



**Πανελλήνιο
Συνέδριο
Θεολόγων
Εκπαιδευτικών
με Διεθνή Συμμετοχή**

**Προκλήσεις και προοπτικές
της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης
στο σύγχρονο σχολείο**

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Συνδιοργάνωση:

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεολογική Σχολή,
Τμήμα Θεολογίας, Εργαστήριο Παιδαγωγικής
Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας

**Θεολογική Σχολή Α.Π.Θ.
Θεσσαλονίκη, 14-16 Σεπτεμβρίου 2018**



Προκλήσεις και προοπτικές της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Επιμέλεια:

Σταύρος Γρόσδος

Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας &
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας

Σοφία Αλεξανδρίδου

Βιβλιοθήκη ΑΠΘ

Συνδιοργάνωση:

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεολογική Σχολή, Τμήμα Θεολογίας,
Εργαστήριο Παιδαγωγικής
Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας

**Θεσσαλονίκη
2018**

ISBN 978-618-84373-0-2
978-618-84513-0-8

- © - Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεολογική Σχολή, Τμήμα Θεολογίας,
Εργαστήριο Παιδαγωγικής
- Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής
Μακεδονίας

Το παρόν διατίθεται σύμφωνα με τους όρους της άδειας:



[Creative Commons Αναφορά Δημιουργού-Όχι Παράγωγα Έργα 4.0 Διεθνές](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Σημείωμα αναφοράς:

Γρόσδος, Σ. & Αλεξανδρίδου, Σ. (Επιμ.). (2018). Προκλήσεις και προοπτικές της θρησκευτικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο: Πρακτικά συνεδρίου. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεολογική Σχολή, Τμήμα Θεολογίας, Εργαστήριο παιδαγωγικής

Περιεχόμενα

Αντί προλόγου...	σελ. 5
Κεντρικές ομιλίες	
<i>Χρήστος Βασιλόπουλος</i> Θεώρηση της σχολικής θρησκευτικής αγωγής υπό το πρίσμα της σύγχρονης ελλαδικής πραγματικότητας	σελ. 8
<i>Εύστράτιος Ψάλτου</i> 'Η πρόκληση του μεταμοντέρνου λόγου και ή θρησκευτική εκπαίδευση στην Ελλάδα	σελ. 14
<i>Risto Aikonen</i> Nature of the Orthodox Religious Education in Finland according to Curricula in Basic Education	σελ. 19
Εισηγήσεις	
<i>Σουλτάνα Αβέλλα</i> Θρησκείες στη χώρα μας: Ποιος είναι ο γείτονάς μου;	σελ. 33
<i>Νεκταρία-Ελευθερία Αγγελάκη</i> Νομικός Σχολιασμός των Αποφάσεων Ολ.ΣτΕ 660/2018 & Ολ.ΣτΕ 926/2018 και του πλαισίου που θέτουν για το Μάθημα των Θρησκευτικών	σελ. 51
<i>Τάνια Αλιόζη, Έλσα Δαλαμπύρα, Γιώργος Δανιήλ</i> Νομικές σκέψεις για το μάθημα των Θρησκευτικών	σελ. 55
<i>Ξανθή Αλμπανάκη</i> Ψηφιακή ανάδειξη της πολιτιστικής κληρονομιάς μέσα από ταξίδια πίστης σε μνημεία λατρείας και προσευχής	σελ. 62
<i>Χρυσάνθη Βαβέτση</i> Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (Γυμνασίου-Λυκείου) της περιόδου της Μεταπολίτευσης (1974-1979) υπό το πρίσμα της θεωρίας του B. Bernstein	σελ. 71
<i>Κωνσταντίνος Γεωργιάδης</i> Τα ιδεολογικής φύσεως ψευδοδιλήμματα γύρω από το Μάθημα των Θρησκευτικών. Μια εναλλακτική ερμηνεία του συνταγματικού όρου "θρησκευτική συνείδηση"	σελ. 79
<i>Χρήστος Γιώβος</i> CASUS BELLI, Η μικρού μήκους ταινία του Γιώργου Ζώη ως διδακτική πρακτική στη ΘΕ4 2ο δίωρο II «Η έκφραση της οδύνης στην τέχνη», της Γ' Γυμνασίου	σελ. 92
<i>Χρυσούλα Γκιούρα</i> Εικονικό μουσείο και μάθηση: Βιωματική προσέγγιση του θρησκευτικού γίνεσθαι	σελ. 101
<i>Δήμητρα Γκίρλου, Παρασκευή Ιωακειμίδου</i> Διδακτική παρέμβαση με επίκεντρο τη θέση της γυναίκας στη Βίβλο και στη σημερινή εποχή	σελ. 112
<i>Παναγιώτης Δελικανλής</i> Αδύνατον... Γίνεται να είσαι μαθηματικός και θεολόγος;	σελ. 123

<i>Φώτιος Διαμαντής</i> Ορθόδοξοι Θρησκευτικοί Λόγοι και η σχέση τους με ιδεολογίες και κοινωνικές ταυτότητες	σελ. 135
<i>Φώτιος Διαμαντής</i> Συμμετοχικές θεωρίες μάθησης και θρησκευτική εκπαίδευση: Χριστιανικές Κοινότητες Βάσης	σελ. 149
<i>Θωμάς Ζήκος</i> Το διδακτικό εγχειρίδιο θρησκευτικών της Ιταλίας	σελ. 158
<i>Αθανάσιος Καλαμάτας</i> Το Νέο Προγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Λύκειο. Αποτίμηση της διετούς εφαρμογής του (2016-2018).	σελ. 165
<i>Γεώργιος Καπετανάκης</i> Ώψεις λογοτεχνίας στα νέα προγράμματα σπουδών για το μάθημα των θρησκευτικών (Γυμνασίου)	σελ. 178
<i>Πολύκαρπος Καραμούζης, Νικόλαος Τσιρέβελος</i> Νέα Προγράμματα Σπουδών στη Θρησκευτική Εκπαίδευση. Πληρότητα και βελτιστοποίηση της παρεχόμενης μάθησης.	σελ. 189
<i>Γεωργία Καρέλα</i> Προσεγγίζοντας τον Ιουδαϊσμό μέσα από την Τέχνη	σελ. 204
<i>Ελένη Κάρτσακα, Μαρία Συργιάννη</i> Η αξιοποίηση της τέχνης και της αισθητικής εμπειρίας ως μέσο κριτικού μετασχηματισμού των αντιλήψεων για τον "άλλο" και "διαφορετικό" στην εκπαιδευτική διαδικασία και πράξη	σελ. 211
<i>Σεβαστή Καρύπη</i> Αγία Κυράννα η Νεομάρτυς (Όσσα Λαγκαδά). Βίος, Μαρτύριο, Λατρεία, Ιερά Λείψανα	σελ. 228
<i>Σπύρος Κιουλάνης</i> Η τεχνική του Gamification στην προοπτική της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο	σελ. 239
<i>Άννα Κόλτσιου-Νικήτα</i> Διδάσκοντας τη γλώσσα της Αγίας Γραφής στους φοιτητές της Ορθόδοξου Θεολογικής Σχολής στην Κινσάσα του Κογκό. Μια περίπτωση της διδακτικής μεθόδου «Ένσωματωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας»	σελ. 244
<i>Αλέξανδρος Κόπτης, Βασιλική Μητροπούλου</i> Διδασκαλία με αντεστραμμένη τάξη με χρήση προκαταβολικών οργανωτών στο μάθημα των Θρησκευτικών	σελ. 254
<i>Μαρία Κούντη, Αικατερίνη Λαλαγιάννη</i> Η Προσευχή σε μια διαθεματική προσέγγιση	σελ. 260
<i>Γεώργιος Κυρίτης</i> Σκοποί και περιεχόμενα του Θρησκευτικού μαθήματος. Σύγχρονη διδακτική προσέγγιση αναλυτικών προγραμμάτων	σελ. 270
<i>Σεβαστή Κωνσταντινίδου</i> Δημιουργική Γραφή στην παραβολή του σπλαχνικού Σαμαρείτη	σελ. 281
<i>Κωνσταντίνος Κωτσιόπουλος</i> Διαπολιτισμική Ευρωπαϊκή Πολιτική και Θρησκευτική Παιδεία	σελ. 296

<i>Γεώργιος Λαδόπουλος</i> Από τη θεατρική σκηνή στη διδακτική πράξη: Εφαρμογή στο νέο πρόγραμμα σπουδών στα Θρησκευτικά Γ΄ Γυμνασίου (Σύνδεση με Εκπαιδευτικό Δράμα & Διαθεματικότητα)	σελ. 303
<i>Στέλλα Λυτσιούση, Κωνσταντίνος Τσιούμης</i> Η πρωινή προσευχή στο σχολείο	σελ. 312
<i>Ευδοκία-Ευθαλία Μαλτή</i> Ο «Άλλος» Για τους Χριστιανούς: Διδακτική προσέγγιση με τη χρήση ΤΠΕ	σελ. 324
<i>Κωνσταντίνος Μαντζανάρης</i> Όψεις του οπτικού γραμματισμού στο μάθημα των θρησκευτικών	σελ. 336
<i>Μαρία Μαραγκού</i> Χριστούγεννα: Ο Θεός γίνεται Άνθρωπος	σελ. 344
<i>Γεώργιος Μαραγκουδάκης</i> Διδάγματα ζωής και αγάπης από την γερόντισσα Γαβριηλία και η παιδαγωγική τους αξιοποίηση στο σύγχρονο σχολείο	σελ. 361
<i>Βασιλική Μητροπούλου</i> Ψηφιακός Γραμματισμός στο Μάθημα των Θρησκευτικών	σελ. 372
<i>Γεώργιος Ορφανίδης</i> Η Επιστολή του Βυζαντινού Αυτοκράτορα Λέοντα Γ΄ (717-741) προς τον Χαλίφη Ουμάρ Β΄ ('Umar II) (717-720). Νέες Ερμηνείες και Προσεγγίσεις Διαπολιτισμικού και Διαθρησκειακού Περιεχομένου. Συμβολή στη Διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών.	σελ. 379
<i>Παρθένα Παπαδοπούλου</i> Διακρίσεις στην εποχή μας	σελ. 392
<i>Νικόλαος Παύλου</i> «Η ανάβαση στο όρος Βεντού των Θρησκευτικών». Σκέψεις για το παρόν και τις προοπτικές του θρησκευτικού μαθήματος.	σελ. 402
<i>Χαρίκλεια Πίτσου, Μαρίνα Σούννογλου</i> Η διαθρησκειακή αγωγή υπό το πρίσμα των διεθνών κειμένων των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Το παράδειγμα των ελληνικών προγραμμάτων σπουδών της προδημοτικής εκπαίδευσης.	σελ. 409
<i>Κατερίνα Ρήγα</i> Η αξιοποίηση και συνεισφορά των ΤΠΕ στη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Νέες τάσεις και προοπτικές.	σελ. 420
<i>Ελένη Σαατσόγλου</i> «Αγάπα τον πλησίον σου ως εαυτόν». Αποδοχή, αγάπη, αλληλεγγύη στον «διαφορετικό».	σελ. 434
<i>Ισμήνη Σακελλαριάδη</i> Μαθαίνοντας μέσα από τα Εικαστικά και την Ιστορία	σελ. 450
<i>Αθανάσιος Σαπουνάς</i> Η ανάδειξη της διαπολιτισμικότητας μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο	σελ. 458

<i>Δημήτριος Σιδηρόπουλος</i> Θεμελιώδεις παράμετροι της θρησκευτικής εκπαίδευσης στις φιλελεύθερες πολυπολιτισμικές κοινωνίες: Συμβολή στην εκπαιδευτική και κοινωνική υποστήριξη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών.	σελ. 471
<i>Μαρίνα Σούννογλου, Χαρίκλεια Πίτσου</i> Πολιτισμική ετερότητα και θρησκευτική αγωγή βάσει του Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ. Σύγκριση προγραμμάτων σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης Ελλάδας- Κύπρου.	σελ. 479
<i>Ελένη Σπυριδοπούλου</i> Μαθαίνοντας με το Thymio. Μια διδακτική προσέγγιση των Θρησκευτικών Στ' με τη χρήση ρομπότ εδάφους	σελ. 494
<i>Πολύβιος Στράντζαλης</i> Η συμβολή του μαθήματος των Θρησκευτικών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού: Η εικόνα στους Φακέλους Μαθήματος του Λυκείου.	σελ. 501
<i>Ζωή Τερλιμπάκου</i> Οπτικοακουστικός Γραμματισμός και Μάθημα των Θρησκευτικών. Διδακτικό Σενάριο με Κινηματογράφο.	σελ. 515
<i>Αικατερίνη Τσέκου</i> Η Παιδαγωγική διάσταση των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Μεθοδολογικά και Κοινωνικά ζητήματα.	σελ. 527
<i>Νικόλαος Τσιρέβελος, Παναγιώτης Αθανασόπουλος</i> Διαχριστιανικές πολιτιστικές και ιστορικές αναζητήσεις με τη χρήση κινητών συσκευών. Η περίπτωση της αξιοποίησης πολιτιστικών μνημείων της Ρόδου στο Μάθημα των Θρησκευτικών του Λυκείου.	σελ. 540
<i>Σμαράγδα Φαρίδου</i> Δημιουργία λεξικού αγιογραφικών εκφράσεων σε ιστολόγιο	σελ. 550
<i>Γεωργία Φαρσάρη</i> Διευκολύνοντας τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο μέσω του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Η αξιοποίηση της Τοπικής Εκκλησιαστικής Τέχνης στη Διδακτική πράξη.	σελ. 555
<i>Κωνσταντίνος Φρειδερίκος</i> Βυζαντινή Εικονογραφία και Εκπαίδευση Ενηλίκων	σελ. 567
<i>Μαρία Χασιώτη</i> Η αποτύπωση της σχέσης Χριστιανισμού και Ισλάμ μέσω της γραφής του Ι. Δαμασκηνού, του Ι. Μπαττούτα, του Αλ. Παπαδιαμάντη και του Φ. Κόντογλου, και η θέση της Ορθοδοξίας στον οικουμενικό Διάλογο	σελ. 574
<i>Ελιάννα Χατζηγιωάννου, Κωνσταντίνος Στεφανής</i> Επιστρατεύοντας την έκπληξη στη διδασκαλία των Θρησκευτικών	σελ. 583
Ευρετήριο συγγραφέων	σελ. 592

Αντί προλόγου

Το 2ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Θεολόγων Εκπαιδευτικών με διεθνή συμμετοχή με τίτλο: «**Προκλήσεις και προοπτικές της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο**» πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη, στις 14, 15 και 16 Σεπτεμβρίου 2018. Το Συνέδριο αυτό ήταν το αποτέλεσμα της αγαστής συνεργασίας της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, του Τμήματος Θεολογίας του Α.Π.Θ. και του Εργαστηρίου Παιδαγωγικής του Τμήματος Θεολογίας του Α.Π.Θ.

Σκοπός του Συνεδρίου ήταν η παρουσίαση από εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και άλλους/ες ερευνητές και ερευνήτριες, μελετών και νέων προσεγγίσεων για το μάθημα των Θρησκευτικών και η κατάδειξη της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σε θέματα εφαρμογής διδακτικών πρακτικών και εναλλακτικών προσεγγίσεων.

Τρεις (3) κεντρικές ομιλίες, εξήντα (60) προφορικές εισηγήσεις, μία (1) Στρογγυλή Τράπεζα και τέσσερα (4) βιωματικά εργαστήρια, τα οποία είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν οι Σύεδροι στις αίθουσες της Θεολογικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ήταν το αποτέλεσμα ενός εξαντλητικού προσυνεδριακού διαλόγου με επιστημονικά χαρακτηριστικά.

Την Παρασκευή 14 Σεπτεμβρίου 2018, τρεις **κεντρικοί ομιλητές** οριοθέτησαν, αλλά και έθεσαν προβληματισμούς γύρω από τα ζητήματα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης: Ο κ. Χρήστος Βασιλόπουλος, *Ομότιμος Καθηγητής Τμήματος Θεολογίας ΑΠΘ*, με θέμα: "Θεώρηση του μαθήματος των Θρησκευτικών υπό το πρίσμα της σύγχρονης πραγματικότητας", ο κ. Ευστράτιος Ψάλτου, *Σύμβουλος, Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής* "Η πρόκληση του μεταμοντέρνου λόγου και η θρησκευτική εκπαίδευση στην Ελλάδα" και ο κ. Risto Aikonen, *Senior Lecturer University of Eastern Finland*, με θέμα: "The character of Religious Education in Finland according to Curricula".

Το Σάββατο 15 Σεπτεμβρίου 2018, στη διάρκεια των **προφορικών εισηγήσεων**, οι ιδέες, οι απόψεις, τα ερευνητικά δεδομένα και οι προτάσεις των ακαδημαϊκών, των ερευνητών, των επιστημόνων, των στελεχών της εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών και των φοιτητών και φοιτητριών πλημμύρισαν τις αίθουσες του Συνεδρίου και συνέβαλαν σε έναν γόνιμο προβληματισμό σε σχέση με τις θεματικές του Συνεδρίου: (α) Εκπαιδευτικές Πολιτικές και Προγράμματα Σπουδών της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. (β) Διαπολιτισμικές και διαθρησκευτικές διδακτικές προσεγγίσεις. (γ) Πρακτικές της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στη σχολική τάξη (καλές διδακτικές πρακτικές, χρήση Τ.Π.Ε., αξιοποίηση της Τέχνης, βιωματικές προσεγγίσεις), αλλά και Θεωρητικές Προσεγγίσεις. Επιπλέον, οι συνομιλητές και οι σύεδροι, κατά τη διάρκεια της **Στρογγυλής Τράπεζας**, με θέμα/ερώτημα: «*Η θρησκευτική εκπαίδευση ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τα δεδομένα του σύγχρονου σχολείου;*» ανέπτυξαν πλούσιο διάλογο, και απόψεις με επίκεντρο τα νέα Προγράμματα Σπουδών στο μάθημα των Θρησκευτικών και την εφαρμογή τους σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Την Κυριακή 16 Σεπτεμβρίου 2018, στα **Βιωματικά Εργαστήρια**, εμπυχωτές και επιμορφούμενοι σχεδίασαν διδακτικές εφαρμογές και τις υλοποίησαν σε συνθήκες εικονικής τάξης, αναζητώντας τη σχέση ανάμεσα στη διδασκαλία των Θρησκευτικών, τη Μουσειακή Εκπαίδευση, τις Εικαστικές Τέχνες, τη Μουσική και τις Νέες Τεχνολογίες.

Οι εργασίες του 2ου Συνεδρίου Θεολόγων Εκπαιδευτικών συνέβαλαν στον δημόσιο διάλογο σχετικά με τις προκλήσεις και τις προοπτικές της θρησκευτικής εκπαίδευσης στη σύγχρονη πραγματικότητα και στις ιδιαίτερες συνθήκες του σημερινού σχολείου.

Ασφαλώς, ο διάλογος αυτός θα συνεχιστεί και την επόμενη χρονιά κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας αλλά και της υλοποίησης του 3ου Επιστημονικού Συνεδρίου Θεολόγων Εκπαιδευτικών.

Επιστημονική Επιτροπή

Βασιλόπουλος Χρήστος, Ομότιμος Καθηγητής Τμήματος Θεολογίας ΑΠΘ
Μητροπούλου Βασιλική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Διευθύντρια Εργαστηρίου Παιδαγωγικής Τμήματος Θεολογίας ΑΠΘ
Κουκουνάρας-Λιάγκης Μάριος, Επίκουρος Καθηγητής Τμήματος Θεολογίας ΕΚΠΑ
Στοιγιαννίδης Αθανάσιος, Επίκουρος Καθηγητής Τμήματος Θεολογίας ΑΠΘ
Ράντζου Μαρία, Επίκουρος Καθηγήτρια Τμήματος Θεολογίας ΑΠΘ
Ψάλτου Ευστράτιος, Σύμβουλος ΙΕΠ (Για το μάθημα των Θρησκευτικών)
Ακριτίδης Νικόλαος, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Α/θμιας Εκπ/σης Κεντρικής Μακεδονίας, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
Συργιάννη Μαρία, Προϊσταμένη Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Β/θμιας Εκπ/σης Κεντρικής Μακεδονίας, Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε.
Γρόσδος Σταύρος, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
Γώτη Ευθυμία, Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Εκπ/σης
Κέκια Μέλλω, Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.
Κόπτης Αλέξανδρος, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
Μαρκάδας Σωτήριος, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
Μιχαλοπούλου Ελένη, Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε.
Σιδηρόπουλος Δημήτριος, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
Σουσαμίδου Αικατερίνη, Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.
Σταγιόπουλος Πέτρος, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
Στράντζαλης Πολύβιος, Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.
Τρικκαλιώτης Ιωάννης, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
Τσιβάς Αρμόδιος, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
Ασημακοπούλου Ζαχαρούλα, Διευθύντρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης
Κελεσιδής Ευάγγελος, Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου
Χαλκιάς Γεώργιος, Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου

Οργανωτική Επιτροπή

Ανανιάδης Παναγιώτης, Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας
Μητροπούλου Βασιλική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Διευθύντρια Εργαστηρίου Παιδαγωγικής Τμήματος Θεολογίας ΑΠΘ
Ακριτίδης Νικόλαος, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Α/θμιας Εκπ/σης Κεντρικής Μακεδονίας, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
Συργιάννη Μαρία, Προϊσταμένη Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Β/θμιας Εκπ/σης Κεντρικής Μακεδονίας, Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε.
Γρόσδος Σταύρος, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
Κόπτης Αλέξανδρος, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
Στράντζαλης Πολύβιος, Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.
Τσιβάς Αρμόδιος, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
Ηλιάδης Κώστας, Εκπαιδευτικός
Πρασά Χρύσα, Εκπαιδευτικός

Γραμματειακή υποστήριξη

Βαφειάδου Μαρία, Βέλλιου Αργυρή, Ζυγούρη Μαρία, Μπούζιου Ιωάννα, Μύτκα Δήμητρα, Τσανίδου Χριστίνα, Αλεξόπουλος Κωνσταντίνος, Δήμου Νικολέττα, Ίτζου Χριστίνα, Καγκελάρης Αντώνιος, Μαρέλης Γεώργιος-Χρυσοβαλάντης, Νικολαΐδης Στυλιανός

ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ

Θεώρηση της σχολικής θρησκευτικής αγωγής υπό το πρίσμα της σύγχρονης ελλαδικής πραγματικότητας

Χρήστος Κ. Βασιλόπουλος

Ομότιμος καθηγητής ΑΠΘ

chvasil@theo.auth.gr

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο διερευνάται ο τρόπος επιλογής, δομής και οργάνωσης του περιεχομένου του μαθήματος των Θρησκευτικών υπό το πρίσμα της σύγχρονης ελλαδικής πραγματικότητας και με βασικό κριτήριο την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός εξισορροπημένου σεβασμού προς τέσσερις κυρίως συνιστώσες του: Τη Θεολογική Επιστήμη και Ορθόδοξη Παράδοση, το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, τις προσληπτικές και άλλες ικανότητες του μαθητή και τέλος το βασικό σκοπό του σύγχρονου Δημόσιου σχολείου. Με βάση τα δεδομένα αυτά επιχειρείται αποτίμηση της κάθε μιας από τις δύο προσεγγίσεις, δηλαδή της Ομολογιακής και της Θρησκευολογικής, με βάση τις κύριες συνιστώσες ενός σύγχρονου μαθήματος. Ακολουθεί μια ολιστική προσέγγιση του θέματος, με επισήμανση πτυχών της περιρρέουσας ατμόσφαιρας μέσα στην οποία ζει και αναπτύσσεται ο σύγχρονος νέος άνθρωπος, οι οποίες ασκούν ισχυρή επίδραση στη διαμόρφωση της σκέψης και του τρόπου ζωής του. Συγκεκριμένα γίνεται αναφορά στην κυριαρχία των νέων τεχνολογιών και κυρίως των μέσων μαζικής επικοινωνίας (ΜΜΕ) παγκόσμιας εμβέλειας και του Διαδικτύου καθώς και στην πολυπολιτισμική όχι μόνο νοοτροπία αλλά και σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας, με αυξητικές μάλιστα τάσεις. Με βάση αυτή την ανάλυση προτείνεται ως βασικός σκοπός του μαθήματος αφενός μεν και κυρίως η οικείωση των μαθητών με μορφωτικά αγαθά της Ορθόδοξης και γενικότερα της Χριστιανικής Παράδοσής μας, αφετέρου δε και δευτερευόντως η γνωριμία τους με την πραγματικότητα των άλλων μεγάλων θρησκειών. Η όλη πραγμάτευση του θέματος ολοκληρώνεται με μια σημαντική για τον διδάσκοντα επισήμανση: Η προτεινόμενη σύγχρονη σχολική θρησκευτική αγωγή απαιτεί από μέρους του αφενός μία πολύ καλή προετοιμασία, αφετέρου δε συνεχή εγρήγορση κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

Λέξεις κλειδιά: Συνιστώσες μαθήματος Θρησκευτικών, Ομολογιακή προσέγγιση, Θρησκευολογική προσέγγιση, Κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, Καλλιέργεια οικουμενικού πνεύματος

Εισαγωγή

Στο δικό μας ορθόδοξο ελλαδικό χώρο, το μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ) κατά καιρούς αμφισβητήθηκε από μεμονωμένα άτομα ή ομάδες ατόμων, που το χαρακτήρισαν ως «**μονοφωνικό**» και «**κατηχητικό**», ενώ ορισμένοι το ταύτισαν και με το δογματισμό. Με τον όρο «**μονοφωνικό**» εννοούν τον ομολογιακό του προσανατολισμό, ενώ με τον όρο «**κατηχητικό**» θέλουν να τονίσουν ότι η παρεχόμενη σχολική θρησκευτική αγωγή δεν αποβλέπει στη μετάδοση θρησκευτικών γνώσεων, αλλά στην εμφύτευση θρησκευτικών δοξασιών και κανόνων και στην επιβολή πίστης προς την Ορθοδοξία.

Με βάση το παραπάνω σκεπτικό, προτείνουν η χώρα μας: «*Να υιοθετήσει είτε το σύστημα της υποχρεωτικής μεν, πλην θρησκευολογικής εκπαίδευσης... είτε το*

σύστημα της γνήσιας προαιρετικότητας, που σημαίνει ότι το ΜτΘ, στο μέτρο που είναι κατηχητικό, να το παρακολουθούν μόνο αυτοί που εκδηλώνουν τη σχετική επιθυμία» (Σωτηρέλλης, 2002).

Κύριες συνιστώσες του μαθήματος

Πρόσφατα, όπως είναι γνωστό, ανέκυψε το θέμα, αν στο περιεχόμενο του ΜτΘ θα πρέπει να περιλαμβάνεται και θρησκευολογική ύλη ή αν αυτό θα πρέπει να είναι ακραιφνώς ορθόδοξο. Το ζήτημα προκλήθηκε από τη συμπερίληψη στο περιεχόμενο του Μαθήματος και θρησκευολογικής ύλης σε κάθε σχολική τάξη.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να υπομνήσω το γεγονός ότι επί σειρά δεκαετιών στα σχολικά εγχειρίδια του ΜτΘ υπήρχαν δύο βασικές παθογένειες: Πρώτον, το μοναδικό κριτήριο επιλογής και κατανομής της ύλης κατά σχολική τάξη ήταν οι κλάδοι της θεολογικής επιστήμης. Δεύτερον, το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου γενικά και κατά διδακτική ενότητα είχε τη μορφή «δοκιμίου» και όχι βιβλίου «εργασίας».

Σε αντίθεση με τη μονοδιάστατη αυτή αντίληψη διαμόρφωσης του περιεχομένου, σήμερα επισημαίνουμε την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός εξισορροπημένου σεβασμού προς τέσσερις κύριες συνιστώσες του:

Πρώτον, τη Θεολογική Επιστήμη σε συνδυασμό με την θρησκευτική μας Ορθόδοξη Παράδοση, ως του κύριου παράγοντα διαμόρφωσής του. Πρόκειται για τον Ορθόδοξο προσανατολισμό του μαθήματος. *Δεύτερον*, το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο ζει και αναπτύσσεται ο σημερινός νέος άνθρωπος. Πρόκειται για τη διαπολιτισμική και θρησκευολογική διάστασή. *Τρίτον*, τις προσληπτικές ικανότητες, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και γενικότερα την ψυχosύνθεση του μαθητή. Πρόκειται για τη μαθητοκεντρική οργάνωση περιεχομένου και μεθοδολογίας διδασκαλίας. *Τέταρτον*, το βασικό σκοπό του σύγχρονου Δημόσιου Σχολείου, που είναι η διάπλαση ελεύθερων, υπεύθυνων και με ανοιχτό πνεύμα πολιτών. Πρόκειται για τη μορφωτική διάσταση του μαθήματος.

Αποτίμηση των δύο προσεγγίσεων

Επιχειρώντας μια σύντομη αποτίμηση των δύο αυτών προσεγγίσεων, δηλαδή της *Ομολογιακής* και της *Θρησκευολογικής*, με κριτήριο τις παραπάνω τέσσερις κύριες συνιστώσες διαμόρφωσης του περιεχομένου του ΜτΘ, σημειώνουμε τα ακόλουθα:

Όταν η παρεχόμενη σχολική θρησκευτική αγωγή έχει **αποκλειστικά Ομολογιακό περιεχόμενο**, δε λαμβάνονται υπόψη ορισμένες βασικές πραγματικότητες: *Πρώτον*, το γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες διαμορφώνεται και στον ελλαδικό χώρο μια πλουραλιστική και πολυπολιτισμική όχι μόνο νοοτροπία, αλλά σταδιακά και σύνθεση του πληθυσμού. *Δεύτερον*, το ότι σε πολιτικο-οικονομικό επίπεδο έχουμε την πραγματικότητα της Ενωμένης Ευρώπης, ενώ σε θεολογικό την Οικουμενική Κίνηση και τους Διαθρησκειακούς Διαλόγους. *Τρίτον*, τον οφειόμενο σεβασμό προς τη «*φυσιολογική*» αυτονομία του μαθητή και της βασικές αρχές της φιλελεύθερης αγωγής, που στοχεύουν στη διαμόρφωση ελεύθερων, υπεύθυνων και με ανοιχτό πνεύμα πολιτών.

Αντίθετα, όταν το ΜτΘ έχει **αποκλειστικά Θρησκευολογικό περιεχόμενο**, πέραν του ότι δημιουργείται σύγχυση στους μαθητές, λόγω επιπέδου ανάπτυξης και περιρρέουσας ατμόσφαιρας, που μπορεί να οδηγήσει σε θρησκευτικό συγκριτισμό, παρακάμπτονται και ορισμένες σημαντικές πραγματικότητες της ελληνικής

κοινωνίας: *Πρώτον*, το γεγονός ότι η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών προέρχεται από ορθόδοξες οικογένειες. *Δεύτερον*, ότι η πολιτιστική μας κληρονομιά είναι συνυφασμένη με την Ορθοδοξία, η οποία αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της καθημερινής ζωής του λαού μας. *Τρίτον*, ότι η ελληνορθόδοξη Παράδοσή μας με τον πλούτο, την ομορφιά και την πνευματικότητά της, αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της νεοελληνικής ταυτότητας κι ακόμη μπορεί να συμβάλλει στον εμπλουτισμό και την ολοκλήρωση της Ενωμένης Ευρώπης.

Βασικοί παράγοντες προσδιορισμού του περιεχομένου

Υπερβαίνοντας τις μονομερείς και μονοδιάστατες αυτές προσεγγίσεις του περιεχομένου του ΜτΘ, θα επιχειρήσουμε μια ολιστική προσέγγιση του θέματος, με κύριο στόχο την υπογράμμιση βασικών παραγόντων, οι οποίοι πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη για τον προσδιορισμό του περιεχομένου του μαθήματος, με το δεδομένο ότι αυτοί αφενός μεν διαμορφώνουν την περιρρέουσα ατμόσφαιρα, εντός της οποίας ζει και αναπτύσσεται ο σύγχρονος νέος άνθρωπος στη χώρα μας, αφετέρου δε καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό την «*ακοήν του μανθάνοντος*». Επί του προκειμένου είναι χαρακτηριστική η προτροπή του Αγίου Ιωάννου του Δαμασκηνού προς τους Διδασκάλους: «*Επίστησον ο διδάσκων και εξέτασον ακριβώς ακοήν του μανθάνοντος*».

Όπως προαναφέραμε, μια από τις τέσσερις κύριες συνιστώσες προσδιορισμού του περιεχομένου του μαθήματος είναι το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, που διαμορφώνει την περιρρέουσα ατμόσφαιρα μέσα στην οποία ζει και αναπτύσσεται ο σύγχρονος νέος άνθρωπος. Ο παράγοντας αυτός, ως γνωστόν, ασκεί ισχυρή επίδραση στη διαμόρφωση της σκέψης και του τρόπου ζωής του, λόγω της ισχυρής εξάρτησής του από αυτόν.

Μια πρώτη πτυχή του είναι η κυριαρχία των νέων τεχνολογιών και κυρίως των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας (ΜΜΕ) παγκόσμιας εμβέλειας και του Διαδικτύου, τα οποία με ανεπαίσθητο αλλά καθοριστικό τρόπο διαμορφώνουν νοοτροπίες και συμβάλλουν στη δημιουργία τεχνητών προτύπων, κυρίως σε όσους εκτίθενται άκριτα στα μέσα αυτά.

Μια δεύτερη πτυχή της σύγχρονης εποχής, πιο εμφανής και χειροπιαστή, είναι η πολυπολιτισμική σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας, με αυξητικές μάλιστα τάσεις. Η πολιτισμική και θρησκευτική αυτή πολυμορφία, πέραν των θεωρητικών της διαστάσεων, αποτελεί ένα πρακτικό πρόβλημα συνύπαρξης ανθρώπων με διαφορετικές και ενίοτε αλληλοσυγκρουόμενες θεωρίες και φιλοσοφίες. Το πραγματικό, αδιαμφισβήτητο και αναπόφευκτο αυτό γεγονός, όπως ορθά έχει παρατηρηθεί, «*μερικοί το αντιλαμβάνονται ως δροσερή αύρα και άλλοι ως επικείμενη θύελλα*». Μέσα σ' αυτή τη σύγχρονη πραγματικότητα διαβιώνει ο σημερινός νέος άνθρωπος, ο οποίος είναι ανάγκη να την αποδεχθεί και να συνυπάρξει με το «*διαφορετικό*», δια μέσου καλλιέργειας πλουραλιστικής νοοτροπίας.

Επομένως η πολυπολιτισμική σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας, και όχι μόνο, επιβάλλει, παράλληλα και σε συνδυασμό με την εθνική, να καλλιεργείται και η ευρωπαϊκή ταυτότητα, καθώς και μια οικουμενική συνείδηση. Αυτό συμβάλλει και στην πιο ουσιαστική επικοινωνία μας με τον καθένα, σεβόμενοι την ιδιαιτερότητά του.

Ακριβώς αυτή η υπέρβαση είναι σύμφωνη και με τον «*Οικουμενικό Χαρακτήρα*» της Ορθοδοξίας, ο οποίος αποτελεί βασικό της γνώρισμα. Αυτή η οικουμενικότητα,

όπως κατανοήθηκε, βιώθηκε και εκφράστηκε από τους Πατέρες της Εκκλησίας, νοείται ως «απλωτική κίνηση» σε οικουμενικά γεωγραφικά πλαίσια. Οι Πατέρες, εμπνεόμενοι από το χαρακτήρα αυτό της Ορθοδοξίας, ανακάλυπταν κάτω από τις όποιες διαφορές -φυλετικές, γλωσσικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές- την κοινή ανθρώπινη φύση. Γι' αυτό χαρακτηριστικό γνώρισμα της δράσης τους ήταν η υπέρβαση των ορίων και διατειχισμάτων, που οι ποικίλες διαφορές υψώνουν μεταξύ των ανθρώπων. Είχαν συνειδητοποιήσει ότι η αλήθεια, που αποτελούσε την ουσία της ταυτότητάς τους, κατανοείται από τους άλλους όχι μέσω αποκλεισμού και αποκλειστικότητας, αλλά μέσω πρόσληψης του «διαφορετικού», του «ξένου». Γι' αυτό χαρακτηριστικό γνώρισμα της δράσης τους ήταν η υπέρβαση των ορίων και διατειχισμάτων, που οι ποικίλες πολιτισμικές, θρησκευτικές και άλλες διαφορές υψώνουν μεταξύ των ανθρώπων.

Με τη στάση τους αυτή συνέβαλαν στην αναγκαιότητα διαμόρφωσης όχι μόνο εθνικής αλλά και οικουμενικής συνείδησης, αποδεικνύοντας έτσι «εν τοις πράγμασι» ότι η οικουμενικότητα αποτελεί ουσιαστικό γνώρισμα της Ορθοδοξίας.

Η αναγκαιότητα της θρησκευολογικής διάστασης του μαθήματος

Ως εκ τούτου σήμερα κρίνεται αναγκαίο το σχολικό θρησκευτικό μάθημα να έχει και την απαραίτητη θρησκευολογική του διάσταση. Επιδίωξη αυτής της διάστασης δεν είναι η δημιουργία κλίματος αντιπαλότητας μεταξύ χριστιανικής πίστης και θρησκευτικών πεποιθήσεων των άλλων, ούτε η καλλιέργεια ενός αισθήματος υπεροχής, με την έννοια της υπεροψίας, αλλά η σωστή, αντικειμενική και αναγκαία ενημέρωση, που θα έχει ως ένα από τους στόχους της οι μαθητές να αναπτύξουν και θρησκευολογική σκέψη.

Η διάσταση αυτή του ΜτΘ, ιδιαίτερα για τη σημερινή εποχή, κρίνεται ως αναγκαία, γιατί μια μαθησιακά και παιδαγωγικά ορθή θρησκευολογική πληροφόρηση των μαθητών συμβάλλει, τώρα και στο μέλλον, στην προφύλαξή τους από εγκλωβισμούς σε θρησκοληψίες, φανατισμούς και μισαλλοδοξίες, με τη σταδιακή καλλιέργεια ανοιχτού, κριτικού και οικουμενικού πνεύματος. Άλλωστε δε μπορούμε να καλλιεργήσουμε πράγματι θρησκευτική μόρφωση, χωρίς ανοχή και σεβασμό προς τη θρησκευτική ετερότητα.

Άμεσο κέρδος που θα έχουμε από τη θρησκευολογική διάσταση του μαθήματος είναι, αφενός μεν η προφύλαξη των μαθητών παραπληροφόρησης τους από προπαγανδιστικά κέντρα, αφετέρου δε η καλλιέργεια πλουραλιστικής νοοτροπίας και πνεύματος ειρηνικής και δημιουργικής συνύπαρξης με όλους ανεξαιρέτως τους συμμαθητές τους, με την προβολή της χριστιανικής αλήθειας ότι όλοι είμαστε αδελφοί, ως εικόνες του Θεού.

Πέραν δε αυτού, λόγω και της αυξητικής πολυθρησκευτικής τάσης του μαθητικού πληθυσμού, η διάσταση αυτή του μαθήματος επιβάλλεται και για λόγους αλληλοκατανόησης και ουσιαστικής επικοινωνίας του έλληνα ορθόδοξου μαθητή με τους αλλόθρησκους συμμαθητές του. Να γνωρίζει δηλαδή αυτός με υπεύθυνο τρόπο τα βασικά σημεία του θρησκευτικού τους «πιστεύω», με το δεδομένο ότι αυτό επηρεάζει τον τρόπο σκέψης του καθενός και διαμορφώνει σε σημαντικό βαθμό τη συμπεριφορά του.

Ένας μακροπρόθεσμος στόχος της σφαιρικής αυτής ενημέρωσης είναι ο κάθε μαθητής να φθάσει σταδιακά τουλάχιστον σε ένα επίπεδο συνειδητοποίησης ότι η ζωή του στα επί μέρους και στο σύνολό της έχει και τη θρησκευτική της διάσταση,

έτσι ώστε να είναι σε θέση να τη νοηματοδοτεί και από θρησκευτικής πλευράς.

Καλλιέργεια οικουμενικού πνεύματος

Με όλα όσα παραπάνω εκθέσαμε, πιστεύω ότι με αυτό το περιεχόμενο του ΜτΘ, εκτός των άλλων, βοηθούμε τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν πως η σημασία της εθνικής και θρησκευτικής ταυτότητας, ιδιαίτερα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, δεν έγκειται στην αυτονόμησή τους, αλλά εξαρτάται από το αν και κατά πόσο όχι μόνο δεν παρακωλύουν, αλλ' αντίθετα προωθούν την αρμονική συμβίωση με τους συνανθρώπους τους διαφορετικών εθνοτήτων και θρησκευτικών «πιστεύω». Αυτό σημαίνει ότι το μείζον είναι η καλλιέργεια οικουμενικού πνεύματος, που θα στοχάζεται επί πανανθρωπίνων διαστάσεων, δηλαδή που θα υπερβαίνει τις εθνотικές, θρησκευτικές και άλλες διαφορές, χωρίς όμως να τις ισοπεδώνει.

Μια συγκεκριμένη έκφραση αυτού του πνεύματος στην πράξη είναι η θεώρηση και αντιμετώπιση από το Μέγα Φώτιο -τον οποίο ιδιαίτερα τιμούν οι Θεολογικές μας Σχολές και η Εκκλησία μας- ενός αλλόθρησκου ως αδελφού: «*ει και το διάφορον της πίστεως ίστατο*» (PG 111,37A). Αλλά και ο άγιος Κοσμάς ο Αιτωλός, σε περίοδο μάλιστα Τουρκοκρατίας, δίδασκε ότι: «... *είμεσθεν όλοι αδελφοί, μόνον οι πίστες μας χωρίζουν*» (Μενούνος, 74: 107).

Χαρακτηριστικά είναι και τα λόγια του μακαριστού Γέροντα Σωφρονίου: « *Ουχί μόνον οι Χριστιανοί, αλλ' εισέτι και οι μη πιστεύοντες καλούνται να διευρυνθούν νοερώς και να υπερπηδήσουν τα στενά πλαίσια των εθνικιστικών τάσεων ή πολιτιστικών παραδόσεων και να στοχάζονται επί πανανθρωπίνων διαστάσεων*» («Οψόμεθα τον Θεόν καθώς εστί» έκδ. Δευτέρα, Έσσεξ Αγγλίας, 1993, σ.366). Κι αυτό γιατί, κατά τον άγιο Μάξιμο τον Ομολογητή: «*Ο αγαπών τον Θεόν, ου δύναται μη και πάντα άνθρωπον ως εαυτόν αγαπήσαι*» (PG 90, 964B).

Οι δύο βασικοί σκοποί του μαθήματος των Θρησκευτικών

Σύμφωνα με όσα παραπάνω εκθέσαμε σχετικά με τη «*θεώρηση της σχολικής θρησκευτικής αγωγής υπό το πρίσμα της σύγχρονης ελλαδικής πραγματικότητας*», σκοπός του ΜτΘ είναι κυρίως η οικείωση των μαθητών με τα μορφωτικά αγαθά της Ορθόδοξης και γενικότερα της χριστιανικής μας παράδοσης, με ιδιαίτερη αναφορά στον οικουμενικό της χαρακτήρα, *αλλά δευτερευόντως* και η γνωριμία τους με την πραγματικότητα των άλλων μεγάλων θρησκειών. Όπως δε επισημαίνουμε σε μια από τις συμπερασματικές προτάσεις μελέτης μας, πριν από είκοσι δύο (22) χρόνια, με τίτλο «**Θρησκευτική αγωγή και αυτονομία του παιδιού**» (σελ. 128-129), «*Επιδίωξη της θρησκευτιολογικής διάστασης του ΜτΘ δεν είναι η δημιουργία κλίματος αντιπαλότητας μεταξύ της δικής μας πίστης και των θρησκευτικών πεποιθήσεων των άλλων, ούτε η καλλιέργεια ενός αισθήματος υπεροχής, αλλά η σωστή αντικειμενική ενημέρωση. Πώς δηλαδή δημιουργήθηκε η κάθε θρησκεία, ποια είναι τα βασικά και γνήσια γνωρίσματά της, πώς αντιμετωπίζει και ερμηνεύει τα μεγάλα υπαρξιακά προβλήματα, που απασχολούν το σύγχρονο άνθρωπο. Κι όλα αυτά μ' ένα κριτικό και αντικειμενικό τρόπο. Έτσι δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να κατανοήσουν τη σημασία που έχει η κάθε θρησκεία για τη ζωή των οπαδών της και πώς αυτή εκδηλώνεται στην πράξη. Αποτέλεσμα αυτού θα είναι η δημιουργία ενός πνεύματος ανοχής και συμπάθειας, καθώς και η προφύλαξη από εγκλωβισμό στα νοσηρά φαινόμενα του εθνικισμού, του τυφλού φανατισμού και της θρησκευτικής μισαλλοδοξίας*».

Επίλογος

Κατόπιν όλων όσων παραπάνω εκθέσαμε, μια σύγχρονη σχολική θρησκευτική αγωγή είναι αναγκαίο να ανταποκρίνεται: στη μαθησιακή ετοιμότητα, τις προσληπτικές ικανότητες και γενικότερα στην ψυχολογία του μαθητή, στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του, στο γενικό σκοπό της παιδείας, που είναι η διάπλαση ελεύθερων, υπεύθυνων και με ανοιχτό πνεύμα πολιτών και κυρίως να είναι σύμφωνη τόσο με την Ορθόδοξη Παράδοσή μας και ειδικότερα με τη Βιβλική και Πατερική ανθρωπολογία, η οποία δικαιολογημένα χαρακτηρίζεται ως ανθρωπολογία του λόγου και της ελευθερίας, που εκπηγάζει από την κοινωνία της αγάπης.

Τέλος, επισημαίνουμε ότι μια τέτοια δομή και οργάνωση της Σχολικής Θρησκευτικής Αγωγής καθιστά το ΜτΘ, ως προς τον Εκπαιδευτικό, **αρκετά απαιτητικό**, δίνοντας παράλληλα σ' αυτόν μεγάλα περιθώρια ελευθερίας κίνησης κατά περίπτωση. Γι' αυτό από μέρους του χρειάζεται **πολύ καλή προετοιμασία**, αλλά και **συνεχής εγρήγορση** κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, ώστε να υπάρχει ουσιαστική και διαρκής συμμετοχή όλων των μαθητών κατά την **οικοδόμηση της μάθησης**. Μόνο έτσι η βασική αρχή της παιδοκεντρικότητας θα λαμβάνει σάρκα και οστά και δε θα μένει μόνο σε θεωρητικό επίπεδο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Μενούνος, Ιω., *Κοσμά του Αιτωλού Διδαχές*, (5^η εκδ.) Τήνος: Τήνος.
Σωτηρέλλης, Γ. (2002). *Ελευθεροτυπία*, Τετάρτη 8.9.2002.

Ἡ πρόκληση τοῦ μεταμοντέρνου λόγου καὶ ἡ θρησκευτικὴ ἐκπαίδευση στὴν Ἑλλάδα

Εὐστράτιος Ψάλτου

Σύμβουλος ΙΕΠ

epsaltou@iep.edu.gr

Ἀπὸ συστάσεως τοῦ ἑλληνικοῦ κράτους ἡ θρησκευτικὴ ἐκπαίδευση εἶναι ἐνταγμένη στὰ ἀναλυτικὰ προγράμματα τοῦ δημόσιου σχολείου. Ἀπὸ τότε μέχρι σήμερα ἔχουν υπάρξει πολλές φορές ἀλλαγές καὶ στὸ περιεχόμενο καὶ στὸ ὄψοφός της. Οἱ ἀλλαγές αὐτές μποροῦν νὰ κατανοηθοῦν, μόνο ἂν κάθε φορά ἐνταχθοῦν μέσα στὸ ἱστορικὸ καὶ πολιτισμικὸ συμφραζόμενο (context), στὸ ὁποῖο ἔχουν συμβεῖ. Ἔτσι, ἢ κατὰ τὴ διάρκεια τῶν τελευταίων ἐτῶν ἐπιχειρούμενη μεταρρύθμιση, καὶ ἡ σχετικὴ μὲ αὐτὴ συζήτηση, δὲν μποροῦν νὰ κατανοηθοῦν πλήρως, ἂν δὲν τοποθετηθοῦν μέσα στὸ πολιτισμικὸ συμφραζόμενο τῆς παρούσας ἱστορικῆς συγκυρίας.

Ὁ κύριος στόχος αὐτοῦ τοῦ κειμένου εἶναι νὰ κάνει ὄρατὸ αὐτὸ τὸ πολιτισμικὸ συμφραζόμενο καὶ ταυτόχρονα ν' ἀπαντήσει στὸ ἐρώτημα πῶς μέσα σὲ αὐτὸ τὸ συμφραζόμενο μπορεῖ νὰ κατανοηθεῖ ἡ θρησκευτικὴ ἐκπαίδευση. Προκειμένου νὰ δηλωθεῖ τὸ βασικὸ χαρακτηριστικὸ αὐτοῦ τοῦ πολιτισμικοῦ συμφραζομένου χρησιμοποιεῖται ὁ ὅρος *μεταμοντέρνος λόγος* (postmodern discourse). Πῶς μπορεῖ νὰ κατανοηθεῖ ὁ μεταμοντέρνος λόγος; Πῶς διαφοροποιεῖται ἀπὸ τὸν μοντέρνο ἢ ἀλλιῶς νεοτερικὸ λόγος; Τί σχέση ἔχουν οἱ λόγοι αὐτοὶ μὲ τὴ Θεολογία καὶ τὴ θρησκευτικὴ ἐκπαίδευση;

Ἀποτελεῖ γιὰ μένα ἰδιαίτερη τιμὴ τὸ γεγονός ὅτι μοῦ δίνεται ἡ δυνατότητα αὐτῆς τῆς ἀνάλυσης μέσα στὸ πλαίσιο τοῦ 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων Ἐκπαιδευτικῶν στὴ Θεσσαλονίκη καὶ γιὰ τὸν λόγο αὐτὸ θέλω ἐγκάρδια νὰ εὐχαριστήσω γιὰ τὴν πρόσκληση τὴν Ὀργανωτικὴ Ἐπιτροπὴ.

Προκειμένου νὰ ξετυλίξω τὸ νῆμα αὐτῆς τῆς ἀνάλυσης, ξεκινῶ ἐπισημαίνοντας ὅτι μὲ τὴν ἴδρυση τῶν πρώτων πανεπιστημίων στὶς χώρες τῆς Δυτικῆς Εὐρώπης, ἀπὸ τὸν 12^ο μ.Χ. αἰῶνα καὶ ὕστερα, κανένας γνωστικὸς κλάδος δὲν μποροῦσε νὰ νομιμοποιήσῃ τὴ θέση του, ἂν δὲν ἀνταποκρινόταν στὶς ἀπαιτήσεις τοῦ *Λόγου*, τῆς λεγομένης *Ratio*. Ἡ κυριαρχία αὐτῆ τοῦ Λόγου συνεχίστηκε καὶ κατὰ τὴ διάρκεια τῶν ὑπολοίπων αἰῶνων καὶ ἔφθασε στὸ ἀποκορύφωμά της μὲ τοὺς στοχαστὲς τοῦ Διαφωτισμοῦ καὶ μὲ πιὸ ἀντιπροσωπευτικὸ ἀπὸ αὐτοὺς τὸν Georg Hegel (Στουτγκάρδη 1770 - Βερολίνο 1831). Στὴ σκέψη τοῦ Hegel ἡ παγκόσμια ἱστορία δὲν εἶναι τίποτα ἄλλο, παρὰ μίᾳ ἐξέλιξη, ἡ ὁποία, περνώντας ἀπὸ διάφορα στάδια, φθάνει στὴν κορυφὴ τῆς κλίμακας μὲ τὴν ἀναγνώριση τοῦ Λόγου καὶ τὴν ὑποταγὴν σὲ αὐτὸν ὡς πραγμάτωση τῆς ἐλευθερίας τοῦ πνεύματος (Hegel, 1807).

Ὡστόσο, ὅσο παλιὰ εἶναι ἡ κυριαρχία τοῦ Λόγου, ἄλλο τόσο παλιὰ εἶναι καὶ ἡ ἀμφισβήτησή της. Ὄταν στὶς ἀρχές τῆς δεκαετίας τοῦ 1770, κι ἐνῶ ὁ *ρασιοναλισμὸς* βρισκόταν στὸ ἀποκορύφωμά του, ὁ Γερμανὸς Johann Herder ἐπισκέφθηκε τὸ Παρίσι, ἐξέφρασε τὴν ἀδυναμία του νὰ ἔρθῃ σὲ ἐπαφὴ μὲ ὁποιοδήποτε ἀπὸ τοὺς ἐκπροσώπους τοῦ γαλλικοῦ Διαφωτισμοῦ, καθὼς τοῦ φαίνονταν ὅλοι ψεύτικοι, ἀφυδατωμένοι καὶ ἀψυχοί, ἀνίκανοι νὰ κατανοήσουν τὸν ἐσωτερικὸ κόσμον τοῦ

άνθρωπου (Herder, 1793). Τόσο ο Herder όσο και οι υπόλοιποι μεγάλοι έκφραστες του ρομαντισμού αντιμετώπιζαν τον Λόγο ως μία αναφορά, ή όποια δεν έχει βοηθήσει τον άνθρωπο να απελευθερωθεί, αλλά έχει γίνει ένα σιδερένιο κλουβί, το οποίο τον κρατά αιχμάλωτο.

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι υπήρχαν αυτές οι άμφισβητήσιμες, το παράδειγμα του ρασιοναλισμού (μοντερνισμού) ήταν το κυρίαρχο έπιστημολογικό μέχρι και τα μέσα του 20^{ου} αιώνα. Χρησιμοποιώ τον όρο παράδειγμα, με τον οποίο ο Thomas Kuhh έννοει την κυρίαρχη όπτική γωνία, ή όποια υπαγορεύει στις έπιμέρους έπιστήμες κάθε φορά τους όρους συγκρότησης και νομιμοποίησής τους (Kuhh, 1962). Ωστόσο, ο Thomas Kuhh μιλάει και για καταστάσεις κρίσης, δηλαδή καταστάσεις στις όποιες η κυρίαρχη όπτική γωνία χάνει την ισχύ της και τη θέση της σταδιακά καταλαμβάνει μία άλλη όπτική γωνία, που υπαγορεύει πια εκείνη τους όρους συγκρότησης και νομιμοποίησης των γνωστικών κλάδων.

Μία τέτοια κρίση γνώρισε το παράδειγμα του ρασιοναλισμού σταδιακά έντος του 20^{ου} αιώνα, χάνοντας σταδιακά στα μεταπολεμικά χρόνια την κυριαρχία του και δίνοντας τη θέση του σε μία άλλη όπτική γωνία, ή όποια σηματοδοτείται το 1979 από την έκδοση του βιβλίου του Jean-François Lyotard με τον τίτλο *Η μεταμοντέρνα κατάσταση* (Lyotard, 1979). Ποιά είναι τα χαρακτηριστικά αυτού του νέου παραδείγματος; Στο μεταμοντέρνο παράδειγμα παύει να υπάρχει αντίληψη της εξέλιξης και τη θέση της καταλαμβάνει η αντίληψη ότι οι διάφοροι πολιτισμοί και οι διάφορες παραδόσεις δεν μπορούν να τοποθετηθούν πάνω σε μία έξελικτική κλίμακα, αλλά πρέπει να θεωρηθούν γλωσσικά παιχνίδια μέσα σε μία πολλαπλότητα γλωσσικών παιχνιδιών. Με άλλα λόγια, η κατανόηση της αλήθειας χάνει τον καθολικό της χαρακτήρα και γίνεται η αλήθεια του καθενός, ή όποια καλείται άπλως να σεβαστεί την αλήθεια του άλλου.

Όταν χρησιμοποιούμε τους όρους *μοντέρνος* ή *μεταμοντέρνος* είναι φανερό ότι δεν μιλάμε ούτε για μιιά εποχή ούτε για μιιά κοινωνική πραγματικότητα. Οι έποχές και οι κοινωνικές πραγματικότητες συντίθεται κάθε φορά από μιιά πολλαπλότητα πολιτισμικών αντιλήψεων. Όταν μιλάμε για μοντέρνο ή μεταμοντέρνο λόγο μιλάμε για την έπιστημολογική όπτική γωνία, μέσα από την όποια γίνεται κάθε φορά κατανοητή αυτή η πολλαπλότητα.

Ωστόσο, η ύπαρξη αυτής της όπτικής γωνίας έπηρεάζει τα πολιτισμικά πράγματα και το ζήτημα είναι να δοϋμε με ποιό τρόπο κάθε φορά. Μέσα στο πλαίσιο του παρόντος κειμένου έστιάζω το ενδιαφέρον μου στον τρόπο με τον όποιο τα κυρίαρχα παραδείγματα του μοντερνισμού και του μεταμοντερνισμού έχουν έπηρεάσει τα πράγματα της Θεολογίας και της θρησκευτικής εκπαίδευσης.

Ήδη από τα χρόνια της ίδρυσης των πρώτων πανεπιστημίων, και των θεολογικών σχολών σε αυτά, στις χώρες της Δυτικής Εϋρώπης από τον 12^ο μ.Χ. αιώνα και ύστερα, η θεολογία αισθανόταν ότι, προκειμένου να έχει θέση σε αυτά, ήταν υποχρεωμένη να ανταποκριθεί στις ρασιοναλιστικές απαιτήσεις. Είναι χαρακτηριστική η διατύπωση του Petrus Abaelardus, ένος από τους πιο φημισμένους θεολόγους αυτών των σχολών τον 12ο μ.Χ. αιώνα, σύμφωνα με την όποια «*nihil credentium, nisi prius intellectum*», δηλαδή καμιά θεολογική αλήθεια δεν μπορεί να είναι πιστευτή, αν δεν είναι λογική (Marenbon, 1997). Η όπτική γωνία του ρασιοναλιστικού έπιστημολογικού παραδείγματος ανάγκασε σε πολλές περιπτώσεις τη Θεολογία να είναι ένας άγωνας τεκμηρίωσης και νομιμοποίησης των αλήθειών

της με ρασιοναλιστικά μέσα. Το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα προς αυτή την κατεύθυνση είναι οι περίφημες αποδείξεις της ύπαρξης του Θεού. Βεβαίως, υπάρχουν και μορφές θεολογικής έκφρασης με ρομαντική προέλευση, οι οποίες επιχείρησαν να διασώσουν την αλήθεια της πίστης όχι απλώς χωρίς να την τεκμηριώσουν στον Λόγο, αλλά και ως έντονη κριτική σε αυτόν, καθώς τον αντιμετώπισαν ως παράγοντα αλλοτρίωσης.

Αν ανατρέξουμε στα θεολογικά πράγματα της νεότερης Ελλάδας, θα βρούμε άρκετες περιπτώσεις τόσο της μιάς όσο και της άλλης μορφής. Για παράδειγμα, περίπτωση τεκμηρίωσης των θεολογικών αληθειών με ρασιοναλιστικά μέσα αποτελούν μια σειρά από βιβλία μεάπολογητικό χαρακτήρα, τα όποια εκδόθηκαν από την Οργάνωση Θεολόγων «Ζωή» την περίοδο των δεκαετιών του '50 και του '60. Από την άλλη μεριά, περιπτώσεις όπου με ρομαντικό τρόπο ή αλήθεια της πίστης αντιπαρατίθεται στην αλλοτρίωση του Λόγου αποτελούν, για παράδειγμα, τα βιβλία του π. Ιωάννου Ρωμανίδη ή τα βιβλία των βασικών εκφραστών της λεγόμενης Νεορθοδοξίας, όπως είναι ο Χρήστος Γιανναράς.

Έχοντας δει συνοπτικά το ρασιοναλιστικό παράδειγμα και τη θεολογική αντίδραση σε αυτό, μπορούμε να περάσουμε στο μεταμοντέρνο παράδειγμα. Ο σχετικισμός στον οποίο αυτό καλεί την Θεολογία δεν μπορεί να γίνει αποδεκτός, καθώς δεν κατορθώνει να δει ένα υπαρξιακό δεδομένο, το οποίο διαπερνά την πολιτισμική ποικιλομορφία και ως προς το οποίο μπορούμε να πούμε ότι κρίνεται κάθε πολιτισμική ετερότητα. Ποιό είναι αυτό; Η συγκρότηση του ανθρώπινου έαυτού είναι συνυφασμένη με μία φαντασίωση, για την οποία στη γλώσσα της λακανικής ψυχανάλυσης χρησιμοποιείται ο όρος *θεμελιώδης φαντασίωση*. Η θεμελιώδης φαντασίωση είναι ή ναρκισσιστική φαντασίωση παντοδυναμίας, την οποία απολαμβάνει το ανθρώπινο υποκείμενο σε σχέση με το πρωταρχικό σημαίνον του Άλλου, το οποίο είναι συνήθως το σημαίνον της Μητέρας.

Όστόσο, ο Lacan δεν αναφέρεται μόνο στην θεμελιώδη φαντασίωση, αλλά και στη δυνατότητα διέλευσής της («*Latraverséedufantasmé*»). Η διέλευση της ναρκισσιστικής φαντασίωσης, όπως λέει ο Lacan, γίνεται ο τόπος «όπου μπορεί να δημιουργηθεί μια σχέση βιώσιμη, μελίχια» (Lacan 1982: 348). Με αυτόν τον τρόπο, η λακανική θεωρία καθιστά δυνατό έναν διάλογο τόσο με τον έαυτό μας όσο και με την κάθε πολιτισμική ετερότητα, επί τη βάση του έρωτήματος κατά πόσο αυτά βρίσκονται στην υπηρεσία της θεμελιώδους φαντασίωσης ή στην υπηρεσία της διέλευσής της.

Η ουσία της Θεολογίας, πέρα από την κάθε πολιτισμική ποικιλομορφία, συνίσταται στην κατανόηση αυτού του υπαρξιακού διακυβεύματος και στον άγωνα της έξοδου από τη σκιά της θεμελιώδους φαντασίωσης. Η έσχατη πρόκληση στην οποία οφείλει ν' ανταποκριθεί ή θρησκευτική άγωγή απέναντι στο κυρίαρχο σήμερα μεταμοντέρνο παράδειγμα δεν είναι να παραδοθεί στον σχετικισμό του, αλλά ν' αναδείξει το αίτημα του διαλόγου τόσο με τον έαυτό μας όσο και με τους άλλους επί τη βάση του θεμελιώδους διακυβεύματος της ανθρώπινης ύπαρξης.

Μέσα από αυτό το πρίσμα θα επιχειρήσω τη διατύπωση των βασικών χαρακτηριστικών, στα όποια οφείλει ν' ανταποκριθεί ή θρησκευτική άγωγή τόσο ως προς τη μέθοδο όσο και ως προς το περιεχόμενό της.

Ός προς τη μέθοδο είναι ανάγκη να εγκαταλειφθεί το μοντέλο του από καθέδρας δασκάλου. Ο δάσκαλος καλείται να λειτουργήσει περισσότερο ως

συντονιστής ή διάκονος δραστηριοτήτων μέσα στη διαδικασία της διερευνητικής μεθόδου, παρά ως *ex cathedra* αὐθεντία. Ἡ ἐπιτυχής συμμετοχή τόσο τοῦ δασκάλου ὅσο καὶ τῶν μαθητῶν σὲ τέτοιου εἴδους δραστηριότητες ἀποτελεῖ τὸν δείκτη τῆς ἐξοικειώσής τους μὲ πρακτικές, οἱ ὁποῖες ἐπιχειροῦν ν' ἀφήσουν πίσω τους τὸν κάθε εἶδος ναρκισσισμό, προχωρώντας πρὸς τὴν κατεύθυνση τῆς ψυχικῆς τους διάνοιξης.

Ὡς πρὸς τὸ περιεχόμενο ἀδιαμφισβήτητα τίθεται ἡ ἀνάγκη τῆς ἀνάδειξης τοῦ πυρήνα τῆς εὐαγγελικῆς ἀλήθειας μὲ τὸ νόημα τῆς ἐξόδου ἀπὸ τὴν αἰχμαλωσία τῆς θεμελιώδους φαντασίωσης. Ὡστόσο, ὡς πρὸς αὐτὸν τὸν πυρήνα τίθεται τὸ ζήτημα τῆς κριτικῆς τόσο τῶν ζητημάτων τῆς πορείας τοῦ χριστιανισμοῦ ὅσο καὶ τῶν ζητημάτων ἀπὸ τὴν πορεία ἄλλων θρησκευτικῶν παραδόσεων ἢ ἀντιλήψεων. Πρὸς αὐτὴ τὴν κατεύθυνση τὸ Τμῆμα Θεολογίας τοῦ Ἀριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης σὲ ὑπόμνημά του τὸ 2016 σχετικὰ μὲ τὴ θρησκευτικὴ ἐκπαίδευση σημειώνει ὅτι αὐτὴ, ἔχοντας «ὡς κέντρο τὴ σπουδὴ τῆς Ὁρθόδοξης Παράδοσης», πρέπει «[νὰ] προσεγγίζει ἄλλες χριστιανικὲς παραδόσεις, θρησκείες καὶ φιλοσοφικὲς ἀντιλήψεις καί, ὑπερβαίνοντας τὴ μονοφωνία, [νὰ] ἐνθαρρύνει τὸν πνευματικὸ προβληματισμό, τὸν διάλογο καὶ τὴν κριτικὴ σκέψη, [νὰ] ἐπιδιώκει νὰ ἀναδείξει τὸν διαπολιτισμικὸ χαρακτήρα τῶν θρησκειῶν, [νὰ] καλλιεργεῖ τὴν κοινωνικὴ εὐαίσθησι τῶν μαθητῶν».

Τὸ γεγονὸς ὅτι ἡ θρησκευτικὴ ἐκπαίδευση μπορεῖ νὰ κάνει ἓνα βῆμα πρὸς αὐτὴ τὴν κατεύθυνση προκαλεῖ μέσα στὴν παρούσα συγκυρία τὶς ἀντιδράσεις διαφόρων φονταμενταλιστικῶν, θρησκευτικῶν κύκλων, οἱ ὁποῖοι ὑποστηρίζουν ὅτι ἡ ἀναφορὰ σὲ στοιχεῖα ἄλλων θρησκευτικῶν παραδόσεων καὶ διαφορετικῶν προσεγγίσεων τοῦ θρησκευτικοῦ φαινομένου ἀποτελεῖ ἀλλοίωση τῆς πίστεως. Τὸ γεγονὸς ὅτι τὸ περιεχόμενο τῆς νέας θρησκευτικῆς ἐκπαίδευσης δὲν ἀποτελεῖται ἀποκλειστικὰ καὶ ἀμιγῶς ἀπὸ στοιχεῖα τῆς ὀρθόδοξης, χριστιανικῆς διδασκαλίας ἀποτελεῖ γι' αὐτοὺς ἀπόδειξη μετατροπῆς τοῦ μαθήματος ἓνα σχετικιστικὸ μάθημα «γνώσεως τῶν θρησκειῶν», τὸ ὁποῖο συνηθίζουν νὰ τὸ λένε *θρησκειολογία*. Νομίζουν ὅτι ἡ ἀναφορὰ καὶ μόνο στὴν πολλαπλότητα τῶν θρησκευτικῶν παραδόσεων συνιστᾷ τὸ ἰδιαιτέρο γνῶρισμα τῆς θρησκειολογίας. Μὲ αὐτὴ τὴ λογικὴ παίρνουν τὸ νέο ὑλικὸ τοῦ μαθήματος τῶν θρησκευτικῶν καὶ μὲ ποσοστὰ μετρᾶνε πόσο ὀρθόδοξο καὶ πόσο θρησκειολογικὸ εἶναι. Ἡ ἀντίληψη αὐτὴ δὲν εἶναι ἀπλῶς ἐσφαλμένη, ἀλλὰ ἀγγίζει καὶ τὰ ὅρια τῆς φαιδρότητας.

Ἀπέναντι σὲ αὐτοὺς τοὺς φονταμενταλιστικούς ἰσχυρισμοὺς θέλω νὰ ὑποστηρίξω ὅτι ἡ θρησκειολογία εἶναι ἓνας διακριτὸς ἐπιστημονικὸς κλάδος μὲ πολλοὺς ἐπιμέρους τομεῖς: ἱστορία θρησκειῶν, κοινωνιολογία τῆς θρησκείας, ψυχολογία τῆς θρησκείας, φιλοσοφία τῆς θρησκείας. Τὸ ἰδιαιτέρο γνῶρισμα τῆς θρησκειολογίας καὶ ὅλων αὐτῶν τῶν ἐπιμέρους κλάδων τῆς δὲν εἶναι ἡ ἀναφορὰ στὴν πολλαπλότητα τῶν θρησκευτικῶν παραδόσεων, ἀλλὰ ἡ ἀναγωγή τους σ' ἓνα πλαίσιο ἐρμηνείας, οἱ ὅροι τοῦ ὁποῖου διαφοροποιοῦνται ἀπὸ τοὺς ὅρους τῶν ἴδιων τῶν θρησκευτικῶν παραδόσεων. Στὴν περίπτωση τῆς νέας θρησκευτικῆς ἐκπαίδευσης δὲν ἔχουμε κάτι τέτοιο, καθὼς οἱ ὅροι μὲ βάση τοὺς ὁποῖους γίνεται ἡ προσέγγιση τῆς πολλαπλότητας τῶν θρησκευτικῶν παραδόσεων καθορίζονται ἀπὸ τὸν πυρήνα τῆς εὐαγγελικῆς ἀλήθειας. Εὐτυχῶς, τόσο οἱ Θεολογικὲς Σχολὲς ὅσο κι ἓνα σημαντικὸ μέρος τῆς Ἱεραρχίας τῆς Ἐκκλησίας τῆς Ἑλλάδος προσπαθεῖ νὰ λάβει ἀποστάσεις ἀπὸ τὶς φονταμενταλιστικὲς προσεγγίσεις. Τὸ ἴδιο γίνεται φανερὸ καὶ

ἀπὸ τὶς τοποθετήσεις τοῦ Οἰκουμενικοῦ Πατριαρχείου.

Ἡ εὐαγγελικὴ ἀλήθεια δὲν εἶναι ἐκεῖνο ποῦ κατέχεται, προκειμένου νὰ συντηρεῖ ψυχικὰ συμπλέγματα καὶ νὰ προσφέρει ἀπόλαυση σὲ ναρκισσιστικὲς φαντασιώσεις, ἀλλὰ ἐκεῖνο ποῦ μᾶς διακατέχει στὴν πορεία τῆς ψυχικῆς μας διάνοιξης. Ἀσφαλῶς, τὸ ἐγχείρημα τῆς μεταρρύθμισης τῆς θρησκευτικῆς ἐκπαίδευσης γεννᾷ ἀρκετὲς ἀπορίες, οἱ ὁποῖες, στὸν βαθμὸ ποῦ εἶναι δημιουργικὲς, εἶναι εὐπρόσδεκτες. Ἐκεῖνο τὸ ὁποῖο δὲν βοηθᾷ εἶναι νὰ ἀφήνονται οἱ ἀπορίες αὐτὲς νὰ μετατρέπονται σὲ ἀγκάθια, τὰ ὁποῖα ἐγκλωβίζουν τοὺς φορεῖς τους στὸ σύνδρομο τοῦ σκαντζόχοιρου. Στὸ κατὰ Λουκᾶν Εὐαγγέλιον ὑπάρχει ἡ ἀφήγηση τῆς πορείας πρὸς Ἐμμαοὺς (Λουκ. 24, 13-35): ἐνῶ ὁ Ἰησοῦς ἐμφανίζεται στοὺς μαθητὲς τους καὶ περπατᾷ μαζί τους, ἐκεῖνοι δὲν τὸν ἀναγνωρίζουν, καθὼς ὅπως λένε ἀργότερα οἱ ἴδιοι, «οὐχὶ ἡ καρδιά ἡμῶν καιομένη ἦν ἐν ἡμῖν, ὡς ἐλάλει ἡμῖν ἐν τῇ ὁδῷ» (Λουκ. 24, 32). Ἡ πορεία πρὸς Ἐμμαοὺς δὲν ὑπάρχει γιὰ τοὺς ἀνθρώπους ποῦ παραμένουν ταραγμένοι καὶ ἐγκλωβισμένοι μέσα στὰ συμπλέγματά τους, ἀλλὰ γιὰ τοὺς ἀνθρώπους ποῦ ἡ φλόγα τῆς καρδιάς καίει τὰ ἀγκάθια τους.

Βιβλιογραφικὲς αναφορὲς

- Hegel, G. (1807). *Φαινομενολογία τοῦ Νοῦ*, ἑλληνικὴ μετάφραση Γιώργος Φαράκλας. Ἀθήνα: Βιβλιοπωλεῖο τῆς Ἑστίας, 2007.
- Herder, J. (1793). *BriefezuBeförderungderHumanität*, Bd. 1. Riga.
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lacan, J. (1973). *Οἱ τέσσερις θεμελιακὲς ἔννοιες τῆς ψυχανάλυσης, Τὸ Σεμινάριο XI*, ἑλληνικὴ μετάφραση Ἀνδρομάχη Σκαρπαλέζου. Ἀθήνα: Κέδρος, 1982.
- Lyotard, J. F. (1979). *La Condition postmoderne: Rapport sur le savoir*. Paris: Éditions de Minuit.
- Marenbon, J. (1997). *The Philosophy of Peter Abelard*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nature of the Orthodox Religious Education in Finland according to Curricula in Basic Education

Risto Aikonen

Senior Lecturer, University of Eastern Finland

risto.aikonen@uef.fi

Abstract

Religious education (RE) in Finland is a compulsory subject, organized according to major denomination of the pupils in a municipal area. It is called "School's general religious education" and is open for everyone with some exceptions. More than 90 % of the pupils at Finnish schools follow these lessons. At the end of the 1960's and beginning of the 1970's two big educational renewals took place in Finland. Despite the renewals of the curriculum for comprehensive education in the 1980s the role and nature of the RE in schools faced quite few changes. Still the RE was confessional and church centred but the church were not directly involved in curricula issues or in compiling the Religious Education curricula or textbooks. The curriculum for comprehensive education in 1994 brought a radical change to the meaning and philosophy of curricula in RE. In the National Core Curricula for Basic Education (NCCBE) in 2004, the role and nature of Religious Education changed from "confessional Religious Education" into "Religious Education in accordance with pupils' own religion". First time ever there was given to all religions, Christian and none, the general and shared objectives and contents. The pupils are encouraged in personal reflection on ethical questions. RE instruction supports the pupils' self-knowledge, self-appreciation and to help them build and evaluate his/her identity and worldview. The advocates for a one lesson of "worldviews" are arguing that children in the classroom should have more opportunities for dialogue with people from different religions, both Christian and non-Christian. At schools, we aim to educate pupils in accordance their own religion to value and respect their own heritage. This means that in the comprehensive education there is no space for the one and same content-based religion lesson for all pupils.

Keywords: Orthodox Religious Education, Finland, Curricula

1. Religious landscape in Finland

Finland as all Scandinavian countries is a protestant country. For the moment most of the population of 5, 4 million people belong to the Evangelical Lutheran Church (70.14 %). The amount is slightly decreasing. The Orthodox Church has about 60.000 members (1.1 % of the population) and the number is slightly increasing due to immigrants and refugees from countries of Orthodox tradition. The Roman Catholic Church has a membership of around 15,000. Protestant denominations such as example Baptists, Methodists, the Salvation Army and Adventists have a total membership that remains under 1% of the Finland's population. In addition, the number of Jews is about 1,300. (Suomen virallinen tilasto, 2017). It is significant that due to immigrants and refugees the number of Muslims is increasing. At the end of 2017, the estimation was that there were about 70.000 Islamic people, who are mainly staying in Southern-Finland. (There are no official statistical numbers of Muslims in Finland, because most of the Muslims are not signed up to an Islamic community). Nowadays it is very characteristic that from

different reasons people are resigning themselves from the membership of the Lutheran church. Each year ca. 2 % are opting out of the membership. Every 4th person of the population is not signed up to any religious organisation (http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#vaestorakenne).

2. The guidelines for Religious Education in Finland

The main way to get religious education (RE) in Finland is a compulsory education in public schools. Religious education is a *compulsory subject* in both comprehensive schools (7-16 years) and in senior/upper secondary schools (16-18/19 years). In vocational education there is no actual instruction in Religious Education (NCCBE, 2004). It is organized according to major denomination of the pupils in a municipal area. In practice, this means Evangelical Lutheran religion. However, as a subject it is called "School's general religious education", not a Lutheran one. One interesting remark is that school's general RE is open for everyone with some exceptions and more than 90 % of the pupils at Finnish schools follow these lessons. This is about 20 % more than the Finnish people belong to the Lutheran Church.

The status of Orthodox instruction differs from other religious minorities. To a minimum of three Orthodox pupils in municipality schools or in a school of other organizer of education, instruction must be automatically provided. The parents' don't have to request it. Parents or guardians of other minorities are advised to request RE instruction for their children if the condition of the minimum is fulfilled. A membership of a religion registered in Finland is a precondition to make that application (Law for Basic Education 2003). The National Board of Education accepts the curricula for 5 religions including Christians and none. The religions are the evangelical-lutheran, orthodox and catholic religion. Non-Christian religions are Islam and Judaism. In the previous curriculum 2004 there were syllabus for 13 religions (National Core Curriculum for Basic Education 2014).

Since 1985 there is organized a separate lesson for the pupils who are not members of any religious denomination. The lesson is called Life Stance Education (Ethics) to encourage pupils in creating their own worldview (<https://et-opetus.fi/>).

The state is neutral regarding religions and churches. Churches are not directly involved in curricula issues or in compiling the Religious Education curricula or textbooks. There are usually Religious Education teachers (denominational representatives) from different school levels and the group is led by a representative from the National Board of Education.

The curricula development in RE– from christianization to general education

First Curricula for Religious education in 1925– Not for the Orthodox RE

Since the first curriculum for compulsory school in 1925 (Rural Public School Curriculum) the tasks and nature of religious education (RE) has been almost stable until 1970s in the Finnish educational system. In that curriculum the most characteristic nature of RE was the "Christianization" of the pupils. It was totally confessional and based on a Lutheran doctrine (Maalaiskansakoulun opetuskomitea, 1925). The curricula had a school specific character, not a national one.

The time after the wars in 1940s did not changed a lot the objectives of the RE. Tendency was to emphasize less the indoctrination to the Christianity and not to do the catechetical work of the church at school. Saine states (2000, 211) that still the basis in

RE was catechism and confessionalism based on a Christian Lutheran doctrine. The purpose of RE in 1940s and 1950s was to promote children's religious development based on their parents' (Lutheran) denomination (Kähkönen 1976).

Hence the society did not offer basis for the Orthodox religious education (ORE) at schools to the members of the Orthodox Church, the church herself and the teachers themselves were active with this since the 1920's. The church made a curriculum and teaching materials for the Rural Public School. Almost ten years later the Ministry of Education officially accepted that curriculum to be used at schools, but in practice it was not applied. Furthermore, during the decades since the 1920's until the 1970's the Orthodox Church was very active with the RE issues, but the Ministry of Education was not co-operative with those curricula proposals. For example, in the 1930's the reason the reject church's proposal was that "in each school there is the school's own RE program, not a national one". In 1946 the Committee's curriculum report for Rural Public School did not mention the ORE at all. It can be summarized that the Orthodox churches and teacher organizations active work during the 1950's and the 1960's for the religious education issues for the comprehensive education paved the way to rise the Orthodox religious education to the equal position with the Lutheran one in the 1970's in the Basic School system (Aikonen 1998).

Concerning the ORE in Rural Public School between 1925 and 1970 there must be pointed out two things. First, even though for decades there were no official curricula for the ORE in Rural Public School the ORE was offered at schools by applying the unofficial programs. Second thing is that the Orthodox Church has not been directly involved to the religious educational matters in a public school. It has not offered RE at public schools as a church. There has been and there are priests working as a RE teacher, but they work in a role of a RE teacher in a public-school system, not representatives of an Orthodox Church.

2.1 Educational system renewal in the 1970's gave space to bring up "active members of Orthodox congregations"

At the end of the 1960's and beginning of the 1970's two big educational renewals took place in Finland. The question was about launching so called Basic school system from the beginning of 1970s with 9 grades for children between 7 to 15 years (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I: opetussuunnitelman perusteet, 1970). At the same time there was a strong opinion to change the Christian education to the secular humanistic education; ethics and history/science of religion (Kähkönen, 1976). Despite of that strong anti-religious debate, RE remained in the educational system based on confessionalism (Kähkönen, 1976). Along to the educational school system renewal in the 1970's, the first own curricula for compulsory education in the Orthodox religious instruction was introduced. Before that the ORE "should follow, when applicable, the Lutheran curricula" (Peruskoulun opietussuunnitelmakomitean mietintö II: oppiaineiden opetussuunnitelmat, 1970).

2.2 Curriculum in 1985 – society orientation comes up in RE

Despite the renewals of the curriculum for comprehensive education in the 1980s the role and nature of the RE in schools faced quite few changes (Saine 2000). One of the clear phenomena was that tendency in RE in the 1980's started to be more society oriented and paying attention to the general objectives of the school education. Still

the RE was confessional and church centred. For example, 4/7 of the objectives of the LRE were addressed the topics of the Bible and teachings of its own church. Two of the objectives had a nature of the Ethics and one was set to consider other religions – Christian and none. The objectives of the ORE were even more church orientated and centred, because one purpose of RE was to “bring up active members of a congregation”. The objectives of ORE emphasized more ethical topics and to face dissimilarity than the Lutheran ones as well (Kouluhallitus, 1985).

2.3 First step to change the nature of RE at schools in curriculum 1994

Despite of the renewals of the curriculum for comprehensive education in the 1980's and 1990's the role and nature of the RE in school faced quite few changes (Pyysiäinen, 1998). Tendency in RE in 1980s started to be more society oriented in Lutheran education and payed attention to the general objectives of the school education. The objectives of the ORE were church orientated and centred, because one purpose of ORE was still to “bring up active members of a congregation”. The objectives of ORE emphasized more ethical topics and to face dissimilarity than the Lutheran ones as well (Kouluhallitus 1985). The curriculum for comprehensive education in 1994 brought a radical change to the meaning and philosophy of curricula in RE. It was not that much normative as the previous ones and gave a lot of space to schools to make their own curricula for RE. Compared to the previous curricula there was first time ever both general, common objectives for different religions. In addition to that, each denomination made its own confessional contents and learning objectives (Opetushallitus, 1994). This was the first step to change RE to examine religions outside of itself and on a general level even though teaching was based on a confession.

2.4 No more confessional curricula – new phase started in 2004

The new Act for Religious Freedom (2003) changed a character of RE at schools. In the National Core Curricula for Basic Education (NCCBE) in 2004, the role and nature of Religious Education changed for the first time ever from “confessional Religious Education” into “Religious Education in accordance with pupils' own religion” (National Core Curricula for Basic Education 2004). Also, a teacher doesn't need to share anymore the same religious denomination with the pupils or students what she/he is teaching about (Regulation for Qualified Teachers in Education, 2003). Honkaheimo and Luodeslampi (2006) write, that the term “confessional” indicates the knowledge-based content of education. It can be pointed out from the previous curricula, that except the contents, the goals also have been confessional - to teach and learn a religion and its tradition (Honkaheimon & Luodeslampi, 2006).

The National Board of Education gave guidelines for Religious Education based on the Act for Religious Freedom (2003). This states that practice of religion is forbidden in a school class (e.g., praying or having religious ceremonies). It must be pointed out, to avoid any wrong conceptions, that not even before the renewals of curricula and Act for Religious Freedom the religious education lessons were not based on practicing religion. One exception is when it is associated with pedagogy as in Orthodox education. Based on this, the icons, hymns and prayers are supporting and illustrating the core contents. In addition, the Orthodox ones, the pupils of other minorities were at least theoretically getting now their own classes. Pupils without any religious affiliation have also their own lessons in Life Stance Education (Ethics).

According to the Curricula for other Minorities 2006 (Perusopetuksen muidenuskontojenopetussuunnitelmien perusteet, 2006) in comprehensive education those are Roman Catholics, Adventists, Bahá'í, Lord's People Community, Islam, Judaism, Hare Krishna-movement, The Christian Community (Steiner based religion), Free Church and Mormons.

When comparing the objectives in LRE and ORE it is obvious that last mentioned RE is more focused on to apply instruction according to pupil's own religion. In objectives is stated for example that "the strengthening and maintenance of the pupil's Orthodox identity represents the primary concerns" (NCCBE 2004). LRE emphasize the role of RE from a cultural perspective but points out the meaning of a religion in general in humans' and their personal life orientation (NCCBE 2004).

3. Curricula reformation in 2014 – New orientation for RE

The latest curricula renewal (National Core Curriculum for Basic Education 2014, NCCBE) in the Finnish educational system was introduced at schools on 1st of August 2016. Education provides in municipalities have base their own local curricula on the national core curriculum.

In religious education thereformation was in some termsquite radical and was heading to a new orientation and philosophy of curricula in RE. First time ever there was given to all religions, Christian and none, thegeneral and shared objectives and contents.Curricula for RE is for Lutheran religion, Orthodox religion, Catholic religion, Judaism and Islam. One has to remind that this did not and don't mean that there will be one religion lesson to be shared among the all denominations at schools. The purpose of those common objectives and contents is to make a framework to have these as the foundation foreach religion's own objectives and contents. A nice thought, but unfortunately this paved a way of misinterpretation the core nature of curricula in RE concerning the minor religions and the pupils of Ethics. This will be dealt a bit more later.

There was also another reform dealing with the all school subjects in Basic education. According to the curriculum there are so called seven transversal competences as a part of each subject (<https://www.oph.fi/download/190839>). Those are always included in teaching and assessed as part of the different subjects. Transversal competences are as follow: thinking and learning to learn, cultural competence & interaction and self-expression, taking care of oneself and managing daily life, multiliteracy, ICT competence, working life competence and entrepreneurship, participation & involvement and building a sustainable future.

In the NCCBE 2014the grades have been grouped. The first group is grades 1–2, then 3–6 and 7–9. For each group in RE, as in other subjects, there are tasks, objectives and key contents. The following statement deals with all the grades concerning RE in Basic education:

"In compliance with Section 13 of Basic Education Act, the instruction of religion is arranged in accordance with the pupil's religious community as the instruction of the pupil's own religion according to separate syllabi. To ensure the coherence of the subject, common objectives and content areas have been determined for all forms of instruction in the pupil's own religion. In the descriptions of the syllabi in different religions, the common content areas are specified in accordance with the nature of the pupil's own religion" (NCCBE 2014).

The *common task* of subject of religion in the Basic education for the grades 1–9 includes:

- to provide the pupils with an extensive general knowledge and ability regarding religion and worldviews
- in teaching and learning, the pupils get familiarised with the studied religion and its diversity
- to get acquainted with the traditions related to religions and worldviews in Finland as well as religions and worldviews elsewhere in the world
- to promote an understanding of the relationship between religion and culture as well as multiliteracy related to religions and worldviews
- to provide versatile information about religions and helps the pupils understand religion-related discussions
- to guide towards critical thinking and the observation of religions and worldviews from different viewpoints
- to introduce the relationship between belief and knowledge as well as language, symbolism, and concepts characteristic of religions are reflected on in teaching and learning
- to support the pupils' ability to participate in the dialogue within and between religions and worldviews
- to encourages pupils to respect life, human dignity, and what they and others consider sacred

Also, among the tasks is to familiarize with ethical thinking in the studied religion and in other religions. In RE the pupils are encouraged in personal reflection on ethical questions. Throughout basic education the instruction supports the pupils' self-knowledge, self-appreciation, and the development of life management skills. The instruction supports the pupil to build and evaluate his or her identity as well as personal view of life and worldview and the pupil's growth into a responsible member of his or her community and the democratic society as well as a global citizen (NCCBE 2014).

For the grades 1–2 there are eight, 3–6 those are twelve and for 7–9 there are ten objectives of instruction (NCCBE 2014). For each group of grades there are three key content areas. Those are the *pupil's relationship with his or her own religion* (C1), *the world of religions* (C2) and a *good life* (C3). The core character of these three syllabi components is that those have to be incorporated in each grade when compiling the curriculum for RE and the textbooks. In practice, it is against the spirit of the curriculum, if it is made so that for example the content good life comes to pupils not until on 6th grade. The overall nature of objectives and contents is starting from the pupils' life circles such as his or her surrounding area with its phenomena and experiences related both to pupil's own religion and the other ones. In the Orthodox RE the starting point is to recognize and familiarize the elements in Orthodoxy, Christianity and other religions. During the later grades these will be extended and studied deeper and wider in a way of a spiral method.

Objectives of instruction in religion in grades 3–6

Objectives of instruction	Content areas related to the objectives	Transversal competences
O1 to guide the pupil to get acquainted with the holy books and legends of the studied religion and its key dogmas	C1	T1
O2 to guide the pupil to familiarise himself or herself with the rituals and customs of the studied religion and its sacred sites and buildings	C1	T1, T2
O3 to help the pupil to recognise the special features and symbolic nature of religious language	C1, C2	T2, T3, T4
O4 to guide the pupil to acquire, evaluate, and use information on religions from various sources	C1, C2, C3	T4, T5, T6
O5 to guide the pupil to familiarise himself or herself with the roots and current status of religions and worldviews in Finland and Europe	C1, C2	T1, T2
O6 to guide the pupil in becoming familiar with Judaism, Christianity, and Islam as well as their influence and history in Europe	C2, C3	T2
O7 to encourage the pupil to respect what he or she and others consider sacred and to behave appropriately in different religious ceremonies and situations	C1, C2, C3	T2, T5, T6
O8 to guide the pupil to become acquainted with the ethical teachings of the studied religion and the common ethical principles of different religions	C1, C2, C3	T7
O9 to guide the pupil to understand the inherent values of human rights and, in particular, the UN Convention on the Rights of the Child from the perspective of the individual and the community	C2, C3	T2
O10 to guide the pupil to evaluate the choices he or she makes and to reflect on the values underlying his or her actions from the perspective of ethical principles and a sustainable future	C2, C3	T1, T3, T6
O11 to create opportunities for the pupil to discuss ethical questions, to express his or her thoughts and emotions constructively, and to practise justifying his or her views	C1, C2, C3	T1, T4, T6, T7
O12 to help and support the pupil in building and reinforcing a positive worldview as well as his or her self-esteem and trust in life	C3	T1

Table 1. Objectives of instruction in religion in grades 3–6

As mentioned before, in RE in addition of the shared tasks, objectives and key contents, there are also the equal religion specified paragraphs. These all previous mentioned make a framework to the pupil's own religious education. As an example, it can be introduced the task and key content areas in grades 3–6 for all religions and for the Orthodox religious education.

In grades 3–6 the task of religious education is focusing:

- to expands and deepen the pupils' basic knowledge of their own religion
- to learn about the holy books and legends of the studied religion
- to learn about studied religion's key dogmas, ethical principles, rituals and customs
- to encourage pupils to wonder and ask questions
- to make pupils get acquainted with the religious roots of Finland and Europe and religious or worldview-based life in modern-day Finland and Europe
- to develop pupil's media literacy and to guide to evaluate and use information found in different sources as well as to utilize it in different situations
- to explore in teaching and learning the rights of children and the individual's responsibility for his or her own actions are
- to practice pupil's emotional and interaction skills, and to support in formulating

and justifying their personal views

- to encourage the pupils in friendships, building of a positive class and school community, and acting against discrimination (NCCBE 2014).

The following table (table 2) describes the common and the syllabi for Orthodox religion for grades 3–6. Those are clearly pointing out that different religions, as well as the ORE, are applying the common syllabi when formulating their own ones highlighting its essential contents and teachings.

Key content	Common syllabi in Religion grades 3–6	Different syllabi in Orthodox Religion grades 3–6
C1	The contents focus on sources of religion, holy book and persons as well as music, symbols and holy sites and buildings. The dogmas of the studied religion, its customs, rituals, and communities, and the internal diversity of the religion are also important in terms of the contents. The pupils study the key legends of the religion and their interaction with the arts, science and culture.	The instruction focuses on the sources and basic concepts of the Orthodox dogma. Key contents include the basic features of liturgical life, holy mysteries and church rituals for everyday life and celebrations. The pupils are familiarized with Old Testament books from the perspective of Orthodox teaching as well as with the life and teachings of Jesus in the Gospels and in the events of the church year. They study the birth of the church and the acts of Paul, the Apostle and other apostles. They learn about the characteristics of the Orthodox Church in Finland, the church as a religious building, church architecture, and the related symbolism. The instruction includes church music and art as well as the influence and media visibility of the Orthodox religion in Finland and in the world.
C2	The contents of instruction include Christianity, other religions, and irreligion in Finnish culture and daily life. In particular, the pupils familiarize themselves with religious communities in the local area of the school and their holy buildings. The background concerning religions and worldviews as well as the current status of religions and worldviews in Finland and Europe	In teaching and learning, the pupils reflect on what holiness, celebrations, and different customs as well as respecting them mean both in their own culture and in the cultures of other religions. The character of the Orthodox Church as a catholic and apostolic, global community is discussed in teaching and learning. The pupils learn to know the major religions in Europe and the European map of religions. They get acquainted with features that Islam and Judaism

	are explored in teaching and learning. The contents are selected to give the pupils an overall picture of the religious roots of Europe and, in particular, the basic contents and significance of Judaism, Christianity, and Islam. Religious themes visible in the media and popular culture are taken into account in the selection of contents.	have in common with Orthodox Christianity. The pupils learn about the religious communities in the local area of the school and irreligion as a worldview. The pupils are given a preliminary introduction to ecumenism and religious dialogue as well as to the relationship between human rights and religion.
C3	Key contents include human dignity, respect for life and protecting nature. The pupils reflect on their personal choices, the values underlying their actions, and global responsibility. Life skills, self-knowledge, and holistic well-being are also an important part of the contents. The pupils are familiarized with central ethical teachings of the studied religion and the ethical views that different religions and world views have in common. The UN Convention on the Rights of the Child is discussed in class. The pupils are provided with tools for ethical discussions and justifying their personal views as well as for discussions on religions.	Essential contents of the instruction include the role of the Orthodox Church's teaching and the message of the New Testament in guiding and supporting individuals when resolving ethical questions in their own lives and in interaction with others. The pupils familiarize themselves with the Ten Commandments and reflect on their personal ethical choices and the consequences ensuing from them, as well as their impacts on the development of self-knowledge, life skills, and a positive view of life. Teaching and learning include valuing other people, looking after the environment and nature, respecting life, and working for a sustainable future. The pupils reflect on global responsibility in the life of the church and the individual. They are given a preliminary introduction to the common features of the ethical teachings of different religions as well as the common features of the European human rights conception and Christian values. They also deepen their understanding of the significance of the UN Convention on the Rights of the Child.

Table 2. The common and Orthodox syllabi for grades 3–6 (NCCBE 2014)

4. Assessment in learning religion in NCCBE 2014

The curriculum renewal gave new ways for assessment in religion and other school subjects. There is given more space to a pupil. The self-evaluation is considered also in exercise books. As well, peer assessment is included among the tools when getting

feedback in learning process. For the end of 6th grade there are assessment criteria for the good/numerical grade 8. (In Finland the numerical assessment scale is 4 – 10. In Basic education (grades 1 – 7) the assessment can be also in a written form. In grades 8 and 9 it is numeric). Those criteria are dealing with knowledge and skills based on the twelve objectives in instruction. A skill does not mean just behavioral aspects, but how to apply the knowledge. For example, when an objective for grades 3–6 is speaking about how to respect sacred and to behave appropriately in religious places and situations, the criteria is focused on pupil's knowledge how to act in those places and situations. In this an assessment target is the ethical reflection (NCCBE 2014).

The final assessment for religious education takes place at the end of 9th grade. On that grade there have to be a numerical assessment. The final assessment criteria for good knowledge and skills in religion are set, as previously, for the numerical grade 8. The assessment is focusing on for example:

- Perceiving the significance of religions in culture and the society
- Master of knowledge of religion
- Knowledge of world religions and different worldviews
- Literacy of religion and culture
- Thinking and interaction skills
- Knowledge on ethics and human rights ethics

For example, the assessment criteria for ethical thinking is dealing with pupil's ability reflect on the ethical dimensions of his or her own choices and to explain their influence on themselves and others and on sustainable development (NCCBE 2014). The criteria are meant to local assessment taking place at schools, because in Finland there are not national exams in religious education.

5. The Future for Religious Education in Finland

In recent five years there has been an active debate against the former RE and to reform the RE in Finland by some political and academic advocates having a lot of space in media. In many municipalities the school administrators and headmasters are echoing this and had made their own decisions (<https://suomenkuvalehti.fi/jutut/kotimaa/eri-uskonnot-ja-et-yhden-oppiaineen-alla-malli-toimii-jo-kulosaassa/>). A false and technical explanation was that "there are so much in common in religions and common contents in ethics" that we can teach all together and "give space to a dialogue" between worldviews. Also, so called "euro-explanation" has been in use due to the multicultural and multi-faith development in Finland. In fact, it is clearly shown that the costs are only 0.001 of the budgets for basic education in Finland.

It is also said that it is against children's free will "to force" them to join Religious Education lessons. At the same time this opposition forgets or ignores human rights and the Declaration of Children's Rights by the United Nations, which Finland has also ratified. That document clearly states the rights of each child in relation to spiritual and religious education.

These aspects and an illegal system to organize RE are violating school laws and are illegal in many ways. The main is that a pupil is prevented to follow the syllabus of his/her own religion and is not getting the education he/she is legitimated. It is also dealing with a teacher. In case of the Orthodox RE a qualified teacher has been removed and the students have been welded to a class of a non-qualified teacher. The National Board of Education in Finland (NBE), which has the responsibility in RE issues,

is strongly against these self-made and illegal solutions in RE at schools. The schools, which are practicing against the school laws explain these solutions as an “experiments”, but NBE has neither received an application for those nor has given a permission (Interview NBC, 2018).

As mentioned above, the advocates for a one lesson of “world views” are arguing that children in the classroom should have more opportunities for dialogue with people from different religions, both Christian and non-Christian. It might be somewhat problematic to have dialogues if you don’t even know the basics of your own religion, which is clearly the outcome of Science of Religion lessons. Who is a suitable teacher for these lessons? Is the Science of Religion neutral enough to deal with religions and values when taking into consideration the National Core Curriculum? The opponents of Religious Education also argued that it is the responsibility of the church or religious communities to take care of teaching a religion. They take no notice that it will open the gates for fundamentalism or extreme movements to fulfill the gap of Religious Education “according to one’s religion.” Because of this possibility the Religious Education will not be any more controlled by the society and might cause instability.

Arguments in favor of the present system of Religious Education in Finland, are quite diverse. Among them it has been pointed out that Religious Education “in accordance with his or her own religion” helps to give immigrants or refugees coming to Finland the feeling of belonging, homelike and safety, if there is at least one link in school to their fatherland. It does not only affect the children, because through them the parents too are involved. The operative system also helps to keep stable and peaceful social structure and above all it is democratic for the minorities.

The values of European and Finnish people are deeply affected by Christian ethics. The culture and arts cannot be understood without having knowledge about the Bible, its teachings and other religions. Thus, there are cultural, historical, and ethical reasons that justify the place of religious education in schools. Since an important goal of the school system is to guide children to reflect on different views of life and their rationalization, religious education can be justified as providing a unique perspective on many questions that deal with basic human issues (Puolimatka & Tirri, 2000). At schools, we aim to educate pupils in accordance their own religion to value and respect their own heritage by applying the spirit of the golden rule taught by Jesus Christ in the challenging multicultural world. A Finnish proverb says: “Know yourself and respect your neighbor”. In practice this means that in the comprehensive education there is no space for the one and same content-based religion lesson for all pupils.

References

- Act for Religious Freedom 29.12.1923/334.
 Act for Religious Freedom, 26.6.2003/453.
 Aikonen, R. 1997. Orthodox Religious Education at Schools. Helsinki: Opetushallitus. (In Finnish.)
 Aikonen, R. 1998. Orthodox Religious Education in Finland. In Pyysiäinen, M. (ed.) *Uskonnonopetuksen käsikirja* Juva: WSOY. 405-439. (In Finnish)
 Aikonen, R. 2005. “Premises for Orthodox religious education at school - to learn about or from a religion?” In Kivekäs, J. (ed.) *Practical Theology - theory or practice?* Helsinki: Finnish Theological Literature Society Publications 245, 223-24. (In Finnish)

- Aikonen, R. 2007. "The Orthodox RE at Schools – from Challenging past to New Learning Environments." In Sakaranaho & Jamisto (eds.) *Multiculturalism and Renewing Value Education*. Kurikka: Helsingin yliopisto. 31-73. (In Finnish)
- Aikonen, R. 2010. "Is Finland losing its pluralism by renewal of RE in schools?" Newsletter. European Forum for Teachers and Religious Education. 9-10. http://www.mmiweb.org.uk/eftreold/newsletters/6_Spring_10.pdf
- Honkaheimo, M. and Luodeslampi, J. 2006. "Religious Education in Finland" (http://re-xs.ucsm.ac.uk/eftre/reurope/finland_2005.html)
- Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 2. 1952. Varsinaisen kansakoulun opietussuunnitelmakomitean. Helsinki
- Kouluhallitus. 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Koukkunen, H. 1977. Suomen valtiovalta ja kreikkalaiskatoliset 1881-1897. Joensuun korkeakoulun julkaisusarja. Sarja A, No. 7.
- Kähkönen, E. 1976. Uskonnonopetuksen asema Suomen koulunuudistuksessa 1944–1970. Suomalaisen Teologisen Kirjallisuusseuran julkaisu 101. Helsinki: Suomalainen Teologinen Kirjallisuusseura.
- Lapsen oikeudet. Mannerheiminlastensuojeluliitto. <https://www.mll.fi/tietoa-mllsta/lasten-oikeudet/lapsen-oikeuksien-sopimus/lapsen-oikeudet/> (viewed 28.8.2018)
- Law for Basic Education 628/1998. Ministry of Education. (In Finnish)
- Lutheran Church in Finland. <https://evl.fi/tietoa-kirkosta/tilastotietoa> (viewed 15.8.2018)
- Maalaiskansakoulun opetuskomitea 1925. Maalaiskansakoulun opetuskomitean mietintö 1925:14. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Ministry of Education
<http://www.minedu.fi/OPM/Kirkollisasiat/uskonnonvapaus/?lang=en>.
- National Core Curriculum for Basic Education= NCCBE. 2004. Finnish national board of education. (Unprinted.) <http://www.oph.fi/english/SubPage.asp?path=447,27598>
- National Core Curriculum for Basic Education 2014. Finnish national board of education. (E-Book.)
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I: Opetussuunnitelman perusteet (Komiteamietintö 1970: A 4). 1970. Helsinki.
- Peruskoulun opietussuunnitelmakomitean mietintö II: oppiaineiden opetussuunnitelmat (Komiteamietintö 1970: A 5). 1970. Helsinki.
- Peruskoulunopetussuunnitelmanperusteet. 1994. Helsinki. Opetushallitus. <http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/netpkuskontojenopsit06.pdf> (Viewed 22.8.2018)
- Perusopetuksen tuntijako. <https://minedu.fi/documents/1410845/4123068/Perusopetuksen-tuntijako-Valtioneuvoston-asetus-28.6.2012.pdf/8c904085-afa3-46c0-9edc-12bc3eef52bf> (Viewed 22.8.2018)
- Puolimatka, T. and Tirri, K. 2000. "Religious Education in Finland: Promoting Intelligent Belief?" *British Journal of Religious Education*, 23:1.38-44. Regulation for Qualified Teachers in Education 693/2003.
- Saine, H. 2000. Uskonnonopetus Suomen oppivelvollisuuskouluissa 1900-luvulla. Turun yliopiston julkaisusarja C:165. Turku.
- Suomen kuvalehti. <https://suomenkuvalehti.fi/jutut/kotimaa/eri-uskonnot-ja-et-yhden->

[oppiaineen-alla-malli-toimii-jo-kulosaaressa/](#) (Viewed 24.8.2018)

Suomen uskonnonopettajien liitto. <https://www.suol.fi/index.php/religious-education-in-finland> (Viewed 24.8.2018)

Tilastokeskus. Suomen virallinen tilasto (SVT):

http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#vaestorakenne [Viewed: 15.8.2018].

εισηγήσεις

Θρησκείες στη χώρα μας: Ποιος είναι ο γείτονάς μου;

Σουλτάνα Αβέλλα

*Εκπαιδευτικός ΠΕ01, Επιμορφώτρια ΙΕΠ, Συνεργάτιδα της Ακαδημίας
Θεολογικών Σπουδών Βόλου*

retipk2@gmail.com

Περίληψη

Με την ακόλουθη εργασία επιχειρείται η προσέγγιση της πολυσυζητημένης και βαθύτατα ελκυστικής για τους μαθητές θρησκευολογικής ύλης. Μιας ύλης που εξάπτει την περιέργεια, δημιουργεί ερωτήματα, δοκιμάζει αντιλήψεις και αντοχές, ξεσκεπάζει στερεότυπα και παρά τις δυσκολίες θέτει τη βάση για προβληματισμό. Επομένως, τα ερωτήματα που μας δημιουργούνται γύρω απ' όσα προαναφέρθηκαν εστιάζουν τον προβληματισμό μας στα παρακάτω: Πόσο αποκομμένες από την καθημερινότητα των μαθητών μπορεί να είναι οι συνήθειες και οι συμπεριφορές των συμμαθητών και συμμαθητριών τους, των προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά και θρησκευτικά περιβάλλοντα; Επηρεάζει κάτι τέτοιο την επικοινωνία, τη συνάντηση και τη συνάφεια των μαθητών/τριών; Αν το σχολείο (στελεχιακό και μαθητικό δυναμικό, σύλλογος γονέων, κεντρική διοίκηση, εμπλεκόμενοι φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης, τοπική κοινωνία κ.ά.) δεν έχει διαμορφώσει το πλαίσιο για αλληλογνωριμία και συμμετοχή, προκειμένου να γνωριστεί ο ένας με τον πολιτισμικά «άλλο», ποιος θα το κάνει;

Λέξεις- Κλειδιά: θρησκείες, φιλοξενία, ξένος, γείτονες, θρησκευτικά σύμβολα

Εισαγωγή

Ιστορικά η Ελλάδα, από το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα και πιο συγκεκριμένα περί το τέλος της δεκαετίας του 1970, καθίσταται χώρα υποδοχής μεταναστών, που ζητούν καταφύγιο, άσυλο, εργασία και ανθρώπινη διαβίωση. Οι πολιτικές των εκάστοτε κυβερνήσεων για το μεταναστευτικό σε συνδυασμό με τις Ευρωπαϊκές τάσεις, το Κοινοτικό Δίκαιο και τις κρατούσες αντιλήψεις -επίσημες και μη- προκαλούν και διαμορφώνουν τη συλλογική συνείδηση που, ανεξάρτητα από την ατομική στάση και τις μαθημένες συμπεριφορές -πολλές φορές ακραίες και βαθύτατα ρατσιστικές-, τείνουν να γίνουν κανονικότητα.

Στο πλουραλιστικό, πολυπολιτισμικό περιβάλλον του σύγχρονου ελληνικού σχολείου πέφτει σημαντικό βάρος γύρω από την ένταξη της ετερότητας, ενώ τις τελευταίες δύο δεκαετίες η συζήτηση και οι πολιτικές γύρω από διαπολιτισμική εκπαίδευση και τους άξονες της καλά κρατεί. Σύμφωνα με τον Γκότοβο κεντρικές έννοιες γύρω από τον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση» είναι αυτές της εθνικής, εθνοτικής, θρησκευτικής και γλωσσικής ταυτότητας, με τις τρεις πρώτες να αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης και επαναδιαπραγμάτευσης. Οι επιπτώσεις που απορρέουν από τη ρευστότητα σε μια «διαμερισματοποιημένη σε συλλογικότητες κοινωνία, που διατρέχει πάντοτε τον κίνδυνο να μην καταφέρει να καθιερώσει έναν ενιαίο κώδικα, μέσω του οποίου συνήθως προκύπτει στη συνείδηση του μέλους αυτής της κοινωνίας η αίσθηση του κοινού συμφέροντος και η εμπειρία της αφοσίωσης στο κοινό συμφέρον» (Γκότοβος, 2002: 44-50), καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για σφαιρική προσέγγιση του θέματος.

Εστιάζοντας όμως στον κόσμο της θρησκείας, προκύπτει το ερώτημα τι συμβαίνει γύρω απ' αυτή και πώς μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο σκέψης και έκφρασης των ανθρώπων για ειρηνική συνύπαρξη. Η συγκεκριμένη εργασία δεν μας επιτρέπει να επεκταθούμε, ωστόσο μπορούμε να δανειστούμε μερικές σκέψεις γύρω από το θρησκευτικό φαινόμενο, που δεν παύει -σύμφωνα με τον Καραμούζη- να αποτελεί μια «κατ' εξοχήν κοινωνική υπόθεση, ακόμη κι όταν απευθύνεται στην υπερβατικότητα του «απολύτου», εφόσον οποιαδήποτε θρησκευτική τελετουργία ενσωματώνει, σε επίπεδο, στοιχεία κοινωνικού αυτοπροσδιορισμού, και παράλληλα οποιαδήποτε θρησκευτική εννομάτωση του κόσμου γίνεται κατανοητή μόνο μέσα από έναν κώδικα κοινωνικής συμπεριφοράς τον οποίο διαχειρίζονται οι θρησκείες» (Καραμούζης, 2007: 16). Για το λόγο αυτό άλλωστε η Ευρωπαϊκή Ένωση αναγνωρίζοντας επιπλέον ότι υπάρχει μια θρησκευτική πτυχή στα σύγχρονα προβλήματα της κοινωνίας, όπως οι τρομοκρατικές ενέργειες, ο ρατσισμός, η ξеноφοβία και οι εθνικές συγκρούσεις, έθεσε το θέμα «Εκπαίδευση και θρησκεία» σε σχέση με τη διαπίστωση ότι όλο και περισσότεροι νέοι στερούνται των βασικών γνώσεων για τη θρησκεία, ενώ η θρησκευτική αγωγή εξαντλείται στα όρια της οικογένειας, η οποία σε αρκετές περιπτώσεις κληροδοτεί στους επιγόνους της στερεότυπες αντιλήψεις, ημιμάθεια και άγνοια. Έτσι, αποτελεί πεποίθηση ότι μόνο η σχολική εκπαίδευση μπορεί να διαμορφώσει και να ενισχύσει την κριτική σκέψη ώστε να αναπτυχθεί ο διαπολιτισμικός διάλογος μεταξύ των ανθρώπων και κατ' επέκταση των θρησκειών. Σημαντικό ρόλο σ' αυτό μπορεί να παίξει το σχολείο, μιας και θέτει τα θεμέλια της ανεκτικής συμπεριφοράς, που βασίζεται στο σεβασμό της αξιοπρέπειας του κάθε ανθρώπου (Καραμούζης, 2007: 53-55).

Όλα τα παραπάνω μπορούν να συνδυαστούν με την αντίληψη ότι «η θρησκεία κάθε ανθρώπου, συμπεριλαμβανομένης της επιλογής του να μην ανήκει σε μια θρησκεία, είναι αυστηρά προσωπικό θέμα και κατ' επέκταση ατομικό δικαίωμα και δεν είναι ασυμβίβαστη με την άποψη που υποστηρίζει τη διδασκαλία αυτής στο πλαίσιο του σχολείου. Ιδιαίτερα εφόσον η τελευταία ενθαρρύνει παράλληλα το διάλογο μεταξύ των θρησκειών και προωθεί τις πολιτιστικές και κοινωνικές εκφράσεις τους ως τμήματα ενός παγκόσμιου πολιτισμού, όπου η διαπολιτισμική συνύπαρξη νομιμοποιεί το ανθρώπινο δικαίωμα στη θρησκευτική διαφορετικότητα» (Καραμούζης, 2007: 57). Κι επειδή σύμφωνα με τον Καραμούζη η θρησκεία έχει σκοπό τη δημιουργία θρησκευόμενων ενώ το σχολείο να δημιουργήσει σκεπτόμενους πολίτες, η γνώση των θρησκειών συμβάλλει στην κατανόηση της παρουσίας της θρησκείας ως αναπόσπαστου τμήματος της ιστορίας και του πολιτισμού της ανθρωπότητας (Καραμούζης, 2007: 58).

Με τον Cummins να συμπληρώνει ότι το σχολείο καλείται να συμβάλλει αποφασιστικά στην κατεύθυνση της ειρηνικής συνύπαρξης των μαθητών/τριών, αυτό μπορεί να συντελεστεί με τη συμβολή του δασκάλου, ο οποίος ως «καταλύτης» μπορεί να ανατρέψει τις σχέσεις εξουσίας στην κοινωνία, ξεκινώντας από την τάξη του. Γιατί η τάξη, σύμφωνα με τον ίδιο, «είναι ο μικρόκοσμος της κοινωνίας, όπου η δύναμη/εξουσία μπορεί να δημιουργείται με άλλους για να χρησιμοποιείται από όλους. Η εξουσία είναι προσθετική και όχι αφαιρετική. Κατά συνέπεια, η γνώση που δημιουργείται από όλους χρησιμοποιείται από όλους και αυτό οδηγεί σε ένα ανώτερο επίπεδο μάθησης και αλφαριθμητισμού» (Cummins, 2002: 37).

Σ' αυτό το πλαίσιο κινείται, σύμφωνα με τις πρόσφατες αλλαγές, η διδασκαλία του θρησκευτικού φαινομένου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με βασική επιδίωξη να αποφευχθεί αυτό που υπογραμμίζει ο Καραμούζης, η συγκριτική θεώρηση των θρησκειών και να απαλλαγεί «από τις αξιολογικές κρίσεις περί της ανωτερότητας της χριστιανικής θρησκείας έναντι των υπολοίπων, μετατρέποντας σε πολλές περιπτώσεις την ίδια τη θρησκεία σε ιδεολογική παράμετρο της πολιτιστικής και κατ' επέκταση της πολιτικής κυριαρχίας της οικονομικά ισχυρής Δύσης στην ανίσχυρη και οικονομικά ελεγχόμενη Ανατολή». Επιπλέον, σπεύδει να διευκρινίσει ότι το σχολείο έχει την υποχρέωση να εθίσει τους μαθητές στη διαδικασία της επιστημονικής διερεύνησης με κριτήριο τη «σύγκριση», η οποία «δε θα εξαντλείται στην παρουσία της θρησκευτικής διαφορετικότητας, που νομιμοποιείται ως διαδικασία αντικειμενικής πραγμάτωσης του δημοκρατικού και πλουραλιστικού σχολείου, αλλά επεκτείνεται και στις ενδεχόμενες σχέσεις που η θρησκευτική κατασκευή έχει και μη θρησκευτικές θεωρήσεις», συνεξετάζοντας το θρησκευτικό φαινόμενο στο φυσικό του χώρο που είναι οι επιμέρους εκδηλώσεις της ζωής του ανθρώπου (Καραμούζης, 2007: 104, 114).

Κυρίαρχη πεποίθηση αποτελεί ότι κάτι τέτοιο υπηρετείται από τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών, όταν αυτή σχεδιάζεται και υλοποιείται χωρίς αποκλεισμούς, κατοχή του «αλάθητου» και παρωπίδες. Γιατί μόνο έτσι «μπορεί να συμβάλλει σημαντικά και αποφασιστικά στην κατεύθυνση της ειρηνικής συνύπαρξης, της αλληλοκατανόησης και της δημιουργικής αλληλεπίδρασης ανθρώπων και κοινοτήτων με διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις» (Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου – Αναθεωρημένη έκδοση, 2014: 54).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Γιαγκάζογλου, η διαμόρφωση και υιοθέτηση ανοικτής ταυτότητας στο διάλογο και την επικοινωνία μπορεί να καταστήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες δυνάμει ενεργούς πολίτες, προασπιστές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της κοινωνικής δικαιοσύνης, ανοικτούς στις θρησκευτικές ή μη πεποιθήσεις, κοινωνούς και αποδέκτες ενός παγκόσμιου πολιτισμού. Τα παιδιά και οι έφηβοι με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση έχουν την ευκαιρία να εκδηλώσουν τα ενδιαφέροντά τους, να αναπτύξουν την κριτική σκέψη και να αναγνωρίζουν θέματα που αφορούν τη θρησκευτική και πολιτισμική διαφοροποίηση, να καλλιεργούν τη συνεργασία, τη συναισθηματική νοημοσύνη και να αισθάνονται ασφαλείς, με στόχο να συνυπάρχουν ειρηνικά. Σταδιακά να λειτουργούν αναστοχαστικά και σύμφωνα με τον Kohlberg να συνειδητοποιούν τη σχετικότητα των προσωπικών τους αξιών. Αυτά μπορούν να συνδυαστούν με μια Θρησκευτική Εκπαίδευση «που να ανοίγεται, να διευρύνεται, να βαθιάνει, να συμπεριλαμβάνει, να συνθέτει, να υπερβαίνει αποκλειστικότητες, να ισορροπεί μεταξύ καλλιέργειας της θρησκευτικής προσωπικής ταυτότητας και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, της σχέσης του ξένου με το οικείο, της θεολογίας με τη θρησκευσιολογία, της εσωτερικής προοπτικής (κόσμος των μαθητών) με την εξωτερική (κόσμος των θρησκειών)» (Γριζοπούλου, 2003).

Εκτιμούμε ότι για να συμβούν τα παραπάνω ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει τους/τις μαθητές/τριες με τους οποίους/ες θα συνεργαστεί. Γι' αυτό, από την αρχή της σχολικής χρονιάς χρειάζεται να έχει τα απαιτούμενα δεδομένα που θα τον προστατεύσουν και θα τον βοηθήσουν ν' αποφύγει παρεξηγήσεις ή

παρανοήσεις. Είναι σημαντικό, όταν ο/η εκπαιδευτικός βρεθεί για πρώτη φορά σε κάποιο σχολείο ή τμήμα, να έχει φροντίσει από πριν να ενημερωθεί για το μαθητικό δυναμικό και τις ιδιαιτερότητες του καθώς κι αυτές των οικογενειών των μαθητών. Ο/Η εκπαιδευτικός χρειάζεται να επιστρατεύσει τη γνώση, την ευαισθησία του/της αλλά και τους ευέλικτους μηχανισμούς που διαθέτει ως άνθρωπος ώστε η διδασκαλία του να διαφοροποιείται ανάλογα με το μαθητικό πληθυσμό που απευθύνεται, λαμβάνοντας υπόψη και την ηλικία των μαθητών/τριών του/της.

Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει, επιπλέον να λάβει υπόψη του την άποψη του Vygotsky ότι μαθαίνουμε μέσω αλληλεπιδράσεων και επικοινωνίας με τους άλλους, μιας και τα κοινωνικά περιβάλλοντα επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, ο ίδιος ψυχολόγος, όπως και ο Bruner, επισήμαναν ότι η μάθηση αποτελεί συνεργατική δραστηριότητα και ως τέτοια στο σχολείο μπορεί να ενισχυθεί, αφού διαμορφωθούν οι καλύτερες δυνατές συνθήκες για το/τη μαθητή/τρια.

Στην πρόταση διδασκαλίας που θα ακολουθήσει θα επιχειρήσουμε να συνδυάσουμε όλα τα προηγούμενα στο βαθμό που μας επιτρέπει η ηλικία των μαθητών/τριών, γιατί αποτελεί πεποίθηση πως όσο πιο νωρίς εκπαιδεύονται σε συνεργατικά μοντέλα μάθησης τόσο πιο εύκολα μπορούν να αρθούν προκαταλήψεις, αρνητικές συμπεριφορές μίμησης και να διευρυνθούν εκείνα τα κριτήρια που δημιουργούν ανοικτούς ορίζοντες στη σκέψη και σφαιρικότερες κατανοήσεις (Ματσαγούρας, 2007).

Μικρή αναδρομή και ο ορισμός της «φιλοξενίας»

Ο ορισμός της «φιλοξενίας» προέρχεται από το ρήμα φιλώ (αγαπώ) + ξένος και αναφέρεται στην πράξη της περίθαλψης και φροντίδας ενός ξένου στο σπίτι κάποιου. Ήταν θεσμός για τους αρχαίους να υποδέχονται και να περιποιούνται τους ξένους στο σπίτι τους. Πίστευαν ιδιαίτερα στην ιδέα της φιλοξενίας και την θεωρούσαν ηθικό και ιερό κανόνα των θεών (προστάτης ο Ξένιος Ζευς). Γι' αυτό και οι ξένοι, ως σταλμένοι από τους θεούς, θεωρούνταν πρόσωπα ιερά, τιμημένα και σεβαστά. (Βικιπαίδεια) Έμφαση στη φιλοξενία, εκτός από την αρχαία ελληνική παράδοση, παρατηρείται και στους λαούς της Μέσης Ανατολής, οι οποίοι αναγκάζονται να διανύουν μεγάλες αποστάσεις σε ερήμους για να βρουν νερό. Σ' αυτές τις συνθήκες ο Αβραάμ σύμφωνα με την Παλαιά Διαθήκη δε διστάζει να καλοδεχτεί και να προσφέρει νερό και τροφή στους επισκέπτες (Γεν. 18,1-18,15). Η φιλοξενία η οποία εμφανίζεται στις παραδόσεις και τους μύθους διαφόρων λαών είναι μια πράξη που συνδέεται με τα πολιτισμικά, κοινωνικοπολιτικά δεδομένα κάθε εποχής.

«Στην καθημερινότητά μας συνηθίζουμε να διαφοροποιούμε και να διαχωρίζουμε ανάμεσα στα «γνωστά», στα «δικά» μας και στα «ξένα». Τέτοιου είδους διαχωρισμοί αποτελούν θεμελιώδη πρότυπα προσανατολισμού και αξιολόγησης της πραγματικότητας και, συνακόλουθα, άξονες δόμησης και νοηματοδότησης τόσο της προσωπικής όσο και της κοινωνικής ταυτότητάς μας» (Γκόβαρης, 2011: 21).

Τι συμβαίνει σήμερα και πως επιχειρείται η συνάντηση και γνωριμία με το «γείτονα» που μπορεί να είναι μετανάστης, πρόσφυγας, με μια λέξη «ξένος»;

Η πρόταση διδασκαλίας που ακολουθεί βασίζεται σε επίσημες θεωρητικές και παιδαγωγικές προτάσεις και μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθητών της ΣΤ' Δημοτικού. Θα παρουσιαστεί ο τρόπος με τον οποίο τα κείμενα και η τέχνη

από όποιο είδος κι αν υπηρετείται, μπορούν να χρησιμοποιηθούν στον εντοπισμό και τη διερεύνηση θρησκευτικών νοημάτων και μηνυμάτων από τους μαθητές, αφού αυτοί με την επεξεργασία οδηγηθούν σταδιακά στη στοχαστική προσέγγιση του περιεχομένου της Θεματικής Ενότητας που επεξεργάζονται.

Στην προκειμένη περίπτωση η πρόταση αφορά στο 1ο δίωρο της έκτης Θεματικής Ενότητας «Θρησκείες στη χώρα μας: Ποιος είναι ο γείτονας μου;- Εβραϊκές κοινότητες στην Ελλάδα – Μπροστά στον «ξένο» σήμερα». Συγκεκριμένα, θα προσπαθήσουμε να στηρίξουμε το εγχείρημά μας μέσα από παιδαγωγικές προσεγγίσεις ελλήνων και ξένων ειδικών από το χώρο της παιδαγωγικής και της τέχνης (Ματσαγγούρας, 2007, Κόκκος, 2011, Βρεττός, 1999, Dewey, 1980), προκειμένου να προβληθεί παράλληλα το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο δομείται η πρόταση διδασκαλίας.

Στην παρούσα Θεματική Ενότητα οι μαθητές καλούνται να ψηλαφήσουν την έννοια και την πραγματικότητα της θρησκευτικής ετερότητας και ποικιλίας με δύο κυρίως τρόπους και στόχους: πρώτον, μέσα από τη γνωριμία και την αναγνώριση διαφορετικών θρησκευτικών κοινοτήτων που υπάρχουν στην Ελλάδα, και δεύτερον, υπό το πνεύμα της ανεξιθρησκίας αλλά και του σεβασμού τους στην πίστη του «άλλου» (Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου – Αναθεωρημένη έκδοση, 2014: 75).

Όλα τα προηγούμενα θα επιχειρήσουμε να τα συνδέσουμε με όσα ο Ausebel επισημαίνει, ότι δηλαδή ο δάσκαλος οφείλει να ανακαλύψει τι ξέρει ήδη ο μαθητής και από εκεί και πέρα, με τον κατάλληλο τρόπο διδασκαλίας, να τον βοηθήσει να συνδέσει τα όσα μαθαίνει με τον εαυτό του, τον κόσμο γύρω του και τη μελλοντική διάσταση των ενδιαφερόντων του και με τον Cummins να υποστηρίζει ότι «η γνώση χτίζεται πάνω στις εμπειρίες μας. Όσο περισσότερο σχετίζονται οι εμπειρίες μας με αυτό που μαθαίνουμε, τόσο πιο κατανοητό γίνεται» (Cummins, 2002: 37).

Γι' αυτό, οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται για την πρόσκτηση του νέου αντικειμένου πρέπει «να δημιουργούν στους μαθητές εμπειρίες που αφυπνίζουν το νου, την καρδιά και την ψυχή τους», σ' ένα πλαίσιο που νοηματοδοτεί τη ζωή και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών που μπορούν να συνεισφέρουν στη βελτίωση της ανθρώπινης υπόστασης και του κόσμου. (Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου – Αναθεωρημένη έκδοση, 2014: 54)

Σ' αυτό το πλαίσιο και με την παραδοχή ότι η διδασκαλία είναι τέχνη, ο κάθε δάσκαλος ως καλλιτέχνης έχει τη δυνατότητα να εκφράσει τη δική του έμπνευση μέσα από τη δική του προσωπικότητα, υπηρετώντας με τη διδασκαλία και το προσωπικό του ύφος την ιδέα του κάλλους. Για να συμβεί αυτό θεωρούμε σημαντική την ικανότητα του να συνθέτει τις διδακτικές τεχνικές περνώντας παραστατικά θα λέγαμε στο υφάδι τη σαΐτα, συμβάλλοντας έτσι στο μπόλιασμα των σημαντικών στοιχείων και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των μαθητών/τριών με καθετί υγιές που προκύπτει από την αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας και του δικού του προσωπικού ύφους. Αν έχει την ικανότητα να μορφοποιεί και να νοηματοδοτεί τη διαδικασία, η τέχνη του ως δημιουργική δραστηριότητα θα διαπνέεται από ιδέες και οι μαθητές/τριές του θα χαίρονται και θα δημιουργούν. Έτσι, οι εμπειρίες του/της καθενός/ καθεμιάς χωριστά θα οδηγούν στον εμπλουτισμό και τη σφαιρικότερη γνώση.

Στα όρια ενός τέτοιου ΜτΘ οι μαθητές/τριες συμμετέχουν με τις δικές τους

προϋποθέσεις όχι ως ουδέτεροι παρατηρητές, γιατί μέσα από τη συζήτηση και τις συγκρίσεις θα αναδειχθούν οι διαφορές μεταξύ του τρόπου ζωής του/της μαθητή/τριας και του τρόπου ζωής που μελετά. Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη η επίγνωση του θρησκευτικού και ιδεολογικού υπόβαθρου τους ώστε η διδασκαλία να υιοθετεί τεχνικές και δραστηριότητες προκειμένου να είναι στοχευμένη και ουσιαστική. Μ' αυτές τις προϋποθέσεις και με τη συνδρομή του καλά πληροφορημένου/νης, καταρτισμένου/νης και ευαισθητοποιημένου/νης εκπαιδευτικού, μπορούν να εκπαιδευτούν στο νηφάλιο διάλογο, να γνωρίσουν και να συναντήσουν τον θρησκευτικά «άλλον», να ευαισθητοποιηθούν σε ζητήματα που φαίνεται να διχάζουν την ανθρωπότητα, να κατανοήσουν κριτικά το ρόλο της θρησκείας στη σύγχρονη ζωή και τις ηθικές διαστάσεις της θρησκευτικής δέσμευσης, να αναγνωρίσουν τη μαρτυρία της θρησκείας και ειδικότερα της ορθόδοξης πίστης και ζωής ως ευθύνη για τον κόσμο και το συνάνθρωπο, από όπου κι αν αυτός προέρχεται.

Πρόταση διδασκαλίας

Η πρόταση διδασκαλίας, εκτός των άλλων, θα στηριχθεί στους γενικούς στόχους της και στις προσδοκώμενες επάρκειες της Στ' τάξης (Β' Κύκλος). Συγκεκριμένα, οι γενικοί στόχοι της τάξης που υπηρετούν το θρησκευτικό γραμματισμό των μαθητών/τριών καθώς και προσδοκώμενες επάρκειες είναι:

Γενικοί στόχοι

- Να συνειδητοποιούν ότι η ανοικτότητα απέναντι στους άλλους βρίσκεται στο κέντρο της χριστιανικής μαρτυρίας
- Να εξετάζουν και να αποτιμούν στοιχεία πολυπολιτισμικότητας στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία
- Να συνειδητοποιούν ότι η θρησκευτική αυτοσυνειδησία και ταυτότητα δεν κινδυνεύει από τη γνωριμία και το διάλογο με ανθρώπους άλλων θρησκευτικών πεποιθήσεων (Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου, 2016, σ.50)

Επάρκειες

- Να συζητούν, να συνεργάζονται και να επικοινωνούν με όλους τους συμμαθητές τους ανεξάρτητα από τη θρησκευτική ή πολιτιστική προέλευσή τους (κοινωνικές δεξιότητες)
- Να αποδέχονται και υπερασπίζονται το δικαίωμα στη διαφωνία και τη διαφορετικότητα
- Να συζητούν και επικοινωνούν με όλους τους συμμαθητές τους ανεξάρτητα από την θρησκευτική ή πολιτισμική τους ταυτότητα
- Να αναγνωρίζουν τη σημασία της ανεξιθρησκίας και των ανθρωπινων δικαιωμάτων και να τα αξιολογούν με θεολογικά κριτήρια Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου, 2016: 59-60) (Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου – Αναθεωρημένη έκδοση, 2014: 54).

Βασικά Θέματα: (Πρόγραμμα Σπουδών)	Ποιος είναι ο γείτονάς μου; (α) Γνωρίζοντας τους θρησκευτικά «άλλους» που ζουν στη γειτονιά, στο χωριό, στην πόλη μας (β) Θρησκείες που υπάρχουν στην Ελλάδα (Εισαγωγή στον Ιουδαϊσμό) (γ) Σεβασμός των θρησκευτικά «άλλων»
Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα: (Πρόγραμμα Σπουδών)	Οι μαθητές/τριες να: (α) αναγνωρίζουν και να αξιολογούν τη βιβλική θέση για τον ξένο και τον «άλλο» (β) επιβεβαιώνουν ότι η διαφορετική θρησκευτική ταυτότητα δεν εμποδίζει την επικοινωνία, την εκτίμηση και την αγάπη των ανθρώπων (Η σταδιακή γνωριμία και σεβασμός προς τον «άλλο» επιδιώκουμε να συνεχιστεί και με το πέρας της Θεματικής Ενότητας -5 δίωρα- γιατί αποτελεί διαδικασία που απαιτεί χρόνο και προϋποθέτει μεταβολές και τροποποιήσεις μαθημένων συμπεριφορών, αντιλήψεων και στάσεων)

Δραστηριότητες (20')

(Αξιολόγηση: της ψυχοκινητικής τους δραστηριότητας, των στερεοτυπικών αντιλήψεων και στάσεων ως σημείου αναφοράς για τον εντοπισμό παραμέτρων που πρέπει να προσεχθούν από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να εντοπίζει τις αλλαγές)

1η (Ξεκινάμε με παιχνίδι προβληματισμού, προκειμένου να ακολουθήσει η επεξεργασία των εννοιών που θα οδηγήσουν στην επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Από τα δικά μας συναισθήματα και την αναγνώριση αυτών προχωράμε στην αναγνώριση των θέσεων και των αντιλήψεών μας για τους ανθρώπους γύρω μας.)

Αν έχετε μπροστά σας ένα καζάνι τι θα βάζατε μέσα σ' αυτό;

Χρωματίστε με τους μαρκαδόρους και κατονομάστε τα συναισθήματά σας, γεμίζοντας όσο κρίνετε το καζάνι (αξία του εαυτού-εκτίμηση του εαυτού). Παρατηρήστε ποιο από τα συναισθήματά σας κυριαρχεί αυτή τη στιγμή που μετέχετε στη δραστηριότητα;

Με την επισήμανση ότι εκτιμώντας τη δική μας αξία είμαστε έτοιμοι να δεχθούμε την αξία των άλλων, ζητάμε τη γνώμη των μαθητών μας.

Ποια είναι η γνώμη σας γύρω απ' αυτή τη θέση; (TPS) (σκέψου, συζήτησε, μοιράσου)

2η Ζητώ από τους/τις μαθητές/τριες να σχεδιάσουν σε ένα κομμάτι post-it το πρόσωπό τους, να γράψουν το όνομά τους και να τοποθετήσουν τη ζωγραφιά στη σχεδιασμένη ομπρέλα που έχω στο χαρτοπίνακα.

Εναλλακτικά: για να εξοικονομήσω χρόνο ζητώ να επιλέξουν μια από τις φατσούλες που έχω σχεδιάσει και να την τοποθετήσουν σε κάποιο σημείο στη σχεδιασμένη ομπρέλα.

Κατόπιν παίρνει το λόγο όποιος/α επιθυμεί και εξηγεί γιατί τοποθέτησε στη

συγκεκριμένη θέση το πορτραίτο του/της ή τη φατσούλα. Είναι μια ευκαιρία να εντοπίσουμε και συμβάλλουμε με τη διδακτική παρέμβασή στη βελτίωση των σχέσεων των μαθητών/τριών, που ανά πάσα στιγμή μπορούν να διαταραχθούν. Αφού ακουστούν διάφορες σκέψεις, ο/η εκπαιδευτικός ορίζει πως αν η ομπρέλα είναι το πλαίσιο επικοινωνίας πως είναι δυνατό να συνυπάρξουν κάτω απ' αυτή;

Σ' αυτό το σημείο γίνεται αναφορά στις βασικές αρχές επικοινωνίας και τους περιορισμούς και τα όρια που το κάθε πλαίσιο υπαγορεύει. Επισημαίνεται ότι:

«Μόλις ένας άνθρωπος φτάσει στη γη, η επικοινωνία είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που καθορίζει τι είδους σχέσεις αυτό το πλάσμα θα δημιουργήσει με τους άλλους και τι θα συμβεί στη ζωή. Ο τρόπος που καταφέρνουμε να επιζήσουμε, που δημιουργούμε οικειότητα, που αποδίδουμε όσο αποδίδουμε, που συνεννοούμεθα, που συνδεόμαστε με τη θεότητά μας - όλα εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητά μας να επικοινωνούμε.» Η επικοινωνία είναι το μέτρο με το οποίο οι άνθρωποι μετρούν την αξία του εαυτού (Satir, σ.72-73). Για να επιτευχθεί η επικοινωνία είναι σημαντικό να μπαίνουν στην άκρη οι προκατασκευασμένες ιδέες γύρω από το τι πρόκειται να πει ο ομιλητής. Πολλές φορές δημιουργούνται παρεξηγήσεις κάνοντας ο ένας εικασίες για το τι εννοούσε ο άλλος.

Για να υπάρχει ισορροπία στα μέλη μιας ομάδας είναι σημαντικό να σχετίζονται και να συνεργάζονται για ένα κοινό σκοπό. Σ' αυτή την περίπτωση τα μέλη βρίσκονται σε βασική γραμμή λειτουργίας, ανάπτυξης και σε άνηση. Είναι σημαντικό να αντιλαμβάνεται ο/η καθένας/καθεμία ότι μπορεί να αποτελέσει τη γέφυρα ή τις γέφυρες επικοινωνίας για τους ανθρώπους αφού προηγουμένως καταφέρει να συγκροτηθεί ως προσωπικότητα. Για να συμβούν τα παραπάνω ο άνθρωπος πρέπει να χρησιμοποιεί το σώμα, τις αξίες, τις προσδοκίες, τα αισθητήρια όργανα, τη φωνή, τον εγκέφαλο με ό,τι αυτός συνδέεται (γνώσεις, σκέψεις, εμπειρίες κ.ά). Τότε τα αποτελέσματα θα είναι σημαντικά τόσο για εκείνον όσο και για τους άλλους.

Α' Φάση-Στάδιο: Απαγγελία ή ανάγνωση από το του ποιήματος «Μη με φωνάζεις "ΞΕΝΟ"» ή ανάγνωση αποσπάσματος «Τι έφερες μαζί σου στο σχολείο» (20') <https://www.youtube.com/watch?v=J-TRDnnNE5A>

(**Αξιολόγηση:** της κριτικής τους σκέψης και της δυνατότητας έκφρασης)

1ο Βήμα (15') «**Ακούγοντας: πέντε επί δύο [Listening: Five times Two]» & «Τι σε κάνει να το λες αυτό;» [What makes you say that?]**»

Ένα μοτίβο για την παρατήρηση

Ζητάμε από τους/τις μαθητές/τριες να γράψουν στο τετράδιο των θρησκευτικών πέντε λέξεις ή φράσεις που συγκράτησαν από το ποίημα, αφού το ξανακούσουν καταγράφουν άλλες πέντε.

Κατόπιν γράφουν ανά δύο τι σημαίνει γι' αυτούς ο όρος «ξένος». Αφού ανακοινωθούν και καταγραφούν στον πίνακα οι σκέψεις των μαθητών/τριών του κάθε θρανίου, ζητώ από τους μαθητές, που τώρα έχουν στα χέρια τους το ποίημα, να συζητήσουν και να καταγράψουν τα συναισθήματα του «ξένου» αλλά και τα δικά τους, που εκπηγάζουν από την επεξεργασία του ποιήματος. Λίγο πριν το πέρας της Θεματικής Ενότητας θα επανέλθω για να εντοπίσω αν και κατά πόσο μπορεί να προσεγγίσει κανείς τα συναισθήματα συνανθρώπων που φέρουν την σφραγίδα του «ξένου».

Με το πρώτο μοτίβο «**Ακούγοντας: πέντε επί δύο**» ο/η εκπαιδευτικός προτρέπει τους/τις μαθητές/τριες ν' ακούσουν προσεκτικά, άρα τους καλεί να επιβραδύνουν και να κάνουν τις απαιτούμενες παρατηρήσεις προκειμένου να οδηγηθούν εξελικτικά στη γνωριμία με τον θρησκευτικά «άλλο», αυτόν που ζει ή πρόκειται να ζήσει στη γειτονιά, στο χωριό, στην πόλη. Έτσι ενθαρρύνονται να προχωρήσουν πέρα από το πρώτο άκουσμα και την εντύπωση που προκαλεί η απαγγελία του ποιήματος. Είναι σημαντικό τα όσα λέγονται από τους μαθητές να καταγράφονται στον πίνακα ώστε όποτε κριθεί απαραίτητο να επιστρέφει η ολομέλεια σ' αυτά επισημαίνοντας ή συμπληρώνοντας νέα στοιχεία. (Οδηγός του Εκπαιδευτικού Δημοτικού και Γυμνασίου)

Το δεύτερο μοτίβο «**Τι σε κάνει να το λες αυτό;**» πλέκεται χαλαρά με το πρώτο και συμπληρώνει στοιχεία που δεν προέκυψαν από την επεξεργασία μ' αυτό.

Ο/Η εκπαιδευτικός επιδιώκει να διερευνήσει τις προκατανοήσεις των μαθητών/τριών του/της, να οικοδομήσει την αποδεικτική συλλογιστική μέσα από ένα πλαίσιο διαλόγου μαζί τους. Έτσι η μαθησιακή διαδικασία προχωρά ενθαρρύνοντάς τους/τις να εξωτερικεύουν τη σκέψη τους και σταδιακά να εσωτερικεύουν το μοτίβο και να εντάσσουν τη διαδικασία του συλλογισμού και σε άλλα θέματα που μπορεί να τους/τις απασχολήσουν μεσοπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα. Επιπλέον μπορεί να τους/τις ενισχύει τα κριτήρια για το πότε μια ερμηνεία ή μια αιτιολόγηση είναι επαρκής.

Με το πρώτο βήμα προετοιμάζω τους/τις μαθητές/τριες για την επεξεργασία του ύμνου της Μεγάλης Παρασκευής, που έχει ως θέμα την Αποκαθήλωση και την Ταφή του Αγίου Σώματος του Ιησού από τον Ιωσήφ της Αριμαθαίας και ψάλλεται στο τέλος της Περιφοράς του Επιταφίου τη Μεγάλη Παρασκευή. (Φάκελος Μαθήματος ΣΤ' σ. 115) (Σημείωση: προγραμματίζεται να διδαχθεί στο επόμενο διδακτικό δίωρο κατά το οποίο θα ολοκληρωθεί και η διδασκαλία για τον Ιουδαϊσμό)

2ο Βήμα (20'):

(Αξιολόγηση: της κριτικής τους σκέψης και της δυνατότητας έκφρασης, της πρακτικής εφαρμογής των όσων έμαθαν, πως συζήτησαν, πως συμμετείχαν, πως εκφράστηκαν)

Από την Καινή Διαθήκη: Κατά Ματθαίον Ευαγγέλιο (Φάκελος Μαθήματος ΣΤ' σ. 114)

«...ο Θεός θα πει σ' αυτούς που θα είναι από τα δεξιά του: Ελάτε, οι ευλογημένοι του Πατέρα μου, κληρονομήστε τη βασιλεία, που είναι ετοιμασμένη σε σας από τη δημιουργία του κόσμου. Επειδή, πείνασα, και μου δώσατε να φάω. Δίψασα και μου δώσατε να πιω. Ξένος ήμουν, και με φιλοξενήσατε. Γυμνός ήμουν, και με ντύσατε. Ασθένησα, και με επισκεφθήκατε. Σε φυλακή ήμουν, και ήρθατε σε μένα. Τότε, οι δίκαιοι θα του απαντήσουν, λέγοντας: Κύριε, πότε σε είδαμε να πεινάς, και σε θρέψαμε; Ή, να διψάς και σου δώσαμε να πιεις; Και πότε σε είδαμε ξένον, και σε φιλοξενήσαμε; Ή γυμνόν, και σε ντύσαμε; Και πότε σε είδαμε ασθενή ή σε φυλακή, και ήρθαμε σε σένα; Και απαντώντας ο βασιλιάς, θα τους πει: Σας διαβεβαιώνω, καθόσον το αυτό κάνατε σε έναν από τούτους τούς ελάχιστους αδελφούς μου, το κάνατε σε μένα».

Ζητώ από δύο μαθητές να αναδιηγηθούν το απόσπασμα και στη συνέχεια τους

καλώ ανά ομάδα να συζητήσουν και να εκφράσουν τις σκέψεις τους για το πώς μπορούν να βρουν τα λόγια του Ιησού εφαρμογή στη δική τους ζωή. Επισημαίνω ότι η πρόταση που θα καταθέσει η κάθε ομάδα πρέπει να είναι ρεαλιστική και να τη δεσμεύει με την υλοποίηση ενός ετήσιου πρότζεκτ. Επίσης, η ομάδα ανάλογα με τις ιδέες θα κληθεί να εντοπίζει και να καταγράφει κατά τη διάρκεια της χρονιάς συμπεριφορές (μαθητών, εκπαιδευτικών που προκαλούν και αντιβαίνουν στον αλληλοσεβασμό) και να κάνει τις παρεμβάσεις όταν και όπου απαιτούνται τόσο στις μαθητικές κοινότητες όσο και στο Σύλλογο Διδασκόντων και Γονέων.

Δηλαδή να δώσουν παραδείγματα όπως:

α) Να βοηθήσουν συμμαθητή/τρια άλλης εθνικότητας ή αυτόν/η με ειδικές ανάγκες να προσαρμοστεί στο νέο μαθητικό περιβάλλον (κάνοντας παρέα, δανείζοντας του/της βιβλία, να τον/την σεβαστούν, να γνωρίσουν συνήθειες του/της που σχετίζονται με τη λειτουργία της δικής του/της οικογενειακής ζωής, να πάρουν μέρος σε κάποια γιορτή που τον/την αφορά, να γνωρίσουν και άλλα μέλη της οικογένειας αδέρφια, να μοιραστούν, αν κι εκείνος/η το επιθυμεί, τη δική του/της μικρή ιστορία ζωής, να τον/την προσκαλέσουν σε κάποια γιορτή, να τον/την φιλοξενήσουν στο σπίτι κ.ά.).

Κι επειδή η κουλτούρα που αναπτύσσεται στο σχολείο δεν περιορίζεται μόνο στις τάξεις και την αυλή αλλά και πέρα απ' αυτή, η οποία σύμφωνα με τον Φρενέ αποτελεί όριο περιορισμού από την κοινότητα και σύνδεσης της τάξης μ' αυτή, θεωρούμε σημαντική την καλλιέργεια αυτοδέσμευσης του μαθητή.

β) Επίδειξη σεβασμού προς τον «ξένο», που συναντούν στη γειτονιά, στο πάρκο, στα μέσα μαζικής μεταφοράς κ.ά.

γ) Σεβασμός στους διαδικτυακούς φίλους και στα πρόσωπα της εικονικής πραγματικότητας.

δ) Οργάνωση μουσικού φεστιβάλ, με μουσική (όχι απαραίτητως ζωντανή) προερχόμενη από τον τόπο καταγωγής των μαθητών/τριών) ως μια προσπάθεια γνωριμίας με πρόσκληση απλών πολιτών αλλά και στελεχών της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Εναλλακτικά

δ) Παρασκευή εδεσμάτων της κάθε κοινότητας που συνδέονται με τις θρησκευτικές συνήθειες της κάθε θρησκευτικής ομάδας (κόλυβα, άζυμο άρτο και χόρτα, πιλάφι με φιδέ κ.ά) με την εμπλοκή του συλλόγου των εκπαιδευτικών, των γονέων και των στελεχών της τοπικής αυτοδιοίκησης.

ε) Συνάντηση με υπεύθυνο στέλεχος της τοπικής αυτοδιοίκησης και λήψη συνέντευξης για ενημέρωση γύρω από το πλήθος καθώς και το θρησκευτικό προσανατολισμό ανθρώπων που ζουν και δραστηριοποιούνται στην τοπική κοινωνία. Καταγραφή των αναγκών τους και απάντηση σε ερωτήματα δομημένου ερωτηματολογίου που το έχουμε επεξεργαστεί με τα παιδιά.

3ο Βήμα (15'):

Ζητώ από τους μαθητές/τριες (ανά δύο θρανία) να απαντήσουν σε αυτοκόλλητα χαρτιά στο ερώτημα:

«Γνωρίζετε αν στον τόπο σας, υπάρχουν ή υπήρξαν κοινότητες άλλης θρησκείας;»

Ο εκπρόσωπος τύπου της κάθε ομάδας ανακοινώνει στην ολομέλεια τα αποτελέσματα εργασίας της ομάδας του και κολλά στον πίνακα τα χαρτιά.

4ο Βήμα (15'):

(Αξιολόγηση: της παρατηρητικότητας, της συνδυαστικής ικανότητας)

Προβάλλω φωτογραφίες από θρησκευτικές συναθροίσεις ή χώρους λατρείας, αντιπροσωπευτικές για κάποιες από τις πολυπληθέστερες θρησκευτικές κοινότητες στην Ελλάδα. Εναλλακτικά αξιοποιώ το φωτογραφικό υλικό που υπάρχει στο φάκελο του μαθήματος (σ.104). Ο Ματσαγγούρας επισημαίνει πως τα θεμέλια του στοχασμού τίθενται με τη συνειδητή επικέντρωση της προσοχής σε ένα αντικείμενο μαζί με την ανάκληση, την αναγνώριση και τη συλλογή πληροφοριών μέσω των αισθήσεων και ο Κόκκος τονίζει πως για να συμβεί αυτό οι μαθητές παραινούνται από το δάσκαλο που υιοθετεί εκπαιδευτικές τεχνικές ώστε να ξεκλειδώνουν το μηχανισμό της παρατήρησης. Έτσι συλλέγονται στοιχεία που αξιοποιούνται στη διδακτική πράξη.

- Ζητώ από τους μαθητές/τριες (ανά δύο θρανία), αφού παρατηρήσουν τη φωτογραφίες, να πάρουν το λόγο όσοι/ες επιθυμούν και να περιγράψουν τι βλέπουν
- Καταγράφω λέξεις όπως: Τζαμί, Συναγωγή, Εκκλησία, χρώματα, Ινδουιστής, επτάφωτη λυχνία, ημισέληνος, Γιν-Γιάνγκ. Επίσης, ιερέας, ραβίνος, μουεζίνης, μιναρές, καμπαναριό, προσευχή, χρώματα, Ιουδαίος, Χριστιανός, Μουσουλμάνος κ.ά)

Ζητώ από τους μαθητές/τριες, αφού διαβάσουν για το περιεχόμενο του συμβολισμού, (ανά δύο θρανία) να αντιστοιχίσουν κάθε θρησκευτικό σύμβολο ή πρόσωπο με τον τόπο λατρείας (φωτογραφίες) που θεωρούν ότι έχει σχέση, ενώ τους ενημερώνω ότι παράλληλα κάποια σύμβολα θα βρουν στο φάκελο του μαθήματος (σ. 105) Η μάθηση μέσω της τέχνης είναι ποιοτική και δημιουργική καθώς η γνώση που επιτυγχάνεται είναι ολόπλευρη, αφού καλύπτει τομείς όπως τον αισθητικό, νοητικό, συναισθηματικό, κοινωνικό κ.ά. (Βρεττός,1999).

- Επιχειρώ να βάλω σε τάξη όσα γνωρίζουν οι μαθητές και όσα ανακαλύπτουν γύρω από τους όρους (φωτογραφίες) που επεξεργάζομαι και κάνω τις απαραίτητες συνδέσεις ώστε να αποφευχθούν συγχύσεις και παρανοήσεις

4οβ Βήμα (15'):

- Αξιοποιώ την τεχνική των ερωταποκρίσεων, προκειμένου να προχωρήσω στην ανάλυση του όρου «Συναγωγή» και τη σχέση του με τους: «επτάφωτη λυχνία», «ραβίνος», «Ιουδαίος», Μωυσής και να βάλω σε μια σειρά τυχόν ερωτήματα που προϋπάρχουν και πολλές φορές οι μαθητές/τριες είτε γιατί ντρέπονται είτε γιατί είναι μπερδεμένοι αποφεύγουν να εκφράσουν (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών σ.118). Δίνω τον πίνακα με τα ερωτήματα στους μαθητές/τριες (φύλλο εργασίας) και ο γραμματέας της προκαθορισμένης ομάδας καταγράφει τις απαντήσεις που προκύπτουν από τη συζήτηση για να τους/τις προετοιμάσω.

Σ' αυτό το σημείο ξεκινά η ανασκόπηση της μαθησιακής διεργασίας. Σε αδρές γραμμές και με κατευθυνόμενο διάλογο γίνεται συμπερίληψη των όσων οι μαθητές/τριες έμαθαν και συναισθάνθηκαν.

Συμπεράσματα

Για να μπορέσουν οι άνθρωποι να συνυπάρξουν μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο όπου ζουν και δραστηριοποιούνται, είναι απαραίτητο από παιδιά να γνωρίζουν και να εκπαιδεύονται σεβόμενα τον «άλλο». Η έλλειψη ή η στέρηση ερεθισμάτων που

ενισχύουν το σεβασμό, την ανεκτικότητα αλλά και την παραδοχή ότι όλοι είναι ισότιμοι μπορούν να περάσουν από την οικογένεια στην κοινωνία ανεξαρτήτως από το γεωγραφικό τόξο όπου αυτή υφίσταται. Γι αυτό το λόγο κρίνεται σημαντική η συμβολή των συντελεστών που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα, γιατί μέσα της μπορούν -στο βαθμό που το επιτρέπουν οι συνθήκες- να αρθούν παρανοήσεις και τα παιδιά να εμπνευστούν και να γαλουχηθούν με τις και στις θεμελιώδεις αξίες του πολιτισμού.

Αυτό μπορεί να υπηρετηθεί μέσα από τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα όπως και μέσα από το θρησκευτικό μάθημα, που σύμφωνα με τον Καλαϊτζίδη σχεδόν δύο δεκαετίες πριν όριζε ότι είναι συμβατό με τις απαιτήσεις και την πραγματικότητα των ανοικτών πολυπολιτισμικών κοινωνιών, που θα συνδυάζει δύο εκ πρώτης όψεως αντικρουόμενα αιτήματα, αφενός το σεβασμό του ανεξίθρησκου και φιλελεύθερου χαρακτήρα του σύγχρονου σχολείου και αφετέρου την ανάγκη να διδαχθούν οι μαθητές τα μορφωτικά και πολιτισμικά αγαθά της θρησκευτικής μας παράδοσης, που συνδιαμόρφωσαν την ταυτότητά μας και συνεισέφεραν καθοριστικά στη φυσιογνωμία του ευρωπαϊκού και του παγκόσμιου πολιτισμού». (Ντεμπρέ, 2002)

Γι' αυτό ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοριστικός για να δημιουργεί σχέσεις, να γεφυρώνει και να λειτουργεί ως κίνητρο βουλητικής και πραξιακής ενέργειας. Με άλλα λόγια να φέρει τον παιδαγωγούμενο κοντά στον παιδαγωγό που θα πλαισιώσει, θα νοηματοδοτήσει, θα εξηγήσει και ερμηνεύσει τα λεγόμενα - αλλά και τα μη λεγόμενα- ανάμεσα τους. Γιατί την «καρδιά» της σχεσιοδυναμικής στάσης και συμπεριφοράς του παιδαγωγού αποτελούν η διαλογική του ικανότητα και η ικανότητα της παιδαγωγικής του αγάπης (Κοσμόπουλος, 2000). Τα παραπάνω συνοψίζονται στα λόγια του Καζαντζάκη: «ιδανικός δάσκαλος είναι εκείνος που γίνεται γέφυρα για να περάσει αντίπερα ο μαθητής του. Κι όταν του διευκολύνει το πέρασμα, αφήνεται χαρούμενα να γκρεμιστεί, ενθαρρύνοντας το μαθητή του να φτιάξει δικές του γέφυρες».

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βρεττός, Ι. (1999). *Εικόνα & Σχολικό Εγχειρίδιο. Επιλογή, Μεθοδολογική Προσέγγιση, Ανάγνωση*. Αθήνα
- Cummins, J. (2002). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. United States: John Dewey Gentzbittel, M. (1991). *Το δίκαιο των μαθητών*. Αθήνα: Λιβάνη
- Γιαγκάζογλου, Στ. *Religious Diversity and intercultural Dimension of Religiou Education in Greece today*. Αθήνα: Σύμβουλος ΙΕΠ
- Γκότοβος, Αθ. (1999). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg
- Γκόβαρης, Χρ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση
- Ελληνική Φιλοσοφική Εταιρία (1994). *Αισθητική και θεωρία της τέχνης*. Αθήνα: Καρδαμίτσα
- Γριζοπούλου, Ολ. (2003). *Η επιμόρφωση των θεολόγων μπροστά στις προκλήσεις της μετανεωτερικής εποχής. Συμβολή στη διδακτική αναβάθμιση του μαθήματος των θρησκευτικών*. Διδακτορική Διατριβή Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Δεληκωσταντής, Κ. (2009). *Η Παιδεία ως Πολιτισμός του προσώπου*. Αθήνα: Έννοια

- Καραμούζης, Π. (2007). Πολιτισμός και Διαθρησκειακή Αγωγή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Καψάλης, Α.Γ. (2000). Παιδαγωγική Ψυχολογία. Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Κογκούλης, Ι. (1989). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Κόκκος, Α. (2011). Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2011). Τάξη και Αταξία. Οι νέοι φωνάζουν. Αθήνα: Ακρίτας.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2011). Εκπαίδευση, θρησκεία, μετανάστες. Έρευνα για τις αντιλήψεις των νέων στην Ελλάδα
- Κοσμόπουλος, Α.Β. (2000). Η Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου. Αθήνα: Γρηγόρης
- Κριεμάδης, Θ. & Θωμοπούλου Ι. (2012). Διοίκηση Σχολικών Μονάδων με έμφαση στη Ποιότητα. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας (τ.Β'). Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη. Αθήνα: Gutenberg
- Ντεμπρέ, Ρ. (2002). Η διδασκαλία της θρησκείας στο ουδετερόθρησκο σχολείο
- Ξωχέλλης, Π. (1999). Εισαγωγή στη Παιδαγωγική. Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Satir, V. (1989). Πλάθοντας ανθρώπους. Αθήνα: Κέδρος
- Φραγκουδάκη, Α. κ.ά (2001). Οι κοινωνικές ανισότητες και προκαταλήψεις και η σχέση τους με τη μαζική σχολική αποτυχία των μαθητών λαϊκής καταγωγής στο Εκπαίδευση οι πολιτισμικές Διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. Τόμος Α' (Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε. κ.ά). Πάτρα: ΕΑΠ.

Ηλεκτρονικές πηγές

- <http://aesop.iep.edu.gr/node/12907> Arfulthinking:mepinelakaifantas;ia.blogspot.gr
- www.iep.gr: Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου- Αναθεωρημένη έκδοση 2014
- www.psychologynow.gr/psychology-in-our-life/personality/2594-i-koinoniki-theoria-tis-gnostikis-anaptyksis-tou-vygotsky.html

Βιβλιογραφικές πηγές σχεδίου:

- Λογισμικό: Ετερόδοξοι και αλλόθρησκοι ΠΔ. Αρ 15, 15-16
- www.youtube.com/watch?v=J-TRDnnNE5A www.orthodox.answers.blogspot.gr
- www.oodegr.com/oode/thriskies/xristiano1.htm-ποσοστά θρησκειών
- Νέο Σχολείο-Οδηγός Εκπαιδευτικού-Θρησκευτικά Δημοτικού Γυμνασίου-Αθήνα 2011
- Κουκουνάρας-Λιάγκης Μάριος (2011). Εκπαιδευτικοί εν δράσει. Αθήνα: Γρηγόρης
- Κόπτσης Αλέξανδρος (2006). Η διαθεματική διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στο ελληνικό σχολείο. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Κόπτσης Αλέξανδρος (2008). Οι θρησκευτικές έννοιες και η βιωματική τους διδασκαλία. Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Παράρτημα

Η φιλοξενία του Αβραάμ

Ο Αντρέι Ρουμπλιόφ υπήρξε ο επιφανέστερος Ρώσος αγιογράφος και θεωρείται ένας από τους μεγαλύτερους του κόσμου. Το έργο, για το οποίο αναγνωρίζεται ως ένας από τους κορυφαίους Ορθόδοξους αγιογράφους, είναι η εικόνα της Αγίας Τριάδος, η οποία είναι το αριστούργημα της ρωσικής εικονογραφικής τέχνης. Η εικόνα της Αγίας Τριάδος, γνωστή ως «Φιλοξενία του Αβραάμ», διακρίνεται για τη σύνθεση, το ρυθμό, το φωτισμό, την αρμονία, την καθαρότητα και την απλότητα.



Αν η ομπρέλα είναι
το πλαίσιο
επικοινωνίας, πως
είναι δυνατό να
συνυπάρξουν οι
φατσούλες ή το
πορτρέτο σας
σ' αυτή;

(Εμμανουέλα-Εμμέλεια Πάκα, Αύγουστος 2018)



Τοποθέτησε το πορτρέτο σου ή τη φατσούλα στη θέση που επιθυμείς στην ομπρέλα (κάτω, πάνω, έξω) και αιτιολόγησε την επιλογή.

(Εμμανουέλα-Εμμέλεια Πάκα, Αύγουστος 2018)

Φύλλο εργασίας

Επειδή άλλη μάνα με γέννησε
και σ' άλλη γλώσσα άκουσες εσύ
τα όμορφα παιδικά σου παραμύθια...
μη με φωνάζεις «ξένο»

το ψωμί σου δε διαφέρει απ' το δικό μου
το χέρι σου είναι όμοιο με το δικό μου,
σαν τη φωτιά καίει
και η δική μου φωτιά.
Γιατί λοιπόν με φωνάζεις «ξένο»;

Επειδή σ' άλλους δρόμους βρέθηκα
και σ' άλλο λαό γεννήθηκα
και άλλες θάλασσες γνώρισα
και απ' αλλού σάλπαρα;

Αλλά το ίδιο άγχος κρύβουμε κι οι δυο
η ίδια εξάντληση
στην πλάτη μας βαραίνει,
αυτή που συντρίβει το κάθε θνητό
μέσ' απ' του χρόνου τα σκοτάδια
από τότε που σύνορα δεν είχαν τεθεί
κι ανάμεσά μας ακόμη δεν είχαν φθάσει
όσοι διχάζουν
και σκοτώνουν το φτωχό,
αυτοί που κλέβουν
και μοιράζουν ψέματα,
αυτοί που εμπορεύονται κι εμάς
και θάβουν αδίστακτα τα όνειρά μας όσοι εφεύραν αυτή τη λέξη
τη σκληρή: «ξένος».

λέξη παγωμένη και γεμάτη θλίψη
που θυμίζει λησμοσύνη κι εξορία.
Αν θέλεις το καλό μου να είσαι καλός
σταμάτα τώρα να με φωνάζεις «ξένο»

Αν θέλεις, κοίταξέ με στα μάτια,
πιο πέρα απ' το μίσος
ας φθάσει η ματιά σου,
ας ξεπεράσει φόβο, εγωισμό.
Για δεσ, άνθρωπος είμαι κι εγώ
Όχι, δεν είμαι «ξένος»!

Γραμμένο από άγνωστο μετανάστη

Φύλλο εργασίας

Ερωτήματα		Παρατηρήσεις και πιθανές απαντήσεις μαθητών
1.	Τι είναι η Συναγωγή;	Τόπος λατρείας, οι Εβραίοι, για να προσευχηθούν κά (ου Συναγωγές χτίστηκαν πάνω στο πρότυπο του ναού του Σολομώντα), προβάλλω την αντίστοιχη εικόνα
2.	Ποιος πηγαίνει στη Συναγωγή;	Δεν είναι βέβαιο ότι γνωρίζουν (στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτικός καλείται να δώσει τις απαιτούμενες πληροφορίες προκειμένου να προχωρήσει στις επόμενες ερωτήσεις)
3.	Γιατί πηγαίνει στη Συναγωγή και τι συμβαίνει εκεί;	Για να δοξάσει (λατρέψει, ευχαριστήσει) το Θεό, για να γιορτάσει, αναφορά στο ρόλο του ραβίνου καθώς και τη σχέση όλων αυτών με τον Μωυσή και το δεκάλογο (πολλοί από τους μαθητές και τις μαθήτριες γνωρίζουν τις ιστορίες της Βίβλου και τον εκλεκτό λαό του Θεού (Ισραήλ) είτε από παιδικά βιβλία είτε από dvd ή από παιδικά προγράμματα της τηλεόρασης. Αυτό διευκολύνει τη δουλειά του/της εκπαιδευτικού από τους/τις οποίους/ες εξαρτάται η σύνδεση της προϋπάρχουσας γνώσης των παιδιών με το υπό διαπραγμάτευση και επεξεργασία θέμα. Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να συνδέσει τα προηγούμενα με το σήμερα και την παρουσία της συγκεκριμένης θρησκευτικής κοινότητας στην Ελλάδα και τον κόσμο, να δημιουργήσει όχι μόνο ιστορικές και πολιτισμικές γέφυρες της πορείας της Ιουδαϊκής κοινότητας αλλά και τη σχέση της με τις τοπικές κοινωνίες και τους ανθρώπους και τα γεγονότα σε διάφορες ιστορικές περιόδους)
4.	Γνωρίζεις αν υπάρχουν Συναγωγές στην Ελλάδα;	Δεν είναι βέβαιο ότι γνωρίζουν (στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτικός καλείται να δώσει τις απαιτούμενες πληροφορίες προκειμένου να προχωρήσει στις επόμενες ερωτήσεις) (Προβολή φωτογραφίας της Συναγωγής της Θεσσαλονίκης-1925). Σημείωση: Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να βρεθεί αντιμέτωπος με ακραίες, στερεοτυπικές αντιλήψεις μαθητών/ τριων για τους Εβραίους και τη σχέση τους με τους Χριστιανούς και πιο συγκεκριμένα με το πρόσωπο του Χριστού που μπορεί να εκφραστούν στην ολομέλεια. Χρειάζεται παιδαγωγική παρέμβαση που να εντοπίζει τις προκατανοήσεις και να θέτει τη βάση για γόνιμο διάλογο.
5.	Ποια η ιστορία του εβραϊκού στοιχείου στη Ελλάδα και τον κόσμο;	Παρατήρηση: Απ' αυτό το ερώτημα θα ξεκινήσει το επόμενο δίωρο αφού γίνει μια σύντομη αναφορά στα όσα την προηγούμενη φορά ελέχθησαν

Οδηγός του Εκπαιδευτικού Δημοτικού και Γυμνασίου σ. 124)

Νομικός Σχολιασμός των Αποφάσεων Ολ.ΣτΕ 660/2018 & Ολ.ΣτΕ 926/2018 και του πλαισίου που θέτουν για το Μάθημα των Θρησκευτικών

Νεκταρία-Ελευθερία Αγγελάκη

Δικηγόρος παρ' Αρείω Πάγω// ΜΔΕ Αστικού, Αστικού Δικονομικού & Εργατικού Δικαίου ΑΠΘ
nektaria.aggelaki@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα Εισήγηση προσεγγίζει μία Μείζονα Πρόταση της σχετικής Νομολογίας του ΣτΕ, εξηγώντας τί ορίζεται μέσα από το Σύνταγμα σχετικά με τη Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα και τί αναμένει η Δικαιοσύνη να ακούσει από μέρους των Συντακτών των Προγραμμάτων Σπουδών, προκειμένου να "υπαγάγει" το παιδαγωγικό τους Σχέδιο στο Δικανικό Συλλογισμό της. Προηγείται η περιγραφή μίας δικονομικής διαδικασίας. Ουδείς αμφισβητεί ότι ο όρος "θρησκευτική συνείδηση" του συνταγματικού Άρθρου 16 ερμηνεύεται ως «ορθόδοξη συνείδηση», κατά μείζονα λόγο εφόσον ακόμη και στο Προοίμιο αναγνωρίζεται «περιορισμένο κανονιστικό περιεχόμενο» (Ολ. ΣτΕ 926/2018: 15). Αν και το ζήτημα πλέον είναι τί σημαίνει "ορθόδοξη συνείδηση", σε κάθε περίπτωση ομιλούμε συνταγματικά για "θρησκευτική" και όχι "θρησκοληπτική" συνείδηση, κρίσιμο στοιχείο που ήδη έχει ανιχνεύσει η μειοψηφία των σχετικών Αποφάσεων του ΣτΕ.

Λέξεις κλειδιά: προγράμματα σπουδών θρησκευτικών, θρησκευτική ελευθερία.

1. Εισαγωγή

Οι δύο πρόσφατες αποφάσεις της Ολομέλειας του Συμβουλίου της Επικρατείας –σε ελάχισονα σύνθεση- (ΟλομΣτΕ 660 και 926/2018) ακύρωσαν τα Προγράμματα Σπουδών των Θρησκευτικών στο Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Από τις συγκεκριμένες δικαστικές αποφάσεις απορρέει δεδουλευμένο erga omnes, που σημαίνει ότι «άπαντες» (Διοίκηση: Υπουργείο Παιδείας, Εκπαιδευτικοί, Εκκλησία, Θεολογικές Σχολές) οφείλουν να σεβαστούν και να συμμορφωθούν στις επιταγές των. Προς αντικατάσταση των ακυρωθέντων εκδόσεων των παλαιών Προγραμμάτων Σπουδών εκδόθηκαν τα νέα Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου και Λυκείου, για τα οποία εκκρεμεί η εκδίκαση αιτήσεων ακυρώσεως ενώπιον του Συμβουλίου της Επικρατείας (βλ. σχετικά Απόφαση 101470/Δ2/16-06-2017, ΦΕΚ Β 2104/19.06.2017 για Δημοτικό-Γυμνάσιο και Απόφαση 99058/Δ2/13-06-2017 ΦΕΚ Β 2105/19.06.2017 για Λύκειο). Βέβαια για το μάθημα των Θρησκευτικών ισχύει η πιο μεγάλη και άσχημη αλήθεια που εκθέτει ανεπανόρθωτα τη χώρα μας: Από το 1999, δηλαδή εδώ και 19 χρόνια, τα βιβλία των Θρησκευτικών παραμένουν τα ίδια. Την ίδια στιγμή, ο μέσος όρος παραμονής των σχολικών βιβλίων σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, είναι τα 6 χρόνια.

2. Συνταγματικές και διεθνούς δικαίου διατάξεις για τη θρησκευτική ελευθερία

Στο άρθρο 1 του Συντάγματος της Ελλάδας του 1975 εκ προοιμίου γίνεται αναφορά στην Αγία και Ομοούσια και Αδιαίρετη Τριάδα, καθώς και στο άρθρο 3 παρ. 1 ορίζεται ως «επικρατούσα» στην Ελλάδα η θρησκεία της Ανατολικής Ορθόδοξης Εκκλησίας του Χριστού. Όμως κατά τον γενικό εισηγητή της πλειοψηφίας στην Ε΄ Αναθεωρητική Βουλή «ο όρος επικρατούσα θρησκεία... σημαίνει απλώς ότι η ορθόδοξος θρησκεία είναι η θρησκεία ην ακολουθεί η συντριπτική πλειοψηφία του ελληνικού λαού και συμφώνως προς το τυπικόν της οποίας ενεργούνται αι επίσημα τελεταί, καθορίζονται αι αργαίαι κ.λπ.». Περαιτέρω, το ανθρωποκεντρικό Σύνταγμα του 1975 ορίζει ότι ο σεβασμός και η προστασία της αξίας του κάθε ανθρώπου αποτελεί την πρωταρχική υποχρέωση της Πολιτείας (άρθρο 2 παρ. 1), κατοχυρώνει την ισότητα των Ελλήνων ενώπιον του νόμου (άρθρο 4), αναγνωρίζει στον καθένα το δικαίωμα να αναπτύσσει ελεύθερα την προσωπικότητά του, με ρητά προβλεπόμενους περιορισμούς, ενώ διακηρύσσει ότι όλοι όσοι βρίσκονται στην Ελληνική Επικράτεια απολαμβάνουν την απόλυτη προστασία της ζωής, της τιμής και της ελευθερίας τους, χωρίς διακρίσεις, μεταξύ άλλων και λόγω των θρησκευτικών πεποιθήσεών τους, και κυρίως δέχεται στο μη επιδεχόμενο αναθεώρησης (κατά το άρθρο 110) άρθρο 13 του Συντάγματος ότι είναι ελεύθερη η θρησκευτική συνείδηση και η λατρεία κάθε «γνωστής θρησκείας», αλλά και ότι κανένας δεν μπορεί, εξαιτίας των θρησκευτικών του πεποιθήσεων, να απαλλαγεί από την εκπλήρωση των υποχρεώσεών του προς το Κράτος ή να αρνηθεί να συμμορφωθεί προς τους νόμους (άρθρο 13). Εξάλλου και η Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (άρθρο 9) κατοχυρώνει την ελευθερία της σκέψης, της συνείδησης και της θρησκείας, η οποία περιλαμβάνει και την ελευθερία αλλαγής θρησκείας ή πεποιθήσεων, ενώ δέχεται ότι περιοριστικά μέτρα για την ελευθερία αυτή μπορεί να υπάρχουν σε μια δημοκρατική κοινωνία, μεταξύ άλλων, για την προάσπιση των δικαιωμάτων και ελευθεριών των άλλων. Περαιτέρω, στο άρθρο 2 του Πρώτου Πρόσθετου Πρωτοκόλλου της ΕΣΔΑ, αναγνωρίζεται μεν το δικαίωμα των γονέων να εξασφαλίζουν στα παιδιά τους «μόρφωση και εκπαίδευση... συμφώνως προς τας ιδίας αυτών θρησκευτικός και φιλοσοφικός πεποιθήσεις», τούτο όμως δε σημαίνει ότι παρέχεται δικαίωμα στους γονείς να αξιώνουν από το Κράτος την οργάνωση διδασκαλίας συγκεκριμένου θρησκευτικού περιεχομένου (ΕΔΔΑ 10.01.2017, Osmanoglu, σκέψη 22-25).

2.1. Η ερμηνεία των παραπάνω διατάξεων κατά τη συνταγματική θεωρία

Σε σχέση με τον προσανατολισμό του μαθήματος των θρησκευτικών, το Σύνταγμα (άρθρο 13 παρ. 1) και η ΕΣΔΑ (άρθρο 9) κατοχυρώνοντας τη θρησκευτική ελευθερία επιβάλλουν είτε την απλή θρησκευσιολογική ενημέρωση (ώστε ο μαθητής να γνωρίσει όλες ή τις κυριότερες θρησκείες ή δόγματα, ή και αθεϊστικές κοσμοθεωρίες, προκειμένου να επιλέξει ο ίδιος) (Βλ. Σωτηρέλη, 1993: 330επ.), είτε πάντως την παροχή θρησκευτικής εκπαίδευσης σε προαιρετική βάση (Πρβλ. Δαγτόγλου, 2012: 558επ.). Ήδη σε γνωμοδοτικό σχηματισμό, το Συμβούλιο της Επικρατείας (ΣτΕ ΠΕ 347/2002) δέχτηκε ότι ο νομοθέτης έχει «διακριτική ευχέρεια» να επιλέξει είτε το κατηχητικό είτε το θρησκευσιολογικό πρότυπο και ότι το τελευταίο ανταποκρίνεται πληρέστερα προς τις επιταγές που απορρέουν από τα άρθρα 5 παρ. 1, 13 παρ. 1 και 16 παρ. 2 Συντ. Προστίθεται μάλιστα ότι εάν (στο

μέλλον) επιλεγεί το πρότυπο τούτο, δεν (θα) δικαιολογείται η προβολή λόγων συνείδησης για την απαλλαγή από τη διδασκαλία ή την παρακολούθηση του μαθήματος των Θρησκευτικών.

2.2. Η ερμηνεία των παραπάνω διατάξεων κατά την προγενέστερη Νομολογία του ΣτΕ

Τέλος, σύμφωνα με την 2280/2001 απόφαση της πλήρους Ολομέλειας του ΣτΕ, η ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, και το δικαίωμα του ατόμου να μην αποκαλύπτει το θρήσκευμα που ακολουθεί ή τις θρησκευτικές εν γένει πεποιθήσεις του. Κανένας, σημειώνει η ως άνω απόφαση της πλήρους Ολομέλειας, δεν μπορεί με οποιονδήποτε τρόπο, να εξαναγκασθεί να αποκαλύψει, είτε αμέσως είτε εμμέσως, το θρήσκευμα ή τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις, υποχρεούμενος σε πράξεις ή παραλείψεις από τις οποίες τεκμαίρεται η ύπαρξη ή ανυπαρξία τους. Και καμιά κρατική αρχή ή κρατικό όργανο δεν επιτρέπεται να επεμβαίνει στον απαραβίαστο, κατά το Σύνταγμα, χώρο της συνείδησης του ατόμου και να αναζητά το θρησκευτικό του φρόνημα, πολύ περισσότερο να επιβάλλει την εξωτερίκευση των όποιων πεποιθήσεων του ατόμου αναφορικά με τη σχέση του με το Θείο.

2.3. Η ερμηνεία των παραπάνω διατάξεων κατά την πρόσφατη Νομολογία του ΣτΕ

Σε διαφορετική, ακριβώς, κατεύθυνση κινούνται οι πρόσφατες ως άνω αποφάσεις του ΣτΕ. Ερμηνεύοντας, διαφόρων με τις παραπάνω αρχές, τις ως άνω διατάξεις του Συντάγματος και της ΕΣΔΑ, αλλά και τη διάταξη του άρθρου 16 παρ. 2 του Συντάγματος, σύμφωνα με την οποία η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και αποσκοπεί, μεταξύ άλλων, στην ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης, το ΣτΕ θεωρεί ότι η διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία απευθύνεται αποκλειστικά και μόνο σε ορθόδοξους χριστιανούς μαθητές, για τους οποίους τα θρησκευτικά αποτελούν μάθημα «ομολογιακό», δεχόμενο ότι μια διαφορετική διδασκαλία αυτού του μαθήματος, περισσότερο αντικειμενική, κριτική και πλουραλιστική, που δε θα έχει κατηχητικό σκοπό, θα συνιστούσε «μορφή ομαδικού προσηλυτισμού», αν μια τέτοιου είδους διδασκαλία θα μπορούσε να έχει ως αποτέλεσμα τη μεταβολή ή την αλλοίωση της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών.

Η πλειοψηφία των αποφάσεων ταυτίζει το Κράτος και την Θρησκεία, όπως και ταυτίζει την ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης, στην οποία προεχόντως αποβλέπει η πιο πάνω συνταγματική διάταξη, με την θρησκευτική συνείδηση, στην οποία αποδίδει εξαιρετικά περιορισμένο περιεχόμενο. Εξάλλου, τελικός σκοπός της παιδείας είναι, όπως το ίδιο το άρθρο 16 παρ. 2 του Συντάγματος ρητά ορίζει, η διάπλαση των Ελλήνων σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες, τούτο δε αφορά και τη διαμόρφωση της θρησκευτικής τους συνείδησης. Η ίδια, άλλωστε γνώμη της πλειοψηφίας της Ολομέλειας αναγκάζεται, στη συνέχεια, να σημειώσει, αντιφάσκοντας πλήρως προς τα περί ομαδικού προσηλυτισμού σημειούμενα, ότι δεν εμποδίζεται η Πολιτεία να περιλαμβάνει στα σχετικά προγράμματα σπουδών, στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων, απευθυνόμενων στο σύνολο των μαθητών, και εκπαίδευση «θρησκευσιολογικού» χαρακτήρα, με πληροφορίες και γνώσεις και για άλλες, πλην της Ορθοδοξίας, θρησκείες και δόγματα, κατά τρόπο αντικειμενικό,

κριτικό και πλουραλιστικό χωρίς να επιδιώκει κατηχητικό σκοπό.

3. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Στ' αλήθεια, το Κράτος «θρησκεύεται» και πρέπει να επιβάλλει την ανάπτυξη, από τους πολίτες του, συγκεκριμένης θρησκευτικής συνείδησης; Η θρησκεία της Ανατολικής Ορθόδοξης Εκκλησίας του Χριστού έχει ανάγκη τον τόσο έντονο εναγκαλισμό από το Κράτος; Κατά την άποψη της γράφουσας, το μάθημα των θρησκευτικών στα σχολεία της στοιχειώδους και της μέσης εκπαίδευσης πρέπει να είναι υποχρεωτικό, να δίνει έμφαση στην παρουσίαση των διδαγμάτων και αρχών της Ορθοδοξίας, δηλαδή της «επικρατούσας» θρησκείας, πλην, απευθυνόμενο σε όλους τους μαθητές και όχι μόνο στους ορθόδοξους μαθητές, δεν επιτρέπεται, όπως σημειώνει η μειοψηφία των ως άνω αποφάσεων, να επιβάλλει συγκεκριμένη «κοσμοθεωρία», ως τη μόνη αποδεκτή ή αληθινή, αλλά οφείλει, τηρώντας ουδέτερη στάση, να δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε οι μαθητές να διαμορφώνουν, ελεύθερα την προσωπικότητά τους και να επιλέγουν κριτικά τη σχέση τους με το Θείο. Όπως τονίζει το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (απόφαση της 7.12.1996, Kjeldsen, σκέψη 53, και απόφαση 29.6.2007 Folgero) το πρόγραμμα θρησκευτικής εκπαίδευσης μπορεί να περιλαμβάνει «πληροφορίες ή γνώσεις θρησκευτικού χαρακτήρα», πλην η μετάδοσή τους πρέπει να είναι «αντικειμενική, κριτική και πλουραλιστική» και να μην επιδιώκει «κατηχητικό σκοπό».

Ενόψει όλων όσων αναπτύχθηκαν προηγουμένως αναμένεται ότι μία νέα απόφαση της πλήρους Ολομέλειας του ΣτΕ, αυτή τη φορά, θα θέσει το θέμα της θρησκευτικής εκπαίδευσης των μαθητών στις πλήρεις και ολοκληρωμένες διαστάσεις του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

ΕΣΔΑ

ΣΥΝΤΑΓΜΑ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ

Νομολογία του ΣτΕ και του ΕΔΔΑ.

Ολ.ΣτΕ 660/2018 (ακυρωτική της 143579/Δ2/7.9.2016 Απόφασης Υπουργείου Παιδείας).

Ολ.ΣτΕ 926/2018 (ακυρωτική της 143579/Δ2/7.9.2016 Απόφασης Υπουργείου Παιδείας).

Πρακτικά των Συνεδριάσεων των Υποεπιτροπών της επί του Συντάγματος 1975 Κοινοβουλευτικής Επιτροπής, 1975.

Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 101470/Δ2/2017 - ΦΕΚ 2104/Β/19-6-2017 (Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο), σσ. 21047-21154.

Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 99058/Δ2/2017 - ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017 (Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Θρησκευτικά Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου), σσ. 21155-21226.

ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ, *Νέο Σχολείο. Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου (ΦΕΚ 2105/19-06-2017), Οδηγός Εκπαιδευτικού, Αθήνα 2017.*

Φάκελος Μαθήματος Θρησκευτικών (τάξεις Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου)

Δαγτόγλου, Π. (2012). *Ατομικά Δικαιώματα*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.

Σωτηρέλης, Γ. (1993). *Θρησκεία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αντ. Ν. Σάκκουλας.

Νομικές σκέψεις για το μάθημα των Θρησκευτικών

Τάνια Αλιόζη

Δικηγόρος, Αυτοτελές Γραφείο Νομικής Υποστήριξης ΠΔΕ Κεντρικής
Μακεδονίας
aliozita@yahoo.gr

Έλσα Δαλαμπύρα

Δικηγόρος, Αυτοτελές Γραφείο Νομικής Υποστήριξης ΠΔΕ Κεντρικής
Μακεδονίας
elsadala@otenet.gr

Γιώργος Δανιήλ

Δικηγόρος, Αυτοτελές Γραφείο Νομικής Υποστήριξης ΠΔΕ Κεντρικής
Μακεδονίας
giorgosdaniil@yahoo.gr

Περίληψη

Η επιλογή της θρησκευτικής κατεύθυνσης έχει αναγνωριστεί από πολλά διεθνή κείμενα, αλλά και από το ελληνικό Σύνταγμα, ως ανθρώπινο δικαίωμα (θρησκευτική ελευθερία). Ωστόσο, το ελληνικό έθνος έχει ιστορική σύνδεση με την Χριστιανική Ορθόδοξη Θρησκεία, η οποία στο Σύνταγμά μας χαρακτηρίζεται ως επικρατούσα. Για το λόγο αυτό το μάθημα των θρησκευτικών αποτελεί διδακτέα ύλη στην πρωτοβάθμια και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο τρόπος διδασκαλίας και το περιεχόμενο τόσο των θρησκευτικών όσο και κάποιων κεφαλαίων των φυσικών επιστημών, έχουν αποτελέσει σημείο τριβής με την Εκκλησία. Το θέμα έχει απασχολήσει τα ελληνικά και διεθνή δικαστήρια, αλλά και την Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα (αναγραφή θρησκευόμενου στους απολυτήριους τίτλους). Μάλιστα, το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Δικαιωμάτων του Ανθρώπου έχει να επιδείξει πλούσια νομολογία για την παραβίαση της θρησκευτικής ελευθερίας και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Τελευταία, η Ολομέλεια του Συμβουλίου της Επικρατείας (με την υπ' αριθ. 660/2018 απόφασή του) έκρινε τη συνταγματικότητα του νέου προγράμματος σπουδών, αναφορικά με το κομμάτι του που αφορά στο μάθημα των θρησκευτικών.

Λέξεις κλειδιά: Θρησκευτικά, Σύνταγμα, αποφάσεις δικαστηρίων, ελευθερία θρησκευτικής συνείδησης.

1. Η ελευθερία επιλογής θρησκευτικής κατεύθυνσης στο Σύνταγμα και στην ΕΣΔΑ

Το δικαίωμα του καθενός να επιλέξει θρησκευτική και εν γένει φιλοσοφική – ιδεολογική κατεύθυνση έχει αναφερθεί στην Ελλάδα ήδη από το άρθρο 7 του Σχεδίου Συντάγματος του Ρήγα Βελεστινλή.

Σήμερα, θεμελιώνεται σε πολλά άρθρα του ισχύοντος ελληνικού Συντάγματος. Το άρθρο 5 κατοχυρώνει το δικαίωμα του καθενός μας «να αναπτύσσει ελεύθερα την προσωπικότητά του και να συμμετέχει στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της Χώρας, εφόσον δεν προσβάλλει τα δικαιώματα

των άλλων και δεν παραβιάζει το Σύνταγμα ή τα χρηστά ήθη...». Ειδικότερα, στο άρθρο 13 αναγνωρίζεται ρητά το απαραβίαστο της ελευθερίας της θρησκευτικής συνείδησης και ορίζεται ότι «Η απόλαυση των ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων δεν εξαρτάται από τις θρησκευτικές πεποιθήσεις καθενός...». Σημειώνεται ότι και οι δύο αυτές διατάξεις βρίσκονται στο σκληρό πυρήνα των διατάξεων του Συντάγματος, σ' αυτές δηλ. που δεν υπόκεινται κατ' άρθρο 110Σ σε αναθεώρηση, γεγονός που υποδηλώνει τη σημασία που θέλησε να δώσει σ' αυτές ο συντακτικός νομοθέτης.

Η Ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης αναγνωρίζεται και στην Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και συγκεκριμένα στο άρθρο 9, όπου αναγνωρίζεται επίσης και το δικαίωμα αλλαγής θρησκείας, αλλά και εκδήλωσης της θρησκείας.

Περαιτέρω, το άρθρο 2 του Πρώτου Πρόσθετου Πρωτοκόλλου της ΕΣΔΑ προσθέτει ότι κανείς δεν μπορεί να στερηθεί το δικαίωμα της εκπαίδευσης και ότι κάθε κράτος κατά την άσκηση του καθήκοντός του στο πεδίο της μόρφωσης και εκπαίδευσης θα σέβεται το δικαίωμα των γονέων να εξασφαλίσουν την μόρφωση και εκπαίδευση αυτή σύμφωνα με τις δικές τους θρησκευτικές και φιλοσοφικές πεποιθήσεις.

Το ελληνικό έθνος ωστόσο, έχει ιστορική σύνδεση με την ορθόδοξη Χριστιανική Εκκλησία. Το Σύνταγμα στο άρθρο 3, αμέσως δηλ. μετά τον καθορισμό του πολιτεύματος, αναγνωρίζει ως επικρατούσα θρησκεία στην Ελλάδα τη θρησκεία της Ανατολικής Ορθόδοξης Εκκλησίας του Χριστού.

Αυτή η σχέση των δύο θεσμών (κράτους-εκκλησίας) αναπόφευκτα επηρεάζει και την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως αυτό διαφαίνεται π.χ. με την προσευχή, τον εκκλησιασμό, τις θρησκευτικές εορτές, τη διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών, όπως επίσης και με τα σύμβολα στις σχολικές αίθουσες.

Άλλωστε, το άρθρο 16 παρ. 2 του Συντάγματος ανάγει την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης σε βασική αποστολή του κράτους, ενώ το άρθρο 1 ν. 1566/1985 ορίζει ως «...σκοπό της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, και τους υποβοηθεί ώστε να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, να υπερασπίζονται την εθνική ανεξαρτησία, την εδαφική ακεραιότητα της χώρας και τη δημοκρατία, να εμπνέονται από αγάπη προς τον άνθρωπο, τη ζωή και τη φύση και να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης...». Τονίζει ωστόσο ότι η ελευθερία της θρησκευτικής τους συνείδησης είναι απαραβίαστη.

2. Ο Συνήγορος του Πολίτη και η Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα

Προς άλλη κατεύθυνση κινείται ο Συνήγορος του Πολίτη. Το 2006 μετά από αναφορά για τη διενέργεια εξομολογήσεων μέσα σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο Συνήγορος του Πολίτη εξέφρασε την έκπληξη του προς τον Υπουργό Παιδείας, ο οποίος ενήργησε άμεσα και με εγκύκλιό του δήλωσε ότι η πρακτική αυτή δεν αποτελεί μέρος της γνωστικής διαδικασίας και ως εκ τούτου δεν μπορεί να διενεργείται μέσα στις δομές.

Για το θέμα των θρησκευτικών, ο Συνήγορος του Πολίτη απέστειλε το 2008

σχετική επιστολή στο Υπουργείο Παιδείας. Κατά την άποψη του, το μάθημα είναι μεν υποχρεωτικό, αλλά δικαίωμα απαλλαγής από αυτό έχουν όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το θρήσκευμά τους, εφόσον οι γονείς τους -ή οι ίδιοι όταν είναι ενήλικοι- δηλώσουν εγγράφως ότι επιθυμούν να μη συμμετέχουν σε αυτό, για λόγους συνείδησης, χωρίς κατ' ανάγκην να πρέπει να δηλώσουν αν είναι χριστιανοί ορθόδοξοι.

Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η ανεξάρτητη Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα, η οποία έκρινε ότι το θρήσκευμα αποτελεί δεδομένο προσωπικού χαρακτήρα και μάλιστα ευαίσθητο, η δε καταχώρηση του και η εν γένει επεξεργασία του υπόκεινται στις ρυθμίσεις του Ν. 2472/1997 και εμπίπτουν στην αρμοδιότητα της αρχής.

Η Αρχή ασχολήθηκε με διάφορα θέματα στον τομέα της παιδείας. Έχει απευθύνει μάλιστα σύσταση στο Υπουργείο Παιδείας, για να μεριμνήσει, ώστε να μην αναγράφεται το θρήσκευμα στους απολυτήριους τίτλους σπουδών δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης.

3. Η σημερινή θέση του Υπουργείου για το μάθημα των Θρησκευτικών

Το Υπουργείο Παιδείας έχει εκφράσει τη θέση του σχετικά με τη δυνατότητα απαλλαγής από το μάθημα των θρησκευτικών με την έκδοση σχετικής εγκυκλίου τον Ιανουάριο του 2015, τη γνωστή και ως εγκύκλιο Λοβέρδου. Σύμφωνα με αυτήν την εγκύκλιο, το μάθημα των θρησκευτικών είναι υποχρεωτικό, για όλους τους μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, παρέχεται η δυνατότητα απαλλαγής από αυτό σε αλλόθρησκους, ετερόδοξους ή άθρησκους μαθητές. Συγκεκριμένα, θέτει τις εξής προϋποθέσεις, οι οποίες πρέπει να συντρέχουν σωρευτικά:

Α) Η απαλλαγή από το μάθημα των Θρησκευτικών χορηγείται ύστερα από Υπεύθυνη Δήλωση του ν.1599/1986, του ίδιου του μαθητή (αν είναι ενήλικος) ή και των δύο γονέων του (αν είναι ανήλικος), στην οποία θα αναφέρεται ότι ο μαθητής δεν είναι Χριστιανός Ορθόδοξος και εξ αυτού επικαλείται λόγους θρησκευτικής συνείδησης, χωρίς να είναι υποχρεωτική η αναφορά του θρησκεύματος στο οποίο ανήκει, εκτός αν το επιθυμεί. Μόνο στην περίπτωση που η γονική μέριμνα ασκείται από τον ένα γονέα, αρκεί η υπογραφή του ασκούντος τη γονική μέριμνα. Η υπεύθυνη δήλωση με βεβαιωμένο το γνήσιο της υπογραφής και των δύο γονέων του μαθητή παραλαμβάνεται από το Διευθυντή του σχολείου εντός αποκλειστικής χρονικής προθεσμίας που διαρκεί από την 1^η μέχρι την 20^η Σεπτεμβρίου κάθε σχολικού έτους. Η ισχύς της απαλλαγής είναι ετήσια και ανανεώνεται κάθε σχολικό έτος με την ίδια διαδικασία.

Εφόσον χορηγηθεί απαλλαγή από το μάθημα των Θρησκευτικών για τους ανωτέρω λόγους, στο πεδίο «ΘΡΗΣΚΕΥΜΑ» του Ατομικού Δελτίου μαθητή και του Απολυτήριου Τίτλου, δε θα συμπληρώνεται ένδειξη που να είναι αντίθετη με το περιεχόμενο της Υπεύθυνης Δήλωσης που υποβλήθηκε για τη χορήγηση της απαλλαγής, για το οποίο θα ενημερώνεται και ενυπόγραφα ο/οι υποβάλλων/οντες την Υπεύθυνη Δήλωση.

Οι μαθητές που απαλλάσσονται από το μάθημα των Θρησκευτικών δεν έχουν δικαίωμα παραμονής στην τάξη τους κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του μαθήματος των Θρησκευτικών και δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να περιφέρονται εντός ή εκτός του σχολείου ή να απουσιάζουν (αδικαιολόγητα), αλλά

να απασχολούνται σύμφωνα με τα διαλαμβανόμενα στην εγκύκλιο.

4. Το μάθημα των Θρησκευτικών και τα θρησκευτικά σύμβολα στις αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου.

4.1. LAUTSI κατά Ιταλίας

ΑΡΧΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ (ΤΜΗΜΑΤΟΣ) Στην υπόθεση Lautsi κατά Ιταλίας, κρίθηκε ότι η ύπαρξη του θρησκευτικού συμβόλου του σταυρού σε σχολικές αίθουσες διδασκαλίας αποτελεί παραβίαση δύο ανθρωπίνων δικαιωμάτων: του δικαιώματος στην εκπαίδευση και του δικαιώματος στην ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης.

Η προσφεύγουσα, κ. Lautsi είναι ιταλίδα και το 2001-2002 τα δύο παιδιά της παρακολουθούσαν μαθήματα σ' ένα δημόσιο σχολείο της Ιταλίας. Σε όλες τις τάξεις υπήρχε στον τοίχο ο σταυρός. Η προσφεύγουσα θεώρησε ότι αυτό ήταν αντίθετο με την αρχή της ουδετερότητας με την οποία επιθυμούσε να μεγαλώσει τα παιδιά της. Το 2006 η προσφυγή της απορρίφθηκε και από το Συμβούλιο της Επικρατείας της χώρας, με την αιτιολογία ότι ο σταυρός αποτελεί μια από τις αρχές της ουδετερότητας του Ιταλικού Συντάγματος και αντιπροσωπεύει τις αξίες της αστικής ζωής. Στη συνέχεια κατέθεσε την προσφυγή της στο Ευρωπαϊκό Δικαστήριο των Δικαιωμάτων του Ατόμου.

Το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο έκρινε ότι η παρουσία του σταυρού στις σχολικές αίθουσες εύκολα εκλαμβάνεται από τους μαθητές όλων των ηλικιών ως ένα θρησκευτικό σύμβολο, το οποίο τους επιβάλλεται μέσα από την επίσημη εκπαίδευση. Αυτό θα μπορούσε να ενισχύει τους θρησκευόμενους μαθητές, αλλά και να προκαλεί απέχθεια στους μαθητές που ακολουθούν άλλες θρησκείες ή είναι άθεοι, ιδιαίτερα εκείνοι που ανήκουν σε θρησκευτικές μειονότητες. Η ελευθερία του να μην ακολουθείς κάποια θρησκεία δεν αφορά μόνο την θρησκευτική εκπαίδευση, αλλά περιλαμβάνει όλες τις πρακτικές και τα σύμβολα που εκφράζουν μία πίστη, μια θρησκεία ή την αθεΐα. (Ανακτήθηκε στις 15/9/2018 από: http://elawyer.blogspot.com/2009/11/blog-post_03.html).

ΤΕΛΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ (ΕΥΡΕΙΑΣ ΣΥΝΘΕΣΗΣ) Η απόφαση αυτή συγκέντρωσε πάνω της τα φώτα της δημοσιότητας ακόμη και πριν εκδοθεί. Το δικαστήριο κατέληξε στην απόφασή του με ψήφους 15 προς 2. Το άρθρο 2 ΠΠΠ είναι κατά το δικαστήριο *lex specialis* απέναντι στο 9 της ΕΣΔΑ. Κατοχυρώνεται στο κράτος, με βάση τα δύο άρθρα, η υποχρέωση ουδετερότητας έναντι κάθε θρησκείας που εκφράζεται και με κάποια θετική συμπεριφορά εκ μέρους του. Η Σύμβαση δεν απαγορεύει στα κράτη να τοποθετούν στα σχολικά προγράμματα θρησκευτικά μαθήματα, αρκεί όμως αυτό να γίνεται με πλουραλιστικό και αντικειμενικό τρόπο.

Εφαρμόζοντας αυτές τις αρχές, το δικαστήριο απαντά στο ερώτημα αν ο σεβασμός στην θρησκευτική ελευθερία αφορά μόνο στο σχολικό πρόγραμμα και στην διδασκαλία ή και στο σχολικό περιβάλλον. Με σειρά αποφάσεων το ΕΔΔΑ έχει δεχτεί και τα δύο. Άρα και το σχολικό περιβάλλον πρέπει να είναι κατά τέτοιο τρόπο οργανωμένο, ώστε να μην προσβάλλει το δικαίωμα του άρθρου 2ΠΠΠ. Το δικαστήριο, εκφράζει την άποψη ότι ο Εσταυρωμένος είναι πρωτίστως θρησκευτικό σύμβολο. Παρόλα αυτά αμφιβάλλει για την επίδραση που μπορεί να έχει στους μαθητές η θέασή του. Καταλήγει ότι το ΕΔΔΑ οφείλει να σέβεται τις επιλογές του κράτους ως προς αυτόν τον τομέα, εφόσον βέβαια δεν οδηγούν σε κατήχηση των μαθητών σε μια θρησκεία και κατά συνέπεια κρίνει ότι η παρουσία

των Σταυρών εμπίπτει στο περιθώριο ευχέρειας του κράτους, δεδομένου ότι δεν υπάρχει Ευρωπαϊκό consensus για αυτό το θέμα. (Ανακτήθηκε στις 15/9/2018 από http://politikiprotounouliapalmou.blogspot.com/2013/03/lautsi_5202.html).

4.2. Grzelak κατά Πολωνίας 15 Ιουνίου 2010

Οι δύο πρώτοι προσφεύγοντες, αυτοχαρακτηριζόμενοι ως αγνωστικιστές, είναι γονείς του τρίτου προσφεύγοντος, ο οποίος, σε συμμόρφωση με τις υποδείξεις των γονέων του, δεν παρακολουθούσε το μάθημα των θρησκευτικών κατά τη φοίτησή του στο σχολείο. Οι γονείς του ζητούσαν συστηματικά από τη διεύθυνση του σχολείου να παράσχει για εκείνον μια σειρά μαθημάτων ηθικής. Εντούτοις, καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής του στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν παρασχέθηκε κανένα μάθημα τέτοιου είδους, διότι ο αριθμός των ενδιαφερόμενων μαθητών δεν ήταν επαρκής. Οι προσφεύγοντες κατήγγειλαν ειδικότερα τη διακριτική μεταχείριση που προέκυπτε από την απουσία μαθήματος ηθικής και την απουσία βαθμολογίας στο πεδίο «θρησκευτικά/ηθική» των ελέγχων προόδου του τρίτου προσφεύγοντος. Το Δικαστήριο κήρυξε απαράδεκτη (ασυμβίβαστη *ratione personae*) την προσφυγή όσον αφορά στους γονείς, και έκρινε ότι υπήρξε παραβίαση του Άρθρου 14 (απαγόρευση των διακρίσεων) σε συνδυασμό με το Άρθρο 9 (θρησκευτική ελευθερία) της Σύμβασης όσον αφορά στο παιδί, εκτιμώντας ειδικότερα ότι η απουσία βαθμολογίας στο πεδίο «θρησκευτικά/ηθική» των ελέγχων προόδου του, καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής του φοίτησης, ισοδυναμούσε με αδικαιολόγητο στιγματισμό, κατά παράβαση του δικαιώματός του να μην εκδηλώνει τη θρησκεία του ή τις πεποιθήσεις του.

Το Δικαστήριο δέχθηκε ότι η επιλογή του μαθήματος της ηθικής αντί των θρησκευτικών ανήκει στους γονείς των μαθητών, απαγορευομένου του προσηλυτισμού. Όμως επισημαίνει, ότι ανάγεται στο εθνικό περιθώριο εκτίμησης, που αναγνωρίζεται στα κράτη κατ' άρθρο 2 του πρώτου πρόσθετου πρωτοκόλλου να αποφασίσουν, εάν θα εισαγάγουν το μάθημα των θρησκευτικών στα δημόσια σχολεία και ποιο σύστημα θα υιοθετήσουν. (Ανακτήθηκε στις 15/9/2018 από: https://www.echr.coe.int/Documents/FS_Childrens_ELL.pdf).

4.3. Folgero and Others κατά Νορβηγίας της 29ης Ιουνίου 2007

Το Δικαστήριο, αφού εξέθεσε τη νομολογία του όσον αφορά στην ερμηνεία του άρθρου 2 του 1ου Πρόσθετου Πρωτοκόλλου, έκρινε, ότι η ποσοτική υπεροχή της διδασκαλίας της χριστιανικής θρησκείας στο σχολικό πρόγραμμα δε συνιστά από μόνη της παραβίαση της διάταξης, ενόψει και της σημασίας του χριστιανισμού στην ιστορία και την παράδοση της χώρας, όμως η μεγάλη ποσοτική υπεροχή σε συνδυασμό με τη θέση στόχων, όπως η χριστιανική και ηθική ανατροφή των μαθητών και η απόκτηση βαθιάς γνώσης της χριστιανικής μόνο θρησκείας σε αντίθεση με τις άλλες θρησκείες και φιλοσοφικά ρεύματα, θα μπορούσε να μην συνιστά παραβίαση της διάταξης μόνο εάν προβλεπόταν ικανοποιητικό σύστημα εξαίρεσης των μαθητών με διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις από το επίμαχο μάθημα. Το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Δικαιωμάτων του Ανθρώπου έκρινε ότι η απαλλαγή από το μάθημα των θρησκευτικών πρέπει να χορηγείται μόνο σε αλλόθρησκους ή άθρησκους.

4.4. Kjedsen, Busk Madsen et Pedersen κατά Δανίας

ΟΜΟΙΩΣ Το ΕΔΔΑ στην υπόθεση Kjedsen, BuskMadsenetPedersen κατά Δανίας έκρινε ότι το κράτος δύναται να παρέχει θρησκευτική εκπαίδευση στους μαθητές, υπό την προϋπόθεση ότι δεν υπάρχει στόχοςμύησης σε δόγμα.

5. Η ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης και το μάθημα των Θρησκευτικών στις αποφάσεις των Ελληνικών Δικαστηρίων

5.1. ΣτΕ 2176/1998

Το Συμβούλιο της Επικρατείας εξέτασε την αίτηση ακύρωσης κατά της Γ2/6953/1997 απόφασης του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, με την οποία καθορίστηκε το ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων των τάξεων Α΄, Β΄ και Γ΄ του Ενιαίου Λυκείου, κατά το μέρος που προβλέφθηκε ότι το μάθημα των θρησκευτικών θα διδάσκεται στις τάξεις Β΄ και Γ΄ μόνον επί μία ώρα εβδομαδιαίως. Το Δικαστήριο έκανε δεκτή την αίτηση ακύρωσης κρίνοντας ότι μεταξύ των σκοπών της παρεχόμενης από τα σχολεία παιδείας είναι και η ανάπτυξη, σε επαρκή τουλάχιστον βαθμό, της θρησκευτικής συνείδησης των ελληνοπαίδων, σύμφωνα με τις αρχές του ορθόδοξου χριστιανικού δόγματος. Για να καταστεί δυνατή η ανωτέρω ανάπτυξη, κατά το άρθρο 16 του Συντάγματος, επιβάλλεται όπως η Πολιτεία, με τη λήψη κατάλληλων, νομοθετικών και κανονιστικών μέτρων, εξασφαλίζει τη διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών στους μαθητές και να την εξασφαλίζει σε επαρκή αριθμό ωρών διδασκαλίας εβδομαδιαίως

5.2. ΔεφΧαν 115/2012

Το Διοικητικό Εφετείο Χανίων εξέτασε την αίτηση ακύρωσης εννέα Θεολόγων καθηγητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Χανίων που αφορούσε στη σιωπηρή απόρριψη από τον Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των Χανίων αίτησής τους, με την οποία ζητούνταν παρέμβαση του για να μην χορηγηθεί απαλλαγή από τα θρησκευτικά σε Ορθόδοξους μαθητές. Δεχόμενο την αίτηση ακύρωσης έκρινε ότι καμία κρατική αρχή ή όργανο δεν επιτρέπεται να επεμβαίνει στο απαραβίαστο της συνείδησης του ατόμου και να αναζητά το θρησκευτικό του φρόνημα ή να επιβάλει την εξωτερική των όποιων πεποιθήσεων του αναφορικά με το Θείο, εκτός αν το άτομο οικειοθελώς γνωστοποιεί το θρήσκευμά του προς τις κρατικές αρχές για την άσκηση συγκεκριμένων δικαιωμάτων, που αναγνωρίζει η έννομη τάξη, για την προστασία της θρησκευτικής ελευθερίας. Επειδή το Ορθόδοξο Χριστιανικό Δόγμα χαρακτηρίζεται από το Σύνταγμα ως Επικρατούσα Θρησκεία, ως ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης νοείται η σύμφωνη με τις αρχές του ορθόδοξου χριστιανικού δόγματος διδασκαλία. Ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος των θρησκευτικών, όπως καταστρώνεται στα αναλυτικά προγράμματα, δεν αντιτίθεται στις απαιτήσεις του πλουραλισμού, της πολυφωνίας και της πολυπολιτισμικότητας. Το μάθημα των θρησκευτικών είναι υποχρεωτικό. Δεν νοείται απαλλαγή από το μάθημα των θρησκευτικών για μαθητή χριστιανό ορθόδοξο, γιατί η ανάπτυξη θρησκευτικής συνείδησης είναι συνταγματική επιταγή δεσμευτική τόσο για την πολιτεία, όσο και για τον αποδέκτη αυτής μαθητή ορθόδοξο χριστιανό

5.3. ΣτΕ (Ολομ) 660/2018

Το Συμβούλιο της Επικρατείας, σε 17μελή του Ολομέλεια (με μειοψηφία πέντε

μελών), έκρινε ως αντισυνταγματική την απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΦΕΚ Β' 2920/13.9.2016) με την οποία ορίζονται τα σχετικά με τη διδασκαλία των θρησκευτικών σε τάξεις του Δημοτικού και του Γυμνασίου. Σύμφωνα με την πλειοψηφήσασα άποψη η προσβαλλόμενη απόφαση έρχεται σε αντίθεση α) προς την διάταξη του άρθρου 16 παρ. 2 του Συντάγματος, διότι με το πρόγραμμα σπουδών που εισάγει φαλκιδεύεται ο επιβεβλημένος από τη συνταγματική αυτή διάταξη σκοπός της ανάπτυξης ορθόδοξης χριστιανικής συνείδησης των μαθητών που ανήκουν στην επικρατούσα θρησκεία της Ανατολικής Ορθόδοξης Εκκλησίας του Χριστού, β) προς την διάταξη του άρθρου 13 παρ. 1 του Συντάγματος που κατοχυρώνει ως απαραβίαστη την ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης, διότι με τη σύγχυση που προκαλείται από το πρόγραμμα σπουδών και με τον επιδιωκόμενο δι' αυτού «αναστοχασμό» των μαθητών (ηλικίας 8-15 ετών), η εν λόγω απόφαση κλονίζει την ορθόδοξη χριστιανική συνείδηση, την οποία, ήδη πριν από την έναρξη του σχολικού βίου διαμορφώνουν οι μαθητές αυτοί στο πλαίσιο του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, συνιστά δε προσηλυτισμό, καθώς είναι ικανή να τους εκτρέψει από την ορθόδοξη χριστιανική συνείδησή τους, γ) προς την διάταξη του άρθρου 2 του ΠΠΠ της ΕΣΔΑ, διότι προσβάλλει το δικαίωμα των ανηκόντων στην επικρατούσα θρησκεία ορθόδοξων χριστιανών γονέων να διασφαλίσουν τη μόρφωση και εκπαίδευση των παιδιών τους σύμφωνα με τις δικές τους θρησκευτικές πεποιθήσεις και δ) προς την συνταγματικώς κατοχυρωμένη αρχή της ισότητας (άρθρο 4 παρ. 1 του Σ) και προς το άρθρο 14 (σε συνδυασμό με το άρθρο 9) της ΕΣΔΑ, διότι στερεί από τους μαθητές του ορθόδοξου χριστιανικού δόγματος το δικαίωμα να διδάσκονται αποκλειστικώς τα δόγματα, τις ηθικές αξίες και τις παραδόσεις της Ανατολικής Ορθόδοξης Εκκλησίας του Χριστού, ενώ η νομοθεσία όπως έχει εκτεθεί προβλέπει για μαθητές ρωμαιοκαθολικούς, εβραίους και μουσουλμάνους τη δυνατότητα να διδάσκονται αποκλειστικώς τα δόγματα της πίστης τους, και μάλιστα από δασκάλους προτεινόμενους από την οικεία θρησκευτική κοινότητα. (Ανακτήθηκε στις 15/9/2018 από: <https://www.constitutionalism.gr/ste-660-2018-thriskeutika-sto-sholeio/>)

Ψηφιακή ανάδειξη της πολιτιστικής κληρονομιάς μέσα από ταξίδια πίστης σε μνημεία λατρείας και προσευχής

Ξανθή Αλμπανάκη
Διδ. Α.Π.Θ, εκπαιδευτικός
xalbanaki@gmail.com

Περίληψη

Η τεχνολογική ανάπτυξη αποτελεί κομμάτι του περιβάλλοντος, το οποίο επηρεάζει και την πολιτισμική ενσυναίσθηση των μαθητών/τριών. Η πολιτισμική κληρονομιά κάθε λαού περιλαμβάνει τη γλώσσα, τις τέχνες, τα μνημεία, τα έθιμα αλλά και τη θρησκευτική παράδοση, τους θεσμούς, τις αξίες της κοινωνικής ζωής, τις πολιτιστικές απόψεις, τις ιδέες, τα θρησκευτικά πιστεύω μιας κοινωνικής ομάδας και η θρησκεία είναι ένα κοινωνικό μέγεθος που συνδέεται με το πολιτισμικό περιβάλλον και ταυτόχρονα το επηρεάζει και το αναδεικνύει. Ο Θρησκευτικός τουρισμός (religious tourism) ή «προσκυνηματικός τουρισμός» (pilgrimage tourism) αποτελεί σήμερα μία μορφή εναλλακτικού τουρισμού (Rinschede, 1992, Σφακιανάκης, 2000), με ιδιαίτερη συμβολή στην ανάπτυξη των μειονεκτικών περιοχών της χώρας. Η εργασία καταθέτει αρχικά μία βιβλιογραφική επισκόπηση που σχετίζεται με φορείς που έχουν ενεργοποιηθεί στο πεδίο που σχετίζεται με την πολιτιστική κληρονομιά, τα θρησκευτικά μνημεία και το θρησκευτικό τουρισμό, αξιοποιώντας ταυτόχρονα την ψηφιακή χαρτογράφηση θρησκευτικών μνημείων της Ελλάδας και άλλων ευρωπαϊκών κρατών μέσα από μία πιλοτική εφαρμογή στο μάθημα των Θρησκευτικών. Ο ψηφιακός κόσμος άλλωστε προσφέρεται για μία συνολική και διαχρονική θεώρηση δραστηριοτήτων μιας εποχής και για συνειδητοποίηση της εξελικτικής πορείας των κοινωνιών, καθώς και ευκολότερη παρουσίαση θεμάτων που πραγματεύονται πολλά γνωστικά πεδία, μέσα από καταστάσεις γνωστικής μαθητείας.

Λέξεις κλειδιά: Θρησκευτικός τουρισμός, ταξίδια πίστης, ψηφιακοί χάρτες.

1. Εισαγωγή

Η εκκλησιαστική παράδοση της Ορθοδοξίας αποτελεί αστείρευτη πηγή πλούτου. Βυζαντινές εκκλησίες, μοναστήρια σε δύσβατες περιοχές, κατακόμβες, αρχιτεκτονικά οικοδομήματα είναι μερικά μόνο από τα δείγματα της πλούσιας Ορθόδοξης κληρονομιάς. Ο Θρησκευτικός τουρισμός (religious tourism) ή «προσκυνηματικός τουρισμός» (pilgrimage tourism) αποτελεί σήμερα μία μορφή εναλλακτικού τουρισμού (Rinschede, 1992, Σφακιανάκης, 2000), με ιδιαίτερη συμβολή στην ανάπτυξη των μειονεκτικών περιοχών της χώρας (Πολύζος, 2002) και ακολουθεί διαφορετικό τρόπο οργάνωσης από αυτό του μαζικού τουρισμού. Ο όρος σχετίζεται με τις επισκέψεις τουριστών σε μνημεία, χώρους θρησκευτικής σημασίας ή θρησκευτικές εορτές (Nolan and Nolan, 1992, Rinschede, 1992) και περιλαμβάνει: (α) προσκυνητές τουρίστες, στους οποίους επικρατεί το θρησκευτικό κίνητρο και επισκέπτονται μία περιοχή αποκλειστικά για την επίσκεψη στο θρησκευτικό χώρο και, (β) τουρίστες που συνδυάζουν το ταξίδι τους και με άλλες τουριστικές δραστηριότητες (Σφακιανάκης, 2000).

Ο όρος αυτός μπορεί να χαρακτηριστεί ως αδόκιμος, όταν κρίνεται με αυστηρά θεολογικά κριτήρια. Η επίσκεψη όμως σε θρησκευτικά κέντρα μπορεί να

ικανοποιεί το θρησκευτικό συναίσθημα, αλλά παράλληλα να περιλαμβάνει κίνητρα πολιτιστικού και κοινωνικού τουρισμού, ο οικονομικός ή πολιτικός τουρισμός συχνά περιλαμβάνει συνδυασμό διακοπών ή πολιτιστικών αναζητήσεων, κ.λπ. (Πολύζος, 2010). Ακόμη, ο θρησκευτικός τουρισμός θα μπορούσε να συμπεριληφθεί στην κατηγορία του πολιτιστικού τουρισμού. Κατά άλλους βέβαια, η συνύπαρξη του προσκυνηματικού και του τουριστικού στοιχείου αλλοιώνει τον χαρακτήρα της θρησκευτικής εκδήλωσης και ενυπάρχει ο κίνδυνος της εμπορευματοποίησης των θρησκευτικών συμβάντων (Μοίρα-Μυλωνοπούλου 2000, Λύτρας, 2001).

Η ψηφιακή επανάσταση που συντελέστηκε τις τελευταίες δεκαετίες μετέβαλε ουσιαστικά τις παραδοσιακές οικονομικές σχέσεις. Στο σύγχρονο οικονομικό περιβάλλον, εμφανίζονται με υψηλή συχνότητα και πρωτόγνωρη ένταση, φαινόμενα που ήταν σπάνια για τα δεδομένα της παραδοσιακής οικονομίας. Σήμερα με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στην υποστήριξη της μάθησης. Από το δασκαλοκεντρικό στο μαθητοκεντρικό μοντέλο οργάνωσης της τάξης, από την άμεση διδασκαλία με εποπτικά μέσα στην εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες διερεύνησης, από τα κλειστά στα ανοικτά ψηφιακά περιβάλλοντα (Μητροπούλου, 2007).

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η πιλοτική εφαρμογή ψηφιακής χαρτογράφησης από μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με μνημεία (πολιτιστικά, θρησκευτικά) λαών της Ευρώπης. Οι ψηφιακοί χάρτες παρέχουν εξαιρετικούς πόρους και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να καλύψουν ένα ευρύ φάσμα των μαθησιακών στόχων. Προσφέρουν επίσης μια διεπιστημονική προσέγγιση στη μάθηση και συνδέουν την επιστήμη, την τέχνη, την τεχνολογία και την ιστορία μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, κάτι που θα ήταν πολύ δύσκολο με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (Μπουμπουρέκα, 2013). Είναι θεμιτό και ζητούμενο να εισάγονται στη διδασκαλία νέοι τρόποι διαμεσολάβησης (Malone, 1980), ώστε να καθίστανται οι μαθητές έτοιμοι να εφαρμόσουν αυτές τις γνώσεις σε καινούργιες καταστάσεις μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες (Moll, 1993).

Η δημιουργία ενός ψηφιακού διαδραστικού χάρτη αντιπροσωπεύει ένα διεπιστημονικό αντικείμενο πολλών ειδικοτήτων. Απαιτείται όμως διαφορετική προσέγγιση στη σχεδίαση και στην παραγωγή του, σε σχέση με τους έντυπους χάρτες γιατί η επιλογή των δεδομένων και η επεξεργασία απαιτεί την χρησιμοποίηση συγκεκριμένων τεχνικών και τεχνολογιών, ώστε να παρέχει εύκολα προσβάσιμες και υψηλής ποιότητας πληροφορίες για τον χρήστη (Αλμπανάκη & Γκιούρα, 2016). Βέβαια αρκετές εφαρμογές διαδικτυακών χαρτών καταλήγουν συχνά να αποτελούν απλά και μόνον παραδείγματα οπτικοποίησης γεωχωρικών δεδομένων (spatial data viewers) (Iosifescu et al., 2009).

Σε ένα πρώτο στάδιο οι μαθητές μελέτησαν ιστορικές, θεολογικές, γεωγραφικές πληροφορίες, υλικό σε σχέση με το περιβάλλον και τις τουριστικές εκδόσεις, ιστοσελίδες κ.λπ. για τα ευρωπαϊκά κράτη. Στη συνέχεια οι μαθητές συνεργάστηκαν για να επεξεργαστούν χάρτες, εφαρμογές και δημιούργησαν τους δικούς τους ψηφιακούς χάρτες.

2. Γενικές Ενότητες

2.1. Θεωρητικό υπόβαθρο

Σύμφωνα με τη θεωρία του εποικοδομητισμού κατά τον Bruner, (Bruner,

1961) η μάθηση αναγνωρίζεται ως διαδικασία δημιουργίας της γνώσης από τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες σε δομές (Dijkstra, 1997). Η μάθηση είναι αποτέλεσμα των προσωπικών εμπειριών και ερμηνειών του υποκειμένου και κατά την κοινωνικοπολιτισμική είναι και αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης και συμμετοχής σε κοινωνικές ομάδες) (Dagdilelis & Egarchou, 2011). Ο άνθρωπος βρίσκει τον εαυτό του, το νόημα της ζωής του, τον ρόλο του μέσα στην κοινωνία, εφόσον οικειώνεται τα αγαθά του πολιτισμού και τα ενστερνίζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε στη ζωή του να αποτυπώνεται μία μοναδική, πρωτότυπη και ανεπανάληπτη έκφραση του πολιτισμού στον οποίον αναπτύσσεται.

Στον 21ο αιώνα η αποτελεσματική λειτουργία του εγγράμματος ανθρώπου σε διάφορες καθημερινές πρακτικές μπορεί να καλλιεργηθεί με τη χρήση κειμένων (γραπτού, προφορικού και ηλεκτρονικού λόγου) αλλά και σημειωτικών τρόπων επικοινωνίας (εικόνας, ήχου, κίνησης) συνθέτοντας την έννοια της πολυτροπικότητας (multimodality) (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2010). Τέλος, η ενσωμάτωση ψηφιακών δραστηριοτήτων αναπτύσσει δεξιότητες και στάσεις στους/στις μαθητές/τριες, που είναι πολύ δύσκολο να έρθουν στην επιφάνεια με την κλασική διδασκαλία, ενώ δραστηριοποιείται η τάξη και αυξάνει την κατανόηση και τη χρονική διάρκεια της (Αλμπανάκη, 2013).

2.2. Σχεδιασμός

Η πρακτική εφαρμόστηκε σε μαθητές/τριες της Α΄ τάξης του Πειραματικού ΓΕΛ του Πανεπιστημίου Μακεδονίας σε έξι (6) ομάδες των τεσσάρων-πέντε (4-5) ατόμων στο μάθημα των Θρησκευτικών. Σχεδιάστηκε ώστε να ενσωματώνεται στην καθημερινή διδακτική διαδικασία και μπορεί να υλοποιηθεί στο εργαστήριο πληροφορικής. Προτείνεται ένα δίωρο ενασχόλησης, το οποίο όμως μπορεί να εμπλουτισθεί και να επεκταθεί χρονικά υπό τη μορφή project. Προηγήθηκε ένα προπαρασκευαστικό Στάδιο (Pre-Production Stage) όπου ο εκπαιδευτικός εξοικειώθηκε με τη χρήση ψηφιακών χαρτών και ακολούθησε το παραγωγικό στάδιο (Production Stage) (Κωτσίδου, 2014).

Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης δράσης υιοθετήθηκαν επίσης οι αρχές: α) της «αυτενέργειας» (Μτροπούλου, 2007) και β) της δυνατότητας τροποποίησης του αρχικού υλικού και εμπλουτισμού του (Μητροπούλου, 2008). Τέλος, η αρχιτεκτονική του δομή βασίζεται στην καθοδηγούμενη ανακαλυπτική και διερευνητική μάθηση στο πλαίσιο του θεωρητικού μοντέλου του εποικοδομισμού και του κοινωνικού εποικοδομισμού (Κόμης, 2004) και των αρχών της διερευνητικής, βιωματικής, διαδραστικής και συνεργατικής μάθησης και της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών. Έργο του διδάσκοντος είναι να εμπλέξει αποτελεσματικά τους μαθητές σε περιβάλλοντα μαθητείας, ενώ επιδιώκεται ποικιλία τρόπων παρουσίασης των σχετικών πληροφοριών.

Στους εκπαιδευτικούς στόχους της πρακτικής συμπεριλήφθησαν τα εξής:

1. Κατανόηση του ιστορικού-οικονομικού-κοινωνικού πλαισίου των χωρών που θα επισκέπτονταν οι μαθητές/τριες ψηφιακά και σύνδεση πολιτισμικών-θρησκευτικών ευρημάτων με τη σημερινή εποχή.
2. Καλλιέργεια συνεργατικών δεξιοτήτων.
3. Μεταφορά και διάχυση του παραγόμενου μαθησιακού υλικού έξω από τους τοίχους του σχολείου στο οποίο μπορούν να έχουν πρόσβαση όλοι.

4. Να καλλιεργηθεί καλλιέργεια της γνώσης του χώρου (spatial cognition) (Σαριδάκη, Μικρόπουλος, 2000), καθώς η ανθρώπινη χωρική αντίληψη σχετίζεται με την αλληλεπίδραση ανθρώπου-υπολογιστή για γεωγραφικά συστήματα πληροφοριών και ταυτόχρονα περιλαμβάνει ζητήματα της αντίληψης, της μνήμης, της γλώσσας και επίλυσης προβλημάτων.
5. Να υπάρξει δυνατότητα ενεργητικής συμμετοχής (Stanton, Wilson & Foreman 1996). Χαρακτηριστικό των πολυμέσων είναι η δυνατότητα μετατροπής τους, και αυτή ακριβώς η δυνατότητα είναι που τα καθιστά σημαντικά για τη διδασκαλία. αφού μπορεί να υπάρξει παρέμβαση, τροποποίηση και άρα αλληλεπίδραση μεταξύ υπολογιστή και εκπαιδευόμενου (Μητροπούλου, 2008).
6. Οι μαθητές/τριες έπρεπε να συνεργασθούν και να παράγουν μία στοχευμένη χαρτογράφηση αποτυπώνοντας μνημεία με ποικίλες πληροφορίες σχετικά με τον πολιτισμό και την κουλτούρα της Ευρώπης στο περιβάλλον των ψηφιακών χαρτών. Για τις ανάγκες της πρακτικής χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα ArcGIS, η οποία δίνει τη δυνατότητα να αξιοποιηθούν ψηφιακοί χάρτες από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και σε όλα τα γνωστικά πεδία. Η διαδικασία περιλαμβάνει τα εξής βήματα για κάθε ομάδα: α) Συλλογή υλικού που αφορά τις χώρες της Ευρώπης για θρησκευτικά κέντρα, μνημεία, μοναστήρια/ασκητήρια, βυζαντινές εκκλησίες, κατακόμβες, ξωκλήσια μέσα από την αξιοποίηση κειμένων, εικόνων, χαρτών, βίντεο κ.α. β) Αναζήτηση μέσα από έγκυρες πηγές και επίσημες ιστοσελίδες όπως τις ιστοσελίδες:
Religiousgreece(<http://www.religiousgreece.gr/web/guest/start>),
Yougoculture(<https://www.yougoculture.com/>) κ.ά.
γ) Προσδιορισμός και καταγραφή χαρακτηριστικών που σχετίζονται με εθνολογικά και δημογραφικά στοιχεία, θρησκευόμενα κ.ά. δ) Σύνδεση των χαρακτηριστικών της πολιτισμικής ταυτότητας αυτών των λαών με τον τόπο και τον τρόπο ζωής τους ε) Καταγραφή ομοιοτήτων και διαφορών που σχετίζονται με την αρχιτεκτονική, τον τρόπο ζωής κ.α. Αξιοποιήθηκε επίσης πλούσιο υλικό από ευρωπαϊκές πλατφόρμες για το Ευρωπαϊκό Έτος Πολιτιστικής Κληρονομιάς (ΕΕΠΚ) που συνέπιπτε χρονικά και το οποίο έχει ως στόχο να ενθαρρύνει περισσότερα άτομα να ανακαλύψουν και να ενστερνιστούν την πολιτιστική κληρονομιά της Ευρώπης, και να ενισχύσει την αίσθησή τους ότι ανήκουν σε έναν κοινό ευρωπαϊκό χώρο. Τέλος, η πρακτική παρουσιάστηκε από μαθητές/τριες στο συνέδριο του e-twinning που έγινε στη Θεσσαλονίκη τον Απρίλιο του 2018 σε μορφή εργαστηρίου (workshop) στην αγγλική γλώσσα σε εκπαιδευτικούς από όλη την Ευρώπη.

2.3. Υλοποίηση πρακτικής

Στο πρώτο στάδιο υλοποίησης πραγματοποιήθηκε δίωρη εξάσκηση και εξοικείωση με το ψηφιακό περιβάλλον. Στη δεύτερη φάση οι μαθητές χωρίστηκαν ελεύθερα σε ομάδες ανέλαβαν αρμοδιότητες ώστε να χαρτογραφήσουν περιοχές της Ευρώπης κατά τη διάρκεια ενός δώρου. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας ο εκπαιδευτικός μπορεί να υιοθετήσει διάφορους πιθανούς ρόλους-παρατηρητής, διαμεσολαβητής, ενώ ενδιάμεσα των δραστηριοτήτων υπάρχει ανατροφοδότηση και ενημέρωση των χρηστών για την πρόοδό τους.

Στη συνέχεια δίνονται οδηγίες από τον εκπαιδευτικό για την πλατφόρμα και την επεξεργασία του χάρτη. Οι μαθητές αρχικά επιλέγουν το υπόβαθρο του χάρτη, εισάγουν δεδομένα στον χάρτη της περιοχής και προσθέτουν θεματικά επίπεδα από την επιλογή: «σημειώσεις» χάρτη. Κατόπιν επιλέγουν το εικονίδιο σχεδίασης, εντοπίζουν το σημείο πάνω στον χάρτη και το τοποθετούν. Κατά τη διάρκεια της πρακτικής οι μαθητές συνεργάζονται και αξιοποιούν έτοιμους για χρήση χάρτες. Στη συνέχεια δημιουργούν και κοινοποιούν τους χάρτες τους στην κοινότητα του ArcGIS. Υπάρχει η δυνατότητα όμως να κατασκευαστεί και χάρτης αξιοποιώντας έτοιμα χαρτογραφικά επίπεδα (layers) που κατεβαίνουν από το δίκτυο μέσω του λογισμικού ArcGIS On Line.

Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες επιλέγουν τα σημεία που θέλουν να τονίσουν, όπως και το είδος του υλικού που θα ενσωματώσουν, προσθέτουν πληροφορίες, εικόνες και υπερσυνδέσμους. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να κατασκευάσουν οποιοδήποτε χαρτογραφικό επίπεδο. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να κατασκευάσουν οποιοδήποτε χαρτογραφικό επίπεδο. Κατόπιν, στο πλαίσιο που εμφανίζεται στο περιβάλλον της πλατφόρμας προσθέτουν πληροφορίες, εικόνες και υπερσυνδέσμους και έχουν τη δυνατότητα να προβούν σε τροποποιήσεις. Οι συγκεκριμένοι χάρτες μπορούν να ενταχθούν αυτούσια σε κάθε είδος ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού (σχέδια μαθημάτων, φύλλα εργασίας/αξιολόγησης κλπ)-να επιλεγούν/αποκοπούν επιμέρους περιοχές και τμήματά τους ή να σμικρυνθούν σε κάποιο επιθυμητό μέγεθος-να αποτελέσουν υλικό υποβάθρου ή συνδυασμού χαρτών για περαιτέρω δημιουργίες με κάποιο πρόγραμμα επεξεργασίας πολυμεσικού υλικού (π.χ. ζωγραφικής) -να εκτυπωθούν (με ή χωρίς πρόσθετες πληροφορίες) για κάθε είδους εκπαιδευτική δραστηριότητα (χωρίς τη χρήση υπολογιστή),- να ενσωματωθούν, ως έχουν ή με κατάλληλη επεξεργασία, σε νέες εφαρμογές. Τέλος, όταν υπάρχουν υπερσυνδέσμοι δίνεται η δυνατότητα περαιτέρω πληροφόρησης και διαθεματικής προσέγγισης της ενότητας.

3. Συμπεράσματα

Η πρακτική που παρουσιάστηκε παρέχει απλό, φιλικό και εύχρηστο περιβάλλον με άμεση, συνεπή και προφανή πρόσβαση, ενώ διασυνδέεται εύκολα με τα γνωστικά πεδία της Γεωγραφίας, των Θρησκευτικών, της Ιστορίας, της Πληροφορικής, αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε άλλα μαθήματα. Η εμπλεκόμενος εκπαιδευτικός διατηρούσε ημερολόγιο εργασίας στο οποίο κατέγραφε πριν την υλοποίηση (την περιγραφή δραστηριοτήτων, τους χρόνους, τη σειρά των ασκήσεων και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα) κάτι που αποδείχθηκε εξαιρετικά χρήσιμο και αποτελεσματικό, εφόσον αποτελούσε τον οδηγό για τις επόμενες δράσεις ώστε να διευκολυνθεί η μαθησιακή διαδικασία.

Διαπιστώθηκε επιπλέον με χρήση κλειδών παρατήρησης (Μπαλτσαβιά, 2011) ότι οι μαθητές μέσα από άτυπες μορφές μάθησης (Schell et. al., 2013), οργανώνουν τις δικές τους μαθησιακές διαδρομές με βάση τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους, ενώ παράλληλα αξιοποιούν την εμπειρία και την πρότερη γνώση τους. Ο ψηφιακός κόσμος προσφέρεται για μία συνολική και διαχρονική θεώρηση δραστηριοτήτων μιας εποχής και για συνειδητοποίηση της εξελικτικής πορείας των κοινωνιών, καθώς και ευκολότερη παρουσίαση θεμάτων που πραγματεύονται πολλά γνωστικά πεδία, μέσα από καταστάσεις γνωστικής μαθητείας (Jensen, 2004, Brown, Collins, Duguid, 1989). Επιτυγχάνεται επιπλέον προώθηση διαφορετικών

προσεγγίσεων, ενώ ταυτόχρονα το μάθημα δεν παραμένει προσκολλημένο σε παραδοσιακές και πολλές φορές ξεπερασμένες μεθόδους διδασκαλίας.

Μέσα από την αξιοποίηση ψηφιακών χαρτών στη μαθησιακή διαδικασία η γεωχωρική εκπαίδευση έγινε προσβάσιμη στους μαθητές μέσα από ένα παιγνιώδες πλαίσιο, ενισχύοντας παράλληλα τη χωρική τους σκέψη (Γκινούδη- Σύβακα, 2016, Αλμπανάκη & Γκιούρα, 2016). Η ενασχόληση με τέτοιες δραστηριότητες διαφάνηκε ότι βοηθούν τους χρήστες να διαμορφώσουν συνολική εκτίμηση ενός συγκεκριμένου τόπου ή προορισμού (Kwang & Gretzel, 2012).

Οι ψηφιακοί χάρτες μπορούν να αξιοποιηθούν στη σχολική τάξη ως εργαλείο και συμπληρωματικό μέσο διδασκαλίας δημιουργώντας ένα διαδραστικό περιβάλλον (Λαμπρινός, 2002). Ανάλογα περιβάλλοντα, λογισμικά, εικονικές περιηγήσεις έχουν δημιουργηθεί για εκπαιδευτικούς σκοπούς που εξυπηρετούν τις ανάγκες πολλών μαθησιακών αντικειμένων. Επίσης, παρέχουν εξαιρετικούς πόρους και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να καλύψουν ένα ευρύ φάσμα των μαθησιακών στόχων. Προσφέρουν επίσης μια διεπιστημονική προσέγγιση στη μάθηση και συνδέουν την επιστήμη, την τέχνη και την τεχνολογία μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο κάτι που θα ήταν πολύ δύσκολο με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (Μπουμπουρέκα, 2013).

Η ψηφιακή χαρτογράφηση σχεδιάστηκε για το ΜτΘ και έδινε τη δυνατότητα στον ερευνητή-εκπαιδευτικό να αναδείξει τη «συνέχεια» στον χώρο της Ευρώπης (χρονική και χωρική) με αναφορές σε γεωγραφικούς όρους και τοπωνύμια, αλλά και την πολιτισμική συνέχεια (θρησκεία, γλώσσα, παιδεία). Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι κάθε πολιτισμός είναι ένα παρελθόν που εξακολουθεί να ζει και είναι άρρηκτα δεμένος με έναν συγκεκριμένο χώρο και με ιδιαίτερα αναλλοίωτα χαρακτηριστικά μέσα στον χρόνο. Κατά αυτήν την προσέγγιση ζητούμενο είναι ο τρόπος προσφοράς τη γνώσης και η οργάνωση της διδασκαλίας με τεχνολογικά μέσα, ώστε αυτή να γίνει αποτελεσματικότερη (Mervis & Bertrand, 1994). Ταυτόχρονα καλλιεργούνται δεξιότητες κινητικότητας και κλασικού, ψηφιακού, οπτικοακουστικού γραμματισμού και συνεργατικής, αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Lemke, 1998).

Η ψηφιακή χαρτογράφηση μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα την προσφορά ψηφιακών πόρων στη διδασκαλία τους. Όπως οι ναοί, μας διηγούνται την ιστορία του κάθε τόπου διότι έχουν άμεση σχέση με την ιστορία και τον πολιτισμό των λαών, κατά αντίστοιχο τρόπο η διδακτική αξιοποίηση ενός ψηφιακού χάρτη μπορεί να διαμορφώσει το κατάλληλο περιβάλλον και να προσφέρει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για να διδαχθεί το μάθημα των Θρησκευτικών. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, οι μαθητές/τριες ως δρώντα υποκείμενα εξετάζουν διάφορα θρησκευτικά φαινόμενα μέσα στην τάξη, τα συγκρίνουν, σκέπτονται, ψάχνουν διαφορές και ομοιότητες, αξιολογούν και αναζητούν τρόπους συνύπαρξης των διαφορετικών πολιτισμών. Με αυτόν τον τρόπο το σχολείο λειτουργεί ως ένα «*εργαστήριο αξιών*», όπου οι μαθητές/τριες καθίστανται ερευνητές, μαθαίνουν να σέβονται την ετερότητα, τη διαφορετικότητα και κατά προέκταση τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Η θρησκεία άλλωστε είναι ένα κοινωνικό μέγεθος που συνδέεται με το πολιτισμικό περιβάλλον και ταυτόχρονα το επηρεάζει και το αναδεικνύει. Η πολιτισμική κληρονομιά κάθε λαού περιλαμβάνει την γλώσσα, τις τέχνες, τα μνημεία, τα έθιμα αλλά και τη θρησκευτική παράδοση, τους θεσμούς, τις αξίες της

κοινωνικής ζωής, τις πολιτιστικές απόψεις, τις ιδέες, τα θρησκευτικά πιστεύω μιας κοινωνικής ομάδας. Η γνώση του πολιτισμού ενώνει τους ανθρώπους, αφού τους βοηθά να κατανοήσουν τον τρόπο που σκέφτεται και ενεργεί ο «άλλος» (Μητροπούλου, 2007) και ταυτόχρονα να επισημάνει τις πολιτισμικές διαφορές, οι οποίες υφίστανται όχι όμως ως αντιθετικοί πόλοι, αλλά ως σημεία ένωσης διαφορών (Κανακίδου-Παπαγιάννη, 1998).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Άρθρα σε περιοδικά

- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, S. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Bruner. J.S. (1961). "The Act of Discovery." *Harvard Education Review*, 31:21-32.
- Dijkstra, S., (1997). The integration of instructional systems design models and constructivistic design principles, Forum paper in *Instructional Science*, v. 25, Kluwer Academic Publishers, The Netherlands.
- Kwang, M., & Gretzel, U. (2012). Effects of podcast tours on tourist experiences in a national park. *Tourism Management*, 33, 440–455.
- Malone, T. W. (1980). What makes things fun to learn? A study of intrinsically motivating computer games, Technical Report No. CIS-7 (SSL-80-11), Palo Alto, Calif.: Xerox Palo Alto Research Center.
- Mervis, C. B., & Bertrand, J. (1994). Acquisition of the novel name–nameless category (N3C) principle. *Child Development*, 65, 1646–1662.
- Nolan M. L., Nolan S. (1992). Religious sites as tourism attractions in Europe, *Annals of Tourism Research*, vol. 19, pp. 68-78.
- Πολύζος, Σ. (2010). Θρησκευτικός Τουρισμός στην Ελλάδα: Χωρική ανάλυση και συμβολή στην ανάπτυξη μειονεκτικών περιοχών, *Σειρά Ερευνητικών Εργασιών*, 2010, 16(9): 203-222.
- Rinschede G. (1992). Forms of Religious Tourism, *Annals of Tourism Research*, vol. 19, pp. 51-67.
- Σφακιανάκης, Μ. (2000). *Εναλλακτικές Μορφές Τουρισμού*, Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ, Αθήνα.

Βιβλία

- Αλμπανάκη, Ξ. (2013). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος των Θρησκευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με δημιουργική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών*. Θεσσαλονίκη: Μπαρμπουνάκης.
- Κανακίδου, Ε. -Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, 3^η έκδ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόμης, Β. Ι. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των επικοινωνιών*, Αθήνα: Νέες Τεχνολογίες.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2010). *Εκπαιδευτικοί εν δράσει*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κωτσίδου, Δ. (2014). *Αξιοποίηση της Διαδικασίας Σχεδιασμού Επιτραπέζιων Παιχνιδιών στη Μαθησιακή Διαδικασία Προσχολικής Αγωγής: Ανάπτυξη, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Διαδικτυακού Οδηγού*.
- Λύτρας, Π. (2001). *Θρησκευτικός τουρισμός. Μια κοινωνικο-ψυχολογική προσέγγιση*, Εκδόσεις Interbooks, Αθήνα.
- Μητροπούλου, Β. (2007). *Νέες Τεχνολογίες και Θρησκευτική Αγωγή*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

- Μητροπούλου, Β. (2008). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μοίρα-Μυλωνοπούλου, Π. (2000). *Τουριστική Γεωγραφία*, Εκδόσεις Σταμούλη, Αθήνα.
- Μπαλτσαβιά, Μ. Μ. (2011). *Content and Language Integrated Learning in a Greek State Junior High School Class*, Μεταπτυχ. Διπλ. Εργασία. ΕΑΠ Πάτρα.
- Μπουμπουρέκα, Π. (2013). *Εκπαιδευτικό υλικό, Ενότητα: Θέματα Διδακτικής Μεθοδολογίας: Διδακτική προγραμμάτων και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη. Επιμορφωτικό πρόγραμμα Επιμόρφωση σε θέματα Επιστημονικής-Παιδαγωγικής Καθοδήγησης για την απόκτηση πιστοποιητικού καθοδηγητικής επάρκειας εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ).
- Schell, E. M., K. J. Roth, & A. Mohan.(Eds.). (2013). *A road map for 21st century geography education: Instructional materials and professional development* (A report from the Instructional Materials and Professional Development Committee of the Road Map for 21st Century Geography Education Project). Washington, DC: National Council for Geographic Education.

Κεφάλαια σε τόμους και πρακτικά συνεδρίων

- Αλμπανάκη, Ξ. -Γκιούρα, Χ. (2016). «Η ψηφιακή χαρτογράφηση ως μέσο διδασκαλίας στο μάθημα των Θρησκευτικών», 4ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Κεντρικής Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, σσ. 305-312.
- Γκινούδη, Α.- Σύβακα Τρ. (2016). Ανάπτυξη δεξιοτήτων χωρικής σκέψης στο σχολείο, πρακτικά Συνεδρίου: *Νέος Παιδαγωγός*, Αθήνα, 16-17 Απριλίου 2016, σσ. 2094-2014.
- Dagdilelis, V.-Egarchou D. (2011). Adults in the age of Distance Education: a few observations for an effective use of e-learning in non-typical situations, World Conference e-Learn, AACE, Hawai, U.S.A., October 2011, 6 σελίδες, ψηφιακάπρακτικά.
- Iosifescu, I., Hugentobler M., Hurni L. (2009). "Cartographic web services and cartographic rules – A new approach for web cartography". Proceedings of 24th International Cartographic Conference, Santiago: International Cartographic Association.
- Jensen, N. (2004). Children, teenagers and adults in museums developmental perspective. Στο: Hooper-Greenhill E.: *The educational role of the museum*. London&NewYork: Routledge, 110-118.
- Lemke, J.L. (1998). Analysing verbal data: Principles, methods, and problems. In K. Tobin & B. Fraser (Eds.), *International Handbook of Science Education* (pp. 1175–1189). London: Kluwer Academic Publishers[see Online Readings].
- Moll, L. (1993). Introduction. In: L. Moll (editor), *Vygotsky and Education*, Cambridge University Press, N.Y. (1-27).
- Stanton, D., Wilson, P. N., & Foreman, N. P. (1996). Using virtual reality environments to aid spatial awareness in disabled children. In P. M. Sharkey (Ed.), *Proceedings of the First European Conference on Disability, Virtual Reality and Associated Technologies* (pp. 93-101). Reading: UK: UniversityofReading.
- Λαμπρινός, Ν. (2002). Πετυχαίνουν οι δάσκαλοι το αποτέλεσμα που επιδιώκουν στο μάθημα της Γεωγραφίας, Πανελλήνιο Συνέδριο «Σχολική γνώση και

Διδασκαλία στην Α/θμια Εκπ/ση», Ιωάννινα, τόμος Β', σσ. 118-129.
Σαριδάκη, Α. & Μικρόπουλος, Τ. Α. (2000). Σχεδιασμός διδακτικών παρεμβάσεων για την επίδραση των εικονικών περιβαλλόντων στην αντίληψη του χώρου από παιδιά προσχολικής ηλικίας, στο Β. Κόμης (επ.) Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση, 511-519, Πάτρα.

Αναφορές στο Διαδίκτυο

ArcGISOnline. retrieved from: <https://www.arcgis.com/home/index.html> on 30/3/2018.

Religiousgreece, retrieved from: <http://www.religiousgreece.gr/web/guest/start> on 20/5/2018.

Yougoculture, retrieved from:<https://www.yougoculture.com/> on 20/5/2018.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (Γυμνασίου-Λυκείου) της περιόδου της Μεταπολίτευσης (1974-1979) υπό το πρίσμα της θεωρίας του B. Bernstein

Χρυσάνθη Βαβέτση

Εκπαιδευτικός ΠΕ01-ΠΕ70, ΜΑ Θεολογίας, Υποψ. Διδάκτωρ ΕΚΠΑ,
Β' Αρσάκειο ΓΕΛ Ψυχικού,
chrisavavetsi@gmail.com

Περίληψη

Σήμερα βρισκόμαστε σε μια καμπή της ελληνικής και της ευρωπαϊκής ιστορίας, όπου το προσφυγικό-μεταναστευτικό, οικονομικό και πολιτικό ζήτημα, αλλάζουν την παραδοσιακή ελληνική κοινωνία, προκαλώντας την αναμόρφωση του ΑΠΣ για τη Θρησκευτική Αγωγή. Ο σύγχρονος μαθητής και μαθήτρια καλείται να μεγαλώσει και να ζήσει σε ένα ραγδαία μεταβαλλόμενο κόσμο, όπου η βασική μέριμνα θα πρέπει να είναι η αναζήτηση νοήματος και σκοπού στη ζωή. Οι πρόσφατες εξελίξεις σε κοινωνικοπολιτικό επίπεδο αναδεικνύουν τη διαχρονικότητα και την σημασία ενασχόλησης με τα Α.Π. με συστηματικό τρόπο και επιστημονική μεθοδολογία. Ο βαθμός περιχάραξης και ταξινόμησης βάσει του θεωρητικού πλαισίου του B. Bernstein φανερώνει τις προθέσεις της κοινωνίας και το «παραπρόγραμμα» των ΑΠ. Μελετώντας τα ΑΠ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιόδου μετά την Μεταπολίτευση (1974-1979), μπορούμε να καταλάβουμε τι τύπο μαθητή/τριας προβάλλουν. Αντιστρόφως για να οραματιστούμε το μέλλον των ΑΠ. Η έρευνα θα βοηθήσει στον προσδιορισμό της πορείας που θα πρέπει να ακολουθηθεί σχετικά με τη δομή και τον προσανατολισμό τους.

Λέξεις-κλειδιά: Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Bernstein, ταξινόμηση/περιχάραξη

1. Εισαγωγή

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών καθορίζουν και χαρτογραφούν τον χώρο στον οποίο μπορεί και θα πρέπει να κινηθεί ο εκπαιδευτικός κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Στην διαχρονική τους πορεία, τα ΑΠΣ αλλάζουν και ακολουθούν άλλοτε έγκαιρα και άλλοτε ετεροχρονισμένα, τις κοινωνικές επιταγές και τα δεδομένα της κάθε ιστορικής στιγμής και εποχής. Λειτουργούν λοιπόν με αμφίδρομο τρόπο, είτε αντανακλώντας τις ανάγκες και τις προτεραιότητες της κοινωνίας, είτε προσαρμοζόμενα στις κοινωνικές αλλαγές, ενώ άλλες φορές εφαρμόζονται με σκοπό να προλάβουν τις κοινωνικές εξελίξεις. Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης ακολουθούν τους ίδιους κανόνες και μπορούν να εξεταστούν υπό το πρίσμα μεγάλων θεωρητικών των Α.Π.

Οι βασικές σκέψεις και οι προβληματισμοί των «πατέρων» των Αναλυτικών Προγραμμάτων, καθώς και η δημιουργία κατάλληλων ερωτημάτων, τα οποία πρέπει να θέσει εξ αρχής ο σχεδιαστής του ΑΠ για να ξεκινήσει την δημιουργία του, θα απασχολήσουν στο θεωρητικό κομμάτι της εισήγησης με αναφορά στις διαφοροποιήσεις σχετικά με τον τρόπο έκφρασης αυτών των θεμελιωδών ερωτημάτων. «Στην περίοδο της εφηβείας και του Λυκείου η θρησκευτική γνώση

δεν μπορεί παρά να αποτελεί εφόδιο για τη ζωή του νέου να γνωρίσει, να επικοινωνήσει και να ερμηνεύσει τον εαυτό του, τους άλλους και το θείο, εδώ και τώρα ίσως και στο μέλλον. Δεν πρόκειται για μία μετάθεση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων της μαθησιακής διαδικασίας στο μέλλον κάτι που χρησιμοποιείται συχνά στον ιδεαλισμό και ρεαλισμό, αλλά προσφορά όλων αυτών των διαδικασιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης που θα βοηθήσουν να αναπτύξει, να προσδιορίσει και να επαναπροσδιορίσει την προσωπική του θρησκευτική γλώσσα και αυτή του πλαισίου του» (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015: 149).

Ο Basil Bernstein αναδεικνύοντας τη θεωρητική και αναλυτική δύναμη των εννοιών του «κώδικα» σχετικά με τη χρήση της επίσημης και της κοινής γλώσσας και των εννοιών που συνεπάγονται. Πρόκειται για τις έννοιες «της ταξινόμησης» και της «περιχάραξης», θεμελιώνοντας ένα θεωρητικό μοντέλο για τη μελέτη των εκπαιδευτικών μεταδόσεων στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης. Το μπερστινιανό μοντέλο επικεντρώνεται στην διαίρεση της εκπαιδευτικής γνώσης σε γνωστικά αντικείμενα (Αναλυτικά Προγράμματα) και στον τρόπο μετάδοσής της γνώσης αυτής (Παιδαγωγική). Διακρίνει δύο τύπους αναλυτικών προγραμμάτων: συλλογής (collection) και συγχωνευμένο, με την έννοια της διαθεματικότητας και της ενσωμάτωσης (integrated) (Bernstein, 1989: 64-71). Μεγάλη σημασία έχει ο κοινωνικός χαρακτήρας της γνώσης και η σχέση της με την εξουσία. Οι βασικές έννοιες που θα μας απασχολήσουν στην μελέτη μας είναι η «ταξινόμηση» (classification) και η «περιχάραξη» (framing).

Βάσει της θεωρίας του Basil Bernstein θα αναλυθούν τα Α.Π της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνασίου -Λυκείου) της περιόδου 1974-1979. Η ανάλυση αυτή σκοπεύει στο να φωτιστούν σημεία που έχουν ιδιαίτερη σημασία για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση.

2. Συνοπτική περιγραφή της ερευνητικής μελέτης

Η παρούσα μελέτη θα ασχοληθεί με τη θεωρητική θεμελίωση και βιβλιογραφική ανασκόπηση της ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας σχετικά με τη σημασία και τα είδη του Αναλυτικού Προγράμματος με έμφαση στην θεωρία του Basil Bernstein περί ταξινόμησης και περιχάραξης. Θα απαντηθούν ερωτήματα τα οποία που προκύπτουν βάσει του θεωρητικού πλαισίου του Bernstein περί της Ορατής και Αόρατης Παιδαγωγικής για τα ΑΠ. Τα συμπεράσματα θα συνεισφέρουν στον διάλογο σχετικά με τα ΑΠ της ΘΕ και τον προσανατολισμό τους.

3. Βιβλιογραφική ανασκόπηση των θεωριών για τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Ξεκινώντας τη μελέτη μας για τα Αναλυτικά Προγράμματα της ΘΕ από την αρχή της Μεταπολίτευσης του 1974, θα πρέπει να ορίσουμε την έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος και να θέσουμε τα όρια της έρευνας.

Με τον όρο «Αναλυτικό Πρόγραμμα» μεταφρασμένο στα ελληνικά, αποδίδουμε και αντιστοιχούμε τον όρο "curriculum", από το ρήμα «currere» που σημαίνει «τρέχω» κυκλικά σε στάδιο και την αγγλική λέξη "course" δηλαδή «πορεία». Ο Hamilton αναφέρει την πρώτη ιστορικά εμφάνιση του όρου το 1580 και πολύ αργότερα εμφανίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία το 1902, εκπροσωπώντας την αμερικάνικη σχολή, με κύριους εκπροσώπους τον Dewey και το 1918 με το ομώνυμο βιβλίο του Bobbit. Εν συνεχεία ο Tyler (1949), Sputnik Shock (1957-1960)

και Bruner (1963) (Χατζηγεωργίου, 2012: 100).

Αντίστοιχα στην Μεγάλη Βρετανία ο Hirst (1969), Stenhouse (1975), National Curriculum (1988), Lawton (1992) και Γερμανία οι Robinsohn (1967) και Westphalen (1982), ενώ στην Ελλάδα ασχολήθηκαν με τα Α.Π. οι: Ξωχέλλης (1981), Μαυρογιώργος (1996), Φλουρής (1995), Βρεττός & Καψάλης (1997, 2009, 2014) και Χατζηγεωργίου (2000).

Η παραδοσιακή έννοια του όρου ΑΠ είναι ένα διάγραμμα μαθημάτων που περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη και τη χρονική διάρκειά της, καθώς και διάφορες άλλες δραστηριότητες για τους μαθητές. (Φλουρής, 1983: 9). Συχνά υπάρχει σύγχυση μεταξύ Αναλυτικού Προγράμματος (ΑΠ) και Ωρολογίου Προγράμματος (ΩΠ), το οποίο αναφέρεται στα μαθήματα που γίνονται σε μια συγκεκριμένη τάξη, ενός συγκεκριμένου σχολείου (Χριστοδούλου, 2015: 20-21) στις ώρες διδασκαλίας του κάθε μαθήματος και τις χρονικές περιόδους μεταξύ διδασκαλίας και διαλλειμάτων.

Βασικές σκέψεις και προβληματισμοί των «πατέρων» των Αναλυτικών Προγραμμάτων συμπίπτουν στο γεγονός της δημιουργίας ερωτημάτων, τα οποία πρέπει να θέσει εξ αρχής ο σχεδιαστής του ΑΠ για να ξεκινήσει την δημιουργία του και οι διαφορετικές απόψεις εκφράζονται κυρίως στον τρόπο έκφρασης αυτών των θεμελιωδών ερωτημάτων. Ο Hirst συζητά τρία βασικά στοιχεία: περιεχόμενο (διδακτέα ύλη), εκπαιδευτικού σκοπούς και μέθοδο. (Hirst, 1969: 142-158). Θέτει λοιπόν τα εξής ερωτήματα: Τι θα διδάξω, ΠΩΣ θα το διδάξω και για ποιο ΣΚΟΠΟ (Χατζηγεωργίου, 2012: 102). Εν συνεχεία ο Tyler, αναγνωρισμένος ως πατέρας των ΑΠ, προτείνει τέσσερα βασικά στοιχεία τους σκοπούς, το περιεχόμενο, την οργάνωση (μέθοδο), την αξιολόγηση, θέτοντας τέσσερα βασικά ερωτήματα:

- 1) Ποιους σκοπούς πρέπει να επιδιώκουν να πετύχουν τα σχολεία;
- 2) Ποιες εκπαιδευτικές εμπειρίες μπορούν να μεταδοθούν ώστε να επιτευχθούν αυτοί οι σκοποί;
- 3) Πώς μπορούν να οργανωθούν αποτελεσματικά αυτές οι εμπειρίες;
- 4) Πώς μπορεί να αξιολογηθεί η επιτυχία των σκοπών που τέθηκαν;

1. Βασικότεροι ορισμοί για το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Συγγραφέας		Ορισμός
Dewey	902	Ένας κύκλος μελέτης που λαμβάνει χώρα στο σχολείο, ο οποίος παρουσιάζει υλικό που εκτείνεται απεριόριστα πίσω στο χρόνο και προς τα έξω στον χώρο.
Bobbit	918	Όλες οι εμπειρίες καθοδηγούμενες και μη, που αφορούν την ανάπτυξη των ικανοτήτων του ατόμου/ Μια σειρά από συνειδητά καθοδηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες, τις οποίες χρησιμοποιούν τας σχολεία για να φέρουν εις πέρας και να τελειοποιήσουν η διαδικασία ανάπτυξης.
Johnson	968	Το σύνολο των εμπειριών που έχουν οι μαθητές υπό την σκέπη του σχολείου.

Συγγραφέας		Ορισμός
Kerr	968	Όλη η μάθηση που σχεδιάζεται ή καθοδηγείται από το σχολείο, είτε αυτή λαμβάνει χώρα μέσα σε ομάδες, είτε εξατομικευμένα, μέσα ή έξω από το σχολείο
Hirst & Peters	970	Πρόγραμμα δραστηριοτήτων που οργανώνονται έτσι ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να πετύχουν επιθυμητούς σκοπούς, όποιοι και αν είναι αυτοί
Pratt	980	Οργανωμένο σύνολο από επίσημες παιδαγωγικές ή/και εκπαιδευτικές προθέσεις
Ryan & Cooper	980	Όλες οι οργανωμένες και σκόπιμα επιδιωκόμενες εμπειρίες των μαθητών για τις οποίες το σχολείο αναλαμβάνει την ευθύνη της μετάδοσής τους.
Saylor, Alexander & Lewis	981	Περίγραμμα της διδακτέας ύλης, είτε για κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης, είτε για ένα κύκλο σπουδών ενός συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου, ή ολόκληρη σειρά και περιεχόμενο μαθημάτων από πολλούς κύκλους σπουδών.
Kapfer	984	Αυτό το οποίο βιώνεται από κάποιο άτομο σε κάθε περίπτωση που δυο ή περισσότερα άτομα έρχονται σε επαφή μέσω νέων σχέσεων που αναπτύσσονται ώστε να πετύχουν συγκεκριμένους σκοπούς.
Eisner	985	Μια σειρά από προσχεδιασμένες δραστηριότητες οι οποίες στοχεύουν σε παιδαγωγικά αποτελέσματα για έναν ή περισσότερους μαθητές.

Προσαρμοσμένο από (Χατζηγεωργίου, 2012: 10)

Στα ΑΠ της ΘΕ όμως υπάρχει μια ανακολουθία. Τα κέντρα λήψης αποφάσεων που αφορούν το σχεδιασμό και την εκπόνηση προγραμμάτων σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών, τη συγγραφή των αντίστοιχων βιβλίων καθώς και τη λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα του μαθήματος στην εκπαίδευση υπερισχύουν κριτήρια κατά κανόνα θεολογικά και όχι παιδαγωγικά. Μια τέτοια όμως παιδαγωγική παράκαμψη συντελεί στην αποδυνάμωση όχι μόνο του περιεχομένου αλλά και της ίδιας της θέσης του μαθήματος στη σχολική εκπαιδευτική διαδικασία (Περσελής 1997: 474-481, Τσέκου, 2015).

4. Το θεωρητικό υπόβαθρο βάσει της θεωρίας του B. Bernstein

Η γλώσσα που χρησιμοποιεί το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα ανήκει στον «επεξεργασμένο-περίτεχνο κώδικα» (elaborated), δημιουργώντας ευνοϊκότερες συνθήκες για τα παιδιά της «μεσαίας» τάξης, όπου έχουν εξοικειωθεί με τη χρήση της γλώσσας στην οικογένειά τους, σε αντίθεση με τα παιδιά «εργατικής» τάξης τα οποία δυσκολεύονται στη χρήση του «κώδικα» αυτού αφού χρησιμοποιούν «περιορισμένο»(restricted) κώδικα στην οικογένειά τους. Η επίδραση των δύο αυτών γλωσσικών συστημάτων στα παιδιά διαμορφώνει δύο διαφορετικές σχέσεις με την γλώσσα. Το παιδί των μεσοστρωμάτων μαθαίνει να χρησιμοποιεί την

επίσημη γλώσσα στο οικογενειακό του περιβάλλον, έτσι όταν φθάνει στο σχολείο γνωρίζει και την επίσημη και την κοινή γλώσσα, αλλά και την κοινωνική χρήση της γλώσσας. Το σύστημα επικοινωνίας του σχολείου είναι παρόμοιο με εκείνο της οικογένειας και έτσι το παιδί είναι εξοικειωμένο με τον τρόπο επικοινωνίας. Αντίθετα το παιδί οικογενειών, όπου χρησιμοποιείται ο «περιορισμένος» κώδικας γνωρίζει μόνο την κοινή γλώσσα και ο χώρος του σχολείου-χώρος κατεξοχήν χρήσης της γλώσσας με «περιορισμένο» κώδικα- είναι ξένος και ακατανόητος. Τα γλωσσικά εμπόδια γίνονται εμπόδια επικοινωνίας και το παιδί οδηγείται στην αίσθηση ματαιώσης και αποτυχίας με αντίστοιχα μαθησιακά αποτελέσματα (Bernstein, 1971, Φραγκουδάκη, 1985: 140-142, Giddens, 2002).

5. Ορατή και αόρατη Παιδαγωγική- Δύο τύποι Αναλυτικού Προγράμματος

Η διαφορά μεταξύ ορατής και αόρατης Παιδαγωγικής σχετίζεται με τον τρόπο και τον βαθμό ταξινόμησης και περιχάραξης, βασικά στοιχεία του Παιδαγωγικού κώδικα. Στην περίπτωση της Αόρατης Παιδαγωγικής, όπου κυριαρχεί η μαθητοκεντρική προσέγγιση, παρατηρούμε ασθενή ταξινόμηση και ασθενή περιχάραξη. Αντιθέτως στην Ορατή Παιδαγωγική έχουμε ισχυρή ταξινόμηση και ισχυρή περιχάραξη, και αυστηρές δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις. Με αυτή την εννοιολογική παραδοχή ως αφετηρία, ο Bernstein χρησιμοποιεί τους όρους ορατή και αόρατη παιδαγωγική για να περιγράψει τις παραδοσιακές και τις προοδευτικές παιδαγωγικές, αντίστοιχα. Ως σημαντικό σημείο στη θεωρία του εντοπίζουμε τις ώρες διδασκαλίας κάθε μαθήματος καθώς και την θέση εμφάνισής του στο συνολικό ΑΠ. Μέσω αυτής της παρατήρησης εξάγονται πολλά συμπεράσματα για την δυναμική του μαθήματος και την «επιρροή» που ασκεί.

Προκύπτουν δύο ξεχωριστοί τύποι ΑΠ αντιθετικοί μεταξύ τους, το ΑΠ «Συλλογής» (Collection) και το ΑΠ «Συγχωνευμένο-Ενσωματωμένο» (Integrated). Το πρώτο είναι δασκαλοκεντρικό, «μονωμένο» στο γνωστικό αντικείμενο, με τρόπους αξιολόγησης βασισμένους στην απομνημόνευση και αναπαραγωγή της γνώσης χωρίς κριτικό πνεύμα και αναφορές στην καθημερινή ζωή και στο βίωμα. Το δεύτερο είναι διαθεματικό, «ανοικτό», βιωματικό και μαθητοκεντρικό με εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Φυσικά υπάρχουν και ενδιάμεσοι συνδυασμοί αναλόγως του βαθμού «περιχάραξης» και «ταξινόμησης» (Bernstein, 1975, 2003, 2004).

6. Ταξινόμηση και Περιχάραξη

Βασική έννοια στην θεωρία των ΑΠ κατά τον Bernstein είναι η ισχύς ενός συνόρου (boundary) μεταξύ των περιεχομένων του ΑΠ. Η ιδέα της ισχύος του συνόρου διέπει δύο έννοιες: την ταξινόμηση (T) και την περιχάραξη (Π). Η ταξινόμηση δεν αναφέρεται στο τι ταξινομείται, αλλά στις σχέσεις μεταξύ των περιεχομένων. Δηλαδή στη φύση της διαφοροποίησης μεταξύ των περιεχομένων. Όπου η ταξινόμηση είναι ισχυρή, τα περιεχόμενα είναι καλά «μονωμένα» μεταξύ τους, ενώ όπου είναι ασθενής ταξινόμηση υπάρχει μειωμένη μόνωση μεταξύ των περιεχομένων, γιατί τα σύνορα μεταξύ των περιεχομένων είναι ασθενή ή θολά. Η ταξινόμηση αναφέρεται στον βαθμό διαφύλαξης των συνόρων μεταξύ των περιεχομένων. Είναι η «κοινωνική διάκριση» μεταξύ των «μονάδων» δηλαδή των νοημάτων (λέξεις, γνωστικά αντικείμενα, εκπαιδευτικά περιεχόμενα, άτομα και κοινωνικές μονάδες, αντικείμενα). Σύμφωνα με τη θεωρία του Bernstein, η οποία

αποτελεί και τη βάση της μελέτης, η περιχάραξη «προσδιορίζει από τη μια τι δεν είναι και είναι αποδεκτό στο πλαίσιο της επικοινωνίας, τη γενική διάκριση μεταξύ ακατάλληλων και κατάλληλων περιεχομένων της επικοινωνίας σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (παραδειγματική διάσταση), και από την άλλη τον τρόπο με τον οποίο τα κατάλληλα περιεχόμενα συνδυάζονται μεταξύ τους, ιεραρχούνται και διατάσσονται διαμορφώνοντας το επικοινωνιακό πλαίσιο (συνταγματική διάσταση) (Benstein, 1989: 27).

Το δεύτερο σημαντικό στοιχείο είναι η περιχάραξη. Εξετάζεται δηλαδή ο τρόπος επικοινωνίας και μετάδοσης του μηνύματος μεταξύ «πομπού» και «δέκτη». Η ποιότητα επικοινωνίας μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών /τριων. Ειδικότερα για την παιδαγωγική σχέση αναφέρει ότι η περιχάραξη αναφέρεται στην ισχύ του συνόρου μεταξύ αυτού που μπορεί να μεταδοθεί και αυτού που δεν μπορεί να μεταδοθεί. Η περιχάραξη αναφέρεται στο φάσμα των διαθέσιμων επιλογών (διδάσκοντα και διδασκόμενου) όσον αφορά τον έλεγχο αυτού που μεταδίδεται και στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης. Είναι το πλαίσιο (context) μέσα στο οποίο μεταδίδεται και προσλαμβάνεται η γνώση. Συνοπτικά η περιχάραξη αναφέρεται στον βαθμό ελέγχου που κατέχουν ο δάσκαλος και ο μαθητής/τρια πάνω στην επιλογή, την οργάνωση, τον βηματισμό, και τη χρονική διάταξη της γνώσης που μεταδίδεται και προσλαμβάνεται στην παιδαγωγική σχέση. Με τον όρο βηματισμό εννοείται ο ρυθμός της προσδωκόμενης μάθησης.

7. Κατηγορίες βαθμού ταξινόμησης και περιχάραξης-χαρακτηρισμοί

Μέσω του παραπάνω θεωρητικού πλαισίου και μελετώντας το κείμενο του εκάστοτε ΑΠ, στοχεύουμε στην ανάδειξη του βαθμού περιχάραξης (Framing-F++,F+,F--,F-) και ταξινόμησης (Classification-C++,C+, C--,C-). Καταγράφουμε και κατηγοριοποιούμε, όταν διαβάζουμε τις οδηγίες-προτάσεις των ΦΕΚ αναλόγως της έντασης, της ποιότητας και του νοήματος που δηλώνουν ρητά ή υπόρρητα. Εξάγονται αποτελέσματα και συμπεράσματα τα οποία δίνουν μια πιο ενδελεχή ματιά στην έρευνα των ΑΠ, αναδεικνύοντας τις διακυμάνσεις των εποχών και των ιδεολογιών.

Αναλυτικότερα:

Ισχυρή Ταξινόμηση:

T++: Τα περιεχόμενα των μαθημάτων είναι εντελώς μονωμένα μεταξύ τους με ισχυρά σύνορα..

T+: Τα περιεχόμενα των μαθημάτων είναι καλά μονωμένα μεταξύ τους με αρκετά ισχυρά σύνορα.

Ασθενής Ταξινόμηση:

T--: Διαθεματικότητα, προσέγγιση των θεμάτων με συνδυασμό γνώσεων από διαφορετικά παραδοσιακά μαθήματα

T-:Στροφή προς την καθημερινή γνώση των μαθητών/τριων, έγκυρη γνώση και δυνατότητα διαμόρφωσης εκπαιδευτικών πρακτικών άλλης υφής.

Αντίστοιχα η «περιχάραξη» προσδιορίζει το πλαίσιο επικοινωνίας μεταξύ πομπού και δέκτη δηλ. εκπαιδευτικού και μαθητή, με βαθμό περιχάραξης ισχυρής σε ασθενή με τον χαρακτηρισμό Π++, Π+, Π-.. Αναλυτικότερα:

Ισχυρή Περιχάραξη:

Π++, Π+ : Οι μαθητές/τριες έχουν ελάχιστο έλεγχο στα περιεχόμενα, η εμπειρία και η καθημερινή τους ζωή είναι έξω από αυτά, ασκείται ισχυρός κοινωνικός έλεγχος

με έμφαση στην μετάδοση-απομνημόνευση-αναπαραγωγή της γνώσης και τυπικούς τρόπους αξιολόγησης

Π--: Εκπαιδευτικός διευκολυντής της μάθησης, δυνατότητα στους μαθητές/τριες να λειτουργήσουν σε ερευνητικό περιβάλλον,

Π-: άτυπες και πιο χαλαρές μορφές αξιολόγησης

8. Χαρακτηρισμός των ΑΠ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Μεταπολίτευσης

Το ΑΠ του Γυμνασίου βάσει των δεδομένων ανάλυσης προκύπτουν τα εξής: Χαρακτηρίζεται από ισχυρή ταξινόμηση T++, αφού τα περιεχόμενα του μαθήματος είναι εντελώς μονωμένα μεταξύ τους με ισχυρά σύνορα, αλλά εντοπίζουμε μια μεγαλύτερη ελαστικότητα στα θέματα της Γ' Γυμνασίου κατά το Β μέρος-ορθοπραξία. Ο βαθμός περιχάραξης είναι Π++, καθώς και οι επιλογές του εκπαιδευτικού, αλλά και του μαθητή είναι περιορισμένες και πολύ στενά δοσμένες ώστε να υπάρχει κάποια άλλη επιλογή πέραν της προκαθορισμένης από το ΦΕΚ. Οι μαθητές/τριες έχουν ελάχιστο έλεγχο στα περιεχόμενα, η εμπειρία και η καθημερινή τους ζωή είναι έξω από αυτά, ασκείται ισχυρός κοινωνικός έλεγχος με έμφαση στην μετάδοση-απομνημόνευση-αναπαραγωγή της γνώσης και τυπικούς τρόπους αξιολόγησης. Η παράθεση των περιεχομένων της ύλης με την μορφή απλής παράθεσης θεμάτων προς επεξεργασία από τον εκπαιδευτικό και την μετάδοση των πληροφοριών στους δέκτες /μαθητές, δίνουν όλα τα χαρακτηριστικά ενός προγράμματος τύπου «Συλλογής». Η παιδαγωγική ταυτότητα που προωθείται είναι ιδιαιτέρως «εσωστρεφής» και προσηλωμένη στο ισχυρά «μονωμένο» γνωστικό αντικείμενο με ελάχιστες αναφορές στο βίωμα και την καθημερινή ζωή.

9. Προτάσεις

Αποτελεί πεδίο γόνιμου προβληματισμού η μορφή την οποία θα πρέπει να λάβουν τα ΑΠ για να καλλιεργήσουν κατάλληλη εκπαιδευτική την ταυτότητα των μαθητών/τριων της εποχής μας, όπου η βασική μέριμνα θα πρέπει να είναι η αναζήτηση νοήματος και σκοπού στη ζωή, στον ραγδαία μεταβαλλόμενο κόσμο μας. Μια μελλοντική έρευνα και τα αποτελέσματα που μπορεί να προκύψουν σχετικά με την πορεία των ΑΠ της ΘΕ και η σύγκριση μεταξύ τους, μπορεί να φωτίσει τον τρόπο δημιουργίας τους, αναλόγως του κοινωνικοπολιτικού και ιστορικού πλαισίου. Αντιστρόφως μπορούμε να κατανοήσουμε τον τύπο των ΑΠ που θα πρέπει να δημιουργηθούν, ούτως ώστε να προετοιμάζουν τους μαθητές/τριες για τον κόσμο που καλούνται να ζήσουν, με μάτια όμως στραμμένα προς την Βασιλεία του Θεού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bernstein, B (1975). *Class and Pedagogies: Visible and Invisible*. Educational Studies.

Bernstein, B (2003). *Class, Codes and Control, Towards a Theory of Educational Transmission*. London: Routledge.

Bernstein, B (2004). *Social class and pedagogies practice* (Stephen J. Ball, Ed.). The Roulledge Falmer reader in sociology of education: pp. 196-217.

Bernstein, B (1989). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος* (Ι. Σολομών, Μεταφρ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. (Δ. Τσαούσης, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Koustourakis, Z. G. (2011). Changes in school mathematics knowledge in Greece: a Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, σσ. 369-387.
- Hirst, P. (1969). The Logic of the Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*(1), σσ. 142-158.
- Pepin, L. (2009). *Teaching about Religions in European School Systems, Policy issues and trends*. London: NEF Initiative on Religion and Democracy in Europe, Alliance Publishing Trust.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2015) «Φιλοσοφία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών: Συμβολή στον σχεδιασμό της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο Λύκειο», Στο *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», Τομ.3, Τεύχος 1.εκπ@ιδευτικός κύκλος, σσ.139-153*
- Περσελής, Ε. (1997). «Παιδαγωγική Επιστήμη και Σχολική Θρησκευτική Αγωγή στην Ελλάδα: Αξιολόγηση των σχέσεων και προοπτικές». Στο: Βάμβουκας, Μ. & Χουρδάκης, Α. (επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη-Τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 474-482
- Τσέκου, Αικ. (2015). «Τα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1974-2006): Διαχρονική έρευνα υπό το πρίσμα της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου», Διατριβή επί διδακτορία: Θεσσαλονίκη.
- Φλουρής, Σ. (1983). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση, σ. 140-142
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χριστοδούλου, Ν. (2015). *Κατανοώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως πεδίο μελέτης και έρευνας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Τα ιδεολογικής φύσεως ψευδοδιλήμματα γύρω από το Μάθημα των Θρησκευτικών – Μια εναλλακτική ερμηνεία του συνταγματικού όρου “θρησκευτική συνείδηση”

Κωνσταντίνος Γεωργιάδης

*Θεολόγος (Δρ.), Νομικός, Μτδρ. Ερευνητής ΑΠΘ/
ΠΕ01-Θεολόγος, Μουσικό Σχολείο Καβάλας
konigeorg@gmail.com*

Περίληψη

Ο διάλογος για το Μάθημα των Θρησκευτικών μένει ανολοκλήρωτος, ακόμη και μετά τη δημοσίευση σε ΦΕΚ των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Μετά τις ακυρωτικές Αποφάσεις Ολ.ΣτΕ 660/2018 και Ολ.ΣτΕ 926/2018, επιστρέφει σε μια αφετηρία της προηγούμενης δεκαετίας, στο μέσο δύο ανταγωνιστικών παρατάξεων, “δεξιού” και “αριστερού” ιδεολογικού χρώματος. Σημείο εκκίνησης αποτελεί όχι μόνον η “θρησκευτική συνείδηση” του συνταγματικού άρθρου 16, ταυτιζόμενη με την “ορθόδοξη συνείδηση” και σε παραλληλισμό με τα δικαιώματα και των “Ορθοδόξων Μαθητών”, πέραν των θρησκευτικών μειονοτήτων. Προέχει μια συλλογική (εθνική) συνείδηση, αποτυπωμένη στο Προοίμιο του Συντάγματος ως υπόβαθρο Πολιτείας και Παιδείας, που θυμίζει την ήδη εκπεφρασμένη φιλοσοφική και παιδαγωγική αρχή της “συγκεκριμένης ερμηνευτικής προοπτικής”. Η επαναπροσέγγιση της συλλογικής αυτής συνείδησης, με το μεταφυσικό βάθος ή έστω τα ηθικά ιδεώδη της Ορθοδοξίας, αποτυπωμένης στα “Σύμβολα του Έθνους”, αποτελεί την επαφή με τον οικείο πολιτισμό, ουσιαστικά με την πραγματικότητα, μακράν από “πολυπολιτισμικά” πρότυπα εξωιστορικά οπότε και ανύπαρκτα. Σε μια μεταπολιτευτική νεοελληνική κοινωνία με συγκεκριμένο “πολιτισμικό πρότυπο”, που αντανάκλα σε μια επίσης συγκεκριμένη Φιλοσοφία Παιδείας, αναζητώνται “κοινές έννοιες”. Αρκεί η απόδειξη ότι ιδεολογικά διλήμματα όπως μεταξύ “σύγχρονου” και “παραδοσιακού”, “ελεύθερης κριτικής σκέψης” και “ορθόδοξης συνείδησης” είναι κατ’ ουσίαν ψευδή και άρα διασπούν αδικαιολόγητα την ενότητα της Σχολικής Κοινότητας και της ευρύτερης κοινωνίας.

Λέξεις κλειδιά: ΣτΕ, ορθόδοξη θρησκευτική συνείδηση, συγκεκριμένη ερμηνευτική προοπτική.

1. Εισαγωγή: συνοπτική καταγραφή της ιδεολογικής αντιπαράθεσης για τα Θρησκευτικά

Το Μάθημα των Θρησκευτικών στην Ελληνική Εκπαίδευση είναι το μοναδικό μεταξύ των άλλων Μαθημάτων όσο και του αντίστοιχού του στα άλλα Ευρωπαϊκά Κράτη που συγκεντρώνει τόση και τέτοια ένταση ιδεολογικής φόρτισης και αντιπαράθεσης. Προηγούμενό του, σε ηπιότερο πάντως βαθμό, απαντά στο Μάθημα της Ιστορίας, πρόσθετο στοιχείο που επιβεβαιώνει ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πρότυπο της νεοελληνικής κοινωνίας, ως απαρχή του προβλήματος. Η σύγκυση σε επίπεδο πολιτισμού ανατροφοδοτεί μια επίσης συγκεκριμένη Φιλοσοφία Παιδείας, αντί να αποτελεί στέρεο θεμέλιο λίθο του Εκπαιδευτικού Συστήματος.

Η αντιπαράθεση με αντικείμενο τα Θρησκευτικά εμφανίζεται εντός και μεταξύ διαφόρων θεσμών (Θεολογική και δη Χριστιανοπαιδαγωγική επιστήμη, Εκκλησία της Ελλάδος, Σχολική Κοινότητα κτλ.), αντανακλώντας μια αγεφύρωτη έριδα μεταξύ δύο κύριων παρατάξεων, που ίσως άκομψα, πάντως ρεαλιστικά, ο γράφων θα χαρακτήριζε, κατά έναν νεολογισμό του, ως «δεξιά και αριστερά του Υψίστου». Αρκεί κανείς να επισκεφτεί Μέσα Ενημέρωσης και Κοινωνικής Δικτύωσης, να ευρετηριάσει φερ' ειπείν στο διαδίκτυο λήμματα όπως "ΠΕΘ" και "ΚΑΙΡΟΣ", ώστε να διαπιστώσει το αντίστοιχο αφοριστικό ή τουλάχιστον ανταγωνιστικό ύφος Συναδέλφων. Ενδεικτικό της έριδας είναι το γεγονός ότι συνέδρια και δημοσιεύσεις σχετικά με τα Θρησκευτικά σχεδόν ποτέ δεν φιλοξενούν επί ίσοις όροις την αντίθετη άποψη, αναπτύσσοντας το μονόλογο εν είδει θρησκευτικού δόγματος. Πώς αλλιώς, όμως, θα υπήρχε μια πρώτη συνάντηση των αντιθέτων, ώστε να ανοίξει ο δρόμος της συναντίληψης και του γόνιμου διαλόγου; Ομιλούμε, πάντως, όχι απλά για δύο αντικρουόμενες πλευρές, αλλά μάλλον για δύο αντίθετους κόσμους, δίχως σημείο επαφής γύρω από κοινές έννοιες.

Επί του παρόντος, η αντιπαράθεση μεταφέρεται στο Συμβούλιο της Επικρατείας, στις ακυρωτικές των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών των Θρησκευτικών Αποφάσεις Ολ.ΣτΕ 660/2018 και Ολ.ΣτΕ 926/2018 όπως και σε εκκρεμοδικούσες. Στο σκεπτικό των Αποφάσεων κορυφώνεται ενώ και συνοπτικά μπορεί να χαρτογραφηθεί ο όλος πολυσύνθετος και πολυεπίπεδος διάλογος. Αυτό που προέχει είναι η συμβολή προς την κατεύθυνση ολοκληρωτικής επίλυσης του προβλήματος βάσει μιας μέσης νομικής οδού που στην Ελάσσονα Πρότασή της θα αφουγκραζόταν τις θέσεις και επιφυλάξεις κάθε αντικρουόμενης πλευράς, απαλλάσσοντάς την από οιοδήποτε ψευδοδιλημματικό της εμπόδιο. Με την απόδειξη ότι κύρια ιδεολογικά διλήμματα γύρω από παρεξηγήσιμους όρους όπως "ελεύθερη κριτική σκέψη" και "εκκλησιαστική πίστη" είναι ψευδή στην ουσία τους, ουδείς θα δικαιολογούνταν για την ιδεολογική του περιχαράκωση ούτε και, ακολούθως, η Σχολική Κοινότητα θα κινδύνευε να βρεθεί σε χαοτική κατάσταση.

2. Ανεπιτυχής θεσμική διαχείριση του προβλήματος στις πραγματικές του διαστάσεις και παραπομπή του στη Δικαιοσύνη

2.1. Αναλυτική περιγραφή και εξέταση του προβλήματος στην ουσία του

Η αντιπαράθεση για το Μάθημα των Θρησκευτικών δεν κινείται απλά σε επίπεδο "όμοδόξου", διαφωνίας δηλαδή επιστημονικής, θρησκευτικής και άλλου είδους, αλλά στο επίπεδο του "όμοιοεῖν", ως ολική αδυναμία συνεννόησης και συναίνεσης βάσει κοινής νοοτροπίας και κοινού κώδικα αξιών. Είναι χαρακτηριστικό πως βασικοί όροι του Συντάγματος όπως "δημοκρατία", "θρησκευτική συνείδηση", "Κράτος", "Εκκλησία", "Ορθοδοξία" δεν γίνονται αντιληπτοί κατά τον ίδιο τρόπο, οπότε ουδεμία βάση μπορεί να υπάρξει σε έναν διάλογο που τελικά βαίνει χωρίς αρχή, μέση και τέλος.

Οι διαστάσεις του προβλήματος αντανακλούν μια προηγούμενη σύγχυση σε επίπεδο:

α) Θεολογικής Επιστήμης, όπου, ενώ τίθεται η συζήτηση για το χαρακτήρα του Μαθήματος των Θρησκευτικών, η Θεολογία δεν έχει προηγουμένως ταυτοποιηθεί επιστημολογικά, με σαφή διακριτά όρια μεταξύ των άλλων επιστημών. Είναι η "πρώτη φιλοσοφία" όπως την ορίζει ο Αριστοτέλης, ώστε να κινείται με αυτόν τον μεταεπιστημονικό της χαρακτήρα του αρχαίου και μεσαιωνικού της παρελθόντος,

ή θρησκευολογία με έμφαση στο Χριστιανισμό; Αρκεί να ερωτηθούν Συνάδελφοι Θεολόγοι σε τυχαίο δείγμα τους για το ποιο είναι το αντικείμενο, η μέθοδος και ο σκοπός της επιστήμης τους, ώστε να ληφθούν ασαφείς, τουλάχιστον δε ασυνάρτητες μεταξύ τους απαντήσεις, φαινόμενο που δεν απαντά σε καμία άλλη επιστήμη. Η σύγχυση είναι ήδη ορατή από το γεγονός πως, ενώ ο επιστημονικός Κλάδος ΠΕ01 φέρει τον τίτλο της "Θεολογίας", του ανατίθεται Μάθημα που φέρει τον τίτλο "Θρησκευτικά",

β) Εκκλησίας της Ελλάδος. Αυτή είναι η κατεξοχήν αρμόδια να εξειδικεύσει τον όρο "ορθόδοξη συνείδηση", ώστε εν συνεχεία και κατ' επιταγήν του 16^{ου} συνταγματικού άρθρου να καλλιεργηθεί ως "θρησκευτική συνείδηση" εντός του Σχολείου. Ωστόσο, η εκκλησιαστική πίστη και παράδοση όπως κληροδοτείται από το μεσαιωνικό παρελθόν, είναι όντως "θρησκεία", υπό τη σημερινή στενή έννοια του όρου, ή τουλάχιστον μόνον θρησκεία; Μήπως πρόκειται για ευρύτερο πολιτισμικό μέγεθος, είναι δηλαδή και φιλοσοφία και κοινωνιολογία και οτιδήποτε άλλο; Συνεπώς, γιατί το Μάθημα που της αντιστοιχεί ονομάζεται περιοριστικά Θρησκευτικά,;

γ) Πολιτικής Θεωρίας, όπου με τη διένεξη μεταξύ "δεξιάς" και "αριστεράς" στην Ελλάδα δεν ομιλούμε απλά για δύο ιδεολογικοπολιτικές παρατάξεις, αλλά μάλλον για δύο ριζικά αντίθετους κόσμους. Σε πολλές περιπτώσεις αποδεικνύεται ότι ο μεταξύ τους τρόπος αντίληψης της ηθικής και του δικαίου, μέχρι και του ίδιου του "γράμματος" του Συντάγματος, είναι διαφορετικός. Ειδικά για το Μάθημα των Θρησκευτικών, τόσο οι υποστηρικτές του προηγούμενου χαρακτήρα του όσο και αυτοί του παρόντος πάνω στις ίδιες δημοκρατικές αρχές, συχνά δε και στην ίδια ορθόδοξη παράδοση, αντιλέγουν. Αυτό και μόνο παραπέμπει σε ανθρώπους που πιστεύουν σε άλλο "θεό" και εννοούν αλλιώς τη δημοκρατία,

δ) ευρύτερης νεοελληνικής κοινωνίας, όπου το πολιτισμικό της πρότυπο, ως συνεκτικός δεσμός μεταξύ όλων των κοινωνικών ετεροτήτων, θεωρείται προβληματικό (Σημίτης, 2017). Ωστόσο, αντί της διάστασης μεταξύ φερ' ειπείν "αρχαιολατρών", "βυζαντινολατρών" και "εκμοντερνιστών", ίσως το πρότυπο αυτό να είναι στην πράξη ανύπαρκτο, χάριν ενός καιροσκοπισμού που δεσπόζει σε πρόσωπα και θεσμούς της νεοελληνικής, ειδικά δε της μεταπολιτευτικής, πραγματικότητας.

2.2.Θεσμικό κενό στη διαχείριση του προβλήματος και παραπομπή του στη Δικαιοσύνη

Από μόνο του το γεγονός ότι Νομικά και Φυσικά Πρόσωπα οδηγούνται στις αίθουσες των Δικαστηρίων για το Μάθημα των Θρησκευτικών είναι ενδεικτικό της αποτυχίας προσώπων και θεσμών να διαχειριστούν το πρόβλημα. Εφόσον δηλαδή μέσα από τον πολιτικό, επιστημονικό, εκκλησιαστικό και όποιου άλλου είδους διάλογο δεν βρίσκεται κοινό πλαίσιο συμπόρευσης, η Δικαιοσύνη επιλαμβάνεται αναγκαστικά, με αναπάντητο όμως το ερώτημα αν όντως επιλύει ή περιπλέκει το πρόβλημα. Με απλά λόγια, έπειτα από μια Απόφαση ακυρωτική των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών των Θρησκευτικών τί ισχύει, εφόσον αυτό που προβλέπεται δεν είναι θέση; Συγκεκριμένα, η αντικατάσταση του νέου προγράμματος Θρησκευτικών σηματοδοτεί αυτόματα την επιστροφή στο προηγούμενο; Και τί θα γινόταν ακόμη και αν αυτό-αξιολογούνταν εκ νέου συνταγματικά, ακόμη και στο τί είδους "(ορθόδοξη) θρησκευτική συνείδηση" προϋποθέτει, πόσω μάλλον αν μπορεί να σταθεί με αξιώσεις σε ένα σύγχρονο

πολιτισμικό περιβάλλον; Σε κάθε περίπτωση, το ΣτΕ δίνει την αφορμή επανεκκίνησης ενός διαλόγου για τα Θρησκευτικά, η αφετηρία του οποίου εντοπίζεται στις αρχές της προηγούμενης δεκαετίας.

Στο σημείο αυτό, μόλις χρειάζεται να γίνουν κάποιες επισημάνσεις, που, αν και ήδη αποτελούν αυτονόητες κοινές έννοιες ως βάση διαλόγου μεταξύ αντιπαρατιθέμενων πλευρών, εξακολουθούν να αποτελούν σημείο τριβής σε μία παρελκυστική ψευδοδιλημματική συζήτηση:

α) γενικές έννοιες όπως "δίκαιον" και "δημοκρατία" δεν είναι αόριστες ούτε όμως και αποκλειστικό προνόμιο του όποιου πολίτη ή συλλογικότητας να τις ορίζει και να τις εκπροσωπεί. Στην Ελληνική Δημοκρατία επαφίεται κατεξοχήν στο ΣτΕ η ερμηνεία του Συντάγματος, κατά παραπομπή του ιδίου.

β) η όποια δικαστική Απόφαση απορρέει από Νομικό-Δικανικό Συλλογισμό που διακρίνεται στη Μείζονα και την Ελάσσονα Πρόταση. Η πρώτη αφορά στην κατά περίπτωση ερμηνεία του "γραπτού τυπικού Δικαίου" και η δεύτερη σε περιστατικά του δημόσιου βίου, που αξιολογούνται με την "υπαγωγή" τους στη Μείζονα Πρόταση, βασικός κορμός μιας μεθοδολογίας, άσχετα από τις ποικίλες ερμηνευτικές της εξειδικεύσεις (Σταμάτης, ⁸2009),

γ) η δικαστική εξουσία έχει την αυθεντικότητα στην εξέταση της Μείζονος Πρότασης, χωρίς να υπεισέρχεται με δική της πρωτοβουλία στο υλικό και την ερμηνεία της Ελάσσονος Πρότασης, που εισφέρεται στη δίκη με ευθύνη των διαδίκων. Το πώς δηλαδή όροι της πραγματικότητας μεταφέρονται, ώστε να μεταφραστούν σε νομικούς όρους, είναι ευθύνη άλλων,

δ) εν προκειμένω, ήταν απολύτως προβλέψιμη η Μείζονα Πρόταση των Ολ.ΣτΕ 660/2018 και Ολ.ΣτΕ 926/2018 ως προς την ταύτιση της "θρησκευτικής συνείδησης" του άρθρου 16 του Συντάγματος με την "ορθόδοξη συνείδηση". Επ' αυτού, ερωτάται: βάσει ποιάς Νομικής Θεωρίας η "θρησκευτική συνείδηση" ταυτίστηκε με τη "θρησκευσιολογική" και μάλιστα σε βιβλιογραφία βάσης των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών (Κουκουνάρας-Λιάγκης & Παπαϊωάννου, 2016: 203, 205, 206); και

ε) στην εξέταση της συνταγματικότητας του όποιου θεσμικού πλαισίου, ο Δικανικός Συλλογισμός δεν εκκινεί από τα συνταγματικά δικαιώματα, αλλά, αφού καταλήξει στο πρώτο, θα εξέταζε ως ξεχωριστό κεφάλαιο τη "σύγκρουση" και "στάθμιση" μεταξύ των δεύτερων. Αυτό κάνουν οι Αποφάσεις Ολ.ΣτΕ 660/2018 και Ολ.ΣτΕ 926/2018, προστατεύοντας δευτερογενώς τα δικαιώματα τόσο των Ορθοδόξων Μαθητών, ως προς την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους κατά το 5^ο άρθρο του Συντάγματος, όσο και των μη Ορθοδόξων κατά τη θρησκευτική ελευθερία του 13^{ου} άρθρου του Συντάγματος.

2.3. Νομολογία Ολ.ΣτΕ 660/2018 και Ολ.ΣτΕ 926/2018 κατά τη Μείζονα Πρότασή τους

Η από μέρους των Ολ.ΣτΕ 660/2018 και Ολ.ΣτΕ 926/2018 συστηματική επικέντρωση σε συνταγματικούς όρους όπως "Προοίμιον του Συντάγματος: «Εἰς τὸ ὄνομα τῆς Ἁγίας καὶ ὁμοουσίου καὶ ἀδιαιρέτου Τριάδος»", "δικαιώματα του ανθρώπου", "θρησκευτική συνείδηση" μας επιτρέπει να αναζητήσουμε σε αυτούς έναν Νομικό Συλλογισμό κατά τη Μείζονα Πρότασή του. Αυτή για την Ολ.ΣτΕ 660/2018 συνοψίζεται στις ακόλουθες θέσεις: α) η "θρησκευτική συνείδηση" του άρθρου 16 του Συντάγματος ταυτίζεται με την "ορθόδοξη συνείδηση", β) το Μάθημα των Θρησκευτικών απευθύνεται καταρχήν σε Ορθοδόξους Μαθητές, δίχως να

εμποδίζεται η συμμετοχή ετεροδόξων, ενόσω το άρθρο 13 του Συντάγματος παρέχει δικαίωμα και όχι υποχρέωση απαλλαγής και γ) ο υποτιθέμενος μη "ορθόδοξος προσανατολισμός" των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών των Θρησκευτικών πλήττει τη θρησκευτική ελευθερία των Ορθοδόξων Μαθητών, οι οποίοι στο συγκεκριμένο θέμα προστατεύονται και από την ΕΣΔΑ (Ολ.ΣτΕ 660/2018: 9-10, 11).

Για το έως αυτό το σημείο σκεπτικό της Ολ.ΣτΕ 660/2018 επισημαίνονται δύο πράγματα: α) ουδεμία αντίθετη γνώμη μειοψηφούντων Μελών της υπεισέρχεται, παρά στη συνέχειά της, ώστε να ομιλούμε για ομοφωνία, και β) από τη ρητή αναφορά στο Προοίμιο και το άρθρο 3 του Συντάγματος υποδηλώνεται μία εξωτερική υπερσυνταγματική αρχή. Η αρχή αυτή ακόμη και αν δεν είχε άμεσο εκτελεστό χαρακτήρα ή περιοριζόταν στις ιδιαίτερες "κανονιστικές συνέπειές" της (Ολ.ΣτΕ 660/2018: 11), τίθεται εν είδει "πνεύματος" του Συντάγματος που το διέπει στο σύνολο και τις επιμέρους διατάξεις του. Αν και η Νομική Θεωρία ουδέποτε έχει ασχοληθεί με το ζήτημα, εκτός από εξαιρετικές περιπτώσεις (Νικόπουλος, 2011), τη στιγμή που πολιτικές δυνάμεις και μάλιστα κυβερνητικές χαρακτηρίζουν ανιστόρητα το Προοίμιο ως «κατάλοιπο άλλης εποχής που γινόταν αναφορά στον Βασιλέα» (Φίλης, 2018), το ΣτΕ αποφαινεται περί του αντιθέτου και μάλιστα ως κάτι το αυτονόητο. Το εντυπωσιακό στοιχείο είναι η ταύτιση με το εκκλησιαστικό "τριαδικό" δόγμα. Ουδείς, εξάλλου, μπορεί να αμφισβητήσει, τουλάχιστον ιστορικά, την Ορθόδοξη Εκκλησία ως μήτρα της Νεοελληνικής Πολιτείας (Ολ.ΣτΕ 660/2018: 10-11). Αυτή αποτυπώνεται πανηγυρικά σε επίπεδο "Συμβόλων του Έθνους", όπου στο Προοίμιο προστίθεται ο Σταυρός της σημαίας και του εθνικού ύμνου, το εκκλησιαστικό Ημερολόγιο και οι Αργίες, κτλ.

Παρόμοια, για την Ολ.ΣτΕ 926/2018 η Μείζονα Πρόταση στοιχειοθετείται α) τόσο στο Προοίμιο όσο και στο Άρθρο 3 του Συντάγματος, απ' όπου ανιχνεύεται συγκεκριμένη "Πολιτική Θεολογία" (Ολ.ΣτΕ 926/2018: 5, 7), β) στα άρθρα 5, 13 και 21 του Συντάγματος (Ολ.ΣτΕ 926/2018: 5-6), τα οποία σε συνδυασμό με τα αναλόγως προστατευόμενα Δικαιώματα των Άρθρων 9 ΕΣΔΑ και 2 Πρόσθετου Πρωτοκόλλου ΕΔΔΑ συνεκτιμώνται αυτή τη φορά υπέρ των Ορθοδόξων Μαθητών (Ολ.ΣτΕ 926/2018: 7), οι οποίοι δεν πρέπει να υποτιμώνται σε σχέση με την προνομιακή θέση που συχνά απολαμβάνουν θρησκευτικές μειονότητες στην ελλαδική επικράτεια και γ) στο άρθρο 16 παρ. 2 του Συντάγματος, που ορίζει συγκεκριμένη βάση θεσμικού πλαισίου Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, όπου η "θρησκευτική συνείδηση" ταυτίζεται με την "ορθόδοξη συνείδηση" (βλ. Ολ.ΣτΕ 926/2018: 6, 8-10). Ως προς το τελευταίο ζήτημα η ομοφωνία είναι δεδομένη, ακόμη και για τη μειοψηφία της Ολ.ΣτΕ 926/2018, μολοντί η συνέχεια του σκεπτικού της είναι διαφορετική.

Στο σημείο αυτό μόλις χρειάζεται να επισημανθεί το αυτονόητο για τη Μείζονα Πρόταση του ΣτΕ, ότι ο χαρακτήρας της είναι καθαρά επιστημονικός, χωρίς να εμφολωρεί η ιδεολογική άποψη και επιλογή. Το Σύνταγμα είναι συγκεκριμένο όπως συγκεκριμένη είναι και η μεθοδολογία προσέγγισης είτε των επιμέρους διατάξεων και της ορολογίας του, είτε και μίας Φιλοσοφίας Δικαίου, ειδικότερα Πολιτικής Θεολογίας με την κλασική "σμιντιανή" έννοια του όρου (Schmitt, 1994: 64-65). Ακριβέστερα, οι Ολ.ΣτΕ 660/2018 και Ολ.ΣτΕ 926/2018 είναι σαφείς στο ότι: α) το Προοίμιο δεν έχει μόνον ιστορική και συμβολική αξία, αλλά ακόμη και «περιορισμένο κανονιστικό περιεχόμενο» (Ολ.ΣτΕ 926/2018: 15) και β) η

“θρησκευτική συνείδηση” του άρθρου 16 του Συντάγματος ταυτίζεται με την “ορθόδοξη συνείδηση”.

2.4. Νομολογία Ολ.ΣτΕ 660/2018 και Ολ.ΣτΕ 926/2018 κατά την Ελάσσονα Πρότασή τους

Το ΣτΕ, χωρίς να υπερβαίνει αρμοδίους Φορείς όπως η Εκκλησία της Ελλάδος και το ΙΕΠ, για να κρίνει φερ' ειπείν το τί σημαίνει “ορθόδοξη συνείδηση” και το πώς αυτή “καλλιεργείται”, αποφαινεται στη βάση των προσφευγόντων σ' αυτό αντιδίκων και του εισφερόμενου υλικού. Πρόκειται για την Ελάσσονα Πρόταση των Ολ.ΣτΕ 660/2018 και Ολ.ΣτΕ 926/2018, καθώς υπάγεται στην προαναφερθείσα Μείζονα Πρότασή της. Εδώ ακριβώς ανιχνεύεται το σημείο του χάσματος μεταξύ του ΣτΕ και μιας φιλοσοφίας των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών των Θρησκευτικών, για τα οποία δια των σχετικών ΦΕΚ, Εγκυκλίων και Φακέλων Μαθήματος ουδέποτε δηλώνεται ρητά, έστω για τις νομικές εντυπώσεις, ότι ο κύριος σκοπός τους είναι η καλλιέργεια της “ορθόδοξης συνείδησης”. Το πρόβλημα βέβαια θα μεταφερόταν στο πώς θα δηλωνόταν ότι η συνείδηση αυτή είναι συμβατή με τους σκοπούς του σύγχρονου “ανοικτού” Σχολείου, εστιάζοντας στο παρεξηγήσιμο δίπολο μεταξύ “εκκλησιαστικής πίστεως” και “ελεύθερης κριτικής σκέψης”. Σε κάθε περίπτωση, αξία δεν θα είχε «τί θα εννοούσε κάποιος, αλλά πώς θα το ονομάτιζε», έστω και για τις ανάλογες νομικές εντυπώσεις στο χώρο της Δικαιοσύνης, όπως και η «έπίσκεψις του όνοματος» “Ορθοδοξία” στην αυθεντική του εκδοχή.

3. Η επανεκκίνηση του διαλόγου για τα Θρησκευτικά, με άξονα τον όρο “θρησκευτική συνείδηση”

3.1. Οι έννοιες της “θρησκευτικής”, άλλως “ορθόδοξης συνείδησης”, και του “σύγχρονου δημοκρατικού Σχολείου” σε έναν ψευδοδιλημματικό μεταξύ τους αλληλοαποκλεισμό

Μετά τις Αποφάσεις Ολ.ΣτΕ 660/2018 και Ολ.ΣτΕ 926/2018 ο προβληματισμός μετατίθεται στα ακόλουθα δύο ερωτήματα, για να κορυφωθεί στο δεύτερο: α) μπορεί και πώς να οριστεί η “θρησκευτική”, άλλως “ορθόδοξη συνείδηση”, όπως και ο ενδεδειγμένος τρόπος ανάπτυξής της και β) είναι η ίδια συμβατή με τους υπολοίπους σκοπούς ενός παρόντος ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που υποτίθεται πως, αντί μιας επιστημονικοφανούς ιδεοληψίας, κινείται όντως σύμφωνα με τις αρχές του Ορθού Λόγου; Κατά μείζονα λόγο, μήπως η τελευταία κρίσιμη έννοια εμπεριέχεται ήδη για τη νεοελληνική πραγματικότητα σε μια πολιτισμική της παράδοση «με αρχαίες ρίζες και χριστιανικό μπόλιασμα»;

Η καταφατική απάντηση στο ερώτημα θα αποδείκνυε ότι τα σχετικά διλήμματα, όπως μεταξύ “προοδευτικού” και “συντηρητικού”, “μοντέρνου” και “παραδοσιακού”, είναι ψευδή στην ουσία τους, αίρονται ακόμη και σε επίπεδο συνθηματολογίας υπό την έννοια του “κλασικού”. Άρα, δεν μπορούν να προβάλλονται αναφορικά με το Μάθημα των Θρησκευτικών. Εξάλλου, το “σύγχρονο”, που λεγόμενοι “προοδευτικοί κύκλοι” επικαλούνται, απαντά ήδη και μάλιστα υποδειγματικά στην εκκλησιαστική παράδοση, με επίκεντρο τη λειτουργία του συνοδικού θεσμού, ενώ και το “παραδοσιακό” ή “ορθόδοξο” είναι άλλο από αυτό για το οποίο κόπτονται αυτόκλητοι θεματοφύλακες της Ορθοδοξίας, ενόσω ο Λόγος σε ισορροπία με μια κάθε άλλο παρά “τυφλή πίστη” δεν παύει να είναι το

σταθερό σημείο αναφοράς.

Επ' αυτού, είναι χαρακτηριστική η ίδια η κατά γράμμα ερμηνεία του όρου "ορθοδοξία", στα συνθετικά "ὀρθῶς" και "δοκῶ", όπως και ο συνώνυμος όρος "(εκκλησιαστική) πίστη", ο οποίος στην ελληνική σημαίνει απλά την "πεποίθηση", μακράν από πρόσθετες εννοιολογικές επιφορτίσεις, απότοκο της νεωτερικής και πλασματικής διάστασης μεταξύ Λόγου και Πίστεως. Υπάρχει λοιπόν μια πρώτη ένδειξη πως η ελεύθερη κριτική σκέψη και ο ορθός λόγος όχι μόνον δεν είναι ασύμβατες έννοιες προς την "ορθόδοξη συνείδηση", αλλά εμπεριέχονται σε αυτήν. Υπό αυτήν την προοπτική, ποιός και με ποιά επιχειρήματα θα εναντιωνόταν σε νομοθετήματα όπως τα Νέα Προγράμματα Σπουδών των Θρησκευτικών, εάν σ' αυτά αναγραφόταν επίσημα πως ο κύριος σκοπός τους είναι η "καλλιέργεια θρησκευτικής συνείδησης", η οποία, επειδή ακριβώς ταυτίζεται με την "ορθόδοξη συνείδηση", εκ της φύσεώς της βρίσκεται όχι μόνον σε ισορροπία, αλλά, πριν ακόμη και από τη νεωτερική σκέψη, συμπεριλαμβάνει ως "υπάλληλές" της έννοιες όπως αυτές της "ελεύθερης κριτικής σκέψης", της "δημοκρατικής συνείδησης" και του σεβασμού κάθε ετερότητας.

Ωστόσο, η από μέρους των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών σκοποθεσία, στην οποία η "θρησκευτική", άλλως "ορθόδοξη" συνείδηση, δεν λαμβάνει πρωτεύουσα θέση, τουλάχιστον ρητά, οφείλεται προφανώς στον αυτονόητο στόχο να υπάρξει ένα Μάθημα Θρησκευτικών ανοικτό προς όλους τους Μαθητές, "Ορθόδοξους" και μη, ώστε επ' ουδενί να διασπάται η Σχολική Κοινότητα. Τα Νέα Προγράμματα ουδέποτε φαίνεται να εκφράζουν ρητά θέση επί της "ορθόδοξης συνείδησης", αναδεικνύοντάς την ως διήκουσα παιδαγωγική τους αρχή ή παραγκωνίζοντάς την. Απεναντίας, από τη μια προτάσσουν την αρχή "από το τοπικό στο οικουμενικό" ή της μάθησης "μέσα από τη θρησκεία", ενώ από την άλλη δίνουν την αίσθηση ότι υφίσταται ένα εξωϊστορικό «αρχιμήδειο, μεταπολιτισμικό και μεταθρησκευτικό σημείο» (για τη φράση και το γενικό σκεπτικό της (βλ. Schambeck, 2016: 15), στη βάση του οποίου εξετάζονται όλες οι θρησκείες. Παρακάμπτοντας την υπόθεση πως η έννοια της Ορθοδοξίας κατά την οικουμενικότητά της προϋποθέτει ήδη ένα Μάθημα ανοικτό για όλους, όπως και το ότι μία "πολυθρησκευτική προσέγγιση (multi-faith-approach)" (ανάλογη φρασεολογία απαντά στο ΦΕΚ 2104/Β/19-6-2017: 21048, 21049) θα ήταν προβληματική, τουλάχιστον από Παιδαγωγική άποψη, η Ελληνική Πολιτεία δια του Συντάγματός της είναι σαφής τουλάχιστον για το πρώτο. Το πρόβλημα τελικά μετατίθεται στο τί σηματοδοτεί ο όρος "ορθόδοξη συνείδηση", με κρατούσα για το σύνολο της κοινωνίας την προκατάληψη πως πρόκειται για κάτι ασύμβατο προς τη σύγχρονη σκέψη και τα δημοκρατικά της ήθη.

3.2. Η υποδηλούμενη στις Ολ.ΣτΕ 660/2018 και Ολ.ΣτΕ 926/2018 αρχή της «συγκεκριμένης ερμηνευτικής προοπτικής»

Στην πρόσφατη Νομολογία του ΣτΕ με αντικείμενο τα Θρησκευτικά συνεξετάζονται κεφαλαιώδη συνταγματικά ζητήματα, κατά μία μάλιστα προσέγγιση μη προβλέψιμη στη Νομική Θεωρία. Ως κρίσιμο μέγεθος τίθεται το Προοίμιο του Συντάγματος και η αναγνώριση σε αυτό "κανονιστικών συνεπειών" (Ολ.ΣτΕ 660/2018: 11; Ολ.ΣτΕ 926/2018: 15), πέραν της αδιαμφισβήτητης ιστορικής και συμβολικής του αξίας. Επ' αυτού, δεν θα χρειαζόταν το ΣτΕ, για να οριστούν δύο επίπεδα του Συντάγματος, ένα υπερσυνταγματικό με καθολική ισχύ, αποτυπωμένο

π.χ. στο Προοίμιο εν είδει «πνεύματος δικαίου», και ένα στις επιμέρους συνταγματικές διατάξεις. Ειδικές, πάντως, διατυπώσεις των Ολ.ΣτΕ 660/2018 και Ολ.ΣτΕ 926/2018, εστιάζοντας στη "θρησκευτική", άλλως "ορθόδοξη", συνείδηση, την τοποθετούν και στα δυο επίπεδα, σηματοδοτώντας, όμως, διαφορετικά πράγματα.

Επ' αυτού, είναι άλλο να τίθεται η "τριαδική" εκκλησιαστική Ομολογία στην προμετωπίδα του Συντάγματος και άλλο η εντός των συνταγματικών διατάξεων ταυτόσημη μνεία της Εκκλησίας, ως θρησκευτικού θεσμού και πίστεως, με πλήρη ισοτιμία έναντι κάθε έτερης θρησκευτικής πραγματικότητας. Στην πρώτη περίπτωση ομιλούμε για το χαρακτήρα της συλλογικής συνείδησης των Ελλήνων, που αυτοκυρίαρχη από έτερες αρχές Δικαίου αποτελεί τη μήτρα του ελληνικού πολιτεύματος.

Εδώ, ωστόσο, εγείρεται το ερώτημα: γιατί ο όποιος πολίτης οφείλει να υπόκειται υποχρεωτικά σε αυτήν την "εκκλησιαστική αρχή" της Ελληνικής Πολιτείας, στα πλαίσια άλλωστε ενός δημοκρατικού πολιτεύματος, πόσω μάλλον σύμφωνα με το άρθρο 13 του Συντάγματος περί θρησκευτικής ελευθερίας; Η απάντηση είναι απλή: τα χριστιανικά και δη Ορθόδοξα "Σύμβολα του Έθνους", εκτός από τη μεταφυσική τους διάσταση, την οποία άλλωστε ουδείς εξαναγκάζεται να συνομολογήσει, απηχούν ιδεολογικά ιδεώδη και ηθικό προσανατολισμό, που τίθενται ως κοινώς αποδεκτά "συμπεφωνημένα" επί του συνόλου των πολιτών, ακόμη και των μη Ορθοδόξων, όπως με τη σειρά τους και οι Ορθόδοξοι υποκλίνονται φερ' ειπείν στην "ολυμπιακή ιδέα", φοιτούν στον Όμηρο, εμπνέονται γενικότερα από την αρχαιοελληνική μυθολογία, χωρίς όμως να πιστεύουν στην αντικειμενική υπόσταση των θεοτήτων της. Πρόκειται, για τη μία και την αυτή εθνική συνείδηση, στη βάση της οποίας διαμορφώνονται τα πάντα: πολιτεία και πολίτευμα, δίκαιο και δικαιοσύνη, παιδεία και εκπαιδευτικό σύστημα. Εφόσον, τελικά, η Ορθοδοξία διέπει ήδη τη συλλογική αυτή συνείδηση, αποτυπωμένη σαφώς στα "Σύμβολα του Έθνους", μήπως προφανέστατα η ίδια αποτελεί το "πνεύμα" του Ελληνικού Συντάγματος, καταλαμβάνοντας όλο το εύρος του, από την αυτονόητη αποφυγή της θεοκρατίας και την ανεξιθρησκία έως τα απαραβίαστα ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα, συμπεριλαμβανομένης και της θρησκευτικής ελευθερίας; Αυτή δεν είναι η φιλοσοφία και ο πυρήνας ενός Ελληνικού Συντάγματος στη διαχρονία του, ήδη από το πρώτο «Πολιτικόν Σύνταγμα τής Ελλάδος» (Τροιζήνα, 1827); Εξ αντιδιαστολής, μπορεί κανείς να αξιώσει άλλη αρχή, αποδείξιμη ιστορικά, και να την ονοματίσει;

Η μόλις λοιπόν εξεταζόμενη σε υπερσυνταγματικό επίπεδο "ορθόδοξη συνείδηση" τίθεται και ως αρχή Παιδείας, πόσω μάλλον "θρησκευτικής", με την υπόθεση ότι οι σχετικές προϋποθέσεις του 16^{ου} άρθρου του Συντάγματος θα εξακολουθούσαν ακόμη και με την αναθεώρησή του. Αυτή η Πολιτική Θεολογία των Ολ.ΣτΕ 660/2018 και Ολ.ΣτΕ 926/2018 αποδεικνύει ότι και δια της νομικής οδού, πέραν της φιλοσοφικής και παιδαγωγικής, οδηγούμαστε σε μια θεωρητική αρχή που χαρακτηρίστηκε ήδη ως «συγκεκριμένη ερμηνευτική προοπτική (positioneller Religionsunterricht)» (Schambeck, 2016; Στογιαννίδης, 2016) ή «μαθαίνοντας [για τη θρησκεία] από τη θρησκεία» (Κομνηνού, 2012: 495), άλλως στη συλλογική (εθνική) συνείδηση μιας Πολιτείας, που για τη Νεοελληνική έχει, καλώς ή κακώς, ορθόδοξες καταβολές. Αποτελεί, άλλωστε, αξίωμα ότι ουδεμία πολιτισμική και πολιτειακή οντότητα υπάρχει δίχως ταυτότητα, κοινή

συνισταμένη, πάνω στην οποία οι πολίτες “όμονοοῦν”, συνυπάρχοντας δημοκρατικά στη διαφορετικότητά τους. Η ίδια η κοινή λογική μας οδηγεί και στο ακόλουθο δεύτερο αξίωμα: ομιλώντας για πολιτισμό ομιλούμε συνάμα και για παιδεία, όπου η δεύτερη είναι η εικόνα του πρώτου, ενώ το όποιο εκπαιδευτικό σύστημα η έκφραση και των δύο. Αυτό ισχύει, εκτός και αν υπάρχει ένα υπερπολιτισμικό “φυσικό δίκαιο” πάνω από λαούς και πολιτισμούς, το οποίο οφείλει να επιβληθεί σύμφωνα με δικαιοκρινικά και παιδαγωγικά μοντέλα περιστρεφόμενα γύρω από όρους όπως “πολυπολιτισμικότητα”, “παγκοσμιοποίηση” κτλ. Στο σημείο αυτό, το πρόβλημα δεν είναι μόνο αν τα μοντέλα αυτά τείνουν να επιβληθούν ερήμην της θέλησης ενός αυτοκυρίαρχου λαού, εν ονόματι μάλιστα αδιευκρίνιστων δικαιωμάτων μειονοτήτων, αλλά το ότι επιδιώκεται να θεμελιωθούν σε μια εξωϊστορική γι’ αυτό και ανύπαρκτη πραγματικότητα.

Σε κάθε περίπτωση, ομιλώντας για συλλογική (εθνική) συνείδηση ομιλούμε τόσο για αναλόγως διαμορφούμενη Πολιτεία όσο και για Παιδεία, όπου εθνικά “σύνορα” ορθώνονται μόνον έναντι μιας κακώς εννοούμενης παγκοσμιοποίησης. Παρακάμπτοντας αυτή την αρχή, δίχως θετική ή αρνητική τοποθέτηση έναντι συναφών παιδαγωγικών θεωριών όπως της «συγκεκριμένης ερμηνευτικής προοπτικής», συντάχθηκαν τα Νέα Προγράμματα Σπουδών των Θρησκευτικών. Η μη ρητή μνεία κεφαλαιώδους “ορθόδοξου προσανατολισμού” είναι ίσως η αντισυνταγματική “αχίλλειος πτέρνα” τους, έστω και για τις νομικές εντυπώσεις ενώπιον των μη ειδικών επί της Θεολογίας και Παιδαγωγικής Δικαστών του ΣτΕ. Η κρίσιμη αυτή λεπτομέρεια ισχύει, μολονότι στην πράξη τα Νέα Προγράμματα μπορεί να υπηρετούν εξίσου τον “ορθόδοξο προσανατολισμό”, επιτυχέστερα δε συγκριτικά προς ένα προηγούμενο καθεστώς που αυθαίρετα αυτοαποκαλείται “ορθόδοξο Μάθημα” (Πονηρός, 2107), δίχως δηλαδή εκκλησιαστική σύνοδο που να του αποδίδει “τύποις και ουσία” αυτή την ιδιότητα ή σαν να υπήρχε και στο Βυζάντιο παρόμοιο προηγούμενο του. Το ΣτΕ, πάντως, εξ ονόματος του Προοιμίου του Συντάγματος και έναντι μιας συνεχιζόμενης αντιπαράθεσης για τα Θρησκευτικά μας οδηγεί έμμεσα σε ένα σημείο γεφύρωσης που ήδη έχει προταθεί και αναλυθεί εξαντλητικά στην ευρωπαϊκή χριστιανοπαιδαγωγική θεωρία: τη «συγκεκριμένη ερμηνευτική προοπτική».

3.3. Μία μέση, εναλλακτική και ακριβέστερη επιστημονικά ερμηνεία του συνταγματικού όρου “θρησκευτική συνείδηση”

Σε πρώτη ανάγνωση του άρθρου 16 του Συντάγματος αναζητείται το έδαφος βάσει του οποίου η έννοια της “θρησκευτικής συνείδησης” καθαυτή αντιδιαστέλλεται από έννοιες όπως η “ελεύθερη κριτική σκέψη” και το “δημοκρατικό Σχολείο”. Ίσως δικαιολογούνταν, εάν στο Σύνταγμα αναγραφόταν π.χ. ο όρος “θρησκοληπτική συνείδηση” ή το υποδηλούμενο είδος θρησκείας παρέπεμπε εξίσου σε “τυφλό δογματισμό” ή “θρησκευτικό συναισθηματισμό”. Σε προσπάθεια εξισορρόπησης των αντιδιαστελλόμενων εννοιών κινείται ήδη μέρος του σκεπτικού της Μειοψηφίας των Ολ.ΣτΕ 660/2018 και Ολ.ΣτΕ 926/2018, επισημαίνοντας πως είναι άλλο η “καλλιέργεια” της “θρησκευτικής συνείδησης” και άλλο η “επιβολή” της (Ολ.ΣτΕ 660/2018: 20; Ολ.ΣτΕ 926/2018: 18). Λείπει όμως μια επιστημονική προσέγγιση που θα αποδείκνυε ότι η υποδηλούμενη “ορθόδοξη συνείδηση” είναι όχι μόνον συμβατή προς τις έννοιες του “ορθού λόγου” και της

“ελεύθερης κριτικής σκέψης”, αλλά τις εμπεριέχει ήδη. Κατ’ αυτόν τον τρόπο, δεν θα περιοριζόταν απλά ένα πρόβλημα, αλλά θα ακυρωνόταν το υπόβαθρο μιας ολόκληρης αντιπαράθεσης, που προκύπτει εκ του μηδενός, κινούμενη στα “ονόματα” και όχι στα “πράγματα”.

Η Ορθοδοξία, άλλωστε, αξιώνοντας για τον εαυτό της ότι είναι η αυθεντική συνέχεια της Εκκλησίας, δεν σχετίζεται ούτε και στο ζήτημα της διάσπασης Λόγου και Πίστεως είτε με το Σχολαστικισμό είτε με τον Προτεσταντισμό, αν και η νεότερη διάνοηση της έχει χρεώσει ουσιώδη χαρακτηριστικά των Ομολογιών αυτών με αρνητικό πρόσημο. Επ’ αυτού, χρησιμοποιείται η ακόλουθη επιχειρηματολογία: α) η Εκκλησία, διαχρονικά, στη διαλεκτική συνάντησή της με τον “κόσμο”, από το περιβάλλον της ελληνικής φιλοσοφίας έως αυτό του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, όχι μόνον δεν αντιδρά στον (Ορθό) Λόγο, αλλά τον επιζητεί για την αποδειξιμότητα του δόγματός της, β) βάσει αυτού, η θεολογία της, εκτός από “mythica” (=του “θρησκευτικού μύθου”) και “civilis” (=της “πόλεως”), ορίζεται πρώτιστα ως “naturalis” (=των επιστημών και της φιλοσοφίας), κατά την κλασική διάκριση της “theologiatripertita” (Γεωργιάδης, 2016: 32-33), γ) εκκλησιαστικές σύνοδοι αποδείχτηκαν defacto Οικουμενικές, καθώς μεταξύ πολιτισμών, γλωσσών, φυλών, πολιτικών, ιδεολογιών και ιδιοτροπιών χώρεσαν εντός τους τα πάντα, εξάγοντας με μαθηματική λογική και δια μιας «άποδεικτική» υποδειγματικής ακόμη και για τα σημερινά δεδομένα, το «όρθον δόγμα» με την αξία λογικού αξιώματος πανανθρώπινης αποδοχής (Γεωργιάδης, 2015; 2016) και δ) με τον πιο ρητό τρόπο και σε εποχή πριν τη νεωτερική διάσπαση μεταξύ Λόγου και Πίστεως, σύνοδοι και πατέρες όρισαν τη θεολογία ως μαθηματική επιστήμη (Γρηγορίου Παλαμά, *Α΄ Πρὸς Ἀκίνδυνον*: 404²⁴⁻³¹; Γιαγκάζογλου, 1994; 2007; Τερέζης, 1993), την «έπιστημονικήν άποδεικτικήν» ως μεθοδολογία της, και τα εκκλησιαστικά δόγματα στο σύνολό τους ως λογικά «αξιώματα» (Γρηγορίου Παλαμά, *Α΄ Πρὸς Ἀκίνδυνον*, 404^{24,31}; *Α΄ Πρὸς Βαρλαάμ*, 480²²⁻⁴⁸²4.20; *Β΄ Πρὸς Βαρλαάμ*, σσ. 520³²⁻⁵²⁴5, 558¹⁵⁻¹⁷).

Γενικότερα, είναι δυνατόν κάποιος να πιστεύει πραγματικά σε κάτι, αν προηγουμένως δεν έχει αμφιβάλλει γι’ αυτό, συγκρίνοντάς το με οτιδήποτε “ὁμογενές” και “ὁμοειδές” του; Πρόκειται δε για τη διαδικασία παραγωγής της ίδιας της γνώσης, όπου αναπόφευκτα προηγείται η σύγκριση. Επιπλέον, στην υπόθεση της απόλυτης βεβαιότητας για την ορθότητα του όποιου δόγματος, πώς θα αναδείκνυε κανείς την υπεροχή του, μέσα από μια “μονοφωνική” του προσέγγιση ή μέσα από τη διαλεκτική του αντιπαράθεση (Mill, 1859, (repr. 2001: 34); Στη δεύτερη περίπτωση, θα είχαμε και τη γλωσσική αποκωδικοποίησή του, μιας και δόγμα δεν σημαίνει νεκρό γράμμα, αλλά γλώσσα μαθηματική με συμβολικό περιεχόμενο, που κατ’ αυτόν τον τρόπο οφείλει να διδαχτεί στην Εκπαίδευση.

Ακόμη και αν κατά το “μονοφωνικό” ή “ομολογιακό” μοντέλο προσέγγιζε κανείς μεμονωμένα τις εκκλησιαστικές πηγές, θα διαπίστωνε πως εμπεριέχουν ήδη στο εσωτερικό τους το «έτερόδοξον», συνδιαλεγόμενες μαζί του, διασώζοντας πάντως αυτούσια τη συλλογιστική του. Τί άλλο είναι τα κείμενα ενός Γρηγορίου Παλαμά παρά η διαλεκτική αντιπαράθεση προς την «έλληνικήν σοφίαν», το “βαρλααμιτισμό” και το “θωμισμό” ή ενός Αθανασίου Παρίου προς την «άθειαν τῶν φώτων τῆς ἔσπερίας»; Ἄρα, ακόμη και οι υποστηρικτές ενός “κλειστού” στην Ορθοδοξία Μαθήματος Θρησκευτικών θα έρχονταν αντιμέτωποι με ένα κατ’ ουσία ψευδοδίλημά τους στη βάση της ίδιας της παράδοσης που επικαλούνται. Δια της αναγωγής, λοιπόν, είτε στο σύγχρονο πολυθρησκευτικό μοντέλο είτε στην

εκκλησιαστική παράδοση έχουμε το ίδιο πράγμα: όλες τις ανά την οικουμένη θεολογικές φωνές. Επ' αυτού, το παιδαγωγικό πρόβλημα είναι άλλο: ποιά «συγκεκριμένη ερμηνευτική προοπτική» θα τεθεί μέσα από το Μάθημα των Θρησκευτικών, ως αρχή εξέτασής θρησκειών και εν γένει πολιτισμών.

Δ. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με την παραπάνω συλλογιστική, "ορθόδοξη συνείδηση" και "ελεύθερη κριτική σκέψη", "ορθός λόγος" ή "δημοκρατική συνείδηση" συμπίπτουν. Ουδείς θα μπορούσε να υποδείξει τις δεύτερες αυτές συναφείς έννοιες σε μια πολιτισμική παράδοση και (εθνική) συλλογική συνείδηση, που τις έχει γεννήσει και αναπτύξει στη μορφή που ούτως ή άλλως είναι η αυθεντική ως πηγή πολιτισμού για όλη την ανθρωπότητα. Άρα το μεταξύ αυτών δίλημμα αποδεικνύεται ψευδές στην ουσία του, πρόσχημα σε μια αντιπαράθεση μεταξύ μιας δήθεν "ορθόδοξης" και μιας αντιθρησκευτικής "εκμοντερνιστικής" ιδεολογίας. Αρκεί να μην μεταφράζεται και σε νομικό δίλημμα, γύρω από τον συνταγματικό όρο "θρησκευτική συνείδηση", ταλαιπωρώντας αχρείαστα τη Δικαιοσύνη, την εκπαιδευτική κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία. Εδώ ακριβώς εντοπίζεται η ευθύνη της θεολογικής και παιδαγωγικής επιστήμης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Πηγές

ΣΥΝΤΑΓΜΑ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ.

Πολιτικόν Σύνταγμα τής Ἑλλάδος Ανακτήθηκε στις 28/08/2018 από:

<https://www.hellenicparliament.gr/Vouli-ton-Ellinon/I-Bibliothiki/Koinovouleftiki-Syllogi/Syntagmata>.

Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 101470/Δ2/2017 - ΦΕΚ 2104/Β/19-6-2017 (Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο), σσ. 21047-21154.

Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 99058/Δ2/2017 - ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017 (Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Θρησκευτικά Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου), σσ. 21155-21226.

ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ, *Νέο Σχολείο. Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου* (ΦΕΚ 2105/19-06-2017), Οδηγός Εκπαιδευτικού, Αθήνα 2017.

Ολ.στΕ 660/2018 (ακυρωτική της 143579/Δ2/7.9.2016 Απόφασης Υπουργείου Παιδείας).

Ολ.στΕ 926/2018 (ακυρωτική της 143579/Δ2/7.9.2016 Απόφασης Υπουργείου Παιδείας).

Φάκελοι Μαθήματος Θρησκευτικών (τάξεις Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου).

Ἀριστοτέλους, *Μετὰ τὰ Φυσικά*, ἐν Im. Bekker (ἔκδ.), *Aristoteles*, Vol. II, Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Berlin 1831, σσ. 980-1093.

Γρηγορίου Παλαμά, *Α΄ Πρὸς Ἀκίνδυνον*, ἐν Π. Κ. Χρήστου (ἔκδ.), Γρηγορίου τοῦ Παλαμά, Ἔπαντατὰ ἔργα, τόμ. 1, Πατερικαῖ ἐκδόσεις «Γρηγόριος ὁ Παλαμάς», Θεσσαλονίκη 1981, σσ. 397-433.

- *Α΄ Πρὸς Βαρλαάμ*, ἐν Π. Κ. Χρήστου (ἔκδ.), σσ. 444-513.

- *Β΄ Πρὸς Βαρλαάμ*, ἐν Π. Κ. Χρήστου (ἔκδ.), *Γρηγορίου τοῦ Παλαμά, Ἔπαντα τὰ ἔργα*, τόμ. 1, σσ. 514-587.

Δευτερεύουσα Βιβλιογραφία

- Βλάχος, Ι. (2016). "Εισήγηση Ενώπιον της Ιεραρχίας της Εκκλησίας της Ελλάδος την 9ην Μαρτίου 2016, με θέμα: Το μάθημα των Θρησκευτικών στην Εκπαίδευση". Ανακτήθηκε στις 18/08/2018 από:
http://www.ecclesia.gr/greek/holysynod/nafpaktou_thriskeftika_2016.pdf.
- Γεωργιάδης, Κ. (2015). "Η Θεολογία και δὴ ἡ Δογματική ὡς ἱστορικοφιλολογική και νομική ἐπιστήμη κατὰ τὸ συνοδικὸ πρότυπο". *ΓΡΗΓΟΡΙΟΣ ΠΑΛΑΜΑΣ*, 851/4, 73-112.
- (2016). "Αριστοτέλης καὶ Γρηγόριος Παλαμᾶς: Θεὸς καὶ Θεολογία στὰ ὄρια τοῦ Λόγου". *ΘΕΟΛΟΓΙΑ*, 87/3, 25-58.
- (2018). "Θρησκευτικὰ ἢ Θεολογία ὡς «πρῶτη φιλοσοφία» στὴ σύγχρονη Δημόσια Ἐκπαίδευση;". *ΘΕΟΛΟΓΙΑ*, 89/2, 215-279.
- Γιαγκάζογλου, Στ. (1994). "Ἡ ἀποδεικτική μέθοδος στὴ θεολογία τοῦ ἁγίου Γρηγορίου Παλαμᾶ". ΣτοΚ. Βουδούρη (ἐκδ.), *Φιλοσοφία καὶ Ὁρθοδοξία*, Αθήνα: Διεθνὲς Κέντρον Ἑλληνικῆς Φιλοσοφίας καὶ Πολιτισμοῦ καὶ Κ.Β., 45-66.
- (2016). *Βίος καὶ Λόγος στὴν ἡσυχαστική παράδοση*. Αθήνα: Δόμος.
- Καντ, Ι. (2007). *Ἡ θρησκεία ἐντὸς των ορίων τοῦ Λόγου καὶ μόνο/* μφρ. Κ. Ανδρουλιδάκη), Αθήνα: Πόλις.
- Κομνηνού, Ιω. (2012). *Ἡ ευρωπαϊκὴ διάσταση τῆς διδασκαλίας τοῦ μαθήματος των θρησκευτικῶν: ἡ συμβολὴ τοῦ στη διαμόρφωση τῆς ευρωπαϊκῆς ταυτότητας* (Διδ. Διατριβή). Αθήνα: Τμῆμα Θεολογίας ΕΚΠΑ.
- Κουκουνάρας, Λιάγκης Μ. & Παπαϊωάννου Μ. (2016). "Ἡ θέση τῆς Θρησκευτικῆς Εκπαίδευσης στο ἑλληνικὸ σχολεῖο τοῦ 21οῦ αἰῶνα: Ζητήματα υποχρεωτικότητας, προγράμματος σπουδῶν καὶ παιδαγωγικῆς προσέγγισης". Στο, Γρόσδος Σ. (επιμ.) *Προγράμματα Σπουδῶν-Σχολικὰ εγχειρίδια. Ἀπὸ τὸ παρελθόν, στο παρόν καὶ τὸ μέλλον. Πρακτικὰ Συνεδρίου, Μουσείου Σχολικῆς Ζωῆς καὶ Εκπαίδευσης τοῦ ΕΚΕΔΙΣΥ, ΠΕΕ*, τόμ. Β'. Αθήνα: Pierce-Αμερικάνικο Κολλέγιο Ελλάδος.
- Mill, J. St. (1859). *On Liberty*. Reprint, Kitchener Ontario: Batoche Books, 2001 (= Μίλ Τζ. Στ. (1983). *Περὶ ἐλευθερίας/* μφρ. Ν. Μπαλής, Αθήνα: Επίκουρος.
- Νικόπουλος, Β. (2011). "Τὸ προοίμιο τοῦ Ἑλληνικοῦ Συντάγματος θεμελιώδης ὑπερδικανική καὶ ὑπερσυνταγματική ἀρχή". *Ἡ Δράση μας*, 486. Ανακτήθηκε στις 28/08/2018 ἀπὸ:http://thriskeftika.blogspot.com/2011/02/blog-post_7609.html
- Schambeck, M. (2016). "Για ποῖον λόγο οἱ μετανεωτερικὲς κοινωνίες δεν μποροῦν να ἀρνηθοῦν τὸ Μάθημα των Θρησκευτικῶν με συγκεκριμένη ἐρμηνευτικὴ προοπτικὴ – Θρησκευτοπαιδαγωγικὴ θεώρηση καὶ παραδείγματα/ μφρ. Αθ. Στογιαννίδη)". *ΣΥΝΘΕΣΙΣ/SYNTHESIS*, 5/1, 1-19.
- Σημίτης, Κ. (2017). "Τὸ κυρίαρχο πολιτισμικὸ πρότυπο". *Τὸ Βῆμα* (2017, 27 Δεκεμβρίου), 21-22.
- Στογιαννίδης, Αθ. (2016). "Τὸ Μάθημα των Θρησκευτικῶν στὴ Δημόσια Εκπαίδευση: ἓνα Μάθημα Θέσεων, Στοχασμοῦ καὶ Ἑρμηνείας". *ΣΥΝΘΕΣΙΣ/SYNTHESIS*, 5/1, 41-67.
- Πονηρός, Ευ. (2017). "Τὸ ὀρθόδοξο μάθημα των Θρησκευτικῶν καὶ τὸ χρέος τῆς Ἱεράς Συνόδου τῆς Ἱεραρχίας τῆς Εκκλησίας μας". Ανακτήθηκε στις 28/08/2018 ἀπὸ:https://www.katanixis.gr/2017/02/blog-post_368.html.
- Papathanasiou, A. N. (2014), "Is comparative theology Orthodox?". *STUDIES IN*

INTERRELIGIOUS DIALOGUE, 24/1,104-118.

Schmitt, C. (1994). Πολιτική Θεολογία/ μφρ. Π. Κονδύλης. Αθήνα: Λεβιάθαν.

Σταμάτης, Κ. (2009). *Η θεμελίωση των νομικών κρίσεων*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα.

Τερέζης, Χρ. (1993). *Φιλοσοφική ανθρωπολογία στο Βυζάντιο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φίλης, Ν. (2018). Συνέντευξη στην εκπομπή "Πρώτη Είδηση" της ΕΡΤ (22/03/2018). Ανακτήθηκε στις 28/08/2018 από: <http://webtv.ert.gr/ert1/proti-eidisi/22mar2018-proti-idisi>.

CASUS BELLI, Η μικρού μήκους ταινία του Γιώργου Ζώη ως διδακτική πρακτική στην ΘΕ4 2ο δώρο II «Η έκφραση της οδύνης στην τέχνη», της Γ΄ Γυμνασίου

Χρήστος Γιώβος

*Εκπαιδευτικός ΠΕ01, αποσπασμένος στο Γυμνάσιο Σαμοθράκης,
gioncri@hotmail.com*

Περίληψη

Με την παρούσα εισήγηση επιχειρείται η αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιείται ο οπτικοακουστικός γραμματισμός για να ενισχυθεί η βιωματικότητα και η διερεύνηση ως διδακτική πρακτική στους μαθητές και να καλλιεργηθεί ο κριτικός στοχασμός κατά τη λήψη του νέου γνωστικού αντικειμένου. Η διδακτική πρόταση επικεντρώνεται στην ταινία μικρού μήκους, «Causus Belli», η οποία παρουσιάζει με εύστοχο τρόπο το σύγχρονο κοινωνικό πρόβλημα και παράλληλα, με την τεχνολογία της, προσφέρει στη διδασκαλία όλα τα πλεονεκτήματα του οπτικοακουστικού γραμματισμού. Η διδασκαλία αυτή κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών και αυξάνει τον προβληματισμό τους πάνω σε κοινωνικά ζητήματα και θέματα τέχνης. Επίσης, ανταποκρίνεται πλήρως στην εφηβική ψυχολογία, η οποία έχει ως κύρια χαρακτηριστικά την έντονη αναζήτηση και την πολιτικοποίηση των εφήβων. Η διδακτική αυτή πρακτική στηρίζεται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών των Θρησκευτικών. Αξιοποιεί επιπρόσθετα, τη δυνατότητα την οποία αυτό δίνει σε κάθε εκπαιδευτικό, ελεύθερα να εμπλουτίζει το σχέδιο διδασκαλίας των μαθημάτων του με επιπλέον υλικό.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνικό πρόβλημα, οδύνη, οπτικοακουστικός γραμματισμός, τέχνη, κριτική σκέψη

1. Εισαγωγή

Η παρούσα διδακτική πρόταση αναφέρεται στη Θεματική Ενότητα 4: «Πού είναι ο Θεός;» Η οδύνη του σύγχρονου κόσμου και το αίτημα της σωτηρίας από το κακό» της Γ΄ Τάξης του Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα στο 2^ο δώρο «II. Η έκφραση της οδύνης στην τέχνη» (Π.Σ., 2017: 99). Δεν αποτελεί από μόνη της ένα αυτούσιο σχέδιο διδασκαλίας αλλά ένα ξεχωριστό διδακτικό βήμα στο σενάριο διδασκαλίας, το οποίο εξετάζει τις όψεις του κακού σε διαφορετικά είδη τέχνης: <https://blogs.sch.gr/xgiovos/files/2017/02/7.-THE-4.-II.-H-odynh-sthn-texnh.doc>. Το παραπάνω διδακτικό σχέδιο ακολουθεί τα εξής διδακτικά βήματα:

- Η υπαρξιακή-οντολογική οδύνη. Ζωγραφικός πίνακας «Η κραυγή» του Έντβαρτ Μουνκ. Έντεχνος συλλογισμός (Art ful Thinking): Τι βλέπω; Τι νομίζω ότι είναι; Τι είναι στην πραγματικότητα; (Φ.Μ., 2017: 70)
- Η οδύνη του πολέμου. Τραγούδι «Πού είναι ο Θεός;» του Νίκου Καζαντζάκη σε μελοποίηση του Μάνου Χατζιδάκι. Έντεχνος συλλογισμός (Artful Thinking), (ακούγοντας 2 x 5): Ακούνε δύο φορές το τραγούδι και γράφουν πέντε λέξεις-φράσεις οι οποίες εκφράζουν τα δεινά του πολέμου.
- Η οδύνη του κατατρεγμένου. Ποίημα «Η δίκιοτη ζωή» του Μάνου Ελευθερίου. (Σκέψου, συζήτησε, μοιράσου): Γιατί διώκεται ο άνθρωπος του ποιήματος; Ποια συναισθήματα θα ένιωθες αν ήσουν στη θέση του;

- Η οδύνη του κοινωνικού προβλήματος. Ταινία μικρού μήκους «Casus Belli» του Γιώργου Ζώη. Μελέτη περίπτωσης. «Το κοινωνικό πρόβλημα».
- Η οδύνη της απελπισίας. Ποίημα «Οι κούφιοι άνθρωποι» του Τόμας Στερνς Έλιοτ.

Έρευνα: αφού γίνει ανάγνωση και ερμηνεία του ποιήματος οι μαθητές απαντούν σε ποιο βαθμό συμφωνούν ή διαφωνούν με τις απόψεις του ποιητή.

Σε ένα τέτοιο διδακτικό σενάριο, σπουδαία θέση στη διδασκαλία περί του κακού κατέχει η μελέτη του κοινωνικού προβλήματος, το οποίο στις μέρες μας αποτελεί τη γενεσιουργό αιτία πολλών σύγχρονων οδυνών. Το κοινωνικό πρόβλημα είναι ένα ζήτημα το οποίο οφείλουν να διδαχθούν οι μαθητές και να προβληματιστούν γύρω από τις προεκτάσεις του. Η αξιοποίηση της ταινίας «Casus Belli» στο συγκεκριμένο διδακτικό βήμα ταιριάζει απόλυτα με τον κύριο στόχο: το να διδαχθεί το κοινωνικό πρόβλημα μέσω της τέχνης. Επιπλέον, το σενάριο και η σκηνοθεσία της ταινίας βοηθούν στον έντονο προβληματισμό των μαθητών χάρη στον οπτικοακουστικό γραμματισμό. Ως μέθοδος διδασκαλίας η διδακτική εφαρμογή χρησιμοποιεί τη βιωματικότητα, την ομαδοσυνεργατική διερεύνηση και τον κριτικό στοχασμό. Γίνεται χρήση των ΤΠΕ και κυρίως του λογισμικού προγράμματος Open-Sankore. Τα μέσα διδασκαλίας τα οποία απαιτούνται για την εφαρμογή είναι: διαδραστικός πίνακας ή βιντεοπροβολέας και τα προτεινόμενα φύλλα εργασίας. Η πλήρης διάρκεια της εφαρμογής είναι 45' λεπτά, ωστόσο μπορούν να περικοπούν κάποιες διδακτικές ενέργειες και να μειωθεί στα 35' λεπτά. Για πρώτη φορά η παρούσα διδακτική πρόταση εφαρμόστηκε από τον εισηγητή με μεγάλη επιτυχία στο Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου Κρήτης, το σχολικό έτος 2016-2017, στα τέσσερα τμήματα της Γ' Γυμνασίου.

2. Το θεωρητικό πλαίσιο της διδακτικής εφαρμογής

2.1. Ο οπτικοακουστικός γραμματισμός

Οι μαθητές στη σύγχρονη εποχή κατακλύζονται από άπειρες εικόνες και πληροφορίες. Η τεχνολογία η οποία πλαισιώνει την καθημερινότητά τους γίνεται εργαλείο και στην εκπαίδευση. Ωστόσο λίγες είναι οι εικόνες οι οποίες θα αποτιμηθούν κριτικά θα μετατραπούν σε οπτικές έννοιες. «Στη σημερινή πραγματικότητα, το βλέμμα του μικρού θεατή είναι μεν κορεσμένο από εικόνες αλλά ανεκπαίδευτο» (Γρόσδος, 2009). Κάθε κινηματογραφική ταινία είναι ένα «κείμενο» πολυτροπικό, το οποίο θα πρέπει να αντιμετωπίζεται κριτικά ώστε να στοχεύει στην ενδυνάμωση και την χειραφέτηση των εκπαιδευομένων (Αγγελή, 2016). Εκτός του κριτικού στοχασμού ο οπτικοακουστικός γραμματισμός επικεντρώνεται και στο να γίνουν παραγωγοί-δημιουργοί οπτικοακουστικών μορφών. Με τον οπτικοακουστικό γραμματισμό το παιδί καλείται να αναλάβει τρεις ρόλους, του θεατή, του κριτικού και του παραγωγού (Γρόσδος, 2009). Στον ρόλο του θεατή το παιδί αφήνεται στο να απολαύσει την ταινία και ενθαρρύνεται να εκφράσει τις εντυπώσεις του. Στον ρόλο του κριτικού, ο μαθητής ασχολείται με το περιεχόμενο της ταινίας, προσπαθεί να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τους χαρακτήρες, τα νοήματα και τα συμβολικά στοιχεία του έργου. Τέλος ο ρόλος του παραγωγού ίσως είναι και πιο δύσκολος καθώς το παιδί γνωρίζοντας και την τεχνική δημιουργίας μιας ταινίας μπαίνει το ίδιο στη λογική να δημιουργήσει μία δική του παραγωγή, σενάριο, διαφήμιση ή οτιδήποτε άλλο. Η παρούσα διδακτική εφαρμογή προσπαθεί να αξιοποιήσει και τους τρεις παραπάνω ρόλους, ωστόσο

υστερεί στο ζήτημα του μαθητή-παραγωγού λόγω χρόνου και στοχοθεσίας. Τέλος η παρούσα διδακτική πρακτική στηρίζεται σε καινοτόμες εκπαιδευτικές αρχές όπως βιωματικότητα, διερεύνηση, διαθεματικότητα και ομαδοσυνεργασία. Με τον τρόπο αυτό η μάθηση δεν είναι πληροφορίες γνώσης αλλά διαδικασία προς τη γνώση (Ματσαγγούρας, 2000).

2.2. Η ταινία

Η ταινία «Causus Belli» είναι η πρώτη κινηματογραφική δημιουργία του σκηνοθέτη Γιώργου Ζώη. Ο σκηνοθέτης γεννήθηκε το 1982 στην Αθήνα. Σπούδασε εφαρμοσμένα Μαθηματικά και Φυσική στο Ε.Μ.Π και σκηνοθεσία κινηματογράφου στην Σχολή Σταυράκου και στην U.D.K στο Βερολίνο με υποτροφία του Ιδρύματος Γουλανδρή με πρόεδρο της επιτροπής τον Κώστα Γαβρά. Έχει διατελέσει βοηθός του Θόδωρου Αγγελόπουλου στην «Σκόνη του Χρόνου» (Causus Belli, 2010). Η ταινία είναι μια παραγωγή του 2010 και έχει αποσπάσει πολλές διακρίσεις τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό.

Το «Causus Belli» έκανε την πρεμιέρα στο επίσημο διαγωνιστικό τμήμα ταινιών μικρού μήκους στο 67ο Φεστιβάλ της Βενετίας, πήρε έξι βραβεία στο Φεστιβάλ Δράμας 2011 και το βραβείο καλύτερης μικρού μήκους ταινίας της Ελληνικής Ακαδημίας Κινηματογράφου. Επιλέχτηκε στα επίσημα διαγωνιστικά των μεγαλύτερων φεστιβάλ του εξωτερικού (Rotterdam, Clermont Ferrand, Tokyo Shorts, Brussels, Krakow, Palm Springs California, Los Angeles L.A. SHORT FEST, Era New Horizons) και συνέχισε το ταξίδι της σε πάνω από σαράντα διεθνή φεστιβάλ (Φρέαρ, 2013). Ταυτόχρονα είναι η πρώτη ελληνική ταινία μικρού μήκους που εξασφάλισε διανομή στις γαλλικές αίθουσες ενώ έχει προβληθεί από τηλεοπτικούς σταθμούς στην Γαλλία, Ιταλία, Πορτογαλία, ΗΠΑ, Φινλανδία, Αυστραλία.

Στην ταινία συμμετέχουν 146 ηθοποιοί οι οποίοι δεν αναπτύσσουν μεταξύ τους κάποιον διάλογο, ούτε υπάρχει κάποιος μονόλογος. Επιπλέον δεν υπάρχουν υπότιτλοι και απουσιάζει η προφορική αφήγηση. Αντίθετα παρουσιάζονται εναλλαγές εικόνων, σκηνών και φυσικών ήχων με τα οποία η πλοκή γίνεται αργή αλλά ταυτόχρονα βαθυστόχαστη. Άνθρωποι διαφορετικών φύλων, ηλικιών, τάξεων και εθνικοτήτων περιμένουν σε επτά διαφορετικές ουρές δημιουργώντας μια τεράστια ανθρώπινη σειρά. Η πρώτη ουρά αρχίζει μέσα σε ένα σούπερ μάρκετ, όπου για πρώτη φορά προβάλλεται ο «πρωταγωνιστής» της ταινίας, ο οποίος δεν είναι κάποιος ηθοποιός, αλλά ένα καρότσι σούπερ-μάρκετ γεμάτο με υλικά αγαθά-προϊόντα.

Η διάταξη των ουρών συνεχίζεται ως εξής: από το σούπερ-μάρκετ περνάμε στην ουρά ενός νυχτερινού κλαμπ, μιας εκκλησίας, ενός μουσείου σύγχρονης τέχνης, ενός προποζιδικού, ενός ATM και καταλήγουμε στην ουρά ενός συσσιτίου. Ο τελευταίος ηθοποιός κάθε ουράς γίνεται ο πρώτος της επόμενης, εκφράζοντας με τον τρόπο αυτόν την αλληλεξάρτηση των ανθρώπων της κοινωνίας μας. Όμως στο τέλος της ανθρώπινης αλυσίδας, η αντίστροφη μέτρηση ξεκινά. Το συσσίτιο φαγητού του Δήμου Αθηναίων μπροστά στο Καλλιμάρμαρο δεν φτάνει για όλους. Τα ρολά από την καντίνα διανομής φαγητού κατεβαίνουν, ο άστεγος, που ήρθε η σειρά του, μπροστά στη θέα των κλειστών ρολών, εξοργίζεται, χτυπά με τις γροθιές του τα κατεβασμένα ρολά, γυρίζει πίσω του και σπρώχνει με όλη του τη δύναμη τους τελευταίους ανθρώπους της ουράς του συσσιτίου.

Από τη στιγμή αυτή, αρχίζει ένα αντίστροφο ντόμινο με όλους τους

ανθρώπους και των επτά ουρών να πέφτουν και να επιστρέφουν προς τα πίσω, στο καροτσάκι. Αυτό αποκτά ενέργεια από το ντόμινο και αρχίζει να ταξιδεύει μόνο του σε διάφορα μέρη της Αθήνας, περνάει μπροστά από το Ελληνικό Κοινοβούλιο, για να καταλήξει σε ένα έρημο μέρος, έναν ερειπιώνα. Εκεί εμφανίζεται ο άστεγος και κοιτάζει μια αριστερά, μια δεξιά και μετά τους θεατές χωρίς να αγγίξει το καροτσάκι. Αυτό είναι το τέλος της ταινίας το οποίο είναι και μια πρόσκληση προς τον θεατή να προβληματιστεί. Ο ίδιος ο σκηνοθέτης δεν συνδέει την ταινία άμεσα με την ελληνική κρίση. Όπως δηλώνει έγραψε το σενάριο δύο χρόνια πριν το 2010 (Ρούτση, 2010). Ωστόσο, η ταινία πέρα από τη διασύνδεσή της με την ελληνική κρίση, θίγει κάτι βαθύτερο, την μετάβαση από την διαβίωση στην επιβίωση. Καθώς η μεσαία τάξη πιέζεται, ο διαχωρισμός ανάμεσα σε έχοντες και μη έχοντες γίνεται πιο οξύς, με αποτέλεσμα το κοινωνικό πρόβλημα να εντείνεται και όλο και περισσότεροι άνθρωποι να οδηγούνται στην επιβίωση.

Τέλος, ως προς την τεχνοτροπία, το *Casus Belli* στηρίζεται στο πολύ δυνατό του σενάριο και επιστρέφει στις αρχικές ρίζες του κινηματογράφου, οι οποίες είναι πρωτίστως εναλλαγή εικόνων και ήχων. Η έλλειψη αφήγησης δημιουργεί μία αργή πλοκή, η οποία αλλάζει άρδην, όταν ο άστεγος αντιδρά, τότε η δράση γίνεται αντίδραση η οποία μεταβάλλεται στο τέλος. Είναι επιλογή του σκηνοθέτη η ταινία να έχει πολλούς συμβολισμούς ώστε ο θεατής να προβληματιστεί. Το νόημα δεν δίδεται ως έτοιμη τροφή αλλά απαιτεί σκέψη.

3. Η εφαρμογή της διδακτικής πρακτικής

3.1. Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, σκοποί

Τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι κοινά σε όλο το διδακτικό σενάριο και ακολουθείται το Π.Σ. ως εξής: Να μπορούν οι μαθητές να ερμηνεύουν τον τρόπο με τον οποίο παριστάνεται το κακό σε έργα τέχνης και να διευρύνουν τις θεωρήσεις τους (Π.Σ., 2017: 124). Στους σκοπούς του διδακτικού βήματος ακολουθούνται τα τρία κριτήρια του οπτικοακουστικού γραμματισμού: θέαση, κριτικός στοχασμός και παραγωγή. Πιο συγκεκριμένα οι σκοποί αναφέρονται στο να μπορούν οι μαθητές να:

- Αντιλαμβάνονται το κοινωνικό πρόβλημα ως οδύνη μέσα από παραδείγματα της σύγχρονης εποχής.
- Εκφράζουν τα συναισθήματά τους και τις σκέψεις τους παρακολουθώντας τη βαθυστόχαστη ταινία *Casus Belli*.
- Διερευνούν το νόημα και τα συμβολικά στοιχεία της ταινίας συγκρίνοντας τις απόψεις τους με τις απόψεις του σκηνοθέτη.
- Σχολιάζουν την τεχνοτροπία της ταινίας και να πάρουν ερεθίσματα για μελλοντικές παραγωγές.

3.2. Διδακτικές ενέργειες

Προβάλλεται η Εικόνα 1 στους μαθητές οι οποίοι είναι χωρισμένοι σε ομάδες των τεσσάρων μελών. Τους ζητείτε να σχολιάσουν τι νομίζουν ότι βλέπουν και τι στην πραγματικότητα είναι αυτό που βλέπουν. 3' λεπτά.

Σκίτσο το οποίο παρουσιάζει την κοινωνική ανισότητα μεταξύ πλούσιων και φτωχών. *Θέματα Χριστιανικής Ηθικής : Γ' Λυκείου*. Σελ. 60.

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C134/152/1091,4007/>.

Εικόνα 1. (Μπέγζος & Παπαθανασίου, 2015: 60).

Προβάλλεται ο ορισμός του κοινωνικού προβλήματος. 2' λεπτά.

«Το κοινωνικό πρόβλημα είναι το ζήτημα της δίκαιης κατανομής των υλικών αγαθών και των μέσων παραγωγής, καθώς και της δυνατότητας του κάθε ανθρώπου να απολαμβάνει τα υλικά αγαθά με ασφάλεια και ειρήνη»

Εικόνα 2. (Μπέγζος & Παπαθανασίου, 2015: 58).

Ορίζεται με αφήγηση από τον εκπαιδευτικό ο τίτλος της ταινίας «Casus Belli» ως αιτία ή αφορμή πολέμου. 1' λεπτό.

Προβάλλεται η ταινία «Casus Belli». <https://youtu.be/w6eYoRIUVKg>. Επειδή η πλοκή είναι αργή επιτρέπουμε στους μαθητές κατά τη διάρκεια της προβολής να εκφράζονται. 11' λεπτά.

Αμέσως μετά την προβολή δίδεται χρόνος στους μαθητές σε ολομέλεια να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις οι οποίες προέκυψαν από τη θέαση της ταινίας. 3' λεπτά.

Επεξεργάζονται σε ομάδες το παρακάτω φύλλο εργασίας με στόχο την ερμηνεία της ταινίας. Ανακοινώνουν τα αποτελέσματα. 8' λεπτά.

Φύλλο εργασίας 1 (κοινό για όλες τις ομάδες)

Αφού θυμηθείτε τις παρακάτω συγκεκριμένες σκηνές της ταινίας, να διατυπώσετε μία σύντομη ερμηνεία των σκηνών αυτών. Τι πιστεύετε ότι συμβολίζουν;

Το καρτσάκι

.....
.....
.....
.....

Οι ουρές

.....
.....
.....
.....

Ο άστεγος

.....
.....
.....
.....

Το ντόμινο

.....
.....
.....
.....

Το τέλος της ταινίας

.....
.....
.....
.....

Έπειτα συγκρίνουν τις απαντήσεις τους με τις απόψεις του σκηνοθέτη, γίνεται ανατροφοδότηση των σκέψεών τους. Χρησιμοποιούν το παρακάτω φύλλο εργασία ή την εφαρμογή του Open-Sankore για να αποκρύπτουμε τις απόψεις του σκηνοθέτη με το ίδιο περιεχόμενο. 7' λεπτά.

Φύλλο εργασίας 2 (κοινό για όλες τις ομάδες)

Να συγκρίνετε τις προηγούμενες απαντήσεις σας με τις απόψεις του σκηνοθέτη για την ταινία.

Το καρτσάκι

«Σε συνθήκες ευημερίας, όλοι έχουν έναν καθωσπρεπισμό, μια μάσκα. [...] Μπροστά όμως στο ένστικτο της επιβίωσης, ο καθωσπρέπει πολιτισμός αυτόματα καταρρέει» (Ρούτση, 2010).

Οι ουρές

«Ήθελα να δείξω ότι όλοι αυτοί οι άνθρωποι στις ουρές συνδέονται μεταξύ τους. Όλοι συνδεόμαστε, αν πέσει ένας, θα πέσουμε όλοι. Κανείς δε θα σωθεί.» (FLIX, 2012)

Ο άστεγος

«Όταν γυρίζαμε τη σκηνή με την ουρά των αστέγων που περίμεναν συσσίτιο, ένας πατέρας, Έλληνας, περίμενε στην ίδια ουρά με την κόρη του. Όταν αντιλήφθηκε ότι κάναμε γύρισμα, η απογοήτευση στο πρόσωπό του με σόκαρε. Βλέποντας αυτή τη σκηνή αντιλήφθηκα ότι η μυθοπλασία έχει γίνει πραγματικότητα» (Ζουμπουλάκης, 2010).

Το ντόμινο

«Η θεωρία του ντόμινο είναι βασική οικονομική θεωρία, η αλυσίδα του χρήματος, οι αγορές, τα χρηματι-στήρια, πώς ο ένας επηρεάζει τον άλλον. Στην ταινία βέβαια δεν πρό-κειται για άσκηση εμπιστοσύνης, αλλά για κατάρρευση.» (Ρούτση, 2010)

Το τέλος της ταινίας

(Ο άστεγος) «Κοιτάζει αριστερά, δεξιά, κατευθείαν στην κάμερα, σα να κοιτάζει εμάς. Υπάρχουν πολλές πιθανές ερμηνείες: θα μας καταδιώξει; Θα μας φάει; Αναγνωρίζουμε τον εαυτό μας, αναγνωρίζουμε τους φίλους μας στους ανθρώπους που στέκονται στις ουρές. Είμαστε κι εμείς μέρος τους. Στο τέλος το καρτσάκι μοιάζει να κατευθύνεται προς το κοινό της ταινίας» (Ρούτση, 2010).

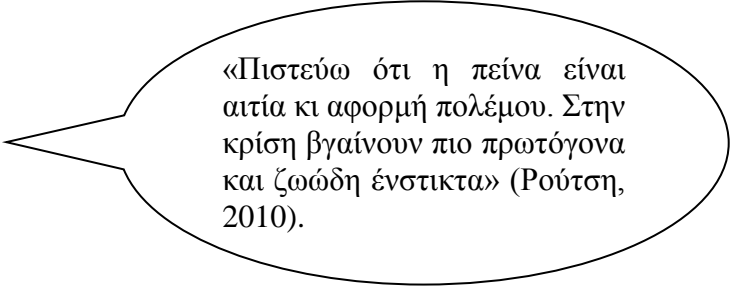
Η τελευταία διδακτική ενέργεια πριν την αξιολόγηση εξετάζει την τεχνοτροπία της ταινίας και την άποψη των μαθητών. Κατευθυνόμενος διάλογος με τις εξής ερωτήσεις: 5' λεπτά.

- Πρέπει μια μικρού μήκους ταινία να έχει δυνατό σενάριο;
- Η αργή πλοκή ενίσχυσε τα συμβολικά και βαθυστόχαστα σημεία του σεναρίου;
- Η ταινία αφήνει αναπάντητα ερωτήματα και βάζει τον θεατή να σκεφτεί;
- Θεωρείτε την ταινία μια φτηνή παραγωγή η οποία έγινε σε χρόνο ρεκόρ;
- Θα θέλατε στο μέλλον να ασχοληθείτε ως παραγωγοί μιας ταινίας και με ποιο θέμα;

3.3. Αξιολόγηση

Αναστοχασμός: Οι μαθητές απαντούν στα τετράδιά τους στην εξής ερώτηση: Συμφωνείτε και γιατί με τον τίτλο που έδωσε ο σκηνοθέτης στην ταινία «Causus Belli»; Να συγκρίνετε την απάντησή σας με την παρακάτω άποψη του Γιώργου Ζώη. 5' λεπτά.

«Causus Belli»



«Πιστεύω ότι η πείνα είναι αιτία κι αφορμή πολέμου. Στην κρίση βγαίνουν πιο πρωτόγονα και ζώδια ένστικτα» (Ρούτση, 2010).

Επιπλέον ο εκπαιδευτικός καταγράφει στο ημερολόγιο παρατηρήσεις στο μεν βιωματικό στάδιο, τον βαθμό έκφρασης των συναισθημάτων των μαθητών, τη συμμετοχή τους και την πρωτότυπη σκέψη. Στην ομαδοσυνεργασία, την ανταπόκριση των ομάδων, τη διερεύνηση του θέματος, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία των μελών των ομάδων. Τέλος ως προς τον κριτικό στοχασμό, σημειώνεται η πρωτοτυπία και η προοδευτική αύξηση της κριτικής σκέψης.

4. Συμπεράσματα

Η διδακτική εφαρμογή είναι κυρίως μαθητοκεντρική καθώς ο παραδοσιακός ρόλος του εκπαιδευτικού μειώνεται. Οι μαθητές μαθαίνουν ευχάριστα, διερευνώντας και εκφράζοντας βιώματα. Επιπλέον αξιοποιούνται όλα τα πλεονεκτήματα της ομαδοσυνεργασίας και του οπτικοακουστικού γραμματισμού. Η ταινία «Causus Belli» βοηθάει στο να διευρύνουν οι μαθητές τον προβληματισμό τους γύρω από το κοινωνικό πρόβλημα. Επίσης ταιριάζει στον ψυχισμό των εφήβων με την έντονη κοινωνική της διάστασή της. Η εφαρμογή απευθύνεται κυρίως σε μαθητές πόλεων και αστικών κέντρων, οι οποίοι παρουσιάζουν μεγαλύτερη πολιτικοποίηση. Στο Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου Κρήτης η παρούσα διδακτική πρακτική προκάλεσε εντύπωση στους μαθητές χάρη στην

ερμηνεία που έγινε πάνω στα συμβολικά στοιχεία της ταινίας. Ευχαριστώ πολύ.

5. Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Casus Belli. (2010). *Casus Belli. A film by Yorgos Zois*. Ανακτήθηκε στις 29/08/18 από: <https://www.casusbellifilm.com>.
- FLIX. (2012). *Το ARTE χρησιμοποιεί το «Casus Belli» του Γιώργου Ζώη ως επεξήγηση της ελληνικής κρίσης*. Ανακτήθηκε στις 29/08/18 από: <http://flix.gr/news/to-arte-xrhisimopoei-to-casus-belli-toy-giorgoy-zo.html>.
- Αγγελή, Α. (2016). *Μοντέρνοι Καιροί: Κριτικός γραμματισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μέσω κινηματογραφικής ταινίας*. 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο 'Οπτικοακουστικός γραμματισμός στην εκπαίδευση'. Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας, Τμήμα Κινηματογράφου - Σχολή Καλών Τεχνών Α.Π.Θ.
- Γρόσδος, Στ. (2009). *Οπτικοακουστικός γραμματισμός και εκπαίδευση. Το παιδί παραγωγός οπτικοακουστικών προϊόντων*. Πανελλήνιο Συνέδριο 'Παιδί & Οπτικοακουστικά Μέσα Επικοινωνίας'. Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών Α.Π.Θ., Μορφωτικό Ίδρυμα Ένωσης Συντακτών Ημερήσιων Εφημερίδων Μακεδονίας-Θράκης
- Ζουμπουλάκης, Γ. (2010). *Casus Belli: Ένα αστέρι γεννιέται*. Ανακτήθηκε στις 29/08/18 από: <https://www.casusbellifilm.com/press/el/>.
- ΙΕΠ. (2017). *Πρόγραμμα Σπουδών: Δημοτικό-Γυμνάσιο*. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και για Ποιους»*.
- Μπέγζος, Μ. & Παπαθανασίου, Α. (2015). *Θέματα Χριστιανικής Ηθικής : Γ΄ Λυκείου*. Αθήνα: Διόφαντος.
- Ρούτση, Α. (2010). *Casus Belli: 1ο βραβείο μυθοπλασίας και πρωτοεμφανιζόμενου σκηνοθέτη στο 33ο Φεστιβάλ Ταινιών Μικρού Μήκους Δράμας*. Ανακτήθηκε στις 29/08/18 από: <http://www.elculture.gr/blog/article/casus-belli/>.
- ΥΠΕΘ & ΙΕΠ. (2017). *Φάκελος Μαθήματος. Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό. Από το τοπικό στο οικουμενικό: Έντυπο Υλικό στα Θρησκευτικά Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ*. Αθήνα: Διόφαντος.
- Φρέαρ. (2013). *Casus Belli -η βραβευμένη ταινία μικρού μήκους του Γιώργου Ζώη*. Ανακτήθηκε στις 29/08/18 από: frear.gr/?p=3084.

Εικονικό μουσείο και μάθηση: Βιωματική προσέγγιση του θρησκευτικού γίνεσθαι

Χρυσούλα Γκιούρα

Msc, Δασκάλα, 2^ο Δημοτικό σχολείο Πεύκων

hrisgiou@gmail.com

Περίληψη

Το μουσείο θεωρείται σχολείο διαρκούς εκπαίδευσης, καθώς μάθηση, ψυχαγωγία και βιωματική εμπειρία το μετατρέπουν σε χώρο δημιουργικής συνέργειας. Τα εικονικά μουσεία στην εκπαίδευση, ως αλληλεπιδραστικά οπτικά εργαλεία, συντελούν ως ενισχυτές της αντίληψης για την προσέγγιση του θρησκευτικού γίνεσθαι ώστε η μάθηση να γίνεται πιο ενεργητική, εμπλέκοντας ενεργά τους/τις μαθητές/τριες και αξιοποιώντας τις πρότερες εμπειρίες τους μέσα από καταστάσεις «γνωστικής μαθητείας». Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η δημιουργία εικονικού μουσείου στο ΜτΘ και λειτουργεί ως μια εναλλακτική διδακτική πρόταση, συνδέοντας τα ελκυστικά περιβάλλοντα μάθησης, που προσφέρουν οι Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), με τις άτυπες μορφές μάθησης, όπως της μουσειακής αγωγής.

Λέξεις κλειδιά: Εικονικό μουσείο, αξιοποίηση, διδακτική πρόταση, Θρησκευτικά

A. Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή η μάθηση συντελείται με ποικίλους τρόπους σε χώρους τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και δεν μπορεί να ταυτιστεί ως μια διαδικασία μετάδοσης πληροφοριών, αλλά ως ενεργητική διαδικασία κατασκευής της γνώσης. Τα μουσεία ανά τον κόσμο ερευνούν τις αυξημένες δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες για διάδραση και προσθέτουν εκθέματα, που έχουν σχεδιαστεί να παροτρύνουν τον επισκέπτη να επικοινωνεί με όλες του τις αισθήσεις σε μία ενεργητική διαδικασία δόμησης της γνώσης.

Οι τεχνολογίες Εικονικής Πραγματικότητας (Virtual Reality) έχουν συνεισφέρει σε πολλούς τομείς της δραστηριότητας του σύγχρονου ανθρώπου και έχουν συμβάλει στην ανάπτυξη νέων εφαρμογών στα μουσεία και στους χώρους πολιτισμού. Τα μουσειακά εικονικά περιβάλλοντα θεωρούνται και ως ισχυρά μέσα οπτικοποίησης (Lawrence & Pantelidis, 1994: 29-31) και η ένταξή τους στη μαθησιακή διαδικασία επιβάλλεται, καθώς η οπτική αναπαράσταση δεδομένων και εννοιών βοηθά στην κατανόηση και αφομοίωση του αντικειμένου της διδασκαλίας. Με την εικονική περιήγηση σε μουσεία, πινακοθήκες και άλλους πολιτισμικούς χώρους το μουσειακό υλικό συνδέεται με το ιστορικό, θρησκευτικό, κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο της εποχής που μελετούν.

Ο εικονικός κόσμος είναι αληθοφανής και φαίνεται να λειτουργεί παρόμοια με τον αληθινό. Πολλών ειδών εικονικοί κόσμοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην τάξη και οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να αναπλάθουν με τη φαντασία τους την κοινωνία και τον τρόπο ζωής των ανθρώπων της εκάστοτε εποχής και να εξάγουν συμπεράσματα για την κοινωνία, τα ήθη και έθιμα, τη θρησκεία. Το εικονικό μουσείο προσφέρεται για τη συνολική θεώρηση της

εξελικτικής πορείας των πολιτισμών, την ανάδειξη της χρονικής και χωρικής συνέχειας, καθώς και την ελκυστικότερη παρουσίαση πλήθος θεμάτων και από το ΜτΘ, μέσα από βιωματικές καταστάσεις και καταστάσεις γνωστικής μαθητείας (Jensen, 2004: 110-114).

Στη συγκεκριμένη εργασία αντικείμενο μελέτης είναι η δημιουργία εικονικού μουσείου με εικόνες της Παναγίας και η αξιοποίησή του στη διδακτική πράξη του μαθήματος των Θρησκευτικών (ΜτΘ) με μαθητές/τριες Δημοτικού. Τα πολιτιστικά αγαθά μπορούν να γίνουν κατανοητά και να μετασχηματιστούν από απλές πληροφορίες σε γνώσεις, να προσλάβουν νοήματα και σημασίες μέσα από επιστημονικά οργανωμένη διαμεσολάβηση (Hodder, 1986: 45). Ειδικότερα, η εργασία εστιάζει να αναδειχθεί πώς ένα εικονικό μουσείο ως «διαμεσολαβητικό πολιτισμικό εργαλείο» μπορεί να παρουσιάσει τα μνημεία πολιτισμού όχι ως νεκρά σύμβολα, αλλά ως ζωντανές παρουσίες που «μιλούν» και να βοηθήσει στη βιωματική προσέγγιση του θρησκευτικού γίνεσθαι (Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού - Γυμνασίου 2014: 76).

B. Μορφοποίηση εργασιών

B1. Γενικές Ενότητες

B1.1. Εικονικό Μουσείο

Ο όρος «εικονικό μουσείο» αναφέρεται σε μία προσομοίωση πραγματικής τοποθεσίας ή σε μια νέα δημιουργία η οποία δεν αντιστοιχεί σε έναν πραγματικό χώρο και τα εκθέματα και οι πληροφορίες τους μέσω αυτής μπορούν να είναι προσβάσιμα στον επισκέπτη (Μπούνια, 2008: 33-34).

Τα μουσειακά εικονικά περιβάλλοντα αποτελούν ισχυρά μέσα οπτικοποίησης και η ένταξή τους στη μαθησιακή διαδικασία βοηθά στην κατανόηση και αφομοίωση του αντικειμένου της διδασκαλίας. Με την εικονική περιήγηση σε μουσεία, πινακοθήκες και άλλους πολιτισμικούς χώρους, οι μαθητές/τριες αναπλάθουν με τη φαντασία τους την κοινωνία και τον τρόπο ζωής των ανθρώπων της εκάστοτε εποχής και εξάγουν συμπεράσματα για την κοινωνία, τα ήθη και έθιμα, τη θρησκεία (Βακαλούδη, 2001: 76-89).

Η δημιουργία του εικονικού μουσείου περιλαμβάνει τον χώρο, τα εκθέματα, καθώς και τις μεθόδους πλοήγησης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των χρηστών και των αντικειμένων. Η δημιουργία ενός εικονικού μουσείου αποτελεί μια πολυσύνθετη διαδικασία, απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και προϋποθέτει την καλλιέργεια της γνώσης του χώρου (spatial cognition). Οι προηγμένες δυνατότητες των νέων τεχνολογιών επιτρέπουν στους σχεδιαστές πολυμέσων την υλοποίηση πολυμεσικών εφαρμογών που συνδυάζουν διεπιστημονική γνώση και πρακτικό όσο και θεωρητικό υπόβαθρο για να εξασφαλιστεί η ποιότητα περιεχομένου, αλλά και η ικανοποιητική διάδραση με τον χρήστη (Δεληγιάννης, κ. ά., 2014: 113-155).

B1.2. Η βιωματική μάθηση

Η βιωματική μάθηση αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης, επεξεργάζεται τα βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών/τριών και ο κριτικός συλλογισμός αυτών των βιωμάτων αποτυπώνεται με το σχήμα του κύκλου (βιώματα-δράση- αντανάκλαση σε νέο συλλογισμό βιωμάτων) (Αλμπανάκη, 2013: 246). Αντιστοιχεί στην εφαρμοσμένη γνώση και επιδιώκει την ολιστική προσέγγιση της γνώσης με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών.

Τα μουσεία συνδέονται άμεσα με τη βιωματική μάθηση, αφού πολύ νωρίς αναγνωρίστηκαν ως χώροι που μπορούν να πραγματοποιηθούν βιωματικές δραστηριότητες, οι οποίες έχουν ως αφητηρία τα εκθέματα και τις διαδικασίες προσέγγισής τους και στοχεύουν στην ενεργοποίηση του επισκέπτη για ελεύθερη δημιουργική έκφραση (Νικονάνου, 2012: 111). Το μουσείο αντικαθιστά την πληροφορία με την εμπειρία και η μάθηση μέσα από τα αντικείμενα ενδυναμώνεται από την εφαρμογή συγκεκριμένων μεθόδων, ενώ παράλληλα υποστηρίζεται η ικανότητα έκφρασης απόψεων και προσωπικών ερμηνειών, η συναισθηματική εμπλοκή, η ανάπτυξη κριτικής συνείδησης, δεξιοτήτων και η ψυχαγωγία (Νικονάνου, 2015: 88).

B1.3. Θεωρητικό υπόβαθρο

Βασικό σημείο της μάθησης, το οποίο θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τον σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής εφαρμογής με πολυμέσα, είναι η αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών με τον υπολογιστή, καθώς «μαθαίνουν ενεργώντας» (learningbydoing) (Μητροπούλου, 2008: 125).

Ο σχεδιασμός του εικονικού μουσείου στηρίζεται στις αρχές του Κοινωνικού δομισμού, όπου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία, στα γνωστικά εργαλεία που τη διαμεσολαβούν, στην αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, καθώς και στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον που λαμβάνει χώρα (Vygotsky, 1997: 28-29). Σύμφωνα με τη θεωρία της δραστηριότητας (activity theory), η μάθηση είναι μια εγγενής κοινωνική διαδικασία. Μαθητές, εκπαιδευτικοί, διδακτικά εργαλεία, περιβάλλον της τάξης, αντικείμενα διδασκαλίας, κοινότητα, κατανομή εργασίας, κ.λ.π. αποτελούν μέρη ενός συστήματος δραστηριότητας που αλληλεπιδρούν (Μητροπούλου, 2015: 43-65).

Μεγάλη έμφαση δίνεται στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης του Vygotsky που ωθεί τους μαθητές να αξιοποιήσουν στο έπακρο τις δυνατότητές τους (Σολωμονίδου, 2006:38). Αξιοποιήθηκε το μοντέλο συνεργατικής μάθησης όπου οι μαθητές/τριες εμπλέκονται στην επίλυση σύνθετων προβλημάτων για να οικοδομήσουν τη δική τους μάθηση, αλλά και για την υποστήριξη της μάθησης των άλλων μελών της ομάδας (Μητροπούλου, 2015: 107).

Υιοθετήθηκαν ακόμη για τη μεθοδολογική προσέγγιση του διδακτικού αντικειμένου και οι παρακάτω αρχές: α) της «εποπτείας», κατά την οποία δίνεται η δυνατότητα πολλαπλής αναπαράστασης της πληροφορίας (Μητροπούλου, 2015: 158) β) της «αυτενέργειας», σύμφωνα με την οποία, κατά τη διάρκεια της οργάνωσης του μαθήματος με τις Τ.Π.Ε ο μαθητής έχει ενεργητικό και πρωταγωνιστικό ρόλο με δική του πρωτοβουλία (Μητροπούλου, 2008: 55), γ) της δυνατότητας τροποποίησης του αρχικού υλικού, καθώς το διαδίκτυο αποτελεί μια εύχρηστη πηγή αναζήτησης πληροφοριών για τον διαρκή εμπλουτισμό του (Μητροπούλου, 2015:170), και δ) της βιωματικότητας καθώς δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές με την περιήγηση στο εικονικό μουσείο να ζουν αυθεντικές καταστάσεις που στηρίζονται στα προσωπικά τους βιώματα (Κόππης, 2008: 85).

Η αρχιτεκτονική δομή της εφαρμογής βασίζεται στις αρχές της διερευνητικής, βιωματικής, διαδραστικής και συνεργατικής μάθησης και της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών και στοχεύει στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος και υπερμεσικού υλικού με σκοπό να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών και τη συνεχή αλληλεπίδραση μαθητή υπολογιστή και μαθητών μεταξύ τους (Kress, 2003:

4).

B1.4. Μεθοδολογία

Κριτήριο επιλογής της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής εφαρμογής υπήρξε το πλούσιο υλικό που υπήρχε στο διαδίκτυο, οι δυνατότητες οπτικοποίησης που προσφέρουν τα πολυμέσα, καθώς και η αδυναμία γνωριμίας των διάσπαρτων εκκλησιαστικών κειμηλίων από τους μαθητές της Δ΄ Δημοτικού.

Ο χώρος του εικονικού μουσείου που δημιουργήθηκε, αποτελεί μια εικονική πραγματικότητα ελεύθερης πλοήγησης και αλληλεπίδρασης, απαρτίζεται από δύο κύριες αίθουσες και για κάθε έκθεμα περιλαμβάνει πολυμεσική πληροφορία (τοπική ή μέσω διαδικτύου). Στην αίθουσα ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να πλοηγηθεί, να παρατηρήσει, και να ενεργοποιεί κατά βούληση την περιγραφή κάθε εκθέματος χρησιμοποιώντας το πληκτρολόγιο για να αντλήσει σχετικό πληροφοριακό υλικό, όπως για παράδειγμα, ποιας τεχνοτροπίας είναι η εικόνα, τη χρονολογία της και που βρίσκεται σήμερα.

Για τη συγκεκριμένη πρακτική, χρησιμοποιήθηκε η «on line» ελληνική εφαρμογή «artsteps» (<http://www.artsteps.com/>), η οποία δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας τρισδιάστατων (3d) εικονικών μουσείων με προσωρινές ή μόνιμες εκθέσεις με δυνατότητα περιήγησης και διαθέτει μεγάλο ποσοστό αληθοφάνειας. Ενσωματώνει διάφορα στοιχεία πολυμέσων (εικόνα, κείμενο, βίντεο, μουσική) και η χρήση αυτών των αλληλεπιδραστικών πολυμεσικών εργαλείων σε μαθησιακά περιβάλλοντα διευκολύνει την εφαρμογή μιας καινοτόμου δυναμικής διδακτικής προσέγγισης.

Η εφαρμογή σχεδιάστηκε ώστε να ενσωματώνεται στην καθημερινή διδακτική διαδικασία στο εργαστήριο πληροφορικής, αλλά και στη σχολική τάξη με τη χρήση ενός υπολογιστή και ενός βιντεοπροβολέα ή σε διαδραστικό πίνακα.

Εφαρμόστηκε στο μάθημα των Θρησκευτικών στη Δ΄ Δημοτικούστη 2η θεματική ενότητα «Παναγία, η μητέρα του Χριστού». και δομήθηκε με τους εξής βασικούς άξονες:

- Βιωματική εξοικείωση με τη μορφή και το περιεχόμενο των εικόνων, ενσυνείδητη χρήση της θρησκευτικής γλώσσας.
- Απόκτηση γνώσεων και εμπειριών μέσα από μια εικονική περιήγηση με έναν τρόπο διερευνητικό, ελκυστικό και παιγνιώδη ταυτόχρονα.
- Κατανόηση του ιστορικού-κοινωνικού πλαισίου για την κατηγοριοποίηση των εικόνων και καλλιέργεια ενσυναίσθησης.
- Βιωματική εξοικείωση με τη γεωγραφία σε καταστάσεις προσομοίωσης.
- Καλλιέργεια ικανοτήτων/δεξιοτήτων παρατήρησης, επικοινωνίας, διαλόγου, συνεργασίας και δημιουργικής έκφρασης γύρω από τα θρησκευτικά ζητήματα.
- Εξοικείωση με εφαρμογές εργαλείων web2 και εικονικής πραγματικότητας.



Εικόνα 1: Μουσείο της Παναγίας

(<http://chrysoula.artsteps.com/exhibitions/36847/%ce%a4%ce%bf%ce%bc%ce%bf%cf%85%cf%83%ce%b5%ce%af%ce%bf%cf%84%ce%b7%cf%82%ce%a0%ce%b1%ce%bd%ce%b1%ce%b3%ce%af%ce%b1%cf%82>)

B1.5. Διαδικασία υλοποίησης

Αρχικά, γίνεται μια αισθητηριακή παρουσίαση του θέματος των προσωνυμίων της Παναγίας με ένα βίντεο και οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν μια συνολική αντίληψη για το συγκεκριμένο θέμα και καλούνται να καταγράψουν απλές παρατηρήσεις για τα προσωνύμια.

Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες εμπλέκονται σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες διερευνητικού κυρίως χαρακτήρα, που βασίζονται στον συνδυασμό του πληροφοριακού υλικού και της εικονικής περιήγησης στο μουσείο. Συγκεκριμένα, καλούνται να ανακαλέσουν πληροφορίες και να τις συσχετίσουν με τη «βιωματική» εξερεύνηση του μουσείου, προκειμένου να εργαστούν ως μικροί ερευνητές και να επιλύσουν προβλήματα, όπως να διακρίνουν τις εικόνες της Παναγίας ανάλογα με τα προσωνύμια, να τις ταξινομήσουν γεωγραφικά, να τις κατηγοριοποιούν ανάλογα με τα γνωρίσματά τους και να διακρίνουν τους βασικούς συμβολισμούς τους.

Ειδικότερα, μετά την εικονική περιήγηση κάθε αίθουσας προτείνεται στους /στις μαθητές/τριες μέσω των δραστηριοτήτων: «Κάνοντας θεολογία με τα παιδιά» και «Όταν οι εικόνες συζητούν μεταξύ τους» να αλληλεπιδράσουν με τις εικόνες και να τις διαχειριστούν με τέτοιο τρόπο, ώστε από την επικοινωνία τους με τις εικόνες και τη μεταξύ των εικόνων σχέση να συντελεστεί γόνιμη αφομοίωση του περιεχομένου.

Επιπλέον, σε κάθε αίθουσα υπάρχουν δραστηριότητες ελεύθερης έκφρασης, δραστηριότητες έκφρασης μέσω της τέχνης και δραστηριότητες με βιωματικές τεχνικές που αφορούν αναπαραστάσεις καταστάσεων όπου οι μαθητές/τριες

αυτοσχεδιάζουν, εκφράζοντας τις σκέψεις, τις απόψεις τους και τα συναισθήματά τους. Ενεργοποιείται έτσι η δημιουργικότητά τους με τη μορφή του αφηγηματικού λόγου, του θεατρικού λόγου, αλλά και με τη μορφή ποιητικής, εικαστικής και αισθητικής έκφρασης.

B1.6. Περιγραφή δραστηριοτήτων

α. Αξιοποίηση πρότερων γνώσεων και εμπειριών (20 λεπτά)

Δραστηριότητα 1η: Χωρίζουμε τις εικόνες των θεομητορικών εορτών σε πέντε τυχαία κομμάτια για τη δημιουργία πενταμελών ομάδων. Κάθε μαθητής/τρια επιλέγει ένα τυχαίο κομμάτι της εικόνας και θα πρέπει να αναζητήσει στους χώρους εργασίας την εικόνα στην οποία ανήκει. Όταν βρεθούν όλα τα κομμάτια και συμπληρωθεί η εικόνα, δημιουργείται και η πενταμελής ομάδα. Ακολουθεί συζήτηση για το γεγονός που περιγράφει η εικόνα και αν έχουν δει παρόμοιες εικόνες με το ίδιο θέμα.

Δραστηριότητα 2η: Παρακολουθούν video με τα ονόματα της Παναγίας. Με καθοδηγούμενο διάλογο, ενεργοποιούμε τους/τις μαθητές/τριες να συμμετέχουν στη συζήτηση και να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα. Στη συνέχεια ασκούνται με τις ερωτοαποκρίσεις στην εκμείυση εκείνων των γνώσεων που θα συνδέουν την απάντησή τους με συγκεκριμένο τμήμα του εννοιολογικού χάρτη, προκειμένου να τον συμπληρώσουν.

β. Βιωματική προπαρασκευή - Ενεργός μάθηση (1 ώρα)

Δραστηριότητα 1η: Οι μαθητές/τριες σε ομάδες βρίσκονται στην «αίθουσα Θεομητορικών Εορτών» του εικονικού μουσείου και παρατηρούν την αντίστοιχη εικόνα με την οποία θα ασχοληθούν. Παρατηρούν προσεκτικά τις λεπτομέρειες (τα πρόσωπα, τα ενδύματά τους, τις κινήσεις και τις στάσεις τους, τον χώρο γύρω κ.ά.). Στη συνέχεια, κάθε ομάδα επεκτείνεται στην επεξεργασία και ερμηνεία της εικόνας και φαντάζεται το σενάριο της ιστορίας που συμβαίνει στο έργο σύμφωνα με το μοτίβο του έντεχνου συλλογισμού το οποίο προτείνεται.

Δραστηριότητα 2η: Ανάγνωση χωρίων της Κ.Δ που αφορούν το θέμα της συγκεκριμένης εικόνας και επεξεργασία των κειμένων μέσα από καθοδηγητικές ερωτήσεις.

γ. Διερεύνηση-Ανάλυση-Σύγκριση-Επεξεργασία (1 ώρα)

Δραστηριότητα 1η: Οι μαθητές/τριες βρίσκονται στην «αίθουσα προσωνυμίων της Παναγίας» του εικονικού μουσείου και καλούνται να παρατηρήσουν τα κοινά στοιχεία των εικόνων, ώστε να προβούν σε δημιουργικούς συσχετισμούς και συγκρίσεις και να τις κατατάξουν στην αντίστοιχη κατηγορία.

Δραστηριότητα 2η: Οι μαθητές/τριες βρίσκονται στην «αίθουσα προσωνυμίων της Παναγίας» του εικονικού μουσείου και καλούνται να παρατηρήσουν προσεκτικά τις εικόνες και να ξεχωρίσουν μια λέξη ή έννοια που θεωρούν ότι εκφράζει την κάθε εικόνα. Αφού ολοκληρωθεί η παρατήρηση των εικόνων, καταγράφουν τις λέξεις με τέτοιο τρόπο, ώστε να βρίσκονται μαζί οι όμοιες και παρόμοιες λέξεις. Στο τέλος, συνοψίζουν με ποιες λέξεις επέλεξε η ομάδα να ορίσουν την κάθε εικόνα.

Δραστηριότητα 3η: Οι μαθητές/τριες βρίσκονται σε ηλεκτρονικό περιβάλλον χαρτών (googlemap & googleearth) και αναζητούν στον χάρτη το διαμέρισμα της περιοχής τους. Βρίσκουν χωριά και πόλεις που έχουν σχέση με την Παναγία, τα καταγράφουν και τα παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης.

δ. Εφαρμογή-Έκφραση (1 ώρα)

Δραστηριότητα 1η: Οι μαθητές/τριες διαβάζουν τον Ακάθιστο Ύμνο στο διαδίκτυο, συζητούν και απαντούν στις ερωτήσεις για να συμπληρώσουν τον πίνακα με λέξεις που αναφέρονται στην Παναγία, σύμφωνα με τα γράμματα των «στάσεων» των Χαιρετισμών.

Δραστηριότητα 2η: Οι μαθητές/τριες βρίσκονται στην «αίθουσα προσωνυμίων της Παναγίας» του εικονικού μουσείου και καλούνται να επιλέξουν μια εικόνα που τους έκανε εντύπωση. Στη συνέχεια εμπνέονται, γράφουν ένα τετράστιχο για την εικόνα και ζωγραφίζουν τη δική τους εικόνα με το λογισμικό tuxpaint.

Δραστηριότητα 3η: Οι μαθητές/τριες παρατηρούν προσεκτικά την εικόνα «Η Ρίζα του Ιεσσαί» και τη σύγχρονη εικόνα, Παναγία, δια χειρός Βλασίου Τσοτσώνη και περιγράφουν τα συναισθήματα και τα ερωτήματα που τους δημιουργούν. Μέσα από τη δυναμική της τέχνης και με κατευθυνόμενο διάλογο οι μαθητές/τριες εκφράζουν τις σκέψεις τους και κατακτούν το νόημα των λέξεων που αναφέρονται σε αξίες και συμπεριφορές με πανανθρώπινη απήχηση.

B1.7. Αξιολόγηση

Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης γινόταν διαμορφωτική αξιολόγηση για το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών με το οποίο πλαισίωσαν τη δράση. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στον αυθόρμητο λόγο των παιδιών στις μεταξύ τους συνομιλίες κατά τη διάρκεια διαχείρισης των εικονικών εκθεμάτων του μουσείου, αλλά και στις γραπτές απαντήσεις τους σε συγκεκριμένες ερωτήσεις.

Μετά τη διαδικασία υλοποίησης των δραστηριοτήτων, στη φάση της συμπερασματικής αξιολόγησης, οι μαθητές/τριες απάντησαν ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις της κλίμακας Likert αφενός για την αποτίμηση της εμπειρίας και αφετέρου για την αξιολόγηση της κατανόησης του περιεχομένου με άξονα το εικονικό μουσείο.

B2. Συμπεράσματα

Η ενασχόληση με τη δημιουργία του εικονικού μουσείου προωθεί την ενεργητική, ερευνητική, ανακαλυπτική και βιωματική μάθηση και δραστηριοποιεί τα κίνητρα μάθησης. Ο καινοτόμος χαρακτήρας της υποβαλλόμενης εργασίας προσδιορίζεται στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, το οποίο θα υποκινεί τους/τις μαθητές/τριες και θα τους/τις εντάσσει σε μια ενεργητική μαθησιακή διαδικασία. Οι καινοτομικές εκπαιδευτικές διαδικασίες μπορούν να αναβαθμίσουν τον τρόπο διδασκαλίας του ΜτΘ. Όταν οι βιωματικές καταστάσεις μεταλλαχθούν σε διδακτικές δραστηριότητες με τη χρήση πολυμέσων θα οδηγήσουν τους/τις μαθητές/τριες στην ενεργητική μάθηση. Η εποπτεία που απαιτείται για τη διδασκαλία του ΜτΘ διασφαλίζεται με την αναζήτηση ελκυστικών τρόπων παρουσίασης του περιεχομένου (Μητροπούλου, 2008: 131).

Τα εκπαιδευτικά εικονικά μουσεία μπορούν να συμβάλλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με ποικίλους τρόπους, καθώς ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών/τριών, υποστηρίζουν την ενεργητική και αυτορυθμιζόμενη μάθηση και συντελούν στη βαθύτερη κατανόηση και οικοδόμηση νέων γνώσεων. Επίσης, προσφέρουν εμπειρίες που έχουν άμεση σχέση με το γνωστικό αντικείμενο και παράλληλα μπορούν να παρέχουν μια πιο διευρυμένη προοπτική και να συσχετισθούν διαφορετικά γνωστικά πεδία.

Το εικονικό εκπαιδευτικό μουσείο έχει προστιθέμενη αξία, αφού μπορεί να αποτελέσει ένα κίνητρο ευαισθητοποίησης των μαθητών/τριών για τα μνημεία εκκλησιαστικής τέχνης και η οπτικοποίηση που προσφέρει το εικονικό περιβάλλον του μουσείου βοηθά στην κατανόηση και αφομοίωση του περιεχομένου της διδασκαλίας της συγκεκριμένης ενότητας.

Συνοπτικά, με την ανάλυση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου μπορούν να αναφερθούν τα εξής αποτελέσματα: α) η αξιοποίηση του εικονικού μουσείου στο ΜτΘ διευκόλυνε τους/τις μαθητές/τριες να έρθουν σε επαφή με εικόνες της Παναγίας, στις οποίες η πρόσβαση είναι δύσκολη έως και αδύνατη, είτε λόγω κόστους ή απόστασης, αφού περιλαμβάνει συγκεντρωμένα σ' ένα χώρο εκθέματα που βρίσκονται σε διάφορα μοναστήρια, μουσεία ή ναούς β) το εικονικό μουσείο βοήθησε στην κατανόηση και αφομοίωση του περιεχομένου της διδασκαλίας της συγκεκριμένης ενότητας με βιωματική προσέγγιση γ) το εικονικό μουσείο εξοικείωσε τους/τις μαθητές/τριες με τη γεωγραφία με βιωματικό τρόπο δ) η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε όλες τις δραστηριότητες ήταν ιδιαίτερα ικανοποιητική και παράλληλα μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες καλλιέργησαν πολλές πτυχές της προσωπικότητάς τους.

Η συνολική εμπειρία των μαθητών/τριών που επισκέφθηκαν το εικονικό μουσείο ήταν θετική και έδειξαν ενδιαφέρον καθώς το μάθημα μετατράπηκε σε έναν περίπατο στο «θρησκευτικό γίγνεσθαι». Το διδακτικό «δέσιμο» των στόχων της συγκεκριμένης Θεματικής Ενότητας με άλλα γνωστικά αντικείμενα (Γεωγραφικά, Εικαστικά, Πληροφορική) ενέπλεξε τους/τις μαθητές/μαθήτριες στη μαθησιακή διαδικασία καθιστώντας τη μάθηση πιο ενδιαφέρουσα και τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους δημιουργούς της γνώσης (Γκιούρα, 2017: 310).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αλμπανάκη, Ξ., (2013). «Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος των Θρησκευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με δημιουργική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών», εκδ. Μπαρμπουνάκη, 2013
- Αλμπανάκη, Ξ-Γκιούρα, Χ. (2014) «Οι εικόνες μας διηγούνται...», 3ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας, Νάουσα, σσ. 39-48.
- Αρβανίτης, Κ. (2002). Ψηφιακό, εικονικό, κυβερνομουσείο ή δικτυακό μουσείο; αναζητώντας όρο και ορισμό. Στο: Δασκαλοπούλου, Σ., κ.ά. (Επιμ.), *Μουσείο, Επικοινωνία και Νέες Τεχνολογίες*, (σ.σ.183-191). Πρακτικά Πρώτου Διεθνούς Συνεδρίου Μουσειολογίας, (Μυτιλήνη, 31 Μαΐου-2 Ιουνίου 2002), Μυτιλήνη: Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. <http://docplayer.gr/30649182-Psifiako-eikoniko-kyvernomyseio-i-iktyako-moyseio-anazitontas-oro-kai-orismo.html>
- Γιαννούτσου, Ν., Μπούνια, Α., Ρούσσου, Μ. & Αβούρης Ν. (2011). Αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών με στόχο τη μάθηση σε χώρους πολιτισμού: μία κριτική θεώρηση επιλεγμένων παραδειγμάτων. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 4(1-3), σ.σ.131-149.
- Γκιούρα, Χ. (2017). Ο ψηφιακός γραμματισμός στο μάθημα των Θρησκευτικών: Εφαρμογές στη διδακτική πρακτική, *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων, Θεσσαλονίκη*, σ.σ.305-311.

Γκότσης, Σ. (2002). Αντικείμενο και ερμηνεία: από τις θεωρητικές αναζητήσεις στη

- μουσειακή και εκπαιδευτική πράξη, στο *Μουσείο-Σχολείο*, 6^ο Περιφερειακό Σεμινάριο, Καβάλα, σ.σ.17-21.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005), *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική Πράξη*, τόμοι Α & Β», Αθήνα: Gutenberg
- Μητροπούλου, Β. (2007). *Νέες Τεχνολογίες και Θρησκευτική Αγωγή*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μητροπούλου, Β. (2008). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μητροπούλου, Β., & Κόπτσης, Α. (2010). Ευέλικτο πρόγραμμα σε ευέλικτη τάξη με ευέλικτο δάσκαλο. Πρακτικά από το 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛΙΕΠΕΚ), Αθήνα 05-07/05/2010 με θέμα: «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω». (πρακτικά στο διαδίκτυο http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_proceedings/5th_conference.html http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Koptsis_Mitropoulou.pdf
- Μπούνια, Α. & Δασκαλοπούλου, Σ., (2008). Ψηφιακός πολιτισμός και εικονικά μουσεία: έννοιες, τάσεις, προκλήσεις, Στο Λυριτζής Ι., Gutenberg, Αθήνα: σ.σ.20-56
- Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα Πράγματα και ο Πολιτισμός*, Αθήνα: Νήσος.
- Νικονάνου, Ν. (2012). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη Θεωρία στην Πράξη*, Αθήνα: Πατάκης.
- Νικονάνου, Ν. (2015). Μουσεία και τυπική εκπαίδευση, Στο Ν. Νικονάνου (Επιμ.), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα* (σ.σ. 89-112). Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά (2015), Οδηγός εκπαιδευτικού Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου, 2015, Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα).
- Bebell, D. (2005). *Technology Promoting Student Excellence: An investigation of the first year of 1:1 computing in New Hampshire middle schools*. Boston, Massachusetts: Boston College, Technology and Assessment Study Collaborative.
- Bruner, J. S. (1991). "The narrative construction of reality" Στο *Critical Inquiry*, 18,1. σ.σ. 1-21.
- Falk, J. H., & L. D. Dierking. (2000). *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*. AltaMira Press, CA, 288 p.
- Hodder, I. & Hutson, S. (1986). *Reading the Past. Current approaches to interpretation in archaeology*. Cambridge University Press, Cambridge
- Hooper-Greenhill, E., (1999a) "Education communication and interpretation: Towards a critical pedagogy in museums", Στο: Hooper-Greenhill E.: *The educational role of the museum*. London & New York: Routledge, pp.3-27.
- Jensen, N. (2004). Children, teenagers and adults in museums developmental perspective. Στο: Hooper-Greenhill E. : *The educational role of the museum*. London & New York: Routledge, pp. 110-118.
- Keen, S. (1971) *Man and Myth: A Conversation with Joseph Campbell*. *Psychology Today*, v. 5.
- Kolb, D., (1984). *Experimental Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

- Lawrence, A, -Pantelidis, V. (1994). «Exploging Virtual Reality for Classroom Use» Tech Trends 39 (1) 29-31, VREL, East Carolina University, 1994.
- Schweibenz, W. (1998). The "Virtual Museum"1: New Perspectives For Museums to Present Objects and Information Using the Internet as a Knowledge Base and Communication System Zimmermann, Harald H.; Schramm, Volker (Hg.): Knowledge Management und Kommunikationssysteme, Workflow Management, Multimedia, Knowledge Transfer. *Proceedings of the 6th International Symposiums for Information Science (ISI 1998)*, Prag, 3. – 7. November 1998, pp.185-199.
- Schweibenz, W. (2013). Museum Exhibitions -The Real and the Virtual Ones: An Account of a Complex Relation. *Uncommon Culture*, [online] 3, pp.38-52.
- Sylaïou, S., Liarokapis, F., Kotsakis, K., & Patias, P. (2009). Virtual museums, a survey and some issues for consideration. *Journal of Cultural Heritage*, 10(4), pp.520-528.
- Tsichritzis, D. & Gibbs, S. (1991), "Virtual museums and virtual realities", pp. 17-25.

Παραρτήματα

Περίγραμμα διδασκαλίας

Γνωστικό Αντικείμενο: Θρησκευτικά Δ' Δημοτικού

α/α	Στάδιο διδασκαλίας	Διάρκεια	Εκπαιδευτική τεχνική	Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα
1	Προδιδακτικός σχεδιασμός Πρόκληση ενδιαφέροντος των μαθητών	20'	Αφόρμηση- Προετοιμασία για ομαδοσυνεργασία Καταιγισμός ιδεών Κατευθυνόμενος διάλογος	Διερεύνηση-Καταγραφή- Αξιοποίηση πρότερων εμπειριών και γνώσεων των μαθητών – Προσέγγιση των εορτών της Παναγίας μέσω των εικόνων
2	Βιωματική προπαρασκευή - Ενεργός μάθηση	60'	Αξιοποίηση εικονικού μουσείου με εικόνες της Παναγίας Διερεύνηση-Ανακάλυψη TPS Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία μέσω τέχνης/ArtfulThinking Δραματοποίηση Αξιοποίηση βιβλικών αφηγήσεων γύρω από το πρόσωπο της Παναγίας	Αναγνώριση/παρουσίαση εικόνων της Παναγίας Έκφραση προσωπικών ιδεών και ενεργοποίηση της σκέψης των μαθητών/τριών σχετικά με το πρόσωπο της Παναγίας Βιωματική αποτίμηση της ιδιαίτερης θέσης της Παναγίας στη ζωή των ανθρώπων
3	Διερεύνηση- Ανάλυση- Σύγκριση -Επεξεργασία	60'	Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία μέσω τέχνης Δραματοποίηση Κάνοντας θεολογία με τα παιδιά	Νοηματοδότηση/Αναγνώριση των εικόνων που αναφέρονται στις θεομητορικές εορτές και τα προσωνύμια της Παναγίας Γνωριμία και αξιολόγηση της ζωής και του ρόλου της Παναγίας στη ζωή των Χριστιανών.

α/α	Στάδιο διδασκαλίας	Διάρκεια	Εκπαιδευτική τεχνική	Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα
4	Εφαρμογή- Έκφραση	60'	Art full Thinking/ Δραστηριότητες ελεύθερης έκφρασης	Διαισθητική επαφή με την εικόνα της μητέρας του Θεού έτσι όπως αυτή υποστηρίζεται σε διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις. Ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και καλλιέργεια στάσεων και συμπεριφορών.
5	Αξιολόγηση	10'	Ερωτηματολόγιο - στάσεις, ικανότητες και δεξιότητες	Γνώση των βασικών εννοιών και λεξιλογίου της ενότητας, μεταγνωστικές δεξιότητες, ανάπτυξη κριτικής σκέψης, παρατηρητικότητα, διατύπωση /έκφραση τελικών συμπερασμάτων τρόποι αναζήτησης πληροφοριών, Ατομική/ομαδική αξιολόγηση επίτευξης των στόχων της ενότητας.

Διδακτική παρέμβαση με επίκεντρο τη θέση της γυναίκας στη Βίβλο και στη σημερινή εποχή

Δήμητρα Γκίρλου
2^ο Γυμνάσιο Τούμπας
di.gkirlou@gmail.com

Παρασκευή Ιωακειμίδου
Γυμνάσιο – Λύκειο Άρνισσας
ioakeim_p@yahoo.gr

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να επισημανθούν και στη συνέχεια να συγκριθούν, τα στοιχεία εκείνα που συμβάλουν στον προσδιορισμό της ανδρικής και της γυναικείας ταυτότητας στα Βιβλικά κείμενα και στη σύγχρονη εποχή. Σε κάθε κοινωνία τα πρότυπα και οι ρόλοι των φύλων καθορίζονται από τα δεδομένα που η ίδια η κοινωνία θέτει. Ως εκ τούτου η "ανδρική" και η "γυναικεία" συμπεριφορά αναμένει κανείς να αποτελεί απότοκό των. Με το παρεμβατικό μάθημα επιχειρήθηκε η ανάδειξη της θέσης της γυναίκας μέσα από το βιβλικό κείμενο και εν συνεχεία η σύγκριση των δεδομένων με την σύγχρονη εποχή. Οι μαθητές και οι μαθήτριες εκφράστηκαν σε σχέση με τα δεδομένα της ανάλυσης των κειμένων και κατέγραψαν τα βασικά σημεία της συζήτησης. Ακολούθησε η αξιολόγηση της παρέμβασης για μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς.

Λέξεις κλειδιά: διδακτική παρέμβαση, φύλο, Βίβλος

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, γίνεται όλο και περισσότερο λόγος για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τον τρόπο με τον οποίο αυτά επηρεάζουν την κοινωνική συνοχή. Η εκπαίδευση για την ειρήνη, την διαφορετικότητα και την αποδοχή του "άλλου", με γνώμονα τις αρχές της ισότητας και της δημοκρατίας αποτελούν ζητούμενο για την σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το γεγονός αυτό αντανακλάται, όπως είναι φυσικό, και στον καθαυτού χώρο άσκησης της εκπαιδευτικής πράξης, που είναι το σχολείο. Μία από τις βασικές επιδιώξεις του σύγχρονου σχολείου, επομένως, είναι η προετοιμασία και η εκπαίδευση για μία πλουραλιστική και πολυπολιτισμική κοινωνία βασισμένη στις αρχές της ισότητας και της δημοκρατίας (Πετρουλάκη κ.ά., 2008). Για «περισσότερα από 150 χρόνια, το κίνημα χειραφέτησης των γυναικών έχει επικεντρωθεί στην εξάλειψη των διάχυτων διακρίσεων που βιώνει η πλειοψηφία των γυναικών και στην επίτευξη της ισότιμης συμμετοχής ανδρών και γυναικών στη ζωή της κοινότητας. Ως εκ τούτου, οι ζωές των περισσότερων γυναικών και ανδρών διαφέρουν σήμερα σημαντικά από εκείνες του προηγούμενου αιώνα» (Council of Europe, 2009).

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά την ισότητα των φύλων, θα πρέπει να σταματήσει να θεωρείται περιθωριακή και ανεφάρμοστη κάθε προσπάθεια εκπαιδευτικής δραστηριότητας προς αυτή την κατεύθυνση. Μόνο αν κινηθούν όλοι οι φορείς της κοινωνίας συντονισμένα και με διάθεση για αλλαγή μπορεί το δέντρο της ισότητας

να αναπτυχθεί και να αποδώσει καρπούς (Ανακτήθηκε στις 9/7/2018 από <https://www.demoraideia.gr>). Μια τέτοια προσπάθεια αποτελεί και η προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση στο μάθημα των Θρησκευτικών της Α΄ Γυμνασίου. Η διδακτική παρέμβαση έγινε στη Θεματική ενότητα 3, "Πώς ζουν οι Χριστιανοί; Η νέα ζωή στην Εκκλησία, Ερμηνεύοντας την πρόταση ζωής της χριστιανικής Εκκλησίας, συνάντηση με τον προσωπικό θεό της Βίβλου «*Η πίστη ως φιλοξενία του θεού*» (Γεν 18.1-18) (Ανακτήθηκε στις 9/7/2018 από <http://iep.edu.gr>).

Το μάθημα των θρησκευτικών είναι ένα από τα μαθήματα που από τη φύση του προσφέρεται ιδιαίτερα για συζήτηση και προβληματισμό, δεδομένου ότι ένας από τους βασικούς στόχους του είναι η δημιουργία ανθρωπιστικής κουλτούρας στους μαθητές/τριες. Πρόκειται για ένα μάθημα που καλλιεργεί σε ισορροπία τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις του κάθε παιδιού. Άλλωστε, αποτελεί γεγονός αδιαμφισβήτητο η συμβολή του μηνύματος του Ιησού Χριστού στην ισότητα των δύο φύλων, αφού διακήρυξε με τον πιο ριζοσπαστικό τρόπο ότι δεν υπάρχει διαφορά άνδρα και γυναίκας και ότι όλοι είναι ισότιμοι απέναντι στο Θεό. Υποχρέωσή μας λοιπόν, όλων των εκπαιδευτικών, είναι αυτό να γίνει ευρύτερα γνωστό.

Η απόπειρα του παρεμβατικού αυτού μαθήματος έγινε με στόχο να αναδειχθεί ο ρόλος και τα δικαιώματα των γυναικών τόσο στην Βίβλο, όσο και στην σύγχρονη εποχή. Βασική επιδίωξη είναι να ενθαρρυνθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες να αναγνωρίζουν και να θέτουν υπό αμφισβήτηση το ζήτημα των στερεοτύπων του φύλου αλλά και να στέκονται με κριτική ματιά απέναντι σε κάθε είδους στερεοτυπική αντίληψη από όπου αυτή και αν προέρχεται.

2. Στοιχεία εφαρμογής

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Τάξη: Α΄ Γυμνασίου

Χρονολογία εφαρμογής : Απρίλιος 2018

Διάρκεια εφαρμογής: 3 διδακτικές ώρες

3. Στόχοι

- Ως πρώτος στόχος τέθηκε η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των μαθητών/τριων ως προς το ρόλο των φύλων μέσα από τα κείμενα της Αγίας Γραφής. Ειδικότερα, μέσα από το κείμενο της Π.Δ «*Η πίστη ως φιλοξενία του θεού*» (Γεν 18.1-18) γίνεται φανερό η υποτιμημένη θέση της γυναίκας την δεδομένη εποχή. Το γεγονός αυτό έρχεται σε αντιδιαστολή με την διδασκαλία του Χριστού όπως αυτή αποτυπώνεται στην Κ.Δ.
- Ο δεύτερος στόχος αφορά στην ανάπτυξη προβληματικής σχετικά με την ισότητα των φύλων σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής, και μέσα από το πρίσμα της χριστιανικής διδασκαλίας.

Έγινε προσπάθεια να εμπλακούν οι μαθητές/τριες σε μία συζήτηση με αφορμή την ανάλυση του περιεχομένου του βιβλικού χωρίου όπου γίνεται αναφορά στο ρόλο της γυναίκας και του άνδρα. Στη συνέχεια η προσοχή μας επικεντρώθηκε στην σύγκριση αλλά και την ανάλυση των δεδομένων σε σχέση με την σημερινή εποχή. Τον ρόλο του συντονισμού είχε η εκπαιδευτικός με την βοήθεια δύο μαθητών που επιλέχθηκαν έπειτα από δημοκρατικές διαδικασίες.

4. Μέθοδοι διδασκαλίας

Οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν είναι:

- η ανάλυση περιεχομένου με παρέμβαση από την οπτική του φύλου (συστηματική διερεύνηση του κειμένου που οδήγησε σε κωδικοποίηση του παραγόμενου λόγου)
- η διερευνητική μέθοδος (τίθεται ο προβληματισμός με στόχο να δοθούν απαντήσεις μέσω της διερεύνησης /ανακάλυψης)
- ο κατευθυνόμενος διάλογος (με στόχο να εκμαιευθεί το πώς νοηματοδοτεί κάθε μαθητής και μαθήτρια τα δεδομένα που έχει διερευνήσει)

Οι μαθητές/τριες θα δουλέψουν σε ομάδες των πέντε ατόμων, προκειμένου να εντοπίσουν, να ερμηνεύσουν και να παρουσιάσουν μια πλευρά τον θέματος στους συμμαθητές/τριες τους

Κρίνεται απαραίτητο οι ομάδες να μην είναι ομοιογενείς, ώστε τα πιο αδύνατα παιδιά να μπορούν να μαθαίνουν από τα πιο ικανά, σύμφωνα με την αρχή της υποβοηθούμενης ανακάλυψης τον Vygotsky. Επίσης, μπορεί να γίνει κατανομή ρόλων εντός των ομάδων, προκειμένου να λειτουργήσουν καλύτερα και αποτελεσματικότερα (ρόλος τον αρχηγού, του γραμματέα, τον χειριστή Η/Υ, του συντονιστή, κλπ.).

5. Διδακτικό υλικό

- Φύλλα χαρτιού
- Γραφική ύλη
- Εφημερίδες και περιοδικά
- Κόλλες
- Διαδραστικός πίνακας
- Φορητός υπολογιστής
- Φάκελος μαθήματος
- Φωτοτυπίες κείμενου της Βίβλου και των παράλληλων κειμένων

6. Διδακτικά βήματα

1η διδακτική ώρα

Κατά την 1^η διδακτική ώρα, έγινε η προετοιμασία για την επεξεργασία των προεπιλεγμένων κειμένων. Οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες εργασίας, με κριτήριο τη διαφοροποίηση τους ως προς τις μαθησιακές δεξιότητες και έχοντας συγκεκριμένους ρόλους στην ομάδα. Η εισαγωγή στη διδακτική ενότητα έγινε από το διαδραστικό σχολικό βιβλίο, το οποίο προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα. Κάθε ομάδα είχε ως έργο να μελετήσει το βιβλικό χωρίο (Γεν 18.1-18). Στη συνέχεια, με την βοήθεια της εκπαιδευτικού έγινε η ανάλυση/ερμηνεία του και η περικειμενική πλαίσιωση. Το κείμενο που χρησιμοποιήθηκε αντλήθηκε από το σχολικό εγχειρίδιο των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Γυμνασίου, της Λίτσας Ψαραύτη "Ο Κωνσταντής". Στη συνέχεια, σε συνεργασία ανά ομάδες, εκπόνησαν την παρακάτω άσκηση: "Υπογραμμίστε και καταγράψτε τα χαρακτηριστικά του άνδρα και της γυναίκας, όπως φαίνονται από τη στάση και τις πράξεις του Αβραάμ και της Σάρρας" (Παράρτημα-Φύλλο Εργασίας 1). Ακολούθως, αφού μελέτησαν τις πρόσθετες πληροφορίες του Φύλλου Εργασίας 1, κατέγραψαν τη θέση και τον ρόλο της γυναίκας στην εβραϊκή κοινωνία της εποχής.

2η διδακτική ώρα

Κατά τη διάρκεια της 2^{ης} διδακτικής ώρας, αρχικά, προβλήθηκαν στον διαδραστικό πίνακα εικόνες αγίων ανδρών και γυναικών της Ορθόδοξης Εκκλησίας και συζητήθηκε με τη μορφή του κατευθυνόμενου διαλόγου η ισοτιμία του άνδρα και της γυναίκας στον Χριστιανισμό. Στη συνέχεια, προβλήθηκαν διαφάνειες με εικόνες από τη λατρευτική ζωή της Ορθόδοξης Εκκλησίας και ζητήθηκε από τους μαθητές και τις μαθήτριες να εντοπίσουν τη γυναικεία παρουσία σε αυτές. Ακολούθησε συζήτηση με έντονο προβληματισμό και απορίες. Στο επόμενο βήμα, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση και ο σχολιασμός κειμένων που προέρχονται τόσο από την Καινή Διαθήκη όσο και από τη σύγχρονη βιβλιογραφία. Τα κείμενα αυτά είναι: α. Γαλ. 3,28 β. ένα άρθρο της καθηγήτριας της θεολογικής σχολής του ΑΠΘ κ. Νίκης Παπαγεωργίου και γ. ένα απόσπασμα από την διπλωματική εργασία της εκπαιδευτικού κ. Παρασκευής Ιωακειμίδου. Η θεματική και των τριών κειμένων αναφέρεται στον ρόλο των γυναικών υπό το πρίσμα της χριστιανικής θεολογίας. Ακολούθησε ανάθεση εργασίας στις ομάδες να επεξεργαστούν τα κείμενα της σύγχρονης βιβλιογραφίας σε σχέση με το βιβλικό χωρίο του σχολικού εγχειριδίου. Ειδικότερα, κάθε μία από τις ομάδες ανέλαβε και μία από τις τρεις οπτικές που επιλέχθηκαν: α) η γυναίκα στην ισραηλιτική κοινωνία και η χριστιανική καινοτομία β) η γυναίκα στον Χριστιανισμό και γ) ο ρόλος της γυναίκας στην Ορθόδοξη Εκκλησία.

Τέλος, έγινε καταγραφή της ισοτιμίας των δύο φύλων που προάγει ο Χριστιανισμός και επισήμανση της υποβαθμισμένης θέσης της γυναίκας στην Ορθόδοξη Εκκλησία.

α) Η γυναίκα στην ισραηλιτική κοινωνία

Η γυναίκα της εποχής του Ιησού ζει μέσα στην καταπίεση και τις προκαταλήψεις. Χαρακτηριστική της νοοτροπίας της εποχής είναι η τριπλή προσευχή των Εβραίων, οι οποίοι ευχαριστούσαν τον Θεό που δεν γεννήθηκαν ειδωλολάτρες, γυναίκες και αμόρφωτοι. Η θέση τους περιοριζόταν στο σπίτι και στις οικιακές ασχολίες. Ήταν υποταγμένες στη θέληση του άνδρός τους. Στον Ναό είχαν δικαίωμα να στέκονται στην αυλή των γυναικών και μόνο εκεί και στη Συναγωγή στέκονταν πίσω από καφασωτά, στον ειδικό για αυτές χώρο, σιωπηλές χωρίς να λαμβάνουν τον λόγο. Στον δρόμο, περπατούσαν σιωπηλές, πίσω από τον άνδρα που τις συνόδευε, ο οποίος δεν τους απηύθυνε τον λόγο. Πώς αντιμετώπισε ο Χριστός και οι συνεχιστές Του τη γυναίκα; Υπάρχουν τρία ζητήματα: 1) Που οφείλεται η υποβαθμισμένη θέση της γυναίκας στην ισραηλιτική κοινωνία 2) Πως αντιμετώπισε ο Χριστιανισμός τη γυναίκα 3) Γιατί επήλθε αλλαγή. Ο Απόστολος Παύλος στο κείμενο της προς Γαλάτας επιστολής του διακηρύσσει, σε μια εποχή έντονων ανισοτήτων, την ισοτιμία όλων των ανθρώπων απέναντι στον Θεό.

β) η γυναίκα στον Χριστιανισμό

Σύμφωνα με τις πληροφορίες που αντλούμε από τα Ευαγγέλια, ο Χριστός παρουσιάζεται ως ο ιδρυτής μιας χαρισματικής κίνησης όπου άνδρες και γυναίκες μαζί, συμμετέχουν σε μια αγαπητική σχέση. Η κίνηση του Χριστού έχει ως κύρια χαρακτηριστικά της τη χαρά, την ισοτιμία, τα κοινά γεύματα αγάπης όπου γίνονται δεκτοί αμαρτωλοί και περιθωριακοί, καθώς και την κατάρριψη πολλών κοινωνικών στερεοτύπων. Η αυταπόδεικτη καινοτομία του αφορά στις γυναίκες. Η γυναίκα της εποχής του Χριστού ζει μέσα στην καταπίεση και τις προκαταλήψεις. Ο Χριστός ωστόσο, παρόλο που δεν εκθέτει κάποια συγκεκριμένη διδασκαλία, είναι πάντα ανοιχτός, φιλεύσπλαχνος και θετικός (Κασσελούρη-Χατζηβασιλειάδη, 2003:

138-139). Ο Κύριος ονομάζει τη γυναίκα αδελφή και θυγατέρα (Λκ. 8 : 48, 13: 16), και το σπουδαιότερο: σε μια εποχή όπου η φιλοσοφία αναρωτιόταν για την ύπαρξη ψυχής στη γυναίκα, ο Χριστός την ονομάζει άνθρωπο και αποκαθιστά την αξιοπρέπεια της (Λκ. 13: 16, Μτ. 1: 29-31, Ιω. 8: 3-11). Επιπλέον, οι γυναίκες αναδεικνύονται σε πρόσωπα προνομιούχα, αφού ευεργετούνται από τη στάση του. Για πρώτη φορά αποκαλύπτει τη μεσσιανική του ιδιότητα σε μια αιρετική αμαρτωλή, τη Σαμαρείτισσα (Ιω. 4: 7-30) και αναγγέλλει το κήρυγμα του Ευαγγελίου στους ειδωλολάτρες εξαιτίας μιας Χαναναίας (Μτ. 15: 21-28), ή Συροφοίνισσας (Μκ. 7: 24-30). Ενώ ταλανίζει του Φαρισαίους, επαινεί τη χήρα που προσφέρει το δίλεπτο (Μκ. 12: 41-44). Απελευθερώνει από τον φόβο της ακαθαρσίας, όταν επιτρέπει να τον αγγίξει μια αιμορροούσα γυναίκα (Μτ. 9: 20-22), η οποία βρίσκει σωματική και ψυχική καθαρότητα. Ανασταίνει την κόρη του Ιάειρου (Λκ. 8: 40-56) και αφήνει να τον χρίσει με μύρο η ανώνυμη γυναίκα, η οποία συγχωρείται «γιατί αγάπησε πολύ» (Μτ. 26: 6-13). Επιπλέον, η λειτουργική και κοινωνική πράξη, η ιεραποστολική δράση και γενικά η ζωή των πρώτων χριστιανών συνέβαλαν στην έξοδο της γυναίκας από το σπίτι, καθώς την αποδέσμευσαν από τον παραδοσιακό ρόλο της συζύγου και μητέρας, και της ανέθεσαν καινούργιους ρόλους και λειτουργήματα, όπως της ιεραποστόλου, της χαρισματούχου, της κοινωνικής εργάτριας και της διακόνισσας (Καλαϊτζίδης, 2004: 9-29).

γ) ο ρόλος της γυναίκας στην Ορθόδοξη Εκκλησία.

Η Εκκλησία διακήρυξε εξ αρχής την ισοτιμία των δύο φύλων. Η διακήρυξη αυτή για την εποχή που εμφανίστηκε ο Χριστιανισμός ήταν επαναστατική και προκάλεσε ιδιαίτερες εντυπώσεις στην κοινωνία της εποχής. Αντίθετα, στην εποχή μας η ισοτιμία των δύο φύλων θεωρείται φυσική και αυτονόητη και κατοχυρώνεται συνταγματικά και νομοθετικά από όλους σχεδόν τους πολιτισμένους λαούς. Η αναχρονιστική άποψη ότι η γυναίκα είναι άνθρωπος δεύτερης κατηγορίας, ανήκει πια στο παρελθόν. Και αυτό οφείλεται στη βαθμιαία επίδραση που άσκησε ο Χριστιανισμός για την ισοτιμία των δύο φύλων (Ιωακειμίδου, 2015: 121).

Εντούτοις, η θεσμική Εκκλησία δεν ακολούθησε την ίδια πορεία των πρώτων χριστιανικών κοινοτήτων. Η θέση και ο ρόλος της γυναίκας σε αυτήν περιορίστηκε στις παραδοσιακές λειτουργίες που της δόθηκαν από την κοινωνία. Ενώ τιμούμε την Παναγία ως την «Πλατυτέρα των ουρανόων», εορτάζουμε άγιους άνδρες και αγίες γυναίκες της Ορθόδοξης Εκκλησίας, ανεγείρουμε ναούς που φέρουν τα ονόματά τους και τιμούμε τις Μυροφόρες, τις πρώτες που αξιώθηκαν να λάβουν το μήνυμα της Ανάστασης, ως ισαποστόλους, απαγορεύουμε την είσοδο των γυναικών στο Ιερό και τη συμμετοχή τους στα ενοριακά συμβούλια (όπ. π.: 135-136).

Οι μαθητές και οι μαθήτριες στάθηκαν με πολύ σεβασμό απέναντι στα κείμενα και ακολούθησε μια ευχάριστη και ζεστή συζήτηση, με παρεμβάσεις, θέσεις αλλά και αντιθέσεις.

3η διδακτική ώρα

Την 3^η διδακτική ώρα πραγματοποιήθηκε η ανατροφοδότηση με την τεχνική της «συζήτησης Γυάλας». Οι μαθητές και οι μαθήτριες εκφράστηκαν σε σχέση με τα δεδομένα της ανάλυσης των κειμένων και κατέγραψαν τα βασικά σημεία της συζήτησης.

6.1. Παρουσίαση δραστηριοτήτων

Οι μαθητές και οι μαθήτριες εργάστηκαν με φύλλα εργασίας, τα οποία επεξεργάστηκαν και με βάση τα δεδομένα που συνέλλεξαν ακολούθησε η συζήτηση και εξάχθηκαν τα συμπεράσματα. Τα φύλλα εργασίας είναι τα ακόλουθα:

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2.1.

1. "Γυναίκες και παιδιά στην τότε ισραηλιτική κοινωνία. Γυναίκες: Η θέση τους ήταν υποβαθμισμένη. Ήταν περιορισμένες στο σπίτι και υποταγμένες στον άνδρα τους. Η μαρτυρία τους στα δικαστήρια δε λαμβανόταν υπόψη. Στον Ναό είχαν δικαίωμα να μπαίνουν μόνο στην ειδική για αυτές αυλή· πουθενά αλλού. Οι άνδρες απέφευγαν να τις μιλούν στον δρόμο. «Σ' ευχαριστώ, Θεέ μου, που δεν με έκανες γυναίκα», προσεύχονταν κάποιοι! Κατά κανόνα αποκλείονταν από την κληρονομιά του πατέρα και του άνδρα τους."

Γ. Τσανανάς, Απ. Μπάρλος, *Θρησκευτικά Β' Γυμνασίου: Καινή Διαθήκη: ο Ιησούς Χριστός και το έργο Του*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 74.

1. Αφού επεξεργαστείτε τις πληροφορίες της πρώτης διδακτικής ώρας και αυτές που σας δίνονται στο παραπάνω κείμενο, συντάξτε ένα μικρό άρθρο. Στη συνέχεια με την βοήθεια του wordle (<http://www.wordle.net>) στον σταθμό εργασίας δημιουργήστε ένα συννεφόλεξο.

2. Καταγράψτε τις λέξεις που εμφανίζονται εντονότερα στο συννεφόλεξο και προσπαθήστε να ερμηνεύσετε το λόγο για κάθε μία από αυτές.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2.2.

Μάρθα ή Μαρία;

Ο τύπος της Μάρθας εκφράζει τα παραδεδομένα πρότυπα της Ανατολής και της εποχής που θέλουν τη γυναίκα να ασχολείται με τα του οίκου της και να συντηρεί τον παραδοσιακό ρόλο που τη θέλει αποκομμένη από τα εξωτερικά πράγματα, τα πράγματα της κοινότητας. Οι αποφάσεις που λαμβάνει είναι σχετικές με ..., το νοικοκυριό και την ανατροφή των παιδιών, ενώ οι "έξω" υποθέσεις, διοικητικές και οικονομικές αρμοδιότητες, αφορούν τον άνδρα. Μένει "κρυμμένη" στην κουζίνα του σπιτιού, ταυτισμένη με αναγκαίες μεν, υποδεέστερες όμως, εργασίες και ρόλους.

Ο Χριστός όμως επαινεί τη Μαρία που "βγαίνει" από την κουζίνα, κάθεται στα πόδια Του και Τον ακούει. Γίνεται μαθήτριά Του θέτοντας ως προτεραιότητα την τελείωση και τη σωτηρία ως μέλος της κοινότητας. Είναι ο τύπος της γυναίκας που ακολουθεί το δάσκαλο, ισότιμα όπως οι άντρες μαθητές του, αγιάζεται, σώζεται και θεώνεται. Εκφράζει την απόπειρα της γυναίκας να λειτουργήσει ως πλήρες και ισότιμο μέλος της νέας κοινωνίας που ο ίδιος ο Χριστός εγκαινιάζει και πραγματώνει.

Ν. Παπαγεωργίου, *Η θέση και ο ρόλος της γυναίκας στην Ορθόδοξη Εκκλησία*, ανάκτηση από το

https://cemes-en.weebly.com/uploads/2/7/8/8/.../1_parageorgiou_n.pdf

1. Εκφράστε τις σκέψεις σας σχετικά με το ριζοσπαστικό μήνυμα του χριστιανισμού στην κοινωνία, όπως αυτό αποτυπώνεται στο παραπάνω κείμενο, μέσα από την δημιουργία ενός κολάζ.

2. Συντάξτε ένα μικρό κείμενο ως εισαγωγή στην παραπάνω εργασία σας και αναρτήστε το όλο μαζί στην ηλεκτρονική σχολική εφημερίδα.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2.3.

Τι γνωρίζουν όμως οι γυναίκες για τη θέση τους στην Εκκλησία; Γνωρίζουν ότι μπορούν να ετοιμάζουν το πρόσφορο για τη Θεία Λειτουργία, τα κόλλυβα για τα μνημόσυνα, να κεντούν τα εκκλησιαστικά άμφια και τα καλύμματα των ιερών σκευών, να φροντίζουν για την ευπρέπεια του ναού, να μετέχουν στο φιλόπτωχο ταμείο, να συμβάλλουν στους εράνους για τις διάφορες ανάγκες της Εκκλησίας και της ενορίας, ακόμη και να αγιογραφούν. Γνωρίζουν ότι μπορούν να διδάσκουν στα κατηχητικά θηλέων, να γίνουν καθηγήτριες του μαθήματος των θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση, να εκπονούν μεταπτυχιακές και διδακτορικές διατριβές και να διεκδικούν μια θέση στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Επίσης έχουν επίγνωση ότι μπορούν ελεύθερα να ακολουθήσουν τη κλίση τους, να ενταχθούν σε μια μοναστική γυναικεία κοινότητα και να αφιερωθούν στην άσκηση.

Από την άλλη πλευρά γνωρίζουν ότι επιτρέπεται να στέκουν μέσα στον ναό στον καθορισμένο για αυτές χώρο, ο οποίος διακρίνεται από τις επιγραφές «θέσεις ανδρών» και «θέσεις γυναικών», περιμένουν υπομονετικά να λάβουν τη Θεία Μετάληψη μετά τους άνδρες (όταν λειτουργεί μόνο ένας ιερέας), ότι δεν τους επιτρέπεται η είσοδος στο ιερό, ενώ επιτρέπεται αδιακρίτως σε κάθε άρρενα, ότι δεν μπορούν να ψάλλουν, παρά μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις... Τα μικρά κορίτσια ξέρουν ότι δεν μπορούν να πάρουν μέρος, με την ανάλογη στολή, στη μικρή και τη μεγάλη είσοδο της Θείας Λειτουργίας, να απαγγείλουν το «Πάτερ ἡμῶν» ή το «Πιστεύω» ή να αποτελέσουν μέλη μιας παιδικής ή εφηβικής εκκλησιαστικής χορωδίας. Από πολύ μικρή λοιπόν ηλικία οι γυναίκες βιώνουν το στίγμα του φύλου τους, το οποίο συνεχίζεται στην εφηβεία με τις απαγορεύσεις συμμετοχής στη Θεία Κοινωνία τις ημέρες της εμμηνορρυσίας και θα φτάσει στο αποκορύφωμά του μέσα στα πολλαπλά προβλήματα της συζυγικής ζωής και της τεκνογονίας.

Π. Ιωακειμίδου, *Η παρουσία των Ορθόδοξων Γυναικών στο Παγκόσμιο Συμβούλιο των Εκκλησιών*, αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή, Πάτρα: Ε.Α.Π., 2015: 98-99.

1. Κάντε δύο λίστες με το τι μπορεί και τι δεν μπορεί να κάνει η γυναίκα στην Ορθόδοξη Εκκλησία. Πόσο ανταποκρίνεται ο ρόλος της γυναίκας στην Ορθόδοξη Εκκλησία, στη ρήση του Αποστόλου Παύλου «...οὐκ ἔστιν ἄρσεν καὶ θῆλυ· πάντες γὰρ ὑμεῖς εἶς ἐστε ἐν Χριστῷ Ἰησοῦ» (Γαλ. 3 : 28). (Δεν υπάρχει άνδρας και γυναίκα, ὅλοι εἶστε ἴσοι στο ὄνομα του Ἰησοῦ Χριστοῦ).

2. Δημιουργήστε έναν μικρό θεατρικό διάλογο με βάση τα παραπάνω δεδομένα.

7. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Η συμμετοχή των μαθητών/τριών ήταν σχεδόν καθολική σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Όπως ήταν φυσικό, μεγαλύτερη ήταν η συμμετοχή των μαθητριών. Άλλωστε ήταν ένα θέμα που τις ενδιέφερε άμεσα και –όπως διαπιστώσαμε– αγνοούσαν πολλά πράγματα τόσο για τη θέση της γυναίκας στην Παλαιά Διαθήκη όσο και για την καινοτόμο διδασκαλία και πρακτική του Χριστού. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές, αρχικά, είδαν την παρέμβαση κάπως επιφανειακά και επιπόλαια, και κράτησαν αρνητική στάση, όμως όσο προχωρούσε η παρέμβαση το ενδιαφέρον τους άρχισε να κεντρίζεται και στο τέλος η συμμετοχή τους ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα, καθώς έδωσαν το στίγμα τους, διατύπωσαν προβληματικές υπό την οπτική του φύλου τους και προβληματίστηκαν σε μεγάλο

βαθμό. Το γενικό κλίμα ήταν ευχάριστο, δημοκρατικό και σε κάθε περίπτωση εποικοδομητικό. Περίμεναν με ανυπομονησία τη συνέχεια της παρέμβασης. Βεβαίως πρέπει να αναφερθεί ότι υπήρξαν διαμάχες λεκτικές στο θέμα της ισοτιμίας των δύο φύλων. Τα αγόρια επέμεναν στο στερεότυπο του φύλου τους, επηρεασμένα από τις προκαταλήψεις και τις προσλαμβάνουσες τους, ενώ τα κορίτσια αντιδρούσαν υιοθετώντας την άποψη ότι τα στερεότυπα έχουν πλέον αμβλυνθεί στις μέρες μας. Θα πρέπει όμως να λάβουμε υπόψη μας ότι πρόκειται για παιδιά Α΄ τάξης Γυμνασίου και όπως είναι φυσικό υπάρχει και η παιδικότητα στην έκφραση αλλά και η υπερβολή στις διατυπώσεις ειδικά σε θέματα ρόλων μέσα στην Εκκλησία.

Τέλος, η συζήτηση κατέληξε στο εξής:

- Αν και στα χριστιανικά περιβάλλοντα δεν τίθεται σήμερα θέμα κατωτερότητας της γυναίκας και φυσικής υποταγής της στον άνδρα, εντούτοις γίνεται πολύς λόγος για ετερότητα, για διαφορά, η οποία καθορίζει τους διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους και τις διαφορετικές αποστολές των δύο φύλων στην Εκκλησία. Η συγκεκριμένη άποψη παρά την πρόθεση να καταξιώσει τα αποκαλούμενα "γυναικεία χαρίσματα", στην πράξη καταλήγει να αναπαράγει τα στερεότυπα και να διαιωνίζει την υποταγή των γυναικών και τον περιορισμό τους σε υποδεέστερους ρόλους, κάτω από τον ανδρικό έλεγχο
- Υποτίμηση ή ισοτιμία; Ποιος τύπος γυναίκας προκρίνεται στην εκκλησιαστική κοινότητα; Η Μάρθα η οποία ασχολείται με τα του οίκου της ή η Μαρία η οποία κάθεται στα πόδια του Χριστού και τον ακούει; Ο Χριστός επαινεί τη Μαρία. Η Εκκλησία φαίνεται ότι προκρίνει τον ρόλο της Μάρθας
- Εν Χριστώ είμαστε ίσοι· να γίνουμε ίσοι. Το πρώτο οφείλουμε να το κατανοήσουμε ως οικουμενική αξία που ισχύει για όλους τους ανθρώπους, άνδρες και γυναίκες. Το δεύτερο αποτελεί μία δυναμική προσπάθεια. Δεν είναι κάτι δεδομένο αλλά μπορεί να πραγματοποιηθεί βαθμιαία, εντοπίζοντας τις ανισότητες και στοχεύοντας στην υπέρβασή τους, μέσω της δημιουργίας σχέσεων ελευθερίας, ισότητας, συνεργασίας, αλληλεγγύης και δημιουργικότητας.

8. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η αξιολόγηση του παρεμβατικού μαθήματος έχει διπλό νόημα. Αρχικά, εξετάζεται ο βαθμός επίτευξης των αρχικών στόχων, άλλα κατά κύριο λόγο γίνεται σύγκριση των αποτελεσμάτων των δύο παρεμβατικών σχεδίων. Το μάθημα, σε γενικές γραμμές ήταν ικανοποιητικό, κι αυτό φάνηκε από το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Δόθηκαν διαφορετικές παράμετροι και διαστάσεις της θέσης της γυναίκας στην Παλαιά Διαθήκη, την Καινή Διαθήκη και την Ορθόδοξη Εκκλησία. Παρά τις όποιες αδυναμίες, παρουσιάστηκε κάτι νέο στους/στις μαθητές/τριές, το οποίο τους/τις ενδιαφέρει ιδιαίτερα στην ευαίσθητη ηλικία της εφηβείας και καθορίζει, σε μεγάλο βαθμό, τη στάση τους απέναντι στο άλλο φύλλο.

Όσον αφορά στους μαθητές και στις μαθήτριες, η απόλυτη πλειοψηφία βρήκε το μάθημα διαφορετικό, πολύ ενδιαφέρον και επίκαιρο, διότι πήραν πολλές πληροφορίες και γνώσεις πάνω σε θέματα τα οποία αγνοούσαν, τους δόθηκε η δυνατότητα, μέσω των βιωματικών εργαστηρίων, να συμμετέχουν ενεργά και άμεσα στη μαθησιακή διαδικασία και, επιπλέον, μέσα σε κλίμα σεβασμού και ελευθερίας, είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν και να διατυπώσουν σκέψεις και

προβληματισμούς. Βρήκαν το θέμα σχετικό με την καθημερινή ζωή και τόνισαν ότι πήραν πολλά θετικά στοιχεία, έκαναν συγκρίσεις και διαπιστώσεις και κατέληξαν ότι χρειάζεται ακόμη μεγάλη προσπάθεια για να επιτευχθεί η ισότητα.

Αυτό που έκανε μεγάλη εντύπωση ήταν ότι διατύπωσαν την άποψη ότι πρέπει να ενημερώνονται για αυτά τα θέματα είτε από ειδικούς, είτε με την εισαγωγή σχετικών μαθημάτων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, είτε με συχνότερες διδακτικές παρεμβάσεις και ερευνητικές εργασίες. Επιπλέον, οι εντυπώσεις που εκφράστηκαν ήταν πολύ θετικές και από τα κορίτσια και από τα αγόρια του τμήματος. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι κάποιιοι/ες μαθητές και μαθήτριες πρότειναν την εισαγωγή θεματικών κύκλων, οι οποίοι πρέπει να διερευνηθούν και να συζητηθούν:

- «Η γυναίκα στην Καθολική και Προτεσταντική Εκκλησία»
- «Γυναίκες και Ισλάμ»
- «Τα δύο φύλα στην Ορθόδοξη Εκκλησία σήμερα»

Ωστόσο, τα σημαντικότερα στοιχεία προέκυψαν από την σύγκριση των αποτελεσμάτων των δύο σχολείων. Εκεί έγινε φανερό ότι τα παιδιά, παρότι προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα (επαρχιακό στη μία περίπτωση, αστικό στην άλλη) εκφράστηκαν σχεδόν με τον ίδιο τρόπο. Η στερεοτυπική αντίληψη για το θέμα αποτελεί παράγοντα καλά ριζωμένο στον τρόπο σκέψης των μαθητών/τριων, με ελάχιστες εξαιρέσεις που υποδηλώνουν και το οικογενειακό υπόβαθρο των παιδιών. Παρουσιάστηκαν και κάποιες ακραίες αντιλήψεις στο σχολείο της Άρνισσας, οι οποίες απουσίαζαν από το αστικό σχολείο. Στο σημείο αυτό θα πρέπει οπωσδήποτε να αναφερθώ σε δύο μαθητές του Γυμνασίου-Λυκείου Άρνισσας, οι οποίοι αν και μουσουλμάνοι στο θρήσκευμα, τοποθετήθηκαν ιδιαίτερα θετικά στο θέμα της ισοτιμίας των δύο φύλων, με ένθερμη υποστήριξη της άποψης ότι απέναντι στο Θεό είμαστε όλοι ίσοι.

Οι έφηβοι μαθητές και μαθήτριές μας διψούν για το διαφορετικό, για την καινοτομία, για το διάλειμμα από την παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας. Όποτε συμβαίνει αυτό, δείχνουν αμείωτο ενδιαφέρον και δίνουν τον καλύτερο εαυτό τους. Διψούν να ακούσουν και να εκφραστούν πάνω σε θέματα που σχετίζονται με το φύλο τους, τις σχέσεις τους με το άλλο φύλο, τη φιλία, τη θέση τους στην κοινωνική, θρησκευτική, οικογενειακή ζωή, με λίγα λόγια ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για θέματα που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή.

Το μάθημα των Θρησκευτικών, μπορεί σε μεγάλο βαθμό να καλύψει αυτήν την ανάγκη, αν αξιοποιηθεί με τον κατάλληλο τρόπο. Παρακάτω καταθέτουμε κάποιες προτάσεις:

- Κάθε φορά που θα προσεγγίζεται μία ενότητα, το περιεχόμενο της οποίας προσφέρεται για παρέμβαση, ο διδάσκων ή η διδάσκουσα θα πρέπει με τις κατάλληλες ερωτήσεις να προβληματίσει τους/τις μαθητές/τριες ώστε να δουν και τη διάσταση του φύλου.
- Είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να παρουσιαστούν στους/στις μαθητές/τριες άρθρα από τον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο, με ανάλογο περιεχόμενο, προκειμένου να προβούν στις ανάλογες συγκρίσεις.
- Η ανάθεση εργασιών, είτε με μορφή διαλόγου, είτε γράφοντας ημερολόγιο, μια ιστορία, όπου θα δίνουν την εκδοχή μιας γυναίκας του τότε και του

τώρα αποτελεί παράγοντα κινητοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριων.

- Η παρουσίαση σημαντικών αγίων γυναικών, που άλλαξαν την ιστορία και παραμένουν άγνωστες με την χρήση των ΤΠΕ από τους μαθητές/τριες τους/τις εμπλέκει δημιουργικά στην εκπαιδευτική πράξη.
- Η Θεματική Εβδομάδα στα Γυμνάσια αποτελεί μία εξαιρετική ευκαιρία για την εφαρμογή τέτοιου είδους διδακτικών παρεμβάσεων.

Κλείνοντας, θα ήταν καλό να επισημανθεί για ακόμη μία φορά η σημασία της από κοινού δράσης των δύο σχολείων. Τα αποτελέσματα δεν ικανοποίησαν μόνο τις εκπαιδευτικούς, αλλά κυρίως τα παιδιά, που επικοινωνήσαν τα μηνύματά τους και αντάλλαξαν τις σκέψεις τους με φορείς τις δασκάλους τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Council of Europe. (2009). *Compassito: Manual on Human Rights Education for Children (2nd Edition)*. Budapest: Council of Europe, Directorate of Youth and Sport European Youth Centre Budapest. Retrieved 2 July 2010 from: www.eyccb.coe.int/compassito/pdf/Compassito%20EN.pdf

Ελληνόγλωσσες

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή Β. (1998). «Ισότητα των φύλων και εκπαίδευση στην Ελλάδα», *Γυναίκες και ιδιότητα του πολίτη, Κεφάλαιο 2*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας,

Ιωακείμиду, Π. (2015), *Η παρουσία των ορθόδοξων γυναικών στο Παγκόσμιο Συμβούλιο των Εκκλησιών*, αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή, Πάτρα: Ε.Α.Π., 2015.

Καλαϊτζίδης, Π. (2004). «Αντί εισαγωγής: από τη διαίρεση του φύλου στην ενότητα της καινής εν Χριστώ ζωής. Η Ορθόδοξη Θεολογία μπροστά στο αίτημα της ισότητας και της συμμετοχής της γυναίκας στη ζωή της Εκκλησίας», στο Π. Καλαϊτζίδης-Ν. Ντόντος (επιμ.), *Φύλο και Θρησκεία. Η θέση της γυναίκας στην Εκκλησία*. Αθήνα : Ίνδικτος

Κασσελούρη-Χατζηβασιλειάδη, Ε. (2003). *Φεμινιστική Ερμηνευτική. Ο παράγοντας «φύλο» στη σύγχρονη βιβλική ερμηνευτική*. Θεσσαλονίκη : Π. Πουρναράς,

ΚΕΘΙ, (2003). *Ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών και παρεμβατικών προγραμμάτων για την προώθηση της ισότητας των φύλων. Προτεινόμενη βιβλιογραφία. ΕΠΕΑΕΚ II, Υπουργείο Παιδείας, Αθήνα*

ΚΕΘΙ, (2003). *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. ΕΠΕΑΕΚ II, Υπουργείο Παιδείας, Αθήνα*

Μαραγκουδάκη, Ε., Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ., Ιωάννου, Α. & Περράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την προώθηση της ισότητας των φύλων στο σχολείο. Βιβλίο – εγχειρίδιο για τους/τις εκπαιδευτικούς, Ιωάννινα, [ΕΠΕΑΕΚ II, Κατηγορία Πράξης 4.1.1.δ. «Παραγωγή βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού για την εισαγωγή θεμάτων σχετικά με τα φύλα στην εκπαιδευτική διαδικασία»]*.

Παπαγεωργίου, Ν. «*Η θέση και ο ρόλος της γυναίκας στην Ορθόδοξη Εκκλησία*», ανακτήθηκε στις 18 Απριλίου 2018 από το <https://cemes->

en.weebly.com/uploads/2/7/8/8/.../1_papageorgiou_n.pdf.

Πετρουλάκη, Κ., Βρυώνης, Μ., Ντιναπόγιας, Α. & Τσιριγώτη, Α. (2008). Σειρά Παρακολούθησης και Αξιολόγησης των Επιπτώσεων των Εκπαιδευτικών Πολιτικών στο Φύλο. Αθήνα: ΚΕΘΙ. Ανακτήθηκε στις 9/7/2018 από <https://www.demopaideia.gr>

Παράρτημα

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

Η φιλοξενία του Αβραάμ

“Ο Κύριος παρουσιάστηκε στον Αβραάμ, κοντά στη Δρυ Μαμβρή, ενώ αυτός καθόταν στο άνοιγμα της σκηνής του κατά το μεσημέρι. Σήκωσε τα μάτια του και είδε τρεις άντρες να στέκονται απέναντί του. Αμέσως έτρεξε να τους προϋπαντήσει και τους προσκύνησε ως τη γη. «Κυριέ μου», είπε, «αν έχω την εύνοιά σου, μην προσπεράσεις τον δούλο σου. Ας φέρουν λίγο νερό να πλύνετε τα πόδια σας και μετά μπορείτε ν’ αναπαυθείτε κάτω από το δέντρο. Θα φέρω και λίγο ψωμί να πάρετε δύναμη και μετά μπορείτε να πηγαίνετε...».

Τότε ο Αβραάμ έτρεξε στη σκηνή και είπε στη Σάρρα: «Πάρε γρήγορα τρεις γαβάθες αλεύρι εκλεκτό, ζύμωσε το και κάνε πίττες». Μετά έτρεξε στα βόδια, πήρε ένα μοσχάρι τρυφερό και καλό, το έδωσε στον υπηρέτη κι εκείνος το ετοίμασε στα γρήγορα. Πήρε ακόμα βούτυρο, γάλα και το μοσχάρι που είχε ετοιμάσει και τα έβαλε μπροστά στους άντρες. Αυτός στεκόταν απέναντί τους κάτω από τα δέντρα κι εκείνοι έτρωγαν. Τότε ρώτησαν τον Αβραάμ: «Πού είναι η Σάρρα η γυναίκα σου;» Αυτός απάντησε: «Εκεί, στη σκηνή». Κι ο Κύριος είπε: «Του χρόνου τέτοια εποχή θα ξανάρθω, και η γυναίκα σου η Σάρρα θα έχει γιο». Η Σάρρα τα άκουγε όλα αυτά, γιατί στεκόταν από πίσω του, στο άνοιγμα της σκηνής. Ο Αβραάμ και η Σάρρα ήταν γέροντες προχωρημένης ηλικίας. Η Σάρρα, λοιπόν, γέλασε κρυφά [...] Αλλά ο Κύριος είπε στον Αβραάμ: «Γιατί γέλασε η Σάρρα; Γιατί αμφιβάλλει ότι θ’ αποκτήσει γιο τώρα που γέρασε; Τίποτα δεν είναι αδύνατο για τον Κύριο! Όταν την ίδια εποχή ύστερα από ένα χρόνο θα ξανάρθω σπίτι σου, η Σάρρα θα έχει γιο» [...] Από κει οι άντρες έφυγαν [...] Ο Αβραάμ βάδιζε μαζί τους για να τους κατευοδώσει. Τότε ο Κύριος είπε: «... Ένα μεγάλο και ισχυρό έθνος θα προέλθει από τον Αβραάμ και στο πρόσωπό του θα ευλογηθούν όλα τα έθνη της γης». (Γεν 18, 1-18)”

Υπογραμμίστε και καταγράψτε τα χαρακτηριστικά του άνδρα και της γυναίκας, όπως φαίνονται από τη στάση και τις πράξεις του Αβραάμ και της Σάρρας.

ΑΝΔΡΑΣ- ΑΒΡΑΑΜ

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

ΓΥΝΑΙΚΑ-ΣΑΡΡΑ

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Αδύνατον... Γίνεται να είσαι μαθηματικός και θεολόγος;

Παναγιώτης Δελικανλής

Διευθυντής Γυμνασίου, Μδ. Διδακτικής Μαθηματικών Πανεπιστημίου
Αθηνών, Πτυχιούχος του τμήματος Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής του
ΑΠΘ
delikanlis@sch.gr

Περίληψη

Στην αρχαιότητα οι επιμέρους επιστήμες (αριθμητική, γεωμετρία, αστρονομία, μουσική κ. ά.) ήταν μέρος της φιλοσοφίας, που έθετε σε τάξη την απορρέουσα από τις επιστήμες γνώση, και μέσω της συστηματικοποίησης ανάγονταν από τα επιμέρους στα καθολικά νοήματα της ζωής και του σύμπαντος κόσμου. Η επιστήμη κατακερματίζοντας το επιστητό παράγει γνώση. Τα μαθηματικά είναι επιστήμη μέτρησης των μεγεθών με δικό τους λόγο (discourse). Χρησιμοποιώντας σύμβολα και την 'αφαίρεση', παραμερίζουν τα 'αδρά' αισθητηριακά δεδομένα και διατυπώνουν προτάσεις θεωρητικής μορφής χωρίς άμεση αναφορά σ' αυτά. Κανένα στοιχείο του λόγου της θεολογίας δεν εμποδίζει την έρευνα και την ανάπτυξη των επιστημών, όπως και οι υποθέσεις και τα συμπεράσματα της επιστήμης δεν συγκρούονται με το θεολογικό λόγο. Η εργασία αυτή στοχεύει στην άρση της 'διχόνοιας' μεταξύ επιστήμης και θρησκείας, 'διχόνοιας' που καλλιεργείται στις μικρές ηλικίες των μαθητών/ριών, ώστε από πολύ νωρίς να θεωρούν αδύνατη τη συνύπαρξη των μαθηματικών και της θεολογίας. Εργαλεία της ανωτέρω προσπάθειας μπορεί να είναι η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky και η Σωκρατική μέθοδος. Οι μαθητές όντας ενταγμένοι σε κοινωνικό περιβάλλον χρησιμοποιούν την ποικιλία των μέσων που διαθέτουν και η προηγούμενη εμπειρία και γνώση με συνεργάτη το λειτουργό της εκπαίδευσης μετασχηματίζεται. Έτσι οικοδομείται η ταυτότητα του προσώπου γενικά και η ορθόδοξη χριστιανική ταυτότητα ειδικά.

Λέξεις κλειδιά: Επιστήμη, μαθηματικά, θεολογία, κονστρουκτιβισμός, ταυτότητα.

1. Εισαγωγή

1.1. Τα μαθηματικά

Ο άνθρωπος ανέπτυξε μια δημιουργική δραστηριότητα, τα μαθηματικά, που ξεκίνησαν ως διαχείριση του χώρου, του γήινου-πεδιάδα του Νείλου, αλλά και ουράνιου- κίνηση πλανητών και αστερών. Επίσης ως περιέργεια για τις κανονικότητες, θαυμασμό για τη συμμετρία και την εν γένει ομορφιά του επιστητού, υπολογισμού μεγεθών μια και ο τελευταίος αποδείχθηκε χρήσιμος, στον κόσμο της φθοράς, που ζει ο άνθρωπος και επιθυμεί μάταια να απαλλαγεί (Δοξαστικό αίνων όρθρου Κυριακής προ της Χριστού Γεννήσεως, ήχος πλ. δ') από αυτήν στηριζόμενος μόνο στις δικές του δυνάμεις, ικανότητες και κατορθώματα.

Κατά τον Αριστοτέλη «οι μαθηματικές τέχνες γεννήθηκαν πρώτα πρώτα στην Αίγυπτο» (Μετά τα φυσικά, Α1 981b) ιδιαίτερα δε η γεωμετρία. Οι Βαβυλώνιοι παρέλαβαν από τους Σουμερίους, που κυριαρχούσαν στη Μεσοποταμία από την Τρίτη χιλιετία π.Χ., το εξηκονταδικό σύστημα και είχαν 'αλγεβρικό' τρόπο σκέψης (Waerden, Leendert, 2000). Στην Ιωνία του 6^{ου} π.Χ. αιώνα γεννιέται ο φιλοσοφικός λόγος, αλλά και η μαθηματική απόδειξη. Ο Θαλής είναι και ο πρώτος που εισάγει

την απόδειξη, αφού οι μαθηματικές εμπειρικές πραγματικότητες γίνονται μαθηματικές προτάσεις, που αποδεικνύονται. Μεταξύ των πρώτων αποδείξεων του είναι: α) η διάμετρος χωρίζει τον κύκλο σε δύο ίσα μέρη, β) οι παρά τη βάση γωνίες ενός ισοσκελούς τριγώνου είναι ίσες. Ο Πυθαγόρας ο Σάμιος ιδρύει το 520 π.Χ. σχολή στον Κρότωνα. Στην Πυθαγόρεια κοινότητα καλλιεργήθηκε ότι τα πάντα είναι αριθμοί και αναλογίες αριθμών, ο σωματικός και ηθικός εξαγνισμός, η αθανασία της ψυχής, και η ενότητα του Θείου. Η Σχολή των Πυθαγορείων υποσκελίστηκε από την Ακαδημία του Πλάτωνα. Ο Ευκλείδης με ορισμούς, αξιώματα και κοινές έννοιες οικοδομεί ένα αξεπέραστο σε δομή και συνοχή έργο, τα Στοιχεία (Davis, 2000). Τα μαθηματικά εξακολουθούν να χτίζουν πάνω στον εαυτό τους, αναιρούνται, συμπληρώνονται και διευρύνονται. Το Σύστημα Ταξινόμησης της Αμερικανικής Μαθηματικής Εταιρείας, το 1980 δείχνει ότι τα μαθηματικά κείμενα μπορούν να διαιρεθούν σε περισσότερες από 3.000 κατηγορίες (Davis & Hersh, 1981). Η ανάπτυξη της επιστήμης και ειδικά του μαθηματικού λόγου γίνεται με τρόπο άπληστο και κυριαρχικό, αφού οι μετρήσεις 'ασκούν' μια εξουσία στο επιστητό, με αποτέλεσμα να χωρίζεται ο άνθρωπος από την πνευματική ζωή. Έτσι καλλιεργείται η γνώμη ότι τα μαθηματικά και η θεολογία είναι ασύμμετρα πράγματα.

1.2. Η φιλοσοφία

Τον 6^ο π.Χ. αιώνα την περιγραφική και ερμηνευτική λειτουργία του μύθου για το κοσμοείδωλο, διαδέχεται η γέννηση της Φιλοσοφίας στα Δυτικά παράλια της Μ. Ασίας, με πρωτεργάτη τον Ηράκλειτο, τους τρεις Μιλήσιους Θαλή, Αναξίμανδρο, Αναξίμενη. Ο Θαλής θεωρείται ο πρώτος φιλόσοφος, διότι ανήγαγε τη γέννηση του κόσμου σε μια αρχή των πάντων, σε ένα 'στοιχείο', το νερό. Σ' ένα κόσμο που μεταβάλλεται διαρκώς η αρχή – νερό μένει σταθερή. Ακολουθούν Αναξαγόρας, Παρμενίδης κ.ά. μέχρι το Δημόκριτο, ο οποίος καταφέρνει επιστημονικές περιγραφές, με αποκορύφωμα τη θεωρία ότι το σύμπαν κυβερνιέται από δικούς του νόμους ανεξάρτητους από τον ψυχισμό των ανθρώπων και ότι τα άτομα είναι οι ελάχιστες μονάδες ύλης. Τα βασικά χαρακτηριστικά των Προσωκρατικών είναι: α) δεν υπάρχει το μηδέν, αφού το ον είναι αυθύπαρκτο, β) το ον είναι ένα διαρκές παρόν ακίνητο, γ) εισάγεται η έννοια του απείρου με τη σημασία ότι το ον δεν έχει αρχή και τέλος και ότι το ον δεν έχει δεύτερη πραγματικότητα, ώστε να περατώνεται σ' αυτή (Ματσούκας, 1984).

Τους προσωκρατικούς φιλοσόφους ακολουθεί ο «διάλογος» μεταξύ των ανθρώπων της Πόλης για τη ζωή και την οργάνωσή της στην πολιτεία, την ηθική συμπεριφορά και τη διαπαιδαγώγηση των πολιτών καθώς και το πολίτευμα και τους νόμους της πολιτείας, με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός νέου πλαισίου για στοχασμό. Βασικοί πρωταγωνιστές οι σοφιστές και ο Σωκράτης. Ο τελευταίος αφουγκράζεται το ρυθμό της Πόλης και ενδιαφέρεται για την ανθρωπολογία της. Στο Σωκράτη εμφιλοχωρεί αρμονικά και ταιριασμένα η ψυχή του προσώπου και η μέριμνα για την πολιτεία. Καλλιεργεί την απορριπτική στάση τόσο για τον εαυτό του όσο και γι' αυτούς με τους οποίους συνδιαλέγεται. Ενδιαφέρεται ιδιαίτερα να μάθουν οι νέοι να μεριμνούν για την ψυχή τους. Εφαρμόζει τον 'έλεγχο', ως τρόπο του διαλόγου, δηλαδή δοκιμασία των απόψεων του συνομιλητή.

1.3. Η θεολογία

Θεολογία, λόγος για το υπέρτατο όν, τον Άγιο Τριαδικό Θεό. Απαραίτητος όρος για να εκφέρει κανείς λόγο είναι να είναι ζωντανός. Και είναι κανείς ζωντανός, όταν όντας κτιστός μετέχει στον τρόπο ύπαρξης του ακτίστου (Τσελεγγίδης, 2005).

Η καταφατική θεολογία μαρτυρά την ανάγκη του ανθρώπου να σκεφτεί και να πει κάτι για το Θεό. Κατά την αποφατική θεολογία το δημιούργημα άνθρωπος πληρούμενο από ταπείνωση μπροστά στον υπεράγαθο ομολογεί την αδυναμία του να περιλάβει η σκέψη του το Θεό και να τον αποδώσει οποιοδήποτε γνώρισμα. Κάτι, που θα απέδιδε την ολότητα του Θείου καθώς ο Άγιος Ιωάννης Δαμασκηνός λέει «*Απειρον το Θεϊόν και ακατάληπτον και τούτο μόνο καταληπτόν, η απειρία και η ακαταληψία*». Η μυστική θεολογία είναι η εμπειρία της παρουσίας του Θεού, συνεπώς θεοπτία, άρα μη αντικειμενοποίηση του Θεού και συνεπώς αποφυγή ειδωλοποίησης. Η θεολογία έχει υπαρξιακό χαρακτήρα που με αγωνία στον αγώνα για νοηματοδότηση της ζωής και της ύπαρξη συνεχώς εξετάζεται η σχέση του ανθρώπου με το Θεό και τον κόσμο. (Σταμούλης, 2009). Έτσι τροφοδοτείται γόνιμα ο διάλογος της Εκκλησίας και της επιστήμης και αναδεικνύεται η αγαπητική σχέση τους και όχι η στείρα αντιπαράθεση τους στην προσδοκία της ενοποίησης των πάντων ώστε να καταργηθεί η φθορά και ο θάνατος που εισήλθαν στο κόσμο με την πτώση.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Η δραστηριότητα που ακολουθεί έχει εφαρμοστεί ως μια πρόταση συνδιδασκαλίας με τη συνεργασία ενός Θεολόγου και ενός Μαθηματικού με αφορμή το έργο του Πλάτωνα Μένων, ώστε να διερευνηθεί η σχέση φιλοσοφίας, μαθηματικών και Θεολογίας.

Η διαθεματική προσέγγιση ενοποιεί διαφορετικούς επιστημονικούς τομείς (Ματσαγγούρας, 2002), ώστε να αναδειχθεί η ενότητα στη θεωρητική, πρακτική αντιμετώπιση ενός θέματος. Μεταξύ των εκπαιδευτικών, που θα λάβουν μέρος στην συνδιδασκαλία πρέπει να αναπτυχθεί σχέση αλληλοεκτίμησης, υποστήριξης και επικοινωνίας, ώστε οι μαθητές να τροφοδοτούνται θετικά από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών (Kohler - Evans, 2006). Γι' αυτό και η συνδιδασκαλία δύο ή περισσότεροι επιστημόνων παρέχει από κοινού μια ουσιαστική οδηγία σε μια ποικιλόμορφη ομάδα μαθητών σε ένα ενιαίο χώρο (Friend, 2008).

Το μοντέλο μάθησης του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού που ανέπτυξε ο Vygotsky θεωρεί σημαντικούς τους κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες για την απόκτηση γνώσης κατά την μάθηση και ανάπτυξη του ατόμου. Η αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του κοινωνικού περιβάλλοντος είναι μια διαδικασία από έξω προς τα μέσα. Δηλαδή κατά την γνωστική ανάπτυξη οι κοινωνικές σχέσεις μετατρέπονται σε νοητικές λειτουργίες (Vygotsky, 1978). Κατά τον Vygotsky (1978) το επίπεδο ανάπτυξης του ανθρώπου σε οποιαδήποτε στιγμή της ζωής του συναρτάται από: α) του επιπέδου των κατακτημένων από τον ίδιο πραγμάτων δίχως εξωτερική βοήθεια, β) του επιπέδου της δυνατής ανάπτυξης του με καθοδήγηση ή/και με συνεργασία. Μεταξύ των δυο ανωτέρω επιπέδων υπάρχει η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA ή Zone of Proximal Development, /ZPD), δηλαδή «η απόσταση ανάμεσα στοπραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, και στο δυνητικό αναπτυξιακό επίπεδο». Η (ZEA) προσδιορίζει τις αναπαραστάσεις μέσω συμβόλων που οικοδομούνται μέσα από πολιτισμικές δομές και δίνουν τη

δυνατότητα στο μαθητή να χρησιμοποιήσει αντιληπτικές διαδικασίες ώστε να αγκιστρώσει νοήματα σε σύμβολα, να αναπτύξει έννοιες, να κατηγοριοποιήσει το επιστητό ώστε να το διαχειρίζεται καλύτερα και αποδοτικότερα. Στη (ΖΕΑ) μεταξύ άλλων διαμεσολαβητικοί παράγοντες είναι οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι συνομήλικοι μαθητές. Το παιδί που μαθαίνει χρειάζεται εργαλεία (artifacts), μεταξύ δε υποκειμένου και αντικειμένου υπάρχει η διαμεσολάβηση (mediation). Η γλώσσα είναι το βασικότερο διαμεσολαβητικό πολιτισμικό εργαλείο για την εξέλιξη της σκέψης και αλληλεπίδρασης με την κοινωνία. Κύριος στόχος της μάθησης είναι η απόκτηση γνώσης που έχει δοκιμαστεί για την εγκυρότητά της ώστε οι δεξιότητες που κατακτώνται, να έχουν διάρκεια, δηλ. να ενσωματώνονται στη ζωή του μαθητή.

Ο ρόλος της "οπτικοποίησης" (visualization) στη μαθηματική εκπαίδευση έχει γίνει θέμα μεγάλης σειράς ερευνών. Ένας ορισμός της οπτικοποίησης σύμφωνα με έρευνες των Zimmermann και Cunningham (1991, p.3) είναι και ο παρακάτω: Οπτικοποίηση είναι η διαδικασία και το προϊόν της δημιουργίας, ερμηνείας, χρήσης και ανατροφοδότησης εικόνων (διανοητικά ή με μολύβι και χαρτί ή με τη βοήθεια της τεχνολογίας) με σκοπό τη χρήση αυτών των εικόνων αποτελεσματικά για τη μαθηματική ανακάλυψη και κατανόηση. Τόσο η χρήση όσο και η δημιουργία αναπαραστάσεων αποτελούν σημαντικό βήμα τόσο στην κατάκτηση μιας μαθηματικής έννοιας όσο και στη λύση προβλημάτων. Κατά την (Presmeg, 1997), η οπτικοποίηση περιλαμβάνει διαδικασίες οικοδόμησης και μεταμόρφωσης τόσο οπτικών νοητικών εικόνων (visual mental imagery) όσο και όλων των εικόνων χωροταξικής διάταξης που μπορεί να εμπλέκονται στην μαθηματική πρακτική. Έτσι και ο Σωκράτης καταφεύγει σε μια λύση μέσω αναπαράστασης όπως θα δούμε παρακάτω.

Η μη διδασκαλία της ηθικής σε αντίθεση με τη διδασκαλία της ανάγνωσης, γραφής, μαθηματικών, εκγύμνασης του σώματος, απασχολεί το Σωκράτη. Την έλλειψη αυτή στην 'εκπαίδευση' προσπαθεί να συμπληρώσει ο Σωκράτης με το να φέρνει τους συνομιλητές του στη θέση να διερωτηθούν τι είναι αρετή, δικαιοσύνη, εγκράτεια, ιερότητα. Για να το πετύχει χρησιμοποιεί την «μαιευτική τέχνη» σε όποιον βρίσκεται σε πνευματική εγκυμοσύνη. Για την διαπραγμάτευση της έννοιας της αρετής στο διάλογο Μένων του Πλάτωνα, διερευνάται η ουσία της αρετής με ένα σταθμό, τη θεωρία της ανάμνησης. Αυτή δεν αντικαθιστά τη σωκρατική θεωρία του ελέγχου αλλά είναι υποβοηθητική. Η αθανασία της ψυχής της δίνει την ικανότητα να ξαναθυμάται πράγματα, αρκεί να τεθούν τα κατάλληλα ερωτήματα. Για την επαλήθευση των ανωτέρω ο Σωκράτης καταφεύγει στα μαθηματικά και συγκεκριμένα στη Γεωμετρία. Σημείο αφετηρίας είναι η διαπραγμάτευση ενός μαθηματικού προβλήματος με ένα παιδί (ΠΑΙΣ) (νεαρός ακόλουθος του Μένωνα). Το πρόβλημα μπορεί να χαρακτηριστεί πολύ δύσκολου αφού σε αυτό ενυπάρχει η έννοια των αρρήτων αριθμών. Ο Σωκράτης φιλοσοφεί λειτουργικά με τη συνολική ύπαρξη όπου ο λόγος δεν αντικαθιστά την ολότητα του ανθρώπου (Ματσούκας, 1984).

3. Στοιχεία εφαρμογής της δραστηριότητας

Η δραστηριότητα αναπτύχθηκε στην Α΄ τάξη γυμνασίου στις ώρες του ωρολογίου προγράμματος. Είχε διάρκεια τριών διδακτικών ωρών. Αφορμή ήταν το παρακάτω κείμενο από το βιβλίο της Α΄ τάξης.

Ο Σωκράτης για την αναζήτηση του Θεού

[...] Και ο Σωκράτης, ο οποίος μίλησε για τα παραπάνω με μεγαλύτερη από όλους ευγλωττία, κατηγορήθηκε για τα ίδια πράγματα, για τα οποία κατηγορούν και εμάς τους χριστιανούς. Γιατί είπαν, ότι και αυτός φέρνει νέους Θεούς και δε θεωρεί ως θεούς αυτούς που παραδέχεται η πόλη. Αλλά εκείνος που έδιωξε από την πολιτεία τους κακούς ως δαίμονες και [...] δίδαξε τους ανθρώπους να παραιτούνται από την αναζήτηση των πραγμάτων και τους παρακινούσε να αποδεχτούν τον άγνωστο σ' αυτούς Θεό, αναζητώντας τον [...] έλεγε: «Δεν είναι εύκολο να βρει κανείς τον Πατέρα και δημιουργό όλων, ούτε είναι ασφαλές, αν Τον βρει, να μιλήσει γι' αυτόν σε όλους». Ιουστίνος, Απολογία Β' (ΥΠΠΘ & ΙΕΠ, 2017).

4. Στόχοι της δραστηριότητας

Οι στόχοι της δραστηριότητας εναρμονίζονται σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο, ΦΕΚ Β' 2104/19-06-2017: αρ. πρωτ. 101470/Δ2/16-06-2017 Υ.Α., και για την συγκεκριμένη δραστηριότητα. Μεταξύ άλλων μπορεί να είναι:

- Σχετικά με τη διερεύνηση υλικών και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης οι μαθητές/μαθήτριες να μπορούν να:
 - Αναζητούν υλικό στο Διαδίκτυο, τόσο με ασφάλεια όσο και έλεγχο της αξιοπιστίας των πηγών.
 - Έλθουν σε επαφή με κείμενα της Αρχαίας Ελληνικής φιλοσοφίας.
- Σχετικά με τη γνώση και την κατανόηση:
 - Να ασκούνται στην κριτική κατανόηση των δογματικών, λατρευτικών, υπαρξιακών και πολιτισμικών εκφράσεων της Ορθόδοξης Εκκλησίας.
 - Να προσεγγίζουν τη θρησκευτική πίστη του Χριστιανισμού ιδιαίτερα, με πολλαπλά κριτήρια (πολιτισμικά, ηθικά, κοινωνικά, ιστορικά, προσωπικά, θεολογικά),
 - Να συνδυάζουν γνώσεις από διαφορετικά γνωστικά πεδία.
- Σχετικά με την επικοινωνία, και συνεργασία:
 - Να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας για την επίτευξη κοινών στόχων.
 - Να σέβονται το δικαίωμα κάθε ανθρώπου στη θρησκευτική ελευθερία, στην αναζήτηση και στο θρησκευτικό αυτοπροσδιορισμό,
- Σχετικά με τη καθημερινή ζωή και την εν γένει ζωή να μπορούν να:
 - πλαταίνουν την κατανόηση τους για την εποχής και τις ανάγκες της και τη μεθερμηνεία του θεολογικού λόγου στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες,
 - λειτουργούν αυτό-αποτελεσματικά στο περιβάλλον της οικογένειας, του σχολείου και του ευρύτερου κοινωνικού χώρου.
 - βιώνουν το θρησκευτικό υπόβαθρο των πολιτισμικών παραδόσεων και την αναγνώριση των θρησκευτικών διαστάσεων του σύγχρονου πολιτισμού.
- Σχετικά με την εργασία σε διαθεματικό επίπεδο να μπορούν να:
 - αναπτύξουν την ικανότητα συσχέτισης διαφορετικών αντικειμένων και την παραγωγή και διαχείριση νέων εννοιών.
 - ανακαλύπτουν οι μαθητές με αυτενέργεια και συμμετοχικότητα την λειτουργική ενότητα του επιστητού και ανάλογα με την προσωπική κλήση

του κάθε μαθητή να συνεισφέρουν στη διερεύνηση του.

4.1. Οι μέθοδοι, τα μέσα, τα εργαλεία στην διδακτική προσέγγιση.

Ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας, Φύλλο Εργασίας για την τάξη, Φύλλο άσκησης, Χρήση λειτουργικού συστήματος (Windows), Χρήση υπηρεσιών διαδικτύου (Internet), Χρήση επεξεργαστή κειμένου (Word), Χρήση λογισμικού παρουσίασης (PowerPoint).

5. Μεθοδολογία

Παρουσίαση της δραστηριότητας

5.1. 1^η Ώρα.

Μετά από τη μελέτη του κειμένου της Α΄ γυμνασίου από την Απολογία Β΄ του Ιουστίνου οι μαθητές διετύπωσαν ερωτήματα του τύπου:

- A) Γιατί στο μάθημα των θρησκευτικών έχει σημαντική θέση ο λόγος για τη φιλοσοφία;
- B) Είναι δυνατόν ένας φιλόσοφος να εισάγει στην «πόλη» και γενικότερα στον κοινωνικό του χώρο νέους θεούς;
- Γ) Από ποια σκοπιμότητα κινήθηκε ο Σωκράτης να εισάγει νέους θεούς;
- Δ) Από ποια σκοπιμότητα κινήθηκαν οι κατήγοροι του Σωκράτη;
- E) Γιατί παρακινούσε τους συμπολίτες του ο Σωκράτης να σταματήσουν από την αναζήτηση νέων πραγμάτων;
- ΣΤ) Όταν ήλθαν σε επαφή με το κείμενο του Μένωνα, απόρησαν: πώς ένας φιλόσοφος διαπραγματεύεται ένα τόσο δύσκολο θέμα των μαθηματικών συγχρόνως με το θέμα αν διδάσκεται η αρετή;
- Z) Τι εννοούσε να «βρει κανείς τον Πατέρα και δημιουργό όλων»:

Οι καθηγητές δόμησαν την παρακάτω δραστηριότητα διατηρώντας την σειρά και δομή του κειμένου του διαλόγου Μένων.

Διδάσκεται η αρετή;

Τίθεται στους μαθητές το ερώτημα του Μένωνα προς το Σωκράτη.

MEN. Μπορείς να μου πεις, Σωκράτη, αν διδάσκεται η αρετή; Ή αυτή δεν διδάσκεται αλλά μπορεί κανείς να την αποκτήσει με εξάσκηση; Ή ούτε με εξάσκηση ούτε με τη μάθηση την αποκτά κανείς, αλλά υπάρχει στους ανθρώπους εξ αιτίας της φύσης; Και αν όχι, μήπως αποκτιέται με κάποιον άλλο τρόπο;

Ακολουθούν οι ορισμοί της αρετής από το Μένωνα.

- Πρώτος ορισμός της αρετής.

Ο Μένων απαριθμεί πλήθος αρετών. Τίθενται οι ερωτήσεις που ακολουθούν στους μαθητές.

- A) Ποια είναι η αρετή του άνδρα;
- B) Ποια είναι η αρετή της γυναίκας;
- Γ) Ποια είναι η αρετή του παιδιού;
- Δ) Ποια είναι η αρετή του ελεύθερου;
- E) Ποια είναι η αρετή του δούλου;

Η αρετή καθορίζεται από την εκτέλεση των καθηκόντων και από την ηλικία.

Σχέση αρετής και δικαιοσύνης: Για να είναι κανείς ικανός και ενάρτεος χρειάζεται την δικαιοσύνη και την σωφροσύνη.

- Δεύτερος ορισμός της αρετής.

Ερωτήματα:

- A) Είναι η ικανότητα άσκησης της εξουσίας αρετή;
 B) Πως εφαρμόζεται στο παιδί;
 Γ) Πως εφαρμόζεται στο δούλο;

Η ικανότητα κάποιου να εξουσιάζει δίκαια είναι αρετή.

- Τρίτος ορισμός της αρετής.

Να επιθυμεί κανείς το καλό και να είναι ικανός να το αποκτήσει. (Αρχικά τίθεται ως ερώτημα στους μαθητές)

Σωκράτης: Αρετή είναι η ικανότητα απόκτησης του καλού.

Ερώτημα: Ποιος είναι ο ρόλος της δικαιοσύνης κατά την απόκτηση των καλών;

Ότι αποκτιέται με δικαιοσύνη είναι αρετή, ενώ ότι θα γίνει χωρίς αυτή θα είναι κακία.

5.2. 2^η Ώρα. Η θεωρία της ανάμνησης με τη διαπραγμάτευση μαθηματικού προβλήματος

Κατά τον Σωκράτη η ψυχή είναι αθάνατη και γνωρίζει τα πάντα. Για την απόδειξη των ανωτέρω ο Σωκράτης (ΣΩ.) εφαρμόζει την «ανάμνηση» σε μαθηματικό θέμα. Συζητάει με ένα παιδί (ΠΑΙΣ-για το διάλογο «ΠΑΙ»), (νεαρός ακόλουθος του Μένωνα). Ακολουθεί μια ελεύθερη απόδοση του διαλόγου.

ΣΩ. Γνωρίζεις την τετράγωνη επιφάνεια με ίσες πλευρές.

ΠΑΙ. Ναι

ΣΩ. Μια επιφάνεια με μια πλευρά δύο και την άλλη πλευρά ένα έχει

εμβαδόν δύο επί ένα.

ΠΑΙ. Ναι.

ΣΩ. Αν ένα τετράγωνο έχει πλευρά δύο, πόσο εμβαδόν έχει;

ΠΑΙ. Τέσσερα



ΣΩ. Διπλασιάσαμε την πλευρά και το εμβαδόν τετραπλασιάστηκε.

ΠΑΙ. Ναι


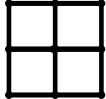
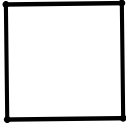

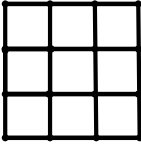

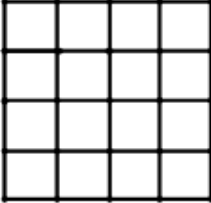
ΣΩ. Αν διπλασιάσουμε το εμβαδόν του τελευταίου τετραγώνου και γίνει οκτώ, ποια θα ήταν η πλευρά του τετραγώνου

ΠΑΙ. Τέσσερα.

Δίνεται ο πίνακας 1 με την πρώτη γραμμή συμπληρωμένη και ζητείται να συμπληρωθεί.

	Σχέδιο τμήματος και μήκος του (πλευρά τετραγώνου)	Μήκος	Γεωμετρικό σχήμα, τετράγωνο	Εμβαδόν
A		1		1

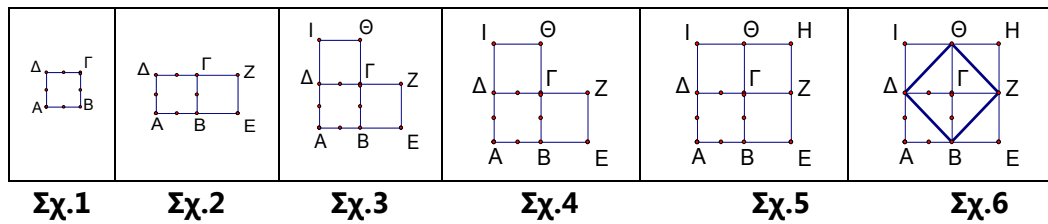


	Σχέδιο τμήματος και μήκος του (πλευρά τετραγώνου)	Μήκος	Γεωμετρικό σχήμα, τετράγωνο	Εμβαδόν
Β		2		4
Γ	;			8
Δ		3		9
Ε		4		16

Πίνακας 1

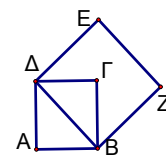
Οπτικοποίηση των δεδομένων και των ζητούμενων του προβλήματος

Οι έρευνες έχουν δείξει πως ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών αδυνατεί να βρεί τη σωστή λύση είτε αλγεβρικά είτε γεωμετρικά. Άλλωστε και η απάντηση του παιδιού είναι λανθασμένη όπως και οι απαντήσεις των σημερινών μαθητών γύρω στο 33% (Δεληκανλής, 2007). Είναι σημαντικό οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν, ότι το μήκος της νέας πλευράς είναι ένας αριθμός ανάμεσα στο δύο και το τρία και ως εκ τούτου όχι ακέραιος, αλλά και με δοκιμές ούτεκαι δεκαδικός με πεπερασμένο πλήθος ψηφίων. Ως γεωμετρική λύση εννοούμε να σχεδιάσουμε με γεωμετρικό τρόπο το τετράγωνο με το διπλάσιο εμβαδόν, αφού και ο Σωκράτης λέει στο παιδί: «αν δεν θέλεις να το πεις με αριθμούς (το μήκος της πλευράς του τετραγώνου με εμβαδό 8), δείξε μας από ποια πλευρά (με ένα γεωμετρικό σχέδιο)»θα σχηματίσουμε το νέο τετράγωνο. Η προηγούμενη διαπραγμάτευση του προβλήματος από το Σωκράτη έχει τα εξής αποτελέσματα: α) ο δούλος έχει περιέλθει σε κατάσταση απορίας, β) ο δούλος βρίσκεται σε κατάσταση «εγκυμοσύνης». Στη συνέχεια εκμαιεύει τη λύση του προβλήματος με τα βήματα που ακολουθούν.



Έστω τετράγωνο ΑΒΓΔ με εμβαδό 4 (Σχ.1). Προσθέτει σε αυτό το τετράγωνο ΒΕΖΓ με εμβαδόν 4 (Σχ. 2). Προσθέτει το τετράγωνο ΔΓΘΙ επίσης με εμβαδόν 4 (Σχ. 3). Συμπληρώνει τη γωνία με το τετράγωνο ΓΖΗΘ επίσης με εμβαδόν 4 (Σχ. 5). Είναι πιθανόν ένας μαθητής να διαπιστώσει ότι μπορεί να σχεδιαστεί και το τετράγωνο ΔΒΖΘ. Το εμβαδόν του τετραγώνου αυτού αποτελείται από τέσσερα μισά των αρχικών τετραγώνων, (κάθε ένα με εμβαδόν τέσσερα), άρα έχει εμβαδόν **οκτώ**.

Ανακεφαλαιώνοντας το πρόβλημα και τη λύση μπορούμε να έχουμε την πρόταση με την εξής διατύπωση: Αν δοθεί ένα τετράγωνο ΑΒΓΔ και θέλουμε να κατασκευάσουμε ένα άλλο τετράγωνο με εμβαδό διπλάσιο του ΑΒΓΔ, τότε το νέο τετράγωνο είναι το ΒΔΕΖ του οποίου η πλευρά έχει μήκος το μήκος της διαγωνίου του τετραγώνου ΑΒΓΔ.



Σχ. 7
Το γεωμετρικό πρόβλημα του Σωκράτη με τη λύση του (Visualization).

Με τη λύση του ανωτέρου προβλήματος, λύση στην οποία συμμετέχει ενεργά και ο ΠΑΙΣ προκύπτει ότι η ανάμνηση είναι μέθοδος γνώσης.

5.3. 3^η Ώρα. Επιστροφή στα ερωτήματα για την αρετή.

Υπενθυμίζουμε στους μαθητές τους τρεις ορισμούς της αρετής από την πρώτη διδακτική ώρα:

- Α) Η αρετή καθορίζεται από την εκτέλεση των καθηκόντων και από την ηλικία.
- Β) Η ικανότητα κάποιου να εξουσιάζει δίκαια είναι αρετή.
- Γ) Να επιθυμεί κανείς το καλό και να είναι ικανός να το αποκτήσει.

Ερωτήματα προς τους μαθητές:

- Α) Η αρετή είναι γνώση;
- Β) Η αρετή είναι ωφέλιμη;
- Γ) Διδάσκεται η αρετή;
- Δ) Ποιοι θα δίδασκαν την αρετή;
- Δ) Πώς προκύπτουν οι ενάρετοι;
- Ε) Τι είναι η ορθή γνώμη;
- Ζ) Η ορθή γνώμη είναι γνώση;

Τελικές καταλήξεις του Σωκράτη σχετικά με την αρετή:

- Α) Η αρετή δεν προέρχεται από τη φύση
- Β) Η αρετή δεν μπορεί να διδαχθεί.
- Γ) Η αρετή είναι θείκη δωρεά χωρίς γνώση.

Πώς τοποθετούνται οι μαθητές στις ανωτέρω καταλήξεις του Σωκράτη;

Η αρετή στην Ορθοδοξία

Κατά τον Αριστοτέλη η ανθρώπινη συμπεριφορά μπορεί να χαρακτηριστεί ως ελλειπτική, μεσαία, υπερβολική. Η κακία κατοικεί στα άκρα ενώ η αρετή στο μέσον (μεσότητα). Στα ερωτήματα-παραδείγματα που ακολουθούν ανάλογα με τη δυσκολία των εννοιών δίδονται δύο και ζητείται η τρίτη για εξοικειωθούν οι μαθητές με την έννοια της μεσότητας:

Έλλειψη	Μέσον	Υπερβολή
αναισθησία	σωφροσύνη	ακολασία
δειλία	ανδρεία	θρασύτητα
μικροπρέπεια	μετριοφροσύνη	αλαζονεία
ανελευθερία	ελευθεριότητα	ασωτία
ειρωνεία	φιλαλήθεια	αλαζονεία
αναλγησία	πραότητα	οργιλότητα
μικροπρέπεια	μεγαλοπρέπεια	δαπανηρία

Πίνακας 2

Οι έννοιες έλλειψη, μέσον, υπερβολή

Υπάρχουν στη ζωή μας στιγμές κατά τις οποίες δεν επιλέγεται η μεσότητα; Π.χ. Τι θα λέγατε για την ομολογία της πίστης;

άπιστος		πιστός
---------	--	--------

Ενδιαφέρων και ο λόγος της Αποκαλύψεως

Αποκ. 3,15-16: «οἶδά σου τὰ ἔργα, ὅτι οὔτε ψυχρὸς εἶ οὔτε ζεστός· ὄφελον ψυχρὸς ἢ ἢ ζεστός, οὕτως ὅτι χλιαρὸς εἶ, καὶ οὔτε ζεστός οὔτε ψυχρὸς, μέλλω σε ἐμέσαι ἐκ τοῦ στόματός μου». Ποια τριάδα γίνεται;

ψυχρός	χλιαρός	ζεστός
--------	---------	--------

Από πολλούς πατέρες χρησιμοποιείται η αρχή της μεσότητας ως αρετή. Η πορεία προς το Θεό της Αγάπης γίνεται με την απελευθέρωση των παθών και την απόκτηση των αρετών.

6. Αξιολόγηση

Η ανωτέρω διαθεματική διδασκαλία θα αξιολογείται κατά την εξέλιξη της. Η διαμορφωτική αξιολόγηση προκύπτει τα Φύλλα Εργασίας για την τάξη, τα Φύλλα άσκησης και τη συμμετοχή κατά την πραγματοποίηση της. Είναι σημαντικό να ενθαρρύνονται οι μαθητές να εμβαθύνουν στο βάθος και το πλάτος των εννοιών που διαπραγματεύονται, ώστε να ξεφύγουν από το πέλαγος της 'αφασίας' στο οποίο τα τελευταία χρόνια 'σαλπάρουν', σύμφωνα με το «διάγω αμέριμος, τον της ζωής μου καιρόν, μετεώρως παρέρχομαι, μη εις νουν βαλλόμενος», (Παρακλητική, Κυριακή εσπέρας, ήχος πλ. δ') και να παράγουν λόγο.

7. Συμπεράσματα

Με την παραπάνω διδακτική πρόταση, οι μαθητές μπολιάζονται με αβίαστο και

εποικοδομητικό τρόπο με τη Αρχαία Ελληνική φιλοσοφία και διερευνούν μέσα από τα σχετικά κείμενα την πορεία της σκέψης και της προσωπικής στάσης σε ζητήματα φιλοσοφικά, πνευματικά, κοινωνικά, πολιτικά και θεολογικά. Μιμούνται το αγαπητικό πνεύμα συνεργασίας των εκπαιδευτικών, το υιοθετούν και εντάσσονται ομαλά και δημιουργικά στο φυσικό και κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον τόσο μέσα από την συνεργασία με άλλους συμμαθητές όσο και ως αυτονομημένοι «εκκολαπτόμενοι» ερευνητές του επιστητού. Η φιλοσοφία χρησιμοποιήθηκε από τους Πατέρες τόσο ως όργανο ανάπτυξης και οργάνωσης του λόγου όσο και ως διαμεσολαβητικό μέσο μεταξύ της εκκλησίας και του κόσμου εκτός της εκκλησίας. Είναι προφανές ότι ούτε σώζει τον άνθρωπο ούτε τον λυτρώνει από το υπαρξιακό αδιέξοδο που θρέφει η υλική ευδαιμονία και η οποιαδήποτε επιστημονική ανακάλυψη. Αυτά τα χαίρεται ο άνθρωπος ως δώρα των αγαπητικών ενεργειών του Θεού. Είναι σημαντικό να το διδαχθούν οι μαθητές από νωρίς και να μάθουν την περατότητα των δυνατοτήτων της επιστήμης και της τεχνολογίας, ώστε να τα χρησιμοποιούν ως διαμεσολαβητικά μέσα προσέγγισης και γνώσης του επιστητού, χωρίς να τα λατρεύουν. Η κυριαρχική δύναμη του τεχνολογικού πολιτισμού ως ανάπτυξης της επιστήμης καθιστά τον άνθρωπο αυτάρκη με καρπούς την έπαρση και την απληστία. Η φύση βιάζεται και διαρρηγνύεται η προσωπική σχέση του προσώπου με τον κόσμο που ισοδυναμεί με την καταστροφή της αισθητικής του χώρου, της αρμονίας, και της καθαρότητας. (Ματσούκας, 1990α). Κατά την διδασκαλία οι μαθητές απόρησαν που ο Σωκράτης γνώριζε μαθηματικά και αυτή η απορία ήταν ένα βήμα προς το τέλος της 'διχόνοιας' θετικών επιστημών και θεολογίας (κύριος σκοπός της διαθεματικής αυτής εργασίας) και απαρχή της συμφιλίωσης τους αφού ανήκουν στο ίδιο σώμα, τόσο του προφορικού όσο και του ενδιάθετου λόγου. Σήμερα ο λόγος κατοικεί στο νεωτερικό άτομο που ορμά εωσφορικά για την κατάκτηση του ουρανού (Ζιάκας, 2005), αντί να κατοικεί στο πρόσωπο που πρέπει να έχει στραμμένη την όψη με αγάπη σε κάθε άλλο πρόσωπο, όπως και τα πρόσωπα του Τριαδικού Θεού είναι συνεχώς στραμμένα με αγάπη σε αυτό, που παρήγαγε «εξ ουκ όντων» με τη δημιουργική ενέργεια του λόγου και τη βούληση. Όπως η αγάπη του Θεού δεν βιάζει έτσι και η αγάπη του κάθε προσώπου προς άλλα πρόσωπα, και την κτίση πρέπει να δίνεται αβίαστα. Αυτό δημιουργεί την ταυτότητα του προσώπου δια μέσου της Ορθοδοξίας, ταυτότητα ως σχέση με τον εαυτό του, τον κόσμο και το Θεό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Davis, D.M. (2001). *Η Φύση και η Δύναμη των Μαθηματικών*. Ηράκλειο. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Davis, P.J & Hersh, R. (1981). *Η μαθηματική εμπειρία*. Αθήνα: Τροχαλία.
- Friend, M. (2008). Co-Teaching: A Simple Solution That Isn't Simple After All. *Journal of Curriculum and Instruction* ,2(2), 9-16.
- Kohler-Evans, P. (2006). Co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids. *Education*, 127(2), 260-264.
- Presmeg, N. C. (1997). Generalization using imagery in mathematics. In L. D. English (Ed.), *Mathematical reasoning: Analogies, metaphors and images* (pp. 299-312). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: the development of higher mental processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zimmermann, W. & Cunningham, S. (1991): Editor's introduction: What is mathematical visualization. In W. Zimmermann & S. Cunningham (Eds.). *Visualization in Teaching and Learning Mathematics*, (pp. 1-8). Mathematical Association of America, Washington, DC

Ελληνόγλωσσες

- Δεληκανλής, Π. (2007). Χρήση τετραγωνισμένου χαρτιού στην επίλυση προβλήματος: Η ανάμνηση της διαμέτρου του τετραγώνου στο Μένωνα του Πλάτωνα. *Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της ένωσης Ερευνητών Διδακτικής των Μαθηματικών*. Αλεξανδρούπολη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσούκας, Ν. (1984). *Ιστορία της Φιλοσοφίας. Με σύντομη εισαγωγή στη φιλοσοφία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Π. Πουρναράς.
- Ματσούκας, Ν. (1990). *Επιστήμη φιλοσοφία και θεολογία στη Εξαήμερο του Μ. Βασιλείου*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Π. Πουρναράς.
- Πετράκης, Ι. (2008). *Πλάτων, Μένων*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΟΛΙΣ.
- Σταμούλης, Α. Χ. (2009). *Έρως και Θάνατος*. Αθήνα: Ακρίτας.
- Τσελεγγίδης Ι. Δ. (2005). *Ορθόδοξη Θεολογία και Ζωή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Π. Πουρναράς.
- Ζιάκας, Ι. Θ. (2005). *Αυτοείδωλον Εγενόμην... Το αίνιγμα της ελληνικής ταυτότητας*. Αθήνα : Αρμός.
- ΥΠΠΘ & ΙΕΠ (2010). *ΦΑΚΕΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ Έντυπο προσωρινό υλικό στα θρησκευτικά Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος».

Ορθόδοξοι Θρησκευτικοί Λόγοι και σχέση τους με ιδεολογίες και κοινωνικές ταυτότητες

Φώτιος Διαμαντής

Δάσκαλος – Θεολόγος – Οικονομολόγος

Δρ Επιστημών Αγωγής, Med, Mth

Διευθυντής 1^{ου} Δημ. Σχολείου Πεύκων Θεσσαλονίκης

difotios@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα ανακοίνωση θα διερευνήσουμε εκφάνσεις Ορθόδοξων θρησκευτικών Λόγων και το πώς σχετίζονται με ιδεολογίες και κοινωνικές ταυτότητες που μορφοποιούνται και εκφέρονται στη χώρα μας. Πρόκειται στην ουσία για επιστημονικούς θεολογικούς Λόγους που συνδέονται με την Ορθόδοξη θεολογία και δημιουργούν πλαίσια ανθρώπινης δράσης και ταυτότητας. Οι θρησκευτικοί Λόγοι, αποτελώντας μέρος των ευρύτερων Λόγων, διαμορφώνουν και διαμορφώνονται μέσα σε και μέσα από κοινωνικές πρακτικές, με τις οποίες και μέσα από τις οποίες τα θρησκευόμενα υποκείμενα συλλαμβάνουν και επικοινωνούν με έλλογο τρόπο τις ερμηνείες τους για την κοινωνική πραγματικότητα. Με τη σειρά τους, οι κοινωνικές πρακτικές σχετίζονται σε κάποιο βαθμό με παιδαγωγικές πρακτικές και, συνεπώς, αρθρώνουν αλλά και αρθρώνονται μέσα σε και μέσα από συγκεκριμένους παιδαγωγικούς Λόγους. Υπ' αυτή την έννοια, στη διεθνή βιβλιογραφία, οι παιδαγωγικοί Λόγοι συνδέονται άμεσα με την έννοια του γραμματισμού, που αποτελεί την ερμηνευτική μήτρα για μια ευρύτερη γκάμα κοινωνικών πρακτικών και το πώς αυτές διαπαιδαγωγούν κοινωνικά υποκείμενα.

Λέξεις κλειδιά: Ορθόδοξοι θρησκευτικοί Λόγοι, ιδεολογίες, κοινωνικές ταυτότητες

1. Εισαγωγή

Ο James Gee κάνοντας διάκριση ανάμεσα σε λόγο (discourse) και Λόγους (Discourses), αναφέρεται στο πως η γλώσσα χρησιμοποιείται, εκ πρώτης όψεως, για να θεσπίσει δράσεις και ταυτότητες (Gee, 1999, 2008). Αυτή τη γλώσσα στη χρήση την αποκαλεί με τον όρο λόγο. Αλλά οι δράσεις και οι ταυτότητες σχεδόν ποτέ δεν θεσπίζονται μόνο μέσω της γλώσσας. Όταν ο λόγος συγχωνεύεται ολοκληρωτικά με μη γλωσσικό υλικό -όπως διαφορετικούς τρόπους σκέψης, δράσης, διάδρασης, σχηματοποίησης αξιών, χρησιμοποίησης συμβόλων κ.ά.- για να θεσπίσουν συγκεκριμένες δράσεις και ταυτότητες, τότε αναφέρεται ότι εμπλέκονται οι Λόγοι (Gee, 1999, 2008; Hull & Schultz, 2001). Όλοι είμαστε μέλη πολλών και διαφορετικών Λόγων, οι οποίοι συχνά επηρεάζουν ο ένας τον άλλον με θετικό και αρνητικό τρόπο, και οι οποίοι συχνά ταΐζουν ο ένας τον άλλον, δημιουργώντας νέα υβρίδια. Οι θρησκευτικοί Λόγοι αποτελούν μέρος των ευρύτερων Λόγων και διαμορφώνουν αλλά και διαμορφώνονται μέσα σε και μέσα από κοινωνικές πρακτικές, με τις οποίες και μέσα από τις οποίες τα θρησκευόμενα υποκείμενα συλλαμβάνουν και επικοινωνούν με έλλογο τρόπο τις ερμηνείες τους για την κοινωνική πραγματικότητα. Οι κοινωνικές, όμως, πρακτικές σχετίζονται σε κάποιο βαθμό με παιδαγωγικές πρακτικές και, συνεπώς, αρθρώνουν αλλά και αρθρώνονται μέσα σε και μέσα από συγκεκριμένους παιδαγωγικούς Λόγους,

γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι κοινωνικές πρακτικές των Λόγων διαπαιδαγωγούν (Baynham, 2002). Με τη σειρά της η διαπαιδαγώγηση και γενικότερα οι παιδαγωγικοί Λόγοι συνδέονται με την έννοια του γραμματισμού. Στη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος γραμματισμός (literacy) αποτελεί την ερμηνευτική μήτρα για μια ευρύτερη ομάδα κοινωνικών πρακτικών και τείνει να υποκαταστήσει την έννοια της παιδαγωγικής. Κατά το B. Street το σχολικό σύστημα και η παιδαγωγική περιορίζουν τις αντιλήψεις μας για τις πρακτικές του γραμματισμού, τον οποίο ορίζει ως μια ιδεολογική πρακτική και όχι ως μία σειρά από ουδέτερες ή τεχνικές δεξιότητες, όπως έχει παραδοσιακά εκληφθεί στα σχολεία, σε προγράμματα γραμματισμού ενηλίκων και σε μαζικές εκστρατείες γραμματισμού (Street, 1993a, 1993b, 1995). Την ίδια στιγμή, οι κριτικοί παιδαγωγοί θεωρούν πως ο γραμματισμός είναι απαραίτητος για όλες τις πτυχές της κριτικής θεωρίας και της ριζοσπαστικής πράξης και θα πρέπει να παρέχει τη βάση για την έγχυση της παιδαγωγικής μέσα στην έννοια της πολιτικής (Giroux, 2005).

Η στροφή στους Λόγους, που έχει πραγματοποιηθεί εδώ και κάποιες δεκαετίες στη φιλοσοφία και στις κοινωνικές επιστήμες, συνέβη επειδή αυτοί σχετίζονται με τη στροφή στις κοινωνικές πρακτικές (Potter, 1996; Potter & Wetherell, 1987). Σ' αυτήν τη διάσταση, οι Λόγοι θεωρείται ότι αποτελούν αναπόσπαστο μέρος και ταυτόχρονα ειδικό εργαλείο στο πλαίσιο συγκεκριμένων κοινωνικών πρακτικών (Fairclough, 1995, 2002). Ωστόσο, και οι ίδιοι οι Λόγοι αποτελούν ένα συγκεκριμένο είδος κοινωνικής πρακτικής, έχοντας τα δικά τους χαρακτηριστικά και τις δικές τους έμπρακτες συνέπειες για τη συνεχώς ανακατασκευαζόμενη κοινωνική πραγματικότητα. (Μαρβάκης 2011, 2014; Μαρβάκης & Μεντίνης, 2011). Οι Λόγοι αυτοί, με τα θέματα, τις στάσεις και τις αξίες του, καθώς εκφράζονται μέσα από γραπτές και προφορικές καταστάσεις, εικόνες και συμπεριφορές, έχουν τις αφετηρίες τους στην κατανόηση του γεγονότος ότι η γλώσσα και οι εφαρμογές της σε όλες τις στιγμές της χρήσης της - γραπτή και προφορική γλώσσα- είναι ο διαμεσολαβητής ανάμεσα στις γνώσεις που έχουμε και στην κατανόηση του κόσμου (Papel, 2005). Άρα, οι Λόγοι ως γλωσσική και ταυτόχρονα κοινωνική πρακτική δεν είναι κάτι το ουδέτερο. Με δεδομένο, μάλιστα, ότι η γλώσσα ως κοινωνική πρακτική αποτελεί μια κοινωνική διαδικασία η οποία καθορίζεται και από τα μη γλωσσικά πεδία της κοινωνίας, συνάγεται ότι οι Λόγοι ως κοινωνική πρακτική έχουν άμεση σχέση με τον τρόπο δράσης που υιοθετούν οι άνθρωποι, καθώς υπάρχει διαλεκτική σχέση Λόγων και κοινωνικής δομής (Καρακατσάνη, 2009). Οι αναπαραστάσεις που δημιουργούνται μέσα από τους Λόγους είναι πολύ ισχυρές, γιατί αφενός απεικονίζουν τα κοινωνικά φαινόμενα και αφετέρου κατευθύνουν τους ανθρώπους σε ένα συγκεκριμένο τρόπο θέασης αυτών. Συνεπώς, με τους Λόγους κατασκευάζονται εκδοχές της πραγματικότητας, καθώς εκφράζονται ιδεολογίες και κατασκευάζονται ταυτότητες (Σπινθηρόπουλος & Χοροζίδου, 2008; Καρακατσάνη, 2009).

Στο παρόν άρθρο -με τη θεώρηση των Λόγων ως κυρίαρχου πεδίου μέσω του οποίου εκφράζονται και αποκτούνται οι ιδεολογίες, αλλά και κατασκευάζονται οι κοινωνικές ταυτότητες ως θέσεις υποκειμένων και ως τρόποι αναπαράστασης γεγονότων, ειδήσεων, ατόμων ή ομάδων- θα μελετήσουμε το πώς, με την επιλογή ανάμεσα σε μια πληθώρα εναλλακτικών δομών και στοιχείων, διάφορες εκφάνσεις Ορθόδοξων θρησκευτικών Λόγων διαμορφώνουν τόσο την ιδεολογία τους όσο και τις κοινωνικές ταυτότητες που κατασκευάζουν.

2. Ιδεολογίες και κοινωνικές ταυτότητες

Ο Van Dijk προσεγγίζοντας διεπιστημονικά την ιδεολογία θεώρησε πως αυτή αποτελεί μια ειδική μορφή της κοινωνικής γνώσης, την οποία μοιράζονται οι κοινωνικές ομάδες. Έτσι, οι ιδεολογίες αποτελούν τη βάση για τις κοινωνικές αναπαραστάσεις και τις πρακτικές των μελών μιας ομάδας, περιλαμβάνοντας και τους λόγους τους, οι οποίοι την ίδια στιγμή λειτουργούν και ως το μέσο της ιδεολογικής παραγωγής, αναπαραγωγής και πρόκλησης (Van Dijk, 2001). Κάτω από αυτό το πρίσμα, οι ιδεολογίες : α) δεν αποτελούν ατομική υπόθεση αλλά συγκροτούνται από κοινωνικές ομάδες, β) δεν είναι κατ' ανάγκη κακές, καθώς ιδεολογία αναπτύσσουν και οι κυρίαρχες και οι κυριαρχούμενες ομάδες, γ) αποτελούν την αξιωματική βάση για γνώση και στάσεις που μοιράζονται τα μέλη μιας ομάδας σε διάφορα κοινωνικά πεδία, δ) έχουν τη βάση τους στις αξίες και τις νόρμες που τα μέλη μιας ομάδας έχουν αναπτύξει ή τις έχουν δανειστεί από ένα ευρύτερο σύστημα αξιών, ενώ αναπαριστούν απόψεις για το τι είναι καλό και τι κακό για τα μέλη της και ε) δομούνται στη βάση σταθερών ιδεολογικών σχημάτων που υιοθετούνται και εμπεδώνονται από τα δρώντα υποκείμενα κατά τη διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητάς τους, καθώς αλληλεπιδρούν με διάφορες ομάδες (Χατζηκώστας, 2008). Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να πούμε πως οι ιδεολογίες αποτελούν γνωστικές μηχανές ή – σε ποιο σύγχρονη γλωσσική προσέγγιση – θεμελιώδη προγράμματα που παράγουν τις στάσεις μιας ομάδας, και οι οποίες ενδυναμώνουν την αναπαραγωγή της, τόσο σε σχέση με την κυριαρχία της όσο και σε σχέση με την αντίστασή της (Van Dijk, 1991).

Όσο για την κατασκευή των ταυτοτήτων, ναι μεν οι πρόσφατες μεταδομιστικές και μεταμοντέρνες θεωρίες τις συνδέουν στενά με τους λόγους, καθώς θεωρείται ότι κατασκευάζονται από αυτούς, ωστόσο αυτή είναι μια πολύπλοκη διαδικασία. Μέρος αυτής της πολυπλοκότητας εγείρεται από το γεγονός ότι χρειάζεται να γίνει μια διάκριση ανάμεσα σε προσωπικές και κοινωνικές όψεις της ταυτότητας, δηλαδή στη κοινωνική ταυτότητα και στη προσωπικότητα, με δεδομένο ότι οι άνθρωποι δεν προκαθορίζονται στο πως συμμετέχουν στα κοινωνικά γεγονότα, αλλά είναι επίσης δρώντα κοινωνικά υποκείμενα που κάνουν πράγματα, δημιουργούν πράγματα, αλλάζουν πράγματα (Fairclough, 2003). Οι κοινωνικές ταυτότητες παράγονται μέσα στους λόγους και θα πρέπει να τις εκλαμβάνουμε ως προϊόν συγκεκριμένων ιστορικών και θεσμικών διαδικασιών, καθώς διαμορφώνονται μέσα σε συγκεκριμένες μορφές και πρακτικές των λόγων, από συγκεκριμένες στρατηγικές έκφρασης. Επιπλέον, αναδεικνύονται μέσα σε συγκεκριμένα πεδία εξουσίας και έτσι αποτελούν περισσότερο το προϊόν του τονισμού της διαφοράς και του αποκλεισμού, παρά το σημάδι μιας αναλλοίωτης, φυσικά διαμορφωμένης ενότητας -μια ταυτότητα στην παραδοσιακή της έννοια- που είναι συμπαγής και ομοιόμορφη, χωρίς εσωτερικές διαφοροποιήσεις (Hall, 1996).

Οι κοινωνικές ταυτότητες σχετίζονται αμφίδρομα με τις θέσεις υποκειμένου, καθώς η έννοια αυτή αφορά τις θέσεις που οι ομιλητές παίρνουν και κατασκευάζουν μέσα στους λόγους, το πώς αποδίδουν στον εαυτό τους πολιτισμικά οικείες ταυτότητες ή δημιουργούν νέες (Μπάκα, 2004). Άρα, μεταξύ λόγων και κατασκευής ταυτοτήτων μεσολαβούν οι θέσεις των υποκειμένων, δηλαδή οι λόγοι δημιουργούν τις θέσεις υποκειμένων και αυτές με τη σειρά τους

δημιουργούν τις ταυτότητες που παίρνουν οι ομιλητές, ενώ οι αλλαγές σε όσες από αυτές είναι καλά εδραιωμένες προκύπτουν από τις διαφορετικές ιστορίες που μπορούν να πουν οι άνθρωποι για τους εαυτούς τους. Η ταυτότητα, λοιπόν, ως βασικό κοινωνικό χαρακτηριστικό μιας ομάδας, όπως και οι κανόνες και οι αξίες της, οι στόχοι της, τα καθήκοντά της, η θέση της και οι πόροι της, αναπαριστώνται νοητικά από τις ιδεολογίες, οι οποίες αποτελούν τα συστήματα αρχών που οργανώνουν τις κοινωνικές γνώσεις, αναλαμβάνοντας να ρυθμίσουν, μέσω της σκέψης των μελών, την κοινωνική αναπαραγωγή της ομάδας (Van Dijk, 1995). Σε αυτή τη διάσταση, η παρουσίαση μιας σύγκρουσης, που απειλεί τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά μιας ομάδας από τους Άλλους, αποτελεί συνήθως τη βάση -μέσω αυτών των ομαδικών σχημάτων- πάνω στην οποία οργανώνεται η ιδεολογία της. Η αναπαράσταση των σχέσεων ανάμεσα στην ομάδα Εμείς ενάντια στην ομάδα των Άλλων γίνεται με την απόδοση θετικών και αρνητικών ιδιοτήτων αντίστοιχα. Θα πρέπει, όμως, να υπογραμμιστεί πως αυτές οι ιδεολογίες των ομάδων, όπως και οι μεταξύ τους σχέσεις, δομούνται στη βάση επιλογής εκ μέρους αυτών ανάλογων κοινωνικών αξιών. Έτσι, για παράδειγμα, οι φεμινιστικές ομάδες επιλέγουν και αποδίδουν ξεχωριστή σπουδαιότητα σε αξίες όπως η ανεξαρτησία, η αυτονομία και η ισότητα, ενώ οι ρατσιστικές επικεντρώνονται στον προσδιορισμό της ταυτότητας και της υπεροχής της ομάδας τους και ως εκ τούτου στην ανισότητα, ενώ την ίδια στιγμή, λόγω ακριβώς αυτής της επιλογής, εκχωρούν στην ομάδα τους την προτεραιότητα προνομιακής πρόσβασης στους πολύτιμους κοινωνικούς πόρους.

Στη βάση, λοιπόν, των ανωτέρω, προσδιορίζεται πως μια θεωρία της ιδεολογίας δεν πρέπει να ξεκινάει από το υποκείμενο, αλλά ως μία αφήγηση ομογενοποιημένων πραγμάτων που παράγονται από τη συμμετοχή του υποκειμένου στις διαδικασίες κατασκευής εννοιών-νοημάτων. Οι ταυτότητες είναι οι θέσεις τις οποίες το υποκείμενο είναι υποχρεωμένο να πάρει, ενώ πάντα γνωρίζει ότι αυτές είναι αναπαραστάσεις που οικοδομούνται σε σχέση με μία έλλειψη - μία διαίρεση από το χώρο του Άλλου - και έτσι δεν μπορεί ποτέ να είναι επαρκείς στις διαδικασίες του υποκειμένου που επενδύει σε αυτές (Hall, 1996). Ειδικότερα, στη σημερινή εποχή, εξαιτίας του μεγάλου εύρους των συντελούμενων αλλαγών, υπάρχει διάχυτη η εντύπωση για κρίση των ταυτοτήτων, όπου οι παλιές βεβαιότητες αμφισβητούνται, ενώ κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές, τόσο σε παγκόσμιο όσο και σε τοπικό επίπεδο, έχουν οδηγήσει στο σπάσιμο των προηγούμενων σταθερών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη των ομάδων (Woodward, 1997). Έτσι, οι ταυτότητες στο σύγχρονο κόσμο προέρχονται από μία ποικιλία πηγών, όπως η εθνικότητα, οι κοινωνικές τάξεις, η κοινότητα, το γένος, η σεξουαλικότητα, οι οποίες ίσως και να συγκρούονται κατά την κατασκευή των θέσεων της ταυτότητας, οδηγώντας με αυτόν τον τρόπο σε αντιφατικές και αποσπασματικές ταυτότητες. Ο καθένας μας ίσως να βιώσει μερικές τέτοιες στιγμές έντασης και διαπάλης ανάμεσα σε συγκρουόμενες ταυτότητες λόγω των διαφορετικών θέσεών μας στον κόσμο ως μέλη μιας συγκεκριμένης κοινότητας, εθνότητας, κοινωνικής τάξης, θρησκείας, ως γονείς, ως εργαζόμενοι ή ως άνεργοι. Οπωσδήποτε, η ταυτότητα ως ένα από τα βασικά κοινωνικά χαρακτηριστικά μιας ομάδας η οποία αναπαριστάται νοητικά από την ιδεολογία της, μας δίνει μία θέση στον κόσμο και παρουσιάζει τη σύνδεση ανάμεσα σ' εμάς και την κοινωνία στην οποία ζούμε, γι' αυτό και υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον των ερευνητών γι' αυτήν,

καθώς αποτελεί ένα βασικό εννοιολογικό εργαλείο μέσω του οποίου προσπαθούν να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν τις πολιτισμικές, οικονομικές και πολιτικές αλλαγές.

Επιστρέφοντας, όμως, στην έννοια της ιδεολογίας, καθώς αποτελεί τη νοητική αναπαράσταση των ταυτοτήτων αλλά και των αξιών της ομάδας, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι αυτή -σε σχέση πάντα με τους Λόγους- αποτελεί το πρωταρχικό στοιχείο που θα πρέπει να διερευνήσουμε όταν αναζητούμε τον τρόπο με τον οποίο οι εκάστοτε Λόγοι διαπαιδαγωγούν, δημιουργώντας έτσι τη βάση για τις κοινωνικές αναπαραστάσεις και τις πρακτικές των μελών μιας ομάδας. Σε αυτή την προοπτική, πιστεύουμε πως η θεωρία της πλαισιοποίησης, έτσι όπως αναπτύχθηκε από τον T. Van Dijk, αποτελεί ένα πολύ σημαντικό εργαλείο (Van Dijk, 2000, 2006; Σπινθηρόπουλος & Χοροζίδου, 2008; Χατζηκώστας, 2008). Με τη θεωρία αυτή γεφυρώνονται οι Λόγοι και οι πράξεις των μεμονωμένων υποκειμένων με τις συλλογικές αναπαραστάσεις των ομάδων δημιουργώντας, έτσι, την έννοια των νοητικών μοντέλων, τα οποία αφενός αποτελούν τις υποκειμενικές αναπαραστάσεις των καταστάσεων και των γεγονότων στα οποία εμπλέκονται τα δρώντα υποκείμενα και αφ' ετέρου εμπεριέχουν και στοιχεία των συλλογικών-κοινωνικών αναπαραστάσεων. Εκτός, όμως, από τα νοητικά μοντέλα γεγονόςτος υπάρχουν και τα μοντέλα πλαισίου, τα οποία σχετίζονται με τις επικοινωνιακές καταστάσεις στις οποίες οι άνθρωποι μιλάνε, γράφουν, διαβάζουν ή ακούν. Συνεπώς, οι δομές του Λόγου, τόσο αυτές που σχετίζονται με τα γεγονότα (νοητικά μοντέλα) όσο και εκείνες που εξαρτώνται από το επικοινωνιακό πλαίσιο (μοντέλα πλαισίου), είναι ιδεολογικά φορτισμένες (Χατζηκώστας, 2008). Τι σημαίνει, όμως, αυτό στην πράξη; Τα μεν νοητικά μοντέλα -ανάλογα με την ιδεολογική τους προκατάληψη- προκαλούν ιδεολογικούς Λόγους στους οποίους τα ενεργά υποκείμενα χρωματίζονται με θετικό ή αρνητικό τρόπο, στοιχείο που χρησιμοποιείται για όλους τους Λόγους σε σχέση με συγκεκριμένα γεγονότα και δράσεις, ενώ χωρίς τα μοντέλα πλαισίου, που αναπαριστούν το επικοινωνιακό γεγονός, οι συμμετέχοντες δεν θα μπορούσαν να κατανοήσουν τις δράσεις των Λόγων, ούτε να προσαρμόσουν στο τωρινό γεγονός τα κειμενικά θέματα, τα λεκτικά στοιχεία, το ύφος και τη ρητορική, ούτε θα αντιλαμβάνονταν το τι κατέχουν ήδη οι αποδέκτες, με αποτέλεσμα να μη γνωρίζουν πως πρωταρχικά να εκφραστούν (Σπινθηρόπουλος & Χοροζίδου, 2008).

3. Θρησκευτικοί Λόγοι και οργάνωση της κοινωνίας

Με αφετηρία από τα τέλη του 11^{ου} αιώνα τις αυτόνομες πόλεις της Ιταλίας και κορύφωση τη Γαλλική επανάσταση (1798), έχουμε ουσιαστικά τη θεμελίωση και καθιέρωση του καπιταλισμού ως κυρίαρχου κοινωνικοοικονομικού συστήματος και τρόπου παραγωγής, ενώ απόρροια αυτής της κυριαρχίας αποτελεί αφενός το δεδομένο της πρωτοφανέρωτης τεχνολογικής προόδου της ανθρωπότητας και αφετέρου οι εκατόμβες των πολέμων, η υπερεκμετάλλευση και η εξάντληση των φυσικών πόρων του πλανήτη, αλλά και ταυτόχρονα η υπερεκμετάλλευση του ανθρώπου ως παραγωγική δύναμη. Την ίδια στιγμή, αποτελεί αναμφισβήτητο γεγονός ότι ο καπιταλισμός σε αυτήν την πολύχρονη διαδρομή του ως κυρίαρχο κοινωνικοοικονομικό σύστημα γνώρισε πολλές αλλαγές και μεταμορφώσεις εξαιτίας πάντα των αλλαγών που επέρχονταν στις κοινωνικοπαραγωγικές σχέσεις, μιας και η τεχνολογική πρόοδος δημιούργησε και δημιουργεί συνεχώς νέα

οικονομικά και κοινωνικοπολιτικά πλαίσια. Στην παρούσα, λοιπόν, συγκυρία, υπάρχει μια γενικότερη εκτίμηση πως βρισκόμαστε σε ένα στάδιο του κυρίαρχου συστήματος που προσδιορίζεται ως «ολοκληρωτικός καπιταλισμός» (Παπακωνσταντίνου, 2008), ενώ αποτελεί κοινή πεποίθηση ότι η ιδεολογία-κοσμοθεωρία του νεοφιλελευθερισμού σε αυτές ακριβώς τις υπάρχουσες συνθήκες εξυπηρετεί καλύτερα τα προτάγματα και τις επιδιώξεις του (Apple, 2002). Ταυτόχρονα στην ίδια ακριβώς χρονική συγκυρία υπάρχει και μια κοινή διαπίστωση για την επανάκαμψη του θρησκευτικού φαινομένου και του ανανεωμένου ενδιαφέροντος για την κοινωνική πρακτική του «θρησκεύεσθαι», καθώς γίνεται λόγος για «επάνοδο της πίστης», για «θρησκευτική μόδα», για «δίψα για το Θεό», για «θρησκευτική αναγέννηση» κ.ά., ενώ στα μέσα μαζικής ενημέρωσης η θρησκευτικότητα των ανθρώπων παρουσιάζεται και ως θέαμα, με την υπογράμμιση πως η θρησκεία αποτελεί την αιώνια διαχρονική αξία, από την οποία θα πρέπει ν' αγκιστρωθούν οι άνθρωποι για να αποκτήσουν ταυτότητα και υπαρξιακό νόημα στη ζωή τους (Πατέλης, 1999, 2006; Μπιτσάκης, 2009; Γρηγορόπουλος, 1999). Τι να σημαίνουν, όμως, όλα αυτά σε επίπεδο καθημερινών ανθρώπινων κοινωνικών και παραγωγικών σχέσεων; Πως το κυρίαρχο καπιταλιστικό σύστημα έχει βρει τρόπους και διαδρομές για να αναπαράγεται και να ισχυροποιείται ακόμη περισσότερο ή με τι μέσα και ποιες κοινωνικές πρακτικές -μεταξύ αυτών και το «θρησκεύεσθαι»- προσπαθεί να αντιπαρέλθει την αμφισβήτησή του; Τέλος, ποιες είναι οι εκφάνσεις θρησκευτικών Λόγων που αμφισβητούν την υφιστάμενη τάξη πραγμάτων και κατ' επέκταση τον καπιταλισμό ως κυρίαρχο κοινωνικοοικονομικό σύστημα;

Είναι γεγονός ότι οι εκπρόσωποι του καπιταλισμού για άλλη μια φορά στην πολύχρονη ιστορία του αποφαίνονται ότι το σύστημά τους βρίσκεται σε κρίση. Μας προτρέπουν, λέγοντάς μας ότι για να μη βρεθούμε και εμείς μαζί μ' αυτό σε αμοιβαία καταστροφή, θα πρέπει να κάνουμε θυσίες. Αυτές τις προτροπές οφείλουμε να τις παίρνουμε σοβαρά υπόψη, καθώς η κρίση που έχει ήδη ακουμπήσει κάθε γωνιά του πλανήτη, οδηγεί τους εργαζόμενους σε μαζική ανεργία, λιτότητα, χαμένες συντάξεις, κατασχέσεις και θανάτους. Μάλιστα, οι εκπρόσωποι του συστήματος για να κάνουν ακόμα πιο πειστικές τις απειλές τους, μας υπενθυμίζουν συνέχεια πως είμαστε σε μια περίοδο συνεχούς επίθεσης στα δικαιώματά μας και πως σε περίπτωση που δεν συμβιβαστούμε σ' αυτή την προοπτική, θα απαντήσουν με κάθε νόμιμο τρόπο. Όμως, ο πήχης της νόμιμης απάντησης έχει ήδη κατέβει πάρα πολύ, καθώς η εισβολή στο Ιράκ, η κατοχή του Αφγανιστάν, οι βόμβες στον άμαχο πληθυσμό της Γάζας, είναι μόνο μερικά από τα γεγονότα, που ως παραδειγματική λειτουργία καταδεικνύουν την ωμότητα των απειλών τους. Η αίσθηση, λοιπόν, που υπάρχει διάχυτη από παντού είναι ότι βιώνουμε μια αποκαλυπτική εποχή, ένα «τέλος των ημερών», ενώ στην απέναντι πλευρά αντιπαρατάσσονται αντικαπιταλιστικά κινήματα και κινήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, τα οποία προσπαθούν να προσδιορίσουν τόσο τις παραμέτρους των νέων δεδομένων, αλλά και να αναζητήσουν δυνατότητες εξόδου από αυτό το σύστημα (Midnight Notes and Friends, 2009). Κάτω από αυτό το πρίσμα, αλλά και σε μια προοπτική συσκότισης και νομιμοποίησης των ωμοτήτων που διαπράττονται στο όνομα της επιβίωσης και παραπέρα διαιώνισης της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων, πάντα θα βρίσκονται πρόθυμοι «διανοούμενοι», όπως για παράδειγμα ο Samuel Huntington, που θα δίνουν άλλοθι σε αυτό,

τονίζοντας ότι: σε «ένα μετα-ψυχροπολεμικό κόσμο, η πιο σπουδαία διαίρεση μεταξύ ανθρώπων δεν είναι ιδεολογική, πολιτική ή οικονομική, αλλά πολιτισμική [...] οι άνθρωποι ορίζουν τους εαυτούς τους σε σχέση με τη γενεαλογία, τη θρησκεία, τη γλώσσα, την ιστορία, τις αξίες, τα έθιμα και τους θεσμούς. Αυτοί προσδιορίζουν τις ταυτότητές τους μέσα από πολιτισμικές ομάδες: φυλές, εθνικές ομάδες, θρησκευτικές κοινότητες, έθνη και, σ' ένα γενικότερο επίπεδο, πολιτισμούς. Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν πολιτικές όχι μόνο για να προάγουν τα ενδιαφέροντά τους, αλλά και για να ορίσουν και τις ταυτότητές τους. Εμείς γνωρίζουμε ποιοι είμαστε, μόνο όταν γνωρίζουμε ποιοι δεν είμαστε και συχνά μόνο όταν γνωρίζουμε σε ποιον είμαστε ενάντια» (Huntington, 1996). Έτσι, ο Huntington θεωρεί ότι τα πολιτισμικά σύνορα διαμορφώνουν την παγκόσμια πολιτική, με κίνητρο πάντα τον εκσυγχρονισμό, καθώς δημιουργούνται πλέον συμμαχίες, όχι στη βάση των ιδεολογιών και των υπερδυνάμεων, αλλά στη βάση του πολιτισμού και της κουλτούρας. Συνεπώς, τα πολιτισμικά σύνορα (εθνολογικά, θρησκευτικά, πολιτιστικά) επανακαθορίζουν τα πολιτικά σύνορα και οι πολιτισμικές κοινότητες αποτελούν το επίκεντρο των διαφωνιών στην διεθνή πολιτική. Σε αυτή, λοιπόν, τη διάσταση, η κυριότερη σύγκρουση θα είναι κατ' αυτόν η σύγκρουση των πολιτισμών. Άρα, το ζητούμενο σ' ένα πολυπολιτισμικό κόσμο, ως αναγκαία προϋπόθεση για πολιτική συνύπαρξη, είναι: «αντί για την προώθηση των υποθετικών παγκόσμιων χαρακτηριστικών του ενός πολιτισμού [...] να δεχθείς τη διαφορετικότητα και να αναζητήσεις τα κοινά στοιχεία».

Θετικό το να δεχθούμε τη διαφορετικότητα! Θετικό το ν' αναζητούμε τα κοινά στοιχεία των πολιτισμών! Και μετά; Ο ίδιος ο Huntington, ύστερα από το «χτύπημα» της 11^{ης} Σεπτεμβρίου, μαζί με άλλους εξήντα ακαδημαϊκούς, ανάμεσά τους και ο Francis Fukuyama, του οποίου τα συγγράμματα αποτέλεσαν ευαγγέλιο για νεοφιλελεύθερες πολιτικές (Fukuyama, 1992), έδωσαν τα ηθικά ερείσματα για ένα πόλεμο ενάντια στην τρομοκρατία, νομιμοποιώντας, έτσι, το νέο κύμα του αμερικάνικου милитарισμού, το οποίο το ερμηνεύουν ως επιβεβαίωση «θεμελιωδών αληθειών» (Seymour, 2007). Μάλιστα, με το κείμενο που συνέταξαν αυτοί οι νεοσυντηρητικοί και οι υπέρ του πολέμου ταγμένοι «αριστεροί» επιστήμονες, δεν ενοποιούν μόνο τη διακηρυγμένη υποστήριξή τους στον ιμπεριαλισμό, αλλά μοιράζονται και ένα κοινό λεξιλόγιο, έναν κοινό εννοιολογικό μηχανισμό. Σ' αυτόν τον εννοιολογικό μηχανισμό, όπου το ζήτημα της θρησκείας κατέχει περίοπτη θέση, διαμορφώνεται ένας «νομιμοφανής» τρόπος αιτιολόγησης ωμών και με χωρίς προσχήματα επεμβάσεων σε άλλα κράτη, σε μια προοπτική γεωπολιτικής ανακατανομής, με στόχο τη διατήρηση και τη δυνατότητα αναπαραγωγής του καπιταλιστικού συστήματος.

4. Εκφάνσεις Ορθόδοξων Θρησκευτικών Λόγων

Και ενώ τα προαναφερθέντα συμβαίνουν στη μητρόπολη του καπιταλισμού επηρεάζοντας και ανατρέποντας το διεθνές οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό σκηνικό, στην Ευρωπαϊκή Ένωση και ειδικότερα στη χώρα μας, προσπάθειες για συστοίχιση σε αντίστοιχες κατευθύνσεις -φυσικά πάντα μέσα στο πλαίσιο και τις ιδιομορφίες της εκάστοτε τοπικής κοινωνίας- εμφανίζονται να διαμορφώνουν νέα δεδομένα. Πιο συγκεκριμένα, στην ελληνική κοινωνία και εν μέσω της μεγάλης οικονομικής κρίσης που την έχει ακουμπήσει με τον πιο δραματικό τρόπο, στο ζήτημα της θρησκευτικής πίστης, μια σειρά από γεγονότα καταδεικνύουν την

προσπάθεια -στη λογική πάντα ενός πολιτικά φιλελεύθερου εκσυγχρονισμού- για αλλαγή μιας παγιωμένης κατάστασης, όπου η κυριαρχία και τα προνόμια της «επικρατούσας θρησκείας» τίθενται πλέον σε μια νέα βάση. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη διαγραφή του θρησκευάτος από τις αστυνομικές ταυτότητες παρά τις μεγάλες κινητοποιήσεις που υπήρξαν, τις αποφάσεις για την υποχρεωτικότητα του μαθήματος των θρησκευτικών, την κινητικότητα που παρουσιάζεται έντονη τελευταία για το χαρακτήρα αυτού του μαθήματος, τη συζήτηση που επανέκαμψε για τις σχέσεις Κράτους και Εκκλησίας μετά τα σκάνδαλα που ξέσπασαν στο χώρο της, τη συνεργασία κυβέρνησης και Εκκλησίας για την αντιμετώπιση κοινωνικών φαινομένων που είναι απόρροια της οικονομικής κρίσης κ.ά. Άρα, το ζήτημα της θρησκευτικής πίστης για μια ακόμα φορά τίθεται στο προσκήνιο δημιουργώντας μια σειρά από νέα δεδομένα, στη βάση των οποίων και επαναπροσεγγίζεται.

Με αφορμή, λοιπόν, τα ανωτέρω, στο παρών άρθρο ιχνηλατήσαμε μέσα από μία κριτική προσέγγιση του θρησκευτικού φαινομένου τους θρησκευτικούς Λόγους και κατ' επέκταση το θρησκευτικό γραμματισμό που υλοποιείται στη χώρα μας, στο χώρο της «επικρατούσας θρησκείας», μέσα από διάφορες εκφάνσεις του (Διαμαντής, 2014). Σε αυτήν την προοπτική, θεωρήσαμε αναγκαίο να καταλήξουμε σε μία υποτυπώδη κατηγοριοποίηση των Ορθόδοξων θρησκευτικών Λόγων σε: α) συντηρητικό-αντιοικουμενικό, β) εκσυγχρονιστικό-οικουμενικό και γ) κριτικό-ριζοσπαστικό, αντιστοιχίζοντάς τον ταυτόχρονα σε τρεις εκδοχές της Ορθοδοξίας: α) την Πολιτική, β) την Εκσυγχρονιστική και γ) τη Ριζοσπαστική Ορθοδοξία. Η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση προέκυψε μέσω της ιστορικότητας, της ιστορικοποίησης, δηλαδή, του ζητήματός μας ή πιο απλά μέσω της ιστορίας/«του γίνεσθαι» του φαινομένου μας -στοιχείο που αποτελεί και ουσιαστική διαδικασία πλαισίωσής του (Μαρβάκης & Μεντίνης 2011)- καθώς ανατρέξαμε αφενός στην πρώτη περίοδο εμφάνισης της χριστιανικής πίστης και αφετέρου στο πώς αυτή χρησιμοποιήθηκε από την κρατική εξουσία, με το πέρασμα από τη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία στο Βυζάντιο και από εκεί στην Τουρκοκρατία, φθάνοντας έως και τη σημερινή εποχή. Αν και μία τέτοια προσπάθεια κατηγοριοποίησης θα κινδύνευε να χαρακτηριστεί ως αυθαίρετη -με δεδομένη τη συνθετότητα των χαρακτηριστικών των διαφορετικών προσεγγίσεων μέσω των οποίων οι Ορθόδοξοι ιερωμένοι, θεολόγοι και πιστοί προσεγγίζουν το θρησκευμά τους- εντούτοις η ιστορικοποίηση των Ορθόδοξων θρησκευτικών Λόγων μας δίνει το δικαίωμα να προβούμε σε αυτή την ενέργεια. Ποια ήταν, όμως, τα στοιχεία που ανιχνεύσαμε στη διαδικασία της ιστορικοποίησης, τα οποία μας έδωσαν τη δυνατότητα να προχωρήσουμε σε αυτήν την ταξινόμηση;

Κατά πρώτον ήταν η σχέση που ανέπτυξε η Ορθόδοξη Χριστιανική Εκκλησία με τις εκάστοτε πολιτικές εξουσίες από το Μ. Κωνσταντίνο και τη Βυζαντινή Αυτοκρατορία στην εποχή της Τουρκοκρατίας και από εκεί στο σήμερα. Η ιδεολογία της Πολιτικής Ορθοδοξίας (Αγουρίδης, 1997, 1999α, 1999β), αποδίδοντας μεταφυσική μορφή σε προγενέστερους πολιτικοθρησκευτικούς και κοινωνικούς σχηματισμούς, θεωρείται ότι αντιπροσωπεύει την Ορθόδοξη εκδοχή του θρησκευτικού φονταμενταλισμού, καθώς με το δυναμισμό και τη μαχητικότητα που τη διακρίνει, με τις αναφορές στη Χρυσή Εποχή του Βυζαντίου -όπου Εκκλησία και Πολιτεία από κοινού καθόριζαν τις τύχες της αυτοκρατορίας- αλλά και τις αναφορές στην εποχή της Τουρκοκρατίας, με τον Πατριάρχη Κωνσταντινούπολη να αποτελεί το θρησκευτικό και πολιτικό ηγέτη του Ορθόδοξου Γένους,

προσπάθησε και προσπαθεί να διατηρήσει και να ενισχύσει τους δεσμούς ανάμεσα στην Ορθόδοξη Εκκλησία και στο Ελληνικό Κράτος, μη δεχόμενη οτιδήποτε θα μπορούσε να διαφοροποιήσει αυτήν την προοπτική. Στον αντίποδα αυτής, βρίσκεται η Εκσυγχρονιστική Ορθοδοξία (Ζουμπουλάκης, 2010). Είναι γεγονός ότι το Πατριαρχείο Κωνσταντινούπολης, έχοντας χάσει μετά το διαμελισμό της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας το ποιμνίο του, τόνιζε όλο και περισσότερο τον παγκόσμιο διορθόδοξο ρόλο του προσπαθώντας να δώσει νέο νόημα στην καταδίκη του φυλετισμού και στον Ορθόδοξο «οικουμενισμό» (Bria & Βασιλειάδης, 1989). Μέσα σε μία τέτοια προοπτική και κάτω από το πρίσμα των νέων κοινωνικοοικονομικών δεδομένων θεωρείται αυτονόητο για την Εκσυγχρονιστική Ορθοδοξία η εξέλιξη των ανθρώπινων κοινωνιών, στις οποίες οι θρησκείες θα πρέπει, να επαναπροσδιορίσουν με τη γλώσσα του σημερινού κόσμου την αποστολή τους. Με δεδομένο, μάλιστα, ότι «η παγκοσμιοποίηση είναι πλέον μια διαδικασία σε εξέλιξη», ανοίγοντας «για την ανθρωπότητα υπέροχες δυνατότητες και απροσδόκητες προοπτικές» και το γεγονός ότι «η οικουμενικότητα είναι μέσα στο αίμα των Ορθοδόξων», η Εκσυγχρονιστική Ορθοδοξία θεωρεί ότι «το θρησκευτικό βίωμα έχει τη δύναμη να συνεισφέρει αποφασιστικά με δημιουργικές επεμβάσεις, βασιζόμενο στις αιώνιες αρχές σεβασμού του κάθε ανθρώπινου προσώπου, της ελευθερίας, της ειρήνης, της δικαιοσύνης και αλληλεγγύης» (Αναστάσιος, 2004). Όσο γι' αυτό που χαρακτηρίσαμε ως Ριζοσπαστική Ορθοδοξία, αποτελεί τάση η οποία εστιάζει το ενδιαφέρον της στα κοινωνικά προβλήματα, εμπνεόμενη από τον κοινωνικό-ταξικό χαρακτήρα της επαναστατικής κίνησης - όπως θεωρεί- του Ιησού, αλλά και από τον κοινοτικό χαρακτήρα των πρώτων χριστιανικών κοινοτήτων (Κάουτσου, α.χ.; Κορδάτος, 1973; Engels, 2009). Στη βάση της θα μπορούσαμε να ανιχνεύσουμε αφετηρίες στις Ορθόδοξες χριστιανικές αιρέσεις του παρελθόντος με αντίστοιχες αναφορές, όπως οι Παυλικιανοί και οι Βογόμιλοι, οι οποίοι αποτελούσαν κινήσεις μέσα στο χώρο της Ορθόδοξης Εκκλησίας βρισκόμενες στη συνέχεια των Γνωστικών ομάδων των πρώτων χριστιανικών αιώνων. Η διαμαρτυρία κατά της «τάξεως των κυβερνώντων, των ισχυρών και των πλουσίων» και ο αγώνας υπέρ των «φτωχών και των αδυνάτων» είχε διαχρονική παρουσία στο χώρο των θρησκευτικών κινήσεων. Μάλιστα, με αφετηρία τους Παυλικιανούς και τους Βογόμιλους δημιουργήθηκαν αντίστοιχα θρησκευτικά κινήματα και στο χώρο της Δ. Ευρώπης, τα οποία άνθιζαν κυρίως «σε εποχές κρίσεως και ανάγκης» (Βλάχος 1998, Κάουτσου κ.ά., 2011). Έτσι, λοιπόν, και στη σημερινή εποχή -σε αντίστοιχες κοινωνικές συνθήκες- τη δεκαετία του '60, είχαμε την εμφάνιση ενός ανάλογου θρησκευτικού κινήματος στη Λατινική Αμερική, της Θεολογίας της Απελευθέρωσης, η οποία με τη σειρά της επηρέασε και ενέπνευσε αντίστοιχα κινήσεις και σε χώρους άλλων χριστιανικών ομολογιών, όπως και στο χώρο της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστης.

5. Ορθόδοξοι θρησκευτικός Λόγοι, ιδεολογίες και κοινωνικές ταυτότητες

Στη βάση των προαναφερθέντων, θα μπορούσαμε να πούμε ότι στην περίπτωση του συντηρητικού-αντιοικουμενικού Ορθόδοξου θρησκευτικού Λόγου, μέσα από στρατηγικές δόμησης ενεργών/δρώντων υποκειμένων και κατασκευής/ορισμού ομάδας απολυτοποιούνται -με την ταυτόχρονη αφαίρεση της ιδιότητας του ατόμου από το άτομο- οι διαφορές, με αποτέλεσμα οι εκπρόσωποι της «εξω-ομάδας» να στιγματίζονται χωρίς εξαίρεση με στερεότυπα, που σε συνδυασμό με

την εθνοκεντρική προκατάληψη οδηγούν σε συμπεριφορές και λειτουργίες του επονομαζόμενου «διαφοριστικού» ή αλλιώς «πολιτιστικού» ή και «νέου» ρατσισμού (Taguieff, 1998; Παπαδημητρίου, 2000; Μπαλιμπάρ, & Βαλλερστάιν, 1991). Η πρόταξη της εθνικής ταυτότητας ως πρωταρχικής, αναλλοίωτης, κυρίαρχης και υπερισχύουσας των κοινωνικών ταυτοτήτων, οδηγεί στο να μην τίθεται μέσω αυτής ζήτημα αμφισβήτησης και διαπραγμάτευσης της υπάρχουσας κατάστασης πραγμάτων, ενώ η αντίληψη για το τι είναι κοινωνία γίνεται ουσιαστικά συνώνυμη του έθνους-κράτους, στοιχείο που οδηγεί στο πρόταγμα της σταθερότητας και της διατήρησης αυτού, αντί για την εστίαση στο μέλλον και στα οράματα της κοινωνικής αλλαγής, στην πρόοδο και στα ιδεώδη της ισότητας και της δικαιοσύνης (Μαρβάκης & Μεντίνης, 2011). Το μάθημα των θρησκευτικών ως διακύβευμα που εμπλέκεται στις κατά καιρούς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι οποίες σχετίζονται με το γενικότερο ρόλο της εκπαίδευσης στο καπιταλιστικό σύστημα, καθώς διαμορφώνουν αλλά και διαμορφώνονται μέσα σε και μέσα από τους εκάστοτε μετασχηματισμούς του, θεωρείται πως θα πρέπει να διατηρήσει τον «ομολογιακό» και «κατηχητικό» χαρακτήρα του, θέση που αντανακλά την αντίθεση ανάμεσα στο σχήμα του «παλαιού» με αυτό του «νέου» καπιταλισμού (Μαρβάκης, 2011). Η απαίτηση του δεύτερου για «κοινωνική ατομικότητα» προωθεί, προβάλλει και επιτρέπει αντίστοιχες θεωρήσεις, γεγονός που ενίοτε εκλαμβάνεται ως απειλή από την Εκκλησία και μετουσιώνεται σε εναντίωση απέναντι σε ιδέες και αντιλήψεις για το εκπαιδευτικό σύστημα και γενικότερα την κοινωνία, καθώς θεωρεί πως θα είναι επιζήμιες για τη δική της προνομιακή θέση σε αυτήν.

Στην περίπτωση του εκσυγχρονιστικού-οικουμενικού Ορθόδοξου θρησκευτικού Λόγου, ο Λόγος της «εσω-ομάδας», έχοντας ως χαρακτηριστικά το διεθνισμό, την πίστη στη φιλελεύθερη πολυπολιτισμικότητα και τον οικουμενισμό και σε αντιδιαστολή με το Λόγο της ομάδας των «άλλων» -τους «φονταμενταλιστές» όπως τους αποκαλούν- οδηγεί ενίοτε σε ένα άλλο είδος ρατσισμού, που τοποθετείται στον αντίποδα του «διαφοριστικού» και χαρακτηρίζεται ως «οικουμενικός» (Taguieff, 1998). Η περιφρόνηση για τις ιδιαίτερες πολιτιστικές μορφές που μεταφράζεται σε μία κλίμακα αξιών, η άρνηση της ταυτότητας και πάνω από όλα η θέση ότι στις κοσμικές φιλελεύθερες δημοκρατίες η θρησκεία είναι θέμα καθαρά ιδιωτικής φύσης, οδηγεί σε δυσχερή θέση ανθρώπους οι οποίοι διατηρούν μια ουσιώδη θρησκευτική πεποίθηση που νοηματοδοτεί ολιστικά τη ζωή τους (Zizek, 1997). Η αποδόμηση των εννοιών του «έθνους» και της «εθνικής ταυτότητας» και η προβολή της «ευρωπαϊκής ταυτότητας» σε καμία περίπτωση δεν αποσοβεί -όπως πιστεύεται- τον κίνδυνο του εθνικισμού ή του ρατσισμού απέναντι στην ομάδα των «άλλων». Η πρόταξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ατομικής προόδου αποκαθαρμένα από οποιαδήποτε κοινωνική και πολιτική αναφορά υποκρύπτει το μεγάλο κίνδυνο υποβάθμισης των κοινωνικών ζητημάτων, της ταξικής πάλης και της γενίκευσης της αλληλεγγύης προς όλους τους ανθρώπους (Klein, 2010). Ο τονισμός της «ευρωπαϊκής διάστασης» της σχολικής θρησκευτικής αγωγής, η επίκληση στοιχείων της μετανεωτερικότητας και της πολυπολιτισμικής κοινωνικής πραγματικότητας και η προβολή εννοιών και προσεγγίσεων όπως η ετερότητα, η ανοχή στη διαφορετικότητα, ο πολυπολιτισμικός πλουραλισμός κ.ά., έρχονται να υποστηρίξουν και να εξυπηρετήσουν με καλύτερους τρόπους τα προτάγματα του

«νέου» καπιταλισμού. Αυτό, όμως, σε καμία περίπτωση δεν αναιρεί το αναπόφευκτο στοιχείο της αντιφατικότητας –τη διαλεκτική, δηλαδή, θεώρηση των πραγμάτων- γεγονός που ανοίγει δρόμους και δυνατότητες για περισσότερη ανάδειξη του κοινωνικού και του συλλογικού, παρά του ατομικού.

Τέλος, στην περίπτωση του κριτικού-ριζοσπαστικού Ορθόδοξου Θρησκευτικού Λόγου, μέσα από την άρθρωση ενός κινηματικού θρησκευτικού Λόγου, αμφισβητείται το υπάρχον status quo και προβάλλεται η προτροπή για διαρκή συμμετοχή στους κοινωνικούς αγώνες. Με την υιοθέτηση αρχών της Θεολογίας της Απελευθέρωσης, αλλά και στοιχείων «του χριστιανικού αναρχισμού», εκφράζεται αφενός η πίστη στη δυνατότητα της θρησκείας στο να λειτουργεί ως μία διαρκής έκφραση διαμαρτυρίας απέναντι στις ταξικές κοινωνικές συνθήκες και αφετέρου η θέση ότι το ιδεώδες των πρωτοχριστιανικών κοινοτήτων μπορεί να αποτελέσει εναλλακτικό τρόπο σημερινής κοινωνικής οργάνωσης, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τις Χριστιανικές Κοινότητες Βάσης στη Λατινική Αμερική (Berryman 1984). Όσο για το μάθημα των θρησκευτικών, η υιοθέτηση των παιδαγωγικών αρχών του P. Freire, η πίστη στην παιδαγωγική θεωρία της αντίστασης και η υποστήριξη συμμετοχικών θεωριών μάθησης αναδεικνύει την αναγκαιότητα ενασχόλησης με ζητήματα όπως αυτό της μεταφοράς της σχολικής γνώσης σε άλλους κοινωνικούς χώρους ή τη χρήση εξωσχολικών γνώσεων και ικανοτήτων μέσα στο σχολείο και αφετέρου την αντιμετώπιση γενικότερων θεωρητικών και πολιτικών ζητημάτων, όπως είναι το πρόβλημα του κοινωνικού αποκλεισμού μέσω της διαδικασίας της μάθησης (Φρέιρε, 1977α, 1977β, Freire & Macedo, 1987).

6. Συμπεράσματα

Η συστηματική διερεύνηση γενικότερα των θρησκευτικών Λόγων μέσω της ανάδειξης των γλωσσολογικών τους μέσων, αλλά και των μηχανισμών τους, φέρνει στο προσκήνιο τη μορφοποιητική δύναμή τους, αλλά ταυτόχρονα φανερώνει και την οργανική αλληλεπίδραση που αυτοί έχουν με τις ομάδες των ενεργών/δρώντων υποκειμένων: τη διαλεκτική, δηλαδή, σχέση των ομάδων που τους παράγουν και αυτών στις οποίες διαχέονται. Σε αυτή τη βάση, η διαμόρφωση συλλογικής ταυτότητας και υπόστασης σχετίζεται με το ποια μορφή θρησκευτικού Λόγου θα υιοθετηθεί, αλλά και το πώς αυτός θα παραχθεί και θα αρθρωθεί, στοιχεία που με τη σειρά τους οδηγούν στην ενδυνάμωση και διατήρηση ή αντίθετα στην αμφισβήτηση εξουσιαστικών μηχανισμών και σχέσεων κυριαρχίας. Στην παρούσα, λοιπόν, εισήγηση, η διερεύνηση της μορφοποιητικής δύναμης των Ορθόδοξων θρησκευτικών Λόγων στη συμβολή και στη διαμόρφωση της συνείδησης των θρησκευόμενων υποκειμένων, όπως και η ταυτόχρονη –μέσω αυτής της διαδικασίας- δράση τους στο να τα διαπαιδαγωγούν/γραμματίζουν κοινωνικά, πολιτικά και ιδεολογικά, ήρθε στο προσκήνιο μέσω της ανάδειξης των κοινωνικών πρακτικών και των μέσων που χρησιμοποιούν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Apple, M. (2002) *Εκσυγχρονισμός και Συντηρητισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Berryman, P. (1984). Χριστιανικές Κοινότητες Βάσης και το μέλλον της Λατινικής Αμερικής. Στο *Αριστερά και Θρησκεία: η θεολογία της απελευθέρωσης*, 32-48, *Ειδική Έκδοση μηνιαία επιθεώρηση Monthly Review*. Αθήνα: Μηνιαία Επιθεώρηση.
- Bria, I., Βασιλειάδης, Π. (1989). *Ορθόδοξη Χριστιανική Μαρτυρία: Εγχειρίδιο Ιεραποστολικής*. Κατερίνη: Τέρτιος
- Engels, F. (2009). Για την ιστορία του πρώιμου χριστιανισμού. Στο Κ. Μαρξ – Φ. Ένγκελς για τη θρησκεία. 309-342. Αθήνα: ΚΨΜ.
- Fairclough N. (1995) *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Longman.
- Fairclough, N. (2002). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London & New York : Routledge.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. London: Routledge.
- Fukuyama, F. (1992). *The End Of History and the Last Man*. New York: Macmillan, Inc.
- Gee, J.P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. London & New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses*. London: Falmer Press.
- Giroux, A. H. (2005). Introduction Literacy and the Pedagogy of Political Empowerment. In Freire P. & Macedo, D., *LITERACY: Reading the Word & the World*. London: Routledge.
- Hall, S. (1996). Introduction: Who needs "identity"? In S. Hall, & P. D. Gay (ed.), *Questions of cultural identity*, 1-17. London: Sage Publications.
- Hull, G. & Schultz, K. (2001). Literacy and Learning Out of School: A Review of Theory and Research. *Review of Educational Research*. v. 71, n. 4, 575–611. London: Sage Publications.
- Huntington, S. (1996). *The Clash of Civilizations and the Remaking of the World Order*. New York: Simon & Shuster paperbacks.
- Klein, N. (2010). *Το Δόγμα του Σοκ*. Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη.
- Midnight Notes Collective and Friends (2009). *Promissory Notes: From Crisis to Commons*. Ανακτήθηκε από:
<http://www.midnightnotes.org/Promissory%20Notes.pdf>
- Papen, U. (2005). *Adult Literacy as Social Practice: More than skills*. London & New York: Routledge.
- Potter, J. (1996). *Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage Publications.
- Seymour, R. (2007). In the Name of Decency: the Contortions of the Pro-war Left. *International socialism*, n. 113. Ανακτήθηκε από:
<http://www.isj.org.uk/index.php4?id=275&issue=113>
- Street, B. V. (Ed.). (1993a). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1993b). The New Literacy Studies: Guest editorial. *Journal of Research in Reading*, 16(2), 81–97.

- Street, B. V. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.
- Taguieff, P.A. (1998). Ο Ρατσισμός. Αθήνα: Τραυλός.
- Van Dijk, A. T. (1991). *Racism and the Press*. London: Routledge.
- Van Dijk, A. T. (1995). Ideological Discourse Analysis, in E. Ventola & A. Solin (ed.), *Interdisciplinary approaches to Discourse Analysis*, 135-161. New Courant: University of Helsinki.
- Van Dijk, A. T. (2000). Ideologies, racism, discourse: Debates on immigration and ethnic issues. In Ter Wal, J. & Maykel Verkuyten, M. (ed.), *Comparative perspectives on racism*, 91-116. Aldershot etc.: Ashgate.
- Van Dijk, A. T. (2001). Multidisciplinary CDA: a plea for diversity. In R. Wodak & M. Meyer (ed), *Methods of critical discourse analysis*, 95-120. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Van Dijk, A. T. (2006). Ideology and discourse analysis. *Journal of Political Ideologies*, v. 11, 115-140. London and New York: Routledge.
- Woodward, K. (1997). Introduction. In Woodward, K. (eds) *Identity and difference*, 1-6. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zizek, S. (1997). Multiculturalism, or, The Cultural Logic of Multinational Capitalism. *New Left Review*, n. 225, 28-51.

Ελληνόγλωσσες

- Αγουρίδης, Σ. (1997). Οι Ρίζες της Μεγάλης Ιδέας. *Αυγή (14-12-1997)*.
- Αγουρίδης, Σ. (1999α). Η Οικουμενικότητα της Ορθοδοξίας και η Οικουμενικότητα του Ελληνισμού. *Καθ' Οδόν*, 15, 11-15. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Αγουρίδης, Σ. (1999β). Πολιτική Ορθοδοξία. *Ουτοπία*, 34, 61-66, Αθήνα: Τόπος.
- Αναστάσιος, Αρχιεπίσκοπος Τιράνων και πάσης Αλβανίας (2004). *Παγκοσμιότητα και Ορθοδοξία*. Αθήνα: Ακρίτας.
- Βλάχος, Γ. (1998). *Η Συνείδηση Ενάντια στο Νόμο: Επαναστατικές σχέτες και ουτοπικές αιρέσεις στο 16^ο και 17^ο αιώνα*. Αθήνα: Έρασμος.
- Γρηγορόπουλος, Δ. (1999). Οι κοινωνικές αιτίες της επιστροφής της Θρησκείας. *Ουτοπία*, 34, 79-86. Αθήνα: Τόπος.
- Διαμαντής, Φ. (2014). *Θρησκευτικός Γραμματισμός: Τρεις Περιπτώσεις Ορθόδοξου Λόγου*. Θεσσαλονίκη: Διατριβή επί διδακτορία υποβληθείσα στο Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ.
- Ζουμπουλάκης, Σ. (2010). *Χριστιανοί στο Δημόσιο Χώρο: Πίστη ή Πολιτιστική Ταυτότητα*; Αθήνα: Εστία.
- Κάουτσου, Κ. (α.χ.). Η Καταγωγή του Χριστιανισμού. Αθήνα: Αναγνωστίδη.
- Κάουτσου Κ., Σαφάρεβιτς Ι., Βάνεγκεμ Ρ. (2011). *Θαβωρίτες - Τόμας Μίντσερ - Αναβαπτιστές: Αιρετική εξέγερση και κομμουνισμός στην Κεντρική Ευρώπη του 15ου & 16ου αιώνα*. Θεσσαλονίκη: Ανάκαρα.
- Καρακατσάνη, Π. (2009). *Ο λόγος της αλληλεγγύης: Η Αντιρατσιστική Πρωτοβουλία Θεσσαλονίκης (1998-2007)*. Θεσσαλονίκη: Διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Α.Π.Θ.
- Κορδάτος, Γ. (1973). *Αρχαίες Θρησκείες και Χριστιανισμός*. Αθήνα: Μπουκουμάνη.
- Μαρβάκης, Α. (2011). *Οργάνωση διαδικασιών μάθησης στο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Εκδόσεων ΑΠΘ.
- Μαρβάκης, Α. (2014). *Στρατηγικές και πρακτικές μάθησης*. Αθήνα: Επίκεντρο.

- Μαρβάκης, Α., Μεντίνης, Μ. (2011). *Κριτική Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Μπάκα, Α. (2004). *Discourse Analysis-Media and Kossovo*. Θεσσαλονίκη: Διδακτορική διατριβή στο Τμήμα Ψυχολογίας του ΑΠΘ.
- Μπαλιμπάρ, Ε., Βαλλερστάιν, Ι. (1991). *Φυλή, Έθνος, Τάξη: Οι Διφορούμενες Ταυτότητες*. Αθήνα: Ο Πολίτης.
- Μπιτσάκης, Ε. (2009). *Από την Πυρά στον Άμβωνα*. Αθήνα: Τόπος.
- Παπαδημητρίου, Ζ. (2000). *Ο Ευρωπαϊκός Ρατσισμός: Εισαγωγή στο Φυλετικό Μίσος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2008). *Το χρυσό παραπέτασμα: Η γέννηση του ολοκληρωτικού καπιταλισμού*. Αθήνα: Α. Α. Λιβάνη.
- Πατέλης, Δ. (1999). Η Θρησκεία ως Μορφή Κοινωνικής Συνείδησης. *Ουτοπία*, 34, 99-123. Αθήνα: Τόπος.
- Πατέλης, Δ. (2006). Περί Θρησκείας και Θρησκευτικών προτύπων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 145, 66-85. Αθήνα: Εστία.
- Σπινθηρόπουλος, Χ., Χοροζίδου, Σ. (2008). *Η παρουσίαση του νέου βιβλίου ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού στον Τύπο. Κριτική Ανάλυση Λόγου σε δημοσιεύματα δύο εφημερίδων*. Θεσσαλονίκη: Διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Α.Π.Θ.
- Φρέιρε, Π. (1977α). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππα.
- Φρέιρε, Π. (1977β). *Πολιτιστική Δράση για τη Κατάκτηση της Ελευθερίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Χατζηκώστας, Δ. (2008). Ο λόγος του ακροδεξιού τύπου για την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης, *Μελέτη περίπτωσης: Ο λόγος της εφημερίδας Α1 σε σχέση με την αναθεώρηση του άρθρου 16 και τις εκπαιδευτικές κινητοποιήσεις Ιανουαρίου – Μαρτίου 2007*. Θεσσαλονίκη: Διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Α.Π.Θ.

Συμμετοχικές θεωρίες μάθησης και θρησκευτική εκπαίδευση: Χριστιανικές Κοινότητες Βάσης

Φώτιος Διαμαντής

Δάσκαλος – Θεολόγος – Οικονομολόγος

Δρ Επιστημών Αγωγής, Med, Mth

Δντής 1^{ου} Δημ. Σχολείου Πεύκων Θεσσαλονίκης

difotios@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα ανακοίνωση θα διερευνήσουμε πώς μέσω διαδικασιών ωσμωτικής διαπαιδαγώγησης θα μπορούσε να μετουσιωθεί σε καθημερινή κοινωνική πρακτική η καινοδιαθηκική ρήση: «Κανείς δεν θεωρούσε ότι κάτι από τα υπάρχοντά του ήταν δικό του, αλλά όλα τα είχαν κοινά [...] δινόταν στον καθένα ανάλογα με τις ανάγκες του». Σε αυτή την προοπτική, θεωρούμε βασική αρχή τη θέση ότι η μάθηση πραγματοποιείται μέσα από συμμετοχή σε κοινωνικές πρακτικές και ως τέτοια εκλαμβάνεται ο κοινοτικός τρόπος ζωής. Ένας τρόπος ζωής, που στην περίπτωση των Χριστιανικών Κοινοτήτων Βάσεων της Λατινικής Αμερικής και το πώς αυτές προσέγγισαν ζητήματα θρησκευτικής εκπαίδευσης, θα βρουν γόνιμο έδαφος οι παιδαγωγικές αφητηρίες του Βραζιλιάνου Παιδαγωγού P. Freire και κατ' επέκταση των συμμετοχικών θεωριών μάθησης, στις οποίες το φάσμα των ενδιαφερόντων ξεκινάει από τη διαλεκτική σχέση σχολικής και εξωσχολικής γνώσης και καταλήγει στην αντιμετώπιση ευρύτερων θεωρητικών ή/και πολιτικών ζητημάτων, όπως είναι το πρόβλημα του κοινωνικού αποκλεισμού μέσω της διαδικασίας της μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: Συμμετοχικές θεωρίες μάθησης, P. Freire, Χριστιανικές Κοινότητες Βάσης

1. Εισαγωγή

Είναι γεγονός πως στο χώρο της εκπαίδευσης, και ειδικά στην πλειοψηφία των επιστημόνων που ασχολούνται με το ζεύγος «διδασκαλία και μάθηση», κυριαρχεί η άποψη πως ορισμένοι άνθρωποι αποτυγχάνουν στη μαθησιακή διαδικασία στο χώρο του σχολείου εξαιτίας βιολογικών αιτιών ή κοινωνικών επιδράσεων. Η άποψη, μάλιστα, αυτή επιβάλλεται ως κυρίαρχη από τις γραφειοκρατικές και πολιτικές ηγεσίες των περισσότερων εκπαιδευτικών συστημάτων, οπότε ο στόχος που τίθεται για μία επιτυχή μάθηση στο χώρο του σχολείου είναι η μετάβαση του υποκειμένου της μάθησης σε μια κανονικότητα που ισχύει για όλους τους ανθρώπους. Στον αντίποδα, όμως, αυτής της άποψης, και πάντα σε μία προοπτική οράματος για ανθρώπινο και δημοκρατικό σχολείο, βρίσκεται η θέση πως οι εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των υποκειμένων της μάθησης θα πρέπει να αποτελούν την αφητηρία σε κάθε μαθησιακή διαδικασία (Τσιάκαλος, 2014). Αποτέλεσμα ενός τέτοιου σχολείου, είναι να φοιτούν όλα τα παιδιά μαζί, ανεξαρτήτως ιδιαιτεροτήτων, και να αποκτούν το σύνολο των εφοδίων που χαρακτηρίζουν έναν μορφωμένο άνθρωπο, ενώ το πιο σημαντικό στοιχείο είναι πως τα μαθητευόμενα υποκείμενα έχουν τη δυνατότητα να μην βιώνουν την παιδική και νεανική τους ηλικία ως περιόδους που θα πρέπει να κοπιήσουν σε μέγιστο βαθμό, προκειμένου να προετοιμαστούν για τη ζωή του ενήλικα ανθρώπου, αλλά ως μια από τις πιο ευτυχισμένες και δημιουργικές περιόδους της

ανθρώπινης ζωής. Σε αυτή, λοιπόν, τη διάσταση, είναι πολύ σημαντική η προσέγγιση που θεωρεί τη μάθηση ως εγγενή ικανότητα του κάθε ανθρώπου και συνεπώς ουσιώδες χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης, η οποία έχει ως βασικό στοιχείο την κοινωνικότητα. Πρόκειται στην ουσία, για μία συνεχή διαδικασία που παράγεται από την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το περιβάλλον και αναπτύσσεται σε σχέση με αυτό. Η μάθηση που επιτελείται στη βάση αυτού του πλαισίου ορίζεται ως «επεκτατική μάθηση», ενώ κάθε προσπάθεια του ανθρώπου να υποκαταστήσει το πραγματικό περιβάλλον με ένα τεχνητό, το οποίο δεν συνδέεται με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητευόμενων, οδηγεί σε αυτό που χαρακτηρίζεται ως «αμυντική μάθηση» (Holzkamp, 1993).

Οι συμμετοχικές θεωρίες μάθησης -όπως είθισται να ονομάζονται- εκλαμβάνουν τη μάθηση ως συμμετοχή σε κοινωνικές πρακτικές και έχουν ως βασική παραδοχή ότι ο φορέας της μάθησης δεν είναι απλά και μόνο το μεμονωμένο άτομο, αλλά πολύ περισσότερο οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, οι κοινωνικοί πόροι, τα αγαθά, τα νοητικά και χειροπιαστά εργαλεία και γενικά όλα εκείνα τα προϊόντα της ανθρώπινης δράσης, στα οποία οι εν δυνάμει μαθητευόμενοι έχουν ή δεν έχουν πρόσβαση και τα οποία αποκτώνται αβίαστα/ωσμητικά μέσα από τις διαδικασίες της κοινωνικοποίησης (Μαρβάκης, 2011, 2014; Bourdieu & Passeron, 1996). Θα πρέπει να τονιστεί, ότι οι συμμετοχικές θεωρίες έχουν τις αφετηρίες τους στους πολύ γόνιμους για την Παιδαγωγική προβληματισμούς που γεννήθηκαν και αναπτύχθηκαν με το κίνημα του 1968, εποχή κατά την οποία οι Ευρωπαίοι ανακαλύπτουν τον Βραζιλιάνο παιδαγωγό P. Freire και γονιμοποιούν με τις εμπειρίες του τις δικές τους προσπάθειες για τη μορφοποίηση μιας εναλλακτικής παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης, με στόχο τη δημιουργία ενός ανθρώπινου και δημοκρατικού σχολείου (Τσιάκαλος, 2014). Όσο για τα παιδαγωγικά προτάγματα του P. Freire, αυτά σχετίζονται άμεσα με τη διαλεκτική σχέση που ο ίδιος οικοδόμησε με τη νέα «προφητική εκκλησία» που εμφανίστηκε στη Λατινική Αμερική, ως απότοκος της Θεολογίας της Απελευθέρωσης. Η νέα αυτή εκκλησία, προτάσσοντας την κριτική ανάλυση των κοινωνικών δομών, προκάλεσε τις υπάρχουσες ιστορικές συνθήκες, ενώ απαίτησε από τους πιστούς γνώση των κοινωνικοπολιτικών επιστημών αλλά και μία ιδεολογική επιλογή. Έτσι, η προφητική της διάσταση δεν αντιπροσώπευσε μία απόδραση σε έναν ανέφικτο κόσμο ονείρων, αλλά εμπεριείχε την απαίτηση για επιστημονική γνώση του κόσμου όπως ακριβώς είναι στην πραγματικότητα (Gadotti, 1994). Είναι ο ίδιος κόσμος για τον οποίο η παιδαγωγική του Freire απαίτησε να ανασυγκροτηθεί σε μία κατεύθυνση εντελώς διαφορετική από τις υπάρχουσες καταπιεστικές συνθήκες της καθημερινής ζωής, ενώ ταυτόχρονα ανέδειξε και την ανάγκη για θεμελιακή πίστη στο διάλογο και την ανθρώπινη κοινότητα. Μια ανθρώπινη κοινότητα που ξανασυνάντησε το κοινοβιακό ιδεώδες των πρωτοχριστιανικών κοινοτήτων στις Χριστιανικές Κοινότητες Βάσης της Λατινικής Αμερικής (Berryman, 1984).

2. Συμμετοχικές θεωρίες μάθησης και P. Freire

Ο Βραζιλιάνος παιδαγωγός Paulo Freire θεωρείται διεθνώς ως ένας από αυτούς που επηρέασαν καταλυτικά το χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης τον 20^ο αιώνα. Το θεωρητικό του έργο και η εφαρμογή του στην πράξη για περίπου τριάντα χρόνια έπαιξε καθοριστικό ρόλο σε προγράμματα εκπαίδευσης και καταπολέμησης

του αναλφαβητισμού, καθώς συμμετείχε στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση προγραμμάτων γραμματισμού και μετα-γραμματισμού σε χώρες της Λατινικής Αμερικής και της Αφρικής (Γρόλλιος, 2005). Στα μέσα της δεκαετίας του '70 η δράση και το έργο του P. Freire έγινε γνωστό και στη χώρα μας, επηρεάζοντας και εμπλουτίζοντας τη συζήτηση και τους προβληματισμούς γύρω από το δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ για πρώτη φορά το 1977 μεταφράστηκαν στα ελληνικά δύο πολύ σημαντικά του έργα: «Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου» και η «Πολιτιστική Δράση για την Κατάκτηση της Ελευθερίας» (Φρέιρε, 1977α, 1977β). Τις επόμενες δεκαετίες ακολούθησαν πολλές μελέτες στο χώρο της καθ' ημάς παιδαγωγικής και διδακτικής επιστήμης που είχαν ως σημείο αναφοράς το έργο του σπουδαίου παιδαγωγού, ενώ μεταφράστηκαν και κάποια από τα υπόλοιπα έργα του. Μάλιστα, επειδή η θεωρητική παρακαταθήκη και η δράση του Freire σχετίστηκε κατά ένα μεγάλο μέρος και με την εκπαίδευση ενηλίκων, υπήρξαν και στη χώρα μας προσπάθειες εφαρμογής των προγραμμάτων του σε αυτό το ξεχωριστό πεδίο της παιδαγωγικής (Γρόλλιος κ.ά., 2002, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, 1985, 1986). Ωστόσο, σε όλη αυτή την προσπάθεια γνωριμίας με το έργο και γενικότερα τις παιδαγωγικές του προτάσεις υπήρξε και μία σοβαρή παράλειψη: ελάχιστη προσοχή δόθηκε στη χώρα μας στη σχέση του Freire με το χώρο της χριστιανικής θεολογίας και ειδικότερα με τη Θεολογία της Απελευθέρωσης, αλλά και στην δεκαετή παρουσία του στο χώρο του Παγκοσμίου Συμβουλίου Εκκλησιών στη Γενεύη, όπου του είχε ανατεθεί το έργο εκπόνησης και υλοποίησης προγραμμάτων καταπολέμησης αναλφαβητισμού, αλλά και προώθησης εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και προγραμμάτων εκπαίδευσης σε διάφορες περιοχές της γης. Επιπροσθέτως, ελάχιστα γνωστό είναι και το γεγονός πως το έργο του επηρέασε και άλλα επιστημονικά πεδία, όπως αυτό της Κριτικής Ψυχολογίας και ειδικότερα τις θεωρίες για τη μάθηση των Klaus Holzkamp και Ute Osterkamp, θεωρήσεις που χαρακτηρίζονται ως συμμετοχικές θεωρίες για τη μάθηση (Τσιάκαλος, 2014).

Στην ιστορική συγκυρία που ζούμε, η στροφή στην κοινωνικότητα αναδεικνύει τα νέα δεδομένα που ισχύουν στις κοινωνικοπαραγωγικές σχέσεις για κοινωνικά και αυτενεργά κοινωνικά υποκείμενα, διαθέσιμα για συνεχή μάθηση και εργασία. Την ίδια, όμως, στιγμή, η στροφή στην κοινωνικότητα έρχεται να απαντήσει και στις ανάγκες των ίδιων των μαθητευόμενων υποκειμένων για υπέρβαση, τόσο στην πράξη όσο και στη θεωρία, των μέχρι τώρα περιορισμών τους. Και ενώ αυτή μετακίνηση έρχεται να υποστηρίξει μέσα από μία διαλεκτική σχέση και τις δύο πλευρές, αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι αυτές οι θεωρήσεις βρίσκουν ιδιαίτερη ανταπόκριση στους χώρους της οργανωμένης εργασίας και σχεδόν καθόλου στο χώρο της μαζικής εκπαίδευσης (Μαρβάκης, 2011, 2014; Μαρβάκης & Μεντίνης, 2011). Μια μαζική εκπαίδευση, που θα μπορούσε πολλά να υιοθετήσει προς αυτή την κατεύθυνση, εάν ενστερνίζονται την εμπειρία από το έργο του P. Freire και ακολουθούσε το παράδειγμα του για προσπάθεια οργάνωσης μαζικής εκπαίδευσης που να στηρίζεται σε αυτές τις αρχές. Σίγουρα το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο της εποχής που ο P. Freire ανέπτυξε την παιδαγωγική δράση είναι διαφορετικό, ωστόσο τα κοινωνικοοικονομικά και πολιτικά προβλήματα της εποχής μας δεν διαφέρουν και κατά πολύ από τα αντίστοιχα εκείνης της εποχής. Στην ίδια, μάλιστα, συνισταμένη, βρίσκεται και ο χώρος των χριστιανικών εκκλησιών, καθώς ο διαχρονικός εναγκαλισμός με τις

κυρίαρχες ελίτ θέτει στο περιθώριο τις ανάγκες και τις επιθυμίες των πιστών από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Θα πρέπει, λοιπόν, και σε αυτόν το χώρο να εμφανιστεί μία Θεολογία της Απελευθέρωσης αντίστοιχη με αυτήν της Λατινικής Αμερικής για να εμπνεύσει τους πιστούς, όπως εμπνεύστηκε ο Βραζιλιάνος Παιδαγωγός από το προαναφερθέν ιστορικό προηγούμενο.

3. Η διαλεκτική σχέση χριστιανικής θεολογίας και παιδαγωγικών προτάσεων του P.Freire

Η Θεολογία της Απελευθέρωσης εμφανίστηκε στη Λατινική Αμερική στα τέλη της δεκαετίας του '60, σε μια εποχή όπου συντελούνταν έντονες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές, γεγονός που δημιούργησε συνθήκες για την εμφάνιση επαναστατικών κινήσεων και λαϊκών διεκδικήσεων, ενώ ταυτόχρονα οδήγησε στο να αναπτυχθεί και η κριτική σκέψη ευαισθητοποιημένων χριστιανών για την κατάσταση που διαμορφώνονταν (Houtart, 1999). Το αποτέλεσμα αυτής της προβληματικής ήταν η Θεολογία της Απελευθέρωσης, η οποία, ως έκφραση ενός μεγάλου κοινωνικού κινήματος, κινητοποίησε εκατομμύρια χριστιανούς στη Λατινική Αμερική, στην κατεύθυνση μιας συστράτευσης με την πάλη των φτωχών για χειραφέτηση, ενώ δέχθηκε τη σφοδρή αντίδραση της Καθολικής Εκκλησίας, η οποία εν μέρει κατόρθωσε να την αποδυναμώσει. Ακόμα, όμως, και σήμερα, πολλές από τις εκεί Εκκλησίες, όπως για παράδειγμα της Βραζιλίας, συνεχίζουν να έχουν προχωρημένες θέσεις σε μια σειρά από ζητήματα, όπως η καταγγελία της ασκούμενης νεοφιλελεύθερης πολιτικής, η πάλη για την αγροτική μεταρρύθμιση, η άρνηση αποπληρωμής του εξωτερικού χρέους κ.ά., ενώ εξακολουθεί να επηρεάζει μερικά από τα πιο σημαντικά κοινωνικά κινήματα της Λατινικής Αμερικής, όπως το κίνημα των ακτημόνων στη Βραζιλία, έως αυτά των αυτοχθόνων στο Μεξικό και τον Ισημερινό (Λεβί, 2001). Στη Βραζιλία μόνο υπολογίζεται ότι υπάρχουν 50.000 Χριστιανικές Κοινότητες Βάσης, ενώ χιλιάδες παρόμοιες έχουν δημιουργηθεί και στις υπόλοιπες χώρες της Λατινικής Αμερικής, αποτελώντας μια σημαντική κοινωνική δύναμη που συνέβαλε και συμβάλει στους αγώνες για αλλαγή των κοινωνικοοικονομικών και πολιτικών συνθηκών σε αυτές (για περισσότερα (Berryman, 1984). Σε αυτό, λοιπόν, το περιβάλλον γεννήθηκε και μεγάλωσε ο P. Freire (1921-1997), ζώντας ανάμεσα σε φτωχές οικογένειες αγροτών και εργατών και γνωρίζοντας και ο ίδιος σε νεαρή ηλικία τη φτώχεια και την πείνα. Η μητέρα του ήταν αυτή που τον έφερε κοντά στην Καθολική Εκκλησία, στοιχείο που αποτέλεσε σημαντική επιρροή τόσο στις παιδαγωγικές του θεωρήσεις όσο στην πρακτική του, αφού ο ίδιος υπήρξε ένας μαχητής στο κίνημα της Καθολικής Δράσης. Ο Freire ποτέ δεν αρνήθηκε τη χριστιανική του παιδεία, ενώ - αντιτασσόμενος και κριτικάροντας την «εκκλησία των καταπιεστών»- πάντοτε υποστήριζε την προφητική «εκκλησία των καταπιεζόμενων», καθώς θεωρούσε πως «η προφητική εκκλησία είναι η εκκλησία της ελπίδας, της ελπίδας που υπάρχει μόνο στο μέλλον, ένα μέλλον που έχουν μόνο οι καταπιεζόμενες τάξεις, καθώς το μέλλον των κυρίαρχων τάξεων είναι μια καθαρή επανάληψη της παρούσας κατάστασης, του να είναι καταπιεστές» (Gadotti, 1994).

Εκτός, όμως, από την επίδραση που δέχθηκε αλλά και άσκησε ο ίδιος στη Θεολογία της Απελευθέρωσης, ο P. Freire βρέθηκε και στον χώρο της Οικουμενικής Κίνησης, επηρεαζόμενος από το πνεύμα της Οικουμενικής Θεολογίας, καθώς το 1970 κλήθηκε στην έδρα του Παγκοσμίου Συμβουλίου Εκκλησιών, όπου και

εργάστηκε για δέκα περίπου χρόνια ως ειδικός εκπαιδευτικός σύμβουλος. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, ο Freire ταξίδεψε σε όλο τον κόσμο, βοηθώντας διάφορες χώρες στο να εφαρμόσουν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και προγράμματα γραμματισμού. Μάλιστα, μία από τις πιο σημαντικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις του ως απεσταλμένος του Παγκοσμίου Συμβουλίου Εκκλησιών ήταν η δουλειά που έκανε στη Γουινέα-Μπισσάου, χώρα της Δυτικής Αφρικής, όπου καθοδήγησε τις προσπάθειες για ένα εθνικό πρόγραμμα γραμματισμού, ενώ το όλο project αποτυπώθηκε στο βιβλίο του «Παιδαγωγική σε διαδικασία: Το γράμμα στη Γουινέα-Μπισσάου» (Freire, 1978). Η εμπειρία που αποκόμισε ο Freire εργαζόμενος ως ειδικός εκπαιδευτικός σύμβουλος του Παγκοσμίου Συμβουλίου Εκκλησιών υπήρξε πολύ σημαντική για το έργο του, καθώς όπως ο ίδιος καταθέτει: «Εκείνη την εποχή ήμουν απολύτως πεπεισμένος ότι θα ήταν θεμελιακό για μένα να γυρίσω τον κόσμο, να εκθέσω τον εαυτό μου σε ποικίλες καταστάσεις, να μάθω από την εμπειρία των άλλων και να δω τον εαυτό μου σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Και αυτό ήταν ότι το Παγκόσμιο Συμβούλιο των Εκκλησιών μπορούσε να μου δώσει πολλά περισσότερα από οποιοδήποτε πανεπιστήμιο» (Gadotti, 1994).

4. Χριστιανικές Κοινότητες Βάσης και παιδαγωγικές εννοιολογήσεις

Στη βάση, λοιπόν, των προαναφερθέντων αποτελεί πρόκληση να αναζητήσουμε τις έννοιες κλειδιά που μέσα από μία διαλεκτική σχέση βρέθηκαν να υπηρετούν τόσο τη θεολογική γλώσσα του περιβάλλοντος του Paulo Freire όσο και τις παιδαγωγικές του προτάσεις. Μάλιστα, κατά τον Alfred Hennelly, ο μεγάλος Βραζιλιάνος παιδαγωγός θα πρέπει να θεωρηθεί ως ένας από τους πιο δημιουργικούς πρωτοπόρους μιας σύγχρονης Θεολογίας της Απελευθέρωσης (Hennelly, 1989). Ξεκινώντας, λοιπόν, την αναζήτηση των εννοιών-κλειδιών στο έργο του Freire, στεκόμαστε στην πολύ βασική έννοια του conscientization/conscientizaçao που αποδόθηκε στην ελληνική γλώσσα ως κριτική συνειδητοποίηση και η οποία αποτυπώνει τη διαλεκτική ένωση ανάμεσα στη συνείδηση και τον κόσμο. Πρόκειται για μια κοινωνική διαδικασία, με την οποία οι ανθρώπινες υπάρξεις - πέρα από υποκειμενισμούς και μηχανιστικούς αντικειμενισμούς- ως ενσυνείδητα υποκείμενα, «κατορθώνουν να μετασχηματίσουν την πραγματικότητα που επηρεάζει και δίνει μορφή στη ζωή τους» (Γέρου, 1977). Μάλιστα, σημαντικό ρόλο σε αυτήν την προοπτική, αλλά και ως απόρροια του Προγράμματος που εφάρμοσε για την Κίνηση της Λαϊκής Εκπαίδευσης στη γενέτειρά του Recife, έπαιξε η εισαγωγή ενός νέου θεσμού λαϊκού πολιτισμού, των «πολιτιστικών κύκλων» (Freire, 1976). Μέσα στους «πολιτιστικούς κύκλους» και πάντα στη βάση της ομάδας, γινόταν προσπάθειες άλλοτε για να διαλευκανθούν καταστάσεις και άλλοτε για να αναληφθεί δράση ως απόρροια αυτής της διαλεύκανσης. Ο Freire θεωρούσε πως το ξεπέρασμα της κυριαρχίας της καταπίεσης συνεπάγεται αναίρεση των πτυχών της καταπιεστικής πραγματικότητας που περιορίζει τους καταπιεζόμενους. Ως εκ τούτου, σε μία ενιαία κοινωνία, όπου το κυρίαρχο θέμα είναι η καταπίεση, η καταπιεστική πραγματικότητα θα αποτελείται από όλο το φάσμα των οριακών καταστάσεων που χαρακτηρίζουν την καταπίεση. Στις χώρες του Τρίτου Κόσμου, όπου κατά κύριο είχε εργαστεί, αυτές κυμαίνονταν από τις κακές συνθήκες διαβίωσης των αγροτικών πληθυσμών και τους πολύ χαμηλούς μισθούς των εργατών, έως τις ευρύτερες οριακές καταστάσεις των εξαρτημένων εθνικών

οικονομιών. Ωστόσο, αν και ο τελικός στόχος των καταπιεζόμενων για τις καταστάσεις αυτές είναι η απελευθέρωση, η προσπάθεια εκπλήρωσής αυτού του στόχου απαιτεί την άρνηση κάθε μίας από αυτές τις οριακές καταστάσεις, οι οποίες όλες μαζί μορφοποιούν μια καταπιεστική πραγματικότητα (Freire, 2000; Roberts, 2000; Kincheloe, 2008).

Πέρα, όμως, από την έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης, εξίσου σημαντικό ρόλο στο έργο του Freire παίζει και η έννοια «της κοινωνίας με το λαό», για την οποία θεωρεί ότι αποτελεί χαρακτηριστικό/διακριτό σημάδι της επαναστατικότητας. Μάλιστα, πιστώνοντας την πρακτική εφαρμογή αυτής της ιδέας στον Αργεντινό επαναστάτη Τσε Γκεβάρρα, πιστεύει πως «όσο πιο πολύ μελετάμε το έργο του τόσο περισσότερο προσλαμβάνουμε την πεποίθησή του ότι η αληθινή επαναστατικότητα πρέπει να είναι σε "κοινωνία με το λαό"» (Schutte, 1993). Μια «κοινωνία» στα πλαίσια της οποίας, τόσο οι ακτιβιστές όσο και τα μέλη της κοινότητας την οποία υπηρετούν, θα πρέπει να συμπλέκονται και να λειτουργούν ως ένα πνεύμα σε όλες τις έγνοιες και τις ανάγκες τους. Είναι αναμφισβήτητο γεγονός ότι η έννοια της αναγκαίας «κοινωνίας» μεταξύ των εμπλεκόμενων στην υπόθεση της διαπαιδαγώγησης του λαού είναι διάχυτη στο έργο του Freire και αποτυπώνεται στη βάση της δημιουργίας συνθηκών για έναν διάλογο που θα απαιτεί το θεμελιώδη σεβασμό για το διαφορετικό, την ποικιλομορφία και την ετερότητα, στοιχεία που αποτελούν τη βάση αναφοράς για τη σχετική αυτονομία ατόμων και ομάδων μέσα σε μία πολιτική κοινότητα. Κατά τον Freire η «κοινωνία με το λαό» -προσβάσιμη μόνο σε εκείνους που έχουν ουτοπικά οράματα- αποτελεί ένα από τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά στην πολιτιστική δράση για την ελευθερία. Μόνο η πράξη στο πλαίσιο της «κοινωνίας με το λαό» μεταπλάθει την κριτική συνειδητοποίηση σε βιώσιμη προοπτική. Η συνάρθρωση των δύο οδηγεί σε εκείνο το βιώσιμο project που λαβαίνει χώρα σε ένα πρόσωπο μεταξύ άλλων προσώπων, όπου τα πρόσωπα συνδέονται μέσω της δράσης τους και μέσω του αναστοχασμού τους πάνω στη δράση τους και πάνω στον κόσμο. Έτσι, οι άνθρωποι πετυχαίνουν εκείνη την κατάσταση αντιληπτικής σαφήνειας η οποία αποκαλείται «το μέγιστο της εν δυνάμει κριτικής συνειδητοποίησης» και η οποία βρίσκεται πέρα από την «πραγματική κριτική συνειδητοποίηση» (Bhattacharya, 2011).

Και ενώ όπως είδαμε έννοιες όπως η κριτική συνειδητοποίηση, οι «πολιτιστικοί κύκλοι» ή η «κοινωνία με το λαό» χρησιμοποιήθηκαν από τον Freire προκειμένου να οικοδομήσει τις παιδαγωγικές τους προτάσεις, αντίστοιχοι όροι υιοθετήθηκαν -μέσα από μία διαλεκτική διαδικασία- και από τους θεολόγους και τους ιερωμένους της Λατινικής Αμερικής σε μία προσπάθεια των εκεί εκκλησιών προκειμένου να βοηθήσουν τους πιστούς στις δύσκολες κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές συνθήκες διαβίωσης τους. Κατά το Philip Berryman τρία χαρακτηριστικά θα πρέπει να συνεχίσουν να αποτελούν βάση για τις εκκλησίες της Λατινικής Αμερικής: η ταύτιση με το λαό, η κριτική συνειδητοποίηση και ο σχηματισμός Χριστιανικών Κοινοτήτων Βάσης (Hennelly, 1989). Το πρώτο από αυτά αντιστοιχεί στην «κοινωνία με το λαό» του Freire και αναφέρεται στο καθήκον των ιερωμένων προκειμένου να απεγκλωβιστούν από τη σχέση τους με την κοινωνική ελίτ και να προσπαθήσουν να μοιραστούν τη ζωή των λαϊκών τάξεων στις φτωχογειτονίες. Το δεύτερο χαρακτηριστικό -η κριτική συνειδητοποίηση- έχει τεράστια δυνητική αξία εξαιτίας του φαινομένου της αστικοποίησης, καθώς μεγάλες λαϊκές μάζες

ξεριζώθηκαν από την πατρογονική τους κληρονομιά και τις παραδόσεις τους και με αυτόν τον τρόπο έγιναν εύκολα θύματα της ανομίας και της επίσημης και εμπορικής προπαγάνδας των πόλεων. Έτσι, καθώς οι άνθρωποι διαλογίζονται για την κατάστασή τους και αναζητούν δρόμους αλλαγής μέσω της κριτικής συνειδητοποίησης, λαμβάνει χώρα μία αναπόφευκτη διαδικασία πολιτικοποίησης, η οποία οδηγεί στο τρίτο χαρακτηριστικό: στη διαμόρφωση των χριστιανικών κοινοτήτων Βάσεων.

Ήδη από την Β΄ Βατικάνεια Σύνοδο (1962-65) είχε ξεκινήσει στη Λατινική Αμερική μία τάση απεγκλωβισμού των ιερωμένων από τις μεγάλες σε αριθμό πιστών ενορίες των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων προς μία μορφή ποιμαντορικού έργου που θα βρισκόταν πολύ πιο κοντά στις ανάγκες των λαϊκών στρωμάτων. Από τα μέσα της δεκαετίας του '60 το νέο αυτό μοντέλο εμφανίστηκε με τη μορφή των χριστιανικών κοινοτήτων βάσης, το οποίο αποτελεί κατά κάποιο τρόπο και ένα νέο μοντέλο εκκλησίας. Οι χριστιανικές κοινότητες βάσης θα μπορούσαν να προσδιοριστούν ως «μικρές, υπό λαϊκή καθοδήγηση, ομάδες ανθρώπων, κυρίως φτωχών, που συνδυάζουν δραστηριότητες για την ανύψωση της κοινωνικής τους συνείδησης, την αλληλοβοήθεια και συχνά την πολιτική δράση για την υπεράσπιση των δικαιωμάτων τους» (Berryman, 1984). Η δημιουργία συναντήσεων διαλόγου με συζητήσεις γύρω από τη Βίβλο ή με κάποιο συμβάν από την οικογενειακή ζωή ή ακόμη με αφορμή κάποιες ανάγκες της κοινότητας αποτελούσε σημείο εκκίνησης για το διάλογο. Σε όλη, λοιπόν, αυτή τη δράση αναγνωρίζουμε την ισχυρή επιρροή της παιδαγωγικής μεθόδου του Freire, του οποίου οι ιδέες βρήκαν τη μεγαλύτερη απήχηση στη Λατινική Αμερική, μέσα από τη λειτουργία των χριστιανικών κοινοτήτων βάσης. Έτσι, για τα λαϊκά στρώματα η συμμετοχή σ' αυτές τις συναντήσεις οδηγούσε βαθμιαία στη δημιουργία μιας αίσθησης κοινότητας, καθώς οι άνθρωποι άρχισαν να γνωρίζονται αναμεταξύ τους, ή ακόμα και να εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον, κι ίσως και να προχωρούν σε κάποιες περιορισμένες τοπικές δραστηριότητες.

Η μέθοδος, λοιπόν, της κριτικής συνειδητοποίησης του P. Freire είχε βαθιά επίδραση στο χώρο της Θεολογίας της Απελευθέρωσης στη Λατινική Αμερική. Η «φρεϊριανή μέθοδος» παρείχε ένα μοντέλο δράσης το οποίο επηρέασε τους προοδευτικούς κύκλους των εκεί εκκλησιών. Σε αυτή τη διάσταση, από τη δεκαετία του 1960, χιλιάδες ιερωμένοι πήγαν να ζήσουν σε φτωχογειτονιές των πόλεων ή σε μικρούς αγροτικούς οικισμούς, όπου εργάστηκαν με τους φτωχούς στην βάση των αναγκών τους και οργανώνοντας Χριστιανικές Κοινότητες Βάσης (Russell & Shannon Clarkson 1996). Την ίδια, όμως, στιγμή και το ίδιο το έργο του Freire επηρεάστηκε από τον ευαγγελικό λόγο, καθώς η χριστιανική έννοια της αγάπης κατείχε κεντρική θέση στην παιδαγωγική του πρόταση. Εκτιμώντας πως η σχέση ανάμεσα σε καταπιεστή και καταπιεζόμενο έχει πολυσύνθετο χαρακτήρα και θέλοντας να απαντήσει στο ερώτημα για το πως θα πρέπει να είναι μια απελευθερωτική αγωγή, ο Freire θεώρησε πως ένας τέτοιος αγώνας οφείλει να είναι «μία δράση αγάπης» που θα αντιτίθεται στην έλλειψη αγάπης του καταπιεστή. Εξάλλου, η δύναμη μέσω της αδυναμίας της αγάπης ήταν και η ουσία του μυστηρίου της ενσάρκωσης. Έτσι, για τον Freire, «όσο και αν αυτό φαίνεται παράδοξο, ακριβώς μέσα στην απάντηση του καταπιεζόμενου προς τη βία του δυνάστη του μπορεί να βρει κανείς μιαν εκδήλωση αγάπης. Συνειδητά ή υποσυνείδητα η πράξη ανταρσίας του καταπιεζόμενου [...] μπορεί να εγκαινιάσει

την αγάπη. Γιατί ενώ η βία του δυνάστη εμποδίζει τον καταπιεζόμενο να αρτιωθεί σαν άνθρωπος, η απάντηση του καταπιεζόμενου σ' αυτή τη βία θεμελιώνεται πάνω στην επιδίωξη του δικαιώματός του να είναι άνθρωπος» (Φρέιρε, 1977α).

5. Συμπεράσματα

Στην «Παιδαγωγική της καρδιάς», ένα βιβλίο που αντιπροσωπεύει μερικά από τα τελευταία γραπτά του P. Freire, υπογραμμίζεται το γεγονός πως το εργαστήρι της καταπιεστικής κατάστασης είναι αυτό που γεννάει τη μοιρολατρική κατανόηση του κόσμου από έναν Θεό που δείχνει παράξενη αγάπη για τα παιδιά του, δοκιμάζοντάς τα στον πόνο, στις ανάγκες και τη δυστυχία. Η μοιρολατρία, παραγόμενη μέσα στις ίδιες τις καταπιεστικές καταστάσεις και υπηρετώντας αυτές, πατρωνάρεται από τους καταπιεστές. Η κατανόηση του Θεού ως τιμωρού της επαναστατικότητας ενάντια στην αδικία και η ευλογία της αποδοχής της παραίτησης είναι στη φύση της μοιρολατρίας. Η κατάσταση που καλλιεργεί μια τέτοια αντίληψη του κόσμου και του Θεού δεν προσφέρει σε εκείνους που βυθίζονται σε αυτήν οποιαδήποτε διέξοδο, εκτός από τη διευθέτηση του δικού τους πόνου. Το ζήτημα της απελευθέρωσης και της πρακτικής για την υλοποίησή της δεν καταπολεμείται με την εναντίωση απέναντι στην επαναστατικότητα των λαϊκών τάξεων, η οποία είναι δικαίωμα και έκφραση της κουλτούρας τους, αλλά μάλλον με μία υπέρβαση της οπτικής ενός Θεού που υπηρετεί τους ισχυρούς, για λογαριασμό ενός Θεού στο πλευρό εκείνων με τους οποίους θα πρέπει να είναι η δικαιοσύνη, η αλήθεια και η αγάπη. Ότι σημάδεψε τη λαϊκή θρησκευτικότητα - παραίτηση και εκμηδένιση- θα πρέπει να υποκατασταθεί με μορφές αντίστασης απέναντι στην οργή και τη διαστροφή. Με αυτόν τον τρόπο, η υποβολή της πίστης απέναντι σε ένα πεπρωμένο που θα αντικατοπτρίζει το θέλημα του Θεού θα ανοίξει δρόμους για μια πίστη-κινητήριο μοχλό που αγαπά την επαναστατικότητα. Σε αυτήν την προοπτική, η έννοια της ριζοσπαστικής αγάπης του P. Freire θα πρέπει να αποτελεί -πέρα από το θεολογικό χώρο- αφετηρία και στα πεδία της κριτικής παιδαγωγικής, της κριτικής επιστημολογίας και της πολιτικής, πάντα σε μία κατεύθυνση οικοδόμησης ενός συναισθηματικού, επιστημονικού και ακτιβιστικού προσανατολισμού στην παγκόσμια κοινότητα, αλλά και αλληλοϋποστήριξης σε όλες τις ευρύτερες επιστημονικές και κοινωνικοπολιτικές στοχοθεσίες που οριοθετούνται με κριτικό τρόπο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Berryman, P. (1984). Χριστιανικές Κοινότητες Βάσης και το μέλλον της Λατινικής Αμερικής. Στο *Αριστερά και Θρησκεία: η Θεολογία της Απελευθέρωσης*, 32-48, *Ειδική Έκδοση μηνιαία επιθεώρηση Monthly Review*. Αθήνα: Μηνιαία Επιθεώρηση.
- Bhattacharya, A. (2011). *Paulo Freire: Rousseau of the Twentieth Century*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (1996). *Οι Κληρονόμοι: Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Freire, P. (1976). *Education: the practice of freedom*. London: Writers and Readers Publishing Cooperative.

- Freire, P. (1978). *Pedagogy in process. The letter to Guinea-Bissau*. New York: Seabury Press.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Heart*. New York: Continuum.
- Gadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire : His Life and Work Teacher Empowerment and School Reform*. New York: State University of New York Press.
- Hennelly, A. (1989). *Theology for a Liberating Church: The New Praxis of Freedom*. Washington: Georgetown University Press.
- Holtzkamp, K. (1993): *Lernen*. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt.
- Houtart, F. (1999). Η Θεολογία της Απελευθέρωσης και το Κοινωνικό Δόγμα της Εκκλησίας. *Ουτοπία*, 34, 132-152. Αθήνα: Τόπος.
- Kincheloe, J. (2008). *Knowledge and Critical Pedagogy*. Montreal: Springer.
- Roberts, P. (2000). *Education, Literacy, and Humanization: Exploring the Work of Paulo Freire*. Westport: Greenwood Publishing Group.
- Russell, L., Shannon Clarkson, J. (1996). *Louisville Kentucky: Dictionary of Feminist Theology*. Westminster John Knox Press.
- Schutte, O. (1993). *Cultural Identity and Social Liberation in Latin American Thought*. Albany: State University of New York Press.

Ελληνόγλωσσες

- Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (1985). *Για μια Απελευθερωτική Αγωγή: Ανθολόγηση Παιδαγωγικών Κειμένων*. Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης.
- Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (1986). *Για μια Λαϊκή Παιδεία: Εναλλακτικοί Θεσμοί και Πολιτικές*. Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης.
- Γέρου, Θ. (1977). Ο Πάουλο Φρέιρε και η ελληνική κοινωνική πραγματικότητα. Στο Φρέιρε, Π. *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*, 9-24. Αθήνα: Ράππα.
- Γρόλλιος, Γ., Καραϊντρού, Ρ., Κορομπόκης, Δ., Κοτίνης, Χ., Λιάμπας, Τ. (2002). *Γραμματισμός και Συνειδητοποίηση: Μια παιδαγωγική προσέγγιση με βάση τη θεωρία του Paulo Freire*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γρόλλιος Γ. (2005), *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Λεβί, Μ. (2001). Το δόγμα το Ιωάννη Παύλου Β'. *Ελευθεροτυπία* (6/5/2001).
- Μαρβάκης, Α. (2011). *Οργάνωση διαδικασιών μάθησης στο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Εκδόσεων ΑΠΘ.
- Μαρβάκης, Α. (2014). *Στρατηγικές και Πρακτικές Μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Μαρβάκης, Α., Μεντίνης, Μ. (2011). *Κριτική Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Τσιάκαλος, Γ. (2014). Πρόλογος για τα υποκείμενα της μάθησης. Στο Μαρβάκης, Α. *Στρατηγικές και πρακτικές μάθησης*, 9-14. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Φρέιρε, Π. (1977α). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππα.
- Φρέιρε, Π. (1977β). *Πολιτιστική Δράση για τη Κατάκτηση της Ελευθερίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Το διδακτικό εγχειρίδιο θρησκευτικών της Ιταλίας

Θωμάς Ε. Ζήκος

Πειραματικό Γυμνάσιο Πανεπιστημίου Μακεδονίας
zikostomas@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση επιχειρείται μια συνοπτική παρουσίαση του περιεχομένου του διδακτικού εγχειριδίου των θρησκευτικών της Ιταλίας. Το διδακτικό εγχειρίδιο τιτλοφορείται «Coraggio Andiamo, 100 lezioni di religione».

Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως Erasmus και e twining, έχουν ως σκοπό την προσέγγιση μαθητών και καθηγητών των συμμετεχόντων χωρών καθώς και την διάχυση καλών πρακτικών. Αυτό επιτελείται με τη συνεργασία σχολείων από την Ευρώπη και την Τουκία, η οποία συμμετέχει ως συνεργαζόμενη χώρα. Το Πειραματικό Γυμνάσιο του Πανεπιστημίου Μακεδονίας εκπόνησε κατά το σχολικό έτος 2017 – 2018 το ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πρόγραμμα e twinning, με θέμα "My myths, my history, my friends" με το σχολείο Convitto Nazionale "G. B. Vico", στην πόλη Chieti της Κεντρικής Ιταλίας. Το πρόγραμμα αυτό βραβεύτηκε με Εθνική Ετικέτα Ποιότητας e twinning. Στο πλαίσιο του προγράμματος προσπαθήσαμε μεταξύ των άλλων να έρθουμε σε επαφή με το Ιταλικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό κατέστη δυνατόν με την ανταλλαγή επισκέψεων των δύο σχολείων και με την αλληλογνωριμία μαθητών και καθηγητών (εικ. 1).



Εικ. 1. Οι μαθητές του σχολείου μας στο Chieti της Ιταλίας.

Στην παρούσα εισήγηση επιχειρείται μια συνοπτική παρουσίαση του περιεχομένου του διδακτικού εγχειριδίου των θρησκευτικών της Ιταλίας. Το

διδασκτικό εγχειρίδιο τιτλοφορείται «Coraggio Andiamo, 100 lezioni di religione» (εικ. 2).



Εικ. 2. Το εξώφυλλο του ιταλικού διδασκτικού εγχειριδίου των θρησκευτικών.

Οι συγγραφείς του βιβλίου αναφέρονται ο Claudio Cristiani και ο Marco Motto. Εκδόθηκε το 2014 και συνοδεύεται από ψηφιακό δίσκο με φωτογραφικό υλικό, χάρτες, κινηματογραφικά τρέιλερ. Έχει 457 σελίδες και είναι ενιαίο για τις πέντε τάξεις του Ιταλικού σχολείου. Το βιβλίο περιέχει 15 θεματικές ενότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν 100 διδασκτικές ενότητες για τις πέντε τάξεις. Αυτό σημαίνει ότι διδάσκονται 20 ενότητες κάθε χρονιά. Έχει μεγάλο μέγεθος A4 και πλούσια εικονογράφηση, με έγχρωμες φωτογραφίες εξολοκλήρου. Στη σελίδα 2 του βιβλίου αναφέρεται ότι το βιβλίο εκδίδεται με την εξουσιοδότηση της Ιταλικής Επισκοπικής Διάσκεψης, δηλαδή με την έγκριση της Ρωμαιοκαθολικής Εκκλησίας.

Το εξώφυλλο κάθε βιβλίου προσδιορίζει σαφώς το περιεχόμενό του. Με την πρώτη ματιά καταλαβαίνουμε ότι το Ιταλικό διδασκτικό εγχειρίδιο δεν θυμίζει σε

τίποτα ένα σχολικό βιβλίο θρησκευτικού περιεχόμενου, όπως το έχουμε συνηθίσει τόσα χρόνια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στην εισαγωγή οι συγγραφείς εξηγούν ότι ο τίτλος του βιβλίου "Coraggio Andiamo" είναι βιβλικός και αποτελεί παράφραση των λόγων του Ιησού στους μαθητές του μετά την προσευχή στη Γεσθημανή: "σηκωθείτε, πρέπει να πηγαίνουμε", σημειώνοντας ότι προέρχεται από τον ευαγγελιστή Μάρκο (Μάρκος, κεφάλαιο 14, στίχος 42). Κάτω από τη βιβλική αυτή φράση -ένα κάλεσμα του Ιησού στους μαθητές του- οι συγγραφείς τοποθετούν μια φωτογραφία μιας παρέας εφήβων, οι οποίοι κάθονται μαζί και ατενίζοντας τον ορίζοντα διαλέγονται. Με αυτή την έννοια το εξώφυλλο του ιταλικού διδακτικού βιβλίου προσδιορίζει σαφώς τον χαρακτήρα του, ως σχολικού εγχειριδίου. Αν θα θέλαμε να αποκωδικοποιήσουμε το μήνυμα του εξώφυλλου, θα λέγαμε ότι είναι το μήνυμα της Εκκλησίας στους σημερινούς νέους, στους σημερινούς πιστούς που αναζητούν την αλήθεια στο ξεκίνημα της ζωής τους. Το εξώφυλλο περιλαμβάνει σαν προμετωπίδα το μήνυμα-απάντηση της Εκκλησίας στους προβληματισμούς, τις αναζητήσεις και τα όνειρα των νέων. Προσδιορίζεται έτσι από το εξώφυλλο, ο βιβλικός-θεολογικός και σύγχρονος χαρακτήρας του βιβλίου. Είναι ένα βιβλίο που απευθύνεται κυρίως στους νέους και για αυτό το λόγο οι νέοι βρίσκονται στο προσκήνιο. Αυτό είναι ένα στοιχείο -δηλαδή οι νέοι- το οποίο δεν τονίζεται τόσο στα παλαιότερα βιβλία των θρησκευτικών στη χώρα μας, όσο και στους νέους φακέλους. Στα ελληνικά διδακτικά εγχειρίδια των θρησκευτικών παρουσιάζονται ωραίες εικαστικές συνθέσεις με σαφώς θρησκευτικό προσδιορισμό, από τις οποίες όμως απουσιάζουν οι νέοι, οι μεγάλοι πρωταγωνιστές. Επίσης απουσιάζει παντελώς από τους τίτλους και το μήνυμα της Εκκλησίας. Ένα άλλο στοιχείο που δεν τονίζεται είναι ότι πρόκειται για βιβλίο που αφορά μαθητές. Ίσως θα έπρεπε να αναζητήσουμε στο σημείο αυτό τον λόγο που οι νέοι μαθητές παραμένουν παγερά αδιάφοροι από το πρώτο λεπτό του μαθήματός μας. Στο ιταλικό βιβλίο κάτω αριστερά διακρίνουμε ένα μικρό εικονίδιο (σαν έμβλημα), στο οποίο υπάρχουν δύο μαθητές και ένας δάσκαλος. Το ιταλικό βιβλίο δίνει με την πρώτη ματιά το στίγμα του.

Στη συνέχεια οι συγγραφείς τονίζουν ότι στόχος του βιβλίου είναι η αναζήτηση του Θεού δια μέσου του Ιησού και προχωρούν στην επόμενη σελίδα στη διδακτική πρόταση, όπου παρουσιάζονται τα διάφορα σύμβολα του βιβλίου, που παραπέμπουν στον ψηφιακό δίσκο.

Η παράλληλη παρουσίαση του διδακτικού βιβλίου και του συνοδευτικού ψηφιακού δίσκου θεωρούμε ότι διευκολύνει τον μαθητή στις εργασίες που του ανατίθενται. Η διδακτική πρόταση του ελληνικού σχολικού εγχειριδίου με το ηλεκτρονικό βιβλίο, προϋποθέτει σύνδεση στο διαδίκτυο, κάτι το οποίο δεν είναι πάντα εφικτό. Ωστόσο με τους σημερινούς φακέλους του μαθήματος, οι οποίοι αντικατέστησαν τα προηγούμενα διδακτικά εγχειρίδια, καταργήθηκε από το μάθημά μας το εμπλουτισμένο συνοδευτικό ψηφιακό υλικό.

Η πρώτη θεματική ενότητα ασχολείται με το θέμα της θρησκείας από το παρελθόν στο σήμερα.

Αρχίζει με τον ορισμό της θρησκείας και στις εννιά ενότητες γίνεται αναφορά στην αναζήτηση του ανθρώπου, στη σχέση της θρησκείας με τη μουσική, στη σχέση της λογοτεχνίας με τη θρησκεία, στον πολυθεϊσμό της αρχαιότητας καταλήγοντας με την εξέταση δύο αρχαίων θρησκειών, του Ινδουισμού και του Βουδισμού. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η παρουσίαση των σπηλαιογραφιών

στη σελίδα 23 παράλληλα με τις τοιχογραφίες και τα χριστιανικά σύμβολα των κατακομβών (στις επόμενες σελίδες 24-25).

Καταλαβαίνουμε ότι καταβάλλεται προσπάθεια να παρουσιασθεί το θρησκευτικό φαινόμενο από ιστορικής πλευράς. Η δεύτερη θεματική ενότητα έχει ως θέμα: γεννιόμαστε θρησκευόμενοι, πιστοί γινόμαστε.

Εξετάζεται το θέμα της εφηβείας και της απόκτησης ταυτότητας. Η διδακτική ενότητα τελειώνει με το θέμα-ερώτημα «είμαι μεγάλος. Δεν χρειάζομαι πλέον τον Θεό. Αλλά είναι αλήθεια;» Στην τρίτη θεματική ενότητα παρουσιάζεται ο ιουδαϊκός μονοθεϊσμός.

Στις εννιά ενότητες γίνεται λόγος για τον δεκάλογο, όπου γίνεται αναφορά στο κινηματογραφικό έργο του Κισλόβσκι «ο Δεκάλογος» (1998). Στην εικονογράφηση του βιβλίου περιλαμβάνεται ο πίνακας του Καραβάτζιο «ο Δαβίδ κρατάει το κεφάλι του Γολιάθ» (Ρώμη, Πινακοθήκη Μποργκέζε). Παρουσιάζεται στην διδακτική ενότητα 18 (σ. 92-95) η βιβλική ιστορία των πατριαρχών Αβραάμ, Ισαάκ και Ιακώβ. Η ενότητα 20 έχει ως θέμα έναν διασκορπισμένο λαό σε αναζήτηση του Μεσσία και στην επόμενη ενότητα γίνεται αναφορά στον αντισημιτισμό. Στην τέταρτη και πέμπτη θεματικές ενότητες παρουσιάζεται ο Ιησούς ως Χριστός και ως Υιός του Πατέρα.

Στη σελίδα 113 γίνεται αναφορά σε κινηματογραφικές ταινίες με θέμα τον Ιησού. Στην 33^η ενότητα γίνεται αναφορά στο τριαδολογικό και χριστολογικό δόγμα. Στη σελίδα 157 παρουσιάζεται το «Σύμβολο Πίστεως Νίκαιας-Κωνσταντινουπόλεως», όπου τονίζεται η προσθήκη του *filioque* κατά την περίοδο του Μεσαίωνα, αντίθετα με την Ορθόδοξη Εκκλησία η οποία διατήρησε το αρχικό κείμενο. Αξίζει στο σημείο αυτό να σημειώσουμε ότι στην Ελλάδα η Καθολική Εκκλησία χρησιμοποιεί στη Θεία Λειτουργία το Ορθόδοξο Σύμβολο της Πίστεως, δηλαδή χωρίς την προσθήκη του *filioque*. Στην 33^η διδακτική ενότητα σχολιάζεται, τέλος, η εικόνα της Αγίας Τριάδας του Ανδρέα Ρουμπλιόφ. Στην έκτη θεματική ενότητα παρουσιάζεται η πρώτη χιλιετία του χριστιανισμού.

Ανάμεσα στα θέματα περιλαμβάνεται ο Παύλος από την Ταρσό, το Ισλάμ και η αναφορά του Ιησού στο Ισλάμ, καθώς και το Σχίσμα, το οποίο αναφέρεται ως Σχίσμα της Ανατολής, θέλοντας προφανώς να δείξει ότι το Σχίσμα αφορά την Εκκλησία της Ανατολής. Στην ενότητα αυτή τονίζεται το πρωτείο του αποστόλου Πέτρου, γίνεται σύντομη αναφορά στην Ορθόδοξη Εκκλησία, και παρουσιάζονται δύο φωτογραφίες από τη Ρωσική Εκκλησία. Η έβδομη θεματική ενότητα τιτλοφορείται "Η απάντηση του ανθρώπου, πίστη και μεταστροφή".

Ανάμεσα στα θέματα γίνεται αναφορά στο μυστήριο του Βαπτίσματος και της Εξομολόγησης. Στην ενότητα αυτή γίνεται λόγος για την πίστη και τη δυσκολία της πίστης. Η όγδοη θεματική ενότητα έχει ως θέμα, τον Χριστιανισμό και την ανθρώπινη δράση.

Ανάμεσα στα θέματα της ενότητας εξετάζονται η χριστιανική ηθική, η ελευθερία, ο ηθικός νόμος, το κακό. Στις σελίδες 258-259 γίνεται αναφορά στον "Διάβολο". Η ένατη θεματική ενότητα τιτλοφορείται μια ηθική για το άτομο, όπου γίνεται λόγος για την σεξουαλικότητα, την ομοφυλοφιλία, τις σχέσεις εκτός του γάμου, την ελευθερία από τις εξαρτήσεις, για την υποβοηθούμενη γεννητικότητα, αλλά και τη θέση της γυναίκας στην Εκκλησία. Η δέκατη θεματική ενότητα έχει ως θέμα της την πίστη σε διάλογο, ο πολιτισμός, η επιστήμη, η τεχνολογία.

Στις τέσσερις ενότητες αναπτύσσονται θέματα όπως πίστη και πολιτισμός, η

διαπολιτισμικότητα, η περίπτωση του Γαλιλαίου, η τεχνολογία, η εικονική πραγματικότητα. Η επόμενη, ενδέκατη θεματική ενότητα ασχολείται με την Εκκλησία από τον Μεσαίωνα μέχρι την σύγχρονη εποχή, όπου αναπτύσσονται θέματα όπως ο ιερός πόλεμος χθες, ο δίκαιος πόλεμος σήμερα, αιρετικοί και άγιοι στην Εκκλησία (με αναφορά στην πλούσια και φτωχή Εκκλησία και ολοσέλιδη φωτογραφία του πάπα Φραγκίσκου), ο προτεσταντισμός (μια νέα θεολογία), η αντιμεταρρύθμιση και ο πόλεμος των θρησκειών, οι Τούρκοι στην Ευρώπη, ο Ανθρωπισμός (εικ. 13). Η δωδέκατη θεματική ενότητα ασχολείται με την Εκκλησία τον 20^ο αιώνα και έχει ολοσέλιδη φωτογραφία του πάπα Ιωάννη Παύλου.

Μερικές από τις ενότητες είναι, η Εκκλησία και ελευθερία, η Εκκλησία και ο μαρξισμός (όπου τονίζεται η αθεΐα του μαρξισμού), η Εκκλησία και ο ναζισμός, η Εκκλησία και η δημοκρατία (όπου διατυπώνεται η άποψη, ούτε δεξιά ούτε αριστερά), η Β΄ Βατικανή σύνοδος. Η επόμενη, δέκατη τρίτη θεματική ενότητα έχει ως θέμα τη θρησκεία και την κοινωνία.

Τα θέματα της ενότητας είναι παρελθόν και παρόν της θρησκείας, πώς εκφράζεται το συναίσθημα, ο φονταμενταλισμός και ο φανατισμός, πώς να ξεναβρούμε τις ταυτότητές μας σε ένα κόσμο χωρίς ρίζες. Η δέκατη τέταρτη θεματική ενότητα έχει ως θέμα της, τη μάχη του σύγχρονου κόσμου.

Η θεματολογία είναι ο Οικουμενισμός και ο διάλογος ανάμεσα στις θρησκείες (όπου στη σελίδα 390 παρουσιάζεται μια φωτογραφία όλων των θρησκευτικών ηγετών του κόσμου), η ηθική για την εργασία (με αναφορά στην παγκοσμιοποίηση), η κρίση, οι νέες μορφές σκλαβιάς του 21^{ου} αιώνα (όπου γίνεται αναφορά στην παιδοφιλία με ένα στατιστικό διάγραμμα), η τρομοκρατία (με αναφορά στην παρουσία του Θεού), η ειρήνη στον κόσμο, η βία και η μη βία (όπου παρουσιάζεται ο Μάρτιν Λούθερ Κίνγκ), η Μαφία (με αναφορά στο ρόλο της Εκκλησίας στο θέμα της Μαφίας), το οικολογικό πρόβλημα και ο ρόλος του σύγχρονου ανθρώπου, η αντίθεση ανάμεσα στο βορά και το νότου (η σχέση πλούσιων και φτωχών χωρών). Και η τελευταία, δέκατη πέμπτη θεματική ενότητα, έχει ως θέμα την αναζήτηση ελπίδας στο σύγχρονο κόσμο, προσπαθώντας να δώσει απαντήσεις στο υπαρξιακό πρόβλημα του ανθρώπου.

Ξεκινάει με μια αναφορά στο μέλλον που όλοι περιμένουμε και στη συνέχεια τονίζεται η ελπίδα ως μια ξεχασμένη αρετή. Στην επόμενη ενότητα τονίζεται η Δευτέρα Παρουσία, το τέλος του κόσμου, ο θάνατος, τι υπάρχει μετά το τέλος (με αναφορά στην ελπίδα του χριστιανισμού και την Ανάσταση), η κόλαση και ο παράδεισος (με αναφορά στην αιωνιότητα).

Το βιβλίο περιλαμβάνει χάρτες, διαγράμματα και πλούσιο εικονογραφικό υλικό. Εντυπωσιάζει πραγματικά η διάρθρωση του βιβλίου, έτσι ώστε να αποτελεί ένα σύγχρονο βιβλίο, ανοιχτό και προσιτό στον σημερινό μαθητή, και όχι μόνο. Μοιάζει να απευθύνεται στον σύγχρονο άνθρωπο, ο οποίος αναζητά να μάθει για τη θρησκεία, την Εκκλησία και το ρόλο της στην κοινωνία, από το παρελθόν μέχρι σήμερα. Το βιβλίο φιλοδοξεί πραγματικά να παρουσιαστεί ως σύγχρονο, αφού γίνεται αναφορά μέχρι και στα προβλήματα του 21^{ου} αιώνα. Παρουσιάζει τα δόγματα της Ρωμαιοκαθολικής Εκκλησίας προσαρμοσμένα στις απαιτήσεις του σημερινού μαθητή, αλλά και γενικότερα του σύγχρονου ανθρώπου.

Τα στοιχεία τα οποία αναδεικνύουν το εγχειρίδιο ως ένα σύγχρονο βιβλίο είναι: πρώτον, η πλούσια και άκρως ενδιαφέρουσα εικονογράφηση, η οποία διαδραματίζει τον σημαντικότερο ρόλο γενικά στην παρουσίαση ενός βιβλίου.

Δεύτερον η θεματολογία, η οποία είναι πλούσια, πολύπλευρη και σύγχρονη, με θέματα τόσο διαχρονικά όσο και σημερινά και τρίτον το συνοδευτικό ψηφιακό υλικό. Στα θετικά του βιβλίου θα μπορούσαμε να προσμετρήσουμε και το γεγονός ότι είναι ένα ενιαίο βιβλίο για όλες τις τάξεις, πράγμα που σημαίνει ότι ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να ανατρέξει σε ύλη παλιότερων ετών και να συμβουλευθεί κάτι.

Το περιεχόμενό του είναι σαφώς ομολογιακό, αλλά όχι κατηχητικό. Το βιβλίο διδάσκεται στο ιταλικό δημόσιο σχολείο με την έγκριση της Ρωμαιοκαθολικής Εκκλησίας. Έχει ως στόχο του να προβάλλει τις θέσεις της, στους μαθητές. Ο χαρακτήρας του είναι ιστορικός, δογματικός και εκκλησιολογικός, αρχίζοντας από την προϊστορία μέχρι και την εποχή μας, δηλαδή τον 21^ο αιώνα. Θέτει ως στόχο επίσης να παρουσιάσει διάφορα θέματα επίκαιρα, γενικού προβληματισμού. Στις σελίδες του προβάλλονται οι τρεις τελευταίοι Πάπες της Ρωμαιοκαθολικής Εκκλησίας, ο Ιωάννης Παύλος, ο Βενέδικτος και ο σημερινός Φραγκίσκος, έχοντας ως στόχο να αναδείξει πόσο επίκαιρο και σύγχρονο είναι το διδακτικό εγχειρίδιο.

Όσον αφορά την εικονογράφηση του βιβλίου, θα μπορούσαμε να σχολιάσουμε ότι διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο. Βλέποντας τις φωτογραφίες του βιβλίου (όλες έγχρωμες και αρκετές φορές ολοσέλιδες), παρατηρούμε ότι δεν είναι μόνο αποκλειστικά θρησκευτικού περιεχομένου, αλλά αγγίζουν σύγχρονα θέματα των νέων καθώς και θέματα της καθημερινότητας. Αναφέρουμε ορισμένες, οι οποίες αποτελούν σύγχρονες εικόνες του κόσμου μας, όπως, ένα παιδί που κλαίει, ένα ζευγάρι νέων που κάνουν ποδήλατο, ένα παιδί που σκέφτεται και αγωνιά, δύο παιδιά που κουβαλούν ένα βαρύ φορτίο, ένα ζευγάρι νέων που χαμογελά. Κατά τον τρόπο αυτό παρουσιάζονται όλες οι στιγμές της καθημερινότητας εξίσου, τόσο ευχάριστες όσο και δυσάρεστες.

Τέλος, στο οπισθόφυλλο του βιβλίου αναγράφεται η τιμή του βιβλίου, 14,90 ευρώ. Προφανώς καταλαβαίνουμε ότι δεν εκδίδεται από κάποιον κρατικό οργανισμό, αλλά από έναν ιδιωτικό εκδοτικό οίκο. Στην Ιταλία τα διδακτικά εγχειρίδια αγοράζονται από τους μαθητές. Το στοιχείο αυτό δεν θα μπορούσε να αξιολογηθεί και τόσο αρνητικό, αν σκεφτούμε ότι αφενός η αξία του δεν είναι σημαντική εφόσον χρησιμοποιείται για τα πέντε διδακτικά έτη και αφετέρου όταν αποκτάμε ένα βιβλίο καταβάλλοντας ένα χρηματικό ποσό, αυτό σημαίνει ότι το υπολογίζουμε περισσότερο, από ότι θα συνέβαινε όταν διανέμεται δωρεάν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Claudio Christiani – Marko Motto. (2014). "Corragio andiamo!" Roma.
Nestle –Aland (1971). "Novum Testamentum Greace".

Ελληνόγλωσσες

"Αινείτε τον Κύριο με ύμνους". (2005). Σύρος. Καθολική επισκοπή.
Αρσενάκης Α., Χατζηαποστόλου Μ. (2018). "Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό. Από το τοπικό στο Οικουμενικό". Φάκελος μαθήματος Γ΄ Γυμνασίου. Αθήνα.
"Η Αγία Γραφή (Παλαιά και Καινή Διαθήκη), μετάφραση από τα πρωτότυπα κείμενα". (1997). Αθήνα.
Γκότσης Χ., π. Γ. Μεταλληνός, Φίλιας Γ. (2008). "Ορθόδοξη πίστη και λατρεία", Α΄

- Γενικού Λυκείου, Αθήνα.
- Γριζοπούλου Ό., Καζλάρη Π. (2008). "Παλαιά Διαθήκη. Η προϊστορία του χριστιανισμού". Θρησκευτικά Α΄ Γυμνασίου. Αθήνα.
- Γριζοπούλου Ό., Υφαντής Π., Γώγου Β., Μπάρλος Α. (2018). "Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό. Πορεία και ανάπτυξη". Φάκελος μαθήματος Α΄ Γυμνασίου. Αθήνα.
- Γιαρμενίτης Π., επιμέλεια (συλλογικό). (2011). "Διαπολιτισμικότητα και θρησκεία στην Ευρώπη. Μετά την επικύρωση της συνθήκης της Λισσαβώνας". Αθήνα.
- Δρίτσα Δ., Μόσχου Δ., Παπαλεξανδροπούλου Στ. (2008). "Χριστιανισμός και Θρησκείματα". Αθήνα.
- Ζορμπάς Κ. (2010). "Η θρησκεία στην Ευρώπη και στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής". Ανακτήθηκε στις 10/09/2018 από:
http://www.ecclesia.gr/greeknews/repository/thriskeia_eu_usa.pdf
- Καραχάλιος Σ., Μπράτη Π., Πασσάκος Δ., Φίλιας Γ. (2008). "Θέματα από την ιστορία της Εκκλησίας". Θρησκευτικά Γ΄ Γυμνασίου. Αθήνα.
- Κτενάς Χρ. (2016). "Η θρησκευτική εκπαίδευση στην Ευρώπη". Ανακτήθηκε στις 12/09/2018 από:
<http://ikivotos.gr/post/2441/h-thrshskytikh-ekpaideysh-sthn-eyrwph>
- Μπέγζος Μ., Παπαθανασίου Α. (2008). "Θέματα Χριστιανικής Ηθικής". Αθήνα.
- Νευροκοπλής, Θ., Υφαντής Π., Ιατρόπουλος Λ., Τερλιμπάκου Ζ., Χατζή Δ. (2018). "Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό. Πορεία μέσα από αντιθέσεις". Φάκελος μαθήματος Β΄ Γυμνασίου. Αθήνα.
- Προσευχητάριο. (2009). Έκδοση Συνοδικής Επιτροπής για τον ευαγγελισμό και την κατήχηση της Καθολικής Εκκλησίας στην Ελλάδα.
- Τσανανάς Γ., Μπάρλος Α. (2006). "Η Καινή Διαθήκη. Ο Ιησούς και το έργο του". Θρησκευτικά Β΄ Γυμνασίου. Αθήνα.
- Τσιμιτάκης Μ. (2013). "Τα θρησκευτικά στην Ευρώπη", *Καθημερινή*, 14.09.2013. ανακτήθηκε στις 06/09/2018 από:
<http://www.kathimerini.gr/498568/article/epikairothta/ellada/ta-8rshskytika-sthn-eyrwph>
- Χολέβας Κ. (2014). "Το μάθημα των θρησκευτικών στην Ευρώπη, η επικράτηση του ομολογιακού έναντι του θρησκευτολογικού περιεχομένου". Ανακτήθηκε στις 04/09//2018 από:
<https://www.impantokratoros.gr/27B03678.el.aspx>

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Λύκειο Αποτίμηση της διετούς εφαρμογής του (2016-2018)

Αθανάσιος Ι. Καλαμάτας

Θεολόγος Καθηγητής

Πειραματικό ΓΕ.Λ. Μυτιλήνης

του Πανεπιστημίου Αιγαίου Μυτιλήνης

gzee11@otenet.gr / akalamatas@sch.gr / athkalamatamatas@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αποτιμά την επί δύο συναπτά σχολικά έτη εφαρμογή του Νέου Προγράμματος Σπουδών του μτΘ στο Πειραματικό ΓΕ.Λ. Μυτιλήνης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Λαμβάνοντας υπ' όψιν τα παιδαγωγικά, διδακτικά, θεολογικά και θρησκευολογικά δεδομένα του ΝΠΣ, αξιολογεί τα αποτελέσματα βασικών συνιστωσών του, όπως ο θεραπευτικός και συμφιλιωτικός ρόλος των θρησκειών σε ότι αφορά τις πανανθρώπινες αξίες της ειρήνης, της φιλανθρωπίας, της καταπολέμησης του κακού, του σεβασμού του ανθρώπινου προσώπου, της δικαιοσύνης, της καταλλαγής, της ηθικής συμπεριφοράς, της ανεξιθρησκείας και του διαλόγου των επιστημών. Επιπλέον, αξιολογεί πως το ΝΠΣ συμβάλλει στη διαμόρφωση μαθητών – αυριανών πολιτών με θρησκευτική αυτοσυνειδησία και κριτική σκέψη. Ακόμη, μέσω φύλλων εργασίας και όλων εκείνων των τεκμηρίων κατά τη διδακτική πράξη, αποτιμά τον τρόπο και τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών, η οποία απαλλαγμένη από τη στείρα αναπαραγωγή της μέσα στην τάξη, με το ΝΠΣ προσανατολίζεται στον έλεγχο των ποιοτικότερων χαρακτηριστικών του μτΘ. Η επί διετία πιστή εφαρμογή του καταδεικνύει πως αν οι μαθητές εμπλακούν στην ενεργητική μάθηση, μπορούν να κρίνουν, να συσχετίζουν, να ερμηνεύουν και να εφαρμόζουν τις διδασκόμενες θρησκευτικές έννοιες.

Λέξεις κλειδιά: Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Μάθημα των Θρησκευτικών, Πειραματικό ΓΕ.Λ. Μυτιλήνης του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Εισαγωγή

«/14/ με τι βιασύνη προχωρεί ο Ιησούς / εφέτος / προς την Ανάσταση... / Παραμερίζει πανέρια τεράστια / γιομάτα βιολέτες / σπρώχνει τους ανέαους / παπάδες / τινάζει νευρικά προς τα πίσω / τη μαλλούρα του / το γεγονός είναι ολοφάνερο: / βαρέθηκε», γράφει στους *Μονολεκτισμούς και Ολιγόλεκτα* ο ποιητής Νίκος Καρούζος, (Καρούζος, 1994: 144). Δεν χωρά αμφιβολία πως μερίδα θεολόγων πρωτίστως, αλλά και ένα μέρος ιεραρχών και ιερέων, τους έχει βαρεθεί ο Ιησούς. Έχει απόλυτο δίκιο εδώ ο ποιητής. Την τελευταία επαταετία και, κύριως τα δύο τελευταία χρόνια, είμαστε μάρτυρες της πιο σκληρής πολεμικής ενάντια στις αλλαγές που έχουν γίνει στο μάθημα των Θρησκευτικών (στο εξής μτΘ), με αφορμή το πλυσυζητημένο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (στο εξής ΝΠΣ), που πιλοτικά εφαρμόστηκε για μια πενταετία (2011-2016), και σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου εδώ και δύο χρόνια (2016-2018). Αν και εισήγησή μου θα κινηθεί στο πλαίσιο αποτίμησής του στη Λυκειακή βαθμίδα, θεωρώ αναγκαία την κατάθεση ολίγων σκέψεων για το τι τελικά έχουμε διαβάσει

και ακούσει, όσοι θετικά είδαμε τις αλλαγές αυτές, από συναδέλφους της αντίπερας όχθης, που στην κυριολεξία έχουν επιδοθεί σε έναν δήθεν αγώνα διάσωσης του ορθόδοξου χαρακτήρα μτΘ. Πρόκειται για τους γνωστούς – αγνώστους ανά το πανελλήνιο, αλλά και πέραν του Ατλαντικού, κατηγορούς του ΝΠΣ, που με όπλο την προπαγάνδα και την παραπλάνηση συνειδήσεων συναδέλφων θεολόγων, γονιών και μαθητών, καταργούν κάθε παιδαγωγική διαδικασία και με καλά σχεδιασμένο τρόπο, έτοιμο καθώς φαίνεται εδώ και καιρό, ρίχνουν στην πυρά τους Φακέλους Μαθήματος, χωρίς καλά - καλά αυτοί ζυμωθούν και στεριώσουν στην εκπαιδευτική πράξη. Δυστυχώς, στις πολλαπλές προκλήσεις του καιρού μας, έχει προστεθεί κι αυτή: έχει φυράνει ο τόπος μας από νηφάλιους ανθρώπους. «Περνάμε χρόνια αδιανόητου φανατισμού. Λίγοι άνθρωποι απομένουν ακόμα νηφάλιοι», κατά Ζήσιμο Λοραντζάτο, (Λορεντζάτος, 2009: 9). Κι όμως: «να μη βιαζόμεθα· είν' επικίνδυνον πράγμα η βία», βλέπω να κουνάει το δάχτυλό του από μακριά ο Αλεξανδρινός ποιητής, (Καβάφης, 1992: 73). Η πραγματικότητα πάντως είναι θλιβερή. Η παρακάτω περίπτωση μαθήτριάς μου στη Β΄ Λυκείου είναι χαρακτηριστική: όταν της δόθηκε φύλλο εργασίας σχετικό με την έννοια της λύτρωσης (Φάκελος Μαθήματος, 2017: 34-35), όπου και κείμενο του μεγάλο Κρητικού Νίκου Καζαντζάκη από την *Αναφορά στον Γκρέκο*, αρνήθηκε να δουλέψει πάνω σε αυτό, γιατί ο πνευματικός-της τής απαγόρευε να διαβάσει κείμενα του "αντίχριστου Καζαντζάκη": «αποφεύγω να διαβάσω τα βιβλία του Καζαντζάκη γιατί ο πνευματικός μου το απαγορεύει». Δεν επιθυμώ να δώσω περαιτέρω έκταση στην πολεμική που υφίσταται το ΝΠΣ. Άλλωστε, κατά την τελευταία διετία, όπως προηγουμένως υποστήριξα, έχουν γραφεί και ειπωθεί πολλά, τα οποία ο εκκλησιαστικός ιστορικός τού μέλλοντος, με επιστημονική ακρίβεια, ελπίζω να καταγράψει και να κρίνει. Θα ήθελα, όμως, να θέσω ένα ερώτημα, προς όλους εκείνους, που σαν τους διάνους και τους ασπάλακες, προκαλούν σύγχυση και πανικό, όχι μόνο στη θεολογική εκπαιδευτική κοινότητα αλλά στους γονείς και τους μαθητές, θεωρώντας πως το ΝΠΣ είναι πέρα για πέρα "αντιορθόδοξο", "πολυθρησκειακό" και "συγκρητιστικό". Μπορεί, άραγε, κάποια στιγμή στο άμεσο μέλλον, στο τρέχον σχολικό έτος, να τολμήσουν το εξής απλό: να καθίσουν σε ένα κοινό τραπέζι διαλόγου με όλους τους επίσημους φορείς, παιδαγωγικούς και θεολογικούς, και μακριά από νοοτροπίες «θρησκευτικής κακογουστιάς», σοβαρά να συζητήσουν γιατί αυτός ο επαναπροσδιορισμός της ταυτότητας του μτΘ, επαναπροσδιορισμός που σχετίζεται με εν γένει προβλήματα Φιλοσοφίας της Παιδείας; (Σταμούλης, 2016: 182). Αν και η απάντηση θεωρώ πως είναι αρκετά δύσκολη, έχω τη γνώμη πως αν ευθύς εξ αρχής ληφθεί σοβαρά υπόψη το πρόταγμα της *αγίας αγάπης*, υπάρχει ελπίδα συνεννόησης στους θεολόγους.

Ο διάλογος για το μτΘ

Γεγονός είναι πως για το μτΘ, από τη δεκαετία του '80 και εξής, έχει γίνει ένας εξαιρετικά σοβαρός και εποικοδομητικός διάλογος. Φτάνει να συμβουλευτεί κανείς τη *Σύναξη*, ένα από τα σημαντικότερα περιοδικά του θεολογικού και εκπαιδευτικού χώρου και τον τόμο με τις μελέτες για το ΝΠΣ, (Γιαγκάζογλου κ.ά., 2013) -ας αρκεστώ μόνο σε δύο παράδειγμα- για να διαπιστώσει τη σοβαρότητα, τα θεολογικά και τα παιδαγωγικά δεδομένα αυτού του διαλόγου. Έτσι όπως προσωπικά τον έχω παρακολουθήσει, κατανοώ τις αλλαγές που κατά τα τελευταία τριάντα σχεδόν χρόνια έχουν γίνει στα παλαιότερα Αναλυτικά Προγράμματα, με

τις όποιες, βέβαια δυσκολίες στην εφαρμογή τους, οι οποίες για ένα μέρος συναδέλφων θεολόγων είναι αρκετές, καλοπροαίρετα όμως αποδεκτές, αφού καλούν εμάς τους θεολόγους της τάξης να ξεβουλευτούμε από τους «χρόνιους ιδεολογικούς διαποτισμούς» (Σταμούλης, 2016: 183) και να εργαστούμε εντός της σχολικής τάξης κι όχι εκτός -το τονίζω ιδιαίτερα αυτό- με στόχο να γνωρίσουν οι μαθητές και οι μαθήτριές μας τον θεραπευτικό και συμφιλιωτικό ρόλο των θρησκειών, ιδιαίτερα της Ορθοδοξίας, σε ότι αφορά τις πανανθρώπινες αξίες της ειρήνης, της φιλανθρωπίας, της καταπολέμησης του κακού, του σεβασμού του ανθρώπινου προσώπου, της δικαιοσύνης, της καταλλαγής, της ηθικής συμπεριφοράς, της ανεξιθρησκίας και του διαλόγου των επιστημών, (Γιαννουλάτος, 2015, Κλάψης, 2006). Το λέγω αυτό διότι, τα τελευταία χρόνια, στο συγκρουσιακό πεδίο του τι είδους θρησκευτική γνώση διδάσκουμε και πως, βέβαια, τη διδάσκουμε έχει την εξής συνέπεια: μεταβάλλει συνεχώς το ίδιο το μτΘ σε πεδίο μάχης· από τη μια μεριά οι αμύνητες της ελληνοορθοδοξίας και από την άλλη οι γνωστοί με τη ρετινιά «εκσυγχρονιστές» θεολόγοι -έτσι χαρακτηριζόμαστε όλοι εμείς που με αγάπη αποδεχόμαστε το ΝΠΣ- που με τον «πολυθρησκειακό πολτό» που διδάσκουμε, προσκαλούμε θρησκευτική σύγχυση σε μαθητές και γονείς. Στα δημόσια φόρουμ συμβαίνουν πράγματα και θάματα, εκατοντάδες είναι εκείνοι, ειδικοί και μη ειδικοί, που με αφορμή το μτΘ ικανοποιούν ανάγκες της προσωπικής τους ταυτοτικής επιβεβαίωσης, γεγονός που ορθά οδηγεί τους εμπειρογνώμονες του ΝΠΣ να παρεμβαίνουν όταν αυτό κρίνεται σκόπιμο και να αποκαθιστούν την αλήθεια, έναντι θέσεων και απόψεων «καρπό άγνοιας, ημιμάθειας, παιδαγωγικής ανεπάρκειας, αδιακρίσις» από «εκκλησιολογικά φυγόκεντρες ομάδες», (Υφαντής, 2017). Επιμένω στον όρο "ταυτοτικοί", -προέρχονται από την αντίπερα όχθη- γιατί γι' αυτούς «ο μοναδικός αληθινός δρόμος είναι ο εμφύλιος πόλεμος», καθώς γράφει ο Μισέλ Ουέλμπεκ, στο μυθιστόρημά του *Η υποταγή*. Στις επικοινωνιακές αρένες του αχανούς Διαδικτύου, ο θεολογικός κόσμος είναι κατακερματισμένος σε θρησκευτικά υποσύνολα, τα περισσότερα εκ των οποίων είναι τόσο ακραία που νηφάλιος νους αδυνατεί να συλλάβει, με κύριο χαρακτηριστικό τους την αδιαλλαξία. Αποτέλεσμα η άρνησή τους να καλοδεχθούν τις αλλαγές στο μτΘ, αλλαγές που με σαφήνεια διατυπώνονται στο υλικό, το οποίο πλουσιοπάροχα παρέχει ο επίσημος διαδικτυακός ιστότοπος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, με τους εμπειρογνώμονες που ακούραστα, χρόνια εργάστηκαν για το ΝΠΣ, αλλαγές εν τέλει, που στοχεύουν στη σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου, (Κοσμόπουλος, ³1995), γεγονός κάπως αθέατο σε όλους εκείνους που αρέσκονται να βλέπουν παντού εχθρούς και τις αρνούνται.

Αποτίμηση του ΝΠΣ του μτΘ στο Λύκειο

Άκρως σημαντική είναι η θεώρηση του Αμερικανού ανθρωπολόγου Clifford Geertz, πως η θρησκεία είναι ένα «σύστημα συμβόλων που επενεργεί με τρόπο ώστε να δημιουργεί στους ανθρώπους ισχυρές και παρατεταμένης διάρκειας διαθέσεις και κίνητρα, να διαμορφώνει αντιλήψεις για την γενικότερη τάξη της ύπαρξης, ενδύοντας αυτές τις αντιλήψεις με μια τέτοια αύρα δεδομένης πραγματικότητας, ώστε οι διαθέσεις και τα κίνητρα αυτά να φαίνονται ιδιαίζόντως ρεαλιστικά», (Geertz, 2003: 98). Σκοπός της εισήγησής μου είναι η αποτίμηση της επί δυο συναπτά σχολικά έτη εφαρμογής του ΝΠΣ στο Λύκειο όπου εργάζομαι, το Πειραματικό Γ.Ε.Λ. Μυτιλήνης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, αλλά και της εμπειρίας

που ως επιμορφωτής του ΙΕΠ αποκόμισα από την περσινή επιμόρφωση συναδέλφων θεολόγων και δασκάλων στο Βορειοανατολικό Αιγαίο. Για την τελευταία έχω να πω ετούτο: όλοι σχεδόν οι συνάδελφοι, αποδέχονται τις αλλαγές που φέρνει το ΝΠΣ στο μτΘ. Παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στις διδακτικές μεθόδους και τις πολλαπλές τεχνικές διδασκαλίας που αυτό προτείνει, θεωρούν πως κινείται προς θετική κατεύθυνση. Ωστόσο, όλοι τονίζουν πως η επιμόρφωση πρέπει να συνεχιστεί και τα αποτελέσματά της να διαχυθούν και σε άλλες ειδικότητες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τα παιδαγωγικά, διδακτικά, θεολογικά και θρησκευολογικά δεδομένα του ΝΠΣ, πιστεύω πως είμαι σε θέση να αξιολογήσω το ΝΠΣ σε πρακτικό κυρίως επίπεδο, πως αυτό προχωράστη Λυκειακή βαθμίδα, προσπαθώντας να διαμορφώσει μαθητές αυριανούς πολίτες με θρησκευτικό γραμματισμό, θρησκευτική αυτοσυνειδησία και κριτική σκέψη. Αν και είναι νωρίς ακόμη να υπάρξει συνολική αποτίμησή του -θα χρειαστεί τουλάχιστον μια πενταετία για να έχουμε συνολική εικόνα σε πανελλαδικό επίπεδο- φρονώ πως μια πρώτη απόπειρα μπορεί να γίνει αφορμή για γόνιμη συζήτηση επί του συγκεκριμένου θέματος. Κι αυτό διότι, μέσα από μικρές σχολικές κυψέλες όπως είναι οι τάξεις μιας πολύ καλά οργανωμένης σχολικής μονάδας, μπορούμε να περιμένουμε κάποια θετικά αποτελέσματα, τα οποία επαληθεύουν την τόλμη και τη φρεσκάδα των αλλαγών στο μτΘ, μακριά βέβαια, από τη στείρα πολεμική και τον συνήθη ξύλινο λόγο της «ελληνορθόδοξης θριαμβολογίας» που γίνεται από διάφορους θεολογικούς και εκκλησιαστικούς κύκλους.

Η επιχειρούμενη, λοιπόν, αξιολόγηση του ΝΠΣ στο σχολείο μου βασίστηκε στο μαθητικό δυναμικό εννέα τμημάτων και των τριών τάξεων του Λυκείου - περίπου 250 μαθητές και μαθήτριες - σε δύο συνεχόμενα σχολικά έτη. Το κύριο βάρος αυτής της αξιολόγησης προήλθε από φύλλα εργασίας, τα οποία για κάθε διδασκόμενη έννοια στους Φακέλους Μαθήματος έχω σχεδιάσει -όλα είναι αναρτημένα και διαθέσιμα στην προσωπική μου *Ηλεκτρονική Τάξη* του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου. Όσον αφορά στη Διδακτική Μεθοδολογία, καθώς και τις τεχνικές που ακολούθησα, το σχολικό έτος 2016 -2017 βασίστηκα στον μέχρι τότε προτεινόμενο Οδηγό Εκπαιδευτικού, ενώ για το σχολικό έτος 2017-2018 στον αναθεωρημένο (Αθήνα 2017). Για κάθε σχεδόν διδασκόμενη έννοια υπήρχε σχέδιο μαθήματος. Αξιοσημείωτο, εδώ, είναι το γεγονός ότι το μάθημά μου και για τα δύο σχολικά έτη ήταν συνεχόμενο δίωρο για την Α' και Β' Λυκείου, ενώ για την Γ' αυτό κατέστη αδύνατο, λόγω των γνωστών δυσκολιών που συχνά προκύπτουν στη σύνταξη ωρολογίου προγράμματος, οι οποίες αφορούν τις ώρες που οι μαθητές αυτής της τάξης διδάσκονται τα μαθήματα κατεύθυνσης. Ωστόσο, σε αγαστή συνεργασία με τον υπεύθυνο συνάδελφο που συντάσσει το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου μου, επιδίωξα η ώρα διδασκαλίας του μαθήματός μου στην Γ' Λυκείου να είναι πάντα η πρώτη. Αυτό και μόνο, ομολογώ ότι βοήθησε όχι μόνο εμένα αλλά και τους/τις ίδιους/ες μαθητές/τριες μου της Γ' Λυκείου να παρακολουθούν το μτΘ, συμμετέχοντας ενεργά σε κάθε δραστηριότητα. Το αποτέλεσμα, πέραν των δυσκολιών που αντιμετώπισα, κι αυτές αφορούσαν κυρίως την έλλειψη διδακτικού υλικού κατά το σχολικό έτος 2016-2017, όπου στη διάθεσή μας δεν είχαμε τους Φακέλους Μαθήματος, ήταν εκπληκτικό. Είναι πράγματι σημαντικό να βλέπεις μαθητές και μαθήτριες να σε περιμένουν στην τάξη, πανέτοιμοι και πανέτοιμες σε ομάδες, με ρόλους για κάθε μέλος -η

ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, κατά τη γνώμη μου είναι η πεμπτουσία στη διδακτική πράξη- για να ακούσουν κάτι καινούργιο κάθε φορά, αφού έγκυρα από την αρχή της σχολικής χρονιάς τους είχα ενημερώσει για τις αλλαγές στο μτΘ, τόσο για το εννοιοκεντρικό περιεχόμενό του όσο και για τις τεχνικές διδασκαλίας.

Η αξιολόγηση των φύλλων εργασίας, η οποία δείχνει το συνεχές καλό περπάτημα του ΝΠΣ, όταν αυτό θετικά το δούμε, βασίστηκε όχι στην γνωστή στείρα απομνημόνευση θρησκευτικών εννοιών, ούτε στο τι μόνο μαθαίνει ένας μαθητής στο μτΘ, αλλά στο *πως* μαθαίνει μια θρησκευτική έννοια και *πως* ο ίδιος με κριτική σκέψη την αποτιμά. Γι' αυτό και η αξιολόγηση στα φύλλα εργασίας, στα ωριαία και τελικά της εξεταστικής περιόδου διαγωνίσματα ήταν διαμορφωτική και περιγραφική. Ενθυμούμαι, εδώ, τον γνωστό πανεπιστημιακό δάσκαλο Δημήτρη Μαρωνίτη που έλεγε πως η αξιολόγηση των μαθητών μας οφείλει να μην είναι εξαντλητική αλλά ενδεικτική, γιατί η μάθηση έχει μεγαλύτερο βάθος και εύρος από οποιοδήποτε εξεταστικό έλεγχο.

Θα ρωτήσει σίγουρα κάποιος. Μα καλά, με το ΝΠΣ στο μτΘ όλα μπορούν να γίνουν από την πρώτη στιγμή της εφαρμογής του, και μάλιστα τα αποτελέσματα να είναι όλα θετικά; Πιστεύω πως γι' αυτό είμαστε όλοι σήμερα εδώ. Να δούμε και να συζητήσουμε τα πιθανά προβλήματα από την εφαρμογή του. Προβλήματα, που κυρίως αφορούν τη Διδακτική Μεθοδολογία κι όχι το περιεχόμενο του μτΘ. Στη Διδακτική Μεθοδολογία νομίζω πως συναντάμε τα περισσότερα προβλήματα και αυτά επιζητούν άμεση λύση, αν θέλουμε δημιουργικά να πορευτεί και να στεριώσει το ΝΠΣ. Τα προβλήματα αυτά είναι υπαρκτά, γι' αυτό και η επιμόρφωση οφείλει να είναι αναγκαία και συχνή, επιμόρφωση όχι μόνο μέσω των γνωστών ημερίδων που κατά καιρούς οργανώνουν οι σχολικοί σύμβουλοι, και σε λίγο καιρό οι υπό επιλογή συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, αλλά επιμόρφωση εντός της σχολικής τάξης, όπου οι δειγματικές διδασκαλίες από ειδικούς επιμορφωτές, σίγουρο είναι πως θα επιλύσουν προβλήματα διδακτικής του μτΘ, κυρίως για παλαιότερους και μεγαλύτερους σε ηλικία συναδέλφους. Η διέξοδος από το δίλημμα πως μπορώ να διδάξω ένα μάθημα εφαρμόζοντας για παράδειγμα τη διερευνητική μέθοδο, για μια διδασκόμενη έννοια, σε ένα συνεχόμενο δίωρο, τη στιγμή μάλιστα που οι περισσότεροι μαθητές μου ποτέ δεν έχουν διδαχθεί το μτΘ ομαδοσυνεργατικά ή, τουλάχιστον μερικές φορές, μπορεί να επιλυθεί μόνο όταν ξεφύγουμε από τη ρητορική ότι τίποτε δεν γίνεται, ότι καθετί καινούργιο είναι ακατόρθωτο, αλλά μια πρόκληση για αλλαγή προς το καλύτερο και ότι αυτή η πρόκληση, αν θα πετύχει, εξαρτάται πρωτίστως από εμάς, από αλλαγή της νοοτροπίας μας και πλεύσης προς τη δημιουργικότητα, θεμέλιο άλλωστε κάθε τολμηρού δασκάλου που δεν ξεχνά ότι ταυτόχρονα είναι και επιστήμονας και παιδαγωγός. Στην προκειμένη περίπτωση, ωστόσο, υπάρχει ο κίνδυνος αυτό που ονομάζουμε καινοτόμο πρόγραμμα -και τέτοιο είναι το ΝΠΣ του μτΘ- να εκληφθεί ως μια αλλαγή η οποία αλλάζει άρδην τα δεδομένα της διδασκαλίας, βάζοντας στο περιθώριο ή, καταργώντας στη χειρότερη περίπτωση καθετί παλαιότερο. Μια τέτοια αντίληψη της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, όχι μόνο για το μτΘ αλλά για ολόκληρη την εκπαίδευση, συνιστά τη «*θρησκευοποίηση*» τους. Η «*θρησκευοποίηση*» της δημιουργικότητας και της καινοτομίας, γράφει ο Αντώνης Συρναίος, η «*ηδονοθηρική, παιγνιώδης επεξεργασία των δραστηριοτήτων που τις εκφράζουν, καθώς και η ναρκισσιστική καταναλωτική εμπειρία στην οποία προσβλέπουν οι συμμετέχοντες, συνθέτουν την κυρίαρχη εικόνα των προγραμμάτων. Όσοι έχουν*

μια στοιχειώδη, έστω, εποπτεία του χώρου άσκησης αυτών των σύγχρονων καινοτομικών δράσεων είναι εύκολο να αντιληφθούν ότι οι εκπαιδευτικοί που εκδήλωσαν επιθυμία να τις υιοθετήσουν μεταβλήθηκαν ασυνείδητα, όχι σε παραγωγούς, όπως τους είχαν τάξει και είχαν οι ίδιοι φανταστεί, αλλά σε μαζικούς καταναλωτές και μικροδιαχειριστές ουσιαστικά ετεροκαθορισμένων Προγραμμάτων», (Σμυρναίος, 2009: 186). Συνεπώς, σε αφορά το ΝΠΣ του μτΘ χρειάζεται μεγάλη προσοχή. Να μην κάμουμε το λάθος και αναγάγουμε σε φετίχ την έννοια της καινοτομίας και της δημιουργικότητας που προωθεί· ακόμη και αυτό το να μαθαίνω πώς να μαθαίνω, «αυτή η αγιογραφική μήτρα της προσδευτικής αγωγής» είναι αναγκαία, στην προοπτική όμως που να μην βλέπει χρησιμοθηρικά τη γνώση, (Σμυρναίος, 2009: 202), εδώ τη θρησκευτική.

Επανέρχομαι στην αποτίμηση του ΝΠΣ, αναφερόμενος τώρα στον τρόπο που ένα αρκετά μεγάλος μέρος μαθητών και μαθητριών μου δημιουργικά ενεπλάκησαν στην ενεργητική μάθηση και διερεύνηση θρησκευτικών εννοιών. Επιμένω στον όρο δημιουργικά, διότι καθώς είναι γνωστό η ενεργητική μάθηση δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να κρίνουν, να συσχετίζουν, να ερμηνεύουν και να εφαρμόζουν τις διδασκόμενες έννοιες και γνώσεις. Στην περίπτωση του ΝΠΣ του μτΘ και των βασικών στόχων που αυτό προσπαθεί να επιτελέσει, όπως λόγου χάριν η οικείωση των μαθητών με τα μορφωτικά αγαθά της ορθόδοξης παράδοσης, βιβλικής και πατερικής, και η γνωριμία τους με αντίστοιχα πολιτισμικά αγαθά άλλων θρησκευτικών παραδόσεων -εδώ για να αποφύγω την κακοτοπιά του θρησκευτικού συγκρητισμού, οφείλω να σημειώσω πως στο ΝΠΣ η ορθόδοξη παράδοση σαφέστατα υπερτερεί των άλλων θρησκευτικών παραδόσεων, δεν θα μπορούσε άλλωστε να γίνει αλλιώς- φέρνει στο προσκήνιο την υπόμνηση «του οικουμενικού πνεύματος της Ορθοδοξίας», σε μια εποχή μάλιστα όπου η πολυπολιτισμικότητα είναι χαρακτηριστικό των σημερινών κοινωνιών που ζούμε, (Καλαϊτζίδης, 2004: 97). Ωστόσο, οφείλω να σημειώσω και ετούτο: ουκ ολίγοι μαθητές, στο ελληνικό σχολείο, στο οποίο εδώ και δύο αιώνες οι θρησκευτικές γνώσεις γύρω από την ελληνορθόδοξη παράδοση καθορίζουν τη θρησκευτική τους ταυτότητα, είναι σχεδόν απληροφόρητοι σε βασικά ζητήματα της χριστιανικής πίστης ή, αν έχουν κάποιες βασικές πληροφορίες, αυτές κυρίως προέρχονται από το οικογενειακό τους περιβάλλον ή, στην καλύτερη των περιπτώσεων – ελάχιστοι είναι αυτοί οι μαθητές – αυτές οι γνώσεις οφείλονται στην οποιαδήποτε σχέση τους με την Εκκλησία. Χαρακτηριστική στην περίπτωση αυτή είναι η έρευνα που έγινε πριν τρεις δεκαετίες σχεδόν, για απλές θρησκευτικές γνώσεις που αποκτώνται μέσω της διδακτικής πράξης στο Γυμνάσιο, έρευνα που κατέδειξε όχι και τόσο ικανοποιητικά αποτελέσματα, (Περσελής, 1996: 93-145).

Παρά ταύτα, τρία ενδεικτικά παραδείγματα για τον τρόπο που μαθητές και μαθήτριές μου ενεπλάκησαν δημιουργικά στη διερεύνηση εννοιών του ΝΠΣ, και στις τρεις τάξεις του Λυκείου, είναι απαραίτητο εδώ να αναφέρω. Πρόκειται για απαντήσεις σε φύλλα εργασίας και σε διαγωνίσματα της εξεταστικής περιόδου Μαΐου – Ιουνίου.

Στην έννοια της επικοινωνίας, της πρώτης θεματικής ενότητας «*Άνθρωπος / Πρόσωπο*», του Φακέλου Μαθήματος της Α΄ Λυκείου, έννοια που διδάχθηκε σε συνεχόμενο δώρο με τη βιωματική μέθοδο, στη δραστηριότητα «*Σύνταξη σειράς θέσεων*», που προτείνει ο Οδηγός Εκπαιδευτικού, (σ. 60), σε φύλλο εργασίας, μαθήτρια λαμβάνοντας υπόψη το κείμενο της Καλλιρόης Ακανθοπούλου για τη

επικοινωνία του αγίου Κοσμά του Αιτωλού με ανθρώπους της εποχής του (Φάκελος Μαθήματος, 2017: 38), γράφει: «Ο τρόπος διαπροσωπικής επικοινωνίας του αγίου Κοσμά του Αιτωλού, με τους συνανθρώπους του βασίζεται σε τέσσερις βασικές αρχές, τι οποίες προσωπικά βρίσκω αληθινές και χαρακτηριστικές για έναν άνθρωπο που αγωνίστηκε όχι μόνο για την ελευθερία των Ελλήνων από τους Τούρκους, αλλά και για την απαλλαγή του καθενός από τον εγωισμό του. Η πρώτη βασική αρχή, με την οποία συμφωνώ, συνιστά τον σεβασμό του Άλλου και την αναγνώριση της αξίας του. Προσωπικά πιστεύω πως με αυτόν τον τρόπο ο κάθε άνθρωπος νιώθει ισότιμος με τον συνάνθρωπό τους, προϋπόθεση άλλωστε για να γνωρίσει και το Θεό. Αυτό και μόνο δείχνει πόσο ταπεινόφρων είναι ένας άνθρωπος. Εδώ, βρίσκεται η δεύτερη βασική αρχή στη διαπροσωπική επικοινωνία του Πατροκοσμά με τους συνανθρώπους τους. Ταπεινόφρων ο ίδιος, δίνει το καλό παράδειγμα σε όσους τον ακούνε να μιλά. Και ποιός δεν θα συμφωνούσε με την αρετή της ταπεινοφροσύνης; Σπάνιο, όμως, χάρισμα στη σημερινή εποχή. Για να επιτευχθούν οι δύο πρώτες αρχές, ο άγιος Κοσμάς στη διαπροσωπική επικοινωνία με τους συνανθρώπους του, δείχνει και τον τρόπο που αυτή μπορεί να γίνει. Και αυτός ο τρόπος δεν είναι άλλος από την προσευχή. Νοιάζομαι για τον άλλο σημαίνει ότι προσεύχομαι γι' αυτόν. Αυτή η αρχή, προσωπικά μου φαίνεται ακατόρθωτη, γιατί σήμερα λίγοι είναι οι άνθρωποι που προσεύχονται αληθινά. Για τους περισσότερους η προσευχή γίνεται μηχανικά και μόνο για τον εαυτό τους. Η διαπροσωπική επικοινωνία του αγίου Κοσμά του Αιτωλού, δεν μπορεί να ολοκληρωθεί αν λείπει η αγάπη για τον Άλλο, αγάπη που μας οδηγεί στην αγκαλιά του Θεού. Μόνο με την αγάπη η επικοινωνία αποκτά χαρακτήρα αυθεντικό, αληθινό και ειλικρινή. Συνοψίζοντας όσα έγραψα παραπάνω, πιστεύω πως στην εποχή μας, όπου ο εγωισμός κυριαρχεί στη ζωή κάθε ανθρώπου, οι αρχές που δίδαξε ο Πατροκοσμάς, σε πολλούς φαίνονται ακατόρθωτες. Κι όμως, προσωπικά, θα μπορούσα να αγωνιστώ για να γίνουν πράξη».

Για την έννοια της αθεΐας, της πρώτης θεματικής ενότητας «Θεός» της Β' Λυκείου, που κι αυτή διδάχθηκε σε δύο συνεχόμενα δίωρα με τη διερευνητική μέθοδο, κατόπιν παράκλησης των μαθητών/τριών -είναι γνωστό πως η αθεΐα ως έννοια και στάση ζωής συναρπάζει πολλούς νέους σήμερα- σε δραστηριότητες από τον Οδηγό Εκπαιδευτικού (σσ. 161-162), «Θετικό – Αρνητικό», «Σκέψου – Γράψε – Συζήτησε – Μοιράσου (TWPS)» και «Τοποθέτηση απέναντι σε κείμενο», μαθητές και μαθήτριες συμμετείχαν ενεργά σε φύλλα εργασίας. Παραθέτω ενδεικτικά μερικά δείγματα: σε έξι κάρτες με σύντομες φράσεις, πέντε του Φακέλου Μαθήματος (σ. 39) και μια δική μου, οι μαθητές/τριες, πήραν θέση θετική ή αρνητική αιτιολογώντας την απάντησή τους. Διαβάζουμε: "Πιστεύω ό,τι βλέπω και ό,τι δεν βλέπω δεν το πιστεύω", «αρνητικό, γιατί μπορώ να πιστεύω κάτι άυλο, όπως η ψυχή ενός ανθρώπου που προσπαθεί να ζει αληθινά». "Με τόσο κακό στον κόσμο, δεν υπάρχει Θεός", «αρνητικό, διότι η ύπαρξη του Θεού δεν μπορεί να κρίνεται από το κακό για το οποίο ο άνθρωπος είναι υπεύθυνος γι' αυτό». "Η ιδέα του Θεού με εμποδίζει να ζήσω τη ζωή μου", «αρνητικό, γιατί θεωρώ τον Θεό φίλο, λυτρωτή, ελπίδα, βοηθό και συμπαραστάτη μου». "Η θρησκεία είναι ετεροκαθορισμός", «θετικό, αφού πιστεύω πως πολλοί άνθρωποι πιστεύουν σε ένα Θεό, κι αυτό το κάνουν γιατί το κάνουν και οι άλλοι. Άρα, όπως και εσείς είπατε, εξωγενείς παράγοντες μπορούν να καθορίσουν το πώς και τι πιστεύει ένας άνθρωπος». "Ο Θεός έχει πεθαίνει", «αρνητικό, γιατί ο Νίτσε που είπε αυτή τη φράση, έκρινε

αρνητικά τη θρησκεία. Για μένα, όμως, ο Θεός είναι αθάνατος. Όταν ήμουν στην Α΄ Γυμνασίου, θυμάμαι ακόμη την εικόνα του Χριστού με την επιγραφή γύρω από το πρόσωπό του: "Εγώ ειμί ο Ων"»· "Τι πιστεύει αυτός που δεν πιστεύει;" – πρόκειται για φράση από το ομώνυμο βιβλίο του Ουμπέρτο Έκο – «Τη βρίσκω θετική αυτή τη φράση, μου αρέσει. Αυτός που δεν πιστεύει σε κάποιον Θεό, μάλλον πιστεύει στον εαυτό του, στις δικές του δυνατότητες».

Στη δραστηριότητα «Σκέψου – Γράψε – Συζήτησε – Μοιράσου (TWPS)» και «Τοποθέτηση απέναντι σε κείμενο», όπου και κείμενο του Φ. Ντοστογιέβσκη «Υπάρχει Θεός σ' ένα άδικο κόσμο», από του Αδελφούς Καραμάζοβ, πενταμελής ομάδα μαθητών/τριών, σε φύλλο εργασία, με ερωτήσεις: «Τι μου αρέσει;», «Τι με αγγίζει περισσότερο;», «Υπάρχει κάτι που με ενοχλεί;», απάντησε τα εξής: «Το κείμενο μας άρεσε ιδιαίτερα. Η συζήτηση για την ύπαρξη ή μη του Θεού είναι ενδιαφέρουσα και πιστεύουμε ότι ο Ντοστογιέβσκη την καταγράφει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, είναι ζωντανή συζήτηση. Μας άρεσε πως και οι δύο συζητητές, τα αδέρφια, ο Ιβάν κι ο Αλιόσα, ψάχνονται ο καθένας για την ύπαρξη Θεού. Με βάση και το παράλληλο κείμενο της φωτοτυπίας που μας έχετε δώσει, ο Ντοστογιέβσκη "υπήρξε χριστιανός με την πιο βαθιά σημασία της λέξεως", καταλαβαίνουμε πως ο διάλογος και οι απόψεις των δύο αδελφών ένα στόχο έχουν, την αναζήτηση του Θεού. Περισσότερο μας άγγιξε η αδελφική αγάπη, παρότι εκφράζονται διαφορετικές απόψεις, αλλά και η αναφορά του συγγραφέα στην Ευκλείδεια Γεωμετρία. Είναι πολύ σημαντική η φράση "Αν υπάρχει Θεός κι αν πραγματικά δημιούργησε τη γη, τότε, όπως ξέρουμε όλοι, τη δημιούργησε σύμφωνα με τη γεωμετρία του Ευκλείδη και το ανθρώπινο μυαλό το 'φτιαξε με τέτοιο τρόπο που να συλλαμβάνει μονάχα τις τρεις διαστάσεις". Δεν υπάρχει κάτι που να μας ενοχλεί και να μην μας αρέσει. Συμφωνούμε σε πολλά σημεία με τον συγγραφέα». Θεωρώ απαραίτητο εδώ να σημειώσω πως δόθηκε ολόκληρο το κείμενο της συζήτησης του Ιβάν με τον Αλιόσα (Ντοστογιέβσκη, 1990: 123-126), κι όχι το μικρό απόσπασμα του Φακέλου Μαθήματος (σσ. 40-41), καθώς και μικρό παράλληλο κείμενο του Ν. Μπερδιάγιεφ από το βιβλίο του *Το πνεύμα του Ντοστογιέφσκι*, με παράλληλη χρήση εικόνας σε διαφάνεια, η οποία είναι μινιατούρα χειρογράφου της Βίβλου (13^{ος} αιώνας), που παριστάνει τον Χριστό να κρατά διαβήτη και να σχεδιάζει τη γη.

Για την έννοια του πλούτου, της δεύτερης θεματικής ενότητας «Προκλήσεις» της Γ΄ Λυκείου, στη δραστηριότητα «Κοιτάζοντας δέκα επί δύο», όπου η προβολή του πίνακα «Ο Χριστός στο συσσίτιο» του Γερμανο-Αμερικανού ζωγράφου FritzEichenberg (Φάκελος Μαθήματος, 2017: 26) σε φύλλο εργασία που ζητούσε να κοιτάξουν την εικόνα και να καταγράψουν δέκα λέξεις ή φράσεις σχετικές με οποιαδήποτε πτυχή της εικόνας, μαθητές/τριες απάντησαν τα εξής: «Χριστός, φτώχεια, κοινωνικά προβλήματα, κρύο, ταλαιπωρημένοι άνθρωποι, φωτοστέφανο, νύχτα, υπομονή, πείνα, σκοτάδι, αλληλεγγύη, ο Χριστός με τους φτωχούς κι όχι με του πλούσιους, γαλήνη, οικουμενικότητα της ανάγκης για φαγητό, πόνος, εξαθλίωση, άστεγοι, πραότητα, κοινωνική ανισότητα, ελπίδα, ταπεινοφροσύνη, όλα τα πρόσωπα χαρακτηρίζονται από ηρεμία, γαλήνη και πραότητα, διαφορετικότητα, φιλανθρωπία». Αξίζει, εδώ, να αναφέρω πως πριν τη δραστηριότητα, στον πίνακα είχε γραφεί η περιφνημη φράση του Ν. Μπερδιάγιεφ: «Ο άνθρωπος δεν ζει για το ψωμί, αλλά ζει με το ψωμί και πρέπει όλοι να 'χουν ψωμί. Μόνο όταν η κοινωνία

αναδομηθεί έτσι που ο καθένας θα 'χει ψωμί, τότε πια θα τεθεί το πνευματικό πρόβλημα ενώπιον του ανθρώπου με τη μεγαλύτερη οξύτητά του».

Όσον αφορά τα διαγωνίσματα της περιόδου Μαΐου – Ιουνίου ακολούθησα πιστά το προτεινόμενο πλαίσιο αξιολόγησης του ΝΠΣ, (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2017: 316-320). Όλα τα θέματα, και στις δύο τάξεις, Α' και Β' Λυκείου – η Γ' Λυκείου, καθώς είναι γνωστό από το περσινό σχολικό έτος δεν εξετάζετε στο μτΘ – στόχο είχαν να αξιολογήσουν όχι μόνο τη γνώση και κατανόηση των διδασκόμενων εννοιών, αλλά κυρίως τη διερεύνηση, την κριτική και εναλλακτική σκέψη, τις στάσεις, τις αξίες και τις συμπεριφορές των μαθητών/τριών στην καθημερινή τους ζωή. Ενδεικτικά αναφέρω δύο παραδείγματα. Για την έννοια του φανατισμού, της πέμπτης θεματικής ενότητας «Κακό» στην Α' Λυκείου, με αφορμή το γνωστό σκίτσο του Μ. Ζαμπίκου «Θρησκευτικός φανατισμός (2010)», (Φάκελος Μαθήματος, 2017: 229), με δραστηριότητα «Ρόλος στον τοίχο», σε ανθρώπινο περιγράμμα που παριστάνει έναν θρησκευτικά φανατικό άνθρωπο - δόθηκε σε φωτοτυπία στους/στις μαθητές/τριές μου - τους ζητήθηκε εντός του περιγράμματος να γράψουν τι σκέφτεται, ποια συναισθήματα νιώθει για τη δική του θρησκευτική πίστη, και εκτός περιγράμματος, τι σκέφτεται, ποια συναισθήματα έχει για πιστούς μιας διαφορετικής θρησκείας από τη δική του. Όλες οι απαντήσεις, σχεδόν 100%, ήσαν αναμενόμενες και εξαιρετικές. Μαθήτρια κατέγραψε τα εξής: εντός του περιγράμματος: «νιώθω η δύναμη της δικής μου θρησκείας να με πλημμυρίζει, μόνο ο δικός μου Θεός είναι αληθινός», «είμαι πολύ ξεχωριστός, μόνο εγώ πιστεύω στον αληθινό Θεό», και εκτός περιγράμματος: «αμαρτωλοί θα καείτε στην κόλαση», «όλοι εσείς που πιστεύετε σε άλλο Θεό κάνετε λάθος. Αλλάξτε πίστη γιατί θα σας τιμωρήσει ο Θεός», «εγώ θα σας δείξω ποιος είναι ο αληθινός Θεός», «θάνατος στους αλλόθρησκους», κ.λπ.

Συμπεράσματα

Τρεις συμπερασματικές διαπιστώσεις είναι αναγκαίες για μια πρώτη αξιολόγηση του ΝΠΣ, και πώς αυτό προχωρά δυναμικά στο σημερινό θρησκευτικό γραμματισμό των μαθητών Λυκείου. Πρόκειται για μερική αξιολόγηση κι όχι καθολική. Πιστεύω ακράδαντα πως αν το ΝΠΣ πετύχει τους στόχους τους, αυτό που θα προκύψει από την εφαρμογή του, θα κριθεί σε βάθος χρόνου. Δεν χρειάζεται να βιαζόμαστε. Ούτε, βέβαια, να εξαντλούμε την παιδαγωγική και θεολογική παρουσία μας στο σχολείο, αρνούμενοι κάθε αλλαγή στο μτΘ, και το χειρότερο χωρίς σοβαρά επιχειρήματα να την πολεμάμε.

Στα συμπεράσματα, λοιπόν, από τη διετή εφαρμογή του ΝΠΣ στο σχολείο μου, όπου όλα τα μαθήματά μου γίνονται σε τάξεις άρτια εξοπλισμένες με ΤΠΕ, με ηλεκτρονικούς υπολογιστές, διαδραστικούς πίνακες με αρκετές διαδραστικές εφαρμογές.

Η πρώτη συμπερασματική διαπίστωση σχετίζεται με τις δυνατότητες των μαθητών/τριών. Καθώς γνωρίζουμε μια μεγάλη μερίδα είναι συνηθισμένη στη μετωπική διδασκαλία. Το ΝΠΣ στο μτΘ δυναμικά έρχεται και ανατρέπει αυτό το μοντέλο. Με κύριο πλεονέκτημα την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Μόνο για να επιτευχθεί αυτή χρειάζεται καλή γνώση, τεράστια υπομονή και επιμονή, ούτως ώστε ένας συνάδελφος να μάθει τους μαθητές του να εργάζονται ομαδικά στην τάξη. Η βιβλιογραφία είναι εκτεταμένη. Ανεπιφύλακτα συστήνω τον δεύτερο τόμο του βιβλίου τού Ηλία Ματσαγγούρα, *Στρατηγικές*

διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη. Τα αποτελέσματα είναι άκρως σημαντικά. Σας μιλώ όχι θεωρητικά αλλά πρακτικά. Χρόνια εφαρμόζω την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Από τη διετή εφαρμογή του ΝΠΣ στο σχολείο μου, διαπίστωσα πως εφαρμόζοντας μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας και έχοντας ως βάση την ομαδοσυνεργατικότητα, μπαίνει στο περιθώριο όχι μόνο η μετωπική διδασκαλία αλλά και η κακοδαιμονία που χρόνια παιδεύει πολλούς συναδέλφους, όχι μόνο για το τι διδάσκουμε στο μάθημά μας, αλλά και το πώς μαθαίνουν οι μαθητές μας και οι μαθήτριάς μας αυτό που τους διδάσκουμε. Μακριά, βέβαια, από το άγχος και την «υπαρξιακή ανησυχία» που μας κατέχει, τη γνωστή δηλαδή άποψη ότι οι θεολόγοι καθηγητές οφείλουν να μυούν τους μαθητές τους στην εκκλησιαστική ζωή. Γι' αυτήν την άποψη έχουν γραφεί πολλά. Προσωπικά υιοθετώ την αγωνία του καλού συναδέλφου Σταύρου Γιαγκάζογλου, πως η μύηση στην εκκλησιαστική ζωή δεν μπορεί να είναι ακόμη ένας από τους ρόλους του θεολόγου καθηγητή στο σχολείο. Η μύηση κατεξοχήν είναι έργο της Εκκλησίας, (Γιαγκάζογλου, 2000: 87).

Το δεύτερο διαπιστωτικό συμπέρασμα αφορά τα φύλλα εργασίας. Πως τα σχεδιάζουμε, πως τα εντάσσουμε στο σχέδιο μαθήματος και το κυριότερο πως θα μάθουν οι μαθητές μας και οι μαθήτριάς μας να εργάζονται πάνω σε αυτά. Ο σχεδιασμός είναι εύκολος, ο καθένας από εμάς μπορεί να δημιουργήσει φύλλα εργασίας, λαμβάνοντας όμως υπ' όψιν τις δυνατότητες των μαθητών και των μαθητριών του. Η ένταξή τους στο σχέδιο μαθήματος ενέχει κάποιες δυσκολίες, όπως λόγου χάριν, ότι δεν μπορεί να χρησιμοποιηθούν όταν κατά τη διάρκεια του μαθήματος, μια ερώτηση κάπως άσχετη με το μάθημά μας, ένα συμβάν, ένα οπουδήποτε πρόβλημα μαθητή μας ανατρέψει την εκπαιδευτική διαδικασία. Δεν είναι κακό αυτό. Συμβαίνει αρκετές φορές. Στη δική μας ευχέρεια και διάθεση είναι καλοπροαίρετα πάντα -μην ξεχνάμε τον παιδαγωγικό μας ρόλο, παιδιά διδάσκουμε (Κουκουνάρας – Λιάγκης, 2015)- να το αντιμετωπίσουμε. Όταν, όμως, δεν υπάρξει τέτοιο πρόβλημα, η ένταξη του φύλλου εργασίας στη διάρκεια του μαθήματός μας, πρέπει να υπηρετεί συγκεκριμένη δραστηριότητα, με συγκεκριμένο προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Και το χρονικό όριο συμπλήρωσής του να μην υπερβαίνει το 15λεπτο, ανάλογα τη δραστηριότητα. Από την εφαρμογή του ΝΠΣ στο σχολείο έχω ένα μεγάλο αρχείο τέτοιων φύλλων εργασίας, το οποίο θα αποτελέσει βασικό υλικό για μια μελλοντική αξιολόγηση της εφαρμογής του ΝΠΣ. Σας ενημερώνω πάντως πως χρειάζεται σκληρή δουλειά για να έχεις κάποια αποτελέσματα, τα οποία δεν μπορεί να είναι πάντα θετικά. Ας είμαστε έτοιμοι και για την προσωπική μας αποτυχία, ότι κάτι μπορεί να μη λειτουργεί καλά. Δεν είναι κακό αυτό. Από τα λάθη μας θα μάθουμε καλύτερο για το επόμενο μάθημα που θα σχεδιάσουμε.

Το τρίτο και τελευταίο διαπιστωτικό συμπέρασμα σχετίζεται με την ελευθερία που έχουμε, πέραν του υλικού των Φακέλων Μαθήματος, να χρησιμοποιήσουμε και δικό μας υλικό. Είναι ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του ΝΠΣ. Προσωπικά το τολμώ συχνά. Άλλωστε το αίτημα για περισσότερη ελευθερία και λιγότερο καταναγκασμό στην παιδεία -κάπως έτσι αισθάνονταν παλαιότεροι συνάδελφοι όταν αρνούσαν να επεκταθούν σε κείμενα πέραν του σχολικού βιβλίου- με το πρεπούμενο, βέβαια, μέτρο για να αποφύγουμε τον κίνδυνο να κάνουμε ότι θέλουμε μέσα στην τάξη. Ας μην ξεχνάμε και ετούτο: για να έχει αποτέλεσμα το σμίξιμο δασκάλου και μαθητή -σχεσιοδυναμική δυναμική του

προσώπου, την ανέφερα παραπάνω- απαιτεί ελευθερία κάποιων επιλογών, φτάνει αυτές να είναι καλά σχεδιασμένες. Στη διδακτική μου πράξη, λοιπόν, χρησιμοποιώ κείμενα που δεν συμπεριλαμβάνονται στους Φακέλους Μαθήματος. Το παρακάτω παράδειγμα είναι τόσο χαρακτηριστικό, που όταν συνέβη, κατάλαβα πως προβληματίσε αρκετούς μαθητές και μαθήτριες της Γ΄ Λυκείου. Σύντομα το αναφέρω. Εφέτος, τελειώνοντας τη διδασκαλία της έννοιας της επιστήμης και στα τρία τμήματα της Γ΄ Λυκείου, και κάνοντας τον απαιτούμενο αναστοχασμό, για το που τελικά πήγε καλά και που όχι η διδασκαλία, αποφάσισα να κάμω ακόμη ένα βήμα παραπέρα: να αφιερώσω ακόμη μια ώρα διδασκαλίας για την επιστήμη, συζητώντας με τους μαθητές και τις μαθήτριές μου κάποια αποσπάσματα από μια μελέτη του Ζήσιμου Λορεντζάτου αφιερωμένη στον Αϊνστάιν. Πρόκειται για ένα πολυσέλιδο κείμενο του κορυφαίου κριτικού και συγγραφέα, με τίτλο: «*Τα Αυτοβιογραφικά (Autobiographisches) ενός μεγάλου (1879–1955)*», το οποίο περιέχεται στον δεύτερο τόμο των *Μελετών* του. Σ' αυτό, ο Λορεντζάτος, με ιδιαίτερα γλαφυρή γλώσσα, σπάει κατά τη γνώμη μου το γνωστό στερεότυπο για την αντιπαλότητα θεολογίας και επιστήμης, κυρίως σε ζητήματα που αφορούν στη γένεση του σύμπαντος και την εμφάνιση της ζωής. Σε φωτοτυπία έδωσα στους μαθητές και τις μαθήτριές μου τρία αποσπάσματα από την παραπάνω μελέτη του Λορεντζάτου, τα οποία με τον ανάλογο κριτικό τρόπο ανάγνωσής τους, από κοινού μπορέσαμε και ανεβάσαμε τη αναγνωστική ικανότητά τους, μακριά βέβαια, από τον συνήθη τρόπο απομνημόνευσης για μάθηση επιμέρους δηλωτικού χαρακτήρα γνώσεων. Η συζήτηση που ακολούθησε, όχι μια διδακτική αλλά δύο ακόμη διδακτικές ώρες, στις επόμενες δύο εβδομάδες, ήταν τόσο γόνιμη και ζωντανή, που κάποιοι μαθητές επίμονα ζητούσαν και για άλλα μαθήματα να υπάρξουν ανάλογα κείμενα. Δύο μάλιστα εξ αυτών, με πλησίασαν στο διάλειμμα λέγοντάς μου πως θα τους βοηθούσαν στο πανελλαδικά εξεταζόμενο μάθημα της Έκθεσης.

Αποσώνοντας την εισήγησή μου πιστεύω πως το ΝΠΣ στο μτΘ, μολονότι δέχεται μια ανούσια, άδικη πολεμική κι όχι σοβαρή και εποικοδομητική κριτική, έχει πολλά να δώσει και σε εμάς τους διδάσκοντες και στους μαθητές και τις μαθήτριές μας. Αρκετοί, επίσης, είναι εκείνοι που επικρίνουν τις όποιες αναθεωρήσεις των Φακέλων Μαθήματος. Το πρόβλημα δεν είναι όμως οι προσθαφαιρέσεις του διδακτικού υλικού. Το πρόβλημα είμαστε εμείς οι ίδιοι, δάσκαλοι και καθηγητές, που δεν εννοούμε να καταλάβουμε πως κάθε αλλαγή στο μάθημά μας είναι μια πρόκληση για τίμιο και ειλικρινή αγώνα, εντός κι όχι εκτός της σχολικής τάξης, (Βουλγαράκη – Πισίνα. 2004). Εδώ, ο τόσο ακριβός ποιητικός λόγος της Κικής Δημουλά, δείχνει το δρόμο: «*Ελάχιστες διορθώσεις. / Έσβησα ένα και / μια και δεν είχε τίποτα να δέσει / βολεύτηκαν στη θέση του / μερικά φίλεργα όχι / κι έδωσα τα κλειδιά στο ανώτατο / Προς τι / να μπαίνει όποτε θέλει ελεύθερα / στο κείμενο στην πρόθεση και στην υπογραφή*», (Δημουλά, ³2002: 42).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αναστάσιος (Γιαννουλάτος), Αρχιεπίσκοπος Τιράνων, Δυρραχίου και πάσης Αλβανίας. (2015). *Συνύπαρξη: Ειρήνη – Φύση – Φτώχεια – Τρομοκρατία – Αξίες. Θρησκευτολογική θεώρηση*, Αθήνα: Αρμός.
- Βουλγαράκη - Πισίνα, Ε. (2004). *Νεωτερικότητα και Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*. Αθήνα: Μαΐστρος.

- Γιαγκάτζογλου, Στ., Νευροκοπλής, Αθ., και Στριλιγκάς Γ. (Επιμέλεια). (2013). *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο: Ο διάλογος και η κριτική για το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αθήνα: Αρμός.
- Δημουλά, Κ. (2002). *Ήχος απομακρύνσεων*, Αθήνα: Ίκαρος.
- Καβάφης, Π. Κ. (1992). *Τα ποιήματα (1919-1933)*, επιμέλεια Γ. Π. Σαββίδης. Αθήνα: Ίκαρος.
- Καλαϊτζίδης, Π. (2000). (Επιμέλεια). *Γιατί Θρησκευτικά σήμερα; Πρακτικά Δημερίδας: Το Μάθημα των Θρησκευτικών στο Ενιαίο Λύκειο (Α΄ Συνάντηση Θεολόγων Καθηγητών)*. Αθήνα: Δόμος.
- Καρούζος, Ν. (1994). *Τα ποιήματα (1979-1991)*, τ. Β΄. Αθήνα: Ίκαρος.
- Κλάφης, Εμ. (Επιμέλεια). (2006). *Ορθόδοξες Εκκλησίες σε έναν πλουραλιστικό κόσμο: Ένας οικουμενικός διάλογος*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κοσμόπουλος, Αλ. (1995). *Σχαιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουκουνάρας - Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη Διδακτική Μεθοδολογία της θρησκευτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λορεντζάτος, Ζ. (1994). «Τα αυτοβιογραφικά (autobiographisches) ενός μεγάλου (1879-1955)», στο: *Μελέτες*, τ. Β΄. Αθήνα: Δόμος, σσ. 549-600.
- Λορεντζάτος, Ζ. (2009). *Collectanea*. Αθήνα: Δόμος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, τ. Β΄, Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπερδιάγιεφ, Ν. (1999). *Το πνεύμα του Ντοστογιέφσκι*, μτφρ. Νίκος Ματσούκας. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Ντοστογιέφσκη, Φ. (1990). *Αδελφοί Καραμάζοβ*, μτφρ. Άρης Αλεξάνδρου, τ. Β΄. Αθήνα: Γκοβόστη.
- Περσελής, Εμ. (1996). «Θρησκευτική γνώση και διδακτική πράξη: Προβληματισμοί σε θέματα διδακτικής του μαθήματος των Θρησκευτικών με βάση αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας», στο: *Αγωγή Ελευθερίας: Η πρόταση της Ορθόδοξης Αγωγής στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Αρμός, σσ. 93-145.
- Σμυρναίος, Λ. Αντ. (2009). *Λατρεία και νεύρωση στην Παιδαγωγική της Καινοτομίας. Σημειώσεις σε μια μετανεωτερική Φιλοσοφία της Παιδείας*. Αθήνα: Εστία.
- Σταμούλης, Χρ. (2016). «Το μάθημα των Θρησκευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», στο: *Τι γυρεύει η αλεπού στο παζάρι*; Αθήνα: Αρμός, σσ. 181-192.
- Υφαντής, Π. (2017). «Μια χούφτα ξεθυμασμένο αλάτι», στο: www.romfea.gr/katigories/10-apopseis/18269-mia-xoufta-jethumasmeno-alati [τελευταία ανάκτηση: 27 / 08 / 2018].
- Geertz, C. (2003). *Η ερμηνεία των πολιτισμών*, μτφρ. Θ. Παραδέλλης. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου. (2017). *Οδηγός Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

- Φάκελος Μαθήματος. (2017). *Έντυπο υλικό στα Θρησκευτικά: Θρησκεία και σύγχρονος κόσμος. Α' Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Φάκελος Μαθήματος. (2017). *Έντυπο υλικό στα Θρησκευτικά: Θρησκεία και κοινωνία. Β' Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Φάκελος Μαθήματος. (2017). *Έντυπο υλικό στα Θρησκευτικά: Θρησκεία και σύγχρονος κόσμος. Γ' Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Όψεις λογοτεχνίας στα νέα προγράμματα σπουδών για το μάθημα των θρησκευτικών (Γυμνασίου)

Γεώργιος Καπετανάκης

Θεολόγος, Ph.D Διδακτικής /Θρ. Αγωγής

Διευθυντής 5^{ου} Γυμνασίου Παλ. Φαλήρου. ΔΔΕ Δ' Αθήνας

gkapetanak@sch.gr

Περίληψη

Στην εισήγησή μας αυτή θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε στοιχεία «λογοτεχνικότητας» στα Νέα Προγράμματα Σπουδών (ΝΠΣ) για το Μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ) και ειδικά για τις τάξεις γυμνασίου όπως αυτά καθορίζονται με το ΦΕΚ της 19 Ιουνίου 2017, Τ. Β', Αρ. Φύλλου 2104 (Αριθμ. 101470/Δ2 Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο). Από τις αρχές του 21ου αιώνα, οι θεωρίες αλλά και η εκπαιδευτική πρακτική σε διεθνές και σε τοπικό επίπεδο επιβεβαιώνουν ότι η θρησκευτική εκπαίδευση (ΘΕ) αναγνωρίζεται ως απαραίτητος όρος για την πολύπλευρη και ολοκληρωμένη μόρφωση των μαθητών. Στον ανοικτό ευρωπαϊκό διάλογο για τη σχολική θρησκευτική εκπαίδευση, αλλά και στα επίσημα κείμενα της Ευρώπης για την εκπαίδευση, θεωρείται πλέον ως κοινά αποδεκτό αίτημα το δικαίωμα όλων των παιδιών για θρησκευτική εκπαίδευση, γεγονός που καθόρισε το σχεδιασμό τόσο των ΝΠΣ όσο και των Φακέλων του Μαθητή που δημιουργήθηκαν ως απόρροια αυτών. Καταγράψαμε κείμενα λογοτεχνίας που χρησιμοποιούνται σε αυτά και προσπαθούμε να καταδείξουμε κατά πόσο επιδιώκεται ή/και επιτυγχάνεται ένα ΜτΘ στο οποίο η συμμετοχή όλων των παιδιών χωρίς καμιά διάκριση και ανεξάρτητα από τη θρησκευτική ή μη δέσμευσή τους γίνεται πραγματικότητα. Μέσα από στοιχεία «αυτοαναφορικότητας» αλλά και συσχετίζοντας τα στοιχεία αυτά με τις σύγχρονες κριτικές και θεωρητικές προσεγγίσεις της λογοτεχνίας όπως: φορμαλισμός, φιλελεύθερος ανθρωπισμός, μαρξιστική θεωρία, ψυχαναλυτική θεωρία, φεμινιστική κριτική, θεωρία της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης και τελικά το δομισμό και τη σημειωτική διερευνούμε την επίτευξη των στόχων των ΝΠΣ.

Λέξεις κλειδιά : θρησκευτική εκπαίδευση, εγγραμματοσύνη, λογοτεχνικότητα

1. Εισαγωγή.

Όλοι οι θεολόγοι και μεγάλο μέρος της ελληνικής κοινωνίας παρακολουθούμε και βιώνουμε έναν γόνιμο διάλογο γύρω από το Μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ) με αφορμή τα Νέα Προγράμματα Σπουδών (ΝΠΣ) για το ΜτΘ όπως αυτά καθορίζονται με το ΦΕΚ της 19 Ιουνίου 2017, Τ. Β', Αρ. Φύλλου 2104 (Αριθμ. 101470/Δ2 Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο). Κύριο εργαλείο για την εκπαιδευτική πρακτική και την ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών αποτελούν παραθέματα / πηγές ως λογοτεχνικές αναφορές και πολιτισμικά αγαθά τα οποία καλούνται οι μαθητές/ριες να γνωρίσουν, επεξεργαστούν, κρίνουν και αναδιατυπώσουν.

Προσφέρουν τα παραθέματα αυτά μια ευελιξία στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή για την ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης; Εμπλουτίζουν τις γνώσεις των μαθητών, τους εφοδιάζουν με κριτική και δημιουργική ικανότητα/δεξιότητα

ώστε να υιοθετήσουν στάσεις ζωής που θα βασίζονται στην ανοχή κι ανεκτικότητα; Οδηγεί αυτού του τύπου η θρησκευτική εγγραμματοσύνη σε δημοκρατικούς πολίτες με αναπτυγμένη την αίσθηση της συνύπαρξης; Μετατρέπουν το ΜτΘ σε μια ευχάριστη και χρήσιμη διαδικασία, ή συνεχίζει την παράδοση του θρησκευτικού εμποτισμού;

Στα παραπάνω ερωτήματα θα απαντήσουμε στην εισήγηση αυτή και θα εξετάσουμε το ρόλο των λογοτεχνικών παραθεμάτων (παραθέτουμε στο τέλος της εισήγησης μας σχετικό παράρτημα με όλες αυτές τις λογοτεχνικές αναφορές στους Φακέλους Μαθητή) ως αφορμές εμπλουτισμού του μοντέλου διαδικασίας, ως του κυριότερου εκπαιδευτικού εργαλείου της νέας θρησκευτικής μάθησης.

2. Η αναγκαιότητα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης και η χρήση λογοτεχνικών έργων σε αυτή.

Η υιοθέτηση των συγκεκριμένων ΝΠΣ (τα οποία ξεκίνησαν ως Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών το 2010 κι εξελίχθηκαν μέσα από την εκπαιδευτική τριβή στην παρούσα μορφή, (Καπετανάκης, 2017: 42-46) κατέστη αναγκαία με βάση δύο κριτήρια/εργαλεία:

- Την αλλαγή στάσης της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας απέναντι στην έννοια «Θρησκεία» και
- Την παιδαγωγική προσαρμογή στη νέα αυτή θεολογική κατάσταση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο δημόσιο σχολείο.

Δεν υπάρχει καμιά αμφιβολία ότι η θρησκευτικότητα έπαιξε καθοριστικό ρόλο σε όλες τις κοινωνίες, ιστορικά ως και τις μέρες μας, στη διαμόρφωση της συλλογικής πραγματικότητας, επηρεάζοντας ουσιαστικά τις μορφές της πολιτικής έκφρασης. Η παράδοση, έτσι όπως αυτή διαμορφώθηκε με πολιτισμικούς πολιτικούς όρους, βασιζόταν κατά κύριο λόγο στη θρησκεία μέσα στην οποία μορφοποιήθηκε και αναπτύχθηκε. Το γίνεσθαι των σύγχρονων κοινωνιών, από την άνθηση των τεχνικών μέχρι την εδραίωση των δημοκρατικών διαδικασιών παρατηρούμε σήμερα να πραγματώνεται ως κίνηση προς μία κοινωνία εκτός θρησκείας. Ο σημερινός κόσμος δεν εξηγείται παρά διά της εξόδου και της αναστροφής της παλαιάς θρησκευτικής οικονομίας. Η ιδιαιτερότητά του δεν είναι άλλη από την "απομάγευση του κόσμου" (Gauchet, 2011).

Αυτή η αποϊεροποίηση της κοινωνίας, το «τέλος της θρησκείας» δεν σημαίνει το τέλος της ατομικής πίστης, δεν σημαίνει το τέλος της θρησκείας ως κουλτούρας, αλλά το τέλος του ρόλου της να δομεί το κοινωνικό πεδίο. Παίρνοντας ως παράδειγμα τις ΗΠΑ, λ.χ., διαπιστώνουμε πως εκεί είναι εμφανής η ισχύς της θρησκείας ως κουλτούρας και ταυτόχρονα η αδυναμία της ως δομής, ως εξουσιαστικού μηχανισμού. Παράλληλα, βιώνουμε την άνοδο φονταμενταλιστικών τάσεων μέσα στις θρησκείες που απειλούν τον κοινωνικό ιστό.

Σε αυτό το κοινωνικό πλαίσιο και ανάμεσα στα δύο άκρα, η Τζούλια Κρίστεβα στο βιβλίο της «Αυτή η απίστευτη ανάγκη για πίστη» (2010: 157) προτρέπει : «μη φοβάστε το χριστιανισμό, και μαζί δεν θα φοβόμαστε τις θρησκείες! νιώθω προσωπικά την επιθυμία να πω στους αγνωστικιστές ανθρωπιστές, άθεους φίλους μου. Προερχόμαστε από το ίδιο πεδίο σκέψης, βρισκόμαστε συχνά ο ένας αντιμέτωπος με τον άλλον γιατί στην πραγματικότητα είμαστε ο ένας δίπλα στον άλλον».

Την επανεκτίμηση του ρόλου του Χριστιανισμού στο κοινωνικό και

πολιτισμικό γίνεσθαι αλλά και τη συνύπαρξη των πιστών των διαφορετικών εκφάνσεών του καθώς και τη γνώση βασικών όρων και υιοθέτηση στάσεων συνύπαρξης με τους πιστούς άλλων θρησκειών προσδοκά το ΝΠΣ για το ΜτΘ, προάγοντας τη θρησκευτική εγγραμματοσύνη και μετατρέποντας τους μαθητές σε δρώντα υποκείμενα μάθησης μέσα από ενεργητικές - συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2018).

Στη διδασκαλία του ΜτΘ, τα ΝΠΣ προσβλέπουν οι μαθητές

- να συνθέτουν γνώσεις από τις πληροφορίες και τις εμπειρίες τους,
- να καλλιεργούν αξίες και στάσεις,
- να αναπτύσσουν ικανότητες και δεξιότητες, να ασκούνται στη συνθετική σκέψη, να δια-μορφώνουν κριτικό πνεύμα.

Τα ΝΠΣ με συγκεκριμένους στόχους και προσδοκώμενες μαθησιακές επάρκειες καθοδηγούν τον εκπαιδευτικό της τάξης στο σχεδιασμό της διδασκαλίας όπου υπάρχουν ορατοί δείκτες, κριτήρια και τεχνικές που διευκολύνουν αποτελεσματικά τη διδακτική και μαθησιακή διαδρομή, και δείχνουν κατά πόσο επιτυγχάνονται οι στόχοι και οι σκοποί του μαθήματος ώστε να αξιολογείται όλη η μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα στοχεύουν

- στην εξοικείωση των μαθητών με θρησκευτικά σύμβολα, πρόσωπα, όρους, μνημεία και γεγονότα (αναγνώριση, κατανόηση, περιγραφή/αφήγηση πληροφοριών για τα παραπάνω),
- στην έκφραση θρησκευτικών εννοιών, συμβόλων, γεγονότων, ιδεών (εξήγηση / ερμηνεία, σχολιασμός, εφαρμογή / αναπλαισίωση αυτών)
- στη συμμετοχή όλων των μαθητών και στη μεταξύ τους συνεργασία στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας (ενδιαφέρον / ενεργοποίηση, ανάπτυξη πρωτοβουλίας / δημιουργικότητας, συμμετοχή στην εκπαιδευτική πράξη)(Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Γυμνάσιο, Τεύχος Β΄ Κριτήρια Περιγραφικής Αξιολόγησης: 46-49)

Για την επίτευξη των παραπάνω προσφέρονται, ή μάλλον προτείνονται από τους δημιουργούς των Φακέλων του Μαθητή λογοτεχνικά έργα συναφή με την κάθε διδακτική δραστηριότητα. Λέμε προτείνονται γιατί ακριβώς οι Φάκελοι δεν αποτελούν υποχρεωτικό υλικό διδακτέας ύλης αλλά μια πρόταση για την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ο κάθε διδάσκων μπορεί να επιλέξει από αυτά, αλλά και να προσαρμόσει νέα στα πλαίσια του Μοντέλου Διαδικασίας που κύριο στόχο έχει την εκχώρηση εξουσιών στους μαθητές και από κατευθυνόμενη μάθηση να μετατραπεί η ΘΕ σε δημιουργική πράξη (Καπετανάκης, 2014: 149-155).

Συγκεκριμένα προτείνονται είκοσι δύο (22) κείμενα για τους μαθητές/τριες της Α΄ Γυμνασίου, σαράντα δύο (42) στη Β΄ Γυμνασίου και (29) και είκοσι εννέα (29) στη Γ΄ Γυμνασίου. Ποίηση και μελοποιημένη ποίηση ως πιο εύληπτη, είτε παραδοσιακών τραγουδιών (Γαμήλιο τραγούδι από το Πωγώνι της Ηπείρου,

Νανούρισμα από τα Μαστιχοχώρια Χίου για παράδειγμα) είτε σύγχρονων εκτελέσεων (π.χ. Αγγελάκας Γ.: Σιγά μην κλάψω, «Της γης το χρυσάφι», Στίχοι: Νίκος Γκάτσος, Μουσική: Μάνος Χατζιδάκις) αλλά και πεζός λόγος από την ελληνική κυρίως λογοτεχνική παραγωγή (π.χ. Κάτζολα - Σαμπατάκου Β., Δε θέλω να μου λένε τι να κάνω ή Καζαντζάκης Ν., Ο Φτωχούλης του Θεού,) αλλά και μερικά της παγκόσμιας παράδοσης (π.χ. Άντρις Ι., Ο θάνατος στον τεκέ του Σινάν, Coelho Ρ., Ο Αλχημιστής) ώστε να εξυπηρετηθούν οι σκοποί κάθε Θεματικής Ενότητας

αλλά κυρίως να διευκολυνθεί ο διδάσκων.

Οι λογοτεχνικές αυτές αναφορές και των τριών ΦτΜ προτείνονται ως κατάλληλες για τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος στη σχολική τάξη μέσα από την επεξεργασία τους είτε λειτουργώντας ως αφορμή για αναζήτηση και διερεύνηση συγκεκριμένου πλαισίου είτε φέρνοντας τους μαθητές/τριες σε επικοινωνία με πολιτισμικά αγαθά του τόπου τους αλλά και της παγκόσμιας κοινότητας. Η χρήση τους εναπόκειται στην εκπαιδευτικό της τάξης και υποκρύπτει τη θεωρητική του προσέγγιση στα κείμενα.

Εν συντομία θα αναφέρουμε τις σημαντικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις που μπορεί να χρησιμοποιήσει, έστω κι εν αγνοία του, ο θεολόγος για την επεξεργασία και χρήση των προτεινόμενων κειμένων:

Α. Γλωσσολογική κριτική: Ο διαχωρισμός του Φερντινάν ντε Σωσσύρ (1979) σε «γλώσσα» (langue) και «ομιλία» (parole) για την καλύτερη μελέτη κειμένων αποτελεί τη βάση για τη μετατόπιση της χρήσης της λογοτεχνίας από το πλαίσιο παραγωγής της σε ένα συγχρονικό περιβάλλον. Τόσο ο Ρομάν Γιάκομπσον (2014: 124-132) όσο και Ρότζερ Φάουλερ (2014: 133 – 141) ανοίγουν τη χρήση της λογοτεχνίας έξω από τις φορμαλιστικές αντιλήψεις, είτε ρωσικές είτε της Πράγας και την εντάσσουν στο σύγχρονο του αναγνώστη κοινωνικό πλαίσιο. Η αντιμετώπιση της λογοτεχνίας γίνεται ως σχέσεις ομιλίας, συνείδησης αλλά και ιδεολογίας. Τα κείμενα παύουν να είναι αντικείμενα και καθίστανται πράξη ή διαδικασία με έμφαση στις σχέσεις των στοιχείων που τα συγκροτούν.

Β. Δομισμός και σημειωτική: Από τον Κλώντ Λεβί Στρώξ ξεκινά η έρευνα της γλωσσικής παρακαταθήκης κυρίως κειμένων όπως οι μύθοι, οι τελετουργίες ή ακόμη και οι διατροφικές συμβάσεις για την κατανόηση πτυχών της πραγματικότητας ακόμη και μη γλωσσικά εκφρασμένων. Εκλαμβάνοντας τα λογοτεχνικά κείμενα ως ομιλίες (paroles), που πρέπει να κατανοηθούν σε αναφορά προς τη γλώσσα (langue) ο δομισμός συνδέεται με τη σημειωτική του πραγματιστή Τσάρλς Σάντερς Πήρς, του Τσβετάν Τοντόροφ (2014: 148-153) και του Ρολάν Μπάρτ (2014: 162-169) και ξαναδίνει ανάσα ζωής στο ρωσικό φορμαλισμό κι επαναφέρει στο προσκήνιο τον Μπαχτίν. Η επιστήμη της γλώσσας επικρατεί στη λογοτεχνική έκφραση και η δομή κάθε κειμένου δηλώνει τις σχέσεις σημαίνοντος και σημειομένου.

Γ. Μεταδομισμός: Τόσο ο Ζακ Ντεριντά (2013) όσο και Ζακ Λακάν αλλά και ο Μισέλ Φουκώ με την πολιτισμική θεωρία του προεκτείνουν τη σκέψη του Σωσσύρ για τη χρήση της λογοτεχνίας ως διαφορικές σχέσεις των σημαινόντων και μάλιστα σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο στη συνεχή πολιτισμική χρονική στιγμή εστιάζοντας στο σημαίνον. Ειδικά ο Ντεριντά με τον όρο του «διαφωρά» υπονομεύει το λογοκεντρισμό της δύσης αφού τα λογοτεχνικά έργα δεν αντιμετωπίζονται ως ατομικά δημιουργήματα αλλά ως απόρροια ενός πολιτισμικού πλαισίου. Ως τέτοιο προϊόνουσιαστικά δημιουργεί αντίλογο στην εξουσία και την ιεραρχία με κύριο εργαλείο έκφρασης την «γενεαλογία» του Φουκώ.

Μικρότερες «σχολές» κριτικής όπως η Φεμινιστική κριτική (Τζόζεφιν Ντόνοβαν, Ηλέν Σλάουτερ, Ελέν Σιξού κ.ά.) , η Μαρξιστική (Λούκατς, Αντόρνο, Μπρέχτ κ.ά.) ή η Νέα κριτική των αμερικανών γλωσσολόγων γνωστή και ως θεωρία της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης (Γκάνταμερ, Ίζερ, Γιάους) εστιάζουν στη φιλοσοφική τους υπόσταση αλλά δε ξεφεύγουν από τη

Σωσσυριανή προσέγγιση της λογοτεχνίας και διαφοροποιούνται μόνο ως προς το σημείο εστίασης: εικόνες γυναικών, οικονομικό – κοινωνικό πλαίσιο ή ο αναγνώστης (Holub, 2004).

Ανεξάρτητα από τη θεωρητική προσέγγιση κάθε εκπαιδευτικού της πράξης θα λέγαμε ότι η χρήση των λογοτεχνικών αναφορών εμπλουτίζουν τη θρησκευτική εγγραμματοσύνη των μαθητών και μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο βασικές λειτουργίες ανάπτυξης του θρησκευτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών:

- Κατανόηση γραπτού / προφορικού λόγου. Ο μαθητής/τρια κατανοεί το περιεχόμενο ενός σύντομου κειμένου και εντοπίζει πληροφορίες, σε σχέση με συνθήκες καθημερινής θρησκευτικής έκφρασης. Αναγνωρίζει το είδος ενός κειμένου και στοιχεία του περιβάλλοντος χρήσης του, τον συντάκτη, τον αποδέκτη και τον επικοινωνιακό σκοπό που εξυπηρετεί.
- Παραγωγή γραπτού/προφορικού λόγου. Ο μαθητής/τρια δίνει ή ζητά πληροφορίες σχετικά με το οικείο θέμα, διατυπώνει ή ζητά γνώμη και αποδίδει το γενικό νόημα ενός ή περισσότερων σύντομων κειμένων. Παρουσιάζει ιδέες ή προτάσεις για την επίλυση ενός απλού προβλήματος ή εκφράζει αντιρρήσεις ή και δυσaráσκεια σχετικά με την ύπαρξη συγκεκριμένου προβλήματος.

Για να επιτύχει τα δυο παραπάνω ο θεολόγος μπορεί να κινηθεί ανάμεσα στην «κειμενοκεντρική» και «επικοινωνιακή» προσέγγιση ή και συνηθέστερα σε έναν συνδυασμό αυτών. Στην πρώτη περίπτωση το σημαντικό είναι όχι η πρόταση αλλά η μορφή και η σημασία της σε σχέση με το κειμενικό πλαίσιο. Στη δεύτερη δίνεται έμφαση στους επικοινωνιακούς στόχους, στην ενεργητική χρήση της γλώσσας και στην αξιοποίηση του κειμένου (Ματσαγγούρας, 2001). Ο εμπυχωτής της ομάδας, θεολόγος εκπαιδευτικός, παροτρύνει τους μαθητές/τριες να αναζητήσουν μέσα στα κείμενα τον εαυτό τους, αυξάνοντας έτσι τη συναισθηματική νοημοσύνη και ταυτόχρονα να αφήνουν χώρο για τον άλλο εμπυχόνοντας στην ενσυναίσθηση. Οι μαθητές/τριες μέσα από διερεύνηση στα δοθέντα κείμενα αλλά και σε άλλα που μπορούν να αναζητηθούν στο διαδίκτυο κατανοούν ότι σε κάθε πολιτισμό υπάρχουν κείμενα, που το καθένα εξυπηρετεί διαφορετικούς κοινωνικούς στόχους και αλλάζει με τις προσλαμβάνουσες των υποκειμένων σε κάθε πολιτισμό. Το ίδιο συμβαίνει και με τις έννοιες, τα σύμβολα, τους όρους. Κάθε παράδοση, πολιτισμική ή θρησκευτική, χρησιμοποιεί κείμενα, θεολογικά, φιλοσοφικά ή λογοτεχνικά για να εκφράσει τις υπερβατικές εμπειρίες του ανθρώπου και τον τρόπο κατανόησης κι ερμηνείας του Θεού αλλά και του φυσικού κόσμου.

Από το λόγο, γραπτό και προφορικό, οι μαθητές/ριες μέσα από τη διερευνητική διαδικασία περνούν στο γραμματισμό κι από τη θεολογία της φαινομενολογίας στη θεολογία της συνάφειας. Η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης είναι προαπαιτούμενο αλλά και αποτέλεσμα της γλωσσικής, της κοινωνικής και κριτικής δεξιότητας, της αφηρημένης σκέψης και της μεταγνώσης. Όλη αυτή η διαδικασία οδηγεί τη ΘΕ στο θρησκευτικό γραμματισμό.

Ο όρος «παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού» "critical literacy pedagogy" αναφέρεται στην «εκπαίδευση του πολίτη στην κοινωνία». Η ίδια η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού διαθέτει τη δυναμική που επιτρέπει την κριτική ανάλυση, χρήση και αξιολόγηση της γλώσσας και των νοημάτων της. Δίνει ανοίγματα για ερευνητική διδασκαλία, εντός της οποίας τα κείμενα που κατανοούνται ή/και δομούνται τελούν υπό διαπραγμάτευση σε ένα διαφορετικό,

κάθε φορά, πλαίσιο κοινωνικών συναλλαγών και έχουν ρευστές ιδιότητες, ανάλογες των ισχυουσών κοινωνικοπολιτισμικών συνθηκών. Τα κείμενα, έτσι, αντιμετωπίζονται ως μεταβλητές και, παράλληλα, ως μη ουδέτερες ιδεολογικά οντότητες. Επίσης, αντιμετωπίζονται ως εργαλεία αντίστασης κατά των πάγιων «πραγμάτων» που αφορούν στην κοινωνία αλλά και επίτευξης νέων «πραγμάτων», μέσω των κατάλληλων γλωσσικών χρήσεων (Cervetti, Pardales & Damico, 2001).

Τα παρεχόμενα λογοτεχνικά κείμενα στους ΦτΜ για το γυμνάσιο τόσο σε ποσοτικά δεδομένα όσο και σε ποιοτικά χαρακτηριστικά θεωρούμε ότι εστιάζουν στην ορθόδοξη χριστιανική πολιτισμική παράδοση και πολύ λίγο ανοίγονται σε άλλες θρησκευτικές παραδόσεις. Θα κρίναμε επαρκή την προσέγγιση του Ιουδαϊκού πολιτισμού μέσα από τα παρατιθέμενα κείμενα αλλά ελλιπή την παρουσίαση του ισλαμικού στοιχείου. Πολλώ δε μάλλον η απουσία ινδικών κειμένων (π.χ. Μαχαμπαράτα) ή κινέζικων στερεί τον εκπαιδευτικό από τη δυνατότητα άσκησης θρησκευτικού εγγραμματισμού και ο εμπλουτισμός του προς αυτή την κατεύθυνση θα βοηθούσε στην εγγραμματοσύνη των μαθητών/τριών.

3. Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας θα λέγαμε ότι τα λογοτεχνικά παραθέματα προσφέρουν μια ευελιξία στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή για την ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης αλλά χρειάζεται εμπλουτισμός τους είτε από τον κάθε θεολόγο ξεχωριστά, όπως είναι και η βασική λειτουργία του Μοντέλου Διαδικασίας είτε σε κεντρικό επίπεδο, στην επόμενη έκδοση των ΦτΜ. Εμπλουτίζουν τις γνώσεις των μαθητών όχι μόνο για την ορθόδοξη πολιτισμική παράδοση αλλά και τις άλλες θρησκευτικές εκφάνσεις, τους εφοδιάζουν με κριτική και δημιουργική ικανότητα/δεξιότητα ώστε να υιοθετήσουν στάσεις ζωής που θα βασίζονται στην ανοχή κι ανεκτικότητα μέσα από την συναισθηματική νοημοσύνη αλλά και την εμπάθυνση της ενσυναίσθησης. Τελικά, οδηγεί αυτού του τύπου η θρησκευτική εκπαίδευση σε δημοκρατικούς πολίτες με αναπτυγμένη την αίσθηση της συνύπαρξης που μέσα από διαδικασίες κριτικού γραμματισμού μετατρέπουν το ΜτΘ σε μια ευχάριστη και χρήσιμη διαδικασία προάγοντας την έννοια της κοινότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abrams, M. H. (1999). *Λεξικό λογοτεχνικών όρων*, μτφρ. Γιάννα Δεληβοριά και Σοφία Χατζηιωαννίδου. Αθήνα: Πατάκης.
- Βελουδής, Γ. (1997). *Γραμματολογία*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Cervetti, G., Pardales, M., & Damico, J. S. (2001). A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. Retrieved July 20, 2018, from <http://www.readingonline.org>.
- Γιάκομπσον, Ρ. (2014). «Γλωσσολογία και ποιητική» στο: *Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα*, μετάφραση: Αθ. Κατσικερός, Κ. Σπαθαράκης. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης
- Derrida, J.(2015). *Ε. Husserl: Η φαινομενολογία και το πέρας της μεταφυσικής*, μετάφραση: Ρ. Δ. Αργυροπούλου. Αθήνα: Principia
- Derrida, J.(2013). *Η γραφή και η διαφορά*, μετάφραση: Κ. Παπαγιώργης. Αθήνα: Καστανιώτη.

- Gauchet, M. (2011). *Η απομάγευση του κόσμου: Μια πολιτική ιστορία της θρησκείας*, μετάφραση Άντα Κλαμπατσέα. - 1η έκδ. - Αθήνα : Εκδόσεις Πατάκη, 2011.
- Hagege, C. (2017). *Οι θρησκείες, ο λόγος, η βία*. Αθήνα: Εξάντας.
- Holub, R. C. (2004). *Θεωρία της πρόσληψης*. Μετάφραση: Τσακοπούλου Κ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jauss, H.R. (1995). *Η λογοτεχνική ιστορία ως πρόκληση για τις γραμματολογικές σπουδές, Η θεωρία της πρόσληψης. Τρία μελετήματα* (εισαγωγή - μτφρ - επίμετρο Μ. Πεχλιβάνος), Αθήνα: Εστία.
- Kalantzis, M. & Core, B. (2013). *Νέα μάθηση: βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. Μετάφραση: Χρηστίδης Γ. Αθήνα : Κριτική.
- Καπετανάκης, Γ. (2017). *Οι κυρίαρχοι τρόποι διδασκαλίας των Θρησκευτικών στο ελληνικό σχολείο: μια ιστορική αναδρομή*, στο: Καπετανάκης Γ. – Κουγιουμτζής, Γ. – Μπίκος, Γ. (2017). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική των θρησκευτικών για το γυμνάσιο και το λύκειο : Θεωρία και πράξη / Συλλογικό έργο*, Αθήνα : Γρηγόρη.
- Καπετανάκης, Γ. – Κουγιουμτζής, Γ. – Μπίκος, Γ. (2017). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική των θρησκευτικών για το γυμνάσιο και το λύκειο : Θεωρία και πράξη / Συλλογικό έργο*, Αθήνα : Γρηγόρη.
- Καπετανάκης, Γ. (2014). *Θρησκευτική αγωγή στο ελληνικό Λύκειο*. Αθήνα : manifesto.
- Κεφαλέα, Κ. (2018). *Τοπία της ψυχής*. Αθήνα: Αρμός
- Κουκουνάρας - Λιάγκης, Μ. (2018). *Η βραχεία ιστορία της «Διδακτικής των Θρησκευτικών» και το μέλλον της στη Θεολογική Σχολή Αθηνών. Στο Πρακτικά Θεολογικού Συμποσίου, 180 Χρόνια Θεολογικών Σπουδών. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837-2017. (09-11 Μαΐου 2017) (σσ. 539-550). Αθήνα: ΕΚΠΑ-Κοσμητεία Θεολογικής Σχολής*
- Κουκουνάρας - Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της θρησκευτικής εκπαίδευσης*. Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (2015). *Το σχολικό βιβλίο: Σχεδιασμός, διδασκαλία, αξιολόγηση / Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίτση, Κ. Μπονίδης, Ο. Μπουραντάς, Η. Γ. Ματσαγγούρας, Ε. Αντωνίου, Ε. Πετράτου, Ν. Γαλανοπούλου. - Αθήνα : Γρηγόρη.*
- Kristeva, J.(2011). *Αυτή η απίστευτη ανάγκη για πίστη*, μετάφραση Τζένη Κωνσταντίνου. - 1η έκδ. - Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001). *Η σχολική τάξη : Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα : Ιδιωτική Έκδοση.
- Μπάρτ, Ρ. (2014). *Επιστήμη εναντίον Λογοτεχνίας» στο: Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα*, μετάφραση: Αθ. Κατσικερός, Κ. Σπαθαράκης. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης
- Μπετελχάιμ, Μ. (1995). *Η γοητεία των παραμυθιών*, μτφρ. Ελένη Αστερίου. Αθήνα: Γλάρος.
- Μπασκόζος Γ. (14.11.1990)/ "Ρεαλισμός σε Αναζήτηση του Πραγματικού", *Διαβάζω* [αφιέρωμα στον Ρεαλισμό], τχ. 250:18-25.
- Ρικαίρ, Π. (2014). *Η σύγκρουση των ερμηνειών στο: Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα*, μετάφραση: Αθ. Κατσικερός, Κ. Σπαθαράκης. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης
- Saussure, F. (1979). *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας*, μετάφραση Φώτης Δ.

- Αποστολόπουλος. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Τοντόροφ, Τ. (2014). Ορισμός της ποιητικής, στο: *Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα*, μετάφραση: Αθ. Κατσικερός, Κ. Σπαθαράκης. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Φάουλερ, Ρ. (2014). Η λογοτεχνία ως λόγος στο: *Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα*, μετάφραση: Αθ. Κατσικερός, Κ. Σπαθαράκης. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Γυμνάσιο, Τεύχος Β΄ Κριτήρια Περιγραφικής Αξιολόγησης (2017). Αθήνα: ΙΕΠ

1. Παράρτημα λογοτεχνικών αναφορών Φακέλων Μαθητή Γυμνασίου Α΄ Γυμνασίου

1. Αμπατζοπούλου Φρ., Η λογοτεχνία ως μαρτυρία. Έλληνες πεζογράφοι για τη γενοκτονία των Εβραίων, εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1995.
2. Άντρις Ι., Ο θάνατος στον τεκέ του Σινάν, μτφρ. Ζ. Μούτις, εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1998.
3. Γκάρντερ Γ., Ο κόσμος της Σοφίας, μτφρ. Μ. Αγγελίδου, εκδ. Λιβάνης-Νέα Σύνορα, Αθήνα 1994.
4. Ελύτης Οδ., Ήλιος ο πρώτος, εκδ. Ίκαρος, Αθήνα 1974
5. Ζέη Α., Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2011
6. Καβάφης Κ. Π., Ποιήματα (1919-1933), τμ. Β΄, εκδ. Ίκαρος, Αθήνα 1970.
7. Καζαντζάκης Ν., Ο Χριστός ξανασταυρώνεται, εκδ. Καζαντζάκη, Αθήνα 2010.
8. Καρούζος Ν., Τα ποιήματα, τ. Α΄, εκδ. Ίκαρος, Αθήνα 1993.
9. Κάτζολα - Σαμπατάκου Β., Δε θέλω να μου λένε τι να κάνω, εκδ. Μίνωας, Αθήνα 2014.
10. Coelho Ρ., Ο Αλλημιστής, μτφρ. Μ. Φερρέιρα-Χαδιρόγλου, εκδ. Λιβάνη, Αθήνα 1996.
11. Μουρίκη Κ., Ο Γκασμέντ με τη φλογέρα, εκδ. Παπαδόπουλος, Αθήνα 2004.
12. Μπόιν Τζ., Το αγόρι με τη μπλε πυτζάμα, μτφρ. Α. Μοσχονά, εκδ. Κέδρος, Αθήνα 2006.
13. Ντε Σαιντ-Εξιπερύ Α., Ο Μικρός Πρίγκιπας, μτφρ. Σ. Τσίρκας, εκδ. Ηριδανός, Αθήνα 1983.
14. Σαίξπηρ Ουιλ., Ο έμπορος της Βενετίας, μτφρ. Ε. Μπελιές, εκδ. Κέδρος, Αθήνα 1999.
15. Σαρή Ζ., Ε.Π., εκδ. Πατάκη, 26 Αθήνα 2016.
16. Η ίδια, Ο κύριός μου, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 172016.
17. Σβορώνου Ε., Σκληρό καρύδι, εκδ. UNHCR / Καλειδοσκόπιο, Αθήνα 2016.
18. Τασιόπουλος Β., Γιατί απέναντι;, εκδ. Σύγχρονοι Ορίζοντες, Αθήνα 2013.
19. Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ, μτφρ. Ρ. Χάτχουτ, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 2012.
20. Υφαντής Γ., Μυστικοί της Ανατολής, εκδ. Πατάκη, Αθήνα, 2000.
21. Χριστιανόπουλος Ντ., Οι προγραμματισμένοι στο χαμό. Ποιήματα Θεσσαλονικέων ποιητών για την καταστροφή των Εβραίων της Θεσσαλονίκης. Επιλογή, εκδ. Διαγώνιος, Θεσσαλονίκη 1990.
22. Yousafzai Μ., Με λένε Μαλάλα, μτφρ. Α. Κορτώ, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 2015.

Β΄ Γυμνασίου

1. Σαν να μην έζησα ποτέ - Επιβάτης (1981), Στίχοι: Κώστας Τριπολίτης, Μουσική: Μίκης Θεοδωράκης
2. Γιάννης Τσαρούχης, Ως στρουθίον μονάζον επί δώματος Καστανιώτης 1990
3. Πασκάλ Μπρυκνέρ, Η αέναη ευφορία, Αστάρτη 2001
4. Πασκάλ Μπρυκνέρ, Το παράδοξο του έρωτα, Πατάκης 2013
5. Martin Buber, Two Types of Faith, The Macmillan company, New York 1951
6. Νίκος Καζαντζάκης, Ο τελευταίος πειρασμός, εκδόσεις Καζαντζάκη 2008
7. Τάσος Λειβαδίτης, Ο αδελφός Ιησούς, Ποίηση 3, 1979-1990, Μετρονόμος 2015
8. Τάσος Λειβαδίτης, Την πόρτα ανοίγω το βράδυ, Ποίηση 3, 1979-1990, Μετρονόμος 2015
9. Ποιος τη ζωή μου - Τα τραγούδια του αγώνα (1974), Στίχοι: Μάνος Ελευθερίου, Μουσική: Μίκης Θεοδωράκης
10. Άγγελου Τερζάκη, Προσανατολισμός στον αιώνα, Οι Εκδόσεις των φίλων 2000
11. Τάσου Λειβαδίτη, Αν θέλεις να λέγεις άνθρωπος, Ποίηση 1, 1950-1966, Μετρονόμος 2015
12. Γαλάτειας Γρηγοριάδου-Σουρέλη, Μια φορά κι έναν καιρό μαζί μας επερπάτησε Οσία Φιλοθέη, περιοδικό «Πειραϊκή Εκκλησία», Φεβρουάριος 2001
13. Τάσος Λειβαδίτης, Αγιότητα, Ποίηση, Τόμος Τρίτος, 1979 - 1987, Κέδρος 2009
14. Νίκος Καζαντζάκης, «Αναφορά στον Γκρέκο», εκδόσεις Καζαντζάκη 2009, σ. 72
15. Μου 'πες φεύγω μετανάστης - Γράμματα στον Μακρυγιάννη (1979), Στίχοι: Μάνος Ελευθερίου, Μουσική: Ηλίας Ανδριόπουλος
16. Η φωνή του Ξένου, Στίχοι, μουσική: Γιώργος Φραντζολάς
17. Σάρα - Νέα Γη (1996), Στίχοι: Νίνα Ναχμία, Μουσική: Νένα Βενετσάνου
18. Παντελής Μπουκάλας, Το τερατώδες κοινό γνώρισμα, εφημ. Καθημερινή, 21-3-2015
19. Νίκος Εγγονόπουλος, Στην κοιλάδα με τους ροδώνες, Ικαρος 1978
20. Η μπαλάντα του Μαουτχάουζεν(1966), Ποίηση: Ιάκωβος Καμπανέλλης, μουσική: Μίκης Θεοδωράκης
21. Φώτης Κόντογλου, Ο καπετάν-Στέλιος κι ο Βασίφ-εφέντης, Το Αίβαλί η πατρίδα μου, Αστήρ 1957, σσ. 120-124
22. Ο τρελός Θεός - Στροφή (2009), Στίχοι, Μουσική: Νίκος Πορτοκάλογλου
23. Τάσου Λειβαδίτη, «Αν θέλεις να λέγεις άνθρωπος», Ποίηση 1, 1950-1966, Μετρονόμος 2015
24. «Το πηγάδι της γραφής» - Τένεδος (1991), Στίχοι Θεωδωρής Γκόνης Μουσική, Ερμηνεία: Νίκος Ξυδάκης
25. Το αληθινό παραμύθι της βίας, Ευγένιος Τριβιζάς, <http://www.tovima.gr/vimagazino/views/article/?aid=452910>
26. Γιώργος Ιωάννου, Τα παρατσούκλια, Η Σαρκοφάγος, Κέδρος 1992
27. Οι τραμπούκοι της ζωής μου, Στάθης Τσαγκαρουσιάνος, <http://www.lifo.gr/team/tsagar/56445>
28. Μάνος Χατζιδάκις, Σκέψεις και παρατηρήσεις για το αναζωογονημένο φαινόμενο του νεοναζισμού
29. ΊρβινΓιάλομ, Η μάνα και το νόημα της ζωής, Άγρα 2007
30. Πηνελόπη Δέλτα, Η ζωή του Χριστού, <https://el.wikisource.org>
31. Της Αγιά Σοφιάς, Δημοτικό Τσάμκος –
32. «Της γης το χρυσάφι», Στίχοι: Νίκος Γκάτσος, Μουσική: Μάνος Χατζιδάκις

33. Διονύσιος Σολωμός, 'Ο 'Υμνοςείστην'Ελευθερίαν, [στροφές 133-138]
34. Αδαμάντιος Κοραΐς, Mémoires sur d'état actuel de la civilisation dans la Grèce, Paris 1803, μτφ. Λάσκαρης Ιατρόπουλος
35. Το ανακάλημα της Κωνσταντινουπόλεως, Δημοτικό
36. Δημοτικό τραγούδι για τη Μεγάλη Παρασκευή από τη Μέσα Μάνη
37. Κάλαντα του Λαζάρου
38. Δημοτικό τραγούδι από την Κάλυμνο
39. Δημοτικό τραγούδι από τη Σκύρο
40. Γαμήλιο τραγούδι από το Πωγώνι της Ηπείρου
41. Δημοτικό τραγούδι από την Πελοπόννησο
42. Νανούρισμα από τα Μαστιχοχώρια Χίου

Γ' Γυμνασίου

1. Ντοστογιέβσκη Φ., Αδελφοί Καραμάζοβ, μτφ. Άρη Αλεξάνδρου, εκδ. Γκόβοστη, σελ 130
2. Σοφοκλής, Αντιγόνη, Α' στάσιμο, στ. 295-301, 332, 364-65. Στο <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-B121/628/4051,18302>
3. Κορνάρος Β., Ερωτόκριτος (Επιμ. Στ. Αλεξίου), εκδ. Ερμής, Αθήνα 1980, σ, 11)
4. Ντοστογιέφσκι Φ., Αδελφοί Καραμαζώφ, Μέρος τρίτο, πέμπτο βιβλίο, κεφ. V
5. Κάφκα Φρ., Διηγήματα και μικρά Πεζά, μετάφραση Αλ. Ρασιδάκη, εκδ. Ροές, 2007
6. Ελύτης Οδ., Ο Ήλιος Ο Ηλιάτορας. Στο <http://iep.edu.gr/thriskeftika>
7. Μπρεχτ Μπ., Τα ποιήματα, μετάφραση Μάριος Πλωρίτης, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 2008
8. Ελύτης Οδ., Τα Ελεγεία της Οξώπετρας, Εκδ. Ίκαρος, 1991
9. Χατζιδάκις Μ. - Γκάτσος Ν., Η μπαλάντα του Ούρι. Στο http://www.stixoi.info/stixoi.php?info=Lyrics&act=details&song_id=2065
10. Σαββόπουλος Δ., Το δέντρο. Στο http://www.stixoi.info/stixoi.php?info=Lyrics&act=details&song_id=2363
11. Κίπλινγκ Ρ., «Αν». Στο http://users.sch.gr/symfo/sholio/kimena/xeni/kiplig_an.htm
12. Πυρουνάκης π. Γ., Δίπτυχο, εκδ. Προβλήματα εκκλησιαστικά-κοινωνικά, Αθήνα 1968, σ. 20.
13. Χατζιδάκις Μ. - Γκάτσος Ν., Ο χορός των σκύλων. Στο http://www.stixoi.info/stixoi.php?info=Lyrics&act=details&song_id=7495
14. Σαμαράκης Αν., Η σαρξ, από τη συλλογή διηγημάτων Ζητείται Ελπίς, εκδ. Ψυχογιός, Αθήνα 2013, σ. 21-22
16. Ζορμπάς Β. Κ., «Πόνος, Αγάπη, Ελπίδα», Πρόλογος στο βιβλίο των Γκίτση Αν.-Ζορμπά Β. Κ., Λόγια ελπίδας, εκδ. Μπαρμπουνάκης, Βόλος 2011, σ. 7-9.
17. Ελύτης Οδ., Άξιον Εστί, εκδ. Ίκαρος, Αθήνα 1996, σ. 37
18. Αγγελάκας Γ., Σιγά μην κλάψω. Στο <http://www.iep.edu.gr/thriskeftika>
19. Ρίτσος Γ. - Θεοδωράκης Μ., Θα Σημάνουν Οι Καμπάνες. Στο <http://www.iep.edu.gr/thriskeftika/>
20. Ελύτης Οδ., Ο Ήλιος ο Ηλιάτορας. Στο http://www.stixoi.info/stixoi.php?info=Lyrics&act=details&song_id=23167
21. Καζαντζάκης Ν., Ο Φτωχούλης του Θεού, εκδ. Καζαντζάκη, Αθήνα 2014, σ. 361
22. Χατζηδάκις Μ. - Γκάτσος Ν., Ο εφιάλτης της Περσεφόνης. Στο

- http://www.stixoi.info/stixoi.php?info=Lyrics&act=details&song_id=
23. «Τα χέρια τ' αδειανά», ΡαούλΦολλερώ. Στο <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-B118/373/2512,9690/>
 24. «Το Μέγα Γεροντικόν (αποσπάσματα)». Στο http://users.uoa.gr/~nektar/orthodoxy/gerontikon/to_mega_gerontikon.htm
 25. Ιωάννης Δαμασκηνός, Κατά Μανιχαίων, Μετάφραση: Ν. Ματσούκας, Πουρναράς, Θεσσαλονίκη 1988, σ. 105, 147, 139
 26. Yalom I., Η μάνα και το νόημα της ζωής, εκδ. Άγρα, Αθήνα 2012 (βλ. και <https://www.youtube.com/watch?v=qhU5JEd-XRo>)
 27. Σκόντζος Κ. Λ., Η θεολογία της Αναστάσεως του Κυρίου στην περί ανακεφαλαιώσεως διδασκαλία του αγίου Ειρηναίου. Στο http://www.apostoliki-diakonia.gr/gr_main/catehism/theologia_zoi/themata.asp?contents=selides_katixisis/contents_Easterasp&main=kat014&file=kef12.htm
 28. Έλιοτ Σ. Τ., Η Ερημη Χώρα, Γιώργος Σεφέρης, Εκδόσεις Ίκαρος, 1936
 29. Ζηζιούλας Ι., Μητροπολίτης Περγάμου, Η βίωση του μυστηρίου της Εκκλησίας. Στο <https://www.pemptousia.gr/2012/03/i-viosi-tou-mistiriou-tis-ekklisias>

Νέα Προγράμματα Σπουδών στη Θρησκευτική Εκπαίδευση. Πληρότητα και βελτιστοποίηση της παρεχόμενης μάθησης

Πολύκαρπος Καραμούζης

Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Αιγαίου
pkaramouzis@rhodes.aegean.gr

Νικόλαος Τσιρέβελος

Δρ. Θεολογίας, Θεολόγος Δ.Ε.
ntsirevelos@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα πορίσματα της κοινωνικής έρευνας που διενεργήθηκε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, σχετικά με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Ειδικότερα επιχειρεί να κατανοήσει τις αντιλήψεις 302 υποψηφίων και εν ενεργεία θεολόγων και δασκάλων αναφορικά: α) με την πληρότητα των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών στην Θρησκευτική Αγωγή και β) τη βελτιστοποίηση της παρεχόμενης μάθησης μέσω της χρήσης τους. Η κοινωνική έρευνα που διενεργήθηκε ήταν ποσοτική με τη χρήση ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων, τα οποία ήταν δομημένα με βάση την κλίμακα μέτρησης Likert. Στα ερωτήματα απάντησαν όλοι οι ερωτώμενοι, η πλειοψηφία των οποίων υποδέχεται θετικά τα Νέα Προγράμματα και υποστηρίζει ότι θα συμβάλλουν στη βελτιστοποίηση της παρεχόμενης μάθησης. Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται και αναλύονται όλες οι απαντήσεις των ερωτηθέντων, ενώ στο τέλος ακολουθούν προτάσεις σχετικά με τις προοπτικές και την αναβάθμιση της θρησκευτικής εκπαίδευσης στα πλαίσια του οράματος για το νέο σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: Θρησκευτική εκπαίδευση, Μάθημα των Θρησκευτικών, Νέα Προγράμματα Σπουδών

1. Εισαγωγή

Το μάθημα των Θρησκευτικών αποτελεί το επίκεντρο των συζητήσεων στο δημόσιο χώρο τα τελευταία χρόνια. Η συζήτηση για την υποχρεωτικότητα του μαθήματος, τους σκοπούς και το περιεχόμενο αναζωπυρώθηκε με την εφαρμογή των Προγραμμάτων Σπουδών (ΦΕΚ) το σχολικό έτος 2016-17 και την αναθεώρησή τους για το σχολικό έτος 2017-18. Τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ από εδώ και στο εξής) του Μαθήματος των Θρησκευτικών (ΜτΘ από δω και στο εξής) διακρίνονται σε δύο τύπους· ένα πρόγραμμα *διαδικασίας* για το Δημοτικό Γυμνάσιο (ΦΕΚ 2104/19-06-2017) και ένα *ενοριοκεντρικό* για το Λύκειο (ΦΕΚ 2105/19-06-2017). Αμφότερα χαρακτηρίζονται από έναν κοινό σχεδιασμό και μια κοινή φιλοσοφία.

Η εφαρμογή τους προκάλεσε ποικίλες αντιδράσεις. Σε πολλές περιπτώσεις οι αντιδράσεις αυτές πέτυχαν να επισκιάσουν τις γόνιμες και κριτικές απόψεις, ενώ επικράτησε σύγχυση για τους σκοπούς και τον χαρακτήρα του ΜτΘ στην κοινή γνώμη, τον εκπαιδευτικό κόσμο και ειδικά ανάμεσα στους θεολόγους και στους δασκάλους. Κατά την άποψή μας η αντιπαράθεση αυτή προκύπτει από την

προσπάθεια των εμπλεκομένων να ελέγξουν τη διαπλαστική ικανότητα του σχολείου, είτε προς την κατεύθυνση του υπάρχοντος πολιτισμικού πλαισίου μέσω της εγχάραξης της κυρίαρχης θρησκευτικής αντίληψης, είτε μέσω της αλλαγής του πλαισίου, αναδιαμορφώνοντας το χαρακτήρα του μαθήματος σύμφωνα με τις κοινωνικές αλλαγές που συντελούνται, τόσο στην ελληνική κοινωνία, όσο και στις αντίστοιχες ευρωπαϊκές. Βέβαια η συγκεκριμένη αντιπαράθεση ανέδειξε όχι μόνο τα αδιέξοδα των συντηρητικών επιλογών στη θρησκευτική αγωγή, αλλά έδωσε το έναυσμα για μια εκτεταμένη συζήτηση – προβληματισμό για τη στοχοθεσία, τα περιεχόμενα, τη θεματολογία αλλά και τις προοπτικές της θρησκευτικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο.

Τα ισχύοντα ΠΣ στο ΜτΘ έχουν εφαρμοστεί εδώ και δύο χρόνια στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Επομένως ο εκπαιδευτικός κόσμος έχει μια ουσιαστική εμπειρία από την εφαρμογή τους. Γι' αυτό λοιπόν διενεργήσαμε μια εκτενή έρευνα με βασικό σκοπό να διερευνήσουμε το παρόν και το μέλλον της θρησκευτικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο. Ένα μέρος αυτής της έρευνας αποτελεί η παρούσα εργασία. Επίσης η συγκεκριμένη έρευνα ακολουθεί μια προγενέστερη έρευνα που διενεργήθηκε το έτος 2011 σε φοιτητές και φοιτήτριες των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Ελληνικών Πανεπιστημίων και είναι ενδεικτική των αντιλήψεων που επικρατούν στις νέες γενιές εκπαιδευτικών για τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν στο μάθημα της θρησκευτικής αγωγής. (Καραμούζης & Αθανασιάδης, 2011).

2. Βασικός σκοπός

Βασικός σκοπός της εργασίας είναι να αποτυπωθεί ποσοτικά και να αποτιμηθεί η χρήση των ΠΣ του ΜτΘ της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

3. Ειδικοί στόχοι

Για την ολοκληρωμένη επίτευξη αυτού του σκοπού τέθηκαν οι επιμέρους στόχοι. Ειδικότερα, η έρευνα αυτή επιθυμεί να:

- αναδείξει τον βαθμό πληρότητας των νέων ΠΣ
- καταγράψει τη σπουδαιότητα ή μη της θεματολογίας και των περιεχομένων τους
- αποτυπώσει την υποκειμενική αντίληψη των ερωτηθέντων για τη βελτίωση της μάθησης μέσω των νέων ΠΣ
- εξακριβώσει τη χρησιμότητα των προτεινόμενων σύγχρονων τεχνικών και στρατηγικών διδασκαλίας καθώς και των αντίστοιχων δραστηριοτήτων που υπάρχουν στους *Φακέλους Μαθητή* και τους *Οδηγούς Εκπαιδευτικού* για το Δημοτικό-Γυμνάσιο και το Λύκειο.

4. Μεθοδολογία της ερευνητικής εργασίας

Για την επαρκέστερη διερεύνηση του θέματος αποφασίστηκε η ποσοτική έρευνα με ανώνυμα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια. Η επιλογή της ποσοτικής μεθόδου έγινε επειδή ενδείκνυται στην κατανόηση και πρόβλεψη της συμπεριφοράς των ερωτωμένων σε σχέση με το αντικείμενο της θρησκευτικής εκπαίδευσης, το οποίο είτε διδάσκουν, είτε θα κληθούν να το διδάξουν. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε συνολικά 45 ερωτήσεις. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται και αναλύονται οι απαντήσεις σε 16 ερωτήματα, τα οποία συνδέονται με τα ΠΣ του ΜτΘ. Από αυτές

οι δύο (2) ήταν υποχρεωτικές και αναφέρονταν στο φύλο των ερωτηθέντων και τις σπουδές τους. Για την αποτελεσματικότερη διερεύνηση αξιοποιήθηκε η κλίμακα Likert 1-5, με άκρα «ΚΑΘΟΛΟΥ», «ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ». Σε όλες τις ερωτήσεις δόθηκε και η δυνατότητα μη απάντησης με την επιλογή «ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ».

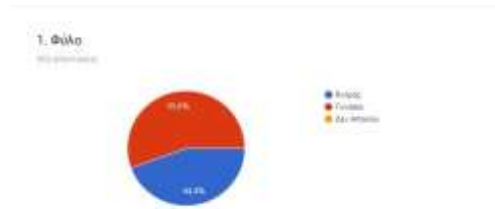
Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε σε φόρμα Google εγγράφων. Διανεμήθηκε ηλεκτρονικά πρώτα σε μικρό δείγμα ερωτηθέντων για τον εντοπισμό ενδεχομένων λαθών από την 01-06-2018 μέχρι τις 15-06-2018. Στη συνέχεια διανεμήθηκε μέσω email, ενώ προωθήθηκε σε σελίδες και ομάδες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης που συνδέονται με τη θρησκευτική εκπαίδευση. Η προθεσμία απαντήσεων κατά το δεύτερο στάδιο διανομής ήταν από 01-07-2018 μέχρι 01-08-2018.

Στο ερωτηματολόγιο κλήθηκαν να απαντήσουν άτομα που σχετίζονται επαγγελματικά ή επιστημονικά με τη θρησκευτική εκπαίδευση. Σε αυτά τα άτομα ανήκουν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, θεολόγοι καθηγητές/ καθηγήτριες, δάσκαλοι/ δασκάλες, αλλά και άλλες ειδικότητες που διδάσκουν το ΜτΘ ως μόνιμοι ή αναπληρωτές σε όλη την ελληνική επικράτεια. Επίσης, προωθήθηκε και σε φοιτητές/φοιτήτριες των Θεολογικών Σχολών καθώς και των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης διάφορων Πανεπιστημίων. Οι δύο αυτές ομάδες που κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, δηλαδή οι εν ενεργεία και οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί της θρησκευτικής εκπαίδευσης, κλήθηκαν να καταθέσουν την άποψή τους ελεύθερα και μέσα από την εξοικείωση, την εμπειρία και την εργασία τους στα ΠΣ του ΜτΘ.

Στο σημείο αυτό απαιτείται να σημειωθεί ότι απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή των φοιτητών/φοιτητριών ήταν η εξοικείωσή τους με τα ΠΣ στα πανεπιστημιακά μαθήματα. Αυτή η εξοικείωση περιλαμβάνει τη θεωρητική γνώριμία με τη φιλοσοφία των ΠΣ, την πρακτική τους ενασχόληση και άσκηση στη μεθοδολογία, τις τεχνικές διδασκαλίας και τις δραστηριότητες που προτείνονται στους *Οδηγούς Εκπαιδευτικού*. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, κατά το προηγούμενο ακαδημαϊκό έτος (2017-18), στα πλαίσια του μαθήματος «Διδακτική των Θρησκειών» συνολικά 85 φοιτητές και φοιτήτριες εξοικειώθηκαν με εργαστηριακό τρόπο στη διδασκαλία του ΜτΘ με βάση το ΠΣ Δημοτικού-Γυμνασίου.

5. Το δείγμα

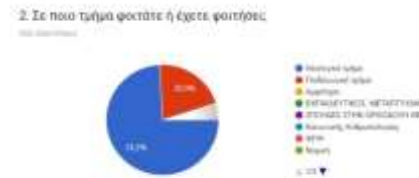
Στο ερωτηματολόγιο αυτό απάντησαν συνολικά 302 άτομα. Οι 168 είναι γυναίκες και αντιστοιχούν σε ποσοστό 55,6% και οι 134 είναι άντρες, που αναλογεί στο 44,4% (εικόνα 1).



Εικόνα 1

Από τους συμμετέχοντες το 74,2%, δηλαδή 224 άτομα, έχει αποφοιτήσει ή σπουδάζει σε κάποια Θεολογική Σχολή, ενώ το 20,9%, δηλαδή 63 άτομα, σε Παιδαγωγικό Τμήμα. Το υπόλοιπο 4,9%, 15 άτομα, έχει αποφοιτήσει και από τις

δύο σχολές ή έχει παρακολουθήσει κάποιο συναφές Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (εικόνα 2). Επίσης σε αυτούς ανήκουν και απόφοιτοι της Νομικής Σχολής, των Τμημάτων Φιλολογίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας. Η συμμετοχή στην έρευνα ειδικοτήτων εκτός από τους θεολόγους και τους δασκάλους συνδέεται με τη διδασκαλία του ΜτΘ ως τρίτη ανάθεση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.



Εικόνα 2

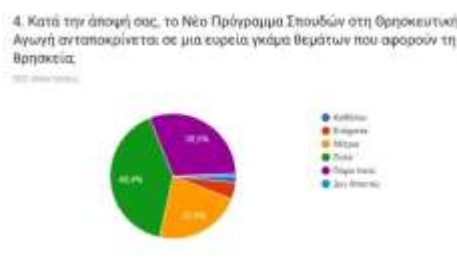
6. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται σε δύο υπο-ενότητες, οι οποίες προκύπτουν από τις ομάδες ερωτημάτων. Στη συνέχεια αναλύονται στον ίδιο χώρο και ακολουθούν τα συμπεράσματα και οι προτάσεις καθώς και ένα Παράρτημα με εικόνες που αποτυπώνουν σε γραφική παράσταση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

6.1 Πληρότητα Προγραμμάτων Σπουδών του Μαθήματος των Θρησκευτικών

Η πρώτη ομάδα ερωτημάτων επιδιώκει να καταγράψει την πληρότητα των νέων ΠΣ. Στα πλαίσια της πληρότητας εντάσσεται ο άρτιος σχεδιασμός των ΠΣ, η ποικιλία των περιεχομένων τους, η προσφορά ολοκληρωμένων γνώσεων σχετικά με το φαινόμενο της θρησκείας, η ανάπτυξη διαφόρων θεμάτων από την Ορθόδοξη θεολογική παράδοση αλλά και από τις διάφορες μεγάλες θρησκείες του κόσμου καθώς και η σύνδεσή τους με τα σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα και ζητήματα. Επίσης, αναφέρεται στην επάρκεια και καταλληλότητα των συγκεκριμένων θρησκευτικών θεμάτων και των ανάλογων δραστηριοτήτων που προτείνονται στους *Φακέλους Μαθητή* και τους *Οδηγούς Εκπαιδευτικού* με κριτήριο την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ώστε να παρέχονται ικανές προϋποθέσεις για μια πλήρη και ολοκληρωμένη μάθηση.

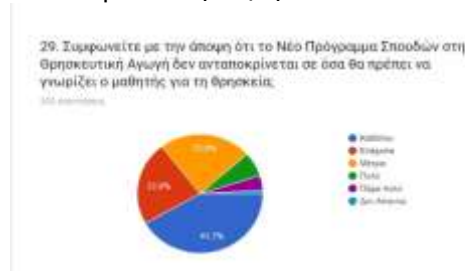
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των ερωτημένων 214 (70,9%) θεωρεί ότι τα νέα ΠΣ ανταποκρίνονται από «πολύ» έως «πάρα πολύ» σε μια ευρεία γκάμα θεμάτων που αφορούν το φαινόμενο της θρησκείας. Ένα μικρότερο ποσοστό ερωτημένων, 68 (22,5%) θεωρεί ότι ανταποκρίνονται «μέτρια», ενώ ένα πολύ μικρότερο ποσοστό (6%) θεωρεί ότι ανταποκρίνονται από «ελάχιστα» έως «καθόλου» (εικόνα 3).



Εικόνα 3

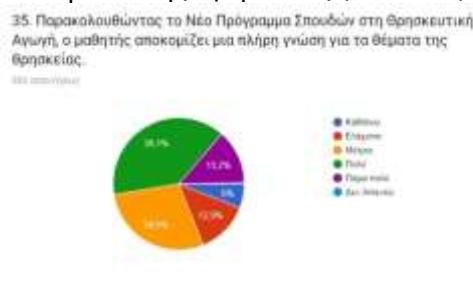
Επίσης ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό 64,5% (195 άτομα), θεωρεί ότι το περιεχόμενο των ΠΣ καλύπτει τις γνωστικές ανάγκες και τις προσωπικές αναζητήσεις των

μαθητών/μαθητριών στα θέματα της θρησκείας (εικόνα 4).



Εικόνα 4

Λίγοι περισσότεροι από τους μισούς ερωτώμενους, ποσοστό 52,3% (158 άτομα), απάντησαν ότι ο μαθητής/η μαθήτρια που παρακολουθεί τα νέα ΠΣ αποκομίζει μια πλήρη γνώση για τα θέματα της θρησκείας (εικόνα 5).



Εικόνα 5

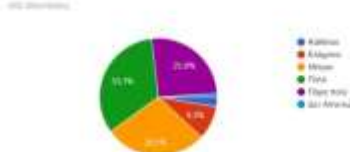
Όμως στο ερώτημα αν τα ΠΣ παρέχουν αρκετά στοιχεία για τις άλλες θρησκείες, το 33,1% (100 άτομα) των ερωτημένων συμφωνεί «πάρα πολύ», το 24,5% «πολύ» (74 άτομα), ενώ το 39,4% συμφωνεί ότι αυτό συμβαίνει από «μέτρια» έως «ελάχιστα». Ένα μικρότερο ποσοστό ερωτημένων 2% θεωρεί ότι αυτό δεν συμβαίνει «καθόλου» (εικόνα 6).



Εικόνα 6

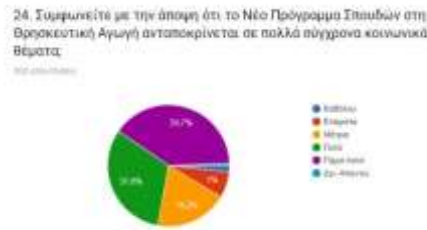
Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει διάχυτη η αντίληψη ανάμεσα στους ερωτώμενους ότι οι άλλες θρησκείες μάλλον υπο-εκπροσωπούνται στα ΠΣ. Άλλωστε περίπου το 58,9% των ερωτημένων (178 άτομα) θεωρεί από «πολύ» έως «πάρα πολύ», ότι τα νέα ΠΣ στη Θρησκευτική Εκπαίδευση παρέχουν αρκετά στοιχεία για την Ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία (εικόνα 7). Αυτό αποδεικνύει ότι μάλλον οι αντιλήψεις που αποκομίζουν οι μαθητές για τα θέματα της θρησκείας γενικότερα συμβαίνει μέσω της Ορθόδοξης χριστιανικής θρησκείας και όχι μέσω των άλλων θρησκειών.

18. Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στη Θρησκευτική Αγωγή παρέχει αρκετά στοιχεία για την Ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία.



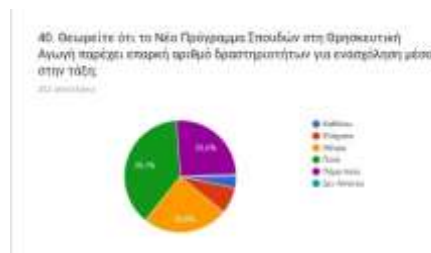
Εικόνα 7

Αξίζει να σημειώσουμε ότι ένας μεγάλος αριθμός ερωτημένων (216), ποσοστό 71,5% περίπου, θεωρεί ότι τα νέα ΠΣ ανταποκρίνονται σε πολλά σύγχρονα κοινωνικά θέματα (εικόνα 8).



Εικόνα 8

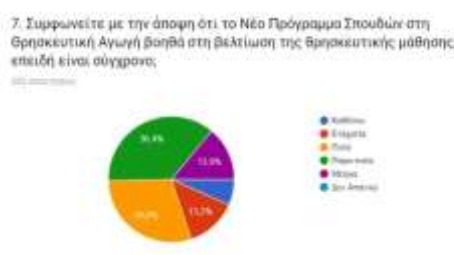
Στο τελευταίο ερώτημα αυτής της ομάδας ερωτήσεων, το 63,6% των ερωτημένων (192 άτομα) θεωρούν από «Πολύ» έως «Πάρα Πολύ», ότι οι *Φάκελοι Μαθήματος* και *Οδηγί Εκπαιδευτικών για το Δημοτικό-Γυμνάσιο και το Λύκειο* παρέχουν επαρκή αριθμό δραστηριοτήτων για ενασχόληση των μαθητών μέσα στην τάξη (εικόνα 9). Τα στοιχεία αυτά εγγράφονται στις θετικές προσπάθειες που έχουν καταβληθεί προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν τα θέματα που αφορούν τη θρησκευτική αγωγή, παρά τις αντιδράσεις συντηρητικών κύκλων για την ύπαρξη των Φακέλων Μαθήματος.



Εικόνα 9

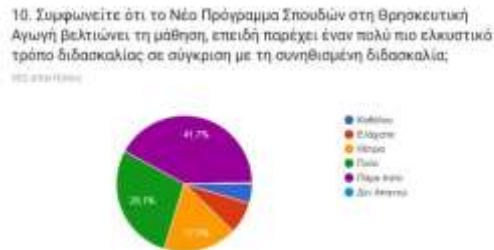
6.2 Υποκειμενική αντίληψη για βελτίωση της θρησκευτικής μάθησης μέσω του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος στη Θρησκευτική Αγωγή.

Στη δεύτερη ομάδα ερωτήσεων το θέμα διερεύνησης αποτελεί η υποκειμενική αντίληψη των συμμετεχόντων για τη βελτίωση της μάθησης, μέσω των ΠΣ, του ΜτΘ. Ειδικότερα, οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους (66,2%, δηλαδή 200 άτομα) θεωρούν από «Πολύ» έως «Πάρα πολύ», ότι τα ισχύοντα ΠΣ συμβάλλουν στη βελτίωση της θρησκευτικής μάθησης επειδή είναι σύγχρονα, δηλαδή οι προτεινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις, η μεθοδολογία, οι τεχνικές και στρατηγικές διδασκαλίας διαφοροποιούνται από τις παραδοσιακές. Ωστόσο, επιφυλακτικότητα φαίνεται να εκφράζει το 13,9% που επέλεξε ότι αυτό συμβαίνει «Μέτρια», ενώ «ελάχιστα» έως «καθόλου» επέλεξε το 19,8% για την ερώτηση αυτή (εικόνα 10).



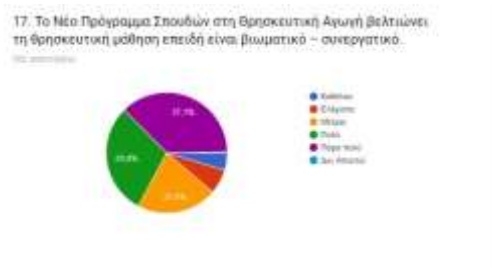
Εικόνα 10

Ένα πολύ υψηλό ποσοστό ερωτωμένων που φθάνει σχεδόν το 70% (211 άτομα), θεωρεί από «Πολύ» έως «Πάρα Πολύ», ότι τα ΠΣ βελτιώνουν τη μάθηση, επειδή παρέχουν έναν πιο ελκυστικό τρόπο διδασκαλίας σε σύγκριση με τη συνηθισμένη μετωπική και δασκαλοκεντρική διδασκαλία, όπου ο/η εκπαιδευτικός έχει τον πρωταγωνιστικό ρόλο και είναι ουσιαστικά αναμεταδότης γνώσεων (εικόνα 11).



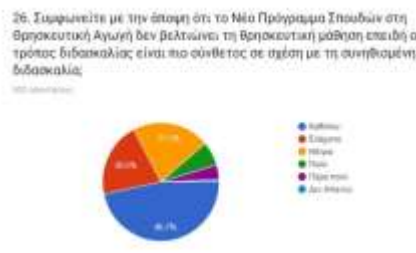
Εικόνα 11

Επίσης αρκετά υψηλό είναι το ποσοστό των ερωτωμένων (66,9%, 202 άτομα) που θεωρεί από «Πολύ» έως «Πάρα Πολύ» ότι με τα νέα ΠΣ παρέχεται βελτίωση της μάθησης λόγω του συνεργατικού και βιωματικού χαρακτήρα που τα διέπουν (εικόνα 12).



Εικόνα 12

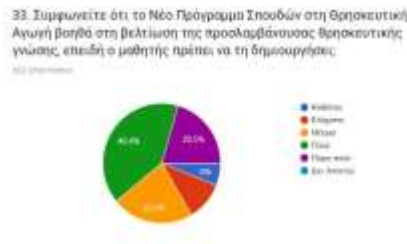
Αντίστοιχες απαντήσεις έδωσαν οι συμμετέχοντες στο ερώτημα αν τα ισχύοντα ΠΣ δεν βελτιώνουν τη θρησκευτική μάθηση, επειδή ο τρόπος διδασκαλίας είναι πιο σύνθετος σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Παρενθετικά να αναφερθεί ότι με τον όρο αυτό εννοείται η αποδοχή των διαφορετικών δυνατοτήτων των μαθητών/μαθητριών που υπάρχουν σε μια τάξη και οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών να εξασφαλίσουν ίσες ευκαιρίες για όλους και όλες (Cohen, 1994). Στο ερώτημα αυτό και σε ποσοστό 67,2% (203 άτομα), οι ερωτώμενοι απάντησαν ότι δεν αποτελεί πρόσκομμα η συνθετότητα της διδασκαλίας των νέων ΠΣ, σε σχέση με την παραδοσιακή προσέγγιση, προκειμένου να βελτιωθεί η θρησκευτική μάθηση (εικόνα 13). Κατά συνέπεια οι πολλαπλές προσεγγίσεις και η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελούν χαρακτηριστικά που βελτιώνουν το ΜτΘ.



Εικόνα 13

Εξάλλου, το 61% περίπου των ερωτωμένων (184 άτομα) θεωρεί από «Πολύ» έως «Πάρα Πολύ» ότι τα νέα ΠΣ βοηθούν στη βελτίωση της προσλαμβανόμενης θρησκευτικής γνώσης, επειδή ο μαθητής/η μαθήτρια πρέπει να τη δημιουργήσει

και να την οικοδομήσει (εικόνα 14).



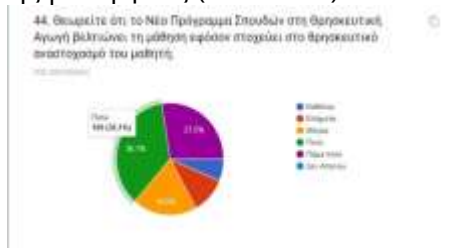
Εικόνα 14

Στη συνάφεια αυτή, το 69,9% (211 άτομα) των ερωτημένων εκφράζεται θετικά στην αντίληψη ότι τα νέα ΠΣ βελτιώνουν τη μάθηση, επειδή κινητοποιούν δημιουργικά τους μαθητές/τις μαθήτριες να συμμετέχουν όλοι/όλες στις δραστηριότητες που περιλαμβάνουν (εικόνα 15).



Εικόνα 15

Τέλος, το 63,6% (192 άτομα) των ερωτημένων κρίνει ότι τα ΠΣ βελτιώνουν τη μάθηση, επειδή προσφέρουν τις προϋποθέσεις και στοχεύουν στο θρησκευτικό αναστοχασμό του μαθητή/της μαθήτριας (εικόνα 16).



Εικόνα 16

7. Ανάλυση

Με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι ερωτώμενοι φαίνεται να έχουν σε ποσοστό 60-65%, θετική άποψη για τα νέα ΠΣ. Η τάση αυτή, που προκύπτει από τις καταφατικού ή αποφατικού τύπου απαντήσεις ανάλογα με τη διατύπωση της ερώτησης, θεωρεί ότι υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία θεμάτων που αφορούν τη θρησκεία. Αυτή η ποικιλία ανταποκρίνεται σε μεγάλο βαθμό σε όσα απαιτείται να γνωρίζει ο μαθητής/η μαθήτρια για θέματα της θρησκείας (π.χ. σύμβολα, λατρεία, κλπ) και ευνοεί την πλήρη γνώση των θρησκευτικών ζητημάτων. Ωστόσο οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι παρέχονται λιγότερα στοιχεία για τις άλλες θρησκείες, δίχως όμως να περιορίζονται οι αντίστοιχες γνώσεις για την Ορθόδοξη Εκκλησία. Αυτό σημαίνει ότι το θρησκευτικό αφήγημα γίνεται μάλλον κατανοητό μέσα από την Ορθόδοξη παράδοση, έχοντας μια υπολειπόμενη παρουσία οι «άλλες» θρησκευτικές παραδόσεις στα νέα ΠΣ.

Επίσης, θετική είναι η εκτίμησή τους για τα σύγχρονα κοινωνικά θέματα που αναπτύσσονται και διερευνώνται με βάση τη θρησκευτική γλώσσα στα νέα ΠΣ. Οι θέσεις αυτές εναρμονίζονται και με μια παλιότερη σχετική έρευνα μεταξύ των υποψήφιων δασκάλων φοιτητών και φοιτητριών των Παιδαγωγικών Τμημάτων,

όπου οι συμμετέχοντες θεώρησαν ότι «η θρησκευτική εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι ανεξάρτητη από τις αρχές και τους στόχους της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, ενισχύοντας τις αξίες της δημοκρατικής λειτουργίας του πολίτη και του σεβασμού της διαφορετικότητας» (Καραμούζης & Αθανασιάδης, 2011). Στην έρευνα μας επιπρόσθετα αναδεικνύεται η επάρκεια του αριθμού και η ουσιαστική βοήθεια που προσφέρουν οι προτεινόμενες δραστηριότητες στους *Φακέλους Μαθήματος* και τους *Οδηγούς για Εκπαιδευτικούς*.

Ωστόσο, ένα σταθερό ποσοστό σχεδόν 10% σε κάθε ερώτηση είναι πιο απαιτητικό. Θεωρεί λοιπόν ότι τα ΠΣ δεν είναι πλήρη στη θεματολογία και τα περιεχόμενά τους. Προφανώς η μερίδα αυτή επιθυμεί βελτιώσεις, διορθώσεις και εμπλουτισμό. Όσοι/Όσες επέλεξαν αυτές τις απαντήσεις μάλλον επιζητούν οι επόμενες αναθεωρήσεις των ΠΣ να ανταποκρίνονται περισσότερο στις αναζητήσεις και τις δυνατότητες των μαθητών/μαθητριών για τα θέματα της θρησκείας.

Εξάλλου, το 20%-25% διατηρεί μια μετριοπαθή και πιο σκεπτικιστική στάση στα ζητήματα αυτά και πιθανόν να επιθυμεί μεγαλύτερο πλουραλισμό στη θεματολογία, στοιχεία για τα οποία απαιτείται μια νέα έρευνα που να εστιάζει στη συγκεκριμένη προβληματική.

Με βάση λοιπόν τα στοιχεία της πρώτης ομάδας ερωτήσεων, φανερώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της θρησκευτικής εκπαίδευσης συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τον συγκεκριμένο προσανατολισμό των ΠΣ. Οι απαντήσεις τους επιβεβαιώνουν μια προηγούμενη τεκμηριωμένη ανάλυση για τα ΠΣ. Σύμφωνα με αυτή την ανάλυση, τα περιεχόμενα των ΠΣ στηρίζονται «σε ένα γνωσιολογικό πλαίσιο τριών ομόκεντρων θεματικών κύκλων που αναπτύσσονται με αφετηρία την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, η οποία αποτελεί την παράδοση του ελληνικού τόπου και έχει αποτυπωθεί στα μνημεία του πολιτισμού του. Στη συνέχεια επεκτείνεται στις μεγάλες χριστιανικές παραδόσεις που συναντώνται κυρίως στον ευρωπαϊκό χώρο, όπως ο Καθολικισμός και ο Προτεσταντισμός και, τέλος, ο διευρυμένος θεματικός κύκλος καταλήγει στα μεγάλα θρησκευόμενα του κόσμου με κύρια έμφαση στον Ιουδαϊσμό και στο Ισλάμ» (Καραμούζης, 2015: 175).

Επομένως, είναι εμφανής η προσπάθεια για τη διατήρηση ισορροπιών στο περιεχόμενο και τη θεματολογία των ΠΣ. Με άλλα λόγια, «η εκπαιδευτική πολιτική που χαράσσεται για το μάθημα αυτό απλά επιχειρεί τον συγκερασμό ετερόκλητων στοιχείων, ενός δηλαδή συντηρητικού θρησκευτικού πλαισίου που καλλιεργείται από ορισμένους θρησκευτικούς κύκλους και απαιτεί την εμμονή στις κυρίαρχες θρησκευτικές αντιλήψεις και μιας εκσυγχρονιστικής προσπάθειας, η οποία τις περισσότερες φορές καταλήγει σε υποταγή στην κυρίαρχη θρησκευτικοπολιτική αντίληψη» (Καραμούζης, 2015, σ. 171).

Το βασικό όμως ζήτημα που τίθεται -σύμφωνα με τις απαντήσεις- αναφέρεται στον προσανατολισμό του ΠΣ· δηλαδή, αν θα κυριαρχεί ο θρησκευτολογικός ή ο ομολογιακός χαρακτήρας. Στο σημείο αυτό απαιτείται παρενθετικά να σημειωθεί ότι τα ΠΣ του ΜτΘ περιέχουν τις προϋποθέσεις που οδηγούν στον θρησκευτικό γραμματισμό. Η θεματολογία τους υπερβαίνει το κατηχητικό μοντέλο με την τυφλή αναμετάδοση δυσνόητων δογμάτων και θρησκευτικών τυπικών (Καραμούζης, 2009), τα οποία ως επί το πλείστον δε συνδέονται με τη ζωή των μαθητών/μαθητριών και ανήκουν στην ποιμαντική και την ηθική αγωγή (Κουκουνάρας, 2018). Επιπρόσθετα το σύγχρονο σχολείο οφείλει

να αφορά όλους τους πολίτες ανεξάρτητα από τη θρησκευτική τους ταυτότητα ή ακόμη και την άρνηση κάθε θρησκευτικής σχέσης και να είναι, όπως και το κράτος, θρησκευτικά ουδέτερο (Καραμούζης, 2007: 55).

Έτσι, η εκπαιδευτική διαδικασία απαιτείται να αναδεικνύει την προσωπική αξιοπρέπεια κάθε διαφορετικότητας (Καραμούζης, 2007: 54-55). Και η θρησκευτική εκπαίδευση έχει βαρύνουσα σημασία σε αυτό το θέμα. Από την άλλη, η απουσία της θρησκευτικής γνώσης (Κουκουνάρας-Λιάγκης & Παπαϊωάννου, 2016) ή η διερεύνηση του θρησκευτικού στοιχείου από μη εξειδικευμένους επιστήμονες εκπαιδευτικούς δημιουργεί περισσότερα προβλήματα, «που γεννά η άγνοια, όπως είναι οι προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και ο φανατισμός» (Καραμούζης, 2007, σ. 54).

Με βάση αυτές τις σκέψεις και σε συνδυασμό με τις απαντήσεις που επιλέχθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα, θεωρούμε ότι η θρησκευτική μόρφωση οφείλει να στοχεύει στην επιστημονική διερεύνηση της θρησκείας ως φαινομένου και την αντικειμενική μελέτη και αξιολόγηση των χαρακτηριστικών των ποικίλων θρησκευτικών συστημάτων. Σε ένα τέτοιο μοντέλο «η θρησκευτική γνώση έγκειται στη συνύπαρξη διαφορετικών φιλοσοφικών και θρησκευτικών αντιλήψεων για τη ζωή και τον άνθρωπο και στη διαμόρφωση των συνθηκών εκείνων ώστε να επιχειρηθεί μια επαφή με τη διαφορετικότητα, ακόμη και όταν αυτή δεν είναι θρησκευτική» (Καραμούζης, 2007: 61).

Αυτό που επείγει είναι η ισότιμη αποδοχή στην πράξη όλων των ιδεών, ανάμεσα σε αυτές και των θρησκευτικών κατανοήσεων, και να εμπνέει τους μαθητές/τις μαθήτριες να καλλιεργήσουν έμπρακτα την εμπιστοσύνη στην ετερότητα. Άλλωστε μια τέτοια θέση είναι σε άμεση συμφωνία με τις υποδείξεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.), στις οποίες διακρίνεται «η θρησκευτική πίστη από τη θρησκευτική γνώση και προτρέπει τα κράτη μέλη της, ακόμη κι αν υπερισχύει μια θρησκεία να εντάσσουν στο σχολείο τη διδασκαλία όλων των θρησκειών» (Καραμούζης, 2007: 58). Κατά τη γνώμη μας, τα ΠΣ στο μέλλον χρειάζεται να περιλαμβάνουν θέματα διαθρησκειακής αγωγής με έμφαση στον πολιτισμό των θρησκειών (Καραμούζης, 2008), όπου θα εντάσσεται η διδασκαλία όλων των θρησκειών (Καραμούζης, 2007).

Στα ισχύοντα ΠΣ ο σύνθετος τύπος μαθήματος, που περιλαμβάνει έμφαση στην Ορθόδοξη θεολογική παράδοση και σταδιακό άνοιγμα στις άλλες χριστιανικές και θρησκευτικές παραδόσεις (Οδηγός Εκπαιδευτικού Δημοτικού-Γυμνασίου, 2016: 86), δύναται να εμπλουτισθεί με θεματολογία και δραστηριότητες οι οποίες σχετίζονται με τον διαχριστιανικό - διαθρησκειακό διάλογο (Τσιρέβελος, 2017). Σε αυτά τα πλαίσια μπορούν να αναδειχθούν οι πρωτοβουλίες της Ορθόδοξης Εκκλησίας (διάλογος με άλλες Εκκλησίες-Ομολογίες, θρησκείες, αποφάσεις Αγίας και Μεγάλης Συνόδου), η παρουσία των Ορθοδόξων στους οικουμενικούς διαλόγους καθώς και αντίστοιχα επίσημα κείμενα (Τσιρέβελος, 2017β). Όλη αυτή η θεματολογία μπορεί να συνδυαστεί με τη διερεύνηση των πολιτιστικών ιστορικών μνημείων καθώς και με τη χρήση ΤΠΕ (Μητροπούλου, 2015, 2007).

Στη δεύτερη ομάδα ερωτημάτων οι συμμετέχοντες κρίνουν ότι η σύγχρονη φιλοσοφία που διέπει τα νέα ΠΣ σε άμεση σχέση με τις σύγχρονες τεχνικές διδασκαλίας, το βιωματικό και συνεργατικό χαρακτήρα, με τον οποίο θέτουν το μαθητή/τη μαθήτρια στο επίκεντρο και του/της δίνουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο,

τον δημιουργικό χαρακτήρα της μάθησης καθώς και με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία συμβάλλουν στη βελτίωση της μάθησης. Προφανώς η βασική αιτία είναι ότι ο μαθητής/η μαθήτρια ενεργοποιείται για να ανακαλύψει και να οικοδομήσει τη γνώση (Kalantzis & Cope, 2013: 247) μέσα σε ένα πλαίσιο που ευνοεί τη συνεργασία και προσφέρει τη δυνατότητα για την αλληλεπίδραση με τους άλλους μαθητές/τις άλλες μαθήτριες αλλά και με τον/την εκπαιδευτικό. Έτσι οι γνώσεις αποκτούν πρακτικό περιεχόμενο και ταυτόχρονα προάγεται η κριτική σκέψη και οικοδομείται η γνώση με βιωματικό τρόπο.

Στη συνάφεια αυτή αναγνωρίζονται τα διάφορα χαρίσματα των μαθητών/μαθητριών, τα οποία μέσα από την ποικιλία των δραστηριοτήτων μπορούν να αξιοποιηθούν, ώστε να υπηρετηθούν επαρκώς τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Εξάλλου, οι απαντήσεις φανερώνουν ότι σε μεγάλο βαθμό οι αλλαγές στο ΜτΘ ευνοούν τη συμμετοχή όλων των μαθητών/μαθητριών της τάξης καθώς και τη δημιουργική έκφρασή τους, πράγμα που είναι απαραίτητο για μια αποτελεσματική διδασκαλία. Επιπλέον η προϋπάρχουσα εμπειρία τους θεωρείται χρήσιμη και η βασική επιδίωξη είναι μέσα από τον κατάλληλο σχεδιασμό του/της εκπαιδευτικού, οι μαθητές/μαθήτριες να εμπλακούν δυναμικά στη διδακτική πορεία και την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015).

Σε αυτά τα πλαίσια τα ΠΣ του ΜτΘ επικουρούν στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων μέσα από τον αναστοχασμό και τη σύνδεση της γνώσης με την προσωπική και εμπειρία. Έτσι η γνώση γίνεται μια βιωματική κατάσταση, ενώ οι μαθητές/μαθήτριες μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν και αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα και δημιουργικότητα. Κατά αυτόν τον τρόπο τους/τις προσφέρεται η δυνατότητα να γίνουν «κριτικά σκεπτόμενα άτομα και φορείς μετασχηματισμού» (Γιρούχ, 2005: 46), με απώτερο και εν δυνάμει σκοπό να καρπίσει ο αναστοχασμός μέσα από κατάλληλες μεταγνωστικές διεργασίες και να επιτευχθεί ο θρησκευτικός γραμματισμός. Έτσι ο ρόλος του σχολείου γίνεται καίριος και τελικά αποβλέπει στη δημιουργία σκεπτόμενων πολιτών μέσα από την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (Ματσαγγούρας, 2003: 41).

Εξάλλου, στην έρευνα φανερώνεται και η ελευθερία που υπάρχει στον/στην εκπαιδευτικό να σχεδιάσει ανάλογα με τους μαθητές/τις μαθήτριες του/της το δικό τους μάθημα και «να επιλέξει μορφές δράσης που υπηρετούν τις μαθησιακές, αναπτυξιακές, κοινωνικές και πολιτικές μακροεπιδιώξεις της εκπαίδευσης» (Ματσαγγούρας, 2002: 43) και οπωσδήποτε ευνοούν την προσωπική ή ομαδική δημιουργία των μαθητών/μαθητριών. Σε αυτά τα πλαίσια, ο/η εκπαιδευτικός απαιτείται να αναπτύξει «ανοιχτοσύνη, θεολογική και παιδαγωγική φαντασία για να προσεγγίσει τον σύγχρονο έφηβο μαθητή/την σύγχρονη έφηβη μαθήτρια και τις ευαισθησίες του/της, ώστε το θρησκευτικό μάθημα να έχει τα χαρακτηριστικά μιας σύγχρονης παιδευτικής διαδικασίας» (Δεληκωνσταντής, 2013).

Τα ποσοστά απαντήσεων με τις απόψεις που εκφράζουν τη διαφωνία τους σε αυτή την ομάδα ερωτημάτων που ανιχνεύει κατά πόσο τα νέα ΠΣ βελτιώνουν τη θρησκευτική μάθηση, απαντούν σε μια κλίμακα από το 10%-14%. Η ποσόστωση αυτή κρίνεται φυσιολογική και εκφράζει ενδεχομένως την ανησυχία για το καινούριο, όπως είναι τα νέα ΠΣ για τα δεδομένα της θρησκευτικής εκπαίδευσης στα ελληνικά δεδομένα. Βέβαια, η επιφυλακτική στάση που διατηρεί η μετριοπαθής στάση και εκτείνεται από το 18%-22% σηματοδοτεί μια περαιτέρω

επιφυλακτικότητα και έναν ευρύτερο σκεπτικισμό. Όλα αυτά μπορεί να πηγάζουν από την έλλειψη αποφασιστικότητας στην επιλογή των απαντήσεων ή ακόμη να συνδέονται με την απουσία αντικειμενικής γνώσης για τη μεθοδολογία, τις στρατηγικές και τις τεχνικές των ΠΣ. Τελικά μια νέα έρευνα προσαρμοσμένη στα στοιχεία αυτά να μπορέσει να δώσει περισσότερες απαντήσεις.

8. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Ολοκληρώνοντας αυτή τη σύντομη παρουσίαση των απαντήσεων καθώς και μια πρώτη στοιχειώδη ανάλυση-αποτίμηση, προβαίνουμε στη διατύπωση ορισμένων συμπερασμάτων σχετικά με την πληρότητα και την υποκειμενική αντίληψη για τη βελτίωση της μάθησης μέσω των νέων ΠΣ. Στη συνέχεια ακολουθούν οι προτάσεις μας, οι οποίες προκύπτουν από τη συγκεκριμένη έρευνα.

Συμπερασματικά θεωρούμε ότι η συμμετοχή 302 εν ενεργεία και υποψηφίων εκπαιδευτικών της θρησκευτικής εκπαίδευσης αποτελεί ένα ικανοποιητικό δείγμα. Η αποχή από τις απαντήσεις σε ορισμένες ερωτήσεις δεν υπερέβη το 1/% (δηλαδή 3 άτομα). Θεωρείται αναμενόμενη αλλά και μηδαμινή, διότι μια ενδεχόμενη διαφορετική απάντηση δεν τροποποιεί ουσιαστικά τα πορίσματα της έρευνας.

Η σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων για την πληρότητα των περιεχομένων, της θεματολογίας και των δραστηριοτήτων των ΠΣ του ΜτΘ για το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο αλλά και για την υποκειμενική αντίληψη για βελτίωση της θρησκευτικής μάθησης καταγράφεται σε ποσοστό 60%-65%. Βέβαια, η μετριοπαθής τάση που περιλαμβάνει το 20%-25% και η αρνητική που καταγράφεται από 10%-15% φανερώνει και την ανάγκη για διαρκή βελτίωση και εκσυγχρονισμό των ΠΣ. Ο δυναμικός χαρακτήρας των νέων ΠΣ αποτελεί η διαρκής αναθεώρηση και βελτίωση τους, όπως άλλωστε υπογραμμίζει η ομάδα εμπειρογνομόνων που τα εκπόνησε (Οδηγός Εκπαιδευτικού Λυκείου, 2017: 17). Μια τέτοια προσπάθεια θεωρούμε ότι θα προάγει τον θρησκευτικό γραμματισμό (Γιαγκάζογλου, 2013) και θα είναι μοναδική για τα δεδομένα της θρησκευτικής αλλά και της ευρύτερης ελληνικής εκπαίδευσης. Εξάλλου, ορισμένα θέματα που προέκυψαν απαιτούν μια περαιτέρω και πιο συγκεκριμένη διερεύνηση.

Με βάση την έρευνα αυτή και τη στοιχειώδη ανάλυση ακολουθούν οι προτάσεις μας. Πρώτα από όλα θεωρούμε ότι για την αντικειμενικότερη εξέταση αυτών των ζητημάτων απαιτείται να πραγματοποιηθεί αντίστοιχη διπλή έρευνα με πανελλαδική εμβέλεια, στην οποία να περιλαμβάνονται παρόμοια ερωτήματα που θα απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς αλλά και μαθητές/μαθήτριες.

Όσον αφορά τα νέα ΠΣ σε συνδυασμό με τους Φακέλους Μαθήματος και τους Οδηγούς Εκπαιδευτικού προτείνουμε να:

- Εμπλουτισθούν με υλικό που συμβάλει στη βαθύτερη διερεύνηση του φαινομένου της θρησκείας και να ανοιχτούν σε κοινωνικά ζητήματα που είναι σε αλληλεπίδραση με τη θρησκεία,
- Προσανατολίσουν τα περιεχόμενά τους σε μεγαλύτερο άνοιγμα στον κόσμο, τα σύμβολα και τον πολιτισμό των άλλων θρησκειών σε όλες τις τάξεις, δίχως να απολέσουν τον πυρήνα τους που είναι η ορθόδοξη θεολογική παράδοση,
- Συγγραφούν για το Δημοτικό-Γυμνάσιο Οδηγοί Εκπαιδευτικού με ποικιλία προτάσεων και δραστηριοτήτων για κάθε διδακτική ενότητα και να

δημιουργηθεί στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ ένα πιο εύχρηστο δίκτυο ανταλλαγής ιδεών μεταξύ των εκπαιδευτικών,

- Εκσυγχρονίζονται διαρκώς περιλαμβάνοντας σύγχρονες τεχνικές διδασκαλίας, προτείνοντας εναλλαγή δραστηριοτήτων σε συνεργατικό και ατομικό πλαίσιο και με τη χρήση ΤΠΕ, ώστε να κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών/μαθητριών και να προάγουν ελεύθερα τη δημιουργική τους ικανότητα και την κριτική σκέψη (Μητροπούλου, 2015).

Όσον αφορά τους εν ενεργεία και υποψήφιους εκπαιδευτικούς και την επαρκή χρήση των *Φακέλων Μαθήματος* και των *Οδηγών Εκπαιδευτικού*, πρότασή μας είναι:

- η αντίστοιχη και διαρκή επιμόρφωσή τους με γνώμονα τις βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων (Rogers, 1999) σε βιωματικά εργαστήρια και σεμινάρια, ώστε «η θεωρία να προέρχεται από την πράξη και να προορίζεται για την πράξη (Ματσαγγούρας, 2002: 46).
- η διαρκής αυτοαξιολόγησή τους,
- η ολοκληρωμένη προετοιμασία κάθε διδακτικής ενότητας,
- ο ανάλογος σχεδιασμός των ΠΣ στις Θεολογικές Σχολές και τα Παιδαγωγικά Τμήματα, ώστε και οι φοιτητές/φοιτήτριες να εξοικειωθούν με τις τεχνικές διδασκαλίας, τις ποικίλες δραστηριότητες και τις στρατηγικές μάθησης που προτείνονται στα ΠΣ του ΜτΘ.

Με βάση αυτές τις προτάσεις θεωρούμε ότι θα συνεχιστεί η αναβάθμιση του ΜτΘ, η οποία ξεκίνησε τα τελευταία χρόνια, και θα προαχθεί ο θρησκευτικός γραμματισμός των μαθητών/μαθητριών με θεματολογία και περιεχόμενα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cohen, E. (1994). *Designing groupworks. Strategies for heterogeneous classroom*, NY Teachers, College Press.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2013). «Η πορεία εκπόνησης και πιλοτικής εφαρμογής του νέου Προγράμματος Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου», Στο Γιαγκάζογλου, Στ., Νευροκοπλής, Αθ., Στριλιγκάς, Γ. (επιμ.). *Τα θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*, Αθήνα: Αρμός, σσ. 15-34.
- Δεληκωνσταντής, Κ. (2013). Το μάθημα των Θρησκευτικών: Ταυτότητα και προοπτικές. Στο Γιαγκάζογλου, Στ., Νευροκοπλής, Αθ., Στριλιγκάς, Γ. (επιμ.). *Τα θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*, Αθήνα: Αρμός, σσ. 401-414.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*, μτφρ. Γ. Χρησιτίδης. Αθήνα: Κριτική.
- Καραμούζη, Π. (2007). *Πολιτισμός και διαθρησκειακή αγωγή. Η συγκριτική διδακτική των θρησκειών και της θρησκευτικότητας στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραμούζη, Π. (2008). *Θρησκευτική εκπαίδευση και διαπολιτισμική επικοινωνία. Από την πατερναλιστική χειραγώγηση στη θρησκευτολογική διερεύνηση. Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, σσ. 41-53.

- Καραμούζη, Π. (2009). Θρησκεία και κυρίαρχη ιδεολογία στη νεοελληνική κοινωνία, στο *Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, Αθήνα: Σάκκουλας, σσ. 83-102.
- Καραμούζη, Π. & Αθανασιάδης, Ηλ. (2011). *Θρησκεία, εκπαίδευση, μετανεωτερικότητα. Η θρησκευτική αγωγή στο σύγχρονο σχολείο*, Αθήνα: Κριτική.
- Καραμούζη, Π. (2015). *Η Κοινωνιολογία της Θρησκείας μεταξύ Εκπαίδευσης και Κοινωνίας*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Κουκουνάρα-Λιάγκη, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της θρησκευτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρα-Λιάγκη, Μ. & Παπαϊωάννου, Μ. (2016). Η θέση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο του 21ου αιώνα: Ζητήματα υποχρεωτικότητας, προγράμματος σπουδών και παιδαγωγικής προσέγγισης. Στο *Προγράμματα Σπουδών-Σχολικά εγχειρίδια. Από το παρελθόν, στο παρόν και το μέλλον*. Πρακτικά Συνεδρίου, Γρόσδος, Σ. (Επιμ.), Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, ΠΕΕ, Pierce-Αμερικάνικο Κολλέγιο Ελλάδος, τ.Β', σελ.201-212
- Κουκουνάρα-Λιάγκη, Μ. (2018). Η βραχεία ιστορία της «Διδακτικής των Θρησκευτικών» και το μέλλον της στη Θεολογική Σχολή Αθηνών. Στο Πρακτικά Θεολογικού Συμποσίου, 180 Χρόνια Θεολογικών Σπουδών. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837-2017). (09-11 Μαΐου 2017) (σσ. 539-550). Αθήνα: ΕΚΠΑ-Κοσμητεία Θεολογικής Σχολής, σ. 542.
- Ματσαγγούρα, Ηλ. (2002). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστο-κριτικής ανάλυσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρα, Ηλ. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μητροπούλου, Β. (2007). *Νέες τεχνολογίες και θρησκευτική αγωγή*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μητροπούλου, Β. (2015). *Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στη διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Ostrakon Publishing.
- Οδηγός Εκπαιδευτικού Δημοτικού - Γυμνασίου, 2016: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2016). *Νέο Σχολείο: Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά Γυμνασίου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Οδηγός Λυκείου, 2017: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2017). *Νέο Σχολείο: Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Σιαφαρικά, Π. (2008). Το Ε.Α.Π. ως φορέας Δια Βίου Μάθησης. Στο Κορομήλου Ζ., Μουζάκης Δ. κ.α. (επιμ.), *Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή*, Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα, σ. 37.
- Τσιρέβελου, Ν. (2015). *Θεολογική θεμελίωση της Ορθόδοξης μαρτυρίας. Σπουδή στο έργο του Αρχιεπισκόπου Αλβανίας Αναστασίου*, Θεσσαλονίκη: Ostrakon Publishing, σ. 175-188.

- Τσιρέβελου, Ν. (2017). Ο διαθρησκειακός διάλογος της ζωής μέσα από το παράδειγμα της Μεσαιωνικής Πόλης της Ρόδου. Θεολογική θεμελίωση και διδασκαλία με τη χρήση ιστολογίου. Στο *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών*, Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων (Θεσσαλονίκη 20&21 Μαΐου 2018), Μητροπούλου Βασ. (επιμ.), Θεσσαλονίκη: Θεολογική Σχολή ΑΠΘ, σ. 199 (ανακτήθηκε στις 21/08/2018 από <http://kmaked.pde.sch.gr/site/attachments/article/1650/praktikaSYNEDRIOU-THEOLOGIAS%20%2018-5-18.pdf>).
- Τσιρέβελου, Ν. (2017β), Αγία και Μεγάλη Σύνοδος. Η παγκόσμια ΟρθόδοξηΧριστιανική Μαρτυρία στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, *Πάντα τα Έθνη*, τεύχ. 142 (Απρ.-Ιούν. 2017) και τεύχ. 143 (Ιούλ.-Σεπ. 2017), σ. 3-11 και σ. 3-6 αντίστοιχα.

Προσεγγίζοντας τον Ιουδαϊσμό μέσα από την Τέχνη

Γεωργία Καρέλα

Δασκάλα, M.Sc., Υποψ. Δρ. Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.

geokar3@yahoo.gr

Περίληψη

Το γνωστικό αντικείμενο των Θρησκευτικών είναι ενταγμένο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου με σκοπό τη διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών αναπτύσσοντας τη θρησκευτική συνείδηση των μαθητών και μαθητριών και γνωρίζοντάς τους και άλλες θρησκείες. Η διδασκαλία του μαθήματος συμβάλλει στην παροχή ευκαιριών στους μαθητές για θρησκευτικό προβληματισμό και στοχασμό, την επίγνωση της ύπαρξης διαφορετικών εκφράσεων της θρησκευτικότητας και την ανάπτυξη ανεξάρτητης σκέψης και ελεύθερης έκφρασης. Εδώ παρουσιάζεται μια δράση με σκοπό την προσέγγιση του Ιουδαϊσμού μέσα από έργα τέχνης με βάση το Μοντέλο Παρατήρησης Έργων Τέχνης του D. Perkins. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές και οι μαθήτριες επισκέφτηκαν το Εβραϊκό Μουσείο, παρατήρησαν αντικείμενα από τη Συναγωγή και γνώρισαν στοιχεία του πολιτισμού και της θρησκείας τους. Ως συνέχεια των δράσεων, επεξεργάστηκαν το βιβλίο Έρικα προκειμένου να έχουν μια ολοκληρωμένη εικόνα. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ενεπλάκησαν σε δραστηριότητες που συνδύαζαν τη φαντασία, τη δημιουργική και κριτική σκέψη και τον ρητορικό λόγο.

Λέξεις κλειδιά: Θρησκεία, Διαπολιτισμική θρησκευτική αγωγή, Μουσείο, Τέχνη

1. Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί αναμφισβήτητα έναν από τους πρώτους χώρους όπου ο μαθητής έρχεται σε επαφή με αξίες και αντιλήψεις μέσω των οποίων διαμορφώνει την ατομική του ταυτότητα. Εκεί αναπτύσσεται η παιδαγωγική διαδικασία που έχει ως στόχο την καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων, την υιοθέτηση αξιών και στάσεων ζωής, την πνευματική καλλιέργεια, την οικοδόμηση της ταυτότητας και την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών (Ξωχέλλης, 2015: 13-14).

Το μάθημα των Θρησκευτικών είναι ενταγμένο στην εκπαίδευση που παρέχει η Πολιτεία και έχει ως στόχο τη διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών αφού συμβάλλει στην κριτική ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών μέσω της γνωριμίας του Χριστιανισμού και της ενημέρωσης και μελέτης και των άλλων θρησκευμάτων. Ως στόχοι επίσης αναφέρονται η καλλιέργεια της προσωπικότητας των μαθητών και ο σεβασμός και η συνύπαρξη με τη θρησκευτική ετερότητα. Το μάθημα των Θρησκευτικών έχει θεολογικό και παιδαγωγικό χαρακτήρα, συνδέεται με τα προβλήματα του σύγχρονου ανθρώπου και συναντά τον άλλο στο πρόσωπο του ετερόθρησκου.

Η διαθεματική προσέγγιση προσφέρει στο συγκεκριμένο αντικείμενο νέες δυνατότητες. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να αναδείξει τη σχέση της Ορθοδοξίας με τον πολιτισμό που πήρε σάρκα στη λατρεία, την τέχνη και την παράδοση της Εκκλησίας. Επίσης, η διαθεματική προσέγγιση διαμορφώνει αξίες, στάσεις, αποδέχεται τις διαφορές, αναλύει τα σύγχρονα προβλήματα, μπορεί να συνδέσει

τις γνώσεις του μαθήματος με άλλα γνωστικά αντικείμενα ή/και καινοτόμα προγράμματα.

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από θρησκευτικό πλουραλισμό. Εξαιτίας αυτού οι πολιτισμικές κατασκευές και οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που χρησιμοποιεί η εκπαίδευση δεν μπορούν να αγνοούν την πολιτισμική πολυμέρεια, τη γνωριμία με τον άλλο και την επικοινωνία γιατί σ' αυτήν την περίπτωση η θρησκεία αποτελεί στοιχείο διαχωρισμού και προκαλεί συγκρούσεις. Αυτού του είδους η επικοινωνία δεν μπορεί να υπηρετεί μία και μόνο θρησκεία. Αποτελεί μια διαδικασία συνάντησης, αλληλεπίδρασης, συνεργασίας στην οποία οι θρησκείες διαδραματίζουν τον ρόλο τους ως στοιχεία νοηματοδότησης της ταυτότητας (Κουκουνάρας – Λιάγκης, 2010:37).

Η ορθόδοξη θεολογία πραγματοποιεί άνοιγμα προς τον πολυπολιτισμικό κόσμο. Η θεολογία της ετερότητας αποδέχεται τον πλουραλισμό και τον διαφορετικό άλλο χωρίς να τον υποτιμά. Τα στοιχεία που τη χαρακτηρίζουν είναι ο αλληλοσεβασμός, η αποδοχή και η ειρηνική συνύπαρξη με τη θρησκευτική ετερότητα (Αγγελόπουλος, 2006: 127-139).

Η ορθόδοξη ανθρωπολογία εστιάζει στην καθολικότητα του ανθρώπου σε κάθε ανθρώπινο πρόσωπο και την αλήθεια ως μοναδικού και ανεπανάληπτου προσώπου. Ο άνθρωπος δημιουργεί σχέση με την ετερότητα του κόσμου και της φύσης και καλείται να οδηγήσει την κτίση σε κοινωνία μαζί του καλλιεργώντας την μέσω της προσωπικής του δημιουργίας και όχι να προσπαθήσει να την υποτάξει ή να την αφομοιώσει αδιαφορώντας για τη διαφορετικότητά της. Σε αντίστοιχη περίπτωση ο ξένος και η έννοια της φιλοξενίας χρειάζεται να αξιοποιηθούν σε μια θεολογία της ετερότητας. Ο ξένος δεν είναι εχθρός και αυτό υποστηρίζει η θεολογία της πολυπολιτισμικότητας. Χριστιανικές αρχές όπως η νηφαλιότητα, η αποδοχή και ο σεβασμός του άλλου και του πολιτισμού του, ο διάλογος, η ειρηνική συνύπαρξη, η ελευθερία αποτελούν δομικά στοιχεία του μαθήματος (Βασιλειάδης, 2007: 81-93). Το μάθημα των Θρησκευτικών χρειάζεται να συναντήσει με σεβασμό και κατανόηση τον άλλο στο πρόσωπο του ετερόδοξου, να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ελεύθερης δημοκρατικής κοινωνίας, να σέβεται κάθε θρησκευτική και πολιτισμική πολυφωνία και ετερότητα, να χρησιμοποιεί τον διάλογο και τη διαπολιτισμική προσέγγιση (Γκανάς, 2007: 176-181).

Η διαθρησκευτική αγωγή μέσα στα πλαίσια του σχολείου καλλιεργεί τον διάλογο των θρησκειών και τη διαθρησκευτική επικοινωνία έχοντας ως στόχο να κατανοήσουν οι μαθητές τη θρησκευτική ετερότητα, να προχωρήσουν σε διαδικασία διαλόγου μ' αυτήν, να την ενσωματώσουν στο κοινωνικό γίνεσθαι, να συγκρίνουν διαφορετικές θρησκευτικές θεωρήσεις και να επαναπροσδιορίσουν το περιεχόμενο της δικής τους προσωπικής θρησκευτικής βιοθεωρίας (Καραμούζης, 2007: 62).

2. Μέθοδοι διδασκαλίας

Από αυτά που αναφέρθηκαν παραπάνω φαίνεται ότι πλέον υπάρχουν διαφοροποιήσεις στη θεματολογία του μαθήματος των Θρησκευτικών καθώς επίσης και στον τρόπο με τον οποίο την προσεγγίζουμε. Πιο συγκεκριμένα, η σύγχρονη παιδαγωγική θέτει στο επίκεντρο τον μαθητή και αναγνωρίζει τον δυναμικό ρόλο της μαθητικής ομάδας. Παρακάτω θ' αναφέρουμε τις προσεγγίσεις εκείνες που χρησιμοποιήθηκαν σ' αυτήν την περίπτωση.

Θα ξεκινήσουμε με την ολιστική προσέγγιση η οποία υποστηρίζει τη μάθηση που συνδυάζει όλα τα πεδία της γνώσης και της εμπειρίας, όπως για παράδειγμα το γλωσσικό, το λογοτεχνικό, το ηθικό και κινητοποιεί την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, δηλαδή τη γνωστική, τη συναισθηματική, την ψυχοκινητική, την κοινωνική και την ηθική. Αυτού του είδους η προσέγγιση επιχειρεί μια σφαιρική ανάγνωση της πραγματικότητας και του κόσμου στον οποίο ζούμε και δραστηριοποιούμαστε (Φλογαΐτη, 2006).

Εκτός από την ολιστική προσέγγιση ιδιαίτερα σημαντική είναι και η συνεργατική μάθηση. Η ομαδοσυνεργατική μάθηση χαρακτηρίζεται από την αλληλεπίδραση, την αλληλεξάρτηση, τις κοινωνικές δεξιότητες, την ατομική και ομαδική υπευθυνότητα και την αυτοαξιολόγηση της ομάδας. Μέσω της μάθησης αυτής προωθείται η επικοινωνία, η συνεργασία, η αλληλεγγύη, η ανταλλαγή πληροφοριών, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η δημοκρατική συμμετοχή (Κακανά, 2008). Οι μαθητές ενθαρρύνονται να σκέφτονται κριτικά, καλλιεργούν την ανεκτικότητα και αναγνωρίζουν την ετερότητα (Keast, 2007:55).

Η συστημική προσέγγιση ενσωματώνει σε μια ενότητα τους παράγοντες, τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις ενός προβλήματος και ο μαθητής αποκτά αντίληψη αλληλεξάρτησης όλων των παραγόντων. Τα άτομα που σκέφτονται συστημικά τοποθετούν τον εαυτό τους μέσα στο σύστημα και αντιλαμβάνονται την έννοια της αλληλεξάρτησης, της συνεργασίας της αλληλεπίδρασης και της συμμετοχής (Δημητρίου, 2009).

Και η διαθεματική προσέγγιση, εξάλλου, είχε τον ρόλο της στη συγκεκριμένη δράση. Σύμφωνα με τους παιδαγωγούς, στην περίπτωση της διαθεματικότητας καταργούνται τα διακριτά μαθήματα και η γνώση αντιμετωπίζεται ως ολότητα. Ο μαθητής την προσεγγίζει μέσω της συλλογικής διερεύνησης θεμάτων του ενδιαφέροντός του μέσω προσεγγίσεων συλλογικής και διερευνητικής μάθησης (Φλογαΐτη, 2006).

Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η θέση της κριτικής σκέψης. Η διαδικασία επίλυσης προβλήματος συνδέεται με τη δημιουργική και την κριτική σκέψη καθώς επίσης και με τη διερευνητική. Η κριτική σκέψη παρέχει τη δυνατότητα εξαγωγής συμπερασμάτων που εξάγονται από την παρατήρηση και τη συλλογή δεδομένων και πληροφοριών (Cooper, 1995: 7-8).

Η μέθοδος project είναι μια ομαδική ανοιχτή διαδικασία μάθησης και έρευνας που οικοδομεί δυνατότητες για δράση και αυτοέκφραση. Μέσω της μεθόδου αυτής ο μαθητής δημιουργεί τη γνώση και καλλιεργεί δεξιότητες. Περιλαμβάνει την επιλογή του θέματος, τον καθορισμό των στόχων, τη μεθοδολογία, τη συγκέντρωση του υλικού, την παρουσίαση των αποτελεσμάτων και την αξιολόγηση (Κόνσολας, 2004).

3. Εκπαίδευση μέσω τέχνης

Η αξιοποίηση της τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς αποτελεί μία πρακτική που χρησιμοποιείται στα ελληνικά δεδομένα και έχει τις ρίζες της αρκετά χρόνια πριν. Πρώτος ο Dewey το 1980 στο έργο του *Art as Experience* τονίζει ότι οι αισθητικές εμπειρίες που είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του μαθητή με το περιβάλλον του είναι ο αποτελεσματικότερος τρόπος για την καλλιέργεια της φαντασίας η οποία αποτελεί σημαντικό κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας.

Το έργο τέχνης είναι αποτέλεσμα φαντασίας και μέσω της αλληλεπίδρασης μ' αυτό, της αισθητικής εμπειρίας, ο μαθητής επιστρατεύει τη φαντασία του για να κατανοήσει τα νοήματά του. Η φαντασία είναι αυτή που ενοποιεί τα επιμέρους στοιχεία του έργου κι έτσι ο παρατηρητής έχει μια ολιστική άποψη γι' αυτό.

Ο Gardner τονίζει ότι η αισθητική εμπειρία έχει μεγάλη σημασία για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Η αισθητική εμπειρία μπορεί να συμβάλει στην ενδυνάμωση της νοημοσύνης, αφού προσφέρει σύμβολα προς επεξεργασία. Οι νοητικές ικανότητες του καθενός είναι διαφορετικές και η εκπαίδευση πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις διαφορές αυτές. Η τέχνη μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες που έχουν κλίση σε άλλα αντικείμενα πέρα από τα μαθηματικά ή τη γλώσσα. Οι ομοιότητες που υπάρχουν ανάμεσα στο μικρό παιδί και τον καλλιτέχνη είναι αξιοσημείωτες από τη στιγμή που και οι δύο θέλουν να εξερευνούν ελεύθερα ένα αντικείμενο που τους ενδιαφέρει (Gardner, 1990).

Ο Efland από την πλευρά του υποστηρίζει ότι τα έργα τέχνης προσφέρουν γνώση, αισθητική εμπειρία και απόλαυση (Efland, 2002: 6). Μάλιστα, υπογραμμίζει τη συμβολή της τέχνης στη γνωστική ευελιξία, την ικανότητα του μαθητή να ενεργοποιεί τα κατάλληλα μέσα για να ερμηνεύσει μια κατάσταση. Για να είναι κάποιος γνωστικά ευέλικτος, χρειάζεται να διαθέτει στρατηγικές επιλέγοντας κάθε φορά την κατάλληλη για κάθε περίπτωση. Η παρατήρηση ενός έργου τέχνης προσφέρει τέτοιου είδους στρατηγικές, όπως η ικανότητα διατύπωσης ερμηνειών. Η φαντασία, η φαντασιακή σκέψη αναπτύσσεται αφού ο μαθητής εκφράζει την άποψή του για το έργο τέχνης και προσπαθεί να ερμηνεύσει τις διάφορες πτυχές του και από την άλλη πλευρά ενισχύεται η παραγωγή νέων ιδεών (Efland, 2002: 164-168).

Ο Eisner στο έργο του *The Arts and the Creation of Mind* εξετάζει τη συμβολή της τέχνης στην ανάπτυξη του νου και στη διαμόρφωση της σκέψης. Αναγνωρίζει ότι η αισθητική εμπειρία είναι μια δυναμική διαδικασία και η εκπαίδευση μέσω της τέχνης βοηθάει στην εκλέπτυνση των αισθήσεων και στην καλλιέργεια της φαντασίας. Ως προς τη φαντασία, η επαφή με την τέχνη επιτρέπει τη χρήση της ως μέσο για την αναζήτηση νέων δυνατοτήτων (Eisner, 2002: 1-11).

Ο Eisner αναφέρει ακόμα ότι οι τέχνες προωθούν την προσεκτική παρατήρηση και καλλιεργούν έναν τρόπο σκέψης που επιτρέπει στο άτομο να δει πτυχές του κόσμου για τις οποίες δεν είχε προηγούμενη συνειδητή εμπειρία. Μέσω των τεχνών ο μαθητής αναπτύσσει δεξιότητες και στάσεις που θα του χρειαστούν μελλοντικά στην εργασία του. Οι τέχνες ενισχύουν τη δημιουργικότητα, συντελούν στη διαμόρφωση οργανωτικών ικανοτήτων και βοηθούν τα άτομα να συνεργάζονται (Eisner, 2002: 33-35).

Άμεση σχέση με αυτές τις διαπιστώσεις έχει και η άποψη του Fowler ότι οι τέχνες προσφέρουν τρόπους κατανόησης του κόσμου και καλλιέργεια της φαντασίας. Στο βιβλίο του *Strong Arts, Strong Schools* (1996) απαριθμεί πέντε τρόπους σκέψης που προωθούνται μέσω της ενασχόλησης με την τέχνη. Η επαφή με την τέχνη κάνει το άτομο δεκτικό σε νέες ιδέες και αλλαγές, κεντρίζει τις αισθήσεις και ενισχύει τη διερευνητική διάθεση. Πολύ σημαντικό επίσης, είναι το γεγονός ότι αναπτύσσονται κριτήρια αισθητικής, αυτό που ονομάζει ο Fowler «αισθητική επίγνωση» που μεταφέρεται και στην υπόλοιπη ζωή και δράση του ατόμου. Επίσης, στην τέχνη δεν υπάρχει μία σωστή απάντηση, αλλά επιζητούμε τη διαφορετικότητα και την πρωτοτυπία. Οι μαθητές οραματίζονται, αξιολογούν,

δημιουργούν και συμμετέχουν ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης.

Εκτός απ' αυτά η ενασχόληση με τις τέχνες προωθεί την εκφραστικότητα του ατόμου και αναπτύσσεται η ικανότητά του να βλέπει τον κόσμο από διαφορετικές οπτικές γωνίες και να λαμβάνει περισσότερα ερεθίσματα. Από τη στιγμή που αξιοποιούνται έργα τέχνης από διάφορες χώρες και πολιτισμούς οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν κουλτούρες και πολιτισμούς άλλων. Αυτό τους βοηθάει ν' αρχίσουν να σκέφτονται συλλογικά, πέρα από τα σύνορα του τόπου όπου διαμένουν (Fowler, 1996: 9-14). Μ' αυτόν τον τρόπο προωθείται η επικοινωνία μεταξύ των λαών, η αλληλοκατανόηση και η αλληλοαποδοχή.

Η μαθησιακή διαδικασία γίνεται ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα αφού δεν υπάρχει σωστό και λάθος και ο μαθητής μετατρέπεται από παρατηρητή σε συμμετοχο που εξερευνά τα δεδομένα. Αυτό είναι κάτι που απαιτεί κριτική σκέψη, ικανότητα ανάλυσης και εφευρετικότητα. Οι μαθητές θέτουν κριτήρια για την εργασία τους, ανακαλύπτουν τις δυνατότητές τους και αξιοποιούν το εσωτερικό τους δυναμικό. Οι τέχνες ενθαρρύνουν τους μαθητές να βλέπουν τους εαυτούς τους ως άτομα που μοιράζονται έναν κοινό τόπο ακόμα κι αν ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς. Εκτιμούν το δικαίωμα έκφρασης, επικοινωνίας και διαφωνίας, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα (Fowler, 1996: 57-60).

Ο Perkins στο έργο του τονίζει ότι η παρατήρηση έργων τέχνης απαιτεί σκέψη κι ότι το άτομο δεν θα πρέπει να περιορίζεται στην απλή οπτική επαφή, κάνοντας λόγο για το «έξυπνο μάτι», που σε συνεργασία με το μυαλό ερμηνεύει και καταλήγει σε λογικά συμπεράσματα. Σύμφωνα με τον μελετητή, η μελέτη έργων τέχνης επιστρατεύει πολλές γνωστικές λειτουργίες, όπως την αναλυτική σκέψη, τις ερωτήσεις – κλειδιά, την επιχειρηματολογία, τις υποθέσεις και την οπτική επεξεργασία. Ο Perkins προτείνει ένα Μοντέλο Παρατήρησης Έργων Τέχνης που χωρίζεται σε τέσσερα στάδια. Στο πρώτο στάδιο έχουμε την αρχική παρατήρηση του έργου τέχνης όπου ο παρατηρητής θέτει τα πρώτα του ερωτήματα στρέφοντας στη συνέχεια το βλέμμα του αλλού και ξανακοιτάζοντας έπειτα το έργο προκειμένου ν' ανακαλύψει νέα στοιχεία. Σε επόμενο στάδιο επιχειρείται μια βαθύτερη και πιο ολοκληρωμένη παρατήρηση αναζητώντας εκπλήξεις με ερευνητική διάθεση. Στο τρίτο στάδιο έχουμε αναλυτική και εις βάθος παρατήρηση με τη σκέψη να γίνεται κριτική και το άτομο να ερμηνεύει, να εμβαθύνει και να συγκρίνει. Στο τελευταίο στάδιο έχουμε εκ νέου κοίταγμα της όλης διαδικασίας όπου ο παρατηρητής συγκεντρώνει όλες τις πληροφορίες ξαναβλέποντας ολιστικά το έργο (Perkins, 1994: 36-65).

4. Παρουσίαση σχεδίου διδασκαλίας

Με αφορμή το 6^ο κεφάλαιο του Φακέλου Μαθήματος των Θρησκευτικών της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου με θέμα «Η θρησκεία στη χώρα μας» επιχειρήσαμε με τους μαθητές και τις μαθήτριες να προσεγγίσουμε τον Ιουδαϊσμό μέσω της τέχνης. Σκοπός της δράσης ήταν να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες ότι ο καθένας μπορεί ελεύθερα να πιστεύει αυτό που τον αντιπροσωπεύει σεβόμενος τον διαφορετικό άλλο και τα πιστεύω του προκειμένου να επιτευχθεί η αρμονική συνύπαρξη.

Οι στόχοι που τέθηκαν σε επίπεδο γνώσεων ήταν να γνωρίσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες στοιχεία του Ιουδαϊσμού μέσω της τέχνης ενώ σε επίπεδο δεξιοτήτων ως στόχοι τέθηκαν να μάθουν οι μαθητές και οι μαθήτριες να

αναλύουν και να συνθέτουν δεδομένα, να καλλιεργούν τη δημιουργική τους σκέψη χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους και να αναπτύξουν την ερευνητική τους διάθεση. Σε επίπεδο στάσεων τέλος, οι στόχοι ήταν να μάθει η ομάδα της τάξης να συνεργάζεται, να μοιράζεται τις ιδέες της, να επικοινωνεί και να σέβεται ο ένας τη γνώμη και την άποψη του άλλου.

Η αφόρμηση δόθηκε με μια σειρά φωτογραφιών στις οποίες απεικονίζονται το Τικόπου φυλάσσεται ο Κύλινδρος του Νόμου, το ιερότερο βιβλίο του Ιουδαϊσμού, η Χανουκιά, η επτάφωτη λυχνία για τον εορτασμό του Χανουκά, μια παραδοσιακή ενδυμασία και ρούχα από το στρατόπεδο συγκέντρωσης που εκτίθενται στο Εβραϊκό Μουσείο και ζητήθηκε από τους μαθητές και τις μαθήτριες να τις επεξεργαστούν και να εκφράσουν τις απόψεις τους με τη βοήθεια του Μοντέλου Παρατήρησης Έργων Τέχνης του D. Perkins που αναλύθηκε παραπάνω.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες παρατήρησαν τις εικόνες και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στο Εβραϊκό Μουσείο όπου είδαν τα εκθέματα που είχαν ήδη επεξεργαστεί και άλλα, όπως βιβλία, όχι μόνο θρησκευτικά αλλά και σχολικά, ιστορικά, ημερολόγια και λευκώματα, ενδύματα της καθημερινής ζωής και της προσευχής, τελετουργικά και συναγωγικά υφάσματα και αντικείμενα, οικιακά σκεύη, χειρόγραφα, έγγραφα και τη Συλλογή του Ολοκαυτώματος.

Στη συνέχεια και θέλοντας να εστιάσουμε περισσότερο στο Ολοκαύτωμα και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι Εβραίοι στα στρατόπεδα συγκέντρωσης διαβάσαμε το βιβλίο Έρικα της Ruth Vander Zee από τις εκδόσεις Καλειδοσκόπιο.

Αυτό που φάνηκε μέσα από τις δράσεις είναι ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες προσέγγισαν το ζήτημα της διαφορετικότητας στο επίπεδο της θρησκείας και συνειδητοποίησαν ότι σεβόμαστε τον κάθε άνθρωπο γι' αυτό που είναι χωρίς να επηρεαζόμαστε από γλωσσικές, θρησκευτικές ή άλλες διαφορές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Cooper, J. L. (1995). «Cooperative learning and critical thinking». *Teaching of Psychology*, 22(1), 7-8.
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. United States: John Dewey.
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College Columbia University.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven and London: Yale University Press.
- Fowler, C. (1996). *Strong Arts, Strong Schools*. New York: Oxford University Press.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.
- Keast, J. (2007) (Επιμ.), Βαλλιανάτος, Α., (Επιμ. ελλην. εκδ.), μτφ. Χαραλαμπίδου, Ν. & Βαλλιανάτος, Α., *Θρησκευτική Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για το Σχολείο*. Αθήνα: Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.

Ελληνόγλωσσες

- Αγγελόπουλος, Ι. (2006). Τα Θρησκευτικά στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο, *Θρησκευτική Παιδεία και σύγχρονη κοινωνία. Θέσεις και αντιθέσεις*. Αθήνα: Εν πλω.

- Βασιλειάδης, Π. (2007). Η Ορθόδοξη Εκκλησία μπροστά στην πρόκληση του πλουραλισμού και της μετανεωτερικότητας. Στο, *Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση στον καιρό της Παγκοσμιοποίησης. Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα 28-29 Ιανουαρίου 2005, Γραφείο Νεότητας Ι. Αρχιεπισκοπής Αθηνών και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*. Αθήνα: Γραφείο Ιδρύματος Νεότητας Ι. Αρχιεπισκοπής Αθηνών.
- Γκανάς, Ε. (2007). Σχεδιάζοντας εκπαιδευτική πολιτική για μια πλουραλιστική κοινωνία ή μαθαίνοντας τα παιδιά μας να ζουν με τους άλλους. Στο, *Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση στον καιρό της Παγκοσμιοποίησης. Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα 28-29 Ιανουαρίου 2005, Γραφείο Νεότητας Ι. Αρχιεπισκοπής Αθηνών και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*. Αθήνα: Γραφείο Ιδρύματος Νεότητας Ι. Αρχιεπισκοπής Αθηνών.
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κακανά, Μ. (2008). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κόνσολας, Μ. (2004). Μια εισαγωγική θεώρηση για τη μεθοδολογική προσέγγιση project. Στο, Katz, L. & Chard, S. (2004). *Η μέθοδος Project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας* (μτφρ. Λαμπρέλλη, Ρ.). Αθήνα: Ατραπός.
- Καραμούζης, Π. (2007). *Πολιτισμός και Διαθρησκευτική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουκουνάρας – Λιάγκης, Μ. (2010). «Διαπολιτισμική Θρησκευτική Αγωγή στο Ελληνικό Σχολείο: Ένα μάθημα για όλους και όχι διαθρησκευτικό». *Σύναξη*, 115, 37-49.
- Ξωχέλλης, Π. (2015). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Η αξιοποίηση της τέχνης και της αισθητικής εμπειρίας ως μέσο κριτικού μετασχηματισμού των αντιλήψεων για τον 'άλλο' και 'διαφορετικό' στην εκπαιδευτική διαδικασία και πράξη

Ελένη Κάρτσακα

Σχολική Σύμβουλος Εικαστικών

Περιφερειακή Διεύθυνση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής
Μακεδονίας

kartsaka@gmail.com

Μαρία Συργιάννη

Σχολική Σύμβουλος Θεολόγων,

Προϊσταμένη Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δ/θμιας
Εκπ/σης,

Περιφερειακή Διεύθυνση Α/θμιας και Β/θμιας Κεντρικής Μακεδονίας

ma.syrgianni@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία εστιάζει στην αξιοποίηση της τέχνης και της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαιδευτική διαδικασία και πράξη. Με αφορμή διαχρονικά ηθικά ερωτήματα και προβληματισμούς επιχειρείται μια εναλλακτική προσέγγιση του 'άλλου' ως 'αδελφού', 'πλησίον' και 'συνοδοιπόρου' μέσα από την δημιουργική αξιοποίηση παραδειγμάτων που αντλούν από το πεδίο των εικαστικών και άλλων τεχνών (λογοτεχνία, κινηματογράφος, θεατρικό παιχνίδι, μουσική κ.ά.). Στο επίκεντρο της πρότασης βρίσκεται η αποκαλυπτική και αναστοχαστική λειτουργία του έργου τέχνης και η δημιουργική διεργασία και έκφραση. Αξιοποιούνται οι αρχές της ανακαλυπτικής και βιωματικής μάθησης και στρατηγικές και τεχνικές της εκπαίδευσης ενηλίκων (μελέτη περίπτωσης, δραματοποίηση, δημιουργική γραφή, ανάλυση έργου τέχνης, εικαστική έκφραση κλπ.). Μέσα από ερεθίσματα που ενεργοποιούν τις αισθήσεις και το νου, επιχειρείται μια χαρτογράφηση ατομικών και ομαδικών απόψεων για το 'αλλότριο', το 'άγνωστο', το 'επικίνδυνο' και το 'διαφορετικό' και στη συνέχεια επιχειρείται αποδόμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων με παράλληλη ανάδειξη διαχρονικών ανθρώπινων αξιών που προσφέρουν θετικά στην κατανόηση και την ειρηνική συνύπαρξη ατόμων και πολιτισμών. Η δημιουργική αλληλεπίδραση στο ασφαλές περιβάλλον της τέχνης προσφέρει στην κριτική ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων γύρω από διαχρονικά κοινωνικά και αξιακά θέματα με αξιοποίηση μεγάλου φάσματος γνωστικών λειτουργιών (οπτική επεξεργασία, διατύπωση ερωτημάτων και εικασιών, κριτικός συλλογισμός και έλεγχος υποθέσεων, επιχειρηματολογία, καλλιτεχνική δημιουργία, δημιουργική αναπλαισίωση διλημάτων, αναστοχασμός κλπ.).

Λέξεις κλειδιά: ετερότητα, διεπιστημονικότητα, τέχνες, αξίες, βιωματική μάθηση

1. Εισαγωγή

Αντικείμενο της παρούσας επιμορφωτικής πρότασης, το μεθοδολογικό πλαίσιο της οποίας στηρίζεται στην αξιοποίηση της τέχνης και της αισθητικής εμπειρίας στην διδακτική διαδικασία και πράξη, αποτελεί η παρουσίαση των διαστάσεων και των

αποτελεσμάτων της συνεργασίας εκπαιδευτικών με διαφορετικό γνωστικό και επιστημονικό υπόβαθρο και διαφορετικά επαγγελματικά ενδιαφέροντα και προσανατολισμό. Πρόκειται για την θεωρητική επεξεργασία σειράς εισηγήσεων και βιωματικών εργαστηρίων που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της επιμόρφωσης Εικαστικών και Θεολόγων εκπαιδευτικών, κατόπιν συνέργειας των αντίστοιχων αρμόδιων Σχολικών Συμβούλων. Αφορμή για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος αποτέλεσε η «εκπαιδευτική πρόκληση» των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών του ΜτΘ, που απαιτούν την υιοθέτηση νέας παιδαγωγικής στάσης και συμπεριφοράς σε συνδυασμό με την ιδιαίτερη κοινωνική συγκυρία που απαιτεί, επίσης, επαναπροσανατολισμό και αναστοχασμό των αντιλήψεων και των αξιακών κανονικοτήτων της ελληνικής κοινωνίας σε σχέση με την ετερότητα. Ο όρος ετερότητα χρησιμοποιείται εδώ, για να περιγράψει μια ποικιλία ετεροτήτων όπως για παράδειγμα την εθνοτική, τη φυλετική, τη θρησκευτική, τη γλωσσική, την πολιτισμική ετερότητα κλπ. (Γκότοβος, 2002:59-60), αλλά και τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις που το σχολείο αναπαράγει σε σχέση με τον 'άλλο'.

Για τον σχεδιασμό της πρότασης αξιοποιήθηκε, σε σημαντικό βαθμό, το διδακτικό εκπαιδευτικό υλικό των Φακέλων Μαθήματος των θρησκευτικών και ανάλογο υλικό του μαθήματος των εικαστικών. Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες και δράσεις που προτείνονται μπορούν, μετά από κατάλληλες προσαρμογές, να εφαρμοστούν στην σχολική τάξη. Αν και η επιμορφωτική πρόταση σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της επιμόρφωσης των προαναφερόμενων ειδικοτήτων είναι δυνατό να εφαρμοστεί και στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων καθώς το θέμα της ετερότητας που πραγματεύεται, αποτελεί φλέγον κοινωνικό ζήτημα που απασχολεί την σύγχρονη ελληνική επικαιρότητα ενώ οι τεχνικές και στρατηγικές που υιοθετούνται είναι ελκυστικές και κατάλληλες για την διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων.

2. Θεωρητικό πλαίσιο - Μεθοδολογία

Η συνεχής και συστηματικά οργανωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται επιβεβλημένη στην εποχή μας, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να λειτουργήσουν στο συνεχώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον. Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες και δράσεις σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν στη βάση των αρχών της διεπιστημονικότητας. Η διεπιστημονική προσέγγιση ενέχει πολυδιάστατη φύση και συνθετότητα, η οποία συνάδει με το σύγχρονο κοινωνικό πλαίσιο και την σύγχρονη επιστημονική εμπειρία και, συνακόλουθα, ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στις ανάγκες και τις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου. Επιπλέον, λαμβάνουν υπόψη τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, δίνοντας έμφαση στην ενεργητική μάθηση και στην αξιοποίηση των γνώσεων, των ατομικών βιωμάτων και των προσωπικών εμπειριών μέσα από δραστηριότητες και δράσεις ανακαλυπτικής και βιωματικής μάθησης που ενεργοποιούν και εμπλέκουν τους επιμορφωνόμενους (Courau, 2000· Κόκκος, 2005· Rogers, 1999). Στο προαναφερόμενο πλαίσιο δίνεται έμφαση σε διερευνητικές, ομαδοσυνεργατικές στρατηγικές και τεχνικές (ιδεοθύελλα, αυθεντικός διάλογος, μελέτη περίπτωσης, δραματοποίηση, δημιουργική γραφή, ανάλυση έργου τέχνης, εικαστική έκφραση κλπ.), που ευνοούν τη συμμετοχή στην ομάδα και δίνουν τη δυνατότητα στον ενήλικα να αξιοποιήσει αναστοχαστικά τα

αποτελέσματα της επιτυχίας και της αποτυχίας. Στοχεύουν στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με μεθοδολογικές προσεγγίσεις οι οποίες προάγουν τη κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών και συμβάλλουν στην αξιακή, κοινωνική, αισθητική και θρησκευτική αγωγή τους

Στο επίκεντρο του επιμορφωτικού σχεδιασμού και των διδακτικών επεκτάσεων, που απορρέουν από την πρακτική τους εφαρμογή, βρίσκεται η αποκαλυπτική και αναστοχαστική λειτουργία του έργου τέχνης και η δημιουργική του διεργασία και έκφραση. Αξιοποιείται κυρίως η απόκριση των εκπαιδευτικών σε έργα της βυζαντινής και χριστιανικής τέχνης αλλά και της ευρύτερης καλλιτεχνικής παράδοσης (δυτική ζωγραφική, σύγχρονη τέχνη κλπ.) μέσα από διαδικασίες συστηματικής και μεθοδικής παρατήρησης. Για την ανάλυση και την κατανόηση του νοήματος των βυζαντινών εικόνων και των άλλων έργων τέχνης αξιοποιούνται εργαλεία της ιστορίας της τέχνης και της σημειωτικής με έμφαση στα εργαλεία που προτείνει το πρόγραμμα του έντεχνου συλλογισμού (Artfull Thinking) και κυρίως στο μοντέλο του David Perkins (1994). Ο έντεχνος συλλογισμός αποτελεί μια προσέγγιση που προτείνεται από την ερευνητική ομάδα Project Zero της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Harvard. Πρωθυμεί τη συστηματική αξιοποίηση έργων τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία και την σχολική τάξη για την εξυπηρέτηση των μαθησιακών στόχων και την καλλιέργεια της στοχαστικής σκέψης μέσα από την χρήση μεθοδικών τεχνικών παρατήρησης και περιγραφής και την αξιοποίηση της επαναληπτικής χρήσης μοτίβων σκέψης (thinking routines) (<http://pzartfulthinking.org/>, <http://www.pz.harvard.edu/projects>). Η μεθοδολογία του έντεχνου συλλογισμού επιλέχθηκε καθώς επιτρέπει στους μαθητές, αλλά και κάθε μανθάνοντα, να αναπτύξει μια ενεργητική και ενσυνείδητη στάση ως προς την διαχείριση της σκέψης του. Η στάση αυτή οδηγεί σταδιακά σε μια στοχαστική διεργασία μάθησης που μπορεί να αξιοποιηθεί στην μελέτη, τη διερεύνηση και την ανάλυση έργων τέχνης καθώς και στην μελέτη και ανάλυση άλλου εκπαιδευτικού υλικού (Μέγα, 2011). Επιπλέον, ο έντεχνος συλλογισμός μπορεί να αξιοποιηθεί στο πεδίο ποικίλων και διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων και ανεξαρτήτως γνωστικού προσανατολισμού.

Στην παρούσα εισήγηση, όπου συμπεριλαμβάνεται ενδεικτική μεθοδολογία και κάποιες από τις δραστηριότητες σύνδεσης τέχνης και κριτικού στοχασμού που αξιοποιήθηκαν κατά την διάρκεια των επιμορφωτικών δράσεων, επιχειρείται η ανάλυση έργων τέχνης ως μέσου για την κατάρτιση στερεοτύπων και την ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων σε θέματα κατανόησης και αποδοχής της πολιτισμικής και θρησκευτικής ετερότητας. Παρουσιάζονται, επίσης, κάποιες από τις βιωματικές δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο της επιμορφωτικής δράσης με ανάλογο σκοπό και στόχο. Μέσα από ερεθίσματα που ενεργοποιούν τις αισθήσεις, το συναίσθημα και το νου, επιχειρείται χαρτογράφηση των ατομικών και ομαδικών απόψεων για το 'αλλότριο', το 'άγνωστο', το 'επικίνδυνο' και το 'διαφορετικό'. Οι διαδικασίες αλληλεπίδρασης των υποκειμένων (επιμορφωνόμενων εκπαιδευτικών) με το έργο τέχνης επεκτείνονται δημιουργικά σε δημιουργική αλληλεπίδραση, επικοινωνιακή επικοινωνία και σε συνθήκες αυθεντικού διαλόγου καθώς κάθε παρατήρηση των επιμέρους υποκειμένων λειτουργεί ως αφορμή για ενεργητική παρατήρηση και κριτική σκέψη των υπολοίπων μελών της ομάδας. Στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης και του κριτικού μετασχηματισμού των αντιλήψεων

των επιμορφωμένων (Mezirow, 1991, 2007) επιχειρείται η αποδόμηση στερεοτύπων, προκαταλήψεων και κοινωνικά κατασκευασμένων κανονικοτήτων, με παράλληλη ανάδειξη διαχρονικών ανθρώπινων, κοινωνικών και θρησκευτικών αξιών, που είναι δυνατόν να προσφέρουν θετικά στην κατανόηση και την ειρηνική συνύπαρξη ατόμων και πολιτισμών. Εγκαινιάζεται έτσι μια ουσιαστική συνομιλία με τα έργα τέχνης καθώς τα έργα τέχνης δεν αντιμετωπίζονται μόνο ως αισθητικά αντικείμενα ούτε ως εποπτικό υλικό και η προσέγγισή τους παύει να αποτελεί μια φορμαλιστική, μηχανιστική πράξη ανάλυσης εικαστικών υλικών. Τα επιλεγμένα έργα τέχνης μετατρέπονται σε δυναμικά εργαλεία στοχασμού για μετασχηματισμό και αναθεώρηση των αντιλήψεων και των πεποιθήσεων των συμμετεχόντων αναφορικά με την ετερότητα. Γενικότερα η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση δίνει εναύσματα στην ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης και ιδιαίτερα, με την αξιοποίηση σημαντικών έργων τέχνης, επιχειρείται ο συνδυασμός του κριτικού στοχασμού με την αισθητική εμπειρία (Κόκκος, 2011)

Επιπλέον, στο ασφαλές περιβάλλον της τέχνης και της ελεύθερης έκφρασης σχεδιάζονται και εφαρμόζονται δημιουργικές δραστηριότητες και στρατηγικές αυθεντικού διαλόγου που προσφέρουν ευκαιρίες αβίαστης και δίχως προκαταλήψεις εξέτασης διαφορετικών εκδοχών της αλήθειας. Με επίγνωση του πλούτου και της ποικιλίας των διαφορετικών στάσεων και αντιλήψεων των επιμορφωμένων γύρω από τα θέματα και τα προβλήματα της κοινωνίας και της εποχής οργανώνονται βιωματικές δραστηριότητες που επιτρέπουν την ενεργή συμμετοχή και την απροκατάληπτη αξιοποίηση της γνώσης, της εμπειρίας και της αλληλεπίδρασης όλων των συμμετεχόντων. Όλες οι απόψεις εξετάζονται με δημοκρατικό, ανοιχτό πνεύμα και δίχως διάθεση κριτικής και γίνεται προσπάθεια να αναδειχθούν θετικές αξίες που προάγουν τη συνεργασία, το σεβασμό και την αλληλοκατανόηση. Για την ενεργοποίηση της στοχαστικής διάθεσης και της κριτικής ευαισθητοποίησης των συμμετεχόντων γύρω από τα διαχρονικά κοινωνικά και αξιακά θέματα που βρίσκονται στο επίκεντρο του προβληματισμού της επιμορφωτικής δράσης αξιοποιείται φάσμα γνωστικών λειτουργιών (οπτική επεξεργασία, διατύπωση ερωτημάτων και εικασιών, κριτικός συλλογισμός και έλεγχος υποθέσεων, επιχειρηματολογία, καλλιτεχνική δημιουργία, δημιουργική αναπλαισίωση διλημάτων, αναστοχασμός κλπ.) με στόχο την ολόπλευρη εξέταση του υπό μελέτη θέματος αλλά και οικειοποίηση διαφορετικών ερμηνευτικών και διδακτικών προσεγγίσεων από τους συμμετέχοντες.

Η φιλοσοφία της πρότασης αντλεί δημιουργικά από το πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά και το πεδίο του διαχρονικού ηθικού στοχασμού και της θεολογικής σκέψης. Η βασική ιδέα θεμελιώνεται στη βάση διαχρονικών ερωτημάτων και προβληματισμών με έμφαση στη χριστιανική σκέψη και θεώρηση για τον 'άλλον', ως 'αδελφό' και 'πλησίον'. Με γνώμονα τη χριστιανική πρόκληση και πρόσκληση για 'άνευ όρων και ορίων αγάπη' διερευνώνται διαχρονικές και διαπολιτισμικές αντιλήψεις για την 'ετερότητα', με απώτερο στόχο την ευαισθητοποίηση αναφορικά με τα δικαιώματα των συνανθρώπων που φέρουν το στίγμα του 'αλλότριου', του 'άγνωστου', του 'διαφορετικού', του 'ξένου'. Στο πλαίσιο των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιχειρείται μια σύγχρονη ερμηνευτική προσέγγιση της 'ετερότητας', που συνάδει με τις κοινές ανθρώπινες αξίες και τα αδιαπραγμάτευτα, βάσει διεθνών συνθηκών, ανθρώπινα δικαιώματα.

3. Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της παρούσας πρότασης είναι η πολύπλευρη και ολιστική προσέγγιση της 'ετερότητας' και των συνακόλουθων αξιών, απαξιών, διακρίσεων και δικαιωμάτων που συνδέονται με την παραπάνω έννοια, μέσα από την αξιοποίηση της τέχνης, της αισθητικής εμπειρίας και εν γένει την αξιοποίηση της ατομικής εμπειρίας και των βιωμάτων των επιμορφωμένων. Οι κύριοι άξονες προβληματισμού της επιμορφωτικής και διδακτικής πρότασης επικεντρώνονται στην έννοια της 'ετερότητας' και στις υποέννοιες 'μετανάστης' και 'πρόσφυγας'.

Στο επίπεδο της επιμορφωτικής δράσης οι συμμετέχοντες αναμένεται:

- Να πλουτίσουν την φαρέτρα τους με νέες τεχνικές και στρατηγικές και να εφαρμόζουν στην πράξη νέες καινοτόμες διδακτικές προτάσεις
- Να σχεδιάζουν αντίστοιχες δράσεις και δραστηριότητες και να τις εφαρμόζουν στην σχολική τάξη πάντοτε σε σχέση με συγκεκριμένους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους .
- Να αντιλαμβάνονται την σημασία της ένταξης του έντεχνου συλλογισμού και της βιωματικής εκπαίδευσης στην διδακτική πρακτική τους και να είναι σε θέση να εφαρμόζουν τις αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες σε νέες συνθήκες και περιβάλλοντα
- Να αντιλαμβάνονται την πολυσημία των έργων τέχνης μέσα από την συστηματική και μεθοδική αξιοποίηση του έντεχνου συλλογισμού, να διερευνούν, να ανακαλύπτουν τα πολλαπλά τους νοήματα και να κάνουν συνδέσεις με την πραγματική ζωή, την σύγχρονη κοινωνία και την καθημερινότητα
- Να εντοπίζουν κατάλληλα έργα τέχνης για την πραγμάτευση του θέματός τους, να διατυπώνουν καίρια ερωτήματα και να καθοδηγούν αποτελεσματικά την διαδικασία απόκρισης στα έργα τέχνης.

Η επέκταση της επιμορφωτικής πρότασης στο επίπεδο της σχολικής τάξης συνδέεται με ορισμένα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και επάρκειες. Τα ΠΜΑ στρέφουν την προσοχή του εκπαιδευτικού όχι μόνο στα μαθησιακά αποτελέσματα της διδασκαλίας, αλλά και σε όσα καταφέρνουν οι μαθητές κατά τη διαδικασία της. Δηλαδή, να προσεγγίζουν κάθε ζήτημα ή θέμα πολύπλευρα: με στοχασμό, διερεύνηση, ερμηνεία, διάλογο, ενσυναίσθηση, συνεργασία, φαντασία και δημιουργική έκφραση, χρησιμοποιώντας στοχευμένα τις γνώσεις που αποκτούν και συμμετέχοντας συνειδητά στην πορεία οικοδόμησης της μάθησής τους (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2014).

Ειδικότερα οι μαθητές αναμένεται:

- Να σκέπτονται και να συζητούν γύρω από ηθικά ερωτήματα και προβληματισμούς και να διευρύνουν τα αξιολογικά τους κριτήρια
- Να κατανοούν την αξία του ανθρώπινου προσώπου και να σέβονται όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως καταγωγής, χρώματος, φύλου κλπ.
- Να αναγνωρίζουν την αξία του σεβασμού του 'άλλου' ως μια θεμελιώδη και κοινή αξία του ανθρώπινου πολιτισμού και να κατανοούν την σύνδεση των πανανθρώπινων αξιών με τα ανθρώπινα δικαιώματα.
- Να αντιλαμβάνονται και να αξιολογούν τη σημασία και την εμβέλεια της χριστιανικής διδασκαλίας για τον ξένο ως 'αδελφό'
- Να συνδέουν τον θεολογικό στοχασμό με τις κοινωνικές αξίες και συμπεριφορές

- και να υιοθετούν θετικά πρότυπα και στάσεις ζωής
- Να καλλιεργούν την ενσυναίσθηση ως κοινωνική δεξιότητα και να αξιοποιούν την κριτική σκέψη για να εντοπίζουν προσωπικά και κοινωνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις σε βάρος του ξένου και του διαφορετικού
 - Να δεσμεύονται στην καταπολέμηση της βίας και της εχθρότητας στην προσωπική και κοινωνική τους ζωή
 - Να αξιοποιούν τα εργαλεία της τέχνης και της δημιουργικής έκφρασης για την οικοδόμηση της αισθητικής προσωπικότητας και την ανακάλυψη πτυχών του ευ ζειν.

4. Διδακτικά βήματα

Στο δεύτερο μέρος της εισήγησης παρουσιάζονται εν συντομία κάποια από τα διδακτικά βήματα που αναπτύχθηκαν κατά την εφαρμογή της επιμορφωτικής πρότασης. Το συνολικό πρόγραμμα δεν είναι δυνατόν να παρουσιαστεί στην παρούσα εργασία λόγω των διαστάσεων και των περιορισμών της, επιλέγονται, ωστόσο, δράσεις και δραστηριότητες οι οποίες σκιαγραφούν σε αδρές γραμμές το περιεχόμενό της και προσφέρουν ευκαιρίες αφόρμησης στον ενδιαφερόμενο για τον σχεδιασμό ανάλογων δραστηριοτήτων.

4.1 Ο ιδανικός δάσκαλος

Εισαγωγική δραστηριότητα ως αφορμή συζήτησης και ως εξοικείωση των μελών της ομάδας: Ζητείται από τους συμμετέχοντες, οι οποίοι κάθονται σε κύκλο, να καταθέσουν μια λέξη ή μια φράση που περιγράφει την σύγχρονη κοινωνία και μια λέξη ή μια φράση που να περιγράφει την σύγχρονη εποχή. Κατόπιν οι εκπαιδευτικοί χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες και, λαμβάνοντας υπόψη τον πλούτο των λέξεων που συγκεντρώθηκαν, επιχειρούν να συν- διαμορφώσουν ένα ορισμό της σύγχρονης κοινωνίας και ένα ορισμό της σύγχρονης εποχής χρησιμοποιώντας ορισμένες από τις λέξεις που κατατέθηκαν. Στην συνέχεια, οι ομάδες ανακοινώνουν τους ορισμούς και συζητούν στην ολομέλεια τα σημεία που οι επιμέρους ορισμοί διασταυρώνονται και συμφωνούν αλλά και τα σημεία που απομακρύνονται ή διαφωνούν. Ακολούθως και με βάση όσα συζητήθηκαν επιχειρούμε να απαντήσουμε στο ερώτημα: «Με βάση τους ορισμούς για την σύγχρονη κοινωνία και εποχή που διατυπώσατε ποια είναι τα χαρακτηριστικά του δάσκαλου που θα θεωρούσατε ιδανικό για την σύγχρονη κοινωνία και εποχή;». Πριν ξεκινήσει η συζήτηση διευκρινίζεται από τους συντονιστές της συζήτησης ότι όλες οι απαντήσεις είναι αποδεκτές. Δεν απορρίπτουμε, δεν ασκούμε κριτική και δεν αξιολογούμε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

4.2. Κάτω από την δρυ του Μαμβρή



Εικ. 1α.



Εικ. 1β.



Εικ. 1γ.



Εικ. 1δ



Εικ. 1ε.



Εικ. 1στ.

Εικ. 1α. Marc Chagall, *Η φιλοξενία του Αβραάμ*, 1931, **Εικ 1β.** Τμήμα ψηφιδωτού στον Άγιο Βιτάλιο της Ραβέννας, *Φιλοξενία Τριών Αγγέλων από τον Αβραάμ*, 547 μ.Χ., **Εικ.1γ.** Bartolomé Esteban Murillo, *Ο Αβραάμ υποδέχεται τους τρεις Αγγέλους*, 1667, **Εικ. 1δ.** Giovanni Andrea de Ferrari, *Αβραάμ και οι τρεις άγγελοι*, 1660–69, **Εικ. 1ε.** Andrej Rublën, *Η φιλοξενία του Αβραάμ*, 1400, **Εικ. 1 στ.** Jan Vermeer, *Ο Χριστός στο σπίτι της Μάρθας και της Μαρίας*, 1654

Με αφορμή την βιβλική αναφορά της φιλοξενίας των τριών αγγέλων από τον Αβραάμ (Γεν 18, 1-8) καταθέτουμε τις απόψεις μας για την φιλοξενία στο πέρασμα του χρόνου και σε διάφορες παραδόσεις. Ως αφορμή αλλά και ως αφορμή για εμπάθυνση και ολιστική προσέγγιση του θέματος της φιλοξενίας αξιοποιούμε εικαστικά έργα (χριστιανικές εικόνες, έργα τέχνης κλπ., όπως για παράδειγμα τα έργα που παρουσιάζονται στις εικόνες 1α έως 1στ.) Μπορούν επίσης να αξιοποιηθούν μουσικά και λογοτεχνικά κείμενα, φωτογραφικό και οπτικοακουστικό υλικό, προσωπικά κείμενα και αναφορές που σχετίζονται με την οικογενειακή ιστορία των συμμετεχόντων.

Όταν ο διάλογος ολοκληρωθεί οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες και συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι ρόλων που αφορά σε μια αναπάντεχη επίσκεψη τριών ξένων. Στην ομάδα συναποφασίζουν «Πότε συνέβη το περιστατικό;», «Που συνέβη;», «Ποιοι αποτελούν την ομάδα;» κλπ. Κάθε επιμέρους άτομο κινείται με βάση το γενικό σενάριο και με βάση τον ρόλο που του δόθηκε ή επέλεξε, αποφασίζει, ωστόσο, για την στάση και την συμπεριφορά που θα έχει απέναντι στους ξένους

Οι τρεις εθελοντές που αναλαμβάνουν τους ρόλους των τριών ξένων δεν συμμετέχουν στις επιμέρους ομάδες αλλά δημιουργούν μια δική τους ομάδα όπου συναποφασίζουν «Ποιοι είναι», «Από πού είναι», Πως βρέθηκαν στον ξένο τόπο», «Τι γυρεύουν από τους ανθρώπους που συναντούν» κλπ. Παρόμοια, κάθε επιμέρους άτομο της ομάδας των τριών ξένων κινείται με βάση το γενικό σενάριο της ομάδας του αποφασίζει, ωστόσο, για την στάση και την συμπεριφορά που θα έχει απέναντι στους ανθρώπους που συναντά.

Ολοκληρώνοντας τη δραστηριότητα συζητάμε πως νιώσαμε στο ρόλο μας, πως βιώσαμε την στάση και την συμπεριφορά των υπολοίπων μελών της ομάδας μας και κάνουμε υποθέσεις για το πώς ένιωσαν οι τρεις ξένοι. Στο τέλος οι τρεις ξένοι επιβεβαιώνουν ή όχι τις υποθέσεις των επιμέρους ομάδων. Επεκτείνοντας τη δραστηριότητα εξετάζεται και αποτιμάται η ρήση της Αγίας Γραφής «ξένος ήμην και συνηγάγετέ με» (Μτ.25,35) ως κριτήριο για τη Βασιλεία του Θεού.

4.3. Ο καλός Σαμαρείτης

Με αφορμή την παραβολή του καλού Σαμαρείτη (Λκ 10,25-37) παρουσιάζουμε έργα τέχνης διαφόρων εποχών (εικόνες 2α έως 2δ.) και συζητούμε την επιρροή του βιβλικού λόγου στο έργο των καλλιτεχνών. Λαμβάνοντας υπόψη την σύγχρονη συγκυρία και το τοπίο της κρίσης καταθέτουμε τις απόψεις γύρω από τα ερωτήματα «Ποιος είναι ο πλησίον;», «Ποιος είναι σήμερα καλός Σαμαρείτης;», «Μπορεί η συγκυρία να επηρεάσει την δύναμη του βιβλικού προτάγματος και να δοκιμάσει την 'άνευ όρων και ορίων' αγάπη προς τον οποιονδήποτε έχει ανάγκη;»



Εικ. 2α



Εικ. 2β



Εικ. 2γ

Εικ. 2α, Εκκλησία Αγίου Ιωσήφ Μασσαλία, Γαλλία, Η παραβολή του σπλαχνικού Σαμαρείτη. **Εικ.2β**, Domenico Fetti, *Ο καλός Σαμαρείτης*, 1623 περ, **Εικ. 2γ**. George Frederic Watts, *Ο καλός Σαμαρείτης*, 1852,

Στην συνέχεια αξιοποιώντας το μοντέλο ανάλυσης του David Perkins παρατηρούμε και αναλύουμε διεξοδικά το έργο του Vincent van Gogh *Ο καλός Σαμαρείτης* (1890). Εικ.3α. Αξιοποιούμε και τα τέσσερα στάδια ανάλυσης που προτείνει η μέθοδος προχωρώντας σταδιακά από την προσεκτική παρατήρηση, στην ανοικτή και περιπετειώδη παρατήρηση, στην ξεκάθαρη, αναλυτική και εις βάθος παρατήρηση και στην ολιστική παρατήρηση. Αποφεύγοντας τις εύκολες ερμηνείες προσφεύγουμε στην ενδελεχή και αντικειμενική παρατήρηση και εξετάζουμε διεξοδικά τα μορφικά και δομικά στοιχεία του έργου. Επιμένουμε στις

λεπτομέρειες, τους συμβολισμούς, επεκτείνοντας και συνδέοντας με την αφήγηση και τα φανερά και υπόρρητα μηνύματα της παραβολής.

Για παράδειγμα παρατηρούμε την σημασία του δράματος των χεριών, των ποδιών και του τσακίσματος της μέσης στην 'σκηνοθεσία' του έργου. Παρατηρούμε τον συμβολικό εκμηδενισμό ορισμένων αναπαριστώμενων συμμετεχόντων μέσα από την μείωση του μεγέθους τους (ιερέας, λευίτης). Παρατηρούμε την συμμετοχή της φύσης και των ζώων στο δράμα. Αναρωτιόμαστε για την σημασία της επιλογής της χρωματικής γκάμας μέσα από μια δραματική μεταβολή της (θερμά-ψυχρά χρώματα) κλπ. Τέλος συγκρίνουμε το έργο του Van Gogh με το αντίστοιχο έργο του Eugène Delacroix (εικόνα.3β.) που αποτέλεσε και την πηγή έμπνευσης του Ολλανδού ζωγράφου.





Εικ. 3α. Vincent van Gogh,
Ο καλός Σαμαρείτης, 1890

Εικ. 3β. Eugène Delacroix, Ο καλός
Σαμαρείτης, 1849

Στο τέλος της δραστηριότητας οι συμμετέχοντες καλούνται να εργαστούν με βάση τη παρακάτω υπόθεση: «Χρόνια μετά, στη δύση πλέον του βίου τους, οι πρωταγωνιστές αφηγούνται την ιστορία όπως την βίωσαν». Έξι εθελοντές καλούνται να επιλέξουν ένα από τους προσφερόμενους ρόλους (με κλήρωση) και να αναπαραστήσουν με τον λόγο και τη γλώσσα του σώματος «Πως αφηγήθηκε το περιστατικό ο Ιουδαίος, ο Σαμαρείτης, ο λευίτης, ο ληστής, ο πανδοχέας, ένας ταξιδιώτης ή άλλος αυτόπτης μάρτυρας του περιστατικού». Τα πρόσωπα θα αποκαλύψουν, τις κρυφές σκέψεις, τους δισταγμούς, τα διλήμματα, τα συναισθήματα που ένοιωσαν τότε και τώρα προσπαθώντας να αποκαλύψουν στάσεις, αξίες, συμπεριφορές, απαξίες και γενικότερα που αποκαλύπτουν το *modus vivendi* που ακολούθησαν στη ζωή τους αλλά και την επίδραση που άσκησε το περιστατικό στις μετέπειτα επιλογές τους.

Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες παρακολουθούν τις αφηγήσεις υποδύομενοι ρόλους παιδιών και νέων. Οι συμμετέχοντες καλούνται να στοχαστούν και να συζητήσουν με βάση τα παρακάτω ερωτήματα: «Πως αντέδρασαν τα παιδιά και οι νέοι στο άκουσμα των αφηγήσεων;», «Πως επηρεάστηκε η κοσμοθεωρία, οι αξίες και οι αντιλήψεις τους από τις αφηγήσεις;», «Ποια ήταν η επίδραση των μοντέλων προτύπων στη διαμόρφωση της συλλογικής ταυτότητας των παιδιών και των νέων;».

4.4. Τίνα με λέγουσιν οι άνθρωποι είναι;

Με αφορμή το ερώτημα του Χριστού «*Τίνα με λέγουσιν οι άνθρωποι είναι;*» προχωρούμε στην παρουσίαση μιας μεταβαλλόμενης εικόνας με στόχο να εντοπίσουμε τα στερεότυπά μας μέσα από μια αυθόρμητη κατάθεση ιδεών. Οι

συμμετέχοντες παρακολουθούν την εικόνα μιας εθελόντριας που με την βοήθεια μιας μεγάλης μαντήλας μεταμορφώνεται σταδιακά από Ευρωπαία σε Ινδή και μουσουλμάνα (Εικ.4^α και 4β). Σε κάθε αλλαγή της εικόνας τίθεται το ερώτημα «Τίνα με λέγουσιν άνθρωποι είναι;» και οι συμμετέχοντες καταθέτουν τις απόψεις τους επιχειρώντας να περιγράψουν πως η 'μεταμόρφωση' επηρέασε τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Ποια κοινωνικά κατασκευασμένα στερεότυπα επηρεάζουν την σκέψη μας στη θέα κάθε εικόνας; Ποιες βαθιές ανθρώπινες ομοιότητες μπορούμε να ανακαλύψουμε πίσω από την μάσκα των κοινωνικά κατασκευασμένων στερεοτύπων;



Εικ. 4 Φωτογραφία από επιμορφωτικό σεμινάριο

4.5. Η κοινή μοίρα των ανθρώπων

Αξιοποιώντας μια πρόταση του Φάκελου του μαθήματος των Θρησκευτικών διαβάζουμε στην ολομέλεια του απόσπασμα από το βιβλίο «Στην Κοιλιάδα με τους Ροδώνες», 1978 του Νίκου Εγγονόπουλου

Αλήθεια –των αδυνάτων αδύνατο–

Ποτές δεν εκατάφερα να καταλάβω

αυτά τα όντα που δεν βλέπουνε το τερατώδες κοινό γνώρισμα τ' ανθρώπου

– το εφήμερο της παράλογης ζωής του–

κι ανακαλύπτουνε διαφορές

– γιομάτοι μίσος –

διαφορές σε χρώμα δέρματος, φυλή, θρησκεία.

Στη συνέχεια συντάσσουμε δύο στήλες με τις ομοιότητες και τις διαφορές των ανθρώπων και σχολιάζουμε τα αποτελέσματα. Με βάση τα δεδομένα των δυο στηλών αναρωτιόμαστε για τις ρίζες και τις αιτίες του ρατσισμού. Πληροφορούμαστε για τους εθνικούς και διεθνείς νόμους που καταδικάζουν τον ρατσισμό. Συζητούμε πρακτικές που εφαρμόσαμε στο σχολείο και λειτούργησαν θετικά για την μεταβολή των αντιλήψεων των παιδιών.

4.6. Απέναντι στον 'άλλο'

Επεκτείνοντας τον στοχασμό της προηγούμενης δραστηριότητας και με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης για τον 'άλλο' και 'διαφορετικό' επιχειρούμε, μέσα από μια αναπαράσταση- προσομοίωση, να βιώσουμε την επικοινωνία με τον ξένο. Ο 'άλλος', ο 'διαφορετικός', στέκεται απέναντί μας. Από κάποιους χαρακτηρίζεται 'ξένος' και 'ανεπιθύμητος', ενώ για άλλους η παρουσία του αποτελεί αφορμή ανακάλυψης ενός καινούργιου κόσμου. Πως λειτουργούν οι διαφορετικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις στην ψυχή και στο συναίσθημα του ανθρώπου που

επιχειρεί να επικοινωνήσει μαζί μας;

Προσεγγίζουμε βιωματικά τις απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα μέσα από μια αναπαράσταση- προσομοίωση σε «διάδρομο συνείδησης». Οι εκπαιδευτικοί στοιχίζονται σε δυο παράλληλες γραμμές. Όσοι στοιχίζονται αριστερά λειτουργούν ως φορείς προκαταλήψεων απέναντι στον 'άλλο', τον οποίο θεωρούν ξένο και ανεπιθύμητο και υιοθετούν ανάλογη στάση. Όσοι στοιχίζονται δεξιά αντίθετα θεωρούνται άτομα με θετική στάση απέναντι το 'διαφορετικό' και υιοθετούν στάση σεβασμού αποδοχής, αλληλεγγύης. Ένας εκπαιδευτικός στο ρόλο του ξένου βαδίζει στο διάδρομο που δημιουργείται μεταξύ των δύο παράλληλων γραμμών που σχημάτισαν οι συμμετέχοντες και κοντοστέκεται εναλλάξ (μια αριστερά, μια δεξιά) μπροστά στους συμμετέχοντες. Οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με τον ρόλο που καλούνται να παίξουν, απευθύνουν λόγο στον ξένο που περνά σιωπηλός δίπλα τους.

Όταν ο ξένος ολοκληρώσει την διαδρομή οι εκπαιδευτικοί κάθονται στον κύκλο και τον ακούν να περιγράφει τα συναισθήματά του. «Πως ένιωσα στο άκουσμα των μισαλλόδοξων λόγων;», «Πως ένιωσα στο άκουσμα των λόγων αγάπης;», «Ποια φράση του προκάλεσε πόνο και γιατί;», «Ποια φράση του προκάλεσε φόβο και γιατί;», «Ποια φράση τον έκανε να νιώσει ανήμπορος και γιατί;», «Ποια φράση τον έκανε να νιώσει χαρά και γιατί;», «Ποια φράση τον έκανε να νιώσει ασφάλεια και γιατί;», «Ποια φράση του έκανε να ελπίζει και γιατί;». «Ποια φράση γλύκανε την ψυχή του και γιατί;», «Πόσο δυσκολεύτηκε από την συνεχή εναλλαγή των συναισθημάτων;», «Πως νιώθουν οι άνθρωποι που είναι υποχρεωμένοι να βιώσουν πραγματικά μια τέτοια εμπειρία;»

Όταν ο ξένος ολοκληρώσει την διαδρομή του ένας- ένας οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν τα συναισθήματα που ένιωσαν στο ρόλο του μισαλλόδοξου, του ρατσιστή, του προκατειλημμένου ή αντίθετα στο ρόλο του αλληλέγγυου, του ανεκτικού, του φίλου. Επιπλέον προσπαθούν να περιγράψουν πως ένιωσαν για τα άτομα που υιοθέτησαν την αντίθετη από αυτούς στάση και συμπεριφορά.

4.7. Η φωνή του ξένου



Εικ. 5α. Πρόσφυγες από τη Μ. Ασία**Εικ. 5β.** Πρόσφυγες από τη Συρία

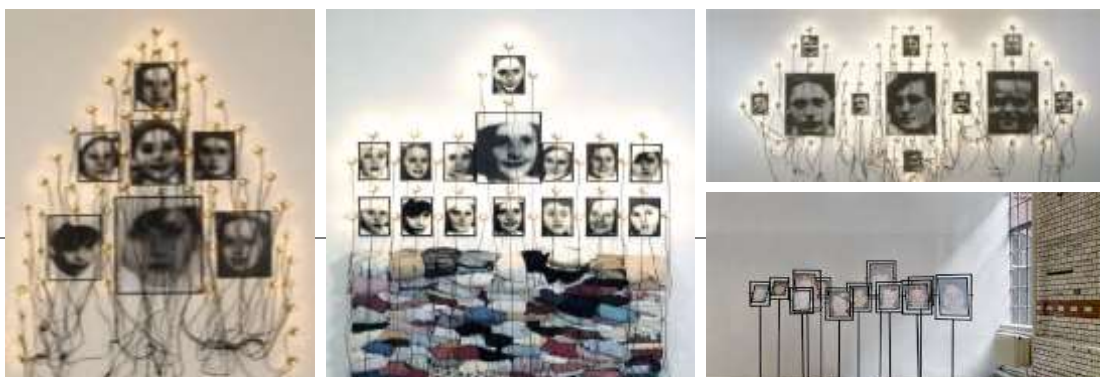
Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε δυο ομάδες και σε κάθε ομάδα δίνεται μια φωτογραφία (Εικόνα 5α και 5β). Κάθε ομάδα επιλέγει ένα από τα πρόσωπα της φωτογραφίας και δημιουργεί μια ιστορία με πρωταγωνιστή το πρόσωπο που επέλεξε. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα αφηγείται στην ολομέλεια την ιστορία της, προβάλλοντας συγχρόνως και την φωτογραφία. Όταν οι παρουσιάσεις των ιστοριών ολοκληρωθούν με βάση τις δυο εικόνες συζητούμε εάν και με ποιο τρόπο η εθνικότητα των απεικονιζόμενων επέδρασε στο ύφος, στην ατμόσφαιρα, στο συναισθηματικό τόνο και στην διαμόρφωση των ιστοριών. Εν τέλει, πόσο διαφορετικά ηχεί η εικόνα του 'άλλου' και 'διαφορετικού' στην ψυχή μας και πως διαμορφώνει τις αναπαραστάσεις μας και τις αντιλήψεις μας. Είμαστε εξίσου ευαίσθητοι στα βάσανα και τις δυσκολίες όλων των πασχόντων, ανεξαρτήτως χρώματος, φυλής, θρησκείας;

Εναλλακτικά, προβάλλουμε τις δυο εικόνες και παράλληλα ακούμε το τραγούδι «Η φωνή του ξένου»/στίχοι-μουσική Γιώργου Φραντζολά (Φάκελος Μαθήματος Β' Γ/σίου 2017:85). Κάθε ομάδα χρησιμοποιώντας λέξεις κλειδιά που ακούστηκαν στο τραγούδι (π.χ. ξένος, ναυαγός, σύρματα, γυρισμός καραβάνι, μπόγος, φωτιά, παιδί, βουνό, αναφιλητό, σκυλοπνίχτης, πληγή, ανατολή, σύννεφο, αρένα, αιμορραγώ) γράφει ένα τραγούδι που εκφράζει την περιπέτεια και τα συναισθήματα των ατόμων στις εικόνες. Κάθε ομάδα επενδύει το τραγούδι της με ένα μουσικό ρυθμό που θεωρεί ότι ταιριάζει στους ανθρώπους της φωτογραφίας και το τραγουδά στην ολομέλεια. Τέλος συζητάμε πώς τα τραγούδια που συνθέσαμε και τραγουδήσαμε επηρεάστηκαν από τις εικόνες, την εμπειρία, τα κοινωνικά στερεότυπα, τις αντιλήψεις, τα συναισθήματα, τα βιώματα κλπ.

4.8. Εβραίος ως απόλυτος εχθρός και αλλότριος.

Εμπνεόμενοι από το έργο του Christian Boltanski, σύγχρονου Γάλλου εννοιολογικού καλλιτέχνη με εβραϊκή καταγωγή, ο οποίος είναι γνωστός για τις φωτογραφικές εγκαταστάσεις του, που επικεντρώνονται στο Ολοκαύτωμα και εξερευνούν τη ζωή, το θάνατο, το τραγικό, την απώλεια, τη μνήμη, επιχειρούμε μια εις βάθος συζήτηση γύρω από θέματα που αφορούν σε στερεότυπα και προκαταλήψεις για τους Εβραίους.

Επιχειρείται μια βιωματική προσέγγιση που στοχεύει στην ενσυναισθητική απόκριση των συμμετεχόντων και την ανάδυση των συναισθημάτων τους και όχι μια αναλυτική διαδικασία που στοχεύει στην κριτική προσέγγιση και ερμηνεία. Το ολοκαύτωμα προσεγγίζεται ως μια κορυφαία εκδήλωση της ανθρώπινης βαρβαρότητας και οι συμμετέχοντες επιχειρούν να περιγράψουν τα συναισθήματά τους τόσο στη θέα των πορτρέτων των μαρτύρων του ολοκαυτώματος όσο και στη θέα αντικείμενων που παρατίθενται εν τη απουσία των κατόχων τους



Εικ. 6α. Christian Boltanski, φωτογραφικές αναπαραστάσεις εις μνήμη των θυμάτων του ολοκαυτώματος

4.9. «Δος μοι τούτον τον ξένον»

Ολοκληρώνοντας την επιμορφωτική δράση επιχειρούμε μια αποδυναμωση και αποφόρτιση των όποιων αρνητικών συναισθημάτων βίωσαν οι συμμετέχοντες με τη σύνδεση και ταύτιση του κάθε 'ξένου' με το πρόσωπο του Χριστού. «Ο Χριστός είναι Υιός Θεού, Θεός κι αυτός που ξενιτεύεται από τους ουρανοί Του για να κατέλθει στη γη ωςάν σε ξένο τόπο. [...] Εργάτης, λοιπόν, σε ξένο τόπο (Ιω. 5:17). Μα κι εκεί ένας διαρκής μετανάστης υπήρξε: από την Παναγία συνελήφθη στη Ναζαρέτ, γεννήθηκε στη Βηθλεέμ, φυγαδεύτηκε στην Αίγυπτο, ανατράφηκε στη Ναζαρέτ, έζησε σε ασταμάτητη μετακίνηση (Μτ. 2-3, Λκ. 2, 1-5, Πρ. 10, 38-39) Μήπως δεν το 'πε ο ίδιος; "Οι αλεπούδες έχουν καταφύγιο, και τα πουλιά έχουν φωλιές. Ο Υιός όμως του Ανθρώπου δεν έχει που να γείρει το κεφάλι (Μτ. 8, 20)" (Παπαθανασίου, 2002). Ο Χριστός ως 'ξένος' έρχεται στη γη, ως 'ξένος' τον αντιμετωπίζουν οι ομόφυλοί του, ως 'ξένος' τον ανεβάζουν, στο σταυρό. Ως 'ξένον' ο Ιωσήφ από Αριμαθαίας, ζητά το νεκρό σώμα Του από τον Πιλάτο για να το ενταφιάσει.

Αρχικά διαβάζουμε στο πρωτότυπο ή σε μετάφραση με μουσική υπόκρουση ή ακούμε στη βυζαντινή απόδοση απόσπασμα από το ιδιόμελο ποίημα του Γεωργίου Ακροπολίτου, «Τὸν ἥλιον κρύψαντα ἢ «Στιχηρὸν ψαλλόμενον τῷ ἀγίῳ καὶ μεγάλῳ Σαββάτῳ», που ψάλλεται το βράδυ της Μεγάλης Παρασκευής μετά την περιφορά του Επιταφίου. Ο ύμνος έχει ως θέμα την Αποκαθήλωση και την Ταφή του Αγίου Σώματος του Ιησού από τον Ιωσήφ τον από Αριμαθαίας και η επαναλαμβανόμενη φράση: «δος μοι τούτον τον ξένον» προέρχεται από ομιλία του Αγίου Επιφανίου, Αρχιεπισκόπου Κύπρου.

*Τὸν ἥλιον κρύψαντα τὰς ἰδίας ἀκτίνας,
καὶ τὸ καταπέτασμα τοῦ ναοῦ
διαρραγέν, τῷ τοῦ Σωτήρος θανάτῳ,
ὁ Ἰωσήφ θεασάμενος, προσήλθε τῷ
Πιλάτῳ καὶ καθικετεύει λέγων·*

*Δός μοι τούτον τὸν ξένον, τὸν ἐκ
βρέφους ὡς ξένον ξενωθέντα ἐν κόσμῳ·
δός μοι τούτον τὸν ξένον, ὃν ὁμόφυλοι
μισοῦντες θανατοῦσιν ὡς ξένον·
δός μοι τούτον τὸν ξένον, ὃν ξενίζομαι
βλέπειν τοῦ θανάτου τὸ ξένον·*

*Τον ἥλιο που ἐκρυψε τις ἰδίες του τις
ακτίνες
καὶ τὸ καταπέτασμα τοῦ ναοῦ που
διερράγη, λόγω του θανάτου του
Σωτήρος
ὁ Ἰωσήφ ὅταν (τα) εἶδε, προσήλθε στον
Πιλάτο καὶ θερμά ἰκετεύει λέγοντας:*

*Δώσε μου τούτο τον ξένο, που από
βρέφος σαν ξένος φιλοξενήθηκε στον
κόσμο.
Δώσε μου τούτο τον ξένο, που οι*

δός μοι τούτον τὸν ξένον, ὅστις οἶδεν
 ξενίζειν τοὺς πτωχοὺς τε καὶ ξένους·
 δός μοι τούτον τὸν ξένον, ὃν Ἑβραῖοι τῷ
 φθόνῳ ἀπεξένωσαν κόσμῳ·
 δός μοι τούτον τὸν ξένον, ἵνα κρύψω ἐν
 τάφῳ, ὃς ὡς ξένος οὐκ ἔχει τὴν κεφαλὴν
 ποῦ κλίνει·

.....

ομόφυλοι ἀπὸ μίσος τὸν θανατώνουν
 σαν ξένο.
 Δώσε μου τούτο τὸν ξένο, που
 παραξενεύομαι νὰ βλέπω τοῦ θανάτου
 το ξένο.
 Δώσε μου τούτο τὸν ξένο, που ἤξερε
 νὰ φιλοξενεῖ τοὺς πτωχοὺς καὶ τοὺς
 ξένους.
 Δώσε μου τούτο τὸν ξένο, που οἱ
 Ἑβραῖοι ἀπὸ φθόνο τὸν ἀποξένωσαν
 ἀπὸ τὸν κόσμο.
 Δώσε μου τούτο τὸν ξένο, γιὰ νὰ
 κρύψω σὲ τάφο, που σαν ξένος δὲν
 εἶχε που νὰ γείρει τὸ κεφάλι.

Όταν ολοκληρωθεί το άκουσμα οι συμμετέχοντες στέκονται στον κύκλο πιασμένοι χέρι χέρι και αξιοποιώντας δημιουργικά την επωδό «Δος μοι τούτον τον ξένον» συνεχίζοντας τη φράση, συνθέτουν και ανακοινώνουν ένα δικό τους στίχο. Έτσι, στίχο τον στίχο, σαν κοινή προσευχή...

(Ενδεικτικά από το σεμινάριο: Δος μοι τούτον τον ξένον -...που το πρόσωπό του ψάχνω νὰ βρω -...που αγκαλιάζει όλους τους ξένους -...γιὰ νὰ μπορέσω τὸν ξένο νὰ δω -...εγὼ ὁ ξένος σου ζητῶ)



Εικ. 7α. Ροχίρ φαν ντερ Βάϊντεν,
Η αποκαθήλωση του Ιησού.



Εικ. 7β. Φωτογραφία ἀπὸ
 επιμορφωτικό σεμινάριο

5. Συμπεράσματα

Από τον αναστοχαστικό διάλογο που ακολούθησε μετά την εφαρμογή των επιμορφωτικών δράσεων διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν θετικά την εμπειρία δίνοντας έμφαση σε διάφορες όψεις της επιμορφωτικής διαδικασίας αλλά και στα αποτελέσματα και την δυνατότητα εφαρμογής τους στην σχολική τάξη. Το ενδιαφέρον των επιμορφωμένων επικεντρώθηκε στις δυνατότητες που προσφέρει η εκπαίδευση μέσα από την τέχνη καθώς και στη αυξημένες δυνατότητες διεπιστημονικής συνεργασίας διαφόρων ειδικοτήτων με τους εκπαιδευτικούς των μαθημάτων τέχνης με στόχο την προαγωγή της διαθεματικότητας. Επισημάνθηκε η σημασία της ελεύθερης έκφρασης και της κατάθεσης του πλούτου των απόψεων ως στοιχείου, που αμβλύνει με την

αίσθηση της απομόνωσης, κινητοποιεί εσωτερικά και προσφέρει ευκαιρίας δημιουργίας μιας δυναμικής κοινότητας μάθησης. Τονίστηκε η ανάγκη για σχεδιασμό και οργάνωση δημιουργικών δραστηριοτήτων και στρατηγικών διαλόγου, που δίνουν την ευκαιρία να εκφραστούν προσωπικά, να τολμήσουν να κινηθούν προς τον άλλον χωρίς προκαταλήψεις και να εξετάσουν διαφορετικές ιδέες και εκδοχές. Έγινε κατανοητό τέλος κατανοητό ότι οι αντιλήψεις, οι παραδοχές, οι αξίες και οι συμπεριφορές, αποτελούν, συχνά, έκφραση μιας κοινωνικής ιδεολογίας και δεν εκφράζουν, απαραίτητα, τις βαθύτερες παραδοχές των κοινωνικών υποκειμένων για τις ανθρώπινες σχέσεις και τα συναισθήματα απέναντι στον 'άλλο' και 'διαφορετικό', γεγονός που μπορεί να αποκαλυφθεί μέσα από ανάλογες δράσεις που αξιοποιούν τις στρατηγικές και της τεχνικές της εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to think by Looking at Art*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey – Bass

Ελληνόγλωσσες

- Γκότοβος, Α.(2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα, ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης Μ.(2011). *Εκπαιδευτικοί εν δράσει. Νέα πολυτροπική διδακτική*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Μέγα, Γ. (2011). "Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία". στο Κόκκος, Α. και συνεργάτες. *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2011). "Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία. Η διαμόρφωση μιας μεθόδου" στο Κόκκος, Α. και συνεργάτες. *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow J. & Συνεργάτες (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Παπαθανασίου, Ν. Θ. (2002). *Ο Θεός μου ο αλλοδαπός*. Αθήνα: Ακρίτας
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ (2017) Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού & Γυμνασίου, ΦΕΚ 2104/19-6-2017. Ανακτήθηκε στις 19-8-2018 από: <http://iep.edu.gr/el/thriskaftika-programmata-spoudon>
- ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ (2017) Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου, ΦΕΚ 2105/19-6-2017. Ανακτήθηκε στις 19-8-2018 από: <http://iep.edu.gr/el/thriskaftika-programmata-spoudon>
- ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ (2016). Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού & Γυμνασίου Ανακτήθηκε στις 19-8-2018 από: <http://iep.edu.gr/el/thriskaftika-odigoi-ekpaideftikoy>

ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ (2017). Φάκελος Μαθήματος, Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό. Πορεία μέσα από αντιθέσεις. Έντυπο Υλικό στα Θρησκευτικά Β' Γ/σίου. Αθήνα: Διόφαντος. Ανακτήθηκε στις 19-8-2018 από:
<http://iep.edu.gr/el/%CF%86%CE%AC%CE%BA%CE%B5%CE%BB%CE%BF%CE%B9%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%82>

Δικτυακοί τόποι άντλησης εικόνων

Εικ. 1α. Marc Chagall, *Η φιλοξενία του Αβραάμ*, 1931,

<http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-871>

Εικ 1β. Τμήμα ψηφιδωτού στον Άγιο Βιτάλιο της Ραβέννας, Φιλοξενία Τριών Αγγέλων από τον Αβραάμ, 547 μ.Χ.,

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/7c/Meister_von_San_Vitale_in_Ravenna_002.jpg

Εικ.1γ. Bartolomé Esteban Murillo, *Ο Αβραάμ υποδέχεται τους τρεις Αγγέλους*, 1667,

https://en.wikipedia.org/wiki/File:Murillo_Abraham.jpg

Εικ. 1δ. Giovanni Andrea de Ferrari, *Αβραάμ και οι τρεις άγγελοι*, 1660–69,

https://en.wikipedia.org/wiki/File:Giovanni_Andrea_de_Ferrari_-_Abraham_and_the_Three_Angels.jpg

Εικ. 1ε. Andrej Rublën, *Η φιλοξενία του Αβραάμ*, 1400,

https://en.wikipedia.org/wiki/File:Andrej_Rubl%C3%ABv_001.jpg

Εικ. 1 στ. Jan Vermeer, *Ο Χριστός στο σπίτι της Μάρθας και της Μαρίας*, 1654

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Johannes_\(Jan\)_Vermeer-Christ_in_the_House_of_Martha_and_Mary-Google_Art_Project.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Johannes_(Jan)_Vermeer-Christ_in_the_House_of_Martha_and_Mary-Google_Art_Project.jpg)

Εικ. 2α, Εκκλησία Αγίου Ιωσήφ Μασσαλία, Γαλλία, *Ο καλός Σαμαρείτης*.

https://en.wikipedia.org/wiki/File:Bon_samaritain.jpg

Εικ.2β, Domenico Fetti, *Ο καλός Σαμαρείτης*, 1623 περ,

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Domenico_Fetti_-_Parable_of_the_Good_Samaritan_-_WGA07860.jpg

Εικ. 2γ. George Frederic Watts, *Ο καλός Σαμαρείτης*, 1852,

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Good_Samaritan_\(Watts\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Good_Samaritan_(Watts).jpg)

Εικ. 3α. Vincent van Gogh. *Ο καλός Σαμαρείτης* 1890

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vincent_Willem_van_Gogh_022.jpg

Εικ. 3β. Eugène Delacroix, *Ο καλός Σαμαρείτης*, 1849

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_Good_Samaritan_Delacroix_1849.jpg

Εικ. 5α. Πρόσφυγες από τη Μ. Ασία

http://archives.elia.org.gr:8080/LSelia/images_View/L202.226.JPG

Εικ. 6α. Christian Boltanski, φωτογραφικές αναπαραστάσεις εις μνήμη των θυμάτων του ολοκαυτώματος

https://en.wikipedia.org/wiki/Christian_Boltanski &

<http://www.artnet.com/artists/christian-boltanski/3>

Εικ. 7α. Ροχίρ φαν ντερ Βάιντεν, *Η αποκαθήλωση του Ιησού*.

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%99%CF%89%CF%83%CE%AE%CF%86_%CE%BF_%CE%B1%CF%80%CF%8C_%CE%91%CF%81%CE%B9%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B1%CE%AF%CE%B1%CF%82#/media/File:El_Descendimiento,_by_Rogier_van_der_Weyden,_from_Prado_in_Google_Earth.jpg

Αγία Κυράννα η Νεομάρτυς (Όσσα Λαγκαδά) Βίος, Μαρτύριο, Λατρεία, Ιερά Λείψανα

Σεβαστή Καρύπη

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στον Τομέα
Εκκλησιαστικής Ιστορίας, Χριστιανικής Γραμματείας, Αρχαιολογίας & Τέχνης
sevikkar1@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση περιγράφει μια διδακτική πρόταση για το μάθημα των Θρησκευτικών της Δ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου η οποία στηρίζεται στη χρήση νέων πρακτικών διδασκαλίας και βιωματικών δράσεων σύμφωνα με το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Ως στόχο έχει την αποσαφήνιση εκ μέρους των μαθητών και μαθητριών των όρων μάρτυρας και νεομάρτυρας, την κατανόηση του ρόλου της θυσίας αίματος για την πίστη μας και τη γνωριμία του βίου και του μαρτυρίου της αγίας Κυράννας. Το προτεινόμενο σενάριο βασίζεται στις σύγχρονες διδακτικές αρχές της εποπτικότητας, αυτενέργειας, βιωματικότητας, ατομικότητας, επικαιρότητας και συνεργατικής μάθησης (Βοσνιάδου, 2006).

Λέξεις κλειδιά: Μάρτυρας – νεομάρτυρας, θυσία αίματος, συναξάρια, σύγχρονες διδακτικές αρχές και πρακτικές, βιωματικές δράσεις

A. Εισαγωγή

Το παρόν σενάριο διδασκαλίας αφορά την έκτη ενότητα της Δ' Δημοτικού με θέμα «Χριστιανοί Άγιοι και ιερά πρόσωπα άλλων θρησκειών» και η εκτιμώμενη διάρκειά του είναι τρία (3) διδακτικά δώρα.

Γενικός Στόχος του σχεδίου διδασκαλίας είναι οι μαθητές να γνωρίσουν μέσα από Συναξάρια και άλλες αφηγήσεις την ιστορία και τη θρησκευτική σημασία των Νεομαρτύρων της Ορθόδοξης Εκκλησίας κατά τη διάρκεια της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας.

Ως Ειδικά Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα τέθηκαν τα παρακάτω:

- Να γνωρίσουν τον βίο, το μαρτύριο, τις λατρευτικές πρακτικές και το πρόσφατα ευρεθέν ιερό λείψανο της Αγίας Κυράννας της Νεομάρτυρος από την Όσσα Λαγκαδά.
- Να συνδέσουν το θέμα με προσωπικές τους εμπειρίες και αναζητήσεις.
- Να επεξεργαστούν θεολογικά -σε ένα πρώτο επίπεδο- το μαρτύριο του αίματος ως βασική όψη της ζωής των χριστιανών και να διακρίνουν τη σημασία του για τον κόσμο.
- Να αναπτύξουν ενδιαφέρον και ερευνητική διάθεση γύρω από αυτά τα ζητήματα.
- Να εξοικειωθούν με τις γιορτές, ιερές ακολουθίες, και την τιμή των ιερών λειψάνων των αγίων και ιδιαίτερα των μαρτύρων. Όπως επίσης και μέσα από εικόνες, τροπάρια και άλλα είδη λειτουργικής τέχνης.
- Να γνωρίσουν την τοπική τους ιστορία μέσα από ναούς, προσκυνήματα, τάφους και λατρεία αγίων, ήθη και έθιμα και άλλες παραδόσεις.

Η διδακτική πρόταση προωθεί τον θρησκευτικό γραμματισμό των μαθητών με βάση το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ στο εξής). Έννοιες που απαντώνται στην καθημερινή ζωή αποκτούν άλλες διαστάσεις στον χώρο της Εκκλησίας και τα παιδιά καλούνται να κατανοήσουν αυτήν την ιδιαιτερότητα. Η σύνδεση των προσωπικών βιωμάτων και αντιλήψεων, ενίοτε και λανθασμένων, με τα βαθύτερα θρησκευτικά πιστεύω, η ανάδυση της προϋπάρχουσας γνώσης των παιδιών, η ενεργή συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία συντελούν στον μετασχηματισμό των γνώσεων, των στάσεων και των αντιλήψεων των παιδιών και στη συνειδητή συμμετοχή τους στη λατρευτική ζωή της Εκκλησίας μας. Εξάλλου, η περιρρέουσα ατμόσφαιρα της ελληνικής κοινωνίας ευνοεί αυτήν τη διαδικασία (Κόπτσης, 2008).

B. Μεθοδολογία Διδασκαλίας

Ο σχεδιασμός του σεναρίου βασίζεται στην αξιοποίηση των σύγχρονων αρχών διδασκαλίας που συνδέονται με την ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στο Πρόγραμμα Σπουδών. Βασική αρχή θεωρείται η αρχή της εποπτείας η οποία κατά τον Pestalozzi αποτελεί το *θεμέλιο κάθε γνώσης* (Καψάλης & Νημά, 2008). Τα εξωτερικά ερεθίσματα προκαλούν το ενδιαφέρον και τον προβληματισμό των μαθητών και δημιουργούν κίνητρα για μάθηση. (Μητροπούλου, 2015). Το ΜτΘ, όντας ένα κατ' εξοχήν εποπτικό μάθημα, δίνει τη δυνατότητα μέσα από πολλαπλές αναπαραστάσεις της νέας πληροφορίας (εικόνα, video, αφηγήσεις) να αποτυπώνεται καλύτερα η νέα γνώση στον εγκέφαλο και να γίνεται αποτελεσματικότερη η διδασκαλία (Πηγιάκη, 2003).

Εξίσου βασική αρχή αποτελεί αυτή της ενεργούς και εποικοδομητικής συμμετοχής των μαθητών. Η γνωστική διαδικασία προϋποθέτει την προσοχή, την παρατήρηση, την κατανόηση, την ανάληψη ευθύνης και τον ορισμό στόχων (Βοσνιάδου, 2006). Ιδιαίτερα οι ΤΠΕ προωθούν την αυτενέργεια των παιδιών παρέχοντας πληθώρα λογισμικών και προγραμμάτων που ελκύει το ενδιαφέρον καθώς και κίνητρα για ενεργητική μάθηση. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράσουν απορίες, ανησυχίες, προβληματισμούς και αντιρρήσεις, συμπεριφορές έντονα έκδηλες κατά την εφηβεία. Ο σεβασμός της ελευθερίας και της ανεξαρτησίας, έννοιες επικρατούσες στη διδασκαλία του ΜτΘ, η αναγνώριση του ατόμου ως πρόσωπου μοναδικού και ανεπανάληπτου, βασική διδασκαλία του χριστιανισμού, εκφράζονται τα μέγιστα μέσω της δυνατότητας που παρέχεται σε κάθε μαθητή να αυτενεργεί και να κατακτά μόνος του τη νέα γνώση. Τίποτα δεν προσφέρεται στον μαθητή, εφόσον μπορεί να το ανακαλύψει μόνος του.

Αλληλένδετη είναι και η αρχή της ατομικότητας. Ο εκπαιδευτικός σέβεται τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες και δυνατότητες του κάθε μαθητή ορίζοντας ανάλογα το γνωστικό αντικείμενο, και οργανώνοντας τη μαθησιακή διαδικασία (Μητροπούλου, 2015). Σύμφωνα με τον αναπτυξιακό ψυχολόγο Howard Gardner υπάρχουν πολλές άλλες διαστάσεις της ανθρώπινης νοημοσύνης πέραν των λογικών και γλωσσικών ικανοτήτων, η ανάπτυξη των οποίων αποτελεί βασικό μέλημα του σχολείου. Ορισμένα παιδιά είναι προικισμένα στη μουσική, κάποια άλλα έχουν εξαιρετικές σωματικές/κινησιαθητικές ικανότητες (που χρειάζονται οι αθλητές) ή χωρικές ικανότητες (οι οποίες είναι απαραίτητες για τους καλλιτέχνες και τους αρχιτέκτονες) ή ικανότητες να συνδέονται με τους άλλους ανθρώπους. Τα σχολεία πρέπει να δημιουργούν το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον για την

ανάπτυξη του κάθε παιδιού λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές του διαφορές (Gardner, 1993).

Η κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελεί για πολλούς ερευνητές την κύρια δραστηριότητα μέσα από την οποία συντελείται η μάθηση. Η κοινωνική δραστηριοποίηση ξεκινά από τα πρώτα παιδικά χρόνια. Αρχικά οι γονείς αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους και χάρη σε αυτές τις αλληλεπιδράσεις αυτά αποκτούν τις συμπεριφορές που τα καθιστούν ικανά να ενταχθούν αποτελεσματικά στην κοινωνία. Ο ψυχολόγος Vygotsky υποστηρίζει ότι τα παιδιά μαθαίνουν με την εσωτερίκευση συνηθειών, δραστηριοτήτων, ιδεών και λεξιλογίου των μελών της κοινότητας όπου μεγαλώνουν (Vygotsky, 1978). Η κοινωνική συνεργασία βελτιώνει τις επιδόσεις των μαθητών, υπό τον όρο ότι τα είδη των αλληλεπιδράσεων που ενθαρρύνονται συμβάλλουν στη μάθηση. Επίσης, οι μαθητές δουλεύουν εντατικότερα για να βελτιώσουν την ποιότητα των παραγόμενων εργασιών τους (ζωγραφική, εκθέσεις, κολάζ) εφόσον γνωρίζουν ότι αυτές θα κοινοποιηθούν στην τάξη. Εξάλλου, στα πλαίσια των ομάδων παρέχεται στήριξη στους «αδύναμους» μαθητές, ενισχύοντας την αυτοεικόνα τους. Τέλος, η αλληλεπίδραση με τον Η/Υ τους δίνει τη δυνατότητα να μαθαίνουν με τον δικό τους ρυθμό και προσελκύει το ενδιαφέρον τους, με αποτέλεσμα να συγκεντρώνονται με μεγαλύτερη ευκολία και για περισσότερο χρονικό διάστημα (Μητροπούλου, 2008).

Ιδιαίτερα για το ΜτΘ καθίσταται επιτακτική ανάγκη η σύνδεσή του με την καθημερινή ζωή. Σε πολλές περιπτώσεις ο μαθητής δεν κατανοεί για ποιον λόγο καλείται να κάνει ορισμένες δραστηριότητες, ποιος είναι ο σκοπός και η χρησιμότητά τους. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να χτίσει γέφυρες μεταξύ του χώρου του σχολείου, όπου διδάσκονται τυπικές, θεωρητικές γνώσεις με τον εκτός σχολείου χώρο στον οποίο μεταβιβάζονται άτυπες, πρακτικές γνώσεις. Οι ΤΠΕ, καθώς παρέχουν αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης, συνδέουν τα προβλήματα που προκύπτουν στην καθημερινή ζωή με το σχολείο (Βοσνιάδου, 2006).

Στις μέρες μας το ΜτΘ βάλλεται πολύπλευρα παρά το γεγονός ότι στον ελλαδικό χώρο η Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση και πολιτισμός κατέχουν, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, πρωτεύουσα θέση και εκφράζουν την επικρατούσα ατμόσφαιρα (Κόπτης, 2008). Κατά τον προγραμματισμό της μαθησιακής διαδικασίας, οι βιωματικές δράσεις συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου. Δεν επαρκεί μια απλή σκιαγράφηση θρησκευτικών δογμάτων, ο μαθητής μέσα από βιωματικές εμπειρίες εντυφά στις χριστιανικές αλήθειες και στάσεις της χριστιανικής ζωής (Κογκούλης, 2014). Οι βιωματικές δραστηριότητες, όπως επιτόπιες επισκέψεις, δημιουργία και παρουσίαση οπτικοακουστικού υλικού, παιχνίδι ρόλων, αγώνες επιχειρηματολογίας, κινούν το συναίσθημα, ικανοποιούν τον νου και επηρεάζουν τη βούληση.

Γ. Φάσεις Διδασκαλίας

1^ο Διδακτικό Δίωρο (αίθουσα διδασκαλίας)

A. Στάδιο

Οριοθέτηση των όρων: μάρτυρας και νεομάρτυρας στην Ορθοδοξία

Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες των τεσσάρων-πέντε ατόμων, μεικτές ως προς το φύλο και τις ικανότητες, δημιουργούν στον Η/Υ μέσω του λογισμικού

Kidspiration τον «εννοιολογικό χάρτη» του όρου «μάρτυρας». Εφαρμόζοντας την τεχνική της Ιδεοθύελλας (Brainstorming) επιχειρείται η σύνδεση του σχολείου με την καθημερινή ζωή, η ανάδυση των πρότερων γνώσεων των παιδιών, η διασάφηση του όρου «μάρτυρας» στη θρησκεία, η αντιδιαστολή του με τις αντίστοιχες ερμηνείες του στην καθημερινότητα και τον δικαστικό λόγο. Επιπρόσθετα, δίνεται σαφής ορισμός του όρου «νεομάρτυρας».

Η συμβολή των μαρτύρων-νεομαρτύρων κατά την εμφάνιση, διάδοση και επικράτηση του χριστιανισμού, από τον αποκεφαλισμό του αγίου Ιωάννη του Προδρόμου έως τα νεότερα χρόνια της Οθωμανοκρατίας, επιχειρείται να γίνει αντιληπτή από τους μαθητές.

Εκτιμώμενος χρόνος δραστηριότητας : 35 λεπτά.

B. Στάδιο

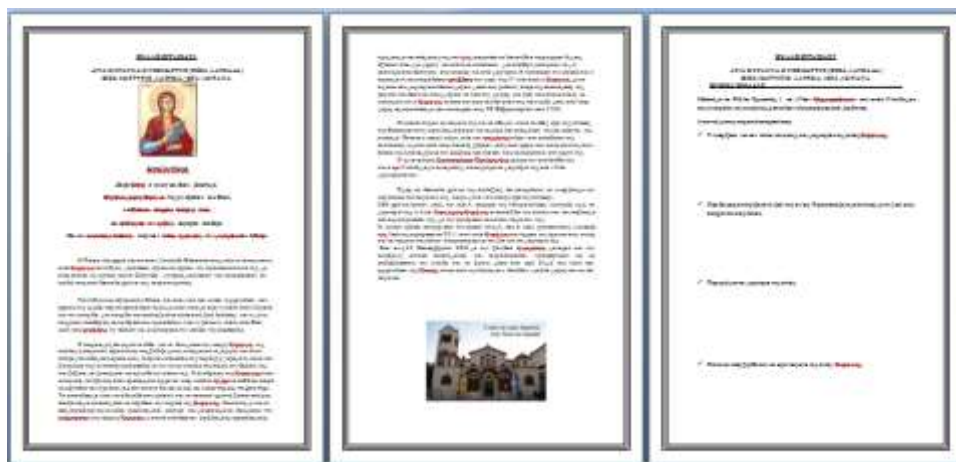
Μελέτη του βίου και του μαρτυρίου της αγίας Κυράννας

Δίνεται σε κάθε ομάδα το «Φύλλο Εργασίας 1» (βλ. Παράρτημα). Αφού διαβαστεί προσεκτικά, ζητείται από κάθε ομάδα ξεχωριστά να καταγράψει στο «Φύλλο Εργασίας 2» πληροφορίες που αφορούν την περιοχή που έζησε η αγία Κυράννα, στοιχεία σχετικά με την πνευματική της πορεία (βίο και μαρτύριό της) και την εύρεση των ιερών λειψάνων της. Καθότι πολλά παιδιά αγνοούν τον όρο «λείψανο» και «απολυτίκιο», όπως και ορισμένους όρους του κειμένου, δίνονται διευκρινίσεις από τον εκπαιδευτικό.

Επιπλέον υλικό μπορεί να αναζητηθεί με ιστοεξερεύνηση από το διαδίκτυο. Επίσης γίνεται αναφορά στον πρώτο βιογράφο της αγίας Κυράννας, τον άγιο Νικόδημο τον Αγιορείτη. Ο εκπαιδευτικός έχει φροντίσει να παρέχει επαρκή αριθμό αντιτύπων από το «Νέο Μαρτυρολόγιον» του αγίου. Η παραπάνω δραστηριότητα έχει διπλό στόχο, αφενός οι μαθητές να εξοικειωθούν με τη χρήση του διαδικτύου, αφετέρου να είναι σε θέση να χειρίζονται εφάμιλλα τόσο έντυπο όσο και διαδικτυακό υλικό.

Ακολουθεί παρουσίαση του παραγόμενου έργου της κάθε ομάδας στην ολομέλεια και συζήτηση.

Εκτιμώμενος χρόνος δραστηριότητας: 45 λεπτά.



Γ. Στάδιο

Προγραμματισμός επίσκεψης

Προβολή video από τον ιερό ναό της αγίας Κυράννας <https://www.youtube.com/watch?v=JqQz37Lr0cI> με σκοπό να τους προϊδεάσει για τον χώρο.

Ακολουθεί προγραμματισμός επίσκεψης της τάξης στην Όσσα Λαγκαδά, στον ιερό ναό της αγίας Κυράννας και των Παμμεγίστων Ταξιαρχών όπου βρέθηκαν τα λείψανα της νεομάρτυρας. Ενημερώνονται οι γονείς-κηδεμόνες και ζητείται η ενυπόγραφη συγκατάθεσή τους.

Εκτιμώμενος χρόνος δραστηριότητας: 8-10 λεπτά.

2^ο Διδακτικό Δίωρο (επίσκεψη στην Όσσα)

A. Στάδιο

Ιερός Ναός αγίας Κυράννας και Παμμεγίστων Ταξιαρχών Όσσας
Ξενάγηση από τον τοπικό ιερέα στον Ιερό Ναό αγίας Κυράννας, καθώς και στον ξεχωριστό και παμπάλαιο Ιερό Ναό Παμμεγίστων Ταξιαρχών Όσσας, που έκρυβε για αιώνες στα σπλάχνα του δύο Αγίες Νεομάρτυρες, που μαρτύρησαν με διαφορά 13 ετών, της αγίας Κυράννας και αγίας Ακυλίνας. Έχει προηγηθεί ενημέρωσή του σχετικά με τις γνώσεις των παιδιών όσον αφορά τον βίο και την πολιτεία της αγίας Κυράννας. Ακολουθεί συζήτηση με τον ιερέα.

B. Στάδιο

Συγγραφείς - Αγιογράφοι

Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες: συγγραφείς και αγιογράφοι. Η πρώτη ομάδα καλείται να συντάξει το συναξάρι της αγίας, ενώ η δεύτερη να συνθέσει κολάζ με ζωγραφιές της αγίας που αναπαριστούν σκηνές του βίου και μαρτυρίου της καθώς και του ιερού ναού της. Έχει προβλεφθεί οι μαθητές να έχουν την απαραίτητη γραφική ύλη. Οι εργασίες εκθέτονται σε χώρο της σχολικής αίθουσας. Η προβλεπόμενη διάρκεια της επίσκεψης υπολογίζεται συνολικά σε 5-6 διδακτικές ώρες.



Εικόνα 1. Το εσωτερικό του Ιερού Ναού Παμμεγίστων Ταξιαρχών Όσσας

3^ο Διδακτικό Δίωρο (αίθουσα διδασκαλίας)

A. Στάδιο

Δημιουργία ψηφιακής εικόνας

Κάθε ομάδα δημιουργεί με το λογισμικό thing link μια διαδραστική εικόνα της αγίας Κυράννας. Η εξοικείωση τόσο με τη χρήση του Η/Υ, όσο και των διαφόρων λογισμικών γίνεται με τη συνδρομή του εκπαιδευτικού του τμήματος, αλλά και της

ειδικότητας που διδάσκει Πληροφορική στο σχολείο. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα απαιτεί από τις ομάδες να αξιοποιήσουν τις πληροφορίες που απέκτησαν στα δύο προηγούμενα διδακτικά δίωρα, να τις αξιολογήσουν και να τις προσθέσουν στην εικόνα που επεξεργάζονται. Αποτελεί μια ιδιαίτερα απαιτητική δραστηριότητα. Ωστόσο, παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να ασκήσουν την παρατηρητικότητα τους, την κριτική και αφαιρετική τους σκέψη και να εξασκηθούν στον γραπτό λόγο.

Εκτιμώμενη διάρκεια δραστηριότητας: 45 λεπτά.



<https://www.thinglink.com/scene/1090740917112930306>

B. Στάδιο

Αγώνες επιχειρηματολογίας

Οι μαθητές της τάξης χωρίζονται σε τρεις ομάδες. Η πρώτη ομάδα εκφράζει εκείνους τους ανθρώπους που υποψιάζονται–εχθρεύονται τους χριστιανούς, η δεύτερη ομάδα εκείνους που τους υπερασπίζονται και η τρίτη ομάδα θέτει ερωτήσεις στις άλλες δύο. Στόχος της παρούσας δραστηριότητας είναι να εκφράσουν οι μαθητές τις προσωπικές τους σκέψεις και εμπειρίες καθώς και να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν σε όλη την πορεία της διδασκαλίας. Πέρα από τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού η σύγχρονη παιδαγωγική, αντιμετωπίζοντας το ως ολότητα, στοχεύει στην ηθική, κοινωνική, συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξή του (Goleman, 1998η'). Ως εκ τούτου, η αναγνώριση των συναισθημάτων τόσο των ιδίων όσο και των άλλων συμβάλλει και στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης του.

Εκτιμώμενη διάρκεια δραστηριότητας: 45 λεπτά.

Προέκταση της δραστηριότητας:

Εφαρμόζοντας τη μέθοδο του Edward του De Bono «Έξι Σκεπτόμενα Καπέλα» οι μαθητές εκφράζουν τις σκέψεις τους σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται τη θυσία των ανέσεων τους σε σχέση με τις μαρτυρικές συνθήκες άλλων παιδιών σε διάφορες χώρες. Στη σημερινή εποχή δεν υπάρχουν μάρτυρες αίματος, όπως στα πρωτοχριστιανικά χρόνια και στην Οθωμανοκρατία. Ωστόσο, σε πολλές περιοχές του πλανήτη μας πληθώρα παιδιών διάγει βίο μακράν διαφορετικό από την ευμάρεια που χαίρουν τα παιδιά της χώρας μας. Επομένως, οι μαθητές, φορώντας διαφορετικά καπέλα, προσεγγίζουν από διαφορετική οπτική σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα.

Επιπρόσθετα, στα πλαίσια της σύνδεσης της σχολικής ζωής με την

επικαιρότητα, καθημερινή ζωή προτείνεται να γίνει αναφορά στις θυσίες στις οποίες υποβάλλονται εθελούσια άτομα που αγωνίζονται να επιτύχουν στόχους, οράματα και ιδανικά. Οι μαθητές μπορούν να αντιπαραβάλουν την αγάπη της αγίας Κυράννας για τον Χριστό και το μαρτύριο αίματος που αγόγγυστα υπέστη με τις θυσίες που υπομένουν για παράδειγμα οι αθλητές για να επιτύχουν τους στόχους που βάζουν, ή οι «γιατροί χωρίς σύνορα» που αψηφούν κακουχίες και κινδύνους υπηρετώντας τον άνθρωπο. Καλούνται οι μαθητές να αναφέρουν ανάλογες προσωπικές τους εμπειρίες και γνώσεις.

Δ. Αξιολόγηση

Το σχέδιο διδασκαλίας, ακολουθώντας το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το ΜτΘ αποβλέπει στην «οικοδόμηση» νέων γνώσεων από τους μαθητές, δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου (όπως διερευνητική μάθηση, κριτική και αναλυτική σκέψη, συνεργατική επίλυση προβλημάτων, αλληλεπίδραση) και αξιών που θα τους καταστήσουν ενεργούς και υπεύθυνους πολίτες της πλουραλιστικής και πολυπολιτισμικής σύγχρονης κοινωνίας. Προωθεί την ενεργητική εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, στοχεύοντας στην κατάκτηση θρησκευτικών αληθειών με φυσικό και αβίαστο τρόπο. Η σύνδεση τού τότε και του σήμερα, η αντιπαραβολή καταστάσεων, αντιλήψεων και αξιών του παρελθόντος και του παρόντος, η αναζήτηση του ρόλου της θρησκείας απέναντι στα κατά καιρούς κοινωνικά προβλήματα, όλα τα παραπάνω μέσα από πρακτικές ανακαλυπτικού και βιωματικού τύπου συμβάλλουν στην ανάπτυξη υψηλού επιπέδου γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, στην προαγωγή του ομαδικού αλλά και του ειρηνικού πνεύματος εργασίας μέσα στην τάξη. Το ΜτΘ παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα, την ευχέρεια της παρέμβασης και τροποποίησης θεωρείται το πλέον κατάλληλο για την επίτευξη των παραπάνω στόχων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καψάλης, Αχ. & Νημά, Ελ. (2008). *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κογκούλης, Ιωάν. (2014). *Διδακτική του Μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.
- Κόπτσης, Αλ. (2008). *Οι θρησκευτικές έννοιες και η βιωματική τους διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Νικόδημος ο Αγιορείτης (2009). *Νέον Μαρτυρολόγιον: Ήτοι μαρτυρία των νεοφανών μαρτύρων*. Θεσσαλονίκη: Αγιορείτικη Εστία.
- Μητροπούλου, Β. (2007). *Νέες Τεχνολογίες και Θρησκευτική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μητροπούλου, Β. (2015). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Διδακτική του Μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Ostracon.
- Πηγιάκη, Π. (2003). *Προετοιμασία, Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Υφαντής, Π. (2010). *Κλήση Πορεία Μετοχή. Η Πνευματική Οντολογία της Χριστιανικής Αγιότητας*. Αθήνα: Αρμός.

Ξενόγλωσσες

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.

Goleman, D. (1998η'). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. (μεταφρ. Παπασταύρου Α.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Διαδίκτυο

Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού Γυμνασίου. Ανακτήθηκε στις 24/8/2018 από <http://iep.edu.gr/el/thriskeftika-odigoi-ekpaideftikoy>

ΠΣΤΠΕ (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/98624/mod_resource/content/1/ProgrammaSpoudwnTPEdimotiko.pdf.

<https://blogs.sch.gr/nipossas/2014/01/25/%CE%B5%CE%BB%CE%B1%CF%84%CE%B5-%CE%BD%CE%B1-%CF%83%CE%B1%CF%83-%CE%BE%CE%B5%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%BF%CF%85%CE%BC%CE%B5-%CF%83%CF%84%CE%BF%CE%BD-%CF%80%CE%B5%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BD%CE%BF/>

<http://www.imlagada.gr/default.aspx?pageid=383>.

<http://www.imlagada.gr/default.aspx?pageid=372>.

<http://www.imlagada.gr/default.aspx?catid=92>

<http://www.pemptousia.gr/2016/02/i-agia-kiranna/>.

http://kmetexo.blogspot.com/2011/12/blog-post_2154.html.

<https://www.youtube.com/watch?v=JqQz37Lr0cI>

Εικόνες

Εικόνα 1. Το εσωτερικό του Ιερού Ναού Παμμεγίστων Ταξιαρχών Όσας.

Ανακτήθηκε στις 24/8/2018 από

https://www.google.gr/search?q=%CE%B9%CE%B5%CF%81%CE%BF%CF%82+%CE%BD%CE%B1%CE%BF%CF%82+%CE%B1%CE%B3%CE%B9%CE%B1%CF%82+%CE%BA%CF%85%CF%81%CE%B1%CE%BD%CE%BD%CE%B1%CF%82+%CE%BF%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82&rlz=1C1GGRV_enGR752GR752&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwji6-3hq4XdAhXiHJoKHepZD14Q_AUICygC&biw=1093&bih=530#imgdii=Vma2vzyPsgdv8M:&imgsrc=pf7BLOhS4Cn0M:

Παράρτημα**ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1**

ΑΓΙΑ ΚΥΡΑΝΝΑ Η ΝΕΟΜΑΡΤΥΣ (ΟΣΣΑ ΛΑΓΚΑΔΑ)
ΒΙΟΣ, ΜΑΡΤΥΡΙΟ, ΛΑΤΡΕΙΑ, ΙΕΡΑ ΛΕΙΨΑΝΑ

**Απολυτίκιο**

*Χαίρε Όσσης ο γόνος και θείον βλάστημα,
Παρθενομάρτυς Κυράννα Νύμφη Χριστού του Θεού,
η αθλήσασα στερρώς υστέροις έτεσι,
και καθελούσα τον εχθρόν, καρτερία σταθερά.
Και νυν απαύστως δυσώπει, υπέρ των πίστει τιμώντων, την μακαρίαν σου
άθλησιν.*

Η Όσσα, ένα χωριό κοντά στον Λαγκαδά Θεσσαλονίκης, είναι ο τόπος που η αγία Κυράννα γεννήθηκε, μεγάλωσε, έζησε και έχτισε την προσωπικότητά της, με όλες εκείνες τις αρετές, που οι Ελληνίδες μητέρες μεγάλωναν και γαλουχούσαν τα παιδιά τους στα δύσκολα χρόνια της τουρκοκρατίας.

Γεννήθηκε και έζησε στην Όσσα, και στον ναό των αγίων Αρχαγγέλων του χωριού της, έμαθε πως το ωραιότερο πράγμα στον κόσμο είναι η πίστη στον Χριστό και την πατρίδα, μια πατρίδα που στέναζε τότε κάτω από ζυγό δουλείας και η μόνη έκφραση ελευθερίας του ανθρώπινου προσώπου, ήταν η ζωντανή πίστη στο Θεό, αυτή που χαλύβδωνε τη θέληση και αναπτέρωνε την ελπίδα της ελευθερίας.

Ο πειρασμός δεν αργεί να έλθει για να δοκιμάσει την νεαρή Κυράννα, της οποίας η σωματική ωραιότητα, συμβάδιζε με την πνευματική ομορφιά, και έγινε στόχος του αθέμιτου έρωτα ενός τούρκου πλουσίου της περιοχής, (εξωμότη κατά τον βιογράφο της) ο οποίος αποφασίζει να την κάνει γυναίκα του παρά την θέλησή της και βέβαια, το ζητούμενο, να αρνηθεί την πίστη της. Η αντίδραση της Κυράννας ήταν ακαριαία, τονίζοντας στον ερωτευμένο άρχοντα, πως **«κάλιο το χεί να πεθάνει παρά να αρνηθεί τον Χριστό, για τον οποίο θα έδινε και τα νιάτα της και τη ζωή της»**. Το αποτέλεσμα ήταν να οδηγηθεί στη φυλακή και να υποστεί

φρικτά βασανιστήρια, ελπίζοντας ο άπιστος έτσι να κερδίσει την καρδιά της Κυράννας. Εκεί ακόμη και οι δεσμοφύλακες και οι άλλοι φυλακισμένοι, έλληνες και μουσουλμάνοι, θαύμασαν την αντρείοσύνη της νεαρής Όσσαίας, η οποία ενώ δεχόταν ραβδισμούς, εξευτελισμούς, κρέμασμα του σώματός της και ό,τι μπορούσε να διανοηθεί ο παράφρων δήμιος, έβλεπαν όλοι μια ψυχική γενναιότητα απίστευτη, μια σταθερή απόφαση να μη υποκύψει στα θέληγτρα, στις απειλές και στο μαρτύριο. Η προσευχή την έτρεφε και η προσμονή του παραδείσου χαλύβδωνε την ψυχή της.

Για όλα αυτά η Κυράννα με τα αίματα του μαρτυρικού δεκαημέρου, μέσα στη φυλακή, έτυχε της επισκέψεως της χάριτος του Θεού και πλημμύρισε το κελί της με φως, ένα φως που έκανε όλους να πιστέψουν ότι η Κυράννα αγίασε και προ του θανάτου της, που ήρθε μετά από λίγες μέρες, ως αποτέλεσμα των κακουχιών στις **28 Φεβρουαρίου του 1751**.

Οι πιστοί πήραν το λειψάνό της και το έθαψαν κατά το έθος, έξω της πόλεως της Θεσσαλονίκης, αφού διαμοίρασαν τα τεμάχια των ενδυμάτων της ως ευλογία και αγιασμό. Έκτοτε η νεαρή κόρη, αγία και νεομάρτυς πλέον, στη συνείδηση της εκκλησίας, τιμάται από τους πιστούς, χιτίζεται ναός στον χώρο του πατρικού της στην Όσσα και απολαμβάνει την ευλάβεια των πιστών που καταφεύγουν στη χάρη της. Ο υμνογράφος Χριστοφόρος Προδρομίτης γράφει την ακολουθία της και ο αγ. Νικόδημος ο αγιορείτης, καταγράφει το μαρτύριό της στο «Νέο μαρτυρολόγιο».

Όμως τα δύσκολα χρόνια της σκλαβιάς, δεν επιτρέπουν να γνωρίζουμε την περιπέτεια του λειψάνου της, παρά μόνο «ότι ετάφη έξω της πόλεως». **260 χρόνια** λοιπόν μετά, και ενώ η επαρχία της Μητροπόλεως Λαγκαδά τιμά το μαρτύριό της, η Αγία Νεομάρτυς Κυράννα, ανταποδίδει την αγάπη και τον σεβασμό των συμπατριωτών της, με την φανέρωση του αγίου λειψάνου της.

Η κρυφή ελπίδα υπήρχε από την πρώτη στιγμή, που ο νέος μητροπολίτης Λαγκαδά κ.κ. Ιωάννης αφιέρωσε το 2011 στην αγία Κυράννα και άρχισε την έρευνα στις πηγές και τα κείμενα που έδιναν πληροφορίες για τον βίο και το μαρτύριό της. Έτσι στις **12 Σεπτεμβρίου 2011** με την βοήθεια Αγιορείτου μοναχού και τη συνδρομή ειδικών επιστημόνων και ιατροδικαστών, προχώρησαν για να επιβεβαιώσουν την ελπίδα και να βρουν μέσα στο ιερό βήμα του ναού των αρχαγγέλων της Όσσης, κάτω από τις πλάκες του δαπέδου, μεγάλο μέρος των αγίων λειψάνων.



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

ΑΓΙΑ ΚΥΡΑΝΝΑ Η ΝΕΟΜΑΡΤΥΣ (ΟΣΣΑ ΛΑΓΚΑΔΑ)
ΒΙΟΣ, ΜΑΡΤΥΡΙΟ, ΛΑΤΡΕΙΑ, ΙΕΡΑ ΛΕΙΨΑΝΑ

ΟΝΟΜΑ ΟΜΑΔΑΣ:.....

Μελετάμε το Φύλλο Εργασίας 1, το «Νέον Μαρτυρολόγιον» του αγίου Νικόδημου του Αγιορείτη και αναζητάμε επιπλέον πληροφορίες στο Διαδίκτυο. Απαντάμε στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Τι γνωρίζετε για τον τόπο γέννησης και μαρτυρίου της αγίας Κυράννας;
2. Πώς θα χαρακτηρίζατε τη ζωή της αγίας; Παρουσιάζει ομοιότητες με τη ζωή ενός σύγχρονου κοριτσιού;
3. Περιγράψτε το μαρτύριο της αγίας.
4. Πότε και πώς βρέθηκαν τα ιερά λείψανα της αγίας Κυράννας;

Η τεχνική του Gamification στην προοπτική της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο

Σπύρος Κιουλάνης

Διευθυντής Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας
spiros@kioulanis.gr

Περίληψη

Στην ανακοίνωση αυτή αναφερόμαστε στην χρήση της τεχνικής του Gamification στην προοπτική της Θρησκευτικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο. Για το σκοπό αυτό αναδεικνύουμε τα χαρακτηριστικά εκείνα που καθιστούν αποτελεσματική την τεχνική του Gamification στη διαδικασία της μάθησης, αναφερόμαστε σε ένα θεωρητικό και παιδαγωγικό πλαίσιο που καλύπτει τη φιλοσοφία του Gamification, καταγράφουμε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στην εφαρμογή της μεθόδου τόσο σε δια ζώσης όσο και σε διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης, και τέλος αναδεικνύουμε ένα θεωρητικό πλαίσιο προσαρμογής της μεθόδου στο νέο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το μάθημα των θρησκευτικών.

Λέξεις κλειδιά: Χριστιανική Αγωγή, παιχνιδοποίηση, Gamification

1. Εισαγωγή

Με τον όρο Gamification (παιχνιδοποίηση) αναφερόμαστε στη χρήση ή και στην ενσωμάτωση μηχανισμών ή και χαρακτηριστικών ηλεκτρονικών παιχνιδιών σε δραστηριότητες που δεν σχετίζονται αποκλειστικά με το παιχνίδι (Pelling, 2014). Πρόκειται για μια διαδικασία η οποία χρησιμοποιεί τεχνικές και μεθόδους που συναντάμε στα παιχνίδια με στόχο την αύξηση της συμμετοχικότητας και της δέσμευσης των υποκειμένων της μάθησης απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία που εξελίσσεται (Kapp, 2012). Ο Michał Jakubowski αναφέρει ότι το Gamification εμφανίστηκε αρχικά στον κόσμο των επιχειρήσεων και πως στην εκπαίδευση έκανε τα πρώτα του βήματα από το 2010 και μετά (Jakubowski, 2014).

Οι Werbach & Hunter (2012) αναφέρονται στη δυναμική του Gamification, δηλαδή στα στοιχεία που διέπουν τα παιχνίδια δίχως αυτά να είναι άμεσα ορατά. Συγκεκριμένα αναφέρονται στους «περιορισμούς» οι οποίοι κρίνονται αναγκαίοι, προκειμένου να περιορίσουν την ελευθερία του παίκτη, αναγκάζοντάς τον έτσι να κάνει συγκεκριμένες επιλογές και να επιλύσει τα προβλήματα που προκύπτουν. Επίσης, αναφέρονται στα «συναισθήματα», όπως ενθουσιασμός, ανυπομονησία ή λύπη, ικανοποίηση, ή χαρά, τα οποία δημιουργούν ένα περιβάλλον στο οποίο ο συμμετέχων θέλει να ασχοληθεί περισσότερο, και τέλος αναφέρονται και στο «σενάριο», δηλαδή στην υπόθεση, στην πλοκή του παιχνιδιού, η οποία βοηθάει στο να προκαλέσει το ενδιαφέρον και τη δέσμευση του συμμετέχοντα.

Τα στοιχεία τα οποία δομούν την έννοια της ενασχόλησης με το Gamification είναι η πλοκή, η επιβράβευση, η κατάσταση, η ύπαρξη κοινότητας, και η πρόκληση (Κουφού, 2015). Η πλοκή, αφορά στην ύπαρξη μίας ιστορίας και ενός ολοκληρωμένου περιεχομένου που επιτρέπει στο χρήστη να αποτελέσει μέρος της διαδικασίας και να παρακολουθεί με ενδιαφέρον την εξέλιξή της. Η Επιβράβευση,

μπορεί να είναι πραγματική ή εικονική. Η Κατάσταση, αποτελεί σημαντικό παράγοντα που συντελεί στην αφοσίωση των χρηστών. Ένας από τους τρόπους που αυτή γίνεται ορατή είναι η ύπαρξη πινάκων κατάταξης, που αποτελούν έναν από τους πιο διαδεδομένους μηχανισμούς του Gamification. Η ύπαρξη κοινότητας, παίζει ένα καθοριστικό παράγοντα, καθώς οι άνθρωποι έχουν ανάγκη να μοιράζονται τις εμπειρίες τους με τους άλλους χρήστες, να επικοινωνούν με αυτούς και να ανταλλάσσουν απόψεις και τέλος η Πρόκληση είναι εκείνη που αναγκάζει το χρήστη να επιστρέφει συνεχώς στην εφαρμογή για να ανταποκριθεί με επιτυχία στις νέες απαιτήσεις.

Σύμφωνα με την ταξινόμηση του Bartle (1996), οι συμμετέχοντες σε μία διαδικασία Gamification μπορούν να διαχωριστούν σε τέσσερις επιμέρους κατηγορίες, καθεμία από τις οποίες μπορεί να συμμετέχει στη διαδικασία για τελείως διαφορετικούς λόγους. Οι κατηγορίες αυτές είναι οι Ολοκληρωτές (Achievers), εκείνοι δηλαδή που αποζητούν κυρίως τη νίκη και που ο βασικός τους στόχος είναι να συγκεντρώνουν πόντους και να ανεβαίνουν επίπεδα. Οι Εξερευνητές (Explorers) που έχουν ως βασικό στόχο να ανακαλύψουν έναν καινούριο κόσμο και τα μυστικά του. Οι Κοινωνικοί (Socializers), οι οποίοι αναζητούν από το παιχνίδι την επικοινωνία με τους συμπαίκτες τους και που στόχος τους είναι να γνωρίσουν ανθρώπους, να τους κατανοήσουν και να δημιουργήσουν σχέσεις με αυτούς, και τέλος οι Εξολοθρευτές (Killers), οι οποίοι δεν έχουν μόνο ως στόχο τη νίκη, αλλά κυρίως την ήττα των άλλων, καθώς θέλουν να εντυπωσιάσουν τους άλλους και να «εξολοθρεύουν» τους αντιπάλους τους.

2. Η Τεχνική του Gamification στην Εκπαίδευση

Σε μια εργασία του Τεχνολογικού Ινστιτούτου της Μασαχουσέτης με τίτλο "Moving learning games forward" (Klopfer, Osterweil, & Salen, 2009) όπου εξετάζονται οι αρχές της παιχνιδοποίησης και το πώς μπορεί να γίνει η εφαρμογή τους στην εκπαίδευση, γίνεται αναφορά στις πιο κάτω πέντε ελευθερίες που έχουν οι παίκτες όταν παίζουν ένα παιχνίδι: να αποτυγχάνουν, να πειραματίζονται, να δοκιμάζουν διαφορετικές ταυτότητες, να προσπαθούν, και να ερμηνεύουν. Ουσιαστικά η δυναμική των παιχνιδιών στην εκπαίδευση απορρέει από την επίδρασή τους σε τρεις τομείς: το γνωστικό, το συναισθηματικό και τον κοινωνικό (Werbach & Hunter, 2012).

Σε ότι αφορά στο γνωστικό τομέα, οι πολύπλοκοι κανόνες των παιχνιδιών οδηγούν τους παίκτες να εξερευνήσουν το παιχνίδι μέσα από τη διαδικασία του πειραματισμού και της ανακάλυψης. Στο συναισθηματικό τομέα, τα παιχνίδια μπορούν να προσφέρουν ένα μεγάλο εύρος συναισθημάτων, από την απλή περιέργεια έως το μεγάλο ενθουσιασμό, αλλά και να αποενοχοποιούν την αποτυχία και να την μετατρέπουν σε κινητήρια δύναμη επιμονής, γεγονός το οποίο μπορεί να έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία. Τέλος, μέσω της άμεσης ανατροφοδότησης και την αίσθηση χαμηλού ρίσκου, τα παιχνίδια δημιουργούν ένα περιβάλλον όπου η προσπάθεια ανταμείβεται (Lee & Hammer, 2011). Στον κοινωνικό τομέα δε, η δυνατότητα ανάληψης διαφορετικών ρόλων, δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να υποδυθούν χαρακτήρες που δεν θα μπορούσαν ή θα δίσταζαν να δοκιμάσουν στην καθημερινότητά τους (Lee & Hammer, 2011).

3. Η Τεχνική του Gamification στην προοπτική των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών στο μάθημα των Θρησκευτικών

Ένα βασικό συστατικό στοιχείο των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών στο μάθημα των Θρησκευτικών (ΦΕΚ 2105-19.06-2017), αποτελεί η ευελιξία τους ως προς τον σχεδιασμό από τον εκπαιδευτικό της εκάστοτε διδακτικής ενότητας. Στο πλαίσιο αυτό η δομή και η φιλοσοφία των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών συνάδει σε μεγάλο βαθμό με τις αρχές σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού στις οποίες οι Νέες Τεχνολογίες έχουν ένα σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία (Μητροπούλου, 2007).

Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που συνθέτει τη δυναμική του Gamification σύμφωνα με τους Werbach & Hunter (2012) αναφέρεται στο σενάριο» δηλαδή στην υπόθεση, στην πλοκή του παιχνιδιού, η οποία βοηθάει στο να προκαλέσει το ενδιαφέρον και τη δέσμευση του συμμετέχοντα. Ένα σενάριο σχεδιασμένο στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών και μαθητριών με τη χρήση στοιχείων της τεχνικής του Gamification μπορεί να κάνει τη μαθησιακή διαδικασία περισσότερο ενδιαφέρουσα. Επίσης, στα Νέα Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών κριτήριο του μαθήματος είναι ο μαθητής (Βασιλόπουλος, 1993), ενώ ο εκπαιδευτικός καλείται να προσαρμόσει τη διδακτική ενότητα που σχεδιάζει στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών και των μαθητριών του, επιλέγοντας την κατάλληλη παιδαγωγική προσέγγιση και διδακτική μεθοδολογία σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (Κουκουνάρας - Λιάγκης, 2015). Τα δεδομένα αυτά συνάδουν με τις γενικές αρχές που διέπουν τη φιλοσοφία του Gamification, καθώς ο σχεδιασμός μίας διδακτικής ενότητας με στοιχεία του Gamification, μπορεί να οδηγήσει σε ένα μαθησιακό πλαίσιο στο επίκεντρο του οποίου θα είναι ο μαθητής, ο οποίος θα μαθαίνει μέσα σε ένα ευχάριστο κλίμα, όπου θα κυριαρχεί η επιθυμία του για αναζήτηση και εξερεύνηση της νέας γνώσης μέσω του πειραματισμού και της ανακάλυψης. Παράλληλα με το γνωστικό επίπεδο θα αναπτύσσεται και ένα μεγάλο εύρος συναισθημάτων, στοιχείο απαραίτητο στη θρησκευτική αγωγή. Είναι σημαντικό ότι στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές/τριες μπορούν να συμμετέχουν σε μία διαδικασία δίχως το φόβο της αποτυχίας, η οποία έως την επίτευξη του τελικού στόχου μετατρέπεται ουσιαστικά σε κινητήρια δύναμη επιμονής.

4. "The Secret of Fire" Εφαρμογή του Gamification στη διαδικτυακή μάθηση

Το "The Secret of Fire" υπήρξε ένα διαδραστικό διαδικτυακό project, το οποίο κινήθηκε στα όρια του ρεαλισμού και της φαντασίας και στο οποίο βασικοί ήρωες του "The Jungle Book" μεταμορφώθηκαν σε Virtual Participants της διαδικασίας (Κιουλάνης, 2017) προκειμένου να αλληλοεπιδράσουν με τους συμμετέχοντες στο project εκπαιδευτικούς. Ήταν ένα "διαδικτυακό παραμύθι" το οποίο μετέφερε τη λογική του Gamification στη διαδικτυακή μάθηση, με τη χρήση μηχανισμών παιχνιδιού στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Το project υλοποιήθηκε στην πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης της ΔΔΕ Δράμας (<http://elearning.didedra.gr>) κατά το σχολικό έτος 2017-2018 στο πλαίσιο του ετήσιου (2017-2018) αφιερώματος της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας με τίτλο "Διδακτικές προ(σ)κλήσεις στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης". Το ετήσιο αφιέρωμα έγινε στην προοπτική του 2ου

διεθνούς Συνεδρίου βιωματικής μάθησης με θέμα: "Διδακτικές τάσεις και προκλήσεις στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης" (27-29/04/2018). Στόχος του project ήταν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν να έρθουν σε επαφή με μοντέλα και τεχνικές που αναπτύσσουν το κοινωνικό περιεχόμενο της μάθησης στη διαδικτυακή εκπαίδευση, να συνεργαστούν και να δημιουργήσουν ως τελικό προϊόν ένα αποθετήριο θεωρητικών αρχών και καλών πρακτικών που σχετίζονται με τις σύγχρονες τάσεις της διδακτικής στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης.

Η διαδικασία ξεκίνησε στις 11 Σεπτεμβρίου 2017 και ολοκληρώθηκε στις 31 Δεκεμβρίου 2017. Οι συμμετέχοντες ξεκινούσαν από το πρώτο επίπεδο (Level) και έπρεπε περνώντας μέσα από πέντε επίπεδα (Levels) να φτάσουν στο πέμπτο επίπεδο (Level). Για να το πετύχουν αυτό θα έπρεπε ανά επίπεδο να εκτελούν τις οδηγίες και να ξεπερνούν τα εμπόδια και τις δοκιμασίες που συναντούσαν εξασφαλίζοντας από το Μόγλη πέντε πιστώσεις (credits) (ένα credit ανά επίπεδο). Βασική προϋπόθεση για να πάρουν από το Μόγλη τα credits ήταν να εξασφαλίσουν ανά επίπεδο δύο παράσημα (badges): της εξερεύνησης και της κοινωνικότητας. Ο Μπαγκίρα έδινε το παράσημο της εξερεύνησης σε όσους ανά επίπεδο εκτελούσαν τις δραστηριότητες που συναντούσαν εκεί και ο Μπαλού το παράσημο της κοινωνικότητας σε όσους συμμετείχαν στις συζητήσεις και αλληλοεπιδρούσαν με τους άλλους. Βεβαίως και καθώς συνέβαιναν όλα αυτά ο φοβερός τίγρης Σιρ Χαν, μπορούσε να αφαιρέσει ένα credit, κατεβάζοντας επίπεδο όποιον δεν συμμετείχε ενεργά και ουσιαστικά στη διαδικασία. Όσοι ολοκλήρωναν και το πέμπτο επίπεδο έπαιρναν από το Μόγλη τη δάδα με την οποία έμπαιναν στο μικρό και γραφικό χωριό των ανθρώπων, στα βάθη της Ινδικής ζούγκλας, όπου έβρισκαν την επιστολή του Μόγλη η οποία τους αποκάλυπτε το μυστικό της φωτιάς.

5. Συμπεράσματα

Ο όρος Gamification (παιχνιδοποίηση) καθιερώθηκε για να περιγράφει τη χρήση ή και στην ενσωμάτωση μηχανισμών η και χαρακτηριστικών ηλεκτρονικών παιχνιδιών σε δραστηριότητες που δεν σχετίζονται αποκλειστικά με το παιχνίδι. Πρόκειται για μία τεχνική η οποία αρχικά εμφανίστηκε στον κόσμο των επιχειρήσεων και σταδιακά έκανε την εμφάνισή της και στην εκπαίδευση. Υπάρχουν δεδομένα τα οποία καταδεικνύουν τη σημασία της τεχνικής στην επίτευξη των γνωστικών αλλά και των συναισθηματικών στόχων της μάθησης, καθώς ο μαθητής μαθαίνει μέσα σε ένα πλαίσιο ελευθερίας και αυτενέργειας. Τα δεδομένα αυτά καταδεικνύουν και την αξία της εν λόγω τεχνικής στη θρησκευτική εκπαίδευση. Στα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του μαθήματος των θρησκευτικών ο εκπαιδευτικός έχει και το ρόλο του συντονιστή της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς καλείται να σχεδιάσει και να προσαρμόσει τις διδακτικές ενότητες, στις ιδιαίτερες ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό στοιχεία της τεχνικής του Gamification μπορούν να κάνουν τη μαθησιακή διαδικασία περισσότερο ενδιαφέρουσα για τους μαθητές, οι οποίοι μπορούν να δοκιμάσουν και να πειραματιστούν, δίχως το φόβο της αποτυχίας χρησιμοποιώντας εργαλεία από την καθημερινή τους ζωή, διασκέδαση και επικοινωνία. Η έρευνα εφαρμογής της τεχνικής του Gamification στη διαδικτυακή μάθηση έδειξε ότι μπορεί να έχει σημαντική επιτυχία στη διαδικτυακή εκπαίδευση,

όχι μόνο σε περιβάλλοντα τυπικής εκπαίδευσης, αλλά και σε διαδικασίες που αφορούν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Bartle, R. (1996). "Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit
- Jakubowski, M. (2014) Gamification in Business and education project of gamified course for university students, *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, volume 41
- Kapp, K. (2012), *The Gamification of Learning and Instruction: Game based Methods and Strategies for Training and Education*, Pfeiffer
- Kioulanis, S. (2017). «Gamification is not (just) a game but it is an important material for on line distance learning», "educ@tional circle», ISSN: 2241-4576, Volume 5, Issue 2
- Klopfer, E, Osterweil, & Salen (2009). *The Education Arcade*, MIT, 2009, <https://www.nmc.org/clipping/moving-learning-games-forward-pdf/>
- Lee & Hammer, (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? Ανακτήθηκε στις 11/8/2018 <https://www.researchgate.net/publication/258697764/download>
- Pelling, N. (2014) Gamification in business and education-project of gamified course for university student, *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, <https://journals.tdl.org/absel/index.php/absel/article/viewFile/2137/2106> ανακτήθηκε στις 10/05/2018
- Werbach & Hunter (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press, Ανακτήθηκε στις 11/8/2018 https://books.google.gr/books?id=abg0SnK3XdMC&printsec=frontcover&hl=el&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Ελληνόγλωσσες

- Κουφού, Δ. (2015). Ανάλυση Τεχνικών Gamification, σχεδίαση γενικού μοντέλου και εφαρμογή σε τεχνικές ανάπτυξης καινοτόμων προϊόντων και υπηρεσιών. Διπλωματική εργασία, Ε.Μ.Π
- Βασιλόπουλος, Χ. (1993), Ο μαθητής ως κριτήριο του μαθήματος των Θρησκευτικών, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Κουκουνάρας - Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία*, Αθήνα,: Gutenberg.
- Μητροπούλου, Β. (2007). *Νέες Τεχνολογίες και Θρησκευτική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη,: Βάνιας.
- Πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης της ΔΔΕ Δράμας <http://elearning.didedra.gr>
- ΦΕΚ 2105-19.06-2017. Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά

Διδάσκοντας τη γλώσσα της Αγίας Γραφής στους φοιτητές της Ορθοδόξου Θεολογικής Σχολής στην Κινσάσα του Κογκό. Μια περίπτωση της διδακτικής μεθόδου «Ενσωματωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας»

Άννα Κόλτσιου-Νικήτα

*Καθηγήτρια των Αρχαίων Ελληνικών της Ιουδαϊκής και της Χριστιανικής Γραμματείας Τμήμα Θεολογίας, Θεολογική Σχολή Α.Π.Θ.
akolts@theo.auth.gr*

Περίληψη

Η διδασκαλία της γλώσσας της Αγίας Γραφής στους φοιτητές της Θεολογικής Σχολής της Κινσάσα του Κογκό κατά την τελευταία πενταετία αποτέλεσε μια πρόκληση και ταυτόχρονα μια εμπειρία. Η διδακτική πράξη οδήγησε αρχικά σε πειραματικές επιλογές και στη συνέχεια στη διαμόρφωση αρχών προσαρμοσμένων στα χαρακτηριστικά των φοιτητών αυτών. Κοινή συνισταμένη ήταν η συνάντηση της γλωσσικής διδασκαλίας με το γνωστικό αντικείμενο των θεολογικών σπουδών και αναγκών, όπως η κατανόηση του ευαγγελικού μηνύματος, των θεολογικών εννοιών και όρων, των υμνογραφικών κειμένων που άκουγαν και έψαλλαν οι φοιτητές κατά τη διάρκεια της λατρείας. Το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο εντάχτηκε η διδακτική πράξη ήταν η διδακτική μέθοδος CLIL (Content Language Integrated Learning) «Ενσωματωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας». Η αξιοποίηση και προσαρμογή της μεθόδου αυτής μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός καινοτόμου διδακτικού μοντέλου με διπλή στόχευση: αφενός αποτελεσματική γλωσσική διδασκαλία και καλλιέργεια και αφετέρου θεολογική γνώση και παιδεία.

Λέξεις κλειδιά: CLIL, γλώσσα Αγίας Γραφής, Θεολογική σχολή Κινσάσας Κογκό, διδακτική γλώσσας, γλώσσα και ιεραποστολή

1. Εισαγωγή

Η διδασκαλία της γλώσσας της Αγίας Γραφής στους φοιτητές της Ορθοδόξου Θεολογικής Σχολής στην Κινσάσα του Κογκό αποτέλεσε μια πρόκληση και ταυτόχρονα μια πολύτιμη εμπειρία, την οποία θα ήθελα να καταθέσω στο παρόν συνέδριο με το ενδιαφέρον θέμα «Προκλήσεις και προοπτικές της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο». Οι μεγάλες πολιτισμικές, κοινωνικές και γλωσσικές διαφορές, οι ιδιαιτερότητες της τοπικής κουλτούρας, οι κλιματολογικές συνθήκες και η άγνωστη σε μας ιδιοσυγκρασία των ανθρώπων της μακρινής ηπείρου, δημιουργούν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και υπαγορεύουν αναπροσαρμογές και αναδιατάξεις στις υπάρχουσες διδακτικές προσεγγίσεις από μέρους του διδάσκοντος. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η προσπάθεια διαμόρφωσης ενός γλωσσικού μαθήματος, στόχος του οποίου είναι να βοηθήσει τους φοιτητές με τρόπο ελκυστικό και αποτελεσματικό να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν τα ελληνικά βιβλικά αλλά και λειτουργικά κείμενα.

2. Η Θεολογική Σχολή στην Κινσάσα του Κονγκό και οι φοιτητές της

Στην καρδιά της Αφρικής, στο Μονγκαφούλε (MontNgafula), μια όμορφη περιοχή λίγο έξω από το πολεοδομικό συγκρότημα της πρωτεύουσας της Κινσάσας, λειτουργεί από το Σεπτέμβριο του 2007 η Θεολογική Σχολή «Άγιος Αθανάσιος ο Αθωνίτης» του Ορθόδοξου Πανεπιστημίου του Κονγκό. Η επίσημη γλώσσα είναι η Γαλλική, ενώ ομιλούνται παράλληλα οι τοπικές γλώσσες. Οι ηλικίες των φοιτητών ποικίλλουν. Οι περισσότεροι είναι μεταξύ των είκοσι και είκοσι πέντε ετών, αλλά υπάρχουν και αρκετοί μεγαλύτερων ηλικιών. Ορισμένοι από αυτούς είναι κληρικοί. Τα διδασκόμενα μαθήματα είναι αντίστοιχα με αυτά των Θεολογικών Σχολών της Ελλάδας και γίνονται εκ του σύνεγγυς, καθώς και εξ αποστάσεως. Επιπλέον, στα πρώτα έτη διδάσκονται τα Νέα Ελληνικά, ενώ στα δύο τελευταία έτη στο πρόγραμμά τους εντάσσεται η διδασκαλία της ελληνικής βιβλικής και πατερικής γλώσσας, προκειμένου να μπορούν οι σπουδαστές να προσεγγίζουν τα κείμενα της χριστιανικής γραμματείας. Παράλληλα με τις σπουδές οι φοιτητές βιώνουν την κοινοβιακή ορθόδοξη παράδοση με τις εκκλησιαστικές ακολουθίες· πολλοί από αυτούς είναι καλλίφωνοι και τους αρέσει να ψάλλουν στην εκκλησία.

3. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους φοιτητές της Θεολογικής Σχολής στην Κινσάσα του Κονγκό

3.1. Προβληματισμοί

Όταν πριν από πέντε χρόνια επιχείρησα για πρώτη φορά να διδάξω την ελληνική γλώσσα στους φοιτητές της Θεολογικής Σχολής της Κινσάσα του Κονγκό, με στόχο να μπορέσουν οι σπουδαστές να κατανοούν αφενός το πρωτότυπο κείμενο του ευαγγελίου και αφετέρου τα υμνολογικά κείμενα της Εκκλησίας, βρέθηκα μπροστά σε προβλήματα που δεν είχα μέχρι τότε φανταστεί.

Η εμπειρία μου από τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και θεολογικής ορολογίας στους ιεροδιδασκάλους της Θράκης ήταν ένα πείραμα γλωσσικής διδασκαλίας που είχε προηγηθεί. Στην περίπτωση εκείνη για τη διδασκαλία του λεξιλογίου ως πλέον αποδοτική αποδείχτηκε η αξιοποίηση των σημασιολογικών χαρτών (semantic maps): η προς επεξεργασία και εκμάθηση λέξη τοποθετείται στο κέντρο ενός διαγράμματος, με γραμμές να την συνδέουν με άλλες σχετικές ή επεξηγηματικές λέξεις. Όσον αφορά τις έννοιες, δεδομένου ότι αυτές αποτελούν δομικά στοιχεία της σκέψης, ως προσφορότερη μέθοδος απεδείχθη η γνωστή ως διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο (content based instruction). Βασικός άξονας αυτού του διδακτικού μοντέλου είναι η αρχή ότι το γλωσσικό μάθημα διδάσκεται με τη βοήθεια των άλλων γνωσιακών αντικειμένων, τα οποία χρησιμεύουν ως «όχημα» για τη γλωσσική διδασκαλία. Εν προκειμένω, το όχημα ήταν το μάθημα των Θρησκευτικών. Η εκμάθηση της έννοιας έγινε με στρατηγικές κατασκευής εννοιών, όπως η σύγκριση των θετικών προτύπων και της αντιπαράθεσής τους με τα αρνητικά, και η χρήση παραδειγμάτων που βοηθούν να περάσουμε στην επίγνωση εναλλακτικών οπτικών και στην ανεκτικότητα απέναντι πρώτα στο διαφορετικό και μετά στο διαφορετικό.

Στην περίπτωση των ιεροδιδασκάλων της Θράκης οι μέθοδοι αυτές είχαν αποδώσει, γιατί οι μαθητές γνώριζαν από τη δική τους θρησκεία και το δικό τους πολιτισμικό φορτίο αντίστοιχες έννοιες και όρους (όπως προσευχή, ελεημοσύνη, ευσπλαχνία, αμαρτία, προσκύνημα κλπ). Στην περίπτωση των φοιτητών του Κονγκό απεδείχθη ότι μια τέτοια προσέγγιση δεν ήταν αρκετή. Για τους φοιτητές

ήταν εντελώς άγνωστες όχι μόνο βασικές θεολογικές έννοιες και όροι, αλλά και βασικές καθημερινές και πολιτισμικές έννοιες. Έπρεπε, επομένως, να αναζητηθεί μια άλλη προσέγγιση.

3.2 Διδακτικές δοκιμές

Ας υποθέσουμε πως έχουμε να διδάξουμε μια πολύ απλή πρόταση:

- *Εγώ είμι ή ἄμπελος, ὑμεῖς τὰ κλήματα.*

Το ερώτημα που προκύπτει είναι: Πώς θα μπορέσουμε να εξηγήσουμε τις λέξεις «ἄμπελος» και «κλήματα» σε κάποιους που δεν έχουν δει ποτέ και δεν γνωρίζουν τι είναι το αμπέλι; Με την ίδια λογική, πώς θα εξηγήσουμε τις λέξεις «οἶνος» και «ἄρτος»; Αρχικά στην κυριολεξία και μετά στο θεολογικό τους περιεχόμενο. Αντιμετωπίζουμε, δηλαδή, το πρόβλημα που υπάρχει γενικότερα στη μετάφραση της Αγίας Γραφής σε πολιτισμούς τελείως διαφορετικούς και σε γλώσσες τελείως διαφορετικές ως δομή από τις ινδοευρωπαϊκές. Στην περίπτωση αυτή εκείνο που απαιτείται είναι η απόδοση των νοημάτων του Ευαγγελίου. Πρέπει να ξεπεράσουμε τις δυσκολίες, όσον αφορά τις πολιτισμικές διαφορές, με αντιστοιχίες και συσχετισμούς και τις δυσκολίες από την έλλειψη λέξεων που θα απέδιδαν τις έννοιες της χριστιανικής διδασκαλίας -ιδίως σε δογματικό επίπεδο- με τη χρήση περιφραστικών δηλώσεων και με τη δημιουργία νεολογισμών, όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη ετυμολογική διαφάνεια.

Έτσι γίνεται αμέσως φανερό ότι εν προκειμένω απαιτείται μια αναμόρφωση της δομής και του περιεχομένου του γλωσσικού μαθήματος. Τα ερωτήματα που προέκυψαν ήταν: Τι πρέπει να διδάξω και πώς; Τι μπορώ να αξιοποιήσω από τις υπάρχουσες γνωστές παραστάσεις και τα ακούσματα τους και τι είναι αυτό που θα προκαλέσει το ενδιαφέρον τους; Χάρη στη συμμετοχή τους στη λειτουργική πράξη οι φοιτητές ακούν καθημερινά και γνωρίζουν από μνήμης σύντομες φράσεις και ύμνους (όπως το «Κύριε ελέησον», το «Δί' ευχών», το «Πάτερ ημών», τα απολυτίκια των αγίων, τα υμνολογικά κείμενα των μεγάλων εορτών), έστω και αν δεν κατανοούν πλήρως το περιεχόμενό τους. Επίσης, άκουγαν κάθε Κυριακή το ευαγγελικό ανάγνωσμα, το περιεχόμενο του οποίου καταλάβαιναν καλύτερα χάρη στο κήρυγμα, το οποίο συνήθως ακολουθούσε στη γλώσσα τους.

Μια σημαντική επιπλέον παράμετρος ήταν η επικαιροποίηση του μαθήματος. Οι φοιτητές είχαν άμεσα ακούσματα, τα οποία μπορούσαν να αξιοποιηθούν προκειμένου να ενισχυθεί η μάθηση στηριζόμενη στην αρχή της ανάκλησης της μνήμης. Επομένως, θα ήταν σκόπιμο να αναπροσαρμοστεί η γλωσσική διδασκαλία και να ακολουθηθεί όχι η καθιερωμένη πορεία της γραμματικής και του συντακτικού, αλλά η προσέγγιση και ανάλυση κειμένων που προέρχονταν από τον λειτουργικό και εορταστικό κύκλο της εβδομάδος ή και της ημέρας του μαθήματος.

Βασική παράμετρος στον προγραμματισμό της ύλης και στην επιλογή της διδακτικής μεθόδου ήταν και το γεγονός ότι στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας ήταν η κατανόηση του πρωτότυπου κειμένου και η θεολογική ανάλυση όρων και φράσεων. Το περιεχόμενο, το μήνυμα ήταν εκείνο που ενδιέφερε και εκεί έπρεπε να επικεντρώσουμε τη διδασκαλία.

Η διδακτική πράξη οδήγησε αρχικά σε πειραματικές επιλογές και στη συνέχεια στη διαμόρφωση αρχών προσαρμοσμένων στα χαρακτηριστικά των φοιτητών: προηγούνταν η ανάλυση του περιεχομένου, το θεολογικό μήνυμα, πληροφορίες για τα πρόσωπα και την ιστορία. Έτσι είχαμε κερδίσει το ενδιαφέρον

των φοιτητών, για να ακολουθήσει η διδασκαλία του λεξιλογίου, της γραμματικής και του συντακτικού.

4. Η συνάντηση του γλωσσικού μαθήματος με τις θεολογικές σπουδές

Με τον τρόπο αυτό δημιουργήθηκαν ομάδες κειμένων στα οποία εντάχθηκε σε δεύτερο επίπεδο η γλωσσική ανάλυση. Κοινή συνισταμένη ήταν η συνάντηση της γλωσσικής διδασκαλίας με το γνωστικό αντικείμενο των θεολογικών σπουδών και αναγκών, όπως η κατανόηση του ευαγγελικού μηνύματος, των θεολογικών εννοιών και όρων, των υμνογραφικών κειμένων που άκουγαν και έψαλλαν οι φοιτητές κατά τη διάρκεια της λατρείας. Απευθυνόμασταν σε μια τάξη-κοινότητα, της οποίας κοινός παρονομαστής και ζητούμενο ήταν η θεολογική γνώση. Ακολουθούν ορισμένα παραδείγματα αξιοποίησης του περιεχομένου στη διδασκαλία της γλώσσας.

- Ένα παράδειγμα αποτελεί η γλωσσική προσέγγιση του Τρισάγιου Ύμνου «Άγιος ὁ Θεός, ἅγιος ἰσχυρός, ἅγιος ἀθάνατος, ἐλέησον ἡμᾶς» μέσω του μαθήματος της Δογματικής. Αυτή η απλή πρόταση, που ακούγεται τόσο συχνά στη λατρεία, μπορεί να αποτελέσει ένα παράδειγμα γλωσσικής και ταυτόχρονα δογματικής διδασκαλίας. Ως αφόρμηση μπορούν να αξιοποιηθούν παράλληλες φράσεις, όπως *Κύριε Ἰησοῦ Χριστέ, ἐλέησόν με τὸν ἁμαρτωλόν*, και περιφράσεις, όπως Αγία Γραφή, Άγιοι Τόποι, Άγια Νύχτα, Άγιος Τάφος, τα Άγια των Αγίων. Στη συνέχεια, για την προσέλευση του ενδιαφέροντος μπορεί να προηγηθεί μια αναφορά στα πραγματολογικά δεδομένα, δηλαδή στην προέλευση και την ιστορία του ύμνου, και να ακολουθήσει, σε δεύτερο επίπεδο, η τριαδολογική ερμηνεία, με την τριπλή αναφορά του επιθέτου «άγιος».

Στο μέρος της γλωσσικής διδασκαλίας, η φράση προσφέρεται για τη διδασκαλία του επιθέτου, της προσωπικής αντωνυμίας και του ρηματικού τύπου *ἐλέησον*. Στη γλωσσική προσέγγιση αξιοποιήθηκε και η φράση *Ὡ πανύμνητε Μητερ, ἡ τεκοῦσα τῶν πάντων ἀγίων ἀγιώτατον Λόγον*, επίσης γνωστή από τα ακούσματα των φοιτητών.

- Ενδιαφέρουσα διδακτική ενότητα είναι τα απολυτίκια των αγίων, των οποίων οι φοιτητές φέρουν το όνομα. Τα κείμενα αυτά προσφέρονται ιδιαίτερα λόγω του ότι περιέχουν συνοπτικά και συνήθως με παρουσία επιθετικών χαρακτηρισμών την υπόθεση της τελούμενης εορτής. Επίσης, κάθε φοιτητής μπορεί να συνδέσει το απολυτίκιο του φερώνυμου αγίου με το πρόσωπό του.

Με τη βοήθεια μιας μετάφρασης και ενός λεξιλογίου που συνόδευε το πρωτότυπο κείμενο ο κάθε φοιτητής κλήθηκε να αναγνωρίσει τα μέρη του λόγου και να αποδώσει το νόημα και το περιεχόμενο της γιορτής του φερώνυμου αγίου.

- Μια τρίτη ενδιαφέρουσα διδακτική ενότητα ήταν η επεξεργασία από κοινού δύο τροπαρίων, του Αγίου Αθανασίου, Πατριάρχη Αλεξανδρείας και βασικού υπέρμαχου της Ορθοδοξίας εναντίον του Αρείου (295 - 373), και του Αγίου Αθανασίου του Αθωνίτη (γεννήθηκε γύρω στο 930 μ.Χ. στην Τραπεζούντα), που είναι ο προστάτης της Σχολής της Κισιάσας και ο οποίος θεωρείται ο θεμελιωτής του μοναχισμού στο Άγιο Όρος (βλ. Πίνακας 1). Δεδομένου ότι η μνήμη του Αγίου Αθανασίου Αθωνίτη εορτάζεται στις 5 Ιουλίου, δηλαδή σε περίοδο διακοπών, επιλέξαμε να διδάξουμε την ενότητα τον Ιανουάριο, την περίοδο της μνήμης του Αγίου Αθανασίου (18 Ιανουαρίου).

Η γλωσσική διδασκαλία στην περίπτωση αυτή συνδυάστηκε με το μάθημα

της Εκκλησιαστικής Ιστορίας, της Πατρολογίας, της Αγιολογίας και της Δογματικής. Στην ενότητα αξιοποιήθηκε και εικονογραφικό υλικό αλλά και ηχητικό. Με τον τρόπο αυτό η διδασκαλία απέκτησε πολυτροπικό χαρακτήρα, αλλά παράλληλα επίκαιρο και βιωματικό, αφού ο Αθανάσιος ο Αθωνίτης είναι ο άγιος προστάτης της Σχολής στην Κισσάσα.

Πίνακας 1. Τροπάρια του Αγίου Αθανασίου Πατριάρχη Αλεξανδρείας, και του Αγίου Αθανασίου του Αθωνίτη.

Μέγας Αθανάσιος	Αθανάσιος Αθωνίτης
<i>Στύλος γέγονας ὀρθοδοξίας, θείοις δόγμασιν ὑποστηρίζων τὴν Ἐκκλησίαν, ἱεράρχα Ἀθανάσιε· τῷ γὰρ Πατρὶ τὸν Ὑιὸν ὁμοούσιον ἀνακηρύξας κατήσχυνας Ἄρειον· Πάτερ Ὅσιε, Χριστόν τὸν Θεόν ἰκέτευε δωρήσασθαι ἡμῖν τό μέγα ἔλεος.</i>	<i>Τὴν ἐν σαρκὶ ζωὴν σου κατεπλάγησαν Ἀγγέλων τάγματα, πῶς μετὰ σώματος πρὸς ἀοράτους συμπλοκὰ ζεχώρησας, πανεύφημε, καὶ κατετραυμάτισας τῶν δαιμόνων τὰς φάλαγγας· ὅθεν, Ἀθανάσιε, ὁ Χριστὸς σὲ ἠμείψατο πλουσίαις δωρεαῖς· διό, Πάτερ, πρέσβευε Χριστῷ τῷ Θεῷ, σωθῆναι τὰς ψυχὰς ἡμῶν.</i>

- Για τη γλωσσική προσέγγιση του απολυτικίου των Χριστουγέννων μελετήθηκε μια ομάδα κειμένων (βλ. Πίνακας 2) την οποία συγκροτούσαν το απολυτίκιο των Χριστουγέννων (βλ. Κείμενο 1), το απολυτίκιο της Γεννήσεως της Θεοτόκου (βλ. Κείμενο 2) και δύο αποσπάσματα από την Καινή Διαθήκη (βλ. Κείμενο 3), ενώ αξιοποιήθηκε και το απολυτίκιο των Αγίων Κυρίλλου και Μεθοδίου (βλ. Κείμενο 4).

Από άποψη περιεχομένου η γέννηση της Θεοτόκου, ως προμήνυμα χαράς, συνδέθηκε με το γεγονός της ενανθρώπισης του Χριστού. Παράλληλα, η συχνή παρουσία λέξεων που δηλώνουν το φως και η ταύτιση του Χριστού με το φως, τον ήλιο και την ανατολή συνδέθηκαν με τη φράση του ευαγγελίου, όπου ο Χριστός χαρακτηρίζει τον εαυτό του ως το φως του κόσμου: *Ἐγὼ εἰμι τὸ φῶς τοῦ κόσμου* (Ιω. 8, 12), και προσθέτει στη συνέχεια *ὁ ἀκολουθῶν ἐμοὶ οὐ μὴ περιπατήσῃ ἐν τῇ σκοτίᾳ, ἀλλ' ἔξει τὸ φῶς τῆς ζωῆς* (Ιω. 8, 12). Ο χαρακτηρισμός *ὁ ἥλιος τῆς δικαιοσύνης*, που απαντά και σε απολυτικά των δύο εορτών, έδωσε την αφορμή για την παραπομπή στην προϋπάρχουσα ειδωλολατρική εορτή προς τιμὴν του ειδωλολατρικού θεού Ἡλίου και την αντικατάστασή της με τη χριστιανική εορτή και τη γέννηση του νοητού ηλίου της δικαιοσύνης, του αληθινού φωτός, του Χριστού, που οδηγεί στη γνώση του αληθινού θεού. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν πραγματολογικά στοιχεία που αφορούν το απολυτίκιο και την καθιέρωση της ημερομηνίας εορτασμού. Οι φοιτητές είχαν την ευκαιρία στο πλαίσιο ενός γλωσσικού βασικά μαθήματος να πληροφορηθούν ότι η ανατολική Εκκλησία εορτάζει το ιστορικό γεγονός της σαρκώσεως του Θεού Λόγου από το έτος 376 μ.Χ. την 25^η Δεκεμβρίου, ημέρα κατά την οποία οι ειδωλολάτρες εόρταζαν τον θεό Ἡλιο, εξ αφορμής του χειμερινού ηλιοστασίου.

Από άποψη γλωσσικής διδασκαλίας οι λεξιλογικές και εκφραστικές ομοιότητες των δύο πρώτων κειμένων έδωσαν την αφορμή για γλωσσικές ασκήσεις αντιστοίχισης, ενώ η αντίθετη έννοια του σκότους αξιοποιήθηκε γλωσσικά με την εύρεση συνώνυμων και αντίθετων λέξεων, με την κυριολεκτική και μεταφορική σημασία (φως-σκότος, αλήθεια-ψεύδος/αμαρτία, ανατολή-δύση,

γνώση-άγνοια, ζωή-θάνατος κλπ.).

Προκειμένου, τέλος, να εντάξουμε στο πλαίσιο του μαθήματος και το πνεύμα της ιεραποστολής, κλείνοντας το μάθημα αξιοποιήσαμε τις λεξιλογικές ομοιότητες και από το απολυτικό των ιεραποστόλων Κυρίλλου και Μεθοδίου, οι οποίοι ως άστéρες φαεινοί διέδωσαν με το κήρυγμά τους στον κόσμο τὸ φῶς της νέας θρησκείας.

Πίνακας 2. Ομάδα Κειμένων προς μελέτη

Κείμενο 1
<i>Ἡ γέννησίς σου, Χριστέ ὁ Θεός ἡμῶν, ἀνέτειλε τῷ κόσμῳ τὸ φῶς τῆς γνώσεως· ἐν αὐτῇ γάρ οἱ τοῖς ἄστροις λατρεύοντες ὑπὸ ἀστέρος ἐδιδάσκοντο Σέ προσκυνεῖν, τὸν Ἥλιον τῆς δικαιοσύνης, καὶ Σέ γινώσκειν, ἐξῦψους ἀνατολήν· Κύριε, δόξα σοι.</i>
Κείμενο 2
<i>Ἡ γέννησίς σου, Θεοτόκε, χαρὰν ἐμήνυσε πάση τῇ οἰκουμένη· ἐκ σοῦ γάρ ἀνέτειλεν ὁ ἥλιος τῆς δικαιοσύνης, Χριστὸς ὁ Θεός ἡμῶν· καὶ λύσας τὴν κατάραν ἔδωκε τὴν εὐλογία· καὶ καταργήσας τὸν θάνατον ἔδωρήσατο ἡμῖν ζωὴν τὴν αἰώνιον</i>
Κείμενο 3
<i>Ἐγώ εἰμι τὸ φῶς τοῦ κόσμου (Ιω. 8, 12) ὁ ἀκολουθῶν ἐμοὶ οὐ μὴ περιπατήσῃ ἐν τῇ σκοτίᾳ, ἀλλ' ἔξει τὸ φῶς τῆς ζωῆς (Ιω. 8, 12)</i>
Κείμενο 4
<i>Ἀποστόλων τὸν ζῆλον ἐπιδειξάμενοι ἐπὶ τὰς χώρας τῶν Σλάβων Εὐαγγελίου τὸ φῶς διηυγάσατε λαμπρῶς θεῖω κηρύγματι, Θεσσαλονίκης οἱ βλαστοὶ καὶ ἀστέρες φαεινοὶ, Μεθόδιε σὺν Κυρίλλῳ, ἀυτάδελφοι θεηγόροι, Ἐκκλησιῶν ἡ σεμνοπρέπεια.</i>

5. Αναζητήσεις στη θεωρία της διδακτικής της γλώσσας και θεολογικών εννοιών

5.1. Το θεωρητικό πλαίσιο

Η αναζήτηση στα δεδομένα της σύγχρονης διδακτικής της γλώσσας μας οδήγησε στο θεωρητικό πλαίσιο της διδακτικής μεθόδου «Ενσωματωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας» (CLIL-Content Language Integrated Learning), που κρίναμε ότι μπορεί να αξιοποιηθεί στη διδακτική πράξη που εφαρμόσαμε.

Ο όρος Ενσωματωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (CLIL) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1994. Είναι μία συνδυαστική προσέγγιση για τη διδασκαλία μιας δεύτερης γενικά γλώσσας, που στοχεύει να καλύψει ανάγκες της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Ειδικότερα, στο γλωσσικό μάθημα αξιοποιούνται κείμενα από τα γνωστικά αντικείμενα για την ανάπτυξη γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ενώ αντίστοιχα στα γνωστικά αντικείμενα περιλαμβάνονται και γλωσσικοί στόχοι, ούτως ώστε να επιτυγχάνεται η κατάκτηση επιστημονικών εννοιών ταυτόχρονα με τη γλωσσική καλλιέργεια. Αυτό σημαίνει ότι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας υπάρχουν δύο κύριες ομάδες στόχων: η μία ομάδα σχετίζεται με την απόκτηση γνώσεων στο συγκεκριμένο μάθημα, θέμα ή γνωσιολογικό πεδίο (π.χ. Ιστορία, Γεωγραφία, Βιολογία, Μουσική κλπ.) και η άλλη ομάδα σχετίζεται με την απόκτηση και περαιτέρω βελτίωση

πτυχών μιας ξένης γλώσσας (π.χ. γραμματικής, λεξιλογίου, δεξιοτήτας ομιλίας, γραφής και δεξιοτήτας κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου). Γι' αυτό και η προσέγγιση CLIL συχνά ονομάζεται και διδασκαλία με διπλή εστίαση (dual-focused teaching).

Γενικά η προσέγγιση CLIL δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες ώστε μην εστιάζουμε τόσο στα στοιχεία της γλώσσας, αλλά περισσότερο στο περιεχόμενο του κειμένου και το θέμα για το οποίο θέλουμε να μιλήσουμε. Θεωρούμε ότι αυτή η στόχευση της εν λόγω διδακτικής μεθόδου είναι εκείνη που πρωτίστως πρέπει να αξιοποιηθεί διδάσκοντας τη γλώσσα της Αγίας Γραφής στους φοιτητές της μακρινής Κινσάσας. Στην προκειμένη περίπτωση, πέραν της γλωσσικής ανάλυσης, το σημαντικότερο είναι η επικοινωνία και η μετάδοση του μηνύματος, το οποίο καλούνται στη συνέχεια, στο πλαίσιο της ιεραποστολής, να μεταδώσουν οι ίδιοι στη χώρα τους.

5.2. Η μέθοδος CLIL και η σύνδεσή της με τη διδασκαλία της ελληνικής βιβλικής γλώσσας

Η μέθοδος CLIL έχει προσελκύσει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον. Στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζονται πολλές σχετικές μελέτες. Στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν ευάριθμες μελέτες σχετικά με τη μέθοδο αυτή και παραδείγματα σύνδεσης της γλωσσικής διδασκαλίας με διάφορα γνωστικά αντικείμενα, όπως η Ιστορία, η Βιολογία, η Γεωγραφία κ.ά. Ωστόσο, δεν εντοπίσαμε καμία αναφορά στη σύνδεση της μεθόδου με το μάθημα των Θρησκευτικών και με τη θεολογική γνώση.

Με βάση όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, εκτιμούμε ότι ο τρόπος διδακτικής προσέγγισης της γλώσσας της Αγίας Γραφής, όπως αυτή διαμορφώθηκε μέσα από την εμπειρία μας με τους φοιτητές του Κονγκό, αποτελεί μια χαρακτηριστικά αντιπροσωπευτική περίπτωση ιδανικής και αποτελεσματικής εφαρμογής της μεθόδου.

- Ένας βασικός λόγος είναι ότι η ελληνική γλώσσα έχει συνδεθεί με έναν μοναδικό και ανεπανάληπτο τρόπο με τη χριστιανική διδασκαλία. Είναι η πρωτότυπη γλώσσα στην οποία καταγράφηκε το ευαγγελικό μήνυμα, αλλά και η γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε για τη μετάδοση του χριστιανικού μηνύματος στην οικουμένη από τους αποστόλους.
- Επιπλέον, είναι η γλώσσα στην οποία διατυπώθηκαν οι βασικοί θεολογικοί όροι που διασφαλίζουν την ορθότητα του δόγματος. Δεν είναι δυνατόν να διδάξει κάποιος δογματική σε οποιαδήποτε γλώσσα, παρά μόνο αφού προηγηθεί η κατανόηση βασικών ελληνικών θεολογικών όρων, όπως *ουσία, υπόστασις, πρόσωπον, τριάς, παρθένος, θεάνθρωπος*. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους φοιτητές μιας ορθόδοξης Θεολογικής Σχολής, όπως αυτή της Κινσάσας, η οποία βρίσκεται σε μια περιοχή με έντονη ιεραποστολική δράση άλλων δογμάτων και θρησκειών, καλείται να υπηρετήσει την ακριβή θεολογική γνώση.
- Εκείνο που επίσης ενδιαφέρει στην περίπτωση των φοιτητών του Κονγκό είναι ο ευαγγελισμός, η μετάδοση του θεολογικού λόγου, η ενίσχυση της πίστης και η στήριξη του ιεραποστολικού έργου. Διδάσκοντας την Αγία Γραφή από το πρωτότυπο στους φοιτητές της μακρινής Αφρικής εκείνο που προέχει είναι να μεταστρέψει κανείς τη γλώσσα σε μια γλώσσα

επικοινωνίας και βιώματος-μηνύματος, εν προκειμένω θεολογικού, συνυπολογίζοντας την πολιτισμική διαφορετικότητα, αλλά και το ιεραποστολικό πνεύμα που πρέπει να εμπνεύσει το μάθημα αυτό στους φοιτητές της μακρινής ηπείρου που με ορθάνοιχτα μάτια ανακαλύπτουν κάθε μέρα κάτι πρωτόγνωρο, μια νέα θρησκεία.

6. Επιλογικά

Εκτιμούμε ότι ακριβώς αυτή είναι η προσφορά της εφαρμογής της μεθόδου CLIL στην περίπτωση της διδασκαλίας της βιβλικής γλώσσας στη Θεολογική Σχολή της Κινσάσα. Πέρα από τη συνδυασμένη στόχευση γλωσσικής διδασκαλίας και ενός δεύτερου γνωστικού αντικειμένου, κάτι που ως ένα βαθμό υπηρετεί και το μοντέλο «διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο» (content based instruction), εκείνο που προστίθεται είναι η καλλιέργεια της επικοινωνιακής και βιωματικής διάστασης. Εν προκειμένω, το θεολογικό περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου αφενός και ο ειδικός σύνδεσμος της ελληνικής γλώσσας με το μήνυμα του ευαγγελίου αφετέρου καθιστούν τη μέθοδο CLIL ιδανική για τη διδασκαλία της βιβλικής γλώσσας. Γιατί η διδασκαλία της βιβλικής γλώσσας δεν είναι αυτοσκοπός, δεν αποσκοπεί δηλαδή στη γνώση της ίδιας της γλώσσας, αλλά αποτελεί ένα εργαλείο για την επίτευξη ενός σκοπού, που είναι η κατανόηση και διάδοση του χριστιανικού μηνύματος.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι η αξιοποίηση και προσαρμογή της νέας αυτής διδακτικής μεθόδου γενικότερα στη γλωσσική διδασκαλία θεολογικών κειμένων σε ένα πολυπολιτισμικό και διαθρησκειακό περιβάλλον μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός καινοτόμου διδακτικού μοντέλου με διπλή στόχευση: αφενός την αποτελεσματική γλωσσική διδασκαλία και καλλιέργεια της ελληνικής βιβλικής και γενικότερα θεολογικής γλώσσας με στόχο τη δυνατότητα προσέγγισης των θεολογικών κειμένων και κατανόησης της θεολογικής ορολογίας και αφετέρου την ουσιαστική θεολογική γνώση, την παιδεία και την επικοινωνία αλλά και την ιεραποστολική συνείδηση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Μητσιάκη Μ., Αλεξανδρή, Κ., Βλέτση, Ε., Οικονόμου, Σ. (2014). «Βλέποντας τον κόσμο με άλλα μάτια: Φως, χρώματα, οπτικά όργανα: Μια προσέγγιση διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών μέσω της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.» Στο Α. Psaltou-Joycey, M. Mattheoudakis and E. Agathoroulou (επιμ.), *Cross-curricular Approaches to Language Teaching*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishers.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Σκούρτου, Ε. (επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Διαμαντίδου, Ε. (2014). «Διδακτική πρόταση στην Ιστορία Α Γυμνασίου: Αξιοποιώντας δημιουργικά αρχές του CLIL.» *35^η ετήσια συνάντηση Τομέα Γλωσσολογίας*, 9-11 Μαΐου 2014. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Ζάγκα, Ε. (2004). *Η συμβολή των μαθημάτων ειδικότητας στη γλωσσική αγωγή. Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας με έμφαση στο*

περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη: Ενυάλειο Κληροδότημα.

- Ζάγκα, Ε. (2016). *Η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κόλτσιου-Νικήτα, Α. (2016). «Η διδασκαλία θεολογικών εννοιών στην ελληνική γλώσσα: ανάγκες και προτεραιότητες στην περίπτωση των μουσουλμάνων θεολόγων της Θράκης». Στο Ζιάκα, Α. (επιμ.). *Διαπολιτισμική Θρησκευτική Εκπαίδευση και Ισλαμικές Σπουδές, Προκλήσεις και προοπτικές σε Ελλάδα, Ευρώπη, ΗΠΑ*. Αθήνα: Μαΐστρος, σσ. 166-177.
- Κόλτσιου-Νικήτα, Α. (2017). «Η σύνδεση της γλωσσικής διδασκαλίας με τα κείμενα της χριστιανικής γραμματείας. Μια διαχρονική προσέγγιση.» *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων «Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών»*. Θεσσαλονίκη, σσ. 1-5, <http://www.1synedriothelogias.kmaked.eu>.
- Μπάνδας, Α. (2006). «Η ολοκληρωμένη Διδασκαλία Περιεχομένου και Γλώσσας: Δυνατότητες εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα» *Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Επιστήμες της Γλώσσας και της Επικοινωνίας*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Χατζηδάκη, Α. (2000). «Για μια διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας <με έμφαση στο περιεχόμενο>». Στο Μ. Βάμβουκας και Χατζηδάκη, Α. (επιμ.), *Πρακτικά 1^{ου} διεθνούς συνεδρίου Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, 6-8 Οκτωβρίου 2000. Ρέθυμνο: Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, σσ. 393-403.

Ξενογλωσση

- Alvarez-Cofino Martinez, A. (2009). "CLIL Project Work at Early Ages: A Case Study." In D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M-J. Frigols-Martin, S. Hughes, and Lange, G. (ed.). *CLIL Practice: Perspectives from the Field*, Finland: University of Jyväskylä (CCN), p. 62-67, <http://www.icpj.eu/?id=8> (3/5/2011).
- Cekrezi/Bicaku, R. (2011). "CLIL and Teacher Training." *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15:3821-3825.
- Coonan, C.M. (2003). "Some issues in implementing CLIL." *European Language Council Bulletin*, 9, <http://userpage.fu-berlin.de/~elc/bulletin/9/en/coonan.html>.
- De Bot, K. (2002). "CLIL in the European context." In Marsh, D. (ed.). *CLIL/EMILE: The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*, p. 29-33, Brussel: Europäische Union, <http://link.springer.com/book/10.1007/978-0-387-30424-3>.
- Grabe, W. and Stoller, F.L. (1997). "Content-Based Instruction: Research Foundations." In M.A. Snow and Brinton, D.M. (ed.). *The content-based Perspectives on Integrating language and content*, White Plains, NY: Longman, p. 5-21.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Lasagabaster, D. (2011). "English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings." *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1):3-18.
- Lorenzo, F., Casal, S. and Moore, P. (2009). "The effects of Content and Language Integrated Learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project." *Applied Linguistics*, 31(3):418-442.
- Marsh, D. (ed.). (2002). *CLIL/EMILE: The European Dimension: Actions, Trends and*

- Foresight Potential*. Brussel: Europäische Union.
<http://link.springer.com/book/10.1007/978-0-387-30424-3>.
- Marsh, D., Maljers, A. and Hartiala, A.K. (2001). *Profiling European CLIL Classrooms. Languages Open Doors*. Jyvaskyla: University of Jyvaskyla.
- Mattheoudakis, M., Alexiou Th. and Laskaridou Ch. (2014). "To CLIL or not to CLIL? The Case of the 3rd Experimental Primary School in Evosmos." In N. Lavidas, Th. Alexiou, and Sougari, A.M. (ed.). *Major Trends in Linguistics*, 3:215-233.
- Met, M. (1991). "Learning language through content; learning content through language." *Foreign Language Annals*, 24(4):281-295.
- Met, M. (1994). "Teaching content through a second language." In Genesee, F. (ed.). *Educating Second Language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 159-182.
- Mohan, B.A. (1986). *Language and content*. USA: Addison Wesley.
- Ruiz de Zarobe, Y. and Jimenez Catalan, R.M. (ed.). (2009). *Content and Language Integrated Learning: Evidence from research in Europe*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Wannagat, U. (2007). "Learning through L2 – Content and Language Integrated Learning (CLIL) and English as Medium of Instruction (EMI)." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5):663-682.

Διδασκαλία με αντεστραμμένη τάξη με χρήση προκαταβολικών οργανωτών στο μάθημα των Θρησκευτικών

Αλέξανδρος Κόπτσης
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
aKoptsis2002@yahoo.gr

Βασιλική Μητροπούλου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Θεολογικής Σχολής Α.Π.Θ.
mitro@theo.auth.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία προτείνει την αξιοποίηση της «αντεστραμμένης τάξης» στην διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών, με την υποστήριξη ψηφιακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας και τη χρήση προκαταβολικών οργανωτών. Βασική αρχή των προκαταβολικών οργανωτών είναι η συσχέτιση των νέων γνώσεων με τις παλαιότερες στη γνωστική δομή, η αξιοποίηση δηλαδή των προηγούμενων γνώσεων του γνωστικού υπόβαθρου, και η συμπλήρωση με νέες, απλές και κατανοητές γνώσεις. Η πρόταση αφορά στη διδασκαλία της θεματικής ενότητας από το βιβλίο της Δ' Δημοτικού «Ίερες πορείες, Ίεροι τόποι». Θεωρούμε πως η διδακτική μας πρόταση με εφαρμογή της «αντεστραμμένης τάξης» στο μάθημα των Θρησκευτικών θα συμβάλλει στη βελτίωση των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού έργου, καθώς αναμένεται μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών, ενίσχυση της αυτονομίας τους και καλύτερη εποπτεία και υποστήριξη του εκπαιδευτικού με τη χρήση προηγμένων συστημάτων πληροφορικής. Η εφαρμογή της διδακτικής πρότασης θα γίνει το επόμενο σχολικό έτος με πιλοτική έρευνα στους μαθητές για να διαπιστώσουμε τα οφέλη.

Λέξεις κλειδιά: Θρησκευτικά, αντεστραμμένη τάξη, Moodle

1. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες διδακτικές μεθοδολογίες έχουν μαθητοκεντρικό προσανατολισμό, δίνουν έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή και αυτονομία του μαθητή, τη συνεργατική μάθηση, και την αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους με τρόπο που να ενσωματώνουν και τις νέες τεχνολογίες στη διδακτική διαδικασία. Η παιδαγωγική και διδακτική θεμελίωση των ανωτέρω στηρίζεται σε πορίσματα της Ψυχοπαιδαγωγικής επιστήμης με στόχο να επιτευχθεί καλύτερη και ουσιαστικότερη μάθηση.

Μία νεότερη διδακτική προσέγγιση που υπηρετεί την μεικτή μάθηση και που εμφανίστηκε πρόσφατα στον ερευνητικό χώρο της διδακτικής μεθοδολογίας είναι αυτή της «αντεστραμμένης τάξης» (Flipped Classroom) (Baker, 2000; Estes et al., 2014; Kurtz et. al., 2014; Bergmann et al., 2011). Βασικός, κατά την διδακτική αυτή προσέγγιση, είναι ο ρόλος των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Το ψηφιακό υλικό που υπάρχει αναρτημένο στο πανελλήνιο αποθετήριο μαθησιακών αντικειμένων ΦΩΤΟΔΕΝΤΡΟ (<http://photodentro.edu.lor.gr>) και στην

ιστοσελίδα του ΙΕΠ (<http://iep.edu.gr/el/thriskoftika-didaktiko-yliko>) μπορεί να αξιοποιηθούν ως προκαταβολικοί οργανωτές του διδακτικού υλικού στην αντεστραμμένη τάξη, στο μάθημα των Θρησκευτικών.

2. Η «αντεστραμμένη τάξη» με τη χρήση προκαταβολικών οργανωτών

Η αντεστραμμένη τάξη είναι μία διδακτική προσέγγιση που ανατρέπει και αντιστρέφει την ως τώρα παραδοσιακή δομή της διδασκαλίας. Η παρουσίαση των πληροφοριών ή του περιεχομένου του μαθήματος δεν λαμβάνει χώρα πλέον στο σχολείο από τον εκπαιδευτικό αλλά ανατίθεται στους μαθητές ως εργασία για το σπίτι. Το υλικό σε ψηφιακή μορφή αναρτάται από τον εκπαιδευτικό σε μια εκπαιδευτική πλατφόρμα (Bishop, & Verleger, 2013). Οι μαθητές παρακολουθούν την παρουσίαση των πληροφοριών, στο σπίτι στο δικό τους χώρο και χρόνο (ή στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου τους), μέσω της πλατφόρμας, λαμβάνοντας ενεργό μέρος στη μαθησιακή διαδικασία.

Με τον τρόπο αυτό η μάθηση γίνεται εξατομικευμένη, με το δάσκαλο καθοδηγητή και τους μαθητές ενεργούς χρήστες των πληροφοριών (Βασιλόπουλος, 2008), ενώ εξοικονομείται χρόνος στη σχολική τάξη, ο οποίος μπορεί να αξιοποιηθεί σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες που έχει διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός με βάση το μαθησιακό υλικό και ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές των μαθητών του (Bishop & Verleger, 2013). Παράλληλα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να κάνουν συλλογισμούς υψηλών νοητικών λειτουργιών.

Μέσα στην τάξη ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες και προσφέρει βοήθεια ξεχωριστά σε κάθε μαθητή ή ομάδα, ανάλογα με τις ανάγκες τους. Οι ρόλοι του εκπαιδευτικού και μαθητή αλλάζουν. Ο μεν εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε καθοδηγητή και διευκολυντή της μάθησης, ο δε μαθητής σε συνεργάτη, ερευνητή και συμμετέχοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Μητροπούλου, 2008).

Η μέθοδος της «αντεστραμμένης τάξης» περιλαμβάνει τρία στάδια: 1. την προετοιμασία και εφαρμογή πριν την τάξη (pre-class), 2. τις δραστηριότητες μέσα στην τάξη (in-class) και 3. τις δραστηριότητες μετά την τάξη (post-class) (Estes et al., 2014). Οι μαθητές κατά το πρώτο στάδιο βλέπουν εκτός της σχολικής τάξης το ψηφιακό υλικό που έχει αναρτήσει ο εκπαιδευτικός στην ψηφιακή πλατφόρμα (Strayer, 2007). Στο δεύτερο στάδιο που λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη οι μαθητές καλούνται να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τις πληροφορίες που παρακολούθησαν μόνοι τους και να τις εφαρμόσουν με κριτική σκέψη, συνδυαστικά σε ομαδοσυνεργατικές και αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες ή στα φύλλα εργασίας που τους έχει ετοιμάσει ο εκπαιδευτικός (Bergmann et al., 2011). Στο τρίτο στάδιο οι μαθητές και πάλι εκτός της σχολικής τάξης, στο δικό τους χώρο και χρόνο, καλούνται να διαπιστώσουν τις γνώσεις τους και να καλλιεργήσουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες με δραστηριότητες αξιολόγησης στην ψηφιακή πλατφόρμα ή να επεκτείνουν τις ήδη αποκτηθείσες γνώσεις τους (Estes et al., 2014).

Επειδή τα πλεονεκτήματα της μεθόδου αυτής είναι πολλαπλά, όπως εξοικείωση με τις τεχνολογίες, εξατομικευμένη διδασκαλία καθώς ο κάθε μαθητής διατηρεί το δικό του ρυθμό μάθησης, συνεργασία και συγχρόνως αυτονομία κάθε μαθητή, ανταπόκριση σε μορφές μάθησης πολλαπλής νοημοσύνης,

αποφασίσαμε να εισαγάγουμε μια διδακτική πρόταση με τη μέθοδο της αντεστραμμένης τάξης στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών με τα νέα Προγράμματα Σπουδών, θεωρώντας ότι είναι δυνατό να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά η συγκεκριμένη μέθοδος με την υποστήριξη των τεχνολογιών στο μάθημα Θρησκευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Παρατηρώντας τις φάσεις της αντεστραμμένης τάξης διαπιστώσαμε ότι στην πρώτη φάση, εκτός της τάξης, σημαντικό ρόλο κατέχει το ψηφιακό υλικό που ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές. Τον ρόλο αυτό μπορούν να αναλάβουν οι προκαταβολικοί οργανωτές οι οποίοι σύμφωνα με τον Ausubel (1968) δημιουργούν τη δομή για να οικοδομηθεί η νέα γνώση, καθώς βοηθούν στην συσχέτιση των νέων γνώσεων με τις παλαιότερες και συμβάλλουν με τον τρόπο αυτό στην ενίσχυση των γνωστικών δομών. Έτσι λειτουργούν υποστηρικτικά στη μαθησιακή διαδικασία και στην οργάνωση της σκέψης των μαθητών για ενσωμάτωση και συγκράτηση των πληροφοριών, με τρόπο που να διευκολύνει την προετοιμασία για την πρόσληψη της νέας γνώσης (Kirkman & Shaw, 1997).

Η εφαρμογή των προκαταβολικών οργανωτών στην αντεστραμμένη τάξη κατά την πρώτη φάση (πριν την τάξη) αφορά στο ψηφιακό υλικό που οι μαθητές καλούνται να δουν πριν το μάθημα. Στη σχολική τάξη θα δημιουργήσουν το γνωστικό υπόβαθρο του μαθησιακού υλικού που θα επεξεργαστούν σε δεύτερη φάση μέσα στην τάξη με τον δάσκαλο, ώστε να οικοδομήσουν τη νέα γνώση τους.

3. Το μάθημα των Θρησκευτικών με «αντεστραμμένη τάξη»

Η πρόταση διδασκαλίας με το μοντέλο της αντεστραμμένης τάξης αφορά στους μαθητές Δ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου στη Θεματική ενότητα «Ιεροί τόποι και Ιερές πορείες». Προτείνεται η Δ' τάξη διότι η εξοικείωση των μαθητών με τους Υπολογιστές είναι σε μεγαλύτερο βαθμό αναπτυγμένη.

Για την υλοποίηση της εφαρμογής είναι αναγκαίο κατ' αρχήν να είναι εγκαταστημένη ήδη στο σχολείο η πλατφόρμα Moodle και στη συνέχεια να γίνει επίδειξη στους μαθητές του Φωτόδεντρου, όπου είναι αναρτημένα τα μαθησιακά αντικείμενα. Έτσι όλοι οι μαθητές θα μπορούν να έχουν πρόσβαση στο ψηφιακό υλικό και να το διαχειριστούν με ευκολία. Οι μαθητές θα πληροφορηθούν περαιτέρω για το περιεχόμενο του μαθήματος παρακολουθώντας στο σπίτι τους το αρχικό διδακτικό υλικό, το οποίο στην πρότασή μας προέρχεται από τα ψηφιακά μαθησιακά αντικείμενα Θρησκευτικών και από το προτεινόμενο υλικό στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ. Στη συνέχεια ο χρόνος μέσα στην τάξη θα αξιοποιηθεί για συνεργατικές δραστηριότητες και φύλλα εργασίας για εξάσκηση και εμπέδωση και επίλυση των αποριών τους.

4. Τα στάδια προετοιμασίας και εφαρμογής

Η διδακτική πρότασή μας πρόταση ακολουθεί τα τρία στάδια της αντεστραμμένης τάξης ως ακολούθως (Estes et al., 2014):

Στο 1^ο στάδιο: ΠΡΙΝ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ οι μαθητές εκτός τάξης (στο σπίτι ή στο εργαστήριο υπολογιστών του σχολείου) βλέπουν το ψηφιακό υλικό που είναι αναρτημένο στην ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα όσες φορές θέλουν με το δικό τους ρυθμό. Το ψηφιακό υλικό περιλαμβάνει μαθησιακά αντικείμενα στο Φωτόδεντρο και ένα τραγούδι από το youtube τα οποία λειτουργούν ως προκαταβολικοί οργανωτές της μαθησιακής ύλης και αφορούν:

1. Ένα τραγούδι «*Το ευλογημένο καράβι*» για να διαπιστώσουν τι εμπόδια συναντά κανείς σε ένα ταξίδι και ποιος τους προφυλάσσει (στόχος α) <https://www.youtube.com/watch?v=ttCc-xAcVAM> χορωδία ή https://www.youtube.com/watch?v=8J_9LPIUMJs (τραγουδάει η Αφροδίτη Μάνου)
2. Συλλογές εικόνων από χριστιανικά προσκυνήματα (Παναγία Σουμελά και Αγία Σοφία στην Κων/πολη) και προσκυνήματα μουσουλμάνων (Καάμπα στη Μέκκα) και εβραίων (Τείχος Δακρύων), <http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/8879?locale=el> για να εντοπίσουν τα βασικά στοιχεία των τόπων και των μνημείων που παρουσιάζονται και να σκεφτούν διαφορές και ομοιότητες των μνημείων, καθώς και τι τους κάνει εντύπωση (ΠΜΑ γ, δ, στ)
3. Διαδραστικός χάρτης με χρονογραμμή, με το ταξίδι του Αβραάμ <http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/1403?locale=el> με τις περιόδους του Απ. Παύλου, <http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/1264?locale=el> για να δουν τις αποστάσεις που διήνυσε ο Απ. Παύλος και να φανταστούν τι ήταν αυτό που τον έκανε να διανύει τόσα χιλιόμετρα, καθώς και τη διάβαση της Ερυθράς θάλασσας για να φανταστούν ποιος και γιατί έσωσε τους Ισραηλίτες <http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/1002?locale=el> (και με παρεμβάσεις του Θεού). (ΠΜΑ β, στ). <http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/7571?locale=el> (ταξίδι Αβραάμ, Έξοδος: πορεία Ισραηλιτών)
4. http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-A109/355/2385,9139/extras/html/kef3_en8_burning_bush_popup.htm
http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-A109/355/2385,9139/extras/html/kef3_en9_mosis_faroo_popup.htm
http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-A109/355/2385,9139/extras/html/kef3_en9_cross_popup.htm
5. Συλλογή φωτογραφιών από ιεραποστολική δράση με έργα αυτών που συμμετέχουν και βίντεο ενός ταξιδιού αναψυχής για να φανταστούν τη διαφορά ενός ταξιδιού αναψυχής από μία ιεραποστολή (ΠΜΑ ε) (συμπληρωματικά επίσκεψη του ιστοτόπου <http://www.ierapostoles.gr> για να δουν φωτογραφίες π.χ. από την ιεραποστολή στη Μαγαδασκάρη:
6. <https://ierapostoles.gr/2013/11/05/%CE%BC%CE%B1%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%AC%CF%81%CE%B7-%CE%AE%CE%BC%CE%BF%CF%85%CE%BD-%CF%80%CE%B5%CE%B9%CE%BD%CE%B1%CF%83%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%BF%CF%82/> και φωτογραφίες από το χωριό των αναπήρων στη Σιέρρα Λεόνε:
<https://ierapostoles.gr/2011/07/11/%CF%87%CF%89%CF%81%CE%B9%CF%8C-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%80%CE%AE%CF%81%CF%89%CE%BD-%CF%83%CE%B9%CE%AD%CF%81%CF%81%CE%B1-%CE%BB%CE%B5%CF%8C%CE%BD%CE%B5/>

Στο 2^ο στάδιο: ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ οι μαθητές συνδυάζουν τις πληροφορίες που απέκτησαν εκτός τάξης έτσι ώστε να δείξουν ότι μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν. Τις πληροφορίες αυτές τις συνδυάζουν με προσωπικές εμπειρίες, κριτική σκέψη και αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους, μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες.

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, εντός της σχολικής τάξης, προτείνονται οι παρακάτω δραστηριότητες:

1. Ιδεοθύελλα με τη λέξη 'ταξίδι' με προσδωκόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα (ΠΜΑ) να μοιραστούν οι μαθητές εμπειρίες για την αξία των ταξιδιών (στόχος α)
2. Artful Thinking: *Φυγή στην Αίγυπτο του Ρέμπαρντ* και προσκυνήματα Χριστιανών και πιστών άλλων θρησκειών (Άγιο Όρος, Μετέωρα, Πάτμος, Μέκκα, Ιερουσαλήμ) με ΠΜΑ να αναγνωρίσουν την αξία των θρησκευτικών και πολιτισμικών στοιχείων- προορισμών και να διακρίνουν σ' αυτούς την παρουσία του Θεού
3. Google Earth για να πληροφορηθούν τις ιεραποστολικές περιοδείες του Απ. Παύλου και να διαπιστώσουν τη σημασία και τον κόπο που απαιτείτο
4. TPS για να αναλύσουν γιατί κάποιοι τόποι είναι ιεροί και σπουδαίοι
5. TPSS για να εξηγήσουν το ρόλο της ιεραποστολής
6. Συγγραφή κειμένου με στόχο να εντοπίσουν τις ομοιότητες και διαφορές ενός ιεραποστολικού και ενός ταξιδιού αναψυχής, όπως προκύπτουν από τα βίντεο που είδαν.
7. Παγωμένη εικόνα για να παρουσιάσουν σκηνές από την 2^η περιοδεία του Απ. Παύλου στην Ελλάδα
8. Ανακριτική καρτέλα για να επιχειρηματολογήσουν για την αξία της ιεραποστολής.

Στο 3^ο στάδιο: *META THN TAΞH* οι μαθητές μπορούν να επισκεφτούν την πλατφόρμα για να δουν και να ελέγξουν τις γνώσεις τους. Ως ανατροφοδότηση των γνώσεων που απόκτησαν μπορούν να δουν ξανά τα μαθησιακά αντικείμενα ή να λύσουν ένα σταυρόλεξο ή ένα κουίζ.

5. Συζήτηση

Η διδακτική μας πρόταση για την Δ' τάξη Δημοτικού με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Θρησκευτικών αξιοποιεί τις φάσεις της αντεστραμμένης τάξης με την χρήση ψηφιακών μαθησιακών αντικειμένων, ως προκαταβολικούς οργανωτές, κατά την πρώτη φάση της. Θεωρούμε ότι η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση της ανεστραμμένης τάξης μπορεί να αναδείξει την σημασία των προκαταβολικών οργανωτών στη θρησκευτική μάθηση, καθώς μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να κάνουν συλλογισμούς υψηλών νοητικών λειτουργιών και να κατανοήσουν ευκολότερα και σαφέστερα τις θρησκευτικές έννοιες. Ταυτόχρονα, είναι εμφανές ότι συμβάλλει στην εξοικονόμηση χρόνου μέσα στην τάξη ώστε η σχολική τάξη να μετατραπεί σε χώρο ενέργειας, δράσης, έρευνας και δημιουργίας.

Σε κάθε περίπτωση, δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε όμως, ότι η αντεστραμμένη τάξη δεν υποκαθιστά το δάσκαλο από το ψηφιακό υλικό, αλλά μάλλον αποτελεί μια μορφή Μεικτής Μάθησης, άμεσης διδασκαλίας με εξ αποστάσεως μάθηση.

Η εφαρμογή της διδακτικής αυτής πρότασης θα γίνει το προσεχές σχολικό έτος και ελπίζουμε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της εφαρμογής να δικαιώσουν τις προσδοκίες μας για αποτελεσματικότερη διδασκαλία του μαθήματος Θρησκευτικών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Baker, J. (2000). *The "Classroom Flip": Using web course management tools to become the guide by the side*. In J. Chambers (Ed.), *Selected papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning* (pp. 9-17). Jacksonville, FL: Florida Community College at Jacksonville.
- Bergmann, J., Overmyer, J., Wilie, B. (2011). *The Flipped Class: Myths Vs. Reality*. (Retrieved from: <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php> on 12.05.2018)
- Bishop, J. L., Verleger, M. A. (2013). *The flipped classroom: A survey of the research*. In *ASEE National Conference Proceedings*, Atlanta, GA.
- Britain S. (2004). *A Review of Learning Design: Concept, Specifications and Tools*. A report for the JISC E-learning Pedagogy Programme. (Retrieved from: www.elearning.ac.uk/subjects/ldfold/LD/topic_view on 31.10.2006)
- Estes. M. D., Ingram, R., Liu, J. C. (2014). *A review of flipped classroom research, practice, and technologies*. *International HETL Review*, Volume 4, Article 7, (Retrieved from: <https://www.hetl.org/feature-articles/a-review-of-flipped-classroom-research-practice-and-technologies> on 20.04.2018)
- Hertz, M. (2012). *The Flipped Classroom: Pro and Con*. *Edutopia*. (Retrieved from: <https://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-pro-and-con-mary-beth-hertz> on 15.05.2018)
- <http://photodentro.edu.lor.gr>
- <http://iep.edu.gr/el/thriskoftika-didaktiko-yliko>
- Kirkman, G., & Shaw, E. L. (1997). *Effects of an oral advance organizer on immediate and delayed retention* (Report No. TM027960), Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document Reproduction Service No. ED415263)
- Kurtz, G., Tsimmerman, A., Steiner-Lavi, O. (2014). *The Flipped-Classroom Approach: The Answer to Future Learning?* *European Journal of Open, Distance and E-Learning*. Vol 17, No 2, pp. 172–182, DOI: 10.2478/eurodl-2014-0027.
- Strayer, J. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: a comparison of learning activity in a traditional classroom and flip classroom that used an intelligent tutoring system*. Ph.D. dissertation, Ohio State University.

Ελληνόγλωσσες

- Βασιλόπουλος, Χ. (2008). *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Μητροπούλου, Β. (2008). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Η Προσευχή σε μια διαθεματική προσέγγιση

Μαρία Κούντη

Δρ., Φιλολόγος-Θεολόγος

Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

kounti.m@gmail.com

Αικατερίνη Λαλαγιάννη

Δρ., Θεολόγος-Φιλολόγος

Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

klalagianni@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική πρόταση παρουσιάζει μια διαθεματική διδακτική παρέμβαση, που αποσκοπεί στην ολιστική θεώρηση της γνώσης. Με άξονα το θέμα της Προσευχής αξιοποιήθηκαν σε ένα πλαίσιο σπειροειδούς ενασχόλησης τα γνωστικά αντικείμενα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και των Θρησκευτικών. Με πρώτιστους στόχους την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος, την ενεργή συμμετοχή αλλά και την αλλαγή της στάσης των μαθητών απέναντι στο μάθημα των Θρησκευτικών, επιχειρήθηκε αρχικά η νοηματική προσέγγιση της Κυριακής Προσευχής (Μτ. 6.9-13), ενώ στη συνέχεια οι μαθητές κλήθηκαν να «διαβάσουν» την Προσευχή των Πατέρων της Όπτινα, την Προσευχή του Ιωνά, τον 3ο Ψαλμό και τον 56ο Ψαλμό. Αντίστοιχα από την αρχαιοελληνική γραμματεία τους ζητήθηκε να προσεγγίσουν την Προσευχή του Χρύση (Ιλ. Α. 38-43), την Ωδή στην Αφροδίτη της Σαπφούς, τις Προσευχές της Ελένης και του Μενέλαου (Ευριπίδης, Ελένη 1093-1106, 1441-1450), αλλά και την Προσευχή του Σωκράτη, όπως αυτή παραδίδεται στον πλατωνικό Φαίδρο (279bc). Η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών προσέδωσε στη διδασκαλία των ανωτέρω γνωστικών αντικειμένων παράλληλα με τα αναμενόμενα από τα ΑΠΣ γνωστικά αποτελέσματα μια πιο ενδιαφέρουσα και πιο ευφάνταστη για τους μαθητές αντιμετώπιση του αρχαίου ελληνικού λόγου αλλά και των θρησκευτικών κειμένων.

Λέξεις κλειδιά: διαθεματικότητα, προσευχή, αναζήτηση του Θεού.

1. Εισαγωγή

Η προσευχή βρίσκεται στο κέντρο της θρησκευτικής δραστηριότητας είτε ως προσωπική εκδήλωση είτε ως πράξη μιας ομάδας, ενός συνόλου ανθρώπων. Απλουστευμένα θα μπορούσε να οριστεί ως προσπάθεια επικοινωνίας με τον Θεό (Mauss, 1909· James, 2002). Ειδικότερα η χριστιανική προσευχή «ελευθερώνει τον άνθρωπο τον απαγκιστρώνει από την εξωτερική φύση και τον ίδιο του τον εαυτό (...) και κρατά την ψυχή του ανοιχτή απέναντι στο πρόσωπο του Θεού» (Στανισλόε, 2009: 69).

Για την ορθοδοξία, η προσευχή, κοινή, «ένεκλησσία» (Α' Κορινθίους 11. 18), ή κατ' ιδίαν, συνιστά ανάβαση και ομιλία του νου προς τον Θεό, «ή προσευχή όμιλίαέστίνουπρόςΘεόν» (Νείλος Ασκητής, *Περί Προσευχής*, PG 79, 1168C). Το σύνολο της πατερικής και λειτουργικής παράδοσης επισημαίνει ότι ολόκληρη η ανθρώπινη ζωή «προσευχής καιρός ἔστω» (Μέγας Βασίλειος, *Λόγος Ασκητικός*, PG 31, 877A). «Αδιαλείπτως προσεύχεσθε» παροτρύνει ο Απόστολος Παύλος τους

νεοφώτιστους Θεσσαλονικείς (Α΄ Θεσ. 5. 17) και τονίζει έτσι την ανάγκη αδιάκοπης προσευχής και ακατάπαυστης δοξολογίας, συνεχούς και αδιάλειπτης κοινωνίας του ανθρώπου με τον Θεό. Η προσευχή αυτή είτε ατομική, «είστόταμειον» (Μτ. 6.5-6), είτε κοινή, «οὐ γάρ εἰσὶ δύο ἢ τρεῖς συνηγμένοι» (Μτ. 18.20), γίνεται η συνεχής του Θεού μνήμη (Κλήμης Αλεξανδρέας, *Στρωματεῖς*, PG 9, 456C) και γεγονός κοινωνίας και αγαπητικής ένωσης ανθρώπου και Θεού (Σκαλτσής, 2007· Μαντζαρίδης, 2003). Αυτή την προσπάθεια κοινωνίας και ένωσης επιχειρήσαμε προσεγγίσουμε με την παρούσα διδακτική πρόταση. Αξιοποιώντας τις αρχές της διαθεματικότητας και του κριτικού γραμματισμού αντιμετωπίσαμε ολιστικά τη διαχρονική προσπάθεια του ανθρώπου να επικοινωνήσει με τον Θεό μέσα από την προσευχή. Στο πλαίσιο αυτό μελετήσαμε παράλληλα κείμενα τόσο της αρχαίας ελληνικής όσο και της χριστιανικής γραμματείας. Επιλέχθηκαν να μελετηθούν: η Κυριακή Προσευχή (Μτ.6.9-13), η Προσευχή των Πατέρων της Όπτινα, η Προσευχή του Ιωνά, ο 3ος Ψαλμός και ο 56ος Ψαλμός, η Προσευχή του Χρύση (Ιλ. Α.38-43), η Ωδή στην Αφροδίτη της Σαπφούς (Καζάζης, Καραμήτρου, 2001), η προσευχή της Ελένης και η προσευχή του Μενέλαου (Ευριπίδης, *Ελένη* 1093-1106, 1441-1450) αλλά και η προσευχή του Σωκράτη όπως αυτή παρουσιάζεται στον πλατωνικό *Φαίδρο* (279bc).

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Με την εμπλοκή και διασύνδεση διακριτών γνωστικών αντικειμένων, της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και των Θρησκευτικών, επιχειρήσαμε τη σφαιρική μελέτη του επιλεγμένου θέματος «με μεθοδολογία και γλώσσα από περισσότερους από έναν κλάδους με στόχο την ολιστική αντιμετώπιση της γνώσης» (Jacobs, 1989: 8) αλλά και την παράλληλη αύξηση της μάθησης σε κάθε γνωστική περιοχή (Coneetal, 1998). Η διαθεματικότητα, όπως εύστοχα επισημαίνει ο Η. Ματσαγγούρας, στην ολοκληρωμένη της μορφή σημαίνει κατάργηση των διακριτών μαθημάτων και οργάνωση της σχολικής γνώσης γύρω από συγκεκριμένα θέματα (Ματσαγγούρας, 2003). Και ο Πλάτων γράφει «τά τε χύδην μαθήματα παισὶν ἐν τῇ παιδείᾳ γενόμενα τούτοις συνακτέονεις σύνοψιν οἰκειότητος ἀλλήλων τῶν μαθημάτων καὶ τῆς τοῦ ὄντος φύσεως. Μόνη γοῦν, εἶπεν, ἡ τοιαύτη μάθησις βέβαιος ἐνοῖς ἀνέγγενηται. Καὶ μεγίστη γε, ἦνδ' ἐγώ, πείρα διαλεκτικῆς φύσεως καὶ μή· ὁ μὲν γὰρ συνοπτικὸς διαλεκτικὸς, ὁ δὲ μὴ οὐ» (*Πολιτεία*, 537c) και συγκροτεί κατά κάποιον τρόπο το θεωρητικό υπόβαθρο της διαθεματικότητας, της ολιστικής, δηλαδή, κατάκτησης της γνώσης που δύναται να παρέχει στο μαθητή την ευκαιρία να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων που θα του επιτρέψει να αναπτύξει προσωπική άποψη (Αλαχιώτης, 2002). Στο πλαίσιο αυτό επιχειρήθηκε στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης μια εκπαιδευτική προσέγγιση που αποσκοπεί στην ενοποίηση της γνώσης και επιχειρεί να προσφέρει στους μαθητές/τριες τη δυνατότητα να συνδυάσουν οπτικές διαφόρων γνωστικών-διδακτικών αντικειμένων, να ανακαλύψουν περισσότερες από μία αλήθειες, να προσεγγίσουν το υπό εξέταση θέμα σφαιρικά και να οδηγηθούν έτσι από την αποσπασματική μάθηση στην ολιστική και πραγματική γνώση. Η διαθεματική προσέγγιση που κινείται τόσο στον κάθετο όσο και στον οριζόντιο άξονα της γνώσης σχηματίζει την απαραίτητη καιστέρα βάση για την επικοινωνιακή, αναλυτική και διερευνητική μάθηση. Αναλυτικότερα, η διαθεματική προσέγγιση καταλύει τις διαχωριστικές γραμμές που οριοθετούν τα

επιμέρους γνωστικά αντικείμενα και ενοποιώντας έτσι τη σχολική γνώση (Ματσαγγούρας, 2002), μετασχηματίζει την αποσπασματική γνώση σε ολιστική και πραγματική. Η οριζόντια αυτή διασύνδεση της γνώσης συντελεί αποτελεσματικά στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας καθώς ακολουθεί τις αρχές της Μορφολογικής Ψυχολογίας που εντοπίζει την ολιστική λειτουργία της αντίληψης και επισημαίνει ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται την ολότητα καλύτερα, ευκολότερα και πληρέστερα από τα επιμέρους (Κολιάδης, 2002). Παράλληλα καθώς εμπλέκει τους ίδιους τους μαθητές στη διαδικασία της αναζήτησης, τους μετακινεί στο κέντρο της εκπαιδευτικής προσπάθειας, τους επιτρέπει να λάβουν ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική πράξη, τους ωθεί να λειτουργήσουν και ως πομποί, να γίνουν συνδημιουργοί και να μετέχουν ενεργά και αποτελεσματικά στη διαμόρφωση του μορφωτικού προϊόντος (Glaserfeld, 1989· Wood, 1998).

Υπό το πρίσμα αυτό, η προσέγγιση μας, κινούμενη σπειροειδώς, ξεκίνησε από το μάθημα των Θρησκευτικών για να μεταβεί σταδιακά στην Αρχαία Ελληνική Γραμματεία και να ολοκληρωθεί με τη συνδρομή και των δύο γνωστικών αντικειμένων.

Η παράλληλη μελέτη των χριστιανικών και των αρχαιοελληνικών προσευχών παρέχουν τη δυνατότητα να αναπτυχθεί η «εναλλαγή των προοπτικών», τη δυνατότητα να «βλέπει» ο μαθητής τις άλλες θρησκείες μέσα από τη χριστιανική προοπτική αλλά και τον Χριστιανισμό μέσα από τα μάτια των άλλων θρησκειών. Σε μια πολυδιάστατη και πλουραλιστική κοινωνία η ικανότητα να προσεγγίζει κανείς τη θρησκεία μέσα από τα δικά της μάτια αλλά και μέσα από τα μάτια των άλλων συντελεί στην πολυδιάστατη προσέγγιση της μίας και αυτής πραγματικότητας (Dressler, 2006) και σταδιακά στην αποδοχή κατανόηση και επακόλουθη αρμονική συμβίωση όλων των πολιτιστικών και θρησκευτικών ομάδων.

Οι μαθητές έχοντας ήδη γνωρίσειτα ομηρικά έπη και πτυχές της δραματικής ποίησης, αλλά και τη χριστιανική παράδοση, μπορούν να εμβαθύνουν στην ιστορική πορεία της αναζήτησης του Θεού διαχρονικά, να μελετήσουν παράλληλα την έννοια και τα αιτήματα της προσευχής και να αποκωδικοποιήσουν τις ανθρώπινες ανάγκες που αυτά καλύπτουν καθώς χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης είναι να αναζητά τον ουρανό και τις χάρες που από αυτόν αναβλύζουν. Η διαθρησκειακή μελέτη καλλιεργείτο σεβασμό προς τον άλλο και ενθαρρύνει την κοινωνία των προσώπων με βάση τα κοινά στοιχεία και την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Οι ειδικοί στόχοι αυτής της επάλληλης διακλάδωσης ήταν η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η καλλιέργεια αυτενέργειας σε ατομικό και συνεργατικό περιβάλλον, η καλλιέργεια μεταγνωστικής δεξιότητας, αφού οι μαθητές/τριες μετατράπηκαν σε αξιολογητές των πληροφοριών που δέχτηκαν με αποτέλεσμα να μάθουν πώς να μαθαίνουν. Πιο συγκεκριμένα θέσαμε ως στόχους:

όσον αφορά στις γνώσεις:

- να μελετήσουν οι μαθητές το φαινόμενο της προσευχής, όπως αυτή αποτυπώνεται σε κείμενα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας αλλά και σε μεταγενέστερα χριστιανικά κείμενα,
- να προβληματιστούν και να συζητήσουν τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος επιχείρησε μέσω της προσευχής να προσεγγίσει το θείο σε διαφορετικές χρονικές περιόδους,

- να βρουν οι μαθητές πώς η προσπάθεια αυτή αποτυπώνεται σε διαφορετικά γραμματειακά είδη και σε διαφορετικές εποχές, όσον αφορά στις δεξιότητες;
- να διερευνήσουν και να εντοπίσουν τη σχέση του ανθρώπου με το θείο, να κατανοήσουν ότι κοινή είναι πάντοτε η προσπάθεια του ανθρώπου να γνωρίσει τον Θεό και να επικοινωνήσει μαζί του,
- να βιώσουν οι μαθητές την εμπειρία της συνομιλίας διαφορετικών κειμένων, αλλά και να καλλιεργήσουν με κατάλληλες τεχνικές, τη δεξιότητα να οδηγούνται αυτόνομα στη διερεύνηση της γνώσης σύμφωνα με το ανακαλυπτικό, διερευνητικό μοντέλο μάθησης,
- να ενδυναμώσουν τις προσληπτικές δεξιότητές τους και να προχωρήσουν στην κριτική πρόσληψη των ερεθισμάτων, όσον αφορά στις «στάσεις» τους;
- να προαγάγουν τη συνεργατικότητα και την ατομικότητά τους, ώστε να προκληθεί η ελεύθερη και αυθόρμητη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία,
- να ενισχύσουν την επινοητική τους φαντασία, τη δημιουργική αλλά και κριτική σκέψη, την πολλαπλή νοημοσύνη τους,
- να καλλιεργήσουν θετική στάση απέναντι στην Αρχαία Ελληνική Γραμματεία αλλά τα Θρησκευτικά μέσα από την αβίαστη προσέλευση του ενδιαφέροντός τους και εν τέλει
- να μετασχηματίσουν τη στάση τους απέναντι στα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα.

3. Στοιχεία εφαρμογής

Ηδιαθεματική διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στο Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ένα αστικόσχολείο (ενιαίο Γυμνάσιο και Λύκειο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης). Απευθύνθηκε σε μαθητές της Α΄ Λυκείου. Ο χρόνος υλοποίησης προσδιορίστηκε σε τέσσερις διδακτικές ώρες, αλλά η παρουσίαση των ομαδικών εργασιών πραγματοποιήθηκε μετά από δυο βδομάδες, χρόνος εργασίας των μαθητών. Η αξιολόγηση έγινε κατά την ώρα του μαθήματος (δραστηριότητα μαθητών ανά ομάδες), αλλά κυρίως με την παρουσίαση ομαδικής εργασίας, η οποία αποτέλεσε την γραπτή αξιολόγηση του τετραμήνου.

4. Σχεδιασμός-υλοποίηση της διαθεματικής πρότασης

Προηγείται η μελέτη της Διδακτικής Ενότητας 2.3 *Προσευχή* του ΝΠΣ, σύμφωνα με το *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Α΄ Λυκείου*, όπου αναπτύσσονται τα βασικά στάδια του θέματος ως εξής:

α) Βιώνοντας: Πώς τοποθετείται ο κάθε ένας απέναντι στο γεγονός της προσευχής; Απαντήστε στο προηγούμενο ερώτημα εντοπίζοντας γιατί, πώς και πότε προσευχόμαστε και ποιες ανάγκες καλύπτει η προσευχή.

β) Νοηματοδοτώντας: μελετάμε πατερικά και λογοτεχνικά κείμενα.

γ) Αναλύοντας: αναζητούμε τους τρόπους και τα είδη της προσευχής: ευχαριστία, αίτηση, μετάνοια,δοξολογία, κοινή και ατομική, τυπική και αυθόρμητη, αδιάλειπτη προσευχή.

δ) Εφαρμόζοντας: ένας άγιος επικοινωνεί με τον Θεό, μελέτη περίπτωσης.

Αφού κατακτήσουν οι μαθητές τις ανωτέρω γνώσεις ακολουθεί η υλοποίηση της διαθεματικής μας πρότασης.

Στάδιο 1^ο (Παρουσιάζοντας): Με γνώμονα την πεποίθηση ότι η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας και της τέχνης μέσα από στοχευμένες διδακτικές δραστηριότητες κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών, ζωογονεί τη διαδικασία της μάθησης και λειτουργεί ως πρόσθετο κίνητρο για περισσότερο ενεργή συμμετοχή (Mezirow, 1998· Perkins, 1994· Κόκκος, 2011) αξιοποιήσαμε ως εκκίνηση, (αφόρμηση ή έναυσμα) δύο πίνακες του Δομήνικου Θεοτοκόπουλου (*Η Αγωνία στον Κήπο*, 1608, Μουσείο Καλών Τεχνών, Βουδαπέστη και *Η προσευχή στην Γεσθημανή*, 1590, Εθνική Πινακοθήκη, Λονδίνο). Οι μαθητές παρατήρησαν, περιεργάστηκαν, περιέγραψαν τους εν λόγω πίνακες, στοχάστηκαν σχετικά και κινητοποιήθηκαν (artfulthinking: παρατήρηση, σχολιασμός έργου τέχνης, στοχαστική μάθηση μέσω της τέχνης) ώστε να εισέλθουν στο θέμα της Προσευχής. Ακολούθως έγινε η εισαγωγή στην *Κυριακή Προσευχή* με ένα σχετικό puzzle. Η *Κυριακή Προσευχή* με τη μορφή του puzzle προσέδωσε στη διαδικασία παιγνιώδη διάθεση. Αμέσως μετά προχωρήσαμε, με τη μορφή κατευθυνόμενου διαλόγου, σε συζήτηση κατά την οποία οι μαθητές/τριες ανακάλυψαν στη μνήμη τους ότι ο Χριστός παρέδωσε μόνο μία προσευχή που για αυτό καλείται *Κυριακή Προσευχή* (Λκ. 11.1-4 και Μτ.6.9-13).

Στάδιο 2^ο (Εφαρμόζοντας): Κατά το δεύτερο στάδιο ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν σε ομάδες (Μητροπούλου, 2008· Cohen, 1994) ένα φύλλο εργασίας και να προχωρήσουν στην ανάλυση της *Κυριακής Προσευχής* (Σμέμαν, 2002). Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στόχευαν στον εντοπισμό της αφορμής της απαγγελίας της προσευχής, τη σημασία της προσφώνησης, καθώς και την επισήμανση αλλά και την ομαδοποίηση των αιτημάτων της. Τα παραπάνω λειτούργησαν ως έναυσμα προβληματισμού σχετικά με τη λειτουργική θέση και τη σημασία της προσευχής στην Θεία Ευχαριστία. Τέλος αξιοποιώντας τη μέθοδο του artfulthinking (παρατήρηση, σχολιασμός έργου τέχνης, στοχαστική μάθηση μέσω της τέχνης) ζητήσαμε από τους μαθητές να συλλογιστούν αν η προσευχή μπορεί να συνδυάζει τυπικά μοτίβα και προσωπικά στοιχεία.

Στάδιο 3^ο (Διερευνώντας): Οι μαθητές κλήθηκαν να μελετήσουν με τη βοήθεια φύλλων εργασίας παράλληλα μία προσευχή από τη χριστιανική γραμματεία και αντίστοιχα μία από την αρχαιοελληνική. Η πρώτη ομάδα εξέτασε την Προσευχή του Ιωνά και την Προσευχή του Χρύση (Ιλ. Α. 38-43). Η δεύτερη ομάδα μελέτησε τον 56^ο Ψαλμό και τις Προσευχές της Ελένης και του Μενέλαου (Ευριπίδης, *Ελένη* 1093-1106, 1441-1450), η τρίτη ομάδα τον 3^ο Ψαλμό και την Ωδή στην Αφροδίτη της Σαπφούς και η τέταρτη την Προσευχή των Πατέρων της Όπτινα, και αντίστοιχα την προσευχή του Σωκράτη από τον πλατωνικό *Φαίδρο* (279bc). Αναλυτικότερα οι μαθητές ανά ομάδες έχοντας στα χέρια τους δύο φύλλα εργασίας συζητούν, προγραμματίζουν και διαχωρίζουν τις αρμοδιότητες τους στη σχολική ώρα που τους δίνεται. Ο χρόνος ολοκλήρωσης των παρουσιάσεων οριοθετείται σε τρεις βδομάδες. Στην ολομέλεια προηγείται ανάκληση προηγούμενων γνώσεων και ως προς τα βιβλικά περιστατικά, τα είδη της προσευχής (Μπούκης, 1978) και ως προς τα είδη της ποίησης.

Κατά την προσέγγιση των κειμένων της πρώτης ομάδας σημειώνεται εμφατικά πως στην Ομηρική προσευχή ακολουθείται μία δομή με τυπικά στοιχεία που καλούνται οι μαθητές να αναγνωρίσουν. Η απεικόνιση του προσευχόμενου

Χρύση σε κρατήρα του 4^{ου} αιώνα συμβάλλει στην πρόσληψη του γεγονότος. Τέλος το ομηρικό κείμενο μας πληροφορεί πως ο θεός Απόλλωνας σπεύδει άμεσα να ανταποκριθεί στο αίτημα του ιερέα του, καθώς «ως ένα βαθμό οι σχέσεις των θεών με τους ανθρώπους ρυθμίζονται από ένα στοιχείο "συμβολαίου"». Αυτό το "συμβόλαιο" πρέπει οι μαθητές να αναζητήσουν και να περιγράψουν. Αντίστοιχα η ίδια ομάδα μελετά την προσευχή του Ιωνά κατά την παραμονή του στην κοιλία του κήτους. Το περιστατικό εγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών, οι οποίοι πρέπει να περιγράψουν το γεγονός να αιτιολογήσουν τη στάση του Ιωνά, να εντοπίσουν τα αιτήματά του αλλά και τη δομή και το είδος της προσευχής.

Η δεύτερη ομάδα καλείται να μελετήσει τις προσευχές της Ελένης και του Μενέλαου όπως αυτές παραδίδονται από τον Ευριπίδη στην τραγωδία *Ελένη*. Τα τυπικά στοιχεία, η δομή της προσευχής και η σχέση προσευχόμενου και θεού αποτελούν και πάλιταζητούμενα στις προσευχές των δύο ηρώων. Το παράλληλο κείμενο (Οδ. α 61-64) που δίνεται συνδράμει στην προσπάθεια των μαθητών. Στο δεύτερο φύλλο εργασίας της ίδιας ομάδας «πρωταγωνιστής» είναι ένας πολύπαθος, αλλά και δοξασμένος βασιλιάς, ο Δαβίδ. Οι μαθητές καλούνται να παρουσιάσουν τα γεγονότα της καταδίωξης του Δαβίδ από τον βασιλιά Σαούλ, καθώς και τα αίτια του φθόνου του. Τα δύο έργα ζωγραφικής που παρατίθενται, προσφέρουν επιπρόσθετα στοιχεία. Ο 56^{ος} Ψαλμός εμπεριέχει πλήθος εικόνων, που σκιαγραφούν την προσωπικότητα του Δαβίδ και οι μαθητές εντοπίζουν τις εικόνες αυτές και ερμηνεύουν τη χρήση τους. Απαραίτητο κρίνεται να αναζητηθούν επίσης η δομή και τα μέρη της προσευχής.

Στην τρίτη ομάδα δίνεται η Ωδή στην Αφροδίτη της Σαπφούς και ο 3^{ος} Ψαλμός. Η προσέγγιση και η διαπραγμάτευση των τυπικών χαρακτηριστικών της Ωδής της Σαπφούς μελετάται παράλληλα με την προσευχή που στην *Ιλιάδα* (Ιλ. Π. 233-248) απευθύνει στον Δία ο Αχιλλέας, όταν ο Πάτροκλος μπαίνει στη μάχη. Τα κοινά χαρακτηριστικά των δύο δεήσεων είναι η πρότερη εμπειρία των προσευχομένων, η σχέση που θεωρούν ότι έχουν με τους θεούς τους και η βεβαιότητα της πραγμάτωσης των αιτημάτων. Αντίστοιχα και στην παλαιοδιαθηκική προσευχή, όταν ο Δαβίδ διώκεται από τον γιο του, τον Αβεσσαλώμ, και φεύγει από το παλάτι και την Ιερουσαλήμ, η πίστη όχι μόνο στη βοήθεια, αλλά και στη σωστική παρουσία του Θεού σε κάθε του βήμα, είναι κυρίαρχη και αποτελεί πηγή δύναμης και εσωτερικής ειρήνης. Ο Δαβίδ στην τραγική κατάσταση στην οποία έχει περιέλθει, δεν επικεντρώνεται μόνο στα προσωπικά του αιτήματα, αλλά ζητά και την ευλογία του λαού, έννοια που απαιτεί περαιτέρω ανάλυση.

Τέλος η τέταρτη ομάδα καλείται να μελετήσει την προσευχή των πατέρων της ρωσικής μονής της Όπτινα και την προσευχή του Σωκράτη, όπως αυτή παραδίδεται στον πλατωνικό Φαίδρο. Το κοινό χαρακτηριστικό των δύο αυτών προσευχών έγκειται στο γεγονός πως δεν διατυπώνουν αιτήματα σωτηρίας από συγκεκριμένες καταστάσεις, αλλά αιτήματα που φωτίζουν και καθοδηγούν τον άνθρωπο στην καθημερινότητά του. Ο Σωκράτης ζητά εσωτερική ομορφιά και πλούτο στο βαθμό όμως που μπορεί να διαχειριστεί ένας φρόνιμος άνθρωπος. Οι μοναχοί της μονής της Όπτινα προχωρούν περισσότερο και θεολογούν χριστολογικά και ανθρωποκεντρικά. Η ψυχική γαλήνη, η απρόσκοπτη μνήμη του Θεού, η παράδοση της ζωής στο θέλημά Του, και η διάθεση συνεχούς μαθητείας είναι κάποια από τα χαρακτηριστικά αυτής της προσευχής, τα οποία

διαμορφώνουν μία βιοθεωρία και μια επακόλουθη μία στάση ζωής. Αυτή τη στάση επιχειρούν οι μαθητές να σκιαγραφήσουν και να αιτιολογήσουν προσθέτοντας και τη δική τους προσωπική θέση. Αρωγός στην προσπάθεια των μαθητών έρχεται η τέχνη αφού καλούνται να περιγράψουν την «ατμόσφαιρα» του μοναστηριού παρατηρώντας έναν πίνακα που θεωρείται ότι απεικονίζει το περιβάλλον της Μονής της Όπτινα.

Στάδιο 4^ο (Αναπλαισιώνοντας): Κατά το τέταρτο στάδιο οι μαθητές/τριες καλούνται να παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης τα κείμενα των προσευχών και τα συμπεράσματά τους. Η μαθησιακή διαδικασία ολοκληρώνεται με τη συμπλήρωση ενός κοινού φύλλου εργασίας, που αποσκοπεί στη συγκέντρωση των πορισμάτων και στην κωδικοποίησή τους. Οι μαθητές ζητείται να καταγράψουν τη συχνότητα των ειδών προσευχής και τα κυρίαρχα αιτήματα αλλά και να βρουν ποιες ανάγκες ωθούν τους ανθρώπους στην προσευχή, πάντα σε σύγκριση και παράλληλη θεώρηση με την Κυριακή προσευχή, που μελετήσαμε στην αρχή της δράσης αυτής. Το σύνολο των μαθητών στάθηκε με ιδιαίτερο ενδιαφέρον αλλά και κριτική διάθεση στο περιεχόμενο των προσευχών για να καταλήξει στο συμπέρασμα πως στον αρχαιοελληνικό χώρο χαρακτηριστική είναι η απουσία ενός αιτήματος, του αιτήματος της προσωπικής παρουσίας και κοινωνίας προσώπων. Οι παρακλήσεις, η κάλυψη των αναγκών, τα τάματα και οι ευχαριστίες μπορεί να υπάρχουν τόσο στις αρχαιοελληνικές προσευχές όσο και στις χριστιανικές αυτό όμως που διαφοροποιεί ουσιαστικά τα δύο κειμενικά είδη είναι ότι απουσιάζει το «έλθέτω ἡ βασιλεία σου», καθώς, σε τελική ανάλυση, προσευχή σημαίνει αναζήτηση και συνάντηση με τον Θεό, πραγμάτωση μιας αγαπητικής κοινωνίας και ένωσης ανθρώπου και Θεού, πατέρα και παιδιού (Bloom, 1996). Σημαντικό σημείο γνώσης που μπορεί να μετασχηματιστεί σε στάση ζωής είναι ότι οι μαθητές συνειδητοποίησαν πως η προσευχή δεν αποτελεί μια τυπική υποχρέωση του καλού χριστιανού, αλλά είναι «ἀγαθόν» «κορυφαιότατον», «εὐχή και ὁμιλία Θεοῦ», «κοινωνία ...και ἔνωσις προς Θεόν» (Χρυσόστομος, *Περὶ εὐχῆς*, 461D), «αἰτία χαρᾶς» (Μάξιμος Ομολογητής, *Περὶ θεολογίας καὶ τῆς ἐν σάρκου οἰκονομίας τοῦ Υἱοῦ Θεοῦ*, PG 90, 1420B), γιατί «ἀπογεννᾶ ... [τάς ἀρετάς], διὰ τῆς εἰς Χριστόν συναφείας» (Μάρκος ο Ερημίτης, *Περὶ τῶν οἰομένων ἐξ ἔργων δικαιοῦσθαι*, PG 65, 936B). Αυτή η προσευχή συνιστά και την απάντηση της Ορθοδοξίας στον συγκρητισμό και τον εγωκεντρισμό της σύγχρονης κοινωνίας. Η προσωπική εμπειρία κοινωνίας ανθρώπου και Θεού γεννά αγάπη ανεκκάλυπτη, πλούτο αναφαίρετο, καρδιά καιομένη, που καθώς έχει γευτεί τον Κύριοτον σκορπίζει στους γύρω της (Χρυσόστομος, *Περὶ εὐχῆς*, 461-463). Ο επίσκοπος Διοκλείας Κάλλιστος Ware προσεγγίζει ένα σύγχρονο ανθρωπολογικό πρόβλημα μέσα στην προοπτική της προσευχής και γράφει πως η προσωπική κοινωνία με τον Θεό, βοηθάει τον άνθρωπο να εμπλουτίσει και να προσδώσει βάθος στις διαπροσωπικές του σχέσεις (Ware, 1983).

Στάδιο 5^ο (Αξιολογώντας): Αξιολόγηση εγχειρήματος και αναστοχασμός. Στο στάδιο αυτό, καταληκτικά, ζητήθηκε από τους μαθητές να προσδιορίσουν με μια παράγραφο, με μια ζωγραφιά ή ένα σκίτσο τι αποτελεί για αυτούς προσευχή και να γράψουν οι ίδιοι μια προσευχή με τα δικά τους αιτήματα και τις δικές τους ανησυχίες (ως δραστηριότητα δημιουργικής γραφής).

Το τέλος της ανακεφαλαίωσης πραγματοποιήθηκε με τη δημιουργία ιδεοθύελλας με τα βασικότερα γνωστικά σημεία που έγιναν κτήμα των μαθητών μέσα από τις παραπάνω δραστηριότητες. Ως δεύτερο μέσο αξιολόγησης αξιοποιήθηκε η συνέντευξη-συζήτηση με την οποία αναζητήθηκαν τα αποτελέσματα αυτής της διαθεματικής διδακτικής παρέμβασης.

5. Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση, όσον αφορά στη μέθοδο διδασκαλίας και πρόσκτησης της γνώσης, εστίασε σε μαθητοκεντρικά σχήματα και στην κριτική σκέψη. Μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου της προτεινόμενης διδακτικής παρέμβασης, οι μαθητές/τριες εργάστηκαν ομαδικά και ανέπτυξαν έτσι την ικανότητα να συνεργάζονται, να ακούν, να κατανοούν, να συνδιαλέγονται, να διαχειρίζονται διαφωνίες, να επιλύουν προβλήματα, να ασκούν αλλά και να δέχονται εποικοδομητική κριτική, καλλιέργησαν τις αξίες και τις δεξιότητες της συνεργασίας και της διαλλακτικότητας, το γραμματισμό στις κοινωνικές δεξιότητες. Η εν λόγω διαθεματική πρόταση συνέδραμε στον εμπλουτισμό του γνωστικού, συναισθηματικού, δημιουργικού και φαντασιακού δυναμικού των μαθητών και εν τέλει θεωρούμε ότι προσέδωσε μια νέα δυναμική τόσο στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας αλλά των Θρησκευτικών. Όσον αφορά στις εκπαιδευτικούς που υλοποίησαν τη διδασκαλία, επιβεβαίωσαν την αντίληψή τους πως η διαθεματικότητα αποτελεί ένα αποτελεσματικό μαθητοκεντρικό εργαλείο για την αλληλεπίδραση και αρμονική συνύπαρξη πολλών και διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων στο χώρο του σχολείου, διαπίστωσαν επίσης διάθεση ενεργής συμμετοχής, εκ μέρους των μαθητών, κινητοποίηση του ενδιαφέροντος και ευχάριστο κλίμα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Σε γνωστικό επίπεδο κατά την πορεία της διαθεματικής προσέγγισης μελετήθηκε το φαινόμενο της προσευχής με στόχο να ολοκληρωθεί μια διερεύνηση που θα καταλήξει σε προβληματισμό και ίσως στάση ζωής. Οι μαθητές ενέσκηψαν στο θέμα και μέσα από τα παρουσιαζόμενα κείμενα προσευχής κατόρθωσαν να κατανοήσουν εμπειρικά πως η προσευχή δεν είναι υποχρέωση του πιστού, αλλά είναι συνάντηση, κοινωνία Θεού και ανθρώπου, και στη συνάντηση αυτή τα αιτήματα διαδραματίζουν δευτερεύοντα ρόλο ενώ το σημαντικό είναι το «ένώπιος-ένωπίω», η παρουσία του Θεού και η μεταμόρφωση του ανθρώπου. Με την προσευχή ο πιστός βιώνει τη Βασιλεία του Θεού και μέσα σε αυτή βρίσκει και όλους τους άλλους, τους συνανθρώπους του, που είναι και αυτοί μέλη Χριστού. Αυτή η χριστολογική προσέγγιση έχει ανθρωπολογικές προεκτάσεις, καθώς επιβεβαιώνει το σεβασμό προς τον άλλο, ανανεώνει την κοινωνία των προσώπων, αναπροσδιορίζει τη στάση προς τον αδερφό -τον ίδιο τον Χριστό εν ετέρα μορφή. Με την Κυριακή προσευχή, αφετηρία αλλά και τελικό ζητούμενο, σε σχήμα κύκλου αναζητήσαμε το δρόμο πρόσβασης και ένωσης του ανθρώπου προς το Θεό αλλά και οριζόντια την οδό προς τους άλλους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Πηγές

Η Αγία Γραφή κατά τους Εβδομήκοντα, (1991). Αθήνα: εκδ. Αδελφότητα Θεολόγων η Ζωή.

- Η Αγία Γραφή (Παλαιά και Καινή Διαθήκη)*, (1997). Μετάφραση από τα πρωτότυπα κείμενα. Αθήνα: Ελληνική Βιβλική Εταιρεία.
- Μέγας Βασίλειος, *Λόγος Ασκητικός*, PG 31, 869- 881.
- Hermann, C.F. (1909, 2007). *Platonis Dialogi: Secundum Thrasylli tetralogias dispositi*. Lipsiae: Teubner. Athens: D.N. Papadimas.
- Κλήμης Αλεξανδρέας, *Στρωματείς*, PG 8,685-1381 και PG 9,9-601.
- Μάξιμος Ομολογητής, Κεφάλαια Σ', *Περί Θεολογίας και τῆς ἐνσάρκου οἰκονομίας τοῦ Υἱοῦ Θεοῦ* (γνωστικά κεφάλαια) , PG 90, 1083-1462.
- Μάρκος ο Ερημίτης, *Περί τῶν οἰομένων ἐξ ἔργων δικαιουῖσθαι*, PG 65, 929-966.
- Νείλος Ασκητής, *Περί Προσευχῆς*, PG 79, 1165-1200.
- Χρυσόστομος, *Ομιλία Στ΄, Περί εὐχῆς*, PG 64, 461-465.

Ξενόγλωσσες

- Cohen, E. (1994). *Designing groupwork*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Cone, T. P., Werner, P., Cone, S. L. & Woods, A. M. (1998). *Interdisciplinary teaching through physical education*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Dressler, B. (2006). *Unterscheidungen. Religion und Bildung*. Forum Theologische Literaturzeitung (ThLZ.F 18/19). Leipzig: EvangelischeVerlagsanstalt.
- Glaserfeld, E. von.(1989). Cognition, Construction of Knowledge and Teaching. *Synthese*, 80(1), 121-140.
- Jackson, B. (1971). The Prayers of Socrates. *Phronesis*, 16(1), 14-37.
- Jacobs, H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- James, W. (2002). *The Variety of Religious Experience, A Study in Human Nature*. Pennsylvania: Pennsylvania State University.
- Mauss, M. (1909). *La Prière*, Paris: Félix Alcan. (<http://classiques.uqac.ca/>)
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *SAGE journals*, 48(3), 185–198.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye. Learning To Think by Looking at Art* . Santa Monica: The Getty Center for Education in the Arts.
- Wood, D. (1998). How children think and learn: The social contexts of cognitive development. Oxford: Blackwell.

Ελληνόγλωσσες

- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 7, 7-18.
- Bloom, A. (Μητροπολίτης Αντώνιος του Σουρόζ) (2007). *Θέλει τόλμη η προσευχή/ μτφρ. Δ. Κόκκινος*. Αθήνα: εκδ. Ακρίτας.
- Καζάζης, Ι.Ν. & Καραμήτρου, Α., (2001). *Ανθολόγιο Αρχαϊκής Λυρικής Ποίησης. Διδακτικό εγχειρίδιο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κόκκος, Α. και συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κολιάδης, Ε. (2002). Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική πράξη. Μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών, Τόμος Δ΄. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Μαντζαρίδης, Γ. (2003). *Χριστιανική Ηθική II*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Πουρναρά.
- Μαρωνίτης, Δ.Ν. (2014). *Έπος και δράμα. Από το χθες στο αύριο*. Αθήνα: εκδ. Άγρα.

- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Μητροπούλου, Β. (2008). Το εκπαιδευτικό λογισμικό στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών. Θεσσαλονίκη: εκδ. Βάνιας.
- Μπούκης, Χρ. (1978). *Ορθοδοξία, Πίστη και Ζωή*, Γ' γυμνασίου. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Σκαλτσής, Π. (2007). Η παράδοση της κοινής και της κατ' ιδίαν προσευχής. Με ειδική αναφορά στο ωρολόγιο του Θηκαρά. Θεσσαλονίκη: εκδ. Πουρναρά.
- Σμέμαν, Α. (2002). *Πάτερ ημών/μτφρ. Ιω. Λάμπας*. Αθήνα: Μαΐστρος.
- Στανισλόε, Δ. (2009). *Προσευχή και Ελευθερία. Υπερβαίνοντας τη φύση και τον θάνατο/μτφρ. Β. Αργυριάδης, Κ. Μαργιόλης, Σ. Κακαλή*. Αθήνα: Εν πλω.
- Ware, K. (2015). *Η δύναμη του Ονόματος*, Η προσευχή του Ιησού στην ορθόδοξη Πνευματικότητα/μτφρ. Δ. Χουλιαράκης, Ελ. Μασσαλή, Δ. Κόκκινος. Αθήνα: εκδ. Πορφύρα.

Δικτυογραφία

Ανακτήθηκαν στις 05/06/2018:

Artfulthinking: <http://www.pz.harvard.edu/projects/artful-thinking>

Μουσείο Καλών Τεχνών Βουδαπέστης: <http://www.szepmuveszeti.hu/>

Εθνική Πινακοθήκη Λονδίνου: <https://www.nationalgallery.org.uk/paintings>

Σκοποί και περιεχόμενα του Θρησκευτικού μαθήματος Σύγχρονη διδακτική προσέγγιση αναλυτικών προγραμμάτων

Γεώργιος Κυρίτσης

Δρ. Θεολογίας, Διευθυντής 1^{ου} Γυμνασίου Θέρμης
george.kyri@yahoo.gr

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες στη Διδακτική δοκιμάστηκαν και σταδιακά επικράτησαν στη διδακτική πράξη τα curriculum. Μέσα από την εφαρμογή της διαπιστώθηκε η σύγχρονη υλοποίηση των σκοπών του περιεχομένου, της μεθοδολογίας, των μέσων και της αξιολόγησης. Αυτό συμβαίνει και στη διδακτική του Θρησκευτικού μαθήματος το οποίο αποτελεί κομμάτι της διδακτικής ύλης της Β/μιας εκπαίδευσης. Με την συνέργεια Διδακτικής-Θεολογίας επιτυγχάνεται η ανανέωση των αναλυτικών προγραμμάτων. Μία σχέση η οποία προσδιορίζεται από τα νέα δεδομένα της Διδακτικής και τις αρχές της (παιδοκεντρικότητα, αυτενέργεια, ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας, βαθμίδα ηθικής, γνωστικής και θρησκευτικής ανάπτυξης, πλουραλιστική κοινωνία, διαφορετικότητα), από τις διαχρονικές οικουμενικές, χριστιανικές αξίες (αδελφосύνη, αλληλεγγύη, ελπίδα, ευθύνη), που μαζί με τα σύμβολα, τις εμπειρίες και τα πολιτιστικά μνημεία καλλιεργείται η γνωσιολογική, συναισθηματική και ψυχοκινητική περιοχή του μαθητή/τριας, ώστε να εφαρμόσει στην καθημερινότητα αυτά που μαθαίνει. Τα παραπάνω υλοποιούνται στο αναλυτικό πρόγραμμα του Θ.Μ. σε σημαντικό βαθμό, ιδιαίτερα ως προς τους σκοπούς. Ωστόσο τα περιεχόμενα χρειάζονται περαιτέρω επεξεργασία, ώστε να ανταποκρίνονται στην αναλογικότητα και την συγχρονικότητα των μαθητών, για να μπορέσουν αυτοί να δομήσουν καλύτερα τις έννοιες και να πράξουν στην καθημερινότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: Σκοποί, Περιεχόμενα, Curriculum, Παιδοκεντρικότητα, Αυτενέργεια

Εισαγωγή

Η Διδακτική είναι ο κλάδος της Παιδαγωγικής όπου εφαρμόζονται και πειραματίζονται, οι θέσεις και προτάσεις της, οι οποίες εκφράζουν αντανάκλαστικά ανάλογα με τον χρόνο και τον χώρο το πολιτισμικό, πολιτικό, θρησκευτικό και πολιτικό υπόβαθρο επιμέρους ή ευρύτερων κοινωνιών και κρατών. Ουσιαστικά οργανώνει τους τρόπους και τις μεθόδους με τις οποίες τα παιδιά, οι έφηβοι και η νέα γενιά γενικότερα, θα ενταχθεί και θα προσαρμοστεί στην προσδοκώμενη κοινωνία του μέλλοντος. Αυτή η δυναμική επιρροή στη διαμόρφωση του τρόπου σκέψης και δράσης του, μέσω του σχολείου ως θεσμού και του εκπαιδευτικού ειδικότερα προς τον μαθητή, είναι μια διαδικασία σύνθετη και απαιτεί συλλειτουργικότητα πολλών επιστημών και φορέων. Οφείλει να είναι οργανωμένη με συγκεκριμένους σκοπούς και μεθόδους για να βοηθήσει στην γνώση, στη συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη του υποκειμένου της μαθησιακής διαδικασίας.

Στη νεώτερη ιστορία της Παιδαγωγικής, και ειδικότερα στην εκπαίδευση και σε ένα γενικότερο πλαίσιο παρατήρησης, θα μπορούσαν να επισημανθούν τρεις συνδυαστικοί άξονες διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής σκοποθεσίας και

εκπαιδευτικών προτύπων-μοντέλων. Πιο συγκεκριμένα:

Η εκπαίδευση η οποία χρησιμοποιεί ως θεμελιώδες εργαλείο το λογικό, σκοπεύει στην καλλιέργεια και ανάπτυξη του ανθρώπου ως λογικού όντος και κατά συνέπεια την ορθολογική οργάνωση της κοινωνίας (διαφωτισμός). Στόχος είναι η πολιτική ωριμότητα του ατόμου με την οικονομική και ηθική αυτονομία του. Το σχολείο θεωρείται χώρος κατάρτισης, εξειδίκευσης και επιλογής.

Η εκπαίδευση ως πορεία αυτό-ολοκλήρωσης του ανθρώπου υπηρετώντας ταυτόχρονα την κοινωνία, σε μια διαδικασία ανοιχτή και διαρκή για το μορφούμενο, δηλαδή τη δια βίου μάθηση. Καλλιεργείται τόσο η εσωτερική όσο και η εξωτερική αισθητική, προσεγγίζοντας με αυτόν τον τρόπο συγκεκριμένο πρότυπο ηθικής τελειότητας. Κύρια εργαλεία της αποτελούν, μέσω της διδασκαλίας, η τέχνη και η γλώσσα. Στόχος η συνεχής ανάπτυξη του ανθρώπου, επομένως και της κοινωνίας, ως μέσο επίτευξης του(ιδεαλιστικό πρότυπο). Το σχολείο συνιστά το θεμέλιο της διδασκαλίας και της ανθρώπινης αγωγής.

Το παιδί θεωρείται ήδη από την φύση του μια αυτό-ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Ο προσανατολισμός δεν είναι μόνο προς το μέλλον αλλά και προς το παρόν. Το παιδί χρειάζεται ουσιαστικά μόνο προστατευτική και συμβουλευτική βοήθεια στην πορεία ανάπτυξής του. Εδώ αναπτύχθηκαν ακόμη και σκέψεις και προτάσεις αντίθετες με τον δημόσιο θεσμό του σχολείου.

Στην μέχρι τώρα πρόσφατη ιστορία της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής συναντούμε σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αρκετών συνθέσεων, αντιθέσεων, ερμηνειών και αναλύσεις των παραπάνω, αλλά και εφαρμογές αυτών, επηρεάζοντας και διαμορφώνοντας προτάσεις της.

Γεγονός αποτελεί, ότι στο επίκεντρο όλης αυτής της πολυσύνθετης διαδικασίας βρίσκεται ο μαθητής/τρια. Στη μάθηση αυτών στοχεύει η εκπαίδευση και μέσω αυτής προοδεύει και η κοινωνία. Ιδιαίτερα στην εποχή μας απαιτείται μια νέα ποιότητα μάθησης των μορφωτικών αγαθών καθώς η κοινωνική εξέλιξη συντελείται με ταχύτατους ρυθμούς (Ξωχέλλης, 1981: 66-67, Ξωχέλλης, 1993: 44). Τόσο η ανάπτυξη της τεχνολογίας όσο και η διαμόρφωση κυρίως των δυτικών κοινωνιών σε πολυπολιτισμικές και πλουραλιστικές, παράλληλα και με την σύγχρονη επικοινωνιακή έκρηξη, οδηγούν σε άμεση προτεραιότητα τη Διδακτική να λάβει υπόψη της αυτά τα νέα δεδομένα και αντίστοιχα να αναπτύξει και όπου χρειαστεί, να τροποποιήσει τους σκοπούς και τα περιεχόμενα της σύμφωνα με τις αρχές της συγχρονικότητας και της αναλογικότητας.

Στην αρμοδιότητα της και στην έρευνα της ανήκουν η θεωρία και η πράξη, αλλά και η έρευνα και δόμηση των προϋποθέσεων, των δυνατοτήτων, των αποτελεσμάτων και των ορίων της διδασκαλίας και μάθησης.

Οι γενικές αρχές τις οποίες διαμορφώνει και προτάσει να υπηρετούν την ειδική διδακτική που αφορά τη διαδικασία του κάθε μαθήματος συγκεκριμένα, σε σχέση πάντοτε με την ψυχοσωματική και πνευματική ανάπτυξη του μαθητή και με την φύση των μορφωτικών αγαθών (Κογκούλης, 1991: 12). Αυτό ισχύει για όλα τα μαθήματα που διδάσκονται στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση άρα και για το μάθημα των Θρησκευτικών, με τους σκοπούς και τα περιεχόμενα των οποίων θα ασχοληθούμε παρακάτω, υπό το πρίσμα των νέων αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία εφαρμόζονται από το σχολικό έτος 2017-2018.

1. Προϋποθέσεις Διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών (Μ.Θ.)

Το Μ.Θ αποτελεί διαχρονικά από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους (Κογκούλης, 1993: 26-28), αναπόσπαστο κομμάτι της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε όλα τα μέχρι τώρα αναλυτικά προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας, (άρα υπό την εποπτεία του κράτους) κατοχυρωμένο συνταγματικά. Οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας τους παράγοντες που διαμορφώνουν τους σκοπούς, το περιεχόμενο, τις μεθόδους, τα μέσα, την αξιολόγηση. Μέσα από την συνάντηση του χθες και του σήμερα προσανατολίζεται στο αύριο. Αυτή η μελλοντοστρέφεια είναι το ζητούμενο και το οποίο καλείται να καλλιεργήσει το αναλυτικό πρόγραμμα κάθε εποχής.

Σε μια κοινωνία που μεταβάλλεται με ταχείς ρυθμούς οφείλει να μετασχηματίζεται συνεχώς και το σχολείο, επομένως και η επιστήμη της Θεολογίας και η Διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών ώστε να μην αποστασιοποιείται από την κοινωνική πραγματικότητα, η οποία στο δικό μας Ελληνορθόδοξο χώρο αποτελεί βασικό θεμέλιο της παράδοσης, του πολιτισμού μας και της εκπαίδευσης στη διδακτική πράξη. Ως έκφραση θρησκευτικής αγωγής στο χώρο του σχολείου, δεν μπορεί να προσφέρεται ως μάθημα κατήχησης όπου μπορεί να αναπτυχθεί ο κατηχισμός) (Bartholomaeus, 1981: 103-105), ούτε το μάθημα να διδάσκεται με ομολογιακό περιεχόμενο ή να λειτουργεί ως μάθημα Θρησκευολογίας (όπως σε ορισμένες χώρες της Κεντρικής Ευρώπης με ουδετερόθρησκο περιεχόμενο ή ως μάθημα Ηθικής, δηλαδή με ουδετερόθρησκο χαρακτήρα.

Το Θ.Μ. με τον οικουμενικό του χαρακτήρα που προσλαμβάνει από την Χριστιανική Ελληνορθόδοξη παράδοση, οφείλει να μην διακρίνει τον «άλλον» (Ρεράκη, 2006), να μην αποστασιοποιείται της ετερότητας ή της διαφορετικότητας (Orth, 1993:79-81), αλλά να είναι ανοιχτό στην σύγχρονη πολυμορφική και πλουραλιστική κοινωνία (Πέτρου, 2003) συνδέοντας ιστορικο-κοινωνικά τον μαθητή με την διαχρονικότητα του θρησκευτικού μηνύματος. Στο σημείο αυτό είναι αναγκαία η συλ-λειτουργικότητα των μαθητών/τριών, ώστε να αντιληφθούν, να κατανοήσουν, να κατακτήσουν γνωστικά, να εμπεδώσουν βασικές έννοιες και όρους όπου θα δομήσουν τη μεταγνώση σε δημιουργία, δράση, πράξη σε μια αρμονική ζεύξη γνώσης-βιώματος και εμπειρίας.

1.2. Σκοποί του μαθήματος των Θρησκευτικών και Curriculum

Η οργανωμένη διδασκαλία ενός μαθήματος ιστορικά πέρασε από πολλές φάσεις. Τις τελευταίες ωστόσο δεκαετίες έχουν επικρατήσει μορφές διδασκαλίας υπό την μορφή των curriculum (Robinson, 1967: 15-22) στην ειδική διδακτική όλων των μαθημάτων, όπως και του μαθήματος των Θρησκευτικών. Αφετηρία της θεωρίας των curriculum αποτελούν οι διδακτικοί σκοποί. Με την αναλυτική περιγραφή τους προσδιορίζονται ο τρόπος παρουσίας τους, η εφαρμογή τους και ο τρόπος ολοκλήρωσής τους. Σ' αυτήν την πορεία τους, συναντούν τα διδακτικά περιεχόμενα, τις μεθόδους, τα μέσα και τα αποτελέσματα (Adam & Lachman, 1986: 122-142). Όλη αυτή η διαδικασία διατρέχει όλες τις πτυχές της διδακτικής πράξης, ταυτόχρονα ενέχει την αναψηλάφηση και την επανατροφοδότηση όλων των παραγόντων που διαμορφώνουν την διδακτική πράξη. Θεμελιώδες πεδίο διαμόρφωσης αποτελεί το τρίπτυχο κοινωνία, επιστήμη, που θεραπεύεται στο συγκεκριμένο σχολικό μάθημα (με τα ερωτήματα, τις μεθόδους και τις προτάσεις για την ειδική Διδακτική) και τέλος ο μαθητής/τρια (επίπεδο γνωστικό,

συναισθηματικής ανάπτυξης, ηλικία, εμπειρίες, βιώματα, δεξιότητες, ικανότητες).

Οι βασικές αρχές των *curriculum* προϋποθέτουν την παιδοκεντρική αρχή, την ολιστική μορφή των αναλυτικών προγραμμάτων για την πλήρωση των αναγκών των μαθητών-ιών της σχολικής κοινότητας, τη στήριξη στην επιστημονική έρευνα και την ελαστικότητα του προγράμματος, ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής να κινούνται ευέλικτα στη λειτουργικότητα της διδακτικής πράξης με ανάπτυξη πρωτοβουλιών και τέλος να διαμορφώνονται υπό ενιαία θεώρηση κάθε σχολικής βαθμίδας (Κογκούλης, 1991: 64-65).

Ποιος είναι όμως ο τρόπος που προσανατολίζονται τα αναλυτικά προγράμματα του Θ.Μ; Σε ποιες διδακτικές διαστάσεις κινούνται; Στην Διδακτική καθορίζονται από: α) Τον Κάθετο προσανατολισμό, στον οποίο δομείται σταδιακά και στη διάρκεια των σχολικών ετών ο σχεδιασμός της διδασκαλίας μάθησης. Αφορά την διάταξη ανάλογα με τα γνωστικά πεδία, τα οποία διατρέχει συνεκτικά, από τις μικρότερες προς τις μεγαλύτερες τάξεις. Αυτό επιτυγχάνεται είτε με το σπειροειδές πρόγραμμα, όπου οι βασικές ενότητες και έννοιες εισάγονται στις μικρότερες ηλικίες και επαναλαμβάνονται αργότερα ώστε να επεξεργαστούν μετέπειτα (ηλικιακά) σε μεγαλύτερο βάθος, είτε με το μοντέλο της γραμμικής διάταξης, όπου έννοιες και στοιχεία του περιεχομένου, ακολουθούν το ένα μετά το άλλο, από το απλό στο σύνθετο, από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, από το ευκολότερο στο πιο σύνθετο κ.ο.κ. (Χατζηγεωργίου, 1998: 76-78). Είναι αναγκαίος στη δόμηση της μάθησης, η οποία προσαρμόζεται σε νέα δεδομένα στην εκάστοτε παρουσιαζόμενη διαδικασία (λόγω νέων γνώσεων, νέων εμπειριών και β) τον Οριζόντιο προσανατολισμό, σύμφωνα με τον οποίο σε κάθε διδακτικό έτος, υπάρχει ακολουθία και θεματική σύνδεση των σκοπών και των περιεχομένων της διδασκόμενης ύλης, έτσι ώστε η μοναδικότητα κάθε θεματικής ενότητας να βρίσκεται σε συλλειτουργία και αλληλουχία με τις προηγούμενες και να στηρίζει τις επόμενες. Ο οριζόντιος προσανατολισμός εφοδιάζει συνεχώς το σχεδιασμό του μαθήματος καθ όλη την διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Κάθετος και οριζόντιος προσανατολισμός συνδέονται οργανικά ένας με τον άλλον. Η οργάνωση αυτού του διπλού προσανατολισμού και η αλληλεξάρτησή τους εμφανίζεται σε δύο επίπεδα. Το πρώτο αφορά το δημιουργό του συνολικού σχεδιασμού του αναλυτικού προγράμματος και το δεύτερό τους συγγραφείς του διδακτικού υλικού (Frish, 1992: 63-64). Ωστόσο ο εκπαιδευτικός μπορεί να επαναδιαμορφώνει κατά τον σχεδιασμό του στον ετήσιο θεματικό κύκλο ενοτήτων, ορισμένα επιμέρους δεδομένα διδασκαλίας ανάλογα με την δυναμική της τάξης

1.3 Θρησκείο-παιδαγωγική θεώρηση των σκοπών του Μαθήματος των Θρησκευτικών

Για να μπορέσει το μάθημα να είναι σύγχρονο και να ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών χρειάζεται:

Να αξιοποιεί όλες τις θρησκευτικές διαστάσεις και να γίνονται κατανοητές οι ιδιαίτερα προσωπικές εμπειρίες των μαθητών. Αυτό δηλώνει την εκδοχή κατανόησης των πολυποίκλων μορφών της ανθρώπινης θρησκευτικότητας.

Η θρησκεία με τις πολύπτυχες μορφές εκδήλωσης μέσα στο κοινωνικό γίγνεσθαι, επιζητεί να δώσει σε θεμελιώδη υπαρξιακά ερωτήματα μια ευρύτερη ερμηνεία της ζωής, του κόσμου, του ανθρώπου. Έχει την αρχή της καθολικότητας,

αγκαλιάζει τον όλο άνθρωπο και εκφράζεται σε πολλές μορφές. Μπορεί να δώσει μια θρησκευτική προπαίδεια, να ανοίξει δρόμους ώστε να γίνει προσεγγίσιμο κι εμπειρικό το θρησκευτικό φαινόμενο. Επίσης να λάβει υπόψη του ο μαθητής, ότι βαθύτερο νόημα, υπερβαίνοντας μονοδιάστατο προσανατολισμό

Να δείξει ότι στις θρησκευτικές διαστάσεις της ανθρώπινης ζωής υπάρχει το επικοινωνιακό-όπως και στις άλλες ανθρώπινες δραστηριότητες-στοιχείο μέσω γλώσσας και συμβόλου. Είναι σημαντική η ερμηνεία, η γνώση και η κατανόηση της γλώσσας και του συμβόλου. Η γνώση της θρησκευτικής γλώσσας και του συμβόλου (Βασιλόπουλος, 1990: 15) μπορούν να βοηθήσουν τον έφηβο μαθητή στη βαθύτερη κατανόηση του χριστιανικού μηνύματος. Το Θ.Μ δεν είναι μόνο μάθημα πληροφοριών και μέσα από την γνώση της γλώσσας και συμβόλου μπορεί να προσπελάσει αρκετές καταστάσεις κι εκτός χώρου του σχολείου. Ιδιαίτερα στην σύγχρονη πλουραλιστική κοινωνία μας, είναι απαραίτητη η σταδιακή γνωριμία με μορφές και εκδηλώσεις άλλων θρησκειών για την καλύτερη επικοινωνία με συμμαθητές-ιες που πιστεύουν σ αυτές.

Να φέρει την παράδοση του μηνύματος της χριστιανικής πίστης σε σχέση με την σημερινή ζωή των ανθρώπων. Αυτός είναι ο χώρος αποκάλυψης του Θεού με τις εμπειρίες και τα ερωτήματα του εφήβου. Η αποκάλυψη συμβαίνει στην ιστορία, συνδέεται με τον χρόνο και το χώρο, δεν είναι κάτι αφηρημένο ή το νεφελώδες ή το ουτοπικό. Είναι συγκεκριμένη και συναντά το ανθρώπινο πρόσωπο σε μια δημιουργική πορεία μέσα στην ιστορία, άλλοτε με επιτυχία και άλλοτε με λάθη. Έτσι ατομικές ή προσωπικές εμπειρίες της ιστορίας της κοινωνίας μπορούν να γίνουν εμπειρίες-κλειδιά για τον άνθρωπο, π.χ έξοδος, εξορία, την Παιδαγωγική Διδασκαλία με συμμαθητές τους πρόσφυγες ή μετανάστες δηλώνοντας ταυτόχρονα την παρουσία του Θεού στην ιστορία.

Να προτρέπει στη διαμόρφωση ενός τρόπου ζωής, στον οποίο να εκφράζεται η αδελφοσύνη των ανθρώπων, η παγκόσμια αλληλεγγύη, η ευθύνη κι η ελπίδα. Η χριστιανική πίστη συνδέεται άμεσα με το σημερινό κόσμο. Κάθε μεταβίβαση πίστης πρέπει να γίνεται σ ένα πλαίσιο, όπου ερμηνεύεται η παράδοση του μηνύματος της πίστης, στις συνθήκες που βιώνει ο σύγχρονος άνθρωπος. Οι εμπειρίες των σημερινών ανθρώπων έχουν το ίδιο περιεχόμενο μ εκείνες των ανθρώπων που παρουσιάζονται στην ιστορία της παράδοσης. Πίστη και ζωή είναι δύο πόλοι, που μπορούν να στηρίξουν το σύγχρονο άνθρωπο. Σ αυτήν του την πορεία συναντάται με τον ευαγγελικό λόγο. Δεν πρόκειται για μια συνάντηση με τον χριστιανισμό ως θρησκευτικό φαινόμενο, αλλά με την πραγμάτωση της ζωντανής χριστιανικής πίστης.

Οι διαστάσεις του μηνύματος στο σήμερα, που έρχεται μέσα από την ζωντανή παράδοση της εκκλησίας, είναι: α) Η Αδελφοσύνη και η προσήνεια με πρότυπο τον Ενσαρκωμένο Λόγο, το Χριστό. β) Η Αλληλεγγύη με την οικουμενική της διάσταση. Στην εποχή μας, περισσότερο από κάθε άλλη ιστορική περίοδο, ανακατεύθηκαν άνθρωποι, λαοί, πολιτισμοί. Καθώς ο κόσμος μας υποφέρει από κοινωνική αδικία, ανάγκες, εκμετάλλευση, έλλειψη ειρήνης, μπορεί εδώ το μάθημα των Θρησκευτικών με πρότυπο τον Θεάνθρωπο να φέρει το μήνυμα της ελευθερίας των φτωχών και αδικημένων στα πλαίσια μιας παγκόσμιας αλληλεγγύης τόσο στο λόγο, όσο και στην πράξη. γ) Η Ευθύνη. Η τάση της εποχής μας προς την ατομικότητα του ανθρώπου οδήγησε σταδιακά στην αποστασιοποίηση από τον άλλο, τον συνάνθρωπο. Οπισθοχώρησε η

υπευθυνότητα και η ευθύνη για τον άλλο. Πρότυπα για την επανεύρεση και την επανασύνδεση της κοινωνίας της ενότητας, αποτελεί ο ιστορικός Ιησούς και τα παραδείγματα αρκετών χαρισματικών ανθρώπων, όπως οι Άγιοι της ιστορίας. δ) Η Ελπίδα. Ο κόσμος μας σημαδεύεται από την έλλειψη νοήματος, τον φόβο και την αγωνία για το μέλλον. Το μάθημα των θρησκευτικών πρέπει να πυροδοτήσει εκείνη την ελπίδα που λείπει απ αυτόν. Να δώσει εκείνο το αντιστάθμισμα στις αρνητικές καταστάσεις, ωθώντας τον έφηβο σε ένα νέο ξεκίνημα, για μια νέα ζωή με εμπιστοσύνη στον Θεό.

Να οδηγήσει τον μαθητή μέσω της πίστης στην πράξη. Είναι γεγονός ότι η θέση του Θ.Μ. αμφισβητείται ή κάποιοι προσπαθούν να το απαξιώσουν για διάφορους λόγους. Βέβαια, αυτό αποτελεί ένα κομμάτι ευρύτερου πλαισίου θρησκευτικής αγωγής που αφορά την μεταβίβαση του περιεχομένου της πίστης. Φυσικά, δεν μπορεί να υπηρετήσει αυτήν στο σύνολο της, δηλαδή τη θρησκευτική αγωγή, ούτε άλλωστε αυτός είναι ο σκοπός του. Δεν παύει όμως να έχει έναν ειδικό ρόλο και συγκεκριμένα στον πολύ ευαίσθητο χώρο της εκπαίδευσης. Ωστόσο, σε σχέση με τις υπόλοιπες μορφές θρησκευτικής αγωγής (εκτός σχολείου, όπως η κατήχηση, χριστιανικές ομάδες και άλλα) έχει και δικό του λόγο στη μετάδοση θρησκευτικών κινήτρων-καθώς και την αποσαφήνιση γνώσεων και απόψεων που αφορούν τον μαθητή με έντονο γνωσιολογικό χαρακτήρα. Έχει την δυνατότητα να γίνει χώρος ανταλλαγής κι επικοινωνίας προσώπων και ομάδων με διαφορετικές βιογραφίες, πολιτισμούς, θρησκευτικές πεποιθήσεις. Σ αυτήν την συνεργασία ο ασκούμενος μπορεί να συνδεθεί κι με άλλους φορείς της χριστιανικής αγωγής, φανερώνοντας έτσι έναν εκκλησιολογικό προσανατολισμό του μαθήματος. Ωστόσο, δεν παύει να αποτελεί μια πρόκληση για τον εκπαιδευτικό.

2. Προϋποθέσεις εφαρμογής σκοπών

Το σχολείο οφείλει να εφοδιάσει τον μαθητή/τρια με ικανότητες και δεξιότητες με τις οποίες μπορεί να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις σύγχρονες μελλοντικές συνθήκες ζωής. Οφείλει να ενεργοποιήσει όλες τις περιοχές της ανθρώπινης φύσης, ώστε να πετύχει την μάθηση και την εφαρμογή αυτής στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Δεν αρκεί μόνο η γνωστική περιοχή αλλά είναι ανάγκη να κινητοποιηθεί και λειτουργικά να συνδυαστούν σε αυτήν την διαδικασία και η συναισθηματική και η ψυχοκινητική σφαίρα. Ιδιαίτερα για το μάθημα των Θρησκευτικών κεφάλι, καρδιά και χέρια. Αυτή η ταξινόμηση (γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική) διακρίνει ιδιαίτερα και μελετά για τον καθορισμό και την επιτυχία των σκοπών ο Bloom (1972: 19-25). Για την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή και του καθηκοντος του σχολείου υπάρχει μια συλ-λειτουργία των αναφερόμενων σφαιρών. Ειδικότερα από το περιεχόμενο του μαθήματος μέσω της γνωστικής μάθησης ο μαθητής μπορεί να αναγνωρίζει, να αντιλαμβάνεται, να πληροφορείται, να εξετάζει, να ερευνά, να φέρνει στη μνήμη του στοιχεία γνώσεων. Σ' αυτή τη διάσταση συμπεριλαμβάνονται οι γνώσεις, η κριτική, η ανάλυση, η εκτίμηση, η ανάμνηση, η μνήμη.

Όλοι οι σκοποί της μάθησης εμπερικλείονται στην αντίληψη, τη μνήμη, την σκέψη. Κινητοποιώντας όλα τα παραπάνω και μέσα από μια εσωτερική διάταξη των παραπάνω κατακτά και διακρίνει την γνώση, η οποία εναλλάσσεται και επεκτείνεται σταδιακά στη γνωστική σφαίρα. Θεωρείται για πολλούς, σχεδόν η ολοκλήρωση της γνώσης καθώς έχει συντελεστεί η πορεία της γνώσης,

κατανόησης, χρήσης (εφαρμογή), σύνθεσης, ανάλυσης, αξιολόγησης. Ωστόσο είναι απαραίτητο για μια ολιστική μάθηση που απευθύνεται στον καθολικό άνθρωπο, να λάβουμε υπόψη και τις πτυχές συναισθηματικής ανάπτυξης, όπου κινητοποιείται ο ενθουσιασμός, η στεναχώρια, η πλήρωση, η εν-συναίσθηση. Σ αυτή τη διάσταση συμπεριλαμβάνονται η προσοχή, η περιέργεια, η δόμηση των αξιών, προσωπικός επηρεασμός, το ενδιαφέρον, η αδιαφορία (Frish, 1992).

Για το μάθημα των Θρησκευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντική η συναισθηματική διάσταση σε σχέση και αναφορά με την ηθική συμπεριφορά του ανθρώπου και ιδιαίτερα, ως προς την δόμηση του πλαισίου αξιών. Μέσα από την αποδοχή ή την αντίδραση γίνεται αξιολόγηση και καθορίζεται ο αξιακός χάρτης. Η ψυχοκινητική μάθηση αφορά κυρίως την νηπιακή και παιδική ηλικία και συγκεκριμένα τη μάθηση συνήθως κινητικών σωματικών αντιδράσεων από το παιδί. Ο ρόλος της στο μάθημα των Θρησκευτικών δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικός με την ηλιακή ωρίμανση.

Οι τρεις παραπάνω διαστάσεις οι οποίες αλληλοεξαρτώνται και αλληλοσυμπληρώνονται η μία με την άλλη, σε σχέση με το μάθημα των Θρησκευτικών, μεταδίδουν και εφοδιάζουν στο γνωστικό επίπεδο το μαθητή/τρια, με ορθή γνώση και ερμηνεία της Βίβλου, για την Χριστιανική και Ορθόδοξη παράδοση, για το λειτουργικό μέρος και τα μυστήρια της εκκλησίας, για την διακονία της. Στο συναισθηματικό συνδέεται το ιδιαίτερο βίωμα και τις προσωπικές εμπειρίες με το μήνυμα της πίστης, στα ερωτήματα για το νόημα και τις αξίες του ανθρώπου, για την στάση, την συμπεριφορά και την πράξη ανάλογα με την προσωπική διαμόρφωση της πίστης του. Τέλος, μέσω της ψυχοκινητικής μιμείται, μαθαίνει τρόπους και στάσεις, π.χ. προσευχής, υμνολογίας, ζωγραφικής, χειροτεχνίας και άλλα.

3. Βασικές αρχές περιεχομένου

Η επιλογή του περιεχομένου δεν είναι ούτε μια αφηρημένη έννοια ούτε μια απόλυτη διαδικασία, αλλά προκύπτει μέσα από την σχέση προσφοράς, στη διαδικασία μάθησης του μαθητή και του περιεχομένου μαθήματος. Η επιλογή αυτή γενικά συντελείται μεταξύ της Διδακτικής της θεωρητικής αγωγής και των επιμέρους επιστημονικών κλάδων, που υπηρετούν το μάθημα (Βιβλικό, Ιστορικό, Δογματικό-Ηθικό).

Σύμφωνα με τον Nirprow (1986: 604-605) διακρίνουμε τέσσερις πτυχές στην επιλογή. Η επιλογή απλοποιημένων εννοιών των επιμέρους θεολογικών κλάδων, που εισφέρουν στο αντίστοιχο σχολικό μάθημα. Ο έφηβος μαθητής δεν μπορεί να γίνει χώρος αποθήκευσης εξειδικευμένων και πληθωριστικών επιστημονικών θεολογικών γνώσεων, αλλά, οι χριστιανικές αλήθειες που επιλέγονται πρέπει να ερμηνεύονται και να κατανοούνται τόσο στα πλαίσια του βιβλικού όσο και του ιστορικού πλαισίου της εκκλησίας. Να έχουν θεμελιώδεις και ουσιαστικό περιεχόμενο. Οι εμπειρίες, αποτελούν ένα ουσιαστικό στοιχείο για τη διαμόρφωση των περιεχομένων. Πρόκειται για το μαθησιακό-γνωστικό υπόβαθρο των εμπειριών των μαθητών και αυτών που μας φέρνει η χριστιανική παράδοση. Οι πρώτες σχετίζονται και αλληλοεξαρτώνται με τις δεύτερες. Θεμελιώδεις στοιχείο αποτελεί επίσης η προϋπόθεση κατανόησης της σύγχρονης πραγματικότητας, ως σχέση κοινωνίας-χριστιανισμού. Οφείλει να ανταποκρίνεται στις βαθμίδες της γνωστικής, θρησκευτικής και ηθικής ανάπτυξης του μαθητή.

Μετά τη παρουσίαση των προϋποθέσεων των σκοπών εύλογα αναζητείται η σχέση τους με τα περιεχόμενα. Τα πεδία απ όπου αντλείται το περιεχόμενο του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι η Βίβλος, τα κείμενα της παράδοσης της Εκκλησίας (Δογματικά-συμβολικά, ιστορικά, ερμηνευτικά, Λόγοι, ομιλίες, λειτουργικά, λατρευτικά) καθώς και τα μνημεία που υπενθυμίζουν μεγάλες ιστορικές στιγμές της εκκλησίας (ναοδομία, αγιογραφία, εικονογραφία, υμνολογία και άλλα) που μαζί με τα άλλα μνημεία του ανθρώπινου πολιτισμού, προσφέρουν την δυνατότητα εμβάθυνσης και κατανόησης του περιεχομένου, σε συγκεκριμένους χώρους όπως: στη διδασκαλία της Αγίας Γραφής, ένα βιβλίο «υπερχρονικό και αναλλοίωτο», γράφεται μέσα στην εκκλησία και ερμηνεύεται σ αυτή. Περιέχει το γεγονός της αποκάλυψης του Θεού στο πρόσωπο του Χριστού και όχι κάποια απροσδιόριστη, μεταφυσική ή κάποιο απόλυτο κώδικα ηθικής. Κεντρικός στόχος είναι ο άνθρωπος στην ανεπανάληπτη και μοναδική ύπαρξη του, στη σωστή επιλογή κειμένων, περιγραφή προσωπικοτήτων από την Πατερική Γραμματεία, παρουσίαση λατρευτικού και ποιητικού υλικού, στο οποίο αντανakλάται μέσα στην Ιστορία η πραγμάτωση της Θείας Αποκαλύψεως με τη συνέργεια του ανθρώπου και με τη φώτιση του Αγίου Πνεύματος, σε συνάρτηση και γνωριμία με άλλους πολιτισμούς και αντίστοιχα ιστορικά δεδομένα.

Μέσα από το πνεύμα της ελευθερίας και μακριά από σχήματα σχολαστικά, ανοιχτή στον όλο άνθρωπο με ζωντανή την ερμηνεία του δόγματος στην πράξη, μπορεί να δώσει μια άλλη διάσταση στον διαμορφούμενο κόσμο των μαθητών-εφήβων, ακόμη και αν αυτοί υστερούν σε θρησκευτικές εμπειρίες, έχοντας πάντοτε ως αρχή τη μη διάκριση του Αποστόλου Παύλου.

3.1 Τρόπος επεξεργασίας και κατάκτησης περιεχομένου

Στην εποχή μας αυξάνεται ο αριθμός μαθητών/τριών οι οποίοι, λόγω και των σύγχρονων μέσων επικοινωνίας, γνωρίζουν άμεσα από ένα πληροφοριακό καταιγισμό, πολύ περισσότερα απ ότι οι μεγαλύτεροί τους ενήλικοι. Ωστόσο είναι γεγονός ότι δεν δηλώνει η λήψη της πληροφορίας και την κατοχή γνώσης. Κατέχω σημαίνει μπορώ να ερμηνεύσω, να κατανοήσω, να δύναμαι να χρησιμοποιήσω, να συνδυάσω και να εφαρμόσω ή να ενεργήσω μέσα σε καταστάσεις που θα κληθώ να αντιμετωπίσω. Απουσιάζει πολλές φορές το βιωματικό και εμπειρικό στοιχείο, που είναι απαραίτητο για την συγκεκριμενοποίηση και τον καθορισμό της χρήσης αυτού που κατέχω. Αυτή η ανεπάρκεια μεταξύ πληροφορίας και αληθινής εμπειρίας, αφορά καίρια και την διδακτική πράξη (Fleck, 2012: 15-16).

Πώς θα κατακτηθεί γνωστικά-συναισθηματικά το προσφερόμενο αντικείμενο ενός μαθήματος ή ιδιαίτερα στην ειδική διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών; Πώς θα αναζητηθεί ο τρόπος κατοχής και αυτοπεποίθησης της γνώσης, ή η ανεπάρκεια των γνώσεων ώστε να μπορεί να τις χρησιμοποιεί στην καθημερινότητα του εν γένει στη ζωή του;

Ο έφηβος δοκιμάζεται, αναρωτιέται, κρίνει, συγκρίνει, ενδιαφέρεται, αδιαφορεί για αυτά που προσφέρονται, πολλές φορές συνδυάζοντας με τις προσωπικές του εμπειρίες. Ο συνδυασμός γνώσης, δυνατοτήτων και θέλησης ενδυναμώνει τον άνθρωπο ώστε να μπορεί ανάλογα με τα προβλήματα που συναντά να μπορεί να τα αντιμετωπίζει και να τα επιλύει. Στην εκπαιδευτική διαδικασία κομβικός σηματοδότης είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού μεταξύ προσφερόμενων γνώσεων και μαθητή. Είναι το καλώδιο που συνδέει την πηγή

ενέργειας με το διακόπτη του ρεύματος. Καλείται να γίνει ο καλός αγωγός και όχι να αφηθεί ως καλός διαχειριστής μιας ομάδας παιδιών που «πρέπει» να μάθουν.

Το ερώτημα της ικανής επάρκειας ή πραγματογνωμοσύνης ισχύει και για το μάθημα των Θρησκευτικών. Ένα μελλοντοστρεφές (Τσανανάς, 1983: 67-110) μάθημα των Θρησκευτικών, στηριζόμενο στην αυτενέργεια του μαθητή, οφείλει να εξοπλίσει και να εφοδιάσει τους μαθητές με θρησκευτική προοπτική, έτσι ώστε να ανακαλύψουν ή να την αναπτύξουν μέσα στην κοινωνική προοπτική (Ziemer, 2008: 21). Η Θρησκευτική αλήθεια απέχει από τις ορθές και γνήσιες αλήθειες του Χριστιανισμού όταν δεν πραγματώνεται μέσα στη ζωή και την κοινωνία. Η προετοιμασία για να μπορέσει να φτάσει ο μαθητής στα προσδοκώμενα αποτελέσματα αποτελεί στην ουσία την βάση της επιτυχούς διαδικασίας της διδακτικής πράξης. Αυτή οφείλει να ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα πορείας.

α) Ο μαθητής/τρια έχει καταρχήν πρωτογενές υλικό από τις εμπειρίες του, πάνω σε αυτό έρχονται να δομήσουν στοιχεία του περιεχομένου (κείμενα, εικόνες, έννοιες). Απαραίτητη είναι η χρήση του κειμένου κι επίτευξης της γνώσης του περιεχομένου των κειμένων από την Βίβλο, τους Πατέρες, την παράδοση της Εκκλησίας, της ποίησης, της τέχνης του χριστιανισμού αλλά και των άλλων θρησκειών). Τα παραπάνω σε σχέση με τις προεμπειρίες του μαθητή/τριας, ενέχουν και το υπαρξιακό στοιχείο, το οποίο μπορούν να συναντήσουν και μέσα από θεολογικά θέματα της χριστιανικής παράδοσης. Εδώ θα συναντηθεί η εμπειρία της Εκκλησίας με την εμπειρία του μαθητή. Για να επιτευχθεί αυτή η συνάντηση είναι αναγκαίο να υπάρχει επάρκεια και ικανότητα γλωσσικής έκφρασης και διατύπωσης. Να κατακτηθεί το περιεχόμενο των εννοιών και των λέξεων των κειμένων σε σχέση με την έκφραση της εμπειρίας. Να διαμορφώσει συγκεκριμένη άποψη ο μαθητής και στη συνέχεια να ανακαλύψει ότι ίχνη αυτών των εμπειριών στην καθημερινότητα του συνδέονται με το δημιουργικό έργο του Θεού.

β) Το περιεχόμενο πρέπει να είναι ανάλογο της ηλικίας, να ανταποκρίνεται στην αναπτυξιακή βαθμίδα ωριμότητας του (Oser & Gmuder, 1988: 103-105). Άρα χρειάζεται το περιεχόμενο να ανταποκρίνεται στις γνωστικές συναισθηματικές και ψυχοσωματικές προϋποθέσεις της θρησκευτικής και ηθικής ανάπτυξης της σκέψης (Schweitzer, 2000: 240-242) με την βοήθεια μοντέλων της ψυχολογίας της ανάπτυξης (Ericson, 1974: 135-140. Η γνώση αυτή είναι απαραίτητη για την αρχή της αναλογικότητας (αντίστοιχα ύλης-γνωστικής και συναισθηματικής βαθμίδας του μαθητή) (Schweitzer, 2008: 23-24).

γ) Οι μορφές μάθησης οφείλουν να έχουν ως σημείο αναφοράς τη δημιουργικότητα του μαθητή/τριας και βέβαια την αρχή της παιδοκεντρικότητας. Ένα σύγχρονο Θ.Μ. αποστασιοποιείται από την μετωπική διδασκαλία, τον βερμπολισμό και τον βομβαρδισμό όρων και εννοιών του μαθητή/τριας. Με την αυτενέργεια στην ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας, όπου κυριαρχεί ο διάλογος, εξωτερικεύεται το εμπειρικό και γνωστικό στοιχείο του μαθητή. Γίνεται πιο ευέλικτη η διδακτική διαδικασία και στην ουσία τα παιδιά και οι έφηβοι οφείλουν να μαθαίνουν αυτά που μπορούν να εκφράσουν με την συμπεριφορά και τις πράξεις τους.

Ολοκληρώνοντας την παραπάνω διαδικασία ο μορφούμενος έχει κατακτήσει με επάρκεια τα μορφωτικά εκείνα αγαθά, τα οποία μπορούν να τον προσανατολίσουν στη διαμόρφωση συμπεριφοράς, της πράξης και της δράσης

στην κοινωνία.

Συμπεραίνοντας και σε σχέση με τα νέα αναλυτικά προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας, σύμφωνα με όσα περιγράφηκαν πιο πάνω, διαπιστώνεται ,ότι:

Οι σκοποί έχουν την συγχρονικότητα και την αναλογικότητα στο γενικότερο πλαίσιο τους. Συγκλίνουν στον γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης, ενώ στους ειδικούς επιμέρους σκοπούς κάθε τάξης και θεματικής ενότητας υπάρχει η δυνατότητα ευελιξίας. Επειδή ωστόσο σκοποί χωρίς περιεχόμενα δεν έχουν νόημα, οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι:

Στα περιεχόμενα δεν υλοποιείται, σε ικανοποιητικό βαθμό, ο κάθετος και οριζόντιος προσανατολισμός των σκοπών, έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αυτοσχεδιάσει για να καλύψει γνωστικά κενά.

Διαπιστώνεται ένας πλουραλισμός όρων και εννοιών, ωστόσο δεν ανταποκρίνεται στο βαθμό της θρησκευτικής ηθικής και γνωστικής ανάπτυξης σύμφωνα και με την ηλικιακή βαθμίδα, με αποτέλεσμα να χάνεται το προσδοκώμενο αποτέλεσμα

Υπάρχει ένα πλούσιο πληροφοριακό υλικό(πολύ θετικό στοιχείο) το οποίο σε μεγάλο βαθμό δύσκολα όμως μπορεί να κατακτηθεί από μαθητές/τριες όταν δεν έχουν εμβαθύνει σε έννοιες και αλήθειες που αφορούν τις πρωτόλειες εμπειρίες και αυτές της καθημερινότητας.

Ενδεχομένως ένα σχολικό εγχειρίδιο, πυξίδα από κοινού με τον φάκελο του μαθητή με νέα πιο διαρθρωμένα περιεχόμενα ,να βοηθούσε και καλύτερα τον μαθητή στη δόμηση βασικών εννοιών, ώστε να μπορεί να αναδομεί και να επιτυγχάνει τη σύνδεσή του με τη κοινωνική πραγματικότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Adam, G. & Lachmann, R. (1986). "Religions Paedagogisches Kompedium". Goettingen.
- Bloom, S. B. (1972). "Taxonomie von Lernzielen in kognitiven Bereich". Weinheim.
- Fleck, C. (2012). "Damit sie koennen,was sie wissen" in: MThZ 63.
- Frish, H, J. (1992). "Leitfaden-Fachdidaktik Religion".
- Erikson, E. H. (1974). "Identitaet und Lebenszyklus." Frankfurt.
- Nipkow, K. E. (1986). "Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung", in Kat. Bletter, 3.
- Orth, G. (1999). "Du sollst nicht bekehren deines naechsten Kind." Frankffurt a.m. Main.
- Oser, Gr. & Gmuender, P. (1988). "Der Mensch- stufen es einer religioesen Entwicklung ein strukturgenetischer Ansatz" Zuerich/Koeln 1988 2 Auf.
- Robinson, S. (1967). "Bildungserform als revision des Curriculum. Berlin..
- Schweitzer, Fr. (2000). " Elementarisierung alsAufgabe" in ZfPTh 52
- Ziemer, G. (2008). "Bildungsstandards in der Praxis, Kompetenzorientiert und unterrichten". Klett Stuttgart.

Ελληνόγλωσσες

- Βασιλόπουλος, Χρ. (1990). «Συμβολή των προσωπικών εμπειριών στην κατανόηση

- της θρησκευτικής γλώσσας κατά την εφηβική ηλικία», *Ε.Ε.Θ.Σ.*, 1.
- Καψάλης, Αχ. & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.
- Κογκούλης, Ι. (1991). *Διδακτική των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κογκούλης, Ι. (1993). *Το μάθημα των Θρησκευτικών στη μέση εκπαίδευση κατά την πεντηκονταετία 1932-1982*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Ξωχέλλης, Π. (1981). *Παιδαγωγική του σχολείου*. Θεσ/νίκη: Κυριακίδης.
- Ξωχέλλης, Π. (1993). *Θεμελιώδη προβλήματα Παιδαγωγικής επιστήμης*. Θεσσαλονίκη.
- Πέτρου, Ι. (2003). *Πολυπολιτισμικότητα και θρησκευτική ελευθερία*. Θεσ/νίκη: Παρατηρητής.
- Ρεράκη, Ηρ. (2006). *Ο άλλος στο ελληνικό σχολείο*. Θεσ/νίκη: Πουρνάρας.
- Τσανανά, Γ. (1983). *Πνεύμα, αρχές και στόχοι των νέων Αναλυτικών προγραμμάτων στη Μ.Ε. Θεολόγος 1*.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *«Γνώθι το Curriculum»*. Αθήνα: Ατραπός.

Δημιουργική Γραφή στην παραβολή του σπλαχνικού Σαμαρείτη

Σεβαστή Κωνσταντινίδου

Θεολόγος, MA (Master of Arts) στις επιστήμες της Αγωγής με ειδίκευση στη
Δημιουργική Γραφή
Γυμνάσιο Γαλατινής Παρ. Εράτυρας
sevakonsta@sch.gr

Περίληψη

Η Δημιουργική Γραφή είναι ένα πολύτιμο εργαλείο μάθησης στον χώρο του σχολείου και στο μάθημα των Θρησκευτικών. Ίχνη της Δημιουργικής Γραφής εντοπίζονται στην «Ποιητική» του Αριστοτέλη, επανακάμπτει στο μάθημα της Ρητορικής στη Γαλλία και επανεμφανίζεται δυναμικά στην Αμερική. Η αξιοποίησή της στην εκπαίδευση μέσα στα πλαίσια ενός εργαστηρίου γραφής μόνο οφέλη φαίνεται ότι παρέχει. Ακολουθώντας τις επιταγές των σύγχρονων τάσεων στην εκπαίδευση για ενεργητική και βιωματική μάθηση, τα «Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά» δημιουργούν το κατάλληλο πλαίσιο για την αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής στο μάθημα ως μαθησιακό εργαλείο. Στην εργασία αυτή προτείνονται ασκήσεις Δημιουργικής Γραφής πάνω στην «παραβολή του Σπλαχνικού Σαμαρείτη».

Λέξεις Κλειδιά: Θρησκευτικά, Δημιουργική Γραφή, Σπλαχνικός Σαμαρείτης.

1. Εισαγωγή

Στην εργασία αυτή θα παρουσιαστεί μια πρόταση διδασκαλίας της παραβολής του σπλαχνικού Σαμαρείτη αξιοποιώντας τη Δημιουργική Γραφή ως εργαλείο μάθησης. Η εργασία αποτελεί μέρος μεταπτυχιακής εργασίας. Θα αναφερθούμε αρχικώς στη Δημιουργική Γραφή, θα αιτιολογήσουμε την αξιοποίησή της στην εκπαίδευση γενικά και ειδικότερα στο μάθημα των Θρησκευτικών. Στη συνέχεια θα προτείνουμε ασκήσεις Δημιουργικής Γραφής μέσα σε ένα δίωρο εργαστήριο πάνω στην παραβολή του σπλαχνικού Σαμαρείτη λαμβάνοντας υπόψιν τον «Οδηγό Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου» (2014). Η δραστηριότητα έλαβε χώρα σε συγκεκριμένα σχολεία και στο τέλος παρουσιάζεται η αξιολόγησή της.

2. Δημιουργική Γραφή

2.1 Ο όρος “Δημιουργική Γραφή”

Ο όρος “Δημιουργική Γραφή” κάνει αισθητή την παρουσία του τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα ενώ ταυτοχρόνως εγείρει ποικίλες δυσκολίες ως προς τον ακριβή προσδιορισμό του. Πρόκειται για μια προσπάθεια απόδοσης στα ελληνικά του αγγλοσαξονικού όρου Creative Writing (Κωτόπουλος, 2014: 1). Για τον Timbal - Duclaux «η Δημιουργική Γραφή είναι η τέχνη να βρίσκει, να γεννά, να κατεβάζει κανείς ιδέες» (Γρόσδος, 2015: 76) και ταυτοχρόνως, συνεχίζει ο Γρόσδος, «να οργανώνει τις ιδέες αυτές». Σύμφωνα με τον Κωτόπουλο με τον όρο εννοούμε είτε την «ικανότητα να ελέγχει κανείς τις δημιουργικές σκέψεις και να τις μετατρέπει σε γραφή» (Κωτόπουλος, 2014: 1) είτε «το σύνολο των διαφόρων εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών που στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών (κυρίως

λογοτεχνικών) δεξιοτήτων» (Καρακίτσιος, 2012: 1). Αν θέλουμε να αναζητήσουμε τις απαρχές της, θα πρέπει να πάμε πολύ πίσω στην Αρχαία Ελλάδα, στον Αριστοτέλη αλλά και ακόμη πιο πίσω καθώς ο ίδιος απηχεί απόψεις παλιότερες από την εποχή του. Διαβάζοντας την «Ποιητική» του θα συναντήσουμε σαφείς οδηγίες προς τους μαθητές του σχετικά με τον τρόπο δημιουργίας των ποιητικών τους δραμάτων (Κωτόπουλος, 2014: 2).

Κατά τη διάρκεια της αρχαιότητας και του Μεσαίωνα επικρατεί η αντίληψη ότι κάθε τέχνη διδάσκεται. Αυτό ισχύει και για τη λογοτεχνία. Έτσι, αυτός που θέλει να ασχοληθεί με τη σύνθεση της γραφής, θα πρέπει να μαθητεύσει κοντά σε κάποιον, να διδαχθεί προκειμένου να μάθει να γράφει (Καρακίτσιος, 2012: 4). Ο Καρακίτσιος συνδέει τη Δημιουργική Γραφή με τη Ρητορική, η οποία αποτελεί το βασικό εργαλείο διδασκαλίας της λογοτεχνίας κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αι. στη Γαλλία καθώς η Ρητορική στην Αρχαία Ελλάδα επικεντρώνεται στη σύνθεση του γραπτού και προφορικού λόγου.

Έναν αιώνα αργότερα περίπου «η διδασκαλία της συγγραφής[...] επανεμφανίζεται στις Η.Π.Α[...] ως Δημιουργική Γραφή» (Κωτόπουλος & Παναγιωτίδης, 2013: 3). Σύμφωνα με τον Myers στο έργο του «The elephants teach» (2006: 133) η Δημιουργική Γραφή θα συσχετιστεί με την ανάγκη μιας διαφορετικής προσέγγισης της λογοτεχνίας λιγότερο σχολαστικής. Στις αρχές του 20^{ου} αι. ο Mearns αντικατέστησε το μάθημα της Γλώσσας με τη Δημιουργική Γραφή και συνέδεσε την τελευταία με την προσοδευτική εκπαίδευση (Συμεωνάκη, 2013: 31). Αξιοποίησε τη Δημιουργική Γραφή στο Lincoln school, ένα Δημοτικό σχολείο κάτω από την εποπτεία του Πανεπιστημίου της Κολούμπια, ως μέθοδο διδασκαλίας για να ενισχύσει την αυτοέκφραση των μαθητών, τις γλωσσικές και τις λογοτεχνικές τους ικανότητες και να καταφέρει την ανάδυσή τους από τον έσω κόσμο των μαθητών (Αναγνώστου & Κωτόπουλος, 2015: 67).

Στο Πανεπιστήμιο του Harvard αξιοποιούν τη Δημιουργική Γραφή «ήδη από το 1870 ως εκπαιδευτικό πειραματισμό, ως μέθοδος βιωματικής μάθησης στη θέση της απομνημονευτικής μάθησης» (Κωτόπουλος, 2014: 2-3). Το 1939 ιδρύθηκε το Iowa Writer's Workshop το οποίο απευθυνόταν σε σπουδαστές που θα αποδείκνυαν τη συγγραφική τους ικανότητα προκειμένου να το παρακολουθήσουν (Κωτόπουλος, 2012α: 4). Έτσι, η Δημιουργική Γραφή συγκροτείται «ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο στο Πανεπιστήμιο της Iowa, εμπνεόμενο από τις αρχές της Νέας Κριτικής» (Κωτόπουλος, 2014:3). Στην ίδια μελέτη του Κωτόπουλου (2014: 3) επισημαίνεται ότι τα μαθήματα της Δημιουργικής Γραφής άρχισαν να παρέχονται σε προπτυχιακό επίπεδο και επειδή είχαν αρχίσει να γίνονται ιδιαίτερα δημοφιλή, πολλαπλασιαζόταν συνεχώς εξακολουθώντας να έχουν ως κύριο παιδαγωγικό στόχο την προσέγγιση της μάθησης μέσα από δημιουργικές ασκήσεις.

Από την Αμερική η Δημιουργική Γραφή θα μεταπηδήσει στην Αγγλία, θα κατακτήσει όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης ξεκινώντας από την Πρωτοβάθμια και φτάνοντας μέχρι τα μεταπτυχιακά τμήματα των Πανεπιστημίων. Σεμινάρια, διαλέξεις και εξ' αποστάσεως διδασκαλίες της Δημιουργικής Γραφής θα την καταστήσουν γρήγορα γνωστή έτσι ώστε σύντομα το τμήμα Δημιουργικής Γραφής του Πανεπιστημίου East Anglia να αναδείξει αρκετούς κατοπινούς συγγραφείς, όπως ο Kazuo Ishiguro (Κωτόπουλος, 2014: 3-4).

2.2. Γιατί Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση;

Ένας από τους βασικούς στόχους της εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, η ολόπλευρη καλλιέργεια και η μόρφωση του καθώς και η προσφορά όλων εκείνων των δυνατοτήτων που θα αναπτύξουν την παραγωγικότητά του αλλά και τη δημιουργικότητά του (Κογκούλης, 1985: 14). Η Δημιουργική Γραφή φαίνεται να μπορεί να συμβάλει επιτυχώς στην πραγματοποίηση των σκοπών αυτών, εφόσον εστιάζει ακριβώς στο δημιουργικό στοιχείο του μαθητή και συμβάλλει στην γενικότερη καλλιέργεια του ευνοώντας την ανάπτυξη αισθητικών, γλωσσικών και κοινωνικών ικανοτήτων.

Οι βιωματικές μέθοδοι αποτελούν κύριο στόχο της εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια καθώς συμβάλλουν ιδιαίτερα και ποικιλοτρόπως στην καλλιέργεια και εξέλιξη του μαθητή, όσο αφορά τις ικανότητές και τις δεξιότητές του, όπως τονίζεται στον πρόλογο του εγχειριδίου «Οδηγίες Πλεύσης» (Σουλιώτης κ.α, 2012: 5).

Η Δημιουργική Γραφή αποδεικνύεται ένα δυναμικό παιδαγωγικό εργαλείο στον χώρο του σχολείου (Συμεωνάκη, 2013: 17) στα χέρια ενός εκπαιδευτικού που πειραματίζεται και αναζητάει δημιουργικούς και βιωματικούς τρόπους στη διαδικασία της μάθησης. Γιατί συμβαίνει κάτι τέτοιο; Θα μπορούσαμε να εστιάσουμε σε τρία κυρίως σημεία. Το πρώτο έχει να κάνει με το βιωματικό χαρακτήρα της Δημιουργικής Γραφής καθώς ενισχύει τη μάθηση μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, ακολουθώντας τις σύγχρονες παιδαγωγικές απόψεις, το δεύτερο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να γίνουν δημιουργοί, επομένως να αποφύγουν μια παθητική παρουσία στην τάξη και το τρίτο συνδέεται με τη διασκεδαστική πλευρά του παιχνιδιού που εμπεριέχει και σαγηνεύει τους μαθητές.

2.3 Γιατί Δημιουργική Γραφή στο μάθημα των Θρησκευτικών;

Αναζητώντας τους λόγους για τους οποίους θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε τη Δημιουργική Γραφή στο γνωστικό αντικείμενο των Θρησκευτικών, θα εντοπίζαμε τόσο παιδαγωγικά όσο και θεολογικά επιχειρήματα.

Κατά αρχήν θα μπορούσαμε να αναφέρουμε συνοπτικά τις απόψεις εκείνες που παρουσιάζουν τη Δημιουργική Γραφή ως εργαλείο παιδαγωγικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Ο Benton (1999: 527) επισημαίνει ότι η Δημιουργική Γραφή δρα υποστηρικτικά και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα εκτός της Λογοτεχνίας και Γλώσσας, με φανερές θετικές επιπτώσεις στη γενικότερη εξέλιξη του μαθητή τόσο σε γλωσσικό, διανοητικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο. Ο Κωτόπουλος (2016: 355) τονίζει τον βιωματικό χαρακτήρα της Δημιουργικής Γραφής ως μεθόδου διδασκαλίας στον χώρο της Παιδαγωγικής γενικότερα και όχι μόνο στα φιλολογικά μαθήματα. Η Νικολαΐδου (2016: 109-110) επίσης υποστηρίζει πως η Δημιουργική Γραφή μπορεί να αξιοποιηθεί σε πολλά και διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα ως πρωτοποριακό εργαλείο με εκπληκτικά αποτελέσματα. Επίσης, η αξιολόγηση εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής σε παιδιά Δημοτικού στο γνωστικό αντικείμενο των Θρησκευτικών κατέδειξε πόσο εύχρηστο και αποτελεσματικό εργαλείο μπορεί να αποδειχθεί η Δημιουργική Γραφή και στον χώρο αυτόν (Κωνσταντινίδου, 2015: 448). Ο εργαστηριακός της χαρακτήρας και η εργασία σε ομάδες διευκολύνουν την ενεργητική μάθηση που αποτελεί ζητούμενο των σύγχρονων θεωριών μάθησης (Βασιλόπουλος, 1991: 29) ενώ ταυτοχρόνως «ανταποκρίνεται... στη φύση και στον

σκοπό του μαθήματος των Θρησκευτικών» (Βασιλόπουλος, 1991: 75) καθώς τα βασικά στοιχεία της κατά ομάδες διδασκαλίας αποτελούν ουσιαστικά στοιχεία της χριστιανικής διδασκαλίας. Ο Βασιλόπουλος (1991: 75-76) αναφέρει τον διάλογο, την ομάδα και τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στα πλαίσιά της και επεξηγεί πως αυτά ακριβώς παίζουν ουσιαστικό ρόλο στην χριστιανική αποκάλυψη.

Ένα δεύτερο πολύ σημαντικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι στα Θρησκευτικά εστιάζουμε πάνω σε κείμενα και η προσέγγιση της γνώσης γίνεται μέσα από την επεξεργασία των κειμένων αυτών. Ο καθηγητής της Θεολογικής Σχολής Ν. Ματσούκας για χρόνια ολόκληρα υποστήριζε στις διαλέξεις του τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών μέσα από κείμενα όπως ακριβώς γίνεται στη Λογοτεχνία και στα Αρχαία. Τα σχολικά εγχειρίδια της Α΄ και Β΄ Γυμνασίου που αποτελούσαν μέχρι πρόσφατα το αποκλειστικό βιβλίο του μαθητή με τα Αναλυτικά Προγράμματα εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται ως πηγαίο υλικό όλα τα βιβλία- είναι ανθολογίες κειμένων από την «Παλαιά Διαθήκη» και την «Καινή Διαθήκη» αντίστοιχα. Η επεξεργασία των κειμένων αυτών επικουρείται από έναν μεγάλο αριθμό κειμένων από την ευρύτερη ελληνική και ξένη γραμματεία, ποιητική και πεζή. Καθώς λοιπόν η οικείωση της μάθησης γίνεται μέσα από κείμενα, η Δημιουργική Γραφή μπορεί για έναν ακόμη πρόσθετο λόγο να αξιοποιηθεί με την έννοια ότι είναι και μέθοδος εκπαιδευτική που ενδείκνυται στην επεξεργασία κειμένων λογοτεχνικών.

Ένα τρίτο στοιχείο που συνηγορεί στην αξιοποίηση της στον χώρο των Θρησκευτικών είναι ο τρόπος διδασκαλίας του Χριστού. Προσεγγίζοντας τον Χριστό ως Δάσκαλο διαπιστώνουμε ότι δημιουργεί ο ίδιος ιστορίες πρωτότυπες και ιδιαίτερες, τις παραβολές, για να διδάξει. Βλέπουμε δηλαδή την αξιοποίηση μιας μορφής Δημιουργικής Γραφής για παιδαγωγικούς καθαρά λόγους. Πολλές παραβολές αποτελούν απαντήσεις του Χριστού σε ερωτήσεις των μαθητών του και του κόσμου γύρω του (Τσανανάς & Μπάρλος, 2010: 63) ή διευκρινίσεις της διδασκαλίας του (Τσανανάς & Μπάρλος, 2010: 67).

Προχωρώντας στο τέταρτο, θεολογικό και αυτό επιχείρημα, θα αναφερθούμε στην έννοια της δημιουργικότητας, η οποία αποτελεί κεντρικό σημείο στη χριστιανική διδασκαλία. Ο Θεός είναι κατεξοχήν Δημιουργός. Δημιουργεί τον κόσμο με τον λόγο (Γεν. 1,1-25). Το ευαγγέλιο του Ιωάννη ξεκινάει με την φράση «Εν αρχή ην ο Λόγος» (Ιωάννη 1,1). Ο Θεός οδηγεί το χάος σε μια συγκεκριμένη ύπαρξη, το μετατρέπει σε κόσμο. Πολλοί ταυτίζουν τον συγγραφέα με κάτι σαν «επιμελητή του χάους» ή αυτόν που θα οδηγήσει το χάος κάπου, θα του δώσει μια μορφή (Τσιλιμένη & Παπαρούση, 2010: 47). Ο Θεός δημιουργεί επίσης «κατ' εικόνα και καθ' ομοίωσιν» (Γεν. 1,26) τον άνθρωπο, άνδρα και γυναίκα (Γεν. 1,27). «Δημιουργός γαρ ο Θεός και καλείται ο άνθρωπος να τον μοιάσει» (Κωνσταντινίδου, 2015: 444). Ο άνθρωπος ομοιάζει τον Θεό όταν αγαπάει και όταν δημιουργεί (Γριζοπούλου & Καζλάρη, 2006: 135). Ένα ακόμη σημείο που θα έπρεπε να σημειώσουμε είναι ότι η Δημιουργία συνδέεται άμεσα με τη μίμηση. Έτσι και ο Θεός καλεί τον άνθρωπο να τον μιμηθεί. Επομένως θα λέγαμε ότι, καθώς η Δημιουργική Γραφή δίνει αυτή ακριβώς τη δυνατότητα της δημιουργίας στον άνθρωπο και στον μαθητή, προσιδιάζει τα μάλα στη χριστιανική πτυχή της ύπαρξης του ανθρώπου. Επίσης, η δημιουργία με τον λόγο διαμορφώνει το χάος και του δίνει ύπαρξη. Ο άνθρωπος μπορεί με τον δημιουργικό λόγο να δίνει μορφή

σε κάθε τι που τον απασχολεί, να το πλησιάζει και να το κατανοεί. Ακόμη μιμείται τον Δημιουργό Του και γίνεται και αυτός δημιουργικός. Η Δημιουργική Γραφή, ως τέχνη άλλωστε, συνδέεται άμεσα με το θείο. «Η επαφή με την τέχνη είναι πάντοτε μια συγκλονιστική επαφή με το θείο. Η τέχνη ενυπάρχει στο θείο και το θείο ενυπάρχει στην τέχνη» θα καταλήξει στο μανιφέστο του «Η αναγκαιότητα της ανάγνωσης» ο Νίκος Σιδέρης (2016:53) ενώ ο αγαπημένος Σαγκάλ θα αισθανθεί κι αυτός τη φιλοδοξία του ανθρώπου να πλησιάζει το θείο και θα εκλάβει κάθε δημιουργία ως συμμετοχή σε αυτό λέγοντας πως «η ζωγραφική όπως κάθε ποίηση συμμετέχει στο «θείο» (Τζιμούρτα, χ.χ.).

Η Δημιουργική Γραφή οδηγεί και στην ενσυναίσθηση, βοηθάει τον μαθητή να γνωρίσει τα κίνητρα και τις ανάγκες των άλλων, να αισθανθεί τη θέση τους. Έτσι μπορεί να κατανοήσει συμπεριφορές και όχι να κρίνει καταδικάζοντας πρόσωπα. Αυτό όμως συνδέεται άμεσα και με τη χριστιανική τοποθέτηση της προσέγγισης του άλλου η οποία εστιάζεται στο «αγαπάτε αλλήλους» (Ιω 13, 34-35) και στο «ου κρίνετε» (Μτ 7,1· Λκ 6,37-41) και φανερώνεται επίσης στις συνομιλίες του Χριστού με ανθρώπους που δεν ήταν αποδεκτοί στην εποχή του όπως ο Ζακχαίος (Λκ 19,1-10), η γυναίκα που διέπραξε μοιχεία (Ιω 8,3-11), η Σαμαρείτισσα (Ιω 4, 1-42). Κατά συνέπεια φαίνεται ότι η Δημιουργική Γραφή αναδεικνύεται ως ένα σημαντικό εργαλείο στην οικείωση του χριστιανικού νοήματος.

Τέλος, τα «Αναλυτικά Προγράμματα στο μάθημα των Θρησκευτικών για το Δημοτικό και Γυμνάσιο» όπως αναθεωρήθηκαν με την Απόφαση 101470/Δ2/16-06-2017 (ΦΕΚ Β 2104/19-06-17) όχι μόνο ενθαρρύνουν αλλά κατά κάποιο τρόπο αξιώνουν τη χρήση δημιουργικών τεχνικών και εργαλείων μάθησης προκειμένου ο μαθητής να προσεγγίσει, να ανακαλύψει και να κατανοήσει το γνωστικό αντικείμενο καθώς ο «Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου» (2014) περιέχει πολλές προτεινόμενες δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής. Κυρίως όμως οι στόχοι και οι σκοποί του μαθήματος μαζί με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα μπορούν να επιτευχθούν και να υποστηριχτούν από τη Δημιουργική Γραφή. Καθώς τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών καθορίζουν τον τρόπο που δουλεύουμε και εργαζόμαστε στο κάθε γνωστικό πεδίο, καταλαβαίνουμε πως στα Θρησκευτικά προτείνεται επίσημα πλέον η αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής παράλληλα με άλλες βιωματικές τεχνικές και κάτι τέτοιο είναι και σημαντικό και πρωτοποριακό για τον χώρο.

2.4 Στοιχεία εφαρμογής (βαθμίδα Εκπαίδευσης, τάξη/εις, χρονολογία εφαρμογής, διάρκεια εφαρμογής)

Οι μαθητές της Β΄ Γυμνασίου του Γυμνασίου Γαλατινής- Παραρτήματος Εράτurras και Γυμνασίου Λευκοπηγής συμμετείχαν στη συγγραφή κειμένων και στίχων. Οι μαθητές εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά πάνω στις ασκήσεις σε ένα εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής μέσα στην τάξη. Χρησιμοποιήσαμε ένα συνεχόμενο δίωρο.

2.5 Στόχοι-επιδιώξεις

2.5.1 Γενικοί Στόχοι της τάξης:

Να συνειδητοποιήσουν τα χριστιανικά κριτήρια ζωής όπως αναδεικνύονται στη Βίβλο

Να εμβραθύνουν στη διδασκαλία της Εκκλησίας για τον Χριστό και τον άνθρωπο» (ΦΕΚ Β 2104/ 19-06-2017: 21122).

2.5.2 Επάρκειες:

Αναγνωρίζουν θεμελιώδη ερωτήματα που συνδέονται με τη θρησκεία και να βρίσκουν απαντήσεις στην Αγία Γραφή
 Καλλιεργούν τη φαντασία και την επινοητικότητα τους
 Αναπτύσσουν στοχαστικοκριτικές ικανότητες
 Μαθαίνουν να ακούν τους άλλους, να συντονίζουν συζητήσεις, να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, να επικοινωνούν και να διαλέγονται με τους συμμαθητές τους αναπτύσσοντας κοινωνικές δεξιότητες
 Κατανοούν την αξία του ανθρώπου, τη θέση του άλλου ανθρώπου
 Ευαισθητοποιούνται γύρω από τα ζητήματα που επεξεργάζονται
 Εξετάζουν τα θέματα μέσα στις εκάστοτε κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες
 Αναζητούν, βρίσκουν υλικό και πληροφορίες
 Χρησιμοποιούν ποικιλία μεθόδων (δραματοποίηση, συνεργασία, διάλογος, έρευνα)
 Καλλιεργούν διερευνητική σκέψη και κριτικές ικανότητες
 Εκφράζουν ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα με ποικίλους τρόπους όπως γραπτά, παιχνίδια ρόλων
 Καλλιεργούν ενσυναίσθηση (ΦΕΚ Β 2104/ 19-06-2017:21134-21136)

2.5.3 Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

Γνωρίζουν και να αναλύουν βιβλικές διηγήσεις για «τον άλλον» (ΦΕΚ Β 2104/ 19-06-2017: 21129)
 Γνωρίζουν τις παραβολές και τη δομή τους ως εργαλείο διδασκαλίας του Χριστού
 Μεθερμηνεύουν το μήνυμα της παραβολής γραπτός
 Επικαιροποιούν το μήνυμα της παραβολής γράφοντας μια νέα ιστορία
 Συνδυάζουν στοιχεία και δημιουργούν κείμενα, ποιήματα και στίχους

2.6 Μεθοδολογία της διδασκαλίας:

Διδακτικό υλικό (μορφή, περιεχόμενο, διδακτική χρήση)
 Όσο αφορά τη μέθοδο εργασίας, θα χρησιμοποιήσουμε ως βασικό υλικό τα «Αναλυτικά Προγράμματα των Θρησκευτικών» και τον «Οδηγό Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού- Γυμνασίου». Με βάση τους γενικούς σκοπούς, τον βασικό άξονα της τάξης, τους ειδικούς σκοπούς, τις επάρκειες και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της ενότητας θα προτείνουμε δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής πάνω στην παραβολή του Σπλαχνικού Σαμαρείτη που βρίσκεται στην τέταρτη θεματική ενότητα της Β΄ τάξης Γυμνασίου και θα δώσουμε βασικές οδηγίες εργασίας λαμβάνοντας υπόψιν τις προτεινόμενες δραστηριότητες και τεχνικές που προτείνουν κυρίως ο «Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού- Γυμνασίου» και οι «Οδηγίες Πλεύσης» του Μ. Σουλιώτη. Τέλος, θα αξιολογήσουμε τα αποτελέσματα του εργαστηρίου.

3. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων-Τα διδακτικά βήματα**3.1 Επικαιροποίηση ιστορίας**

Να γράψετε μια επικαιροποιημένη στο σήμερα ιστορία ακολουθώντας τα βασικά στοιχεία της παραβολής με βάση το φύλλο εργασίας που σας έχει δοθεί.

Ο «Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού- Γυμνασίου» προτείνει επίσης τη δραστηριότητα «Επικαιροποίηση βιβλικών κειμένων» (ΙΕΠ,

2014:163) στις γλωσσικές δραστηριότητες Δημιουργικής έκφρασης σύμφωνα με τις οποίες μεταφέρουμε το κείμενο στα σημερινά δεδομένα όσο αφορά την έκφραση και το περιεχόμενό του. Επίσης, αξιοποιούμε από τις «Τεχνικές αξιολόγησης πρακτικής εφαρμογής της γνώσης» την «Αναδόμηση κειμένου» (ΙΕΠ, 2014:242).

Οδηγίες

Ας γράψουμε μια ιστορία που να αναφέρεται στο σήμερα ή σε κάποια άλλη ιστορική εποχή με την ίδια δομή της παραβολής ακολουθώντας σε γενικές γραμμές τα συνδεδεμένα στοιχεία της παραβολής με βάση το φύλλο εργασίας που ακολουθεί. Θυμηθείτε να αναγράψετε τίτλο στην ιστορία σας.

Η ιστορία μας θα πρέπει να διατηρήσει τον ανατρεπτικό χαρακτήρα της παραβολής μας. Αυτός που βοηθάει είναι κάποιος που δεν περιμένουμε να το κάνει. Αντιθέτως οι δυο πρώτες αναφορές έχουν να κάνουν με άτομα που περιμένουμε να βοηθήσουν ενώ δεν το κάνουν. Εδώ ακριβώς συνίσταται η επιτυχία της ιστορίας μας. Μπορούμε, για να οργανώσουμε τις σκέψεις μας, να κάνουμε μια λίστα. Έστω ότι κάποιος παθαίνει κάτι. Τι παθαίνει; Τι πρόβλημα δημιουργείται; Ποιος παθαίνει κάτι; Θα τον προσδιορίσουμε και δεν θα τον ονομάσουμε. Ποιοι περιμένει να τον βοηθήσουν και δεν τον βοηθάνε; Ας γράψουμε μερικούς. Ποιος είναι αυτός που τον βοηθάει ενώ δεν υπολόγιζε καθόλου στη βοήθειά του; Θα πρέπει, επίσης, συνεχώς να έχουμε υπόψιν μας το ανατρεπτικό στοιχείο της ιστορίας μας.

Φύλλο Εργασίας	
Ποιος	
Πού	
Πότε	
Τι παθαίνει; Τι συμβαίνει;	
Γιατί ;	
Ποιος δεν βοηθάει (ενώ αναμένουμε να βοηθήσει)	
Ποιος βοηθάει (ενώ δεν περιμένουμε να βοηθήσει)	

Φύλλο Εργασίας
Τίτλος:
Κάποιος
.....
Έτυχε να κάποιος.....
.....
Το ίδιο και κάποιος.....
.....
Κάποιος όμως
.....
Πήγε κοντά του.....
.....
Μάλιστα.....

3.2 Τραγούδια hip- hop

Να δημιουργήσετε ένα τραγούδι hip-hop και να γράψετε στίχους για ένα πρόσωπο της παραβολής χρησιμοποιώντας το φύλλο εργασίας που σας έχει δοθεί.

Η άσκηση βασίζεται σε δραστηριότητα που περιέχει ο «Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου» (ΙΕΠ, 2014: 158) στις μουσικές δραστηριότητες της ενότητας της δημιουργικής έκφρασης «Δημιουργούμε ένα hip hop». Προτείνουμε το θέμα να αφορά κάποιο πρόσωπο της παραβολής, να συνοδευτεί με παλαμάκια, ήχους και φωνές. Το φύλλο της εργασίας διαμορφώθηκε από φύλλα εργασίας των συναδέρφων κ. Αλμπανάκη Ξ. (Αλμπανάκη, 2011) και κ. Ζαλακώστα Ν. (Ζαλακώστα, 2016) με παρεμβάσεις της γράφουσας.

Οδηγίες

Ας εργαστούμε σε ομάδες. Μπορούμε να διαλέξουμε ένα πρόσωπο από την παραβολή ή ένα πρόσωπο από μια ιστορία που δημιουργήσαμε εμείς σε κάποια άλλη άσκηση της εργασίας. Ταυτίζομαι με αυτό. Εντοπίζω τις φοβίες μου, τα συναισθήματά μου, τις ανάγκες μου, τα "θέλω" μου. Μπορώ να κάνω μια λίστα αναγράφοντας το όνομά μου και όλα τα παραπάνω που εντοπίσαμε. Και συ, ο άλλος, πώς αντιδράς; Αξιοποιούμε τη λίστα μας για να συμπληρώσουμε στίχους στην φόρμα που δίνεται παρακάτω. Να θυμηθούμε να βάλουμε τίτλο. Αφού ετοιμάσουμε το τραγούδι μας, αναζητούμε ένα ρυθμό πάνω στο οποίο θα το τραγουδήσουμε, στην ουσία θα το απαγγείλουμε.

Φύλλο Εργασίας

Ποιος είμαι;

Τι θέλω; Τι φοβάμαι; Τι έχω ανάγκη; Ποιος είναι ο άλλος που με κοιτά;

Τίτλος:

Είμαι.....

Αναρωτιέμαι

Ακούω

Βλέπω.....

Θέλω.....

Και συ.....

Είμαι(ίδιος με τον πρώτο στίχο)

Αισθάνομαι

Αγγίζω

Ανησυχώ

Κλαίω

Και συ(ίδιος με τον έκτο στίχο της πρώτης στροφής)

Είμαι(ίδιος με τον πρώτο στίχο της πρώτης στροφής)

Καταλαβαίνω.....

Ονειρεύομαι

Προσπαθώ

Ελπίζω

Και συ.....(ίδιος με τον έκτο στίχο της πρώτης στροφής)

Είμαι (ίδιος με τον πρώτο στίχο της πρώτης στροφής)

4. Αξιολόγηση

Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν τις δραστηριότητες που προτιμούσαν σαν τάξη. Το εργαστήριο τους έδωσε επίσης τη δυνατότητα να εργαστούν ομαδοσυνεργατικά, να μιλήσουν, να διαφωνήσουν, να συμφωνήσουν, να αναπτύξουν ικανότητες επίλυσης διαφωνιών, ικανότητες συνεργασίας και άλλες κοινωνικές δεξιότητες. Επίσης κατάφεραν να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους και να δημιουργήσουν όμορφα και πρωτότυπα κείμενα. Ακόμη πέτυχαν να μπουν στη θέση του άλλου, να πετύχουν ενσυναίσθηση, να υποδυθούν ρόλους και να κατανοήσουν τον άλλον άνθρωπο. Κυρίως, όμως, διασκέδασαν και ευχαριστήθηκαν την όλη διαδικασία παραγωγής κειμένων επιβεβαιώνοντας τον παιγνιώδη χαρακτήρα της Δημιουργικής Γραφής, ο οποίος λειτουργεί όντως ως «δόλωμα» (Νικολαΐδου, 2016: 115).

Το εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής κέρδισε ακόμη και μαθητές αδιάφορους ή πολύ ζωηρούς καθώς συνδυάσαμε τη συγγραφή με την ενεργητική παρουσίαση των έργων τους ποικιλοτρόπως όπως δραματοποίηση, τραγούδι, παντομίμα, δημόσια παρουσίαση στους χώρους του σχολείου, στο ιστολόγιο του σχολείου.

Επίσης, διαπιστώσαμε ακόμη μια φορά ότι τα καλύτερα κείμενα δεν γράφονται από τους «καλύτερους» μαθητές αλλά από μαθητές που ίσως να μην περιμένουμε. Σταδιακά η τάξη κατάφερε πράγματι να αναγνωρίζει τα κείμενα που άξιζαν και να τα χειροκροτήσει (Σουλιώτης, 2012: 15).

Ένα άλλο στοιχείο που επιβεβαιώσαμε είναι ότι η Δημιουργική Γραφή τρέφεται όντως από την ανάγνωση βιβλίων και ότι πολλοί «φτάνουν στη γραφή από την αγάπη τους στο διάβασμα» (Κωτόπουλος, 2012β: 16) καθώς μαθητές χρησιμοποίησαν στοιχεία από βιβλία που διάβασαν στην δημιουργία των ιστοριών τους, όπως η ιστορία με τον "Σπλαχνικό Νέγρο". Κάποιος από την ομάδα εκμυστηρεύτηκε ότι είχε πρόσφατα διαβάσει την «Καλύβα του Μπαρμπα-Θωμά» της Χάριετ Μπίτσερ Στόου. Έτσι προχώρησε στη συγγραφή του παρακάτω κειμένου:

Ο Σπλαχνικός Νέγρος

Κάποιος λευκός στρατιωτικός της Ένωσης που πήγαινε να συναντήσει τη γυναίκα του σε ένα χωριό της Νέας Ορλεάνης έπεσε πάνω σε νέγρους σκλάβους. Αυτοί τον ξεγύμνωσαν, τον τραυμάτισαν και τον άφησαν μισοπεθαμένο. Έτυχε να περνάει από κει ο στρατηγός του κοντινού τάγματος ο οποίος παρόλο που τον είδε τον προσπέρασε χωρίς να του δώσει σημασία. Το ίδιο και κάποιος στρατιώτης λευκός που άνηκε στο τάγμα του και περνούσε από κείνο το μέρος. Τον προσπέρασε χωρίς να του δώσει σημασία. Κάποιος όμως νέγρος σκλάβος που περνούσε από κει, ήρθε προς το μέρος του, τον είδε και τον σπλαχνίστηκε. Έριξε νερό στις πληγές του, έσκισε λωρίδες από το ρούχο του και τις έδεσε. Μάλιστα τον φορτώθηκε στην πλάτη του και τον έφερε στο σπίτι της οικογένειας που υπηρετούσε. Η οικογένεια δέχτηκε να τον περιθάψει μέχρι αυτός να γίνει καλά και ο νέγρος ήταν πάντοτε δίπλα του σε κάθε ανάγκη του.

(Εράτυρα)

Αυτό όμως που διαπιστώθηκε καθαρά στα κείμενα των παιδιών ήταν η συνεισφορά της Δημιουργικής Γραφής ως εργαλείο μάθησης στην οικείωση της γνώσης και στην μεθερμηνεία του κειμένου, στην μεταφορά του στη σημερινή εποχή επιβεβαιώνοντας τη συμβολή της Δημιουργικής Γραφής στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών αλλά και στην ανάπτυξη των άλλων ανώτερων νοητικών λειτουργιών όπως είναι «η σύγκριση, η συνδυαστική σκέψη, η κριτική ικανότητα, η δημιουργική φαντασία» (Μητροπούλου, 2015:24, υπ.2).

Επίσης, ένα ακόμη στοιχείο που διαπιστώσαμε ήταν πόσο καθοριστικές είναι οι εμπειρίες των μαθητών και το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν και κινούνται. Οι μαθητές στο Γυμνάσιο Γαλατινής- Εράτυρας έγραψαν με μεγάλη ευκολία στίχους σε σχέση με τους μαθητές των άλλων σχολείων. Αυτό το αποδώσαμε στις τοπικές δραστηριότητες και γιορτές στην περιοχή όπου οι κάτοικοι συνθέτουν στιχάκια και τα τραγουδούν γύρω από φωτιές, τις λεγόμενες κλαδαριές. Όλοι όμως στις ομάδες της Λευκοπηγής και Γαλατινής έγραψαν Hip Hop με μεγάλη ευχαρίστηση.

Θα μπορούσαμε επίσης να υποστηρίξουμε ότι το εργαστήριο λειτούργησε καλύτερα στις τάξεις με λίγους μαθητές- μέχρι 15 το πολύ, καθώς είχαμε τη δυνατότητα να ακουστούν όλα τα κείμενα που γράψανε οι μαθητές στις ομάδες τους.

Η δραστηριότητα που ενθουσίασε και σαγήνευσε όλους σχεδόν ήταν η συγγραφή ενός Hip Hop. Όχι μόνο έγραψαν στίχους με ευκολία, αλλά είχαν καταπληκτικές ιδέες στην παρουσίασή τους. Ίσως αυτό να οφείλεται στη συνήθεια των εφήβων να ακούνε πολλή μουσική, να τραγουδούν στίχους, να κατανοούν τον ρυθμό και να τον δημιουργούν. Φαίνεται πως όντως οι μαθητές έχουν μια

ιδιαίτερη «ροπή προς το στιχουργείν» (Συμεωνάκη, 2013: 500) κι αυτή η ποιητική τάση τους θέλει ιδιαίτερη ενθάρρυνση καθώς η σημερινή μορφή της εκπαίδευσης πνίγει και εξαυλώνει κάθε δημιουργικό στοιχείο (Σουλιώτης, 2011: 231).

Η αδιαφορία

Είμαι ο Ιουδαίος που χτύπησαν προχθές
Αναρωτιέμαι αν ήμουν κακός γι αυτό το έπαθα αυτό
Ακούω τη μάνα μου να μου μαθαίνει το ευχαριστώ, να
Βλέπω πάντα το καλό
Θέλω και συ να κάνεις το καλό
Και συ αδιαφορείς ρε Ιερέα για μένα
Είμαι ανήμπορος, γιατί δεν κάνεις το καλό;

Αισθάνομαι μόνος γι αυτό μελαγχολώ
Ανησυχώ για μένα πως θα μείνω εδώ
Κλαίω , θρηνώ, εκλιπαρώ
Και συ αδιαφορείς ρε Λευίτη για μένα
Είμαι ανήμπορος, γιατί δεν κάνεις το καλό;

Καταλαβαίνω πως δεν θέλεις να με δεις
Ονειρεύομαι βοήθεια και θέλω προστασία
Προσπαθώ να μην βρίσω γιατί θα είναι αμαρτία
Ελπίζω να με αγαπήσεις εσύ καλή κυρία
Και συ μου δίνεις ρε Σαμαρείτη χέρι βοήθειας
Σου είμαι ευγνώμων Σαμαρείτη που δεν δείχνεις αδιαφορία
(Λευκοπηγή)

Δυσκολία διαπιστώθηκε στη συγγραφή ιστοριών. Αν και είχαν κατανοήσει το βασικό στοιχείο της παραβολής και είχαν βρει τα πρόσωπα του σήμερα που θα χρησιμοποιούσαν, δυσκολεύτηκαν αρκετές ομάδες να στήσουν μια ιστορία που να τους αρέσει. Ως προς τη δομή της ιστορίας δεν συνάντησαν δυσκολίες. Από ότι ειπώθηκε, τους βοήθησε το φύλλο εργασίας στην συγκεκριμένη άσκηση. Ιστορίες έγραψαν με ευκολία κάποιοι μαθητές που ήταν "καλοί" και εργάστηκαν μεμονωμένα, οι οποίοι είχαν όμως και ευρύτερα ενδιαφέροντα.

Ο χρόνος ήταν ακόμη ένα στοιχείο που έπρεπε να λάβουμε υπόψιν για να προλάβουμε να παρουσιάσουμε όλες τις εργασίες. Γράφουμε, διορθώνουμε, παρουσιάζουμε, ξαναγράφουμε, ξαναδιορθώνουμε, ξαναπαρουσιάζουμε. Είχαμε πρόβλημα χρόνου σε ένα τμήμα όπου οι μαθητές ήταν 20 και εργαστήκαν σε ομάδες. Σε κάποιες εργασίες χρειάστηκε βοήθεια από υπολογιστές ή από εγχειρίδια όπως ζητούσε η άσκηση. Οι μαθητές διένειμαν αρμοδιότητες μεταξύ τους για να κερδίσουν χρόνο. Τους διασκέδασε η αναζήτηση αυτή και η ανακάλυψη του στοιχείου που αναζητούσαν.

Ως προς τις απαιτούμενες επάρκειες της τάξης νομίζουμε πως με τη Δημιουργική Γραφή καταφέραμε να τις πραγματώσουμε. Επίσης, η επικαιροποίηση της παραβολής τους βοήθησε να κατανοήσουν στην πράξη το βασικό νόημα της παραβολής αφού η δραστηριότητα αυτή απαιτεί ουσιαστική κατανόηση του μηνύματος της καθώς κλήθηκαν οι μαθητές να το δείξουν στην πράξη. Ένα ακόμη

αξιοσημείωτο στοιχείο ήταν η ενσυναίσθηση που κατάφεραν να αναπτύξουν οι μαθητές καθώς πολλοί κατανόησαν ακόμη και τη θέση των ληστών και έγραψαν κείμενα δικαιολογώντας τους. Λειτουργήσε η Δημιουργική Γραφή και ως εργαλείο αξιολόγησης καθώς τα κείμενα αποτέλεσαν δείκτη εμπέδωσης της παρεχόμενης γνώσης (Everett, 2005:233). Ενδεικτικά παραθέτουμε για την ενσυναίσθηση και την εμπέδωση γνώσης:

«Είμαι ο Ιερέας και ονομάζομαι Ησαΐας
 Ήθελες από μένα ένα χέρι βοήθειας
 Υπήρχε μέσα μου όμως η φοβία
 Γι αυτό και δεν σου έδειξα
 Καθόλου ευσπλαχνία»
 (Γαλατινή)

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η Δημιουργική Γραφή βοήθησε πολλαπλώς στη μαθησιακή διαδικασία ικανοποιώντας επάρκειες, λειτουργώντας ως εργαλείο αξιολόγησης και ως δυναμικό εργαλείο μάθησης. Οι μαθητές κατανόησαν το μήνυμα της παραβολής, το επικαιροποίησαν, το μετέτρεψαν σε στίχους. Ακόμη, συνειδητοποίησαν τα θέλω και τις ανάγκες των προσώπων της παραβολής, μπήκαν στη θέση τους. Αξιοποίησαν το χιούμορ τους και τις επιθυμίες τους για να δημιουργήσουν. Κυρίως όμως έδωσε η Δημιουργική Γραφή στη μαθησιακή διαδικασία ένα χαρούμενο τόνο διασκέδασης και παιχνιδιού, αποκάλυψε πως το σχολείο μπορεί να είναι περιπέτεια, διασκέδαση, ανακάλυψη όπως το οραματίζονται σύγχρονοι παιδαγωγοί (Freire, 2009: 157-158) και οι μαθητές μπορούν να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν (Freire, 2009 :113) παίζοντας και διασκεδάζοντας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Αλμπανάκη, Ξ. (2011). Δημιουργική Γραφή Ποίησης. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://albanaki.blogspot.gr/2011/04/blog-post.html> (26/11/2017).
- Αναγνώστου, Ν. & Κωτόπουλος, Τ. (2015). Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή», Η Παιδαγωγική της Δημιουργικής Γραφής, τ.2, 62-76. Κέρκυρα: Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Βασιλόπουλος, Χ. (1991). Διδακτική των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Γριζοπούλου, Ο. & Καζάρη, Π. (2006). Θρησκευτικά Α΄ Γυμνασίου- Παλαιά Διαθήκη, Η προϊστορία του Χριστιανισμού. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Γρόσδος, Σ. (2015). 9+1, Μαθήματα Δημιουργικής Γραφής. Μάθημα πρώτο: Τι είναι και τι δεν είναι Δημιουργική Γραφή. Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού, 90, 72-85. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <https://www.slideshare.net/serreschools/ss-43888918> (10/11/2017)
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2017). τχ Β. Αρ. Φύλλου 2104/ 19.06.2017. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

- Ζαλακώστας, Ν. (2016). Προσπαθώ να βάλω χρώμα στη ζωή μου... ελπίζω πως κι εσύ θα 'σαι μαζί μου! Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:
http://nzals.blogspot.gr/2016/12/blog-post_26.html (26/11/2017).
- Η Καινή Διαθήκη. (1989). Αθήνα: Ελληνική Βιβλική Εταιρεία.
- Η Παλαιά Διαθήκη. (1997). Αθήνα: Ελληνική Βιβλική Εταιρεία.
- ΙΕΠ. (2014). Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού- Γυμνασίου. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:
<http://e-thriskoefika.sch.gr/PSThriskoefikon1.pdf> (10/11/2017).
- Καρακίτσιος, Α. (2012). Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής; Keimena, τχ.15. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:
<http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/02-karakitsios.pdf> (4/11/2017)
- Κογκούλη, Ι. (1985). Το μάθημα των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση (1833-1932). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδερφών Κυριακίδη.
- Κωνσταντινίδου, Σ. (2015). Μαθαίνω γράφοντας ιστορίες, Δημιουργική γραφή πάνω στην παραβολή του σπλαχνικού Σαμαρείτη: Μια δράση στα πλαίσια της εβδομάδας δημιουργικής γραφής που οργάνωσε η Κοβεντάρειος Βιβλιοθήκη της Κοζάνης. Στο Τ. Κωτόπουλος & Β. Νάνου (Επιμ.), Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή», 1-4 Οκτωβρίου 2015, Α, σσ. 441-449. Κέρκυρα. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:
http://cwconference.web.uowm.gr/archives/2nd_cw_conference_volume_1.pdf (25/11/2017)
- Κωτόπουλος, Τ. (2012α). Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής. Keimena, τχ.15, σελ. 12. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:
<http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/03-kotopoulos.pdf> (4/11/2017)
- Κωτόπουλος, Τ. (2012β). Η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής. Η περίπτωση της συγγραφής λογοτεχνικών έργων για εφήβους. Πρακτικά Επιστημονικής Διημερίδας «Ζητήματα διδασκαλίας της Λογοτεχνίας». Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:
http://mareponticum.bscc.duth.gr/index_htm_files/kotopoulos_prak_2.pdf (27/10/2017)
- Κωτόπουλος, Τ. & Παναγιωτίδης, Γ. (2013). Διατριβή σαν Μυθιστόρημα, Συγγραφική Πρακτική και Λογοτεχνική Θεωρία. Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή», 4-6 Οκτωβρίου 2013, Αθήνα. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο
<http://users.uowm.gr/tkotopou/archives/VIII.70.%20%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%B2%CE%AE%20%CF%83%CE%B1%CE%BD%20%CE%9C%CF%85%CE%B8%CE%B9%CF%83%CF%84%CF%8C%CF%81%CE%B7%CE%BC%CE%B1.pdf> (29/10/2017)
- Κωτόπουλος, Τ. (2014). Πράξη και Διδασκαλία της «Δημιουργικής Γραφής» στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις, στον ελληνικό κόσμο (1204-2014), οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία», 2-5 Οκτωβρίου 2014, Α, σσ. 801-822. Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:
http://www.eens.org/EENS_congresses/2014/kotopoulos_triantafyllos.pdf (7/11/2017)

- Κωτόπουλος, Τ. (2016). Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής: η ποιητική της ανατροπής στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη ή ένας δομικός εναγκαλισμός με την κουλτούρα της οικονομικής αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης στον σύγχρονο ευρωπαϊκό καπιταλισμό. Στο: Καλεάντε Ε., Βαμβακίδου, Ι. & Σολάκη, Α. (επιμ.), Από τη Ρόζα Λούξεμπουργκ στο Τερατώδες Είδωλο της Ευρώπης. Οι παθογένειες του καπιταλιστικού συστήματος. (σσ. 351-367). Τρίκαλα: Επέκεινα. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://users.uowm.gr/tkotopou/archives/VIII.79.%20%CE%95%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%AE%CF%81%CE%B9%CE%BF%20%CE%94.%CE%93.%CE%A0%CE%BF%CE%B9%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%91%CE%BD%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF%CF%80%CE%AE%CF%82.pdf> (29/10/2017)
- Μητροπούλου, Β. (2015). Κοινωνικοπολιτισμικές Θεωρίες Μάθησης, Προτάσεις Εφαρμογής στη Διδακτική Πράξη με χρήση Η/Υ. Θεσσαλονίκη: Ostrakon Publishing.
- Νικολαΐδου, Σ. (2016). Η δημιουργική γραφή στο σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Σιδέρης, Ν. (2016). Η αναγκαιότητα της ανάγνωσης. Μανιφέστο. Αθήνα: Μιχάλη Σιδέρη.
- Σουλιώτης, Μ. (2011). Αλφαβητάριο της Ποίησης. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Σουλιώτης, Μ. & ομάδα εργασίας. (2012). Δημιουργική Γραφή, Οδηγίες Πλεύσεως (Βιβλίο Εκπαιδευτικού). Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Συμεωνάκη, Α. (2013). Η Ποίηση ως Δημιουργική Γραφή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). ΠΔΜ Παιδαγωγική Σχολή, Φλώρινα
- Τζιμούρτα, Ε. (χ.η.). Τόσο απαλός σαν μια ανθρώπινη ψυχή. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.art22.gr/marc-chagall-%CF%84%CF%8C%CF%83%CE%BF-%CE%B1%CF%80%CE%B1%CE%BB%CF%8C%CF%82-%CF%83%CE%B1%CE%BD-%CE%BC%CE%B9%CE%B1-%CE%B1%CE%BD%CE%B8%CF%81%CF%8E%CF%80%CE%B9%CE%BD%CE%B7-%CF%88%CF%85%CF%87%CE%AE/> (12/11/2017)
- Τσανανάς, Γ. & Μπάρλος, Α. (2010). Θρησκευτικά Β΄ Γυμνασίου, Καινή Διαθήκη Ο Ιησούς Χριστός και το έργο του. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Τσιλιμένη, Τ. & Παπαρούση, Μ. (2010). Η τέχνη της μυθοπλασίας και της δημιουργικής γραφής, Συγγραφείς και θεωρητικοί μιλούν για την τέχνη του μυθιστορήματος. (Επιμ.), Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο Α.Ε.

Ξένόγλωσσες

- Benton, P.(1999). Unweaving the Rainbow: poetry teaching in the secondary school I. Oxford Review of Education 25.4 (1999), pp. 521-531.
- Everett, N. (2005). Creative Writing and English. The Cambridge Quarterly, 34 (3), 231-242. Oxford: Oxford University press
- Freire, P. (2006). Δέκα Επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν. Λιάμπας Τ. (Μτφρ.), Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο Α.Ε.

- Jonassen, D., Howland, J., Marra, M. R. & Crismond, D. (2011). Ουσιαστική Μάθηση με την Τεχνολογία. Μητροπούλου Β. (Μτφρ.), Θεσσαλονίκη: Μέθεξις.
- Myers, D. (2006). The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880. Chicago: University of Chicago Press.
- Timbal-Duclaux, L. (1996). Το δημιουργικό γράψιμο. Παρίσης Γ. (Μτφρ.), Αθήνα: Πατάκης.

Διαπολιτισμική Ευρωπαϊκή Πολιτική και Θρησκευτική Παιδεία

Κωνσταντίνος Κωτσιόπουλος

Αν. Καθηγητής

Κοινωνιολογίας του Χριστιανισμού Α.Π.Θ.

kkotsiop@past.auth.gr

Περίληψη

Η πολιτισμική πολιτική της Ευρώπης καλλιεργεί τον διαπολιτισμικό διάλογο μεταξύ ταυτότητας και ετερότητας για τον λόγο αυτό αναγνωρίζει το θρησκευτικό υπόστρωμα του ανθρώπινου πολιτισμού και τη συμβολή των εκκλησιαστικών κοινοτήτων στο δημόσιο πολιτικό χώρο. Σύμφωνα άλλωστε με το Ευρωπαϊκό Σύνταγμα και τη Συνθήκη της Λισαβόνας οι Εκκλησίες και οι Θρησκευτικές κοινότητες μπορούν να συμβάλλουν στον αγώνα για την δημοκρατία, τη θρησκευτική ελευθερία, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την κοινωνική συνοχή της Ευρώπης. Οι τελευταίες εξελίξεις μαρτυρούν μια εναγώνια προσπάθεια για τη διατήρηση των Ευρωπαϊκών δημοκρατικών και πολιτισμικών αξιών στα πλαίσια της επάλληλης συναίνεσης που δεν θα ακυρώνει όμως την θρησκευτική και πολιτισμική ταυτότητα των Χωρών-μελών της Ενωμένης Ευρώπης. Τέλος, πληθαίνουν οι φωνές διαμαρτυρίας απέναντι στον κίνδυνο της γκετοποίησης των παράνομων μεταναστών που προκαλεί πολλές φορές η πολυπολιτισμικότητα.

Λέξεις Κλειδιά: Θρησκευτική ελευθερία, ταυτότητα, ετερότητα, πολυπολιτισμικότητα.

Σήμερα γίνεται, όσο ποτέ άλλοτε, αντιληπτό το γεγονός, ότι η παγκόσμια και Ευρωπαϊκή κοινωνικο-οικονομική και ηθική κρίση για να αντιμετωπισθεί χρειάζεται εκτός της οικονομικής πολιτικής και μια πολιτισμική πολιτική ευρείας συναίνεσης και ισοτιμίας.

Η πολιτισμική αυτή πολιτική είναι δυνατόν να κινείται στα πλαίσια του διαπολιτισμικού διαλόγου, που θα αναδεικνύει τον χριστιανικό χαρακτήρα της Ευρωπαϊκής ιστορίας, αλλά ταυτοχρόνως και την παρουσία του θρησκευτικού παράγοντα στη δημόσια σφαίρα της κοινωνίας, αφού η «κοινωνία των πιστών», ανήκει στην «κοινωνία των πολιτών» (Κωτσιόπουλος, 2015: 248ε & Γεωργιάδου, 2007: 63).

Το γεγονός αυτό ισχυροποιεί άλλωστε την Δημοκρατία, την αξία του ανθρώπινου προσώπου και των δικαιωμάτων του, την κοινωνική συνοχή και αλληλεγγύη, την ειρηνική συνύπαρξη και την υπερεθνική και υπερφυλετική οικουμενικότητα.

Ήδη ακούγονται προτάσεις για την οικοδόμηση μιας νέας Ευρώπης, η οποία θα έχει βέβαια τα τεχνοκρατικά χαρακτηριστικά της οικονομικής και νομισματικής Ένωσης (ΟΝΕ), την κοινωνική Ευρώπη, που αντιμετωπίζει την φτώχεια, την ανεργία, την λιτότητα και την περιθωριοποίηση, της Ευρώπης της συλλογικής ασφάλειας και άμυνας, της κοινής εξωτερικής πολιτικής, ώστε να ενισχυθεί ο ρόλος της στο περιφερειακό και παγκόσμιο σύστημα, της διαμόρφωσης ολοκληρωμένης κοινής πολιτικής για τη μετανάστευση, της εμβάθυνσης της ενιαίας Αγοράς, της διεύρυνσης με τις χώρες των Δυτικών Βαλκανίων, της ισχυροποίησης της Ευρώπης

των πολιτών και της αντιμετώπισης των κινδύνων της παγκοσμιοποίησης, ώστε να μην αναπτύσσονται ανισότητες και ανεξέλεγκτες καταστάσεις της λειτουργίας της Αγοράς (Ιωακειμίδης, 2018).

Σε μια πολύ πρόσφατη εξέλιξη, στις 24 Μαΐου 2018, το Γραφείο της Αντιπροσωπείας της Εκκλησίας της Ελλάδος στην Ε.Ε. συμμετέσχε κατόπιν προσκλήσεως σε συνάντηση εργασίας που οργάνωσε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για εκπροσώπους των Θρησκειών, στα πλαίσια του Άρθρου 17 της Συνθήκης της Ε.Ε. Το θέμα της συνάντησης ήταν η ανταλλαγή απόψεων με αφορμή την νέα οδηγία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την προώθηση κοινών Ευρωπαϊκών αξιών, την ενσωμάτωση μέσω της εκπαίδευσης και την ευρωπαϊκή διάσταση στη διδασκαλία, που έγινε δεκτή από το Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας της Ε.Ε.

Στη συζήτηση παρίστατο ο επιτετραμμένος για τον Διάλογο με τις Εκκλησίες, τις Θρησκείες και λοιπούς Ανθρωπιστικούς και Φιλοσοφικούς οργανισμούς με βάση το άρθρο 17 της Συνθήκης κ. Vincent Depaigne, η κ. Sarah Lynch (Γενική Διεύθυνση Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Παιδεία), ο κ. David Friggieri (Γενική Διεύθυνση Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη Δικαιοσύνη), καθώς και εκπρόσωποι της Ρ/καθολικής Εκκλησίας, του Συμβουλίου των Προτεσταντικών Εκκλησιών στη Γερμανία, αλλά και ο ραβίνος Alex Tawil (Γραμματέας του Ευρωπαϊκού κέντρου της Ιουδαϊκής Κοινότητας). (Ανακτήθηκε στις 5/5/2018 από <http://www.Romfea.gr>).

Αξίζει στο σημείο αυτό να τονισθεί ότι η Ευρωπαϊκή αυτή οδηγία έχει τριπλό στόχο: 1) Την προώθηση κοινών Ευρωπαϊκών αξιών με έμφαση στη διαμόρφωση του αυριανού Ευρωπαίου πολίτη, 2) Την ενσωμάτωση όλων των μαθητών μέσω της παιδείας, 3) Την έμφαση στην Ευρωπαϊκή διάσταση της παιδείας και της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με το άρθρο 17 της Συνθήκης της Λισαβόνας ορίζεται ξεκάθαρα: «*Η Ένωση σέβεται και δεν προδικάζει το καθεστώς που, βάσει του εθνικού δικαίου, έχουν οι Εκκλησίες, οι Θρησκευτικές Ενώσεις και οι Κοινότητες στα Κράτη – Μέλη. Η Ένωση σέβεται εξίσου το καθεστώς, βάσει του εθνικού δικαίου των φιλοσοφικών και μη ομολογιακών οργανισμών. Αναγνωρίζοντας την ταυτότητά τους και την ειδική συμβολή τους, η Ένωση θα διατηρήσει έναν ανοικτό, διαφανή και τακτικό διάλογο με αυτές τις Εκκλησίες και τους Οργανισμούς.*».

Στην πράξη το άρθρο αυτό σημαίνει ότι αναγνωρίζεται και είναι απολύτως σεβαστό από η Συνθήκη το καθεστώς των σχέσεων Εκκλησίας-Πολιτείας, την έκταση ισχύος των ιερών κανόνων και τις σχέσεις τους με τις συνταγματικές διατάξεις, που έχουν τα Κράτη-μέλη της Ε.Ε. με τις Εκκλησίες τους (Βενιζέλος, 2013: 231). Πρόκειται για άρθρο που προωθεί την πολιτισμική ταυτότητα στα πλαίσια της Δημοκρατίας.

Το άρθρο αυτό συνεπάγεται επίσης το γεγονός ότι η Ένωση δεν αναγνωρίζει κοινότητες πεποιθήσεων και θρησκευτικών δοξασιών, οι οποίες δεν τυγχάνουν της ρητής νομικής αναγνώρισης από το Εθνικό Δίκαιο των Κρατών-μελών. Επομένως στην περίπτωση αυτή εμπίπτουν οι διάφορες παρα-φιλοσοφικές οργανώσεις, καταστροφικές λατρείες και σέκτες, που προσβάλλουν την ανθρώπινη αξιοπρέπεια.

Η νομική όμως υποχρέωση των κοινοτικών οργάνων σύμφωνα με το άρθρο αυτό, να διατηρούν έναν τακτικό και ανοικτό διάλογο με τις Εκκλησίες, αποδεικνύει την αποδοχή του γεγονότος ότι οι Εκκλησίες μπορούν να συμβάλλουν στην ισχυροποίηση της δημοκρατίας, του αξιακού συστήματος της Ε.Ε. και της

πολιτιστικής ανάπτυξης. Προάγεται λοιπόν με την θρησκευτική πίστη και διδασκαλία η ζωή, η εξέλιξη και η κοινωνία της Ε.Ε. (Βενιζέλος, 2013: 231 & Κωτσιόπουλος, 2015: 248ε).

Έμμεσα γίνεται σεβαστό το πασιφανές γεγονός, ότι οι Εκκλησίες «έχουν ειδική συμβολή» κατά την φράση του άρθρου στο δημόσιο χώρο της Ευρωπαϊκής πολιτικής και κοινωνικής ζωής. Η αλληλεγγύη άλλωστε, η ομόνοια, η ενότητα, η ειρήνη, η ελευθερία, η δικαιοσύνη, η κοινωνική συνοχή και το Κράτος Πρόνοιας και Δικαίου αποτελούν χριστιανικές, παιδαγωγικές και πολιτικές αρχές, και ως εκ τούτου συμβάλλουν στο όραμα της Ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και της ισχυροποίησης της γεωπολιτικής παρουσίας της στο διεθνές πολιτικό στερέωμα.

Στη Σύμβαση της UNESCO γίνεται λόγος για την προστασία και την προώθηση σε παγκόσμιο επίπεδο της πολυμορφίας και της πολιτιστικής έκφρασης. Η Σύμβαση αυτή κυρώθηκε το 2006 από την Ε.Ε. και τα κράτη-μέλη. Με απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της Ευρώπης στις 28 Δεκεμβρίου 2006 ανακηρύχθηκε το 2008 ως «Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου», ενώ στις 10 Μαΐου 2007 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξέδωσε «Ανακοίνωση σχετικά με μια Ευρωπαϊκή ατζέντα για τον πολιτισμό σ' ένα κόσμο παγκοσμιοποίησης». Ως στόχοι καθορίστηκαν: 1) Η προαγωγή της πολιτιστικής πολυμορφίας και του διαπολιτισμικού διαλόγου, 2) Η προώθηση του πολιτισμού ως καταλύτη για τη δημιουργικότητα στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισαβόνας για την ανάπτυξη και απασχόληση και 3) η συμβολή του πολιτισμού ως ζωτικού στοιχείου στις διεθνείς σχέσεις της Ένωσης (Κράτσα, 2011: 157,158).

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο έχει ήδη αναγνωρίσει «την αξία της πολιτιστικής συνεργασίας και του διαπολιτισμικού διαλόγου ως αναπόσπαστου μέρους όλων των συναφών εξωτερικών πολιτικών». Το 2008 υιοθετήθηκαν τα συμπεράσματα της Γαλλικής Προεδρίας όπου γίνεται λόγος για την αξία του διαπολιτισμικού διαλόγου στις εξωτερικές σχέσεις της Ε.Ε. και των Κρατών-μελών. Μεταξύ άλλων τονίζεται ότι «ο διαπολιτισμικός διάλογος μπορεί να συμβάλλει στην προσέγγιση των ατόμων και των λαών, στην πρόληψη των συγκρούσεων και στις διαδικασίες συμφιλίωσης, ιδίως στις περιοχές που αντιμετωπίζονται καταστάσεις πολιτικής ευπάθειας» (Κράτσα, 2011: 158).

Ως εκ τούτου η πρωτοβουλία του Οικουμενικού Πατριάρχη ήδη από το 1994 για την διεξαγωγή διαλόγου με την πολιτική ομάδα των Ευρωπαίων Χριστιανοδημοκρατών κρίνεται ιδιαίτερα πετυχημένη και προφητική. Οι διάλογοι αυτοί συνέβαλαν όχι μόνο στις Διεθνείς Εκκλησιαστικές Σχέσεις, αλλά και στο πεδίο της εξωτερικής πολιτικής της Ε.Ε. και των Κρατών-μελών. Οι ετήσιοι αυτοί διάλογοι, υπό την αιγίδα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Οικουμενικού Πατριαρχείου, περιστρέφονταν γύρω από τα ζητήματα των ηθικών αξιών, της πνευματικής διάστασης του Ευρωπαϊκού πολιτισμού, των σχέσεων Εκκλησίας-Πολιτείας, της Παιδείας και της Εκπαίδευσης, του οικολογικού προβλήματος, των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, της κοινωνίας των πολιτών, της ειρήνης, του πολέμου και της οικοδόμησης της νέας Ευρώπης μέσω της συμφιλίωσης και της συνεργασίας. (Κωτσιόπουλος, 2015: 273ε). Η παρουσία του Οικουμενικού Πατριάρχη στους διαλόγους αυτούς κατεδείκνυε πάντοτε την Ορθόδοξη προσέγγιση, ενώ στους οικουμενικούς διαλόγους μιλούσε πάντα για ευκρινείς θρησκευτικές ταυτότητες.

Το 2008, το Ευρωπαϊκό έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου προσκλήθηκαν στο

βήμα της ολομέλειας του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, εκτός του Οικουμενικού Πατριάρχη κ. Βαρθολομαίου, ο Δαλάϊ Λάμα και ο Μεγάλος Μουφτής της Συρίας κ. Ahmad Badr Aldin Hassoun (Κράτσα, 2011: 167). Επρόκειτο για έμπρακτη απόδειξη της διαπολιτισμικής Ευρωπαϊκής πολιτικής, που οικοδομείται στα πλαίσια μιας φιλελεύθερης δημοκρατίας, η οποία δεν φοβάται τον διάλογο. Σ' αυτό βέβαια οφείλουμε να υπογραμμίσουμε και τον πλουραλιστικό χαρακτήρα του Χριστιανικού πολιτισμού της Ευρώπης, ο οποίος μέσα από μακροχρόνιους αγώνες, που ερείδονται στον ελεύθερο οντολογικό πυρήνα της χριστιανικής διδασκαλίας καθιέρωσε την αξία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και του διαθρησκειακού διαλόγου.

Με τα δεδομένα αυτά μάλλον δεν βρίσκει δικαίωση η θεωρία του Χάντινγκτον, η οποία κάνει λόγο για σύγκρουση πολιτισμών και θρησκειών, ενώ ταυτίζει αδικαιολογήτως την Ορθοδοξία με το ανελεύθερο Ισλάμ (Κωτσιόπουλος, 2015: 232ε & W. Mc Neel, 1998: 135ε). Προς επίρρωση των παραπάνω αρκεί να αναφέρουμε τον διαθρησκειακό διάλογο μεταξύ Ορθοδόξων, Ρ/καθολικών, Ιουδαίων και Μουσουλμάνων, που πραγματοποιήθηκε στο Ιάσιο της Ρουμανίας. Κοινό πόρισμα τόσο του διαλόγου αυτού, όσο και άλλων που εξελίχθηκαν με ευθύνη του Ευρωπαϊκού Λαϊκού Κόμματος, είναι η ανάπτυξη των θεμελιωδών δικαιωμάτων στη σύγχρονη κοινωνία και η συμβολή των κοινών πανανθρώπινων αξιών στην ειρήνη, την ευημερία και τη διευθέτηση των συγκρούσεων (Κράτσα, 2011: 167).

Μόλις είναι ανάγκη να τονίσουμε το γεγονός ότι το Φυσικό Δίκαιο, το οποίο είναι αποδεκτό από την Ιερή Βίβλο των Χριστιανών, αποτελεί μία ισχυρή βάση συνεννόησης και θεμελίωσης βασικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε οικουμενικό και πανανθρώπινο επίπεδο, που τεκμηριώνει διαχρονικά την αξία και το σεβασμό τόσο της ταυτότητας όσο και της ετερότητας. Την βάση άλλωστε του Φυσικού Δικαίου, δεν αναγνωρίζει μόνο ο Χριστιανισμός, αφού όλοι οι άνθρωποι είναι παιδιά και αδέρφια, που προέρχονται από έναν κοινό Πατέρα – Δημιουργό, αλλά και οι πανανθρώπινες διακηρύξεις της Γαλλικής Επανάστασης το 1789, σύγχρονα κείμενα διεθνών οργανισμών και η επιστήμη της Φιλοσοφίας και της Κοινωνιολογίας του Δικαίου (Κωτσιόπουλος, 2008 & Γεωργοπούλου, 2005).

Στα πλαίσια των αναλύσεων αυτών εντάσσεται και το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας, που όμως, όπως σήμερα διαπιστώνεται, δεν οδήγησε στην ομαλή ένταξη και ενσωμάτωση στο Ευρωπαϊκό έδαφος παράτυπων μεταναστών και προσφύγων. Όπως μάλιστα επισημαίνεται δεν είναι επιθυμητή μια λογική γκετοποίησης και «παράλληλων βίων» μεταξύ ετερόχθονων και αυτόχθονων στο έδαφος που φιλοξενούνται. Ζητούμενο παραμένει πάντοτε η οικοδόμηση σχέσεων και προσφοράς στον κοινό κοινωνικό βίο στα πλαίσια του αμοιβαίου σεβασμού, της κοινής ευθύνης και της αλληλοκατανόησης. (Κολοβός, 2008 & Κολοβός, 2009 & Τριανταφύλλου, 2014).

Μια πολιτική ένταξης, ενσωμάτωσης και κοινωνικοποίησης ξένων και μη παράτυπων μεταναστών δεν αποσκοπεί, όπως άλλωστε και ο σύγχρονος διαπολιτισμικός διάλογος, στην απάλειψη των διαφορών και στην ισοπέδωση των πολιτισμικών ταυτοτήτων. Δεν σκοπεύει στον πολιτισμικό σχετικισμό, στον θρησκευτολογικό συγκρητισμό και στην παγκοσμιοποιημένη ομογενοποίηση. Πολύ περισσότερο αποφεύγει τους κινδύνους της ξενοφοβίας, του ρατσισμού και του εθνοφυλετισμού, που εντάσσεται στη λογική μιας περικλειστής εσωστρεφούς

περιφερειακής και επαρχιακής κοινότητας.

Αντιθέτως επιδιώκεται η εξωστρέφεια της παγκοσμιότητας και της οικουμενικότητας, που διεκδικεί την ενύλωση του οράματος της «ενότητας στην διαφορετικότητα», και της κοινής αποδοχής βασικών και θεμελιωδών αρχών λειτουργίας του κοινωνικού συνόλου. Οι αρχές αυτές, όπως της θρησκευτικής ελευθερίας, της καταλλαγής, της διαλογικής επικοινωνίας και της οικονομικής και πολιτικής συνύπαρξης, ασφαλώς και δεν μπορούν να ακυρώνουν την πολιτισμική ιδιοπροσωπεία και τον νομικό πολιτισμό των Χωρών υποδοχής, γεγονός που βοηθά περισσότερο στην αγαστή συλλειτουργία ταυτότητας και ετερότητας.

Αρκεί στο σημείο αυτό να υπενθυμίσουμε το γεγονός ότι στην διαχριστιανική οικουμενική κίνηση και στους διαθρησκευτικούς διαλόγους που διεξάγουν οι χριστιανικές Εκκλησίες, τονίζεται μετά επιτάσεως το γεγονός ότι οι προσερχόμενοι στους διαλόγους αυτούς οφείλουν να τηρούν την ταυτότητά τους, ώστε να γίνεται περισσότερο κατανοητή και σεβαστή η ετερότητα, στην κοινή πορεία για την ενότητα.

Στην οικουμενική διακήρυξη για παράδειγμα, των Ιεραποστολικών Συνεδρίων του San Antonio και του Salvador δηλώνεται ξεκάθαρα ότι *«δεν υπάρχει αληθινός διάλογος αν η θρησκευτική ταυτότητα και οι πεποιθήσεις των μετεχόντων δεν είναι σαφείς. Υπό αυτήν την έννοια, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η μαρτυρία προηγείται του διαλόγου»* (Κωτσιόπουλος, 2013: 235).

Η βασική αυτή θέση, βλέπουμε ότι γίνεται αποδεκτή και από τους πολιτικούς οργανισμούς στην Ευρώπη, που μετ' επιτάσεως τονίζουν επιπλέον ότι η Ε.Ε. δεν μπορεί να δεχθεί κάθε θρησκευτική κοινότητα, *«η οποία στο όνομα της πολυπολιτισμικότητας διαταράσσει τον πολιτισμό, την πολιτική ενότητα και την κοινωνική συνοχή της Ε.Ε.»* (Ζορμπάς 2011, 312). Για τον λόγο αυτό πολλοί μοντέρνοι μουσουλμάνοι διανοούμενοι, που δεν αποτελούν την πλειοψηφία στον Ισλαμικό κόσμο, ζητούν τον εκσυγχρονισμό και εκμοντερνισμό του Ισλάμ ώστε να γίνει αυτό συμβατό με τις Ευρωπαϊκές αξίες (Kung, 2010).

Προφανώς διαπιστώνουν προβλήματα ένταξης και προσαρμογής των μουσουλμάνων στον δυτικό κόσμο, ο οποίος δυτικός κόσμος ως πολιτισμός της δημοκρατίας και της νεωτερικότητας αυτοπαγιδεύεται στον πλουραλισμό και στην ανεκτικότητα ακόμη και προς τους εχθρούς της δημοκρατίας (Ζορμπάς 2011, 315).

Η κοινωνιολογική αυτή διαπίστωση που καταγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία συμπίπτει με τις τελευταίες επισημάνσεις του Χακίμ Ελ Καουρί, που το 2016 έκανε έκκληση μαζί με άλλους 40 μοντέρνους μουσουλμάνους εναντίον του ισλαμικού φονταμενταλισμού. Σε πρόσφατες δημοσιεύσεις του μάλιστα προσπαθεί να αφυπνίσει την Ευρωπαϊκή Δύση απέναντι στον κίνδυνο αυτό αναλύοντας *«το πώς και γιατί στη Γαλλία πληθύνονται οι υπερ-ευσεβείς μουσουλμάνοι ενώ οι γαλλικές κυβερνήσεις τους παρατηρούν με αμηχανία ή δεν τους παρατηρούν καθόλου»* (Τριανταφύλλου, 2018).

Το πρόβλημα αυτό έχει βέβαια την εξήγησή του και βρίσκεται στο κύμα ισχυρού μεταμοντερνισμού και εκκοσμίκευσης που υπάρχει στον κόσμο της Ευρώπης. Η θρησκευτική αδιαφορία των Ευρωπαίων πολιτών αλλά και πολιτικών, ο τεχνοκρατικός εκσυγχρονισμός, ο σχετικισμός, η γραφειοκρατικοποίηση της κοινωνικής ζωής, ο ωφελιμισμός και ο ατομικισμός, οδήγησαν σ' ένα πολιτισμικό κενό, που σπεύδει να το καλύψει ο ποικιλώνυμος φονταμενταλισμός, καθώς και οι επικίνδυνες σέκτες, παραθρησκείες και καταστροφικές λατρείες.

Η δυσλειτουργία επομένως της πολυπολιτισμικότητας, που δεν οδήγησε σε αρμονική ένταξη και συλλειτουργία, οδήγησε πολλούς Ευρωπαίους ηγέτες να αναθεωρήσουν τη θετική στάση τους ως προς την πολυπολιτισμικότητα, με τελευταία και χαρακτηριστική τη δήλωση του προέδρου της Γαλλίας Μακρόν να κάνει λόγο για «εθνική πολυσημία» και όχι πολυπολιτισμικότητα». (Μεταξάς, 2018 & Γεωργιάδου, 2018).

Επρόκειτο για δήλωση που τόνιζε με άλλα λόγια την κοινωνική συνοχή της εθνικής κυριαρχίας που σέβεται την πολιτισμική ποικιλομορφία που υπάρχει στους κόλπους της γαλλικής κοινωνίας, χωρίς αναίρεση όμως των θεμελιωδών αρχών του νομικού και εθιμικού της πολιτισμού.

Έχουμε επομένως μια μετακίνηση από τι θέσεις του πολυπολιτισμικού «πολιτειακού κρατικισμού ή συνταγματικού πατριωτισμού», προς τις θέσεις του «εθνοτικού πατριωτισμού», που δεν ακυρώνει βέβαια την θρησκευτική ελευθερία ή ποικιλομορφία. Στην πρώτη περίπτωση του «πολιτειακού ή Συνταγματικού πατριωτισμού» το μόνο συνδεδετικό στοιχείο μιας πολυπολιτισμικής κρατικής οντότητας μένει η γραφειοκρατία της κρατικής εξουσίας και το μεταβαλλόμενο Σύνταγμα της. Στην δεύτερη περίπτωση όμως του «εθνοτικού πατριωτισμού» η ενότητα των πολιτών σφυρηλατείται επί τη βάση των στοιχείων της ιστορικής, εθιμικής και πολιτισμικής ταυτότητας, η οποία βρίσκει ασφαλώς την ενύλωσή της στους πολιτειακούς θεσμούς και την πολιτική εξουσία. Ήδη στο χώρο της Ευρώπης διαπιστώνεται τώρα μια έκδηλη στροφή προς τη λογική του «εθνοτικού πατριωτισμού» και της προστασίας των δημοκρατικών της κεκτημένων και των πολιτικών της αρχών και αξιών, που θέτει όρια στην παγκοσμιοποίηση, στην μεταναστευτική πολιτική και στις αρχές ένταξης και ενσωμάτωσης ξένων και παράτυπων μεταναστών (Ρωμανός 2016, 120 & Woehrling, 2008: 29-46 & Wiesand, 2002: 369-378).

Οι εξελίξεις αυτές θα πρέπει να μας προβληματίσουν και να στρέψουν για μια ακόμη φορά την προσοχή μας, όχι στην εύκολη συνηματολογία και την στερεοτυπική λογική προβληματικών αρχών και νοηματικών επεξεργασιών που λίγη σχέση έχουν με την πραγματικότητα, αλλά στις υπαρκτές ανάγκες των λαών, που ζητούν την ταυτότητα και την ιδιοπροσωπεία σε διάλογο με την ετερότητα και την οικουμενικότητα, στην προβληματική εποχή της παγκοσμιοποίησης και της πολυεπίπεδης ηθικο-κοινωνικής κρίσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Kung, H. (2010). *Islam*, Paris, Les Editions du Cerf.
- Wiesand, A. (2002). "Comparative cultural policy research in Europe: a change of paradigm", *Canadian journal of communication*.
- Woehrling, J. (2008). "The management of cultural and religions diversity and the promotion of interfaith and intercultural dialogue by local authorities", *Gods in the City: intercultural and interreligious dialogue at local Level*, Strasbourg, Council of Europe.
- Woodward, K. (2004). "Questions of Identity", in Woodward K. (ed.), *Questions of Identity: gender, class, ethnicity*, London, Routledge.

Ελληνόγλωσσες

- Βενιζέλου, Ευάγ. (2005). "Το Ευρωπαϊκό Σύνταγμα και το θρησκευτικό φαινόμενο", *Νομοκανονικά*, 1, 22.
- Γεωργιάδου Β. (2018). "Η κίνηση Ματαρέλα: ανάχωμα και όχι χαρακίρι", *Το Βήμα* 3/6/2018.
- Γεωργιάδου, Β. (2007). "Θρησκείες και πολιτική στην Νεωτερικότητα", στο Κ. Ζορμπάς, (επιμ.). *Πολιτική και θρησκείες*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Γεωργοπούλου, Ν. (1976). *Το Φυσικόν Δίκαιον. Ιστοριοκριτική θεώρησης του προβλήματος*, Αθήνα.
- Ιωακείμης Π., (2018). "Ποια θα είναι η νέα Ευρώπη"; *Εφημ. "Το Βήμα"*, Νέες εποχές, 15 Απρ. 2018.
- Ζορμπάς, Κ. (2011). "Ο Διαπολιτισμικός Διάλογος στο νέο Ευρωπαϊκό γίγνεσθαι»" στον συλλογικό τόμο *Διαπολιτισμικότητα και θρησκεία στην Ευρώπη*, Αθήνα: Ίνδικτος.
- Κολοβού, Γ. (2009). *Μεταναστευτική πολιτική και ενσωμάτωση μεταναστών*, Αθήνα: Πελασγός.
- Κολοβού, Γ. (2008). *Το τέλος μιας ουτοπίας*, Αθήνα: Πελασγός
- Κράτσα, Ρ. (2011). "Διαπολιτισμικός και Διαθρησκευτικός διάλογος στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Η θέση και ο ρόλος των γυναικών", στο Αντιπροσωπεία της Εκκλησίας της Ελλάδος στην Ευρωπαϊκή Ένωση (επιμ.), *Διαπολιτισμικότητα και θρησκεία στην Ευρώπη*, Αθήνα: Ίνδικτος.
- Κωτσιόπουλου, Κ. (2008). *Ανεξιθρησκεία. Κοινωνική θεώρηση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στον Ευρωπαϊκό και Νεοελληνικό Διαφωτισμό. Το παράδειγμα των J. Locke και Ευγένιου Βούλγαρη*, Θεσσαλονίκη: Πουρναρά.
- Κωτσιόπουλου, Κ. (2015). *Θρησκεία και πολιτική*, Θεσσαλονίκη: Μυγδονία.
- Κωτσιόπουλου, Κ. (2013) "Σύγκρουση ή διάλογος θρησκειών και πολιτισμών", *Θεολογία*, 4 223-235.
- Mc Neel, (1998). "Η παρακμή της Δύσης", στο *Η σύγκρουση Ανατολής – Δύσης και η πρόκληση Χάντινγκτον*, Αθήνα: Εναλλακτικές εκδόσεις.
- Μεταξάς, Ι. (2018). "Εκεί φθάσαμε...", *Το βήμα* 3/6/2018.
- Ρωμανός, Κ. (2016). *Από την Εθνοκτονία στην αφύπνιση*, Αθήνα: Πελασγός.
- Τριανταφύλλου, Σ. (2014). *Πλουραλισμός, πολυπολιτισμικότητα, ενσωμάτωση, αφομοίωση*, Αθήνα: Πατάκη.
- Τριανταφύλλου, Σ. (2018). "Πώς στη Γαλλία το Ισλάμ κέρδισε τη μάχη των Ιδεών", *Εφημ. "Τα νέα"*, 10 Φεβ. 2018.

Από τη θεατρική σκηνή στη διδακτική πράξη: Εφαρμογή στο νέο πρόγραμμα σπουδών στα Θρησκευτικά Γ΄ Γυμνασίου (Σύνδεση με Εκπαιδευτικό Δράμα & Διαθεματικότητα)

Γεώργιος Ι. Λαδόπουλος

Θεολόγος 2^{ου} Γυμνασίου Ευκαρπίας

gladopoulos1@gmail.com

Περίληψη

Στη συγκεκριμένη εισήγηση παρουσιάζεται η σύνδεση της σύγχρονης διδακτικής με την τέχνη του θεάτρου (και σε δεύτερο βαθμό του κινηματογράφου) που επενεργεί θετικά τόσο σε διδακτικό, όσο και σε παιδαγωγικό επίπεδο. Οι μαθητές και οι μαθήτριες της Γ΄ τάξης έχουν τη δυνατότητα αξιοποιώντας την εμπειρία τους από την παρακολούθηση της θεατρικής παράστασης "Σε μένα μιλάς;" του Ράινερ Χάχφελντ που θίγει το θέμα του σχολικού εκφοβισμού, να γνωρίσουν και να εκτιμήσουν τη συμβολή του Μαχάτμα Γκάντι στην προώθηση της ειρήνης και της καταπολέμησης της βίας και, τέλος, να αξιολογήσουν τη στάση του υπό το πρίσμα της χριστιανικής διδασκαλίας. Η συγκεκριμένη θεματολογία εντάσσεται στη θεματική ενότητα 3: "Σύγχρονες θρησκευτικές μορφές στην Ορθοδοξία και στον κόσμο" του Φακέλου Μαθήματος στα Θρησκευτικά (Γ΄ Γυμνασίου). Ο στόχος είναι ο εμπλουτισμός της διδακτικής με νέα εργαλεία (ΤΠΕ, Εκπαιδευτικό Δράμα, αξιοποίηση όλων των μορφών τέχνης κ.ά), η πρόκληση της αυτενέργειας των μαθητών και μαθητριών και η έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων τους.

Λέξεις κλειδιά: Ιησούς Χριστός, Γκάντι, Βίβλος, βία, εκπαιδευτικό δράμα

1. Εισαγωγή

Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα Αμερικανοί και Ευρωπαίοι εκπρόσωποι της Νέας Αγωγής υψώνουν φωνή αμφισβήτησης του παραδοσιακού τρόπου οργάνωσης της παρεχόμενης γνώσης και των μεθόδων διδασκαλίας της γνώσης.

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (και στα Θρησκευτικά) επιχειρεί ένα νέο διδακτικό και παιδαγωγικό αναπροσανατολισμό, ενίσχυση της συνεργατικής διαδικασίας και αναπροσαρμογή στα πλαίσια των νέων συνθηκών που διαμορφώνονται σε παγκόσμιο και εθνικό επίπεδο.

Στη σύγχρονη διδακτική είναι αναγκαία η χρήση των ΤΠΕ, του Εκπαιδευτικού Δράματος, της Διαθεματικότητας, της Τοπικής Ιστορίας και της αξιοποίησης όλων των μορφών τέχνης (κινηματογράφου, θεάτρου, μουσικής, ζωγραφικής, φωτογραφίας κ.α.).

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών έχουν ως κοινά χαρακτηριστικά «τη σύνθεση των μεμονωμένων γνώσεων σε ολόκληρες [...] τονίζουν τη σημασία που έχει και η εμπλοκή των μαθητών στις διαδικασίες παραγωγής της γνώσης [...] δημιουργούν πλαίσια που στηρίζουν τη διαμαθητική αλληλεπικοινωνία και τη συλλογική δράση [...] επιλέγουν μεθοδολογικές προσεγγίσεις που εμπλέκουν γνωστικά, συναισθηματικά και πραξιακά τους μαθητές στη διερεύνηση των θεμάτων και ενθαρρύνουν την πολυτροπικότητα στις μορφές έκφρασης της νέας γνώσης» (Ματσαγγούρας, 2012, 27-28).

Η προτεινόμενη σύνδεση της θεατρικής τέχνης και του "Εκπαιδευτικού

Δράματος” με τη διδακτική είναι αναγκαία, γιατί συμβάλλουν ουσιαστικά στη βιωματική και συνεργατική μάθηση, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στην καλλιέργεια της κοινωνικής υπευθυνότητας.

Στον 20^ο αιώνα έχουμε την εμφάνιση μεταρρυθμιστικών κινημάτων στον ευρωπαϊκό χώρο που ελέγχουν κριτικά το εκπαιδευτικό σύστημα «στο οποίο κυριαρχούσε η παιδαγωγική νοησιарχία, η στείρα απομνημόνευση και ο αυταρχισμός. Το αίτημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης ήταν να γίνει η διδασκαλία μαθητοκεντρική, σύμφωνη δηλαδή με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού. Η προοδευτική Εκπαίδευση επιχείρησε να διαμορφώσει ένα σχολείο που προωθεί την ενεργητική, βιωματική μάθηση και την ελεύθερη έκφραση του παιδιού, ένα σχολείο δημιουργικό που στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του» (Αυδή – Χατζηγεωργίου, 2007, 21-22).

Η εισαγωγή του “Εκπαιδευτικού Δράματος” (drama in education) ως μια μορφή θεατρικής τέχνης στη διδακτική επιφέρει ένα νέο πνεύμα που υπηρετεί το αίτημα για ένα άλλο σχολείο με κέντρο την προσωπικότητα του παιδιού, χωρίς να αποσιωπάται όμως και η συμβολή του/της εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία. Άλλωστε, η Dorothy Heathcote, αυτή που εισάγει την τεχνική “Δάσκαλος σε Ρόλο”, μπαίνει και βγαίνει από ένα ρόλο επιδιώκοντας «να συμβάλλει στο χτίσιμο των ρόλων και του φανταστικού κόσμου, να διοχετεύσει τη δραματική ένταση και, γενικότερα, για να προσφέρει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να βιώσουν μια κατάσταση. Έβγαινε πολύ συχνά από τον ρόλο, κυρίως, για να πετύχει την απόσταση και τον αναστοχασμό, να δώσει δηλαδή την ευκαιρία στα παιδιά να επεξεργαστούν σε βάθος την εμπειρία τους. Με την τακτική αυτή η ροή του αυτοσχεδιασμού διακοπτόταν και το δράμα έπαιρνε επεισοδιακή μορφή» (Αυδή – Χατζηγεωργίου, 2017, 35).

Έτσι, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να ταυτιστούν με τον ρόλο και να βιώσουν ανάλογα συναισθήματα, όπως συμβαίνει αντίστοιχα και με έναν επαγγελματία ηθοποιό. Ο Στανισλάφσκι στο βιβλίο του “Ένας ηθοποιός δημιουργείται” γράφει: «Δώστε ζωή σε όλες τις φανταστικές περιστάσεις και πράξεις, ώσπου να ικανοποιήσετε απόλυτα την αίσθηση της αλήθειας μέσα σας και ώσπου να ξυπνήσετε την αίσθηση της πίστης πως αυτό που αισθάνεστε είναι πραγματικό [...] Κάθε στιγμή πρέπει να είναι ποτισμένη με την πίστη πως ό,τι κάνει ο ηθοποιός είναι αληθινό» (Stanislavski, 1959, 132-133).

Οι συμμετέχοντες με τη χρήση διαφόρων τεχνικών του Ε.Δ. υποδύονται ρόλους και έτσι αντιλαμβάνονται σκέψεις, συναισθήματα, διλήμματα, προβληματισμούς τόσο των κύριων, όσο και των δευτερευόντων προσώπων μιας ιστορίας ή ενός προβλήματος. Επιπλέον, προτείνουν λύσεις για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος, φαινομένου ή μιας κατάστασης.

Με βάση τα προαναφερθέντα δεδομένα, προχωρήσαμε στην εφαρμογή ενός διδακτικού μοντέλου που καθιστά τη μαθησιακή διαδικασία πιο ελκυστική και ζωντανή δίνοντας τη δυνατότητα της αυτοέκφρασης και αυτοσχεδιασμού από την πλευρά των συμμετεχόντων.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες της Γ΄ Γυμνασίου, μετά την παρακολούθηση της θεατρικής παράστασης ‘Σε μένα μιλάς;’, επεξεργάζονται τη διδακτική ενότητα για τον Μαχάτμα Γκάντι του Φακέλου Μαθήματος (Γ΄ Γυμνασίου) με τη χρήση του “Εκπαιδευτικού Δράματος” και σχετικού έντυπου ή οπτικοακουστικού υλικού. Στο τέλος, αξιολογούν τη στάση του Ινδού πολιτικού, ακτιβιστή και στοχαστή (1869-

1948) υπό το πρίσμα της χριστιανικής αλήθειας αξιοποιώντας σχετικό υλικό από την Αγία Γραφή.

Τέλος, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η συγκεκριμένη διδακτική ενότητα δίνει τη δυνατότητα εφαρμογής και μιας “διαθεματικής” προσέγγισης δηλ. της προσφοράς της γνώσης ως ενιαίου και αδιαίρετου, εφόσον δεν αφορά τα ξεχωριστά μαθήματα που διδάσκονται σύμφωνα με το παραδοσιακό σχολικό πρόγραμμα, αλλά την ενιαιοποίησή τους (Σαλβαράς, 2004,130). Οι μαθητές και μαθήτριες έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν το διαχρονικό φαινόμενο της βίας μέσα από λογοτεχνικά και θεολογικά κείμενα με τη συνεργασία θεολόγου και φιλολόγου εκπαιδευτικού.

2. Στοιχεία εφαρμογής

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση εφαρμόστηκε σε μαθητές και μαθήτριες ενός τμήματος (Γ4) της Γ΄ Γυμνασίου του 2^{ου} Γυμνασίου Ευκαρπίας κατά το σχολικό έτος 2017-18 σε τρία δώρα (από 2 μέχρι 15 Φεβρουαρίου του τρέχοντος έτους), μετά την παρακολούθηση της θεατρικής παράστασης «Σε μένα μιλάς;» (1/2/2018) στη σκηνή “Σωκράτης Καραντινός” της Μονής Λαζαριστών στη Θεσσαλονίκη.

3. Στόχοι-επιδιώξεις της συγκεκριμένης διδακτικής.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να:

- κατανοήσουν τη διαχρονικότητα της θεατρικής τέχνης
- συνειδητοποιήσουν ότι η Βίβλος είναι και ιστορία με διαχρονική επιρροή και σύνδεση με σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα.
- προσεγγίσουν τους ανθρώπινους χαρακτήρες που αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα (βία) με την εφαρμογή του “εκπαιδευτικού δράματος” και σύγχρονων διδακτικών μοντέλων
- ευαισθητοποιηθούν σχετικά με το πρόβλημα της βίας και να προτείνουν λύσεις για την αντιμετώπισή της
- γνωρίσουν και να αποτιμήσουν τις απόψεις σημαντικών προσωπικοτήτων από άλλους θρησκευτικούς και πολιτισμικούς χώρους πάνω σε διάφορα ζητήματα
- επικοινωνούν με ανθρώπους που έχουν διαφορετική πολιτισμική και θρησκευτική παράδοση-ταυτότητα αποβάλλοντας στερεότυπα και προκαταλήψεις
- αντιληφθούν τη δική τους ευθύνη για την προάσπιση της παγκόσμιας ειρήνης και την αποτροπή της βίας σε όλα τα επίπεδα.

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Η μεθοδολογία της διδασκαλίας περιλαμβάνει:

- Κείμενα του Γκάντι & βιβλικά (έντυπα και ηλεκτρονικά)
- Λογισμικό παρουσίασης Power Point.
- Φύλλο Εργασίας για επεξεργασία του υλικού μέσα στην τάξη
- Βιωματικότητα
- Εκπαιδευτικό δράμα
- Τεχνολογία (φωτογραφία, video)
- Συνεργατική διδασκαλία

5. Διδακτικό υλικό (μορφή, περιεχόμενο, διδακτική χρήση)

Στη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση αξιοποιήθηκε υλικό, βιβλικό και εξωβιβλικό, που δόθηκε στους μαθητές και μαθήτριες σε έντυπη & ηλεκτρονική μορφή. Πιο συγκεκριμένα:

- Σημείωμα του Ράινερ Χάχφελντ, συγγραφέα του θεατρικού έργου “Σε μένα μιλάς;”
- Κείμενα και αποφθέγματα του Γκάντι για τη βία
- Βιβλικά κείμενα
- Φύλλο Εργασίας για επεξεργασία του υλικού μέσα στην τάξη.
- Φύλλο αξιολόγησης

6. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων - Τα διδακτικά βήματα

Ακολουθούμε τα ακόλουθα βήματα: οργάνωση και παρακολούθηση της θεατρικής παράστασης (προεργασία, παρακολούθηση, μετεπεξεργασία), αξιοποίηση όλων των σύγχρονων διδακτικών μοντέλων, χρήση των τεχνολογικών - ηλεκτρονικών μέσων και διαμόρφωση φυλλαδίων εργασίας/ασκήσεων/αξιολόγησης.

Η σύνδεση με την τέχνη (θέατρο και κινηματογράφος) και η εφαρμογή των τριών διακριτών φάσεων (προεργασία, παρακολούθηση και μετεπεξεργασία) είναι παιδαγωγικά αναγκαία, ώστε οι συμμετέχοντες να ενταχθούν ομαλά στην κατάλληλη ατμόσφαιρα και να επεξεργαστούν πιο εύκολα - έχοντας λόγω ηλικίας περιορισμένη αντιληπτική ικανότητα και εμπειρία - το θέμα της βίας. Η σύνδεση με την τέχνη (σε πρώτη φάση με το θέατρο και σε δευτερεύουσα με τον κινηματογράφο) δεν είναι τυχαία, εφόσον οι επιστημονικές έρευνες των τελευταίων ετών δείχνουν την τεράστια επίδραση των προϊόντων της πολιτιστικής κουλτούρας στη διαμόρφωση και της ιστορικής συνείδησης. Επιπλέον, η αποτύπωση εικόνων συμβάλλει στην ευκολότερη κωδικοποίηση των γνώσεων από αυτά σε σχέση με οποιοδήποτε σχολικό ή μη εγχειρίδιο. Το θεατρικό και κινηματογραφικό μέσο «χάρη στον συνδυασμό εικόνας, ήχου και λόγου και στην υψηλή αναπαραστατική του δυναμική, προσφέρει μοναδικές δυνατότητες παρουσίασης μιας στιγμής από το παρελθόν, με τρόπο που εντυπώνεται εύκολα και αποτελεσματικά στη μνήμη του θεατή, καθώς η εικόνα (ενν. θεατρική & κινηματογραφική) κινητοποιεί τον ανθρώπινο εγκέφαλο τόσο στη σφαίρα της λογικής αντίληψης όσο και σε εκείνη της διαίσθησης, της ενσυναίσθησης και της φαντασίας» (Λεμονίδου, 2017, 9-10).

Σε επίπεδο **προεργασίας** οι μαθητές και οι μαθήτριες ενημερώνονται για το θέμα της βίας (ενδοσχολικής και μη) που θα απασχολήσει την τάξη στις επόμενες συναντήσεις και τους στόχους της παρακολούθησης της συγκεκριμένης θεατρικής παράστασης “Σε μένα μιλάς;” του Ράινερ Χάχφελντ (σκηνοθεσία: Στέλλα Μιχαηλίδου και μετάφραση: Γιάννα Τσόκου). Η παράσταση ανέβηκε από τη Νεανική Σκηνή του Κρατικού Θεάτρου Βορείου Ελλάδος στη Μονή Λαζαριστών (Σκηνή Σωκράτης Καραντινός) με ημερομηνία έναρξης την 5^η Νοεμβρίου 2017. Οι μαθητές/τριες αφενός καλούνται να γνωρίσουν τη θεατρική τέχνη και τη διαχρονικότητά της και αφετέρου να κατανοήσουν την αξία της στη σύγχρονη διδακτική.

Κάνουμε μια σύντομη αναφορά στον Ράινερ Χάχφελντ, συγγραφέα του θεατρικού έργου και δίνουμε για ανάγνωση ένα σημείωμα του για το θεατρικό έργο (Πρόγραμμα θεατρικής παράστασης, Χάχφελντ, θεατρική περίοδος 2017-18).

Ενημερώνουμε μαθητές και μαθήτριες, ότι το συγκεκριμένο θεατρικό έργο θα συνδυαστεί με τη διδακτική ενότητα “Μ. Γκάντι, Ο κήρυκας και μάρτυρας της ειρηνικής αντίστασης” από τη ΘΕ 3 “Σύγχρονες θρησκευτικές μορφές στην Ορθοδοξία και στον κόσμο”.

Σε επίπεδο **παρακολούθησης** επιδιώκουμε μια συζήτηση των μαθητών και μαθητριών με τους πρωταγωνιστές – ηθοποιούς στο τέλος της θεατρικής παράστασης. Οι θεατές (εκπαιδευτικοί και παιδιά) έχουν τη δυνατότητα να περιγράψουν δικές τους εμπειρίες που αφορούν τη σχολική βία και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους.

Στο **1^ο δώρο** σε επίπεδο **μετεπεξεργασίας** μέσα στη σχολική τάξη κάνουμε προσέγγιση της θεατρικής παράστασης δίνοντας το παρακάτω φύλλο επεξεργασίας.

A) ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

- Ποιο είναι το θέμα της θεατρικής παράστασης;
- Ποια είναι τα πρωταγωνιστικά & δευτεραγωνιστικά πρόσωπα;
- Που εξελίσσεται το κυρίως μέρος της δράσης;
- Ποια επιμέρους θέματα, πέρα από το κυρίαρχο, θίγονται στη θεατρική παράσταση;
- Υπάρχει κάποιο σημείο που σας έκανε ιδιαίτερη εντύπωση;

B) ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

- Ανταποκρίνεται με επιτυχία η θεατρική παράσταση στο μήνυμα που επιδιώκει να προβάλλει; Πόσο κοντά είναι στην πραγματικότητα που βιώνετε στην καθημερινότητά σας;
- Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στην έξαρση του εκφοβισμού; Ποιες είναι οι κυρίαρχες μορφές εκφοβισμού στη σχολική ζωή;
- Ποια είναι τα σωματικά, ψυχικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά των θυτών και θυμάτων του σχολικού εκφοβισμού;
- Ποιες απώλειες βιώνουν τα μαθητικά πρόσωπα μέσα από την έκρηξη της σχολικής βίας;
- Ποιες είναι οι ευθύνες των εκπαιδευτικών στελεχών, του κύριου Φέρστερ (διευθυντή του σχολείου) και του κύριου Ρατσενάουερ (δάσκαλου);

Γ) ΑΝΑΤΡΕΠΟΝΤΑΣ ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΕΣ ΘΕΣΕΙΣ...

Αφορά παιδιά - θύματα

- Η καλύτερη λύση για μένα στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού είναι η σιωπή.
 - Φταίει η «εικόνα» μου που δέχτηκα εκφοβισμό.
- Αφορά παιδιά – θύτες
- Ο εκφοβισμός είναι ένας «τρόπος» να με προσέξουν.
 - Δεν ασκώ εκφοβισμό συχνά...
 - Δεν διατρέχω κίνδυνο ασκώντας εκφοβισμό.

Δ) Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

- Έχει ευθύνη το εκπαιδευτικό σύστημα στην έξαρση του εκφοβισμού; Αν ναι, γιατί;

- Πώς κρίνετε τη στάση του δασκάλου στο φαινόμενο του εκφοβισμού;
- Οι μαθητές και οι μαθήτριες στέκονται αντικριστά στον διάδρομο, τον οποίο διασχίζει ο δάσκαλος σε ρόλο του Φέρστερ (διευθυντή του σχολείου) που είναι σε δίλημμα: Τι να κάνει για να αντιμετωπίσει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού; Οι μαθητές και οι μαθήτριες εκφράζουν απόψεις και προτείνουν λύσεις. (Τεχνική “διάδρομος συνείδησης”)

Στο τέλος, οι μαθητές και οι μαθήτριες ολοκληρώνουν με αναστοχασμό:

“Σωματικό

Γλυπτό” - Οι δύο στάσεις.

- Αρνητική στάση (βία) με το σώμα (1^η & 2^η ομάδα)
- Θετική στάση (ειρήνη) με το σώμα (3^η & 4^η ομάδα)
- Τι «διαβάζουν» οι ακροατές στο κάθε γλυπτό;

Στο **2^ο δώρο** αξιοποιώντας το υλικό για τον Γκάντι από τον Φάκελο Μαθήματος στα Θρησκευτικά Γ΄ Γυμνασίου (σελ. 68) και σχετικό φωτογραφικό - κινηματογραφικό υλικό από το Διαδίκτυο (Γκάντι, Movie Trailer), προχωρούμε στη σύνταξη και διανομή του παρακάτω φυλλαδίου επεξεργασίας της διδακτικής ενότητας.

A) Οι μαθητές και οι μαθήτριες παρατηρούν τις φωτογραφίες με τον Γκάντι και σκιαγραφούν την προσωπικότητά του:

- Ενδυμασία
- Διατροφή
- Χαρακτήρας
- Συνήθειες

B) Οι μαθητές και οι μαθήτριες παρακολουθούν το βίντεο για τον Γκάντι και εφαρμόζουν, ανά ομάδες, τεχνικές του “Εκπαιδευτικού Δράματος”.

Πιο συγκεκριμένα:

- 1^η ομάδα: Τι σκέφτεται ο πρωταγωνιστής για τον εαυτό του και τους άλλους; Τι λένε οι άλλοι για αυτόν; (Τεχνική “ρόλος στον τοίχο”)
- 2^η ομάδα: Μπροστά στα διλήμματα του Γκάντι: Να υποστηρίξω τις αρχές μου ή να παραιτηθώ απ’ αυτές; (Τεχνική “alter ego”)
- 3^η ομάδα: Ο Γκάντι γράφει σε υποστηρικτές της βίας (Τεχνική “γραφής”)
- 4^η ομάδα: Η αντιμετώπιση του προβλήματος (Τεχνική “συμβουλίου”, όπου μαθητές και μαθήτριες είναι σε ρόλο σοφών προτείνοντας λύσεις).

Στο **τρίτο δώρο** αξιοποιούμε υλικό από: αυτοβιογραφικά κείμενα & αποφθέγματα του Γκάντι, την Αγία Γραφή (Παλαιά και Καινή Διαθήκη) που το δίνουμε σε φωτοτυπίες στους μαθητές και μαθήτριες. Τα παιδιά καλούνται να αξιολογήσουν την προσωπικότητα του Γκάντι από τη χριστιανική οπτική εστιάζοντας στο σημείο, ότι ο αγώνας για ειρήνη και συναδέλφωση των λαών είναι πανανθρώπινος και δεν έχει όρια. Πιο συγκεκριμένα:

ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΛΑΙΑ ΔΙΑΘΗΚΗ:

- Μην κρατάς πικρία στην καρδιά σου για τον άλλο. Εξηγήσου μαζί του ανοιχτά, για να μη σε βαραίνει τίποτα.
- Μην είσαι εκδικητικός και μνησίκακος απέναντι στους άλλους, αλλά ν’ αγαπάς τον πλησίον σου όπως τον εαυτό σου.
- Μη διαδίδεις φήμες ψεύτικες.
- Να μην ακολουθείς τους πολλούς στο κακό.

ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΑΙΝΗ ΔΙΑΘΗΚΗ:

- Ο Χριστός ενώπιον του Καϊάφα: «Ο αρχιερέας έκανε ερωτήσεις στον Ιησού για τους μαθητές του και τη διδασκαλία του. Ο Ιησούς του απάντησε: 'Εγώ μίλησα φανερά στον κόσμο. Μιλώσα πάντοτε στις συναγωγές και στον ναό, όπου μαζεύονται πάντοτε οι Ιουδαίοι· κρυφά δε δίδαξα τίποτε. Γιατί ρωτάς εμένα; Ρώτησε αυτούς που άκουσαν τι τους είπα. Αυτοί ξέρουν όσα τους είπα εγώ'. Μόλις είπε αυτά τα λόγια, ένας από τους φρουρούς, που ήταν εκεί κοντά, έδωσε ένα ράπισμα στον Ιησού και του είπε: 'Έτσι απαντάς στον αρχιερέα;'. 'Αν είπα κάτι κακό', του απάντησε ο Ιησούς, 'πες ποιο ήταν αυτό· αν όμως μίλησα σωστά, γιατί με χτυπάς;'. Τότε ο Άννας έστειλε τον Ιησού δεμένο, στον αρχιερέα Καϊάφα». (Ιω. 18, 19-24)
- Τότε πλησίασαν, συνέλαβαν τον Ιησού και τον έδεσαν. Ένας όμως από τη συντροφιά του Ιησού έσυρε τη μάχαιρά του, χτύπησε τον δούλο του αρχιερέα και του έκοψε το αυτί. Τότε του λέει ο Ιησούς: "Βάλε τη μάχαιρά σου ξανά στη θήκη της· γιατί όλοι όσοι τραβούν μάχαιρα από μάχαιρα θα πεθάνουν" (Μτθ. 26,52).
- Ο/η εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι ο Ιησούς δέχτηκε κατά τη διάρκεια της δημόσιας δράσης Του, με αποκορύφωση την πορεία Του προς τον Γολγοθά, όλες τις μορφές βίας (λεκτική, σωματική, ψυχική, συναισθηματική, απόρριψη).

ΚΕΙΜΕΝΑ & ΑΠΟΦΘΕΓΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΑΧΑΤΜΑ ΓΚΑΝΤΙ

- «Γνώρισα σ' ένα εστιατόριο χορτοφαγίας έναν καλό χριστιανό από το Μάντσεστερ. Αυτός μου μίλησε για τον χριστιανισμό [...] Μου φαίνεται να θυμάμαι καλά πως αυτός ο ίδιος πουλούσε τις Αγίες Γραφές κι αγόρασα μια που είχε μέσα γεωγραφικούς χάρτες και πίνακες με εξηγήσεις. Άρχισα να τη διαβάζω, αλλά δεν κατάφερα να τελειώσω ολόκληρη την Παλαιά Διαθήκη.[...] Η Καινή Διαθήκη όμως μου έκανε μια διαφορετική εντύπωση κι ιδιαίτερα η επί του Όρους Ομιλία, που μου άγγιξε κυριολεκτικά την καρδιά. Η περικοπή: "...Αληθώς σας λέω: μην εναντιώνεσθε στο κακό, και αν κάποιος σας ραπίσει στο δεξί μάγουλο γυρίσετε και το άλλο, κι αν κανένας σας αφαιρέσει τον χιτώνα, αφήστε του και τον μανδύα..." μου άρεσε πάρα πολύ» (Γκάντι, 2017, 94-95).
- Ο θυμός και η έλλειψη ανοχής είναι εχθροί της ορθής κρίσης.
- Η χρήση βίας μπορεί να φαίνεται καμιά φορά ότι κάνει καλό, το καλό αυτό όμως είναι προσωρινό, ενώ το κακό που προξενεί είναι μόνιμο.
- Είμαι έτοιμος να πεθάνω, αλλά δεν υπάρχει σκοπός για τον οποίο να είμαι έτοιμος να σκοτώσω.
- Η μη-βία προϋποθέτει διπλή πίστη: πίστη στον Θεό και πίστη στον άνθρωπο.
- Η χειρότερη μορφή βίας είναι η φτώχεια.
- Είναι καλύτερα να είμαστε βίαιοι, αν έχουμε βία μέσα μας, παρά να φοράμε τον μανδύα της μη-βίας για να καλύψει την ανικανότητά μας.
- Πρώτα σε αγνοούν, μετά σε κοροϊδεύουν, μετά σε πολεμούν, μετά τους νικάς.
- Ο/η εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι ο Μαχάτμα Γκάντι, αφού δοκιμάστηκε

από αλλεπάλληλες συλλήψεις και απεργίες πείνας, δολοφονήθηκε στις 30 Ιανουαρίου 1948 από έναν φανατικό εθνικιστή Ινδό, τον Γκόντσε.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες εφαρμόζουν, ανά ομάδες, τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος αφενός συνδυάζοντας τα πρόσωπα του Ιησού και του Γκάντι και αφετέρου κάνοντας τους κατάλληλους συσχετισμούς με τη θεατρική παράσταση. Συγκεκριμένα:

- 1^η ομάδα: Τι θα έλεγε σε μια επικοινωνία του ο Ιησούς με τον Γκάντι για το θέμα της βίας και τη διαχείρισής της; (Τεχνική "τηλεφωνικής συνδιάλεξης").
- 2^η ομάδα: Τι θα συμβούλευαν οι μαθητές και οι μαθήτριες σε ρόλο Ιησού και Γκάντι - αξιοποιώντας το βιβλικό και μη υλικό - τους πρωταγωνιστές της θεατρικής παράστασης ενδυναμώνοντάς τους θετικά; (Τεχνική "μανδύα")
- 3^η ομάδα: Επιλέγει και προχωρεί στη δραματοποίηση σκηνής από τα προαναφερθέντα ευαγγελικά κείμενα (Τεχνική "Δραματοποίηση/Σκηνές ή στιγμιότυπα")
- 4^η ομάδα: Μαθητές και μαθήτριες σε ρόλο δημοσιογράφου ρωτούν συμμαθητή τους σε ρόλο υπέρμαχου της βίας διερευνώντας σκέψεις, συναισθήματα και κίνητρα για τη συμπεριφορά του (Τεχνική "ανακριτικής καρέκλας").
- Στο τέλος, οι μαθητές και οι μαθήτριες ολοκληρώνουν με αναστοχασμό επιλέγοντας στάση ζωής: Ένας μαθητής στέκεται στο κέντρο σε ρόλο Ιησού (ή και του Γκάντι) και οι υπόλοιποι επιλέγουν: όσοι/σες στέκονται κοντά του επιλέγουν τον δρόμο του αγώνα της ειρήνης, του διαλόγου και της συγχώρεσης αυτών που τους άσκησαν βία σε οποιαδήποτε μορφή και όσοι/σες στέκονται μακριά του επιλέγουν να αντιμετωπίσουν τη βία που δέχτηκαν με παρόμοιο τρόπο (Τεχνική "παίρνοντας απόσταση").

7. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση, μια δύσκολη διαδικασία, δεν είναι στατική και τυποποιημένη, αλλά λαμβάνει σοβαρά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών και μαθητριών του κάθε τμήματος. Ως διδάσκων της παραπάνω διδακτικής πρότασης σε ένα μόνο τμήμα (Γ4) της Γ' Γυμνασίου (στα υπόλοιπα τρία είχε άλλος συνάδελφος τη διδακτική ευθύνη) του 2^{ου} Γυμνασίου Ευκαρπίας δεν είναι εφικτό – λόγω της περιορισμένης εφαρμογής – να έχω μια ξεκάθαρη εικόνα για την επίτευξη των στόχων μου.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες συμπληρώνουν το παρακάτω φύλλο αξιολόγησης:

I. Βασικά στοιχεία που έμαθα:

II. Αντιμετώπισα δυσκολίες σε:

III. Μου άρεσε/Δεν μου άρεσε:

IV. Θα συγκεντρώσω πληροφορίες:

V. Αναθεώρησα απόψεις μου ή όχι:

Συμπερασματικά, μπορώ να επισημάνω - λαμβάνοντας υπόψη και τις απαντήσεις του φύλλου αξιολόγησης - ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες επιτυγχάνουν, με την εφαρμογή της συγκεκριμένης μαθησιακής διαδικασίας, τα παρακάτω:

- Να κατανοούν τη διαχρονικότητα της τέχνης και του θεατρικού λόγου
- Να συνδέουν τη θεατρική παράσταση με τη διδακτική ύλη και να κατανοούν την τελευταία ευκολότερα

- Να ενεργοποιούνται πιο άμεσα και ιδιαίτερα μαθητές και μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες
- Να συγκρίνουν στάσεις και συμπεριφορές προσωπικοτήτων από διαφορετικούς θρησκευτικούς και πολιτισμικούς χώρους εστιάζοντας σε κοινά σημεία
- Να συνεκτιμούν την προσφορά προσωπικοτήτων από διαφορετικούς θρησκευτικούς και πολιτισμικούς χώρους στην παγκόσμια κοινότητα διευρύνοντας τους ανοιχτούς ορίζοντες
- Να εκφράζουν πιο ελεύθερα και ανοιχτά τα συναισθήματά τους και να τοποθετούνται κριτικά στα κακώς κείμενα της σχολικής κοινότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007), *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση - 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2017), *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο - 50 προτάσεις για θεατρικά εργαστήρια με Δάσκαλο σε Ρόλο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκάντι (Gandhi)-Movie Trailer. Ανακτήθηκε στις 24/08/2018 από: <https://www.youtube.com/watch?v=tnXyaRkEfgI>.
- Γκάντι, Μ. (2017), *Η ζωή μου - αυτοβιογραφία*, Αθήνα: Αγγελάκη (βλ. και *Gandhi, A. 2018, Μαχάτμα Γκάντι, Το δώρο του θυμού, 11 μαθήματα ζωής για τον σύγχρονο κόσμο, Περιστέρι -Αθήνα: Διόπτρα*).
- ΚΘΒΕ, (2017-2018), Πρόγραμμα της θεατρικής παράστασης "Σε μένα μιλάς;", EINS AUF DIE FRESSE by Rainer Hachfeld, θεατρική περίοδος 2017-2018.
- Λεμονίδου, Ε. (2017), *Η ιστορία στη μεγάλη οθόνη - Ιστορία, κινηματογράφος και εθνικές ταυτότητες*, Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Ματσαγγούρας, Η. (2012), *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση - Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σαλβαράς, Γ. (2004), *Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα στα προγράμματα σπουδών: θεωρητική θεώρηση και θεμελίωση στον συλλογικό τόμο «Διαθεματικότητα και Εκπαίδευση»*, Αθήνα: Πατάκης.
- Stanislawski, K. (1959), *Ένας ηθοποιός δημιουργείται*, Αθήνα: Δραματική Σχολή Θεάτρου Χρ. Βαχλιώτη και Α.Θ. Γκόννη.

Η πρωινή προσευχή στο σχολείο

Στέλλα Λυτσιούση

Νηπιαγωγός, Υπ. Διδάκτωρ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
lytsiوسي@nured.auth.gr

Κωνσταντίνος Τσιούμης

Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ktsioumi@nured.auth.gr

Περίληψη

Η πρωινή προσευχή στο σχολείο αποτελεί μία θρησκευτική πρακτική που συναντάται στις θρησκείες και συχνά αποτελεί κομμάτι της θρησκευτικής εκπαίδευσης και βασικό συστατικό της σχολικής ζωής των παιδιών σε ορισμένες χώρες. Καθώς, όμως, το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο φιλοξενεί μαθητές με διαφορετικό θρησκευτικό προσανατολισμό, το ζήτημα της πρωινής προσευχής έγινε αντικείμενο εντάσεων και αμφισβητήσεων σχετικά με την αναγκαιότητα ύπαρξής της. Η θρησκευτική ποικιλομορφία καθιστά απαραίτητο το σεβασμό του δικαιώματος στη διαφορά, που απορρέει από την αρχή της ελευθερίας της συνείδησης. Διαφορετικά, κάποιοι μαθητές οδηγούνται στην περιθωριοποίηση και ευνοούνται φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού. Η διατήρηση της προσευχής στο σχολείο προϋποθέτει την αντιμετώπισή της ως ένα πεδίο κοινής αναζήτησης για όλους τους μαθητές. Ειδικά σε ό,τι αφορά στο ελληνικό σχολείο, η κοινή προσευχή είναι αποτέλεσμα των ιστορικών συνθηκών του κράτους και της σύνδεσης του ελληνισμού με την Ορθοδοξία που αποτυπώνεται στο Σύνταγμα της Ελλάδας. Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να παρουσιαστεί το ζήτημα της προσευχής στο σχολείο, καθώς και τα επιχειρήματα αυτών που υποστηρίζουν τη σπουδαιότητα ύπαρξης της πρωινής προσευχής, αλλά και αυτών που μάχονται για την κατάργησή της.

Λέξεις-κλειδιά: πρωινή προσευχή, θρησκευτική εκπαίδευση, θρησκευτική ετερότητα

1. Εισαγωγή

Το ζήτημα της ανάπτυξης της θρησκευτικής ταυτότητας ως στοιχείο της εκπαίδευσης των παιδιών στο σχολείο είναι ένα θέμα που απασχολεί σοβαρά τα εθνικά κράτη και τις κοινωνίες διεθνώς, είτε σε ό,τι αφορά στη συγκρότηση της ατομικής και συλλογικής ταυτότητάς τους, είτε ως στοιχείο συγκρότησης της πολιτισμικής και εθνικής ταυτότητάς τους μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος. Η θρησκευτική εκπαίδευση στο σχολείο αρχίζει από πολύ μικρή ηλικία, παρά τις αντιθέσεις που εκφράζονται γι' αυτό και αναφέρονται στο πρώιμο της όλης διαδικασίας, ιδιαίτερα σε σχέση με την προσχολική ηλικία.

Στις χώρες, όπου ζουν άνθρωποι από διαφορετική εθνική, πολιτιστική και θρησκευτική προέλευση, η θρησκευτική εκπαίδευση αποτελεί ένα στοιχείο κοινωνικού και πολιτικού διαλόγου. Παρόλα αυτά παρατηρείται ότι, οι χώρες που έχουν δεχθεί ένα μεγάλο ποσοστό μεταναστών, δεν έχουν προβεί στις απαραίτητες μεταρρυθμίσεις που θα επέτρεπαν στα άτομα αυτά να εξασκούν τα θρησκευτικά τους καθήκοντα.

Ο λόγος είναι ότι η θρησκευτική εκπαίδευση βρίσκεται σε ένα πεδίο όπου υπάρχει η υποχρέωση του κράτους να την παρέχει σεβόμενο, όχι μόνο το Σύνταγμα και την εκπαιδευτική νομοθεσία, αλλά και την παράδοση και τους δεσμούς της εκκλησίας με το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η προσευχή αποτελεί μία θρησκευτική πρακτική που συναντάται στις θρησκείες και συχνά αποτελεί κομμάτι της θρησκευτικής εκπαίδευσης και βασικό συστατικό της σχολικής ζωής των παιδιών σε ορισμένες χώρες, στο οποίο τα παιδιά εμπλέκονται βιωματικά. Το ζήτημα της πρωινής προσευχής στο σχολείο απασχολεί από παλιά το χώρο της εκπαίδευσης. Οι απόψεις όμως δίστανται από την συμπερίληψη ή μη της προσευχής στο σχολείο μέχρι μία στιγμή σιωπής, οδηγώντας σε διχογνωμία τους υπεύθυνους (Gravesetal., 2010).

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να προσεγγιστεί το ζήτημα της προσευχής στο σχολείο, τα επιχειρήματα αυτών που υποστηρίζουν τη σπουδαιότητα ύπαρξης της πρωινής προσευχής, αλλά και αυτών που τάσσονται υπέρ της κατάργησής της στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο.

Η πρωινή προσευχή στα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς

Οι περισσότερες χώρες της Ευρώπης κινούνται τα τελευταία χρόνια στην κατεύθυνση της εκκοσμίκευσης του κράτους. Επιχειρείται διαχωρισμός της θρησκευτικής από την πολιτική διάσταση, του δημόσιου από το ιδιωτικό και αποσύνδεση της ιδιότητας του πιστού από αυτήν του πολίτη. Παρόλα αυτά ακόμη και σήμερα, η «ιδέα του καλού πολίτη σε πολλές περιπτώσεις είναι συνδεδεμένη με ένα συγκεκριμένο τύπο ηθικής στάσης και με μια συγκεκριμένη μορφή θρησκευτικής πίστης» (Μαντζούφας, 2011). Η συγκρότηση της πολιτικής ταυτότητας των πολιτών δεν είναι απαλλαγμένη από θρησκευτικές αναφορές, πράγμα το οποίο επιδρά και στα ζητήματα θρησκευτικής εκπαίδευσης και ταυτότητας.

Όταν επιθυμεί κανείς να προσεγγίσει το ζήτημα της προσευχής, είναι σημαντικό να εξετάσει πολλές παραμέτρους. Καταρχήν, είναι απαραίτητο να ερμηνευθούν τόσο οι ιερές όσο και οι κοσμικές της διαστάσεις. Στις χώρες, όπου υφίσταται η πρωινή προσευχή, είναι χρήσιμο να διερευνηθεί εάν αυτό σχετίζεται με την ανάπτυξη της θρησκευτικής ταυτότητας, της εθνικής ταυτότητας, εάν χρησιμοποιείται ως στοιχείο διαχωρισμού από μια γειτονική χώρα ή προσπαθεί να συγκεράσει θρησκευτικές και εθνοτικές ανάγκες διαφορετικών θρησκευτικών και πολιτισμικών ομάδων.

Η αποδοχή της διεξαγωγής προσευχής στο σχολείο συνεπάγεται αποφάσεις όχι μόνο για το είδος της, μεταξύ των πολλών ειδών και τρόπων προσευχής, αλλά και για το χρόνο και τον τόπο που αυτή θα πραγματοποιηθεί (Romanowski, 2002). Για παράδειγμα, το *moment of silence* αποτελεί μία πρακτική που δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν τη δική τους επαφή με το θείο και να αυτοσυγκεντρωθούν, όπου εικάζεται ότι ισορροπούν η θρησκευτική ελευθερία και η κοσμική σταθερότητα. Οι υποστηρικτές της πρωινής προσευχής με τη μορφή ενός λεπτού σιγής θεωρούν ότι αποτελεί σεβασμό στη θρησκεία του καθενός (Gravesetal., 2010). Σύμφωνα με άλλες απόψεις, βέβαια, είναι απλά ένας αποδεκτός συμβιβασμός.

Στις ΗΠΑ η προσευχή δεν επιτρέπεται στα σχολεία μετά την απόφαση του Ανώτατου Δικαστηρίου στις αρχές της δεκαετίας του '60. Οι μαθητές μπορούν να

προσευχηθούν ιδιωτικά και είναι ελεύθεροι να εκφράσουν την θρησκεία τους (Tsioumisetal., 2013; Romanowski, 2002:155-156; Aown, 2012).

Σε ό,τι αφορά στην Ευρώπη, είναι αξιοσημείωτο ότι στις περισσότερες χώρες δεν υφίσταται σχολική προσευχή. Σε κάποιες χώρες αποτελεί κομμάτι της σχολικής οργάνωσης, όπως η Σλοβακία (Kaščák & Gajňáková, 2012). Η Μεγάλη Βρετανία και η Σουηδία, που έχουν μεικτά εκπαιδευτικά συστήματα ως προς τη θρησκεία, έχουν επίσημες κρατικές πολιτικές προσευχής. Στη Μ. Βρετανία, συγκεκριμένα, υπάρχουν ειδικοί χώροι για την προσευχή και ο νόμος ορίζει ότι όλοι οι μαθητές στα δημόσια σχολεία συμμετέχουν σε μία καθημερινή πράξη συλλογικής λατρείας.

Θρησκευτικά ομοιογενείς χώρες με σχολική προσευχή στην Ευρώπη είναι κυρίως η Φινλανδία, η Ελλάδα, η Ρουμανία. Πέρα από την Ευρώπη είναι η Λιβύη, το Νεπάλ, το Πακιστάν, η Σαουδική Αραβία και η Ταϊλάνδη. Η Κολομβία, ένας έθνος συντριπτικά Ρωμαιοκαθολικό, μετά το διαχωρισμό κράτους-εκκλησίας το 1991, εξακολουθεί να έχει την προσευχή στο σχολείο λόγω εσωτερικής πολιτικής αντίστασης, αν και κατά βάση προσέγγιση του κράτους είναι κοσμική (Parachini, 1995; Périn, 2009).

Στο Ισραήλ, όπου το μεγαλύτερο ποσοστό είναι Εβραίοι, δεν υπάρχει υποχρεωτική προσευχή παρά μόνο σε ορισμένες ορθόδοξες σχολές, που την ενσωματώνουν στο πρόγραμμά τους. Στο Ιράν, αν και η κυβέρνηση είναι ισλαμική φονταμενταλιστική θεοκρατία, δεν υφίσταται η σχολική προσευχή για παιδιά κάτω των 15 ετών και, ακόμη και για τα μεγαλύτερα, η συμμετοχή σε μουσουλμανικές προσευχές είναι προαιρετική (Parachini, 1995).

2. Πρωινή προσευχή στο ελληνικό σχολείο

Το ζήτημα της προσευχής στο ελληνικό σχολείο απαιτεί την κατανόηση, πριν απ' όλα, του ιστορικού πλαισίου της Ελλάδας και των γενεσιουργών αιτιών που το διαμόρφωσαν.

Η Ελλάδα υπήρξε παραδοσιακά μια από τις χώρες με ιδιαίτερα υψηλή θρησκευτική ομοιογένεια, όπου το ορθόδοξο χριστιανικό δόγμα και γενικά η ορθόδοξη κουλτούρα έχει διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην εθνική ολοκλήρωση και στη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας, αφού τα σημαντικότερα στοιχεία διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας και συνείδησης αποτέλεσαν η ιστορική κληρονομιά, η θρησκεία και η γλώσσα (Βλάχος, 2005)

Για το λόγο αυτό, η Ορθοδοξία και ο ελληνισμός προβάλλονται ως ταυτόσημες έννοιες και θεωρείται από πολλούς ότι αποτελούν τον κορμό της νεοελληνικής ταυτότητας, αλλά και την επίσημη πολιτική ιδεολογία. Η Ορθοδοξία αντιμετωπίζεται σαν συστατικό στοιχείο του ελληνισμού, με τον οποίο αποτελεί εν τέλει μια αδιάσπαστη ενότητα: τον "ελληνοχριστιανικό πολιτισμό" (Σωτηρέλης, 1998:71; Καραμούζης, 2008). Αυτό χρησιμοποιείται ως βάση που δίνει στην εκκλησία το δικαίωμα να παρεμβαίνει σε ζητήματα που άπτονται της εκπαίδευσης ή της πολιτικής (Σωτηρέλης, 1998; Ζαμπέτα, 2003:19).

Βέβαια, οι ιστορικές συνθήκες που διαμόρφωσαν αυτήν την πραγματικότητα αποτελούν σήμερα αιτία για την πρόκληση εντάσεων μέσα στο πλαίσιο συνύπαρξης της εκκοσμίκευσης με τη θρησκευτικότητα (Μαντζούφας, 2011). Αυτό σημαίνει ότι, παρόλο που η εκκοσμίκευση επέφερε μεταβολές που οδήγησαν στην αναθεώρηση των αντιλήψεων για το ρόλο της θρησκείας και κυρίως στον περιορισμό της δύναμης της θρησκείας να ασκεί μοναδική επιρροή στην κοινωνία,

η Ελλάδα, όπως υποστηρίζει ο Περσέλης, «είναι μια από εκείνες τις ευρωπαϊκές χώρες στις οποίες η σχολική θρησκευτική αγωγή δεν έχει επιτύχει να υπερβεί τις δυσκολίες, που απορρέουν από τη μακροχρόνια παράδοση των στενών πολιτισμικών και θρησκευτικών δεσμών. Αυτή η στενή σύνδεση μεταξύ πολιτισμού και της συγκεκριμένης θρησκευτικής παράδοσης, έχει μια ιδιαίτερη επίδραση στα πράγματα ακόμη και όταν εξετάζονται θέματα που αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του» (Περσέλης, 2011).

Η ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, λοιπόν, επηρεάζει αναμφίβολα τον τρόπο εκπαιδευτικής διαχείρισης της θρησκευτικής γνώσης που μεταφέρεται διαμέσου της σχολικής κοινότητας (Zembylas et al., 2018; Karamouzis, 2015).

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες η Ελλάδα συγκαταλέγεται στις χώρες που υποδέχτηκαν σημαντικό κύμα μεταναστών με διαφορετικό θρησκευτικό υπόβαθρο. Είναι, όμως, και μία χώρα όπου η θρησκεία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη δημόσια ζωή και την εκπαίδευση. Ακόμη και τα τελευταία χρόνια, όπου οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό θρησκευτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο αυξάνονται διαρκώς, η Ορθόδοξη κουλτούρα που κυριαρχεί στη θρησκευτική εκπαίδευση και στο σχολικό περιβάλλον παρέμεινε αμετάβλητη (Efstathiou et al., 2008; Σωτηρέλης, 1998, Chrysoloras 2004; Zembylas et al., 2018; Karamouzis, 2015).

Στην Ελλάδα, οι σχέσεις της Εκκλησίας με το κράτος προσδιορίζονται από το Σύνταγμα. Στο κείμενο αυτό, λοιπόν, το άρθρο 16 παρ. 2 ορίζει ότι η εκπαίδευση πρέπει να συμβάλλει στην «ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης». Η συγκεκριμένη πρόβλεψη, σε συνδυασμό με το άρθρο 3 όπου αναφέρεται ότι «Επικρατούσα θρησκεία στην Ελλάδα είναι η θρησκεία της Ανατολικής Ορθόδοξης Εκκλησίας του Χριστού», οδήγησε στην ερμηνεία ότι η θρησκευτική εκπαίδευση επιβάλλεται να είναι μονοφωνική. Η εκκοσμίκευση, όμως, έχει δώσει σήμερα στην «επικρατούσα θρησκεία» τη σημασία της θρησκείας της πλειοψηφίας ενός λαού (Ζαμπέτα, 2000a, 2000b, 2003; Σωτηρέλης, 1998).

Η ελληνική ιδιαιτερότητα της «επικρατούσας θρησκείας» συγχέεται και με την ύπαρξη θρησκευτικών πρακτικών στο χώρο του σχολείου. Ο εκκλησιασμός και η προσευχή, «που αποβλέπουν στην στερέωση της πίστης στην Ορθοδοξία με συστηματικό εθισμό στις λατρευτικές της εκδηλώσεις» (Σωτηρέλης, 1998: 32; Ζαμπέτα, 2003: 119) έχουν ως αποτέλεσμα την πνευματική χειραγώγηση των μαθητών. Στη νομολογία του ΣτΕ αναγνωρίζεται ως γεγονός ότι η μεγάλη πλειοψηφία του ελληνικού λαού ανήκει στην ορθόδοξη χριστιανική εκκλησία και συνεπώς η αρχή αυτή έχει εφαρμογή στο πάγιο Προεδρικό Διάταγμα για την πρωινή προσευχή (Efstathiou, 2008; Zambeta, 2000b). Ωστόσο, όπως υποστηρίζει ο Σωτηρέλης (Σωτηρέλης, 2018), το άρθρο 3 του Συντάγματος δεν υπάρχει για να περιορίζει τη θρησκευτική ελευθερία. Ο σεβασμός της θρησκευτικής ελευθερίας και η ανοχή προϋποθέτει το κράτος να επιδεικνύει μια ουδετερότητα, απέναντι σε όλες τις θρησκευτικές παραδόσεις και να αποσυνδεθεί από τις «θρησκευτικές νομιμοποιητικές βάσεις» (Μαντζούφας, 2011). Αναφερόμενος ο Σωτηρέλης σε επιστήμονες που ασχολήθηκαν διεξοδικά με το θέμα, όπως ο Μάνεσης, ο Τσάτσος και οι μεταγενέστεροι Μανιτάκης, Αλιβιζάτος και Βενιζέλος, τονίζει ότι «επικρατούσα θρησκεία» δεν σημαίνει θρησκεία που πρέπει οπωσδήποτε να επικρατεί μέσω της θρησκευτικής εκπαίδευσης (Σωτηρέλης, 2018). Δηλαδή, ο προσδιορισμός αυτός δεν θα έπρεπε να συνεπάγεται την υπεροχή της έναντι των

άλλων θρησκευτικών ομάδων.

Η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης δε θα έπρεπε να παραβιάζει τη θρησκευτική ελευθερία κανενός. Επιπλέον, είναι απαραίτητη η αναγωγή της στη μήτρα των ατομικών δικαιωμάτων, δηλαδή στη διάταξη του άρθρου 5 παρ.1 περί ελεύθερης ανάπτυξης της προσωπικότητας (Μαντζούφας, 2011; Καραμούζας, 2011, Καραμούζης, 2015; Σωτηρέλης, 2018).

Βέβαια, με βάση το Σ 13 περί θρησκευτικής ελευθερίας, αναγνωρίζεται το δικαίωμα των ετερόδοξων, αλλοθρήσκων, α-θρήσκων ή άθεων να μην παρακολουθούν το μάθημα των Θρησκευτικών και να μη μετέχουν στην πρωινή προσευχή και τον εκκλησιασμό με μία δήλωση επιθυμίας των γονέων του μαθητή (Χριστινάκη-Γλάρου, 1988: 75; Ζαμπέτα, 2003). Ωστόσο, όπως υποστηρίζει η Ζαμπέτα, αυτό δεν αποτελεί σεβασμό του ατόμου (Ζαμπέτα, 2003). Σημαίνει ότι ουσιαστικά αναγνωρίζεται η θρησκευτική ταυτότητα της κυρίαρχης ομάδας και αγνοούνται όλες οι άλλες. Φαίνεται ξεκάθαρα η υπερίσχυση της κρατικής ιδεολογίας, η οποία δεν ευνοεί την ανοχή απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα. Αυτή η τακτική οδηγεί σε κοινωνικό αποκλεισμό τους μη μετέχοντες στην προσευχή. Χρειάζεται, λοιπόν, η πρακτική εναρμόνιση των άρθρων 13 και 16 παρ.2. Εξάλλου, οι συναφείς κανόνες της διεθνούς προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που ισχύουν και στη χώρα μας με σχετικά αυξημένη νομική δύναμη, εξασφαλίζουν στους γονείς το δικαίωμα να ελέγχουν την θρησκευτική εκπαίδευση των παιδιών τους (Καραμούζας, 2011: 7).

Ακόμη, το γεγονός ότι η πρωινή προσευχή είναι μαζική, θέτει επιπλέον το ζήτημα μίας εκ των πραγμάτων εθνικής διαπαιδαγώγησης, εφόσον το σχολείο, ως θεσμός, είναι ο χώρος όπου συγκροτείται, εδραιώνεται και αναπαράγεται η εθνική ταυτότητα (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 1997; Ζαμπέτα, 2003). Αν στο σημείο αυτό συνυπολογιστεί ότι ιστορικά η προσευχή έχει ήδη παίξει ένα διακριτό ρόλο στη διαδικασία της ομοιογενοποίησης, αντιλαμβάνεται κανείς ότι η συγκεκριμένη διαδικασία έχει προσλάβει αυξημένο συμβολικό φορτίο (Zambeta 2000a, 2000b; Ζαμπέτα, 2008).

Στο ελληνικό σχολείο η πρωινή προσευχή είναι υποχρεωτική και πραγματοποιείται σύμφωνα με το τελετουργικό της Ελληνικής Ορθόδοξης Εκκλησίας. Η πρωινή προσευχή ρυθμίζεται κατά βάση με εγκύκλιο του 1977 (Εγκύκλιος Φ200/21/16/139240/26-11-1977 ΥΠ.Ε.Π.Θ., Εγκύκλιος Γ/6251/22-10-1979 ΥΠ.Ε.Π.Θ., Εγκύκλιος Γ2/131757/22-11-2004 ΥΠ.Ε.Π.Θ.) η οποία έχει κυρίως ερμηνευτικό χαρακτήρα (Σωτηρέλης, 1998: 64-67) και με τα Π.Δ. 390, 392 και 393 της 11.11.1990 και Π. Δ. 201/98, (Σωτηρέλης, 1998: 68). Οι μαθητές μπορούν να εξαιρεθούν από την προσευχή μόνο έπειτα από αίτηση των γονιών (Εγκύκλιο Γ2/61723-13/6/2002). Το νέο Προεδρικό Διάταγμα αναφέρει ότι «Πριν από την έναρξη των μαθημάτων πραγματοποιείται κοινή προσευχή των μαθητών και του διδακτικού προσωπικού στο προαύλιο του σχολείου με ευθύνη των εκπαιδευτικών που εφημερεύουν. Η συμμετοχή των μαθητών άλλου δόγματος στην κοινή προσευχή δεν είναι υποχρεωτική».

Μία προσπάθεια που έγινε για την κατάργηση της πρωινής προσευχής με Προεδρικό Διάταγμα το 2017 απέτυχε, καθώς υπήρχαν παρατηρήσεις για την αντισυνταγματικότητά του από το Συμβούλιο της Επικρατείας βάσει του άρθρου 16 παρ. 2 του Συντάγματος, το οποίο ορίζει ότι η Παιδεία έχει σκοπό, πλην των άλλων, και την ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των Ελλήνων (Καραμούζης,

2008; Σταυρόπουλος, 2018)

Μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2003 από τον Κυριάκο Σταυριανό με νηπιαγωγούς από διάφορα μέρη της Ελλάδας με θέμα την θρησκευτική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση έδειξε ότι οι περισσότεροι νηπιαγωγοί κάνουν προσευχή στο σχολείο τους με συχνότητα δύο φορές την ημέρα και πολλοί τρεις φορές την ημέρα (Σταυριανός, 2003).

Παρόμοιες έρευνες στον ελληνικό σχολικό χώρο για την προσευχή στο σχολείο έδειξαν ότι, σε ό,τι αφορά στα νηπιαγωγεία, ένα μεγάλο μέρος των νηπιαγωγών επιλέγει την κλασική ορθόδοξη προσευχή και ένα μικρό ποσοστό προσφεύγει σε μια ουδέτερη θρησκευτικά προσευχή (Τσιούμης & Μπιρμπίλη, 2010). Οι σύγχρονες έρευνες έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται την προσευχή ως ένα σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσης των νηπίων, αλλά ένα σημαντικό τμήμα τους επιλέγει αυτή να είναι ουδέτερη σε ό,τι αφορά το θρησκευτικό περιεχόμενο. Αυτό υποδηλώνει μία διακριτή τάση αποστασιοποίησης από τις θρησκευτικές προσευχές. Αρκετοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη θρησκευτική ετερότητα και σέβονται το δικαίωμα του μαθητή να μην προσεύχεται σύμφωνα με το εθιμοτυπικό της ελληνικής Ορθόδοξης Εκκλησίας (Λυτσιούση, 2014; Tsioumis et al., 2013).

3. Η σημασία της σχολικής προσευχής

Οι υπέρμαχοι της πρωινής προσευχής υποστηρίζουν ότι αυτές οι θρησκευτικές πρακτικές συμβάλλουν στη διαδικασία προσαρμογής και αποδοχής της καινούριας ημέρας στο σχολείο και λειτουργούν συνεκτικά (Kaščák & Gajňáková 2012; Κατσένου, 2007: 36). Ο Durkheim υποστήριξε ότι η θρησκεία είναι συλλογικό συναίσθημα και αναπτύσσεται ως συλλογική πρακτική, συμβάλλοντας ουσιαστικά στη συνοχή της κοινωνίας (Hamilton, 2001; Kaščák & Gajňáková, 2012). Ο Robertson Smith, επεκτείνοντας τη θεωρία αυτή, πρόσθεσε ότι οι θρησκευτικές πρακτικές λειτουργούν συνεκτικά σε μεγαλύτερο βαθμό από την ίδια τη θρησκευτική ιδεολογία (Κατσένου, 2007).

Αρκετοί ερευνητές βλέπουν την προσευχή ως ένα μέσο ελέγχου της συμπεριφοράς. Θεωρείται ένα μέσο καθοδήγησης και ελέγχου της προσοχής διαμέσου της τυποποιημένης δομής και του συμβολικού της περιεχομένου (Kaščák & Gajňáková, 2012:5). Είναι μία μορφή αυτοπειθαρχίας και αποκτάται μέσα στο σύνολο που πειθαρχεί με τάξη. Ειδικά κατά την προσχολική ηλικία, που τα παιδιά αναπτύσσουν ενεργά τις δεξιότητες τους όσον αφορά στη λειτουργία τους, η πρωινή προσευχή μπορεί να υποστηρίξει αυτήν την εξέλιξη, αφού βοηθά το παιδί να ελέγξει το σώμα του (αποφεύγοντας να μετακινηθεί), ενώ προσεύχεται (Richertetal., 2017). Αυτό, βέβαια, έρχεται σε αντίθεση με το ότι τα αποτελέσματα της προσευχής είναι κυρίως πνευματικής φύσεως, αφού αυτή αποτελεί μία διαδικασία πνευματικής περισυλλογής. Στην περίπτωση αυτή η πίστη έχει τη μορφή της δημόσιας πράξης και όχι της εκδήλωσης μιας εσωτερικής κατάστασης.

Από ένα άλλο τμήμα ερευνητών στη διεθνή βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι η πρωινή προσευχή στο σχολείο συμβάλλει στον περιορισμό της βίαιης ιδιοσυγκρασίας στους νέους και στην αποφυγή συγκρούσεων μέσα στην ομάδα (Romanowski, 2002; Gravesetal., 2010). Η τοποθέτηση αυτή, ωστόσο, δε φαίνεται να επιβεβαιώνεται στην πράξη και να υποστηρίζεται από εμπειρικά στοιχεία.

Ένα ακόμη πλεονέκτημα που προβάλλεται είναι η συμβολή της στην ηθική

συγκρότηση του ατόμου, στη θρησκευτική του υπόσταση και την πολιτιστική του ταυτότητα (Μαντζούφας, 2011; Σακελλαρίου-Καραμέρη, 1998; Mountain, 2005). Η άποψη αυτή ενισχύεται από το ότι οι πολιτιστικές εκδηλώσεις στα πλαίσια της θρησκευτικής εκπαίδευσης, όπως η προσευχή, όπου τα παιδιά εμπλέκονται βιωματικά, συχνά είναι πιο αποτελεσματικές από την ξεκάθαρη θρησκευτική διδασκαλία (Coulby, 2000). Τέλος, υποστηρίζεται ότι η πρωινή προσευχή συντείνει στην σχολική κοινωνικοποίηση ως ένα ισχυρό επίσημο και συμβολικό στοιχείο που επιβεβαιώνει τη συλλογική ταυτότητα (Kašćák & Gajňáková, 2012).

4. Είναι χρήσιμη η σχολική προσευχή;

Η προσευχή στο σχολείο αποτελεί κομμάτι της σύγχρονης σχολικής κουλτούρας, που σκοπό έχει την ενίσχυση των θρησκευτικών συναισθημάτων. Βέβαια, η προσευχή είναι ατομική υπόθεση και η συγκέντρωση που απαιτείται δύσκολα επιτυγχάνεται στα πλαίσια συγκέντρωσης των μαθητών.

Είναι μια θρησκευτική πρακτική που έγινε παραδοσιακή ή μετατράπηκε σε εθιμοτυπική με τυποποιημένη και στερεότυπη μορφή και δεν αποτελεί ελεύθερη και συνειδητή επιλογή, έτσι ώστε να συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας του μαθητή. Γίνεται μηχανικά και δεν ενισχύει τη θρησκευτική συνείδηση, ούτε την θρησκευτικότητα (Ζαμπέτα, 2003: 28). Όπως έδειξαν σχετικές έρευνες, αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην αναγνωρίζεται ο βαθύς πνευματικός χαρακτήρας της και οι συμμετέχοντες να μην την αντιμετωπίζουν με σοβαρότητα, (Ζαμπέτα, 2003; Κωνσταντίνου 1995b; Romanowski, 2002: 158). Εξάλλου, η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης δεν μπορεί να αποτελεί αντικείμενο ομαδικής αντιμετώπισης και διαχείρισης. Η ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης προβλέπεται από την Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου και ισχύει ακόμη και για το μικρό παιδί.

Η ύπαρξη μίας επίσημης προσευχής αποτελεί στοιχείο θρησκευτικής επιβολής και διαχωρισμού και θεωρείται παραβίαση της θρησκευτικής ελευθερίας και μάλιστα σε ηλικίες που δεν μπορούν να πάρουν αποστάσεις από μια έκδηλη κρατική προτίμηση σε μια θρησκεία (Ζαμπέτα, 2003; Lytsiousi et al., 2014; Tsioumis et al., 2013). Έτσι, παραβιάζει τα ανθρώπινα δικαιώματα και έρχεται σε αντίθεση με τις βασικές αρχές της δημοκρατίας (Zambeta, 2008).

Η προώθηση και υποστήριξη μίας επίσημης προσευχής ως συλλογικής εμπειρίας απέχει από μία φιλελεύθερη εκπαίδευση που θα περιλαμβάνει και θα σέβεται όλες τις θρησκείες, εφόσον αυτόματα εξαιρεί τους μαθητές από διαφορετικά θρησκευτικά περιβάλλοντα, διευρύνοντας έτσι το χάσμα ανάμεσα στον "εαυτό" και τους "άλλους" (Efstathiou et al., 2008; Lester, 2004). Αυτό που φαίνεται σαν η δυνατότητα του αυτοαποκλεισμού είναι στην ουσία ένας αποκλεισμός που πραγματοποιείται από την κυρίαρχη ομάδα.

Η μη συμμετοχή στην πρωινή προσευχή των αλλόθρησκων, των άθεων ή των μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικά δόγματα είναι δυνατό να οδηγήσει στην περιθωριοποίηση και να ευνοήσει τα φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού. Δημιουργείται έτσι ένας κατακερματισμός των μαθητών ανάλογα με το θρήσκευμά τους, παρόλο που είναι καθοριστικό για το μαθητή να αισθάνεται αποδοχή στο σχολικό χώρο και αδιάσπαστο κομμάτι της τάξης, προκειμένου να αναπτύξει την αυτοεκτίμηση του και να αναπτυχθεί ισορροπημένα (Lawrence, 1988; Gay, 1985; Πανταζής & Σακελλαρίου, 2003).

Με την πολιτική αυτή οι θρησκευτικές μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη στερούνται του δικαιώματος εκπαίδευσης αντίστοιχης προς τις πολιτισμικές τους αξίες και παραδόσεις, πράγμα το οποίο δεν ισχύει για τους υπόλοιπους μαθητές. Οι διακρίσεις αυτές δεν δημιουργούν προϋποθέσεις κατάλληλες για την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των ετερόδοξων μαθητών, οδηγώντας τους έτσι στην περιθωριοποίηση (Vlachos, 2005; Ζαμπέτα, 2003: 45; Καραμούζης, 2015). Οι ετερόδοξοι ή αλλόθρησκοι μαθητές βιώνουν μια εκπαιδευτική πραγματικότητα που απαξιώνει τη δική τους κουλτούρα, εφόσον δεν την εντάσσει σε εκείνα που αξίζει να διδαχθούν (Ζαμπέτα, 2003: 45; Λυτσιούση, 2014). Η θρησκευτική ετερογένεια που υπάρχει πλέον στο σχολικό χώρο δικαιολογεί την άρση της σχολικής προσευχής (Fishman, 1982).

Έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί σχετικά με το ζήτημα της προσευχής στο σχολείο (Κωνσταντίνου, 1995a) έδειξε ότι η υποχρεωτική πρωινή προσευχή στο σχολείο δεν λαμβάνει αρκετά υπόψη τις ανάγκες και τις προσδοκίες των μαθητών σε ό,τι αφορά το γνωστικό, αλλά και το ψυχο-συναισθηματικό επίπεδο τους. Γίνεται με μηχανικό και στερεότυπο τρόπο «με αποτέλεσμα (α). να μην προσελκύεται το ενδιαφέρον των μαθητών και (β). να μη δημιουργούνται εκείνες οι συνθήκες που ευνοούν το μαθητή να διαμορφώσει την προσωπική και κοινωνική του ταυτότητα και πληρότητα στην επικοινωνία και την πράξη και γ. να μην ευνοείται το μέρος που σχετίζεται με το θρησκευτικό του αυτοκαθορισμό» (Κωνσταντίνου, 1995b: 47). Σύγχρονες έρευνες σε Έλληνες εκπαιδευτικούς έδειξαν ότι η προσευχή στο σχολείο δημιουργεί προβληματισμό σχετικά με την εφαρμογή της σε πολυπολιτισμικές τάξεις, όπου υπάρχουν μαθητές, των οποίων η πίστη διαφέρει από αυτήν της κυρίαρχης ομάδας (Tsioumis et al., 2013; Tsioumis et al., 2014; Lytsiousi et al., 2014).

Συμπέρασμα

Η θρησκευτική ποικιλομορφία της σύγχρονης εποχής καθιστά απαραίτητο το σεβασμό του δικαιώματος στη διαφορά, που απορρέει από την αρχή της ελευθερίας της συνείδησης και την αρχή της ανοχής (Zambeta, 2008: 8). Εξάλλου, ακόμη και σε θρησκευτικά ομοιογενείς χώρες υπάρχει διαφοροποίηση στην άσκηση των θρησκευτικών καθηκόντων των μαθητών. Οι μαθητές, για παράδειγμα, των οποίων οι οικογένειες δεν προσεύχονται στην καθημερινή ζωή τους, δεν έχουν λόγο να προσεύχονται ούτε στο σχολείο (Καραμούζης, 2008, 2015).

Στις νεωτερικές κοινωνίες τα άτομα έχουν την τάση να δρουν ανεξάρτητα από θρησκευτικές αναφορές και η θρησκευτική πίστη είναι προσωπική επιλογή (Μαντζούφας, 2011). Η νεωτερικότητα, δηλαδή, επιτάσσει τον περιορισμό της θρησκείας στην ιδιωτική σφαίρα.

Επίλογος

Στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι βασικότερες επιδιώξεις της εκπαίδευσης είναι να εφοδιάζονται οι μαθητές με τα στοιχεία εκείνα που είναι απαραίτητα, ώστε να ζήσουν αρμονικά στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες της Ευρώπης και του κόσμου. Η εκπαίδευση έχει στόχο οι μαθητές να προσεγγίσουν ζητήματα θρησκευτικής και πολιτισμικής φύσεως με στόχο το σεβασμό και την αποδοχή της ετερότητας, αλλά και το δικαίωμα του παιδιού στη γνώση. Έτσι, οι μαθητές

γνωρίζουν όχι μόνο τη δική τους θρησκευτική κληρονομιά, αλλά τις θρησκευτικές παραδόσεις γενικότερα.

Πρωταρχική σημασίας είναι η υλοποίηση του άρθρου 10, παρ. 1 του Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ελευθερία σκέψης, συνείδησης και θρησκείας που συνεπάγεται και την ελευθερία στην εκπαίδευση. Το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο, που εφαρμόζει την Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, έχει υπογραμμίσει ότι η θρησκευτική εκπαίδευση δεν επιτρέπεται με κανέναν τρόπο να αποσκοπεί στην «δογματική επιβολή θρησκευτικών δοξασιών» (indoctrination) και γι' αυτό πρέπει να παρέχεται «με κριτικό, αντικειμενικό και πλουραλιστικό τρόπο» (Σωτηρέλης, 2018).

Η θρησκευτική ποικιλομορφία αποτελεί πλέον τον κανόνα σε μία σχολική τάξη. Η ύπαρξη αυτής της θρησκευτικής ετερότητας αμφισβητεί πλέον την αναγκαιότητα μίας κοινής προσευχής στο σχολείο, καθώς θέτει σε αμφισβήτηση το απαραβίαστο της θρησκευτικής συνείδησης όλων των μαθητών και αποτελεί ουσιαστικά ισότητα στην υποχρεωτική και δογματική χειραγώγηση (Σωτηρέλης, 2018). Το ζητούμενο είναι, όπως αναφέρει και ο Νικολάου (Νικολάου, 2005: 299), «η ενίσχυση του συνθετικού εκείνου κονιάματος που θα ενδυναμώνει και δεν θα καταστρέφει τις συλλογικότητες» σε έναν κόσμο που κομματιάζεται και αποδομείται.

Εφόσον, όμως, η προσευχή στο σχολείο υφίσταται, χρειάζεται να αποτελέσει ένα πεδίο κοινής αναζήτησης για όλους τους μαθητές. Αποτελεί ένα πολιτικό και πνευματικό στοίχημα για την πολυπολιτισμική κοινωνία να πραγματοποιείται με τρόπο που να επιδεικνύει σεβασμό στην πίστη όλων των παιδιών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Alivizatos, N. (1999). "A New Role for the Greek Church?" *Journal of Modern Greek Studies*, 17(1), 23–40.
- Aown, N. (2012). *A Portrait of a Teacher's Life: Learning to Teach, Curriculum-Making, and Teaching about Islam in a Public School*. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.
- Chrysoloras, N. (24-6-2004). "Religion and nationalism in Greece". Paper presented at the *Second Pan-European Conference, Standing Group on EU Politics*, Bologna, 24 June, (pp.24-26)
- Coulby, D. (2000). *Beyond the National Curriculum: Curricular centralism and cultural diversity in Europe and the USA*. London: RoutledgeFalmer.
- D'Costa, G. (2013). "Interreligious prayer between Christians and Muslims". *Islam and Christian-Muslim Relations*, 24(1), 1–14.
- Derman-Sparks, L. (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. National Association for the Education of Young Children, 1834 Connecticut Avenue, NW, Washington, DC 20009-5786.
- Efstathiou, I., Georgiadis, F., & Zisimos, A. (2008). "Religion in Greek education in a time of globalization". *Intercultural Education*, 19(4), 325–336.
- Fishman, E. M. (1982). "School Prayer: Principle and Circumstance in American Politics". *Religious Education*, 77(3), 269–278.
- Francis, L.J., and T.E. Evans. (1996). "Insights from scholarship. The relationship between personal prayer and purpose in life among churchgoing and non-

- churchgoing twelve-to-fifteen-year-olds in the UK". *Religious Education*, 91(1),8–21.
- Gay, G. (1985). "Implications of selected models of ethnic identity development for educators". *The Journal of Negro Education*, 54(1), 43-55.
- Graves, E. P., Hynes, J. W., & Hughes, T. A. (2010). "Teacher Perception of the Role of Religion in East Texas Public Schools". *National Forum of educational administration and supervision journal*, 27(4), 1–19.
- Janssen, J., De Hart, J., & Den Draak, C. (1989). "Praying practices". *Journal of Empirical Theology*, 2(1), 28-39.
- Karamouzis, P. (2015). "Religious capital in relation to teachers' views of RE. A comparative study in the Greek educational context". *British Journal of Religious Education*, 37(2), 170–181.
- Kašćák, O., & Gajňáková, S. (2012). "Ora et labora—the use of prayer in schooling". *Pedagogy, Culture & Society*, 20(3), 377-392
- Lester, E. (2004). "Religious Autonomy and World Religions Education". *Religion and Education*, 31(2), 62-82.
- Loconte, J. (1995). "Lead us not into temptation". *Policy Review*, (71), 24.
- Lynn, M. L. (2003). "Ora et Labora: Paths toward Prayerful Teaching". Paper presented at the *Annual meeting of the Christian Business Faculty Association*, 16-18 October 2003, Regent University, Virginia Beach
- Lytsiousi, S., Tsioumis, K., & Kyridis, A. (2014). "How teachers cope with the religious diversity in Greek kindergarten classes. from theory to reality". *International Journal of Education Learning and Development*, 2, 5, 18-32.
- Mayes, C., & Ferrin, S. E. (2001). "Spiritually committed public school teachers: Their beliefs and practices concerning religious expression in the classroom". *Religion and Education*, 28(1), 75-94.
- Mountain, V. (2005). "Prayer is a positive activity for children—a report on recent research". *International Journal of Children's Spirituality*, 10(3), 291-305.
- Parachini, A. (1995). *Prayer in School: An International Survey*. American Civil Liberties Union of Southern California, Los Angeles.
- Pépin, L. (2009). *Teaching about religions in European school systems: policy issues and trends*. Alliance Publishing Trust.
- Richert, R. A., Saide, A. R., Lesage, K. A., & Shaman, N. J. (2017). "The role of religious context in children's differentiation between God's mind and human minds". *British Journal of Developmental Psychology*, 35(1), 37-59.
- Romanowski, M. H. (2002). "Is School Prayer the Answer?". *The Educational Forum*, 66(2), 154–161.
- Richert, R. A., Shaman, N. J., Saide, A. R., & Lesage, K. A. (2016). "Folding your hands helps God hear you: Prayer and anthropomorphism in parents and children". *Research in the Social Scientific Study of Religion*, 27, 140-157.
- Siôn, T., & Francis, L. J. (2009). "The psychology of prayer: A review of empirical research". In *International handbook of education for spirituality, care and wellbeing* (pp. 247-267). Springer, Dordrecht.
- Tsioumis, K., Kyridis, A., & Konstantinidou, Z. (2013). "The Morning Prayer in Greek Kindergartens as a Field of Exercising Multiculturalism". *Journal of Educational and Social Research*, 3(May), 65–74.
- Tsioumis, K., Kyridis, A., & Lytsiousi, S. (2014). "Opinions of Greek Pre-Service

- Teachers about Morning Prayer in Greek Schools". *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 8(1), 111–126.
- Vlachos, G. (2005). *Ethnocentrism in Greek primary education according to the analytic teaching programme and a selection of school manuals*, (Διδακτορική Διατριβή), University of Johannesburg, Johannesburg.
- Zambeta, E. (2000a). Greece and Europe: Reflections from education policy. *Education Policy Research*.
- Zambeta, E. (2000b) "Religion and national identity in Greek education" *Intercultural Education*, 11(2), 145-155.
- Zambeta, E. (2008). "Religion, modernity and social rights in European education". *Intercultural Education*, 19(4), 297–304.

Ελληνόγλωσσες

- Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ. (1997). (Επιμ.). *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ζαμπέτα, Ε. (2003). *Σχολείο και θρησκεία*. Αθήνα: Θεμέλιο
- Καραμούζας, Ν. Α. (2011). *Το νομικό πλαίσιο της Θρησκευτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεολογική Σχολή, Τμήμα Θεολογίας.
- Καραμούζης, Π. (2008). *Θρησκευτική εκπαίδευση και διαπολιτισμική επικοινωνία. Από την πατερναλιστική χειραγώγηση στη θρησκευσιολογική διερεύνηση. Ρόδος; Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 41-53
- Καραμούζης, Π. (2015). *Η κοινωνιολογία της θρησκείας μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας*. (ηλεκτρ. βιβλ.). Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 05/08/2018 από:
<http://hdl.handle.net/11419/3723>
- Κατσένου, Ε. (2007). «Ομαδική προσευχή σε ελληνικά σχολεία: μια ερμηνευτική προσέγγιση» Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογία. Ανακτήθηκε στις 05/07/2018 από:
<http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/6597/1/%CE%9C.%CE%95.%20-%20%CE%9A.%CE%91.%CE%A4.%CE%A3.%CE%95.%CE%9D.%CE%9F.%CE%A5.%20%CE%95.%CE%99.%CE%A1.%CE%97.%CE%9D.%CE%97.pdf>
- Κωνσταντίνου, Χ. (1995a). "Σχολείο και προσευχή στη λυδία λίθο των μαθητών". *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (85), 47-53
- Κωνσταντίνου, Χ. (1995b). "Η προσευχή ως μέσο έκφρασης αυταρχισμού, εξουσίας και δύναμης στη σχολική αγωγή". *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (82/83), 137-150.
- Λυτσιούση, Σ. (2014), "Στάσεις, απόψεις και τρόποι διαχείρισης της θρησκευτικής ετερότητας στη σχολική τάξη από τους / τις νηπιαγωγούς", (Διπλωματική εργασία), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

- Μαντζούφας, Π. (06-05-2011). *Θρησκεία και εκπαίδευση. Το ιστορικό και συνταγματικό πλαίσιο της θρησκευτικής εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 05/07/2018 από:
<https://www.constitutionalism.gr/2034-triskeia-kai-ekpaideysi-to-istoriko-kai-syntagmati/>
- Νικολάου, Γ.(2005). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο
- Πανταζής, Σ., Σακελλαρίου, Μ. (2004). *Θρησκευτική αγωγή στην προσχολική ηλικία*. Πανεπιστήμιο Κρήτης (Εκδ.), *Ηθική και Θρησκευτική Ανάπτυξη και Αγωγή του παιδιού* (σ. 305–313). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, 1-15 Νοεμβρίου 2003.
- Παυλίδης, Σ. (12-10-2009). *Η σχολική προσευχή*. Ανακτήθηκε στις 20/6/2018 από:
<http://blogs.sch.gr/sapavlidis/2009/10/12/%CE%B7-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%B7-%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CE%B5%CF%85%CF%87%CE%B7/>
- Περσέλης, Ε.(2011). Πολιτισμική ετερότητα και σχολική θρησκευτική αγωγή στην Ευρώπη και ιδιαίτερα στην Ελλάδα. Στο *Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος Καιρός*. Ανακτήθηκε στις 20/06/2018 από:
http://www.kairosnet.gr/joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=94:oitimikh-etepothta--xoikh--ah-thn-eyph-kai-iaitepa-thn-eea&catid=17:2010-12-13-21-45-22&Itemid=2258
- Σακελλαρίου-Καραμέρη, Μ. (1998). *Η χριστιανική αγωγή στην προσχολική ηλικία* (Διδακτορική Διατριβή), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Θεολογική, Τμήμα Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας.
- Σταυριανός, Κ. (2003). *Η θρησκευτική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση. Εφημερίδα Πατρών*, (30-6-2003). Ανακτήθηκε στις 15/06/2018 από:
<http://www.patris.gr/articles/11494?PHPSESSID=#.UhmVIEbRqBE>
- Σταυρόπουλος, Γ. (10-06-2018). *Το μάθημα των θρησκευτικών υπό το φως της πρόσφατης απόφασης 660/2018 του Συμβουλίου της Επικρατείας*. Ανακτήθηκε στις 10/08/2018 από:
<https://www.constitutionalism.gr/stavropoulos-mathima-thriskeutikon-ste-660-2018/>
- Σωτηρέλης, Γ., (1998). *Θρησκεία και Εκπαίδευση. Κατά το Σύνταγμα και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση. Από τον κατηχητισμό στην πολυφωνία.. Γ' έκδοση*. Αθήνα: Σάκκουλα
- Σωτηρέλης, Γ., (18-04-2018). *Θεοκρατία ή Δημοκρατία;*. Ανακτήθηκε στις 05/07/2018 από:
<http://www.tanea.gr/2018/04/18/opinions/theokratia-i-dimokratia/>
- Σωτηρέλης, Γ., (27-05-2018). *Θεοκρατικός Κατηχητισμός ή Δημοκρατική Πολυφωνία; Το «όπισθεν ολοταχώς» της πρόσφατης απόφασης της «Ολομέλειας» του ΣτΕ*. Ανακτήθηκε στις 05/07/2018 από:
<https://www.constitutionalism.gr/sotirelis-660-2018-ste/>
- Τσιούμης, Κ. & Μπιρμπίλη, Μ. (2012). *Θρησκευτικές γιορτές στο πολυπολιτισμικό ελληνικό νηπιαγωγείο. Απόψεις νηπιαγωγών*. Στα πρακτικά του 7^{ου} Πανελληνίου συνεδρίου *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. 19-21 Νοεμβρίου 2010, Κρήτη.

Ο «Άλλος» Για τους Χριστιανούς: Διδακτική προσέγγιση με τη χρήση ΤΠΕ

Ευδοκία-Ευθαλία Μαλή

ΠΕ1 Θεολόγος

Μεταπτυχιακό στην Δογματική-Συστηματικός κλάδος του τμήματος
Θεολογίας Α.Π.Θ.

Γυμνάσιο Φιλώτα-Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Φλώρινας
evndoma@sch.gr

Περίληψη

Στο ψηφιακό διδακτικό σενάριο με τίτλο «Ο “άλλος” για τους Χριστιανούς» δίνεται μια διδακτική πρόταση, κάνοντας χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας, στο μάθημα των Θρησκευτικών. Πρόκειται για την 2^η υποενότητα της 4^{ης} ενότητας του Φακέλου Μαθήματος Θρησκευτικών της Β΄ τάξης Γυμνασίου, που επεξεργάζεται την έννοια του άλλου για τους Χριστιανούς, τον τρόπο που αντιμετωπίζεται ο “άλλος” στην Παλαιά Διαθήκη και συγκεκριμένα στο γεγονός της φιλοξενίας του Αβραάμ, την αντιμετώπιση του “άλλου” στην Καινή Διαθήκη και συγκεκριμένα στην παραβολή του Καλού Σαμαρείτη, τον προβληματισμό σχετικά με την παρουσίαση του Χριστού ως “άλλου” στον κόσμο από τους Πατέρες της Εκκλησίας, την γνωριμία με γεγονότα από την ιστορία της Εκκλησίας, που αφορούν τον σεβασμό της για την ιδιαιτερότητα κάθε λαού, το επαναστατικό μήνυμα του Χριστιανισμού για την στάση μας απέναντι στον “άλλον”, όπως το περιγράφουν σύγχρονοι ιστορικοί και καλλιτέχνες. Γίνεται χρήση του εργαστηρίου Πληροφορικής του σχολείου και οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες, με βάση τις γνώσεις πληροφορικής που κατέχουν, για να μοιραστούν στις ομάδες. Το σενάριο απαιτεί τρεις διδακτικές ώρες και εμπλέκει και άλλα μαθήματα του σχολείου (Ιστορία, Πληροφορική, Μουσική, Εικαστικά, Οικιακή Οικονομία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή). Αξιοποιεί το Διαδίκτυο, τον Επεξεργαστή Κειμένου Word, το padlet ή ένα blog, το photo story, το edmodo, το power point. Οι μαθητές, παίρνοντας τα φύλλα εργασιών, καλούνται να εξοικειωθούν στην χρήση του υπολογιστή και των περιφερειακών συσκευών, να χρησιμοποιήσουν ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία, όπως τον επεξεργαστή κειμένου, το Διαδίκτυο κ. ά. Ακόμη, να εξοικειωθούν με την ανάγνωση ηλεκτρονικών κειμένων και με τα χαρακτηριστικά του ψηφιακού κειμένου, να καλλιεργήσουν διαλογική ικανότητα με συζητήσεις μέσα στην τάξη, να αναπτύξουν συνεργατικό πνεύμα, να αποκτήσουν δεξιότητες συλλογής, ανάλυσης και επεξεργασίας των πληροφοριών, να υιοθετήσουν θετική στάση ως προς την χρήση και την χρησιμότητα του Η/Υ στην μαθησιακή διαδικασία.

Λέξεις-κλειδιά: Βιωματική-ανακαλυπτική, επικοινωνιακή μέθοδος.

1. Εισαγωγή

Το σενάριο μπορεί να υλοποιηθεί στο πλαίσιο της 2^{ης} υποενότητας με θέμα «Ο “άλλος” για τους Χριστιανούς» της 4^{ης} ενότητας με θέμα: «Εμείς και οι “άλλοι”» του μαθήματος των Θρησκευτικών της Β΄ τάξης Γυμνασίου. Αποτελεί ενίσχυση της διδασκαλίας της 2^{ης} υποενότητας με θέμα «Ο “άλλος” για τους Χριστιανούς» της 4^{ης} ενότητας με θέμα: «Εμείς και οι “άλλοι”» του Φακέλου μαθήματος Θρησκευτικών της Β΄ τάξης Γυμνασίου και ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των Δ.Ε.Π.Σ., αφού στηρίζεται στην

διαθεματικότητα, στην παροχή γνώσεων, στην χρήση νέων τεχνολογιών, στην ομαδική εργασία κ.ά. Αριθμός μαθητών 20. Ο καθηγητής διατηρεί το διδακτικό του ρόλο και δεν περιορίζεται σ' αυτόν. Ο ρόλος του είναι συμβουλευτικός και καθοδηγητικός. Γίνεται διαμεσολαβητής ανάμεσα στην γνώση και στον μαθητή. Συγκεκριμένα:

- Υποστηρίζει την διαδικασία αναζήτησης, επεξεργασίας και μελέτης του υλικού των μαθητών και διευκολύνει την ομαδική εργασία.
- Προτείνει την ερευνητική στάση έναντι της γνώσης.
- Αναλαμβάνει τον ρόλο του συντονιστή, του εμπυχωτή και του καθοδηγητή των ομάδων.

Οι μαθητές εργάζονται συνεργατικά και μοιράζουν τους ρόλους τους στην ομάδα. Ο καθηγητής τους καλεί να συνθέσουν και να αποστείλουν τα ευρήματά τους στο σχεδιασμένο από τον καθηγητή τους padlet, στο οποίο θα αναρτηθούν ανά ομάδα. Σε επόμενο μάθημα οι μαθητές παρουσιάζουν και προφορικά στην ολομέλεια της τάξης τα συμπεράσματά τους με το power point. Τα ευρήματα των μαθητών και οι απαντήσεις τους ανά ομάδα θα αναρτηθούν στο edmodo. Το σχεδιασμένο σενάριο σχεδιάστηκε για τρεις διδακτικές ώρες. Η πρώτη διδακτική ώρα είναι εισαγωγική, η δεύτερη αφορά την διενέργεια εργασιών των ομάδων και η τρίτη την παρουσίαση των εργασιών από τις ομάδες. Το σενάριο είναι κατευθυνόμενο εξαιτίας των εκπαιδευτικών λογισμικών που χρησιμοποιεί. Η αυτενέργεια των μαθητών καλλιεργείται αφού καλούνται, με βάση συγκεκριμένα στοιχεία, να ερευνήσουν και να αξιολογήσουν την σημασία του "άλλου" για τους Χριστιανούς.

1.1. Ταυτότητα Σεναρίου

- Γνωστικό αντικείμενο: Θρησκευτικά Β' Γυμνασίου.
- Θέμα: «Ο "άλλος" για τους Χριστιανούς»
- Προβλεπόμενος χρόνος: 3 διδακτικές ώρες.
- Εμπλεκόμενα μαθήματα: Ιστορία, Πληροφορική, Μουσική, Εικαστικά, Οικιακή Οικονομία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή.
- Τόπος διεξαγωγής του μαθήματος: Εργαστήριο Πληροφορικής.

1.2. Στόχοι- σκεπτικό

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο, οι μαθητές:

- Να γνωρίσουν την έννοια του «άλλου» για τους Χριστιανούς.
- Να κατανοήσουν τον τρόπο που αντιμετωπίζεται ο «άλλος» στην Παλαιά Διαθήκη και συγκεκριμένα στο γεγονός της φιλοξενίας του Αβραάμ.
- Να κατανοήσουν την αντιμετώπιση του «άλλου» στην Καινή Διαθήκη και συγκεκριμένα στην παραβολή του Καλού Σαμαρείτη.
- Να προβληματιστούν σχετικά με την παρουσίαση του Χριστού ως «άλλου» στον κόσμο, από τους Πατέρες της Εκκλησίας.

- Να γνωρίσουν, με παραδείγματα από την ιστορία της Εκκλησίας, πως η Ορθόδοξη Εκκλησία σέβεται την ιδιαιτερότητα κάθε λαού.
- Να κατανοήσουν το επαναστατικό μήνυμα του Χριστιανισμού για την στάση μας απέναντι στον «άλλον», όπως το περιγράφουν σύγχρονοι ιστορικοί και καλλιτέχνες.

Ως προς την χρήση των νέων τεχνολογιών, οι μαθητές:

Να εξοικειωθούν στη χρήση του υπολογιστή και των περιφερειακών συσκευών.

- Να εξοικειωθούν με τα χαρακτηριστικά του ψηφιακού κειμένου και με την ανάγνωση ηλεκτρονικών κειμένων.
- Να γνωρίσουν και να χρησιμοποιήσουν ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία π.χ. το ψηφιακό σχολείο, το Διαδίκτυο, τον Επεξεργαστή Κειμένου, το padlet ή ένα blog, το photo story, το edmodo, το power point κ. λ. π.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία, οι μαθητές :

- Να αποκτήσουν δεξιότητες ανάλυσης, συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών.
- Να αναπτύξουν συνεργατικό πνεύμα
- Να καλλιεργήσουν διαλογική ικανότητα με συζητήσεις στην τάξη.
- Να υιοθετήσουν θετική στάση ως προς τη χρήση και χρησιμότητα του Η/Υ στην μαθησιακή διαδικασία.

1.3. Η μεθοδολογία της διδασκαλίας

Οι μαθητές εργάζονται ομαδικά και χρησιμοποιούν τον επεξεργαστή κειμένου Word, κείμενο στο padlet και στο power point.

Οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι:

- Η βιωματική-ανακαλυπτική
- Η διερευνητική: Οι μαθητές αναζητούν στοιχεία από τα λογισμικά των Θρησκευτικών και από προεπιλεγμένες ιστοσελίδες του Διαδικτύου.
- Η εποικοδομιστική: Οι δραστηριότητες συνδυάζουν την προϋπάρχουσα γνώση με τη νέα.

1.4. Οι τεχνολογίες που θα χρησιμοποιηθούν:

- Ψηφιακός Φάκελος Μαθήματος Θρησκευτικών Α΄ Γυμνασίου
- Επεξεργαστής κειμένου Word
- Ψηφιακός τοίχος padlet, photo story, edmodo, power point.
- Εργαστήριο πληροφορικής /Αριθμός Υπολογιστών: Τουλάχιστον πέντε.
- Έντυπα φύλλα εργασίας
- Βίντεο
- Διαδίκτυο
- Προβολέας

1.5. Πορεία διδασκαλίας

1.5.1. Εισαγωγή (1^η ώρα)

Οι μαθητές στο εργαστήριο πληροφορικής χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων (ανάλογα με τις μαθησιακές και τεχνολογικές ικανότητες, ώστε σε κάθε ομάδα να υπάρχουν μαθητές με περισσότερες και μαθητές με λιγότερες ικανότητες). Ο εκπαιδευτικός ζητά να επισκεφθούν την διεύθυνση <https://www.youtube.com/watch?v=1PbaHvPeVQ4> στο διαδίκτυο και να παρακολουθήσουν το βίντεο για το έργο της Κιβωτού του Κόσμου, με τον πατέρα Αντώνιο. Ζητά από τους μαθητές του, κάνοντας χρήση της μεθόδου του Καταιγισμού των Ιδεών, να εκφραστούν με βάση αυτό που είδαν και άκουσαν. Γίνεται καταγραφή των λέξεων και ιδεών των μαθητών στον πίνακα και ομαδοποίησή τους.

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τον στόχο του διδακτικού σεναρίου, που είναι να γνωρίσουν οι μαθητές την σημασία του «άλλου» για τους Χριστιανούς, να κατανοήσουν τον τρόπο που αντιμετωπίζεται ο «άλλος» στην Π.Δ. και στην Κ.Δ., να γνωρίσουν με παραδείγματα από την ιστορία πως η Ορθόδοξη Εκκλησία σέβεται την ιδιαιτερότητα κάθε λαού, να κατανοήσουν το επαναστατικό μήνυμα του Χριστιανισμού για την στάση μας απέναντι στον «άλλον». Εξηγεί τις εργασίες των ομάδων, αναφέρει τα θέματα που θα ασχοληθούν οι μαθητές της κάθε ομάδας. Τους καλεί να συνθέσουν και να αποστείλουν τα ευρήματά τους στο σχεδιασμένο από τον καθηγητή τους padlet, στο οποίο θα αναρτηθούν ανά ομάδα. Σε επόμενο μάθημα οι μαθητές παρουσιάζουν και προφορικά στην ολομέλεια της τάξης τα συμπεράσματά τους με το λογισμικό Power Point. Τα ευρήματα των μαθητών και οι απαντήσεις τους ανά ομάδα θα αναρτηθούν στο edmodo.

Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιούν, για την καλύτερη κατανόηση των κειμένων που μελετούν, το on-line λεξικό ΒΙΚΙΠΑΙΔΕΙΑ στην διεύθυνση <https://goo.gl/zJ5ExV> και το λεξικό της ελληνικής γλώσσας-Πύλη για την ελληνική γλώσσα στην διεύθυνση <https://goo.gl/BKnyPq>

1.5.2. Εργασία σε ομάδες (2^η ώρα)

Οι μαθητές ασχολούνται με την έρευνα και καταγραφή στοιχείων.

Η Α΄ Ομάδα επισκέπτεται την διεύθυνση

<https://www.youtube.com/watch?v=b2L18yWxemA> με το βίντεο «Ο πατριάρχης Αβραάμ», μελετά κείμενο της Π.Δ. που αναφέρεται στην φιλοξενία του Αβραάμ, παρατηρεί την σχετική εικόνα και καταγράφει το γεγονός της Π.Δ. που φανερώνει την στάση απέναντι στον ξένο, την μορφή παρουσίας του Θεού στον Αβραάμ, τον συμβολισμό της παρουσίας του, τον τρόπο αντίδρασης του Αβραάμ στην παρουσία των τριών ξένων. Η ομάδα διαμορφώνει ένα photo story με θέμα εικόνες από την φιλοξενία του Αβραάμ, προσθέτει μουσική και τίτλο, το αναρτά στο YouTube και κατόπιν στο padlet.

Οι απαντήσεις δίνονται στην δ/νση

<https://padlet.com/malti7786/k88ben5k7mp2>

στο padlet που έχει ετοιμάσει ο καθηγητής. Η Ομάδα αναρτά στο edmodo το αποτέλεσμα της εργασίας της, κάνοντας χρήση των κωδικών της. Τα αποτελέσματα της εργασίας της θα παρουσιάσει και στην ολομέλεια του τμήματος με το λογισμικό Power Point.

Η Β΄ Ομάδα παρακολουθεί το βίντεο «Η παραβολή του Καλού Σαμαρείτη» στην δ/νση <https://www.youtube.com/watch?v=l3B5DbXsh8I>, μελετά σχετικό κείμενο της Κ.Δ., παρατηρεί τις εικόνες που δίνονται και καταγράφει την θέση της Κ.Δ. για την αντιμετώπιση του «άλλου», πού αυτή καταγράφεται, την σημασία του πλησίον για τους Χριστιανούς, την επίδραση της αντίληψης αυτής στην τέχνη. Η Ομάδα διαμορφώνει ένα photo story που να περιέχει εικόνες με θέμα τον Καλό Σαμαρείτη, επιλέγει μέχρι πέντε εικόνες από την δ/νση <https://goo.gl/MRTAcg>, προσθέτει μουσική και τίτλο, το ανεβάζει στο YouTube και κατόπιν στο padlet. Οι απαντήσεις δίνονται στην δ/νση <https://padlet.com/malti7786/sbrbc4krqirn> στο padlet που έχει ετοιμάσει ο καθηγητής. Η Ομάδα αναρτά στο edmodo το αποτέλεσμα της εργασίας της, κάνοντας χρήση των κωδικών της. Τα αποτελέσματα της εργασίας της θα παρουσιάσει και στην ολομέλεια του τμήματος με το λογισμικό Power Point.

Η Γ΄ Ομάδα μελετά τον εννοιολογικό χάρτη στην δ/νση

<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/7378> για τον εκχριστιανισμό των

Σλάβων, το κείμενο για τον εκχριστιανισμό των Σλάβων που τους δίνεται, παρατηρεί το βίντεο στην δ/νση

<https://www.youtube.com/watch?v=nPJGoQV19gU> για τον ναό του αγίου Σάββα στην Σερβία, παρατηρεί τις εικόνες που δίνονται και την συλλογή εικόνων που αφορούν τον Κύριλλο και Μεθόδιο στην δ/νση

<http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/1091?locale=el>. Καταγράφει το ιστορικό γεγονός που φανερώνει πως η Ορθόδοξη Εκκλησία σέβεται της ιδιαιτερότητα κάθε λαού, τα αποτελέσματα της ιεραποστολής στους Σλάβους. Διαμορφώνει ένα photo story με εικόνες που περιγράφουν τον Κύριλλο και Μεθόδιο και τον εκχριστιανισμό των Σλάβων. Επιλέγει μέχρι πέντε εικόνες από την δ/νση <https://goo.gl/tXiRM8>, προσθέτει μουσική και τίτλο, το αναρτά στο YouTube και κατόπιν στο padlet. Οι απαντήσεις δίνονται στην δ/νση <https://padlet.com/malti7786/4dmyz4r9xklt> στο padlet που έχει ετοιμάσει ο καθηγητής. Η Ομάδα αναρτά στο edmodo το αποτέλεσμα της εργασίας της, κάνοντας χρήση των κωδικών της. Τα αποτελέσματα της εργασίας της θα παρουσιάσει και στην ολομέλεια του τμήματος με το λογισμικό Power Point.

Η Δ΄ Ομάδα μελετά τα κείμενα που αναφέρονται στο γεγονός της Πεντηκοστής και στον Πύργο της Βαβέλ, παρατηρεί τις εικόνες που δίνονται και παρακολουθεί το βίντεο για τον Πύργο της Βαβέλ στην δ/νση

<https://www.youtube.com/watch?v=0IRF1IZn9IA>. Αναφέρει το γεγονός της

Κ.Δ. που φανερώνει πως η Εκκλησία σέβεται την ιδιαιτερότητα κάθε λαού και γιατί, περιγράφει τα δώρα του Αγίου Πνεύματος την ημέρα της Πεντηκοστής, σύμφωνα με τον Κάλλιστο Ware, Επίσκοπο Διοκλείας και τι φανερώνουν. Καταγράφει το γεγονός της Π.Δ. που σχετίζεται με το γεγονός της Κ.Δ. δηλ. την Πεντηκοστή, παρουσιάζοντας τις διαφορές τους. Διαμορφώνει ένα photo story με εικόνες από την Πεντηκοστή, επιλέγει τουλάχιστον πέντε από την δ/ση <https://goo.gl/tbEjTV>, προσθέτει μουσική από την δ/ση <https://www.youtube.com/watch?v=GqgjEw8WmMw> με το απολυτίκιο της Πεντηκοστής, προσθέτει τίτλο, το αναρτά στο YouTube και κατόπιν στο padlet. Οι απαντήσεις δίνονται στην δ/ση <https://padlet.com/malti7786/ijxn0n7gahu9> στο padlet που έχει ετοιμάσει ο καθηγητής. Η Ομάδα αναρτά στο edmodo το αποτέλεσμα της εργασίας της, κάνοντας χρήση των κωδικών της. Τα αποτελέσματα της εργασίας της θα παρουσιάσει και στην ολομέλεια του τμήματος με το λογισμικό Power Point.

2. Φύλλα Εργασίας

2.1. Φύλλο εργασίας Α΄ Ομάδας

Μελετώντας το παρακάτω κείμενο, παρατηρώντας την εικόνα και παρακολουθώντας το βίντεο «Ο πατριάρχης Αβραάμ» στην διεύθυνση <https://www.youtube.com/watch?v=b2L18yWxemA> να αναφέρετε:

- α) Το γεγονός της Π.Δ. που φανερώνει την στάση απέναντι στον ξένο.
- β) Πώς ο Θεός παρουσιάζεται στον Αβραάμ και τι συμβολίζει η παρουσία του;
- γ) Πώς ο Αβραάμ αντιδρά στην παρουσία των τριών ξένων και τι δηλώνει η στάση του;
- δ) Διαμορφώστε ένα photo story με θέμα εικόνες από την φιλοξενία του Αβραάμ. Επιλέξτε μέχρι πέντε εικόνες από τη δ/ση <https://goo.gl/DUzEBl>, προσθέστε μουσική και τίτλο, αναρτήστε το στο YouTube και κατόπιν στο padlet.

Ο Θεός ως ξένος που ζητάει τη φιλοξενία του ανθρώπου

Κάτω από τη δρυ της Μαμβρή, Γεν 18, 1-8 .

Ο Κύριος παρουσιάστηκε στον Αβραάμ, κοντά στη Δρυ Μαμβρή, ενώ αυτός καθόταν στο άνοιγμα της σκηνής του κατά το μεσημέρι. Σήκωσε τα μάτια του και είδε τρεις άντρες να στέ- κονται απέναντί του. Αμέσως έτρεξε να τους προϋπαντήσει και τους προσκύνησε ως τη γη. «Κυρίε μου», είπε, «αν έχω την εύνοιά σου, μην προσπεράσεις το δούλο σου. Ας φέρουν λίγο νερό να πλύνετε τα πόδια σας, και μετά μπορείτε ν' αναπαυθείτε κάτω από το δέντρο. Θα φέρω και λίγο ψωμί να πάρετε δύναμη, και μετά μπορείτε να πηγαίνετε. Περάστε λοιπόν από τον δούλο σας». Εκείνοι απάντησαν: «Κάνε όπως είπες». Τότε ο Αβραάμ έτρεξε στη σκηνή και είπε στη Σάρρα: «Πάρε γρήγορα τρεις γαβάθες αλεύρι εκλεκτό, ζύμωσε το και κάνε πίττες». Μετά

έτρεξε στα βόδια, πήρε ένα μοσχάρι τρυφερό και καλό, το έδωσε στον υπηρέτη, κι εκείνος το ετοίμασε στα γρήγορα. Πήρε ακόμα βούτυρο, γάλα και το μοσχάρι που είχε ετοιμάσει, και τα έβαλε μπροστά στους άντρες. Αυτός στεκόταν απέναντί τους κάτω από τα δέντρα κι εκείνοι έτρωγαν.

Οι απαντήσεις σας να δοθούν στην δ/ση

<https://padlet.com/malti7786/k88ben5k7mp2> στο padlet που έχει ετοιμάσει ο καθηγητής σας. Το αποτέλεσμα της εργασίας της ομάδας σας αναρτήστε το στο edmodo, κάνοντας χρήση των κωδικών σας. Τα αποτελέσματα της εργασίας σας θα παρουσιάσετε και στην ολομέλεια του τμήματος με το λογισμικό Power Point.

2.2. Φύλλο Εργασίας Β' Ομάδας

Παρακολουθώντας το βίντεο «Η παραβολή του Καλού Σαμαρείτη» στην δ/ση <https://www.youtube.com/watch?v=I3B5DbXsh8I>, μελετώντας το παρακάτω κείμενο και παρατηρώντας τις εικόνες, να αναφέρετε:

α) Την θέση της Κ.Δ. για την αντιμετώπιση του «άλλου», πώς αυτή εκφράζεται;

β) Ποιος είναι ο πλησίον για τους χριστιανούς;

γ) Την επίδραση της αντίληψης αυτής στην τέχνη. Διαμορφώστε ένα photo story που να περιέχει εικόνες με θέμα τον

Καλό Σαμαρείτη, επιλέξτε μέχρι πέντε εικόνες από την δ/ση

<https://goo.gl/MRTAcg>, προσθέστε μουσική και τίτλο, αναρτήστε το στο YouTube και κατόπιν στο padlet.

Λκ 10, 25-37

Κάποιος νομοδιδάσκαλος παρουσιάστηκε στον Ιησού και, για να τον φέρει σε δύσκολη θέση, του είπε: «Διδάσκαλε, τι πρέπει να κάνω για να κερδίσω την αιώνια ζωή;». Κι ο Ιησούς του είπε: «Ο νόμος τι γράφει;». Εκείνος απάντησε: «Ν' αγαπάς τον Κύριο τον Θεό σου μ' όλη την καρδιά σου και μ' όλη την ψυχή σου, μ' όλη τη δύναμή σου και με όλον τον νου σου· και τον πλησίον σου όπως τον εαυτό σου». «Πολύ σωστά απάντησες», του είπε ο Ιησούς· «αυτό κάνε και θα ζήσεις». Εκείνος όμως, θέλοντας να δικαιολογήσει τον εαυτό του, είπε στον Ιησού: «Και ποιος είναι ο πλησίον μου;». Πήρε τότε αφορμή ο Ιησούς και είπε: «Κάποιος άνθρωπος, κατεβαίνοντας από τα Ιεροσόλυμα για την Ιεριχώ, έπεσε πάνω σε ληστές. Αυτοί τον ξεγύμνωσαν, τον τραυμάτισαν κι έφυγαν παρατώντας τον μισοπεθαμένο. Έτυχε να κατεβαίνει από κείνον τον δρόμο και κάποιος ιερέας, ο οποίος, παρόλο που τον είδε, τον προσπέρασε χωρίς να του δώσει σημασία. Το ίδιο και κάποιος λευίτης, που περνούσε από κείνο το μέρος· κι αυτός, παρόλο που τον είδε, τον προσπέρασε χωρίς να του δώσει σημασία. Κάποιος όμως Σαμαρείτης που ταξίδευε, ήρθε προς το μέρος του, τον είδε και τον σπλαχνίστηκε. Πήγε κοντά του, άλειψε τις πληγές του με λάδι και κρασί και τις έδεσε καλά.

Μάλιστα, τον ανέβασε στο δικό του το ζώο, τον οδήγησε στο πανδοχείο και φρόντισε γι' αυτόν. Την άλλη μέρα, φεύγοντας, έβγαλε κι έδωσε στον πανδοχέα δύο δηνάρια και του είπε: «Φρόντισέ τον, και ό,τι παραπάνω ξοδέψεις, εγώ όταν ξαναπεράσω θα σε πληρώσω». Ποιος λοιπόν απ' αυτούς τους τρεις, κατά τη γνώμη σου, αποδείχτηκε "πλησίον" εκείνου που έπεσε στους ληστές;». Κι εκείνος απάντησε: «Αυτός που τον σπλαχνίστηκε». Τότε ο Ιησούς του είπε: «Πήγαινε, και να κάνεις και συ το ίδιο».

Οι απαντήσεις σας να δοθούν στην δ/ση

<https://padlet.com/malti7786/sbrbc4krqirn>

στο padlet που έχει ετοιμάσει ο καθηγητής σας. Το αποτέλεσμα της εργασίας της ομάδας σας αναρτήστε το στο edmodo, κάνοντας χρήση των κωδικών σας. Τα αποτελέσματα της εργασίας σας θα παρουσιάσετε και στην ολομέλεια του τμήματος με το λογισμικό Power Point.

2.3. Φύλλο Εργασίας Γ' Ομάδας

Μελετώντας τον εννοιολογικό χάρτη στην δ/ση

<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/7378> για τον εκχριστιανισμό των Σλάβων, το παρακάτω κείμενο για τον εκχριστιανισμό των Σλάβων, παρατηρώντας το βίντεο στην δ/ση

<https://www.youtube.com/watch?v=nPJGoQV19gU> για τον ναό του αγίου Σάββα στην Σερβία, παρατηρώντας τις παρακάτω εικόνες και την συλλογή εικόνων που αφορούν τον Κύριλλο και Μεθόδιο στην δ/ση

<http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/1091?locale=el>, να αναφέρετε:

- α) Το ιστορικό γεγονός που φανερώνει πως η Ορθόδοξη Εκκλησία σέβεται την ιδιαιτερότητα κάθε λαού (Πότε συνέβη, ποιοι ήταν οι πρωταγωνιστές, τι δημιούργησαν, πώς ονομάστηκε, τι είχαν ως βάση, τι μετέφρασαν).
- β) Τα αποτελέσματα της ιεραποστολής στους Σλάβους.
- γ) Διαμορφώστε ένα photo story με εικόνες που περιγράφουν τον Κύριλλο και Μεθόδιο και τον εκχριστιανισμό των Σλάβων. Επιλέξτε μέχρι πέντε εικόνες από την δ/ση <https://goo.gl/tXiRM8>, προσθέστε μουσική και τίτλο, αναρτήστε το στο YouTube και κατόπιν στο padlet.

Η προσφορά των δύο αδελφών στο σλαβικό πολιτισμό

Για να τελούν τη Θεία Λειτουργία στη σλαβική και να κηρύττουν στην ίδια γλώσσα, έπρεπε να έχουν λειτουργικά βιβλία, πατερικές ομιλίες, νομοκανονικά και άλλα κεί μενα, μεταφρασμένα στη γλώσσα αυτή. Στην αρχή δημιούργησαν ένα αλφάβητο, κατάλληλο να εκφράζει όλους τους φθόγγους της σλαβικής γλώσσας. Το αλφάβητο αυτό είναι γνωστό ως γλαγολιτικό (από τη σλαβική ρίζα *glo*, πρβλ. παλαιοσλαβικό *glagol*: λέξη, *glagolati*: ομιλώ). Μετά, με τη βοήθεια σλαβικών αλλά και ελληνικών ριζών, σχημάτισαν έναν πλουσιότατο αριθμό λέξεων και εκφράσεων, για να μπορέσουν να μεταφέρουν στους Σλάβους όλο τον ποιητικό κόσμο των

λειτουργικών βυζαντινών κειμένων, των ευαγγελικών και αποστολικών περικοπών, τα κανονικά και νομικά κείμενα, τις πατερικές ομιλίες κ.ά. Έτσι η σλαβική γλώσσα από άγραφη έγινε ένα ευέλικτο όργανο, με το οποίο ο βυζαντινός πολιτισμός μεταφυτεύθηκε στους Σλάβους. Και όχι μόνο αυτό· οι δύο αδελφοί έθεσαν τα θεμέλια μιας νέας λογοτεχνίας, της σλαβικής. Δεν μετέφρασαν στη γλώσσα αυτή μόνο ελληνικά κείμενα, αλλά έγραψαν και πρω-τότυπα έργα.

Δημητρίου Γόνη, Ιεραποστολικοί αγώνες των αγίων Κυρίλλου και Μεθοδίου- Αποτίμηση της προσφοράς τους (Φάκελος Μαθήματος Θρησκευτικών Β΄ Γυμνασίου, ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ 2017).

Οι απαντήσεις σας να δοθούν στην δ/ση

<https://padlet.com/malti7786/4dmyz4r9xklt>

στο padlet που έχει ετοιμάσει ο καθηγητής σας. Το αποτέλεσμα της εργασίας της ομάδας σας αναρτήστε το στο edmodo, κάνοντας χρήση των κωδικών σας. Τα αποτελέσματα της εργασίας σας θα παρουσιάσετε και στην ολομέλεια του τμήματος με το λογισμικό Power Point.

2.4. Φύλλο εργασίας Δ΄ Ομάδας

Μελετώντας τα παρακάτω κείμενα που αναφέρονται στο γεγονός της Πεντηκοστής και στον Πύργο της Βαβέλ, παρατηρώντας τις εικόνες και παρακολουθώντας το βίντεο για τον Πύργο της Βαβέλ στην δ/ση

<https://www.youtube.com/watch?v=0IRF1IZn9IA>,

να αναφέρετε:

- α) Το γεγονός της Κ.Δ. που φανερώνει πως η Εκκλησία σέβεται την ιδιαιτερότητα κάθε λαού και γιατί.
- β) Τα δώρα του Αγίου Πνεύματος την ημέρα της Πεντηκοστής, σύμφωνα με τον Κάλλιστο Ware, Επίσκοπο Διοκλείας και τι φανερώνουν.
- γ) Το γεγονός της Π.Δ. που σχετίζεται με το γεγονός της Κ.Δ. δηλ. την Πεντηκοστή, παρουσιάζοντας τις διαφορές τους.
- δ) Διαμορφώστε ένα photo story με εικόνες από την Πεντηκοστή, επιλέξτε τουλάχιστον πέντε από την δ/ση <https://goo.gl/tbEjTV>, προσθέστε μουσική από την δ/ση <https://www.youtube.com/watch?v=GqgjEw8WmMw> με το απολυτίκιο της Πεντηκοστής, προσθέστε τίτλο, αναρτήστε το στο YouTube και κατόπιν στο padlet.

Γεν. 11, 1-9

Αρχικά οι κάτοικοι της γης μιλούσαν όλοι μία γλώσσα και χρησιμοποιούσαν τις ίδιες λέξεις. Καθώς μετακινούνταν από την ανατολή, βρήκαν μια πεδιάδα στη χώρα της Σεναάρ κι εγκαταστάθηκαν εκεί. Τότε είπαν μεταξύ τους: «Ελάτε να κατασκευάσουμε πλίνθρες και να τις ψήσουμε στη φωτιά». Έτσι για τις οικοδομές άρχισαν να χρησιμοποιούν πλίνθρες αντί για πέτρες και πίσσα αντί για λάσπη. Μετά είπαν: «Ελάτε να χτίσουμε μια πόλη, κι έναν

πύργο που η κορφή του να φτάνει στους ουραμούς. Έτσι θα γίνουμε ονομαστοί και δε θα διασκορπιστούμε πάνω στη γη. Κατέβηκε, λοιπόν, ο Κύριος να δει την πόλη και τον πύργο που έχτιζαν οι άνθρωποι. Και είπε ο Κύριος: «Τώρα όλοι αυτοί αποτελούν ένα λαό με κοινή γλώσσα· και τούτο 'δω είναι η αρχή των πράξεών τους. Από 'δω και πέρα τίποτε απ' όσα θα σκέφτονται να κάνουν δε θα τους είναι αδύνατο. Εμπρός, ας κατεβούμε κι ας επιφέρουμε εκεί σύγχυση στη γλώσσα τους, ώστε να μην καταλαβαίνει ο ένας τη γλώσσα του άλλου». Έτσι ο Κύριος τους διασκόρπισε από 'κει σε όλη τη γη και σταμάτησαν να χτίζουν την πόλη. Γι' αυτό ονόμασαν την πόλη εκείνη Βαβέλ, γιατί εκεί ο Κύριος προκάλεσε σύγχυση στη γλώσσα των ανθρώπων και από 'κει τους διασκόρπισε σε όλη τη γη.

Κοντάκιο Πεντηκοστής

Ότε καταβάς τὰς γλώσσας συνέχεε, διεμέριζεν ἔθνη ὁ Ὑψιστος· ὅτε τοῦ πυρὸς τὰς γλώσσας διένειμεν, εἰς ἐνότητα πάντας ἐκάλεσε· καὶ συμφώνως δοξάζομεν τὸ πανάγιον Πνεῦμα. Ὄταν (τον καιρό της Παλαιάς Διαθήκης) κατέβηκε ὁ Ὑψιστος Θεός, δημιούργησε σύγχυση στις γλώσσες των ανθρώπων, χωρίζοντάς τους σε φυλές. Τώρα (την ημέρα της Πεντηκοστής), που μοιράζει τις πύρινες γλώσσες του Αγίου Πνεύματος, τους καλεί και πάλι όλους στην ενότητα. Γι' αυτό, με μία φωνή, μία πίστη, δοξολογούμε το Πανάγιο Πνεῦμα.

Το δώρο της Πεντηκοστής: ενότητα και ποικιλία

Σχετικά με τὸ δῶρο τοῦ Παρακλήτου τὴν ἡμέρα τῆς Πεντηκοστής τρία πράγματα εἶναι ἰδιαίτερα ἐντυπωσιακά: Πρῶτο, εἶναι ἓνα δῶρο σ' ὅλους τοὺς ἀνθρώπους τοῦ Θεοῦ: «καὶ ἐπλήσθησαν ἅπαντες Πνεύματος Ἁγίου» (Πράξ. 2, 4). Τὸ δῶρο ἢ χάρισμα τοῦ Πνεύματος δὲν ἀπονέ- μεται μόνο στοὺς ἐπισκόπους καὶ τὸν κλῆρο, ἀλλὰ σὲ κάθε βαπτισμένο. Δεύτερο, εἶναι ἓνα δῶρο ἐνότητας: «ἦσαν ἅπαντες ὁμοθυμαδὸν ἐπὶ τῷ αὐτῷ» (Πράξ. 2, 1). Τὸ Ἅγιο Πνεῦμα κά νει τοὺς πολλοὺς νὰ εἶναι ἓνα Σῶμα ἐν Χριστῷ. Ἡ κάθοδος τοῦ Πνεύματος τὴν Πεντηκοστή ἀντιστρέφει τὸ ἀποτέλεσμα τοῦ πύργου τῆς Βαβέλ. Τὸ Πνεῦμα φέρνει ἐνότητα καὶ ἀμοιβαία κατανόηση, ἱκανώνοντάς μας νὰ μιλάμε «ἐν μιᾷ φωνῇ». Μεταμορφώνει τὰ ἄτομα σὲ πρόσωπα...Στὴν Πεντηκοστή ἡ πολλαπλότητα τῶν γλωσσῶν δὲν καταργήθηκε, ἀλλὰ ἔπαψε νὰ εἶναι ἡ αἰτία τοῦ χωρισμοῦ· ὅπως προηγουμένως, ὁ καθένας μιλοῦσε στὴ δική του γλώσσα, ἀλλὰ μὲ τὴ δύναμη τοῦ Πνεύματος ὁ καθένας μπορούσε νὰ καταλάβει τοὺς ἄλλους. Γιὰ μένα τὸ νὰ εἶμαι Πνευματοφόρος σημαίνει ν' ἀντιλαμβάνομαι ὅλα τὰ διακριτικὰ χαρακτηριστικὰ τῆς προσωπικότητάς μου· σημαίνει νὰ γίνω ἀληθινὰ ἐλεύθερος, ἀληθινὰ ὁ ἑαυτός μου μέσα στὴ μοναδικότητά μου. Ἡ ζωὴ μέσα στὸ Πνεῦμα ἔχει μιὰ ἀνεξάντλητη ποικιλία.

Κάλλιστος Ware, Ἐπίσκοπος Διοκλείας, Ὁ Ὁρθόδοξος Δρόμος (Φάκελος μαθήματος Θρησκευτικῶν Β' Γυμνασίου, ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ 2017).

Οι απαντήσεις σας να δοθούν στην δ/ση <https://padlet.com/malti7786/ijxn0n7gahu9> στο padlet που έχει ετοιμάσει ο καθηγητής σας. Το αποτέλεσμα της εργασίας της ομάδας σας αναρτήστε το στο edmodo, κάνοντας χρήση των κωδικών σας. Τα αποτελέσματα της εργασίας σας θα παρουσιάσετε και στην ολομέλεια του τμήματος με το λογισμικό Power Point.

3. Παρουσίαση (3^η ώρα)

Παρουσίαση των εργασιών των ομάδων στην ολομέλεια της τάξης με το λογισμικό power point και συζήτηση μεταξύ των ομάδων.

4. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση των μαθητών θα γίνεται κατά την διάρκεια διεξαγωγής των εργασιών, ανάλογα με την συμμετοχή τους, την ικανότητά τους να επιλέγουν και να απομονώνουν πληροφορίες, να συνεργάζονται. Η αξιολόγηση εξαρτάται και από το αποτέλεσμα της εργασίας των μαθητών.

5. Επέκταση

Για την επέκταση της διδακτικής ενότητας οι μαθητές καλούνται να οργανώσουν δράση συγκέντρωσης ειδών διατροφής και υγιεινής για τα παιδιά που φιλοξενούνται στην μη Κυβερνητική Οργάνωση «Κιβωτός του Κόσμου». Η δράση αυτή θα πραγματοποιηθεί με την συμβολή και την συνεργασία που θα έχουν οι μαθητές με τον Διευθυντή του Γυμνασίου και τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Τα είδη διατροφής και υγιεινής που θα συγκεντρώσουν οι μαθητές μπορούν να μεταφέρουν οι ίδιοι με επίσκεψή τους στην «Κιβωτό του Κόσμου», συμμετέχοντας σε Ημερήσια διδακτική εκδρομή, στα πλαίσια του μαθήματος Θρησκευτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αργύρης, Μ. (2002) «Διερευνητική μάθηση με χρήση υπολογιστικών εργαλείων: Μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας», Στο Κυνηγός, Χ. – Δημαράκη, Ε. (επιμ.), *Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα: Παιδαγωγική αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας για τη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής πρακτικής*, σελ. 98-99, Αθήνα: Καστανιώτη.
- Βακαλούδη, Α. (2003). *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας με τις Νέες τεχνολογίες: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πατάκη.
- Γόννη, Δ. (2012). *Ιεραποστολικοί αγώνες των αγίων Κυρίλλου και Μεθοδίου. Αποτίμηση της προσφοράς τους*, <http://www.apostoliki-diakonia.gr>
- Γριζοπούλου, Ο.- Γώγου, Β.- Μπάρλος, Α. (2017). «Φάκελος μαθήματος-Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό. Πορεία και ανάπτυξη», Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ», Αθήνα.

Γυφτοδμήμος Γ. – Γεωργιάδης Π. – Φιλοκύπρου Γ. (1994). *Η τεχνολογία στην εκπαίδευση: Προσανατολισμοί και αρχές σχεδιασμού εκπαιδευτικού λογισμικού*, Πρακτικά διαλέξεων με θέμα «Multimedia και εκπαίδευση», Αθήνα: ΙΩΝ.

Κάλλιστος, W., (1984). *Ο Ορθόδοξος Δρόμος*, Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή – Χορν.

[Όλα τα μεταφρασμένα βιβλικά παραθέματα προέρχονται από τον ιστότοπο της Αμερικανικής Βιβλικής Εταιρείας, πηγή: el.bibles.org]

Διαδικτυακές πηγές

<https://goo.gl/zJ5ExV>

(Ανακτήθηκε στις 17-08-2018)

<https://goo.gl/BKnyPq>

(Ανακτήθηκε στις 17-08-2018)

<https://www.youtube.com/watch?v=1PbaHvPeVQ4>

(Ανακτήθηκε στις 17-08-2018)

<https://www.youtube.com/watch?v=b2L18yWxemA>

(Ανακτήθηκε στις 17-08-2018)

<https://padlet.com/malti7786/k88ben5k7mp2>

(Ανακτήθηκε στις 17-08-2018)

<https://www.youtube.com/watch?v=l3B5DbXsh8I>

(Ανακτήθηκε στις 17-08-2018)

<https://padlet.com/malti7786/sbrbc4krqirn>

(Ανακτήθηκε στις 17-08-2018)

<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/7378>

(Ανακτήθηκε στις 17-08-2018)

<https://www.youtube.com/watch?v=nPJGoQV19gU>

(Ανακτήθηκε στις 17-08-2018)

<http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/1091?locale=el>

(Ανακτήθηκε στις 17-08-2018)

<https://padlet.com/malti7786/4dmyz4r9xklt>

(Ανακτήθηκε στις 17-08-2018)

<https://www.youtube.com/watch?v=0IRF1IZn9IA>

(Ανακτήθηκε στις 17-08-2018)

<https://www.youtube.com/watch?v=GqgjEw8WmMw>

(Ανακτήθηκε στις 17-08-2018)

<https://padlet.com/malti7786/ijxn0n7gahu9>

(Ανακτήθηκε στις 17-08-2018)

Όψεις του οπτικού γραμματισμού στο μάθημα των Θρησκευτικών

Κωνσταντίνος Μαντζανάρης

Συνεργαζόμενο Επιστημονικό Προσωπικό, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

mantzanaris@gmail.com

Περίληψη

Το μάθημα των θρησκευτικών διερχόμενο εκ μιας, περισσότερο, βιωματικής διάστασης κατά τα τελευταία έτη διαμορφώνει ένα πεδίο διαλεκτικής συνάντησης με έτερους χώρους εκπαιδευτικής μεθοδολογίας (π.χ. εκπαίδευση μέσα από την τέχνη), κατά τους οποίους δημιουργούνται διαρκώς νέες διαστάσεις παιδαγωγικής πρότασης προδιαγράφοντας ένα νέο πεδίο διαλεκτικής παρουσίας του μαθήματος στον σύγχρονο κόσμο. Ένας τέτοιος χώρος είναι και το πεδίο του οπτικού γραμματισμού (visual literacy), κατά τον οποίο ο εικαστικός χαρακτήρας της ανωτέρω συνάντησης εμπεριέχει μια προβολή δημιουργίας νέων τρόπων πρόσληψης των νοηματικών αληθειών-σημαινομένων των θρησκευτικών εγχειριδίων προάγοντας, παράλληλα, επιμέρους δεξιότητες των μαθητών/τριών κατά το μαθησιακό στυλ τους (learning styles). Ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές/τριες άπτεται μιας σειράς παραγόντων, όπως αυτές εναρμονίζονται κατά την αντίληψή τους με το περιβάλλον αναφοράς τους. Η αισθητική εμπειρία, κατ' αυτόν τον τρόπο, *διηγείται*, κατά την τροπική και πολυτροπική εκφορά της, τις νοηματικές υφές των θρησκευτικών συμβόλων ανακαλύπτοντας επιμέρους όψεις του βίου μας. Τόσο η αξιολόγηση των εικαστικών προτάσεων όσο και η μετασχηματιστική προβολή τους ενισχύουν την κριτική σκέψη προσπορίζοντας τις νοηματικές ακολουθίες των μαθητών/τριών κατά την παρατήρηση των έργων τέχνης. Ο τρόπος, ως εκ τούτου, της ανίχνευσης μαθησιακών τύπων δημιουργεί διαρκώς νέες νησίδες μαθησιακών τρόπων διαμορφώνοντας τη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας επί τη βάση μιας ανατροφοδοτικής συνάντησης. Κατ' αυτόν τον τρόπο, στην ανά χείρας μελέτη θα επιχειρήσουμε μια προσέγγιση του οπτικού γραμματισμού, κατά την οποία θα προβάλουμε τον τρόπο αναφοράς του με τη δημιουργικότητα και την εκφραστικότητα των μαθητών/τριών. Ο οπτικός γραμματισμός διαμορφώνει μια αισθητική ανάγνωση των αναδυόμενων εννοιών και παραστάσεων ερμηνεύοντας κριτικά όψεις σημειωτικών συμπληρωμάτων.

Λέξεις κλειδιά: πολυτροπικότητα, τέχνη, κριτική σκέψη, μαθησιακό στυλ, οπτικός γραμματισμός.

Εισαγωγή

Στην παρούσα ανακοίνωση επιχειρείται να αναδειχθεί μια προσπάθεια ερμηνευτικής του οπτικού γραμματισμού κατά τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών (ΜτΘ στο εξής). Ειδικότερα, θα επιχειρηθεί να προβληθεί η θεωρητική διάσταση του οπτικού γραμματισμού, προκειμένου να διαμορφωθεί μια προκείμενη της προσέγγισής μας σχετικά με τη δυναμική της τέχνης και τον τρόπο αναφοράς της στο μαθησιακό στυλ του/της κάθε μαθητή/τριας.

Σκοπός, ως εκ τούτου, της ανωτέρω προσέγγισης δεν αποτελεί μόνο η έκθεση της τέχνης κατά το ΜτΘ αλλά και μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των σχετικών ερευνητικών συγγραμμάτων υπό την τεκμηρίωση των προκείμενων θεωρήσεων, προκειμένου να τεθεί μια συζήτηση περί της σημασίας της τέχνης ως

προς τη γνωσιολογική πρόσληψη των μαθησιακών νοημάτων. Τα ερωτήματα, ως εκ τούτου, τίθενται με άξονα τον τρόπο με τον οποίο η τέχνη συντελεί στην πρόσληψη της πληροφορίας κατά την ανάγνωσή της, αλλά και τον τρόπο αποκωδικοποίησης των συμβολισμών, όπως αυτοί προάγονται κατά την αισθητηριακή εξέταση του έργου τέχνης κατά το ΜτΘ. Συγκείμενη προσέγγιση, ερωτηματοθεσία, ως ακολούθως, αποτελεί και το ερώτημα για τον τρόπο πρόσληψης-συνάντησης με τα μηνύματα-σημαινόμενα του έργου τέχνης σύμφωνα με το μαθησιακό στυλ των μαθητών.

Κατά τη διδασκαλία του ΜτΘ, ειδικότερα, διαμορφώνεται ένα πεδίο έτερων διδακτικών προσεγγίσεων, προκειμένου επιτυγχάνονται κάθε φορά οι επιμέρους στόχοι των εκάστοτε μαθημάτων. Σε αυτό το πλαίσιο, η τέχνη αποτελεί έναν σημαντικό μεθοδολογικό εργαλείο, στο μέτρο που συντελείται κάθε φορά η συνάντηση του/της μαθητή/τριας με τη στοχοθεσία του μαθήματος (Ντούλια, 2012). Κατ' αυτόν τον τρόπο, το νόημα, ούτως ειπείν, συνάγεται εκ του συμβόλου το οποίο στοιχειοθετείται εκ της παρατηρήσεως ενός έργου τέχνης. Ως εκ τούτου, ο οπτικός γραμματισμός αποτελεί συγκείμενο μιας μεθοδολογική πρότασης, προκειμένου να αποκωδικοποιείται, κάθε φορά, το προσκτηθέν νόημα της εικόνας ενός έργου τέχνης.

Ο γραμματισμός, με άλλους λόγους, έγκειται στο ότι επιχειρείται μια νοηματική ακολουθία της ανωτέρω συμβολικής προκειμένου να νοηματοδοτείται η γνώση κατά τις προσκτήσεις της φαντασίας και της αλληλεπίδρασης (Weeks, 2013). Ως εκ τούτου, συγγράφεται διαρκώς μια γραμματική της τροπικότητας, κατά την οποία αναπαρίστανται εκείνα τα συμφραζόμενα των μηνυμάτων της εικόνας, τα οποία διαμορφώνουν διαρκώς νέα πεδία πολυτροπικής προσέγγισης του νοήματος (Χατζησαββίδης & Γαζάνη, 2005). Η πρόσληψη, εν τέλει, του οπτικού νοήματος άπτεται του μαθησιακού στυλ του/της κάθε μαθητή/τριας, προκειμένου να αναπαρίσταται η κείμενη πληροφορία με όρους γνωσιολογικής πρόσκτησης.

1. Η αξιοποίηση της τέχνης στο ΜτΘ.

Ο προσανατολισμός του σχολείου άπτεται της συγκρότησης εκείνων των προϋποθέσεων προκειμένου να προτείνει αξιακούς όρους και συνθήκες οικοδόμησης της προσωπικότητας των μαθητών, προκειμένου αυτοί να διαλεχθούν με τις γνώσεις και τις πληροφορίες σε ένα ραγδαία εξελισσόμενο κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον. Κατ' αυτόν τον προσανατολισμό, το σχολείο καθίσταται ένας χώρος όπου «επιτρέπει στον μαθητή να ενταχθεί στην ιστορία των ανθρώπων, να μάθει από αυτούς, να βρει τη θέση του σε μια κουλτούρα και τη θέση του μέσα στον κόσμο» (Αρντουέν, 2000: 18-19). Πρόκειται για μια πρόκληση με όρους πολιτισμικής δράσης προκειμένου να αναπτύσσονται διαρκώς συνέργειες πολιτισμικής παραγωγής, διότι ο πολιτισμός διανοίγει ένα πεδίο συνάντησης με τα μνημεία και τα έργα της ιστορίας μας.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, η διαμόρφωση δεξιοτήτων και στάσεων αξιοποιείται κατά την ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε βιωματικές διεργασίες εκπαιδευτικής διαδικασίας, προκειμένου να ενισχυθεί η αυτενέργεια και ο κριτικός στοχασμός τους (Mezirow, 1991). Ειδικότερα, το ΜτΘ, ως φορέας της πολιτιστικής κληρονομιάς αλλά και ως εμπειρία του βίου, θέτει διαρκώς νέες προσκλήσεις αισθητικής νοηματοδότησης κατά τη μελέτη των μνημείων της ιστορίας μας.

Συγκεκριμένα, η αξιοποίηση της τέχνης (Αβέλλα, 2017) στην εκπαιδευτική

διεργασία του ΜτΘ θέτει τη συνάντηση των μαθητών με την κριτική ικανότητά τους στο προσκήνιο, αφού ο στοχασμός επί των οπτικών σημαινομένων διέρχεται από την εμπειρική αφήγηση των μαθητών, όπως αυτή έχει προσληφθεί κατά τις κείμενες κρίσεις τους. Αξιοποιούνται, με άλλους λόγους, οι εμπειρίες των μαθητών προκειμένου να προσκτηθεί το νέο με άξονες την ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών. Πρόκειται για μια διαλεκτική της σχέσης, όπως αυτή νοηματοδοτείται στον τόπο της τέχνης σύμφωνα με τις αισθητικές προδιαγραφές των έργων αλλά και τις προσκτήσεις των μαθητών.

Η ανάπτυξη αισθητικών εμπειριών διαμορφώνει ένα κριτικό πνεύμα οπτικών ποιότητων κατά τη διερεύνηση των εικαστικών τεχνών. Ο στοχασμός, με άλλους λόγους, κατά τις ερμηνευτικές προτάσεις των μαθητών, διαλέγεται με την παρατήρηση εξάγοντας πολυδιάστατες νοηματοδοτήσεις ως προς τη θέαση του έργου τέχνης. Ειδικότερα, τόσο η ευρετική πορεία προς τη γνώση μέσω της παρατήρησης (Ματσαγγούρας, 2007; Perkins, 1994) όσο και η μεταγνωστική ακολουθία της μαθησιακής διεργασίας συντείνουν στην πρόσκτηση επιμέρους γνωσιολογικών στοιχείων, τα οποία δύναται να αξιοποιηθούν κατά τη διδακτική πράξη.

Διαμορφώνεται, κατ' αυτόν τον τρόπο, μια δυναμική ενός πολυαισθητηριακού περιβάλλοντος, το οποίο ενεργοποιεί τις αισθήσεις των μαθητών και τους εξοικειώνει με τα έργα τέχνης ενισχύοντας τα ανακυπτόμενα νοήματά τους. Πρόκειται, ακόμα, για μια διαλεκτική μεταξύ αισθητικής εμπειρίας και φαντασίας, η οποία διαμορφώνει νησίδες στοχαστικών ευρημάτων ανατροφοδοτώντας τη μαθησιακή διεργασία στο μέτρο που αυτή συντείνει στην επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων της. Ο μαθητής, με αυτόν τον τρόπο, καθίσταται "οπτικά εγγράμματος" (Γραφάκου & Λαμπίτση, 2011: 64), αφού ευρίσκεται υπό μια διαδικασία κριτικού αναστοχασμού.

Η ανωτέρω διεργασία δεν λαμβάνει χώρα σε συνθήκες κενού, αλλά προβάλλει τον συμβολικό χαρακτήρα των εικόνων εκφράζοντας το συνειδησιακό απόθεμα, το οποίο αναδύεται κατά την εικαστική εμπειρία. Σε αυτό το πεδίο εντοπίζεται η ρίζα του φαντασιακού με την ιστορία που κομίζει ο κάθε παρατηρητής ενός έργου τέχνης, αφού η συνάντηση με το μυστικό κατά «τον ανοιχτό χωροχρόνο της κρυπτότητάς του» (Αξελός, 2009: 32), που φανερώνει κάθε φορά το έργο τέχνης, αποτελεί την απαρχή μιας προσωπικής αφήγησης (Μέγα, 2015). Πρόκειται, τελικά, για μια αποκάλυψη που ερμηνεύει – αναγιγνώσκει τις αφηγηματικές θεωρήσεις του συμβολικού φαντασιακού επισείοντας την οπτικοποίηση της συνείδησής μας.

2. Η οπτικοποίηση της τέχνης.

Ο οπτικός γραμματισμός εμφανίστηκε (Felten, 2008) ως απότοκος της φιλελεύθερης εκπαίδευσης (Association of American Colleges and Universities, 2005) κατά την αναπαραστατική λειτουργία του/της μαθητή/τριας ως προς την πρόσκτηση γνωστικών στόχων (Barton, 2014). Ο γραμματισμός, δηλαδή, διέρχεται εν μέσω μιας σειράς αρχών (Meeks, 2017), που προάγουν το νόημα και τη γνώση (Gee, 2003) κατά μία κριτική αξιολόγησή τους (Hattwig et al., 2011). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η τέχνη ως «μέσο εξύφανσης και μεταβίβασης σημασιών και νοήματος» (Δεληγιώργη, 2018: 96) προβάλλει μια πολυτροπική ανάγνωση των ιδεών και των μηνυμάτων (Beier, 2013; Κωνσταντίνου, 2016), που κάθε φορά παριστά κατατείνοντας σε πολλαπλές προσεγγίσεις (Barton, 2014).

Πρόκειται για τη διαρκή αναπαράσταση της τέχνης και του βλέμματος οικειώνοντας τις μορφές των αισθητικών διοπτύσεων. Σε αυτόν τόπο δεν χωρά η ψυχρή λογική της επιστημονικής κατανόησης κατά τη μηχανική αναπαράσταση αλλά η δυναμική της ελευθερίας να διαυγάξει και να μεταμορφώνει ταυτόχρονα τον συμβολικό φαντασιακό σε διαρκείς αποκαλύψεις εσωτερικών διεργασιών.

Η εμπειρία της τέχνης, όπως σημειώνει και ο Dewey, αποτελείται από εκείνες τις ποιότητες, οι οποίες εκφράζονται μέσω σημείων και συμβόλων (Dewey, 1934: 39) καθιστώντας την ύπαρξη δεκτική των αισθητικών διαπιστευμένων. Η αισθητική, επιπλέον, ως κλάδος της φιλοσοφίας, περιλαμβάνει όλες εκείνες τις εμπειρίες και τις αξιολογήσεις της τέχνης (Crawford, 1991) συνεργώντας στην ανάδυση των πολιτιστικών γεγονότων (Duncum, 1999).

Η λειτουργία της εικόνας (Wright, 2016; Baytekin, 2004) συντελεί στην πρόκτηση γνωστικών λειτουργιών δια μιας ευρύτερης διόδευσης επί αυτών εξαιτίας του διαφορετικού περιβάλλοντος - κουλτούρας, όπου διαβιεί ο/η κάθε μαθητής/τρια (context) (Δεληγιώργη, 2002). Ο οπτικός γραμματισμός, δηλαδή, προβάλλει τη δυνατότητα, που έχει ο/η μαθητής/τρια να νοηματοδοτεί, κατά τη δική του εννοιολογική πρόταση, την ανάγνωση της εικόνας (Westraadt, 2016) προβάλλοντας τις δικές του/της νοηματοδοτήσεις. Αποτελεί, δηλαδή, τον τρόπο της κριτικής ανάγνωσης (Deandra et al., 2010) σύμφωνα με την ερμηνεία ενός έργου τέχνης (Yenawine, 1997) κατά τη διττή (Mayer, 2005) λειτουργία της μαθησιακής ικανότητας του/της μαθητή/τρια να αποδίδει νόημα στην εικόνα (η απόδοση νοήματος δύναται να επιτυγχάνεται είτε αναγωγικά είτε παραγωγικά). Η πληροφορία, δηλαδή, οργανώνεται και επεξεργάζεται κατά τους όρους της στοχαστικής πρότασης- ενέργειας του μαθητή ενισχύοντας της γνωστικές επιδόσεις του. Πρόκειται εν τέλει, για μια νέα γλώσσα, η οποία προάγει τις δικές της αρχές και προϋποθέσεις (Özsengeç, 2010) διαλεγόμενη με τις αναπαραστάσεις του καλλιτέχνη (Eisner, 2002).

Το έργο τέχνης, επιπλέον, φέρει έναν ρητό αλλά και έναν υπόρρητο διάλογο μεταξύ δασκάλου και μαθητή/τριας, αφού η διαπραγμάτευση του νοήματος καθιστά ευεπίφορη τη διαλεκτική των κριτικών διελεύσεων εκ της κείμενης αισθητικής πρόσληψης της σημειωτικής της εικόνας (Cowan & Albers, 2006). Η σημειωτική, ειρήσθω εν παρόδω, αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο προκειμένου να αποδώσουμε νόημα ή να κωδικοποιήσουμε τα οπτικά ερεθίσματα (Sroufe, 2004; Μουζακιώτου, 2017). Η δόμηση των νοηματικών συμφραζομένων, από την άλλη, εξυφίνεται εκ της διερωτήσεως επί των κείμενων εικόνων (Avgerinou, 2009). Ερωτήματα όπως: *Γιατί φτιάχτηκε το συγκεκριμένο έργο υπό τη συγκεκριμένη οπτική άποψη του καλλιτέχνη; Γιατί ο καλλιτέχνης εξαίρεσαι άλλες οπτικές σύνθεσης; Γιατί είναι σημαντικό το έργο στην εποχή μας;* στοιχειοθετούν όψεις μιας αναστοχαστικής προβολής του/της μαθητή/τριας κατά την επεξεργασία των σημασιολογικών της εικόνας συγκροτώντας μια συζήτηση επί των κείμενων παρατηρήσεών του.

3. Ο τρόπος του μαθησιακού στυλ.

Η διερεύνηση του τρόπου, με τον οποίο ο/η μαθητής/τρια συλλέγει και επεξεργάζεται πληροφορίες άπτεται του μαθησιακού στυλ του. Πρόκειται για μια πολυδιάστατη έννοια, αφού η οργάνωση και η επεξεργασία της πληροφορίας διέρχεται εν μέσω της προσωπικότητας, του κοινωνικού περιβάλλοντος και των

εγκεφαλικών λειτουργιών προκειμένου ο/η μαθητής/τρια να μαθαίνει καλύτερα (Doukakis et al., 2010). Μολονότι η αρχική αναφορά τους ενέπιπτε στις έρευνες ψυχολογίας (Cassidy, 2004), στη συνέχεια η *ανάγνωσή* τους αναπτύχθηκε και σε άλλους τομείς, όπως και αυτόν της εκπαίδευσης (Coffield et al., 2004).

Ειδικότερα, η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές/τριες (Ora et al., 2018), συντελεί στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προκειμένου οι μαθητές/τριες να μαθαίνουν σύμφωνα με τις δικές τους στρατηγικές ανάγνωσης και λειτουργίας (Mangina & Mowlds, 2007). Δύναται, κατ' αυτόν τον τρόπο, να οικοδομείται μια συνέχεια του υλικού του μαθήματος διευκολύνοντας ως προς την ανάκτηση μεταγενέστερων πληροφοριών (Roy, 2006). Από την άλλη, σχεδιάζεται με τέτοιο τρόπο το μάθημα, ώστε να ανταποκρίνεται στον τρόπο, με τον οποίο ο/η μαθητής/τρια δομεί και επεξεργάζεται τις πληροφορίες που λαμβάνει κάθε φορά. Δύναται, ακόμα, το μαθησιακό στυλ να τίθεται ως επιμέρους *συστατικό* ή να συμπεριλαμβάνεται στον σχεδιασμό και άλλων θεωριών μάθησης (Li et al., 2016).

Από την άλλη, συντείνει στην αξιολόγηση της απόδοσης του/της μαθητή/τριας, αφού η κατάταξη του/της μαθητή/τριας σε μια συγκεκριμένη ταξινομική θέση (Kolb, 1999) θέτει τις προδιαγραφές για μια προσδιόριση της ανάπτυξής του αλλά και των δυσκολιών που αντιμετωπίζει (Doukakis et al., 2010). Εξαιτίας, όμως, των πολλών καταγραμμένων μαθησιακών στυλ, είναι αδύνατο για τον εκπαιδευτικό να οικοδομεί κάθε φορά το μάθημά του με τον ανάλογο τρόπο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, είναι κρίσιμο να αναγνωρίζει αυτές τις μεθόδους, αλλά και τον τρόπο που αναπτύσσονται και βελτιώνονται αυτά τα μαθησιακά στυλ διαλεγόμενος με αυτά.

Η διαλεκτική του μαθησιακού στυλ του/της μαθητή/τριας με τον διδακτικό στυλ του εκπαιδευτικού διαμορφώνει μια κουλτούρα εκπαιδευτικής διεργασίας, στο προσκήνιο της οποίας ευρίσκεται η επιτυχία των μαθησιακών στόχων. Τόσο οι διαφορές των στυλ όσο και οι ομοιότητες δύναται να διερευνηθούν μοντέλα ομοιογένειας και ετερογένειας σύμφωνα με τα μαθησιακά στυλ των μαθητών (Nielsen & Kreiner, 2017). Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, αλλά και οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν τον διαφορετικό τρόπο εκδίπλωσης των μαθησιακών στυλ των μαθητών, αλλά και να εμπλουτίσουν τη δική τους φαρέτρα επιλογών.

4. Συζήτηση

Ο προσανατολισμός του ΜτΘ διέρχεται και εκ της διαλεκτικής του με τα μνημεία του πολιτισμού του, αφού η ανάδειξη όψεων αυτών συμβάλλει σε αναστοχαστικές ερωτηματοθεσίες των μαθητών. Τόσο ο κριτικός στοχασμός, όπως συνάγεται εκ της οπτικής νοηματοδότησης ενός έργου τέχνης, όσο και ο τρόπος με τον οποίο προσλαμβάνεται η αναφορά της κατά την εκπαιδευτική διεργασία συγκροτεί έναν διάλογο, μια συνάντηση με τον εαυτό μας. Κατά συνέπεια, η συνάντηση του/της μαθητή/τριας με τα νοηματικά συμφραζόμενα ενός έργου τέχνης διανοίγει το πεδίο μαθησιακών διεργασιών προβάλλοντας τον τρόπο οικείωσής της σύμφωνα με το μαθησιακό στυλ, το οποίο υιοθετείται και από το εκπαιδευτικό και από τον/την μαθητή/τρια.

Σε αυτές τις οικειώσεις τίθεται απορητικά η θεολογία της αφής αγγίζοντας τις αποκαλύψεις του μυστηρίου καθιστώντας το ΜτΘ ως έναν ανοικτό διάλογο

συνάντησης με τον πολιτισμό αναδεικνύοντας το μίτο της “γλυκύτατης αβεβαιότητας” (Δημουλά, 1988: 22), η οποία απεργάζεται διαρκώς τα αιτήματα της ύπαρξής μας. Κατ’ αυτόν τον τρόπο, το ΜΤΘ εκτείνεται σε εκείνες τις ατραπούς, οι οποίες διέρχονται από την ιερότητα της ψηλάφησης του θείου στον τόπο της τέχνης. Σε αυτό το πλαίσιο η αναζήτηση της ύπαρξης μετέχει στη σάρκωση του πολιτισμού αγγίζοντας τις σιωπές των εικόνων μας: εικόνων που μαρτυρούν την έκπληξή μας και ανασταίνουν το νόημα και τις αναιρέσεις του βίου μας.

Η τέχνη, επιπροσθέτως, διέρχεται από έναν ιστορικό αλλά και από έναν φανταστικό χρόνο θέτοντας κάθε φορά στο προσκήνιο της οπτικής μας τις προβολές του εαυτού μας. Πρόκειται, ούτως ειπείν, για έναν διαρκή διάλογο με τον πολιτισμό της σάρκωσης, αφού η κατάφαση στις αισθητικές προδιαγραφές ενός έργου τέχνης, προβάλλει την ιστορία της ύπαρξης ανά τους αιώνες. Σε αυτήν ακριβώς την ιστορία ευρίσκεται και η ελεύθερη δημιουργική ανάπτυξη, η οποία “αφομοιώνει στοιχεία από κάθε πολιτιστική περιοχή, σε μια άρρηκτη σχέση διαχρονίας και συγχρονίας” (Ματσούκας, 2000: 265).

Παρόλα αυτά, οι προσκλήσεις της τέχνης δε δύναται ενταχθούν σε οριστικές αναγνώσεις, αλλά διαμορφώνουν διαρκώς νέα πεδία σκέψεων προσκαλώντας τους/τις μαθητές/τριες να συναντώνται με τις δικές τους αναφορές και με τους δικούς τους στοχασμούς. Η ερμηνεία, όθεν, αλλά και ο κριτικός στοχασμός απέναντι σε ένα έργο τέχνης δεν άπτεται μονομερών εντελεχειών μίας και μόνο ανάγνωσης, αλλά συγκροτεί εκείνες τις σκεπτές κρίσεις, οι οποίες διαλέγονται με το είναι των παρατηρητών της διευρύνοντας την κριτική στάση τους. Πρόκειται, τελικά, για ένα παιχνίδι ανάγνωσης του εαυτού μας, το οποίο ανατροφοδοτεί τις στοχαστικές προτάσεις, όπως αυτές τίθενται κατά την εκπαιδευτική διεργασία και προτείνονται κατά τη διαλεκτική μας με την τέχνη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Association of American Colleges and Universities. (2005). *Liberal Education Outcomes: A Preliminary Report on Student Achievement in College*. Washington DC: AAC&U.
- Avgerinou, M. (2009). “Re-viewing visual literacy in the ‘bain d’images’ era”. *TechTrends*, 53, 28-34.
- Barton, G. (2014). “Literacy and the Arts: Interpretation and Expression of Symbolic Form”. In, Barton G. (ed.), *Literacy in the Arts Rethorising Learning and Teaching*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Baytekin, Ç. (2004). *Öğrenme öğretim teknikleri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Beier, J. (2013), “Visual Literacy and the *Untimely Transmogrification of the Problem*”. *Visual Arts Research*, 39, 35-51.
- Cowan, K. & Albers, P. (2006). “Semiotic representations: Building complex literacy practices through the arts”. *The Reading Teacher*, 60, 124-137.
- Crawford, D. (1991). “The Questions of Aesthetics”. *Aesthetics and arts education*, In, Smith R., Simpson A., (eds.), Chicago: University of Illinois Press, 18-31.
- Curry, L. (1990). “A critique of the research on learning styles”. *Educational leadership*, 10, 50-56.
- Deandra, L., Felten, P. Chad, B. (2010). “Liberal Education in a Visual World”. *Liberal*

- Education*, 96, 44-49.
- Doukakis, S., Chionidou – Moskofoglou, M., Mangina-Phelan, E. (2010). "Undergraduate primary teachers' preparedness to use national mathematical software in the classroom". *International Conference on Information Communication Technologies in Education (ICICTE)*, Greece, 8-10 July, 216-227.
- Duncum, P. (1999). "A case for an art education of everyday aesthetic experiences". *Studies in Art Education*, 40, 295-311.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven CT: Yale University Press.
- Felten, P. (2008). "Visual Literacy". *Change: The magazine of higher learning*, 40, 60-64.
- Gee, J. (2003). *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*. New York: Palgrave/Macmillan,.
- Hattie, J. (2011). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Keefe, J. (1979). "Learning style: An overview". In, J. W. Keefe (ed.), *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Li, Yulong, Medwell, Jane, Wray, David, Wang, Lixun, Liu, Xiaojing (2016). "Learning Styles: A Review of Validity and Usefulness". *Journal of Education and Training Studies*, 4, 90-94.
- Mangina, E., Mowlds, F. (2007). "Sino-Irish teaching dynamics through learning styles' awareness". *Multicultural Education & Technology Journal*, 1, 222-237.
- Meeks, A. (2017). "Learning to look critically: teaching and learning visual literacy in art and design librarianship". *ARLIS*, 4, 290-294.
- Nielsen, T., Kreiner, S. (2017). "Course evaluation for the purpose of development: What can learning styles contribute?". *Studies in Educational Evaluation*, 5, 458-70.
- Ora, A., Sahatcija R., Ferhataj A. (2018). "Learning Styles and the Hybrid Learning: An Empirical Study about the Impact of Learning Styles on the Perception of the Hybrid Learning". *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 9, 137-148.
- Özsevgeç, T. (2010). "Determination of Visual Literacy of Preservice Teachers". *Journal of Turkish Science Education*, 7, 29-41.
- Roy, K. (2006). "The impact of learning styles on interactivity in asynchronous e-learning". *Performance improvement*, 45, 21-26.
- Sroufe, G. (2004). *The arts and education: New opportunities for research*. Washington, D.C.: Arts Education Partnership,.
- Westraadt, G. (2016). "Deepening visual literacy through the use of metacognitive reading instruction strategies". *Perspectives in Education*, 34, 182-198.
- Wright, P. (2016). "Seeing is believing. Or is it?: visual literacy in art & design education". *ARLIS*, 41, 32-39.

Ελληνόγλωσσες

- Αβέλλα, Σ. (2017). "Η Τέχνη και η αξιοποίησή της στη διδακτική πράξη: Πρόταση διδασκαλίας για τα Θρησκευτικά του Γυμνασίου". Στο, *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων με τίτλο Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη.

- Αξελός Κ. (2009). *Το άνοιγμα στο επερχόμενο και το αίνιγμα της τέχνης*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Αρντουέν Ι. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο/μτφρ. από τα Γαλλικά Καρρά Μ.*, Αθήνα: Νεφέλη.
- Γραφάκου, Ε., Λαμπίτση, Β. (2011). "Αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση", *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*, Ανακτήθηκε στις 2/8/2018 από <https://www.demopaideia.gr/wp-content/uploads/2016/08/paidagogiko-institutou-2011.pdf>,
- Δεληγιώργη, Α. (2018). *Ο μοντερνιστής, κριτικός Νικόλαος Κάλας. Μια ποιητική εικόνων, ρημάτων, πραγμάτων*. Αθήνα: Αρμός.
- Δεληγιώργη, Α. (2002). *Σκέψη και προοπτική. Από το quattrocento στο ηλεκτρονικό novocento*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Δημουλά, Κ. (1988). "Η γλυκυτάτη αβεβαιότητα". *Χαίρε ποτέ*, Αθήνα: στιγμή.
- Κωνσταντίνου, Ε. (2016). *Εικαστικό εργαστήριο & Σχολική τάξη. Μια συγκριτική ανάλυση για τη διδακτική της τέχνης σε φορείς τυπικής & μη τυπικής εκπαίδευσης*, Διπλωματική Εργασία, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.
- Ματσούκας, Ν. (2000). *Πολιτισμός άυρας λεπτής*. Θεσσαλονίκη: Το Παλίμψηστον.
- Μέγα, Γ. (2015). "Τέχνη και κριτικός στοχασμός στη διεργασία της μάθησης". Στο, *Πρακτικά Συνεδρίου Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21^{ου} αιώνα*, Αθήνα.
- Μουζακιάτου, Σ. (2017). "Η σημειολογία της εικόνας στην Τέχνη και την Εκπαίδευση". *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9, 196-206.
- Ντούλια, Α. (2012). "Δημιουργική Μάθηση μέσα από την Τέχνη: Μια πρόταση διδασκαλίας στην Ιστορία". Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*.
- Χατζησαββίδης, Σ., Γαζάνη, Ε. (2005). "Πολυτροπικός και μονοτροπικός/ εικονικός λόγος: από την πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου". Στο, Κωνσταντινίδου-Σέμογλου Ουρ. (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*. Θεσσαλονίκη: Cannot not design publications.

Χριστούγεννα: Ο Θεός γίνεται Άνθρωπος

Μαρία Μαραγκού

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Ν. Αιτ/νίας
maragkouma@yahoo.gr

Περίληψη

Το εκπονηθέν σενάριο: «Χριστούγεννα: Ο Θεός γίνεται Άνθρωπος», στηρίχτηκε στην αντίστοιχη θεματική ενότητα του μαθήματος των Θρησκευτικών, της Γ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου και αποτελεί μια ευέλικτη, διδακτική/διαθεματική πρόταση. Σύμφωνα με τους ανθρωποκεντρικούς σκοπούς και στόχους του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών οι μαθητές/τριες θα πρέπει να εισαχθούν στον κόσμο της Ορθοδοξίας με βασικές αναφορές στην ευρύτερη Χριστιανική παράδοση, αλλά και στις δύο μονοθεϊστικές-αβρααμικές παραδόσεις. Ο ερχομός του Κυρίου θεωρείται δώρο αγάπης του Θεού προς την ανθρωπότητα, που ακολουθώντας ανταποδίδει. Με βάση τις αρχές του Κονστρουκτιβισμού και του Εποικοδομητισμού πραγματεύονται ζητήματα συνδεδεμένα με τις εμπειρίες, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τις ανάγκες των μαθητών. Επιδιώκεται η ενεργητική και σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης καθώς και ο θρησκευτικός και πολυεπίπεδος εγγραμματισμός. Εφαρμόζονται ομαδοσυνεργατικές και διερευνητικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις με παράλληλη αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών και κάθε διαθέσιμου πόρου. Επιπλέον, γίνονται εκδηλώσεις και συνεργασίες για τη διάχυση των δράσεων. Ο διδασκαλικός ρόλος παραμένει κυρίως εμπνευστικός, διευκολυντικός και υποστηρικτικός στη γνωστική πορεία. Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση σκοπεύει στον έλεγχο ποιοτικών χαρακτηριστικών της μάθησης. Η εφαρμογή της καινοτόμου δράσης/σεναρίου είχε ως αποτέλεσμα την καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας, την απόκτηση ποικίλων δεξιοτήτων, την αλλαγή αξιών ή στάσεων των παιδιών, ενώ αποτέλεσε και έρευνα της προσωπικής τους ανάπτυξης.

Λέξεις κλειδιά: Νόημα Χριστουγέννων/αγάπη, δώρα, αλλαγή, προσφορά/αλληλεγγύη

1. Εισαγωγή

Σε μια εποχή δυναμικών και ταχύτατων τεχνολογικών και κοινωνικών αλλαγών, η καινοτομία αντιμετωπίζεται ως πρόκληση. Στα πεδία της επιχειρηματικότητας, της έρευνας, της παιδείας, της ιατρικής ή και της βιομηχανίας καινοτόμες ιδέες και τεχνολογίες ενσωματώνονται ταχύτατα και διαμορφώνουν σημαντικές οργανωτικές και παραγωγικές αλλαγές, με στόχο την ανάπτυξη νέων τρόπων επίλυσης προβλημάτων ή/και βελτίωσης προϊόντων και υπηρεσιών. Στην ιδανική περίπτωση μια καινοτομία-εφαρμογή, ως μια ενέργεια πρωτοποριακής αντίληψης της πραγματικότητας, σενάρια/προγράμματα όσον αφορά στην εκπαίδευση, αποτελεί την κινητήρια δύναμη για τη δημιουργία ενός νέου κύκλου μάθησης ή παράγοντα για την προώθηση ευρύτερων αλλαγών στην παιδεία με στόχο τη συνεχή βελτίωσή της (www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poio). Έρευνες έχουν δείξει πως η εφαρμογή καινοτόμων δράσεων έχει θετικά αποτελέσματα για την εκπαιδευτική κοινότητα. Με τα παραπάνω ως δεδομένα και με την ανθρωποκεντρική στροφή στην παιδαγωγική διαδικασία των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών (Ι.Ε.Π., 2016) η θρησκευτική εκπαίδευση κρίνεται σαν αναπόσπαστο κομμάτι της μόρφωσης όλων των παιδιών, όπως και

αδιαμφισβήτητο δικαίωμά τους (Ι.Ε.Π.,2014). Υπό αυτό το πρίσμα στο 2^ο τμήμα της Γ΄ Τάξης του 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου της Ναυπάκτου, κατά το σχολικό έτος 2017-2018 και για χρονικό διάστημα δυο μηνών, υλοποιήθηκε διαθεματικό/διεπιστημονικό σενάριο διδασκαλίας. Το σενάριο είχε τίτλο: «Χριστούγεννα: Ο Θεός γίνεται Άνθρωπος» και στηρίχτηκε στην αντίστοιχη θεματική ενότητα του Μαθήματος των Θρησκευτικών (Μ.τ.Θ.). Συμμετείχαν 12 μαθητές/τριες, ενώ δημιουργούνταν ανάλογα με τις απαιτήσεις των δράσεων, ισάριθμες ομάδες με αγόρια και κορίτσια. Αξιοποιήθηκαν οκτώ διδακτικά μονώρα στο Μ.τ.Θ. Στα πλαίσια της διαθεματικότητας και εφαρμόζοντας την πολυτροπική προσέγγιση στην διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 2007), αντλήθηκαν επιπλέον διδακτικές ώρες, αντίστοιχες με τις δραστηριότητες, από τα μαθήματα της Γλώσσας, της Ιστορίας, της Μελέτης Περιβάλλοντος, της Θεατρικής Αγωγής, της Μουσικής, της Γυμναστικής, των Εικαστικών και της Πληροφορικής και της Ευέλικτης Ζώνης.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Με την επικράτηση της Γνωστικής θεωρίας και του Εποικοδομητισμού/Κονστρουκτιβισμού και την παράλληλη υποχώρηση της θεωρίας του Συμπεριφορισμού στο χώρο της εκπαίδευσης, η μάθηση δεν θεωρείται πλέον ως παθητική λήψη της γνώσης, αλλά ως μια προσωπική και ταυτόχρονα διαπροσωπική διαδικασία. Οι γνωστικές θεωρίες ορίζουν ως πηγή μάθησης την εσωτερική/γνωστική αναδόμηση του ατόμου, για την οποία σημαντικό ρόλο παίζει η ενόραση, η σύλληψη, η μνήμη, η επεξεργασία και η μίμηση. Σύμφωνα με τις κονστρουκτιβιστικές απόψεις η μάθηση κατασκευάζεται κυρίως μέσα από την αλληλεπίδραση των εμπειριών και των αναπτυσσόμενων νοητικών δομών (Ι.Ε.Π., 2016). Έτσι, η γνωσιακή πορεία καθίσταται μια πολυεπίπεδη, ενεργητική και ευχάριστη, καθώς και προσωπική εμπειρία μάθησης, συμβάλλοντας στην ενίσχυση της διαδικασίας της μεταγνώσης και της πολύπλευρης ανάπτυξης του παιδιού, τοποθετώντας το πάντοτε στο επίκεντρο της διδασκαλίας (Βασιλόπουλος, 2006 και Ι.Ε.Π., 2016). Η σχολική θρησκευτική παιδεία χρειάζεται να καλύπτει ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερόντων και αναζητήσεων των σύγχρονων παιδιών, τα οποία ξεκινούν τους προβληματισμούς τους από την τοπική θρησκευτική παράδοση, αλλά επεκτείνονται και πέρα από αυτή, με διάθεση αποδοχής και σεβασμού. Καταδεικνύεται λοιπόν, ο συμφιλωτικός ρόλος των θρησκειών και ως μια ανάγκη της εποχής, αφού οι θρησκευτικές αξίες μετασχηματίζονται σε πεδία διαλόγου, συνάντησης και ειρηνικής συνύπαρξης των ανθρώπων, οδηγώντας παράλληλα σε συνθήκες ευημερίας, ανοχής, ενσυναίσθησης, κριτικής στοχαστικότητας και πραγματικής κοινωνικής δικαιοσύνης (Ι.Ε.Π., 2016). Οι στόχοι του Α.Π.Σ., με επίκεντρο την παράδοση της Ορθοδοξίας, εναρμονίζονται με το ισχύον νομικό πλαίσιο της χώρας (<http://www.iep.edu.gr/index.php/>), χωρίς να διακρίνεται διάθεση κατήχησης και χωρίς να μετατρέπεται το μάθημα σε θρησκευσιολογία. Επομένως, η θρησκευτική αγωγή ως πρόταση παραμένει ευέλικτη, ευαίσθητη, πολυεπίπεδη, αλλά και ρεαλιστική. Ο ρόλος του δασκάλου προσδιορίζεται από τη μορφή της διδασκαλίας (συμμετοχική, δασκαλοκεντρική, μαθητοκεντρική ή μεικτή, Ι.Ε.Π.,2016). Τις περισσότερες φορές περιορίζεται όσο είναι δυνατόν περισσότερο, δίνοντας πρωτοβουλίες και ευκαιρίες δράσης στο μαθητή/τρια. Κυρίως παραμένει εμπυχωτικός στις προσεγγίσεις και στην εν γένει πορεία της μάθησης, διευκολυντικός στα βήματα, διαμεσολαβητικός μεταξύ του παιδιού και του

αντικειμένου γνώσης. Άλλες φορές πάλι γίνεται συντονιστικός ή και υποστηρικτικός στις ομάδες εργασίας (Ματσαγγούρας, 2002 και 2004). Ο μαθητής ωφέλιμο θεωρείται να διδάσκεται τον τρόπο που τον οδηγεί στη μάθηση, μέσα από συνειδητές ενέργειες αξιοποίησης των εμπειριών του, να μαθαίνει δηλαδή πώς να μαθαίνει. Με άλλα λόγια σκόπιμη και ουσιαστική κρίνεται η καλλιέργεια της μεταγνωστικής ικανότητας (Ι.Ε.Π., 2016). Η αξιολογική διαδικασία, προσανατολισμένη σε μια ολιστική προσέγγιση του μαθητή και ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, με την όποια μορφή της: διαγνωστική, διαμορφωτική ή τελική, οφείλει να είναι συνδυαστική, ώστε να καθίσταται πιο αποτελεσματική και να προσανατολίζεται κυρίως στις προσδοκίες μας για τις αποκτημένες δυνατότητες των μαθητών, αλλά και στην ποιότητα του παραγόμενου έργου. Η αξιολόγηση δε συνιστά έλεγχο, ούτε αποτελεί υπόθεση μόνο του διδάσκοντος. Το μαθητικό λάθος αποτελεί δείκτη επίτευξης ή όχι της επιτυχίας των στόχων και των σκοπών της διδασκαλίας και είναι δυνατόν να οδηγήσει στην αναπροσαρμογή της, ενώ είναι ασφαλέστερη και πληρέστερη όταν συνδυάζεται με την αυτοαξιολόγηση, τόσο από την πλευρά του μαθητή όσο και από την πλευρά του διδάσκοντος, που ορθό θεωρείται να συνοδεύεται και από διάθεση αλλαγής (Ι.Ε.Π., 2014 και 2016).

3. Σκοποί, Στόχοι και Προσδοκώμενες Επάρκειες

Στο Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) του Α΄ κύκλου (Γ΄ και Δ΄ τάξη) βασικός σκοπός είναι η εισαγωγή και η εξοικείωση των μαθητών/τριών στον κόσμο της θρησκείας του Χριστιανισμού, ώστε να προσεγγίσουν την εξωτερική-συμβολική έκφρασή του, σε ένα πρώτο επίπεδο, μέσα από την παρουσίαση αφηγηματικών στοιχείων γύρω από διάφορα πρόσωπα, έθιμα, σύμβολα, παραδόσεις ή μνημεία, αναγνωρίζοντας παράλληλα τον ρόλο τους στη ζωή των ανθρώπων και των κοινοτήτων. Σε μια δεύτερη φάση και ακολουθώντας την σπειροειδή διάταξη της ύλης, θα προσεγγιστεί η εσωτερική και ιδιαίτερη ποιότητα της λειτουργίας του Χριστιανισμού και τα παιδιά θα συναισθανθούν τη σημασία που έχει ο Χριστός για τους χριστιανούς (Ι.Ε.Π., 2014). Το βασικό σώμα γνώσεων, που στοχεύεται να οικοδομήσουν οι μαθητές/τριες, πορεύεται παράλληλα με τα Βασικά Θέματα (Β.Θ.), της συγκεκριμένης ενότητας, όπως προτείνονται στο Νέο Α.Π.Σ. Στο συγκεκριμένο σενάριο αντικείμενο πραγμάτευσης αποτέλεσαν καταρχάς, ο ερχομός ενός παιδιού στον κόσμο, καθώς και η χαρούμενη προσμονή του γεγονότος αυτού, που συνοδεύεται από σχετικές κοινωνικές πρακτικές. Ο ερχομός του Ιησού αποτελεί για την χριστιανική παράδοση ένα γεγονός από μόνο του δώρο προς την ανθρωπότητα, που εν συνεχεία η ίδια ανταποδίδει κυρίως με πράξεις αγάπης προς το συνάνθρωπο. Η προσέγγιση του γεγονότος της γέννησης του Ιησού μέσα από την Καινή Διαθήκη, το όνομα του Χριστού, τα Χριστούγεννα στην ελληνική και ξένη λογοτεχνία, αλλά και μέσα από την παγκόσμια τέχνη, τα δώρα του Αη-Βασίλη και τα χριστουγεννιάτικα έθιμα αποτέλεσαν επιπλέον αντικείμενα διαθεματικής/διεπιστημονικής μελέτης του σεναρίου, σε ένα διευρυμένο χωροχρονικό επίπεδο. Επίκεντρο των Θεματικών Ενοτήτων (Θ.Ε.) παραμένει η Ορθόδοξη παράδοση, ενώ γίνονται και στοιχειώδεις αναφορές στην ευρύτερη Χριστιανική και στις παραδόσεις του Ιουδαϊσμού και του Ισλάμ. Στοιχεία για άλλες θρησκείες, θα φανερωθούν ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα, τις παραστάσεις και τις οικείες εικόνες των μαθητών (από την

κοινωνική και οικογενειακή τους ζωή γενικά), αλλά και μέσα από το συσχετισμό των υπό επεξεργασία θεμάτων. Πάντα λαμβάνονται υπόψη και γίνονται σεβαστά τα διακριτά χαρακτηριστικά των διαφόρων θρησκείων (Ι.Ε.Π., 2014). Οι ειδικότεροι σκοποί και στόχοι της ενότητας συμπορεύονται με τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα (Π.Μ.Α.). Στο Π.Σ. αναφέρεται ότι οι μαθητές στο τέλος της διδασκαλίας της Θ.Ε. θα πρέπει να είναι ικανοί ώστε να: α) περιγράφουν βιώματα από γιορτές γενεθλίων, δικών τους και άλλων ανθρώπων, β) μοιράζονται συναισθήματα χαράς από τη συμμετοχή τους στην ατμόσφαιρα των γενεθλίων και της γιορτής των Χριστουγέννων, γ) αναγνωρίζουν στις βιβλικές αφηγήσεις της Γέννησης του Χριστού την αξία του δώρου και της προσφοράς, δ) συγκρίνουν τους τρόπους και τα έθιμα εορτασμού των Χριστουγέννων σε όλο τον κόσμο και να περιγράφουν εικόνες της Γέννησης και από έργα τέχνης, ε) εξηγούν γιατί η προσφορά και η αγάπη είναι το πραγματικό μήνυμα των Χριστουγέννων, εκτός από το γνωστό «εορταστικό» καταναλωτικό πνεύμα που κυριαρχεί τις τελευταίες δεκαετίες στις σύγχρονες Δυτικές κοινωνίες, στ) επινοούν και οργανώνουν δράσεις έμπρακτης αλληλεγγύης προς όσους συνανθρώπους μας έχουν ανάγκη, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια της οικονομικής κρίσης (Ι.Ε.Π., 2014). Τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα (Π.Μ.Α.) «δεν εξειδικεύουν ούτε μετασχηματίζουν διδακτικά τους γενικούς στόχους της τάξης. Περιγράφουν κυρίως τα αποτελέσματα της διδασκαλίας το ΤΙ, δηλαδή, μπορούν να κάνουν τα παιδιά μετά την υλοποίησή της, αλλά και όσα καταφέρνουν οι μαθητές κατά στην πορεία της» (Ι.Ε.Π., 2014). Στόχος παραμένει να προσεγγίζουν τα παιδιά κάθε ζήτημα ή θέμα με στοχασμό, οπτική διερεύνησης, ερμηνείας, διαλογική διάθεση, με ενσυναίσθηση, με προοπτική φαντασίας και δημιουργικής έκφρασης, κάνοντας στοχευμένη χρήση των γνώσεων που κατακτούν και συμμετέχοντας συνειδητά στην πορεία της οικοδόμησης της μάθησής τους. Γενικότερα οισκοποί και οι στόχοι του Μ.τ.Θ συνδέονται με τις προσδοκώμενες επάρκειες, που αφορούν στον θρησκευτικό και πολύπλευρο γραμματισμό, όπως και στην ανάπτυξη ηθικής και θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών/τριών, στην καλλιέργεια δημοκρατικής σκέψης και πρακτικής, στη συμμετοχή στη διδακτική διεργασία (Ι.Ε.Π., 2014).

4. Μεθοδολογία

Για την επίτευξη των σκοπών και στόχων της διδασκαλίας του Μ.τ.Θ. οι διδακτικές προτάσεις είναι σημαντικό να πραγματεύονται πολυτροπικά και να συνδέονται άμεσα με τη βασική θεματολογία του μαθήματος (Ματσαγγούρας, 2007 και Ι.Ε.Π., 2014). Η διαθεματικότητα συνδέει τα διδακτικά αντικείμενα, προσδίδοντας στην πορεία της γνώσης ένα πιο σταθερό και δομημένο χαρακτήρα (Κόπτης, 2006). Η προσέγγιση αυτή έδωσε τη δυνατότητα να συσχετιστεί το Μ.τ.Θ. με άλλα μαθήματα του Α.Π, συνδράμοντας στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2004 και 2007). Στα Νέα Π.Σ. οι μαθητές παροτρύνονται να πραγματοποιούν βιωματικές δράσεις, δραστηριότητες που σχετίζονται με την τέχνη (Κόκκος, 2011), όπως και δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης, δημοκρατικές συζητήσεις, ερευνητικές δράσεις, με σκοπό να συνδεθούν οι ιδέες και οι αντιλήψεις των παιδιών με το προσφερόμενο διδακτικό αντικείμενο. Πάντοτε αξιοποιούνται οι προϋπάρχουσες γνώσεις και οι πραγματικές εμπειρίες, ώστε να επιτυγχάνεται η ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε μαθητή/τριας. Η ομαδοσυνεργατική/διερευνητική προσέγγιση έχοντας τις ρίζες της στις αρχές του κονστρουκτιβισμού,

αποτελέσει την κύρια μέθοδο για την πραγμάτωση του διδακτικού σεναρίου, προκειμένου να επιτευχθούν θετικά αποτελέσματα ιδιαίτερα σε ότι αφορά στην ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, στην αναγνώριση της αξίας της ατομικότητας, στην καλλιέργεια δημοκρατικών συμπεριφορών, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στον αναστοχασμό, στην αλληλοαποδοχή στην καλλιέργεια μαθησιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων, στην ένταξη των παιδιών στο πλαίσιο της τάξης (Ματσαγγούρας, 2002). Η διαλογική και δημοκρατική συζήτηση των προς διερεύνηση θεμάτων στοχεύει στην καλλιέργεια του πνεύματος αναζήτησης και στην ανάδειξη του πλουραλισμού. Για αυτό το λόγο πάντοτε βρίσκεται στο επίκεντρο της παιδαγωγικής πρότασης (Ι.Ε.Π., 2016 και Μητροπούλου, 2015). Σε μια απαιτητική, σύγχρονη και καινοτόμα διδασκαλία δε θα μπορούσε να λείπει η χρήση των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών (Η/Υ) και του διαδικτύου, ως άμεση πηγή αναζήτησης πληροφοριών, αλλά και ως μέσο διάχυσης του παραγόμενου αποτελέσματος της διδακτικής πρότασης (Κόμης, 2004). Οι Η/Υ δίνουν την ευκαιρία για μαθητική συνεργασία και εφαρμογή σύγχρονων παιδαγωγικών αρχών, αποτελώντας παράλληλα ένα μέσο το οποίο ξεφεύγει από τη στεία παραδοσιακή διδασκαλία (Ράπτης και Ράπτη, 1997 και Μητροπούλου, 2007). Σημαντικό και αναπόσπαστο μέρος των προτάσεων του σεναρίου ήταν κάποιες εκδηλώσεις, επισκέψεις ή συμμετοχή σε πολιτιστικά δρώμενα και συνεργασίες με τοπικούς φορείς, που συνέβαλλαν θετικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε παιδιού και στο άνοιγμα και τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Ως διδακτικό συμβόλαιο θεωρήσαμε την υποχρέωση κάθε ομάδας, αλλά και κάθε μέλους της να φέρνει σε πέρας όποια δραστηριότητα αναλάμβανε. Πάντα λαμβάνονταν υπόψη τόσο οι δυνατότητες όσο και οι αδυναμίες της ομάδας και των μελών ξεχωριστά. Πάντοτε ο στόχος ήταν να κάνουν τα παιδιά ό,τι τους ήταν εφικτό και ευχάριστο, χωρίς καμία οικονομική επιβάρυνση (εκτυπώσεις ή αγορά υλικών). Η χαρά όμως της δημιουργίας μοιράζονταν και ήταν απόλαυση κοινή.

5. Διδακτικό Υλικό

Η υλοποίηση του σεναρίου έγινε σε πολυμορφικά περιβάλλοντα διδασκαλίας. Κατά κύριο λόγο έλαβε χώρα στο φυσικό χώρο της τάξης. Επίσης χρησιμοποιήθηκε η αίθουσα εκδηλώσεων του διδακτηρίου, η οποία είναι εξοπλισμένη με σύστημα προβολής/προτζέκτορα. Ακόμη η χρήση του εργαστηρίου Η/Υ του σχολείου θεωρείται πολύτιμη, προκειμένου να πραγματοποιηθούν με ομαδοσυνεργατικό τρόπο οι δραστηριότητες, τα παιχνίδια και οι ασκήσεις από τα λογισμικά που προτείνονται από τον Οδηγό Σπουδών του Μ.τ.Θ. Η χρήση επιπλέον των σύγχρονων Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας είναι ιδιαίτερα απαραίτητη για την κατασκευή του λογισμικού Power Point, ως τρόπου διάχυσης των αποτελεσμάτων του σεναρίου. Χρησιμοποιήθηκαν επιπλέον, ως βασικό εγχειρίδιο, ο Φάκελος Μ.τ.Θ. και το Π.Σ. (Ι.Ε.Π., 2014), Φύλλα Εργασίας (Φ.Ε.), ως μια μορφή αξιολόγησης, Φύλλο Αυτοαξιολόγησης, βιβλία από τη βιβλιοθήκη του σχολείου, παραμύθια από τα αρχεία των μαθητών/τριών, διάφορες ιστοσελίδες (<http://iep.edu.gr/thriskeftika/> υλικό εικόνων και μουσικής στα θρησκευτικά, <http://iep.edu.gr/el/thriskeftika-didaktiko-yliko/didaktiko-yliko-dimotikoy>, <http://iep.edu.gr/el/thriskeftika-didaktikes-protaseis/>-Υποστηρικτικό Υλικό), περιοδικά και εφημερίδες, οικογενειακές φωτογραφίες, κάρτες, C.D, και D.V.D., με τραγούδια, κάλαντα και παραμύθια. Ακόμη χρησιμοποιήθηκαν διάφορα

αναλώσιμα υλικά όπως μαρκαδόροι, χρωματιστές ξυλομπογιές, πηλός, υφάσματα, άμμος, ξύλο, χαρτί κανσόν, κόλες, πλαστελίνες, για τις κατασκευές του μαθήματος των Εικαστικών. Επιπλέον, αξιοποιήθηκε η σκηνή της πόλης για την θεατρική παράσταση, επίσκεψη σε μουσεία, ενώ πραγματοποιήθηκε και επίσκεψη στην Ιερά Μητρόπολη της πόλης, όπου ο Μητροπολίτης μίλησε στα παιδιά για το πραγματικό νόημα των Χριστουγέννων, της αγάπης και της αλληλεγγύης, αφού πρώτα αυτά του έψαλλαν και του χόρεψαν σε παραδοσιακό ρυθμικό κάλαντα. Επιπρόσθετα, έγινε εκκλησιασμός στο παρεκκλήσι του Ιερού Ναού της Αγίας Παρασκευής της ενορίας μας, στα πλαίσια του σχετικού σχολικού προγράμματος.

6. Διδακτικά βήματα

A' Φάση: Αφόρμηση

Η γιορτή των Χριστουγέννων και της Πρωτοχρονιάς πλησιάζει. Η ατμόσφαιρα στην πόλη με τους στολισμένους, από πολύχρωμα λαμπιόνια δρόμους, και τις πλούσιες γιορτινές βιτρίνες γίνεται όλο και πιο χριστουγεννιάτικη, ζεστή και χαρούμενη. Το ίδιο συμβαίνει μέσα στα σπίτια των παιδιών, αλλά και στο σχολείο. Στους μαθητές/τριες της Γ' τάξης προτάθηκε να πάρουν μέρος στη χριστουγεννιάτικη παράσταση του σχολείου και να συμμετέχουν ως μέλη χορωδίας, προκειμένου να τραγουδήσουν χριστουγεννιάτικα τραγούδια και να ψάλλουν κάλαντα από όλη την Ελλάδα. Όλα τα παραπάνω αποτέλεσαν την αφόρμηση για τη διδασκαλία της 4^{ης} ενότητας «Χριστούγεννα: Ο Θεός γίνεται άνθρωπος», στο Μ.τ.Θ. Η φάση αυτή ολοκληρώνεται με τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος για το σχηματισμό των ομάδων, και τον προσδιορισμό των στόχων του σεναρίου.

B' Φάση: Υλοποίηση

Δραστηριότητα 1'

Η χαρά της προσμονής μιας οικογένειας για τον ερχομό του παιδιού της στον κόσμο είναι οικεία στους μικρούς μαθητές/τριες και κάθε γέννηση είναι ένα δώρο για αυτήν. Από τη μελέτη σχετικών κειμένων του σχολικού εγχειριδίου του Μ.τ.Θ. γίνεται ένα «ταξίδι» στην κρύα νύχτα του ερχομού του Χριστού στον κόσμο. Έτσι πραγματοποιείται μια πρώτη επαφή, μέσα από βιβλικές αφηγήσεις και θρησκευτικές ιστορίες, στο γεγονός της γέννησης του Κυρίου. Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες καλούνται να κατασκευάσουν σχετικό κολάζ. Ακολουθεί αναπλαισίωση/βιωματική δράση και σύνδεση των παραπάνω με εμπειρίες από την οικογενειακή ζωή. Ζητείται λοιπόν, από τα παιδιά να αναφέρουν τα δικά τους βιώματα στην τάξη, από την καρέκλα της αφήγησης. Ανακαλούνται τώρα γεγονότα τόσο από τη γέννησή τους, όσο και από τη γέννηση των μικρότερων αδελφιών τους. Οι εμπειρίες μεταφέρονται με τον τρόπο που τις άκουσαν από τις αφηγήσεις των γονιών ή ξεφυλλίζοντας οικογενειακά άλμπουμ. Σε επέκταση και σε σύνδεση με τη Μελέτη Περιβάλλοντος γίνεται κατασκευή του Δέντρου της Οικογένειας. Στο νανούρισμα του Φακέλου του Μ.τ.Θ. παρατηρούνται στοιχεία από τη λαϊκή μας παράδοση σε σχέση με το γεγονός της γέννησης. Η ολοκλήρωση/αξιολόγηση αυτής της φάσης περιλαμβάνει τη συμπλήρωση του Φ.Ε. 1: «Ένα παιδί έρχεται στον κόσμο» (βλέπε παράρτημα).

Δραστηριότητα 2^η

Στα γενέθλια έχουμε τη γιορτή της γέννησης ενός ανθρώπου και αυτό αποτελεί μεγάλη και αδιαμφισβήτητη χαρά. Σε χαρτί κανσόν οι μαθητές κατασκευάζουν ομαδικά το ετήσιο ημερολόγιο των γενεθλίων τους, το οποίο κρεμάμε στην τάξη ώστε να μην ξεχνάμε τις ανάλογες ευχές στα γενέθλια κανενός. Οι προετοιμασίες της γιορτής των γενεθλίων είναι αρκετές και για αυτές γίνεται αναφορά σε σχετική ενότητα στο μάθημα της Γλώσσας. Συνήθειες πρακτικές περιλαμβάνουν τη διοργάνωση πάρτι με τη συμμετοχή συγγενών και φίλων. Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά συζητώντας αναφέρουν εμπειρίες από γενέθλιες προετοιμασίες. Φτιάχνουν κάρτες, γράφουν ευχές, στέλνουν προσκλήσεις, με στόχο να καλλιεργήσουν τις ικανότητες/δεξιότητες της ενσυναίσθησης, της επικοινωνίας, και της δημιουργικής έκφρασης.

Δραστηριότητα 3^η

Από το Φάκελο του Μ.τ.Θ. διαβάζουμε τα λόγια του Αγγέλου προς στην Παναγία για τον ερχομό του Χριστού (Λκ 1, 30-33). Στο Φ.Ε. 2 (βλέπε παράρτημα), οι μαθητές παροτρύνονται, αφού μελετήσουν τα λόγια αυτά, να γράψουν και έπειτα να ζωγραφίσουν ό,τι τους έκανε εντύπωση. Σε χάρτη εντοπίζουμε την περιοχή που γεννήθηκε ο Ιησούς. Ο ερχομός του έγινε σε μια ταπεινή φάτνη στη Βηθλεέμ (Λκ 2, 1-20). Οι μαθητές/τριες καλούνται να κατασκευάσουν στα Εικαστικά μια φάτνη και να τοποθετήσουν τα πρόσωπα σύμφωνα με την ορθόδοξη εικόνα. Επιπρόσθετα, κάθε ομάδα σχηματίζει μια ανάλογη «παγωμένη εικόνα».

Δραστηριότητα 4^η

Το όνομα που δόθηκε στο βρέφος ήταν Εμμανουήλ (Μτ 1, 23). Στο Φ.Ε. 3 (βλέπε παράρτημα), «Εμμανουήλ: το όνομα του Χριστού», προτείνεται στα παιδιά να παρατηρήσουν και σε συνεργασία να βρουν τα λάθη που υπάρχουν σε συνοδευτικό κείμενο και να τα υπογραμμίσουν με ό,τι χρώμα θέλουν. Έπειτα, ακριβώς από πάνω ζητάται να γράψουν τη σωστή λέξη, αφού διαβάσουν το σχετικό απόσπασμα. Μέσα από αυτές τις δράσεις και μετά από συζήτηση τα παιδιά καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι αυτή η γέννηση αποτελεί δώρο του Θεού προς τους ανθρώπους, της οποίας το νόημα οφείλουμε να κατανοήσουμε. Οι συγκεκριμένες δράσεις αποσκοπούν στην καλλιέργεια της συνεργασίας και της παρατήρησης.

Δραστηριότητα 5^η

Ακολουθεί η δραστηριότητα «Ιδεοθύελλα»: «Δώρα με αξία/Δώρα με αγάπη», στοχεύοντας στην επεξεργασία της έννοιας του «δώρου», όπως αυτή εκφράζεται στην καθημερινή ζωή. Επίσης, γίνεται αναφορά στη διαχρονική ανάγκη του ανθρώπου για την προσφορά δώρου όχι μόνο προς τους συνανθρώπους του αλλά και προς τους Θεούς. Η ανάγκη αυτή εντοπίζεται από την αρχαιότητα (σύνδεση με το μάθημα της Ιστορίας), σε επίσκεψη που πραγματοποιήθηκε σε αρχαιολογικά μουσεία (αφιερώματα/αγάλματα: Νίκης Παιωνίου, Δούρειος Ίππος), μέχρι και σήμερα στην πρακτική του τάματος (κέρινες κατασκευές, χρυσαφικά, ναΐσκοι). Μελέτη του σχολικού εγχειριδίου και συζήτηση των βιβλικών αφηγήσεων για τα δώρα του κόσμου προς τον νεογέννητο Ιησού φανερώνουν και τη συμβολική/σημειωτική της αξίας του δώρου. Στο Φ.Ε. 4 (βλέπε παράρτημα),

αξιολογείται η ικανότητα των μαθητών να μοιράζονται συναισθήματα χαράς και ενθουσιασμού από τη συμμετοχή τους στην ατμόσφαιρα των γενεθλίων και της γιορτής των Χριστουγέννων. Στο τέλος ανακοινώνεται στην τάξη, από τους εκπροσώπους των ομάδων, το αποτέλεσμα της δουλειάς.

Δραστηριότητα 6^η

Σε επέκταση της προηγούμενης δράσης οι μαθητές/τριες παρακινούνται να ερευνήσουν ιστοσελίδες με παιδιά που ζουν σε ιδρύματα ή σε προσφυγικούς καταυλισμούς (<http://newpost.gr/ellada/521769/to-drama-twn-prosfygwn>, <http://www.sos-villages.gr/>). Ως στόχος τίθεται εδώ να προσεγγιστεί, μέσα από πραγματικές καταστάσεις, η σπουδαιότητα αξιών του Χριστιανισμού (αγάπη, προσφορά, αλληλεγγύη, χαρά, ελπίδα), που συμβάλλουν στην ανακαίνιση και μεταμόρφωση της ζωής και του κόσμου. Αρχικά, οι μαθητές και με κατευθυνόμενη συζήτηση («κάνοντας θεολογία με τα παιδιά»), εντοπίζουν και αναφέρουν τα προβλήματα και τις ανάγκες των παιδιών που ζουν εκεί. Ακολούθως, τίθεται το ερώτημα: «Τι έχει μεγαλύτερη σημασία σε ένα δώρο; Να είναι ακριβό ή να είναι σημαντικό και να δίνεται με αγάπη;» Μετά από διάλογο και κατάθεση απόψεων γίνεται συμπλήρωση της ιδεοθύελλας με την έννοια της λέξης δώρο. Τελικά οι αντιλήψεις των παιδιών αλλάζουν και συμπληρώνονται και από άλλες λέξεις με ουσιαστικότερο περιεχόμενο ως προς τη συμβολή τους για τη βελτίωση της ποιότητας της ανθρώπινης ζωής. Στο Φ.Ε.5 (βλέπε παράρτημα), προτείνεται στα παιδιά να συμπληρώσουν προτάσεις σε ομάδες, αφού πρώτα διαβάσουν το κείμενο το οποίο υπάρχει στο Φάκελο του Μ.τ.Θ.



Εικόνα 17: Η έννοια του δώρου, αρχικά



Εικόνα 2: Η έννοια του δώρου, μετασχηματισμένη

Δραστηριότητα 7^η

Σε αυτή τη φάση οργανώνεται και πραγματοποιείται επίσκεψη στην Ιερά Μητρόπολη της πόλης μας και σε συνεργασία με το γυμναστή του σχολείου κ. Σ.Τ. τα παιδιά ψέλνουν και χορεύουν τα κάλαντα. Αφού έχουμε ακούσει και τις απόψεις του Μητροπολίτη, συζητώντας στην τάξη («κάνοντας θεολογία με τα παιδιά») καταλήγουμε στο τι γιορτάζουμε τελικά τα Χριστούγεννα. Οι μαθητές/τριες καθίστανται τελικά ικανοί να εξηγούν γιατί η προσφορά και η αγάπη είναι το πραγματικό μήνυμα των Χριστουγέννων, έτσι όπως εκφράζεται και από την επιθυμία του ίδιου του Κυρίου. Η «ιδεοθύελλα» για τη λέξη «Χριστούγεννα» μετασχηματίζεται και αυτή.

Δραστηριότητα 8^η

Επιδιώκοντας να «διαβάσουμε» την ορθόδοξη εικόνα της Γέννησης του Χριστού μελετούμε και συζητούμε κατά ομάδες, τις εικαστικές προσεγγίσεις από το υλικό του Φακέλου του Μ.τ.Θ. Στη συνέχεια γίνεται ιστοεξερεύνηση (<https://www.google.gr/search?biw,>

www.schools.ac.cy/klimakio/themata/epikaira/xristougenna/eikona) στον υπολογιστή της τάξης και παρατηρούμε και άλλες εικόνες με σχετικές παραστάσεις από όλο τον κόσμο. Αυτή η πρόταση εμπλουτίζεται από προσωπικά αρχεία. Επίσης, έγιναν και οι δραστηριότητες από το λογισμικό (<http://ts.sch.gr/software>), «Ζώντας στην Εκκλησία»: Γέννηση (κείμενο, ύμνοι, εικόνες, παιχνίδια). Με προσανατολισμό στην εκπαίδευση των παιδιών στην παρατήρηση και στην επεξεργασία των έργων τέχνης (προσέγγιση Art ful Thinking), τα παιδιά καθίστανται εντέλει ικανά να περιγράφουν εικόνες της Γέννησης και από έργα τέχνης από διάφορα μέρη του κόσμου. Αυτό αξιολογείται στη συμπλήρωση του σχετικού Φ.Ε. 6 (βλέπε παράρτημα).

Δραστηριότητα 9^η

Στο στάδιο αυτό αναζητούνται από τις ομάδες των μαθητών/τριών διάφορα έθιμα και πρακτικές που συνοδεύουν το εορταστικό πνεύμα των Χριστουγέννων και της Πρωτοχρονιάς. Απώτερος στόχος είναι να καταφέρουν τα παιδιά να ενεργοποιηθούν ώστε να εντοπίσουν, να μεταφέρουν στην τάξη και να συγκρίνουν τους τρόπους και τα έθιμα του εορτασμού των ημερών αυτών σε όλο τον κόσμο. Σταδιακά τα παιδιά θα συνειδητοποιήσουν την ύπαρξη διαφορετικών μορφών θρησκευτικής έκφρασης σε μικροεπίπεδο, αλλά και σε μεγαλύτερη ακτίνα. Έτσι, θα αρχίσουν να διαμορφώνουν στάσεις αποδοχής, επικοινωνίας και σεβασμού προς τον θρησκευτικά και πολιτισμικά «άλλο». Η δραστηριότητα αυτή αποκτά βιωματικό χαρακτήρα γιατί στην τάξη υπάρχουν μαθητές με καταγωγή των γονιών τους από διάφορα κράτη (Ελλάδα, Αλβανία, Ουκρανία, Καζακστάν). Έτσι διάφορα Χριστουγεννιάτικα έθιμα από τον κόσμο, αλλά και από τις ιδιαίτερες παρτίδες των γονιών των μαθητών αναφέρονται στην τάξη. Η προσέγγιση του οικείου και του διαφορετικού εκφράζεται. Η πολυπολιτισμικότητα γίνεται φανερή και προπαντός αποδεκτή μέσα από τα κοινά στοιχεία. Από το «Μηνάιον Μηνός Δεκεμβρίου» αναζητούνται Ύμνοι Χριστουγέννων. Επίσης, διαβάζεται (από τη δασκάλα) στην καθαρεύουσα και στη δημοτική το Τροπάριο των Χριστουγέννων από το βιβλίο των Θρησκευτικών. Το διαδίκτυο, βιβλία μουσικής και C.D. φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με ελληνικά κάλαντα και τραγούδια από διαφορετικά μέρη. Ακόμη γίνεται μελέτη του σχετικού υλικού του σχολικού εγχειριδίου.

Δραστηριότητα 10^η

Στα έθιμα των ημερών ανήκει και ο ανάλογος εορταστικός στολισμός της αίθουσας, που εμπλουτίζεται με διάφορες χριστουγεννιάτικες δημιουργίες από πηλό, χαρτί, πανί, άμμο, οι οποίες κατασκευάστηκαν στα πλαίσια του μαθήματος των εικαστικών, σύμφωνα με τις οδηγίες του καθηγητή κ. Δ.Ξ. Επίσης, τα παιδιά του τμήματος αναλαμβάνουν και στολίζουν το χριστουγεννιάτικο δέντρο της κεντρικής εισόδου του διδακτηρίου. Τέλος κάθε ομάδα παρουσιάζει ένα διαφορετικό έθιμο από κάποια χώρα του κόσμου που την εντυπωσίασε. Με τη

μέθοδο Art ful Thinking στο Φ.Ε. 7, γίνεται προσέγγιση (ArtfulThinking) του πίνακα ζωγραφικής: Τα Κάλαντα του Ν. Λύτρα (βλέπε παράρτημα).

Δραστηριότητα 11"

Τα Χριστούγεννα στην ελληνική και ξένη λογοτεχνία προσεγγίζονται μέσα από διάφορα Χριστουγεννιάτικα παραμύθια, βιβλία ή D.V.D.. Ομάδες μαθητών επισκέπτονται την κεντρική βιβλιοθήκη της πόλης ή αναζητούν και φέρνουν στο σχολείο σχετικό υλικό, από το σπίτι τους. Ακόμη, στον υπολογιστή της τάξης παρακολουθούμε σχετικές αναρτήσεις. Οι μαθητές στα πλαίσια της σχολικής χριστουγεννιάτικης παράστασης παρακολούθησαν δραματοποιημένα παραμύθια (σύνδεση με το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής), που παρουσίασαν η Α' και Β' τάξη. Από τα γνωστά παραμύθια τα παιδιά ξεχωρίζουν το «Κοριτσάκι με τα σπίρτα» του Χανς Κρίστιαν Άντερσεν, που παρακολουθούμε από την ιστοσελίδα: <https://www.youtube.com/watch>

Δραστηριότητα 12"

Τα δώρα του Αη-Βασίλη... έρχονται στην τάξη με την ανταλλαγή δώρων που έγινε μεταξύ των παιδιών, σε πάρτι που διοργανώθηκε. Λίγες μέρες μετά ακολούθησε και το παραδοσιακό κόψιμο της βασιλόπιτας με το φλουρί, από το Διευθυντή του σχολείου. Η εκδήλωση συνδιοργανώθηκε με το σύλλογο διδασκόντων και το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Η φάση αυτή συμπληρώθηκε με δραστηριότητες από τα Λογισμικά της Γ'-Δ' τάξης με τίτλο Γιορτές και πανηγύρια της Ορθοδοξίας (<http://ts.sch.gr/software>). Ο Άγιος Βασίλης και η βασιλόπιτα (βρες το σωστό, σωστό/λάθος, παζλ), σύμφωνα με τις προτάσεις του Π.Σ.

Δραστηριότητα 13"

Οι μαθητές/τριες ύστερα από συζήτηση προβληματίζονται και εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με την επινόηση δράσεων έμπρακτης αλληλεγγύης προς όσους συνανθρώπους μας έχουν ανάγκη, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια της οικονομικής κρίσης και της μετανάστευσης πληθυσμών από εμπόλεμες περιοχές. Εικονική διοργάνωση επίσκεψης σε κάποιο ίδρυμα ωθεί τους μαθητές/τριες σε κατάσταση ενσυναίσθησηςμέσα από τη συμπλήρωση του Φ.Ε. 8 (βλέπε παράρτημα). Το αποτέλεσμα σχετικής εργασίας ανακοινώνεται ακολούθως, από τον εκπρόσωπο κάθε ομάδας στην τάξη.

Δραστηριότητα 14η

Σε επέκταση των παραπάνω προτείνεται να συμπληρωθεί το Φ.Ε. 9 (βλέπε παράρτημα). Τώρα οι μαθητές/τριες, σε ομάδες και ως μέλη της κοινότητάς τους, καλούνται να γράψουν μια επιστολή στο δήμαρχο της πόλης με θέμα: «Στη γειτονιά μου, θα ήθελα τα Χριστούγεννα να ήταν...» και ενώ έχει προηγηθεί επίσκεψη στο Δημαρχείο (στα πλαίσια του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος). Οι επιστολές με τις ιδέες και τις προτάσεις διαβάζονται μεγαλόφωνα στην ολομέλεια του τμήματος από τον εκπρόσωπο της κάθε μιας ομάδας.

Γ΄ Φάση: Διάχυση δραστηριοτήτων

Σε μια πρώτη φάση διάχυσης των δράσεων οι μαθητές/τριες συμμετείχαν στη χριστουγεννιάτικη παράσταση του σχολείου, που πραγματοποιήθηκε στο χώρο της «Παπαχαραλάμπειου Αίθουσας» της Ναυπάκτου. Τα παιδιά παρουσίασαν χριστουγεννιάτικα τραγούδια, ενώ έψαλλαν και κάλαντα από όλη την Ελλάδα. Την επιμέλεια της διδασκαλίας των μουσικών ακουσμάτων είχε, σε συνεργασία με τη δασκάλα της τάξης, η καθηγήτρια του μαθήματος της Μουσικής κ. Α.Τ. Η παράσταση βιντεοσκοπήθηκε και τα παιδιά είχαν την δυνατότητα να πάρουν στα χέρια τους το αποτέλεσμα της δουλειάς τους σε μορφή D.V.D. Η επίσκεψη στην Ιερά Μητρόπολη της πόλης, προκειμένου να ψάλλουν και να χορέψουν οι μαθητές/τριες κάλαντα στον Μητροπολίτη, έτσι όπως τα διδάχθηκαν στα πλαίσια του μαθήματος της Γυμναστικής από τον καθηγητή κ. Σ.Τ. αποτέλεσε μια ξεχωριστή εμπειρία. Ακόμη, οι μαθητές συμμετείχαν και πάλι ως μέλη χορωδίας, στην εκδήλωση της κοπής της Βασιλόπιτας του Σχολείου. Κατά την διάρκεια της υλοποίησης των δραστηριοτήτων του σεναρίου το παραγόμενο κάθε φορά σχετικό φωτογραφικό υλικό, όπως και τα videos, αποθηκεύονταν στον υπολογιστή της τάξης, σύμφωνα με τις προτάσεις των μαθητών, αλλά και τις οδηγίες της δασκάλας. Σε ένα επόμενο στάδιο και αφού επεξεργαστήκαμε το υλικό αυτό, δημιουργήσαμε λογισμικό POWERPOINT, μέσα από το οποίο φάνηκε πως τα Χριστούγεννα είναι μια γιορτή που ο Θεός γίνεται άνθρωπος, μεταφέροντας στην ανθρωπότητα την παγκόσμια ιδέα της αγάπης και το διαχρονικό μήνυμα της αλληλεγγύης. Το «κλείσιμο» των δράσεων του σεναρίου περιελάμβανε παρουσίασή τους στην ολομέλεια της τάξης. Την τελευταία εβδομάδα του σχολικού έτους τα ίδια τα παιδιά σε εκδήλωση που οργανώθηκε στην αίθουσα τελετών του σχολείου μας παρουσίασαν με ενθουσιασμό τις δράσεις που υλοποίησαν στους γονείς τους, με προβολή προγράμματος POWERPOINT, ενώ ακολούθησε πάρτι στον ίδιο χώρο. Επιπλέον σε συνεργασία με τον καθηγητή των Η/Υ κ. Κ.Γ., έγινε ανάρτηση του σεναρίου, με μορφή λογισμικού POWERPOINT, στην ιστοσελίδα (<http://1dim-nafpakt.ait.sch.gr/index.php/γ-τάξη>) του σχολείου.

7. Αξιολόγηση/Συμπεράσματα

Στο παραπάνω σενάριο δείκτη αξιολόγησης αποτέλεσε κυρίως η επιτυχία των σκοπών και στόχων του Α.Π.Σ., με βάση τα Π.Μ.Α., αλλά και η ενεργός συμμετοχή, οι προσπάθειες και οι πρωτοβουλίες των μαθητών/τριών. Επίσης, αξιολογήθηκε η ομαδική και ατομική ικανότητα στη συμπλήρωση των Φ.Ε. και κυρίως η προσπάθεια που κατέβαλλαν τα παιδιά στο έργο που τους αναθέτονταν. Σε πρώτη φάση οι προτεινόμενες εργασίες στόχευαν στην ενεργοποίηση της ικανότητας των μαθητών/τριών να ανακαλούν, να αναφέρουν και να παρουσιάζουν τις δικές τους εμπειρίες από τη γιορτή των Χριστουγέννων και της Πρωτοχρονιάς. Η υλοποίηση των εναλλακτικών και διεπιστημονικών προτάσεων του σεναρίου συνέδραμε στην καλλιέργεια του θρησκευτικού εγγραμματισμού, στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα παραπάνω δημιούργησαν στα παιδιά νέες στάσεις και αντιλήψεις, όπως αυτές εκφράστηκαν για την ιδέα της γιορτής, της αγάπης και της προσφοράς/δώρου, ενώ δημιουργήθηκαν και νέα κίνητρα για προσωπική ανακάλυψη και κατ'επέκταση για οικοδόμηση της γνώσης. Αυτό φάνηκε μέσα από τα συναισθήματα χαράς και επιθυμίας των μαθητών/τριών να

συμμετέχουν στην πραγμάτωση και στην παρουσίαση των σχετικών χριστουγεννιάτικων δράσεων. Στο τέλος του προγράμματος συμπληρώθηκε φυλλάδιο αυτοαξιολόγησης από κάθε μαθητή/τρια(βλέπε παράρτημα). Ιδιαίτερα σημαντικό κρίνεται το γεγονός της συμβολής των προτάσεων στην ανάπτυξη της μεταγνωστικής ικανότητας των παιδιών, αφού έγιναν ικανά να αντλούν, να αξιολογούν, να διαχειρίζονται ή να παρουσιάζουν πολυμορφικά πληροφορίες σχετικές με την πολιτιστική εμβέλεια του θρησκευτικού φαινομένου των Χριστουγέννων. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι καλλιεργήθηκε η δημοκρατική συνείδηση και η ικανότητα της ακοής, μέσα από τις συζητήσεις και τις παραθέσεις απόψεων, όπως και η δεξιότητα της γραφής και της υπευθυνότητας, από την άμεση εμπλοκή όλων των παιδιών στις διαθεματικές δράσεις του σεναρίου. Προβολές χριστουγεννιάτικων ταινιών ή ντοκιμαντέρ, θα επέκτειναν το πρόγραμμα. Εξίσου ενδιαφέρουσα θα μπορούσε να φανεί και μια επίσκεψη σε γκαλερί σχετικών έργων τέχνης ή η παρουσίαση ενός καλλιτέχνη. Σύμφωνα και με προτάσεις των παιδιών, συμπληρωματικές δράσεις του σεναρίου θα ήταν δυνατόν να περιλαμβάνουν πραγματικές επισκέψεις σε ιδρύματα παιδιών ή/και ηλικιωμένων ή ακόμα και επισκέψεις σε κέντρα υποδοχής προσφύγων και μεταναστών, εκεί όπου μπορεί να εκφραστεί ουσιαστικά το πνεύμα αγάπης, αλληλεγγύης και αποδοχής προς το διαφορετικό/τον άλλο, το συνάνθρωπό μας, κάτι που δεν εφαρμόστηκε στην δική μας περίπτωση, λόγω έλλειψης χρόνου. Με αυτή τη λογική οι προτάσεις του σεναρίου και οι προσφερόμενες γνώσεις δύνανται να μετασχηματιστούν σε κατάσταση ενσυναίσθησης (με άξονα το σχήμα «εγώ και οι άλλοι») και σε ένα νέο τρόπο κριτικής σκέψης, ουσιαστικής πράξης και ποιοτικής ζωής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βασιλόπουλος, Χ., (2006). *Παιδαγωγικά Μελετήματα. Θεσσαλονίκη*: Εκδόσεις Βάνιας
- Κογκούλης, Β. Ι. (2005). *Διδακτική των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακκίδης.
- Κόκκος, Α & συν., (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κόπτσης, Α., (2006). *Η διαθεματική διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Βάνιας
- Ματσαγγούρας, Η., (2002). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η., (2004). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας, Η., (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μητροπούλου, Β., (2007). *Νέες Τεχνολογίες και Θρησκευτική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας
- Μητροπούλου, Β., (2015). *Κοινωνικοπολιτισμικές Θεωρίες Μάθησης: προτάσεις εφαρμογής στη διδακτική πράξη με χρήση Η/Υ*. OstraconPublishing, Θεσσαλονίκη
- Ράπτης, Α. και Ράπτη, Α., (1997). *Πληροφορική και Εκπαίδευση. Συνολική Προσέγγιση*. Αθήνα: Τελέθριον

Υπουργείο παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2017). *Φάκελος Μαθήματος, έντυπο υλικό στα Θρησκευτικά*. Αθήνα: Διόφαντος

Ιστοβιβλιογραφία

Ι.Ε.Π. (2014-19-6-2017). Αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου,(<http://iep.edu.gr/el/thriskeftika-programmata-spoudon>,(προσπέλαση:25-8-2018)

Ι.Ε.Π. (2016). Οδηγός εκπαιδευτικού: Θρησκευτικά Δημοτικού –Γυμνασίου, (<http://iep.edu.gr/el/thriskeftika-odigoi-ekpraidetikoy>,(προσπέλαση:25-8-2018)

www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_roido(προσπέλαση:25-8-2018)

<http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete>,(προσπέλαση:25-8-2018)

<http://newpost.gr/ellada/521769/to-drama-twn-prosfygnths-eidomenhs-mesa-apo-40-fwtoγραφies>,(προσπέλαση:25-8-2018)

<http://www.sos-villages.gr/content/multimedia/photos/4-dokimastikh-photo-gallery>,(προσπέλαση:25-8-2018)

<https://www.google.gr/search?biw>, (προσπέλαση:25-8-2018)

www.schools.ac.cy/klimakio/themata/epikaira/xristougenna/eikona_gennisis/eikona1.html (προσπέλαση:25-8-2018)

<https://www.youtube.com/watch> (προσπέλαση:25-8-2018)

<http://ts.sch.gr/software> (προσπέλαση:25-8-2018)

www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/fek_ps_thriskeytika_dimotikoy_gymnasioy.pdf,(προσπέλαση:25-8-2018)

(<http://www.iep.edu.gr/index.php>, (προσπέλαση:25-8-2018)

<http://iep.edu.gr/thriskeftika/> υλικό εικόνων και μουσικής στα θρησκευτικά (ΙΕΠ) (προσπέλαση:25-8-2018)

<http://iep.edu.gr/el/thriskeftika-didaktiko-yliko/didaktiko-yliko-dimotikoy>, (προσπέλαση:25-8-2018)

<http://iep.edu.gr/el/thriskeftika-didaktikes-protaseis/didaktikes-protaseis-dimotikoy>(Υποστηρικτικό Υλικό), (προσπέλαση:25-8-2018)

Παράρτημα

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

«ΕΝΑ ΠΑΙΔΙ ΕΡΧΕΤΑΙ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ»

1. Τι νομίζεις να σκέπτονταν οι γονείς σου πριν να έρθεις εσύ στον κόσμο;
2. Πώς να ένιωσαν οι γονείς σου όταν έμαθαν ότι θα ερχόσουν στον κόσμο;
3. Τι αισθάνθηκαν όταν σε είδαν για πρώτη φορά;
4. Τι δώρα σου έχουν πει οι γονείς σου ότι έφεραν φίλοι και συγγενείς όταν γεννήθηκες;
5. Εσύ τι νιώθεις τώρα σκεπτόμενος/η όλα τα παραπάνω;

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

1. Αφού μελετήσεις τα λόγια του αγγέλου στην Παναγία, όπως αυτά αναφέρονται στην Καινή Διαθήκη (Λκ. 1,28-32), να γράψεις ότι σου έκανε εντύπωση.
2. Ζωγράφισε παρακάτω τη σκηνή που σου έκανε εντύπωση.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3

Εμμανουήλ: το όνομα του Χριστού

«Η παρθένος θα μείνει έγκυος και θα γεννήσει γιο και θα του δώσεις το όνομα Εμμανουήλ» (Μτ. 1, 23). Στο κατά Ματθαίον Ευαγγέλιο, ο άγγελος επαναλαμβάνει στον Ιωσήφ τα λόγια του προφήτη Ησαΐα, ο οποίος 800 χρόνια πριν τη γέννηση του Χριστού προφήτευσε ότι το όνομα του Ιησού Χριστού θα είναι «Εμμανουήλ» που σημαίνει: Ο Θεός είναι μαζί μας.

Βρες τα λάθη που υπάρχουν στο παρακάτω κείμενο και υπογράμμισέ τα με ό,τι χρώμα θες. Έπειτα ακριβώς από πάνω γράψε τη σωστή λέξη, αφού διαβάσεις το παραπάνω απόσπασμα.

«Η παρθένος δε θα μείνει έγκυος και θα γεννήσει κόρη και θα της δώσεις το όνομα Ευαγγελία» (Μτ. 1, 23). Στο κατά Ματθαίον Ευαγγέλιο, ο άγγελος επαναλαμβάνει στον Ιωσήφ τα λόγια του μάντη Ησαΐα, ο οποίος 900 χρόνια μετά τη γέννηση του Χριστού προφήτευσε ότι το όνομα του Ιωσήφ Χριστού θα είναι «Εμμανουήλ» που σημαίνει: Ο Χριστός είναι μακριά μας.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4

ΤΑ ΓΕΝΕΘΛΙΑ ΤΟΥ ΦΙΛΟΥ ΜΟΥ Ή ΤΗΣ ΦΙΛΗΣ ΜΟΥ

1. Πώς νιώθετε ως καλεσμένος/η στα γενέθλια του φίλου σας ή της φίλης σας; Γιατί λες να ένιωσες έτσι;
3. Πώς νιώθετε όταν γιορτάζονται τα δικά σου γενέθλια;
4. Περιέγραψε τι σου άρεσε πιο πολύ από τη γιορτή των γενεθλίων του φίλου σας ή της φίλης σας;
5. Ανέφερε κάτι που θα προτιμούσες να μην είχε συμβεί σε κάποιο πάρτι γενεθλίων. Τι σε κάνει να το λες αυτό;
6. Περιγράψτε τι δεν θα πρέπει να ξεχάσετε στην προετοιμασία του πάρτι των γενεθλίων σας;
7. Τι άλλο θα θέλατε να γίνει σε ένα πάρτι γενεθλίων;

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 5

Τι να σου προσφέρουμε Χριστέ;

Όλα τα δημιουργήματα του Θεού νιώθουν την ανάγκη να προσφέρουν κάτι στον νεογέννητο Χριστό.

Οι άγγελοι πρόσφεραν τον ύμνο.

Ξαφνικά παρουσιάστηκε ένα πλήθος από την ουράνια στρατιά των αγγέλων, οι οποίοι υμνούσαν τον Θεό και έλεγαν: «Δόξα στον ύψιστο Θεό και ειρήνη στη γη, αγάπη και σωτηρία για τους ανθρώπους» (Λκ. 2, 13-14).

Οι ουρανοί πρόσφεραν το αστέρι.

Το αστέρι που είχαν δει οι μάγοι ν' ανατέλλει με τη γέννηση του παιδιού, προχωρούσε μπροστά τους. Τελικά ήρθε και στάθηκε πάνω από τον τόπο όπου βρισκόταν το παιδί (Μτ. 2, 9).

Οι μάγοι πρόσφεραν τα δώρα.

Όταν είδαν το παιδί με τη Μαρία, τη μητέρα του, έπεσαν στη γη και το προσκύνησαν. Ύστερα άνοιξαν τους θησαυρούς τους και του πρόσφεραν δώρα: χρυσάφι, λιβάνι και σμύρνα (Μτ. 2, 11).

Η έρημος πρόσφερε τη φάτνη, η γη τη σπηλιά, οι βοσκοί τον θαυμασμό τους, τα ζώα της φάτνης τη ζεστασιά τους κι εμείς οι άνθρωποι τη μητέρα του την Παναγία.

Συμπλήρωσε τις προτάσεις αφού πρώτα διαβάσεις το παραπάνω κείμενο:

- Όλα τα του Θεού νιώθουν την ανάγκη να κάτι στον
- Χριστό.
- Οι άγγελοι πρόσφεραν
- Οι ουρανοί πρόσφεραν
- Οι μάγοι πρόσφεραν
- Η έρημος πρόσφερε τη, η τη σπηλιά, οι βοσκοί τον
- τους, τα ζώα της φάτνης τη τους κι εμείς οι
- τη μητέρα του την

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 6

1. Τι βλέπεις στην εικόνα;
2. Ποια πρόσωπα αναγνωρίζεις;
3. Γνωρίζεις πως ξεκίνησε η ιστορία που απεικονίζεται στην αγιογραφία;
4. Τι συμβαίνει τώρα;
5. Τι θα συμβεί στο τέλος;
6. Τι σε κάνει να το λες αυτό; Τι νιώθεις για το γεγονός της γέννησης του Χριστού;

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 7

- Τι βλέπεις σε αυτόν τον πίνακα ζωγραφικής; Περιέγραψε με λόγια το χώρο γύρω.
- Ποια χρώματα κυριαρχούν;
- Πώς είναι ντυμένα τα πρόσωπα;
- Τι ακούς;
- Τι μυρίζεται;

- Σήμερα θα μπορούσαμε να συναντήσουμε τέτοιες εικόνες στους δρόμους; ναι ή όχι και γιατί;
{Βρες περισσότερες πληροφορίες για τον παραπάνω πίνακα ζωγραφικής, αν σε ενδιαφέρει}

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 8

1. Γνωρίζεις ότι υπάρχουν χώροι στους οποίους φιλοξενούνται παιδιά που ζουν για διάφορους λόγους μακριά από τους γονείς τους;
2. Έχεις επισκεφτεί ποτέ κάποιο τέτοιο χώρο;
3. Θα ήθελες να πας; Ναι ή όχι και γιατί;
4. Τι χρειάζεται να ξέρουμε για το χώρο αυτό και τα παιδιά που ζουν εκεί;
5. Τι νομίζεις ότι θα είχαν ανάγκη για να τους το προσφέρεις ως δώρο;
6. Τι θα πρόσφερε τελικά ως δώρο σε αυτά τα παιδιά;
7. Πώς θα νιώθουν άραγε τα παιδιά σε αυτό το χώρο; Πώς θα ένιωθες εσύ στη θέση τους;
8. Τι θα ήθελες να τα ρωτήσεις;
9. Τι θα ήθελες να κάνεις για αυτά τα παιδιά στο μέλλον;
10. Μήπως τελικά «δώρα με αξία» είναι κάτι άλλο; Τι σκέφτεσαι;

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 9

«Γράψε μια επιστολή στους υπευθύνους της πόλης μας και ζήτησέ τους ό,τι θα ήθελες να γίνει από την πλευρά τους για ομορφύνει η πόλη μας και οι γειτονιές της τις γιορτινές μέρες των Χριστουγέννων»

Μπορείς να χρησιμοποιήσεις, αν θέλεις και φράσεις όπως:

- Στην γειτονιά μου, θα ήθελα τα Χριστούγεννα να ήταν...
- Στην πόλη μου, θα ήθελα τις ημέρες των Χριστούγεννα να ήταν...
- Θα μου άρεσε να....
- Η όψη των δρόμων....
- Η όψη των καταστημάτων...
- Η ατμόσφαιρα θα προτιμούσα να... Γιατί...
- Όλοι οι άνθρωποι θα ευχόμουν να...
- Στους δρόμους θα ήθελα να ακούγεται
- Στους δρόμους θα ήθελα να μην έβλεπα...
- Κατά τις γιορτινές μέρες των Χριστουγέννων νιώθω...

ΦΥΛΛΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Τώρα που τελειώσαμε τη διδασκαλία της ενότητας, αφού σκεφτείς ...απάντησε στα παρακάτω:

- Τι σου άρεσε περισσότερο από αυτά με τα οποία ασχοληθήκαμε;
- Πού νομίζεις ότι τα κατάφερες πιο αποτελεσματικά;
- Προετοιμαζόσουν για το μάθημα σπίτι, κάνοντας όποιες εργασίες έπρεπε;
- Συνεργάστηκες αποδοτικά με την ομάδα σου; Ναι ή όχι και γιατί;
- Πώς αισθανόσουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος;
- Ποια ήταν η ατμόσφαιρα της τάξης κατά τη διδασκαλία;

- Τι νομίζεις ότι θα μπορούσαμε να έχουμε κάνει καλύτερα στην πορεία της διδασκαλίας;
- Τι μπορείς να κάνεις καλύτερα τώρα στο τέλος της ενότητας;
- Αν χρειαστεί νιώθεις ικανός/ή να ψάξεις περισσότερο για πράγματα γύρω από το θέμα με το οποίο ασχοληθήκαμε;

Διδάγματα ζωής και αγάπης από την γερόντισσα Γαβριηλία και η παιδαγωγική τους αξιοποίηση στο σύγχρονο σχολείο

Γεώργιος Μαραγκουδάκης

Φιλόλογος, Μεταπτυχιακός φοιτητής Θεολογικής Σχολής Α.Π.Θ.

gmaragkoudakis1@gmail.com

Περίληψη

Παγκοσμιοποίηση, οικονομική κρίση και προσφυγικές ροές εγείρουν νέες ηθικές προκλήσεις και καταδεικνύουν τη σημασία της αγάπης, που συνιστά την πεμπτουσία κάθε ανθρωπιστικής επιστήμης και πρώτιστο διδακτικό σκοπό κάθε ανθρωπιστικού μαθήματος, κατεξοχήν δε των Θρησκευτικών. Η «έν Χριστώ» αγάπη και ο διαθρησκευτικός σεβασμός θεμελιώνουν τη συμβίωση των ανθρώπων με ειρήνη, κοινωνική δικαιοσύνη και συμμετοχή στην κοινωνία του Θεού. Στη σχολική εκπαίδευση η αγάπη αναβαθμίζει τις σχέσεις διδασκόντων/ουσών και μαθητών/τριών, αποδομεί στερεοτυπικές αντιλήψεις, εξαλείφει φαινόμενα σχολικής βίας και εκφοβισμού και δημιουργεί προϋποθέσεις συμπερίληψης, διαπολιτισμικής συνύπαρξης και δόμησης της ταυτότητας του δημοκρατικού πολίτη. Ισχυρό μήνυμα αγάπης αποπνέουν η ζωή και το έργο της γερόντισσας Γαβριηλίας (1897-1992), που έχοντας ως μοναστήρι της τον κόσμο όλο και βιώνοντας τη ζωή της ως ασκητική της αγάπης, αποτελεί κεφάλαιο της Ορθοδοξίας με τη μεγάλη της προσφορά, πνευματική και κοινωνική. Στην εργασία αυτή κατατίθεται διδακτική πρόταση, προκειμένου οι μαθητές/ριες με τη γλώσσα αλλά και το παράδειγμα ζωής της γερόντισσας Γαβριηλίας, σε συνδυασμό με άλλα κείμενα (πατερικά, βιβλικά κ.ά.) αναλόγου περιεχομένου, να γνωρίσουν την έννοια της χριστιανικής αγάπης και να την αναστοχαστούν ως στάση ζωής, με αναφορά στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα. Προς το σκοπό αυτό η διδασκαλία δομείται με οδηγό τη διερευνητική μέθοδο (παρουσιάζοντας, εφαρμόζοντας, διερευνώντας, αναπλαισιώνοντας και αξιολογώντας).

Λέξεις – κλειδιά: γερόντισσα Γαβριηλία, χριστιανική αγάπη, αλληλεγγύη, διαθρησκευτικός σεβασμός

1. Εισαγωγή

«Έχω [...] πέντε γλώσσες! [...] Η πρώτη είναι το χαμόγελο. Η δεύτερη είναι τα δάκρυα. Η τρίτη είναι το άγγιγμα. Η τέταρτη είναι η προσευχή. Η πέμπτη είναι η αγάπη. [...] Μ' αυτές τις πέντε γλώσσες γυρίζεις όλη τη γη και είναι όλος ο κόσμος δικός σου! Όλους τους αγαπάς το ίδιο. Ασχέτως θρησκείας και έθνους. Ασχέτως με όλα. Παντού υπάρχουν άνθρωποι του Θεού. Και δεν ξέρεις αυτός που βλέπεις σήμερα, εάν αύριο δεν θα είναι [...] άγιος» (Μοναχή Γαβριηλία, 2017: 249). Με αυτά τα λόγια καταδεικνύει την πανανθρώπινη και οικουμενική διάσταση της εν Χριστώ αγάπης μία σύγχρονη -του 20^{ου} αι.- μορφή του Ορθόδοξου Μοναχισμού, η γερόντισσα Γαβριηλία Παπαγιάννη.

Στη γερόντισσα αυτή αναφέρεται η παρούσα εισήγηση, που επιχειρεί να δείξει ότι το χριστιανικό πρότυπο ζωής της αποτελεί ιδανικό παιδαγωγικό παράδειγμα για την μετάδοση στους/στις ορθόδοξους/ες μαθητές/ριες της πεμπτουσίας του χριστιανικού διδάγματος, της βίωσης δηλαδή της αγάπης του Θεού ως αγάπης στον συνάνθρωπο, ανεξαρτήτως θρησκεύματος και λοιπών

διακρίσεων, και συνακόλουθα την ενίσχυση της θρησκευτικής τους αυτοσυνειδησίας και ταυτότητας. Επιπροσθέτως, η εισήγηση αποβλέπει στην καλλιέργεια σε ορθοδόξους και μη μαθητές/τριες του πλουραλισμού και του διαθρησκειακού σεβασμού, της ενσυναισθητικής προσέγγισης των ετεροδόξων ή αλλοδόξων και της ανεκτικότητας. Τέλος, σκοπός της είναι η ενδυνάμωση των μαθητών/ριών ως μελλοντικών πολιτών, για να συμβάλουν στην αντιμετώπιση προβλημάτων του σύγχρονου κόσμου.

Η αναγκαιότητα εξάλειψης κάθε θρησκευτικής μισαλλοδοξίας και εχθρότητας γίνεται φανερή, εάν λάβουμε υπόψη μας πως η θρησκευτική συνείδηση αποτελεί βασική παράμετρο για την παγκόσμια ειρήνη (Γιαννουλάτος, 2016: 15). Κατά συνέπεια, η ειρηνική θεολογία και ανθρωπολογία και η μεταλαμπάδευσή τους στην νέα γενιά (Γιαννουλάτος, 2016: 36) συμβάλλουν ουσιαστικά στην πνευματική, κοινωνική και οικονομική ευημερία της ανθρωπότητας, καθόσον η ειρήνη, όπως άμεσα ή έμμεσα καταδεικνύει πλήθος βιβλικών χωρίων (Λευιτ. 26:12· Ησ. 9:6,26:2-3· 12. 53:5· Ιεζεκ. 37:26· Μτ 5:9· Ιω. 14:27. 20:19-23· Ρωμ. 12:18· Β΄ Κορ. 13:11· Εφεσ. 2:14· Φιλ. 4:7· Κολ. 1:18· Α΄ Θεσ. 5:13), ωφελεί όχι μόνον κοινωνικά, αλλά κυρίως πνευματικά.

Πέραν τούτου, η παγκοσμιοποίηση, η οικονομική κρίση αλλά και οι προσφυγικές ροές εγείρουν νέες ηθικές προκλήσεις και καταδεικνύουν τη σημασία της ύψιστης ηθικής επιταγής της χριστιανικής διδασκαλίας, του «αγαπάτε αλλήλους». Άλλωστε, η αγάπη αποτελεί την πεμπτούσια κάθε ανθρωπιστικής επιστήμης, ενώ και το δίδαγμα της αγάπης αποτελεί πρώτιστο διδακτικό σκοπό κάθε ανθρωπιστικού μαθήματος, κατεξοχήν του Μαθήματος των Θρησκευτικών (ΜτΘ). Η εν Χριστώ αγάπη, που συμπεριλαμβάνει την αγάπη προς τον συνάνθρωπο, την ψυχική δηλαδή διάθεση που κυριαρχείται από συναισθήματα φιλίας, συμπάθειας, στοργής και προσφοράς στον πλησίον, αποτελεί τη βάση για την ειρηνική συμβίωση και συναδέλφωση των ανθρώπων και λυδία λίθο της ποιότητας ζωής. Η ιδέα της αποδοχής του άλλου, ετεροδόξου ή ετερόθρησκου, ο διαθρησκευτικός δηλαδή σεβασμός, βρίσκεται στην καρδιά της Ορθόδοξης θεολογικής παράδοσης.

Στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον η αγάπη αναβαθμίζει τις σχέσεις διδασκόντων/ουσών και μαθητών/ριών, καθιστά ποιοτικό το σχολικό κλίμα, ενισχύει τη μαθησιακή προσπάθεια, αποδομεί στερεοτυπικές αντιλήψεις, εξαλείφει φαινόμενα σχολικής βίας και εκφοβισμού και δημιουργεί προϋποθέσεις συμπερίληψης, υγιούς κοινωνικοποίησης, σεβασμού των θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων, διαπολιτισμικής συνύπαρξης, μετάβασης από την ατομικότητα στη συλλογικότητα, δόμησης της ταυτότητας του δημοκρατικού πολίτη, αιεφόρου ανάπτυξης, κοινωνικής δικαιοσύνης και συμμετοχής στην κοινωνία του Θεού. Τα ηθικά διδάγματα που προσφέρει η γερόντισσα Γαβριηλία ενδείκνυται να αξιοποιηθούν στη σχολική τάξη, είτε ως διδακτικές παρεμβάσεις είτε ως σχολικές εργασίες, προκειμένου οι μαθητές/ριες να καλλιεργήσουν τον σεβασμό και την ανοχή για τα άτομα με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική ή θρησκευτική προέλευση (Κογκούλης, 2016: 439). Ο σεβασμός και η αποδοχή του άλλου αποτελούν γέφυρα για την μετάδοση της χριστιανικής μαρτυρίας και αγάπης (Μοναχή Φιλοθέη, 2018: 47-48). Μία θεολογία της ετερότητας οδηγεί στην πρόσληψη και αποδοχή του ξένου, του μετανάστη και του διαφορετικού και φέρνει στον νου μας την παύλεια διακήρυξη περί ενσωμάτωσης στο Γαλ. 3: 28:

«οὐκ ἔνι Ἰουδαῖος οὐδὲ Ἕλλην, οὐκ ἔνι δούλος οὐδὲ ἐλεύθερος, οὐκ ἔνι ἄρσεν και θῆλυ· πάντες γὰρ ὑμεῖς εἰς ἔστε ἐν Χριστῷ Ἰησοῦ» (Παπαγεωργίου, 2008: 7-8).

2. Η ζωή της γερόντισσας Γαβριηλίας

Η Αυρηλία Παπαγιάννη, όπως ήταν το κοσμικό όνομα της Γερόντισσας Γαβριηλίας, υπήρξε ζωντανό παράδειγμα έμπρακτης αγάπης. Γεννημένη το 1897 στην Κωνσταντινούπολη ως το τέταρτο και τελευταίο παιδί μιας εύπορης και αρμονικής οικογένειας, αντιλήφθηκε από μικρή ότι γεννιόμαστε οὔτοι συνέχθειν, ἀλλὰ συμφιλεῖν (όχι για να μισούμε, αλλά για να αγαπάμε). Στα δεκαπέντε της σπουδάζει Γεωπονία στην Ελβετία και λίγα χρόνια αργότερα βρίσκεται οικογενειακώς στην Θεσσαλονίκη, όπου και παρακολουθεί μαθήματα στην Φιλοσοφική Σχολή του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου. Στην ηλικία των τριανταπέντε θα εργαστεί στην Αθήνα σε ψυχιατρική κλινική. Στη συνέχεια έφυγε για την Αγγλία, όπου έλαβε μαθήματα ιατρικής και φυσιοθεραπείας, ασχολήθηκε με διάφορες εργασίες, ενώ παράλληλα βοηθούσε αδυνάτους και απόρους (Μοναχή Γαβριηλία, 2017: 21-39).

Στις 24 Μαρτίου του 1954 αναπαύεται εν Κυρίω η μητέρα της και αυτό αποτελεί την αρχή των πολυάριθμων ταξιδιών της σε δεκάδες χώρες και εκατοντάδες πόλεις ανά την υφήλιο. Όπως λέει η ίδια: «Με αξίωσε ο Θεός και έφθασα ως τα Ιμαλάια Όρη, σχεδόν στις πηγές του Γάγγη. Έφθασα ως τη Μομπάσα της Ανατολικής Αφρικής. Έφθασα ως την Καλιφόρνια και τον Καναδά. Αφήνω Αγγλία, Ιταλία, Γαλλία, Ελβετία και όλες τις χώρες που είναι δίπλα μας. Και τελικά, ο Κύριος, από εκεί πάνω, από τα βουνά των Ινδιών, με κατέβασε με τη μεγάλη αγάπη και οδηγία και προστασία Του κατ' ευθείαν στη Βηθανία, στο μοναστήρι της Αναστάσεως του Λαζάρου, όπου έγινε η δική μου «Ανάστασις» κι έβαλα το ράσο» (Μοναχή Γαβριηλία, 2017: 161).

Ήδη από τα πέντε χρόνια που παρέμεινε στην Ινδία, εργαζόμενη κυρίως για τους λεπρούς, η Αυρηλία γνωρίστηκε με γιατρούς, γκουρού, ιεραποστόλους, δικηγόρους, πολιτικούς, μαχαρασιάδες, συγγραφείς, ποιητές και μοναχούς. Στις ατζέντες εκείνων των χρόνων μπορεί κανείς να διαβάσει εκατοντάδες ονόματα από όλον τον κόσμο, από κάθε φυλή και θρησκεία, μεταξύ των οποίων της Ίντιρα Γκάντι, της μητέρας Τερέζας, αλλά και του Μάρτιν Λούθερ Κινγκ, που η γερόντισσα είχε συναντήσει νωρίτερα στην Αμερική και ο οποίος περπάτησε στα βήματα του Γκάντι που δεν έκανε αντίσταση με όπλα και κακίες, αλλά μόνο με αγάπη. Η «παθητική αντίσταση» (Αχίμζα) ήταν για τον Γκάντι η «ψυχική δύναμη, που γεννά την αγάπη για την αλήθεια και τη μη βία» (Ζιάκας, 2004: 57). Για την ανιδιοτελή της προσφορά έμεινε στην μνήμη των Ινδών ως Lila of Greece (Μοναχή Γαβριηλία, 1917: 45, 47, 49 & 194). Αλλά και οι Ρωμαιοκαθολικές μοναχές στο νοσοκομείο της Παμμακαρίστου, όπου είχε νοσηλευθεί αρκετές φορές, την αποκαλούσαν μητέρα Τερέζα της Ελλάδος (Μοναχή Φιλοθέη, 2018: 105). Αξίζει να σημειωθεί ότι ποτέ δεν κρατούσε χρήματα επάνω της, αλλά αφηνόταν στα χέρια του Θεού, ο οποίος την καθοδηγούσε μέσω της προσευχής και των αγγέλων.

Γι' αυτό και, όταν ένωσε πως ο Κύριος την ήθελε στην Βηθανία, τα χρήματα για το αεροπορικό εισιτήριο προμήθευσαν οι Ινδοί φίλοι της, λέγοντας: Αντί να πάμε τα λεφτά αυτά στον ναό μας, πάρε τα εσύ, για να πας εκεί που πας για τον Θεό σου. Στην Βηθανία θα μεταβεί το 1959 και θα παραμείνει ως δόκιμη για τρία χρόνια. Αργότερα, με πρόσκληση του αμερικανού ιεραποστόλου Stanley Jones και υπό την ευλογία του Αρχιεπισκόπου Αμερικής Ιακώβου θα ξεκινήσει περιοδεία σε

δώδεκα πολιτείες της Αμερικής και στον Καναδά, διάρκειας δυόμιση μηνών, όπου μπροστά σε εκατοντάδες διαμαρτυρούμενους θα ομολογήσει την Ορθόδοξη πίστη και πρακτική. Γι' αυτό και στην Πάτμο ο γέροντας Αμφιλόχιος, που πρόσφατα αγκοκατατάχθηκε, έγινε εξομολόγος της, την υποδέχθηκε με τα θερμότερα λόγια, της έδωσε το Μικρό Σχήμα, αλλά και ευλογία περαιτέρω ιεραποστολής στο Sat Tal της Ινδίας (Μοναχή Γαβριηλία, 2017: 76, 86-87).

Όσο είναι στο Sat Tal και κατά την διάρκεια πολλών ενδιάμεσων ταξιδιών στην Ευρώπη γνωρίζεται με τον γέροντα Σωφρόνιο στο Έσσεξ. Το 1966, στην Αττική, θα γνωρίσει τον Φώτη Κόντογλου και θα ακολουθήσουν -μεταξύ άλλων- η Αφρική, με ποικίλες κατηχήσεις, βαπτίσεις και περιοδείες, η Αθήνα, όπου θα παραμείνει στο «Σπίτι των Αγγέλων», δεχόμενη καθημερινά δεκάδες ανθρώπους, η Αίγινα και, τέλος, η Λέρος, όπου θα αφήσει την τελευταία της πνοή στις 28 Μαρτίου του 1992, αφού πρώτα (1990) εκάρη μεγαλόσχημη από τον αγιορείτη γέροντα Διονύσιο τον Μικραγιαννανίτη (Μοναχή Γαβριηλία, 2017: 89, 92, 94-98, 104-117, 118-121, 124-126· Karellos, 2001: 21-40).

Η αμοιβαία εμπιστοσύνη και ειρήνη μεταξύ των πιστών των διαφόρων θρησκείων αποτελεί για την γερόντισσα καρπό της εν Χριστώ αγάπης, καθώς *τι ωφελεί να αγαπούμε μόνο τον Θεό με τα χέρια ψηλά προς τον Κύριο, καθέτως, και να μην τ' ανοίξουμε και οριζοντίως, να πάρουμε όλη την ανθρωπότητα, εάν είναι δυνατόν, και να γίνει έτσι το σώμα μας το σημείο του Σταυρού* (Μοναχή Γαβριηλία, 2017: 139). Διότι *το κάθετο είναι η αγάπη προς τον Θεό, η προσευχή, η μόνωση. Το οριζόντιο είναι η αγάπη προς τους ανθρώπους. [...] Όταν γίνει τέλειο το κάθετο, θα είσαι σε θέση δίχως να διχαστείς ν' αγαπήσεις κι όλους τους άλλους πολύ εύκολα* (Μοναχή Γαβριηλία, 2017: 185). Μια τέτοια αγάπη αγκαλιάζει *ομόδοξους και ετερόδοξους. Και ομόθρησκους και αλλόθρησκους και αλλόφυλους*, διότι: (1) Δεν είμαστε υπεύθυνοι για το πού γεννιόμαστε. (2) Είμαστε όλοι παιδιά του Θεού. (3) Ο Θεός βρέχει επί δικαίους και αδίκους και αγαπά τους πάντες. (4) Μόνον έτσι είμαστε γνήσιοι χριστιανοί. (5) Μόνον έτσι απελευθερωνόμαστε από την δουλεία του παλαιού Αδάμ (Μοναχή Γαβριηλία, 2017: 137, 162, 166, 191, 211, 317· Μοναχή Φιλοθέη, 2018: 26-27, 104· Φάκελος Μαθήματος, Θρησκευτικά, Ε' Δημοτικού, 2017: 126-127).

Η γερόντισσα έβλεπε τον πλησίον στο πρόσωπο κάθε ανθρώπου και πίστευε ακράδαντα πως *η αγάπη αγαπά τους πάντας, όπως ο Θεός μας αγαπά όλους, με όλα τα χάλια που έχουμε* (Μοναχή Γαβριηλία, 2017: 137). Το γνωστό ερώτημα που απαντάται στο Λκ. 10: 25-37, *Καὶ τίς ἐστί μου πλησίον*, τίθεται ιδιαίτερος επιτακτικά στην εποχή μας κάθε φορά που ο ξένος γίνεται πλησίον και ενεργοποιούνται μέσα μας επιφυλάξεις και άμυνες αντίθετες των λόγων του Ιησού και φοβίες για εθνική, πολιτισμική, θρησκευτική ή γλωσσική αλλοτρίωση. Όμως, ο Χριστός στην περίπτωση της παραβολής του καλού Σαμαρείτη κατονομάζει ως πλησίον τον πολιτισμικά και θρησκευτικά διαφορετικό (Παπαγεωργίου, 2008: 8). Η «ετεροδοξοφοβία» και η «αλλοδοξοφοβία» ενυπάρχουν στην ψυχή που είναι φτωχή σε αγάπη. *Όλοι ψάχνουν την αγάπη, αλλά όταν τους πλησιάζει, δεν την αναγνωρίζουν, γιατί ποτέ τους δεν την αισθάνθηκαν*, θα πει η γερόντισσα σε γράμμα της στον Ινδό φίλο και «αδελφό» της, Baba Amte (Γερόντισσα Γαβριηλία, 2017: 327).

Αξιοσημείωτες, εν προκειμένω, είναι οι ποιμαντικές συμβουλές του Αγίου Νεκταρίου Αιγίνης, που αναφέρονται στην σχέση αγάπης και δόγματος, σε μια

εποχή που δεν είχε ακόμη εμφανισθεί η επονομαζόμενη «Οικουμενική Κίνηση», και που αποδεικνύουν ότι η στάση της γερόντισσας προς τους μη Ορθοδόξους είναι, πράγματι, βαθιά Ορθόδοξη και χριστιανική: *Τὸ δόγμα δὲν καταπολεμεί τὴν ἀγάπην· ἡ δὲ ἀγάπη χαρίζεται τῷ δόγματι, διότι πάντα στέγει, πάντα ὑπομένει· ἡ χριστιανικὴ ἀγάπη ἐστὶν ἀναλλοίωτος, δι' ὃ οὐδ' ἡ τῶν ἑτεροδόξων χωλαίνουσα πίστις δύναται ν' ἀλλοιώσῃ τὸ πρὸς αὐτοὺς τῆς ἀγάπης συναίσθημα. [...]* Ἡ ἀγάπη οὐδέποτε χάριν δογματικῆς τινος διαφορᾶς πρέπον να θυσιάζηται. [...] *Τὰ τῆς πίστεως ζητήματα οὐδ' ὅλως δέον ἐστὶν ἄ μειῶσι τὸ τῆς ἀγάπης συναίσθημα* (Μητροπολίτης Νικοπόλεως και Πρεβέζης, Καλαμαράς, 1996· Μητροπολίτης Πενταπόλεως, Κεφαλάς, 1898: 210-211). Ἄλλωστε, και ο Μάξιμος ο Ομολογητής τονίζει πως: «Ὁ ἀγαπῶν τὸν Θεὸν οὐ δύναται μὴ πάντα ἄνθρωπον ἀγαπήσαι ὡς ἑαυτὸν» και πάλι: «*Μακάριος ὁ ἄνθρωπος, ὁ πάντα ἄνθρωπον ἐξ ἴσου ἀγαπήσαι δυνηθεὶς*» (Μάξιμος Ὁμολογητής, *Πρώτη Ἑκατοντὰς τῶν περὶ ἀγάπης κεφαλαίων*, PG 90, 964BD, ὅπως αναφ. Γιαννουλάτος, 2016: 73-74, 76-77).

Οι παραπάνω αξίες υποστηρίζουν πλήρως την γνωριμία, την κριτική κατανόηση, τον σεβασμό και τον διάλογο μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές απόψεις, αντιλήψεις ή δεσμεύσεις πάνω σε ζητήματα πίστης και ηθικού προσανατολισμού, κάτι που παρουσιάζεται ως γενικός σκοπός και προσανατολισμός του ΜτΘ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ἀκόμη διασφαλίζεται η αναγνώριση και ο σεβασμός στην ιδιαίτερη θρησκευτική και πολιτιστική προέλευση και συνάφεια κάθε μαθητή (Αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδῶν στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου, 2017: 4). Η δε Γαβριηλία αναφέρεται με λόγια ιδιαιτέρως επαινετικά για πρόσωπα που δεν ανήκουν στην Ορθοδοξία (π.χ. ο μεθοδιστής πάστορας Μάρτιν Λούθερ Κινγκ, που ήταν από τους πιο σπάνιους ανθρώπους που συνάντησε στη ζωή της, η Ιουδίθ Γκράντνυ, λουθηρανικής καταγωγής ολλανδή ιεραπόστολος που δεν ήξερε την αγιοσύνη της, ὅπως κανένας ἅγιος δεν την ξέρει, ἢ ἕνας ηλικιωμένος γιόγκι, που καθόταν σε μια σπηλιά κι ήταν τόσο καλό γεροντάκι). Ὅλα τούτα διότι, για την Γερόντισσα, ἄκόμη και ἕνας ἀβάπτιστος μπορεί να γνωρίζει μέσα στην ψυχή του τον Χριστό – αν και ὄχι ἄκόμη συνειδητά. Ερχόμαστε, κατὰ συνέπεια, στα λόγια του Αποστόλου Παύλου, κατὰ τα οποία: *Ὅταν γὰρ ἔθνη τὰ μὴ νόμον ἔχοντα φύσει τὰ τοῦ νόμου ποιῆ, οὗτοι νόμον μὴ ἔχοντες ἑαυτοῖς εἰσι νόμος* (Ρωμ. 2:11). Η ίδια η Γαβριηλία ἔλεγε: *Δόξα τῷ Θεῷ που δεν θα κρίνω εγώ τον κόσμο. Ο Θεός ξέρει και θα τους σώσει όλους. Ευτυχώς που δεν θα τους κρίνουμε εμεῖς* (Μοναχή Φιλοθέη, 2018: 104). Η διαπίστωση, τέλος, πως *μαύρα και ἄσπρα και κόκκινα και κίτρινα παιδιά δεν είναι παρά ψυχές που ο Θεός ἔβγαλε μέσα από την καρδιά Του σαν σταγόνες Αἵμα* (Μοναχή Γαβριηλία, 2017: 177, 184, 194, 266-268 & 315) επισφραγίζει στην διάνοια του αναγνώστη την δυνατότητα να αναγνωρίζει αφενός την σημασία και την εμβέλεια της χριστιανικής διδασκαλίας για τον ξένο ως ἀδελφό, αφετέρου τον σεβασμό του «ἄλλου» ως μια θεμελιώδη και κοινή αξία των θρησκειῶν (Αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδῶν στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου, 2017: 99).

Η εμπειρία της Παιδαγωγικής αναδεικνύει την αγάπη προς ὅλους ως φυσική και απαραίτητη ἀνάγκη για ἕνα παιδί, καθώς *τα παιδιά είναι ὅλα το ἴδιο ως τη στιγμή που θα ἔρθουν οι γονεῖς να τους βάλουν ορισμένα σύνορα*. Οι γονεῖς και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σέβονται την προσωπικότητα του παιδιού και, ιδιαιτέρως οι χριστιανοὶ θεολόγοι, να αναγνωρίζουν τα παιδιά ως πρόσωπα, με την λέξη πρόσωπο να σημαίνει την οντότητα της ψυχῆς (Μοναχή Γαβριηλία, 2017:

137, 139, 243-244, 262· Μοναχή Φιλοθέη, 2018: 51). Η σωστή και αποτελεσματική καθοδήγηση ενός νέου ανθρώπου περιλαμβάνει τρία απαραίτητα στάδια: (α) την ενσυναίσθηση, (β) την αποδοχή, που δημιουργούν την οικειότητα (Μοναχή Φιλοθέη, 2018: 52), και (γ) τη μεταμόρφωση· και τρεις θεμελιώδεις αρχές: (α) Μόνο μέσω της προσευχής μπορούμε να βοηθήσουμε. (β) Η αλλαγή θα γίνει όταν έρθει η ώρα του Θεού. (γ) Το ζωντανό παράδειγμα μεταμορφώνει, τα λόγια ποτέ.

Υποστηρικτικά της παιδαγωγικής και βαθιά αγαπητικής διάστασης της γερόντισσας Γαβριηλίας είναι τα λόγια του μακαριστού Μητροπολίτη Κισσάμου και Σελίνου Ειρηναίου Γαλανάκη, πως δηλαδή η γερόντισσα: *Είχε μια ευρύτητα στην σκέψη της· ήταν ορθόδοξη, αλλά δεν αποστρεφόταν τον ρωμαιοκαθολικό ή τον προτεστάντη ή ό,τι και αν ήταν ο άλλος. Δεν πρόδιδε την πίστη της, δεν έχανε τίποτε από την ορθόδοξη παράδοση και πνευματικότητά της, αλλά μπορούσε να μιλά με όλους τους ανθρώπους και να ακούει και να δέχεται τους άλλους* (Μοναχή Φιλοθέη, 2018: 107).

3. Η διδακτική πρόταση

Βαθμίδα εκπαίδευσης/τάξη/ενότητα: Η διδακτική πρόταση εντάσσεται στην 4^η ενότητα της Α΄ Λυκείου, ειδικότερα στην υποενότητα με θέμα την *Αγάπη*. Διδακτικό υλικό ή/και δραστηριότητες από την πρόταση αυτή, κατά την κρίση του/της διδάσκοντος/ουσας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και σε άλλες διδακτικές ενότητες, όπως στην 5η ενότητα της Β΄ Γυμνασίου, ειδικότερα στην υποενότητα με θέμα *Το αίτημα των θρησκειών για ειρήνη και καταλλαγή* (Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου, 2017· Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Γυμνασίου, 2017).

Χρονολογία εφαρμογής: Προτεινόμενο για εφαρμογή σε χρόνο που θα επιλέξει ο/η εκπαιδευτικός, ανάλογα με την πορεία της διδασκαλίας.

Διάρκεια εφαρμογής: 2 διδακτικές ώρες.

Στόχοι – Επιδιώξεις: Οι μαθητές/ριες: (α) Να διερευνήσουν και να κατανοήσουν την έννοια της χριστιανικής αγάπης. (β) Να κατανοήσουν ότι η χριστιανική αγάπη απευθύνεται προς όλους τους ανθρώπους ανεξάρτητα από την ταυτότητά τους (θρησκευτική, φυλετική, εθν(ο)τική κλπ.). (γ) Να κατανοήσουν ότι η αγάπη καθιερώνει τον αλληλοσεβασμό μεταξύ των ανθρώπων και δεν αποδέχεται απλά, αλλά και απροϋπόθετα αξιοδοτεί τον συνάνθρωπο (πλησίον). (δ) Να διερευνήσουν εκδηλώσεις και πρακτικές αγάπης. (ε) Να επισημάνουν τη συμβολή της χριστιανικής αγάπης στην αντιμετώπιση προβλημάτων του σύγχρονου κόσμου.

Μεθοδολογία της διδασκαλίας: Η πρόταση που ακολουθεί συνάδει με τις αρχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού/επικοινωνιατισμού (Schunk, 2012: 228 κ.εξ· Κογκούλης, 2016: 133-138· Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Λυκείου, 2017: 17-18 και 27-29), που «προωθεί διαδικασίες διερευνητικής και βιωματικής μάθησης, οι οποίες σχετίζονται με τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών/μαθητριών, προάγοντας την κριτική και δημιουργική σκέψη». Ειδικότερα αξιοποιείται η διερευνητική μέθοδος (Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Λυκείου, 2017: 17, 39). Οι μαθητές/ριες εργάζονται σε ομάδες (ομαδοσυνεργατική μέθοδος). Σε μικτές τάξεις (που συμπεριλαμβάνουν μαθητές/ριες χριστιανούς/ές ορθόδοξους και λοιπών θρησκειών ή δογμάτων), προτείνεται μικτές να είναι και οι ομάδες των μαθητών/ριών.

Διδακτικό Υλικό: Αποσπάσματα λόγων της γερόντισσας Γαβριηλίας, σε

συνδυασμό με βιβλικά, πατερικά κείμενα και λοιπό υλικό, έντυπο ή διαδικτυακό (φωτογραφίες, video).

Στρατηγικές και τεχνικές διδασκαλίας: Παρουσίαση, ανάπτυξη και επεξήγηση θεμάτων από τον/την εκπαιδευτικό, ερωταποκρίσεις, διερευνητικές προσεγγίσεις των μαθητών/ριών διάλογος, ιδεοθύελλα, κοιτάζοντας δέκα επί δύο (looking: ten times two), τοποθέτηση απέναντι στο κείμενο.

Διδακτικά βήματα και παρουσίαση των δραστηριοτήτων:

1^η διδακτική ώρα

1. *Παρουσιάζοντας:* Ο/Η εκπαιδευτικός καταγράφει στον πίνακα την φράση «εν Χριστώ αγάπη» και ζητά από τους/τις μαθητές/ριες να καταγράψουν πώς την αντιλαμβάνονται. Στη συνέχεια αναγιγνώσκει φωναχτά το πρώτο μισό του Ύμνου της Αγάπης του Αποστόλου Παύλου και συγκεκριμένα τα χωρία Α΄ Κορ. 13: 1-7. Ακολουθώς θέτει το ερώτημα ποιο θα μπορούσε να είναι το νόημα της εν Χριστώ αγάπης. Στις απαντήσεις των μαθητών/ριών αξιοποιείται η δραστηριότητα της «ιδεοθύελλας» (brainstorm).

Έπειτα, ο/η διδάσκων/διδάσκουσα κατευθύνει τη συζήτηση στον τομέα της διαθρησκειακής αποδοχής και συνύπαρξης. Για τον σκοπό αυτό διαβάζει την παραβολή του καλού Σαμαρείτη (Λκ 10: 25-37). Κατά την διάρκεια της ανάγνωσης ή πριν από αυτήν, εξηγεί πολύ σύντομα στους/στις μαθητές/ριες ότι οι Σαμαρείτες θεωρούνταν από τους Ιουδαίους της εποχής εκείνης ως μια ομάδα αιρετική και γι' αυτόν τον σκοπό οι ευσεβείς απέφευγαν ακόμη και να διέλθουν από την περιοχή της Σαμάρειας (Αγία Γραφή, 2003: Παράρτημα, 51). Η εν λόγω παραβολή απαντά σε δύο ερωτήματα: α) Πώς εξασφαλίζεται η σωτηρία κατά την χριστιανική διδασκαλία; (= με την αγάπη) και β) Προς τα πού πρέπει να κατευθύνεται αυτή η αγάπη; (= στον Θεό, στον πλησίον και στον εαυτό). Ο/Η εκπαιδευτικός ρωτά την τάξη: α) πώς κερδίζει κανείς την αιώνια ζωή, σύμφωνα με το παραπάνω απόσπασμα και β) πώς θα συμβούλευε εμάς ο Ιησούς να δράσουμε σε ανάλογη περίπτωση. Οι απαντήσεις βρίσκονται στα χωρία Λκ. 10: 25-27 και Λκ. 10: 37, αντίστοιχα.

Τέλος, ο/η καθηγητής/καθηγήτρια θα δείξει στους/στις μαθητές/ριες εικόνα της γερόντισσας Γαβριηλίας που περιποιείται λεπρό νεαρό Ινδό (Εικόνα 2), θα αναφερθεί συνοπτικά στο πρόσωπό της, εστιάζοντας στην θετική της υπηρεσία και προσφορά στους αλλόθρησκους και θα χρησιμοποιήσει ηχογραφημένο απόσπασμα από τα λεγόμενα της γερόντισσας (Παράρτημα, Απόσπασμα 1), προκειμένου να ζητήσει από τους/τις μαθητές/ριες να συσχετίσουν το τελευταίο απόσπασμα με τα όσα διαβάστηκαν πιο πριν από Α΄ Κορ. και Λκ. Καλό είναι τα τρία αυτά αποσπάσματα να δοθούν φωτοτυπημένα στους/στις μαθητές/ριες.

2. *Εφαρμόζοντας:* Οι μαθητές/ριες καλούνται να βιώσουν την έννοια της εν Χριστώ αγάπης έτσι όπως εμφανίζεται σε πραγματικές καταστάσεις στην ζωή και τον κόσμο. Αρχικά, ο/η εκπαιδευτικός απαγγέλλει το δεύτερο απόσπασμα του παραρτήματος, για τις πέντε «γλώσσες» της γερόντισσας Γαβριηλίας, τις οποίες και γράφει στον πίνακα, και δείχνει στην τάξη τις φωτογραφίες με τις γιαγιάδες από την Λέσβο που ταΐζουν αλλόθρησκο μωρό προσφυγόπουλο (Εικόνα 3), αλλά και με την γιαγιά Ερμιόνη, που φιλοξένησε στο σπίτι της 18χρονη μητέρα από την Συρία μαζί με τα δύο της παιδιά, το ένα νεογέννητο (Εικόνα 4), μαζί με το σχετικό άρθρο (Δ.Υ.Π.ΛΑ, χ.χ.). Ο/Η διδάσκων/ουσα τονίζει ιδιαίτερα το εξής κομμάτι του άρθρου: *Οι γιαγιάδες μιλώντας της με ελληνική μυτιληνιά διάλεκτο, ζήτησαν το μωρό. Η*

μάνα κατάλαβε από τις κινήσεις και τους το έδωσε. Και στάθηκε δίπλα τους να κοιτάζει χαμογελαστή... (THE TOC, 2015). Ακολούθως ο/η εκπαιδευτικός, υποστηρίζει τους/τις μαθητές/ριες να προσεγγίσουν τις φωτογραφίες, εφαρμόζοντας την τεχνική «Κοιτάζοντας: δέκα επί δύο» (Looking: ten times two) και να καταγράψουν σε τετράδιο πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την έννοια της εν Χριστώ αγάπης και της φροντίδας του αλλόθρησκου μέσω αυτών των εικόνων και μέσω των πέντε «γλωσσών» της γερόντισσας (Παράρτημα, απόσπασμα 2).

3. *Διερευνώντας*: Ο/η καθηγητής/ρια διανέμει σε φωτοτυπία στους/στις μαθητές/ριες τα αποσπάσματα του παραρτήματος 1 και 3-6. Τους ζητά να μελετήσουν τα αποσπάσματα αυτά και να επισημάνουν πού αναφέρονται (πρόσωπα, θρησκείες, καταστάσεις -δραστηριότητα «τοποθέτηση απέναντι στο κείμενο»). Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης. Ως εργασία κατ' οίκον ανατίθεται στους/στις μαθητές/ριες να αναζητήσουν υλικό, έντυπο ή ηλεκτρονικό (κείμενα, εικόνες, videos) (α) που να εκφράζει την εν Χριστώ αγάπη και αλληλεγγύη προς τον ετερόδοξο πλησίον και (β) που δείχνει προβλήματα του σύγχρονου κόσμου λόγω έλλειψης της αγάπης (πόλεμοι, πείνα, κοινωνικές ανισότητες κ.ά.).

2^η διδακτική ώρα

3. *Διερευνώντας-συνέχεια*: Οι μαθητές/ριες εργάζονται στις ομάδες τους και συζητούν τη δραστηριότητα που τους ανατέθηκε κατ' οίκον. Οι απαντήσεις τους ανακοινώνονται στην ολομέλεια.

4. *Αναπλαισιώνοντας*: Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τους/τις μαθητές/ριες αρχικά να συζητήσουν στην ομάδα τους και στη συνέχεια να ανακοινώσουν στην ολομέλεια ποιο είναι το νόημα της εν Χριστώ αγάπης στη σύγχρονη πολυπολιτισμική και πολυθρησκευτική ελληνική κοινωνική πραγματικότητα και να καταθέσουν σχετικές προσωπικές τους εμπειρίες και προβληματισμούς με αναφορά και στα προβλήματα του σύγχρονου κόσμου.

5. *Αξιολογώντας*: Ζητείται από τους/τις μαθητές/ριες συνεργαζόμενοι/ες στην ομάδα τους, αφού λάβουν υπόψη τους τις δραστηριότητες που έχουν προηγηθεί αλλά και το υλικό που έχουν συλλέξει, να δημιουργήσουν ένα σύντομο πολυτροπικό κείμενο με θέμα: «Χριστιανική αγάπη και σύγχρονος κόσμος: Ποιο είναι το νόημά της, πώς εκδηλώνεται και πώς συμβάλλει στην αντιμετώπιση προβλημάτων του σύγχρονου κόσμου». Θα ξεκινήσουν τη σύνθεση του κειμένου στο διαθέσιμο υπολειπόμενο χρόνο της 2^{ης} διδακτικής ώρας, αλλά θα το ολοκληρώσουν με κατ' οίκον εργασία. Οι ομάδες θα ανταλλάξουν τα κείμενά τους, προκειμένου να γίνουν προσθήκες ή διορθώσεις (ετεροαξιολόγηση μαθητών/τριών). Ακολουθεί η αξιολόγηση των κειμένων από τον/την εκπαιδευτικό. Με τα τελικά κείμενα θα δημιουργηθεί λεύκωμα, το οποίο θα αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου, για να είναι διαθέσιμο στους/στις συμμαθητές/ριές τους όλων των τάξεων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Karellos, N. (2001). The Obedience of Love: An interview with Sister Gavrilia. *Road to Emmaus: A journal of Orthodox Faith and Culture*. Portland, Oregon: RichardBetts: 21-40. Ανακτήθηκε από http://www.roadtoemmaus.net/back_issue_articles/RTE_07/The_Obedience_of_Love.pdf στις 7/8/2018.

Schunk, D. H. (2012). *Learning theories. An educational perspective*. Sixth edition. Pearson.

Ελληνόγλωσσες

Αγία Γραφή (2003). *Η Αγία Γραφή. Παλαιά και Καινή Διαθήκη*. Μετάφραση από τα πρωτότυπα κείμενα. Αθήνα: Ελληνική Βιβλική Εταιρεία.

Γιαννουλάτος, Α. (2016). *Συνύπαρξη: Ειρήνη, Φύση, Φτώχεια, Τρομοκρατία, Αξίες. Θρησκευολογική Θεώρηση*. Γ΄ έκδοση. Θεσσαλονίκη: Αρμός.

Ζιάκας, Γ. (2004). *Θρησκευολογικά Μελετήματα*. Τόμος Α΄: Ζώντας αρμονικά με ανθρώπους διαφορετικής πίστης. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.

Κογκούλης, Ι. (2016). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Ζ΄ έκδοση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Μάξιμος Όμολογητής, *Πρώτη Έκατοντάς τών περι άγάπης κεφαλαίων*, PG 90, 964BD.

Μητροπολίτης Νικοπόλεως και Πρεβέζης, Καλαμαράς, Μ., (1996). Ο άγιος Νεκτάριος και η στάσις του έναντι των αιρέσεων και των σχισμάτων. *Εισήγηση στο Θεολογικό Συνέδριο επί τη 150ετηρίδι από της γεννήσεως του αγ. Νεκταρίου*, Αίγινα 21-23 Οκτωβρίου 1996. Ανακτήθηκε από <http://www.myriobiblos.gr/texts/greek/meletios nektarios 1.html> στις 6-8-2018.

Μητροπολίτης Πενταπόλεως, Κεφαλάς, Ν. (1898). *Μάθημα Ποιμαντικής πρὸς χρῆσιν τῶν μαθητῶν τῆς Ριζαρείου Ἐκκλησιαστικῆς Σχολῆς*. Ἐν Ἀθήναις: Ἐκ τοῦ τυπογραφείου Α. Καλαράκη.

Μοναχή Γαβριηλία (2017). *Η ασκητική της Αγάπης: Γερόντισσα Γαβριηλία 1897-1992*. Αθήνα: Πορφύρα.

Μοναχή Φιλοθέη (2018). *Η γερόντισσα της χαράς. Μοναχή Γαβριηλία Παπαγιάννη*. Ναύπλιο: Επιστροφή.

Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Λυκείου (2017). Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.). Ανακτήθηκε από <http://iep.edu.gr/el/thriskoftika-odigoi-ekpaideftikoy> στις 9-8-2018.

Παπαγεωργίου, Ν. (χ.χ.). Μετανάστες: Κοινωνικές και Θεολογικές διαστάσεις. *Ξενοφοβία και Φιλαδελφία κατά τον Απόστολο Παύλο*, Βέροια, 26-28 Ιουνίου 2008. [χ.τ.], ΙΔ΄ Παύλεια, 241-254. Ανακτήθηκε από <http://users.auth.gr/nipap/Articles.htm> στις 26/08/2018.

Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου (2017). Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.). Ανακτήθηκε από <http://iep.edu.gr/el/thriskoftika-programmata-spoudon> στις 12-8-2018.

Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου (2017). Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.). Ανακτήθηκε από <http://iep.edu.gr/el/thriskoftika-programmata-spoudon> στις 01-08-2018.

Ιστοσελίδες

Δ.Υ.Π.ΛΑ. (χ.χ.). Σαν τις γιαγιάδες της Λέσβου. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα του Δικτύου Υποστήριξης Προσφύγων Λαυρεωτικής (http://dypla.blogspot.com/2016/01/blog-post_28.html) στις 5-8-2018.

THE TOC (2015). Οι γιαγιάδες της Λέσβου ταΐζουν το μωρό προσφυγόπουλο. Δημοσιεύτηκε στις 19-5-2015 στην ιστοσελίδα Times of Change. Ανακτήθηκε από <http://www.thetoc.gr/koinwnia/article/oi-giagiades-tis-lesbou-taizoun-to-mwro-prosfugopoulo> στις 3-8-2018.

Παράρτημα

A. Αποσπάσματα

1. *Τι θα πει αγάπη; Όταν βλέπεις έναν άνθρωπο, οποιονδήποτε άνθρωπο, να παύεις να υπάρχουν εσύ, πραγματικά, ως οντότητα, και να μπεις μες στην ψυχή του. Μα είναι κακοποιός... Μα είναι κάτι που δεν το καταλαβαίνεις... Θα μπεις! Γιατί έχει κι αυτός μέσα του την πνοή του Θεού. Τον σπινθήρα του Χριστού. Και έχει μια καρδιά που χτυπά σαν τη δικιά σου... Μ' άλλα λόγια, εσύ ο ίδιος αντικατοπτρίζεσαι μέσα του. Αν δεν το κάνεις αυτό δεν μπορείς να βοηθήσεις τον άλλον. [...] Πάρτε τώρα και τον Γκάντι, ο οποίος πέφτει σε προσευχή και σε νηστεία και τον φυλακίζουν και λέει στον λαό του: «Δεν θα πάρεις όπλο! Η Αγγλία θα φύγει μόνο με την παθητική αντίσταση». Κι έγινε το θαύμα! Το θαύμα των Ινδιών που θαύμασε όλος ο κόσμος. Πεντακόσια εκατομμύρια ελευθερώθηκαν, σχεδόν χωρίς να χυθεί αίμα! [...] Αλλά και ο Μάρτιν Λούθερ Κινγκ [...] περπάτησε στα βήματα του Γκάντι που δεν έκανε αντίσταση με όπλα και κακίες... Μόνο με αγάπη (Μοναχή Γαβριηλία, 2017:137-139, 152, 194, 221 & 226).*

2. *«Έχω [...] πέντε γλώσσες! [...] Η πρώτη είναι το χαμόγελο. Η δεύτερη είναι τα δάκρυα. Η τρίτη είναι το άγγιγμα. Η τέταρτη είναι η προσευχή. Η πέμπτη είναι η αγάπη. [...] Μ' αυτές τις πέντε γλώσσες γυρίζεις όλη τη γη και είναι όλος ο κόσμος δικός σου! Όλους τους αγαπάς το ίδιο. Ασχέτως θρησκείας και έθνους. Ασχέτως με όλα. Παντού υπάρχουν άνθρωποι του Θεού. Και δεν ξέρεις αυτός που βλέπεις σήμερα, εάν αύριο δεν θα είναι [...] άγιος».*

3. *Αν δεν φτάσεις να νιώσεις ότι εσύ και ο άλλος είστε ΕΝΑ – ο οποιοσδήποτε άλλος: και ο μαύρος της Αφρικής, και ο Ινδός και ο Κινέζος, και ο μουσουλμάνος, και ο Εβραίος, και ο χριστιανός – να συνειδητοποιήσεις ότι είμεθα όλοι παιδιά του Θεού [...] τότε... είσαι ακόμα δούλος! (σελ. 191)*

4. *Γνώρισα τον Μάρτιν Λούθερ Κινγκ. Τον γνώρισα, τον θαύμασα. Πήγα στην εκκλησία του. Ήταν από τους πιο σπάνιους ανθρώπους που συνάντησα στη ζωή μου... Ήταν πάστορας της Προτεστάντικής Εκκλησίας, μεθοδιστής (σελ. 194).*

5. *Είναι Εβραίος; Θα τον αγαπήσεις. Είναι Τούρκος; Θα τον αγαπήσεις. [...] Λοιπόν, εκείνη την στιγμή, άμα δεν σκέφτεσαι τον εαυτό σου, παρά σκέφτεσαι την απέραντη αγάπη του Θεού γι' αυτόν τον άνθρωπο, εσύ, δειλά δειλά, τον αγαπάς όσο μπορείς, ενώ Εκείνος, απέραντα! Αυτή είναι η διαφορά! Δεν σκέπτομαι ποτέ ότι εγώ θα τον αγαπήσω. Ποιος είμαι εγώ; Εκείνος! Όλη την ώρα! Αυτό, να! (σελ. 211)*

6. *Γιατί κάθε άνθρωπος είναι και ένα ξεχωριστό ον για τον Θεό. Έχουμε έναν σπινθήρα Χριστού στην ψυχή. Όπως λέμε σ' εκείνο το περίφημο Χριστέ το φως το*

αληθινόν, το φωτίζον και αγιάζον πάντα άνθρωπον ερχόμενον εις τον κόσμον... Μην το ξεχνάτε αυτό. Πάντα άνθρωπον! Μου έλεγαν πολλές φορές: Γιατί θεωρείς τους Ινδούς σαν δικούς σου; Ή τους μουσουλμάνους ή τους Εβραίους; Μα γιατί εγώ βλέπω τον ίδιο Χριστό μέσα τους, που ίσως συνειδητά δεν Τον γνώρισαν ακόμα... Και έβλεπα πολλούς από αυτούς με τις πράξεις τους να κάνουν αυτό, που τους οδηγούσε να κάνουν το ίδιο το Πνεύμα του Θεού... (σελ. 266-268).

B. Video

1. Μιλά η γερόντισσα Γαβριηλία. Video διαθέσιμο στο:

<https://www.youtube.com/watch?v=ujRXkX9sKcE>.

Προτείνεται να αξιοποιηθεί το απόσπασμα από 2:46'-3:42', το οποίο έχει ως ακολούθως:

- Κάποτε ρώτησα τους αγγέλους: *Άραγε, πού με θέλει ο Θεός; Και τι δουλειά θέλει να κάνω; Και πού να είμαι;* Και η απάντησις ήταν κατηγορηματική: *-Ούτε πού πας, ούτε τι κάνεις, ούτε πώς ζεις, ούτε αν βοηθείς ή δεν βοηθείς τους άλλους και τον εαυτό σου. Ένα είναι που χρειάζεται· το ποιόν και το ποσόν της αγάπης που δίνεις παντού, παντού, χωρίς διάκριση.*

- Όταν λέτε ποιόν και ποσόν, τι εννοείτε;

- Δηλαδή, το ποιόν πρέπει να είναι αγάπη χωρίς να περιμένεις ανταμοιβή, καθόλου, έτσι; Και το ποσόν πρέπει να είναι απεριόριστο με δική σου θυσία. Γιατί, αν η αγάπη δεν έχει θυσία, δεν είναι αγάπη κατά Θεόν. Και τι θυσία; Που να μην την αισθάνεσαι! Σε τέτοιον βαθμό! Όχι να πεις *Έκανα αυτή τη θυσία και, κοίταξε, δεν βρήκα τίποτα!* Αυτό είναι φαρισαϊσμός!

Ψηφιακός Γραμματισμός στο Μάθημα των Θρησκευτικών

Βασιλική Μητροπούλου

Αναπλ. Καθηγήτρια, Τμήμα Θεολογίας ΑΠΘ
mitro@theo.auth.gr

Περίληψη

Από τη δεκαετία του '70 μέχρι σήμερα η έκρηξη της πληροφορίας που έχει επέλθει με την άμεση πρόσβαση στο διαδίκτυο και τις υπηρεσίες του έχει μετασηματίσει την άποψη ότι κύριος σκοπός της εκπαίδευσης είναι η μεταβίβαση των πληροφοριών στους μαθητές. Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις προκλήσεις της Κοινωνίας της Πληροφορίας και να ανταποκρίνεται αναλόγως ενσωματώνοντας στους σκοπούς της εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων τις δεξιότητες που επιβάλλει η χρήση των ΤΠΕ ώστε οι μαθητές να είναι ψηφιακά εγγράμματοι. Στα πλαίσια του ψηφιακού σχολείου και του ψηφιακού υλικού για κάθε μάθημα, μεταξύ των οποίων και τα Θρησκευτικά, καθίσταται αναγκαία η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Για το μάθημα των Θρησκευτικών ιδιαίτερα είναι αναγκαίος και ο θρησκευτικός γραμματισμός ώστε να καταστούν προσιτά τα υψηλά πνευματικά νοήματα στους μαθητές. Προκύπτει ότι στο ΜτΘ απαιτείται ένας συνδυασμός των δύο παραπάνω ειδών γραμματισμού.

Λέξεις κλειδιά: γραμματισμός, θρησκευτικός γραμματισμός, ψηφιακός γραμματισμός

1. Εισαγωγή

Στα πλαίσια της διασφάλισης των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση το σύγχρονο σχολείο πέρα από την παροχή αγωγής και μάθησης έχει ευθύνη να εξοπλίσει τους μαθητές με τις δεξιότητες εκείνες που θα τους καταστήσουν ικανούς να συμμετέχουν ενεργά και ισότιμα στην Κοινωνία της Πληροφορίας. Οφείλει να κατανοεί και να λαμβάνει υπόψη τις σύγχρονες ψηφιακές προκλήσεις και να ανταποκρίνεται με τις κατάλληλες παιδαγωγικές και διδακτικές παρεμβάσεις προωθώντας δραστηριότητες οι οποίες έχουν στόχο να *εξοικειώσουν τους μαθητές με τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών* ως εργαλείου μάθησης και οικοδόμησης της νέας γνώσης τους (ΦΕΚ, 303/13-03-2003) αποσκοπώντας στην καταπολέμηση του ψηφιακού αποκλεισμού.

Ένας από τους άξονες της Γενικής Παιδείας αφορά την *«προετοιμασία για την αξιοποίηση των ΤΠΕ»*. Η *«Γενική Παιδεία πρέπει να εξασφαλίζει στους μαθητές τη δυνατότητα πρόσβασης σε ποικίλες πηγές πληροφόρησης και αξιοποίησης της πληροφορίας για οποιοδήποτε θέμα...»* και *«να δημιουργήσει συνθήκες οι οποίες θα επιτρέπουν σε κάθε μαθητή να κατανοεί το ρόλο των νέων τεχνολογιών, να τις χρησιμοποιεί και να τις αξιοποιεί με επάρκεια, αλλά και να βελτιώνει συνεχώς την ικανότητά του για πρόσβαση σ' αυτές»*. (ΦΕΚ, 2003)

Το Ψηφιακό Σχολείο υπηρετώντας τους στόχους του νέου Σχολείου υιοθετεί και ενσωματώνει τις βασικές συνιστώσες που δίνουν έμφαση στη σύνδεση του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων του ΑΠΣ (μεταξύ των οποίων και το ΜτΘ) με τη ζωή και με τις ανάγκες της κοινωνίας αλλά και, γενικότερα, στην ίδια τη διαδικασία της μάθησης, Αφορά τη σύνδεση με τις εμπειρίες των μαθητών στην καθημερινότητά τους, δηλ. τη γνώση που συναντούν οι μαθητές στο ευρύτερο -

εκτός του σχολείου- κοινωνικό περιβάλλον. Ως εκ τούτου είναι αναγκαία η σύνδεση της γνώσης που αποκτάται στο σχολείο (τυπική μάθηση) με πρακτικές εφαρμογές στην προσωπική και κοινωνική ζωή (άτυπη μάθηση), σε ένα συνεκτικό σύνολο. Οι δράσεις στο σχολείο θα πρέπει να χτίζουν γέφυρες επικοινωνίας με την κοινωνία με δραστηριότητες που να προωθούν τη διδασκαλία των ανθρωπιστικών αξιών. Σ' αυτό μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά το μάθημα των Θρησκευτικών.

Το Ψηφιακό Σχολείο, αποτελεί μια ολιστική προσέγγιση για την εισαγωγή και αξιοποίηση των τεχνολογιών στο σχολείο, με κύριο σκοπό την ουσιαστική ενσωμάτωσή τους στη μαθησιακή διαδικασία και στην καλλιέργεια της ικανότητας των νέων για κριτική προσέγγιση των ΤΠΕ.

2. Ψηφιακή πληροφορία και ψηφιακός γραμματισμός

Το Σχολείο για να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της Ψηφιακής Εποχής, στην κοινωνία και στην εκπαίδευση, θα πρέπει να αναβαθμίζει τις διδακτικές προσεγγίσεις του (μεθόδους, μορφή, μοντέλα), ενσωματώνοντας τα σύγχρονα διδακτικά τεχνολογικά μέσα, με στόχο να συμβάλλει στην καταπολέμηση ενός είδους κοινωνικού αποκλεισμού του ψηφιακού κοινωνικού αποκλεισμού, που δημιουργείται από την κυριαρχία των ΤΠΕ στην καθημερινότητα και να εξοπλίζει τους μαθητές με ψηφιακές δεξιότητες *οι οποίες να τους καταστήσουν ικανούς να ενσωματωθούν ως «Δικτυοπολίτες» «netizens» στην «Κοινωνία της Πληροφορίας».* (Μπίκος, 2012; Mitropoulou, 2013). Διαφορετικά θα διαμορφωθούν μαθητές/πολίτες δύο ταχυτήτων: αυτών που είναι εξοικειωμένοι με τις ΤΠΕ, των «ψηφιακά εγγράμματων» και αυτών που δεν είναι, είτε δεν έχουν πρόσβαση σε αυτές των λεγόμενων «ψηφιακά αναλφάβητων».

Ψηφιακά εγγράμματος, σήμερα, θεωρείται ο χρήστης του διαδικτύου, του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, των κινητών (iphone, ipod, ipad, tablet κοκ). (Πουλής, 2005) ο οποίος τα χρησιμοποιεί για να εντοπίζει, να κατανοεί την πληροφορία στα πολυτροπικά κείμενα και να οικοδομεί τη νέα γνώση του όπως υποστηρίζει ο «*λειτουργικός γραμματισμός*». (Ο *λειτουργικός γραμματισμός* αναφέρεται στην ικανότητα του μαθητή να κατανοεί τα κείμενα ενώ ο *κριτικός γραμματισμός* αναφέρεται στην ικανότητα του μαθητή να επεξεργάζεται τα κείμενα.) (Τζιφόπουλος, 2010).

Το σχολείο θα πρέπει να προωθεί τον Ψηφιακό γραμματισμό στην εκπαίδευση εκπαιδεύοντας ψηφιακά εγγράμματους πολίτες με τροποποιήσεις όπως: (i) διεύρυνση των σκοπών, στόχων και μαθησιακών αποτελεσμάτων, (ii) αναπροσαρμογή του περιεχομένου του (iii) επιλογή μεθοδολογίας διδασκαλίας και (iv) διδακτικών μέσων (Μπίκος, 2012).

Οι σύγχρονες ανάγκες στην εκπαίδευση απαιτούν οι μαθητές να αναπτύξουν ψηφιακές δεξιότητες που αφορούν την ικανότητα χρήσης ΤΠΕ στο σχολείο, στην εργασία, στην ψυχαγωγία, στην επικοινωνία (Κουντζέρης & Κωνσταντάτος, 2009: 8) ώστε να τους καταστήσουν ικανούς στην συνειδητή αναζήτηση της πληροφορίας. Στις δεξιότητες αυτές συμπεριλαμβάνονται η πλοήγηση στο διαδίκτυο και χρήση των υπηρεσιών του (δηλ. να εντοπίσουν/ανακαλύψουν, αξιολογήσουν και χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες) (Newby et al. 2009).

Η ψηφιακή πληροφορία αποτελεί μέρος της καθημερινής εμπειρίας των μαθητών. Λίγα παιδιά και ακόμη λιγότεροι έφηβοι προτιμούν να διαβάζουν έντυπα

βιβλία στον ελεύθερο χρόνο τους, Στην πλειοψηφία τους προτιμούν να αναλώνουν τον χρόνο αυτό στο διαδίκτυο και τις υπηρεσίες του (π.χ. facebook). Το διαδίκτυο ανοίγει μπροστά στους νέους έναν ωραίο κόσμο, που όμως δεν γνωρίζουν τον τρόπο να τον διερευνήσουν και να αξιοποιήσουν αυτά που τους προσφέρει, ενώ μπορούν να «χαθούν» στις πολύπλοκες διαδρομές του. Πολλοί νέοι, ενώ γράφουν την εργασία τους, ταυτόχρονα, πλοηγούνται στο διαδίκτυο και ανταλλάσσουν μηνύματα με τους φίλους τους. (Twenge, 2009) Η χρήση όμως αυτή δεν καλύπτει όλες τις εκφάνσεις της έννοιας του όρου ψηφιακά εγγράμματος. Ο όρος ψηφιακός γραμματισμός αφορά στην ικανότητα πρόσβασης, χρήσης και ελέγχου ηλεκτρονικών πηγών (Bawden & Robinson, 2002) με κριτική σκέψη και δημιουργικότητα (Πολίτης, 2005; Τζιφόπουλος, 2010).

Όπως επισημαίνει ο γλωσσολόγος David Crystal, (2005) στο βιβλίο του *Γλωσσική επανάσταση (Language Revolution): ζούμε τις συνέπειες ευρύτερων δραματικών αλλαγών, που σηματοδοτούν την αρχή μιας νέας περιόδου στην εξέλιξη της ανθρώπινης γλώσσας. Μία από αυτές αφορά στη νέα γλωσσική πραγματικότητα που αναδεικνύεται από την ευρεία χρήση των ΤΠΕ και ιδιαίτερα του διαδικτύου. Προκύπτει μια νέα γλώσσα που χρησιμοποιείται από τους χρήστες του διαδικτύου στην μεταξύ τους επικοινωνία, η 'δικτυογλώσσα' (netlish) (Crystal, 2005; Κουτσογιάννης, 2007).*

Ο **ψηφιακός γραμματισμός** είναι απαραίτητο να «διαπερνά τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα σπουδών» (Cope & Kalantzis 2000; Κουτσογιάννης, 2007) Αυτό είναι εμφανές στους σκοπούς των νέων αναλυτικών προγραμμάτων Θρησκευτικών, όπου συστήνεται, «η αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ», όπως το διαδίκτυο, και το ψηφιακό υλικό, στη διδασκαλία και στη μάθηση, με τρόπους ή διδακτικές τεχνικές οι οποίες να προωθούν την καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών για κριτική προσέγγιση των ΤΠΕ (σύμφωνα με το ολιστικό μοντέλο ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στη σχολική τάξη).

3. Θρησκευτικός γραμματισμός και ψηφιακός θρησκευτικός γραμματισμός

Η χρήση των ΤΠΕ και των εφαρμογών τους ως διδακτικών μέσων στο ΜτΘ δημιουργεί, την ανάγκη ύπαρξης έγκυρου θρησκευτικά ψηφιακού υλικού άμεσα προσπελάσιμου και συγκεντρωμένου σε μια βάση δεδομένων, ώστε, εκπαιδευτικοί και μαθητές, να μπορούν εύκολα να εντοπίζουν και να ανακτούν την ψηφιακή πληροφορία που επιθυμούν να χρησιμοποιήσουν στη διδασκαλία τους, σε οποιαδήποτε θεματική ενότητα (και από αυτούς που δεν διαθέτουν ιδιαίτερες γνώσεις και δεξιότητες στις ΤΠΕ).

Το ψηφιακό υλικό στο ΜτΘ αναδεικνύει την εποπτικότητα του μαθήματος και μπορεί να συμβάλλει, με πολλαπλούς τρόπους, στην «*Ανάδειξη της θρησκευτικής ιδιαιτερότητας της τοπικής κοινότητας: της πίστης, της ιστορίας, της λειτουργικής ζωής, της τέχνης και της ζωής*» που συνδέονται με τις εμπειρίες των μαθητών μέσα από διδακτικά σενάρια, ανοιχτές εκπαιδευτικές πρακτικές, σχέδια εργασίας (project), ερευνητικές εργασίες κα. (Mitrouloui, 2013)

Προκύπτει ότι για να ανταποκριθεί το ΜτΘ στις σύγχρονες προκλήσεις της Ψηφιακής Εποχής, στην εκπαίδευση και στην κοινωνία, θα πρέπει να είναι ένα αντικείμενο που να προσφέρει γνώση, να λαμβάνει υπόψη και να σέβεται τις εμπειρίες των μαθητών, να διευρύνει τους σκοπούς, τους στόχους και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματά του, να επανοργανώνει το περιεχόμενό

του, να αναβαθμίζει τις διδακτικές προσεγγίσεις του (μεθόδους, μορφή, μοντέλα), να χρησιμοποιεί σύγχρονα διδακτικά μέσα ώστε να ανταποκρίνεται σε ό,τι αφορά τη διδακτική του προσέγγιση, σε σύγχρονα κοινωνικά, πολιτικά, τεχνολογικά κ.α. ζητήματα, να εξοπλίζει τους μαθητές με **ψηφιακές δεξιότητες**. (Μπίκος, 2012; Mitropoulou, 2013).

Έτσι θα συμβάλλει και στην κοινωνική και ηθική ανάπτυξη των μαθητών, θέτοντας τους μπροστά στα σύγχρονα ηθικά διλήμματα και προκλήσεις του ψηφιακού κόσμου: (οικονομικών, πολιτικών, κοινωνικών, θρησκευτικών) (Mitropoulou, 2013).

Στο ΜτΘ ένας από τους πιο σημαντικούς στόχους που εστιάζουμε κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας είναι η σύνδεση με τις εμπειρίες των μαθητών και με την καθημερινή τους ζωή. Όπως προτείνεται στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών Θρησκευτικών δημιουργούνται μαθησιακές εμπειρίες οι οποίες έχουν προσωπική σημασία για κάθε μαθητή και τους βοηθούν να συσχετίσουν το γνωστικό αντικείμενο των Θρησκευτικών με τα βαθύτερα ενδιαφέροντα και ανάγκες τους (Βασιλόπουλος, 2008) (προωθώντας τη μεταγνωστική δεξιότητα). Οι μαθητές θα μπορούν να προβαίνουν στη σύνδεση αυτών που έμαθαν, μεταβιβάζοντας τη νέα μάθηση σε άλλες καταστάσεις, διαπιστώνοντας τη χρησιμότητά τους και ότι η θρησκεία είναι μέρος της ζωής στην καθημερινότητά της, *«ώστε να είναι σε θέση να την αναγνωρίζουν όπου και όποτε τη συναντούν»* (Βασιλόπουλος, 2008).

Τα παραπάνω χαρακτηρίζουν το θρησκευτικά γραμματισμένο άτομο και προωθούν την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών (θρησκευτική, γνωστική, πνευματική, κοινωνική, ηθική, δημιουργική, επικοινωνιακή). Σύμφωνα με τον Stephen Prothero στο βιβλίο του Religious Literacy, ο Θρησκευτικός Γραμματισμός έχει στόχο να *«βοηθήσει τους πολίτες να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνική, πολιτική και οικονομική ζωή του έθνους και σε έναν κόσμο στον οποίο η θρησκεία μετράει»*. Η καλλιέργεια του θρησκευτικού γραμματισμού, όπως τονίζεται στα νέα αναλυτικά προγράμματα, θα πρέπει να τονίζει την ανάγκη σεβασμού της θρησκευτικής ιδιαιτερότητας και συνύπαρξης με το διαφορετικό σε *«πνεύμα έμπρακτης αλληλεγγύης, ειρήνης και δικαιοσύνης»* (ΦΕΚ, 2017). Συνεπώς ο θρησκευτικός γραμματισμός δεν αφορά αποκλειστικά τη γνώση ως πληροφόρηση για τη θρησκεία του άλλου, αλλά και την κατανόηση της συνεισφοράς της στη ζωή και στάσεις ζωής του άλλου. Δεν σημαίνει ότι την ενστερνίζεται αλλά ότι μαθαίνει να την σέβεται για την θέση που κατέχει στη ζωή του άλλου.

Το ζήτημα του θρησκευτικού γραμματισμού στα νέα ΑΠΣ Θρησκευτικών Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου, αναδεικνύεται ως βασική δεξιότητα που συμβάλλει στη *«δημιουργία πολιτών με θρησκευτική αυτοσυνειδησία και δεκτικότητα στο διάλογο με το διαφορετικό»*. Η καλλιέργεια/προώθηση ενός τέτοιου θρησκευτικού γραμματισμού στα ελληνικά σχολεία θα μπορούσε να συμβάλλει στην αποβολή των λαθών και της ψευδοδιλημματικής διένεξης μεταξύ ομολογιακής και μη ομολογιακής προσέγγισης (ΦΕΚ, 2017).

Ο θρησκευτικός γραμματισμός στο ΜτΘ διαμορφώνει μαθητές που να είναι επιδέξιοι χρήστες της θρησκευτικής γλώσσας καθώς, μια από τις διαστάσεις του, συνδέεται με τη διαφορετική έννοια που προσλαμβάνουν πολλές λέξεις εντός του θρησκευτικού περιβάλλοντος όπου ζει ο μαθητής. Οι έννοιες αυτές στην καθημερινή χρήση έχουν μια κοινά αποδεκτή έννοια η οποία διαφοροποιείται

εντός του συγκεκριμένου θρησκευτικού πλαισίου, όπως, της ορθόδοξης χριστιανικής κοινότητας, π.χ. λειτουργία-Λειτουργία, κοινωνία-Κοινωνία, διαθήκη-Διαθήκη, μυστήριο-Μυστήριο κλπ. (Βασιλόπουλος, 2008). Έτσι ο κάθε μαθητής όταν χρησιμοποιεί θρησκευτικές έννοιες ή συμβολισμούς, θα πρέπει να γνωρίζει και το πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας του, διαφορετικά, αποκόπτονται από τις εμπειρίες του και χάνουν την ιδιαίτερη θρησκευτική σημασία τους. *Με τον θρησκευτικό γραμματισμό ο μαθητής αποκτά τη δεξιότητα της λειτουργικής χρήσης αναπαραστάσεων, εννοιών, κρίσεων, γενικεύσεων, σημάτων, εικόνων, συμβόλων, επικοινωνιακών μέσων, αφηγήσεων, νοημάτων και σημασιών, που αφορά την κατανόηση των κειμένων και μνημείων, κριτικής ανάλυσης και μετασχηματισμού της γνώσης».* (ΦΕΚ, 2017)

4. Ψηφιακός Θρησκευτικός Γραμματισμός στο ΜτΘ

Μια διάσταση του θρησκευτικού γραμματισμού αφορά στο ψηφιακό υλικό θρησκευτικού περιεχομένου που υπάρχει στο διαδίκτυο και συνδυάζει τον ψηφιακό με τον θρησκευτικό γραμματισμό. Ο πρώτος αφορά την δεξιότητα χειρισμού του διαδικτύου για τον εντοπισμό των στοιχείων του δεύτερου (Κουτσογιάννης, 2007: 154). Ο δεύτερος αφορά την αξιολόγηση των ηλεκτρονικών πηγών για την αποτίμηση, τον έλεγχο της αξιοπιστίας και εγκυρότητάς των θρησκευτικών εννοιών καθώς και της ορθότητας του περιεχομένου τους. (Μητροπούλου, 2013). Επιπρόσθετα, ο θρησκευτικός γραμματισμός αποτελεί μέρος του πολυγραμματισμού, δηλ. «της ικανότητας κατασκευής νοήματος σε διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά πλαίσια και την ικανότητα χρήσης πολυτροπικών αναπαραστάσεων» (ΦΕΚ, 2017).

Όταν θεολόγοι εκπαιδευτικοί και μαθητές αναζητούν θρησκευτικές πληροφορίες στο διαδίκτυο χρειάζονται να συνδυάσουν τις δεξιότητες και των δύο ειδών γραμματισμού. Αυτό απαιτεί μια νέα δεξιότητα που μπορούμε να προσδιορίσουμε με τον όρο «Ψηφιακός Θρησκευτικός Γραμματισμός».

Οι μαθητές θα πρέπει όταν αναζητούν τα θρησκευολογικά στοιχεία στον άναρχο και απιστοποίητο από πλευράς αξίας της πληροφορίας ιστό, π.χ. κείμενα, εικόνες για ισλαμ, ιουδαϊσμό, βουδισμό κ.α. να οξύνεται περισσότερο και η κρίση τους γύρω από το τι είναι αυτό που βρίσκουν ώστε να αναγνωρίζουν τις ιστοσελίδες με έγκυρο περιεχόμενο από εκείνες που προωθούν/προβάλλουν αιρετικό ή προσηλυτιστικό περιεχόμενο. Αυτό απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να έχει ήδη γνώσεις ψηφιακού θρησκευτικού γραμματισμού για να καθοδηγήσει τους μαθητές του πώς να τις αποκτήσουν και αυτοί.

Ο ιστότοπος του Ψηφιακού Σχολείου επιτρέπει την ελεύθερη πρόσβαση του σε ψηφιακό υλικό θρησκευτικού περιεχομένου στον ιστότοπο του Φωτόδεντρου σε εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, αλλά και κάθε ενδιαφερόμενο από οπουδήποτε ακόμη και από τη συσκευή του κινητού του τηλεφώνου, είναι αυτόνομο, επαναχρησιμοποιήσιμο, εύκολα και ελεύθερα προσβάσιμο σε όλους από οπουδήποτε.

Το Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο αφορά όλες τις τάξεις που διδάσκονται τα Θρησκευτικά και τα διαδραστικά σχολικά βιβλία.

5. Επίλογος

Το νέο σχολείο προβάλλει την ψηφιακή διάσταση και αλλάζει τα δεδομένα στην Εκπαίδευση. Το διαδίκτυο παρέχει τη δυνατότητα στη γνώση, στην πληροφορία. Δεν θα πρέπει όμως να ξεχνάμε ότι η τεχνολογία πρέπει να υπηρετεί την εκπαίδευση και όχι το αντίθετο.

Με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία μπορεί να δημιουργηθεί ένα διδακτικό περιβάλλον όπου οι μαθητές να εμπλέκονται ενεργητικά στην μαθησιακά διαδικασίας, να μάθουν με ανακάλυψη και πράττοντας («learning by doing») (Τσάγκας, 2006). Διότι, εφόσον η πληροφορία είναι άμεσα προσβάσιμη από τον καθένα, η διδακτική προσέγγιση υπερβαίνει την μετάδοση της πληροφορίας και την απλή αποθήκευσή της στο μυαλό των μαθητών (Freire, 1990).

Για να μπορέσει όμως το σύγχρονο σχολείο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της Κοινωνία της Πληροφορίας, και να συμβάλει στην εξάλειψη των ψηφιακών αναλφάβητων μαθητών, είναι αναγκαίο οι σχολικές μονάδες να αναβαθμιστούν, να εξοπλιστούν με επαρκή αριθμό τεχνολογικών εργαλείων. Παράλληλα, θα πρέπει να συμπεριληφθούν και τα Θρησκευτικά στην επιμόρφωση του Β΄ επιπέδου ΤΠΕ ώστε να επιμορφωθούν όλοι οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί για να είναι σε θέση να ενσωματώνουν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους με τρόπο που να υπηρετεί τις πιο πρόσφατες επιταγές της Παιδαγωγικής και της μάθησης προς όφελος του Μαθήματος των Θρησκευτικών και τον ψηφιακό θρησκευτικό γραμματισμό των μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Bawden, D., & Robinson, L. (2002). Promoting literacy in a digital age: approaches to training for information literacy. *Learned Publishing*, 15(4), 297-301.
- Crystal, D. (2004). *Language Revolution. Themes for the 21st Century Series*. Wiley,
- Freire, P. (1990). *Pedagogy of the Oppressed*. NewYork: Continuum.
- Mitropoulou, V. (2014). *Contemporary Educational Issues in Digital School*. Thessaloniki: Ostracon.
- Prothero, St. (2008). *Religious Literacy*. New York: HarperCollins Publishers.
- Twenge, J. (2009). Generational Changes and their Impact in the Classroom. *Teaching Generation Me. Medical Education* 43(5) 398-405.

Ελληνόγλωσσες

- Βασιλόπουλος, Χρ. (2008). *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2003). Αριθ. Φύλλου 303/13-03-2003:3736.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2017). Αριθ. Φύλλου 2104/19.06.2017. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2017). Αριθ. Φύλλου 2105/19.06.2017. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2007). Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού νέων εφηβικής ηλικίας και (γλωσσική) εκπαίδευση. Έρευνα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας*, Έκδοση 1.0., Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

- Κουντζέρης, Α., & Κωνσταντάτος, Μ. (Νοέμβριος 2009). *Ηλεκτρονική Ενσωμάτωση & Ψηφιακός Αλφαριθμητισμός στην Ελλάδα*. Φορέας υλοποίησης: Ελληνικό Παρατηρητήριο για την Κοινωνία της Πληροφορίας.
- Μητροπούλου, Β. (2015). *Οι ΤΠΕ στη διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Όστρακον.
- Μπίκος, Κ. (2012). *Ζητήματα Παιδαγωγικής που θέτουν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Πολίτης, Δ. (2005). Ψηφιακά Εγγράμματοι. Ο ρόλος της παιδείας στη Νέα Εποχή. Πρακτικά του 45ου Παιδαγωγικού Συνεδρίου του συλλόγου Ορθοδόξου Ιεραποστολικής Δράσεως «Ο Μέγας Βασίλειος», με θέμα: «*Η θεανθρώπινη οπτική στη σύγχρονη αγωγή*», Αθήνα: Σύλλογος Ορθοδόξου Ιεραποστολικής Δράσεως «Ο Μέγας Βασίλειος» 95-107.
- Πουλής, Γρ. (2005). Ψηφιακά Εγγράμματοι. Ο ρόλος της Παιδείας στη Νέα Εποχή. Πρακτικά του 45^{ου} Παιδαγωγικού Συνεδρίου του συλλόγου Ορθοδόξου Ιεραποστολικής Δράσεως «Ο Μέγας Βασίλειος», με θέμα: «*Η θεανθρώπινη οπτική στη σύγχρονη αγωγή*», Αθήνα: Σύλλογος Ορθοδόξου Ιεραποστολικής Δράσεως «Μέγας Βασίλειος» 109-124.
- Τζιφόπουλος, Μ. (2010). *Ψηφιακός γραμματισμός υποψήφιων εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Τσάγκας, Ι. (2006). Ο ρόλος του καθηγητή/τριας στην e-learning («ηλεκτρονική μάθηση») και στο internet («διαδίκτυο»). Πρακτικά από την παιδαγωγική συνάντηση «*Το ΜτΘ στο σύγχρονο σχολείο*», Αθήνα 109-113.

Η Επιστολή του Βυζαντινού Αυτοκράτορα Λέοντα Γ' (717-741) προς τον Χαλίφη Ουμάρ Β' ('Umar II) (717-720). Νέες Ερμηνείες και Προσεγγίσεις Διαπολιτισμικού και Διαθρησκειακού Περιεχομένου. Συμβολή στη Διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών

Γεώργιος Ορφανίδης

M.Phil, B.Arts Ιστορίας και Αρχαιολογίας, B. Arts Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
georgiosorfa@gmail.com

Περίληψη

Η επιστολή του Βυζαντινού Αυτοκράτορα Λέοντα Γ' του Ισαύρου (717-741) προς τον Ομμεϋάδη Χαλίφη Ουμάρ ή Ομάρ Β' ('Umar II) (717-720) αποτελεί ένα εκ των σημαντικότερων κειμένων της Βυζαντινής Γραμματείας της ευρύτερης Μέσης Βυζαντινής περιόδου (565-1081). Ωστόσο, η απώλεια του πρωτότυπου κειμένου, η μη επαρκής (ολοκληρωμένη) έκδοσή του, η σωρεία των διαπολιτισμικών-διαθρησκειακών πληροφοριών που εμπεριέχει, καθώς και η εν γένει σημερινή διάρθρωση του προγράμματος διδασκαλίας των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ενδεχομένως να κατέστησαν δύσκολη την προσπάθεια ερευνητικής και διδακτικής προσέγγισης της παρούσας επιστολής. Η επιστολή σώζεται με την ονομασία: Λέοντος του Σοφωτάτου Βασιλέως, *Epistola Leonis Imperatoris Augusti cognomento Philosophi ad Omarum Saracenorum regem de fidei christianae veritate et mysteriis et de variis Saracenorum haeresibus et blasphemiiis* και συμπεριλαμβάνεται στην συλλογή της Ελληνικής Πατρολογίας (PG 107, 315-324), ενώ σχετικές αναφορές υπάρχουν και στη *Χρονογραφία* του Θεοφάνους. Στην πραγματικότητα, η εν λόγω επιστολή συντέθηκε μετά από την επίσημη έκκληση του Χαλίφη προς τον Αυτοκράτορα Λέοντα Γ', προκειμένου ο τελευταίος να εκθέσει στον πρώτο τις βασικές αρχές της χριστιανικής πίστης και τις αντιλήψεις των χριστιανών υπηκόων του. Κατόπιν του σχετικού αιτήματος μεταξύ των δύο ηγεμόνων αναπτύχθηκε ένας πραγματικά γόνιμος διάλογος διαπολιτισμικού και διαθρησκειακού περιεχομένου με αμφίδρομες πολιτισμικές επιρροές, κυρίως όσον αφορά στο θέμα της προσκύνησης "ειδώλων" και της λειτουργίας των απεικονιστικών τεχνών εντός και εκτός θρησκευτικού περιβάλλοντος. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η παρουσίαση των αποσπασμάτων της επιστολής, που συνδέονται με τον παραπάνω προβληματισμό, ώστε να χρησιμοποιηθεί η ίδια μελλοντικά ως επικουρικό υλικό στη διδασκαλία των Θρησκευτικών, ακολουθώντας το Αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών (Μελέτη περίπτωσης: Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Β' Γυμνασίου).

Λέξεις κλειδιά: επιστολή, Λέοντα Γ', Ουμάρ Β' ('Umar II), χριστιανισμός, ισλάμ

A. Θεωρητικό Πλαίσιο (Ιστορική και Θρησκευτική Τοποθέτηση)

Η επιστολή του Βυζαντινού Αυτοκράτορα Λέοντα Γ' του Ισαύρου (717-741) προς τον Ομμεϋάδη Χαλίφη Ουμάρ ή Ομάρ Β' ('Umar II) (717-720) αποτελεί ένα εκ των σημαντικότερων κειμένων της Βυζαντινής Γραμματείας της Μέσης Βυζαντινής Περιόδου (και πιο συγκεκριμένα των «Μεταβατικών Χρόνων», ήτοι περ. μέσα 7^{ου}-μέσα 9^{ου} αιώνα), διότι περιέχει χρήσιμες αναφορές για την κατανόηση του πολιτισμικών ζυμώσεων που έλαβαν μέρος στη διαμόρφωση της Εικονομαχίας

(726-787 και 814-842) (Meyendorff, 1964: 125-129). Ωστόσο, η απώλεια του πρωτότυπου κειμένου, η μη επαρκής (ήτοι ολοκληρωμένη) έκδοσή του, η σωρεία των διαπολιτισμικών-διαθρησκειακών πληροφοριών που εμπεριέχει, καθώς και η εν γένει σημερινή διάρθρωση του προγράμματος διδασκαλίας των Θρησκευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ενδεχομένως να κατέστησαν δύσκολη την προσπάθεια ερευνητικής και διδακτικής προσέγγισης της παρούσας επιστολής.

Η επιστολή σώζεται με την ονομασία: Λέοντος του Σοφωτάτου Βασιλέως, *Epistola Leonis Imperatoris Augusti cognomento Philosophi ad Omarum Saracenorum regem de fidei christianae veritate et mysteriis et de variis Saracenorum haeresibus et blasphemiiis* και συμπεριλαμβάνεται στην συλλογή της *Ελληνικής Πατρολογίας* (PG 107, 315-324). Παράλληλα, μια γνωστή -ευσύνοπτου περιεχομένου- λατινική εκδοχή της επιστολής που έχει δημοσιευτεί από τον Champierius, και έγινε αργότερα αποδεκτή από τους πρώτους μελετητές του βυζαντινού πολιτισμού, (π.χ. Krumbacher, 1897· Eichner, 1936), σήμερα θεωρείται ιστορικά λανθασμένη, διότι αποδίδει τη συγγραφή του κειμένου στον Αυτοκράτορα Λέοντα ΣΤ΄ τον Σοφό (886-912), κατά τη διάρκεια βασιλείας του οποίου δεν εμφανίζεται ουδείς Χαλίφης με το όνομα Ουμάρ Β΄ (Meyendorff, 1964: 125· Λέοντος του Σοφωτάτου Βασιλέως, *Epistola Leonis Imperatoris...* PG 107, 315-324).

Στην πραγματικότητα, η εν λόγω επιστολή συντέθηκε μετά από την επίσημη έκκληση του Χαλίφη προς τον Αυτοκράτορα, προκειμένου ο τελευταίος να εκθέσει στον πρώτο τις βασικές αρχές της χριστιανικής πίστης και τις εν γένει κοινωνικο-πολιτισμικές αντιλήψεις των χριστιανών υπηκόων του (Jeffery, 1944: 272-273). Μάλιστα, θεωρείται ότι ο εν λόγω Αυτοκράτορας αποδέχθηκε την πρόσκληση του Ομμεϋάδη ηγεμόνα με μεγάλη θέρμη, καθώς η σταθεροποίηση, και προφανώς, η προώθηση των χριστιανικών λατρευτικών πρακτικών αποτελούσε πυλώνα της εσωτερικής και εξωτερικής του κοινωνικο-θρησκευτικής πολιτικής (Jeffery, 1944: 272-273· Anastos, 1966: 162· Herrin, 1977: 17· Χρήστου, 1998: 22· Χριστοφιλοπούλου, 1988, τομ. Β1: 342· Mango, 1990:111-114· Τσορμπατζόγλου, 1995: 707). Κατόπιν του σχετικού αιτήματος, λοιπόν, από τον Ουμάρ Β΄, μεταξύ των δύο ηγεμόνων αναπτύχθηκε ένας πραγματικά γόνιμος διάλογος διαπολιτισμικού και διαθρησκειακού περιεχομένου, καθώς μέσω αυτού, αφενός παρουσιάστηκαν οι θεμελιώδεις αρχές του χριστιανικού δόγματος και της ισλαμικής πίστης, και αφετέρου φαίνεται ότι υπήρξε μια αμοιβαία επιρροή μεταξύ των δύο πλευρών (π.χ. στο ζήτημα της ανεικονικότητας). Μεταξύ άλλων, κύριοι θεματικοί άξονες του διαλόγου είναι: η ιστορική εξέλιξη του Χριστιανισμού και του Ισλάμ, η αποκάλυψη Ενός και Αληθινού Θεού, τα πρόσωπα των Προφητών και των Αποστόλων, η ύπαρξη των «ειδώλων», η ιστορική πρόσληψη των γεγονότων της Παλαιάς Διαθήκης, καθώς και η απαγόρευση απεικόνισης του Θεού στην εκάστοτε μορφή τέχνης του υλικού πολιτισμού.

Μάλιστα, αυτό το τελευταίο ζήτημα φαίνεται να παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, κρίνοντας από την ύπαρξη ενός εκτενούς μέρους της επιστολής, το οποίο είναι αφιερωμένο στα ειδικότερα λατρευτικά ζητήματα του χριστιανισμού. Το οικείο ενδιαφέρον έγκειται, κατά βάση, σε δύο σημεία: α) αφενός, στο ότι ο Λέοντας Γ΄ σέβεται -έως και θαυμάζει- τη σοβαρότητα και σαφήνεια μερικών ισλαμικών πρακτικών, προσεγγίζοντας κριτικά τη θρησκεία των άλλων, χωρίς πάγιες προκαταλήψεις και πολιτική μίσους, και β) αφετέρου, στο ότι η γενικότερη αντίληψη του ίδιου του Αυτοκράτορα περί επιμέρους χριστιανικών πρακτικών

επηρεάζεται σημαντικά κατά την έκθεση των λατρευτικών-μυστηριακών και ιδεολογικών-συμβολικών πρακτικών της χριστιανικής παράδοσης προς τον Ομμεϊάδη Χαλίφη.

Ως εκ τούτου, καθώς ο Λέοντας Γ΄ προσπαθεί να απαντήσει στην ερώτηση του Ομάρ Β΄ «Ποια ιδεολογία αναπτύσσεται, ακριβώς, γύρω από τη χρήση των Εικόνων και του σταυρικού συμβόλου...;» (Jeffery, 1944: 277-278· Λέοντος του Σοφωτάτου Βασιλέως, *Epistola Leonis Imperatoris...* PG 107, 315-324), παρατηρείται ότι παρά την σθεναρή αναδίπλωση επιχειρημάτων υπέρ των λατρευτικών πρακτικών που συνδέονται με το σύμβολο του σταυρικού πάθους και τον εικονογραφικό διάκοσμο εντός των ναϊκών κτισμάτων, η σκέψη του Αυτοκράτορα δεν απέχει αγεφύρωτα από τις ανεικονικές τάσεις-απόψεις της ισλαμικής παράδοσης· ήτοι οι εν λόγω αντιλήψεις του Λέοντα Γ΄ επηρεάστηκαν από το Ισλάμ. Ειδικότερα, αναγιγνώσκουμε: «Τιμούμε τον Σταυρό λόγω των Παθών του ενσαρκωμένου Λόγου του Θεού [...]. Αναφορικά με τις Εικόνες, δεν αποδίδουμε σε αυτές τη σημασία μίας πραγματικής σχέσης ή σεβασμού, δεδομένου ότι δεν λάβαμε από την Αγία Γραφή οποιαδήποτε σχετική εντολή. Παρόλα αυτά, η ύπαρξη της θείκης εντολής στην Παλαιά Διαθήκη μέσω της οποίας δόθηκε άδεια στον Μωυσή, ώστε να τοποθετηθούν τα σκαλιστά ομοιώματα των Χερουβίμ στην Σκηνή του Μαρτυρίου (αναφ. στο Εξ. 25, 17), αλλά και η εμψυχωτική προσήλωση των μαθητών του Κυρίου δια της αγάπης τους προς Αυτόν, έφερναν πάντοτε την επιθυμία να διατηρηθούν οι εικόνες τους, οι οποίες έχουν έρθει σε εμάς από τους χρόνους τους, ως αναπαραστάσεις της ζωής τους [...]. Η παρουσία τους μας γοητεύει και δοξάζουμε τον Θεό που μας έχει σώσει μέσω της μεσολάβησης του μονογενούς Υιού και δοξάζουμε τους Αγίους μας. Όμως, όπως στο ξύλο, τοιουτοτρόπως και στα χρώματα, εμείς δεν δίνουμε σε αυτά κανέναν σεβασμό ή καμία ευλάβεια» (Jeffery, 1944: 296-297· Λέοντος του Σοφωτάτου Βασιλέως, *Epistola Leonis Imperatoris...* PG 107, 315-324).

Εν τούτοις, η παρούσα μη εναργής τοποθέτηση του Αυτοκράτορα σχετικά με την απόδοση φόρου τιμής προς τις εικόνες από την πλευρά των χριστιανών δικαιολογεί, ενδεχομένως κατά έναν βαθμό, και τη μετέπειτα απόφασή του (διάταγμα/εδίκτο του 726), σύμφωνα με την οποία απαγορεύτηκε και καταδικάστηκε η προσκύνηση των εικόνων εντός των συνόρων της Αυτοκρατορίας σε μια εποχή, κατά την οποία φαίνεται να μην παρέλειπαν πολλές φορές οι λατρευτικές ακρότητες-εξάρσεις (π.χ. απόξεση ξύλου από τις φορητές εικόνες προκειμένου να χρησιμοποιηθεί ως ιαματικό μέσο) (Alexander, 1977: 238-264· Φειδάς, 2002: 771-772). Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι το θρησκευτικο-πολιτισμικό περιβάλλον της όμορης Ανατολίας (ιουδαϊσμός, ισλάμ) επηρέασε σαφέστατα τον Λέοντα Γ΄ ως προς τη διαμόρφωση της άποψής του περί της λατρευτικής θέσης των εικόνων (θρησκευτικός συγκρητισμός-πολιτισμικός υβριδισμός). Η πολιτισμική επιρροή του γειτονικού χώρου δεν διαμορφώθηκε αποκλειστικά λόγω τού ότι ο ίδιος ο Λέοντας Γ΄ υπήρξε μέλος της καταγόμενης εκ της Συρίας (ή Αρμενίας) δυναστείας των Ισαύρων, αλλά πολύ περισσότερο, επειδή κατά την περίοδο εφαρμογής του νέου διατάγματος ήταν ορατή η συνεχής απειλή των Αράβων, και ως εκ τούτου, θεωρούνταν απαραίτητη η στρατιωτική συνεισφορά πληθυσμών που διέμεναν στις παραμεθόριες ζώνες των ανατολικών συνόρων, και είχαν επηρεαστεί αξιοσημείωτα από τα παραπάνω θρησκευόμενα στο διάβα του ιστορικού χρόνου (Γλύκατζη-Ahrweiler, 1978: 28).

Στην πραγματικότητα, σύμφωνα με την εν γένει θρησκευτική νοοτροπία της ανατολής, η θεότητα δεν έχει λάβει σάρκα και οστά. Στον ιουδαϊσμό και το ισλάμ το θείο είναι άγνωστο και ακατάληπτο (π.χ. Γιαχβέ για τους Ιουδαίους· Ζιάκα, 2010: 120-127 με σαφείς αναφορές). Μάλιστα, όσον αφορά τις σχετικές πεποιθήσεις του ιουδαϊσμού, αναφορές συναντώνται τόσο στην Παλαιά (Εξ. 20: 4-5· Εξ. 32: 19-20· Δευτ. 5,8-9· Ψαλμ. 96,7· Ψαλμ. 134: 15-18), όσο και στην Καινή Διαθήκη (Ιω. 4,23). Οι απαγορεύσεις που δόθηκαν από τον Θεό στο Μωυσή αφορούν την καταδίκη της ειδωλολατρίας και στρέφονται εναντίον της απεικονιστικής απόδοσης του θείου, προκειμένου να αποφευχθεί το ενδεχόμενο προσηλυτισμού των Ιουδαίων από θρησκείες παγανιστικής φύσης, με τις οποίες ερχόταν σε επαφή λόγω της γεωγραφικής (νομαδικής) εξάπλωσης τους (Ladner 1940: 134. Gutmann, 1961: 3· Τσορμπατζόγλου, 1995: 707· Whittow, 1996: 140). Βεβαίως, αξίζει να σημειωθούν δύο χωρία από την Παλαιά Διαθήκη κατά την ανάγνωση των οποίων παρατηρείται μια μικρή διαφοροποίηση από την παραπάνω γενικευμένη αντίληψη, χωρίς όμως να υποστηρίζεται ότι τα στοιχεία αυτά δύναται να μεταβάλουν το προαναφερθέν πολιτισμικό σύνολο, αν και ομολογουμένως το πρώτο χωρίο χρησιμοποιήθηκε στη "διφορούμενη" απαντητική επιστολή του Λέοντα Γ' προς τον Χαλίφη, με σκοπό την μερική αιτιολόγηση της επίμονης λατρείας των εικόνων, παρά την οποιαδήποτε έλλειψη αντίστοιχης εντολής από το Θεό. Το πρώτο χωρίο συνδέεται με την εντολή του Θεού προς τον Μωυσή σχετικά με την κατασκευή σκαλιστών ομοιωμάτων Χερουβείμ (βλ. και παραπάνω: Εξ. 25, 17), και το δεύτερο με το γεγονός της εμφάνισης τριών Αγγέλων στον Αβραάμ, στους οποίους ο ίδιος απευθύνεται με το προσωνύμιο «Κύριε» (Ιωάννης Δαμασκηνός, *Λόγος αποδεικτικός περί των αγίων και σεπτών εικόνων*, PG XCV 309-344). Αξίζει, επιπλέον, να αναφερθεί πως στην ιουδαϊκή πρακτική το θέμα των εικονικών παραστάσεων εμφανίζει σημαντικές διαφοροποιήσεις όσον αφορά στις απεικονίσεις ζώων και βιβλικών μορφών-σκηνών. Αυτές οι αναπαραστάσεις αφορούν την εμφάνιση ζωγραφικού διακόσμου σε συναγωγές π.χ. στη Μεσοποταμία (Δούρα-Ευρωπός), την Παλαιστίνη, την Β. Αφρική και την Ισπανία. (Ladner, 1940: 134· Gutmann, 1961: 3· Τσορμπατζόγλου, 1995: 707). Ωστόσο, και σε αυτή την περίπτωση, από τα τέλη του 5^{ου} αιώνα και έπειτα εντοπίζεται μία αυστηρή κριτική των Ιουδαίων έναντι των εικονικών παραστάσεων, η οποία είχε ως αποτέλεσμα την καταστροφή σχεδόν ολόκληρου του διακόσμου (εξάιρεση αποτέλεσαν τα ζωγραφικά τμήματα με φυτικό και εν γένει αφηρημένο διάκοσμο) σε ορισμένες συναγωγές (Vasiliev, 1956: 25).

Παράλληλα, όσον αφορά τους Μουσουλμάνους, παρά το γεγονός ότι σε πολλά σημεία του ιερού βιβλίου του ισλάμ, το Κοράνι (Qur'ān), γίνονται αναφορές, αφενός για την ύπαρξη και προσκύνηση-λατρεία ενός και μοναδικού θεού (π.χ. 39:65· 72:18), και αφετέρου για τις "κατηγορίες" των ειδώλων (π.χ. 2:51 και 21:51-53 για τον ηγεμόνα· 4:117 γενικά για άλλους θεούς· 5:72 για τον Ιησού· 6:100 για τα Τζίνι· 14:22 για τον Σατανά)· 18:32-36 και 18:42 για την περιουσία], φαίνεται ότι, στην πραγματικότητα, δεν εντοπίζεται κάποια ρητή καταδίκη και απαγόρευση των αναπαραστατικών τεχνών· εκτός από μία σαφή και με αρνητικό πρόσημο για την απεικονιστική αντίληψη επισήμανση ότι «οι εικόνες είναι μια σατανική βδελυγμία» (5:92) (Hodgson, 1964: 229· Barnard, 1975: 25· Barnard, 1974: 13· Κονδύλη 2016: 405-410). Η εχθρική στάση του ισλάμ έναντι των εικόνων άρχισε να διαμορφώνεται σταδιακά σε μεταγενέστερο χρονικό επίπεδο. Κατά τους πρώιμους κατακτητικούς

πολέμους των αραβικών φύλων του 7^{ου} αιώνα (640-715/724), η ισλαμική πίστη διαδόθηκε σε γεωγραφικές ζώνες, στις οποίες άκμαζαν πολιτισμικά σύνολα με απεικονιστική παράδοση, γεγονός που ανέδειξε την επιφύλαξη των Μουσουλμάνων, καθώς θεώρησαν ότι αναπαραστάσεις και κάθε είδους ομοιώματα αποτελούσαν ειδωλολατρικά στοιχεία, γεννώντας κατά συνέπεια την εναργώς αρνητική στάση τους και την έντονη επιθυμία τους να απαλλαγούν από οτιδήποτε τους παρέπεμπε στο οικείο τους παγανιστικό προ-ισλαμικό παρελθόν (Hodgson, 1964: 229· Grabar, 1977: 47-49· Ζιάκα, 2010: 24) σχετικά με τη χρήση των απεικονιστικών μοτίβων. Η αμείλικτη απαγόρευση απεικόνισης μορφών απαντάται στα κείμενα-συλλογές των Χαντίθ (Hadīth) (Vasiliev, 1956, 25), [π.χ. 9^ο Βιβλίο της συλλογής του Ιμάμη Μάλικ ιμπν Ανάς (Mālik ibn Anas) με τον τίτλο *Μουβάτα* (*Muwatta'*), 8^{ος} αιώνας].

Η καθολική απαγόρευση των εικονικών παραστάσεων στο ισλάμ επιβλήθηκε την τελευταία δεκαετία του 7^{ου} αιώνα, κατά τη διάρκεια εξουσίας του Ομμεϊάδη Χαλίφη Άμπντ Αλ-Μάλικ (Abd al- Mālik) (646-705). Η πολιτική αυτή εφαρμόστηκε σε γενικές γραμμές σε όλες τις μορφές του υλικού πολιτισμού (μνημειακού ή μικρογραφικού χαρακτήρα), επιτρέποντας την κυριαρχία των φυτικών, γεωμετρικών και εν γένει αφηρημένου χαρακτήρα μοτίβων (λ.χ. αραβουργήματα). Μολαταύτα, δεν παρατηρείται μία παντελής απουσία των εικονικών μοτίβων (π.χ. ανθρώπινων ή/και ζωικών μορφών), όπως παρατηρείται να συμβαίνει σε αρχιτεκτονικά συγκροτήματα των Ομμεϊάδων Αράβων [π.χ. λουτρό στο Κάσρ Άμρα (Qasr 'Amra, μτφρ.: Το μικρό Παλάτι της Άμρα) της Ιορδανίας (8^{ος} αιώνας), Παλάτι του Κάσρ Χισάμ (Qasr Hishām, μτφρ.: Το Παλάτι του Χισάμ), επίσης, της Ιορδανίας (8^{ος} αιώνας), «Μεγάλο Τέμενος των Ομμεϊαδών» της Δαμασκού (Ġāmi' Banī 'Umayya al-Kabīr) (8^{ος} αιώνας)], νομίσματα, τοιχογραφίες, ψηφιδωτά, γλυπτά και κεραμικά αντικείμενα. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι απαγορεύσεις περί των απεικονίσεων δεν συσχετίζονται, πιθανόν, με το θέμα της "γενικής και αφηρημένης αναπαράστασης" (δηλαδή όταν δεν εμπεριέχεται ή έννοια της ειδωλοποίησης), αλλά ειδικότερα με το θέμα της κατασκευής και φυσικά προσκύνησης των "ειδώλων" (π.χ. λίθινων και ξύλινων) με τα οποία, βέβαια, θα μπορούσε να συνδεθεί η έννοια της "αναπαράστασης", κατά βάση εντός θρησκευτικού περιβάλλοντος. (Vasiliev, 1956: 25· Grabar, 1977: 47-49· Barnard, 1975: 26). Από τον 8^ο αιώνα χρονολογούνται τα πρώτα κείμενα σύμφωνα με τα οποία απαγορεύεται ρητά η χρήση εικόνων. Επιπλέον, οι ακριβείς διατάξεις για την απαγόρευση των εικόνων εντοπίζονται στα ειδικά κείμενα της νομικής συλλογής της ισλαμικής παράδοσης Φίκχ (Fiqh), όπου μεταξύ άλλων αναφέρεται ότι: απαγορεύονται οι αναπαραστάσεις των αντικειμένων που αποτελούν φορείς απόδοσης λατρευτικών τιμών, ενώ επιτρέπεται σε ορισμένες περιπτώσεις η απεικόνιση ανθρώπων και ζώων, χωρίς, όμως την ύπαρξη της κεφαλής αυτών (για το σύνολο των νομικών διατάξεων και τις σύγχρονες τροποποιήσεις αυτών βλ. στο: <http://islamweb.net/en/articles/83/fiqh-jurisprudence-matters>). Επί της βασιλείας του Ομμεϊάδη Χαλίφη Αλ-Βαλίντ Α' (Al Walīd I) (668-715), μεταξύ του 713-714, διατάχθηκε η καταστροφή του μη ανεικονικού διακόσμου των βυζαντινών ναών εντός τις επικράτειας του Χαλιφάτου (Vasiliev, 1956: 41-42). Τέλος, ο επίσης, Ομμεϊάδης Χαλίφης Γιαζίντ Β' (Yazīd II) (720-724), πιθανόν το έτος 721 (κατά άλλους το 723) (π.χ. ενδεικτικά: Πρακτικά Ζ' Οικουμ. Συν. XIII 200Α, όπου ο Ιωάννης Ιεροσολύμων, υποστηρίζει το έτος 721· Θεοφάνης, *Χρονογραφία*, I. 402.6-7, όπου

υποστηρίζει το έτος 723), είχε επιβάλει, κατ' αναλογία με τον προκάτοχό του, με διάταγμα την απαγόρευση φιλοτέχνησης εικόνων, την καταστροφή του σχετικού εικονογραφικού διακόσμου των βυζαντινών ναών, ακόμα και των οικιακών προσκυνηταρίων των χριστιανών υπηκόων του Χαλιφάτου (Runciman, 1977: 71· Grabar, 1975: 46· Πρακτικά Ζ' Οικουμ. Συν. XIII 197A-200B, όπου περιγράφεται αναλυτικά η σχετική αφήγηση του Ιωάννη Ιεροσολύμων).

Εύλογα, γίνεται αντιληπτό ότι η απόφαση του Αυτοκράτορα να προχωρήσει στην απαγόρευση λατρείας των εικόνων πυροδότησε ταχύτατα την έκφραση διαφορετικών αντιδράσεων, τόσο από το χώρο της Εκκλησίας, όσο και από τους πληθυσμούς των ευρύτερων λαϊκών στρωμάτων, καθιστώντας, όπως αποδείχθηκε στη συνέχεια, αναπόφευκτο τον εμφύλιο σπαραγμό μεταξύ των χριστιανών, οι οποίοι διαχωρίστηκαν σε δύο αντίπαλες ομάδες, τους "εικονόφιλους" και τους "εικονοκλάστες". Η ιστορική περίοδος αυτής της διαμάχης έμεινε γνωστή στη μεσαιωνική ιστορία ως "Εικονομαχία" και εκτυλίσσεται σε δύο σχεδόν διαδοχικές φάσεις (726-787 και 815-843), κατά την περίοδο εξουσίας των αυτοκρατορικών δυναστειών των Ισαύρων και του Αμορίου, αντίστοιχα (Καραγιαννόπουλος, 1993: 131-134· Χριστοφιλοπούλου, 1998, τομ. Β1: 105-212· Αμοιρίδου, 2012: 203-222).

Η πρώτη φάση, η οποία σχετίζεται άμεσα με την προσωπικότητα και τις ενέργειες του Αυτοκράτορα Λέοντα Γ' ξεκίνησε, όταν το 726 ο ίδιος διέταξε την απομάκρυνση της εικόνας του Χαλκίτη Χριστού από την Χαλκή Πύλη του Ιερού Παλατιού στην Κωνσταντινούπολη και ανακήρυξε με έδικοτο την απαγόρευση προσκύνησης των εικόνων (Vasiliev, 2006: 258-259· 10· Gero, 1973: 94-95, 106, υποσ. 55, 212-217· Anastos 1968: 5-7· Auzéry, 1990: 461· Χριστοφιλοπούλου, 1998: τομ. Β1, 108· Brubaker, 1999: 263· Θεοφάνης, *Χρονογραφία*, I. 404.3-4 και I. 404.18-405.2, για πιο αναλυτική περιγραφή και σύνδεση με "θεομηνία"), ενώ ενδέχεται να προχώρησε και στην παράλληλη λήψη κάποιων "ακραίων" εικονοκλαστικών μέτρων· των οποίων οι αναφορές λόγω του ότι δεν απαντώνται στις κύριες πηγές της εικονομαχικής περιόδου, ήτοι τη *Χρονογραφία* του Θεοφάνους και την *Ιστορία Σύντομος* του Νικηφόρου, ελέγχονται ακόμα ως προς την αξιοπιστία τους (Gero, 1973: 97, υποσ. 13· Ενδεικτικά βλ.: Γεώργιος Μοναχός, *Χρονικόν Σύντομον*, I. 742.9-19 για Πυρπόληση του Πανδιδακτηρίου της Κωνσταντινούπολης λόγω άρνησης των καθηγητών να ενστερνιστούν την εικονοκλαστική πολιτική και 742.19-22 για καύση λειψάνων και διωγμούς εικονόφιλων. Ενδεικτικά για κριτική της πρώτης αναφοράς βλ.: Χριστοφιλοπούλου 1998, τομ. Β1: 112 και για τη δεύτερη: Gero, 1973: 94-97, 212). Ο Κωνσταντίνος, Επίσκοπος Νακωλείας της Φρυγίας, ο Θεοδόσιος, Επίσκοπος Εφέσου, και ο Θωμάς, Επίσκοπος Κλαυδιουπόλεως, ταχθήκαν άμεσα στο πλευρό του. Διαφώνησαν, όμως, εντόνως, μεταξύ πολλών άλλων, ο Πατριάρχης Γερμανός Α' (715-730), καθώς και ο Πάπας Γρηγόριος Β' (715-774). Στις 17 Ιανουαρίου 730 ο Λέων Γ' συγκαλεί γενική συνέλευση (σιλέντιον) και ζητά από όλους να προσυπογράψουν νέο εικονομαχικό διάταγμα, το οποίο όριζε την καταστροφή των εικόνων. Η σοβαρότερη και ουσιαστικότερη αντίδραση στα πεπραγμένα του Αυτοκράτορα έρχεται από τον θεολόγο Ιωάννη τον Δαμασκηνό, ο οποίος στους *Λόγους προς τους διαβάλλοντας τὰς ἁγίας εἰκόνας* αναπτύσσει την εικονόφιλη θεολογία του χριστιανικού πολιτισμού, σύμφωνα με την οποία η εικόνα επιδέχεται προσκύνησης, δίχως τον κίνδυνο της ειδωλολατρίας, καθότι δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση είδωλο (Ιωάννης Δαμασκηνός, *Λόγους προς τους διαβάλλοντας τὰς ἁγίας εἰκόνας*, PG XCIV, 1248C· PG XCIV, 1264C· PG XCIV, 1268A·

PG XCIV, 1288B· PG XCIV, 1309C). Ωστόσο, η πρώτη φάση της εικονομαχικής έριδας έληξε με την πραγματοποίηση της Ζ΄ Οικουμενικής Συνόδου, επί Κωνσταντίνου ΣΤ΄ (780-797), όταν αποκαταστάθηκε η θέση των εικόνων εντός της λατρείας.

Εν κατακλείδι, οφείλει να επισημανθεί το γεγονός ότι το περιεχόμενο της επιστολής του Λέοντα Γ΄ επηρέασε τη γενικότερη κοινωνική αντίληψη του Χαλίφη Ουμάρ Β΄, καθώς φαίνεται ότι βελτιώθηκε η στάση αντιμετώπισης και προσέγγισης των χριστιανικών πληθυσμών εντός και εκτός του Χαλιφάτου των Ομμεϊάδων, ενώ παράλληλα, ο ίδιος ο Χαλίφης προχώρησε στην απελευθέρωση αρκετών αιχμαλώτων, χωρίς να απαιτήσει την καταβολή λύτρων (Jeffery, 1944: 330).

B. Διδακτική Εφαρμογή

1. Γενικές Πληροφορίες

- **Εγχειρίδιο Διδασκαλίας:** Νευροκλοπής, Θ. Υφαντής, Π., Ιατρόπουλος Λ., Τερλιμπάκου, Ζ. Χατζή, Δ. (2017). *Φάκελος Μαθήματος των Θρησκευτικών: Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό. Πορεία μέσα από αντιθέσεις*, της Β΄ Γυμνασίου, Αθηνά: Εκδόσεις Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.
- **Κεφάλαιο – Θεματική Ενότητα:** Πρώτο Κεφάλαιο – *Μπορούν οι άνθρωποι να εικονίζουν τον Θεό;* Η εν λόγω δραστηριότητα προτείνεται να εφαρμοστεί μετά την ολοκλήρωση του υποκεφαλαίου με τίτλο: *Ζ΄ Οικουμενική Σύνοδος και Κυριακή της Ορθοδοξίας: η γιορτή της αναστήλωσης των εικόνων* (Νευροκλοπής κ.ά., 2017: 22), προκειμένου οι μαθητές/τριες να προσεγγίσουν με μεγαλύτερη κριτική ικανότητα τα υποκεφάλαια της ανεικονικής ισλαμικής και ιουδαϊκής τέχνης (Νευροκλοπής κ.ά., 2017: 26-29) ή την ολοκλήρωση του Πρώτου Κεφαλαίου του σχολικού εγχειριδίου Νευροκλοπής κ.ά., 2017: 8-31).
- **Βαθμίδα Εκπαίδευσης:** Δευτεροβάθμια.
- **Σχολική Τάξη:** Β΄ Γυμνασίου.
- **Χρονολογία Εφαρμογής:** 2018 (δεν έχει τεθεί σε εφαρμογή μέχρι σήμερα)
- **Διάρκεια Εφαρμογής:** 1 διδακτική ώρα (περ. 45΄) για παράδοση και συζήτηση της δραστηριότητας και ¼ της επόμενης διδακτικής ώρας (περ. 15΄) για αξιολόγηση της ανατεθείσας από τον/την εκπαιδευτικό προς τους μαθητές/τριες εργασίας.
- **Διδακτικό Υλικό:** Σχολικό Εγχειρίδιο, Φύλλο Δραστηριότητας, και εφόσον παρέχεται η δυνατότητα, "Νέα Μέσα", Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) – Οπτικοακουστικό Υλικό (Διαφάνειες Προβολής-Power Point με σύντομα κείμενα, φωτογραφίες μνημείων υλικού πολιτισμού ή/και ολιγόλεπτες βιντεοπαρουσιάσεις). Δίνεται έμφαση στην αξία-έννοια του "Ψηφιακού Γραμματισμού" ("Digital Literacy") (Μπίκος, 2012: 118) από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού (βλ. Στρατηγικές και Τεχνικές Διδασκαλίας).
- **Μεθοδολογία της Διδασκαλίας:** α) Μέθοδος: Διαθεματική και Επαγωγική, β) Μορφή: Μεικτός Τύπος Μορφών Διδασκαλίας (συνδυασμός Δασκαλοκεντρικών-Μαθητοκεντρικών μορφών, συνδυασμός Βιωματικής και Ομαδικής/Διερευνητικής Δραστηριότητας, Ομαδοσυνεργατική· ειδικότερα: διδακτικός μονόλογος-παράδοση, επεξήγηση, επίδειξη και περιγραφή πληροφοριών, καθοδηγούμενος διάλογος, ερωταποκρίσεις, ελεύθερος διάλογος, λήψη πρωτοβουλιών και δημιουργία-εφευρετικότητα μέσω της αξιοποίησης των μνημείων του υλικού πολιτισμού).

- **Πορεία Διδασκαλίας:** Πενταμερής (Παρουσιάζοντας, Εφαρμόζοντας, Διερευνώντας, Αναπαλαιώνοντας, Αξιολογώντας).
- **Στρατηγικές και Τεχνικές Διδασκαλίας:** “Σκέψου, Συζήτησε, Μοιράσου” [“Think, Pair, Share” – (TPS)], “Διδάσκοντας μέσω της τέχνης. Μοτίβα έντεχνου συλλογισμού” (“Artful thinking”), με τις εξής υποκατηγορίες: “Ερώτηση, Εξέταση, Έρευνα” [“Βλέπω, Ισχυρίζομαι, Αναρωτιέμαι” (“I see, I think, I wonder”), “Σκεφτείτε, Αμφιβάλλετε, Εξερευνήστε” (“Think, Puzzle, Explore”), και “Παρατήρηση και Περιγραφή” [“Παιχνίδι Επεξεργασίας” (“Elaboration Game”)].
- **Μορφή Αξιολόγησης:** Διαγνωστική Μέθοδος (προφορική παρουσίαση ομαδικής εργασίας σε μορφή της επιλογής των μαθητών/τριων, χωρίς καταγραφή τελικής βαθμολογίας στο σύστημα της εικοσαβάθμιας κλίμακας).
- **Στόχοι – Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα (ΠΑΜ):** Μετά το πέρας της παρούσας δραστηριότητας οι μαθητές/τριες θα είναι πλέον σε θέση να: α) εντοπίζουν και περιγράφουν με κριτικό τρόπο τις ιδιαίτερες πολιτισμικές συνθήκες που αναπτύχθηκαν κατά την προ-εικονομαχική περίοδο με την ώσμωση των ιουδαϊκών και ισλαμικών αντιλήψεων και συνέβαλαν, ως ένα βαθμό, στην ανάδυση της εικονομαχικής έριδας, και β) να περιγράφουν τεκμήρια του χριστιανικού και ετερόθρησκου υλικού πολιτισμού αποκρυπτογραφώντας τη θεολογική αφετηρία και αισθητική έκφρασή τους, μέσω της εξοικείωσης τους με τα εκάστοτε έργα τέχνης και την επαφή τους με διάφορες πτυχές της Πολιτισμικής Ανθρωπολογίας και Ανθρωπολογίας της Θρησκείας (π.χ. διαχρονική και διαπολιτισμική έννοια του ειδώλου, θρησκευτικά μοτίβα-σύμβολα, φαινόμενο θρησκευτικού συγκρητισμού-πολιτισμικού υβριδισμού).

•

2. Σχεδιασμός Διδακτικής Εφαρμογής

2.1. Παρουσιάζοντας, Εφαρμόζοντας, Διερευνώντας, Αναπλαισιώνοντας (1^η διδ. ώρα)

ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΝΤΑΣ (5’): Ο/Η εκπαιδευτικός παροτρύνει τους μαθητές/τριες να επισημαίνουν προφορικά την σπουδαιότητα των πολιτισμικών παραγόντων που συνέβαλαν στην διαμόρφωση της Εικονομαχίας, όπως παρουσιάστηκαν μέχρι τώρα κατά τη διάρκεια των προηγούμενων διδακτικών ωρών του μαθήματος. Κατόπιν, ο/η εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές ποιος Βυζαντινός Αυτοκράτορας συνδέθηκε με την αρχή της εικονομαχικής έριδας, και ποια η συμβολή αυτού στα σχετικά γεγονότα. → Εφαρμογή της διδακτικής στρατηγικής της «ανάκλησης» (“evocation”/“recreation”) (Eggen & Kauchak, 1992· όπου και γενικά για “μνημονικά βοηθήματα”). Αφού, οι μαθητές/τριες απαντήσουν (με ή χωρίς τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού), ο/η εκπαιδευτικός προαναγγέλλει το περιεχόμενο της δραστηριότητας.

ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΣ (5’): Ο/Η εκπαιδευτικός μοιράζει στους/στις μαθητές/τριες ένα Φύλλο Δραστηριότητας (κόλλα αναφοράς, μεγέθους A4), αναγγέλλοντας τη δραστηριότητα. Το Φύλλο περιλαμβάνει: α) τα στοιχεία του σχολείου, της σχολικής τάξης και του τμήματος, την ημερομηνία, τον τίτλο του μαθήματος και της διδακτικής ενότητας, καθώς και το ονοματεπώνυμο και την ειδικότητα-κλάδο του/της ίδιου του/της διδάσκοντα/διδάσκουσας (στο επάνω τμήμα της κόλλας αναφοράς), β) τον τίτλο της δραστηριότητας [*Η Επιστολή του Βυζαντινού Αυτοκράτορα Λέοντα Γ΄ (717-741) προς τον Χαλίφη Ουμάρ Β΄ (Umar II) (717-720).*

Νέες Ερμηνείες και Προσεγγίσεις Διαπολιτισμικού και Διαθρησκειακού Περιεχομένου], ένα προλογικό σημείωμα (έκτασης 200-250 λέξεων), όπου αναφέρεται συνοπτικά το περιεχόμενο της επιστολής του Αυτοκράτορα Λέοντα Γ΄ προς τον Χαλίφη Ουμάρ Β΄, γ) τα αποσπάσματα με την ερώτηση του Χαλίφη και τη σχετική απάντηση του Βυζαντινού Αυτοκράτορα από την επιστολή σε νεοελληνική απόδοση (σε όλη την υπόλοιπη έκταση της σελίδας). Μετά, το πέρας του κειμένου σημειώνεται εντός παρένθεσης η βιβλιογραφική παραπομπή των αποσπασμάτων ως εξής: Λέοντος του Σοφωτάτου Βασιλέως, *Epistola Leonis Imperatoris Augusti cognomento Philosophi ad Omarum Saracenorum regem de fidei christianae veritate et mysteriis et de variis Saracenorum haeresibus et blasphemis*, PG 107, 315-324 με την προσθήκη-υποσημείωση: "απόδοση στην νεοελληνική" ή "ελεύθερη απόδοση στην νεοελληνική" (αν περιλαμβάνει για λόγους κατανόησης στοιχεία παράφρασης, κατά την κρίση του/της διδάσκοντα/ουσας).

Εν συνεχεία, ο/η εκπαιδευτικός ζητάει από κάποιον μαθητή να αναγνώσει δημόσια το προλογικό σημείωμα. Κατόπιν, αφήνει περιθώριο 3' λεπτών στους/στις μαθητές/τριες προκειμένου να διαβάσουν και να επεξεργαστούν ατομικά τα αποσπάσματα της επιστολής, χωρίς να παρέμβει καθόλου ο ίδιος με οδηγίες ή επεξηγήσεις.

ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ (30'): Ο/Η εκπαιδευτικός χωρίζει τους/τις μαθητές/τριες σε ομάδες (προτεινόμενος μέγιστος αριθμός ατόμων: 5). Στη συνέχεια, ζητάει από τους/τις μαθητών/τριών που ανήκουν στην ίδια ομάδα να σκεφτούν και να συζητήσουν μεταξύ τους τα σχετικά αποσπάσματα, καταγράφοντας τις σκέψεις τους. Έπειτα, ένας μαθητής/τρια ως εκπρόσωπος της κάθε ομάδας ανακοινώνει δημόσια τις σκέψεις κάθε ομάδας. → Εφαρμογή της διδακτικής στρατηγικής "Σκέψου, Συζήτησε, Μοιράσου". ["Think, Pair, Share" – (TPS)] (Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου, 2017: 112-113). Αφού, ακουστούν όλες οι απόψεις από μια φορά δημόσια μέσα στην αίθουσα ο/η εκπαιδευτικός ρωτάει αν υπάρχουν απορίες επί των όσων διαβάστηκαν ή/και ακούστηκαν, και αν κρίνεται απαραίτητο δίνει διευκρινίσεις αξιοποιώντας κατά βάση το διδαχθέν υλικό του μαθήματος.

Αμέσως μετά, ο/η εκπαιδευτικός απευθυνόμενος σε όλους/όλες τους/τις μαθητές/τριες θέτει ερωτήματα/ζητήματα -τα οποία σχετίζονται με τα όσα λέχθηκαν προηγουμένως- προσπαθώντας να τα συνδέσει με ενδεχόμενες πρότερες γνώσεις ή/και εμπειρίες των μαθητών/τριών. Κατά τη διάρκεια των απαντήσεων από τους μαθητές/τριες προτείνεται η όσο το δυνατόν μικρότερη συμβολή του/της εκπαιδευτικού, προκειμένου να επιτραπεί στους/στις μαθητές/τριες η μέγιστη προσπάθεια ορθής διατύπωσης επιχειρημάτων, ιδεών, συναισθημάτων κλπ. Πιθανά ερωτήματα-ζητήματα: Έχετε επισκεφθεί κάποιον ισλαμικό ή ιουδαϊκό θρησκευτικό χώρο σήμερα; Αν ναι που βρίσκεται αυτός; Πώς σας φάνηκε; Υπήρξε κάποιο στοιχείο που σας έκανε εντύπωση; Ποια σύμβολα-μοτίβα θυμάστε; Μπορείτε να τα περιγράψετε εν συντομία στους/στις συμμαθητές/τριες; Έχετε διαβάσει ή/και ακούσει για αυτά εντός ή εκτός σχολείου (εξαιρείται το Μτθ); Αν ναι από πού, πότε και τι εντύπωση σας προκάλεσε τότε; Πώς αντιμετωπίσατε το γεγονός έλλειψης των εικόνων, όντας πιθανόν περισσότερο εξοικειωμένοι με τους χριστιανικούς χώρους λατρείας; Έχετε υπόψιν σας το γεγονός ότι διασώζονται σήμερα ισλαμικά μνημεία με ανθρωπόμορφο και ζωόμορφο διάκοσμο; Αν ναι, ποια είναι αυτά; Μπορείτε να το εξηγήσετε; Ποια είναι

η προσωπική σας άποψη για το ζήτημα της αναπαράστασης των μορφών στους χώρους λατρείας (ορίστε το θρησκευτικό περιβάλλον); Ενδυναμώνει την επικοινωνία με το θείο η παρουσία των μορφών ή όχι (ορίστε το θρησκευτικό περιβάλλον); Τι αντίκτυπο δύναται να επιφέρει σε έναν πιστό η ενδεχόμενη παρουσία ή απουσία τους (ορίστε το θρησκευτικό περιβάλλον); Ακολούθως, ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στην αίθουσα επιλεγμένο υλικό που σχετίζεται με το απεικονιστικό ή ανεικονικό διάκοσμο, όπως αυτός αποτυπώθηκε με την πάροδο του χρόνου στα μνημεία των προς συζήτηση πολιτισμών (π.χ. αρχιτεκτονική, ζωγραφική, γλυπτική, κεραμική, μικροτεχνία), αναγράφοντας πάντοτε σε ευκρινές σημείο τα προσδιοριστικά στοιχεία εκάστοτε γραπτού ή εικονογραφικού στοιχείου (π.χ. όνομα, είδος), καθώς και την πηγή προέλευσης του.

Προτείνεται η παρουσίαση του υλικού αυτού σε μορφή “Προβολής Διαφανειών” (Power Point), εφόσον αυτό καθίσταται εφικτό. Κατά την παρουσίαση του εν λόγω υλικού διατυπώνει προς τους/τις μαθητές/τριες καθοδηγητικές ερωτήσεις, προκειμένου να εγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριων, να αναδείξει το γνωσιακό υπόβαθρο και πλαίσιο ικανοτήτων τους (π.χ. τεκμηρίωση μέσω επιχειρημάτων, περιγραφική ικανότητα), καθώς και να οξύνει όσο το δυνατόν περισσότερο την κριτική τους σκέψη/διάθεση για αμφισβήτηση και ανακατασκευή παγιωμένων γνώσεων και επιχειρημάτων. → Εφαρμογή της θεωρίας του “Κριτικού Γραμματισμού” (“Critical Literacy”) (Luke, 2014: 19-31). Πιθανές ερωτήσεις: *Μπορείτε να περιγράψετε εν συντομία τον εικονογραφικό διάκοσμο του παρόντος μνημείου; Γνωρίζεται το όνομα αυτού/ων του/των μοτίβου/ων; Εφαρμογή της διδακτικής στρατηγικής → “Διδάσκοντας μέσω της τέχνης. Μοτίβα έντεχνου συλλογισμού” (“Artful thinking”) Υποκατηγορίες: 1) “Ερώτηση, Εξέταση, Έρευνα” → α) “Βλέπω, Ισχυρίζομαι, Αναρωτιέμαι” (“I see, I think, I wonder”), β) “Σκεφτείτε, Αμφιβάλλετε, Εξερευνήστε” (“Think, Puzzle, Explore”), και 2) “Παρατήρηση και Περιγραφή” → “Παιχνίδι Επεξεργασίας” (“Elaboration Game”) (Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου, 2017: 133-138). Προτείνονται:*

<http://islamic-arts.org/>,

<http://www.muslimheritage.com/article/introduction-islamic-art>,

<http://cja.huji.ac.il/Publications/JA.html>.

ΑΝΑΠΛΑΙΣΙΩΝΟΝΤΑΣ (5’): Ο/Η εκπαιδευτικός επισημαίνει-ανακεφαλαιώνει τα σημαντικότερα σημεία της προηγούμενης συζήτησης, αναθέτοντας σχετική εργασία για την επόμενη διδακτική ώρα.

2.2. Αξιολογώντας (2^η διδ. ώρα-πρώτο τέταρτο)

ΑΞΙΟΛΟΓΩΝΤΑΣ (15’ της 2^{ης} διδ. ώρας): Ο/Η εκπαιδευτικός ζητάει από τις ομάδες των μαθητών/τριων να συγκεντρώσουν πληροφορίες, να καταγράψουν προσωπικές εμπειρίες, να συγκεντρώσουν εικονογραφικό και οπτικοακουστικό υλικό (επιλέγουν ένα ή περισσότερα από αυτά, καθώς και την πηγή προέλευσης των στοιχείων κατά προσωπική τους βούληση) σχετικά με την ανεικονική παράδοση του ισλαμικού, ιουδαϊκού και χριστιανικού πολιτισμού. Κατόπιν, θα φέρουν μαζί τους κατά την επόμενη διδακτική ώρα το υλικό που έχουν συγκεντρώσει (σε οποιαδήποτε μορφή επιθυμούν, π.χ. κολλάζ σε χαρτόνι, ψηφιακή μορφή) και θα το παρουσιάσουν στην τάξη, αξιοποιώντας όσα έχουν μάθει από τις προηγούμενες διδακτικές παραδόσεις και δραστηριότητες (π.χ. ορολογία,

περιγραφή έργων τέχνης, ερμηνεία μοτίβων-συμβόλων). Το συγκεντρωθέν υλικό της κάθε ομάδας παρουσιάζεται τμηματικά από κάθε μαθητή/μαθήτρια που ανήκει στην κάθε ομάδα. Μορφή Αξιολόγησης: Διαγνωστική Μέθοδος (περιλαμβάνει προφορική παρουσίαση, χωρίς καταγραφή τελικής βαθμολογίας στο σύστημα της κλίμακας 0-20) (Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου, 2017: 233-234).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Πρωτογενείς Πηγές

- Catholic Church. Councils., Mansi, G.D., & Labbe, P. (1901). *Sacrorum conciliorum nova et amplissima collectio*. Πρακτικά Ζ' Οικουμενικής Συνόδου = 'Η έν Νίκαια τὸ δεύτερον Ἄγία καὶ Οἰκουμενική. Ἐβδόμη Σύνοδος. Paris, Leipzig: H. Welter.
- Γαλίτης, Γ.Α Η (2011). *Η Αγία Γραφή*. Αθήνα: Ελληνική Βιβλική Εταιρεία
- Georgius, m., Boor, C. d., & Wirth, P. (1978). *Georgii monachi Chronicon* (Ed. anni mcmiv.). Stuttgart: Teubner.
- Λέοντος του Σοφωτάτου Βασιλέως, *Epistola Leonis Imperatoris Augusti cognomento Philosophi ad Omarum Saracenorum regem de fidei christianae veritate et mysteriis et de variis Saracenorum haeresibus et blasphemiiis*. PG 107, 315-324.
- Ιωάννης Δαμασκηνός, *Λόγους πρὸς τοὺς διαβάλλοντας τὰς ἁγίας εἰκόνας*. PG XCIV,1248C· PG XCIV, 1264C· PG XCIV, 1268A· PG XCIV, 1288B· PG XCIV, 1309C.
- Ιωάννης Δαμασκηνός, *Λόγος ἀποδεικτικὸς περὶ τῶν ἁγίων καὶ σεπτῶν εἰκόνων. Πρὸς πάντας Χριστιανούς, καὶ πρὸς τὸν βασιλέα Κωνσταντῖνον τὸν Καβαλῖνον, καὶ πρὸς πάντας αἰρετικούς*. PG XCV, 309-344.
- Mālik ibn Anas, *Muwatta'*. Κείμενα και Σχόλια (σε αγγλική μφρ.). Center for Muslim-Jewish Engagement – University of South California. Ανακτήθηκε στις 19-09-218 από: <http://cmje.usc.edu/religious-texts/hadith/muwatta/>.
- Theophanes, t. C., Anastasius, B., & Boor, C. d. (1980). *Theophanis Chronographia* (2. Nachdruckaufl.). Hildesheim, New York: G. Olms.
- (2002) *Το Ιερό Κοράνιο*. Αθήνα: Εκδόσεις Κάκτος.

Μελέτες – Βοηθήματα

Ξενόγλωσση

- Alexander, P. J., (1977). "Religious Persecution and Resistance in the Byzantine Empire of the Eighth and Ninth Centuries: Methods and Justifications". *Speculum*, 52.2, 238-264.
- Anastos, M.V. (1966). "Iconoclasm and Imperial Rule 717-842. In, Hussey, J.M. (ed.), *The Cambridge Medieval History*. Vol. I: The Byzantine Empire part I: Byzantium and its neighbours, Cambridge: Cambridge University Press, 61-104.
- Anastos, M.V. (1968). *Leo III's edict against the images in the year 726-27 and Italo-Byzantine relations between 726 and 730*. Amsterdam: Verlag Adolf M. Hakkert.
- Auzépy, M-F. (1990). "La destruction de l'icône du Christ de la Chalcé par Léon III: propagande ou réalité?", *Byz.*, 60, 445-492.
- Barnard, L.W. (1974). *The GraecoRoman and Oriental background of the Iconoclastic Controversy*. Leiden: Brill.

- Barnard, L.W. (1975). "Byzantium and Islam: The Interaction of two Worlds in the Iconoclast Era", BSI, 36, 25-37.
- Brubaker, L. (1999). "The Chalke gate, the construction of the past and the Trier ivory". BMGS, 23, 258-285.
- Eichner, W. (1936). "Die Nachrichten über den Islam bei den Byzantinern". Der Islam: Journal of the History and Culture of the Middle East, 23(4), 197-244.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (1992). Educational Psychology: Classroom connections. New York: Glencoe/Mcgraw – Hill.
- Gero, S. (1973). Byzantine Iconoclasm during the reign of Leo III, with particular attention to the oriental sources, (CSCO 346 – Subsidia 41), Louvain: CorpusSCO.
- Grabar, O. (1977). "Islam and Iconoclasm". In Bryer, A. and Herrin, J. (ed.), Iconoclasm. Birmingham: Centre for Byzantine Studies, University of Birmingham, 45-52.
- Gutmann, J. (1961). The "Second Commandment" and the Image in Judaism", Hebrew Union College Annual, 32, 1-14.
- Herrin, J. (1977). "The Context of Iconoclast Reform". In Bryer, A. & Herrin, J. (ed.), Iconoclasm. Birmingham: Centre for Byzantine Studies, University of Birmingham, 15-20.
- Hodgson M. (1964). "Islâm and Image". History of Religions, 3, 220-260.
- Jeffery, A. (1944). "Ghevond's Text of the Correspondence between Umar II and Leo III". H.Th.R., 37.4, 269-332.
- Krumbacher, K. (1897). Geschichte der byzantinischen Litteratur von Justinian bis zum Ende des Oströmischen Reiches (527-1453). München: Verlag C.H. Beck.
- Ladner, G. (1940). "Origin and Significance of the Byzantine Iconoclastic Controversy". Mediaeval Studies, 2, 127-149.
- Luke, A. (2014). "Defining critical literacy". In Zacher-Pandya, J. and Avila, J. (ed.). Moving critical literacies forward: A new look at praxis across contexts, 19-31. New York and London: Routledge & Kegan Paul PLC.
- Meyendorff, J. (1964). "Byzantine Views of Islam". D.O.P., 18, 113-132.
- Vasiliev, A.A. (1956). "The Iconoclastic Edict of the Caliph Yazid II, A.D. 721", D.O.P., 10, 23-47.
- Website of Islamic Art and Architecture: Ανακτήθηκε στις 19/08/2018 από: <http://islamic-arts.org/>.
- Website of Islamic World. English version: Ανακτήθηκε στις 19/08/2018 από: <http://islamweb.net/en>.
- Website of Journal of Jewish Art. The Hebrew University of Jerusalem: Ανακτήθηκε στις 19/08/2018 από: <http://cja.huji.ac.il/Publications/JA.html>.
- Website of Muslim Heritage. Discover the Golden Age of Muslim Civilisation: Ανακτήθηκε στις 19/08/2018 από: <http://www.muslimheritage.com/article/introduction-islamic-art>.
- Whittow, M. (1996). The Making of Orthodox Byzantium, 600-1025. London: MacMillan Press Ltd.

Ελληνική

- Αμοιρίδου, Ε. (2012). *Πτυχές από την ιστορία της αδιαίρετης Εκκλησίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Μέθεξις.

- Αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου (2017). Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.). Ανακτήθηκε στις 19/08/2018 από: <http://iep.edu.gr/el/thriskoftika-programmata-spoudon>.
- Γλύκατζη-Ahrweiler, E. (1977). *Η πολιτική ιδεολογία της βυζαντινής αυτοκρατορίας/μφρ.* Τούλα Δρακοπούλου. Αθήνα: Εκδόσεις Αργώ.
- Καραγιαννόπουλος, Ι. (1993). *Ιστορία Βυζαντινού Κράτους*. τομ. Β'. Ιστορία Μέσης Βυζαντινής περιόδου (565-1081). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Κονδύλη, Ε. (2016). *Αραβικός Πολιτισμός*, Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Mango, C. (1990)². *Βυζάντιο, Η αυτοκρατορία της Νέας Ρώμης/μφρ.* Δημήτρης Τσουγγαράκης. Αθήνα: Εκδόσεις ΜΙΕΤ.
- Μπίκος, Κ. (2012). *Ζητήματα Παιδαγωγικής που θέτουν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.
- Νευροκλοπής, Θ. Υφαντής, Π., Ιατρόπουλος Λ., Τερλιμπάκου, Ζ. Χατζή, Δ. (2017). *Φάκελος Μαθήματος των Θρησκευτικών: Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό. Πορεία μέσα από αντιθέσεις, της Β' Γυμνασίου*. Αθηνά: Εκδόσεις Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος. Ανακτήθηκε στις 19/08/2018 από: <http://iep.edu.gr/φάκελοι-μαθήματος>.
- Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου (2017). Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.). Ανακτήθηκε στις 19/08/2018 από: <http://iep.edu.gr/el/thriskoftika-odigoi-ekpaidetikoy>.
- Runsiman, S. (1982). *Η Βυζαντινή Θεοκρατία/μφρ.* Ιωσήφ Ροηλίδης. Αθήνα: Εκδόσεις Δόμος.
- Τσορμπατζόγλου, Αρχιμ. Παντελεήμων. (1995). "Η φύση και η προοπτική της Εικονομαχίας: Ιδεολογικές επιδράσεις, στόχοι και σκοπιμότητα". *Θεολογία*, 66, 645-738.
- Vasiliev, A.A. (2006). *Ιστορία της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας, 324-1453*. τομ. Α' /μφρ., Σαβράμης Δημοσθένης, Αθήνα: Εκδόσεις Πελεκάνος.
- Φειδάς, Β.Ι. (2002)³. *Εκκλησιαστική ιστορία*. τομ. Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Διήγηση.
- Χρήστου, Π. (1998). "Προσωπογραφικά για τον αυτοκράτορα Λέοντα Γ' τον Ίσαυρο και το πρόβλημα των επιδράσεων επί της Εικονομαχίας". *Ε.Ε.Θ.Σ. – Α.Π.Θ., Τμήμα Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας*, 5, 199-223.
- Χριστοφιλοπούλου, Α. (1988)². *Βυζαντινή Ιστορία*. τομ. Β1. 610-867. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Ζιάκα, Α.Γ., (2010). *Διαθρησκευτικοί Διάλογοι – Η συνάντηση του Χριστιανισμού με το Ισλάμ*. τομ. Β'. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πουρναράς.

Διακρίσεις στην εποχή μας

Παρθένα Παπαδοπούλου

Εκπαιδευτικός/Διευθύντρια-Δημόσια Εκπαίδευση
noripapad@gmail.com

Περίληψη

Σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, το μάθημα των Θρησκευτικών καλείται να δώσει απαντήσεις σε ζητήματα της καθημερινής ζωής όπως είναι οι διακρίσεις και ο ρατσισμός σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, έτσι ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες να ακούν τον «άλλον» και να διαπραγματεύονται με το διαφορετικό. Η ταινία μικρού μήκους και το παραμύθι με θέμα τη διαφορετικότητα είναι σημαντικά εκπαιδευτικά εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εναλλακτική πρόταση στο μάθημα των Θρησκευτικών της Στ' τάξης, στην υποενότητα της «Διακρίσεις στην εποχή» της 1^{ης} θεματικής ενότητας. Με την οργάνωση ενός σχεδίου εργασίας και με τη βιωματική εμπλοκή των μαθητών στη δημιουργία ενός εικονογραφημένου σεναρίου, στη κατασκευή των σκηνικών και ηρώων, στη λήψη φωτογραφιών και ήχου και τέλος στη σύνθεση του οπτικοακουστικού υλικού, μπορεί να αναδειχθεί η σημαντικότητα του δικαιώματος στη διαφορετικότητα και να υπηρετηθούν επιμέρους στόχοι σχετικοί με τη θρησκευτική γνώση, την τεχνολογία και την καλλιέργεια αξιών και στάσεων.

Λέξεις κλειδιά: Ταινία μικρού μήκους, παραμύθι, σχέδιο εργασίας, διαφορετικότητα

1. Εισαγωγή

Στην εισήγηση αυτή παρουσιάζεται ένα σχέδιο εργασίας συνολικής διάρκειας έξι μηνών που πραγματοποιήθηκε στο 3ο Δημοτικό Σχολείο Αμπελοκήπων κατά το σχολικό έτος 2016-17 στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης με μαθητές/τριες της Γ' τάξης σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της Θεατρικής Αγωγής κ. Γιάννη Πουταχίδη και αναρτήθηκε στην παρακάτω ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://www.youtube.com/watch?v=LdKBDqwFeDE&t=7s>

Ωστόσο το συγκεκριμένο project προτείνεται να εφαρμοστεί με κάποια προσαρμογή και στο μάθημα των Θρησκευτικών της Στ' τάξης, ως εναλλακτική επέκταση της υποενότητας «Διακρίσεις στην εποχή» της 1ης θεματικής ενότητας: «Οι πρώτοι χριστιανοί: δυσκολίες και περιπέτειες».

Το σχέδιο εργασία περιγράφει, με απλά βήματα, την τεχνική του stop motion animation για τη δημιουργία μιας ταινίας μικρού μήκους, διάρκειας 10 λεπτών, τον τρόπο δημιουργίας του σκηνικού και των ηρώων, τον τρόπο φωτογράφισης, ηχογράφησης διαλόγων και αφηγήσεων και τον τρόπο σύνθεσης φωτογραφιών, ήχου και εφέ. Το σενάριο της ταινίας βασίστηκε στο αντιρατσιστικό παραμύθι του Νικόλα Ανδρικόπουλου «Η Χώρα με τους Παράξενους Ανθρώπους».

Είναι γνωστό ότι το σχολείο είναι ένας από τους βασικούς χώρους κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης της προσωπικότητας των παιδιών, όπου πολλές φορές συμβαίνει να ευνοείται η εμφάνιση διακρίσεων. Τα καθημερινά προβλήματα βίας είτε λεκτικής είτε σωματικής και η αρνητική στάση των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα αποτελούν επιτακτική ανάγκη για τον εκπαιδευτικό στην αναζήτηση καλών πρακτικών, προκειμένου να αναπτυχθούν θετικές στάσεις

μεταξύ των παιδιών και να αμβλυνθούν διακρίσεις και αντιθέσεις που ταλανίζουν λίγο πολύ την εύρυθμη λειτουργία μιας σχολικής τάξης.

Την τελευταία δεκαετία, έχει συνειδητοποιηθεί η ανάγκη θρησκευτικής και πνευματικής διάστασης της εκπαίδευσης και έχει αναγνωριστεί η μεγάλη συνεισφορά του μαθήματος των Θρησκευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το μάθημα των Θρησκευτικών, στο πλαίσιο της προσπάθειας για ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο, έχει τις προϋποθέσεις να συμβάλει θετικά στην άμβλυνση των διακρίσεων, καθώς με τη διδασκαλία του μαθήματος επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να καλλιεργήσουν ήθος αρμονικής κοινωνίας με τον Θεό, τον εαυτό τους, το συνάνθρωπό τους και τη φύση. Σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, το μάθημα των Θρησκευτικών καλείται να δώσει απαντήσεις σε ζητήματα της καθημερινής ζωής μέσα από θεολογικές πηγές και να κάνει τα παιδιά κοινωνούς των πανανθρώπινων και διαχρονικών αξιών, όπως είναι η αγάπη, η αλληλεγγύη, η συγγνώμη, η κατανόηση και ο αλληλοσεβασμός, έτσι όπως αυτές παραδόθηκαν σε μας τόσο μέσα από την Αγία Γραφή όσο και μέσα από τη γραπτή και προφορική μας παράδοση (Ανακτήθηκε στις 20-8-2018 από <http://www.schools.ac.cy/klimakio/themata/thriskeftika/index.html>).

Μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να διερευνήσουν τη δική τους αίσθηση ταυτότητας σε σχέση με την προέλευσή τους (τον τόπο, την οικογένειά τους, τη θρησκεία τους), να αναλύουν στοιχεία των διακρίσεων και του ρατσισμού σε αντιπαράθεση με την πολυπολιτισμικότητα, να αναπτύσσουν ικανότητες να ακούν τον «άλλον», να διαπραγματεύονται με το διαφορετικό, να κατανοούν κριτικά, να διαμορφώνουν προσωπικές απόψεις και θέσεις και να καταφέρνουν όχι μόνον να κατανοούν τον ρόλο της κοινωνίας αλλά και να λειτουργούν ως συνειδητοποιημένοι πολίτες (Ανακτήθηκε στις 20-8-2018 από <http://www.iep.edu.gr/index.php/el/thriskeftika-odigoi-ekpaideftikoy>).

Το παραμύθι δημιουργεί ένα ευχάριστο και δημιουργικό περιβάλλον ιδανικό για την εκπαιδευτική διαδικασία. Καλλιεργεί τη συλλογική και διαπολιτισμική συνείδηση και ενθαρρύνει το μαθητή να μπει στη θέση του άλλου και να τον κατανοήσει. Θεωρείται ένα σημαντικό διδακτικό εργαλείο για την ευαισθητοποίηση του μαθητή σε θέματα κοινωνικού αποκλεισμού και ρατσισμού, γιατί μέσα από αυτούς εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν στάσεις και να αλλάξουν τα στερεότυπα τα οποία κυριαρχούν στη σχολική τάξη (Ανακτήθηκε στις 20-8-2018 από <http://www.postmodern.gr/to-paramythi-os-meso-didaskalias-sto-elliniko-scholio/>)

Το κινούμενο σχέδιο, εκτός του ότι είναι ιδιαίτερα δημοφιλές και οικείο στα παιδιά, θεωρείται μια από τις βασικότερες εκδοχές της οπτικοακουστικής παιδείας. Παίζει σημαντικό εκπαιδευτικό ρόλο στην σχολική τάξη, ως ένα δυναμικό εκπαιδευτικό μέσο που συνδυάζει λόγο, ήχο, εικόνα. Από μια τέτοια διαδικασία το κέρδος είναι πολλαπλό, γιατί επιτρέπει τα παιδιά, ως συγγραφείς οπτικοακουστικών κειμένων και ως σκηνοθέτες, να αποκτήσουν γνωστική εμπειρία, να ολοκληρωθούν συναισθηματικά, να διευρύνουν τον πνευματικό τους ορίζοντα και να αποκτήσουν δεξιότητες, όπως μεθοδικότητα στη έρευνα, συλλογικότητα στην εργασία, επίλυση προβλημάτων και απόκτηση οργανωτικών ικανοτήτων (Ανακτήθηκε στις 20-8-2018 από

<http://epri.korinthos.uop.gr/BlogsPortal/mps2017/2017/05/02/>). Επιπλέον το κινούμενο σχέδιο μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, όχι μόνο σε γλωσσικά μαθήματα αλλά και σε μαθήματα των εικαστικών, θεατρικής αγωγής, μουσικής και να συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της συνεργατικής μάθησης. Από παιδαγωγική σκοπιά, η εστίαση βρίσκεται στον μαθητή και έτσι διευρύνεται η ιδέα, ο μαθητής να καταστεί συνδημιουργός της γνώσης (Ανακτήθηκε στις 20-8-2018 από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/38530#page/1/mode/2up>).

Το stop-motion animation είναι μια ενδιαφέρουσα τεχνική ιδιαίτερα διασκεδαστική για τα παιδιά με οφέλη σε ό,τι αφορά στη δημιουργικότητα, στη συνεργασία και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων. Με τον διαθεματικό χαρακτήρα της συνδυάζει την απόκτηση διαφορετικών γνώσεων μέσα από πρακτικές δραστηριότητες όπως τη συγγραφή σεναρίου οργάνωση υλικών, χρήση ψηφιακών μέσων αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων. Στα ελληνικά αποδίδεται με τους όρους «σχεδιοκίνηση, εμψύχωση, κινούμενη εικόνα». Ουσιαστικά είναι μια τεχνική δημιουργίας κίνησης μέσα από συνεχείς στατικές εικόνες και στηρίζεται στην οπτική οφθαλμάτη της κίνησης. Εξ αιτίας του φαινομένου διατήρησης της εικόνας στο μάτι επί 1/12 του δευτερολέπτου (μεταίσθημα ή μετείκασμα) ένα αντικείμενο φαίνεται να κινείται μόνο του, ενώ στην πραγματικότητα κινείται από κάποιον άλλον. Με την ταχεία προβολή μια σειράς (συνήθως 24 με 16 καρέ το δευτερόλεπτο) από φωτογραφίες ή θέσεων ενός μοντέλου δημιουργείται η ψευδαίσθηση ότι το μοντέλο κινείται. Με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να δώσουμε κίνηση με το ανάλογο επιθυμητό αποτέλεσμα σε κούκλες, μαριονέτες, lego, κατασκευές από πλαστελίνη και άλλα καθημερινά αντικείμενα στα οποία μπορούμε με την κατάλληλη ψηφιακή επεξεργασία να προσθέσουμε ανθρώπινη φωνή. Ο απαραίτητος τεχνικός εξοπλισμός συνήθως είναι μια φωτογραφική κάμερα με τρίποδα (για σταθερότητα), ένας φορητός ηλεκτρονικός υπολογιστής και κάποιο λογισμικό για επεξεργασία και συρραφή των εικόνων, ώστε να προκύψει η κινούμενη εικόνα (Ανακτήθηκε στις 20-8-2018 από <https://el.wikipedia.org/wiki/Animation>).

Σκοπός και Στόχοι του project

Βασικός σκοπός του σχεδίου εργασίας είναι να αναδειχθεί η σημαντικότητα του δικαιώματος στη διαφορετικότητα μέσα από την βιωματική εμπλοκή των μαθητών στη δημιουργική παραγωγή ταινίας μικρού μήκους.

Οι στόχοι ως προς τη θρησκευτική γνώση είναι οι μαθητές/τριες:

- να συσχετίσουν την καλλιτεχνική αυτή δραστηριότητα με τις γνώσεις που έχουν λάβει στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος, και συγκεκριμένα, στο μάθημα των Θρησκευτικών.
- να συνειδητοποιήσουν ότι η ανοικτότητα απέναντι στους άλλους βρίσκεται στο κέντρο της χριστιανικής μαρτυρίας.

Οι στόχοι ως προς την προσωπική ανάπτυξη και καλλιέργεια αξιών και στάσεων είναι οι μαθητές/τριες:

- να μάθουν να εργάζονται ομαδοσυνεργατικά και να αναπτύξουν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους
- να εδραιώσουν την άποψη ότι η γνώση και η κατανόηση των «άλλων» είναι προϋπόθεση για τον πραγματικό σεβασμό και τη συνύπαρξη μαζί τους

- να εξαλείψουν ρατσιστικά σχόλια και αρνητική συμπεριφορά απέναντι στο διαφορετικό.
- να συνεργαστούν αρμονικά στο πλαίσιο δημιουργίας μιας ταινίας μ.μ.. και να γίνουν λιγότερο αισθητές οι όποιες διαφορές εντός της ομάδας
- να αναπτύξουν τη φαντασία τους και να μπορούν να κατασκευάζουν φανταστικούς κόσμους, με βάση τον πραγματικό κόσμο.
- να περιγράφουν τις ιδέες και τα πιστεύω τους με γραπτό και προφορικό λόγο αλλά και με καλλιτεχνικές δημιουργίες.
- να εξετάσουν και να αποτιμήσουν στοιχεία πολυπολιτισμικότητας στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία
- να προσδιορίσουν και να ορίσουν την έννοια της διαφορετικότητας του αποκλεισμού, της σύγκρισης και να ενημερωθούν σχετικά με τη διαφορετικότητα των ατόμων που εντάσσονται ακόμα και στην ίδια φυλή.

Οι στόχοι ως προς την τεχνολογία είναι οι μαθητές/τριες:

- να εξοικειωθούν με τη χρήση υπολογιστών, τη σύγχρονη αυτή καθημερινή εμπειρία και κοινωνία πληροφοριών
- να αξιοποιήσουν τη δυνατότητα ενός απλού προγράμματος Freemake.com στο πλαίσιο της αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία
- να ασχοληθούν ενεργά με το οπτικοακουστικό υλικό του αναπτύσσοντας βασικές δεξιότητες σχετικές με την ηχογράφηση
- να αναγνωρίζουν τις διάφορες τεχνικές του animation και να τις ανακαλούν στη μνήμη τους ως θεατές.

Διδακτική μεθοδολογία και Διδακτικό υλικό (μορφή, περιεχόμενο, διδακτική χρήση)

Η μέθοδος διδασκαλίας που εφαρμόζεται σ' αυτό το σχέδιο εργασίας είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία η οποία συμβάλλει στην καλλιέργεια ανώτερων πνευματικών λειτουργιών του μαθητή και τον απαλλάσσει από τον εγωκεντρικό τρόπο σκέψης. Επίσης ευνοεί την καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων, την επικοινωνία και την αυτοεκτίμηση. Με τη μέθοδο αυτή οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες και παρουσιάζουν τη δουλειά τους, συζητούν στην ολομέλεια, εκφράζουν συμπεράσματα και αξιολογούν τη διαδικασία, ενώ ο δάσκαλος καθοδηγεί και κατευθύνει διακριτικά τις δραστηριότητες της και παρέχει βοήθεια όποτε του ζητηθεί. Οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή της αφορούν κυρίως στη διαμόρφωση ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος στο σχολείο, στην οργάνωση και προετοιμασία του δασκάλου (σε ετήσια και ημερήσια βάση), στη σύναψη «συμβολαίου» με τους μαθητές της συγκεκριμένης τάξης και στην πρόβλεψη για την αξιολόγηση των μαθητών (και σε ομαδικό και σε ατομικό επίπεδο).

Οι βασικότεροι λόγοι επιλογής της συγκεκριμένης μεθόδου είναι ότι προάγει την κοινωνικότητα, το ομαδικό πνεύμα και την αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών, ενισχύει την πρωτοβουλία των μαθητών στις από κοινού δράσεις, επιτρέπει τη συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών, ανάλογα με τις δυνατότητές τους και συνδέει το σχολείο με τη ζωή, αφήνοντας σημαντικό χώρο στον μαθητή για αυτενέργεια και αυτονομία.

Η διδακτική μορφή διδασκαλίας που ακολουθείται για την οργάνωση και την παραγωγή της ταινίας μικρού μήκους είναι το project το οποίο υλοποιείται σε συνεργατικό πλαίσιο και λειτουργεί με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των

μαθητών. Είναι ουσιαστικά μια ομαδική μορφή διδασκαλίας, με ισότιμη συμμετοχή και ανοιχτή διαδικασία μάθησης που, με διαθεματικό τρόπο, συνδυάζει ιδέες, θεματικές ενότητες και υλικό από επιμέρους γνωστικά πεδία.

Το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας, διάρκειας 6 μηνών, είχε δυναμικό 20 παιδιών ηλικίας 9 ετών με πολύ ικανοποιητικό και μαθησιακό επίπεδο. Μεταξύ των μαθητών υπήρχε ένα παιδί άλλης εθνότητας ο οποίος συχνά πυκνά πυροδοτούσε με απρόβλεπτες εγωκεντρικές συμπεριφορές την εύρυθμη λειτουργία της τάξης. Το συγκεκριμένο project περιλαμβάνει ένα σύνολο από δραστηριότητες με τελικό απόσταγμα τη δημιουργία της ταινίας μικρού μήκους διάρκειας 10 λεπτών. Κάθε δραστηριότητα πραγματοποιείται στο δώρο της Ευέλικτης Ζώνης, σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα. Σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης του σχεδίου εργασίας δημιουργείται η ανάγκη ύπαρξης διαλειμμάτων για ανατροφοδότηση, συζήτηση, τροποποιήσεις και επαναπροσδιορισμούς της πορείας του σχεδίου που συνέβαλλαν ποιοτικά στην υλοποίηση της ταινίας μ.μ.

Οι χώροι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται είναι η αίθουσα διδασκαλίας και το εργαστήριο πληροφορικής. Η ανάρτηση της ταινίας μ.μ. διαδικτυο αναδεικνύει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών αλλά και με τον εκπαιδευτικό με τον μαθητή/τρια σε ρόλο συνδημιουργού.

Παρουσίαση της διδακτικής πρότασης

Οι μαθητές/ τριες έχουν ήδη προσεγγίσει το ζήτημα των διακρίσεων στην πρώτη Εκκλησία στο μάθημα των θρησκευτικών της Στ' τάξης στην υποενότητα «Διακρίσεις στην εποχή μας». Επίσης μέσα από τα αποσπάσματα λογοτεχνικών έργων που παρατίθενται στον φάκελο του μαθητή, από τη συζήτηση που ακολουθείται, από τις ερωτήσεις κρίσεως των δραστηριοτήτων της υποενότητας οι μαθητές/τριες έχουν ήδη ευαισθητοποιηθεί και κατανοήσει τις συνέπειες των διακρίσεων στην ζωή, την αναγκαιότητα να μπαίνουν στη θέση του άλλου και να προσπαθούν να διαβάσουν τα συναισθήματά του με ενσυναίσθηση.

Οι μαθητές/ τριες είναι απαραίτητο να κατανοήσουν μέσα από μια απλή κατασκευή ότι κινηματογράφος βασίζεται στο μετέικασμα δλδ. στο ελάττωμα του ανθρώπινου ματιού να διαρκεί ένα στιγμιαίο οπτικό ερέθισμα ακόμη και μετά την εξαφάνισή της αιτίας, λόγω της επεξεργασίας του εγκεφάλου.

Περιγραφή των βημάτων του σχεδίου εργασίας (project)

1^ο Βήμα: Γνωριμία του τρόπου λειτουργίας του animation με μια απλή κατασκευή. Γίνεται αναφορά σε γνωστές παραγωγές κινούμενων σχεδίων και τίθεται ο πρώτος προβληματισμός για τη δημιουργία της κίνησης των σχεδίων. Στη συνέχεια κάθε μαθητής, με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού, ζωγραφίζει στο κάτω μέρος κάθε σελίδας ενός μπλοκ 15 φύλλων ένα δέντρο με κλαδιά. Όταν κινούνται γρήγορα τα φύλλα του μπλοκ δημιουργείται η ψευδαίσθηση της κίνησης των κλαδιών.

2^ο Βήμα: Δημιουργία ομάδων

Δημιουργούνται πέντε ομάδες των τεσσάρων παιδιών. Για την καλή λειτουργία και το δέσιμο της ομάδας εκτός από το παιχνίδι γνωριμίας πραγματοποιείται και ένα είδος δεσμευτικού συμβολαίου προκειμένου να δημιουργηθεί κλίμα συνεργασίας, εμπιστοσύνης, αλληλεγγύης, ποιοτικότερης επικοινωνίας και ενεργητικής

ακρόασης ενδιαφέροντος, και να αποφευχθούν τυχόν προβλήματα ατομικισμού, αμφισβήτησης, ανταγωνισμού, εντάσεων, προστριβών, απόρριψης και αποκλεισμού.

Στο παιχνίδι γνωριμίας κάθε μαθητής/τρια συμπληρώνει ένα φύλλο εργασίας σε χαρτί A4 με στοιχεία του εαυτού του, τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του, τον χαρακτήρα του, τη συμπεριφορά του, τα ενδιαφέροντά του και τις ικανότητές που πιστεύει ότι τον κάνει να ξεχωρίζει, το σχολείο που ονειρεύεται, το πως βλέπει τον εαυτό του στο μέλλον. Στο τέλος παρουσιάζουν τον εαυτό τους στην ολομέλεια της τάξης.

Στο συμβόλαιο καταγράφονται σε έναν πίνακα τα θετικά χαρακτηριστικά και τα αρνητικά χαρακτηριστικά μια ομάδας σε χαρτί A4 το οποίο μοιράζεται σε κάθε ομάδα. Στη στήλη του πίνακα καταγράφονται ως θετικά χαρακτηριστικά οι αντιπροσωπευτικές λέξεις: συμμετοχή, συνεργασία, αλληλοβοήθεια, σεβασμός, ειλικρίνεια, ενδιαφέρον, ενεργητική ακρόαση και στην διπλανή στήλη του πίνακα καταγράφονται τα αρνητικά χαρακτηριστικά: αδικία αποκλεισμός ατομικισμός ειρωνεία αδιαφορίας ένταση προστριβές. Αφού διαβαστούν στην ολομέλεια τα θετικά και τα αρνητικά χαρακτηριστικά μιας ομάδας ακολουθεί συζήτηση με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και οριστικοποιείται η συμφωνία του συμβολαίου μεταξύ των ομάδων.

3^ο Βήμα: Επιλογή του παραμυθιού για τη δημιουργία σεναρίου.

Τα παιδιά δείχνουν ενθουσιασμό στην ιδέα δημιουργίας μιας ταινίας μικρού μήκους και επιλέγουν ανάμεσα σε κάποια παραμύθια με θέμα τη διαφορετικότητα, το παραμύθι «Η Χώρα με τους Παράξενους Ανθρώπους» του Νικόλα Ανδρικόπουλου που θα αποτελέσει τη βάση για τον σχεδιασμό του σεναρίου και της πλοκής. Δύο είναι τα δύο κύρια ερωτήματα που θα πρέπει να απαντάει το σενάριο: α. Τι θα πούμε; (Κεντρική ιδέα, ιστορία (χώρος, χρόνος, συμμετέχοντες), β. Πώς θα το πούμε: διάλογοι, αφήγηση, σύνοψη, εικονογράφηση σεναρίου (μορφές αποτύπωσης)

Μετά την παρουσίαση και ανάγνωση του τίτλου του παραμυθιού τα παιδιά σχολιάζουν την εικόνα του εξώφυλλου και υποθέτουν για το περιεχόμενο του βιβλίου. Η συζήτηση ολοκληρώνεται με την αναφορά προσωπικών βιωμάτων των μαθητών σχετικά με το πρόβλημα της διαφορετικότητας.

4^ο Βήμα: Πρώτη ανάγνωση και παιχνίδι επεξεργασίας και κατανόησής του παραμυθιού

Πριν το ξεκίνημα της συγγραφής του σεναρίου της ταινίας μ.μ. ακολουθείται η επεξεργασία του παραμυθιού. Σε πρώτη φάση ο εκπαιδευτικός διαβάσει στην ολομέλεια της τάξης το παραμύθι, προκειμένου τα παιδιά να γνωρίσουν τους χαρακτήρες των ηρώων του παραμυθιού, να εντοπίσουν τη φύση και το μέγεθος του άλυτου προβλήματος και να εστιάσουν την προσοχή τους κυρίως στην κορύφωση της σύγκρουσης του ήρωα με τον κοινωνικό του περίγυρο. Στην τελική φάση τα παιδιά μπορούν να συμπεράνουν ότι η λύση στο πρόβλημα επέρχεται μόνο με την προσφορά και τη γενναιότητά του ήρωα Πορφυρίου. Ανακτήθηκε στις 20-8-2018 από <https://opencourses.auth.gr/modules/document/file.php>.

Μετά το πρώτο ανάγνωσμα το παραμύθι κομματιάζεται σε πέντε μέρη που θα αποτελέσουν τις πέντε βασικές σκηνές της ταινίας μ.μ. και μοιράζεται

φωτοτυπημένο από ένα κομμάτι στην κάθε ομάδα. Η κάθε ομάδα μελετά το κομμάτι του παραμυθιού που της δόθηκε και ετοιμάζει τέσσερις ερωτήσεις, μία για κάθε ομάδα. Έπειτα αφού το διαβάσει φωναχτά στην ολομέλεια θέτει από ένα ερώτημα στις ομάδες. Στην περίπτωση που η ομάδα αδυνατεί να απαντήσει σωστά, τον πόντο τον κερδίζει η επόμενη ομάδα που θα δώσει τη σωστή απάντηση. Με τον παιγνιώδη αυτό τρόπο ολοκληρώνεται η πρώτη επεξεργασία κατανόησης όλου του παραμυθιού από τους μαθητές της

5^ο Βήμα: Οπτικοποίηση του παραμυθιού και δημιουργία εικονογραφημένου σεναρίου (storyboard)

Η τεχνική της αφήγησης ενός κειμένου σε σκίτσο όπως τα γνωστά *comics* και τα *Κλασικά Εικονογραφημένα* και τα *κινούμενα σχέδια* (animations), είναι ουσιαστικά ένας πολύ παλιός τρόπος γραφής των ανθρώπων. Αρκεί να σκεφθούμε τις απεικονίσεις κυνηγιού από τους ανθρώπους των σπηλαίων στα Πυρηναία ή τα εικονογράμματα του αιγυπτιακού και του μινωικού ιερατικού αλφαβήτου. (Ανακτήθηκε στις 20-8-2018 από <http://www.tovima.gr/science/article/?aid=759249>). Το εικονογραφημένο σενάριο (storyboard) αποτελεί ένα βασικό εργαλείο στη φάση προετοιμασίας ενός κινούμενου σκίτσου με τη χρήση εικόνων και σχολίων.

Σ' αυτό το βήμα της επεξεργασίας του σεναρίου γίνεται ο διαχωρισμός των σκηνών σε πλάνα. Η κάθε ομάδα, αφού αριθμήσει τη σκηνή της του με έναν αύξοντα αριθμό, φροντίζει στην συνέχεια να αριθμήσει με παρόμοιο κα τα πλάνα της σκηνής της. Για παράδειγμα η σκηνή όπου ο ήρωας αντιμετωπίζει προβλήματα με τους συμπατριώτες του στα μεταφορικά μέσα, μπορεί να περιλαμβάνει Σκηνή 1^η, πλάνο 1: Πλάνο λεωφορείου, Σκηνή 1^η πλάνο 2: Πλάνο τρένου, Σκηνή 1^η, πλάνο 2: Πλάνο αεροπλάνου Σκηνή 1^η, πλάνο 1: Πλάνο πλοίου. Με τη δημιουργία αυτού του αναλυτικού οδηγού οι ομάδες οργανώνουν τις σκηνές και τα πλάνα και προβλέπουν τις τεχνικές ανάγκες του κάθε πλάνου. (Ανακτήθηκε στις 20-8-2018 από <http://kdvm.gr/Media/Default/Pdf%20enotites/6.4.pdf>)

Στη φάση αυτή η κάθε ομάδα, προσπαθεί να οπτικοποιήσει τα πλάνα της σκηνής και να τα αποδώσει με μορφή κόμικς, αποτυπώνοντας με ζωγραφιές σε χαρτί A4 τις σκηνές και δράσεις των ηρώων τους διαλόγους με συννεφάκια. Μόλις ολοκληρωθούν οι ζωγραφιές, η κάθε ομάδα δημιουργεί τη δικής καρτέλα σε χαρτόνι κανσόν 50X70, κολλώντας σε σειρά τις εικόνες που προέκυψαν από τη σκηνή της, σύμφωνα με την εξέλιξη του παραμυθιού. Με την ένωση των καρτελών των πέντε ομάδων ολοκληρώνονται οι σκηνές με τα πλάνα και το παραμύθι μετουσιώνεται σε εικονογραφημένο σενάριο.

6^ο Βήμα: Δημιουργία σκηνικού και ηρώων

Με την ολοκλήρωση του εικονογραφημένου σεναρίου περνάμε στην προετοιμασία του σκηνικού στην αίθουσα της τάξης. Τα απαραίτητα υλικά για την διαμόρφωση ενός «στούντιο» είναι 5 θρανία και 5 λευκά χαρτόνια κανσόν 50X70, ένα θρανίο και ένα χαρτόνι για κάθε ομάδα. Πάνω λοιπόν σε κάθε θρανίο στερεώνεται με χαρτοταινία ένα μέρος (περίπου το μισό) από το λευκό κανσόν 50X70, ως βάση του σκηνικού, ενώ το υπόλοιπο χαρτόνι στερεώνεται με τον ίδιο τρόπο ως πλάτη του σκηνικού πάνω σε ένα τοίχο της αίθουσας. Κάθε ομάδα, έχοντας ως πυξίδα την καρτέλα της με το εικονογραφημένο σενάριο, καταγράφει τους ήρωες και τα

αντικείμενα που χρειάζεται. Το βασικό υλικό για το στήσιμο του κάθε πλάνου είναι η πλαστελίνη, ένα υλικό που χαίρονται ιδιαίτερα τα παιδιά να χρησιμοποιούν. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα, με την καθοδήγηση πάντα του/της εκπαιδευτικού, πλάθει με τα χέρια της την πλαστελίνη τους ήρωες και ό,τι άλλο χρειάζεται για το σκηνικό τους. Με την ολοκλήρωση του πλασίματος των σπιτιών, των δέντρων και των ηρώων και πολλών άλλων λεπτομερειών που αφορούν στο κάθε πλάνο, η ομάδα είναι έτοιμη πλέον για το στήσιμο και τη φωτογράφισή του.

6^ο Βήμα: Φωτογράφιση

Η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να φωτογραφίσει τα πλάνα της δικής της σκηνής. Αρχικά οι μαθητές στήνουν τη φωτογραφική μηχανή με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού πάνω σε έναν τρίποδα και την τοποθετούν μπροστά από το σκηνικό το οποίο έχει στηθεί πάνω στο θρανίο. Στο σκηνικό αυτό η ομάδα τοποθετεί τα σπίτια και τους ήρωες που έχει ήδη φτιάξει με την πλαστελίνη, καθώς και ό,τι άλλο περιλαμβάνει κάθε φορά το πλάνο της σκηνής της. Για παράδειγμα, αν στο πλάνο απαιτείται να υπάρχει θάλασσα και πλοίο, τότε η θάλασσα με το καράβι προστίθενται στην κατάλληλη θέση, κρατώντας πάντα το πρωταρχικό σκηνικό ως βάση.

Για την κίνηση των ηρώων ή των αντικειμένων, η ομάδα τραβάει περίπου 15 διαδοχικές περίπου φωτογραφίες, μετακινώντας με τα χέρια τον ήρωα ή το αντικείμενο παραδίπλα, ένα με δύο εκατοστά περίπου κάθε φορά σε κάθε κλικ. Για παράδειγμα, στο πλάνο όπου πρέπει ο ήρωας να πλησιάσει τους συμπατριώτες του, η ομάδα σε κάθε κλικ μετακινεί τον ήρωα ελάχιστα μέχρι να πλησιάσει τους συμπατριώτες του. Όλες μαζί οι φωτογραφίες αποτυπώνουν τη διαδοχική μετακίνηση του ήρωα που αριθμείται και αποθηκεύεται στον ηλεκτρονικό υπολογιστή της αίθουσας πληροφορικής. Όταν γίνει εισαγωγή του συγκεκριμένου πλάνου στην εφαρμογή [Freemake.com](https://www.freemake.com) και ρυθμιστεί η χρονική διάρκεια της κάθε εικόνας 0,123 δευτερόλεπτο, θα φανεί ότι ο ήρωάς μας περπατάει και κατευθύνεται προς τους συμπατριώτες του. Όλες οι ομάδες ακολουθούν ακριβώς την ίδια διαδικασία για την φωτογράφιση όλων των πλάνων. Τέλος, αφού αριθμήσουν όλα τα πλάνα από την κάθε σκηνή τα αποθηκεύουν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τα εισάγουν στην εφαρμογή για την παραγωγή της ταινίας μ.μ.

7^ο Βήμα: Ηχογράφιση

Στο βήμα αυτό η κάθε ομάδα, με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού, μοιράζει τους ρόλους και τις αφηγήσεις που έχει σχεδιάσει στο εικονογραφημένο σενάριο και στη συνέχεια ηχογραφεί, με το μικρόφωνο του κινητού, τους διαλόγους και τις αφηγήσεις της σκηνής της. Προκειμένου να υπάρχει στους διαλόγους και στις αφηγήσεις η απαραίτητη άνεση στην ανάγνωση και η ανάλογη θεατρικότητα στην φωνή του μαθητή, προκειμένου να αποδοθούν τα ανάλογα συναισθήματα την ώρα της ηχογράφησης, προτείνεται η κάθε ομάδα να έχει γράψει τη σκηνή της σε word και να την εκτυπώσει σε μεγάλη γραμματοσειρά. Είναι απαραίτητο να γίνουν προηγουμένως αρκετές πρόβες ανάγνωσης από τις ομάδες, προκειμένου να επιτευχθεί ένα ποιοτικότερο τελικό αποτέλεσμα στην ηχογράφιση. Η κάθε ομάδα αποθηκεύει τους ηχογραφημένους διαλόγους στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τους εισάγει στην εφαρμογή [Freemake.com](https://www.freemake.com).

8^ο Βήμα: Σύνθεση

Η σύνθεση της εικόνας (φωτογραφία), του ήχου αλλά και των εφέ πραγματοποιείται με τη βοήθεια του ειδικού προγράμματος που έχει αναφερθεί σε προηγούμενο βήμα. Στο βήμα αυτό η κάθε ομάδα εργάζεται στην αίθουσα πληροφορικής με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού της θεατρικής αγωγής. Η ομάδα εισάγει στο πρόγραμμα το οπτικοακουστικό υλικό της, προκειμένου να γίνει η σύνθεση της εικόνας του ήχου και των εφέ. Στο σημείο αυτό η καθοδήγηση του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητη και αναγκαία, γιατί είναι μια διαδικασία που απαιτεί γνώση του προγράμματος. Μετά την εισαγωγή και την επεξεργασία του οπτικοακουστικού υλικού η ταινία μ.μ είναι έτοιμη για να ανεβεί στο διαδίκτυο και να παρουσιαστεί στο σχολείο και στους γονείς.

Συμπεράσματα

Η υλοποίηση του παραπάνω σχεδίου εργασίας ως επέκταση του μαθήματος των θρησκευτικών μπορεί να λειτουργήσει θετικά στους μαθητές/τριες σε ό,τι αφορά στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στην υπεράσπιση του δικαιώματος στη διαφωνία, γιατί μπορούν να συσχετίσουν τις δραστηριότητες με τις γνώσεις που έχουν λάβει στην υποενότητα «Διακρίσεις στην εποχή μας» του μαθήματος των θρησκευτικών.

Στο συγκεκριμένο project οι μαθητές της Γ' τάξης επέδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον σε όλα τα βήματα του σχεδίου εργασίας. Στις ομαδικές εργασίες λειτούργησαν δημοκρατικά με περισσότερη διάθεση για αλληλοβοήθεια και αλληλεγγύη. Ανέλαβαν πρωτοβουλίες, στηρίχθηκαν στις δυνάμεις τους, πρότειναν, απέρριψαν, έκαναν λάθη, προβληματίστηκαν, επιχειρηματολόγησαν, συμπέραναν, κυρίως όμως συνειδητοποίησαν ότι χρειάζονται ο ένας το άλλον σε κάποιο βαθμό, για να ολοκληρώσουν την εργασία και ότι τελικά δεν μπορούν να τα κάνουν όλα μόνοι τους. Διαπίστωσαν επίσης ότι σε ένα συνεργατικό περιβάλλον μπορούν να έχουν ένα καλύτερο αποτέλεσμα στο έργο τους. Στην μεταξύ τους επικοινωνία πλέον χρησιμοποιούσαν επιχειρήματα σύμφωνα με τους κανόνες που είχαν τεθεί κατά τη διάρκεια του project, λύνοντας τις διαφορές τους πλέον με ανώδυνο τρόπο. Τυχόν αντιθέσεις ή συγκρούσεις επιλύονταν με την επικοινωνία και τον διάλογο. Άκουγαν με προσοχή τις προτάσεις των συμμαθητών τους και σέβονταν τη γνώμη τους, χωρίς καμία πρόθεση για αρνητική κριτική στις ιδέες του άλλου. Το σημαντικότερο απ' όλα ήταν ότι άλλαξαν στάση απέναντι στον μαθητή που συχνά πυκνά τον απέρριπταν και τον απέκλειαν από το παιχνίδι στην ώρα του διαλείμματος, ενώ μειώθηκε στο ελάχιστο η λεκτική και σωματική βία μεταξύ τους. Επιπλέον, εξοικειώθηκαν με τη χρήση υπολογιστών, με το πρόγραμμα Freemake.com, αναπτύσσοντας βασικές δεξιότητες σχετικές με τη δημιουργία και τη σύνθεση του οπτικοακουστικού συστήματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αβέρωφ, Ι. Τ. (1990). *Συνεργασία στη Μάθηση*. Αθήνα: Θυμάρι-Εκπαιδευτήρια Κωστέα -Γείτονα.
- Καψάλης, Α. Γ., Νημά, Ε. Α. (2012), *Σύγχρονη Διδακτική*, Θεσσαλονίκη: 2^η εκδ. Αδελφών Κυριακίδη.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2002). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: 5^η εκδ. Gutenberg.

- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2001). *Θεωρία της Διδασκαλίας, Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικό-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: 2^η εκδ. Gutenberg.
- Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου (2016), Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής,
<http://www.iep.edu.gr/index.php/el/thriskoftika-programmata-spoudon>
- Νέο ΠΣ, Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου (2016), Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, <http://www.iep.edu.gr/index.php/el/thriskoftika-odigoi-ekpaideftikoy>
- ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων, Αγωγής Σταδιοδρομίας) ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 2017-2018 Αρ. Πρωτ. 188142/ΓΔ4
<http://dide.fth.sch.gr/grepr/wp-content/uploads/2013/02/PROJECT-12-steps.pdf>
http://ict-1therino-tinos.weebly.com/uploads/5/0/3/5/50351471/animation_filip.pdf
<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/016-028.pdf>
<http://www.biomatiko.gr/wp-content/uploads/2015/07/diaforetikotita.pdf>
<https://opencourses.auth.gr/modules/document/file.php>
<http://www.tovima.gr/science/article/?aid=759249>
<http://kdvm.gr/Media/Default/Pdf%20enotites/6.4.pdf>
<http://dide.fth.sch.gr/grepr/wp-content/uploads/2013/02/PROJEC>

«Η ανάβαση στο όρος Βεντού των Θρησκευτικών». Σκέψεις για το παρόν και τις προοπτικές του θρησκευτικού μαθήματος

Νικόλαος Παύλου

Δρ Θεολογίας- Ιστορικός, 14^ο Γυμνάσιο Λάρισας
nikravlou@gmail.com

Περίληψη

Ο σημερινός λόγος για τα Θρησκευτικά πρέπει να λάβει υπόψη του ότι κυρίαρχο μοντέλο του δυτικού κόσμου είναι η πολυπολιτισμικότητα, και ότι βασικά χαρακτηριστικά του σήμερα είναι η εκκοσμίκευση, «η δεισιδαιμονία και ο θρησκευτικός φουνταμενταλισμός που οδηγεί συχνά σε φανατισμό». Η αναγκαιότητα της αλλαγής του Αναλυτικού Προγράμματος ήταν επιτακτική, ώστε να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις, και να θεραπεύσει παθογένειες, όπως η απαλλαγή ετερόθρησκων ή ετερόδοξων μαθητών. Ήδη από το Σχολ. Έτος 2016-17 σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης διδάσκεται νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα με θεματικούς άξονες τον κόσμο της θρησκείας για το Δημοτικό Σχολείο, Θρησκεία και Ιστορία ως έκφραση πολιτισμού στο Γυμνάσιο, και για το Λύκειο Θρησκεία και σύγχρονος άνθρωπος, Θρησκεία και κοινωνία, Θρησκεία και σύγχρονος κόσμος. Στην εισήγηση θα κατατεθεί πρόταση Αναλυτικού Προγράμματος, που ως άξονά της θα έχει «εργαλεία γνώσης», που είναι η Βίβλος, ένας βασικός πυλώνας του ευρωπαϊκού πολιτισμού, η Ορθοδοξία, που διαμόρφωσε την καθημερινότητα των Νεοελλήνων, αλλά και την ταυτότητα του Ελληνισμού, και το θρησκευτικό φαινόμενο, που αποτελεί βασικό συστατικό πολλών εκδηλώσεων της σημερινής πραγματικότητας. Στόχος της πρότασης είναι τα Θρησκευτικά να γίνουν μάθημα γνώσεων, που θα παρέχει στοιχεία τα οποία ενδιαφέρουν όλους τους μαθητές του σημερινού ελληνικού σχολείου, ώστε να επιτευχθεί ο θρησκευτικός γραμματισμός.

Λέξεις-Κλειδιά: Αναλυτικό Πρόγραμμα Θρησκευτικών, Βίβλος, Ορθοδοξία, Θρησκευτικό φαινόμενο, Θρησκευτικός γραμματισμός

1. Εισαγωγή

Στις 26 Απριλίου 1336, σε ηλικία 32 ετών ο ποιητής Φραγκίσκος Πετράρχης αποφασίζει να ανεβεί στο όρος Βεντού, που βρίσκεται στην περιοχή της Προβηγκίας στη Νότια Γαλλία, για να αντικρύσει τη θέα. Αυτό το πρωτόγνωρο για τον καιρό του εγχείρημα οδήγησε τον ποιητή σε σκέψεις για το τέλος της εποχής που γνώριζε και την απαρχή μιας καινούριας (Πετράρχης, 2008).

Παρόμοιες σκέψεις -τηρουμένων των αναλογιών- γίνονται και σήμερα από όλους τους ασχολούμενους με το θρησκευτικό μάθημα. Παρατηρούν ότι η εποχή που ίσχυε Αναλυτικό Πρόγραμμα -που ήταν στην ουσία ίδιο, με ελάχιστες αποκλίσεις- από το 1837 έχει τελειώσει, και πλέον ανατέλλει μία άλλη στην οποία κάνουν την εμφάνισή τους καινούριες προτάσεις για τη διδασκαλία του μαθήματος, ένα νέο πρόγραμμα σπουδών χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση που προτείνει, κατά βάση, ως διδακτική πρόταση την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας. Δημιουργήθηκαν λοιπόν νέα δεδομένα που δε μπορεί να αγνοηθούν από έναν διάλογο για την παιδεία, ενώ συνειδητοποιήθηκε –οριστικά πλέον- ότι το

Θρησκευτικό μάθημα έχει πάψει προ πολλού να θεωρείται απυρόβλητο. Επίσης κατανοήθηκε -κάτι που αποδείχτηκε και από την ειδησεογραφία- ότι δεν είναι ξεκομμένο από την υπόλοιπη σημερινή πραγματικότητα, όπως ενδεχομένως θεωρούσαν ταυτόχρονα υποστηρικτές της παραμονής του στο πρόγραμμα των σχολείων με τη μορφή που είχε πριν από λίγα χρόνια και συμπολίτες που ίσως να διαφωνούσαν με τη διατήρησή του στο ωρολόγιο πρόγραμμα .

2. Το μάθημα των Θρησκευτικών και η σημερινή πραγματικότητα

Αφού λοιπόν η ex cathedra παραμονή του μαθήματος στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα δεν υπάρχει πλέον, ο λόγος πρέπει να επικεντρωθεί σε ζητήματα που συνδέονται με την προσφορά του στην κατανόηση της σημερινής πραγματικότητας, ώστε να εξυπηρετεί τον αυριανό πολίτη. Αυτή η διαπίστωση πρέπει καταρχήν να λάβει υπόψη της ότι κυρίαρχο κοινωνικό μοντέλο όλου του δυτικού κόσμου είναι η πολυπολιτισμικότητα (Zarate & Levy & Kramsch, 2010, Banks C. A. M. & Banks J. A., 1995). Σε αυτό να προστεθεί η εκκοσμίκευση (Norris & Inglehart, 2004) που πλέον περιβάλλει ακόμη και αμιγώς θρησκευτικές εκδηλώσεις, όπως οι γιορτές, που έχουν μετατραπεί, εδώ και πολλά χρόνια, σε αργίες και «αποδράσεις» από την καθημερινότητα. Ταυτόχρονα, όπως έχει τονίσει κορυφαίος σημερινός Έλληνας θεολόγος, «σε μια κοινωνία που φαινομενικά ευημερεί, σε μια κοινωνία που απολαμβάνει τα αγαθά της δημοκρατίας και της ελευθερίας και που νιώθει τόσο ισχυρή, ώστε να νομίζει πως δεν χρειάζεται πια τον Θεό... η ανθρωπότητα να αντιμετωπίζει με τρόπο ένα φαινόμενο που νόμιζε πως είχε από αιώνες ξεπεράσει· τη δεισιδαιμονία και τον θρησκευτικό φουνταμενταλισμό που οδηγεί συχνά σε φανατισμό» (Κωνσταντίνου, 2018). Εξαιτίας λοιπόν όλων αυτών, αν το θρησκευτικό μάθημα διατηρήσει μία κατηχητική-απολογητική μορφή δε θα έχει πλέον λόγο ύπαρξης, αφού ούτε τα κατάλληλα εργαλεία ερμηνείας της πραγματικότητας θα προσφέρει, ούτε θα πείθει για την ουσιαστική συμβολή του σε ένα μαθησιακό σύστημα που φιλοδοξεί να περιλαμβάνει σύγχρονα μαθήματα.

Ένα άλλο στοιχείο που δεν πρέπει να παραληφθεί, αν επιθυμούμε να ερμηνεύσουμε σωστά τη σημερινή θέση του μαθήματος στο Αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων, είναι οι παγιωμένες απόψεις για αυτό. Όπως τονίστηκε, κάποιες από αυτές επιζητούν επιστροφές σε παλαιότερες μορφές θρησκευτικής διδασκαλίας, και επιδιώκουν να επηρεάσουν το περιεχόμενο των Θρησκευτικών, αλλά και τη θέση του στο εκπαιδευτικό σύστημα. Άλλες δεν το θεωρούν σημαντικό μάθημα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, που αναδεικνύει τις αντιλήψεις για τη θέση των Θρησκευτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα, ήταν το γεγονός πως, κάποια στιγμή, αποτελούσε μέρος των εξεταζόμενων μαθημάτων στις Πανελλήνιες Εξετάσεις. Όμως η σχετική συζήτηση που έγινε τότε έδειξε ότι για την ελληνική κοινωνία, στη συνείδηση της οποίας τα Θρησκευτικά ήταν δευτερεύον μάθημα, δεν ήταν διατεθειμένη να του δώσει έναν καινούριο ρόλο, διαφορετικό από αυτόν που είχε συνηθίσει το παρελθόν

Επομένως η αναγκαιότητα της αλλαγής του Αναλυτικού Προγράμματος του μαθήματος ήταν επιτακτική, ώστε να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις και να θεραπεύσει παθογένειες, όπως η απαλλαγή ετερόθρησκων ή ετερόδοξων μαθητών που εξαιτίας της θρησκευτικής αφετηρίας τους στερούνταν το προνόμιο να αποκτήσουν ένα υπεύθυνο εργαλείο ερμηνείας της πραγματικότητας, καταθέτοντας σχετική υπεύθυνη δήλωση, όπως όριζαν υπουργικές εγκύκλιοι.

3. Το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα

Το αναμενόμενο έγινε πραγματικότητα, και από το Σχολ. Έτος 2016-17 σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης διδάσκεται νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα με θεματικούς άξονες τον κόσμο της θρησκείας για το Δημοτικό Σχολείο, Θρησκεία και Ιστορία ως έκφραση πολιτισμού στο Γυμνάσιο και για το Λύκειο Θρησκεία και σύγχρονος άνθρωπος, Θρησκεία και κοινωνία, Θρησκεία και σύγχρονος κόσμος αντίστοιχα για την Α΄, Β΄ και Γ΄ Λυκείου.

Η υποστήριξη της νέας πρότασης έγινε με υποδειγματικό, πράγματι, τρόπο από την επίσημη πολιτεία, και συγκεκριμένα από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Είχε βέβαια προηγηθεί ένας μακρύς διάλογος, αφού όλοι είχαν συνειδητοποιήσει ότι ήταν αναγκαία για την ίδια την παραμονή του μαθήματος στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων η αλλαγή βασικών δομών του, ώστε να συμβαδίζει με τα ενδιαφέροντα των νέων ανθρώπων και τις ανάγκες της κοινωνίας

Το υλικό που έχει στη διάθεσή του ο διδάσκων είναι πολύ πλούσιο. Ανατρέχοντας λοιπόν στη σχετική ιστοσελίδα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ, Ενότητα Θρησκευτικά, αρχική www.iep.edu.gr/el/ ή κατευθείαν www.iep.edu.gr/el/thriskoftika) μπορεί να ενημερωθεί για τα εξής:

- Πρόγραμμα Σπουδών
- Οδηγός Εκπαιδευτικού
- Οδηγίες Εφαρμογής
- Διδακτικές Οδηγίες
- Διδακτικό Υλικό

Παράλληλα, όπως είναι γνωστό, μετά από διαδικασίες, επιλέχτηκαν επιμορφωτές οι οποίοι το Μάιο του 2017, αφού ολοκλήρωσαν εντατικό σεμινάριο στην Αθήνα, επιμόρφωσαν θεολόγους καθηγητές καθώς και τους σχολικούς συμβούλους της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι τελευταίοι με τη σειρά τους φρόντισαν με την έναρξη του Σχολ. Έτους 2017-18 για την επιμόρφωση των δασκάλων που δίδασκαν Θρησκευτικά.

Τέλος, από το Σχολικό Έτος 2017-18 κυκλοφόρησε και διατέθηκε σε όλους τους μαθητές, υπό μορφή σχολικού εγχειριδίου «Φάκελος Μαθήματος» διαφορετικός για κάθε τάξη της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ανάλογα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Πάντως ακόμη δε μπορούν να εξαχθούν απολύτως ασφαλή συμπεράσματα από τη χρήση του νέου Προγράμματος Σπουδών, εξαιτίας του ελάχιστου χρόνου εφαρμογής του σε όλη την εκπαίδευση. Πιστεύω όμως ότι ο συντάκτης μιας μελλοντικής σχετικής έρευνας θα καλούνταν να ασχοληθεί και με τα εξής ερωτήματα:

1. Γιατί με την εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών δεν σταμάτησαν οι απαλλαγές των μαθητών από τα Θρησκευτικά, γεγονός που αποτελούσε και ένα από τα ζητούμενα της ανανέωσής τους;
2. Κατά πόσον έχει αξιοποιηθεί στις διαδικασίες δημιουργίας του Προγράμματος, επιμόρφωσης, συγγραφής των φακέλων του μαθήματος κοκ η νέα γενιά θεολόγων;
3. Ποια είναι η ανταπόκριση των μαθητών στην ύλη των νέων προγραμμάτων σπουδών; Υπάρχει ενδιαφέρον για τα θέματα που

προσφέρονται; Υπάρχει συμμετοχή; Αποδέχονται τις μεθόδους διδασκαλίας του μαθήματος που προτείνονται; Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος είναι η πλέον κατάλληλη για μαθητές του Γυμνασίου και των τάξεων του Λυκείου; Υπάρχει ο απαιτούμενος διδακτικός χρόνος για τις δραστηριότητες;

4. Ο ποθούμενος θρησκευτικός γραμματισμός επιτυγχάνεται με το Πρόγραμμα Σπουδών που ήδη εφαρμόζεται;

Προφανώς για τα παραπάνω ζητήματα θα πρέπει να αξιοποιηθεί βασικά η γνώμη των δασκάλων του μαθήματος. Έτσι θα καταγραφούν συμπεράσματα που θα αφουγκράζονται και το σφυγμό της ελληνικής κοινωνίας, που αναμφίβολα την απασχολεί το ζήτημα των Θρησκευτικών.

4. Μία πρόταση

Επειδή όμως στο χώρο της εκπαίδευσης ακόμη δεν έχει βρεθεί το Άγιο Δισκοπότηρο, ώστε να σταματήσουν οι αναζητήσεις, στη συνέχεια θα κατατεθούν κάποιες σκέψεις για μία νέα εκπαιδευτική πολιτική στα Θρησκευτικά (Broadbent & Brown, 2002). Η βασική φιλοσοφία, όπως έχει τονιστεί αλλού (Παύλου, 2015), «είναι η διαπίστωση πως στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο υπάρχει μία μεγάλη ποικιλία μαθημάτων και δραστηριοτήτων. Προφανώς όλα αυτά χρησιμεύουν για να μπορέσουν να διαμορφώσουν το χαρακτήρα του νέου ανθρώπου και να τον βοηθήσουν να γίνει ολοκληρωμένη προσωπικότητα, όπως άλλωστε τονίζεται και στο νόμο 1566/85 που καθορίζει τις αρχές της εκπαίδευσης στον τόπο μας. Για την πραγματοποίηση αυτών των στόχων ο μαθητής αποκτάει γνώσεις και καλλιιεργεί δεξιότητες, που θα του φανούν χρήσιμες στη μετέπειτα ζωή του, και θα τον βοηθήσουν να ερμηνεύσει τη σύγχρονη πραγματικότητα».

Όμως «πως θα μπορούσε να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι, τη στιγμή που ο νέος άνθρωπος θα στερούνταν εργαλείων γνώσης, όπως η Βίβλος, ένας βασικός πυλώνας του ευρωπαϊκού πολιτισμού, οι θρησκευτικές παραδόσεις όπως η Ορθοδοξία, οι οποίες διαμόρφωσαν την καθημερινότητα των Νεοελλήνων, αλλά και την ταυτότητα του Ελληνισμού, και το θρησκευτικό φαινόμενο, που αποτελεί βασικό συστατικό πολλών εκδηλώσεων της σημερινής πραγματικότητας».

Προτείνεται δηλαδή ένα θρησκευτικό μάθημα να επικεντρώνεται σε τρεις βασικούς άξονες, τη Βίβλο, την Ορθόδοξη Παράδοση και τη μελέτη του θρησκευτικού φαινομένου.

Είναι γνωστό ότι η ερμηνεία της Βίβλου αποτελεί μία σπουδαία προσπάθεια του πνεύματος, ενώ η πολυφωνικότητα της θα χρησιμεύσει και για την κατανόηση του σημερινού κόσμου (Νεμό 2008). Η Ορθόδοξη Παράδοση (Meyendorff 1996⁴) εκτός από θεολογική διδασκαλία, έχει διαμορφώσει την ελληνική πραγματικότητα, οπότε είναι απαραίτητο στοιχείο θρησκευτικού γραμματισμού, ενώ η παρουσίαση του θρησκευτικού φαινομένου και των εκφάνσεών του, εκτός από γνώσεις θα δώσει και μέσα κατανόησης της κοινωνίας στην οποία ζουν οι μαθητές.

Το θρησκευτικό μάθημα λοιπόν θα μπορούσε, ανά τάξη, να περιλαμβάνει τα εξής (με την προϋπόθεση ότι θα εξακολουθήσει να διδάσκεται με τους σημερινούς ρυθμούς):

Γ' Δημοτικού: Μία γνωριμία με εκδηλώσεις, γνωστές στα μικρά παιδιά, που έχουν θρησκευτικό χαρακτήρα (για παράδειγμα παρασκευή φαγητών, οι ονομαστικές γιορτές των μαθητών, συγκέντρωση μελών της οικογένειας με αφορμή μία γιορτή κοκ)

Δ΄ Δημοτικού: Οι γιορτές των θρησκειών (με έμφαση στα εξωτερικά τους γνωρίσματα, και στις γιορτές της ορθόδοξης Εκκλησίας).

Ε΄ Δημοτικού: Τρόποι και μέσα λατρείας του Θεού (ίδρυση ναών, ιερατείο, τελετουργίες, αφιέρωση κοκ).

ΣΤ΄ Δημοτικού: Η λογοτεχνία και η τέχνη συναντούν τη θρησκεία. Γνωριμία με κείμενα και έργα τέχνης που εμπνέονται από τη θρησκεία

Α΄ Γυμνασίου: Ο Χριστιανισμός (Η Ορθόδοξη Εκκλησία. Οι χριστιανικές ομολογίες)

Β΄ Γυμνασίου: Η ζωή και το έργο του Ιησού Χριστού.

Γ΄ Γυμνασίου: Η θρησκεία στην Ευρώπη. Μονοθεϊστικές θρησκείες. Τα ανατολικά θρησκευόμενα.

Α΄ Λυκείου: Το θρησκευτικό φαινόμενο, θετικές και αρνητικές όψεις του, τρόποι εκδήλωσής του

Β΄ Λυκείου: Η Βίβλος ως θρησκευτικό κείμενο και πολιτιστικός πυλώνας.

Γ΄ Λυκείου: Οι θέσεις των θρησκειών για τα ζητήματα που ενδιαφέρουν το σημερινό άνθρωπο.

Τα βασικά στοιχεία της παραπάνω πρότασης είναι τα εξής:

Στη Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού οι μαθητές με έναν παιγνιώδη τρόπο παρουσίασης αποκτούν μία πρώτη εξοικείωση με τη μελέτη των εκφάνσεων της θρησκείας, αφού έρχονται σε επαφή με καταστάσεις που τους είναι γνωστές και αγαπητές, όπως το φαγητό και η εορταστική ατμόσφαιρα. Κατανοούν ότι τα παραπάνω είναι σύνθετες εκδηλώσεις που πηγάζουν και από τη θρησκεία, αφού συνδέονται με αυτήν.

Στην Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού γνωρίζουν βασικούς και γνωστούς τρόπους προσέγγισης του θείου. Μαθαίνουν ότι το θρησκευτικό φαινόμενο δεν είναι αποκομμένο από τις υπόλοιπες εκδηλώσεις του ανθρώπινου πνεύματος, αλλά είναι πηγή έμπνευσής του για μεγάλους δημιουργούς.

Η Α΄ και η Β΄ Γυμνασίου είναι τάξεις γνωριμίας με το χριστιανισμό. Η έμφαση θα δοθεί στην Ορθόδοξη Εκκλησία και στην παρουσίαση του προσώπου και του έργου του Ιησού Χριστού.

Στη Γ΄ Γυμνασίου οι μαθητές πληροφορούνται για τη στάση των Ευρωπαίων απέναντι στη θρησκεία. Πληροφορούνται για τη νομική θέση των θρησκειών στην Ευρωπαϊκή Ένωση, για τη θρησκευτική εκπαίδευση, για την ανοχή και την ανεκτικότητα απέναντι στο διαφορετικό κοκ. Στη συνέχεια παρουσιάζονται στοιχεία για το Ισλάμ και τον Ιουδαϊσμό, καθώς και για τα Ανατολικά θρησκευόμενα (Ινδουισμό, Βουδισμό κ.α.)

Η Α΄ Λυκείου είναι μία κομβική τάξη, αφού οι μαθητές, έχοντας αποκτήσει πλέον βασικές θρησκευτικές γνώσεις, θα μπορέσουν να γνωρίσουν αυτό καθεαυτό το θρησκευτικό φαινόμενο, θα μελετήσουν ζητήματα σαν το όραμα για κοινωνική δικαιοσύνη, την συναδέλφωση των λαών, την ισότητα, την ανεξίθρησκεία, την αθεΐα αλλά και καταστάσεις σαν το φανατισμό, το φουνταμενταλισμό (fundamentalism), τη θρησκευτική βία κοκ.

Η Β΄ Λυκείου είναι αφιερωμένη στη Βίβλο, ένα βασικό κείμενο-πυλώνα για το δυτικό πολιτισμό. Οι μαθητές θα γνωρίσουν τη θρησκευτική και την πολιτιστική της διάσταση, ανατρέχοντας και συζητώντας για τα κείμενα των βιβλίων της.

Τέλος, στη Γ΄ Λυκείου, σε ένα μάθημα προβληματισμού και ανταλλαγής απόψεων, θα τεθούν ζητήματα που απασχολούν το σύγχρονο άνθρωπο, και ειδικά τη νέα γενιά που ετοιμάζεται να αναλάβει τα ηνία της ζωής.

Ο στόχος είναι να μην επαναλαμβάνεται ύλη προηγούμενων τάξεων, και ο μαθητής να έρχεται σε επαφή συνεχώς με καινούρια μορφωτικά αγαθά.

Τα μαθήματα να παρουσιάζουν μία αύξουσα δυσκολία ανά τάξη.

Τα Θρησκευτικά να γίνουν βασικά μάθημα γνώσεων, που θα παρέχει στοιχεία τα οποία ενδιαφέρουν όλους τους μαθητές του σημερινού ελληνικού σχολείου. Το τελικό ζητούμενο είναι να επιτευχθεί ο θρησκευτικός γραμματισμός, και να σταματήσουν οι απαλλαγές από το μάθημα.

Ο Πετράρχης, για να γυρίσουμε στην αρχική καταγραφή, αφηγείται ότι ένας γερο -βοσκός προσπάθησε με χίλια λόγια να αποτρέψει αυτόν και την παρέα του από την ανάβαση στο όρος Βεντού. Ο βοσκός τόνισε ότι πριν πενήντα χρόνια είχε φτάσει στην κορυφή, όμως το μόνο που είχε κερδίσει ήταν ιδρώτας και κούραση. Για αυτό γύρισε μετανιωμένος και εξουθενωμένος. Ο ποιητής δεν τον άκουσε και ακολούθησε το όραμά του. Το ίδιο σίγουρα οφείλουν να κάνουν και οι θεολόγοι, αν επιθυμούν τα Θρησκευτικά να προσφέρουν στη νέα γενιά και να κρατούν επάξια τη θέση του στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα των σχολείων. Να αναδεικνύουν με επιχειρήματα την αξία του μαθήματος που διδάσκουν, να τονίζουν ότι αυτοί είναι οι μόνοι που έχουν τα απαραίτητα εφόδια για να παρουσιάσουν ένα σύγχρονο θρησκευτικό μάθημα, και να επικαιροποιούν το λόγο τους με γνώμονα τις ανησυχίες και τα όνειρα των μαθητών τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Banks, C. A. M. & Banks, J. A. (1995). «Equity pedagogy: An essential component of multicultural education», *Theory Into Practice*, 34(3), 152-158
- Broadbent, Lynne & Brown, Alaned (2002), *Issues in Religious Education*, London: Routledge 2002
- Meyendorff, John (1996⁴). *The Orthodox Church. Its Past and its Role in the World Today*, Crestwood NY: St Vladimir's Seminary Press
- Norris, Pippa & Inglehart, Ronald (2004). *Sacred and Secular: Religion and Politics Worldwide*, Cambridge: Cambridge University Press
- Zarate, Geneviève & Levy, Danielle & Kramersch, Claire (2010). *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*, Paris: Éditions des archives contemporaines.

Ελληνόγλωσσες

- Κωνσταντίνου, Μιλτιάδης (2018). «Ο θεολόγος απέναντι στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Ο χαιρετισμός του Κοσμήτορα της Θεολογικής Σχολής ΑΠΘ κατά την τελετή ορκωμοσίας των πτυχιούχων του Τμήματος Θεολογίας». Ανακτήθηκε την 7 Μαΐου 2018 από την ιστοσελίδα Θεολογικά Δρώμενα (blogs.auth.gr/moschosg)
- Νεμό, Φιλίπ (2008). *Τι είναι η Δύση*; μετ. Δημ. Αναγνωστόπουλος,, Πέννυ Μέγγουλη, Αμαλία Σταθάκη, Ιωάννα Χονδρού, Θεώνη Χρυσανθοπούλου, Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας

Παύλου, Νικόλαος (2015). «Εκπαιδευτικές πολιτικές στο μάθημα των Θρησκευτικών. Μία προσέγγιση του θρησκευτικού γραμματισμού». Εισήγηση στο 2ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (Θεσσαλονίκη 2015). Ανακτήθηκε την 7 Μαΐου 2018 από auth.academia.edu/NikosPavlou)

Πετράρχης (2008) Η ανάβαση στο όρος Βεντού. Πρόλογος-Μετάφραση Φραγκίσκη Αμπατζοπούλου, Αθήνα: Άγρα

Η διαθρησκευτική αγωγή υπό το πρίσμα των διεθνών κειμένων των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Το παράδειγμα των ελληνικών προγραμμάτων σπουδών της προδημοτικής εκπαίδευσης.

Χαρίκλεια Πίτσου

ΣΕΠ ΕΑΠ, Πανεπιστήμιο Πατρών
xpitsou@gmail.com

Μαρίνα Σούνουλου

ΣΕΠ ΕΑΠ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο
msounogl@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετά με ποια συχνότητα εντοπίζεται ο όρος θρησκεία και τα παράγωγα αυτού καθώς και με ποιο τρόπο προσδιορίζεται κατ' επέκταση η διαθρησκευτική αγωγή στα ελληνικά προγράμματα σπουδών της προδημοτικής εκπαίδευσης κατά την τελευταία δεκαπενταετία. Συγκεκριμένα μελετάται το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Προσχολικής Εκπαίδευσης του 2003 και το Πιλοτικό Πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο (2011, αναθεωρημένη έκδοση 2014) και αντίστοιχα οι Οδηγοί Νηπιαγωγού για τους Εκπαιδευτικούς του 2006 και του 2014 υπό το πρίσμα βασικών διεθνών κειμένων των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, που αναφέρουν στα άρθρα τους το δικαίωμα στην ελευθερία της σκέψης, της συνείδησης και της θρησκείας. Η μέθοδος που χρησιμοποιείται είναι η ποσοτική-ερμηνευτική ανάλυση περιεχομένου. Τα ευρήματα της έρευνας φανερώνουν ότι τόσο η παρουσία αναφορών στο ερευνώμενο υλικό όσο και η συχνότητά τους δεν είναι ιδιαίτερη υψηλή συγκριτικά με το συνολικό αριθμό των σελίδων προς έρευνα. Ως προς τον αριθμό των αναφορών δεν παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση από τα επίσημα κείμενα του 2003 και του 2006 σε σχέση με αυτά του 2014. Ως προς το περιεχόμενο των αναφορών διαπιστώνεται ότι δεν έχουν δογματικό και κατηχητικό χαρακτήρα αλλά συνάδουν με το πνεύμα της διαθρησκευτικής εκπαίδευσης και αυτό των διεθνών κειμένων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που σχετίζονται με τη θρησκευτική ελευθερία.

Λέξεις κλειδιά: θρησκευτική ελευθερία, Ανθρώπινα Δικαιώματα, ελληνική προδημοτική εκπαίδευση.

1.Εισαγωγή

Οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες αποτελούνται από μαθητές που προέρχονται από ποικίλα πολιτιστικά περιβάλλοντα, οι οποίοι είναι φορείς διαφορών εθνικών, γλωσσικών και θρησκευτικών ταυτοτήτων. Την πολυμορφία αυτή δύσκολα μπορεί κανείς να την αγνοήσει και πολύ δε μάλλον το σχολείο. Αν ένα σχολείο θέλει να είναι δημοκρατικό και να σέβεται τις πανανθρώπινες και οικουμενικές αξίες, που "φέρουν" τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν μπορεί παρά να σέβεται και να προωθεί την ταυτότητα του παιδιού προσφέροντας του ευκαιρίες

για αναγνώριση και σύνδεση των βιωμάτων και των εμπειριών του με την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο χώρος της προδημοτικής εκπαίδευσης είναι πρόσφορος για τέτοιου είδους συνδέσεις κυρίως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι ανοιχτό και κατ' επέκταση η διαφοροποίηση των μαθησιακών εμπειριών των μαθητών αποτελεί τόσο παιδαγωγική αρχή όσο και διδακτική προσέγγιση. Προς τούτο αναμένεται ότι οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά θρησκευτικά περιβάλλοντα να είναι αποδεχτοί και σεβαστοί στο χώρο του σχολείου. Η θρησκευτική προσχολική αγωγή η οποία «αντανακλά την παράδοση και τη διαπλέκει με παιδικές βιωματικές καταστάσεις, δεν θα πρέπει να επιδιώκει να επηρεάσει ιδεολογικά το παιδί, αλλά βασικά να του αποκαλύψει νέες δυνατότητες ολιστικής εμπειρίας» (May, 1974 όπως αναφέρεται στον Πανταζή & Σακελλαρίου:146). Πρόκειται, δηλαδή, για μια «-απελευθερωτική θρησκευτική αγωγή-, η οποία αντιμετωπίζει το παιδί ως πρόσωπο και συμβάλλει στην απελευθέρωσή του από εγκλωβισμούς σε ηθικισμούς, θρησκοληψίες, φανατισμούς και μισαλλοδοξίες, με την καλλιέργεια και δημιουργία κριτικού, ανοιχτού και οικουμενικού πνεύματος» (Βασιλόπουλος, 1996 όπως αναφέρεται στον Πανταζή & Σακελλαρίου, 2004:146).

Το ζήτημα τόσο της θρησκευτικής αποδοχής όσο και της θρησκευτικής διαπαιδαγώγησης διασυνδέεται άρρηκτα με το θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα στην ελευθερία της σκέψης, της συνείδησης και της θρησκείας το οποίο περιλαμβάνεται στην Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (1948) και κατοχυρώνεται στο Σύμφωνο για τα Αστικά και Πολιτικά Δικαιώματα (1966) και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την Προστασία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών (1950), αλλά και τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989).

Στα τρία τελευταία διεθνή κείμενα αναγνωρίζεται πρωτίστως το δικαίωμα των γονέων να καθοδηγούν το παιδί τους κατά την άσκηση του εν λόγω δικαιώματος. Όμως η θρησκευτική διαπαιδαγώγηση παρέχεται και μέσω της εκπαίδευσης, οπότε το σχολείο οφείλει να σέβεται τη θρησκευτική ελευθερία των μαθητών του άρα και της οικογένειάς τους/των γονιών τους. Ο σεβασμός στα δικαιώματα των παιδιών και δη στην θρησκευτική τους ελευθερία θεωρείται "αδιαπραγμάτευτος" στα σχετικά διεθνή κείμενα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Προς τούτο, εφόσον η θρησκευτική κοινωνικοποίηση και διαπαιδαγώγηση αποτελεί μέρος της κοινωνικής μάθησης των παιδιών κατά την πρώτη σχολική ηλικία και ο θρησκευτικός πλουραλισμός είναι εμφανής στην σύγχρονη σχολική πραγματικότητα μια μελέτη σχετικά με τον τρόπο που παρουσιάζεται η διαθρησκευτική αγωγή στο χώρο της προδημοτικής εκπαίδευσης θεωρείται σημαντική, διότι θα αναδείξει το εν λόγω θέμα και θα πυροδοτήσει τον επιστημονικό διάλογο. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι στην παρούσα ερευνητική μελέτη οι όροι: προδημοτική εκπαίδευση, προσχολική εκπαίδευση και πρώτη σχολική ηλικία έχουν την ίδια σημασία και αναφέρονται στην εκπαίδευση εκείνη που παρέχεται σε παιδιά ηλικίας 4-6 ετών.

3. Διεθνή κείμενα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σχετικά με την Ελευθερία της Σκέψης, της Συνείδησης και της Θρησκείας

Το δικαίωμα στην ελευθερία της σκέψης, της συνείδησης και της θρησκείας συνιστά θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα και περιλαμβάνεται στα ακόλουθα βασικά διεθνή κείμενα που αφορούν στα ανθρώπινα δικαιώματα.

2.1 Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (1948)

Άρθρο 18

Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα της ελευθερίας της σκέψης, της συνείδησης και της θρησκείας. Στο δικαίωμα αυτό περιλαμβάνεται η ελευθερία για την αλλαγή της θρησκείας ή πεποιθήσεων, όπως και η ελευθερία να εκδηλώνει κανείς τη θρησκεία του ή τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις, μόνος ή μαζί με άλλους, δημόσια ή ιδιωτικά, με τη διδασκαλία, την άσκηση, τη λατρεία και με την τέλεση θρησκευτικών τελετών.

Άρθρο 2

Κάθε άνθρωπος δικαιούται να επικαλείται όλα τα δικαιώματα και όλες τις ελευθερίες που προκηρύσσει η παρούσα Διακήρυξη, χωρίς καμία απολύτως διάκριση, ειδικότερα ως προς τη φυλή, το χρώμα, το φύλο, τη γλώσσα, τις θρησκείες, τις πολιτικές ή οποιοσδήποτε άλλες πεποιθήσεις, την εθνική ή κοινωνική καταγωγή, την περιουσία, τη γέννηση ή οποιαδήποτε άλλη κατάσταση.

Άρθρο 16 (1)

Από τη στιγμή που θα φθάσουν σε ηλικία γάμου, ο άνδρας και η γυναίκα, χωρίς κανένα περιορισμό εξαιτίας της φυλής, της εθνικότητας ή της θρησκείας, έχουν το δικαίωμα να παντρευτούν και να ιδρύουν οικογένεια. Και οι δύο έχουν ίσα δικαιώματα ως προς τον γάμο, κατά τη διάρκεια του γάμου και κατά τη διάλυσή του.

Παρατηρείται ότι το δικαίωμα αυτό διασφαλίζεται σε κάθε πρόσωπο, περιλαμβανομένων, βεβαίως, και των παιδιών.

2.2 Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την Προστασία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών (1950)

Άρθρο 9

1. Παν πρόσωπον δικαιούται εις την ελευθερίαν σκέψεως, συνειδήσεως και θρησκείας, το δικαίωμα τούτο επάγεται την ελευθερίαν αλλαγής θρησκείας ή πεποιθήσεων, ως και την ελευθερίαν εκδηλώσεως της θρησκείας ή των πεποιθήσεων μεμονωμένως, ή συλλογικώς δημοσία ή κατ' ιδίαν, δια της λατρείας, της παιδείας, και της ασκήσεως των θρησκευτικών καθηκόντων και τελετουργιών.

2. Η ελευθερία εκδηλώσεως της θρησκείας ή των πεποιθήσεων δεν επιτρέπεται να αποτελέση αντικείμενον ετέρων περιορισμών πέραν των προβλεπομένων υπό του νόμου και αποτελούντων αναγκαία μέτρα, εν δημοκρατική κοινωνία δια την δημοσίαν ασφάλειαν, την προάσπισιν της δημοσίας τάξεως, υγείας και ηθικής, ή την προάσπισιν των δικαιωμάτων και ελευθεριών των άλλων.

Όπως παραπάνω έτσι και στο εν λόγω άρθρο το δικαίωμα της ελευθερίας οφείλουν να το απολαμβάνουν ανεξαιρέτως όλοι οι άνθρωποι.

2.3 Διεθνές Σύμφωνο για τα Πολιτικά και Αστικά Δικαιώματα (1966)

Άρθρο 18

1. Κάθε πρόσωπο έχει δικαίωμα στην ελευθερία σκέψης, συνείδησης και θρησκείας. Αυτό το δικαίωμα περιλαμβάνει την ελευθερία να έχει ή να υιοθετεί κανείς τη θρησκεία ή την πεποίθηση της επιλογής του, καθώς και την ελευθερία να εκδηλώνει τη θρησκεία ή την πεποίθησή του, ατομικά ή από κοινού με άλλους μέσω της λατρείας, πράξεων ιεροτελεστίας, πρακτικής και διδασκαλίας.

2. Κανείς δεν υπόκειται σε καταναγκασμό, που θα μπορούσε να παρεμποδίσει την ελευθερία του να έχει ή να υιοθετήσει τη θρησκεία ή τις πεποιθήσεις της επιλογής του.

3. Η ελευθερία εκδήλωσης της θρησκείας ή των πεποιθήσεων δεν μπορεί να υπόκειται παρά μόνο σε όσους περιορισμούς ορίζει ο νόμος και είναι απαραίτητοι για την προστασία της δημόσιας ασφάλειας, τάξης και υγείας ή της ηθικής ή των θεμελιωδών δικαιωμάτων και ελευθεριών των άλλων.

4. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη στο παρόν Σύμφωνο αναλαμβάνουν την υποχρέωση να σέβονται την ελευθερία των γονέων ή των νόμιμων κηδεμόνων, να φροντίζουν για τη θρησκευτική και ηθική αγωγή των παιδιών τους σύμφωνα με τις πεποιθήσεις τους.

Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και το άρθρο 18 του Διεθνούς Συμφώνου τονίζοντας ιδιαίτερα το ρόλο των γονέων στην θρησκευτική διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους.

2.4 Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989)

Άρθρο 14

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη σέβονται το δικαίωμα του παιδιού για ελευθερία σκέψης, συνείδησης και θρησκείας.

2. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη σέβονται το δικαίωμα και το καθήκον των γονέων ή, κατά περίπτωση, των νόμιμων εκπροσώπων του παιδιού, να το καθοδηγούν στην άσκηση του παραπάνω δικαιώματος κατά τρόπο που να ανταποκρίνεται στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του.

3. Η ελευθερία της δήλωσης της θρησκείας του ή των πεποιθήσεών του μπορεί να υπόκειται μόνο στους περιορισμούς που ορίζονται από το νόμο και που είναι αναγκαίοι για τη διαφύλαξη της δημόσιας ασφάλειας, της δημόσιας τάξης, της δημόσιας υγείας και των δημόσιων ηθών, ή των ελευθεριών και των θεμελιωδών δικαιωμάτων των άλλων.

Άρθρο 20

1. Κάθε παιδί που στερείται προσωρινά ή οριστικά το οικογενειακό του περιβάλλον ή το οποίο για το δικό του συμφέρον δεν είναι δυνατόν να παραμείνει στο περιβάλλον αυτό δικαιούται ειδική προστασία και βοήθεια εκ μέρους του Κράτους.

2. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη προβλέπουν γι' αυτό το παιδί μια εναλλακτική επιμέλεια, σύμφωνα με την εθνική νομοθεσία τους.

3. Αυτή η επιμέλεια μπορεί να έχει, μεταξύ άλλων, τη μορφή της τοποθέτησης σε

μία οικογένεια, της KAFALAH του ισλαμικού δικαίου, της υιοθεσίας ή, σε περίπτωση ανάγκης, της τοποθέτησης σε ένα κατάλληλο για την περίπτωση ίδρυμα για παιδιά. Κατά την επιλογή ανάμεσα σ' αυτές τις λύσεις, λαμβάνεται δεόντως υπόψη η ανάγκη μιας συνέχειας στην εκπαίδευση του παιδιού, καθώς και η εθνική, θρησκευτική, πολιτιστική και γλωσσολογική καταγωγή του.

Άρθρο 29

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη συμφωνούν ότι η εκπαίδευση του παιδιού πρέπει να αποσκοπεί:

δ. Στην προετοιμασία του παιδιού για μία υπεύθυνη ζωή σε μία ελεύθερη κοινωνία μέσα σε πνεύμα κατανόησης, ειρήνης, ανοχής, ισότητας των φύλων και φιλίας ανάμεσα σε όλους του λαούς και τις εθνικιστικές, εθνικές και θρησκευτικές ομάδες και στα πρόσωπα αυτόχθονης καταγωγής.

Άρθρο 30

Στα Κράτη όπου υπάρχουν εθνικές, θρησκευτικές ή γλωσσικές μειονότητες ή πρόσωπα αυτόχθονης καταγωγής, ένα παιδί αυτόχθονας ή που ανήκει σε μία από αυτές τις μειονότητες δεν μπορεί να στερηθεί το δικαίωμα να έχει τη δική του πολιτιστική ζωή, να πρεσβεύει και να ασκεί τη δική του θρησκεία ή να χρησιμοποιεί τη δική του γλώσσα από κοινού με τα άλλα μέλη της ομάδας του.

Σχετικά είναι, επίσης, τα Άρθρα 5, 8, και 20, σε ό,τι αφορά τη διασφάλιση της ελευθερίας της θρησκείας και της συνείδησης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης.

Γίνεται σαφές από το περιεχόμενο της Σύμβασης ότι αναγνωρίζεται σε κάθε παιδί το δικαίωμα στη θρησκευτική ελευθερία θεωρώντας ευθύνη και καθήκον της οικογένειάς του την προώθηση της ενάσκησης του εν λόγω δικαιώματος με απόλυτο σεβασμό προς το πρόσωπό του. Αντίστοιχη ευθύνη έχει και το Κράτος μέσα από την παροχή της δημόσιας εκπαίδευσης.

4. Ερευνητικός σκοπός & Διατύπωση λειτουργικού ορισμού

Με βάση τα προαναφερόμενα ερευνάται στα επίσημα ελληνικά κείμενα της προδημοτικής εκπαίδευσης της τελευταίας δεκαπενταετίας από τη μια με ποια συχνότητα εντοπίζεται ο όρος θρησκεία και τα παράγωγα αυτού και με ποιο τρόπο προσδιορίζεται κατ' επέκταση η διαθρησκευτική αγωγή.

Με τον όρο διαθρησκευτική εκπαίδευση ορίζεται στην παρούσα εργασία εκείνη η εκπαίδευση που δεν στοχεύει στον προσηλυτισμό και στην ενδογμάτιση των μαθητών σε μία συγκεκριμένη πίστη (Ζαμπέτα, 2003). Η εν λόγω εκπαίδευση έχει ως στόχο να μπορεί το παιδί να γνωρίζει και να κατανοεί τον κόσμο μέσα στον οποίο ζει. Από τη μια αποδέχεται το θρησκευτικό πλουραλισμό και από την άλλη αποκλείει κατά αυτόν τον τρόπο την προνομιακή θέση κάποιας θρησκείας (Γριζοπούλου, 2002). Θεωρείται κατάλληλη για ένα πλουραλιστικό περιβάλλον, διότι μπορεί να συμβάλλει στην μείωση των κοινωνικών συγκρούσεων που δημιουργούνται σε μία κοινωνία λόγω της παρουσίας του «άλλου» (Γριζοπούλου, 2002, Βασιλόπουλος, 2007). Φυσικά αυτό δεν σημαίνει ότι καταπατάται ο σεβασμός της θρησκευτικής πίστης των μαθητών στο όνομα του πλουραλισμού. Η άσκηση της θρησκευτικής πίστης είναι το ζητούμενο, όπως ζητούμενος είναι και ο διάλογος μεταξύ μαθητών με διαφορετική θρησκευτική πίστη, προκειμένου να διασφαλιστεί από τη μια η θρησκευτική ταυτότητά τους και από την άλλη να καλλιεργηθεί μία κοινή ταυτότητα που θα είναι υπεράνω όλων των άλλων (Ferrari, 2008 στην Κωστινούδη, 2013).

3.1 Ερευνητικό δείγμα

Το ερευνητικό δείγμα αποτελείται από τα ακόλουθα επίσημα ελληνικά κείμενα της προδημοτικής εκπαίδευσης της τελευταίας δεκαπενταετίας.

1. ΦΕΚ 304 Β'/13-3-2003, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Σελίδες 30. (Δ1)
2. Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε., (2006). «Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης». Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων. Αθήνα. Σελίδες 431. (Δ2)
3. «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ: 295450 Οριζόντια Πράξη στις 8 Π.Σ., 3 Π.Στ. Εξ., 2 Π.Στ. Εισ. Υπόεργο 1 : «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης» Επιστημονικό Πεδίο: Πρώτη Σχολική Ηλικία. Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. Αναθεωρημένη Έκδοση, 2014. Αθήνα. Σελίδες 334. (Δ3)
4. ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» MIS: 295450. Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε. Κ. Τ.) Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών στο Νηπιαγωγείο.(2014). Αθήνα. Σελίδες 177. (Δ4)

3.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τα προαναφερόμενα τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα ακόλουθα:

E1: Υπάρχουν αναφορές στον όρο θρησκεία και στα παράγωγα αυτού στα επίσημα ελληνικά κείμενα της προδημοτικής εκπαίδευσης την τελευταία δεκαπενταετία;

E2: Υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στα επίσημα ελληνικά κείμενα της προδημοτικής εκπαίδευσης την τελευταία δεκαπενταετία αναφορικά με τη συχνότητα που εντοπίζεται ο όρος θρησκεία και τα παράγωγα αυτού;

E3: Υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στα επίσημα ελληνικά κείμενα της προδημοτικής εκπαίδευσης την τελευταία δεκαπενταετία αναφορικά με τον τρόπο που προσδιορίζεται η διαθρησκευτική αγωγή;

E4: Ο τρόπος που προσδιορίζεται η διαθρησκευτική αγωγή συνάδει με το πνεύμα των σχετικών διεθνών κειμένων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που σχετίζονται με τη θρησκεία;

3.3 Μεθοδολογία ερευνητικής διαδικασίας

Για την εξέταση των ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιείται η ποσοτική-ερμηνευτική ανάλυση περιεχομένου. Προς τούτο οι μεταβλητές εξετάζονται ποσοτικά, δηλαδή, αποδίδονται σε αυτές αριθμητικές ιδιότητες (Riffe et al., 1998). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιείται η κωδικογράφηση συχνοτήτων (Wilkinson & Birmingham, 2003). Αρχικά, έχουμε «περιγραφική ανάλυση περιεχομένου», δηλαδή εξετάζεται το τι λέγεται στην επικοινωνία. Κατόπιν, έχουμε «ερμηνευτική ανάλυση περιεχομένου» για τα ευρήματα, δηλαδή, χρησιμοποιούμε περιγραφικά νοήματα σύνθεσης και ανάλυσης. Ο τρόπος αυτός βοηθάει στον εντοπισμό ομοιοτήτων και

διαφορών που υπάρχουν μεταξύ της κάθε μεταβλητής, καθώς και στην ανάλυση επεξηγηματικών νοημάτων (Thomas, 1998). Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων ως μονάδα καταγραφής χρησιμοποιείται η συμβολική μονάδα θέμα, η οποία είναι μία πολύπλοκη μονάδα καταγραφής (Berelson, 1971), για αυτό θεωρείται απαραίτητο να καθοριστεί και μία μονάδα περιεχομένου, που θα αποτελέσει και τη βάση για τον καθορισμό του νοήματος (Crano & Brewer, 2002). Ως μονάδα περιεχομένου καθορίσαμε την "λέξη". Ως "λέξη" θεωρείται η «θρησκεία» και τα παράγωγα αυτής (π.χ θρήσκευμα, θρησκευτικός-η-ο κ.α.).

4. Παρουσίαση ερευνητικών αποτελεσμάτων

Με βάση την ανάλυση η "λέξη θρησκεία" και τα παράγωγα αυτής παρουσιάζονται 4 (τέσσερεις) φορές στο Δ1. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται στη σελίδα 588, 600 και 601. Στη σελίδα 588 αναφέρεται ότι οι μαθητές στην Μελέτη Περιβάλλοντος θα πρέπει να αποκτήσουν βασικές γνώσεις από το χώρο των «Θρησκευτικών». Στη σελίδα 600 αναφέρεται ότι οι μαθητές παροτρύνονται να αποδέχονται ανθρώπους με διαφορετικές... «θρησκευτικές» καταβολές, να συνεργάζονται και να οικοδομούν δεσμούς φιλίας μαζί τους. Στη σελίδα 601 αναφέρεται ότι οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίσουν «θρησκευτικές» παραδόσεις, να αναπτύσσουν συναισθήματα αγάπης και αδελφосύνης για όλα τα πλάσματα της γης... με αφορμή τις μεγάλες «θρησκευτικές» γιορτές... αναπτύσσονται δραστηριότητες που σχετίζονται με τη χριστιανική πίστη και τα έθιμα και τις παραδόσεις της πατρίδας μας.

Στο Δ2 έχουμε 3 (τρεις) φορές την παρουσία της ερευνώμενης «λέξης». Στη σελίδα 100 αναφέρεται ότι «η ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού ως προς... τη «θρησκεία» αποτελεί πλέον ένα αδιαμφισβήτητο δεδομένο». Στη σελίδα 267, στα αναδυόμενα σχέδια «Μελέτη Περιβάλλοντος - Ανθρωπογενές Περιβάλλον» αναφέρεται ότι ο μπαμπάς από άλλη χώρα έφερε στο σχολείο φωτογραφίες από «θρησκευτικές» τελετές και στη σελίδα 269 ότι οι μαθητές πρέπει να μάθουν... «να αποδέχονται ανθρώπους με διαφορετικές ...θρησκευτικές καταβολές».

Στο Δ3 η ερευνώμενη «λέξη» εντοπίζεται 7 (επτά) φορές. Στη σελίδα 81 στην ενότητα «Προσωπική και Κοινωνική ανάπτυξη» ο στόχος της ανάπτυξης του «ανήκειν» (κοινωνική ταυτότητα) επιτυγχάνεται με την οργάνωση δραστηριοτήτων σε «θρησκευτικές» γιορτές που μπορούν να συμμετέχουν όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από το «θρήσκευμά» τους. Στη σελίδα 264 στην μαθησιακή περιοχή «Κοινωνικές Επιστήμες» αναφέρεται ότι «τα μικρά παιδιά είναι πολίτες το κόσμου... και οι οικογένειες έχουν τις «θρησκευτικές» πρακτικές που τους εκφράζουν...». Στην ενότητα «Ιστορία & πολιτισμός» η επίτευξη της κατανόησης της έννοιας του χρόνου προτείνεται να επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης του μηνιαίου ημερολογίου της τάξης σημειώνοντας τις μελλοντικές «θρησκευτικές» γιορτές. Στη σελίδα 277 προτείνεται η καταγραφή των «θρησκευτικών» γιορτών που γιορτάζει η κάθε οικογένεια προκειμένου οι μαθητές να εντοπίσουν κοινά στοιχεία και διαφορές. Στο ίδιο μήκος κύματος στη σελίδα 278 προτείνεται οι εκπαιδευτικοί να «διευκολύνουν τα παιδιά, με σχετικές συζητήσεις και δραστηριότητες για να εκτιμήσουν τις πολλές διαστάσεις της έννοιας του πολιτισμού... τη «θρησκεία»...»... «ποιοι άλλοι λαοί ανάβουν κεριά ή φαναράκια σε «θρησκευτικές» γιορτές τους»;

Τέλος, στο Δ4 η "λέξη" προς έρευνα συναντάται μια φορά στη σελίδα 70

όπου οι εκπαιδευτικοί παροτρύνονται να εξοπλίζουν τη γωνιά της μεταμφίεσης με υλικό που θα μπορούν να το χειριστούν όπως θέλουν όλα τα ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους ή «θρησκευτική» τους ταυτότητα.

5. Συζήτηση επί των αποτελεσμάτων

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης διαπιστώνεται η παρουσία αναφορών στο ερευνώμενο υλικό, αλλά η συχνότητά τους είναι ιδιαίτερη χαμηλή σε σχέση με το συνολικό αριθμό των σελίδων προς έρευνα (972). Ως προς τον αριθμό των αναφορών δεν παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση από τα επίσημα κείμενα του 2003 και του 2006 σε σχέση με αυτά του 2014. Έχουμε μόλις μια αναφορά περισσότερη στα κείμενα του 2014. Ως προς το περιεχόμενο παρατηρείται η “λέξη θρησκεία” να συνδέεται με την ανάπτυξη της προσωπικότητας, την αποδοχή της ετερότητας, την ανάδειξη των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων, την καλλιέργεια οικουμενικών αξιών αλλά και την ανάπτυξη της ελληνικής ταυτότητας και θρησκευτικής συνείδησης με βάση την πολιτιστική κληρονομιά της Ελλάδας. Αξιοσημείωτο είναι ότι μόλις μια αναφορά δεν συνδέεται αποκλειστικά με τη “θρησκεία” αλλά σχετίζεται με την κατανόηση του χρόνου. Με βάση τα αποτελέσματα διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί παροτρύνονται να σεβαστούν τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών τους. Επιπρόσθετα, καλούνται να αξιοποιήσουν τις σχετικές γνώσεις και εμπειρίες που έχει αποκτήσει ο μαθητής στην οικογένειά του με την ενεργό συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υλοποιούν σχέδια εργασίας που έχουν στον πυρήνα τους το σεβασμό της ετερότητας, διότι οι διαφορές, ως στοιχείο εμπλουτισμού, μας ενώνουν και μας επιτρέπουν να βλέπουμε τον κόσμο με πνεύμα αλληλεγγύης, ειρήνης, δικαιοσύνης.

Κατ’ επέκταση διαπιστώνεται, ότι οι εν λόγω αναφορές δεν έχουν δογματικό και κατηχητικό χαρακτήρα αλλά συνάδουν με το πνεύμα της διαθρησκειακής εκπαίδευσης έτσι όπως ορίστηκε στην παρούσα ερευνητική μελέτη αλλά και με το περιεχόμενο των διεθνών κειμένων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που σχετίζονται με τη θρησκευτική ελευθερία. Διαπιστώνεται, δηλαδή, ότι τα επίσημα ελληνικά κείμενα για την προδημοτική εκπαίδευση κινούνται στο πνεύμα του «κοινοτισμού», μια σχολή σκέψης που, εν ονόματι της διατήρησης των ιδιαιτεροτήτων των μειονοτήτων -εθνικών, θρησκευτικών και προπάντων εθνοτικών, διεκδικεί τη μη εφαρμογή σε αυτές των «γενικών» νόμων. Και τούτο, είτε με εξαιρέσεις και απαλλαγές όσων ανήκουν στις μειονοτικές ομάδες είτε με τη λήψη θετικών μέτρων υπέρ αυτών» (Αλιβιζάτος, 2009: 70).

6. Τελικές επισημάνσεις

Τα διεθνή κείμενα που σχετίζονται με το δικαίωμα σχετικά με την Ελευθερία της Σκέψης, της Συνείδησης και της Θρησκείας και την παροχή στο παιδί μιας εκπαίδευσης που οδηγεί στην ηθική και πνευματική αυτονομία του, προτάσσουν από τη μια το δικαίωμα και την ευθύνη των γονέων να του παρέχουν θρησκευτική διαπαιδαγώγηση και κοινωνικοποίηση και από την άλλη την ευθύνη και την νομική υποχρέωση της Πολιτείας απέναντι στο παιδί να ασκήσει ελεύθερα τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις και πρακτικές. Φυσικά αυτό δύναται να υλοποιηθεί

σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο οι ικανότητες και οι πολιτιστικές ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού - κοινωνικές, εθνικές, γλωσσικές, θρησκευτικές θα είναι σεβαστές και το εκπαιδευτικό πλαίσιο θα είναι εμποτισμένο με τις σχετικές πανανθρώπινες αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Γίνεται αντιληπτό ότι «αν η αγωγή θέλει να είναι αγωγή ειρήνης και διαπολιτισμικότητας, τότε τα παιδιά και οι νέοι θα πρέπει να διδαχθούν για την παγκοσμιότητα της θρησκείας και την ποικιλία των θρησκειών, αφού η γνώση των άλλων θρησκειών είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση του διαφορετικού και την επικοινωνία με αυτό» (Δεληκωνσταντής, χ.η :3)

Η φιλοσοφία του προγράμματος του νηπιαγωγείου επιτρέπει την οργάνωση ενός τέτοιου περιβάλλοντος στο πλαίσιο της θρησκευτικής αγωγής, διότι απουσιάζει από το επίσημο πρόγραμμα μια σχετική θεματική ενότητα λόγω του γεγονότος ότι η συγκεκριμένη αγωγή εντάσσεται κυρίως στις θεματικές των Κοινωνικών Επιστημών. Η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης στα παιδιά μέσα από την «Μελέτη του Περιβάλλοντος» (Οικονόμου, 2004) κυρίως στα επίσημα κείμενα του 2003 και του 2006 και στα σύγχρονα κείμενα του 2014 μέσα από τις θεματικές των Κοινωνικών Επιστημών δίνει την ευκαιρία στους μαθητές τόσο για αξιοποίηση των θρησκευτικών βιωμάτων τους όσο και για θρησκευτικό προβληματισμό και στοχασμό στην βάση του σεβασμού του άλλου, του διαφορετικού.

Φυσικά, σημαντικός παράγοντας για την υλοποίηση όλων αυτών παραμένει ο εκπαιδευτικός. Έρευνα της Ζαμπέτα (2003:187), παρουσιάζει ότι «σπανίως προβληματίζονται οι εκπαιδευτικοί για το ενδεχόμενο η σχολική γνώση καθ' εαυτή να ευθύνεται για τον κοινωνικό αποκλεισμό των μουσουλμάνων μαθητών. Ισχυρίζονται ότι προσφέρουν σε όλους τα ίδια, χωρίς να έχουν καμία συναίσθηση ότι ακριβώς αυτή η πρακτική είναι που αναπαράγει την ανισότητα και τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό». Από το απόσπασμα της προαναφερόμενης έρευνας προκύπτει ένα μείζον θέμα και δεν είναι άλλο από τη θέση των εκπαιδευτικών στα ζητήματα που άπτονται της θρησκευτικής ελευθερίας. Η παρούσα ερευνητική μελέτη δεν ασχολείται με το θέμα αυτό. Ευελπιστεί όμως να δώσει το έναυσμα για μελλοντικές έρευνες προκειμένου να διαπιστωθεί με ποιον τρόπο η θρησκευτική αγωγή υλοποιείται στις σχολικές τάξεις των ελληνικών νηπιαγωγείων. Η προέκταση αυτή θεωρείται σημαντική διότι θα αναδείξει αν τα παιδιά στην πρώτη σχολική ηλικία εισάγονται στο θρησκευτικό φαινόμενο αρχικά μέσω της αναγνώρισης των θρησκευτικών βιωμάτων τους και κατά δεύτερο με την συνάντηση με τον άλλον, τον διαφορετικό. Και τούτο θεωρείται ύψιστης σημασίας διότι ο θρησκευτικός φονταμελισμός δεν βρίσκει τροφή όταν οι μαθητές προσεγγίζουν το φαινόμενο θρησκείας με έλλειψη δογματισμού και θετική θεώρηση του πλουραλισμού (Δεληκωνσταντής, χ.η).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Berleson, B. (1971). *Content Analysis in Communication Research*. (Facsimile of 1952 edition). New York: Hafner Publishing Company.
- Crano, W.D. & Brewer, M.B. (2002). *Principles and Methods of Social Research*. Second Edition. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- European Court of Human Rights. (1950). *European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms*. Rome, 4. X.I.1950.
- Riffe, D., Lacy, St. & Fico, F. G. (1998). *Analyzing Media Messages Using Quantitative Content Analysis in Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Thomas, R. M. (1998). *Conducting Educational Research. A Comparative View*. Westport, CT.: Bergin & Garvey.
- United Nations General Assembly. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. Resolution 217-A (III) of 10 December 1948.
- United Nations General Assembly. (1966). *International Covenant on Civil and Political Rights*. Resolution 1 A/RES/2200 (XXI) of 16 December 1966.
- United Nations General Assembly. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Resolution 44/25 of 20 November 1989.
- Wilkinson, D. & Birmingham, P. (2003). *Using Research Instruments. A Guide for Researchers*. New York: Routledge Falmer.

Ελληνόγλωσσες

- Αλιβιζάτος, Κ. Ν. (2009). "Η θρησκευτική ελευθερία των μειονοτήτων: μεταξύ ισότητας και κοινοτισμού". Στο, Ανδρούσου, Α. και Ασκούνη, Ν. (επιμ.). *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. 69-77. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Βασιλόπουλος, Χ. (2007). "Ομολογιακή ή Θρησκευολογική Θρησκευτική Αγωγή"; Ένα σύγχρονο Δίλημμα. Πανεηγυρικός λόγος που εκφωνήθηκε στις 29 Ιανουαρίου 2007, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Γριζοπούλου, Ο. (2002). "Γύρω από το διάλογο για το μάθημα των θρησκευτικών". *Σύναξη*, 83, 61- 73.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε., (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Δελικωνσταντής, Κ. (χ.η.). "Η σχολική θρησκευτική αγωγή σήμερα. Παιδευτικές Λειτουργίες, Δυσκολίες, Προοπτικές". 1-10. Ανακτήθηκε στις 13/8/2017 από: www.users.sch.gr/ikomninou/delikos_1.pdf
- Ζαμπέτα, Ε. (2003). *Σχολείο και Θρησκεία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Κωστινούδη, Α. (2013). *Θρησκευτική αγωγή και πολιτισμική ετερότητα στην ελληνική εκπαίδευση: Σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Οικονόμου, Ι. Γ. (2005). "Θρησκευτικά Δημοτικού". Στο, *Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ. Επιμορφωτικό Υλικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. 17-26. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πανταζής, Χ. Σ. & Σακελλαρίου, Ι.Ν. (2004). "Θρησκευτική αγωγή στην Προσχολική Ηλικία". Στο, *Ηθική και Θρησκευτική Ανάπτυξη και Αγωγή του Παιδιού. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου*, 14-15/11/2003. Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.

- Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2014). «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ: 295450 Οριζόντια Πράξη στις 8 Π.Σ., 3 Π.Στ. Εξ., 2 Π.Στ. Εισ. Υποέργο 1 : «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης» Επιστημονικό Πεδίο: Πρώτη Σχολική Ηλικία. *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Αναθεωρημένη Έκδοση, 2014. Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2014). ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» MIS: 295450. Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε. Κ. Τ.) Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών στο Νηπιαγωγείο.
- ΦΕΚ 304 Β'/13-3-2003. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.

Η αξιοποίηση και συνεισφορά των ΤΠΕ στη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Νέες τάσεις και προοπτικές

Κατερίνα Ρήγα

Θεολόγος, *master* Ιστορικής Θεολογίας Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Θεσσαλονίκης, *master* ειδική-ενιαία εκπαίδευση Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο
Κύπρου.

riga96583@gmail.com

Περίληψη

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες η ταχεία ανάπτυξη της Τεχνολογίας των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) έχει επηρεάσει ουσιαστικά όλες τις πτυχές της διδασκαλίας. Όσον αφορά στην Ελλάδα στην τελευταία δεκαετία οι ΤΠΕ έχουν ήδη ενσωματωθεί σταδιακά στα δευτερεύοντα προγράμματα σπουδών μετατρέποντας και διαφοροποιώντας σημαντικά τις παραδοσιακές μεθόδους μετάδοσης πληροφοριών και επηρεάζοντας εκπαιδευτικούς και μαθητές. Σήμερα η συνεχιζόμενη αύξηση όσον αφορά την υιοθέτηση των νέων τεχνολογιών και διαφόρων εφαρμογών λογισμικού στα σχολεία ενίσχυσε προφανώς νέες τάσεις και πρακτικές διδασκαλίας, δημιουργώντας καινοτόμες διδακτικές μεθόδους που προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών αφού αυξάνουν τα κίνητρά τους και επιφέρουν παράλληλα αξιοσημείωτες αλλαγές του αναλυτικού προγράμματος. Με την ανακοίνωση αυτή επιχειρείται επισκόπηση της ελληνικής αλλά και της διεθνούς βιβλιογραφίας αναφορικά με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί και έχουν ως στόχο να διερευνήσουν τη συνεισφορά των ΤΠΕ στο μάθημα των Θρησκευτικών καθώς και τις δυνατότητες που παρέχουν στην αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος αυτός μελετήθηκαν 32 έρευνες, 14 ελληνικές και 18 από τη διεθνή βιβλιογραφία. Αυτό που διαπιστώθηκε είναι ότι η αξιοποίηση των ΤΠΕ ως γνωστικών εργαλείων επιδρούν θετικά στους μαθητές μέσω των πολλαπλών αναπαραστάσεων που προσφέρουν και συντελούν στη δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών για μία σύγχρονη και αποτελεσματική διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών.

Λέξεις κλειδιά: Αξιοποίηση ΤΠΕ, Θρησκευτικά, Βιβλιογραφική επισκόπηση

1. Εισαγωγή

Το σύγχρονο σχολείο μέσα από τη δυναμική, τις καινοτόμες πρακτικές και το φιλικό κλίμα που το χαρακτηρίζει εισάγει τους μαθητές σε ένα ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον που στόχο έχει να αναγάγει την εργασία τους σε υψηλά επίπεδα μέσω της διερευνητικής, δημιουργικής και συνεργατικής μάθησης (Νικολαΐδης, 2016). Παράλληλα, όμως, είναι γεγονός πως οι ΤΠΕ έχουν διεισδύσει σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης ιστορίας σε παγκόσμιο επίπεδο, δημιουργώντας νέα δεδομένα και προοπτικές όχι μόνο στην κοινωνική και οικονομική ζωή των ανθρώπων, αλλά και στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, στο χώρο της εκπαίδευσης οι ΤΠΕ δημιουργούν ολοένα και περισσότερες προκλήσεις. Παρουσιάζουν πολυτροπικότητα μέσα από ένα ευρύ φάσμα πηγών που προσφέρουν όπως είναι η διδασκαλία με τη χρήση κειμένων, εικόνων, ήχου, βίντεο, οπτικοποίηση των πληροφοριών του μαθήματος, παρουσιάσεις (Καράμηνας, 2006; Κατωπόδης 2010) ενώ ταυτόχρονα διευκολύνουν τη διδασκαλία όταν ο

εκπαιδευτικός στα πλαίσια του μαθήματος επιδιώκει τη διαθεματική προσέγγιση ακολουθώντας της οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος (Νικολαΐδης, 2017). Με την χρήση των ΤΠΕ οι μαθητές αποκτούν σημαντικές δεξιότητες, οξύνεται η κριτική τους σκέψη και δημιουργούνται τα κατάλληλα περιβάλλοντα για μάθηση και δημιουργία (Fu, 2013). Ακόμη, οι μαθητές συλλέγουν και διαχειρίζονται πληροφορίες, παρουσιάζουν με σύγχρονα μέσα τις εργασίες τους, κατανοούν και αφομοιώνουν καλύτερα τις διδακτικές ενότητες με τις εναλλακτικές μεθόδους μάθησης που προσφέρουν (Παναγιωτακόπουλος et al, 2003; Κόμης, 2004) και αποκτούν ερεθίσματα για διερευνητική μάθηση (Οικονόμου, 2005). Επιπλέον, οι ΤΠΕ επικεντρώνονται σε ένα είδος δομημένης – κατανεμημένης μάθησης, το οποίο είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με όλα όσα επιτάσσει το εκπαιδευτικό σύστημα του 21^{ου} αιώνα (Τζιμογιάννης, 2017).

Η εφαρμογή των ΤΠΕ ειδικότερα στο μάθημα των Θρησκευτικών που χαρακτηρίζεται κατά κανόνα για το γνωσιολογικό και παραδοσιακό του χαρακτήρα προσφέρει νέους και ευέλικτους τρόπους για την παρουσίαση του περιεχομένου της μαθησιακής ύλης, συντελεί στην επικαιροποίηση του μαθήματος, ενώ με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ το μάθημα των Θρησκευτικών καθίσταται περισσότερο μαθητοκεντρικό και η αφομοίωση των δυσνόητων από τους μαθητές διδακτικών εννοιών εξελίσσεται ως μια ευχάριστη και ενδιαφέρουσα διαδικασία. Ο Θεολόγος εκπαιδευτικός προτού μεταδώσει το μήνυμα της Αλήθειας για τον Χριστό και την ορθόδοξη πίστη ουσιαστικά επιλέγει, αξιολογεί και χρησιμοποιεί τα τεχνολογικά εργαλεία πριν τα εισάγει στη διδασκαλία του με σκοπό να δημιουργήσει ένα σύγχρονο περιβάλλον μάθησης στο οποίο οι μαθητές εμπλέκονται, δραστηριοποιούνται και ενεργοποιούνται βιωματικά (Μητροπούλου, 2015). Οι μαθητές από την άλλη μεριά χωρίς να μένουν αμέτοχοι, αναζητούν, ερευνούν, συγκρίνουν και αναλύουν πληροφορίες. Ταυτόχρονα, προβληματίζονται για διάφορες καταστάσεις ή γεγονότα που συμβαίνουν και μέσα από ένα ευρύ φάσμα πηγών που μόνο η τεχνολογία προσφέρει, ανακαλύπτουν τη σωστή σύμφωνα με την Ορθοδοξία πληροφορία, ενώ καταλήγουν ελεύθερα σε συμπεράσματα και σκέψεις που δε θα μπορούσαν να φανταστούν αν παρέμεναν στη δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας. Επομένως, οι μαθητές με την υποστήριξη των ΤΠΕ στο μάθημα των Θρησκευτικών αλληλεπιδρούν με άλλα άτομα, αποκτούν ευκαιρίες για διάλογο μεταξύ μαθητών και αναπτύσσουν την επικοινωνία τους με μαθητές από άλλα σχολεία. Έτσι επιτυγχάνεται η ενδοσχολική, διασχολική και παγκόσμια επικοινωνία (Κογκούλης, 2005; Κατωπόδης, 2010).

1.1 Θεωρητικό Υπόβαθρο

Η εκπαιδευτική προσέγγιση των ΤΠΕ συνδέεται με λογισμικά έκφρασης, αναζήτησης και επικοινωνίας της πληροφορίας, πληροφοριακά μαθησιακά περιβάλλοντα μέσω ανακάλυψης, διερεύνησης και οικοδόμησης της γνώσης. Στα καινοτόμα και πρωτοποριακά εργαλεία συγκαταλέγεται η Edmodo, η οποία βοηθάει στη δημιουργία ηλεκτρονικών τάξεων και μαθημάτων, τη διαχείριση φακέλων των μαθητών καθώς και τη διαμοίραση ψηφιακού υλικού και η τοποδο μια διασκεδαστική ιστοσελίδα που μέσα από αυτή μπορούμε να αφηγηθούμε την δική μας ιστορία και να κατασκευάσουμε κόμικς. Τα τελευταία χρόνια γίνεται πολύς λόγος για το web. 2.0. Ο όρος χρησιμοποιείται συνοπτικά για να περιγράψει τη νέα «έκδοση» του παγκόσμιου ιστού του οποίου οι δυνατότητες που

προσφέρονται μέσω του web 2.0 είναι πολλαπλάσιες αυτών της προηγούμενης γενιάς (Καρασαββίδης & Θεοδοσίου, 2010). Τα νέα χαρακτηριστικά του σχετίζονται περισσότερο με τις νέες δυναμικές ιδέες που παρέχει και όχι τόσο από τις επιμέρους τεχνικές του (O'Reilly, 2005). Η παιδαγωγική αξιοποίηση του web 2.0 μπορεί να γίνει μέσα από ιστολόγια (blogs), όπου οι χρήστες καταχωρούν περιεχόμενο, διαδικτυακές εγκυκλοπαίδειες με δυνατότητα συνεργατικής συγγραφής περιεχομένου (wikies), ιστοξερευνήσεις (webquest), ομάδες συζήτησης (groups-google), Google earth και google maps. Ανάμεσα στις εφαρμογές των web 2.0 είναι τα κοινωνικά δίκτυα (Facebook, YouTube, Twitter κ.ά.). Ακόμη υπάρχουν τα περιβάλλοντα μάθησης μέσω διαδικτύου που είναι οι μηχανές αναζήτησης Google, Yahoo, οι θεματικές πύλες, οι θεματικοί κατάλογοι, οι ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες, οι ιστοσελίδες, blogs, forum, wiki, webquest κ.

Αναζητώντας, λοιπόν, σύγχρονες διδακτικές παρεμβάσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών μαζί με τα αποτελέσματα τους διαπιστώνει κανείς ότι ενώ υπάρχει πλειάδα διδακτικών σεναρίων και διαφόρων μεθόδων γύρω από διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών με ΤΠΕ, δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες που να μετρούν και να αξιολογούν τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις τεχνολογικές εφαρμογές. Στόχος, λοιπόν, αυτής της βιβλιογραφικής επισκόπησης είναι να διερευνηθούν τα αποτελέσματα από τη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση με προτεραιότητα το μάθημα των Θρησκευτικών, ώστε να διαφανεί εάν οι ΤΠΕ μπορούν να αποτελέσουν κίνητρο για τους μαθητές και πολύτιμη αρωγός στο έργο των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών. Για την επίτευξη του στόχου αυτού μελετήθηκαν 32 έρευνες, 14 ελληνικές και 18 από τη διεθνή βιβλιογραφία. Αυτό που επιδιώχθηκε ήταν η βιβλιογραφία να είναι όσο το δυνατόν πιο επίκαιρη και να παρουσιάζει απτά αποτελέσματα, είτε μέσω ποιοτικής, είτε μέσω ποσοτικής ανάλυσης των δεδομένων.

2. Η συμβολή και η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών με βάση την Ελληνική Βιβλιογραφία.

Μέσα από την επισκόπηση των σύγχρονων ερευνητικών δεδομένων της ελληνικής βιβλιογραφίας ανιχνεύτηκαν έρευνες και παρεμβάσεις που διερευνούν τη θετική ή μη συνεισφορά των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών.

Ειδικότερα, σύμφωνα με μια ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 34 μαθητές της ΣΤ Δημοτικού σε σχολείο του Παγκρατίου με αντικείμενο διδασκαλίας τη διδασκαλία των Θρησκευτικών και στόχο να ερευνηθεί εάν η χρήση των ΤΠΕ και ειδικότερα η χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας Augasma μπορεί να βοηθήσει, ώστε η μάθηση να γίνει ουσιαστικότερη και ελκυστικότερη, διαπιστώθηκε ότι το λογισμικό Augasma προσέφερε μια σπουδαία μαθησιακή εμπειρία για τα παιδιά, έκανε τη μάθηση ελκυστική και πιο ουσιαστική και οι μαθητές μέσα από την εναλλακτική αυτή μορφή διδασκαλίας του μαθήματος φάνηκε να επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το μάθημα σε σχέση με πριν. Η συγκεκριμένη έρευνα χαρακτηρίζεται για την πρωτοτυπία της διότι συνέβαλε στην ανακάλυψη τρόπων αποτελεσματικότερης διδασκαλίας μέσω σύγχρονων τεχνολογικών εφαρμογών ενώ ταυτόχρονα φάνηκε η δυναμική που είχε ως μέθοδος η ΕΠ στη διδασκαλία των Θρησκευτικών (Κεφάλας, 2016).

Όμοια, μέσω της μελέτης μια άλλου είδους εκπαιδευτικής παρέμβασης

διαφάνηκαν σημαντικά στοιχεία ως προς τη χρησιμότητα των ΤΠΕ στο μάθημα των Θρησκευτικών. Η συγκεκριμένη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο στο Ηράκλειο της Κρήτης σε πραγματικό μαθησιακό περιβάλλον και στόχο είχε από τη μια να διερευνήσει το πώς και με ποιον τρόπο οι ΤΠΕ μπορούν να συνεισφέρουν γόνιμα στο σχεδιασμό ελκυστικών μαθησιακών εμπειριών, οι οποίες προκαλούν εντύπωση και ενδιαφέρον για τα παιδιά και σχετίζονται με τη χριστιανική πίστη, τα έθιμα και την καλλιέργεια συναισθημάτων αγάπης, αποδοχής και αλληλεγγύης και από την άλλη να προβάλλει τη διδασκαλία θεμελιωδών θρησκευτικών εννοιών με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο νηπιαγωγείο. Ως εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν το PowerPoint για την προβολή πινάκων σχετικών με την Γέννηση, βιντεοπροβολέας, ταινία animation με θέμα τη Γέννηση, βιντεοκάμερα για τη βιντεοσκόπηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, radioCD, ψηφιακή φωτογραφική μηχανή κ.ά.

Τα αποτελέσματα της παραπάνω παρέμβασης ήταν πολύ ενθαρρυντικά καθώς από την πρώτη στιγμή δημιουργήθηκαν συνθήκες μάθησης που κράτησαν αμείωτο το ενδιαφέρον των μικρών παιδιών και εμπλούτισαν τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, δημιουργήθηκαν πιο πλούσιες και πιο σύνθετες αλληλεπιδράσεις, που τα ενθάρρυναν να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες με μεγαλύτερο ενθουσιασμό. Τέλος, οι μαθητές έκαναν πιο λεπτομερείς παρατηρήσεις και πιο σύνθετα σχόλια όσον αφορά τη συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο θέμα, ενώ παράλληλα όλα μαζί συμμετείχαν με περισσότερη όρεξη και εμφανώς καλύτερη διάθεση. Μέσω της παραπάνω παρέμβασης οι μικροί μαθητές εξοικειώθηκαν από τη νηπιακή τους ακόμη ηλικία με τις δυνατότητες που παρέχουν οι ΤΠΕ και κατανόησαν τις θρησκευτικές έννοιες με μεγαλύτερη ευκολία. Έτσι φάνηκε ότι η χρήση των ΤΠΕ στη προσχολική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει θετικά, ώστε να υπάρξει ένα νέο πλαίσιο αλληλεπιδραστικής επικοινωνίας, μέσα στο οποίο θα δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για την κατανόηση των θρησκευτικών εννοιών από τα μικρά παιδιά (Γουργιώτου *et al*, 2018).

Μελετώντας τη Βιβλιογραφία ερευνητές υποστηρίζουν τη θετική χρήση του Ψηφιακού Παιχνιδιού (ΨΠ) ως εποπτικό υλικό στα μαθήματα Γλώσσα, Γεωγραφία, Μαθηματικά, Ιστορία και Κοινωνικές Επιστήμες. Όπως υποστηρίζουν σημαντικός είναι ο ρόλος της αλληλεπίδρασης και της συνεργατικής μάθησης μέσω των Ψ.Π. Τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που υποστηρίζουν τις θεωρίες μάθησης, οι οποίες προτείνονται και από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των θρησκευτικών και αποτελούν μια νέα μορφή ηλεκτρονικής μάθησης (Ακριτίδης & Τοκατζόγλου, 2017).

Επίσης, στο ίδιο μοτίβο κινούνται και έρευνες σχετικά με τον ψηφιακό γραμματισμό. Οι μαθητές του Δημοτικού στο πλαίσιο της διδασκαλίας της θεματικής «Η μητέρα του Χριστού» συνεργάστηκαν για τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων δημιουργικής γραφής κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Οι ψηφιακές αυτές αφηγήσεις των μαθητών δημοσιεύθηκαν στο διαδίκτυο. Ως λογισμικά χρησιμοποιήθηκαν το λογισμικό thinglink, το λογισμικό padlet, το λογισμικό flipsnack καθώς και το λογισμικό artsteps. Τα αποτελέσματα αυτής της παρέμβασης έδειξαν ότι οι μαθητές απέκτησαν πρωτίστως ενσυναίσθηση, ενώ εφάρμοσαν συνεργατικές και κοινωνικές μεταξύ τους δεξιότητες (Γκιούρα, 2017).

Παράλληλα, μέσα από τη μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας προέκυψε

μια ενδιαφέρουσα ερευνητικά εκπαιδευτική πρακτική που εφαρμόστηκε στη Α΄ τάξη του 2ου Προτύπου Πειραματικού Γυμνασίου Θεσσαλονίκης (Σεπτέμβριος – Δεκέμβριος 2013). Η πρωτοτυπία του εγχειρήματος αυτού έγκειται στις καινοτόμες διδακτικές μεθόδους που εφαρμόστηκαν, με τη χρήση των ΤΠΕ από τους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου. Πρόκειται για μια πρακτική που τάσσεται σύμφωνα με τη Φιλοσοφία του Νέου Σχολείου, που αναγάγει τους μαθητές σε κλίμακα μεγαλύτερη από ότι το μαθησιακό τους επίπεδο θεωρώντας τους ως μικρούς «διανοούμενους», «επιστήμονες» και «ερευνητές». Ως εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν το λογισμικό της Edmodo που επιτρέπει τη δημιουργία ηλεκτρονικών τάξεων και μαθημάτων και τη διαχείριση ηλεκτρονικών φακέλων των μαθητών και το λογισμικό webquest με σκοπό την εξοικείωση των μαθητών με την αναζήτηση στο διαδίκτυο. Ακόμη χρησιμοποιήθηκαν το toonadoo, μια διασκεδαστική ιστοσελίδα που μέσα από αυτή μπορεί να αφηγηθεί κανείς μία δική του ιστορία και με το flipsnack να δημιουργήσει το τελικό βιβλίο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής η δραστηριότητα και οι καινοτόμες αυτές πρακτικές άρεσαν πάρα πολύ στους μαθητές και ένιωσαν γρήγορα τη χαρά της δημιουργίας και της προσφοράς. Ιδιαίτερα ενθουσιάστηκαν με τη χρήση της edmodo, η οποία είχε θετική απήχηση από τη πρώτη στιγμή, ενώ παράλληλα πολύ σύντομα οι μαθητές απέκτησαν αυτονομία σκέψης και μάθησης (Φαρίδου, 2015)

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε ένα ολόημερο Δημοτικό σχολείο της Θεσσαλονίκης όπου συμμετείχαν 28 μαθητές, στους οποίους είχε γίνει η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών με ένα συγκεκριμένο λογισμικό, διαπιστώθηκε ότι η διδασκαλία η υποστηριζόμενη με τις νέες τεχνολογίες ενισχύει την εκπαιδευτική διαδικασία μάθησης. Το λογισμικό αυτό αναφερόταν στο βιβλίο της Ε΄ δημοτικού των Θρησκευτικών και αφορούσε τις διδακτικές ενότητες που περιέχονται στο κεφάλαιο «Αγώνας για έναν όμορφο και δίκαιο κόσμο». Χωρίζονταν σε τρεις θεματικές ενότητες οι οποίες ήταν η Αρχιτεκτονική, η Εικονογραφία και η Υμνογραφία. Ο σχεδιασμός του λογισμικού εικονιζόταν σε μορφή δένδρου και επέτρεπε στους μαθητές τη μετάβασή τους σε οποιοδήποτε σημείο της εφαρμογής επιθυμούν εύκολα και γρήγορα. Ήταν σχεδιασμένο με τις παιδαγωγικές αρχές της εποπτείας, της εξατομικευμένης διδασκαλίας και της αυτενέργειας. Απώτερος σκοπός του λογισμικού αυτού ήταν να γνωρίσουν οι μαθητές τα μέρη του βυζαντινού ναού, την εξέλιξη των ρυθμών των ναών, τις διαφορές των ναών της δυτικής Ευρώπης από τους ορθόδοξους της ανατολικής και την αρχιτεκτονική των ναών του δυτικού χριστιανικού κόσμου. Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας έδειξαν ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές μετά το πέρας της διδασκαλίας απέκτησαν θετική στάση για το μάθημα των Θρησκευτικών και σύμφωνα με τα αποτελέσματα ενός ερωτηματολογίου το οποίο συμπληρώθηκε από τους μαθητές θα επιθυμούσαν η διδασκαλία του μαθήματος να πραγματοποιείται με το συγκεκριμένο τρόπο κάθε φορά. Επίσης, η πλειοψηφία των μαθητών βρήκε ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα τη διδασκαλία των Θρησκευτικών με τους υπολογιστές και το ενδιαφέρον τους για το μάθημα φάνηκε να αυξήθηκε (Ζλατάνη, 2014)

Ακόμη, τα ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες του Web2.0 έχουν δημιουργήσει ευκαιρίες σε εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν και να εισάγουν στην εκπαιδευτική διαδικασία αλληλεπιδραστικές και συμμετοχικές εφαρμογές, μέσω των Δ.Π.Μ. Η χρήση των εργαλείων του web2 στην τάξη

σύμφωνα με τους ερευνητές έχει ως αποτέλεσμα τη μάθηση και όχι απλά τη διδασκαλία, ο μαθητής αποκτά πρωταγωνιστικό ρόλο «χτίζοντας» τη μάθησή του και ο εκπαιδευτικός παύει να έχει πρωταγωνιστικό ρόλο και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για τη δημιουργία κλίματος ενεργητικής μάθησης (Jimoγιαννίς, 2013). Με βάση την ανασκόπηση ερευνών δίνεται η δυνατότητα μέσω των web 2.0 να προωθηθούν ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες με στόχο τη συνεργατική μάθηση (Μητροπούλου & Στογιαννίδης, 2015: 85). Παρόμοια σε άλλες έρευνες υποστηρίζεται ότι τα εργαλεία του Web 2.0 με την ευχρηστία, την ευκολία πρόσβασης και τις πολύπλευρες ευκαιρίες που προσφέρουν σε μαθητές και εκπαιδευτικούς συμβάλουν στην εφαρμογή ποιοτικής συμπληρωματικής εκπαίδευσης από απόσταση, η οποία να βασίζεται σε παιδαγωγικά κριτήρια (Ψαλλιδάς & Μανούσου, 2011).

Μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης ενδιαφέρον παρουσιάζει ένα Διαδικτυακό Περιβάλλον μάθησης που πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2012-2013 και αφορούσε τους μαθητές της Β΄ Λυκείου και το μάθημα των Θρησκευτικών με τίτλο «Χριστιανισμός και Κόσμος». Το περιβάλλον που προσφέρθηκε στους μαθητές υλοποιήθηκε με τη δυνατότητα Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης και ήταν απόλυτα προσανατολισμένο στη δημιουργία από τον διδάσκοντα. Περιελάμβανε ασκήσεις εμπέδωσης και ανατροφοδότησης, ενώ χρησιμοποιήθηκαν τα εύχρηστα εργαλεία Hot Rotatoes & eXe, που ενσωματώθηκαν στην πλατφόρμα Moodle. Οι μαθητές ήταν απόλυτα ευχαριστημένοι με τη διαφορετική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας και η όλη διαδικασία εξελίχθηκε με επιτυχία. Σκοπός αυτής της εναλλακτικής διδακτικής μεθοδολογίας που παρουσιάστηκε ήταν ένα θεωρητικό μάθημα γνώσης όπως τα Θρησκευτικά να διαφοροποιηθεί και να προσελκύσει περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών μέσω των ΤΠΕ και των ποικίλων δυνατοτήτων που προσφέρουν. Τελικά, ο σκοπός επιτεύχθηκε και οι μαθητές με τη συμβολή των ΤΠΕ ενεπλάκησαν στη χρήση πολλαπλών αναπαραστάσεων (Γκίκας, 2018)

Παράλληλα, σπουδαίο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο δημιουργήθηκαν τρία ΔΠΜ, για το μάθημα των Θρησκευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ειδικότερα στο Γυμνάσιο Προαστίου χρησιμοποιώντας και εφαρμόζοντας στην πράξη παιδαγωγικές αρχές, γνωστικές θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικές τεχνικές. Η Ψηφιακή Τάξη του Γυμνασίου Προαστίου δημιουργήθηκε τον Οκτώβριο του 2009. Προτιμήθηκε η Ασύγχρονη Τηλεκπαίδευση καθώς δύναται να προσφέρει στον εκπαιδευτή διδασκαλία σε ένα απόλυτα ασφαλές εκπαιδευτικό και διαδικτυακό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός είχε τη δυνατότητα να οργανώσει άρτια την όλη εκπαιδευτική διαδικασία, να αποθηκεύσει έγγραφα σχετικά με τους εκπαιδευόμενους, να δημιουργήσει μια ηλεκτρονική ατζέντα με σημαντικά γεγονότα για τους εκπαιδευόμενους, να κάνει ανακοινώσεις, να τοποθετεί θέματα εργασιών, να δημιουργεί τεστ και κουίζ για αξιολόγηση και ανατροφοδότηση του μαθησιακού αποτελέσματος. Ακόμη, δημιουργήθηκαν ξεχωριστές ενότητες για αρκετά μαθήματα της Α τάξης, όπως Θρησκευτικά, η Ιστορία κ.α. Αξιοποιήθηκαν οι δυνατότητες σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας, που πρόσφερε η πλατφόρμα Moodle, με τη δημιουργία forum, μιας περιοχής συζητήσεων και ενός chat-room, για σύγχρονη επικοινωνία ανάμεσα στον καθηγητή του μαθήματος και τους μαθητές. Σε κάθε ενότητα προσφέρονταν επιπλέον υποστηρικτικά αρχεία με

κείμενα, υπερσύνδεσμούς και πολυμεσικό υλικό, που δεν υπήρχαν στο αντίστοιχο σχολικό εγχειρίδιο με σκοπό να διατηρηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών. Κάθε ομάδα μαθητών που ολοκλήρωνε μία εργασία, αναρτούσε τα αποτελέσματα αυτής στην ενότητα Εργασίες, που δημιουργήθηκε στη «Ψηφιακή Τάξη». Οι μαθητές, που χρησιμοποίησαν για πρώτη φορά ένα τέτοιο Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον Μάθησης, το χαρακτήρισαν ως ενδιαφέρον, θετικό και κάτι που δεν είχαν ξαναδεί, κάτι καινούριο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε σχετική ερώτηση του τελικού ερωτηματολογίου, όλοι οι μαθητές απάντησαν ότι επιθυμούν τη συνέχιση της ψηφιακής τάξης και το επόμενο σχολικό έτος, στη Δεύτερη τάξη του Γυμνασίου πλέον (Γκίκας, 2013).

Ακόμα μια ενδιαφέρουσα εκπαιδευτική παρέμβαση είναι αυτή που δημοσιεύθηκε στο περιοδικό Έρκυνα. Πρόκειται για μια πρόταση διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών η οποία υλοποιήθηκε με τη χρήση ΤΠΕ στην Γ' Γυμνασίου και αφορούσε τη Διδακτική Ενότητα 10: «Οι κατακόμβες: τόπος καταφυγής και μνήμης». Η ενότητα αυτή επιλέχθηκε να διδαχθεί με τη χρήση ΤΠΕ στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου, διότι υπάρχουν άφθονες και αξιολογες ιστοσελίδες (sites) που διαθέτουν πλούσιο εποπτικό υλικό. Η διδασκαλία βασίστηκε στο μοντέλο των ιστοεξερευνήσεων και αφορούσε ένα σχέδιο διερευνητικής μαθησιακής δραστηριότητας στο οποίο οι περισσότερες ή και όλες οι απαιτούμενες πληροφορίες προέρχονταν από τον παγκόσμιο ιστό (Web). Οι μαθητές εργάστηκαν για τις ιστοεξερευνήσεις ομαδοσυνεργατικά, ενώ οι ιστοεξερευνήσεις προσέγγισαν τη γνώση με τη δημιουργία δραστηριοτήτων που απαιτούν τη διερεύνηση ανοικτών ερωτημάτων, την καλλιέργεια αναστοχασμού και κριτικής σκέψης από τους μαθητές, τη συνεργασία και την κοινωνική αντιμετώπιση της γνώσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με την βοήθεια των ΤΠΕ μπόρεσαν εύκολα, γρήγορα και αποτελεσματικά να ερευνήσουν, να αναζητήσουν και να επιλέξουν υλικό, να προβληματιστούν, να κρίνουν και να εκτιμήσουν και να προβούν σε παραδοχές και διαπιστώσεις. Με τον τρόπο αυτό ήρθαν σε επαφή με τον πλούτο της Ορθοδοξίας και γνώρισαν τις διαχρονικές αλήθειες του χριστιανικού μηνύματος μέσα από μια βιωματική διαδικασία μάθησης που χαρακτηρίζεται από εξερεύνηση, ανακάλυψη και διαχείριση της γνώσης (Μπιτσάκης, 2014).

Σημαντική για την έρευνα θεωρείται η εφεύρεση για το μάθημα των Θρησκευτικών ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού με την ονομασία φιδάκι η οποία δημιουργήθηκε ύστερα από την παρακολούθηση ενός σεμιναρίου στην Ισλανδία με στόχο να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές σε θέματα ρατσισμού, διακρίσεων, προκαταλήψεων, μετανάστευσης (Καραματσούκη, 2013). Με τη βοήθεια του Λογισμικού PowerPoint το παιχνίδι παρουσιάστηκε σε ηλεκτρονική μορφή. Έτσι κάθε τετράγωνο του ταμπλό του παιχνιδιού προέτρεπε τους μαθητές σε διαφορετικές δραστηριότητες όπως παντομίμα, απάντηση ερώτησης, συμπλήρωση κενών, role-play με στόχο να γίνει αντιληπτό από τους μαθητές το πόσο υπάρχουν διακρίσεις στη ζωή μας. Το παιχνίδι χρησιμοποιήθηκε από διαφορετικές ομάδες μαθητών του σχολείου και μετά το τέλος του παιχνιδιού οι μαθητές ανέλαβαν κάποια ομαδική εργασία. Τα αποτελέσματα από τη χρήση του καινοτόμου αυτού παιχνιδιού έτσι όπως τα περιέγραψαν οι ίδιοι οι μαθητές σε ένα ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε στη τάξη ήταν πολύ ενθαρρυντικά. Δημιουργός του παιχνιδιού αυτού είναι η κ. Αγγελική Καραματσούκη ενώ το παιχνίδι βραβεύτηκε με το πρώτο

βραβείο στην Ελλάδα στο Διαγωνισμό Πρωτοπόροι Δάσκαλοι που διεξάγεται σε συνεργασία του Υπουργείου με την Microsoft Hellas και παρουσιάστηκε στο Innovative Teachers Forum 2007 στο Παρίσι 29-30 Μαρτίου 2007. http://alliotikathriskeytika.blogspot.com/2013/11/blog-post_3136.html

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει η δημιουργία ενός project που εφαρμόστηκε στους μαθητές της Γ Δημοτικού στη Χαλκίδα. Το project είχε τίτλο δημιουργούμε κόμικς με ιστορίες της Παλαιάς Διαθήκης και η ενότητα ήταν η 15^η του βιβλίου με τίτλο «Η κιβωτός της αγάπης». Ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το comic lab και τα λογισμικά word, Internet Explorer, PowerPoint κ.α. Οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες. Στόχος ήταν η Ιστορία του Νώε να βιωθεί από τους μαθητές και να γίνει κατανοητή μέσω διαφορετικών δραστηριοτήτων όπως για παράδειγμα η δημιουργία comic στο εργαστήριο της πληροφορικής. Μετά το πέρας των εργασιών οι μαθητές ήταν θετικοί στο να δημιουργήσουν τη δική τους ιστορία σε μορφή κόμικς στον υπολογιστή. Επιπλέον, με το εν λόγω λογισμικό δόθηκε η ευκαιρία στον δάσκαλο να συζητήσει με τους μαθητές του στην ολομέλεια της τάξης, ενώ η μαθητές ενθαρρύνθηκαν μέσω της ενασχόλησής με το comic lab και παρά το γεγονός ότι η ηλικία τους ήταν μικρή και δεν είχαν προηγουμένως καμία γνώση Η/Υ κατόρθωσαν να μάθουν να χειρίζονται ικανοποιητικά Η/Υ και να αντιληφθούν με περισσότερη ευκολία το νόημα και τις έννοιες από την Παλαιά Διαθήκη (Παπανικολάου, 2011).

2.1 Η Συμβολή και η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών με βάση την Διεθνή Βιβλιογραφία

Σύμφωνα με τους ερευνητές Granic, Mifsud και Cukušić (2009) οι μαθητές φαίνεται να επιδεικνύουν υψηλότερο ενδιαφέρον για το μάθημα των Θρησκευτικών με δραστηριότητες που παρουσιάζονται και διδάσκονται με τη μακροχρόνια χρήση των Τ.Π.Ε. και των Η/Υ στη σχολική τάξη. Ιδιαίτερο μαθησιακό ενδιαφέρον σύμφωνα με έρευνες παρουσιάζουν τα βίντεο και οι εικόνες από το διαδίκτυο που χρησιμοποιούνται για να βελτιώσουν τη μαθητική και διδακτική διεργασία. Η εκπαιδευτική τους αξία συνίσταται στη δυναμική της κινούμενης εικόνας και των ευκαιριών που δημιουργεί για την υιοθέτηση καινοτόμων και εναλλακτικών διδακτικών τεχνικών και την υποστήριξη διδακτικών καταστάσεων που βελτιώνουν την ποιότητα της μάθησης και συμβάλουν στην ανάπτυξη των γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων των μαθητών (Romiszowski, 1984 & Keegan, 2001). Επιπρόσθετα, τα δεδομένα των ερευνών υποστηρίζουν τη θετική συνεισφορά των ψηφιακών παιχνιδιών στο μάθημα των Θρησκευτικών. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν δείχνουν ότι οι μαθητές με τη βοήθεια του ψηφιακού παιχνιδιού μαθαίνουν με πιο ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο. Σύμφωνα με τους ερευνητές τα ψηφιακά παιχνίδια βασίζονται σε σύγχρονες θεωρίες μάθησης και καινοτόμα μαθησιακά μοντέλα, όπως η «ανακαλυπτική μάθηση», η «βιωματική μάθηση» και η «μάθηση μέσω συμμετοχής σε κοινότητες» (Facer, 2003; Shaffer et al., 2004)

Σύμφωνα με τα βιβλιογραφικά δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας σε μια γενικότερη θεώρηση της συνεισφοράς των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων αναφέρεται ότι ο καταλληλότερος τρόπος για να μπορέσει να αφομοιώσει κάποιος νέες γνώσεις είναι με την υποστήριξη των υπολογιστικών συστημάτων (Jonassen, 2000). Παρόμοιες έρευνες που αφορούν τη προσχολική

εκπαίδευση αναφέρουν ότι η ενσωμάτωση των ΤΠΕ γενικότερα στην καθημερινή μαθησιακή-διδασκτική πράξη επιφέρει γόνιμα αποτελέσματα κυρίως για τους μικρούς μαθητές δεδομένου ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία για την υποστήριξη της μάθησης των μικρών παιδιών, καλλιεργώντας δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, δημιουργικότητας, κατανόησης δυσνόητων και βαθύτερων εννοιών (Siraj-Blatchford & Siraj-Blatchford, 2006).

Σε μια παρόμοια παραδοχή κινείται και μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε στα σχολεία της Νοτίου Ανατολής και της Νιγηρίας στα οποία διαπιστώθηκε η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών με την υιοθέτηση των ΤΠΕ. Όπως παρατηρήθηκε, η έκθεση της θρησκευτικής εκπαίδευσης στις ΤΠΕ είχε σημαντικό και θετικό αντίκτυπο στους μαθητές ιδίως όσον αφορά τη γνώση, κατανόηση, τις πρακτικές δεξιότητες και δεξιότητες παρουσίασης. Παράλληλα, βελτιώθηκε η πρόσβασή τους στη Θρησκευτική εκπαίδευση τόσο μέσω της εξ αποστάσεως μάθησης όσο και με τη συμμετοχή τους σε online σεμινάρια. Ακόμη, η υιοθέτηση των ΤΠΕ εισήγαγε νέους τρόπους μάθησης, ιδίως μέσω της διαδραστικής μάθησης, τη χρήση των πολυμέσων και της εικονικής πραγματικότητας. Ωστόσο, κατέστη σαφές σύμφωνα με τους μελετητές το γεγονός ότι η εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία και η εκμάθηση της χριστιανικής θρησκευτικής αγωγής πρέπει να είναι σταθερή, έτσι ώστε να μπορεί να παρέχει τα βέλτιστα αποτελέσματα στους μαθητές (Ilechukwu & Uchem, 2017).

Επιπλέον, έρευνες επισημαίνουν ότι η χρήση της τηλεδιάσκεψης ως μέσο διδασκαλίας των μαθημάτων γενικότερα αλλά και ειδικότερα για το μάθημα των Θρησκευτικών έχει αποδειχθεί να έχει ικανοποιητικά αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών και τη συνεργατική μάθηση (Papadimitiou et al., 2007). Ομοίως, όσον αφορά τα web 2.0 εφαρμογές (wiki, blog, κτλ.) που πρόκειται σταδιακά να ενσωματωθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, σχετική έρευνα έχει δείξει ότι οι ψηφιακές αυτές τεχνολογίες συμβάλλουν στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών μέσω της ανταλλαγής των γνώσεων και εμπειριών, την απόκτηση νέων γνώσεων και τελικά τη βελτίωση των στάσεων και δεξιοτήτων των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Tsigou, 2012; Nomass, 2013).

Παρόμοιες έρευνες υποστηρίζουν ότι η χρήση των ΤΠΕ στη θρησκευτική εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να εξερευνήσουν και να είναι δημιουργικά, όταν έχουν τη δυνατότητα να σχεδιάζουν αφίσες ή να κάνουν παρουσιάσεις σε powerpoint (BECTA, 2009). Όπως επισημαίνεται οι ΤΠΕ επιτρέπουν στους μαθητές να ερευνήσουν και να είναι δημιουργικοί με τρόπους που δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν αλλιώς. Παράλληλα οι ΤΠΕ βοηθούν τους μαθητές να μάθουν για τη Θρησκευτική εκπαίδευση, να εδραιώσουν και να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους, να κατανοήσουν και να αποκτήσουν δεξιότητες που επιτρέπουν τα παιδιά να λειτουργούν καλά και να συγκεντρώνουν περισσότερες πληροφορίες από άλλες έρευνες με τη χρήση CD-ROMs και βίντεο όπως πχ. το teachers TV. Έτσι τα παιδιά αποκτούν περισσότερες πληροφορίες για ιστορικά και πρόσφατα γεγονότα που αφορούν τη Θρησκευτική εκπαίδευση απ ότι από άλλες πηγές ή βιβλίο (Essays, 2013).

Ακόμη, σύμφωνα με μια έρευνα που έγινε σε 15 σχολεία στη Νιγηρία και αφορούσε τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών οι δάσκαλοι επισήμαναν τις διαφορές που βρήκαν ως προς την επίδοση των μαθητών όταν συμπεριέλαβαν στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών ΤΠΕ απ ότι

όταν δίδαξαν το μάθημα με τον παραδοσιακό τρόπο. Αυτό το γεγονός επιβεβαιώθηκε και από την ποσοτική ανάλυση που ακολούθησε σύμφωνα με την οποία από τα 200 άτομα των δασκάλων τα 157 συμφωνούν ότι η επίδοση των μαθητών στα Θρησκευτικά ήταν υψηλότερη με τη χρήση κατά τη διδασκαλία των ΤΠΕ ενώ 43 άτομα είπαν ότι δεν υπήρξε σημαντική βελτίωση στους μαθητές με την εισαγωγή των ΤΠΕ στη διδασκαλία (Kosoko-Oyedeko & Adeyinka Tella, 2010).

Στη συνέχεια, μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης ήρθε στο φώς το μοντέλο των ιστοερευνήσεων το οποίο αναπτύχθηκε το 1995 από τους Bernie Dodge και Tom March στο πολιτειακό πανεπιστήμιο San Diego των Η.Π.Α. Πρόκειται για ένα σχέδιο διερευνητικής μαθησιακής δραστηριότητας, σύμφωνα με το οποίο οι περισσότερες ή και όλες οι απαιτούμενες πληροφορίες προέρχονται από τον παγκόσμιο ιστό (Web). Όλες οι πληροφορίες που χρειάζονταν οι μαθητές προέρχονταν από κατευθυνόμενη αναζήτηση στο διαδίκτυο, σε διαδικτυακούς τόπους επιλεγμένους από τον εκπαιδευτικό (Dodge, 1997; Φεσάκης & Δημητρακοπούλου, 2009). Σύμφωνα με τους ερευνητές τα αποτελέσματα ήταν θεαματικά αφού με την εφαρμογή της καινοτόμου αυτής παιδαγωγικής μεθόδου διευκολύνθηκε και ενισχύθηκε η ενεργητική, βιωματική, συνεργατική, η διερευνητική μάθηση καθώς επίσης και η διαθεματική προσέγγιση των διδακτικών αντικειμένων.

Τέλος, σύμφωνα με άλλες έρευνες στη Μεγάλη Βρετανία υπάρχουν προγράμματα (school projects) με τα οποία οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κόμικς για να προωθήσουν τη μάθηση με τη μελέτη αλλά και τη δημιουργία κόμικς από τους μαθητές κυρίως σε μαθήματα όπως η Ιστορία, τα Θρησκευτικά. Πιο συγκεκριμένα, αναφερόμαστε στην εκπαιδευτικό Gibson στη Μεγάλη Βρετανία, η οποία παρουσίασε μια σειρά από μελέτες περίπτωσης στα σχολεία (Gibson, 2007). Όπως παρατηρήθηκε τα κόμικς προσέλκυσαν την προσοχή των μαθητών και ιδιαίτερα όσων ήταν απρόθυμοι για το μάθημα. Αυξήθηκε η συμμετοχή τους στο μάθημα, ενώ η εικόνα αποδείχτηκε πιο αποδοτική και ιδιαίτερα ελκυστική για τους μαθητές.

Ολοκληρώνοντας, σύμφωνα με τα αποτελέσματα μιας έρευνας που δημοσιεύθηκε το 1993 στο περιοδικό journal of child language βρέθηκε ότι τα παιδιά έρχονται σε επαφή με δυο φορές περισσότερες λέξεις μέσω κόμικς από ότι μέσω ενός παιδικού βιβλίου και πέντε φορές περισσότερες λέξεις από ότι μετέχοντας σε μια συζήτηση με έναν ενήλικα (Stephen, 2003).

3. Συζήτηση

Οι ερευνητικές μελέτες που διεξήχθησαν μέχρι τώρα παρουσιάζουν μέσα από τις καινοτόμες πρακτικές που εφαρμόστηκαν ενθαρρυντικά στοιχεία σχετικά με την αποτελεσματικότητα αλλά και τη θετική αποδοχή των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών από τους μαθητές. Όπως παρατηρήθηκε από το σύνολο των ερευνών που μελετήθηκαν οι ΤΠΕ με τη σωστά σχεδιασμένη ένταξή τους στη διδακτική πράξη συμβάλλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση ενός νέου μαθησιακού περιβάλλοντος στο οποίο ευνοείται η εφαρμογή σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων, διευκολύνεται και ενισχύεται η ενεργητική βιωματική, η συνεργατική, η διερευνητική μάθηση καθώς επίσης και η κριτική προσέγγιση των διδακτικών αντικειμένων.

Οι μαθητές με την βοήθεια των ΤΠΕ μπορούν εύκολα, γρήγορα και

αποτελεσματικά να ερευνήσουν, να αναζητήσουν και να επιλέξουν υλικό, να προβληματιστούν, να κρίνουν να εκτιμήσουν και να προβούν σε παραδοχές και διαπιστώσεις. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να έλθουν σε επαφή ειδικότερα στο μάθημα των Θρησκευτικών με τον πλούτο της Ορθοδοξίας και να γνωρίσουν τις διαχρονικές αλήθειες του χριστιανικού μηνύματος μέσα από μια βιωματική διαδικασία μάθησης που χαρακτηρίζεται από εξερεύνηση, ανακάλυψη και διαχείριση της γνώσης.

Τα δεδομένα που προέκυψαν από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας συγκλίνουν στην απήχηση που έχουν οι ΤΠΕ κατά τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στο ενδιαφέρον που δείχνουν οι μαθητές για το μάθημα των Θρησκευτικών όταν αυτό διδάσκεται με τη συνδρομή των ΤΠΕ. Μελετώντας τη βιβλιογραφία διαπιστώνουμε ότι, εκτός από την έλξη που όπως είναι φυσικό νιώθουν οι μαθητές σε οτιδήποτε νέο και καινοτόμο, παρατηρείται βελτίωση και ως προς την επίδοση γεγονός που επιβεβαίωσε μέσα από την έρευνα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών.

Στο μέλλον κρίνεται σκόπιμη η επισκόπηση και άλλων ερευνών που περιλαμβάνουν υλοποίηση ανάλογων διδακτικών παρεμβάσεων με ταυτόχρονη αξιοποίηση των ΤΠΕ καθώς τέτοιου είδους πρακτικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν με τρόπο ωφέλιμο και να αποδείξουν ότι το μάθημα των Θρησκευτικών δεν είναι παρωχημένο αλλά ένα δυναμικό μάθημα το οποίο μπορεί να ενσωματώσει κάθε μέσο που προσφέρει η σύγχρονη τεχνολογική εξέλιξη, προκειμένου να γίνει ελκυστικό και να μεταδώσει μία πληθώρα ερεθισμάτων στους μαθητές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Dodge, B. (1997). Some thoughts about WebQuests. San Diego State University. Retrieved March 29, 2018, from http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
- Granic, A. Mifsud, C. & Cukusic, M. (2009). Design, implementation and validation of a Europe-wide pedagogical framework for E- Learning. *Computers & Education*, v53 n4 p1052-1081.
- Jonassen, D.H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology: Research & Development*.
- Jimoyiannis, A., Tsiotakis, P., Roussinos, D. & Siorenta, A. (2013). Preparing teachers to integrate Web 2.0 in school practice: Toward a framework for Pedagogy 2.0. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(2).
- O'Reilly, T. (2005). What is Web 2.0., Design Patterns and Business Models for the Next Generation Software, from <http://oreilly.com/web2/archive/whatisweb20.html> Προσπελάστηκε 10/08/2018.
- Papadimitiou, S., Lampropoulou, N., Kampylis, P., Minaoglou, N., Vivitsou, M., Konetas, D., Paraskevas, M., Oikonomakos, E. & Gikas, A. (2007). *The Multiple Use of Teleconference in Distance Learning of Greek Educators through the Hellenic School Network*. In A. Lionarakis (ed.), Proceedings of 4th International Conference in Open and Distance Learning – Forms of Democracy in Education: Open Access and Distance Education, 23-25 November 2007 (pp. 521-530). Athens: Propombos.

- Keegan, D. (2001). Η ευρωπαϊκή πανεπιστημιακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην αυγή της τρίτης χιλιετίας, στο D. Keegan (επιμ.) Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αθήνα: Προπομπός, σσ. 15-31
- Nomass, B. (2013). The Impact of Using Technology in Teaching English as a Second Language. *English Language and Literature Studies*, 3 (1), 111-116.
- Romiszowski, A. (1986). *Developing auto-instructional materials*. London: Kogan Page.
- Shaffer, D., Squire, K., Halverson, R., & Gee, J. (2004), Video games and the future of learning. University of Wisconsin- Madison and Academic Advanced Distributed Learning Co- Laboratory, Διαθέσιμο: <http://www.academiccolab.org/resources/gappspaper1.pdf>
- Tsigkou, A. (2012). Visual literacy for elementary students using collaborative learning environment (wiki). In *Conference Proceedings. 6th Panhellenic Conference "Pedagogy and Computer Literacy"*. Florina, 20-22 April 2012 (pp> 367-372). Retrieved January 17, 2015 from <http://didinfo2012.web.uowm.gr/35-367-372.pdf>
- Siraj-Blatchford, I., & Siraj-Blatchford, J. (2006). *A guide to developing the ICT curriculum for early childhood education*. UK: Trentham Books.
- Ilechukwu & Uchem, (2017). Application and Role of ICT in Religious Education (RE), *Research on Humanities and Social Sciences*, V ol.4, No.4, 2014.
- Essays, UK. (November 2013). Using Ict Effectively In Religious Education Education Essay. Retrieved from <https://www.ukessays.com/essays/education/using-ict-effectively-in-religious-education-education-essay.php?vref=1>
- Fu, J. S. (2013). ICT in Education: A Critical Literature Review and its Implications, *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*. 2013. Vol. 9, Issue 1, pp.112-125. Στη Διδακτορική Διατριβή: Λεόντης, Α. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (Κ.Σ.Ε.) και στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Εκπαίδευσης (Πα.Κ.Ε.) στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Facer, K. (2003), Computer games and learning, Διαθέσιμο: <http://www.nestafuturelab.org/research/discuss/02discuss01.htm>
- Kosoko-Oyedeko & Adeyinka Tella (2010) Teacher's Perception of the Contribution of ICT to Pupils Performance in Christian Religious Education, *Journal of Social Sciences*, 22:1, 7-14, DOI: [10.1080/09718923.2010.11892778](https://doi.org/10.1080/09718923.2010.11892778)
- Stephen, G. (2003). *Comics with class*, <http://www.nyccomicbookmuseum.org>

Ελληνόγλωσσες

- Ακριτίδης, Ν. & Τοκατζόγλου, Μ. (2017). Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων. *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη 2017
- Γκιούρα, Χ. (2017). Διαβάζω μια εικόνα...»: Ο ψηφιακός γραμματισμός στο μάθημα των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, 10^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Διδακτικές Προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών», Θεσσαλονίκη 2017.

- Γουργιώτου, Ε., Αμαριωτάκη, Φ. & Παπαστεφανάκη, Μ. (2018). Ένα παράδειγμα συμβολής των ΤΠΕ στη διδασκαλία θρησκευτικών εννοιών: διαθεματικές δραστηριότητες για τη διδασκαλία της Γέννησης του Χριστού ανακτήθηκε 2 Αυγούστου 2018 www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2150.pdf
- Γκίκας, Α. (2018). Το Μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με Τ.Π.Ε. *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*, τ. 1. <http://ejournals.lib.auth.gr/religions/teaching/article/view/6060>
- Γκίκας, Α. (2013). Διαδικτυακά Περιβάλλοντα Μάθησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Έγινε ανάκτηση 10/8/2018 από http://lefkimi.ionio.gr/cie/images/documents13/CIE2013_proceedings/data/cie2013_325.pdf
- Ζλατάνη, Ν. (2014). *Διδακτική προσέγγιση των Θρησκευτικών με τη χρήση των ΤΠΕ*, διπλωματική εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αλεξανδρούπολη.
- Καράμηνas, Ι. (2006). *Διδασκαλία και Μάθηση με την Αξιοποίηση του Διαδικτύου: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καραματσούκη, (2013). *Το παιχνίδι του ρατσισμού & της ξενοφοβίας*, http://alliotikathrisketika.blogspot.com/2013/11/blog-post_3136.html
- Καρασαββίδης, Η. & Θεοδοσίου, Σ. (2010). Η Εφαρμογή Τεχνολογιών Web 2.0 στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Η Περίπτωση Σχεδιασμού μιας Δραστηριότητας Wiki. 7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΤΠΕ 23-26 Σεπτεμβρίου 2010., τόμος ΙΙ (σσ. 329-336). Κόρινθος: ΕΤΠΕ.
- Κατωπόδης, Α. (2010). Πρόταση διδασκαλίας με τη χρήση των νέων τεχνολογιών της Δ.Ε. της Γ΄ Γυμνασίου, "Μέγας Βασίλειος: Ένας κορυφαίος Ιεράρχης", Κοινωνία ΝΓ΄ (2010), σ. 343-353.
- Κογκούλης, Ι. (2005α). *Διδακτική των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κεφάλas, Μ. (2016). Η διδασκαλία των θρησκευτικών και των ιερών μουσικών τους σε παιδιά της Στ΄ τάξης Δημοτικού, με εκπαιδευτικό υλικό σχεδιασμένο πάνω στην εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας Aurasma T. A. Mikropoulos, N. Papachristos, A. Tsiara, P. Chalki (eds.), *Proceedings of the 10th Pan-Hellenic and International Conference "ICT in Education"*, Ioannina: HAICTE. 23-25 September 2016. ISSN 2529-0916, ISBN 978-960-88359-8-6
- Κόμης, Β. (2004). Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Μητροπούλου Β., Στογιαννίδης Α. (2015). *Θεωρίες μάθησης και αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Ostracon
- Μητροπούλου, Β. (2015), *Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης : προτάσεις εφαρμογής στη διδακτική πράξη με χρήση Η/Υ*, Ostracon Publishing, Θεσσαλονίκη.
- Μπιτσάκης, Α. (2014). Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο μάθημα των Θρησκευτικών, *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 1ο, 110-123, 2014
- Νικολαΐδης, Κ. (2017). *Η συμβολή των ΤΠΕ στην κατανόηση του μαθήματος των Θρησκευτικών* ανακτήθηκε 12/8/2018 από <https://www.pemptousia.gr/.../i-simvoli-ton-tpe-stin-katanoisi-tou-m>.

- Νικολαΐδης, Κ. (2016). *Οι Νέες Τεχνολογίες ως μέσο αναβάθμισης και εκσυγχρονισμού του θρησκευτικού μαθήματος* ανακτήθηκε 9/8/2018 από <https://www.pemptousia.gr/.../i-nees-technologies-os-meso-anavath>
- Οικονόμου, Γ. (2005). *Θρησκευτικά Δημοτικού*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Επιμόρφωση σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ. Αθήνα, 17-27.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ. Πιερρακέας, Χ. & Πιντέλας, Π. (2003). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η αξιολόγησή του*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπανικολάου, Γ. (2011). *Διδασκαλία των Θρησκευτικών στο Δημοτικό με το λογισμικό ComicLab* (Ψηφιακό κόμικ).
- Τζιμογιάννης, Α. (2017). *Ηλεκτρονική Μάθηση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί*. Αθήνα : Κριτική
- Φαρίδου, Σ. (2015). Εκπαιδευτικό Σενάριο με χρήση webquest και edmodo για τη δραστηριότητα «Συμμετοχή σε μια ενοριακή κοινότητα», Θρησκευτικά Α΄ Γυμνασίου, ΝΕΟ ΠΙΛΟΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ. ΟΜΑΔΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ. Έγινε ανάκτηση 12/8/2018 από <http://photodentro.edu.gr/oep/retrieve/2366/webquestenoria.pdf>
- Φεσάκης, Γ. & Δημητρακοπούλου, Α. (2009). "Μοντέλα σχεδιασμού μαθησιακών δραστηριοτήτων που αξιοποιούν ΤΠΕ: Κριτική επισκόπηση", στο Κοντάκος Αν. και Καλαβάσης Φρ. (επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, τόμ. 3ος, , σ. 311-341. Αθήνα: Ατραπός. Ανακτήθηκε 14/8/2018 από: http://wikipake.wikispaces.com/file/view/P05.2009_%CE%A0%CE%9C%CE%A3%CE%9C%CE%A3%CE%91%CE%95%CE%9C_%CE%A6%CE%95%CE%A3%CE%91%CE%9A%CE%97%CE%A3_%CE%94%CE%97%CE%9C%CE%97%CE%A4%CE%A1%CE%91%CE%9A%CE%9F%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%9B%CE%9F%CE%A5.pdf
- Ψαλλιδάς Β. & Μανούσου Ε. (2011). «Η αξιοποίηση εργαλείων του web 2.0 για την εφαρμογή συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης: Ο σχεδιασμός και η οργάνωση του μαθήματος της Βιολογίας Γ΄ Γυμνασίου, των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και των προγραμμάτων της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στο 2ο Γυμνάσιο Βούλας». *6ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Έναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης*, διαθέσιμο στο Διαδίκτυο: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.703>, προσβάσιμο στις 07-19-2014

«Αγάπα τον πλησίον σου ως εαυτόν» Αποδοχή, αγάπη, αλληλεγγύη στον «διαφορετικό»

Ελένη Σατσόγλου

Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

elenisaats@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι η παρουσίαση ενός σχεδίου μαθήματος, το οποίο προτείνεται να υλοποιηθεί στις τάξεις Γ' και Δ' Δημοτικού. Λαμβάνοντας υπόψη τα σύγχρονα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα, επιχειρείται να αναδειχθούν παραστάσεις, έννοιες και σύμβολα της ορθοδοξίας με την εφαρμογή των ομαδοσυνεργατικών και διαθεματικών δραστηριοτήτων στη σχολική τάξη. Παράλληλα μέσα από την επικοινωνία και τον διάλογο συντελείται η κατανόηση και η ερμηνεία θρησκευτικών γεγονότων από τους μαθητές, καθώς και η διαμόρφωση θρησκευτικής συνείδησης. Κατά συνέπεια αναδύεται ο κριτικός αναστοχασμός, που ενδυναμώνει την ορθόδοξη χριστιανική πίστη. Επιπλέον, οι μαθητές με την καθοδήγηση του/ης εκπαιδευτικού εστιάζουν στη μελέτη της θρησκευτικής αλήθειας και στην εξοικείωση με το θρησκευτικό γίγνεσθαι. Ταυτόχρονα, αναπτύσσουν γνωστικές, επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες μέσα σε παιδαγωγικό κλίμα. Συναυτά, στα πλαίσια της συνύπαρξης γηγενών και διαφορετικών μαθητών, καθώς και της Αγάπης του Κυρίου, το μάθημα των Θρησκευτικών προβάλλει και αυτό, ως γνωστικό αντικείμενο, την εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η κατανόηση των διαφορετικών χαρακτηριστικών, καθώς επίσης ο σεβασμός και η αποδοχή των θρησκευτικών ιδιαιτεροτήτων του κάθε μαθητή καθίστανται προϋποθέσεις ενδυνάμωσης της ομάδας της σχολικής τάξης και ενδιαφέροντος γνωριμίας της ορθόδοξης χριστιανικής θρησκείας από τους αλλόθρησκους μαθητές.

Λέξεις κλειδιά: ορθοδοξία, θρησκευτικό γίγνεσθαι, διαπολιτισμική εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Η εργασία αυτή αποτελείται από τρία στάδια: α) το σχέδιο μαθήματος β) την εφαρμογή του σχεδίου μαθήματος στην τάξη και γ) την αξιολόγηση.

Σύμφωνα με το σχέδιο μαθήματος, προτείνονται η ερμηνεία από τους μαθητές, της απεικόνισης δύο διαφορετικών χεριών που προσπαθούν να πλησιάσει το ένα στο άλλο, η παραβολή του καλού Σαμαρείτη, καθώς επίσης η εφαρμογή στην τάξη ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων δημιουργικότητας, ενσυναίσθησης, αποδοχής του διαφορετικού, κριτικής σκέψης, καλλιέργειας αξιών, ανάπτυξης της μεταγνωστικής δεξιότητας.

Κατά τη διαδικασία πραγματοποίησης του σχεδίου μαθήματος καταγράφονται οι ερωτήσεις του/ης εκπαιδευτικού, οι αντιδράσεις των μελών των ομάδων της τάξης, οι δυσκολίες, οι προβληματισμοί που προκύπτουν, οι απαντήσεις που εκφράζονται και κατά συνέπεια ο βαθμός αποδοχής της θρησκευτικής αλήθειας. Ταυτόχρονα, με τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης διαχέεται πνεύμα αλληλεγγύης, αλτρουισμού, δικαιοσύνης μεταξύ όλων των μαθητών γηγενών και διαφορετικών.

Εντέλει, η διαδικασία της αξιολόγησης της διδασκαλίας, ως συνισταμένη του

προγραμματισμού και της εφαρμογής των δραστηριοτήτων στην τάξη, της καταγραφής των θρησκευτικών και διαπολιτισμικών αξιών-στάσεων των μαθητών, της παρουσίασης των δυνατοτήτων-αδυναμιών των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζονται, αναδεικνύει συμπεράσματα-προτάσεις. Επομένως, η αξιολόγηση συμβάλλει στην βελτίωση των μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών και του τρόπου εφαρμογής της διαπολιτισμικής αγωγής.

2. Στάδιο Α΄: Σχέδιο Μαθήματος

Προτεινόμενες τάξεις Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού

Προτεινόμενος χρόνος: 3 διδακτικά δώρα

2.1. Σκοπός και στόχοι

Ο σκοπός είναι η ενδυνάμωση της ορθόδοξης χριστιανικής πίστης των μαθητών και η υποκίνηση ενδιαφέροντος γνωριμίας αυτής από τους αλλόθρησκους μαθητές. Στόχοι της συγκεκριμένης πρακτικής διδασκαλίας αποτελούν η καλλιέργεια έμπρακτης αγάπης, η αλληλεγγύη στον συνάνθρωπο, η συνεργασία, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η ενδυνάμωση της ομάδας-τάξης και φυσικά η ενεργή συμμετοχή των μαθητών με διαφορετική εθνική και πολιτισμική προέλευση καθώς και με διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις, κατά τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών.

2.2. Υλικά

Η παραβολή «Ο καλός Σαμαρείτης» σε προβολή παρουσίασης, χάρτης Παλαιστίνης, απεικόνιση-ζωγραφιά, εκκλησιαστικές εικόνες, καρτέλλες ζωγραφικής, χαρτί Α4, μπογιές, μαρκαδόροι

2.3. Προεργασία και Μέθοδος

Γνωριμία με τα παιδιά / χρόνος 15 λεπτά - Στόχοι: αλληλογνωριμία, συνεργασία, σωματική και ψυχική επαφή, ενότητα στην πολυπολιτισμική τάξη

Ο εκπαιδευτικός κάνοντας χειραψία και έχοντας βλεμματική επαφή με τον κάθε μαθητή της τάξης ανακοινώνει το όνομά του και ο κάθε μαθητής ανταποδίδει με τον ίδιο τρόπο. Στη συνέχεια κάθε μαθητής της κάθε ομάδας με χειραψία και βλεμματική επαφή χαιρετά ανακοινώνοντας το όνομά του στα μέλη της ομάδας του και στον/ην εκπαιδευτικό, οι οποίοι ανταποδίδουν καθ' όμοιο τρόπο. Οι μαθητές, γηγενείς και διαφορετικοί, συνειδητοποιούν μέσα από τα διαφορετικά ονόματά τους το κοινό χαρακτηριστικό, δηλαδή ότι ο καθένας τους έχει το όνομά του. Επίσης ο/η εκπαιδευτικός με την επανάληψη των ονομάτων κατά τη σύσταση απομνημονεύει γρηγορότερα τα ονόματα των μαθητών.

Ενημέρωση των παιδιών για το τι θα κάνουμε / χρόνος 10 λεπτά

Αναμνηστικά Συμμετοχής / χρόνος 5 λεπτά

Κατά την διεξαγωγή των δραστηριοτήτων εφαρμόζουμε ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, καθώς και η χρήση Η/Υ. Μέσα από τις παιχνιδιώδεις δραστηριότητες, η πρόσκτηση της γνώσης γίνεται με βιωματική, ενεργητική και ανακαλυπτική μάθηση.

2.4. Διαδικασία

Αρχικά προτείνεται να προβληθεί στον Η/Υ η απεικόνιση δύο διαφορετικών χεριών που προσπαθούν να πλησιάσει το ένα στο άλλο, ως κίνητρο ενδιαφέροντος, ώστε οι μαθητές να παρατηρήσουν να ερμηνεύσουν και να φανταστούν με δημιουργική σκέψη και κριτικό αναστοχασμό. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες που θα λάβουν τόπο είναι:

- Δραστηριότητα 1^η «Απεικόνιση» οι μαθητές μια μεγάλη ομάδα / Ανάπτυξη προφορικού λόγου-διάλογος (χρόνος 15')
- Δραστηριότητα 2^η «Φαντάζομαι την ιστορία» Ομάδες 4-5 μελών / Εικαστικά-Καλλιέργεια γραπτού λόγου (χρόνος 25')
- Δραστηριότητα 3^η Προβολή «Χάρτης Παλαιστίνης» Ομάδες 4-5 μελών / Διαθεματική εξακίνωση στη Γεωγραφία και Ιστορία – γεωγραφική θέση και ιστορικοπολιτισμικά στοιχεία (χρόνος 20')
- Δραστηριότητα 4^η Προβολή της παραβολής: «Ο καλός Σαμαρείτης» Ομάδες 4-5 μελών / καλλιέργεια έμπρακτης αγάπης στον διαφορετικό (χρόνος 25')
- Δραστηριότητα 5^η «Σημασιολογία εκκλησιαστικής εικόνας» Ομάδες 4-5 μελών / Συνεργασία και επικοινωνία - ανακοίνωση ανά ομάδα στην ολομέλεια της τάξης (χρόνος 25')
- Δραστηριότητα 6^η «Απαντώ στις ερωτήσεις» οι μαθητές ανά δυάδες / Συνεργασία – διάχυση ιδεών (χρόνος 20')
- Δραστηριότητα 7^η «Χιονοστιβάδα» Ομάδες 4 μελών / Ανταλλαγή απόψεων ανά δυάδα, ανά τετράδα, ανακοίνωση στην ολομέλεια της τάξης (χρόνος 25')
- Δραστηριότητα 8^η «Ανακριτική καρτέλα» οι μαθητές μια μεγάλη ομάδα / Θεατρικό δρώμενο - βιωματική προσέγγιση - ενσυναίσθηση (χρόνος 30')
- Δραστηριότητα 9^η «Κύκλος συνείδησης» οι μαθητές σε τρεις κύκλους / Θεατρικό δρώμενο – βιωματική προσέγγιση –καλλιέργεια «υπερεγώ» (χρόνος 30')
- Δραστηριότητα 10^η «Κόμπος» οι μαθητές μια μεγάλη ομάδα / Ενδυνάμωση ομάδας τάξης (χρόνος 15')

Επίσης, προτείνεται οι ομάδες των μαθητών να δημιουργούνται τυχαία, καθώς και να εναλλάσσονται τα μέλη των ομάδων κατά την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων, ώστε όλοι οι μαθητές να έρθουν σε επαφή, σωματική και ψυχική με όλους τους συμμαθητές τους. Επιπλέον, η συμμετοχή τους να πραγματοποιείται με τάξη και πειθαρχία στους κανόνες και όρους των δραστηριοτήτων, όπως φυσικά σε κάθε ομαδικό παιχνίδι. Εντέλει στους μαθητές να δοθεί αναμνηστικό συμμετοχής, ως κίνητρο ενδιαφέροντος στο μάθημα, συμμετοχής και αλληλοσυνεργασίας.

2.5. Προτεινόμενες Δραστηριότητες

- Δραστηριότητα 1^η «Απεικόνιση»

Στόχοι: Συνεργασία, διάλογος, ανάπτυξη παρατηρητικότητας, δημιουργικής σκέψης, κριτικού αναστοχασμού – Διάρκεια 15 λεπτά

Προτείνεται να προβληθεί στον Η/Υ η απεικόνιση δυο χεριών που προσπαθούν να προσεγγίσουν το ένα στο άλλο. Οι μαθητές με την καθοδήγηση του/ης εκπαιδευτικού παρατηρούν, ερμηνεύουν, φαντάζονται το «γιατί», ανταλλάσσουν απόψεις στα πλαίσια συνεργατικού παιδαγωγικού κλίματος.

- Δραστηριότητα 2^η «Φαντάζομαι την ιστορία»

Στόχοι: Συνεργασία, επικοινωνία, αλληλοσεβασμός, αποδοχή της διαφορετικότητας καλλιέργεια γλώσσας δια μέσου γραπτού λόγου, ψυχαγωγία - Διάρκεια 25 λεπτά

Οι μαθητές της κάθε ομάδας φαντάζονται την ιστορία της απεικόνισης συνεργατικά, ανταλλάσσουν ιδέες, χρησιμοποιούν τον γραπτό λόγο για τις σκέψεις τους ή τις ζωγραφίζουν. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης την ιστορία που δημιούργησε. Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να αναπτύξει την κατανόηση της πολυπολιτισμικής συνύπαρξης και του αλληλεξαρτώμενου κόσμου μέσα στη σχολική τάξη (Gay, 2000).

- Δραστηριότητα 3^η «Προβολή Χάρτη Παλαιστίνης»

Στόχοι: Αναγνώριση γεωγραφικής θέσης της Παλαιστίνης και των τεσσάρων μεγάλων επαρχιών της στα ρωμαϊκά χρόνια, συνειδητοποίηση της ονομασίας «Άγιοι Τόποι» «Γη της Επαγγελίας», κατανόηση του θρησκευτικού γίνεσθαι, αποδοχή της διαφορετικότητας – Διάρκεια 20 λεπτά

Προτείνεται να προβληθεί ο χάρτης και οριοθετείται συνεργατικά από την κάθε ομάδα η περιοχή της Παλαιστίνης με τις επαρχίες της. Στα πλαίσια διαλόγου γίνεται αναφορά στην χριστιανική αλήθεια «Άγιοι Τόποι», όπως χαρακτηρίζεται η Παλαιστίνη από τους Θεολόγους, ώστε να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι σε αυτό τον τόπο έζησε και δίδαξε ο Ιησούς, καθώς και οι Απόστολοι. Επίσης, αναφέρεται για την Παλαιστίνη ο χαρακτηρισμός της Βίβλου «Γη της Επαγγελίας» καθώς και τα σχετικά ιστοριοπολιτισμικά στοιχεία εκείνης της εποχής. Επιπλέον στα πλαίσια της ανεξιθρησκίας ο/η εκπαιδευτικός αναφέρει τη σύνδεση τοποθεσιών αυτής της περιοχής με τον Μωάμεθ. Κατ' αυτόν τον τρόπο αντικατοπτρίζεται ο σεβασμός προς τους αλλοεθνείς, ώστε να δείξουν και αυτοί εκτίμηση και ενδιαφέρον συμμετοχής στο μάθημα των Θρησκευτικών.

Στην περίπτωση φυσικά, που τα πολιτισμικά στοιχεία των μειονοτικών ομάδων συμπεριλαμβάνονται στα προγράμματα του επίσημου σχολείου, τυπικά ή άτυπα, εννοείται ότι δεν αξιολογούνται σύμφωνα με τα δικά τους πολιτισμικά πρότυπα αλλά σύμφωνα με αυτά του κυρίαρχου πολιτισμού (Μάρκου, 1997).

- Δραστηριότητα 4^η «Προβολή παραβολής: ο καλός Σαμαρείτης»

Στόχοι: Συνεργασία, κατανόηση χριστιανικής αλήθειας, ενδυνάμωση αλληλεγγύης στον συνάνθρωπο, καλλιέργεια ενσυναίσθησης, αποδοχή της διαφορετικότητας – Διάρκεια 25 λεπτά

Προτείνεται να προβληθεί η παρουσίαση της παραβολής. Έμφαση δίνεται στην πρώτη διαφάνεια, στην οποία γίνεται ο διάλογος του Νομοδιδάσκου με τον Ιησού Χριστό. Με καθοδήγηση του/ης εκπαιδευτικού οι μαθητές σκέπτονται και συνειδητοποιούν τον λόγο, για τον οποίο ο νομοδιδάσκαλος έκανε τις συγκεκριμένες ερωτήσεις στον Κύριο. Στη συνέχεια καθώς προβάλλονται οι διαφάνειες ερμηνεύονται συνεργατικά και κατανοούνται από τους μαθητές τα θρησκευτικά γεγονότα και οι χριστιανικές αλήθειες που αναδεικνύονται στην συγκεκριμένη παραβολή.

- Δραστηριότητα 5^η «Σημασιολογία εκκλησιαστικής εικόνας»

Στόχοι: συνεργασία, ανταλλαγή ιδεών, ενδυνάμωση θρησκευτικής συνείδησης και χριστιανικής πίστης, αποδοχή της διαφορετικότητας – Διάρκεια 25 λεπτά

Προτείνεται να προβληθεί η εκκλησιαστική εικόνα και η κάθε ομάδα των μαθητών με την καθοδήγηση του/ης εκπαιδευτικού προσπαθεί να ερμηνεύσει τι σημαίνει η κάθε μια λέξη από τις αναγραφόμενες κάτω από την εικόνα: «Πανδοχείο, καλός

Σαμαρείτης, πληγωμένος Ιουδαίος, Πανδοχέας». Προτείνεται να γίνει αποδεκτή η κάθε άποψη, εφόσον αιτιολογείται. Φυσικά, προβάλλεται η διαφάνεια με την ερμηνεία της θρησκείας μας, ως εξοικείωση με το «θρησκευτικό γίνεσθαι της ορθοδοξίας».

● Δραστηριότητα 6^η «Απαντώ στις ερωτήσεις»

Στόχοι: αλληλεπικοινωνία, συνεργασία, καλλιέργεια ενσυναίσθησης και αγάπης για τον πλησίον, ενδυνάμωση αυτοπεποίθησης – Διάρκεια 25 λεπτά

Προτείνονται οι ερωτήσεις: «Τι ήθελε πραγματικά να μάθει ο νομοδιδάσκαλος από τον Χριστό;» και «Γιατί δε σταμάτησαν ο ιερέας και ο Λευίτης μπροστά στον πληγωμένο άνθρωπο;» Οι μαθητές εργάζονται ανά δυάδες, δίνεται η δυνατότητα να ανακοινώσει στην ολομέλεια τάξης, το κάθε μέλος από μια ερώτηση και μια απάντηση, αφού συνεργαστούν και συμφωνήσουν στις απαντήσεις.

● Δραστηριότητα 7^η «Χιονοστιβάδα»

Στόχοι: Συνεργασία, αμοιβαιότητα, αποδοχή του διαφορετικού μαθητή, ενδυνάμωση αυτοεκτίμησης – Διάρκεια 25 λεπτά

Προτείνεται να προβληθεί η λέξη «ξένος» και στη συνέχεια να γραφούν ακτινωτά συναφείς λέξεις με τη συγκεκριμένη με συνεργασία της δυάδας, στη συνέχεια της τετράδας και να ανακοινωθούν στην ολομέλεια τάξης

● Δραστηριότητα 8^η «Ανακριτική καρέκλα»

Στόχοι: θετική αυτοαντίληψη, παραγωγική δομή συναισθημάτων, καλλιέργεια ενσυναίσθησης, ενδυνάμωση καθήκοντος και ορθόδοξης χριστιανικής πίστης – Διάρκεια 30 λεπτά

Προτείνεται θεατρικό δρώμενο στο οποίο ένα μέλος από την κάθε ομάδα κάθεται σε καρέκλα με συγκεκριμένο ρόλο. Τα υπόλοιπα μέλη της κάθε ομάδας κάνουν ερωτήσεις ενσυναίσθησης στο συγκεκριμένο μέλος και αυτό απαντά. Οι ρόλοι που υποδύονται τα μέλη που κάθονται στην καρέκλα είναι: Σαμαρείτης στο ρόλο του πληγωμένου Ιουδαίου, ιερέας στο ρόλο του πληγωμένου Ιουδαίου, Λευίτης στο ρόλο του πληγωμένου Ιουδαίου.

● Δραστηριότητα 9^η «κύκλος συνείδησης»

Στόχοι: Συνεργασία, καλλιέργεια θετικής στάσης στον συνάνθρωπο, ενδυνάμωση ήθους, αυτογνωσίας και ορθόδοξης χριστιανικής πίστης, αποδοχή του διαφορετικού μαθητή - Διάρκεια 30 λεπτά

Προτείνεται θεατρικό δρώμενο με τρεις διαφορετικούς κύκλους, όσον αφορά τη σύνθεσή τους από τους μαθητές. Ένας μαθητής είναι στο κέντρο του κάθε κύκλου που σχηματίζεται από τα υπόλοιπα μέλη. Τα μέλη του κύκλου αντιπροσωπεύουν τις σκέψεις της συνείδησης του κεντρικού μέλους. Κάθε σκέψη ακούγεται από το κάθε μέλος και με σειρά ενώ ταυτόχρονα ο κύκλος κινείται γύρω-γύρω από το κεντρικό μέλος. Ξεκινά ο πρώτος κύκλος με το κεντρικό μέλος στον ρόλο του Σαμαρείτη, στη συνέχεια γυρνά ο δεύτερος κύκλος με το κεντρικό μέλος στο ρόλο του ιερέα και στη συνέχεια ο τρίτος κύκλος με το κεντρικό μέλος στο ρόλο του Λευίτη.

● Δραστηριότητα 10^η «Κόμπος»

Στόχοι: Ενδυνάμωση ομάδας τάξης, αποδοχή του διαφορετικού μαθητή ψυχαγωγία – Διάρκεια 15 λεπτά

Προτείνεται οι μαθητές πιασμένοι χέρι-χέρι στην κάθε ομάδα να μπερδευτούν χωρίς να χωρίσουν τα χέρια και να ξεμπερδευτούν και πάλι χωρίς να χωριστούν από τα χέρια.

2.6. Αναμνηστικό Συμμετοχής

Στη συνέχεια, προτείνεται οι μαθητές να συμπληρώσουν ένα μικρό ανώνυμο ερωτηματολόγιο, το οποίο αφορά τις δραστηριότητες, που συμμετείχαν. Στο τέλος, να μοιραστούν ονομαστικά, αναμνηστικά συμμετοχής στους παρόντες μαθητές, ως κίνητρο ενδιαφέροντος και συνεργασίας στην εφαρμογή των συγκεκριμένων, βιωματικών δραστηριοτήτων, επαφής και μελέτης της ορθόδοξης χριστιανικής αλήθειας, ενδυνάμωσης της ομάδας-τάξης.

3. Στάδιο Β': Εφαρμογή Σχεδίου Μαθήματος

Υλοποίηση δραστηριοτήτων από τον/ην εκπαιδευτικό.

3.1. Τάξη που εμπλέκεται στις δραστηριότητες

Γ' τάξη-Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Στα πλαίσια των μαθημάτων Θρησκευτικά συνδυαστικά με Ευέλικτη Ζώνη / Πόσοι/ες πήραν μέρος στη δραστηριότητα: 22 παρόντες μαθητές, από τους οποίους 9 αγόρια και 13 κορίτσια. Οι διαφορετικοί μαθητές ήταν με προέλευση: τρεις μαθητές από Αλβανία μία μαθήτριά από Ρουμανία και ένας μαθητής καθώς και μια μαθήτριά «Ρομά» / Χρονολογία εφαρμογής: 2014

3.2. Τίτλος

«Αγάπα τον πλησίον σου ως εαυτόν» Αποδοχή, αγάπη, αλληλεγγύη στον «διαφορετικό»

3.3. Δραστηριότητες

Η παρέμβαση υλοποιήθηκε σε δύο διδακτικά δίωρα των Θρησκευτικών σε συνδυασμό με ένα διδακτικό δίωρο της Ευέλικτης Ζώνης. Το πρώτο τέταρτο από το διδακτικό δίωρο χρησιμοποιήθηκε ως γνωριμία με τους μαθητές. Στη συνέχεια οι μαθητές ενημερώθηκαν για τις δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν στην τάξη. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες έλαβαν τόπο σε συνεργατικό, παιδαγωγικό, σχολικό κλίμα.

• Δραστηριότητα 1^η «Απεικόνιση»

Στόχοι: Συνεργασία, διάλογος, ανάπτυξη παρατηρητικότητας, δημιουργικής σκέψης, κριτικού αναστοχασμού

Τι είπατε εσείς στα μέλη της ομάδας στόχου; Εξήγησα στους μαθητές τον τρόπο με τον οποίο θα συμμετέχουν στη δραστηριότητα, και πώς θα πάρουν τον λόγο για να εκφράσουν την άποψή τους όσον αφορά την απεικόνιση. Τους επέστησα την προσοχή να τηρήσουν την τάξη.

Ποιες ήταν οι αντιδράσεις των μελών της ομάδας στη δραστηριότητα; Στην αρχή κάποιοι μαθητές/τριες δε γνώριζαν πώς να απαντήσουν. Συζητήσαμε όλοι μαζί πώς να παρατηρήσουμε και πώς να σκεφθούμε.

Τι δυσκολίες συναντήσατε; Την επιμονή δύο αλλοδαπών μαθητών να μη συμμετέχουν. Βέβαια, πείστηκαν με την προτροπή συμμαθητών τους.

Συνοψίστε τα συμπεράσματα και τους προβληματισμούς σας: Η ανακοίνωση των απόψεων του κάθε μαθητή στην τάξη ενθαρρύνει όλους τους μαθητές να εκφράζουν την άποψή τους, παρότι ίσως, κάποιοι αρχικά διστάζουν.

Πώς σας φάνηκε εσάς τον ίδιο/την ίδια όλη αυτή η διαδικασία; Ήταν ευχάριστο ή

όχι; Κερδίσατε κάτι; Αν ναι, τι; Η δραστηριότητα αυτή συνέτεινε στην αμοιβαία αποδοχή όλων, αφού ο καθένας ανακοίνωσε την άποψή του. Συνειδητοποιήσαμε ότι αυτή η δραστηριότητα ήταν πολύ εποικοδομητική στις σχέσεις, ο χρόνος που αφιερώθηκε ήταν πολύτιμος για τα παιδιά, εφόσον σε όλη τη διάρκεια φάνηκε μεταξύ τους, αμοιβαία ενθάρρυνση.

Προτάσεις χρήσιμες για την αποτελεσματική συνέχιση της δραστηριότητας: Θα μπορούσαν οι μαθητές να ανακοινώσουν για την απεικόνιση αυτή, έναν τίτλο στη μητρική τους γλώσσα.

• Δραστηριότητα 2^η «Φαντάζομαι την ιστορία»

Στόχοι: Συνεργασία, επικοινωνία, αλληλοσεβασμός, αποδοχή της διαφορετικότητας, καλλιέργεια γλώσσας δια μέσου γραπτού λόγου, ψυχαγωγία

Τι είπατε εσείς στα μέλη της ομάδας στόχου; Εξήγησα στους μαθητές τον τρόπο με τον οποίο θα συμμετέχουν στη δραστηριότητα, πώς θα συνεργαστούν στην ομάδα τους για να φανταστούν την ιστορία που κρύβει η απεικόνιση. Τους επέστησα την προσοχή να ανταλλάσσουν τις ιδέες τους συνεργατικά.

Ποιες ήταν οι αντιδράσεις των μελών της ομάδας στη δραστηριότητα; Στην αρχή κάποιοι μαθητές/τριες δε συνεργάζονταν και αδιαφορούσαν στο να εκφράσουν τη σκέψη τους. Συζητήσαμε όλοι μαζί ότι όλοι εργαζόμαστε με τον ίδιο τρόπο στην ομάδα μας.

Τι δυσκολίες συναντήσατε; Την επιμονή δύο αλλοδαπών μαθητών να μη συμμετέχουν. Βέβαια, πείστηκαν με την προτροπή συμμαθητών τους.

Συνοψίστε τα συμπεράσματα και τους προβληματισμούς σας: Η επικοινωνία και ο διάλογος ενθαρρύνει τους μαθητές να συνεργάζονται στην κάθε ομάδα και να εκφράζουν τη σκέψη τους, παρότι ίσως, αρχικά διστάζουν. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν με θέληση και ικανότητα να αναγνωρίζουν πως η πολιτισμική επιρροή επιδρά στη γνώση και γενικότερα στη σχέση της με τη γλώσσα. Οι λογικές μορφές συλλογισμού και ομιλίας εξελίσσονται μέσα σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο που είναι συγκεκριμένο και καθολικό για όλους και ιδιαίτερα για τους μαθητές των μεταναστευτικών ομάδων που αναπτύσσουν ακόμα τη γλώσσα των συλλογισμών (Gundara, 2003). Στην αντίθετη περίπτωση, οι μαθητές οδηγούνται σε μειωμένη σχολική επιτυχία, μικρή ακαδημαϊκή απόδοση και ενδεχόμενα σε σχολική διαρροή. Πώς σας φάνηκε εσάς τον ίδιο/την ίδια όλη αυτή η διαδικασία; Ήταν ευχάριστο ή όχι; Κερδίσατε κάτι; Αν ναι, τι; Η δραστηριότητα αυτή συνέτεινε στην αμοιβαία αποδοχή όλων, αφού ο καθένας εξέφραζε την σκέψη του. Συνειδητοποιήσαμε ότι αυτή η δραστηριότητα ήταν πολύ εποικοδομητική στις σχέσεις, ο χρόνος που αφιερώθηκε ήταν πολύτιμος για τα παιδιά, εφόσον σε όλη τη διάρκεια φάνηκε αλληλοϋποστήριξη μεταξύ τους, η οποία υποκίνησε τους αλλόγλωσσους καθώς και τους αλλόθρησκους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά.

Προτάσεις χρήσιμες για την αποτελεσματική συνέχιση της δραστηριότητας: Θα μπορούσαν οι μαθητές να δημιουργήσουν για τη συγκεκριμένη απεικόνιση, ένα «κόμικ» στη μητρική τους γλώσσα.

• Δραστηριότητα 3^η «Προβολή Χάρτη Παλαιστίνης»

Στόχοι: Αναγνώριση της γεωγραφικής θέσης της Παλαιστίνης και εντοπισμός των τεσσάρων μεγάλων επαρχιών της στα ρωμαϊκά χρόνια, συνειδητοποίηση της ονομασίας «Άγιοι Τόποι» ως χαρακτηρισμό της Παλαιστίνης, κατανόηση του θρησκευτικού γίνεσθαι, αποδοχή της διαφορετικότητας

Τι είπατε εσείς στα μέλη της ομάδας στόχου; Καθοδήγησα τους μαθητές της κάθε

ομάδας, ώστε να ανακαλύψουν συνεργατικά την οριοθέτηση της Παλαιστίνης, και να προσδιορίσουν τις τέσσερες επαρχίες της. Στη συνέχεια να προβληματιστούν για άλλες ονομασίες της Παλαιστίνης όπως Άγιοι Τόποι, Γη της Επαγγελίας και να τις συσχετίσουν με τη ζωή και τη διδασκαλία του Κυρίου και των Αποστόλων καθώς και με την Παλαιά Διαθήκη. Τέλος, σε πλαίσια συνεργασίας υποστηρίζοντας τους αλλόθρησκους μαθητές, τους παρότρυνα να μας αναφέρουν τη σχέση του Μωάμεθ με την συγκεκριμένη περιοχή.

Ποιες ήταν οι αντιδράσεις των μελών της ομάδας στη δραστηριότητα; Τα μέλη της κάθε ομάδας συνεργάστηκαν για να οριοθετήσουν την περιοχή της Παλαιστίνης καθώς και των τεσσάρων επαρχιών της και με πολύ ενδιαφέρον ακούστηκαν από την κάθε ομάδα, στην ολομέλεια της τάξης, οι σχετικές πληροφορίες. Η συμμετοχή των γηγενών και των μειονοτικών μαθητών ήταν ενεργή και η συνεργασία τους εξαιρετική.

Τι δυσκολίες συναντήσατε; Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε χωρίς δυσκολίες, αφού η προσοχή και η συνεργασία των μαθητών ήταν στο προσδοκώμενο επίπεδο.

Συνοψίστε τα συμπεράσματα και τους προβληματισμούς σας: Ο σεβασμός στα πολιτισμικά και θρησκευτικά χαρακτηριστικά των διαφορετικών μαθητών υποκινεί το ενδιαφέρον τους, όσον αφορά τη συμμετοχή τους στο μάθημα των Θρησκευτικών. Η κοινωνική συνοχή προωθείται μέσα από την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων (Νικολάου, 2000).

Πώς σας φάνηκε εσάς τον ίδιο/την ίδια όλη αυτή η διαδικασία; Ήταν ευχάριστο ή όχι; Κερδίσατε κάτι; Αν ναι, τι; Η δραστηριότητα αυτή συνέτεινε στην αμοιβαία αποδοχή όλων, αφού ο καθένας συμμετείχε και εκφράστηκε δια μέσου της ομάδας του, στην ολομέλεια της τάξης. Συνειδητοποιήσαμε ότι αυτή η δραστηριότητα ήταν πολύ εποικοδομητική στις σχέσεις, ο χρόνος που αφιερώθηκε ήταν πολύτιμος για τα παιδιά, εφόσον σε όλη τη διάρκεια φάνηκε αλληλοϋποστήριξη και ενεργή συμμετοχή όλων.

Προτάσεις χρήσιμες για την αποτελεσματική συνέχιση της δραστηριότητας: Θα μπορούσαν οι μαθητές να μελετήσουν απεικονιστικές πηγές με πληροφορίες για την περιοχή της Παλαιστίνης σε σχέση με τη θρησκεία τους.

• Δραστηριότητα 4^η «Προβολή παραβολής: ο καλός Σαμαρείτης»

Στόχοι: Συνεργασία, κατανόηση χριστιανικής αλήθειας, ενδυνάμωση αλληλεγγύης στον συνάνθρωπο, καλλιέργεια ενσυναίσθησης, αποδοχή της διαφορετικότητας.

Τι είπατε εσείς στα μέλη της ομάδας στόχου; Καθοδήγησα τους μαθητές της κάθε ομάδας, ώστε να επικοινωνήσουν διαλογικά και να εκφράσει η κάθε ομάδα τη σκέψη της, όσον αφορά τον λόγο, που ο νομοδιδάσκαλος έκανε τις ερωτήσεις στον Κύριο. Επίσης, στα πλαίσια συνεργατικού κλίματος στην τάξη να ερμηνεύσουν την παραβολή με ενσυναίσθηση στα γεγονότα και να υιοθετήσουν τον σεβασμό και την αποδοχή, που οφείλουμε στον διαφορετικό.

Ποιες ήταν οι αντιδράσεις των μελών της ομάδας στη δραστηριότητα; Τα μέλη της κάθε ομάδας συνεργάστηκαν με ενδιαφέρον και αλληλοσεβασμό. Ακούστηκαν από την κάθε ομάδα, στην ολομέλεια της τάξης, οι σκέψεις και απόψεις. Οι μαθητές κατανόησαν τη χριστιανική αλήθεια της παραβολής και συναισθάνθηκαν τον «πλησίον». Εστίασαν δηλαδή, στη μελέτη της θρησκευτικής αλήθειας και στην εξοικείωση τους με το θρησκευτικό γίγνεσθαι, καθώς και ανέπτυξαν γνωστικές, επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες, στα πλαίσια παιδαγωγικού κλίματος

(ΙΕΠ, 2017).

Τι δυσκολίες συναντήσατε; Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε χωρίς δυσκολίες, εφόσον η προσοχή και η συνεργασία των μαθητών ήταν στο προσδοκώμενο επίπεδο.

Συνοψίστε τα συμπεράσματα και τους προβληματισμούς σας: Ο σεβασμός στις πεποιθήσεις και στη θρησκεία των διαφορετικών μαθητών υποκινεί το ενδιαφέρον τους, όσον αφορά τη συμμετοχή τους, στο μάθημα των Θρησκευτικών.

Πώς σας φάνηκε εσάς τον ίδιο/την ίδια όλη αυτή η διαδικασία; Ήταν ευχάριστο ή όχι; Κερδίσατε κάτι; Αν ναι, τι; Η δραστηριότητα αυτή συνέτεινε στην αμοιβαία αποδοχή όλων, αφού ο καθένας συμμετείχε και εκφράστηκε δια μέσου της ομάδας του, στην ολομέλεια της τάξης. Συνειδητοποιήσαμε ότι αυτή η δραστηριότητα ήταν πολύ εποικοδομητική στις σχέσεις, ο χρόνος που αφιερώθηκε ήταν πολύτιμος για τα παιδιά, εφόσον σε όλη τη διάρκεια φάνηκε αλληλοσεβασμός και ενεργή συμμετοχή όλων.

Προτάσεις χρήσιμες για την αποτελεσματική συνέχιση της δραστηριότητας: Θα μπορούσε η κάθε ομάδα να διηγηθεί ένα γεγονός, σχετικό με αλληλεγγύη από πλευράς της προς συμμαθητή.

• Δραστηριότητα 5^η «Σημαιολογία εκκλησιαστικής εικόνας»

Στόχοι: συνεργασία, ανταλλαγή ιδεών, ενδυνάμωση θρησκευτικής συνείδησης και χριστιανικής πίστης, αποδοχή της διαφορετικότητας

Τι είπατε εσείς στα μέλη της ομάδας στόχου; Καθοδήγησα τους μαθητές της κάθε ομάδας, ώστε σύμφωνα με την εικόνα της παραβολής να δώσουν τη σημασία των σχετικών στοιχείων «Πανδοχέας, Πανδοχείο, Σαμαρείτης, Ιουδαίος» συνεργατικά και να αιτιολογήσουν την άποψή τους. Επίσης, στα πλαίσια κατανόησης της χριστιανικής ορθόδοξης θρησκείας να συνειδητοποιήσουν για τα συγκεκριμένα στοιχεία της εικόνας, την ερμηνεία της εκκλησίας μας.

Ποιες ήταν οι αντιδράσεις των μελών της ομάδας στη δραστηριότητα; Τα μέλη της κάθε ομάδας, γηγενείς και διαφορετικοί μαθητές, συνεργάστηκαν με πολύ ενδιαφέρον. Ακούστηκε από την κάθε ομάδα, στην ολομέλεια της τάξης, η ερμηνεία με αιτιολόγηση. Οι μαθητές συνειδητοποίησαν επίσης, την ερμηνεία της ορθοδοξίας.

Τι δυσκολίες συναντήσατε; Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε χωρίς δυσκολίες, καθώς όλοι οι μαθητές συμμετείχαν με πολύ διάθεση.

Συνοψίστε τα συμπεράσματα και τους προβληματισμούς σας: Μέσα από την παραβολή, στο μάθημα των Θρησκευτικών αναδύεται ο σεβασμός στους διαφορετικούς, η έμπρακτη αλληλεγγύη γι' αυτούς και η αποδοχή αυτών, οπότε υποκινείται το ενδιαφέρον συμμετοχής τους, στο μάθημα. Το μορφωτικό κεφάλαιο είναι απλώς διαφορετικό, άρα και ισότιμο, πράγμα που συνεπάγεται τον σεβασμό και την αποδοχή των εθιμοτυπικών στοιχείων από την κυρίαρχη ομάδα (Δαμανάκης, 2005).

Πώς σας φάνηκε εσάς τον ίδιο/την ίδια όλη αυτή η διαδικασία; Ήταν ευχάριστο ή όχι; Κερδίσατε κάτι; Αν ναι, τι; Η δραστηριότητα αυτή συνέτεινε στην αμοιβαία αποδοχή όλων, αφού ο καθένας συμμετείχε και εκφράστηκε δια μέσου της ομάδας του, στην ολομέλεια της τάξης. Συνειδητοποιήσαμε ότι αυτή η δραστηριότητα ήταν πολύ εποικοδομητική στις σχέσεις, εφόσον μέσα από την σημαιολογία των στοιχείων της εικόνας αναδύθηκε η αποδοχή και η αγάπη προς τον άνθρωπο ανεξάρτητα από την διαφορετική προέλευση και τα διαφορετικά χαρακτηριστικά

του. Πέρα από τις στάσεις των ατόμων πρέπει να αλλάξουν και οι δομές της εκπαίδευσης και της κοινωνίας, ώστε να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις σε βάρος των παιδιών των μεταναστών (Γεωργογιάννης, 1999).

Προτάσεις χρήσιμες για την αποτελεσματική συνέχιση της δραστηριότητας: Θα μπορούσε η κάθε ομάδα να ζωγραφίσει συνεργατικά και με τον δικό της τρόπο τα συγκεκριμένα στοιχεία της εκκλησιαστικής εικόνας κατά τη σημασία που αποδόθηκε από αυτή.

- Δραστηριότητα 6^η «Απαντώ στις ερωτήσεις»

Στόχοι: αλληλεπικοινωνία, συνεργασία, καλλιέργεια ενσυναίσθησης και αγάπης για τον πλησίον, ενδυνάμωση αυτοπεποίθησης

Τι είπατε εσείς στα μέλη της ομάδας στόχου; Καθοδήγησα τους μαθητές της κάθε δυάδας, ώστε να κατανοήσουν τις ερωτήσεις να συνεργαστούν για να σκεφτούν τις απαντήσεις και ο καθένας τους να ανακοινώσει από μια απάντηση.

Ποιες ήταν οι αντιδράσεις των μελών της ομάδας στη δραστηριότητα; Τα μέλη της κάθε ομάδας, γηγενείς και διαφορετικοί μαθητές, συνεργάστηκαν με πολύ ενδιαφέρον. Ακούστηκαν οι απαντήσεις από την κάθε δυάδα, στην ολομέλεια της τάξης. Το κάθε μέλος της κάθε δυάδας πήρε τον λόγο και απάντησε την ερώτηση που διάλεξε συνεργατικά με το ζευγάρι του.

Τι δυσκολίες συναντήσατε; Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε χωρίς δυσκολίες, καθώς όλοι οι μαθητές συμμετείχαν με πολύ διάθεση.

Συνοψίστε τα συμπεράσματα και τους προβληματισμούς σας: Ο σεβασμός στους διαφορετικούς μαθητές υποκινεί το ενδιαφέρον τους, όσον αφορά τη συμμετοχή τους στο κάθε μάθημα και φυσικά και στο μάθημα των Θρησκευτικών. Οι υποστηρικτές του πολυπολιτισμικού μοντέλου λοιπόν, χωρίς να αντιτάσσονται στη λογική της κοινωνικής ένταξης, θεωρούν ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτύσσονται όλοι οι πολιτισμοί χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η συνοχή του (Νικολάου, 2000: 125).

Πώς σας φάνηκε εσάς τον ίδιο/την ίδια όλη αυτή η διαδικασία; Ήταν ευχάριστο ή όχι; Κερδίσατε κάτι; Αν ναι, τι; Η δραστηριότητα αυτή συνέτεινε στην αμοιβαία αποδοχή όλων, αφού ο καθένας συμμετείχε και εκφράστηκε στην ολομέλεια της τάξης. Συνειδητοποιήσαμε ότι αυτή η δραστηριότητα ήταν πολύ εποικοδομητική στις σχέσεις, ο χρόνος που αφιερώθηκε ήταν πολύτιμος για τα παιδιά, εφόσον σε όλη τη διάρκεια φάνηκε το ενδιαφέρον τους για το μάθημα των Θρησκευτικών.

Προτάσεις χρήσιμες για την αποτελεσματική συνέχιση της δραστηριότητας: Θα μπορούσε να ρωτήσει το κάθε μέλος της δυάδας στο άλλο μέλος της, μία ερώτηση από την παραβολή που προβλήθηκε καθώς και να απαντήσει αντίστοιχα το κάθε μέλος. Στη συνέχεια να ανακοινωθούν όλες οι ερωτήσεις με τις απαντήσεις από τον κάθε μαθητή στην ολομέλεια της τάξης.

- Δραστηριότητα 7^η «Χιονοστιβάδα»

Στόχοι: Συνεργασία, αμοιβαιότητα, αποδοχή του διαφορετικού μαθητή, ενδυνάμωση αυτοεκτίμησης

Τι είπατε εσείς στα μέλη της ομάδας στόχου; Καθοδήγησα τους μαθητές της κάθε δυάδας, να σκεφτούν λέξεις συναφείς με την «ξένος». Στη συνέχεια να συνεργαστούν ως τετράδες και να ανακοινώσουν τις λέξεις που ανακάλυψαν, στην ολομέλεια της τάξης.

Ποιες ήταν οι αντιδράσεις των μελών της ομάδας στη δραστηριότητα; Τα μέλη της κάθε δυάδας και τετράδας, γηγενείς και διαφορετικοί μαθητές, συνεργάστηκαν με διάθεση και αντανάκλαση σκέψεων. Ακούστηκαν οι συναφείς λέξεις από την κάθε τετράδα, στην ολομέλεια της τάξης. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα με προτροπή του δασκάλου, οι απαντήσεις ανακοινώθηκαν κυρίως από μαθητές, οι οποίοι προηγούμενα, συμμετείχαν λιγότερο στις ανακοινώσεις, ώστε να ενδυναμωθεί η θετική αυτοεκτίμηση σε αυτούς.

Τι δυσκολίες συναντήσατε; Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε χωρίς δυσκολίες, καθώς όλοι οι μαθητές συμμετείχαν με πολύ διάθεση.

Συνοψίστε τα συμπεράσματα και τους προβληματισμούς σας: Ο σεβασμός στους διαφορετικούς μαθητές, η προτροπή συμμετοχής στις ανακοινώσεις, ως κανόνας των δραστηριοτήτων, υποκινεί το ενδιαφέρον τους για την συμμετοχή τους στο μάθημα των Θρησκευτικών.

Πώς σας φάνηκε εσάς τον ίδιο/την ίδια όλη αυτή η διαδικασία; Ήταν ευχάριστο ή όχι; Κερδίσατε κάτι; Αν ναι, τι; Η δραστηριότητα αυτή συνέτεινε στην αμοιβαία αποδοχή όλων, αφού ο καθένας συμμετείχε και εκφράστηκε στην ολομέλεια της τάξης. Συνειδητοποιήσαμε ότι αυτή η δραστηριότητα ήταν πολύ επικοινωνιακή στις σχέσεις, ο χρόνος που αφιερώθηκε ήταν πολύτιμος για τα παιδιά, εφόσον σε όλη τη διάρκεια φάνηκε το ενδιαφέρον τους.

Προτάσεις χρήσιμες για την αποτελεσματική συνέχιση της δραστηριότητας: Θα μπορούσε κάθε διαφορετικός μαθητής να ανακοινώσει προφορικά και γραπτά στον πίνακα τη λέξη «ξένος» στη μητρική του γλώσσα.

• Δραστηριότητα 8^η «Ανακριτική καρέκλα»

Στόχοι: θετική αυτοαντίληψη, παραγωγική δομή συναισθημάτων, καλλιέργεια ενσυναίσθησης, ενδυνάμωση καθήκοντος και ορθόδοξης χριστιανικής πίστης

Τι είπατε εσείς στα μέλη της ομάδας στόχου; Καθοδήγησα τους μαθητές να συνεργαστούν για να πραγματοποιηθεί το θεατρικό δρώμενο.

Ποιες ήταν οι αντιδράσεις των μελών της ομάδας στη δραστηριότητα; Οι μαθητές, γηγενείς και διαφορετικοί, συνεργάστηκαν με διάθεση και χαρά. Οι μαθητές μέσα από τις ερωτήσεις προς τον μαθητή που καθόταν στην καρέκλα καλλιέργησαν την ενσυναίσθηση και ένωσαν συναίσθημα, χρέος και καθήκον απέναντι στον «πλησίον»

Τι δυσκολίες συναντήσατε; Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε χωρίς δυσκολίες, καθώς όλοι οι μαθητές συμμετείχαν με πολύ διάθεση.

Συνοψίστε τα συμπεράσματα και τους προβληματισμούς σας: Το θεατρικό δρώμενο, υποκινεί το ενδιαφέρον των μαθητών για την συμμετοχή στο μάθημα.

Πώς σας φάνηκε εσάς τον ίδιο/την ίδια όλη αυτή η διαδικασία; Ήταν ευχάριστο ή όχι; Κερδίσατε κάτι; Αν ναι, τι; Η δραστηριότητα αυτή συνέτεινε στην αμοιβαία αποδοχή όλων, αφού ο καθένας συμμετείχε με τον δικό του τρόπο, στο δρώμενο. Συνειδητοποιήσαμε ότι αυτή η δραστηριότητα ήταν πολύ επικοινωνιακή στις σχέσεις, ο χρόνος που αφιερώθηκε ήταν πολύτιμος για τα παιδιά, εφόσον σε όλη τη διάρκεια φάνηκε το ενδιαφέρον τους.

Προτάσεις χρήσιμες για την αποτελεσματική συνέχιση της δραστηριότητας: Θα μπορούσαν ομαδικά να γράψουν ένα στιγμιότυπο που άρεσε στην ομάδα από το δρώμενο «Ανακριτική καρέκλα».

• Δραστηριότητα 9^η «κύκλος συνείδησης»

Στόχοι: Συνεργασία, καλλιέργεια θετικής στάσης στον συνάνθρωπο, ενδυνάμωση

ήθους, αυτογνωσίας και ορθόδοξης χριστιανικής πίστης, αποδοχή του διαφορετικού μαθητή

Τι είπατε εσείς στα μέλη της ομάδας στόχου; Καθοδήγησα τους μαθητές να συνεργαστούν για να πραγματοποιηθεί το θεατρικό δρώμενο.

Ποιες ήταν οι αντιδράσεις των μελών της ομάδας στη δραστηριότητα; Οι μαθητές, γηγενείς και διαφορετικοί, συνεργάστηκαν με διάθεση και χαρά. Μέσα από τις ερωτήσεις τους φάνηκε το «υπερεγώ» και ένιωσαν το καθήκον του εαυτού προς τον διαφορετικό.

Τι δυσκολίες συναντήσατε; Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε χωρίς δυσκολίες, καθώς όλοι οι μαθητές συμμετείχαν με πολύ διάθεση.

Συνοψίστε τα συμπεράσματα και τους προβληματισμούς σας: Το θεατρικό δρώμενο, υποκινεί το ενδιαφέρον των μαθητών για την συμμετοχή στο μάθημα.

Πώς σας φάνηκε εσάς τον ίδιο/την ίδια όλη αυτή η διαδικασία; Ήταν ευχάριστο ή όχι; Κερδίσατε κάτι; Αν ναι, τι; Η δραστηριότητα αυτή συνέτεινε στην αμοιβαία αποδοχή όλων, αφού ο καθένας συμμετείχε με τον δικό του τρόπο, στο δρώμενο. Συνειδητοποιήσαμε ότι αυτή η δραστηριότητα ήταν πολύ επικοινωνιακή στις σχέσεις, ο χρόνος που αφιερώθηκε ήταν πολύτιμος για τα παιδιά, εφόσον σε όλη τη διάρκεια φάνηκε το ενδιαφέρον τους.

Προτάσεις χρήσιμες για την αποτελεσματική συνέχιση της δραστηριότητας: Θα μπορούσαν οι μαθητές ομαδικά να δημιουργήσουν ένα μεγάλο κύκλο, στο κέντρο του οποίου θα ήταν ένας μαθητής στον ρόλο του καλού Σαμαρείτη. Στη συνέχεια ο κύκλος θα γυρνούσε με τους μαθητές και θα ακούγονταν από όλους μαζί τραγούδια, στη μητρική γλώσσα του καθένα, όσον αφορά την πανανθρώπινη αξία της αγάπης.

• Δραστηριότητα 10^η «Κόμπος»

Στόχοι: Ενδυνάμωση ομάδας τάξης, αποδοχή του διαφορετικού μαθητή, ψυχαγωγία

Τι είπατε εσείς στα μέλη της ομάδας στόχου; Καθοδήγησα τους μαθητές πώς να συνεργαστούν, ώστε ο κύκλος με πιασμένα τα χέρια τους να γίνει «κόμπος» και στη συνέχεια, πάλι κύκλος χωρίς να αφήσουν τα χέρια.

Ποιες ήταν οι αντιδράσεις των μελών της ομάδας στη δραστηριότητα; Οι μαθητές, γηγενείς και διαφορετικοί, πιασμένοι χέρι-χέρι συνεργάστηκαν με διάθεση και χαρά.

Τι δυσκολίες συναντήσατε; Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε χωρίς δυσκολίες, καθώς όλοι οι μαθητές συμμετείχαν σε κλίμα παιχνιδιού και ψυχαγωγίας.

Συνοψίστε τα συμπεράσματα και τους προβληματισμούς σας: Η δραστηριότητα δημιουργεί σωματική και ψυχική επαφή μεταξύ όλων των μαθητών και αποδοχή όλων από όλους, εφόσον ο κανόνας είναι καθ' όλη τη διάρκεια να κρατιούνται από τα χέρια.

Πώς σας φάνηκε εσάς τον ίδιο/την ίδια όλη αυτή η διαδικασία; Ήταν ευχάριστο ή όχι; Κερδίσατε κάτι; Αν ναι, τι; Η δραστηριότητα αυτή συνέτεινε στην αμοιβαία αποδοχή όλων. Συνειδητοποιήσαμε ότι αυτή η δραστηριότητα ήταν πολύ επικοινωνιακή στις σχέσεις, ο χρόνος που αφιερώθηκε ήταν πολύτιμος για τα παιδιά, εφόσον σε όλη τη διάρκεια φάνηκε το ενδιαφέρον τους.

Προτάσεις χρήσιμες για την αποτελεσματική συνέχιση της δραστηριότητας: Θα μπορούσαν οι μαθητές να δημιουργήσουν κυκλικό περίγραμμα και κάθε μαθητής να κρατά στα χέρια του ψηλά μια καρτέλα με τη φράση «αγάπα τον πλησίον σου

ως εαυτόν» στη μητρική του γλώσσα.

4. Στάδιο Γ': Αξιολόγηση

Ο/Η εκπαιδευτικός κατά την αξιολόγηση της κάθε διδασκαλίας, όσον αφορά την αποτελεσματικότητα εξετάζει αν η διδασκαλία εκπλήρωσε το έργο της, αν τα παιδιά φάνηκαν χαρούμενα και συμμετείχαν με ενθουσιασμό στις δραστηριότητες, αν οι στρατηγικές της διδασκαλίας πέτυχαν τους προβλεπόμενους εκπαιδευτικούς στόχους.

4.1. Στόχοι

Η αξιολόγηση εφαρμογής Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και ειδικότερα η αξιολόγηση των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έχει ως στόχους:

- Ιδέες και προτάσεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την αξιολόγηση της διδακτικής πράξης κατά την εφαρμογή των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, σε σχέση με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, γηγενών και διαφορετικών, στο μάθημα των Θρησκευτικών, με τη διαχείριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας στην τάξη, με την ενδυνάμωση της ορθόδοξης χριστιανικής πίστης, με τη διαδικασία καταπολέμησης των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων.
- Κατανόηση της φύσης και του σκοπού της αξιολόγησης, όπως ποια είναι τα κριτήρια και ποιες οι ενδείξεις της επιτυχίας των στόχων, που αφορούν τις συγκεκριμένες δραστηριότητες.
- Δυνατότητα αξιολόγησης, σχετικής με την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων κατά την εκπαιδευτική πράξη και προγραμμάτων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο σχολικό πλαίσιο με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν και βελτιώνουν τις πρακτικές τους.
- Μέθοδοι αξιολόγησης και επιλογή της καταλληλότερης μεθόδου για την αξιολόγηση των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, που εφαρμόζονται κατά τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου των Θρησκευτικών. Παράδειγμα, παρατήρηση, συνέντευξη, ερωτηματολόγιο, όσον αφορά τις αξίες, στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών, σε σχέση με την ορθοδοξία και τους διαφορετικούς συμμαθητές τους μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων.
- Προτάσεις, όσον αφορά τη βελτίωση των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων αναφορικά με την εφαρμογή και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας τους.

Η αξιολόγηση αναδεικνύει τις δυνατότητες, τις οποίες έχουν προγράμματα, δράσεις, δραστηριότητες, μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας αλλά και τις αδυναμίες των εκπαιδευτικών πρακτικών, που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη. Συζητήσεις, σχετικές για τα προβλήματα που προκύπτουν με την εφαρμογή τους κατά την εκπαιδευτική πράξη και προτάσεις για την επίλυσή αυτών, επιφέρουν σχετική βελτίωση στην πορεία της κάθε πρακτικής διδασκαλίας.

Όταν κάποιος από τους προαναφερθέντες στόχους δεν είναι εφικτός τότε εντοπίζουμε τα σημεία, που ευθύνονται, τα συμπληρώνουμε ή και τα αλλάζουμε, ώστε να βελτιωθούν τα αποτελέσματα. Στις συγκεκριμένες δραστηριότητες λαμβάνουμε υπόψη την ηλικία των παιδιών, τον βαθμό βελτίωσης του γνωστικού

επιπέδου, των δεξιοτήτων και των στάσεων-συμπεριφορών, που επιθυμούμε να πετύχουμε, το σχολικό περιβάλλον, το κοινωνικό υπόβαθρο, τις διαθέσιμες πηγές και τον χρόνο, έτσι ώστε οι στόχοι που θέτουμε να είναι εφικτοί. Απώτερος σκοπός μας είναι η βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών κατά την εφαρμογή τους, στη σχολική τάξη.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν με παιδαγωγικό τρόπο να διαχειρίζονται τους μαθητές, γηγενείς και διαφορετικούς, στο γνωστικό αντικείμενο των Θρησκευτικών, όπως και σε κάθε μάθημα, ώστε να συμμετέχουν ενεργά και με διάθεση στην ομάδα της τάξης.

4.2. Καταγραφή Ενδείξεων

Οι μέθοδοι αξιολόγησης αφορούν την πρόσληψη πληροφοριών από τις ενδείξεις, οι οποίες χαρακτηρίζουν τον βαθμό της ορθόδοξης χριστιανικής πίστης και ταυτόχρονα το διαπολιτισμικό επίπεδο και τις διαπολιτισμικές στάσεις, που είχαν οι μαθητές της τάξης, πριν και «εκ νέου» μετά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων.

- Παρατήρηση των θρησκευτικών πεποιθήσεων και των σχέσεων των παιδιών μεταξύ τους και ιδιαίτερα με τους διαφορετικούς κατά το διάλειμμα, σε μια εκδρομή, κατά τη διάρκεια του μαθήματος.
- Συνέντευξη ή συζήτηση με τους μαθητές, όσον αφορά την πίστη τους στην ορθοδοξία, τη συνεργασία τους στα ομαδικά παιχνίδια και τη στάση και συμπεριφορά τους χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμό απέναντι των συμμαθητών τους, γηγενών και διαφορετικών.
- Ερωτηματολόγιο, όπου αναγράφονται ερωτήσεις, παράδειγμα σε σχέση με την ορθόδοξη θρησκεία, με την ετερότητα και καλούμε τους μαθητές να το συμπληρώσουν. Ερμηνεύονται τα αποτελέσματα, όσον αφορά τις αξίες, στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών, ως προς τις χριστιανικές αρετές και τους ετέρους.

4.3. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων εκτιμώνται οι ορθόδοξες χριστιανικές πεποιθήσεις των μαθητών, οι αξίες και στάσεις τους απέναντι στην ποικιλομορφία της τάξης και αξιολογούνται τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων. Όπως διαφαίνεται η συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες έγινε με χαρά και ενθουσιασμό, οι ορθόδοξες χριστιανικές πεποιθήσεις τους ενδυναμώθηκαν, η συνεργασία τους επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό, καθώς και η επίγνωση του εαυτού τους μέσα από την αμοιβαία αποδοχή γηγενών και διαφορετικών .

5. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η σπουδαιότητα των δραστηριοτήτων έγκειται στη γνωριμία της ορθόδοξης χριστιανικής θρησκείας, στο σεβασμό των πολιτιστικών στοιχείων του άλλου συμμαθητή, στην ενίσχυση της χριστιανικής πίστης και της προσέγγισης της διαφορετικότητας από όλους μέσα από την παραβολή του καλού Σαμαρείτη. Επίσης στη μελέτη της χριστιανικής αλήθειας και στην κατανόηση της ετερότητας μέσα από το δικαίωμα του εαυτού, στην διαμόρφωση της χριστιανικής συνείδησης και στην εξοικείωση της ιδέας της αποδοχής του διαφορετικού.

Επιπλέον, στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης για τον άλλο, στην εκπαίδευση σεβασμού των θρησκευτικών πεποιθήσεων της πολιτισμικής

ετερότητας, στην ανάπτυξη αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης, στην κατανόηση και ερμηνεία θρησκευτικών γεγονότων, στην προσωπική βελτίωση και την αλληλεγγύη για τον διαφορετικό. Τελικά, στην ανάδυση ιδεών, όσον αφορά την Ορθοδοξία, την ομαλή ένταξη των διαφορετικών, την υποστήριξη του διδακτικού έργου και την εμπύχωση του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου των Θρησκευτικών.

Στα πλαίσια της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης, είναι απαραίτητο να έχουν ξεκάθαρες και σαφείς δημοκρατικές συμπεριφορές, στάσεις, αξίες και ικανότητα διαχείρισης της κάθε πολιτισμικής ταυτότητας, στο σχολικό πλαίσιο (Craft,1996. Banks, 2001. Banks, 2004)

Προτείνονται:

- αποτελεσματικές διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές,
- νέες γνώσεις και δεξιότητες, όσον αφορά τη διαχείριση της ενεργής συμμετοχής και του ενδιαφέροντος στο μάθημα των Θρησκευτικών, καθώς και της ποικιλομορφίας και των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών της πολυπολιτισμικής τάξης
- επιμορφωτικά σεμινάρια και εκπαιδευτικό-παιδαγωγικό υλικό
- καθοδήγηση από τον/η Συντονιστή/τρια εκπαιδευτικού έργου (πρώην Σχολικό/ή Σύμβουλο)
- μεθοδευμένες τεχνικές διδασκαλίας
- εκπαιδευτικά προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας,
- ανάλογες αναπροσαρμογές στη διοίκηση και στην εποπτεία της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Banks, J. (2004). Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. (επιμ.- πρόλογος: Ε. Κουτσοβάνου) Αθήνα: Παπαζήσης
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg
- Δαμανάκης, Μ. (2005). Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg
- ΙΕΠ. (2017). Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά. Ιστοσελίδα <http://www.iep.edu.gr/index.php/el/?option>. Ανάκτηση 25-5-2017
- Μάρκου, Γ. (1997). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομογένεια στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Σακκά, Δ. & Ψάλτη Α. (2004). Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στο Πρακτικά ημερίδας, Αλεξανδρούπολη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Π 24/4/2004
- ΥΠΕΠΘ (2005). Βιβλίο Θρησκευτικών (Γ' Δημοτικού): Ο καλός Σαμαρείτης. Αθήνα: ΟΕΔΒ

Ξενόγλωσσες

- Craft, M. (1996). *Teacher Education in Plural Societies. An international Review*. London: Falmer Press
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press
- Gundara, J. (2003). *Intercultural education: World on the brink*. London. Institute of Education. University of London
- Banks, J. A. (2001). *Cultural Diversity and Education – Foundations, Curriculum, and Teaching*, University of Washington, Seattle, MA: Allyn & Bacon

Μαθαίνω μέσα από τα Εικαστικά και την Ιστορία

Ισμήνη Σακελλαριάδη

Καθηγήτρια Εικαστικών, Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
isminisakel@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία αυτή παρουσιάζει μία διαθεματική δράση που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του μαθήματος των Εικαστικών, στο Πειραματικό Σχολείο του Α.Π.Θ. Μέσα απ' αυτήν οι μαθητές προβληματίστηκαν σε σχέση με το θέμα του τραύματος και το θέμα της συγχώρεσης, καθώς και με ζητήματα πολυπολιτισμικότητας, συνύπαρξης θρησκευτικών κοινοτήτων, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αμοιβαίου σεβασμού, ενσυναίσθησης, αλληλεγγύης και ζητήματα πολιτισμικής ταυτότητας, αλλά και της μετουσίωσής τους σε εικαστικά έργα, μέσα από την βιωματική γνωριμία με την ιστορία της πόλης και την εικαστική της αποτύπωση.

Λέξεις κλειδιά: Ολοκαύτωμα, παλιά Θεσσαλονίκη, διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα

Το πρώτιστο μέλημα της εκπαίδευσης είναι η απαίτηση να μην επαναληφθεί το Άουσβιτς

Theodor Adorno

1. Εισαγωγή

Την στιγμή που η σύγχρονη πραγματικότητα και οι πληθυσμιακές ανακατατάξεις καθιστούν επιτακτικό έναν διαπολιτισμικό διάλογο και την εξεύρεση τρόπων ειρηνικής συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και θρησκειών, η μελέτη του παρελθόντος της Θεσσαλονίκης έχει πολλά να διδάξει – τόσο για την ειρηνική συνύπαρξη κοινοτήτων κατά τους προηγούμενους αιώνες όσο και για την κατάλυσή της.

Στο πνεύμα της παραπάνω ρήσης του Theodor Adorno (Meseth & Proske, 2010), στόχος του εγχειρήματος που περιγράφεται στην εργασία αυτήν αλλά και ευρύτερος παιδαγωγικός προσανατολισμός δεν είναι η απόκτηση γνώσεων ή δεξιοτήτων. Η στοχοθεσία είναι ευρύτερη και περιλαμβάνει την καλλιέργεια στάσεων και αξιών που επιτρέπουν την αλληλοκατανόηση και τον αλληλοσεβασμό, την ανοχή του διαφορετικού, καθώς και την εκπαίδευση για την ενεργό πολιτεότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα (Tibbitts & Fernekes, 2011).

Οι μαθητές γνώρισαν και επεξεργάστηκαν όψεις της τοπικής τους ιστορίας για τις οποίες είχαν ελάχιστη ή και καθόλου πληροφόρηση. Οι περισσότεροι εξέφρασαν την κατάπληξή τους όταν έμαθαν την πληθυσμιακή σύνθεση της πόλης κατά τους προηγούμενους αιώνες, ή το ότι πριν από τον Α' παγκόσμιο πόλεμο τόσο η εβραϊκή όσο και η μουσουλμανική κοινότητα ξεπερνούσαν αριθμητικά το χριστιανικό στοιχείο.

Τα ιστορικά και στατιστικά στοιχεία για τον αφανισμό του εβραϊκού στοιχείου τους ξεπερνούν και τους φαίνονται απίστευτα.

Οι μαθητές κλήθηκαν, λοιπόν, να αναθεωρήσουν τις στερεοτυπικές τους

αντιλήψεις και να μελετήσουν «την μετάβαση... από τον πολυθρησκευτικό και εξαιρετικά πολύγλωσσο οθωμανικό κόσμο... στον ρόλο της (Θεσσαλονίκης) ως ομογενοποιημένου εθνολογικά και γλωσσικά προμαχώνα του εθνικού κράτους του 20ού αιώνα» (Mazower, 2006). Την εθνολογικά και γλωσσικά ομογενοποιημένη Θεσσαλονίκη του 20ού αιώνα, την οποία μέχρι τώρα αντιλαμβάνονταν ως 'αδιάλειπτη συνέχεια' του αρχαιοελληνικού κόσμου, και την σχέση της με το παρελθόν της, άρχισαν για πρώτη φορά να την εξετάζουν με όρους φανταστικής κοινότητας (Anderson, 1983) και να αντιλαμβάνονται τις παραλείψεις, τις αποσιωπήσεις, και την επιλεκτική οργάνωση γεγονότων που συνεπάγεται μια τέτοια οικοδόμηση του παρελθόντος (Friedman, 2009).

Η σιωπή γύρω από το εβραϊκό στοιχείο, την αριθμητική του υπεροχή και τον αφανισμό του απέκτησε για τους μαθητές και μία διάσταση ηθικής τάξεως. Αφού ευαισθητοποιήθηκαν και ενημερώθηκαν γύρω από το θέμα του Ολοκαυτώματος, με αφετηρία τις δικές τους επιθυμίες και τα συναισθήματα που τους προκάλεσε το αρχαικό υλικό που είδαν, αντιλήφθηκαν τον ρόλο της σιωπής και της λήθης και θέλησαν να αναλάβουν έναν ρόλο μέσα στην ευρύτερη κοινότητα. Τα εικαστικά τους έργα δεν έχουν μοναδικό σκοπό την ατομική έκφραση, αλλά από την σύλληψή τους στοχεύουν στην αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων, στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της ευρύτερης κοινότητας και την πρόληψη παρόμοιων συμβάντων. Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και η επιθυμία τους να πάρουν συνεντεύξεις από ειδικούς, από ηλικιωμένους συγγενείς τους και από μέλη της ευρύτερης κοινότητας που ενδεχομένως αγνοούν τα παραπάνω, και να συν-δημιουργήσουν ένα μικρό ντοκιμαντέρ.

Με την έννοια αυτή, η όλη δράση, που είναι εν εξελίξει, έχει κοινά στοιχεία με την κοινωνικά εμπλεκόμενη τέχνη στην εκπαίδευση (socially engaged art education) (Schlemmer, 2017). Ομοίως, εντάσσεται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την μετασχηματιστική πολιτεότητα (transformative citizenship education) που βοηθά τους μαθητές να αναπτύσσουν κριτικές πολιτισμικές, εθνικές, τοπικές και οικουμενικές ταυτότητες και να αποκτούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται για να προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη στις κοινότητες, τα έθνη και τον κόσμο (Banks, 2008).

Μελετώντας την ιστορία της δικής τους και των άλλων πολιτισμικών κοινοτήτων οι μαθητές αναθεώρησαν και τις απόψεις τους για τους ίδιους και την πολιτισμική τους ταυτότητα. Μέσα από τέτοιες διεργασίες καθίσταται και ευκολότερο να αντιλαμβάνονται τα κοινωνικά ζητήματα από την σκοπιά των άλλων (Schlemmer, 2017). Αποκτούν βαθύτερη κατανόηση και ευρύτερη οπτική για κοινωνικά ζητήματα, και αντιλαμβάνονται και την δυνατότητά τους να επιφέρουν την αλλαγή (Alexander & Schlemmer, 2017).

Μέσα σε ένα τέτοιο παιδαγωγικό πλαίσιο οι κοινωνικά εμπλεκόμενες εκπαιδευτικές πρακτικές στηρίζονται σε ευρύτερες αντιλήψεις τόσο για την τέχνη όσο και για την εκπαίδευση, που μας επιτρέπουν να προσεγγίζουμε την τέχνη με όρους περισσότερο κοινωνικού σκοπού παρά εικαστικού ύφους. Ανοίγεται ένα νέο πεδίο που είναι κοινωνικά υπεύθυνο και ηθικά ακέραιο, και που πέρα από την απλή προαγωγή της αισθητικής ποιότητας συμβάλλει στην βελτίωση της ποιότητας ζωής (Schlemmer, 2017).

Η παραπάνω προσπάθεια για αναθεώρηση στερεοτυπικών αντιλήψεων και την καλλιέργεια του σεβασμού στο διαφορετικό εντάσσεται επίσης στα πλαίσια της

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που αποτελεί περισσότερο σύστημα αξιών παρά κάποιο συγκεκριμένο 'πρόγραμμα'... Αν πιστεύουμε πως οι νέοι άνθρωποι πρέπει να αποκτήσουν τα εφόδια για να ζήσουν ηθικές και παραγωγικές ζωές μέσα σε έναν κόσμο ολοένα και πιο πολύμορφο και σύνθετο, τότε πρέπει να μετασχηματίσουμε τα σχολεία ώστε να μην διδάσκουν μόνο 'τα στοιχειώδη' αλλά να προσφέρουν και μία μαθητεία στην δημοκρατία και την κοινωνική δικαιοσύνη (Nieto, 1993).

2. Στόχοι – επιδιώξεις.

Η διαθεματική αυτή δράση υλοποιήθηκε με μαθητές γ' γυμνασίου του Πειραματικού Σχολείου του Α.Π.Θ. το σχολικό έτος 2017-2018. Οι σχετικές δραστηριότητες ξεκίνησαν αυθόρμητα, στο πλαίσιο του μαθήματος των Εικαστικών, με βάση τις επιθυμίες που διατύπωσαν οι μαθητές μετά την προβολή της ταινίας που αναφέρεται παρακάτω. Στη συνέχεια έλαβε πιο συγκεκριμένη μορφή ως Πολιτιστικό Πρόγραμμα με τίτλο 'Ιστορία-Εικονοποιία – Το παρελθόν μέσα στο παρόν'.

Οι στόχοι που είχαν τεθεί αρχικά ήταν πολλοί και ποικίλοι: Να γνωρίσουν οι μαθητές βιωματικά την ιστορία του τόπου και της πόλης τους, καθώς και μίας κοινωνικής ομάδας διαφορετικής από την δική τους. Να προβληματιστούν πάνω σε ζητήματα όπως η διαφορετικότητα, το τραύμα, η συγχώρεση, η παρουσία του παρελθόντος μέσα στο παρόν. Να επανεξετάσουν τις κυρίαρχες αντιλήψεις για την ατομική και συλλογική τους πολιτισμική ταυτότητα, μελετώντας την ιστορία της πόλης τους και την θέση κάθε πολιτισμικής ομάδας στον χώρο και τον χρόνο. Να ευαισθητοποιηθούν, μέσα από την μελέτη αυτή, σε σχέση με ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, σεβασμού του άλλου και του διαφορετικού. Να προσπαθήσουν να μεταδώσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τους προβληματισμούς τους στην ευρύτερη κοινότητα έτσι ώστε να συμβάλουν στον μετασχηματισμό αντιλήψεων και αρνητικών στάσεων.

Να γνωρίσουν τις εκφραστικές δυνατότητες διαφορετικών καλλιτεχνικών μέσων (όπως η ζωγραφική, η φωτογραφία, ο κινηματογράφος, ή η κεραμική). Να αποκτήσουν τα ερεθίσματα που θα τους βοηθήσουν να αναζητήσουν τα απαραίτητα τεχνικά στοιχεία για την παραγωγή εικαστικών έργων, και να ασκηθούν σε αυτά. Να λειτουργήσουν οι ίδιοι ως εικαστικοί καλλιτέχνες, μετουσιώνοντας τα συναισθήματα και τις ιδέες τους σε εικαστικά έργα και δημιουργήσουν έργα (εικαστικά έργα και ντοκιμαντέρ με τη συμμετοχή και της ευρύτερης κοινότητας) με τα οποία θα μπορούν να ευαισθητοποιήσουν άλλους ανθρώπους πάνω σε ζητήματα που τους απασχολούν.

Κοινό στοιχείο σε πολλά από τα παραπάνω είναι η άμεση ή έμμεση εμπλοκή της ευρύτερης κοινότητας καθώς και η προσπάθεια για την αλλαγή. Κοινή συνισταμένη όλων των παραπάνω είναι επίσης και η επανεξέταση και ο μετασχηματισμός αντιλήψεων και στάσεων των ίδιων των μαθητών καθώς και της ευρύτερης κοινότητας, και μέσα από αυτό η καλλιέργεια του σεβασμού του άλλου και της διαφορετικότητας.

3. Μεθοδολογία, διδακτικό υλικό και δραστηριότητες.

Ως προς την μεθοδολογία που ακολουθήθηκε αξίζει να αναφερθεί ότι, σε συμφωνία με το παιδαγωγικό πλαίσιο της κοινωνικά εμπλεκόμενης τέχνης στην εκπαίδευση, το πρόγραμμα σπουδών και η διαδικασία που ακολουθείται καθορίζεται εν πολλοίς

από τους μαθητές, οι οποίοι και το αναθεωρούν στην πορεία. Το πρόγραμμα αναπτύσσεται συνεχώς μέσα από τον διάλογο των μαθητών με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος θέτει ερωτήματα, προτείνει πηγές και διευκολύνει τους μαθητές σε μια πορεία ενεργητικής μάθησης (Schlemmer, 2017) και τους βοηθά στην επίλυση προβλημάτων όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες και σκέφτονται να εγκαταλείψουν την προσπάθεια.

Δημιουργούνται έτσι κοινωνικά εμπλεκόμενες καλλιτεχνικές και εκπαιδευτικές πρακτικές, που είναι συνήθως συνεργατικές και ενθαρρύνουν την διαθεματική συνεργασία και την ενεργό πολιτειότητα (Rochielle & Carpenter, 2015) Με βάση την ορολογία του Η. Κ. Bhabha, πρόκειται τον 'τρίτο χώρο', όπου ανθούν οι διαθεματικές συνδέσεις και συνεργασίες (Bhabha, 2004), έναν χώρο όπου εκπαιδευτικές, καλλιτεχνικές, δημιουργικές και άλλες πολιτισμικές πρακτικές τέμνονται και κινούνται εκτός των παραδεδομένων παραδειγμάτων και ορίων.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η καλλιτεχνική εκπαίδευση εκτείνεται πέρα από τα όρια της τάξης και μπορεί να βοηθήσει εκπαιδευτικούς και μαθητές να αναπτύξουν σχέσεις μέσα από τις οποίες φτάνει κανείς στην κατανόηση του εαυτού και του άλλου (Anderson & Milbrandt, 2005).

Η πορεία μας, λοιπόν, δεν είναι 'ευθύγραμμη' αλλά αντανακλά τα εξελισσόμενα ενδιαφέροντα των μαθητών, και καθορίστηκε πρωτίστως από τους ίδιους.

Το αρχικό έναυσμα δόθηκε από την προβολή προσεκτικά επιλεγμένων αποσπασμάτων της ταινίας 'Η νύχτα θα πέσει' ('Holocaust: Night will fall'). Πρόκειται για συρραφή από το οπτικό υλικό που γύρισαν τα συμμαχικά στρατεύματα αμέσως μετά την απελευθέρωση των στρατοπέδων συγκέντρωσης. Με το 144752/2017 έγγραφο του ΥΠ.Π.Ε.Θ. εγκρίθηκε η δωρεάν διανομή του ντοκιμαντέρ αυτού, με ελληνικούς υπότιτλους, σε όποια σχολική μονάδα διατυπώσει σχετικό αίτημα (thanos.lambropoulos@gmail.com).

Τα αποσπάσματα συγκλόνισαν τους μαθητές οι οποίοι ζήτησαν να ασχοληθούμε περισσότερο με το θέμα αυτό.

Η προσέγγισή τους δεν ήταν μία απλή προσπάθεια συλλογής πληροφοριών αλλά μία προσπάθεια κατανόησης του ζητήματος και μία επιθυμία να συμβάλουν στην πρόληψη παρόμοιων γεγονότων.

Αρχικά είδαμε αποσπάσματα από το ντοκιμαντέρ 'Συγχωρώντας τον Δρ. Μένγκελε', που παρακολουθεί την πορεία της Εύας Κορ, επιζήσασας του Άουσβιτς, θύμα των πειραμάτων του Δρ. Μένγκελε, εξαιτίας των οποίων χάνει και την αδελφή της. Σταθήκαμε στον τρόπο με τον οποίον λειτουργεί το τραύμα, και το παρελθόν 'εισβάλλει' στο παρόν. Το τρενάκι της παιδικής χαράς όπου παίζουν τα εγγόνια της ηρωίδας μεταβάλλεται σε τρένο μεταφοράς στο Άουσβιτς, κ.ο.κ. Η ηρωίδα αποφασίζει να επισκεφθεί το Άουσβιτς, και επιλέγει να συγχωρήσει και να προχωρήσει, διατηρώντας παράλληλα την μνήμη του Ολοκαυτώματος, μέσα από το μουσείο που ιδρύει, για τις επόμενες γενεές.

Σε 'αντιστικτική' σχέση με το παραπάνω προβλήθηκαν και αποσπάσματα από το ντοκιμαντέρ 'Ένα τραγούδι για τον Αργύρη', που παρακολουθεί την πορεία του Αργύρη Σφουντούρη, επιζήσαντα του Διστόμου, ο οποίος αφιερώνει την ζωή του στην διεκδίκηση των γερμανικών αποζημιώσεων.

Εντοπίσαμε τις διαφορές ανάμεσα στη στάση των ηρώων απέναντι στο τραύμα και την συγχώρεση. Οι μαθητές εντυπωσιάστηκαν και από τους δύο

ήρωες. Σχολιάσαμε επίσης και την διαφορετική στάση απέναντι στην συγχώρεση που χαρακτηρίζει διαφορετικές θρησκείες.

Στη συνέχεια ασχοληθήκαμε με τις δυνατότητες καλλιτεχνικής έκφρασης σε σχέση με όλα τα παραπάνω, μέσα από διαφορετικά καλλιτεχνικά μέσα. Είδαμε έργα εικαστικών καλλιτεχνών, όπως η Francine Mayran, που με την κεραμική και ζωγραφική δουλειά της επεξεργάζεται το θέμα της μνήμης, του τραύματος και του Ολοκαυτώματος. Είδαμε επίσης τον τρόπο με τον οποίο 'αόρατοι άγγελοι' παρακολουθούν και σχολιάζουν το παρόν στην ταινία 'Τα φτερά του έρωτα' του Wim Wenders.

Από την παραπάνω πορεία οι μαθητές στάθηκαν ιδιαίτερα στον τρόπο με τον οποίον το παρελθόν συμπλέκονταν με το παρόν στις σκηνές που 'οπτικοποιούσαν' την ύπαρξη του τραύματος. Είδαν επεξεργασμένες φωτογραφίες όπου το παρελθόν 'συναντάται' με το παρόν. Εκείνο που τους ενδιέφερε περισσότερο ήταν το πώς τόποι και σημεία της πόλης έχουν ένα παρελθόν άγνωστο στους σημερινούς κατοίκους τους. Συζητήσαμε για το πώς μπορούμε να εκφράσουμε εικαστικά την 'συνάντηση' των εποχών και το πώς αυτή φορτίζεται από τα παραπάνω.

Με αφορμή τα παραπάνω αρχίσαμε να αναζητούμε φωτογραφίες της παλιάς Θεσσαλονίκης, κυρίως μέσα από το διαδίκτυο. Μεταξύ αυτών υπήρχαν και φωτογραφίες δρόμων που βρίσκονται στην γειτονιά μας. Επισκεφθήκαμε, λοιπόν, την οδό Φιλίππου και την είσοδο της Ροτόντας, που οι μαθητές γνώρισαν και από φωτογραφία πίνακα του 1913 που βρίσκεται στο γραφείο των καθηγητών του σχολείου μας. Φωτογραφήσαμε και αρχίσαμε να σχεδιάζουμε την περιοχή όπως είναι σήμερα.

Οι δυσκολίες κατά την σχεδίαση προσέφεραν μία εξαιρετική ευκαιρία που αξιοποιήθηκε για την διδασκαλία της προοπτικής και της φωτοσκίασης, που είχαν αυξημένο ενδιαφέρον για τους μαθητές που τις γνώρισαν στα πλαίσια συγκεκριμένης προσπάθειας για να καλύψουν πραγματικές ανάγκες και να πετύχουν συγκεκριμένο σχεδιαστικό αποτέλεσμα.

Μετά από αυτά, η σχεδίαση ήταν ευκολότερη και οι μαθητές φιλοτέχνησαν έργο όπου η οδός Φιλίππου των αρχών του αιώνα 'συναντάται' και συνυπάρχει με την σημερινή, με τα αυτοκίνητα, τις φωτεινές επιγραφές για online παραγγελίες, αλλά και τους ίδιους τους μαθητές που φωτογραφήθηκαν εκεί.

Παράλληλα, συμπληρώσαμε την ενασχόλησή μας με την ιστορία της Θεσσαλονίκης παρακολουθώντας την παράσταση 'Θεσσαλονίκη, πολυπόθητη πόλη', πάνω σε κείμενα του Γ.Θ. Βαφόπουλου, και γνωρίσαμε έτσι την ιστορία της πόλης κατά τον 20ο αιώνα και το -άγνωστο στους μαθητές- πολυπολιτισμικό παρελθόν της πόλης. Μέσα από το έργο ζωντάνεψε η καθημερινή ζωή της πόλης στις αρχές του αιώνα, με τους μαχαλάδες εβραίων/ μουσουλμάνων/ χριστιανών, τις συνήθειες και τα επαγγέλματά τους. 'Παρήλασε' επίσης μπροστά στους μαθητές όλη η ιστορία της πόλης των τελευταίων 100 και πλέον χρόνων.

Οι μαθητές επισκέφθηκαν επίσης την έκθεση 'Γυάρος - η απομόνωση του χθες, πνοή οράματος σήμερα' η οποία διοργανώθηκε από τον Δήμο Θεσσαλονίκης (Βαφοπούλειο Πνευματικό Κέντρο) και τον Σύλλογο Φυλακισθέντων και Εξορισθέντων Αντιστασιακών 1967-1974. Η έκθεση περιλάμβανε φωτογραφίες της πανίδας και χλωρίδας του νησιού, και φωτογραφίες από τους χώρους κράτησης στο νησί καθώς και σκίτσα με σκηνές από την εξορία και πορτρέτα

εξορίστων. Η αντιπαράθεση του παρελθόντος με το παρόν του νησιού, αλλά και ο μετασχηματισμός της εμπειρίας κράτησης σε έργα τέχνης είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον στα πλαίσια της εργασίας μας.

Μετά τα παραπάνω, εκείνο που έμενε να γίνει ήταν η σύνδεση ανάμεσα στο Ολοκαύτωμα, που είχε δώσει και το έναυσμα για την συγκεκριμένη διαθεματική δράση, και στο παρελθόν και το παρόν της Θεσσαλονίκης.

Μέσα από την έρευνα σε φωτογραφίες της παλιάς Θεσσαλονίκης οι μαθητές είχαν διαπιστώσει ότι δίπλα στο σημείο που είχαμε μελετήσει (Ροτόντα), και συγκεκριμένα στην σημερινή Πανεπιστημιούπολη, βρισκόταν εβραϊκό κοιμητήριο. Παρακολούθησαν επίσης και αποσπάσματα από σχετικά ντοκιμαντέρ, (‘Παλιό εβραϊκό νεκροταφείο Θεσσαλονίκης’, του Γιώργου Μπαγανά, ‘Μια ιστορία της Θεσσαλονίκης – Οι εβραίοι και το Ολοκαύτωμα’, του Κώστα Κατραντζή) και ενημερώθηκαν και για τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της εβραϊκής κοινότητας της Θεσσαλονίκης, μιας από τις πιο ακμαίες και ‘προοδευμένες’ εβραϊκές κοινότητες, που ‘έδινε τον τόνο’ στη ζωή της πόλης (Μόλχο, 2005).

Επισκεφθήκαμε, λοιπόν, εκ νέου την περιοχή, και αυτή τη φορά προχωρήσαμε πέρα από την Ροτόντα, σε γειτονικά σημεία και μέσα στην Πανεπιστημιούπολη. Είχαμε και πάλι εντοπίσει φωτογραφίες των αρχών του αιώνα που απεικόνιζαν γειτονικά σημεία (όπως η σχολή Idadiye, νυν Φιλοσοφική Σχολή του Α.Π.Θ.) και με τα σημεία αυτά ως ‘οδηγούς’ περιηγηθήκαμε στην Πανεπιστημιούπολη, φωτογραφήσαμε και φωτογραφηθήκαμε, και εντοπίσαμε τα σημεία που εικονίζονται σε φωτογραφίες των αρχών του αιώνα. Στην συνέχεια οι μαθητές άρχισαν να φτιάχνουν και νέα έργα όπου ‘συναντιέται’ το παρόν με το παρελθόν, όπως το εντοπίσαμε μέσα από παλιές καρτ ποστάλ και φωτογραφίες του ισραηλιτικού κοιμητηρίου.

Εργαζόμενοι σε ομάδες, οι μαθητές έφτιαξαν μεγάλου μεγέθους εικαστικά έργα όπου αποτυπώνεται η έρευνά τους αυτή και συνυπάρχουν οι διάφορες εποχές και φάσεις των χώρων που μελέτησαν. Είχαν έτσι την ευκαιρία να μοιραστούν τις σκέψεις τους για το πώς να μεταφράσουν την ιδέα σε εικόνα που να μεταφέρει ένα μήνυμα, μέσα από μία διαδικασία ενεργητικής μάθησης και ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Άλλες ομάδες μαθητών έφτιαξαν έργα που αναφέρονταν άμεσα στο παρελθόν και το παρόν του εβραϊκού λαού. Τα έργα περιλάμβαναν και πάλι ‘συνάντηση’ των εποχών: τα δίδυμα του Mengele που βγαίνουν από το Άουσβιτς, ‘συναντήθηκαν’ και πάλι, όπως και στην παραπάνω εργασία, με τους ίδιους τους μαθητές αλλά και με την αφηγήτρια του ντοκιμαντέρ ‘Forgiving Dr. Mengele’. Άλλη ομάδα ζωγράφησε την πρόσοψη του Άουσβιτς, όπως την γνώρισαν μέσα από το ντοκιμαντέρ ‘Συγχωρώντας τον Δρ. Μένγκελε’, και πρόσθεσαν στοιχεία από το ντοκιμαντέρ ‘Η νύχτα θα πέσει’ – όπως τα συσσωρευμένα ρούχα των νεκρών.

Τα έργα των μαθητών πρόκειται να εκτεθούν εντός και εκτός εκπαιδευτικής κοινότητας, και να ενταχθούν σε πλαίσιο εκδηλώσεων για την ημέρα μνήμης της ευρύτερης κοινότητας της πόλης της Θεσσαλονίκης για το Ολοκαύτωμα, κατά την οποία γίνεται πορεία μνήμης για τους εβραίους της Θεσσαλονίκης.

Όσα έμαθαν κατά την έρευνά τους αυτή εξακολουθούν να καταπλήσσουν τους μαθητές και να γεννούν ερωτήματα: Πώς είναι δυνατόν να συνέβη αυτό; Πώς μπορεί να μην ξανασυμβεί; Παρότι οι μαθητές αυτοί φοιτούν πλέον στο Λύκειο, θέλουν να πάρουν συνεντεύξεις από ειδικούς, από ηλικιωμένους συγγενείς τους

και από νεότερα μέλη της ευρύτερης κοινότητας σε σχέση με όσα έμαθαν για τους εβραίους της Θεσσαλονίκης. Θέλουν επίσης να συνενώσουν όλα τα παραπάνω δημιουργώντας μία μικρή ταινία. Κοινό στοιχείο είναι, και πάλι, η επιθυμία επικοινωνίας μηνυμάτων με την ευρύτερη κοινότητα, με σκοπό των μετασχηματισμό αντιλήψεων και συμπεριφορών.

4. Αξιολόγηση.

Η όλη αντιμετώπιση της διαθεματικής αυτής δράσης από τους μαθητές ήταν ιδιαίτερα θετική, και αυτό εξηγεί εν μέρει την επιθυμία τους να συνεχίσουν την ενασχόλησή τους αυτήν, παρότι φοιτούν πλέον στο Λύκειο.

Στα αρνητικά στοιχεία του εγχειρήματος θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ομαδική δουλειά κατά την δημιουργία εικαστικών έργων προκάλεσε μεγάλες καθυστερήσεις. Έτσι, δεν υπήρξε αρκετός χρόνος για την δημιουργία περισσότερων εικαστικών έργων για το τελευταίο σκέλος της πορείας μας, που ήταν η γνωριμία με το παλαιό εβραϊκό κοιμητήριο.

Μέσα από όλα τα παραπάνω οι μαθητές γνώρισαν βιωματικά στοιχεία της ιστορίας του τόπου και της πόλης τους. Έχουν μία καλύτερη αντίληψη του τόπου και του χρόνου όπου ζουν ως σημεία μίας εξέλιξης, όπου το παρελθόν και το μέλλον διαφέρουν πολύ από την γνωστή εικόνα του παρόντος. Συνειδητοποίησαν επίσης το πολυπολιτισμικό παρελθόν της πόλης και τον τρόπο με τον οποίο συμβίωναν στο παρελθόν άνθρωποι διαφορετικών εθνοτήτων και θρησκευμάτων.

Προβληματίστηκαν πάνω σε ζητήματα όπως η διαφορετικότητα, το τραύμα, η συγχώρεση, η παρουσία του παρελθόντος μέσα στο παρόν, η πολιτισμική ταυτότητα, οι μειονότητες, τα ανθρώπινα δικαιώματα. Γνώρισαν τις εκφραστικές δυνατότητες διαφορετικών καλλιτεχνικών μέσων (όπως η ζωγραφική, η φωτογραφία, ο κινηματογράφος, ή η κεραμική) και λειτούργησαν οι ίδιοι ως εικαστικοί καλλιτέχνες, μετουσιώνοντας τα συναισθήματα και τις ιδέες τους σε εικαστικά έργα, και αποτυπώνοντας την 'συνάντηση' των εποχών με διάφορους τρόπους.

Οι μαθητές άρχισαν να αναθεωρούν παγιωμένες απόψεις τους και στερεοτυπικές πεποιθήσεις τους και να υιοθετούν νέες προσεγγίσεις και εναλλακτικές ερμηνείες και στάσεις (Mezirow, 2007). Ηθικές αξίες όπως ο σεβασμός της ετερότητας δεν 'διδάχθηκαν' με τρόπο άμεσο και εξωτερικό αλλά μέσα από την εμπλοκή των μαθητών σε βαθύ, κριτικό στοχασμό (Kohn, 1997) -εν προκειμένω σε σχέση με την ιστορία του τόπου τους, και με τις ακραίες συνέπειες της έλλειψης ανοχής προς το διαφορετικό.

Μέσα από την ίδια διαδικασία οι μαθητές αντιλήφθηκαν την δυνατότητά τους να επιφέρουν την αλλαγή μοιραζόμενοι τις γνώσεις και τα συναισθήματά τους με την ευρύτερη κοινότητα.

Αποτυπώνοντας την συνύπαρξη των εποχών τα εικαστικά έργα των μαθητών θυμίζουν ότι πολλά από όσα ως τώρα αντιμετώπιζαν ως 'σταθερές' αποτελούν ένα 'σημείο' σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο χώρο και χρόνο. Παράλληλα, επιχειρούν να διασώσουν και να μεταδώσουν τις μνήμες και μαζί και το μήνυμα 'ποτέ ξανά', ώστε αυτή η σκοτεινή σελίδα της ιστορίας της πόλης μας να οδηγήσει σε μια νέα εποχή σεβασμού του άλλου και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές.

- Alexander, A., & Schlemmer, R. H. (2017). The convergence of critical perspectives with civic engagement. In R. Shin (Ed.), *Convergence of Contemporary Art, Visual Culture, and Global Civic Engagement*. Hershey, PA: IGI Global.
- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Anderson, T., & Milbrandt, M. K. (2005). *Art for life: Authentic instruction in art*. New York, NY: MacGraw Hill Companies, Inc.
- Banks, J. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, Vol. 37, No. 3, 129–139
- Bhabha, H. K. (2004). *The location of culture*. Abingdon, UK: Routledge
- Friedman, J. (1992). The Past in the Future: History and the Politics of Identity. *American Anthropologist*, Vol. 94, No. 4, 837-859.
- Kohn, A. (1997). How Not to Teach Values - A Critical Look at Character Education *Phi Delta Kappan*, February 1997, 429-39.
- Meseth, W., & Proske, M. (2010). Mind the gap: Holocaust education in Germany, between pedagogical intentions and classroom interactions. *Prospects*, 40(2), 201-222.
- Mezirow, J. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Nieto, S. (1993). Affirmation, Solidarity and Critique: Moving beyond tolerance in multicultural education. *Multicultural Education*, spring 1994, 1-8
- Rochielle, J., & Carpenter, B. S. II. (2015). Navigating the third space. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 12(2), 131–133.
- Schlemmer, R.H. (2017). Socially Engaged Art Education: Defining and Defending the Practice. In Hersey, L. & Bobick, B. (Eds.), *Handbook of Research on the Facilitation of Civic Engagement through Community Art*(pp. 1-20). Hershey, PA: IGI Global.
- Tibbitts, F., & Fernekes, W. R. (2011). Human rights education. *Teaching and studying social issues: Major programs and approaches*, 87-118.
- Mazower, M. (2006). *Θεσσαλονίκη, πόλη των φαντασμάτων*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Μόλχο, Ρ. (2001). *Οι Εβραίοι της Θεσσαλονίκης 1856-1919: μια ιδιαίτερη κοινότητα*. Αθήνα: Θεμέλιο – Ιστορική Βιβλιοθήκη.

Η ανάδειξη της διαπολιτισμικότητας μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο

Αθανάσιος Σαπουνάς
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε. Θεσσαλονίκης
athsap@otenet.gr

Περίληψη

Η σύγχρονη ελληνική κοινωνία χαρακτηρίζεται από πολιτισμική ετερότητα, γιατί φιλοξενεί μέρος πληθυσμού από άλλες χώρες. Ο πληθυσμός αυτός φέρει μεταξύ άλλων την εθνική, πολιτισμική και θρησκευτική του ταυτότητα, η οποία διαφέρει από αυτή της χώρας μας. Η μεταβολή της ελληνικής κοινωνίας από μονοπολιτισμική σε πολυπολιτισμική ήταν επόμενο να επιφέρει αλλαγές σε πολλούς τομείς και ένας από αυτούς είναι και ο τομέας της εκπαίδευσης. Το σχολείο προσφέρει γνώσεις οι οποίες συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, προκειμένου αυτοί να λειτουργούν ως υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες του κοινωνικού συνόλου. Το μάθημα των Θρησκευτικών μεταδίδει αξίες οι οποίες βοηθούν στην ηθική και πνευματική συγκρότηση των μαθητών και στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Τις τελευταίες δεκαετίες ανάλογο ρόλο έχει αναλάβει και η διαπολιτισμική εκπαίδευση, οποία καταβάλλει προσπάθειες, ώστε οι μαθητές να εξελιχθούν σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο και να ολοκληρώσουν την προσωπικότητά τους. Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί ο τρόπος οργάνωσης του μαθήματος των Θρησκευτικών και η ανάδειξη στοιχείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολικά εγχειρίδια και στους φάκελους του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, νέο Πρόγραμμα Σπουδών, μάθημα Θρησκευτικών, Δημοτικό Σχολείο, σχολικά εγχειρίδια

1.Εισαγωγή

Στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνιών, ειδικότερα στον δυτικό κόσμο, είναι σαφές το γνώρισμα της συνύπαρξης πληθυσμών που προέρχονται από διαφορετικές φυλές και χώρες. Κάτι τέτοιο εξάλλου στην πορεία αναδείχθηκε μέσα από το φαινόμενο της μετανάστευσης από διάφορα μέρη του κόσμου προς τις δυτικές κοινωνίες. Είναι ενδεικτικό δε, ότι μετά τη δεκαετία του 1990 με τις κοσμογονικές αλλαγές που προέκυψαν σε καθεστώτα, όπως εκείνα του πρώην υπαρκτού σοσιαλισμού και η ίδια η Ελλάδα για πρώτη φορά άρχισε να καθίσταται χώρος έλευσης σημαντικών μεταναστευτικών ροών από χώρες, όπως εκείνες των Βαλκανίων. Το ρεύμα αυτό εξάλλου, εδώ και χρόνια φαίνεται πως συντηρείται και μέσα από την έλευση προσφυγικών ροών από περιοχές του πλανήτη, όπως η Μέση Ανατολή (όπως για παράδειγμα, από τη Συρία ή το Αφγανιστάν).

Η νέα αυτή πραγματικότητα που υπήρξε πρωτόγνωρη για μία κοινωνία όπως η ελληνική, σήμανε νέα δεδομένα μεταξύ άλλων και στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η ύπαρξη πλέον και στις ελληνικές σχολικές τάξεις παιδιών με καταγωγή και υπόβαθρο άλλο από εκείνο της παραδοσιακής ελληνικής κοινωνίας, προέβαλε την ανάγκη για την αναμόρφωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος κατά τρόπο τέτοιο, προκειμένου να μπορέσει να ανταποκριθεί στην ανάγκη ενσωμάτωσης και αυτών των παιδιών.

Είναι ενδεικτικό, πως εδώ και χρόνια μεταξύ των ποικίλων λύσεων έχει προβληθεί και η πρόταση για την οργάνωση μίας εκπαίδευσης που θα διαπνέεται από τις αρχές της λεγόμενης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως προς τις αρχές της, είναι συνυφασμένη με τη συλλογιστική ότι μπορεί να θεωρηθεί μέσο δράσης και ένα εργαλείο, με το οποίο κεντρικός γνώμονας είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων, με τις οποίες μπορεί να προκύψει η πολιτισμική διάδραση μέσα σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία (Μίτιλης & Σκαλή, 2004). Συγχρόνως, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού και προσπαθεί να λάβει υπόψη τις κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Η διαπολιτισμική παιδεία δε διδάσκει την ανοχή για το διαφορετικό. Δημιουργεί το πνευματικό υπόβαθρο που επιτρέπει την εκτίμηση για το διαφορετικό, ώστε να δημιουργηθούν ανοικτές κοινωνίες, απαλλαγμένες από εθνικές ιδεοληψίες και φυλετικά στερεότυπα, πολιτισμικά αρμονικές, που θα διακρίνονται από ισονομία, συνεργασία, αλληλοαποδοχή, αλληλοκατανόηση και αλληλεγγύη (Πανταζής, 1999; Γκότοβος 2002; Νικολάου, 2009).

Εξάλλου, το ζήτημα της ανάδειξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει αναδειχθεί και συζητηθεί εν πολλοίς στον ελληνικό χώρο εδώ και καιρό, αναφορικά και με το μάθημα των Θρησκευτικών. Οι σχετικοί προβληματισμοί έχουν τροφοδοτηθεί από τη διαπίστωση πως το εν λόγω μάθημα διακρίνεται από ένα στοιχείο έντονης μονομέρειας, καθώς παραδοσιακά έδωσε βαρύτητα στις ιδέες της Ανατολικής Ορθόδοξης Εκκλησίας. Διαχρονικά, με άλλα λόγια, καλλιεργήθηκε ένα είδος ομολογιακού τύπου προσέγγισης στο μάθημα των Θρησκευτικών (Γιαγκάζογλου, 2005; Βασιλόπουλος, 2006).

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να προσεγγίσει το παρόν ζήτημα. Υπό αυτό το πρίσμα δε, στο πρώτο κεφάλαιο, συνοπτικά γίνεται λόγος για τα είδη και τις αντιλήψεις που αφορούν εν γένει στον τρόπο οργάνωσης του μαθήματος των Θρησκευτικών στον χώρο του σχολείου και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αντίστοιχα, στο δεύτερο κεφάλαιο επισημαίνεται η διαμορφούμενη εδώ και καιρό ελληνική πραγματικότητα ως προς τον τρόπο οργάνωσης του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο. Εδώ, εξάλλου, υφίστανται αναφορές και στις αρχές που τίθενται μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων για το όλο ζήτημα. Οι αναφορές αυτές είναι συνυφασμένες και με το ζήτημα της εφαρμογής αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο μάθημα των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο.

2.Τα είδη προσέγγισης του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό σχολείο διαχρονικά

Μία παράμετρος που τονίστηκε και εκφράστηκε πολύ έντονα διαχρονικά στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, συμπεριλαμβανομένης και της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη διαδικασία διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών, ήταν ο ομολογιακός και κατηχητικός χαρακτήρας (Γιαγκάζογλου, 2005; Βασιλόπουλος, 2006). Είναι ενδεικτικό, πως από το 2012 (κατά τη διάρκεια παρουσίασης ενώπιον της Ιεράς Συνόδου) από μέρους διαφόρων υπέρμαχων του κατηχητικού και ομολογιακού χαρακτήρα του μαθήματος, είχε τονιστεί πως τα νέα Προγράμματα Σπουδών μπορεί μεν από τη μία πλευρά να

προσφέρουν μία σειρά γνώσεων στα παιδιά. Αυτή η μεταφορά γνώσεων, ωστόσο, γίνεται κατά έναν τυπικό και ψυχρό τρόπο περισσότερο και όχι έτσι, ώστε να τονωθεί το αίσθημα και το μήνυμα της αναφοράς στον Χριστό και ειδικότερα στις πτυχές της Ανατολικής Ορθόδοξης χριστιανικής θεολογίας και σκέψης (Φραγκόπουλος, 2012).

Όλα αυτά φυσικά, για τους υπέρμαχους αυτής της άποψης δε σημαίνουν πως αντίστοιχα στοιχεία και γνώσεις για άλλες θρησκείες του κόσμου, όπως το Ισλάμ και ο Ιουδαϊσμός, εξοβελίζονται παντελώς από το μάθημα των Θρησκευτικών. Ωστόσο, το κύριο βάρος σε κάθε περίπτωση, κατά την άποψή τους πρέπει να πέφτει στη διάσταση του ομολογιακού χαρακτήρα του μαθήματος. Κεντρική παράμετρος δηλαδή, πρέπει να είναι πάντα η σκέψη και θεολογία της Ανατολικής Ορθόδοξης Εκκλησίας, ώστε να καταστεί για τον μικρό μαθητή ένα είδος όσο το δυνατόν πιο άμεσου βιώματος και οτιδήποτε άλλο να έχει έναν συμπληρωματικό χαρακτήρα (Φραγκόπουλος, 2012).

Οι οπαδοί του ομολογιακού και κατηχητικού χαρακτήρα του μαθήματος των Θρησκευτικών αναφέρουν, ότι ο χαρακτήρας του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι «καθαρά κοινωνιολογικός, θρησκευσιολογικός και θρησκευτικός συγκριτισμός· δεν έχει καμία σχέση με το ορθόδοξο χριστιανικό μάθημα και τον Χριστοκεντρικό-Θεανθρωποκεντρικό χαρακτήρα. Ελλείπει παντελώς η Ορθόδοξος χριστιανική Θεολογία» (Μπάκος, 2012: 130).

Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται βασικά και πολλοί άλλοι θεολόγοι ή ολόκληροι σύλλογοι θεολόγων εκπαιδευτικών, καθώς και εκπαιδευτικών ακόμη και από άλλα γνωστικά αντικείμενα και πεδία από ολόκληρη την Ελλάδα. Στην προκειμένη περίπτωση θα μπορούσε να σημειωθεί αυτό που αναφέρει σε υπόμνημά του προς τη Διαρκή Ιερά Σύνοδο (Δ.Ι.Σ.) της Εκκλησίας της Ελλάδος, ο Σύνδεσμος Θεολόγων Μακεδονίας – Θράκης (2012: 133) αναφορικά με τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα και ειδικότερα για το μάθημα των Θρησκευτικών: «Αλήθεια είναι ότι, με απροκάλυπτο πλέον τρόπο, επιχειρείται η αλλοίωση του ορθόδοξου χαρακτήρα του μαθήματος, με αφαίρεση βασικών διδασκαλιών από την Αγία Γραφή, την Εκκλησιαστική Ιστορία και τους Πατέρες της Εκκλησίας και με δυσανάλογη αντικατάστασή τους από διδασκαλίες δυτικών ομολογιών και άλλων θρησκειών. Είναι δε χαρακτηριστική η παντελής απουσία αναφοράς ακόμα και σ' αυτό το πρόσωπο της Παναγίας στο Γυμνάσιο».

Βέβαια, είναι αλήθεια, πως ο ομολογιακός χαρακτήρας ως προς το μάθημα των Θρησκευτικών φαίνεται να συνιστά πρόβλημα από κάποιο σημείο και μετά, αν αναλογιστεί κάποιος, ότι στα πλαίσια του σύγχρονου ελληνικού σχολείου, πέραν των καθαρά ελληνικής καταγωγής παιδιών, πλέον υφίσταται και ένας αριθμός παιδιών προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και υπόβαθρα. Αυτή η πραγματικότητα άλλωστε, είναι χαρακτηριστικό πως άρχισε να διαμορφώνεται ήδη από τη δεκαετία του 1990, με την έλευση σταδιακά ολοένα και μεγαλύτερου αριθμού οικονομικών μεταναστών από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και των Βαλκανίων.

Εξάλλου, αυτός ο τρόπος σκέψης είναι παραδοσιακά συνδεδεμένος με την αντίληψη ότι στον ελλαδικό χώρο ο όρος «θρησκεία» αποτελεί σημαντικό τμήμα του πολιτισμού, ενώ έχει ταυτιστεί και με την εθνική ταυτότητα, καθώς για την πλειονότητα των ανθρώπων Έλληνας σημαίνει χριστιανός ορθόδοξος στο θρήσκευμα (Zambeta, 2000). Ο Περσελής (1998:8) υποστηρίζει ότι «εξαρχής δηλαδή

η ανάλυση της έννοιας "θρησκεία" εγκλωβίζεται και περιορίζεται σε προκαθορισμένα πλαίσια, τα οποία έχουν περισσότερο κοινωνικό και πολιτιστικό ή ιδεολογικό και λιγότερο ή καθόλου θρησκευτικό, παιδαγωγικό ή ακόμη και ψυχολογικό χαρακτήρα».

Την ίδια στιγμή το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο (Υ.Α.101470/Δ2/16-06-2017, ΦΕΚ2104, τ.Β', 19-6-2017), φιλοδοξεί να οργανώσει ένα σχολικό μάθημα των Θρησκευτικών, στο οποίο να συμμετέχουν όλα τα παιδιά χωρίς καμία διάκριση και ανεξάρτητα από τη θρησκευτική ή μη δέσμευσή τους. Η επιδίωξη αυτή συνδέεται με τον στόχο του θρησκευτικού γραμματισμού, ο οποίος «βασίζεται στους κανόνες της παιδαγωγικής και επιστημονικής γνώσης και στοχεύει στην κριτική ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών με τις γνώσεις, τις αξίες και τις στάσεις ζωής που παρέχει για τις θρησκείες και από τις θρησκείες» (Υ.Α.101470/Δ2/16-06-2017, ΦΕΚ 2104, τ.Β', 19-6-2017 : 21048). Ο στόχος αυτός θεμελιώνεται σε κάποια βασικά κοινά κριτήρια που είναι τα εξής: «α) το μάθημα των Θρησκευτικών μπορεί και πρέπει να διδάσκεται σύμφωνα με τους όρους και τα κριτήρια της γενικής εκπαίδευσης στα δημόσια σχολεία, β) χρειάζεται να περιλαμβάνει θεωρήσεις διαχριστιανικής και διαθρησκειακής μάθησης, διαλόγου, συνεργασίας και συλλογικότητας και γ) η διδασκαλία του απαιτεί επαγγελματίες εκπαιδευτικούς με ισχυρή θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση που έχουν πλήρως κατανοήσει τον ρόλο τους και έχουν αναπτύξει στοχαστοκριτικές δεξιότητες» (Υ.Α.101470/Δ2/16-06-2017, ΦΕΚ 2104, τ.Β', 19-6-2017: 21048).

Με βάση τις συντεταγμένες του μαθήματος των Θρησκευτικών διαμορφώνεται ένα Πρόγραμμα Σπουδών με τρεις κύκλους θεμάτων. Ο πρώτος κύκλος έχει ως επίκεντρο «τη θρησκευτική παράδοση του τόπου, την παράδοση της Ορθόδοξης Χριστιανικής Εκκλησίας, όπως αυτή σαρκώθηκε στη ζωή και αποτυπώθηκε στα μνημεία του πολιτισμού του» (Υ.Α.101470/Δ2/16-06-2017, ΦΕΚ2104, τ.Β', 19-6-2017:21049). Ο δεύτερος αναφέρεται στις άλλες χριστιανικές παραδόσεις και ο τρίτος στα μεγάλα θρησκευόμενα (Υ.Α.101470/Δ2/16-06-2017, ΦΕΚ 2104, τ.Β', 19-6-2017).

Το διευρυμένο και με σαφείς θεολογικές προϋποθέσεις μάθημα των Θρησκευτικών «εξετάζει με ερευνητικό, κριτικό και διαλεκτικό τρόπο τη συνεισφορά κάθε θρησκευτικής παράδοσης στην ιστορία και στον πολιτισμό, αποβλέποντας στον θρησκευτικό γραμματισμό, αλλά και στην ευαισθητοποίηση και στον αναστοχασμό των μαθητών απέναντι στον δικό τους θρησκευτικό προβληματισμό» (Υ.Α.101470/Δ2/16-06-2017, ΦΕΚ2104, τ.Β', 19-6-2017:21049).

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών επιθυμεί «να οικοδομήσει ένα στιβαρό μορφωτικό πλαίσιο/πεδίο γνώσης και κατανόησης του Χριστιανισμού και της Ορθοδοξίας, ως πνευματικής και πολιτισμικής παράδοσης της Ελλάδας και της Ευρώπης αλλά και ως ζωντανή πηγή έμπνευσης, πίστης, ηθικής και νοηματοδότησης, για τον κόσμο και τον άνθρωπο, τη ζωή και την ιστορία» (Υ.Α.101470/Δ2/16-06-2017, ΦΕΚ 2104, τ.Β', 19-6-2017:21049). Επίσης, μεταξύ των σκοπών του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι και η ικανοποιητική κατάρτιση των μαθητών «για τη φύση και τον ρόλο του θρησκευτικού φαινομένου, στο σύνολό του και στις επιμέρους εκφάνσεις του, δηλαδή τις μεγάλες και ζωντανές θρησκείες του κόσμου, εφόσον θεωρούνται πηγές πίστης, πολιτισμού και ηθικού τρόπου ζωής» (Υ.Α.101470/Δ2/16-06-2017, ΦΕΚ 2104, τ.Β', 19-6-2017:21049).

Στην εξειδίκευση των γενικών σκοπών αναφέρονται σχετικά «η ανάδειξη των οικουμενικών αξιών τόσο του Χριστιανισμού όσο και των άλλων θρησκειών του κόσμου, η κριτική κατανόηση των δογματικών, λατρευτικών, υπαρξιακών και πολιτισμικών εκφράσεων της Ορθόδοξης Εκκλησίας, των άλλων μεγάλων χριστιανικών ομολογιών, καθώς και άλλων θρησκευμάτων και η προσέγγιση της θρησκευτικής πίστης γενικότερα και του Χριστιανισμού ιδιαίτερα με πολλαπλά κριτήρια (πολιτισμικά, ηθικά, κοινωνικά, ιστορικά, προσωπικά θεολογικά)» (Υ.Α.101470/Δ2/16-06-2017, ΦΕΚ 2104,τ.Β΄,19-6-2017: 21049).

Με όλα τα παραπάνω, οι συντάκτες του νέου Προγράμματος Σπουδών θεωρούν ότι η χριστιανική μαρτυρία στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης «θεμελιώνεται σε ένα άλλο υψηλότερο πνευματικό και θεολογικό επίπεδο» (Βογιατζής, 2012:176).

3.Η διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα πλαίσια του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο

Κατ' αρχάς θα πρέπει να σημειωθεί εδώ, ότι γενικότερα η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με μία σοβαρή προσπάθεια, στο πλαίσιο της οποίας παρέχεται η δυνατότητα και η ευκαιρία να υπάρξουν τέτοιες αλλαγές παιδαγωγικής και οργανωτικής φύσεως, ώστε να αντιμετωπιστεί με επιτυχία από τα σχολεία μίας κοινωνίας η πολυπολιτισμική πρόκληση της σύγχρονης εποχής. Αυτό εξάλλου, απαιτεί συγχρόνως και μία επίπονη διαδικασία, όπου είναι αναγκαία καταρχήν η συνειδητοποίηση του φαινομένου της πολυπολιτισμικότητας, αλλά και η στενή συνεργασία ανάμεσα στους διάφορους φορείς, όπως τις πολιτικές ηγεσίες, τους διάφορους επιστήμονες και παιδαγωγούς, τους φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης, όπως επίσης και το ίδιο το διδακτικό προσωπικό των σχολείων.

Ο ίδιος ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση», είναι αλήθεια πως εμπεριέχει σε κάποιο βαθμό ένα στοιχείο ασάφειας. Είναι αδύνατον να δοθεί ένας σαφής, οριστικός και καθολικά αποδεκτός ορισμός ως προς το πώς ορίζεται η έννοια περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Με δεδομένη τη μεγάλη ποικιλία των αντιλήψεων σχετικά με την εκπαίδευση και την παράλληλη πλατιά ποικιλία περί «πολιτισμού», η ύπαρξη ενός απλού και καθολικά αποδεκτού ορισμού είναι κάτι που δε θα πρέπει να μας εκπλήσσει (Leicester, 1989).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εν γένει, είναι σαφές πως συνδέεται με τη διαδικασία της επικοινωνίας ανάμεσα σε διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς. Είναι μία διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με πτυχές του πολιτισμού άλλων λαών και κοινωνιών, πέραν της δικής τους. Υπό αυτό το πρίσμα, άλλωστε, δεν είναι τυχαίο αυτό που σημειώνει ο Παπάς (1998), το ότι δηλαδή, η διαπολιτισμική εκπαίδευση εν γένει αποβλέπει στην οικοδόμηση μίας κοινωνικής πραγματικότητας, όπου αναδύεται η αλληλεξάρτηση και η αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπων προερχόμενων από διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα και περιβάλλοντα. Εδώ, υφίσταται η αρχή της αμοιβαιότητας και της ισότητας ανάμεσα στα μέλη του κοινωνικού συνόλου και παράλληλα υφίσταται ο σεβασμός προς τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα και σύμφωνα με τον Χάρτη Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δηλαδή, κάνει αναφορά σε πανανθρώπινες αξίες που θα πρέπει να εφαρμοστούν στη σύγχρονη κοινωνία και την πολυπολιτισμική πραγματικότητα.

Στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αναφορικά με το ζήτημα περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι χαρακτηριστικό πως η αρχή έγινε στα μέσα της δεκαετίας του 1990 με τον νόμο 2.413 (ΦΕΚ 124,τ.Α΄,17-6-1996). Ο νόμος αυτός στην πορεία μάλιστα, είναι ενδεικτικό, ότι έχει υποστεί ορισμένες προσθήκες, υπό το πρίσμα των νέων πραγματικοτήτων στο πλαίσιο της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, στον τομέα της εκπαίδευσης και της ύπαρξης ενός αυξανόμενου αριθμού παιδιών προερχόμενων από διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα.

Σε ό, τι αφορά στο πεδίο της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, τονίζεται μέσα από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) του μαθήματος των Θρησκευτικών για το Δημοτικό σχολείο, ότι «ο σκοπός του μαθήματος των Θρησκευτικών εντάσσεται στο γενικό σκοπό της εκπαίδευσης, δηλαδή στη διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών. Ειδικότερα, η διδασκαλία του ΜτΘ (Μαθήματος των Θρησκευτικών) συμβάλλει:

- Στην απόκτηση γνώσεων γύρω από τη χριστιανική πίστη και την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση
- Στην ανάπτυξη θρησκευτικής συνείδησης
- Στην προβολή της ορθόδοξης πνευματικότητας ως ατομικού και συλλογικού βιώματος
- Στην κατανόηση της χριστιανικής πίστης ως μέσου νοηματοδότησης του κόσμου και της ζωής
- Στην παροχή ευκαιριών στους μαθητές για θρησκευτικό προβληματισμό και στοχασμό
- Στην κριτική επεξεργασία των θρησκευτικών παραδοχών, αξιών και στάσεων
- Στη διερεύνηση του ρόλου που έπαιξε και συνεχίζει να παίζει ο Χριστιανισμός στον πολιτισμό και στην ιστορία της Ελλάδας και της Ευρώπης
- Στην κατανόηση της θρησκείας ως παράγοντα που συντελεί στην ανάπτυξη του πολιτισμού και της πνευματικής ζωής
- Στην επίγνωση της ύπαρξης διαφορετικών εκφράσεων της θρησκευτικότητας
- Στην αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων και των μεγάλων σύγχρονων διλημμάτων
- Στην ανάπτυξη ανεξάρτητης σκέψης και ελεύθερης έκφρασης
- Στην αξιολόγηση του Χριστιανισμού ως παράγοντα βελτίωσης της ζωής των ανθρώπων» (Δ.Ε.Π.Π.Σ, ΦΕΚ 303,τ.Β΄,13-03-2003: 3.867).

Με βάση την παραπάνω στοχοθεσία, γίνεται εμφανές, πως δε φαίνεται να υφίσταται για το συγκεκριμένο μάθημα, κάποια συγκεκριμένη αναφορά σε ζητήματα που άπτονται της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, στους στόχους δε φαίνεται να τονίζεται και η διάσταση της γνωριμίας του μαθητή και με άλλα θρησκευόμενα, όπως το Ισλάμ, ο Ιουδαϊσμός, ο Βουδισμός, ο Ινδουισμός, ο Σιντοϊσμός, τα διάφορα ανιμιστικού τύπου θρησκευόμενα λαών της Αφρικής, της Ασίας ή της αμερικανικής ηπείρου. Παράλληλα, το πνεύμα που φαίνεται να απορρέει μέσα από τους επιδιωκόμενους στόχους, περισσότερο μοιάζει να δίνει βαρύτητα αφενός μεν στον Χριστιανισμό και αφετέρου δε στην περίπτωση της

Ορθοδοξίας.

Αυτό εξάλλου, αναδύεται μέσα από τις αναφορές στον στόχο που είναι να αποκτήσουν τα παιδιά γνώσεις σχετικά με τη χριστιανική Ορθόδοξη παράδοση και τη σημασία της για τον ελληνικό κόσμο διαχρονικά. Εδώ, με άλλα λόγια, φαίνεται να προκύπτει περισσότερο ένα είδος στοχοθεσίας, η οποία κάπως συνδέεται με την ομολογιακού και κατηχητικού τύπου διάσταση ως προς τη διδασκαλία του μαθήματος. Είναι αλήθεια, βέβαια, πως σε κάποιο βαθμό, με την αναφορά σε στόχους, όπως η κατανόηση της θρησκείας ως παράγοντα που συντελεί στην ανάπτυξη του πολιτισμού και της πνευματικής ζωής, η αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων και των μεγάλων σύγχρονων διλημμάτων, η ανάπτυξη ανεξάρτητης σκέψης και ελεύθερης έκφρασης, προβάλλεται και στο επίσης προαναφερόμενο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Το τελευταίο, καθώς συνδέεται με μία πιο κριτικού τύπου μελέτη και αναφορά στο φαινόμενο της θρησκείας, εν μέρει είναι δυνατόν, να θεωρηθεί πως έχει κάποια συνάφεια με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Πέραν όλων των παραπάνω, είναι χαρακτηριστικό, πως η αναφορά σε άλλα θρησκευόμενα, εκτός από τον Χριστιανισμό και ειδικότερα την Ορθοδοξία, υφίσταται κατά βάση στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Στο βιβλίο των Θρησκευτικών της Έκτης Δημοτικού (Γούλας κ.ά, 2006) και στις ενότητες 30 έως και 33 πραγματοποιείται αναλυτική παρουσίαση των βασικών γνωρισμάτων δύο χριστιανικών δογμάτων (Ρωμαιοκαθολικών και Προτεσταντών) και δύο μονοθεϊστικών θρησκειών (Εβραίων και Μουσουλμάνων), με στόχο την αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για την κατανόηση της θρησκευτικής ετερότητας στο πρόσωπο των αλλόδοξων και αλλόθρησκων συμμαθητών τους. Μέσα από τα περιεχόμενα των ενοτήτων, οι μαθητές πληροφορούνται για τη δομή και τη λειτουργία των δογμάτων και των θρησκειών αυτών, με παράθεση αρκετών ιστορικών και λατρευτικών στοιχείων. Παράλληλα, αναλύονται και άλλες παράμετροι, όπως η αρχιτεκτονική, το τελετουργικό και η προσευχή, με σχετική εικονογράφηση και δραστηριότητες, ενώ οι ενότητες καταλήγουν στη διαπίστωση των ιδιαιτεροτήτων κάθε θρησκευτικής και πολιτισμικής παράδοσης.

Από τον φάκελο του μαθήματος των Θρησκευτικών της Έκτης Δημοτικού (Βούκανου κ.ά, 2017) ενδεικτικά παραθέτουμε εδώ ορισμένα αποσπάσματα σχετικά με θρησκείες, όπως ο Ιουδαϊσμός και το Ισλάμ. Αναφέρεται ότι «η ημισέληνος με το αστέρι (χιλάλ) είναι σύμβολο των Μουσουλμάνων. Ήταν το έμβλημα πολλών πόλεων της Αραβίας πριν να επεκταθεί το Ισλάμ, αλλά συναντάται και σε απεικονίσεις αρχαιοελληνικών νομισμάτων. Ιερό Βιβλίο του Ισλάμ είναι το *Κοράνιο*» (σ.105). Στην ίδια σελίδα (σ.105) αντίστοιχα για τον Ιουδαϊσμό αναφέρεται ότι «εκτός από το άστρο το Δαβίδ, ένα από τα κυριότερα σύμβολα του Εβραϊσμού είναι η επτάφωτος λυχνία (μενορά). Είναι φωτιστικό σκεύος με επτά λυχνάρια. Αρχικά έκαιγε στα Άγια της Σκηνής του Μαρτυρίου στην έρημο, όταν οι Ισραηλίτες έφυγαν από την Αίγυπτο με τον Μωυσή και στη συνέχεια στον Ναό του Σολομώντα. Τα ιερά βιβλία του Ιουδαϊσμού είναι ο Νόμος, οι Προφήτες και τα Αγιόγραφα».

Επίσης, στην ίδια ενότητα του φακέλου του μαθήματος των Θρησκευτικών της Έκτης Δημοτικού (Βούκανου κ.ά, 2017) είναι χαρακτηριστικό πως υφίστανται παράλληλα εκτεταμένες αναφορές και στην περίπτωση της ιστορίας και της πορείας μέσα στον χρόνο των διαφόρων εβραϊκών κοινοτήτων στον ελληνικό

χώρο. Επίσης, υπάρχουν εκτεταμένες αναφορές στην προσπάθεια που κατέβαλαν κατά την περίοδο της γερμανικής κατοχής διάφοροι τοπικοί μητροπολίτες για τη διάσωση των Εβραίων των περιοχών ευθύνης τους. Αναφέρονται τα παραδείγματα των Μητροπολιτών Χαλκίδας, Βόλου και Ζακύνθου, αλλά και ο αγώνας του τότε Αρχιεπισκόπου Αθηνών και πάσης Ελλάδος Δαμασκηνού να σώσει πολλούς Εβραίους από τη μανία των Γερμανών, καθώς εξέδιδε πλαστά πιστοποιητικά βαπτίσεων με τα οποία οι Εβραίοι φαίνονταν πως είναι χριστιανοί ορθόδοξοι.

Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί, ότι στον φάκελο του μαθήματος των Θρησκευτικών της Πέμπτης Δημοτικού (Βασάλος & Τζίνος, 2017), υπάρχει σε κάποιο σημείο μία συνοπτική αναφορά στους δασκάλους και προφήτες άλλων θρησκειών, πλην του Χριστιανισμού. Γίνεται λόγος, για παράδειγμα, για την περίπτωση των Μωάμεθ, Βούδα, Λάο Τσε και Κομφούκιου. Εδώ, συγχρόνως, υφίστανται και ορισμένα λόγια αυτών των ανδρών. Για την περίπτωση του Μωάμεθ παρατίθεται η φράση: «Μη βαδίζεις με αλαζονεία πάνω στη γη, καθώς ούτε να την κόψεις στα δυο μπορείς ούτε να φτάσεις το ύψος των βουνών της» (σ.20). Πάντως, οι πληροφορίες για καθεμία εξ αυτών των θρησκειών γενικότερα είναι αρκετά συνοπτικές. Στην περίπτωση του Ινδουισμού διαβάζουμε το ακόλουθο απόσπασμα: «Στην Ινδία, από πολύ παλιά, είναι διαδεδομένη η άποψη ότι με την άσκηση-γιόγκα και την αυτοπειθαρχία μπορεί το άτομο να εξασφαλίσει αυξημένες φυσικές και πνευματικές δυνάμεις. Η άσκηση - γιόγκα γίνεται για καθαρά πρακτικούς και λυτρωτικούς λόγους, για τη λύτρωση δηλαδή του πνεύματος από τη δέσμευση της ύλης (του σώματος). Το σύστημα γιόγκα λοιπόν, θεωρείται ότι είναι η αφετηρία για τον δρόμο της λύτρωσης από το ανθρώπινο σώμα και περιλαμβάνει την εγκράτεια, την τήρηση κανόνων, την ηθική ζωή, τις σωματικές ασκήσεις, τον ασκητισμό, τη συγκέντρωση, τον διαλογισμό κ.ά» (σ.57).

Επίσης, στον φάκελο του μαθήματος των Θρησκευτικών της Πέμπτης Δημοτικού (Βασάλος & Τζίνος, 2017), όπως συμβαίνει με την αντίστοιχη περίπτωση του φακέλου του μαθήματος της Έκτης Δημοτικού, είναι δυνατόν να αντλήσει ο μαθητής ένα σύνολο συνοπτικών πληροφοριών αναφορικά με θρησκευόμενα, όπως ο Ιουδαϊσμός (σ.56), το Ισλάμ (σ.56) και ο Βουδισμός (σ.57). Επίσης, κι εδώ (κατά τρόπο ανάλογο με εκείνο του φακέλου του μαθήματος της Έκτης Δημοτικού), τα κείμενα συνοδεύονται και από πλούσιο φωτογραφικό υλικό και εικονογράφηση, στοιχείο που συμβάλλει αποφασιστικά σε μία καλύτερη πρόσληψη των εν λόγω πληροφοριών από τον μαθητή.

Την ίδια στιγμή, ωστόσο, στα προηγούμενα σχολικά εγχειρίδια και στους φακέλους του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι σαφές πως προβάλλονται και διάφορες άλλες διαστάσεις συνδεδεμένες άρρηκτα με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η αναφορά αυτή στην προκειμένη περίπτωση δηλαδή, δεν έχει να κάνει με την επισήμανση των στοιχείων άλλων θρησκευτικών συστημάτων ή χριστιανικών ομολογιών, όπως φάνηκε πιο πάνω, αλλά με τον τονισμό κάποιων αρχών που αποτελούν κεντρικούς πυλώνες του πνεύματος της διαπολιτισμικότητας.

Για παράδειγμα, μπορεί να αντιληφθεί κάποιος, πως υπό το πρίσμα μίας προσπάθειας για προβολή ορισμένων αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προβάλλεται το στοιχείο της αναφοράς στην ισότητα μεταξύ όλων των ανθρώπων, ανεξαρτήτως φυλής, χρώματος, καταγωγής και εθνότητας. Αυτό για

παράδειγμα, είναι σαφές στην περίπτωση του κεφαλαίου με τίτλο «Η ορθόδοξη ιεραποστολή στην Αφρική σήμερα» (σ.86) που μπορούμε να βρούμε στο σχολικό εγχειρίδιο Θρησκευτικών της Τετάρτης Δημοτικού (Ζούρας κ.ά, 2006). Είναι ενδεικτικό από το κεφάλαιο αυτό το ακόλουθο απόσπασμα: «Ιεραπόστολοι από την Ευρώπη και την Αμερική, συνεχίζουν μέχρι σήμερα να κηρύττουν, ότι ο Χριστός αγαπάει το ίδιο όλους τους ανθρώπους, σε όποια φυλή κι αν ανήκουν, όποιο χρώμα κι αν έχουν. Αλλά δεν περιορίζονται μόνο στο κήρυγμα. Βοηθούν τους Αφρικανούς και στα προβλήματά τους. Οργανώνουν σχολεία, όπου μαθαίνουν τα παιδιά τους γράμματα, ιατρεία όπου τους ενημερώνουν για θέματα υγείας, συσσίτια για όλους. Οι Αφρικανοί μέσα από αυτές τις πράξεις προσφοράς γνωρίζουν το Χριστό της αγάπης και της ελευθερίας» (σ. 86).

Επίσης, για το θέμα της ισότητας μεταξύ των ανθρώπων, στο σχολικό εγχειρίδιο Θρησκευτικών της Τρίτης Δημοτικού (Ζούρας κ.ά, 2007) και στην ενότητα «Ο καλός Σαμαρείτης» (σ.95), διαβάζουμε ότι «ο Σαμαρείτης συμπόνεσε κι ελέησε τον άνθρωπο που συνάντησε πληγωμένο στον δρόμο. Δεν τον ενδιέφερε αν ήταν συμπατριώτης του, αν είχαν την ίδια πίστη ή αν μιλούσαν την ίδια γλώσσα. Ο Χριστός ενδιαφέρεται, αγαπά και φροντίζει όλους τους ανθρώπους. Κάνοντας κι εμείς το ίδιο ο κόσμος μας γίνεται πιο όμορφος» (σ.96). Σε αυτό το σημείο εξάλλου, μπορούμε να σημειώσουμε μία παρατήρηση, με στόχο μία δραστηριότητα που καλούνται να κάνουν ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές μέσα στην τάξη, που υπάρχει σε αυτό το κεφάλαιο, με αφορμή την ανάδειξη της ισότητας μεταξύ όλων των ανθρώπων. Στην υποενότητα «Η αγάπη δεν έχει χρώμα» (σ.96), αναφέρεται δηλαδή ότι «πολλοί άνθρωποι έχουν ανάγκη την αγάπη και τη βοήθειά μας. Κάποιοι απ' αυτούς μπορεί να βρίσκονται δίπλα μας. Όμως εμείς πολλές φορές δεν τους αποδεχόμαστε, γιατί είναι διαφορετικοί από εμάς. Ίσως είναι από άλλη χώρα ή έχουν άλλο χρώμα ή μιλούν άλλη γλώσσα ή έχουν μια αναπηρία. Έχεις σκεφτεί ποτέ πως η αγάπη δεν έχει χρώμα και μιλά πάντα την ίδια γλώσσα;».

Ως προς τον σεβασμό της ετερότητας άλλωστε, είναι δεδομένη η σημασία η οποία αποδίδεται μέσω του Χριστιανισμού και μάλιστα μέσω της Ορθοδοξίας στο ζήτημα για παράδειγμα των προσφύγων με τον σεβασμό που πρέπει να επιδεικνύεται προς τον «άλλο», προς αυτούς που είναι διαφορετικοί ως προς την κουλτούρα ή το θρήσκευμα. Μέσα από τους φακέλους του μαθήματος των Θρησκευτικών του Δημοτικού Σχολείου μπορεί κάποιος να προσεγγίσει ορισμένους θεολογικούς τόπους της ετερότητας, όπως την πρώτη διδασκαλία του Ιησού στη συναγωγή της Ναζαρέτ, την οποία συνδέσε με τον ευαγγελισμό των φτωχών και των καταφρονημένων, εκφράζοντας με τον τρόπο αυτό το ενδιαφέρον του για τους «άλλους» που έχουν ανάγκη και υπενθυμίζοντας τη στενή σχέση πίστεως και αγάπης (Οικονόμου, 2003), τη συνάντηση του Αποστόλου Πέτρου με τον Ρωμαίο εκατόνταρχο Κορνήλιο, τις παραβολές του Καλού Σαμαρείτη και της τελικής Κρίσεως.

Σε συνάφεια με τα παραπάνω εξάλλου, είναι ενδεικτική και η ανάδειξη σε αρκετά σημεία των φακέλων του μαθήματος των Θρησκευτικών της έννοιας της ειρήνης, της αγάπης αλλά και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Αυτό το τελευταίο στοιχείο είναι εμφανές στον φάκελο του μαθήματος των Θρησκευτικών της Πέμπτης Δημοτικού (Βασάλος & Τζίνος, 2017), όπου παρατίθεται η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (σ.27), ενώ επίσης, γίνεται λόγος στο παράδειγμα του Μάρτιν Λούθερ Κινγκ και

των αγώνων του για τα δικαιώματα των μαύρων της Αμερικής κατά τον εικοστό αιώνα (σ.42).

4. Τελικές επισημάνσεις

Η σημασία της ορθής θρησκευτικής αγωγής στη σημερινή εποχή φαίνεται να αποκτά ακόμα μεγαλύτερη σημασία, από ποτέ άλλοτε και αυτό, αν αντιληφθεί κάποιος ότι στις μέρες μας σημειώνονται φαινόμενα, όπως νεκραναστάσεις εθνικισμών, πολιτισμικών και θρησκευτικών συγκρούσεων και καταστάσεων, μέσα από τις οποίες διαφαίνεται ξεκάθαρα συχνά ότι η θρησκεία δυστυχώς καταντάει να γίνει υπόθεση ενός φανατισμένου όχλου (Δεληκωνσταντής, 2005). Αντίθετα, λοιπόν, προς όλα αυτά, η θρησκευτική αγωγή μπορεί να καλλιεργήσει στους μαθητές την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, την αλληλοεπικοινωνία, την ανοχή στο διαφορετικό (Γκόβαρης, 2004; Δεληκωνσταντής, 2009; Κουκουνάρας - Λιάγκης, 2010) και παράλληλα να τους προφυλάξει από τον εγκλωβισμό στα νοσηρά φαινόμενα του φανατισμού και της θρησκευτικής μισαλλοδοξίας (Βασιλόπουλος, 2006; Δεληκωνσταντής, 2009). Αυτά μπορούν να καταστούν πραγματικότητα μέσα από τη διαδικασία και το πλαίσιο αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η σημασία της τελευταίας εξάλλου, είναι άρρηκτα συνυφασμένη με τη διαπίστωση που εκφράζεται από στοχαστές, όπως ο Berger που σημειώνει, ότι η παρουσία και επιστροφή της θρησκείας στη σύγχρονη εποχή δεν σημαίνει απαραίτητα και επιστροφή του Θεού (Κουκουνάρας - Λιάγκης, 2009).

Άλλωστε, τα μεγάλα προβλήματα και του εικοστού πρώτου αιώνα δεν είναι μονάχα πολιτικά, κοινωνικά, τεχνολογικά, επιστημονικά και οικονομικά, αλλά και ηθικά και θρησκευτικά. Και θα ήταν παράλογο, η θρησκευτική αγωγή «αντί να πλουτίζει, να μορφώνει τον άνθρωπο, να τον στηρίζει στην πορεία του προς την ελευθερία, τελικά να τον φτωχαίνει, να τον παραμορφώνει και να παρεμποδίζει την ανάπτυξή του, αγνοώντας, παρανοώντας ή καταπιέζοντας μία από τις πιο βασικές δυνάμεις του, τη διάσταση βάθους του πνεύματός του: τη θρησκευτικότητα» (Δεληκωνσταντής, 2005: 269). Πρόκειται για μία σοβαρή ανθρωπολογική, παιδαγωγική, θρησκευτική και ιστορική αστοχία, το να αγνοεί όλα τα παραπάνω στοιχεία, ένα σύγχρονο μάθημα των Θρησκευτικών στον σημερινό κόσμο και υπό το πρίσμα των σημερινών πραγματικοτήτων που σημαδεύουν ανεξίτηλα τη ζωή μας.

Είναι χαρακτηριστικό, πως ενώ από τη μία πλευρά, όπως άλλωστε καταδείχθηκε και παραπάνω, εδώ και αρκετό καιρό μία μερίδα ατόμων στον ελληνικό χώρο υποστηρίζει και προωθεί μία καθαρά ομολογιακής προσέγγισης θρησκευτική αγωγή στον χώρο του σχολείου, εντούτοις όμως καθίσταται σαφές ότι το στοιχείο της θρησκευτικότητας στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται αντιληπτό ως το χαρακτηριστικό εκείνο που γεννά την αλληλεγγύη και την κοινότητα ως «το αναγκαίο σε κάθε κοινωνία τσιμέντο και [...] ως το μοναδικό αντίδοτο στην εξατομίκευση και στο καταστροφικό ξέσπασμα των συγκρούσεων» (Moren, 2000: 89).

Άλλωστε, βασικά στοιχεία της εν Χριστώ ελευθερίας είναι: α) η ελευθερία από καθετί που υποδουλώνει την ύπαρξη, β) η αγάπη, ως άσκηση που απελευθερώνει την ύπαρξη και της προσφέρει την αληθινή της υπόσταση και γ) η συνείδηση και η πεποίθηση ότι ο άνθρωπος ως ύπαρξη είναι μοναδικός και ανεπανάληπτος. Και είναι χαρακτηριστικό πως «τα τρία αυτά στοιχεία τα έχει εν δυνάμει ο άνθρωπος,

ως κατ' εικόνα και κατ' ομοίωσιν του Θεού πρόσωπο και τα διασώζει, καλλιεργώντας τα μόνο σε σχέση ετερότητας προς τους "άλλους"» (Ρεράκης, 2007: 418).

Στα πλαίσια εν γένει του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το μάθημα των Θρησκευτικών για πολύ καιρό καταφανώς είχε έναν ομολογιακό χαρακτήρα. Αυτό το στοιχείο σε κάποιο βαθμό είναι δυνατόν να «ανιχνευθεί» και ως τις μέρες μας. Είναι σαφές, δηλαδή, μέσα από τη μελέτη των βιβλίων του μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο, ότι από τη μία πλευρά πολλές φορές τονίζεται ο ρόλος του Ορθόδοξου Χριστιανισμού. Συχνά είναι σαφές, πως δίνεται βαρύτητα στη διασύνδεση πολλών σύγχρονων προβλημάτων των ανθρώπινων κοινωνιών (πόλεμος, προσφυγιά, φτώχεια, κοινωνικές ανισότητες, ρατσισμός) με την μορφή του Χριστού και του κηρύγματός Του.

Εντούτοις, όμως, από την άλλη μπορούμε να παρατηρήσουμε πως ιδίως στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, αναδύεται η προβολή και άλλων θρησκευμάτων. Αυτές οι αναφορές κατά κύριο λόγο αντιλαμβάνομαστε, πως είναι πολύ πιο συνοπτικές σε σύγκριση με την ανάλυση της χριστιανικής θεολογίας και μάλιστα της ορθόδοξης. Μπορούν όμως να θεωρηθούν πως είναι ενδεικτικές των προσπαθειών που καταβάλλονται εδώ και χρόνια στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, να αναδειχθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο μάθημα των Θρησκευτικών, πάντα σε ό,τι αφορά στο Δημοτικό Σχολείο. Άλλωστε, «η γνώση των άλλων θρησκευμάτων είναι στοιχειώδης προϋπόθεση για την κατανόηση και την εξασφάλιση ανθρώπινης επαφής με τους ανθρώπους άλλων πολιτισμών» (Γιαννουλάτος, 1989: 6).

Ταυτόχρονα, θα πρέπει να επισημανθεί πως η διάσταση περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο, είναι συνυφασμένη και με την προβολή ενός συνόλου πανανθρώπινων αξιών, όπως ο αλληλοσεβασμός, η ισότητα ανεξαρτήτως φυλής, χρώματος, θρησκείας, η ειρήνη, η βοήθεια προς τους πρόσφυγες. Θα λέγαμε μάλιστα, ότι η αναφορά σε αυτές τις αξίες διατρέχει σε σημαντικό βαθμό τα σχολικά εγχειρίδια και τους φακέλους του μαθήματος του Δημοτικού σχολείου, αν και υπάρχει μία τάση την ίδια στιγμή να συνδέεται κυρίως με το πλαίσιο της χριστιανικής κοσμοθεωρίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Leicester, M. (1989). *Multicultural Education: From theory to Practice*. Windsor, Berkshire, England: Nfer-Nelson.
- Moren, E. (2000). *Το καλοφτιαγμένο κεφάλι* (μτφρ. Δημουλάς). Αθήνα: Εικοστός πρώτος.
- Zambeta, E. (2000). Religion and national identity in Greek education, *Intercultural Education*, 11 (2), 145-155.

Ελληνόγλωσσες

- Βασάλος Δ-Π. & Τζίνος, Γ. (2017). *Θρησκευτικά Ε΄ Δημοτικού. Ο κόσμος της θρησκείας*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

- Βασιλόπουλος, Χ. Κ. (2006). Αμφισβητήσεις της παρεχόμενης θρησκευτικής αγωγής στη δημόσια εκπαίδευση. Στο, Βασιλόπουλος, Χ. Κ. *Παιδαγωγικά Μελετήματα*. Σειρά: Παιδαγωγικές Μελέτες, αρ.1. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 146-155.
- Βογιατζής, Δ. (2012). Κριτικές Παρατηρήσεις για το Πλαίσιο Βασικών Αρχών του νέου Πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών των Θρησκευτικών Δημοτικού-Γυμνασίου, *Κοινωνία*, 2, 175-187.
- Βούκανου Μ., Καρέλα Γ., Μυλωνά Π., Παναγάκης, Α. (2017). *Θρησκευτικά ΣΤ' Δημοτικού. Ο κόσμος της θρησκείας*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2005). Η φυσιογνωμία και ο χαρακτήρας του θρησκευτικού μαθήματος. Η θρησκευτική αγωγή στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, *Σύναξη*, 93, 39-52.
- Γιαννουλάτος, Α. (1989). *Η στάση των χριστιανών έναντι των άλλων θρησκειών*, Πανεπιστημιακές παραδόσεις, Αθήνα.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Αθ. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα-Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Γούλας, Κ., Δελικωνσταντής, Κ., Κομνηνού, Ι. (2006). *Θρησκευτικά Στ' Δημοτικού: Αναζητώντας την αλήθεια στη ζωή μας*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δελικωνσταντής, Κ. (2005). Η σχολική θρησκευτική αγωγή σήμερα. Παιδευτικές λειτουργίες, δυσκολίες, προοπτικές. Στο, *Επιστημονική Επετηρίς Θεολογικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών*. Τιμητικόν αφιέρωμα εις Εμ. Ιω. Κωνσταντινίδην, Δημ. Λ. Σταθόπουλον και Ν. Φρ. Ξυπνητόν, τόμ. Μ'. Εν Αθήναις, 263-272.
- Δελικωνσταντής, Κ.Ζ. (2009). *Η παιδεία ως πολιτισμός του Προσώπου*. Αθήνα: Έννοια.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών, Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Για την υποχρεωτική εκπαίδευση, τόμ. Α', Φ.Ε.Κ. τεύχος Β', αρ. φύλλου 303/13-03-03. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ζούρας Π., Βούκανου Μ., Θερμός Δ., Μαστρομιχαλάκη, Α., Παναγάκης, Α. (2006) *Θρησκευτικά Γ' Δημοτικού: Ο Θεός στη ζωή μας. Βιβλίο Δασκάλου* Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Ζούρας Π., Βούκανου Μ., Θερμός Δ., Μαστρομιχαλάκη, Α., Παναγάκης, Α. (2006) *Θρησκευτικά Δ' Δημοτικού: Η πορεία μας στη ζωή*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Ζούρας Π., Βούκανου Μ., Θερμός Δ., Μαστρομιχαλάκη, Α., Παναγάκης, Α. (2007) *Θρησκευτικά Γ' Δημοτικού: Ο Θεός στη ζωή μας*. (2η έκδ.) Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2009). *Ο Θεός ο δικός μου, ο δικός σου. Πολιτισμός, Εκπαίδευση, Ετερότητα*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2010). Διαπολιτισμική Θρησκευτική Αγωγή στο Ελληνικό Σχολείο: Ένα μάθημα για όλους και όχι διαθρησκειακό, *Σύναξη*, 115, 37-49.

- Μίτιλης Α.& Σκαλή Θ., (2004). *Σχέδιο Δράσης «Καινούρια Αρχή»*. Οδηγός Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες.
- Μπάκος Ηλ. (2012). Εισήγηση για το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο για τα Θρησκευτικά, *Κοινωνία*, 2, 128-132.
- Νικολάου, Γ. (2009). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*. (5^η έκδ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Οικονόμου, Χ. (2003). *Καινή Διαθήκη και πολιτισμός*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Πανταζής, Β.(1999). Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Τα Εκπαιδευτικά*, 49-50,156-159.
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. τόμ. Α', Αθήνα.
- Περσελής, Εμμ. (1998). Παιδαγωγική επιστήμη και σχολική θρησκευτική αγωγή στην Ελλάδα. Αξιολόγηση των σχέσεων και προοπτικές. Στο, Περσελής, Εμμ. *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή. Μελετήματα*. Αθήνα: Γρηγόρης, 7-15.
- Ρεράκης, Η. Μ. (2007). *Ο "άλλος" στο ελληνικό σχολείο - Ορθόδοξη χριστιανοπαιδαγωγική θεώρηση*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Σύνδεσμος Θεολόγων Μακεδονίας – Θράκης (2012). Υπόμνημα προς την Δ.Ι.Σ της Εκκλησίας της Ελλάδος, *Κοινωνία*, 2, 133-137.
- Υ.Α.101470/Δ2/16-06-2017/19-6-2017 (ΦΕΚ 2104,τ.Β').Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο.
- Φραγκόπουλος Ηλ. (2012). Η θέση μας για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο (Πιλοτικό Πρόγραμμα – Έτος 2011-2012). *Κοινωνία*, 2, 118-127.

Θεμελιώδεις παράμετροι της θρησκευτικής εκπαίδευσης στις φιλελεύθερες πολυπολιτισμικές κοινωνίες: Συμβολή στην εκπαιδευτική και κοινωνική υποστήριξη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών

Δημήτριος Σιδηρόπουλος

M.Ed., M.Th., Ph.D.

Σχολικός Σύμβουλος 3ης Περιφέρειας Π.Ε Νομού Θεσσαλονίκης
dimsid@edlit.auth.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση στις θεμελιώδεις παραμέτρους, που χρειάζεται να διέπουν τη θρησκευτική εκπαίδευση προκειμένου να συμβάλλει σημαντικά στην εκπαιδευτική και κοινωνική υποστήριξη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών στις σύγχρονες φιλελεύθερες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Στις παραπάνω παραμέτρους περιλαμβάνονται η οικουμενικότητα, η ιστορικότητα, η φιλανθρωπία και η αγάπη, οι οποίες συνάδουν με βασικές αρχές του πολιτικού φιλελευθερισμού, όπως είναι η ελευθερία, η ετερότητα, η διαφορετικότητα και η ανεκτικότητα. Έτσι η θρησκευτική εκπαίδευση δύναται να επιδράσει θετικά στην άμβλυση των φαινομένων της ξενοφοβίας, του ρατσισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού των μεταναστών και προσφύγων μαθητών, που εκδηλώνονται στη σχολική και τοπική κοινότητα. Αυτό θα συμβεί, επειδή η θρησκευτική εκπαίδευση θα έχει αποκτήσει ένα περισσότερο φιλάνθρωπο και αγαπητικό χαρακτήρα, στο βαθμό που η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη αναγνωρίζει στο πρόσωπο των μεταναστών και προσφύγων μαθητών τον Ξένο, για τον οποίο η Εκκλησία καλεί τους Χριστιανούς να γίνουν μάρτυρες έμπρακτης αγάπης.

Λέξεις κλειδιά: θρησκευτική εκπαίδευση, πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές, πολιτικός φιλελευθερισμός, πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

1. Εισαγωγή

Η θρησκευτική εκπαίδευση επιτυγχάνει να διατηρεί ζωντανή τη μαρτυρία της Εκκλησίας ζωντανή και δυναμική στο βαθμό που συνδέεται με τον κόσμο και τον άνθρωπο και αναλώνεται «εις έργον διακονίας, εις οικοδομήν του σώματος του Χριστού» (Εφεσ. 4, 12). Η θρησκευτική εκπαίδευση μπορεί να υποστηρίξει με τρόπο βιωματικό την καθημερινή σωστική μαρτυρία της Εκκλησίας, που δεν περιορίζεται σε ένα ρηχό και εκκοσμικευμένο λόγο και σε ένα μονομερή κοινωνικό ακτιβισμό, αλλά σαρκώνει τη σταυρική διακονία της Εκκλησίας στον πονεμένο, βασανισμένο και τραυματισμένο άνθρωπο που ζει μεταξύ «γης και ουρανού», Άδη και Παραδείσου, φθοράς και προσδοκώμενης Βασιλείας του Θεού» (Smeman, 2006). Έτσι η θρησκευτική εκπαίδευση καλείται να προσλάβει ολόκληρη την σύμπασα κτίση υπό τις εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες ώστε να την μεταμορφώσει και να την πληρώσει εν Χριστώ αποκαθιστώντας τον πεσμένο άνθρωπο «στο αρχαίο κάλλος της περισσής εν Χριστώ ζωής» (Ιωάν. 10, 10).

2. Τα κοινωνικά φαινόμενα της μετανάστευσης και της προσφυγιάς στην Ελλάδα

Η μετανάστευση και η προσφυγιά δεν αποτελούν νέα κοινωνικά φαινόμενα για την Ελλάδα, αφού συμβαίνουν εδώ και αιώνες σε όλο τον κόσμο, ως συνέπεια των ποικίλων ανθρωπιστικών αναγκών των ανθρώπων είτε να διασφαλίσουν την ίδια την επιβίωσή τους είτε να βελτιώσουν το επίπεδο της καθημερινής τους ζωής (Πέτρου, 2005). Ως τέτοια φαινόμενα, η μετανάστευση και η προσφυγιά δεν πρόκειται να εκλείψουν, ενόσω συνεχίζουν να καταγράφονται φαινόμενα, όπως είναι οικονομική εξαθλίωση, οι πόλεμοι, οι περιβαλλοντικές καταστροφές, η πολιτική βία και η κοινωνική καταπίεση έναντι των ατόμων (Gutmann, 1993).

Η εισδοχή μεγάλων πληθυσμών μεταναστών και προσφύγων φαίνεται να επιδρούν σημαντικά στις επιμέρους δημογραφικές, οικονομικές και κοινωνικο-πολιτισμικές χαρτογραφήσεις της Ελλάδας, η οποία μετατρέπεται σταδιακά χρόνο με το χρόνο από χώρα αποστολής μεταναστών σε χώρα υποδοχής μεταναστών και προσφύγων, λαμβάνοντας στοιχεία και χαρακτηριστικά που αρμόζουν περισσότερο σε μια σύγχρονη φιλελεύθερη πολυπολιτισμική κοινωνία (Kymlicka, 2005).

3. Πολυπολιτισμικές φιλελεύθερες κοινωνίες

Η έννοια της πολυπολιτισμικής κοινωνίας δηλώνει καταρχήν καταστάσεις πολιτισμικού πλουραλισμού, όπου πολιτισμικά διαφοροποιημένες ομάδες του πληθυσμού συμβιώνουν στον ίδιο τόπο με σκοπό να δημιουργήσουν ευρύτερων κοινωνικούς σχηματισμούς. Ως συνέπεια, αναμένεται να καταγραφεί ένα εύρος πρακτικών κοινωνικοοικονομικών προβλημάτων και δικαιο-πολιτικών διλημάτων στο πλαίσιο της θεσμικά και οργανωτικά ενιαίας πολιτικής αρχής, παρ' όλο που φαίνεται να υφίσταται μια έμμεση και/ή άμεση οργανική/λειτουργική αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων ως ανθρωπίνων κοινωνικών ομάδων (Waltzer, 1992).

Η αναδιαμόρφωση των παραδοσιακών κοινωνιών σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες επιφέρει σημαντικές αλλαγές τόσο στο πλαίσιο της κλίμακας των κυρίαρχων κοινωνικο-πολιτισμικών αξιών, όσο στο επίπεδο των ισχυόντων κοινωνικο-πολιτισμικών προτύπων σκέψης/συμπεριφοράς και των κοινωνικών θεσμών σε δημογραφικό, κανονιστικό και προγραμματικό-πολιτικό επίπεδο (Modood, 2001). Επίσης αλλαγές καταγράφονται τόσο στο επίπεδο της καθημερινότητας, της οικογενειακής, επαγγελματικής και κοινωνικής ζωής, όσο και στο επίπεδο των ατομικών επιλογών, που λαμβάνουν χαρακτηριστικά γνωρίσματα πολιτισμικής διαφοροποίησης και ετερότητας (Walzer, 1998).

Στο σημείο αυτό, χρειάζεται να επαναθεσπιστούν νομοθετικά, όπου παρατηρείται σχετικό έλλειμα από την Πολιτεία βασικές αρχές του πολιτικού φιλελευθερισμού, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται η ατομική ελευθερία, η ανεξιθρησκεία και η ανεκτικότητα για όλους τους ανθρώπους που κατοικούν εντός της εδαφικής επικράτειας του κράτους (Κατσούλης, 1999). Οι αναφερόμενες πολιτικές δράσεις και παρεμβάσεις σε θεσμικό επίπεδο διασφαλίζουν την καλλιέργεια και την προστασία της ετερότητας και της ταυτότητας κάθε ατόμου ως προσώπου «κατ' εικόνα Θεού»- και ενδυναμώνουν το κοινό αίσθημα ασφάλειας, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού μεταξύ των διαφόρων κοινωνικο-πολιτισμικών (ομάδων) κατοίκων, που συμβιώνουν στην ίδια κοινωνία

(Rawls, 2004).

4. Πολυπολιτισμικές κοινωνίες και αρχές του πολιτικού φιλελευθερισμού

Οι πολιτικές ανεκτικότητας, οι οποίες εφαρμόστηκαν στις φιλελεύθερες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, πέτυχαν να αμβλύνουν σε μεγάλο βαθμό τα ποικίλα προβλήματα, τα οποία δημιουργήθηκαν από την αναγκαστική (σε πολλές περιπτώσεις) συμβίωση ανθρώπων και ομάδων ανθρώπων με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές και αντιλήψεις ζωής. Αυτό επιτεύχθηκε μέσω της προαγωγής σε θεσμικό, φιλοσοφικό και πρακτικό επίπεδο βασικών αρχών του πολιτικού φιλελευθερισμού (Galeotti, 1993).

Με βάση τα παραπάνω, οι μετανάστες και οι πρόσφυγες μαθητές δύνανται να δρουν και να εκφράζονται χωρίς προσκόμματα και περιορισμούς, αποκτούν ατομικά και κοινωνικο-πολιτικά δικαιώματα και αναπτύσσονται σε κοινωνικές συνθήκες ισότητας κοινωνικών ευκαιριών και θετικής διάκρισης μέσω της αναδιανομής κοινωνικοοικονομικών αγαθών και υπηρεσιών από δημόσιους και μη δημόσιους ψυχοκοινωνικούς φορείς (Banting & Kymlicka, 2006). Ως προς αυτό το σκοπό χρειάζεται οι δημόσιοι θεσμοί του κράτους να λειτουργούν με ουδετερότητα, διαφάνεια και απροσωποληψία έναντι των διαφόρων κοινωνικο-πολιτισμικών ομάδων (Κατσούλης, 1999). Τέλος οποιαδήποτε θεσμική ανάδειξη της ετερότητας μιας κοινωνικο-πολιτισμικής ομάδας δύναται να έχει μια ευρύτερη κοινωνική αποδοχή στο βαθμό που δεν διαταράσσει τις αρχές της ισότητας μεταξύ των κοινωνικο-πολιτισμικών ομάδων, δεν εγείρει συνεχείς αξιώσεις, δεν προκαλεί κοινωνικές ανισότητες και δεν περιορίζει στο όνομα της ιδιαιτερότητας της πολιτισμικής ομάδας το θεμελιώδες στοιχείο του πολιτικού φιλελευθερισμού, που είναι η προάσπιση των ελευθεριών του κάθε ατόμου (Gutmann & Thompson, 1996).

5. Οι αρχές της ετερότητας, της διαφορετικότητας και της ανεκτικότητας στις φιλελεύθερες πολυπολιτισμικές κοινωνίες

Η αρχή της ετερότητας και της διαφορετικότητας επιδρά σημαντικά τόσο στην οργάνωση και στην άσκηση της πολιτικής διοίκησης του κράτους, στο πλαίσιο λειτουργίας των κοινωνικών θεσμών, όσο και στη δημόσια συζήτηση που λαμβάνει χώρα στην κατεύθυνση προαγωγής κοινωνικών αξιών/νορμών και θέσπισης ατομικών δικαιωμάτων και ελευθεριών (Γιανναράς, 1976). Η ετερότητα ως δυνατότητα αυτοσυνειδησίας και αυτοκαθορισμού του κάθε ατόμου και η συμπεριληπτικότητα ως δυνατότητα αποδοχής της αποτελούν κρίσιμες θεσμικές παραμέτρους προκειμένου να αμβλυνθούν οι υφιστάμενες κοινωνικοπολιτισμικές ανισότητες στη βάση των αρχών της ανεκτικότητας στο διαφορετικό, στο ανοίκειο και ξένο (Zizek, 1997). Έτσι οι μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές χρειάζεται να τυγχάνουν αναγνώρισης από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας εξαιτίας της μοναδικής και να αναπτύξουν την κοινωνικοπολιτισμική τους ταυτότητά, πάντοτε υπό την βασική προϋπόθεση ότι οι ίδιοι περιβάλλουν τις άλλες πολιτισμικές ομάδες με τον ίδιο σεβασμό (Wolfe & Klausen, 1997). Η αρχή της ανεκτικότητας από μέρους των κυρίαρχων κοινωνικοπολιτισμικών ομάδων δεν μπορεί να εμπεριέχει οποιαδήποτε μορφή άσκηση εξουσίας, επίδειξη αυταρχισμού και/ή πρόκληση διώξεων (Russell, 1994), αφού πάντοτε ελλοχεύει ο πειρασμός «η κοινωνική πλειοψηφία» να υπερβεί το δικαιοδοτικό της ρόλο στην άσκηση της πολιτικής διαχείρισης και να επιδιώξει να περιορίσει τα ατομικά δικαιώματα των

πολιτών (Μακρής, 2002).

Ως εκ τούτου, ένα κύριο συστατικό στοιχείο μιας πολιτικής που στοχεύει στην προαγωγή της πολυπολιτισμικής ανεκτικότητας είναι η αναγνώριση της διαφορετικότητας ως μιας πηγής κοινωνικοοικονομικού και πολιτισμικού πλούτου για την ανάπτυξη των σύγχρονων φιλελευθέρων δημοκρατιών (Forst, 1997). Αυτό επιτυγχάνεται, μέσω της θέσπισης και εφαρμογής στοχευμένων νομοθετικών μέτρων, που απορρίπτουν τον πολιτικό ολοκληρωτισμό, εμποδίζουν την κοινωνική καταπίεση κοινωνικο-πολιτισμικών ομάδων, και ενισχύουν την κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα (Popper, 1982).

6. Θεμελιώδεις παράμετροι θρησκευτικής εκπαίδευσης

Είναι γεγονός ότι τα κοινωνικά φαινόμενα της μετανάστευσης και της προσφυγιάς επίδρασαν (από κοινού και σε συνδυασμό) σημαντικά στις θεσμικές διαδικασίες για την αναδιαμόρφωση της θρησκευτικής εκπαίδευσης, αφού συνέβαλλαν σε μια σταδιακή αποδυνάμωση της ισχύος των κοινωνικών «κανονικοτήτων», αξιών και νομών που παραδοσιακά ήταν κυρίαρχες στην Ελλάδα (Μακρής, 2002). Ως συνέπεια, των παραπάνω αλλαγών, που συνέβησαν στη μονο-πολιτισμική δομή της ελληνικής κοινωνίας, προτάθηκε στη σφαίρα του δημόσιου (δια)λόγου το δικαίωμα όλων των ατόμων, ανεξαρτήτως κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητας στον αυτοπροσδιορισμό, στην ετερότητα και στη διαφορετικότητα. Ταυτοχρόνως, τέθηκαν πρόσθετες προκλήσεις για τη θρησκευτική εκπαίδευση, εξαιτίας της προϊούσας εκκοσμίκευσης και της υποχώρησης της πολιτικής επιρροής της Εκκλησίας.

Έτσι η επανα-ανάδειξη θεμελιωδών παραμέτρων της θρησκευτικής εκπαίδευσης, στις οποίες περιλαμβάνονται η οικουμενικότητα, η ιστορικότητα, η φιλανθρωπία και η αγάπη, κρίνεται ως μια σημαντικά αναγκαία και χρήσιμη παιδαγωγική και διδακτική στοχοθεσία και πρακτική, προκειμένου η θρησκευτική εκπαίδευση να συμβάλλει θετικά στην πιο ομαλή φοίτηση των μεταναστών και των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Σταμούλης, 1997).

6.1. Πρώτη θεμελιώδης παράμετρος της θρησκευτικής εκπαίδευσης: η οικουμενικότητα

Σήμερα καταγράφονται έντονα τα κοινωνικά φαινόμενα της μετανάστευσης και της προσφυγιάς, αφού καθημερινά ένας μεγάλος αριθμός ανθρώπων, που στην πλειοψηφία τους δεν είναι χριστιανοί, έρχονται στην Ελλάδα. Η θρησκευτική εκπαίδευση χρειάζεται να διακονεί στον πυρήνα της και κατά προτεραιότητα την οικουμενική διάσταση της Εκκλησίας, επειδή η αληθινή συνάντηση με το Θεό είναι η αληθινή συνάντηση με τον κάθε συνάνθρωπο ανεξαρτήτως της διαφορετικής κοινωνικοπολιτισμικής του ταυτότητας (Γκίκας, 1997).

Ένα βασικό ερώτημα που αναδεικνύεται σήμερα είναι εάν η θρησκευτική εκπαίδευση διατηρεί την οικουμενική διάσταση της Εκκλησίας (Shelton, 1983). Η Εκκλησία προσεύχεται για την «ειρήνη του σύμπαντος κόσμου» αποκαλύπτοντας πως η αληθινή ένωση με τον Χριστό, κάνει τους χριστιανούς οικουμενικούς, «πορευθέντες μαθητεύσατε πάντα τα έθνη» (Ματθ., 28, 19), αφού «ο Θεός θέλει «πάντας σωθήναι και εις επίγνωσιν αληθείας ελθείν» (Α΄ Τιμ, 2, 4), καθώς αναγνωρίζει την ποιμαντική ευθύνη της «Ελληνσίν τε καί βαρβάρους, σοφοίς τε και ανοήτοις οφειλέτης ειμί» (Ρωμ., 1,14). Η διδασκαλία της Εκκλησίας απευθύνεται σε

όλα τα έθνη «πορευθέντες μαθητεύσατε πάντα τα έθνη» (Ματθ., 28, 19), αφού «ο Θεός θέλει «πάντας σωθήναι και εις επίγνωσιν αληθείας ελθείν» (Α΄ Τιμ, 2, 4). Ο Απόστολος Παύλος αναγνωρίζει την ευθύνη των ποιμένων προς όλους τους ανθρώπους «Ελληνσίν τε και βαρβάρους, σοφοίς τε και ανοήτοις οφειλέτης εμί» (Ρωμ., 1,14).

6.2. Δεύτερη θεμελιώδης παράμετρος της θρησκευτικής εκπαίδευσης: η ιστορικότητα

Το έργο της θρησκευτικής εκπαίδευσης γίνεται δύσκολο, στο βαθμό που δεν επιτυγχάνει να συν-διαλέγεται με τη σύγχρονη κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα, δεν αναδεικνύει τη χαρισματική εμπειρία της Εκκλησίας, δεν δανείζεται το λόγο, τη σάρκα και τα σχήματα της σύγχρονης ιστορικής εποχής (Νέλλας, 1984). Δίχως αυτή τη διαδικασία της ασύγχυτης πρόσληψης της Ιστορίας και της μαρτυρίας προς τον κόσμο, δεν υπάρχει ούτε θρησκευτική εκπαίδευση ούτε Εκκλησία και θεολογία. Μια θρησκευτική εκπαίδευση, η οποία, όχι απλώς στέργει στον οφειλόμενο σεβασμό έναντι της ετερότητας και διαφορετικότητας των μεταναστών και προσφύγων μαθητών ως ισότιμων ανθρώπων, ως εικόνων Θεού, αλλά προάγει σχέσεις αγάπης, κατά το πρότυπο της αγαπητικής κοινωνίας των προσώπων της Αγίας Τριάδος (Σταμούλης, 2005). Και, ασφαλώς στην κοινωνία των προσώπων δεν υπάρχουν οι συνήθεις δυσμενείς διακρίσεις στη βάση της διαφορετικότητας του φύλου, του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, της πολιτισμικής και θρησκευτικής ταυτότητας.

Ως εκ τούτου το παιδαγωγικό έργο της θρησκευτικής εκπαίδευσης διευρύνεται, αφού χρειάζεται να προσδώσει μια οικουμενική διάσταση σε αυτό με προσωπικό νόημα για κάθε μαθητή (Fuller, 1988), καθώς απευθύνεται πέραν των γενών χριστιανών μαθητών προς ένα εν δυνάμει λαό του Θεού μέσω μιας κίνησης διαλόγου, συνοδοιπορία και μαρτυρίας στη βάση των σύγχρονων κοινωνικών, πολιτιστικών, επιστημονικών και λοιπών πραγματικοτήτων «κατά πρόληψιν την συναγωγή των διασκορπισμένων τέκνων και εθνών» (Ιων. 11:52).

6.3. Τρίτη θεμελιώδης παράμετρος της θρησκευτικής εκπαίδευσης: η φιλανθρωπία

Η θρησκευτική εκπαίδευση χρειάζεται να ξαναβρεί την προφητική της πνοή ως διδαχή και μύηση των μαθητών καταρχήν στη λατρευτική ζωή της Εκκλησίας και σταδιακά στην ταπείνωση και στη μετάνοια ως μια δυναμική κίνηση αλλαγής δυσλειτουργικών παραδοχών και ως ένα υπαρξιακό άνοιγμα στην αγάπη του Θεού και στην αγάπη του πλησίον (Παπαδερός 2004). Υπ' αυτήν την έννοια, η θρησκευτική εκπαίδευση καλείται να αναδείξει τον προσωπικό εκκλησιαστικό τρόπο βίου του κάθε χριστιανού, που συνεχώς καταφάσκει στο κάλεσμα του Χριστού «όστις θέλει οπίσω μου ελθείν, απαρνησάσθω εαυτόν και αράτω τον σταυρόν αυτού και ακολουθήτω μοι», όπως έκαναν οι δώδεκα μαθητές, ο Απόστολος Παύλος, ο καλός Σαμαρείτης, ο Ζακχαίος, η Χαναναία, ο Ρωμαίος εκατόνταρχος και η Σαμαρείτιδα, πέρα από θρησκευτικές, εθνικές, γλωσσικές, πολιτισμικές ή κοινωνικές ταυτότητες. Η διαφορετικότητα δεν αποτελεί απειλή για τη θρησκευτική εκπαίδευση, αλλά ζωντανή παράδοση κληρονομιά, αφού ο ίδιος ο Χριστός γεννήθηκε ως μετανάστης και ως πρόσφυγας «Ξένος ήμην και συνηγάγετέ με» (Ματθ. 25, 35).

Έτσι η θρησκευτική εκπαίδευση αποκτά ένα φιλάνθρωπο χαρακτήρα, αφού

αναγνωρίζει στα πρόσωπο των μεταναστών και προσφύγων μαθητών, τον Ξένο, που μας καλεί η Εκκλησία να φιλοξενήσουμε ως μαρτυρία έμπρακτης αγάπης στον πλησίον, αφού έτσι ο ίδιος ο σαρκωμένος λόγος του Θεού Χριστός φιλοξενείται (Ματθ.25, 35-43). Με την παραβολή του καλού Σαμαρείτη ο Χριστός καλεί τα μέλη της Εκκλησίας να αγαπούν εμπράκτως τους ξένους, που δεν είναι ομόθρησκοι όμοιοι και ομόγλωσσοι, να σεβόμαστε τη διαφορετικότητά τους και να αναγνωρίζουμε το ισότιμο της ετεροτητάς τους ως «εικόνων Θεού» «βραχύ τι παρ' αγγέλους ηλαττωμένου» (Εβρ. 2, 9).

6.4. Τέταρτη θεμελιώδης παράμετρος της θρησκευτικής εκπαίδευσης: η αγάπη

Η Εκκλησία μας υπενθυμίζει ότι είμαστε «παρεπίδημοι» και μας καλεί να μην θλίβουμε, να δεχόμαστε τους μετανάστες και τους πρόσφυγε ως γηγενείς «ως αυτόχθων εν υμίν έσται ο προσπορευόμενος προς υμάς, και αγαπήσεις αυτόν ως σε αυτόν,» Λευϊτικό, 19, 34) και να μην λησμονούμε τη φιλοξενία «Η φιλαδελφία μενέτω. Της φιλοξενίας μη επιλανθάνεσθε· διά ταύτης γαρ έλαθοντινες ξενίσαντες αγγέλους» (Εβρ. 13, 1-2). Η Εκκλησία κατανοεί τον άνθρωπο ως «εικόνα Θεού» και την κοινωνία των προσώπων ως σχέση αγάπης και ανιδιοτελούς προσφοράς για αυτό δεν εξαντλεί την κατανόησή της για τους μετανάστες και τους πρόσφυγες μαθητές ως ξένους και διαφορετικούς, αλλά ως δημιουργήματα του Θεού (Μεταλληνός, 1990).

Η αγάπη είναι η μεγαλύτερη υπέρβαση για τους ανθρώπους που βρίσκονται στην κατάσταση της φθοράς και του θανάτου να κοινωνήσουν με το Θεό, ο οποίος είναι μόνο ένα πλήθος έκχυσης αγάπης και χρηστότητας για τη δημιουργία του (Γιανναράς, 2004). Ο απόστολος Παύλος στον ύμνο της αγάπης αποτολμά να δεχθεί την κατάργηση γλωσσών, πολιτισμών, προφητειών (διδασκαλιών) και θρησκείων, καθώς αποτελούν πεπτωκυίες φιλότιμες προσπάθειες των ανθρώπων ώστε να διαφυλαχθεί η μεγάλη δωρεά του Θεού προς τον άνθρωπο, που είναι η αγάπη εν Χριστώ (Α' Κορινθ. ιγ' 8-9).

7. Συζήτηση

Η θρησκευτική εκπαίδευση που επιτυγχάνει να διακονεί με μέθοδο και συνέπεια τις θεμελιώδεις παραμέτρους της οικουμενικότητας, της ιστορικότητας, της φιλανθρωπίας και της αγάπης, σηματοδοτεί την αρχή μίας νέας ιστορικής περιόδου τόσο στο πλαίσιο της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, όσο και στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι η θρησκευτική εκπαίδευση επιτυγχάνει να περιχωρήσει όλους τους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία και να ενισχύσει την κοινωνική συνοχή της σχολικής ομάδας, αφού αναγνωρίζει τους γηγενείς, τους μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές ως εικόνες του Θεού (Παπαθανασίου, 1995).

Επίσης με αυτόν τρόπο η θρησκευτική εκπαίδευση αποκτά μια δημιουργική εξωστρέφεια, καθώς ανοίγεται στον κόσμο και στην Ιστορία συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στον περιορισμό των φαινομένων της ξενοφοβίας, της μισαλλοδοξίας και του θρησκευτικού φονταμενταλισμού έναντι των μεταναστών και προσφύγων μαθητών. Όπως φαίνεται, το ουσιαστικό έργο που έχει να επιτελέσει η θρησκευτική εκπαίδευση είναι το έργο της ιεραποστολής, και της μαρτυρίας του καινούργιου κόσμου, που εγκαινιάστηκε ήδη με τη Σάρκωση του

Χριστού, την Ανάστασή του και την Πεντηκοστή, και το οποίο σχέδιο του Θεού αναμένεται να ολοκληρωθεί στα έσχατα (Πέτρου, 1997). Τα παραπάνω δύνανται να επιτευχθούν στο βαθμό που η θρησκευτική εκπαίδευση παιδαγωγεί γηγενείς, μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές ως Σώμα Χριστού όπου «ουκ ένι Ιουδαίος ουδέ Έλλην, ουκ ένι δούλος ουδέ ελεύθερος, ουκ ένιάρσεν και θήλυ· πάντες γαρ υμείς είς εστέ εν Χριστώ Ιησού» (Γαλ. 3, 28).

Υπό τις νέες κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες που διαμορφώνονται στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να κάνουν τη δική τους ατομική υπέρβαση ως αυτόνομες προσωπικότητες, αποδεχόμενοι και σεβόμενοι της διαφορετικότητας του πολιτισμού, των θρησκευτικών διδασκαλιών και λατρευτικών πρακτικών, που φέρουν οι μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές στη σχολική τάξη. Έτσι οι εκπαιδευτικοί θα έχουν συμβάλλουν θετικά στην εκπαιδευτική και κοινωνική υποστήριξη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών προκειμένου αυτοί να καταστούν ικανοί να ενταχθούν περισσότερο ομαλά στην ελληνική κοινωνία. Επιπροσθέτως οι εκπαιδευτικοί με τις παραπάνω εκπαιδευτικές τους δράσεις θα έχουν αφενός συμπορευτεί τόσο με τις αρχές και τις πολιτικές του πολιτικού φιλελευθερισμού αναφορικά με την προάσπιση των δικαιωμάτων του ατόμου για ελευθερία, ετερότητα, διαφορετικότητα και ανεκτικότητα., όσο και με την πρόσκληση του Χριστού και της Εκκλησίας σε μια αγαπητική σχέση, διαπολιτισμική επικοινωνία, κοινωνική αλληλεγγύη και αλληλοπεριχώριση των χριστιανών με όλους τους (συν)ανθρώπους τους, ανεξαρτήτως της ιδιαίτερης θρησκευτικής, εθνικής, πολιτισμικής και κοινωνικοοικονομικής τους ταυτότητας (Θερμός, 2005).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Forst, R. (1997). Foundations of a theory of multicultural justice. *Constellations*, 4(1), 63-71.
- Fuller, R. (1988). *Religion and the life cycle*. Philadelphia: Fortress Press.
- Galeotti, A. (1993). "Politics and equality: The place of toleration." *Political Theory*, 21(4), 585-605.
- Gutmann, A. (1993). The challenge of multiculturalism in political ethics: *Philosophy and public affairs*, 22(3), 171-206.
- Gutmann, A. & Thompson, D. (1996). *Democracy and disagreement*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Banting, K. & Kymlicka, W. (2006). "Multiculturalism and the welfare state: Setting the context multiculturalism and the Welfare State". In Banting, K. & Kymlicka, W. (Eds) *Multiculturalism and the welfare state: Recognition and redistribution in contemporary democracies*. Oxford University Press.
- Modood, T. (2001). Their liberalism and our multiculturalism? *British Journal of Politics and International Relations*, 3(2), 245-257.
- Russell, J. (1994). "The myth of multiculturalism". *New Left Review*, 208, 121-126.
- Shelton, C. (1983). *Adolescent spirituality: Pastoral ministry for high school and college youth*. Chicago: Loyola University Press.
- Waltzer, M. (1992). The new tribalism, *Dissent*, 39, 164-171.
- Wolfe, A. & Klausen, J. (1997). "Identity Politics and the Welfare State". *Social Philosophy and Policy*, 14(2), 231-255.

Zizek, S. (1997). "Multiculturalism or the cultural logic of multinational capitalism". *New Left Review*, 225, 28-52.

Ελληνόγλωσσες

- Γιανναράς, Χ. (1976). *Το πρόσωπο και ο έρωας*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Γιανναράς, Χ. (2004). *Οντολογία της σχέσης*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Γκίκας, Α. (1997). *Μαθήματα ποιμαντικής*. Θεσσαλονίκη: Δεδούση.
- Θερμός, Β. (2005). *Οι δικοί μου ξένοι*. Αθήνα: Εν πλω.
- Κατσούλης, Η. (1999). "Αντιστάσεις στην πολυπολιτισμικότητα". *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 2, 53-104.
- Kymlicka, W. (2005). *Η πολιτική φιλοσοφία της εποχής μας*. Μτφρ. Γ. Μολύβας. Αθήνα: Πόλις.
- Μακρής, Σ. (2002). "Φιλελευθερισμός: Ιστορικές και φιλοσοφικές καταβολές: Σύγχρονες θεωρητικές τάσεις, μελέτες πολιτικής, οικονομίας και διπλωματίας". Ινστιτούτο Δημοκρατίας Κωνσταντίνος Καραμανλής & Ι. Σιδέρης.
- Μεταλληνός, Γ. (1990). *Ο Χριστός εν μέσω ημών*. Αθήνα: Αποστολική Διακονία της Εκκλησίας της Ελλάδος.
- Νέλλας, Π. (1984). "Το μάθημα των Θρησκευτικών και η Εκκλησία". *Σύναξη*, 14, 81-105.
- Παπαδερός Α. (2004). "Πρόσωπον προς πρόσωπον, ετερότητα και κοινωνία". Στο *Θεολογία και κόσμος*, Τιμητικός τόμος στον Ι. Μαντζαρίδη. Θεσσαλονίκη: Πουρναρά, 445-460.
- Παπαθανασίου, Θ. (1995). *Ο Θεός μου ο αλλοδαπός*. Αθήνα: Παρουσία
- Πέτρου, Ι. (1997). "Αλλαγή παραδείγματος στην Ορθόδοξη Θεολογία". *Καθ' οδόν*, 13, 13-22.
- Πέτρου, Ι. (2005). *Πολυπολιτισμικότητα και θρησκευτική ελευθερία*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Rorper, K. (1982). *Η ανοιχτή κοινωνία και οι εχθροί της: Τόμος II: Hegel, Marx και τα επακόλουθα*. Μτφρ. Ε. Παπαδάκη. Αθήνα: Παπαζήση.
- Rawls, J., (2004). *Ο πολιτικός φιλελευθερισμός*. Μτφρ. Σ. Μαρκέτος. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Smeman, A. (2003). *Πάτερ ημών*. Μτφρ. Ι. Λάμπας. Αθήνα: Μαΐστρος.
- Σταμούλης, Χ. (1997). "Ορθόδοξη πίστη και ζωή σε μια σύγχρονη εκκοσμικευμένη κοινωνία". *Καθ' οδόν*, 13, 35-48.
- Σταμούλης, Χ. (2005). "Όσπερ ξένος και αλήτης: η Σάρκωση η μετανάστευση της αγάπης". *Σύναξη*, 96, 8-17.
- Walzer, M. (1998). *Περί ανεκτικότητας: Για τον εκπολιτισμό της διαφθοράς*. Μτφρ. Κ. Μανδελάκη. Καστανιώτη.

Πολιτισμική ετερότητα και θρησκευτική αγωγή βάσει του Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ. Σύγκριση προγραμμάτων σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης Ελλάδας- Κύπρου.

Μαρίνα Σούνουλου

ΣΕΠ ΕΑΠ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
msounogl@gmail.com

Χαρίκλεια Πίτσου

ΣΕΠ ΕΑΠ, Πανεπιστήμιο Πατρών
xpitsou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετά την πολιτισμική ετερότητα και την θρησκευτική αγωγή στα προγράμματα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης Ελλάδας - Κύπρου υπό το πρίσμα του Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το δείγμα αποτελείται από τα Ελληνικά προγράμματα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) (2003), Πιλοτικό Πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο (2011, αναθεωρημένη έκδοση 2014) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (3-6 χρονών) Κύπρου (2016). Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ποσοτική – ερμηνευτική ανάλυση περιεχομένου βάσει των εννοιών της πολιτισμικής ετερότητας και της θρησκευτικής αγωγής. Στα αποτελέσματα φαίνεται ότι υπάρχουν αναφορές ως προς τις έννοιες της πολιτισμικής ετερότητας και της θρησκευτικής αγωγής στο φιλοσοφικό πλαίσιο, στο περιεχόμενο, στις γενικές επιδιώξεις, και στις διδακτικές προσεγγίσεις. Στα συμπεράσματα αναφέρεται ότι τα κείμενα έχουν κοινές αναφορές με τον Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ως προς το περιεχόμενο παρατηρείται η πολιτισμική ετερότητα και η θρησκεία να συνδέεται με την ανάπτυξη της προσωπικότητας, την αποδοχή της ετερότητας, την ανάδειξη των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων, την καλλιέργεια οικουμενικών αξιών αλλά και την ανάπτυξη της ταυτότητας και θρησκευτικής συνείδησης με βάση την πολιτιστική κληρονομιά της κάθε χώρας. Στόχος όλων των προγραμμάτων είναι να ενδυναμώσουν την πολιτισμική ταυτότητα κάθε παιδιού, ώστε να μπορεί να εκτιμά και να σέβεται τη διαφορετικότητα.

Λέξεις κλειδιά: πολιτισμική ετερότητα, θρησκευτική αγωγή, Ανθρώπινα Δικαιώματα, προσχολική εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Η πολιτισμική ετερότητα ως κοινωνικό φαινόμενο είναι κυρίαρχη στις σύγχρονες κοινωνίες λόγω των έντονων μεταναστευτικών ρευμάτων. Η επικρατούσα κατάσταση στις ευρωπαϊκές χώρες λόγω των μεταναστευτικών ροών οδηγεί αναπόφευκτα στον προβληματισμό σχετικά με την θρησκευτική αγωγή και τα προγράμματα σπουδών εν γένει.

Η αгаστή και επικοινωνιακή συνύπαρξη των ανθρώπων με διαφορετικές καταβολές χρειάζεται προεργασία από τους υπεύθυνους που χαράσσουν πολιτική και κοινωνική πολιτική. Επομένως, η γνώση των θρησκειών και των εθίμων των

ανθρώπων με διαφορετικό υπόβαθρο, θεωρείται νόμιμη, αναγκαία και επείγουσα.

Στο Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΧΔΘ της Ε.Ε.) (2000) αναγνωρίζεται το δικαίωμα της θρησκευτικής ελευθερίας. Η θρησκευτική αγωγή παρέχεται και μέσω της εκπαίδευσης, επομένως το σχολείο πρέπει να είναι η κοιτίδα του σεβασμού της ετερότητας. Ως εκ τούτου η πολιτισμική ετερότητα και η θρησκευτική αγωγή αποτελούν μέρος της κοινωνικής μάθησης των παιδιών κατά την προσχολική ηλικία και είναι εμφανής η αναγκαιότητα μιας έρευνας σχετικά με τον τρόπο που παρουσιάζονται αυτές οι έννοιες στην προσχολική εκπαίδευση, ώστε να αναδυθούν νέα στοιχεία που θα φωτίσουν πτυχές στον επιστημονικό διάλογο.

2. Πολιτισμική ετερότητα και θρησκευτική αγωγή

Ο πολιτισμός αποτελεί το βασικό στοιχείο διαφοροποίησης των λαών και ο σεβασμός της πολιτισμικής διαφορετικότητας θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση οικοδόμησης μιας πλουραλιστικής, δημοκρατικής και ειρηνικής κοινωνίας που χαρακτηρίζεται από ανοχή και ευρύτητα πνεύματος (Kymlicka, 2012). Δεδομένης της συνεχόμενης αύξησης των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, τόσο οι Διεθνείς Οργανισμοί όσο και η Ευρωπαϊκή Ένωση μέσα από συμβάσεις και δράσεις αποσκοπούν να συμβάλλουν στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στην καταπολέμηση της ανισότητας στην εκπαίδευση λόγω της πολιτισμικής ετερότητας.

Μέσα από την υιοθέτηση θεμελιωδών στρατηγικών αποσκοπούν στη διάδοση και εδραίωση της πολυπολιτισμικότητας και την εξάλειψη ρατσιστικών συμπεριφορών. Η εκπαιδευτική πολιτισμική ετερότητα μεταφράζεται σε συνύπαρξη μαθητών/τριών με διαφορετική εθνοτική, εθνική, θρησκευτική ή γλωσσική καταγωγή (Νιδέλτσου, 2016).

Σχετικά με την θρησκευτική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση, δεδομένου ότι τα προγράμματα σπουδών είναι ανοικτά και ευέλικτα δίνεται η δυνατότητα της βιωματικής μάθησης και προσέγγισης του "άλλου" με σεβασμό στη διαφορετικότητα και ενάντια στη μισαλλοδοξία και στο ρατσισμό.

2.1 Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης

"Η Ένωση συμβάλλει στη διαφύλαξη και την ανάπτυξη αυτών των κοινών αξιών, σεβόμενη την πολυμορφία των πολιτισμών και των παραδόσεων των λαών της Ευρώπης καθώς και την εθνική ταυτότητα των κρατών μελών της και την οργάνωση της δημόσιας εξουσίας τους σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο.

Άρθρο 10

Ελευθερία σκέψης, συνείδησης και θρησκείας

1. Κάθε πρόσωπο έχει δικαίωμα στην ελευθερία σκέψης, συνείδησης και θρησκείας. Το δικαίωμα αυτό συνεπάγεται την ελευθερία μεταβολής θρησκείας ή πεποιθήσεων καθώς και την ελευθερία εκδήλωσης του θρησκείματος ή των πεποιθήσεών του, ατομικά ή συλλογικά, δημόσια ή κατ' ιδίαν, με τη λατρεία, την εκπαίδευση, την άσκηση των θρησκευτικών καθηκόντων και τις τελετές.

Άρθρο 14

Δικαίωμα εκπαίδευσης

3. Η ελευθερία ίδρυσης εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με σεβασμό των δημοκρατικών αρχών καθώς και το δικαίωμα των γονέων να εξασφαλίζουν την εκπαίδευση και τη μόρφωση των τέκνων τους σύμφωνα με τις θρησκευτικές, φιλοσοφικές και παιδαγωγικές πεποιθήσεις τους, γίνονται σεβαστά σύμφωνα με τις εθνικές νομοθεσίες που διέπουν την άσκησή τους.

Άρθρο 21

Απαγόρευση διακρίσεων

1. Απαγορεύεται κάθε διάκριση ιδίως λόγω φύλου, φυλής, χρώματος, εθνοτικής καταγωγής ή κοινωνικής προέλευσης, γενετικών χαρακτηριστικών, γλώσσας, θρησκείας ή πεποιθήσεων

Άρθρο 22

Πολιτιστική, θρησκευτική και γλωσσική πολυμορφία

Η Ένωση σέβεται την πολιτιστική, θρησκευτική και γλωσσική πολυμορφία.

Ο θεμελιώδης χαρακτήρας που κατέχει η πολιτισμική πολυμορφία στην Ευρωπαϊκή Ένωση καθίσταται φανερός από τον Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ε.Ε. ο οποίος αναγνωρίζει μία σειρά προσωπικών, αστικών, πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων των πολιτών και μόνιμων κατοίκων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 21 αναφέρεται η απαγόρευση κάθε είδους διακρίσεων και στο άρθρο 22 η υποχρέωση της Ένωσης να σέβεται την πολιτιστική, θρησκευτική και γλωσσική πολυμορφία.

Η αναγκαιότητα αποδοχής της πολιτισμικής διαφορετικότητας και καλλιέργειας κλίματος ανοχής και φιλίας μεταξύ λαών που διαφέρουν πολιτισμικά αναγνωρίστηκε τόσο σε διεθνές όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Τόσο οι Διεθνείς Οργανισμοί όσο και η Ευρωπαϊκή Ένωση επιδιώκουν την εδραίωση της πολυπολιτισμικότητας, την προάσπιση των θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την εξάλειψη διακρίσεων, στερεοτύπων και προκαταλήψεων με απώτερο σκοπό την αρμονική και ομαλή συνύπαρξη όλων των ατόμων ανεξαρτήτως πολιτισμικής ταυτότητας.

3. Ερευνητικός σκοπός και Διατύπωση λειτουργικού ορισμού

Με βάση τα προαναφερόμενα ερευνάται στα επίσημα κείμενα της προσχολικής εκπαίδευσης η συχνότητα που εντοπίζονται οι όροι "πολιτισμική ετερότητα/διαφορετικότητα" και "θρησκεία" και τα παράγωγα αυτών.

Με τον όρο πολιτισμική ετερότητα ορίζεται στην παρούσα εργασία η αποδοχή και συνύπαρξη του άλλου με διαφορετικό υπόβαθρο που αφορά τη φυλή, την εθνικότητα, τις πολιτισμικές διαφορές, τη θρησκεία και τη γλώσσα. Η θρησκευτική αγωγή ορίζεται η αγωγή που αποδέχεται το θρησκευτικό πλουραλισμό και αποκλείει κατά αυτόν τον τρόπο την προνομιακή θέση κάποιας θρησκείας (Γριζοπούλου, 2002).

3.1 Ερευνητικό δείγμα

Το ερευνητικό δείγμα αποτελείται από τα ακόλουθα επίσημα κείμενα.

1. ΦΕΚ 304 Β'/13-3-2003, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Σελίδες 30. (Δ1)
2. «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ: 295450 Οριζόντια Πράξη στις 8 Π.Σ., 3 Π.Στ. Εξ., 2 Π.Στ. Εισ. Υπόεργο 1 : «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης» Επιστημονικό

Πεδίο: Πρώτη Σχολική Ηλικία. Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. Αναθεωρημένη Έκδοση, 2014. Αθήνα. Σελίδες 334. (Δ2)

3. Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (3-6 χρονών) Κύπρου (2016). (Δ3)

3.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τα παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα ακόλουθα:

E1: Υπάρχουν αναφορές στους όρους "πολιτισμική ετερότητα/διαφορετικότητα" και "θρησκεία" και στα παράγωγα αυτών στα επίσημα κείμενα των προγραμμάτων σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης Ελλάδας - Κύπρου;

E2: Υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στα επίσημα κείμενα της προσχολικής εκπαίδευσης Ελλάδας - Κύπρου αναφορικά με τη συχνότητα που εντοπίζονται οι όροι "πολιτισμική ετερότητα/διαφορετικότητα" και "θρησκεία" και τα παράγωγα αυτού;

E3: Υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στα επίσημα κείμενα της προσχολικής εκπαίδευσης Ελλάδας - Κύπρου αναφορικά με τον τρόπο που προσδιορίζεται η πολιτισμική ετερότητα και η θρησκευτική αγωγή;

E4: Ο τρόπος που προσδιορίζονται η "πολιτισμική ετερότητα/διαφορετικότητα" και η "θρησκεία" συνάδει με το πνεύμα του ΧΘΔ της Ε.Ε.;

3.3 Μεθοδολογία ερευνητικής διαδικασίας

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η ποσοτική - ερμηνευτική ανάλυση περιεχομένου, η οποία θεωρείται η πιο κατάλληλη ερευνητική μέθοδος στην ανάλυση των κειμένων (Stemler, 2001). Η ποσοτική - ερμηνευτική ανάλυση περιεχομένου είναι μια μέθοδος κατάλληλη για την ανάλυση λεκτικών, προφορικών και γραπτών δεδομένων (Mayring, 2000) και για την εμβάθυνση σε ένα κείμενο που περιέχει μεγάλο όγκο πληροφοριών (Fairclough, 1995). Δίνεται έμφαση στα σημαντικά σημεία του κειμένου, τα οποία οργανώνονται σε κατηγορίες ανάλογα με το περιεχόμενό τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να διευκολύνεται η μελέτη και η ερμηνεία των κειμένων αλλά και να εξάγονται πιο εύκολα συμπεράσματα (Stemler, 2001). Για την ανάλυση και την σύγκριση των κειμένων και την παρουσίαση των ομοιοτήτων και των διαφορών τους εστίασαμε στις έννοιες "πολιτισμική ετερότητα/διαφορετικότητα" και "θρησκεία" και τις αναφορές των εννοιών αυτών στα κείμενα.

4. Ερευνητικά αποτελέσματα

Στα κείμενα των προγραμμάτων σπουδών γίνεται ποσοτική- ερμηνευτική ανάλυση περιεχομένου για τις έννοιες "πολιτισμική ετερότητα/διαφορετικότητα" και "θρησκεία" και τα παράγωγά τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν 69 αναφορές από τις οποίες προκύπτουν 4 κατηγορίες: το φιλοσοφικό πλαίσιο, το περιεχόμενο, οι γενικές επιδιώξεις και οι διδακτικές προσεγγίσεις

ΔΕΠΠΣ 2003 (6 αναφορές/30 σελίδες)

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

σελ. 3

Βασικές γνώσεις και διαδικασίες από το χώρο των Φυσικών Επιστημών της, Γεωγραφίας, ιστορίας, Θρησκευτικών

σελ. 3

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει συνείδηση της πολυπλοκότητας του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο ζει και αναπτύσσεται το παιδί και να αξιοποιεί τις εμπειρίες και τις πολιτισμικές καταβολές του

ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ

σελ.16

να γνωρίσουν θρησκευτικές παραδόσεις, να αναπτύξουν συναισθήματα αγάπης και αδελφοσύνης για όλα τα πλάσματα της γης

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

σελ. 15

Ενθαρρύνονται να ανταλλάσσουν εμπειρίες, να μαθαίνουν για τον τρόπο ζωής των άλλων (π.χ. ετοιμάζουν μια γιορτή στο Νηπιαγωγείο με φαγητά άλλων χωρών, ακούν μουσική διαφόρων χωρών κ.ά.). Παροτρύνονται να αποδέχονται ανθρώπους με διαφορετικές γλωσσικές, πολιτιστικές ή θρησκευτικές καταβολές

σελ. 16

Με αφορμή τις μεγάλες θρησκευτικές γιορτές (π.χ Πάσχα, Χριστούγεννα, ονομαστικές γιορτές κ.ά) αναπτύσσονται δραστηριότητες που σχετίζονται με τη χριστιανική πίστη και τα έθιμα και τις παραδόσεις της πατρίδας μας

σελ. 18

να συγκρίνουν το παρόν με το παρελθόν και να διακρίνουν αλλαγές που συνδέονται με γεγονότα, καθημερινές συνήθειες, έθιμα ή άλλα πολιτιστικά στοιχεία

Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για νηπιαγωγείο 2011 (αναθεωρημένη έκδοση 2014) (43 αναφορές/334 σελίδες)

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

σελ. 7

Κάθε παιδί είναι μοναδικό και όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα σε μια εκπαίδευση η οποία σέβεται την προσωπικότητα, τη γλωσσική, κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα και τις ανάγκες τους.

σελ.23

Μια από τις προτεραιότητες του νέου προγράμματος σπουδών για το νηπιαγωγείο είναι να προωθήσει την αναγνώριση και το σεβασμό της διαφορετικότητας.

σελ. 264

να ενδυναμώσει την πολιτισμική ταυτότητα κάθε παιδιού ώστε να μπορεί να εκτιμά και να σέβεται τη διαφορετικότητα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

σελ. 11

Η πλευρά της γλώσσας συνδέεται με την συνεχή διεύρυνση της πολιτισμικής και γλωσσικής διαφορετικότητας

σελ.18

Η εκπαιδευτικός αναγνωρίζει και σέβεται τη διαφορετικότητα κάθε παιδιού (προσωπικότητα, ικανότητες, τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας, πολιτισμική

κληρονομιά) και την αναδεικνύει με θετικό τρόπο, διευκολύνει δηλαδή κάθε παιδί να αναγνωρίσει τα δικά του χαρακτηριστικά, αλλά και των άλλων παιδιών της ομάδας

σελ. 19

Οι ικανότητες και οι συμπεριφορές που χρειάζεται κάποιος για να «ζει με τους άλλους» και να συμμετέχει αποτελεσματικά σε κοινωνικές δραστηριότητες ποικίλουν ανάλογα με την ηλικία, με το πολιτισμικό πλαίσιο και με τις ειδικές συνθήκες τις οποίες αντιμετωπίζει σε διάφορες περιόδους της ζωής του.

σελ.19

αλληλεπιδράσεις με νόημα μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια, να αναγνωρίζει και να αντιδρά κατάλληλα στις ιδέες, τις δράσεις και τα συναισθήματα των άλλων, να σέβεται τις ανάγκες τους, να ζητά και να παρέχει βοήθεια.

σελ. 23

Αυτή η διαφορετικότητα εμπεριέχει δημογραφικές διαστάσεις όπως φύλο, ηλικία, εθνική ή τοπική προέλευση, κοινωνικοοικονομικές ομάδες, μητρική γλώσσα και ειδικές ανάγκες καθώς και διαστάσεις που σχετίζονται με τον τρόπο ζωής, όπως εμπειρίες, ενδιαφέροντα, φίλοι, αξίες, στάσεις, τρόπο σκέψης

σελ.23

Παρά το γεγονός ότι η ανομοιογένεια στους χώρους εκπαίδευσης είναι μια πραγματικότητα -και πιο έντονη τα τελευταία χρόνια με τα μεταναστευτικά ρεύματα- συχνά αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς είτε ως εμπόδιο είτε ως τυχαίο ή περιστασιακό γεγονός. Αυτές οι δύο στάσεις υποδηλώνουν δυσκολία αποδοχής της διαφορετικότητας και εμποδίζουν την παροχή ίσων ευκαιριών για όλα τα παιδιά.

σελ.25

Η εφαρμογή διαφοροποιημένων προσεγγίσεων στην τάξη του νηπιαγωγείου προϋποθέτει αρχικά την αναγνώριση και το σεβασμό της διαφορετικότητας από την εκπαιδευτικό της τάξης.

σελ.35

προέρχονται από διαφορετικά οικογενειακά και κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Η συνεργασία της εκπαιδευτικού με τους γονείς μπορεί να της εξασφαλίσει πρόσβαση σε σχετικές πληροφορίες (π.χ. οικογενειακές και πολιτισμικές συνήθειες

σελ.42

Η ιστορία της κοινότητας, οι αξίες, οι διαφορετικές ταυτότητες και τα διαφορετικά οικογενειακά, κοινωνικά, πολιτισμικά περιβάλλοντα των παιδιών και των ενηλίκων που συμβιώνουν σε αυτό, αποτυπώνονται στο χώρο του νηπιαγωγείου και γίνονται σεβαστά. Υπάρχει, για παράδειγμα, ένας μικρός χώρος ανταλλαγής στοιχείων πολιτισμού με στόχο τη διαπολιτισμικότητα

σελ.44

Σχεδιάζει το πρόγραμμά της με ευελιξία, βάσει πληροφοριών που συλλέγει για τις ιδέες, ικανότητες, ενδιαφέροντα, πολιτισμικές και οικογενειακές παραδόσεις και εμπειρίες των παιδιών.

σελ.52

Ο όρος «ένταξη» αναφέρεται στην παροχή προγραμμάτων σπουδών υψηλού επιπέδου για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,

αναπηρίες, μητρική γλώσσα, ικανότητες, πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα
σελ.53

η ένταξη αποτελεί μέρος της αναγνώρισης της διαφορετικότητας στην τάξη και ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να πετύχουν. Έτσι λειτουργεί πρώτα απ' όλα, η ίδια, ως μοντέλο αποδοχής και σεβασμού της διαφορετικότητας.

σελ. 56

Ως «μαθησιακό περιβάλλον» λειτουργεί κάθε οικογένεια, ανεξάρτητα από το εισόδημα, τη δομή, το μορφωτικό επίπεδο και την εθνική ή πολιτισμική ταυτότητα της.

σελ.75

Η διαμόρφωση μιας θετικής προσωπικής και κοινωνικής εικόνας του εαυτού και παράλληλα η αποδοχή της διαφορετικότητας.

σελ. 96

επειδή η σχολική πορεία των παιδιών ξεκινά από διαφορετική γλωσσική αφετηρία, καθώς, όπως είναι γνωστό, τα παιδιά αποκομίζουν διαφορετικές γλωσσικές πρακτικές από το κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται, η γλωσσική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση, πέρα από τους άλλους στόχους της, πρέπει να λειτουργεί εξισορορητικά για τα παιδιά από διαφορετικά περιβάλλοντα

σελ.173

ενότητα: Αποδοχή διαφορετικότητας) δεν αφορά μόνο στην ανθρωπιστική ανάγκη υπέρβασης κάθε διαφορετικότητας, αλλά και στη δυνατότητα κατανόησης και σεβασμού της ιδιαιτερότητας του άλλου, μέσα από εναλλακτικούς διαύλους επικοινωνίας, όπως είναι η καλλιτεχνική έκφραση.

σελ. 264

να ενδυναμώσει την πολιτισμική ταυτότητα κάθε παιδιού ώστε να μπορεί να εκτιμά και να σέβεται τη διαφορετικότητα

σελ. 264

Καθώς τα παιδιά προέρχονται από διάφορα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι πολύ σημαντικό, οι δράσεις που οργανώνονται, να λαμβάνουν υπόψη τους ότι κάθε παιδί μπορεί να κατανοεί διαφορετικά αυτά που συμβαίνουν γύρω του...θα πρέπει να δίνει αξία στις προσωπικές εμπειρίες του κάθε παιδιού καθώς επίσης και να του επιτρέπει μια διαφορετική θεώρηση του κόσμου.

σελ. 264

Οι οικογένειες έχουν τη δική τους ιστορία, λειτουργούν με βάση τους δικούς τους κανόνες, ακολουθούν τα έθιμα, τις παραδόσεις και τις θρησκευτικές πρακτικές που τους εκφράζουν, κάνουν καθημερινά οικονομικές συναλλαγές

σελ. 266

ως σημείο εκκίνησης για την υλοποίηση οργανωμένων προγραμμάτων (π.χ. περιβαλλοντικά προγράμματα, προγράμματα για την ειρήνη, για την αγωγή του καταναλωτή κ.ά.) τα οποία βοηθάνε τα παιδιά να προσεγγίσουν πιο συστηματικά και σε βάθος σημαντικά κοινωνικά, πολιτισμικά και περιβαλλοντικά ζητήματα

σελ. 268

τη μελέτη των δράσεων και των σχέσεων του ανθρώπου με το φυσικό και το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον του.

ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ

σελ. 26

πρόγραμμα «Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης», Μαθησιακός Στόχος: «να αποδέχονται τη διαφορετικότητα»)

σελ.52

Η οργάνωση και υλοποίηση τους ακολουθεί τις παρακάτω αρχές: “σεβασμό και αναγνώριση της διαφορετικότητας”

σελ.79

να συνεργάζονται και να αντλούν ερεθίσματα για θέματα όπως η διαφορετικότητα

σελ.93

Να αποδέχονται τη διαφορετικότητα

σελ.269

«έχουν αποκτήσει ηθικές αξίες» και «αποδέχονται τη διαφορετικότητα»

σελ. 278

αναγνωρίζουν κοινά στοιχεία και διαφορές στα έθιμα, στις καθημερινές συνήθειες και στην παράδοση ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

σελ. 32

παίζοντας μοιράζονται και διαπραγματεύονται διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες

σελ. 54

Για τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα η εκπαιδευτικός: δείχνει ενδιαφέρον για το πολιτισμικό και γλωσσικό τους «κεφάλαιο εκθέτει το σύνολο των παιδιών της τάξης του σε διαφορετικούς πολιτισμούς (έθιμα, συνήθειες, παραδόσεις) και σε εθνικές και πολιτισμικές διαφορές, χρησιμοποιώντας τις τέχνες, το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι και τη λογοτεχνία (πολυπολιτισμικά βιβλία

σελ. 81

σε εθνικές και θρησκευτικές γιορτές οργανώνουν δραστηριότητες στις οποίες μπορούν να συμμετέχουν όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τον τόπο καταγωγής ή το θρήσκευμα τους (π.χ. ένα πάρτι με αφορμή τα Χριστούγεννα ή «ανοιχτές» κατασκευές, όπως διακόσμηση κεριών)

σελ.93

δραματοποιούν μια ιστορία με θέμα την διαφορετικότητα

σελ.93

λειτουργούν ως πρότυπο στον τρόπο αντίδρασης στη διαφορετικότητα

σελ. 93

συλλέγουν υλικό από διαφορετικές πηγές (π.χ. διαδίκτυο, έργα τέχνης) και καταγράφουν διαφορές και ομοιότητες σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες

σελ.94

Συνδέουν με το στόχο «Αναγνωρίζοντας τη Διαφορετικότητα» και με μαθησιακή περιοχή «Κοινωνικές Επιστήμες»

σελ.101

σχεδιασμό δραστηριοτήτων που καλλιεργούν το σεβασμό στη διαφορετικότητα και ενδυναμώνουν την ταυτότητα των ατόμων που δεν έχουν μητρική την ελληνική

σελ. 271

χρησιμοποιούν την σημαντικά προσωπικά γεγονότα, τον αντίστοιχη ορολογία καιρό, εθνικές και θρησκευτικές γιορτές - (τώρα, πριν από πολύ κ.ά.

σελ. 277

χρησιμοποιούν σημαντικά προσωπικά γεγονότα, την αντίστοιχη ορολογία καιρό, εθνικές και θρησκευτικές γιορτές - (τώρα, πριν από πολύ κ.ά.

σελ. 278

αναζητούν, με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού, κοινά στοιχεία στις παραδόσεις και τα έθιμα άλλων λαών: ποιος άλλος λαός έχει θέατρο σκιών; Ποιοι άλλοι λαοί ανάβουν κεριά ή φαναράκια σε θρησκευτικές γιορτές τους; Ποια αντικείμενα πιστεύουν, άλλοι λαοί, ότι φέρνουν τύχη;

σελ. 278

διευκολύνουν τα παιδιά, με σχετικές συζητήσεις και δραστηριότητες, να εκτιμήσουν τις πολλές διαστάσεις της έννοιας του πολιτισμού: τη γλώσσα, τη λογοτεχνία, τη μουσική, τη θρησκεία, την τέχνη, τα αντικείμενα, τις γιορτές, την ενδυμασία, τα κτίρια, τη διατροφή κ.ά.

σελ. 278

εξοπλίζουν την τάξη με υλικό (βιβλία, αντικείμενα, φωτογραφίες, έργα τέχνης κ.ά.) που αντανακλά διάφορες πολιτισμικές συνήθειες και έθιμα.

Αναλυτικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο Κύπρου (2016)

(20 αναφορές/155 σελίδες)

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

σελ. 6

Η συγκεκριμένη περίοδος έχει αυτόνομη αξία και ταυτόχρονα θέτει τις βάσεις για τα μετέπειτα χρόνια. Δομείται κοινωνικο-πολιτιστικά από και για τα παιδιά μέσα από ενεργή διαπραγμάτευση κοινωνικών σχέσεων εντός πλαισίων όπως του χρόνου, του τόπου, της κουλτούρας, του φύλου, της τάξης και των άλλων.

σελ. 25

“Πολιτισμικός, γλωσσικός και θρησκευτικός πλουραλισμός

Μια από τις σημαντικές παιδαγωγικές αρχές του νηπιαγωγείου είναι ότι το σχολείο πρέπει να καλωσορίζει και να σέβεται το κάθε ξεχωριστό και μοναδικό παιδί που φοιτά σε αυτό, από οποιοδήποτε πολιτισμικό, θρησκευτικό και γλωσσικό περιβάλλον.”

σελ.26

Αναγνωρίζοντας ότι η θρησκεία αποτελεί μέρος της κοινωνικής μάθησης των παιδιών κατά την πρώτη σχολική ηλικία, θα πρέπει να αξιοποιείται με τρόπο που να βοηθά το παιδί να κατανοεί τον κόσμο μέσα από τις καταστάσεις της ζωής και τους προβληματισμούς του. Ένα δημοκρατικό σχολείο που σέβεται και προωθεί την αυτονομία του παιδιού προσφέρει ευκαιρίες για σύνδεση βιωματικών καταστάσεων της ζωής των παιδιών με την παράδοση και τον πολιτισμό. Ο θρησκευτικός πλουραλισμός μας προτρέπει να αποδεχτούμε τα πιστεύω, τις συνήθειες και τις πρακτικές των διαφορετικών θρησκειών των παιδιών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο.

ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ

σελ. 5

Σκοπός του συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος είναι να ενισχύσει την

εικόνα ενός ικανού, δυναμικού, αποφασιστικού και αισιόδοξου παιδιού, το οποίο αναπτύσσεται μέσα από τις σχέσεις που διαμορφώνει σε διάφορα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια.

σελ. 55

Να εκτιμά ατομικές, πολιτιστικές, θρησκευτικές ομοιότητες και διαφορές

σελ.55

Εκτίμηση και σεβασμός στη διαφορετικότητα

σελ.105

Σκοπός των κοινωνικών Σπουδών είναι να προσφέρει πλούσιες, αυθεντικές και ποικίλες μαθησιακές εμπειρίες στα παιδιά, ώστε να προβληματίζονται γύρω από κοινωνικά-πολιτικά, οικονομικά, γεωγραφικά, ιστορικά και θρησκευτικά-ηθικά ζητήματα με τρόπους που να ενισχύουν τη διερεύνηση και συζήτηση τέτοιων ζητημάτων προς κοινωνικά και ηθικά επιθυμητές κατευθύνσεις.

σελ 106

να συνειδητοποιεί την πολλαπλότητα και ρευστότητα των κοινωνικών του ταυτοτήτων (π.χ. έμφυλη, εθνική, θρησκευτική, πολιτισμική, ηλικίας, τάξης, παρέας, οικογένειας, άλλες)

σελ. 110

5. να κατανοεί τη σχέση της προσωπικής και οικογενειακής του ιστορίας με τις διάφορες κοινωνικές ομάδες (εθνική, θρησκευτική, πολιτισμική, ηλικιακή κοκ) στις οποίες συμμετέχει

σελ. 114

1. να συνειδητοποιήσουν τη θρησκευτική τους ταυτότητα και την αποτύπωσή της στην καθημερινή τους ζωή, παράδοση και ιστορία του τόπου τους

2. να έρθουν σε επαφή με θρησκευτικές πολιτισμικές πρακτικές του τόπου και της παράδοσής τους (π.χ. χώρους, τελετές, σύμβολα λατρείας, κληρικούς)

σελ. 115

3. να εκτιμήσουν και να καλλιεργήσουν τις χριστιανικές αξίες της αγάπης, ειρήνης, φιλίας, συνύπαρξης, ισότητας, σεβασμού της διαφορετικότητας με τρόπο που να παρακινεί σε αλτρουιστική δράση

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

σελ. 27

ο πλουραλισμός μας προτρέπει να αποδεχτούμε τα πιστεύω, τις συνήθειες και τις πρακτικές των διαφορετικών θρησκειών των παιδιών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο

σελ. 27

Είναι επίσης μέρος της ταυτότητάς του, η οποία μπορεί να συνδέεται με συγκεκριμένο πολιτισμό, η αλληλεπίδραση παιδιών από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα έχει αμφίδρομα οφέλη για όλα τα παιδιά καθώς κάθε νέα γλωσσική ποικιλότητα αποτελεί κοινωνικο-πολιτισμική και νοητική ενδυνάμωση.

σελ. 69

μέσα από τη διαμεσολάβηση του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος το παιδί μαθαίνει πως να συλλέγει πληροφορίες, να τις επεξεργάζεται και να τις χρησιμοποιεί για να λύνει προβλήματα και να κατανοεί τη λειτουργία του κόσμου που το περιβάλλει

σελ. 103

Κατανόηση και σεβασμός της διαφορετικότητας των ατόμων και συνεργασία με

όλους

σελ.114

1.Θρησκευτικά στοιχεία στην καθημερινή ζωή του παιδιού (όνομα, συνήθειες, τοπίο) και πώς συνδέονται με την οικογένεια ή ευρύτερη κοινότητα στην οποία συμμετέχει

2.Εντοπισμός θρησκευτικών τελετών και γιορτών (π.χ. Θεία λειτουργία, αγιασμός, βάπτισμα, Χριστούγεννα, Πάσχα, εορτασμός τοπικού αγίου), χώρων (π.χ. ναοί) και συμβόλων (π.χ. αμπέλι, ελιά, περιστέρι) στο οικείο περιβάλλον του παιδιού: σημασία και αξία

3.Αξίες του Χριστιανισμού όπως η αγάπη, ειρήνη, φιλία, ισότητα, σεβασμός α) ως βασικές ανάγκες του παιδιού β) ως δικαίωμα του παιδιού γ) συνθήκες-περιστάσεις καταπάτησής τους δ) τρόποι διεκδίκησης, βοήθειας και συνδρομής όταν καταπατάται το δικαίωμα του παιδιού σε αυτές τις αξίες

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

σελ. 93

Αναφορά σε πολιτισμικές/κοινωνικές πρακτικές μέσα από τη χρήση οπτικών ερεθισμάτων και επαφή με ανθρώπους της κοινότητας του σχολείου (π.χ. γιαγιάδες- παππούδες, καλλιτέχνες της κοινότητας, γονείς)

σελ.96

Παραδείγματα:

Παραδοσιακά αντικείμενα του τόπου, όπως: κεντήματα, αγγεία, βυζαντινή εικόνα, αρχαιολογικά ευρήματα, μνημεία, θρησκευτικοί χώροι)

σελ. 114

1.Συζητούν τη σχέση του ονόματός τους με τη θρησκεία τους (αν υπάρχει) και περιγράφουν θρησκευτικές τελετές ονοματοδοσίας (π.χ. βάπτισμα) και ονομαστικής γιορτής (1,2)

2. κατά τη διάρκεια μελέτης πεδίου συλλέγουν πληροφορίες προκειμένου να εξηγήσουν γιατί στην περιοχή τους υπάρχουν θρησκευτικοί χώροι λατρείας, ποιοι και γιατί τους δημιούργησαν, ποιοι και γιατί τους χρησιμοποιούν, πώς, τότε κοκ (1,4)

σελ.115

4.2. Στο πλαίσιο Σχεδίου Εργασίας για την προσφορά και βοήθεια προς το συνάνθρωπο πέρα από φυλετικές, θρησκευτικές, κοινωνικές και άλλες διακρίσεις μπορεί να χρησιμοποιηθεί η παραβολή του καλού Σαμαρείτη

5.Ανάλυση των αποτελεσμάτων

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης διαπιστώνεται η παρουσία αναφορών στο ερευνώμενο υλικό με συχνότητα (69) σε συνολικό αριθμό των σελίδων προς έρευνα (519).

Από την ανάλυση προκύπτει ότι τα κείμενα έχουν κοινές αναφορές με τον ΧΘΔ. Ωστόσο, το ΔΕΠΠΣ δεν έχει τόσες αναφορές που να αφορούν την πολιτισμική ετερότητα σε σχέση με τα άλλα δύο πιο πρόσφατα προγράμματα. Το ΔΕΠΠΣ είναι ένα πρόγραμμα του 2003, ενώ τα άλλα δύο είναι του 2014 και 2016 και λαμβάνουν υπόψη τις νέες μεταβαλλόμενες συνθήκες που επικρατούν στην κοινωνία. Στο ελληνικό πιλοτικό πρόγραμμα του 2014 ο αριθμός των αναφορών είναι 44, είναι φανερό η διαφορά από τη συχνότητα των αναφορών στην πολιτισμική ετερότητα/διαφορετικότητα και την έννοια της θρησκείας σε σχέση με το ΔΕΠΠΣ

(2003) όπου εμφανίζεται 6 φορές. Βέβαια το ΔΕΠΠΣ είναι ένα 30σέλιδο κείμενο ενώ του 2014 αποτελείται από 335 σελίδες. Στο Κυπριακό πρόγραμμα (2016) οι αναφορές είναι 20 και είναι έντονη η παρουσία του Χριστιανικού Ορθόδοξου πνεύματος. Αξιοσημείωτο είναι ότι ενώ αναφέρεται στον σεβασμό της πολιτισμικής ετερότητας και της θρησκείας εντούτοις δεν αναφέρεται σε άλλες θρησκείες.

Ως προς το περιεχόμενο παρατηρείται η πολιτισμική ετερότητα και η θρησκεία να συνδέεται με την ανάπτυξη της προσωπικότητας, την αποδοχή της ετερότητας, την ανάδειξη των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων, την καλλιέργεια οικουμενικών αξιών αλλά και την ανάπτυξη της ταυτότητας και θρησκευτικής συνείδησης με βάση την πολιτιστική κληρονομιά της κάθε χώρας.

Στόχος όλων των προγραμμάτων είναι να ενδυναμώσουν την πολιτισμική ταυτότητα κάθε παιδιού, ώστε να μπορεί να εκτιμά και να σέβεται τη διαφορετικότητα.

Γενικότερα, το ζήτημα της πολιτισμικής ετερότητας και της θρησκευτικής αγωγής συνδέεται άμεσα με το θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα στην ελευθερία της σκέψης, της συνείδησης και της θρησκείας το οποίο περιλαμβάνεται στον ΧΘΔ της Ε.Ε..

6. Συζήτηση

Το Συμβούλιο της Ευρώπης αναγνωρίζει ότι, στη σημερινή πολυπολιτισμική Ευρώπη η θρησκευτική εκπαίδευση, εφόσον αυτή γίνεται με απόλυτο σεβασμό στη διαφορετικότητα και με πλήρη αναγνώριση σε όλες τις θρησκείες και τα πιστεύω, κινείται προς την καταπολέμηση της άγνοιας, των στερεοτύπων και των στρεβλών αντιλήψεων για τις θρησκείες και προωθεί το διαπολιτισμικό διάλογο (Νάσκου-Περράκη, 2003).

Η θρησκευτική αγωγή ωφελεί αποτελεσματικά όταν το παιδί μπορεί να ανταποκριθεί σε μια πολυσύνθετη κοινωνιο-πολιτισμική πραγματικότητα που είναι μέρος της, ώστε να δομήσει τη δική του σύνθετη κοινωνική ταυτότητα με σεβασμό και κατανόηση για κάθε άνθρωπο, ανεξαρτήτου θρησκείας και εθνότητας.

Σύμφωνα με την Επίτροπο Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού της Κύπρου (2012): «στην περίπτωση του κυπριακού δημόσιου σχολείου και, ειδικότερα, σε ότι αφορά τα σχολεία τα οποία λειτουργούν εντός του πλαισίου της Ελληνοκυπριακής Κοινότητας, η εφαρμογή της αρχής της ισότιμης αντιμετώπισης όλων των θρησκειών επιβάλλει την αντικειμενική και αξιολογικά ουδέτερη αντιμετώπιση όλων των θρησκευτικών -θειστικών και αθειστικών- προσεγγίσεων, χωρίς να αποκλείει την απόδοση μεγαλύτερης έμφασης στο Ελληνορθόδοξο Χριστιανικό Δόγμα. Σημειώνει την ταχεία αλλαγή η οποία παρατηρείται σε ότι αφορά τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού των δημόσιων σχολείων -ως αποτέλεσμα της ενίσχυσης του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα της κοινωνίας μας- και υπογραμμίζει την υποχρέωση του δημόσιου σχολείου να διευκολύνει τα παιδιά τα οποία δε συμμετέχουν στην Ορθόδοξη Εκκλησία της Κύπρου, προκειμένου αυτά να ασκήσουν τα θρησκευτικά τους καθήκοντα, εντός του σχολικού χρόνου, εάν αυτό κρίνεται απαραίτητο».

Το Συμβούλιο της Ευρώπης στη Σύστασή της, Υπ. Αρ. 1720 (2005) με θέμα Εκπαίδευση και Θρησκεία επισημαίνει τα ακόλουθα: «Η εκπαίδευση είναι ουσιαστική για την καταπολέμηση της άγνοιας, των στερεοτύπων και των λαθεμένων αντιλήψεων για τις θρησκείες. Οι κυβερνήσεις θα πρέπει να κάνουν

περισσότερα προκειμένου να διασφαλίσουν την ελευθερία της συνείδησης και της έκφρασης των θρησκευτικών πεποιθήσεων, να ενισχύσουν την εκπαίδευση στις θρησκείες, να ενθαρρύνουν το διάλογο με και μεταξύ των θρησκειών και να προωθήσουν την κουλτούρα και την κοινωνική έκφραση των θρησκειών. Το σχολείο είναι κύριο συστατικό στοιχείο της εκπαίδευσης, για τη διαμόρφωση κριτικού πνεύματος στους αυριανούς πολίτες και, για το λόγο αυτό, διαπολιτισμικού διαλόγου. Θέτει τα θεμέλια για την ανάπτυξη συμπεριφοράς ανοχής, που να στερεώνεται στο σεβασμό για την αξιοπρέπεια κάθε ανθρώπινου όντος. Διδάσκοντας τα παιδιά την ιστορία και τη φιλοσοφία των κύριων θρησκειών με συγκράτηση και αντικειμενικότητα και με σεβασμό στις αξίες της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, [το σχολείο] θα καταπολεμήσει αποτελεσματικά, το φανατισμό. Η κατανόηση των πολιτικών συγκρούσεων στο όνομα της θρησκείας είναι ουσιώδης».

Το 2007 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο εξέδωσε έναν οδηγό για τα σχολεία με τίτλο «Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ένα βοήθημα για τα σχολεία». Ο οδηγός αυτός δίνοντας έμφαση στο ρόλο της θρησκείας στο χώρο του σχολείου έχει σκοπό να βοηθήσει όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τη θρησκευτική διαφορετικότητα.

Το σχολείο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη θρησκευτική αγωγή του παιδιού, από το αναλυτικό πρόγραμμα μέχρι το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και τις καθημερινές πρακτικές του άτυπου αναλυτικού προγράμματος (εορτασμοί, πρωινή προσευχή, παρουσία θρησκευτικών συμβόλων στο χώρο του σχολείου, άλλες δραστηριότητες).

Το περιεχόμενο και η μορφή της θρησκευτικής αγωγής χρειάζεται να συζητηθούν και να διαμορφωθούν κατά τρόπο που να σέβεται τη θρησκευτική ελευθερία των εμπλεκόμενων παιδιών. Στο ΧΘΔ της Ε.Ε. και σε όλες σχεδόν τις συστάσεις (επίσημα έγγραφα) της Ευρωπαϊκής Ένωσης τονίζεται η ανάγκη για ανταπόκριση στην πολιτισμική ετερότητα και την θρησκευτική απόκλιση, ούτως ώστε να μάθουμε να ζούμε μαζί, να ανεχόμαστε ο ένας τον άλλον και να αποφεύγονται οι συγκρούσεις και οι φανατισμοί.

7. Προτάσεις

Η θρησκευτική αγωγή δεν πρέπει να στοχεύει στην ενδογμάτιση των μαθητών σε μία συγκεκριμένη πίστη, αλλά να «υπηρετεί την ανάγκη της γνώσης και της κατανόησης του κόσμου (και άρα και του θρησκευτικού φαινομένου) μέσα στον οποίο ζει το παιδί» (Γριζοπούλου, 2002).

Ο θρησκευτικός πλουραλισμός αποτελεί τη βάση και διαποτίζει το περιεχόμενό του αποκλείοντας έτσι την προνομιακή θέση κάποιας θρησκείας. Συνεπώς, η θρησκευτική αγωγή απευθύνεται σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις.

Το κράτος όντας υπεύθυνο για τη διαπαιδαγώγηση όλων των μαθητών οφείλει να σχεδιάζει ένα ουδέτερο μοντέλο θρησκευτικής αγωγής που αφενός συμπεριλαμβάνει τη θρησκεία στο πρόγραμμα σπουδών, και αφετέρου απομακρύνεται από την ομολογιακή εκπαίδευση σε μία ή περισσότερες αναγνωρισμένες θρησκείες, με σκοπό τη γνώση και τη κατανόηση της θρησκείας σε όλο της το φάσμα και όχι την ανάπτυξη και την ενδυνάμωση της θρησκευτικής πίστης των μαθητών (Κωστινούδη, 2013).

Το γεγονός αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι καταπατάται ο σεβασμός της θρησκευτικής πίστης των μαθητών στο όνομα του πλουραλισμού. Η ενσωμάτωση των θρησκειών σε ένα συνεκτικό σύνολο που θα οδηγήσει στην εξασθένιση της θρησκευτικής τους πίστης δεν είναι επιθυμητή. Η θρησκευτική πίστη είναι απαιτούμενη, όπως απαιτούμενος είναι και ο διάλογος μεταξύ μαθητών με διαφορετική θρησκευτική πίστη, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η θρησκευτική ταυτότητα των μαθητών, αλλά και να καλλιεργηθεί μία κοινή ταυτότητα που θα είναι υπεράνω όλων των άλλων (Κωστινούδη, 2013).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London and New York: Longman.
- Mayring, Ph. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research (On-line Journal)*, 1.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (17).

Ελληνόγλωσσες

- Γριζοπούλου, Ο. (2002). "Γύρω από το διάλογο για το μάθημα των θρησκευτικών". *Σύναξη*, 83, 61- 73.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε., (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Ζαμπέτα, Ε. (2003). *Σχολείο και Θρησκεία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Κωστινούδη, Α. (2013). *Θρησκευτική αγωγή και πολιτισμική ετερότητα στην ελληνική εκπαίδευση: Σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Kymlicka, W. (2012). *Πολυπολιτισμικές Οδύσσειες Πλοήγηση στη νέα διεθνή πολιτική της διαφορετικότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρης
- Νάσκου – Περράκη, Π. (2003). *Η συμβολή της UNESCO και των άλλων Διεθνών Οργανισμών στη διαμόρφωση της Διαπολιτισμικής Διάστασης της Ελληνικής Παιδείας Μέθοδοι και Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Κύπρου, (2016). Υπουργείο Παιδείας Κύπρου.
- Νιδέλτσου, Α. (2016). *Η προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας στη σχολική τάξη στο ελληνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές πλαίσιο και η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαίδευση λόγω πολιτισμικής ετερότητας από την Ευρωπαϊκή Ένωση*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Επίτροπος Προστασίας των Δικαιωμάτων του παιδιού (2012). *Θέση Επιτρόπου προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού για τη θρησκευτική εκπαίδευση στο δημόσιο Σχολείο*. Λευκωσία, Κύπρος.
- Ευρωπαϊκή Ένωση. (2000). Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2000/C 364/01).

- Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2014). «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ: 295450 Οριζόντια Πράξη στις 8 Π.Σ., 3 Π.Στ. Εξ., 2 Π.Στ. Εισ. Υποέργο 1 : «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης» Επιστημονικό Πεδίο: Πρώτη Σχολική Ηλικία. *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Αναθεωρημένη Έκδοση, 2014. Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2014). ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» MIS: 295450. Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε. Κ. Τ.) Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών στο Νηπιαγωγείο.
- ΦΕΚ 304 Β'/13-3-2003. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.

Μαθαίνοντας με το Thymio- Μια διδακτική προσέγγιση των Θρησκευτικών Στ' με τη χρήση ρομπότ εδάφους

Ελένη Σπυριδοπούλου

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ70

elspyr06@gmail.com

Περίληψη

Η ταχύτατη ανάπτυξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας τις τελευταίες δεκαετίες οδήγησε στη ραγδαία διεξόδυσή τους σε πολλούς τομείς της ζωής όπως και στην εκπαίδευση. Κομμάτι των νέων τεχνολογιών αποτελεί και η εκπαιδευτική ρομποτική, που δειλά έκανε την εμφάνισή της και πλέον αποτελεί ένα σπουδαίο εκπαιδευτικό εργαλείο. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια διδακτική προσέγγιση όπου χρησιμοποιείται το ρομπότ εδάφους Thymio και οι προ-προγραμματισμένες (default) λειτουργίες του για τη διδασκαλία της 4^{ης} Θεματικής Ενότητας της Στ' Δημοτικού: *Η Θεία Ευχαριστία: πηγή και κορύφωση της ζωής της Εκκλησίας*. Συγκεκριμένα τα παιδιά εμπλέκονται ενεργά στην διαδικασία, δημιουργώντας οι ίδιοι το ταμπλό του ρομπότ και καθορίζοντας την πορεία του σε σενάριο προσομοίωσης της Θείας Λειτουργίας. Σχετικά με τη δομή της εργασίας, αρχικά γίνεται μια μικρή βιβλιογραφική επισκόπηση πάνω στην εκπαιδευτική ρομποτική και τα οφέλη που προσδίδει στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ ακολουθεί η περιγραφή της διδακτικής προσέγγισης πλαισιωμένη από τους στόχους και τη μεθοδολογία. Τέλος παρατίθεται η αξιολόγηση και προκλήσεις για περαιτέρω έρευνα.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτική ρομποτική, Thymio, Διδακτική θρησκευτικών

1. Εισαγωγή

Η ολοένα αυξανόμενη ανάπτυξη της τεχνολογίας έχει θέσει νέες παραμέτρους στην ζωή των ανθρώπων παρέχοντας καινοτόμες ιδέες και νέα εργαλεία προς αξιοποίηση. Η εκπαίδευση καλείται να συμβαδίσει και να συγχρονιστεί με τις καινούριες εξελίξεις στον τεχνολογικό τομέα, ανοίγοντας νέους ορίζοντες και ενσωματώνοντας νέους τρόπους διδασκαλίας. Τα κινητά ρομπότ είναι πολύτιμα εργαλεία για την εκπαίδευση λόγω του ενθουσιασμού που εγείρουν και της πολυεπιστημονικής φύσης της τεχνολογίας της ρομποτικής (Mondada et al., 2017). Παρόλο που η ρομποτική επιστήμη έχει συνδεθεί κυρίως με τις Επιστήμες Τεχνολογίας, Μηχανικής και Μαθηματικών (STEM), μπορεί να υποστηρίξει τη διδασκαλία αντικειμένων που δεν σχετίζονται στενά με τα παραπάνω πεδία (Barreto & Benitti, 2012).

Το Μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ) εντάχθηκε στα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) της βασικής και μέσης εκπαίδευσης από την ίδρυση του ελληνικού κράτους (Κογκούλης, 2014). Τα ΠΣ δεν είναι παγιωμένα και αμετάβλητα αλλά ανανεώνονται συνεχώς για να συμβαδίζουν με τη ζωντανή κουλτούρα κάθε χώρας και εποχής (Περάκης, 2010). Έτσι, οι νέες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες σε συνάρτηση με την εξέλιξη των θεωριών μάθησης οδήγησαν σε ένα καινούριο εκπαιδευτικό τοπίο δίνοντας νέο προσανατολισμό στο ΠΣ, ανταποκρινόμενο στις ανάγκες της σημερινής κοινωνίας. Με το νέο ΠΣ προωθείται μια διδακτικά ευέλικτη και πολυεπίπεδη πρόταση θρησκευτικής αγωγής που έχει ως επίκεντρο την

Ορθόδοξη παράδοση αλλά διαφοροποιείται από την κατήχηση (ΥΠΠΕΘ, 2016). Όπως αναφέρεται στον οδηγό εκπαιδευτικού ΜτΘ για το Νέο Σχολείο: «Η εικόνα του μαθητή ως πρόσωπο που «οικοδομεί» ενεργητικά τη μάθησή του αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον του, αποκτώντας ικανότητες και αναπτύσσοντας στάσεις βρίσκεται στο κέντρο της οργάνωσης του νέου ΠΣ». Οι νέες τεχνολογίες δίνουν τη δυνατότητα στο χρήστη να εργάζεται δημιουργικά και να ανακαλύπτει ο ίδιος τη γνώση προσφέροντας ευκαιρίες για προβληματισμό που συμβάλλουν στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Κογκούλης, 2014). Ο μαθητής δεν είναι παθητικός δέκτης στείρας γνώσης αλλά συμμετέχει ενεργά στη μάθηση. Η εκπαιδευτική ρομποτική προσφέρει περιβάλλοντα επίλυσης προβλημάτων και συνεργατικής μάθησης καλώντας τους μαθητές να ασχοληθούν με αυθεντικά και ενδιαφέροντα project. Επιπλέον, η συμμετοχή σε μια συνεργατική διαδικασία που στοχεύει στην εξήγηση των συμπεριφορών ενός εκπαιδευτικού ρομπότ, παρέχει στα παιδιά την ευκαιρία να αναπτύξουν επιστημονικά διερευνητικές δεξιότητες και να εμπλακούν σε μεταγνωστική σκέψη (Datteri et al., 2013).

2. Στοιχεία Εφαρμογής

Η διδακτική πρόταση «Μαθαίνοντας με το Thymio» εφαρμόστηκε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε τετραθέσιο δημοτικό σχολείο αγροτικής περιοχής του Νομού Θεσσαλονίκης. Υλοποιήθηκε στα πλαίσια του μαθήματος των Θρησκευτικών Στ' τάξης το τελευταίο τρίμηνο του σχολικού έτους 2017- 2018. Η διάρκειά του ήταν μηνιαία, μία διδακτική ώρα ανά εβδομάδα. Το μαθηματικό δυναμικό που συμμετείχε απαρτιζόταν από 17 μαθητές και μαθήτριες, στην πλειονότητα τους εξοικειωμένοι/ες με τις νέες τεχνολογίες.

3. Στόχοι και Επιδιώξεις

Με βάση το νέο ΠΣ που θεσπίστηκε με το ΦΕΚ 2104/Β/19-6-2017 το ΜτΘ στοχεύει στην οικοδόμηση ενός πεδίου γνώσης και κατανόησης του Χριστιανισμού ως πνευματικής και πολιτιστικής παράδοσης της Ελλάδας και της Ευρώπης, στην δημιουργία ενός θρησκευτικά εγγράμματος ανθρώπου με ηθικές και κοινωνικές ευαισθησίες, στην κριτική κατανόηση και σεβασμό των ανθρώπων με διαφορετικό προσανατολισμό και στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών μέσα από την αναζήτηση νοημάτων. Επιπλέον, στοχεύει στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης και πνευματικής διάκρισης όπως και στη δημιουργία στάσεων, προτύπων και αρετών (Ρεράκης, 2010). Μεταξύ άλλων αποβλέπει στη διαμόρφωση ενός καλλιεργημένου μαθητή ικανού να χειρίζεται και να αξιοποιεί την τεχνολογία προς όφελός του (Μαρκοπούλου, 2015).

Οι στόχοι που τέθηκαν στο παρόν διδακτικό σενάριο συνάδουν με τους παραπάνω γενικούς στόχους και διακρίνονται σε γνωστικούς, τεχνολογικούς και μαθησιακούς όπου παρατίθενται παρακάτω αναλυτικότερα.

Γνωστικοί στόχοι:

- Να αποσαφηνίσουν και να νοηματοδοτήσουν το μυστήριο της Θείας Λειτουργίας
- Να καταλάβουν το βασικό ρόλο της Θείας Λειτουργίας στην Εκκλησία
- Να ανακαλέσουν προσωπικά τους βιώματα από την Εκκλησία
- Να εξερευνήσουν και να αναγνωρίσουν κατόψεις ναών

Τεχνολογικοί στόχοι:

- Να ασκηθούν στην αναζήτηση πληροφοριών από το διαδίκτυο με ασφάλεια
- Να εξοικειωθούν με τους αισθητήρες κίνησης του ρομπότ εδάφους
- Να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με τον προγραμματισμό

Μαθησιακοί στόχοι:

- Να αποκτήσουν ομαδοσυνεργατικές δεξιότητες
- Να μνηθούν στη διερευνητική μάθηση
- Να δημιουργήσουν οι ίδιοι εκπαιδευτικό υλικό

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Η επιλογή διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών είναι κομβικό σημείο στον προγραμματισμό της διδασκαλίας. Η μεθοδολογία δε στηρίζεται πλέον στον παλιό διδακτισμό και στον κατηχητισμό (Περάκης, 2010). Για το διδακτικό σενάριο επιλέχθηκε η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, στηριζόμενη στις προσδοκίες και τις δυνατότητες των μαθητών. Η επιλογή αυτή της διδασκαλίας συμβάλλει στην βαθύτερη κοινωνική οργάνωση της τάξης (Περάκης, 2010) και ενισχύει τους δεσμούς μεταξύ των μαθητών οι οποίοι συνεργάζονται για να παραχθεί ένα καλό τελικό αποτέλεσμα. Τα παιδιά χωρίστηκαν και εργάστηκαν σε ομάδες των 4-5 ατόμων. Η διδασκαλία στηρίχθηκε και την διερευνητική μάθηση, καθώς τα παιδιά καλέστηκαν να αναζητήσουν πληροφορίες στο διαδίκτυο αλλά και να πειραματιστούν με τις αντιδράσεις του ρομπότ. Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει στο μαθητή να συμμετέχει ενεργά και να δραστηριοποιείται στη συλλογή και επεξεργασία δεδομένων που τον οδηγούν σταδιακά στην οικοδόμηση της γνώσης.

5. Διδακτικό υλικό

Στην διδασκαλία αξιοποιήθηκαν το σχολικό βιβλίο του ΜπΘ, υπολογιστής, προτζέκτορας, χαρτί του μέτρου και το ρομπότ εδάφους Thymio. Το Thymio είναι ένα ρομπότ εδάφους ανοιχτού λογισμικού, σε προσιτή τιμή, με σύνολο χαρακτηριστικών ανεξάρτητο από φύλο και ηλικία. Έχει σχεδιαστεί έτσι ώστε να προωθεί τη δημιουργικότητα, τη διευκόλυνση της μάθησης και να παρέχει ένα ευρύ δυνατοτήτων αλληλεπίδρασης με τις ενσωματωμένες συμπεριφορές που έχει προγραμματιστεί (Mondada et al., 2017).

Το Thymio διαθέτει 6 προ-προγραμματισμένες συμπεριφορές όπως η Φιλική (Friendly), η Εξερευνητική (Explorer), η Φοβητσιάρικη (Fearful), η Ερευνητική (Investigator), η Υπάκουη (Obedient) και η Προσεχτική (Attentive). Αυτές είναι πάντα διαθέσιμες στο ρομπότ και επιλέξιμες μέσω των κουμπιών. Οι προ-προγραμματισμένες αυτές συμπεριφορές μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο σε επίπεδο προσχολικής όσο και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς σε συνδυασμό με την κίνηση, τα χρωματικά εφέ με την χρήση των LED και με αναπαραγωγή ήχων προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών.

Φυσικά, μπορεί κανείς εύκολα να προγραμματίσει το ρομπότ σε νέες συμπεριφορές αναλόγως τον επιδιωκόμενο στόχο. Το Thymio προγραμματίζεται στο περιβάλλον προγραμματισμού Aseba ανοιχτού κώδικα, που έχει επιτρέψει σε αρχάριους να μπορούν να προγραμματίζουν εύκολα μέσω της οπτικής γλώσσας προγραμματισμού (Visual Programming Language- VPL). Ένα παιδί μπορεί εύκολα να προγραμματίσει με αυτή, καθώς είναι προσιτή ακόμα και σε άτομα που δεν διαβάζουν (Chevalier et al., 2016). Επίσης, ο προγραμματισμός του ρομπότ μπορεί

να επιτευχθεί και μέσω της γλώσσας προγραμματισμού Blockly με γραφικά block, συνδέοντας οπτικό προγραμματισμό με προγραμματισμό κειμένου εντολών που υποστηρίζει η γλώσσα Aseba Studio.

Όσον αφορά το επίπεδο χρηστικότητας του ρομπότ, φαίνεται ότι επηρεάζεται περισσότερο από το επίπεδο των ικανοτήτων και της εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών παρά από το χειρισμό των παιδιών (Chevalier et al., 2016). Υπάρχει μια επιφυλακτικότητα απέναντι στις νέες τεχνολογίες από τους εκπαιδευτικούς, καθώς κάποιοι θεωρούν ότι ελλοχεύει ο κίνδυνος αντικατάστασής τους (Μητροπούλου, 2014). Αυτή η αντίληψη πρέπει να αλλάξει καθώς, η τεχνολογία από μόνη της δεν μπορεί να τροποποιήσει τη διδασκαλία παρά μόνο μέσα από τις ενέργειες του δασκάλου, ο οποίος αναλόγως τον τρόπο που χρησιμοποιεί την τεχνολογία την καθιστά όργανο διδασκαλίας (Κογκούλης, 2014).

6. Δραστηριότητες

Η 4^η Θεματική Ενότητα του ΜτΘ που εφαρμόστηκε το διδακτικό σενάριο αναδεικνύει το βασικό ρόλο της Θείας Ευχαριστίας στην Εκκλησία. Ως έργο του λαού, η Θεία Λειτουργία αποτελεί έκφραση της πίστης και της ζωής της κοινότητας των Χριστιανών. Η Θεία Λειτουργία είναι κατά βάση αισθητηριακή, καθώς οι πιστοί καλούνται να συμμετέχουν σ' αυτή με όλες τις αισθήσεις τους (Μητροπούλου, 2015). Γι' αυτό αρχικά προγραμματίσαμε μια επίσκεψη τον Ναό της ενορίας μας για να παρακολουθήσουμε με προσοχή την Θεία Λειτουργία. Είναι αξιοσημείωτο ότι παρόλο που οι μαθητές και οι μαθήτριες εκκλησιάζονται δεν γνωρίζουν και δεν μπορούν να ερμηνεύσουν τα βήματα που ακολουθούνται στη Θεία Λειτουργία με αποτέλεσμα να στέκονται παθητικά και να μην συμμετέχουν ενεργά στο μυστήριο.

Την επόμενη διδακτική ώρα την αφιερώσαμε στην ανάλυση του μυστηρίου, διατυπώνοντας απορίες και απόψεις περί του θέματος. Τα παιδιά περιέγραψαν την εμπειρία τους από τη Θεία Λειτουργία κι έπειτα άντλησαν πληροφορίες μέσα από τα κείμενα του φακέλου μαθήματος για το μυστήριο ταυτίζοντας τα δικά τους βιώματα.

Στην τρίτη φάση, τα παιδιά ανά ομάδες επέλεξαν από το διαδίκτυο κατόψεις ναών σε ασφαλή αναζήτηση. Τα παιδιά εντόπισαν τις διαφορές μεταξύ των κατόψεων και υπέθεσαν τις ονομασίες τους. Έπειτα περιηγήθηκαν στην 7^η Θεματική Ενότητα του φακέλου μαθήματος όπου αναφέρεται η αρχιτεκτονική και οι ρυθμοί των ναών και τις κατηγοριοποίησαν με βάση τα χαρακτηριστικά τους. Εντέλει επιλέξαμε μια εξ αυτών και προβάλλαμε την εικόνα σε λευκό χαρτί του μέτρου μέσω του προτζέκτορα. Με αυτό τον τρόπο πολύ εύκολα και σύντομα οι μαθητές ανά ομάδες ανέλαβαν εκ περιτροπής την ακριβή «σχεδίαση» της κάτοψης του ναού που επέλεξαν (Εικ. 1). Έγιναν οι ίδιοι δημιουργοί του ταμπλό του Thymio εξασκώντας πολλαπλές δεξιότητες και εκδηλώνοντας αξιοσημείωτη ανταπόκριση. Είναι φανερό πως η δημιουργία μαθησιακών εμπειριών με νόημα υποβοηθά τους μαθητές να εξοικειωθούν με τις κεντρικές ιδέες της περιοχής που μελετούν και τους ενθαρρύνουν να επαναδιατυπώνουν νέες ιδέες και προτάσεις με δικά τους λόγια.

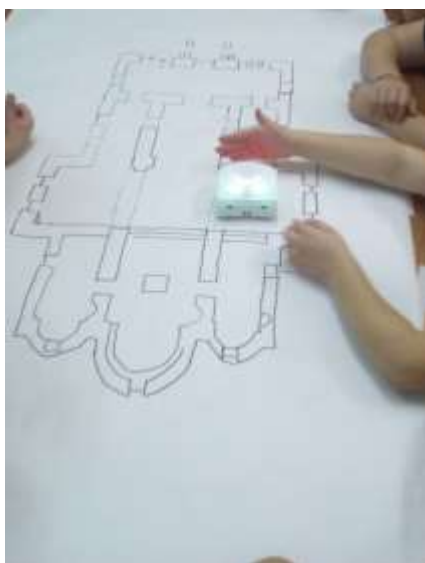
Στην τέταρτή μας συνάντηση, τα παιδιά χρησιμοποιώντας την προγραμματισμένη «φιλική» λειτουργία του Thymio καλέστηκαν να αναπαραστήσουν την πορεία που ακολουθεί ο ιερέας στην Μικρή Είσοδο και στην

Μεγάλη Είσοδο κατά τη διάρκεια της Θείας Λειτουργίας, δίνοντας έμφαση στην παιγνιώδη μάθηση. Στην «φιλική» λειτουργία το ρομπότ είναι προγραμματισμένο να ακολουθεί την κίνηση ενός αντικείμενου που ανιχνεύεται από τους αισθητήρες. Έτσι, το ρομπότ ακολουθούσε την κίνηση των χεριών των παιδιών (Εικ. 2, 3). Παράλληλα, ανακαλώντας αυτά που έμαθαν επεξηγούσαν τι συμβόλιζε η κάθε κίνηση του ιερέα στο μυστήριο. Επίσης, σε μια δεύτερη φάση τοποθετήσαμε ένα μαρκαδόρο έτσι ώστε να διαγράφεται η πορεία του ρομπότ πάνω στην κάτοψη (Εικ. 3) αλλά τοποθετήσαμε και διάφορα αντικείμενα για να δούμε την αντίδραση του Thymio, αντιπαραβάλλοντας τη δική μας θέση μέσα στο ναό. Καταλήξαμε πως δεν μπορούμε να στεκόμαστε όπου θέλουμε μέσα στην Εκκλησία, καθώς αυτό προκαλεί δυσχέρειες στην τέλεση του μυστηρίου.

Ανακεφαλαιώνοντας, θα λέγαμε πως το διδακτικό σενάριο έτυχε θετικής αποδοχής και ένθερμης ανταπόκρισης από τα παιδιά, τα οποία συμμετείχαν με ενθουσιασμό και αυξημένα κίνητρα. Η μαθησιακή τους απόδοση και η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύθηκε.



Εικόνα 1: Τα παιδιά σχεδιάζουν την κάτοψη του ναού



Εικόνα 2: Αναπαράσταση Μικρής Εισόδου



Εικόνα 3: Διαγραφή της πορείας του ρομπότ

7. Αξιολόγηση

Τα παιδιά ήρθαν για πρώτη φορά σε επαφή με εκπαιδευτικό ρομπότ κι αυτό από μόνο του προκάλεσε ενδιαφέρον και ενθουσιασμό. Θεωρείται πολύ σημαντικό να δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες που διεγείρουν τα κίνητρα για μάθηση, δίνουν τη δυνατότητα ανάκλησης προϋπάρχουσας γνώσης αλλά και πρόσληψης νέας (Κογκούλης, 2014).

Είναι αξιοσημείωτο πως όλοι οι μαθητές ήθελαν να συμμετέχουν στη διαδικασία, ακόμη και εκείνοι που δεν επεδείκνυαν το ανάλογο ενδιαφέρον για το ΜτΘ σε προηγούμενα μαθήματα. Προκειμένου να γίνουν οι οδηγοί του ρομπότ, ήταν προετοιμασμένοι κατάλληλα έτσι ώστε να μπορούν να διηγούνται την πορεία της Θείας Λειτουργίας, οδηγούμενοι αβίαστα στη μάθηση μέσω του παιχνιδιού. Επίσης, το ταμπλό του ρομπότ δημιουργήθηκε από τα ίδια τα παιδιά, δίνοντας τους τη χαρά και την ικανοποίηση της δημιουργίας και ενισχύοντας σημαντικές δεξιότητες, όπως συνεργασία και αλληλοβοήθεια. Όλοι συνέβαλαν για το τελικό αποτέλεσμα και οριοθέτησαν τους ρόλους τους αναλόγως τις δυνατότητες του καθενός. Η παρούσα διδακτική πρόταση δεν αρκέστηκε μόνο στην θεωρητική πρόσληψη γνώσης αλλά πρόβαλλε δραστηριότητες με νόημα για τα παιδιά, απαντώντας στα βιώματά τους και προσθέτοντας καινούρια. Το μυστήριο της Θείας Λειτουργίας αποσαφηνίστηκε και κατακτήθηκε από παιδιά μέσω των παιγνιωδών δραστηριοτήτων.

Βέβαια θα ήταν ιδανικό να υπάρχει η υποδομή και ο τεχνολογικός εξοπλισμός για κάθε ομάδα, έτσι ώστε να εργάζονται όλοι παράλληλα σε δικό τους ταμπλό και να διασφαλίζεται η ενεργή συμμετοχή όλων χωρίς μεγάλες παύσεις. Επίσης, θα ήταν πολύ ενδιαφέρον και προσοδοφόρο αν υπήρχε η δυνατότητα να προγραμματίσουν μόνο τους τα παιδιά μέσω του οπτικού προγραμματισμού την πορεία του ρομπότ πάνω στο ταμπλό. Αυτό θα ενίσχυε σημαντικά την αυτοπεποίθηση και τα κίνητρα μάθησης των μαθητών.

Συνοψίζοντας, δεν πρέπει να ξεχνάμε πως η τεχνολογία αποτελεί απλά ένα εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού το οποίο καλείται να χρησιμοποιήσει κατάλληλα έτσι ώστε να λάβει να καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Τα τεχνολογικά προϊόντα δεν διασφαλίζουν επιτυχή διδασκαλία χωρίς μεθοδολογία και σωστό πλαίσιο. Απαραίτητη λοιπόν κρίνεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στις νέες τεχνολογίες αλλά και η στελέχωση των σχολείων με την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή. Ακόμα, χρειάζονται περαιτέρω έρευνες για τη σωστή χρήση των νέων τεχνολογιών έτσι ώστε να αποδίδουν τα μέγιστα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Barreto, F., & Benitti, V. (2012). Exploring the educational potential of robotics in schools: A systematic review. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.006>
Ανακτήθηκε από:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131511002508> στις
20/08/2018

Chevalier, M., Riedo, F., & Mondada, F. (2016). Pedagogical Uses of Thymio II: How Do Teachers Perceive Educational Robots in Formal Education?. *IEEE Robotics & Automation Magazine*, 23(2), 16-23.

Ανακτήθηκε από: <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/7469297/> στις 20/8/2018

Datteri, E., Zecca, L., Laudisa, F., & Castiglioni, M. (2013). Learning to explain: the role of educational robots in science education. *Themes in Science & Technology Education.*, 6(1), 29–38. Ανακτήθηκε από:

<http://earthlab.uoi.gr/ojs/theste/index.php/theste/article/view/116> στις 20/8/2018

Mondada, F., Bonani, M., Riedo, F., Briod, M., Pereyre, L., Rétornaz, P., & Magnenat, S. (2017). Bringing Robotics to Formal Education. *IEEE Robotics & Automation Magazine*, (March), 77–85. <https://doi.org/10.1109/MRA.2016.2636372>

Ανακτήθηκε από:

<https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?arnumber=7859350> στις 23/08/2018

Ελληνόγλωσσες

Κογκούλης, Ι. (2014). *Διδακτική του μαθήματος των θρησκευτικών, παιδείας & ελληνορθόδοξης κληρονομιάς στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη Μονοπρόσωπη ΙΚΕ

Μητροπούλου, Β. (2015). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη Διδακτική του Μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ostracon.

Μητροπούλου, Β. (2014). *Εκπαιδευτικές τεχνολογίες στο σύγχρονο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ostracon.

Ρεράκης, Η. (2010). *Σύγχρονη διδακτική των θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη: Εκδ. Π. Πουρνάρα

ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ/ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. (2014). *Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού- Γυμνασίου*, Αθήνα. Ανακτήθηκε από <http://iep.edu.gr/el/thriskoftika-odigoi-ekpaideftikoy> στις 22/08/2018

ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ/ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. (2016). *Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού- Γυμνασίου*, Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <http://iep.edu.gr/el/thriskoftika-programmata-spoudon> στις 22/08/2018

Η συμβολή του μαθήματος των Θρησκευτικών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού: Η εικόνα στους Φακέλους Μαθήματος του Λυκείου.

Πολύβιος Στράντζαλης
Σχολικός Σύμβουλος Θεολόγων
polstra61@gmail.com

Περίληψη

Η σπουδαιότητα της εικόνας στη σημερινή σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα διαρκώς αυξάνει. Οι οπτικές αναπαραστάσεις μελετώνται ως πηγές που μεταφέρουν πληροφοριακά δεδομένα τα οποία επεξεργάζονται και αξιοποιούνται στη μαθησιακή διαδικασία. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να καταδείξει αφενός μεν τη σημαντική θέση που κατέχει η εικόνα στη διδακτική πρακτική και αφετέρου να αναδείξει τη συμβολή του μαθήματος των Θρησκευτικών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού μέσα από τα νέα Προγράμματα Σπουδών του Λυκείου που οδηγεί τον σύγχρονο μαθητή στο να αποκτά την ικανότητα ερμηνείας και κριτικής αποτίμησης οπτικών μηνυμάτων. Το υπό έρευνα υλικό περιλαμβάνει τους Φακέλους του Μαθήματος του Λυκείου στα Θρησκευτικά. Η μεθοδολογία που ακολουθείται είναι η βιβλιογραφική επισκόπηση αλλά και η ποσοτική και ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει η έρευνα αναδεικνύουν την εκτεταμένη χρήση της εικόνας και τη συμβολή του μαθήματος των Θρησκευτικών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού, δεδομένου ότι το οπτικό υλικό στους Φακέλους Μαθήματος προσεγγίζεται με το πρόγραμμα της «Έντεχνης Συλλογιστικής» δηλ. το «Art ful Thinking». Θα παρουσιαστούν ενδεικτικά ορισμένες προσεγγίσεις εικόνων αλλά και έργων τέχνης που θα καταδεικνύουν ότι τα νέα Προγράμματα του μαθήματος των Θρησκευτικών του Λυκείου και οι Φάκελοι Μαθήματος προσφέρουν τα κατάλληλα εφόδια κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των οπτικών μηνυμάτων και πόρων.

Λέξεις κλειδιά: Θρησκευτικά Λυκείου, Φάκελοι Μαθήματος, εικόνα, οπτικός γραμματισμός, Art ful Thinking

1. Εισαγωγή

Στη σημερινή πραγματικότητα παρατηρούμε ότι οι πηγές πληροφόρησης είναι πολλές και ποικίλες, έτσι ώστε ο κάθε άνθρωπος να έχει πρόσβαση σ' αυτές με μεγάλη ευκολία. Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και στους μαθητές, οι οποίοι βρίσκονται απέναντι σε ένα τεράστιο όγκο πληροφοριών, που πολλές φορές αν δεν έχουν τη σωστή κρίση μπορεί να τους οδηγούν σε άχρηστες πληροφορίες και τελικά σε λάθος συμπεράσματα. Ιδιαίτερα στο μάθημα των Θρησκευτικών χρειάζεται μεγάλη προσοχή για να μην υπάρχει παραπληροφόρηση των μαθητών/τριών σε ζητήματα που αφορούν το μάθημα. Επομένως ο θεολόγος καλείται να καλλιεργήσει εκείνες τις δεξιότητες των μαθητών/τριών του που θα τους καταστήσουν ικανούς να διαχειρίζονται σωστά τις πληροφορίες ώστε να τις αξιολογούν, να τις αντιμετωπίζουν με κριτική σκέψη, να τις χρησιμοποιούν με αποτελεσματικό τρόπο και να τις μεταφέρουν με δημιουργικό τρόπο. Οφείλει να συμβάλει ώστε οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν πολλές και διαφορετικές δεξιότητες και κατά

συνέπεια πολλούς γραμματισμούς. Μια από τις δεξιότητες αυτές είναι να αποκτήσει ο/η μαθητής/τρια τον οπτικό γραμματισμό, δηλαδή την ικανότητα ερμηνείας, κριτικής αποτίμησης και δημιουργίας οπτικών μηνυμάτων.

Κατά τους Francesky & Debes (1979), ο οπτικός γραμματισμός είναι «μια σειρά από οπτικές ικανότητες που μπορεί το άτομο να αναπτύξει με το να βλέπει και παράλληλα να βιώνει και να ενσωματώνει και άλλες αισθητηριακές εμπειρίες». Η έννοια του οπτικού γραμματισμού περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να «διαβάζει», να ερμηνεύει και να δημιουργεί νόημα από τις εικόνες, είναι δηλαδή η ικανότητα να βρίσκει κανείς νόημα στην εικόνα (Alter, 2009). Η ικανότητα αυτή περιλαμβάνει δεξιότητες, από την απλή μέχρι και τη σύνθετη ερμηνεία σε συμφραστικά μεταφορικά επίπεδα (Γούλα, 2016). Κατά τον Γρόσδο (2017) η έννοια του γραμματισμού, που συμπεριλαμβάνει και τον οπτικοακουστικό, ορίζεται ως η ικανότητα όχι μόνο ανάγνωσης, ερμηνείας και κατανάλωσης οπτικών μορφών, αλλά κριτικής αποτίμησης και δημιουργίας οπτικών εννοιών και παραγωγής οπτικών μηνυμάτων. Επομένως η χρήση της εικόνας στη μαθησιακή διαδικασία είναι πολύ σημαντική, διότι οι μαθητές μπορούν να εξασκηθούν σε διάφορα μοτίβα (Charman, 1993) και να αποκτήσουν πληροφορίες που θα τις καταγράψουν στη μνήμη τους (Γιαννικόπουλου, 2005). Επίσης θα πρέπει να επισημανθεί ότι η αξιοποίηση της εικόνας από τον θεολόγο ή τον δάσκαλο τον βοηθά ιδιαίτερα να οργανώσει τη διδασκαλία του μέσα από διάφορες τεχνικές διδασκαλίας, όπως είναι ο καταιγισμός ιδεών, η χιονοστιβάδα, το παιχνίδι ρόλων, η μελέτη περίπτωσης, κ.ά. (Τριλιανός 2004· Μαρσαγγούρας 2008).

Με βάση τα παραπάνω το ενδιαφέρον μας εστιάστηκε στη συμβολή του μαθήματος των Θρησκευτικών στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του οπτικού γραμματισμού. Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι στην έννοια του οπτικού γραμματισμού υπάγονται όλα τα μηνύματα τα οποία προσλαμβάνουμε μέσα από την όραση. Επομένως, ο οπτικός γραμματισμός είναι πολυτροπικός (Felten, 2008). Θα πρέπει επίσης να τονισθεί ότι για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού προαπαιτείται η γνώση σύνθετων και πολύπλοκων σημειωτικών συστημάτων και συμβάσεων της οπτικής γλώσσας, της οποίας η αποκωδικοποίηση, ερμηνεία και κριτική θεώρηση συνήθως απαιτεί λεκτική υποστήριξη και είναι συνάρτηση της υποκειμενικότητας του χρήστη της (Avgerinou & Pettersson, 2011· Ψυχογιού & Μαραγκουδάκης, 2017)

Μετά από επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώσαμε ότι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο συγκεκριμένο πεδίο είναι ελάχιστες. Ιδιαίτερα μάλιστα σε σχολικά εγχειρίδια Θρησκευτικών δεν έχει καμιά έρευνα.

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει ότι το μάθημα των Θρησκευτικών συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του οπτικού γραμματισμού μέσα από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών και τους Φάκελους Μαθήματος του Λυκείου.

2. Μέθοδος

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια ποιοτική και ποσοτική έρευνα στο εικονιστικό υλικό των Φακέλων Μαθήματος των Θρησκευτικών Λυκείου αλλά και του νέου Προγράμματος Σπουδών αφού καταγράφεται και ο τρόπος προσέγγισης αυτού του υλικού που προτείνεται. Ουσιαστικά η έρευνα περιλάμβανε τους εξής τρεις Φάκελους Μαθήματος του Λυκείου και οι οποίοι μελετήθηκαν ως προς το

εικονιστικό υλικό που περιείχαν.

- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Φάκελος Μαθήματος, Έντυπο προσωρινό υλικό στα Θρησκευτικά Α΄ Γενικού Λυκείου, Θρησκεία και σύγχρονος άνθρωπος, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Φάκελος Μαθήματος, Έντυπο προσωρινό υλικό στα Θρησκευτικά, Θρησκεία και Κοινωνία, Β΄ Γενικού Λυκείου, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Φάκελος Μαθήματος, Θρησκευτικά, Θρησκεία και σύγχρονος κόσμος, Γ΄ Γενικού Λυκείου, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.

Η έρευνα ολοκληρώθηκε σε τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο έγινε η καταγραφή του εικονιστικού υλικού και των τριών φακέλων του μαθήματος. Στη συνέχεια έγινε ταξινόμησή του στις κατηγορίες: αγιογραφίες - ψηφιδωτά, έργα τέχνης εκκλησιαστικά - κοσμικά, φωτογραφίες, αναπαραστάσεις και σχέδια - σκίτσα. Τέλος με τη βοήθεια του Προγράμματος Σπουδών του Λυκείου αλλά και του Οδηγού του Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά του Λυκείου καταγράφηκε και αναδείχθηκε ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζεται το εικονιστικό υλικό. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι κατηγορίες του εικονιστικού υλικού στην πλειοψηφία του προσεγγίζεται με το Πρόγραμμα «AtfulThinking» του Πανεπιστημίου Harvard. Για την ανάδειξη της καλλιέργειας των δεξιοτήτων του οπτικού γραμματισμού μέσα από το Μάθημα των Θρησκευτικών παρουσιάστηκαν μερικά παραδείγματα προσέγγισης του εικονιστικού υλικού και μάλιστα της κατηγορίας «έργων τέχνης εκκλησιαστικά - κοσμικά» που υπάρχει στους Φακέλους Μαθήματος του Λυκείου. Τα δεδομένα αναλύθηκαν και ερμηνεύτηκαν κατά περιγραφικό τρόπο. Σκοπός αυτής της ανάλυσης ήταν να καταδειχθεί ότι το μάθημα των Θρησκευτικών στο Λύκειο συμβάλλει στην ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού των μαθητών και με το Πρόγραμμα Σπουδών αλλά και με τους Φακέλους Μαθήματος.

3. Τα είδη του εικονιστικού υλικού που εμπεριέχονται στους Φακέλους Μαθήματος των Θρησκευτικών του Λυκείου.

Από την έρευνα και τη μελέτη του εικονιστικού υλικού που εμπεριέχεται στους Φακέλους Μαθήματος των Θρησκευτικών του Λυκείου διαπιστώθηκε ότι ο αριθμός των εικόνων που υπάρχουν σ' αυτά είναι μεγάλος και διαφόρων κατηγοριών. Για τη διευκόλυνση της μελέτης ταξινομήθηκαν σε πέντε κατηγορίες που είναι οι εξής: αγιογραφίες - ψηφιδωτά, έργα τέχνης εκκλησιαστικά - κοσμικά, φωτογραφίες, αναπαραστάσεις και σχέδια - σκίτσα.

Αγιογραφίες - ψηφιδωτά: Η αγιογραφία είναι η ζωγραφική απεικόνιση ιερού προσώπου ή παράστασης από τη θρησκευτική θεματολογία (Βράνος, 2006). Το ψηφιδωτό το σχέδιο ή παράσταση για τη διακόσμηση δαπέδου, τοίχου και οροφής που σχηματίζεται με τη συγκόλληση και τη συναρμολόγηση ψηφίδων διαφορετικών χρωμάτων (Λουκιανός, 2002). Στους Φακέλους Μαθήματος των Θρησκευτικών του Λυκείου υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός αγιογραφιών που αποτελούν τοιχογραφίες νάων ή φορητές εικόνες ανατολικής και δυτικής τεχνοτροπίας. Ο αριθμός των εικόνων που απεικονίζουν ψηφιδωτά είναι ελάχιστες.

Έργα τέχνης εκκλησιαστικά - κοσμικά: Στην κατηγορία αυτή των εικόνων ανήκουν έργα ζωγραφικής σπουδαίων εικαστικών δημιουργών με θέματα εκκλησιαστικά και κοσμικά συμπεριλαμβανομένης και της μοντέρνας τέχνης. Ένα σημαντικό μέρος αυτών των έργων τέχνης υπάρχει σε διάφορα ελληνικά και ξένα μουσεία

Φωτογραφίες: Η φωτογραφία αποτελεί κομμάτι της καθημερινής ζωής και αποτυπώνει μια μόνο στιγμή που είναι, βεβαίως, διαφορετική από την προηγούμενη και την επόμενη στιγμή (Γρόσδος, 2017). Ιδιαίτερα στο μάθημα των Θρησκευτικών οι φωτογραφίες αποτελούν σημαντικό εργαλείο εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό τουλάχιστον φαίνεται και από τη μελέτη Φακέλων του Μαθήματος του Λυκείου, όπου η συγκεκριμένη κατηγορία εικόνων κατέχει την πρώτη θέση σε σχέση με τις άλλες κατηγορίες.

Αναπαραστάσεις. Η αναπαραστάση είναι η ζωγραφική απεικόνιση χρονικά προγενέστερου καλλιτεχνικού έργου με βάση τα ερείπια ή και τις πληροφορίες που σώζονται (Μπαμπινιώτης, 1998). Στους Φακέλους Μαθήματος υπάρχουν απειροελάχιστες αναπαραστάσεις.

Σχέδια - σκίτσα: Τα σχέδια και τα σκίτσα είναι πρόχειρες απεικονίσεις προσώπων ή πραγμάτων στις πολύ βασικές τους γραμμές. Στους Φακέλους Μαθήματος εμπεριέχεται ένας μικρός αριθμός εικόνων με σχέδια και σκίτσα.

3.1. Φάκελος Μαθήματος Θρησκευτικών Α΄ Λυκείου

Η έρευνα και η μελέτη του Φακέλου Μαθήματος των Θρησκευτικών της Α΄ Λυκείου κατέδειξε ότι στις θεματικές ενότητες εμπεριέχονται συνολικά 139 εικόνες.

Θ.Ε. 1 ΑΝΘΡΩΠΟΣ / ΠΡΟΣΩΠΟ	Εικ.	Θ.Ε. 2 ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟΤΗΤΑ	Εικ.	Θ.Ε. 3 ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ	Εικ.	Θ.Ε. 4 ΑΞΙΕΣ	Εικ.	Θ.Ε. 5 ΚΑΚΟ	Εικ.
1.1. ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΟΥ	8	2.1. ΠΙΣΤΗ	1	3.1. ΕΚΚΛΗΣΙΑ	14	4.1. ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ	4	5.1. ΑΜΑΡΤΙΑ	8
1.2. ΑΥΤΟΓΝΩΣΙΑ	1	2.2. ΛΑΤΡΕΙΑ	10	3.2. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΑ	3	4.2. ΑΓΑΠΗ	7	5.2. ΘΑΝΑΤΟΣ	9
1.3. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	2	2.3. ΠΡΟΣΕΥΧΗ	1	3.3. ΕΝΟΤΗΤΑ	16	4.3. ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ	8	5.3. ΑΔΙΚΙΑ	2
1.4. ΗΘΟΣ	2	2.4. ΓΙΟΡΤΗ	6	3.4. ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ	3	4.4. ΙΣΟΤΗΤΑ	9	5.4. ΦΑΝΑΤΙΣΜΟΣ	2
1.5. ΑΓΙΟΤΗΤΑ	5	2.5. ΣΩΤΗΡΙΑ	8	3.5. ΟΡΙΑ	1	4.5. ΕΥΘΥΝΗ	4	5.5. ΥΠΟΔΟΥΛΟΣ	5

Εικόνα 1. Εικονιστικό υλικό στο ΦΜ στα Θρησκευτικά Α΄ Λυκείου

Στην Εικόνα 1. απεικονίζεται ο αριθμός των εικόνων που εμπεριέχονται σε κάθε διδακτική ενότητα του ΦΜ της Α΄ Λυκείου. Υπάρχουν ενότητες που έχουν πολλές εικόνες, όπως 16, αλλά και ενότητες με ελάχιστες εικόνες όπως μία στην περίπτωση της ενότητας «Πίστη», «Προσευχή» κ.ά. που εμπεριέχουν μια εικόνα. Η ύπαρξη πολλών εικόνων σε μια διδακτική ενότητα δεν σημαίνει κατ' ανάγκη η αξιοποίησή όλων στην μαθησιακή διαδικασία. Συνολικά έχουμε 4 Δ.Ε. με 1 εικόνα, 4 Δ.Ε. με 2 εικόνες, 2 Δ.Ε. με 3 εικόνες, 2 Δ.Ε. με 4 εικόνες, 2 Δ.Ε. με 5 εικόνες, 1 Δ.Ε. με 6 εικόνες, 1 Δ.Ε. με 7 εικόνες, 4 Δ.Ε. με 8 εικόνες, 2 Δ.Ε. με 9 εικόνες, 1 Δ.Ε. με 10 εικόνες, 1 Δ.Ε. με 14 εικόνες και 1 Δ.Ε. με 16 εικόνες.



Εικόνα 2. Είδη εικονιστικού υλικού στο ΦΜ στα Θρησκευτικά Α΄ Λυκείου

Στην Εικόνα 2. παρατηρούμε ότι τα είδη του εικονιστικού υλικού στο ΦΜ των Θρησκευτικών της Α΄ Λυκείου αποτελούνται από πέντε κατηγορίες. Από τις 139 εικόνες των Δ.Ε. οι 37 ανήκουν στην κατηγορία «αιογραφίες - ψηφιδωτά», οι 36 στην κατηγορία «έργα τέχνης εκκλησιαστικά - κοσμικά», οι 64 στην κατηγορία «φωτογραφίες» και από 1 εικόνα στις κατηγορίες «αναπαραστάσεις» και «σχέδια - σκίτσα». Οι «φωτογραφίες» αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος των εικόνων σε ποσοστό 46,05%. Ακολουθούν οι «αιογραφίες - ψηφιδωτά» σε ποσοστό 26,62%. Τρίτη κατηγορία είναι τα «έργα τέχνης εκκλησιαστικά - κοσμικά» σε ποσοστό 25,89%. Τέλος είναι ελάχιστες οι εικόνες των κατηγοριών «αναπαραστάσεις» και «σχέδια - σκίτσα» σε ποσοστό 0,72% και 0,72%.

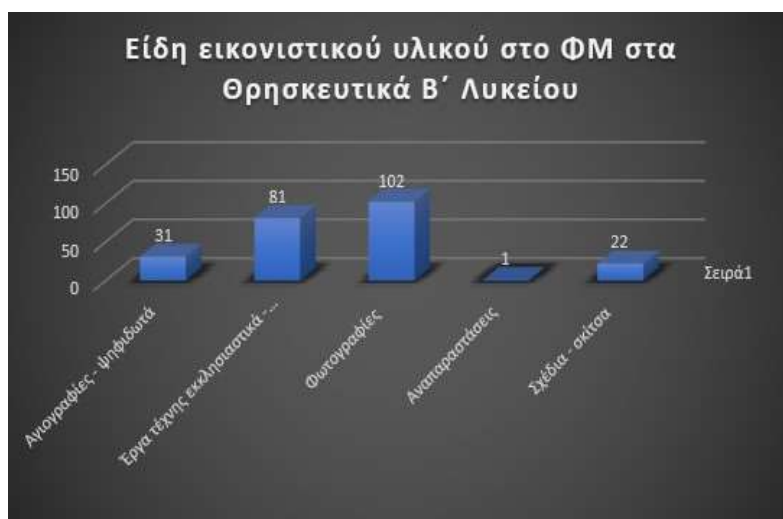
3.2. Φάκελος Μαθήματος Θρησκευτικών Β΄ Λυκείου

Η έρευνα και η μελέτη του Φακέλου Μαθήματος των Θρησκευτικών της Β΄ Λυκείου κατέδειξε ότι στις θεματικές ενότητες εμπεριέχονται συνολικά 237 εικόνες.

Θ.Ε. 1 ΘΕΟΣ	Εικ.	Θ.Ε. 2 ΘΡΗΣΚΕΙΑ	Εικ.	Θ.Ε. 3 ΚΟΙΝΩΝΙΑ	Εικ.	Θ.Ε. 4. ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	Εικ.	Θ.Ε. 5 ΗΘΙΚΗ	Εικ.
1.1. ΑΠΟΚΑΛΥΨΗ	8	2.1. ΙΕΡΟΤΗΤΑ	19	3.1. ΠΟΛΙΤΗΣ	9	4.1. ΓΛΩΣΣΑ	16	5.1. ΒΙΟΗΘΙΚΗ	5
1.2. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ	9	2.2. ΑΝΤΑΜΟΙΒΗ	4	3.2. ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ	10	4.2. ΜΥΘΟΣ	11	5.2. ΕΡΩΤΑΣ	11
1.3. ΒΙΩΜΑ	5	2.3. ΠΑΡΑΔΟΣΗ	9	3.3. ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ	14	4.3. ΕΚΦΡΑΣΗ	15	5.3. ΖΩΗ	6
1.4. ΛΥΤΡΩΣΗ	6	2.4. ΜΥΗΣΗ	15	3.4. ΔΙΑΛΟΓΟΣ	6	4.4. ΙΣΤΟΡΙΑ	7	5.4. ΣΥΓΚΩΡΗΣΗ	6
1.5. ΑΘΕΪΑ	4	2.5. ΙΕΡΟΣΥΝΗ/ΙΕΡΟΤΗΤΑ	10	3.5. ΕΚΚΟΣΜΙΚΕΥΣΗ	8	4.5. ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΟΤΗΤΑ	9	5.5. ΕΠΕΡΟΤΗΤΑ	15

Εικόνα 3. Εικονιστικό υλικό στο ΦΜ στα Θρησκευτικά Β΄ Λυκείου

Στην Εικόνα 3. απεικονίζεται ο αριθμός των εικόνων που εμπεριέχονται σε κάθε διδακτική ενότητα του ΦΜ της Β΄ Λυκείου. Υπάρχουν ενότητες που έχουν πολλές εικόνες όπως 19, αλλά και ενότητες με λίγες εικόνες όπως 4 στην περίπτωση της ενότητας «Αθεΐα», «Ανταμοιβή» κ.ά. που εμπεριέχουν μια εικόνα. Συνολικά έχουμε 2 Δ.Ε. με 4 εικόνες, 2 Δ.Ε. με 5 εικόνες, 4 Δ.Ε. με 6 εικόνες, 1 Δ.Ε. με 7 εικόνες, 2 Δ.Ε. με 8 εικόνες, 4 Δ.Ε. με 9 εικόνες, 2 Δ.Ε. με 10 εικόνες, 2 Δ.Ε. με 11 εικόνες, 1 Δ.Ε. με 14 εικόνες, 3 Δ.Ε. με 15 εικόνες, 1 Δ.Ε. με 16 εικόνες και 1 Δ.Ε. με 19 εικόνες.



Εικόνα 4. Είδη εικονιστικού υλικού στο ΦΜ στα Θρησκευτικά Β' Λυκείου

Στην Εικόνα 4. παρατηρούμε ότι τα είδη του εικονιστικού υλικού στο ΦΜ των Θρησκευτικών της Β' Λυκείου αποτελούνται και πάλι από πέντε κατηγορίες. Από τις 237 εικόνες των Δ.Ε. οι 31 ανήκουν στην κατηγορία «αγιογραφίες - ψηφιδωτά», οι 81 στην κατηγορία «έργα τέχνης εκκλησιαστικά - κοσμικά», οι 102 στην κατηγορία «φωτογραφίες», 1 εικόνα στην κατηγορία «αναπαραστάσεις» και 22 εικόνες στην κατηγορία «σχέδια - σκίτσα». Οι «φωτογραφίες» αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος των εικόνων σε ποσοστό 43,04%. Ακολουθούν τα «έργα τέχνης εκκλησιαστικά - κοσμικά» σε ποσοστό 34,17 %. Τρίτη κατηγορία είναι οι «αγιογραφίες - ψηφιδωτά» σε ποσοστό 13,09%. Ακολουθεί η κατηγορία «σχέδια - σκίτσα» σε ποσοστό 9,28% και 0,72%. Τέλος μια είναι η εικόνα στην κατηγορία «αναπαραστάσεις».

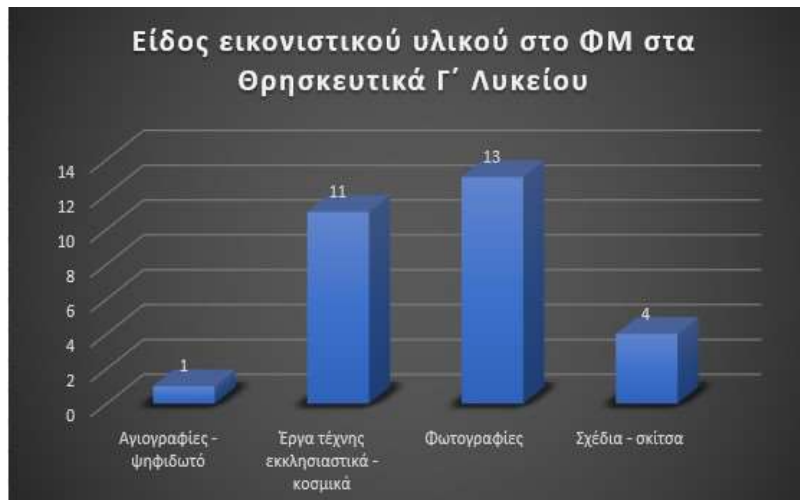
3.2. Φάκελος Μαθήματος Θρησκευτικών Γ' Λυκείου

Η έρευνα και η μελέτη του Φακέλου Μαθήματος των Θρησκευτικών της Γ' Λυκείου κατέδειξε ότι στις θεματικές ενότητες εμπεριέχονται συνολικά 29 εικόνες.

Θ.Ε. 1 ΔΙΑΗΜΜΑΤΑ	Εικ.	Θ.Ε. 2 ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ	Εικ.	Θ.Ε. 3 ΟΡΑΜΑ	Εικ.
1.1. ΕΠΙΣΤΗΜΗ	1	2.1. ΠΛΟΥΤΟΣ	4	3.1. ΕΙΡΗΝΗ	2
1.2. ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ	1	2.2. ΕΡΓΑΣΙΑ	0	3.2. ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ	1
1.3. ΓΕΝΕΤΙΚΗ	0	2.3. ΣΥΜΒΙΩΣΗ	0	3.3. ΕΥΤΥΧΙΑ	6
1.4. ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ	4	2.4. ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗ	6	3.4. ΜΕΤΑΜΟΡΦΩΣΗ	4

Εικόνα 5. Εικονιστικό υλικό στο ΦΜ στα Θρησκευτικά Γ' Λυκείου

Στην Εικόνα 5. απεικονίζεται ο αριθμός των εικόνων που εμπεριέχονται σε κάθε διδακτική ενότητα του ΦΜ της Γ' Λυκείου. Εκείνο που παρατηρείται είναι ότι υπάρχουν ενότητες που δεν έχουν καθόλου εικόνες στην περίπτωση της ενότητας «Εργασία», «Συμβίωση» κ.ά. Γενικά στη Γ' Λυκείου οι Δ.Ε. δεν εμπεριέχουν πολλές εικόνες. Συνολικά έχουμε 3 Δ.Ε. με καμία εικόνα, 3 Δ.Ε. με 1 εικόνα, 1 Δ.Ε. με 2 εικόνες, 3 Δ.Ε. με 4 εικόνες και 2 Δ.Ε. με 6 εικόνες.



Εικόνα 6. Είδος εικονιστικού υλικού στο ΦΜ στα Θρησκευτικά Γ' Λυκείου

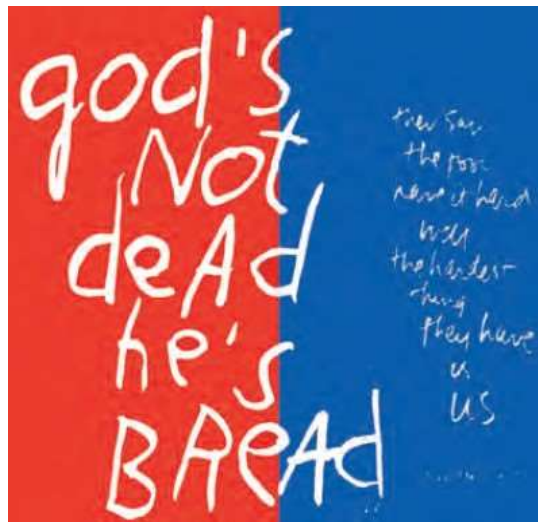
Στην Εικόνα 6. παρατηρούμε ότι τα είδη του εικονιστικού υλικού στο ΦΜ των Θρησκευτικών της Β' Λυκείου αποτελούνται από τέσσερις κατηγορίες. Από τις 29 εικόνες των Δ.Ε. η1 ανήκει στην κατηγορία «αγιογραφίες - ψηφιδωτά», οι 11 στην κατηγορία «έργα τέχνης εκκλησιαστικά - κοσμικά», οι 13 στην κατηγορία «φωτογραφίες» και 4 εικόνες στην κατηγορία «σχέδια - σκίτσα». Οι «φωτογραφίες» αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος των εικόνων σε ποσοστό 44,84%. Ακολουθούν τα «έργα τέχνης εκκλησιαστικά - κοσμικά» σε ποσοστό 37,93 %. Τρίτη κατηγορία είναι οι η κατηγορία «σχέδια - σκίτσα» σε ποσοστό 13,80%. Τέλος ακολουθεί η κατηγορία «αγιογραφίες - ψηφιδωτά» σε ποσοστό 3,43%.

4. Δραστηριότητες προσέγγισης του εικονιστικού υλικού των ΦΜ των Θρησκευτικών Λυκείου

Όπως αναφέρθηκε το εικονιστικό υλικό των ΦΜ των Θρησκευτικών στην πλειοψηφία προσεγγίζεται με το πρόγραμμα της «Έντεχνης συλλογιστικής» (Art ful Thinking). Το πρόγραμμα αυτό επιδιώκει να φέρει τους μαθητές σε μια βιωματική και ερευνητική επαφή με την τέχνη με στόχο αφενός μεν να βοηθήσει τους καθηγητές να δημιουργήσουν πολλαπλές συνδέσεις ανάμεσα στα έργα τέχνης και τα θέματα της ύλης που διδάσκουν, και αφετέρου, να τους βοηθήσει να χρησιμοποιήσουν τη δυναμική της τέχνης για την ανάπτυξη του τρόπου σκέψης των μαθητών (Οδηγός εκπαιδευτικού Δημοτικού – Γυμνασίου, 2014). Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές αναπτύσσουν και τις δεξιότητες του οπτικού γραμματισμού, διότι μπορούν όχι μόνο να διαβάζουν τις εικόνες αλλά να ερμηνεύουν, να διατυπώνουν κριτικά τις απόψεις τους κ.ά. Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι από την έρευνα προέκυψε ότι η προσέγγιση του εικονιστικού υλικού γίνεται και με τα 6 μοτίβα της έντεχνης συλλογιστικής, τα οποία είναι: α) ερώτηση, εξέταση, έρευνα, β) παρατήρηση και περιγραφή, γ) σύγκριση και σύνδεση, δ) εμβάθυνση μέσα από τη διερεύνηση της πολυπλοκότητας, ε) εξέταση από διαφορετικές γωνίες θέασης, στ) ερμηνεία και αιτιολόγηση και με τις διάφορες εκδοχές του κάθε μοτίβου (Οδηγός εκπαιδευτικού Δημοτικού – Γυμνασίου, 2014). Κάθε φορά βέβαια επιλέγεται το μοτίβο εκείνο που εξυπηρετεί τους στόχους και τα μαθησιακά αποτελέσματα που είναι επιθυμητά. Παρακάτω θα αναφερθούμε σε ορισμένα παραδείγματα προσέγγισης του εικονιστικού υλικού για να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται η δεξιότητα του οπτικού γραμματισμού των μαθητών αλλά

και η αξιοποίηση της εικόνας στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών.

Το πρώτο παράδειγμα αφορά την προσέγγιση της εικόνας από τη Δ.Ε. 3.2. «Ευχαριστία» της Α΄ Λυκείου και βρίσκεται στη σελίδα 127 του ΦΜ των Θρησκευτικών της συγκεκριμένης τάξης. Πρόκειται για τον πίνακα της Sister Corita Kent με τίτλο «God's not Dead. He's Bread» όπως θα δούμε στην εικόνα 7 και η οποία κατατάσσεται στην κατηγορία «γραφιστικό έργο». Η δραστηριότητα που παραθέτουμε υπηρετεί το προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: «εξετάζουν τη σχέση Ευχαριστίας και σύγχρονου κόσμου» (Αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών Λυκείου, 2017) και προτείνεται να τη δουλέψουν οι μαθητές με τον «Έντεχνο συλλογισμό (Art ful thinking) και με το μοτίβο Σκεφτείτε, Αμφιβάλλετε, Εξερευνήστε» (Αναθεωρημένος Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2014: 94).



Εικόνα 7. Γραφιστικό έργο της μοναχής Corita Kent (1918-1986) "God's not dead, he's bread"

Με το μοτίβο αυτό του έντεχνου συλλογισμού οι μαθητές αφού εξετάσουν και μελετήσουν την εικόνα καλούνται να ασχοληθούν τα τρία βασικά ερωτήματα για αυτό το μοτίβο που είναι: α) Τι γνωρίζεις ή νομίζεις ότι γνωρίζεις σχετικά με αυτό το έργο τέχνης ή το θέμα; β) Ποια ερωτήματα, αμφιβολίες ή συγχύσεις συνεχίζεις να έχεις; γ) Τι είναι αυτό που σε κάνει να θέλεις να επεκτείνεις την έρευνά σου για το έργο τέχνης ή το θέμα; (Οδηγός του Εκπαιδευτικού Δημοτικού – Γυμνασίου, 2014: 134). Επιπλέον στη συζήτηση μπορούν να τεθούν και ερωτήματα, όπως: Γιατί προσφέρεται άρτος και οίνος στη θεία Λειτουργία και όχι κάποιος φυσικός καρπός; (Οδηγός του Εκπαιδευτικού Λυκείου, 2017: 94). Το μοτίβο αυτό το αξιοποιούμε για να βοηθήσουμε τους μαθητές να συνδέσουν με προηγούμενη -και ήδη κατακτημένη- γνώση με την επόμενη -και επικείμενη ή προσδοκώμενη- γνώση για να κεντρίσουμε την περιέργειά τους και να θέσουμε τα θεμέλια για μια προσωπική, ανεξάρτητη και πιο συστηματική έρευνα (Οδηγός του Εκπαιδευτικού Δημοτικού – Γυμνασίου, 2014: 135).

Το δεύτερο παράδειγμα αφορά την προσέγγιση της εικόνας και πάλι από τη Δ.Ε. 3.2. «Ευχαριστία» της Α΄ Λυκείου και βρίσκεται στη ίδια σελίδα 127 του ΦΜ των Θρησκευτικών της συγκεκριμένης τάξης. Πρόκειται για τη βυζαντινή εικόνα της θείας Κοινωνίας (με τον Χριστό να εικονίζεται μέσα στο Άγιο Ποτήριο) όπως θα

δούμε στην εικόνα 8 και η οποία κατατάσσεται στην κατηγορία «αγιογραφίες - ψηφιδωτά».



Εικόνα 8. Η Θεία Μετάληψη

Η δραστηριότητα που παραθέτουμε υπηρετεί το ίδιο προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: «εξετάζουν τη σχέση Ευχαριστίας και σύγχρονου κόσμου» (Αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών Λυκείου, 2017) και προτείνεται να τη δουλέψουν οι μαθητές με τον «Έντεχνο συλλογισμό (Art ful thinking) και με το ίδιο μοτίβο Σκεφτείτε, Αμφιβάλλετε, Εξερευνήστε» (Αναθεωρημένος Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2014: 94). Δίδεται λοιπόν η βυζαντινή εικόνα της θείας Κοινωνίας σε συνδυασμό με τη λειτουργική φράση: «Τά σά έκ τών σών σοι προσφέρομεν». Οι μαθητές/μαθήτριες εκφράζουν σκέψεις και αμφιβολίες, ακολουθώντας τις ερωτήσεις του μοτίβου. Στη συζήτηση μπορούν να τεθούν ερωτήματα, όπως: Γιατί προσφέρεται άρτος και οίνος στη θεία Λειτουργία και όχι κάποιος φυσικός καρπός; Ο τρόπος με τον οποίο θα εργαστούν οι μαθητές είναι παρόμοιος με το προηγούμενο παράδειγμα.

Το τρίτο παράδειγμα αφορά την προσέγγιση της εικόνας από τη Δ.Ε. 3.1. «Εκκλησία» της Α΄ Λυκείου και βρίσκεται στη σελίδα 113 του ΦΜ των Θρησκευτικών της συγκεκριμένης τάξης. Πρόκειται για την εικόνα της αναπαράσταση του χώρου «Εκκλησία στη Δούρα- Ευρωπό» όπως θα δούμε στην εικόνα 9 και η οποία κατατάσσεται στην κατηγορία «αναπαραστάσεις». Η δραστηριότητα που παραθέτουμε υπηρετεί το προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: «ταυτοποιούν κοινωτικά στοιχεία στους τρόπους έκφρασης (σύμβολα, εικόνες) και λειτουργίας της Εκκλησίας» (Αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών Λυκείου, 2017) και προτείνεται να τη δουλέψουν οι μαθητές με τον «Έντεχνο συλλογισμό (Art ful thinking) και με το μοτίβο Συνδέοντας, Επεκτείνοντας, Προκαλώντας» (Αναθεωρημένος Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2014: 89).



Εικόνα 9. Αναπαράσταση του χώρου "Εκκλησία στη Δούρα - Ευρωπό"

Με το μοτίβο αυτό του έντεχνου συλλογισμού οι μαθητές/τριες αφού εξετάσουν και μελετήσουν την εικόνα που προβάλλεται σε μορφή παρουσίασης με φωτογραφίες και κατόψεις του πρώτου ευκτήριου οίκου της Δούρας- Ευρωπού και δίνονται σχετικές πληροφορίες για τη Δούρα -Ευρωπό). Οι μαθητές/μαθήτριες παρατηρούν προσεκτικά την αρχιτεκτονική και ιδίως τους χώρους που προβλέπονται για ποικίλες δραστηριότητες (π.χ. βαπτιστήριο σε όροφο, αυλή, διδασκαλείο, κύριο χώρο λατρείας). Συνδέουν τις νέες πληροφορίες με ό,τι ήδη γνωρίζουν, επεκτείνουν τη σκέψη τους σε νέες κατευθύνσεις και διατυπώνουν ενδεχομένως νέες ερωτήσεις, αναζητήσεις (Οδηγός του Εκπαιδευτικού Λυκείου, 2017: 89). Το μοτίβο αυτό το αξιοποιούμε για να βοηθήσουμε τους μαθητές/τριες να κάνουν συνδέσεις μεταξύ των νέων ιδεών και της προηγούμενης γνώσης τους. Επίσης, τους ενθαρρύνει να αποτιμήσουν τις ερωτήσεις, τις συγχύσεις και τις δυσκολίες, που προοδευτικά ξεδιπλώνονται πάνω σε ό,τι μαθαίνουν(Οδηγός του Εκπαιδευτικού Δημοτικού – Γυμνασίου, 2014: 145).

Το τέταρτο παράδειγμα αφορά την προσέγγιση των εικόνων από τη Δ.Ε. 3.5. «Εκκοσμίκευση» της Β΄ Λυκείου και βρίσκονται στη σελίδα 108 του ΦΜ των Θρησκευτικών της συγκεκριμένης τάξης. Πρόκειται για τις εικόνες που αφορούν Εκκλησίες στην Ιταλία που έχουν μετατραπεί σε τράπεζες, γκαλερί, θέατρα, μέχρι και συνεργεία αυτοκινήτων, όπως θα δούμε στην εικόνα 10 και οι οποίες κατατάσσονται στην κατηγορία «φωτογραφίες». Η δραστηριότητα που παραθέτουμε υπηρετεί το προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: «αποκωδικοποιούν τις αλλαγές που επιφέρει η εκκοσμίκευση στη θρησκεία και στη θρησκευτικότητα» (Αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών Λυκείου, 2017) και προτείνεται να τη δουλέψουν οι μαθητές με τον «Έντεχνο συλλογισμό (Art ful thinking): Βλέπω, Ισχυρίζομαι, Αναρωτιέμαι».



Εικόνα 10. Εκκλησίες στην Ιταλία που έχουν μετατραπεί σε γκαλερί, θέατρα και συνεργεία αυτοκινήτων.

Με το μοτίβο αυτό του έντεχνου συλλογισμού οι μαθητές/μαθήτριες σε ομάδες εξετάζουν και μελετούν φωτογραφίες που αφορούν σύγχρονα φαινόμενα εκκοσμίκευσης (π.χ. ναών στην Ιταλία που μετατράπηκαν σε κατοικίες, τράπεζες, συνεργεία αυτοκινήτων, θέατρα). Στη συνέχεια οι ομάδες προβληματίζονται πάνω στα συγκεκριμένα ερωτήματα όπως: ποιο πρόβλημα παρουσιάζεται; τι συνέβη; τι σε κάνει να αναρωτιέσαι αυτή η φωτογραφία; κ.λπ.). Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με την έννοια και τις διαστάσεις της εκκοσμίκευσης στις σύγχρονες κοινωνίες. (Αναθεωρημένος Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2014: 199-200). Το μοτίβο αυτό το αξιοποιούμε για να βοηθήσουμε τους μαθητές να προβούν σε προσεκτικές παρατηρήσεις και στοχαστικές ερμηνείες, να διεγείρουμε την περιέργειά τους και να θέσουμε τις βάσεις για μια συστηματική έρευνα και αναζήτηση (Οδηγός του Εκπαιδευτικού Δημοτικού – Γυμνασίου, 2014: 134).

Το πέμπτο παράδειγμα αφορά την προσέγγιση της εικόνας από τη Δ.Ε. 1.1. «Επιστήμη» της Γ΄ Λυκείου και βρίσκεται στη σελίδα 9 του ΦΜ των Θρησκευτικών της συγκεκριμένης τάξης. Πρόκειται για την εικόνα του Κριστιάνο Μπάντι, «Ο Γαλιλαίος αντιμετωπίζει την Ιερά Εξέταση», όπως θα δούμε στην εικόνα 11 και η οποία κατατάσσεται στην κατηγορία «έργα τέχνης εκκλησιαστικά - κοσμικά».



Εικόνα 11. Κριστιάνο Μπάντι, "Ο Γαλιλαίος αντιμετωπίζει την Ιερά Εξέταση"

Η δραστηριότητα που παραθέτουμε υπηρετεί το προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: «εξηγούν την εξέλιξη της σχέσης θρησκείας και επιστήμης στη νεωτερική εποχή» (Αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών Λυκείου, 2017) και προτείνεται να τη δουλέψουν οι μαθητές με τον «Έντεχνο συλλογισμό (Art ful thinking): Αντιλαμβάνομαι, γνωρίζω, φροντίζω».

Με το μοτίβο αυτό του έντεχνου συλλογισμού οι μαθητές/μαθήτριες εξετάζουν και μελετούν τον πίνακα του Κριστιάνο Μπάντι, «Ο Γαλιλαίος αντιμετωπίζει την Ιερά Εξέταση». Παράλληλα δίνεται στους/στις μαθητές/μαθήτριες η φράση του Γαλιλαίου «Δεν νομίζω ότι πρέπει να πιστέψω ότι ο ίδιος ο Θεός που μας προίκισε με αισθήματα, λογική και διάνοηση, μας έχει ζητήσει να παραιτηθούμε από τη χρήση τους» (Αναθεωρημένος Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2014: 249). Το μοτίβο αυτό το αξιοποιούμε για να βοηθήσουμε τους μαθητές να εξερευνούν διάφορες οπτικές και απόψεις, καθώς επιχειρούν να φανταστούν ιδέες, γεγονότα, προβλήματα ή ζητήματα με διαφορετικούς τρόπους και από διαφορετικές γωνίες θέασης (Οδηγός του Εκπαιδευτικού Δημοτικού – Γυμνασίου, 2014: 148).

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα και μελέτη με βάση τα αποτελέσματά της καταδεικνύει ότι οι ΦΜ των Θρησκευτικών στο Λύκειο εμπεριέχουν μεγάλο αριθμό εικονιστικού υλικού, το οποίο αξιοποιείται στη μαθησιακή διαδικασία και συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού. Την πλειοψηφία του εικονιστικού υλικού την αποτελούν οι κατηγορίες «έργα τέχνης εκκλησιαστικά - κοσμικά» και «φωτογραφίες». Στην Α' και Β' Λυκείου σε κάθε Δ.Ε. δίδεται η δυνατότητα αξιοποίησης της εικόνας στη διδακτική πρακτική. Στη Γ' Λυκείου υπάρχουν Δ.Ε. που δεν έχουν καμιά από τις κατηγορίες του εικονιστικού υλικού που κατέγραψε η έρευνα. Η προσέγγιση των εικόνων γίνεται πάντοτε με το πρόγραμμα του έντεχνου συλλογισμού (Art ful thinking) και με βάση τα 6 μοτίβα και τις διάφορες παραλλαγές του. Αυτός ο τρόπος προσέγγισης του εικονιστικού υλικού οδηγεί τους/τις μαθητές/τριες σε έναν περισσότερο κριτικό και δημιουργικό τρόπο σκέψης, σε μια περισσότερο συστηματική παρατήρηση και έρευνα, στο να κάνουν συνδέσεις μεταξύ πολλών ιδεών νέων και παλαιών, να βλέπουν τα πράγματα από διαφορετικές γωνίες θέασης κ.ά. Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια και μελέτη θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση της συχνότητας της χρήσης της εικόνας από τους θεολόγους και τους δασκάλους και τα αποτελέσματά της στους μαθητές/τριες. Τέλος θα πρέπει να επισημανθεί ότι ενόψει της συγγραφής των νέων σχολικών εγχειριδίων των Θρησκευτικών θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη και η παράμετρος της ανάπτυξης των δεξιοτήτων του οπτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Alter, F. (2009). *Can images be texts? Visual literacy, culture and thinking in educational contexts*. Australian Art Education 32 (special edition).
- Avgerinou, M. D. & Pettersson, R. (2011). *Toward a cohesive theory of visual literacy*. *Journal of Visual Literacy*, 30(2), 1-19.
- Chapman, L. (1993). *Διδακτική της Τέχνης*. Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.
- Cope, B. & Kalatzis, M. (2009). *Multiliteracies: New Literacies, New Learning Pedagogies: An International Journal*, (4) p. (164-195), London: Routledge.
- Felten, P. (2008). *Visual literacy. Change: The magazine of higher learning*, 40(6), 60-64.

Fransecky, R., Debes, J. (1979). *Visual Literacy: A Way to Learn-A Way to Teach*. Association for Educational Communications and Technology, Washington, D.C.

Ελληνόγλωσσες

- Βράνος, Ι. Χ. (2006). *Θεωρία αγιογραφίας*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς Π.Σ.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2005). Πίσω από τις γραμμές και χρώματα: έμμεσα ιδεολογικά μηνύματα στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Στο Καψάλης, Γ., Μοσχοβάκη, Ε., (επιμ.) *Γλώσσα και Λογοτεχνία*. Χίος: Αιγέας.
- Γούλα, Α. (2016). *Οπτικοακουστικός γραμματισμός και στη Λογοτεχνία του Γυμνασίου*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Γρόσδος, Σ. (2008). «Η εικόνα στα νέα σχολικά εγχειρίδια. Το ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων της Α' και Β' τάξης του Δημοτικού Σχολείου». *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Ανακτήθηκε στις 22 Αυγούστου 2018 από: <https://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/article/view/945>
- Γρόσδος, Σ. (2017). *Εικόνα και Δημιουργική Γραφή: Τα έργα ζωγραφικής, οι εικονογραφήσεις των λογοτεχνικών κειμένων, τα κόμικς και οι φωτογραφίες ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Ετεοκλέους, Ν., Παύλου, Β., & Τσολακίδης, Σ. (2012). Γραμματισμός και πολυτροπικότητα: Μελέτη περίπτωσης για την αξιοποίηση του Multimedia Builder (MMB) από μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στην Κύπρο. Στο Gavriilidou, Z., Efthymiou, A., Thomadaki, E., & Kambakis-Vougiouklis, P. (Eds), *The 10th International Conference of Greek Linguistics. Democritus University of Thrace* (σ.σ. 783-795). Komotini. Selected papers. Ανακτήθηκε στις 17-07-2018 από: http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/paraskeui/ait_husa1/dimitriaduPapadopoulos.pdf
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας: Με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Τριλιανός, Α. (2004). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: χο.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού –Γυμνασίου*, (2014). Αθήνα: ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ. Ανακτήθηκε από: <http://www.iep.edu.gr/el/thriskeftika-odigoi-ekpaideftikoy>
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Φάκελος Μαθήματος, Έντυπο προσωρινό υλικό στα Θρησκευτικά Α' Γενικού Λυκείου, Θρησκεία και σύγχρονος άνθρωπος*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Φάκελος Μαθήματος, Έντυπο προσωρινό υλικό στα Θρησκευτικά, Θρησκεία και Κοινωνία, Β' Γενικού Λυκείου*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Φάκελος Μαθήματος, Θρησκευτικά, Θρησκεία και σύγχρονος κόσμος, Γ΄ Γενικού Λυκείου*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αναθεωρημένος Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Λυκείου (2017). Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <http://www.iep.edu.gr/el/thriskoftika-odigoi-ekpaideftikoy>

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου (2017). Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <http://www.iep.edu.gr/el/thriskoftika-programmata-spoudon>

Ψυχογιού, Ε. & Μαραγκουδάκης, Γ. (2017). Η συμβολή της διδασκαλίας της Ιστορίας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού: Ενδεικτική αναφορά στη διδακτική προσέγγιση της εικονομαχικής έριδας. *Πρακτικά 4ου Επιστημονικού Συνεδρίου Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων*. Ιωάννινα. (υπό δημοσίευση).

Οπτικοακουστικός Γραμματισμός και Μάθημα των Θρησκευτικών Διδακτικό Σενάριο με Κινηματογράφο

Ζωή Τερλιμπάκου

Διδάκτωρ Θεολογίας, καθηγήτρια Μ.Ε.,
zterlib@gmail.com

Περίληψη

Η κυριαρχία των εικόνων ως μέσων δημόσιας επικοινωνίας προβάλλουν επιτακτικά την ανάγκη του για αξιοποίηση οπτικοακουστικού γραμματισμού. Ο κινηματογράφος, περισσότερο, ίσως, από τις άλλες μορφές εικονικής έκφρασης, διαθέτει το πλεονέκτημα να χρησιμοποιεί ταυτόχρονα πολλούς και διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους επικοινωνίας. Στο σχολικό περιβάλλον μαθητές έχουν μάθει όχι μόνο να αγκαλιάζουν παρουσιάσεις πολυμέσων στην τάξη, αλλά να τις περιμένουν. Η διδασκαλία των θρησκευτικών στοχεύει να υπηρετήσει τις ανάγκες ενός θρησκευτικού γραμματισμού, εναρμονίζοντας το γνωσιακό και παιδαγωγικό του περιεχόμενο με τις απαιτήσεις του σύγχρονου πολυπολιτισμικού κοινωνικού και σχολικού περιβάλλοντος. Πρόκειται για μελέτη της θρησκείας και του πολιτισμού που αυτή παρήγαγε ιστορικά μέσα από μια αμφίδρομη διαδικασία. Η χρήση, λοιπόν, των παραστατικών πηγών από τους θεολόγους για την κατανόηση και την αισθητοποίηση του παρελθόντος αλλά και του παρόντος είναι αναγκαία καθώς έχουν την ίδια αξία με τις γραπτές. Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει τη σχέση οπτικοακουστικού και θρησκευτικού γραμματισμού και το πλεονέκτημα της χρήσης του κινηματογράφου στον θρησκευτικό γραμματισμό. Ακολουθεί ένα διδακτικό σενάριο στη θεματική ενότητα "Η χριστιανοσύνη στο σύγχρονο κόσμο" (Γ' γυμνασίου) με την ταινία "Λούθηρος" και προσδοκάται μέσα από το σενάριο οι μαθητές να προσεγγίσουν το παρελθόν και να απαδομήσουν θρησκευτικά στοιχεία μέσα από την κινηματογραφική εκδοχή της θρησκευτικής ιστορίας.

Λέξεις κλειδιά: οπτικοακουστικός γραμματισμός, θρησκευτικός γραμματισμός, κινηματογράφος

1. Εισαγωγή

Σήμερα στις οργανωμένες κοινωνίες του δυτικού κόσμου παιδιά και ενήλικες αφιερώνουν ένα μεγάλο τμήμα του ημερήσιου χρόνου τους μπροστά στην τηλεοπτική οθόνη, στην περιήγηση στον παγκόσμιο ιστό, στις εικόνες των έντυπων και τηλεοπτικών διαφημίσεων και κάθε είδους οπτικών επιδείξεων (Γρόσδος, 2009). Ο λόγος παραμερίζεται, σε πολλές περιπτώσεις, από την εικόνα ως εργαλείο δημόσιας επικοινωνίας. Η οπτικοποίηση των πληροφοριών που συναντάται σήμερα σαν αποτέλεσμα της ραγδαίας εξέλιξης της τεχνολογίας, περιέχει την εικονική αναπαράσταση γνώσεων, εννοιών, ιδεών, μηνυμάτων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2005). Οι νέες κοινωνικές αλλαγές στον τρόπο επικοινωνίας επηρέασαν και τις παραδοσικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης. Διαμορφώθηκε ένας νέος όρος που εκφράζει το εγγράμματο άτομο και ονομάζεται 'γραμματισμός'. Η έννοια «γραμματισμός» αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις

επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης μη γλωσσικά κείμενα (λ.χ. εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες κλπ.). Στόχος αυτής της εργασίας είναι να αναπτύξει τη σχέση οπτικοακουστικού γραμματισμού και θρησκευτικού γραμματισμού. Να περιγράψει τη λειτουργία του κινηματογράφου στην σχολική αίθουσα και να παρουσιάσει ένα σενάριο διδασκαλίας στο μάθημα των θρησκευτικών στην ενότητα «Χριστιανικές εκκλησίες» μέσα από μια ιστορική ταινία. Με την εφαρμογή του εν λόγω σεναρίου οι μαθητές προσδοκείται να αντιληφθούν την αποτελεσματική προσέγγιση του θρησκευτικού γεγονότος του παρελθόντος μέσα από εναλλακτικές πρακτικές ερχόμενοι αντιμέτωποι με την κινηματογραφική εκδοχή της ιστορίας.

2. Οπτικοακουστικός Γραμματισμός – Θρησκευτικός Γραμματισμός

Ο όρος οπτικός γραμματισμός (International Visual Literacy Association, 2008), αναφέρεται: στις οπτικές ικανότητες που αναπτύσσει το άτομο κοιτάζοντας και ταυτόχρονα ενσωματώνοντας και άλλες αισθητικές εμπειρίες. Το οπτικά εγγράμματο άτομο έχει την ικανότητα να διακρίνει και να ερμηνεύει οπτικές ενέργειες, αντικείμενα, σύμβολα. Αξιοποιώντας δημιουργικά αυτές τις ικανότητες είναι ικανό να επικοινωνεί με τους άλλους, να εκτιμά, να κατανοεί και να απολαμβάνει τα αποτελέσματα της οπτικής επικοινωνίας. Συνεπώς, οπτικός γραμματισμός ορίζεται ως η ικανότητα, όχι μόνο ανάγνωσης, ερμηνείας οπτικών μορφών που αφορούν την οπτική επικοινωνία αλλά και της κριτικής αποτίμησης, της δημιουργίας οπτικών εννοιών και της παραγωγής οπτικών μηνυμάτων (Kress & Van Leeuwen 2001, Kress 2004). Επιπλέον επιτρέπει στον αποδέκτη να συλλέξει τις πληροφορίες που περιέχονται στην εικόνα, να τις τοποθετήσει στο πλαίσιο που αναφέρονται, να τις ερμηνεύσει και να τις αξιολογήσει. Στο περιβάλλον του σχολείου ο παραπάνω ορισμός θέτει για το μαθητή ένα ρόλο σε τρεις κατευθύνσεις: ο μαθητής-θεατής (καταναλωτής), ο μαθητής-κριτικός και ο μαθητής-παραγωγός εικόνων (Γρόσδος, 2009).

Βασικός σκοπός του μαθήματος των Θρησκευτικών, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του θρησκευτικού μαθήματος, είναι η ανάπτυξη του θρησκευτικού γραμματισμού, που επιτυγχάνεται με τη συμμετοχή των μαθητών στην ανακάλυψη της θρησκευτικής γνώσης. Σύμφωνα με το νέο Νόμο – Πλαίσιο το μοντέλο της κριτικής θρησκευτικής εκπαίδευσης θεμελιώνεται σε δύο βασικούς στόχους του θρησκευτικού μαθήματος, που είναι η μάθηση για τη θρησκεία (learning about religion) και η μάθηση από τη θρησκεία (learning from religion). Υποστηρίζεται ότι οι στόχοι της θρησκευτικής εκπαίδευσης πραγματοποιούνται διαμέσου μίας εξελικτικής πορείας δύο φάσεων: της απόκτησης της γνώσης (learning about) και της ανάπτυξης δεξιοτήτων (learning from), ώστε να επιτευχθεί η προσωπική ολοκλήρωση (Πέππες, 2012). Για την επίτευξη του στόχου, διευκρινίζει ο Wright ότι η μάθηση για τη θρησκεία πραγματοποιείται μέσω της αντιπαράθεσης των διαφορών μεταξύ της οικείας θρησκευτικής παράδοσης και της θρησκευτικότητας των θρησκευτικά διαφορετικών μαθητών (Wright, 2008). Ουσιαστικά δηλαδή προτείνει η θρησκευτική γνώση των χριστιανών μαθητών τόσο για τη δική τους θρησκευτική παράδοση όσο και για τις άλλες θρησκευτικές παραδόσεις να είναι αποτέλεσμα του προβληματισμού που προκύπτει από τη συνάντηση και την ανάδειξη των διαφορετικότητων τους. Ο κριτικός θρησκευτικός γραμματισμός προτείνεται ως μία καινοτόμος διάσταση της

σύγχρονης θρησκευτικής αγωγής (Πεπες, 2012). Το ΠΣ των Θρησκευτικών σκοπεύει μέσω της κονστрукτιβιστικής παιδαγωγικής να επιτύχει το θρησκευτικό γραμματισμό των νέων με βάση τη θρησκεία τους, τη θρησκεία του τόπου (Ορθοδοξία) και του θρησκευτικού φαινομένου γενικότερα, ώστε να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις και να καλλιεργηθούν ηθικά και κοινωνικά, για να οικοδομήσουν την προσωπική ταυτότητά τους και να είναι επαρκείς στη γνωριμία και το διάλογο με τον άλλον καθώς και στο σεβασμό αυτού, αλλά και στην κριτική κατανόηση γενικότερα (Κουκουνάρα Λάγκη, 2013).

Βασικά εργαλεία της διδασκαλίας είναι αξιόλογα κείμενα αγίων, πατέρων, αποσπάσματα από ταινίες, βίντεο μεγάλων στιγμών της ιστορίας της εκκλησία και της τέχνης λογοτεχνικά κείμενα δοκίμια και άλλα πολλά. Η επιλογή αυτή αφήνει όλα εκείνα τα περιθώρια να διαμορφωθεί το μάθημα ανάλογα με τις εμπειρίες των παιδιών και να σκοπεύει ακριβώς σε αυτό: να συνδέσει τη μαθησιακή διαδικασία με την εμπειρία τους και την καθημερινή ζωή τους ώστε να καλλιεργηθούν ηθικά και κοινωνικά, να οικοδομήσουν την προσωπική ταυτότητά τους και να είναι επαρκείς στη γνωριμία και το διάλογο με τον άλλον. Η αξιοποίηση των οπτικοακουστικών πηγών (εικαστικά δημιουργήματα, φωτογραφίες, σκίτσα, αφίσες, γελοιογραφίες, χάρτες, κινηματογράφος, τηλεόραση, διαγράμματα, γραφήματα) μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στην κατανόηση των θρησκευτικών εννοιών.

Η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών, είναι δύσκολη στην εποχή της εικόνας και του εντυπωσιασμού, γιατί έρχεται αντιμέτωπη με νέα προβλήματα. Το πρώτο πρόβλημα που χρήζει αντιμετώπισης σχετικά με την ανάλυση των οπτικοακουστικών πηγών είναι δύναμη της εικονικής αναπαράστασης, που να οδηγεί στο χαρακτηρισμό της ως ρεαλιστικής, πιστής απεικόνισης της πραγματικότητας (τεκμηριωτική λειτουργία). Το δεύτερο πρόβλημα είναι ότι η εικόνα δεν είναι σχεδόν ποτέ ουδέτερη, απαλλαγμένη από προπαγανδιστικές και ιδεολογικές χειραγωγήσεις (Chandler, 1999, Lemke, 1998).

Η αξιοποίηση του οπτικοακουστικού γραμματισμού, έχει κερδίσει το ενδιαφέρον των μαθητών και προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα στη μαθησιακή διαδικασία. Αρχικά κινητοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών, προωθείται η ερευνητική μάθηση, αναπτύσσεται η ιστορική φαντασία, η ενσυναίσθηματική ικανότητα και η παρατηρητικότητα, αρκεί όμως να μην αξιοποιούνται μόνο ως προς το αποδεικτικό τους μέρος αλλά και ως χώρος δυναμικής οπτικής αναπαράστασης (Burke, 2003). Επιπλέον καλλιεργείται η κριτική σκέψη, προωθείται η άσκηση της αντίληψης, της μνήμης, της δημιουργικότητας, η ενίσχυση της αποκλίνουσας σκέψης, η άσκηση στην κατηγοριοποίηση, η ταξινόμηση και η αρχειοθέτηση ιδεών. Συγχρόνως διευκολύνεται η διατήρηση και η ανάκληση γνώσεων, η διάκριση του σημαντικού από το περιττό, της κεντρικής από τις δευτερεύουσες ιδέες, και ο εντοπισμός προκαταλήψεων ή αναχρονισμών (Μαυροσκούφης, 2004). Η κύρια επιδίωξη για το μαθητή-θεατή είναι η απόλαυση. Η δεύτερη είναι η ματιά του κριτικού θεατή μια ματιά περισσότερο αναλυτική και λιγότερο συναισθηματική. Η απόλαυση μιας εικόνας είναι όμως ένα φαινόμενο που αγγίζει και την ψυχή του μαθητή γιατί αυτή η απόλαυση είναι παραδομένη σε αισθήματα που αναβλύζουν πρωτογενώς, εφόσον οι εικόνες ελέγχονται λιγότερο από τις λέξεις (Sorlin, 2004). Μετά τη θέαση των εικόνων τα παιδιά αφήνονται ελεύθερα να εκφράσουν αυθόρμητα τις πρώτες εντυπώσεις τους με τη μέθοδο του

καταιγισμού των ιδεών. Η προσέγγιση είναι εμπειρική. Οι μαθητές αποτελούν μία κοινότητα θεατών οι οποίοι μέσα από τον διάλογο και με διάμεσο τα εκφραστικά μέσα της εικόνας θα αναζητήσουν όχι μόνο τις επιφανειακές έννοιες, οι οποίες είναι εύκολα αναγνωρίσιμες, αλλά και τις υπονοούμενες έννοιες. Συνεπώς αποκτούν σταδιακά τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης των υπονοούμενων εννοιών, και ενσωματώνουν πρακτικές για να γίνουν ικανοί να προσεγγίζουν την εικόνα από ποικίλες οπτικές. Δημιουργούν έτσι αβίαστα υπόβαθρο για θρησκευτική ηθική και κοινωνική καλιέργεια, για προσδιορισμό της δικής τους θρησκευτικής ταυτότητας και για σεβασμό στην ιδιαιτερότητα του διαφορετικού. Ταυτόχρονα, προσθέτει στις διανοητικές του ικανότητες. Τα νοήματα και οι κώδικες του πολιτισμού δομούνται και κατανοούνται διαμέσου της γλώσσας. Η γλώσσα χρησιμοποιείται για τη δημιουργία και την ερμηνεία σημασιών, ταυτοτήτων, σχέσεων και διαδράσεων, δηλαδή αυτό που ορίζουμε ως πολιτισμό. Η πραγματικότητα του ερμηνεύεται και κατανοείται μέσα από τον λόγο (Egan-Robertson, 2001). Η εικόνα είναι ένα «κείμενο» προς κατανόηση, που παίζει κι αυτό τον ρόλο του όπως τα άλλα κείμενα (Γρόσδος, 2009). Η εκπαίδευση στην εικόνα διαπερνά όλα τα γνωστικά αντικείμενα, οφείλει να είναι παντού παρούσα ως αντικείμενο μελέτης κι ως μέσο εκμάθησης. Στην θρησκευτική εκπαίδευση που λειτουργεί διαθεματικά με το σύνολο των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος δεν θα μπορούσε να αγνοηθεί.

Συμπερασματικά η συνάντηση της εκπαίδευσης για την εικόνα και της εκπαίδευσης του πολίτη περνά μέσα από τον οπτικοακουστικό γραμματισμό. Η εκπαίδευση στην εικόνα διαπερνά όλα τα γνωστικά αντικείμενα, οφείλει να είναι παντού παρούσα ως αντικείμενο μελέτης κι ως μέσο εκμάθησης. Η «εκπαίδευση του βλέμματος» προϋποθέτει την ανάπτυξη μιας κριτικής σκέψης διαμέσου της κατασκευής οπτικοακουστικών προϊόντων, ένα διαδοχικό πέρασμα από το μαθητή-θεατή στον μαθητή-δημιουργό και στη συνέχεια στο μαθητή-κριτικό (Γρόσδος, 2009). Ένα από τα υποστηρικτικά μέσα διδασκαλίας τα οποία μπορούν να ενεργοποιήσουν και τις δύο αισθήσεις των μαθητών, τόσο την όραση όσο και την ακοή, και να συμβάλει στην καλύτερη διεξαγωγή του μαθηματος των θρησκευτικών είναι ο κινηματογράφος.

3. Κινηματογράφος

Ο κινηματογράφος αποτελεί μία πλούσια και σύνθετη πηγή πληροφοριών, για την εποχή μας. Αναπαράγει και αντανακλά μία σταθερή άποψη για τον κόσμο με διάφορους τύπους συμπεριφοράς, εθίμων, ιεραρχίας, αξιών, που χαρακτηρίζουν κάθε κοινωνία, αναδεικνύοντας τον κόσμο τους και μία συγκεκριμένη κοινωνία βοηθώντας το κοινό να δημιουργήσει μία δική του άποψη (Chansel, 2001). Η κινηματογραφική ταινία στις μέρες μας είναι αναγνωρισμένη ως το πιο διαδεδομένο και ισχυρό μέσο για τη μεταφορά μίας αίσθησης του παρελθόντος στους ανθρώπους του παρόντος (Καραμανώλη, 2016). Μέσα από αφηγηματικές τεχνικές μεταφέρει ηθικά μηνύματα που πηγάζουν από αληθινά ιστορικά γεγονότα και ανθρώπους (William B. Russell III, 2010).

Ο κινηματογράφος αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα εκπαιδευτικά εργαλείο της εποχής μας και με αυτό τον τρόπο ένας από τους σημαντικούς φορείς ηθικών κοινωνικών ιστορικών, θρησκευτικών μηνυμάτων. Οι ταινίες νομιμοποιούνται ως μαρτυρίες μόνο μετά από λεπτομερή έλεγχο της φύσης και του ιστορικού και

θρησκευτικού τους πλαισίου. Έτσι, ο ερευνητής είναι απαραίτητο να γνωρίζει πώς δημιουργήθηκαν, για να αντιμετωπίσει το τι μπορούν να μας πουν, ταυτόχρονα πρέπει να κατανοεί όχι μόνο τι δείχνουν αλλά και πώς (Gunning, 2002). Στη σχολική τάξη, διανύοντας την εποχή της εικόνας (visual culture) η διδασκαλία δεν μπορεί να αγνοήσει το σύγχρονο πολιτισμικό περιβάλλον. Κατά συνέπεια ο κινηματογράφος μπορεί να καταστεί χρήσιμο παιδαγωγικό εργαλείο (Paris, 1997). Σε έναν πολιτισμό που επικεντρώνεται ολοένα και περισσότερο στα οπτικά μέσα, οι μαθητές έχουν μάθει όχι μόνο να αγκαλιάζουν παρουσιάσεις πολυμέσων στην τάξη, αλλά να τις περιμένουν.

Οι προσδοκίες αυτές συνδέονται και με το μάθημα των θρησκευτικών. Η πρακτική εφαρμογή του στο μάθημα ενώ αρχικά δημιούργησε κάποιες εκπαιδευτικές δυσκολίες, στη συνέχεια ξεπεράστηκαν. Ομάδα μελετητών ερεύνησε τις θεωρητικές και παιδαγωγικές ανησυχίες που σχετίζονται με τη διασταύρωση της ταινίας και της θρησκείας στην τάξη. Μελέτησαν τη χρήση της ταινίας για να διδάξουν συγκεκριμένες θρησκευτικές παραδόσεις, και προοπτικές στις θεμελιώδεις ανθρώπινες αξίες (Watkins, 2008). Έθεσαν το ερώτημα εάν η θρησκεία παίζει συχνά σημαντικό ρόλο στην ταινία, η εάν ταινία παίζει σημαντικό ρόλο στη θρησκεία; Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ενώ ο καλύτερος λόγος για "να παρακολουθήσει κάποιος μια ταινία" είναι η ψυχαγωγία, η κατανόηση της φαίνεται να είναι αρκετά περίπλοκη. Αυτή η διαπίστωση στηρίζεται στο γεγονός ότι οι ταινίες δεν αντικατοπτρίζουν μόνο τη ζωή, αλλά έχουν και τη δυνατότητα να διαμορφώνουν τους κανόνες, τις αξίες, τις στάσεις και την αντίληψη της ζωής. Μέσω της ταινίας, μπορεί κανείς να ενημερωθεί να συλλέξει ιστορίες η οτιδήποτε άλλο μπορεί να φανταστεί (Flesher, 1998). Ο κινηματογράφος μπορεί να χρησιμοποιήσει την τέχνη του για να ψυχαγωγήσει, να προωθήσει τις πολιτικές πρακτικές, να εκπαιδεύσει και να παρουσιάσει τη ζωή όπως είναι, ήταν ή θα μπορούσε να είναι. Μπορεί να παρουσιάσει την αλήθεια, την αλήθεια όπως την αντιλαμβάνεται με την δική του ερμηνεία η ή απλά να αγνοήσει την αλήθεια εντελώς. Μια ταινία μπορεί να είναι ένα έργο μυθοπλασίας, ρεαλισμού, ή οτιδήποτε ενδιάμεσα. Μια ταινία είναι μια ερμηνεία του καλλιτέχνη. Η κατανόηση της ταινίας είναι πράγματι περίπλοκη. Η κατανόηση της θρησκείας είναι επίσης περίπλοκη. Στην Ευρωπαϊκή κοινωνία, ο Χριστιανισμός είναι η επικρατέστερη θρησκεία. Ωστόσο, υπάρχουν τεράστιες διαφορές μεταξύ των χριστιανών ως προς το τι πρέπει να πιστεύουν και πώς πρέπει να εφαρμοστούν οι πεποιθήσεις τους. Σε αυτό το μίγμα έρχονται οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές των άλλων θρησκειών καθώς και αυτών που έχουν άρνηση σε οποιασδήποτε θρησκευτική πίστη. Αν και υπάρχουν ταινίες που ασχολούνται ειδικά με θρησκευτικά θέματα, οι περισσότερες ταινίες είναι κοσμικές. Δεν προορίζονται να παρουσιάσουν μια θρησκευτική ερμηνεία της ζωής και δεν περιμένει απ κανείς από τους κινηματογραφιστές να το κάνουν. Ωστόσο, η θρησκεία είναι μέρος της ζωής των περισσότερων ανθρώπων, επομένως είναι ρεαλιστικό να υποθέσουμε ότι θα υπάρχουν θρησκευτικές αναφορές στην ταινία. Όταν η ταινία και η θρησκεία τέμνονται, μας δίνεται μια γεύση από τον πολιτισμό μας, μια οπτική εικόνα του ρόλου της θρησκείας στην κοινωνία μας. Το ερώτημα που ζητάει μια απάντηση είναι αν η απεικόνιση της θρησκείας που δίνουμε μέσω της ταινίας προορίζεται μόνο για ψυχαγωγία ή πρόκειται να αποτελέσει πραγματική αναπαράσταση αυτού που οι άνθρωποι πιστεύουν και ασκούν; (Flesher, 1998). Στο μάθημα της θρησκευτικής αγωγής

απαραίτητη προϋπόθεση για τη διεξαγωγή του είναι η χρήση πηγών, οι οποίες αποτελούν σημαντικό εργαλείο για την κατανόηση αλλά και την κατάκτηση του θρησκευτικού γραμματισμού. Οι οπτικοακουστικές πηγές ενσωματώνουν την παρουσία της ζωής της εκκλησίας και του κόσμου μέσα στο χρόνο σε όλες τις στιγμές του. Ο κινηματογράφος λειτουργεί ως «γλώσσα», ως κέντρο βάρους μιας διευρυμένης διεπιστημονικότητας, που επιτρέπει τη συνειδητοποίηση και πολύ περισσότερο την κατανόηση της ιστορίας. Μέσα στην ιστορία, γεννιέται ο πολιτισμός, που αποτελεί την μήτρα εντός της οποίας σαρκώθηκε ο Λόγος και αναπτύχθηκε ο λόγος της Χριστιανικής θεολογίας (Σταμούλης, 2018).

Η χρήση, λοιπόν, των παραστατικών πηγών από τους θεολόγους για την κατανόηση και την αισθητοποίηση του παρελθόντος αλλά και του παρόντος είναι αναγκαία καθώς έχουν την ίδια αξία με τις γραπτές (Haskell, 1993).

Σε έρευνες που έγιναν αναφορικά με τη διδακτική αποδοτικότητα του κινηματογράφου απεδείχθη ότι παρουσιάζει ένα ελαφρύ προβάδισμα σε σχέση με τα υπόλοιπα οπτικοακουστικά μέσα, μια και προκαλεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον στους μαθητές, λόγω της εντύπωσης της κίνησης και της φυσικής δράσης που δημιουργεί. Αυτό που κάνει μοναδικό μέσο τον κινηματογράφο είναι ότι κατορθώνει και ικανοποιεί ταυτόχρονα και διδακτικούς και ψυχολογικούς στόχους, το τερπνό, δηλαδή, μετά του ωφελίμου (Παπαντώνη, 2011).

4. Τα πλεονεκτήματα της κινηματογραφικής ταινίας

Η κινηματογραφική ταινία προσφέρεται ως μέσο στη διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών, αφού η κινηματογραφική εμπειρία είναι οικεία στους μαθητές. Η παρουσία οπτικών κειμένων και κινηματογραφικών ταινιών κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών, είναι συναρπαστικό και διεγερτικό μέσο για την τάξη, αφού είναι ένα μέσο που επικοινωνεί πολύ με τον κόσμο και την κοινωνία και μάλιστα ένα μέσο τίμιο, έγκυρο και ουσιαστικό". Η μελέτη των κινηματογραφικών ταινιών δίνει την αφορμή για τη μελέτη και την κατανόηση των θρησκευτικών συνδέσεων τόσο της κινηματογραφικής όσο και της θρησκευτικής αφήγησης ως αποτέλεσμα της σύγκρισης των δυο μέσων (Watkin, 2008). Οι κινηματογραφικές ταινίες συμβάλλουν στην κατανόηση της Εκκλησίας και της θεολογίας, αναδεικνύουν το μυστήριο της κριτικής θέασης των πραγμάτων, αλλά και τη σημαντικότητα της έλλογης γνώσης που ελευθερώνει από τις οποιοσδήποτε δαιμονοποιήσεις του άγνωστου. Το οπτικό και ακουστικό στοιχείο της ταινίας επηρεάζει τον θεατή με μοναδικούς τρόπους και προσφέρει μια πιο συμμετοχική εμπειρία που μιμείται περισσότερο τη θρησκευτική εμπειρία (Watkins, 2008).

Συγχρόνως η παράλληλη μελέτη θρησκευτικών κειμένων βιβλίων και κινηματογραφικών ταινιών, που βασίζονται σε αυτά ή έχουν παρόμοιο θέμα, δημιουργεί τις προϋποθέσεις να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με διαφορετικές αναγνώσεις και ερμηνείες του ίδιου κειμένου, να προβληματιστούν για τους λόγους και τους τρόπους δημιουργίας των διαφορετικών ερμηνειών, άρα να στοχαστούν κριτικά και να διαμορφώσουν τις δικές τους ερμηνείες. Κι αυτό αποτελεί βήμα προς το κριτικό θρησκευτικό στοχασμό και, τελικά, την θρησκευτική αγωγή. Επιπρόσθετα παρέχοντας ψυχαγωγία και εκπαίδευση, οι ταινίες μεγάλου μήκους μπορούν επίσης να δημιουργήσουν έναν θεολογικό τόπο ένα μέρος για να εξερευνηθεί η θρησκεία και η θεολογία. Έτσι, οι ταινίες είναι μια βολική, σύγχρονη μορφή οπτικής ευσέβειας που έχει απτά οφέλη μέχρι τώρα υποεκτιμημένα.

(Kozlovic, 2003). Η ταινία δεν μπορεί να αντικαταστήσει το κείμενο, αλλά η χρήση της ταινίας μπορεί να ενισχύσει το μαθησιακό περιβάλλον.

5. Η ταινία στην τάξη

Πριν προβληθεί η ταινία στην τάξη απαιτείται προεργασία από τον εκπαιδευτικό, που σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τις ταινίες με σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές τους να εξερευνήσουν την ιστορία της εκκλησίας ή άλλων θρησκευμάτων, να προβάλλουν πρότυπα αγίων η και ηθικά πρότυπα κοινωνικής ζωής. Οι ταινίες δεν είναι αυτόνομα/αυτοδύναμα ντοκουμέντα, αλλά περιλαμβάνουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες για ιστορικά γεγονότα η ηθικά πρότυπα, η αξιοποίηση των οποίων εξαρτάται από την ταινία που θα επιλεγεί να χρησιμοποιηθεί και τις ερωτήσεις που θα θέσουν οι μαθητές για αυτή (Marcus, 2005). Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να την παρακολουθήσει προσωπικά πριν την προβολή στην τάξη με σκοπό να επιλέξει συγκεκριμένες σκηνές, να τις αναλύσει, να τις συγκρίνει και να κρατήσει σημειώσεις για τα ενδιαφέροντα σημαντικά σημεία, διαλόγους κ.λπ. (Lang, 2002).

Η αξιολόγηση και η επιλογή μίας ταινίας είναι μία διαδικασία που ακολουθεί κάποια χαρακτηριστικά. Ο εκπαιδευτικός ελέγχει αν υπάρχει σεβασμός στις θρησκευτικές ιστορικές λεπτομέρειες, αν υπάρχει επιτυχημένη ειδική ερμηνείας του θέματος, αν παρατηρείται υπέρβαση τύπων και χαρακτήρων και αν υπάρχει πιστότητα στην απόδοση του κλίματος, ακόμη και αν πλάθει ή αγνοεί λεπτομέρειες (Carnes, 1995). Η επιλογή είναι σκόπιμο να πραγματοποιείται σε συσχέτιση με την ύλη/θέματα, να υπάρχει σαφήνεια στις προϋποθέσεις για την εξέτασή της. Βασικός στόχος είναι να αναδειχθεί, και να αποδοθεί το κλίμα, η αίσθηση μιας εποχής, η μίας κατάσταση. Είναι απαραίτητο να υπάρχει επιτυχημένη σύνδεση ανάμεσα στην εμπειρία που προσφέρει η παρακολούθηση της ταινίας και στην ανάπτυξη των στόχων της κατανόησης θρησκευτικού γραμματισμού. Ο εκπαιδευτικός βλέπει εκ των προτέρων την ταινία, καταγράφει ερωτήματα και θέματα για συζήτηση καθώς και τις κύριες έννοιες που εμπεριέχονται σε αυτή. Συγκεκριμένα καταγράφει τον τίτλο της ταινίας, το έτος, βαθμολογία την πηγή και αναλαμβάνει την περιγραφή το περιεχόμενο που σχετίζεται με την ταινία. Δίνει μια διάλεξη ή κάνει μια συζήτηση ή αναθέτει σε ομάδα γύρω από το θέμα για ενίσχυση της γνώσης. Ορίζει τη χρονική περίοδο (έτος, δεκατία της ταινίας).

Προγραμματίζει την προβολή με βάση την ύλη της συγκεκριμένης ενότητας και ανάλογα τους σκοπούς που θα θέσει, καθώς και τον τρόπο προβολής (αν η προβολή θα είναι συνεχής ή θα διακόπτεται σε σκηνές για συζήτηση).

Στόχοι της ταινίας μπορεί να είναι:

- να κατανοήσουν οι μαθητές ότι η κινηματογραφική ταινία είναι ένα έργο τέχνης που λειτουργεί μέσα σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα.
- να διερευνήσουν την οπτική γωνία του καλλιτέχνη απέναντι στα θρησκευτικά - ιστορικά -θρησκευσιολογικά γεγονότα.
- να διακρίνουν το σύμβολο από το σημαινόμενο, την εικόνα από την πληροφορία, την πληροφορία από την ερμηνεία.
- να κατανοήσουν τις έννοιες της προπαγάνδας, του θρησκευτικού ρατσισμού, της ετερότητας, της προκατάληψης και του πολέμου.
- να διερευνήσουν τη σχέση «εμείς» και οι «άλλοι» μέσα στα πλαίσια πολυπολιτισμικών κοινωνιών.

Στη συνέχεια αναθέτει σε ομάδες μαθητών τη μελέτη των συμπραζομένων της ταινίας κάνοντας χρήση του διαδικτύου και των βιβλιοθηκών:

Ακολουθεί παρουσίαση των εργασιών των ομάδων στην τάξη και συζήτηση.

Μετά από όλη αυτήν την προεργασία εκπαιδευτικού και μαθητών μπορεί να γίνει η προβολή της ταινίας. Κατά τη διάρκεια της προβολής οι μαθητές έχουν μπροστά τους ένα φύλλο εργασίας για να σημειώνουν τα πρόσωπα του έργου, τους χώρους της δράσης και τους όρους ή τις έννοιες που εμπεριέχονται στην ταινία, καθώς και τις σκηνές που τους εντυπωσιάζουν ή ακόμη και τις απορίες που δημιουργούνται.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διακόπτει την προβολή της ταινίας στη σκηνή που κρίνει ο ίδιος έτσι, ώστε να θέτει ερωτήματα κατανόησης ή και θέματα για συζήτηση μετά το τέλος της προβολής, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να δείχνει σε χάρτη τις τοποθεσίες που αναφέρονται. Τέτοια ερωτήματα μπορεί να είναι:

- Τι συνέβη στη σκηνή που παρακολουθήσατε;
- Τι νομίζετε ότι θα συμβεί στη συνέχεια;
- Γιατί κατά τη γνώμη σας συνέβη αυτό;
- Σε ποια πρόσωπα εστίαζε η κάμερα και γιατί;

Μετά την προβολή της ταινίας μπορούν να διατυπωθούν τα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποιοι ήταν οι κύριοι χαρακτήρες του έργου;
- Ποιοι ήταν οι δευτερεύοντες ρόλοι κατά τη γνώμη σας και ποιος ο ρόλος τους;
- Περιγράψτε τον πρωταγωνιστή.
- Λαμβάνοντας υπόψη τα πλάνα, τη μουσική, το φωτισμό, σε ποιες σκηνές και πρόσωπα έδωσε έμφαση ο σκηνοθέτης;
- Εάν έχει χρησιμοποιηθεί η Βίβλος ή άλλα ιερά κείμενα, επιτυγχάνεται μια σωστή και ακριβής ανάγνωση της;

Στο τέλος οι μαθητές μοορούν να δημιουργήσουν δικά τους σενάρια ή να δημιουργήσουν δική τους ταινία.

7. Συμπεράσματα

Σε έναν πολιτισμό που επικεντρώνεται ολοένα και περισσότερο στα οπτικά μέσα, οι μαθητές περιμένουν να διδαχθούν νέα πράγματα με νέους τρόπους. Η «εκπαίδευση του βλέμματος» προϋποθέτει την ανάπτυξη μιας κριτικής σκέψης διαμέσου της κατασκευής οπτικοακουστικών προϊόντων, ένα διαδοχικό πέρασμα από το μαθητή-θεατή στον μαθητή-δημιουργό και στη συνέχεια στο μαθητή-κριτικό (Γρόσδος, 2009).

Ειδικότερα στο μάθημα των θρησκευτικών η παράλληλη μελέτη θρησκευτικών κειμένων βιβλίων και κινηματογραφικών ταινιών, που βασίζονται σε αυτά ή έχουν παρόμοιο θέμα, δημιουργεί τις προϋποθέσεις να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με διαφορετικές αναγνώσεις και ερμηνείες του ίδιου κειμένου, να προβληματιστούν για τους λόγους και τους τρόπους δημιουργίας των διαφορετικών ερμηνειών, άρα να στοχαστούν κριτικά και να διαμορφώσουν τις δικές τους ερμηνείες. Κι αυτό αποτελεί βήμα προς το κριτικό θρησκευτικό στοχασμό και, τελικά, την θρησκευτική αγωγή. Αυτές προσδοκίες τους φαίνεται να ικανοποιούνται αποτελεσματικά και στο μάθημα των θρησκευτικών με την πρόκληση της χρήσης ταινιών να διδάσκουν κρίσιμες προοπτικές στις θεμελιώδεις ανθρώπινες αξίες, είτε οι ταινίες θεωρούνται ως οχήματα για την εισαγωγή

ιστοριών στην τάξη είτε ως ισχυροί δείκτες των βασικών αξιών του πολιτισμού μας.

8. Διδακτικό σενάριο με τη χρήση κινηματογράφου.

Περιγραφή

Στο παρόν διδακτικό σενάριο έχει επιλεγεί μία κινηματογραφική ταινία με θρησκευτικό ιστορικό περιεχόμενο, που αφορά την περίοδο του μεσαίωνα στη Δύση. Η διδακτική χρήση του κινηματογράφου προσφέρεται για την ανάπτυξη γνώσεων σε ιστορικές-θρησκευτικές αναπαραστάσεις, βοηθά στην απόδοση νοήματος με άμεσο τρόπο και συγκεκριμένο σε γεγονότα που συνέβησαν άλλοτε και αλλού για τα οποία οι μαθητές γνωρίζουν ελάχιστα πράγματα.

Με το εν λόγω διδακτικό σενάριο προσδοκείται οι μαθητές να αντιληφθούν την αποτελεσματική προσέγγιση του παρελθόντος και τη διαμόρφωση του θρησκευτικού τοπίου της Ευρώπης μέχρι σήμερα μέσα από εναλλακτικές πρακτικές ερχόμενοι αντιμέτωποι με την κινηματογραφική εκδοχή της εκκλησιαστικής ιστορίας. Στόχος είναι να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών, να ενισχυθεί η παρατηρητικότητά τους και φυσικά να καλλιεργηθεί η ικανότητα άντλησης πληροφοριών.

Τίτλος διδακτικού σεναρίου: Η χριστιανοσύνη στο σύγχρονο κόσμο. Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές: *το μάθημα της ιστορίας, της Γλώσσας, της γεωγραφίας, της Αισθητικής Αγωγής και της Πληροφορικής*. Φάκελος μαθήματος θρησκευτικών Γ΄ Τάξης Γυμνασίου Θεματική Ενότητα: Η χριστιανοσύνη στο Σύγχρονο κόσμο. Κινηματογραφική ταινία: "Λούθηρος" Χρονική διάρκεια: 2 δώρα

Οργάνωση της διδασκαλίας & απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Εισαγωγικά ενημερώνουμε τους μαθητές πριν από την παρακολούθηση της ταινίας στα εξής θέματα: 1. Το ρόλο της εκκλησίας της Ρώμης κατά τον Μεσαίωνα. 2. Τις καταχρήσεις που επέβαλε με τη στάση της προς τους χριστιανικούς λαούς της Δύσης στους μεσαιωνικούς χρόνους με αποκορύφωμα πώλησης των συγχοροχαρτιών. 3. Την επαναστατική μορφή του Λούθηρου και την έναρξη της πρωτεσταντικής μεταρρύθμισης καθώς και τις θρησκευτικές ιδιαιτερότητες των εκκλησιών όπως διαμορφώνονται στη Δύση μέχρι σήμερα.

Σύντομη περιγραφή της ταινίας. Θα προβληθούν τρία αποσπάσματα. Το πρώτο παρουσιάζει τον Μαρτίνο Λούθηρο να επισκέπτεται τη Ρώμη όπου θα αγοράσει συγχοροχάρτι για έναν συγγενή του. Το δεύτερο δείχνει τις τεχνικές που χρησιμοποίησε ο John Tetzel, ένας από τους πιο γνωστούς πωλητές συγχοροχαρτιών της Εκκλησίας. Το τρίτο προβάλλει λατρευτικές πρωτοβουλίες του Λούθηρου.

Η οργάνωση της τάξης έχει ως βασική μορφή της την εργασία σε ομάδες.

Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή Προβολικό μηχάνημα, πρόσβαση στο διαδύκτιο, Έντυπο υλικό. Η μεθοδολογική προσέγγιση που προτείνεται, είναι η γνωστική-εποικοδομητική.

Α΄. Διδακτικοί στόχοι

Οι μαθητές επιδιώκεται:

- Να αναγνωρίσουν μεγάλες χριστιανικές Ομολογίες που υπάρχουν στον σύγχρονο κόσμο
- Να εμβαθύνουν στις ιδιαιτερότητες,
- Να εμβαθύνουν στις συνθήκες που οδήγησαν στη δημιουργία Ομολογιών μέσα

στη χριστιανική εκκλησία

- Να κατανοήσουν τον Μεσσία στην Δύση και τα αίτια της μεταρύθμισης, και να προβληματιστούν σχετικά με τις συνέπειες.
- Να αντιληφθούν διαφορετικές εκφράσεις της χριστιανικής τέχνης και λατρείας
- Να αντιληφθούν την έννοια της ενσυναίσθησης με την προβολή της ταινίας
- Να κατανοήσουν την έννοια της ηθικής διάστασης στην ταινία αναζητώντας
- σημεία που αποκλίνουν από την ιστορική ακρίβεια, εντοπίζοντας τα προσωπικά
- στοιχεία του δημιουργού.
- έχουν ενεργητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία.
- να καλλιεργήσουν κριτική και δημιουργική σκέψη.
- να ασκηθούν στην πολύπλευρη και πολυπρισματική προσέγγιση του γνωστικού αντικειμένου.

Β'. Πορεία της διδασκαλίας:

Δραστηριότητες

1. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες.

A ομάδα: Αναζητά και παρουσιάζει γενικά στοιχεία για την ταινία. (συνολικό έργο του σκηνοθέτη, το ρεύμα στο οποίο ανήκει η ταινία χρονολογία της ταινίας, ονόματα ηθοποιών, αναφορά στην πιθανή μεταφορά του έργου από τη λογοτεχνία ή το αντίστροφο

B ομάδα: Μελετά πληροφοριακό υλικό και παρουσιάζει τους βασικούς τεχνικούς όρους μιας ταινίας για προσεχτική θέαση

Γ ομάδα: Ζητείται να παρουσιάσει το ιστορικό γεγονός αφού μελετήσει τα κείμενα του φακέλου του μαθήματος.

Δ ομάδα: Αναλαμβάνει να παρουσιάσει λογοτεχνικό και εικαστικό υλικό

2. Γίνεται διευκρίνηση των καθηκόντων των μαθητών δηλαδή διακοπές της προβολής για συζήτηση και ανάλυση και ακολουθεί η προβολή αποσπασμάτων με και χωρίς ήχο, Μοιράζεται στους μαθητές φύλλο εργασίας που συμπληρώνουν κατά τη διάρκεια της προβολής.

3. Ζητείται από τους μαθητές να καταλογογραφήσουν τα θέματα που παρουσίασε η ταινία χρησιμοποιώντας τα πρόσωπα, τις χρονολογίες, τις συμπεριφορές, τα κουστούμια, την αφήγηση γενικότερα .

4. Τέλος η κάθε ομάδα αξιολογεί σε γραπτό κείμενο μια σκηνή της ταινίας και σχολιάζει την πληροφορία που πήρε από τη θέαση, την τεχνική που παρατήρησε και την κρίση της για τη ρεαλιστικότητα με βάση τα έντυπα κείμενα.

5. Ζητείται από τους μαθητές να δημιουργήσουν άρθρο που θα αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου και να δημιουργήσουν δική τους ταινία μικρού μήκους 15 λεπτών

Αξιολόγηση: Η ομαδική εργασία υποβοηθείται από ένα φύλλο εργασίας με ερωτήσεις και δραστηριότητες

Αξιολόγηση του σεναρίου. Όταν εφαρμόστηκε το σενάριο η αξιολόγηση του έγινε σε 3 στάδια: α) Αρχική β) Διαμορφωτική γ) Τελική. Τα αποτελέσματα ήταν εντυπωσιακά κάλυπταν όλα τα επίπεδα και έδειξαν πολύ υψηλά ποσοστά εμπέδωσης της παρεχόμενης γνώσης για τους μαθητές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Burke, P. (2003). Αυτοψία. Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών (μτφρ. Α.Π. Ανδρέου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Carnes, M. (1995). Past Imperfect: History According to the movies. New York: Henry Holt and Co.
- Kress, G. & Van Leeuwen Th. (2001). Reading Images. The grammar of visual design. London-New York: Routledge.
- Chansel, D. (2001). Europe on-screen. Cinema and the teaching of history, Council for cultural Co-operation, Strasbourg: Council of Europe
- Chansel, D., (2001). Europe on screen-cinema and the teaching of history, Strasbourg: Council of Europe Publishing, σσ.12-13
- idal, G., (1992). Screening History, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, σ 2.
- Egan-Robertson, A. & D. Bloome (επιμ.) (2001). Γλώσσα και Πολιτισμός: οι μαθητές/-τριες ως ερευνητές/-τριες. Αθήνα: Μεταίχμιο (μτφ. Μ. Καραλή).
- Gunning, T. (2002). Making sense of film. History Matters: The U.S. Survey on the Web 1-19, (Διαθέσιμο: <http://historymatters.gmu.edu/mse/film/film.pdf>, προσπελάστηκε στις 11/7/2016)
- Haskell, F. (1993). History and its Images. Art and the Interpretation of the Past. New Haven-London: Yale University Press.
- Kozlovic Anton Karl (2003), Film-Faith Dialogue: Using Popular Films for Religious Education in the Age of Hollywood , Counterpoints 2003 vol 3 no 1
- Kress & Van Leeuwen Gunther Kress & Theo van Leeuwen, Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001. Pp. vii, 142.
- Kress, G. (2004). Literacy in the New Media Age. Oxon: Routledge.
- Kress, G. (2010). Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London: Routledge.
- Lang, S. (2002). Mushrooms and snake-oil: using film at AS/A Level, Teaching History 108, 44-48.
- Lemke, J. L. (1998). Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientific text. In J.R. Martin & R. Veel (Eds.), Reading Science (pp. 87–113). London: Routledge.
- Marcus A. S., Metzger S. A., Paxton R. J. & Stoddard J. D. (2010). Teaching History with Film: Strategies for Secondary Social Studies, Taylor & Francis e-Library: Routledge.
- Marcus, A. S. (2005). "It Is as It Was": Feature Film in the History Classroom, The Social Studies, 61-67, (Διαθέσιμο: <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/It%20Is%20as%20It%20Was--Feature%20Film%20in%20the%20Classroom.pdf>, προσπελάστηκε στις 30/6/2016)
- Paris, M. J. (1997). Integrating Film and Television into Social Studies Instruction, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington IN, (Διαθέσιμο: <http://www.ericdigests.org/1998-2/film.htm>, προσπελάστηκε στις 17/7/2016)
- Paul Flesher, Teaching Religion and Film, Journal of Religion & Film, Volume 2, Issue 3 Special Issue (December 1998): Spotlight on Teaching University of Wyoming, PFlesher@uwyo.edu
- Sorlin, P. (2004). Κοινωνιολογία του κινηματογράφου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Watkins J. G. Teaching Religion and Film A Fourth Approach (2008. Conrad Ostwalt <http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780195335989.001.0001/acprof-9780195335989-chapter-3>
- William B Russell III (2010) Instructional Methods for Teaching Social Studies: A Survey of What Middle School Students Like and Dislike about Social Studies Instruction https://www.researchgate.net/publication/268504529_Instructional_Methods_for_Teaching_Social_Studies_A_Survey_of_What_Middle_School_Students_Like_and_Dislike_about_Social_Studies_Instruction
- Wright, A, (2008). «Critical Religious Education and the National Framework for Religious Education in England and Wales», Religious Education: The Official Journal of the Religious Education Association 103 (November – December 2008), σσ. 517 – 518.
- Γρόσδος, Σ. (2009). Οπτικοακουστικός γραμματισμός και εκπαίδευση: Το παιδί παραγωγός οπτικοακουστικών προϊόντων. Στο: Σ. Γρόσδος, Ε. Κανταρτζή & Β. Πλιόγκου (επιμ.), Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδί και οπτικοακουστικά Μέσα Επικοινωνίας, 21-22 Νοεμβρίου 2009 (σσ.30-48). Θεσσαλονίκη: Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών Α.Π.Θ.
- Καραμανώλη, Ε. (2016), Η αξιοποίηση του οπτικοακουστικού γραμματισμού στην εκπαίδευση: ένα σενάριο διδακτικής στο μάθημα της Ιστορίας, 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή, Οπτικοακουστικός Γραμματισμός στην Εκπαίδευση Θεσσαλονίκη, ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ, Θεσσαλονίκη 24 – 26 Ιουνίου 2016 Τόμος Α΄
- Κουκουνάρα-Λιάγκη, Μ. (2013), Μ. Το Μάθημα των Θρησκευτικών σήμερα και αύριο. Μία άποψη με κριτήριο την παιδαγωγική και διδακτική του μαθήματος, Νέα Παιδεία, τ.146, σ. 123-135
- Μαυροσκούφης, Δ. (2005). Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας: Ιστοριογραφία, διδακτική Μεθοδολογία και Ιστορικές πηγές. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2005). Ταξιδεύοντας μέσα στην εικόνα. Στο Ο. Κωνσταντινίδου- Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 557-568). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications. http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e1/thema_pdf.pdf
- Παπαντώνη, Μ.(2011) Τα οπτικοακουστικά μέσα στη διδασκαλία της Ιστορίας, Μεταπτυχ. Εργασία, Θεολογική Σχολή Τμήμα Θεολογίας, ΑΠΘ
- Πέππες Ε. (2012), Θρησκευτικός Γραμματισμός: Ερμηνείες και Παρερμηνείες (Εισήγηση στο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο με θέμα «Το Μάθημα των Θρησκευτικών: Προβληματισμοί – Επισημάνσεις – Προτάσεις» Θεσσαλονίκη 11-13 Μαρτίου 2012) http://thriskeftika.blogspot.com/2015/04/blog-post_98.html
- Σακκά Κ. (2007). «Η ιστορία στην εποχή του οπτικού πολιτισμού: κινηματογράφος και διδασκαλία της ιστορίας», περιοδικό Νέα Παιδεία, τ. 122, Αθήνα 2007, σ. 127-149.

Η Παιδαγωγική διάσταση των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Μεθοδολογικά και Κοινωνικά Ζητήματα

Αικατερίνη Τσέκου

*Ph.D. Παιδαγωγικής, Ph.D. Θεολογίας, M.Sc. Παιδαγωγικής, ερευνήτρια του Κέντρου
Έρευνας και Αξιολόγησης Σχολικών Βιβλίων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων
(Κ.Ε.Α.Σ.Β.Ε.Π.) του Α.Π.Θ., Διευθύντρια του 3^{ου} Γυμνασίου Αγ. Παρασκευής
aikatsekou@yahoo.gr*

Περίληψη

Με θεωρητικά ερείσματα το φιλοσοφικό ρεύμα του πραγματισμού και του υπαρξισμού, τη θεωρία μάθησης του εποικοδομισμού, το μοντέλο διαδικασίας, την Παιδαγωγική της Ειρήνης και την πολιτική προσέγγιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει την Παιδαγωγική διάσταση των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη μορφή, τα μεθοδολογικά και κοινωνικά ζητήματα. Υλικό της έρευνας αποτέλεσαν τα εν χρήσει Προγράμματα Σπουδών Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου, ενώ η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου. Από τις αναλύσεις προκύπτει ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών ως προς το μοντέλο σχεδιασμού τους αποτελούν Προγράμματα Διαδικασίας, συνάδουν με τις επιταγές της σύγχρονης Παιδαγωγικής, καθώς και με την Παιδαγωγική της Ειρήνης με σαφές το όραμα να προετοιμάσουν ενεργούς πολίτες οι οποίοι συλλειτουργώντας να συνδράμουν στη δημιουργία ειρηνικών κοινωνιών σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο.

Λέξεις κλειδιά: Νέα Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά, παιδαγωγική διάσταση, μεθοδολογικά ζητήματα, κοινωνικά ζητήματα

1. Εισαγωγή

Θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας είναι το φιλοσοφικό ρεύμα του πραγματισμού και του υπαρξισμού, η θεωρία μάθησης του εποικοδομισμού, το μοντέλο διαδικασίας, η Παιδαγωγική της Ειρήνης και η πολιτική προσέγγιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Ειδικότερα:

Σύμφωνα με τη φιλοσοφία του Πραγματισμού ο άνθρωπος είναι βιολογικό και κοινωνικό ον. Η ανάπτυξη του ατόμου ως βιολογικού όντος περιορίζεται από κληρονομικούς παράγοντες, ενώ η ανάπτυξή του ως κοινωνικού όντος είναι σχεδόν απεριόριστη. Οι αξίες είναι περιστασιακές και σχετικές. Η πραγματικότητα βρίσκεται στην εμπειρία και στην αλληλεπίδραση προσώπου-περιβάλλοντος, αλλάζει και δεν υπάρχει ανεξάρτητα από εμάς. Η γνώση βασίζεται στην εμπειρία μέσο για την απόκτηση της γνώσης είναι η επιστημονική-πειραματική μέθοδος, ενώ αληθινή γνώση είναι ό,τι βοηθάει τον άνθρωπο να λύνει με επιτυχία τα προβλήματά του. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη μέσω της έρευνας και της επιστήμης και να βοηθήσει το μαθητή/τρια να γίνει ικανός να ζει με επιτυχία τη ζωή του (Χατζηγεωργίου, 2004).

Σύμφωνα με τη φιλοσοφία του Υπαρξισμού, ο άνθρωπος έχει απόλυτη

ελευθερία και αυτό που είναι προσδιορίζεται από τις επιλογές και τις πράξεις του. Οι αξίες είναι σχετικές, επιλέγονται ελεύθερα με βάση της ατομικές αντιλήψεις, η αλήθεια είναι πολλαπλή και η μεγαλύτερη αξία είναι η ελευθερία και η υπευθυνότητα. Η πραγματικότητα είναι υποκειμενική και υπάρχει στη δράση του ατόμου. Γνώση είναι ό,τι βοηθάει τον άνθρωπο να γίνει αυθεντικός, ότι τον απελευθερώνει από την άγνοια και την προκατάληψη. Η γνώση στηρίζεται σε προσωπική επιλογή και υπάρχει ταύτιση γνωστικού υποκειμένου και αντικειμένου. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να καλλιεργήσει προσωπική επιλογή και ταυτότητα και να βοηθήσει το μαθητή/τρια να γίνει υπεύθυνο άτομο (Χατζηγεωργίου, 2004).

Η θεωρία μάθησης του εποικοδομισμού υποστηρίζει ότι η γνώση είναι προϊόν κατασκευής του ίδιου του ατόμου και της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον. Η γνώση οικοδομείται σταδιακά με βάση τις προηγούμενες γνώσεις που έχει το άτομο και με τη βοήθεια γονέων, εκπαιδευτικών, συνομηλίκων. Βασικές αρχές της εν λόγω θεωρίας είναι η ολιστική προσέγγιση της γνώσης, η εμπλοκή των μαθητών/τριών στις διαδικασίες παραγωγής της και η πολυτροπικότητα. Η μάθηση, επομένως, είναι μια ενεργός διαδικασία η οποία λαμβάνει χώρα σε αυθεντικές καταστάσεις και εμπειρίες, γίνεται με βιωματικό και διερευνητικό τρόπο και είναι αποτέλεσμα αυτενεργούς δράσης του ατόμου (Steffe & Gale, 1995; Haris & Alexander, 1998; Howe & Berv, 2000; Sjoberg, 2010, Μητροπούλου, 2015).

Η φιλοσοφική θεωρία του Πραγματισμού και η θεωρία μάθησης του εποικοδομισμού σχετίζονται με τη θεωρία μελέτης του παιδιού σύμφωνα με την οποία έμφαση δίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Σκοπός του αναλυτικού προγράμματος είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, ενώ ο ρόλος του δασκάλου είναι να διευκολύνει τους μαθητές/τριες να αποκτήσουν εμπειρίες που θα τους επιτρέψουν να καλλιεργηθούν σφαιρικά. Η γνώση είναι προϊόν εμπειριών και βιωμάτων και μοντέλο αναλυτικού προγράμματος είναι το μοντέλο διαδικασίας (Shiro, 2008).

Στο μοντέλο διαδικασίας δίνεται έμφαση στη διαδικασία της μάθησης και όχι στο αποτέλεσμα. Δεν ενδιαφέρει τόσο τι θα μάθει ο μαθητής αλλά πως θα το μάθει. Θεμελιωτής του διαδικαστικού μοντέλου είναι ο Dewey με τη «μέθοδο του προβλήματος» (Dewey, 1968: 1971) και ο Bruner με την ιδέα της ευρηματικής ή διερευνητικής μάθησης (Bruner, 1961; 1963; 1996). Ωστόσο στην ανάπτυξη του μοντέλου διαδικασίας συμβολή έχει και ο Kilpatrick, ο οποίος είναι ο θεμελιωτής της μεθόδου project (Kilpatrick, 1918)

Παράλληλα, η Παιδαγωγική της Ειρήνης εμφανίστηκε στις αρχές του 20^{ού} αιώνα, ιδιαίτερη όμως ανάπτυξη γνώρισε μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο (Μπονίδης, 1998: 2015). Είναι ο ειδικός επιστημονικός κλάδος της Παιδαγωγικής, ο οποίος επιδιώκει μέσα από παιδαγωγικές διαδικασίες, μεταξύ άλλων, να ενισχύσει το αίσθημα της ανοχής και του σεβασμού της ιδιαιτερότητας, να αποδυναμώσει τα στερεότυπα και να καλλιεργήσει το αίσθημα μιας συλλογικής ταυτότητας. Έχει επίκεντρο τους μαθητές και την κοινωνία και αποβλέπει στην εξασφάλιση της ανθρώπινης ασφάλειας, της ισότητας, της δικαιοσύνης, της διαπολιτισμικής κατανόησης, του διεθνούς διαλόγου, της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, του σεβασμού για τη ζωή, της δέσμευσης για τη μη βία, θεωρώντας ότι η εξασφάλιση και εδραίωση μιας παγκόσμιας ειρήνης μπορεί να επιτευχθεί μέσω της διαδικασίας της αγωγής (Haris, 2004; Page, 2004; Salomon, 2004; Danesh,

2006; Bekerman, 2007; Arweck & Nesbitt, 2008; Hettler & Johnston, 2009; Bajai, M. & Brantmeier, 2010; Lum, 2010; Μπονίδης, 1998; 2015; Τσέκου, 2015; 2016a; 2016b).

Επιπροσθέτως, η ενασχόληση με τα αναλυτικά προγράμματα τις τελευταίες δεκαετίες διεθνώς, συνεπικουρεί την ευρέως αποδεκτή, από τον επιστημονικό και εκπαιδευτικό χώρο θέση, πως τα αναλυτικά προγράμματα, είναι ένα σύνολο κανονιστικών κειμένων τα οποία, αφενός, παράγονται με ευθύνη του αρμόδιου πολιτικού φορέα και συνεπώς είναι πολιτικά προϊόντα και φορείς της εκάστοτε κυρίαρχης ιδεολογίας, και αφετέρου, χρησιμοποιούνται στα σχολεία, προδιαγράφοντας σε μεγάλο βαθμό τον ιδεολογικό προσανατολισμό τους και τη γνώση που προσφέρουν (Μπονίδης, 2004; 2007; 2010; Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2013; Τσέκου, 2015; 2017a; 2017b; υπό έκδοση). Η έρευνα και αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων τέθηκε στις προτεραιότητες αρκετών διεθνών οργανισμών, όπως της UNESCO, του Συμβουλίου της Ευρώπης και του Ινστιτούτου Διεθνούς Έρευνας Σχολικών Βιβλίων Georg Eckerts (UNESCO, 1974; Μπονίδης, 2004; 2015; Τσέκου, 2015). Στην Ελλάδα προς την κατεύθυνση αυτή δραστηριοποιείται στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, στη Φιλοσοφική Σχολή, στον Τομέα Παιδαγωγικής, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής το Κέντρο Έρευνας και Αξιολόγησης Σχολικών Βιβλίων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (Κ.Ε.Α.Σ.Β.Ε.Π.), με επιστημονικώς υπεύθυνο τον Αναπληρωτή Καθηγητή Κυριάκο Μπονίδη.

2. Μέθοδος

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει την Παιδαγωγική διάσταση των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη μορφή, τα μεθοδολογικά και κοινωνικά ζητήματα. Υλικό της έρευνας αποτέλεσαν τα Νέα Προγράμματα Σπουδών Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου.

Ως ερμηνευτικές κατευθύνσεις της ανάλυσης ορίζονται ο πομπός, το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν τα Νέα Προγράμματα Σπουδών και οι μαθητές/τριες ως δέκτες (Μπονίδης 2004). Κατά την ανάλυση με κατεύθυνση τον πομπό και το κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον συγγραφής των εν λόγω προγραμμάτων σπουδών ως πομπός του μηνύματος θεωρούνται οι συντάκτες των προγραμμάτων σπουδών όχι ως μεμονωμένες προσωπικότητες αλλά ως φορείς της κυρίαρχης ιδεολογίας, εφόσον τα ερευνώμενα αναλυτικά προγράμματα είναι προϊόν εγκεκριμένο από την πολιτική ηγεσία, ενώ ως κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο θεωρείται το ιστορικό πλαίσιο συγγραφής και χρήσης τους. Διάυλος επικοινωνίας είναι το κείμενο των ερευνώμενων αναλυτικών προγραμμάτων των Θρησκευτικών, ενώ μήνυμα αποτελεί το φανερό (τι δηλώνεται) περιεχόμενο του κειμένου των εν λόγω προγραμμάτων σπουδών ενταγμένο στο ιστορικό τους πλαίσιο.

Οι αναλύσεις έγιναν σε μακρο-επίπεδο με ένα «παράδειγμα» της Ποιοτικής Ανάλυσης το οποίο συζευγνύει τα επιμέρους παραδείγματα της Ποιοτικής Ανάλυσης με την ερμηνευτική μέθοδο, έτσι όπως σχηματοποιήθηκε από τον Κυριάκο Μπονίδη (Μπονίδης 2004; 2014; 2015). Συγκεκριμένα, με αφετηρία το σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα και τα θεωρητικά ερείσματα της έρευνας συγκροτήθηκε ένα σύστημα κατηγοριών βάσει του οποίου αποδελτιώθηκαν οι σχετικές αναφορές στα κείμενα, οι οποίες αναλύθηκαν με τη Δόμηση Περιεχομένου και την Πρότυπη Δόμηση (Μπονίδης, 2004; 2014; 2015) ως εξής: Αφού

αποδελτιώθηκε με μονάδα καταγραφής το «θέμα» και ταξινομήθηκε σε δελτία, βάσει του συστήματος των (υπο)-κατηγοριών το σχετικό με το αντικείμενο της έρευνας υλικό, περιγράφηκε κατά υποκατηγορία και κατηγορία, με τη δόμηση περιεχομένου. Με αυτόν τον τρόπο έγινε εφικτή η αναπαράσταση του αποδελτιωμένου υλικού σε μακρο-επίπεδο. Στη συνέχεια, με την πρότυπη δόμηση τεκμηριώθηκαν οι παραφράσεις, αφού επιλέχθηκαν από το υλικό και παρατέθηκαν τα «πρότυπα», με το μέγιστο δυνατό συγκείμενο τους, για κάθε (υπο)-κατηγορία, δηλαδή οι πιο χαρακτηριστικές αναφορές με κριτήρια το ιδιαίτερο ενδιαφέρον, τη μεγάλη συχνότητα και την ιδιαίτερη διατύπωση και οι οποίες έφεραν ενδιαφέροντα μηνύματα όσον αφορά τα μεθοδολογικά και κοινωνικά ζητήματα των υπό έρευνα προγραμμάτων σπουδών. Έπειτα, στο τέλος κάθε βασικής κατηγορίας ακολούθησε η ερμηνεία του υλικού με την ερμηνευτική μέθοδο (Θεοδώρου, 1999; Μπονίδης, 2004; 2014; Πουρκός, 2010). Στο στάδιο αυτό επιχειρήθηκε με την ερμηνεία των σχετιζομένων με τη θεματική της έρευνας περιεχομένων, των υπό εξέταση προγραμμάτων σπουδών να διαπιστωθεί αν τα υπό έρευνα αναλυτικά προγράμματα των Θρησκευτικών, ενταγμένα στο ιστορικό τους πλαίσιο, αφενός, συνάδουν με τις επιστημολογικές θεωρίες του πραγματισμού και του υπαρξισμού καθώς και με το επιστημολογικό «παράδειγμα» του εποικοδομισμού, και αφετέρου, αν ανταποκρίνονται στον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας αμβλύνοντας προκαταλήψεις και στερεότυπα για τους διαφορετικούς θρησκευτικο-εθνικά «άλλους» συνδράμοντας έτσι στη δημιουργία ειρηνικών κοινωνιών σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο, σύμφωνα με τις αρχές και τους στόχους της Παιδαγωγικής της Ειρήνης.

3. Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των παραπάνω προγραμμάτων σπουδών καταδεικνύει τα εξής:

A. Η μορφή των προγραμμάτων σπουδών: Η μελέτη των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών οδηγεί στην επισήμανση ότι, ως προς το μοντέλο σχεδιασμού τους, αποτελούν προγράμματα διαδικασίας. Ειδικότερα: Στο Πρόγραμμα Σπουδών Δημοτικού-Γυμνασίου αναφέρονται οι γενικοί σκοποί του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο, οι γενικοί στόχοι κάθε τάξης, επιδιώκονται προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, προσδιορίζονται βασικά θέματα διδασκαλίας, ενδεικτικές δραστηριότητες καθώς και ο διατιθέμενος χρόνος για κάθε θεματική ενότητα. Στο Πρόγραμμα Σπουδών του Λυκείου, το οποίο είναι εννοιοκεντρικό, καθορίζονται οι γενικοί σκοποί της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο Λύκειο, οι ειδικοί στόχοι κάθε τάξης, βασικές θεματικές ενότητες, διδακτικές ενότητες/έννοιες (ανάπτυξη μιας επιμέρους έννοιας υπό το πρίσμα της βασικής έννοιας), προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, βασικά κριτήρια αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας, προτεινόμενες μέθοδοι διδασκαλίας και δραστηριότητες καθώς και οδηγίες για τις ώρες διδασκαλίας κάθε θεματικής ενότητας. Υπάρχει εσωτερική λειτουργική σύνδεση των βασικών θεμάτων, των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων και των ενδεικτικών δραστηριοτήτων με δυνατότητα επιλογής από το διδάσκοντα ανάλογα με το μαθητικό δυναμικό της τάξης του, με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών, χωρίς να απαιτείται η αναπαραγωγή έτοιμης πληροφοριακής γνώσης (Υ.Α 101470/Δ2/19-6-2017, ΦΕΚ 2104/19-6-2017; Υ.Α 99058/Δ2, / 19-6-2017, ΦΕΚ 2105/ 19-6-2017):

-«...Στην οργανική και λειτουργική διασύνδεση των τριών στηλών της κάθε ΘΕ αποκαλύπτεται η λειτουργία του ΠΣ ως προγράμματος διαδικασίας, το οποίο δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να επιλέξει και να αποφασίσει με παιδαγωγικά κριτήρια τους συνδυασμούς ΒΘ-ΠΜΑ-Δραστηριοτήτων – ΕΥ που αρμόζουν στις συνθήκες της τάξης του, με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή και όχι την τυπική παρουσίαση έτοιμης πληροφοριακής γνώσης» (ΦΕΚ 2104/19-6-2017).

Β. Μεθοδολογικά ζητήματα. Στα Νέα Προγράμματα Σπουδών ως προγράμματα διαδικασίας, η προτεινόμενη μεθόδευση της διδασκαλίας, σε αντίθεση με την στοχοθετική μορφή των προγραμμάτων και την μπιχεβιοριστική (συμπεριφοριστική) προέλευση φαίνεται να απορρέει από εποικοδομητικές θεωρητικές προσεγγίσεις της μάθησης, οι οποίες αναγνωρίζουν την κοινωνική φύση της μάθησης και τοποθετούν τον μαθητή/τρια στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Προωθούνται μέσα από θεματικούς κύκλους μεθοδολογικές προσεγγίσεις που στοχεύουν στην προαγωγή του θρησκευτικού γραμματισμού, στην ενεργητική προσέγγιση της γνώσης, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ώστε η σχολική τάξη να μετασχηματιστεί σε ουσιαστική κοινότητα μάθησης στην οποία αναπτύσσεται η συνεργασία, η συζήτηση και η διαπραγμάτευση. Υπάρχει συσχετισμός του περιεχομένου με τις καθημερινές εμπειρίες, ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Επιπροσθέτως, αλλάζουν το μέχρι τώρα ρόλο του διδάσκοντα, αφήνοντας στον εκπαιδευτικό ένα πλαίσιο δράσης με εμφανή περιθώρια αυτενέργειας. Πρόκειται, θα λέγαμε για «εργαστηριακά» προγράμματα σπουδών, στα οποία υπάρχει εννοιοκεντρική προσέγγιση των υπό διαπραγμάτευση θεμάτων, γίνεται χρήση του ερμηνευτικού λόγου και της επαγωγικής μεθόδου ωθώντας έτσι, τους/τις εκπαιδευόμενους/ες στη διερευνητική και συνεργατική μάθηση. Παράλληλα, καλύπτουν ισομερώς το γνωστικό, αξιακό-συναισθηματικό και κοινωνικό-ψυχοκινητικό τομέα. Ως προς την αξιολόγηση, τα νέα προγράμματα σπουδών υπερβαίνουν την αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών/τριών, όπως συμβαίνει στα προγράμματα σκοπών και στόχων, προσανατολίζονται σε μια ποιοτική διαμορφωτική αξιολόγηση η οποία επιτρέπει στους ίδιους τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να κρίνουν τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας με στόχο την βελτίωσή τους. Με το σκεπτικό αυτό, προτείνονται ποικίλες στρατηγικές αξιολόγησης, μεταξύ των οποίων αναφέρονται, η τήρηση ημερολογίου, η παρατήρηση διδασκαλίας, η περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών/τριών, η χρήση ερωτηματολογίου:

-«Στο ΜτΘ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις διαδικασίες μάθησης με βάση τις σύγχρονες γνωσιολογικές, παιδαγωγικές και διδακτικές θεωρίες, που μπορούν να υποστηρίξουν τόσο την προαγωγή του θρησκευτικού γραμματισμού των μαθητών όσο και την προετοιμασία ελεύθερων, ενεργών και υπεύθυνων πολιτών.

...Κριτική προσέγγιση των θρησκευτικών διδασκαλιών με στόχο την ερμηνεία τους και γενικότερα την αξιοποίηση ενός πλαισίου κριτικής διδασκαλίας και μάθησης» (ΦΕΚ 2104/19-6-2017).

- «...Η ανάπτυξη κοινότητας μάθησης. Η λειτουργία της τάξης ως κοινότητας μάθησης μέσω των κοινών εμπειριών, της βίωσης κοινών πραγμάτων και της διάδρασης, αναπτύσσεται με έμφαση στη συνεργατική μάθηση, στη συζήτηση, στη συνεργασία, στη διαπραγμάτευση και στα κοινά νοήματα.» (ΦΕΚ 2105/19-6-

2017)

-«Ποικιλία μορφωτικών και διδακτικών στόχων, που αφορούν όχι μόνο στον γνωστικό αλλά και στον συναισθηματικό κόσμο του μαθητή, δίνοντας βαρύτητα στη συμμετοχικότητα και στην ψυχοκινητική δράση» (ΦΕΚ 2104/19-6-2017).

-«Όπως είναι φυσικό, στο ΠΣ διαδικασίας η αξιολόγηση των μαθητών υπερβαίνει την ποσοτικού χαρακτήρα αθροιστική (τελική) αξιολόγηση των επιδόσεών τους και προσανατολίζεται στον έλεγχο ποιοτικότερων χαρακτηριστικών που προϋποθέτουν την ολιστική προσέγγιση του μαθητή.... Επιπλέον, η έμφαση του ΠΣ στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης υπαγορεύει την ανάπτυξη της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία δίνει ευκαιρίες όχι μόνον στον εκπαιδευτικό αλλά και στους μαθητές να κρίνουν την ποιότητα και τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας, με στόχο τη συνειδητή όσο και στοχευμένη βελτίωσή τους. Τα ίδια τα ΠΜΑ και οι Δραστηριότητες του ΠΣ δίνουν ιδέες και διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό να προετοιμάσει Φύλλα Εργασίας, συζητήσεις, συνεργατικές και ατομικές εργασίες, ερωτηματολόγια, διοργανώσεις, δράσεις κ.ά. που ευνοούν, αφενός την ποιοτική αξιολόγηση των μαθητών σε ατομικές αλλά και ομαδικές επιδόσεις, και, αφετέρου, τον έλεγχο της ποιότητας της διδασκαλίας του. Συνακόλουθα, προτείνεται να χρησιμοποιηθούν ποικίλες στρατηγικές αξιολόγησης, όπως: τήρηση ημερολογίου, παρατήρηση διδασκαλίας, περιγραφική αξιολόγηση μαθητών, χρήση ερωτηματολογίων για αυτοαξιολόγηση μαθητή κλπ» (ΦΕΚ 2104/19-6-2017).

Σημειώνονται εκπαιδευτικές πρακτικές που ευνοούν τη βιωματική διασύνδεση της σχολικής γνώσης με την καθημερινότητα: Στο Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου προτείνονται μια σειρά από βιωματικές δράσεις, όπου μεταξύ άλλων, αναφέρονται ο ρόλος στον τοίχο, η ανακριτική καρτέλα, το παιχνίδι ρόλων, η ιδεοθύελλα, η παντομίμα, οι αντιγνωμίες, η προσομοίωση, ο συλλογικός ρόλος, η καρτέλα αφήγησης, η δραματοποίηση, ο καταϊγισμός ιδεών, ο εννοιολογικός χάρτης, ενώ στο Πρόγραμμα Σπουδών του Λυκείου προτείνεται η βιωματική μέθοδος με μια σειρά από βήματα, όπου μεταξύ άλλων περιλαμβάνουν, βίωση, νοηματοδότηση, ανάλυση, εφαρμογή. Παράλληλα, στο πρόγραμμα σπουδών του Γυμνασίου καταγράφονται μια σειρά από ομαδικές – διερευνητικές δραστηριότητες, όπου μεταξύ άλλων, αναφέρονται το Artful Thinking, η επίλυση προβλήματος, μελέτη περίπτωσης, TPS, TWPS, προβολή video, κινηματογραφικών ταινιών, έρευνες με ερωτηματολόγιο, project, ιστοεξερεύνηση, καθώς και δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης, όπου μεταξύ άλλων, αναφέρονται, ο σχολιασμός επιχειρημάτων, οι διάφορες κατασκευές (ατελιέ), ή ποστερ, οι μελοποιήσεις αφηγήσεων, οι συνθέσεις (μουσικό εργαστήριο), οι χορογραφίες, η δημιουργία και εκτέλεση παραστάσεων, η συγγραφή ιστορικών αφηγήσεων ή εικονο-αφηγήσεων, τα σχέδια έρευνας ή δράσης και οι συνεντεύξεις. Επιπλέον, προωθούνται διαθεματικές δραστηριότητες και διεπιστημονικές προσεγγίσεις τα θέματα των οποίων είτε επιχειρούν διασυνδέσεις με άλλα μαθήματα ή επιστημονικούς κλάδους, είτε επιδιώκεται η διασύνδεση με τις εμπειρίες των μαθητών/τριών και την κοινωνική πραγματικότητα. Προτείνεται η διεξαγωγή επισκέψεων τόσο σε φυσικούς χώρους, όσο και σε ναούς, μοναστήρια, μουσεία επειδή συμβάλλουν στην βιωματική προσέγγιση της γνώσης. Κρίνεται αναγκαία η χρήση των Τ.Π.Ε και των πολυμεσικών εκπαιδευτικών εργαλείων για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την ενεργοποίηση του

ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών, προτρέποντας τους/τις εκπαιδευόμενους/ες και τους εκπαιδευτικούς στην αναζήτηση επιπρόσθετου έντυπου και ψηφιακού υλικού και μέσων διδασκαλίας:

-«Α.ΒΙΩΜΑΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1. *Ιδεοθύελλα: «Τα είδωλα στη ζωή μας». Ακολουθεί παρουσίαση σχετικών σκηνών και συζήτηση*
2. *Παντομίμα: Ζώντας σε μια εικονική πραγματικότητα (I.ii)*
3. *Αντιγνωμίες με τα επιχειρήματα εικονόφιλων – εικονομάχων (II.iii)*
4. *Συλλογικός ρόλος (εικονομάχοι – εικονόφιλοι) (II.iii)*
5. *Σκηνή στην αγορά: Χριστιανοί μαθαίνουν την αυτοκρατορική απόφαση για την απομάκρυνση των εικόνων (II.iii)*
6. *Καρέκλα αφήγησης: ένας εικονόφιλος αφηγείται τις περιπέτειές του (II.iii)» (ΦΕΚ2104/19-6-2017, Β΄ Γυμνασίου, Μπορούν οι άνθρωποι να απεικονίζουν το Θεό;)*

«Β. ΟΜΑΔΙΚΕΣ / ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1. *TPS με θέμα: «Ποιος αποφασίζει για μας;» (I)*
2. *TWPS με θέμα: Ποιοι κανόνες μπορούν να λειτουργούν αρνητικά; (I)*
3. *ArtfulThinking («σκεφτείτε, αμφιβάλτε, εξερευνήστε» και «τι σε κάνει να το λες;»): Εικόνες της Πεντηκοστής, της Αποστολικής Συνόδου, της Α΄ και Δ΄ Οικουμενικής Συνόδου (II.ii)*
4. *Ανάλυση Διαστάσεων: Πώς λειτουργεί μια Σύνοδος (II.ii)*
5. *Μελέτη περίπτωσης: Μ. Αθανάσιος, Μάξιμος ο Ομολογητής (II.iii)» (ΦΕΚ2104/19-6-2017, Α΄ Γυμνασίου, Πως παίρνονται οι αποφάσεις)*

-«Γ. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ

1. *Ατελιέ: Δημιουργία κολλάζ με πορτρέτα ανθρώπων κάθε ηλικίας, φυλής και φύλου. Συζήτηση: Τι σημαίνει για μας ότι όλοι αυτοί οι άνθρωποι είναι εικόνα του Θεού; Ιδέες/μηνύματα πάνω στο κολλάζ (II)*
2. *Μουσικό εργαστήριο: Σύνθεση με θέμα τη βιβλική φράση «κατ' εικόνα Θεού εποίησεν αυτόν· άρσεν και θήλυ εποίησεν αυτούς» (II.i)» (ΦΕΚ 2104/19-6-2017, Β΄ Γυμνασίου, Ποιος είναι ο άνθρωπος).*

-«Δ. ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1. *Σε συνεργασία με καθηγητές Ξένων Γλωσσών: Άσκηση στη μετάφραση κειμένου της ΚΔ (λ.χ. αρχιερατική προσευχή του Ιησού, Ιω. 17, 21) από τα ελληνικά στα αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά και το αντίθετο (VI.i)*

Ε. ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ / ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ / ΔΡΑΣΕΙΣ

1. *Επίσκεψη σε ναούς καθολικών, προτεσταντών και αγγλικανών» (ΦΕΚ2104/19-6-2017, Γ΄ Γυμνασίου, Η Χριστιανοσύνη στον σύγχρονο κόσμο).*

-«Αξιοποίηση ενός πολυθεματικού διδακτικού πακέτου με πολλαπλά διδακτικά μέσα και με παράλληλη αξιοποίηση των σύγχρονων δυνατοτήτων των ΤΠΕ» (ΦΕΚ, 2104/19-6-2017).

Γ. Κοινωνικά ζητήματα. Όσον αφορά τα κοινωνικά ζητήματα, τα νέα προγράμματα σπουδών ανταποκρίνονται στον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας. Υπάρχουν αναφορές σε αλλόθρησκες, αλλόγλωσσες ή αλλοεθνείς ομάδες. Γίνεται καταγραφή διαφορετικών θρησκευτικών προσεγγίσεων, αναφορικά με τα θέματα που πραγματεύονται τα προγράμματα σπουδών με παράλληλη αποφυγή αρνητικών αξιολογικών κρίσεων για θέματα που προσεγγίζονται διαφορετικά από τις επιμέρους θρησκευτικές ομάδες προς

αποφυγή του φανατισμού και της μισαλλοδοξίας. Υπάρχει απουσία προκαταλήψεων και στερεοτύπων κατά την παρουσίαση των διαφορετικών θρησκευτικο-εθνικά «άλλων» και παροχή εκπαίδευσης στην ανεκτικότητα, στην κατανόηση των λαών, στη διεθνή αλληλεγγύη και στην ανοιχτότητα στον κόσμο. Προωθούνται οικουμενικές αξίες και ευαισθητοποιούν τους μαθητές/τριες σε σύγχρονα παγκόσμια προβλήματα όπως, η ειρήνη, η κοινωνική δικαιοσύνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η ισότητα φύλων. Επιπρόσθετα παροτρύνονται οι μαθητές/τριες στην ανάληψη ευθύνης για το κοινωνικό γίνεσθαι, τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο. Παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, στις μέρες μας σε μια περίοδο πολιτικών και πολιτισμικών ανακατατάξεων, η συμβολή που φαίνεται να έχουν τα νέα προγράμματα σπουδών των Θρησκευτικών στην ανάπτυξη πολυπολιτισμικής συνείδησης και στην υλοποίηση της διαπολιτισμικής διάστασης της θρησκευτικής εκπαίδευσης που επιδιώκει η Ευρωπαϊκή Ένωση, μέσα από το διάλογο με τις «άλλες» θρησκευτικοπολιτισμικές παραδόσεις:

-«.....ένα ΜτΘ που εξετάζει θέματα όπως η δικαιοσύνη, η ειρήνη, η καταλλαγή, η κοινωνική συνοχή, η ανεξιθρησκία, η ευθύνη για τον κόσμο, η αναζήτηση προσωπικού νοήματος, συνάντησης και σχέσης με τον Θεό και τον άλλο, η δημιουργικότητα, η ηθική συμπεριφορά, η ευθύνη για τα κοινωνικά προβλήματα –δηλαδή κρίσιμα ζητήματα για την κοινή ζωή των ανθρώπων στην Ευρώπη τουλάχιστον– θεωρείται ότι προσφέρει σπουδαίες ευκαιρίες, ώστε να εξεταστούν ζητήματα αποκλεισμού και προκατάληψης απέναντι στη θρησκευτική διαφορετικότητα και ταυτόχρονα να προταθούν και να αξιοποιηθούν οι βασικές προϋποθέσεις και δυνατότητες για την ειρηνική συνύπαρξη των πολιτών σε συνθήκες ευημερίας και κοινωνικής δικαιοσύνης...» (ΦΕΚ2104/19-6-2017).

-«Η γνωριμία και επικοινωνία με τον «άλλον». Ο μαθητής/η μαθήτρια εξοικειώνεται με τον πλουραλιστικό χαρακτήρα της κοινωνίας στην οποία ζει, συνειδητοποιεί τα θρησκευτικά της στοιχεία, αλλά και την πολλαπλότητα της προσωπικής του/της ταυτότητας και την εξελικτική δυναμική της στις συλλογικές και κοινωνικές της εκφράσεις. Παράλληλα, ασκείται στις αξίες της αποδοχής, του σεβασμού και του διαλόγου με τον άλλον, της δυναμικής ανεκτικότητας προς το διαφορετικό και στο δικαίωμα στην ετερότητα» (ΦΕΚ 2015/19-6-2017).

3. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η μελέτη των δεδομένων της παρούσας έρευνας επιτρέπει για τα υπό ανάλυση προγράμματα σπουδών των Θρησκευτικών τις εξής γενικές διαπιστώσεις:

Το Πρόγραμμα Σπουδών Γυμνασίου, από παιδαγωγική άποψη είναι συμβατό με σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και έχει στηριχτεί στη μετανεωτεριστική παιδαγωγική και στον εποικοδομητισμό (ή κονστρουκτιβισμό). Επίσης, χαρακτηρίζεται ως Πρόγραμμα Διαδικασίας και υπηρετεί το αίτημα του θρησκευτικού γραμματισμού, προτείνοντας μέσα από θεματικούς κύκλους τη χρήση ενεργητικών και συμμετοχικών διδακτικών διεργασιών. Οι διδακτικές επιλογές προσδιορίζονται από τους διδάσκοντες ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητικού δυναμικού μέσα από ποικιλία προσδοκώμενων αποτελεσμάτων, μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας με στόχο οι ίδιοι οι μαθητές και οι μαθήτριες να οικοδομήσουν κριτικά τη γνώση και να διαμορφώσουν δεξιότητες, αξίες και στάσεις για το θρησκευτικό φαινόμενο στο σύνολό του. (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2013; 2015; Νέο Σχολείο, Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού-

Γυμνασίου, 2014; ΥΠ.Π.Ε.Θ, 2016; Υ.Α 101470/Δ2/19-6-2017, ΦΕΚ 2104/19-6-2017; Τσέκου, 2017a; υπό έκδοση).

Το Πρόγραμμα Σπουδών του Λυκείου, κινείται στο πλαίσιο του θρησκευτικού γραμματισμού, όπως και το Πρόγραμμα Σπουδών Δημοτικού-Γυμνασίου. Χρησιμοποιεί και αυτό σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις, χαρακτηρίζεται ως εννοιοκεντρικό, διαθεματικό, μαθητοκεντρικό με προτεινόμενες διδακτικές μεθόδους τη διερευνητική και τη βιωματική. Στηρίζεται στις αρχές της πραγματιστικής παιδαγωγικής, με επιρροές από τον υπαρξισμό. Υιοθετεί ως βασική θεωρία μάθησης τον εποικοδομητισμό (ή δομισμό ή κονστρουκτιβισμό) και προάγει την κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών και μαθητριών (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2013; 2015; ΥΠ.Π.Ε.Θ, 2016; Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου. Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2016; Υ.Α 99058/Δ2,/ 19-6-2017, ΦΕΚ 2105/ 19-6-2017; Τσέκου, 2017a; υπό έκδοση).

Πρόκειται, θα λέγαμε, για ριζοσπαστικά μετασημασιακά προγράμματα σπουδών τα οποία δεν προβαίνουν σε προσθετικές προσεγγίσεις των προηγούμενων Α.Π.Σ, ούτε σε απλή παράθεση διαφορετικών θρησκευτικοπολιτισμικών οπτικών, αλλά επιδιώκουν την κριτική συνεξέτασή τους. Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών στοχεύουν σε μια διευρυμένη θεώρηση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης με εμφανή την τάση να αποκοπεί το μάθημα των Θρησκευτικών από το ορθόδοξο ομολογιακό του παρελθόν και απευθύνονται σε μαθητές και μαθήτριες από διαφορετικά θρησκευτικοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Μεταξύ άλλων, προωθούν την καταπολέμηση της άγνοιας και της παρανόησης των θρησκειών, των στερεοτύπων, του φανατισμού, του ρατσισμού, της μισαλοδοξίας και του φονταμενταλισμού. Παράλληλα, ενθαρρύνουν το διαθρησκειακό και διαπολιτισμικό διάλογο, την εγγύηση της ελευθερίας της συνείδησης και της θρησκευτικής έκφρασης με σύνεση, αντικειμενικότητα και σεβασμό προς τις αξίες της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ) (Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2000; Council of Europe 2005, 2007a; 2007b; Γιαγκάζογλου, 2005a; 2005b; Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2013; 2015; Τσέκου, 2017a; υπό έκδοση; Νέο Σχολείο, Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου, 2014; ΥΠ.Π.Ε.Θ, 2016; Υ.Α 101470/Δ2/19-6-2017, ΦΕΚ 2104/19-6-2017; Υ.Α 99058/Δ2,/ 19-6-2017, ΦΕΚ 2105/ 19-6-2017).

Περαίνοντας την παρούσα εισήγηση θα προτείναμε εν συντομία:

-Συγγραφή νέων σχολικών βιβλίων Θρησκευτικών που να βρίσκονται σε απόλυτη αντιστοιχία με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών. Καλό θα ήταν οι ομάδες συγγραφής να στελεχωθούν εκτός από θεολόγους και από παιδαγωγούς ειδικευμένους στην έρευνα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Σχολικών Βιβλίων. Έντυπη έκδοση των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών και του οδηγού εκπαιδευτικού. Βραχυπρόθεσμα όλες σχολικές μονάδες να επανδρωθούν με υλικοτεχνική υποδομή ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων σπουδών (Μπονίδης, 2010; Τσέκου, 2017a; υπό έκδοση).

-Εκπαίδευση και διαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε εναλλακτικά προγράμματα σπουδών, καθώς και στο σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών από τους ίδιους πριν και κατά τη διάρκεια εφαρμογής προγραμμάτων διαδικασίας, ενώ θεωρούμε απαραίτητη και την υλοποίηση δειγματικών διδασκαλιών με διαφοροποιημένη μεθοδολογία. Τα ανωτέρω, θα είναι ιδιαίτερα χρήσιμα στους

εκπαιδευτικούς χωρίς παιδαγωγική κατάρτιση (Μπονίδης, 2010; Τσέκου, 2017a; υπό έκδοση).

-Διαμόρφωση ενός θεσμικού πλαισίου που θα όριζε με σαφήνεια μια διαδικασία διαρκούς διαμορφωτικής αξιολόγησης των προγραμμάτων σπουδών, καθώς η αξιολόγησή τους συνδέεται άμεσα με την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση. Η δημιουργία θεσμικού πλαισίου αξιολόγησης των προγραμμάτων σπουδών κρίνεται απαραίτητη γιατί θα αποβλέπει, αφενός, στην διαρκή βελτίωση τους κατά τη διάρκεια της χρήσης τους και, αφετέρου, στην κατάργηση και αντικατάστασή τους, ως αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής και όχι ως επιλογή της εκάστοτε νέας κυβέρνησης (Μπονίδης, 2010; Τσέκου, 2017a; υπό έκδοση).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Arweck, E. & Nesbitt, E. (2008). Peace and non-violence: Sathya Sai Education in Human Values in British schools. *Journal of peace education*, 5 (1), 17-32.
- Bajai, M. & Brantmeier, E. (2010). The Politics, Praxis, and Possibilities of Critical Peace Education. *Journal of Peace Education*, 7 (2), 241-242.
- Bekerman, Z. (2007). Rethinking intergroup encounters: Rescuing praxis from theory, activity from education, and peace/co-existence from identity and culture. *Journal of Peace Education* 4 (1), 21-37.
- Bruner, J. (1961). *The Art of Discovery*. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32
- Bruner, J. (1963). *The Process of Education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. London: Harvard University Press.
- Council of Europe (2005). *Recommendation 1720. Education and religion*. <http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/ta05/EREC1720.htm>.
- Council of Europe (2007a). *Draft Recommendation CM/Rec (2007) of the Committee to member states on the religious dimension of intercultural education: principles, objectives and teaching approaches Explanatory Memorandum*.
- Council of Europe (2007b). *Recommendation 1804. State, religion, secularity and human rights*. <http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/ta07/EREC1804.htm>.
- Dewey, J. (1968). *Democracy and education*. N. York: The Free Press.
- Danesh, H. (2006). Towards an integrative theory of peace education. *Journal of Peace Education*, 3 (1), 55-78.
- Dewey, J. (1971). *The Child and the Curriculum. The school and Society*. Chicago-London: The University of Chicago Press.
- Harris, R. K., Alexander, A. P. (1998). Integrated, Constructivist Education: Challenge and Reality. *Educational Psychology Review*, 10(2), 115-127.
- Harris, I. (2004). Peace Education theory. *Journal of Peace Education*, 1 (1), 5-20.
- Hettler, S. & Johnston, L. (2009). Living peace: an exploration of experiential peace education, conflict resolution and violence prevention programs for youth. *Journal of Peace Education*, 6 (1), 101-118.
- Howe, K. R., Berv, J. (2000). Constructing constructivism, epistemological and pedagogical. In Phillips, D. C., (ed.), *Constructivism in education: Opinions and second opinions on controversial issues* Chicago: National Society for the Study of Education, 19-40.

- Kelly, A. (1989). *The Curriculum: Theory and Practice*. London: Paul Chapman.
- Kilpatrick, W. (1918). *The project Method*. Teachers College Record, 19, 319-335.
- Lum, J. (2010). Peace Education: Past, Present, & Future. *Journal of Peace Education*, 7 (2), 243-244.
- Page, J. (2004). Peace Education: Exploring some philosophical foundations. *International Review of Education*, 50 (1), 3-15.
- Salomon, G. (2004). What is peace education. *Journal of peace education*, 1 (1), 123-127.
- Schiro, S. M. (2008). *Curriculum theory: conflicting visions and enduring concerns*, Los Angeles: SAGE.
- Steffe, P. L., Gale, J. (1995). *Constructivism in education*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sjoberg, S. (2010). Constructivism and Learning. In Baker, E. M., B. & Peterson P., (ed.), *International Encyclopaedia of Education*. Oxford: Elsevier.
- UNESCO (1974). *Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms*. Paris, France: UNESCO. Recommendation adopted by the General Conference of UNESCO at the 18th Session, on 19 November, 1974.

Ελληνόγλωσσες

- Αποφάσεις. Αριθ. 101470/Δ2/19-6-2017. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως* (2017, 19 Ιουνίου) Νο 2104 Β. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Αποφάσεις. Αριθ. 99058/Δ2/Β/2017. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Θρησκευτικά Γενικού Λυκείου. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως* (2017, 19 Ιουνίου) Νο 2105 Β. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2005α). Το Συμβούλιο της Ευρώπης και η διδασκαλία του θρησκευτικού μαθήματος στην εκπαίδευση. Σχόλιο σε μια Σύσταση. *Αναλόγιον*, 7, 194-195.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2005β). Η φυσιογνωμία και ο χαρακτήρας του θρησκευτικού μαθήματος. Η θρησκευτική αγωγή στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. *Σύναξη*, 93, 39-52.
- Θεοδώρου, Δ. (1999). Βασικές Έννοιες και Αρχές της Ερμηνευτικής ως Μεθόδου Παιδαγωγικής Έρευνας. *Μακεδόν*, 6, 129-136.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2013). *Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2013). Το μάθημα των Θρησκευτικών σήμερα και αύριο. Μία άποψη με κριτήριο την παιδαγωγική και διδακτική του μαθήματος. *Νέα Παιδεία*, 146, 123-135.
- Κουκουνάρας- Λιάγκης (2015). Φιλοσοφία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών: Συμβολή στο σχεδιασμό της θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο Λύκειο. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 3 (1), 139-153.
- Μητροπούλου, Β. (2015). *Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης. Προτάσεις εφαρμογής στη διδακτική πράξη με χρήση Η/Υ*. Θεσσαλονίκη: Όστρακον.

- Μπονίδης, Κ. (1998). *Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η ανάλυση των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης* (ανέκδοτη διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2007). Οι επίσημες προδιαγραφές της διδασκαλίας της μεταπολίτευσης: ιστορικο-συγκριτική και κριτική προσέγγιση. Στο: Χαραλάμπους, Δ. (επιμ.), *Μεταπολίτευση & Εκπαιδευτική πολιτική: παρελθόν-παρόν-μέλλον* (265-297). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπονίδης, Κ. (2010). *Προδιαγραφές της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας: Θεωρία και Πράξη. Το παραδοσιακό και το συμπεριφοριστικό "παράδειγμα". Η ελληνική πραγματικότητα κατά τη μεταπολεμική περίοδο*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Μπονίδης, Κ. (2014). Η Ανάλυση Περιεχομένου ως μια μεικτή ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων. Στο: Μ. Πουρκός (επιμ.), *Δυνατότητες και Όρια μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στον Ερευνητικό Σχεδιασμό* (σελ. 473-479). Αθήνα: Ίων.
- Μπονίδης, Κ. (2015). Η Έρευνα και η αξιολογική Έρευνα των σχολικών βιβλίων: Το πεδίο, οι διαστάσεις και το μεθοδολογικό ζήτημα. Στο: Α. Κουλουμπαρίτση (επιμ.), *Το σχολικό βιβλίο: Σχεδιασμός-Εφαρμογή-Αξιολόγηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πουρκός, Μ. (2010). Η Φαινομενολογική Μέθοδος Έρευνας: Από τη Φιλοσοφική Προοπτική στην Ποιοτική Έρευνα. Στο: Μ. Πουρκός, & Μ. Δαφέρμος (επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σελ. 371-412). Αθήνα: Τόπος.
- Τσέκου, Α. (2015). *Τα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1974-2006): Διαχρονική έρευνα υπό το πρίσμα της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου* (ανέκδοτη διδακτορική διατριβή). Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ.
- Τσέκου, Α. (2016a). Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιόδου 1974-2006 υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 8^ο, 205-217.
- Τσέκου, Α. (2016b). Οι αλλόθρησκοι εθνικοί «άλλοι» στα ελληνικά σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιόδου 1974-2006. *Νέα Παιδεία*, 158, 64-79.
- Τσέκου, Α. (2017a). Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιόδου της Μεταπολίτευσης (1974-2016): ιστορικο-συγκριτική και κριτική προσέγγιση. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, πρακτικά συνεδρίου (ειδικό) τεύχος 13, 84-93.
- Τσέκου, Α. (2017b). Τα εν χρήσει σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών Γυμνασίου και Λυκείου: Έρευνα υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης. Στο: *Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα «Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: Θεωρία και πράξη. Αναζητώντας το ελκυστικό και αποτελεσματικό σχολείο»* που

συνδιοργάνωσαν το Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης και η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (β' τόμος). Αθήνα, 19-21 Μαΐου 2017, σελ. 545-555.

- Τσέκου, Α. (υπό έκδοση). Τα εν χρήσει Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Στο: *Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου του Κέντρου Έρευνας και Αξιολόγησης Σχολικών Βιβλίων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. με θέμα: «Έρευνα προγραμμάτων σπουδών και σχολικών βιβλίων»*. Θεσσαλονίκη, 17-19 Μαρτίου 2017.
- Υπ.Π.Δ.Β.Μ.-Π.Ι. (2011). *Νέο Σχολείο. Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014). *Νέο Σχολείο. Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων-Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2016). *Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου. Οδηγός Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ (2016). *Οδηγίες εφαρμογής των νέων Προγραμμάτων Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό, στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*.
- Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2000). *Επίσημη εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων*, C364,1-22.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.

Διαχριστιανικές πολιτιστικές και ιστορικές αναζητήσεις με τη χρήση κινητών συσκευών. Η περίπτωση της αξιοποίησης πολιτιστικών μνημείων της Ρόδου στο Μάθημα των Θρησκευτικών του Λυκείου

Νικόλαος Τσιρέβελος

Δρ. Θεολογίας - Θεολόγος, Βενετόκλειο 1^ο Λύκειο Ρόδου
ntsirevelos@hotmail.com

Παναγιώτης Αθανασόπουλος

Φιλολόγος, Βενετόκλειο 1^ο Λύκειο Ρόδου
pathrho@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιδιώκει να αναδείξει ορισμένους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές/μαθήτριες του Λυκείου μπορούν να γνωρίσουν τα βασικά στοιχεία της ανατολικής και δυτικής εκκλησιαστικής τέχνης μέσα από τη διερεύνηση των μνημείων ενός τόπου με τη χρήση ΤΠΕ στα πλαίσια ενός Εκπαιδευτικού και Πολιτιστικού Προγράμματος. Ειδικότερα σε αυτή την εργασία περιγράφεται η στοχοθεσία, η μεθοδολογία, ο σχεδιασμός, τα βήματα υλοποίησης και η αξιολόγηση ενός τέτοιου Προγράμματος. Η έρευνα των μαθητών/μαθητριών αναφέρεται στα εκκλησιαστικά μνημεία που χρησιμοποιήθηκαν σε διαφορετικές περιόδους από την Ορθόδοξη και την Καθολική κοινότητα της Ρόδου. Η διερεύνηση των μνημείων σχετίζεται με την ανάδειξη των ιδιαίτερων πολιτιστικών χαρακτηριστικών τους, τη μελέτη του συμβολικού περιεχομένου τους, τη σύνδεσή τους με την καθημερινή ζωή καθώς και τα στοιχεία πολιτιστικής αλληλεπίδρασης. Για την αξιολόγηση του προγράμματος στην πράξη διεξήχθη ποσοτική έρευνα πεδίου, τα αποτελέσματα της οποίας σύντομα παρουσιάζονται. Τέλος ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στον τρόπο υλοποίησης ενός τέτοιου Προγράμματος, το οποίο στο μεγαλύτερο μέρος του βασίζεται στην πρόκληση της αξιοποίησης των κινητών συσκευών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: Θρησκευτικός Συμβολισμός, Ιστορία, Πολιτισμός, ΤΠΕ, Χριστιανικά Μνημεία Ρόδου

1. Εισαγωγή

Οι θρησκείες αποτελούν ζωντανούς οργανισμούς και ιδιαίτερα στο παρελθόν πρόσφεραν τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία μοναδικών πολιτισμών. Σε πολλούς πολιτισμούς «οι θρησκευτικές εμπειρίες υπήρξαν κεντρική πηγή καλλιτεχνικής δημιουργίας» (Γιαννουλάτος, 2005: 43), η οποία αποτυπώθηκε σε μνημεία και έργα υψηλής αισθητικής. Με τα μνημειώδη αυτά έργα εξέφρασαν μέσα από σύμβολα και καλλιτεχνικά σημεία τα θεμέλια της πίστης και μέσω της τέχνης μετέδωσαν το θεολογικό τους μήνυμα με αμεσότητα στο ευρύ κοινό. Επιπρόσθετα, νοηματοδότησαν την κοινωνική ζωή, ικανοποιώντας αισθητικά τους ανθρώπους πιστούς και ετερόθρησκους.

Στον Χριστιανισμό και από τις πρώτες πληροφορίες που έχουμε για την ανάπτυξή του σε διάφορες περιοχές της Ανατολικής Μεσογείου, ο θεολογικός συμβολικός λόγος εκφράστηκε μέσα από διάφορες μορφές τέχνης. Η ζωγραφική και η ποίηση συνοδευμένη με μουσική απέδωσαν με μοναδικό τρόπο τα βαθυστόχαστα θεολογικά νοήματα. Στην αρχιτεκτονική και τις τοιχογραφίες των ναών αποτυπώθηκαν παραστατικά οι χριστιανικές αντιλήψεις για τον Θεό και τη σχέση του με τον κόσμο (Γιανναράς, 2002: 35-36) καθώς και διάφορα επεισόδια της εκκλησιαστικής πορείας από τις διηγήσεις της Παλαιάς και της Καινής Διαθήκης μέχρι και τη νεότερη ιστορία. Επίσης στην τελετουργία και το τυπικό της λατρείας αναδείχθηκαν η ανθρώπινη λογική και το καλλιτεχνικό συναίσθημα. Οπωσδήποτε ανάλογοι τρόποι αισθητικής έκφρασης απαντούν σε όλες τις Χριστιανικές Εκκλησίες – Ομολογίες, ξέχωρα από τις αισθητικές διαφοροποιήσεις, τον ερμηνευτικό ή σημειολογικό τρόπο αντίληψης και μετάδοσης της θεολογικής εμπειρίας.

Σε περιοχές όπου οι κοινότητες διαφορετικών χριστιανικών παραδόσεων συμβίωσαν για μεγάλο χρονικό διάστημα, ξέχωρα από τις όποιες δυσκολίες, παρουσίασαν μεγάλη αλληλεπίδραση στον θρησκευτικό καλλιτεχνικό χώρο. Συγχρόνως συνέβαλαν στη διαμόρφωση μιας ξεχωριστής τοπικής θρησκευτικής κουλτούρας και ταυτότητας (Ματσούκας, 2000: 171). Η διαπίστωση αυτή είναι εμφανής σε λατρευτικά μνημεία, τα οποία για ιστορικούς λόγους χρησιμοποιήθηκαν από δύο διαφορετικές Χριστιανικές Εκκλησίες-Ομολογίες. Η περιήγηση σε τέτοια μνημεία συνήθως δύσκολα κρύβει τις αλλότριες συμβολικές εκφράσεις, που αποτελούν απόρροια του διαφορετικού εθιμικού, κοινωνικού και πολιτιστικού τρόπου ζωής. Συγχρόνως, όμως, αναδεικνύει την αλληλεπίδραση, τα κοινά στοιχεία της συμβολικής θεολογικής έκφρασης και της ενιαίας χριστιανικής παράδοσης, ως έναν ιδιαίτερου κοινού κώδικα επικοινωνία και κατανόησης του κόσμου από δύο διαφορετικές χριστιανικές κοινότητες.

Αυτός ο κοινός κώδικας που θεμελιώνεται στην αρμονική σύνθεση διαφορετικών εικαστικών εκφράσεων, αρχιτεκτονικών σχεδιασμών και θεολογικών νοηματοδοτήσεων σε ένα χώρο, φανερώνει τη δυναμική της δημιουργίας. Έξοχο παράδειγμα μιας τέτοιας ρωμαλέας σύνθεσης αποτελούν συγκεκριμένοι χριστιανικοί ναοί της Ρόδου, που λόγω ιστορικών συγκυριών χρησιμοποιήθηκαν από την Ορθόδοξη και την Καθολική κοινότητα του νησιού σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα. Οι ναοί αυτοί συνδυάζουν εσωτερικά και εξωτερικά καλλιτεχνικά στοιχεία που ανήκουν στην τεχνοτροπία της ανατολικής και της δυτικής εκκλησιαστικής παράδοσης.

Οι παλαιότεροι ειδικά ναοί αποτυπώνουν την ιδιαίτερη εκκλησιαστική τεχνοτροπία στους ναούς, που αναπτύχθηκε στη Ρόδο, με στοιχεία ανατολικής και δυτικής εκκλησιαστικής και καλλιτεχνικής έκφρασης. Ειδικά στις εκκλησίες που χρησιμοποιήθηκαν για διάφορους ιστορικούς λόγους από την κοινότητα των Ορθοδόξων και των Καθολικών, η ιδιαίτερη αυτή αισθητική είναι εμφανής.

Το σύγχρονο σχολείο στα πλαίσια της θρησκευτικής εκπαίδευσης και της διαπολιτισμικής αγωγής οφείλει να παρακινεί τους μαθητές/τις μαθήτριες να ανακαλύψουν την τέχνη και τα λατρευτικά μνημεία των διαφόρων θρησκευτικών κοινοτήτων, με σκοπό τον θεολογικό και καλλιτεχνικό γραμματισμό τους. Μια τέτοια διερεύνηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με ποικίλους τρόπους και ειδικά με ψηφιακά μέσα, λογισμικά και τεχνικές που καλλιεργούν και τον ψηφιακό

γραμματισμό. Σε αυτά τα πλαίσια δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές/μαθήτριες να οικοδομήσουν τη γνώση (Kalantzis & Core, 2013) μέσα από τη συνεργατική μάθηση (Ματσαγγούρας, 2007) και να αναδείξουν τη δημιουργικότητά τους σε περιβάλλοντα ψηφιακά ή μη. Έτσι κινητοποιείται το ενδιαφέρον τους και η μάθηση προσφέρεται στα ψηφιακά εργαλεία που χρησιμοποιούν καθημερινά οι μαθητές/μαθήτριες.

Με βάση αυτές τις σκέψεις εκπονήθηκε το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό-πολιτιστικό πρόγραμμα, που είχε ως τίτλο «Διαχριστιανικές πολιτιστικές συνθέσεις στο πολυθρησκευτικό τοπίο της Ρόδου» στο Βενετόκλειο 1^ο Λύκειο Ρόδου. Η έρευνα των μαθητών/μαθητριών επικεντρώθηκε σε τρεις ναούς της Ρόδου που διασώζουν στοιχεία από την ανατολική και τη δυτική εκκλησιαστική τεχνοτροπία. Οι ναοί αυτοί είναι η Παναγιά του Κάστρου στη Μεσαιωνική Πόλη (11^{ος} αι), η Παναγιά της Φιλερήμου (10^{ος} αι) στον ομώνυμο λόφο και ο Καθεδρικός ναός Ευαγγελισμού της Θεοτόκου στο Μανδράκι (20^{ος} αι). Συμμετείχαν συνολικά δώδεκα (12) μαθητές-μαθήτριες, οι οποίοι διερεύνησαν την ιστορία, τους συμβολισμούς και την καλλιτεχνική έκφραση αυτών των ναών και εργάστηκαν με τη βοήθεια κινητών συσκευών.

2. Στοιχεία εφαρμογής

Βαθμίδα Εκπαίδευσης: Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Τάξη: Β' Λυκείου

Σχολικό έτος 2017-18

Σχολείο: 1^ο Λύκειο Ρόδου – «Βενετόκλειο»

Διάρκεια εφαρμογής: Εβδομαδιαίες συναντήσεις δύο (2) διδακτικών ωρών για έξι (6) μήνες

3. Στόχοι-επιδιώξεις

Το Εκπαιδευτικό και Πολιτιστικό Πρόγραμμα στοχεύει οι μαθητές/μαθήτριες να γνωρίσουν σε βάθος με τη χρήση ΤΠΕ τις διάφορες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης των Χριστιανικών Εκκλησιών-Ομολογιών στην ιστορία ενός τόπου.

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα (ΠΜΑ)

Με την επιτυχή ολοκλήρωση του Εκπαιδευτικού και Πολιτιστικού Προγράμματος οι μαθητές/μαθήτριες είναι σε θέση να:

- γνωρίσουν βασικά γεγονότα που συνδέονται με την ιστορία, τις θρησκευτικές κοινότητες και τον πολιτισμό της Ρόδου,
- αναγνωρίζουν διαφορετικές μορφές θρησκευτικής έκφρασης στο περιβάλλον τους,
- ανακαλύψουν τα χριστιανικά μνημεία της Ρόδου που χρησιμοποιήθηκαν από την Ορθόδοξη και την Καθολική Κοινότητα του νησιού,
- κατανοήσουν τους συμβολισμούς στους χριστιανικούς ναούς και να εντοπίσουν την κοινή πολιτιστική κληρονομιά μεταξύ ανατολικής και δυτικής χριστιανικής παράδοσης στη ζωγραφική, τη ναοδομία και την αρχιτεκτονική,
- διαπιστώσουν ότι η τέχνη αποτελεί βασικό στοιχείο ενότητας και συμβάλλει στην καλλιέργεια της αρμονικής συνύπαρξης μεταξύ των ετεροτήτων.

Παιδαγωγικοί στόχοι

Οι μαθητές/μαθήτριες κατά τη διάρκεια αλλά και μετά την ολοκλήρωση του Προγράμματος ωθούνται να:

- αναπτύξουν την ικανότητα της συνεργασίας.
- καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη, τη δημιουργική ικανότητα και την καλλιτεχνική ευαισθητοποίηση.
- προάγουν τη δημιουργικότητά τους και την αισθητική τους αντίληψη μέσα από την έρευνα και τη μελέτη.
- γνωρίσουν και να εξοικειωθούν με ψηφιακά περιβάλλοντα, στα οποία θα εργαστούν με τη χρήση κινητών συσκευών (ψηφιακός γραμματισμός), ανακαλύπτοντας και οικοδομώντας τη θρησκευτική γνώση (θρησκευτικός γραμματισμός)
- καταστούν ενεργοί πολίτες στην κοινωνία.

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Η βασική μέθοδος του Προγράμματος είναι η διερευνητική. Σε κάθε εβδομαδιαία συνάντηση η μεθοδολογία εναλλάσσεται και συμπληρώνεται με αντίστοιχες διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες, με απώτερο σκοπό να υπηρετηθούν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και να δοθεί έμφαση στη συμμετοχική και ανακαλυπτική μάθηση (Kalantzis & Cope, 2013).

5. Διδακτικό υλικό (μορφή, περιεχόμενο, διδακτική χρήση).

Η μορφή και το περιεχόμενο του διδακτικού υλικού ποικίλουν ανάλογα με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα κάθε συνάντησης. Χρησιμοποιήθηκε κειμενικό, εποπτικό και οπτικοακουστικό υλικό, το οποίο περιείχε αναφορές στις πηγές και την ιστορία των χριστιανικών κοινοτήτων και των μνημείων της Ρόδου. Η χρήση φύλλων εργασίας ήταν καίρια και απέβλεπε οι μαθητές/μαθήτριες να γνωρίσουν τα χριστιανικά μνημεία, να ανακαλύψουν τις ιστορικές γνώσεις σχετικά με κάθε κοινότητα, να συνειδητοποιήσουν τη σπουδαιότητα των συμβολισμών στα εκκλησιαστικά έργα τέχνης και μνημεία καθώς και να προβληματιστούν για τη σύγχρονη αξία τους. Το περιεχόμενο συνδυάστηκε με εργασίες που αποσκοπούσαν στην προετοιμασία, την οργάνωση και την πραγματοποίηση του παράγωγου υλικού, δηλαδή μιας μικρής ταινίας ενημερωτικού περιεχομένου (ντοκιμαντέρ).

Για την επίτευξη των ΠΜΑ αξιοποιήθηκαν ποικίλες τεχνικές διδασκαλίας. Ειδικότερα χρησιμοποιήθηκαν συνεργατικές μέθοδοι σε ένα πολυτροπικό περιβάλλον με πολυμεσικό υλικό και μεικτές μορφές μάθησης. Ειδικότερα, επιλέχθηκαν οι ακόλουθες τεχνικές: ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, TPS, μελέτη περίπτωσης, ιδεοθύελλα, χιονοστιβάδα, στρογγυλή τράπεζα, καθώς και διάφορα ψηφιακά περιβάλλοντα με κυριότερο το Movie Maker για τη δημιουργία βίντεο. Επίσης, οι μαθητές/μαθήτριες ανάρτησαν το υλικό τους στο εκπαιδευτικό ιστολόγιο Η τέχνη του θεολογείν.

Σε κάθε στάδιο, η διδακτική προσέγγιση βασίστηκε στη χρήση εκπαιδευτικού ιστολογίου, στο οποίο είναι ενσωματωμένο πολυτροπικό υλικό, όπως videos, εικόνες, φωτογραφίες, κείμενα, ποιήματα, ύμνοι, μουσική. Επίσης, η ιστοεξερεύνηση, η χρήση ψηφιακών περιβαλλόντων, όπως το Prezi, Smartools, και τα συνεργατικά έγγραφα Google αποσκοπούν στην οργάνωση του υλικού διερεύνησης, την καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας, την οικοδομή της γνώσης

από τους ίδιους τους μαθητές/τις μαθήτριες (Καραμούζης, 2007: 124), την από κοινού με τον/την εκπαιδευτικό αξιολόγηση του παράγωγου υλικού σε κάθε διδακτικό βήμα (Μητροπούλου, 2015: 53-55). Η ανάρτηση εργασιών σε ιστολόγιο προάγει την αλληλεπίδραση των μαθητών/μαθητριών μεταξύ τους αλλά και με τον/την εκπαιδευτικό και ευνοεί την αξιολόγηση και τον αναστοχασμό. Η χρήση ΤΠΕ μέσω κινητών συσκευών καλλιεργεί το ενδιαφέρον των μαθητών/μαθητριών και εξυπηρετεί τον ψηφιακό και θρησκευτικό γραμματισμό. Τέλος, ο χώρος διδασκαλίας είναι μια κανονική αίθουσα του σχολείου με δυνατότητα ασύρματης σύνδεσης στο διαδίκτυο.

6. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων - Τα διδακτικά βήματα

Το συγκεκριμένο Εκπαιδευτικό - Πολιτιστικό Πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε στο Βενετόκλειο 1^ο Λύκειο Ρόδου από τον Νοέμβριο μέχρι τον Απρίλιο του σχολικού έτους 2017-18. Περιλαμβάνει ποικίλες δραστηριότητες και εναλλαγή μεθόδων, ώστε να επιτευχθούν όλοι οι στόχοι από τους συμμετέχοντες στην πορεία μάθησης. Ευθύς αμέσως ακολουθούν τα στάδια του προγράμματος. Κάθε στάδιο αντιστοιχεί περίπου σε ένα μήνα, με εβδομαδιαίες συναντήσεις της μιάμισης περίπου ώρας (δύο διδακτικές ώρες).

Κατά το πρώτο στάδιο, ο εκπαιδευτικός πρότεινε ορισμένα θέματα και προσπάθησε να διερευνήσει μέσα από το διάλογο την επιθυμία των μαθητών/μαθητριών. Έπειτα όλοι μαζί συζήτησαν για τον προσανατολισμό, τους στόχους και τα όρια του θέματος. Κατά την επόμενη συνάντηση, ο εκπαιδευτικός προέβη σε διαγνωστική αξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών/μαθητριών σχετικά με τις χριστιανικές κοινότητες της Ρόδου και τα μνημεία τους. Η διαγνωστική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε με τη συμπλήρωση σχετικού ερωτηματολογίου σε συνεργατικό έγγραφο Google.

Μετά τη διαγνωστική αξιολόγηση ξεκίνησε η ουσιαστική διερεύνηση του θέματος. Οι μαθητές/μαθήτριες χωρίστηκαν σε δύο μεγάλες ομάδες των έξι ατόμων. Η κάθε ομάδα αναζήτησε σε βιβλία της βιβλιοθήκης του σχολείου και στο διαδίκτυο πληροφορίες σχετικά με την ιστορία της Ορθόδοξης ή της Καθολικής Κοινότητας στη Ρόδο. Με τη βοήθεια φύλλου εργασίας και των εγγράφων Google, οι μαθητές/μαθήτριες κατέγραψαν -σύμφωνα με την άποψή τους- τα βασικά σημεία της ιστορίας κάθε κοινότητας και παρουσίασαν τα σπουδαιότερα χριστιανικά μνημεία.

Μετά από τη σύντομη παρουσίαση, ο εκπαιδευτικός παρακίνησε τις ομάδες να ανακαλύψουν ποια μνημεία χρησιμοποιήθηκαν και από τις δύο χριστιανικές κοινότητες. Βασική προϋπόθεση ήταν τα μνημεία να είναι σε λειτουργία σήμερα. Η μικρή αυτή έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσα ένα quiz με τη βοήθεια της εφαρμογής «Kahoot». Κατά την ολοκλήρωση του σταδίου αυτού, ο εκπαιδευτικός ζήτησε από τους μαθητές/τις μαθήτριες να συνοψίσουν τη μέχρι τώρα πορεία τους με τη σύνταξη ενός σύντομου κειμένου από κάθε ομάδα.

Το επόμενο στάδιο περιλάμβανε την επίσκεψη των μαθητών/μαθητριών στα μνημεία που χρησιμοποιήθηκαν από την Ορθόδοξη και την Καθολική Κοινότητα της Ρόδου. Έτσι οι μαθητές/μαθήτριες είχαν τη δυνατότητα να περιηγηθούν ελεύθερα στην Παναγιά του Κάστρου (Μεσαιωνική Πόλη), την Παναγιά της Φιλερήμου και τον Ιερό Καθεδρικό Ναό του Ευαγγελισμού. Οι ερωτήσεις τους ηχογραφήθηκαν, ενώ τα σημεία των ναών που προκάλεσαν ερωτήσεις στους

μαθητές/στις μαθήτριες φωτογραφήθηκαν με τη βοήθεια κινητών συσκευών. Επίσης, ο εκπαιδευτικός δεν απάντησε σε καμία ερώτηση, ενώ παρακίνησε τις ομάδες να «εξερευνήσουν» και να παρατηρήσουν τον χώρο και να καταγράψουν με ψηφιακό τρόπο τα ερωτήματά τους.

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες συνεχίστηκαν στο σχολείο. Οι μαθητές/μαθήτριες χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες και επέλεξαν με ποιο μνημείο θα ασχοληθούν. Στη συνέχεια, ταξινόμησαν τις ερωτήσεις τους και ξεκίνησαν την αναζήτηση στις απαντήσεις με τη βοήθεια επιλεγμένων βιβλιογραφικών πηγών από τη σχολική βιβλιοθήκη αλλά και με ιστοεξερεύνηση στο διαδίκτυο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σημείο αυτό είναι καίριος, γιατί συντονίζει τις προσπάθειες των ομάδων, επιλύει απορίες σχετικές με τη διαδικασία της διερεύνησης, δίχως να δίνει απαντήσεις σε γνωστικού περιεχομένου ζητήματα, ενώ εμπύχωνε τους μαθητές/τις μαθήτριες στην οικοδομή της γνώσης.

Η ολοκλήρωση της προσπάθειας αυτής έγινε με εργασία σε περιβάλλον Prezi και τη συνολική παρουσίαση όλων των μνημείων. Ειδικότερα μέσα από σύντομα κείμενα και εικόνες παρουσιάστηκαν η ιστορία κάθε μνημείου, οι συμβολισμοί στον εσωτερικό και των εξωτερικό χώρο, τα κοινά στοιχεία αλλά και οι διαφοροποιήσεις στην ανατολική και δυτική εκκλησιαστική τεχνοτροπία. Η δημιουργία της παρουσίασης απέβλεπε στη σύνοψη της μέχρι τότε έρευνας και ταυτόχρονα στην αξιολόγησή της. Επιπροσθέτως, προετοίμασε τους μαθητές/τις μαθήτριες για το επόμενο εκπαιδευτικό βήμα.

Το επόμενο στάδιο περιλαμβάνει τη συγγραφή του σεναρίου για τη δημιουργία ενός βίντεο έξι λεπτών σε μορφή ντοκιμαντέρ. Η συγγραφή προϋποθέτει την άριστη γνώση του θέματος και οπωσδήποτε τη δημιουργική ικανότητα και τη φαντασία των μαθητών/μαθητριών. Η πρώτη δράση ήταν οι μαθητές/μαθήτριες να προσπαθήσουν να γράψουν από κοινού το σενάριο του βίντεο. Κάθε ομάδα ανέλαβε να καταγράψει συνεργατικά πως φαντάζεται την παρουσίαση του μνημείου. Πιο συγκεκριμένα, έγραψε και επέλεξε τα κείμενα που θα διαβαστούν, τα σημεία του ναού που θα εστιάσει η κάμερα, καθώς και τη σειρά προβολής.

Στις επόμενες συναντήσεις οι μαθητές/μαθήτριες έγραψαν το σενάριο σε συνεργατικό έγγραφο Google και έπειτα προχώρησαν στη σύνθεση ενός ενιαίου κειμένου. Μετά την ολοκλήρωση της συγγραφής, ακολούθησε ο χωρισμός του σεναρίου και η μεταποίησή του σε σκηνές, η επιλογή των παρουσιαστών με την αντίστοιχη διανομή των κειμένων ανάγνωσης καθώς και η επιλογή των μαθητών/μαθητριών που θα ήταν το συνεργείο λήψης και μοντάζ (βιντεολήπτης, σκηνοθέτης, μοντέρ). Το επόμενο και τελευταίο στάδιο ήταν η κινηματογράφηση των μνημείων. Κάθε ναός κινηματογραφήθηκε σε ξεχωριστή ημέρα. Η διάρκεια της βιντεοσκόπησης ήταν πολύωρη, ωστόσο ενθουσίασε τους μαθητές/τις μαθήτριες.

Μετά την ολοκλήρωση του μοντάζ, το βίντεο παρουσιάστηκε στους συμμετέχοντες στο Πρόγραμμα και από κοινού έγιναν οι τελευταίες παρατηρήσεις και τροποποιήσεις. Στη συνέχεια και έπειτα από γραπτή έγκριση βίντεο από την Εφορεία Αρχαιοτήτων Ρόδου, το βίντεο δημοσιεύτηκε ως ανάρτηση στο εκπαιδευτικό ιστολόγιο «Η τέχνη του θεολογείν». Ο τίτλος της ανάρτησης ήταν «Χριστιανικά μνημεία ανατολικής και δυτικής τεχνοτροπίας στη Ρόδο» (ανακτήθηκε στις 16/08/2018 από https://ntsireve.blogspot.gr/2018/03/blog-post_25.html). Επίσης, στάλθηκε και παρουσιάστηκε στο «4^ο Μαθητικό Συνέδριο

Θεολογίας» που πραγματοποιήθηκε στις 17-18 Μαρτίου στο Ηράκλειο Κρήτης. Τέλος, προβλήθηκε σε όλη τη μαθητική κοινότητα και το σύλλογο των εκπαιδευτικών του Βενετοκλείου 1^{ου} Λυκείου Ρόδου, πριν την πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής εκδρομής στα θρησκευτικά μνημεία της Μεσαιωνικής Πόλης της Ρόδου.

Συνοψίζοντας τη διεργασία σε όλα τα στάδια, αξίζει να σημειωθεί ότι οι τρεις ναοί της Ρόδου που μελετήθηκαν από τους μαθητές/τις μαθήτριες αποτελούν χαρακτηριστικό παράδειγμα δυναμικής πολιτιστικής σύνθεσης. Οι μαθητές/μαθήτριες ψηλάφησαν μέσα από την έρευνά τους την ιδιαιτερότητα αυτών των ναών και γνώρισαν τα χαρακτηριστικά στοιχεία που συνδυάζουν αρμονικά την ανατολική με τη δυτική εκκλησιαστική τεχνοτροπία. Έτσι, παρατήρησαν την αρμονική αισθητικά συνύπαρξη των ανατολικού τύπου τρούλων με τα δυτικότερα σταυροθόλια και ανακάλυψαν την αμφότερη και διακριτή συμβολική τους. Ο ανατολικός τρούλος σηματοδοτεί την κάθοδο του Θεού στον κόσμο, ενώ ο δυτικός την ανάβαση του ανθρώπου με τη λογική προς τον Θεό (Ματσούκας, 2000: 180). Εξάλλου, οι αναγνώρισαν στον τοιχογραφικό διάκοσμο τα δυτικά ιπποτικά σύμβολα και μελέτησαν τον τρόπο με τον οποίο εναρμονίζονται με την ανατολική εκκλησιαστική ζωγραφική έκφραση και θεματολογία, δημιουργώντας ένα ξεχωριστό τοπικό πολιτισμό.

Κατά αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές/μαθήτριες είχαν τη δυνατότητα να αντιληφθούν ότι στον θρησκευτικό κόσμο και ειδικά στον Χριστιανισμό η τέχνη συμβάλλει στην κωδικοποίηση και μετάδοση του θεολογικού μηνύματος, ώστε να προσληφθεί με αμεσότητα από τους πιστούς αλλά και τους εν δυνάμει πιστούς ή τους απλούς παρατηρητές (Τσιρέβελος, 2017). Επιπροσθέτως, διαπίστωσαν ότι στην καλλιτεχνική δημιουργία και έκφραση υφάινεται η συνέχεια ενός πολιτισμού, ο οποίος είναι πάντα σε αλληλεπίδραση με άλλους πολιτισμούς. Ιδιαίτερα στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον Νίκο Ματσούκα, «η ρίζα της συνοχής του ελληνικού πολιτισμού και ο βαθύτατα δημιουργικός του εμπλουτισμός είναι η Ορθόδοξη Εκκλησία, όχι βέβαια ανεξάρτητα από όλα τα άλλα πολιτιστικά στοιχεία Δύσης και Ανατολής» (Ματσούκας, 2006: 15-16). Αυτό άλλωστε μαρτυρούν και διηγούνται τα ζωντανά θρησκευτικά μνημεία της Ρόδου, φανερώνοντας σε βάθος ότι η τέχνη αποτελεί βασικό στοιχείο προαγωγής του πολιτισμού.

Βέβαια, η συγκριτική εξέταση αυτών των στοιχείων δε σημαίνει σε καμία περίπτωση αξιολόγηση ποιοτήτων με όρους ανωτερότητας ή κατωτερότητας. Αναφέρεται στην αποκλειστική ανάδειξη των ιδιαιτεροτήτων. Ο τρόπος αυτός αποτελεί βασική αρχή της συγκριτικής διδακτικής των θρησκειών ή των Εκκλησιών, αλλά και της διαπολιτισμικής συνύπαρξης στο σχολείο (Καραμούζης, 2007: 128). Επομένως, το ζητούμενο είναι η διαλεκτική εξέταση, στην οποία εντοπίζεται η διαφοροποίηση και η αντίθεση που δημιουργεί τις προϋποθέσεις για διάλογο (Ματσούκας, 1990: 149). Ένας τέτοιος «ζωντανός διάλογος» των χριστιανικών αλλά και των θρησκευτικών κοινοτήτων της Ρόδου δημιούργησε στο πέρασμα των δεκαετιών αυτά τα μνημεία που αποτελούν δείγματα μοναδικής αισθητικής και ρωμαλέου πολιτισμού που εμπνέει για νέες δημιουργίες.

7. Έρευνα

Για την αξιολόγηση του παράγωγου υλικού του Εκπαιδευτικού και Πολιτιστικού Προγράμματος και την επίδρασή του στο Μάθημα των Θρησκευτικών επιλέχθηκε

ποσοτική έρευνα πεδίου με ανώνυμα ερωτηματολόγια. Αξιοποιήθηκε η κλίμακα Likert (με άκρα «καθόλου» - «πάρα πολύ»), ενώ σε όλες τις ερωτήσεις υπήρχε η δυνατότητα να μην δοθεί απάντηση («δεν απαντώ»). Η έρευνα διενεργήθηκε τον Μάιο του 2018 και συμμετείχαν 108 μαθητές/μαθήτριες του Βενετοκλείου 1^{ου} Λυκείου Ρόδου (64 μαθήτριες και 44 αγόρια) από όλες τις τάξεις. Οι συμμετέχοντες απάντησαν στις ερωτήσεις, αφού πρώτα είχαν παρακολουθήσει το παράγωγο υλικό (βίντεο).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων, πριν από την έρευνα, το 62% των μαθητών/μαθητριών γνώριζε κάποιο από τα μνημεία που παρουσιάζονται στο βίντεο, ενώ μόλις το 7% γνώριζε στοιχεία για την ιστορία τους. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες (70%) είχαν επισκεφτεί τον Ι. Ν. Ευαγγελισμού στο Μανδράκι, ενώ λιγότεροι (48%) την Παναγία της Φιλερήμου και ελάχιστοι (4%) την Παναγία του Κάστρου που είναι στη Μεσαιωνική Πόλη της Ρόδου.

Ικανοποίηση για το βίντεο έδειξε το 84% των ερωτηθέντων, που επέλεξε από «πολύ» μέχρι «πάρα πολύ». Ειδικότερα, το 76% δήλωσε ικανοποιημένο από τις γνώσεις που έλαβε σχετικά με την Παναγία του Κάστρου, το 90% για την Παναγία της Φιλερήμου και το ίδιο ποσοστό για τον Ευαγγελισμό στο Μανδράκι. Επίσης, το 62% έδειξε ευχαριστημένο για τις γνώσεις που αποκόμισε σχετικά με την Ορθόδοξη και Καθολική Κοινότητα καθώς και για την τοπική ιστορία του νησιού.

Εξάλλου, με αφορμή το βίντεο το 68% δήλωσε ότι η ανατολική και δυτική θεολογική παράδοση έχουν πολλά κοινά θεολογικά στοιχεία. Το 78% απάντησε ότι παρατήρησε πολλά κοινά πολιτιστικά στοιχεία, ενώ το 64% θεωρεί ότι οι χριστιανοί της Ορθόδοξης και της Καθολικής Εκκλησίας μπορούν να συνυπάρξουν ειρηνικά στη σύγχρονη εποχή. Επίσης, το 86% θεωρεί ότι τέτοιου είδους εργασίες προάγουν το διάλογο των Εκκλησιών και την ειρηνική συνύπαρξη των ανθρώπων ανεξάρτητα από τη θρησκευτική ή μη πίστη τους.

Εξάλλου ένα αρκετά υψηλό ποσοστό (74%) δήλωσε ότι το βίντεο τους κινητοποίησε το ενδιαφέρον να επισκεφτούν αυτά τα μνημεία, ενώ το 82% απάντησε ότι θα επιθυμούσε να επισκεφτεί κι άλλα μνημεία, ειδικά εκείνα των υπόλοιπων θρησκευτικών κοινοτήτων που ζουν στη Ρόδο. Τέλος, το 72% των μαθητών/μαθητριών απάντησε ότι θα επιθυμούσε να συμμετάσχει σε ένα παρόμοιο Πρόγραμμα με θέμα τα μνημεία του νησιού κατά το επόμενο σχολικό έτος.

8. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε σε όλη τη διάρκεια του Προγράμματος και ειδικά με το ερωτηματολόγιο. Ωστόσο, σε κάθε συνάντηση ιδιαίτερα αξιολογήσιμη είναι η συνεργασία των μαθητών/μαθητριών, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η επίλυση των ποικίλων ζητημάτων που προκύπτουν, η κατανόηση της θρησκευτικής γλώσσας και οπωσδήποτε η αξιοποίηση της κριτικής ικανότητας για τη σύνθεση των γνώσεων και την παραγωγή του υλικού δημιουργίας.

Κατά το πρώτο στάδιο αξιολογούνται διαγνωστικά οι γνώσεις των μαθητών/μαθητριών σχετικά με το θέμα, ώστε στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός να σχεδιάσει την υπόλοιπη πορεία μάθησης. Έπειτα αξιολογήσιμη είναι η αποτύπωση στο συνεργατικό έγγραφο Google των μορφών έκφρασης της πίστης και του θρησκευτικού βιώματος στην τέχνη.

Στο επόμενο στάδιο αξιολογείται η διερεύνηση των μνημείων τόσο κατά την επίσκεψη όσο και κατά την ιστοξερεύνηση. Η παρουσίαση μέσω prezí διευκολύνει να αξιολογηθεί η εργασία μέσα από τα συγκεκριμένα κείμενα και την επιλογή εικόνων. Επίσης, αποτιμάται η αναγνώριση διαφορετικών μορφών θρησκευτικής έκφρασης στο οικείο περιβάλλον αλλά και η κατανόηση και η δημιουργική αφομοίωση των διάφορων καλλιτεχνικών τρόπων έκφρασης της πίστης στην Ορθόδοξη και την Καθολική Εκκλησία στην περιρρέουσα ατμόσφαιρα της Ρόδου.

Στα επόμενα στάδια αξιολογήσιμος είναι ο τρόπος της συνεργατικής συγγραφής του σεναρίου, της επιλογής των σκηνών αλλά και της βιντεοσκόπησης. Η παραγωγή και η παρουσίαση του βίντεο φανερώνει πόσο υπηρετήθηκαν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και συμβάλλει στην τελική αποτίμηση του Προγράμματος.

Η ψηλάφηση της εκκλησιαστικής τέχνης από τους μαθητές/τις μαθήτριες πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας και με τη χρήση κινητών συσκευών. Επομένως, περιηγήθηκαν και ψηφιακά στα χριστιανικά μνημεία. Με ρηξικέλευθο τρόπο διερεύνησαν τους εκκλησιαστικούς συμβολισμούς στις παραστατικές τέχνες με την αντίστοιχη σύγχρονη τέχνη της πληροφορικής. Οι δραστηριότητες σε ψηφιακά περιβάλλοντα ανέδειξαν την επικοινωνιακή και συνεργατική τους ικανότητα, καλλιέργησαν την κριτική τους σκέψη και προήγαγαν τη δημιουργικότητά τους στις αναζητήσεις του 21^{ου} αιώνα. Συγχρόνως τους ευαισθητοποίησαν περισσότερο για την τέχνη και τον πολιτισμό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γιανναράς, Χρ. (2002). *Αλφαβητάρι της πίστης*, Αθήνα: Εκδόσεις Δόμος.
- Γιαννουλάτος, Αν. (2004). *Ίχνη από την αναζήτηση του Υπερβατικού. Συλλογή Θρησκευολογικών μελετημάτων*, Αθήνα: Εκδόσεις Ακρίτας.
- Καινή Διαθήκη* (1989), Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικής βιβλικής Εταιρείας.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*, μτφρ. Γ. Χρηστίδης. Αθήνα: Κριτική.
- Καραμούζης, Π. (2007). *Πολιτισμός και Διαθησκειακή Αγωγή, Η συγκριτική διδακτική των θρησκειών και της θρησκευτικότητας στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Ματσούκα, Ν. (1990). *Λόγος και Μύθος. Με βάση την αρχαία ελληνική φιλοσοφία*, Θεσσαλονίκη: Π. Πουρναράς.
- Ματσούκας, Ν. (1997). *Δογματική και Συμβολική Θεολογία Γ'*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Π. Πουρναράς.
- Ματσούκας, Ν. (2000). *Πολιτισμός άυρας λεπτής*, Θεσσαλονίκη: Το Παλίμψηστον.
- Ματσούκας, Ν. (2006). *Νεοελληνικός πολιτισμός και διανόηση*, Θεσσαλονίκη: Π. Πουρναράς.
- Μητροπούλου, Βασ. (2014). *Εκπαιδευτικές τεχνολογίες στο σύγχρονο σχολείο*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ostrakon Publishing.

- Μητροπούλου, Βασ. (2015). *Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στη διδακτική του μαθήματος των θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ostrakon Publishing, Θεσσαλονίκη 2015.
- Παπαχριστοδούλου, Χρ. (1972). *Ιστορία της Ρόδου. Από τους προϊστορικούς χρόνους έως την ενσωμάτωση της Δωδεκανήσου*, Αθήναι: Εκδόσεις Στέγης Τεχνών και Γραμμάτων Δωδεκανήσου.
- Τσιρέβελος, Ν. (2017). «Η ίδρυση Χριστιανικών Εκκλησιών σε ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Τρόποι μετάδοσης του μηνύματος του Ευαγγελίου στην ορθόδοξη θεολογική παράδοση και το έργο του Αρχιεπισκόπου Αλβανίας Αναστασίου», περιοδικό *Συμβολή*, Εκδόσεις: Ιεράς Μητροπόλεως Κυρηνείας. Ανακτήθηκε στις 16/08/2018 από http://www.m-kyrenia.org/periodiko/electronic_issue_parts/%CE%9D%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CE%BB%CE%B1%CE%BF%CF%82%CE%A4%CF%83%CE%B9%CF%81%CE%AD%CE%B2%CE%B5%CE%BB%CE%BF%CF%82.html
- Φεσάκη, Γ. και Δημητρακοπούλου Α., (2009). Μοντέλα σχεδιασμού μαθησιακών δραστηριοτήτων που αξιοποιούν ΤΠΕ: Κριτική επισκόπηση. Στον τόμο Κοντάκος Α., & Καλαβάσης, Φ. (Επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού* (3^{ος} том.). Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός, 311-341.

Δημιουργία λεξικού αγιογραφικών εκφράσεων σε ιστολόγιο

Σμαράγδα Φαρίδου

Δρ θεολογίας Α.Π.Θ., πτυχιούχος κλασικής φιλολογίας Α.Π.Θ.

Καθηγήτρια 2ου Πειραματικού Γυμνασίου Θεσσαλονίκης

smaragda.f@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζουμε την δημιουργία από τους μαθητές της Γ1΄ τάξης ενός «Λεξικού αγιογραφικών εκφράσεων» σε ιδιαίτερα δημιουργημένο για τον σκοπό αυτό ιστολόγιο, και υπό την επίβλεψη της θεολόγου τους. Πρόκειται για μια διαθεματική ερευνητική εργασία με χρονοδιάγραμμα, που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών, κατά το Α΄ τετράμηνο του σχολικού έτους 2016-2017. Η όλη δραστηριότητα υλοποιήθηκε τόσο στο περιβάλλον της τάξης, όσο και διαδικτυακά. Οι εργασίες πραγματοποιήθηκαν από τους μαθητές στο λογισμικό παρουσιάσεως και στη συνέχεια αναρτήθηκαν, αφού παρουσιάστηκαν και ελέγχθηκαν στην τάξη, στο ιστολόγιο που δημιουργήσαμε γι' αυτόν τον σκοπό.

Εισαγωγή

Το μαθησιακό πρόβλημα το οποίο θελήσαμε να λύσουμε είναι να γνωστοποιηθεί η προέλευση και η σημασία κάποιων εκφράσεων οι οποίες προέρχονται από την Αγία Γραφή, τις χρησιμοποιούμε στην καθημερινή μας γλώσσα, αλλά ίσως δεν γνωρίζουμε την κυριολεκτική σημασία τους. Τα τελικά αποτελέσματα της έρευνας των μαθητών είναι αναρτημένα στο ιστολόγιο με τίτλο «beatipacificiquoniamfiliideivocabuntur» και στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://espressionedellasantascrittura.edublogs.org/>. Η εργασία μας προϋπέθετε οι μαθητές /τριες να έχουν γνώσεις των θρησκευτικών μαθημάτων τους των προηγούμενων σχολικών ετών, να γνωρίζουν να ερευνούν στο διαδίκτυο και να δημιουργούν παρουσιάσεις στο λογισμικό powerpoint. Να γνωρίζουν να βρίσκουν παραπομπές στην Αγία Γραφή, καθώς και να έχουν στοιχειώδεις γνώσεις της χρήσης ενός ιστολογίου, κάτι που συνέβαινε, αφού το χρησιμοποιούμε και στα μαθήματα Θρησκευτικών ως εργαλείο επικοινωνίας, αλλά και μετάδοσης γνώσεων και πληροφοριών.

Στοιχεία εφαρμογής

Η διαθεματική εργασία υλοποιήθηκε με τους μαθητές της Γ΄ τάξης του 2^{ου} Πειραματικού Γυμνασίου Θεσσαλονίκης, δηλαδή δεκατέσσερα αγόρια και 12 κορίτσια, ηλικίας 14 – 15 ετών, ελληνικής καταγωγής, σχολικού έτους 2016-2017, όταν ίσχυε ακόμη η εισαγωγή τους στην α΄ τάξη με τον θεσμό των εξετάσεων για τα ΠΠΣ (Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία), όπως τότε ίσχυε και για το δικό μας Σχολείο (τώρα βέβαια είναι απλώς Πειραματικό). Η υλοποίηση της εργασίας διήρκεσε από 1/10/2016 μέχρι 20/01/2017. Για την τελική ανάρτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας των μαθητών, χρησιμοποιήσαμε ένα ιστολόγιο, καθώς ένα ιστολόγιο προωθεί τόσο την ατομική μάθηση όσο και την κοινωνική, δεδομένου ότι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα της έκφρασης μέσω της συγγραφής

κειμένων που δημοσιεύονται σε αυτό, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να σχολιάζουν τα κείμενα άλλων παιδιών, προσφέροντας με αυτόν τον τρόπο ανατροφοδότηση στο γραπτό λόγο τους (Huffaker, 2005). Σύμφωνα με την μελέτη των Duffy & Bruns (2006) η εκπαιδευτική χρήση των ιστολογίων προσφέρει καλλιέργεια της κριτικής και αναλυτικής σκέψης και προώθηση της δημιουργικής και συνεργατικής μάθησης, ενώ κατά τον O' Donnell (2006) το ιστολόγιο αποτελεί μια παιδαγωγική πρακτική τοποθετημένη σε ένα ευρύτερο θεωρητικό μοντέλο, όπου η μάθηση αντιμετωπίζεται ως οικοδόμηση γνωστικών δομών, διαδικασία που επιτυγχάνεται εφόσον οι μαθητές συνειδητά κατασκευάζουν κάτι (από έναν πύργο στην άμμο μέχρι μια επιστημονική θεωρία). Επίσης τα ιστολόγια ενδείκνυνται για μια διαθεματική προσέγγιση ως πρόταση διδακτικής μεθοδολογίας, δεδομένου ότι σε αυτά μπορεί να αξιοποιηθεί το περιεχόμενο διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων κατά τη σύνταξη των κειμένων που δημοσιοποιούνται. Τέλος, τα ιστολόγια καλλιεργούν την κριτική και αναλυτική σκέψη και προωθούν τη δημιουργική και συνεργατική μάθηση μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που προσφέρουν.

Στόχοι-επιδιώξεις

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο στοχεύσαμε οι μαθητές να διερευνήσουν την ύπαρξη εκφράσεων στην καθημερινή ομιλία, οι οποίες προέρχονται από την Αγία Γραφή, να ανακαλύψουν διερευνώντας σε έγκυρες ιστοσελίδες και στο ίδιο το κείμενο της Αγίας Γραφής την προέλευση αυτών των εκφράσεων, να κάνουν, όπου θεωρήσουν σκόπιμο, κάποια ιστορική αναφορά της έκφρασης ή λεξιλογική ερμηνεία ή ακόμη και γραμματική αναγνώριση κάποιων «δύσκολων» λέξεων και να αναστοχαστούν κατά πόσο η έκφραση αυτή όπως χρησιμοποιείται σήμερα βρίσκεται κοντά στην αρχική σημασία της χρήσης της. Όλα αυτά, στοχεύσαμε να τα επεξεργαστούν στο λογισμικό παρουσίασης και στη συνέχεια να ανεβάσουν τις εργασίες τους σε ένα ιστολόγιο, δημιουργημένο ειδικά γι' αυτόν τον σκοπό.

Ως προς τις δεξιότητες που αφορούν στο γνωστικό αντικείμενο στοχεύσαμε στην ανάπτυξη της συνεργασίας των μαθητών, μιας ικανότητας που κατά τους Berk & Winsler (όπως αναφ. στο Μπιρμπίλη, 2005) είναι μια διαδικασία που μαθαίνεται και πρέπει να καλλιεργηθεί από τους ενήλικες συστηματικά και οργανωμένα όπως καλλιεργούνται οι δεξιότητες που απαιτούνται για την ανάγνωση, το κολύμπι κ. ά.

Ως προς τη χρήση της τεχνολογίας στοχεύσαμε στην εξοικείωση των μαθητών μας με την ομαδική εργασία, προσέγγιση των ΤΠΕ ως εργαλείων και πηγών μάθησης, εξάσκησή τους στην εξερεύνηση έγκυρων και ενδεικνυόμενων σελίδων στο διαδίκτυο. Εξάσκηση στην χρήση του λογισμικού παρουσιάσεων και του ιστολογίου για την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Τεχνικές διδασκαλίας

Η εργασία υλοποιήθηκε στο περιβάλλον της σχολικής τάξης με τη χρήση του διαδραστικού πίνακα και φορητού υπολογιστή ανά ομάδα, χωρίς να απαιτούνται ιδιαίτερες γνώσεις, πλην των απλών γνώσεων δημιουργίας παρουσιάσεων powerpoint και ανάρτησης σε ιστολόγιο.

Η τεχνική που χρησιμοποιήσαμε είναι ο καταγισμός ιδεών (Βασάλα και Φλογαΐτη, 2002) και η ομαδική εργασία (Χατζηδήμου και Αναγνωστοπούλου,

2011). Οι μαθητές αφέθηκαν ελεύθεροι να σκεφτούν κάποιες αγιογραφικές εκφράσεις που χρησιμοποιούνται στη γλώσσα μας και στη συνέχεια ανέλαβαν, εργαζόμενοι καθ' ομάδες, να δημιουργήσουν από μία ή δύο το πολύ διαφάνειες στο λογισμικό παρουσιάσεως, για κάθε μία έκφραση που θα εξέταζαν. Επειδή η χρήση του λογισμικού παρουσιάσεων δεν εξυπηρετεί στην άμεση ανεύρεση με αλφαβητική σειρά των εκφράσεων, δημιουργήσαμε στη συνέχεια το ιστολόγιο, όπου οι εκφράσεις τοποθετήθηκαν αλφαβητικά και με την κατάλληλη συνοδευτική εικόνα, καθώς το Λεξικό είναι εικονογραφημένο.

Χρησιμοποιήσαμε την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, η οποία όντως συνέβαλε στη γενικότερη ανάπτυξη των μαθητών, στην προώθηση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης τους, στην ανάπτυξη ικανοτήτων και στάσεων επικοινωνίας, συνεργασίας και δημοκρατικής συμπεριφοράς, και στην αύξηση του επιπέδου ικανοποίησης των μαθητών από τη σχολική εργασία. Η παιδαγωγική αρχή της συνεργασίας των μαθητών μετατόπισε τη μαθησιακή διαδικασία από τη δασκαλο-μαθητική επικοινωνία στη δια-μαθητική συνεργασία, με τον εκπαιδευτικό να καθοδηγεί και να στηρίζει αυτή τη συνεργασία. Η μάθηση, αλλά και η ανάπτυξη, συντελούνται καλύτερα μέσα στη δυναμική της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπως έχει επισημάνει ο L. Vygotsky, ενώ για να λειτουργήσουν με συνέπεια τα μέλη μιας ομάδας πρέπει να αισθάνονται αποδεκτά και ασφαλή μέσα στην ομάδα και να αντιλαμβάνονται ως σημαντικό τον κοινό τους στόχο. Τότε μόνο καταθέτουν το ατομικό τους «εγώ» για τη δημιουργία του συλλογικού «εμείς».

Παρουσίαση των δραστηριοτήτων-Τα διδακτικά βήματα

ΒΗΜΑ 1^ο: Προετοιμασία: συζήτηση, ερωτήσεις, οργάνωση της εργασίας με χρονοδιάγραμμα.

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες (στο μήνα Οκτώβριο).

α. Καθορίζεται η στοχοθεσία και γίνεται η ανάλυση του υπό εξέταση θέματος με εννοιολογικό χάρτη (Ιδεοθύελλα προς ανεύρεση αγιογραφικών εκφράσεων / Οργάνωση των εκφράσεων θεματικά, π.χ. εκφράσεις από την Καινή Διαθήκη σχετικές με τα Πάθη του Χριστού / Τοποθέτηση στον χάρτη / Σύνδεση εννοιών / Αναθεώρηση του χάρτη / Τελική Οργάνωση του χάρτη / Αξιολόγηση του εννοιολογικού χάρτη).

β. Παρουσίαση του τρόπου εργασίας και των εργαλείων που θα χρησιμοποιηθούν (powerpoint και ιστολόγιο).

γ. Σχηματισμός ομάδων (:Καθορισμός κανόνων και κυρώσεων για τη μη τήρηση των κανόνων ύστερα από συζήτηση στην ολομέλεια των ομάδων).

Αποτελέσματα της δραστηριότητας:

Οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν επιλέξει τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους με τους/τις οποίους/ες θα αποτελέσουν ομάδα καθώς και τις αγιογραφικές εκφράσεις που θα επεξεργαστούν. Έχουν αποφασίσει για τα ψηφιακά μέσα που θα χρησιμοποιήσουν και έχουν ενημερωθεί για τις αρμοδιότητες της κάθε ομάδας.

ΒΗΜΑ 2^ο: Παραπομπή στις πηγές δημιουργία παρουσιάσεων

Διάρκεια: 4 διδακτικές ώρες: 2 διδακτικές ώρες (στο μήνα Νοέμβριο) και 2 διδακτικές ώρες (στο μήνα Δεκέμβριο)

Ενθάρρυνση στην ομαδική εργασία, την προσέγγιση των ΤΠΕ ως εργαλείων και πηγών μάθησης, και εξάσκηση στην εξερεύνηση έγκυρων και ενδεικνυόμενων σελίδων στο διαδίκτυο, καθώς και στην εξερεύνηση των βιβλικών παραπομπών.

Εξοικείωση με την ομαδική εργασία, ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και των φιλικών σχέσεων. Εξοικείωση με την χρήση του υλικού που παρέχει το φωτόδενδρο, καθώς πολλές παραπομπές γίνονται στο υλικό του φωτόδενδρου.

Δίνεται στις ομάδες από ένα έως δύο φύλλα εργασίας τα οποία πρέπει να διεκπεραιώσουν εντός αίθουσας αλλά και με εργασία στο σπίτι:

A. Μέλη της ομάδας:

1., (βρίσκει την προέλευση της έκφρασης)
- 2 (βρίσκει τη σημερινή χρήση της έκφρασης)
3., (βρίσκει σχετικές με την έκφραση εικόνες)
4. (δημιουργεί τις διαφάνειες παρουσιάσεως).

Έχετε να εργαστείτε πάνω σε δύο εκφράσεις:

«Κύμβαλον αιολιάζον» και «Μακάριοι οι πτωχοί τω πνεύματι».

Έχετε να βρείτε την προέλευση των δύο αυτών εκφράσεων

και στη συνέχεια την σημασία με την οποία τις χρησιμοποιούμε στον καθημερινό μας λόγο.

Δημιουργήστε διαφάνειες στο λογισμικό παρουσιάσεως και αφού ελεγχθούν από την ολομέλεια της τάξης, θα τις αναρτήσετε στην τάξη στο ιστολόγιό μας.

Ενδεικτικά μπορείτε να περιηγηθείτε στις εξής διευθύνσεις:

<http://photodentro.edu.gr/ugc/t/8525/612?locale=el>: Φωτόδενδρο,μακαρισμοί, κουίζ. e-yliko χρηστών.

<http://photodentro.edu.gr/ugc/t/8525/417?locale=el> : Φωτόδενδρο, σταυρόλεξο, ο Ύμνος της αγάπης.

Εικόνα 1. Δείγμα φύλλου εργασίας

Στο επόμενο διδακτικό δίωρο, έχουν να παρουσιάσουν στην ολομέλεια τις παρουσιάσεις powerpoint. Σε κάθε φύλλο εργασίας αντιστοιχούν δύο εκφράσεις. Κάθε ομάδα μπορεί να πάρει μέχρι τρία φύλλα εργασίας.

Έχουμε 26 μαθητές, 7 ομάδες, άρα : από 4 μαθητές οι 5 ομάδες και από 3 μαθητές οι άλλες 2 ομάδες. ($4 \times 5 + 3 \times 2 = 26$).

Η ομάδα δρα ελεύθερα και η καθοδήγηση περιορίζεται στη διατύπωση οδηγιών και όχι αποτελεσμάτων.

ΒΗΜΑ 3^ο: Ανάρτηση στο ιστολόγιο

Διάρκεια: 2 Διδακτικές ώρες (στο μήνα Ιανουάριο)

Οι μαθητές/τριες αναρτούν τις εργασίες τους στο ιστολόγιο που είχαμε ανοίξει εξ αρχής γι' αυτόν τον σκοπό και συζητούν τα αποτελέσματα της δράσης τους. Γίνεται μια ανασκόπηση εν συντομία των εκφράσεων που μελετήθηκαν ενώ οι ομάδες «ελέγχουν» η μια την άλλη, κατά πόσο οι εκφράσεις που ερεύνησαν έγιναν αντιληπτές από το σύνολο των συμμαθητών τους.

Αξιολόγηση

Η πρακτική μας απέδειξε πως οι μαθητές δημιουργούν με φαντασία και μεράκι,

όταν αφήνονται ελεύθεροι να επιλέξουν αυτό που τους ενδιαφέρει και ταυτόχρονα όταν καθοδηγούνται διακριτικά.

Η δημιουργία ενός Λεξικού εικονογραφημένου και αναρτημένου σε ιστολόγιο ικανοποίησε εκτός από τους ίδιους τους μαθητές ως δημιουργούς και τους γονείς τους που είδαν τα παιδιά τους να ασχολούνται στο σχολείο με μια δράση αντίστοιχη των υψηλών προσδοκιών που είχαν όταν τα έφεραν να συμμετάσχουν στις εξετάσεις εισαγωγής τους.

Με αυτήν την ανοικτή πρακτική ενεργοποιήσαμε τις προσληπτικές ικανότητες των μαθητών με την εκτεταμένη χρήση της εικόνας. Αναπτύξαμε στους μαθητές και τις μαθήτριες δεξιότητες για την αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο, ώστε να είναι σε θέση να επιλέγουν κριτικά και να αξιοποιούν τα στοιχεία που εντοπίζουν, καθώς και να προχωρούν σε κριτική επεξεργασία και σύνθεση των δεδομένων.

Καλλιεργήσαμε τις δεξιότητες και την κριτική σκέψη των μαθητών/τριών στα πλαίσια του ψηφιακού γραμματισμού. Αναπτύξαμε στους μαθητές την ικανότητα του να «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», την ικανότητα να αναπτύσσουν δεξιότητες επεξεργασίας, να αξιοποιούν παλιές και νέες, προσωπικές και διαμεσολαβημένες εμπειρίες για να κατανοούν σε βάθος τα θέματα που μελετούν.

Οι στόχοι της διδακτικής αυτής παρέμβασης υλοποιήθηκαν όλοι, διότι οι μαθητές μας είναι υψηλών στόχων όλοι τους. Συμμετείχαν ενεργά άπαντες, ακόμη και εκείνοι (δύο – τρεις), που θα χαρακτηρίζονταν λιγότερο επιμελείς...

Η ανάπτυξη του συνεργατικού πνεύματος και της διερευνητικής μάθησης, η δημιουργική ενασχόληση με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας, η ανάδειξη της δυνατότητας υλοποίησης μιας ευχάριστης εκπαιδευτικής δραστηριότητας στο περιβάλλον του ελληνικού σχολείου, παράλληλα με τη δημιουργική αναζήτηση που είναι η βάση της μάθησης αποτελούν σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα της προτεινόμενης πρακτικής μας.

Ως προς το καθαρά γνωστικό επίπεδο οι μαθητές ωφελήθηκαν διότι διαπίστωσαν ότι αρχαιοπρεπή ρητά και αρχαιοελληνικές εκφράσεις χρησιμοποιούνται στην καθημερινή μας ομιλία και ότι ανάμεσα στην καθημερινότητά μας και τη θρησκευτική ζωή υπάρχει άμεση σύνδεση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βασάλα, Π. και Φλογαΐτη, Ε. (2002). Ο καταγισμός ιδεών ως διδακτική τεχνική για την προσέγγιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Πρακτικά 1ου Περιβαλλοντικού Συνεδρίου Μακεδονίας, 1-4 Μαρτίου 2002, Θεσσαλονίκη.
- Χατζηδήμου, Δ. και Αναγνωστοπούλου, Μ. (2011). Οι ομάδες εργασίας των μαθητών στην εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: εκδ. Α/φοι Κυριακίδη.
- Duffy, P. & Bruns, A. (2006). The use of Blogs, Wikis and RSS in Education: A conversation of Possibilities. In Proceedings Online Learning and Teaching Conference 2006. Brisbane: OLT. 31-38.
- Huffaker, D. (2005). The educated blogger: Using weblogs to promote literacy in the classroom. *AACE Journal*, 13(2). 1-98.
- O'Donnell, M. (2005). Blogging as pedagogic practice: artefact and ecology. *Asia Pacific Media Education*, (17). 5-19.

Διευκολύνοντας τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο μέσω του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Η αξιοποίηση της Τοπικής Εκκλησιαστικής Τέχνης στη Διδακτική πράξη.

Γεωργία Φαρσάρη

*Πτυχιούχος Θεολογικής Σχολής ΑΠΘ και ΠΤΔΕ Δυτικής Μακεδονίας/
Μεταπτυχιακό δίπλωμα Θεολογικής Σχολής ΑΠΘ/ 1^ο Γυμνάσιο Φλώρινας
geofarsar@sch.gr*

Περίληψη

Ένα σύγχρονο σχολείο δεν αποσκοπεί μόνο στη μετάδοση γνώσεων αλλά συμβάλλει και στη δόμηση της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών. Είναι γενικά διαπιστωμένο, ότι η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων δεν αποτελεί μόνο ένα ατομικό χαρακτηριστικό αλλά μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από τις μαθησιακές διαδικασίες (Μπίκος, 2011: 130-131). Εκμεταλλευόμενοι τον ανθρωπιστικό και κοινωνικό χαρακτήρα του ΜτΘ, η παρούσα εισήγηση, επιχειρεί να επιδείξει έναν αποτελεσματικό τρόπο άρσης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κάποιοι μαθητές κατά τη μεταβατική τους πορεία από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Η ουσιαστική γνωριμία και επικοινωνία μεταξύ των μαθητών των δύο αυτών βαθμίδων, μπορεί να πραγματοποιηθεί, κατά τον πιο ουσιαστικό τρόπο, μέσα από μια συνδιδασκαλία με αντικείμενό της την Εκκλησιαστική Τέχνη. Η επιλογή της συγκεκριμένης θεματικής ανταποκρίνεται στις δυνατότητες των μαθητών των δύο αυτών τάξεων και ταυτόχρονα συνδέεται με παραστάσεις από την τοπική θρησκευτική και πολιτιστική παράδοση, προκειμένου να αναγνωρίσουν οι μαθητές τη συνέχεια που υπάρχει ανάμεσα στο σχολείο και στη ζωή. Έτσι, προτείνεται μια συνδιδασκαλία που αξιοποιεί τον διττό χαρακτήρα της τέχνης δηλαδή και τον επικοινωνιακό- δημιουργικό, ενεργοποιώντας την κοινωνική δυναμική των ομάδων αλλά και τον μαθησιακό – γνωστικό. Άλλωστε το Πρόγραμμα Σπουδών Δημοτικού-Γυμνασίου στα Θρησκευτικά παρέχει την ελευθερία στον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει το διδακτικό του έργο και να το προσαρμόσει στις υφιστάμενες συνθήκες.

Λέξεις κλειδιά: Μετάβαση, Θρησκευτικά, τοπική εκκλησιαστική τέχνη, ενσυναίσθηση, αλληλεπίδραση.

1. Εισαγωγή

Η σχολική αγωγή αποσκοπεί στην προετοιμασία και χειραφέτηση των μαθητών προκειμένου να αντιμετωπίσουν δημιουργικά τις καταστάσεις της μετέπειτα ζωής τους (Δερβίσης, 1999: 260). Κατ'έπείτα, ένα σύγχρονο σχολείο δεν αποσκοπεί αποκλειστικά στη μετάδοση γνώσεων και στη καλλιέργεια δεξιοτήτων αλλά ενδιαφέρεται να προάγει και να καλλιεργήσει ευνοϊκό κλίμα που προωθεί την κοινωνικοποίηση των μαθητών και συμβάλλει στην κοινωνική πρόοδο. Είναι αναμφισβήτητη η συμβολή της αγωγής στην κοινωνικοποίηση του ανθρώπου προκειμένου να ολοκληρωθεί η ανθρώπινη προσωπικότητα (Κογκούλης, 2000: 19). Στα πλαίσια ενός σύγχρονου σχολείου, οι οποιοσδήποτε δυσχέρειες που αντιμετωπίζει ένας μαθητής, θα έπρεπε να αντιμετωπίζονται εγκαίρως, προκειμένου να αποφευχθούν οι όποιες αρνητικές επιπτώσεις στην παραπέρα

μαθητική του πορεία και στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του.

Μία από τις δυσκολίες λοιπόν που παρουσιάζουν κάποια παιδιά στη σχολική τους ζωή, εστιάζεται στις μεταβάσεις που συντελούνται κατά τη μαθητική τους σταδιοδρομία. Η παρούσα πρόταση αναφέρεται στις δυσκολίες που συνοδεύουν τα παιδιά κατά την αλλαγή της σχολικής βαθμίδας από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Η αλλαγή αυτή επιφέρει σε κάποιους μαθητές ορισμένα προβλήματα. Τα βασικότερα από αυτά εστιάζονται στην ένταξη των μαθητών σε ένα νέο κοινωνικό σύνολο, γεγονός που συνεπάγεται αναπροσαρμογή στις σχέσεις του με τους παλιούς συμμαθητές του αλλά και στη μεταβολή της δομής και οργάνωσης του Δημοτικού σε σύγκριση με αυτή του Γυμνασίου. Επίσης, η αντικατάσταση του ενός δασκάλου από πολλών ειδικοτήτων καθηγητές, διαταράσσει τη συναισθηματική κατάσταση και ασφάλεια που αισθάνεται ο μαθητής στο Δημοτικό, όπου ο ένας δάσκαλος αποτελεί το κυρίαρχο πρόσωπο της σχολικής τάξης (Πυργιωτάκης, 1999: 216-217). Έτσι, όπως παρατηρεί και ο Κακαβούλης, προβάλλονται κάθε φορά νέες προσαρμοστικές απαιτήσεις, οι οποίες, σε κάποιες περιπτώσεις, δημιουργούν εντάσεις και συγκρούσεις που διαταράσσουν τις σχέσεις των μαθητών με το σχολείο (Κακαβούλης, 1984: 2). Αυτό συμβαίνει γιατί οι δυο αυτές σχολικές βαθμίδες διαφοροποιούνται σημαντικά και ως προς την οργάνωση και τους σκοπούς που η καθεμία επιδιώκει, αλλά και για το λόγο ότι συνοδεύονται από αλλαγές στο παιδί, καθώς μεταβαίνει στην εφηβεία, μια περίοδο που χαρακτηρίζεται από έντονες βιολογικές και ψυχολογικές μεταβολές (Κακαβούλης, 1984: 3-4). Επομένως, το σχολείο οφείλει να ανταποκριθεί σε αυτές τις ανάγκες των καινούργιων μαθητών και να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε ο μαθητής να διαμορφώσει θετική και δεκτική διάθεση για το νέο σχολικό περιβάλλον και να επιτευχθεί η σχολική του προσαρμογή. Στη Παιδαγωγική επιστήμη η ανάπτυξη θετικής στάσης των μαθητών απέναντι στο σχολείο και η εναρμόνιση των ενδιαφερόντων τους προς τη σχολική ζωή ονομάζεται σχολική προσαρμογή (Κακαβούλης, 1984: 53).

Η σωστή και έγκαιρη προετοιμασία των μαθητών της Στ' Δημοτικού, η εξοικείωση τους με τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου της άλλης βαθμίδας, η προσπάθεια για σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές της Στ' Δημοτικού και στους μαθητές της Α' Γυμνασίου, η παροχή ευκαιριών που ενθαρρύνουν την ανάληψη πρωτοβουλιών, αποτελούν ίσως τους καλύτερους χειρισμούς που θα επιφέρουν την ομαλή τους ένταξη και τις ευκαιρίες για την προσωπική τους ολοκλήρωση και την κοινωνική τους προσαρμογή. Άλλωστε, κατάλληλη προετοιμασία δεν σημαίνει να προσαρμοστώ παθητικά και άκριτα στις νέες συνθήκες, αλλά να τοποθετηθώ κριτικά, αφού πρώτα τις διερευνήσω και να δράσω ανάλογα με τις ανάγκες και τους σκοπούς μου (Γκιάστας κ.ά., 2011: 10).

Το ΜτΘ είναι ένα κοινωνικό και ανθρωπιστικό μάθημα, το οποίο και υπηρετώντας το σκοπό του κρίνεται ως ένα από τα πλέον κατάλληλα μαθήματα προκειμένου να διευκολύνει και να προετοιμάσει τη μεταβατική διαδικασία των μαθητών μεταξύ Δημοτικού και Γυμνασίου. Ως ανθρωπιστικό μάθημα, επιβάλλεται λοιπόν να ανταποκρίνεται στη σύγχρονη κοινωνία και στον πολιτισμό και να επιλύει τους προβληματισμούς και τα αρνητικά συναισθήματα που προκύπτουν μέσα στην υφισταμένη σχολική κοινότητα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, το ΜτΘ μπορεί να λειτουργήσει συνεπικουρικά, στο να αρθούν τα εμπόδια και οι

φορτισμένες ψυχολογικές καταστάσεις που συνήθως συνοδεύουν τα παιδιά κατά τη μετάβασή τους από την Α/θμια στη Β/θμια Εκπ/ση. Λόγω της φύσης και του σκοπού του, ευνοεί την καλλιέργεια των προσωπικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων και μπορεί να λειτουργήσει καθοριστικά στην αποτελεσματικότητα του έργου της αγωγής (Βασιλόπουλος, 1993: 88-89). Όπως παρατηρεί ο Βασιλόπουλος «Ιδιαίτερα στη θρησκευτική αγωγή, το θετικό συναισθηματικό κλίμα κρίνεται ως κάτι το τελείως απαραίτητο, υπό την προϋπόθεση βέβαια ότι στόχος της δεν είναι η συσσώρευση γνώσεων, αλλά η σε βάθος μάθηση της ύλης ώστε να επιδράσει στο όλο πρόσωπο» (Βασιλόπουλος, 1993: 96). Η πρόταση για γνωριμία των μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου και της Στ΄ Δημοτικού, μέσω της συνδιδασκαλίας, θα δώσει την ευκαιρία για εμπειρική γνώση βασισμένη στην ενεργητική συμμετοχή και ανταπόκριση των ίδιων των μαθητών και αυτό θα λειτουργήσει καθοριστικά στην ομαλή ένταξή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον (Βασιλόπουλος, 1993: 126). Το ΜτΘ προάγει την κοινωνική μάθηση καθώς η ελεύθερη έκφραση και η συνεργασία αποτελούν δομικά στοιχεία της ίδιας της φύσης του μαθήματος. Συμβάλλει στη δημιουργία αληθινών ανθρώπινων σχέσεων και στη διαμόρφωση συνειδήσεων στο σύγχρονο κόσμο.

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος δεν ήταν τυχαία. Το ΠΣ στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο είναι Πρόγραμμα Διαδικασίας και είναι θεμελιωμένο πάνω σε κάποιες επιστημονικές αρχές. Έτσι, η προσπάθεια εστιάστηκε στην εύρεση μιας θεματικής ενότητας που θα ανταποκρίνονταν στις ικανότητες και δυνατότητες των μαθητών των δύο αυτών τάξεων και ταυτόχρονα θα συνδέονταν με παραστάσεις από την τοπική θρησκευτική και πολιτιστική παράδοση, προκειμένου να αναγνωρίσουν οι μαθητές τη συνέχεια που υπάρχει ανάμεσα στο σχολείο και στη ζωή. Επίσης το Πρόγραμμα Διαδικασίας χρησιμοποιεί και αξιοποιεί μεθόδους, οι οποίες προσαρμόζονται στις ανάγκες που κάθε φορά παρουσιάζονται και έτσι η γνώση προσεγγίζεται διαθεματικά. (Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου, 2014: 47). Έχοντας ως βάση για την υλοποίηση αυτής της απόπειρας, τη βασική αρχή πάνω στην οποία είναι θεμελιωμένο το ΝΠΣ εκλαμβάνουμε τη μαθησιακή διαδικασία και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον ως μια ολότητα (Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου, 2014: 49).

Έτσι επιλέχθηκε από την Στ΄ Δημοτικού η θεματική ενότητα 7: Μνημεία και τόποι λατρείας: Αποτυπώσεις της πίστης και από την Α΄ Γυμνασίου η θεματική ενότητα 2: Η συνάντηση του Χριστιανισμού με τον Ελληνισμό, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η διδασκαλία σε ένα θέμα που ανταποκρίνεται στη μαθησιακή ικανότητα των μαθητών και στηρίζεται σε οικείες παραστάσεις, προκειμένου να τεθούν οι βάσεις για διάλογο και συνεργασία. Το συγκεκριμένο θέμα αφορά την τέχνη. Η συμβολή της τέχνης στη διευκόλυνση της έκφρασης συναισθημάτων και στο «άνοιγμα» των σχέσεων των παιδιών, είναι γνωστή σε όλους. Μέσω της βιωματικής προσέγγισης της γνώσης καλλιεργούνται και ενδυναμώνονται συναισθηματικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Η τέχνη είναι από μόνη της ένας κοινός κώδικας επικοινωνίας, άρα στη συγκεκριμένη περίπτωση μπορεί να λειτουργήσει καθοριστικά.

Η επικοινωνιακή και μαθησιακή διαδικασία επιτυγχάνεται μέσα από τα ίδια τα βιώματα των μαθητών. Η εμπειρία μετατρέπεται σε γνώση και προάγεται η συνεργασία. Η δομή της γνώσης πρέπει να κατακτιέται ατομικά και συνεργατικά,

για να αναπτυχθεί ολόπλευρα η προσωπικότητα των μαθητών (Δερβίσης, 1999a: 76). Η ίδια η ικανότητα για μάθηση είναι μια κατάσταση που διαμορφώνεται κατά τις αλληλοσυσχετίσεις με τα ειδικά φυσικά, πολιτιστικά και κοινωνικά περιβάλλοντα (Μιχαλακόπουλος, 1996: 205). Η αξιοποίηση των υπαρχουσών γνώσεων και εμπειριών λειτουργεί ως βάση για να οικοδομηθεί η νέα γνώση με συμπληρωματικά στοιχεία που θα αφομοιωθούν αυθόρμητα από τα παιδιά. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται και η εμπέδωση των νέων στοιχείων καθώς οι γνώσεις αυτές συνδέονται με ήδη οικείες παραστάσεις. Έτσι σταθεροποιούνται και τα αποτελέσματα του διδακτικού μας έργου (Δερβίσης, 1999b: 265).

Η ενασχόληση λοιπόν των μαθητών με την εκκλησιαστική τέχνη του Νομού τους, τους παρέχει τη δυνατότητα να ξεφύγουν και από το στερεότυπο τρόπο διδασκαλίας και να έρθουν σε επαφή με τον έξω κόσμο, ο οποίος τους προκαλεί το ενδιαφέρον και ικανοποιεί την ανάγκη τους για κοινωνικοποίηση. «Οι επιδιωκόμενες σχολικές γνώσεις και δεξιότητες χρειάζεται να συνδέονται με τις πρακτικές εφαρμογές τους στην καθημερινή προσωπική και κοινωνική ζωή των μαθητών» επισημαίνει το ΝΠΣ στα Θρησκευτικά (Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου, 2014: 45). Η σύνδεση του θέματος με άλλα μαθήματα (διαθεματική και διαβαθμιακή προσέγγιση) συμβάλλει στη σφαιρική προσέγγιση του αντικειμένου, καθώς αποτελεί έναν συνθετικό τρόπο γνωστικής προσέγγισης, συνεισφέροντας στην αποτελεσματικότητα της μαθησιακής λειτουργίας (Μπαγάκης, 2006: 231). Η διαθεματική μάθηση επιτυγχάνει τη σύνδεση των επιμέρους γνώσεων σε ένα σχήμα ολιστικό, δυναμικό και ευέλικτο (Μπαγάκης, 2006: 231). Συγκεκριμένα με την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος, οι μαθητές, αφού πρώτα καταθέσουν τις προσωπικές γνώσεις και παρατηρήσεις για τους συγκεκριμένους ναούς του Νομού τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους με πληροφορίες που σχετίζονται με την τοπική ιστορία, την τέχνη και τον πολιτισμό της περιοχής.

2.Στοιχεία εφαρμογής

2.1.Βαθμίδα εκπαίδευσης

Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

2.2.Τάξεις

Στ' Δημοτικού και Α' Γυμνασίου. Συγκεκριμένα, δίωρη συνδιδασκαλία ανάμεσα στους μαθητές της Στ' Δημοτικού με τους μαθητές της Α' Γυμνασίου. Κατάρτιση μεικτών ομάδων μεταξύ των μαθητών αυτών των δύο τάξεων, αποσκοπώντας στη συνεργασία και στην αλληλεπίδραση μέσα στο σχολικό χώρο με τρόπο αβίαστο, αυθεντικό και γνήσιο, αυθόρμητο και απελευθερωμένο από τυπικότητες. Η τάξη μετατρέπεται πρώτιστα σε χώρο γνωριμίας, καλλιέργειας διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών των δύο αυτών τάξεων και του εκπαιδευτικού-θεολόγου που συντονίζει αυτήν την πρωτοβουλία. Αργότερα η τάξη λειτουργεί ως χώρος συζήτησης, ομαδικής δουλειάς και συλλογικής προσπάθειας (Μπαγάκης, 2006: 59). Η κατάρτιση μεικτών ομάδων έχει ως συνέπεια την απόκτηση της ομαδικής συνείδησης και ταυτότητας, την καλλιέργεια της συνοχής και δομής της ομάδας, την αλληλεπίδραση και την αλληλοσυμπλήρωση με αποτέλεσμα να καλλιεργηθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της (Δερβίσης, 1998: 14-15).

2.3. Διάρκεια εφαρμογής: Δύο Ώρες (συνεχόμενες).

3. Στόχοι – Επιδιώξεις

Πρωταρχικός σκοπός αυτής της διαβαθμισμένης συνδιδασκαλίας είναι η γνωριμία των μαθητών της Στ΄ Δημοτικού με τους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου και το νέο σχολικό περιβάλλον, προκειμένου να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στο νέο τους σχολείο, προετοιμαζόμενοι να αντιμετωπίσουν τις ενδεχόμενες δυσχέρειες που προκύπτουν κατά τη μεταβατική διαδικασία από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, όχι παθητικά και άκριτα αλλά γνωρίζοντας και κατανοώντας αυτά που πρόκειται να ακολουθήσουν.

Παιδαγωγικοί στόχοι

- Προώθηση ενεργειών που διασφαλίζουν τη σχολική προσαρμοστικότητα. (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2014: 175) με καλλιέργεια θετικών κινήτρων για τη νέα σχολική κοινότητα.
- Καλλιέργεια των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, ολοκληρώνοντας την κοινωνική λειτουργία του σχολείου και εμπλέκοντας διαβαθμισμένα τις δύο αυτές τάξεις σε μια ανοιχτή, διαφοροποιημένη, ευέλικτη παραγωγή γνώσης. (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2014: 175). Αξιοποίηση της μάθησης όχι μόνο στο γνωστικό πεδίο αλλά και στην οικειοποίηση τρόπων κοινωνικής συμπεριφοράς (Πυργιωτάκης, 1999: 60).
- Καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών με την ανάπτυξη της αλληλοκατανόησης, του σεβασμού και της συνεργασίας και κατ' επέκταση προαγωγή της ενσυναίσθησης.
- Επαφή και γνωριμία των μαθητών του Δημοτικού με το οργανωτικό πλαίσιο λειτουργίας της νέας σχολικής κοινότητας (Γυμνάσιο).
- Αξιοποίηση και συνειδητοποίηση του ανθρωπιστικού και πάντα σύγχρονου περιεχομένου του ΜτΘ.
- Απεγκλωβισμός του ΜτΘ από την παθητική και στείρα αποδοχή των αξιών και αναγνώριση του δυναμισμού και της ζωντάνιας που ενυπάρχει μέσα του στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων.

Γνωστικοί στόχοι

- Να γνωρίσουν την τέχνη ως εκφραστικό και επικοινωνιακό μέσο διαφόρων καταστάσεων στην καθημερινή τους ζωή.
- Να εξοικειωθούν με τα βασικά χαρακτηριστικά και τις αναζητήσεις της εκκλησιαστικής και θρησκευτικής τέχνης (Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου: 185).
- Να γνωρίσουν την ορολογία της ναοδομίας και να μπορούν να αναγνωρίζουν τους τύπους-ρυθμούς των τοπικών τους ναών.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι «η θρησκευτική τέχνη έχει καταστεί αναπόσπαστο μέρος του ίδιου "σώματος" της Θρησκείας και του πολιτισμού της σε τέτοιο βαθμό, ώστε είναι αδύνατο για κάποιον που θέλει να γνωρίσει μια θρησκεία, να μην διέλθει από τα μονοπάτια της τέχνης της» (Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου, 2014: 132).
- Να αντιληφθούν τη δυναμική που απορρέει από τη συνάντηση και τη σύνθεση του Χριστιανισμού με τον Ελληνισμό (ναοδομία) και να αντιληφθούν ότι όλες οι συναντήσεις και συνεργασίες μπορούν να επιφέρουν τεράστιας αξίας δημιουργήματα και επιτεύγματα. Κατ' επέκταση και η δική τους συνεργασία

μπορεί να προάγει τη σχολική κοινότητα. Έτσι θα συνειδητοποιήσουν «την άποψη ότι η γνώση και η σκέψη συγκροτούνται μέσα από την επαφή του ατόμου με τον κόσμο και το κοινωνικό πλαίσιο (Vygotsky)» (Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου, 2014: 104).

- Να γνωρίσουν και να χρησιμοποιήσουν ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία, όπως τον επεξεργαστή κειμένου για να καταγράψουν τις παρατηρήσεις τους.
- Να ασκηθούν στη συνεργατική παραγωγή λόγου.

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Βιωματική- διερευνητική διδασκαλία, κατά την οποία οι μαθητές επεξεργάζονται και συστηματοποιούν τα νέα στοιχεία με τρόπο κριτικό και δημιουργικό. Μέσω της διερεύνησης διασφαλίζεται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Ο Rousseau είχε ήδη επισημάνει ότι για να μάθουμε κάτι πρέπει να το κατακτήσουμε με τρόπο ενεργητικό και αυτό επιβεβαιώνεται και από τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης. (Βασιλόπουλος, 1993: 37). Μέσω της ερευνητικής μαθησιακής συνεργασίας περιορίζεται η εξάρτηση του γεγονότος της μάθησης από τον δάσκαλο και αναπτύσσεται η «παιδοκεντρική» μορφή διδασκαλίας και ευνοείται η κοινωνική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών (Δερβίσης, 1999b: 154-156). Δημιουργία σχέσεων αλληλεγγύης και ανάδειξη ομαδικού πνεύματος (Βλαχοδήμου, 2014: 137). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, κατά την οποία αξιοποιούνται κατά τον πιο ουσιαστικό τρόπο οι φυσικές κοινωνικές τάσεις των μαθητών και μετατρέπονται σε δυναμικούς παραγωγικούς παράγοντες που προάγουν τους παιδαγωγικούς σκοπούς (Δερβίσης, 1998: 68). Μέσω των ομαδικών εργασιών ενεργοποιούνται οι μαθητές, ενισχύεται η ανάπτυξη πρωτοβουλιών και αναπτύσσεται το κοινωνικό ήθος (Δερβίσης, 1998: 81). Όπως παρατηρεί ο Σ. Δερβίσης «Η ομαδοκεντρική λοιπόν μορφή διδασκαλίας θεμελιώνεται στα ψυχολογικά κοινωνικά δεδομένα των μαθητών και τα αξιοποιεί κατά τον αποτελεσματικότερο τρόπο, για να πετύχει τους σκοπούς της» (Δερβίσης, 1998: 80). Μέσα στην ομάδα ευνοείται η δημιουργία προσωπικών σχέσεων, «όχι μόνο ως μέσα επίτευξης παιδαγωγικών στόχων, αλλά ως σκοπούς κατεξοχήν επιθυμητούς και σημαντικούς καθεαυτούς» (Βασιλόπουλος, 1993: 88). Οι μαθητές κάθε ομάδας καλούνται να συνεργαστούν προκειμένου να ολοκληρώσουν την έρευνά τους. Έτσι, παρέχεται η δυνατότητα στους μικρότερους μαθητές να αισθανθούν ισότιμα μέλη της ομάδας. Η συγκεκριμένη πρωτοβουλία στηρίζεται στη συνεργασία μεταξύ των μελών την ομάδα, ώστε να πραγματοποιηθεί η γνωριμία τους κάτω από συνθήκες φυσικές. Η ενθάρρυνση νέων προσεγγίσεων στη μάθηση αποσκοπεί στη δημιουργία κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος και στην ουσιαστικότερη μαθησιακή προσέγγιση. Με αφετηρία το σεβασμό στη διανοητική ακεραιότητα των μαθητών και αποδοχή της κριτικής τους ικανότητας, όλοι οι διδακτικοί χειρισμοί αποσκοπούν στο να ενισχύσουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών (Βασιλόπουλος, 1991: 64) και με τη συμμετοχή τους σε κοινές δραστηριότητες εξοικειώνονται και τίθενται οι προϋποθέσεις για ισότιμη συνεργασία και εμπλοκή σε διαδικασίες εξερεύνησης, επεξεργασίας και έκφρασης.

5. Διδακτικό Υλικό

Η/Υ για κάθε ομάδα, διαδραστικός πίνακας, Φάκελοι Θρησκευτικών Στ' Δημοτικού και Α' Γυμνασίου.

5.1. Περιεχόμενο

Για να υλοποιηθεί μια τέτοια ενέργεια απαραίτητες είναι οι παρακάτω προϋποθέσεις:

- Συνεργασία ανάμεσα στα σχολεία Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης.
- Πρόσκληση των μαθητών Στ΄ Δημοτικού στο Γυμνάσιο.
- Ενημέρωση και έγκριση των κηδεμόνων των μαθητών της Στ΄ Δημοτικού και της Α΄ Γυμνασίου για τη συνάντηση.
- Προετοιμασία των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου για τη συνάντηση αυτή. Θα προσπαθήσουμε να τους οδηγήσουμε σε μια κατάσταση ώστε οι ίδιοι να εκφράσουν τις ανησυχίες και προβληματισμούς που οι ίδιοι είχαν κατά την μετάβασή τους από τη μια βαθμίδα στην άλλη. Με αυτόν τον τρόπο οι ίδιοι θα λειτουργήσουν υπεύθυνα και συνειδητά ως τα πρόσωπα εκείνα που κατεξοχήν μπορούν να επιλύσουν την προβληματική αυτή κατάσταση και να «ξεκλειδώσουν» τα συναισθήματα των μαθητών της Στ΄ Δημοτικού, αποφορτίζοντας την κατάσταση.
- Αίθουσα με υπολογιστές (τουλάχιστον 8), προκειμένου να συνυπάρξουν οι μαθητές των δυο αυτών τάξεων σε έναν χώρο άνετο.

5.2. Διδακτική χρήση

Τοπική εκκλησιαστική τέχνη, Διαθεματική σύνδεση με τα μαθήματα της Γεωγραφίας, της Αισθητικής Αγωγής, της Ιστορίας (τοπική), της Νεοελληνικής Γλώσσας, της Πληροφορικής.

6. Παρουσίαση δραστηριοτήτων – Τα διδακτικά βήματα

1^η Διδακτική Ώρα

1^ο στάδιο, Βιώνοντας

1^η δραστηριότητα

Υποδοχή των μαθητών της Στ΄ Δημοτικού από τους μαθητές και τον καθηγητή του ΜτΘ της Α΄ Γυμνασίου στην αίθουσα πληροφορικής (ύπαρξη τουλάχιστον 8 Η/Υ). Γνωριμία και ένταξη των μικρών μαθητών στις υφιστάμενες ομάδες των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου, διατηρώντας, όσο είναι δυνατόν, ισάριθμη κατανομή των ομάδων. Ένταξη και γνωριμία στις ομάδες. Σύντομη παρουσίαση του τρόπου εργασίας.

2^η δραστηριότητα

Διαβαθμιακή σύνδεση του θέματος της εκκλησιαστικής τέχνης μέσω των αντίστοιχων θεματικών ενοτήτων των τάξεων (από την Στ΄ Δημοτικού η θεματική ενότητα 7: Μνημεία και τόποι λατρείας: Αποτυπώσεις της πίστης και από την Α΄ Γυμνασίου η θεματική ενότητα 2: Η συνάντηση του Χριστιανισμού με τον Ελληνισμό) και σύνδεση του θέματος με τοπικούς ναούς, διαφορετικών ρυθμών, προκειμένου να τεθούν οι βάσεις του διαλόγου και της συνεργασίας. Στόχος είναι η αποδέσμευση της διδασκαλίας από τα αφηρημένα πλαίσια ενός θεωρητικού μαθήματος και η ένταξή του στην πολυδιάστατη πραγματικότητα των μαθητών. Με τη δραστηριότητα αυτή, ο εκπαιδευτικός αποσκοπεί στη σκιαγράφηση του θέματος χωρίς εμπλοκή σε λεπτομέρειες.

3^η δραστηριότητα

Προβολή χάρτη του Νομού της Φλώρινας μέσω διαδραστικού πίνακα. Έτσι, δημιουργούνται τα κατάλληλα κίνητρα για δραστηριοποίηση των μαθητών, καθώς

«δεν υπάρχει μάθηση χωρίς κίνητρα» (Καψάλης, 1998: 355), με σκοπό να διεγείρουμε την περιέργεια των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται η γνωσιολογική στενότητα και οι μαθητές καθίστανται ικανοί να αναλάβουν και να πραγματοποιήσουν τις δραστηριότητες που θα τους ανατεθούν στη συνέχεια (Κογκούλης, 1991: 104). Διαθεματική σύνδεση με γεωγραφία. Καλούνται οι μαθητές να εντοπίσουν στο χάρτη τα μέρη που θα τους υποδείξουμε και θ' ασχοληθούν αργότερα κατ' ομάδες στην μελέτη των Ναών (Φλώρινα, Πρέσπα- νησάκι του Αγίου Αχιλλείου, Άγιος Γερμανός, Κρυσταλλοπηγή, Πισοδέρι, Νυμφαίο). Η δραστηριότητα αυτή αποσκοπεί στη σφαιρική γνωστική προσέγγιση του θέματος, συνδέοντας τις επιμέρους γνώσεις-πληροφορίες και δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για μια αποτελεσματική μάθηση.

4^η δραστηριότητα

Σύντομη παρουσίαση της τύπων των ναών στην ανατολική τέχνη μέσω του Η/Υ και σύνδεση με τους ναούς του Νομού. Μέσα από τη διδακτική ενέργεια της καθοδήγησης της μάθησης συνδέονται οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών με τις καινούργιες και έτσι προωθείται η μάθηση με ανακάλυψη (Μητροπούλου, 2008: 168). Διευκρινήσεις και επιπρόσθετες πληροφορίες -ιστορικές, θεολογικές- από τον εκπαιδευτικό. Διαθεματική σύνδεση με την τοπική ιστορία. Πρόκληση συζήτησης από τον εκπαιδευτικό, προκειμένου οι μαθητές να καταθέσουν προσωπικές τους γνώσεις, πληροφορίες.

2^η Διδακτική Ώρα

2^ο στάδιο, Νοηματοδοτώντας

5^η δραστηριότητα

Προβολή εικόνων από τους τοπικούς ναούς του Νομού που θα ασχοληθούν μέσω του διαδραστικού πίνακα. Για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναθέσει στις ομάδες τους παρακάτω ναούς: Μητροπολιτικός Ναός Αγίου Παντελεήμονα στη Φλώρινα, Ναός Αγίου Αχιλλείου στην περιοχή της Πρέσπας, Άγιος Γερμανός στο ομώνυμο χωριό, Ναός Αγίας Παρασκευής στο Πισοδέρι, Ναός Αγίου Νικολάου στο Νυμφαίο, Ναός Αγίου Γεωργίου στην Κρυσταλλοπηγή, Ναός Αγίου Νικολάου στη Φλώρινα. Εδώ ο Η/Υ θα λειτουργήσει ως εποπτικό μέσο που αποσκοπεί στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και στη διασφάλιση της συμμετοχής τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Μητροπούλου, 2008: 164). Η δραστηριότητα αυτή στηρίζεται στην αρχή της εποπτείας, η συμβολή της οποίας είναι ιδιαίτερα σημαντική γιατί τόσο η ορθή γνώση του φυσικού-κοινωνικού περιβάλλοντος όσο και η ανάπτυξη βασικών ψυχικών λειτουργιών στηρίζονται σε αυτή την αρχή. Τα ΟΑΜ δημιουργούν στους μαθητές τα κατάλληλα κίνητρα για δραστηριοποίηση ώστε να ενισχυθούν οι προσπάθειές τους κατά την κατάκτηση της νέας γνώσης (Κογκούλης, 1991: 104).

6η δραστηριότητα

Ως επόμενη δραστηριότητα, που θα προάγει τη μαθησιακή διαδικασία, επιλέγεται η τεχνική: Διδάσκοντας μέσω της τέχνης. Μοτίβα έντεχνου συλλογισμού – Art ful thinking και πιο συγκεκριμένα η τεχνική: «Κοιτάζοντας: Δέκα επί δύο». Η κάθε ομάδα παρατηρεί την εικόνα του ναού που θα τους οριστεί 1^η ομάδα: Μητροπολιτικός Ναός Αγίου Παντελεήμονα στην πόλη της Φλώρινας, 2^η ομάδα: Ναός Αγίου Αχιλλείου στο ομώνυμο νησάκι στις Πρέσπες, 3^η ομάδα: Ναός Αγίας Παρασκευής στο Πισοδέρι, 4^η ομάδα: Ναός Αγίου Νικολάου στο Νυμφαίο, 5^η

ομάδα: Ναός Αγίου Γερμανού στο Νυμφαίο , 6^η ομάδα: Ναός Αγίου Γεωργίου στην Κρυσταλλοπηγή, 7^η ομάδα: Ναός Αγίου Νικολάου στη Φλώρινα. Τα βήματα που ακολουθούνται είναι τα εξής: Κοιτάνε την εικόνα με τον ναό τουλάχιστον για 2' και στη συνέχεια καταρτίζουν κατάλογο από δέκα λέξεις, με τις οποίες περιγράφουν σε γενικές γραμμές τον υπό μελέτη ναό. Στη συνέχεια ξανακοιτάνε πιο προσεκτικά την εικόνα και συμπληρώνουν άλλες δέκα λέξεις (οι λέξεις γράφονται σε λογισμικά επεξεργασίας κειμένου, προκειμένου οι μαθητές να ασκηθούν στις Νέες Τεχνολογίες). Έτσι οι μαθητές εμπλέκονται σε μια προσεκτική παρατήρηση και τους βοηθάει να σκέφτονται, να μιλούν και να γράφουν με μια γλώσσα περιγραφική και καλλιεργεί την ικανότητά τους να κάνουν εύστοχες και ακριβείς παρατηρήσεις (Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού- Γυμνασίου, 2014: 139-140). Η δραστηριότητα αυτή λειτουργεί παρωθητικά στους μαθητές, καλλιεργώντας τη δεκτικότητά τους και αξιοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους. Χρησιμοποιώντας τη διδακτική αρχή της παρότρυνσης, ο εκπαιδευτικός, μέσω κάποιων ερωτήσεων, επιχειρεί να δραστηριοποιήσει τους μαθητές και να ενεργοποιήσει τις ψυχοσωματικές δυνάμεις τους (Δερβίσης, 1999b: 141). Οι ερωτήσεις αποσκοπούν στο να ασκήσουν τους μαθητές στην παρατήρηση. Μέσω της ανάκλησης στη μνήμη κάποιων οικείων παραστάσεων, καλούνται οι μαθητές να συνδέσουν στοιχεία που ήδη γνωρίζουν και να τα συνδέσουν με τις νέες πληροφορίες και γνώσεις που θα δοθούν από τον εκπαιδευτικό (Μητροπούλου, 2008: 166).

7^η δραστηριότητα

Διαμοιρασμός φύλλων εργασίας από τον εκπαιδευτικό στην κάθε ομάδα με συγκεκριμένα ερωτήματα, προκειμένου να εντοπίσουν το ρυθμό του ναού που τους ανατέθηκε και να προβούν στην εσωτερική και εξωτερική του περιγραφή καθώς και σε κάποιες επιπρόσθετες πληροφορίες. Η δραστηριότητα αυτή βασίζεται στη διδακτική αρχή της ανάθεσης έργου, η οποία μέσω της συνεργασίας των μαθητών, διευρύνει την αυτενέργειά τους και συμβάλλει στην ανάπτυξη της κοινωνικής λειτουργίας (Δερβίσης, 1999b: 149). Οι μαθητές συνεργαζόμενοι καλούνται να απαντήσουν στα ερωτήματα του εκπαιδευτικού. Η τεχνική που χρησιμοποιείται είναι «5π και 1γ». Οι ερωτήσεις που τίθενται είναι οι εξής:

- Ποιος είναι ο συγκεκριμένος ναός;
- Πού βρίσκεται;
- Πότε γιορτάζει;
- Ποιος είναι ο ρυθμός του;
- Πόσα κλίτη έχει;
- Γιατί αποτελεί αντικείμενο ενδιαφέροντος αρκετών επισκεπτών του νομού; (ζητείται η προσωπική τους γνώμη).

Οι μαθητές, στη συνέχεια, παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης, τα αποτελέσματα της έρευνά τους, της ταξινόμησης των γνώσεών τους και κινητοποίησης της σκέψης τους. Έτσι, εμπλέκονται στη διαδικασία της επεξεργασίας.

4^ο στάδιο, Εφαρμόζοντας

8^η δραστηριότητα

Η δραστηριότητα αυτή αποσκοπεί στην επιβεβαίωση των νέων γνώσεων και στην επανατροφοδότηση των μαθητών. Ζητείται από τους μαθητές της κάθε ομάδας να συγγράψουν ένα κείμενο, με το οποίο να προβάλλεται ο Νομός της Φλώρινας,

εστιάζοντας στο ναό με τον οποίο η κάθε ομάδα ασχολήθηκε. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει τις ενέργειες και συγκεντρώνει τις προτάσεις των ομάδων για ένα συνολικό αποτέλεσμα. Η δραστηριότητα αυτή είναι το αποτέλεσμα μιας συλλογικής εργασίας από όλες τις ομάδες, διευκολύνοντας και προωθώντας τη μεταξύ τους συνεργασία. Έτσι, μέσα από τη δύναμη της δημιουργικής διαδικασίας, μπορούν να γνωρίσουν τον εαυτό τους, τους άλλους και το περιβάλλον. Διαθεματική σύνδεση του μαθήματος με το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, καθώς οι μαθητές ασκούνται στην παραγωγή λόγου.

Αξιολόγηση

Με τη συνδιδασκαλία αυτή πραγματοποιείται ο πρωταρχικός σκοπός αυτής της απόπειρας που είναι η συμβολή της αγωγής στην κοινωνικοποίηση του ανθρώπου, βασικό δομικό στοιχείο του σύγχρονου σχολείου (Κογκούλης, 2000: 19-22) και κατά συνέπεια στην άρση των ενδεχόμενων δυσκολιών που θα αντιμετωπίσουν κάποιοι μαθητές κατά τη μεταβατική τους πορεία από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου καλούνται να αναλάβουν το συντονισμό των ενεργειών. Ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε διδακτικούς χειρισμούς τέτοιους που σέβεται τη διανοητική ακεραιότητά των μαθητών του και την κριτική τους σκέψη, διασφαλίζοντας έτσι την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών (Βασιλόπουλος, 1991: 64), επίσης διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ των ομάδων. Μέσω των κοινωνικών ομάδων καλύπτονται οι ανάγκες της κοινωνικής αποδοχής και αναγνώρισης των νέων μελών και η επικοινωνία (Δερβίσης, 1998: 20). Τα μέλη προσαρμόζονται και συναισθάνονται ότι έχουν γίνει αποδεκτά και αναπτύσσουν την προσαρμοστική τους ικανότητα. Έτσι, αυξάνονται οι μεταξύ των μαθητών διαπροσωπικές επικοινωνιακές σχέσεις και συντελείται η κοινωνική αλληλεπίδραση όπου το κάθε μέλος δέχεται και δίνει ερεθίσματα και στα υπόλοιπα μέλη ικανοποιώντας την κοινωνική του ανάγκη και συμβάλλοντας στην αυτοαναγνώριση και στην αυτοεκτίμησή του (Δερβίσης, 1998: 78-79). Έτσι δεν θεωρείται η διδασκαλία ως μια διαδικασία προσφοράς και λήψης πληροφοριών αλλά ως ενεργητική διεργασία οικοδόμησης της γνώσης που εμπλέκει ενεργά και αλληλεπιδραστικά τους μαθητές (Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου, 2014: 104), εξοικειώνοντάς τους με το νέο σχολικό χώρο και υποδεικνύοντας την οργανωτική του δομή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αναστασιάδου, Φ.- Παπαλεξίου, Μ. (2014). "Στρατηγικές και δράσεις αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού μέσω της τέχνης και της λογοτεχνίας". Στο, Μπονίδης, Κ. και Παπαδοπούλου, Β. (επιμ), *Καλές πρακτικές στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο. Αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη: Acces Γραφικές τέχνες.
- Βασιλόπουλος, Χ. (1991). *Διδακτική των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Βασιλόπουλος, Χ. (1993). *Ο μαθητής ως κριτήριο του μαθήματος των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

- Βασιλόπουλος, Χ. (2005). "Σχεδιασμός και οργάνωση του Θρησκευτικού Μαθήματος με κριτήριο τα ψυχο-παιδαγωγικά και κοινωνικο-πολιτιστικά χαρακτηριστικά των μαθητών", Στο, *Τα Θρησκευτικά ως Μάθημα Ταυτότητας και Πολιτισμού*. Βόλος, 15-17 Μαΐου 2004. Εισηγήσεις σεμιναρίου, Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Γκιάστας, Ι., Δημητρόπουλος Ε, Ρέππα Ε., Τσέργας Ν. (2011). *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Σχεδιάζοντας το επαγγελματικό μου Μέλλον...*, Γ΄ Γυμνασίου, Αθήνα: ΙΤΥΕ- Διόφαντος.
- Δερβίσης, Σ. (1998). *Οι Μαθητές μιας Τάξης ως Κοινωνική ομάδα και η Ομαδοκεντρική Διδασκαλία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Δερβίσης, Σ. (1999α). *Μεθοδολογία της διδακτικής και ειδική μεθοδολογία της Διδασκαλίας – Μάθησης. Με σύγχρονα Διδακτικά Μοντέλα και Δειγματικά Εφαρμογών*, Θεσσαλονίκη: Ιδιωτική.
- Δερβίσης, Σ. (1999β). *Σύγχρονη Γενική Μεθοδολογία της Διδασκαλίας – Μάθησης*, Θεσσαλονίκη: Ιδιωτική.
- Κακαβούλης, Α. (1984). *Η μετάβαση των μαθητών από την Πρωτοβάθμια στη Μέση Εκπαίδευση. Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές επιπτώσεις*, Αθήνα: Ιδιωτική (Διδακτορική Διατριβή).
- Καψάλης, Α. (1998). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κογκούλης, Ι. (1991). *Διδακτική των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κογκούλης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μητροπούλου, Β. (2008). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (1996). *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση. Προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μπαγάκης, Γ. (2006). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπίκος, Κ. (2011). *Κοινωνικές σχέσεις και Αλληλεπίδραση στη Σχολική τάξη*, Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ/ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (2014). *Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού- Γυμνασίου*, Αθήνα.
- Ανακτήθηκε από <http://iep.edu.gr/index.php/el/thriskoftika-odigoi-ekpaideftikoy>
- ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ/ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ(2014). *Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου, αναθεωρημένη έκδοση*, Αθήνα. Ανακτήθηκε από <http://iep.edu.gr/index.php/el/thriskoftika-programmata-spoudon>
- ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ/ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (2017). *Φάκελος Μαθήματος. Ο κόσμος της θρησκείας. Ανακαλύπτουμε κείμενα, μνημεία τόπους και γεγονότα. Έντυπο υλικό στα Θρησκευτικά Στ΄ Δημοτικού*. ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ». Ανακτήθηκε από http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Graf_Ereynas_A/Nea_progr_spyod_Thriskoftika/NEOI_FAKELOI/350950143-FAKELOS-MATHITI-THRISKEFTIKA-ST_DHMOTIKOU.pdf

ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ/ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ(2017). *Φάκελος Μαθήματος. Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό. Πορεία και ανάπτυξη. Έντυπο υλικό στα Θρησκευτικά Α΄ Γυμνασίου*. ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ». Ανακτήθηκε από http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Graf_Ereynas_A/Nea_progr_spoyd_Thriskeytika/NEOI_FAKELOI/350950354-FAKELOS-MATHITI-THRISKEFTIKA-A-GYMNASIOU.pdf

Βυζαντινή Εικονογραφία και Εκπαίδευση Ενηλίκων

Κωνσταντίνος Φρειδερίκος

M.Ed. Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα με Ειδίκευση στο πρόγραμμα «Σπουδές στην Εκπαίδευση» της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

12ο 3/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Ειδικής Αγωγής Θεσσαλονίκης (Π.Γ.Ν.Θ. ΑΧΕΠΑ).

kfreiderikos@gmail.com

Περίληψη

Στόχος του άρθρου αυτού είναι να ερευνηθεί η λειτουργία της Βυζαντινής Εικόνας ως μέσο στοχασμού στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Συγκεκριμένα αναφέρεται ο τρόπος που μπορεί το μοντέλο Perkins να διαμορφώσει και να αλλάξει τις αρχικές πεποιθήσεις που έχουν οι Ενήλικες για τη Βυζαντινή Εικόνα και την αξία της. Στο θεωρητικό μέρος του άρθρου εξετάζει την ιστορία της Βυζαντινής Εικόνας, το πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και οι θεωρίες σχετικά με την εκπαίδευσή τους. Τέλος, αναλύεται ο κριτικός στοχασμός και ο τρόπος που αυτός διαμορφώνει την ενήλικη σκέψη.

Λέξεις κλειδιά: Βυζαντινή Εικόνα, Εκπαίδευση Ενηλίκων, μοντέλο Perkins.

Εισαγωγή

Με την παρούσα εργασία επιχειρείται η παρουσίαση της Βυζαντινής Εικόνας ως μέσο στοχασμού στα πλαίσια της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στόχος είναι να προβληθεί το πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και πώς η Βυζαντινή Εικόνα εντάσσεται σε αυτά. Παράλληλα, επιχειρείται η παρουσίαση της λειτουργίας της Βυζαντινής Εικόνας τόσο εντός του θρησκευτικού της πλαισίου όσο και εντός του εικαστικού χώρου εφόσον αποτελεί προϊόν του. Σκοπός είναι να παρουσιαστεί μέσα από την έρευνα αν έχουν αλλάξει οι ήδη υπάρχουσες και κατά κάποιο τρόπο παγιωμένες αντιλήψεις των Ενηλίκων για τη Βυζαντινή Εικόνα. Στην παρούσα εργασία θεωρήθηκε σκόπιμο να μελετηθεί αυτή η διαδικασία και να εξεταστεί η περίπτωση της Σχολής Αγιογραφίας της Ιεράς Μητροπόλεως Βεροίας, Ναούσης και Καμπανίας. Τελικός στόχος της εργασίας είναι να διαπιστωθεί αν η Βυζαντινή Εικόνα αποτελεί μέσο στοχασμού και πώς μπορεί να επιδράσει θετικά στη μαθησιακή διαδικασία.

Η Εικόνα και η Διδακτική της

Είναι κοινώς παραδεκτό ότι η χρήση της εικόνας βοηθάει κατά πολύ στην απομνημόνευση της ίδιας της εικόνας και με τις έννοιες που συνδέονται με την συγκεκριμένη εικόνα. Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία με την κατάλληλη παρουσία του εκπαιδευτικού υλικού κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον και βοηθά την τάξη να συγκράτηση τη γνώση. Στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν θα εξεταστεί γενικά η έννοια της εικόνας ως εκπαιδευτικό μέσο διδασκαλίας αλλά θα δοθεί έμφαση στη Βυζαντινή Εικόνα και στην παρουσία της κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η Βυζαντινή Εικόνα

συνδέθηκε αρχικά με το μάθημα των θρησκευτικών. Μια σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών επιλέγουν να τα διδάσκουν δίνοντας στους μαθητές και τα ανάλογα οπτικά ερεθίσματα. Παρουσιάζουν λοιπόν εικόνες και με τη βοήθειά τους η τάξη συνδέει τα πρόσωπα και τα γεγονότα έχοντας μια πρώτη αποτύπωση των εικόνων. Η διδασκαλία των ενηλίκων διαφοροποιείται από αυτήν των μικρών παιδιών. Παρόλα αυτά, μπορούμε και στη διδασκαλία των Ενηλίκων να χρησιμοποιήσουμε εικόνες και να μιλήσουμε στην εκπαιδευτική ομάδα γι αυτές (Oupensky, 2008).

Στο άρθρο αυτό δεν θα ερμηνευθεί γενικά η χρήση της εικόνας αλλά η Βυζαντινή Εικόνα στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Εξετάζοντας τη σχέση της εικόνας με τη διδακτική πράξη διακρίνονται δύο πεδία: (α) Ο τρόπος που η εικόνα διδάσκεται και (β) η αισθητική παιδεία της εικόνας.

Η πρώτη περίπτωση αναφέρεται στον τρόπο που γίνεται η περιγραφή και η ερμηνεία της Βυζαντινής Εικόνας. Η δεύτερη περίπτωση έχει να κάνει με το τι προσφέρει η Βυζαντινή Εικόνα στον άνθρωπο, ποια είναι η παιδαγωγική της αξία και τι διδάσκει. Όσον αφορά το κομμάτι της αισθητικής, αυτό που εκφράζει το θέμα της το ίδιο εκφράζει και η αισθητική της (Σκλήρης, 2002).

Επομένως, κατά τη διδακτική πράξη είναι απαραίτητο να αναλυθεί το θέμα και να παρατηρηθεί η ατμόσφαιρα που αποπνέεται από το έργο και γενικότερα η όλη αισθητική της.

Ωστόσο, οι διαφορές Ανατολής και Δύσης είναι αυτές που οδήγησαν στη δημιουργία δυο διαφορετικών διδακτικών μεθοδολογιών. Η διδακτική της Δυτικής τέχνης με σαφείς επιρροές από την Αναγέννηση δίνει βαρύτητα στα φαινόμενα του περιβάλλοντος και στον τρόπο που αναπαρίστανται. Η οπτική παίζει κυρίαρχο ρόλο. Ενώ τα αντικείμενα και τα πρόσωπα από τη θέση που έχουν ως προς τη φωτεινή πηγή διαφοροποιούνται φαινομενικά μεταξύ τους. Η διαφοροποίηση αυτή εξυπηρετεί τους νόμους της οπτικής. Ο καλλιτέχνης επομένως θα πρέπει να συλλάβει τις σχέσεις αυτές. Σε αντίθεση προς την αναγεννησιακή τέχνη, η Βυζαντινή τέχνη θέτει στο κέντρο την Αγιότητα των προσώπων. Τεχνοτροπικά η έμφαση δίνεται με τη χρήση σκιάσεων και του φωτός. Στόχος του καλλιτέχνη είναι να μεταδώσει στους θεατές το μήνυμα του γεγονότος και να τους ενημερώσει ότι πρόκειται για ένα Άγιο πρόσωπο που την Αγιότητά του την αντλεί από τη δόξα του Θεού (Σκλήρης, 2002).

Η διδασκαλία της Βυζαντινής Εικόνας απαιτεί μια κατάλληλη διεργασία. Πριν παρουσιαστεί μια Βυζαντινή Εικόνα καλό είναι να γίνει μια εισαγωγική αναφορά έτσι ώστε να μπορέσει η εκπαιδευτική ομάδα να συνδέσει την εικόνα με το λειτουργικό της πλαίσιο. Στη συνέχεια θα πρέπει να παρουσιαστεί η Βυζαντινή Εικόνα στην τάξη ώστε να γίνει μια πρώτη επεξεργασία της. Στο σημείο αυτό μπορούν να γίνουν ερωτήσεις που θα βοηθήσουν στην κατανόησή της και θα οδηγήσουν σταδιακά στην ερμηνεία της. Μέσα από το στάδιο αυτό επιχειρείται η συλλογή πληροφοριών για τη θεματική της Βυζαντινής Εικόνας, το πλαίσιο της και τα πρόσωπα, τα οποία θα βοηθήσουν την ερμηνευτική κατανόηση. Όταν εξετάζεται η Βυζαντινή Εικόνα σε θεολογικό επίπεδο, θα πρέπει να εξαχθεί ένα συμπέρασμα σχετικό με το θεολογικό της περιεχόμενο. Αν όμως επιχειρείται να γίνει διάκριση των χαρακτηριστικών της Βυζαντινής Εικόνας και της Αγιογραφικής τεχνικής καλό είναι να γίνει εστίαση στα τεχνοτροπικά στοιχεία για να αποδειχθεί σε τι εξυπηρετούν και αν βοηθούν στην κατανόησή της.(Oupensky, 2008).

Η διδακτική της Βυζαντινής Εικόνας αναφέρεται στον τρόπο που η Βυζαντινή Εικόνα μπορεί να διδάξει και να αξιοποιήσει το προσφερόμενο υλικό. Καταρχήν, θα πρέπει να τονιστεί ότι όταν γίνεται αναφορά στη Βυζαντινή Εικόνα κατά κύριο λόγο νοείται η Ανατολική Αγιογραφία και το Ορθόδοξο δόγμα. Οι αναπαραστάσεις αφορούν γεγονότα της Χριστιανικής λατρείας και πίστης. Επομένως, η Βυζαντινή Εικόνα αποτελεί έκφραση και ερμηνεία της πίστης και της διδασκαλίας της Εκκλησίας. Η Βυζαντινή Εικόνα αλλά και στο σύνολό της η Αγιογραφική τέχνη, θεωρήθηκε ισότιμη του Ευαγγελικού μηνύματος και της παράδοσης της Εκκλησίας, με άλλα λόγια αποτελεί γνήσιο φορέα της Χριστιανικής πίστης. Η Εκκλησία αναγνώρισε την αξία των εικόνων και την ενέταξε στη λατρεία της με τις προϋποθέσεις όμως που αναφέρθηκαν σε προηγούμενη ενότητα. Μέσα από την Βυζαντινή Εικόνα η Εκκλησία προσπαθεί να διδάξει και παράλληλα να εκφράσει την εμπειρία της συνδέοντας τη ζωντανή παράδοσή της με το σήμερα. Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να υπογραμμιστεί ότι η ερμηνεία της εικόνας μπορεί να λάβει μια τέτοια διάσταση μόνο εντός της Εκκλησίας. Έξω από το πλαίσιο αυτό είναι μια απλή Βυζαντινή Εικόνα, ένα καλλιτεχνικό δημιούργημα (Quenot, 1991: 16).

Πριν γίνει αναφορά στην Βυζαντινή Εικόνα και το πώς αυτή μας διδάσκει θα πρέπει να διευκρινιστούν ορισμένα πράγματα. Η θρησκευτική Βυζαντινή Εικόνα μπορεί να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της Χριστιανικής λατρείας δεν παύει όμως να είναι και το δημιούργημα ενός καλλιτέχνη. Διότι ακόμη και στον κλάδο της Αγιογραφίας, οι Αγιογράφοι συνεχίζουν να είναι καλλιτέχνες. Ωστόσο, όσον αφορά την ερμηνευτική της Βυζαντινής Εικόνας ή τα διδακτικά της χαρακτηριστικά, δίνεται έμφαση στη σχέση και στη λειτουργία της εντός του εκκλησιαστικού της πλαισίου. Επομένως, δίνεται βάση στην ερμηνεία των αναπαραστάσεων.

Σχέδιο Διδασκαλίας με βάση το Μοντέλο Perkins

Σκοπός: Σκοπός μας είναι να δούμε αν μετά την ανάλυση του μοντέλου Perkins, αλλάζουν οι παραδοχές των ενηλίκων σε σχέση με την αξία της Βυζαντινής εικόνας. Επιχειρούμε επομένως να δούμε ποια είναι η αρχική πεποίθηση των ενηλίκων, πώς αιτιολογείται και από πού πηγάζει η πεποίθησή αυτή και τέλος να δούμε τη διαφοροποίησή της μετά την ανάλυση του μοντέλου Perkins.

Στόχος: Στόχος μας είναι, μέσα από την ανάλυση της εικόνας, να δούμε ποιες είναι οι παραδοχές των ενηλίκων για τη Βυζαντινή εικόνα και αν αυτή η αρχική αντίληψη μεταβάλλεται μετά την ανάλυση του μοντέλου Perkins. Επίσης ένα ακόμη στοιχείο που εξετάζουμε είναι αν οι ενήλικες κατανοούν τα τρία γεγονότα της Ευαγγελικής ιστορίας και σε ποιο βαθμό. Επίσης θέλουμε να δούμε αν υπάρχει κατανόηση των συμβόλων και αν αντιλαμβάνονται την αισθητική αξία του έργου. Ένα ακόμη στοιχείο που προσπαθούμε να εξετάσουμε, είναι αν μπορούν να ερμηνεύσουν τις εικόνες που βλέπουν. Τελικός στόχος είναι να καταλάβουμε αν οι ενήλικες, μετά την ανάλυση, μεταβάλλουν τις αρχικές παραδοχές τους.

Έτσι λοιπόν εξετάζουμε τα ακόλουθα :

- α) Ποιες είναι οι παραδοχές των ενηλίκων για τη Βυζαντινή εικόνα;
- β) Μπορούν οι ενήλικες να κατανοήσουν τα τρία (3) γεγονότα της Ευαγγελικής ιστορίας και αν ναι σε ποιο βαθμό γίνεται αυτό;

- γ) Κατανοούν οι ενήλικες τα Σύμβολα;
- δ) Μπορούν οι ενήλικες να κατανοήσουν την αισθητική αξία των εικόνων; Σε ποιο βαθμό το κατανοούν;
- ε) Μπορούν οι ενήλικες να ερμηνεύσουν αυτό που βλέπουν;

Διδακτικό υλικό: Το διδακτικό υλικό που θα χρησιμοποιήσουμε είναι οι εικόνες που θα παρουσιάσουμε στην τάξη, τις οποίες θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε και να αποκαλύψουμε τις τεχνικές και τους συμβολισμούς τους.

Μέθοδος: Για τη μεθοδολογία επιλέξαμε να ακολουθήσουμε την ημιπειραματική μέθοδο. Η πειραματική παιδαγωγική αποτελεί κλάδο της παιδαγωγικής όπου συνδυάζονται οι γνώμες και τα αποτελέσματα της παιδαγωγικής με την πειραματική επαλήθευση, μέσω του ποιοτικού ελέγχου (Βάμβουκας, 2007: 19). Κατά το στάδιο αυτό βασιζόμαστε στο γεγονός ότι όλοι οι ενήλικες εκούσια μετά την ανάλυση του μοντέλου Perkins, θα διαφοροποιήσουν την εξαρτημένη μεταβλητή τους, δηλαδή τις μέχρι τώρα παραδοχές τους για τη Βυζαντινή εικόνα. Αυτό που αντιλαμβάνονται με το που βλέπουν μια εικόνα και τι υποδηλώνει η Βυζαντινή εικόνα για αυτούς δηλαδή τη σκέψη τους και θα συνεχίσουμε με την ανεξάρτητη μεταβλητή που δεν είναι άλλη από το μοντέλο Perkins και τα στάδια του. Με τον τρόπο αυτό επιχειρούμενα ελέγχουμε κατά πόσο έχει διαφοροποιηθεί η σκέψη τους μετά την ανάλυση του μοντέλου. Το μοντέλο Perkins σε αυτήν την περίπτωση έχει το ρόλο της ανεξάρτητης μεταβλητής, καθώς κανένα από τα στάδιά του δεν διαφοροποιείται. Αντίθετα, στόχος της όλης διαδικασίας είναι να δούμε κατά πόσο μπορεί το μοντέλο αυτό να επιδράσει στη σκέψη των ενηλίκων και να την οδηγήσει σε διαφορετική πορεία. Επομένως στη θέση της εξαρτημένης μεταβλητής, τοποθετούμε την ήδη υπάρχουσα αντίληψη των ενηλίκων για την αξία της Βυζαντινής εικόνας.

Εκπαιδευτικές τεχνικές: Η εκπαιδευτική τεχνική που θα ακολουθήσουμε βασίζεται στην ανάλυση του μοντέλου Perkins.

Οι τεχνικές που θα χρησιμοποιήσουμε, είναι οι παρακάτω :

(α) *Ερωτήσεις – Απαντήσεις*

Με τη διαδικασία αυτή, προσπαθούμε να κατανοήσουμε, ποια είναι η γνώμη των ενηλίκων για τη Βυζαντινή εικόνα ποιες είναι οι παραδοχές τους, αν μπορούν και σε ποιο βαθμό να κατανοήσουν την αισθητική αξία της εικόνας και μετά την ανάλυση του μοντέλου Perkins, χάρη στην τεχνική αυτή, αντιλαμβανόμαστε αν και σε ποιο βαθμό έχει μεταβληθεί η γνώμη των ενηλίκων για την αισθητική αξία της Βυζαντινής εικόνας.

(β) *Συζήτηση*

Η συζήτηση βοηθά τους ενήλικες να μοιραστούν τις απόψεις τους και κάλλιστα ο εκπαιδευτικός, μπορεί να κατανοήσει τον τρόπο που σκέφτονται, αλλά και να καθοδηγήσει την σκέψη τους με τρόπο, ώστε να ανακαλύψουν τις κρυμμένες ερμηνείες της εικόνας.

(γ) *Καταιγισμός ιδεών*

Η τεχνική αυτή, λειτουργεί είτε διαμέσου της ανταλλαγής απόψεων των ενηλίκων μέσα στην τάξη, είτε με το να καθοδηγεί ο εκπαιδευτικός την σκέψη των ενηλίκων. Δηλαδή να τους δείχνει νέους τρόπους ερμηνείας του έργου, να τους αφήνει να

ολοκληρώσουν τη σκέψη τους και να τους βοηθά στην ανακάλυψη των εκπλήξεων. Ο καταγιτισμός ιδεών ως τεχνικό μέσο βοηθά τον ενήλικα να φτάσει στην αποκάλυψη του έργου.

Ανάλυση: Σε αυτό το στάδιο, θα προσπαθήσουμε να δούμε πώς μπορεί η ημιπειραματική παιδαγωγική να βοηθήσει στην κατανόηση της αξίας της εικόνας και ποια είναι τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν οι ενήλικες αφού αναλυθούν τα βήματα του μοντέλου Perkins.

Μοντέλο Perkins: Η διεργασία της μεθοδικής παρατήρησης των τριών εικόνων θα γίνει σύμφωνα με το μοντέλο του Perkins σε τέσσερις φάσεις. Σε κάθε μία από τις τέσσερις φάσεις θα αφιερώσουμε μισή έως μία ώρα. Διευκρινίζεται ότι για την κάθε μία από τις εικόνες θα ακολουθηθούν οι τέσσερις φάσεις του μοντέλου του Perkins ξεχωριστά.

Αρχικά θα αφήσουμε την τάξη για αρκετά λεπτά να παρατηρήσει τις εικόνες και στην πορεία θα θέσουμε ερωτήσεις. Αφού αναλύσουμε τις εικόνες με βάση το μοντέλο Perkins, θα θέσουμε και πάλι την ερώτησή μας, για να διαπιστώσουμε κατά πόσο το μοντέλο αυτό έχει μεταβάλει τη σκέψη τους. Μέσα από τη διαδικασία ερωτήσεων – απαντήσεων επιχειρούμε να κατανοήσουμε τον τρόπο που σκέφτονται και το αν και κατά πόσο βοηθά το μοντέλο αυτό.

Στο σημείο αυτό θα θέσουμε την κεντρική μας ερώτηση που είναι: Ποια είναι η εικαστική ερμηνεία της εικόνας; Κατόπιν θα θέσουμε το ερωτηματολόγιο με τις εξής ερωτήσεις: Με ποια στοιχεία της ζωής σας συνδέεται η Βυζαντινή εικόνα; Πώς επιδρά στα πιστεύω σας και ποια είναι η επίδρασή της πάνω σας; Τι απεικονίζει η εικόνα και ποια είναι η ερμηνεία που της δίνετε; Πώς αντιλαμβάνεστε το γεγονός; Ποια είναι η αισθητική αξία της εικόνας; Ποια είναι η αξία που πηγάζει από το έργο και πώς αποδίδονται οι συμβολισμοί του; Ποια άλλη αξία μπορεί να έχει η Βυζαντινή εικόνα;

Έπειτα χωρίζουμε την τάξη σε δύο ομάδες και τους δίνουμε να απαντήσουν γραπτώς στην ερώτηση και στο ερωτηματολόγιο που τους θέσαμε. Αφήνουμε την τάξη περίπου μισή ώρα (30') να δώσει τις απαντήσεις της. Αφού συγκεντρώσουμε τα ερωτηματολόγια, ξεκινάμε την παρέμβασή μας με την πρώτη φάση του μοντέλου Perkins. Ξεκινάμε θέτοντας τις ερωτήσεις της πρώτης φάσης στους ενήλικες. Οι ιδέες που ανταλλάσσονται (Brainstorming) και οι απαντήσεις που δίνονται δηλώνουν τον τρόπο σκέψης των ενηλίκων και βοηθούν στην ανάπτυξη αυτής. Τις απαντήσεις που παίρνουμε τις καταγράφουμε στον πίνακα, ώστε στην πορεία να οδηγηθούμε σε συζήτηση, βασιζόμενη στον τρόπο σκέψης των ενηλίκων.

Όταν ολοκληρωθούν και τα τέσσερα στάδια, θέτουμε και πάλι γραπτώς το ίδιο ερώτημα στην τάξη και το ίδιο ερωτηματολόγιο, τους αφήνουμε ένα μισάωρο να δώσουν τις απαντήσεις τους και στο τέλος συγκεντρώνουμε τα ερωτηματολόγια. Από την ανάλυση των ερωτηματολογίων, θα δούμε αν τελικά το μοντέλο Perkins, έχει μεταβάλλει τις παραδοχές των ενηλίκων σε σχέση με την αξία που προσδίδουν στη Βυζαντινή εικόνα.

Συμπεράσματα

Έχοντας δει όλα τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα, ότι το μοντέλο

Perkins μπορεί να μεταβάλλει τις λανθασμένες παραδοχές των ενηλίκων. Στην περίπτωση αυτή, ασχοληθήκαμε με τη Βυζαντινή εικόνα, την αντίληψη που έχουν οι ενήλικες για αυτήν και τον τρόπο που την αντιμετωπίζουν. Αυτό που αρχικά είδαμε, ήταν ότι στο σύνολό τους οι ενήλικες δεν είχαν μια σαφώς διαμορφωμένη άποψη για τις Βυζαντινές εικόνες και τους συμβολισμούς της. Μια μερίδα ενηλίκων, τις έβλεπε ως αντικείμενο λατρείας ενταγμένο στο θρησκευτικό πλαίσιο, ενώ μια άλλη, τις θεωρούσε κομμάτι της Εκκλησίας, δίχως όμως να έχει καμία άλλη σχέση με τις εικόνες. Αυτό που είδαμε από τα αποτελέσματα του μοντέλου, είναι ότι στο τέλος οι ενήλικες κατόρθωσαν να αντιμετωπίσουν τις Βυζαντινές εικόνες ως εικαστικό δημιούργημα και να την εντάξουν στο πλαίσιο της καλλιτεχνικής δημιουργίας, μεταβάλλοντας την εκκλησιαστική της θεώρηση. Υπό την έννοια αυτή, οι Βυζαντινές εικόνες συνεχίζουν να είναι ένα στοιχείο της Χριστιανικής πίστης και λατρείας, όμως μετά από την εφαρμογή του μοντέλου Perkins, οι ενήλικες ανακαλύπτουν μέσα σε αυτό το ίδιο πλαίσιο και την εικαστική οπτική της εικόνας. Στόχος μας ήταν να δείξουμε στους ενήλικες ότι οι Βυζαντινές εικόνες αν και είναι δημιουργήματα που εντάσσονται στο λατρευτικό χώρο, μπορούν κάλλιστα να λειτουργήσουν και με την καλλιτεχνική τους θεώρηση.

Όσο αφορά το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων αυτό που συμπεραίνουμε είναι ότι το μοντέλο Perkins βοηθά τα άτομα να επεκτείνουν τη σκέψη τους και να εμβαθύνουν στο καλλιτεχνικό πεδίο. Σίγουρα οι απόψεις και οι θέσεις των ενηλίκων τόσο για τις Βυζαντινές εικόνες, όσο και για ορισμένα λοιπά καλλιτεχνικά δημιουργήματα, εξαρτάται σε ένα μεγάλο βαθμό, από το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται και από τις προσωπικές τους καταβολές, παραδοχές και εμπειρίες. Το μοντέλο Perkins όταν πλέον εφαρμόζεται στην Εκπαίδευση Ενηλίκων φανερώνει τη μεταβολή αυτή της σκέψης και κάνει το άτομο να αντιμετωπίσει τις Βυζαντινές εικόνες, ως ένα από τα μέσα που θα τροφοδοτήσει την κριτική του ικανότητα.

Προτάσεις

Μετά από όσα είδαμε είμαστε πλέον σε θέση να διατυπώσουμε ορισμένες προτάσεις, για τη βελτίωση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων σε ότη αναφορά την καλλιτεχνική εκπαίδευση.

- Οι Εκπαιδευτές, θα πρέπει να αξιολογήσουν το επίπεδο των εκπαιδευομένων στη σχολή Αγιογραφίας της Ιεράς Μητροπόλεως Βεροίας, Ναούσης και Καμπανίας και να δημιουργήσουν ένα μοντέλο μάθησης, ανάλογο και εναρμονισμένο στις ανάγκες των εκπαιδευομένων τους.
- Το μοντέλο Perkins θα πρέπει να χρησιμοποιείται ως μια εκπαιδευτική τεχνική, που βοηθά στην κριτική θεώρηση των έργων τέχνης για την εξαγωγή συμπερασμάτων.
- Θα ήταν καλό, μια μερίδα των Εκπαιδευτών ενηλίκων να ασχοληθεί περισσότερο με τη διδασκαλία και την πρακτική εφαρμογή του μοντέλου Perkins, ούτως ώστε να μπορούμε να αξιοποιήσουμε τα αποτελέσματά του και να εξετάσουμε τη διαμόρφωση των παραδοχών των ενηλίκων σε σχέση με την αντίληψή τους για τη Βυζαντινή εικόνα.
- Επίσης χρειάζεται περαιτέρω έρευνα και μελέτη για την διαμόρφωση των αντιλήψεων και στάσεων των ενηλίκων απέναντι στη Βυζαντινή εικόνα.

- Τέλος θεωρούμε καλό να συσταθεί μια ομάδα εργασίας, όπου οι εκπαιδευόμενοι θα αναλύουν τις Βυζαντινές εικόνες αποκλειστικά με το μοντέλο Perkins για να εξετάσουμε το εύρος και το πεδίο εφαρμογών του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Quenot, M. (1991). *The icon: window on the kingdom*, Crestwood. New York: St. Vladimir's Seminary Press.

π. Σκλήρης, Σ. (2002). «*Εν Εσόπτρω*», Εικονολογικά μελετήματα. Αθήνα: Γρηγόρη.

Oupensky, L. (2008). *Η θεολογία της εικόνας στην ορθόδοξη εκκλησία*. Αθήνα: Αρμός.

Η αποτύπωση της σχέσης Χριστιανισμού και Ισλάμ μέσω της γραφής του Ι. Δαμασκηνού, του Ι. Μπαττούτα, του Αλ. Παπαδιαμάντη και του Φ. Κόντογλου, και η θέση της Ορθοδοξίας στον οικουμενικό Διάλογο

Μαρία Χασιώτη

Φιλόλογος, MSc Ορθόδοξης Θεολογίας, 2^ο ΓΕΛ Μεσολογγίου
xasmari100@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση πραγματεύεται την "συνομιλία" του Χριστιανισμού με το Ισλάμ, όπως αυτή αποτυπώνεται μέσα από τέσσερα κείμενα, καθώς και την αποστολή της Εκκλησίας και την θέση της Ορθοδοξίας κατά την μετανεωτερικότητα. Ειδικότερα επιχειρείται να συσχετιστεί η στάση του καθενός από τα ως άνω τέσσερα κείμενα με τις διάφορες θεολογικές ορθόδοξες τάσεις, οι οποίες έχουν υπάρξει έναντι του Ισλάμ μέσα στην ιστορία, δηλαδή να εντοπιστεί αν και κατά πόσο το πνεύμα ή η επιχειρηματολογία του καθενός βρίσκεται σε αντιστοιχία ή σε εγγύτητα προς το πνεύμα και την επιχειρηματολογία διαφόρων εκκλησιαστικών συγγραφέων που κατά καιρούς ασχολήθηκαν με το Ισλάμ, με στόχο να υπογραμμίσει την αποστολή της Εκκλησίας κατά την μετανεωτερικότητα και κυρίως να διαφανεί η αναγκαιότητα της σύνθεσης της ανατολικής και δυτικής πνευματικότητας και θεολογίας, και η θέση της ορθοδοξίας στον οικουμενικό διάλογο, ιδίως στην σύγχρονη πραγματικότητα των «μεγάλων μέσων και των συγκεχυμένων σκοπών».

Λέξεις κλειδιά: Ορθοδοξία, Ισλάμ, αλληλοπεριχώρηση, οικουμενικότητα.

Εισαγωγή

Χριστιανισμός και Ισλάμ κουβαλούν στην Ελλάδα βαθιές ιστορικές μνήμες, αφού η ιστορία των σχέσεων ορθόδοξων-μουσουλμάνων χαρακτηρίζεται από ανταγωνισμό και πόλεμο, παρ' όλες τις πλούσιες και γόνιμες ανταλλαγές στο επίπεδο ζωής και ιδεών. Έτσι, οι Χριστιανοί κατηγορούν το Ισλάμ ως αμάλγαμα πολιτικής ισχύος και θρησκευτικής εξουσίας, ενώ οι τελευταίοι βλέπουν τον Χριστιανισμό ως θρησκεία η οποία διαχωρίζει τους δύο κόσμους και τον συσχετίζουν με την εκκοσμίκευση. Καθώς είπε ένας Μουσουλμάνος «το χρήμα είναι ο πραγματικός θεός της Δύσης και το σεξ ο προφήτης του» (Afee, 1997: 262). Είναι γεγονός ότι ο σύγχρονος δυτικός κόσμος έχει ευρέως αυτοοριστεί ως κοσμικός και οι Μουσουλμάνοι βαθμιαία τον προσέλαβαν ως τέτοιο (I.M. Δημητριάδος, 2004). Ωστόσο, από όλες τις ζωντανές θρησκείες, το Ισλάμ βρίσκεται πλησιέστερα στον Χριστιανισμό, τόσο πνευματικά όσο και γεωγραφικά. Επομένως, η ουσιαστική αλληλοκατανόηση του πνευματικού πλούτου των δύο κόσμων αποτελεί αμοιβαίο χρέος μεστόν προσδοκίας. Άλλωστε, ο ισλαμικός κόσμος στους οκτώ πρώτους αιώνες της ζωής του, βρισκόταν σε δημιουργικό πολιτιστικό διάλογο με τον μεγάλο σεβαστό γείτονα, το ορθόδοξο Βυζάντιο, τόσο ώστε πολλοί μουσουλμάνοι αντιμετώπισαν τον Χριστιανισμό σαν αλλοιωμένο, παραχαραγμένο Ισλάμ, ενώ οι ορθόδοξοι είδαν το Ισλάμ σαν παρεφθαρμένο Χριστιανισμό, ο οποίος δεν έγινε

κατανοητός στο βάθος του (Γιαννουλάτος, 2000: 160-162).

Στόχοι – επιδιώξεις

Βασικός στόχος είναι να διαφανεί μέσω της “συνομιλίας” με κείμενα διαφόρων εποχών και ετερόδοξων συγγραφέων ότι είναι κοινοί οι “τόποι” όπου συναντήθηκαν “προσωπικά” ο Χριστός με το Ισλάμ και όχι επ’ ανταλλαγή. Ειδικότερα, η εργασία στοχεύει μέσω του κειμένου «Περί αιρέσεων» του Ι. Δαμασκηνού να αναδείξει την διαθρησκειακή λογική που προτείνει ο συγγραφέας, αφού κατ’ αυτόν το Ισλάμ αποτελεί αίρεση. Κατόπιν, μέσω της αφηγήσεως του Ι. Μπαττούτα για την επίσκεψή του στην Κωνσταντινούπολη να επισημάνει πώς ο Σαρακηνός περιηγητής εκφράζει τον πολιτισμό, την ανεκτικότητα και τον απόλυτο σεβασμό του ενός λαού στην πίστη του άλλου. Ακολούθως, μέσω του διηγήματος «Ο Ξεπεσμένος Δερβίσης» του Αλ. Παπαδιαμάντη να υποδείξει την στενή συγγένεια του Σουφισμού με την Ησυχαστική παράδοση, και τέλος, με το διήγημα «Ο καπετάν-Στέλιος και ο Βασίφ-εφέντης» του Φ. Κόντογλου να αναδείξει την ανθρώπινη ζεστασιά, την φιλία και τον σεβασμό μεταξύ των αλλόθρησκων, των αλλόφυλων και των αλλόγλωσσων λαών. Εν συνεχεία, με το παρόν πόνημα επιχειρείται να εντοπιστούν οι θεολογικές «αρχές» από τις οποίες εμφορείται το κάθε κείμενο, οι πεποιθήσεις οι οποίες φανερώνονται, τα επιχειρήματα που προβάλλονται, καθώς και τα σημεία συγκλίσεως ή αποκλίσεως, με απώτερο σκοπό να διαφανεί ότι όσα ενώνουν τις δύο θρησκείες είναι περισσότερα και ουσιωδέστερα. Ιδίως, τα νέα παιδιά είναι χρέον να κατανοήσουν μέσω της έρευνας των συγκεκριμένων πηγών ότι οι θρησκευτικοί πόλεμοι που βυσοδομούν γύρω από την λεκάνη της Μεσογείου, ο φονταμενταλισμός που εξερράγη μετά το χτύπημα της 11ης Σεπτεμβρίου, ο εγκλωβισμός στον ατομοκεντρισμό και ο τρόμος μπρος στο ξένο και το άλλο, αποδεικνύουν περίτρανα ότι το “φάρμακο” είναι η αλληλοπεριχώρηση, δίχως βέβαια έκπτωση της “αληθείας”.

Στοιχεία εφαρμογής

Το ως άνω διδακτικό σενάριο προτείνεται να διδαχθεί στη Β’ Λυκείου και σε σχέση με το κεφάλαιο που αναφέρεται στα «Κυριότερα Θρησκευόμενα».

Μεθοδολογία διδασκαλίας

Το ανωτέρω διδακτικό σενάριο δύναται να διδαχθεί ή από τον Θεολόγο του σχολείου ή σε συνεργασία του Θεολόγου με τον Φιλολόγο, διά της μεθόδου της συγκρίσεως των εν λόγω κειμένων με τις βασικές αρχές της Ορθοδοξίας που έχουν διδαχθεί οι μαθητές, και ακολούθως με τον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών.

Τα διδακτικά βήματα

Τόποι συνάντησης Χριστιανισμού – Ισλαμισμού

«Περί αιρέσεων» (κεφ. 100) Ιερού Δαμασκηνού

Ο Δαμασκηνός έζησε στο 2^ο μισό του 7^{ου} και 1^ο μισό του 8^{ου} αιώνα, εποχή κρίσης της χριστιανικής συνείδησης σχετικά με την ιστορικότητά της και την απεικόνιση του θεού εντός της ιστορίας, η οποία -απεικόνιση- κατά τους ερευνητές σχετίζεται με την ισλαμική διδασκαλία περί ανεικονικότητας του Θεού. Στα ίδια χρονικά πλαίσια θα αναδυθούν στα πρόσωπα ορισμένων μουσουλμάνων οι θεμελιωτές του Σουφισμού υπό την επίδραση των χριστιανών ασκητών της Ανατολής, ενώ ο

ισλαμικός κόσμος διασπάται σε σουνίτες και σίιτες.

Υπό το πλέγμα και την δυναμική των ανωτέρω ιστορικών – αιτιακών παραγόντων, ο Δαμασκηνός είναι ο στοχαστής που εγκαινιάζει την μακρά παράδοση του θεολογικού διαλόγου μεταξύ Χριστιανισμού και Ισλάμ. Το ύφος του εν πολλοίς είναι σκωπτικό και υποτιμητικό, αφού «θεώρησε την καινοφανή μουσουλμανική διδασκαλία μη σοβαρή υπόθεση» (Γιαννουλάτος, 2000: 141). Κατ' αρχήν την χαρακτηρίζει «λαοπλανή» και ακολούθως περιγράφει με ακρίβεια την προέλευσή της και τις βασικές διδασκαλίες της.

Εν συνεχεία, αναφέρει: «Κατάγεται (η θρησκεία των Ισμαηλιτών) από του Ισμαήλ του εκ της Άγαρ τεχθέντος τω Αβραάμ». Βέβαια, η Αγία Γραφή και το Κοράνι εκπροσωπούν τις αβρααμικές θρησκείες -υπό την έννοια ότι και οι δύο επικαλούνται τον Αβραάμ- αλλά για τους Χριστιανούς ο Αβραάμ είναι πρότυπο πίστης και η γραμμή της επαγγελίας διέρχεται μέσω της Σάρας και του Ισαάκ, ενώ για τους Μουσουλμάνους ο Αβραάμ είναι ιδρυτής του μονοθεϊσμού και η γραμμή επαγγελίας διέρχεται μέσω του Ισμαήλ, του γιου της δούλας Άγαρ (Γνίλκα, 2009: 56-57). Συνακόλουθα, χαρακτηρίζει τους Ισλαμιστές ως «ειδωλολατρήσαντες και προσκυνήσαντες τω εωσφόρω άστρω», ώσπου εμφανίστηκε ο Μωάμεθ, ο οποίος επιτόλαια ασχολήθηκε με την Αγία Γραφή («περιτυχών») και έκανε παρέα με έναν οπαδό της αίρεσης του Αρείου και προφασιζόμενος λόγους ευσεβείας δημιούργησε έναν λαό, ενώ «διαθρυλλεί εξ ουρανού γραφήν υπό Θεού κατενεχθήναι επ' αυτόν». Εμφανώς ο Δαμασκηνός με καυστική ειρωνεία αναφέρεται στον ιδρυτή της θρησκείας υποτιμώντας τον και προκαλώντας την θυμηδία στους Χριστιανούς αναγνώστες.

Κατόπιν αναφέρεται σε βασικές κορανικές διαδικασίες, όπως: «Λέγει -ο Μωάμεθ- ένα θεόν είναι ποιητήν των όλων», και πράγματι, Κοράνιο και Αγία Γραφή εκπροσωπούν μονοθεϊστικές θρησκείες. Προχωρώντας όμως τον χαρακτηρίζει «μήτε γεγενηκότα» και γι' αυτό ονομάζει τον Χριστό: «κτιστό» και «λόγο και πνεύμα Θεού». «Για την χριστιανική πίστη ο Ιησούς είναι Υιός Θεού, μονογενής και πρωτότοκος. Το Κοράνι επιτίθεται με οξείς χαρακτηρισμούς ενάντια στην πίστη αυτή, θεωρώντας την μάλιστα ως ασυγχώρητη αμαρτία. Δεν μέμφεται τον Ιησού αλλά τους ανθρώπους της Γραφής που πιστεύουν τον Ιησού ως Υιό Θεού» (Γνίλκα, 2009: 56). «Και ότι οι Ιουδαίοι εσταύρωσαν την σκιάν αυτού». Για το Κοράνι ο σταυρικός θάνατος του Ιησού δεν έχει καμιά σωτηριώδη σημασία για τους άλλους ανθρώπους· ο Σταυρός αποτέλεσε μια παρεξήγηση και η ανάσταση του Ιησού θα πραγματοποιηθεί μαζί με αυτή των νεκρών κατά την Έσχατη Ημέρα (Γνίλκα, 2009: 28, 56). «Και άλλα πολλά τερατολογών ... άξια γέλωτος, ταύτην προς Θεού επ' αυτόν κατενεχθήναι φρυάττεται» δηλαδή λέγοντας και άλλες γελοίες τερατολογίες ο Μωάμεθ «χρεμετίζει» ότι το Βιβλίο έπεσε πάνω του από τον ουρανό... Κατ' ουσίαν, ο Δαμασκηνός κρίνει το Ισλάμ ως θρησκεία και όχι τους Ισλαμιστές ως Πρόσωπα προτείνοντας μια διαθρησκευτική λογική, διότι κατ' αυτόν το Ισλάμ στην ετερότητά του έναντι της Ορθοδοξίας απέκλινε από την δέουσα θρησκευτική ταυτότητα και κατ' αυτή την έννοια αποτελούσε αίρεση.

«Ταξίδια στην Ασία και την Αφρική» ΙμπνΜπαττούτα

Με ένα μικρό άλμα στους αιώνες περνάμε στον 14^ο αιώνα. Πρόκειται για έναν άλλο «τόπο συνάντησης» του Χριστιανισμού με το Ισλάμ, αυτή την φορά μέσα από την ματιά ενός Σαρακηνού περιηγητού. Η χρονική περίοδος είναι μια φάση εγγενούς ανασύνταξης και αμοιβαίας αναγνώρισης: η Ορθοδοξία συνειδητοποιεί την

ιστορική βαρύτητα της παρουσίας του Ισλάμ και το Ισλάμ αποδέχεται την ιστορική παρακαταθήκη της Ορθοδοξίας. Τοιουτοτρόπως, το ένα θρήσκευμα θα συντελέσει στο να εμβαθύνει το άλλο στην περιχαράκωση της ιδιαιτερότητάς του. Ειδικότερα, το κείμενο αναφέρεται στην επίσκεψη του Μπαττούτα στην Κωνσταντινούπολη, όταν αυτοκράτορας ήταν ο Ανδρόνικος Γ΄ Παλαιολόγος (1328-1343), ο οποίος υποδέχτηκε τον Μουσουλμάνο περιηγητή στο παλάτι του, αφού τηρήθηκε το εθιμοτυπικό της βυζαντινής αυλής. Αφού τον ρώτησε και έμαθε πληροφορίες σχετικά με τους Αγίους Τόπους και εν γένει την Χριστιανική Ανατολή, τον φιλοξένησε με τιμές και παρέχοντάς του προστασία κατά τις περιηγήσεις του στην Πόλη. Ο Μπαττούτα εντυπωσιάστηκε από το κάλλος της αλλά και την ανοιχτότητα, απλότητα, θρησκευτικότητα και φιλοξενία των κατοίκων της, παρ' ότι ήταν αλλόφυλος και αλλόθρησκος. Η διαμονή του στην Πόλη διήρκεσε έναν - περίπου- μήνα μέσα σε πλαίσια απόλυτου σεβασμού και αποχώρησε δεχόμενος πλούσια δώρα από την βασιλική οικογένεια.

Πρόκειται για την ιστορική φάση της συνάντησης Ορθοδοξίας και Ισλάμ, κατά την οποία η διαθρησκειακότητα μετατοπίστηκε από τις διεργασίες της δέουσας σύγκρασης σε αυτές της επιβεβλημένης διάκρισης. Ορθόδοξοι και Μουσουλμάνοι κρατούν τις αποστάσεις τους και με διαλεκτικό τρόπο μετουσιώνουν την ασυμβατότητά τους σε ένα ιδιότυπο *modusvivendi*. Πρόκειται για την φάση που «διακρίνεται για ηπιότητα και αντικειμενικότητα. Τον τελευταίο αιώνα του Βυζαντίου παρουσιάζεται εκ μέρους των Βυζαντινών περισσότερο ενδιαφέρον και διάθεση για διάλογο με τους μουσουλμάνους» (Γιαννουλάτος, 2000: 143, 144). Παρατηρούμε ότι στο εν λόγω κείμενο απουσιάζει ο θεολογικός διάλογος. Μόνο που στο σημείο όπου ο λόγιος Μουσουλμάνος θέλησε να μπει στην Αγία Σοφία με τον πατέρα του αυτοκράτορα, εκείνος είπε: «Πες του ότι όποιος μπαίνει πρέπει πρώτα να προσκυνήσει τον μεγάλο σταυρό, γιατί αυτός είναι ένας απαράβατος παλιός κανόνας». Τότε εκείνος δεν μπήκε και έκτοτε δεν ξαναείδε τον βασιλιά. Όμως «οι Μουσουλμάνοι σέβονται τον Ιησού ως μεγάλο προφήτη, αλλά αρνούνται τον Σταυρό και προπαντός την σωτηριώδη σημασία του για την ανθρωπότητα. Ο Σταυρός παραμένει "σκάνδαλο" και "μωρία" για τον κλασικό μουσουλμανικό λογισμό» αφού κατ' αυτούς ο Ιησούς στην σταυρώθηκε αλλά το είδωλό του, η "σκιά" του, ενώ ο ίδιος ανελήφθη στον ουρανό.

Επιπροσθέτως, στο ταξιδιωτικό ημερολόγιο του Μαροκινού Ισλαμιστή διαφαίνεται ανάγλυφα η ανθρωπιά, ο πολιτισμός, η ανεκτικότητα, ο απόλυτος σεβασμός του ενός στην πίστη του άλλου, στο σημείο όπου ο πατέρας του αυτοκράτορα είπε: «"Πες σ' αυτόν τον Σαρακηνό ότι σφίγγω το χέρι που μπήκε στην Ιερουσαλήμ και το πόδι που περπάτησε μέσα στο ναό του Βράχου και την μεγάλη εκκλησία του Ιερού Βράχου και της Βηθλεέμ". Ένωσα κατάπληξη για την καλή γνώση που είχαν για κάποιον, ο οποίος, αν και δεν ανήκε στην δική τους θρησκεία, είχε επισκευθεί αυτά τα μέρη». Στο σημείο τούτο ο Χριστιανός και ο Ισλαμιστής «χωράνε ο ένας στον άλλον», αλληλοπεριχωρούνται διατηρώντας την αυτονομία και την ιδιαιτερότητά τους κατά το πρότυπο της Αγίας Τριάδος... «Συνχωρούν» ως πρόσωπα δίχως υποψία ανταλλαγής...

Αξιοπρόσεκτο είναι ότι ο πατέρας του Βασιλιά μιλά με βαθύ σεβασμό για το Ναό του Βράχου, ο οποίος -όπως προαναφέρθηκε στην εισαγωγή- είναι το αρχαιότερο μνημείο μουσουλμανικής αρχιτεκτονικής που φέρει τα σημάδια των τριών παγκοσμίων θρησκειών. Η βαθειά ανθρωπιά, ο σεβασμός στον αλλόδοξο

θυμίζουν την Ναγράν, τη νοτιοαραβική πόλη, η οποία γνώρισε τον Χριστιανισμό το 500 και διώχθηκαν απηνώς οι κάτοικοί της από τον Εβραϊκού θρησκεύματος Δουναάν, αναδεικνυόμενη σε Μαρτυρόπολη. Οι Ναγρανίτες, άραβες χριστιανοί ανηλεώς βασανισμένοι από Εβραίο, έναν αιώνα μετά σύναψαν πολιτικοθρησκευτική συνθήκη με τους μουσουλμάνους, το κείμενο της οποίας θεωρήθηκε από το Ισλάμ ως πρότυπο των μελλοντικών τους συνθηκών με ετερόθρησκους (Παπαθανασίου, 1992: 21). Από το επίπεδο των ανθρωπίνων σχέσεων, λοιπόν, στο οποίο κινείται το ημερολόγιο του Μπαττούτα, μεταβαίνουμε στον επόμενο τόπο συνάντησης των δύο θρησκειών, αυτή τη φορά υπό την οπτική του γιου του ιερέα που ήταν ο «τελευταίος των Κολλυβάδων και εμποτισμένος από την ησυχαστική παράδοση» (Φάρος, 2000: 171), ήτοι του Παπαδιαμάντη (1851-1911).

«Ο Ξεπεσμένος Δερβίσης» Αλεξ. Παπαδιαμάντη

Το διήγημα -δημοσιευμένο το 1896, χρονιά των πρώτων Ολυμπιακών αγώνων- αναφέρεται σε έναν ανέστιο Μουσουλμάνο καλόγερο του μυστικού τάγματος των Δερβίσηδων, ο οποίος βρέθηκε στην Αθήνα και διενυκτέρευε σε ένα καφενείο, παίζοντας ενίοτε το νάϊ, ήτοι την φλογέρα των μυστικών που έπαιζαν ήχους των Σούφι. Μια νύχτα όμως έκλεισε το καφενείο και ο Δερβίσης μην έχοντας πού να διανυκτερεύσει, κατέβηκε σε μια φρεσκοσκαμμένη σήραγγα και ξενύχτησε εκεί παίζοντας το νάϊ, ώσπου ξημέρωσε και ο περιπλανώμενος λειτουργός ανέβηκε στην επιφάνεια μουσκεμένος από την βροχή που είχε πέσει τα ξημερώματα. Τις επόμενες νύχτες διενυκτέρευε και πάλι στο καφενείο, ώσπου ξαφνικά χάθηκε μην γνωρίζοντας κανείς τίποτε για την τύχη του.

Και από το διήγημα αυτό απουσιάζει ο θεολογικός διάλογος αλλά πλεονάζει το εκ βαθέων συναίσθημα της αγάπης και η αρμονία που εκπηγάζει από αυτήν. Πρόκειται για μια ιστορική φάση -λυκόφως του 19ου αιώνα και λυκαυγές του 20ου αιώνα- κατά την οποία ο ορθόδοξος κόσμος βιώνει τον εθνικιστικό κατακερματισμό και στην συνέχεια θα παρουσιάσει έντονη διάθεση θεολογικής ανανέωσης, ενώ ο ισλαμικός κόσμος θα γνωρίσει την στυγνή εκμετάλλευση της αποικιοκρατίας των Μεγάλων Δυνάμεων, αντιδρώντας μέσω των κινημάτων του μεταρρυθμιστικού Ισλαμισμού και ακολούθως του ριζοσπαστικού. Στο ανωτέρω ιστορικό πλαίσιο Ισλάμ και Ορθοδοξία προ(σ)καλούνται για επανεξέταση των ορίων της ταυτότητας και ετερότητάς τους ενώπιον του προβλήματος περί του νοήματος της κοινής ιστορικότητάς τους.

Στο εν λόγω διήγημα, λοιπόν, ο Παπαδιαμάντης ζευγνύει το Νάϊ του Ισλαμιστή με το Ναι του Χριστού ή άλλως ειπείν το εσωτερικό μυστικό Ισλάμ με τον Ησυχασμό και τους Νηπτικούς και η ζεύξις αυτή είναι απολύτως αρμονική, *de profundis* ανθρώπινη, βαθειά ζεστή και αγαπητική. Το νάϊ και το ναι «κατά δύο κοκκίδας» διαφέρουν, λέγει ο συγγραφέας, ειρωνευόμενος με πικρή θυμηδία την κατ' ουσίαν έλλειψη διαφοράς μεταξύ των δύο θρησκειών, των δύο λαών, των δύο ανθρώπων και την απόλυτη ταυτότητά τους στο: «όμως κι οι δυο μας αχ! και βαχ!», ήτοι στον πόνο και στην ανάγκη του άλλου και του Άλλου. Στο ορθόδοξο περιβάλλον που βρέθηκε τυχαία ο «πλάνης Δερβίσης», οι ορθόδοξοι αστυνομικοί συμβούλευαν: «Να μαλώνεις τον πιο αδύνατον, να του τραβάς κι ένα χαστούκι και να επαναφέρης την τάξιν», «όταν βλέπης καυγά ν' αργοπορής ώσπου να περάσει η φούρια», «να συμμορφώνεσαι σύμφωνα με τον προϊστάμενον». Καθίσταται πασιδήλο εκ των ανωτέρω ότι οι «Χριστιανοί» κατ' όνομα μόνον ήταν τέτοιοι,

αφού ο ατομισμός, η αδικία, η δολιότητα, ο χαμαιλεοντισμός χαρακτήριζε την σκέψη και την ζωή τους. Άρα, βρίσκονταν στην αντίπερα όχθη από εκείνη του Δασκάλου...

Έτσι, με το νάϊ του, τότε που «η νυξ εκείνη είχε πέσει εις τον λαχόν, ήτο πεπρωμένη νυξ», ο Δερβίσης έψαλλε ήχους των Σούφι επιβεβαιώνοντας την Σούρα 50,16: «είμαστε εγγύτερα σε αυτόν (τον Θεό) από ότι η φλέβα του λαιμού του». Με είκοσι ένα επίθετα περιγράφει ο ποιητής Παπαδιαμάντης την φωνή του Δερβίση την οποίαν «ανεγνώριζον τα βαρέα τείχη και οι ογκώδεις κίονες του Θησείου ... Είχε στενήν συγγένειαν με τας αρχαίας αρμονίας, τας φρυγιστί και λυδιστί». Στο σημείο τούτο καταδεικνύεται η στενή συγγένεια αρχαίων αρμονικών και των αρμονιών του Σουφισμού, υποδηλώνοντας την κοινή φύτρα του ασκητισμού. Το νάϊ του Ισλαμιστή και το Ναι του Χριστού μόνο στο τονικό σύστημα διαφέρουν. Όλα τα παραπάνω τα συναισθάνεται, τα αντιλαμβάνεται και τα κάνει «ποιήματα» μόνο ο Παπαδιαμάντης που οι σύγχρονοί του μαρτυρούν ότι κι εκείνος χόρευε καθώς έψελνε, ως φίλος των εκστατικών, και αυτός «ξεπεσμένος» στην Αθήνα, για τον οποίον είπαν οι σχολιαστές του έργου του ότι: «περπατούσε με το ένα πόδι στον ουρανό και το άλλο στη γη».

Ως τελευταίο πεδίο συνάντησης του Χριστού με τον Αλλάχ αναφέρουμε το διήγημα:

«Ο Καπετάν-Στέλιος κι ο Βασίφ-Εφέντης» Φώτη Κόντογλου (1895-1965)

Το διήγημα πραγματεύεται την σχέση ενός Έλληνα Χριστιανού με έναν Τούρκο Μουσουλμάνο. Ο καπετάν-Στέλιος από το Αϊβαλί ασχολούνταν με το θαλάσσιο εμπόριο και ως εκ τούτου είχε πολλές κοινωνικές σχέσεις και με Έλληνες και Τούρκους της Πόλης. Με αφορμή μια παρεξήγηση σε ένα καφενείο, γνωρίστηκε με τον Τούρκο Ενωματάρχη Βασίφ-Εφέντη, ο οποίος θαύμαζε και εκτιμούσε τον καπετάν-Στέλιο για το ήθος και την συμπεριφορά του. Έκτοτε έγιναν φίλοι, αλλά σε κάποιο νηστήσιμο γεύμα παραμονές Χριστουγέννων, ο Βασίφ πέθανε αιφνίδια. Ξημερώνοντας Χριστούγεννα και αφού είχε δύσκολο ταξίδι στη φουρτουνιασμένη θάλασσα, ο καπετάνιος έφτασε στο Αϊβαλί βαριά πικραμένος από τον θάνατο του φίλου του και μέσα στην εκκλησία συνειδητοποίησε ότι παρ' όλη την διαφορά στο θρήσκευμα, ο Βασίφ-Εφέντης ήταν πιο καλόψυχος από τους χριστιανούς και ο Θεός είναι κοινός για όλους.

Αφηγηματικός χρόνος του διηγήματος είναι το 1903, ξημέρωμα του 20^{ου} αιώνα, όταν και η πιο καλπάζουσα φαντασία δεν είχε συλλάβει την ολοσχερή καταστροφή του μακραίωνου Ελληνισμού στην Μικρά Ασία και όταν οι σχέσεις Ορθοδοξίας και Ισλάμ μετασχηματίζονται μέσα από την διαδικασία πρόσληψης της εκκοσμίκευσης και προσοικειώνονται στοιχεία αντιφατικά, συμπληρωματικά ή απλώς ετερόκλητα μεταξύ τους. Πρόκειται για την ένταση και πρόκληση που καθιστούν την εν λόγω ιστορική φάση ελπιδοφόρα, αφού και οι δύο θρησκείες προσανατολίζονται στην ανοικτότητα ως την μόνη διέξοδο στην συνάντησή τους και αυτή η διαθρησκειακότητα υποβάλλεται στην ίδια κριτική βάσανο που δοκιμάζει κάθε πολιτιστική πρόταση.

Ο Έλληνας Αϊβαλιώτης, Κόντογλου «κράτησε στις μέρες μας την σκυτάλη της ησυχαστικής παραδόσεως και η προσφορά του στην θεολογική σκέψη και την πολιτισμική μας παράδοση είναι ανεκτίμητη και ίσως η πιο γνήσια» (Φάρος, 2000: 132). Προσεγγίζοντας το διήγημα εντυπωσιαζόμαστε από τον Βασίφ-Εφέντη, ο οποίος γευμάτισε με τους Χριστιανούς φίλους του και νήστευσε μαζί τους, αν και

ήταν Ισλαμιστής. Ο απροσδόκητος θάνατός του μετά το φαγητό έκανε τον καπετάν-Στέλιο να αναφωνήσει: «Φαίνεται δεν έπρεπε να κάνει σαρακοστή μαζί μας, γιατί ήταν αλλόθρησκος. Ο Θεός οργίστηκε ... Κι ύστερα, λένε, Τούρκος, κι αβάφτιστος! ... Αδερφός μου να 'τανε, πάλε δε θα με κόστιζε έτσι...». Άλλοις λόγους, ο Βασίφ-Εφέντης παραδόθηκε στην αγάπη του, στην φιλία, στην ανθρώπινη ζεστασιά, στον σεβασμό, στην γλυκύτητα που ένοιωθε δίπλα στους φίλους του Χριστιανούς και κατ' επέκταση παραδόθηκε και στα θρησκευτικά τους έθιμα και στην νηστεία τους.

Αντίστοιχα, ο καπετάν-Στέλιος ανήμερα Χριστούγεννα στην εκκλησία συνομιλώντας με τον Θεό αναρωτήθηκε: «Μα άραγες ο Χριστός ήρθε σε τούτον τον κόσμο μόνο για μας τους βαπτισμένους και δεν ήρθε για ούλον τον κόσμο, για κάθε άνθρωπο που έχει καλή ψυχή, τι Τούρκος, τι Ρωμιός; Ο Θεός των πνευμάτων και πάσης σαρκός, ανάπαψε και συγχώρεσε και τον Βασίφ-Εφέντη, που είχε ψυχή πιο καλή από μας τους Χριστιανούς!». Άλλοις λόγους, ο καπετάν-Στέλιος παραδόθηκε στην αφοπλιστική ειλικρίνεια της εξομολογήσεως και παραδέχτηκε την αλήθεια ότι ο συγκεκριμένος Μουσουλμάνος είχε αθώτερη ψυχή από τους χριστιανούς. Αβίαστα άγεται το συμπέρασμα ότι οι δυο αλλόδοξοι αλληλοπεριχωρήθηκαν αμοιβαία παραδιδόμενοι θυμίζοντάς μας τον Χριστό στον κήπο της Γεθσημανής: «οὐτό ἐμόν ἢ τόσόν γενέσθω θέλημα» (Ματθ. 26,42). Τέλος, αξιοσημείωτα είναι τα ερωτήματα σωτηριολογικού περιεχομένου που θέτει ο καπετάνιος σχετικά με την θέση του αλλόθρησκου έναντι του Χριστού, αν ο Χριστός ήρθε μόνον για τους βαπτισμένους, αν σώζεται ο καλός αλλόθρησκος και τελικώς αν διαφέρει ο Τούρκος από τον Ρωμιό. Όμως «το πνεύμα όπου θέλει πνει» (Ιω. 3:8) και ο Θεός σίγουρα θα δέχτηκε στην ζεστή αγκαλιά του τον Βασίφ-Εφέντη κι ας γράφει το Κοράνι ότι «τον αιώνιο σκοπό επιτυγχάνουν μόνον οι προορισμένοι, οι εκλεκτοί. Βάσει της χριστιανικής κατανόησης ο Θεός θέλει όλοι οι άνθρωποι να σωθούν» (Γνίλκα, 2009: 56).

Η αποστολή της Εκκλησίας στη μετανεωτερικότητα και η ορθοδοξία στον οικουμενικό διάλογο

Στόχος της Εκκλησίας κατά την μετανεωτερικότητα είναι η αναζήτηση της ορατής ενότητας με «πάντα άνθρωπον καλής θελήσεως», με την ευρύτερη κοινωνία με σκοπό την ειρήνη, την καταλλαγή, την ενότητα της ανθρωπότητας, αλλά και την βιωσιμότητα και ακεραιότητα της κτιστής δημιουργίας. Η ορθόδοξη ιεραποστολή οφείλει να προβεί στην έξοδο προς την κοινωνία και τα προβλήματά της· να διαλεχθεί γόνιμα με τη Δύση, να τονίσει τα ουσιαστικά εκκλησιολογικά χαρακτηριστικά της εσχατολογικής της ταυτότητας και κοινωνίας ως το ιδιάζον στοιχείο της μυστηριακής αυτοσυνειδησίας της, να απελευθερώσει την λειτουργία από συγκεντρωτικά μοντέλα αυξάνοντας την συμμετοχικότητα στην δομή και στην λειτουργική έκφραση.

Πρόκειται για χαρακτηριστικό στοιχείο που απορρέει από την ταυτότητα της Εκκλησίας: «ἵνα ἦ ὁ Θεός τὰ πάντα ἐν πᾶσιν» (Παύλος, Α΄ Κορ. 15:28)· πρόκειται για την ακράδαντη πεποίθηση της Ορθοδοξίας ότι υπέρτατος στόχος της Θείας Οικονομίας είναι η ενότητα των πάντων. Μάλιστα είναι αναγκαία η προτεραιότητα του "διαλόγου αγάπης" έναντι του "διαλόγου αληθείας", αφού ο Θεός είναι αγάπη. Ωστόσο, η ενότητα και άρα ο οικουμενικός διάλογος βρίσκεται σε κρίσιμο σταυροδρόμι, αφού η δυτική σκέψη τονίζει το «ἤδη» εμμένοντας στην

ιστορική πραγματικότητα και γινόμενη έτσι εικόνα του κόσμου τούτου, ενώ η ορθόδοξη προβληματική εμφανίζει στο “οὐπω” αποστασιοποιούμενη από την ιστορία και προσανατολισμένη στα έσχατα, με αποτέλεσμα να μην διαφαίνεται μια δυναμική προσέγγισή τους. Όμως στην εποχή της μετανεωτερικότητας, ήδη η αυστηρή λογική και ο ορθολογισμός δίνουν σιγά – σιγά την θέση τους σε μια περισσότερο καρδιακή πίστη, η οποία δεν εγκλωβίζεται σε ιδεολογικά στεγανά... Το χαρμόσυνο μήνυμα δέον είναι να κατανοηθεί ορθά, σύμφωνα άλλωστε με την επίκληση του ευαγγελίου της ευχαριστιακής λειτουργίας: «την τῶν εὐαγγελικῶν ... κηρυγμάτων κατανόησιν». Η ορθή κατανόηση όμως δεν σημαίνει νοησιαρχία αλλά έλλαμψη και φωτισμός της καρδιάς (Βασιλειάδης, 2002: 15-150).

Αξιολόγηση

Συνθετικά σκεπτόμενοι θα λέγαμε πως το ζητούμενο είναι η αναγκαιότητα της σύνθεσης ανατολικής και δυτικής πνευματικότητας και θεολογίας, αφού η αυθεντική καθολικότητα της Εκκλησίας πρέπει να αλληλοπεριχωρεί Ανατολή και Δύση σε μια δυναμική συνάντηση αυτών των δύο παραδόσεων. Τουλάχιστον κοινωνία και αλήθεια αποτελούν ισομερή και ισοβαρή αιτήματα της ευχαριστιακής κοινότητας («ἀγαπήσωμεν ἀλλήλους ἵνα ἐν ὁμονοίᾳ ὁμολογήσωμεν»). Άλλωστε, οι διαφωνίες, τα προμηνύματα κακών, οι διαμαρτυρίες είναι σημάδι της πεπτωκυῖας φύσεώς μας.

Περατώνοντας το παρόν πόνημα δύναται να διαπιστωθεί ότι το «Εγώ είμαι εκείνος που είμαι, στο οποίον περιγράφεται το πραγματικό συν-είναι, το Da-sein του Θεού» (I.M. Δημητριάδος, 2004: 72, 78) βρίσκεται στην αλληλοπεριχώρηση Δερβίση και Χριστού, ήτοι στο “ναί” του Δερβίση και στο νάϊ το γλυκύ, το πράον, το φιλόανθρωπον του Χριστού. Το Dasein του Θεού είναι στην αλληλοπαράδοση και αλληλοπεριχώρηση του καπετάν-Στέλιου και του Βασίφ-Εφέντη· βρίσκεται στο πλούσιο, νηστήσιμο τραπέζι τους, όπου ξεχείλιζε η αγάπη και η αρμονία («με λίγη αγάπη και κρασί, μεθάω κι εγώ, μεθάς κι εσύ· πιες λίγο από το τάσι μου, αδέρφι και καρντάσι μου» Πυθαγόρας). Το Dasein του Θεού εντοπίζεται στο σημείο στο οποίο ο πατέρας του αυτοκράτορα είπε: «Πες σ’ αυτόν τον Σαρακηνό (Μπαττούτα) ότι σφίγγω το χέρι που μπήκε στην Ιερουσαλήμ και το πόδι που περπάτησε μέσα στον Ναό του Βράχου». Το Dasein του Θεού ενυπάρχει στις φράσεις του Δαμασκηνού: «Κατάγεται από τον Ισμαήλ ... τω Αβραάμ (αβρααμιτική θρησκεία)», «Λέγει ένα θεόν είναι ποιητήν των όλων ... Χριστόν ... Μαρίας ... Ιησούς ...».

Η συνάντηση Ορθοδοξίας και Ισλάμ δεν θεμελιώνεται τόσο στις απόπειρες των εκατέρωθεν θεολόγων, όσο στο αίτημα της Βασιλείας του Θεού για ενότητα των πάντων· συνεπώς, ο μοναδικός τρόπος που επιτρέπει στους Χριστιανούς και στους Ισλαμιστές να αναπτύσσονται ως διακριτοί μεταξύ τους και ταυτόχρονα αναντικατάστατοι ο ένας για τον άλλον, είναι να τελούν σε μια σχέση διαρκούς συνύπαρξης και αλληλοπεριχώρησης. Σήμερα «αυτοί που κρατούν σε ισορροπία τις θρησκευτικές ετερότητες οδεύουν σε στενή ατραπό. Η παγκοσμιοποιημένη κοινωνία απεργάζεται την μείωση των διαφορών· οι εθνικιστές και κοινοτιστικές διεκδικήσεις τείνουν να τις μεγιστοποιήσουν ... Στην ιδέα της συμπολιτείας είναι αναγκαίο να από-παγκοσμιοποιήσουμε τις χριστιανο-μουσουλμανικές εντάσεις, ως ένα ζωτικό βήμα στην πορεία επίλυσής τους» (I.M. Δημητριάδος:72, 78). Έτσι, η μόνη ορθή ατραπός είναι η καταλλαγή και ο διάλογος, αφού: «οὐ γάρ εἰσὶ δύο ἢ τρεῖς συνηγμένοι εἰς τὸ ἕμὸν ὄνομα, ἐκεῖ εἰμὶ ἐν μέσῳ αὐτῶν» (Ματθ. 18:19-20).

Σύμβολο της ενότητας, ειρήνης, σεβασμού, απλότητας, αλληλοπαράδοσης και αλληλοπεριχώρησης ας γίνει ο προαναφερθείς Ναός του Βράχου. Σύμβολο διαλόγου ας γίνει «η Ναγράν, που ποτέ δεν βρέθηκε ένδον των Βυζαντινών συνόρων, εκπροσωπεί όμως την αυθεντικότητα της θυσίας και τις δυνατότητες του διαλόγου» (Παπαθανασίου, 1988: 192). Τότε και μόνον τότε ο Τούρκος και ο Έλληνας πρωθυπουργός θα συμφωνήσουν και για το θέμα του τζαμιού και της Θεολογικής Σχολής της Χάλκης και όχι αντιστρόφως.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Afee, W. (1997). "Τα πέντε μεγάλα ζωντανά θρησκευόμενα". Αθήνα: Άρτος Ζωής.
- Βασιλειάδης, Π. (2002). "Μετανεωτερικότητα και Εκκλησία". Αθήνα: Ακρίτας.
- Γιαννουλάτος, Α. (2000). "Παγκοσμιοποίηση και Ορθοδοξία". Αθήνα: Ακρίτας.
- Γνίλκα, Γ. (2009). "Χριστιανισμός και Ισλάμ". Αθήνα: Ψυχογιός.
- Δαμασκηνός, Ι. (1991) "Περί Αιρέσεων". Αθήνα: Πατερικές εκδόσεις.
- Ι.Μ. Δημητριάδος. (2004). "Ισλάμ και Φονταμενταλισμός, Ορθοδοξία και Παγκοσμιοποίηση". Αθήνα: Ίνδικτος.
- Καινή Διαθήκη (2004). Αθήνα: «Ο Σωτήρ».
- Κόντογλου, Φ. (1984). "Το Αϊβαλί η πατρίδα μου". Αθήνα: Αστήρ.
- Μπαττούτα, Ι. (1990). "Ταξίδια στην Ασία και την Αφρική 1325-1354". Αθήνα: Στοχαστής.
- Παλαιά Διαθήκη (1997). Αθήνα: «Ζωή».
- Παπαδιαμάντης, Α. (1984). "Απαντα". Αθήνα: Δόμος.
- Παπαθανασίου, Α. (1988). "Πόλις καθαρώς λατρεύουσα". *Θεολογία*, τ. 59.
- Παπαθανασίου, Α. (1992). "Χριστιανισμός και Ισλάμ. Όψεις της πρώτης συνάντησής τους". *Έξοδος στην κοινωνία και την Ζωή*, τ. 8 (12).
- Φάρος, Φ. (2000). "Η αλλοίωση του χριστιανικού ήθους". Αθήνα: Αρμός.

Επιστρατεύοντας την έκπληξη στη διδασκαλία των Θρησκευτικών

Ελιάννα Χατζηιωάννου

ΕΜΕ Θρησκευτικών, Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού Κύπρου
elianahad9@gmail.com

Κωνσταντίνος Στεφανής (ΜΑ)

Σύμβουλος Θρησκευτικών, Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού Κύπρου
k.stefanis@yahoo.gr

Περίληψη

Ο 21^{ος} αιώνας πρέπει να βρίσκει τους εκπαιδευτικούς έτοιμους να προσφέρουν ένα εντυπωσιακό έως συναρπαστικό και όχι ένα μουσειακό - παραδοσιακό μάθημα. Οι σημερινοί μαθητές μπορούν να δεσμευτούν με το προσφερόμενο μάθημα εάν υπάρξουν κάποιες προϋποθέσεις τις οποίες αξίζει να κοπιάσουμε για να ανακαλύψουμε και να καλλιεργήσουμε. Πρώτιστη προϋπόθεση δέσμευσης είναι η σύνδεση του αντικειμένου με θετικές εντυπώσεις, ευχάριστα συναισθήματα και βιωματικές εμπειρίες που θα οικοδομούνται σε ένα ωραίο μαθησιακό – επικοινωνιακό κλίμα. Η εφαρμογή των αρχών της επικοινωνίας όπως η δημιουργία καλής σχέσης ανάμεσα στον πομπό και τον δέκτη, η φροντίδα της εμφάνισης του προσφερόμενου αντικειμένου και η επικαιροποίησή του, με στόχο την προσαρμογή του στα ενδιαφέροντα των δεκτών, είναι θεμελιώδη στοιχεία επιτυχίας της μάθησης. Η παρούσα εισήγηση επιδιώκει μια τομή στους τρόπους προσέλευσης και διατήρησης της προσοχής των μαθητών με βασικό υλικό την έκπληξη και άλλα μέσα που αποκλίνουν λίγο ή πολύ από το συνηθισμένο και αναμενόμενο.

Λέξεις κλειδιά: έκπληξη, δημιουργικότητα, εμπλοκή, κίνητρο, διαφοροποίηση

1. Εισαγωγή

Είναι γενικά παραδεκτό πως η διδασκαλία δεν είναι μια ανεξάρτητη, αυτόνομη και αυτοτελής διαδικασία, ούτε έχει δικό της αυτοσκοπό. Θεωρείται ως μια διαδικασία που έρχεται να υπηρετήσει την μαθησιακή διαδικασία και να συμβάλει στην αυθεντική και αποτελεσματική μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί θα κρίνουν πώς να διδάξουν την κάθε επί μέρους περιοχή του Αναλυτικού Προγράμματος, ώστε να επιτύχουν το αποτέλεσμα που επιδιώκουν σε γνωστικό, κοινωνικό και ηθικό επίπεδο (Γουβιάς & Θεριανός, 2014). Η ποικιλία των μεθόδων είναι σημαντική ως μέσο παρώθησης των μαθητών/μαθητριών προς τη μάθηση αλλά και ως τρόπος διατήρησης του ενδιαφέροντός τους (Τριλιανός, 1997). Έμπνευση για τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να αποτελούν τόσο οι απαιτήσεις των σύγχρονων μαθητών όσο και οι γνώσεις και τα ενδιαφέροντά τους. Έτσι ο/η εκπαιδευτικός κατορθώνει να «υπερβεί την αποπροσωποποίηση στην οποία εξωθεί η σπουδή για κάλυψη της ύλης και η εν γένει εφαρμογή ενός δοσμένου αναλυτικού προγράμματος» (Κουτσελίνη, 1997), αναλαμβάνοντας πιο ενεργό ρόλο ως φορέας ανάπτυξης και αναμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος (Γιρούχ, 1988).

2. Κυρίως θέμα

2.1. Το Μάθημα των Θρησκευτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου

Το μάθημα των Θρησκευτικών είναι υποχρεωτικό τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου με δικαίωμα απαλλαγής όσων μαθητών ανήκουν σε άλλη θρησκεία. Η διάκριση των μαθημάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε εξεταζόμενα και μη, με το μάθημα των Θρησκευτικών να ανήκει στην κατηγορία των μη εξεταζόμενων, αποτελεί ταυτόχρονα μια πρόκληση και μια απειλή. Η απειλή έγκειται στον διαφαινόμενο κίνδυνο απαξίωσης του μαθήματος από τους μαθητές όταν αυτό προσφέρεται με παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό τρόπο και με καθαρά κηρυγματικό χαρακτήρα, παραγνωρίζοντας τον σημαίνοντα ρόλο του μαθήματος στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Η διδασκαλία όμως του μαθήματος, δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο στη γνωσιολογική του διάσταση. Σύμφωνα με τον Ίβαν Ίλιτς (1976) η δημιουργική διδασκαλία βασίζεται στην αμοιβαία σχέση μεταξύ δασκάλου και παιδιού εντός της οποίας φυλάσσονται τα κλειδιά που οδηγούν σε συλλογικές μνήμες. Ανάμεσα στις συνθήκες συλλογικής μνήμης δεν βρίσκεται η άσκηση μέσα στην τάξη ούτε η κλασική παράδοση του νέου μαθήματος. Ισχυρό θεμέλιο δημιουργίας κατάλληλων συνθηκών συλλογικής μνήμης, δέσμευσης και έλκυσης του ενδιαφέροντος είναι η έκπληξη που θα προκαλέσει το αναπάντεχο ερώτημα ώστε να ανοίξει νέους ορίζοντες στους ερευνητές (το δάσκαλο και το παιδί). Άρα το περιεχόμενο του μαθήματος θα πρέπει να προσφέρει όχι την απλή πληροφορία αλλά να ξεκινά από τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών, να δημιουργεί ευκαιρίες για ενεργοποίηση αποκλίνουσας και δημιουργικής σκέψης, να ευνοεί την ανάπτυξη του διαλόγου και της συνεργασίας των εμπλεκόμενων.

2.2. Τεχνικές προσέλκυσης της προσοχής

Οι τεχνικές προσέλκυσης της προσοχής διαδραματίζουν πρωταρχικό ρόλο κυρίως στην αρχή του μαθήματος με απώτερο σκοπό να οικοδομηθεί η δέσμευση των μαθητών, η οποία στη συνέχεια θα μετατραπεί σε μαθησιακό ενδιαφέρον και ενεργό εμπλοκή (Eggen & Kauchak, 1994). Οι τεχνικές ποικίλουν και ταξινομούνται σε διάφορες ομάδες:

α) αισθητηριακές που αφορούν κυρίως οπτικο-ακουστικό υλικό. Η ψυχολογία επισημαίνει ότι τα αισθητηρικά αντικείμενα που προκαλούν εύκολα την προσοχή παρουσιάζουν σημαντική απόκλιση από το κανονικό, κίνηση, εναλλαγή ή ποικιλία (Τομασίδης, 1982, Slavin, 1994).

β) προβολή αντιφάσεων μεταξύ λογικής και πραγματικότητας όπως για παράδειγμα η εικόνα του Νυμφίου ως αφόρμηση για το μάθημα περί Γάμου αντί για την κλασική φωτογραφία ενός ευτυχισμένου ζευγαριού.

γ) χρήση του αιφνιδιασμού που μπορεί να γίνει είτε μέσα από το εποπτικό υλικό ή με δραστηριότητες όπως την ένταξη βιωματικού παιγνιδιού στη διδασκαλία (παιγνίδι "step for ward" για καλλιέργεια ενσυναίσθησης προς τον «άλλον» ή η προβολή πολύ σύντομου βίντεο με τον γνωστό ήρωα της Disney, Σκρουτζ Μακ Ντακ, να γυαλίζει τα νομίσματα του θησαυροφυλακίου του ως αφόρμηση για το μάθημα για την προσκόλληση με τον πλούτο).

δ) χρήση διλημματικών ερωτήσεων/ καταστάσεων που εξυπηρετούν την προσωπική εμπλοκή και κριτική στάση και σκέψη του τύπου: «θα έκλεβες φάρμακα από ένα κατάστημα, για την άρρωστη αδελφή σου επειδή δεν έχεις τα χρήματα για

να τα αγοράσεις;». Η: «θα ανέφερεις το όνομα του φίλου σου, που έγινε αντιληπτός από τον καταστηματούχο να φεύγει από το μαγαζί, χωρίς να πληρώσει, με ένα κλεμμένο παιχνίδι κάτω από το σακάκι του;».

Άλλα στοιχεία του ψυχολογικού περιβάλλοντος που στηρίζουν την προσοχή είναι ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού και η χρήση του χιούμορ, η ικανότητά του να "προβληματοποιεί" το περιεχόμενο του μαθήματος, να εντάσσει στο μάθημα διερευνητικές διαδικασίες, να ανατροφοδοτεί άμεσα και συστηματικά τους μαθητές κατά την ώρα του μαθήματος, να επικαιροποιεί το περιεχόμενο συνδέοντάς το με την σύγχρονη πραγματικότητα και να εμπλέκει όλους με επιδέξια χρήση ερωτήσεων. Μέσα από όλες αυτές τις παρεμβάσεις ο εκπαιδευτικός πρέπει να εκφράζει θετική στάση και ενδιαφέρον προς όλους, υψηλές προσδοκίες και επιθυμία να συμμετέχουν οι πάντες στο μάθημα. (Ματσαγγούρας, 2006). Όλες αυτές οι πρακτικές θα φέρουν τους εκπαιδευτικούς πιο κοντά στις συγκεκριμένες ανάγκες των συγκεκριμένων παιδιών στις συγκεκριμένες συνθήκες (Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 1999).

2.3. Ο ρόλος των κινήτρων στην πρόκληση του ενδιαφέροντος κατά τη διδασκαλία

Μια νέα αντίληψη για το ρόλο των εκπαιδευτικών ως ερευνητών του ίδιου του έργου τους υιοθετείται ήδη από τη δεκαετία του '80 (Altrich, Posch & Somekh, 2001). Μια τέτοια προσέγγιση δίνει την απάντηση στο ερώτημα, "πώς τροφοδοτεί κάποιος με ενδιαφέρον την ίδια του την παιδαγωγική πρακτική" και επιβεβαιώνει ότι κίνητρο στην εκπαιδευτική διαδικασία σημαίνει κίνητρο για όλους τους συμμετέχοντες σε αυτήν.

Ο εκπαιδευτικός δεν θα καταφέρει να δημιουργεί συνεχώς κίνητρα για τους μαθητές, αν ο ίδιος δεν έχει εμπλακεί ενεργητικά στην μαθησιακή διαδικασία και αν αυτή δεν του προκαλεί ικανοποίηση. Μόνο ως ερευνητής του ίδιου του έργου του ο δάσκαλος θα επιτυγχάνει να αναπροσαρμόζει συνεχώς τους στόχους, τη μεθοδολογία, να κατανοεί το πολλαπλώς εξελισσόμενο πλαίσιο και να δρα έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικός, άρα περισσότερο ικανοποιημένος από την παρέμβασή του. Είναι λοιπόν φανερό πόσο πλατιά είναι η έννοια του κινήτρου, πόσο αφορά όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία και πόσο αποτελεσματική μπορεί να γίνει για την επίτευξη της ενεργητικής συμμετοχής όλων.

Η αποτελεσματικότητα της μάθησης εξαρτάται τόσο από τη νοημοσύνη του μαθητή όσο και από τα υπάρχοντα ή προσφερόμενα κίνητρα για μάθηση. Τα κίνητρα είναι δυο ειδών:

α) τα εξωτερικά, δηλαδή οι εξωτερικές θετικές και αρνητικές ενισχύσεις που δραστηριοποιούν το μαθητή, που τον ωθούν να ασχοληθεί ή όχι, με το μάθημα όπως η δημιουργία συνθηκών πρόκλησης του ενδιαφέροντος με το κατάλληλο διδακτικό σενάριο και σχήμα, και

β) τα εσωτερικά ή αυτόνομα όπως είναι τα γνωστικά (η περιέργεια, τα ατομικά ενδιαφέροντα, η αμφιβολία), η αυτοέκφραση, η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση (Καψάλης, 2006). Η δυνατότητα της διδασκαλίας να προσελκύσει και να διατηρήσει την προσοχή των μαθητών, πρέπει να αξιοποιείται σταθερά και για τη διατήρηση της προσοχής τους σε έκταση, ένταση και διάρκεια (Ματσαγγούρας, 2001).

Σύμφωνα με τον Evans (1965) τα πλείστα παιδιά έχουν μεγάλη περιέργεια και

δεν είναι δύσκολο να ξυπνήσεις τα ενδιαφέροντά τους οπότε ο εκπαιδευτικός, χρειάζεται απλά να τους εμπνεύσει, ώστε να οδηγηθούν στην περιπέτεια της αναζήτησης και ανακάλυψης του θησαυρού, που θα αποκαλυφθεί σε εκείνους που εκτιμούν την αξία του. Η έννοια ενδιαφέρον δεν υποδηλώνει μια φυσική μείωση των λογικών δυνατοτήτων υπέρ των εμπειρικών. Αντίθετα, θέλει να εμποδίσει αυτή τη μείωση διασφαλίζοντας την μεγαλύτερη δυνατή βιωματικότητα εντός του περιορισμένου χώρου της σχολικής τάξης (Habermas, 1972). Η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να οργανώσουν τη διδασκαλία τους με τέτοιο τρόπο ώστε να αφορά τους μαθητές περισσότερο, οδηγεί αναγκαστικά στην ανακάλυψη των ενδιαφερόντων τους, αφού ό,τι τους ενδιαφέρει, αυτό, κατά κανόνα, θα το μάθουν καλύτερα, με την επιφύλαξη ότι, για κάποιο παιδί που δεν εκφράζεται ποτέ, δεν μπορούμε να μάθουμε πολλά (Wilson, 1971). Τα ενδιαφέροντα αξίζει να λαμβάνουμε υπόψη ως εκπαιδευτικοί, επειδή περιλαμβάνουν συναισθήματα και κάνουν τη ζωή πιο αξια να τη ζήσεις, ενώ η απουσία ενδιαφερόντων μπορεί να οδηγήσει σε στείρα και απέλπιδα ύπαρξη. Η έλλειψη ενθάρρυνσης, εμπιστοσύνης και δημιουργικού κλίματος, δημιουργεί συνθήκες που αδυνατούν να κινητοποιήσουν τους μαθητές τοποθετώντας τους στο μόνιμο ρόλο του παθητικού δέκτη. Αντίθετα, αν η έκπληξη, το αναπάντεχο και η αληθινή δημιουργία ενθαρρυνθούν, με τη χρήση των κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων, τα αποτελέσματα μπορούν να είναι εντυπωσιακά και θα αποκρούσουν την ανία που είναι ένας μεγάλος, ύπουλος εχθρός της μάθησης, ιδιαίτερα στα "θεωρητικά" μαθήματα όπως είναι το μάθημα των Θρησκευτικών. Το παράδειγμα του Ιησού στην επίγεια ζωή του, όπου κάθε ευκαιρία διδασκαλίας του τον αναδείκνυε σε πρότυπο διδασκάλου, μας ωθεί σε προβληματισμό και αναζήτηση των τρόπων και των μεθόδων διδασκαλίας που θα μας καταστήσουν, τουλάχιστον, εκπαιδευτικούς με ενδιαφέρον.

2.4. Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Ενημέρωσης (Τ.Π.Ε.) στη διδασκαλία

Καθώς οι νέες τεχνολογίες εισχωρούν όλο και πιο βαθιά στις ζωές μας, το σχολείο προσπαθεί να προετοιμαστεί όσο καλύτερα γίνεται ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στην νέα πραγματικότητα. Η επιμόρφωση στις τεχνολογίες είναι το ίδιο απαραίτητη όσο και η επιμόρφωση στα νέα θεολογικά θέματα που προκύπτουν λόγω της ανάπτυξης των βιοτεχνολογιών αλλά και των αναταράξεων στο παγκόσμιο κοινωνικοπολιτικό σκηνικό. Παράλληλα, η σχέση της νέας γενιάς με την τεχνολογία και κυρίως με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, θα πρέπει να ωθούν τους εκπαιδευτικούς προς διαρκή επιμόρφωση γύρω από τις νέες τεχνολογίες ώστε να τις εντάξουν στη διδασκαλία, με πολλαπλούς στόχους: τη βελτίωση των στάσεων των μαθητών τους προς τη μάθηση, την αναβάθμιση του ενδιαφέροντος, την πρόσβαση σε πηγές κ.ά.

Σήμερα, η χρήση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης από τις νεαρές, κυρίως, ηλικίες, δεν παύουν να αποτελούν "σημείον αντιλεγόμενον" και αντικείμενο συζήτησης για το οποίο οι απόψεις αποκλίνουν από την πλήρη αποδοχή μέχρι την απόλυτη απόρριψη με όλες τις πιθανές ενδιάμεσες διαβαθμίσεις συμφωνίας ή διαφωνίας. Είναι αποκαλυπτική η έρευνα της Excelescom για το τι συμβαίνει σε ένα διαδικτυακό λεπτό ανά το παγκόσμιο (οι πληροφορίες είναι παρμένες από το ant1ivo.livenews στις 17 Ιανουαρίου 2016), φαινόμενο που δεν μπορεί η εκπαίδευση να αγνοήσει αφού αφορά και την μαθητιώσα νεολαία κατά ένα συντριπτικό ποσοστό:

293.000 "στάτους" ανανεώνονται στο Facebook ενώ 136.000 φωτογραφίες αναρτώνται, 30 άνθρωποι πέφτουν θύματα κλοπής ταυτότητας, 204.000.000 e-mail αποστέλλονται, πραγματοποιούνται 694 διαδρομές της Uber, ενεργοποιούνται 47.000 εφαρμογές από το Google Play και το AppStore, η Amazon πωλεί προϊόντα 119.760 λιρών και το Spotify καταγράφει περισσότερες από 13.300 ώρες μουσικής. 120 νέοι λογαριασμοί ανοίγονται στο LinkedIn, αναρτώνται 123.060 φωτογραφίες στο Instagram, συμπληρώνονται 547.200 νέα tweets, 1.040.000 βίντεο παρακολουθούνται στο vimeo και 2.780.000 στο Youtube, 2.400.000 αναζητήσεις διενεργούνται στο Google και 104.300 κλήσεις στο Skype.

Η εικόνα που περιγράφεται πιο πάνω καθιστά την ένταξη των νέων τεχνολογιών στο σχολείο αναπόφευκτη, αφού με αυτές ζουν και αναπνέουν καθημερινά οι μαθητές. Απλές κινήσεις που μπορούν να μετατρέψουν κάποιες ανιαρές και τετριμμένες ενέργειες σε διαδικασίες που όλοι αγαπούν είναι οι εξής: Αντί διάλεξης και τήρησης σημειώσεων, χρησιμοποιούμε διαδραστικό πίνακα όπου εμφανίζονται τα βασικά σημεία του θέματος ενώ οι μαθητές βγαίνουν στον πίνακα απ' όπου αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Αντί να τους δώσουμε κουίζ σε χαρτί, χρησιμοποιούμε υπολογιστή ή τάμπλετ και αντί να δώσουμε εργασία τύπου πρότζεκτ σε ενδομηματικές ομάδες, κάνουμε τηλεδιάσκεψη με τάξη άλλου σχολείου της χώρας ή και άλλης χώρας οργανώνοντας ένα κοινό πρότζεκτ μεταξύ τους. Αντί να κάνουμε επανάληψη, χρησιμοποιούμε την στρατηγική 3-2-1 (κάρτες εισόδου και εξόδου) και αντί παράδοσης στην τάξη και γραπτών εργασιών στο σπίτι, δίνουμε υλικό για μελέτη στο σπίτι και στο σχολείο γίνεται η εφαρμογή της γνώσης (flipped classroom).

2.5. Διδακτική μεθοδολογία και ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών

Σύμφωνα με τους Pintrich & Schunk (2002) ο σύγχρονος εκπαιδευτικός σχεδιάζει τις ενέργειες και διαμεσολαβεί για την υλοποίησή τους, αξιολογώντας και δίνοντας ανατροφοδότηση διαρκώς. Ο μαθητής συγκροτεί τη γνώση, διερωτάται, ανακαλύπτει, ερωτά, δρα, καθιστώντας τον εαυτό του πιο ενεργό από ποτέ. Η αναζήτηση μεθόδων ανάλογα με το αντικείμενο διδασκαλίας, το επίπεδο τάξης και τη σχέση των μαθητών με το Θρησκευτικό μάθημα, με στόχο την ενεργοποίηση όλων και την ανάπτυξη δημιουργικής και κριτικής σκέψης, είναι σημαντική παράμετρος. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση που θα επιτρέπει σε καθένα να επιλέξει το δρόμο για τη μάθηση που του ταιριάζει, προϋποθέτει κατανόηση του πλαισίου μέσα στο οποίο παράγεται η εκπαιδευτική διαδικασία, χρήση υλικού που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των παιδιών, τις αναπαραστάσεις τους για τον κόσμο και τις πολιτισμικές τους αναφορές και τέλος, κατανόηση των επιθυμιών τους. Στον *Οδηγό Νέων Προσεγγίσεων* του Michael Grimmitt (1978), υπάρχουν μέθοδοι αλλά και μέσα που προσφέρουν ιδέες ευφάνταστες στους εκπαιδευτικούς που επιδιώκουν την καινοτομία. Εντυπωσιακή είναι η εισήγηση του συγγραφέα για δημιουργία εφημερίδας με κεντρικό θέμα τη διάσπαση του βασιλείου μετά τον Σολομώντα (ύλη του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Α' Γυμνασίου). Η εφημερίδα θα μεταφέρει κατά κάποιο τρόπο την πραγματική εικόνα της εποχής στο παρόν αντικατοπτρίζοντας τις πολιτικές συνθήκες, τις διαφορές του λαού στο βορρά και το νότο, τη διαφορά απόψεων των νέων και των ενηλίκων, τις φιλοδοξίες των δύο βασιλέων και τόσα άλλα, σε μορφή άρθρων, που

τελικά καταλήγουν στο να διαλεχτούν με τα δεινά των εμφυλίων πολέμων διαχρονικά.

Η μεθοδολογία στηρίζει τους γενικούς σκοπούς και τους ειδικούς στόχους για καλλιέργεια του διαλόγου μέσα από ένα πολυμορφικό μάθημα που διαπλέκει την παράδοση με τη σύγχρονη πραγματικότητα, εμποτίζοντας την καθημερινότητα με την προσδοκία της αιωνιότητας. Η επιχειρηματολογία, η κριτική σκέψη και η ιστορική γνώση μέσα από τις γνήσιες πηγές της μπορούν να διασφαλίσουν μέσα δημοκρατικό διάλογο και διαλογικές συζητήσεις την θρησκευτική ελευθερία και το σεβασμό των θρησκειών. Σύγχρονες μέθοδοι προσφοράς της ύλης όπως η επικοινωνία και η βιωματική ανάγνωση σύγχρονων γεγονότων μέσα από έρευνα και συνεργατική μάθηση είναι οι μέθοδοι που εναρμονίζουν καλύτερα τους δείκτες επιτυχίας με τους δείκτες επάρκειας του μαθήματος. Ως μέσα διδασκαλίας προτείνονται και προωθούνται οι διάφορες μορφές τέχνης και καλλιτεχνικής δημιουργίας καθώς και η διαθεματικότητα και η συνεργασία δομημένες στις σύγχρονες Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Φρυδάκη, 2009).

Η συνεργατική μάθηση καλλιεργεί την ισότιμη συμμετοχή στη συζήτηση και τις εργασίες και εφ' όσον αυτή επιτευχθεί, οι συμμετέχοντες απολαμβάνουν αναγνώριση για την έκφραση άποψης και για την προσπάθειά τους. Επίσης, μέσα από τη συνεργασία οι μαθητές, μαθαίνουν να μοιράζονται υλικό και να ανταλλάζουν πληροφορίες ενώ καλλιεργούνται δεξιότητες όπως, η κωδικοποίηση της σκέψης, η έρευνα και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων στην τάξη (Gillies, 2007). Η παρωθητική αλληλεπικοινωνία είναι, επίσης, προϋπόθεση για την εξασφάλιση συνοχής, ισοτιμίας και ενεργοποίησης μέσα στην ομάδα. Εκφράσεις της, είναι η παροχή αμοιβαίας ανατροφοδότησης και η στήριξη με θετικό τρόπο των προσπαθειών των συνεργατών τους, που αποβλέπουν στην ολοκλήρωση του κοινού έργου (Ματσαγγούρας, 2007).

Σύμφωνα με τον Jaques (2004) αποκτούμε γνώσεις μέσα από τις εμπειρίες μας, ευχάριστες ή δυσάρεστες, αλλά συχνά δεν μπορούμε τις γνώσεις αυτές να τις εφαρμόσουμε σε διαφορετικές καταστάσεις και ο βασικότερος λόγος γι' αυτό, είναι ότι η συζήτηση, ως μοναδική δραστηριότητα κατά τη διδασκαλία, αποδεικνύεται αδύναμη να χαράξει στη μνήμη μας την πραγματική γνώση. Αν, όμως, εκτός από τη συζήτηση, χρησιμοποιηθούν και άλλες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, που μας επιτρέπουν να εμβαθύνουμε στα γεγονότα και να τα αναλύσουμε, οι γνώσεις θα αποκτήσουν σταθερότητα και μονιμότητα. Στο πιο πάνω συμπέρασμα καταλήγουν οι ερευνητές αφού, όπως υποστηρίζουν, μαθαίνουμε καλύτερα όταν μετέχουμε ενεργά στην εμπειρία της μάθησης επειδή, κάθε είδους γνώση, έχει μεγαλύτερη σημασία όταν αποκτάται μέσα από τη δική μας πρωτοβουλία, επίγνωση και ανακάλυψη. Επίσης, σύμφωνα με τον ίδιο συγγραφέα η μάθηση είναι αποτελεσματικότερη όταν δεσμευόμαστε για την επίτευξη στόχων που τέθηκαν και με τη δική μας ανάμειξη, όταν η συμμετοχή μας αξιολογείται θετικά και όταν μαθαίνουμε μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον.

2.6. Εισάγοντας την έκπληξη στο μάθημα

Ο εκπαιδευτικός επιδιώκοντας την γέννηση της έκπληξης στη διδασκαλία, διδάσκει με πνεύμα ελευθερίας δίνοντας κάπου-κάπου το δικαίωμα στα παιδιά να αποφασίζουν εκείνα, εντός καθορισμένων παραμέτρων και ορίων, το σενάριο του μαθήματος. Σε αυτό το πλαίσιο κάθε μάθημα γίνεται μοναδικό και ανεπανάληπτο.

Όμως για να συμβαίνει κάτι τέτοιο θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να είναι αποφασισμένος να βγει από την ζώνη της ασφάλειάς του, να ρισκάρει, πληρώνοντας ενίοτε το τίμημα που δεν είναι άλλο από το τσαλάκωμα της τέλει εικόνας του. Βάζοντας πλοηγούς του μαθήματος τους μαθητές, μπορεί να οδηγηθεί σε αχαρτογράφητα νερά που θα δοκιμάσουν την αίσθηση του ελέγχου της τάξης που θέλει να νιώθει (Τσιριγώτης, 2017). Βέβαια αυτά τα αχαρτογράφητα νερά κρύβουν τις μεγάλες συγκινήσεις της διδασκαλίας. Αυτή η αίσθηση του κινδύνου δυναμώνει το πάθος για τη διδασκαλία.

Η υπέροχη αίσθηση μπροστά σε μια ωραία έκπληξη στην οποία δεν είμαστε απλά θεατές αλλά αποδέκτες, αξίζει να αναβιώνει συχνότερα. Μια πινελιά μυστηρίου επίσης, θα δημιουργήσει ατμόσφαιρα αναμονής, η επινόηση παιγνιδιών και η ανάπτυξη διαλογικών συζητήσεων θα κεντρίσουν το εφηβικό πνεύμα της αντιλογίας, μορφοποιώντας το σε ένα θαυμάσιο όπλο κατά της ανίας.

3. Επίλογος

Η ενεργοποίηση της προσοχής και του ενδιαφέροντος του μαθητή έχει σχέση με τη σχεδίαση και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, την προσαρμογή της διδακτικής διαδικασίας στις ατομικές δυνατότητες, στον ρυθμό και στον τρόπο μάθησης των μαθητών, την αυτενέργεια και αλληλενέργεια μέσα στην τάξη. Δεν επιδεικνύουν όλοι οι μαθητές για όλα τα θέματα και όλες τις στιγμές το ίδιο προσωπικό εσωτερικό ενδιαφέρον. Η μαεστρία του εκπαιδευτικού έγκειται στο να δημιουργήσει ενδιαφέρον εκεί που δεν υπάρχει και να εστιάσει σε συγκεκριμένο θέμα το ευρύτερο ενδιαφέρον που τυχόν υπάρχει. Η γνώση της διδακτέας ύλης δεν είναι από μόνη της αρκετή για μια αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία. Η υπεύθυνη προετοιμασία είναι μεν αναγκαία αλλά μέχρι ενός ορίου. Η υπερβολική προσκόλληση του εκπαιδευτικού στη διεκπεραίωση αυστηρά δομημένων διδακτικών σεναρίων τον οδηγεί στην απώλεια ενός από τα βασικότερα όπλα της διδασκαλίας, του αυτοσχεδιασμού. Μια γερή δόση πρωτοτυπίας είναι το αντίδοτο στη ρουτίνα και τη συνήθεια. Γι' αυτό πρέπει ο εκπαιδευτικός να είναι ευρηματικός και δημιουργικός, αυθεντικός και παθιασμένος με το αντικείμενό του, εξοικειωμένος με τις στρατηγικές της διδακτικής μεθοδολογίας, προκειμένου να ανταποκριθεί στις προσδοκίες και στις ανάγκες των μαθητών και στις σύγχρονες απαιτήσεις του ρόλου του.

Η επαγγελματική επάρκεια και η επιστημονική κατάρτιση δεν είναι ποτέ ικανές από μόνες τους να αποτελέσουν το όχημα μεταβίβασης της γνώσης. Το ταλέντο του εκπαιδευτικού να διδάσκει με μοναδικό και ανεπανάληπτο τρόπο, η αγάπη του για τους μαθητές και η αφοσίωση στην αποστολή του είναι ο συνδυασμός που πάντα κερδίζει. Το μάθημα των Θρησκευτικών μπορεί με τέτοιους φωτισμένους δασκάλους όχι μόνο να ανοίξει τα φτερά του και να σκεπάσει όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές αλλά και να τους ταξιδέψει στον υπέροχο κόσμο της θεολογικής γνώσης και του ορθόδοξου βιώματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Briggs, S. (2015). *Refuse to be a boring teacher*. Ανακτήθηκε 30 Αυγούστου, 2018 από <https://www.opencolleges.edu.au/informed/features/refuse-to-be-a-boring-teacher/>

- Cox, J. (2018) *5 Classroom Activities to Develop Positive Attitudes*. Ανακτήθηκε 01, Σεπτεμβρίου, 2018, από: <https://www.thoughtco.com/ways-to-keep-your-class-interesting-4061719>
- Eggen, P. & Kaychak, D. (1994). *Educational Psychology*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Evans K. M., (1965). *Attitudes and Interests in Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Giroux, H. (1988). *Schooling and the Struggle for Public life: critical Pedagogy in the Modern Age*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Lafferty, C. (2015). *Tips for Keeping Religious Education Classes Interesting and Fun*. Ανακτήθηκε 30 Αυγούστου, 2018, από: <http://www.catholic365.com/article/2975/tips-for-keeping-religious-education-classes-interesting-and-fun.html>
- Habermas, J., (1972). *Knowledge and Human Interests*. London: Jeinemann.
- Huckle, J. (2012, May 4). Change the way we teach RE and change the world. *The guardian post*. Ανακτήθηκε 29 Αυγούστου, 2018, από: <https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2012/may/04/religious-education-curriculum-teaching>
- Gillies, R. (2007). *Cooperative learnings: Integrating theory and practice*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Grimmit, M. (1978). *What can I do in RE?* Great Wakering. Maheu – McCrimmon.
- Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Pintrich, P & Schunk, D. (2002). *Motivation in Education*. Merrill Prentice Hall
- Slavin, R. (1994). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wilson, P.S. (1971). *Interest and Discipline in Education*. London and Boston: Roulledge & Kegan Paul.

Ελληνόγλωσσες

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γουβιάς, Δ. & Θεριανός, Κ. (2014). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ίλλιτς, Ι. (1976). *Κοινωνία χωρίς σχολεία*, μτφρ. Β. Αντωνόπουλος & Δ. Ποταμιάνος. Αθήνα: Νεφέλη.
- Καψάλης, Α. (1990). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Κουτσελίνη, Μ. (1997). Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές των αναλυτικών προγραμμάτων. *Νέα Παιδεία*, (83), 35-49.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική Τάξη. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η Σχολική Τάξη. Θεωρία και πράξη διδασκαλίας: χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Τομασίδης, Χ. (1982). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Τριλιανός, Θ. (1997). *Η Παρώθηση ή Πώς Καλλιεργείται στον Μαθητή η Έφεση για Μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Λύχνος.
- Τσιριγώτης, Δ. (2017). Το αλατοπίπερο της Διδασκαλίας: Μια δόση ζήλειας των μαθητών για τον έρωτα του εκπαιδευτικού με αυτό που διδάσκει. Ανακτήθηκε 3 Σεπτεμβρίου, 2018, από <http://www.alfavita.gr/special-edition/alatopipero-tis-didaskalias-mia-dosi-zileias-ton-mathiton-gia-ton-erota-toy>

Χαραλάμπους, Ν. (1996). *Η διαφορετική επίδραση της συνεργατικής και ατομικής μάθησης στη σχολική επίδοση*. Διδακτορική διατριβή. Λευκωσία.

Ευρετήριο συγγραφέων

- Aikonen Risto, 19*
Αβέλλα Σουλτάνα, 33
Αγγελάκη Νεκταρία-Ελευθερία, 51
Αθανασόπουλος Παναγιώτης, 540
Αλιόζη Τάνια, 55
Αλμπανάκη Ξανθή, 62
Βαβέτση Χρυσάνθη, 71
Βασιλόπουλος Χρήστος, 8
Γεωργιάδης Κωνσταντίνος, 79
Γιώβος Χρήστος, 92
Γκιούρα Χρυσούλα, 101
Γκίρλου Δήμητρα, 112
Δαλαμπύρα Έλσα, 55
Δανιήλ Γιώργος, 55
Δελικανλής Παναγιώτης, 123
Διαμαντής Φώτιος, 135, 149
Ζήκος Θωμάς, 161
Ιωακειμίδου Παρασκευή, 112
Καλαμάτας Αθανάσιος, 165
Καπετανάκης Γεώργιος, 178
Καραμούζης Πολύκαρπος, 189
Καρέλα Γεωργία, 204
Κάρτσακα Ελένη, 211
Καρύπη Σεβαστή, 228
Κιουλάνης Σπύρος, 239
Κόλτσιου-Νικήτα Άννα, 244
Κόπτσης Αλέξανδρος, 254
Κούντη Μαρία, 260
Κυρίτσης Γεώργιος, 270
Κωνσταντινίδου Σεβαστή, 281
Κωτσιόπουλος Κωνσταντίνος, 296
Λαδόπουλος Γεώργιος, 303
Λαλαγιάννη Αικατερίνη, 260
Λυτσιούση Στέλλα, 312
Μαλτή Ευδοκία-Ευθαλία, 324
Μαντζανάρης Κωνσταντίνος, 336
Μαραγκού Μαρία, 344
Μαραγκουδάκης Γεώργιος, 361
Μητροπούλου Βασιλική, 254, 372
Ορφανίδης Γεώργιος, 379
Παπαδοπούλου Παρθένα, 392
Παύλου Νικόλαος, 402
Πίτσου Χαρίκλεια, 409, 479
Ρήγα Κατερίνα, 420
Σαατσόγλου Ελένη, 434
Σακελλαριάδη Ισμήνη, 450
Σαπουνάς Αθανάσιος, 458
Σιδηρόπουλος Δημήτριος, 471
Σούννογλου Μαρίνα, 409, 479
Σπυριδοπούλου Ελένη, 494
Στεφανής Κωνσταντίνος, 583
Πολύβιος Στράντζαλης, 501
Συργιάννη Μαρία, 211
Τερλιμπάκου Ζωή, 515
Τσέκου Αικατερίνη, 527
Τσιούμης Κωνσταντίνος, 312
Τσιρέβελος Νικόλαος, 189, 540
Φαρίδου Σμαράγδα, 550
Φαρσάρη Γεωργία, 555
Φρειδερίκος Κωνσταντίνος, 567
Χασιώτη Μαρία, 574
Χατζηιωάννου Ελιάννα, 583
Ψάλτου Εύστράτιος, 14

