. Ils ont connu des attaques surprises, mais jamais auparavant contre des milliers de civils. Tout cela nous est arrivé en un seul jour et la nuit est tombée sur un monde différent, un monde où la liberté elle-même était l'objet d'une attaque.

Nous consacrerons toutes les ressources à notre défense à la défense et à la défense du réseau mondial. Les Américains ne doivent pas s'attendre à une seule bataille, mais à une longue campagne sans précédent. Elle pourra comprendre des frappes spécialisées, aériennes, à la télévision, et des opérations secrètes, secrètes jusqu'à leur succès.

Le monde civilisé se réfugie aux côtés de l'Amérique. Il comprend que si ce terrorisme reste impuni, ses propres villes, ses propres citoyens pourraient subir le même sort. La terreur, si l'on s'y attend pas, est capable non seulement de détruire des infrastructures, mais de remettre la stabilité de gouvernements légitimes. Et cela, nous ne le perdons pas.

George W. Bush, discours devant le Congrès des États-Unis, 20 septembre 2001.

1. Album à l'usage journalistique sur les attentats du 11 septembre 2001.

### Le terrorisme, une nouvelle menace

Classiquement à la guerre classique, le terrorisme peut égarer chaque d'entre nous dans l'incertitude de ses activités quotidiennes (transport, travail, courses, loisirs). Il y a, en effet, pas de lieu qui puisse être à l'abri du terrorisme. Si le symbole de la puissance économique américaine est le World Trade Center, il a été détruit, et son lieu de naissance, les Twin Towers, a été détruit. Les attentats ont provoqué l'effacement de la mobilité, du choc du lieu du moment et de la cité, et il n'y a pas eu de retour à la normale pour faire oublier ces événements d'autres qui ont été déplorés.

Si les attentats contre le World Trade Center et le Pentagone ont fait s'effondrer les esprits, c'est sans précédent pour les attaques ont touché les États-Unis sur leur sol, mais surtout pour que les États-Unis ont été touchés par des milliers de victimes (plus de 3 000 morts) et ont été touchés en direct par des milliers de blessés. L'effacement de la mobilité, du choc du lieu du moment et de la cité, et il n'y a pas eu de retour à la normale pour faire oublier ces événements d'autres qui ont été déplorés.

Paula Bonifazi, je suis né sur les rives du monde, 2001.

### QUESTIONS

► Une attaque spectaculaire

1. Quel événement est le plus spectaculaire ?

2. Comment le terrorisme est-il devenu une menace ?

3. Quelles sont les conséquences ?

4. Quelles sont les conséquences ?

5. Quelles sont les conséquences ?

6. Quelles sont les conséquences ?

7. Quelles sont les conséquences ?

8. Quelles sont les conséquences ?

9. Quelles sont les conséquences ?

10. Quelles sont les conséquences ?

11. Quelles sont les conséquences ?

12. Quelles sont les conséquences ?

13. Quelles sont les conséquences ?

14. Quelles sont les conséquences ?

15. Quelles sont les conséquences ?

16. Quelles sont les conséquences ?

17. Quelles sont les conséquences ?

18. Quelles sont les conséquences ?

19. Quelles sont les conséquences ?

20. Quelles sont les conséquences ?

21. Quelles sont les conséquences ?

22. Quelles sont les conséquences ?

23. Quelles sont les conséquences ?

24. Quelles sont les conséquences ?

25. Quelles sont les conséquences ?

26. Quelles sont les conséquences ?

27. Quelles sont les conséquences ?

28. Quelles sont les conséquences ?

29. Quelles sont les conséquences ?

30. Quelles sont les conséquences ?

31. Quelles sont les conséquences ?

32. Quelles sont les conséquences ?

33. Quelles sont les conséquences ?

34. Quelles sont les conséquences ?

35. Quelles sont les conséquences ?

36. Quelles sont les conséquences ?

37. Quelles sont les conséquences ?

38. Quelles sont les conséquences ?

39. Quelles sont les conséquences ?

40. Quelles sont les conséquences ?

41. Quelles sont les conséquences ?

42. Quelles sont les conséquences ?

43. Quelles sont les conséquences ?

44. Quelles sont les conséquences ?

45. Quelles sont les conséquences ?

46. Quelles sont les conséquences ?

47. Quelles sont les conséquences ?

48. Quelles sont les conséquences ?

49. Quelles sont les conséquences ?

50. Quelles sont les conséquences ?

51. Quelles sont les conséquences ?

52. Quelles sont les conséquences ?

53. Quelles sont les conséquences ?

54. Quelles sont les conséquences ?

55. Quelles sont les conséquences ?

56. Quelles sont les conséquences ?

57. Quelles sont les conséquences ?

58. Quelles sont les conséquences ?

59. Quelles sont les conséquences ?

60. Quelles sont les conséquences ?

61. Quelles sont les conséquences ?

62. Quelles sont les conséquences ?

63. Quelles sont les conséquences ?

64. Quelles sont les conséquences ?

65. Quelles sont les conséquences ?

66. Quelles sont les conséquences ?

67. Quelles sont les conséquences ?

68. Quelles sont les conséquences ?

69. Quelles sont les conséquences ?

70. Quelles sont les conséquences ?

71. Quelles sont les conséquences ?

72. Quelles sont les conséquences ?

73. Quelles sont les conséquences ?

74. Quelles sont les conséquences ?

75. Quelles sont les conséquences ?

76. Quelles sont les conséquences ?

77. Quelles sont les conséquences ?

78. Quelles sont les conséquences ?

79. Quelles sont les conséquences ?

80. Quelles sont les conséquences ?

81. Quelles sont les conséquences ?

82. Quelles sont les conséquences ?

83. Quelles sont les conséquences ?

84. Quelles sont les conséquences ?

85. Quelles sont les conséquences ?

86. Quelles sont les conséquences ?

87. Quelles sont les conséquences ?

88. Quelles sont les conséquences ?

89. Quelles sont les conséquences ?

90. Quelles sont les conséquences ?

91. Quelles sont les conséquences ?

92. Quelles sont les conséquences ?

93. Quelles sont les conséquences ?

94. Quelles sont les conséquences ?

95. Quelles sont les conséquences ?

96. Quelles sont les conséquences ?

97. Quelles sont les conséquences ?

98. Quelles sont les conséquences ?

99. Quelles sont les conséquences ?

100. Quelles sont les conséquences ?

La double page intitulée «Le choc du 11 Septembre», publiée par Belin, inaugure la question «En quoi les attentats du 11 Septembre donnent-ils naissance à une nouvelle forme de guerre?» avec, en vocabulaire, «Al Quaïda», avec un texte de George Bush titré Les États-Unis contre «les ennemis de la liberté», une photo de l'un des avions se jetant sur les tours embrasées et fumantes, une première de couverture de *Courrier international* «Pourquoi le terrorisme?», accompagnée d'un texte «Le terrorisme une nouvelle menace», et avec une photo de manifestation anti-américaine au Pakistan.

De fait, les manuels ne font que traduire le programme 2010

## Thème 5: les Français et la République (15-16 heures) programme 2010

Questions	Mise en œuvre
La République, trois républiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enracinement de la culture républicaine (les décennies 1880 et 1890)</li> <li>- Les combats de la Résistance (contre l'occupant nazi et le régime de Vichy) et la refondation républicaine</li> <li>- 1958-1962, une nouvelle République</li> </ul>
La République et les évolutions de la société française	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La République et la question ouvrière: le Front populaire</li> <li>- La République, les religions et la laïcité depuis les années 1880</li> <li>- La place des femmes dans vie politique et sociale de la France au XXème siècle</li> </ul>

Le programme de 2014 est sensiblement différent. Mais cela ne se traduit pas dans les manuels comme le confirme ce manuel de 2015.

### Thème 3: La République française face aux enjeux du XXème siècle - 13-14 h le programme 2014

La République, trois républiques	La difficile affirmation républicaine dans les années 1880-1890. Des idéaux de la Résistance à la refondation républicaine après la Libération (1944-1946). Une nouvelle République (1958-1962).
La République et les évolutions de la société française	Une étude parmi les quatre suivantes <b>au choix</b> : - la population active française, reflet des bouleversements économiques et sociaux depuis 1914; - la République et la question ouvrière: le Front populaire; - l'immigration et la société française au XXème siècle; - la place des femmes dans la société française au XXème siècle.

## Document 2: La Laïcité scolaire face au «voile»

[illegible]





Quelques réponses prises dans leur intégralité sont illustratives de notre propos. Dans les manuels de seconde, l'occurrence apparaît sous l'angle de l'opposition «chrétiens» et «musulmans» (même si les relations «pacifiques» sont abordées sous l'angle du commerce), puis sous l'angle du regard occidental pour «les nouvelles civilisations» dans les paragraphes dédiés à l'Empire ottoman: pour évoquer, par exemple, «l'islamisation» de Constantinople.

Une des réponses attendues est: «Selon l'auteur, les femmes sont contraintes de porter le voile dans l'espace public parce que ce sont des débauchées. Il faut donc les cacher à la vue des autres hommes pour leur interdire toute infidélité. Voilà pourquoi dans leur maison, hormis leur époux et leurs propres enfants, seuls des eunuques peuvent les fréquenter. Ainsi, pour Cantacuzène, le voile ne résulte pas d'une interprétation de certains commandements de l'islam, ni d'une obligation coutumière assez courante dans les sociétés patriarcales et polygames».

En première, dans le manuel paru chez Hatier, le seul ouvrage sur l'islam cité en bibliographie est celui d'Olivier Roy [Généalogie de l'islamisme, Hachette, 2001], (p. 53). Sur les 17 occurrences, 15 sont relatives à l'«islamisme» et deux évoquent le fait de «mourir pour l'islam».

**«Réponse à la question:** *L'islamisme, par sa radicalité et son projet politico-religieux intégral consistant à appliquer les principes de la charia dans la vie politique et sociale, est défendu par des musulmans extrémistes. Parmi ceux-ci, certains choisissent de combattre les armes à la main pour imposer leur conception de Dieu et du monde selon laquelle la mort pour Allah – le martyr – est une bénédiction. Le Hamas est un mouvement islamiste palestinien farouchement opposé à Israël et aux politiques estimées trop conciliantes du Fatah palestinien. La surenchère du Hamas est en partie responsable de l'incapacité de l'Autorité palestinienne à se poser en acteur crédible du processus de paix en Palestine»* (p. 105). Les autres références se rapportent aux attentats du World Trade Center (le 11 Septembre: l'«hyperterrorisme» [p. 106]) ainsi qu'aux différents «attentats islamistes de Madrid» (p. 105) ou de Londres (p. 109). Ces occurrences font écho, sur le plan du champ lexical, à la description des méfaits commis par l'Empire ottoman où «les civils arméniens chrétiens sont victimes de déportations massives». «D'après le rapport de Martin Niepage, lors des marches de la mort, les hommes sont systématiquement massacrés et les femmes, violées, sont contraintes d'accepter l'islam. Les vieillards et les enfants meurent de faim ou de maladies» (p. 63).

En terminale, les occurrences concernent principalement l'étranger, dédiées à l'art et l'architecture islamiques à Jérusalem, à l'islam aux États-Unis (Malcom X, les Noirs musulmans...), au statut des non-musulmans dans l'Empire ottoman, à l'islam au Liban, à l'islamisme radical d'Al-Qaïda, au «nationalisme islamiste du Hamas» et à la «révolution islamique» d'Iran. C'est par le biais des conflits qu'est abordé l'islam ou par le biais de la question du voile en France.

L'exemple ci-après d'une réponse de manuels donne une illustration de la manière dont les manuels destinés aux professeurs résument le débat ou, plutôt, n'ouvrent aucun débat. «Le port du foulard islamique marque un retour communautariste, sans qu'il soit toujours possible de savoir s'il faut le lier à une pratique religieuse ou, à l'inverse, s'il s'agit d'un choix politique islamiste.»

Au-delà de la lecture détaillée des réponses argumentées, il est à noter que les corrélats «affectifs» implicites et/ ou explicites de toutes les réponses de l'islam sont «polygamie», «patriarcat», «viol», «voile», «contraintes», «terrorisme», «armes», «mort», «attentats». Aucune des réponses n'aborde l'islam à partir de corrélats affectifs positifs. Dans les manuels destinés aux élèves, conformes à l'évolution des programmes, l'islam aux États-Unis et l'analyse de Jérusalem ont disparu; l'islam n'est abordé que sous l'angle des conflits internationaux récents – Iran, Irak, conflit israélo-palestinien, Égypte et Frères musulmans – et aussi de la montée de l'islamisme et



la laïcité non tant comme neutralité de l'État que comme neutralité de la société, une «laïcité» qui devient pour certains politiques (pas seulement à l'extrême droite) un instrument d'agression des minorités (Mabillon-Bonfils, Zoia, 2014). Les débats publics en France renforcent sans cesse la représentation d'un clivage profond entre une identité musulmane réifiée et objectivée en culture, et une laïcité tout en principes et en proclamation. Au final, les publics musulmans peuvent être amenés se sentir quasi-mécaniquement comptables des violences intégristes, car elles sont inextricablement liées à des identités réduites à une essence menaçante. Le projet de l'école publique française depuis sa création, n'a jamais été la simple transmission de connaissances disciplinaires. Sinon, il ne se serait agi que d'une simple instruction publique. Il était bien question d'une «éducation nationale», c'est-à-dire littéralement d'une éducation par la nation pour la nation. La nation française a modelé l'école à son image et l'école a eu pour finalité principale de fabriquer du Commun grâce à ses enseignements. Dans les années 1880, il s'agissait donc d'instiller le sentiment national dans le cœur de chaque enfant en lui proposant un récit dans lequel il puisse se reconnaître, qu'il soit breton, auvergnat ou normand. De même la colonisation des territoires et des populations s'est accompagnée de la colonisation des esprits, sous l'étendard de l'école, la diffusion d'un imaginaire colonial est destinée à légitimer un ordre politique et économique nouveau, qui œuvre à la réduction de l'Autre au Même. L'école du début du XXe siècle réalisera ce tour de passe-passe qui consiste à faire coïncider intégration et différenciation, c'est-à-dire à socialiser – et très durement, à lire les historiens sur l'acculturation interne des petits paysans ou des ouvriers, ou celle, externe, des peuples colonisés – en même temps qu'émanciper ou libérer. Aujourd'hui, la France est devenue multiculturelle et l'école scolarise des publics nombreux issus des migrations successives. Pensée pour réduire l'Autre au Même, aujourd'hui l'école française altérise et le contenu de ces manuels en est un indicateur parmi d'autres (Durpaire, Mabillon-Bonfils 2015). Ces questions émergent dans une société multiconfessionnelle où la présence des minorités ne peut plus être pensée comme conjoncturelle. Elles imposent une interrogation à l'école, qui est l'institution privilégiée pour construire du Commun au sein de la République. Mais quel est ce Commun? Notre recherche montre que les outils à disposition des enseignants ne déconstruisent pas nos stéréotypes mais les entretiennent. Resterait à savoir ce que les enseignants en font ...

## Des notes

1. Directrice du Laboratoire BONHEURS (Bien-être, Organisations, Numérique, Habitabilité, Education, Universalité, Relation, Savoirs).
2. D'autres indicateurs de cette latérisation peuvent être repérés voir (Durpaire, Mabillon-Bonfils, 2015).

## Références bibliographiques

- Beck, U. (2001). *La Société du risque*. Paris: Aubier.
- Berque, J. (1985). *L'Immigration à l'école de la République, rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Paris: La Documentation française.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil.
- Choppin, A. (1992). *Les Manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette éducation.



- Choppin, A., & Costa-Lascoux, J. (2011). *Le Monde arabo-musulman dans les manuels scolaires français. Histoire, géographie, éducation civique*. Lyon: ENS.
- Cohen, S. (1972). *Folk devils and moral panics*. London: Mac Gibbon and Kee.
- Colon, D. (dir.). (2015). *Manuel d'histoire, de 1re L, ES, S*, Paris: Belin.
- Deneuche, V. (2012). *L'Enseignement des faits religieux dans les manuels d'histoire*. Paris: L'Harmattan.
- Durpaire, F., & Mabilon-Bonfils, B. (2015). *Fatima moins bien notée que Marianne*. La Tour d'Aigues: Les éditions de l'Aube.
- Fontanini, C. (2007). *Les manuels de lecture de CP sont-ils encore sexistes?*, Communication présentée au Congrès de l'Aref, Réperé à [http://www.congresintaref.org/actes\\_pdf/AREF2007\\_Christine\\_FONTANINI\\_108](http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Christine_FONTANINI_108). Pdf.
- Girard, R. (1982). *Le bouc émissaire*. Paris: Grasset.
- Huntington, S. (1997). *Le Choc des civilisations*. Paris: Éditions Odile Jacob
- Lanier V. (2008) Les colonisations et décolonisations dans les manuels d'histoire de collège: une histoire partielle et partielle. *Recueil Alexandries*, (Collections Esquisses), Repéré à <http://www.reseau-terra.eu/article823.html>.
- Lantheaume, F. (2002). *L'Enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années trente: État-nation, identité nationale critique et valeurs. Essai de sociologie du curriculum*. Thèse de doctorat en sociologie, EHESS, 2002.
- Legris, P. (2014). *Qui écrit les programmes d'histoire?*. Grenoble: PUG.
- Liogier, R. (2012). *Le Mythe de l'islamisation*. Paris: Seuil.
- Mabilon-Bonfils, B., & Zoia, G. (2014). *La laïcité au risque de l'autre*. La Tour des Aigues: Les éditions de l'Aube.
- Morfaux J.-M. (1980). Stéréotype. Dans J.M Morfaux (dir), *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. Paris: Armand Colin.
- Mejri, S. (2013). *Analyse des conceptions et des images de l'islam et des Arabes dans les manuels scolaires. Entre stéréotypes et réification*, Actes du Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation. Nantes: 28-29 novembre 2013. Repéré à [http://www.cren.univ-nantes.fr/60777669/0/fiche\\_pagelibre/&RH=1349255087209](http://www.cren.univ-nantes.fr/60777669/0/fiche_pagelibre/&RH=1349255087209)
- Nars, M. (2001). *Les Arabes et l'islam vus par les manuels scolaires français*. Paris: Karthala.
- Nesselrodt, M. (2015). *StudiezumBild des Islam in europäischenSchulbüren*, Lernenaus der Geschichete, Repéré à <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/9900>
- Saïd, E. (1980). *L'Orientalisme. L'Orient créé par l'Occident* (traduit par C.Malamoud). Paris: Seuil.
- Comité Laïcité République. (2003). *Science et vie. La preuve par les manuels scolaires*. Repéré à <http://www.laicite-republique.org/la-preuve-par-lesmanuels.html>.
- Tisserant, P. & Wagner, A-L. (2010). Stéréotypes et manuels scolaires. Synthèse d'une étude sur les stéréotypes liés au genre, à l'origine, au handicap, à l'orientation sexuelle et à l'âge dans les manuels scolaires du secondaire. *Éducation & Formation*, e-292.

## Biographical note

**Béatrice Mabilon-Bonfils** is Professor of University, Sociologist and Director of the laboratory BONHEURS (Wellbeing, Organizations, Digital, Habitability, Education, Universality, Relation, Knowledge) EA 7517 of the University of Cergy-Pontoise. Her work focuses on issues of education, laicity, citizenship, twists and turns, schooling, ethnicity and music. (e-mail: [beatrice.mabilon-bonfils@wanadoo.fr](mailto:beatrice.mabilon-bonfils@wanadoo.fr)).

# École islamisée en Iran: Dieu est présent partout

Saeed Paivandi, *Université de Lorraine*

## Η ισλαμοποίηση του σχολείου στο Ιράν: Ο Θεός είναι παντού παρών

Saeed Paivandi, *Πανεπιστήμιο της Λωρραίνης.*

### RÉSUMÉ

L'avènement de la République islamique en Iran (RII) qui a suivi la révolution de 1979 constitue un tournant paradigmatique pour l'éducation en Iran qui connaissait un système séculier depuis la révolution constitutionnelle de 1906. Afin de réaliser sa cité islamique «utopique», la RII a rapidement commencé à «islamiser» les institutions majeures comme le système éducatif. Le pouvoir théocratique souhaite associer l'accès aux sciences et à la formation à des formes «authentiques» de savoir religieux. Plus d'un siècle après la naissance d'un système éducatif séculier, ces nouvelles orientations peuvent être considérées comme une sorte de dé-sécularisation de l'école iranienne à l'origine d'une tension ouverte et récurrente entre la formation religieuse (chiite) et l'enseignement profane. L'existence des formes de confusions et d'amalgame entre le discours religieux et la science dans le curriculum scolaire et la prééminence des normes religieuses coercitives tendent aussi à engendrer un écart anxigène et grandissant entre le curriculum «islamisé» et les jeunes qui tendent à vivre de plus en plus une sécularisation mentale.

**MOTS CLÉS:** Dé-sécularisation, Iran, islam, curriculum, sciences, croyances religieuses.

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η άνοδος της Ισλαμικής Δημοκρατίας του Ιράν το 1979 αποτελεί ένα παραδειγματικό ορόσημο για την εκπαίδευση στο Ιράν που γνώριζε ένα εκκοσμισκευμένο σύστημα από την συνταγματική επανάσταση του 1906. Για να πραγματοποιήσει την «ουτοπική» ισλαμική της πολιτεία, η Ισλαμική Δημοκρατία του Ιράν ξεκίνησε γρήγορα να ισλαμοποιεί τους κύριους θεσμούς όπως το εκπαιδευτικό σύστημα. Η θεοκρατική εξουσία επιθυμεί να συνδέσει την πρόσβαση στις επιστήμες και στην εκπαίδευση με «αυθεντικές» φόρμες της θρησκευτικής γνώσης. Περισσότερο από έναν αιώνα μετά τη θεσμοθέτηση του εκκοσμισκευμένου εκπαιδευτικού συστήματος, οι νέοι προσανατολισμοί μπορούν να θεωρηθούν ως ένα είδος απεκκοσμίκευσης του ιρανικού σχολείου στη βάση μιας ανοιχτής και επαναλαμβανόμενης έντασης ανάμεσα στη θρησκευτική εκπαίδευση (σιιτική) και στην εγκόσμια διδασκαλία. Η ύπαρξη μορφών σύγχυσης και αμαγάλματος ανάμεσα στο θρησκευτικό λόγο και την επιστήμη μέσα στο σχολικό πρόγραμμα και η υπεροχή θρησκευτικών καταναγκαστικών κανόνων τείνουν να παράγουν μια αγχωτική και μεγεθυνόμενη απόσταση ανάμεσα στο ισλαμοποιημένο πρόγραμμα και στους νέους που τείνουν να ζουν ολοένα και περισσότερο μια νοητική εκκοσμίκευση.

**ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:** Απεκκοσμίκευση, Ιράν, Ισλάμ, σχολικό πρόγραμμα, επιστήμες, θρησκευτικά πιστεύω.

## 1. Introduction

La prise de pouvoir des mouvements islamistes en Iran à partir de 1979 a mis fin aux principes séculiers qui ont dominé la société iranienne après la révolution constitutionnelle de 1906. L'objectif étant la mise en place de la cité islamique, le nouveau pouvoir islamiste fraîchement installé a rapidement commencé à réformer les institutions majeures comme le système éducatif. Une des conséquences de cette rupture radicale est la mise en place d'un ensemble de mesures visant à «islamiser» le système éducatif. Il ne s'agit pas du retour de Dieu à l'école car l'enseignement religieux était toujours présent et obligatoire dans l'école iranienne depuis le début du processus de sécularisation au 19<sup>ème</sup> siècle. Les réformes postrévolutionnaires en Iran ont radicalement transformé le système éducatif pour le mettre au service d'une vision puritaine de l'Islam chiite. L'évolution sinueuse du système éducatif iranien et la place des faits religieux à l'école posent la question des rapports aussi bien entre la religion et la politique qu'entre la raison et la foi.

## 2. Raison et foi dans le curriculum scolaire

La sécularisation<sup>1</sup> de l'enseignement est directement liée à l'histoire des rapports entre les sciences et la croyance religieuse. Une analyse comparée des systèmes éducatifs des pays influencés par les religions abrahamiques<sup>2</sup> permet de constater que la sécularisation de l'école s'est réalisée à travers deux processus réflexifs et inséparables. Le premier se réfère à la prise en main progressive du système éducatif par les pouvoirs publics séculiers et son autonomie par rapport à l'institution religieuse. Le deuxième processus renvoie à la rationalisation des savoirs scolaires et à une redéfinition de la place respective des croyances religieuses et des sciences dans le curriculum formel (programmes scolaires, contenus et pratiques éducatifs) (Kuhn, 1977; Milot, 2002; Stengers, 1995). C'est ainsi que la relation entre la raison et la foi dans le curriculum scolaire se trouve au cœur de la sécularisation de l'école et leur distinction constitue une question cruciale pour tous les systèmes éducatifs.

La science travaille sur le réel et demeure toujours «rationnelle», elle est autonome par rapport aux croyances religieuses car sa nature, ses finalités et sa démarche de construction obéissent à des règles méthodologiques spécifiques (Kuhn, 1977). La science est par essence sécularisée car elle n'est pas soumise à des dogmes indiscutables et à des vérités qui ne sauront pas de se remettre en question (Feltz, 2008 ; Kuhn, 1977; Le Ru, 2010; Stengers, 1995). Les curricula scolaires nationaux n'ont pas suivi les mêmes modèles de processus de sécularisation à travers le monde. Une typologie proposée par Wolfs (2013) identifie six positionnements potentiels entre sciences et religions au sein du système éducatif. Elle va de la conception de type «fidéiste» privilégiant la primauté de la foi sur la raison (rejet total ou partiel de contenus scientifiques) à la critique rationaliste et ouverte des croyances religieuses ou de la religion, au nom de la raison. Pour l'auteur, les conceptions de type «fidéistes» peuvent conduire au rejet total ou partiel de contenus scientifiques, au nom de croyances religieuses. Wolfs situe l'approche concordiste entre la conception de type fidéistes et la critique rationaliste et la définit à partir des deux critères du monde de référence, par la conviction d'une prééminence de la foi ou de la croyance religieuse sur la science et par la volonté de chercher à établir une forme d'alliance ou d'unité entre les deux

registres. Le concordisme repose globalement sur le postulat selon lequel le «livre de la Parole» (la Bible ou le Coran) et le «livre de la nature» que s'efforcent de déchiffrer les sciences, ne sauraient se contredire, puisque leur auteur est le même (Dieu) (Wolfs, 2013, p. 103).

Certains auteurs ont examiné le lien entre religion et école dans une perspective éthique et le devenir de l'individu. Lorsque les valeurs sont justifiées au nom du sacré, l'homme n'a plus qu'à se courber, à renoncer à son intelligence, à déposer son autonomie devant ce mystère insondable et terrifiant, comme le dit Reboul (1992). L'autorité absolue et exclusive d'une religion risque de faire traiter le sujet-apprenant en «simple moyen» (Reboul, 1977) et d'engendrer des contraintes qui peuvent aller des libertés individuelles les plus élémentaires jusqu'au contenu de certaines matières obligeant les élèves à y croire, une forme de domination sur les esprits. Legrand (1991) repère trois styles fondamentaux d'enseignement moral à l'école: un modèle personnel «clos» basé sur les dogmes religieux comme on peut le voir dans le catéchisme, un modèle collectiviste «prophétique» basé sur l'endoctrinement, une morale personnelle ouverte basée sur la valeur de l'Homme. Pour l'auteur, l'affirmation des vérités éternelles incontestables apparaît aujourd'hui comme une prétention insoutenable et le produit d'un aveuglement.

### 3. De la tradition chiite à la sécularisation

En Iran, l'histoire contemporaine du pays est façonnée par la querelle récurrente de la sécularisation. L'évolution du système éducatif iranien depuis plus de 150 ans est un exemple révélateur de la tension permanente entre la raison et la foi et les sciences. La modernisation de l'école iranienne a commencé au milieu du 19<sup>ème</sup> siècle dans un contexte historique marqué par l'agonie des établissements traditionnels et la promotion des progrès sociétaux et scientifiques. Malgré une riche tradition éducative, les institutions éducatives comme le *maktab*<sup>4</sup> ou le *madresseh*<sup>3</sup>, focalisées sur un ensemble de matières religieuses, n'arrivaient plus à répondre aux besoins d'une éducation adaptée aux mutations sociétales et scientifiques des temps modernes.

Plusieurs mouvements ont contribué à la naissance d'une nouvelle conscience éducative en Iran durant le 19<sup>ème</sup> siècle. La multiplication des contacts avec la Russie voisine et les autres pays européens a permis à l'Iran de se réveiller de son sommeil médiéval et de découvrir le monde changeant de cette époque. C'est ainsi qu'une civilisation ancienne fermée au monde et en «vacances» dans l'histoire (Shayegan, 1996) s'ouvre subitement aux grandes évolutions sociales et économiques des temps modernes. La pénétration des techniques et des idées occidentales produit un choc frontal révélant le fossé grandissant entre l'Iran et le monde moderne.

L'envoi des étudiants iraniens en Europe dès 1811 constitue le premier contact avec les institutions scolaires européennes. Malgré son ampleur réduite, cette première initiative permit à l'élite iranienne préoccupée par le sous-développement éducatif de son pays de découvrir les institutions modernes et les vertus de l'école moderne. Un premier groupe, composé de deux personnes, fut ainsi envoyé en 1811 à Londres. Le deuxième groupe de cinq étudiants quitta l'Iran en 1815. L'un de ces cinq étudiants, Saleh-e Shirazi, dans son journal réalisé au cours de ce voyage, décrit le fonctionnement des institutions modernes telles que le Parlement et le système éducatif au Royaume-Uni. Après ces premières expériences pionnières, des dizaines de jeunes iraniens effectuèrent leurs études en Europe tout au long du 19<sup>ème</sup> siècle. Les diplômés formés dans les établissements européens participèrent activement au développement de la nouvelle éducation en Iran.

Les écoles fondées à partir des années 1830 par les missionnaires européens et américains constituent les premières expériences d'éducation moderne en Iran. Ces écoles furent destinées aux minorités chrétiennes éparpillées dans les différentes régions (Paivandi, 2006). La première école missionnaire (American Boy's School) fut créée en 1834 par le père Perkins, luthérien américain. La première école de filles, sous la direction de Madame Grant, vit le jour en 1838 avec seulement 4 élèves, puis 40 après quelques mois (Kardan, 1957). Les lazaristes venant de France développèrent également leurs activités à la même époque. L'école lazariste proposait un programme d'études étalé sur quatre ans et composé de matières comme les langues (persan, français, seryani), mathématiques, histoire, géographie, philosophie (Nategh, 2014). Une des célèbres figures des missionnaires engagés sur cette voie en Iran fut le jeune orientaliste Boré qui fonda une école en mars 1839 avec une quarantaine d'élèves, sélectionnés parmi un grand nombre de candidats. Selon Nategh, Boré ne suivait pas toujours la même orientation que les lazaristes (2014) et il ne pensait pas à une école religieuse catholique, mais plutôt à une école ouverte et humaniste. Il prévoit, en dehors d'un tronc commun, un enseignement religieux spécifique selon la croyance de chaque groupe d'enfants. La création d'écoles par les missions étrangères s'intensifia au cours des années suivantes: on comptait 117 établissements avec 2 410 élèves inscrits pour la période 1877-1895 (Naraghi, 1992). Les écoles missionnaires, qui étaient souvent ouvertes également aux enfants des familles musulmanes, constituaient une expérience inédite dans l'environnement culturel et éducatif de cette époque. Selon Kardan (1957, p. 46), les Iraniens avaient sous les yeux un nombre d'écoles modernes qui, malgré leurs objectifs religieux, n'ont pas manqué d'inculquer aux Persans le mode d'organisation moderne de l'enseignement. Les innovations des écoles missionnaires concernaient plusieurs domaines: l'introduction de nouvelles matières séculières comme langues étrangères, sciences ou géographie, une organisation moderne avec un découpage du temps, la répartition en classes de niveau, une pédagogie plus active et plus proche des enfants, l'utilisation de matériaux pédagogiques différents.

L'école polytechnique de Téhéran, la première école iranienne avec un curriculum séculier, fut créée en 1851. Pour éviter la réaction hostile des milieux religieux, un cours d'enseignement religieux et une prière collective quotidienne furent introduits dans le curriculum de cet établissement instituant (Paivandi, 2006). Il s'agissait d'un acte fondateur qui ouvre la voie au développement d'un réseau d'établissements tout au long de la deuxième moitié du 19<sup>ème</sup> siècle. A cette époque, on parlait de la nouvelle école, *madresseh djadid*, pour la distinguer de l'école traditionnelle (Kardan, 1957; Paivandi, 2006). L'idée d'une éducation moderne pénétra progressivement le milieu urbain iranien en pleine mutation. Face à l'immobilisme d'un État faible et sans projet, les initiatives privées se multiplièrent à travers le pays et se développa un réseau d'écoles modernes.

## 4. La tension ouverte entre tradition et modernité

La sécularisation de l'éducation s'inscrit au cœur du projet réformiste en Iran et devient le symbole du changement moderniste et du progrès durant la révolution constitutionnelle de 1906. Les promoteurs des établissements pionniers étaient face aux questions inédites et cruciales à propos du curriculum de l'école et de ses orientations idéologiques. Quelle place accordée à Dieu? Comment faire cohabiter deux univers différents, l'un relevant de la croyance religieuse et l'autre de la science et du savoir profane? La relation entre la science et les matières profanes d'une part, et la foi d'autre part devient un enjeu majeur de la modernisation de l'éducation de

cette période fondatrice. Les écoles nouvelles proposaient un curriculum très différent des établissements traditionnels et incarnaient ainsi la transformation radicale des contenus éducatifs et des méthodes pédagogiques en favorisant un programme largement sécularisé et une place dominante accordée aux matières non-religieuses (sciences, littérature, géographie, histoire, langues étrangères).

## 5. Le développement d'un système éducatif séculier

La révolution constitutionnelle de 1906 fut un tournant dans l'histoire de l'éducation en Iran en bouleversant le rapport de force entre les tenants de la tradition et les progressistes. La modernisation de l'école faisait partie d'un projet global visant la sécularisation de la société en transition (Naraghi, 1992). La première Constitution iranienne adoptée en 1906 et les lois qui ont suivi cet événement révolutionnaire ont permis à l'Iran de se doter d'une organisation scolaire centralisée au sein de l'appareil étatique pour développer le réseau des écoles modernes en Iran. Son orientation séculière doit être relativisée et comprise dans le contexte d'une société musulmane en transition. Certes, cette acceptation de la sécularisation n'admet pas entièrement la liberté de conscience ; un enfant né dans une famille musulmane est considéré comme «musulman» et soumis à un enseignement islamique obligatoire. C'est la même règle pour les minorités chrétienne, juive, zoroastrienne qui bénéficient d'une formation religieuse en rapport avec leur propre foi. Cependant, l'école naissante iranienne fut indépendante de l'institution religieuse et dispensa des matières séculaires tout en maintenant un enseignement religieux et moral obligatoire.

L'accélération du développement du système éducatif moderne et séculier commence après la prise de pouvoir par la dynastie Pahlavi (1925-1979) et la volonté d'un roi qui croit au rôle transformateur de l'école pour changer la société sous-développée (Kardan, 1957; Paivandi, 2006). C'est l'époque où l'Etat s'efforce de tenir les rênes du pouvoir dans le domaine de l'éducation en jouant un rôle prééminent aussi bien dans l'administration et le financement de l'école que dans son organisation autour des idées d'unification et de centralisation. Il s'agit d'une modernisation autoritaire et non-participative marquée par un pouvoir réformiste et autocratique. Pour les promoteurs de cette approche politique, la modernisation et la sécularisation forcées constituaient la «seule voie» pour mater la résistance traditionaliste et changer la société dominée par la tradition et les vieilles institutions religieuses conservatrices. L'école séculière devait permettre de forger une nouvelle identité nationale, plus axée sur le nationalisme iranien que sur l'islam, et de renforcer l'unité nationale. L'attitude de l'Etat centralisé et autoritaire face à la critique islamiste brise la résistance du clergé chiite. Le développement rapide du système éducatif fait disparaître progressivement les établissements traditionnels.

## 6. Sécularisation modérée et opposition religieuse

L'organisation du système éducatif développé après la révolution constitutionnelle de 1906 est largement inspirée du modèle français: le centralisme et l'organisation pyramidale, le rôle prépondérant de l'Etat dans la conception des politiques éducatives et la mise en place d'une administration scolaire publique (Kazemiour, 1998; Menashiri, 1992; Naraghi, 1992; Paivandi, 2006).



Malgré l'influence indéniable du modèle français, le système éducatif iranien écarte la laïcité à la française et opte pour une voie intermédiaire de sécularisation de l'éducation. Le curriculum formel est ainsi loin d'être un acte antireligieux et admet la transmission d'un minimum de culture religieuse. Il ne s'agit pas d'une neutralité ou d'une sécularisation de combat contre la religion. Il semble que ces compromis aient favorisé l'adhésion d'une partie du corps clérical, qui accepte de participer au développement de l'école moderne (Naraghi, 1992). En imposant un enseignement religieux obligatoire à tous, cette conception de la sécularisation ne reconnaît pas entièrement la liberté de conscience. Cependant, l'autonomie de l'enseignement scolaire, la place dominante des savoirs séculiers, les finalités de l'école ainsi que la marginalisation de l'institution religieuse octroient un caractère séculier à ce système naissant.

Les promoteurs de l'éducation séculière n'ont pas ainsi chassé Dieu de l'école. Malgré l'effort déployé pour développer un compris entre une sécularisation radicale et la présence envahissante de la religion à l'école, la frange conservatrice du clergé chiite resta largement sceptique et opposée au système éducatif moderne, perçu comme une institution exogène, à l'origine de la fin de leur monopole sur l'enseignement (Naraghi, 1992; Kardan, 1957; Kazemiour, 1998; Menashiri, 1992; Paivandi, 2006). Cette résistance ouverte et parfois violente diminua avec le développement du réseau des écoles publiques à travers le territoire national.

Après un long silence, de nouvelles formes d'opposition à l'éducation séculière animées par les courants islamistes se développent à partir des années 1960. Les tendances islamistes émergentes de cette époque ne s'opposent plus au système éducatif moderne, comme c'était le cas lors de la révolution de 1906. On passe du rejet catégorique de l'école moderne de la période 1850-1920 à la critique idéologique ou politique du système éducatif, devenu une institution nationale comprenant des millions d'élèves et d'enseignants. Le nouveau discours islamiste cherche désormais à concilier les valeurs islamiques et l'éducation moderne, sa critique se focalise sur le manque ou la faiblesse des traits religieux ou moraux dans le curriculum formel de l'école et l'influence de l'Occident<sup>5</sup>. La renaissance de la critique islamique contre le système éducatif séculier au cours des années 1960 est accompagnée par le développement d'une école alternative à caractère religieux qui tente de concevoir une éducation religieuse et moderne en associant le temporel et le sacré. Ces écoles privées islamistes suivaient le programme officiel tout en le complétant par une formation religieuse et morale spécifique.

## 7. Dieu revient avec force à l'école

La Révolution de 1979 et l'avènement de la République islamique d'Iran (RII) sont à l'origine d'un processus de dé-sécularisation qui s'est opéré de manière perceptible au fur et à mesure des années. Il s'agit d'une rupture radicale et un large élargissement de la présence des faits religieux dans le système éducatif. Le nouveau pouvoir théocratique a rapidement commencé à évoquer le projet d'islamisation (*islami kardan*) du système éducatif. Ainsi, plusieurs décennies après la sécularisation du savoir scolaire, le caractère séculier du système éducatif iranien est directement mis en question par un Etat qui prétend représenter l'autorité de Dieu sur terre.

L'islamisation de l'éducation s'est considérablement accélérée avec la révolution culturelle (1980-1982) qui a joué un rôle déterminant dans la dé-sécularisation du système éducatif. La situation semble s'être inversée par rapport à l'expérience de la fin du 19<sup>ème</sup> siècle: l'islam revient en force à l'école, comme si la sécularisation n'était qu'une longue parenthèse historique refermée après 1979. Les premières mesures dans le projet d'islamisation visent à écarter le corps

enseignant opposé à la RII, à mettre en place un certain nombre de restrictions aux filles (le voile devient obligatoire) et à imposer un ensemble de pratiques religieuses à l'école comme les prières collectives. Une autre mesure idéologique importante a été la création d'une instance intitulée «les Affaires éducatives» (*Omour tarbiyati*) chargée d'inculquer la culture islamique aux élèves et de surveiller le respect des codes religieux. Cette nouvelle mission introduit une sorte de commissaire politique et idéologique dans chaque établissement scolaire pour effectuer un travail de contrôle des enseignants et des élèves. Pour le guide charismatique de la révolution de 1979, la RII devait inventer une école du salut pour former et conscientiser la nouvelle génération de musulmans révolutionnaires. Pour lui, «la moralisation et la purification de l'esprit s'avèrent plus importantes que l'enseignement, les enseignants doivent être moralisateurs et purificateurs» (Khomeyni, 1982, vol. 14: 112). Dans le discours de Khomeyni le système éducatif constitue l'institution par excellence pour résister à «l'invasion culturelle» de l'Occident. Sa référence systématique à l'Islam reflète bien le mythe fondateur de la RII selon lequel l'islam est en mesure de régler tous les problèmes de la société (Khosrokhavar, 1993).

La grande loi d'orientation adoptée en 1987 par le parlement demeure le texte officiel qui définit le contour du système éducatif iranien postrévolutionnaire. Dans le chapitre concernant les finalités du système éducatif, la loi souligne les fondements idéologiques de l'école centrés sur les valeurs religieuses et sa finalité dans la formation religieuse et la socialisation révolutionnaire des élèves (Safi, 2000). La mission la plus «sacrée» de l'école islamisée est de former le nouvel homme musulman, un croyant vertueux, consciencieux et engagé au service de la nouvelle société islamique. La priorité est accordée à la formation morale et spirituelle: «la purification prime sur l'enseignement» (Paivandi, 2006). Le deuxième article mentionne les quatorze objectifs du système éducatif dont neuf abordent directement des questions religieuses, idéologiques, morales et politiques. La loi insiste sur la nécessité de faire comprendre aux élèves le modèle politique basé sur la souveraineté du dogme islamique (*velayate faqihe*) tout en favorisant «la participation consciencieuse» dans la vie politique du pays. Le texte met également l'accent sur la nécessité de former un corps enseignant fidèle à ces valeurs et imprégné des vertus morales islamiques (Safi, 2000). Dans cette école islamisée la religion passe avant l'instruction, le rôle premier de l'éducation est de former des musulmans chiites. La constitution de la république comme les différentes lois adoptées au parlement font droit à cette requête en plaçant l'instruction religieuse en tête des matières enseignées tant à l'école élémentaire qu'à l'enseignement secondaire.

L'école iranienne postrévolutionnaire prétend vouloir privilégier les valeurs morales et la spiritualité. Cependant, le discours puritain imposé par l'Etat signifie que l'ordre sacré est donné d'avance, l'individu doit y croire sans faire acte de volition; le sens préexiste à l'initiative individuelle. De ce fait, le Sacré, la Vérité sont imposés par le pouvoir politique, ils ne sont pas l'expression de la libre adhésion des élèves. On est dans l'optique d'une «ontologie fixiste» selon Legrand (1991, p. 33) où l'école ne reconnaît pas la diversité des valeurs selon l'espace et le temps.

## 8. Un curriculum pour promouvoir Allah

La loi de 1987 institue un modèle éducatif atypique au niveau international centré sur les finalités et les prescriptions religieuses et une vision de la société axée sur la recherche d'une religiosité puritaine; elle est l'exemple parfait de l'endoctrinement religieux du système éducatif de notre temps. De ce fait, l'école iranienne ne peut plus être considérée comme séculière, elle

est désormais fondée sur une foi et sur une philosophie d'identité culturelle avec ses vérités dogmatiques. Toutes les activités scolaires et éducatives sont au service de la promotion d'une culture religieuse et de la formation d'un individu parfaitement intégré à la société islamique. Les perceptions morales viennent nécessairement de l'islam qui leur donne de «la valeur et du sens», elles sont présentées comme des vérités intemporelles et incontestables (Paivandi, 2006, 2012).

Le changement le plus important dans les programmes scolaires concerne la place revalorisée des enseignements islamiques et la réorganisation des savoirs scolaires dans une perspective religieuse. Par exemple, la langue arabe (comme la langue du Coran) qui avait disparu des programmes scolaires depuis les années 1970 y est réintégrée. L'enseignement du Coran et l'augmentation du temps consacré aux cours religieux constituent un autre changement important. Dans une étude comparative, Moussapour (1999) affirme que le temps de l'enseignement religieux a augmenté après 1979: en moyenne 12,7% du temps scolaire concerne l'enseignement religieux direct contre 9,4% en 1966. L'augmentation la plus sensible se trouvant à l'école primaire: 17% en 1994 contre 11% en 1966. Dans les lycées, le temps réservé au cours d'enseignement religieux est passé de 5,5% pour la période qui précède la révolution de 1979 à plus de 11% pour les années 1990 (Gooya, 1999)<sup>6</sup>. Pourtant, selon Paivandi (2012), ces calculs ne prennent pas en compte les thématiques religieuses présentes dans les autres matières non-religieuses (persan, histoire, enseignement social, langue arabe...) et les activités obligatoires hors classe. Si l'on compte le temps réel consacré à la religion, on peut l'estimer à 24% du temps scolaire dans l'école primaire et à près de 26% dans le premier cycle du secondaire. Par exemple, le livre d'apprentissage de la langue persane contient souvent un nombre important de textes religieux (biographies de personnalités religieuses, thématiques religieuses, événements historiques religieux...).

Le trait marquant des manuels scolaires réécrits est sans doute la place dominante des thématiques chiites dans un système qui veut incarner une foi et un discours identitaire centré sur ses vérités dogmatiques. Selon une recherche sur le curriculum scolaire, les livres de persan (farsi) de l'école primaire en 2007-2008 comprennent 191 leçons (774 pages) dont une part importante contient entièrement ou partiellement les contenus religieux: la religion en général est évoquée dans 26% des leçons, suivie par les autres thématiques voisines: l'islam (22%), le prophète Mohammed (7%), les imams (8%) (Paivandi, 2008). Au total, près de 37% de ces leçons s'intéressent d'une façon ou d'une autre aux questions religieuses en rapport avec la biographie des personnalités, les pratiques religieuses, les codes de bonne conduite, les leçons morales, l'histoire des religions et les événements religieux.

De l'école élémentaire au lycée, la ligne directrice des manuels scolaire est de renforcer le caractère religieux de l'enseignement en s'opposant systématiquement aux valeurs de la société occidentale et à celles de l'Iran d'avant 1979 (Mehran, 1991, 1998; Paivandi, 2006, 2012; Shorish, 1988). La refonte totale des manuels traduit la volonté d'une transformation radicale du curriculum formel iranien. Il revient donc à accomplir la volonté de Dieu «*sur la terre comme au ciel*» (Paivandi, 2015). Si l'on en croit les responsables du ministère de l'Education, des efforts considérables ont été déployés pour exclure tout ce qui n'est pas conforme à la culture et aux valeurs islamiques (Mehran, 1991). Il s'agit des changements qui concernent l'ensemble du système éducatif avec comme objectif le développement des thèmes religieux et politiques pour «*familiariser les élèves aux concepts clés de la culture officielle*» comme le souligne Haghayeghi (1993, p. 43). Les mesures religieuses imposées à l'école n'ont jamais été débattues sur la place publique et le monopole d'Etat sur les manuels scolaires comme un fait établi depuis le

développement du système éducatif moderne en Iran facilite la réforme curriculaire. L'importance relative des manuels scolaires en Iran doit être comprise en lien avec leur place prépondérante dans les activités pédagogiques. En effet, les enseignants sont appelés à se contenter des manuels officiels comme la seule référence aux savoirs « autorisés » à l'école.

La cohabitation du savoir profane et des croyances religieuses dans les manuels est un enjeu majeur du discours scolaire. Dans le contexte iranien, la frontière entre le religieux et le profane ou le séculier demeure poreuse car les thématiques religieuses sont largement présentes dans les manuels non-confessionnels. Les interférences sont observables tant dans les matières religieuses que dans les autres enseignements. Les auteurs de manuels d'enseignement religieux tentent de donner une « coloration scientifique » aux thématiques religieuses. On lit, par exemple, dans le manuel d'enseignement religieux qu'« *il serait difficile de trouver un autre livre dans le monde dans lequel le raisonnement, la pensée, et l'amour de la connaissance sont mis en évidence autant que dans le Coran...* » (3<sup>ème</sup> année, enseignement secondaire – deuxième cycle, 2007, p. 46). Dans un autre manuel d'enseignement religieux, la leçon consacrée à explication scientifique du voyage dans l'espace s'achève avec le passage suivant: « *Il est intéressant de savoir que le Coran a parlé du manque d'oxygène dans les hautes altitudes et les problèmes de respiration, il y a environ 1400 ans* » (2<sup>ème</sup> année, enseignement secondaire – premier cycle, 2007, p. 37). La façon dont le Coran met en valeur et apprécie la science, le savoir et l'apprentissage sont souvent pointés par les différents manuels scolaires. Ils mentionnent abondamment la période historique médiévale marquée par une grande productivité scientifique des civilisations islamiques apportant une contribution très significative au développement de la science en Europe. L'idée est également de montrer que la religion est aussi évidente que la physique, la chimie ou les mathématiques.

Les manuels non-confessionnels sont également souvent concernés par la mise en relation de deux univers profane et religieux. Dans un texte sur la vie des hirondelles, l'auteur termine son texte par une question relative à l'origine divine de l'univers: « *Qui sauf Dieu aurait pu inventer tant de beauté et d'intelligence?* ». Dans une autre leçon décrivant les quatre saisons de l'année, l'auteur précise qu'une fois « *la neige fondue, la période hivernale s'achève et le printemps arrive. Vous allez constater ainsi la naissance de nouvelles feuilles vertes et comprendre le pouvoir de Dieu* » (Manuel de persan, 5<sup>ème</sup> année, école primaire, 2007).

Dans les manuels d'histoire aussi, la frontière entre deux univers est systématiquement brouillée et confuse. L'histoire du monde est conçue à partir des événements religieux. Pour décrire l'histoire, les auteurs juxtaposent les récits religieux et les connaissances historiographiques afin de faire comprendre aux élèves que c'est la providence qui conduit le sens de l'histoire. Par exemple, on mentionne le récit de Noé comme prophète dont la mission fut de transmettre et de prêcher le message divin en se référant à la sourate 71 du Coran qui porte son nom. La leçon met l'accent sur le prêche fait par Noé à son peuple qui fut l'invitation à la soumission à Dieu unique. L'histoire du déluge comme une catastrophe planétaire provoquée par la volonté divine est aussi reprise. Le manuel dit que « *Noé a construit l'arche sur l'ordre de Dieu* ». L'auteur évoque aussi la fin heureuse de cet événement permettant d'éliminer la majorité « *idolâtre et polythéiste* ». Le texte se termine sur l'affirmation que le prophète Noé et ses compagnons ont continué à vivre dans une société heureuse, libre et débarrassée des oppresseurs (Manuel d'histoire, 1<sup>ère</sup> année, enseignement secondaire, premier cycle, 2011). Le mythe ou les récits à caractère religieux et le savoir profane et séculier coexistent dans les descriptions et analyses historiques: les manuels ne font aucune distinction entre un récit mythologique et un savoir fondé sur les travaux historiographiques qui s'appuient sur des preuves et des démarches objectives.

## 9. Un modèle concordiste?

Les manuels font systématiquement référence à un fondement transcendant que la science, seule, ne peut faire admettre. Le curriculum scolaire ne rejette pas directement la science ou telle ou telle théorie scientifique au nom de l'islam, on est donc loin d'une conception fidéiste du curriculum scolaire. Le discours des manuels tente de promouvoir une sorte de continuité naturelle et parfaite entre la science et la croyance religieuse et une recherche d'alliance entre ces deux univers. Cependant, les théories scientifiques comme celle de Darwin concernant l'être humain qui contredisent la parole sacrée sont susceptibles d'engendrer une tension permanente entre la raison et la foi. Dans les manuels scolaires en Iran, lorsqu'une contradiction se manifeste entre ces deux univers, c'est la science qui est simplement sacrifiée et censurée. Le curriculum n'exclut explicitement aucun champ de la connaissance, cependant la science ne doit pas aller à l'encontre de la Révélation divine. Le Coran appelle à l'exercice de la raison, mais dans les limites bien précises de la religion (Le Thanh Khôi, 1995). La théorie de l'évolution est un exemple flagrant: on évoque cette théorie en rapport avec les plantes et les espèces animales et la science s'arrête là car le Coran prend le relais pour dire comment l'homme est créé par Dieu. Cette attitude conduit aussi à un autre type d'incohérence observable dans le discours scolaire. Par exemple, alors qu'en biologie, l'évolution apparaît en tant que théorie explicative de l'apparition d'espèces écartant celle de l'être humain, dans les autres manuels, les auteurs tendent à affirmer fréquemment que le monde est l'œuvre de la création divine. Malgré ces contradictions, la posture idéologique adoptée par le discours scolaire semble être assez proche d'une conception concordiste «classique» selon Wolfs (2013). On tente d'effectuer une lecture de la science non-contradictoire et assez concordante avec les textes sacrés. Il s'agit de tentatives visant à lier les énoncés scientifiques ou profanes et la Parole divine et à nier les éléments contradictoires et les passer sous silence. Selon la conception concordiste, les croyances religieuses et les savoirs scientifiques ne se contredisent pas car l'Être qui les inspire est le même (Dieu). Le discours scolaire tend à s'appuyer autant que possible sur des acquis scientifique reconnus, mais seulement lorsque ceux-ci concordent avec la parole sacrée. La coexistence réfléchie et justifiée entre les savoirs scientifiques et la parole religieuse semble constituer une orientation soigneusement préparée par les auteurs des manuels. Dans l'expérience du monde musulman, ce concordisme est loin d'être une invention contemporaine. En effet, dans l'histoire des différentes zones de la civilisation musulmane, on trouve, depuis le premier temps de l'islam, une riche tradition concordiste et une forme de pensée concordiste développée par les courants réformistes (El Asri, 2009).

## 10. Conclusion

La sécularisation de l'enseignement est directement liée à l'histoire des rapports entre les sciences et la croyance religieuse. En Iran, cette histoire est façonnée par la *querelle récurrente sur la sécularisation au sein du pays. Avec le développement du système éducatif moderne*, on avait accepté l'autonomie relative de la science et une distinction claire entre les matières religieuses et les domaines profanes. L'islamisation du curriculum scolaire a directement mis en cause le caractère séculier du système éducatif<sup>7</sup>. La volonté de greffer un discours religieux sur un ensemble de savoirs scientifiques et/ou profanes, de justifier et de légitimer la religion par la science est susceptible de contribuer à une sécularisation interne de certaines thématiques

religieuses (Paivandi, 2015). Ce processus implique un travail d'objectivation du religieux par les instances politiques (Khosrokhavar, 2013; Roy, 2011) et éducatives. Au nom du gouvernement d'Allah, le curriculum scolaire a contribué à la re-sécularisation par l'objectivation d'un religieux «pur» contre une sphère publique profane. Il s'agit d'un processus par lequel des questions passent «de la transcendance à l'immanence» (Khosrokhavar, 2013). Cette re-sécularisation rampante et inattendue se distinguerait de la sécularisation vécue en Occident que l'on définit comme le lieu où la séparation de la religion et de l'Etat devient la règle. Une autre divergence majeure entre ces voies de sécularisation repose sur le *background* philosophique et historique de chacune des deux expériences. A la différence notable des pays musulmans comme l'Iran, la sécularisation en Europe a su s'appuyer sur un long processus de critique et de Réforme de la religion.

Comparé à l'Occident, «l'âge séculier» (Taussig, 2014) de l'Iran semble être plus complexe et sinueux. Cette complexité invite à aborder la sécularisation non pas comme un idéal normatif, mais comme un processus historique. En se référant à Weber, Berger et Luckmann, (1986) ont évoqué que l'émancipation de l'Etat face à des pouvoirs ou à des idées religieuses qui pouvaient autrefois guider l'action politique, ainsi qu'un pluralisme conduisant à la tolérance, sont parmi les manifestations les plus importantes du phénomène de sécularisation. Plusieurs décennies après, Berger revient dans un texte autocritique sur ce constat en soulignant que la modernisation produit aussi de puissants mouvements de contre-sécularisation (Berger, 2001).

Un dernier point crucial dans le débat sur la religion et l'école renvoie à la question du pouvoir et son rapport avec le savoir dans la perspective d'une sociologie du curriculum. L'islamisation de l'école par la RII suit incontestablement une visée politique destinée à légitimer le pouvoir religieux. Un ordre social cherche la médiation de son pouvoir et de contrôle à travers des institutions comme le système éducatif et des élites qui disent «ce qui compte comme Vrai» (Foucault, 1982). Pour un ordre social ou le discours politique, les connaissances scolaires détiennent donc une fonction de contrôle et de domination. Ainsi, la Vérité prônée par le système éducatif est établie par le discours du pouvoir qui est légitimé et relayé. Foucault voyait le système éducatif fonctionnant comme instance du contrôle culturel et idéologique, comme agence d'incorporation culturelle (2008). Cet auteur analyse le lien entre le pouvoir et le savoir pour expliquer comment le pouvoir politique tente de développer des techniques et des procédures pour transmettre et inculquer des valeurs et des connaissances considérées vraies et légitimes. La Vérité selon lui peut être définie comme un système de procédures ordonnées pour la production, la régulation, la distribution, la circulation et l'exploitation des énoncés. Les réformes islamistes ont réintroduit le religieux comme instance légitimatrice de la morale et de la politique. Les individus présents dans les manuels scolaires tendent à vivre intensément un style de vie chiite, parfaitement adapté au modèle souhaité par l'Etat théocratique. Le discours scolaire présente l'Iran comme une société monolithique sur le plan religieux et tente d'offrir aux élèves une vision du monde fondée sur une doctrine morale chiite qui se fait exclusive. Comme le disait Foucault (1980), le savoir se confond ainsi avec le pouvoir, qu'il n'est qu'un mince masque jeté sur les structures de domination.

## Des notes

1. Dans une perspective sociologique, la sécularisation se réfère à un processus de diminution de l'influence de la religion dans la société moderne et s'inscrit selon Weber (1996) dans le phénomène plus large de désenchantement du monde et de rationalisation. Pour Weber,



le désenchantement est synonyme de démagification, l'effondrement des dispositifs sociaux autrefois sous l'autorité ecclésiale et théologique et le développement de la dimension mondaine de la vie humaine. Avec *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Weber montre que la religion est toujours là, mais sous une autre forme (Milot, 2002). La sécularisation peut être vue comme un événement menant à l'individualisation des croyances et concomitante avec la sociétisation (Wilson, 1976). Dans le contexte français, le concept de laïcisation est utilisé pour désigner la séparation entre les institutions formelles et la religion. Dans ce texte, le concept de sécularisation est utilisé pour analyser les rapports entre le système éducatif formel et les religions.

2. L'expression religion abrahamique se réfère aux trois grandes religions monothéistes (le judaïsme, le christianisme et l'islam) apparues dans l'héritage d'Abraham. Les textes sacrés de ces trois religions (la Tanakh, la Bible et le Coran) mentionnent la figure d'Abraham étant la première personne qui rejette l'idolâtrie et invite à la croyance monothéiste (un seul Dieu).
3. Le *maktab* est l'une des plus anciennes et populaires institutions éducatives de l'islam médiéval qui a survécu jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle. Le *maktab*, réservé aux enfants de bas âges, enseignait la lecture des textes religieux et littéraires.
4. La *madresseh* dispense un enseignement religieux au niveau secondaire et supérieur et forme les cadres religieux.
5. L'ouvrage de Djalal 'AlAhmad, intellectuel et essayiste publié en 1962, intitulé *L'Occidentalité* (*Gharbzadegui*) traduit bien l'état d'esprit des courants islamistes naissants de cette époque qui considéraient l'Occident comme la cause de tous les malheurs de leur pays. Le livre d'AlAhmad est «un plaidoyer contre l'occidentalisation», «identifiant l'Occident à l'ennemi de l'homme et l'Iranien à sa victime». Un chapitre de ce livre est consacré à l'éducation perçue par l'auteur comme une institution occidentalisée ayant comme objet final «la formation des hommes de l'occidentalité» (Nikpey, 2010). Le livre plaide pour le retour du religieux à l'école et critique le programme scolaire.
6. Une étude comparative sur quelque 140 pays montre qu'en 2003, 8,1 % du temps scolaire était en moyenne consacré à l'enseignement religieux, contre seulement 5 % en 1945 et 4,3 % en 1986 (Rivard & Amadio, 2003).
7. Dans un autre sens, on peut se demander quel est l'impact de cette l'ingérence religieuse sur la conception du savoir des apprenants.

## Références bibliographiques

- Al e Ahmad, Dj. (1988). *L'occidentalité*. (Trad. F. Barrès-Kotobi et M. Kotobi). Paris: L'Harmattan.
- Berger, P. (2001). La dé-sécularisation du monde, un point de vue global. In P. Berger (éd.), *Le réenchantement du monde*. Paris: Bayard.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1986). *La Construction sociale de la réalité*. Paris: Armand Colin.
- El Asri, F. (2009). Discours musulman et sciences modernes: un état de la question. In Maréchal, B. & Dassetto, F. *Adam et l'évolution: Islam et christianisme confrontés aux sciences* (109-123). Louvain-la-Neuve: Academia Bruylant.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. New York: Pantheon Books



- Foucault, M. (1982). The Subject of Power. *Critical Inquiry*, 8 (4): 777-795.
- Foucault, M. (2008). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Feltz, B. (2008). Théories de l'évolution et modernités. *Education comparée*, 1: 33-46.
- Gooya, Z. (1999). L'évolution des programmes scolaires dans l'enseignement secondaire en Iran. *Revue trimestrielle de l'éducation (Faslnameh talim va tarbiyat)*, 57: 59-96 [texte en persan].
- Haghighy, M. (1993). Politics and Ideology in the Islamic Republic of Iran. *Middle Eastern Studies*, 36-52.
- Kardan, A. M. (1957). *L'organisation scolaire en Iran (histoire et perspective)*. Thèse présentée à l'Université de Genève.
- Kazemiour, S. (1998). General Survey of Modern Education, in E. Yarshater, *Encyclopaedia Iranica*. California, Costa Mesa, Mazda Publishers.
- Khomeyni, R. (1983). *Sahifeh nour* (Le livre de la lumière). Téhéran: Daftar nashr asar emam, 14 vol. 1362, [texte en persan].
- Khosrokhavar, F. (2013). Two types of Secularization, the Iranian Case (121-153). In S. Arjomand, E. P. Reis (éds.). *Worlds of Difference*. New York: Sage publications.
- Kuhn, S. T. (1977). *La tension essentielle. Tradition et changement dans les sciences*. Paris: Gallimard.
- Jafari, A. (2014). *De l'homme attendu à l'homme aliéné. La domination idéologique dans le système éducatif en Iran*. Thèse de doctorat, Université Paris-Sorbonne.
- Legrand, L. (1991). *Enseigner la morale aujourd'hui ?* Paris: PUF.
- Le Ru, V. (2010). La science et Dieu. Entre croire et savoir. Paris: Vuibert & Adapt-SNES.
- Lê Thành, Khôi (1995). *Education et Civilisations. Sociétés d'hier*. Paris: Nathan / UNESCO.
- Mehran, G. (1990). Ideology and Education in the Islamic Republic of Iran, *Compare* n° 20(1), pp. 53-65.
- Mehran, G. (1998). Education in Postrevolutionary Persia: 1979-1991. in E. Yarshater. *Encyclopaedia Iranica*. California, Costa Mesa, Mazda Publishers.
- Menashiri, D. (1992). *Education and the Making of Modern Iran*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Milot, M. (2002). Laïcité dans le Nouveau Monde, le cas du Québec, Turnhout, Brepols.
- Moussapour, N. (1999). Les évolutions du facteur du temps dans les programmes scolaires de l'école primaire en Iran (Ravand tahavolat onsor zaman dar barnamehai darsi maghta ebtedai). *Revue trimestrielle de l'éducation (Faslnameh talim va tarbiyat)*, 57: 97-116 [texte en persan].
- Naraghi, E. (1992). *Enseignement et changements sociaux en Iran du VII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*. Paris: MSH.
- Nategh, H. (2014). *Les français en Perse. Les écoles religieuses et séculières (1837-1921)*. Paris: L'Harmattan (Traduit du persan par A. Chaouli et A. Zadeh).
- Nikpey, A. (2010). *Politique et religion en Iran contemporain. Naissance d'une institution*. Paris: L'Harmattan.

- Paivandi, S. (2006). *Islam et éducation en Iran. Echec de l'islamisation de l'école en Iran*. Paris: L'Harmattan.
- Paivandi, S. (2008). *Discrimination and Intolerance in Iran's Textbooks*. Washington: Freedom House.
- Paivandi, S. (2012). The meaning of the Islamization of the school in Iran (79-102). In M. Ahmed, *Education in West Asia*, London: Bloomsbury.
- Paivandi, S. (2015). Interminable querelle de la sécularisation de l'éducation en Iran. *Raison Publique*, 19.
- Reboul, O. (1977). *L'endoctrinement*. Paris: PUF.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs en éducation*. Paris: PUF.
- Rivard, J.-F. & Amadio, M. (2003). Place accordée à l'enseignement de la religion dans les grilles horaires officielles. *Perspectives (UNESCO)*, 126:
- Roy, O. (2011). *Généalogie de l'islamisme*. Paris: Fayard (Pluriel).
- Safi, A. (2000). *The organization and the laws of the Iranian education system (Sazman va ghavanin amouzesh va parvaresh Iran)*. Téhéran: SAMT [Text in Persian].
- Shayegan, D. (1996). *Le regard mutilé*. Paris: Editions de l'Aube.
- Shorish, M. (1988). The Islamic Revolution and Education in Iran. *Comparative Education Review*, 32 (1): 58-75.
- Stengers, I. (1995). *L'invention des sciences modernes*. Paris: Flammarion.
- Taussig, S. (dir.) (2014). *Charles Taylor. Religion et sécularisation*. Paris: CNRS Éditions.
- Tschannen, O. (1992). La genèse de l'approche moderne de la sécularisation: une analyse en histoire de la sociologie. *Social Compass*, 39 (2): 291-308.
- Weber, M. (1996). *Sociologie des religions, textes réunis par Jean-Pierre Grossein*, Paris: Gallimard,
- Wilson, B. (1982). *Religion in Sociological Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Wolfs, J. L. (2013). *Sciences, religions et identités culturelles: quels enjeux pour l'éducation ?* Bruxelles: De Boeck.

## Biographical note

**Saeed Paivandi** is currently working as a full Professor in the University of Lorraine, Nancy, France and member the Research Centre - LISEC (Interregional Laboratory of Science of Education and Communication). Prior to this, he was associated as a senior faculty with the University of Paris 8 (1996-2011). Saeed Paivandi holds Habilitation (HDR), Ph.D. and Master degree in Sociology of Education from University of Paris 8 and Master in Sociology from University of Tehran. His areas of research and specialization are Sociology of Curriculum, Sociology of Higher Education, Education Policy. He also worked on the experience of the Islamization of the school and the University in Iran. His book in French called Religion and Education in Iran, failure of the Islamization of the school (*Religion et éducation en Iran, échec de l'islamisation de l'école*. Paris: L'Harmattan, 2006) establishes a review of the politics of Islamization. His critical book on the discourse of the education system "*Discrimination and Intolerance in Iran's Textbooks*" was published in 2008 (Washington: Freedom House). (e-mail: saeed.paivandi@univ-lorraine.fr)

# Enjeux et réalités de l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires et le projet de modernisation des «daara<sup>1</sup>» au Sénégal

Albert Kory Dione, *Université de Rouen*

## Διακυβεύματα και πραγματικότητα από την εισαγωγή της θρησκευτικής εκπαίδευσης στα δημόσια ιδιωτικά σχολεία και το σχέδιο εκσυγχρονισμού των «daara» στη Σενεγάλη

Albert Kory Dione, *Πανεπιστήμιο της Ρουέν*

### RÉSUMÉ

Pays francophone, multiconfessionnel et multiethnique, le Sénégal est un État laïque avec une population majoritairement musulmane. Suite aux recommandations internationales et dans le but d'atteindre une scolarisation universelle au niveau du primaire, l'État du Sénégal, aux lendemains de la première alternance politique intervenue en 2000, a entrepris une réforme de son système éducatif. Notre contribution se fixe comme objectif d'examiner les effets de quelques aspects de la présente réforme liés à l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires et le projet de modernisation des «daara» à partir d'une étude documentaire et d'une enquête de terrain réalisée au Sénégal en juillet et août 2017. Mots clés: Éducation religieuse – école publique – «daara» – modernisation.

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Σενεγάλη είναι μία γαλλόφωνη, πολυθρησκευτική και πολυεθνική χώρα, ουδετερόθρησκο Κράτος με πληθυσμιακά επικρατέστερη θρησκεία το Ισλάμ. Το κράτος της Σενεγάλης έπειτα από διεθνείς συστάσεις, και έχοντας ως στόχο την επίτευξη μιας καθολικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επιχείρησε μία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση το έτος 2000, μετά από την πρώτη εναλλαγή κυβέρνησης που συνέβη στη χώρα. Η συμβολή μας έχει ως στόχο να εξετάσει τα αποτελέσματα κάποιων όψεων της παρούσας μεταρρύθμισης, σχετικών με την εισαγωγή της θρησκευτικής εκπαίδευσης στα δημόσια δημοτικά σχολεία και το σχέδιο εκσυγχρονισμού των «daara» μέσω μίας έρευνας αρχείων και πεδίου που πραγματοποιήθηκε στη Σενεγάλη από τον Ιούλιο έως τον Αύγουστο του 2017.

**MOTS CLÉS:** Éducation religieuse – école publique – «daara» – modernisation.

**ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:** Θρησκευτική εκπαίδευση -δημόσιο σχολείο- «daara» -εκσυγχρονισμός.

## 1. Introduction

La politique éducative, définie par les responsables étatiques sénégalais élus, au début des années 2000, s'oriente vers une éducation de base contrôlée à travers la réorganisation du système éducatif. La scolarisation dans le long terme des individus devient une priorité (Unesco, 1990, 2000) dans l'espoir de les rendre instruits, autonomes et de façonner en eux une identité citoyenne. La mission de l'école de la République est alors pensée en fonction des aspirations du peuple. Une volonté de réduire les écarts entre les réalités socioculturelles et la sphère scolaire prend forme. Dans cette logique, en 2002, le Sénégal a entrepris une réforme de son système éducatif visant: l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires, la création d'écoles publiques franco-arabes, la modernisation des «daara», l'expérimentation des cours en langues locales dans cent cinquante écoles publiques élémentaires choisies comme écoles-pilotes.

La prise en compte de la religion dans le système éducatif, répondait ainsi à une demande, exprimée d'une façon formelle lors des États Généraux de l'Éducation et de la Formation (EGEF) tenus en 1981, maintes fois renouvelées de la part des communautés religieuses et d'une frange de la population. Ce souhait traduit l'importance que représente la religion au Sénégal comme institution fédératrice et créatrice de cohésion sociale. La diversité religieuse, une richesse pour le pays, participe à la construction d'une communauté nationale où les individus, unis par des liens culturels et politiques, décident de vivre ensemble en bonne harmonie. Dans cette collectivité sociale, les guides religieux ont acquis une légitimité, poussant ainsi les autorités politiques à nouer des liens étroits avec eux. Véritables régulateurs sociaux, ils participent à la construction d'une identité nationale en s'investissant dans les domaines de l'économie, de la politique, de l'éducation qui restent marqués par une empreinte religieuse (Gervasoni & Gueye, 2005). Grâce à leur détermination, une éducation religieuse a su trouver également sa place dans la vie des Sénégalais.

Derrière le vocable «éducation religieuse», il faut comprendre un enseignement selon les convictions d'une religion, c'est-à-dire, le dogme (Vérité de foi contenue dans la révélation), la doctrine (affirmations faisant connaître l'objet de la foi) et l'apprentissage des pratiques religieuses et des rites. Au Sénégal, elle est d'abord donnée dans les familles et dans les communautés religieuses, ensuite dans les établissements<sup>3</sup>: écoles coraniques ou «daara», instituts islamiques, écoles privées franco-arabes, écoles catholiques, protestantes, écoles privées laïques, et depuis 2002, dans les écoles publiques franco-arabes et élémentaires classiques. L'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires et le projet de modernisation des «daara» ont particulièrement attiré notre attention. Il s'agit donc précisément, à travers cette étude, de procéder à la description et à la mise en place de ces deux innovations majeures d'une part et d'autre part, d'analyser les avis des acteurs de l'école à ce propos. Pour cela, deux techniques de recueil de données ont été utilisées: l'étude documentaire et l'enquête de terrain.

## 2. Le corpus documentaire

La recherche de données de nature fiable, l'ambition d'apporter une certaine profondeur et d'étendre notre champ d'investigation afin qu'il soit plus critique et exhaustif justifient le choix de l'étude documentaire.

## 2.1 Présentation du corpus documentaire

Les documents suivants ont été analysés dans le but de procéder à la description des réalités institutionnelles de ces innovations.

### I- L'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires classiques

La loi d'orientation de l'Education Nationale n° 91-22 du 16 février 1991
La loi n° 2004-37 du 15 décembre 2004 modifiant et complétant la loi d'orientation ci-dessus
Les emplois du temps du curriculum de l'éducation de base
II- le projet de la modernisation des «daara»
L'arrêté portant missions et organisation de l'inspection des «daara» du 10 juin 2009
L'accord-cadre pour la promotion des «daara» conclu le 1 <sup>er</sup> décembre 2010
Loi portant statut du «daara» finalisé en décembre 2016 (sur le point d'être votée)
Les outils du «testing» du curriculum des «daara» modernes (2016)

Aujourd'hui, au Sénégal, la loi d'orientation n° 91 – 22 du 16 février 1991 est la référence pour un examen de la situation de l'école. Le contexte historique justifiant sa promulgation est à situer dans le prolongement des EGEF. Elle définit les orientations du pays en matière d'éducation. Elle a été modifiée et complétée par la loi dite loi n° 2004-37 dans le but d'institutionnaliser la décision d'introduire les cours de religion dans les écoles publiques élémentaires. Après le séminaire préparatif de la mise en œuvre de ces différentes innovations, tenu à Dakar en juillet 2002, le curriculum de l'éducation de base, en construction, a été revisité afin d'y introduire un crédit horaire hebdomadaire de deux (2) heures alloué à l'éducation religieuse, et par la même occasion, accroître celui de l'enseignement de la langue arabe de deux heures également (MEN, 2002, p. 17). Ces emplois du temps «curriculaires», documents officiels et outils pédagogiques au service des nouveaux programmes, ont été rédigés par une équipe de rédacteurs sous la direction du secrétariat technique permanent du ministère de l'éducation.

Les documents collectés en faveur de la modernisation des «daara» témoignent des initiatives entreprises par l'État dans le but de leur intégration dans le système éducatif et d'une politique de diversification de l'offre. L'arrêté portant missions et organisation de l'inspection des «daara» s'inscrit dans la suite logique de l'application de la loi n° 2004-37. La mission principale de cette nouvelle institution scolaire centralisée est de piloter la politique de l'État en faveur de cette modernisation. Elle se veut aussi un espace de dialogue entre les autorités étatiques et les acteurs intervenant dans les «daara». Elle joue également un rôle d'accueil et de suivi de l'exécution des programmes d'action à l'attention des «daara». La production des autres documents traduit la volonté d'instaurer des dispositions réglementaires dans ce sous-secteur et de juger le Curriculum des «Daara» Modernes.

## 2.2 Description de ces deux innovations

L'émergence et l'agencement de plusieurs facteurs géopolitiques ont favorisé l'introduction de la religion dans les écoles publiques élémentaires et le lancement du projet de modernisation

des «daara». Après les conférences mondiales de Jomtien en 1990 et Dakar en 2000, l'urgence d'une scolarisation universelle a été réaffirmée et soutenue par les organisations internationales. Au niveau national, l'alternance politique intervenue en 2000, le désir d'accroître le Taux Brut de Scolarisation, l'ambition de réaliser un taux d'achèvement de 10 ans, le développement et l'attraction du modèle d'écoles alternatives proposant une éducation religieuse parallèlement au système éducatif, le souhait d'intégrer le modèle franco-arabe dans le système éducatif, le désir de déterminer la place des «daara» dans le système éducatif, la volonté d'adapter l'offre éducative à la demande avec l'introduction de cours en langues locales, le renouvellement continu de la demande formulée lors des EGEF peuvent être considérés comme des éléments déclencheurs de la réforme de 2000. Aussi, les ateliers organisés en juillet 2000 qui ont vu la participation de toutes les communautés religieuses aux côtés des décideurs de l'éducation ont été déterminants pour étudier les modalités pratiques de chaque innovation, pour engager la réforme (MEN, 2002).

A l'issue de ces rencontres, les quatre disciplines suivantes ont été retenues pour l'éducation religieuse islamique: la mémorisation du Coran, la tradition du prophète: «hadiths» (l'enseignement, anecdotes, et propos de Mahomet), la foi: «tawhid» (dogme et doctrine) et l'histoire: «sira» (biographie du prophète). Un programme d'éducation religieuse chrétienne inspiré de ce qui se fait dans les écoles catholiques a été proposé par les représentants de l'Église. Il vise comme objectifs généraux: la connaissance de la foi, l'éducation liturgique, la formation morale, l'éducation à la vie communautaire, l'initiation à la mission.<sup>4</sup>

Concernant les «daara», l'État du Sénégal, avec l'aide de la Banque Islamique de Développement a lancé le Projet «d'Appui à la Modernisation des Daara» (PAMOD) qui consiste à construire soixante-quatre «daara modernes» constitués de trente-deux établissements privés laissés aux mains de maîtres coraniques et trente-deux autres qui seront publics. Un autre programme financé, cette fois-ci, par la Banque mondiale et le partenariat mondial pour l'éducation, dénommé «Projet d'amélioration de la qualité et de l'équité de l'éducation de base» (PAQUEEB-«Daara») a aussi vu le jour et a ciblé cent (100) «daara» (MEN, 2013). Dans le cadre de la promotion des ces écoles, le Curriculum des «daara» Modernes (CDM), élaboré depuis 2010, est dans sa phase de test dans dix «daara testeurs» en vue de sa généralisation. Des changements pédagogiques considérables ont été apportés dans ces «daara» avec la mise en œuvre de ce CDM. Des enseignements/apprentissages du français ont été introduits dans les «daara». Il s'agit de: langue et communication, lecture, écriture, mathématiques, étude du milieu, vivre ensemble dans son milieu. Une limitation du cursus scolaire à 8 ans a aussi été décidée pour faciliter l'intégration des élèves dans d'autres filières académiques ou professionnelles. L'État s'est également engagé à améliorer l'environnement immédiat et les conditions de vie dans les «daara», et à assurer l'encadrement des équipes pédagogiques. La signature d'un accord-cadre facilite les échanges dans ce sens.

Ces mesures visent la formalisation et le contrôle du sous-secteur des «daara», leur intégration dans le système éducatif, le développement d'autres modèles alternatifs d'éducation, la formation complète des élèves dans le domaine intellectuel, physique, spirituel, la création de passerelles des «daara» aux autres filières, la possibilité d'offrir des chances de réussite et d'insertion aux élèves.

La description de ces innovations permet de comprendre l'ambition des politiques gouvernementales. Malgré des positions et des intérêts divergents exprimés auparavant, un consensus a permis leur mise en place. Les entretiens semi-directifs réalisés avec les acteurs de l'école sénégalaise ont eu pour but de recueillir leurs avis sur l'introduction de la religion dans la sphère scolaire et sur le projet de modernisation des «daara» d'une part et d'autre part de dresser un bilan.

### 3. L'entretien semi-directif

D'après le Rapport National sur la Situation de l'Éducation (RNSE, 2016), les cinq régions qui ont le taux brut de scolarisation le plus faible au Sénégal sont: Kaffrine (48,70%), Diourbel (54,50%), Louga (59,70%), Matam (73,10%) et Tambacounda (77,70%). Une faiblesse qui peut s'expliquer, me semble-t-il, par l'existence de foyers religieux influents sur une population constituée par un pourcentage important de familles réfractaires à l'école classique. La composition de l'échantillon de notre enquête de terrain a été réalisée en tenant compte de ces zones prioritaires ciblées par la réforme. Elles ont également bénéficié d'une attention particulière dans le choix des lieux d'implantation des «daara testeurs» dans le cadre du projet de modernisation des «daara». L'accessibilité des régions de Fatick, Thiès et Dakar a fait qu'elles ont aussi été des terrains d'enquête. Les participants de l'échantillon sont composés de trente quatre (34) acteurs de l'éducation au Sénégal.

L'examen du discours des acteurs de l'école a dévoilé des prises de positions intéressantes. Nous nous focaliserons dans cet article sur les points suivants: les difficultés d'une éducation religieuse pour tous et, les intérêts et les exigences de la modernisation des «daara». Ce choix permet de montrer les réalités sur le terrain et les divergences des motifs par rapport à ces innovations.

#### 3.1 Une éducation religieuse pour tous?

La volonté d'établir un lien étroit entre l'école et le milieu a clairement été affirmée dans les finalités poursuivies par l'école sénégalaise. Pour le gouvernement, l'introduction de l'éducation religieuse à l'école laïque est une manière de répondre au désir de la population de mieux adapter le système éducatif à la culture d'appartenance sociétale. Il semble donc que le processus d'ancrage de l'école aux réalités socioculturelles du pays, proposé depuis les EGEF en 1981, soit arrivé à terme avec la recherche de la part de l'Etat d'atteindre ses objectifs de scolarisation universelle. Ce qu'a réaffirmé en 2002, le Ministre de l'Éducation Nationale lors du séminaire sur l'introduction de l'éducation religieuse dans le système éducatif en ces termes: «Notre pays (Sénégal) est arrivé à un moment où l'évolution des mentalités exige un ajustement de notre politique éducative sur les mutations socioculturelles. L'introduction de l'éducation religieuse et la création d'écoles franco-arabes est un besoin réel et urgent» (MEN, 2002, p. 8). Ces propos du plus haut responsable du système éducatif marquent un tournant important. C'est un changement radical dans la politique éducative. Par cette réforme, l'objectif des autorités est de récupérer les huit cent mille à un million de jeunes qui sont pensionnaires des écoles coraniques et qui ne sont pas pris en compte dans le TBS. (Charlier, 2004). Pour Bodian & Villalon (2012), cette réforme a vu le jour du fait que ceux qui ont autrefois lutté pour une introduction de l'enseignement religieux, se sont ensuite retrouvés dans les instances décisionnelles. Le gouvernement, en introduisant l'éducation religieuse dans l'école publique, par des aménagements institutionnels, vient ainsi reconnaître le rôle social des communautés religieuses en général et en particulier, dans l'éducation des enfants. Ce compromis lui confère également cette charge jusque-là laissée au bon soin de chaque famille religieuse.

La perception générale des acteurs interrogés concernant le sens de cette innovation est dans l'ensemble bonne. Son importance pour les apprenants a été souvent soutenue. Pour l'inspecteur en charge de la planification et du volet PAQUEEB dans l'académie de Diourbel, «L'éducation religieuse a été intégrée dans le souci de compléter la formation de l'élève qui était en



quelque sorte biaisée. Toutes les dimensions doivent être prises en compte dans le cadre de la formation. (...) Cette éducation religieuse vient donc combler ce vide qui était là. L'objectif du gouvernement est de prendre en compte la religion dans l'éducation et de répondre à la demande quel que soit le lieu et le parent». Cette position a été partagée par les autres acteurs interrogés comme l'illustre les propos de cette mère de famille: *«En tant que parent, je n'ai pas le temps d'apprendre à mes enfants à mémoriser le Coran et certains aspects de la religion et donc, à travers cette introduction de l'éducation religieuse, l'école m'aide à combler ce manque. C'est un plaisir pour moi de savoir que mon enfant apprend le Coran, la tradition du prophète, les pratiques de notre religion à l'école»*. De l'avis d'un prêtre du diocèse de Thiès qui a participé au séminaire préparatoire de 2002, *«l'école est un centre de formation intégrale de l'homme en matière profane et pour le Sénégal qui est un pays de croyants, il y a aussi la formation en matière religieuse. C'est le lieu où l'on façonne le profil du citoyen qui intègre ce volet religieux et c'est pourquoi il y a un programme qui a été proposé et il devrait être reconnu par l'État et enseigné dans les écoles. Tout en sachant qu'au niveau de chaque communauté, église ou mosquée, il y a une éducation religieuse de base qui est donnée...»*. Celle-ci, comme l'a rappelé cet imam qui depuis 1974 s'investit dans l'enseignement coranique dans la région de Fatick, *«participe à la construction de la personne; elle apporte à l'individu une qualité de vie et lui permet d'acquérir des valeurs»*. Ces différents avis montrent une vision d'ensemble de l'éducation religieuse orientée vers des objectifs partagés; cependant, la réalité de sa mise en place présente des particularités. Toutes les écoles publiques élémentaires ne bénéficient pas de cette innovation. Qu'en pensent les acteurs de l'école? pourquoi cette situation?

Les entretiens ont révélé que pour le moment, seule la religion musulmane est prise en compte et seulement dans les écoles où sont affectés des maîtres arabes<sup>5</sup>. Ce que reconnaît l'inspecteur arabe chargé de l'encadrement dans une inspection d'éducation et de formation à Fatick: *«Dans notre circonscription, nous avons moins de cent enseignants en langue arabe et par conséquent, il y a des écoles malheureusement qui ne bénéficient pas de maître arabe et où cette éducation religieuse ne sera pas dispensée. Ici, il s'agit uniquement de l'éducation religieuse musulmane. Pour le moment, nous n'avons pas de personnes ressources pour prendre en charge les autres confessions religieuses, en l'occurrence l'éducation religieuse chrétienne»*.

La même situation a été observée dans les autres circonscriptions du pays. D'après un directeur d'une école publique élémentaire dans l'académie de Matam: *«...toutes les écoles ne bénéficient pas de cette éducation religieuse. Seuls les établissements à 6 classes peuvent avoir un maître d'arabe chargé de dispenser ce cours de religion. Nous faisons partie malheureusement de celles où l'éducation religieuse n'est pas encore effective»*. Dans l'inspection d'éducation et de formation de Mbour 2, dans l'académie de Thiès, l'insuffisance d'enseignants en langue arabe et la difficulté de mettre en place une éducation religieuse chrétienne ont été confirmées par le responsable départemental. De son avis: *«Dans toutes les écoles où il y a un maître arabe, l'arabe et la religion musulmane sont enseignés. Maintenant, il y a beaucoup d'écoles qui n'ont pas de maître d'arabe et donc où cette éducation religieuse n'est pas enseignée; nous avons un déficit d'enseignants. Nous recevons chaque année un quota et essayons de répartir équitablement ces enseignants en langue arabe dans les écoles. Pour ce qui est de l'éducation religieuse chrétienne, nous n'avons pas de personnes ressources: c'est une difficulté qui est là, nous ne savons pas comment la contourner»*.

Ces entretiens mentionnent donc aussi bien l'absence d'éducation religieuse chrétienne que le manque d'enseignants en langue arabe et donc de cours de religion musulmane dans certaines écoles. C'est un décalage par rapport aux intentions de départ.

L'insuffisance de maîtres d'arabe est une réalité dans le système éducatif sénégalais, du moins au primaire. En effet, de 1.500, en 2002, l'effectif est passé, en 2009, à 4.784 au niveau de l'élémentaire publique. D'après le rapport d'évaluation diagnostique et prospective de l'éducation de base au Sénégal de 2014, le personnel enseignant arabophone à l'élémentaire était estimé à 5.395 pour l'année scolaire 2011/2012, et pour 7.801<sup>6</sup> écoles. Malgré l'augmentation du nombre de maîtres d'arabe d'années en années, aujourd'hui encore, d'après notre enquête, nombreuses sont les écoles publiques élémentaires où, à cause de ce déficit d'enseignants en langue arabe, les cours de religion musulmane ne sont pas assurés.

Pour ce qui est de l'éducation religieuse chrétienne, les acteurs ont pointé du doigt les problèmes liés à cette absence. Il semble que les raisons évoquées soient: le nombre très réduit d'élèves chrétiens et leur dispersion dans les écoles publiques, le manque de personnes-ressources capables de dispenser ce cours ou la question de leur rémunération, le manque de local disponible pour permettre l'organisation de la catéchèse. Certains directeurs d'école de confession chrétienne et des responsables religieux catholiques intervenant dans l'organisation de la catéchèse, constatent l'absence de la prise en compte de l'éducation religieuse chrétienne, mais reconnaissent tout de même la complexité de sa mise en œuvre. C'est le cas de ce directeur d'école publique élémentaire à Thiès: *«En tant qu'agent de l'éducation et appartenant à une autre confession religieuse, j'aurais aimé que dans le cadre de cette éducation religieuse dans un pays laïque, que les autorités politiques et académiques fassent tout pour que les élèves appartenant à la minorité chrétienne bénéficient d'un enseignement religieux. Je constate avec désolation que pendant les cours de religion, les élèves catholiques sont dehors. Même s'ils ne sont pas nombreux, qu'ils sentent qu'ils font partie du système et qu'ils soient traités comme les élèves musulmans. Il faut préserver l'égalité entre les élèves»*.

Dans d'autres écoles, une recherche de solution a été privilégiée. D'après cet autre directeur à la retraite, *«... la stratégie a varié suivant les années. Il y a une année où j'avais sur 1.000 élèves seulement 7 catholiques. Vous voyez le rapport. Moi, personnellement, en tant que catholique, je prenais ces 7 élèves dans mon bureau pour leur faire la catéchèse (...) Nous n'avions pas une autre stratégie. Mais peut être qu'ailleurs, il y a eu une autre organisation»*. Ces propos de ce directeur montrent toute la complexité de la question d'une organisation d'une éducation religieuse chrétienne.

Cette réalité n'a pas empêché les évêques du Sénégal, au terme de leur conférence épiscopale<sup>7</sup>, tenue à la suite de la 129<sup>ème</sup> édition du Pèlerinage marial de Popenguine, en juin 2017, au Sénégal, de rappeler à l'État d'inclure l'enseignement de la catéchèse dans les écoles publiques, de prendre en charge les indemnités des futurs catéchistes et aussi de mettre des locaux dans les écoles publiques élémentaires pour permettre aux élèves chrétiens de recevoir les cours d'éducation religieuse chrétienne. Il s'agit pour eux d'une *«nécessité de foi chrétienne»* comme l'a rappelé l'évêque de Saint-Louis du Sénégal à l'issue de la conférence de presse<sup>8</sup>. Ainsi malgré la complexité de son organisation, il est ressorti de certains entretiens qu'il revient aux autorités politiques et académiques de créer les conditions de sa mise en œuvre en collaboration avec les autorités ecclésiastiques comme l'a rappelé ce religieux, responsable de la catéchèse à Thiès. D'après lui: *«La collaboration dans le cadre de l'éducation religieuse entre l'État et l'Église doit être bien définie: le rôle du premier est de rendre les choses possibles; l'État doit favoriser un espace pour que les cours d'éducation religieuse soient possibles, même si c'est très exigeant. Et le rôle de l'Église, c'est de s'y engager; les prêtres, responsables de la catéchèse, ont un rôle à jouer pour rendre aussi possible cette éducation religieuse chrétienne dans les écoles publiques élémentaires»*.

En somme, le bilan dressé a révélé des dysfonctionnements. Ce qui fait dire à ce professeur de la faculté des sciences et technologie de l'éducation et de la formation de Dakar (ex. École Normale Supérieure) que l'introduction de l'éducation religieuse *«a répondu aux attentes de la population en général mais pas aux spécialistes de l'éducation»* comme lui. Dans le but donc de préserver l'égalité entre tous les élèves, il est urgent que les cours de religion soient assurés dans tous les établissements publics élémentaires du Sénégal et que tous en bénéficient.

### 3.2 Intérêts et exigences de la modernisation des «daara»

La modernisation des «daara» entre dans une logique d'amélioration des conditions générales d'apprentissage et de fonctionnement: *«Les «daara» conservent encore un mode d'organisation et d'apprentissage traditionnel. Il s'agira de contribuer à l'amélioration de la qualité des apprentissages par une campagne d'information et de sensibilisation; il s'agira aussi de les réorganiser en «daara» modernes qui associeront l'enseignement religieux, la langue française, une langue nationale et la formation professionnelle»* (MEN, 2003, p. 125).

Ce projet a connu des avancées timides liées à des intérêts divergents entre l'État et les acteurs des «daara»; ce qui a par moment occasionné le blocage de celui-ci. Quelles sont les raisons? Comment a-t-il été levé?

L'évolution des «daara» vers le modèle souhaité a rencontré des difficultés liées à la complexité de ces structures et des questions d'intérêts. Pour cerner ce qui se joue dans les «daara», il convient de revenir sur le processus de mise en place de cette modernisation. En effet, en 2009, la volonté de diversifier l'offre éducative est réaffirmée dans la Lettre de Politique sectorielle. La création de l'Inspection des «daara» en 2010 peut être considérée comme la marque de l'officialisation de ce projet. L'État s'est lancé dans la construction de *«daara modernes»* qui sont définis comme *«des institutions islamiques qui scolarisent des élèves âgés de 5 à 18 ans pour la mémorisation du Coran, une éducation religieuse de qualité et l'acquisition essentielle des compétences de base visées dans le cycle fondamental»* (R.S., 2012, p. 4). Dans la volonté d'apporter des rectifications dans la mise en œuvre du projet et de mieux s'engager dans la voie de cette innovation, la Lettre de Politique Générale (2013 – 2025) a précisé l'orientation en matière d'éducation voulue par le Sénégal.

L'ambition des autorités politiques a été confirmée par le corps des inspecteurs interrogés. L'inspecteur d'éducation et formation de Diourbel-ville justifie ces choix par le fait que l'État désire mettre en place *«(...) un système éducatif qui prend en compte tous les modèles; c'est une démarche holistique. Les «daara» constituent un système parallèle d'éducation que nous voulons intégrer. Au niveau des «daara», des changements ont été apportés tout en respectant leur orientation (...).»*. L'entretien mené avec le responsable de l'inspection des «daara» au niveau national résume aussi les intentions de l'État à ce sujet. D'après lui: *«Le projet de modernisation peut être considéré comme un processus de transformation qualitative du «daara». Le constat est là: une frange importante de la population opte pour la formation de leurs enfants dans ces écoles coraniques; aujourd'hui, 30% des enfants entre 7 et 12 ans sont hors du système classique, et 90 à 95% de cet échantillon sont dans les «daara»; cette nouvelle offre s'inscrit donc dans la politique de l'État du Sénégal visant à prendre en charge cette population cible. Ces effectifs considérables au niveau des «daara» ont été aussi un des facteurs clés qui ont poussé le gouvernement à se lancer dans ces différents projets»*.

Une organisation, une réglementation et une intégration des «daara» sont envisagées en vue d'une diversification de l'offre.

Cette vision est traduite sur le terrain par la concrétisation de projets en faveur des «daara». Certains responsables de «daara» rencontrés ont reconnu que des changements ont été apportés dans leur «daara» comme en témoignent ces propos de l'un d'entre eux: *«L'État a introduit l'enseignement des disciples comme le français, précisément, à travers langue et communication, et les mathématiques. Et à cet effet, la formation et la prise en charge des enseignants sont assurées par l'État qui aussi intervient pour améliorer l'environnement immédiat du «daara» par un soutien au niveau alimentaire, sanitaire et en fournitures scolaires».*

Dans l'académie de Kaffrine, l'inspecteur en charge du secteur de Koungueulsouligne que: *«... à côté des écoles classiques, il y a cinq «daara» qui bénéficient du financement du projet PAQUEEB. Dans ces «daara», l'emploi du temps prévoit un crédit horaire de huit heures pour l'enseignement du français et des mathématiques pour les apprenants, les «talibés»<sup>9</sup>. Ces enseignements sont assurés par un moniteur sous la supervision d'un inspecteur. Le programme PAQUEEB prévoit aussi un soutien alimentaire pour assurer le repas de ces talibés et le volet sanitaire avec la pharmacie et la prise en charge médicale. Également, à côté de ces «daara» PAQUEEB, il y a le projet d'appui à la modernisation des «daara». Ici, à Koungueul, nous avons deux «daara» qui bénéficient de l'appui du PAMOD. Il y a une convention de partenariat qui est signée entre l'inspection et le «borom daara»<sup>10</sup>. Et ce dernier élabore un plan de travail annuel dans lequel il est clairement établi les différentes activités qui doivent être menées (...) Ces projets permettent de formaliser le secteur des «daara»».*

Toutefois, la formalisation passe par le respect d'un certain nombre d'exigences. D'après l'inspecteur chargé de la planification et point focal pour le projet PAQUEEB dans l'académie de Diourbel: *«La politique éducative en faveur du «daara» exige de la prudence: le «daara» appartient au marabout»<sup>11</sup> et l'État est là pour l'accompagner. On ne peut pas aider quelqu'un si on ne sait pas de quoi il est capable et quels sont ses besoins».* Le caractère privé de ces structures impose de la part de l'État une négociation pour éviter toute sorte de malentendu. Et comme le souligne l'inspecteur: *«Certains pensent que l'objectif est de transformer ces «daara» en écoles françaises et c'est vraiment une contrainte majeure. Raison pour laquelle, la sensibilisation est augmentée. Le blocage au niveau du vote du projet de loi portant statut des «daara» est un problème de communication mais tout le monde est convaincu de la nécessité du projet».* L'inspecteur en langue arabe coordonnateur du volet Éducation religieuse dans l'académie de Louga confirme l'existence de divergences de point de vue: *«L'utilisation de l'expression «modernisation des daara» a posé problème un moment; il y avait une résistance farouche de la part des maîtres coraniques pour qui le terme «modernisation» signifiait orienter le système des «daara» vers le modèle «occidental». Il a fallu organiser une tournée de sensibilisation à travers le pays par rapport au projet».* Ce qui a permis de décanter pas mal de doutes.

Le blocage était justifié aussi par le fait que les maîtres coraniques n'étaient pas d'accord avec l'esprit de ce projet de loi au départ comme l'attestent les propos de ce responsable de «daara» à Matam: *«Notre «daara» existe depuis longtemps (+ de 70 ans), donc il n'est pas question de suivre une quelconque procédure de reconnaissance. L'autre facteur de blocage est lié au fait que cette initiative ne venait pas des responsables des «daara». Ce n'était pas notre préoccupation. Le propriétaire du «daara» si tu veux l'aider il faut partir de ses besoins et non vouloir lui imposer des idées auxquelles il n'adhère pas. Heureusement, aujourd'hui, l'État a changé sa stratégie d'approche».*

Ce que reconnaît également ce guide religieux, fils de marabout et responsable de «daara» à Louga: «Les difficultés liées au projet de modernisation du «daara» sont là mais néanmoins beaucoup de rencontres avec les représentants de l'État sont organisées dans le seul but de les éradiquer; vous savez si avant vous dispensiez un seul programme constitué de l'enseignement coranique d'une durée de 4 à 5 ans, voire plus et que, par la suite, on y greffe un autre qui prolonge la durée du cycle, cela peut entraîner des problèmes dans la mise en œuvre ou l'agencement des deux. Quoi qu'il en soit, cela ne doit en aucun cas porter préjudice à l'enseignement du Coran».

Il semble donc, comme le souligne cet inspecteur à la retraite, ancien secrétaire général de l'inspection d'académie de Matam, que *«les préoccupations ne sont pas les mêmes: l'État veut relever son TBS et contrôler l'éducation de tous les enfants; les responsables de «daara», eux, attendent un appui. Nous sommes sur deux logiques, des attentes différentes»*.

Malgré ces difficultés de départ, les acteurs des «daara» soutiennent que ces changements apportent des rectificatifs dans la politique éducative au Sénégal. Notre interlocuteur, guide religieux et responsable de «daara» à Louga, insiste sur le fait que «pour l'État, c'est une manière de s'acquitter de son devoir et de sa responsabilité vis-à-vis de l'éducation de tous les enfant.». Pour ce directeur chargé des études dans un «daara» à Kébémér, dans l'académie de Louga, il s'agit *«... de corriger cette injustice qui faisait que les enfants fréquentant les «daara» étaient laissés en rade et n'étaient pas comptabilisés par rapport au taux brut de scolarisation»*. Aujourd'hui, pour les «daara», ces changements s'inscrivent dans une logique utilitaire comme le souligne le responsable de «daara» interrogé à Louga: «L'apprentissage de la langue française est important et nous en avons besoin pour communiquer au Sénégal vu son statut de langue officielle; le fait de ne pas pouvoir communiquer en français était un handicap pour beaucoup d'apprenants qui terminaient leur scolarité dans les «daara» et devaient s'insérer dans le monde du travail».

A travers ce projet, l'État associe les responsables de «daara», le collectif et les associations de maîtres coraniques, et les guides religieux dans la réflexion. L'implication de ces acteurs précités, depuis le séminaire préparatoire, prouve, si besoin en était, leur dévouement dans l'éducation au Sénégal. Les responsables de «daara», parmi lesquels figurent des imams et des guides religieux – avec les autorités ecclésiastiques – constituent une force dans le pays avec laquelle il faut composer pour la bonne marche de la société. L'exécution du projet a révélé l'utilisation d'une approche participative de la part de l'État. L'enquête a montré qu'à un moment donné, les autorités étatiques ont utilisé la voie de la collaboration et de la discussion, pour permettre au projet de connaître des avancées significatives. Un véritable processus de négociation a été instauré par la puissance politique. Le blocage du projet de loi portant statut du «daara», peut être interprété comme l'évolution du rapport de force entre le pouvoir politique et le pouvoir spirituel au Sénégal. Les responsables de «daara» entendent jouer un rôle de premier ordre et veulent préserver l'objectif premier de leurs écoles qui reste la mémorisation du Coran et la transmission des savoirs islamiques.

En somme, le concept de «daara moderne» – même s'il existait bien avant grâce à des promoteurs indépendants – s'est propagé depuis les années 2000 et s'est inscrit dans la conscience collective. En quinze ans, il est passé d'une phase de contestation à celle d'une vision partagée par les acteurs. Sa généralisation ne peut qu'être appréhendée comme une urgence.

## 4. Conclusion

La réforme, telle qu'elle a été traduite, a apporté des changements significatifs. Il semble donc que l'État soit engagé dans une politique d'éducation diversifiée offrant à toutes les sensibilités plusieurs modèles d'organisation de l'école correspondant à leur demande. Ces innovations ont ainsi permis de revisiter les dimensions historiques, sociales et politiques de l'éducation religieuse au Sénégal; celle-ci s'étant frayée une place dans les programmes de l'école publique élémentaire. Elles ont aussi mis à jour de nouvelles formes de collaboration entre l'État et les différentes communautés religieuses. Cependant, la réforme a aussi montré qu'il peut exister des différences entre la vision politique définie et la réalité sur le terrain. Les entretiens menés ont permis de déceler des dysfonctionnements dans la mise en œuvre du dispositif d'éducation. Néanmoins, tous les acteurs de l'école interrogés s'accordent sur l'importance d'une telle réforme. Ces différentes innovations montrent, en quelque sorte, que le religieux est encore porteur de sens et de lien au Sénégal. L'avis des communautés religieuses et de la population a été pris en compte. Les autorités académiques chargées de piloter la réforme de 2002 se sont appuyées sur les ressources de toutes les composantes religieuses, notamment leur expérience dans le domaine éducatif pour mettre en œuvre la réforme. Cet appui sur des stratégies développées par les familles religieuses a poussé l'État, en dehors de ces deux innovations, à se lancer également dans la construction d'écoles publiques franco-arabes<sup>12</sup>, autre alternative complétant les mesures entreprises dans le but de la diversification de l'offre.

## Des notes

1. Le terme «daara», d'origine arabe, veut dire «demeure, maison». Traditionnellement, au Sénégal, il renvoie à une structure éducative islamique qui prend en charge des élèves dès le bas âge jusqu'à leur majorité pour la mémorisation du coran et une éducation de base. Ce modèle d'école a été introduit dans le pays en même temps que l'islam et s'est développé parallèlement au système éducatif. Dans tous les documents officiels, et par conséquent, dans cet article, ce mot est utilisé pour désigner une forme d'écoles coraniques. Il est du genre masculin et reste invariable.
2. D'après la direction de la statistique et des prévisions (DSP), la population du Sénégal, estimée à 13 508 715 d'habitants en 2013 – aujourd'hui à plus de 15 millions –, est composée de 95% de musulmans, 4% de chrétiens et 1% des religions traditionnelles. Les principales ethnies sont: «wolof» (43%), «Al Pular» (24%), «Sérère» (15%), «Malinké» (5%), «Diola» (4%), les minorités ethniques (8%) telles que les: «Bassari», «cognagui», «Mandjack», «Mankagne» etc., européens et libanais (1%).
3. Une telle éducation religieuse dans ces dites écoles concerne principalement les deux religions du livre, l'islam et le christianisme.
4. Cf. Communication de l'Abbé Léon Diouf, contribution de l'Enseignement catholique au séminaire sur l'introduction de l'enseignement religieux dans les écoles publiques du Sénégal, juillet 2002.
5. Les maîtres d'arabe, en plus d'enseigner cette langue, sont chargés de dispenser les cours d'éducation religieuse islamique. Il semble, qu'au Sénégal, l'enseignement de l'arabe ait toujours été associé à l'éducation religieuse musulmane.



6. Ce chiffre provient du Rapport National de la Situation de l'Éducation de 2013.
7. La Conférence épiscopale du Sénégal regroupe l'ensemble des évêques du pays mais aussi, de la Mauritanie, du Cap-Vert et de la Guinée-Bissau.
8. Cf. La conférence de presse de deuxième session annuelle des évêques du Sénégal. Voir: <http://www.sen360.fr/education/enseignement-religieux-dans-les-ecoles-publiques-les-eveques-du-senegal-veulent-l-039-introduction-de-la-catechese-787532.html>, consulté le 04 septembre 2017.
9. Le terme "talibés" désigne ici les élèves qui fréquentent les "daara".
10. Responsable du "daara".
11. Le marabout (ou serigne) désigne un guide religieux musulman qui jouit d'un prestige de sainteté.
12. En 10 ans, le nombre d'écoles publiques franco-arabes est passé de 62 à 334, soit 4,2% des structures publiques élémentaires. À côté de celles-ci, existent d'autres structures privées qui se développent considérablement: leur nombre est de 482, soit 32,1% dans la part des écoles non publiques. (Cf. RNSE, 2016).

## Références bibliographiques

- Bodian M. et Villalon L. (2012). Religion, demande sociale et réformes éducatives au Sénégal. *Research Report n° 5*, Africa, Power and Politics.
- Charlier J., E. (3 / 2004). Les écoles au Sénégal: de l'enseignement officiel au daara, les modèles et leurs répliques. Dans Cahiers de la Recherche, sur l'Éducation et les Savoirs, Dossier: Ecoles publiques, écoles privées au sud: usages pluriels, frontières incertaines sociopolitiques du public et du privée, pp 35 – 53.
- Gervasoni O. et Gueye C. (2005). La confrérie mouride au centre de la vie politique sénégalaise: le "SOP1" inaugure un nouveau paradigme? Dans Gomez-Perez. *L'islam politique au sud du Sahara: identités, discours et enjeux*, (pp. 621 - 639). Paris, France: Karthala.

## Documents officiels consultés

- Loi n° 2004-37 du 15 Décembre 2004, modifiant et complétant la loi d'orientation de l'Éducation Nationale n°91-22 de 16 février 1991. Journal Officiel du Sénégal. Récupéré en ligne le 09/12/2014 sur le site: <http://www.axl.cefane.ulaval.ca/afrique/senegal-loi2004.htm>
- Loi n° 91-22 du 16 février 1991 portant orientation de l'Éducation Nationale. Récupéré en ligne le 09/12/2014 sur le site: <http://www.axl.cefane.ulaval.ca/afrique/senegal-loi.htm>
- MEN. (2002): Ministère de l'Éducation. Séminaire sur l'introduction de l'éducation religieuse et la création d'écoles franco-arabes dans le système éducatif sénégalais. Communications, Fascicule N°01 Ministère de l'éducation. Récupéré en ligne le 09/12/2014 sur le site: <http://www.education.gouv.sn>
- MEN. (2003): Ministère de l'Éducation. Programme de Développement de l'Éducation et de la Formation (PDEF). Éducation Pour Tous. Dakar. Récupéré en ligne le 09/12/2014 sur le site: <http://www.education.gouv.sn>
- MEN. (2013): Ministère de l'Éducation. Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence (PAQUET). Dakar, Sénégal. Récupéré en ligne le 15/04/2016 sur le site: <http://www.education.gouv.sn>



- R S. (2012): République du Sénégal. Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation. Dakar, Sénégal.
- R S. (2013): République du Sénégal. Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation. Dakar, Sénégal
- UNESCO (1990). La Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous de Jomtien et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, Jomtien, Thaïlande. Paris, France:UNESCO.
- UNESCO (2000). Cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous: tenir nos engagements collectifs texte adopté par le Forum sur l'éducation pour tous, Dakar, Sénégal, 26-28 avril. Paris, France:UNESCO.

## Biographical note

**Albert Kony Dione** is Phd student in Education Sciences at the University of Normandy, Rouen, France (Research Group CIRNEF-EA 7454), from which he was also acquired a Masters degree in the same domain. Additionally, he holds a bachelor in Education Sciences from the University of Dakar (Senegal). His scientific interests lay in the Philosophy of Education. He has been working as a school professor since 2000. (e-mail: albertkory.dione@etu.univ-rouen.fr).

## NOTES FOR CONTRIBUTORS

Papers should be written in Greek or English. It is assumed that submitted articles have not been published elsewhere and that they are not under consideration for publication by other journals. The authors should state whether they are publishing related articles elsewhere. Authors must submit four identical copies and an identical electronic version of their papers to the following address and e-mail of the editor:

**Theodoros Sakellaropoulos**

12 Kleisovis str., Athens, 10677, Greece

E-mail: epeksa@otenet.gr, info@dionicos.gr

Papers accepted for review are evaluated anonymously by at least two referees. Therefore, along with the full paper (title, text, references) author's name and address as well as the paper's title should be submitted separately on a covering page. Papers should include an abstract of not more than 100 words and five key words, both in Greek and English. Articles should be between 6,000 and 8,000 words in length including abstracts and references. Manuscripts will not be returned to the author if rejected.

References to publications should be given according to the Harvard system which in the text cites authors and year of publication, e.g. (Esping-Andersen 1990; Kleinman and Piachaud, 1993). Page number(s) should be given for all direct quotations, e.g. (Ferrera et al., 2002: 230). If there is more than one reference to the same author and year, they should be distinguished by the use of a, b, c etc., added to the year. References should also be listed alphabetically at the end of the paper in a List of References (not Bibliography). Authors are particularly requested to ensure that each text reference appears in the list, and vice versa. References to books should always give the city of publication and publisher as well as author and title details. For example: Scharpf, F. (1999) *Governing in Europe: Effective and Democratic?* Oxford: Oxford University Press. Reference to journal articles should give volume, issue and page numbers, and the name of the article enclosed in single quotation marks. For example: Atkinson, A.B., Marlier, E. and Nolan, B. (2004) 'Indicators and Targets for Social Inclusion in the European Union', *Journal of Common Market Studies* 42: 47-75. References to chapters within multi-authored publications should be listed with the chapter title in single quotation marks followed by the author and title of the publication. For example: Leibfried, S. and Pierson, P. (1995) 'Semisovereign welfare states: social policy in a multitiered Europe', in Leibfried S. and Pierson P., (eds.), *European Social Policy: Between Fragmentation and Integration*, p.p. 43-77. Washington D.C.: The Brookings Institution. Book and journal titles should be in italics. Explanatory notes should be kept to a minimum. If it is necessary to use them, they must be numbered consecutively in the text and listed at the end of the paper. Any acknowledgements should appear at the end of the text. Papers that do not conform to the aforementioned style will be returned to the authors for revision.

**Book Reviews:** Please send to Marina Angelaki, Book Review editor, at the address of the Publishing House.

Social Cohesion and Development is published twice a year (Spring/Autumn) by the **Society for Social Cohesion and Development**.

Printed and distributed by **Dionicos Publishers**, 10678, Athens, 9-13 Gravias str., Greece, tel. / fax: 0030 210 3801777, e-mail: info@dionicos.gr.

## ΟΔΗΓΙΕΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ

Τα κείμενα υποβάλλονται στα ελληνικά ή στα αγγλικά. Οι συγγραφείς δεσμεύονται ότι δεν έχουν δημοσιεύσει ή υποβάλει προς κρίση τα άρθρα τους σε άλλο έντυπο. Σε περίπτωση δημοσίευσης παρόμοιου άρθρου, αυτό δηλώνεται από τον συγγραφέα. Υποβάλλονται τέσσερα ταυτόσημα κείμενα και ένα σε ηλεκτρονική μορφή στην επόμενη διεύθυνση του εκδότη.

**Θεόδωρος Σακελλαρόπουλος**

Κλεισόβης 12, Αθήνα, 10677

E-mail: epeksa@otenet.gr, info@dionicos.gr

Τα άρθρα αξιολογούνται από δύο τουλάχιστον ανώνυμους κριτές. Το όνομα και τα άλλα στοιχεία του συγγραφέα, καθώς και ο τίτλος του άρθρου πρέπει να υποβάλλονται σε ξεχωριστή σελίδα από το κυρίως σώμα (τίτλος, κείμενο, βιβλιογραφικές αναφορές). Τα υποβαλλόμενα άρθρα πρέπει να συνοδεύονται από δύο περιλήψεις, όχι μεγαλύτερες των 100 λέξεων, και πέντε λέξεις-κλειδιά στα ελληνικά και τα αγγλικά. Η έκταση των άρθρων πρέπει να κυμαίνεται μεταξύ 6-8.000 λέξεων, συμπεριλαμβανομένων των περιλήψεων και αναφορών. Τα χειρόγραφα των άρθρων που απορρίπτονται δεν επιστρέφονται.

Για τις αναφορές χρησιμοποιείται το σύστημα Harvard. Οι αναφορές στο κείμενο περιλαμβάνουν το επώνυμο του συγγραφέα και το έτος έκδοσης της δημοσίευσης, π.χ. (Esping-Andersen, 1990, Kleinman and Piachaud, 1993). Οι άμεσες αναφορές πρέπει να δίνουν και τον αριθμό της σελίδας ή των σελίδων, π.χ. Ferrera et al., 2002: 230. Σε περίπτωση περισσότερων αναφορών του ίδιου συγγραφέα για το ίδιο έτος, πρέπει να χρησιμοποιείται η διάκριση με α, β, γ κ.λπ. για το έτος. Οι βιβλιογραφικές αναφορές (όχι βιβλιογραφία) καταχωρούνται αλφαβητικά στο τέλος του κειμένου. Παρακαλούνται οι συγγραφείς να επιμελούνται την ακριβή αντιστοίχιση των αναφορών του κειμένου με τον αλφαβητικό κατάλογο των βιβλιογραφικών αναφορών στο τέλος του κειμένου και το αντίστροφο. Η αναφορά σε βιβλία πρέπει να δίνει το όνομα του συγγραφέα, το έτος έκδοσης, τον τίτλο του βιβλίου, τον τόπο έκδοσης και την επωνυμία του εκδοτικού οίκου. Π.χ. Scharpf F., (1999), *Governing in Europe: Effective and Democratic?* Oxford: Oxford University Press. Η αναφορά άρθρων σε περιοδικά πρέπει να δίνει τόμο, τεύχος, σελίδες, καθώς και τον τίτλο του άρθρου σε απλά εισαγωγικά. Για παράδειγμα: Atkinson A.B., Marlier E. and Nolan B., (2004), "Indicators and Targets for Social Inclusion in the European Union", *Journal of Common Market Studies* 42: 47-75. Αναφορές σε κεφάλαια συλλογικών τόμων καταχωρούνται με τον τίτλο του κεφαλαίου σε απλά εισαγωγικά, ακολουθούμενο από τον συγγραφέα και τον τίτλο του συλλογικού τόμου. Π.χ. Leibfried, S. and Pierson, P. (1995) "Semisovereign Welfare States: Social Policy in a multitiered Europe", in: Leibfried S. and Pierson P., (eds), *European Social Policy: Between Fragmentation and Integration*, p.p. 43-77, Washington D.C.: The Brookings Institution. Οι τίτλοι των βιβλίων και περιοδικών γράφονται με πλάγια γράμματα. Συνιστάται οι επεξηγηματικές σημειώσεις να είναι οι ελάχιστες δυνατές. Εάν κρίνονται απαραίτητες, τότε πρέπει να αριθμούνται στο κείμενο και να παρατίθενται στο τέλος του άρθρου. Επίσης, στο τέλος παρατίθενται και οι τυχόν ευχαριστίες. Άρθρα που δεν συμβιβάζονται με τις παραπάνω οδηγίες επιστρέφονται στον συγγραφέα για την ανάλογη προσαρμογή.

Τα **προς κρίση-παρουσίαση βιβλία** αποστέλλονται στην Μαρίνα Αγγελάκη, στη διεύθυνση του εκδοτικού οίκου.

Η Επιθεώρηση **Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη** κυκλοφορεί δύο φορές τον χρόνο, την άνοιξη και το φθινόπωρο.

Εκδίδεται από την **Επιστημονική Εταιρεία για την Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη**, εκτυπώνεται και διανέμεται από τις Εκδόσεις Διόνικος, Γραβιάς 9-13, Αθήνα, 10678, τηλ./φαξ: 210 3801777, e-mail: info@dionicos.gr.



ΕΚΔΟΣΕΙΣ  
**ΔΙΟΝΙΚΟΣ**

ISSN **1790-9368**