Prof. univ. dr.
Evanghel Pepés,
Facultatea de
Teologie Ortodoxă,
Univ. „Aristotel”
din Tesalonic

Pedagogia critică și educația religioasă

1. Învățarea transformatoare și pedagogia critică

Pedagogia și învățarea transformatoare constituie axa tematică centrală [cât privește vârsta școlară][1]. Învățarea transformatoare se întemeiază pe teoria lui Habermas[2], care este considerat continuatorul teoriei critice a Școlii de la Frankfurt. Axioma de bază a învățării transformatoare este că transformarea personal-individuală presupune o cunoaștere și o înțelegere aprofundată a realității istorice, prin intermediul căreia se realizează scopul funcției eliberatoare a educației.

Învățarea transformatoare presupune o anumită abilitate reflexivă, și anume investigarea critică a presupunerilor pe care au fost clădite convingerile personale ale fiecăruia. Învățarea care include această funcție contribuie, potrivit unei păreri, la corectarea percepțiilor eronate anterioare[3]. Punctul de plecare al problematizării pedagogice a lui Mezirow[4] îl constituie observația conform căreia unghiul de vedere al realității diferă

1 Studiul a fost prezentat la Simpozionul Internațional de Pedagogie preșcolară cu tema „Pedagogia și învățarea transformatoare în vârsta școlară”, organizat de către Universitatea din Ioannina, în perioada 15-17 mai 2015. Pentru ediția în limba greacă vezi Ευάγγελος Πεπές, „Κριτική Παιδαγωγική και Θρησκευτική Αγωγή”, în Μαρία Σακελλαρίου, Ανδρομάχη Μπούνα, Παναγιώτα Στράτη (επιστ. επιμέλεια), Πρακτικά Συνεδρίου. 20 Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής Παιδαγωγικής «Μετασχηματική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία», Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 15-17 Μαΐου 2015, Εκδόσεις Πεδίο Α.Ε., Αθήνα, 2019, pp. 197-206. De precizat că am adăugat, pentru o mai lesnicioasă lecturare a textului, având acordul autorului, pe lângă unele adnotări, și întregirea unor sensuri, concepte etc., punându-le între paranteze drepte (n. trad.).

2 Jürgen Habermas, născut în 1929, aflat încă în viață în momentul traducerii acestui studiu în limba română (ianuarie 2026), este un filosof și sociolog german, remarcându-se ca una dintre figurile centrale ale celei de a doua generații a Școlii din Frankfurt, reprezentând curentul de gândire cunoscut sub numele de teorie critică. Principalele elemente ale gândirii lui sunt: 1) teoria acțiunii comunicative, conform căreia el susține că înțelegerea și cooperarea între oameni se realizează prin comunicare rațională, nu prin forță sau manipulare; 2) interesul emancipator al cunoașterii, potrivit căruia el afirmă că scopul educației și al cunoașterii nu este doar acumularea de informații, ci și eliberarea individului de constrângeri sociale, ideologice sau economice; 3) Pedagogia critică, formulând idei care au influențat profund teoriile învățării transformatoare, acestea din urmă punând accent pe conștientizare și reflecție critică, precum și pe schimbare personală și socială (n. trad.).

3 Jack Mezirow, „How critical reflection triggers Transformative Learning”, în Jack Mezirow & Associates, *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*, Jossey-Bass, San Francisco, 1990, p. 18.

4 Jack Mezirow (1923-2014) a fost un educator și teoretician american, cunoscut ca părintele teoriei învățării transformatoare (Transformative Learning Theory), reprezentând una dintre cele mai influente concepții moderne din domeniul educației adulților (n. trad.).

printre adulți. Această diversitate reprezintă un rezultat al sistemului personal de principii și concepții, care se formează în diferitele etape ale procesului de socializare, așa cum acesta se realizează în medii variate de-a lungul maturizării lor[5]. Mezirow valorifică concluziile lui Habermas, care, urmând teoriei critice a Școlii de la Frankfurt, delimitează trei domenii în care omul își orientează interesul pentru cunoaștere[6]. Aceste domenii sunt cel tehnic, cel practic și cel eliberator. Mezirow corelează aceste domenii ale interesului cognitiv cu trei forme de învățare: învățarea instrumentală, învățarea comunicativă și învățarea eliberatoare[7].

2. Pedagogia critică

Pedagogia critică apare în Germania ca știință critică a educației[8] în deceniul anilor 1960. În spațiul anglo-saxon, conceptul „pedagogie critică" este folosit, pentru prima dată, de către Henry Giroux[9], Stanley Aronowitz[10] și Peter McLaren[11], pentru a delimita conceptual o nouă formă de gândire și practică pedagogică, apărută la începutul deceniului 1980 în Statele Unite ale Americii. Pedagogia critică poate fi descrisă mai degrabă ca un ansamblu de propuneri pedagogice și didactice, care converg într-un cadru concret de scopuri[12], decât ca o teorie pedagogică, având o coeziune internă strictă și solidă.

În orice caz, nu este contestată relația [pedagogiei critice] cu teoria critică. McLaren subliniază relația pedagogiei critice cu Școala de la Frankfurt și identifică eșafodajul teoretic pe care teoria critică i l-a oferit pedagogiei critice[13]. El pune problema rolului pe care îl joacă școala în politizarea și sensibilizarea elevilor cât privește probleme de egalitate și justiție soci-

5 Jack Mezirow, *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco, 1991, pp. 2-7.

6 [Vezi] Jürgen Habermas, *Knowledge and human interests*, Heinemann, London, 1972.

7 Mezirow & Associates, *Fostering critical reflection*, pp. 1-20; Mezirow, *Transformative dimensions*, pp. 72-89.

8 Klaus Mollenhauer, „Pädagogik und Rationalität", în Deutsche Schule, 56 (1964), pp. 665-676.

9 Henry A. Giroux (n. 1943), profesor și teoretician american-canadian, considerat unul dintre fondatorii pedagogiei critice. A predat la mai multe Universități, între care „Cornell" și „McMaster" (Canada). Giroux susține că educația trebuie să fie un act politic și etic, capabil să formeze cetățeni critici, conștienți de structurile de putere și de inegalitățile sociale (n. trad.).

10 Stanley Aronowitz (1933-2021), sociolog și critic cultural american, influențat de marxism și de mișcările muncitorești. A lucrat la Universitatea „City" din New York. În scrierile sale, a analizat relația dintre educație, muncă și ideologie, considerând că școala reproduce inegalitățile economice și culturale ale societății (n. trad.).

11 Peter McLaren (n. 1948), pedagog și autor canadian, unul dintre cei mai importanți promotori ai pedagogiei critice radicale. El vede școala ca un spațiu de rezistență și transformare socială, unde elevii pot deveni conștienți de nedreptățile lumii și învață cum să acționeze pentru schimbare. De precizat că Henry Giroux, Stanley Aronowitz și Peter McLaren sunt cei mai importanți teoreticieni ai pedagogiei critice, un curent educațional apărut în anii 1980, inspirat de teoria critică a Școlii de la Frankfurt. În esență, cei trei au contribuit la definirea pedagogiei critice ca o mișcare intelectuală și educațională care urmărește să elibereze educația de neutralitatea aparentă și să o transforme într-un instrument al justiției sociale și al emancipării umane (n. trad.).

12 Παναγιώτα Γούναρη, Γιώργος Γρόλλιος, *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*, Gutenberg, Αθήνα, 2010, p. 281.

13 [Vezi] Peter McLaren, *Life in Schools. An introduction to Critical Pedagogy in the foundations of education*, Allyn and Bacon, Boston, 2007.

ală[14], subliniind, pe de o parte, pericolul funcționării școlii ca structură de reproducere socială, iar pe de altă parte, posibilitatea transformării ei într-un spațiu de problematizare și reacție împotriva nedreptății sociale, adică într-un laborator al purtătorilor transformării. Concret, el menționează [întrebându-se]: „Oare dorim să-i adaptăm pe elevi la ordinea de lucruri socială existentă, îngrijind ca ei să devină funcționari în cadrul acesteia, sau dorim să-i facem pe elevi să nu se complacă într-o societate care exploatează muncitorii, demonizează persoanele de culoare, abuzează femeile, asigură privilegii pentru bogați, întreprinde acțiuni de agresiune imperialistă împotriva altor țări, colonizează spiritul și înlătură orice urmă de conștiință colectivă din sufletul național? Sau poate dorim să creăm spații de libertate în clasele noastre și să-i chemăm pe elevi să devină purtători ai transformării și ai speranței?”[15].

Cunoașterea este o construcție socială, care rezultă din rețeaua relațiilor sociale ale individului, în cadrul social în care el trăiește și se dezvoltă, sub influența caracteristicilor particulare ale fiecărui moment istoric.

Potrivit reprezentanților pedagogiei critice, cunoașterea, așa cum este oferită în sistemele educaționale actuale, nu este liberă, neutră și obiectivă, ci se află în relații de dependență față de diferite interese. Cunoașterea este o construcție socială, care rezultă din rețeaua relațiilor sociale ale individului, în cadrul social în care el trăiește și se dezvoltă, sub influența caracteristicilor particulare ale fiecărui moment istoric. Scopul pedagogiei critice este întărirea și stimularea celor slabi și defavorizați, pentru ca ei să creeze instituții și practici care să le servească propriilor interese, având ca obiectiv final transformarea inegalităților și nedreptăților sociale[16].

În cadrul acestei perspective, rolul civic al educației este de la sine înțeles, întrucât educația este tratată ca un act social și civic[17]. Abordarea de mai sus presupune concepția potrivit căreia educația nu poate decât să le propună elevilor anumite căi și direcții pentru realizarea transformării sociale.

3. Pedagogia critică și educația religioasă

La întrebarea care se ridică privind aplicarea principiilor pedagogiei critice în educația religioasă, după cum aceasta este oferită în cadrul școlar, A. Wright[18] propune o strategie pedagogică de „căutare a adevărului teo-

14 Γούναρη & Γρόλλιος, *Κριτική Παιδαγωγική*, p. 279.

15 [Vezi] Peter McLaren, *Schooling as a ritual performance: Towards a political Economy of Educational Symbols and Gestures*, Routledge and Kegan Paul, London and New York, 1986.

16 Peter McLaren, *Life in Schools. An introduction to Critical Pedagogy in the foundations of education*, Allyn and Bacon. Boston, 2007, p. 281.

17 Stephen Brookfield, *The power of critical theory: liberating adult learning and teaching*, Jossey-Bass, San Francisco, 2005, p. 354.

18 Andrew Wright (n. 1958) este un teoretician britanic contemporan în domeniul educației religioase și unul dintre principalii autori care au încercat să conecteze pedagogia critică cu învățământul religios. El a

logic" prin intermediul „realismului critic"[19]. Wright plasează în epicentrul stabilirii obiectivelor educației religioase căutarea adevărului și a modului autentic de viață, fapt care îl conduce la fundamentarea teoriei sale prin argumente filosofice și teologice. El pornește de la principiul de bază al pedagogiei critice, conform căruia lumea nu este doar ceea ce percepe omul, ci realitatea se extinde dincolo și deasupra capacităților sale cognitive și lingvistice, precum și a experiențelor sale trăite.

La întrebarea dacă religia poate revela realitatea sau dacă ea însăși constituie o construcție socială, altfel spus, încă o perspectivă asupra realității, Wright răspunde prin teoria realismului critic[20], cu alte cuvinte, potrivit lui Olof Franck[21], prin poziția conform căreia realitatea este întotdeauna abordată prin prisma caracteristicilor personale, sociale și culturale particulare[22]. Pentru ca acest diagnostic să fie posibil, este necesar ca în căutarea adevărului să participe omul în totalitate. De fapt, Wright constată că abordarea rațională a realității implică elementul subiectivității. El distinge între adevăr și percepția umană asupra acestuia. În acest cadru, căutarea adevărului, potrivit lui Wright, se structurează în jurul unei strategii pedagogice predabile, care presupune cinci criterii: conformitatea, coerența, productivitatea, simplitatea și profunzimea[23].

Propunerea lui Wright privind aplicarea teoriei critice în educația religioasă a provocat o dezbatere intensă. Franck a grupat în trei categorii argumentele care au fost prezentate în cadrul dialogului public referitor la propunerea lui Wright[24].

În primul grup, Franck reunește argumentele care se referă la particularitatea credinței. Aceste argumente se întemeiază pe concepția că credința nu poate constitui un obiect de cercetare științifică în conformitate cu principiile și metodele științei moderne. Oricare ar fi diferitele obiecții formulate în cadrul amplei dezbateri publice pe această temă, nu reușesc să treacă peste constatarea că [toate] convingerile religioase sunt consacrate ca „adevăruri eterne", care nu se supun încercării criticii raționale și, în consecință, nu pot fi nici confirmate, nici contestate din punct de vedere logic[25]. Pe de altă parte, totuși, se subliniază că este necesar să fie evaluat sau cercetat modul de exprimare și de trăire a acestor adevăruri în fiecare context social.

În al doilea grup sunt incluse argumentele care privesc caracteristicile pluraliste ale societății contemporane. Pluralismul religios anulează posibilitatea construirii unui exemplu epistemologic comun de cercetare a tuturor tradițiilor religioase și filosofice ca mod de abordare critică a fenomenului religios într-un context secularizat[26].

În al treilea grup, Franck reunește argumentele potrivit cărora religiozitatea conduce la anumite comportamente individuale și

lansat teoria „realismului critic", pe care o aplică în analiza relației dintre credință, rațiune și educație. De altfel, el încearcă să îmbine filosofia realistă a cunoașterii cu pedagogia critică, pentru a oferi un cadru educațional care să promoveze gândirea critică, reflecția teologică și dialogul interreligios (n. trad.).

19 [Vezi] Andrew Wright, *Critical Religious Education, Multiculturalism and the pursuit of truth*, University of Wales Press, Cardiff, 2007.

20 Pe care o expune în cartea mai sus citată (n. trad.).

21 Olof Franck (n. 1958) este un cercetător și profesor suedez contemporan, specializat în filosofia educației, educația religioasă și etica aplicată, cunoscut, în special, pentru lucrările sale despre realismul critic, educația morală și relația dintre religie, valori și educație democratică. El este considerat una dintre cele mai importante voci europene contemporane în domeniul educației religioase critice, continuând și dezvoltând ideile lui A. Wright despre realismul critic și căutarea adevărului în procesul educativ (n. trad.).

22 Olof Franck, „Critical religious education: highlighting religious truth-claims in non-confessional educational contexts", în *British Journal of Religious Education*, 37/3 (2015), p. 226.

23 Wright, *Critical Religious Education*, p. 220.

24 Franck, *Critical religious education*, pp. 227-231.

25 *Ibidem*.

26 *Ibidem*, pp. 228-229.

Chiar dacă se acceptă că sunt, în majoritatea lor, bune comportamentele sociale care sunt dictate de către religiozitatea umană, întrebarea dacă adevărul religios poate fi obiectivat prin criterii epistemologice specifice este contestată.

sociale, care comportamente, de multe ori, nu merg împreună cu ceea ce este îndeobște acceptat în societățile contemporane. Aceste comportamente relativizează noțiunea de bine și de rău, întrucât ceea ce este bine pentru un credincios poate să nu coincidă cu ceea ce este considerat bine de către un credincios al unei tradiții religioase diferite sau de către un necredincios. Chiar dacă se acceptă că sunt, în majoritatea lor, bune comportamentele sociale care sunt dictate de către religiozitatea umană, întrebarea dacă adevărul religios poate fi obiectivat prin criterii epistemologice specifice este contestată[27].

4. Pedagogia critică și educația creștină ortodoxă

O abordare obiectivă a întrebării referitoare la natura și poziția reflecției critice față de adevărul religios, așa cum este acesta predat în cadrul educației religioase grecești, presupune, pe lângă interpretarea pedagogică, și o interpretare și propunere teologică. Acest fapt este trecut cu vederea astăzi, intensificând suspiciunea și neînțelegerile față de credința religioasă și predarea ei în mediul școlar. În multe cazuri, predarea despre Dumnezeu sau cu privire la Dumnezeu este percepută ca o impunere a acestei predări fiecăruia dintre elevi. Această percepție creează și în domeniul educației religioase convingerea unei educații care nu respectă libertatea și nu încurajează dezvoltarea gândirii critice în cadrul mediului școlar. Este bine cunoscută problematizarea în legătură cu schițarea unui model didactic care va asigura libertatea elevului, deși, în același timp, va construi și va dezvolta capacitatea și atitudinea lui critică față de conținuturile predate în mediul școlar și, ulterior, față de viață, societate și istorie.

Cum este posibil ca un elev să își păstreze libertatea de alegere a orientării sale religioase atunci când i se predă în mod obligatoriu adevărurile credinței creștine? Ar fi deosebit de util să fie cercetate cauzele pe care se întemeiază opinia conform căreia predarea tradiției creștine ortodoxe intră în conflict cu principiile libertății religioase și ale gândirii critice. În acest context, un rol semnificativ îl joacă concepția despre ce este și cum se predă adevărul creștin ortodox. Impresia interzicerii reflecției critice asupra percepțiilor, atitudinilor și convingerilor religioase ale elevilor în cadrul educației religioase își are rădăcinile în diferențierea gnoseologiei creștinătății apusene față de metoda de cunoaștere a lui Dumnezeu din tradiția [creștină] ortodoxă. O concepție rațională asupra creștinismu-

27 Franck, *Critical religious education*, pp. 229-230.

lui și asupra adevărului Evangheliei percepe învățătura creștină ca pe un bun cognitiv, care este asimilat de către om prin intermediul rațiunii. În acest caz, rațiunea umană este considerată ca fiind instrumentul suprem al firii umane, prin care omul caută să cunoască și să explice sinele său și lumea.

Potrivit învățăturii [creștine] ortodoxe, cunoașterea Adevărului nu constituie un fapt intelectual, ci unul existențial, personal. Caracterul personal al cunoașterii dumnezeiești exclude posibilitatea obiectivării ei, care este o caracteristică a cunoașterii științifice lumești. Însă acest fapt nu diminuează valoarea și importanța [cunoașterii dumnezeiești], deoarece tocmai acest caracter al ei existențial și trăit constituie confirmarea ei, în contrast cu cunoașterea științifică, adeverită prin metode experimentale. Adevărul [creștin] ortodox, altfel spus, cunoașterea lui Dumnezeu, reprezintă un fapt al comuniunii iubitoare dintre Dumnezeu și om, care nu i se impune omului, ci i se propune[28]. Prin urmare, cunoașterea lui Dumnezeu presupune consimțământul liber al omului, care se încredințează de adevărul dumnezeiesc nu intelectual, ci existențial, empiric.

În conformitate cu gnoseologia [creștină] ortodoxă, există două tipuri de cunoaștere, cea lumească și cea transcendentă. [...] Înțelepciunea omenească nu este condamnată, ci este supravegheată absolutizarea ei. Adevărul dumnezeiesc, potrivit tradiției [creștine] ortodoxe, nu constituie un ansamblu de adevăruri transcendente, pe care omul este chemat să le accepte, ci o Persoană, fiind chemat să trăiască legătura cu Ea ca pe un fapt empiric.

În conformitate cu gnoseologia [creștină] ortodoxă, există două tipuri de cunoaștere, cea lumească și cea transcendentă, în deplină analogie cu distincția teologică fundamentală dintre zidit și Nezidit[29]. Neziditul este abordat prin credință, iar ziditul, prin știință. Fiecare dintre cele două cunoașteri urmează propria sa metodă[30]. Pe baza abordării anterioare, rațiunea și capacitatea critică a omului nu sunt nici puse la îndoială, nici subestimate. Înțelepciunea omenească nu este condamnată, ci este supravegheată absolutizarea ei. Adevărul dumnezeiesc, potrivit tradiției [creștine] ortodoxe, nu constituie un ansamblu de adevăruri transcendente, pe care omul este chemat să le accepte, ci o Persoană, fiind chemat să trăiască legătura cu Ea ca pe un fapt empiric. Mai mult, acest adevăr nu este o cucerire a omului, ci o ofrandă a lui Dumnezeu, pe care omul o evaluează și alege dacă o va accepta sau nu.

Omul este neputincios să abordeze prin el însuși Adevărul transcendent. Însă, din moment ce el însuși dorește acest lucru și îl alege, Adevărul transcendent se apropie de om și i se descoperă în Persoana lui Hristos,

28 [Cf.] Ioan 7, 17.

29 Neziditul fiind Dumnezeu Cel în Sfânta Treime lăudat și slăvit (n. trad.).

30 Χρήστος Βασιλόπουλος, *Σχολική θρησκευτική αγωγή*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 2008, p. 46.

Dumnezeu-Omul. „În Hristos, Adevărul transcendent îi devine interior omului. Dumnezeu-Omul dovedește adevărul prin faptul că îl descoperă în Sine și prin Sine. Astfel, El îl dovedește nu silogistic, nici rațional, ci prin propria Sa personalitate vie. El nu are doar adevărul, ci El Însuși este Adevărul. În El, faptul de a fi și Adevărul sunt identice. De aceea, prin Persoana Sa, El determină atât adevărul, cât și metoda pentru cunoașterea adevărului: oricine va rămâne întru El, va cunoaște adevărul, iar adevărul îl va face liber de păcat, de minciună și de moarte (cf. Ioan 8, 32)"[31].

Prin urmare, mintea omenească limitată este neputincioasă să se apropie prin ea însăși de dimensiunea transcendentă a propriului sine și a lumii, precum și de adevărul lui Dumnezeu. Totuși, Dumnezeu nu-l lasă pe om în necunoaștere. El nu încalcă trăsătura fundamentală a persoanei umane, adică libertatea sa, impunându-Și dumnezeirea Sa asupra omului, captivând rațiunea umană într-o relație de dominație și transformând, în felul acesta, calea spre mântuire într-un singur sens pentru om. Dimpotrivă, Dumnezeu rânduiește întruparea Cuvântului, astfel încât drumul unic către pierzare și moarte să fie transformat în posibilitatea omului de a urma calea exact opusă, cu alte cuvinte, calea spre reunirea lui cu Dumnezeu, altfel spus, cu Adevărul și cu Viața veșnică. Așadar, potrivit învățăturii [creștine] ortodoxe, neputința omului de a se apropia de adevărul Evangheliei se transformă în posibilitate atunci când omul hotărăște și alege să-și facă sinele său primitor al harului dumnezeiesc.

Dacă credința [creștină] ortodoxă nu este contrară rațiunii și libertății persoanei umane, atunci predarea adevărului [creștin] ortodox, în cadrul orei de Religie, nu se află în opoziție cu gândirea critică, care, în conexiune cu îndoiala, constituie procese care îl conduc pe elev la formarea unei credințe mature.

5. Concluzii

Din cele de mai sus rezultă că adevărul [creștin] ortodox este incompatibil cu metodele demonstrative ale științei. Totuși, acest fapt nu înseamnă că el îi este prezentat omului ca o autoritate nedemonstrabilă, pe care trebuie să o accepte fără judecată. O asemenea neînțelegere a adevărurilor creștine poate genera așteptări demagogice de îndoctrinare religioasă în cadrul educației religioase. Dacă credința [creștină] ortodoxă nu este contrară rațiunii și libertății persoanei umane, atunci predarea adevărului [creștin] ortodox, în cadrul orei de Religie, nu se află în opoziție cu gândirea critică, care, în conexiune cu îndoiala, constituie procese care îl conduc

31 Ιουστίνος Πόποβιτς, *Οδός θεογνωσίας. Κεφάλαια ασκητικά και γνωσιολογικά*, Γρηγόρη, Αθήνα, 1992, p. 181.

pe elev la formarea unei credințe mature[32]. Dimpotrivă, [respectiva predare] îi oferă elevului posibilități de autocunoaștere, adică de înțelegere a propriei sale firi și de constituire liberă a personalității sale[33]. Adevărul [creștin] ortodox i se adresează omului psihosomatic și îi oferă premisele pentru desăvârșirea lui psihosomatică și duhovnicească.

În fine, conform gnoseologiei [creștine] ortodoxe, întrucât Adevărul este o Persoană, cunoașterea Lui nu este o cucerire intelectuală, ci o întâlnire liberă a omului cu Dumnezeu. Această întâlnire nu se poate realiza dacă omul nu răspunde la chemare și dacă nu va conlucra harul dumnezeiesc. Educația religioasă școlară nici nu are dreptul, nici nu poate să atingă adevărata cunoaștere empirică a lui Dumnezeu. Dumnezeul creștin nu Se impune prin propovăduire și auzire, ci este cunoscut liber asumându-L, adică este asumat de către cei ce Îl doresc prin curățirea minții și a inimii de patimi, prin dobândirea virtuților. Așadar, nu poate exista o educație religioasă coerentă cu gnoseologia creștină [ortodoxă] dacă ea anulează libertatea persoanei umane. Adevărul creștin [ortodox] reprezintă o propunere-invitație către omul căzut de a depăși autozăvorârea lui în limitele rațiunii omenești și de a-și lărgi sinele către dimensiunile supralumești și universale, pe care i le oferă crearea lui după chipul și asemănarea lui Dumnezeu[34]. Provocarea este impresionantă, dar rămâne întotdeauna o alegere.

Întrucât Adevărul este o Persoană, cunoașterea Lui nu este o cucerire intelectuală, ci o întâlnire liberă a omului cu Dumnezeu. Această întâlnire nu se poate realiza dacă omul nu răspunde la chemare și dacă nu va conlucra harul dumnezeiesc. Educația religioasă școlară nici nu are dreptul, nici nu poate să atingă adevărata cunoaștere empirică a lui Dumnezeu.

Traducere din limba greacă și adnotări de Ion-Marian Croitoru.

32 Αλέξανδρος Κακαβούλης, *Ηθική ανάπτυξη και αγωγή*, vol. Β΄, Αθήνα, 1999, p. 274.

33 Ηρακλής Ρεράκης, *Σύγχρονη Διδακτική των Θρησκευτικών*, Π. Πουρναράς, Θεσσαλονίκη, 2007, p. 63.

34 [Cf.] Fac. 1, 26.