

Signposts –
Politiche e pratiche
per l'insegnamento
delle religioni
e delle visioni
del mondo non religiose
nell'educazione
interculturale



Robert Jackson

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

Signposts –
Politiche e pratiche
per l'insegnamento
delle religioni
e delle visioni
del mondo non religiose
nell'educazione
interculturale

Robert Jackson

Edizione inglese:

*Signposts – Policy and practice for teaching
about religions and non-religious world views
in intercultural education*

ISBN 978-92-871-7914-2

*Le opinioni espresse in questo volume sono
responsabilità dell'autore/degli autori e
non riflettono necessariamente la politica
ufficiale del Consiglio d'Europa.*

Tutti i diritti riservati. Nessuna parte
di questa pubblicazione può essere
tradotta, riprodotta o trasmessa in
qualsiasi forma e con qualsiasi mezzo,
elettronico (CD-Rom, internet, ecc.) o
meccanico, compresi fotocopiatura,
registrazione o qualsiasi sistema di
memorizzazione di informazioni o di
recupero senza previa autorizzazione
scritta dalla Direzione della
Comunicazione (F-67075 Strasbourg
Cedex oppure publishing@coe.int).

Copertina e impaginazione: SPDP,
Consiglio d'Europa
Foto: © Shutterstock

Traduzione di Cristina Richieri

Edizioni del Consiglio d'Europa
F-67075 Strasbourg Cedex
<http://book.coe.int>

ISBN 978-92-871-8545-7

© Consiglio d'Europa, gennaio 2018
Stampato presso il Consiglio d'Europa

Indice

INTRODUZIONE	5
PREFAZIONE	7
RINGRAZIAMENTI	11
LA RACCOMANDAZIONE: CONTESTO, PROBLEMI E SFIDE	13
PRESENTAZIONE DI <i>SIGNPOSTS</i> E DEI SUOI TEMI CHIAVE	21
TERMINOLOGIA ASSOCIATA ALL'INSEGNAMENTO DELLE RELIGIONI E DELLE CONVINZIONI	29
COMPRENDERE LE RELIGIONI: COMPETENZE E DIDATTICA	35
L'AULA COME SPAZIO SICURO	51
LA RAPPRESENTAZIONE DELLE RELIGIONI NEI <i>MEDIA</i>	63
CONVINZIONI NON RELIGIOSE E VISIONI DEL MONDO	71
QUESTIONI INERENTI AI DIRITTI UMANI	81
APRIRE LA SCUOLA ALL'ESTERNO	93
PROMOZIONE DEL CONFRONTO E AZIONI FUTURE	105
BIBLIOGRAFIA	109
ALLEGATI	
1. Il testo integrale della Raccomandazione	121
2. Il Gruppo misto di attuazione: membri e riunioni	129
3. Documenti di rilievo per lo sviluppo di <i>Signposts</i> presentati dagli esperti invitati agli incontri del Gruppo misto di attuazione	133

Introduzione

La Raccomandazione CM/Rec(2008)12 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulla dimensione delle religioni e delle convinzioni non religiose nell'educazione interculturale costituisce una pietra miliare nella storia dell'azione educativa del Consiglio d'Europa. Prima del 2002, il lavoro del Consiglio in merito all'educazione interculturale non includeva la religione. La religione era considerata una questione privata. Gradualmente, è diventato evidente che la religione è un argomento di interesse anche per la sfera pubblica. Questa opinione è stata rafforzata dagli eventi dell'11 settembre 2001 occorsi negli Stati Uniti e dalla loro analisi e dai dibattiti politici che ne sono scaturiti nel mondo intero. Si è giunti alla conclusione, perciò, che tutti i giovani dovrebbero avere una certa conoscenza delle religioni e delle convinzioni e che queste dovrebbero costituire parte integrante della loro educazione. Così, nel 2002, il Consiglio d'Europa ha dato inizio al suo primo progetto sulla dimensione religiosa dell'educazione interculturale sotto la supervisione del Comitato direttivo per l'educazione. In seguito, nel 2007, è stata pubblicata un'opera di riferimento su questo argomento destinata a tutti gli educatori in Europa. Nel 2008 si sono sviluppate ulteriori discussioni che hanno dato un significativo contributo alla stesura del *Libro bianco sul dialogo interculturale – Vivere insieme in pari dignità (White Paper on Intercultural Dialogue – Living together as equals in dignity)*. Nello stesso anno il Consiglio d'Europa ha organizzato una riunione dei rappresentanti delle religioni europee, delle organizzazioni umaniste, dei *partner* istituzionali in seno al Consiglio d'Europa e delle varie organizzazioni internazionali non governative. Questo è stato il primo *Incontro* che ha permesso a rappresentanti di capi spirituali e della società civile in Europa di discutere questioni educative in riferimento al mutato atteggiamento nei confronti della religione nella sfera pubblica. Da allora, questi incontri si sono tenuti annualmente e la loro natura consultiva e collaborativa trova riscontro in questo testo. Sempre nel 2008, il Comitato dei Ministri ha pubblicato la sua Raccomandazione sulla dimensione delle religioni e delle convinzioni non religiose in seno all'educazione interculturale.

Ora abbiamo il piacere di pubblicare un documento che aiuta decisori politici, istituti scolastici e formatori di insegnanti – e, invero, anche altre figure che operano in ambito educativo – a usare la Raccomandazione nei loro particolari contesti nazionali, regionali e locali. Il titolo *Signposts*¹ è particolarmente appropriato poiché il documento intende facilitare, negli Stati membri, la discussione e l'azione dei suoi lettori, i quali si trovano a dover affrontare una serie di questioni nei loro specifici contesti nazionali. Siamo molto riconoscenti ai membri del Gruppo misto di attuazione, organizzato dal Consiglio d'Europa e dal Centro europeo Wergeland², che hanno concepito le idee contenute in *Signposts* e discusso materiali di prima stesura sin da quando hanno iniziato a lavorare insieme nel 2010. Siamo particolarmente grati a Gabriele Mazza che, essendo stato il promotore di questo progetto in qualità di Direttore del settore educativo del Consiglio d'Europa, ha presieduto il Gruppo misto di attuazione e lo ha accompagnato nella giusta direzione. Siamo ugualmente grati al Professor Robert Jackson, vicepresidente e relatore del Gruppo di esperti, che ha scritto questo testo per conto dei suoi colleghi e che, a partire dal 2011, ha presentato varie versioni provvisorie di questo documento in incontri consultivi con potenziali utilizzatori in diverse parti d'Europa. Il Professor Jackson è stato coinvolto, sin dal 2002, in tutti i progetti del Consiglio d'Europa facenti riferimento alla diversità religiosa in ambito educativo, ed è stato molto attivo in questo ambito in seno al Centro europeo Wergeland e all'Università di Warwick, dove insegna.

Il passo successivo è che decisori politici, istituti scolastici, formatori di insegnanti e studenti, insieme a tutte le associazioni professionali di rilievo nell'ambito dei singoli Stati e a livello europeo, usino *Signposts* come strumento per deliberare e agire. Il documento può essere usato nella sua interezza, oppure selezionando capitoli su specifici argomenti giudicati di rilievo per discussioni o studio personale.

Spero sinceramente che *Signposts* venga ampiamente usato in Europa insieme alla Raccomandazione del Consiglio d'Europa.

Raccomando *Signposts* a tutti voi.

Snežana Samardžić-Marković
Direttrice generale per la democrazia

-
1. Il termine *Signposts* può essere tradotto con "Segnali stradali" o "Indicazioni stradali" ma queste espressioni italiane ci sembrano meno convincenti del termine inglese. Per questo motivo si è preferito di non tradurlo allo scopo di conservarne connotazioni e sinteticità (n.d.t.).
 2. Da ora in poi EWC (European Wergeland Centre).

Prefazione

L'obiettivo di *Signposts* è di promuovere l'attuazione della Raccomandazione CM/Rec(2008)12 sulla dimensione delle religioni e delle convinzioni non religiose nell'ambito dell'educazione interculturale nei Paesi membri. Come può una raccomandazione originata da un considerevole sforzo di cooperazione tra governi non riuscire a dar vita a una qualsiasi forma di applicazione e a un qualsiasi visibile impatto nell'ambito dei contesti nazionali? Una delle risposte più frequenti – e più facili – a questa domanda è che il Consiglio d'Europa non può fare affidamento su un esercito per difendere i suoi valori e per suscitare rispetto nei confronti delle sue prassi e delle sue norme, particolarmente quando si tratta di blande "raccomandazioni" non vincolanti. Il fatto di garantire e, ancor più, valutare l'impatto di certi tipi di iniziative e pronunciamenti del Consiglio d'Europa, incluse le raccomandazioni, è un processo arduo che dipende da un complesso insieme di condizioni e circostanze. Queste includono la rilevanza e l'urgenza percepite di una data misura, i suoi diversi contesti socio-politici, e la volontà e la capacità di un sistema nazionale, politico e governativo, di far fronte a esperienze esogene e collettive e trarne insegnamento.

Da molti anni la presenza, talvolta insufficiente a livello nazionale, della volontà politica di prendere atto e di agire sulla base di pronunciamenti internazionali, alimenta dibattiti a livello internazionale, oggi molto vivaci, sulla necessità di "colmare il divario" tra teoria e azione, tra politica e pratica. È facile immaginare le difficoltà in gioco e il livello di frustrazione che può generarsi nei molti protagonisti della cooperazione politica, attivi in diversi campi, tra cui l'educazione. Frustrazione che è aggravata dalla consapevolezza che con una volontà politica, una corretta diffusione e un incoraggiamento a livello nazionale, gli sforzi comuni messi in campo a livello internazionale possono dare frutti.

Il Centro europeo Wergeland (EWC), che opera nel campo dell'educazione per la cittadinanza democratica, i diritti umani e la consapevolezza interculturale, è stato creato dal Consiglio d'Europa e dalle autorità norvegesi proprio per colmare il divario tra politica e pratica. Bisogna, dunque, salutare con favore la loro iniziativa di collaborazione per migliorare l'attuazione della Raccomandazione CM/Rec(2008)12, che è all'origine di *Signposts*.

Le attività intergovernative che hanno portato alla Raccomandazione CM/Rec(2008)12, l'elaborazione della stessa Raccomandazione e ora la pubblicazione di *Signposts*, sono la dimostrazione di un impegno costante a favore dell'insegnamento delle convinzioni religiose per almeno cinque motivi.

Innanzitutto, l'Assemblea parlamentare, il Commissario per i diritti umani, i meccanismi di cooperazione intergovernativa del Consiglio e del Segretariato hanno tutti operato convergendo armoniosamente e costantemente per porre in primo piano il "problema" della dimensione della religione nel dialogo e nella comprensione interculturale. In secondo luogo, la rapidità e l'efficacia con cui è stato condotto il processo intergovernativo, con l'adozione tempestiva della Raccomandazione CM/Rec(2008)12 da parte del Comitato dei Ministri. In terzo luogo, la successiva volontà dei Deputati del Comitato dei Ministri di perseguire un processo decennale di coinvolgimento diretto in questo ambito pluridimensionale, attraverso l'organizzazione nei Paesi membri di importanti eventi a riguardo – i cosiddetti *Incontri*. Quarto, il ruolo attivo, di concerto con EWC, del Segretariato del Consiglio, non solo nell'avvio di questo processo nel suo complesso, ma anche nel sostenerlo fino ad oggi generando un documento, *Signposts*, proprio allo scopo di massimizzare gli sforzi già profusi nella produzione della Raccomandazione e di migliorarne le possibilità di selettiva e attenta attuazione nei Paesi membri. Infine, sappiamo che *Signposts* non avrebbe visto la luce senza la già citata collaborazione tra il Consiglio d'Europa e il Centro europeo Wergeland di Oslo. In realtà, lo stesso EWC è il risultato concreto di un'iniziativa di collaborazione ispirata e straordinaria, alimentata dal Consiglio e dalle autorità norvegesi, per aiutare ad affrontare le sfide del XXI secolo in termini di cittadinanza democratica, diritti umani ed educazione interculturale in Europa. Lo strepitoso successo di questa istituzione è una fonte di legittima soddisfazione da parte di coloro che sono stati determinanti per la sua creazione, sia a Oslo che a Strasburgo, non ultimo in seno al Segretariato del Consiglio d'Europa. *Signposts* deve la sua esistenza a uno dei punti di forza riconosciuti del Consiglio d'Europa: la sua capacità di perseguire obiettivi attraverso attività coerenti di una durata sufficiente, evitando iniziative effimere e applicando una vasta gamma di metodi di lavoro ben testati e innovativi. Attraverso l'azione di questi due progetti successivi, la produzione di una raccomandazione che guarda al futuro e, oggi, il documento *Signposts*, il Consiglio si è nuovamente distinto come apripista e alfiere in un ambito cruciale per il futuro politico, sociale ed educativo dell'Europa. La prossima sfida, come abbiamo già suggerito, è quella di riuscire a raggiungere livelli più elevati di operatività nei Paesi membri. Questo obiettivo non può essere raggiunto applicando una singola ricetta pronta, che non esiste, bensì sfruttando la Raccomandazione e *Signposts* per attivare un più ampio processo di diffusione, dibattito, contestualizzazione, sperimentazione e ricerca-azione ben mirata. Molto è già stato compiuto dal Gruppo di esperti responsabili della prima fase del *follow-up* della Raccomandazione, tra cui un primo quadro pedagogico comune di riferimento per la pratica in classe, la chiarificazione di persistenti ambiguità linguistiche e semantiche e una prima esplorazione del nesso tra, da un lato, l'educazione interculturale e, dall'altro, il fenomeno dei sistemi di convinzioni e valori basati o no sulla fede. Tuttavia, resta ancora molto da fare, soprattutto per quanto riguarda la dimensione dell'educazione adulta e non scolastica, la necessaria articolazione di un apprendimento più robusto e duraturo e lo sviluppo di una prospettiva socio-culturale, oltre alle implicazioni per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti e di altro personale specializzato.

Il Gruppo di esperti, che ho avuto il privilegio di presiedere, è consapevole della natura provvisoria di *Signposts* e delle dimensioni della sfida concepita in modo ammirevole dal suo autore, Professor Jackson, nell'attribuire, come relatore, coerenza globale

ai loro pensieri. Eppure, questo lavoro è appena iniziato, la prossima fase dovrà comportare maggiore confronto con più attori e parti interessate tra cui famiglie, *media*, istituzioni, associazioni ed esperti laici e confessionali, oltre a insegnanti e formatori di insegnanti. Ma in qualità di gruppo che rappresenta una moltitudine di origini e sensibilità, compresi credenti e non credenti (e forse altre definizioni che stanno nel mezzo ...), i suoi membri hanno tutti condiviso la stessa fede nel valore dell'educazione interculturale nel generare una maggiore comprensione empatica dei rispettivi punti in comune e differenze, la stessa convinzione della necessità di moltiplicare modi e mezzi per affrontare la dimensione delle visioni del mondo religiose e non religiose, e la stessa fiducia nella capacità del Consiglio d'Europa di assumere il ruolo di guida in questo sforzo.

Signposts punta al futuro e contribuisce fortemente alle priorità del Consiglio come elemento fondamentale del più ampio quadro concettuale e operativo di riferimento, ancora a divenire (non molto diverso dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*), in cui le competenze democratiche e civiche (comprese le competenze interculturali) possono essere identificate e messe al servizio dello sviluppo della cultura democratica. Il Consiglio d'Europa costruisce la sua azione sulla forza dei suoi valori, sulla qualità delle sue argomentazioni e sulla pertinenza della sua esperienza per ispirare uomini e donne di buona volontà nella loro continua ricerca di significato e di forme più complete di coesistenza umana. Contribuire a rendere veramente umano il progresso dell'umanità (evitando la regressione) è una delle missioni dell'educazione in generale e dell'educazione interculturale in particolare. Il Consiglio d'Europa non ha un esercito, ma trae forza dalla sua capacità di essere al servizio di uno sforzo storico a lungo termine per promuovere cultura democratica e diritti umani, crescita personale e sentimento comune di umanità. Possa *Signposts* dimostrarsi contributo autentico per questo compito formidabile.

Gabriele Mazza
Presidente del Gruppo misto di esperti
Consiglio d'Europa/Centro Wergeland

Ringraziamenti

L'autore, il presidente e i membri del Gruppo misto di attuazione desiderano ringraziare Ana Perona-Fjeldstad, Direttrice del Centro europeo Wergeland, per la sua partecipazione e il suo incoraggiamento al gruppo, e tutto il personale del EWC, in particolare Gunnar Mandt, per il suo intenso e prolungato contributo, e Ornella Barros, per il suo sostegno nella preparazione del manoscritto per la pubblicazione. Grazie anche alla dottoressa Mandy Robbins della Glyndwr University per aver analizzato i dati del sondaggio, a Isabelle Lacour, per i suoi preziosi consigli e il supporto tecnico, e a Sjur Bergan, responsabile del Dipartimento dell'educazione (DGII) presso il Consiglio d'Europa. Un particolare ringraziamento è dovuto a Ólöf Olafsdottir, che si è ritirata nel 2013 dal suo incarico di Direttrice di Cittadinanza democratica e partecipazione al Consiglio d'Europa, per il suo entusiasmo nei confronti di questo progetto e per il suo incoraggiamento, a Villano Qiriaz, Direttore della divisione delle Politiche per l'educazione, per il suo costante sostegno a questo progetto e a quelli precedenti, e alla dottoressa Claudia Lenz, responsabile della ricerca presso il Centro europeo Wergeland, per aver contribuito ai progressi del gruppo con le sue idee e l'assistenza organizzativa.

L'autore e l'intero gruppo di lavoro esprimono gratitudine agli oratori ospiti che sono intervenuti a vari incontri del Gruppo misto di attuazione (vedasi Allegato 2); ai membri del Comitato per l'educazione del Consiglio d'Europa per aver cortesemente supervisionato e supportato il sondaggio, e soprattutto a quei membri che hanno risposto al questionario *online*, ai ricercatori e formatori e agli insegnanti e studenti che hanno messo a disposizione materiale per esemplificare attività particolari, ai ricercatori di diverse parti d'Europa che hanno fornito informazioni sul loro lavoro, e agli insegnanti e ai formatori, responsabili politici, consulenti e ricercatori che hanno condiviso le loro idee in occasione di conferenze e incontri (tenutisi tra il 2011 e il 2013 in Austria, Belgio, Inghilterra, Estonia, Finlandia, Francia, Islanda, Irlanda, Paesi Bassi, Norvegia e Svezia) in cui il Professor Jackson ha illustrato lo sviluppo del documento.

Capitolo 1

La Raccomandazione: contesto, problemi e sfide

La Raccomandazione

Nel dicembre 2008 il Consiglio d'Europa ha diffuso un'importante raccomandazione del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulla dimensione delle religioni e delle convinzioni non religiose nell'ambito dell'educazione interculturale (Consiglio d'Europa, 2008a). La Raccomandazione è il risultato del lavoro svolto in questo campo in seno al Consiglio d'Europa sin dal 2002, sulla base di lavori precedenti in relazione all'educazione interculturale e campi correlati. La Raccomandazione offre spunti interessanti per il dibattito e l'azione negli Stati membri in merito all'insegnamento delle religioni e delle visioni del mondo non religiose all'interno dell'educazione interculturale.

La presente pubblicazione – *Signposts* – è stata scritta per facilitare il dibattito, la riflessione e l'azione. È stata scritta principalmente per i decisori politici a tutti i livelli, per gli istituti scolastici (inclusi insegnanti, dirigenti scolastici e amministratori) e per le persone coinvolte nella formazione degli insegnanti in tutta Europa. Il suo obiettivo è quello di favorire il dibattito sulla Raccomandazione del Consiglio d'Europa del 2008 ed essere d'aiuto per la sua completa e concreta attuazione.

Religione e scuole in Europa

In parte a causa dei diversi rapporti storici tra religione e Stato, in parte a causa delle differenze culturali, esistono in Europa più approcci nei confronti del luogo che la religione occupa nei programmi scolastici, come sono anche diversi gli atteggiamenti nei confronti di questo tema espressi dalle parti interessate, inclusi decisori politici, istituti scolastici, formatori di insegnanti, genitori e bambini. Tutti gli Stati sono potenzialmente influenzati da fattori quali la secolarizzazione o le influenze sovranazionali o globali, comprese le migrazioni di popoli, e molti hanno attraversato fasi di cambiamento negli ultimi decenni.

Alcuni Stati europei, come Spagna e Italia, che hanno una religione dominante riconosciuta dallo Stato, offrono tradizionalmente un'istruzione o un'educazione religiosa esclusivamente, o principalmente, attinente ai valori e alle dottrine della religione maggioritaria. Alcuni Paesi, con relazioni tra Stato e Chiesa tradizionalmente diverse, offrono l'insegnamento di più religioni. Inghilterra e Galles, per esempio, offrono a tutti gli allievi della scuola pubblica lo studio di diverse religioni. Altri hanno sviluppato poco l'insegnamento della religione o considerano la casa o la scuola religiosa privata il luogo appropriato per l'insegnamento religioso. Francia e Albania ne sono un esempio. Alcuni Stati o Nazioni associano l'insegnamento della religione all'insegnamento di filosofie o approcci etici non religiosi, oppure offrono diverse materie opzionali. Norvegia e Scozia ne sono un esempio. Alcuni Paesi, come la Germania, hanno una legislazione a livello nazionale, ma delegano ad autorità regionali la decisione e l'organizzazione dell'insegnamento delle religioni (e argomenti correlati). E, naturalmente, alcuni Paesi non rientrano in nessuno di questi macromodelli (Davis e Miroschnikova, 2012; Jackson *et al.*, 2007; Kuyk *et al.*, 2007). I contributi originati dal progetto dell'Università di Vienna sulla educazione religiosa nelle scuole in Europa (REL-EDU) dimostrano che, nei Paesi europei finora coperti, il posto della religione nell'educazione è una questione dibattuta, ma dimostrano anche che tutti gli Stati, in vari modi, stanno dando risposte a questioni "sovranazionali" relative a diversità, globalizzazione e secolarizzazione (Jäggle, Rothgangel, e Schlag, 2013; Jäggle, Schlag, e Rothgangel, 2014; Rothgangel, Jackson, e Jäggle 2014; Rothgangel, Skeie, e Jäggle, 2014)³.

Prima del 2002 non esistevano progetti specifici del Consiglio d'Europa che mettessero in contatto diversi Paesi europei allo scopo di riflettere su questioni riguardanti la religione e l'istruzione pubblica. Perché le cose sono cambiate? Parte della risposta sta in diversi aspetti della globalizzazione, compresi la migrazione dei popoli e un considerevole miglioramento della comunicazione via internet. Ciascun Paese è soggetto a una moltitudine di influenze provenienti da tutto il mondo. Nelle vicende del mondo, la religione è diventata un argomento di discussione pubblica, sia per motivi positivi che negativi. Le affermazioni di capi religiosi come il Papa o il Dalai Lama sono segnalate a livello internazionale, mentre le conseguenze di eventi negativi, come quelli legati all'11 settembre 2001 negli Stati Uniti d'America, continuano a farsi sentire a livello mondiale e sono ampiamente riportate nei *media*.

3. I sei volumi della serie REL-EDU sono i seguenti: Volume 1 – Europa centrale, Austria, Croazia, Germania, Polonia, Principato del Liechtenstein, Repubblica Federale Ceca e Slovacca, Slovenia, Svizzera, Ungheria. Volume 2 – Europa settentrionale, Danimarca, Estonia, Finlandia, Islanda (Isole Faroe), Lettonia, Lituania, Norvegia, Svezia. Volume 3 – Europa occidentale, Belgio, Francia, Galles, Granducato di Lussemburgo, Inghilterra, Irlanda, Nord Irlanda, Paesi Bassi, Scozia. Volume 4 – Europa meridionale, Andorra, Cipro, Grecia, Italia, Malta, Monaco, Portogallo, San Marino, Spagna. Volume 5 – Europa sud-orientale Albania, Bosnia-Erzegovina, Bulgaria, Kosovo, Macedonia, Montenegro, Romania, Serbia, Turchia. Volume 6 – Europa orientale, Armenia, Azerbaigian, Georgia, Moldavia, Russia, Ucraina, Bielorussia. I volumi 1-3 sono stati pubblicati in inglese nel 2014; il volume 1 è stato pubblicato in Germania nel 2013. I volumi 4-6 sono in corso di preparazione. Si veda anche Bråten (2013, 2014a e 2014b) per una metodologia per confrontare l'educazione religiosa in Stati diversi.

Tutti i Paesi conoscono diversità culturale e religiosa. Nessuno Stato è culturalmente omogeneo. Alcuni Paesi hanno minoranze etniche e religiose consolidate, spesso storicamente ben radicate, talvolta precedenti la formazione dello stesso Stato. Spesso, tali minoranze sono il risultato di migrazioni da altri Paesi all'interno e all'esterno dell'Europa, soprattutto durante il XX secolo e il secolo attuale.

La diversità negli Stati è complessa e si collega a questioni globali, regionali, nazionali e locali. Tutti questi fattori sono associati a una crescente consapevolezza che religione e convinzioni non sono questioni puramente private e che dovrebbero essere parte della discussione e del dialogo all'interno della sfera pubblica.

In molti Paesi sono in corso dibattiti su religione ed educazione. Il Consiglio d'Europa è giunto alla conclusione che tutti gli studenti della scuola, a prescindere dal loro ambiente familiare, religioso o non religioso, debbano avere un'educazione globale sulle religioni per combattere pregiudizio e intolleranza e per promuovere comprensione reciproca e cittadinanza democratica. Gli eventi dell'11 settembre hanno dato un impulso al cambiamento. Il primo grande progetto del Consiglio d'Europa in materia di religione ed educazione è iniziato nel 2002. In quella fase l'attenzione era interamente rivolta alla nuova idea di includere la religione nell'educazione interculturale. In una fase successiva, si è aggiunto "convinzioni non religiose" per motivi di inclusione. L'interpretazione dell'espressione "convinzioni non religiose", ed espressioni equivalenti, verrà affrontata nel Capitolo 7.

La prospettiva del Consiglio d'Europa sull'insegnamento delle religioni e delle convinzioni non religiose

Le idee del Consiglio d'Europa sull'insegnamento delle religioni e delle convinzioni non religiose sono in stretta relazione al suo lavoro sull'educazione interculturale, l'educazione ai diritti umani e l'educazione alla cittadinanza democratica. La comprensione delle religioni e delle convinzioni non religiose è percepita come una parte essenziale della comprensione interculturale. L'educazione alla cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani, intimamente collegate, inglobano la comprensione della diversità culturale.

In particolare, come ha affermato il Consiglio d'Europa nel 2008 nel *Libro bianco sul dialogo interculturale – Vivere insieme in pari dignità*, la comprensione delle religioni e delle convinzioni non religiose contribuisce al dialogo interculturale, inteso come «uno scambio aperto e rispettoso di opinioni tra individui e gruppi di diverse origini e patrimonio etnico, culturale, religioso e linguistico, sulla base di reciproca comprensione e rispetto» (Consiglio d'Europa, 2008b, pp. 10-11).

Il legame con l'educazione alla cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani è altresì sottolineato nella *Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani* (Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education), così come la necessità di sviluppare la comprensione interculturale, in parte rinforzando le conoscenze e incoraggiando il dialogo, ma anche attraverso l'apprezzamento delle differenze tra confessioni diverse (Consiglio d'Europa, 2010).

La filosofia della Raccomandazione

Il lavoro del Consiglio d'Europa sull'insegnamento delle religioni e delle convinzioni non religiose rappresenta un aspetto importante dell'educazione interculturale. L'educazione interculturale e la promozione del dialogo interculturale sono elementi importanti di una educazione ai diritti umani, indissociabile da un'educazione alla cittadinanza democratica. La Raccomandazione sottolinea i valori di tolleranza e solidarietà generati dalla conoscenza degli altri, valori che sostengono il lavoro educativo del Consiglio d'Europa.

La Raccomandazione si basa su una visione inclusiva e democratica. Si preoccupa di fornire un'educazione in merito alle religioni e alle convinzioni non religiose che si distingue da forme di educazione religiosa destinata a promuovere nei bambini e nei giovani una particolare tradizione di fede. Tuttavia, se la Raccomandazione viene applicata, la forma di educazione interculturale suggerita può essere completata da numerose forme di educazione confessionale e può essere adattata a diversi contesti confessionali "proiettati all'esterno".

La Raccomandazione tiene conto della diversità e della complessità a livello locale, regionale e internazionale e incoraggia a stabilire dei legami tra i livelli "locali" e i livelli "globali". Esorta, inoltre, a esplorare le questioni riguardanti il legame tra religione e identità, e a coltivare relazioni positive con genitori e comunità religiose, così come con le organizzazioni che fanno riferimento a filosofie non religiose. L'intenzione è quella di presentare ai giovani, attraverso politiche istituzionali e curriculum, una pluralità di posizioni e dibattiti in un'atmosfera di tolleranza reciproca.

Pertinenza e campo di azione

La Raccomandazione è rilevante sia per le politiche istituzionali, sia per lo studio in aula. Gli estensori del documento ritengono che la creazione del contesto ideale per l'apprendimento inizi con la predisposizione di un *forum* sicuro o di uno spazio per l'apprendimento in cui i giovani possano impegnarsi nel dialogo e nella discussione guidati da insegnanti con conoscenze specialistiche e competenze adeguate nella facilitazione dei processi comunicativi. I metodi didattici offerti come esempio sono "aperti", "inclusivi" e "imparziali" e tengono conto della diversità dei contesti di origine dei partecipanti e la rispettano, e sostengono i valori dei diritti umani.

Non vi è alcuna indicazione nella Raccomandazione che lasci intendere che ogni posizione religiosa o non religiosa debba essere affrontata. Bisogna selezionare le conoscenze da trasmettere e riferirsi, almeno in parte, al contesto. Individuare i modi per raggiungere un equilibrio adeguato tra saper fare, atteggiamenti e conoscenze è un elemento chiave. L'accento è posto sullo sviluppo delle competenze che facilitano la comprensione tra culture e tra religioni, il che implica conoscenza di contenuti ben selezionati insieme ad atteggiamenti e saper fare adeguati. L'obiettivo della Raccomandazione è quello di fornire conoscenze ma anche di coltivare sensibilità, reciprocità ed empatia e combattere pregiudizio, intolleranza, fanatismo e razzismo. A tal fine, come riconosciuto dalla Raccomandazione, è necessario che la formazione

degli insegnanti sia di qualità, che le risorse siano ricche e varie, e che vengano organizzate regolari attività di ricerca e valutazione.

Educazione interculturale: la sfida della diversità religiosa e del dialogo in Europa

Come si è già detto, più che essere un settore completamente nuovo per il Consiglio d'Europa, il più recente lavoro sulla religione è intimamente correlato a temi chiave già esplorati, come l'educazione interculturale, l'educazione alla cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani. Lo si considera un significativo contributo all'educazione interculturale, sia che l'insegnamento costituisca una materia a sé, sia che costituisca una delle dimensioni affrontate dalle diverse materie del curriculum. Così, il progetto è stato chiamato *Educazione interculturale e la sfida della diversità religiosa e del dialogo in Europa (Intercultural education and the challenge of religious diversity and dialogue in Europe)*. La considerazione del tema religioso ha le sue fondamenta in una visione particolare delle relazioni tra religione e cultura che ben si innesta nella precedente azione del Consiglio d'Europa sull'educazione interculturale. Questa visione verrà sviluppata più avanti. Per il momento è importante precisare che non c'è alcuna intenzione di considerare la religione come un semplice aspetto della cultura umana, e che l'insegnamento delle religioni in senso ampio può essere considerato un complemento delle diverse forme di educazione religiosa.

I risultati del progetto hanno incluso una conferenza organizzata dal Consiglio d'Europa e dalla Norvegia e la pubblicazione dei relativi atti (Consiglio d'Europa, 2004), e un manuale ad uso scolastico che ha conosciuto grande diffusione (Keast, 2007). Il lavoro svolto ha portato alla formulazione di una importante raccomandazione del Comitato dei Ministri (composto dai Ministri degli Affari esteri di tutti gli Stati membri, in rappresentanza dei rispettivi governi), che è stata diffusa nei 47 Stati membri nel 2008. Il testo della Raccomandazione è stato approvato dai 47 Ministri. La sua filosofia corrisponde all'obiettivo del Consiglio d'Europa di promuovere la consapevolezza e lo sviluppo dell'identità culturale e della diversità in Europa. In altri termini, la Raccomandazione è da intendersi come strumento volto ad aiutare le parti interessate negli Stati membri a riesaminare le questioni della religione e dell'educazione nelle scuole tenendo conto della loro storia e delle loro tradizioni. La Raccomandazione non propone ricette pronte ed è destinata ad essere utilizzata in modo flessibile in diversi contesti per soddisfare le esigenze dei decisori politici e degli educatori nei singoli Stati.

Anche se il progetto del 2002 si riferiva a "diversità religiosa e dialogo in Europa", nel 2008 il Comitato dei Ministri ha deciso che la Raccomandazione avrebbe dovuto applicarsi a "convinzioni non religiose" e religioni. È stato riconosciuto che, mentre molte persone appartengono a tradizioni religiose che sono fonte di ispirazione e valore, ce ne sono molte altre in seno alle società europee i cui valori non sono fondati sulle religioni. Questa estensione riflette i dibattiti internazionali e l'evoluzione delle politiche educative in alcuni Paesi europei (si veda a questo proposito il Capitolo 7).

Incontri sulla dimensione religiosa del dialogo interculturale

I temi legati alle dimensioni religiose del dialogo e dell'educazione interculturali insieme a quelli inerenti alla comprensione delle religioni e delle convinzioni non religiose sono stati oggetto di discussione in una serie di incontri organizzati annualmente dal Consiglio d'Europa a partire dal 2008. L'incontro svoltosi nel 2008 ha coinvolto, per esempio, rappresentanti delle principali religioni presenti in Europa, rappresentanti delle organizzazioni umaniste, rappresentanti di *partner* istituzionali del Consiglio d'Europa (come l'Assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa, la Corte europea dei diritti dell'uomo e il Commissario per i diritti umani), e rappresentanti di molte organizzazioni internazionali non governative, tra cui alcune associate alle principali religioni, ed altre ancora, inclusi gruppi che si occupano in particolare di bambini, donne ed educazione. Questo è stato il primo *Incontro* del Consiglio d'Europa che ha visto coinvolti rappresentanti dei *leader* religiosi e altri rappresentanti della società civile in Europa per discutere questioni educative in relazione alla evoluzione che riguarda la religione nella sfera pubblica. Nell'incontro del 2009, tenutosi a Strasburgo, si è continuato a discutere il tema dell'insegnamento delle religioni e delle convinzioni non religiose come contributo all'educazione alla cittadinanza democratica, ai diritti dell'uomo e al dialogo interculturale. L'incontro del 2010 si è svolto a Ocrida, nell'ex Repubblica Jugoslava di Macedonia, e ha esplorato "Il ruolo dei *media* nella promozione del dialogo interculturale, della tolleranza e della comprensione reciproca: libertà di espressione dei *media* e rispetto verso la diversità culturale e religiosa". Questa importante discussione è stata proseguita nella riunione del 2011 a Lussemburgo. L'incontro del 2012 si è svolto a Durazzo in Albania ed è stato centrato sul tema "Assunzione di responsabilità per l'Europa di domani: ruolo dei giovani nella dimensione religiosa del dialogo interculturale", mentre l'incontro del 2013, svoltosi a Erevan, in Armenia, si è focalizzato sulla "Libertà di religione nel mondo odierno: sfide e garanzie".

Tutti questi incontri, condotti nello spirito del dialogo interculturale come previsto nel *Libro bianco* del Consiglio d'Europa del 2008, hanno visto riuniti rappresentanti di religioni, confessioni religiose e gruppi della società civile, tra cui alcuni interessati a filosofie non religiose. Ognuno ha avuto l'opportunità di discutere il lavoro del Consiglio d'Europa in corso in questo settore e le questioni sollevate; i loro contributi sono stati presi in considerazione dai responsabili dell'avanzamento delle attività del Consiglio d'Europa sul ruolo delle religioni e delle convinzioni non religiose nell'educazione interculturale. Il presente documento è scritto anche nello spirito del dialogo interculturale che permea il *Libro bianco* del Consiglio d'Europa del 2008.

La Raccomandazione del Consiglio d'Europa

La Raccomandazione del Consiglio d'Europa sulla dimensione delle religioni e delle convinzioni non religiose nell'ambito dell'educazione interculturale (Consiglio d'Europa, 2008a) è stata pubblicata nel dicembre 2008, a seguito della pubblicazione del *Libro bianco sul dialogo interculturale – Vivere insieme in pari dignità* (Consiglio d'Europa, 2008b) e solo alcuni mesi dopo il primo *Incontro* tenutosi al Consiglio d'Europa.

Il documento fa riferimento a varie raccomandazioni dell'Assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa e si collega anche al *Libro bianco sul dialogo interculturale* che afferma che la comprensione della diversità culturale si realizza attraverso la conoscenza e la comprensione delle principali religioni e convinzioni non religiose nel mondo e del loro ruolo nella società.

La Raccomandazione tiene conto dei sistemi educativi e delle pratiche in vigore negli Stati membri, e pone l'attenzione sulle «migliori pratiche già esistenti dei rispettivi Stati membri». È un testo di riferimento adattabile e non un quadro rigido. Vi si ricorda anche che occorrono approcci diversi con i giovani di età diversa che tengano conto «dell'età e della maturità degli alunni».

Signposts

Nel 2011 il Consiglio d'Europa, in collaborazione con il Centro europeo Wergeland, ha costituito un comitato di esperti (il Gruppo misto di attuazione) con l'obiettivo di offrire agli Stati membri consigli su come utilizzare la Raccomandazione. Il risultato, *Signposts*, riflette il pensiero del comitato. La Raccomandazione si concentra sull'educazione formale, con particolare riguardo alle istituzioni scolastiche. Tuttavia, speriamo che il documento sia utile stimolo alla riflessione anche per coloro che si occupano di insegnamento non formale, informale e insegnamento extra-curricolare⁴.

Confidiamo che *Signposts* possa essere utilizzato in modo costruttivo e utile in contesti educativi molto diversi, inclusi quelli in cui la religione, o una combinazione di religione, etica e/o visioni della vita non religiose, costituisce materia scolastica a sé stante e quelli in cui lo studio delle religioni non è direttamente previsto in alcuna parte del programma scolastico. Nutriamo la speranza che *Signposts* vi possa essere utile a stimolare la discussione e a rivedere le politiche e le pratiche nel vostro Paese. È possibile utilizzare l'intero documento, o singoli capitoli su argomenti particolari, nelle discussioni finalizzate allo sviluppo di linee politiche, oppure come strumento di ispirazione per quanti lavorano nelle scuole, come aiuto per la formazione iniziale o per lo sviluppo professionale degli insegnanti e di altre figure che operano nelle scuole, e come stimolo per ulteriori ricerche sulle pratiche educative in classe.

4. Un esempio di insegnamento extracurricolare che include l'obiettivo "superare gli stereotipi e i pregiudizi legati all'origine etnica, religiosa e culturale" è il Modello Nansen per l'Educazione Integrata (n.d.t.: NMIE, acronimo per Nansen Model for Integrated Education) nella scuola primaria, usato per la realizzazione di un progetto educativo integrato nel comune di Petrovec, vicino a Skopje nella "ex Repubblica Jugoslava di Macedonia". Il progetto si rivolge ad allievi, insegnanti e genitori delle comunità etniche macedoni e albanesi (<http://www.nmie.org/index.php/en/nmie-in-the-primary-school-koco-racin-ognjanci-petrovec-municipality>) (consultazione del 23 giugno 2014).

Capitolo 2

Presentazione di *Signposts* e dei suoi temi chiave

S*ignposts* offre un aiuto per la riflessione sulle questioni sollevate dalla Raccomandazione CM/Rec(2008)12 in merito all'insegnamento delle religioni e delle visioni del mondo non religiose in diversi contesti nazionali. Il documento si chiama *Signposts* per sottolineare la sua natura flessibile. È uno strumento destinato a essere utilizzato da educatori e da quanti abbiano un ruolo nelle azioni educative messe in atto dagli Stati membri per sviluppare, nei loro contesti, le proprie politiche e i propri approcci all'insegnamento e all'apprendimento di religioni e convinzioni tenendo, però, in debito conto i principi, i valori e le idee espressi nella Raccomandazione.

Religione, cultura ed educazione interculturale

Nel corso delle discussioni sulla Raccomandazione svoltesi in occasione di riunioni e conferenze, è stata sollevata la questione se *Signposts* riduca la religione, in tutta la sua complessità, a un aspetto della cultura umana. Questa non è stata l'intenzione della Raccomandazione. Nel classificare la religione come fenomeno culturale, il Consiglio d'Europa ha posto in relazione "la comprensione delle religioni e delle convinzioni" al suo lavoro sulla comprensione di altri aspetti della cultura propria e altrui. Le discussioni tra gli autori della Raccomandazione e in seno al Consiglio d'Europa dimostrano che ciò non significa rappresentare la religione solamente come un'espressione culturale umana (per chi crede è chiaramente più di questo), ma piuttosto trovare le modalità per consentire agli studenti, indipendentemente dal loro contesto familiare, di comprendere, per quanto possibile, il linguaggio, le convinzioni e le affermazioni di coloro che difendono posizioni religiose o non religiose all'interno della società. In altre parole, per quanto riguarda le religioni in modo specifico, si intende ricorrere a metodi che consentano al discente di comprendere il linguaggio religioso dalla prospettiva di chi pratica quella stessa religione. Per raggiungere questo obiettivo sono necessarie immaginazione ed empatia senza, però, confondere questo processo con l'iniziazione o la formazione nei confronti di una particolare religione.

Non è sufficiente insegnare la storia delle religioni, o le loro manifestazioni. La religione non si limita a pratiche, manufatti ed edifici. È anche necessario cercare di capire il significato del linguaggio religioso utilizzato dai credenti, compreso il loro modo di esprimere convinzioni, valori ed emozioni. Tale comprensione richiede non solo conoscenza, ma anche determinati atteggiamenti e competenze che favoriscano la consapevolezza di sé e la comprensione delle convinzioni e dei valori altrui; richiede anche valori che rivendichino la dignità umana.

Il lavoro del Consiglio d'Europa sulla competenza interculturale è di assoluto rilievo per lo sviluppo di tale comprensione e di tale consapevolezza. Tuttavia, esistono fonti complementari nei settori dell'educazione religiosa e del dialogo interreligioso cui si può ricorrere nell'azione educativa per lo sviluppo di competenze finalizzate alla comprensione delle convinzioni e dei valori altrui. Una priorità fondamentale è identificare gli elementi che contribuiscono alla competenza di uno studente a comprendere la prospettiva religiosa di un'altra persona, e considerare come tale competenza possa essere sviluppata. In primo luogo, tuttavia, è necessario distinguere tra diverse modalità di comprensione in ambito religioso.

Comprensione delle religioni e comprensione religiosa

Alcuni scrittori hanno fatto una distinzione tra "comprensione della/e religione/i" e "comprensione religiosa" (ad esempio Cox, 1983). Per alcuni credenti non si può comprendere la religione senza passare attraverso l'iniziazione a una modalità di vita religiosa. Da questa prospettiva, la "comprensione" può essere raggiunta solo attraverso la formazione religiosa, la partecipazione diretta alle pratiche e agli insegnamenti di una religione. Questa forma di educazione religiosa (potremmo definirla come lo sviluppo della "comprensione religiosa", un modo di comprendere propriamente religioso) sarebbe appropriato per i giovani provenienti da famiglie appartenenti a una particolare confessione. Tuttavia, non sarebbe indicata come parte di un'educazione pubblica rivolta a tutti gli studenti provenienti da un'ampia varietà di contesti e con diverse prospettive, religiose e non.

Gli specialisti di questioni religiose ritengono che un certo grado di comprensione delle religioni sia alla portata di tutti, a prescindere dal coinvolgimento religioso, sostenendo che esistono strumenti provenienti da diverse discipline accademiche che consentono agli studenti di comprendere le religioni e i punti di vista delle persone credenti. Tali discipline includono, ad esempio, la storia, l'arte, il teatro, le lettere, l'etnografia, la psicologia e gli studi (inter)culturali. Le tecniche richieste coinvolgono non solo l'acquisizione di conoscenze, ma anche lo sviluppo di competenze e atteggiamenti appropriati. Tali tecniche non vengono utilizzate solo nel tentativo di comprendere la lingua e l'esperienza altrui, ma anche per sviluppare negli studenti autoconsapevolezza in relazione ai propri valori e alle proprie convinzioni.

È importante, per quanto concerne il metodo, far sì che non si determini una netta distinzione tra le tecniche utilizzate dai credenti/praticanti nello sviluppo di una "comprensione religiosa" e quelle utilizzate da "estranei" nel tentativo di "capire le religioni". Ad esempio, sia in campo teologico che in quello dell'insegnamento delle

religioni si ricorre a tecniche e modalità di organizzazione simili che includono atteggiamenti, competenze e conoscenze adatti alla gestione del “dialogo”.

Per comprendere il punto di vista religioso, è necessario interagire con i credenti e/o i loro testi, le loro storie, le loro pratiche, le loro dottrine, ecc. Inoltre, le classi nelle scuole pubbliche possono includere giovani provenienti da contesti familiari religiosi e non religiosi. Per alcuni di loro, comprendere una diversa posizione religiosa può sollevare questioni religiose o teologiche. Per alcuni studenti, dunque, comprendere le religioni può, in qualche misura, sviluppare “comprensione religiosa”.

Convinzioni non religiose

La Raccomandazione ingloba la comprensione delle convinzioni non religiose e la comprensione delle religioni. Nella Raccomandazione, tuttavia, le convinzioni non religiose non vengono definite né si discute il loro rapporto con le religioni. Il Capitolo 7 affronterà specificamente il tema dell’integrazione dell’insegnamento delle convinzioni non religiose e delle religioni e discuterà concetti correlati come “filosofia di vita” e “visione del mondo”.

Diffusione della Raccomandazione

La Raccomandazione è stata pubblicata nel dicembre 2008 e, quindi, diffusa negli Stati membri. Nel 2011, al fine di incoraggiare le parti interessate a discutere e usare attivamente la Raccomandazione, è stato deciso di incaricare il Gruppo misto di attuazione (Joint Implementation Group, JIG) di redigere un documento che consentisse ai suoi lettori di applicare la Raccomandazione nei rispettivi contesti nazionali o regionali. *Signposts* è il risultato del loro lavoro.

Per facilitare il compito, il Gruppo ha deciso:

- ▶ di realizzare un sondaggio con i membri del Comitato per l’educazione del Consiglio d’Europa attraverso la somministrazione di un questionario;
- ▶ di consultare le parti potenzialmente interessate attraverso conferenze e riunioni organizzate in diverse parti d’Europa;
- ▶ di tener conto delle recenti ricerche europee e internazionali relative all’insegnamento e all’apprendimento delle religioni e delle convinzioni non religiose.

Il sondaggio

Uno dei primi compiti del Gruppo misto di attuazione è stato quello di elaborare un questionario *online*, distribuito alla fine del 2011 al Comitato per l’educazione del Consiglio d’Europa, che è composto dai rappresentanti di tutti gli Stati membri. Un obiettivo fondamentale è stato quello di individuare le questioni sollevate dalla applicazione delle idee contenute nella Raccomandazione in particolari contesti nazionali. Si sono registrati un alto tasso di risposta al questionario e un sostegno straordinario

a favore di una maggiore discussione della Raccomandazione⁵. Alcune risposte hanno segnalato una certa difficoltà a rispondere da un punto di vista nazionale, giacché la politica educativa, in quegli specifici contesti, è prerogativa delle autorità regionali. Tuttavia, molte considerazioni importanti d'ordine generale sono emerse da tutte le risposte che sono state prese in considerazione dal comitato di esperti.

Le risposte hanno messo in evidenza una confusione dovuta alle diverse sfumature di significato attribuite a termini come "educazione religiosa" e "convinzioni non religiose" in diversi Paesi e, talvolta, anche all'interno dello stesso Paese. È stata posta anche la questione della relazione tra l'educazione religiosa, intesa come approfondimento delle conoscenze sulla/e religione/i di tutti i giovani, qualunque sia il loro contesto familiare, e l'educazione religiosa intesa come iniziazione dei giovani a un modo di vivere religioso particolare.

La qualità dell'insegnamento è stata più volte citata, una questione, questa, che ha implicazioni nell'elaborazione di pedagogie e didattiche, nonché nella formazione degli insegnanti. Anche la questione del come definire e integrare o trattare le convinzioni non religiose a fianco delle religioni è stata largamente sollevata, addirittura (in alcuni casi) ci si è posti la domanda se sia opportuno affrontare questo tema a fianco della religione.

Un'altra preoccupazione comunemente espressa è stata quella relativa alle rappresentazioni delle religioni nei *media* (per esempio attraverso televisione, internet e libri di testo scolastici) e come affrontarli criticamente in classe. Inoltre, alcuni intervistati hanno evocato questioni relative ai diritti umani come la libertà di espressione (inclusi i simboli religiosi) e i diritti delle minoranze.

Si è anche puntualizzato che la Raccomandazione dovrebbe essere considerata rilevante non solo per l'azione educativa in aula, ma anche per le politiche istituzionali in materia di diversità (educazione interculturale) e per il contatto con le comunità locali e comunità ancor più vaste (educazione alla cittadinanza democratica), e con altri istituti scolastici. La Raccomandazione è stata considerata rilevante non solo per le materie scolastiche ma anche per la progettualità etica delle scuole.

Altri commenti delle parti interessate

Diverse parti interessate hanno avuto occasione di fornire ulteriori osservazioni intervenendo in conferenze e riunioni tenutesi in diversi paesi europei tra il 2011 e il 2013. Molte osservazioni hanno fatto eco alle risposte al questionario e alcune hanno ampliato i punti formulati nella Raccomandazione. Ad esempio, è stato sottolineato che la Raccomandazione deve essere applicata con flessibilità in alcuni contesti, avendo certi paesi dei trascorsi storici concernenti le relazioni tra Stato e religione ben diversi. Analogamente, in contesti nazionali e religiosi diversi, sono state sollevate le questioni della selezione della conoscenza, dell'individuazione di principi adeguati secondo i quali operare tale selezione, e dell'equilibrio tra conoscenze, competenze e atteggiamenti.

5. I dati sono stati analizzati da Mandy Robbins (Robbins, 2012).

Un punto fondamentale sollevato nelle riunioni in diversi Paesi riguarda gli orientamenti complementari dell'educazione interculturale e delle varie forme di educazione confessionale. Molti educatori che lavorano in contesti confessionali hanno espresso un forte interesse ad affrontare questioni inerenti alla diversità religiosa (e non religiosa) utilizzando approcci coerenti con la Raccomandazione del Consiglio d'Europa, allo scopo di sviluppare comprensione reciproca e promuovere una cultura del dialogo e della convivenza pacifica nella società.

La ricerca

Signposts vuole essere un documento utile dal punto di vista pratico. In quanto tale, è specificamente scritto per decisori politici, istituti scolastici e formatori di insegnanti. Poiché alcune recenti ricerche europee e internazionali sui temi qui affrontati sono particolarmente rilevanti per lo sviluppo di politiche, pratiche e percorsi di formazione degli insegnanti, si farà loro riferimento nelle pagine che seguono. I risultati rilevanti della ricerca saranno riassunti e messi in relazione alle esigenze degli utenti di questo documento.

Esempi illustrativi di pratiche, politiche e ricerca

All'interno dei loro sistemi educativi, alcuni Stati membri e altri cosiddetti "osservatori" hanno già sviluppato delle politiche mirate; inoltre, alcuni formatori di insegnanti hanno consolidato idee e approcci coerenti con vari aspetti della Raccomandazione. Alcune loro brevi sintesi saranno presentate come esempi illustrativi, incluse alcune ricerche e pratiche specifiche. Questi esempi non sono da intendersi come modelli per gli altri Stati, ma piuttosto come presentazione di modalità adottate da decisori politici, insegnanti, studenti, formatori di insegnanti e ricercatori nei rispettivi contesti nazionali o regionali per affrontare questioni simili a quelle che si pongono coloro che cercano di attuare la Raccomandazione del Consiglio d'Europa.

Struttura e contenuto di *Signposts*

Sulla base del sondaggio e di altre consultazioni, sono state individuate una serie di questioni chiave per ulteriori esplorazioni. Questi temi, unitamente al testo della Raccomandazione, hanno orientato lo sviluppo degli argomenti trattati dal Capitolo 3 al Capitolo 9 di *Signposts*. Ciascuno degli argomenti elencati qui di seguito è oggetto di dibattito e diverse parti interessate possono giungere a conclusioni diverse, specialmente se sono diverse le situazioni nazionali. Inoltre, alcune delle questioni richiedono ulteriori ricerche. L'obiettivo è quello di aiutare decisori politici, istituti scolastici (compresi insegnanti e dirigenti) e formatori di insegnanti nell'interpretare e nell'utilizzare la Raccomandazione nei propri contesti. Le questioni chiave individuate, che vengono discusse in singoli capitoli, sono le seguenti:

- ▶ **Terminologia** (Capitolo 3): si fornisce l'analisi di numerosi termini e i loro diversi significati in contesti particolari al fine di ridurre i malintesi e aiutare

- gli utenti a stabilire un lessico chiaro e concordato per affrontare il tema generale dell'insegnamento delle religioni e delle convinzioni non religiose.
- ▶ **Competenze e didattica** (Capitolo 4): è necessario sviluppare determinate competenze (conoscenze, abilità e atteggiamenti adeguati) per riuscire a comprendere le religioni e le convinzioni non religiose selezionate. Questo punto viene illustrato tramite degli esempi di approcci didattici utilizzabili da parte di insegnanti e formatori di insegnanti.
 - ▶ **L'aula come "spazio sicuro" per il dialogo tra studenti all'interno della scuola** (Capitolo 5): vengono considerati diversi temi, tra cui le regole fondamentali per il dialogo e il ruolo dell'insegnante come facilitatore e moderatore del dialogo. Vengono posti in evidenza i risultati di recenti ricerche relative all'aula come spazio sicuro indubbiamente rilevanti per decisori politici, istituti scolastici e formatori di insegnanti.
 - ▶ **Analisi delle rappresentazioni delle religioni nei *media*, in internet e nei libri di testo scolastici** (Capitolo 6): si focalizza la questione della "diversità interna" delle religioni e lo sviluppo della sensibilità degli insegnanti che è necessaria per rapportarsi con i giovani nelle loro classi provenienti da contesti familiari diversi. Facendo riferimento a recenti ricerche, si forniscono esempi di come insegnanti e studenti possono analizzare le rappresentazioni delle religioni nei *media*.
 - ▶ **Questioni inerenti alla classificazione, alla descrizione e all'integrazione di "convinzioni non religiose"** (Capitolo 7) in questo campo sono identificate, discusse e illustrate tramite esempi desunti da discussioni, ricerche e politiche recenti.
 - ▶ **Questioni e dibattiti riguardanti i diritti umani** (Capitolo 8) in relazione all'insegnamento delle religioni e delle convinzioni non religiose.
 - ▶ **Orientamenti per l'elaborazione di politiche e pratiche finalizzate a stabilire contatti con comunità e organizzazioni e a sviluppare relazioni con altre scuole a livello locale, nazionale e internazionale** (Capitolo 9). Sono presentati esempi di buone pratiche, inclusi i risultati della ricerca pertinente al tema.
 - ▶ **Promuovere ulteriori discussioni e azioni** (Capitolo 10): infine, si suggeriscono alcune idee per promuovere la discussione a livello nazionale e regionale, nonché meccanismi che permettono un ritorno di informazione al Consiglio d'Europa e al Centro europeo Wergeland.

Conclusioni

Ci auguriamo che *Signposts* promuova e contribuisca alla discussione costruttiva della Raccomandazione del Consiglio d'Europa, stimolando il dibattito sui processi decisionali, la pratica in classe, i contatti comunitari e la formazione degli insegnanti in diverse parti d'Europa e, forse, oltre i suoi confini. Il documento può essere usato nella sua interezza, oppure selezionando capitoli su specifici argomenti giudicati di rilievo per la discussione e la formazione.

La Raccomandazione si fonda sui precedenti lavori condotti dal Consiglio d'Europa in ambito interculturale e fa riferimento alle sue attività in materia di educazione ai diritti umani e alla cittadinanza democratica. Presentando questo campo di studi

come un aspetto dell'educazione interculturale, si propone di promuovere la comprensione del lessico e delle pratiche dei credenti.

Sono incluse anche le "convinzioni non religiose" e verranno discusse questioni relative all'integrazione del loro insegnamento a fianco delle religioni. È stata operata una distinzione tra "comprensione delle religioni" e "comprensione religiosa". Si reputa che lo studio, a scuola, della dimensione delle religioni e delle convinzioni non religiose nell'ambito dell'educazione interculturale possa, in linea di principio, contribuire a entrambe. Lo sviluppo delle competenze degli insegnanti e degli studenti in questo campo è di primaria importanza, e questo include l'identificazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati nonché metodi didattici efficaci per lo sviluppo di competenze. Non si tratta di coprire tutti gli aspetti della conoscenza. Gli utenti della Raccomandazione dovranno operare delle scelte per ottenere una selezione equilibrata di materiali da studiare in relazione ai loro specifici contesti, all'età e all'inclinazione degli alunni.

La forma e il contenuto di *Signposts* sono stati ispirati dalla consultazione di diversi rappresentanti nazionali del Comitato per l'educazione del Consiglio d'Europa – attraverso un sondaggio realizzato tramite questionario – e di una serie di partecipanti ed esperti – attraverso conferenze e riunioni in diversi Paesi europei – come pure di ricercatori che studiano l'insegnamento delle religioni e delle convinzioni nelle scuole in Europa.

Capitolo 3

Terminologia associata all'insegnamento delle religioni e delle convinzioni

Il sondaggio, le consultazioni durante le conferenze di presentazione e l'esame di recenti ricerche di rilievo hanno dimostrato come l'ambiguità di termini tecnici sia potenziale fonte di equivoci e conflitti. Chiarezza nell'uso della terminologia è di grande importanza.

Terminologia nella letteratura professionale e accademica

La terminologia dell'educazione pone essa stessa problemi di traduzione. Per esempio, il termine "pedagogia" (*pedagogikk*) viene utilizzato nei paesi nordici per indicare in modo generico l'"educazione", facendo riferimento a teorie di socializzazione e apprendimento in un senso più ampio rispetto all'insegnamento o alla scolarità. La "didattica" (*didaktikk*) è quella parte della disciplina pedagogica che si occupa specificamente dell'insegnamento. Tuttavia, con il termine italiano "educazione" si intende più limitatamente la pratica dell'educare e i suoi risultati, mentre la "pedagogia" indica la teoria educativa. Nell'uso inglese, "educazione" può designare sia la teoria che la pratica, e con "pedagogia" ci si riferisce spesso ai metodi o agli approcci didattici. Ciò induce a confusione, poiché quella che nel Regno Unito è spesso chiamata pedagogia (come ad esempio in Grimmit, 2000), in varie altre lingue europee è solitamente chiamata didattica (o con altro termine equivalente). Nel contesto tedesco, il termine *Bildung* comprende non solo la conoscenza e la comprensione, ma anche le implicazioni dell'apprendimento per lo sviluppo personale.

Dal punto di vista terminologico, l'ambito delle religioni e delle convinzioni è davvero un campo minato. I termini chiave – quali "religione", "religioni", "religioso", "diversità religiosa", "dimensione delle religioni", "dimensione religiosa", "fede", "non religioso", "teista", "ateo", "agnostico", "secolare/laico", "temporale", "secolarismo", "credenza", "convinzione", "spiritualità", "visione del mondo", "postura esistenziale", "educazione multiculturale", "educazione interculturale", "dialogo interculturale", "alfabetizzazione religiosa", ecc., hanno accezioni e connotazioni differenti in lingue e contesti diversi. A volte questi contesti si riferiscono a particolari situazioni nazionali. Altre volte i contesti si riferiscono più a punti di vista particolari all'interno di una o più Nazioni. Ad esempio, alcuni potrebbero non essere d'accordo sul distinguere tra "religioso" e "spirituale". Altri possono vedere tradizioni quali il taoismo, il confucianesimo e alcune forme di buddismo come visioni del mondo non religiose, mentre altri le categorizzano come religioni o movimenti spirituali.

L'espressione "diversità religiosa" è anche ambigua e viene utilizzata in vari modi. Può riferirsi alla diversità interna di una determinata religione, oppure alla varietà delle relazioni che le persone possono stabilire con una tradizione religiosa ereditata, oppure ancora a più religioni che vengono praticate (molto probabilmente in diversi modi) nello stesso spazio (Akkari, 2012).

In alcune lingue, come l'inglese, il termine "fede" può essere usato in modo intercambiabile con "religione". Tuttavia, la gamma di significati per ogni termine non corrisponde esattamente, e alcuni autori preferiscono l'uso di "tradizione di fede" o "tradizione religiosa" rispetto a "fede" o "religione", nel tentativo di suggerire qualcosa di meno limitato e reificato (Akkari, 2012). La lingua tedesca differenzia chiaramente tra *Glaube* (fede), che si riferisce alla prospettiva dell'individuo, e *Religion* (religione), che si riferisce a una prospettiva più istituzionale.

"Laico" (n.d.t.: in inglese *secular*) può essere usato in opposizione a "religioso", come nell'espressione "diversità religiosa e laica". Nel dibattito russo, ad esempio, il termine "laico" tende ad essere associato all'ateismo e alla assenza di religione. Tuttavia, in molti contesti l'aggettivo "laico" viene utilizzato da una prospettiva non-teologica, per designare uno stile di governo, piuttosto che una posizione atea. In questo senso, è importante distinguere tra "laicità" e "laicismo". Un sistema educativo laico può sostenere una forma di educazione religiosa che consente la libertà di religione o di convinzione. Ciò non ha nulla a che fare con un programma laicista che cerca di sopprimere lo studio delle religioni o di interpretare la religione in modo esclusivamente riduzionistico. Inoltre, gli usi descrittivi dei termini (laicità, pluralità, modernità/postmodernità, ecc.) devono essere tenuti chiaramente distinti dagli usi normativi (secolarismo/laicismo, pluralismo, modernismo/postmodernismo) (Skeie, 1995, 2002).

Abdeljalil Akkari (2012) segnala la difficoltà di traduzione del termine francese *laïcité*. In arabo si traduce in diversi modi, come *madani* (civile, situato in una città, urbano) o *aalmania*, dal termine che significa "mondo", e il concetto ha generalmente connotazioni negative associate all'ateismo o al sentimento anti-religioso. Régis Debray ha proposto l'espressione neutrale "fatto religioso" (*fait religieux*) (Debray, 2002) nel tentativo di evitare la confusione terminologica. Tuttavia, quando viene tradotto in inglese, ad esempio, anche questo termine è carico di ambiguità. Significa semplicemente "informazioni sulle religioni", o suggerisce un certo sviluppo nella comprensione del linguaggio religioso?

Il termine "convinzione" (n.d.t.: in inglese *belief*) è utilizzato nei codici dei diritti umani (come nella frase "libertà di religione o convinzione") per riferirsi a visioni del mondo o a filosofie che non sono di natura religiosa (come l'umanismo laico), ma in altri contesti il termine "convinzione" si riferisce spesso a una convinzione religiosa. Queste diverse ambiguità possono portare a malintesi e interpretazioni erranee dei significati nei testi ufficiali o accademici. La questione dell'integrazione dello studio di convinzioni o credo non religiosi nello studio della religione o delle religioni e relative questioni di terminologia sono discusse nel Capitolo 7. Per il momento, è importante sottolineare un dibattito in corso sull'espressione "non-religione". "Non-religione" è stato proposto come termine generale per inglobare altri termini come "ateismo", "laicismo", ecc. (Lee, 2012).

Per quanto concerne specificamente lo studio della/e religione/i nelle scuole, il nome dato alla materia di studio, usato a livello internazionale, provoca molta confusione. Ciò che negli Stati Uniti e nella Repubblica d'Irlanda, per fare due esempi, è solitamente chiamato "educazione religiosa" (n.d.t.: in inglese *religious education*), in Inghilterra è spesso chiamato "formazione religiosa" (n.d.t.: in inglese *religious nurture*) o "istruzione religiosa" (n.d.t.: in inglese *religious instruction*).

Quella che in Inghilterra è chiamata "educazione religiosa" (n.d.t.: in inglese *religious education*), generalmente considerata come uno studio imparziale delle religioni nelle scuole pubbliche, negli Stati Uniti e in Sudafrica viene chiamata "educazione alla religione" (n.d.t.: in inglese *religion education*). In Francia, dove nell'istruzione pubblica c'è ancora qualche incertezza sulla collocazione dello studio delle religioni, si è usato *le fait religieux* per indicare le conoscenze "sulle religioni" trasmesse attraverso varie discipline piuttosto che nel quadro di una disciplina a sé stante. *Le fait religieux* è stato spesso tradotto in inglese con "educazione sui fatti religiosi" (n.d.t.: in inglese *education about religious facts*), ma secondo una fonte del Consiglio d'Europa, l'espressione potrebbe essere resa, a seconda del contesto, con "religione e convinzioni" (n.d.t.: in inglese *religion and beliefs*), "religioni e convinzioni" (n.d.t.: in inglese *religions and beliefs*) (entrambi plurali), o ancora "religioni e sistemi di convinzioni" (n.d.t.: in inglese *religions and belief systems*) (intendendo sistemi di convinzioni non basati sulla fede) (Consiglio d'Europa, 2009).

Cosa sono le religioni?

Le considerazioni precedenti impongono la domanda "Che cosa sono le religioni?". Nell'ambito dello studio delle religioni, entrambe le nozioni di "religione" e "religioni" sono fortemente dibattute. Ad una estremità dello spettro, le religioni sono considerate come fenomeni chiaramente definibili e distinti con le proprie rivendicazioni di verità (ad esempio Wright, 2008). All'altra estremità, la religione e le religioni sono "decostruite" e considerate semplicemente come elementi di cultura (ad esempio Fitzgerald, 2000). Una posizione centrale vede le religioni come chiaramente identificabili, ma ciascuna con un certo grado di diversità interna e con confini controversi, e legate ad altre religioni da una certa "aria di famiglia" (Flood, 1999; Jackson, 1997, 2008). Da questo punto di vista, "le religioni" sono espressioni manifeste di cultura, ma non si riducono a un semplice aspetto della cultura umana. Esse hanno un riferimento trascendentale (spesso, ma non sempre, teistico), si concentrano su questioni esistenziali e riconoscono la potente influenza contemporanea della globalizzazione e della localizzazione, inclusi gli sviluppi verso posizioni individualiste, da un lato, e verso posizioni autoritarie (per esempio i fondamentalismi) dall'altra.

Spiritualità e spirituale

Un'ulteriore complicazione nasce dall'uso di termini come "educazione spirituale" (n.d.t.: in inglese *spiritual education*) o "educazione alla spiritualità" (n.d.t.: in inglese *education about spirituality*). Questi termini si possono applicare alla religione o alle religioni nelle loro accezioni abituali, come per esempio in espressioni come

“spiritualità cristiana” o “spiritualità buddista”. Alcuni autori ritengono che la spiritualità sia necessaria alla religione, ma che la religione non sia necessaria alla spiritualità (Fry *et al.*, 2005). Per altri, la spiritualità è associata all’esperienza personale del trascendente, mentre la “religiosità” (n.d.t.: in inglese *religiousness*) viene identificata con le istituzioni religiose e dogmi e riti prescritti (Zinnbauer *et al.*, 1997). Spesso il termine “spiritualità” viene usato in senso più postmoderno per designare, a volte, prospettive non convenzionali delle religioni (ad esempio una posizione filosofica umanista, associata a un’etica basata sul cristianesimo), sintesi di idee e valori derivati da una serie di tradizioni religiose o forme di spiritualità “non religiosa” senza alcun riferimento diretto alle religioni.

Interpretazione della vita: *livsåskådning*

Alcuni autori, soprattutto dell’Europa settentrionale, stabiliscono un legame tra “religione” e visioni del mondo laiche ricorrendo alla nozione di “vita” o di “esistenza”: senso della vita (n.d.t.: in inglese *life questions*), postura esistenziale, filosofia di vita, visione della vita ecc. Esiste una tradizione di ricerca scandinava risalente all’utilizzo dell’espressione *livsåskådning* da parte di Anders Jeffner (Jeffner, 1981) che ha avuto un’ampia influenza nei Paesi nordici fin dagli anni ’70 attraverso vari studi teorici ed empirici (si veda a questo proposito il Capitolo 7).

L’alfabetizzazione religiosa

L’espressione “alfabetizzazione religiosa” viene usata in letteratura in almeno tre modi diversi relativamente a:

- ▶ studio delle religioni, aperto ed imparziale, compresa la conoscenza del lessico religioso (Moore, 2007);
- ▶ studio delle religioni accompagnato dalla loro valutazione da una particolare prospettiva di conoscenza e verità (Wright, 1998);
- ▶ istruzione religiosa (n.d.t.: in inglese *learning religiously*) (Felderhof, 2012).

Nel nostro contesto, il primo significato è quello più pertinente per il tipo di studio delle religioni e delle convinzioni previsto nella Raccomandazione, in relazione all’educazione nelle scuole pubbliche aperte a tutti.

Terminologia riguardante la “comprensione”

Nel capitolo precedente si è stabilita un’utile distinzione tra “comprensione della/e religione/i” e “comprensione religiosa” (Cox, 1983). “Comprendere le religioni” è una capacità che, potenzialmente, tutti i cittadini condividono, seppur a diversi livelli, mentre la “comprensione religiosa” è una capacità che può essere sviluppata da persone credenti e praticanti. Queste capacità sono interrelate. Ad esempio, la comprensione di una religione diversa da quella propria può contribuire alla propria comprensione religiosa. Allo stesso modo, la comprensione religiosa di una persona in seno a una particolare tradizione potrebbe essere di aiuto nella comprensione di una diversa posizione religiosa. Questa visione è intrinseca alla comprensione delle religioni

negli approcci dialogici o interreligiosi. Tuttavia, essere credente e praticante non è una condizione necessaria per sviluppare una certa comprensione delle religioni.

Educazione multiculturale e interculturale

I termini “educazione multiculturale” e “educazione interculturale” sono stati utilizzati in vari modi e talvolta sono stati utilizzati in modo intercambiabile. Mentre il termine “multiculturale” è stato usato da alcuni autori – per esempio, in antropologia culturale – in maniera molto flessibile e non essenzialista (per esempio Goodenough, 1976), alcune prime descrizioni dell’educazione multiculturale rappresentavano religioni e culture come entità rigide (Jackson, 1997, 2004, 2011a). Nell’educazione multiculturale, ciascuna cultura è stata spesso rappresentata come sistema chiuso, associato a una visione fissa e immutabile dell’appartenenza etnica. Tale educazione multiculturale evitava di prestare attenzione alle gerarchie di potere all’interno dei diversi gruppi culturali ed ha trascurato anche il dibattito accademico sulla natura delle culture. Nel rifiutare una visione così chiusa delle culture, alcuni autori hanno coniato termini come “multiculturalismo critico” (May, 1999, p. 33) o “multiculturalismo riflessivo” (Rattansi, 1999, p. 77) per indicare approcci critici nei confronti delle visioni essenzialiste della cultura riconoscendo diversità interna alle culture e il ruolo delle relazioni di potere nella loro formazione. Questo approccio è rafforzato da prove empiriche che dimostrano che il multiculturalismo è il risultato di negoziati collettivi e di continue lotte di potere tra differenze culturali, etniche e razziali (ad esempio Baumann, 1996, 1999).

Nonostante gli usi più critici e sfumati di “multiculturale”, il termine è ancora spesso utilizzato – sempre più in un contesto politico – in un modo negativo che continua a implicare l’idea di culture rigide e separate, esistenti fianco a fianco all’interno di una società. Nel discorso politico, il “multiculturalismo” è spesso identificato con politiche che perpetuano questa idea (Vertovec e Wessendorf, 2010). Parzialmente in risposta a questo dibattito in corso sul multiculturalismo, il termine “interculturale” ha guadagnato popolarità e viene utilizzato nei dibattiti e nelle pubblicazioni del Consiglio d’Europa (Barrett, 2013). Il punto chiave sta nel fatto che gli approcci allo studio delle religioni e delle convinzioni non religiose sostenuti dalla Raccomandazione del Consiglio d’Europa trovano corrispondenza nelle idee sull’educazione interculturale che attribuiscono particolare attenzione a un’analisi sofisticata della cultura e della religione, e alle complessità della costruzione della cultura nella vita di ciascuno, inclusi gli studenti delle scuole. Questa interpretazione sfumata deve anche applicarsi al termine “diversità”.

Conclusioni

Questa discussione suggerisce la necessità di chiarezza nell’uso della terminologia da parte di decisori politici, istituti scolastici e formatori di insegnanti, e di chiarezza nella formulazione di finalità e obiettivi. Come afferma Abdeljalil Akkari:

Il passaggio da una lingua all’altra è reso difficoltoso non solo da questioni terminologiche, ma anche da connotazioni storiche e politiche che differiscono, a

seconda del contesto nazionale. Questa confusione terminologica non favorisce l'introduzione dell'insegnamento alla diversità religiosa in aula e nei programmi scolastici. Si richiede uno sforzo particolare per individuare termini comuni e per analizzare come i diversi termini siano percepiti dalle parti interessate in un contesto scolastico. (Akkari, 2012)

Quindi, in termini pratici, si raccomanda ai decisori politici, agli istituti scolastici, ai formatori di insegnanti e alle altre parti interessate:

- ▶ di spiegare il significato dei termini chiave utilizzati, per esempio, nei documenti di indirizzo e nei programmi scolastici. In alcuni documenti potrebbe essere utile inserire un glossario in cui siano definiti i termini chiave;
- ▶ di distinguere chiaramente tra significati descrittivi e normativi quando si usano termini particolari. Ad esempio, molti autori usano termini come laicità, pluralità, modernità e postmodernità in un senso puramente descrittivo, mentre i loro equivalenti – laicismo, pluralismo, modernismo e postmodernismo – vengono usati come termini normativi;
- ▶ di presentare chiaramente le ragioni che stanno alla base dello studio delle religioni e delle visioni del mondo non religiose, indicando, opportunamente, finalità generali e obiettivi specifici;
- ▶ di consultare le parti interessate nel processo di elaborazione dei documenti di indirizzo e dei programmi di studio e cercare di concordare l'uso di termini particolari;
- ▶ di incoraggiare gli studenti a esplorare significati diversi di termini tecnici.

Capitolo 4

Comprendere le religioni: competenze e didattica

Introduzione

Il sondaggio realizzato ha messo in evidenza la preoccupazione per due questioni interconnesse: lo sviluppo delle competenze degli studenti e degli insegnanti in materia di comprensione delle religioni e il miglioramento della qualità dell'insegnamento. Questo capitolo riguarda lo sviluppo delle competenze interculturali degli insegnanti e degli allievi a partire dalle discussioni degli esperti che sono in corso in seno al Consiglio d'Europa al momento della redazione di *Signposts*. Queste discussioni fanno riferimento ad approcci didattici sviluppati per promuovere la comprensione delle religioni. Il capitolo introduce, a titolo illustrativo, due approcci per lo studio delle religioni a scuola, cui si fa menzione nella Raccomandazione, e che sono conformi alla visione delle competenze interculturali illustrate più avanti. Entrambi questi approcci possono essere adattati a situazioni e bisogni particolari, come pure combinati con altri. Altri approcci didattici vengono introdotti in Grimmitt (2000) e Keast (2007); inoltre, un interessante approccio contestuale, vicino ai principi dell'educazione interculturale, è stato sviluppato in Norvegia (Leganger-Krogstad, 2011).

L'integrazione dello studio delle convinzioni non religiose nello studio delle religioni è trattata in modo specifico nel Capitolo 7, dove si suggeriscono anche alcuni adattamenti degli approcci didattici riportati come esempi. Nello stesso capitolo sono anche menzionate le questioni relative alla esigenza di formazione degli insegnanti in termini di preparazione ad insegnare una combinazione di visioni religiose e non religiose del mondo.

La finalità, o l'obiettivo, fondamentale della dimensione religiosa dell'educazione interculturale è sviluppare una comprensione delle religioni. Tale comprensione viene sviluppata attraverso l'acquisizione di competenze che comprendono conoscenze selezionate, sviluppo e applicazione di abilità pertinenti, e l'assunzione di adeguati atteggiamenti in un contesto di tutela di determinati valori, compresi tolleranza, rispetto del diritto altrui di professare o no una religione, dignità umana e senso civico.

Sulla base delle discussioni sulle competenze interculturali in corso in seno al Consiglio d'Europa, riteniamo che, in linea di principio, un certo grado di comprensione delle religioni, comprese le prospettive dei credenti/praticanti, sia possibile per tutti. Come indicato in precedenza, nel caso di persone credenti, le competenze in "comprensione religiosa" permettono spesso di completare o facilitare le competenze nella "comprensione delle religioni".

Competenze interculturali degli allievi e comprensione delle religioni

La Raccomandazione chiarisce, in termini generali, gli aspetti delle competenze da sviluppare negli alunni che studiano le convinzioni religiose e non religiose. Le competenze dovrebbero essere sviluppate attraverso:

- ▶ lo sviluppo di un atteggiamento tollerante, del rispetto del diritto di professare una determinata fede, di atteggiamenti basati sul riconoscimento della dignità intrinseca e delle libertà fondamentali di ogni essere umano;
- ▶ il consolidamento di una sensibilità alla diversità delle religioni e delle convinzioni non religiose come elemento che contribuisce alla ricchezza dell'Europa;
- ▶ l'impegno a far sì che l'insegnamento sulla diversità delle religioni e delle convinzioni non religiose sia coerente con gli obiettivi dell'educazione alla cittadinanza democratica, i diritti umani e il rispetto per la pari dignità di tutti gli individui;
- ▶ la promozione della comunicazione e del dialogo tra persone provenienti da diversi ambiti culturali, religiosi e non religiosi;
- ▶ la promozione di senso civico e moderazione nell'esprimere la propria identità;
- ▶ la predisposizione di spazi per il dialogo interculturale al fine di prevenire il divario religioso o culturale;
- ▶ la promozione della conoscenza di diversi aspetti (simboli, pratiche, ecc.) della diversità religiosa;
- ▶ il confronto sulle questioni delicate o controverse che la diversità delle religioni e delle convinzioni non religiose può suscitare;
- ▶ lo sviluppo di abilità di analisi critica e riflessione in riferimento alla comprensione delle prospettive e dei modi di vita delle diverse religioni e delle convinzioni non religiose;
- ▶ la lotta contro pregiudizi e stereotipi nei confronti delle differenze che ostacolano il dialogo interculturale, e l'educazione al rispetto della pari dignità di tutti gli individui;
- ▶ la promozione della capacità di analizzare e interpretare imparzialmente le molteplici informazioni relative alla diversità delle religioni e delle convinzioni non religiose, senza pregiudicare la necessità di rispettare le convinzioni religiose o non religiose degli allievi e senza pregiudicare l'educazione religiosa impartita al di fuori della sfera educativa istituzionale. (Consiglio d'Europa, 2008a)

Una pubblicazione del Consiglio d'Europa, *Sviluppare la competenza interculturale attraverso l'educazione (Developing intercultural competence through education)* (Barrett *et al.*, 2013), presenta la competenza interculturale come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti che consente agli studenti di:

- ▶ capire e rispettare le persone percepite come aventi riferimenti culturali diversi dai propri;
- ▶ rispondere in modo adeguato, efficace e rispettoso quando interagiscono e comunicano con tali persone;
- ▶ stabilire rapporti positivi e costruttivi con tali persone;

- capire se stessi e i propri riferimenti culturali attraverso l'incontro con l'alterità culturale.

Il documento identifica abilità e atteggiamenti pertinenti e propone molte idee per sviluppare la competenza interculturale in diversi contesti educativi. Qui di seguito si propongono alcune idee chiave per il suo sviluppo, illustrate da esempi di approcci didattici per la "comprensione delle religioni". *Sviluppare la competenza interculturale attraverso l'educazione* si concentra sulla comprensione dell'altro nello specifico, spesso complesso, contesto culturale che gli è proprio. La comprensione si sviluppa, in parte, attraverso la relazione con gli altri. Il documento afferma, inoltre, che la riflessione su questa comprensione può anche aiutare i discenti a comprendere meglio se stessi e ad essere consapevoli delle varie influenze che vengono esercitate su di loro. Questa comprensione si basa su valori impliciti che un autore ha descritto come «una visione civica della conoscenza che richiede responsabilità di pensiero e di azione, oltre a conoscenze, abilità e atteggiamenti» (Poulter, 2013). Questi valori sottesi hanno implicazioni per il modo in cui i giovani partecipano alle discussioni e fanno parte delle riflessioni in corso all'interno del Consiglio d'Europa sulla competenza interculturale (si vedano a questo proposito il Capitolo 5, *L'aula come spazio sicuro*, e il Capitolo 8 sulle questioni relative ai diritti umani).

Approcci didattici esemplificativi

Daremo, a titolo illustrativo, due esempi di approcci didattici alla dimensione religiosa dell'educazione interculturale menzionati nella Raccomandazione. In ognuno dei due casi viene spiegato come il particolare approccio possa essere utilizzato per sviluppare conoscenze, abilità e atteggiamenti che costituiscono la competenza interculturale. Gli esempi sono dati nelle loro linee generali e possono essere adattati per essere utilizzati in contesti diversi. Si tratta dell'approccio interpretativo (Jackson, 1997, 2004: Capitolo 6, 2011b) e l'approccio dialogico (ad esempio Igrave, 2001, 2003, 2013). Entrambi gli approcci incoraggiano gli studenti a partecipare attivamente al processo di apprendimento e anche a contribuire alla ideazione e alla revisione dei metodi di studio.

L'approccio interpretativo mira a «incoraggiare una comprensione flessibile delle religioni e delle convinzioni non religiose e ad evitare di collocarle in un rigido quadro prestabilito» (Consiglio d'Europa, 2008a). Può essere utilizzato con classi i cui allievi professano religioni diverse o nessuna religione e anche in classi in cui la diversità è meno marcata.

L'approccio dialogico, che consente agli allievi di «rispettare le persone che possiedono valori e idee diversi dai propri e di dialogare con loro» (Consiglio d'Europa, 2008a), è particolarmente utile nelle classi che presentano diversità religiosa e culturale, ma può essere adattato a situazioni diverse.

Entrambi gli approcci mirano a creare un'atmosfera di "spazio sicuro" in aula (si veda il Capitolo 5). Naturalmente, altri approcci pedagogici e didattici possono essere associati all'idea di competenza presentata nel documento del Consiglio d'Europa, e gli utenti sono incoraggiati ad adattare o sviluppare metodologie in base ai loro contesti e ai loro bisogni specifici.

L'approccio interpretativo

L'approccio interpretativo si concentra sulle relazioni dinamiche che esistono tra religioni, gruppi di vario tipo al loro interno, e gli individui che si identificano con tali gruppi.

Esso mira a evitare stereotipi riconoscendo che gli individui di una particolare tradizione religiosa possono vivere, comprendere e presentare la loro religione in modi che, sotto alcuni aspetti, differiscono dalla rappresentazione generalizzata fornita, ad esempio, nei libri di testo scolastici. L'approccio interpretativo tiene conto dei risultati di ricerche che dimostrano che alcuni giovani ritengono che alcune risorse utilizzate nelle scuole non rappresentino in modo abbastanza equo o corretto la propria tradizione religiosa (ad esempio Jackson *et al.*, 2010; Moulin, 2011).

L'approccio interpretativo considera gli individui nel contesto dei vari gruppi, di solito religiosi, cui essi appartengono. La comprensione di tali gruppi è legata alla comprensione, almeno approssimativa, della particolare religione cui gli individui fanno riferimento. Il processo di apprendimento può muoversi in direzioni diverse. Il punto di partenza potrebbe essere un singolo individuo, o potrebbe essere un gruppo religioso di un qualche tipo (per esempio una setta o un movimento religioso) o potrebbe essere una religione vista in termini generali come il cristianesimo, l'islam o l'induismo. Il punto chiave è che l'esame del rapporto tra individui, gruppi e religioni in senso ampio permette una migliore comprensione.

Questo approccio incoraggia anche gli allievi a provare ad interpretare il linguaggio e i simboli religiosi. Ciò comporta l'utilizzo delle conoscenze già possedute dallo studente come punto di partenza per mobilitare la propria immaginazione nel tentativo di cogliere i significati religiosi degli altri.

Inoltre, l'approccio interpretativo, sottolineando l'idea della riflessività, assume una visione simile a quella illustrata nella pubblicazione del Consiglio d'Europa *Sviluppare la competenza interculturale attraverso l'educazione*, che vede le riflessioni degli allievi sul loro apprendimento come mezzo per conoscere se stessi.

L'approccio interpretativo si concentra su tre questioni fondamentali legate allo studio delle religioni:

- ▶ come le religioni sono descritte o rappresentate ai discenti (rappresentazione);
- ▶ come il linguaggio religioso e i simboli sono interpretati dagli studenti (interpretazione);
- ▶ come i discenti rispondono al loro apprendimento sulle religioni (riflessività).

Intorno a queste tre questioni generali, insegnanti e formatori di insegnanti possono dar libero corso alla loro creatività elaborando strategie personali per soddisfare le esigenze di particolari gruppi di studenti. Si possono trovare numerosi esempi di strategie utilizzate da insegnanti (spesso in stretta collaborazione con gli allievi) e formatori di insegnanti nell'applicazione dei principi dell'approccio interpretativo in Ipgrave, Jackson e O'Grady (2009) e Miller, O'Grady e McKenna (2013).

Rappresentazione

Per quanto riguarda la rappresentazione delle religioni, l'approccio interpretativo utilizza tre "livelli" correlati.

Gli individui

Ogni individuo è unico. È a questo livello che possiamo apprezzare meglio il volto umano della religione e raccogliere storie personali che infrangono gli stereotipi. Questi racconti potrebbero provenire da personalità conosciute a livello mondiale, oppure da persone intervistate localmente, o ancora, potrebbero essere le storie personali degli studenti. Come osservato sopra, vari progetti di ricerca hanno dimostrato che, a volte, certi studenti ritengono che la rappresentazione delle loro religioni in molti libri di testo, come pure in altre risorse, non corrisponde alle loro conoscenze e alle loro esperienze come appartenenti a un determinato gruppo o una particolare tradizione (ad esempio Jackson *et al.*, 2010; Moulin, 2011). L'approccio interpretativo mira a dare voce ai giovani su questo tema.

Gruppi

Il livello successivo è quello del "gruppo". Potrebbe trattarsi di una corrente o di un movimento settario, o una qualche loro combinazione con altri tipi di gruppi, per esempio etnici. Un progetto o un'attività su una famiglia di tradizione islamica o su una chiesa locale, per esempio, potrebbero fornire informazioni sui gruppi e avrebbe ricadute anche sulla nostra comprensione della religione nel senso più ampio.

Religioni

Il livello più ampio è la religione o la "tradizione religiosa". In tal senso la nozione di "cristianesimo" comprende tutte le sue diverse ramificazioni e manifestazioni culturali. Si comprende all'istante che sarebbe impossibile per qualsiasi individuo avere una piena conoscenza di tutti gli aspetti. Inoltre, diverse persone, esterne o no alla tradizione in questione, potrebbero avere opinioni diverse sulla portata della tradizione. Questo non importa. Ognuno di noi (insegnante o studente) può gradualmente dare forma a una propria idea delle religioni e delle relazioni che esse intrattengono tra di loro. Ogni volta che impariamo qualcosa di nuovo, la nostra precedente conoscenza è messa in discussione e potrebbe modificarsi. È a questo livello che risulta più saggio esaminare e analizzare i concetti chiave. Una conoscenza provvisoria dei concetti fondamentali fornisce un quadro di riferimento per la conoscenza che può, poi, modificarsi con il progredire dell'apprendimento.

Nel ricorrere a questi livelli non si intende frammentare le religioni. È la relazione tra individui, gruppi e tradizioni, utilizzati insieme, che può fornire una visione della religione vissuta e praticata dalle persone, inclusi gli allievi della scuola. I tre livelli possono anche suggerire diversi punti di partenza per esplorare le religioni: la prospettiva religiosa di un particolare individuo, come Martin Luther King o il Dalai Lama; la prospettiva di una particolare comunità o setta all'interno di una religione (si veda

il Capitolo 9 per esempi di argomenti che implicano contatti con comunità esterne alla scuola); o lo studio di un testo fondamentale per una intera tradizione religiosa.

Interpretazione

L'idea centrale, qui, è di tentare sinceramente di comprendere, per quanto possibile, il significato del linguaggio religioso di un'altra persona. Non si tratta di sopprimere la propria comprensione nel tentativo di entrare in empatia con qualcun altro. Bisogna, piuttosto, tentare di utilizzare le conoscenze che si hanno in quel dato momento come punto di partenza per mobilitare la propria immaginazione allo scopo di capire le spiegazioni di un'altra persona, anche se la nostra visione del mondo è molto diversa da quella della persona in questione, o del gruppo o della tradizione oggetto di studio. Ad esempio, diverse definizioni personali del termine "sofferenza" fornite dagli allievi possono essere utilizzate come punto di partenza per cercare di capire la complessa nozione buddista di *dukha*, termine spesso tradotto con "sofferenza", "ansia", "stress" o "manchevolezza".

Questo approccio prende anche in considerazione il fatto che non tutti i credenti usano il linguaggio religioso nello stesso modo. Alcuni usano i termini sempre nel loro senso letterale. Alcuni, in certi contesti, li usano in senso metaforico, cosicché il significato espresso può, in qualche modo, scostarsi dal significato letterale delle parole. Si può ricorrere a interviste – chiedendo proprio alle persone di spiegare cosa intendano quando usano un dato termine religioso (si veda a questo proposito il Capitolo 9).

Riflessività

L'approccio interpretativo riguarda il tentativo di comprendere il significato del linguaggio religioso, dei simboli e dei modi di vivere, ma anticipa anche la discussione sulle questioni di verità e di relazione tra senso e verità (ad esempio, cosa si intende esattamente quando si afferma che una tal cosa è "vera"?).

La riflessività ingloba tutte quelle opportunità che portano gli studenti a riflettere sulle loro personali intuizioni e sui loro attuali valori in relazione a ciò che hanno appreso. Non si tratta di adottare i punti di vista che sono stati studiati, ma di utilizzare le nuove conoscenze per aumentare la consapevolezza di sé e per esaminare criticamente le proprie ipotesi. Qui, il termine tedesco *Bildung* è pertinente, poiché ingloba non solo la conoscenza e la comprensione, ma anche una dimensione riflessiva.

La riflessività include anche la possibilità di prendere le distanze dal materiale studiato e criticarlo in modo costruttivo. I due diversi aspetti della riflessività – l'avvicinamento all'oggetto di studio per entrare in empatia, per quanto possibile, con gli altri, e il distanziamento dall'oggetto di studio per applicare le proprie facoltà critiche – possono dar luogo ad una serie di attività pertinenti, per esempio, alle seguenti aree:

- ▶ **Auto-consapevolezza:** diventare più consapevoli delle proprie attuali opinioni e pregiudizi e imparare a esaminarli e metterli in discussione (prendendo in considerazione i condizionamenti che potrebbero averli determinati).
- ▶ **Valori associati ad altre religioni:** prendere nota dei valori espressi da individui/gruppi/religioni studiate che sono radicati nelle tradizioni religiose

e confrontarli con i propri. Ciò include l'identificazione di valori condivisi, che possono essere radicati in modi di vivere diversi, o di valori che coincidono parzialmente con quelli propri, ma non sono identici (si veda a questo proposito il Capitolo 8 sui diritti umani).

- ▶ **I valori altrui come fonte di apprendimento:** considerare come i valori personali espressi da individui/gruppi/tradizioni oggetto di studio siano rilevanti per i valori sociali, come per esempio la cittadinanza, e possano offrire un loro contributo. Tale considerazione induce a porsi delle domande sulla tolleranza nei confronti delle visioni del mondo altrui e sul rispetto per queste visioni o per i modi in cui gli individui le traducono in pratica (questa particolare posizione suscita il mio rispetto?), come anche a riconoscere il motivo per cui valori o azioni di determinati individui e gruppi potrebbero essere riconosciuti dalla società più ampia come positivo contributo all'armonia sociale.
- ▶ **Somiglianze e differenze** rispetto alle proprie convinzioni e valori: considerare differenze, somiglianze e punti di incontro tra le proprie convinzioni e quelle di altri individui, nel contesto delle tradizioni e dei gruppi religiosi cui appartengono.
- ▶ **Miglioramento dei metodi di studio:** riflettere sui metodi di studio usati finora e suggerire modifiche per migliorare e approfondire la comprensione degli altri.

Adattamento delle attività riflessive a diversi contesti nazionali

In alcuni contesti nazionali, tutte le attività riflessive come quelle sopra menzionate sarebbero possibili se gestite e adeguatamente facilitate dagli insegnanti nello spazio sicuro della classe, nel rispetto delle regole di base di cortesia e così via. In alcuni altri contesti nazionali, la discussione delle opinioni personali sarebbe considerata inappropriata. In queste circostanze, l'elemento riflessivo può essere limitato all'esame delle implicazioni di convinzioni e principi appartenenti a particolari contesti per i valori sociali (anziché personali) all'interno della società – quali, per esempio, le questioni relative a cittadinanza, pregiudizi, comprensione interculturale e inter-religiosa. Si faccia riferimento al lavoro di Bruce Grelle per questo tipo di attività riflessiva in contesto americano (Grelle, 2006).

La competenza interculturale e l'approccio interpretativo

Come può essere utilizzato l'approccio interpretativo per migliorare la competenza interculturale? I principi fondamentali dell'approccio interpretativo possono essere espressi in termini di conoscenze, abilità e atteggiamenti necessari per sviluppare la competenza interculturale, come discusso nella pubblicazione del Consiglio d'Europa *Sviluppare la competenza interculturale attraverso l'educazione*. Per esempio:

La rappresentazione richiede:

Conoscenza e comprensione di:

- ▶ concetti chiave associati a una particolare religione/tradizione religiosa;

- ▶ punti di vista, pratiche e convinzioni di gruppi appartenenti a una particolare religione;
- ▶ estratti di testi fondamentali e fatti storici rilevanti, ecc.;
- ▶ esempi che evidenzino la diversità di convinzioni e pratiche all'interno delle stesse religioni.

Abilità come:

- ▶ ascoltare persone appartenenti ad altre religioni;
- ▶ interagire con persone appartenenti ad altre religioni;
- ▶ raccogliere informazioni affidabili su altre religioni;
- ▶ mediare scambi su argomenti religiosi.

Atteggiamenti quali:

- ▶ rispettare il diritto di una persona ad avere un particolare punto di vista religioso o non religioso;
- ▶ mostrarsi aperti verso persone appartenenti a religioni e culture diverse;
- ▶ mostrarsi aperti verso l'apprendimento di religioni diverse;
- ▶ mostrare propensione alla sospensione di giudizio;
- ▶ tollerare l'ambiguità;
- ▶ apprezzare la diversità religiosa e culturale.

L'interpretazione richiede:

Conoscenza e comprensione di:

- ▶ concetti chiave associati a una particolare religione;
- ▶ punti di vista, pratiche e convinzioni di gruppi appartenenti a una particolare religione.

Abilità come:

- ▶ dare prova di empatia;
- ▶ considerare le cose da più punti di vista;
- ▶ interagire con persone di religione diversa;
- ▶ partecipare a discussioni.

Atteggiamenti quali:

- ▶ mostrarsi aperti verso persone che appartengono ad altre religioni, o ad altre correnti della propria religione;
- ▶ essere propenso alla sospensione di giudizio e alla tolleranza nei confronti dell'ambiguità;
- ▶ apprezzare la diversità religiosa e culturale;
- ▶ dare prova di flessibilità nel comportamento culturale e comunicativo.

La riflessività richiede:

Conoscenza e comprensione di:

- ▶ concetti chiave associati a una particolare religione/tradizione religiosa;
- ▶ punti di vista, pratiche e convinzioni di gruppi appartenenti a una particolare religione;
- ▶ opinioni e presupposti personali.

Abilità come:

- ▶ ascoltare persone di altre religioni/altri gruppi religiosi;
- ▶ interagire con persone di altre religioni/altri gruppi religiosi;
- ▶ dare prova di empatia;
- ▶ considerare le cose da più punti di vista;
- ▶ valutare diverse prospettive religiose/non religiose, incluse le proprie;
- ▶ dare prova di essere consapevoli dei propri giudizi e pregiudizi;
- ▶ dare prova di flessibilità e capacità di adattamento nel proprio modo di comunicare ed esprimere la propria cultura.

Atteggiamenti quali:

- ▶ mostrarsi aperti alla riflessione sulle proprie affermazioni e convinzioni;
- ▶ mostrare propensione ad apprendere dagli altri;
- ▶ mostrare propensione a criticare in modo distanziato ed equilibrato le diverse posizioni religiose e non religiose.

L'esempio che segue mostra come i concetti chiave dell'approccio interpretativo possano essere usati con creatività. Kevin O'Grady ha insegnato in una scuola secondaria statale situata in una zona urbana nel nord dell'Inghilterra. I suoi allievi, in gran parte "bianchi", di 12 o 13 anni, non erano molto motivati. Nessuno di loro proveniva da una famiglia musulmana.

Esempio illustrativo

Ricerca-azione e approccio interpretativo

■ «Per 12 settimane ho condotto un progetto di ricerca-azione in una delle mie classi utilizzando l'osservazione in classe, le interviste di gruppo e l'analisi dei diari tenuti dagli allievi. Gli stessi allievi hanno contribuito alla progettazione della ricerca, segnalando interessi e preferenze. I loro contributi hanno concorso alla pianificazione del lavoro sull'Islam. Gli alunni hanno registrato nei loro diari nuove idee e valutazioni personali sul lavoro realizzato. Hanno anche annotato le risposte alle mie domande poste nelle interviste di gruppo.

■ Ho analizzato il contenuto dei diari e ho rivisto il nostro programma di studio per tener conto delle idee degli alunni. Le idee contenute nei loro diari hanno suggerito un approccio allo studio dell'Islam che si collegasse a temi per loro di particolare interesse.

■ Mi sono mosso dagli interessi personali degli studenti nell'ambito dell'abbigliamento e della moda (un tema comune nei loro diari) per passare, poi, alle loro domande sull'abbigliamento islamico utilizzando esempi tratti da storie selezionate nei *media* e ponendole in relazione all'Islam in senso più ampio. L'interesse per i significati simbolici dell'abbigliamento e il fascino esercitato dalla moda spiegano l'interesse degli alunni per l'abbigliamento islamico. Interessi come questi sono stati incorporati nelle progettazioni didattiche. È stato incluso un lavoro sull'approccio degli studenti nei confronti del vestiario e sul confronto con i codici islamici. L'obiettivo generale è stato quello di portare gli studenti a riposizionare, attraverso lo studio di documenti sull'Islam, i propri

atteggiamenti in riferimento all'abbigliamento, alla vita familiare, o a qualsiasi altra questione che gli studenti avessero sollevato.

■ Gli studenti hanno giudicato alcune attività – come quelle artistiche, di scrittura creativa e la discussione di filmati – come molto importanti per l'esplorazione delle problematiche; la drammatizzazione, però, è stata l'attività che ha riscosso più successo. Le questioni sollevate hanno riguardato l'Islam (i musulmani, le convinzioni e i concetti islamici), l'individuo e la società (questioni personali e religiose, e questioni relative alla società e al mondo in senso più ampio).

■ Il contenuto dei diari degli studenti e le mie osservazioni hanno confermato l'importanza accordata dagli alunni all'apprendimento su se stessi e sull'Islam. È stato anche sollevato il tema dell'identità etnica e razziale, fatto che ha offerto l'opportunità per approfondimenti, contribuendo all'educazione civica e interculturale, nonché allo studio delle religioni.

■ Le attività creative proposte dagli allievi hanno incluso – nell'esempio sull'abbigliamento islamico – l'analisi del rapporto tra bullismo e abbigliamento, ricerche sui codici di abbigliamento islamico e utilizzo della drammatizzazione per esplorare ciò che si potrebbe provare nel ricevere il divieto di indossare un tipo di abbigliamento religioso a scuola. Ho rilevato con soddisfazione che gli studenti hanno mostrato un elevato grado di maturità nelle discussioni con cui si sono concluse queste attività.

■ Sono state discusse questioni relative alla rappresentazione dell'Islam come religione e dei musulmani come individui nella scuola, in famiglia e nei *media*. Sono stati presi in considerazione i problemi dell'interpretazione attraverso la discussione del significato di concetti chiave e simboli (compreso l'abbigliamento). Gli aspetti della riflessività sono stati trattati attraverso i continui rimandi tra gli interessi e le preoccupazioni personali degli studenti e i loro equivalenti negli esempi studiati».

Ulteriori informazioni sul lavoro di Kevin O'Grady si possono leggere in O'Grady (2008, 2009, 2013).

L'approccio dialogico

Sono stati sviluppati diversi approcci didattici incentrati sul dialogo da utilizzare con bambini e giovani nello studio delle religioni (Castelli, 2012; Ipgrave, 2013; Jackson, 2004, Capitolo 7; Keast, 2007; Leganger-Krogstad, 2011; Weisse e Knauth, 1997). Inoltre, alcune delle ricerche di REDCo (*La religione nell'educazione: un contributo al dialogo o un fattore di conflitto nelle società in trasformazione dei paesi europei. Titolo originale: Religion in Education: a Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries*), trattate più avanti nel Capitolo 5 – che verte sullo "spazio sicuro" – sono molto importanti per il tema del dialogo come approccio didattico (ad esempio l'opera di Knauth, von der Lippe, Kozyrev e

Schihalejev). Il dialogo richiede appropriati atteggiamenti e abilità per lasciarsi coinvolgere dalle idee e dai modi di pensare altrui. Implica la capacità di «porre domande, ascoltare, riflettere, motivare, spiegare, speculare ed esplorare le idee; analizzare problemi, dare forma a ipotesi e sviluppare soluzioni; discutere, argomentare, esaminare prove, difendere, sondare e valutare ragionamenti» (Alexander, 2006, p. 5). L'approccio di Castelli, che egli definisce "dialogo delle convinzioni" (*faith dialogue*), integra un'esplorazione delle visioni religiose e non religiose del mondo, allo scopo di sviluppare abilità e atteggiamenti che insegnino agli studenti come reagire alle convinzioni degli altri sviluppando la capacità di articolare le proprie (Castelli, 2012).

L'approccio di Ipgrave al dialogo – che qui proponiamo come esempio – si è rivelato efficace in scuole con una popolazione multireligiosa e multiculturale. Fa tesoro della curiosità dei bambini per le questioni religiose e della loro capacità di utilizzare il linguaggio religioso appreso nell'interazione con i coetanei nella loro scuola e nelle scuole *partner*. Il lavoro di Ipgrave è stato sviluppato in collaborazione con bambini di una scuola primaria di età compresa tra 8 e 11 anni, ma può essere adattato per essere utilizzato con studenti più grandi (Ipgrave, 2003, 2013).

In questo approccio, l'insegnante assume spesso il ruolo di moderatore, solleva questioni e le chiarisce, e gli alunni hanno la facoltà di agire in autonomia, essi stessi agenti attivi dei processi di insegnamento e apprendimento. Questo approccio ha lo scopo di potenziare l'autostima dei bambini, offrire loro opportunità per sviluppare il pensiero critico, consentire a chi è in difficoltà di esprimersi, e creare un clima di riflessione seria. I bambini sono stati anche aiutati a confrontarsi con idee e concetti propri di tradizioni religiose diverse, a riflettere sui loro contributi e a giustificare le proprie opinioni. Inoltre, essi hanno riflettuto su come sono giunti alle loro conclusioni e sono stati incoraggiati a riconoscere la possibilità di punti di vista alternativi ai loro e a essere aperti agli argomenti degli altri.

Nello sperimentare questo approccio, si è constatato che l'esperienza diretta della pluralità religiosa (o il contatto indiretto tramite posta elettronica) ha motivato i bambini a esplorare questioni religiose. Inoltre, si è notato che i bambini non si sono mossi verso una posizione relativista, considerando tutte le religioni ugualmente vere (o false). L'approccio al dialogo comporta più fattori:

- ▶ il primo è l'accettazione della diversità, della differenza e del cambiamento – attraverso un incontro regolare con punti di vista, visioni e idee diversi dai propri. Ciò fa tesoro delle diverse esperienze e influenze vissute dagli stessi allievi.
- ▶ il secondo è l'essere aperti nei confronti della differenza e averne una visione positiva. Lo scambio di punti di vista diversi è considerato di beneficio per tutti i partecipanti. Questa visione è anche rafforzata da una politica scolastica che valorizza la diversità (nei limiti discussi di seguito nel Capitolo 5 sullo "spazio sicuro" e nel Capitolo 8 sui diritti umani). Gli stessi alunni formulano le regole fondamentali per lo studio delle religioni. I bambini hanno identificato idee come il rispetto per la religione altrui, il mostrarsi seri quando si parla e si riflette sulle differenze e l'essere pronti a imparare cose nuove, anche sulla propria religione. Gli alunni sono incoraggiati a formulare le proprie domande quando si confrontano con altri punti di vista sulla religione, in

modo particolare sono incoraggiati a preparare le domande che porranno agli oratori invitati (si veda a questo proposito il Capitolo 9).

- ▶ il terzo fattore è costituito dal connubio di discussione e dibattito. Diversi sono gli stimoli usati per promuovere domande e sollevare questioni per la discussione, tra cui storie e altri testi, studi di caso, citazioni che esprimono punti di vista diversi, immagini o estratti video ed esempi di insegnamento di religioni diverse. I bambini vengono anche portati a familiarizzare con questioni di etica (come i pro e i contro dell'uso della violenza, uccidere un animale) o riguardanti convinzioni (come per esempio se ci possa essere vita dopo la morte).

Applicazione del modello

Durante la sperimentazione del modello dialogico, inizialmente attraverso un progetto di ricerca-azione in una scuola primaria urbana, le prime risorse sono state la diversità stessa della popolazione scolastica associata alla esperienza di bambini provenienti da altre scuole primarie locali, usando la posta elettronica per la comunicazione. Altre voci sono state introdotte nella discussione in aula attraverso:

- ▶ citazioni di persone aventi convinzioni o punti di vista diversi o aventi posizioni diverse sulle questioni morali discusse dai bambini;
- ▶ documenti per la discussione facenti riferimento a tradizioni religiose, compresi estratti e citazioni da testi.

Gli allievi sono stati costantemente incoraggiati a lasciarsi coinvolgere dalle idee e dai concetti propri di tradizioni religiose diverse (per esempio ponendosi la domanda "Come si rapporta questa idea ai miei punti di vista?").

I bambini sono stati incoraggiati a:

- ▶ riflettere sui loro contributi e giustificare le proprie opinioni (domanda guida: "Per quale motivo pensi questa cosa?");
- ▶ considerare come sono giunti alle loro conclusioni (domanda guida: "Come sei arrivato a darti questa risposta?");
- ▶ riconoscere la possibilità di punti di vista alternativi (domanda guida: "Riesci a immaginare perché alcune persone potrebbero non essere d'accordo con quello che hai detto?");
- ▶ mostrarsi aperti agli argomenti altrui (domanda guida: "Pensi che X abbia ragione?").

La tecnica della simulazione (*role play*) è stata usata per aiutare i bambini a confrontarsi con punti di vista diversi. Nello specifico, i bambini dovevano discutere un caso, individualmente o in gruppo, dal punto di vista di un determinato gruppo di interesse. Ad esempio, allievi di 9 anni hanno assunto i ruoli dell'ambientalista, del turista, del funzionario governativo e di un padre affranto per discutere se una tigre divoratrice di esseri umani dovesse essere cacciata e abbattuta. Tale attività aiuta i bambini a individuare i valori del loro contesto socio-culturale che possono non essere identici – ma possono sovrapporsi in modo significativo – ai valori di altri bambini e ai valori tradizionalmente espressi dai diritti umani (si veda a questo proposito il Capitolo 8 più avanti).

Questo approccio dialogico implica che gli allievi siano partecipanti attivi visto che discutono le loro idee, generate dal loro vissuto in casa, in comunità e a scuola, e accedono alle loro precedenti esperienze, conoscenze e modi di vedere che diventano risorse per l'apprendimento in classe. I bambini sono considerati collaboratori nell'insegnamento e nell'apprendimento.

L'azione dell'insegnante massimizza l'apprendimento degli alunni facilitando, governando, ponendo domande e fornendo informazioni.

Competenze interculturali e l'approccio dialogico

Come può essere utilizzato l'approccio dialogico per migliorare le competenze interculturali? I principi fondamentali dell'approccio dialogico di Ipgrave possono essere espressi in termini di conoscenze, abilità e atteggiamenti necessari per sviluppare le competenze interculturali, come discusso nella pubblicazione del Consiglio d'Europa *Sviluppare la competenza interculturale attraverso l'educazione*.

Ad esempio, il dialogo efficace dipende dallo sviluppo di atteggiamenti quali:

- ▶ rispettare il diritto di una persona ad avere un particolare punto di vista religioso o non religioso;
- ▶ apprezzare la diversità religiosa e culturale;
- ▶ dimostrarsi aperti verso persone di religione e cultura diverse dalle proprie;
- ▶ dimostrarsi aperti all'apprendimento di religioni diverse;
- ▶ mostrare propensione alla sospensione di giudizio;
- ▶ tollerare l'ambiguità.

Questi atteggiamenti devono riflettersi nella politica dell'istituzione scolastica in generale e nell'etica dell'interazione in classe, nonché nei contributi di ciascun allievo.

Le abilità necessarie includono:

- ▶ valutare le diverse prospettive religiose/non religiose, incluse le proprie;
- ▶ essere consapevoli dei propri giudizi e pregiudizi;
- ▶ ascoltare persone appartenenti a religioni/gruppi religiosi diversi;
- ▶ interagire con persone di altre religioni/altri gruppi religiosi;
- ▶ dare prova di empatia;
- ▶ considerare le cose da più punti di vista;
- ▶ valutare le diverse prospettive religiose e non religiose, tra cui le proprie.

Questo approccio tesaurozza la conoscenza e l'esperienza dei bambini. La conoscenza viene sviluppata facendo riferimento ad una serie di risorse, tra cui:

- ▶ conoscenze ed esperienze dei bambini condivise con i compagni di classe (incluso l'uso della terminologia religiosa e l'apprezzamento reciproco delle diverse conoscenze ed esperienze);
- ▶ ulteriori informazioni contestuali procurate dall'insegnante, come esemplificazioni di concetti chiave, analisi di testi fondamentali, insegnamenti e fatti storici rilevanti, citazioni che esprimono diversi punti di vista e uso critico di risorse visive e altre ancora (si veda a questo proposito il Capitolo 6).

Combinazioni creative di approcci didattici

Alcuni insegnanti e formatori utilizzano una combinazione creativa di idee provenienti da diversi approcci didattici, come nel caso di un progetto di San Pietroburgo nella Federazione Russa che utilizza idee dell'approccio interpretativo, dell'approccio dialogico e altre ancora:

Il nostro approccio è *interpretativo*... Per esempio, distinguiamo... tre fasi del processo educativo: rappresentazione, interpretazione e riflessione/insegnamento. Il microciclo formato da queste fasi ricorre ogni volta che si affronta un nuovo argomento, innanzitutto all'interno di una singola lezione e poi, su scala più grande, quando, con una speciale lezione "riassuntiva" si termina una sequenza di lezioni centrate sullo stesso tema... Ci concentriamo anche sulla nostra interazione in classe... sull'attività interpretativa degli studenti. La ricerca del senso dei testi e delle narrazioni in corso di studio è un'attività fondamentale per l'allievo. Di conseguenza, il nostro approccio acquisisce una qualità *dialogica*, poiché la partecipazione alle discussioni diventa un elemento naturale della condivisione di significati... Noi consideriamo i nostri studenti come ricercatori interessati a comprendere e studiare i temi che presentiamo loro. (Kozyrev, 2012, p. 75)

Competenze degli insegnanti

La Raccomandazione sottolinea l'importanza di una formazione iniziale e in servizio di qualità al fine di accrescere le competenze degli insegnanti in questo campo, e fa riferimento allo sviluppo di competenze nell'uso di approcci didattici appropriati. Essa afferma che gli insegnanti:

- ▶ dovrebbero essere in grado di usare risorse didattiche ricche e varie; e
- ▶ dovrebbero avere l'opportunità di scambiarsi risorse ed esperienze di successo e di essere in grado di valutarle.

Sono ugualmente raccomandate le occasioni di scambio e di dialogo tra studenti provenienti da ambienti culturali diversi (si veda a questo proposito il Capitolo 9, per esempio), così come l'attenzione alla natura locale e globale del dialogo interculturale.

Nella sua analisi del dialogo in classe e dell'interazione tra insegnanti e alunni nell'ambito del progetto REDCo (lavoro svolto con studenti estoni di età compresa tra 14 e 16 anni), Schihalejev formula alcune osservazioni sul ruolo dell'insegnante:

- ▶ il rinforzo positivo delle risposte degli studenti senza discussione non contribuisce al dialogo; dà l'impressione che sia già stata data la risposta "giusta";
- ▶ gli studenti vengono dissuasi dall'esplorare un argomento in modo più approfondito se l'insegnante interviene troppo; se il contributo dell'insegnante è troppo forte, gli studenti tendono a fare affidamento sugli argomenti dell'insegnante o semplicemente non partecipano. (Schihalejev, 2010, pp. 166-67)

Durante la loro formazione, gli insegnanti dovrebbero poter avere esperienza diretta almeno degli stessi metodi e delle stesse opportunità di apprendimento che, in seguito, sperimenteranno i loro studenti a scuola. Ciò al fine di sviluppare le

competenze necessarie per informare, animare e moderare con sensibilità il dialogo degli studenti.

Sul piano della didattica, è incoraggiata la partecipazione attiva dei membri della classe (come nell'approccio interpretativo e nell'approccio dialogico). Pertanto, è altamente auspicabile che gli insegnanti ricevano formazione sull'uso di metodi di apprendimento attivo, e ne facciano personale esperienza al fine di acquisire una serie di abilità e atteggiamenti cui si è fatto riferimento più sopra, inclusa la delicata questione della "selezione dei contenuti".

La conoscenza specialistica delle religioni è un forte vantaggio. Tuttavia, l'esperienza ha dimostrato che gli insegnanti sensibili alla diversità interna delle religioni, e al fatto che le espressioni personali e collettive delle religioni sono, probabilmente, diverse sotto vari aspetti da molte rappresentazioni contenute nei libri di testo, sono in grado di costruire la base delle loro conoscenze durante lo stesso processo di insegnamento, a condizione di poter disporre del corretto supporto. È particolarmente utile agli insegnanti poter accedere a conoscenze più puntuali e poter consultare persone con conoscenze specialistiche qualora si rivelasse necessario. Inutile dire che una formazione iniziale e in servizio di qualità migliorerà e potenzierà la qualità dell'insegnamento.

La Raccomandazione del Consiglio d'Europa menziona specificamente la creazione di uno "spazio sicuro" per l'interazione e il dialogo degli studenti. Le questioni relative a questo aspetto (compresi i punti relativi alle competenze degli insegnanti) sono discussi nel prossimo capitolo. Si vedano anche il Capitolo 6, per l'analisi critica delle rappresentazioni delle religioni nei *media*, e il Capitolo 9 che sviluppa la questione di come instaurare rapporti positivi con genitori e membri di diverse comunità, incluse le visite a luoghi esterni alla scuola e la costruzione di relazioni con gli studenti di altre scuole. La formazione degli insegnanti dovrebbe essere condotta in un quadro di valori basati sui diritti umani che promuovano dignità umana e cittadinanza democratica (si veda a questo proposito il Capitolo 8).

Conclusioni

La nozione di "competenza" è stata esaminata in relazione alla dimensione religiosa dell'educazione interculturale con particolare riferimento alle competenze degli allievi. È stato preso in considerazione un modello di competenza sviluppato e in discussione in seno al Consiglio d'Europa in relazione a due approcci didattici esemplificativi per l'apprendimento delle religioni. Gli esempi forniti mettono in luce alcuni aspetti chiave dell'insegnamento della diversità religiosa e stimolano la messa a punto di metodi adatti a particolari contesti nazionali e regionali. Sebbene ci siano alcune differenze negli esempi utilizzati, tuttavia essi condividono la modalità di analisi del materiale culturale e religioso e il ruolo attivo e responsabile degli alunni, in sintonia con il lavoro del Consiglio d'Europa sull'educazione interculturale, l'educazione alla cittadinanza democratica e ai diritti umani (Consiglio d'Europa, 2010).

Sono state fatte alcune osservazioni sullo sviluppo delle competenze degli insegnanti e si è sottolineato quanto sia opportuno che essi possano beneficiare di corsi di formazione iniziale e in servizio di qualità (come specificato nella Raccomandazione).

Il capitolo successivo prende in considerazione le questioni relative all'aula come "spazio sicuro" propizio per un apprendimento attivo, come più sopra esposto, insieme all'insegnamento di questioni controverse. I temi relativi all'insegnamento delle convinzioni non religiose verranno affrontati nel Capitolo 7.

Capitolo 5

L'aula come spazio sicuro

Introduzione

La Raccomandazione del Consiglio d'Europa, nel considerare i prerequisiti pedagogici che agevolano l'esplorazione della diversità delle religioni e delle convinzioni non religiose nelle scuole, suggerisce la «predisposizione di uno spazio per l'apprendimento sicuro per incoraggiare l'espressione senza temere di essere giudicati o ridicolizzati» (7.1). A questo riguardo, la Raccomandazione è coerente con il lavoro del Consiglio sui diritti umani, l'educazione alla cittadinanza democratica e il dialogo interculturale (Consiglio d'Europa, 2008b, 2010). La questione dello "spazio sicuro" è rilevante per decisori politici, comunità scolastiche, insegnanti e formatori di insegnanti. L'incoraggiamento di forme attive di apprendimento che includono un significativo grado di interazione e scambio tra studenti può comportare decisioni a livello politico.

Fornire uno spazio "sicuro" per esplorare la diversità – che presupponga sensibilità nei confronti delle convinzioni e dei valori di ciascuno studente – passa attraverso il riconoscimento della "diversità interna" e il carattere personale delle religioni e delle visioni del mondo non religiose. Come scrive Francesca Gobbo:

Porre l'attenzione sulle religioni e le convinzioni non religiose nell'ambito dell'educazione interculturale invita (o esorta) a considerare non solo la diversità rispetto l'esterno, ma anche la diversità rispetto l'interno ("diversità interna"), dato che una identità culturale, linguistica e religiosa nazionale (o etnica) omogenea è più spesso una "invenzione" storica piuttosto che una realtà storica che ignora (o smentisce o elimina con successo) i "ricordi diversi" secondo i quali gli individui e/o le collettività vivono la propria vita. (Gobbo, 2012)

Francesca Gobbo sostiene che un'aula deve riconoscere e rispettare tale diversità interna e permettere che venga utilizzata come risorsa da tutti gli interessati. Gli approcci didattici interattivi e dialogici di cui sopra hanno lo scopo di promuovere una tale atmosfera di scambio aperto e rispettoso di opinioni all'interno della classe. Tuttavia, un clima di spazio sicuro deve essere coltivato non solo nell'aula ma nella politica dell'intero istituto scolastico e nei rapporti tra la scuola e la comunità più ampia (si veda a questo proposito il Capitolo 9).

Spazio sicuro in classe

Nel presente capitolo, la discussione si concentra sull'aula. "Spazio sicuro" è diventata una espressione abbreviata per indicare un'atmosfera di classe ottimale. In uno spazio sicuro, gli studenti sono in grado di esprimere apertamente le proprie opinioni e posizioni, anche se differiscono da quelle dell'insegnante o dei pari. Tuttavia, devono esserci regole di base, che tutti i partecipanti devono capire e condividere, in termini di cortesia e sensibilità che assicurino inclusione e rispetto per gli altri.

I risultati della ricerca nel campo dei valori relativi alla cittadinanza e all'educazione religiosa insieme alla ricerca in altri settori della formazione professionale sono estremamente interessanti per pianificare e gestire discussioni sulle religioni e sulle convinzioni non religiose in cui gli studenti sperimentano un alto grado di partecipazione personale mentre l'insegnante ricopre il ruolo di facilitatore e fonte di conoscenze rilevanti.

È importante sottolineare che gli approcci che incoraggiano il dialogo degli studenti e il ruolo dell'insegnante come facilitatore non riducono la necessità, per l'insegnante, di avere e mantenere conoscenze adeguate e approfondite in materia.

La ricerca sullo "spazio sicuro" riguarda principalmente le opinioni e le interazioni degli studenti e le questioni e i problemi che gli insegnanti possono incontrare nel moderare discussioni aperte in classe. A questo proposito, saranno condivise alcune tematiche frutto di ricerche di rilievo, cui si aggiungeranno alcune osservazioni e suggerimenti per i soggetti interessati.

Ricerca nel campo del lavoro sociale

Negli Stati Uniti sono state condotte alcune ricerche con studenti (principalmente ventenni) intenzionati a intraprendere un lavoro sociale (Holley e Steiner, 2005). Per questi studenti, le aule che offrono uno "spazio sicuro" sono contraddistinte dalle seguenti caratteristiche:

- ▶ Gli insegnanti non giudicano e sono imparziali, stabiliscono regole di base appropriate per la partecipazione, sanno gestire i conflitti, sono incoraggianti e rispettosi.
- ▶ I pari mostrano buone capacità di discussione, condividono onestamente idee/opinioni/fatti, si astengono dal giudicare gli altri, sono aperti a nuove idee e condividono un senso di comunità.
- ▶ Se stessi: gli studenti dimostrano di possedere apertura mentale, partecipano attivamente, incoraggiano e rispettano gli altri.
- ▶ Ambiente: la sistemazione dei posti a sedere consente ai membri della classe di vedere tutti e la stanza è di dimensioni adeguate.

Gli studenti hanno anche individuato le caratteristiche delle aule che considerano poco propizie al dialogo e allo scambio aperto:

- ▶ Gli insegnanti sono critici nei confronti degli interventi degli studenti, sono parziali e polemici.

- ▶ I pari non parlano, sono polemici, dimostrano atteggiamenti di chiusura e/o sono apatici.
- ▶ Se stessi: gli studenti hanno paura, sono preoccupati, intimiditi, insicuri, mancano di fiducia in se stessi.
- ▶ Ambiente: i posti a sedere sono disposti in file non favorendo, così, la discussione aperta e il dialogo.

La stragrande maggioranza degli intervistati ha ritenuto molto importante la creazione di uno spazio sicuro nell'aula e la maggioranza ha avuto la sensazione di aver appreso di più in questo tipo d'aula. La maggioranza degli studenti ha trovato l'atmosfera stimolante sul piano intellettuale. La maggioranza è stata anche stimolata in termini di crescita personale e consapevolezza. Gli studenti hanno riferito che in uno spazio sicuro hanno avuto maggiori possibilità di conoscere gli altri, di ampliare i propri punti di vista, di accrescere la consapevolezza di sé e di sviluppare efficaci abilità comunicative. Inoltre, hanno riferito che quanto hanno appreso in un ambiente sicuro è stato più "concreto", "partecipato" e "basato sull'esperienza".

I risultati dello studio non hanno evidenziato grandi differenze tra genere o razza/etnia nella percezione delle caratteristiche necessarie per creare uno spazio sicuro. Gli studenti hanno attribuito la maggior parte delle responsabilità per la creazione di un ambiente sicuro in classe agli insegnanti e non sempre sono stati consapevoli del proprio ruolo nel determinare, o nell'ostacolare, la creazione di spazi sicuri.

Gli autori dello studio concludono che è irrealistico aspettarsi che qualsiasi classe sia completamente sicura per tutti gli studenti. Il meglio cui si può ambire è la creazione di uno spazio più sicuro. Gli autori raccomandano di demandare agli stessi studenti la produzione di linee guida per la discussione di classe in modo tale che gli studenti imparino quali comportamenti e quali atteggiamenti ci si aspetta da loro.

Ricerca sull'educazione alla cittadinanza

Per quanto riguarda la ricerca sull'educazione alla cittadinanza, la sintesi di sette ricerche internazionali realizzata da Deakin Crick ha mostrato l'impatto positivo della discussione e del dialogo sull'apprendimento e sui risultati degli studenti (Deakin Crick, 2005):

- ▶ Gli approcci che utilizzano discussione e dialogo sono particolarmente efficaci per migliorare l'apprendimento e aumentare la motivazione e l'impegno degli studenti.
- ▶ Un ambiente di apprendimento cooperativo che responsabilizzi gli studenti porta a una maggiore fiducia in se stessi, maggiore autonomia e comportamenti più positivi.
- ▶ La partecipazione degli studenti aumenta quando i contenuti della lezione si riferiscono a esperienze personali.
- ▶ Nel prendere consapevolezza delle situazioni altrui, gli studenti hanno l'opportunità di analizzare le proprie storie e le proprie esperienze, e di riflettere.
- ▶ Discussione e dialogo su valori condivisi, diritti umani e questioni di giustizia e uguaglianza costituiscono metodi efficaci.

- ▶ La qualità della discussione è un fattore chiave per l'apprendimento.
- ▶ Le attività partecipative, dando luogo a conversazioni, favoriscono il conseguimento di buoni risultati.
- ▶ Gli studenti si impegnano quando l'esperienza è stimolante, alla loro portata, e attinente alla propria vita.

Ora prendiamo in considerazione la ricerca specifica sull'insegnamento e l'apprendimento delle religioni e delle convinzioni a scuola, concentrandoci in particolare sulla ricerca inerente all'interazione in aula.

Il progetto REDCo

Il progetto REDCo della Commissione europea (per esempio Jackson, 2012a; REDCo: www.redco.uni-hamburg.de/web/3480/3481/index.html) ha esaminato i pareri di studenti dai 14 ai 16 anni sull'insegnamento e l'apprendimento della diversità religiosa in otto Paesi europei diversi (Inghilterra, Estonia, Francia, Germania, Paesi Bassi, Norvegia, Federazione Russa e Spagna).

Malgrado il fatto che gli studi siano stati condotti in Nazioni e Stati che hanno politiche piuttosto diverse sull'educazione religiosa e sull'insegnamento delle religioni a scuola, le risposte in tutti e otto gli Stati hanno fatto emergere alcuni temi generali, tra cui la necessità di un ambiente sicuro in classe:

- ▶ Gli studenti auspicano una coesistenza pacifica al di là delle differenze e credono che questo sia possibile.
- ▶ Per gli studenti la convivenza pacifica dipende dalla conoscenza delle religioni e delle visioni del mondo altrui, dall'aver interessi comuni e dal fare cose insieme.
- ▶ Gli studenti che seguono corsi sulla diversità religiosa a scuola sono più disposti ad avere conversazioni su religioni/convinzioni con studenti appartenenti ad altre tradizioni religiose rispetto a quelli che non li seguono.
- ▶ Gli studenti desiderano evitare conflitti: certi studenti che praticano alcune determinate religioni si sentono vulnerabili.
- ▶ Gli studenti vogliono che l'apprendimento avvenga in un ambiente sicuro in cui siano previste procedure concordate per la comunicazione e la discussione.
- ▶ La maggior parte degli studenti desidera che la scuola finanziata dallo Stato sia un luogo per studiare le diverse religioni/visioni del mondo, piuttosto che per essere formati a una particolare religione/visione del mondo (Jackson, 2012b, pp. 7-8).

Gli studi REDCo, che sono stati condotti ad ampio spettro, hanno incluso l'analisi delle interazioni in classe negli otto Paesi partecipanti. Si è trattato, nella maggior parte dei casi, di analisi di lezioni videoregistrate⁶. Thorsten Knauth ha coordinato l'analisi delle lezioni che mostrano studenti e insegnanti mentre lavorano in diversi Paesi. Le discussioni si sono concentrate su questioni conflittuali in ambito religioso.

6. Nelle scuole di due Paesi, per vari motivi etici, non è stato possibile videoregistrare le interazioni in classe. In questi casi si è ricorsi alla registrazione audio e quindi si è proceduto alla analisi delle trascrizioni.

La ricerca dimostra che gli studenti, di età compresa tra i 14 e i 16 anni, sono generalmente favorevoli alle opportunità di dialogo in aula durante lo studio delle religioni. È stato riscontrato che, al di fuori della classe, la discussione sulla religione realizzata in gruppi appartenenti a religioni diverse è rara. La ricerca ha dimostrato che ci possono essere “barriere invisibili” tra i vari gruppi durante il dialogo condotto in classe, specialmente quando studenti appartenenti a tradizioni religiose diverse si incontrano per la prima volta.

La ricerca REDCo dimostra che le opinioni degli insegnanti su come affrontare le classi con allievi di diversa educazione religiosa dipendono da più fattori interrelati quali:

- ▶ il loro personale stile di insegnamento;
- ▶ i loro interessi e valori (van der Want *et al.*, 2009);
- ▶ le loro conoscenze in materia: questo fattore può giocare un ruolo significativo nell’interazione in classe in materia di religione e valori. Gli insegnanti ben informati sono più abili nell’affrontare gli interventi degli studenti (von der Lippe, 2010).

La ricerca di von der Lippe, condotta nelle scuole norvegesi, mostra anche che l’impatto negativo delle rappresentazioni mediatiche di alcuni aspetti religiosi possono riverberarsi sulle dinamiche in classe e suggerisce modi per porvi rimedio (si veda il Capitolo 6 per un esempio delle sue ricerche sull’interpretazione dei messaggi mediatici da parte dei giovani).

Dalle riflessioni sulla sua ricerca inerente all’interazione in classe e dalle interviste rilasciate da studenti e insegnanti in Estonia, Schihalejev conclude che gli studenti sono «di solito interessati alle opinioni dei loro compagni di classe, le quali possono essere utilizzate per migliorare la motivazione e per sviluppare una comprensione più profonda e più complessa di un fenomeno» (Schihalejev, 2010, p. 177). Gli insegnanti devono aiutare gli studenti a “spacchettare” le loro risposte piuttosto che semplicemente affermarle; altrimenti gli studenti hanno l’impressione che sia già stata data una “risposta soddisfacente”. Se l’insegnante interviene troppo, gli studenti tendono a fare affidamento sugli argomenti dell’insegnante o rimangono in silenzio (Schihalejev, 2009, p. 287). Per quanto riguarda le dinamiche del dialogo, Schihalejev sottolinea quanto segue:

Il dialogo è visto come uno strumento prezioso per comprendere se stessi, gli altri e i concetti che vengono studiati. Gli studenti sono disposti ad essere messi in discussione dal dialogo. Se lo studente percepisce di trovarsi in un ambiente sicuro di cui può fidarsi, sentirà di potersi assumere il rischio di affrontare questioni delicate o conflittuali, anziché evitarle o utilizzare modalità incontrollate per affrontarle. (Schihalejev, 2010, p. 177)

Tuttavia, Schihalejev osserva anche che “distanziare” – discutere di questioni distanti dall’esperienza personale degli studenti – può essere una tecnica iniziale utile per creare un’atmosfera sicura nella quale, in seguito, gli studenti potranno partecipare attingendo direttamente dalla loro esperienza personale (Schihalejev, 2010, p. 164).

La ricerca REDCo ha constatato che la maggioranza dei giovani intervistati ha identificato la scuola come uno spazio potenzialmente sicuro per il dialogo sulle religioni. Questi giovani pensano che la famiglia o il gruppo di pari non offrano uno spazio appropriato e favorevole perché questo tipo di interscambio abbia luogo in modo

efficace. Non vogliono che la religione diventi una fonte di conflitto. Gli studenti hanno espresso il loro desiderio che lo studio delle religioni avvenga in un ambiente scolastico sicuro, attraverso un processo governato da procedure concordate per l'espressione e la discussione.

Gli studi relativi a insegnanti, studenti e interazione in classe hanno sottolineato la necessità che l'aula sia uno "spazio sicuro" per poter parlare apertamente della diversità. Tra le caratteristiche che contraddistinguono uno "spazio sicuro", gli studenti hanno menzionato in particolare il fatto di non essere ridicolizzati o emarginati a causa della propria religione o convinzione (ter Avest *et al.*, 2009).

Von der Lippe registra che alcuni studenti praticanti certe religioni, in modo particolare quelli di formazione islamica e carismatico-cattolica, erano preoccupati che le discussioni sulla religione avrebbero generato dei conflitti, in particolare temendo che le loro convinzioni avrebbero potuto essere criticate o che avrebbero dovuto reagire alle rappresentazioni stereotipate della loro fede (von der Lippe, 2012). Questa constatazione rafforza la necessità di un elevato grado di prudenza nello sviluppo di approcci volti a incoraggiare gli studenti a rivelare le proprie posizioni personali.

Anche se alcuni studenti hanno espresso il desiderio di evitare conflitti, una panoramica della ricerca REDCo porta a constatare che il "conflitto" può essere usato in modo costruttivo nell'insegnamento e nell'apprendimento (Skeie, 2008). L'approccio di classe di O'Grady, che fa ricorso alla drammatizzazione e al gioco di ruolo, fornisce esempi di positivo coinvolgimento in classe su temi conflittuali (O'Grady, 2013). Fedor Kozyrev, membro della gruppo REDCo nella Federazione russa, è giunto a simili conclusioni. Kozyrev ha videoregistrato e analizzato esempi di interazione in aula su argomenti religiosi, tutti riguardanti questioni potenzialmente conflittuali, in diverse scuole di San Pietroburgo. Ha scoperto che, nell'alternarsi di dialogo e conflitto, il conflitto di solito compare per primo e il dialogo funziona come mezzo per risolverlo o evitarlo. Il ruolo dell'insegnante consiste nel facilitare il dialogo. Secondo Kozyrev:

- ▶ **La personalità e la professionalità dell'insegnante sono molto importanti.** «Dipende completamente dall'insegnante se l'interazione sarà di natura più chiusa o più aperta, se sarà centrata sull'insegnante, e perciò bilaterale (insegnante-studenti), o multilaterale, nel senso che studenti con diverse visioni saranno invitati a partecipare alla conversazione, mettendo a fuoco le differenze che esistono all'interno della classe e aprendole alla discussione».
- ▶ **Il fattore chiave per la qualità del dialogo è la relazione tra insegnante e alunni come è stato definito nel lavoro precedente.** «Il livello di fiducia e rispetto reciproco, precedenti tensioni e problemi interpersonali, la dedizione dell'insegnante e la percezione che ne hanno gli studenti costituiscono una componente organica dell'interazione e contribuiscono in modo determinante alla sua qualità e al suo andamento».
- ▶ **Il dialogo diventa più naturale, intenso e produttivo quando l'insegnante si rivolge personalmente agli studenti.** «Questo elemento interpersonale dell'interazione tra insegnante e studenti sembra essere un presupposto essenziale del dialogo, sia esso in un quadro confessionale o non confessionale». (Kozyrev, 2009, p. 215)

È importante che l'insegnante abbia consapevolezza delle dinamiche di interazione in classe. La ricerca REDCo condotta da Knauth e colleghi (ad esempio, Knauth, 2009) ha mostrato che ci possono essere barriere intra-religiose, ad esempio tra studenti musulmani molto religiosi e quelli maggiormente influenzati da valori e atteggiamenti dalla cultura giovanile generale mantenendo, comunque, un'identità islamica. In questo contesto il dialogo in aula ha offerto agli studenti la possibilità di esprimere le proprie idee e metterle in discussione.

Qui di seguito Thorsten Knauth ci offre una sintesi del suo lavoro ad Amburgo.

Esempio illustrativo **Il dialogo in classe in uno spazio sicuro**

■ «Nel quadro del progetto di ricerca europeo REDCo, ho coordinato l'analisi di lezioni videoregistrate che mostravano discussioni tra studenti e insegnanti in diversi Paesi. Le discussioni si concentravano su questioni conflittuali in ambito religioso. Il mio personale lavoro ad Amburgo ha messo in luce alcuni principi fondamentali concernenti la creazione in aula di uno spazio "sicuro" propizio per il dialogo.

■ Le discussioni hanno avuto maggiore successo quando l'insegnante ha presentato un argomento come una questione aperta, piuttosto che difendere una particolare posizione. Avere regole di base è stato davvero importante, soprattutto perché ogni studente deve poter parlare senza interruzione. È stato importante anche un atteggiamento non giudicante dell'insegnante. Consentire questo tipo di partecipazione a studenti di formazione diversa ha dato a ciascuno la possibilità di mettere alla prova, modificare o affermare o ribadire le proprie particolari posizioni o di adottarne di "intermedie". Tale dialogo è stato impegnativo e ha comportato elementi di rischio; è stato necessario far sì che a moderarlo ci fossero insegnanti competenti e sensibili.

■ La ricerca di Amburgo è stata condotta in istituti scolastici diversi. Hanno preso parte ad alcune discussioni studenti praticanti. Un altro contesto laico ma multiculturale comprendeva alunni più distanti dalla religione. In questo contesto, gli studenti si sono interessati delle questioni da una prospettiva "esterna" che ha dato luogo a un dialogo sulle religioni, piuttosto che un "dialogo interreligioso", verificatosi in altri ambiti.

■ Il più delle volte gli studenti hanno partecipato con mentalità molto aperta, condividendo un forte interesse per la diversità religiosa ed essendo particolarmente coinvolti quando le religioni venivano poste in relazione con questioni etiche e politiche. Questi dialoghi hanno evidenziato la necessità di sviluppare negli allievi la conoscenza delle religioni e la capacità di analizzare il ruolo della religione nella vita sociale, incluse le rappresentazioni mediatiche delle religioni.

■ La ricerca ha messo in luce diversi modelli che danno forma alla relazione tra dialogo e conflitto: c'è stata una *tendenza a evitare conflitti* per preservare l'armonia all'interno del gruppo. Talvolta ci sono stati "conflitti nascosti" correlati alle strutture di potere nella classe. Questi erano associati ai diversi livelli di

capacità comunicativa degli studenti e al loro livello di fiducia in se stessi. La fiducia in se stessi era legata all'accettazione e al riconoscimento da parte della classe. La relazione tra gruppi di maggioranza e minoranza potrebbe anche essere correlata alle competenze comunicative e alla fiducia in se stessi. Nel loro ruolo di moderatori, gli insegnanti devono cercare di fare in modo che il dialogo non sia dominato dagli studenti più eloquenti e sicuri di sé, in modo che possano avere voce anche coloro che sono meno capaci o meno disposti ad esprimersi in un contesto di gruppo.

■ In sintesi, il successo dipende dai seguenti fattori:

- ▶ un'atmosfera comunicativa in classe in cui le regole fondamentali siano chiaramente comprese;
- ▶ la capacità dell'insegnante di moderare la discussione in modo sensibile ed efficace; e
- ▶ la fiducia degli studenti in se stessi, che deve essere sviluppata con pazienza attraverso una pratica del dialogo costante».

(Per ulteriori informazioni sulla ricerca di Thorsten Knauth si vedano Knauth, 2006, 2008 e Jozsa, Knauth, e Weisse, 2009).

I dati forniti da più studi REDCo, inclusi quelli provenienti da Estonia, Inghilterra, Norvegia, Francia e Paesi Bassi, mostrano un basso livello di motivazione da parte di molti studenti "laici" nel sentirsi direttamente coinvolti dal lessico religioso. Tuttavia, in tutto il progetto, la maggioranza degli studenti si è schierata a favore della tolleranza. Poiché la maggior parte dei giovani ha ritenuto che lo studio delle religioni a scuola fosse necessario per promuovere la tolleranza nelle società plurali, decisori politici, istituti scolastici e formatori di insegnanti potrebbero prendere in considerazione la realizzazione di discussioni sulla tolleranza nei confronti della differenza religiosa come un ponte verso lo studio del linguaggio religioso altrui e non come una mera alternativa.

Altre ricerche europee

La ricerca qualitativa condotta in Svezia sull'insegnamento delle religioni ha dimostrato che alcuni insegnanti cercano di evitare il dialogo tra studenti su convinzioni e valori, poiché non possono garantire un'atmosfera rispettosa in classe (Osbeck, 2009). Inoltre, studi qualitativi in Norvegia e in Inghilterra hanno mostrato come tentativi di dialogo in aula sulle convinzioni e sui valori possano trasformarsi in discussioni irrispettose con un certo grado di vittimizzazione delle minoranze religiose (Lied, 2011; Moulin, 2011).

Ci possono anche essere casi di mancanza di rispetto intrareligioso, e anche di bullismo, in cui i giovani di un gruppo sociale all'interno di una particolare tradizione religiosa potrebbero comportarsi negativamente verso gli studenti di un diverso gruppo sociale all'interno della stessa religione, soprattutto se l'insegnante ignora particolari questioni e attinge le proprie informazioni da libri di testi troppo semplificati (Nesbitt, 2013).

Per quanto riguarda in particolare l'insegnamento delle religioni, la ricerca di Ipgrave e McKenna in Inghilterra – realizzata con i bambini della scuola primaria più grandi – ha fornito esempi di come si possano sviluppare rispetto, tolleranza, maggiore interazione e coesione sociale quando gli studenti con convinzioni diverse hanno l'opportunità di dialogare (ad esempio Ipgrave e McKenna, 2007). La ricerca-azione di Ipgrave mostra come determinati metodi e strategie possano consentire il dialogo tra gli alunni in classe. Questa è una delle rare ricerche internazionali sul dialogo tra alunni realizzato con i bambini più grandi della scuola primaria (9-11 anni) anziché con adolescenti (Ipgrave, 2013). Castelli fornisce esempi dalla propria ricerca e dell'utilizzo di un approccio dialogico con studenti di scuola secondaria per esplorare, in classe, visioni del mondo religiose e non religiose (Castelli, 2012).

Nel lavoro di Joyce Miller si sottolinea la necessità di sviluppare una solida base didattica e teorica per affrontare in classe questioni fortemente controverse, tra cui l'estremismo religioso. Si suggeriscono due possibili punti di riferimento: la promozione dello sviluppo morale degli alunni attraverso questioni relative ai diritti umani (Miller, 2013a) e l'uso di approcci dialogici ed ermeneutici per sviluppare la comprensione e lo studio di testi, simboli e rituali (Miller, 2013b).

Osservazioni

I risultati della ricerca sulla religione nelle scuole sono coerenti con la ricerca sul dialogo tra studenti e con quella sull'aula come spazio sicuro realizzata in altri campi. La sintesi di Deakin Crick sulla ricerca relativa all'educazione alla cittadinanza in Europa mostra che l'attività partecipativa basata sulla discussione favorisce il raggiungimento di buoni risultati e che gli studenti si impegnano quando l'esperienza è stimolante, alla loro portata e pertinente alla propria vita (Deakin Crick, 2005). La ricerca di Holley e Steiner sugli studenti che si stanno preparando a svolgere un lavoro sociale sottolinea che la disposizione in file dei posti a sedere non favorisce la realizzazione di discussioni e dialoghi, e segnala l'effetto positivo del coinvolgere direttamente gli studenti nella produzione di linee guida per la discussione di classe, attività che li aiuta a comprendere da soli quali comportamenti e atteggiamenti siano auspicabili per una interazione positiva in classe (Holley e Steiner, 2005).

La diversità è complessa

REDCo e altri risultati della ricerca sulla religione e sull'educazione mettono in luce la complessità della diversità nell'era post-moderna, il che costituisce un contesto di dialogo. Le visioni tradizionali di pluralità interagiscono con un contesto più ampio di pluralità moderna o postmoderna (Jackson, 2004; Skeie, 2003). Sul piano religioso, alcuni studenti conservano opinioni tradizionali; altri, che si identificano con una particolare tradizione religiosa, è possibile che non aderiscano a tutti o ad alcuni dei suoi principi tradizionali; altri possono attingere a una varietà di fonti religiose e umanistiche per formulare le loro personali visioni del mondo; altri ancora possono sposare una varietà di prospettive non religiose.

La situazione geografica

La geografia locale è anche un fattore che spesso governa la composizione etnica e religiosa delle classi e influenza alcuni atteggiamenti espressi in classe. Questo fatto è stato riscontrato nella ricerca REDCo e nella ricerca successiva sugli atteggiamenti dei giovani nei confronti della diversità religiosa (Ipgrave, 2014).

Gli studenti

La scuola è il luogo dove gli studenti hanno maggiori opportunità per discutere questioni relative alla diversità delle religioni e delle visioni del mondo. La personalità degli studenti è molto determinante per la predisposizione di uno spazio sicuro, come lo sono anche il numero di allievi che formano sottogruppi all'interno di una classe e la qualità dei rapporti tra studenti e insegnante. Inizialmente la discussione di questioni distanti dall'esperienza personale degli studenti può contribuire a creare un'atmosfera di sicurezza nella quale gli studenti possono, in seguito, partecipare attingendo direttamente dall'esperienza personale. Alcuni insegnanti hanno constatato che dividere la classe in gruppi più piccoli incoraggia gli studenti più reticenti a esprimere le proprie opinioni. Diversi studi mostrano che studenti appartenenti a minoranze si sentono vulnerabili e diversi studi riferiscono di studenti che desiderano evitare conflitti; tuttavia, nel progetto REDCo è stato osservato il successo di alcune lezioni in cui si è fatto diretto uso di tematiche conflittuali. Anche l'età degli allievi è importante. La ricerca REDCo ha riguardato ragazzi dai 14 ai 16 anni. La ricerca di Ipgrave, che ha coinvolto bambini da 10 a 11 anni, ha fatto uso di metodi didattici più consoni ad allievi più giovani. È prevedibile che, con la pratica, gli studenti acquisiscano fiducia in se stessi e la capacità di partecipare efficacemente al dialogo in classe. Discutere di "tolleranza" può rappresentare un'attività preliminare allo studio del linguaggio religioso.

Gli insegnanti

Il ruolo dell'insegnante è cruciale. Gli insegnanti devono essere consapevoli delle proprie convinzioni e dei propri valori in relazione al loro ruolo professionale e devono essere in grado di adottare una prospettiva imparziale (Jackson, 1982). Devono poter contare su abilità di facilitazione e mediazione; devono disporre di conoscenze nel campo delle religioni e delle convinzioni; devono anche conoscere le origini dei loro allievi e le relazioni di potere all'interno delle classi. La personalità e la professionalità dell'insegnante sono importanti, così come il rapporto personale tra insegnante e studenti. Se l'insegnante assume un ruolo troppo deciso, gli studenti tendono a fare affidamento sugli argomenti dell'insegnante o a non partecipare alla discussione. Tutto ciò comporta che gli insegnanti ricevano una formazione iniziale e in servizio, e che essi stessi si attivino per informarsi. Anche l'etica generale della scuola deve essere coerente con l'apprendimento dialogico. Nel suo ruolo di facilitatore, l'insegnante è spesso colui che "presiede in modo imparziale", assicurandosi che tutti i punti di vista siano espressi; talvolta assume il ruolo di "informatore obiettivo", quando spiega una varietà di punti di vista senza indicarne uno proprio. Nel suo ruolo di moderatore, l'insegnante deve cercare di fare in modo che il dialogo non

sia dominato dagli studenti più eloquenti e sicuri di sé (o dall'insegnante stesso), in modo tale che possano avere voce anche coloro che sono meno capaci o meno disposti ad esprimersi in un gruppo.

Verità e senso

Gli insegnanti devono essere in grado di facilitare e moderare in modo imparziale discussioni sul senso e sulla verità in relazione alle convinzioni espresse durante le discussioni. Esprimere opinioni significa tentare di spiegare il significato del linguaggio usato e di formulare rivendicazioni di verità. La discussione può comportare chiarimenti e riaffermazioni delle proprie posizioni nell'esaminare il rapporto tra "senso" e "verità", e nel chiarire l'uso dei termini (ad esempio, quando il linguaggio viene utilizzato in senso metaforico o letterale).

Libertà di religione o convinzione

Gli studenti devono capire che il principio della libertà di religione o di convinzione dà agli individui il diritto di avere una particolare convinzione, anche se altri non la condividono. I partecipanti devono capire che devono rispettare il diritto degli altri di avere convinzioni particolari. Per valutare le visioni e le pratiche altrui che sono diverse dalle proprie (e per chiarire le proprie opinioni), gli studenti potrebbero essere incoraggiati a considerare le reazioni possibili a punti di vista e convinzioni che non condividono.

- ▶ **Tolleranza** – Non sono d'accordo con la tua opinione/non penso che quello che dici sia vero, ma rispetto il tuo diritto a sostenere questa visione.
- ▶ **Rispetto** – Anche se non penso che le tue affermazioni siano vere, rispetto i loro effetti positivi sulla vita personale e sociale.
- ▶ **Riconoscimento** – Non sono d'accordo con la tua opinione/non penso che quello che dici sia vero, ma la tua posizione/il tuo modo di vivere ha alcuni effetti morali e sociali molto positivi che devono essere riconosciuti dalla società.

Rischi

È irrealistico aspettarsi che qualsiasi classe sia completamente "sicura" per tutti gli studenti in ogni momento. Fornire opportunità per lo scambio e il dialogo tra studenti inevitabilmente comporta un elemento di rischio, che può essere ridotto al minimo attraverso un'adeguata preparazione e formazione.

Regole fondamentali e principi democratici

Le ricerche segnalano la necessità di regole di base concordate (è già stata menzionata l'opportunità di un coinvolgimento diretto degli studenti nella preparazione di tali regole di base). Tuttavia, è auspicabile che tali regole non siano semplicemente accettate, ma comprese come esemplificazioni dei principi democratici liberali sottesi alla vita pubblica e politica della scuola e della società, siano considerate come

implicite nella cultura politica pubblica (Rawls, 1993, p. 223) o giustificate da un riferimento a principi più ampi, come i diritti umani.

Le seguenti regole fondamentali sono state sviluppate da diversi gruppi di studenti in collaborazione con i loro insegnanti:

- ▶ Bisogna usare un linguaggio appropriato.
- ▶ Pur nel rispetto del principio di libertà di espressione, si riconosce che esistono dei limiti; per esempio, non si devono usare espressioni razziste o sessiste o qualsiasi forma di “linguaggio dell’odio” (si consulti www.nohatespeechmovement.org).
- ▶ Solo una persona alla volta parla, senza che questa venga interrotta.
- ▶ Si deve rispettare il diritto degli altri a esprimere opinioni e convinzioni diverse da quelle proprie.
- ▶ Si mettono in discussione le idee, non le persone che le esprimono.
- ▶ Bisogna incoraggiare gli studenti a motivare le loro opinioni.
- ▶ Le interazioni non devono escludere nessuno: tutti devono avere la possibilità di esprimere il loro punto di vista.

Conclusioni

È stata esaminata la nozione di “spazio sicuro” per la realizzazione di interazioni civili e ordinate in classe durante la discussione di argomenti controversi come le religioni. Sono stati sintetizzati gli esiti della ricerca sullo studio delle religioni nelle scuole, in particolare i punti di vista dei giovani e le interazioni in classe. La conclusione generale è che esistono metodi e procedure adeguate per rendere le classi più sicure, ma tutta l’interazione in classe comporta un certo grado di rischio, specialmente quando vengono discusse questioni controverse e i partecipanti alla discussione non considerano le stesse cose come vere. Questi rischi possono essere minimizzati se l’insegnante ha una maggiore conoscenza delle relazioni di potere all’interno della classe, delle origini dei suoi allievi e dei risultati rilevanti della ricerca. Inoltre, vi sono prove che i giovani acquisiscono maggiore sicurezza e capacità di partecipazione nella misura in cui praticano il dialogo in classe. Per quanto riguarda la libertà di espressione, si ritiene che si dovrebbero trattate questioni controverse, ma che tutti i punti di vista espressi dovrebbero tener conto della pluralità delle opinioni all’interno della scuola, dei gruppi minoritari rappresentati nella scuola e dei principi di democrazia e dei diritti umani.

Capitolo 6

La rappresentazione delle religioni nei *media*

Introduzione

Come possono gli insegnanti aiutare gli studenti ad analizzare criticamente le rappresentazioni delle religioni sui giornali e nei programmi televisivi, rappresentazioni che talvolta sono imprecise o sensazionalistiche o entrambe le cose? Questo è il tipo di domanda sollevata da alcuni intervistati nel sondaggio, anche se la Raccomandazione non menziona direttamente le questioni relative ai *media*. La Raccomandazione, tuttavia, ingloba nelle competenze interculturali la lotta contro «pregiudizi e stereotipi nei confronti delle differenze che costituiscono ostacoli al dialogo interculturale e all'educazione in materia di pari dignità di tutti gli individui» (sezione 5).

Ciò nonostante, le questioni relative ai *media* sono state discusse in modo specifico in due incontri del Consiglio d'Europa (si veda a questo proposito il Capitolo 1) che hanno riunito rappresentanti delle organizzazioni religiose e delle convinzioni non religiose europee, rappresentanti del settore dei *media* e rappresentanti delle istituzioni del Consiglio d'Europa e delle organizzazioni della società civile. L'incontro del 2010 a Ohrid, nella "ex Repubblica Jugoslava di Macedonia", ha individuato alcuni modi in cui si possono affrontare in futuro le sfide chiave connesse al mondo dei *media* e a quello della fede. Le sfide dei giornalisti e dei *media* includono:

- ▶ rinnovato impegno per accuratezza, equità, diritto di risposta e corretto scetticismo giornalistico, e l'esame dei propri pregiudizi;
- ▶ offerta di programmi educativi migliori e formazione per giornalisti e *leader* religiosi;
- ▶ supporto ai programmi di alfabetizzazione mediatica in modo tale che le persone capiscano non solo come funzionano i *media*, ma anche come possono contribuire positivamente alla vita sociale;
- ▶ predisposizione di uno spazio specifico all'interno di trasmissioni del servizio pubblico in cui le persone possano condividere, attraverso il dialogo, le loro convinzioni e i loro punti di vista religiosi (<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1579393&Site=CM>).

Nel corso dell'*Incontro* del 2011 a Lussemburgo i partecipanti hanno sottolineato il ruolo fondamentale dei mezzi di comunicazione per evitare stereotipi, e la necessità che i rappresentanti delle comunità religiose e dei gruppi non religiosi utilizzino maggiormente i mezzi di comunicazione, tra cui internet, per aumentare i loro contatti e il dialogo con i giovani. È stata anche affermata la necessità di insegnare un uso efficace dei *media*, tradizionali e nuovi (<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Id=1835599&Site=COE>). Un rapporto del Consiglio d'Europa richiama anche l'attenzione su «stereotipi nocivi e immagini distorte delle minoranze nei *media*» (Consiglio d'Europa, 2011).

Il tema dei *media* è stato menzionato nelle risposte al questionario somministrato per il presente progetto. Alcuni intervistati hanno espresso preoccupazione sul come aiutare gli insegnanti ad affrontare il problema delle rappresentazioni inesatte e/o sensazionalistiche delle religioni in alcuni articoli giornalistici e programmi televisivi. Inoltre, in vari incontri con i soggetti interessati, sono state espresse critiche su come le religioni sono rappresentate ai giovani in alcuni libri di testo e in alcune risorse *online*.

Il presente capitolo affronta le tematiche legate ai *media* presentando i risultati di varie ricerche sulla discussione in classe delle rappresentazioni delle religioni nei *media*, e su questioni relative alla rappresentazione delle religioni nelle scuole. A ciò fa seguito un riepilogo di alcuni lavori svolti nel quadro di un progetto del Consiglio d'Europa, *Autobiografia degli incontri interculturali attraverso i media visivi* (*Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media*), che mira ad aiutare i giovani a interpretare le rappresentazioni mediatiche di fenomeni culturali, comprese le rappresentazioni delle religioni. Ci auguriamo che questi esempi di ricerche europee, considerati nel loro insieme, forniscano informazioni pertinenti e utili per decisori politici, insegnanti e formatori di insegnanti. Sarà necessario indagare ulteriormente sulla produzione mediatica degli stessi giovani e sul loro uso delle reti sociali *online*.

La ricerca RedCo sul discorso mediatico

Nell'ambito del progetto REDCo, la ricercatrice norvegese Marie von der Lippe ha studiato il dialogo interculturale in relazione alle politiche educative e le pratiche in aula durante le lezioni di religione in alcuni istituti scolastici norvegesi. La ricercatrice ha constatato che gli studenti sono influenzati da diversi tipi di discorso. Si tratta di discorsi "dominanti", per lo più presentati nei *media*, che includono religione e politica, ma anche "ambiti di discorso" personali riguardanti famiglia, amici, scuola e attività cui gli studenti partecipano attivamente. Gli studenti sono particolarmente influenzati dalle rappresentazioni mediatiche "dominanti" dell'Islam. In classe hanno ripreso questo discorso mediatico, tendendo ad essere, in quel contesto d'aula, più negativi nei confronti dell'Islam e dei musulmani di quanto non lo fossero stati nelle loro interviste con la ricercatrice (von der Lippe, 2009a). Marie von der Lippe, formatrice di insegnanti e ricercatrice, racconta qui di seguito il suo lavoro con studenti e insegnanti.

Esempio illustrativo

Giovani, *media* e religione in classe

■ «Come parlano i giovani di religione, di *cosa* parlano e *perché* parlano come parlano? Queste domande me le sono poste e poste più volte nel corso delle mie ricerche sui giovani e la religione. Sulla base dell'osservazione in classe, delle registrazioni video dell'interazione in classe e delle interviste a studenti provenienti da varie realtà etniche e religiose/non religiose, ho constatato che la lingua dei giovani è in gran parte influenzata dai discorsi cosiddetti "dominanti" su religione e politica. Questi discorsi si incontrano principalmente attraverso i *media* e i dibattiti pubblici (von der Lippe, 2011a). Gli studenti sono particolarmente influenzati dalle rappresentazioni mediatiche dominanti dell'Islam. In classe hanno fatto riferimento a questo discorso mediatico, tendendo ad essere, in quel preciso contesto d'aula, più negativi nei confronti dell'Islam e dei musulmani di quanto non lo fossero stati nelle singole interviste con me (von der Lippe, 2009a). Chiaramente, tale atteggiamento può avere un effetto negativo sulla nozione di classe come "spazio sicuro" propizio per il dialogo [si veda a questo proposito il Capitolo 5].

■ Nel corso dei miei studi ho constatato che le conversazioni quotidiane degli studenti sono caratterizzate da discorsi dominanti nel dibattito multi-culturale e dalle proprie personali esperienze di diversità religiosa e culturale. Questi discorsi si contraddicono spesso e sembra che gli studenti abbiano più difficoltà a generare un discorso legato alle proprie esperienze che un discorso basato sulle rappresentazioni mediatiche. Quando gli studenti interpretano la realtà basandosi sulle loro esperienze personali di diversità culturale e religiosa nella loro vita quotidiana, queste rappresentazioni sono in generale più positive delle rappresentazioni che incontrano nei vari *media*. In breve, il potente effetto del discorso mediatico (comprese le notizie televisive e internet) è evidente, ma gli studenti sono anche in grado di formulare le proprie posizioni, più indipendenti. Per quanto riguarda la scuola, questa conclusione è di fondamentale importanza.

■ Secondo gli studenti, la scuola è uno dei pochi luoghi in cui essi parlano veramente di religione e delle loro esperienze di diversità religiosa; la scuola in generale – e l'educazione religiosa in particolare – possono, quindi, svolgere un ruolo importante. I miei studi sull'interazione in classe dimostrano che dare agli studenti l'opportunità di condividere i loro punti di vista e di criticare i discorsi dominanti, può consentire loro di mettere più facilmente in relazione la loro conoscenza e comprensione delle religioni al proprio sviluppo personale e sociale – ma questo richiede l'apporto dell'insegnante (von der Lippe, 2010, 2011a). La connessione tra gli aspetti personali e sociali nell'interazione in classe suggerisce modi in cui la riflessione personale può essere collegata a temi di moralità sociale e di cittadinanza. L'analisi dei discorsi ha rivelato che c'è molto da imparare dal modo in cui i giovani si esprimono (von der Lippe, 2011b). Se questa conoscenza viene utilizzata per aiutare gli studenti a essere più consapevoli di come parlano degli altri, di *cosa* parlano e *perché* parlano

come parlano, diventa più semplice scoprire dove e come vengono costruiti pregiudizi e stereotipi. Rendere questi processi più visibili e più chiari, sia agli studenti che agli insegnanti, potrebbe contribuire a una discussione più aperta, trasparente ed equilibrata in classe».

Manuali ed altre risorse usate dagli istituti scolastici

È disponibile una quantità limitata di ricerche europee recenti sulla qualità e l'utilizzo delle risorse per insegnare le diverse religioni a scuola. L'utilizzo delle risorse varia notevolmente in tutta Europa. Per quanto riguarda i libri di testo, le tradizioni oscillano dal manuale obbligatorio per tutti gli studenti in determinate fasce d'età, come in Grecia (Palaiologou *et al.*, 2012), alla libera scelta di risorse da parte degli insegnanti, eccezion fatta per la classi che devono sostenere, a fine anno, un esame pubblico, come in Inghilterra.

Il Ministero per l'infanzia, la scuola e la famiglia del Regno Unito ha commissionato uno studio su larga scala su manuali, risorse elettroniche e altri materiali utilizzati nelle scuole per insegnare le religioni del mondo (Jackson *et al.*, 2010). Le religioni in questione erano buddismo, cristianesimo, induismo, islam, ebraismo e sikhismo. La ricerca comprendeva un'analisi sistematica (operata da accademici specializzati in ognuna delle sei religioni, educatori specialisti di ciascuna delle principali comunità di fede e insegnanti specializzati nell'educazione religiosa) di un campione di risorse web e di manuali disponibili in quel momento, 20 studi di caso sull'utilizzo dei materiali negli istituti scolastici (10 nelle scuole primarie e 10 nelle secondarie), e un sondaggio nelle scuole primarie e secondarie in tutta l'Inghilterra (con oltre 600 risposte), centrato sull'impiego di libri di testo e di altre risorse, comprese le risorse *online*.

Le domande chiave includevano:

- ▶ Quali materiali (manuali, risorse *online* e altri materiali) sono disponibili per le scuole per insegnare e imparare le religioni del mondo?
- ▶ Quali materiali stanno usando le scuole per sviluppare la comprensione delle religioni del mondo?
- ▶ Qual è il contenuto/la natura di questi materiali utilizzati dalle scuole?
- ▶ In che modo gli insegnanti utilizzano questi materiali in classe?
- ▶ Quali sono i fattori chiave che le scuole devono considerare per decidere quali materiali debbano essere utilizzati per insegnare le religioni del mondo?

Lo studio include la valutazione dei materiali pubblicati e facilmente accessibili da parte delle scuole (comprendendo i libri pubblicati a partire dal 2000), prende in considerazione i fattori che incidono sulla loro selezione e sul loro utilizzo, ed esamina il contributo dei materiali nei confronti dell'apprendimento.

Molti manuali per l'educazione religiosa sono stati descritti dagli analisti come attraenti e accattivanti e in grado di dare un'immagine positiva delle religioni. I manuali destinati agli allievi dagli 11 ai 13 anni sono risultati essere più adeguati per conseguire in modo accurato conoscenza e comprensione delle religioni. Tuttavia,

gli analisti universitari e i consulenti delle comunità di fede hanno evidenziato nella trattazione delle religioni un elevato numero di errori e di punti contestabili.

Molti dei materiali effettivamente utilizzati in classe sono stati progettati e assemblati da insegnanti, a partire da una vasta e variegata gamma di risorse pubblicate (comprese risorse e pubblicazioni *online*). Questa tendenza significa che la qualità dei materiali e dell'apprendimento degli studenti conseguito per il loro tramite dipendono dalla conoscenza, dalle competenze e dall'impegno degli insegnanti.

Gli studi di caso e il sondaggio hanno dimostrato che:

- ▶ le risorse elettroniche stanno diventando sempre più popolari, in particolare con l'introduzione della LIM (Lavagna Interattiva Multimediale) e la disponibilità di *videoclip* gratuiti *online*;
- ▶ numerosi esempi dimostrano l'ampio uso di risorse "di prima mano" come visitatori invitati a scuola, visite esterne e studio di manufatti (si veda a questo proposito il Capitolo 9 sul rapporto tra scuole e comunità);
- ▶ gli insegnanti si dimostrano più propensi ad acquisire libri individualmente come risorse personali piuttosto che richiedere a intere classi l'acquisto di una serie di manuali.

Il rapporto fornisce le seguenti raccomandazioni:

- ▶ gli editori, gli autori e i progettisti dei siti web dovrebbero collaborare con accademici e consulenti confessionali per garantire l'accuratezza, l'equilibrio e l'adeguatezza della rappresentazione delle tradizioni religiose nei loro materiali;
- ▶ i dirigenti scolastici e gli insegnanti di educazione religiosa dovrebbero sviluppare partenariati comunitari tra la scuola e le comunità religiose locali, in modo che gli allievi possano conoscere il ruolo delle religioni nella società (si veda a questo proposito il Capitolo 9);
- ▶ gli editori, gli autori e i progettisti dei siti web dovrebbero promuovere una cultura del "vivere insieme" fornendo esempi – provenienti dalle religioni – di vita comunitaria, di coinvolgimento sociale positivo e di azione collaborativa tra i diversi gruppi confessionali.

Questo vasto rapporto fornisce l'esempio di un Paese in particolare, ma solleva importanti punti generali che sono rilevanti per le scuole in tutta Europa. Ci sono problemi sulla rappresentazione delle religioni, inclusa la diversità interna (si veda a questo proposito il Capitolo 4), la cui responsabilità è da attribuirsi agli autori e agli editori. È stato constatato che gli insegnanti avvertono la necessità di selezionare e adattare materiali pubblicati per soddisfare le esigenze degli studenti, e segnalano la necessità, sempre presente, di insegnanti con competenze specialistiche nello studio delle religioni. La parzialità nell'uso delle risorse gratuite *online* pone problemi particolari.

Per quanto riguarda l'incoraggiamento di un approccio critico all'uso di internet, il Consiglio d'Europa ha realizzato – tra il 2012 e il 2014 – un'importante iniziativa, che ha coinvolto direttamente i giovani, dal titolo *Giovani che combattono il linguaggio dell'odio online* (*Young People Combating Hate Speech Online*). Il progetto difende uguaglianza, dignità, diritti umani e diversità, e combatte il linguaggio dell'odio, il razzismo e la discriminazione (inclusa quella religiosa) che vengono manifestati

online. «I metodi di lavoro [cui si è fatto ricorso nel progetto] sono la sensibilizzazione, la difesa e la ricerca di soluzioni creative. È un progetto per l'azione e l'intervento. Il progetto dota i giovani e le organizzazioni giovanili delle competenze necessarie per riconoscere tali violazioni dei diritti umani e agire contro di esse» (www.nohatespeechmovement.org).

Finora, sono state fatte poche ricerche sull'utilizzo di internet da parte dei giovani per ricercare informazioni sulle diverse religioni. Uno studio in corso in Svezia, condotto su piccola scala da Hanna Zipernovszky, mostra che gli insegnanti non formano a sufficienza gli allievi delle scuole superiori nell'utilizzo di internet come risorsa per lo studio delle religioni. Di conseguenza, si è constatato che gli studenti tendono a utilizzare internet alla stregua di un libro di testo, sostenendo che non esiste alcun vantaggio nell'apprendimento digitale se l'unica differenza consiste nel leggere un testo su uno schermo anziché su un pezzo di carta (Zipernovszky, 2010, 2013).

Molti insegnanti e dirigenti scolastici considerano il contatto diretto con gruppi religiosi al di fuori della scuola – attraverso interviste a membri delle comunità religiose a scuola e attraverso visite a luoghi di culto da parte degli studenti e degli insegnanti – estremamente preziosi per completare l'utilizzo di manuali e di altre risorse, compresi i siti internet (si veda a questo proposito il Capitolo 9). Altre ricerche, come il contributo di von der Lippe al progetto REDCo, sottolineano l'importanza di aiutare gli studenti a sviluppare la loro capacità di analizzare e valutare le rappresentazioni delle religioni nei *media*, come per esempio quelle che comunemente si incontrano nei notiziari messi in onda. Qui la competenza degli insegnanti (incluse le loro conoscenze di base) è fondamentale per aiutare gli studenti a diventare autonomi nell'analizzare ed esaminare criticamente i discorsi mediatici "dominanti" in relazione alla rappresentazione delle religioni.

Autobiografia degli incontri interculturali attraverso *media visivi*

In un altro progetto del Consiglio d'Europa, volto ad aiutare gli studenti ad analizzare incontri interculturali, è stato sviluppato materiale specifico per aiutare i giovani ad analizzare le immagini multimediali. Il progetto si intitola *Autobiografia degli incontri interculturali attraverso i media visivi* (*Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media*), qui abbreviato in *Autobiografia e media visivi*. Il progetto è stato ideato per aiutare i discenti ad esprimere il proprio pensiero critico nell'analisi di un'immagine incontrata nei *media*, ad esempio in televisione, in un libro o su internet. Sebbene si possa applicare efficacemente a materiale culturale di vario tipo, il progetto *Autobiografia e media visivi* è molto indicato per soddisfare le esigenze degli studenti che studiano le religioni. L'immagine da analizzare dovrebbe mostrare una o più persone che praticano – nel Paese dove vivono gli studenti – una religione diversa avente origine in un altro Paese o in un contesto diverso da quello degli studenti. L'immagine può essere statica (ad esempio una fotografia) o in movimento (ad esempio un filmato *online*). Si tratta di un incontro unidirezionale, cioè l'osservatore interpreta l'immagine, ma la persona rappresentata nell'immagine non ha alcun ruolo. Tuttavia, può essere analizzato il ruolo della persona (o delle persone) che ha prodotto l'immagine e, quindi, ha deciso come rappresentare l'immagine ad altri,

ad esempio il fotografo o il regista. Il materiale del progetto *Autobiografia e media visivi* ha due obiettivi correlati:

- ▶ **Autovalutazione:** guidare gli studenti a valutare le proprie reazioni ad una data immagine. Se lo fanno regolarmente, i discenti possono recuperare e confrontare le precedenti valutazioni di un certo numero di immagini e quindi imparare a conoscere meglio se stessi.
- ▶ **Insegnamento e apprendimento:** offrire agli insegnanti uno strumento da utilizzare in classe per stimolare riflessione e analisi, e quindi facilitare l'apprendimento attivo.

Ci sono tre idee chiave alla base del progetto *Autobiografia e media visivi*:

- ▶ Le immagini che vediamo nei *media* possono influenzare i nostri pensieri, sentimenti e comportamenti nei confronti delle persone provenienti da altre culture e religioni, spesso senza che abbiamo consapevolezza della loro influenza.
- ▶ Uno strumento per aiutare a riflettere sulle immagini che abbiamo visto ci consente di affinare consapevolezza e sensibilità nei confronti degli stereotipi e dei messaggi impliciti trasmessi dai *media* visivi concernenti persone provenienti da altre religioni e culture.
- ▶ Lo strumento può aiutarci a diventare più consapevoli dei processi di produzione occulta dei *media*, responsabili dei contenuti delle immagini che si incontrano attraverso i *media* visivi.

Autobiografia degli incontri interculturali attraverso i media visivi è disponibile nelle versioni per i più piccoli (dai 5 ai 6 anni fino ai 10-12 anni) e per gli altri studenti (dall'età della scuola secondaria fino agli adulti) e sono accessibili all'indirizzo www.coe.int/t/DG4/autobiografia/AEIVM_Tool_en.asp.

L'uso critico dei *media* visivi è chiaramente di grande importanza per recuperare le risorse necessarie all'apprendimento sulla diversità culturale, compresa la diversità religiosa. Tuttavia, si raccomanda anche l'esperienza diretta che si rivela risorsa preziosa per la comprensione delle religioni (si veda a questo proposito il Capitolo 9).

Conclusioni

Si sono esaminate varie questioni relative alla rappresentazione delle religioni nei *media* e nei manuali scolastici che sono rilevanti per decisori politici, istituti scolastici e formatori di insegnanti. La Raccomandazione invoca il ricorso a risorse destinate agli studenti di alta qualità. Si sono discussi temi sollevati da una ricerca condotta su larga scala su qualità, produzione e uso dei manuali scolastici e siti internet dedicati alle religioni e sono stati sintetizzati alcuni principi generali. La ricerca del progetto REDCo mostra quanto sia necessario che gli insegnanti consentano agli studenti di utilizzare i propri "discorsi personali" nell'analizzare le rappresentazioni delle religioni nei *media*. È stata menzionata anche una ricerca in corso sull'uso di internet nello studio delle religioni da parte di studenti più grandi. Si è richiamata l'attenzione sul progetto del Consiglio d'Europa denominato *Autobiografia degli incontri interculturali attraverso i media visivi*, strumento prezioso per permettere a studenti e insegnanti di analizzare esempi di rappresentazioni multimediali delle religioni.

Capitolo 7

Convinzioni non religiose e visioni del mondo

Introduzione

Nel presente capitolo ci si pone l'obiettivo di sollevare una serie di questioni riguardanti l'integrazione delle "convinzioni non religiose" nel più ampio ambito delle religioni. Si è fatto breve cenno ad alcune questioni inerenti a questo tema nel Capitolo 1 e nel Capitolo 3 dedicato alla terminologia.

Il Consiglio d'Europa difende il diritto di libertà di religione o di convinzione religiosa, e la Raccomandazione del Consiglio d'Europa (2008a) difende lo studio di «religioni e convinzioni non religiose nell'ambito dell'educazione interculturale».

Le religioni organizzate sono considerate istituzioni create e vissute da cittadini che hanno diritto alla libertà di religione, e fanno parte della società civile. Le religioni, quindi, hanno «potenzialità per fornire orientamenti su questioni etiche e civiche che hanno un ruolo da svolgere nelle comunità nazionali». Il Consiglio d'Europa, dunque, accoglie e rispetta la religione «in tutta la sua pluralità, come forma di espressione etica, morale, ideologica e spirituale di alcuni cittadini europei, tenendo conto delle differenze tra le religioni stesse e le circostanze proprie di ciascun Paese» (Consiglio d'Europa 2007, paragrafo 3).

Allo stesso modo, il diritto di professare "convinzioni non religiose" è altrettanto rispettato in seno al Consiglio d'Europa, e si auspica che l'educazione interculturale includa lo sviluppo della comprensione delle religioni e delle convinzioni non religiose. La diversità e la complessità delle religioni e delle convinzioni non religiose sono riconosciute dalla *Raccomandazione del Consiglio d'Europa del 2008 sulla dimensione delle religioni e delle convinzioni non religiose nell'ambito dell'educazione interculturale*.

Le convinzioni religiose e non religiose sono fenomeni diversi e complessi, non sono monolitici. Inoltre, le persone hanno convinzioni religiose e non religiose a gradi diversi e per ragioni diverse; per alcuni queste convinzioni sono fondamentali e possono essere la conseguenza di una scelta, per altri sono sussidiarie e possono addebitarsi a circostanze storiche. La dimensione delle religioni e delle convinzioni non religiose nell'ambito dell'educazione interculturale dovrebbe riflettere, perciò, tale diversità e complessità a livello locale, regionale e internazionale. (Consiglio d'Europa, 2008a, Allegato 1: paragrafo 3)

Secondo il Consiglio d'Europa, l'insegnamento delle religioni e delle convinzioni non religiose dovrebbe «sviluppare tolleranza, nonché mutua comprensione e fiducia». Tale insegnamento è considerato «un presupposto essenziale per lo sviluppo della tolleranza e della cultura del 'vivere insieme', nonché per il riconoscimento delle nostre diverse identità sulla base dei diritti umani» (Consiglio d'Europa, 2008a, Allegato 1: paragrafo 4).

Convinzioni non religiose

Il testo della Raccomandazione menziona ma non definisce “le convinzioni non religiose” (Alberts, 2012). Come le “religioni”, le convinzioni non religiose sono considerate “fatti culturali” nel più ampio ambito della diversità sociale e sono descritte come “fenomeni complessi” e non “monolitici”. I principi chiave qui di seguito enunciati sono la base per affrontare le religioni e le convinzioni non religiose in un contesto di educazione interculturale:

- ▶ ognuno gode del diritto di libertà di religione o convinzione;
- ▶ religioni e convinzioni contribuiscono alla vita culturale, sociale e individuale;
- ▶ religioni e convinzioni influenzano gli individui nella vita pubblica;
- ▶ religioni e convinzioni non sono interamente predefinite dalla famiglia o dalla comunità;
- ▶ religioni e convinzioni possono essere meglio affrontate in modo interdisciplinare;
- ▶ la conoscenza delle religioni e delle convinzioni contribuisce a sviluppare sensibilità nei confronti dei diritti umani, della pace, della cittadinanza democratica, del dialogo e della solidarietà;
- ▶ il riconoscimento dell'apporto delle religioni e delle convinzioni non religiose al dialogo interculturale è condizione preliminare per lo sviluppo della tolleranza e della cultura del vivere insieme;
- ▶ le religioni e le convinzioni non religiose devono essere presentate in maniera adeguata all'età e alla maturità degli allievi traendo ispirazione dalle migliori pratiche in corso negli Stati membri. (Alberts, 2012)

Questi principi sono chiari e utili. Malgrado ciò, resta una domanda cui rispondere: “Che cos'è esattamente una convinzione non religiosa?” La definizione di convinzione non religiosa sembra essere almeno altrettanto problematica come la definizione di religione.

Religioni e convinzioni

Attualmente non esiste consenso su cosa esattamente includa l'ampio campo denotato dall'espressione “religioni e convinzioni non religiose” (*religions and non-religious convictions*), e ci sono alcune problematiche da considerare nel tentare di individuare una terminologia che possa soddisfare tutte le parti. Non c'è da sorprendersi che esista una vivace discussione accademica concernente temi come la complessità della distinzione tra religione e non religione (Lee, 2012), e tra religione e convinzione (Day, 2009, 2011).

L'espressione specifica "convinzioni non religiose" non è diffusa nei paesi anglofoni e compare nei documenti del Consiglio d'Europa come traduzione dal francese *convictions non religieuses*. Uno dei problemi con questa espressione è che sembra coprire solo convinzioni o credenze e non altri aspetti del modo di vivere o visioni della vita.

Alcune organizzazioni e alcuni progetti distinguono i due grandi domini del "religioso" e del "non religioso" mantenendo, tuttavia, un legame tra i due. Ad esempio, il programma *Alleanza di civiltà (Alliance of Civilisations)* dell'ONU utilizza l'espressione "Studio delle religioni e delle convinzioni" (*Education about religions and beliefs*) (<http://erb.unaoc.org>). Qui, il termine "convinzioni" viene utilizzato in senso tecnico per fare riferimento specificamente (e in modo "abbreviato") alle convinzioni non religiose. Esso rispecchia, quindi, i codici dei diritti umani che parlano di "libertà di religione o di convinzione" (si veda a questo proposito il Capitolo 8). Allo stesso modo, i principi guida di Toledo elaborati dall'OSCE utilizzano l'espressione "insegnamento delle religioni e delle convinzioni", come nel titolo completo del documento, *Principi guida di Toledo sull'insegnamento delle religioni e delle convinzioni nelle scuole pubbliche (Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools)* (OSCE, 2007). Tuttavia, questo uso del linguaggio è talvolta criticato da coloro che ritengono che il termine *beliefs* sembri essere associato principalmente a prospettive non religiose. Inoltre, il termine *religion* non è sinonimo di "teismo", e certe correnti di alcune religioni, come il buddismo o l'induismo, sono non-teistiche.

Coniugare l'educazione religiosa con l'educazione alla morale o ai valori

Nel tentativo di includere lo studio delle prospettive non religiose, alcuni Stati o regioni coniugano l'educazione religiosa (o il suo equivalente) con l'educazione ai valori. Per esempio, nella provincia canadese del Québec, troviamo una materia scolastica chiamata *Etica e cultura religiosa (Ethics and Religious Culture)* studiata da tutti gli alunni (Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport, Québec, 2008), e in Scozia – per alcuni livelli di istruzione – ci sono corsi denominati *Educazione religiosa e morale (Religious and Moral Education)*. Come affermato nel documento ufficiale del curriculum *Principi religiosi e morali e pratiche educative (Religious and Moral Education Principles and Practice)*:

L'educazione religiosa e morale consente ai bambini e ai giovani di esplorare le principali religioni e visioni sul mondo indipendentemente dal loro credo religioso e di considerare le sfide poste da tali convinzioni e valori. Li supporta nello sviluppo e nella riflessione sui loro valori e sulla loro capacità di giudizio morale. (Education Scotland, 2014)

Alcuni critici sottolineano che una posizione non religiosa va al di là del dominio dell'etica. Altri suggeriscono che denominazioni come "etica e cultura religiosa" o "educazione religiosa e morale" sembrano implicare che la moralità sia un fenomeno paragonabile o parallelo alla religione. Tali critici a volte sottolineano che, per chi professa una religione, una prospettiva morale è parte integrante di una più ampia prospettiva religiosa, che comprende altri aspetti o dimensioni. Il *Curricolo di religione, filosofie di vita ed etica (Curriculum for religion, philosophies of life and ethics)* in

Norvegia (Kunnskapsdepartementet, 2008) amplia il campo per includere le filosofie non religiose e l'etica. Torneremo su questa questione più avanti.

In merito all'etica, si sottolinea che alcuni insegnanti hanno invitato e intervistato a scuola professionisti che lavorano in contesti in qualche modo associati a questioni etiche, ad esempio magistrati e responsabili della cura delle persone (si veda a questo proposito il Capitolo 9).

Spiritualità

Qualche altra terminologia include religioni e convinzioni non religiose. Ad esempio, c'è una crescente letteratura sull'educazione e la spiritualità, che in alcuni casi comprende interpretazioni religiose e non religiose dello spirituale. Tra coloro che sostengono un approccio inclusivo è Jacqueline Watson (Watson, 2009a, 2009b, 2010). Watson suggerisce una pedagogia per l'educazione spirituale che è modellata sul dialogo interreligioso, e che consente ai giovani di esprimere i loro diversi punti di vista in uno spazio sicuro, in cui si accetta l'idea che possano esistere diverse visioni dello spirituale, incluse quelle atee. Lo sviluppo e l'evoluzione spirituale degli allievi, considerati da questa prospettiva, dipendono da un continuo processo di dialogo tra le reciproche differenze. Il loro punto di vista è suscettibile di evoluzione attraverso questo processo di confronto con la differenza ma non è attesa alcuna trasformazione risolutiva finale. Una delle questioni poste dall'utilizzo del termine "spiritualità" in riferimento sia ad ambiti religiosi che non religiosi è che lo stesso termine è contestato. Da un lato, alcuni autori associano la nozione di "spiritualità" specificamente alle tradizioni religiose; dall'altro, alcuni seguaci di modi di vivere non religiosi non desiderano descrivere la loro filosofia o la loro prospettiva come "spirituale".

Interpretazione della vita

Come indicato nel Capitolo 3 sulla terminologia, alcuni autori europei stabiliscono una relazione tra "religione" e "visioni del mondo" utilizzando espressioni che includono il termine "vita": senso della vita, orientamento di vita, filosofia di vita, interpretazione della vita, visione della vita, postura esistenziale. Esiste una tradizione nordica di ricerca che risale all'uso del termine *livsåskådning* da parte di Anders Jeffner che, a partire dagli anni '70, è stata molto influente nei paesi nordici. La definizione originale di Jeffner del termine *livsåskådning* comprende tre dimensioni: "visione del mondo", "orientamento dei valori" e "atteggiamento di base". Da Jeffner in poi, questa tradizione di ricerca è stata declinata in campo educativo da scrittori come Sven Hartman (Hartman, 1986, 1994). Diversi termini nelle lingue nordiche si riferiscono all'"orientamento di vita" (ad esempio in Norvegia: *livssyn*, "visione della vita", in Svezia: *livsåskådningar*, "interpretazioni della vita"). Questi termini comprendono modi di vita religiosi e non religiosi (l'espressione "interpretazione della vita" spesso comprende modi di vita religiosi e non religiosi, e la "visione della vita" è considerata parte sia delle interpretazioni religiose che di quelle non religiose). Essi sono approssimativamente equivalenti all'inglese "visione del mondo", un'espressione sempre più utilizzata nella letteratura educativa come inclusiva di filosofie religiose

e non religiose o modi di vita (si veda più avanti). Coloro che operano per integrare le prospettive religiose e non religiose sono invitati a consultare questa letteratura (ad esempio Gunnarsson, 2008, 2009a e 2009b), nonché la letteratura relativa alle visioni del mondo (si veda più avanti).

Visioni del mondo

L'espressione "visione del mondo" è abbastanza vicina a "postura esistenziale". Il termine inglese "visione del mondo" (*world view*) è una traduzione dal tedesco *Weltanschauung*, un concetto fondamentale per la filosofia tedesca, che designa talvolta il quadro di idee e convinzioni attraverso le quali un individuo o un gruppo interpreta il mondo e interagisce con esso. Nel discorso religioso, teologico ed educativo, l'espressione "visione del mondo" tende ad essere utilizzata più liberamente. L'analisi di un campione di pubblicazioni sull'insegnamento delle visioni del mondo realizzate da ricercatori olandesi conferma una preoccupazione comune per le questioni esistenziali. Questi ricercatori suggeriscono di definire provvisoriamente "visione del mondo" come "una visione della vita, del mondo e dell'umanità" (van der Kooij *et al.*, 2013). Sulla base di questa definizione, tutte le religioni sarebbero considerate come visioni del mondo, ma non tutte le visioni del mondo sarebbero considerate come religioni; le religioni sarebbero, dunque, classificate come un sottoinsieme delle visioni del mondo. Nella letteratura, le visioni del mondo rientrano in due grandi categorie che gli autori definiscono "organizzate" e "personali".

Le visioni del mondo organizzate sono sistemi più o meno stabili che raggruppano un certo numero di seguaci, anche se le loro linee di confine sono spesso contestate, mentre le visioni del mondo personali sono punti di vista di singoli individui sulla vita e sull'umanità.

Le visioni del mondo organizzate si sono sviluppate nel tempo come sistemi, relativamente coerenti, di convinzioni e valori raggruppando un certo numero di adepti. Le visioni del mondo organizzate non contengono sempre gli stessi elementi. Le religioni del mondo sono visioni del mondo organizzate, così come l'umanismo laico. Le visioni del mondo organizzate sono visioni chiare della vita, del mondo e dell'umanità. Esse forniscono risposte a domande esistenziali, prescrivono valori morali (questo elemento si sovrappone con quello esistenziale), si propongono di influenzare il pensiero e l'azione e mirano a offrire un senso alla vita. Questo potrebbe aver luogo per il tramite di convinzioni metafisiche – per servire Dio, per esempio – ma anche attraverso convinzioni morali e sociali, come le responsabilità morali verso altre persone e il mondo naturale. Tuttavia, non c'è unanimità su cosa esattamente dovrebbe figurare in un elenco delle visioni del mondo organizzate. L'umanismo laico è un candidato ovvio. Esso ingloba l'ateismo, ma non coincide semplicemente con una dichiarazione di posizione ateista. L'umanismo laico (o Umanismo con la U maiuscola) ritiene che gli esseri umani siano in grado di osservare principi etici senza religione e senza un Dio. Ma sottolinea anche la responsabilità unica che incombe sugli esseri umani e le conseguenze morali delle loro decisioni. L'umanismo laico contempla anche l'idea che ogni forma di ideologia, sia essa religiosa o politica, debba essere accuratamente esaminata da ogni individuo e non semplicemente

accettata o rifiutata sulla base dell'autorità esercitata da altri. Include anche una continua ricerca della verità, soprattutto attraverso la scienza e la filosofia.

Non è così semplice identificare altre visioni del mondo organizzate non religiose. Potrebbe, per esempio, essere incluso il "neo-liberalismo" (individualismo economico, personale, utilitario, razionale)? E ci sono visioni del mondo organizzate che inglobino convinzioni religiose e non religiose, come "l'olismo ecologico", che potrebbe, forse, essere considerato come una visione del mondo emergente?

Le visioni del mondo personali sono quelle che ciascun individuo ha della propria identità e che danno senso alla sua vita, influenzando pensiero e azione. Una visione del mondo personale può basarsi su una visione del mondo organizzata, religiosa o laica (come l'Umanismo), oppure avere con essa un semplice legame, anche se ciò non è una condizione necessaria. Può comportare la professione di convinzioni religiose o spirituali, ma senza implicare l'appartenenza ad alcun gruppo organizzato, oppure può implicare l'appartenenza a un gruppo specifico senza condividere, però, tutte le convinzioni associate a quel gruppo. Una visione del mondo personale può essere più eclettica e idiosincratca di una visione del mondo organizzata. A causa di fattori quali l'individualismo, la secolarizzazione e la globalizzazione, molte persone hanno sviluppato una visione del mondo personale che non è basata su una singola visione del mondo organizzata. Una visione del mondo personale include valori morali e ideali e può o non può comprendere pratiche di vario genere. Le visioni del mondo personali sono più complesse e difficili da definire rispetto alle visioni del mondo organizzate. Esse possono o non possono inglobare un certo grado di familiarità con visioni del mondo organizzate religiose che sono di natura più "culturale" o "etnica" piuttosto che teologica o spirituale. Come osserva Francesca Gobbo,

Ogni individuo è – in misura maggiore o minore – un soggetto multiculturale, dal momento che la sua acculturazione all'interno dell'ambiente familiare e sociale non gli preclude di esplorare, confrontare e valutare, apprendere altre prospettive e pratiche culturali (a meno che le differenze di potere in una determinata società impediscano tali esplorazioni attraverso segregazione o esclusione del diritto politico). (Gobbo, 2012)

Le visioni del mondo personali possono essere di natura profondamente spirituale, ispirandosi spesso a idee e pratiche religiose e, forse, includendo un impegno nei confronti dei valori umanitari ed ecologici. Alcune visioni del mondo personali possono attingere a più di una tradizione religiosa. Inoltre, le visioni del mondo personali non devono essere necessariamente del tutto individualistiche e possono coincidere o essere in parte condivise con quelle di altri. Per esempio, alcune persone di origine ebraica che praticano alcune forme di meditazione buddista si qualificano "Jubu" (Kamenetz, 1994). Alcuni membri della rete *Sea of Faith* associano forme di spiritualità e di pratiche cristiane a una prospettiva essenzialmente atea (Boulton, 1996).

Una persona può avere una visione del mondo personale, ma alcuni aspetti del suo modo di pensare possono essere difficili da articolare, possono essere latenti piuttosto che espliciti, oppure, in altri casi, un individuo può semplicemente muoversi in direzione di una visione del mondo personale. Le convinzioni che sottostanno a una visione del mondo personale possono portare all'espressione del loro significato attraverso l'azione (ad esempio attraverso azioni basate su una decisione morale). Ci possono essere perdite temporanee di significato – ad esempio in occasione di

un lutto o una relazione interrotta. Questo non nega il perdurare di una visione del mondo personale di fondo.

In sintesi, una visione del mondo personale è una visione della vita, dell'identità, del mondo e dell'umanità che fa riferimento a questioni esistenziali e include valori e ideali. Le visioni del mondo personali possono ispirarsi a una varietà di fonti. Influiscono sul pensiero e sull'azione di un individuo, di solito dando senso alla vita.

È interessante conoscere i risultati della ricerca qualitativa di Simeon Wallis cui hanno partecipato degli adolescenti. Dai dati raccolti risulta che la maggior parte degli studenti che dicono di non avere "nessuna religione" non si identificano né come atei né come agnostici, ma hanno posizioni meno definite (su ventitre studenti, solo sette si autodefiniscono "atei" e due "agnostici"). Wallis osserva che l'inclusione di filosofie laiche a fianco dello studio delle religioni non tiene conto della diversità all'interno della "maggioranza silenziosa" degli alunni non credenti/senza religione (Wallis, 2013).

Studio delle visioni del mondo/posture esistenziali: politiche e pratiche

Esistono varie problematiche che devono essere prese in considerazione dai decisori politici, dai professionisti dell'educazione e dai formatori di insegnanti. Una questione fondamentale per i decisori politici, in alcuni contesti, è se sia concretamente e politicamente possibile includere l'evocazione delle visioni del mondo non religiose o posture esistenziali al fianco delle religioni nel quadro dell'educazione interculturale nelle scuole. Naturalmente, l'età dei bambini è un fattore di cui tener conto nel prendere decisioni in questo ambito. Come indicato in precedenza, lo studio delle visioni del mondo organizzate, o posture esistenziali, comprese le religioni, si attua già in vari sistemi educativi, come in Norvegia, dove gli alunni studiano religioni e altre visioni del mondo, come l'umanesimo laico (si veda l'esempio illustrativo di Bråten).

Sarebbe auspicabile accordare una certa attenzione alle visioni del mondo personali, in aggiunta alle visioni del mondo organizzate allo scopo di fornire una visione meno demarcata e non stereotipata della diversità. Per quanto riguarda le visioni del mondo personali, alcuni sistemi educativi incoraggiano i giovani a mettere in relazione il loro apprendimento sulle religioni con le loro personali opinioni sulla vita o con il loro senso di identità in via di sviluppo. Ciò potrebbe implicare processi di avvicinamento e distanziamento nel considerare le convinzioni e i valori altrui, ad esempio entrando in rapporto empatico con persone provenienti da altri contesti, ma anche elaborando idee e giudizi critici più distanziati.

Non ci si può aspettare che le scuole aiutino i bambini a sviluppare una visione del mondo pienamente coerente. Questo è un processo che dura tutta la vita. Tuttavia, i giovani possono essere stimolati a pensare alla propria postura esistenziale, o visione del mondo, e a quelle degli altri. A questo proposito, le domande esistenziali e le questioni sul senso della vita, unitamente all'influenza delle visioni del mondo, possono aiutare gli studenti ad acquisire una migliore conoscenza degli altri e, attraverso questo cammino, una migliore comprensione di se stessi. Ciò è particolarmente

importante nelle società in cui coesistono più visioni del mondo, religiose e laiche, tradizionali e non tradizionali.

Per quanto riguarda il ruolo degli insegnanti, in alcuni sistemi educativi essi vengono scoraggiati dal discutere le proprie opinioni personali con gli studenti. Ciò in ragione del fatto che il loro ruolo è quello di essere fonte di informazioni autorevoli e facilitatori del dialogo. In certi sistemi educativi, a causa dei rischi di proselitismo, agli insegnanti sarebbe proibito condividere con gli studenti in classe le proprie personali visioni del mondo. In alcuni contesti, pare che gli insegnanti siano in grado di appellarsi alle proprie opinioni personali in un modo relativamente imparziale e neutrale (Jackson, 1997, pp. 135-36). Una serie di linee guida utili a promuovere l'uguaglianza e il rispetto della diversità nell'insegnamento delle religioni e delle convinzioni, intitolata *Codice delle buone pratiche per gli insegnanti di Educazione religiosa (A Practice Code for Teachers of RE)*, sono disponibili all'indirizzo http://religiouseducationcouncil.org.uk/media/file/Practice_Code_for_Teachers_of_RE.pdf.

Oddrun Bråten, formatrice e ricercatrice, ha osservato delle lezioni di *Religioni, visioni della vita ed etica (Religions, Life views and Ethics)* (RLE) in Norvegia. In questo esempio illustrativo, Bråten descrive delle lezioni aventi come obiettivo l'integrazione dello studio delle visioni del mondo religiose e non religiose nell'ambito della RLE.

Esempio illustrativo

Studiare in parallelo religioni e visioni della vita

■ «Un paio di anni fa ho osservato delle lezioni che esemplificano al meglio *Religioni, visioni della vita ed etica (Religions, Life views and Ethics)* (RLE). Le “visioni del mondo non religiose” sono parte integrante dell'educazione religiosa in Norvegia sin dalla fusione delle due materie di studio denominate *Cristianità e Prospettive di vita* avvenuta nel 1997. Durante quelle lezioni l'insegnante ha animato delle discussioni tra gli allievi appartenenti a due gruppi del decimo anno (studenti di età compresa tra 15 e 16 anni) partendo da testi di canzoni conosciute. Nelle lezioni che ho osservato si è trattato della canzone *E se Dio fosse uno di noi? (What if God was one of us?)* di Joan Osborne.

■ Nel primo gruppo la discussione ha preso una svolta esistenziale che ha portato gli studenti al limite del loro pensiero come dimostra, per esempio, questa affermazione di uno studente “Dio non può aver creato tutto dal nulla; e cosa c'era prima di Dio, o prima del Big Bang? Non è possibile in realtà, ma siamo qui ...” Nell'altro gruppo la conversazione ha preso una svolta etica, poiché gli studenti non erano d'accordo se l'essere gentili con tutti – nel caso in cui essi stessi fossero stati Dio (come suggerisce il testo della canzone) – fosse un atto di generosità o di egoismo. Gli studenti hanno anche discusso se il dubbio è parte integrante della fede stessa e se noi umani siamo dotati di libero arbitrio.

■ In entrambi i gruppi osservati, sembrava che gli studenti cercassero di evitare di riconoscersi come cristiani/religiosi. Ad esempio, dicevano “Non che io creda in questo, ma ...”. Nessuno di loro ha espresso una visione del mondo apertamente cristiana, anche se in questi gruppi abbastanza omogenei la

maggioranza si collocava, in teoria, dall'adesione alla Chiesa di Norvegia a una possibile prossimità nei confronti dell'Associazione umanista.

■ Nel nome della materia scolastica insegnata in Norvegia, la lettera "L", che sta per *Life views* (n.d.t.: *Visioni della vita*) indica l'inclusione di visioni della vita, o visioni del mondo, non religiose. Tuttavia, l'insegnamento delle visioni del mondo laiche organizzate è solo una minima parte di un terzo della materia. In realtà, è rappresentata solo una visione della vita laica "organizzata", cioè l'Umanismo. Nel contesto etico e filosofico, tuttavia, si possono trovare materiali associati all'Umanismo come grande tradizione storica, tra cui discussioni sui diritti umani e la dignità umana.

■ È necessario chiarire che la materia denominata *Religioni, visioni della vita ed etica* non è una materia basata su temi religiosi, bensì una materia neutrale e inclusiva. Ciò apre possibilità di discussioni basate sulle molteplici visioni del mondo individuali che i giovani di oggi hanno, incluse quelle non religiose. Nelle lezioni che ho osservato, l'insegnante, nel suo sforzo per facilitare la comunicazione, è riuscito a creare uno spazio in cui si è svolto un dialogo aperto su questioni etiche ed esistenziali e dove i partecipanti hanno potuto esprimere liberamente varie visioni laiche della vita.

■ Questo non è un esempio di insegnamento di una visione del mondo laica organizzata, ma piuttosto un esempio di come un insegnante sia riuscito a stimolare i suoi studenti a riflettere sulle proprie visioni del mondo personali e su quelle altrui. Attraverso l'uso di testi di canzoni, è stato creato uno spazio aperto e sicuro per la discussione dove la personale postura esistenziale dell'insegnante non ha minimamente interferito. Questa esperienza, essendo stata realizzata nel corso del decimo anno, ha facilitato gli studenti a riutilizzare conoscenze anteriori per esprimere più chiaramente le proprie visioni del mondo e, forse, a svilupparle. Ecco perché considero questa esperienza davvero esemplare».

Per ulteriori informazioni sul lavoro di Oddrun Bråten, si veda Bråten (2013, 2014a e 2014b).

Convinzioni religiose e non religiose a scuola

In termini di didattica, sarebbe interessante sviluppare approcci che possano essere applicati allo studio sia delle visioni del mondo religiose e non religiose, sia delle visioni del mondo organizzate e personali. L'approccio interpretativo potrebbe essere adattato per includere posture di vita non religiose, grazie alla sua dinamica di relazione tra gli individui, i vari tipi di gruppi cui essi appartengono, e la più ampia tradizione (o visione del mondo organizzata) cui fanno riferimento nella maggior parte dei casi. Inoltre, qualunque approccio che utilizzi il dialogo non dovrebbe escludere alcun partecipante, a prescindere dalla sua formazione religiosa o non religiosa, o da una sua visione del mondo personale. L'approccio inclusivo di Castelli per il "dialogo delle convinzioni" (*faith dialogue*) in classe mira, in particolare, a integrare lo studio delle visioni della vita religiose e non religiose (Castelli, 2012), e l'approccio

dialogico di Ipgrave (si veda a questo proposito il Capitolo 4) potrebbe anche essere adattato allo stesso scopo (Ipgrove, 2001, 2013). Vale la pena esplorare in questo contesto lo strumento della videoconferenza utilizzata nel progetto *Face to Faith* per promuovere il dialogo tra gli studenti di scuole diverse in più paesi europei (si veda a questo proposito il Capitolo 9). Sarebbe anche utile esaminare le modalità secondo le quali gli insegnanti in Norvegia, Scozia e Québec siano riusciti a integrare lo studio della religione e dell'etica o di visioni del mondo religiose e non religiose (come nel precedente esempio di Bråten). Il lavoro in corso del Consiglio d'Europa sulla competenza interculturale (che implica l'acquisizione di conoscenze, abilità e atteggiamenti adeguati) può essere applicato allo studio delle visioni del mondo o posture esistenziali, così come alle religioni.

Ci sono un certo numero di questioni che devono essere prese in considerazione dai decisori politici, dai formatori e dagli istituti scolastici. I decisori politici devono esplorare le questioni dell'integrazione delle "convinzioni non religiose" nello studio delle religioni e individuare una politica che sia funzionale nel proprio particolare contesto. Una questione importante è se e come rappresentare sia le visioni del mondo organizzate, sia quelle personali, o posture esistenziali. Un tema particolare per scuole e formatori è l'individuazione di azioni di supporto per gli insegnanti (sia nella formazione iniziale che in servizio) allo scopo di equilibrare le loro competenze – in termini di conoscenza e comprensione delle diverse visioni del mondo di rilievo – in relazione al loro ruolo di animatori affinché gli studenti esplorino queste convinzioni in modo attivo e coinvolgente, secondo modalità adeguate alla loro età e alle loro capacità. Un più ampio tema davvero importante per i progettisti di corsi di laurea nelle università è quello di identificare i contenuti appropriati per le qualifiche che richiedono una conoscenza più ampia di quella offerta nei corsi associati allo studio delle religioni o della teologia.

Conclusioni

Nell'intento di integrare lo studio delle "convinzioni non religiose" e quello delle religioni nell'ambito dell'educazione interculturale, i decisori politici, gli istituti scolastici e i formatori di insegnanti si trovano ad affrontare una serie di questioni. Tra quelle discusse, si segnalano quelle relative alle definizioni e alla terminologia insieme a quelle relative alle abilità e agli atteggiamenti necessari per promuovere il dialogo (si veda a questo proposito anche il Capitolo 4). Sono stati dati alcuni esempi di combinazione dello studio delle religioni e dell'etica laica allo scopo di suggerire possibili percorsi per includere le convinzioni non religiose e le religioni nell'educazione interculturale. È stato preso in considerazione l'uso di "spiritualità" come un possibile termine generico per riferirsi sia a religioni che a convinzioni non religiose; tuttavia, questo termine pone alcune problemi. Sono state considerate le espressioni "filosofia di vita" (e affini) e "visione del mondo", entrambe considerate potenzialmente efficaci per ricoprire sia i modi di vita religiosi che le convinzioni non religiose. È stata fatta una distinzione importante tra le visioni del mondo organizzate e le visioni del mondo personali. Sono state, inoltre, discusse alcune questioni di rilievo per decisori politici, istituti scolastici, formatori e progettisti di corsi universitari.

Capitolo 8

Questioni inerenti ai diritti umani

Introduzione

Uno degli obiettivi fondamentali del Consiglio d'Europa è «proteggere i diritti umani, la democrazia pluralista e lo stato di diritto»; i diritti umani sono al centro della sua attività. La Raccomandazione precisa:

L'obiettivo della raccomandazione è quello di garantire la considerazione della dimensione delle religioni e delle convinzioni non religiose nell'ambito dell'educazione interculturale come contributo al rafforzamento dei diritti umani, della cittadinanza democratica e della partecipazione, e allo sviluppo delle competenze per il dialogo interculturale. (Consiglio d'Europa, 2008a, p. 9)

Pertanto, il lavoro del Consiglio d'Europa sullo studio delle religioni e delle convinzioni non religiose come una dimensione dell'educazione interculturale deve essere inteso nel contesto della sua più vasta attività nell'ambito dell'educazione ai diritti umani e dell'educazione alla cittadinanza democratica.

All'interno del Consiglio d'Europa, l'educazione alla cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani sono considerati strettamente connessi. Così recita la Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione alla cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani:

L'educazione alla cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani sono strettamente interconnessi e si sostengono reciprocamente. Si differenziano per quanto riguarda l'ambito e la portata, piuttosto che per gli obiettivi e le pratiche. L'educazione alla cittadinanza democratica si concentra principalmente sui diritti democratici, sulle responsabilità e sulla partecipazione attiva, in relazione agli aspetti civili, politici, sociali, economici, giuridici e culturali della società, mentre l'educazione ai diritti umani riguarda il più ampio spettro dei diritti umani e delle libertà fondamentali in ogni aspetto della vita delle persone. (Consiglio d'Europa, 2010)

L'educazione ai diritti umani e l'educazione interculturale sono strettamente connesse nella riflessione del Consiglio d'Europa, come per esempio nel documento *Dichiarazione del Comitato dei Ministri per l'intolleranza – Una minaccia alla democrazia* (*Committee of Ministers' Declaration Regarding Intolerance – A Threat to Democracy*), che incoraggia l'azione educativa volta a promuovere la comprensione interculturale nell'ambito dell'educazione alla democrazia (Consiglio d'Europa, 1981, 2.7) e nel *Rapporto del Gruppo di Personalità Eminent del Consiglio d'Europa* (*Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe*), che raccomanda lo sviluppo della competenza interculturale attraverso l'educazione come mezzo per contrastare l'intolleranza (Consiglio d'Europa, 2011). Nella prima parte del Rapporto del 2011, gli autori segnalano diversi rischi che incombono sui valori del Consiglio d'Europa, compreso un eventuale conflitto tra "libertà di religione" e libertà di espressione. Inoltre, gli stessi autori individuano gli attori principali in grado di apportare cambiamenti negli atteggiamenti pubblici, tra cui educatori, *mass media*, società civile e gruppi religiosi. Tra i tanti temi affrontati nel rapporto è presente quello relativo agli stereotipi e alla errata rappresentazione dei gruppi religiosi.

Specificamente in relazione alla formazione degli insegnanti, la Raccomandazione del Consiglio d'Europa 2008 propone una formazione «obiettiva e aperta» che sia «conforme alla Convenzione europea dei diritti dell'uomo». Raccomanda, inoltre, agli Stati di sviluppare «la formazione nei metodi di insegnamento e apprendimento che garantiscano l'educazione alla democrazia a livello locale, regionale, nazionale e internazionale» (Consiglio d'Europa, 2008a).

Ad esempio, alcuni testi sui diritti umani, relativi ai diritti dei bambini, dei genitori, degli insegnanti e dei gruppi minoritari, hanno influenzato la legislazione europea. Decisori politici, istituti scolastici e formatori di insegnanti devono esserne consapevoli e devono tenere conto delle questioni chiave.

Il presente capitolo introduce la nozione dei diritti umani ed esamina alcune delle questioni giuridiche relative ai genitori, ai tutori legali e ai bambini. Quindi, segue una più ampia discussione in merito al concetto di dignità umana che è fondamentale per la nozione dei diritti umani. È riconosciuto che non tutte le culture e non tutte le religioni esprimono allo stesso modo le nozioni di dignità umana e di persona umana, e una discussione sui diversi punti di vista è da considerarsi parte integrante dell'educazione interculturale. Si forniscono informazioni fondamentali, che possono servire da risorsa, sul dibattito riguardante il rapporto tra autonomia personale, diritti umani e responsabilità. Infine, ci si concentra sui temi che possono suscitare potenziale conflitto tra alcuni valori e tradizioni di certi gruppi religiosi e una prospettiva liberale associata ai codici dei diritti umani. Questi includono uno dei problemi sollevati da un certo numero di intervistati tramite il questionario, cioè quello riguardante l'uso di simboli religiosi nelle scuole (il tema della libertà d'espressione degli studenti durante la discussione è affrontato nel Capitolo 5 *L'aula come spazio sicuro*). Le scuole hanno grandi responsabilità nella gestione dei diritti umani in relazione alla religione. Come si afferma in un importante rapporto del Consiglio d'Europa, l'educazione è uno strumento decisivo per combattere l'intolleranza, ma è anche un ambito in cui può esistere la discriminazione religiosa (Consiglio d'Europa, 2011).

La Dichiarazione universale dei diritti umani

La *Dichiarazione universale dei diritti umani* è stata adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel dicembre del 1948. I principi dei diritti umani enunciati nella *Dichiarazione universale* e in altri codici per i diritti dell'uomo supportano il lavoro del Consiglio d'Europa e di altre organizzazioni intergovernative occidentali.

La *Dichiarazione universale* è stata scritta in un clima di risposta morale alle atrocità vissute durante la seconda guerra mondiale e, attraverso i suoi 30 articoli, cerca di identificare i diritti fondamentali che l'appartenenza all'umanità conferisce a ciascuno. Gli articoli dal 18 al 21 riguardano le libertà spirituali, pubbliche e politiche, compresa la libertà di religione o credo. In questo contesto, il termine "credo" (n.d.t.: in inglese *belief*) viene utilizzato in senso tecnico per riferirsi a sistemi di convinzioni o a visioni del mondo diverse dalle religioni (si veda a questo proposito il Capitolo 7).

Dopo l'11 settembre 2001, diverse organizzazioni intergovernative si sono preoccupate affinché i giovani abbiano una certa conoscenza della diversità delle religioni e delle convinzioni – o delle visioni religiose e non religiose – al fine di promuovere un clima di convivenza in un'atmosfera di tolleranza reciproca, se non anche di rispetto reciproco. Tali organizzazioni intergovernative includono il Consiglio d'Europa, l'Organizzazione per la sicurezza e la cooperazione in Europa e l'ONU attraverso il programma *Alleanza di civiltà*. La Raccomandazione ministeriale del Consiglio d'Europa adotta questa prospettiva inclusiva.

Diritti umani e legislazione

La *Dichiarazione universale* e altri codici per i diritti umani sono stati incorporati nel diritto internazionale, nella Convenzione europea dei diritti dell'uomo e nella legislazione di alcuni Paesi. Pertanto, esistono leggi riguardanti i diritti umani in materia di educazione – sui diritti dei bambini, dei genitori, degli insegnanti e delle minoranze in relazione alla professione di religioni e convinzioni – che devono essere tenute in considerazione dai decisori politici, dagli istituti scolastici e dai formatori di insegnanti. Questa legislazione ha influenzato l'attività del Consiglio d'Europa in questo settore (ad esempio, Consiglio d'Europa, 1981, 2010), nonché il lavoro in materia di educazione dell'Organizzazione per la sicurezza e la cooperazione in Europa (OSCE, 2007). Nel contesto dell'istruzione pubblica, esistono problemi nel bilanciare i diritti dei genitori, o dei tutori legali, e dei figli, nonché questioni relative ai diritti degli insegnanti e delle minoranze presenti nelle aule e nel corpo insegnante.

I diritti dei genitori e dei tutori legali

Nel diritto internazionale, ai genitori e ai tutori legali è chiaramente riconosciuto il diritto di educare i propri figli in conformità con le loro convinzioni religiose o filosofiche (*Documento conclusivo di Vienna 1989*, titolo originale: *Vienna Concluding Document 1989*, citato in OSCE, 2007, p. 34). Allo stesso modo, l'articolo 2 del *Protocollo*

alla *convenzione europea sui diritti dell'uomo (Protocol to the European Convention on Human Rights)* prevede che:

A nessuno può essere negato il diritto all'istruzione. Nell'esercizio di tutte le funzioni che esso assume in relazione all'educazione e all'insegnamento, lo Stato rispetta il diritto dei genitori di assicurare tale educazione e insegnamento in conformità alle proprie convinzioni religiose e filosofiche (OSCE, 2007, p. 38).

Inoltre, il documento denominato *Patto internazionale sui diritti civili e politici (International Covenant on Civil and Political Rights)* (un trattato multilaterale – che fa parte della Legge internazionale dei diritti umani – adottato dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite nel 1966 e in vigore dal 1976) prevede che gli Stati membri «Si impegnino a rispettare la libertà dei genitori e, se del caso, dei tutori legali, per assicurare l'educazione religiosa e morale dei propri figli in conformità alle proprie convinzioni» (OSCE, 2007, p. 39).

Tuttavia, non ne consegue che lo Stato debba fornire una forma di educazione consona alle convinzioni dei genitori. Questa decisione è demandata a ciascuno Stato. Nondimeno, ai genitori è consentito di rifiutare la varietà e il contenuto dell'educazione religiosa offerta ai loro figli in un particolare sistema in cui si ritenga che tale educazione «sia intesa o abbia l'effetto di affermare la verità (o la falsità) di un particolare insieme di convinzioni. Di conseguenza, i genitori devono avere il diritto di ritirare i propri figli da tali forme di insegnamento» (OSCE, 2007, p. 39).

Diritti del minore

Il diritto internazionale considera i bambini come persone autonome. I bambini hanno diritto alla libertà di religione o convinzione allo stesso titolo degli adulti. Tuttavia, per quanto riguarda l'educazione in determinate tradizioni religiose o filosofiche, i diritti dei minori devono essere considerati unitamente a quelli dei genitori e dei tutori legali. In termini di legge, i diritti dei minori in contesto educativo vengono spesso esercitati dai genitori e dai tutori per conto del figlio. Il diritto internazionale riconosce che, ad un certo punto dello sviluppo, il bambino possa desiderare di rivendicare i propri diritti in relazione a religione o convinzione, ad esempio, per quanto riguarda la propria identità religiosa. Il limite tra il momento in cui i genitori agiscono per conto dei bambini e quello in cui i bambini agiscono come individui autonomi non è chiaramente indicato in termini di legge. La giurisprudenza favorisce l'interesse superiore del bambino come considerazione primaria. Per quanto riguarda lo Stato, la legge internazionale sancisce lo stesso obbligo di mantenere la neutralità come avviene con gli adulti. Come si segnala nell'articolo 3.1 della *Convenzione sui diritti del fanciullo (Convention on the Rights of the Child)*:

Lo Stato ha l'obbligo di mantenere una posizione di neutralità e di coltivare la tolleranza e il rispetto nei confronti sia dei bambini che degli adulti e deve astenersi dall'esercitare pressioni sulle coscienze. In pratica, ci si aspetta che i diritti dei genitori per quanto riguarda l'educazione dei loro figli in conformità alle loro convinzioni religiose o filosofiche si trasferiscano ai bambini stessi in modo adeguato alle loro capacità in corso di sviluppo. (Citato in OSCE, 2007, p. 36)

Decisori politici, istituti scolastici e formatori di insegnanti sono invitati a consultare i *Principi guida di Toledo* (OSCE, 2007) per ulteriori informazioni e per l'esame dei diritti degli insegnanti e delle minoranze⁷.

Dibattito interculturale sulla dignità umana e i diritti dell'uomo

Alcuni critici mettono in discussione l'universalità dei diritti umani, in particolare sostenendo che tutti i sistemi di valore sono in qualche modo legati a una particolare storia ed esperienza culturale, inclusa quella sul piano religioso (ad esempio MacIntyre, 1981, p. 69). Alcuni sostengono che le idee dei diritti naturali e dell'uguaglianza tra gli esseri umani sono radicate nella tradizione cristiana (Waldron, 2002). Qualunque siano le radici dell'idea, la *Dichiarazione universale dei diritti umani* è stata espressa nel contesto laico (ma non laicista) di un'organizzazione intergovernativa che fa parte della sfera politica pubblica. La Dichiarazione universale costituisce la base morale del lavoro di organizzazioni intergovernative che devono mantenersi neutrali nei confronti delle rivendicazioni religiose. Tuttavia, il contesto politico e culturale occidentale in cui è stata sviluppata la *Dichiarazione universale* risulta molto evidente.

Il concetto di dignità umana

Molti di quanti si dimostrano critici nei confronti dell'imposizione universale della democrazia liberale occidentale e della formulazione occidentale dei diritti umani accettano l'idea del valore innato della persona umana – ciò che la *Dichiarazione universale* chiama "dignità umana". Tuttavia, lo esprimono in modo diverso dalla visione occidentale dell'individuo, persona autonoma. Piuttosto, utilizzano concetti e pratiche morali delle proprie tradizioni culturali e religiose che sostengono l'idea della dignità umana come condizione necessaria per una società giusta.

Una delle versioni di questo punto di vista sottolinea la natura relazionale dell'identità individuale in alcune culture, nelle quali le persone non sono considerate come "unità autosufficienti" che si possono definire separatamente dalle relazioni umane che intrattengono (Parekh, 1994). Ciò non significa che in quei casi non ci si preoccupi della dignità umana o di un ordine sociale giusto. Ad esempio, in una famiglia indù tradizionale, da alcuni membri della famiglia ci si attende l'assunzione di particolari responsabilità in virtù della loro particolare posizione nella famiglia (per esempio, da parte del figlio maggiore o da parte del cugino di primo grado). Così, l'autonomia, come viene intesa da alcuni occidentali, è limitata in virtù dello stato di una persona alla nascita. Ciò non nega, tuttavia, l'idea della dignità umana.

Verso un dialogo costruttivo sui diritti umani

Si è sostenuto che può esistere un dialogo costruttivo tra individui e gruppi che abbiano diversi punti di vista sul concetto di dignità umana. Questa visione dialogica

7. Si suggerisce la consultazione del sito www.insted.co.uk/insted.html che sostiene l'equità e la diversità nell'educazione prestando speciale attenzione agli stereotipi e alle errate rappresentazioni nei media.

riconosce diverse fonti morali, religiose e culturali all'origine delle visioni sulla dignità umana, ma afferma anche che queste idee diverse hanno numerosi punti in comune. Questa posizione dialettica è coerente con il lavoro del Consiglio d'Europa, che si impegna fortemente per la promozione e l'esplorazione del dialogo interculturale (tra cui quello interreligioso). Da questo punto di vista, si riconosce che esistono segni riferibili all'idea dei diritti umani in diversi modi di vita culturali o religiosi. Ad esempio, il consenso potrebbe essere ricercato attraverso la discussione dei "valori sovrapposti" – nel tentativo di trovare una porzione di "terreno" comune, anche in presenza di giustificazioni morali radicate in tradizioni o convinzioni diverse (Jackson, 1997). Con ciò ci si avvicina alla nozione di "consenso sovrapposto" di cui parla il filosofo John Rawls (Rawls, 1993).

Un approccio simile è stato utilizzato in un lavoro sul dialogo dei bambini, in cui bambini provenienti da diversi ambiti religiosi e culturali si affidano alle proprie tradizioni per affrontare un problema morale comune (Ipgrave, 2013; si veda a questo proposito il Capitolo 4). Anche la riflessività è stata oggetto di discussione, con particolare riferimento all'idea che l'incontro con la differenza può portare a una più approfondita comprensione (Jackson, 1997, 2004; si veda a questo proposito il Capitolo 4).

Diritti e responsabilità

Il rapporto tra diritti e responsabilità, o doveri, può costituire un tema per la discussione. Talvolta vengono mosse delle critiche ai principi dei diritti umani in quanto si concentrano fondamentalmente sui diritti e non prestano sufficiente attenzione alle responsabilità o ai doveri.

Sebbene questa critica abbia una certa forza, non è completamente giustificata, poiché gli articoli 28-30 della *Dichiarazione universale* affrontano i doveri. L'articolo 29 afferma specificamente: «Ogni individuo ha dei doveri verso la comunità, nella quale soltanto è possibile il libero e pieno sviluppo della sua personalità». Tuttavia, da più parti è stata espressa la necessità di concentrarsi maggiormente sui doveri e sugli obblighi fondamentali. Citiamo, per esempio, la *Dichiarazione universale delle responsabilità umane* (*Universal Declaration of Human Responsibilities*), pubblicata dall'Inter Action Council nel 1997. Questo gruppo internazionale è stato presieduto da Helmut Schmidt⁸. Il documento riconosce il contesto socio-storico specificamente occidentale della *Dichiarazione universale* e tenta un avvicinamento tra Oriente e Occidente:

Molte società hanno tradizionalmente concepito le relazioni umane in termini di obblighi piuttosto che di diritti. Questo è vero, in termini generali, per esempio, per gran parte del pensiero orientale. Mentre in Occidente sono stati tradizionalmente sottolineati, almeno dal XVII secolo, era dell'illuminismo, i concetti di libertà e individualità, in Oriente le nozioni di responsabilità e di comunità hanno prevalso. Il fatto che sia stata redatta una *Dichiarazione universale dei diritti umani* invece di una dichiarazione universale dei doveri umani indubbiamente riflette lo sfondo filosofico e culturale degli estensori del

8. Altre questioni concernenti la legislazione e i diritti umani in relazione alla religione e all'educazione in Europa sono discusse in Hunter-Henin (2011).

documento che, come è noto, rappresentano le potenze occidentali che sono emerse vittoriose dalla seconda guerra mondiale. (Inter Action Council, 1997)

Il documento continua così:

Poiché i diritti e gli obblighi sono tra loro legati in modo inscindibile, l'idea di un diritto umano ha senso solo se riconosciamo il dovere di tutti a rispettarlo. Indipendentemente dai valori di una società particolare, le relazioni umane sono universalmente basate sull'esistenza di diritti e doveri.

Nella *Dichiarazione universale delle responsabilità umane* vi sono esempi di doveri associati ai diritti:

- ▶ Se abbiamo diritto alla libertà di pensiero, coscienza e religione, abbiamo anche l'obbligo di rispettare i pensieri o i principi religiosi altrui.
- ▶ Se abbiamo diritto ad essere istruiti, abbiamo l'obbligo di imparare tanto quanto le nostre capacità ci permettono e, ove possibile, di condividere conoscenze ed esperienza con gli altri.
- ▶ Se abbiamo diritto di trarre vantaggio dalla bontà della terra, allora abbiamo l'obbligo di rispettare, curare e proteggere la terra e le sue risorse naturali.

Problemi in classe: potenziali conflitti tra diritti fondamentali diversi – una minaccia per uno spazio sicuro?

La discussione di cui sopra ha lo scopo di fornire una base per un esame critico e riflessivo delle questioni relative ai diritti umani, che massimizza il dialogo tra chi ha opinioni diverse in un quadro ampio che afferma il concetto di dignità umana come base per i diritti umani. Tuttavia, ci sono situazioni in cui un diritto umano potrebbe teoricamente o effettivamente contrastare con un altro (ad esempio, certi diritti dei genitori in relazione ai diritti dei bambini o certi diritti degli individui in relazione ai diritti altrui in ambito pubblico). Ci possono anche essere disaccordi tra coloro che detengono alcune visioni conservatrici, forse derivate da un particolare punto di vista religioso, e coloro che hanno opinioni libere coerenti con i principi dei diritti umani. Ad esempio, le opinioni e le tradizioni di (alcuni) gruppi minoritari rischiano di contrapporsi con alcuni aspetti dei diritti umani.

Gli insegnanti devono promuovere i diritti umani, ma come possono rendere le aule "sicure" per coloro che non sono d'accordo (o provengono da famiglie dove i genitori non sono d'accordo) con alcune opinioni liberali? Ci possono essere incongruenze tra alcune posizioni religiose conservatrici e posizioni più liberali, sovente espresse nei principi dei diritti umani. I temi concernenti tali incongruenze includono omosessualità, disuguaglianza di genere, abbigliamento religioso e simboli religiosi esibiti in pubblico. In questi casi bisogna mantenere una distinzione tra il diritto di avere un punto di vista che può essere incompatibile con alcuni principi dei diritti umani e responsabilità/obbligo di agire in conformità a un ordine giuridico fondato sui principi dei diritti umani.

La gestione delle discussioni in aula inerenti ad alcune di queste questioni richiede una notevole competenza e i decisori politici, gli istituti scolastici (inclusi gli insegnanti) e i formatori degli insegnanti devono valutare attentamente i limiti di ciò che

è opportuno discutere in classe, nel quadro dei propri sistemi giuridici ed educativi particolari, tenendo in debito conto l'età e la propensione degli studenti. Il tema della classe come "spazio sicuro" è discusso nel Capitolo 5.

Simboli religiosi, abbigliamento e manufatti nelle scuole

Un particolare tema affrontato da alcuni giovani provenienti da certe tradizioni religiose, e spesso anche dai loro genitori, è l'uso di simboli religiosi nelle aree pubbliche, come per esempio nelle scuole. Più persone hanno segnalato, nelle loro risposte al questionario inviato ai membri del Comitato per l'educazione del Consiglio d'Europa, che questo punto è dibattuto all'interno dei rispettivi Paesi.

Nella maggior parte dei Paesi che hanno partecipato al progetto di ricerca REDCo, la maggioranza degli adolescenti ha sostenuto il diritto dei credenti ad una moderata espressione della propria fede religiosa a scuola. Ad esempio, questi studenti non hanno espresso la propria opposizione all'uso discreto di simboli religiosi a scuola, né ad atti rituali da parte di studenti che professano una particolare religione.

Tuttavia, esistono alcune chiare differenze tra i vari Paesi, soprattutto per quanto riguarda i simboli più visibili e l'abbigliamento. Ad esempio, l'indagine quantitativa REDCo ha mostrato notevoli differenze tra le risposte degli studenti francesi e quelle degli studenti norvegesi. Quasi il 60% degli studenti francesi giudica negativamente l'uso di simboli religiosi, mentre più del 60% del campione norvegese ritiene che i simboli religiosi visibili dovrebbero essere ammessi a scuola (von der Lippe, 2009b, p. 169).

Diversi Paesi del Consiglio d'Europa hanno adottato politiche specifiche su questo argomento che, talvolta, si sono riflesse nella legislazione. Nel 2008 il Consiglio d'Europa ha pubblicato il *Manuale sull'uso di simboli religiosi nelle aree pubbliche (Manual on the wearing of religious symbols in public areas)* che mira a chiarire il concetto di simbolo religioso e a fornire a decisori politici, esperti e altre figure interessate orientamenti sui criteri applicati dalla Corte europea dei diritti dell'uomo nella sua giurisprudenza (Evans, 2008). L'autore, Malcolm Evans, espone in dettaglio le questioni giuridiche sollevate da simboli religiosi e abbigliamento in relazione alla *Convenzione europea dei diritti dell'uomo (European Convention on Human Rights)*. Includiamo qui alcuni punti chiave del manuale.

Nella sua giurisprudenza, la Corte europea dei diritti dell'uomo ha stabilito che gli Stati hanno un ampio margine di discrezionalità nel determinare come soddisfare le loro responsabilità in qualità di autorità di controllo "neutrale e imparziale" della vita religiosa. Tuttavia, la Corte ha anche sottolineato che gli Stati devono garantire la libertà di religione o convinzione rispettando i diritti e le libertà altrui. Il manuale analizza le disposizioni della *Convenzione europea sui diritti dell'uomo* in materia di libertà di pensiero, coscienza e religione. Esso individua i concetti chiave nella giurisprudenza della Corte europea dei diritti dell'uomo, compresi i principi del rispetto, dell'autonomia individuale e collettiva e della non discriminazione. Esamina anche il ruolo e le responsabilità dello Stato (neutralità, imparzialità, promozione del pluralismo e della tolleranza, e tutela dei diritti altrui) e quelle degli individui.

Il manuale mira a chiarire i principi in merito alla visibilità delle religioni e delle convinzioni nella sfera pubblica, come pure la nozione di esibizione dei simboli religiosi. Esso analizza anche temi essenziali per i decisori di politiche che riguardino la questione dell'indossare simboli religiosi. Infine, esso applica questi principi e approcci a settori chiave della vita pubblica, comprese le istituzioni educative pubbliche come le scuole.

Secondo il manuale non esiste una definizione universale di "simbolo religioso". Esistono diversi approcci per comprendere i simboli religiosi. Uno di questi è considerarli solamente una "rappresentazione della devozione religiosa" mentre, in base ad un altro approccio, qualsiasi oggetto che faccia parte della vita religiosa di un credente è un simbolo religioso. Può trattarsi, ad esempio, di capi di abbigliamento, utensili, documenti, immagini ed edifici. La Corte europea dei diritti dell'uomo sembra favorire un approccio flessibile secondo il quale è l'individuo, piuttosto che lo Stato o la Corte, a determinare se qualcosa abbia ai suoi occhi la valenza di simbolo religioso. Tuttavia, è anche chiaro che ciò non significa che indossare simboli religiosi non possa essere soggetto a restrizioni da parte dello Stato.

Tra i punti chiave trattati nel manuale figurano i seguenti:

- ▶ I bambini hanno diritto di libertà di religione o convinzione e lo Stato deve garantire che le conoscenze incluse nel curriculum siano trasmesse in forma oggettiva, critica e pluralistica.
- ▶ Gli insegnanti possono esprimere la loro religione o convinzione, ma non devono sfruttare la loro posizione per imporre convinzioni personali non conformi alle convinzioni dei loro allievi.
- ▶ Una serie di restrizioni può essere legittimamente posta agli insegnanti quando si lavora in aula per assicurare che venga mantenuto un ambiente educativo appropriato e che siano rispettati i diritti umani dei bambini e dei genitori.
- ▶ Ogni restrizione alla manifestazione della religione, o delle convinzioni, da parte degli allievi deve essere strettamente necessaria al perseguimento di obiettivi legittimi di sicurezza pubblica, salute, ordine o tutela dei diritti altrui.

I lettori sono invitati a consultare il manuale per riflettere sulle questioni che il contesto della propria situazione nazionale pone. Benché il manuale meriti uno studio dettagliato, si riproduce qui un elenco molto utile di domande elaborate da Evans che i decisori politici dovrebbero prendere in considerazione nell'affrontare il tema delle restrizioni sull'uso di abbigliamento e manufatti religiosi.

Domande da porsi nel considerare una politica di restrizioni dei simboli religiosi nei luoghi pubblici

- ▶ Questa restrizione riflette un approccio generale neutro e imparziale tra tutte le forme di religione o convinzione, o cerca di dare priorità a una particolare concezione del bene?
- ▶ Questa restrizione è discriminatoria nel senso che è più diretta e più rigorosa con i seguaci di una religione o convinzione rispetto ad un'altra?

- ▶ La restrizione riguarda direttamente la tutela di un “legittimo interesse” come stabilito dalla Convenzione, in particolare la tutela dei diritti e delle libertà altrui?
- ▶ Esiste un motivo prioritario perché questo interesse debba essere protetto?
- ▶ Esistono alternative alla restrizione che assicurerebbero la protezione di tali interessi e che non comporterebbero una maggiore diminuzione della libertà di manifestare le proprie convinzioni attraverso capi di abbigliamento o manufatti religiosi?
- ▶ Supponendo che non esista un altro approccio alternativo valido, la restrizione è limitata al minimo necessario per raggiungere gli specifici scopi legittimi individuati?
- ▶ L'imposizione della restrizione è compatibile con i principi di rispetto e/o con la necessità di promuovere tolleranza e pluralismo?

Soprattutto, va sottolineato che la domanda rilevante non è se una restrizione sia “ragionevole” in tutte le circostanze del caso, ma se sia “necessaria”, che è una domanda ben diversa e che determina una soglia nettamente più elevata di legittimità.

Se i decisori e i responsabili politici nazionali si porranno queste domande quando considerano questioni riguardanti le restrizioni sull'uso di simboli religiosi, sarà più probabile che le loro decisioni siano conformi alla Convenzione [europea sui diritti umani] e siano correttamente rispettose della libertà di religione, pervenendo ad un equo equilibrio tra gli interessi posti in gioco. (Evans, 2008, pp. 87-88)

Il tema della libertà di espressione nelle scuole, sollevato da alcuni intervistati tramite il questionario, è stato affrontato nel Capitolo 5 dedicato alla classe come spazio sicuro.

Conclusioni

Riassumendo alcuni punti di questo capitolo, i decisori di politiche pubbliche, gli istituti scolastici e i formatori di insegnanti dovrebbero adottare misure per assicurare che:

- ▶ non esista alcuna discriminazione nei confronti di coloro che hanno o non hanno convinzioni religiose a scuola e in aula;
- ▶ insegnanti e studenti abbiano familiarità con le principali norme dei diritti dell'uomo e le loro disposizioni sulla libertà di religione e convinzione;
- ▶ politiche scolastiche e insegnanti promuovano un clima di convivenza in un'atmosfera di reciproca tolleranza;
- ▶ l'istituto scolastico sia attento ai diritti dei bambini e ai diritti dei genitori/tutori legali;
- ▶ il diritto alla libertà di espressione nelle scuole e nelle aule sia bilanciato da doveri e obblighi riguardanti civiltà e sensibilità nei confronti delle minoranze;
- ▶ si valutino attentamente i limiti di ciò che può essere oggetto di discussione in classe tenendo in debito conto i propri sistemi legali, educativi e culturali, e tenendo conto dell'età e della propensione degli studenti;
- ▶ il legame tra diritti e doveri sia preso in considerazione da tutti;
- ▶ la politica relativa all'uso di capi di abbigliamento e simboli religiosi nelle scuole sia coerente con la legislazione nazionale; entro questo limite, i decisori politici dovrebbero chiedersi se le restrizioni previste siano davvero necessarie.

I principi dei diritti umani costituiscono la base morale per il lavoro del Consiglio d'Europa ed esercitano una forte influenza sulla legislazione internazionale ed europea. Questo capitolo ha introdotto la *Dichiarazione universale dei diritti umani* e la normativa relativa a bambini, genitori e tutori legali derivante dalle norme dei diritti umani. In relazione al dialogo in aula, sono stati illustrati i diversi modi in cui è possibile esprimere la dignità umana, e si è discusso del legame tra diritti umani e responsabilità o doveri. Quindi, si è riflettuto sui potenziali disaccordi riguardanti i temi dei diritti umani che potrebbero avere conseguenze sul discorso in classe. Questi includono questioni che si riferiscono a situazioni in cui determinate opinioni religiose conservatrici possono entrare in conflitto con particolari prospettive liberali, costituendo una potenziale minaccia per l'idea di uno "spazio sicuro" in aula (si veda a questo proposito il Capitolo 5). Infine, sulla base dei risultati della ricerca realizzata con dei giovani in alcuni Paesi, si è affrontata la questione della esibizione di simboli religiosi nelle scuole e si sono illustrate le avvertenze che compaiono in un manuale raccomandato dal Consiglio d'Europa che spiega la legislazione europea su questo tema.

Capitolo 9

Aprire la scuola all'esterno

Introduzione

La Raccomandazione del Consiglio d'Europa considera le scuole come parte vitale della sfera pubblica e accorda grande importanza alla comunicazione tra istituti scolastici e individui e gruppi presenti nel contesto sociale. Raccomanda lo sviluppo della «formazione nei metodi di insegnamento e apprendimento che garantiscano l'educazione alla democrazia a livello locale, regionale, nazionale e internazionale». Ad esempio, in termini di formazione degli insegnanti, la Raccomandazione (Consiglio d'Europa, 2008a) incoraggia gli approcci che siano in grado di «facilitare le opportunità di scambi e di dialogo tra gli alunni di ambienti culturali diversi» e che consentano di «tener conto della natura locale e globale del dialogo interculturale». Inoltre, la Raccomandazione precisa che gli insegnanti dovrebbero essere formati per essere consapevoli dell'importanza di stabilire relazioni positive con i genitori e la comunità locale, incluse le comunità religiose.

Ci sono esempi in diverse parti d'Europa di gemellaggi tra scuole all'interno della stessa località, bambini e giovani della stessa fascia di età che creano rapporti con i loro omologhi in una località diversa, e di scuole che intrattengono relazioni con altre scuole a livello internazionale (si veda più avanti).

Ci sono vari modi in cui le scuole possono creare relazioni educative con organizzazioni che professano religioni o convinzioni non religiose nelle loro comunità locali. Questi includono l'invito a membri di tali comunità affinché partecipino ad attività scolastiche finalizzate al raggiungimento di obiettivi educativi. Ad esempio, si possono invitare degli esperti a lavorare in classe con i bambini, oppure a fornire ulteriori risorse, o ancora a tenere una conferenza a tutta la scuola o a un gruppo di allievi, oppure si può chiedere loro la disponibilità ad essere intervistati da un insegnante o da uno o più studenti con domande preparate con l'aiuto dell'insegnante.

Un altro modo per stabilire contatti è quello di organizzare visite scolastiche a comunità religiose e ad altre comunità. Ad esempio, gli studenti potrebbero visitare e studiare uno o più edifici religiosi. Si può offrire loro l'opportunità di incontrare membri della comunità locale nel loro specifico contesto e di intervistare personalità eminenti della comunità, o di raccogliere informazioni in altri modi, ad esempio attraverso la fotografia (se ciò è consentito) o attraverso la registrazione di osservazioni in forma di annotazioni.

Di solito, tali visite non dovrebbero essere realizzate durante le funzioni o altre attività religiose. In ogni caso, gli insegnanti devono comunicare ai genitori e agli studenti la condotta da osservare durante la visita. Ad esempio, in un tempio indù, in un *gurdwara* (n.d.t.: tempio) Sikh o in una moschea, i visitatori devono indossare indumenti adeguati, avere le gambe coperte, rimuovere le scarpe e, in alcuni casi, avere un copricapo e lavarsi le mani. Occorre spiegare che tali atti vengono compiuti in rispetto della tradizione religiosa e non sono di per sé atti devozionali. Tuttavia, gli studenti non dovrebbero sentirsi costretti a partecipare a ciò che potrebbe essere interpretato come pratica religiosa, ad esempio chinarsi davanti al Guru Granth Sahib, il sacro libro dei Sikh. Inoltre, gli studenti devono essere consapevoli del comportamento corretto all'interno di un particolare luogo di culto, ad esempio evitare di toccare qualcosa che è considerato dalla comunità religiosa come santo. Gli insegnanti che organizzano le visite possono consultare su questi temi i dignitari o altre persone appartenenti alle comunità religiose. Nessuna di queste attività è immediata, anzi richiedono tutte un'attenta preparazione e consultazione, e tempo e risorse per le visite dovrebbero essere previsti come parte integrante della politica scolastica.

È importante considerare le varie religioni e convinzioni professate dagli studenti delle classi in vista delle visite ai luoghi di culto. Ciò implica sia un contatto con i genitori, sia sensibilità nei confronti delle origini degli studenti e delle loro devozioni individuali. L'idea di "spazio sicuro" (si veda a questo proposito il Capitolo 5) si applica anche alle visite esterne e al ruolo dei visitatori nella scuola, proprio come nelle interazioni all'interno dell'aula.

Per quanto riguarda le visite alla scuola da parte di membri di comunità religiose o comunità che professano convinzioni non religiose, è necessario spiegare ai visitatori che il loro ruolo non è quello di far proselitismo, ma piuttosto quello di fornire informazioni e spiegazioni. L'insegnante, o l'organizzatore della visita, ricopre – a nome della scuola – più ruoli finalizzati a stabilire il contatto iniziale con le persone chiave della comunità in questione e poi a mantenerlo, e a spiegare le finalità del contatto e il ruolo della comunità e dei suoi membri (informare, spiegare, e così via, ma non fare proselitismo). L'organizzatore deve, inoltre, garantire che i visitatori abbiano le competenze adeguate per assolvere ai compiti a loro affidati (ad esempio offrire una presentazione a livello adeguato). L'organizzatore dovrebbe inoltre collaborare con altri dipendenti della scuola e con gli studenti che saranno coinvolti, al fine di garantire che la visita si svolga senza problemi. Gli organizzatori devono assicurarsi che gli studenti e il personale ringrazino i visitatori sia informalmente di persona, sia formalmente tramite lettera o e-mail e che tutte le questioni pratiche di rilievo siano espletate correttamente. Potrebbe essere necessario offrire le spese di viaggio ai visitatori o dare loro ospitalità.

La complessità dell'attività diventa evidente quando si esamina questa gamma di responsabilità. Per poter entrare in contatto con le comunità al di fuori della scuola sono necessari: una azione politica che investa tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo all'interno della scuola, un sostegno adeguato al personale e agli studenti coinvolti, e una persona (o persone) all'interno della scuola che si assuma la responsabilità del contatto e, in alcuni casi, un sostegno finanziario. Naturalmente, le visite degli studenti al di fuori della scuola necessitano di tutta l'attenzione che deve essere prestata a qualsiasi tipo di visita all'esterno: autorizzazione dei genitori

e comunicazione ai genitori delle informazioni necessarie, organizzazione dei trasporti, vigilanza sui problemi di salute e sicurezza, indicazioni agli studenti sui comportamenti da osservare e sull'abbigliamento appropriato, e altro ancora. In breve, l'organizzazione di attività che coinvolgano visitatori che frequentano la scuola e studenti che visitano luoghi nella comunità esige personale dotato delle competenze necessarie. I processi di analisi delle problematiche e di acquisizione dell'esperienza possono essere avviati sin dalla formazione iniziale degli insegnanti per essere poi incrementati attraverso un continuo sviluppo professionale a scuola, sia attraverso corsi formali che attraverso l'apprendimento da colleghi più esperti (si vedano a questo proposito il Capitolo 4 e gli esempi riportati di seguito).

Sintesi: il ruolo dell'insegnante

In sintesi, da parte dell'istituto scolastico, deve essere chiaro che i visitatori che intervengono nella scuola non sostituiscono gli insegnanti.

Il ruolo dell'insegnante si sostanzia in quanto segue:

- ▶ Per la preparazione dell'intervento di un visitatore:
 - entrare in contatto con una comunità adeguata e con i suoi portavoce;
 - spiegare alla scuola lo scopo del contatto e della visita di uno o più membri della comunità e spiegare le regole di base, se necessario;
 - assicurarsi che la persona selezionata possieda una sufficiente esperienza per svolgere i compiti concordati;
 - informare i potenziali relatori circa il loro ruolo (i visitatori potrebbero essere invitati a fare una breve esposizione, a partecipare a una intervista condotta dall'insegnante o, forse, a rispondere alle domande degli studenti);
 - consigliare l'oratore in merito ai metodi di presentazione (ad esempio, invitarlo a evitare la lettura di un testo scritto, se l'ospite non si sente a proprio agio a parlare informalmente sulla base di semplici annotazioni, allora gli si può raccomandare un'altra forma di comunicazione – come per esempio l'intervista condotta dall'insegnante);
 - tenere conto della diversità di religione e convinzione non religiosa delle classi coinvolte.
- ▶ Per la preparazione di una visita all'esterno:
 - accertarsi del contatto con i dignitari religiosi o con i loro rappresentanti nel luogo di culto da visitare per precisare gli scopi della visita, il comportamento atteso da parte degli studenti e le eventuali restrizioni in merito all'abbigliamento o altro;
 - curare i rapporti con i genitori per informarli sugli obiettivi e sui protocolli della visita, sull'abbigliamento e sul comportamento appropriati, oltre a qualsiasi altra questione pertinente;
 - informare gli studenti sui comportamenti e sull'abbigliamento attesi e sulla distinzione tra azioni che dimostrano rispetto per la comunità che si visita e le sue convinzioni, e atti di devozione;
 - informare gli studenti sulle attività di apprendimento da svolgere durante la visita (osservare, intervistare, ascoltare, forse fotografare, ecc.) e sui risultati attesi;

- tenere conto della diversità di religione o di convinzione non religiosa delle classi coinvolte;
- risolvere questioni relative a pratiche di trasporto, problemi di salute e sicurezza, ecc.

Qui di seguito vengono illustrati alcuni esempi di attività volte a stabilire dei contatti con delle comunità. Si tratta di un dialogo tra studenti (utilizzando e-mail e videoconferenze), la visita alla scuola di un ospite e l'organizzazione di visite a luoghi di culto nella comunità. Queste attività sono da intendersi come esemplificazioni del ventaglio di possibilità menzionate in precedenza. Verranno anche sintetizzati alcuni risultati della ricerca relativi a questo tipo di attività.

Dialogo tra allievi

Costruire ponti virtuali

Uno dei progetti ha fatto ricorso alla posta elettronica per avviare il dialogo tra bambini di 10 e 11 anni provenienti da scuole in diverse parti dell'Inghilterra – una città decisamente multiculturale nelle Midlands e un'area più monoculturale e rurale nel sud dell'Inghilterra.

I bambini della zona monoculturale erano stati in grado di stabilire relazioni, comunicare e imparare da bambini provenienti da una varietà di contesti religiosi e laici che vivevano in città. Questo progetto è descritto e valutato nei seguenti testi: Ipgrave (2013) e McKenna, Ipgrave e Jackson (2008). Si vedano anche il Capitolo 4 e il Capitolo 5 per ulteriori discussioni sull'approccio dialogico di Ipgrave.

Il progetto *Face to Faith*

Il progetto *Face to Faith*, finanziato dalla Fondazione Tony Blair Faith, utilizza la videoconferenza per facilitare il dialogo tra i giovani provenienti da diversi Paesi del mondo, dialogo principalmente animato dall'insegnante. La Fondazione mira a promuovere il rispetto e la comprensione delle principali religioni del mondo e a dimostrare che la fede può costituire una potente forza positiva nel mondo di oggi. Charlotte Keenan, direttore generale della Fondazione, scrive:

Il nostro programma scolastico *Face to Faith*, che è rivolto a studenti di 12-17 anni in tutto il mondo, mette in comunicazione gli studenti in modo tale che essi possano interagire in uno spazio governato da regole per discutere questioni globali da una varietà di prospettive di fede e convinzioni in modo rispettoso e sicuro. I giovani imparano ad avere rispetto, e non paura, della differenza e riescono a comprendersi reciprocamente. Se siamo in grado di insegnare ai nostri figli a riconoscere i nostri legami comuni, l'umanità che condividiamo con le altre culture del mondo, allora possiamo avere la meglio su coloro che cercano di distorcere e dividere. (Keenan, 2013)

Per ulteriori informazioni, si consulti: www.tonyblairfaithfoundation.org/projects/supporting-next-generation.

Visitatori nelle scuole

I genitori come relatori ospiti

Un ex-insegnante di scuola secondaria, che ha lavorato con studenti di 11-13 anni, riporta l'esempio seguente come esperienza di apprendimento personale, in termini di sviluppo delle sue competenze di insegnante, nonché come preziosa esperienza di apprendimento per gli studenti:

Ho contattato alcune comunità locali attraverso gli alunni della scuola. Avevamo un certo numero di studenti ebrei a scuola e allora ho contattato il Rabbino locale. Abbiamo visitato la Sinagoga e il Rabbino è venuto a scuola più volte. Ho invitato anche i genitori a venire a parlare, di solito in assemblea, e di solito rispondendo a domande. Ricordo di aver chiesto a un padre, che era un ingegnere musulmano, di parlare dell'Islam agli allievi più giovani. Si è presentato molto nervoso, con una grande quantità di appunti che avrebbe voluto leggere. Fortunatamente, sorseggiando una tazzina di caffè, gli ho chiesto se sarebbe stato in grado di raccontare quello che si ricordava di quando aveva 11 anni. Mi ha risposto che aveva dei ricordi che avrebbe potuto condividere. Era un palestinese di Jaffa. Durante il Ramadan, lui e i suoi fratelli cercavano di osservare il digiuno. Ma a mezzogiorno il sole batteva così forte che la loro volontà cedeva e allora si arrampicavano sugli aranci e affondavano i denti nella polpa dei frutti succosi. Gli ho detto: "Pensa di poter raccontare ai bambini questa storia piuttosto che leggere le sue note?" Fortunatamente il racconto è stato molto coinvolgente – c'erano parecchie domande davvero interessanti – e anch'io ho imparato qualcosa sull'invitare ospiti a scuola, oltre a imparare qualcosa su come rappresentare le religioni ai giovani. (Jackson, 2012a, p. 59)

Gli studenti più grandi come relatori ospiti

Attualmente esistono diversi progetti in cui gli studenti di scuola secondaria di secondo grado vengono preparati a parlare della propria religione, o della propria visione del mondo, ai bambini degli ultimi anni della scuola primaria.

L'autorità educativa di un distretto di Londra ha lanciato un progetto pilota *Ambasciatori di fede e convinzione* (AFaB) (n.d.t.: AFaB è l'acronimo di *Ambassadors of Faith and Belief*), in cui gli studenti degli ultimi anni della scuola secondaria (principalmente di 16 e 17 anni) vengono preparati per dare informazioni sulla propria religione, o sulla propria visione del mondo, agli alunni della scuola primaria. Il progetto è stato concepito per affrontare tre esigenze locali: favorire un insegnamento di qualità su religioni e altre posture esistenziali, fornire agli allievi degli ultimi anni della scuola secondaria di secondo grado l'opportunità di ampliare le loro abilità personali e sociali, e contribuire a promuovere la coesione sociale. Agli studenti ambasciatori di fede o convinzione viene chiesto di dare un quadro generale della religione o della visione del mondo cui fanno riferimento e, in aggiunta a ciò, la loro personale prospettiva e la loro esperienza. Gli studenti ambasciatori beneficiano di una specifica formazione nelle tecniche di presentazione e di insegnamento, e acquisiscono esperienza in materia di lavoro e di comunicazione con i bambini. I bambini della scuola primaria vengono esposti a una serie di voci diverse che fanno riferimento a diverse religioni e posture esistenziali non religiose, parlano di religione o di visioni del mondo in generale, ma ascoltano anche alcuni punti di vista personali, in un'atmosfera di

civiltà, di discussione aperta, nello spazio sicuro dell'aula e sotto la supervisione di un insegnante. Uno degli organizzatori commenta: «Gli studenti ambasciatori hanno dato ai bambini della scuola primaria l'opportunità di un incontro personale e di un dialogo autentico e indimenticabile con modelli di fede molto positivi presentati da diversi punti di vista». I bambini della scuola primaria che hanno partecipato hanno detto che incontrare gli studenti ambasciatori li ha aiutati ad ammettere che la religione è "moderna" e che persone diverse hanno modi diversi di vivere la loro fede.

Qui gli studenti di scuola secondaria di secondo grado che hanno vissuto l'esperienza di ambasciatori di fede e convinzione descrivono ciò che hanno da offrire agli studenti più giovani.

Esempio illustrativo

I giovani descrivono il loro ruolo di ambasciatori di fede e convinzione

Moenes

■ «Ho deciso partecipare al programma AFaB perché sono stato affascinato dall'idea di promuovere la comprensione reciproca tra bambini di fede diversa. Dato che io provengo da una famiglia musulmana di etnia mista (padre bosniaco e madre egiziana), ho la fortuna di essere stato esposto a molteplici interpretazioni culturali della fede islamica. Nessuno dei miei genitori mi ha imposto le sue opinioni o visioni del mondo e mi è stata data la libertà di esplorare da solo varie religioni. Penso che sia vitale che ai bambini sia data la stessa libertà e venga loro insegnato che è giusto fare domande, in quanto ciò aumenterà la coesione all'interno della comunità di fede.

■ Sto studiando biologia, chimica, letteratura inglese e storia, con un interesse particolarmente forte nella storia e nella politica mediorientale ed europea».

Olivia

■ «Sono cattolica praticante e frequento la Chiesa di San Tommaso di Canterbury. Prendo parte al progetto *Servizio cattolico giovanile* nella città di Brentwood (*Brentwood Catholic Youth Service*), che mi piace molto perché è bello conoscere persone della mia età che sono, anche loro, molto coinvolte nella loro fede.

■ Sto frequentando il dodicesimo anno e sto studiando biologia, letteratura inglese, psicologia e matematica. I miei hobby sono leggere, andare in bicicletta, ascoltare musica e fare shopping. Mi piace far parte del programma *Ambasciatori* perché mi aiuta a condividere la mia visione e la mia esperienza del cattolicesimo. Anche se io insegnerò ai bambini qualcosa sulla mia fede, prima di incontrarli avrò l'opportunità di imparare qualcosa che ancora non so e che è inerente proprio alla mia fede, e non vedo l'ora che questo accada».

Shironika

■ «Ciao! Sto frequentando il dodicesimo anno e sto studiando biologia, chimica, matematica ed economia. Gli studi religiosi sono sempre stati una delle mie materie preferite, questo è il motivo per cui ora sono un AFaB. Il

progetto AFaB non solo è un modo meraviglioso per i bambini per conoscere le religioni da una prospettiva diversa, ma mi permette di sviluppare anche la mia conoscenza di altre religioni.

■ Quando si tratta della mia fede, posso dire che sto avendo l'esperienza di un viaggio spirituale. Sono cresciuta in una famiglia indù e sono stata allevata come una praticante indù, andando al tempio una volta alla settimana. Tuttavia, crescendo, ho avuto alcuni crescenti dubbi su Dio e la sua esistenza, quindi attualmente sono agnostica. Nonostante questo, faccio le mie presentazioni sull'induismo basandomi sulle mie esperienze infantili. Detto questo, se alcuni membri del personale o dei bambini vogliono sapere di più sulle mie convinzioni agnostiche, sarò più che felice di rispondere a tutte le domande».

Akshita

■ «Sto studiando matematica, matematica avanzata, economia e sociologia. Nel mio tempo libero mi piace leggere e seguire le attività extracurricolari che faccio a scuola. Essendo atea, sono interessata al programma *Ambasciatori* perché gli studenti delle scuole primarie non sentono spesso parlare dell'ateismo. Partecipando a questo progetto, posso aiutarli a saperne di più. Discutere con un'ambasciatrice atea aiuta molti studenti a interrogarsi sulla loro religione e, in tal modo, a rafforzare la loro fede e diventare più aperti nei confronti di nuove idee. Grazie».

Amol

■ «Ciao! Sono Amol e sono nel dodicesimo anno. Prima di tutto sono felice di far parte del programma AFaB perché, a mio avviso, mostra ai bambini piccoli nuove prospettive su altre confessioni e culture. Il mio principale obiettivo in questo progetto è quello di offrire ai bambini delle presentazioni divertenti e informative in modo che tutti possiamo trarne qualche guadagno: loro imparano cose che potrebbero essere un po' nuove (e speriamo che si divertano anche!) e io avrò il piacere di lavorare con loro e comprendere meglio la mia fede.

■ Io sono indù e frequento regolarmente il tempio e partecipo alle feste indù. A casa la mia famiglia si raccoglie regolarmente di fronte al nostro santuario (che contiene oggetti che mi piacerebbe portare con me e mostrare ai bambini) e vorrei pensare che sono ben informato sulla mia fede e sui ragionamenti che sono alla base di alcuni suoi aspetti. Ho intenzione di parlare di questo in un modo divertente e non troppo noioso!

■ Nel caso siate interessati, sto studiando biologia, chimica, letteratura inglese e musica e spero di diventare dentista un giorno, questo se il mio sogno di entrare in un gruppo rock'n'roll non dovesse realizzarsi!»

Daniella

■ «Mi chiamo Daniella e frequento un liceo ebraico dove studio per prepararmi all'esame finale *A levels* in matematica, biologia, chimica e studi religiosi. Amo la musica e suono il clarinetto, il sassofono e il pianoforte e frequento la *Redbridge Music School* dove suono in una orchestra.

■ Essendo cresciuta in una famiglia ebraica e avendo ricevuto una educazione ebraica dall'età di 4 anni, ho acquisito le conoscenze per poter trasmettere informazioni sull'ebraismo in maniera approfondita. Sono consapevole che alcuni concetti delle religioni delle altre persone sono difficili da capire e pertanto intendo fare delle presentazioni sull'ebraismo che siano informative ma semplici.

■ Diventare una AFaB è stata un'esperienza molto emozionante e gratificante per me perché ora sono molto fiera di poter insegnare la mia religione ad altre persone. Diventare una AFaB mi ha consentito di acquisire le competenze di cui ho bisogno per trasmettere la mia conoscenza, ma mi ha anche permesso di saperne di più sulla mia religione. La mia fiducia è cresciuta e le presentazioni che farò saranno informative e interattive, e spesso porterò oggetti ebraici per rendere le presentazioni più coinvolgenti».

Per maggiori informazioni su *Ambasciatori di fede e convinzione*, si consulti questo sito: www.redbridgeafab.org.uk/index.php.

Visitare luoghi e persone: utilizzo di metodi etnografici

Gli studenti più grandi di scuola primaria e secondaria si sono impraticitati nell'uso di metodi etnografici durante le visite esterne, ad esempio a luoghi di culto, e nelle interviste di personalità autorevoli (ad esempio Jackson, 1990). I metodi etnografici includono l'osservazione sistematica, l'analisi documentaria (ad esempio la letteratura incontrata durante la visita, bacheche, ecc.) e l'intervista strutturata (con gli studenti che selezionano le domande e progettano l'organizzazione della intervista sotto la supervisione dell'insegnante). Il metodo mira a sviluppare le competenze interculturali degli alunni in modo attivo e impegnato, costruendo conoscenze, sviluppando abilità e promuovendo appropriati atteggiamenti per imparare a comprendere e apprezzare diversi modi di vita. Gli alunni possono approfondire il loro apprezzamento della complessità del comprendere il modo di vivere di un'altra persona partecipando ad attività in cui vengono discussi i metodi per il lavoro sul campo. L'esperienza ha dimostrato che gli studenti rispondono molto positivamente quando vengono coinvolti per mettere a punto idee e metodi per cercare di comprendere le convinzioni e le pratiche altrui.

L'intento di capire il modo di vivere di un'altra persona ci pone delle domande interessanti. Come fare perché i bambini provenienti da un contesto laico inizino a comprendere modi di vita religiosi? Come fanno i bambini di una certa religione a cogliere la fede delle persone appartenenti ad altre tradizioni? Altrettanto importante è chiedersi come facciano bambini appartenenti a un movimento di una certa religione a capire le persone di un'altra branca della stessa tradizione religiosa. I metodi etnografici possono fornire strumenti per sensibilizzare i bambini a tradizioni diverse da quelle proprie e aiutarli a cogliere il senso delle pratiche religiose, delle convinzioni, della terminologia e dei simboli. Inoltre, possono ridurre la tendenza a sovrapporre concetti e categorie familiari a rituali e pratiche sconosciute e possono

anche aiutare gli alunni a superare i sentimenti negativi – o addirittura ostili – eventualmente provocati da nuove convinzioni e rituali inizialmente strani.

Utilizzo dei dati

La raccolta sistematica di materiali secondo i metodi etnografici costituisce, per i giovani, un modo supplementare per scoprire e interpretare i significati dei credenti e dei praticanti. Per esempio, i bambini che hanno intervistato il presidente del comitato di un tempio hindu hanno utilizzato alcuni dei loro materiali in una presentazione rivolta a tutta la scuola a conclusione dello studio di due luoghi di culto – la chiesa parrocchiale locale e il tempio indù. Questo evento ha avuto luogo alla presenza di genitori e ospiti, tra cui il sacerdote e il presidente del comitato del tempio. L'evento ha incluso una panoramica sugli aspetti morali che caratterizzano le relazioni interculturali, spiegazioni su alcuni dei lavori pittorici realizzati dai membri della classe (inclusi fotografie e disegni) e una simulazione di trasmissione televisiva sulle visite. Le visite possono concludersi anche con la realizzazione di poesie o opere artistiche di altro tipo che danno agli studenti l'opportunità di esprimere i propri sentimenti generati dalle visite e dalle persone incontrate.

Analisi degli incontri interculturali

Un altro tipo di attività è la riflessione critica, guidata, sulla esperienza dell'incontro con persone di religione diversa, o provenienti da un ambiente religioso e culturale diverso. *Autobiografia di incontri interculturali (Autobiography of Intercultural Encounters)* (Byram *et al.*, 2009) è una risorsa, prodotta da un gruppo interdisciplinare di educatori nell'ambito di un progetto del Consiglio d'Europa, pubblicata a seguito del *Libro bianco sul dialogo interculturale* del Consiglio (Consiglio d'Europa, 2008b). La risorsa è stata concepita per un utilizzo trasversale, anche in settori quali l'educazione civica o religiosa, e si propone di aiutare gli utenti ad analizzare retrospettivamente gli incontri maggiormente significativi. L'incontro scelto per questo tipo di attività potrebbe essere un incontro tra persone provenienti da Paesi diversi oppure un incontro con individui di religione o cultura diversa ma che vivono nel medesimo Paese; potrebbe, naturalmente, trattarsi anche della visita a un luogo esterno all'istituto scolastico oppure l'incontro con un visitatore invitato a scuola.

Il lettore è invitato a scegliere e a descrivere un particolare incontro interculturale di cui ha avuto esperienza analizzandolo individualmente e identificando aspetti diversi delle sue attuali competenze interculturali (inclusi conoscenze, abilità e atteggiamenti). Questo approccio all'incontro interculturale implica anche un'analisi critica del modo in cui il lettore si è comportato in quella precisa circostanza, della sua visione retrospettiva dell'incontro e della sua possibile reazione futura in circostanze simili.

Lo strumento è concepito per essere utilizzato dagli studenti individualmente o con il supporto di un insegnante o di un genitore nell'analizzare, ad esempio, una visita a un luogo di culto. Ne esistono due versioni, una per gli allievi più piccoli, fino all'età di 11 anni, l'altra per gli utenti più grandi da utilizzarsi in contesto scolastico oppure all'esterno. Lo strumento è accompagnato da una guida per l'insegnante ed è disponibile online all'indirizzo: www.coe.int/t/dg4/autobiography/AutobiographyTool_en.asp.

Un importante sviluppo dal progetto è *Autobiografia degli incontri interculturali attraverso il supporto visivo (Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media)* che è discusso nel Capitolo 6. Si veda www.coe.int/t/DG4/autobiografia/AEIVM_Tool_en.asp.

Visitatori a scuola e uscite scolastiche

Esiste una modesta quantità di ricerche europee sull'utilizzo delle visite di esperti a scuola, delle uscite scolastiche e delle attività correlate allo scopo di creare legami tra istituti scolastici e comunità più ampie per affrontare questioni relative a religioni e convinzioni. Il Capitolo 6, che verte sulle rappresentazioni delle religioni nei *media*, documenta esiti di ricerche – condotte per studi di caso e tramite un sondaggio tra insegnanti in Inghilterra – che dimostrano l'importanza di costruire legami con le comunità religiose al di fuori della scuola (Jackson *et al.*, 2010).

Per quanto riguarda i visitatori nelle scuole, Lars Naeslund ha condotto ricerche in Svezia sull'impatto degli incontri con ospiti provenienti da diverse religioni su studenti di 17 anni (Naeslund, 2009). Gli ospiti non hanno "rappresentato" le religioni, ma piuttosto la loro personale visione del mondo in relazione alla loro particolare tradizione religiosa (si veda per questo il Capitolo 7). Come dice Naeslund, «ognuno di loro porta con sé un repertorio di esperienze e conoscenze che danno vita a una visione della vita personale all'interno di una certa tradizione». Interviste e testi scritti dagli studenti hanno dimostrato che, per molti di loro, gli incontri sono stati un'occasione per confrontarsi con il tema della differenza producendo un significativo impatto sul piano educativo. Naeslund osserva:

Il quadro conclusivo dei testi è che i giovani – almeno temporaneamente – lasciano il loro accogliente ambiente familiare per incontrare l'altro. Una volta a casa, molto potrebbe tornare ad essere come è sempre stato, però, non tutto... I testi indicano che gli studenti non solo imparano qualcosa *sulla* religione, ma forse anche *dalla* religione. (Naeslund, 2009, p. 193)

Gli "ospiti" di Naeslund hanno incluso rappresentanti di organizzazioni non religiose. Tuttavia, la risposta degli studenti a questo tipo di incontri non è stata inclusa nel sopraccitato rapporto di ricerca.

Altre ricerche sono state condotte in Svezia da Thérèse Halvarson Britton che, nell'ambito delle sue indagini, ha partecipato alle attività di insegnamento in un corso di 15 ore sull'Islam rivolto a studenti di 16-17 anni, esperienza che ha incluso anche la visita a una moschea. Gli studenti hanno apprezzato molto la visita che hanno considerato una reale esperienza di apprendimento. A differenza delle lezioni standard, la visita ha dato loro una visione della religione da una prospettiva interna. Gli studenti hanno apprezzato:

- ▶ l'incontro con un credente che ha dato loro una prospettiva personale della religione;
- ▶ l'opportunità di porre le proprie domande e di ottenere le risposte da una persona professante la religione in questione (occasione per esercitare il proprio senso critico);

- la possibilità di entrare in una moschea e di osservare il modo in cui la religione viene praticata.

Una volta conclusa la visita, gli studenti hanno ritenuto importante discuterne per chiarire questioni e interrogativi sollevati durante l'esperienza. Halvarson Britton ha osservato che l'ambiente ha influenzato il comportamento degli studenti nella moschea. Hanno prestato maggiore attenzione gli uni agli altri e all'ospite di quanto avrebbero fatto in classe nell'ascoltare un ospite in visita alla scuola. Anche nel modo in cui hanno rivolto le domande si sono dimostrati più rispettosi di quanto non lo sarebbero stati a scuola. Durante le visite gli studenti hanno assunto due o tre ruoli: quello dello "studente tollerante e rispettoso", quello dello "studente curioso e critico", e quello dello "studente in ricerca che riflette sulle questioni della vita" (Halvarson Britton, 2012).

Nel periodo 2011-12, Jo Beavan ha condotto delle ricerche in diciassette scuole secondarie inglesi coinvolgendo adolescenti e insegnanti con esperienza sia di accoglienza di visitatori a scuola, sia di uscite scolastiche (Beavan, 2013). Tutte le scuole tranne tre avevano organizzato delle visite durante quel periodo, nella maggior parte dei casi a luoghi di culto locali, ma anche ad altri senza alcun rapporto con la religione come, per esempio, un tribunale. Su 45 visite aventi un legame con la religione o l'etica, solo sei casi si sono rivelati improduttivi dal punto di vista degli insegnanti. Oltre 150 studenti hanno completato un questionario dopo aver visitato un *gurdwara* (tempio Sikh) o una chiesa. Un'alta percentuale degli studenti si è detta molto soddisfatta delle visite. Gli allievi hanno apprezzato molto il fatto di poter parlare con uno o più seguaci della religione in questione, hanno avuto l'impressione di comprendere meglio le convinzioni e le pratiche religiose dopo la visita e sono stati contenti di aver partecipato.

Per quanto riguarda i visitatori a scuola, oltre 100 studenti hanno completato il questionario somministrato dopo gli incontri tenuti dai relatori ospiti, uno riguardante questioni etiche e personali, tenuto da un consulente esperto di relazioni umane, e un altro tenuto da un frate francescano. Una vastissima maggioranza degli allievi ha ascoltato gli oratori ospiti con piacere, convenendo sul fatto che tali incontri costituiscono un modo efficace per conoscere le organizzazioni religiose o comunque connesse con temi etici e riconoscendo il significativo contributo alla società dato dalla religione/organizzazione in questione. Una maggioranza sostanziale di allievi ha ammesso che gli incontri con gli oratori hanno cambiato il loro modo di percepire la religione/l'organizzazione in questione. Beavan rileva, inoltre, che alcuni visitatori hanno sottolineato il valore dell'esperienza che si è rivelata vantaggiosa per se stessi e per le loro comunità. In aggiunta a ciò, richiama l'attenzione sull'apporto che le scuole possono ricevere da visitatori che lavorano in ambiti in qualche modo legati all'etica personale e sociale, ad esempio magistrati e *counsellors*, perché costoro possono presentare agli studenti modalità per affrontare problemi etici non specificamente legati alla religione.

La quantità di ricerca europea disponibile finora è limitata, ma gli esempi menzionati mostrano una accoglienza molto positiva da parte degli studenti nei confronti di visite esterne a luoghi di culto e a luoghi aventi un qualche rapporto con religione ed etica nella società, come pure nei confronti di opportunità per ascoltare oratori ospiti. Le principali esitazioni espresse dagli insegnanti riguardano la mancanza

di tempo e di risorse per organizzare incontri con relatori ospiti e visite esterne, il che rafforza l'idea che ci dovrebbero essere politiche scolastiche che sostengano e finanzino tali attività.

Conclusioni

La Raccomandazione incoraggia i legami tra istituti scolastici e comunità più ampie, comprese le comunità religiose e le organizzazioni non religiose, come strumento per apprendere, per contribuire a sviluppare una cultura di convivenza, nonostante le differenze, e per collegare le questioni e le preoccupazioni locali a quelle globali. Chiaramente, ciò non è solo una questione di decisioni politiche e di curriculum scolastico: si richiedono lo sviluppo di competenze da parte degli insegnanti che partecipano e una presa in carico di questi temi da parte dell'intero istituto scolastico, con il coinvolgimento di tutto il personale dirigente e docente. Sono necessari sia formazione che risorse. Avere esperienza di attività quali l'organizzazione di uscite scolastiche e la presenza di visitatori a scuola può diventare prassi consolidata anche nella formazione iniziale degli insegnanti.

Sono stati forniti alcuni esempi di progetti che incoraggiano il dialogo tra bambini e giovani provenienti da contesti religiosi, etnici e nazionali diversi tra cui un progetto che utilizza e-mail e un progetto internazionale che utilizza videoconferenze. Si è anche mostrato come invitare a scuola – in qualità di relatori – ospiti provenienti da varie comunità possa costituire un'attività utile ed efficace. Tra gli esempi illustrati figura anche la sperimentazione di partenariati tra scuole secondarie e primarie in cui gli studenti più grandi della scuola secondaria ricevono formazione adeguata per incontrare allievi più giovani e dare loro informazioni sulla propria fede o sulla propria visione del mondo. È stato illustrato l'utilizzo di metodi etnografici durante le uscite scolastiche al fine di massimizzare la comprensione dei linguaggi religiosi, dei simboli e delle esperienze altrui, ed è stata presentata una risorsa del Consiglio d'Europa sull'analisi degli incontri interculturali. Si è anche segnalato che i visitatori hanno commentato positivamente le visite alle scuole per i positivi ritorni dell'esperienza, per se stessi e per le loro comunità. Le ricerche condotte in Svezia e nel Regno Unito mettono in luce le reazioni molto positive degli studenti delle scuole secondarie in merito agli incontri con i visitatori esterni che intervengono a scuola a parlare di questioni religiose o etiche, e alle visite a luoghi di culto o a luoghi che sono sede di organizzazioni che si occupano di etica nella società.

Capitolo 10

Promozione del confronto e azioni future

Sintesi

Signposts è stato scritto per aiutare i decisori politici, gli istituti scolastici e i formatori di insegnanti operanti negli Stati membri del Consiglio d'Europa ad interpretare la Raccomandazione CM/Rec(2008)12 sull'insegnamento delle religioni e delle convinzioni non religiose e ad agire di conseguenza. Il volume non è da intendersi come modello, ma piuttosto come strumento per lo sviluppo di politiche e pratiche per soddisfare le esigenze degli educatori negli Stati membri. L'obiettivo è incoraggiare approcci adeguati all'insegnamento delle religioni e di altre visioni del mondo che contribuiscano all'educazione interculturale di tutti gli studenti, indipendentemente dalla loro educazione familiare. Signposts non promuove un particolare punto di vista religioso o non religioso, ma mira a promuovere il dialogo, l'apprendimento reciproco, l'approfondimento della conoscenza della propria educazione religiosa e delle proprie tradizioni, la tolleranza nei confronti delle diverse convinzioni altrui presenti nella società, i comportamenti civili e rispettosi della dignità umana.

Signposts è un invito alla riflessione destinato ad aiutare i nostri colleghi ad adattare le idee della Raccomandazione alle proprie situazioni particolari e alle esigenze degli studenti e degli insegnanti, tenendo conto delle questioni europee e globali, nonché delle «migliori pratiche già esistenti nei rispettivi Stati membri». Si tratta di uno strumento di lavoro adattabile e in nessun caso rappresenta un quadro rigido.

Signposts riconosce che numerosi Stati dispongono già di strutture e sistemi di insegnamento delle religioni e di altre visioni del mondo o di insegnamento religioso. Tuttavia, prende anche atto di ciò che viene constatato dalla ricerca scientifica: a prescindere dal sistema nazionale o regionale, le questioni relative a diversità, secolarizzazione e globalizzazione richiedono l'elaborazione di nuovi metodi per lo studio delle religioni e delle visioni del mondo nelle scuole.

L'educazione religiosa e l'insegnamento delle religioni e di altre visioni del mondo hanno luogo in un contesto interculturale, qualunque sia il sistema educativo vigente o il particolare tipo di diversità che si può incontrare a livello nazionale o locale. Ci auguriamo che gli esperti in sistemi educativi confessionali e non confessionali che coinvolgono la religione possano operare con altri soggetti interessati all'educazione interculturale al fine di elaborare politiche, metodi didattici e materiali relativi all'insegnamento delle religioni e delle altre visioni del mondo nelle scuole in un quadro rispettoso della dignità umana.

Prospettive pratiche

Signposts, insieme alla Raccomandazione, apporta un contributo alla Strategia per l'educazione del Consiglio d'Europa 2014-2016, in particolare in riferimento ai suoi lavori sulle competenze democratiche e interculturali e il suo piano d'azione per la diversità. Il suo utilizzo sarà promosso ed esemplificato attraverso il sito web del Centro europeo Wergeland e il sito web del Consiglio d'Europa.

Ci auguriamo che decisori politici, istituti scolastici, formatori di insegnanti e altri soggetti interessati operanti nei singoli Stati utilizzino *Signposts*, in combinazione con la Raccomandazione del Consiglio d'Europa, in molteplici situazioni. Ad esempio, *Signposts* può essere usato:

- ▶ come supporto per la formazione in servizio degli insegnanti;
- ▶ come strumento per la formazione iniziale degli insegnanti;
- ▶ come base per la discussione politica a livello nazionale, regionale e locale;
- ▶ dagli esperti in educazione religiosa che cercano modi per integrare lo studio della diversità religiosa e culturale nei loro programmi;
- ▶ dagli esperti di educazione interculturale o dagli insegnanti di religione in cooperazione con coloro che operano nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza, dell'educazione interculturale, dell'educazione ai diritti umani o in altri settori dell'educazione ai valori;
- ▶ per offrire consigli mirati volti ad aumentare il livello di consapevolezza di questo tema in bambini, genitori, insegnanti, decisori politici e altri membri della società.

Le organizzazioni professionali nazionali che operano nei settori dell'educazione religiosa, interculturale e della cittadinanza potrebbero promuovere e utilizzare *Signposts* attraverso le loro pubblicazioni e i loro convegni. È possibile utilizzare il documento nella sua interezza oppure, per scopi formativi, possono essere individuati singoli capitoli su argomenti specifici.

Signposts può anche costituire una base per progetti di collaborazione a livello europeo. Può trattarsi, per esempio, della messa a punto di programmi di formazione per gli insegnanti con il coordinamento del Centro europeo Wergeland. Le organizzazioni professionali europee e internazionali potrebbero avvalersi di *Signposts* in conferenze e altre forme di attività collaborative. Le organizzazioni europee e internazionali⁹ potrebbero utilizzare *Signposts* e incoraggiare i loro membri in varie parti d'Europa a utilizzare il documento e la Raccomandazione.

Alcuni membri di organizzazioni professionali europee, regionali (ad esempio la Conferenza nordica sull'educazione religiosa) e nazionali hanno restituito un *feedback* costruttivo sulla bozza dei materiali scritti per *Signposts*. Inoltre, molti ricercatori e formatori che lavorano nel campo della diversità religiosa e dell'educazione hanno contribuito, direttamente o indirettamente, allo sviluppo del documento.

9. Ad esempio, il Seminario internazionale sull'educazione e i valori religiosi (ISREV), l'Associazione internazionale per l'educazione interculturale (IAIE) (<http://iaie.org/index.html>), il Gruppo di coordinamento per la religione in Europa (CoGREE), il Forum europeo per gli insegnanti di religione (EFTRE) e l'Associazione europea per lo studio delle religioni (EASR), dotata di un gruppo specializzato nelle religioni e nell'istruzione scolastica.

Ricerca-azione

Unitamente alla Raccomandazione, *Signposts* può costituire il punto di partenza per numerosi progetti di ricerca e sviluppo, compresi progetti di ricerca-azione su argomenti quali:

- ▶ le competenze degli insegnanti in questo ambito;
- ▶ la formazione degli insegnanti;
- ▶ le competenze degli allievi in questo ambito;
- ▶ l'integrazione dello studio delle religioni e delle visioni del mondo non religiose;
- ▶ l'analisi di discussioni/dialoghi in aula su questo tema;
- ▶ l'analisi – ad opera degli studenti – delle rappresentazioni delle religioni e di altre visioni del mondo nei diversi *media*;
- ▶ l'uso dei *social media* da parte degli studenti per comunicare su temi che riguardano religioni e altre visioni del mondo;
- ▶ i contatti tra studenti di scuole diverse nello stesso Paese o tra studenti di Paesi diversi;
- ▶ la programmazione di uscite scolastiche per incontrare membri di comunità religiose o di altre comunità, oppure la progettazione di incontri in ambito scolastico con visitatori che possano intervenire per parlare agli studenti della loro fede o filosofia di vita.

Ci sono ottime possibilità di ricerca-azione sia nelle scuole primarie che in quelle secondarie e ci sono anche possibilità di progetti collaborativi e comparativi che possono essere realizzati unitamente da ricercatori, insegnanti e studenti provenienti da diversi Paesi.

Nel periodo in cui è stato progettato e scritto *Signposts*, sono stati completati, intrapresi o iniziati diversi progetti di ricerca europei¹⁰.

Ci auguriamo che i ricercatori (tra cui coloro che sono anche insegnanti) utilizzeranno *Signposts* e la Raccomandazione, e che il presente documento faccia nascere idee di ricerche in singoli Paesi o in gruppi di Paesi europei. Il Centro europeo Wergeland è a disposizione per collaborare con coloro che intraprendono o propongono progetti di ricerca finalizzati a promuovere cambiamenti positivi nelle pratiche, in particolare facilitando la creazione di reti.

Conclusioni

Nel 2002 il Consiglio d'Europa ha preso l'iniziativa di incorporare la dimensione della religione nel suo lavoro sull'educazione interculturale. Con questa iniziativa si è preso atto che la religione oggi è un argomento comunemente discusso nella sfera pubblica, specialmente attraverso i *media*, e che tale materia ha un suo posto naturale nell'istruzione pubblica. Nel 2008, coerentemente con l'approccio del *Libro bianco del Consiglio europeo sul dialogo interculturale* del Consiglio d'Europa, il Comitato dei

10. Ad esempio, Jäggle, Rothgangel e Schlag (2013); Jäggle, Schlag e Rothgangel (2014); Rothgangel, Jackson e Jäggle (2014); Rothgangel, Skeie e Jäggle (2014).

Ministri ha reso più esplicita la necessità di ampliare il campo per tener conto delle visioni del mondo non religiose a fianco di quelle religiose. La Raccomandazione del 2008 ha offerto agli Stati membri chiari principi guida da tenere in considerazione nelle azioni di sviluppo in questo ambito.

Signposts è stato scritto per aiutare decisori politici, scuole, formatori di insegnanti e altri soggetti interessati a usare in modo costruttivo la Raccomandazione. Il documento, dunque, non deve essere considerato come fine a se stesso, ma come uno strumento o un elemento o un passo in avanti nell'ambito di un processo in corso. I membri del Gruppo misto di attuazione sperano sinceramente che il documento si riveli utile e che svolga un ruolo decisivo nel sostenere iniziative importanti nei singoli Stati europei come pure progetti di ricerca e sviluppo collaborativi in varie parti d'Europa e, ce lo auguriamo, anche oltre i suoi confini.

Bibliografia

Akkari A. (2012), "Hidden faces of religious diversity and their potential use in education", documento presentato al IV Incontro del Gruppo misto di esperti del Consiglio d'Europa e del Centro europeo Wergeland sulla attuazione della Raccomandazione CM/Rec(2008)12 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulla dimensione delle religioni e delle convinzioni non religiose nell'educazione interculturale, 4-5 ottobre, San Pietroburgo.

Alberts W. (2012), "The dimension of 'non-religious convictions' within intercultural education", documento presentato al III Incontro del Gruppo misto di esperti del Consiglio d'Europa e del Centro europeo Wergeland sulla attuazione della Raccomandazione CM/Rec(2008)12 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulla dimensione delle religioni e delle convinzioni non religiose nell'educazione interculturale, 3-4 maggio, Oslo.

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

Avest I. (ter) et al. (a cura di) (2009), *Dialogue and conflict on religion. Studies of classroom interaction on European countries*, Waxmann, Monaco.

Barrett M. (a cura di) (2013), *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*, Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo.

Barrett M., Byram M., Lázár I., Mompoin-Gaillard P. e Philippou S. (2013), *Developing intercultural competence through education*, Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo.

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

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

Beavan J. (2013), "Exploring and assessing the role of visits and visitors in secondary religious education", rapporto di ricerca inedito, Unità di ricerca sulle religioni e l'educazione dell'Università di Warwick, Centre for Education Studies, University of Warwick (Coventry), e Farmington Institute, Oxford.

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

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

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

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

Byram M. et al. (2009), "Autobiography of intercultural encounters", Unità delle politiche linguistiche, Consiglio d'Europa, Strasburgo (libro e DVD pubblicati in francese e inglese), www.coe.int/t/dg4/autobiography/AutobiographyTool_en.asp (consultazione del 27 giugno 2014).

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

Consiglio d'Europa (2013), "Autobiography of intercultural encounters through visual media", Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo, https://www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM_Tool_en.asp (consultazione del 26 ottobre 2017).

Consiglio d'Europa (2011), "Living together: combining diversity and freedom in 21st century Europe", Rapporto del Gruppo di Personalità Eminentissime del Consiglio d'Europa, Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo.

Consiglio d'Europa (2010), Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione alla cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani, adottata nel quadro di riferimento della Raccomandazione CM/Rec(2010)7 del Comitato dei Ministri, <https://rm.coe.int/16803034e3> (consultazione del 26 ottobre 2017).

Consiglio d'Europa (2009), memorandum inedito "English translation of 'le fait religieux'", Servizio di traduzione inglese, Direzione generale per l'amministrazione e la logistica, Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo.

Consiglio d'Europa (2008b), *White paper on intercultural dialogue: living together as equals in dignity*, Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo.

Consiglio d'Europa (2008a), Raccomandazione CM/Rec(2008)12 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulla dimensione delle convinzioni religiose e non-religiose nella educazione interculturale, https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d20e8 (consultazione del 26 ottobre 2017).

Consiglio d'Europa (2007), "State, religion, secularity and human rights", Assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa, Raccomandazione 1804, <http://www.assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17568&lang=en> (consultazione del 26 ottobre 2017).

Consiglio d'Europa (2004), *The religious dimension of intercultural education*, Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo.

Consiglio d'Europa (1981), "Declaration regarding intolerance – A threat to democracy" (adottata dal Comitato dei Ministri il 14 maggio 1981 alla sua LXVIII sessione), <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=682325> (consultazione del 27 giugno 2014).

- Cox E. (1983), "Understanding religion and religious understanding", *British Journal of Religious Education*, 6(1), pp. 3-13.
- Cush D. (1997), "Paganism in the classroom", *British Journal of Religious Education*, 19(2), pp. 83-94.
- Davis D. H. e Miroshnikova E. (a cura di) (2012), *The Routledge international handbook of religious education*, Routledge, Londra e New York.
- Day A. (2011), *Believing in belonging: belief and social identity in the modern world*, Oxford University Press, Oxford.
- Day A. (2009), "Researching belief without asking religious questions", *Fieldwork in Religion*, 4(1), pp. 86-104.
- Deakin Crick R. (2005), Citizenship education and the provision of schooling: a systematic review of evidence, *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(2), dicembre, pp. 56-75.
- Debray R. (2002), *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, Rapporto al Ministro dell' Educazione Nazionale, Odile Jacob, Parigi.
- Education Scotland (2014), *Religious and moral education: principles and practice*, <https://education.gov.scot/Documents/rme-pp.pdf> (consultazione del 4 novembre 2017).
- Evans M. D. (2008), *Manual on the wearing of religious symbols in public areas*, Martinus Nijhoff Publishers, Leiden e Boston.
- Felderhof M. (2012), "Secular humanism", in Barnes L. P. (a cura di), *Debates in religious education*, Routledge, Londra.
- Fitzgerald T. (2000), *The ideology of religious studies*, Oxford University Press, New York.
- Flood G. (1999), *Beyond phenomenology: rethinking the study of religion*, Cassell, Londra.
- Fry L. W., Vitucci S. e Cedillo M. (2005), "Spiritual leadership and army transformation: theory, measurement, and establishing a baseline", *The Leadership Quarterly*, 16, pp. 835-62.
- Gobbo F. (2012), *Intercultural understanding and safe space for learning*, documento presentato al IV Incontro del Gruppo misto di esperti del Consiglio d'Europa e del Centro Europeo Wergeland sulla attuazione della Raccomandazione CM/Rec(2008)12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", 4-5 ottobre, San Pietroburgo.
- Goodenough W. H. (1976), "Multiculturalism as the normal human experience", *Anthropology & Education Quarterly*, 7 (4), pp. 4-7.
- Grelle B. (2006), "Defining and promoting the study of religion in British and American schools", in Souza M. (de) et al. (a cura di), *International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions of education*, Springer Academic Publishers, Paesi Bassi.
- Grimmitt M. H. (a cura di) (2000), *Pedagogies of religious education: case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE*, McCrimmons, Great Wakering.

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

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

Gunnarsson G. J. (2008), "I don't believe the meaning of life is all that profound: a study of Icelandic teenagers' life interpretation and values", tesi di dottorato, Università di Stoccolma, Stoccolma.

Halvarson Britton T. (2013), "Field visits as a part of religious education", documento inedito, XII Conferenza nordica sulla educazione religiosa (NCRE), "Religious education in post-secular (?) societies", giugno, Reykjavik, Islanda.

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

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

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

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

InterAction Council (1997), "A universal declaration of human responsibilities", <http://interactioncouncil.org/a-universal-declaration-of-human-responsibilities> (consultazione del 26 ottobre 2017).

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

Ipgrave J. (2013), "The language of interfaith encounter among inner city primary school children", *Religion & Education*, 40(1), pp. 35-49 e in Miller J., O'Grady K. e McKenna U. (a cura di), *Religion in education: innovation in international research*, Routledge, New York e Londra.

Ipgrave J. (2003), "Dialogue, citizenship and religious education", in Jackson R. (a cura di), *International perspectives on citizenship, education and religious diversity*, RoutledgeFalmer, Londra.

Ipgrave J. (2001), "Pupil to pupil dialogue in the classroom as a tool for religious education", Unità di ricerca sulle religioni e l'educazione, Occasional Papers II, Università di Warwick, Institute of Education, Coventry.

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

Ipgrave J. e McKenna U. (2007), "Values and purposes: teacher perspectives on the 'building e-bridges' project for inter faith dialogue between children across the UK",

in Heimbrock H.-G. e Bakker C. (a cura di), *Researching RE teachers: RE teachers as researchers*, Religious Diversity and Education in Europe Series, Waxmann, Monaco.

Jackson R. (2012c), "Competence in the religious dimension of intercultural education", documento inedito presentato al VI Incontro del Gruppo misto di esperti del Consiglio d'Europa e del Centro Europeo Wergeland sulla attuazione della Raccomandazione CM/Rec(2008)12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", Strasburgo, 6-7 dicembre.

Jackson R. (2012b), "Context document: Council of Europe recommendation on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education – Towards a Roadmap", documento inedito presentato al V Incontro del Gruppo misto di esperti del Consiglio d'Europa e del Centro Europeo Wergeland sulla attuazione della Raccomandazione CM/Rec(2008)12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", San Pietroburgo, 4-5 ottobre.

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

Jackson R. (2011b), *Studying religions: the interpretive approach in brief*, <http://www.theewc.org/Content/Library/Research-Development/Literature/Studying-Religions-The-Interpretive-Approach-in-Brief> (consultazione del 26 ottobre 2017).

Jackson R. (2011a), "Antiracist education, multicultural education and the interpretive approach", *The EWStatement Series*, prima pubblicazione 2011, Centro Europeo Wergeland, Oslo.

Jackson R. et al. (2010), *Materials used to teach about world religions in schools in England*, Department for Children, Schools and Families, Londra, <https://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj al5rOtqXXAhWSzRoKHSpkBgsQFgg5MAI&url=http%3A%2F%2Fciteseerx.ist.psu.edu%2Fviewdoc%2Fdownload%3Bjsessionid%3DE0A0920D93850752C043BC2C0D50820D%3Fdoi%3D10.1.1.456.4230%26rep%3Drep1%26type%3Dpdf&usg=AOvVaw00NaHluKOLiRu-4pbzvNz> (consultazione del 4 novembre 2017).

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

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

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

Jackson R. (1990), "Children as ethnographers", in Jackson R. e Starkings D. (a cura di), *The junior RE handbook*, Stanley Thornes, Cheltenham.

Jackson R. (1982) "Commitment and the teaching of world religions" in Jackson R. (a cura di), *Approaching world religions*, John Murray, Londra.

Jackson R., Miedema S., Weisse W. e Willaime J.-P. (a cura di) (2007), *Religion and education in Europe: developments, contexts and debates*, Waxmann, Monaco.

Jäggle M., Rothgangel M. e Schlag T. (a cura di) (2013), *Religiose Bildung an Schulen in Europe. Teil 1: Mitteleuropa* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 5.1), Vienna University Press/V&R unipress, Gottinga.

Jäggle M., Schlag T. e Rothgangel M. (a cura di) (2014) *Religious education at schools in Europe. Vol. 1: Central Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.1), Gottinga: Vienna University Press/V&R unipress. (traduzione inglese di Jäggle et al. 2013)

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

Jozsa D.-P., Knauth T. e Weisse W. (a cura di) (2009), *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas*, Waxmann, Monaco.

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

Keast J. (a cura di) (2007), *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo.

Keenan C. (2013), "How to counter violent extremism", <http://www.tonyblairfaith-foundation.org/religion-geopolitics/commentaries/opinion/how-counter-violent-extremism> (consultazione del 4 novembre 2017).

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

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

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

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

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

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

Kunnskapsdepartementet (2008), *Curriculum for religion, philosophies of life and ethics*, <https://www.udir.no/k106/RLE1-01/Hele/Hovedomraader?lplang=eng> (consultazione del 4 novembre 2017).

- Kuyk E. et al. (a cura di) (2007), *Religious education in Europe*, IKO & ICCS, Oslo.
- Lee L. (2012), "Research note: talking about a revolution: terminology for the new field of non-religion studies", *Journal of Contemporary Religion*, 27(1), pp. 129-39.
- Leganger-Krogstad H. (2011), *The religious dimension of intercultural education: contributions to a contextual understanding*, LIT Verlag, Berlino.
- Lenz C. (2012), "School ethos, school cultures and school development: the dimension of religious and nonreligious convictions", documento inedito presentato al V Incontro del Gruppo misto di esperti del Consiglio d'Europa e del Centro europeo Wergeland sulla attuazione della Raccomandazione CM/Rec(2008)12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", San Pietroburgo, 4-5 ottobre.
- Lied S. (2011), "The dialogical RE classroom: a safe forum and a risky business. Comments to Robert Jackson", in Schüllerqvist B. (a cura di), *Patterns of research in civics, history, geography and religious education*, Karlstad University Press, Karlstad.
- Lippe M. (von der) (2012), "Young people's talk about religion and diversity: a qualitative study of Norwegian students aged 13-15", in Jackson R. (a cura di), *Religion, education, dialogue and conflict: perspectives on religious education research*, Routledge, Londra.
- Lippe, M. (von der) (2011b), "Reality can bite: the perspectives of young people on the role of religion in their world", *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2011(2), pp. 15-34.
- Lippe M. (von der) (2011a), "Young people's talk about religion and diversity: A qualitative study of Norwegian students aged 13-15", *British Journal of Religious Education*, 33(2), pp. 127-42.
- Lippe M. (von der) (2010), "I have my own religion': a qualitative study of young people's constructions of religion and identity in a Norwegian context", in Lippe M. (von der), "Youth, religion and diversity: a qualitative study of young people's talk about religion in a secular and plural society: a Norwegian case", tesi di dottorato inedita, Università di Stavanger.
- Lippe M. (von der) (2009b), "The French situation from a Norwegian point of view", in Valk P. et al. (a cura di), *Teenagers' perspectives on the role of religion in their lives, schools and societies: a European quantitative study*, Waxmann, Monaco.
- Lippe M. (von der). (2009a), "Scenes from a classroom: video analysis of classroom interaction in religious education in Norway", in Avest I. (ter) et al. (a cura di), *Dialogue and conflict on religion: studies of classroom interaction in European countries*, Waxmann, Monaco.
- Lippe M. (von der) (2008), "To believe or not to believe: young people's perceptions and experiences with religion and religious education in Norway", in Knauth T. et al. (a cura di), *Encountering religious pluralism in school and society: a qualitative study of teenage perspectives in Europe*, Waxmann, Monaco.
- MacIntyre A. (1981), *After virtue* (seconda edizione), Duckworth, Londra.

May S. (a cura di) (1999), *Critical multiculturalism: rethinking multicultural and antiracist education*, Falmer Press, Londra.

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

Miller J., O'Grady K. e McKenna U. (a cura di) (2013), *Religion in education: innovation in international research*, Routledge, New York e Londra.

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

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

Miller J. (2011), "Learning outside the classroom" in Gearon L. (a cura di), *The religious education CPD handbook*, <http://www.re-handbook.org.uk/section/approaches/learning-outside-the-classroom-lotc/> (consultazione del 4 novembre 2017).

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

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

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

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

Nesbitt E. (2013), "Ethnography, religious education, and the Fifth Cup", *Religion & Education*, 40(1), pp. 5-19 e in Miller J., O'Grady K. e McKenna U. (a cura di), *Religion in education: innovation in international research*, Routledge, New York e Londra.

O'Grady K. (2013), "Action research and the interpretive approach to religious education", *Religion & Education*, 40(1), pp. 62-77 e in Miller J., O'Grady K. e McKenna U. (a cura di), *Religion in education: innovation in international research*, Routledge, New York e Londra.

O'Grady K. (2009), "Action research and religious education", in Ipgrave J., Jackson R. e O'Grady K. (a cura di) (2009), *Researching religious education through a community of practice: action research and the interpretive approach*, Waxmann, Monaco.

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

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

OSCE (2013), *Guidelines on human rights education for human rights activists*, Organizzazione per la sicurezza e la cooperazione in Europa, Ufficio per le istituzioni democratiche e i diritti civili, Varsavia, www.osce.org/odihr/105050 (consultazione del 27 giugno 2014).

OSCE (2007), *Toledo Guiding Principles on teaching about religions and beliefs in public schools*, Organizzazione per la sicurezza e la cooperazione in Europa, Ufficio per le istituzioni democratiche e i diritti civili, Varsavia, <https://www.osce.org/odihr/29154?download=true> (consultazione del 4 novembre 2017).

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

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

Poulter S. (2013), Kansalaisena maallistuneessa maailmassa. Koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä [Cittadinanza nell'era laica. L'educazione religiosa finlandese come luogo di educazione civica], tesi di dottorato, Università di Helsinki.

Rattansi A. (1999), "Racism, postmodernism and reflexive multiculturalism", in May S. (a cura di), *Critical multiculturalism: rethinking multicultural and antiracist education*, Falmer Press, Londra.

Rattansi A. (1992), "Changing the subject: racism, culture and education", in Donald J. e Rattansi A. (a cura di), *Race culture and difference*, Sage in associazione con The Open University, Londra.

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

Robbins M. (2012), "Analysis of the data received from the questionnaire on measures concerning the management of cultural and religious diversity in the European education systems", rapporto inedito, Consiglio d'Europa/Centro europeo Wergeland.

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

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

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

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

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

Schreiner P. (2012a), "The dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", documento inedito presentato al V Incontro del Gruppo misto di esperti del Consiglio d'Europa e del Centro Europeo Wergeland sulla attuazione della Raccomandazione CM/Rec(2008)12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", San Pietroburgo, 4-5 ottobre.

Shakhnovich M. (2012), "The first results of the implementation of the school course The Basics of the Religious Cultures and Civil Ethics", documento inedito presentato al V Incontro del Gruppo misto di esperti del Consiglio d'Europa e del Centro europeo Wergeland sulla attuazione della Raccomandazione CM/Rec(2008)12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", 4-5 ottobre.

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

Skeie G. (2003), "Nationalism, religiosity and citizenship in Norwegian majority and minority discourses" in Jackson R. (a cura di), *International perspectives on citizenship, education and religious diversity*, RoutledgeFalmer, Londra, pp. 51-66.

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

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

Tony Blair Faith Foundation (2011), "Face to Faith", http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/apeid/Conference/16thConference/papers/Simmi_Kher.pdf, www.tonyblairfaith-foundation.org/projects/supporting-next-generation (consultazione del 4 novembre 2017).

Vertovec S. e Wessendorf S. (2010), "Introduction: assessing the backlash against multiculturalism in Europe" in Vertovec S. e Wessendorf S. (a cura di), *The multiculturalism backlash: European discourses, policies and practices*, Routledge, Londra.

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

Wallis S. (2013), "Educating 'young nones': young people of 'no religion' and RE in England", documento inedito presentato alla XXI Conferenza religiosa, University College Cork, 29-30 agosto 2013, Irlanda.

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

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

Watson J. (2009b), "Responding to difference: spiritual development and the search for truth", in Souza M. (de), Francis L. J., O'Higgins-Norman J., e Scott D. G. (a cura

di), *International handbook of education for spirituality, care and wellbeing* (2 volumi), Springer Academic Publishers, Paesi Bassi.

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

Weisse W. e Knauth T. (1997), "Dialogical religious education: theoretical framework and conceptual conclusions", in Andree T., Bakker C. e Schreiner P. (a cura di), *Crossing boundaries: contributions to interreligious and intercultural education*, Comenius Institute, Monaco e Berlino.

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

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

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

Zipernovszky H. (2013), "A digital approach to the school subject religion: aspects of an ongoing project", document inedito, XII Conferenza nordica sull'educazione religiosa (NCRE), Università dell'Islanda, School of Education, 11 giugno, Reykjavik.

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

Allegato 1

Il testo integrale della Raccomandazione

Raccomandazione CM / Rec (2008) 12 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulla dimensione delle religioni e delle convinzioni non religiose nell'ambito dell'educazione interculturale.

(Adottata dal Comitato dei Ministri il 10 dicembre 2008 alla 1044^a riunione dei Delegati dei Ministri)*

Il Comitato dei Ministri, ai sensi dell'articolo 15.b dello Statuto del Consiglio d'Europa,

Considerato che l'obiettivo del Consiglio d'Europa è quello di raggiungere una maggiore unità tra i suoi membri, cercando di rafforzare la cittadinanza democratica;

Tenuto conto della Convenzione Culturale Europea (1954) (STE No. 18) che sottolinea la necessità di un'educazione mirata a sviluppare una comprensione reciproca tra i popoli;

Vista la sua Raccomandazione n. R (84) 18 sulla formazione degli insegnanti nell'educazione per la comprensione interculturale, in particolare in un contesto di migrazione;

Considerate le disposizioni della sua Raccomandazione Rec (2002) 12 sull'educazione alla cittadinanza democratica in cui il Comitato dei Ministri afferma che:

- ▶ l'educazione alla cittadinanza democratica è un fattore di coesione sociale, di comprensione reciproca, di dialogo interculturale e interreligioso e di solidarietà;
- ▶ la realizzazione dell'educazione alla cittadinanza democratica esige di riconoscere e accettare le differenze e di sviluppare un approccio critico alle informazioni, ai modelli di pensiero e ai concetti filosofici, religiosi, sociali, politici e culturali, rimanendo allo stesso tempo fermi nei confronti dei valori e dei principi fondamentali del Consiglio d'Europa;

Tenuto conto della sua Risoluzione Res (2003) 7 sulla politica giovanile del Consiglio d'Europa che considera la promozione del dialogo interculturale, in particolare il dialogo tra le civiltà, e la promozione della pace come temi prioritari per gli anni a venire;

Considerata la Raccomandazione 1111 (1989) dell'Assemblea parlamentare sulla "dimensione europea dell'educazione", che ricorda che tolleranza e solidarietà derivano da una maggiore comprensione e conoscenza degli "altri";

Considerata la Raccomandazione 1346 (1997) dell'Assemblea parlamentare sulla "educazione ai diritti umani" che prevede l'introduzione di elementi necessari per promuovere tolleranza e rispetto per le persone di culture diverse;

Considerata la Raccomandazione 1396 (1999) dell'Assemblea parlamentare su "Religione e democrazia" che invita gli Stati membri a promuovere migliori relazioni con e tra le religioni e a garantire libertà e uguali diritti di istruzione a tutti i cittadini, indipendentemente da convinzioni religiose, costumi e riti;

Considerata la Raccomandazione 1720 (2005) dell'Assemblea parlamentare "Educazione e religione" che dichiara che l'educazione è essenziale per combattere ignoranza, stereotipi ed errati giudizi sulle religioni;

Considerata la Raccomandazione 1804 (2007) dell'Assemblea parlamentare su "Stato, religione, laicità e diritti umani", che raccomanda al Comitato dei Ministri di incoraggiare gli Stati membri a promuovere la formazione iniziale e continua degli insegnanti finalizzata all'insegnamento obiettivo ed equilibrato delle religioni così come sono oggi e come lo sono state nella storia, ed esigere una formazione ai diritti umani per tutti i responsabili religiosi, in particolare quelli che hanno un ruolo educativo a contatto con i giovani;

Considerata la Raccomandazione 1805 (2007) dell'Assemblea parlamentare sulla "Blasfemia, insulti di natura religiosa e linguaggio dell'odio contro persone a causa della loro religione", che raccomanda al Comitato dei Ministri di incaricare il suo comitato direttivo competente a redigere orientamenti pratici per i ministeri dell'istruzione nazionali intesi a migliorare la comprensione e la tolleranza tra studenti di religione diversa;

Vista la conferenza europea "La dimensione religiosa dell'educazione interculturale" (Oslo, 6-8 giugno 2004), che ha individuato le condizioni necessarie per l'applicazione della dimensione religiosa dell'educazione interculturale nelle scuole degli Stati membri alla luce dei risultati della 21ª sessione della Conferenza permanente dei ministri europei dell'istruzione (Atene, 10-12 novembre 2003);

Tenuto conto della Dichiarazione di Breslavia sui cinquant'anni di cooperazione culturale europea (10 dicembre 2004), che ha sottolineato l'importanza di incoraggiare sistematicamente il dialogo interculturale e interreligioso fondato sul primato dei valori comuni come mezzo per promuovere la consapevolezza e la comprensione reciproca, la prevenzione dei conflitti, la promozione della riconciliazione e la coesione della società attraverso l'educazione formale e non formale;

Visto il piano d'azione adottato al terzo vertice dei capi di Stato e di governo (Varsavia, 16-17 maggio 2005), che fa esplicitamente riferimento al dialogo interculturale e alle sfide specifiche della diversità religiosa;

Considerate le precedenti iniziative del Commissario per i diritti dell'uomo nell'ambito del dialogo interculturale e in particolare della "Dichiarazione del Forum del Volga" (2006), adottata dai partecipanti alla Conferenza internazionale sul tema "Dialogo delle culture e della cooperazione interreligiosa" tenutasi a Nizhniy Novgorod dal 7 al 9 settembre 2006, che ha chiesto al Consiglio d'Europa di aprire un dialogo con le organizzazioni religiose, sulla base di valori e principi universali;

Considerata la dichiarazione finale della Conferenza europea su "La dimensione religiosa del dialogo interculturale", San Marino, 23 e 24 aprile 2007;

Tenuto conto del *Libro bianco sul dialogo interculturale – Vivere insieme in pari dignità* pubblicato in occasione della sua 118ª sessione (Strasburgo, 7 maggio 2008), che ricorda che la visione della nostra diversità culturale dovrebbe basarsi sulla conoscenza e sulla comprensione delle principali religioni e convinzioni non religiose del mondo e del loro ruolo nella società;

Ricordato l'incontro del 2008 del Consiglio d'Europa sulla dimensione religiosa del dialogo interculturale (Strasburgo, 8 aprile 2008), che ha sottolineato, tra l'altro, l'importanza che tutti gli allievi nelle democrazie pluraliste conoscano e comprendano, nel corso della loro permanenza a scuola, le visioni del mondo diverse dalle loro;

Vista la creazione a Oslo (Norvegia) del "Centro europeo di risorse per l'educazione alla comprensione interculturale, alla cittadinanza democratica e ai diritti umani", che collaborerà con il Consiglio d'Europa, avente come missione e mandato il proposito di sostenere e promuovere ulteriormente l'attività del Consiglio d'Europa nel campo dell'educazione alla comprensione interculturale, alla cittadinanza democratica e ai diritti umani, compresa la dimensione delle religioni e delle convinzioni non religiose, e di contribuire all'attuazione delle norme del Consiglio d'Europa in materia di educazione;

Preso atto che il progetto "La nuova sfida dell'educazione interculturale: diversità religiosa e dialogo in Europa" (2002-2005) del Comitato direttivo per l'educazione (CDED) ha permesso, tra l'altro, di:

- ▶ compiere notevoli progressi nell'approccio concettuale, nel contenuto e nei metodi di apprendimento relativi alla dimensione religiosa dell'educazione interculturale;
- ▶ sottolineare l'importanza fondamentale di prendere in considerazione la dimensione religiosa dell'educazione interculturale al fine di promuovere la comprensione reciproca, la tolleranza e una cultura del "vivere insieme";
- ▶ proporre approcci di insegnamento innovativi e strategie di apprendimento che tengano conto della diversità religiosa nel dialogo interculturale;
- ▶ elaborare un documento di riferimento contenente una serie di concetti e approcci pedagogici per rendere gli insegnanti consapevoli della dimensione religiosa dell'educazione interculturale;

1. Raccomanda ai governi degli Stati membri, nel rispetto delle loro strutture costituzionali, delle situazioni nazionali o locali, e del loro sistema educativo di:

- a. ispirarsi ai principi indicati nell'appendice di questa raccomandazione nelle loro riforme educative attuali o future;
- b. intraprendere iniziative nel campo dell'educazione interculturale in relazione alla diversità delle religioni e delle convinzioni non religiose al fine di promuovere la tolleranza e lo sviluppo di una cultura del "vivere insieme";
- c. assicurarsi che questa raccomandazione giunga all'attenzione dei pertinenti organismi pubblici e privati (comprese le comunità religiose e altri gruppi che professano convinzioni), secondo le procedure nazionali in vigore;

2. Invita il Segretario Generale del Consiglio d'Europa a portare questa raccomandazione all'attenzione degli Stati contraenti la Convenzione culturale europea che non sono membri del Consiglio d'Europa.

Appendice alla Raccomandazione CM / Rec(2008) 12

Ambito e definizioni

1. L'obiettivo della raccomandazione è quello di garantire la considerazione della dimensione delle religioni e delle convinzioni non religiose nell'ambito dell'educazione interculturale come contributo sia al rafforzamento dei diritti umani, della cittadinanza democratica e della partecipazione, sia allo sviluppo delle competenze per il dialogo interculturale a livello:

- ▶ delle politiche educative, sotto forma di principi e obiettivi pedagogici ben determinati;
- ▶ delle istituzioni, in particolare attraverso ambienti d'apprendimento aperti e politiche inclusive;
- ▶ dello sviluppo professionale del personale docente, attraverso un'adeguata formazione.

2. Ai fini della presente raccomandazione, "religioni" e "convinzioni non religiose" sono considerate come fatti culturali all'interno del più ampio campo della diversità sociale.

3. Le convinzioni religiose e non religiose, che sono fenomeni diversi e complessi, non sono monolitici. Inoltre, le persone hanno convinzioni religiose e non religiose a gradi diversi e per ragioni diverse; per alcuni, queste convinzioni sono fondamentali e possono essere la conseguenza di una scelta, per altri sono sussidiarie e possono addebitarsi a circostanze storiche. La dimensione delle religioni e delle convinzioni non religiose nell'ambito dell'educazione interculturale dovrebbe riflettere, perciò, tale diversità e complessità a livello locale, regionale e internazionale.

Principi per contemplare la dimensione delle religioni e delle convinzioni non religiose nel quadro dell'educazione interculturale

4. I seguenti principi dovrebbero costituire la base e definire la prospettiva da cui le religioni e le convinzioni non religiose devono essere prese in considerazione dentro il quadro dell'educazione interculturale:

- ▶ il principio della libertà di coscienza e di pensiero include la libertà di avere una religione o di non averne alcuna, la libertà di praticare la propria religione, di rinunciarvi o di cambiarla se lo si desidera;
- ▶ l'accordo sul fatto che le religioni e le convinzioni non religiose sono, almeno, "fatti culturali" che contribuiscono, insieme ad altri elementi quali la lingua e le tradizioni storiche e culturali, alla vita sociale e individuale;
- ▶ l'informazione e le conoscenze sulle religioni e sulle convinzioni non religiose che influenzano il comportamento degli individui nella vita pubblica dovrebbero essere insegnate allo scopo di sviluppare tolleranza, nonché mutua comprensione e fiducia;
- ▶ le religioni e le convinzioni non religiose si sviluppano sulla base dell'apprendimento e dell'esperienza individuale e non sono interamente predefinite dalla propria famiglia o comunità;

- ▶ è opportuno incoraggiare un approccio interdisciplinare nell'insegnamento dei valori religiosi, morali e civili per sviluppare sensibilità nei confronti dei diritti umani (tra cui l'uguaglianza di genere), della pace, della cittadinanza democratica, del dialogo e della solidarietà;
- ▶ il dialogo interculturale, con la sua dimensione relativa alle religioni e alle convinzioni non religiose, è un presupposto essenziale per lo sviluppo della tolleranza e della cultura del "vivere insieme", nonché per il riconoscimento delle nostre diverse identità sulla base dei diritti umani;
- ▶ il modo di introdurre concretamente la dimensione delle convinzioni religiose e non religiose nell'ambito dell'educazione interculturale potrebbe tener conto dell'età e della maturità degli alunni ai quali è destinata, nonché delle migliori pratiche già esistenti nei rispettivi Stati membri.

Obiettivi di un approccio interculturale riguardanti la dimensione delle convinzioni religiose e non religiose nell'educazione

5. L'educazione dovrebbe sviluppare competenze interculturali attraverso le seguenti azioni:

- ▶ sviluppando un atteggiamento tollerante e il rispetto del diritto di professare una particolare convinzione, atteggiamenti basati sul riconoscimento della dignità intrinseca e delle libertà fondamentali di ogni essere umano;
- ▶ rafforzando una sensibilità nei confronti della diversità delle religioni e delle convinzioni non religiose come elemento che contribuisce alla ricchezza dell'Europa;
- ▶ assicurando che l'insegnamento della diversità delle religioni e delle convinzioni non religiose sia coerente con gli obiettivi dell'educazione alla cittadinanza democratica, ai diritti umani e al rispetto dell'uguale dignità di tutti gli individui;
- ▶ promuovendo la comunicazione e il dialogo tra persone provenienti da diversi ambiti culturali, religiosi e non religiosi;
- ▶ promuovendo atteggiamenti di civiltà e moderazione nell'esprimere la propria identità;
- ▶ fornendo opportunità per la creazione di spazi per il dialogo interculturale al fine di prevenire divisioni religiose o culturali;
- ▶ promuovendo la conoscenza di diversi aspetti (simboli, pratiche, ecc.) della diversità religiosa;
- ▶ affrontando le questioni delicate o controverse che la diversità delle religioni e delle convinzioni non religiose può suscitare;
- ▶ sviluppando le capacità di riflessione critica e di valutazione per quanto riguarda la comprensione delle prospettive e dei modi di vita delle diverse religioni e convinzioni non religiose;
- ▶ combattendo pregiudizi e stereotipi nei confronti delle differenze che costituiscono ostacoli al dialogo interculturale e all'educazione in materia di pari dignità di tutti gli individui;
- ▶ favorendo la capacità di analizzare e interpretare imparzialmente le molteplici informazioni relative alla diversità delle religioni e delle convinzioni non

religiose, rispettando le convinzioni religiose o non religiose degli alunni e senza pregiudicare l'educazione religiosa impartita al di fuori della sfera dell'istruzione pubblica.

Condizioni per affrontare la diversità delle religioni e delle convinzioni non religiose in un contesto educativo

6. È necessario promuovere i seguenti atteggiamenti per rimuovere gli ostacoli che impediscono di affrontare adeguatamente la diversità delle religioni e delle convinzioni non religiose in un contesto educativo:

- ▶ riconoscere il ruolo delle religioni e delle convinzioni non religiose nella sfera pubblica e a scuola come argomento di discussione e di riflessione;
- ▶ valorizzare la diversità culturale e religiosa nonché la coesione sociale;
- ▶ riconoscere che diverse religioni e tradizioni umanistiche hanno profondamente influenzato l'Europa e continuano a farlo;
- ▶ promuovere un approccio equilibrato di presentazione del ruolo delle religioni e delle altre convinzioni nella storia e nel patrimonio culturale;
- ▶ accettare che le religioni e le convinzioni non religiose siano spesso una parte importante dell'identità individuale;
- ▶ riconoscere che l'espressione di una appartenenza religiosa a scuola, senza ostentazione o proselitismo, esercitata con il dovuto rispetto degli altri, dell'ordine pubblico e dei diritti umani, è compatibile con una società laica e con la rispettiva autonomia dello Stato e delle religioni;
- ▶ superare pregiudizi e stereotipi relativi alle religioni e alle convinzioni non religiose, in particolare quelli relativi alle pratiche dei gruppi minoritari e degli immigrati, al fine di contribuire allo sviluppo di società fondate sulla solidarietà.

Aspetti pedagogici di un approccio interculturale alle religioni e alle convinzioni non religiose in educazione

7. Per incoraggiare la considerazione della diversità delle religioni e delle convinzioni non religiose nel contesto educativo e per promuovere il dialogo interculturale, i seguenti prerequisiti pedagogici e i seguenti metodi di apprendimento possono essere considerati esempi molto appropriati:

7.1. Prerequisiti pedagogici

- ▶ sensibilità all'uguale dignità di ogni individuo;
- ▶ riconoscimento dei diritti umani come valori da applicare, al di là della diversità religiosa e culturale;
- ▶ comunicazione tra individui e capacità di mettersi al posto degli altri per creare un ambiente in cui si favoriscano fiducia e comprensione reciproca;
- ▶ apprendimento cooperativo in cui individui appartenenti a tutte le tradizioni possano essere inclusi e possano partecipare;
- ▶ predisposizione di uno spazio per l'apprendimento sicuro per incoraggiare l'espressione senza temere di essere giudicati o ridicolizzati.

7.2. Vari metodi di apprendimento

- ▶ uso di “simulazioni” per creare situazioni di insegnamento che implicino dialoghi, dilemmi e riflessioni;
- ▶ invito alla riflessione per indurre gli alunni a considerare oggettivamente la propria esistenza e le proprie prospettive, come pure quelle altrui;
- ▶ uso di giochi di ruolo nel tentativo di riprodurre e comprendere il punto di vista e le emozioni altrui;
- ▶ uso di “biblioteche viventi”;
- ▶ ricorso alla cooperazione piuttosto che alla competizione per costruire un’immagine autobiografica positiva;
- ▶ sviluppo di appropriati approcci pedagogici quali:
 - un approccio fenomenologico finalizzato a sviluppare la conoscenza e la comprensione delle convinzioni religiose e non religiose, nonché il rispetto di altre persone indipendentemente dalle loro convinzioni religiose e non religiose;
 - un approccio interpretativo volto a incoraggiare una comprensione flessibile delle religioni e delle convinzioni non religiose e ad evitare di collocarle in un rigido quadro prestabilito;
 - un approccio che consenta agli allievi di rispettare le persone che possiedono idee e valori diversi dai propri e di dialogare con loro;
 - un approccio contestualizzato che tenga conto delle condizioni locali e globali dell’apprendimento.

Conseguenze per le politiche statali in materia di formazione iniziale e in servizio del personale docente

8. Gli Stati membri, in conformità ai principi, agli obiettivi e agli approcci didattici di cui sopra, sono invitati a:

- ▶ insistere sul fatto che la formazione è uno dei principali strumenti per accrescere le competenze degli insegnanti che, in quanto tali, hanno anche l’obbligo di contribuire a costruire una società più tollerante e coesa;
- ▶ fornire agli insegnanti la formazione e gli strumenti per avere accesso alle risorse didattiche pertinenti in vista dello sviluppo delle competenze necessarie per tenere conto delle religioni e delle convinzioni non religiose nell’ambito di un approccio educativo interculturale;
- ▶ assicurare una formazione conforme alla Convenzione europea dei diritti dell’uomo. Tale formazione dovrebbe essere obiettiva e aperta;
- ▶ sviluppare la formazione nei metodi di insegnamento e apprendimento che garantiscano l’educazione alla democrazia a livello locale, regionale, nazionale e internazionale;
- ▶ nei programmi di formazione degli insegnanti incoraggiare un orientamento che si basi su una prospettiva multipla come elemento chiave che tenga conto della grande diversità dei punti di vista nell’insegnamento e nell’apprendimento;
- ▶ formare gli insegnanti a sviluppare approcci che consentano loro di:
 - creare risorse didattiche ricche e varie;

- scambiare con i colleghi risorse ed esperienze positive sulla dimensione delle religioni e delle convinzioni non religiose;
 - promuovere una valutazione critica dell'affidabilità e della validità delle fonti;
 - facilitare opportunità di scambi e di dialogo tra alunni di ambienti culturali diversi;
 - tener conto della natura locale e globale del dialogo interculturale;
 - esercitare costante vigilanza, nel rispetto delle norme giuridiche e della libertà di espressione, al fine di contrastare la diffusione di contenuti razzisti o xenofobici o volti a fare proseliti;
 - essere consapevoli dell'importanza di stabilire relazioni positive con genitori, comunità locali e comunità religiose (che a volte possono essere coinvolte per visitare luoghi di culto, ecc.);
 - tener conto dell'uso diffuso e crescente delle nuove tecnologie dell'informazione;
- elaborare delle politiche di formazione del personale insegnante che prevedano le risorse necessarie in materia di ricerca e la valutazione dei risultati, dei successi e delle difficoltà nonché delle pratiche.

Allegato 2

Il Gruppo misto di attuazione: membri e riunioni

Membri del Gruppo misto di attuazione

Abdeljalil Akkari è professore associato e direttore di un gruppo di ricerca sull'educazione internazionale all'Università di Ginevra. Interviene regolarmente come esperto presso l'UNESCO e altre organizzazioni internazionali. È stato direttore di ricerca al *Higher Pedagogical Institute HEP-BEJUNE* (Bienne, Svizzera). Le sue principali pubblicazioni includono studi sulla progettazione educativa, l'educazione multiculturale, la formazione dei docenti e le ineguaglianze nell'educazione. I suoi principali ambiti di interesse sono la formazione degli insegnanti e le riforme dei sistemi educativi da una prospettiva comparativa e internazionale. Partecipa attivamente a un progetto intitolato *Educazione e diversità religiosa nel Mediterraneo occidentale* (*Education and religious diversity in the western Mediterranean*), lanciato nel 2010 dal Consiglio d'Europa, in cooperazione con le cattedre UNESCO delle Università di Bergamo, Rioja, Tunisi and Marrakech. Il progetto mira ad aiutare gli insegnanti a capire meglio le questioni relative alla diversità religiosa e alle convinzioni non religiose nei sistemi educativi in molti Paesi del Mediterraneo occidentale: Spagna, Italia, Marocco e Algeria.

Wanda Alberts ha conseguito il dottorato in Scienze religiose (Religionswissenschaft) presso l'Università di Marburg, Germania. Attualmente insegna Studi religiosi all'Università di Hannover. Ha insegnato presso il Dipartimento di Archeologia, Storia, Studi culturali e religiosi presso l'Università di Bergen, in Norvegia ed è responsabile del programma di formazione degli insegnanti sul tema obbligatorio "Religione, etica e visioni della vita". È co-fondatrice del gruppo di lavoro sulla religione nell'educazione laica dell'Associazione europea per lo studio delle religioni (EASR), che promuove un approccio non confessionale all'insegnamento delle religioni e delle visioni della vita non religiose.

Francesca Gobbo insegna Educazione interculturale e Antropologia dell'educazione presso l'Università di Torino (Italia). Dopo la laurea presso l'Università di Padova, ha studiato alla UV Berkeley (California). È stata beneficiaria di una borsa di studio Fulbright (1969), nonché Visiting Scholar presso UC Berkeley (1995) e Harvard University (2001). È membro di comitati di redazione di riviste internazionali, è autrice di numerose pubblicazioni in italiano e inglese e ha partecipato a progetti Comenius. È *associate editor in chief* della rivista internazionale *Intercultural Education*. Studia ed insegna temi educativi contemporanei da una prospettiva comparativa e interdisciplinare, combinando la teoria educativa con la teoria dall'antropologia culturale e dall'antropologia dell'educazione, al fine di analizzare e ampliare il discorso e la ricerca sull'educazione interculturale.

Dott. Robert Jackson (vicepresidente), Dottore in lettere e Dottore di ricerca, ha diretto l'Unità di ricerca sulle religioni e sull'educazione dell'Università di Warwick (1994-2012). Ha insegnato Religioni ed educazione all'Università di Warwick e Diversità religiosa ed educazione presso il Centro europeo Wergeland, Oslo. Ha partecipato a progetti di ricerca e di sviluppo internazionali nel settore, contribuendo al progetto europeo REDCo e ai *Principi guida di Toledo sull'insegnamento delle religioni e delle convinzioni nelle scuole pubbliche* (OSCE). Ha partecipato a tutti i progetti del Consiglio d'Europa in materia di religione ed educazione interculturale dal 2002 ed è uno degli organizzatori del primo *Incontro* del Consiglio d'Europa che ha visto riuniti rappresentanti delle organizzazioni, confessionali e non, che sono presenti in Europa. È stato redattore della rivista *British Journal of Religious Education* (1996-2011). Ha pubblicato 22 libri e molti articoli e capitoli di libri inerenti ai temi delle religioni e dell'educazione. Nel 2013 ha ricevuto il *William Rainey Harper Award* attribuito dalla *Religious Education Association* (USA) a «personalità eccezionali il cui lavoro in ambiti diversi ha avuto profondo impatto sull'educazione religiosa». È socio dell'Accademia delle Scienze Sociali.

Claudia Lenz ha conseguito il dottorato di ricerca in Scienze politiche presso l'Università di Amburgo. Attualmente è direttrice del settore ricerca e sviluppo presso il Centro europeo Wergeland ed è professore associato presso l'Università norvegese di scienze e tecnologie (NTNU). I suoi campi di ricerca e pubblicazione sono: la coscienza storica, le culture di memoria e la politica della memoria in riferimento alla seconda guerra mondiale e l'olocausto, e metodi di ricerca qualitativi come risorse metodologiche nei processi educativi. La sua pubblicazione più recente è *Teaching historical memories in an intercultural perspective. Concepts and methods. Experiences and results from the TeacMem project*, ReiheNeuengammerKolloquien, Band 4. Berlino: MetropolVerlag 2013 (curatela con Helle Bjerg, Andreas Körber e Oliver von Wrochem).

Gabriele Mazza (presidente) ha conseguito lauree in scienze politiche, sociologiche e pedagogiche presso università italiane, francesi e statunitensi. Ora è un consulente internazionale. Ha trascorso la maggior parte della sua vita professionale presso il Consiglio d'Europa e le Nazioni Unite. Come dirigente esecutivo in entrambe queste organizzazioni, ha concentrato i propri sforzi su temi concernenti l'educazione, la gioventù e la cultura. Tra i progetti da lui diretti figurano riforme paneuropee a livello istituzionale, politico e di assistenza mirata nei 47 Stati membri del Consiglio d'Europa e oltre. Ha anche partecipato direttamente alla creazione e allo sviluppo di reti culturali e istituzioni multilaterali, tra cui il Centro europeo Wergeland (EWC). Di quest'ultimo è stato membro del Consiglio di fondazione occupandosi dell'educazione alla cittadinanza democratica e ai diritti umani, dell'apprendimento interculturale, delle lingue e delle politiche culturali. Il dottor Mazza ha svolto un ruolo di primo piano nel negoziare accordi educativi nell'ex Jugoslavia del dopoguerra, in particolare in Croazia, Slovenia orientale e Bosnia-Erzegovina. Più di recente ha intrapreso iniziative per il sostegno alla cooperazione euro-araba, con particolare riguardo al contributo dell'educazione al dialogo interculturale.

Villano Qiriaz dirige la divisione delle politiche educative del Consiglio d'Europa (Strasburgo, Francia). Qiriaz si è laureato in Filologia e lingua e letteratura francese all'Università di Tirana nel 1988. È entrato nel Consiglio d'Europa nel 1996, dopo aver

avuto esperienze di insegnamento e giornalismo, e da allora è responsabile della gestione di diversi progetti multilaterali nel campo dell'educazione interculturale, dell'educazione religiosa, dell'educazione alla cittadinanza democratica e ai diritti umani, e della qualità dell'insegnamento. Dal 2004 al 2012 è stato segretario del Comitato direttivo dell'educazione, organismo intergovernativo responsabile per la progettazione e l'attuazione di nuove politiche educative in tutti i 47 Stati membri del Consiglio d'Europa. Il signor Qiriazì è il segretario della Conferenza permanente dei Ministri dell'Istruzione, organizzata regolarmente dal 1959 in uno degli Stati membri del Consiglio d'Europa.

Peter Schreiner ha studiato Filosofia dell'educazione, Sociologia e Teologia all'università Johannes Gutenberg di Mainz, in Germania, e ha conseguito la laurea in Pedagogia. Ha conseguito un dottorato in Filosofia in cotutela con le università Vrije Universiteit di Amsterdam e Friedrich Alexander Universität Erlangen di Norimberga. Attualmente è ricercatore presso il Comenius Institut, Centro protestante per la ricerca e lo sviluppo in educazione di Münster, Germania. Dal 2003 è presidente della Commissione intereuropea per la chiesa e la scuola (ICCS) e dal 2004 moderatore del Gruppo di coordinamento per la religione nell'insegnamento in Europa (CoGREE). Le sue principali aree di lavoro includono: l'educazione religiosa comparata, l'apprendimento interculturale e interreligioso, gli approcci alternativi nella filosofia dell'educazione, l'apprendimento ecumenico, la religione nell'insegnamento, l'uropeizzazione dell'insegnamento, l'impegno delle chiese protestanti nell'educazione. Ha pubblicato diffusamente in questi campi di indagine. Il Consiglio d'Europa lo ha coinvolto come esperto in vari progetti sull'educazione interculturale.

Marianna Shakhnovich ha conseguito il dottorato in Storia della filosofia e Filosofia delle religioni presso l'Università di Stato di San Pietroburgo (Russia). Dal 1998 insegna e ricopre il ruolo di direttrice presso il dipartimento di Filosofia delle religioni e studi religiosi dell'Università di Stato di San Pietroburgo. Le sue opere e la sua ricerca si concentrano sulla storia della tradizione classica nella filosofia delle religioni, sulla teoria e sui metodi degli studi religiosi e su religione ed educazione. È autrice di più di 150 articoli e libri, tra i quali manuali per studenti universitari, come per esempio *World Religions* (2003, curatrice e autrice) e *Religious Studies* (2013, curatrice e autrice), e testi scolastici per bambini come *The fundamentals of the world religious culture* (2013). Dal 2009 al 2012 è stata membro del Consiglio di coordinamento per l'attuazione nelle scuole russe di un corso intitolato *I fondamenti delle culture religiose e l'etica laica* (*The fundamentals of religious cultures and secular ethics*). Ha partecipato ad alcuni progetti del Consiglio d'Europa sul dialogo interculturale e interreligioso attraverso l'educazione e sulla diversità religiosa.

Date e sedi degli incontri del Gruppo misto di attuazione

I Incontro: Oslo, 9-11 maggio 2010

II Incontro: Parigi, 9-10 novembre 2011

III Incontro: Oslo, 10-11 maggio 2011

IV Incontro: Oslo, 3-4 maggio 2012

V Incontro: San Pietroburgo, 4-5 ottobre 2012

VI Incontro: Strasburgo, 6-7 dicembre 2012 (in connessione con una riunione congiunta con la conferenza finale del progetto del Consiglio d'Europa *Educazione e diversità religiosa nel Mediterraneo Occidentale* - EDIR)

VII Incontro: Parigi, 27-28 maggio 2013

VIII Incontro: Parigi, 28-29 gennaio 2014

Documenti presentati da membri del Gruppo misto di attuazione

Alcuni membri del Gruppo misto di attuazione hanno preparato e presentato dei documenti che hanno contribuito allo sviluppo delle idee e delle riflessioni contenute in *Signposts*: Akkari (2012); Alberts (2012); Gobbo (2012); Jackson (2012b) e Jackson (2012c); Lenz (2012); Schreiner (2012a) (si veda anche Schreiner 2012b); Shakhnovitch (2012).

Allegato 3

Documenti di rilievo per lo sviluppo di *Signposts* presentati dagli esperti invitati agli incontri del Gruppo misto di attuazione:

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

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

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

Gunnar Mandt: Ex-vice direttore generale presso il Ministero dell’istruzione norvegese; Consigliere speciale presso il Centro europeo Wergeland.

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

Dr Jacques Pettigrew: Responsabile dei programmi di Etica e cultura religiosa (ERC) presso il Ministero dell’istruzione, del tempo libero e dello sport (MELS), Quebec, Canada.

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

Dr Mandy Robbins: Ricercatrice associata, WRERU (dipartimento di ricerca sull’insegnamento delle religioni, Università di Warwick) e docente di psicologia all’Università Glendŵr, Galles. Esperta di religioni, educazione e ricerca quantitativa.

“Educational programmes at the State Museum on the History of Religion for teachers and children of different ages” (San Pietroburgo, 5 ottobre 2012)

Dr Ekaterina Teryokova: Vicedirettrice del Museo nazionale di storia delle religioni, San Pietroburgo, Federazione russa.

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

Mr Stein Villumstad: Segretario generale del “European Council of Religious Leaders”, facente parte della rete mondiale “Religions for peace”. Esperto in dialogo interreligioso, sviluppo internazionale, trasformazione dei conflitti e diritti umani.

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

Professor Jean-Paul Willaime: Direttore della ricerca presso l’*Ecole Pratique des Hautes Etudes*, dipartimento degli Studi religiosi, Sorbonne, Parigi. È membro di un centro di ricerca (EPHE-CNRS) ed è stato direttore del *European Institute of Religious Studies*. Dal 2007 al 2011 è stato presidente della *International Society for the Sociology of Religion*. Ha diretto il gruppo francese che ha contribuito al progetto REDCo della Commissione europea.

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

BELGIUM/BELGIQUE

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

Jean De Lannoy/DL Services
c/o Michot Warehouses
Bergense steenweg 77
Chaussée de Mons
BE-1600 SINT PIETERS LEEUW
Fax: + 32 (0)2 706 52 27
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
http://www.jean-de-lannoy.be

BOSNIA AND HERZEGOVINA/ BOSNIE-HERZÉGOVINE

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

CANADA

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

CROATIA/CROATIE

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

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

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

DENMARK/DANEMARK

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

FINLAND/FINLANDE

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

FRANCE

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

Librairie Kléber

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

GREECE/GRÈCE

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

HUNGARY/HONGRIE

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

ITALY/ITALIE

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

NORWAY/NORVÈGE

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

POLAND/POLOGNE

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

PORTUGAL

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

RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE

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

SWITZERLAND/SUISSE

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

TAIWAN

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

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

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

UNITED STATES AND CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

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

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex

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

Come può lo studio delle religioni e delle convinzioni non religiose contribuire all'educazione interculturale nelle scuole in Europa? Un'importante raccomandazione del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa (Raccomandazione CM / Rec (2008)12 sulla dimensione delle religioni e delle convinzioni non religiose nell'educazione interculturale) mira a spiegare la natura e gli obiettivi di questa forma di educazione.

Signposts va ben oltre fornendo consulenza a decisori politici, istituti scolastici (inclusi insegnanti e gruppo dirigenziale) e formatori di insegnanti per affrontare al meglio le questioni sollevate dalla Raccomandazione.

Prendendo in dovuta considerazione i riscontri ricevuti da parte di operatori nel settore dell'educazione, insegnanti e formatori di insegnanti attivi negli Stati membri del Consiglio d'Europa, *Signposts* fornisce consigli, ad esempio, per comprendere la terminologia utilizzata in questo campo dell'educazione; per sviluppare competenze per l'insegnamento e l'apprendimento, e per adottare diversi approcci didattici; per creare uno "spazio sicuro" in classe propizio per il dialogo tra studenti; per aiutare gli allievi ad analizzare le rappresentazioni delle religioni nei *media*; per discutere visioni del mondo non religiose al fianco di prospettive religiose; per affrontare temi dei diritti umani relativi a religione e convinzioni personali; per stabilire collegamenti tra istituti scolastici (di vario tipo) e con comunità e organizzazioni più ampie. *Signposts* non è un piano di studi né un manifesto politico. Esso si prefigge di dare ai decisori politici, agli istituti scolastici e ai formatori di insegnanti che operano negli Stati membri del Consiglio d'Europa, così come ad altri che vogliono farne uso, gli strumenti per trattare trasversalmente i problemi che derivano dalla interpretazione della Raccomandazione, al fine di rispondere alle esigenze particolari di ciascun Paese.

Signposts è il frutto del lavoro di un gruppo internazionale di esperti convocato sotto gli auspici del Consiglio d'Europa e del Centro europeo Wergeland. È stato scritto – per conto del gruppo – dal professor Robert Jackson.

www.coe.int

Il Consiglio d'Europa è la principale organizzazione di difesa dei diritti umani del continente. Include 47 Stati membri, 28 dei quali fanno anche parte dell'Unione europea. Tutti gli Stati membri del Consiglio d'Europa sono firmatari della Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo, un trattato concepito per proteggere i diritti umani, la democrazia e lo stato di diritto. La Corte europea dei diritti dell'uomo supervisiona l'attuazione della Convenzione negli Stati membri.

<http://book.coe.int>

ISBN 978-92-871-8545-7

€9,50/\$US 19



9 789287 185457

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE