

Ελληνική περιοδική έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΕΛΘΕ)

Τόμ. 7, Αρ. 1 (2024)

Ελληνική περιοδική έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση





Ελληνική περιοδική
έκδοση για τη
Θρησκευτική Εκπαίδευση

Greek Journal of
Religious Education

ΤΟΜΟΣ 7 - ΤΕΥΧΟΣ 1
VOLUME 7 - ISSUE 1
ISSN: 2623-4386

2024



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



Ελληνική περιοδική
έκδοση για τη
Θρησκευτική Εκπαίδευση

Greek Journal of
Religious Education

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

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

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

Εκδότης:

Αν. Καθηγητής Πέτρος Παναγιωτόπουλος (Πρόεδρος Δ.Σ. ΚΑΙΡΟΥ)

Υπεύθυνος Έκδοσης/Σύνταξης:

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

Βοηθοί Έκδοσης/Σύνταξης:

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

Διαχειριστές Έκδοσης:

Γιώργος Παπαδόπουλος, Ναζίρ-Πάυλος Ναζάρ, Δήμητρα Κολάση, Κυριακή Τριανταφυλλίδου-Μπαθρέλλου, π. Ευάγγελος Μαρκαντώνης, Δρ. Νικόλαος Τσιρέβελος, Αρσένης Αρσενάκης.

Editor:

Associate Professor Petros Panagiotopoulos (President of “ΚΑΙΡΟΣ”)

Editor-in-Chief:

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

Associate Editors:

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

Managing Editors:

George Papadopoulos, Nazir-Paul Nazar, Dimitra Kolasi, Kyriaki Triantafyllidou-Bathrellou, fr. Evangelos Markantonis, Dr. Nikolaos Tsirevelos, Arsenis Arsenakis.

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/gjre> Email: info@gjre.gr

Συντακτική-Επιστημονική Επιτροπή Αν. Καθηγητής Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου (Ε.Κ.Π.Α.), Επ. Καθηγήτρια Κατερίνα Αργυροπούλου (ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ), Ομότ. Καθηγητής, Χρήστος Βασιλόπουλος (Α.Π.Θ.), Επ. Καθηγητής Χαράλαμπος Βέντης (Ε.Κ.Π.Α.), Επ. Καθηγητής Σταύρος Γιαγκάζογλου (Ε.Κ.Π.Α.), Καθηγητής Θεόδωρος Γιάγκου (Α.Π.Θ.), Αν. Καθηγήτρια Αγγελική Ζιάκα (Α.Π.Θ.), Αν. Καθηγητής π. Βασίλειος Θερμός (Α.Ε.Α.Α.), Δρ. Παντελής Καλαϊτζίδης (Ακαδημία Θεολογικών Σπουδών Βόλου), Καθηγητής Χρήστος Καρακόλης (Ε.Κ.Π.Α.), Καθηγητής Πολύκαρπος Καραμούζης (Πανεπιστήμιο Αιγαίου), Αν. Καθηγητής Γεράσιμος Κουστουράκης (Πανεπιστήμιο Πατρών), Καθηγητής Μιλτιάδης Κωνσταντίνου (Α.Π.Θ.), Αν. Καθηγητής Κώστας Μάγος (Παν. Θεσσαλίας), Καθηγήτρια Βασιλική Μητροπούλου (Α.Π.Θ.), Καθηγητής Δημήτρης Μόσχος (Ε.Κ.Π.Α.), Καθηγητής Κωνσταντίνος Μπίκος (Α.Π.Θ.), Καθηγήτρια Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ (Ε.Κ.Π.Α.), Ομότ. Καθηγητής Εμμανουήλ Περσελής (Ε.Κ.Π.Α.), Ομότ. Καθηγητής Ιωάννης Πέτρου (Α.Π.Θ.), Επ. Καθηγήτρια Πιλόγκου Βασιλική (Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας), Καθηγήτρια Μαρία Σακελλαρίου (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων), Αν. Καθηγητής Δημήτρης Φωτεινός (ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ), Καθηγητής Χρυσόστομος Σταμούλης (Α.Π.Θ.), Καθηγητής Παναγιώτης Υφαντής (Α.Π.Θ.).

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/gjre/information/authors>

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

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

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

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

Functions as a forum for dialogue and exchange of ideas and actions from educational practice at all levels of Education and from every national or religious context. Peer-reviewed articles are listed on the white pages of the journal.

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

The instructions for authors are on

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/gjre/information/authors>

Μέλος του/Member of



Περιεχόμενα / Contents

1 Εισαγωγικό Σημείωμα / Editorial

Οι Κοινότητες Μάθησης της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης μέσα στην Εκπαιδευτική Πολυφωνία της Ευρώπης / The Learning Communities of Religious Education within the Educational Pluralism of Europe.

Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης / Marios Koukounaras Liagkis 9

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

2.1 Artful Pathways to Interreligious Understanding: Student Responses on STE(Arts)M Integration Through Maker Education in Interreligious Learning

R. Hosic, F. Muchlas Abrori, Z. Lavicza, B. Andić, Y. Kreis 14

2.2 Building Religious Linguistic and Communication Competences. Religious Literacy in Orthodox Religious Education in Germany

Marina Kiroudi 36

2.3 Teaching Religion Between Bridges and Walls: the Evolution of the Teaching of the Catholic Religion in Italy

Andrea Porcarelli 53

2.4 The Narratives of Secularization and Their Implications for Religious Education

Marlene Printz Jellesen 67

2.5 Ο Ρόλος της Πρωινής Σύναξης και Προσευχής στο Πλαίσιο της Σχολικής Κοινότητας / The Role of Morning Assembly and Morning Pray in the Context of School Community

Δημήτρης Σαράντου / Dimitris Sarantou 85

3 Ανταποκρίσεις από συνέδρια / Reports of conferences

- 3.1 7η Πανελλήνια Συνάντηση Θεολόγων του Πανελλήνιου Θεολογικού Συνδέσμου «ΚΑΙΡΟΣ- για την αναβάθμιση της θρησκευτικής εκπαίδευσης» [Βόλος, 6-8 Σεπτεμβρίου 2024]

Κυριακή Τριανταφυλλίδου / Kyriaki Triantafyllidou 120

- 3.2 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων Εκπαιδευτικών [Θεσσαλονίκη, 23-25 Φεβρουαρίου 2024]

Νικόλαος Τσιρέβελος / Nikolaos Tsirevelos 123

4 Βιβλιοκρισίες / Book reviews


- 4.1 Βάσω Γώγου, Απόστολος Μπάρλος, Νίκος Τσιρέβελος, Χρήστος Φραδέλλος, Από τη σύγκρουση στη συνάντηση: Διδακτικές διαδρομές για την ανάσχεση της βίας, του φανατισμού και της μισαλλοδοξίας, Εκδοτική Δημητριάδος, Βόλος 2024, σελ. 208.

Μαρία Συργιάννη 127

- 4.2 Καλλιρρόη Ακανθοπούλου, Θρησκευτικά στην πράξη και την τάξη. Α΄ Γυμνασίου. Φύλλα εργασίας για το μάθημα των Θρησκευτικών της Α΄ Γυμνασίου σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών ΦΕΚ 416/30.1.2023, τ. Β΄, Μαΐστρος, Αθήνα, 2023, σ. 88.

Κρυσταλλία Γεωργοπούλου 130

Οι Κοινότητες Μάθησης της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης μέσα στην Εκπαιδευτική Πολυφωνία της Ευρώπης

Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης  Αναπληρωτής Καθηγητής Τμ. Θεολογίας Ε.Κ.Π.Α. /
Υπεύθυνος Έκδοσης/Σύνταξης, makoulia@theol.uoa.gr

Είναι η στιγμή κατάλληλη, για να αναφερθούμε στο ΕλΘΕ/GjRE στο European Forum for Teachers of Religious Education (EFTRE), μέλος του οποίου είναι και ο ΚΑΙΡΟΣ-Πανελλήνιος Σύνδεσμος Θεολόγων που εκδίδει το παρόν επιστημονικό περιοδικό. Το EFTRE αποτελεί ένα σημαντικό δίκτυο εκπαιδευτικών που ασχολούνται με τη Θρησκευτική Εκπαίδευση σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Η τελευταία συνάντησή τους στη Ρώμη το 2023 υπογράμμισε τη σημασία της συνεργασίας και ανταλλαγής βέλτιστων πρακτικών ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς από διαφορετικές χώρες, οι οποίοι εργάζονται σε πολύπλοκα και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Πράγμα που αναδεικνύεται και στην επερχόμενη συνάντηση στη Βουδαπέστη το 2025 (<https://eftre.net/conference-in-budapest-2025/>), με τίτλο «The art of empowerment in RE community, complexity, compassion, commitment». Γίνεται φανερό ότι μέσω της δικτύωσης, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να αναπτύξουν νέες διδακτικές προσεγγίσεις και να ενισχύσουν την κριτική σκέψη και τον διαθρησκευτικό διάλογο στην τάξη τους.

Οι κοινότητες μάθησης, όπως το EFTRE, παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τις απαραίτητες γνώσεις και εργαλεία για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της σύγχρονης θρησκευτικής εκπαίδευσης, συμβάλλοντας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και ενδυνάμωση. Κάτι που έχει τελικά αντίκτυπο στους μαθητές. Αυτή η διαρκής ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών ενισχύει την πολυμορφία των προσεγγίσεων, διασφαλίζοντας πως κάθε μαθητής λαμβάνει μια Θρησκευτική Εκπαίδευση που ανταποκρίνεται τόσο στις προσωπικές του ανάγκες όσο και στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής και μετα-κοσμικής πολυφωνικής Ευρώπης, στην οποία αυξάνονται οι φασιστικές φωνές και οι ακραίες στάσεις.

Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ευρώπη αποτελεί έναν τομέα πολυδιάστατο, που έρχεται από το παρελθόν αλλά επιβιώνει και διαρκώς εξελίσσεται αντανακλώντας τις ιστορικές, πολιτισμικές και θεολογικές διαφοροποιήσεις κάθε χώρας. Στο παρόν τεύχος, παρουσιάζονται μελέτες που αναδεικνύουν αυτές τις διαφοροποιήσεις μέσα από τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και τις μεθόδους διδασκαλίας των Θρησκευτικών σε διάφορα ευρωπαϊκά κράτη. Από τη Δανία, την Ιταλία και τη Γερμανία έως την Αυστρία και την Ελλάδα, η εκπαιδευτική πολιτική,

οι μαθησιακές κοινότητες και οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές πρακτικές συμβάλλουν στην καλλιέργεια του θρησκευτικού γραμματισμού και στην ενίσχυση του διαθρησκευτικού διαλόγου, υποστηρίζοντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας και κριτικής σκέψης στους ευρωπαίους μαθητές. Την ίδια ώρα αναδεικνύουν την προσπάθεια που κάνουν χώρες με ιστορικά ομολογιακό πλαίσιο να εκσυγχρονίσουν τη Θρησκευτική Εκπαίδευση και να λειτουργήσει αυτή ως μοχλός γνώσης και ανάπτυξης δεξιοτήτων. Φυσικά δεν πρόκειται για μια απλή προσαρμογή, αλλά για μία μετακίνηση που δεν είναι τόσο διακριτή στην εφαρμογή όσο στη θεωρία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Και αυτό γίνεται αντιληπτό όταν στις κοινότητες μάθησης οι εκπαιδευτικοί συγκρίνουν τις εμπειρίες τους, βλέπουν τα παραδείγματα από άλλες χώρες και διαλέγονται με ανθρώπους που έχουν κοινά οράματα.

Στα κείμενα του τεύχους θα βρείτε ένα εξαιρετικό παράδειγμα καινοτόμου προσέγγισης από την Αυστρία της διαθρησκευτικής μάθησης, που συνδυάζει την παραδοσιακή Θρησκευτική Εκπαίδευση με τη μεθοδολογία STEAM. Η συγκεκριμένη μελέτη εστιάζει στη δημιουργία εκπαιδευτικών ευκαιριών που ενσωματώνουν τις τέχνες, την επιστήμη και την τεχνολογία, με στόχο να εμπνεύσουν τους μαθητές στην κατανόηση και εκτίμηση διαφορετικών θρησκευτικών διδασκαλιών και του διαθρησκευτικού διαλόγου.

Η μελέτη από τη Δανία αναδεικνύει τέσσερις διαφορετικές αφηγήσεις της εκκοσμίκευσης και τις παιδαγωγικές επιπτώσεις τους. Η αφηγηματική προσέγγιση στη Θρησκευτική Εκπαίδευση προσφέρει μια εναλλακτική στη διάκριση μεταξύ της μάθησης για- και από τη θρησκεία, ενισχύοντας την κατανόηση του φαινομένου σε ένα μετα-κοσμικό πλαίσιο.

Η εμπειρία της Γερμανίας στην Ορθόδοξη Θρησκευτική Εκπαίδευση είναι ακόμη μια προσέγγιση που συνδυάζει τον θρησκευτικό γραμματισμό με τη γλωσσική ανάπτυξη, ιδιαίτερα για μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η Ορθόδοξη Θρησκευτική Εκπαίδευση όπως αναδεικνύεται από το κείμενο λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ των τοπικών θρησκευτικών παραδόσεων και της παγκόσμιας ενότητας της πίστης, προσφέροντας στους μαθητές τις επικοινωνιακές δεξιότητες που απαιτούνται για να διαχειρίζονται τις ποικίλες πολιτισμικές και θρησκευτικές καταβολές τους.


Από την Ιταλία ένα άλλο κείμενο με αναφορά στην Καθολική Θρησκευτική Εκπαίδευση, η οποία έχει εξελιχθεί σε ένα εκπαιδευτικό πεδίο διαλόγου και φιλοξενίας. Από μια αρχικά κατηχητική προσέγγιση, έχει αναπτυχθεί ως μάθημα που ενισχύει τη διαθρησκευτική κατανόηση και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα. Η διδασκαλία της Καθολικής Εκκλησίας εστιάζει πλέον σε έναν ανοιχτό διάλογο, χωρίς να χάνεται σύμφωνα με τον συγγραφέα ο ομολογιακός χαρακτήρας του μαθήματος. Πρόκειται για μια λειτουργική ενσωμάτωση των παιδαγωγικών και θεολογικών προσεγγίσεων που απαντούν στις προκλήσεις της πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Και από την Ελλάδα φυσικά, αναφορές για τις συναντήσεις των θεολόγων στη Θεσσαλονίκη και τον Βόλο που αναδεικνύουν τη δυναμική των κοινοτήτων μάθησης στη χώρα ενόψει μάλιστα της εφαρμογής στη Θρησκευτική Εκπαίδευση των νέων Προγραμμάτων Σπουδών του 2023 και τη χρήση του πολλαπλού βιβλίου,

που θα επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν το κατάλληλο βιβλίο για τους μαθητές τους.

Στο τεύχος αυτό παρουσιάζεται και μία πρωτότυπη έρευνα για την πρωινή προσευχή στην Ελλάδα, η οποία συνεχίζει να λειτουργεί ως ένας παράγοντας που επηρεάζει τις θρησκευτικές και πολιτισμικές πεποιθήσεις των μαθητών. Η μελέτη που παρουσιάζεται στο παρόν τεύχος εξετάζει τον ρόλο αυτής της διαδικασίας στην ανάπτυξη της θρησκευτικής ταυτότητας, της ενσωμάτωσης και της ψυχολογικής κατάστασης των μαθητών.

The Learning Communities of Religious Education within the Educational Pluralism of Europe

Marios Koukounaras Liagkis  Associate Professor N.K.U.A / Editor-in Chief,
makoulia@theol.uoa.gr

It is the right moment to write in ΕΛΘΕ/GjRE about the European Forum for Teachers of Religious Education (EFTRE), whose member is KAIROS-Greek Theological Association that publishes this scientific journal. EFTRE is an important network of teachers who deal with Religious Education at the European level. Their last meeting in Rome in 2023 underlined the importance of cooperation and exchange of best practices between teachers from different countries, who work in complex and multicultural environments. Something that is highlighted in the upcoming meeting in Budapest in 2025 (<https://eftre.net/conference-in-budapest-2025/>), entitled "The art of empowerment in RE community, complexity, compassion, commitment". It becomes clear that through networking, teachers are encouraged to develop new teaching approaches and to enhance critical thinking and interfaith dialogue in their classroom.

Learning communities like EFTRE provide educators with the necessary knowledge and tools to meet the challenges of contemporary Religious Education, contributing to their professional development and empowerment which ultimately has an impact on students. This constant exchange of knowledge and experience enhances the diversity of approaches, ensuring that each student receives a Religious Education that meets both their personal needs and the demands of a multicultural and post-secular polyphonic Europe in which fascist voices and extreme attitudes are on the rise.

Religious Education in Europe is a multidimensional field, coming from the past but surviving and constantly evolving, reflecting the historical, cultural and theological

differences of each country. In this issue, studies are presented that highlight these differences through the educational approaches and teaching methods of Religious Education in various European countries. From Denmark, Italy and Germany to Austria and Greece, educational policy, learning communities and special educational practices contribute to the development of religious literacy and the strengthening of interfaith dialogue, supporting the development of intercultural communication and critical thinking skills to European students. At the same time, they highlight the effort made by countries with a historically confessional framework to modernise Religious Education and make it function as a driver of knowledge and skill development. Of course, this is not a simple adaptation, but a movement that is not as distinct in application as in the theory of Religious Education. And this is realised when in learning communities teachers compare their experiences, see the practices from other countries and discuss with people who have common vision.

In the texts of the issue you will find an excellent example of an innovative Austrian approach to interfaith learning, which combines traditional Religious Education with the STEAM methodology. This study focuses on creating educational opportunities that integrate the arts, science, and technology with the goal of inspiring students to understand and appreciate diverse religious teachings and interfaith dialogue.

The study from Denmark highlights four different narratives of secularisation and their pedagogical implications. The narrative approach to Religious Education offers an alternative to the distinction between learning about and from religion, enhancing the understanding of the phenomenon in a post-secular context.

Germany's experience in Orthodox Religious Education is another approach that combines religious literacy with language development, particularly for students with immigrant backgrounds. Orthodox Religious Education as highlighted by the text acts as a bridge between local religious traditions and the global unity of faith, offering students the communication skills needed to manage their diverse cultural and religious backgrounds.

From Italy is another article with reference to Catholic Religious Education, which has evolved into an educational field of dialogue and hospitality. From an initially didactic approach, it has developed as a course that fosters interfaith understanding and respect for diversity. The teaching of the Catholic Church now focuses on an open dialogue, without losing, according to the author, the confessional character of the course. It is a functional integration of pedagogical and theological approaches that respond to the challenges of multicultural society.



And from Greece, of course, reports on the meetings of RE teachers in Thessaloniki and Volos that highlight the dynamics of the learning communities in the country in view of the implementation in Religious Education of the new Curriculum of 2023 and the use of the multiple book that will allow teachers to choose the right book for their students.


This issue also presents original research on morning prayer in Greece, which continues to function as a factor impacting to students' religious and cultural beliefs. The study presented in this issue examines the role of this process in the development of students' religious identity, integration and psychological situation.


Βιβλιογραφία / References


- Jackson, R. (2014). *Signposts-Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Stern, J. (2024). Research as pedagogy: Building learning communities and religious understanding in RE. *British Journal of Religious Education* 32(2), 133-146. <https://doi.org/10.1080/01416200903537415>
- The European Forum for Teachers of religious Education (2024). Retrieved from <https://eftre.net/>. 8 November, 2024.

Artful Pathways to Interreligious Understanding: Student Responses on STE(Arts)M Integration Through Maker Education in Interreligious Learning

Rusmir Hosis* , Linz School of Education, Johannes Kepler University Linz, Austria
Fadhlán Muchlas Abrori , Faculty of Education and Teacher Training, University of
Borneo Tarakan, Indonesia

Zsolt Lavicza , Linz School of Education, Johannes Kepler University Linz, Austria

Branko Andić , Austrian Competence Center for Didactics of Biology, University of
Vienna, Austria

Yves Kreis , Department of Education and Social Work, University of Luxembourg

*corresponding email: rusmir.h@hotmail.com

Abstract

Religious diversity in Austria, particularly between Muslims and Catholics, is currently receiving significant attention, especially in primary schools. As a result, we are conducting interreligious learning activities to assist students in comprehending and appreciating the teachings of different religions. To enhance the appeal of interreligious learning, we integrated it with STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics) and maker education. This study takes place in Austria. This study explores the implementation of interreligious learning through the integration of maker education and a multiple art approach at the primary school level. The study investigates students' responses across various indicators, including inter-religiousness, exploration and understanding, art through maker education, and learning progress. The findings indicate positive student responses based on the questionnaire. The study contributes to the existing body of research on interreligious learning and maker education, emphasizing the suitability of these approaches in promoting interreligious understanding, critical thinking, artistic expression, and meaningful learning. However, limitations include the small sample size and the specific educational context, suggesting the need for further research to validate and expand upon these findings in diverse settings.

Key words: *interreligious learning, maker education, multiple art approach, primary school, student responses*

1. Introduction

In modern education, STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics) is incorporated into schools (Herro et al., 2019; Quigley et al., 2020). The inclusion of Arts as a separate element within STEAM is becoming more prominent, as it aims to offer students aesthetic experiences in their learning journey (Hunter-Doniger, 2018). The definition of "art" has expanded beyond its conventional meaning, which typically encompassed areas like paintings, sculptures, color theory, and tangible forms of creative expression known as fine arts (Clowney, 2011). Within the context of STEAM, the term "art" has also broadened to encompass liberal arts, which has changed over time. Initially, liberal arts focused on seven disciplines: astronomy, mathematics, geometry, music, rhetoric, grammar, and dialectic (Tubbs, 2014). However, in modern education, liberal arts now include fields such as philosophy, theology, history, art, literature, and the social sciences (Cohen & Ignash, 1992; Mongrain, 2007), reflecting the evolving needs of education today.

In our research, we employed various approaches in art, including both fine arts and liberal arts, to facilitate the teaching of interreligious subjects, particularly theology (religious study) as a component of liberal arts, and various fine arts techniques such as painting and crafting. Additionally, we integrated different domains of STEAM to promote a comprehensive learning experience. It is widely acknowledged that traditional school-based learning often separates different disciplines, despite their inherent interconnectedness. Our study utilized a multi-faceted art-based approach to educate students on interreligious subjects, emphasizing an interdisciplinary and integrated approach to education.

Introducing interreligious subjects in the classroom serves several primary objectives, particularly establishing a safe and inclusive learning environment (Engebretson et al., 2010; Leirvik, 2011). Our aim in this study is to foster an open-minded atmosphere that values mutual respect and avoids judgmental attitudes. Numerous studies have been conducted in countries with diverse religions and cultures, such as Indonesia (Latifah, 2021; Zemmrich, 2020), Germany, and Austria (Kolb, 2021). Interreligious learning has positively impacted students' thinking and acceptance of differences. For instance, Weisse (2010) discovered that interreligious learning facilitates interreligious interaction and familiarity with religious diversity. However, certain challenges arise, such as teachers lacking the ability to discuss perspectives outside of their religion in the classroom (Kienstra et al., 2019; Sterkens, 2001). Briefly, considering the advantages and challenges of implementing interreligious learning, employing suitable approaches to achieve the desired goals is crucial.

To ensure the implementation of interreligious studies remains flexible, we incorporate STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics) through an art-based approach using maker education. Maker education is closely associated with the maker movement, which has emerged alongside advancements in

high technology and digital manufacturing technologies like robotics and 3D printing (Halverson & Sheridan, 2014). However, the concept of the maker movement continues to evolve and comprises three core elements: creation, maker space, and makers themselves (Kurti et al., 2014; Pei, 2018). Makers are individuals who share and disseminate knowledge by transforming ideas into reality (Pei, 2018). Beyond fostering innovation, makers can embody cultural values, attitudes, and learning styles (Pei, 2018). Integrating art and maker education creates a dynamic learning environment that combines STEAM disciplines, interreligious studies, and creative problem-solving.

We have incorporated an art-based approach into our learning methodology, where we encourage students to reconsider their perceptions of religion and express them through artistic creations. This process involves transforming their ideas into tangible works of art, which falls under the concept of *creation* within a dedicated learning environment known as the *maker space*. The outcomes of their artistic endeavors are then shared with their peers who follow different religious beliefs, aiming to foster interreligious dialogue through interreligious learning.

Integrating interreligious learning with STEAM through an art-based methodology aims to bridge students' understanding of their religion with that of others. Historically, art, as a cultural artifact, has been utilized to disseminate and symbolize religious concepts (Goldammer, 2020; Wolterstorff, 2004). Despite its historical significance, this approach is infrequently applied in contemporary religious education, which often remains inflexible. We found small studies using this art approach in religious learning (Gärtner, 2018; Mazzarello, 2007). This study highlights the critical role of art within the STEAM framework, enabling students to express their religious beliefs creatively and facilitating mutual understanding among students of different faiths.

The primary focus of our study is to examine how students respond to implementing interreligious learning within the classroom. This study addresses two research questions. The first is, "What are students' perceptions of implementing interreligious learning through various art approaches within maker education in religious studies?" This question seeks to understand students' views on the learning process. The second question examines, "Are there differences in perceptions based on demographic aspects (religion, gender, and age)?" This aims to determine if and how students' perceptions of this learning approach vary according to demographic factors. As this represents the first attempt at introducing such an approach in our school, it is a valuable reference for future implementations of similar initiatives on a larger scale. By evaluating the students' reactions and experiences, we aim to gain insights that can inform and enhance future efforts in incorporating interreligious learning in education.

2. Theoretical Background

This study explores the theoretical foundations of interreligious learning and its connection to maker education. We draw upon the research conducted by various

scholars in this field. Additionally, as we incorporate maker education into our study, we align our research with the principles of constructionism theory. In the following section, we provide an overview of the theoretical concepts of interreligious learning and constructionism theory.

2.1. Interreligious Learning

Kolb (2021) discusses three key interreligious learning concepts, as German pedagogues outlined. These concepts include adaptation to other religion-specific perspectives, interreligious competence, and trialogical learning.

The first concept was introduced by Schweitzer (2014) about concept *adaptation to other religion-specific perspectives*. According to Schweitzer (2014), interreligious learning begins with knowledge about different religious communities. It emphasizes the reflective management of pluralistic situations and goes beyond interfaith learning to include non-religious students (Kolb, 2021; Schweitzer, 2014). Schweitzer argues that this concept encompasses embracing other religious perspectives, portraying interreligious learning as an approach to engaging with unfamiliar beliefs and practices (Schweitzer, 2014).

The second concept, interreligious competence, is formulated by Schambek (2013), building upon the work of Willems (2011). Schambek (2013) defines *interreligious competence* as a combination of skills, perspectives, and attitudes necessary for engaging with religious pluralism. This competence involves the ability to differentiate oneself from others (differentiation competence) while also establishing meaningful connections with them (relationship competence) (Kolb, 2021; Schambeck, 2013; Willems, 2011).

The third concept, *trialogical learning*, was introduced by Sajak (2015) and Langenhorst (2016). They conducted interfaith learning sessions involving three religions—Jewish, Christian, and Islamic—where constructive conversations were held to explore life practices. *Trialogical learning* aims to foster understanding, respect, and appreciation among participants (Kolb, 2021; Langenhorst, 2016; Sajak, 2015). The selection of these religions is based on their theological similarities in belief in one God, facilitating the concept of convivence (Kolb, 2021; Langenhorst, 2016; Sajak, 2015). Convivence emphasizes perceiving without appropriating, acknowledging differences, and developing an understanding of other religions (Kolb, 2021; Langenhorst, 2016; Sajak, 2015).

When examining the three concepts, the underlying focus is understanding and respecting other religions. This aspect is directly relevant to our study, as we aim to design an interreligious learning approach that enables students to comprehend other religions and appreciate the differences that arise through this understanding.

2.2. Constructionism Theory as a Basis of Maker Education

Constructionism theory serves as the foundation for maker education, aligning with the principles of constructivism (Hughes & Kumpulainen, 2021; Pei, 2018). Seymour Papert initially introduced this theory, which asserts that students are active creators of knowledge, aligning with constructivism (Papert, 1980). However, constructionism differs in some aspects, emphasizing students constructing tangible, external, and shareable artifacts using detailed materials to build their knowledge systems (Papert, 1980).

Constructionism encompasses fundamental ideas that underpin maker education. Firstly, it prioritizes student-centered teaching, where students actively construct knowledge instead of passively receiving information (Papert, 1980). Secondly, it emphasizes teaching in real-life situations, enabling students to utilize appropriate resources to support their learning. Leveraging modern resources is crucial for creating more authentic learning experiences (Papert, 1980). Thirdly, collaboration plays a significant role in learning (Papert, 1980). Knowledge construction is enhanced through the sharing of collective thinking. The theoretical underpinning of constructionism provides strong evidence for learning behaviors within maker spaces. In maker spaces, students can develop new knowledge by building upon existing knowledge and experiences through collaboration (Papert, 1980). These spaces provide a conducive environment for students to share knowledge and construct knowledge systems.

Concerning our study, this theory is relevant when students create art forms representing aspects of their religion. Furthermore, collaboration through dialogue and exchange aligns with this theory. The combination of interreligious learning and maker education represents a novel approach to teaching interreligious concepts within the classroom.

3. Method

3.1. Study Contexts

This research represents our ongoing investigation into the design of maker education in primary schools. In this study, we implemented design-based research that consists of three parts: 1) analysis and exploration; 2) design and construction; and 3) evaluation and reflection (Van den Akker et al., 2006). This study is part of the analysis and exploration. The research was conducted within a primary school located in Linz, Austria, involving three classes: Grade 2, Grade 3, and Grade 4. Two religious teachers from the school facilitated the interreligious learning process. The participants in this study are students enrolled in religious subjects. Meanwhile, students not affiliated with a religious community usually do not participate in this class, so the religious subject only consists of Muslim and Catholic students. Consequently, the study focuses solely on students engaged in religion classes.

The choice of design-based research (DBR) aligns with its goal of refining interventions and understanding design principles (Van den Akker et al., 2006). This study aims to develop a STEAM learning design for religious education, necessitating an iterative cycle to inform future STEAM-based maker education designs in classroom settings. Currently, this study represents the initial phase of DBR, namely analysis and exploration, laying the groundwork for subsequent design and implementation stages. Given the absence of prior studies on this topic within religious education, this pilot study provides a preliminary framework. Student perceptions gathered at this stage will inform the format and content of future learning instruments.

3.2. Participants

The primary participants in this study were 111 primary school students, consisting of 61 males and 50 females. A detailed description of the overall participant data is provided in Table 1. The participants engaging in interreligious learning were a mix of Muslim and Catholic students. Furthermore, the participants included students from different classes and age groups, categorized into three groups: 8–9 years old, 10 years old, and 11 years old. The sampling method employed in this study is purposive sampling (Campbell et al., 2020), meaning the samples were selected based on the researchers' criteria. The participants chosen are students actively engaged in religious classes. It is important to note that students not involved in religious classes and not affiliated with any specific religious community were not included as participants in this study.

Table 1
Information of Participants

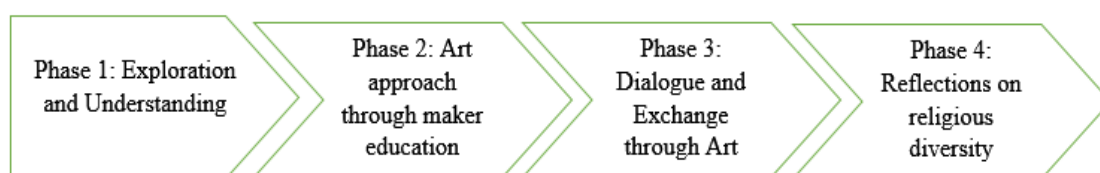
	Frequency	Percentage
Gender		
Male	61	54.05%
Female	50	45.95%
Religion		
Islam	87	78.38%
Catholic	24	21.62%
Age		
8–9 Years	59	53.15%
10 Years	42	37.83%
11 Years	10	9.02%

3.3. Implementation of Learning

This study's implementation of interreligious learning was structured into four distinct learning phases. These phases were inspired by the work of Kolb (2021), who explored various applications of interreligious studies in Germany and Austria. However, we employed an art-based approach by integrating maker education principles (Hsu et al., 2017; May & Clapp, 2017) to cater to primary school children more efficiently. The overall structure of the learning phases we designed is visually depicted in Figure 1.

Figure 1

Implementation of Learning



In the initial phase, referred to as the exploration and understanding section, students are collectively engaged in research, reading, and discussions about different religions. At this stage, students are encouraged to formulate questions and contemplate potential answers, aiming to cultivate their identities as researchers and philosophers. These questions are saved for later use in subsequent stages.

Equipped with their self-generated questions, the second phase employs an art-based approach within the framework of maker education. Students are tasked with visually representing the answers to their questions through various art forms. This study incorporates several mediums, including paper puppets, geometric shapes, crafting with objects, and painting (see Figure 2). These artistic creations will be utilized in the following phase.

The third stage revolves around dialogue and exchanges through the art medium. Students belonging to different religious backgrounds are grouped. Within these groups, they engage in dialogues centered around the questions they formulated initially, sharing and presenting their artwork. Group members offer diverse perspectives on the questions stemming from their religious backgrounds. Additionally, they describe the questions they formulated and the art forms they produced.

The subsequent stage involves reflection. During this phase, students reflect upon their understanding of other religions. Furthermore, they are encouraged to apply their experiences from the interreligious learning process to practice tolerance and mutual respect among different religions within the school and community environments.

Figure 2*Implementation of Learning*

3.4. Data Collection

Data collection was conducted following the completion of the learning implementation, utilizing a questionnaire featuring a Likert scale ranging from 1 to 5. The questionnaire sheets were developed based on a comprehensive literature review about the theoretical concept of interreligious learning and multiple studies exploring the implementation of interreligious learning (Horga, 2009; Kolb, 2021; Mercier, 2023). Furthermore, various aspects of maker education were incorporated into the questionnaire (Hsu et al., 2017; May & Clapp, 2017). A detailed description of the questionnaire can be found in Table 2. Prior to administering the questionnaire, content validation and face validation were performed by experts and linguists to

ensure that the developed questionnaire did not lead to misinterpretation among the students. In each statement, we give a code in the form of an abbreviation, as in the inter-religiousness indicator, we give the code I, and then the number is a serial number. This code is used later in the results section.

Table 2

Statement Items in Questionnaire

No	Indicator	Statement item(s)
1	Inter-religiousness	<ul style="list-style-type: none"> • I was able to have good conversations with children of other religions. (I 1) • The two religious teachers agreed and did not contradict each other. (I 2) • I can also reflect on my religion with children of a different religion. (I 3) • Differences between religions were also discussed. (I 4)
2	Exploration and Understanding	<ul style="list-style-type: none"> • I can explain what a researcher/scientist/philosopher is. (E 1) • I can ask questions. (E 2) • I can make predictions (E 3) • I can read and think independently (E 4) • I can verify my prediction (E 5)
3	Art through maker education	<ul style="list-style-type: none"> • I can engage in discussions with the teachers. (A 1) • I can express my own opinions in class. (A 2) • I was not criticized when I worked creatively. (A 3)
4	Learning progress	<ul style="list-style-type: none"> • I have learned something through this type of teaching. (L 1) • I have found these lessons meaningful. (L 2)

3.5. Data Analysis

Data analysis involved examining the collected questionnaire data, whereby we computed the percentages for each item based on the responses provided by the students. Descriptive statistics were employed to analyze the data, enabling us to determine the percentage distribution of answers for each statement item included in the questionnaire (Chakrabarty, 2014). This approach allowed us to understand the students' perceptions and responses to the interreligious learning experience. We summarized and presented the overall patterns and trends observed in the students' feedback using descriptive statistics.

In addition to conducting descriptive analysis, we performed inferential analysis on the questionnaire data to address the research questions concerning differences in

perceptions based on student demographics. We utilized independent sample t-tests and ANOVA (Ross & Willson, 2017; Sedgwick, 2010), depending on the number of groups. For religious and gender groups, we applied independent sample t-tests, while for age groups, we employed one-way ANOVA. The demographic grouping was based on participant information, categorizing religious groups into Muslims and Catholics, gender groups into male and female, and age groups into 8-9 years, 10 years, and 11 years.

4. Results

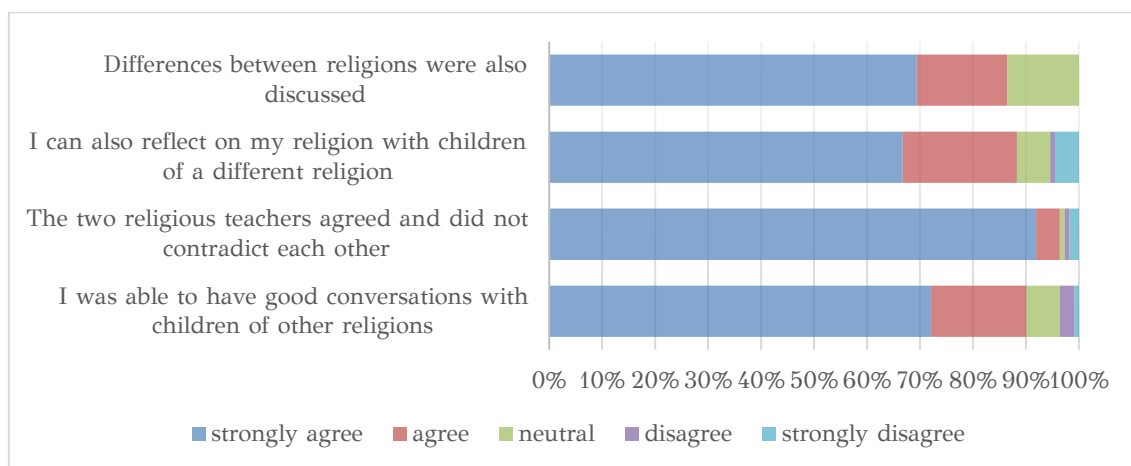
The results section presents the percentage of questionnaires completed for each indicator, as depicted in Table 2. This section encompasses four discussion areas: inter-religiousness, exploration and understanding, art through maker education, and learning progress.

4.1. Inter-religiousness

The inter-religiousness indicator includes four statements within the questionnaire that pertain to student interactions, teacher involvement, interreligious discussions, and reflections on interreligious experiences. Figure 3 illustrates the outcomes for each statement, revealing relatively consistent results across all areas. Notably, over 60% of students expressed strong agreement with each statement. The highest percentage was observed concerning religious teachers, with 91.9% of students strongly agreeing. On the other hand, the reflection component had the lowest percentage, with 66.7% of students indicating strong agreement. Furthermore, a substantial portion of students agreed to the second position in each statement. For instance, in the reflection statement, 21.6% of students agreed. It indicates an overall positive response from students regarding the inter-religiousness aspect.

Figure 3

Percentage of Questionnaire Answers Related to Inter-religiousness

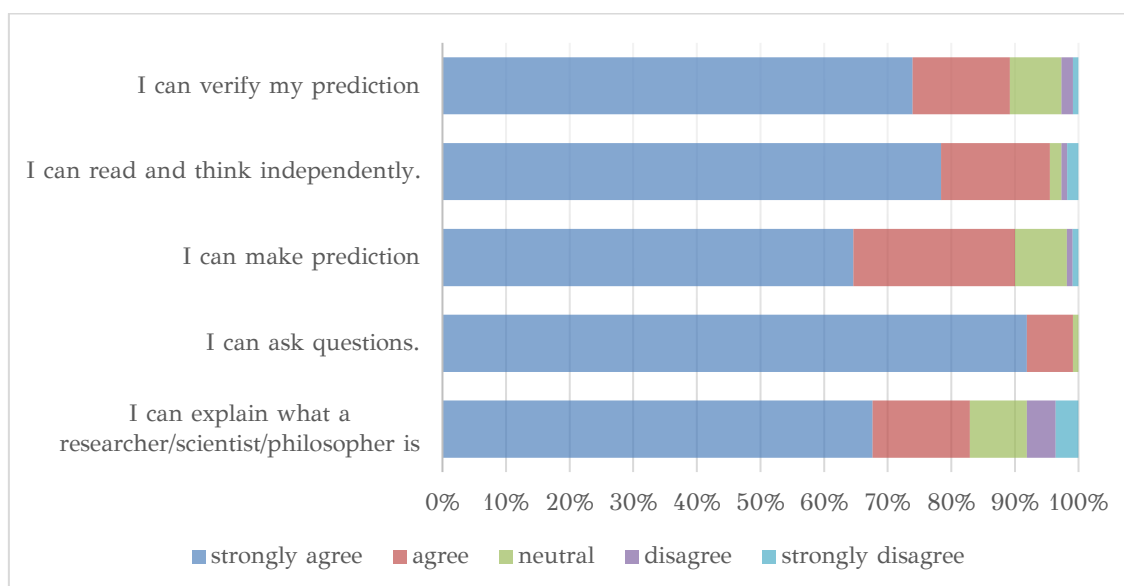


4.2. Exploration and Understanding

One of the stages involved in implementing interreligious learning is analysis and exploration, where students are tasked with conducting research, reading, and engaging in discussions on different religions. Students are encouraged to formulate questions and contemplate potential answers during this stage. These aspects were reflected in the questionnaire statements. Similar to the findings in the previous indicator, a significant percentage of students strongly agreed with the statements, ranging from 64% to 91.9%. Additionally, 7.2% to 25.2% of students provided an agreed response (Figure 4). Overall, the statements within this indicator received a positive response from students.

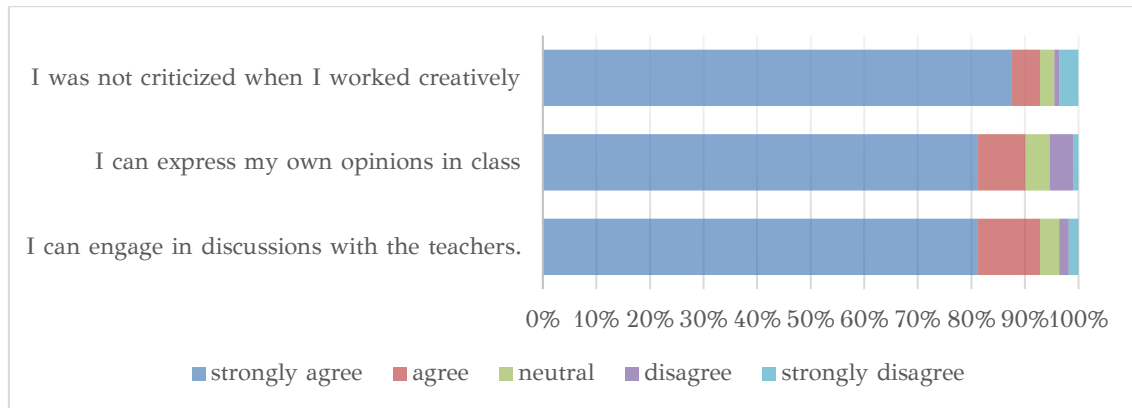
Figure 4

Percentage of questionnaire answers related to exploration and understanding



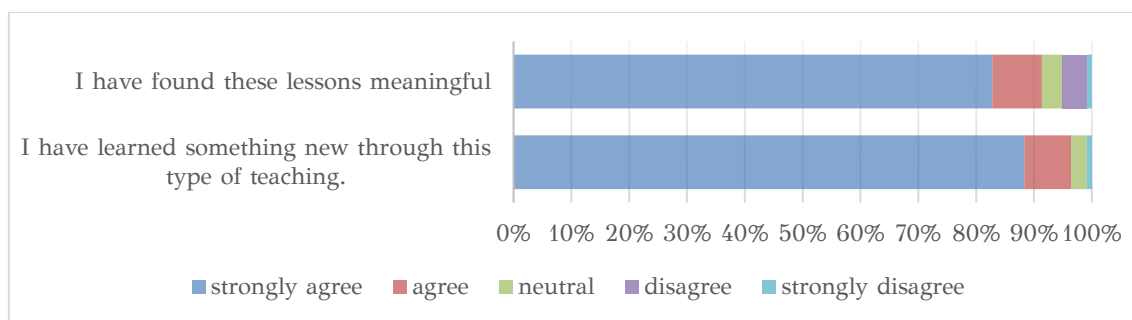
4.3. Art through Maker Education

This indicator focuses on how students respond to various art approaches used in maker education to represent interreligious learning and facilitate dialogue and exchange. The questionnaire assesses student responses regarding discussions with teachers, expressing opinions, and engaging in creative work. The results obtained from the questionnaire indicate a high level of positivity, with the percentage of students strongly agreeing exceeding 80% for each statement item. The range of strongly agreed responses falls between 81.1% and 87.4% (Figure 5). These findings demonstrate that students responded positively to implementing multiple art approaches through maker education.

Figure 5*Percentage of Questionnaire Answers Related to Art Through Maker Education*

4.4. Learning Progress

The learning progress indicator pertains to students' overall perceptions of their learning experience. It encompasses their experiences in acquiring new knowledge and engaging in meaningful learning. Similar to the previous indicator, the questionnaire responses for each item in this indicator demonstrate a very positive trend. The percentage of students who strongly agreed with each statement item exceeds 80%, ranging from 86.5% to 88.3% (Figure 6). It indicates that most students believe they have learned something new and have experienced meaningful learning throughout the interreligious learning process.

Figure 6*Percentage of Questionnaire Answers Related to Learning Progress*

4.5. Comparison of Student Perceptions Based on Demographics

Following the descriptive analysis of the questionnaire responses, we conducted inferential statistical tests to explore differences in student perceptions based on demographics. As detailed in the methods section, our study focused on variations by religion, gender, and age. We utilized independent sample t-tests for religion and

gender comparisons and one-way ANOVA for age comparisons. The significant results of these tests are presented in Table 3. Abbreviations such as I1 in the table refer to specific statements outlined in Table 2 of the methods section.

Table 3

Difference of Student Perception by Religion, Gender and Age

	Difference religion ^o	by Difference gender ^o	by Difference by age ^{oo}
I1	0.190*	0.168	0.461
I2	0.698	0.367	0.210**
I3	0.376	0.927	0.029 ^a
I4	0.445	0.133*	0.118**
E1	0.073*	0.911	0.139
E2	0.546	0.369	0.644
E3	0.397	0.699	0.479
E4	0.272*	0.544	0.574
E5	0.080*	0.479*	0.922
A1	0.001 ^a	0.766	0.021 ^{***a}
A2	0.268*	0.723	0.016 ^{***a}
A3	0.731	0.385	0.899
L1	0.002 ^a	0.381	0.740
L2	0.051*	0.304*	0.138**

^o : analyzed with an independent sample t test because it has two independent sample groups

^{oo} : analyzed using one way anova because there are more than two sample groups

* : analyzed using Mann-Whitney because the data is not homogeneous

** : analyzed using Kruskal Wallis because the data is not homogeneous

^a : there are mean differences between groups

Based on the analysis results, it was found that not all data for each statement were homogeneous. Non-homogeneous statements were marked with an asterisk. We used non-parametric analysis for these statements: Mann-Whitney tests for data with two groups (coded *) and Kruskal-Wallis tests with more than two groups (coded **).

Perceptions were considered significantly different if the significant value was less than 0.05. Most data showed a significant value greater than 0.05, indicating no significant difference, except for a few marked statements (marked with ^a).

In the religious groups, significant differences in perceptions were observed for statements A1 and L1. A1 pertains to student engagement in discussions with the teacher, while L1 relates to students' perceptions of their learning outcomes. No significant differences were found in any statements for the gender group. Significant differences appeared in statements I3, A1, and A2 for the age group. I3 concerns students' experiences reflecting on their religion alongside other religions; A1 relates to engaging in discussions with teachers; and A2 involves expressing opinions in class. The small number of significant differences suggests that student perceptions vary in only a few aspects. Despite this, the descriptive analysis showed that most students responded positively, with most strongly agreeing with each statement.

5. Discussion

Interreligious learning is a relatively nascent area of study, with limited existing research in this field. Most previous research has primarily focused on interreligious studies within the high school or higher education settings (Ali et al., 2021; Dahl et al., 2023; Gill, 2016; Latifah, 2021; Rockenbach et al., 2018). Introducing interreligious learning at the primary school level is still relatively uncommon, although a few studies have explored its implementation in primary schools (Kim, 2017; Sterkens, 2001). However, these studies have predominantly emphasized facilitating dialogue to foster understanding and bridge student differences. The integration of STEAM, particularly art, and the application of maker education within the dialogue process have yet to be extensively explored, making our study unique in its approach. As our study is in its early stages, we discuss this section of the discussion by comparing it to several existing studies that have yet to be implemented in primary schools.

The first aspect addressed in the questionnaire pertains to inter-religiousness, which encompasses understanding, respecting, and engaging with multiple religious traditions or beliefs (Horga, 2009; Mercier, 2023). The questionnaire items are designed to gauge students' perceptions of their involvement in interreligious learning, including their communication with students of different religions and their interactions with teachers. The results indicate that students' responses are highly positive, with most strongly agreeing with the statements. One key focus in several items is the communication between students regarding interreligious discussions. Students demonstrated a strong ability to reflect on their religion compared to others and engage in meaningful discussions about the differences that arise. This finding aligns with Rockenbach's (2018) research, which showed that the discussion process in interreligious learning among university students positively impacted their acceptance of differences and other worldviews. Reflection is particularly relevant, enabling students to develop interfaith perceptions within their immediate

environments (Moyaert, 2018). Thus, the exchange of perspectives between students in our study facilitated a positive response to interreligious learning.

Furthermore, students' perception of the teacher was examined within the inter-religiousness indicator. The questionnaire included statements assessing whether the two religious teachers did not present contradictory information. Most students agreed with the statements, indicating the importance of coherence among teachers in interreligious learning. This finding is consistent with Goldberg's (2010) assertion that teachers should foster critical dialogue, promoting self-understanding and supportive attitudes among students in understanding religious diversity. Tabroni et al. (2022) also emphasized the role of teachers in instilling respect and tolerance among students. The positive response from students regarding the teacher's perception in our study suggests that the teachers effectively managed the interreligious learning environment and implemented appropriate instructional strategies.

The subsequent indicator focuses on exploration and understanding, highlighting how students manage their knowledge of other religions through reading, exploration, questioning, and predicting. These steps aim to cultivate students' philosophical and systematic thinking skills, enabling them to approach interreligious learning as scientists and researchers. Existing studies have emphasized the importance of these stages, as they encourage students to formulate informed and well-grounded questions during exchanges and discussions rather than relying on unfounded assumptions about other religions (Harris, 2018; Peace, 2020). Furthermore, it has been suggested that this approach helps prevent prolonged and passionate debates during interreligious learning discussions (Syed, 2020). The positive outcomes in this section indicate that students respond positively to the exploration and understanding stages, both within their religion and concerning other religions.

The art through maker education indicator examines students' responses as they engage in creative art-making activities within the framework of maker education, where they represent their answers to the questions posed. For instance, students may visually depict the concept of God or symbolically represent their religion through their artistic creations. While limited literature specifically discusses maker education's use in interreligious learning, maker education within the broader context of STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics) education is closely connected to artistic expression (Hsu et al., 2017). Artistic experiences within maker education can profoundly impact the learning process (May & Clapp, 2017). The emphasis of maker education in our study is not solely on the technology employed but on how students express their thoughts and effectively communicate them within an interreligious context. One study stated that the dialectical role of culture and social context within maker education could play a transformative role for students (Hughes & Kumpulainen, 2021). The responses from students in the questionnaire demonstrate that when they are allowed to express their thoughts creatively through art, they feel fully supported in their learning journey.

The final aspect examined in this study is the indicator related to learning progress. It assesses how students perceive their learning experiences, specifically in acquiring new knowledge and finding meaning in their learning process. The responses from students in this indicator also indicate a positive trend, with a predominance of strongly agree responses. This encompasses two dimensions: maker education's methodical application and interreligious learning's content-related aspects. Previous studies have highlighted that maker education aligns with the principles of meaningful learning, as it encourages students to create and imbue their creations with personal meaning (Chiu, 2022; Patton & Knochel, 2017). In our study, the meaning-making process relates to the goals students set for their artistic creations, particularly in interreligious studies and their aim to disseminate their religious perspectives to students from different faiths. From a content perspective, interreligious learning is inherently meaningful, as it promotes acceptance of human differences by fostering knowledge about other religions and nurturing tolerance (Court & Seymour, 2015). Consequently, students' learning progress is positively influenced, indicating they acquire new knowledge and find their learning experiences meaningful.

The differences in perceptions revealed minor variations between groups based on religion and age, as outlined in Table 3. In religious groups, these differences were evident in student engagement during discussions with teachers and in perceptions of learning insights gained. While previous research has not highlighted perception differences based on religious groups in interreligious learning, these findings underscore the need to address the unequal engagement in teacher-student discussions. This ensures all students receive equal attention and participation. The variation in learning insights suggests that effective interreligious education requires long-term implementation and clear objectives, aligning with previous findings highlighting the challenge of providing diverse insights in such learning environments (Berling, 2020; Sterkens, 2001). These differences serve as valuable reference points for refining learning objectives to accommodate all students better.

Age-related differences in perception were notable, particularly in statements about reflecting on one's religion with others, engaging in discussions with teachers, and expressing opinions in class. This may be attributed to the primary school setting of the study, where students' exposure to religious diversity is still developing, contrasting with previous studies conducted at the high school and higher education levels (Ali et al., 2021; Gill, 2016). These findings emphasize the need to consider these aspects in future designs of interreligious learning programs. Additionally, the integration of STEAM is in its early stages and remains underexplored, which may contribute to students' lack of focus. Incorporating art elements into religious learning is a novel approach, requiring further refinement to enhance effectiveness.

In summary, most students responded favorably across all indicators, as evidenced by the high proportion of strongly agreed responses. This indicates that students have positively engaged with interreligious learning through integrating maker education using multiple art approaches. The findings of this study contribute to the existing body of research on interreligious learning and maker education, further supporting

the effectiveness of these approaches in fostering interreligious understanding, nurturing critical thinking skills, encouraging artistic expression, and facilitating meaningful learning experiences. The positive outcomes observed in this study can serve as a valuable reference for future implementations of interreligious learning and maker education in diverse educational contexts, promoting inclusivity, empathy, and constructive dialogue among students from various religious backgrounds.

6. Conclusion

In conclusion, this study explored the implementation of interreligious learning through the integration of maker education using a multiple-art approach. The findings indicate that students responded positively to this innovative educational approach, reflected in their high agreement levels across various indicators. The positive responses observed in inter-religiousness, exploration and understanding, art through maker education, and learning progress suggest that students engaged actively, developed interreligious understanding, and found meaning in their learning experiences.

By introducing interreligious learning at the primary school level, this study extends the scope of research in this field, which has predominantly focused on higher education settings. The integration of maker education and art allowed students to express themselves creatively and facilitated dialogue and exchange of perspectives among students from different religious backgrounds. The positive outcomes observed in this study align with previous research on interreligious learning and highlight the effectiveness of incorporating maker education and art as transformative tools in promoting interreligious understanding, critical thinking, and empathy.

While this study contributes valuable insights, it has limitations. A potential area for improvement of the study is the reliance on a single data collection method. While questionnaires provided quantitative data on students' perceptions, the study could have benefited from including qualitative methods to gain deeper insights into students' experiences, emotions, and learning processes. Furthermore, the study primarily focused on students' perspectives and did not extensively explore the impact of interreligious learning and maker education on teachers or the broader school community. Future research could consider investigating the perceptions and experiences of teachers and the wider school community to better understand the benefits and challenges of implementing interreligious learning and maker education. Future research should replicate and expand upon these findings in diverse settings, encompassing a larger and more diverse student population. Additionally, incorporating qualitative methods such as interviews or focus groups could provide deeper insights into students' experiences and perspectives.

In conclusion, the positive student responses to interreligious learning with maker education through a multiple art approach support its potential for fostering inclusivity, empathy, and dialogue among students of different religious backgrounds.

This study underscores the importance of incorporating innovative educational approaches to promote interreligious understanding and meaningful learning experiences. By embracing such approaches, educators and policymakers can create a more inclusive and harmonious society where individuals respect and appreciate religious diversity.

Acknowledgement

As part of our writing transparency, we acknowledge the use of the large language model (LLM) Chat GPT 3.5 in helping us finalize our final manuscript to check grammar errors, elevate academic words, and paraphrase several sentences in this manuscript.

References

- Ali, N., Afwadzi, B., Abdullah, I., & Mukmin, M. I. (2021). Interreligious literacy learning as a counter-radicalization method: A new trend among institutions of Islamic higher education in Indonesia. *Islam and Christian-Muslim Relations*, 32(4), 383-405. <https://doi.org/10.1080/09596410.2021.1996978>
- Berling, J. (2020). Finding our way: Issues and challenges in interreligious teaching and learning. *Teaching Theology & Religion*, 23(1), 4-16. <https://doi.org/10.1111/teth.12526>
- Campbell, S., Greenwood, M., Prior, S., Shearer, T., Walkem, K., Young, S., Bywaters, D., & Walker, K. (2020). Purposive sampling: Complex or simple? Research case examples. *Journal of Research in Nursing*, 25(8), 652-661. <https://doi.org/10.1177/1744987120927206>.
- Chakrabartty, S. N. (2014). Scoring and analysis of Likert scale: Few approaches. *Journal of Knowledge Management and Information Technology*, 1(2), 31-44. https://www.enrichedpub.in/journalpage.php?product_id=311
- Chiu, P.-S. (2022). A World Café Approach for Maker Education Context into the Internet of Things Course. *Journal of Internet Technology*, 23(5), 919-925. <https://jit.ndhu.edu.tw/article/view/2753>
- Clowney, D. (2011). Definitions of Art and Fine Art's Historical Origins. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 69(3), 309-320. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6245.2011.01474.x>
- Cohen, A. M., & Ignash, J. M. (1992). Trends in the liberal arts curriculum. *Community College Review*, 20(2), 50-56. <https://doi.org/10.1177/009155219202000207>
- Court, D., & Seymour, J. L. (2015). What Might Meaningful Interfaith Education Look Like? Exploring Politics, Principles, and Pedagogy. *Religious Education*, 110(5), 517-533. <https://doi.org/10.1080/00344087.2015.1089723>
- Dahl, L. S., Staples, B. A., Mayhew, M. J., & Rockenbach, A. N. (2023). Meeting Students Where They Are: Using Rasch Modeling for Improving the Measurement of Active Research in Higher Education. *Innovative Higher Education*, 1-21. <http://dx.doi.org/10.1007/s10755-022-09643-4>

- Engebretson, K., De Souza, M., Durka, G., & Gearon, L. (2010). *International handbook of inter-religious education* (Vol. 4). Dordrecht: Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9260-2>
- Gärtner, C. (2018). Performative and Experiential Approaches to Art in Religious Education. In U. Riegel (Ed.) *Religious Experience and Experiencing Religion in Religious Education*. Munster: Waxmann Verlag GmbH
- Gill, S. (2016). Universities as spaces for engaging the other: A pedagogy of encounter for intercultural and interreligious education. *International Review of Education*, 62(4), 483-500. <https://doi.org/10.1007/s11159-016-9572-7>
- Goldammer, K. M. A. (2020, November 12). Religious symbolism and iconography. *Encyclopedia Britannica*. Accessed March 11, 2022. <https://www.britannica.com/topic/religious-symbolism>
- Goldburg, P. (2010). Developing Pedagogies for Inter-religious Teaching and Learning. In K. Engebretson, M. de Souza, G. Durka, & L. Gearon (Eds.), *International Handbook of Inter-religious Education* (pp. 341-359). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9260-2_21
- Halverson, E. R., & Sheridan, K. (2014). The maker movement in education. *Harvard Educational Review*, 84(4), 495-504. <https://doi.org/10.17763/haer.84.4.34j1g68140382063>
- Harris, E. J. (2018). Syncretism or inclusivist subordination? An exploration into the dynamics of inter-religious cooperation. In M. Vähäkangas, & P. Fridlund (Eds.), *Philosophical and Theological Responses to Syncretism* (pp. 209-225). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004336599_012
- Herro, D., Quigley, C., & Cian, H. (2019). The challenges of STEAM instruction: Lessons from the field. *Action in Teacher Education*, 41(2), 172-190. <https://doi.org/10.1080/01626620.2018.1551159>
- Horga, I. (2009). Religious Education in Public Schools: Comparative Approach of European Educational Systems. *Petroleum-Gas University of Ploiesti Bulletin, Educational Sciences Series*, 61(1), 118.
- Hsu, Y.-C., Baldwin, S., & Ching, Y.-H. (2017). Learning through making and maker education. *TechTrends*, 61, 589-594. <https://doi.org/10.1007/s11528-017-0172-6>
- Hughes, J. M., & Kumpulainen, K. (2021). Maker Education: Opportunities and Challenges. *Frontiers in Education* 6, 798094. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.798094>
- Hunter-Doniger, T. (2018). Art infusion: Ideal conditions for STEAM. *Art Education*, 71(2), 22-27. <https://doi.org/10.1080/00043125.2018.1414534>
- Kienstra, N., van Dijk-Groeneboer, M., & Boelens, O. (2019). Training for Interreligious Classroom Teaching: An Empirical Study. *Religious Education*, 114(5), 594-608. <https://doi.org/10.1080/00344087.2019.1652878>
- Kim, M. (2017). *An Investigation of Interreligious Education in Public Schools*. University of Toronto. <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/77052>
- Kolb, J. (2021). Modes of Interreligious Learning within Pedagogical Practice. An Analysis of Interreligious Approaches in Germany and Austria. *Religious Education*, 116(2), 142-156. <https://doi.org/10.1080/00344087.2020.1854416>

- Kurti, R. S., Kurti, D. L., & Fleming, L. (2014). The philosophy of educational makerspaces part 1 of making an educational makerspace. *Teacher Librarian*, 41(5), 8. http://newblankets.org/worth_a_look/philosophy_of_makerspace.pdf
- Langenhorst, G. (2016). *Dialogische Religionspädagogik: Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam*. Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- Latifah, L. (2021). Kertarajasa Buddhist College Inter-religious Learning from the Perspective of Self-Study of Teaching Practice. *Khazanah Theologia*, 3(2), 117-130. <https://doi.org/10.15575/kt.v3i2.11868>
- Leirvik, O. (2014). Philosophies of interreligious dialogue: Practice in search of theory. *Approaching Religion*, 1(1), 16-24. <https://doi.org/10.30664/ar.67466>
- May, S., & Clapp, E. P. (2017). Considering the role of the arts and aesthetics within maker-centered learning. *Studies in Art Education*, 58(4), 335-350. <https://doi.org/10.1080/00393541.2017.1368287>
- Mazzarello, M. L. (2007). Teaching religion through art in religious education in Italian schools. In P. Schreiner, F. Kraft, & A. Wright (Eds.), *Good Practice in Religious Education in Europe. Examples and Perspectives of Primary Schools* (pp. 101-114). London: Transaction Publisher.
- Mercier, C. (2023). Young People, Globalization and Interfaith Advocacy: A Case Study of the InterFaith Tour (2012-2020). *Social Sciences and Missions*, 36(1-2), 90-122. https://brill.com/view/journals/ssm/36/1-2/article-p90_5.xml
- Mongrain, K. (2007). Newman on theology and contemplative receptivity in the liberal arts. *Newman Studies Journal*, 4(2), 11-20. <https://doi.org/10.1353/nsj.2007.0016>
- Moyaert, M. (2018). On the Role of Ritual in Interfaith Education. *Religious Education*, 113(1), 49-60. <https://doi.org/10.1080/00344087.2017.1383869>
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Harvester.
- Patton, R. M., & Knochel, A. D. (2017). Meaningful Makers: Stuff, Sharing, and Connection in STEAM Curriculum. *Art Education*, 70(1), 36-43. <https://doi.org/10.1080/00043125.2017.1247571>
- Peace, J. H. (2020). Religious Self, Religious Other: Coformation as a Model For Interreligious Education. In N. Syeed, & H. Hadsell (Eds.), *Critical Perspectives on Interreligious Education: Experiments of Empathy* (pp. 201-219). <https://brill.com/display/book/edcoll/9789004420045/BP000011.xml>
- Pei, Y. (2018). The theoretical basis and importance of maker education *Proceedings of the 2018 2nd International Conference on Education Science and Economic Management*, 531-534. <https://doi.org/10.2991/icesem-18.2018.123>
- Quigley, C. F., Herro, D., Shekell, C., Cian, H., & Jacques, L. (2020). Connected learning in STEAM classrooms: Opportunities for engaging youth in science and math classrooms. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18, 1441-1463. <https://doi.org/10.1007/s10763-019-10034-z>
- Rockenbach, A. N., Mayhew, M. J., Correia-Harker, B. P., Morin, S., Dahl, L., & Associates. (2018). *Best practices for interfaith learning and development in the first year of college*. Chicago, IL: Interfaith Youth Core.

- Ross, A., & Willson, V. L. (2017). One-way anova. In A. Ross (Ed.), *Basic and advanced statistical tests* (pp. 21-24). Brill. https://doi.org/10.1007/9789463510868_006
- Sajak, C. P. (2015). Trialogische Religionspädagogik und Komparative Theologie: Strukturelle Analogien-produktive Kollisionen. In K. von Stosch, R. Burrichter, & G. Langenhorst (Eds.), *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik*. (pp. 31-48). Brill Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657782598_004
- Schambeck, M. (2013). *Interreligiöse Kompetenz: Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.36198/9783838538563>
- Schweitzer, F. (2014). *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance [Interreligious Education. Religious Plurality as a Challenge and Chance for Religious Education]*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus
- Sedgwick, P. (2010). Independent samples t test. *Bmj*, 340. <https://doi.org/10.1136/bmj.c2673>
- Sterkens, C. (2001). *Interreligious learning: The problem of interreligious dialogue in primary education* (Vol. 8). Brill. <https://brill.com/display/title/7558>
- Syeed, N. (2020). Interreligious Learning and Intersectionality. *Asian and Asian American Women in Theology and Religion: Embodying Knowledge*, 171-185. https://doi.org/10.1007/978-3-030-36818-0_12
- Tabroni, I., Abdillah, D. M., Nurjanah, S., & Fakhrunnisa, S. (2022). The Role of the PAI Teacher in Implementing the Values of Inter-Religious Tolerance in Students. *Jurnal Multidisiplin Madani*, 2(2), 773-786. <https://journal.formosapublisher.org/index.php/mudima/article/view/171>
- Tubbs, N. (2014). *Philosophy and modern liberal arts education: Freedom is to learn*. New York: Palgrave Macmillan
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., & McKenney, S. (2006). Introducing educational design research. In J. Van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research*. (pp. 15-19). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203088364>
- Weisse, W. (2010). REDCo: A European research project on religion in education. *Religion & Education*, 37(3), 187-202. <https://doi.org/10.1080/15507394.2010.513937>
- Willems, J. (2011). *Interreligiöse Kompetenz: Theoretische Grundlagen-Konzeptualisierungen-Unterrichtsmethoden*. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92912-5>
- Wolterstorff, N. (2004). Art and the aesthetic: The religious dimension. *The Blackwell Guide to Aesthetics*, 325-339. <https://doi.org/10.1002/9780470756645.ch18>
- Zemrich, E. (2020). Making Sense of Shifts in Perspectives: Perceiving and Framing Examples of Interreligious Learning in Indonesia. *Islam and Christian-Muslim Relations*, 31(2), 151-172. <https://doi.org/10.1080/09596410.2020.1782096>

Notes on contributors:

Rusmir Hosic, a PhD student at the Linz School of Education, Johannes Kepler University Linz, is currently dedicated to his research on integrating STEAM into religious learning within the framework of maker education. This approach represents an innovative method in the learning process.


Fadhlan Muchlas Abrori, a lecturer at the Faculty of Education and Teacher Training at the University of Borneo Tarakan Indonesia, focuses his research on creating art-based visual learning media for science education. Additionally, his research extends to the fields of biology and cultural studies.

Zsolt Lavicza, a Professor at Linz School of Education, Johannes Kepler University Linz, Austria, is currently engaged in various studies related to design-based research in STEAM education. His research underscores the multidisciplinary integration of STEAM into other scientific disciplines.


Branko Anđić, a postdoctoral university assistant at the University of Vienna, Austria, is concentrating on the development of learning approaches based on 3D modeling specifically designed for children with special needs.

Yves Kreis, a researcher at the University of Luxembourg, is currently focusing on primary mathematics and STEAM education in his research endeavors.

ORCID

Rusmir Hosic  <https://orcid.org/0009-0009-8552-3305>

Fadhlan Muchlas Abrori  <https://orcid.org/0000-0001-5724-7248>

Zsolt Lavicza  <https://orcid.org/0000-0002-3701-5068>

Branko Anđić  <https://orcid.org/0000-0003-2691-8357>

Yves Kreis  <https://orcid.org/0000-0002-7579-1180>

Building Religious Linguistic and Communication Competences. Religious Literacy in Orthodox Religious Education in Germany

Marina Kiroudi , University of Bonn, Germany, mkiroudi@uni-bonn.de

Abstract

Religious literacy in Orthodox Religious Education in Germany is not only determined by the basics of Orthodox theology but also by the language skills of and requirements for Orthodox pupils. The community of Orthodox pupils can be characterized as a European microcosm, as most Orthodox pupils have a migration background or experience from Eastern or South-Eastern Europe. The reference to the faith is more at home in the language and the tradition of the country of their background. However, the diverse shaping of the religious life at different places and the unity of faith worldwide belong together. Orthodox Religious Education aims to build bridges between the languages of local religious traditions and mentalities and the unity of faith worldwide, between the meaning of religious content for the personal life of young people in Germany and the ability to communicate this in the current diaspora context. The article provides an insight into the present situation, theological and didactic approaches to the development of religious language and communication skills, as well as impulses for dialog skills for religious literacy in denominational, religious, and ideological heterogeneous learning contexts of a post-secular society.

Key words: *Orthodox Religious Education, religious literacy, language, dialog, denominational cooperation*

1. Introduction

The question of religious literacy arises in religious education, particularly in post-secular societies, and must be reassessed depending on local contexts and models of religious education. In the following, religious literacy is reflected on from an Orthodox perspective in the context of the diaspora situation of Orthodox pupils and Orthodox Religious Education in Germany. The situation of Orthodoxy in Germany and its dynamic development will first be presented. The focus here is on its migration-related

character, which to a certain extent reflects a European microcosm. This is followed by an overview of Orthodox Religious Education in Germany, its specific situation, and its goals. A small proportion of Orthodox pupils take part in this, while the majority of them participate in an alternative subject or other denominational religious education. The third part focuses on the Orthodox pupils themselves, who have multilingual religious experience due to their background and socio-cultural environment, which is concretized in the fourth part with regard to Orthodox religious literacy from a theological perspective. Building on this, the fifth part presents principles and impulses for the development of a religious didactic perspective. In the subsequent sixth part, this complexity is taken up, and Orthodox religious literacy is reflected upon in the context of denominationally, religiously, and ideologically heterogeneous religious classes. Finally, results are recorded, and impulses for the further discussion of religious literacy are formulated with special consideration of the Orthodox perspective.

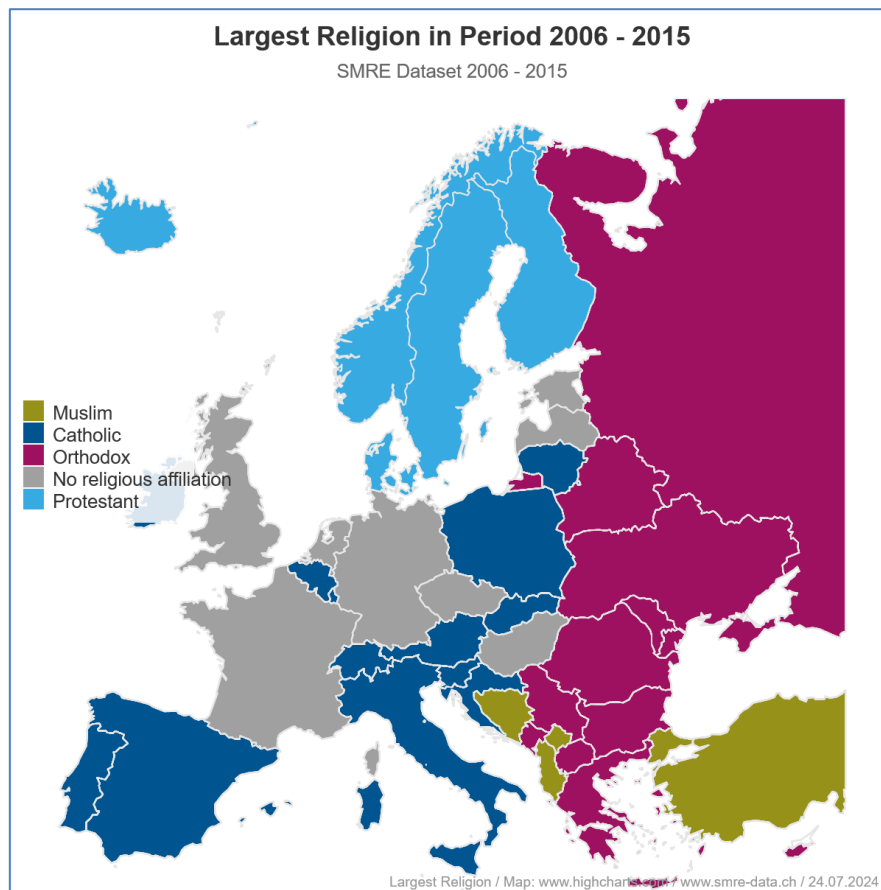
2. Orthodoxy in Germany as a European Microcosm

Germany is not only located in the heart of Europe, but can also be described as the heart of Orthodoxy in Central and Western Europe, as it is home to the largest number of Orthodox Christians in this region. Their presence in this country is largely due to a migration movement from South-Eastern and Eastern Europe and the Middle East, which is still developing dynamically today. In the last five years, the number of Orthodox communities in Germany has almost doubled.¹ Orthodox Christians living in Germany today encompass first, second, third, and distant generations, including those who no longer identify with a migration background.² Their life and family history are linked to at least one other country outside Germany with a predominantly Orthodox population, such as Greece, Serbia, Russia, Ukraine, Belarus, Romania, Bulgaria, and Georgia. The same applies to countries and regions with a historically grown Orthodox tradition, such as Lebanon, Syria, and Turkey, where Christians today form a minority. Furthermore, Orthodox Christians today are part of the autochthonous population, even if their percentage share is relatively low at less than 0.1%.³ The following graph illustrates how Germany can be seen as a European microcosm, but with the awareness that it is extended to the East.

¹ In 2017, there were around 1.5 million Orthodox Christians living in Germany (EKD, 2017, p. 4).

² A person is assigned a migration background “if they themselves or at least one of their parents do not have German citizenship by birth” (Statistisches Bundesamt, 2018, p. 4).

³ According to estimates as of 2015, their number is around 3,000 (Thon, 2015, p. 4).

Graph 1*Religious Affiliation in Europe (SMRE Dataset 2006-2015)⁴*

The colors on the map do not refer to a homogeneous population but to the largest religious group in the country, which may vary in percentage terms. According to surveys by the Swiss Metadatabase of Religious Affiliation in Europe (SMRE) (2006-2015), the Orthodox share of the population in Greece is between 91.9% and 97%⁵ and in Cyprus (southern part) 94.9%; this is more comparable to the Roman Catholic share of the population in Malta (94.4%), Poland (96.0%), and the Vatican (98.0%).⁶ In the other mostly Orthodox countries, the proportion of the Orthodox population ranges from just under 60% to 88%. The figures may have shifted since the completion

⁴ https://www.smre-data.ch/en/data_exploring/religious_affiliation#.

⁵ The figures vary depending on the source. According to Thon (2023), 97% of the Greek population are Orthodox (p. II).

⁶ https://www.smre-data.ch/en/data_exploring/religious_affiliation#/mode/majority_religion/period/2010/dataset/1562/presentation/table.

of this study, but this is unlikely to have a significant impact on the majority constellation of mostly Orthodox countries.

The latest estimate of the number of Orthodox Christians in Germany is also based on such population statistics (Thon, 2022, p. IV). The following example is given to illustrate this: In Romania, 87% of the population is Orthodox, so it is estimated that about 87% of Romanian citizens in Germany are Orthodox Christians (Thon, 2022, p. II). The same principle is also applied to the calculation of Orthodox Christians with other citizenships of countries with a historically grown Orthodox tradition. According to estimates in May 2022, there were around 3 million Orthodox Christians living in Germany (Thon, 2022, p. IV), without considering the growing number of Orthodox Christians who have acquired German citizenship and no longer appear in the statistics, as well as the number of immigrants from Ukraine in the last two years. At the end of February 2024, there were 1,181,000 Ukrainian citizens living in Germany, over seven times more than at the end of February 2022 (Statistisches Bundesamt, 2024), whilst 62.7% of the Ukrainian population are orthodox (Razumkov Centre, 2022, p. 24). Overall, the number of Orthodox Christians in Germany is increasing.

In contrast to the majority situation in many so-called Orthodox countries, statistics of the 6th Church membership survey of 2022 show that in Germany the highest proportion of people (43%) have no religious affiliation (EKD, 2023, p. 8). It should be noted that Christians are recorded in their denominational diversity and not as one religious group. The members of the Roman Catholic (25%) and Protestant churches (23%) together make up less than 50% of the population, while together with the Orthodox Church (1,6%; SMRE) and other numerically smaller local churches, the 50% mark of Christians in Germany was reached (EKD, 2023, pp. 8-9). While the number of Orthodox Christians in Germany is increasing due to migration, a decline in the number of members of the largest churches is to be expected and thus also a decline in the number of Christians overall below the 50% mark (EKD, 2023, p. 9).

The constant presence and growing number of Orthodox Christians in Germany shows that this country will remain the center of life for many in the future. At the same time, Orthodox Christians are not only geographically, culturally, and linguistically diverse, i.e., with a wide range of geographical origins and associated linguistic and cultural references, but they or their parents or ancestors also arrived at different times in Germany and its current denominationally and religiously pluralistic and post-secular society. The Orthodox Church and its dioceses, which usually have ties to their countries or regions of origin, face the challenge of establishing and expanding structures to meet the religious needs of their faithful, foster inter-Orthodox communication and cooperation, and facilitate dialog with local society. Appropriate Orthodox Religious Education is of particular value for cultural and religious language skills within their own religious community and in society as a whole. Whilst the orthodox dioceses organize themselves independently from each other, at the same time, they act together within the Orthodox Bishops' Conference in Germany (OBKD) after the unity of Church, including the field of religious education (OBKD, 2010, Art. 2 & 5).

3. Orthodox Religious Education as a School Subject in Germany

In 12 of the 16 federal states in Germany, religious education is provided in accordance with the Basic Law (Art. 7 para. 3); in these 12 federal states the subject is regarded as denominational religious education at public schools and therefore, a joint matter for the state and the church. In case of opting out of religious education, an alternative subject like philosophy or ethics is usually offered (Meyer-Blanck, 2014, pp. 145-157). In principle, regular denominational religious education is open to all religious communities, which decide whether the content of religious education is in line with their religious principles. The OBKD is the cooperation partner for state authorities for Orthodox Religious Education. Orthodox Religious Education is a regular subject in five federal states, namely Baden-Wuerttemberg, Bavaria, Hesse, Lower Saxony, and North Rhine-Westphalia. Orthodox Religious Education is open to all Orthodox pupils and can be taught by teachers from all canonical Orthodox dioceses (Erklärung der kanonischen orthodoxen Bischöfe in Deutschland zum orthodoxen Religionsunterricht, 1996, as mentioned in Kiroudi, 2021, p. 66).

In the aforementioned federal states, there are curricula of Orthodox Religious Education for various school levels, both for elementary school and for lower and upper secondary schools. The curricula meet the educational and pedagogical requirements of the school and the church's educational mission and its religious content. However, with the exception of North Rhine-Westphalia, curricula are not available for all school levels in the various federal states. As a result, it is often not possible for students to participate in Orthodox Religious Education throughout their entire school career. Additionally, federal states require a minimum number of 5 to 12 Orthodox pupils to establish Orthodox Religious Education classes (sf. in detail Kiroudi, 2021, p. 32). This is not readily available in every single class or at every school (Kiroudi, 2021, p. 128), and lessons have to take place usually outside the regular school program. This leads to a very limited offer of Orthodox Religious Education in real school life (Kiroudi, 2021, p. 329), and less than 1% of Orthodox pupils take part in it. Most Orthodox pupils either attend an alternative subject, religious education of another denomination, or a so-called denominational-cooperative religious education; in the future, a Christian Religious Education is going to be offered in Lower Saxony⁷, which is officially aimed at students of all Christian denominations. The Orthodox Church is not responsible for either of the latter, although it has already signaled its willingness for cooperation.

The fact that religious education is not regularly attended does not mean that it can be dispensed with; its contribution to religious education and education itself is too valuable. Orthodox Religious Education aims to meet the needs of Orthodox pupils and the Orthodox self-image, as well as the requirements of a school subject. The main aim of Orthodox Religious Education is to make its own contribution to the personal

⁷ For further information on Christian Religious Education, see Heinig, Hinse, Lindner & Simojoki, 2024, and <https://www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/christlicherRU>.

development of Orthodox pupils, in line with the school's educational mandate based on the Basic Law (Art. 2 para. 1; Kiroudi, 2021, pp. 36-45, 157-158). The free development of the personality of the individual requires a connection to the community, and a free community thrives on the free development of the personality of the individual (Langenfeld, 2001, p. 219).

Against the background of their diaspora situation, Orthodox pupils must be encouraged and empowered to develop their own religious identity in German society, which is also reflected in the curricula (as it is compiled in Kiroudi, 2021, p. 163). In addition, their language and dialog skills in their social environment are to be fostered, which also requires them to define their own position. The guiding principle of Orthodox Religious Education when it was implemented was the "formation of a Western Orthodoxy with an Eastern identity" (Papakonstantinou, 1998, pp. 209-212). This principle is based on the theological basis that the faith of the church can flourish under different conditions in different places (Kiroudi, 2021, pp. 327-328). Beyond integration into German society, I would add that Orthodox Religious Education can even build bridges across different cultures in Eastern and Western Europe. However, the ability to build bridges through engaging in dialog in Germany and worldwide requires language skills.

4. Cultural Background and Linguistic Situation of Orthodox Students

The biography of Orthodox students in Germany corresponds to the European microcosm and the Orthodox Church described above. The Orthodox Church is worldwide one church in which its believers are united in the same faith, liturgy, and canon law (Labardakis, 2000, p. 299), while the language used in the church, customs, and mentality may differ. Thus, Orthodox students are united by the same belief, which for them is rooted in the culture and language of their respective backgrounds with different intensity. In the family, among friends, in the church, and sometimes also at school, at least one other language is generally used in addition to German. For children from mixed marriages where the parents have different cultural backgrounds, two languages in addition to German are common.

Parents quite often prioritize their children learning their language of origin, leading them to attend mother tongue lessons or bilingual schools, where available. This does not mean that all languages are mastered at a native speaker level -some may barely speak these languages. However, they often remain significant for one's identity. Different languages can convey different content, cultures, and thinking structures. For Orthodox pupils, religious contents are usually also part of their language of origin, which is often used in the parishes, at least for the sermon but also for communication within the parishioners. The liturgical language can either be identical to the language of origin or based on it. In the Russian and Serbian Orthodox churches, for example,

Church Slavonic is used, which differs from the languages spoken in the countries of origin. Thus, there is one more language in addition to the two or three everyday languages. Even if knowledge of these languages is very limited, it is possible to be familiar with religious terminology exclusively in these languages.

There is also a non-verbal level of religious language that can be perceived with the senses and is particularly pronounced in church life. Icons, for instance, are omnipresent in the church and in worship as well as in forms of religiousness. Icons can be found at home, in the children's room, and in the icon corner; small icons can be carried in the wallet; magnetic icons are attached to the driver's or passenger's seat in the car; sometimes postcard-sized icons are placed in a book. What lies behind them is most likely to be seen in church: When Orthodox Christians enter the church, they first cross themselves in front of the icon, bow before it, and kiss it. In this way, they greet the icon and thus the people depicted on it: Christ, the Mother of God, and the saints. This non-verbal form of prayer can, but does not have to, be accompanied verbally. It remains an encounter with the sacred, a communication between living persons. It is a symbolic language including, a sense of sacredness. Orthodox children are actually initiated into this language through participation. In a way, they are born into this language, like in their mother tongue. However, as with the mother tongue, the corresponding language skills can also vary at different levels.

Religious language skills and abilities of religious communication are related to religious socialization. Not only can the environment of the post-secular society in Germany have an impact on the Orthodox pupils' own approach to religion, but also the religious references in the society of their country of origin, through their family, parish, and social environment, as well as through their own experiences in the country. They can be influenced by certain religious mentalities of a country of origin, i.e., an attitude of mind and ideas with which people approach questions of all kinds and situations in life (Values Academy, 2020; Rexroth, 2022), or a zeitgeist that does not necessarily correspond to the current times. Sometimes specific occurrences or simply the natural approach to religious customs or religion itself in different contexts can have an influential effect in dealing with religion and on religious identity formation. Religious mentalities vary in different countries; this fact poses both a challenge and an opportunity for dialogue in religious education.

It would be too shortsighted to reduce the religious language skills of Orthodox pupils to the influence of their cultural background, even if it plays an important role. The question is where they see themselves in the various cultures, which passive and active religious language skills they have, and to what extent this is sufficient to find answers to their questions, their age-specific as well as their personal needs and interests. Religious linguistic competences obviously do not only include philological language skills. Moreover, it is about being understood in one's own needs and being able to understand religious references for one's own life. Therefore, language skills go hand in hand with literacy, with the actual content that languages convey.

5. Language and Religious Literacy from an Orthodox Theological Perspective

From a theological perspective, the language in the church is strongly connected to the Word *per se*. The communion with the Word of Life and its testimony establish and sustain the life of the Church. For “that which was from the beginning, which we have heard, which we have seen with our eyes, which we looked upon and have touched with our hands, concerning the word of life—the life was made manifest, and we have seen it, and testify to it and proclaim to you” (1 John 1:1-3). The proclamation of the message took place after the Word had been perceived with all the senses, since the Word itself was revealed in all human senses. For “the Word became flesh and dwelt among us, and we have seen his glory” (John 1:14).

Five aspects come together in this momentum of Word. Firstly, the “inexpressible condescension of the Word of God” takes place; God condescends to himself; he “did not count equality with God,” but he becomes accessible to people by becoming equal to humanity, remaining God at the same time (Matins of Great and Holy Monday, Canon, Ode 1). No words can fully express this “inexpressible” mystery of the incarnation of the Logos. Secondly, the condescension (κατάβασις) of the Logos corresponds to the condescension (συγκατάβασις) of his words in the Holy Scripture. According to St. John Chrysostom, due to the love of the Lord, the language of the Scripture condescends to human weakness and limitations in order to make the Word accessible (sf. in detail Rylaarsdam, 2014, pp. 9, 17, 57 note 38; Despotis, 2024, pp. 70-73). Its language is compatible with the comprehension of the human being without claiming to be able to fully fathom the Word of God. Thirdly, this enables people to hear and experience it, and fourthly, to talk about and communicate it. The process between listening, understanding, and communicating comprehensibly is the fifth and indispensable point for religious literacy.

This process manifests itself in the life of the church as a Pentecost event. Those who had heard and seen (1 John 1:1) were “filled with the Holy Spirit and began to speak in other tongues as the Spirit gave them utterance” (Acts 2:3). A reciprocal process takes place between speaking and hearing; thus, each of the addressees “was hearing them speak in his own language” (Acts 2:5). What is even more astonishing is that the addressees, “dwelling in Jerusalem... from every nation under heaven” (Acts 2:5), at the same time “multitude came together, and they were bewildered, because each one was hearing them speak in his own language” (Acts 2:6). Scripture does not go into detail about how people hear the same word in their own language at the same time. However, it is certain that the word is comprehensible for everyone through the Holy Spirit.

“The ‘Logos’, the Word of God, was not written down or verbalized, but embodied,” which is why from the beginning there was no privileged language for the proclamation of the divine Word; moreover, the Holy Scripture and other texts of tradition and liturgical life were translated into the languages of the peoples of the known world

(Sonntag, 2016, pp. 87-88). Hearing the good news in one's own language is fundamental for its growth. The work of the Holy Spirit and the instrument of human language go hand in hand to reach the souls of people. It is not only a sign of sincere respect to include the linguistic and geographical-cultural characteristics of people and peoples in the life of faith; it is also an act of sanctification of these characteristics and a contribution to human self-discovery (Yannoulatos, 2020, p. 33). On the basis of its tradition, the Church seeks to "unite the diversity of voices that has grown over time into a harmonious praise of God" (Yannoulatos, 2020, p. 35).

The languages of the respective peoples are fundamental to the mission of the Church.⁸ The verbal level concerns both the liturgical language as well as pastoral and social communication. The challenges differ between the traditionally more Orthodox countries, the "classic" missionary areas without a Christian background, and the so-called Orthodox diaspora. The latter has the greatest heterogeneity of its believers in terms of language and culture. This heterogeneity does not refer to the entirety of Orthodox believers but also heterogeneous the parishes in terms of origin, cultural background, and citizenship (Miron, 2016, p. 205).⁹ As described above, the faithful are multilingual without speaking the languages at the same level or even at native speaker level. There are only a few German-speaking parishes, while in the other parishes, German as a liturgical language is used only depending on needs, to a limited extent or not at all. The translation of liturgical texts into German also proves to be a challenge, as it moves between the poles of meticulous textual accuracy, user-friendly comprehensibility, and formulations of a historically grown Christian tradition in a now plural and post-secular society. Furthermore, liturgical language has always been a poetic language; the entirety of liturgical language is also a question of aesthetics and beauty.

However, as Schmemmann (1964) very aptly points out, "the language of the Church [is] deeply all-embracing, and not only linguistic meaning of the word that man and society do not hear or understand, the language which includes the texts and the rites, the whole rhythm and whole structure of worship" (p. 176). The challenge of learning this language lies above all in the fact that the church and the world no longer speak the same language with regard to the "ultimate meaning of things" (Schmemmann, 1964, p. 176). In the liturgy there is an existential reference to life; even the symbolic language is not only symbolic but real (Schmemmann, 1964, pp. 176-177). Be it that one kisses the icons, making the sign of the cross or receiving a blessing, the sanctification of the gifts and receiving the gifts means receiving Christ himself and his grace. Furthermore, human stands before the face of God (Hebrews 6,4), being revealed "to me

⁸ The work of the Slavic apostles Cyril and Methodius in the 9th century (Gopenko, 2012, pp. 47-59) and reconstruction, or rather resurrection, of the Orthodox Church in Albania after the political transition in the late 20th century by today, as well as mission in Africa, can be cited as examples of the missionary history of the Orthodox tradition.

⁹ In the Greek Orthodox parish of St. John in Brühl, 67 different countries of origin or nationalities of bridal couples, godparents, and baptized people have been counted in 33 years.

who I am, what I am given, it puts me face to face to the Kingdom, and, therefore, reveals the exile and alienation from God of my whole life” (Schmemmann, 1964, pp. 176-177).

In summary, from an Orthodox perspective, religious literacy is about opening up the essential content that is expressed in the forms of language as a whole and goes beyond them, as well as having an existential significance for the life of a human being. It is about recognizing the condescension (συγκατάβασις/κατάβασις) of the Logos to human for the ascent (ἀνάβασις) of human to God (St. John Chrysostom, as mentioned in Rylaarsdam, 2014, p. 8). Human beings themselves are actively involved in this process of cognition, as collaborators of the Logos, as seeker and questioner as well as listener and speaker.

6. Language and Religious Literacy in Orthodox Religious Education

The described theological basis of church unity and geographical-cultural diversity of voices, the understanding of language in a holistic sense, both on a linguistic level and with regard to the content associated with it, as well as the needs of Orthodox pupils, are significant dimensions for the purposes of religious education. Above all, there is a need for developing language skills for a profound understanding of religious content and for literacy. There is a chance to perceive the potential of the diversity of voices as a religious approach in awareness of its limits; at the same time, religious education faces the challenge of using a common language. Finally, developing the language skills and literacy of Orthodox children and young people fosters their ability to deal personally with religious issues as well as to communicate them within the multilingual Orthodox community and the local society.

Schmemmann (1964) formulates from the perspective of the diaspora experience and liturgical life a kind of elementarization process -without labeling it as such- and translation that can provide orientation for the development of language competences and literacy. It must first be clear which specific message is the focus. Therefore, one must “go beyond the literal meaning and understand the place and the function of a given text or series of text within the whole” (Schmemmann, 1964, p. 181). It is about a deeper understanding of the message, namely “the same and eternal message,” which can effectively be re-created (Schmemmann, 1964, p. 181). The creative use of language is a means “in order to convey the meaning and the power of the original”; depending on the needs, “one has to paraphrase it and shorten it” (Schmemmann, 1964, p. 182). Schmemmann (1964) does not, however, speak here of a completely free creative act, but of a profoundly careful process of the “rediscovery of the meaning first, then its ‘reincarnation’ in adequate words and categories” (p. 183).

This impulse is to be made fruitful for religious education, implemented didactically, and combined with other didactic approaches. Three further didactic dimensions

should be emphasized, which were selectively chosen from Danilovich's (2021) concept of language-sensitive learning due to their theological-religious pedagogical connection (p. 17-19): Firstly, language as an independent topic must be examined in terms of its significance for faith and religion. Secondly, the language skills of the pupils must be recognized and strengthened; (theological) content and topics must be expanded against the background of the pupils' linguistic resources. Thirdly, the language of faith should not only be considered from a linguistic point of view, but its content should be reflected upon in the context of the pupils' world of life and experience.

The approaches described for developing religious language competences and literacy are not exclusively theoretical in nature, which are then put into practice. The foundations of Orthodox theology and the real situation of Orthodox pupils in the diaspora offer impulses for theory and practice of religious didactics. Already in the curricula, "the language of religion should be regarded as an independent phenomenon," whereby, in addition to linguistic elements and metaphorical dimension of the language, the hermeneutical foundations also contribute to "being able to deal appropriately with statements of faith and, potentially, to identify with them in a well-founded manner" (Kultusministerium NRW, 2017, p. 18). Of course, there are age-specific differences in this respect. The Orthodox textbook for primary school, "Mit Christus unterwegs" ("On the Road with Christ"), considers the background of Orthodox pupils through identification figures (Keller, 2017, pp. 2-7).¹⁰ Theological content and examples of lived faith are included in geographical and cultural diversity as well as with regard to language skills in the German context and further reflection on the content.

An example of this didactic approach in the primary textbook can be found in the unit about resurrection. The Easter greeting "Christ is risen" is used in the various liturgical languages of origin of the identification figures as well as in German (Keller, 2016, pp. 94-95). This greeting and the Easter hymn bear witness to the main message of faith (1 Corinthians 15:15), and even less religiously socialized Orthodox Christians are familiar with it in their geographical and cultural environment. A German version of the Easter hymn, for which there is no standardized translation available, is hardly known to Orthodox Christians. The textbook takes up the Easter hymn in German and uses a Byzantine melody (Keller, 2016, p. 92) that is very familiar to a large proportion of Orthodox believers; text and music are coordinated. In this creative act and partly constructivist process, a bridge is built between the world of religious experience and religious linguistic competence.

On a so-called silent page, an icon and a prayer are usually depicted without commentary; it is not the viewer who speaks, but the image and the prayer. Icons and symbols have their own language and expressive power, which can be interpreted but not fully fathomed. In the unit on the resurrection, a picture of the Easter light and the Easter hymn are shown on a silent page. Only at the end of the unit are tasks offered for further reflection, such as "Describe a situation in which it would be good

¹⁰ For the didactic concept of the textbook, see Kiroudi, 2022, pp. 179-182.

to have light” or “What does it mean to be a light for other people? Share examples” and “Talk about: How is the light of candles connected to the resurrection?” as well as “Decorate candles that you can take to church for the Easter service.” Incidentally, the so-called reflection page with the tasks is entitled “Christ, the light of the world.” Through the perceptible light, the light of the world, people can also discover the light for their own lives that makes it worth living.

7. Religious Literacy and Demands for an Interdenominational Dialogue

In Orthodox Religious Education, religious literacy means not only opening up in the language forms of Orthodoxy described above but also considering the diversity of Christian denominations, religions, and worldviews (Kultusministerium NRW, 2011, pp. 11, 13-15) and understanding the “meaning of religious ideas and religious testimonies in their various forms, also in comparison to non-religious ones” as well (Kultusministerium NRW, 2017, p. 18). This competence requirement is initially formulated for the denominational Orthodox Religious Education, which points to the development of Orthodox pupils’ religious literacy and dialogue competences within a pluralistic and post-secular society. The ability to understand also “the special claim to truth and validity of religious forms of language” is regarded as essential to get in dialogue (Kultusministerium NRW, 2017, p. 18), which requires competences of knowledge as well as of judgment.

As most Orthodox pupils take part in religious education of other denominations with religiously, denominationally, and ideologically heterogeneous classes, the complexity of religious literacy and dialog competences as well as the related demands are increased. They bring with them their own religious mother tongue, both verbally and in terms of content, and a religious mentality that may differ from that of German post-secular society. Their own religious literacy can also diverge, i.e., on the one hand they come from a denominationally and linguistically-culturally divergent background, and on the other hand they cannot and must not be seen as experts in Orthodox theology. Against this background, they are faced with the challenge of entering into a dialog with other religious mentalities and experiences as well as non-religiosity. The question here is how communication on religious issues can be successfully arranged and which language skills can be used and must be developed.

In denominational-cooperative religious education, i.e., in the joint responsibility of the Roman Catholic and Protestant churches, the principle of “strengthening commonalities - doing justice to differences” (Schweitzer & Biesinger, 2002) has become established as a guiding orientation. However, it can be asked which differences are actually significant in the German Protestant-Catholic context and whether a common culture of Western Christianity and post-secular experience of German society are rather setting the tone. This makes it all the more important to expand this orientation

“to save what is special” (Simojoki, 2015, p. 74) with regard to Orthodox participation, which is actually given through the participation of Orthodox children in these classes, so far, without cooperation with the Orthodox Church and Orthodox religious teachers. Religious literacy for sensitivity to differences and denominations is required (Kiroudi, 2019, p. 66).

Such sensitivity for denominational particularities places high demands on the - up to now only- non-Orthodox teachers: “They must pay attention to the experiences of strangeness and difference of Orthodox children and young people without reproducing these experiences in the form of othering by using Orthodox pupils in classes as representatives or experts of their faith” (OBKD & EKD, 2024, p. 29). At the same time, Orthodox pupils should “feel represented in religious education in terms of content, belonging and atmosphere” (OBKD, 2023). Sensitivity is required to overcome the tension between taking young people seriously on the one hand and preventing them from being exposed on the other. In addition, students must be encouraged to express themselves freely in the classroom, knowing that they are a vibrant part of this learning community. This requires an atmosphere in which differences are not simply permitted or tolerated but are seen as an enrichment for religious learning processes. In order to moderate these learning processes, dialog skills must be introduced and practiced that can convey religious content.

This complex learning setting requires religious education teachers to have not only didactic abilities but also appropriate knowledge of Orthodoxy, which is not yet sufficiently anchored in the training of Catholic and Protestant teachers (OBKD & EKD, 2024, p. 29). Religious literacy is an issue for both pupils and teachers. In addition, the question arises as to how they relate to the religious content of other denominations that are not part of the Western tradition and the current zeitgeist. What convictions and values, as well as individual “prejudgments,” do they have towards other denominations (Simojoki & Lindner, 2020, p. 127)? Just one example might be the Easter greeting “Christ is risen,” which is so natural and self-evident for Orthodox Christians, even if they are hardly religiously socialized. Do Catholic and Protestant teachers know this Easter greeting? What is their personal connection or even belief to it? How far does their religious literacy for this Easter greeting reach, and how far can they cultivate religious literacy for this greeting in a heterogeneous class with Orthodox pupils?

Heterogeneous religious classes with pupils of different religious mentalities and languages increasingly reflect the transformation and globalization of society as a whole. It is not just a question of whether a common religious language can be developed for religious phenomena but to “make sense of religion” (Jahnke, 2023, p. 125-126). It is about how one’s own religious mother tongue reaches a level that enables them to communicate with others and bringing the “special” orthodox narratives into a constructive dialog, expanding the horizons of religious education and worldview in a nearly global classroom. This expansion requires the openness of all interlocutors to listen to each other, to communicate, and to learn from each other. Finally, the holistic perspective of orthodox religious literacy has the potential to benefit and shape this

dynamic process of understanding, in which the human being unfolds the “Logos” from condescension to ascent anew.

8. Results and Discussion

The development of religious literacy in Orthodox Religious Education in Germany is a dynamic process. Various dimensions of religious mother tongues come together in this process, namely linguistic, sociocultural and denominational dimensions. All dimensions are multilingual: on the one hand, they bring several verbal and socio-cultural languages with them due to their origins and their life in the diaspora. On the other hand, their living environment presents them with the challenge of being able to communicate both within their own linguistically and culturally diverse Orthodox community and with other confessional, religious, and non-religious ideological backgrounds. The question is how they can present themselves and the particular content of their faith and shape this dialog productively. However, this presupposes that the orthodox students can find themselves and enter into a dialog in a safe and open-minded space. This first requires perceiving and strengthening the religious language skills of the students, then a careful and creative use of language in order to be comprehensible and expand the skills; and last but not least, improving language skills and comprehensibility is a prerequisite for a successful dialog.

The didactic of religious learning processes and the development of religious literacy not only in Orthodox Religious Education but, above all, in denominational-cooperative religious education or in a future Christian Religious Education are still to be discussed. How can a common language be found without leveling out the peculiarities of religious literacy from an Orthodox perspective? Which common language skills are already available, and which religious foreign language skills still need to be developed? What knowledge and what religious (foreign) language level are required for religious education teachers? A sound basis of religious language and foreign religious language skills in teacher training is just as essential as in religious education classes themselves, so that religious literacy can be successfully developed. Such religious language processes require the participation of religious native speakers, who by their own experience can contribute not only to condescension in religious literacy but also to common experiences and the ascent in life.

References

- Danilovich, Y. (2021). Mehrsprachigkeit und religiöse Bildung. In M. Klöcker & U. Tworuschka (Eds.), *Handbuch der Religionen*, Hohenwarsleben: Westarp Science Fachverlage, (XIV – 6.2, 1-26).

- Despotis, A. (2024). From Chrysostom Back to Philo: Reconsidering Chrysostom's Philosophical Exegesis. In M. G. Azar, A. Despotis, J. B. Wallace (Eds.), *Fresh Perspectives on St John Chrysostom as an Exegete* (pp. 65-78). Leiden: Brill.
- [EKD] Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (2017). *Zahlen und Fakten zum kirchlichen Leben 2017*. Retrieved from https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/broschuere_2017_internet.pdf
- [EKD] Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (Ed.) (2023). *Wie hältst du's mit der Kirche? Zur Bedeutung der Kirche in der Gesellschaft. Erste Ergebnisse der 6. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt GmbH. Retrieved from <https://kmu.ekd.de/>
- Gopenko, A. (2012). *Traduire le sublime. Les débats de l'Église orthodoxe russe sur la langue liturgique*. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur.
- Heinig, H. M., Hense, A., Lindner, K., & Simojoki, H. (Eds.) (2024). *Christlicher Religionsunterricht (CRU). Rechtswissenschaftliche und theologisch-religionspädagogische Perspektiven auf ein Reformmodell in Niedersachsen*. Tübingen: Mohr Siebeck. <https://www.mohrsiebeck.com/buch/christlicher-religionsunterricht-cru-9783161636509/>
- Jahnke, F. (2023). Religious literacy: how do we recognize it when we see it, and then what? Arguments for a reformed use of religious literacy in RE research, international knowledge transfer and teacher training programs. In J. Berglund, B. Roebben, P. Schreiner & F. Schweitzer (Eds.), *Educating Religious Education Teachers. Perspectives of International Knowledge Transfer* (pp. 117-132). Bonn: Bonn University Press.
- Keller, K. (Ed.) (2016). *Mit Christus unterwegs 1/2. Das orthodoxe Schulbuch*. Berlin: Cornelsen.
- Kiroudi, M. (2019). Orthodoxer Religionsunterricht und orthodoxe Schüler*innen in Deutschland. In M. Schambeck, H. Simojoki, A. Stogiannidis, Y. Danilovich (Eds.), *Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik* (pp. 59-69). Freiburg i.Br.: Herder.
- Kiroudi, M. (2021). *Orthodoxer Religionsunterricht in Deutschland. Geschichte, Rahmenbedingungen und Perspektiven*. Paderborn: Schöningh/Brill.
- Kiroudi, M. (2022). Orthodoxes Christentum in orthodoxen Lehrplänen und Schulbüchern – exemplarisch dargestellt am Beispiel der Grundschule in Nordrhein-Westfalen. In M. Schambeck, H. Simojoki, & A. Stogiannidis (Eds.), *Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie. Weiterführungen einer ökumenischen Religionsdidaktik* (pp. 167-184). Freiburg i.Br.: Herder.
- Kiroudi, M. (2023). Orthodoxe Religionspädagogik und Theologie. Ein Beziehungsgeflecht zwischen Immanenz, Kontextualisierung und Kreativität. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 31(2), 182-199. <https://doi.org/10.25364/10.31:2023.2.11>
- Kultusministerium NRW] Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2017). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Realschule in Nordrhein-Westfalen. Orthodoxe Religionslehre*, Frechen: Ritterbach. Retrieved from https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrpläne/upload/klp_SII/or/KLP_GOSt_Orthodoxe_Religionslehre.pdf

- Kultusministerium NRW] Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Orthodoxe Religionslehre*. Frechen: Ritterbach. Retrieved from https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/KLP_SI_OR.pdf
- Labardakis, Augoustinos (Metropolit von Deutschland und Exarch von Zentraleuropa) (2000). Die Orthodoxie in Deutschland. In Bischof von Lefka Evmenios, A. Basdekis, N. Thon (Eds.), *Die Orthodoxe Kirche. Eine Standortbestimmung an der Jahrtausendwende. Festgabe für Prof. Dr. Dr. Anastasios Kallis* (pp. 296-305). Frankfurt a.M.: Lembeck.
- Langenfeld, C. (2021). *Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten. Eine Untersuchung am Beispiel des allgemeinbildenden Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Matins of Great and Holy Monday. Retrieved from: https://holytrinity-oca.org/wp-content/uploads/2020/04/Matins_HolyMonday.pdf
- Meyer-Blanck, M. (2014). Forms of Religious Education in the federal states (Länder) of the Federal Republic of Germany. In M. Rothgangel, T. Schlag, F. Schweitzer, G. Adam, & R. Lachmann (Eds.), *Basics of Religious Education* (pp. 145-159). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Miron, C. (2016). Kommunion und Kommunikation – Die orthodoxen Kirchengemeinden Deutschlands. In T. Bremer, A. E. Kattan, & R. Thöle (Eds.), *Orthodoxie in Deutschland* (pp. 203-212). Münster: Aschendorff Verlag.
- [OBKD & EKD] Orthodoxe Bischofskonferenz in Deutschland (OBKD) & Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (2024). *Christliche Bildung gemeinsam ermöglichen*. Retrieved from www.ekd.de/bildung-ermoeglichen
- [OBKD] Orthodoxe Bischofskonferenz in Deutschland (2010). *Satzung der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland*. Retrieved from <http://www.obkd.de/Texte/OBKD%20-%20Satzung.pdf>
- [OBKD] Orthodoxe Bischofskonferenz in Deutschland (2023). *Stellungnahme der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland zum Christlichen Religionsunterricht*. Retrieved from <http://www.obkd.de/Texte/Stellungnahme%20der%20OBKD%20zum%20CRU.pdf>
- Papakonstantinou, C. (1998). Streiflichter einer westlich-integrierten orthodoxen Theologie. Das Lehr- und Forschungsgebiet Orthodoxe Theologie an der Universität Münster. In A. Kallis, & Bischof Evmenios von Lefka (Tamiolakis) (Eds.), *Orthodoxie in Begegnung und Dialog. Festgabe für Metropolit Augoustinos* (pp. 199-215). Münster: Theophano.
- Razumkov Centre (2022). *War and Church. Church and religious situation in Ukraine 2022. (Information Materials)*. Kyiv.
<https://www.kas.de/documents/270026/18262243/War+and+Church.+Church+and+Religious+Situation+in+Ukraine+2022+%28Information+Materials%29.pdf/82f850a1-4aeb-b371-febd-0bc15aec476b?version=1.0&t=1676305563018>
- Rexroth, F. (2022). Mentalität, Version 08.06.2022. In *Staatslexikon⁸ online*. Retrieved from <https://www.staatslexikon-online.de/Lexikon/Mentalit%C3%A4t>

- Rylaarsdam, D. (2014). *John Chrysostom on Divine Pedagogy: The Coherence of his Theology and Preaching*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198715382.001.0001>
- Schmemmann, A. (1964). Problems of Orthodoxy in America. II. The Liturgical Problem. *St. Vladimir's Seminary Quarterly*, 8, 164-185.
- Schweitzer, F. & Biesinger, A. et al. (2003). *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*. Freiburg/Gütersloh: Herder/Gütersloher Verl.-Haus.
- Simojoki, H. & Lindner, K. (2020). Modelle der konfessionellen Kooperation an Schulen und Hochschulen in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme im Horizont einer gesamtheologisch verantworteten Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 72(2), 120-132. <https://doi.org/10.1515/zpt-2020-0015>
- Simojoki, H. (2015). Ökumenische Differenzkompetenz. Plädoyer für eine didaktische Kultur konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 67, 68-78.
- [SMRE] Swiss Metadata Base of Religious Affiliation in Europe. Retrieved from <https://www.smre-data.ch/>
- Sonntag, P. (2016). Zur Übersetzung liturgischer Text der orthodoxen Tradition in die deutsche Sprache. In T. Bremer, A. E. Kattan, & R. Thöle (Eds.), *Orthodoxie in Deutschland* (pp. 81-99). Münster: Aschendorff Verlag.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2018). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2017*. Wiesbaden 2018. Retrieved from www.destatis.de
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2024). *Bevölkerung. Starker Zuwachs an ukrainischen Staatsbürgern seit Ende Februar 2022*. Retrieved from https://www.destatis.de/DE/Im-Fokus/Ukraine/Gesellschaft/_inhalt.html
- Thon, N. (2015). Wie viele sind Sie / wir denn nun? Zur Problematik einer Statistik. *Orthodoxie aktuell* 19(10), 2-4.
- Thon, N. (2022). Inzwischen rund drei Millionen. Anzahl der Orthodoxen in Deutschland weiter markant gewachsen. *KNA-ÖKI*, 10.05.2022, Nr. 10, pp. I-VI.
- Values Academy (2020). Mentalität. *Werte-Lexikon*. Retrieved from <https://www.values-academy.de/mentalitaet/>
- Yannoulatos, A. (2020). *Mission auf dem Weg Jesu. Eine orthodoxe Sicht*. Münster: Aschendorff.

ORCID

Marina Kiroudi  <https://orcid.org/0009-0009-4074-3400>

Teaching Religion Between Bridges and Walls: The Evolution of the Teaching of the Catholic Religion in Italy

Andrea Porcarelli , University of Padova, Italy, andrea.porcarelli@unipd.it

Abstract

The paper is part of the wider debate on Religious Education (RE), with a special focus on the teaching of the Catholic religion. It is a denominational teaching that has evolved from a catechetical approach to a full-fledged school discipline. In the last years there has been a further development in which this teaching has taken up the challenge of multiculturalism through the promotion of inter-religious dialogue. Through an analysis of the literature, we propose to deepen the pedagogical identity of this discipline. Both theological and pedagogical issues as well as legal aspects will be considered in this analysis. We will also consider the international debate on the teachings about religions and beliefs. We can therefore speak of dialogical teaching and try to outline its pedagogical profile by linking it to the *theology of hospitality*. We propose a confessional religious teaching, Catholic, but with an attitude of dialogue and hospitality.

Keywords: *Religious Education reform, Teaching catholic religion, Interreligious and intercultural dialogue, Pluralism, Hospitality, Pedagogy of dialogue*

1. Introduction and Research Method

The political and cultural debate on Religious Education (RE) is very relevant today and must consider a plurality of elements, including pedagogical ones. Sowing peace seeds during times of war is essential, and teachings about religions and beliefs can have a relevant role. These teachings suggest building bridges instead of walls.

The aim of our work is to explore whether and under what conditions the teaching of the Catholic religion in Italy can contribute to a culture of peace. The research methodology is a qualitative analysis of pedagogical documents and literature (Onwuegbuzie, Leech, & Collins, 2012). The study was based on a previous work on the evolution of Catholic education in Italy (Porcarelli, 2022). A thorough analysis was

made of the literature written in Italian concerning Catholic doctrine and of all the primary sources (normative texts and documents of the Italian Episcopal Conference). The innovative contribution of this work is a comparison with international literature on two topics that can represent a profitable triangulation with RE in Italy. It is the overcoming of the paradigm of secularization that gives rise to the pluralist approach (Berger, 1999; 2014) and the fact that authoritative international institutions emphasize the importance of religious teachings in pluralistic contexts (OSCE/ODHIR, 2007). The work of triangulation and connection between the different suggestions is the original contribution of this paper.

A first focus concerns the general perspective with which we consider religious identities. We need to overcome the prejudices of an exclusionary secularism. The paradigm of secularization has gradually been replaced by that of pluralism (Berger, 1999; 2014), which has also been translated into specific cultural projects, such as Harvard University's *Pluralism Project* (Eck, 2001; 2015). A second element to consider is the international debate concerning teaching about religions and beliefs, especially in public schools. An important document is the *Toledo Guiding Principles* (OSCE/ODHIR, 2007), which highlights the cultural and social reasons for these teachings. The perspectives opened by this document have generated a widespread debate (Gearon, 2019; Jackson, 2019; Vacca, 2019).

Our reflection focuses on recent developments and the current pedagogical profile of Catholic RE in Italy (Cicatelli, 2022; Porcarelli, 2022). The thesis of this paper is that the teaching of the Catholic religion, while maintaining the prerogative of a denominational teaching, has moved from an approach of catechism to an approach of multiculturalism. A pedagogical reading of this approach is proposed here, applying the principles of a theology of hospitality to the teaching of the Catholic religion (Brewer, 2021; Bretherton, 2017; Kearney and Taylor, 2011; Wroblewski, 2012). From this approach we derive a disciplinary structure based on dialogue, which is why we speak of a dialogical discipline with the attitude for building bridges. This perspective is not very developed in the specialized studies on Catholic religious teaching in Italy. Many of these studies are mainly based on the legal profile of such teaching and its concordat status (Cicatelli, 2020; 2022). In other countries, interesting reflections have been developed that offer useful suggestions, such as those of Rossiter (2018). In a context very different from the Italian one (Australian Catholic schools), he outlines interesting hypotheses for developing the RE curriculum, considering the changing cultural scenarios at the global level.

2. Religious Discourse in the Age of Pluralism

We live in complex and "fluid" societies where people from different cultures, often with different religions, live together. This phenomenon, which exploded in the last decades of the 20th century, was initially interpreted from the perspective of secularization. This led to an attitude of distrusting cultures and religious communities,

fearing the risks posed by fundamentalism. This attitude of suspicion and distrust towards religion has been described by some Italian scholars as the "paradigm of suspicion" (Caputo, 2018; Porcarelli, 2018).

In the sociological debate, the paradigm of secularization, that has tended to relegate religious experience to the private sphere and to exclude from the public sphere, has been considered obsolete for more than twenty years (Berger, 1999). The new perspective is that of pluralism, proposed by Peter Berger (2014): "I propose that a new paradigm should be able to deal with two pluralisms—the co-existence of different religious and secular discourses. This co-existence occurs both in the minds of individuals and in social space" (p. IX). It is possible to promote mutual understanding that increases the likelihood of finding agreements and avoiding conflicts with a constructive approach. Pluralism is a point of balance with two "extreme" positions, fundamentalism and relativism, which undermine the foundations of peaceful coexistence: "fundamentalism balkanizes a society, leading either to ongoing conflict or to totalitarian coercion. Relativism undermines the moral consensus without which no society can survive" (Berger, 2014, p. 15). The debate on how to conceptualize a postsecular world from a pluralist perspective is very broad and includes different disciplinary approaches: from the social and political (Admirand, 2019; Mavelli & Petito, 2012) to the philosophical and theological (Larson & Shady, 2009; Weaver, 2020).

Based on Berger's paradigm of pluralism, Harvard's Pluralism Project has a political soul, as evidenced by the general definition found on the project's website: "pluralism is an ethic for living together in a diverse society: not mere tolerance or relativism, but the real encounter of commitments"¹. The pluralist perspective proposes the overcoming of both relativism and tolerance: in order to live together in good harmony, it is necessary to include all subjects, each with its own identity. Different identities are not an obstacle to be "tolerated," but rather a treasure to be cherished. The specific cultural contribution of the Pluralism Project (Randall, 2015) is well described by Diane Eck, for whom the language of pluralism is dialogue:

When I say that the "language" of pluralism is dialogue, this means the expression of critique and counter-critique, the mutuality of voices that count and have something to say. It is a language of give and take, and the bridges of understanding created by dialogue are also bridges snarled with traffic. Dialogue is not always the language of agreement or "common ground," but the language of relationship. But as in any relationship, it is strongest in its mutuality, and it is weakest when one incorporates the other (Eck, 2015, p. 62).

Dialogue is not just a subjective disposition. It is a method and a language aimed at building bridges rather than walls between the different subjects in relationships in which religious identities are involved (Porcarelli, 2022). It is essential to overcome opposing approaches that can emerge also at the cultural level. Very interesting are the reflections of three Australian authors (Bouma, Halafoff & Barton, 2022) showing

¹ www.pluralism.org

how "binary" oppositions in religion lead to misunderstandings and prejudices. Religious fundamentalism leads to an overemphasis on differences and to the creation of contrasts based on them. The fundamentalist's belief is that he has a monopoly on truth, just as secularist relativism is a form of irreligious fundamentalism.

3. The debate on Teaching About Religions and Beliefs in Public Schools

The debate on teaching about religions and beliefs is broad and articulated. It is necessary to consider both the cultural identity of the schools (public or private, religious or non-religious) and the normative structure of the different countries (Russo, 2021): this is how religious freedom is protected, but also the freedom to teach and the existence of concordats or agreements with the main religions. In the US, for example, there is a strong tradition of exclusion of confessional religious teachings from public schools. There are, however, excellent private schools, many of which have religious inspiration. In this scenario, we can understand the proposal of the American Academy of Religion (AAR) to fill a gap in relation to religious teaching in public schools in a way that is compatible with US culture: "it is possible to diminish religious illiteracy by teaching about religion from an academic, non-devotional perspective in primary, middle, and secondary schools" (AAR, 2010, p. 3).

Questions of RE in Europe are much more complicated due to different cultural traditions and laws in European countries (Ferrari, 2014). Some general principles were outlined in an important document prepared by an expert group in Toledo (OSCE/ODIHR 2007). The result is the *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*, prepared by the ODIHR Advisory Council of Experts on Freedom of Religion and Belief. The two key points underlying the *Guidelines* are designed to demonstrate an open attitude towards religions: "first, that there is positive value in teaching that emphasizes respect for everyone's right to freedom of religion and belief, and second, that teaching about religions and beliefs can reduce harmful misunderstandings and stereotypes" (OSCE/ODIHR 2007, p. 12).

The document underlines the important role of teaching about religions and beliefs in promoting mutual knowledge between people of different faiths and cultural backgrounds. In this way, it will be possible to overcome stereotypes and discrimination and to live together in a more peaceful and respectful way. We can also consider how to teach about religions in ways that fully respect all students' human rights and religious freedom. The question remains open between those who believe that only historical and comparative approaches are truly neutral (AAR 2010) and those who believe that confessional, but cultural rather than catechetical, teaching can also be neutral (Cicatelli 2022; Porcarelli 2022). This possible situation is clearly addressed in the fifth guiding principle of the Toledo document, where it is stated that where teachings are provided that are described as "not sufficiently objective," in such a case "recognizing opt-out rights may be a satisfactory solution for parents and pupils,

provided that the opt-out arrangements are structured in a sensitive and non-discriminatory way” (OSCE/ODIHR, 2007, p. 16).

Finally, we can consider the evolution of the approach of the Council of Europe: “the earlier view of excluding the study of religions in public education—because religion was felt to belong only to the private sphere—was reconsidered” (Jackson, 2016, p. 15). The turning point is the Recommendation adopted by the Committee of Ministers on 10 December 2008 *on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education*. The Recommendation defines the *Principles for taking the dimension of religions and non-religious convictions into account in the framework of intercultural education*, emphasizing how “information on and knowledge of religions and non-religious convictions that influence the behavior of individuals in public life should be taught in order to develop tolerance as well as mutual understanding and trust; (...) intercultural dialogue and its religious and non-religious convictions dimension are an essential precondition for the development of tolerance and a culture of “living together”, as well as for the recognition of our different identities on the basis of human rights” (Council of Europe, 2008a, p. 4). The Council of Europe also provided a *White Paper on Intercultural Dialogue* (Council of Europe, 2008b), which deepens the conceptual framework and the policy approaches to the promotion of intercultural dialogue (Jackson, 2014).

4. History and Legal Status of Religious Education in Italy

RE in Italy has always been linked to the teaching of Catholicism, which, since the time of the Albertine Statute (1848), had been designated as the state faith. In the school reform of Giovanni Gentile (1923), the teaching of the Catholic religion was the “foundation and crown” of all elementary education, but it was not intended for high schools, where the queen discipline was philosophy. The Concordat of 1929 extended religious instruction to all school levels, but from a catechetical perspective, as a scholastic space granted to the Catholic Church. Teachers should be priests or religious and, alternatively, lay persons, with the bishop’s suitability. It was possible, on request, to be exempted from having to attend this teaching.

The Italian Republic confirms the Lateran Pacts, mentioned in the Constitution, and the Republic’s school system maintains institutional and regulatory continuity in relation to the Kingdom of Italy, confirming the teaching of religion. Following the evolution of the programs of religious instruction (Dal Toso, 2020) during the first 35 years of the Republic (from 1948 to 1984), it is possible to observe a progressive evolution of the contents. The subjects of the programs became less catechetical and more cultural. Since the end of the 1960s (i.e., after the Second Vatican Council), there has been an increasing openness to the intercultural and interreligious dimension, which is clear in the 1979 revision of the secondary school programs.

In 1984, the Concordat between the Italian State and the Holy See was re-examined. The new agreement is a recognition of the fact that Catholic values are part

of the historical and cultural heritage of the Italian people and places this teaching within the framework of the school's objectives. Confessional character is still present, and it's underlined in the name: "Teaching of the *Catholic* Religion" (TCR). Teachers may be priests, religious, or lay people, provided they hold a degree in theology or religious studies awarded by a Pontifical University. The bishop declares teachers' suitability and can also revoke it. Students (or their parents) may decide to choose TCR or not.

Since 1984, there has also been an evolution in the way RE programs are written. They are drawn up based on an agreement between the Italian Episcopal Conference and the Ministry of Education of the Italian Republic. The programs drawn up in the eighties emphasize the cultural specificity of a confessional doctrine that is characterized in a cultural and not in a catechetical sense (Dal Toso, 2020). Catholic RE programs have been characterized over the years by a greater intercultural and interreligious openness, which is very evident in the National Guidelines for the Teaching of Catholic Religion in the first cycle, published in 2010, and those for the second cycle, published in 2012.

5. The TCR's Cultural Profile in the Most Recent Curricular Guidelines

With the beginning of the 21st century, great changes are carried out in the Italian school system: schools become centers of educational experimentation with economic autonomy (DPR 275/1999); according to a deep reform of the school (L. 53/2003), the programs' content and format had to be reviewed (now ministerial programs are called *National Indications* and have the format of *Curricular Guidelines*).

The agreement between the Ministry of Education and the Italian Episcopal Conference for kindergarten and primary schools was signed on August 1st, 2010 (DPR 11/2/2010) and has produced curricular guidelines that underline how Catholic religion is part of the cultural heritage of Italian people. The pedagogical identity of the TCR is explained in the *general premise*, in which we can read that "the explicit comparison with the religious dimension of human experience plays an irreplaceable role in the complete formation of the person (...), allowing the acquisition and appropriate use of cultural tools which, by developing to the maximum the process of symbolization which the school stimulates and promotes in all disciplines, make it possible to communicate even about realities which are otherwise inexpressible and unknowable" (DPR 11/2/2010, all. p. 2). The curricular guidelines recall that Christianity is part of the historical heritage of the Italian people, but explicitly emphasize the TCR's openness to intercultural dialogue: "In this way, in a context of cultural and religious pluralism, the TCR contributes to the formation of people capable of dialogue, respect for differences, and mutual understanding."

The agreement between the Ministry of Education and the Italian Episcopal Conference for secondary schools was signed on June 28th, 2012 (DPR 20/08/2012).

This document emphasizes more explicitly the contribution TCR can make to intercultural education, enabling students to dialogue and compare:

The study of the Catholic religion promotes, through appropriate pedagogical and didactic means, the knowledge of the Christian-Catholic view of the world and of history as a source of meaning for understanding oneself, others, and life. For this purpose, the TCR addresses the universal question of the relationship between God and humanity, understanding it through the person and work of Jesus Christ and comparing it with the witness of the church in history. In this context, it offers content and tools for systematic reflection on the complexity of human existence, in open confrontation between Christianity and other religions, Christianity and other systems of meaning. In today's multicultural context, the TCR proposes to encourage students to participate in an authentic and constructive dialogue. This will educate them to exercise their freedom from a perspective of justice and peace (DPR 20/08/2012, p. 1)².

A pedagogical interpretation of multiculturalism, especially when applied to religious diversity, still runs the seemingly opposite risks of underestimating differences or idealizing them ("diversity is beautiful"). The first formative goal of any form of teaching about religion is a respectful attitude towards religiosity. A second essential awareness is the universal dimension of human existence (including religious experience), which students should recognize beyond the multicultural horizon. A third awareness concerns the dynamic nature of personal identity, even in a religious sense, expressed in the subjective right to transformation, even conversion, included in a dynamic vision of religious freedom.

6. TCR's Pedagogical Identity: Dialogue Paradigm

Each school discipline has its own cultural and pedagogical identity, based on two factors: its epistemic identity (the cultural matrix) and its formative function. We will see how these two elements converge into what we might call the *paradigm of dialogue* in the case of Catholic religious teaching (Porcarelli, 2022).

Religious studies, and especially theology, are the cultural basis of this discipline. Theology is a science which, from an epistemological point of view, has its basis in divine revelation, which is the fruit of God's desire for dialogue, as we can read in the dogmatic Constitution *Dei Verbum*:

In His goodness and wisdom, God chose to reveal Himself and to make known to us the hidden purpose of His will (see Eph. 1:9), by which through Christ, the Word made flesh, man might in the Holy Spirit have access to the Father and come to share in the divine nature (see Eph. 2:18; 2 Peter 1:4). Through this revelation, therefore, the invisible God (see Col. 1:15, 1 Tim. 1:17), out of the

² The text of the decree is only available in Italian; here is our unofficial translation.

abundance of His love, speaks to men as friends (see Ex. 33:11; John 15:14-15) and lives among them (see Bar. 3:38), so that He may invite and take them into fellowship with Himself (DV, n. 2).

Theology is based on a "foundational dialogue," which is the divine will to relate to human beings. This is the relationship that the Bible and the text of Vatican II (*Dei Verbum*) consider friendship to be.

The second reason to speak of a "dialogue TCR" lies in that intercultural openness, which we have read in the recent *Curricular Guidelines* and which, from a theological point of view, is inserted in the field of *interreligious dialogue*. Interreligious dialogue means not only respecting all religious beliefs but also being active in building ways for us to walk together. The first meeting place between different faiths is active charity: people of different faiths can work together to help the poor and needy. From a Catholic perspective, interreligious dialogue has a theological basis. It is the awareness that while the Holy Spirit is manifest in the Church, his presence and action are universal, without limits of time or space. "The Spirit's presence and activity affect not only the individuals but also society and history, peoples, cultures, and religions" (John Paul II, 1990, n. 28). In the life of the Church and in other religions, it is possible to find real gifts of the Holy Spirit, which must be appreciated through dialogue.

Indeed, it is always the Spirit who is at work, both when he gives life to the Church and impels her to proclaim Christ and when he implants and develops his gifts in all individuals and peoples, guiding the Church to discover these gifts, to foster them, and to receive them through dialogue. Every form of the Spirit's presence is to be welcomed with respect and gratitude (John Paul II, 1990, n. 29).

The third reason to speak of dialogue in relation to the teaching of Catholic religion is because it has always been associated by teachers and students with a time when they are free from the anxiety of evaluation, and thus the time when they can freely discuss. Students' vital worlds become part of the issues that need to be addressed in the TCR.

7. Searching for a Theological Framework

The world of theological studies is a vast and complex one, and there are many lines of thought that are intertwined in this complexity. It would not be appropriate here to carry out an analysis; it seems appropriate to make a few observations that are strictly functional to our topic and that can be drawn from research that highlights opportunities for dialogue in RE.

An interesting research path is *intercultural theology*, which "draws attention to the intellectual and spiritual resources of people of different religious beliefs, how they interact, intersect, and diverge, and the role that the phenomena of religion can have in different contexts" (Skrefsrud, 2023, p. 5). Intercultural theology modifies the

traditional notion of stable religious identities with unchanging beliefs, dogmas, values, and rites, emphasizing a dynamic understanding of religious identities and traditions. Intercultural theology today takes the form of an “in-between theology” (Wrogemann, 2021), concerned with different cultures and contexts, with cross-boundary interactions, and thus with very different forms of missions and with reflecting on interreligious relations. According to Skrefsrud (2023), a non-denominational RE, with the presentation of different religious and value perspectives, is more in line with the approach of intercultural theology: “connecting the rich diversity of religions, denominations, and worldviews to lived reality, students are encouraged to see the significance and key functions that religion may have for people’s everyday lives in contemporary society” (p. 7).

A second line of research is on *hospitality theologies* (Bretherton, 2017; Reynolds, 2010; Russell, 2009; Yong, 2008; Youngblood, 2019), which is deeply rooted in the biblical texts since the Old Testament: “the alien who resides with you shall be to you as the citizen among you; you shall love the alien as yourself, for you were aliens in the land of Egypt: I am the Lord your God” (Lev. 19:33-34). Stories of hospitality, such as Abraham and Sarah entertaining angels (Gen 1) or the widow of Zarephath caring for Elijah (1 Ki 17), are a leitmotif throughout the Old Testament. Also in the Gospels we can find many images of hospitality, such as visits to the home of Lazarus and his family, Jesus washing his disciples’ feet, the Last Supper, and the meals enjoyed by the disciples with the risen Jesus. Today, in a globalizing and interconnected world, hospitality is a practice that opens up barriers and fosters relations of mutual respect and concern. It is also a true paradigm of hospitality (Fuss, 2006; Russell, 2009), which can be a source of inspiration for new trends in the theology of religions. It is conceived as a “pilgrim theology,” in dialogue with other faiths and religious traditions, seeking the *mysterium alteritatis* rooted in the inscrutable divine plan. Hospitality, both sacred and fruitful, can be the archetype of intercultural and interreligious encounters aimed at sharing life and going beyond the mere exchange of ideas. (Fuss, 2006).

The aim now is to apply the suggestions from the theological considerations presented here to the educational identity of TCR.

8. Conclusions: Towards a "Dialogic" and Hospitable TCR

We have seen above how intercultural theology is good to provide the basis for a non-denominational RE. Let’s try to show how the theology of hospitality is appropriate to provide the basis for a denominational RE open to dialogue. For Italian readers, we have already proposed (Porcarelli, 2022) a broad reflection on how to apply the structural characteristics of authentic dialogue to TCR’s identity as a discipline. In the following, a few key passages from this reflection are presented in the light of the international literature on the theology of hospitality.

In any authentic dialogue, clarity of one's own identity and sincere openness to others are important. The denominational nature of the TCR is the result of a series of historical circumstances and a concordat between the Italian State and the Holy See; however, in the present context, it can also be considered a guarantee of the cultural and spiritual identity of this doctrine. The Catholic Church guarantees that religious teachers are competent in theology and are part of the ecclesial communion. The fact that TCR has confessional disciplinary content is not a reason to close dialogue, but another element that strengthens the clarity of identity of a dialogical discipline.

In order to characterize TCR as "host" teaching (Macale, 2020), teachers should propose inter-religious lessons, hosting experts and believers of other faiths and organizing with them paths to deepen their religious beliefs. This would allow the host religion to speak without the "filters" of Catholic interpretation and would be consistent with the typical principle of religious phenomenology that religious experience must be read in the light of itself. There are already a lot of good practices in this area, with teachers taking pupils on visits to synagogues and meetings with members of the local Jewish community. It would be important for these good practices to be known, to be disseminated, and to be extended to all the main faith communities living in the area.

The inclusion of experts from other religions in the working groups of the Italian Bishops' Conference to study the TCR and evaluate the textbooks could be a further step in this direction. A positive sign in this regard is the collaboration project between the CEI (Italian Episcopal Conference) and the UCEI (Union of Italian Jewish Communities) for the production of 16 information sheets on Judaism (CEI-UCEI, 2023), which will help religion teachers and textbook writers for the TCR.

It is only the beginning of a possible dialogue with Italian Jewish communities, which could help overcome some mistrust of Catholic confessional teaching. Similar channels of dialogue should be opened with the other religious communities living in Italy. This openness to interreligious dialogue, applied also to the management of the TCR, could replace some anachronistic practices, such as the CEI's "nihil obstat" on textbooks. Some more specific legal aspects that characterize the TCR in Italy, such as the fact that the place of service of the teacher must be chosen by the bishop, could also be the subject of reflection. This is a normative provision, which could be in line with a TCR of a catechetical nature with pastoral objectives. This aspect should be overcome if we want to emphasize the cultural nature of this doctrine and its openness to dialogue.

It is not an easy challenge, but it can be met by wanting to build bridges to help overcome any barriers.

References

AAR—American Academy of Religion. 2010. *Guidelines for Teaching About Religion in K–12 Public Schools in the United States*. Atlanta: American Academy of Religion. Available at:

- <https://aarweb.org/common/Uploaded%20files/Publications%20and%20News/Guides%20and%20Best%20Practices/AARK-12CurriculumGuidelinesPDF.pdf> (Accessed 25 september 2024)
- Admirand, P. (2019). Humbling the Discourse: Why Interfaith Dialogue, Religious Pluralism, Liberation Theology, and Secular Humanism Are Needed for a Robust Public Square. *Religions*, 10, 450. <https://doi.org/10.3390/rel10080450>
- Berger, P. L. (1999). *The Desecularization of the World: A Global Overview*. In: P. L. Berger (Ed.), *The Desecularization of the World: Resurgent Religion and World Politics* (pp. 1-18). Washington D.C.: Ethics and Public Policy Center.
- Berger, P. L. (2014). *The Many Altars of Modernity: Toward a Paradigm for Religion in a Pluralist Age*, Boston, Berlin: De Gruyter.
- Bouma, G., Halafoff, A. & Barton, G. (2022). Worldview complexity: The challenge of intersecting diversities for conceptualising diversity. *Social Compass*, 69(2), 186-204. <https://doi.org/10.1177/00377686221079685>
- Bretherton, L. (2017). *Hospitality as holiness: Christian witness amid moral diversity*. London: Routledge.
- Brewer, D. J. (2021). *Faith Encounters of the Third Kind: Humility and Hospitality in Interfaith Dialogue*. Eugene: Cascade Books.
- Caputo, M. (ed). (2018). *Oltre i "paradigmi del sospetto"? Religiosità e scienze umane (Beyond the "Paradigms of Suspicion"? Religiosity and the Human Sciences)*. Milano: FrancoAngeli.
- CEI (Conferenza Episcopale Italiana) & UCEI (Unione delle Comunità Ebraiche Italiane). (Italian Episcopal Conference & Union of Italian Jewish Communities). (2023). *16 schede per conoscere l'Ebraismo (16 factsheets to learn about Judaism)*. Available at: <https://educazione.chiesacattolica.it/ebraismo-e-cristianesimo-a-scuola-16-schede-per-incontrarsi-2/> (Accessed 25 september 2024)
- Cicatelli, S. (2020). *Prontuario giuridico IRC. Raccolta commentata delle norme che regolano l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole di ogni ordine e grado (Annotated collection of the rules that regulate the teaching of the Catholic religion in schools of all levels)*. Brescia: Queriniana (X ed.).
- Cicatelli S. (2022). *Guida all'insegnamento della religione cattolica. Secondo le nuove indicazioni. Nuova ediz (Guide to the teaching of the Catholic religion. According to the new indications. New edition)*. Brescia: Scholé.
- Council of Europe, (2008a). *Recommendation CM/Rec (2008) 12 of the Committee of Ministers to Member States on the dimension of religions and nonreligious convictions within intercultural education*. Available at: [https://search.coe.int/cm/#{%22CoEObjectId%22:\[%2209000016805d20e8%22\],%22sort%22:\[%22CoEValidationDate%20Descending%22\],%22tabview%22:\[%22document%22\]}](https://search.coe.int/cm/#{%22CoEObjectId%22:[%2209000016805d20e8%22],%22sort%22:[%22CoEValidationDate%20Descending%22],%22tabview%22:[%22document%22]}) (Accessed 25 september 2024)
- Council of Europe, (2008b). *White paper on intercultural dialogue: Living together as equals in dignity*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- Dal Toso, P. (2020). Cambiamenti dell'insegnamento della Religione nel primo ciclo della scuola italiana dal secondo dopoguerra all'attuale contesto multiculturale (Changes in the teaching of religion in the first cycle of Italian schools from the post-war period to the current multicultural context). *Nuova Secondaria Ricerca*, 4(3), 161-179.
- DV (*Dei Verbum*), Vatican Council II (1965). *Dogmatic constitution on divine revelation: Dei verbum*. The Holy See. Available at: https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651118_dei-verbum_en.html (Accessed 25 september 2024)
- Eck, D. L. (2001). *A new religious America: How a "Christian country" has now become the world's most religiously diverse nation*. San Francisco: Harper.
- Eck, D. L. (2015). Pluralism: Problems and Promise. *Journal of Interreligious Studies*, 17, 54-62.
- Ferrari, S. (2014). Teaching religion in the European Union. In A. B. Seligman (Ed.), *Religious education and the challenge of pluralism* (pp. 26-44). Oxford: Oxford University Press.
- Fuss, M. (2006). Riconoscere, conservare, promuovere. Il rapporto tra teologia e scienze delle religioni a 40 anni dalla Nostra aetate (Recognize, Preserve, Promote: The Relationship Between Theology and Religious Sciences 40 Years After Nostra Aetate). In M. Crociata (Ed.), *Teologia delle religioni. La questione del metodo* (pp. 71-109). Roma: Città Nuova.
- Gearon, L. (2019). The Politicization and Securitization of Religion in Education. In M. L. Pirner, J. Lahnemann, W. Haussmann, & S. Schwarz (Eds.), *Public Theology Perspectives on Religion and Education* (pp. 211-227). London: Routledge.
- Jackson, R. (2014). *Signposts: Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing
- Jackson, R. (2016). Inclusive Study of Religions and World Views in Schools: Signposts from the Council of Europe. *Social Inclusion*, 4(2), 14-25. <https://doi.org/10.17645/si.v4i2.493>
- Jackson, R. (2019). Do the Toledo Guiding Principles Politicise Religious Education?. In *Formatting Religion* (pp. 127-141). Routledge India.
- John Paul II (1990). *Redemptoris missio*. On the permanent validity of the Church's missionary mandate. The Holy See. Retrived June 30, 2024, Available at: https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_07121990_redemptoris-missio.html (Accessed 25 september 2024)
- Kearney, R., & Taylor, J. (eds). (2011). *Hosting the Stranger: Between Religions*. New York: Continuum International.
- Larson, M. & Shady, S. (2009). Interfaith dialogue in a pluralistic world: insights from Martin Buber and Miroslav Volf. *Journal of College and Character*, 10(3), 1-10. <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1086>
- Macale, C. (2020). La storia delle religioni: condizione necessaria, ma non sufficiente per l'insegnamento religioso nella scuola italiana (The history of religions: a necessary but not sufficient condition for religious teaching in Italian schools). *Nuova Secondaria Ricerca*, 4(3), 180-196.

- Mavelli, L. & Petito, F. (2012). The postsecular in International Relations: an overview. *Review of International Studies*, 38, 931-942. <https://doi.org/10.1017/S026021051200040X>
- OSCE/ODIHR. 2007. *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools. Prepared by the ODIHR Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief*. Warsaw: OSCE/ODIHR. Available at: <https://www.osce.org/odihr/29154> (Accessed 25 September 2024)
- Onwuegbuzie, A. J., Leech, N. L., & Collins, K. M. (2012). Qualitative analysis techniques for the review of the literature. *Qualitative Report*, 17(28), 1-28. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2012.1754>
- Porcarelli, A. (2018). La pedagogia tra le scienze delle religioni (Pedagogy among the sciences of religions). In M. Caputo (Ed.), *Oltre i “paradigmi del sospetto”? Religiosità e scienze umane* (Beyond the “Paradigms of Suspicion”? Religiosity and the Human Sciences) (pp. 143-160). FrancoAngeli, Milano.
- Porcarelli, A. (2022). *Religione a scuola tra ponti e muri. Insegnare religione in un orizzonte multiculturale* (Religion at school between bridges and walls. Teaching religion in a multicultural horizon). Milano: FrancoAngeli.
- Randall, B. W. (2015). Diana Eck’s Concept of Pluralism as a Norm for Civic Education in a Religiously Diverse Democracy. *Journal of Interreligious Studies*, 17, 35-44.
- Reynolds, T. E. (2010). Toward a Wider Hospitality: Rethinking Love of Neighbour in Religions of the Book. *Irish Theological Quarterly*, 75(2), 175-187. <https://doi.org/10.1177/0021140009360497>
- Rossiter, G. M. (2018). *Life to the full: the changing landscape of contemporary spirituality-implications for Catholic school Religious Education*. Kensington NSW 2033, Australia: Agora for Spiritual, Moral and Religious Education (ASMRE). Available at: <https://asmre.org/LifeToTheFull-Rossiter.pdf> (Accessed 25 september 2024)
- Russell, L. M. (2009). *Just Hospitality: God’s Welcome in a World of Difference*. Louisville: Westminster John Knox Press.
- Russo, C. (ed.) (2021). *Law, Education, and the Place of Religion in Public Schools*, London: Routledge.
- Skrefsrud, T-A. (2023). Rethinking the Intercultural Potential of Religious Education in Public Schools: Contributions from Intercultural Theology. *Religions*, 14, 224. <https://doi.org/10.3390/rel14020224>
- Vacca, M. A. (2019). Education and Religious Freedom in the Toledo Guiding Principles: A Comparative Analysis between the Holy See and the United States. *Ariz. J. Int’l & Comp. L.*, 36(2), 112-132.
- Weaver, D. F. (2020). Christian formation and moral pluralism: Challenges and opportunities. *Studies in Christian ethics*, 33(1), 27-39. <https://doi.org/10.1177/0953946819884551>
- Wroblewski, J. (2012). *The Limits of Hospitality*. Collegeville: Liturgical Press.
- Wrogemann, H. (2021). Intercultural Theology as In-Between Theology. *Religions*, 12, 1014. <https://doi.org/10.3390/rel1211014>
- Yong, A. (2008). *Hospitality and the Other: Pentecost, Christian Practices, and the Other*. Maryknoll: Orbis Books.

Youngblood, P. W. (2019). Interfaith chaplaincy as interpretive hospitality. *Religions*, 10(3), 226, 1-14.
<https://doi.org/10.3390/rel10030226>


Notes on contributors:

Andrea Porcarelli, a Associated Professor in General and Social Pedagogy at the University of Padua, Coordinator of the doctoral school in *Pedagogical Sciences, Education, and Training*, member of the International Joint PhD in "Religion, Culture, and Public Life". National Coordinator of the SIPED Research Group on "Religiosity and Religious Formation"; Member of the National Board of CIRPED (Centro Italiano di Ricerca Pedagogica). Member of the Directive Council of CIRFIM (Interdepartmental Research Centre for Medieval Philosophy) and of the Research Group ReSTI (Religions, Spiritualities, Traditions, Inquiries), University of Padua. Co-director of the editorial series "L'esperienza religiosa. Incontri multidisciplinari," publisher FrancoAngeli (Milano). Member of the Scientific Committee of the magazine "Dirigenti Scuola." Winner of the Italian Pedagogy Award, issued by SIPED, in 2016 and 2022. Winner of the Accademia AsPeI Award (Italian Pedagogical Association) in 2015 and 2022. He has participated, as invited speaker or as presenter of a contribution, in over one hundred scientific conferences. He usually carries out training activities for teachers and school managers. Research fields: 1) *identity of social pedagogy and of citizenship education*; 2) *foundations of general pedagogy*; 3) *pedagogy of school and services to the person*; 4) *education of religiosity and religious dimension of the education*.

ORCID

Andrea Porcarelli  <https://orcid.org/0000-0003-3098-7419>

The Narratives of Secularization and Their Implications for Religious Education

Marlene Printz Jellesen , Associate Professor at the Department of Teacher Education, Aalborg, Denmark, and PhD student at the Centre for Education Policy Research, Institute of Culture and Learning, Aalborg University, Denmark, mpj@ucn.dk

Abstract

In Religious Education (RE), it is not possible to talk about the role of religion today without addressing the concept of secularization. Using an explorative methodology, this article explores the potential of approaching key topics in RE, in this case secularization, with a narrative approach. The article presents four narratives of secularization and explores their possible implications based on research literature on RE. In doing so, it draws on empirical research from a Nordic RE context and reads this research as if it were narratives of secularization. The article demonstrates that the narrative approach has potential in RE and can be an alternative to the distinction between learning *about* and learning *from* religion, as students always learn both *about* and *from* the content they are presented with. The distinction is due to the recontextualization in the school not being an option in the pedagogical practice. The article also shows that the narratives about secularization must be in motion so that the teachers do not pass on an outdated secularization hypothesis but present the complexity of religion in a post-secular context.

Keywords: *Secularization, recontextualization, narrative approach, RE, learning about and from religion*

1. Introduction

The secularization of Western European societies is the result of a long historical process in which the role of religion has changed. It is not possible to talk about the role of religion in RE without addressing the concept of secularization. In the recontextualized pedagogical-didactic context in RE, teachers make simplifications: A school subject is never a direct reflection of an academic subject at the university level. Given the aim of the school, the school subject will always be embedded in a political,

societal, cultural, and pedagogical-didactic context in ways that are different from other educational facilities. The English linguist and sociologist of education Basil Bernstein (1924-2000) clarifies this theme with the concept of recontextualization (Bernstein, 2000, p. 33). The school is a pedagogical *Bildung* institution that aims at understanding the content it works with. Therefore, in a school context, one will endeavor to ensure that students learn *from* the academic content they are learning *about*. The very widespread religious didactic distinction between learning *about* and learning *from* religion (Grimmitt, 1987, p. 235) therefore contains some built-in challenges in a pedagogical context. In what follows, a narrative approach will be explored as a possible alternative based on the secularization theme. Students encounter narratives of secularization in RE that they both learn *about* and *from*. It is therefore crucial that the narratives are nuanced and in motion so that an outdated hypothesis of secularization is not passed (Berger, 1999).

In my ongoing PhD thesis, I am examining how religions are constructed in the context of RE in the classroom in the Danish primary and lower secondary schools (8. and 9. grade: 14-15 year old students). Through classroom studies, the thesis intends to study which discourses about religion are present in the classroom. By applying critical discourse analysis (Fairclough) and with the use of Bernstein's methodology, it is the aim to study these discourses' influence on the students' opportunities to participate and hence their academic benefit. How teachers talk about religion and secularity can have an impact on the students' ability to engage, participate, and understand the phenomenon of religion. In Denmark, where the subject is non-denominational, it is necessary to talk about religion in a secularized context, but it becomes crucial how the teacher recontextualizes secularization and its consequences to give the students an understanding of religion in modern times.

2. Research Question and Methodology

The article has an explorative character and will study the following research question: Can the narrative approach be a way to approximate key religious phenomena in RE, in this case secularization, and act as an exploratory tool that supports students' nuanced and critical understanding in RE practice and which secularization narratives carry implications to be challenged by multi-layered narratives? The research literature on RE is in the article read as if it were based on certain narratives of secularization to explore the narratives in the recontextualized and pedagogized classroom and investigate what possible implications they may have for RE. The study does not aim to use the narratives as analytical tools but as explorative tools to test whether the narratives can function. In addition to Bernstein's concept of recontextualization, Fairclough's critical discourse analysis is applied (Fairclough, 1992). The 'narratives' are treated in the article as 'discourses' that are related to studies in the sociology of religion, philosophy of religion, and RE. Narratives can contextualize abstract concepts such as secularization and conceptual knowledge and understandings and be a mediating tool and structure that is familiar to students. Narratives can be seen as

academically exploratory tools through which the students can think and learn (Wertsch, 2008).

The article will first clarify the concept of 'Narratives of Secularization' and give a brief insight into how secularization and secularity have been dealt with in religious studies and in RE research. Studies on religion and religiosity from different disciplines and research areas (e.g., sociology of religion, philosophy of religion, and theology) help to clarify what understandings of religion the process of secularization has led to, and these disciplines also help to challenge the narratives. Four narratives of secularization are presented, and based on classroom research from Denmark, Sweden, and Norway, including elements from my own ongoing research project, the possible consequences of these narratives of secularization for RE and students' academic benefit.

3. Narratives of Secularization

Narratives of secularization express the recontextualization of religion and secularization that happens in the classroom, in stipulations, and in society in general, for example, through the media. The term recontextualization is, as mentioned, taken from the English linguist and educational sociologist Basil Bernstein and used in my thesis to study the interaction between the levels of the education system and the pedagogical practice in RE. Bernstein identifies three central fields in the educational system: the intellectual field, the official field (stipulations), and the pedagogical field (pedagogical device) (Bernstein, 1990). Bernstein emphasizes that recontextualization takes place both in the official field through the stipulations, which are "colored" by the time and the political, cultural, theological, and pedagogical currents that prevail, and in the pedagogical field, where a wide range of pedagogical-didactic conditions come into play when academic knowledge is selected, disseminated, and pedegogized (Bernstein, 2000, p. 33).

In a pedagogical didactic context, simplifications are always made. But every teacher must ensure that these simplifications do not become an obstacle to understanding the phenomenon of religion. Even though the secularization hypothesis has been rejected (Casanova, 2015; Habermas, 2006; Berger, 1999), the secularization thinking associated with it, inspired by Max Weber (1864-1929) and the early Peter Berger (1929-2017), among others, has had significant impact and historical consequences, resulting in narratives about religion that can have an impact on RE in schools. I will try to clarify the problems and counterproductive results that certain secularization narratives can cause in RE. Without an awareness of the multi-layered nature of different narratives, secularism risks becoming the normative and dominant approach to RE.

4. Secularization – a Complex Phenomenon – also in RE

Secularization is a framework condition for RE, but what do we mean when we use the term “secularization”? And how do we make students aware of the complexity of this concept? The secularization of Western European societies, including Danish society, is an expression of a long historical process in which the role of religion has changed greatly. Internal religious factors in the West and societal changes and decisions have contributed to the process. The process of secularization is not an evolutionary, irreversible process, but the result of several complex cultural and political conditions (Dobbelaire, 2002, p. 157).

A distinction must be made between secularization at the political-institutional level, caused by concrete changes in law, and secularization as a condition of the worldviews and lived reality of individuals and communities, caused by changes in ideas and social attitudes (which may of course be underpinned by the political-institutional level). In Denmark, for example, church and state are not separated in the constitution from 1849, as the state supports the Evangelical Lutheran Church as stated in section 4 of the law. None the less however, the Danes are very secularized when it comes to religious consciousness. In general, they don't see themselves as thinking or acting in terms of religion. It is therefore essential to introduce students to a narrative with this distinction, just as it is crucial to teach them to distinguish between secularization and secularism. Denmark, for example, is a secularized country, especially on an individual level, but is not characterized by secularism like France. There is room for religion in public spaces such as schools, high schools, and hospitals.

The Canadian philosopher Charles Taylor (1931-) problematizes in *A Secular Age* the secularization hypothesis with the question: ‘*Why was it virtually impossible not to believe in God in, say, the year 1500 in our Western society, while in the year 2000 many of us find it not easy but even inevitable?*’ (Taylor, 2007, p. 25). He unfolds the process of secularization by nuancing the common understandings of secularization, either understood as the liberation of the state and its institutions from religion, where religion is displaced from the public to the private sphere (societal level) or a historical dismantling and decline of religious belief and practice (individual level). Secularization, according to Taylor, indicates instead a historical development from societies where it was impossible not to believe in God to societies where belief in God is one option among many (Taylor, 2007, p. 5).

The modernity narrative that characterized the secularization hypothesis has been challenged and post-secularity has been used as a concept to capture the renewed influence of religion in society. (Habermas, 2006). Post-secularity is an ambiguous concept that can be defined in different ways, e.g. “as a Rediscovery of a Continuity with the Past” and “as the Resolution of the Sharp Boundary Between “the Religious” and “the Secular” or “Non-religious” (Franck & Thalén, 2021, pp. 1-16). The public school must thematize this ambiguity and how religion manifests itself in new ways both on a societal and individual level. Norwegian professor of RE Øystein Brekke challenges the assumption that a secular approach will ensure equal treatment of

religions and worldviews in RE because it is based on a problematic dichotomy between the secular and the religious. Instead, he points to a worldview-open disciplinary ontology where both critical and resource-oriented disciplinary approaches are used (Brekke, 2022, pp. 323-328).

Narrative 1: Religion is a Private Matter and the Implications

One of the dominant narratives that recontextualization of secularization has led to is that religion may be constructed as something private and individual, detached from the public and the common sphere. The discourse of religion as a private matter is very dominant both in RE and in general (Flensner 2015, pp. 130ff., 145ff.; Risenfors, 2011): For example, in a 2011 survey of 1,500 Danish primary schools, 409 school leaders responded to a questionnaire about the role of religion in schools, where the survey showed that the statements that received the most support were 1) Religion is a personal matter that has nothing to do with school, 2) conflicts about religion are about something else, and 3) religion is a source of conflict (Vive Jensen, 2019, p. 143). The background for this narrative is, of course, the Enlightenment's secularization efforts, which sought to remove religion from the public sphere domain on a secularist ideal. The general individualization of modernity has also contributed to this, and in the Western countries Freedom of religion naturally implies that religion is a private matter (cf. Section 67 of the Danish Constitution; UN Universal Declaration of Human Rights, Article 18). But this narrative can exclude insight and prevent learners from gaining a broader understanding. They might think that religion has no significance for common public life, which is contradicted by both historical, educational and welfare research (Buchardt, 2023; Holland, 2020; Østergaard, 2005).

In Denmark, as mentioned, there is still a bond between the state and the church in our constitution (§ 4 & 6), and following tradition, the Danish parliament opens the political year first Tuesday in October with a religious service in the national folk church ("folkekirken"). Many schools in Denmark visit the folk church in the run-up to the Christmas holidays and take part in a Christmas service. On the Danish passport is a picture of Jesus painted on a stone from the Viking Age—the so-called Jelling Stone from 965. So, no matter whether you are an atheist, Muslim, or Christian, as a Dane, you have Jesus in your passport as a symbol of the historic connection between Christianity and the Danish nation. Therefore, when a teacher in my research, after telling the students about secularization and the relationship between state and church in Denmark, sums up that religion is a private matter, it is a problematic, simplistic narrative (Observation 190923).

A vague and sharp separation of the private and the public sphere when it comes to religion can lead to a particular "school secularism," which makes religion taboo and difficult to talk about in the public space that is the school (Gilliam, 2015). We have seen this in a Danish research project on "Muslims in the 'secular' Danish primary school." Teachers downplayed the role of religion in general and in RE and did not want religion to play a role in the daily life of the school (Gilliam, 2015, p. 173ff.). The ideal in the school was a relaxed and moderate religiosity. In RE, only

similarities between religions were emphasized because the teachers were afraid that revealing any differences between the religions would promote conflicts between the students (Gilliam, 2014, p. 47).

If, as in Gilliam's research, religion becomes a private matter and this becomes a hegemonic discourse in the classroom, it can lead to the misunderstanding that religion has no significance for common public life. That will make it difficult to legitimize the subject's place in a public school and difficult to understand the role of religion in public debate. The students with no religious affiliation may lack motivation for participation in the subject (Flensner, 2015). However, religion is a public and common matter, both societally and existentially. In the newspapers and on TV, there are daily stories involving religion; e.g., an issue has been the burning of Qur'ans in Sweden and Denmark and the public discussion of the relationship between freedom of expression and violations of religious feelings. This has led to an extensive public debate about whether the governments should ban the burning of religious books or not. The Danish government decided to ban Quran burnings in December 2023. The law, which has come into force, reads: *'... publicly or with intent to disseminate to a wider circle is guilty of improper treatment of a writing that has significant religious significance for a recognized religious community, or an object that appears to be such a writing'* (§ 110 e).

If you detach the subject of religion from controversies and challenges and make religion an individual, ahistorical, and apolitical phenomenon, the school fails to support the purpose of preparing students for a pluralistic society (Barnes, 2006, p. 398). Gert Biesta and Patricia Hannam make it clear that religion is a public matter and that it is therefore important that RE is a part of education in the public sphere. They argue that RE is about making it possible for children to understand *"what a religious way of existing in the world might offer in leading one's life individually and collectively in order to play an educative part in the lives of children and young people as they come to speak and think and act in the world"* (Biesta & Hannam, 2023, p. 108). In *Religion and Education. The forgotten dimensions of Religious Education?* Hannam raises the question, *"What should religious education seek to achieve in the public sphere?"* (Hannam, 2021, p. 124). Education should be seen as preparing students for participation in the public space, and therefore she finds it desirable that students gain insight into the meaning of answers to existential questions expressed in religious and secular traditions and how people organize their lives as lived religions (Hannam, 2021, p. 131f.).

Narrative 2: Religion and Faith as the Opposite of Knowledge and the Implications

Another narrative that the recontextualization of secularization can entail is that religion, or faith, and knowledge constitute two completely different areas. Max Weber's (1864-1920) secularization thinking, with its focus on rationalization, has contributed to this sharp separation. Also, a subjectivation of religion, as we see for example in the religious existentialism of the Danish philosopher Søren Kierkegaard (1813-1855), can increase the distance between faith and knowledge. In *Fear and*

Trembling, Kierkegaard states that “Faith begins precisely where thinking leaves off” (Kierkegaard, 1843/2003, p. 38) to clarify that religiosity has to do with the absurd and the incomprehensible. There is an incommensurability between the inner and outer when it comes to religiosity, which makes communication about the religious difficult. There is a hidden fervor attached to religion that has nothing to do with knowledge (Kierkegaard, 1843/2003).

Conflicts can arise between faith and knowledge, for example, if one wishes to relate religious doctrines to recognized scientific statements about, for example, the age of the universe or the biological evolution of species from a fundamentalist biblical view. However, too sharp a distinction may overlook the fact that faith and religion are also thought and reflection, and that beliefs have an epistemological content. Thus, faith and knowledge must be thought of dialectically so that RE can focus on ‘what is believed, what faith is, what it is to know, and what is known’ (Huggler, 2008, pp. 13-35).

A paradoxical approach to the relationship between belief and knowledge can be found in students’ statements. In an interview I conducted with a religion teacher, she points out that students often come up to her and say, “You know a lot about religion. [...] How can you not believe in it?”. She also states, “It’s still me—right up until they are 15-16 years old—who must be the guarantor that they can believe. I believe so you can too. I would rather be a stone in the shoe because that’s how it is with believing and not believing. It’s only you who must take a stand” (interview, 310523). It’s thus as problematic to blur the distinction between faith and knowledge as it is to separate the two. The relationship between faith and knowledge must be thought of dialectically, and RE must deal with believing as a concept as well as the content of the belief. The Danish theologian N.F.S. Grundtvig’s (1783-1872) distinction between faith (da. tro) and belief (da. anskuelse; view) can be used. Where faith indicates the private immediate trust in a metaphysical power, then belief indicates the belief content that the subject must provide knowledge of.

In several research projects, the Swedish researcher in RE, Karin Kittelmann Flensner, has shown how a generalized “we” is established in the classroom in RE in the upper secondary school (students aged 16-18). The generalized “we” is linked to the idea that religion belongs to the past, where there was less knowledge. A dominant discourse is that religion plays no role today, while atheism represents a kind of “neutrality” and “normality.” Religion is constructed negatively (especially Islam and Christianity) and linked to fundamentalism, oppression, and superstition, while secularity is linked to modernity (Flensner, 2015, p. 117ff.; Flensner, 2018, pp. 8-9). A non-religious position becomes dominant, which also means a clear neglect of the knowledge part of the subject while religious students keep a low profile and feel segregated (Flensner, 2015, p. 285f.).

A singular hegemonic discourse with a dichotomy between faith/religion and knowledge can lead to a neglect of the knowledge dimension of the subject and a negative social understanding of religion (Fairclough, 1992). Flensner shows, for

example, how a course on the Reformation and Martin Luther becomes more about what students do not believe in than giving students knowledge about this central part of European history and its historical consequences (Flensner, 2018, pp. 11-12). It can be a pedagogical challenge by focusing only on faith as a subjective certainty that one either has or lacks, as it leads to an anti-intellectualism that makes it difficult to discuss the content of faith as a subject matter (Huggler, 2008, p. 17).

Narrative 3: Religion is Weakened and the Implications

A third narrative of secularization that is dominant in the classroom is that there has been a general weakening of religion (Flensner, 2015). This is evident in the sense that religion has lost power and influence at a societal level, and there has been a significant decline in the membership of religious institutions in most European countries, such as the National Church in Denmark. In addition, there has been an increase in the number of “nones”— people with no religious affiliation (Andersen, Erkmén & Gundelach, 2019, p. 231). But if we delve deeper into sociological research on religion, the matter seems more complex, at least in Denmark. There are fewer non-churchgoers in the latest value survey from 2017 than in the 1981 survey, and there has been an increase in church attendance at festivals from 1990, which has remained constant since. In addition, there is an increase in belief in a divine power, while there is no or very little change in the proportion who believe in life after death, heaven, or hell (Andersen, Erkmén & Gundelach, 2019, pp. 236-237).

Anne Lundahl Mauritsen's PhD thesis examines the phenomenon of "The Scandinavian Paradox"— that is, the seemingly contradictory paradox that Scandinavians remain members of their national churches but identify themselves as irreligious. Based on semi-structured interviews with 30 people from Denmark, the analysis shows that the majority consider Christianity as a national, cultural foundation of society, even if they consider themselves irreligious. They associate Christianity with holiday celebrations and a strong foundation of values. The interviews showed little interest in matters of faith but were instead concerned with identity, meaning, tradition, and relationships. These are not mutually exclusive identities, but rather identities characterized by flexible and situational standpoints (Mauritsen, 2022). The research shows a need to take a broader perspective on religion and, for example, include the phenomenon of lived religion (McGuire, 2008). Emotions, narratives, embodiment, and practices must be considered when talking about religion. Everyday religion rarely follows dogmatic beliefs but is instead dynamic and highly context dependent (Mauritsen, 2022).

Focusing solely on the fact that membership in religious institutions is declining gives students a distorted and simplistic picture of religion in modern societies. For example, value studies and interviews must be included in RE to provide an antagonistic discourse and thus a more varied understanding of how religiosity is changing in the contemporary world. Complexity theory can nuance students' understanding because it makes clear that *"religious weakening, growth and change are occurring simultaneously"* (Furseth, 2018, p. 16). Secularization and individualization

alone cannot be referred to, thus breaking away from mainstream theories of religion, as there is no single indicator to understand religiosity: all indicators must be considered equal to examine how they relate to each other.

Having a hegemonic discourse of the weakening of religion will result in students thinking that religion is an outdated phenomenon (Flensner, 2015, pp. 100, 118). As a teacher, you can, whether deliberately or not, pass on an outdated secularization hypothesis, which will be problematic and unhelpful in understanding a society that is characterized by post-secularity (Ziebertz & Riegel, 2009). The renewed role of religion in society is not captured if such a narrative is not challenged in the school.

Narrative 4: Religion is a Phenomenon of Deprivation and the Implications

A fourth narrative the recontextualization of secularization can entail is that religion is constructed as a phenomenon of deprivation. Religious conviction and commitment are explained by the fact that religion provides comfort and compensation when people are in a state of deprivation. This understanding of religion has roots back in Karl Marx's theory of religion but was further developed by American sociologists in the 20th century, especially Charles Glock (Furseth & Repstad, 2024).

We find the deprivation theory in the American sociologist of religion, Phil Zuckerman, who conducted field studies in Denmark and Sweden in 2007-2008. He interviewed a total of 150 people about their faith and concluded that a large proportion of Danes represented what he termed "mild indifference". One of the main explanations he finds in the Nordic universal welfare state, which has ensured a high degree of equality and security in the Scandinavian countries: according to Zuckerman, the welfare state has made religious life in Denmark redundant (partially), as Danes no longer live in a state of (material) deprivation. He makes comparative analyses in relation to the American context, where the various religious communities play a crucial social role (Zuckerman, 2009).

Zuckerman overlooks the internal connection between the welfare state and Evangelical Lutheran religion and does not distinguish between a secularized and a secularist approach to religion. There is still, in the light of demographic developments, a high level of adherence to the National Church in Denmark (71.4%) as an expression of a sense of belonging and being that is both religious and cultural (Mauritsen, 2022; Skeie, 2021, p. 41). Zuckerman's analyses indicate a pietistically oriented approach to religion, which is not widespread in Denmark and is more characterized by a liberal theological and Grundtvigian position. Nor does he address the Danes' lack of religious language. In a critique of sociological studies of religion and what they can capture, the Danish sociologist of religion Iben Krogsdal points out that if you ask in isolation what people believe in, religiosity in Denmark cannot be captured (Krogsdal, 2012, p. 10). In her PhD, she has studied people from the Danish National Church, their religiosity, and the changes it is undergoing. Through interviews, she clarifies that for many Danes, Christianity disappears as a foreground but lives on as a background, where a do-it-yourself spirituality is linked to personal life stories (Krogsdal, 2012).

A hegemonic deprivation discourse about religion can distort students' understanding the phenomenon of religion. There are studies that, through interviews with religious students, show that these students blame teachers for allowing a hegemonic secularist perspective to dominate the classroom. Teachers are criticized for supporting the stereotypical presentation of religion as an historically outdated phenomenon of deprivation and for generally presenting an image of their tradition and religion that the religious students cannot recognize and are not comfortable with (Holmqvist Lidh, 2016; Osbeck & Skeie, 2014). These deprivation constructions of religion can promote indifference, lack of curiosity, and segregation of students with religious backgrounds in the classroom (Flensner, 2015). RE teachers therefore must make sure that religion as a deprivation phenomenon is only one discourse to religion among others.

5. Narratives in Movement: A Critical Reflection on Learning About and From Religion

Within RE research, the distinction between learning *from* and learning *about* religion is often used. This distinction originates from Michael Grimmitt, who formulated the distinction to point out the importance of including an educational and Bildung perspective in RE (Grimmitt, 1987, p. 235). It is a distinction that has been used in numerous Religious Education research projects to show key aspects of RE (Everington et al., 2011; Härenstam 2000; Osbeck, 2014; Ziebertz & Riegel, 2009). For example, the distinction was part of a larger European questionnaire with 16 countries, in which a large group of Swedish teachers participated. The study showed that 95% of Swedish teachers supported learning *about* religious perspectives, while only 49% supported learning *from* religious perspectives (Osbeck & Petterson, 2009). In the recent Danish dissertation on the subject from 2016, this divide is also a key element in the analysis of executive orders, teaching materials, and teachers' lesson plans (Kjeldsen, 2016).

In the history of the distinction, learning about and learning from religion have been separated. For example, Associate Professor Bengt-Ove Andreassen has pointed out that learning from religion would be in violation of international conventions on religious freedom when it takes place within the framework of a compulsory religion subject (Andreassen, 2016, p. 216). What might seem to appear to be a good analytical approach is in an educational, sociological, and pedagogical context incomplete, like separating knowledge/skills and Bildung (formation). When a school has overall educational and Bildung aims (cf. the mission statement of the school) and the curriculum has recontextualized these aims focusing at understanding and democratic education, the students must and will learn *from* every time they learn *about*. It is not possible to separate the two categories in pedagogical-didactic practice, and you would probably not make this distinction in other school subjects. Gert Biesta and Patricia Hannam offer an alternative to the distinction learning *about* and *from* by pointing out the difference between *students finding meaning in the subject matter* and *the teacher deriving a single meaning from the subject matter*. In a school with a non-affirmative

educational aim, the latter is problematic, while the former must be the ideal. They also point out that RE should open new existential possibilities: religion should be seen as a belief, as a practice (rituals, ethics), and as an existential matter (Biesta & Hannam, 2016). This can be linked to the fact that school and education must aim at qualification, socialization, and subjectification (Biesta, 2011, pp. 30-32). Religion is neither just about knowledge nor just about belief, but about being in the world in a particular way, where both cognitive awareness and emotional aspects play an important role. It is also crucial that the training of teachers for RE supports that teachers can nuance the secularization phenomenon to give students an accurate picture of the role of religion in late modernity. There is a need for the subject to be linked both to academic skills and powerful knowledge (Young, 2009) (learning *about* religion), but also to students' socialization (a democratic and culturally broad "we") and to students' subjectification (a humane, existential 'we'). All three domains contribute to students' education and Bildung (formation).

Overcoming this distinction between learning *about* and *from* requires challenging dominant and hegemonic secularization discourses with value studies, interviews, and inside perspectives and using different approaches to deal with religion; for example, combining phenomenological approaches with existential-life philosophical approaches will contribute to this. Not passing on hegemonic secularization narratives that statically fixate on what secularization means. Antagonistic secularization discourses serve to give students a nuanced picture of what religion can mean in modern life and society. Because what the students learn about and how they learn about it is also what they learn from. The narrative approach can help ensure that the narratives of secularization are not static but rather in motion, as new narratives are constantly emerging. This could also apply to narratives about rituals, prayer, and religious ethics. A narrative approach can help give students a more nuanced view of religion.

6. Concluding Remarks

It is not possible to talk about the role and importance of religion today without addressing the concept of secularization. In the recontextualized pedagogical-didactic context of the school, simplifications are necessary. However, it is crucial that students are not presented with hegemonic narratives of secularization that do not nuance the phenomenon and put in relation to post-secularity. Simplifying the complex theory of secularization should not be an obstacle to understanding the role of religion in contemporary times. RE risks developing in a one-sided normative secularist direction. The narrative approach can help avoid this by presenting narratives in motion to the students. This is significant because when religion is embedded in a pedagogical-didactic context, students learn *from* religion every time they learn *about* religion.

References

- Andersen, P., Erkmen, J., & Gundelach, P. (2019). Udviklingen i (ikke)religiøsitet (The Development in (ir)religiosity). In M. Frederiksen (Ed.), *Usikker modernitet. Danskernes værdier fra 1981 til 2017* (Uncertain modernity. Danes' values from 1981 to 2017). Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk. En innføring* (2. utg.) (Religious didactics. An introduction). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berger, P. L. (1999). *The Desecularization of The World: Resurgent Religion and World Politics*. Grand Rapids: Eerdmans.
- Barnes, L. P. (2006). Misrepresentation of Religion in modern British education. *British Journal of Educational Studies*. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00356.x>
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogizing Knowledge: Studies in Recontextualizing in Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B. (1990). The Social Construction of Pedagogic Discourse. In *Class, Codes & Control Vol. IV. The Structuring of Pedagogic Discourse*. New York: Routledge.
- Biesta, G., & Hannam, P. (2023). The world is not enough. Religious education beyond worldview perspectivism. In L. Philip Barnes (Ed.), *Religion and Worldviews. The Triumph of the Secular*. London: Routledge.
- Biesta, G., & Hannam, P. (2021). *Religion and Education: The Forgotten Dimensions of Religious Education?* Leiden: Brill/Sense.
- Biesta, G., & Hannam, P. (2016). Religious Education and the Return of the Teacher, *Religious Education*, 111(3), 239-243. <https://doi.org/10.1080/00344087.2016.1172854>
- Biesta, G. (2011). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy, 1st Edition*. New York: Routledge.
- Brekke, Ø. (2022). *Religionshermeneutikk. Forståing i ei polariseret tid* (Hermeneutics of religion. Understanding in a polarized age). Oslo: Universitetsforlaget.
- Buchardt, M. (2023). *The Nordic Model and the Educational Welfare State in a European Light. Social Problems Solving and Secular-Religious Ambitions When Modernizing Sweden and France*. New York: Routledge.
- Casanova, J. (2015). Are We Still Secular? Exploration on the Secular and the Post-secular. In P. Nynäs, M. Lassander, & T. Utriainen (Eds.), *Post-secular Society, 2nd ed.* (pp. 27-46). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Dobbelaere, K. (2002). *Secularization: An Analysis at Three levels*. Brüssel: P.I.E.-Peter Lang.
- Everington, J., Ter Avest, I., Bakker, C. og Van der Want, A. (2011). European religious education teachers' perception of and responses to classroom diversity and their relationship to personal and professional biographies. *British Journal of Religious Education*, 33(2), 244-256. <https://doi.org/10.1080/01416200.2011.546669>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

- Flensner, K. K. (2015). *Discourses of Religion and Secularism in Religious Education Classroom*. Springer, Ph.d; Gothenburg University.
- Flensner, K. K. (2018). Secularized and Multi-Religious Classroom Practice-Discourses and Interactions. In *Education sciences in the Special Issue "There is a Crack in Everything-Education and Religion in a Secular Age."*
- Franck, O., & Thalén, P. (2021). Introduction: Religious Education and the Notion of the Post-secular. In O. Franck, & P. Thalén (Eds.), *Religious Education in a Post-Secular Age*. Springer International Publishing.
- Furseth, I. & Repstad, P. (2024). *An Introduction to the Sociology of Religion. Classical and Contemporary Perspectives. 2nd Edition*. Routledge.
- Furseth, I. (2018). Introduction. In I. Furseth, (Ed.), *Religious Complexity in the public sphere: Comparing Nordic Countries* (pp. 1-29). Palgrave Macmillan.
- Gilliam, L. (2015). *Being a good, relaxed, or exaggerated Muslim. religiosity and masculinity in the social worlds of Danish schools*. Routledge studies in religion. New York: Routledge.
- Gilliam, L. (2014). Når religion i skolen er 'uproblematisk': Moderat sekularisme, civiliserings-idealer og afslappede muslimer (When religion in school is 'unproblematic': Moderate secularism, ideals of civilization and "relaxed Muslims"). *Tidsskrift for Islamforskning*, 8(2), 35-56.
- Grimmitt, M., (1987). *Religious education and human development: The relationship between studying religions and personal, social, and moral education*. Great Wakering: McCrimmons.
- Habermas, J. (2006). Religion in the Public Sphere. *European Journal of Philosophy*, 14(1), 1-25. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0378.2006.00241.x>
- Hannam, P. (2021). What Should Religious Education Seek to Achieve in the Public Sphere. In Biesta & Hannam (Eds.), *The forgotten Dimensions of Religious Education?* Leiden: Brill sense.
- Holland, T. (2020). *Dominion – The Making of the Western Mind*. Little, Brown.
- Holmquist Lidl, C. (2016). *Representera och bli representerad. Elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapsundervisning (Represent and be represented. Students with a religious orientation talk about the school's religious education Licentiatuppsats*, Karlstad Universitet.
- Huggler, J. (2008). Viden, tro og tænkning (Knowledge, faith and thinking). In H. V. Frandsen (Ed.), *Pædagogiske værdier & religion (Educational values & religion)* (pp. 13-35). Copenhagen: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Härenstam, K. (2000). How to choose Knowledge for Swedish Schools and Text-books in RE. *Panorama. International Journal of Comparative Religious Education and Values*, 12(1), Summer 2000.
- Kierkegaard, S. (1843/2003). *Fear and trembling*. London: Penguin Books.
- Kjeldsen, K. (2016). *Kristendom i folkeskolens religionsfag. Politiske og faglige diskussioner, repræsentation og didaktisering (Christianity in the primary school religion subject. Political and professional discussions, representation, and teaching)*. Odense: Ph.D. Syddansk Universitet.


- Krogsdal, I. (2012). *De måske kristne (The maybe Christians)*. Frederiksberg: Anis.
- Mauritsen, A. L. (2022). *Understanding the Scandinavian Paradox - An Interdisciplinary Investigation of Nonreligion and Cultural Religion in a Danish Context*. Aarhus: Ph.D. University.
- McGuire, M., (2008). *Lived religion. Faith and practice in everyday Life*. Oxford: Oxford University press Inc.
- Osbeck, C., & Skeie, G. (2014). *Religious Education at Schools in Sweden in Religious Education at Schools in Europe. Part 3. Northern Europe*. Göttingen: Vienna University Press. <https://doi.org/10.14220/9783737002738.237>
- Osbeck, C. (2014). Conditions for Teaching and Learning in Religious Education (RE) - Perspectives of Teachers and Pupils at the Beginning of the 6th Grade in Sweden. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 4(2), 76-96.
- Osbeck, C., & Petterson, P. (2009). Sweden: Non-confessional and Confessional Education. Religious Education in Public Schools and in the Church of Sweden. In H.-G. Ziebertz, & U. Riegel (Eds.), *How Teachers in Europe Teach Religion. An International Empirical Study in 16 Countries* (pp. 211-226). Berlin: Lit Verlag.
- Risenfors, S. (2011). *Gymnasieungdomars livstolkande (High school youth's interpretation of life)*. Doctoral thesis. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Skeie, G. (2021). Dealing with Religion in Education in Post-religious and Post-secular. In O. Franck, & P. Thalén, (Eds.), *Religious Education in a Post-Secular Age*. Springer International Publishing.
- Taylor, C. (2007). *A Secular Age*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Vive Jensen, S. (2019). Religion og folkeskolen (Religion and the public school). In *Religion i det offentlige rum - et dansk perspektiv (Religion in the public space - a Danish perspective)*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Ziebertz, H-G., & Riegel, U. (2009). Europe: A Post-secular Society?. *International Journal of practical Theology*, 13(2), 293-308. <https://doi.org/10.1515/ijpt.2009.18>
- Zuckerman, P. (2009). Why Are Danes and Swedes So Irreligious? *Nordic Journal of Religion and Society*, 22(1), 55-69. <https://doi.org/10.18261/ISSN1890-7008-2009-01-04>
- Young, M. (2009). Education, globalization and the 'voice of knowledge'. *Journal of Education and Work*, 22(3), 193-204. <https://doi.org/10.1080/13639080902957848>
- Wertsch, J.V. (2008). Collective Memory and Narrative Templates. *Social Research*, 75(1), 133-156.
- Østergaard, U. (2005). Lutheranismen og den universelle velfærdsstat (Lutheranism and the Universal Welfare State). In J. H. Schjørring, & J. T. Bak (Eds.), *Velfærdsstat og kirke (Welfare state and church)* (pp. 147-184). Frederiksberg: Anis.

Notes on contributors:


Marlene Printz Jellesen is Associate Professor at the Department of Teacher Education, University College Nordjylland North Jutland, Aalborg, Denmark. She has taught the subjects “Religion/Knowledge of Christianity” and “Religion, Ethics/Philosophy, and Citizenship” since 2002. Currently, she is working on a PhD thesis on “Participation opportunities in the subject Knowledge of Christianity (kristendomskundskab)” in the Danish primary school at Aalborg University, Denmark. She has a master’s degree in theology and a master’s degree in pedagogy and citizenship.

This article is inspired by a workshop I held at the XVth EFTRE Conference in Rome 2023: Bridges Over Troubled Waters – RE in Changing Times.


ORCID

Marlene Printz Jellesen  <https://orcid.org/0009-0002-9610-1801>

Ο Ρόλος της Πρωινής Σύναξης και Προσευχής στο Πλαίσιο της Σχολικής Κοινότητας

Δημήτρης Σαράντου , Πολιτικός επιστήμονας M.Sc στην «Κοινωνική Νευροεπιστήμη,
Κοινωνική Παιδαγωγική, και Εκπαίδευση, ΕΚΠΑ, dimitrissaratou1992@gmail.com

The Role of Morning Assembly and Morning Pray in the Context of School Community

Dimitris Sarantou , Affiliation, M.Sc. in «Social Neuroscience, Social Pedagogy and
Education», EKPA, dimitrissaratou1992@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η διερεύνηση της συμβολής της πρωινής σύναξης και πρωινής προσευχής στους μαθητές/τριες των δύο βαθμίδων του ελληνικού σχολείου κατά τη σχολική χρονιά 2022-2023, όσον αφορά στην ταυτότητα, την ενσωμάτωση, αλλά και την ψυχολογική τους κατάσταση. Μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, και πιο συγκεκριμένα από εμπειρικές και θεωρητικές μελέτες αναδείχθηκαν κοινωνικοπαιδαγωγικά οφέλη που μπορούν να αποφέρουν αυτές οι δύο διαδικασίες στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, εντοπίστηκαν παράγοντες που επηρεάζουν την πρωινή σύναξη/προσευχή, όπως είναι η πολυπολιτισμικότητα και οι διαφορές στον τρόπο διεξαγωγής της πρωινής συγκέντρωσης σε σχέση με άλλα κράτη. Η έρευνα που επιλέχθηκε ήταν η ποσοτική, και συγκεκριμένα μέσω της διανομής ανώνυμου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου με δείγμα 311 ατόμων. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με SPSS. Τα αποτελέσματα έδειξαν σε σχέση με την πρωινή σύναξη και την προσευχή ότι οι απόψεις των μαθητών/τριών για την υποχρεωτικότητα της προσευχής σχετίζεται με την ύπαρξη αλλόθρησκων μαθητών/τριών στο σχολείο, ότι η θρησκευτικότητα των μαθητών/τριών σχετίζεται με τη θετική σχέση που έχουν με την πρωινή προσευχή και ότι η πλειονότητα τάσσεται υπέρ της διατήρησης της πρωινής προσευχής στο ελληνικό σχολείο.

Λέξεις – Κλειδιά: πρωινή σύναξη, προσευχή, σχολική κοινότητα

Abstract

The present research attempts to investigate the contribution of the morning assembly and morning prayer to the students of the two levels of the Greek school during the school year 2022-2023, in terms of identity, integration, but also their psychological state. Through the literature review, and more specifically from empirical and theoretical studies, socio-pedagogical benefits that these two processes can bring to the school environment were highlighted. In addition, factors influencing the morning meeting/prayer were identified, such as multiculturalism and the differences in the way the morning meeting is conducted compared to other states. The research chosen was quantitative, namely through the distribution of an anonymous electronic questionnaire with a sample of 311 people. The statistical analysis of the data was done with SPSS. The results showed in relation to the morning assembly and prayer that the students' views on the obligation of prayer is related to the existence of non-religious students in the school, that the students' religiosity is related to the positive relationship they have with the morning prayer and that the majority is in favor of keeping the morning prayer in the Greek school.

Keywords: *morning assembly, prayer, school community*

1. Εισαγωγή

Η πρωινή σύναξη είναι μια πρακτική που υφίσταται και στο σύγχρονο σχολείο, κυρίως για την ενημέρωση των μαθητών/τριών σχετικά με τα προγράμματα της ημέρας και τις δραστηριότητες του σχολείου, αλλά παράλληλα συμβάλλει στη διατήρηση της συνοχής της κοινότητας και στην καλλιέργεια αξιών ζωής που διαμορφώνουν τον χαρακτήρα των μαθητών και μαθητριών (Bondy, 2001; Giannantonio, 2011; Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019; Πανταζής & Σακελλαρίου, 2003; Williams, 2011). Σε πολλά κράτη, όπως και στην Ελλάδα, έχει και θρησκευτικό περιεχόμενο, δηλαδή τη συλλογική προσευχή. Ως εκ τούτου συντελεί στη διαμόρφωση της προσωπικής και συλλογικής ταυτότητας των προσώπων στον χώρο του σχολείου ή αντιμετωπίζεται ως συστατικό της κοινωνικής και πολιτιστικής κληρονομιάς που κληροδοτείται στις νέες γενιές μέσω της σχολικής διαδικασίας (Hamilton, 2002; Κατσένου, 2007; Kaščák & Gajňáková, 2012). Η πρωινή προσευχή συμβάλλει και σε άλλες λειτουργίες της σχολικής μονάδας, όπως στην ανάπτυξη του ομαδικού πνεύματος και στην αίσθηση του «ανήκειν» σε μια κοινότητα (Benincasa, 2017; Ευσταθίου et al., 2008; Kaak & Gajáková 2012; Κάτσενου, 2007). Η ύπαρξη της προσευχής στο σύγχρονο σχολείο, από την άλλη, δέχεται επικρίσεις που αφορούν είτε στην πρώιμη διαδικασία εφαρμογής της προσευχής, ειδικά όσον αφορά στην προσχολική ηλικία είτε την καταπάτηση της θρησκευτικής ελευθερίας σε ένα πλαίσιο πολυπολιτισμικότητας και ποικιλομορφίας (Haynes et al., 2007; Riley, 2019).

Στο παρόν άρθρο διερευνάται η συμβολή της πρωινής σύναξης και πρωινής προσευχής στους μαθητές/τριες των δύο βαθμίδων του ελληνικού σχολείου, όσον αφορά στην ταυτότητά, την ενσωμάτωσή, αλλά και την ψυχολογική τους κατάσταση. Αρχικά θα παρουσιάσουμε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση τα οφέλη που μπορούν να αποφέρουν αυτές οι δύο διαδικασίες στο σχολικό περιβάλλον και πώς οι ιδιαίτερες συνθήκες στα κράτη, αλλά και οι νέες συνθήκες της πολυπολιτισμικότητας επηρεάζουν την πρωινή σύναξη/προσευχή. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε την ποσοτική έρευνα που διενεργήσαμε του 2022-23 μέσω της διανομής ανώνυμου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου σε δείγμα 311 μαθητών/τριών των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης. Με την ανάλυση των δεδομένων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας θα υποστηρίξουμε ότι η θετική άποψη των μαθητών/τριών για την πρωινή προσευχή σχετίζεται με τη θρησκευτικότητά τους. Αναδεικνύοντας ότι η πλειονότητα τάσσεται υπέρ της διατήρησης της πρωινής προσευχής στο ελληνικό σχολείο, κάτι που δεν ήταν για εμάς αναμενόμενο, και αναγνωρίζοντας τους περιορισμούς της έρευνάς μας αλλά και τις σύγχρονες συνθήκες των σχολείων, έρχεται ως πρόταση στη συζήτηση να διαμορφωθεί ένα πλαίσιο για την πρωινή συγκέντρωση που να υπηρετεί τα οφέλη της και να λαμβάνει υπόψη τη θρησκευτική ετερότητα.

2. Πρωινή Σύναξη και Ευημερία

Η πρωινή συγκέντρωση στον προαύλιο χώρο του σχολείου είναι ουσιαστικά μία εκπαιδευτική διαδικασία, που σχετίζεται μεν κατά ένα μεγάλο ποσοστό με το πλάνο και την οργάνωση του σχολείου και όλων των εμπλεκομένων, ενισχύει δε την αίσθηση του συνόλου, του ανήκειν και της κοινότητας μεταξύ του μαθητικού δυναμικού και του προσωπικού του σχολείου (Kriete, 2006; Μπελέση, 2009). Από την έρευνα των Bondy και Ketts (2001) προκύπτει ότι η πρωινή σύναξη μπορεί να αποτελεί μια προσομοίωση οικογενειακής στιγμής στο χώρο του σχολείου. Στο πλαίσιο της μελέτης τους εξέτασαν μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην πρωινή σύναξη καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, διαπιστώνοντας ότι το θετικό περιβάλλον της πρωινής σύναξης καλλιέργησε στους/στις μαθητές/τριες ένα περιβάλλον «πρωινού στο οικογενειακό τραπέζι» βιώνοντας συναισθήματα όπως θαλπωρή, αποδοχή και ασφάλεια (Williams, 2011). Υπό αυτό το πρίσμα η πρωινή σύναξη καλλιεργεί και τις σχέσεις, αλλά και τον σεβασμό προς του άλλους, αλλά και της συνέπειας απέναντι στις αρχές και στους κανόνες του σχολείου (Καραμπελιάς, 2015; Κωνσταντίνου, 1995β). Καλλιεργεί, έτσι την προσωπική διαχείριση της ελευθερίας των μαθητών/τριών (Biesta, 2022) με την ενσωμάτωσή τους στη μικρή κοινωνία του σχολείου και τα όριά της. Παράλληλα αναπτύσσει και την αυτονομία τους, με την καλλιέργεια του σεβασμού της μοναδικότητας των προσώπων, που συμμετέχουν όλοι μαζί στη σύναξη αυξάνοντας την κοινωνική διασύνδεση και ευημερία τους (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2013), και του σεβασμού της διαφορετικότητας, αφού οι μαθητές/τριες είναι ελεύθεροι να συμμετέχουν ή όχι στην προσευχή.

Η διαδικασία της πρωινής σύναξης για τις Αντωνιάδου & Μπίμπου-Νάκου (2012) μπορεί, ακόμη, να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να επικεντρωθούν στα μαθήματά τους, ως μέρος ενός συνόλου που ενημερώνεται και ανταλλάσσει απόψεις για διαφορετικά θέματα, εστιάζοντας έτσι συλλογικά και ατομικά περισσότερο στους σχολικούς τους στόχους. Επιπλέον, μπορεί να είναι μια ευκαιρία για τους εκπαιδευτικούς να δώσουν το «εναρκτήριο λάκτισμα» της ημέρας και να εμπλέξουν τους/τις μαθητές/τριες στις κοινές δραστηριότητες του σχολείου, δίνοντας παράλληλα και μία θετική προσέγγιση για την ημέρα που ξεκινάει (Αντωνιάδου & Μπίμπου-Νάκου, 2012).

Σε πολλές χώρες του κόσμου, οι πρωινές συνάξεις ξεκινούν χαιρετίζοντας τους/τις μαθητές/τριες, αποφασίζοντας ή αναθεωρώντας τις δραστηριότητες των ημερών, συζητώντας για πιθανές αλλαγές που προκύπτουν στο καθημερινό πρόγραμμα των μαθητών/τριών, γιορτάζοντας τα επιτεύγματα και την πρόοδο των μαθητών/τριών και οτιδήποτε άλλο προκύπτει και αφορά κάθε σχολείο. Στην ουσία, πρόκειται για μία εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία αναπτύσσει την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση των μαθητών (Μπελέση, 2009; Πανταζής & Σακελλαρίου, 2015). Για παράδειγμα, στη Βόρειο Αμερική υπάρχει εδώ και δεκαετίες το λεγόμενο κίνημα των «Αποτελεσματικών Σχολείων», το οποίο στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη και υποστήριξη των μαθητών/τριών σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο και χρησιμοποιεί για αυτό την πρωινή σύναξη (Reynolds, 1997). Και σήμερα η πρωινή σύναξη έχει τον εκπαιδευτικό της ρόλο στις ΗΠΑ με ένα νέο ρεύμα στον χώρο της εκπαίδευσης, γνωστό και ως «Responsive Education» (Ανταποκριτική Εκπαίδευση), προσφέροντας πολλαπλά οφέλη (Kriete & Bechtel, 2002; Kriete & Davis, 2014). Ως πρακτική δεν είναι ενιαία σε όλες τις τάξεις, αλλά οι δραστηριότητές της κλιμακώνονται σε διαφορετικές τάξεις, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες των υψηλότερων τάξεων να οικοδομούν τις δεξιότητες και ικανότητές τους πάνω σε κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες που απέκτησαν, προηγουμένως, σε κάθε τάξη. Με εφαλτήρια τη Responsive Classroom και την κοινωνική-συναισθηματική μάθηση (SEL) ο Williams (2011) αναδεικνύει μέσα από την έρευνά του, ότι στην πρωινή σύναξη οι μαθητές/τριες λαμβάνουν μια μορφή κοινωνικής και συναισθηματικής διδασκαλίας, μέσω σχετικών δραστηριοτήτων, που εγείρουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Όλη η διαδικασία διακρίνεται από το ομαδικό περιβάλλον και τις αλληλεπιδράσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς. Τέλος, προέκυψε ότι τα τέσσερα στοιχεία της πρωινής σύναξης (χαιρετισμός, κοινή χρήση, δραστηριότητα και ένα διαδραστικό μήνυμα) συνέβαλαν στην οικοδόμηση της κοινότητας της τάξης, τον καθορισμό προσδοκιών των μαθητών/τριών και την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και συμπεριφορών με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος με λιγότερες διαφωνίες, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας (Williams, 2011).

Όπως είναι φανερό η συμβολή στην ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών είναι μία βασική ανάγκη που την καλύπτει η πρωινή σύναξη, αφού συμβάλλει και στους τρεις άξονες του ψυχολογικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον: τον συναισθηματικό, της κοινωνικής οργάνωσης και αυτόν της εργασίας (Ματσαγγούρας, 1985). Σε σχετική έρευνα (Allen-Hughes, 2013) που

αφορά στο συναισθηματικό στοιχείο, δηλαδή τα συναισθήματα που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες, όπως αλληλοβοήθεια, εγγύτητα και άλλα, καθώς και την κοινωνική οργάνωση, αυτά τα δύο στοιχεία φαίνεται ότι επηρεάζονται από την πρωινή σύναξη. Κι αυτό διότι το σχολικό περιβάλλον συνδέεται μέσα από συγκεκριμένες διεργασίες και δραστηριότητες με την προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία μπορεί να προσφέρει στο άτομο ασφάλεια και σιγουριά. Η αίσθηση επάρκειας, που μπορεί να νιώσει το άτομο για την ικανότητά του να πετυχαίνει κάτω από διαφορετικές συνθήκες και καταστάσεις, συνάδει και με την αίσθηση ανθεκτικότητας, που δύναται να έχει το άτομο για τον εαυτό του (Δημάκος et al., 2012).

Η ψυχική ανθεκτικότητα, σύμφωνα με κάποιους μελετητές, σχετίζεται με την πρωινή σύναξη, μέσω διαφόρων διεργασιών, που λαμβάνουν χώρα την ώρα εκείνη. Σύμφωνα με έρευνα της Schoaf (2017), όλοι/ες οι μαθητές/τριες της τάξης επηρεάστηκαν θετικά από τις παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της πρωινής σύναξης κατά τη διάρκεια τεσσάρων εβδομάδων. Μέσα σε αυτό το διάστημα, η ίδια παρατήρησε ότι οι μαθητές/τριες ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησή τους, καθώς και ανέπτυξαν συναισθήματα αλληλεγγύης, ενώ παράλληλα ισχυροποίησαν τις σχέσεις μεταξύ τους (Schoaf, 2017). Σε μία ανάλογη μελέτη προέβη και η Ricci (2013). Τα αποτελέσματα της έρευνάς της έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες, αυξάνουν τα κίνητρά τους, αναλαμβάνουν νέες προκλήσεις και αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη ανθεκτικότητα την αποτυχία (Ricci et al., 2013).

Τέλος, είναι σημαντικό να σημειωθεί και η λειτουργία της πρωινής σύναξης κατά την περίοδο της πανδημίας, όπου τέθηκε αναπόφευκτα σε δεύτερο πλάνο. Η έλευση του COVID-19 δημιούργησε πολλά προβλήματα σε κάθε τομέα της κοινωνίας, πλήττοντας αναμφίβολα και κατά ένα πολύ μεγάλο ποσοστό και τον χώρο της εκπαίδευσης. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας, λόγω και των διαφόρων περιορισμών που ίσχυαν σε πολλές χώρες, το περιβάλλον της τάξης ή και της πρωινής σύναξης δεν ήταν το προαύλιο ή οι τάξεις του σχολείου, όπως γινόταν στην περίοδο πριν από την έλευση του κορωνοϊού, αλλά το διαδικτυακό περιβάλλον. Σε πολλές περιπτώσεις, έγινε η προσπάθεια να διατηρηθεί η διαδικασία της πρωινής σύναξης, ακόμα και μέσω του διαδικτύου.

Από έρευνα που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό του Πανεπιστημίου της Κίνας Xi'an Shiyu προκύπτει ότι υπήρξε προσπάθεια μιας μερίδα καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να διατηρήσουν τη μονόωρη πρωινή σύναξη 7'-8', πριν από το ξεκίνημα των σχολικών μαθημάτων (Devulkar, 2021). Μέσα από δραστηριότητες ανάπτυξης της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης, διατηρήθηκε η επαφή και η σύνδεση των μελών της σχολικής τάξης. Η διαδικτυακή πρωινή σύναξη λειτούργησε ευεργετικά και για τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες να μοιραστούν τις γνώσεις τους με τη διατύπωση σκέψεων, τον σχολιασμό ειδήσεων, την προσευχή, το τραγούδι, κουίζ, γιόγκα και ασκήσεις. Παρατηρήθηκε ότι η πλειονότητα των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στην πρωινή διαδικτυακή συνέντευση και παρουσίασαν διάφορες δραστηριότητες και βίωσαν την αναγνώριση και την εκτίμηση από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τις ομάδες

συνομηλίκων τους, βοηθήθηκαν να αναπτύξουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους. Αυτοί/ές οι μαθητές/τριες ενίσχυσαν την κοινωνική ενεργητικότητά τους. Επομένως η συναισθηματική τους κατάσταση απέκτησε σταθερότητα, έγιναν πιο φιλικοί και συνδέθηκαν συναισθηματικά με τους γονείς και τον/την εκπαιδευτικό τους (Devulkar, 2021).

Σύμφωνα με άλλη έρευνα, στο Πανεπιστήμιο της ανατολικής Καρολίνας, κατά τη διάρκεια της πανδημίας, διαφαίνεται η σημασία της αναστολής της διαδικασίας της πρωινής σύναξης. Η έρευνα είχε ως επίκεντρο την αντιμετώπιση τραύματος μέσα από τη διαδικασία και την προσφορά της πρωινής σύναξης, καθώς και την ενδυνάμωση της εμπιστοσύνης των μαθητών/τριών. Οι καθηγητές παρατήρησαν την αδυναμία σύνδεσης με τους μαθητές/τριες μέσα από διαδικτυακή πλατφόρμα και έτσι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα οφέλη της πρωινής σύναξης εξ επαφής είναι πολύ περισσότερα σε σχέση με αυτά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Battle, 2021). Ως ομαδική διαδικασία, λοιπόν, η πρωινή συνάντηση φαίνεται να είναι πολύ σημαντική και ακόμα δεν γνωρίζουμε πώς θα συνεχίσει να υφίσταται και κατά πόσο θα δοθεί σημασία στη θεραπευτική της ίσως διάσταση, για την κοινωνική απομόνωση που προκάλεσε η πανδημία του COVID-19.

3. Πρωινή Προσευχή και Ευημερία

Ελλάδα

Στο Σύνταγμα της Ελλάδος (Βουλή, των Ελλήνων, 2019) υπάρχει η εξής αναφορά για την ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης στην εκπαίδευση: «η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους, με βασικό σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες» (άρθρ. 16, παρ. 2). Η «ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης», που δηλώνεται στο Σύνταγμα της Ελλάδος, πραγματοποιείται στο σχολικό περιβάλλον με την καθημερινή σχολική προσευχή, την ύπαρξη εικόνων στις τάξεις των σχολείων, που απεικονίζουν αγίους, στις τάξεις των σχολείων, το μάθημα των Θρησκευτικών και τις θρησκευτικές γνώσεις άλλων μαθημάτων π.χ. Λογοτεχνία, Ιστορία κ.ά, και τον αγιασμό, που πραγματοποιείται στην αρχή της σχολικής χρονιάς, αλλά και άλλων θρησκευτικών τελετών και λειτουργιών, του εκκλησιασμού, των θρησκευτικών γιορτών.

Η πρωινή προσευχή στην Ελλάδα έχει οριστεί με την εγκύκλιο Φ200/21/16/139240/26-11-1977 ΥΠ.Ε.Π.Θ και ενώ γίνεται υποχρεωτικά σύμφωνα με το Π.Δ. 79/2017 - ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017, δεν είναι υποχρεωτική για τους/τις μαθητές/τριες, στο πλαίσιο της θρησκευτικής ελευθερίας του ατόμου. Πριν από την έναρξη των μαθημάτων πραγματοποιείται κοινή προσευχή των μαθητών και του διδακτικού προσωπικού στο προαύλιο του σχολείου με ευθύνη των εκπαιδευτικών που εφημερεύουν. Σε περίπτωση δυσμενών καιρικών συνθηκών η προσευχή πραγματοποιείται στην αίθουσα κάθε τάξης. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν

υποχρεωτικά στην πρωινή κοινή προσευχή και στον εκκλησιασμό και επιβλέπουν το τμήμα τους. Η συμμετοχή και των μη ορθόδοξων εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για την επιτήρηση των μαθητών τους. Η συμμετοχή των ετερόδοξων μαθητών στην πρωινή προσευχή γίνεται σύμφωνα με τα αναφερόμενα στο εδάφιο δ της παραγράφου 10 αυτού του άρθρου. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ιστορικά η προσευχή έχει παίξει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της ομοιογενοποίησης, γίνεται αντιληπτό ότι αυτή έχει έναν ισχυρό και συμβολικό ρόλο (Zambeta 2000α, 2000β; 2008). Εξαιτίας της μαζικότητάς της συμβάλει στην εθνική διαπαιδαγώγηση και στην εδραίωση της εθνικής ταυτότητας στις χώρες που η θρησκεία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εθνική ταυτότητα, όπως η Ελλάδα (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 1997; Ζαμπέτα, 2003). Επιπλέον, όταν οι μαθητές/τριες έχουν παρόμοια πίστη, η προσευχή στα σχολεία τους/τις δίνει την ευκαιρία να ενωθούν μεταξύ τους με ενιαίο πνεύμα (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2003).

Η προσευχή που πραγματοποιείται στο πλαίσιο του σχολείου, κάθε πρωί, αποτελεί ένα βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης και της αγωγής που προσφέρει η σχολική εκπαίδευση σύμφωνα με τους γενικούς σκοπούς της, όπως ορίζονται στον Ν. 1566/85 και ισχύουν μέχρι σήμερα. Σε αυτόν η «πίστη προς την πατρίδα και γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης» (Άρθρο 1) ορίζεται ως γενικός σκοπός της εκπαίδευσης. Καθώς η πρωινή συγκέντρωση είναι μια στιγμή για τους μαθητές/τριες να συνδεθούν μεταξύ τους και με τους δασκάλους τους δημιουργεί την αίσθηση της κοινότητας και αυτή μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία ενός θετικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019). Άλλωστε, σχετικές έρευνες, (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2014) καταδεικνύουν ότι ο διάλογος, η γνώση, αλλά και η συμμετοχή σε διάφορες λατρευτικές πράξεις, όπως είναι για παράδειγμα η συμπροσευχή που λαμβάνει χώρα στην πρωινή συγκέντρωση, συμβάλλουν στην ανάπτυξη της θρησκευτικής γνώσης και του θρησκευτικού γραμματισμού, αλλά και της ενότητας των παιδιών και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας.

Κόσμος

Αντίθετα με την πρωινή σύναξη στο ελληνικό σχολείο, η οποία έχει μια πολύ συγκεκριμένη δομή και συγκεκριμένο επίσης πλαίσιο αλληλεπίδρασης των μελών της σχολικής κοινότητας, η πρωινή σύναξη σε άλλες χώρες της Ευρώπης, της Αμερικής και της Ασίας έχει και μια άλλη μορφή. Και η πραγματικότητα είναι ότι η πρωινή σύναξη εκτός Ελλάδας σε αρκετές περιπτώσεις οικοδομείται σε ένα διαφορετικό πλαίσιο.

Όσον αφορά στις ΗΠΑ, σύμφωνα με σχετική έρευνα των Kriete & Bechtel (2002), το μοντέλο της πρωινής συνάντησης έχει ως βασικό στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου προγράμματος, με δραστηριότητες οι οποίες είναι δομημένες με τέτοιο τρόπο ώστε οι συνέπειες στην κοινότητα της τάξης να είναι πολύ θετικές (Allen-Hughes, 2013). Μια πιο παραδοσιακού τύπου πρωινή σύναξη με κεντρικό πυρήνα την πρωινή προσευχή πραγματοποιείται σε σχολεία της Ινδίας. Σε αντίθεση με το ελληνικό σχολείο, στην

Ινδία η πρωινή σύναξη στοχεύει σε ένα θετικό ξεκίνημα της ημέρας, το οποίο είναι πλούσιο σε δραστηριότητες, που αποβλέπουν στην προώθηση του αυτοσεβασμού, της αυτοπειθαρχίας, της ειλικρίνειας και της αποτελεσματικότητας, με απώτερο σκοπό την ομαλή λειτουργία του σχολείου (Gambhir, 2020).

Από την άλλη, η Ευρώπη πλέον έχει κοσμικό χαρακτήρα, γιατί βασίζεται στη διαφορετικότητα και στον πλουραλισμό. Υπάρχουν, δηλαδή, κράτη που έχουν διαχωρίσει την Εκκλησία από το κράτος, αλλά με σχέσεις που παραμένουν σε άλλα επίπεδα. Για παράδειγμα η Αυστρία και η Ισπανία, ως ουδέτερα κράτη, είναι χωρισμένα από τις θρησκευτικές κοινότητες και τις εκκλησίες, αλλά έχουν στο σχολείο υποχρεωτική ομολογιακή εκπαίδευση (Lähnemann & Schreiner, 2009). Επίσης, κράτη όπως η Ελβετία, η Ολλανδία και το Βέλγιο διακηρύσσουν την ουδετερότητά τους, και τον διαχωρισμό Εκκλησίας και κράτους (Rutz, 2001), όμως η προσευχή ακόμη θεωρείται μέρος της εκπαίδευσης.

Μια άλλη περίπτωση αποτελούν η Αγγλία, αλλά και η Ουαλία, όπου σε όλα τα σχολεία της χώρας πρέπει να γίνεται και η πρωινή προσευχή, προκειμένου οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες να αντιλαμβάνονται καλύτερα τις πεποιθήσεις και τις παραδόσεις της χώρας, οι οποίες είναι κατά κύριο λόγο χριστιανικές. Σε αντίθεση με τη Βόρεια Ιρλανδία, που έρευνα έδειξε ότι πάνω από το 45% των Ιρλανδών πίστευαν ότι οι θρησκευτικές τελετές, οι προσευχές και τα αναγνώσματα από τη Βίβλο θα έπρεπε να κρατούνται έξω από το δημόσιο σχολικό σύστημα της Βόρειας Ιρλανδίας (Pépin, 2009). Τέλος, μια ξεχωριστή περίπτωση αποτελεί η Γερμανία, όπου το διοικητικό δικαστήριο του Βερολίνου έχει αποφασίσει από το 2009 ότι τα σχολεία πρέπει να διαθέτουν χώρο στους μουσουλμάνους μαθητές για προσευχή, μία φορά την ημέρα (πέρα από τις τυπικές ώρες των μαθημάτων) σύμφωνα με τα ισλαμικά τελετουργικά (Pépin, 2009).

Εκτός Ευρώπης, τα κράτη που βρίσκονται σε άμεση σχέση με τη θρησκεία είναι η Λιβύη, το Νεπάλ, το Πακιστάν, η Σαουδική Αραβία και η Ταϊλάνδη. Όσον αφορά στην περίπτωση της Κολομβίας (μια χώρα που είναι κατά κύριο λόγο Ρωμαιοκαθολική), παρά την απόσπαση της Εκκλησίας από το κράτος, το 1991, η πολιτεία εξακολουθεί να επιτρέπει την προσευχή στα σχολεία, κάτι που ωστόσο αποτελεί και λόγω εσωτερικής πολιτικής αντιπαράθεσης στη χώρα (Parachini, 1995; Pépin, 2009), όπου η θρησκευτική εκπαίδευση ανήκει εξ ολοκλήρου στη Ρωμαιοκαθολική Εκκλησία (Koukounaras Liagkis, 2023).

Αναδεικνύεται, λοιπόν, σε πολλές περιπτώσεις ότι η προσευχή χρησιμοποιείται ως συνεκτικός και κοινωνικοποιητικός παράγοντας στην πρωινή σύναξη και όχι ως μέσο ανάπτυξης της πίστης των παιδιών. Η προσήλωση και η αγάπη σε μια θρησκεία δεν μπορεί να ενισχυθεί μέσα από τον τυποποιημένο τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται η πρωινή προσευχή στην πλειονότητα των περιπτώσεων (Ζαμπέτα, 2003). Αξίζει όμως να αναφερθεί ότι όταν η πρωινή προσευχή επιβάλλεται υποχρεωτικά, ο/η μαθητής/τρια δεν μπορεί να αναπτύξει προσωπική και κοινωνική ταυτότητα, εφόσον αυτό δεν αποτελεί ελεύθερη και συνειδητή επιλογή. Πάνω σε αυτό το θέμα διάφορες έρευνες έδειξαν ότι αναγνωρίζεται η πνευματική υπόσταση της

σχολικής προσευχής, με αποτέλεσμα οι συμμετέχοντες να μην την αντιμετωπίζουν με την απαιτούμενη σοβαρότητα (Ζαμπέτα, 2003; Κωνσταντίνου 1995β; Romanowski, 2002).

Θετική Επίδραση της Προσευχής

Η πρωινή προσευχή συμπεριλαμβάνεται στο γενικότερο πλαίσιο της πρωινής σύναξης στην εκπαίδευση, διότι με αυτόν τον τρόπο όλοι οι εμπλεκόμενοι έρχονται πιο κοντά, ενώ παράλληλα προωθούνται και σημαντικά μηνύματα που σχετίζονται με την ειρήνη, την ασφάλεια και την ηρεμία (Αντωνιάδου & Μπίμπου - Νάκου, 2012). Σύμφωνα με τις Μπίμπου - Νάκου και Στογιαννίδου (2006), όταν σχεδιάζεται μια πρωινή συγκέντρωση, είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες των μαθητών/τριών, των εκπαιδευτικών, αλλά και του προσωπικού της σχολικής μονάδας. Παράλληλα είναι βασικό οι δραστηριότητες που επιλέγονται κάθε φορά να είναι αναπτυξιακά κατάλληλες, ώστε να απασχολήσουν παραγωγικά όλους τους συμμετέχοντες. Πρέπει επίσης να επιλεγούν δραστηριότητες που θα προωθήσουν θετικές αλληλεπιδράσεις και αισθήματα σύνδεσης (Μπίμπου - Νάκου & Στογιαννίδου, 2006). Συνεπώς η πρωινή προσευχή θεωρείται μία τέτοια δραστηριότητα και για αυτό είναι ενταγμένη στην πρωινή σύναξη.

Ακόμη η προσευχή εμπλέκει βιωματικά τα μέλη της σχολικής κοινότητας σε μία κοινή δραστηριότητα, που μπορεί να συμβάλει στην ηθική συγκρότηση του ατόμου και στη διαμόρφωση της θρησκευτικής του ταυτότητας, αλλά και γενικά της πολιτιστικής ταυτότητας (Μαντζούφας, 2011; Mountain, 2005; Σακελλαρίου-Καραμέρη, 1998). Υποστηρίζεται, επίσης, ότι η πρωινή προσευχή είναι μία μορφή αυτοπειθαρχίας, ιδιαίτερα κατά τη διαδικασία ανάπτυξης δεξιοτήτων στη προσχολική και σχολική ηλικία, γιατί βοηθά το παιδί να ελέγξει το σώμα του ενώ προσεύχεται (Richert et al., 2017). Έρευνα αναδεικνύει ακόμη την προσευχή ως μέσο ελέγχου της συμπεριφοράς, μέσω της δομής και του συμβολικού περιεχομένου της προσευχής, αφού η προσοχή του/της μαθητή/τριας καθοδηγείται και ελέγχεται (Kaščák & Gajňáková, 2012, σ. 5).

Αντιρρήσεις για την Προσευχή

Από την άλλη, η προσευχή στο σχολείο για πολλούς είναι ένα αμφιλεγόμενο θέμα, όταν μάλιστα τα σχολεία δεν είναι θρησκευτικά και λειτουργούν με ευθύνη του Κράτους. Αυτό σημειώνεται σε αντιδιαστολή με τα θρησκευτικά σχολεία, δημόσια και ιδιωτικά, που υπάρχουν πολλά και στην Ελλάδα. Υπάρχουν ερευνητές που θεωρούν ότι η προσευχή δεν πρέπει να επιτρέπεται στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, που δεν είναι θρησκευτικά, επειδή παραβιάζει τον διαχωρισμό Εκκλησίας και κράτους (Ζαμπέτα, 2003; Αυτσιούση, 2014; Tsioumis et al., 2013). Για αυτό στο σχολείο δεν θα πρέπει να έχει θέση, ιδιαίτερα λόγω της ύπαρξης πολυπολιτισμικών σχολείων. Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η πρωινή προσευχή είναι ένα σημαντικό μέρος της σχολικής ημέρας και μια ευκαιρία των μαθητών/τριών να συνδεθούν με τη θρησκευτική τους κοινότητα πριν ξεκινήσει το άγχος και η αγωνία των μαθημάτων. Αυτό εκτίμησε, για παράδειγμα, η σχολική κοινότητα του 132ου Δημοτικού Αθηνών τη δεκαετία του 2000 και με πρωτοβουλία της Διευθύντριας

κ. Πρωτονοταρίου, όπως αναφέρεται από τον Χαραβιτσιδής (2013), η προσευχή (Πάτερ Ημών), η οποία απέκλειε το 80% των μαθητών/τριών που ήταν πολύγλωσσοι και προέρχονταν από περισσότερες από 23 διαφορετικές χώρες, αντικαταστάθηκε με ένα ποίημα-προσευχή του Γιάννη Ρίτσου συμπεριλαμβάνοντας όλα τα παιδιά. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί είχαν στραφεί στις οικογένειες των μαθητών/τριών, επιδιώκοντας συστηματική επικοινωνία και συνεργασία για την ενίσχυση της γονεϊκής συμμετοχής. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η πρωτοβουλία αυτή το 2007 διακόπηκε και η διευθύντρια απομακρύνθηκε από το σχολείο.

Ακόμη, επιχειρήματα σχετικά με το γνωστικό και ψυχο-συναισθηματικό επίπεδο των μαθητών/τριών, αναδεικνύουν ότι η πρωινή προσευχή πραγματοποιείται σύμφωνα με τα στερεοτυπικά πρότυπα και δεν καλύπτει τις ανάγκες και τις προσδοκίες των μαθητών/τριών (Κωνσταντίνου, 1995). Συγκεκριμένα, η προσευχή δεν αποτελεί μία ενδιαφέρουσα διαδικασία για τους/τις μαθητές/τριες και δεν δίνει την ευκαιρία για να προσδιοριστούν ατομικά και κοινωνικά και τελικά δεν εξυπηρετεί το θρησκευτικό αίσθημα (Κωνσταντίνου, 1995). Παρ' όλα αυτά κάποιες έρευνες για το θέμα καταδεικνύουν ότι οι μαθητές/τριες θεωρούν την προσευχή ως ένα μέσο ανάπτυξης της ομαδικότητας (Benincasa, 2017), που συμβάλλει στην ψυχο-συναισθηματική ανάπτυξή τους. Στη μελέτη της Κάτση (2007) χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ένας άθεος μαθητής, για τον οποίο η προσευχή ενώ αρχικά δεν φαίνεται να έχει κάποιο νόημα για τον ίδιο, όμως με την πάροδο του χρόνου αποκτά νόημα, καθώς ο ίδιος ο μαθητής δήλωσε ότι: «Η προσευχή μπορεί να μας ενώσει όλους μαζί» (Κάτση, 2007).

4. Ετερότητα στο Σχολείο και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η πολυπολιτισμικότητα στην ελληνική κοινωνία αποτελεί πλέον μια πραγματικότητα. Συχνά διάφοροι τομείς της κοινωνικής ζωής δεν φαίνεται να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι να συμπεριλάβουν νέα άτομα, που έχουν διαφορετικές προσεγγίσεις, όπως στη θρησκεία, τη γλώσσα κ.λπ. Αυτές οι παθογένειες είναι εύκολο να εντοπιστούν και σε έναν από τους μικρόκοσμούς της ελληνικής κοινωνίας και ίσως τον πιο ζωτικό, τη σχολική κοινότητα (Κυρίδης & Ανδρέου, 2005). Η απάντηση έχει έρθει εδώ και δεκαετίες με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας, η οποία, από τη μια, αναπτύσσεται εκ των πραγμάτων από τη συνάντηση των πολιτισμών και των ετεροτήτων και από την άλλη, επιδιώκεται στο πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών των μαθημάτων και τη σχολική ζωή.

Ειδικά στη σύγχρονη εποχή, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική, καθώς στοχεύει στην ενσυναίσθηση, την ανοχή, τη συνεργασία, την αλληλεγγύη, την αντιρατσιστική αγωγή, την πολιτική μόρφωση και την προσέγγιση της πολιτισμικής διαφοράς μέσα από τον διάλογο των πολιτισμών (Γκόβαρης, 2011; Νικολάου, 2011). Επίσης, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στοχεύει στην παροχή της δυνατότητας σε όλους τους φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας να εκφράζουν ελεύθερα την ατομική και συλλογική τους ταυτότητα και να εισακούγονται τα πολιτισμικά τους αιτήματα.

Είναι βασικό όλοι οι εμπλεκόμενοι, δάσκαλοι και μαθητές/τριες, να κατανοούν βασικές έννοιες της ετερότητας, αλλά και να μπορούν να δεχθούν το διαφορετικό στοιχείο (Μάγος, 2022; Νικολάου, 2011).

Στο χάσμα της θρησκευτικής ετερότητας ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η πρωινή προσευχή, όπου πολλοί μελετητές αλλά και εκπαιδευτικοί και άλλοι αρμόδιοι έχουν διαφορετικές απόψεις για τον τρόπο προσέγγισης (Gay, 1985; Lawrence, 1988; Πανταζής & Σακελλαρίου, 2003). Όπως προκύπτει από τα προαναφερόμενα, η σχολική κοινότητα έχει να αντιμετωπίσει αρκετά ζητήματα σχετικά με τις σχέσεις των μαθητών/τριών και γενικότερα των μελών της, ιδιαίτερα μάλιστα όταν υπάρχουν και μαθητές/τριες, οι οποίοι έχουν διαφορετικά θρησκευτικά πιστεύω. Για παράδειγμα αν οι αλλόθρησκοι μαθητές/τριες πρέπει να παρευρίσκονται στη σχολική προσευχή, δεν έχουν τη δυνατότητα να έχουν χρόνο για τη δική τους προσευχή, αν βέβαια ακολουθούν κάποια θρησκεία.

Όσον αφορά στους αλλοδαπούς/ές ή αλλόθρησκους/ες μαθητές/τριες, παρατηρείται ότι βιώνουν αρκετά προβλήματα, όπως ένταξης ή συμπερίληψης καθώς συγκρούονται στην προσπάθεια ένταξής τους λόγω της διαφορετικής πολιτισμική τους ταυτότητας, ενώ σπάνια μπορούν να συμπεριληφθούν στην εκπαίδευση, χωρίς προβλήματα (Νικολάου, 2000). Κατά συνέπεια, πολλές φορές οι μαθητές/τριες αυτοί νιώθουν ανασφάλεια, άγχος, καθώς και αποξένωση. Ωστόσο οι ίδιοι/ες όταν συμμετέχουν σε κάποιες δραστηριότητες και συγκεντρώσεις, που λαμβάνουν μέρος στο σχολικό πλαίσιο, μπορούν σιγά σιγά να αντιμετωπίσουν πιο θετικά τη νέα τους σχολική καθημερινότητα, αλλά και να αντιμετωπιστούν από το σύνολο ως μέρος τους. Για παράδειγμα, η πρωινή σύναξη μπορεί να ενισχύει το θετικό κλίμα για όλους/ες, μια και λαμβάνοντας μέρος σε αυτή, οι μαθητές/τριες μπορούν να νιώσουν ότι αποτελούν μέλη ενός συνόλου, όπου καλλιεργούνται αισθήματα αλληλοσεβασμού, κοινών αξιών κ.λπ. (Giannantonio, 2011). Επίσης, γίνεται αντιληπτό ότι όχι μόνο χρειάζεται να ενισχυθεί με τέτοιο τρόπο το σχολικό περιβάλλον ώστε να αναπτύσσει τη διαπολιτισμικότητα (Αντωνιάδου & Μπίμπου-Νάκου, 2012), αλλά και να εντάσσει θέματα διαπολιτισμικότητας στο ωρολόγιο πρόγραμμα και παραπρόγραμμα του σχολείου από την Προσχολική ακόμη Εκπαίδευση.

Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι ζωτικής σημασίας καθώς συμβάλλει στην εκπαίδευση ενός παιδιού να κατανοεί και να αντιμετωπίζει την πολυπολιτισμική πραγματικότητα και τη διαφορετικότητα (Μάγος & Τριανταφυλλίδη, 2014). Τρόποι επίτευξης μπορεί να αποτελούν η χρήση ιστοριών, αφηγήσεων ή προσωπικών εμπειριών, οι οποίες αποσκοπούν στην κατανόηση και ανοχή στις διαφορετικές κουλτούρες και αξίες (Μάγος, 2013). Όπως προκύπτει, λοιπόν, η αντιμετώπιση του σχολείου ως κοινότητα αποτελεί μια σημαντική λύση σε παθογένειες, όπως ο ρατσισμός, η περιθωριοποίηση, η αποξένωση και οι παραβατικές συμπεριφορές, που υπάρχουν ακόμη και στη σύγχρονη εποχή. Όλοι/ες οι μαθητές/τριες ανεξαιρέτως αν ανήκουν στην πλειονότητα ή κάποια μειονότητα στο σχολείο είναι βασικό να σέβονται τις σχολικές νόρμες και νέες αξίες, όπως η διαφορετικότητα και άλλα (Schaps, Battistich, Solomon, 2004).

Από την άλλη, το σχολείο αποτελεί μέσο με το οποίο διαμορφώνεται και εδραιώνεται η ταυτότητα του ατόμου, αλλά και η προσωπικότητά του, μέσα από τη γνώση, αλλά και από τις διάφορες δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο του (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 1997; Ζαμπέτα, 2003). Βασικό στοιχείο αποτελεί η διαπαιδαγώγηση, της οποίας μια βασική διαδικασία είναι και η πρωινή σύναξη, μέρος της οποίας αποτελεί η προσευχή, που μπορεί να προσδώσει στους/στις μαθητές/τριες εκτός από βασικές αξίες ζωής και την έννοια του συνόλου, της κοινής πορείας και ταυτότητας μέσα στο πλαίσιο του σχολείου. Ως ομαδική διαδικασία, επίσης, υποστηρίζεται ότι η πρωινή προσευχή συντείνει στην κοινωνικοποίηση και επιβεβαιώνει τη συλλογική ταυτότητα (Kaščák & Gajňáková, 2012). Αυτό βέβαια ισχύει σε περιπτώσεις που υπάρχει ομογένεια σε θέματα πίστης και θρησκείας. Αν η θρησκευτική πίστη μέσω της πρωινής προσευχής είναι απαιτούμενη, γεννάται ο προβληματισμός εάν υπάρχει η δυνατότητα διαλόγου μεταξύ μαθητών/τριών με διαφορετική θρησκευτική πίστη και αν μπορεί να διασφαλιστεί η θρησκευτική ταυτότητα αυτών των μαθητών/τριών, αλλά και να καλλιεργηθεί μία κοινή ταυτότητα που θα είναι υπεράνω όλων των άλλων και να υπερβαίνει τη διαφορετικότητα (Κωστινούδη, 2013), και αυτό να γίνεται μέσω της προσευχής. Αυτό, όμως, όπως αναφέρθηκε στην ελληνική πραγματικότητα δεν είναι αποδεκτό από το κράτος.

Κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων, το άτομο διανύει τη σημαντικότερη περίοδο της ζωής του ως προς τη συγκρότηση και την αποδοχή της ταυτότητάς του. Η συγκρότηση αυτή δεν είναι απαλλαγμένη από το θρησκευτικό συναίσθημα κάθε ατόμου (Λυτσιούση & Τσιούμης, 2018). Εφόσον, λοιπόν, η μελέτη του ρόλου της πρωινής σύναξης στο σχολείο σχετίζεται με τη διενέργεια υποχρεωτικά της πρωινής προσευχής είναι απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη η ταυτότητα του ατόμου ως μεταβλητή, λαμβάνοντας υπόψη το δικαίωμα στην ανεξιθρησκεία και στην ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου.

5. Η Έρευνα

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να εξετάσει τον ρόλο της πρωινής σύναξης, η οποία περιλαμβάνει την πρωινή προσευχή, στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας, μέσω μίας ποσοτικής έρευνας με ερωτηματολόγιο που μελετά τις απόψεις των μαθητών/τριών των δύο βαθμίδων, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, του ελληνικού σχολείου. Ο σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τη συμβολή της πρωινής σύναξης και πρωινής προσευχής και, πιο συγκεκριμένα, στους/στις μαθητές/τριες των δύο βαθμίδων του ελληνικού σχολείου κατά τη σχολική χρονιά 2022-2023, όσον αφορά στην ταυτότητά τους, την ενσωμάτωσή τους, αλλά και την ψυχολογική τους κατάσταση. Η συγκεκριμένη χρονική περίοδος έχει επιπλέον ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς έπεται της πανδημίας του COVID-19. Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία επιχειρήθηκαν να απαντηθούν είναι τα παρακάτω:

Ερευνητικό ερώτημα 1. Υφίσταται η πρωινή σύναξη στο ελληνικό σχολείο και σε ποιο βαθμό η πρωινή προσευχή καταργήθηκε;

Ερευνητικό ερώτημα 2. Οι μαθητές είναι σύμφωνοι με την ύπαρξη της πρωινής σύναξης και προσευχής στις σχολικές μονάδες; Ποιες είναι οι απόψεις τους για την πρωινή σύναξη και την πρωινή προσευχή;

Ερευνητικό ερώτημα 3. Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων επιδρούν στις απόψεις των συμμετεχόντων για την ψυχολογική επίδραση της προσευχής;

Ερευνητικό ερώτημα 4. Η σχέση των μαθητών/τριών με την Εκκλησία επιδρά στις απόψεις τους σχετικά με την προσευχή;

Ερευνητικό ερώτημα 5. Η ύπαρξη αλλόθρησκών μαθητών στο σχολείο επηρεάζει τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την υποχρεωτικότητα καθολικής συμμετοχής στην προσευχή;

Ερευνητικό ερώτημα 6. Η σημαντικότητα της θρησκείας στη ζωή του μαθητή επηρεάζει τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την υποχρεωτικότητα καθολικής συμμετοχής στην προσευχή;

Ερευνητικό ερώτημα 7. Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και η σημαντικότητα της ορθόδοξης πίστης για τον μαθητή επιδρά στις απόψεις τους σχετικά με τις προτεινόμενες αλλαγές στην πρωινή προσευχή;

Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο χωρίστηκε σε πέντε μέρη:

A. Δημογραφικά στοιχεία (4 Ερωτήματα): [Φύλο, Ηλικία, Εκπαιδευτική βαθμίδα, Πλήθος μαθητών στην τάξη].

B. Σχολικό περιβάλλον και θρησκεία (6 Ερωτήματα): [*«Πόσο συχνά επισκέπτεστε την Εκκλησία;»*], [*«Πόσο σημαντικό ρόλο έχει η θρησκεία στην ζωή σας;»*], [*«Πραγματοποιείται πρωινή σύναξη στο σχολείο σας;»*], [*«Πραγματοποιείται πρωινή προσευχή στο σχολείο σας;»*], [*«Πόσο συχνά πραγματοποιείται πρωινή προσευχή στο χώρο του σχολείου σας;»*], [*«Η πρωινή προσευχή είναι υποχρεωτική στο σχολείο σας;»*].

Γ. Ψυχολογία, πρωινή σύναξη και πρωινή προσευχή (5 Ερωτήματα): [*Η πρωινή συγκέντρωση βελτιώνει τη ψυχολογική σας κατάσταση; »*], [*«Η πρωινή προσευχή βελτιώνει τη ψυχολογική σας κατάσταση;»*], [*«Πιστεύετε ότι η πρωινή συγκέντρωση σας βοηθάει να κοινωνικοποιηθείτε;»*], [*«Πιστεύετε ότι η πρωινή προσευχή σας βοηθάει να κοινωνικοποιηθείτε;»*], [*«Η πρωινή προσευχή σας κάνει να αισθάνεσθε (Επιλέξτε το επικρατέστερο συναίσθημα)»*].

Δ. Ετερόδοξοι μαθητές/τριες και πρωινή προσευχή (3 Ερωτήματα): [*«Υπάρχουν μαθητές/τριες στο σχολείο σας που, ενώ είναι αλλόθρησκοι, συμμετέχουν στην πρωινή προσευχή;»*], [*«Έχει τύχει να τιμωρηθεί ποτέ συμμαθητής σας επειδή αρνήθηκε να συμμετέχει στην πρωινή προσευχή;»*], [*«Πιστεύετε ότι είναι σωστό να αρνηθεί κάποιος να συμμετέχει στην πρωινή προσευχή;»*].

Ε. Πρωινή προσευχή: Προοπτικές, αλλαγές, προτάσεις (3 Ερωτήματα): [*«Πιστεύετε ότι θα ήταν καλό να αλλάξει κάτι στη διαδικασία της πρωινής προσευχής; Αν ναι, τι θα ήταν αυτό;»*], [*«Έχει αλλάξει η διαδικασία της πρωινής προσευχής μετά την περίοδο της πανδημίας Covid-19;»*], [*«Αν ναι, ως προς τι άλλαξε;»*].

Οι απαντήσεις συγκεντρώθηκαν βασισμένες σε κλίμακα Likert τεσσάρων βαθμών [α: Ποτέ (1), Σπάνια (2), Μία φορά τον μήνα (3), Κάθε εβδομάδα (4), Κάθε μέρα (5) / β: Καθόλου (1), Λίγο (2), Μέτριο (3), Πολύ (4)]

Υστερα από την ολοκλήρωση ελέγχου του ερωτηματολογίου της έρευνας, αυτό αναρτήθηκε σε ηλεκτρονική φόρμα, για να είναι πιο εύκολος ο διαμοιρασμός του. Ο σύνδεσμος διανεμήθηκε ηλεκτρονικά σε σχετικές ομάδες του facebook, με σαφή παράκληση για υπεύθυνη συμμετοχή στην έρευνα και προτροπή για συμμετοχή μόνο όσων είναι μέρος του δείγματος της έρευνας. Η στατιστική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου με βάση τον δείκτη cronbach's alpha μετρήθηκε στο 0.93.

Δείγμα και δειγματοληψία

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 311 μαθητές/τριες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με δειγματοληψία διαθεσιμότητας και τα αποτελέσματα αναλύθηκαν με το στατιστικό εργαλείο SPSS. Αρχικά, θα πρέπει να λάβουμε υπόψιν μας ως προς τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανήκουν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε ποσοστό 45,7%, ενώ οι συμμετέχοντες που ανήκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελούν το ποσοστό 22,8% (Πίνακας 1). Έτσι, ως επί το πλείστον οι απαντήσεις προκύπτουν από άτομα που βρίσκονται στο ηλικιακό φάσμα 12-18, χωρίς να εξαιρέσουμε βέβαια και το ποσοστό 31,5% που ανήκουν στην κατηγορία Άλλο, για το ηλικιακό φάσμα 18+ (Πίνακας 1). Άρα, αυτό θα πρέπει να ληφθεί υπόψιν, ως προς το ότι τις απαντήσεις τις έχουν δώσει μαθητές/τριες μεγαλύτερης ηλικίας, κάτι που προϋποθέτει μια πιο ώριμη σκέψη, διαφορετικές ανάγκες, αλλά και μια πιο αντιδραστική ιδιοσυγκρασία στα πλαίσια της εφηβείας. Ως προς το φύλο των συμμετεχόντων/χουσών, οι γυναίκες που απάντησαν το ερωτηματολόγιο, ήταν σχεδόν διπλάσιες από τους άντρες.

Πίνακας 1

Παρουσίαση Δείγματος

		Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Ποιο είναι το φύλο σας;	Άνδρας	91	29,3
	Γυναίκα	203	65,3
	Δεν επιθυμώ να απαντήσω	17	5,5
Τι ηλικία έχετε;	6-11 ετών	35	11,3
	12-15 ετών	23	7,4
	16-17 ετών	54	17,4
	18-20 ετών	199	64,0
Σε ποια εκπαιδευτική βαθμίδα φοιτάτε;	Δημοτικό (Πρωτοβάθμια)	71	22,8
	Γυμνάσιο (Δευτεροβάθμια)	42	13,5
	Λύκειο (Δευτεροβάθμια)	100	32,2
	Άλλο	98	31,5
Από πόσους μαθητές/τριες αποτελείται η τάξη σας;	>5	2	0,6
	5-10 μαθητές/τριες	17	5,5
	11-20 μαθητές/τριες	96	30,9
	20 και άνω μαθητές/τριες	196	63,0

6. Σύνθεση Ευρημάτων και Αποτελεσμάτων

Οι πρώτες ερωτήσεις στόχευαν στη σχέση με τη θρησκεία, καθώς η πρωινή προσευχή αποτελεί ένα μέρος της πρωινής σύναξης. Οι απαντήσεις για τη σημασία της θρησκείας στη ζωή των μαθητών/τριών κυμάνθηκαν στην πλειοψηφία τους στις κλίμακες: καθόλου, λίγο και μέτρια, με την απάντηση ‘καθόλου’ να συγκεντρώνει το 28,3% (Πίνακας 4). Το ποσοστό αυτό έρχεται σε συμφωνία και με τις τιμές της συχνότητας επίσκεψης των μαθητών/τριών στην Εκκλησία, με τα μεγαλύτερα ποσοστά να συγκαταλέγονται στο Σπάνια 40,2% και στο Ποτέ 20,9% (Πίνακας 2). Αμελητέο, βέβαια, δεν είναι το 42,4% που απάντησαν ότι η θρησκεία παίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή τους και το 19,9% που δηλώνει ότι επισκέπτεται την Εκκλησία μία φορά την εβδομάδα (Πίνακας 4).

Πίνακας 2

Κατανομή Σχετικών Συχνοτήτων ως προς τη Συχνότητα

Δεδομένα (Κωδικοποίηση)	Πόσο συχνά επισκέπτεστε την Εκκλησία;	Πόσο συχνά πραγματοποιείται πρωινή προσευχή στον χώρο του σχολείου σας;
Ποτέ (1)	20,9	0,0
Σπάνια (2)	40,2	7,7
Μία φορά τον μήνα (3)	17,4	3,5
Κάθε εβδομάδα (4)	19,9	3,9
Κάθε μέρα (5)	1,6	84,9
M.O.	2,41 (Σπάνια)	4,51 (Κάθε εβδομάδα)
T.A.	1,08 (Ποτέ - Μία φορά τον μήνα)	1,21 (Μία φορά τον μήνα- Κάθε μέρα)

Όσον αφορά στο ελληνικό σχολείο, για το αν η πρωινή προσευχή είναι υποχρεωτική, το 71,1% των μαθητών/τριών απάντησε “ναι” (Πίνακας 3). Στην Ελλάδα η παρουσία στην πρωινή προσευχή είναι υποχρεωτική, όχι όμως και η συμμετοχή για τους αλλοδαπούς ή γενικότερα αλλόθρησκους μαθητές/τριες, αλλά και για όλους/ες, αφού ουσιαστικά δεν υπάρχει κάποιος είδος σχετικής παρατήρησης ή επιβολής. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποτελεί το “όχι” που απάντησε το 28,9%, το οποίο, όμως, δεν μας επιτρέπει η μορφή του ερωτηματολογίου να γνωρίζουμε αν οφείλεται σε αλλόθρησκους μαθητές /τριες ή σε μεμονωμένες επιλογές σχολείων να μην καθιστούν την πρωινή προσευχή υποχρεωτική (Πίνακας 3). Αλλά μάλλον, αναφέρονται περισσότερο στη μη υποχρεωτική συμμετοχή.

Πίνακας 3*Κατανομή Σχετικών Συχνοτήτων ως προς τον Βαθμό Συμφωνίας*

Δεδομένα	Ναι	Όχι	Δεν γνωρίζω
Πραγματοποιείται πρωινή σύναξη στο σχολείο σας;	85,2	14,8	0,0
Η πρωινή προσευχή είναι υποχρεωτική στο σχολείο σας;	71,1	28,9	0,0
Πιστεύετε ότι η πρωινή συγκέντρωση σας βοηθάει να κοινωνικοποιηθείτε;	62,7	37,3	0,0
Πιστεύετε ότι η πρωινή προσευχή σας βοηθάει να κοινωνικοποιηθείτε;	44,4	55,6	0,0
Υπάρχουν μαθητές/τριες στο σχολείο σας που, ενώ είναι αλλόθρησκοι, συμμετέχουν στην πρωινή προσευχή;	58,5	16,7	24,8
Έχει τύχει να τιμωρηθεί συμμαθητής σας επειδή αρνήθηκε να συμμετέχει στην πρωινή προσευχή;	7,4	72,7	19,9
Έχει αλλάξει η διαδικασία της πρωινής προσευχής μετά την περίοδο της πανδημίας Covid-19;	24,8	75,2	0,0
Πραγματοποιείται πρωινή προσευχή στο σχολείο σας;	89,7	10,3	0,0

Τα οφέλη που προσφέρει η πρωινή συγκέντρωση στους/στις μαθητές/τριες, στους/στις εκπαιδευτικούς, αλλά και στην κοινότητα του σχολείου είναι πολλά, όπως η αποδοχή, η ισότητα, το αίσθημα του «ανήκειν», η ελευθερία και η κοινωνική δικαιοσύνη. Παράλληλα μέσω των παραπάνω αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι ένα από τα πλεονεκτήματα της πρωινής σύναξης είναι και η βελτίωση της ψυχολογικής κατάστασης των μαθητών/τριών. Αν και οι απαντήσεις τους φαίνεται να διαφοροποιούνται αρκετά, ένα ποσοστό της τάξης του 34,1% θεωρεί ότι η πρωινή σχολική σύναξη μπορεί να προσφέρει πολλά στην ψυχολογία των μαθητών/τριών, χωρίς, όμως, να ξεπερνά πολύ την απάντηση “Καθόλου” που έδωσε το 29,6 % των μαθητών/τριών (Πίνακας 4).

Συγκριτικά, λαμβάνοντας υπόψη την τιμή του μέσου όρου και της τυπικής απόκλισης (M.O.=2,59 | T.A.=1,23), διαπιστώνεται πως μια εκτίμηση για το σύνολο του δείγματος δείχνει ότι η πρωινή συγκέντρωση βελτιώνει την ψυχολογική κατάσταση των μαθητών/τριών σε ικανοποιητικό βαθμό (Πίνακας 4). Όσον αφορά στην πρωινή προσευχή, με βάση την τιμή του μέσου όρου και της τυπικής απόκλισης (M.O.=2,49 | T.A.= 1,34), διαπιστώνεται πως μια εκτίμηση για το σύνολο του δείγματος δείχνει, ότι επίσης, συμβάλει στη βελτίωση της ψυχολογικής κατάστασης των μαθητών (Πίνακας 4). Δεν μπορούμε, βέβαια, να αγνοήσουμε και την απάντηση “Καθόλου” (39,2%), γεγονός που προκαλεί ενδιαφέρον, γιατί φαίνεται ότι για ένα ικανό ποσοστό η πρωινή προσευχή δεν συντελεί στην ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών/τριών (Πίνακας 4).

Πίνακας 4*Κατανομή Σχετικών Συχνοτήτων ως προς τον Βαθμό Σημαντικότητας*

Δεδομένα	Πόσο σημαντικό ρόλο έχει η θρησκεία στην ζωή σας;	Η πρωινή συγκέντρωση βελτιώνει τη ψυχολογική σας κατάσταση;	Η πρωινή προσευχή βελτιώνει τη ψυχολογική σας κατάσταση;
Καθόλου (1)	28,3	29,6	39,2
Λίγο (2)	13,2	15,4	9,6
Μέτριο (3)	16,1	20,9	13,8
Πολύ (4)	42,4	34,1	37,3
M.O.	2,73 (Μέτριο)	2,59 (Μέτριο)	2,49 (Μέτριο)
T.A.	1,27 (Λίγο-Πολύ)	1,23 (Λίγο-Πολύ)	1,34 (Λίγο-Πολύ)

Παρότι, η πρωινή συγκέντρωση στην Ελλάδα δεν συγκεντρώνει στοιχεία που, όπως είδαμε από τη βιβλιογραφική έρευνα, περιλαμβάνουν πρωινές συγκεντρώσεις που λαμβάνουν χώρα σε άλλα κράτη (δραστηριότητες κοινωνικής και συναισθηματικής ενδυνάμωσης, ομαδικές διαδικασίες ενίσχυσης της σχολικής κοινότητας), τα αποτελέσματα παρουσιάζουν ενδιαφέρον. Παρά την έλλειψη των προαναφερόμενων οι μαθητές/τριες φαίνεται να πιστεύουν με τις απαντήσεις τους στη σημασία της πρωινής σύναξης και στο θετικό ψυχολογικό κλίμα που τους/τις καλλιεργεί, αλλά ανοίγει και τους ορίζοντες για περαιτέρω δράση, εφόσον υπάρχει και ένα σημαντικό ποσοστό (29,6%), που δηλώνει ότι δεν αντιλαμβάνεται βελτίωση της ψυχολογικής του κατάστασης μέσω της πρωινής σύναξης (Πίνακας 4).

Τα δεδομένα (Πίνακας 5) παρουσιάζουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες σχετικά με την πρωινή σύναξη και προσευχή στα ελληνικά σχολεία. Ας εξετάσουμε μερικά σημεία: Υπάρχει μεγάλη ποικιλία στη συμμετοχή στην πρωινή σύναξη και προσευχή μεταξύ των διαφορετικών εκπαιδευτικών βαθμίδων. Για παράδειγμα, στο δημοτικό σχολείο η συμμετοχή στην πρωινή προσευχή είναι υψηλότερη (86,2%) σε σύγκριση με το λύκειο (70,3%). Η υποχρεωτικότητα της πρωινής προσευχής διαφέρει ανάμεσα στα επίπεδα εκπαίδευσης, με το δημοτικό σχολείο να έχει το υψηλότερο ποσοστό υποχρεωτικής προσευχής (86,2%). Η αντίληψη των μαθητών για τη σημασία της προσευχής στην κοινωνικοποίησή τους είναι διαφορετική. Ενώ ένας σημαντικός αριθμός μαθητών πιστεύει ότι η πρωινή συγκέντρωση τους βοηθάει να κοινωνικοποιηθούν (γύρω στο 70%), λιγότεροι πιστεύουν ότι η πρωινή προσευχή έχει αυτήν την επίπτωση (περίπου 40%). Η πανδημία του COVID-19 φαίνεται να επηρέασε τη διαδικασία της πρωινής προσευχής σε ορισμένα σχολεία, με μεγάλο ποσοστό αλλαγής μετά την περίοδο της πανδημίας (πάνω από 80% σε ορισμένες περιπτώσεις).

Πίνακας 5*Κατανομή Σχετικών Συχνοτήτων ως προς τον Βαθμό Συμφωνίας ανά Εκπαιδευτική Βαθμίδα*

Δεδομένα	Δημοτικό			Γυμνάσιο			Λύκειο			Άλλο		
	Ναι	Όχι	Δ/Γ	Ναι	Όχι	Δ/Γ	Ναι	Όχι	Δ/Γ	Ναι	Όχι	Δ/Γ
Πραγματοποιείται πρωινή σύναξη στο σχολείο σας;	96,6	3,4	0,0	89,5	10,5	0,0	89,2	10,8	0,0	74,2	25,8	0,0
Η πρωινή προσευχή είναι υποχρεωτική στο σχολείο σας;	86,2	13,8	0,0	73,7	26,3	0,0	70,3	29,7	0,0	66,3	33,7	0,0
Πιστεύετε ότι η πρωινή συγκέντρωσή σας βοηθάει να κοινωνικοποιηθείτε;	69,0	31,0	0,0	73,7	26,3	0,0	58,1	41,9	0,0	60,7	39,3	0,0
Πιστεύετε ότι η πρωινή προσευχή σας βοηθάει να κοινωνικοποιηθείτε;	41,4	58,6	0,0	73,7	26,3	0,0	32,4	67,6	0,0	46,1	53,9	0,0
Υπάρχουν μαθητές/τριες στο σχολείο σας που, ενώ είναι αλλόθρησκοι, συμμετέχουν στην πρωινή προσευχή;	55,2	24,1	20,7	78,9	5,3	15,8	55,4	12,2	32,4	57,3	18,0	24,7
Έχει τύχει να τιμωρηθεί συμμαθητής σας επειδή αρνήθηκε να συμμετέχει στην πρωινή προσευχή;	3,4	72,4	24,1	0,0	89,5	10,5	8,1	71,6	20,3	7,9	74,2	18,0
Έχει αλλάξει η διαδικασία της πρωινής προσευχής μετά την περίοδο της πανδημίας Covid-19;	13,8	86,2	0,0	15,8	84,2	0,0	33,8	66,2	0,0	23,6	76,4	0,0
Πραγματοποιείται πρωινή προσευχή στο σχολείο σας;	100,0	0,0	0,0	15,8	84,2	0,0	91,9	8,1	0,0	82,0	18,0	0,0

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα στο Γράφημα 1, διαπιστώνεται πως από την περίοδο της πανδημίας επηρεάστηκε πολύ η πρωινή προσευχή στα σχολεία. Ειδικότερα, είτε δεν γινόταν, είτε καταργήθηκε, είτε καταργήθηκε εν μέρει (28,57%). Σε άλλες περιπτώσεις γινόταν στην τάξη (27,14%) ή κάποια σχολεία την κατάργησαν με πρόσχημα την ασφάλεια και τον μη συνωστισμό (20,00%). Σε μικρό ποσοστό 7,14% αναφέρεται πως επανήλθε η συγκέντρωση και η προσευχή στο προαύλιο με όλους τους μαθητές/τριες ή πως γινόταν μέσα στην αίθουσα, αν ήθελε ο δάσκαλος (7,14%). Παρόμοια, σε ίδιο ποσοστό αναφέρεται πως περιορίστηκε η προσευχή (7,14%). Μικρό ποσοστό συμμετεχόντων αναφέρει πως δεν το νιώθουν πολλοί πλέον και συμμετέχουν επειδή πρέπει (1,43%) και πως κάποιες φορές γινόταν χωρίς τη φυσική παρουσία των μαθητών (1,43%).

Γράφημα 1

Επιδράσεις: Η Διαδικασία της Πρωινής Προσευχής Μετά την Περίοδο της Πανδημίας Covid-19



Ο Πίνακας 6 παρουσιάζει την κατανομή των σχολίων των μαθητών ως προς το βαθμό συμφωνίας σχετικά με τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και τις πρακτικές σχετικά με την πρωινή σύναξη και προσευχή. Σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών (περίπου 25% έως 50%) αναφέρει ότι η προσευχή είτε δε γίνεται καθόλου είτε έχει σχεδόν καταργηθεί. Υπάρχει μια ποικιλία στις πρακτικές όσον αφορά την προσευχή στην τάξη. Περίπου το 45% των μαθητών στο δημοτικό σχολείο και περίπου το 25% στο γυμνάσιο αναφέρουν ότι η προσευχή γίνεται στην τάξη. Ορισμένα σχολεία φαίνεται να έχουν καταργήσει την προσευχή με πρόσχημα την ασφάλεια, με ποσοστά περίπου 40% στο δημοτικό σχολείο και περίπου 17% στο γυμνάσιο. Η προσευχή φαίνεται να έχει περιοριστεί σε ορισμένα σχολεία, με ποσοστά γύρω στο 7% έως 10% σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η προσευχή, επίσης, γίνεται μέσα στην αίθουσα, αν ο δάσκαλος το επιθυμεί, με μικρότερα ποσοστά σε σχέση με άλλες πρακτικές.

Πίνακας 6

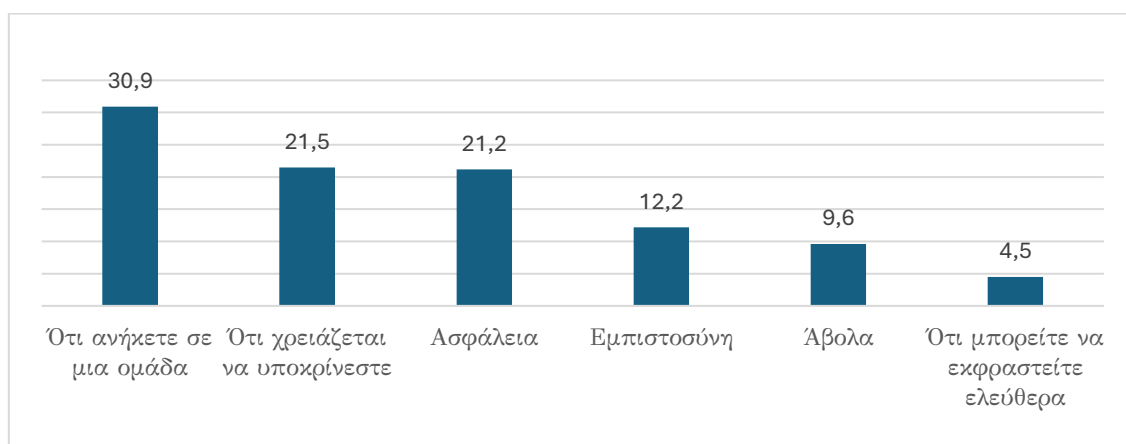
Κατανομή Σχετικών Συχνοτήτων ως προς τον Βαθμό Συμφωνίας ανά Εκπαιδευτική Βαθμίδα

Δεδομένα	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Λύκειο	Άλλο
Δεν γινόταν, Καταργήθηκε, Σχεδόν καταργήθηκε	8,0	25,0	31,6	50,0
Γίνεται στην τάξη	45,0	25,0	26,3	12,5
Κάποια σχολεία κατάργησαν την προσευχή με πρόσχημα την ασφάλεια	40,0	16,7	5,3	8,2
Περιορίστηκε η προσευχή	7,0	7,0	10,5	6,3
Γινόταν μέσα στην αίθουσα αν ήθελε ο δάσκαλος	0,0	10,5	10,5	12,5
Επανήλθε η συγκέντρωση στο προαύλιο με όλους τους μαθητές	0,0	10,5	10,5	10,5
Κάποιες φορές γινόταν χωρίς την φυσική παρουσία μας	0,0	5,3	0,0	0,0
Δεν το νιώθουν πολλοί πλέον και συμμετέχουν επειδή πρέπει	0,0	0,0	5,3	0,0

Σύμφωνα με το Γράφημα 2, διαπιστώνεται πως το 30,9% του δείγματος αισθάνεται μέσω της πρωινής προσευχής πως ανήκει σε μια ομάδα (30,9%) και το 21,5% πως χρειάζεται να υποκρίνεται (21,5%). Ωστόσο το 21,2% αισθάνεται ασφάλεια, το 12,2% εμπιστοσύνη και το 4,5% ότι μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα. Ωστόσο, το 9,6% των συμμετεχόντων αισθάνεται άβολα.

Γράφημα 2

Η Πρωινή Προσευχή σας Κάνει να Αισθάνεσθε (Επιλέξτε το Επικρατέστερο Συναίσθημα)



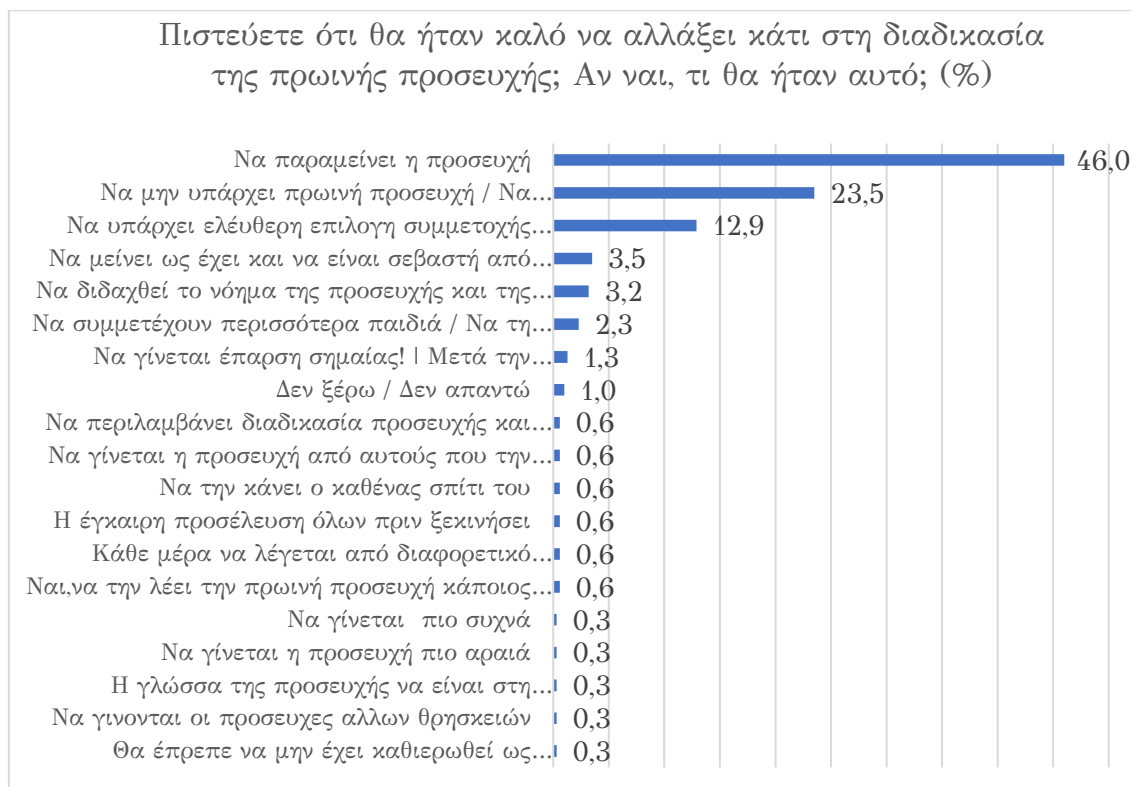
Στη συνέχεια παρουσιάζεται το επικρατέστερο συναίσθημα ως προς τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Οι μαθητές στο δημοτικό και το γυμνάσιο φαίνεται να εκφράζουν περισσότερο την άποψη ότι αισθάνονται άβολα σε σχέση με τη συμμετοχή τους σε ομάδες ή την ανάγκη να υποκρίνονται σε σύγκριση με τους μαθητές του λυκείου. Η ανάγκη για ασφάλεια εμφανίζεται ως ένας σημαντικός παράγοντας σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, με το δημοτικό να έχει το υψηλότερο ποσοστό (34,5%) (Πίνακας 7). Η εμπιστοσύνη φαίνεται να μειώνεται με την πρόοδο στην εκπαιδευτική πορεία, με το δημοτικό να έχει το υψηλότερο ποσοστό (17,2%) σε σύγκριση με το λύκειο (8,1%). Οι απόψεις σχετικά με την ελεύθερη έκφραση είναι περιορισμένες σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, με το δημοτικό να έχει το χαμηλότερο ποσοστό (3,4%) (Πίνακας 7).

Πίνακας 7

Κατανομή Σχετικών Συχνοτήτων ως Προς τον Βαθμό Συμφωνίας ανά Εκπαιδευτική Βαθμίδα

Δεδομένα	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Λύκειο	Άλλο
Ότι ανήκετε σε μια ομάδα	10,3	36,8	17,6	19,1
Ότι χρειάζεται να υποκρίνεστε	24,1	5,3	23,0	19,1
Ασφάλεια	34,5	15,8	12,2	28,1
Εμπιστοσύνη	17,2	10,5	8,1	10,1
Άβολα	0,0	10,5	13,5	12,4
Ότι μπορείτε να εκφραστείτε ελεύθερα	3,4	5,3	1,4	5,6
Άλλο	10,3	15,8	24,3	5,6

Μια ερώτηση ανοιχτής σύντομης απάντησης, που οι μαθητές/τριες απάντησαν, επίσης, είναι αν νομίζουν ότι πρέπει να καταργηθεί η προσευχή (23,5%) ή να υπάρχει ελεύθερη επιλογή συμμετοχής (12,9%) (Γράφημα 3). Αυτές οι δυο απαντήσεις εγείρουν προβληματισμό και έρχονται σε συμφωνία με τη θεώρηση του Κωνσταντίνου (1995) για στερεοτυπικό τρόπο που πραγματοποιείται η προσευχή.

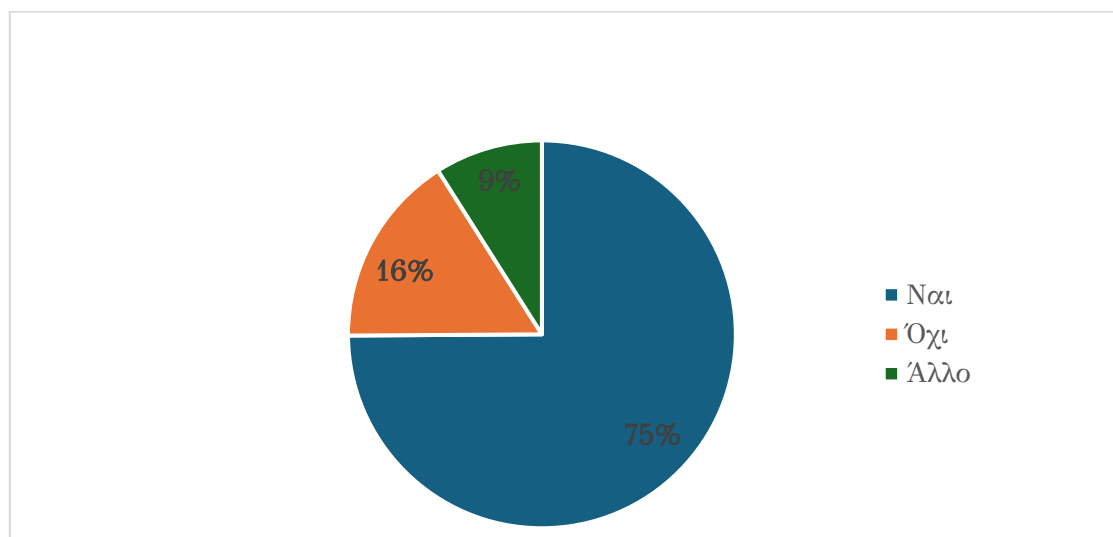
Γράφημα 3*Προτεινόμενες Αλλαγές στο Ζήτημα της Πρωινής Προσευχής*

Σε ερώτηση, η οποία αφορά στο αν υπάρχουν μαθητές/τριες στο σχολείο των ερωτηθέντων που έχουν άλλη θρησκεία αλλά συμμετέχουν στην πρωινή προσευχή, το 58,5% των μαθητών αναφέρει πως υπάρχουν μαθητές/τριες που ανήκουν σε άλλες θρησκείες, ενώ ένα ποσοστό της τάξεως του 16,7% αυτών αναφέρει πως δεν υπάρχουν μαθητές/τριες από άλλες θρησκείες που συμμετέχουν στην πρωινή προσευχή (Γράφημα 4). Στο ίδιο πλαίσιο, αρκετοί συμμετέχοντες (με ποσοστό 75%) απάντησαν πως θεωρούν ότι αν κάποιος/α δεν πιστεύει σε ένα συγκεκριμένο δόγμα είναι σωστό να αρνηθεί να συμμετάσχει στην πρωινή προσευχή (Γράφημα 4).

Το ποσοστό 72,7% απαντά ότι αν δεν λαμβάνει κάποιος/α μέρος στην προσευχή, δεν υπάρχουν ποινές, κυρώσεις ή περαιτέρω τιμωρίες (Πίνακας 3). Ενδιαφέρον αποτελεί, ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό (7,4%) των μαθητών απάντησε ότι συμμαθητές/τριές τους έχουν τιμωρηθεί επειδή δεν έλαβαν μέρος στην πρωινή προσευχή και ένα 19,9% απάντησε ότι δεν γνωρίζει (Πίνακας 3). Αυτό θα μπορούσε να αποτελεί μεμονωμένα περιστατικά και δεν μπορούμε να γνωρίζουμε σε τι πλαίσιο μπορεί να πραγματοποιήθηκαν.

Γράφημα 4

Πιστεύετε ότι Είναι Σωστό να Αρνηθεί Κάποιος να Συμμετέχει στην Πρωινή Προσευχή;



Σχετικά με την σημαντικότητα της ορθόδοξης πίστης για τον μαθητή και πως επιδρούν στις απόψεις τους σχετικά με τις προτεινόμενες αλλαγές στην πρωινή προσευχή, από τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε ότι η σημαντικότητα της ορθόδοξης πίστης για τον/τη μαθητή/τρια επιδρά στις απόψεις των μαθητών/τριών σχετικά με τις προτεινόμενες αλλαγές στην πρωινή προσευχή καθώς $\text{Sig.}=0,000<0,050$ (Πίνακας 8). Ακολουθώντας από το Γράφημα 5, επιβεβαιώνεται πως όσο πιο ενεργή εκκλησιαστική ζωή έχουν οι μαθητές/τριες τόσο πιο έντονα συμφωνούν στην πραγματοποίηση της καθημερινής πρωινής προσευχής στα σχολεία.

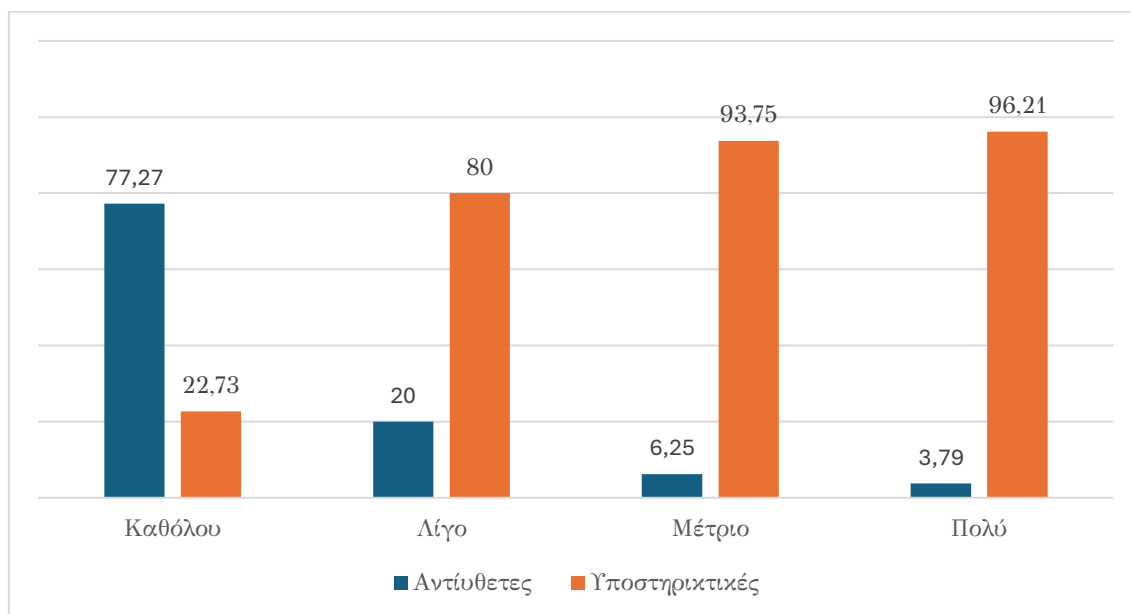
Πίνακας 8

Ανάλυση Διακύμανσης

METABΛΗΤΕΣ		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Πόσο σημαντικό ρόλο έχει η θρησκεία στην ζωή σας;	Between Groups	89,523	2	44,762	33,443	0,000
	Within Groups	412,245	308	1,338		
	Total	501,768	310			

Γράφημα 5

Σημαντικότητα της Ορθόδοξης Πίστης και Απόψεις για τις Προτεινόμενες Αλλαγές στην Πρωινή Προσευχή



Τέλος, στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται οι εκτιμημένοι συντελεστές της παλινδρόμησης μαζί με τα αντίστοιχα t στατιστικά. Παρατηρούμε ότι οι συντελεστές που είναι στατιστικά σημαντικοί σε επίπεδο εμπιστοσύνης 5% είναι: «Η πρωινή προσευχή βελτιώνει τη ψυχολογική σας κατάσταση;» ($t=7,286$ Sig.=0,000) και «Η πρωινή προσευχή σας κάνει να αισθάνεσθε» ($t=-2,256$ Sig.=0,025). Συνεπώς, η συμμετοχή στην Εκκλησία από τους μαθητές/τριες επιδρά στη βελτίωση της ψυχολογικής τους κατάστασης, όταν γίνεται πρωινή προσευχή στο σχολείο και επιδρά στον τρόπο με τον οποίο αισθάνονται. Πιο αναλυτικά, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 6, διαπιστώνεται ότι όσο πιο συχνά οι μαθητές/τριες πηγαίνουν στην Εκκλησία τόσο πιο πολύ η πρωινή προσευχή στο σχολείο τους δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και ότι ανήκουν σε μια ομάδα. Επειδή, όμως, ανατρέχοντας στον Πίνακα 4 προέκυψε ένα 39,2% που απάντησε αρνητικά στη βελτίωση της ψυχολογικής κατάστασης από την πρωινή προσευχή φαίνεται και από το Γράφημα 6 ότι η συχνότητα επισκεψιμότητας στην Εκκλησία επηρεάζει τον τρόπο που αισθάνονται για την πρωινή προσευχή.

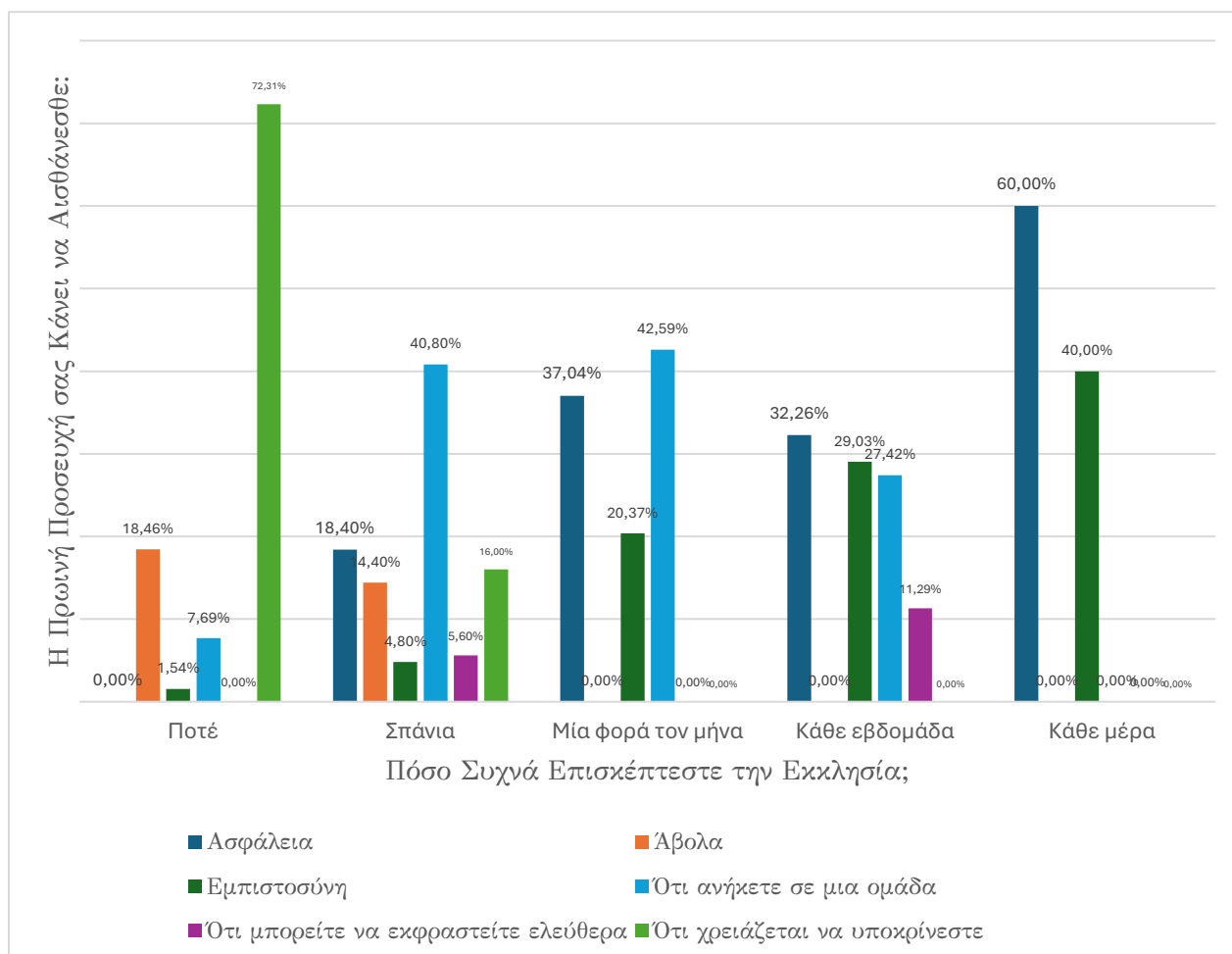
Πίνακας 9

Ανάλυση Συσχετίσεων των Μεταβλητών του Μοντέλου

Model	Unstandardized Coefficients		Standardize	t	Sig.	
	<i>B</i>	<i>Std. Error</i>	<i>Beta</i>			
1	(Constant)	1,250	,332		3,770	,000
	Η πρωινή συγκέντρωση βελτιώνει τη ψυχολογική σας κατάσταση;	,104	,068	,120	1,532	,127
	Η πρωινή προσευχή βελτιώνει τη ψυχολογική σας κατάσταση;	,463	,064	,575	7,286	,000
	Πιστεύετε ότι η πρωινή συγκέντρωση σας βοηθάει να κοινωνικοποιηθείτε;	,136	,121	,061	1,125	,262
	Πιστεύετε ότι η πρωινή προσευχή σας βοηθάει να κοινωνικοποιηθείτε;	-,129	,133	-,059	-,964	,336
	Η πρωινή προσευχή σας κάνει να αισθάνεσθε (Επιλέξτε το επικρατέστερο συναίσθημα)	-	,027	-,098	-	,025
	Πιστεύετε ότι θα ήταν καλό να αλλάξει κάτι στη διαδικασία της πρωινής προσευχής;	-,011	,013	-,033	-,837	,403
	Αν ναι, τι θα ήταν αυτό;					

Γράφημα 6

Η Σχέση των Μαθητών/τριών με την Εκκλησία και οι Απόψεις τους Σχετικά με την Προσευχή

**7. Περιορισμοί έρευνας**

Με την παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε η διερεύνηση του αντίκτυπου που έχει το ξεκίνημα της σχολικής ημέρας στους μαθητές/τριες του ελληνικού σχολείου, το οποίο, ως επί το πλείστον διαφέρει σε σχέση με άλλες χώρες όπως προέκυψε και από την βιβλιογραφία. Έτσι, προκύπτει και ο πρώτος περιορισμός μας εφόσον σε άλλες χώρες η πρωινή προσευχή εμπεριέχεται στην πρωινή σύναξη, η οποία αποτελεί μια ευρεία διαδικασία, ενώ στο ελληνικό σχολείο η πρωινή σύναξη, στις περισσότερες περιπτώσεις αποτελείται μόνο από την πρωινή προσευχή, οπότε η διάκριση είναι δύσκολη. Η πρωινή σύναξη είναι μια πολύ σημαντική διαδικασία με πολύπλευρες διαστάσεις, η οποία σε γενικότερο πλαίσιο απέχει από την ελληνική πραγματικότητα.

Στη συλλογή και ανάλυση δεδομένων οι πρακτικές δυσκολίες που συναντήσαμε και την περιόρισαν ήταν: ο χρόνος διανομής του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, ο οποίος ήταν περιορισμένος, λόγω των συνθήκων υλοποίησης της έρευνας, ο πληθυσμός της έρευνας, που προήλθε αποκλειστικά από διαδικτυακές ομάδες, η δυσκολία συγκέντρωσης ικανού πλήθους συμμετοχών/χουσών, παρόλο που διευκολύνθηκε η διαδικασία με τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου και η περιορισμένη συμμετοχή από μαθητές/τριες στις τάξεις του Γυμνασίου έναντι των άλλων σχολικών επιπέδων εκπαίδευσης.

Μια, ακόμα, παράμετρος που λειτούργησε περιοριστικά και θα αποτελούσε μεγάλο ενδιαφέρον για περαιτέρω έρευνα, ήταν σχετικά με την απάντηση της υποχρεωτικότητας της προσευχής και το ποσοστό που απάντησε θετικά. Θα ήταν χρήσιμη η περαιτέρω διερεύνηση, ώστε να συμπεράνουμε αν πρόκειται για μεμονωμένες περιπτώσεις και συγκεκριμένα σχολεία, καθώς όπως προέκυψε και από την βιβλιογραφία η σχολική προσευχή στην Ελλάδα δεν είναι υποχρεωτική για τους αλλόθρησκους, αλλά και για όλους γενικά. Είναι υποχρεωτική η πραγματοποίησή της, αλλά δεν φαίνεται από πουθενά ότι είναι υποχρεωτική η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε αυτήν. Γενικότερα, οι δυσκολίες εξοικείωσης του ελληνικού σχολείου με την πολυπολιτισμικότητα, η οποία αυξάνεται ολοένα περισσότερο επιτάσσουν αλλαγές ως προς το πλαίσιο και τη διαδικασία της πρωινής σύναξης, αλλά και της πρωινής προσευχής.

8. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Συμπερασματικά, από τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στην ενότητα αυτή απαντάται το πρώτο ερευνητικό ερώτημα «Υφίσταται η πρωινή σύναξη στο ελληνικό σχολείο και σε ποιο βαθμό η πρωινή προσευχή καταργήθηκε;», όπου διαπιστώθηκε πως σχεδόν σε όλα τα σχολεία πραγματοποιείται η πρωινή προσευχή, ενώ σε 7 στα 10 σχολεία είναι υποχρεωτική. Επίσης απαντάται το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Οι μαθητές είναι σύμφωνοι με την ύπαρξη της πρωινής σύναξης και προσευχής στις σχολικές μονάδες; Ποιες είναι οι απόψεις τους για την πρωινή σύναξη και την πρωινή προσευχή;», που αναφέρθηκαν αρκετές απόψεις υπέρ ή κατά της πρωινής προσευχής από τους συμμετέχοντες. Ωστόσο θα μπορούσε να λεχθεί πως συνολικά το 71,9% του συνολικού δείγματος αναφέρει θετική διάθεση απέναντι στην πρωινή προσευχή, όπως προκύπτει από το άθροισμα των σχετικών συχνοτήτων στις θετικές απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Εν συνεχεία ο έλεγχος του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος «Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων επιδρούν στις απόψεις των συμμετεχόντων για την ψυχολογική επίδραση της προσευχής;» έδειξε ότι δεν αληθεύει για το συγκεκριμένο δείγμα ενώ στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα «Η συμμετοχή στην εκκλησία από τους μαθητές επιδρά στις απόψεις τους σχετικά με την προσευχή;» διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μία στατιστικά σημαντική σχέση και συνεπώς αληθεύει.

Όσον αφορά στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα «Η ύπαρξη αλλόθρησκων μαθητών στο σχολείο επηρεάζει τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την υποχρεωτικότητα καθολικής συμμετοχής στην προσευχή;», υπάρχει στατιστικά

σημαντική σχέση μεταξύ των μεταβλητών και συνεπώς επιβεβαιώνεται πως πράγματι ισχύει ότι η ύπαρξη αλλόθρησκων μαθητών στο σχολείο επηρεάζει τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την υποχρεωτικότητα καθολικής συμμετοχής στην προσευχή. Ακολουθώντας στο έκτο ερευνητικό ερώτημα «Η σημαντικότητα της θρησκείας στη ζωή του μαθητή επηρεάζει τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την υποχρεωτικότητα καθολικής συμμετοχής στην προσευχή;» φάνηκε ότι η σημαντικότητα της θρησκείας στη ζωή του μαθητή επηρεάζει τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την υποχρεωτικότητα καθολικής συμμετοχής στην προσευχή. Τέλος, στα πλαίσια ελέγχου του έβδομου ερευνητικού ερωτήματος «Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και η σημαντικότητα της ορθόδοξης πίστης για τον μαθητή επιδρά στις απόψεις τους σχετικά με τις προτεινόμενες αλλαγές στην πρωινή προσευχή;» αποδείχτηκε ότι η σημαντικότητα της ορθόδοξης πίστης για τον μαθητή επιδρά στις απόψεις των μαθητών σχετικά με τις προτεινόμενες αλλαγές στην πρωινή προσευχή και πως όσο πιο ενεργή εκκλησιαστική ζωή έχουν οι μαθητές τόσο πιο έντονα συμφωνούν στην πραγματοποίηση της καθημερινής πρωινής προσευχής στα σχολεία.

Πιο αναλυτικά, ένα πρώτο συμπέρασμα που προκύπτει από την έρευνα είναι ότι μετά την πανδημία και παρά την μεγάλη αποχή από την σχολική κοινότητα η πρωινή συγκέντρωση του σχολείου συνέχισε να πραγματοποιείται κανονικά. Από την έρευνα, μάλιστα, προέκυψε και η ανάγκη των μαθητών/τριών για την επαναφορά της διαδικασίας της πρωινής σύναξης, γεγονός που φανερώνει την αποδοχή τους για αυτή τη διαδικασία. Άλλωστε, τα συναισθήματα που επικράτησαν από ερώτηση σχετική με την πρωινή προσευχή ήταν θετικά. Συγκεκριμένα, το αίσθημα της ασφάλειας, της εμπιστοσύνης και ότι ανήκουν σε μια ομάδα τονίζει την σημαντικότητα της σχολικής θρησκευτικής αγωγής.

Αναφέρθηκαν αρκετές απόψεις υπέρ ή κατά της πρωινής προσευχής από τους/τις συμμετέχοντες/χουσες. Ωστόσο θα μπορούσε να λεχθεί πως συνολικά το 71,9% του συνολικού δείγματος αναφέρει θετική διάθεση απέναντι στην πρωινή προσευχή, όπως προκύπτει από το άθροισμα των σχετικών συχνοτήτων στις θετικές απαντήσεις των συμμετεχόντων. Εξάλλου, από τη φύση της, η θρησκευτική προσευχή είναι μια καλή πρακτική για τα παιδιά, και αυτό διότι, εκτός από την ευκαιρία που δίνει να στοχάζονται καλά πράγματα που επιθυμούν να συμβούν, η προσευχή ενσταλάζει επίσης την ενσυναίσθηση και τη συμπόνια, κάτι που θα χρειαστούν οι μαθητές/τριες για να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν διαρκείς σχέσεις και στον κοινωνικό τους περίγυρο.

Στη συνέχεια, ενώ η ψυχολογική επίδραση της πρωινής σύναξης και προσευχής έδειξε ότι δεν ισχύει σε μεγάλο βαθμό για το συγκεκριμένο δείγμα, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μία στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ συμμετοχής στην Εκκλησία και διαμόρφωσης απόψεων για την προσευχή. Με περαιτέρω έλεγχο είδαμε ότι οι μαθητές/τριες που επισκέπτονται την Εκκλησία, έχουν μια καλύτερη σχέση με την προσευχή και επιδρά στη βελτίωση της ψυχολογικής τους κατάστασης. Το θρησκευτικό φαινόμενο είναι ένα θέμα που απασχολεί τις κοινότητες και τα σχολεία, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, κυρίως λόγω της αύξησης των μεταναστευτικών ροών, ειδικά σε χώρες που αποτελούν είσοδο για την Ευρώπη, όπως είναι και η Ελλάδα. Σύμφωνα με τον Κουκουνάρα Λιάγκη (2019), πρόκειται για ένα φαινόμενο που δίνει

την ευκαιρία για διάλογο μεταξύ των επιστημών, αλλά και προκαλεί τον/τη κάθε μαθητή/τρια ξεχωριστά να γνωρίσει καλύτερα τον κόσμο γύρω του και τον εαυτό του - κάτι που ενισχύει σημαντικά και τον θρησκευτικό γραμματισμό των μαθητών/τριών.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η ύπαρξη αλλόθρησκων μαθητών στο σχολείο, όπως και η σημαντικότητα της θρησκείας στη ζωή του/της μαθητή/τριας, επηρεάζει τις απόψεις των συμμετεχόντων/χουσών σχετικά με την υποχρεωτικότητα καθολικής συμμετοχής στην προσευχή. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές/τριες με ενεργή θρησκευτικότητα δεν θεωρούν σωστή την άρνηση συμμετοχής στην προσευχή, ενώ οι μαθητές/τριες που δεν συμμετέχουν στην εκκλησιαστική ζωή συμφωνούν με τη θέση αυτή.

Οι πρωταρχικοί εκπαιδευτικοί στόχοι στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι να εξοπλίσουν τους/τις μαθητές/τριες με τις ικανότητες και τις γνώσεις που χρειάζονται για να συνυπάρξουν ειρηνικά στην ετερογενή κοινωνία της παγκόσμιας εποχής. Ο στόχος της εκπαίδευσης είναι να προετοιμάσει τους/τις μαθητές/τριες να αντιμετωπίσουν θρησκευτικές και πολιτιστικές ανησυχίες, με εκτίμηση και σεβασμό απέναντι στη διαφορετικότητα, αλλά και στο δικαίωμα του κάθε παιδιού για γνώση.

Τέλος, υπάρχουν ενδείξεις ότι η σημαντικότητα της ορθόδοξης πίστης για τον/τη μαθητή/τρια επιδρά στις απόψεις των μαθητών/τριών σχετικά με τις προτεινόμενες αλλαγές στην πρωινή προσευχή και πως όσο πιο ενεργή εκκλησιαστική ζωή έχουν οι μαθητές/τριες τόσο πιο έντονα συμφωνούν στην πραγματοποίηση της καθημερινής πρωινής προσευχής στα σχολεία.

Σε γενικές γραμμές, η πρωινή σύναξη αλλά και όλες οι υπόλοιπες δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της δίνουν στους/στις μαθητές/τριες λίγο χρόνο για να αξιολογήσουν τα καλά πράγματα στη ζωή τους, ενώ παράλληλα τους/τις προσφέρει και μία σειρά από άλλα οφέλη, όπως η διδασκαλία της ευγνωμοσύνης, η βελτίωση της προσοχής, ο αυτοστοχασμός, η εδραίωση εμπιστοσύνης και πεποιθήσεων, η πειθαρχία, η αλληλοβοήθεια, ο σεβασμός, καθώς και πολλά άλλα.

Οι πρωινές συναντήσεις είναι βασικό να είναι σε προκαθορισμένες ώρες, ενώ κατά τη διάρκεια τους οι μαθητές/τριες μπορούν να αναζητήσουν σχόλια ή ιδέες για την επίλυση προβλημάτων στη ζωή τους. Πρέπει να τονιστεί ότι οι συναντήσεις αυτές, που επικεντρώνονται στην κοινωνική συναισθηματική μάθηση, μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες να είναι πιο συγκεντρωμένοι, αλλά και να βρίσκονται σε εγρήγορση και να είναι προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν το υπόλοιπο της ημέρας τους. Παράλληλα, αποτελούν έναν διασκεδαστικό τρόπο για να ξεκινήσει κάθε μέρα, να δημιουργηθεί μια ισχυρότερη αίσθηση κοινότητας, αλλά και για να προετοιμαστούν τα παιδιά να επιτύχουν τόσο κοινωνικά όσο και ακαδημαϊκά. Η εμπιστοσύνη θα αυξηθεί όταν οι μαθητές/τριες αρχίσουν να αισθάνονται ότι βρίσκονται σε ένα μέρος για να μιλήσουν, να μοιραστούν και να ακούσουν, όλα σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Συναντώντας καθημερινά και μιλώντας για πράγματα που είναι σημαντικά για τα παιδιά, οι δάσκαλοι βοηθούν στη δημιουργία ισχυρότερων σχέσεων και ενός κλίματος εμπιστοσύνης. Υπάρχουν πολλές δεξιότητες που μπορούν να μάθουν οι μαθητές/τριες. Για παράδειγμα, όταν δίνεται έμφαση στις δεξιότητες κοινωνικής συναισθηματικής μάθησης (SEL), οι μαθητές/τριες δείχνουν καλύτερη

συμπεριφορά στην τάξη, βελτιωμένη ψυχική υγεία και έχουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο, τον εαυτό τους και τους συνομηλίκους τους.

Αξίζει να αναφερθεί ότι οι σύγχρονες θεωρίες που αφορούν στην παιδαγωγική σε σχέση με τη θρησκεία, όπως φάνηκε και από τα αποτελέσματα των ερευνών, δίνουν αρκετές βάσεις και προϋποθέσεις ώστε να υπάρξει στο μέλλον και περαιτέρω διερεύνηση των δύο αυτών στοιχείων. Η πρωινή σύναξη άλλωστε αφορά μια πολύ ουσιαστική διαδικασία, που λαμβάνει μέρος στο πλαίσιο της καθημερινότητας του σχολείου, δίνοντας την ευκαιρία σε όλους, εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες, να αφιερώσουν λίγο χρόνο για τα κοινά προβλήματα και τις διάφορες δραστηριότητες και να συγκεντρωθούν όλοι μαζί. Πρόκειται για μια ευκαιρία, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, που βοηθά σε σημαντικό βαθμό και την ψυχολογία, αλλά και την ενίσχυση της παιδείας των νέων ανθρώπων.

Αναλύοντας, λοιπόν, τις διαφορετικές διαστάσεις της πρωινής σύναξης και προσευχής συνειδητοποιούμε πόσο ωφέλιμη θα ήταν η εφαρμογή της και στη δική μας πραγματικότητα, κάτι που έγινε ξεκάθαρο και από τα αποτελέσματα της έρευνας που ανέδειξαν, ως επί το πλείστον, τη θετική διάθεση των συμμετεχόντων ως προς αυτές τις δύο διαδικασίες. Και για αυτό τα αποτελέσματα και συμπεράσματα της παρούσας έρευνας είναι χρήσιμα σε όσους/ες αποφασίζουν για την εκπαίδευση και σε ερευνητές που ερευνούν τη σημασία της συνοχής της ομάδας στο σχολείο. Θα μπορούσαν, επίσης, να αποτελέσουν έναυσμα για περαιτέρω έρευνα σε κάθε βαθμίδα χωριστά και με ένταξη ποιοτικών μεθόδων, για να αναλυθούν σε βάθος όροι όπως πίστη ή ψυχολογική βελτίωση.

Βιβλιογραφία

- Allen-Hughes, L. (2013). *The social benefits of the morning meeting: Creating a space for social and character education in the classroom*. Unpublished master's thesis, Dominican University of California, San Rafael, CA.
- Αντωνιάδου, Ε., & Ι. Μπίμπου-Νάκου (2012). Προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας με έμφαση στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών στο χώρο του σχολείου: Ο λόγος των παιδιών. *Παιδί και έφηβος*, 14(2), 1-36.
- Battle, C. R. (2021). *Examining the Effect of Implementing Morning Meetings as a Trauma-Informed Strategy on Teacher Self-Efficacy in a Low - Performing School* [dissertation, East Carolina University].
- Biesta, G. (2022). *World-Centred Education: A View for the Present*. London-New York: Routledge.
- Bondy, E. (2001). Like being at the breakfast table. *Childhood Education*, 77(3), 144- 149. <https://doi.org/10.1080/00094056.2001.10522149>
- Βουλή των Ελλήνων. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Ν. 1566/85. Φ.Ε.Κ. Α'167/30.9.1985. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Βουλή των Ελλήνων. *Σύνταγμα της Ελλάδας Φ.Ε.Κ. 187/Α'28.11.2019*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

- Benincasa, L. (2017). Word problems and make-believe: Using frame analysis and ethnomethodology to explore aspects of the culture of schooling. *Journal of Pedagogy/Pedagogický Casopis*, 8(2), 77-99. <https://doi.org/10.1515/jped-2017-0010>
- Devulkar, C. V. (2021). Promoting social, emotional and cultural cognition learning through daily online morning assembly among students of Vivekananda Vidhyalaya, Bori Goa. *Journal of Xi'an Shiyou University, Natural Science Edition. Education Policy Research*, 33(8), 1326-1346. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1974232>
- Δημάκος, Ι., & Παπακωνσταντοπούλου, Α. (2012). Ανθεκτικότητα και αυτοαποτελεσματικότητα μαθητών δημοτικού σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 24, 68-90.
- Δραγώνα, Θ., & Φραγκουδάκη, Α. (Επιμ.). (1997). Εισαγωγή. Στο Α. Φραγκουδάκη, & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), «Τι είν' η πατρίδα μας» - Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση (σσ. 13-26). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Efstathiou, I., Georgiadis, F., & Zisimos, A. (2008). Religion in Greek education in a time of globalization. *Intercultural Education*, 19 (4), 325-336. <https://doi.org/10.1080/14675980802376853>
- Ζαμπέτα, Ε. (2003). *Θρησκεία και Σχολείο*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Gambhir, R. K. (2021). The Educational Value of School Prayer/Morning Assembly. *MERI Journal*, 15(2), 128-133. Ανακτήθηκε από <https://www.rks.net.in/mjoe/wp-content/uploads/2021/03/october2020-revised.pdf#page=136>
- Gay, G. (1985). Implications of Selected Models of Ethnic Identity Development for Educators. *Journal of Negro Education*, 54 (1), 43-55. <https://doi.org/10.2307/2294899>
- Giannantonio, L. (2011). *How can the use of the morning meeting foster a sense of community in the fifth grade classroom? (Theses and Dissertations, 281)*. Rowan University.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Hamilton, M. B. (2002). *The sociology of religion: An introduction to theoretical and comparative perspectives*. Routledge.
- Haynes, C. C., Thomas, O. S., & Chaltain, S. (2007). *Finding common ground: A First Amendment guide to religion and public schools*. Freedom Forum First Amendment Center.
- Καραμπελιάς, Α. (2015). Η πρωινή συγκέντρωση στα ελληνικά σχολεία: Μια πρακτική που διαμορφώνει τη σχολική κοινότητα. Στο *Παιδαγωγική και Κοινωνική Διάσταση της Εκπαίδευσης* (σσ. 123-136). Αθήνα: Παπαζήση.
- Kaščák, O., & Gajňáková, S. (2012). Ora et labora – the use of prayer in schooling. *Pedagogy, Culture & Society*, 20 (3), 377-392. <https://doi.org/10.1080/14681366.2012.712052>
- Κατσένου, Ε. (2007). *Ομαδική προσευχή σε ελληνικά σχολεία: μια ερμηνευτική προσέγγιση (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Ανακτήθηκε από: <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/6597/1/%CE%9C.%CE%95.%20%20%CE%9A.%CE%91%CE%A4%CE%A3%CE%95%CE%9D%CE%9F%CE%A5%20%CE%95%CE%99%CE%A1%CE%97%CE%9D%CE%97.pdf>
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2014). Η ανάπτυξη της θρησκευτικότητας και πίστης του παιδιού και του εφήβου. Μία συμβολή στην αγωγή και την εκπαίδευση με την αρωγή των λόγων του οσίου Πορφυρίου, Καυσοκαλυβίτου. *Θεολογία*, 3, 167-213.

- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2019). *Τι θρησκευτικά χρειάζεται η Εκπαίδευση σήμερα; Μια πολυδιάστατη έρευνα σε ελληνικό περιβάλλον*. Αθήνα: Gutenberg.
- Koukounaras Liagkis, M. (2003). Preparing Teachers to Develop the Religious Literacy of Learners – Colombia, Greece, Malawi, Norway and Turkey. *The Bloomsbury Handbook of Schools and Religion* (σσ. 192-210). <https://doi.org/10.5040/9781350297296.ch-11>
- Kriete, R., & Bechtel, L. (2002). *The morning meeting book (1st ed.)*. Greenfield, MA: Northeast Foundation for Children.
- Kriete, R., & Davis, C. (2014). *The morning meeting book (3rd ed.)*. Greenfield, MA: Northeast Foundation for Children.
- Kriete, R., & Bechtel, L. (2006). Morning meeting. Στο Elias, M., & Arnold H. (Επιμ.), *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement* (σσ. 109-118). California: Corwin press.
- Κυρίδης, Α., & Ανδρέου, Α. (Επιμ.). (2005). *Όψεις της ετερότητας*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1995α). Σχολείο και προσευχή στη λυδία λίθο των μαθητών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 85, 47-53.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1995β). Η προσευχή ως μέσο έκφρασης αυταρχισμού, εξουσίας και δύναμης στη σχολική αγωγή. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 82-83, 137-150.
- Κωστινούδη, Α. (2013). *Θρησκευτική αγωγή και πολιτισμική ετερότητα στην ελληνική εκπαίδευση: σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις* (Thesis or Dissertation, University of Ioannina).
- Lähnemann, J., & Schreiner, P. (Επιμ.). (2009). *Interreligious and Values Education in Europe*. Munster: PES-Comenius Institute.
- Lawrence, D. (1988). *Enhancing Self - esteem in the Classroom*. London: Paul Chapman.
- Λυτσιούση, Σ. Κ. (2014). *Στάσεις, απόψεις και τρόποι διαχείρισης της θρησκευτικής ετερότητας από τους/τις νηπιαγωγούς*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Λυτσιούση, Σ., & Τσιούμης, Κ. (2018). Η πρωινή προσευχή στο σχολείο. Στο *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών, Τομ. 2 – Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων* (σσ. 312-323). Ανακτήθηκε από <https://ejournals.lib.auth.gr/religionteaching/article/view/6872/6771>
- Μάγος, Κ. (2013). «Διδάσκοντας με αφηγήσεις»: Η αξιοποίηση της αφήγησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Τ. Τσιλιμένη, Α. Συμυρνάος, & Ν. Γραίκος (Επιμ.), *Αφήγηση και φιλαναγνωσία στην εκπαίδευση* (σσ. 1-7). *Βόλος: Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Πανελλήνιος Όμιλος Φίλων Αφήγησης*.
- Μάγος, Κ., & Τριανταφυλλίδη, Ε. (2014). Ο άγγελος και ο «άλλος»: Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας μέσα από τη συνεργασία νηπιαγωγείου-οικογένειας. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 268-276. <https://doi.org/10.12681/icw.17959>
- Μάγος, Κ. (2022). *Το πέταγμα του Ερόλ. Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαντζούφας, Π. (2011). Θρησκεία και Εκπαίδευση. Το ιστορικό και συνταγματικό πλαίσιο της θρησκευτικής εκπαίδευσης. *The Book's Journal*, 7, 36-41. Ανακτήθηκε από <https://www.constitutionalism.gr/2034-triskeia-kai-ekpaideysi-to-istoriko-kai-syntagmati/>

- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1987). Το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης: Μια έρευνα για το Δημοτικό σχολείο. *Νέα Παιδεία*, 44, 106-118.
- Mountain, V. (2005). Prayer is a positive activity for children - a report on recent research. *International Journal of Children's Spirituality*, 10(3), 291-305. <https://doi.org/10.1080/13644360500347573>
- Μπελέση, Δ. (2009). *Πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμική μάθηση στο σχολείο. Μια πρόταση διαπολιτισμικής διδακτικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Doctoral dissertation, University of Aegean.
- Μπίμπου, Ι., & Στογιαννίδου, Α. (2006). *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg, Τυπωθήτω.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Διάδραση.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πανταζής, Σ. Χ., & Σακελλαρίου, Μ. Ι. (2003). Το αναλυτικό πρόγραμμα μέσα από το πρίσμα της κοινωνικής παιδαγωγικής: Η περίπτωση της προσχολικής εκπαίδευσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 2, 149-158.
- Πανταζής, Σ., & Σακελλαρίου, Μ. (2015). Θρησκευτική αγωγή στην προσχολική ηλικία. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 2, 139-148. <https://doi.org/10.12681/jret.953>
- Προεδρικό Διάταγμα 79/2017. *Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων*. ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017.
- Parachini, A. (1995). *Prayer in School: An International Survey*. American Civil Liberties Union of Southern California, Los Angeles.
- Pépin, L. (2009). *Teaching about religions in European school systems: policy issues and trends*. Alliance Publishing Trust.
- Riley, N. S. (2019). The new battle over school prayer. *Education Next*, 19(1), 45-52.
- Reynolds, D. (1997). School effectiveness, Highlight No 157: *National Children's Bureau/Barnardo's*.
- Ricci, G., Scionti, I., Sera, F., Govi, M., D' Amico, R., Frambolli, I., & Tupler, R. (2013). Large scale genotype - phenotype analyses indicate that novel prognostic tools are required for families with facioscapulohumeral muscular dystrophy. *Brain*, 136(11), 3408-3417.
- Richert, R. A., Saide, A. R., Lesage, K. A., & Shaman, N. J. (2017). The role of religious context in children's differentiation between God's mind and human minds. *British Journal of Developmental Psychology*, 35(1), 37-59. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12160>
- Romanowski, M. H. (2002). Is School Prayer the Answer?. *The Educational Forum*, 66(2) 154-161. <https://doi.org/10.1080/00131720208984817>
- Rutz, G. (2001). Church autonomy and religious liberty in Switzerland. Στο G. Robbers (Επιμ.), *Church autonomy: A Comparative Survey*. Frankfurt am Main: Peter Lang. Ανάκτηση από <https://original.religlaw.org/common/document.view.php?docId=3858>

- Σακελλαρίου-Καραμέρη, Μ. (1998). *Η χριστιανική αγωγή στην προσχολική ηλικία (διδακτορική διατριβή)*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Schaps, E., Battistich, V., & Solomon, D. (2004). Community in School as Key to Student Growth: Findings from the Child Development Project. Στο J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Επιμ.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (σσ. 189-205). Teachers College Press.
- Schoaf, M. (2017). *Impact Of Mindset Interventions During Morning Meeting On Student Motivation And Classroom Community*. Thesis or dissertation, Hamline University.
- Tsioumis, K., Kyridis, A., & Konstantinidou, Z. (2013). The Morning Prayer in Greek Kindergartens as a Field of Exercising Multiculturalism. *Journal of Educational and Social Research*, 3(May), 65–74. <https://doi.org/10.5901/jesr.2013.v3n2p65>
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1977). Εγκύκλιος Φ200/21/16/139240/26-11-1977.
- Χαραβιτσίδης, Π. (2013). *Χτίζοντας ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο στην Αθήνα*. Θεσ/νίκη: Επίκεντρο.
- Williams, A. M. (2011). *The Use of Morning Meeting to Develop Social and Emotional Skills*. (Thesis or dissertation, St John University).
- Zambeta, E. (2000α). *Greece and Europe: Reflections from education policy*. (Thesis or dissertation, University of Athens).
- Zambeta, E. (2000β). *Religion and national identity in Greek education*. (Thesis or dissertation, University of Athens).
- Zambeta, E. (2008). Religion, modernity and social rights in European education. *Intercultural Education*, 19 (4), 297 – 304. <https://doi.org/10.1080/14675980802376820>


Βιογραφικό σημείωμα

Ο Δημήτρης Σαράντου είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στην Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και απόφοιτος του τμήματος Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας του Πάντειου Πανεπιστημίου. Παράλληλα, συνέχισε στο πλαίσιο μετεκπαίδευσης, θεωρητική και πρακτική εξειδίκευση στην συμβουλευτική και συνθετική ψυχοθεραπεία, την ενδυνάμωση και εμφύχωση ομάδας και την εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων. Η ερευνητική του δράση περιλαμβάνει ομαδική παρουσίαση στο 21ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διαχείρισης Υπηρεσιών Υγείας της μελέτης «Δημιουργικότητα και Τέχνη: Μια κοινωνικο-παιδαγωγική παρέμβαση για ηλικιωμένους με ψυχικές ασθένειες», η οποία απέσπασε το 1^ο βραβείο.


ORCID

Δημήτρης Σαράντου / Dimitris Sarantou , <https://orcid.org/0009-0005-8728-0176>

7η Πανελλήνια Συνάντηση Θεολόγων
του Πανελληνίου Θεολογικού Συνδέσμου «ΚΑΙΡΟΣ-
για την αναβάθμιση της θρησκευτικής εκπαίδευσης»
[Βόλος, 6-8 Σεπτεμβρίου 2024]

Κυριακή Τριανταφυλλίδου , Θεολόγος εκπαιδευτικός στο Γυμνάσιο Πικερμίου,
ΜΔΕ/Θρησκευτική Εκπαίδευση, King's College London, kyriakitri@yahoo.gr

7th Panhellenic Meeting of Religious Education
Teachers of the Panhellenic Theological Association
“ΚΑΙΡΟΣ- for the improvement of religious education”
[Volos 6-8 September 2024]

Kyriaki Triantafyllidou , RE Teacher in Junior High School in Pikermi,
MA in Religious Education, King's College London

Η 7η Πανελλήνια Συνάντηση Θεολόγων, που διεξήχθη από 6 έως 8 Σεπτεμβρίου 2024 στο Συνεδριακό Θεσσαλίας της Ιεράς Μητροπόλεως Δημητριάδος στον Βόλο, είχε κεντρικό θέμα «Ύπέρ της του κόσμου ζωής»: Θεολογικές, κοινωνικές και διδακτικές προτάσεις σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο». Στη συνάντηση, που πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με την Ακαδημία Θεολογικών Σπουδών Βόλου και με την υποστήριξη της Ιεράς Μητροπόλεως Δημητριάδος και Αλμυρού, συμμετείχαν ακαδημαϊκοί και θεολόγοι από όλη την Ελλάδα.

Το Συνέδριο επικεντρώθηκε γύρω από το κείμενο «Ύπέρ της του κόσμου ζωής»: Το κοινωνικό ήθος της Ορθόδοξης Εκκλησίας», που συνέταξε ειδική θεολογική επιτροπή και ενέκρινε το 2020 το Οικουμενικό Πατριαρχείο. Το κείμενο, που μπορεί κανείς να βρει στην ιστοσελίδα <https://www.goarch.org/el/social-ethos>, αφορά καίρια κοινωνικά θέματα όπως ρατσισμό, φτώχεια, ανθρωπίνα δικαιώματα, βιοηθική, τεχνολογία και κλιματική αλλαγή και επιχειρεί μια θεολογική προσέγγιση της Ορθόδοξης Εκκλησίας επισημαίνοντας την ευθύνη των Ορθοδόξων χριστιανών στον σύγχρονο κόσμο.



Την Συνάντηση τίμησε με την παρουσία του ο Μητροπολίτης Δημητριάδος κ. Ιγνάτιος, ο οποίος, μεταξύ άλλων, διάβασε τα μηνύματα του Οικουμενικού Πατριάρχη κ. Βαρθολομαίου, του Αρχιεπισκόπου Αθηνών κ. Ιερωνύμου και του Αρχιεπισκόπου Κρήτης κ. Ευγενίου. Χαιρετισμούς απηύθυναν ο Παντελής Καλαϊτζίδης, Διευθυντής της Ακαδημίας Θεολογικών Σπουδών Βόλου, ο Δημήτρης Μόσχος, Πρόεδρος του Τμήματος Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής του Ε.Κ.Π.Α., ο Δημήτρης Χατζηγιάννης, Διευθυντής της Βιβλικής Εταιρίας, και ο Χρήστος Καρακόλης, Καθηγητής του Τμήματος Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής του Ε.Κ.Π.Α. και Πρόεδρος του Συνδέσμου ΚΑΙΡΟΣ.

Κεντρικός ομιλητής ήταν ο καθηγητής Βασίλειος Μακρίδης, Καθηγητής του Πανεπιστημίου της Ερφούρτης (Γερμανία), με θέμα «Αξιολογώντας πρόσφατες θεολογικές εξελίξεις: Το επίσημο κείμενο για το κοινωνικό ήθος της Ορθόδοξης Εκκλησίας και ο ορθόδοξος κοσμοπολιτισμός» αναλύοντας με σύγχρονο θεολογικό λόγο την κοινωνική προσέγγιση του κειμένου.

Ακολούθησαν οι θεματικές τράπεζες λόγου: Η πρώτη είχε ως θέμα «"Υπέρ της του κόσμου ζωής": Απήχηση στην κοινωνία», με ομιλητές τον Σταύρο Γιαγκάζογλου, Αν. Καθηγητή του Τμήματος Θεολογίας του Ε.Κ.Π.Α., τον Δημήτρη Μόσχο, Καθηγητή του Τμήματος Θεολογίας του Ε.Κ.Π.Α. και τον Χρυσόστομο Σταμούλη, Καθηγητή του Τμήματος Θεολογίας του Α.Π.Θ. Οι ομιλητές υπογράμμισαν το άνοιγμα διαλόγου που η Εκκλησία οφείλει να κάνει προς την κοινωνία, την πολιτική και τον πολιτισμό. Η δεύτερη θεματική τράπεζα λόγου είχε ομιλητή τον Μάριο Κουκουνάρα Λιάγκη, Αν. Καθηγητή του Τμήματος Θεολογίας του Ε.Κ.Π.Α., και εισηγήτριες την Ευρυδίκη Παπάζογλου, Σύμβουλο Εκπαίδευσης Θεολόγων, και τη Φωτεινή Οικονόμου, Θεολόγο. Στις ομιλίες τους παρουσίασαν προτάσεις εφαρμογής στην τάξη με αφορμή το κείμενο «Υπέρ της του κόσμου ζωής».

Ακολούθησαν Επιμορφωτικά Εργαστήρια με θέμα «Μεταφέροντας μεθοδικά ένα κείμενο στη διδακτική διαδικασία» με πρακτικές εφαρμογές του κεντρικού κειμένου. Την παιδαγωγική ευθύνη των Εργαστηρίων είχαν ο Άγγελος Βαλλιαντάτος, τ. Σχολικός Σύμβουλος Θεολόγων και επιμορφωτής ενηλίκων, η Βάσω Γώγου, θεολόγος, ιστορικός, ζωγράφος, εκπαιδεύτρια ενηλίκων, ο Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης, Αν. Καθηγητής Ε.Κ.Π.Α. και ο Απόστολος Μπάρλος, θεολόγος, εκπαιδευτής ενηλίκων.


Στο πλαίσιο της Συνάντησης πραγματοποιήθηκε, επίσης, η Τακτική Εκλογο-Απολογιστική Γενική Συνέλευση του Συνδέσμου ΚΑΙΡΟΣ, στην οποία, εκτός από τον Απολογισμό Πεπραγμένων και τον Οικονομικό Απολογισμό, έγινε μεταξύ άλλων συζήτηση γύρω από το εναλλακτικό μάθημα για τους/τις μαθητές/τριες που απαλλάσσονται από το μάθημα των Θρησκευτικών.

Το πρόγραμμα της φετινής Συνάντησης περιλάμβανε περιήγηση στη Μακρυνίτσα Πηλίου, όπου οι συμμετέχοντες/ουσες ξεναγήθηκαν στο Βυζαντινό Μουσείο και στον ιστορικό Ναό της Κοιμήσεως της Θεοτόκου. Την Κυριακή στη Θεία Λειτουργία, στον Ιερό Ναό Αγίων Κωνσταντίνου και Ελένης Βόλου, τελέστηκε μνημόσυνο υπέρ των κεκοιμημένων θεολόγων, πανεπιστημιακών δασκάλων και εκπαιδευτικών.


Η Συνάντηση χαρακτηρίστηκε από την προσπάθεια αποκέντρωσης και προσέγγισης επαρχιακών πόλεων της Ελλάδος. Όπως κάθε χρόνο παραμένει μια ευκαιρία συμπροβληματισμού και ανταλλαγής απόψεων, μάθησης και κοινωνίας μεταξύ συναδέλφων θεολόγων.



5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων Εκπαιδευτικών [Θεσσαλονίκη, 23-25 Φεβρουαρίου 2024]

Νικόλαος Τσιρέβελος , ΕΔΙΠ Τμήματος Θεολογίας Α.Π.Θ., Ελλάδα, ntsir@theo.auth.gr

5th Panhellenic Conference of Religious Education Teachers [Thessaloniki, 23-25 February 2024]

Nikolaos Tsirevelos , Laboratory Teaching Staff, A.U.TH., Greece, ntsir@theo.auth.gr

Το 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων Εκπαιδευτικών με διεθνή συμμετοχή «Σχεδιάζοντας και Διδάσκοντας Θρησκευτικά με τα νέα Προγράμματα Σπουδών. Διδακτικά σενάρια για το μάθημα των Θρησκευτικών» πραγματοποιήθηκε στη Θεολογική Σχολή του ΑΠΘ από τις 23 μέχρι τις 25 Φεβρουαρίου 2024.



Το συνέδριο, που πλέον αποτελεί θεσμό για τα θεολογικά δρώμενα και τη θρησκευτική εκπαίδευση, διοργάνωσαν από κοινού η διευθύντρια του Παιδαγωγικού Εργαστηρίου και καθηγήτρια του Τμήματος Θεολογίας ΑΠΘ, κα Βασιλική Μητροπούλου και ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, κ. Αλέξανδρος Κόπτσης.



Βασικός σκοπός του Συνεδρίου υπήρξε η παρουσίαση εργασιών που αφορούν διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών. Ειδικότερα οι εισηγητές/εισηγήτριες παρουσίασαν διδακτικά σενάρια που βασίζονται στα νέα Προγράμματα Σπουδών και ανταποκρίνονται στις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου και της κοινωνίας.



Κατά την πρώτη ημέρα του συνεδρίου το Προεδρείο αποτελούσαν ο κ. Χρυσόστομος Σταμούλης, Κοσμήτορας της Θεολογικής Σχολής ΑΠΘ, και ο κ. Αλέξανδρος Κόπτσης, Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Κεντρικής

Μακεδονίας. Πρώτος εισηγητής ήταν ο Παναγιώτατος Μητροπολίτης Θεσσαλονίκης, κ. Φιλόθεος, που ανέπτυξε το θέμα «*Το μάθημα των Θρησκευτικών ως δυνατότητα συνεργασίας ποιμαίνουσας Εκκλησίας, καθηγητών θεολογίας και Πολιτείας*». Ακολούθησε η εισήγηση της καθηγήτριας Ilona Nord, του Πανεπιστημίου του Wurzburg (Γερμανία) με θέμα «*Religious Education in the digital change. Concepts and reflections from a German context*» και του καθηγητή Martin Ubani του Πανεπιστημίου Eastern Finland (Φινλανδία) με θέμα «*Religious literacy as a professionalist's skill of the 21st century teacher*».



Οι θεματικοί άξονες του συνεδρίου που αναπτύχθηκαν με ποικίλες και ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες εισηγήσεις και παρουσιάσεις τις επόμενες δύο ημέρες ήταν οι εξής: «Θεωρητικές Προσεγγίσεις της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης», «Καλές διδακτικές πρακτικές και καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στη σχολική τάξη», «Διαπολιτισμικές, διαθρησκευτικές, διαθεματικές και συμπεριληπτικές διδακτικές προσεγγίσεις», «Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, χρήση ΤΠΕ, Τεχνητή νοημοσύνη» και σενάρια διδασκαλίας που αναφέρονταν στα «Νέα Προγράμματα Σπουδών στο Μάθημα των Θρησκευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».

Στο συνέδριο έλαβαν μέρος καθηγητές/καθηγήτριες από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, σχολικοί σύμβουλοι, εκπαιδευτικοί από την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, θεολόγοι και εκπαιδευτικοί από άλλες ειδικότητες, υπ. διδάκτορες, μεταπτυχιακοί και προπτυχιακοί φοιτητές/φοιτήτριες από τις Θεολογικές Σχολές και από Παιδαγωγικά Τμήματα από όλη την Ελλάδα και το εξωτερικό.



Σε όλη τη διάρκεια του συνεδρίου ήταν μεγάλη η συμμετοχή. Οι εργασίες που παρουσιάστηκαν καθώς και η συζήτηση που ακολουθούσε μετά από κάθε συνεδρία, έδωσε την ευκαιρία για ανταλλαγή εμπειριών, γνώσεων, ιδεών και απόψεων από εκπαιδευτικούς της τάξης. Επιπρόσθετα η κατάθεση καλών πρακτικών συνέβαλε στο να προκληθεί γόνιμος προβληματισμός και δημιουργικός διάλογος μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Οι εισηγήσεις και τα σενάρια διδασκαλίας θα εκδοθούν σε τόμο Πρακτικών του Συνεδρίου.

Βάσω Γώγου, Απόστολος Μπάρλος, Νίκος Τσιρέβελος,
Χρήστος Φραδέλλος, Από τη σύγκρουση στη
συνάντηση: Διδακτικές διαδρομές για την ανάσχεση
της βίας, του φανατισμού και της μισαλλοδοξίας,
Εκδοτική Δημητριάδος, Βόλος 2024, σελ. 208.

Μαρία Συργιάννη, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Θεολόγων Ανατ. Θεσσαλονίκης & Ν. Λέσβου,
ma.syrgianni@gmail.com



Μια πολυδιάστατη πρόταση διδασκαλίας αποτελεί το βιβλίο με τίτλο *Από τη σύγκρουση στη συνάντηση, διδακτικές διαδρομές για την ανάσχεση της βίας, του φανατισμού και της μισαλλοδοξίας*, Εκδοτική Δημητριάδος, Βόλος 2024, σελ. 207, με πρόλογο του Παντελή Καλαϊτζίδη. Είναι το εκπαιδευτικό προϊόν της συμμετοχής της Ακαδημίας Θεολογικών Σπουδών Βόλου στο Ευρωπαϊκό διεπιστημονικό Πρόγραμμα «*Η εκπαίδευση στην υπηρεσία της ανθεκτικότητας*» (EDUC8), που είχε στόχο να φέρει σε επαφή θρησκευόμενους νέους από διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις -Ορθοδοξία, Ρωμαιοκαθολικισμός, Προτεσταντισμός, Ιουδαϊσμός και Ισλάμ- αλλά και μη θρησκευόμενους, αναπτύσσοντας διάλογο πάνω στα μεγάλα προβλήματα του σύγχρονου κόσμου. Η παιδαγωγική ομάδα που είχε την ευθύνη του προγράμματος - Βάσω Γώγου, Απόστολος Μπάρλος, Νικόλαος Τσιρέβελος, Χρήστος Φραδέλλος -

θεολόγοι, με πολύχρονη θητεία και εμπειρία στη θρησκευτική εκπαίδευση, επεξεργάστηκε διδακτικές προτάσεις και εκπαιδευτικό υλικό για τον ορθόδοξο χώρο, που εγκρίθηκε από τη Γενική Δ/ση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης του ΥΠΑΙΘΑ και εφαρμόστηκε πιλοτικά σε ελληνικά σχολεία από θεολόγους εκπαιδευτικούς στο Μάθημα των Θρησκευτικών. Παράλληλα όμως, σύμφωνα με τους συγγραφείς το υλικό μπορεί, επίσης, να αξιοποιηθεί σε διάφορα σχολικά προγράμματα και δραστηριότητες (πχ. πολιτιστικά, σχολικής διαμεσολάβησης κ.ά.), σε κατηχητικά σχολεία, σε σχολεία σωφρονιστικών καταστημάτων ακόμη και σε φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Αυτό το εκπαιδευτικό υλικό κυκλοφόρησε ως ηλεκτρονικό βιβλίο στα αγγλικά, γαλλικά και φλαμανδικά και ως έντυπο βιβλίο στην ελληνική γλώσσα, σε μια εξαιρετικά καλαίσθητη έκδοση.

Σε ένα κόσμο όπου κυριαρχεί η διάσπαση, η σύγκρουση, η μισαλλοδοξία και η αρνητική αντιμετώπιση του «άλλου», του διαφορετικού, η θρησκεία/ οι θρησκείες πολλές φορές χρησιμοποιούνται ως εργαλείο που εξυπηρετούν ιδιοτέλειες ή ιδεολογήματα και απειλούν την ειρηνική συνύπαρξη και την αρμονική συμβίωση. Όπως σημειώνεται στον πρόλογο του βιβλίου από τον διευθυντή της Ακαδημίας Παντελή Καλαϊτζίδη, οι συγγραφείς του βιβλίου μέσω των διδακτικών προτάσεων που επεξεργάζονται δείχνουν τον δρόμο της ορθόδοξης πρότασης όπου ο «άλλος» δεν είναι ο «εχθρός», αλλά πρόσωπο κατ' εικόνα Θεού και αδελφός, όπου η Εκκλησία εργάζεται για την ενότητα και τη συμφιλίωση του κόσμου όλου. Καλλιεργώντας την κριτική σκέψη των μαθητών μέσα από διδακτικές διαδρομές της θρησκευτικής εκπαίδευσης, οι συγγραφείς του βιβλίου, επιδιώκουν να αναδείξουν πως η συνάντηση με τον διαφορετικό δεν οδηγεί στη σύγκρουση αλλά σε ειρηνική και αγαπητική συνύπαρξη.

Έτσι, οι διδακτικές διαδρομές ξεδιπλώνουν και πραγματεύονται ένα ευρύ φάσμα σχέσεων και συνύπαρξης, σύγκρουσης και συνάντησης, με εκπαιδευτικό υλικό θεολογικά επεξεργασμένο, που επικεντρώνεται σε τέσσερις άξονες/θεματικές ενότητες: α) στη βία στα βιβλικά κείμενα, β) στη συνάντηση με τον «άλλον», γ) στη συνάντηση με το φυσικό περιβάλλον και δ) στο θέμα του πολέμου και της ειρήνης, με στόχο πάντοτε την προαγωγή του πνεύματος ανοχής, ειρηνικής συνύπαρξης, αποδοχής της ετερότητας και του θρησκευτικά και πολιτισμικά «άλλου».

Στις σελίδες του βιβλίου, η διδακτική επεξεργασία αποτυπώνεται ως μια συνεχής δημιουργική διαδικασία, που βασίζεται στη βιωματική γνωσιακή μάθηση, εμπλουτισμένη με δραστηριότητες και τεχνικές, που αξιοποιούν το πλούσιο, ποιοτικό και πολυποίκιλο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο είτε είναι κειμενικό (βιβλικά, πατερικά, θεολογικά, λογοτεχνικά κείμενα κλπ) είτε εικονιστικό/έργα τέχνης (βυζαντινές εικόνες, χειρόγραφα, ζωγραφικοί πίνακες κ.ά.) ή ψηφιακό. Η σύνδεση που γίνεται σε όλες τις θεματικές με πραγματικές καταστάσεις της σύγχρονης κοινωνικο-πολιτισμικής πραγματικότητας που βιώνουν τα παιδιά στην καθημερινότητά τους, μετασχηματίζει τη θεολογική γνώση σε βιωματική εμπειρία, εμπλέκει σε μια διεργασία κριτικού στοχασμού, ανακινεί συνειρμούς για στερεότυπα και προκαταλήψεις και αναπτύσσει δεξιότητες ζωής με ηθική διάσταση: ενσυναίσθηση, σεβασμό, ανοχή, αμεροληψία, κατανόηση, ανθρωπισμό, ακεραιότητα.

Επιπρόσθετα, στο δεύτερο μέρος της κάθε ενότητας, υπάρχουν σαφείς και στοχευμένες οδηγίες για τις θεολογικές προϋποθέσεις και τη διδακτική προσέγγιση από τους διδάσκοντες με την καταγραφή των στόχων, των επιδιώξεων, των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων και παράλληλα, παρατίθεται ένα πλούσιο απάνθισμα θεολογικού υλικού, που προσφέρει στέρεη θεολογική γνώση και δυνατότητα για περαιτέρω προβληματισμό και συζήτηση. Ανάλογα βέβαια με τις παιδαγωγικές και μαθησιακές ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της κάθε εκπαιδευτικής ομάδας, ο αρχικός σχεδιασμός μπορεί να τροποποιείται ανάλογα, με ποικίλες εναλλακτικές επιλογές, που προτείνονται από τους ίδιους τους συγγραφείς.

Η περιδιάβαση στις σελίδες του βιβλίου και η πρόκληση της εφαρμογής των θεματικών ενοτήτων του στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί αδιαμφισβήτητα μια εξαιρετική εμπειρία για διδάσκοντες και διδασκόμενους. Ένα πολύτιμο, πραγματικά, εγχειρίδιο διδασκαλίας, με αισθητική αρτιότητα από την αρχή μέχρι το τέλος - εξαιρετικό το έργο της συγγραφέως και εικονογράφου κ. Βασιλικής Γώγου στο εξώφυλλό του και με περιεχόμενο, ένα πολυδιάστατο διδακτικό υλικό και διδακτικές στρατηγικές/τεχνικές, που δεν κρατούν δέσμιους τους αποδέκτες σε μια παθητική ακρόαση αλλά τους κάνουν μέτοχους και συμμετόχους σε όλο το μαθησιακό ταξίδι γνώσεων, συμπεριφορών, στάσεων και αξιών αγαπητικής συνάντησης και συνύπαρξης, που πηγάζουν από τον τρόπο ζωής και την παράδοση της Ορθόδοξης Εκκλησίας.

Καλλιρρόη Ακανθοπούλου, Θρησκευτικά στην πράξη
και την τάξη. Α΄ Γυμνασίου. Φύλλα εργασίας για το
μάθημα των Θρησκευτικών της Α΄ Γυμνασίου
σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών ΦΕΚ
416/30.1.2023, τ. Β΄, Μαΐστρος, Αθήνα, 2023, σ. 88.

Κρυσταλλία Γεωργοπούλου, πτ. Τμ. Κοινωνικής Θεολογίας και Τμ. ΦΠΨ ΕΚΠΑ,
ΜΔΕ/Κανονικό Δίκαιο ΕΚΠΑ, θεολόγος εκπαιδευτικός στο 1ο Πρότυπο Γυμνάσιο Ιλίου,
christiannageorg@yahoo.gr



Θεολόγοι Εκπαιδευτικοί εν τάξει...

Κάθε καλόπιστος/η αναγνώστης/στρια και μάλιστα εκπαιδευτικός της τάξης αισθάνεται χαρά και ικανοποίηση, όταν μελετά ένα καινούριο βιβλίο, το οποίο προέρχεται από μια μάχιμη συνάδελφο η οποία έρχεται καθημερινά αντιμέτωπη με κοινές προκλήσεις στην προσπάθεια να διαχειριστεί τη σχολική τάξη και να αντιμετωπίσει με αποτελεσματικότητα, ζητήματα, τα οποία ανακύπτουν και αφορούν στη διδακτική πράξη. Αυτό συμβαίνει στην προκειμένη περίπτωση με την υπογράφουσα, καθώς καλούμαι με μεγάλη χαρά να προβώ σε μία παιδαγωγική και διδακτική αποτίμηση του βιβλίου της κ. Καλλιρρόης Ακανθοπούλου.

Με Φύλλα εργασίας τροφοδοτεί η κ. Καλλιρόη Ακανθοπούλου τους εν ενεργεία Θεολόγους Εκπαιδευτικούς, οι οποίοι διδάσκουν στην Α΄ Γυμνασίου. Πρόκειται για Φύλλα Εργασίας, τα οποία δημιουργήθηκαν με βάση το νέο αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Γυμνασίου (ΦΕΚ 416/30.1.2023, τ. Β΄) και υπηρετούν τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματά του.

Το βιβλίο κυκλοφόρησε από τις εκδόσεις Μαΐστρος το 2023 και ως διδακτικό υλικό για τη δημιουργία τους αξιοποιούνται μεταφρασμένα χωρία της Αγίας Γραφής, κείμενα από τα σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών της Α΄ Γυμνασίου των συγγραφέων Όλγας Γριζοπούλου και Πηγής Καζλάρη, της Β΄ Γυμνασίου των συγγραφέων Αποστόλου Μπάρλου και Γεωργίου Τσανανά (2006) καθώς και κείμενα από το ισχύον διδακτικό εγχειρίδιο του μαθήματος των Θρησκευτικών (2020). Το βιβλίο περιλαμβάνει Φύλλα Εργασίας για κάθε Θεματική Ενότητα των τεσσάρων συνολικά Θεματικών Πεδίων ενώ για κάποιες Θεματικές Ενότητες, οι οποίες είναι πιο πυκνές ως προς τα θεματικά τους κέντρα υπάρχουν περισσότερα του ενός Φύλλα Εργασίας. Χρήσιμες είναι επίσης και οι προτάσεις για ωριαίες γραπτές δοκιμασίες, οι οποίες συμπεριλαμβάνονται στο βιβλίο.

Τα Φύλλα Εργασίας διαμορφώθηκαν με βάση τα τέσσερα στάδια της Βιωματικής Μεθόδου Διδασκαλίας καθένα από τα οποία υπηρετείται από μια ποικιλία δραστηριοτήτων. Οι δραστηριότητες αντλήθηκαν από τις τεχνικές δράματος για αναστοχασμό, δημιουργικής έκφρασης, βιωματικές τεχνικές και μοτίβα έντεχνου συλλογισμού. Στα θετικά στοιχεία των Φύλλων Εργασίας συγκαταλέγονται τόσο η αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας όσο και η συμπερίληψη περιεκτικών κατά περίπτωση σχεδιαγραμμάτων, τα οποία προωθούν την εμβάθυνση. Επιπλέον η επισήμανση σε κάθε στάδιο της διδασκαλίας του θεματικού κέντρου-έννοιας-βοηθά τον/την μαθητή/μαθήτρια να εστιάσει σε αυτό και να μην πελαγοδρομήσει. Η σύνδεση των διδασκομένων με τη σύγχρονη πραγματικότητα στο τέταρτο συνήθως στάδιο υπηρετεί την παιδαγωγική αρχή της σύνδεσης της μάθησης με την καθημερινή ζωή νοηματοδοτώντας την και καθιστώντας την ελκυστική. Τέλος οι ερωτήσεις, οι οποίες συμπεριλαμβάνονται στα Φύλλα εργασίας διευκολύνουν τους/τις μαθητές/μαθήτριες να κατακτήσουν την ειδική ορολογία του μαθήματος ξεφεύγοντας από τη στείρα αποστήθιση.

Η εμπειρία της Θεολόγου εκπαιδευτικού-συγγραφέως από τη διδασκαλία προγενέστερων Προγραμμάτων Σπουδών και η αξιοποίηση της Βιωματικής μεθόδου διδασκαλίας, η οποία υποστηρίζεται από τεχνικές που αντλούνται από τον χώρο της τέχνης, καθιστούν το βιβλίο ένα σύγχρονο και χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του Θεολόγου Εκπαιδευτικού. Τα προτεινόμενα Φύλλα Εργασίας μπορούν να αξιοποιηθούν είτε αυτούσια είτε δημιουργικά προσαρμοζόμενα στις ανάγκες των εκάστοτε μαθητών/τριών και σύμφωνα με την κρίση του Εκπαιδευτικού. Σε κάθε περίπτωση το βιβλίο αποτελεί ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό βοήθημα στη φαρέτρα του Θεολόγου εκπαιδευτικού εν δράσει υποστηρίζοντας τη μετάβαση από τη μετωπική διδασκαλία στην κατευθυνόμενη μάθηση με νόημα μέσω δραστηριοτήτων.

Το περιοδικό *ΕΛΘΕ* (*Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση*) είναι ένα διεθνές επιστημονικό περιοδικό με αξιολόγηση (peer-review), που εκδίδεται στην Ελλάδα από τον Πανελλήνιο Θεολογικό Σύνδεσμο «ΚΑΙΡΟΣ -για την αναβάθμιση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης».

Το ηλεκτρονικό περιοδικό αναρτάται στον ιστότοπο:
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/gjre/index>

The *Greek Journal of Religious Education (GjRE)* is an international peer-reviewed journal published by the KAIROS-Greek Theological Association for the improvement of the Religious Education.

The eJournal is posted on the website:
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/gjre/index>