



Τμήμα Θεολογίας ΑΠΘ



Εργαστήριο Παιδαγωγικής
Τμήματος Θεολογίας ΑΠΘ



Περιφερειακή Διεύθυνση Π/θμιας
& Δ/θμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής
Μακεδονίας

«Εκδηλώσεις Θεολογικού Λόγου & Τέχνης»
1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων



**Διδακτικές
προσεγγίσεις
στο μάθημα
των
Θρησκευτικών**

ΠΡΑΚΤΙΚΑ

Σάββατο 20 & Κυριακή 21 Μαΐου 2017
Θεολογική Σχολή ΑΠΘ

Επιστημονική Επιτροπή

Μητροπούλου Βασιλική, Αναπλ. Καθηγήτρια Τμήματος Θεολογίας ΑΠΘ

Στογιαννίδης Αθανάσιος, Επίκ. Καθηγητής Τμήματος Θεολογίας ΑΠΘ

Ράντζου Μαρία, Επίκ. Καθηγήτρια Τμήματος Θεολογίας ΑΠΘ

Ακριτίδης Νικόλαος, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Α/θμιας Εκπ/σης Κεντρικής Μακεδονίας

Στράντζαλης Πολύβιος, Σχολικός Σύμβουλος Β/θμιας Εκπ/σης κλ. ΠΕ01

Συργιάννη Μαρία, Σχολική Σύμβουλος Β/θμιας Εκπ/σης κλ. ΠΕ01

Μιχαλοπούλου Ελένη, Σχολική Σύμβουλος Β/θμιας Εκπ/σης κλ. ΠΕ01

Κόπτης Αλέξανδρος, Σχολικός Σύμβουλος 7^{ης} Εκπ/κής Περιφέρειας Δημοτικής Εκπ/σης Θεσσαλονίκης

Τσιπούρας Στυλιανός, Σχολικός Σύμβουλος 1^{ης} Εκπ/κής Περιφέρειας Δημοτικής Εκπ/σης Θεσσαλονίκης

Παπαγεωργίου Γεώργιος, Σχολικός Σύμβουλος 4^{ης} Εκπ/κής Περιφέρειας Δημοτικής Εκπ/σης Ημαθίας

Σταγιόπουλος Πέτρος, Σχολικός Σύμβουλος 2^{ης} Εκπ/κής Περιφέρειας Δημοτικής Εκπ/σης Ημαθίας

Βαγενάς Αναστάσιος, Σχολικός Σύμβουλος 18^{ης} Εκπ/κής Περιφέρειας Δημοτικής Εκπ/σης Θεσσαλονίκης

Οργανωτική Επιτροπή

Κωνσταντίνου Μιλτιάδης, Καθηγητής Τμήματος Θεολογίας ΑΠΘ,
Κοσμήτορας Θεολογικής Σχολής ΑΠΘ

Σκαλτσής Παναγιώτης, Καθηγητής, Πρόεδρος Τμήματος Θεολογίας ΑΠΘ

Παπαγεωργίου Νίκη, Αν. Καθηγήτρια ΑΠΘ, Αναπληρώτρια Πρόεδρος
Τμήματος Θεολογίας ΑΠΘ

Οργανωτική Επιτροπή

Μητροπούλου Βασιλική, Αν. Καθηγήτρια, Διευθύντρια Εργαστηρίου
Παιδαγωγικής Τμήματος Θεολογίας ΑΠΘ

Ανανιάδης Παναγιώτης, Περιφερειακός Διευθυντής Α/θμιας και Β/
θμιας Εκπ/σης Κεντρικής Μακεδονίας

Ακριτίδης Νικόλαος, Προϊστάμενος Επιστημονικής και
Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Α/θμιας Εκπ/σης Κεντρικής Μακεδονίας

Κεραμιδάς Κων/νος, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής
Καθοδήγησης Β/θμιας Εκπ/σης Κεντρικής Μακεδονίας

Κόπτσης Αλέξανδρος, Σχολικός Σύμβουλος 7^{ης} Εκπ/κής Περιφέρειας
Δημοτικής Εκπ/σης Θεσσαλονίκης

Στράντζαλης Πολύβιος, Σχολικός Σύμβουλος Β/θμιας Εκπ/σης κλ. ΠΕ01
Βόλνα Ευαγγελία, Εκπαιδευτικός ΠΕ02 (επικοινωνία)

Ηλιάδης Κων/νος, Εκπαιδευτικός ΠΕ19 (Τεχνική Υποστήριξη) Σερμέτης
Τριαντάφυλλος, Εκπαιδευτικός ΠΕ01

Γραμματειακή Υποστήριξη

Ζίγρα Έφη, Εκπαιδευτικός ΠΕ06

Κεχαγιά Ειρήνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Νικολαΐδης Στυλιανός, Μεταπτυχιακός

φοιτητής Ίτζου Χριστίνα, Μεταπτυχιακή

φοιτήτρια Σερέτη Αφροδίτη, Μεταπτυχιακή

φοιτήτρια Ζάγκας Παύλος, Μεταπτυχιακός φοιτητής

Επιμέλεια Πρακτικών

Μητροπούλου Βασιλική, Αναπλ. Καθηγήτρια Τμήματος Θεολογίας ΑΠΘ

Αγοραστούδης Θωμάς, Εκπαιδευτικός ΠΕ20

Ηλιάδης Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός ΠΕ20

Περιεχόμενα

01 Πλουραλισμός ή ομολογιακή νοοτροπία στο μάθημα των Θρησκευτικών. Η εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών στα Θρησκευτικά και οι επικρίσεις εναντίον τους- Γιαγκάζογλου Σταύρος..	1
02 Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα αλλάζει: η παιδαγωγική και διδακτική καινοτομία των νέων ΠΣ - Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης	8
03 Η σύνδεση της γλωσσικής διδασκαλίας με τα κείμενα της χριστιανικής γραμματείας. Μια διαχρονική προσέγγιση. - Κόλτσιου Νικήτα Άννα	14
04 Ο διάλογος Θρησκείας και Επιστήμης, ως διδακτικό αντικείμενο του θρησκευτικού μαθήματος - Παύλου Νικόλαος	19
05 Θεολογικός συλλογισμός & διάλογος στο μάθημα των Θρησκευτικών - Γεωργιάδης Κων/νος	24
06 Η Θρησκευτική Εμπειρία υπό το Πρίσμα της Νευροδιδακτικής - Γκίρλου Δήμητρα	41
07 Οι παιδαγωγικές μέθοδοι του Κλήμεντος Αλεξανδρέως σημείο αναφοράς & σύγκρισης με τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους και διδακτικές προσεγγίσεις- Καρολίδου Σωτηρία	44
08 Οι σχολικές, εκπαιδευτικές εκδρομές-επισκέψεις και η συμβολή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σκέψεις, βιώματα και προβληματισμός από την εκπαιδευτική πραγματικότητα - Κασκανιώτη Βλασία.....	53
09 Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στο μάθημα Θρησκευτικών του Δημοτικού Σχολείου. Από τη μάθηση στη διαδικασία μάθησης - Κόππησης Αλέξανδρος.....	62
10 Τα νέα προγράμματα σπουδών του μαθήματος των θρησκευτικών στο Γυμνάσιο. Μια πρώτη συγκριτική προσέγγιση - Ισχυρίδης Δήμος.....	69
11 Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως βασική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας στα νέα Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών - Στράντζαλης Πολύβιος.....	77
12 Πλαίσιο και στοιχεία αξιολόγησης των μαθητών στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών των Θρησκευτικών στο Λύκειο - Συργιάννη Μαρία.....	85
13 Στόχοι του συναισθηματικού τομέα στο Μάθημα των Θρησκευτικών: διδακτική μεθοδολογία και αξιολόγηση - Χαρίσης Αθανάσιος.....	92
14 Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο: Πρακτικές και διαδικασίες εφαρμογής στην τάξη - Κόππησης Αλέξανδρος.....	100
15 Η αξιοποίηση της μουσικής και του τραγουδιού στο πλαίσιο του νέου προγράμματος σπουδών των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο - Νικολαΐδης Στυλιανός	108
16 Η θρησκευτική εγγραμματοσύνη και οι κοινωνικές δεξιότητες/ ικανότητες των μαθητών: Το παράδειγμα ενός σχολείου «Αριστείας» - Καπετανάκης Γεώργιος.....	115
17 Κριτικός γραμματισμός και κινηματικές θρησκευτικοκοινωνικές πρακτικές: Η περίπτωση της παλλαϊκής παγκληρικής αγωνιστικής κίνησης - Διαμαντής Φώτιος	124
18 Η μετανάστευση στην Αγία γραφή - Εκκλησιαστική παράδοση και στη Λογοτεχνία (Μια διαθεματική προσέγγιση) - Βλαχάκος Πέτρος, Λαδόπουλος Γεώργιος	132
19 Το Νέο πρόγραμμα σπουδών στα θρησκευτικά και η σύνδεση του με την τοπική ιστορία – Το ολοκαύτωμα των Εβραίων της Θεσσαλονίκης (Σύνδεση με Εκπαιδευτικό Δράμα & Διαθεματικότητα) - Λαδόπουλος Γεώργιος.....	139
20 Το μάθημα των Θρησκευτικών, μονοπάτι αναζήτησης, αμφισβήτησης, ελευθερίας και αυτογνωσίας - Δέβρας Γεώργιος	146
21 Το άφυλο του Θεού και το φύλο στη θρησκεία - Σταλικά Φωτεινή	155

22 Η έννοια της ελπίδας ως θεμέλιο φιλοσοφικών, θεολογικών και παιδαγωγικών θεωρήσεων: E. BLOCH, J. MOLTMAN, P. FREIRE - Διαμαντής Φώτιος	164
23 Η έννοια της Θρησκευτικής Εμπειρίας στη Διαπροσωπική Θεωρία Ψυχανάλυσης του Erich Fromm: Προεκτάσεις στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών -Χαλκιάς Γεώργιος... 173	173
24 Πολυπολιτισμικότητα & αντίστροφος θρησκευτικός ρατσισμός- Διαλεκτόπουλος Θανάσης..181	181
25 Ο άλλος Θεός, ο Θεός ως Άλλος κι ο Θεός των άλλων: Ζητούμενα και προαπαιτούμενα μιας απόπειρας θρησκευτικού επαναγραμματισμού της ελληνικής κοινωνίας - Ζαφειρίου Μιχαήλ.. 189	189
26 Διδάσκω Θρησκευτικά. Διδάσκω διαπολιτισμικά - Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος..... 197	197
27 Η αποδοχή του «Άλλου» - Παπανικολάου Μαριγώ..... 202	202
28 Άγιος Κοσμάς ο Αιτωλός - Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος, Καραβίδα Μαρία	207
29 Ο διαθρησκειακός διάλογος της ζωής μέσα από το παράδειγμα της Μεσαιωνικής Πόλης της Ρόδου. Θεολογική θεμελίωση και διδασκαλία με τη χρήση ιστολογίου- Τσιρέβελος Νικόλαος.. 211	211
30 Η αξιοποίηση των Ψηφιακών Παιχνιδιών ως εκπαιδευτικών εργαλείων στο Μάθημα των Θρησκευτικών - Ακριτίδης Νικόλαος, Τοκατζόγλου Μιχάλης..... 216	216
31 Η θρησκεία στο μουσείο: Μία μετανεωτερική προσέγγιση ανάπτυξης μαθησιακής εμπειρίας με παιδαγωγική αξιοποίηση εικονικών μουσείων - Αλμπανάκη Ξανθή..... 224	224
32 Φανατισμός και ανεξιθρησκία: Μια διδακτική πρόταση στα θρησκευτικά της Β΄ λυκείου μέσα από μια πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης (MOODLE) - Μανάκου Μαρία..... 233	233
33 Δημιουργώντας γέφυρες Καλλιεργώντας τον θρησκευτικό και ψηφιακό γραμματισμό σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης - Παπάς Αναστάσιος, Μπούσια Ελένη..... 235	235
34 OPENWEBQUEST, παιχνίδι ρόλων και GOOGLE DRIVE: Η αξιοποίησή τους στο μάθημα των θρησκευτικών - Μυρίδου Μαρία..... 243	243
35 Θρησκευτική Μεταρρύθμιση. Λούθηρος και η διδασκαλία του με ΤΠΕ- Τερλιμπάκου Ζωή .. 251	251
36 Η σύνδεση του χρόνου με τον εκκλησιαστικό χρόνο και τις εορτές του μέσα από διαδικτυακά εργαλεία - Τζημαγιώργη Δήμητρα..... 259	259
37 Η χρήση των πολυτροπικών κειμένων στο Μάθημα των Θρησκευτικών: Το παράδειγμα της εικόνας - Ναζάρ Ναζίρ Παύλος..... 267	267
38 Οικολογία: Η ευθύνη του ανθρώπου απέναντι στο φυσικό περιβάλλον- Γεωργούσης Ευθύμ.. 272	272
39 Διδασκαλία της διδακτικής ενότητας <ΠΟΛΙΤΗΣ> στη Β΄ Λυκείου σύμφωνα με το νέο ΠΣ των θρησκευτικών - Καρβέλας Αντώνιος..... 280	280
40 Μια πρόταση διδασκαλίας για το μάθημα των Θρησκευτικών της Ε΄ Δημοτικού: «Μαθητές και δάσκαλοι» - Δάλλα Μαγδαληνή..... 286	286
41 Συνδιδασκαλία και μαθητική δημιουργία - Φαρίδου Σμαράγδα, Δρούγκα Κλεονίκη.....293	293
42 Θρησκευτικά: Ανθρώπινα δικαιώματα στην πράξη & την τάξη- Λυκουροπούλου Δέσποινα... 296	296
43 Θρησκευτικά: Εκπαιδευτικό σενάριο Αγία Σοφία - Λυκουροπούλου Δέσποινα	303
44 Το Μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ) στη Β/θμια Εκπαίδευση με Τ.Π.Ε.- Γκίκας Αλέξανδρος 311	311
45 Ο ψηφιακός γραμματισμός στο μάθημα των Θρησκευτικών Εφαρμογές στη διδακτική πρακτική - Γκιούρα Χρυσούλα..... 318	318

46 Δράση και αγώνας για τη μεταμόρφωση της ζωής και του κόσμου. Σενάριο μαθήματος με χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας - Μαλή Ευδοκία Ευθαλία.....	326
47 Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Θρησκευτικών του Γυμνασίου με τη χρήση Διδακτικών Σεναρίων. Εμπειρική προσέγγιση - Γκίκας Αλέξανδρος.....	332
48 Η αντιμετώπιση του φαινομένου του Διαδικτυακού Εκφοβισμού μέσα από το Μάθημα των Θρησκευτικών - Παπαθωμά Αναστασία.....	338
49 Διδακτικές προσεγγίσεις του χθές και του σήμερα στο μάθημα των θρησκευτικών στην Α/θμια Εκπαίδευση - Κρητικού Ιφιγένεια	347
50 Μελετώντας τη συμβολή των Παιδαγωγικών Τμημάτων στη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών με αφορμή το νέο Πρόγραμμα Σπουδών - Σπυρόπουλος Δημήτριος.....	351
51 Η Τέχνη και η Αξιοποίηση της στη διδακτική πράξη: Πρόταση διδασκαλίας για τα Θρησκευτικά του Γυμνασίου - Αβέλλα Σουλτάνα.....	358
52 Κουκλοσκοιθεολογία, μια θεατρική προσέγγιση των θρησκευτικών- Ασημακόπουλος Παν..	366
53 Μελέτη της παραβολής του Καλού Σαμαρείτη Η ζωή μας ανάμεσα στην αγάπη και την αδιαφορία - Λαλαγιαννη Αικατερίνη.....	368
54 Η αναζήτηση του Θεού μέσα από την ποίηση - Κούντη Μαρία, Λαλαγιάννη Αικατερίνη	377
55 Για δεξ περιβόλι όμορφο: Ο κόσμος μας, ένα στολίδι - Τοκμακίδου Ελπίδα	382
56 Η προσευχή στο μάθημα των Θρησκευτικών του Γυμνασίου - Τσαγκούλη Κωνσταντίνα.....	390
57 Η χρήση της Τεχνολογίας και των Πληροφοριακών Συστημάτων - Καρύπη Σεβαστή	395
58 Η ζωγραφική αφήγηση της πίστης - Παπαδοπούλου Παρθένα.....	402

Πλουραλισμός ή ομολογιακή νοοτροπία στο μάθημα των Θρησκευτικών;

*Η εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών στα Θρησκευτικά
και οι επικρίσεις εναντίον τους*

ΣΤΑΥΡΟΥ ΓΙΑΓΚΑΖΟΓΛΟΥ

Το μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ) είναι ένα από τα υποχρεωτικά μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών του ελληνικού σχολείου. Όπως όλα τα μαθήματα, εφαρμόζει τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, έχει ως στόχο τη διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών, συμβάλλοντας με τις γνώσεις που παρέχει στην κριτική ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών, μέσα από τη γνωριμία του Χριστιανισμού, κατ'εξοχήν της Ορθοδοξίας αλλά και με την ενημέρωση και σπουδή και των άλλων ανά τον κόσμο θρησκευμάτων, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία και τις μαθησιακές ανάγκες τους. Στοχεύει, ακόμη, στην καλλιέργεια του ήθους και της προσωπικότητας των μαθητών, στον σεβασμό και στη συνύπαρξη με τη θρησκευτική ετερότητα, καθώς και στην έμπρακτη αλληλεγγύη. Το ΜτΘ παρακολουθούν όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τη θρησκευτική τους ταυτότητα, ενώ παρέχεται η δυνατότητα απαλλαγής για λόγους θρησκευτικής συνείδησης στους αλλόθρησκους και ετερόδοξους, εφόσον επιθυμούν. Σύμφωνα με το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο, το ΜτΘ αφενός επικεντρώνεται στην επικρατούσα τοπική θρησκευτική παράδοση, δηλαδή στην Ορθόδοξη Χριστιανική, και αφετέρου σε θεμιτό βαθμό διερευνά τις μεγάλες θρησκευτικές παραδόσεις του κόσμου, εξασφαλίζοντας στους σημερινούς μαθητές, αυριανούς πολίτες, τα κατάλληλα εφόδια για να ζήσουν αρμονικά στο σύγχρονο σύνθετο κοινωνικό τοπίο.

Από το τρέχον σχολικό έτος 2016-2017 ισχύουν νέα Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου. Τα νέα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) προχωρούν στην αναβάθμιση του μαθήματος, σύμφωνα με το υφιστάμενο νομικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο δεν καταργούν ούτε ανατρέπουν. Αντίθετα, παρέχουν τον ζωτικό χώρο και προσφέρουν τα διδακτικά υλικά και εργαλεία στον εκπαιδευτικό, για την ανάδειξη του πνευματικού πλούτου και της μορφωτικής δυναμικής που περιέχει το ΜτΘ, με επίκεντρο την Ορθόδοξη Παράδοση και σε διάλογο με τις άλλες θρησκευτικές παραδόσεις και με τον σύγχρονο και ραγδαία μεταβαλλόμενο κόσμο μας. Τα νέα ΠΣ, χωρίς να έχουν κατηχητικό ή προσηλυτιστικό χαρακτήρα, οδηγούν στη μελέτη, διερεύνηση, ερμηνεία και κατανόηση της Ορθόδοξης Χριστιανικής Παράδοσης και του θρησκευτικού φαινομένου γενικότερα. Οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν τα προσωπικά βιώματά τους, τα οποία αφορούν στη δική τους θρησκευτική παράδοση ή σε αναζητήσεις, οι οποίες είναι θεμιτές στο πλαίσιο της ηλικίας τους, καθώς επίσης να αναπτύξουν την προσωπική ταυτότητά τους, καλλιεργώντας τη θρησκευτική τους συνείδηση και αποκτώντας εφόδια που θα τους βοηθήσουν να ζήσουν αρμονικά με άλλους ανθρώπους, σε μια εποχή όπου δεν εξέλιπαν οι φανατισμοί και οι προκαταλήψεις, ενώ η αλληλογνωριμία, η αλληλοκατανόηση και η ειρηνική συνύπαρξη είναι επιτακτική ανάγκη.

Τα νέα ΠΣ στα Θρησκευτικά βασίζονται στο ισχύον συνταγματικό και νομικό θεσμικό πλαίσιο και λαμβάνουν υπόψη τις σχετικές αποφάσεις των διεθνών δικαστηρίων και τις επισημάνσεις των ανεξάρτητων αρχών της χώρας. Η τήρηση και εφαρμογή αυτού του πλαισίου τεκμαίρεται τόσο από τους γενικούς σκοπούς και τους ειδικότερους στόχους όσο και από τα επιμέρους περιεχόμενά τους. Κατά την εκπόνησή τους ελήφθησαν υπόψη α. Η ελληνική νομοθεσία¹, οι δεσμεύσεις της Ελληνικής Πολιτείας στις ευρωπαϊκές και διεθνείς συνθήκες και σε συστάσεις – υποχρεωτικού χαρακτήρα – του Συμβουλίου της Ευρώπης², οι Αποφάσεις του Συμβουλίου της Επικρατείας και των Ανωτάτων Δικαστηρίων της χώρας³, καθώς επίσης και οι θέσεις των ανεξάρτητων αρχών για το ΜτΘ⁴. Τα νέα ΠΣ στάθμισαν ακόμη τις θέσεις των Τμημάτων των Θεολογικών Σχολών, άλλων

¹ Βλ. *Σύνταγμα της Ελλάδας*, Ν. 1566/1985, *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών–Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003.

² Βλ. *ενδεικτικά τη Σύσταση CM/Rec (2008)12/28-7-09, καθώς και τα προτεινόμενα κριτήρια για τη διαμόρφωση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης σε κάθε κράτος μέλος (π.χ. Σύσταση 1720/2005 του Συμβουλίου της Ευρώπης, Λευκή Βίβλος για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο, Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools, Intereuropean Commission on Church and School [ICCS] 1992, European Ecumenical Commission for Church and Society [EECCS] 1998.*

³ Βλ. τις Αποφάσεις 3356/95 και 2176/1998 του ΣτΕ, και την Απόφαση 115/2012 Διοικητικού Εφετείου Χανίων.

⁴ Βλ. *σχετικές αποφάσεις της Αρχής Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα και του Συνήγορου του Πολίτη*. Πρβλ. Σταύρου Γιαγκάζογλου, «Η φυσιογνωμία και ο χαρακτήρας του θρησκευτικού μαθήματος. Η θρησκευτική αγωγή στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες», *Σύναξη* 93/2005, σσ. 39-52 και «*Σχολιασμός των Πορισμάτων του Συνήγορου του Πολίτη για το μάθημα των Θρησκευτικών*», *Σύναξη* 93/2005, σσ. 102-105.

πανεπιστημιακών, συνταγματολόγων, διανοουμένων, της ΟΛΜΕ κ.ά. φορέων για το ΜτΘ. Στο πλαίσιο αυτό, μελετήθηκαν και οι θέσεις των επιστημονικών ενώσεων θεολόγων και εκπροσώπων της Εκκλησίας. Το θρησκευτικό μάθημα στη δημόσια εκπαίδευση θεωρήθηκε συχνά από διάφορες πλευρές ότι είναι μονοφωνικό, κατηχητικό και μονόπλευρο, «ακραία περίπτωση κατηχητισμού και θρησκευτικής ενδογαμίας στο πλαίσιο των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης»⁵. Για τους λόγους αυτούς, έχει πολλαπλώς αμφισβητηθεί ο υποχρεωτικός χαρακτήρας του μαθήματος με βάση την ελληνική και ευρωπαϊκή νομοθεσία και έχουν διατυπωθεί προτάσεις για το ζήτημα της διδασκαλίας του (προαιρετικό, με δυνατότητα απαλλαγής, θρησκευολογικό).

Επισημαίνουμε πάντως τη βαρύνουσα θέση των Θεολογικών Σχολών στον δημόσιο διάλογο για το ΜτΘ. Οι Θεολογικές Σχολές έκαναν λόγο για το αναγκαίο άνοιγμα προς τη θρησκευτική ετερότητα με την εισαγωγή θρησκευολογικών αναφορών σε ένα νέο και ανοικτό ΠΣ, «ώστε να αναβαθμιστεί ακόμη περισσότερο το μάθημα των Θρησκευτικών, να εμπλουτιστούν τα αναλυτικά σχολικά προγράμματα με μαθήματα κοινωνικής ηθικής ή ιστορίας των θρησκευμάτων, τα οποία θα μπορούν να παρακολουθούν οι μαθητές στο σύνολό τους ανεξαρτήτως θρησκείας ή ομολογίας»⁶. Προς την ίδια κατεύθυνση, το σύγχρονο περιεχόμενο του ΜτΘ «ούτε αποκλειστικά ομολογιακό προσανατολισμό μπορεί να έχει ούτε όμως και αποκλειστικά θρησκευολογικό. Και οι δύο προσανατολισμοί πρέπει να υπάρχουν αναλογικά και σε συνδυασμό, ώστε, εκτός των άλλων, από τη μια μεριά να αποφεύγεται ο θρησκευτικός αναλφαβητισμός, ενώ από την άλλη να καλλιεργείται στους μαθητές μια συνείδηση αποδοχής, σεβασμού και ειρηνικής συνύπαρξης με το «διαφορετικό»⁷. Τα νέα ΠΣ στα Θρησκευτικά έλαβαν σοβαρά υπόψη τις εν λόγω θέσεις. Από τη στάθμιση των εν λόγω θέσεων τεκμαίρεται ότι σε ένα πλουραλιστικό και δημοκρατικό σχολείο και μάλιστα στο πλαίσιο της σύγχρονης συνείδησης της ευρωπαϊκής πολιτισμικής πραγματικότητας είναι ανάγκη το ΜτΘ να σέβεται έμπρακτα και σε όλα τα περιεχόμενα και τις διαδικασίες του τη θρησκευτική ετερότητα.

Επιπλέον τα νέα ΠΣ έλαβαν υπόψη τον εδώ και καιρό επιχειρούμενο διάλογο για το ΜτΘ στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα και γενικότερα στην ελληνική κοινωνία. Επιπρόσθετα, έλαβαν υπόψη τις ευρωπαϊκές και ελληνικές εξελίξεις για τον χαρακτήρα και τους προσανατολισμούς της θρησκευτικής εκπαίδευσης. Η επισκόπηση των ευρωπαϊκών εξελίξεων, κυρίως αυτών που επιχειρήσαν την υπέρβαση της κλειστής κατηχητικής θρησκευτικής εκπαίδευσης, η διερεύνηση των σχετικών αποτελεσμάτων από την εφαρμογή συγκεκριμένων τύπων του ΜτΘ, η παρακολούθηση των ελληνικών εξελίξεων γύρω από το ΜτΘ και η ανάδειξη των συγκλίσεων ή αποκλίσεων τους με τις ευρωπαϊκές, καθώς και με τα σύγχρονα σε σχέση με τη θρησκευτική εκπαίδευση ρεύματα αποτέλεσαν βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη των νέων ΠΣ στα Θρησκευτικά. Στο πλαίσιο αυτό, με την εφαρμογή των νέων ΠΣ θεσμοθετείται πλέον η διαφοροποίηση από την κατήχηση, η οποία για λόγους θεολογικούς, από όλες τις πλευρές και ιδιαίτερα από την Εκκλησία, αναγνωρίζεται ως δικαίωμα, αρμοδιότητα και ποιμαντικό καθήκον της Εκκλησίας, και συνακόλουθα αναδεικνύεται και ισχυροποιείται ο γνωστικός/μορφωτικός χαρακτήρας του ΜτΘ, το οποίο διευρύνει τους ορίζοντές του και εκφράζει μια σύγχρονη πλουραλιστική προσέγγιση της θρησκευτικής εκπαίδευσης, συγκλίνοντας και με ευρωπαϊκές επιλογές. Στις αρχές του 21ου αιώνα το μάθημα βρίσκεται μπροστά σε μια πρόκληση: να ισχυροποιήσει τα εκπαιδευτικά του θεμέλια, να διευρύνει το πεδίο μελέτης στο οποίο εργάζεται και τον ορίζοντα της διερεύνησης που υλοποιεί, υπερβαίνοντας την όποια στενή κατηχητική φυσιογνωμία του και απευθυνόμενο σε όλους τους μαθητές του ελληνικού σχολείου που το παρακολουθούν, ανεξάρτητα από τη θρησκευτική ή μη δέσμευσή τους. Οι διδάσκοντες εκπαιδευτικοί το

⁵ Είναι χαρακτηριστική η σύγκριση αλλά και η εύκολη κατασκευή κατηγοριών εναντίον των νέων ΠΣ, ώστε ορισμένοι επικριτές εκλαμβάνουν τις αναφορές αυτές ότι εκφράζουν προσωπικές μου θέσεις και ισχυρισμούς για το ΜτΘ, ενώ είναι σαφές ότι είναι σε εισαγωγικά και προέρχονται από τη βιβλιογραφία. Βλ. ενδεικτικά, Α. Χ. Καζεπίδη, «Η ιδεολογική σύγκριση και ο δογματικός διαποτισμός των νέων στην ελληνική εκπαίδευση», *Λόγος και Πράξη* 7/1979, σσ. 61-74. Γιώργου Χ. Σωτηρέλη, *Θρησκεία και Εκπαίδευση κατά το Σύνταγμα και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση. Από τον κατηχητισμό στην πολυφωνία*, εκδ. Σάκκουλας, Αθήνα-Κομοτηνή 1993. Του ίδιου, «Η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης στην προκροστέια κλίση της "επικρατούσας θρησκείας"», *Νομικό Βήμα*, 43/1995, σσ. 982-988. Αύγουστου Μπαγιώνα, «Το μάθημα των θρησκευτικών στο πλαίσιο μιας ορθολογικής εκπαίδευσης», *Αφιέρωμα Θρησκευολογία ή Θρησκευτικά στα σχολεία, στο Το Σχολείο και το Σπίτι* 6-7 (399-400)/1997, σσ. 364-368. Εύη Ζαμπέτα, *Σχολείο και Θρησκεία*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 2003. Lina Molokotos-Liederman, «Mutations et débats sur la question religieuse dans l'espace scolaire grec», *Social Compass* 51(4), 2004, σσ. 487-497. Έφη Αβδελά, *Ιστορία και Σχολείο*, εκδ. Νήσος, Αθήνα 1998. Της ίδιας, «Κράτος και εκκλησία στα σχολεία μας. Κατηχητισμός και μονολιθικότητα. Η διδασκαλία περί θρησκείας στην Ευρώπη», εφημ. *Ελευθεροτυπία* 24/1/2005, σσ. 20-21. Γαζή Έφη, *Ο Δεύτερος Βίος των Τριών Ιεραρχών. Μια γενεαλογία του «ελληνοχριστιανικού πολιτισμού»*, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 2004. Φραγκουδάκη Α. – Δραγώνα Θ., «Τι ειν' η πατρίδα μας;». *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997. Χριστόπουλος Δ. (επιμ.), *Νομικά ζητήματα θρησκευτικής ετερότητας στην Ελλάδα*, εκδ. Κριτική, Αθήνα 1999, σσ. 225-269.

⁶ Βλ. την *Ανακοίνωση της Θεολογικής Σχολής του ΕΚΠΑ*, 9-9-2008, στον *συλ. τόμο Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*, εκδ. Αρμός, Αθήνα 2013, σσ. 429-434.

⁷ Βλ. την *Ανακοίνωση του Τμήματος Θεολογίας του ΑΠΘ*, 8-9-2008, *ό.π.π.* σσ. 437-439.

ΜτΘ, δάσκαλοι στην πρωτοβάθμια και θεολόγοι στη δευτεροβάθμια, έχουν την ετοιμότητα να αναγνωρίσουν πως αυτό το αίτημα κατά κανένα τρόπο δεν αντιφάσκει προς την Ορθόδοξη Χριστιανική άποψη για την πίστη και την εκπαίδευση.

Τα νέα ΠΣ θεμελιώνονται σε στέρεα επιστημονική και παιδαγωγική βάση. Έχουν πλούσια και επίκαιρη σκοποθεσία. Οδηγούν σε ένα πολυτροπικό περιβάλλον μάθησης, μέσα από την αξιοποίηση δημιουργικών τεχνικών μάθησης και με την παρουσίαση άφθονων δειγματικών προτάσεων διδασκαλίας. Αυτή είναι η σημαντικότερη διάσταση της αλλαγής που συντελείται. Η επιχειρούμενη παιδαγωγική αναπλαισίωση και, κυρίως, η μεταρρύθμιση της διδακτικής μεθοδολογίας στο ΜτΘ, ώστε να είναι σύγχρονο, ελκυστικό, δημιουργικό και αποτελεσματικό, δεν είναι αποκλειστικότητα του ΜτΘ αλλά αποτελεί παιδαγωγική συνθήκη που λίγο ή πολύ αγκαλιάζει ολόκληρο το σύγχρονο ελληνικό σχολείο, σε ένα εκπαιδευτικό τοπίο που αλλάζει και βελτιώνεται.

Τα νέα ΠΣ έχουν ως πυρήνα μελέτης την Ορθόδοξη πίστη και παράδοση, αποβλέποντας κατ' αρχήν στη δημιουργία ενός στιβαρού μορφωτικού υποβάθρου από την οικεία θρησκευτική παράδοση και στη συνέχεια στη γνωριμία και στον διάλογο με το διαφορετικό, διατηρώντας τις αναγκαίες ισορροπίες ανάμεσα στο οικείο και στο έτερο. Ως προς αυτό το κείμενο ζήτημα, δηλαδή ως προς την κεντρική θέση της Ορθόδοξης παράδοσης δεν υπάρχει καμία αλλαγή ως προς τα προηγούμενα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του 2003 (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ 2003). Τα Προγράμματα εκείνα, πέρα από την ενημέρωση για την υφή του θρησκευτικού φαινομένου, την ανάπτυξη θρησκευτικής συνείδησης και την απόκτηση γνώσεων γύρω από τη Χριστιανική πίστη και την Ορθόδοξη Χριστιανική παράδοση, την καλλιέργεια του ήθους και της προσωπικότητας, με την αξιοποίηση των μορφωτικών αγαθών της Αγίας Γραφής, των Πατέρων και της παράδοσης της Εκκλησίας, εστίαζαν επιπλέον «στην κριτική επεξεργασία των θρησκευτικών παραδοχών, αξιών και στάσεων, στη διερεύνηση του ρόλου που έπαιξε και παίζει ο Χριστιανισμός στον πολιτισμό και στην ιστορία της Ελλάδας και της Ευρώπης, στην επίγνωση της ύπαρξης διαφορετικών εκφράσεων της θρησκευτικότητας, στην ανάπτυξη ανεξάρτητης σκέψης και ελεύθερης έκφρασης, στην αντίληψη ότι το αυθεντικό χριστιανικό μήνυμα είναι υπερφυλετικό, υπερεθνικό και οικουμενικό, στην κατανόηση της πολυπολιτισμικής, πολυφυλετικής και πολυθρησκευτικής δομής των σύγχρονων κοινωνιών και στη συνειδητοποίηση της ανάγκης για διαχριστιανική και διαθρησκευτική επικοινωνία και αλληλογνωριμία». Συνεπώς, τα νέα ΠΣ κινούνται πάνω στις ίδιες βασικές αρχές με τα προηγούμενα, τις οποίες, όπως, εμπλουτίζουν, αναβαθμίζουν και, κυρίως, εφαρμόζουν στην πράξη και όχι στη θεωρία. Σε σχέση με τα παλαιά Προγράμματα, τα διδακτικά θέματα των Θρησκευτικών στα νέα ΠΣ προσεγγίζονται με μια νέα παιδαγωγική λογική και αναδιατάσσονται, ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στα παιδαγωγικά και αναπτυξιακά χαρακτηριστικά, στα βιώματα, στις ανάγκες και στις προσδοκίες των παιδιών. Επισημαίνεται ότι και τα παλαιά Προγράμματα, καθώς και τα αντίστοιχα διδακτικά βιβλία, αντιμετωπίστηκαν τότε από τους ίδιους κύκλους που επικρίνουν σήμερα τα νέα ΠΣ, με εντελώς παρόμοιες επικριτικές κατηγορίες με τα τωρινά Προγράμματα.

Ωστόσο, τα νέα ΠΣ στα Θρησκευτικά δεν εκτονήθηκαν για να κριθούν ως εγχειρίδια του μαθητή αλλά ως βιβλία και εργαλεία αποκλειστικά του εκπαιδευτικού. Οι αναφορές και τα περιεχόμενά τους δεν είναι πρόγραμμα ακαδημαϊκών (ανώτερων) θεολογικών σπουδών ούτε θεολογικά ή κατηχητικά συγγράμματα αλλά είναι παιδαγωγικά εργαλεία. Τα νέα ΠΣ στα Θρησκευτικά αφορούν *μαθησιακές διαδικασίες* και μαθητές που ενδεχομένως να μην έχουν θρησκευτικές, θεολογικές ή άλλες σχετικές προσλαμβάνουσες. Η ανάπτυξη της πορείας της μάθησης θεμελιώνεται σε παιδαγωγικούς λόγους και σε εκπαιδευτικές βάσεις. *Τα νέα ΠΣ στα Θρησκευτικά δεν είναι κλειστά και τετελεσμένα προγράμματα, αλλά από τη φύση και τη λειτουργία τους είναι ανοικτά, πλουραλιστικά και επιδέχονται συνεχή ανανέωση και αναθεώρηση.* Κατά την επόμενη σχολική χρονιά (2017-2018), ύστερα από την επιμόρφωση που μόλις ολοκληρώθηκε (Μάιος 2017) και την έκδοση και διανομή στα σχολεία του προσεχέ Σεπτέμβριο των Φακέλων Μαθήματος, που περιλαμβάνουν υπό μορφή βιβλίου το έντυπο προσωρινό διδακτικό υλικό για κάθε τάξη και βαθμίδα, θα δοθεί η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς αλλά και σε άλλους φορείς, να αξιολογήσουν την πορεία εφαρμογής των νέων ΠΣ, να καταθέσουν ενδεχόμενες παρατηρήσεις και προτάσεις βελτίωσης και αναθεώρησής τους όχι θεωρητικά ή ιδεολογικά αλλά μέσα από την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι είναι δυνατό να προχωρήσει η περαιτέρω βελτίωση και αναθεώρησή τους ως μια καθαρά παιδαγωγική διαδικασία και συνεχής αξιολόγηση.

Οι κύριες επικρίσεις κατά του νέου ΠΣ της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Δημοτικό & Γυμνάσιο), οι οποίες είδαν κατά καιρούς το φως της δημοσιότητας, αφορούν κυρίως στη συμπερίληψη θρησκευτικών στοιχείων και αναφορών του. Οι επικριτές είτε απομόνωσαν επιμέρους θρησκευτικούς αναφορές είτε συνέλεξαν όλα τα θρησκευτικά στοιχεία του νέου ΠΣ και τα ενοποίησαν σκόπιμα για να (από)δείξουν ότι το νέο Πρόγραμμα είναι σαφέστατα ή αμιγώς θρησκευτικό. Οι όποιες αναφορές σε άλλες θρησκείες -όπου αυτό κρίνεται σκόπιμο- έγιναν στο ΠΣ της υποχρεωτικής εκπαίδευσης πάντοτε έπειτα από προηγηθείσα όχι απλώς επαρκή αλλά εκτενή παρουσίαση των Ορθόδοξων χριστιανικών θεμάτων κάθε ενότητας, σε ένα μικρό ποσοστό επί της συνολικής διαπραγματευόμενης ύλης κάθε Θεματικής Ενότητας. Αξίζει να επισημάνουμε ακόμη ότι οι θρησκευτικές αναφορές στα βιβλία των Θρησκευτικών υπάρχουν ήδη από τη δεκαετία του '40⁸ και πιο

⁸ Βλ. ενδεικτικά *Ηλία Π. Μηνιάτη, Κατήχησις και Λειτουργική της Ορθόδοξου Ανατολικής Εκκλησίας προς χρήση των μαθητών της Ε' τάξεως των Εξατάξιων Γυμνασίων νέου τύπου και της Γ' τάξεως των Αστικών Σχολείων, 1942. Στο σχολικό αυτό εγχειρίδιο Θρησκευτικών για την Ε' Γυμνασίου και την Γ' Αστικού Σχολείου που αναλύει την έννοια της κατήχησης στις διάφορες θρησκείες με έμφαση στο ορθόδοξο χριστιανικό δόγμα, περιλαμβάνει ένα θρησκευτικό τμήμα με σύντομη αναφορά στη διδασκαλία άλλων θρησκειών (σσ. 10-17).*

συστηματικά από τη δεκαετία του '60 στο Γυμνάσιο, ενώ στο Δημοτικό ήδη με τα ισχύοντα νέα βιβλία του 2003-2006.

Συνεπώς, είναι παντελώς ανυπόστατη η κατηγορία ότι στο νέο ΠΣ της υποχρεωτικής εκπαίδευσης παραγνωρίζεται ή παραγκωνίζεται η Ορθόδοξη πίστη. Οι μαθητές δεν καλούνται να μελετήσουν σε βάθος άλλες θρησκείες αλλά απλώς να εντάξουν στο πεδίο των θρησκευτικών τους γνώσεων κάποια στοιχεία για τις θρησκείες αυτές, ενώ φυσικά στα θέματα του μαθήματος σε όλες τις τάξεις είναι κυρίαρχη η παρουσία της Ορθοδοξίας (πίστη-θεολογία-λατρεία-ζωή-τέχνη). Το νέο ΠΣ, όμως, δεν μπορούσε να μη λάβει σοβαρά υπόψη του, ότι στον σύγχρονο κόσμο οι μαθητές – ακόμη και των τάξεων του Δημοτικού- έχουν πολλές ευκαιρίες να πληροφορηθούν – συχνά με μη έγκυρο έως και επιζήμιο τρόπο– από πολλές πηγές (τηλεόραση-βιντεοπαιχνίδια-κινηματογράφος-διαδίκτυο), δεδομένα που αφορούν στην πίστη και στη λατρεία απο-ανατολικών κυρίως θρησκειών και των ποικίλων παραφυάδων τους, όπως εμφανίζονται στον δυτικό κόσμο. Επομένως, ένα σοβαρό σχολικό μάθημα Θρησκευτικών, που αισθάνεται τον «παλμό» των εξελίξεων στη σύγχρονη κοινωνία, δεν θα ήταν δυνατόν να αδιαφορήσει για τη σωστή και υπεύθυνη ενημέρωση των μικρών μαθητών με απόλυτο στόχο την αποφυγή της παραπληροφόρησης και των συνεπαγόμενων κινδύνων. Η διαστρωμάτωση της ύλης σχετικά με την Ορθόδοξη διδασκαλία, με τις άλλες χριστιανικές ομολογίες και με τις λοιπές μεγάλες θρησκείες, είναι απολύτως σαφής και διακριτή τόσο μέσα στο ΠΣ της υποχρεωτικής εκπαίδευσης όσο και στο νέο ΠΣ του Λυκείου, όπου δικαιολογούνται με επάρκεια οι θεματικές επιλογές, οι οποίες πάντως κινούνται εντός του νομιμοποιητικού πλαισίου του ισχύοντος νόμου (Ν.1566).

Ο ισχυρισμός περί εισαγωγής «μιας πανθρησκείας» είναι το ίδιο ανυπόστατος όσον αφορά και στο νέο ΠΣ στα Θρησκευτικά Λυκείου, καθώς στο Λύκειο δεν γίνεται συστηματική διδασκαλία συγκεκριμένων θρησκειών αλλά μόνο αναφορές όπου αυτό χρειάζεται, υπηρετώντας τον θρησκευτικό γραμματισμό των εφήβων μαθητών μέσω των εννοιών, οι οποίες υπάρχουν σε διαφορετικές θρησκείες και μάλιστα νοηματοδοτούνται στο πλαίσιο τους εντελώς διαφορετικά. Όπου γίνεται λόγος για άλλες θρησκείες, γίνεται πέρα και διακριτά από τον Χριστιανισμό και ο διδάσκων και οι μαθητές του μπορεί να επιλέξουν, αν και με ποιες θρησκείες είναι δυνατό να ασχοληθούν στο πλαίσιο των ειδικών στόχων κάθε τάξης και των συγκεκριμένων προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων που οργανώνονται στο πλαίσιο του εννοιοκεντρικού πλέον σχεδιασμού του μαθήματος στο Λύκειο.

Σε κάθε περίπτωση, το μάθημα των Θρησκευτικών οφείλει στο πλαίσιο λειτουργίας του να διαχειρίζεται τη γνωριμία με τις άλλες θρησκείες, να έχει άποψη για τη θρησκευτική ετερότητα και να εγκαινιάζει ή να ενθαρρύνει έναν ουσιαστικό διάλογο και μία κριτική προσέγγιση του θρησκευτικού φαινομένου εν γένει. Οι επικριτές αυτής της προσέγγισης αντιλαμβάνονται το ΜτΘ μάλλον ως κλειστό μάθημα που δεν χρειάζεται να διαλέγεται στον δημόσιο χώρο του σχολείου. Ωστόσο, οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί δεν είναι απλώς οι μόνοι που έχουν διδαχθεί θέματα θρησκείολογίας στις πανεπιστημιακές τους σπουδές, αλλά και εκείνοι που καλούνται στις νέες συνθήκες των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών και του ενεργού πολίτη του κόσμου να διαδραματίσουν ουσιαστικό ρόλο μετά λόγου γνώσεως προς την κατεύθυνση του αλληλοσεβασμού και της ειρηνικής συνύπαρξης με τη θρησκευτική ετερότητα. Άλλωστε, αρχές όπως η ανοικτότητα, η ανεκτικότητα, η νηφαλιότητα, η οικουμενικότητα, η αποδοχή και ο σεβασμός του άλλου, ο σεβασμός της θρησκευτικής ετερότητας και του διαφορετικού πολιτισμού, η ειρηνική συνύπαρξη, ο διάλογος, η ελευθερία κ.ά., αποτελούν όχι απλώς θεωρητικές συλλήψεις της χριστιανικής ή μη χριστιανικής διάνοησης αλλά βιωματικές κατακτήσεις της Ορθόδοξης Παράδοξης κατά την μακραίωνη ιστορική της οδού⁹.

Στα νέα ΠΣ που δεν είναι βιβλία για τον μαθητή, αλλά εργαλεία για τον εκπαιδευτικό, οι θρησκευτικές παραδόσεις δεν συγχέονται, καθώς οι όποιες θρησκείολογικές αναφορές γίνονται με σαφέστατα διακριτό τρόπο. Ο ισχυρισμός περί εισαγωγής «μιας πανθρησκείας» (sic) με τα νέα Προγράμματα στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου δεν ισχύει καθώς η οργάνωση της ύλης σχετικά με την Ορθόδοξη διδασκαλία, με τις άλλες χριστιανικές ομολογίες και με τις λοιπές μεγάλες θρησκείες γίνεται με τρόπο που δεν επιτρέπει καμία σύγχυση. Ορισμένες κριτικές έφθασαν στο σημείο να χαρακτηρίσουν τα νέα ΠΣ ως «πανθρησκεία», προϊόν της νέας τάξης και της παγκοσμιοποίησης και γενικά ως ένα πρόγραμμα από το οποίο απουσιάζει ή αποδομείται η Ορθόδοξη και η θεολογία της Εκκλησίας. Κατά την πιλοτική εφαρμογή τους στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο (2011-2014), η οποία αφορούσε ένα μεγάλο σύνολο μαθητών και μαθητριών, ή ακόμη και η γενικευμένη εφαρμογή τους από το τρέχον σχολικό έτος 2016-2017, πουθενά δεν εντοπίστηκαν ή αναφέρθηκαν τέτοιου είδους φαινόμενα. Μετά το πέρας της επιμόρφωσης, η οποία μόλις ολοκληρώθηκε πανελλαδικά σε 154 επιμορφωτικά τμήματα, μπορεί να υπήρξαν ορισμένες απορίες ή ενστάσεις ή ακόμη και αντιρρήσεις ως προς τη νέα μεθοδολογία και φιλοσοφία των νέων ΠΣ και τις νέες μαθησιακές διαδικασίες, οι οποίες αλλάζουν την καθημερινότητα και τον παραδοσιακό σχεδιασμό του ΜτΘ, ωστόσο, η περί «πανθρησκείας» προκατασκευασμένη κατηγορία άρχισε πλέον να ατονεί. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που το εφάρμοσαν πιλοτικά παλαιότερα και από το τρέχον σχολικό έτος, έκριναν πως ήταν αναγκαία η αλλαγή του ΠΣ στα Θρησκευτικά, ώστε να ανταποκριθεί το μάθημα στις σημερινές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, να προσαρμοστεί στις σύγχρονες συνθήκες λειτουργίας του σχολείου, να γίνει επίκαιρο και να αποκτήσει λόγο ύπαρξης στην τάξη, να πάψει να αγνοεί την ετερότητα, να λάβει έμπρακτα υπόψη τις προσλαμβάνουσες και τις θρησκευτικές αναζητήσεις των μαθητών. Τα νέα Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά κινούνται πλέον σε μια ανοικτή, πλουραλιστική και διαλογική/διαθεματική κατεύθυνση.

Με τα νέα ΠΣ είναι πλέον σαφές ότι η παρεχόμενη από το κράτος θρησκευτική εκπαίδευση έχει πρωτίστως παιδαγωγικό και μορφωτικό σκοπό και περιεχόμενο και δεν μπορεί να υπηρετεί καθηγητικούς,

⁹ Βλ. Σταύρου Γιαγκάζογλου, *Κοινωνία εσχάτων, Δοκίμια εσχατολογικής οντολογίας*, εκδ. Ίνδικτος, Αθήνα 2016, σσ. 239-269.

ιδεολογικούς ή άλλους σκοπούς. Συνάμα, το νέο ΜτΘ συμβάλλει καθοριστικά στην εξοικείωση των μαθητών με το πνευματικό, πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον εντός του οποίου ζουν οι μαθητές και κατ' επέκταση στην ομαλή ένταξή τους σε αυτό, αναδεικνύοντας τη θρησκευτική γνώση σε σημαντικό αγωγό πρόσληψης και εργαλείο κατανόησης της πραγματικότητας. *Ανεξάρτητα από τη θρησκευτική ή μη ταυτότητα των μαθητών, αυτή η εξοικείωση και ένταξή τους προϋποθέτει κατ' αρχήν τη γνωριμία τους με την Ορθόδοξη παράδοση, η οποία είναι συνυφασμένη με την ιστορία, τον πολιτισμό αλλά και το παρόν αυτού του τόπου και εξακολουθεί να αποτελεί βασικό συστατικό της πολιτισμικής και ιστορικής φυσιογνωμίας του. Συνεπώς, πρόκειται για ένα μάθημα το οποίο έχει ως κέντρο τη σπουδή της Ορθόδοξης παράδοσης και παράλληλα προσεγγίζει άλλες χριστιανικές παραδόσεις, θρησκείες και φιλοσοφικές αντιλήψεις και, υπερβαίνοντας τη μονοφωνία, ενθαρρύνει τον πνευματικό προβληματισμό, τον διάλογο και την κριτική σκέψη, επιδιώκει να αναδείξει τον διαπολιτισμικό χαρακτήρα των θρησκειών, καλλιεργεί την κοινωνική ευαισθησία των μαθητών και προσφέρει σε αυτούς τα αναγκαία κεντρίσματα για να διαμορφώνουν ηθικά κριτήρια και σύστοιχες στάσεις ζωής.*

Τα νέα ΠΣ στα Θρησκευτικά είναι παιδαγωγικο-τεχνικά εκπαιδευτικά κείμενα, που απευθύνονται προς τους εκπαιδευτικούς του μαθήματος και αποβλέπουν στον προγραμματισμό, στην οργάνωση και στην υλοποίηση της διδασκαλίας. Για την ακριβή εκτίμηση της διδακτικής πρότασης που κομίζουν τα ΠΣ, ως προς τον χαρακτήρα, τον σκοπό, τη μέθοδο και το περιεχόμενό τους, είναι απαραίτητη η αποτίμηση της διδασκαλίας σε πραγματικές συνθήκες, καθώς επίσης της επιτευχθείσας μάθησης από μαθητές που διδάχθηκαν το μάθημα στο πλαίσιο της εφαρμογής των νέων ΠΣ. Όπου τα νέα Προγράμματα Σπουδών έχουν διδαχθεί ή διδάσκονται σωστά, με προϋπόθεση την επαρκή κατανόηση των παιδαγωγικών αρχών τους, καταγράφεται έντονα θετική στάση από τους εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης πλήρης ανταπόκριση, ενεργός συμμετοχή και ξεχωριστό ενδιαφέρον από τους μαθητές. Σε γενικές γραμμές, αυτά ήταν και τα συμπεράσματα από την πιλοτική εφαρμογή του ΠΣ σε σχολεία, κατά τη διάρκεια της οποίας όχι μόνο δεν υπήρξε κάποια καταγγελία, από γονείς ή μαθητές, για λόγους «θρησκευτικής συνείδησης», αλλά απεναντίας καταγράφηκαν εξαιρετικά θετικά συμπεράσματα από την αξιολογική αποτίμησή τους.

Θεμελιώδης παιδαγωγική διήκονσα σύμφωνα με την οποία αναπτύσσονται τα Βασικά Θέματα του νέου ΠΣ στα Θρησκευτικά Δημοτικού είναι ότι η διδασκαλία/μάθηση γίνεται με βάση τα παιδαγωγικά, αναπτυξιακά και γνωστικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Επιπλέον, το ΠΣ προωθεί διαδικασίες διαφοροποίησης διδασκαλίας, παρέχοντας σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές ευκαιρίες μάθησης και ισότιμης ενεργού συμμετοχής. Σύμφωνα με αυτές τις αρχές και λαμβάνοντας υπόψη τις συγκεκριμένες μαθησιακές ανάγκες της τάξης του, ο εκπαιδευτικός καλείται να οργανώσει τη διδασκαλία του, επιλέγοντας από τα προτεινόμενα Βασικά Θέματα, τα οποία δεν είναι κλειστός και υποχρεωτικός δεσμευτικός κατάλογος «διδασκτέας ύλης». Για τον λόγο αυτό, το ΠΣ παραθέτει σε όλες τις Θεματικές Ενότητες, τόσο στα προτεινόμενα Βασικά Θέματα όσο και στις Ενδεικτικές Διδακτικές Δραστηριότητες, επιπλέον διδακτικές προτάσεις, επειδή οι μαθησιακές ανάγκες ποικίλουν ανάμεσα σε διαφορετικές τάξεις και διαφορετικούς μαθητές. Έτσι, το ΠΣ, χωρίς να απομακρύνεται από τη βασική σκοποθεσία του, είναι εξαιρετικά ευέλικτο, σύμφωνα και με το πνεύμα της σύγχρονης παιδαγωγικής. Επομένως, το άθροισμα των προτεινόμενων διδακτικών θεμάτων, τα οποία παρατίθενται στο ΠΣ είναι πολύ ευρύτερο των διδακτικών θεμάτων που θα υλοποιηθούν στην τάξη.

Όλοι οι μαθητές καλούνται να συμμετάσχουν στο μάθημα των Θρησκευτικών, ανεξάρτητα από την ένταξή τους ή όχι σε κάποια ιδιαίτερη θρησκευτική παράδοση. Όλοι οι μαθητές θα μάθουν για την «επικρατούσα» κατά το Σύνταγμα θρησκευτική παράδοση της πατρίδας μας και στο πλαίσιο του θρησκευτικού γραμματισμού θα συζητήσουν για τις άλλες ευρωπαϊκές παραδόσεις του Χριστιανισμού και για ορισμένα άλλα σημαντικά θρησκευτικά του κόσμου. Το άνοιγμα αυτό του δημόσιου σχολείου στη θρησκευτική ετερότητα δεν γίνεται απλώς επειδή υπάρχουν ετερόθρησκοι στην Ελλάδα, αλλά κυρίως γιατί χρειάζεται να ανοίξει ο μορφωτικός ορίζοντας της θρησκευτικής εκπαίδευσης προς όφελος όλων των μαθητών και, εν τέλει, προς όφελος του κοινωνικού σώματος, οδεύοντας σε μια πορεία που διέρχεται μέσα από τις διαφορές κι όχι αγνοώντας τις. Το σημείο αυτό αποτελεί αναγκαία και ικανή συνθήκη όχι μόνο της παιδαγωγικής διάστασης του ΜτΘ αλλά και προϋπόθεση της ίδιας της υποχρεωτικότητάς του εντός του ωρολογίου σχολικού προγράμματος.

Ως προς τις επικρίσεις περί δήθεν αντισυνταγματικότητας και αντίθεσης προς τους νόμους επισημαίνεται ότι τα νέα ΠΣ στηρίζονται στο ίδιο θεσμικό πλαίσιο με τα προηγούμενα Προγράμματα Σπουδών και επί της ουσίας αναπλαισιώνουν απλώς την παιδαγωγική διαδικασία και τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και μάθησης, υλοποιώντας πλήρως τους στόχους των προηγούμενων προγραμμάτων (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ) του 2003. Με βάση τους σκοπούς και τους επιμέρους στόχους, με βάση τα βασικά θέματα και περιεχόμενα και, τέλος, με βάση τις προτεινόμενες δραστηριότητες των νέων ΠΣ στα Θρησκευτικά Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου από πουθενά δεν τεκμαίρεται ότι δεν είναι επαρκής ή πλήρης και σε ικανό αριθμό ωρών η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης με βάση την Ορθόδοξη Παράδοση. Αντίθετα, τόσο σε ποσοτικό όσο και σε ποιοτικό επίπεδο η Ορθόδοξη Παράδοση αποτελεί τη βάση, την αφετηρία αλλά και το επίκεντρο και το συντριπτικά υπέρτερο τμήμα των νέων ΠΣ¹⁰. Επιπλέον, ουδεμία πολυθρησκευτική διάσταση δεν υφίσταται παρά μόνο κριτικός διάλογος με τη

¹⁰ Τα ποσοστά χριστιανικών και θρησκευολογικών βασικών θεμάτων στα νέα ΠΣ της υποχρεωτικής εκπαίδευσης έχουν ως εξής: για το Δημοτικό, βασικά θέματα με ομολογιακό περιεχόμενο 82,4%

(με 10,1% διομολογιακές αναφορές), με θρησκευολογικό περιεχόμενο 17,6% για το Γυμνάσιο, βασικά θέματα με αμιγώς ομολογιακό περιεχόμενο 74,2% (με 19,5 διομολογιακές αναφορές), με θρησκευολογικό περιεχόμενο 25,8%.

θρησκευτική ετερότητα, όπου αυτό κρίνεται επιστημονικά και παιδαγωγικά αναγκαίο, όπως άλλωστε γινόταν και στα προηγούμενα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, και πάντως σε ένα βατό ψυχοπαιδαγωγικό επίπεδο για τις βαθμίδες του Δημοτικού και του Γυμνασίου. Οι εμπειρογνώμονες και συντάκτες των νέων ΠΣ έχουν απαντήσει με επιστημονικά και παιδαγωγικά υπομνήματα σε παρόμοιες επικρίσεις, τα οποία μάλιστα έχουν δημοσιεύσει και σε συλλογικό τόμο για τις ανάγκες του δημόσιου διαλόγου¹¹.

Οι επικριτές των νέων ΠΣ στα Θρησκευτικά ισχυρίζονται ότι, ενώ οι Ορθόδοξοι μαθητές υποχρεώνονται να παρακολουθούν τα νέα ΠΣ, υφίσταται εναλλακτικά ομολογιακού περιεχομένου μάθημα Θρησκευτικών για τους Έλληνες Μουσουλμάνους, Εβραίους και Ρωμαιοκαθολικούς, με το οποίο οι ετερόθρησκοι και ετερόδοξοι αυτοί μαθητές, διδάσκονται, ως δικαιούνται, την πίστη των γονέων τους σύμφωνα με το ανωτέρω νομοθετικό πλαίσιο και το άρθρο 55 § 5 του ν. 4386/2016. Συνεπώς, πάντοτε σύμφωνα με τις αιτιάσεις των επικριτών των νέων ΠΣ, υφίσταται παράβαση των άρθρων 4 και 13 του Συντάγματος, καθόσον με την υπουργική απόφαση με την οποία τίθενται σε ισχύ τα νέα ΠΣ, τίθεται θρησκευτικός διαχωρισμός μεταξύ των μαθητών που ανήκουν στο Ορθόδοξο Χριστιανικό Δόγμα και σε εκείνους που ανήκουν σε άλλες θρησκευτικές παραδόχες και ομολογίες. Οι επικριτές των νέων ΠΣ στα Θρησκευτικά ισχυρίζονται ότι τούτο συμβαίνει, διότι οι μαθητές που ανήκουν στη Ρωμαιοκαθολική Ομολογία και την Ιουδαϊκή Θρησκεία, εξακολουθούν σύμφωνα με την παρ. 5 του άρθ. 55 του Ν. 4316/2016 (ΦΕΚ 83/Α/11-5-2016), να διδάσκονται το ιδιαίτερο ομολογιακό μάθημα των Θρησκευτικών, διαμορφωμένο στη δική τους πίστη, μάλιστα από δασκάλους και καθηγητές τους οποίους προτείνουν η Ιερά Σύνοδος της Καθολικής Ιεραρχίας Ελλάδος (Ι.Σ.Κ.Ι.Ε.) και το Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο αντίστοιχα. Παρόμοιο προνόμιο δεν παρέχεται στους Ορθόδοξους μαθητές, οι οποίοι στερούνται του συνταγματικού δικαιώματος να διδαχθούν αυτούσια την πίστη τους από το σχολείο, δικαίωμα που απολαμβάνουν οι ετερόθρησκοι και ετερόδοξοι μαθητές. Επί των ανωτέρω, επισημαίνουμε τα εξής: Ο πρόσφατος Νόμος 4386/11-5-2016 προσθέτει 4ο άρθρο στο άρθρο 16 του Νόμου 1771/1988 (Α' 171) και αναφέρεται μόνο σε ζητήματα πρόσληψης εκτός πινάκων, δασκάλων καθολικού δόγματος σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Σύρου και Τήνου και δύο δασκάλων της εβραϊκής θρησκείας, όπως προβλέπεται από τις Υπουργικές Αποφάσεις των Υπουργών Οικονομικών και Εθνικής Παιδείας το 1957 και το 1962, αφορά μικρό αριθμό σχολείων πολλά από τα οποία δεν λειτουργούν σήμερα. Δεν προβλέπεται ούτε σ' αυτόν τον νόμο, ούτε σε κάποιον άλλο νόμο οι Ρωμαιοκαθολικοί και οι Εβραίοι μαθητρίες και οι μαθητές που ζουν στην Ελλάδα και φοιτούν στα ελληνικά σχολεία, δηλαδή η συντριπτική πλειονότητα των Ρωμαιοκαθολικών και Εβραίων μαθητριών και μαθητών, να παρακολουθούν το μάθημα των Θρησκευτικών ή να απαλλάσσονται από αυτό στα δημόσια σχολεία της χώρας. Δεν γίνεται καμία αναφορά σε Μουσουλμάνους μαθητές σ' αυτόν τον νόμο.

Αρα, δε γίνεται διάκριση προς τους Ορθόδοξους μαθητές, καθότι το ΜτΘ δεν παραμένει κατηχητικό για Ρωμαιοκαθολικούς, Εβραίους και Μουσουλμάνους και μάλιστα υπό την άμεση επίβλεψη των εν Ελλάδι εκπροσώπων του δόγματος ή της θρησκείας τους, αλλά όσοι μαθητές και μαθήτριες δεν ανήκουν στον μικρό αριθμό σχολείων που καθορίζουν οι ως άνω Υπουργικές Αποφάσεις του 1957 και 1962, καλούνται να παρακολουθήσουν κανονικά το μάθημα των Θρησκευτικών, όπως και οι Ορθόδοξοι μαθητρίες και μαθητές στα δημόσια σχολεία, με το ίδιο Πρόγραμμα Σπουδών¹².

¹¹ Βλ. τον Συλλογικό τόμο, *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*, (επιμ. Στ. Γιαγκάτζογλου, Αθ. Νευροκοπλή και Γ. Στριλιγκά), εκδ. Αρμός, Αθήνα 2013.

¹² Παραθέτουμε το άρθρο 16 του Νόμου 1771/1988 (Α' 171), το οποίο έχει τίτλο «Διορισμοί ετερόδοξων και ετερόθρησκων εκπαιδευτικών» και στα τρία άρθρα που το αποτελούν και στα οποία προστίθεται η παράγραφος 4, περιγράφεται ακριβώς: «1. Υποψήφιοι για διορισμό δάσκαλοι και νηπιαγωγοί, άλλου δόγματος ή θρησκείας, διορίζονται και τοποθετούνται σε δημόσια πολυθέσια δημοτικά σχολεία ή διθέσια νηπιαγωγεία κατά περίπτωση, εφ' όσον έχουν τα προσόντα των άρθρων 12 και 13 του ν. 1566/1985. 2. Στις περιπτώσεις της προηγούμενης παραγράφου, οι εκπαιδευτικοί αυτοί δε διδάσκουν το μάθημα των θρησκευτικών, παρά μόνο σε μαθητές ίδιου προς αυτούς δόγματος ή θρησκείας, εφ' όσον το μάθημα αυτό προβλέπεται. 3. Είναι δυνατός ο διορισμός των εκπαιδευτικών της παραγράφου 1 και σε μονοθέσια δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία, εφ' όσον φοιτούν σ' αυτά μαθητές του ίδιου δόγματος ή θρησκείας». Ομοίως, παραθέτουμε τον ν. 4386/11-5-2016, βάσει του οποίου προστίθεται άρθρο 4: «4. Κατ' εξαίρεση, εφόσον στα δημόσια δημοτικά σχολεία των με αριθμό 25153/26.2.1957 (Β' 86) και 78871/22.3.1962 (Β' 125) κοινών υπουργικών αποφάσεων των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών δεν υπηρετεί δάσκαλος του Καθολικού δόγματος ή της Εβραϊκής θρησκείας και γλώσσας για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών του Καθολικού δόγματος ή της Εβραϊκής θρησκείας και γλώσσας αντίστοιχα, μετά από σχετική εισήγηση των αρμοδίων Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, είναι δυνατή η πρόσληψη, ανά σχολικό έτος, εκπαιδευτικού εκτός των οικείων πινάκων αναπληρωτών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών του Καθολικού δόγματος και για τη διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών και γλώσσας της Εβραϊκής θρησκείας. Η επιλογή και πρόσληψη του εκπαιδευτικού γίνεται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, ύστερα από πρόταση της Ιεράς Συνόδου της Καθολικής Ιεραρχίας Ελλάδος (Ι.Σ.Κ.Ι.Ε.) και του Κεντρικού Ισραηλιτικού Συμβουλίου (Κ.Ι.Σ) αντίστοιχα».

Με τα νέα ΠΣ στα Θρησκευτικά είναι πλέον σαφές ότι η παρεχόμενη από το κράτος θρησκευτική εκπαίδευση έχει πρωτίστως παιδαγωγικό και μορφωτικό σκοπό και περιεχόμενο και δεν μπορεί να υπηρετεί κατηγορητικούς, ιδεολογικούς ή άλλους σκοπούς. Με τα νέα ΠΣ, το ΜτΘ συμβάλλει καθοριστικά στην εξοικείωση των μαθητών με το πνευματικό, πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον εντός του οποίου ζουν οι μαθητές και ακολούθως στην ομαλή ένταξή τους σε αυτό, αναδεικνύοντας τη θρησκευτική γνώση σε σημαντικό αγωγό πρόσληψης και εργαλείο κατανόησης της πραγματικότητας. Ανεξάρτητα από τη θρησκευτική ή μη ταυτότητα των μαθητών, αυτή η εξοικείωση και ένταξή τους προϋποθέτει κατ' αρχήν τη γνωριμία τους με την Ορθόδοξη Παράδοση, η οποία είναι συνυφασμένη με την ιστορία αλλά και το παρόν αυτού του τόπου και εξακολουθεί να αποτελεί βασικό συστατικό της πολιτισμικής φυσιογνωμίας του. Συνεπώς, πρόκειται για ένα μάθημα το οποίο έχει ως κέντρο τη σπουδή της Ορθόδοξης Παράδοσης και παράλληλα προσεγγίζει άλλες χριστιανικές παραδόσεις, θρησκείες και φιλοσοφικές αντιλήψεις και, υπερβαίνοντας τη μονοφωνία, ενθαρρύνει τον πνευματικό προβληματισμό, τον διάλογο και την κριτική σκέψη, επιδιώκει να αναδείξει τον διαπολιτισμικό χαρακτήρα των θρησκειών, καλλιεργεί την κοινωνική ευαισθησία των μαθητών και προσφέρει σε αυτούς τα αναγκαία κεντρίσματα για να διαμορφώνουν ηθικά κριτήρια και σύστοιχες στάσεις ζωής.

Εδώ και οκτώ περίπου έτη, από την περίοδο της εκπόνησης των νέων ΠΣ, της πιλοτικής εφαρμογής τους μέχρι και την απόφαση εφαρμογής τους από το Υπουργείο Παιδείας κατά το σχολικό έτος 2016-2017, όλοι όσοι εργαζόμαστε για τη δημιουργία, τη βελτίωση και την υποστήριξη της εφαρμογής τους, δεν σταματήσαμε κυριολεκτικά και παρά το προσωπικό κόστος, να ενημερώνουμε δημόσια και να διαλεγόμαστε με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, κατ' εξοχήν με τους εκπαιδευτικούς και με την Εκκλησία. Κατά το στάδιο της εφαρμογής των νέων ΠΣ στα Θρησκευτικά, οι επικρίσεις που αναπαράγονται, προέρχονται από μια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών και άλλων προσώπων. Οι επικρίσεις αυτές, αν και ενίοτε θορυβώδεις, δεν στηρίζονται σε σοβαρή παιδαγωγική, θεολογική και νομική τεκμηρίωση. Μεγάλο μέρος από τις επικρίσεις που διατυπώνονται, προέρχονται από μη εκπαιδευτικούς θεσμούς ή πρόσωπα που δεν είναι εκπαιδευτικοί. Οι κύκλοι των επικριτών, μη έχοντας άλλο τρόπο για να επιβάλλουν τις θέσεις τους, προσπαθούν να επηρεάσουν παράγοντες και θεσμούς υπέρ των απόψεών τους, κυρίως με παραπληροφόρηση και κατασκευασμένα επιχειρήματα. Η Εκκλησία της Ελλάδος με μια σημαντική πρόσφατη απόφασή της αναγνωρίζει «ότι η αλλαγή του μαθήματος είναι απαραίτητη, χωρίς αυτό να σημαίνει υποτίμηση της αξίας του, αποδόμηση της πίστης, πρόκληση σύγχυσης και την ταύτισή του με κύρια χαρακτηριστικά φανατισμό, εμπάθεια, συντηρητισμό, σκοταδισμό ή ανόητο και μειονεκτικό φιλελευθερισμό», αναγνωρίζει ακόμη «ότι η εποχή των αμιγώς θρησκευτικών κοινωνιών και εθνών ήδη παρέρχεται» και ότι «το Μάθημα των Θρησκευτικών (οφείλει) να φανερώσει ξεκάθαρα την αξία και την επικαιρότητά του, να εκφράζει πειστικά την αλήθεια με τόλμη, ελευθερία και ομορφιά, να μην κουράζει ούτε να είναι ανιαρό, αλλά να είναι αξιόπιστο και ενδιαφέρον, να καταδεικνύει την τεράστια συμβολή της ορθόδοξης πίστης στο Πνεύμα, στην Τέχνη, στον Πολιτισμό»¹³. Είναι εξαιρετικά σημαντικό το γεγονός ότι η εν λόγω απόφαση της Εκκλησίας της Ελλάδος εξέλαβε ως βάση διαλόγου τα νέα αυτά Προγράμματα Σπουδών. Ήδη η Εκκλησία και το Υπουργείο Παιδείας με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ολοκλήρωσαν αίστως έναν συστηματικό και απροκατάληπτο διάλογο, με συμφωνία για συγκεκριμένες βελτιωτικές αλλαγές και τροποποιήσεις, όπου αυτό κρίθηκε αναγκαίο. Τα νέα ΠΣ στα Θρησκευτικά αναμένεται άμεσα να αναθεωρηθούν και κατόπιν να δημοσιευθούν σε νέα ΦΕΚ, ώστε να ισχύσουν ακώλυτα από τη νέα σχολική χρονιά.

¹³ Βλ. Δελτίο Τύπου, «Δεύτερη Συνεδρία της εκτάκτου συγκλήσεως της Ιεραρχίας της Εκκλησίας της Ελλάδος, 9/3/2017».

Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα αλλάζει: η παιδαγωγική και διδακτική καινοτομία των νέων ΠΣ

Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Θεολογίας, Θεολογική Σχολή ΕΚΠΑ

Εισαγωγή

Γίνεται σήμερα λόγος για την αλλαγή στο μάθημα των Θρησκευτικών στην Ελλάδα. Η συζήτηση για το θέμα έχει ξεκινήσει από τη δεκαετία του 1990 και η αλλαγή έχει γίνει από τον Σεπτέμβριο του 2016 με τη δημοσίευση σε ΦΕΚ των Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού-Γυμνασίου και Λυκείου (στο εξής ΠΣ) και με την εφαρμογή τους ή μη εφαρμογή τους τη σχολική αυτή χρονιά. Γνωρίζουμε, βέβαια όλοι και όλες ότι με την προσωπική αντίδραση του Αρχιεπισκόπου της Εκκλησίας της Ελλάδας κ.Ιερώνυμου (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2016), της οποίας το χρονικό αδυνατούμε εδώ να αναλύσουμε, διενεργήθηκε διάλογος μεταξύ Πολιτείας και Εκκλησίας τους προηγούμενους μήνες και μετά από αναθεώρηση, θα προκύψουν νέες δημοσιεύσεις σε ΦΕΚ των δύο ΠΣ και θα ισχύσουν τη σχολική χρονιά 2017-18. Παράλληλα γνωρίζουμε ότι ομάδες εμπειρογνομόνων των δύο ΠΣ και εκπαιδευτικών της τάξης από την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση εργάστηκαν αμισθί και συνέθεσαν Φακέλους Μαθητή με διδακτικό υλικό, για κάθε τάξη Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου, σύμφωνα με τις παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές των νέων ΠΣ και αυτοί θα δοθούν στους μαθητές και μαθήτριες τη νέα σχολική χρονιά. Τέλος, από τον διάλογο Πολιτείας και Εκκλησίας προέκυψε ρητή διαβεβαίωση της Πολιτείας ότι με την αλλαγή των ΠΣ υφίσταται το εκπαιδευτικό, παιδαγωγικό και πολιτικό περιβάλλον όχι μόνο για τη διατήρηση της υποχρεωτικότητας του μαθήματος, αλλά και για τη συμπερίληψή του στα βασικά και υποχρεωτικά μαθήματα του νέου Λυκείου, που θα ισχύσει τα επόμενα χρόνια.

Προσδιορισμός της αλλαγής που προκαλείται από την εφαρμογή των νέων ΠΣ

Η αλλαγή που προκαλεί η εφαρμογή των νέων ΠΣ φαίνεται να έχει συντελεστεί με τη δημοσίευση των κειμένων των ΠΣ και των Οδηγών Εκπαιδευτικού. Ουσιαστικά, όμως, η Θρησκευτική Εκπαίδευση (στο εξής ΘΕ) στην Ελλάδα, βρίσκεται σε διαδικασία αλλαγής, αφού ο σημαντικός παράγοντας αυτής που είναι ο/η εκπαιδευτικός δεν φαίνεται να γνωρίζει¹ ποια είναι ουσιαστικά η καινοτομία των νέων ΠΣ και πόσο αυτή επηρεάζει το περιεχόμενο του μαθήματος (αν θα είναι χριστιανικό ή πολυθρησκευτικό) ή το μοντέλο του (αν θα είναι ομολογιακό ή μη ομολογιακό)². Από τη μελέτη των νέων ΠΣ διαπιστώνουμε ότι η αλλαγή βρίσκεται στη φιλοσοφική βάση και στον παιδαγωγικό προσανατολισμό των ΠΣ που επιδρά σαφώς και στη θρησκευτοπαιδαγωγική προσέγγιση τους και όχι τόσο στο περιεχόμενο. Και αυτή είναι η καινοτομία του, διότι όλα τα προηγούμενα ΑΠΣ σχεδιάστηκαν με βάση το περιεχόμενο. Υπάρχουν, βέβαια, πολλές αιτίες που έγινε αυτό στο μάθημα των Θρησκευτικών με βασική την προηγηθείσα σε κάθε περίπτωση θρησκευτοπαιδαγωγική βάση του μαθήματος, η οποία, όμως, δεν συνοδεύταν πάντα με παιδαγωγική έρευνα και ιδιαίτερα γνώση των επιστημών της Παιδαγωγικής. Αλλά δεν μπορούμε να παραγνωρίσουμε τη γενικότερη εμμονή στο περιεχόμενο της ελληνικής εκπαίδευσης, που αφορά όλα τα γνωστικά αντικείμενα και εδράζεται στην ιδεαλιστική θεώρηση της παιδείας (Χατζηγεωργίου, 2012, σσ. 136-7) και σαφώς στον σκληρό συμπεριφορισμό, και στην καλύτερη περίπτωση τον γνωστικισμό, που υπηρετούν σε αυτή την περίπτωση τη μαθησιακή διαδικασία.

Σε αυτή σύντομη αναφορά θα επιχειρήσουμε να σκιαγραφήσουμε τις φιλοσοφικές βάσεις των νέων ΠΣ, Δημοτικού-Γυμνασίου και Λυκείου και επαγωγικά τον παιδαγωγικό προσανατολισμό τους επιχειρώντας βασική ανάλυση της επίδρασης αυτών στη γνώση που παράγεται και αξιολογείται στην εκπαίδευση και τη σχολική τάξη. Ο συσχετισμός της φιλοσοφική προσέγγισης της γνώσης με την εφαρμογή των ΠΣ στην τάξη και τις διαδικασίες της μάθησης είναι μονόδρομος για να ερμηνευθεί η πραγματική αλλαγή στην ΘΕ, η οποία θα δούμε ότι αφορά,

¹ Τα στοιχεία προκύπτουν από τον σχεδιασμό της επιμόρφωσης των θεολόγων στα νέα ΠΣ που σχεδιάζει, από τον Νοέμβριο του 2016, Ομάδα Επιμόρφωσης (μέλος της οποίας είναι ο γράφων) στο ΙΕΠ.

² Για πρώτη φορά αναφέρθηκε από τον Αρχιεπίσκοπο το φθινόπωρο του 2016, η πρόταση για πολυομολογιακό μοντέλο, όπως αυτό που υπάρχει στα κρατίδια της Γερμανίας, δηλαδή κάθε θρησκευτική κοινότητα αναλαμβάνει τη δική της τάξη και οι μαθητές/μαθήτριες διδάσκονται αυτή τη θρησκεία και τις άλλες με την οπτική αυτής. Αυτό θα σήμαινε ότι κάθε αναγνωρισμένη θρησκεία θα είχε τη δυνατότητα να διαμορφώσει τη δική της ΘΕ στο χώρο του ελληνικού σχολείου.

³ Για να είμαστε ειλικρινείς η έρευνα δείχνει ότι δεν είχαμε άλλοτε στο μάθημα των Θρησκευτικών στην Ελλάδα ολοκληρωμένο ΑΠΣ ή ΠΣ. Συνήθως ο προβληματισμός ξεκινούσε από το περιεχόμενο και κάποια στιγμή ίσως μετά το 2000 (μιλάμε για το ΑΠΣ που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του ΔΕΠΠΣ) επεκτείνονταν στους στόχους της διδασκαλίας αυτού του περιεχομένου. Αλλά και πάλι προηγούνταν η επιλογή του περιεχομένου και στη συνέχεια παραδόξως αναπτύσσονταν οι στόχοι της διδασκαλίας των ενότητων και κυρίως των τάξεων.

τελικά, την παιδαγωγική προσέγγιση της ΘΕ και τη διδακτική μεθοδολογία της, που βασίζεται στις αρχές της βιωματικής μάθησης (Kolb, 2015, σ. xviii). Και αυτή τελικά είναι η καινοτομία τους.

Οι φιλοσοφικές βάσεις των νέων ΠΣ

Θα επιχειρήσουμε να αναφέρουμε τις αλλαγές που φέρνουν οι φιλοσοφικές προσεγγίσεις των ΠΣ στη θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, αλλά ήδη φαίνεται πόσο απαραίτητη είναι η γνώση της Παιδαγωγικής για να μπορέσει να αντιληφθεί ένας εκπαιδευτικός/ μία εκπαιδευτικός θεολόγος να αντιληφθεί το περιεχόμενο και τις απαιτήσεις ενός ΠΣ, αλλά και τη δική του προσωπική θεωρία και πράξη, οι οποίες καθορίζουν την εφαρμογή τους.

Από τους γενικούς σκοπούς των ΠΣ, τους ειδικούς σκοπούς και στόχους των τάξεων, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα των θεματικών και διδακτικών ενότητων και τις επάρκειες, που περιλαμβάνει το ΠΣ Δημοτικού-Γυμνασίου, και τα κριτήρια αξιολόγησης, που περιλαμβάνει το ΠΣ Λυκείου αντιλαμβάνεται κανείς ότι και τα δύο ΠΣ έχουν αφήσει πίσω στη φιλοσοφία τους τον ιδεαλισμό και τον ρεαλισμό και υιοθετούν κατά βάση τις προσεγγίσεις της γνώσης και της μάθησης των Κριτικού Ρεαλισμού (Bhaskar, 1975; Bhaskar, 1979; Wright, 2007), της Φαινομενολογίας (Smart, 1971; Jackson, 1997) και του Κονστρουκτιβισμού (Piaget, 1954; Piaget, 2007 [1973]; Vygotsky, 1998[1978]; vonGlasersfeld, 1995; Grimmitt, 2000; Ericker, 2010; Κουκουνάρας Λιάγκης, 2013; Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 117 κ.ε.).

Υπάρχει μία διαφορά στη φιλοσοφική βάση των ΠΣ και αυτό εξηγείται ακριβώς γιατί λαμβάνουν και τα δύο υπόψη το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών στην υποχρεωτική εκπαίδευση, στη προ και πρώτη εφηβεία και στο Λύκειο στη μέση εφηβεία. Για αυτό στο ΠΣ Δημοτικού-Γυμνασίου θα βρει κανείς ότι ο Κριτικός Ρεαλισμός και η Φαινομενολογική προσέγγιση της ΘΕ, όπως αναπτύχθηκε από τον Ninian Smart τη δεκαετία του 1970, τον Michael Grimmitt το 1980 (Grimmitt, 1987) και τον Robert Jackson το 1990 προσέφεραν τη βάση για την ανάπτυξη του. Αντίστοιχα λειτούργησε η Κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της ΘΕ στο ΠΣ Λυκείου.

Τι είναι γνώση στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση τι είναι μάθημα στο σχολείο, για το ΠΣ του Δημοτικού-γυμνασίου; Σύμφωνα λοιπόν με την προσέγγιση του Κριτικού Ρεαλισμού η γνώση στην εκπαίδευση παράγεται σε συγκεκριμένο χρονικο-ιστορικό πλαίσιο (βλέπε τόπο, πολιτισμό, οικογένεια, εκπαιδευτικό σύστημα κ.ά.) και είναι κοινωνική κατασκευή. Είναι σχετική γιατί η εμπειρική παρατήρηση αποδεδειγμένα έχει περιορισμούς, έτσι κι αλλιώς στη μετανεωτερικότητα και τη μεταθεωρητική σκέψη. Υπάρχει, οπωσδήποτε, η αντικειμενική πραγματικότητα, η οποία γίνεται σταδιακά γνωστή μέσω των αλληλεπιδράσεων θεωρίας και εμπειρίας (Archer, και συν., 2016). Και αυτό φαίνεται από τον τρόπο που διατυπώνονται οι ειδικοί σκοποί και οι επάρκειες των τάξεων στο ΠΣ και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα των Θεματικών Ενότητων στο αναθεωρημένο ΠΣ Δημοτικού-Γυμνασίου του 2015. Αναφερόμαστε ειδικά στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα διότι στην πρώτη έκδοση του 2011 η διατύπωσή τους άφηνε πολλά περιθώρια ρεαλιστικής προσέγγισης της γνώσης. Για παράδειγμα οι μαθησιακές διαδικασίες που ορίζονται με τα ρήματα -συνειδητοποιούν ή -συμπεραίνουν ή -εντοπίζουν που έχουν ρεαλιστική βάση στην αναθεώρηση αντικαθίστανται με τα ρήματα -διασαφηνίζουν, -αναστοχάζονται, -αξιολογούν, -μοιράζονται, στην θεματική Ενότητα 6 (2015), που ήταν 7 (2011), με τίτλο «Από την αρχή έως το τέλος του κόσμου». Έτσι, μάθημα στο σχολείο είναι η διερεύνηση των αιτιωδών παραγόντων αυτής της αντικειμενικής πραγματικότητας, που υπάρχει ανεξάρτητα από το πρόσωπο. Είναι η καλλιέργεια της ικανότητας της κριτικής όλων των φαινομένων (φυσικών και κοινωνικών) και η διαπίστωση της συστημικής αλλά όχι αναγωγικής σχέσης όλων των επιστημών. Η διεπιστημονικότητα αποτελεί εργαλείο μελέτης της πραγματικότητας και η ανακάλυψη της γνώσης γίνεται με δράση και συνεργασία. Η διαπίστωση της σημασίας που δίνει το ΠΣ στη διδακτική μεθοδολογία φαίνεται από την ύπαρξη της τρίτης στήλης του ΠΣ στην οποία περιλαμβάνονται διδακτικές τεχνικές και δραστηριότητες που υπηρετούν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Σημαντικό όμως στον Κριτικό Ρεαλισμό παραμένει το περιεχόμενο, το τι του μαθήματος, αφού η πραγματικότητα, η έξω από τον άνθρωπο υπάρχει και γίνεται σταδιακά γνωστή μέσω των αλληλεπιδράσεων περιεχομένου και εμπειρίας. Η διερεύνηση, ως βιωματική διαδικασία, είναι βασική διδακτική μεθοδολογία, αφού η αλληλεπίδραση παράγει τη γνώση, αλλά τα «βασικά θέματα», που προτείνονται στη δεύτερη στήλη του ΠΣ, αποτελούν το πλέον σημαντικό στοιχείο του μαθήματος αφού τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα υπηρετούνται από αυτά. Πώς θα υπηρετηθεί, για παράδειγμα, το προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα της Ενότητας 6 της Γ' Γυμνασίου: «μοιράζονται ελπίδες και οράματα και σχεδιάζουν από κοινού δράση εμπνεόμενοι από την Πορεία» που αναφέρεται συγκεκριμένα σε χριστιανικό περιεχόμενο αν δεν διδάξει ο/η εκπαιδευτικός το βασικό θέμα της δεύτερης στήλης: «IV. Όταν ανοίγουν τα μάτια των ανθρώπων: i. «Ποιος είναι ο τρίτος που περπατά πάντα στο πλάι σου;», (Τ. Σ. Έλιοτ, Η έρημη χώρα), ii. «Αυτών δε διηνοίχθησαν οι οφθαλμοί και επέγνωσαν αυτόν»: Στην πορεία προς Εμμαούς (Λκ 24, 13-35), iii. Στο κοινό τραπέζι με τον Χριστό (Θ. Λειτουργία), iv. «Τότε πρόσωπο με πρόσωπο θα δούμε τον Θεό» (Α' Κορ 13, 12)».

Στις θρησκείες και στα Θρησκευτικά, όμως, έχουμε να κάνουμε με περισσότερες από μία αντικειμενικές πραγματικότητες που έχει να προσεγγίσει ένας μαθητής/μία μαθήτρια, την προσωπική, την οικεία, αλλά και τις «ξένες», των υπολοίπων στην ομάδα, στην μαθητική κοινότητα, στην τοπική κοινωνία, στις ψηφιακές κοινότητες, στην κοινωνία, στον κόσμο όλο. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθησιακές διαδικασίες στο σχολείο επηρεάζονται και καθοδηγούνται από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις όχι μόνο των συμμετεχόντων σε ένα μάθημα, αλλά και από την αλληλεπίδραση και διάδραση των συμμετεχόντων σε κάθε είδους ομάδα και κοινότητα (Vygotsky, 1998[1978]; Bruner, 2007[1996]; Donnerstein, 2009). Από την άλλη δεν μπορεί να μη ληφθούν υπόψη τα αναπτυξιακά τους γνωσιακά, κοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά αυτής ηλικίας (Lightfoot, Cole, & Cole, 2014, σ. 685 κ.ε.).

Η αποδοχή αυτών βρήκε στη φαινομενολογική προσέγγιση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης και μάλιστα στην όψιμη ευρωπαϊκή (Jackson, 1997) και όχι τόσο στην πρώιμη βρετανική (Smart, 1971) το έδαφος για ανάπτυξη μίας φαινομενολογικής προσέγγισης της θρησκείας, όταν χρειάζεται. Και αυτή χρειάζεται όταν διδάσκονται άλλες θρησκείες στο Δημοτικό και Γυμνάσιο. Έτσι οι θρησκείες στην υποχρεωτική εκπαίδευση, δεν παρουσιάζονται ως συστήματα, αλλά περισσότερο ως εμπειρίες προσώπων και ομάδων, με τους μικρούς μαθητές και μικρές μαθήτριες να προσκαλούνται να γνωρίσουν και να συνομιλήσουν με τον θρησκευτικά «άλλον» (Υπουργείο Εκπαίδευσης και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2016, σσ. 97-9), σύμφωνα με τη διερμηνευτική μέθοδο, που ανέπτυξε ο Robert Jackson από τη δεκαετία του 1990 κι έχει ερευνηθεί στα περισσότερα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα της Ευρώπης. Στο Λύκειο λαμβάνοντας υπόψη πια ό, τι έχει προηγηθεί στην υποχρεωτική εκπαίδευση στη ΘΕ, τα αναπτυξιακά και κοινωνιο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά της σημερινής μέσης εφηβείας, τα ερωτήματα, τις αμφιβολίες και ανησυχίες τους και, όσο γίνεται, τα διαφορετικά υφιστάμενα περιβάλλοντα επικοινωνίας και την περαιτέρω ανάπτυξη τους το νέο ΠΣ αντιμετωπίζει τη γνώση που παράγεται στην εκπαίδευση ως εμπειρία (βλ. σχετική βιβλιογραφία παραπάνω). Χρησιμοποιεί επιστημονική μέθοδο, αλλά αληθινή γνώση θεωρείται ό, τι έχει σχέση με τη ζωή και είναι ωφέλιμο για τον άνθρωπο. Η γνώση είναι η ίδια η εμπειρία του προσώπου, που βιώνει μέσα και έξω από την τάξη, μαζί με άλλους ανθρώπους που είναι και αυτοί πολύ σημαντικοί στη διαδικασία μάθησης, και τον βοηθά να νοηματοδοτεί τον κόσμο φυσικά χωρίς παρεμβάσεις και εμπόδια. Θεωρείται δεδομένο ότι η γνώση παράγεται στον έσω άνθρωπο, αφορά τον νου (εγκέφαλο και καρδιά) και αποτελεί μεθοδική προσέγγιση του κόσμου, που φυσικά υπάρχει έξω από τον άνθρωπο. Έτσι, πάλι το μάθημα γίνεται βίωση εμπειριών κατά τι οποίες παρέχονται, βεβαίως, επιστημονικές εξηγήσεις, για την επίλυση προβλημάτων και την κριτική προσέγγιση ζητημάτων. Πρόκειται για ευκαιρίες μάθησης κατά τις οποίες οι μαθητές και μαθήτριες δραστηριοποιούνται σε ένα καλά σχεδιασμένο από τον εκπαιδευτικό πλαίσιο και διερευνούν κριτικά τις επιλογές τους μαθαίνοντας σε ασφαλές περιβάλλον-της τάξης- τις συνέπειες των επιλογών τους. Στα Θρησκευτικά του Λυκείου αποδεχόμενοι ότι υπάρχουν κριτήρια «σωστών σχέσεων» ΘΕ – Θεολογίας, αυτό που στην πραγματικότητα προτείνεται είναι το να «κάνουμε θεολογία με τα παιδιά» εντός ενός πλαισίου όχι κανονιστικού, αλλά διερευνητικού/ανακαλυπτικού με σκοπό τη θρησκευτική νοηματοδότηση της πραγματικότητας, ακόμη και για τα πρόσωπα που δεν υφίσταται αυτή, από την οικογένεια ή το περιβάλλον. Με συνείδηση την πραγματικότητα ότι η Θεολογία διεκδικεί την αλήθεια, οι εκπαιδευτικοί διερευνούν με τους μαθητές και τις μαθήτριες τις απαντήσεις και τα κριτήριά της στα μεγάλα ζητήματα της ζωής της Εκκλησίας, της ιστορίας, της κοινωνίας και της προσωπικής τους ζωής. Αυτή η προσέγγιση βέβαια γίνεται με όρους προσωπικής συνομιλίας και αναμέτρησης των προσώπων, χωρίς να προϋποτίθεται η θρησκευτική τους δέσμευση και έχοντας πάντοτε ως στόχο την ουσιαστική συνεισφορά της ΘΕ στον εγγραμματισμό των μαθητών/τριών και την προσωπική ανάπτυξη όλων. Τι είναι, τελικά, αυτό που έχει σημασία στο Λύκειο; Είναι η εμπειρική προσέγγιση της θρησκευτικής γνώσης, η οποία προτείνεται ως ένας βασικός τρόπος ερμηνείας της πραγματικότητας, σύμφωνα με την ελληνική παράδοση, το Σύνταγμα, τους νόμους και τις επιταγές των επιστημών της Παιδαγωγικής και της Θεολογίας. Προσφέρουμε δηλαδή την αποδεκτή θρησκευτική γλώσσα για να κατανοήσει κάθε μαθητής και μαθήτρια την πραγματικότητα, να εννοιολογήσει, δηλαδή, ανακαλύπτοντας τα νοήματά της και επιδρώντας παράλληλα σε αυτά, την πραγματικότητα.

Για αυτό τα Θρησκευτικά σε όλες τις βαθμίδες είναι ένα μάθημα γλώσσας και όχι ιστορίας⁴. Για αυτό με τα νέα ΠΣ δίνεται σπειροειδώς η ευκαιρία να μάθουν οι μαθητές και μαθήτριες στην προ-, πρώτη και μέση εφηβεία τους καλά τη γλώσσα του τόπου και του πολιτισμού, τη δική τους γλώσσα και έπειτα και άλλες.

Η βιωματική μάθηση υπηρετεί τη φιλοσοφική βάση των ΠΣ

Με αυτές τις επιλογές και τα διαμορφωμένα πια πάνω σε αυτές ΠΣ Δημοτικού Γυμνασίου και Λυκείου η θέση της θρησκείας στην εκπαίδευση, η θέση της ΘΕ αλλάζει. Υπάρχει για παιδαγωγικούς και εκπαιδευτικούς λόγους, γιατί προσφέρει στους μαθητές και μαθήτριες μία γλώσσα επικοινωνίας με τον εαυτό, με τους άλλους και με τον Θεό, ένα εργαλείο ερμηνείας και ανάλυσης της πραγματικότητας, εμπειρίες που του/τις βοηθούν να ζήσουν επιτυχημένα και ευτυχισμένα τη ζωή τους, να αντιμετωπίζουν προβλήματα, να είναι κριτικοί και έξυπνοι. Κι αν πιστεύουν στο Θεό να είναι έξυπνοι πιστοί, που λέει και ο Dewey (Dewey, 1958, σ. 422).

Τα παραπάνω, οπωσδήποτε, γίνονται απλές ευχές αν δεν υπηρετεί η διδασκαλία τις μαθησιακές διαδικασίες που καθορίζονται, όπως τονίστηκε από τη φιλοσοφική βάση των ΠΣ και τον παιδαγωγικό τους προσανατολισμό.

Μόνο η θεωρία της βιωματικής μάθησης και οι παραγόμενη διδακτική μεθοδολογία μπορεί να υπηρετήσει αυτά τα ΠΣ και αυτή η επιλογή αποτελεί ακόμη μεγαλύτερη αλλαγή όχι μόνο για τα Θρησκευτικά, αλλά και για όλη την εκπαίδευση. Έχουν ξαναγίνει παρόμοιες επιλογές, αλλά δεν πέρασαν στην πράξη στην τάξη, για πολλούς λόγους. Για παράδειγμα οι «Βιωματικές Εργασίες» στο Γυμνάσιο, οι οποίες πρόσφατα καταργήθηκαν. Η εισαγωγή όμως της βιωματικής μεθοδολογίας στη ΘΕ από τα ίδια τα ΠΣ, ως υποχρεωτική, με παράλληλη υποστήριξη από τους Οδηγούς Εκπαιδευτικού, η οποία δεν έχει ξαναγίνει και η εντελώς διαφορετική αντιμετώπιση του σχολικού εγχειριδίου (γίνεται πλέον Φάκελος Μαθητή), φέρνει σε αδιέξοδο οποιαδήποτε άλλη επιλογή στη διδακτική μεθοδολογία, αν θέλει κάποιος/α να υπηρετήσει πράγματι ό, τι ευαγγελίζονται τα νέα ΠΣ.

⁴ Είναι σαφείς οι επιδράσεις από τις φιλοσοφικές προσεγγίσεις της εμπειρίας και γνώσης του John Dewey, του ρόλου του πλαισίου και της γλώσσας του Lev Lygotsky, των σχέσεων του νου και της γλώσσας του Hilary Putnam, της βιωσιμότητας της γνώσης του Ernst von Glasersfeld και της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης της ΘΕ του Michael Grimmitt.

Η βιομαθητική μάθηση στη ΘΕ αφορά, οπωσδήποτε τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και όχι αποκλειστικά τις θρησκευτικές εμπειρίες, οι οποίες, ωστόσο, δεν αποκλείονται στη βιομαθητική μάθηση όταν αυτές αποτελούν αντικείμενο διερεύνησης στη διάρκεια της διδασκαλίας. Βασική αρχή είναι η ενεργοποίηση του μαθητή/της μαθήτριας μέσα από την ανάδειξη και την επεξεργασία των προσωπικών τους εμπειριών και τη βίωση νέων εμπειριών με νόημα στο πλαίσιο της διδασκαλίας, με τις οποίες αποκτούν όλοι και όλες τις δυνατότητες να ερμηνεύουν τις νέες τους εμπειρίες στο υπόλοιπο της ζωής τους (Ντιουί, 2016, σσ. 143,237). Έτσι το πρόσωπο αποκτά αξία, ελευθερία, ασφάλεια, εμπιστοσύνη και ενσυναίσθηση (Rogers, 1969), όχι όμως μακριά από την κοινότητα στο πλαίσιο της οποίας αποκτούν νόημα εμπειρίες και αυτό μαθαίνει να συνεργάζεται και να επικοινωνεί (Vygotsky, 1998[1978]; Kolb, Boyatzis, & Mainemelis, 2001; Πουρκός, 2003; Χρυσοφίδης, 2002; Κουκουνάρας Λιάγκης, 2011). Η εκπαίδευση σκοπεύει στην έξη της μάθησης να μαθαίνει το παιδί να μαθαίνει μέσα από διδακτικές προσεγγίσεις βιομαθητικής-επικοινωνιακής μάθησης (Boud, Keogh, & Walker, 1985; Kolb & Fry, 1975), ανακαλυπτικής μάθησης (Bruner, 1961), επίλυσης προβλήματος (Barrows, 1996; Schmidt, 1983) διερευνητικής μάθησης (Rutherford, 1964; Schwab, 1960) και φυσικά κονστрукτιβιστικής μάθησης (Jonassen, 1991; vonGlaserfeld, 1991). Στη ΘΕ μάλιστα ιδιαίτερα αξιοποιείται η διδακτική χρήση των προσωπικών αφηγήσεων (Erricker, 2010) και της πολυτροπικότητας των κειμένων και του δράματος (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2011; Κουκουνάρας Λιάγκης & Ποταμούση, 2015; Κουκουνάρας Liagkis, 2011; Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015).

Στην επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα έχουν διατυπωθεί επιφυλάξεις που αφορούν α) τον ιδεολογικό τομέα, ότι με τη βιομαθητική μάθηση χειραφετείται το άτομο σε βάρος της κοινότητας, β) στον ψυχολογικό τομέα, ότι δεν επαρκούν πάντα οι εμπειρίες και οι δεξιότητες των θητών/τριών για τη διασφάλιση επαρκών γνώσεων και προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, γ) στον επιστημολογικό τομέα, ότι επιβάλλει τον άκραιο υποκειμενισμό και σχετικοποιεί τις κυρίαρχες αξίες, δ) στον διδακτικό τομέα, ότι καταργεί τη άμεση διδασκαλία και έτσι παραγκωνίζεται ο δάσκαλος και ο ρόλος του σχολείου, (Ματσαγγούρας, 2012, σσ. 16-7; Christodoulou, 2014) και ε) στον θρησκευτοπαιδαγωγικό τομέα, ότι επιβάλλεται η βίωση θρησκευτικών εμπειριών σε ανθρώπους που δεν πιστεύουν και προκαλούνται εμπειρίες άλλων θρησκειών πριν δομηθεί η θρησκευτική ταυτότητα. Επιγραμματικά αναφέρουμε ότι «οι βιομαθητικές προσεγγίσεις επιδιώκουν συνειδητά και συστηματικά τη διαλεκτική σχέση μεταξύ του ατομικού αυτοκαθορισμού και κοινωνικοποίησης και κοινωνικοποίησης και κοινωνικής αλλαγής» (Ματσαγγούρας, 2012, σ. 16). Ουσιαστικά το άτομο μαθαίνει μέσα από την κοινωνική διαμεσολάβηση και αλληλεπίδραση και αποκτά γνώσεις και ικανότητες που μόνο τους αδυνατεί να αποκτήσει. Αυτό δεν σημαίνει ότι το μάθημα είναι η ώρα του παιδιού, αλλά ότι το μάθημα έχει στο κέντρο τις εμπειρίες του παιδιού, που αποτελούν τη βάση για την πρόσληψη νέων εμπειριών με τις οποίες εννοιολογούν την πραγματικότητα. Αρωγός και υποστηρικτής είναι οι επιστήμες και το εννοιολογικό πλέγμα τους. Αυτό σημαίνει ότι οι αρχικές εμπειρίες των παιδιών αποτελούν τη βάση και όχι το πλαίσιο της μάθησης. Σε καμία περίπτωση δεν επιβάλλει τον αστήριχο σχετικισμό (relativism), ότι όλες οι αξίες είναι εξίσου καλές, αλλά αποδέχεται τη σχετικοποίηση (relativization) ότι υπάρχουν και άλλες αξίες εκτός από τις δικές μας. Ο Ηλίας Ματσαγγούρας μάλιστα υποστηρίζει ότι οι «σύγχρονες εκδοχές της βιομαθητικής προσέγγισης στη μάθηση αξιοποιούν (α)συλλογικά σχήματα που συμβάλλουν σε διυποκειμενικές συνθέσεις, (β) έννοιες, μεθοδολογία των εμπλεκόμενων σε ένα συγκεκριμένο θέμα επιστημών και (γ) διαδικασίες αναγωγής σε γενικεύσεις, κρίσεις και διαδικασίες τις οποίες υποβάλλουν στη βάση της κριτικής αποτίμησης και επιβεβαίωσης.» (Ματσαγγούρας, 2012, σ. 17). Ακόμη όσον αφορά τη διδασκαλία, ο δάσκαλος δεν παραγκωνίζεται. Αντίθετα χειραφετείται και ως επιστήμονας καλείται να σχεδιάζει, να υποστηρίζει και να εμπνέει, διαδικασίες και πρόσωπα, αξιοποιεί κάθε διδακτική στρατηγική και τεχνική που υπηρετεί τις αρχές της βιομαθητικής μάθησης, ανάμεσά τους και οι αμεσότερες μορφές διδασκαλίας. Απλά δεν μονολογεί. Τέλος, όσον αφορά την αξιοποίηση της βιομαθητικής μάθησης στη ΘΕ, αντιπροτείνεται η παραδοχή ότι ο κόσμος απαρτίζεται από πολλές θρησκευτικές έννοιες τις οποίες για να τις κατακτήσεις πρέπει να τις νοηματοδοτήσουμε βιομαθητικά. Δεν μπορεί ο μαθητής/ η μαθήτρια να ερμηνεύσει τον κόσμο χωρίς να έχει τις κατάλληλες θρησκευτικές γνώσεις. Οι εμπειρίες στη ΘΕ δεν στοχεύουν στην πίστη, αλλά έχουν γνωσιακή βάση και βοηθούν τους μαθητές/ τις μαθήτριες να κατανοήσουν τον πιστό μιας θρησκείας. Το σχολείο στηρίζει τη δόμηση της θρησκευτικής ταυτότητας, η οποία κυρίως διαμορφώνεται στην οικογένεια και τη θρησκευτική κοινότητα. Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει την ολόπλευρη ανάπτυξη του προσώπου και μέσω του θρησκευτικού εγγραμματισμού κάθε παιδί να αναπτύξει ελεύθερα τη θρησκευτική του συνείδηση, η οποία μπορεί να έχει «θετικό (καταφατικό)-μορφοποιημένο ή μη σε ορισμένο θρησκευμα- είτε αρνητικό (αποφατικό) (Μάνεσης, 1981, σ. 251).

Συμπέρασμα

Συμπερασματικά η παιδαγωγική και διδακτική αλλαγή που επιφέρουν τα νέα ΠΣ της ΘΕ είναι ριζική. Στηρίζεται σε μια εμπειρία δεκαετιών, που ξεκινά από τη δεκαετία του 1960 και σε μια ιστορία Θρησκευτικών από το 1830. Όλα αυτά, αλλά και η σύγχρονη θρησκευτοπαιδαγωγική έρευνα, που έχει αναπτυχθεί στην Ελλάδα, μας αφήνει περιθώρια για να μιλούμε για το Ελληνικό παράδειγμα ΘΕ, για το Ορθόδοξο παράδειγμα ΘΕ, που προτείνεται σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο και μπορεί να αποδειχθεί αποτελεσματικό και ποικιλότροπο ωφέλιμο. Μιλάμε για μία «Μετασχηματιστική και Μεταμορφωτική Θρησκευτική Εκπαίδευση».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Archer, M., Decoteau, C., Gorski, P., Little, D., Porpora, D., Rutzou, T., . . . Vandenberghe, F. (2016). What is Critical Realism. *Perspectives*, 38(2), σσ. 4-9.
- Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning*, 68(1), σσ. 3-12.
- Bhaskar, R. (1975). *A realist Theory of Science*. London: Verso.
- Bhaskar, R. (1979). *The Possibility of Naturalism*. Atlentic Highlands, NJ: Humanities Press.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (Επιμ.). (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.
- Bruner, J. (2007[1996]). *Ο Πολιτισμός της Εκπαίδευσης*. (Χ. Βουγιούκα, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), σσ. 21-32.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. New York: Norton.
- Christodoulou, D. (2014). *Seven Myths about education*. London and new york: Routledge.
- Dewey, J. (1958). *Experience and Nature*. New York: Dover.
- Donnerstein, J. B. (2009). The Internet. Στο V. C. Strasburger, B. J. Wilson, & A. B. Jordan (Επιμ.), *Children, adolescents, and the media* (σσ. 471-498). Tousand Oaks: Sage.
- Erricker, C. (2010). *Religious Education. A conceptual and interdisciplinary approach for secondary level*. London New York: Routledge.
- Grimmitt, M. (1987). *Religious Education and Human Development*. Great Wakering: McCrimmons.
- Grimmitt, M. (2000). Constructivist Pedagogies of Religious Education Project: RE-thinking Knowledge, Teaching and Learning in Religious Education. Στο M. Grimmitt (Επιμ.), *Pedagogies of Religious Education. Case studies in the Research and Development of Good Padagogic Practice in RE* (σσ. 207-227). Great Wakering, Essex: McCrimmons.
- Gross, E. F., Juvonen, J., & Gable, S. L. (2002). Internet use and well-being in adolescence. *Journal of Social Issues*, 58(1), σσ. 75-90.
- Jackson, R. (1997). *Religious Education: An Interpretative Approach*. London: Hodder.
- Jonassen, D. (1991). Evaluating Constructivist Learning. *Educational Technology*, 36(9), σσ. 28-33.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development* (2 εκδ.). New Jersey: Pearson Education Inc.
- Kolb, D. A., & Fry, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning;. Στο C. Cooper (Επιμ.), *Theories of Group Process* (σσ. 33-57). London: John Wiley.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2001). Experiential Learning Theory: Orevious Research and new Directions. Στο R. J. Sternberg, & L.-f. Zhang (Επιμ.), *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles* (σσ. 227-247). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Koukounaras Liagkis, M. (2011). Can an educational intervention, specifically Theatre in Education, influence students' perceptions of and attitudes to cultural and religious diversity? A socio-educational research. *British Journal of Religious Education*, 33(1), pp. 75-89.
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). *η ανάπτυξη των παιδιών*. (Μ. Κουλεντιανού, Trans.) Αθήνα: Gutenberg.
- Piaget, J. (1954). *The Construction of Reality in the Child*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (2007 [1973]). *The Child's conception of the world*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Colombus Ohio: Charles Merrill Co.
- Rutherford, J. F. (1964). The role of inquiry in science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, pp. 80-84.

- Schmidt, H. G. (1983). Problem-based learning: rationale and description. *Medical Education*, 1, σσ. 11-16.
- Schwab, J. J. (1960). What do scientists do? *Systems Research and Behavioral Science*, 5 (1), σσ. 1-27.
- Smart, N. (1971). *The Religious Experience of Mankind*. London: Fondana.
- vonGlaserfeld, E. (1991). A Constructivist's View of Learning and Teaching. Στο R. Duit, F. Goldberg, & H. Niedderer (Επιμ.), *Research in physics learning: Theoretical issues and empirical studies. Proceedings of an international workshop* (σσ. 29-39). Kiel, Germany: IPN.
- vonGlaserfeld, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. Washington DC: Falmer.
- Vygotsky, L. (1998[1978]). *Νοūs στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. (Σ. Βοσνιάδου, Επιμ., & Α. Μπίμπου, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Wright, A. (2007). *Critical Religious Education, Multiculturalism and the Pursuit of Truth*. Cardiff: University of Wales Press.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2011). *Εκπαιδευτικοί εν δράσει. Νέα Πολυτροπική Διδακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2012). Οι θρησκευίες στο σχολείο. Μία μετανεωτερική προσέγγιση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης με τεχνικές από το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, & Δ. Μαυρέας (Επιμ.), *Θέατρο και Εκπαίδευση. Δεσμοί αλληλεγγύης* (σσ. 232-239). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2013). Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στο Λύκειο στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης. Είναι η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση η λύση;. *Επιστήμες αγωγής*, 3, σσ. 62-82.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και Πρώτη Εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). Θέατρο στην Εκπαίδευση και ηθική αγωγή: απελευθέρωση ή υποδούλωση;. Στο *Πρακτικά «Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα. ΙΕΠ και ΑΣΚΤ, 10-11 Οκτ.2015*. Αθήνα.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2016). Ερμηνεύοντας τη σημερινή κρίση στην παιδεία και τη θρησκευτική εκπαίδευση με τα φώτα του δασκάλου Παναγιώτη Νέλλα ή Ζώντας τη "μέρα της Μαρμότας". *Σύναξη*(140), pp. 41-52.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ., & Ποταμούση, Η. (2015). *Μεθοδολογία σχεδιασμού και εφαρμογής εκπαιδευτικού προγράμματος: «στον κόσμο του»*, ένα θεατροπαιαγωγικό πρόγραμμα. Αθήνα: Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη.
- Μάνεσης, Α. (1981). *Συνταγματικά Δικαιώματα α'Ατομικές Ελευθερίες*. Θεσσαλονίκη : Σάκκουλας.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2012). *Φάκελος επιμορφωτικού Υλικού για τις Βιοματικές Δράσεις: Από τη βιοματική Μάθηση στο Συνεργατικό Μοντέλο Βιοματικών Δράσεων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ντιουϊ, Τ. (2016). *Δημοκρατία και Εκπαίδευση*. (Φ. Τερζάκης, Μεταφρ.) Αθήνα: Ηριδανός.
- Πουρκός, Μ. Α. (2003). *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνική-ηθική μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρούσσο, Π. Α. (2011). *Γνωστική Ψυχολογία. Οι βασικές γνωστικές διεργασίες*. Αθήνα: Τόπος.
- Υπουργείο Πολιτισμού και Θρησκευμάτων, & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2016). *Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου*. Αθήνα.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: διάδραση.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2002). *Βιοματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Η σύνδεση της γλωσσικής διδασκαλίας με τα κείμενα της χριστιανικής γραμματείας. Μια διαχρονική προσέγγιση.

Αννα Κόλτσιου-Νικήτα, Καθηγήτρια Τμήματος Θεολογίας Α.Π.Θ., akolts@theo.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός του άρθρου είναι να αναδείξει και να προτείνει τους τρόπους αξιοποίησης της γλωσσικής διδασκαλίας στο μάθημα των Θρησκευτικών, μέσα από τα κείμενα της χριστιανικής γραμματείας. Η πρόταση αφορμάται από τη διαπίστωση της διαχρονικής χρήσης των λειτουργικών κειμένων της ορθόδοξου εκκλησίας ως διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας από την εποχή του βυζαντίου και κατά τη διάρκεια της τουρκοκρατίας. Στο πλαίσιο της διαθεματικότητας, με τη συνδυαστική αξιοποίηση της κειμενοκεντρικής και επικοινωνιακής γλωσσικής προσέγγισης των κειμένων, με τη βοήθεια πολυτροπικών διασυνδέσεων και εφαρμόζοντας στρατηγικές κατασκευής εννοιών, εκτιμάται ότι μπορούμε να μετατρέψουμε τη γλωσσική διδασκαλία σε «όχημα» για τη διδασκαλία των θρησκευτικών εννοιών και να ενισχύσουμε τη θρησκευτική αγωγή σε ένα πλουραλιστικό και διαθρησκευτικό περιβάλλον. Με τον τρόπο αυτό τα κείμενα της χριστιανικής γραμματείας θα αποτελέσουν σημαντική πηγή αφόρμησης και άντλησης υλικού για τον εκπαιδευτικό.

Λέξεις-κλειδιά: γλωσσική διδασκαλία, χριστιανική γραμματεία, διδακτική θεολογικών εννοιών

A. Εισαγωγικά

Η σύνδεση της ελληνικής γλώσσας με τα κείμενα της χριστιανικής γραμματείας είναι διαχρονική και αμφίδρομη. Η ελληνική γλώσσα προσέφερε στο χριστιανισμό το ιδανικό γλωσσικό εργαλείο, την απλή Ελληνιστική Κοινή, για τη μετάδοση και την καταγραφή του χριστιανικού μηνύματος στην οικουμένη (Κόλτσιου-Νικήτα, 2009· Μπαμπινιώτης, 2010· Τριανταφυλλίδης, 2006). Στη συνέχεια, χάρη στα γλωσσικά δάνεια από την ελληνική γλώσσα της φιλοσοφίας, προσέφερε την ορολογία που απαιτούσε η ακρίβεια της διατύπωσης του δόγματος και, παράλληλα, χάρισε τον γλωσσικό και εκφραστικό πλούτο στα μοναδικά κείμενα της λατρείας (Κόλτσιου-Νικήτα, 2013). Από την άλλη, τα κείμενα της χριστιανικής γραμματείας εμπλούτισαν τον γλωσσικό θησαυρό της ελληνικής γλώσσας με τη γλωσσοπλαστική ικανότητα των πατέρων της εκκλησίας (Δετοράκης 1972, 2006· Fabricius, 1967). Παράλληλα, ιδιαίτερα τα κείμενα της λατρείας διατήρησαν με έναν μοναδικό τρόπο ζωντανό τον θησαυρό αυτό, αφού πρόκειται για κείμενα που δεν παρέμειναν απλώς στις βιβλιοθήκες αλλά ακούγονται για αιώνες τώρα στις εκκλησίες και τα σιγοψιθυρίζουν οι πιστοί, έστω και αν δεν τα κατανοούν πλήρως (Μητσάκης, 1986· Ξύδης, 1978). Επιπλέον, ενδιαφέρουσα είναι η σχέση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας με τη σύγχρονη διδακτική πράξη στο μάθημα των Θρησκευτικών, μια σχέση επίσης αμφίδρομη και δυναμική.

B. Η γλωσσική διδασκαλία ως όχημα για τη θρησκευτική αγωγή και τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών

Τα πρόσφατα δεδομένα στην εκπαίδευση, σε συνάρτηση με τις πολιτισμικές αλλαγές και τις οικονομικοκοινωνικές ανάγκες, διαμορφώνουν επί νέας βάσεως τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και την ακόλουθη φιλοσοφία των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ). Όσον αφορά το διδακτικό υλικό και τις στρατηγικές μάθησης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών είναι πρωταγωνιστικός και ουσιαστικός: ο εκπαιδευτικός καλείται να διερευνά, να σχεδιάζει και να επιχειρεί νέες στρατηγικές μάθησης και μετά από διαρκή ανατροφοδότηση και αξιολόγηση να αναδιαμορφώνει τον αρχικό σχεδιασμό της διδασκαλίας και της μάθησης, με σκοπό την εμπέδωση. Στο πλαίσιο αυτό η γλώσσα, ως σύμβολο και ως μέσο για την ερμηνεία και τη μετάδοση του μηνύματος, προσφέρει ένα σημαντικό μεθοδολογικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τα αυθεντικά κείμενα φαίνεται να κερδίζουν όλο και περισσότερο χώρο ως βασική πηγή αφόρμησης και άντλησης διδακτικού υλικού, με τη χριστιανική γραμματεία να μπορεί να αποτελέσει μια ακένωτη δεξαμενή, ένα ορυχείο αδαπάνητο, όπως περιγράφει τα κείμενα του αποστόλου Παύλου ο ιερός Χρυσόστομος.

B.1. Διδασκαλία των εννοιών

Σημαινούσα θέση στη σύγχρονη διδακτική καταλαμβάνει η εννοιοκεντρική μέθοδος (Ματσαγγούρας 2003), με τις «βασικές έννοιες» να αποτελούν την πρώτη ύλη για τη διδασκαλία (Περσελής, 1990). Ειδικά στην περίπτωση της διδασκαλίας στο μάθημα των Θρησκευτικών ως βασικές χαρακτηρίζονται οι έννοιες οι οποίες είναι απαραίτητες στην επικοινωνία του ανθρώπου με τον εαυτό του, με τους άλλους και με τον Θεό.

Η εκμάθηση της έννοιας μπορεί να γίνει με στρατηγικές κατασκευής εννοιών, όπως η σύγκριση των θετικών προτύπων, η αντιπαράθεσή τους με αρνητικά πρότυπα και η χρήση παραδειγμάτων. Με τον τρόπο αυτό δίνεται η

δυνατότητα να περάσουμε στην επίγνωση εναλλακτικών οπτικών και στην ανεκτικότητα απέναντι πρώτα στο διαφορούμενο και μετά στο διαφορετικό. Επιπλέον, δεδομένου ότι οι έννοιες αποτελούν δομικά στοιχεία της σκέψης, πιο πρόσφορη για τη διδασκαλία τους θεωρείται η μέθοδος που είναι γνωστή ως «διδασκαλία με βάση το περιεχόμενο» (“content-based instruction”). Βασικός άξονας αυτού του διδακτικού μοντέλου είναι η αρχή ότι το μάθημα διδάσκει με τη βοήθεια των άλλων γνωστικών αντικειμένων, τα οποία χρησιμεύουν ως «όχημα» για τη γλωσσική διδασκαλία (Met, 1991). Για παράδειγμα, η γλώσσα μπορεί να διδαχθεί διεπιστημονικά και να χρησιμοποιήσει ως όχημα έννοιες από διάφορα μαθήματα (Ματσαγγούρας, 2003). Το γλωσσικό αυτό μοντέλο όμως μπορεί να αναστραφεί, μετατρέποντας το γλωσσικό μάθημα σε «όχημα» για το μάθημα των Θρησκευτικών. Μια τέτοια προσέγγιση μας επιτρέπει να αξιοποιήσουμε διδακτικά τα κείμενα της χριστιανικής γραμματείας και να τα αναδείξουμε.

B.2. Διδασκαλία της γλώσσας

Μια καθιερωμένη στρατηγική γλωσσικής διδασκαλίας είναι η σύνδεση των κειμένων της χριστιανικής γραμματείας με τη γλωσσική διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Πώς, όμως, διδάσκουμε τα κείμενα και τη γλώσσα των κειμένων; Ποιος είναι ο δρόμος που οφείλει να χαράξει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να οδηγήσει τους μαθητές στην κατανόηση των κειμένων και στην ουσιαστική μάθηση;

Πλούσιο υλικό για τη διδακτική της αρχαίας ελληνικής αντλούμε μεταξύ άλλων από τα μαθηματάρια της παλαιολόγιας περιόδου και της Τουρκοκρατίας, τα οποία αποτελούν τα χειρόγραφα διδακτικά εγχειρίδια και κατέχουν σημαντική θέση στη διδακτική πράξη (Nousia, 2007· Σκαρβέλη-Νικολοπούλου, 1993· Τζώρτζη, 2012). Τα μαθηματάρια παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για την επιλογή του διδακτικού υλικού, τη μεθοδολογία και τους στόχους της διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής. Η διδασκαλία της γλώσσας (γραμματική) συνδέεται συχνά με την εκφορά του νοήματος (ρητορική). Ιδιαίτερα επισημαίνουμε τις ασκήσεις παραγωγής λόγου με τις οποίες στη διδακτική σκοπιμότητα εντάσσεται συχνά και μια λογοτεχνική προοπτική.

Τα σύγχρονα δεδομένα από το χώρο της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής της Γλώσσας προτείνουν δύο βασικά μοντέλα προσέγγισης:

1. Το πρώτο μοντέλο υιοθετεί την «κειμενοκεντρική» προσέγγιση. Μονάδα είναι όχι η πρόταση αλλά η μορφή και η σημασία της σε σχέση με το κειμενικό πλαίσιο. Στο κέντρο τοποθετείται το αυθεντικό κείμενο και το κειμενικό είδος με όλες τις παραμέτρους του. Ο κειμενοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας και αποκάλυψης του νοήματος βοηθά το μαθητή να ανακαλύπτει και να αναγνωρίζει μέσα στα κείμενα τον εαυτό του και ταυτόχρονα να αφήνει χώρο για τον άλλο, για τη διαφορετικότητα. Ο μαθητής καλείται να συνειδητοποιήσει ότι σε κάθε πολιτισμό υπάρχουν πολλά και διαφορετικά είδη κειμένων, με το καθένα να εξυπηρετεί διαφορετικούς κοινωνικούς στόχους και να αλλάζει με τις μεταβολές των στόχων σε κάθε πολιτισμό. Έτσι συμβαίνει και με τις έννοιες: κάθε παράδοση, πολιτισμική ή θρησκευτική, χρησιμοποιεί ορισμένες έννοιες με συγκεκριμένο περιεχόμενο για να εκφράσουν τις εμπειρίες και τον τρόπο που κατανοούν τον Θεό, τον κόσμο και τον άνθρωπο. Οι μαθητές επιδιώκεται να προσεγγίσουν και να αναλύσουν την κάθε έννοια στο δεδομένο κειμενικό της περιβάλλον, να εξετάσουν τη διαχρονική της πορεία και τις πιθανές διαφοροποιήσεις της σε διαφορετικά χρονικά, θρησκευτικά και πολιτισμικά πλαίσια.
2. Το δεύτερο μοντέλο προτείνει μια «επικοινωνιακή» προσέγγιση. Δίνεται έμφαση στους επικοινωνιακούς στόχους, στην ενεργητική χρήση της γλώσσας και στην αξιοποίηση του κειμένου. Με τον τρόπο αυτό μιας καθοδηγούμενης αλλά ανακαλυπτικής μάθησης αυξάνεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών σε κάθε μαθησιακό στάδιο, υποστηρίζεται η παροχή άφθονου διδακτικού υλικού, ενισχύεται το πλήθος των μαθησιακών δραστηριοτήτων και επιτυγχάνεται η οριζόντια καλλιέργεια της γλωσσικής και της κοινωνικής και κριτικής δεξιότητας, της αφηρημένης σκέψης και της μεταγνώσης.

Συνήθως η στόχευση είναι συνδυαστική, με αξιοποίηση και των δύο μοντέλων διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2004). Πιο συγκεκριμένα, σε πρώτη φάση ο εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει στους μαθητές τους τρόπους συγκρότησης και αποτύπωσης της σκέψης, των γνώσεων, των ιδεών και του λόγου, σε διάφορες εποχές, από διαφορετικούς ανθρώπους, σε διαφορετικό πλαίσιο και με διαφορετικούς στόχους. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός καλείται να αναδείξει τη γλώσσα ως μια σημαντική πηγή κατασκευής και ανταλλαγής νοημάτων. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής μπορεί να καταλάβει ότι η γλώσσα είναι κάτι πολύ περισσότερο από άγνωστες λέξεις ή δύσκολους γραμματικούς τύπους.

B.3. Τα κείμενα της χριστιανικής γραμματείας ως διδακτικό υλικό

Το ενδιαφέρον για τη συστηματική εκμάθηση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας εμφανίστηκε ιδιαίτερα αυξημένο στο Βυζάντιο, ήδη κατά την περίοδο του πρώτου ουμανισμού (9^{ος} 10^{ος} αιώνας μ.Χ.). Η στροφή της παιδείας στην αρχαία ελληνική γραμματεία οδήγησε σύντομα στη διαπίστωση ότι για την κατανόηση των κειμένων από τους συγχρόνους απαιτείται η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Στο πλαίσιο αυτό άρχισε να αναπτύσσεται η γραμματική και η συντακτική ανάλυση της γλώσσας, ενώ παράλληλα συντάχθηκαν εγκυκλοπαιδικά και αλφαβητικά λεξικά, αλλά και λεξικογραφικά έργα με σπάνιες λέξεις. Παρόμοια δυσκολία αντιμετωπίζουν και όσοι επιχειρούν να προσεγγίσουν τα κείμενα της χριστιανικής γραμματείας που συντάχθηκαν ιδιαίτερα μετά τον 4^ο αιώνα μ.Χ.. Οι πατέρες της Εκκλησίας μετά το διάταγμα των Μεδιολάνων εγκατέλειψαν την απλή ευαγγελική

γλώσσα και στράφηκαν στην αρχαία ελληνική, ακολούθησαν δηλαδή το κίνημα του αττικισμού. Τα κείμενα της λατρειάς και ειδικότερα τα υμνολογικά δανείστηκαν το λεξιλόγιο και τη σύνταξη της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Η στροφή αυτή συνεπάγεται μια απόσταση συχνά μεγάλη από την ομιλούμενη γλώσσα. Όταν η απόσταση ανάμεσα στην ομιλούμενη γλώσσα και τη γλώσσα των κλασικών κειμένων μεγάλωσε, με αποτέλεσμα η κατανόηση των κειμένων να είναι πολύ δύσκολη, προέκυψε η ανάγκη για διδασκαλία την αρχαίας ελληνικής γλώσσας.

Από τις μελέτες διαπιστώνεται πως για τις ανάγκες της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας έγινε ευρέως χρήση λειτουργικών και υμνογραφικών κειμένων. Δίπλα στα αποσπάσματα από τον Πλούταρχο και τον Λουκιανό παρατίθενται αποσπάσματα ευαγγελικών περικοπών, λειτουργικών ύμνων, πατερικών έργων (Μαρκόπουλος, 2008). Μια εξήγηση για τη συνάντηση αυτή θα μπορούσε να είναι ο σημαντικός ρόλος της θρησκείας στο Βυζάντιο. Ωστόσο, θεωρούμε ότι εκείνο που καθιστά διδακτικά αξιοποιήσιμα τα κείμενα αυτά είναι πρωτίστως το γεγονός ότι ήταν κείμενα ευρέως γνωστά ως ακούσματα. Το ιδιαίτερο αυτό χαρακτηριστικό καθιστά τη μάθηση ευκολότερη, πιο ευχάριστη και εν τέλει πιο αποτελεσματική (Χρυσοφίδης, 2000).

B.4. Σχεδογραφία: Ένα παράδειγμα διδακτικής αξιοποίησης υμνογραφικών κειμένων από το Βυζάντιο

Μια ιδιαίτερα αγαπητή και ενδιαφέρουσα μέθοδος διδασκαλίας της γλώσσας στο Βυζάντιο φαίνεται να είναι η σχεδογραφία. Πρόκειται για γλωσσικές ασκήσεις με κυμαινόμενο βαθμό δυσκολίας, σε άμεση συνάρτηση με το επίπεδο των μαθητών στους οποίους απευθύνονται. Οι μαθητές γράφουν επάνω στο σχέδος (φύλλο χαρτί ή πινακίδιο) ένα αρχαιοελληνικό κείμενο το οποίο στη συνέχεια επεξεργάζονται γραμματικά-συντακτικά και λεξιλογικά. Ο διδάσκων δίνει έμφαση κάθε φορά σε ένα γραμματικό φαινόμενο και προοδευτικά η διδασκαλία των φαινομένων μειώνεται και αυξάνεται η έκταση του κειμένου. Στη συνέχεια, κάτω από το κείμενο δίνεται η γραμματική της ημέρας: τεχνολογία, γραμματική αναγνώριση, ετυμολογία, ορθογραφία, ομόηχα, αντίστοιχα κλπ. Οι δάσκαλοι της γλώσσας, επηρεασμένοι από το πνεύμα του εγκυκλοπαιδισμού του 10^{ου} αιώνα, υιοθέτησαν μια μεθοδολογία παρόμοια με εκείνη των λεξικών και των εγκυκλοπαιδειών (ανάλυση, ετυμολογία, ορισμός), η οποία και οδήγησε στη μέθοδο της σχεδογραφίας (Βάσσης, 2002· Χονδρίδου, 2002).

Οι μαρτυρίες της χειρόγραφης παράδοσης είναι πολλές (Βάσσης 2002) (Εικόνα 1). Το υμνογραφικό κείμενο γράφεται με κενά ανάμεσα στους στίχους. Σε πρώτο επίπεδο γίνεται η συντακτική ανάλυση. Οι αριθμοί που σημειώνονται επάνω από τις λέξεις δηλώνουν τη συντακτική σειρά των όρων. Επίσης, υπάρχουν σύντομες ερωτήσεις που βοηθούν τη συντακτική ανάλυση. Σε δεύτερο επίπεδο ακολουθεί η γλωσσική ανάλυση: επάνω από κάθε δύσκολη λέξη σημειώνεται μία ή περισσότερες ερμηνείες. Παράλληλα, οι μαθητές καλούνται σε ασκήσεις γραφής αντιστοιχικού χαρακτήρα: «παραγωγής λόγου»: παραφράσεις έκφραση, ηθοποιία (Πολέμης, 1995). Έτσι, παρά το γεγονός ότι η μέθοδος της σχεδογραφίας επικρίθηκε συχνά για την επικέντρωση στα γραμματικά φαινόμενα, αναγνωρίζουμε εύκολα στη γλωσσική αυτή διδασκαλία μια σειρά διδακτικών προσεγγίσεων που εφαρμόζονται και σήμερα, στην εποχή της κειμενοκεντρικής ή επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας.

θ' τίνι· κ(αι) τῆ ὑπεράνω	ἡ' ποία· κ(αι) τῆ ἡγουμένη	ι' τίνα· κ(αι) τὰς τρο-
πάσης μάχης (και) ἀνικήτῳ·	τῷ χριστιανίζοντι στρατ(ῳ)·	παιουχίας ἄς εἰργάσω·
Τῆ ὑπερμάχῳ	στρατηγῷ	τὰ νικητήρια·
δ' ὡς τί ποιηθεῖσα·	ε' τίνων·	ια' ποταπά·
(καὶ) ὡς ἐλευθερωθεῖσα·	(καὶ) τ(ῶν) χαλεπ(ῶν)·	(καὶ) ὑμνητήρια·
ὡς λυτρωθεῖσα	τῶν δεινῶν,	εὐχαριστήρια·
ς' τί ποιῶ·	ζ' τίνι· β' τίς·	γ' τίνος·
(καὶ) ἀνομολογῶ·	ἐγώ·	+ α' ὦ·
ἀναγράφω σοι ἡ πόλις σου	Θ(εοτό)κε·	ἄλλ' ὡ<ς> ἔχουσα
ιγ' τὸ τί·	ιδ' ποταπήν·	ιη' ποταπῶν·
(καὶ) τὴν νίκην	(καὶ) ἀνίκητον·	(καὶ) παντοδαπῶν·
τὸ κράτος	ἀπροσμάχητον,	ἐκ παντοίων
ις' τίνα·	ιζ' ἐκ τίνος·	ιε' τί ποιήσον·
με	κινδύνων	ἑλευθέρωσον·
κα' τίνι·	κδ' τί ποιεῖ·	κβ' ὦ
σοι,	εὐφραίνου	κγ' ποταπή·
	χαῖρε	κ(αι) μὴ νυμφευθεῖσα ἀνδρί·
	νύμφη	ἀνύμφευτε·-

Εικόνα 1: Ένα παράδειγμα σχεδογραφίας από το χειρόγραφο 91 της ιεράς μονής Λειμώνας Λέσβου, φ. 156^β σε διπλωματική μεταγραφή (Στρατηγόπουλος, 2013, σ. 76).

Γ. Επιλογικά

Η δυναμική αμφίδρομη σχέση της ελληνικής γλώσσας με τα κείμενα της χριστιανικής γραμματείας επιτρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι έχουμε στα χέρια μας ένα διδακτικό υλικό που προσφέρεται, προκειμένου να συνδυάσουμε τη διδασκαλία της γλώσσας με το θρησκευτικό βίωμα, να εμπλουτίσουμε την εκφραστική ικανότητα των μαθητών, άρα και τη σκέψη τους, και να ενισχύσουμε την επικοινωνιακή προσέγγιση σε ένα πλουραλιστικό περιβάλλον. Τα κείμενα μπορούν πάντα να δίνουν προτάσεις και να αποδεικνύουν ότι παραμένουν ζωντανά, αρκεί ο εκπαιδευτικός να έχει γεγυμνασμένα αισθητήρια, να είναι σε θέση να αφογκράζεται τα μηνύματά τους και, αξιοποιώντας τα με τον κατάλληλο τρόπο, να εμφυσά την πνοή της ζωής και της δημιουργίας στους μαθητές του.

Δ. Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Anderson, J. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Fabricius, C. (1967). Der sprachliche Klassizismus der griechischen Kirchenväter: ein philologisches und geistesgeschichtliches Problem. *JbAC* 10, 187-199.
- Gu, Y. & Johnson, R.K. (1996). Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes. *Language Learning* 46 (4), 643-679.
- Met, M. (1991). Learning language through content: learning content through language. *Foreign Language Annals* 24 (4), 281-295.
- Nousia, F. (2007). *Byzantine Textbooks of the Palaeologan period (13th-15 century)*. London.
- Βάσσης, Ι. (2002). Των νέων φιλολόγων παλαίσματα. Η συλλογή σχεδών του κώδικα Vaticanus Palatinus GR. 92. *Ελληνικά* 52, 37-68 .
- Δετοράκης, Θ. (1973). Κλασσικά απηγήσεις εις την βυζαντινή υμνογραφία. *ΕΕΒΣ* 39-40, 148 - 161.
- Δετοράκης, Θ. (2006). Δόγμα και γλώσσα. Η γλώσσα των δογματικών ύμνων του Ιωάννου Δαμασκηνού. *Νέα Σιών* 90, 48- 63.
- Κόλτσιου-Νικήτα, Α. (2009). «Η γλώσσα της χριστιανικής γραμματείας». Στο *Ιστορία της Ορθοδοξίας* 2, 452-540.
- Κόλτσιου-Νικήτα, Α. (2016). *Φιλολόγως ζητούντες. Γλωσσικές όψεις και απόψεις στα κείμενα των Καπαδοκόν Πατέρων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Μαρκόπουλος, Α. (2008). Από τη δομή του βυζαντινού σχολείου. Ο δάσκαλος, τα βιβλία και η εκπαιδευτική διαδικασία. *Βιβλιοαμφιάστης* 3, 1-13.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου, ή αφού σκέπτονται γιατί δεν γράφουν;*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μητσάκης, Κ. (1986). *Βυζαντινή υμνογραφία. Από την εποχή της Καινής Διαθήκης έως την Εικονομαχία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2010). *Διαλογισμοί για τη γλώσσα και τη γλώσσα μας. Απλά μαθήματα γλώσσας και γλωσσολογίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ξύδης, Θ. (1978). *Βυζαντινή Υμνογραφία*. Αθήνα: Νικόδημος.
- Περσελής, Ε. (1990). Σχολική διδακτική πράξη και θεολογικές έννοιες: επίδραση της νοητικής ετοιμότητας και του τρόπου διδασκαλίας στην κατανόηση ορισμένων θεολογικών εννοιών μεταξύ γυμνασιακού πληθυσμού ηλικίας 14-15 χρόνων, *Θεολογία* 61 (1-2), 200-215.
- Πολέμης, Ι. Δ. (1995). Προβλήματα της βυζαντινής σχεδογραφίας. *Ελληνικά* 45, 277-302.
- Σκαρβέλη-Νικολοπούλου, Α. (1993). *Τα μαθηματάρια των ελληνικών σχολείων της Τουρκοκρατίας. Διδασκόμενα κείμενα, σχολικά προγράμματα, διδακτικές μέθοδοι. Συμβολή στην ιστορία της νεοελληνικής παιδείας*. Αθήνα: Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων.
- Στρατηγόπουλος, Δ. (2013). Η παρουσία υμνογραφικών κειμένων στις σχεδογραφικές συλλογές. Η περίπτωση του κώδικα Lesbiacus Leimonos 91. *BYZANTINA* 33, 75-87.
- Τζώρτζη, Ε. (2012). *Η ελληνική γραμματεία στη βασική παιδεία του γένους κατά την ύστερη τουρκοκρατία (1750-1821): από τη χειρόγραφη παράδοση στο έντυπο (κώδικες - μαθηματάρια της Ι. Μονής των Αγίων Τεσσαράκοντα Μαρτύρων Θεραπνών Σπάρτης)*. Διδασκ. Διατρ. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

- Τριανταφυλλίδης, Μ. (2006). *Πανεπιστημιακές Παραδόσεις: Ο πρώτος δημοτικισμός*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Χονδρίδου, Στ. (2002). Συμβολή στη μελέτη της σχεδογραφίας τον 11ο αιώνα. *Σύμμεικτα* 15, 149-159.
- Χρυσαφίδης, Κ. (2000). *Βιοματική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Γκούτενμπεργκ.

Ο διάλογος Θρησκείας και Επιστήμης, ως διδακτικό αντικείμενο του θρησκευτικού μαθήματος

Νικόλαος Παύλου
Θεολόγος- Ιστορικός
ΔρΘ, ΜΑ. ΜTh
nikpavlou@gmail.com

Περίληψη

Στοιχεία που αφορούν το διάλογο θρησκείας-επιστήμης διδάσκονται σε τάξεις του Λυκείου. Στόχος της εισήγησης είναι να συζητηθούν κάποιες θεωρητικές προϋποθέσεις, οι οποίες θα χρησιμεύσουν στη διδασκαλία σχετικών ενοτήτων του μαθήματος των Θρησκευτικών.

Το θέμα των σχέσεων της Αγίας Γραφής με τις φυσικές επιστήμες εξακολουθεί και σήμερα να είναι επίκαιρο και να απασχολεί τη σκέψη. Είναι γνωστό ότι στο παρελθόν οδήγησε σε παρεμβάσεις στο έργο της επιστημονικής έρευνας, αλλά και σε υποβάθμιση της συμβολής της Αγίας Γραφής στη συγκρότηση του δυτικού πολιτισμού, περιορίζοντας έτσι το ρόλο της θρησκείας στη ζωή του ανθρώπου.

Πυξίδα για το διάλογο θα αποτελέσει η στάση των βιβλικών συγγραφέων, που γνώριζαν τις αντιλήψεις της εποχής τους και τις χρησιμοποιούσαν για να αναπτύξουν το θεολογικό προβληματισμό τους. Οπότε σε αυτόν θα χρησιμοποιηθούν τα σύγχρονα πορίσματα των φυσικών επιστημών, τα οποία μπορούν να ανοίξουν νέους ορίζοντες στην έρευνα της Αγίας Γραφής, αφού θα γίνουν αφορμή να καταγραφούν ερωτήματα που απαιτούν νηφάλιες και εμπειριστατωμένες απαντήσεις, και θα δημιουργήσουν προκλήσεις που θα δώσουν το έναυσμα για μία δημιουργική προσέγγιση.

Λέξεις κλειδιά: Θρησκεία, Επιστήμη, Γένεσις, Διάλογος

A. Εισαγωγή

Το 1984 κυκλοφόρησε και χρησιμοποιήθηκε ως διδακτικό εγχειρίδιο της Α΄ Λυκείου το βιβλίο του Λευτέρη Σταυριανού «Ιστορία του ανθρώπινου γένους». Είναι γνωστό ότι αποσύρθηκε επειδή περιείχε αναφορές στη θεωρία του Δαρβίνου, που θεωρούνταν ότι αντιμάχονταν τη βιβλική αφήγηση για τη δημιουργία. Αποτέλεσε έτσι αφορμή «αντιπαράθεσης» με σημείο αναφοράς την ερμηνεία που δίνονταν σε βιβλικούς στίχους. Ανέδειξε όμως και την αναγκαιότητα ενός νηφάλιου διαλόγου για τη σχέση της θρησκείας με την επιστημονική γνώση που θα λάβαινε υπόψη τον τρόπο σκέψης του σύγχρονου ανθρώπου, ο οποίος θα ήταν χρήσιμος στη διδασκαλία του θρησκευτικού μαθήματος.

Σήμερα στοιχεία που αφορούν το διάλογο θρησκείας-επιστήμης διδάσκονται –πολύ ορθά κατά τη γνώμη μου– πλέον σε τάξεις του Λυκείου. Συγκεκριμένα στη Β΄ Λυκείου, στη ΘΕ 1: ΘΕΟΣ (Αποκάλυψη, δημιουργία, βίωμα, λύτρωση, αθεΐα), στο 2ο δίωρο το θέμα είναι η Δημιουργία (αντικείμενο που, όπως θα τονιστεί, έχει άμεση σχέση με το θέμα των σχέσεων θρησκείας – επιστήμης), ενώ στη Γ΄ Λυκείου στη Θ.Ε. 1 ΔΙΑΗΜΜΑΤΑ (επιστήμη, τεχνολογία, γενετική, οικολογία) το 1ο δίωρο είναι αφιερωμένο στην επιστήμη.

B. Οι προϋποθέσεις

Στόχος των λόγων που θα ειπωθούν στη συνέχεια, είναι να συζητηθούν θεωρητικές προϋποθέσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν για τη διδασκαλία του μαθήματος (Dinham & Francis 2015). Είναι γνωστό ότι το ζήτημα των σχέσεων της θρησκείας με την επιστήμη είναι τεράστιο, δεν εξαντλείται εύκολα και αποτελεί βασικό μέρος του γενικότερου προβληματισμού για το ρόλο της θρησκείας στο σύγχρονο κόσμο.

Βασική προϋπόθεση είναι η διαπίστωση ότι στη συνείδηση του ανθρώπου που κινείται στα πλαίσια του δυτικού πολιτισμού, το ζήτημα για το οποίο γίνεται λόγος, έχει ταυτιστεί με τις αφηγήσεις της Αγίας Γραφής για τη δημιουργία. Ως επιστήμη εννοούνται εδώ οι φυσικές επιστήμες, στη δικαιοδοσία των οποίων ανήκουν ζητήματα που σχετίζονται με τη δημιουργία. Αυτή αποτελεί λοιπόν την αιχμή του δόρατος για το θέμα που εξετάζεται (Edwards 2015).

Και η Βίβλος και οι Φυσικές επιστήμες «κοιτάζουν» τον κόσμο, καθώς και τη δημιουργία του σύμπαντος, των έμβιων όντων και ειδικά του ανθρώπου. Φυσικά οι διαφορές στον τρόπο προσέγγισης είναι a priori δεδομένες, και συνδέονται με την παραγωγή του σχετικού λόγου και τη διάχυσή του. Εντοπίζονται, –για να ακριβολογήσω– εκτός των άλλων, στο πως της δημιουργίας, στην εξέλιξη των δημιουργημάτων, ακόμη και στο ρόλο που έχει ο άνθρωπος στη σχέση του με τα υπόλοιπα πλάσματα.

Γ. Αγία Γραφή – Φυσικές Επιστήμες

Η πεποίθηση πως η αφήγηση της Αγίας Γραφής -και όχι τα θεολογικά μηνύματά της- για τη δημιουργία και τη θέση των όντων, που καταγράφεται κυρίως στο πρώτο βιβλίο της Πεντατεύχου, τη Γένεση, είναι η αληθινή και οτιδήποτε θεωρούνταν πως έρχονταν σε αντιπαράθεση με αυτή θεωρούνταν λανθασμένο, ήταν κυρίαρχη στις προνεοτερικές ευρωπαϊκές κοινωνίες. Στις εποχές μάλιστα που κυριαρχούσε η θρησκευτική αυθεντία στο χριστιανικό κόσμο, όποια συζήτηση αμφισβητούσε την παραπάνω άποψη δημιούργησε παρεμβάσεις θρησκευτικών ηγετικών κύκλων που πίστευαν πως έτσι διακυβεύεται το κύρος της Βίβλου, και οδήγησε στην καταδίκη πολλών έντιμων ερευνητών που αναγκάστηκαν κάποιες φορές να ανασκευάσουν τα πορίσματά τους, για να μη χάσουν ακόμη και τη ζωή τους.

Όμως και η άποψη ότι μόνο τα συμπεράσματα των φυσικών επιστημών είναι απολύτως ορθά, αφού στηρίζονται στην παρατήρηση και στο πείραμα, οδήγησε σε υποβάθμιση της συμβολής της Αγίας Γραφής στη συγκρότηση του δυτικού πολιτισμού, κυρίως στο τέλος του 19ου αι. και στον 20ο αι., και περιόρισε σημαντικά το ρόλο της θρησκείας στη διαμόρφωση της καθημερινότητας του ανθρώπου που κινούνταν μέσα σε αυτόν.

Ταυτόχρονα αρκετές από τις ανακαλύψεις που λάβειναν χώρα -κυρίως τον 20ο αιώνα- θεωρήθηκε ότι πλήττουν το βιβλικό κύρος, και κακώς οι ερμηνευτές της ασχολούνταν με ζητήματα που πλέον θεωρούνταν ότι δικαιωματικά ανήκουν στους εκπροσώπους των φυσικών επιστημών. Αποτέλεσμα ήταν η δημιουργία ενός φαύλου κύκλου εναλλαγής απολογητικών επιχειρημάτων από θεολόγους, που πίστευαν ότι προστάτευαν τις καταγραφές της Αγίας Γραφής και αντεπιχειρημάτων από «ειδικούς» που τα αντέκρουαν. Στο τέλος βέβαια ζημιωμένη ήταν η θεολογική και η επιστημονική σκέψη.

Σε αυτό το πλαίσιο δημιουργήθηκε και η αντίληψη ότι η συζήτηση για τη σχέση της Παλαιάς Διαθήκης με την επιστήμη οφείλει να στηριχτεί στη διαπίστωση πως η πρώτη έχει ως αποστολή να απαντήσει μόνο στα –θεωρούμενα- «θρησκευτικά» ερωτήματα «Ποιος έκανε τον κόσμο» και «Γιατί τον έκανε». Στην ουσία έτσι δημιουργείται, κατά τη γνώμη μου, και πάλι ένα απολογητικό κλίμα, που εγκλωβίζει την Παλαιά Διαθήκη και δεν της αφήνει περιθώρια για διάλογο με την ανθρώπινη διάνοηση. Ταυτόχρονα χάνεται και η πολυπλοκότητα της βιβλικής αφήγησης που έχει πολλές παραμέτρους.

Δ. Και «σήμερα»;

Η σχέση όμως της Αγίας Γραφής και φυσικών επιστημών θα μπορούσε να ήταν καλύτερη, αρκεί να κυριαρχούσε ο αλληλοσεβασμός και οι εκπρόσωποί τους φρόντιζαν να αναδείξουν τα χαρακτηριστικά του αντικειμένου που θεράπευαν, χωρίς να προσπαθούν να εισχωρήσουν σε χώρους που δεν τους ανήκαν. Φυσικά, όπως τονίστηκε, αυτή η πρακτική σε παλαιότερες εποχές, που όλα τα αντικείμενα του επιστητού θεωρούνταν *ancillae theologiae* (θεραπευτικές της θεολογίας), κυριαρχούσε, ή αντίθετα η θρησκεία ήταν για μία μεγάλη ομάδα διανοητών –μόνο – «το όπιο του λαού», αυτή η σκέψη –που κατά βάση συνδέεται και με την προσπάθεια για χειραφέτηση του ανθρώπινου πνεύματος- ήταν δύσκολο να βρει θιασώτες. Σήμερα όμως;

Είναι προφανές ότι η λέξη «σήμερα» είναι αυτή που πρέπει να ενδιαφέρει και στο ζήτημα των σχέσεων της Αγίας Γραφής και φυσικών επιστημών. Περιθώρια για αντιπαραθέσεις δεν υπάρχουν πλέον και εκείνο που επείγει είναι η προσπάθεια για έναν έντιμο και ειλικρινή διάλογο μεταξύ τους. Σε αυτό το σημείο καταθέτω τις παρακάτω επισημάνσεις, που ίσως μπορούν να βοηθήσουν την προσπάθεια για προσέγγιση του άλλου. Αναγκαστικά αυτές θα επικεντρωθούν στη Βίβλο, ως διδακτικού αγαθού, αφού οι απόψεις που καταγράφονται εδώ προσεγγίζουν το θέμα από τη σκοπιά της θρησκευτικής διδασκαλίας σε μαθητές.

Ε. Επισημάνσεις

Επισημάνση πρώτη: Η Βίβλος είναι ένα «ανοιχτό έργο». Αυτό σημαίνει ότι τα εδάφια της μπορούν να δεχτούν πληθώρα ερμηνειών. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι όλες συμφωνούν με το πνεύμα των συγγραφέων της, και με τα μηνύματα που θα ήθελαν αυτοί να δώσουν. Στην πραγματικότητα πολλές από αυτές «βιάζουν» το κείμενο και το «αναγκάζουν» να μιλήσει με τον τρόπο που επιθυμούν.

Επισημάνση δεύτερη: Οι συντάκτες της Αγίας Γραφής χρησιμοποιούσαν τους συλλογισμούς και τις παραστάσεις του κόσμου τους, για να περιγράψουν τη σχέση του Θεού με την ανθρώπινη ιστορία (Κωνσταντίνου 2016). Ήταν άνθρωποι με έναν «οριενταλικό» τρόπο σκέψης: Αυτό σημαίνει ότι δεν χρησιμοποιούσαν αφηρημένες έννοιες, αλλά συμβολικές εικόνες ή γεγονότα της δικής τους καθημερινότητας που μπορεί να αφορούσαν, για παράδειγμα, τις περιπέτειες μιας φτωχής χήρας, της Ρουθ, , για να αναδείξουν την επέμβαση του Θεού στην ανθρώπινη ιστορία. Αυτός άλλωστε ήταν και ο στόχος τους, άσχετα αν το μέσον που χρησιμοποιούσαν (οι εμπειρίες από την καθημερινότητά τους) είναι κάποιες φορές τόσο ξένο για το σημερινό άνθρωπο.

Επισημάνση τρίτη: Το κεντρικό θέμα της Αγίας Γραφής είναι οι ενέργειες του Θεού. Με άλλα λόγια η σχέση του Θεού με την ιστορία, όπως τονίστηκε παραπάνω. Ο Θεός δηλαδή, σύμφωνα με τη Βίβλο, ενδιαφέρεται για τον κόσμο και δεν τον εγκαταλείπει. Μάλιστα σε κάποια στιγμή εισέρχεται και ο ίδιος μέσα στην ανθρώπινη ιστορία, όπως πιστεύουμε εμείς οι Χριστιανοί. Και αυτό το κάνει από αγάπη για τον άνθρωπο. Αυτή λοιπόν η αγάπη γίνεται κεντρικό στοιχείο της διδασκαλίας του, και αυτό αποκλείει βεβαίως οποιαδήποτε μορφή ηθικισμού, που επιβιώνει μόνο εκεί που υπάρχει καταναγκασμός.

Επισημάνση τέταρτη: Η Βίβλος στις καταγραφές για τη δημιουργία χρησιμοποιεί το κοσμοειδωλό της εποχής και της περιοχής που δημιουργούνται και ολοκληρώνονται οι αφηγήσεις. Εν συντομία σε αυτό αποτυπώνονταν η αντίληψη για μία γη επίπεδη που αποτελούσε και το κέντρο του κόσμου. Αυτή περιβάλλονταν από το στερέωμα, έναν ουράνιο θόλο στον οποίο κινούνταν ο ήλιος, η σελήνη και τα αστέρια. Μάλιστα πίστευαν ότι αυτά αποτελούν το ουράνιο στράτευμα που ήταν υπό τις διαταγές του Κυρίου. Έξω από το στερέωμα ήταν τα ουράνια ύδατα, ενώ κάτω από τη γη ήταν η άβυσσος (Κωνσταντίνου 1985).

Επισημάνση πέμπτη: Η βιβλική αφήγηση της Δημιουργίας περιλαμβάνεται –σύμφωνα με τη διαδεδομένη σήμερα αντίληψη– στην Ιερατική παράδοση (Ρ Γεν 1,1-2,4α) και στην παράδοση του Γιαχβιστή (J Γεν 2,4β-25). Αναφορές στη δημιουργία και στην εικόνα του κόσμου γίνονται και σε άλλους παλαιοδιαθηκικούς στίχους (Preuß Horst Dietrich, 2011) .

Η καταγραφή της Ιερατικής παράδοσης περιστρέφεται γύρω το Γεν 1,1. Πρωταγωνιστής της αφήγησης είναι ο Θεός. Με το λόγο Του δημιουργούνται τα πάντα. Η ιερατική νοοτροπία είναι διάχυτη σε όλο το κείμενο, που αναδεικνύει την ιερότητα της έβδομης ημέρας, καθώς και την ιεραρχική σειρά των δημιουργημάτων (δημιουργούνται καταρχήν αυτά που είναι προϋπόθεση για να μπορέσουν να υπάρξουν, στη συνέχεια, νέα). Αλλά και ο ανθρωποκεντρισμός έχει τη θέση του, με την έννοια ότι ο άνθρωπος κατασκευάζεται «κατ' εικόνα και καθ' ομοίωσιν» με το Δημιουργό του, ενώ έχει το προνόμιο να εξουσιάζει όλα τα υπόλοιπα κτίσματα του Θεού (Vogels 1988).

Στην αφήγηση του Γιαχβιστή ο Κύριος δημιουργεί τον άνθρωπο, και τον τοποθετεί σε έναν κόσμο που ήδη υφίσταται, ως προς τα βασικά συστατικά του. Σε αυτόν όμως δεν υπάρχουν θάμνοι ούτε χόρτα. Η αιτιολόγηση γι' αυτό το δυσάρεστο γεγονός είναι πως ο Κύριος δεν είχε ακόμη βρέξει. Εντούτοις όμως νερό ανέβλυζε .

Ο Κύριος δημιουργεί έναν σύντροφο για το δημιούργημά του, με το οποίο θα γίνονται ένα σώμα. Απαγορεύει στον άνθρωπο τη βρώση του δένδρου της γνώσης του καλού και του κακού . Η παρακοή της εντολής του θα επιφέρει το θάνατο. Δημιουργεί έναν σύντροφο για το δημιούργημά του, με το οποίο θα γίνονται ένα σώμα.

Πρόκειται για μία ιδιαίτερα σύνθετη αφήγηση που βασικά επικεντρώνεται στη σχέση του ανθρώπου με το Θεό και τις ενέργειές Του. Ένας από τους στόχους της είναι να αιτιολογήσει την ανάγκη για τήρηση των εντολών, αφού σε διαφορετική περίπτωση –όπως παρουσιάζεται στη συνέχεια του κειμένου της Γενέσεως– η τιμωρία θα είναι βαριά, και θα προέρχεται από το Θεό. Αναδεικνύει ακόμη και την ιερότητα θεσμών που οι συντάκτες τους παρουσιάζουν να έχουν θεϊκή προέλευση. Για παράδειγμα ο γάμος δείχνει να έχει καθιερωθεί από τον Κύριο. Κάτω από αυτή την προοπτική γίνεται αντιληπτό ότι πρακτικές σαν τους μεικτούς γάμους, που απέκλιναν από τη θρησκευτική ορθοπραξία του βιβλικού Ισραήλ και επομένως δεν είχαν καθιερωθεί από τον Γιαχβέ, δε θα γίνονταν αποδεκτοί, γεγονός που αναδείχτηκε σε όλη την έντασή του στη μεταϊσραηλίστικη ιουδαϊκή κοινότητα (Μούρτζιος 2012) , αφού έρχονταν σε αντιπαράθεση με τις αρχές στις οποίες στηρίζονταν ο βιβλικός Ισραήλ .

ΣΤ. Το παλαιοδιαθηκικό πλαίσιο

Αυτό το παλαιοδιαθηκικό πλαίσιο που χρησιμοποιείται για τη θρησκευτική διδασκαλία της δημιουργίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι, χωρίς αμφιβολία, αρκετά «προκλητικό» με την έννοια ότι οι αναφορές που περιέχει δίνουν προεκτάσεις οι οποίες συνδέονται με νοοτροπίες , συμπεριφορές, στάσεις και τρόπους ζωής. Οπότε είναι ζητούμενος ένας σχολικός τρόπος ερμηνείας του κειμένου, που θα του δίνει τη δυνατότητα να «διαλεχθεί» με τον άνθρωπο που ζει στην εποχή του κριτικού λόγου (Παπαπέτρου 1987) , ώστε να μπορέσει ο μαθητής να αισθανθεί πως απέκτησε υλικό που θα τον βοηθήσει ουσιαστικά στο θρησκευτικό γραμματισμό του και θα τοποθετήσει σε ορθή βάση τη σχέση θρησκείας και επιστήμης. Επομένως είναι απαραίτητο η διδασκαλία να συμβαδίζει οπωσδήποτε με τα ενδιαφέροντα των σημερινών μαθητών, ενώ αναδεικνύει και την ανάγκη για συνεχή ανανέωση των θρησκευτικών σχολικών εγχειριδίων, αφού σε διαφορετική περίπτωση ενδέχεται να προβάλλουν παλαιότερους προβληματισμούς, που σήμερα μπορεί να έχουν ξεπεραστεί. Το βασικό ερώτημα αφορά λοιπόν το στόχο της σύγχρονης διδασκαλίας για τη δημιουργία του κόσμου και του ανθρώπου. Τι μπορεί δηλαδή από την αφήγηση της Ιερατικής παράδοσης και του Γιαχβιστή να κεντρίσει το ενδιαφέρον, και να χρησιμεύσει στα σημερινά παιδιά, ώστε να τους δώσει εφόδια για να μπορέσουν να γίνουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες;

Για την απάντηση του ερωτήματος είναι απαραίτητο να μη ξεχνάει κανείς ότι γίνεται λόγος για έναν θρησκευτικό γραμματισμό που απευθύνεται σε άτομα που διδάσκονται πτυχές του δυτικού/ευρωπαϊκού πολιτισμού. Οπότε είναι αδιανόητο να μη γνωρίζουν το παλαιοδιαθηκικό κείμενο για τη δημιουργία του κόσμου που αποτελεί ένα από τα θεμέλιά του. Η διδασκαλία του είναι το ίδιο βασική –τηρουμένων των αναλογιών– με τη γνώση του πυθαγορείου θεωρήματος, της Magna Charta, των

- Edwards Katie (2015). *Rethinking Biblical Literacy*, London : Bloomsbury Academic.
- Κωνσταντίνου Μιλτιάδης (1985). «Το κοσμοείδωλο της Παλαιάς Διαθήκης. Προϋποθέσεις θεολογικής θεώρησης του κόσμου», ΕΕΘΣΘ, τ. 28ος, Θεσσαλονίκη, σ. 431-454
- Κωνσταντίνου Μιλτιάδης (1998). *Ρήμα Κυρίου κραταίον. Αφηγηματικά κείμενα από την Παλαιά Διαθήκη*, Θεσσαλονίκη: Π.Σ. Πουρναρά
- Κωνσταντίνου Μιλτιάδης (2016). *Μικρές Ερμηνευτικές Μελέτες σε αφηγηματικά κείμενα της Παλαιάς Διαθήκης*, Θεσσαλονίκη: Ροπή
- Μούρτζιος Ι.Χ. (2012). *Η μεταιχμαλωσιακή ιουδαϊκή κοινότητα στον Τριτοησαΐα. Ιστορία-Θεολογία*, Θεσσαλονίκη: Πουρναράς
- Παπαπέτρου Κωνσταντίνος (1987). «Πίστη και Γνώση», Ανάτυπο από το «Επίσημοι Λόγοι» του Πανεπιστημίου Αθηνών (27^{ος} τόμος), Αθήναι: ΕΚΠΑ
- Preuß Horst Dietrich, Επιμέλεια-Μετάφραση Ι. Μούρτζιος (2011). *Θεολογία της Παλαιάς Διαθήκης*, Θεσσαλονίκη: Πουρναράς, σσ. 437-438 7 Γεν 1,26
- Vogels Walter (1988). « Like One of Us, Knowing Tob and Ra (Gen 3:22)», *Semeia*, 81, 145-157

Θεολογικός συλλογισμός και διάλογος στο μάθημα των Θρησκευτικών

Κωνσταντίνος Ι. Γεωργιάδης

Θεολόγος (Δρ) – Νομικός ΑΠΘ,
Μουσικό Σχολείο Καβάλας, konigeorg@gmail.com

Περίληψη

Η Εισήγηση αποσκοπεί στην ανάδειξη της *ἀποδεικτικής* μεθόδου *θεολογικού συλλογισμού*, όπως διατρέχει την εκκλησιαστική παράδοση και εκτίθεται ρητά και συστηματικά σε πατέρες του επιπέδου του Γρηγορίου Παλαμά. Η Θεολογία της Εκκλησίας χαρτογραφείται σε συγκεκριμένο επιστημολογικό πλαίσιο αντικειμένου, πηγών, εργαλείων και μεθοδολογίας έρευνας, προκαλώντας και όχι αποστειρώνοντας την ελεύθερη κριτική σκέψη. Αν και το σύγχρονο επιστημολογικό της πρόβλημα παραμένει άλυτο υπό μία υποτιθέμενη διάσπαση *Λόγου* και *Πίστews*, προκύπτει το ζήτημα της διαχείρισης του θεολογικού προβληματισμού των Μαθητών, σε ένα, όμως, μάθημα Θρησκευτικών που η επιστημονική αυτοτέλεια του διδάσκοντος είναι περιορισμένη. Υποστηρίζεται πως ο θεολογικός προσανατολισμός του αντί του θρησκευτικού ή θρησκευολογικού, θα ήταν ο κοινός τόπος όπου πλέον τα ποικίλα ιδεολογικά διλήμματα για το χαρακτήρα του θα αποδεικνύονταν ψευδή, έριδα «για τα ονόματα και όχι για τα πράγματα». Σίγουρα, πάντως, η κοινή έννοια της (αριστοτελικής) *πρώτης φιλοσοφίας* θα μετέβαλε ένα μάθημα που πασχίζει να επιβιώσει σε *κεφαλαιώδες* ως προς τη χαμένη ενότητα των επιστημών, της συνειδήσεως και της κοινωνίας.

Λέξεις κλειδιά: Θεολογία, Πρώτη Φιλοσοφία, Επιστημολογία, Μέθοδοι συλλογισμού και διαλόγου

A. Εισαγωγή

Μόλις χρειάζεται να γίνει μνεία του ασφυκτικού περιβάλλοντος, στο οποίο ο Θεολόγος Εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει το μάθημα των Θρησκευτικών, υπό την ιδιότητα δε του Δημοσίου Υπαλλήλου με ό,τι αυτό συνεπάγεται ως προς την επιστημονική του αυτοτέλεια και αυτενέργεια. Αυτό εξακολουθεί να ισχύει, παρόλη την πρόσφατη νομοθετική οριστικοποίηση των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων ή μάλλον του ανοίγματος μιας άλλης προοπτικής για το μάθημα. Η ιδεολογική φόρτιση γύρω από τις κατευθύνσεις του μαθήματος είναι δεδομένη όσο για κανένα άλλο μάθημα, καταλαμβάνοντας το ίδιο το εσωτερικό του Κλάδου των Θεολόγων, που διασπάται εν είδει *εμφυλίου* σε δύο παρατάξεις. Ποιός είναι ο χαρακτήρας και ο σκοπός των Θρησκευτικών; Είναι ένα μάθημα πολιτισμού, θρησκευτικής αγωγής-κατήχησης, καλλιέργειας συγκεκριμένης θρησκευτικής συνείδησης, θρησκευολογίας με έμφαση στο Χριστιανισμό και δη στην Ορθοδοξία; Μήπως, ωστόσο, ένα ασαφές επιστημολογικό και παιδαγωγικό πλαίσιο προηγείται ως αίτιο τέτοιων διλημάτων, ώστε και αυτά να αποδεικνύονται στην ουσία τους ψευδή, αντιπαράθεση «γύρω από ονόματα και όχι για τα πράγματα»;

Η ιδεολογική αυτή φόρτιση, που επιβαρύνει δυσανάλογα την υπάρχουσα υπαλληλική, επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια του Θεολόγου Εκπαιδευτικού, όσο και αν εμφανίζεται ως η ουσία του προβλήματος, αποτελεί δευτερογενές ζήτημα. Προέχει η κρίση ταυτότητας μιας επιστήμης που ονομάζεται θεολογική και αφορά στο σκοπό, το αντικείμενο και τη μεθοδολογία της. Απλή στατιστική έρευνα με την υποβολή των ερωτημάτων αυτών σε απόφοιτους ή φοιτούντες των θεολογικών Ακαδημαϊκών Ιδρυμάτων και τη λήψη μη κοινώς αποδεκτών απαντήσεων, πόσω μάλλον ασαφών ή αόριστων, αποδεικνύει μια χαοτική κατάσταση. Άρα, είναι εύλογο το ερώτημα: κατά πόσον οι πτυχιούχοι των Θεολογικών Σχολών σήμερα, *εκτός από Κοινωνιολόγοι, Παιδαγωγοί, Νομικοί, Φιλολόγοι, ειδικοί της οποιασδήποτε άλλης ανθρωπιστικής επιστήμης, άλλοτε δε και των Καλών Τεχνών*, είναι όντως Θεολόγοι; Εννοώντας ένα διακριτό από τις άλλες επιστήμες αντικείμενο του επιστητού κοινώς αποδεκτό και με την ανάλογη του επιστημονική μεθοδολογία, έπεται το ερώτημα και για το τί είδους Θεολόγους ομιλούμε. Το ότι μια επιστημονική ειδικότητα ονομάζεται Θεολογία και το μάθημα που ως εκπαιδευτικός κλάδος καλείται να διδάξει ονομάζεται Θρησκευτικά αποτελεί μια πρώτη ένδειξη ενός σοβαρού επιστημολογικού και ακόλουθα παιδαγωγικού προβλήματος.

Υπό την όποια, πάντως, παρούσα ή μελλοντική οργάνωση της Δημόσιας Εκπαίδευσης και ειδικά των Θρησκευτικών, ο άνθρωπος ήδη από την παιδική και εφηβική του ηλικία θα θέσει κάθε προβληματισμό του περί του Θεού, αναμένοντας απαντήσεις μέσα από μία διαλεκτική με *αρχή, μέση και τέλος*, σε καθαρά ορθολογικό πλαίσιο. Το ζήτημα είναι, αν στην ανάγκη αυτή καλλιέργειας μιας κριτικής θεολογικής σκέψης, το Σχολείο ανταποκρίνεται, ή αν ο Μαθητής οδηγεί τα βήματά του εκτός αυτού.

B. Προς μία (μετα)επιστήμη των επιστημών, ένα μάθημα όλων των μαθημάτων

B1. Η χαμένη σήμερα ενότητα της γνώσης σε επίπεδο συνείδησης και παιδείας

Ουδείς αμφισβητεί το ότι ο σύγχρονος πολιτισμός, που γνωρίζει σήμερα αλματώδη επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη, βρίσκει τις ρίζες του στην αρχαία και μεσαιωνική ελληνόφωνη οικουμένη, μακράν βέβαια από κάθε είδους πολιτισμικές ειδωλοποιήσεις. Ακόμη και η κριτική που η μετα-νεωτερική διάνοηση ασκεί στη νεωτερική αντλεί ερεθίσματά από αυτήν την κληρονομιά πολιτισμού, ιδίως όσον αφορά σε ένα οντολογικό φιλοσοφικό και θεολογικό βάθος, την αναγνώριση ενός *θείου* συνεκτικού δεσμού του σύμπαντος, που λείπει από τη σύγχρονη σκέψη. Το μέγιστο πρόβλημα είναι ότι ο σύγχρονος άνθρωπος αναπτύσσεται ως μια μονοδιάστατη κατά τη συνειδήσή του οντότητα, καθώς μπορεί μεν η επιστημονική εξειδίκευση να

προάγεται προς όφελος της κοινωνίας, αυτό όμως ανθρωπολογικά σημαίνει απομόνωση σε κλειστούς τομείς του επιστητού, την ακύρωση ενός *πολυπράγμονος* ανθρώπου κατά το πρότυπο του *homo universalis*, που με άξονα τη θεολογία ως *πρώτη φιλοσοφία* θα συνδεόταν έστω και μακροσκοπικά με όλες τις εκφάνσεις του πολιτισμού και του κόσμου. Το πρόβλημα, αντί να θεραπεύεται, ανακυκλώνεται σε μια σύγχρονη παιδεία υπό ανάλογα πρότυπα. Η επιστημονική εξειδίκευση επιφέρει τέτοια περιχαράκωση ανθρωπίνων συνειδητήσεων, ώστε διάφοροι επιστημονικοί κλάδοι να αδυνατούν όχι απλά να συμπορευτούν μεταξύ τους σε διεπιστημονικά ζητήματα αλλά και να βρουν σημεία συνεννόησης, κοινές έννοιες.

Πριν τεθεί το ερώτημα για το κατά πόσο το σύγχρονο Σχολείο χρειάζεται ένα Μάθημα για τη χαμένη σήμερα ενότητα της γνώσης, που επεκτείνεται και στη διάσπαση της συνειδητής και της κοινωνίας, για μία (μετα)επιστήμη των επιστημών, προηγούνται ερωτήματα όπως τα ακόλουθα (Cat, 2017):

A) Υπάρχει μια πρώτη αρχή του σύμπαντος, ως συνεκτικός του δεσμός, όπου εκεί ταυτοποιείται ένας θεός που πόρρω απέχει από το νεωτερικό πρότυπο του Υπέρτατου Όντος; Αν δεν υπάρχει, πώς τα όντα συνδέονται μεταξύ τους ή πώς το σύμπαν λειτουργεί ως ενιαίος οργανισμός; Ως αποτύπωση αυτής της κοσμικής ενότητας, επιβάλλεται οι διάφορες επιστήμες να λειτουργούν ως κλάδοι μιας *πρώτης φιλοσοφίας*, όπου θα βρίσκουν και τη μεταξύ τους σύνδεση;

B) Ακόμη και υπό την άρνηση μιας θείας αρχής σύμφωνα με τη νεωτερική σκέψη, κατά πόσον μπορεί να αποφευχθεί η αναγκαιότητα για την ανθρώπινη συνειδητή να την προϋποθέτει έστω και συμβολικά; Εάν η ίδια δεν επιμερίζεται και δεν ανασυνθέτει τη γνώση σε *μερικές* και *καθολικές* έννοιες αντίστοιχα, πώς αλλιώς μπορεί να την προσλαμβάνει;

Στην πρώτη σειρά ερωτημάτων και στα πλαίσια του *έλληνας λόγου* δεν χωρά αρνητική απάντηση: μπορεί μεν να ποικίλλει η άποψη για την όποια φύση του θεού, δεν τίθεται όμως η ύπαρξή του υπό αμφισβήτηση, εφόσον δεν νοείται για το σύμπαντα κόσμο να μην έχει θείο συνεκτικό δεσμό. Αυτό ισχύει ακόμη περισσότερο έπειτα από τις μεταχριστιανικές ιστορικές παραστάσεις της ανθρωπότητας, όπου ο ίδιος *έλληνας λόγος* αφομοιωμένος και αναμορφωμένος στην εκκλησιαστική παράδοση ταυτίζει το Θεό Λόγο με το ιστορικό πρόσωπο του Χριστού, ενώ θεωρητικά τον περιγράφει μέσα από *θέσεις* και *αφαιρέσεις*, μια συμβολική αριθμολογία με σημείο εκκίνησης τη διάκριση *κτιστοῦ* και *ἀκτίστου* (Γεωργιάδης, 2015, 2016). Σε κάθε περίπτωση, ομιλούμε για το πρότυπο της *πρώτης φιλοσοφίας* του Αριστοτέλη, που έχει τη συνέχειά του, έστω και αναμορφωμένο, στη μεσαιωνική χριστιανική σκέψη. Αυτή, άλλωστε, είναι η αληθινή φύση της Θεολογίας, με το διακριτό αντικείμενο, το Θεό, και τη μέθοδο έρευνάς της. Αλλιώς, θα γινόταν λόγος για περιφερειακούς τομείς της, όπως π.χ. για Φιλοσοφία ή Κοινωνιολογία της Θρησκείας, Θρησκευσιολογία, Χριστιανική Ηθική ή Παιδαγωγική κτλ.

Αν και ουσιώδες ζήτημα είναι με τι είδους θεό φτάνει να αντιπαρατεθεί η νεωτερική σκέψη και εν τέλει αυτόν να αμφισβητήσει ή τουλάχιστον να θέσει στο περιθώριο, διαμορφώνοντας την ανάλογη φιλοσοφία του σύγχρονου Σχολείου, ερωτάται αν η Θεολογία εγκαταλείπεται ή αν ουσιαστικά παραμένει υποδηλούμενη μέσα από άλλες ονομασίες, π.χ. Λογική, Θεωρητική Φυσική, Επιστημολογία κτλ. Ούτως ή άλλως ομιλούμε για τον ίδιο νοήμονα άνθρωπο, που δια της *αίσθήσεως* και της *νοήσεως* του, άλλως στη βάση του εμπειρισμού και του ορθολογισμού, θα κινηθεί στο σύνολο του επιστητού, οπότε και σε μια θεία συνεκτική του αρχή, που τελικά θα την αποδεχτεί είτε ως αντικειμενική είτε ως διϋποκειμενική πραγματικότητα. Προέχει το ότι ακόμη και στην περίπτωση που ένας θεός συνεκτικός δεσμός του κόσμου γινόταν δεκτός μόνον *έπινοία*, πλασματικά, για τις ανάγκες δηλαδή ενότητας της γνώσης, δεν μπορεί και πάλι να αποφευχθεί μια πρώτη επιστημολογική αρχή, από την οποία θα εκκινούν και στην οποία θα επιστρέφουν μεταεπιστημονικά όλες οι Επιστήμες. Με άλλα λόγια, η συζήτηση σε επίπεδο θεολογίας ή μεταφυσικής εξακολουθεί, καταλήγοντας είτε σε θέση είτε σε άρνηση.

B2. Η ανάγκη επαναφοράς της Θεολογίας ως «πρώτης φιλοσοφίας»

Δεδομένης της χαμένης σήμερα ενότητας της γνώσης, που μεταφράζεται και ως απώλεια ενότητας της συνειδητής και της κοινωνίας, το σύγχρονο Σχολείο χρειάζεται ένα μάθημα όλων των μαθημάτων, όπως και αν αυτό θα ονοματιζόταν. Και πάλι όμως η Θεολογία θα υποδηλωνόταν, δηλαδή η έρευνα του θεού υπό την ευρεία έννοια του απολύτου, όποιο και αν είναι αυτό. Επ' αυτού, άξιο απορίας είναι πώς οι σύγχρονες επιστήμες και η νεωτερική σκέψη γενικότερα, ενώ θέλει να γεννάται στη μήτρα της ελληνικής φιλοσοφίας, με επίκεντρο τον Αριστοτέλη (Πεντζοπούλου-Βαλαλά, 2015), δεν λαμβάνει την ίδια την *κεφαλαιώδη* επιστήμη της, τη Θεολογία. Σε αυτήν την πρόταση και πρόκληση Παιδείας οδηγεί ακόμη περισσότερο η ίδια η αναγκαιότητα των πραγμάτων: υπό την προϋπόθεση ότι κάθε Σχολικό Μάθημα καλύπτει και αναπτύσσει την κριτική σκέψη των Μαθητών σε έναν ξεχωριστό τομέα του επιστητού, οπότε γίνεται φερ' ειπείν λόγος για μαθηματική, ιστορική, φιλολογική και πολιτική σκέψη, δεν μπορεί παρά το ίδιο να ισχύει και για τη θεολογική. Το ερώτημα είναι: η μορφωτική αυτή ανάγκη οφείλει να καλυφθεί θεσμικά από την Πολιτεία στο χώρο της Δημόσιας Εκπαίδευσης; Αν, παράλληλα, το μάθημα των Θρησκευτικών δεν αναλαμβάνει συνειδητά αυτόν τον ρόλο της *πρώτης φιλοσοφίας*, μήπως πρέπει να εφευρεθεί ένα άλλο μάθημα που να ιδιοποιηθεί και το όνομα της Θεολογίας στην κλασική και κυριολεκτική της αυτή σημασία;

Στο σημείο αυτό το αξιολογικό μέτρο είναι αν η γνώση προσανατολίζεται στη θρησκεία, μίας ή πολλών εν είδει λαογραφίας, ή στην έρευνα του Θεού. Τί αξία έχει φερ' ειπείν η γνώση του κατά πόσον διαφέρει η νηστεία στην τάδε ή τη δείνα θρησκεία, του αν οι ιερείς είναι έγγαμοι ή όχι και τί ράσα φορούν, των ποσοτικών διαφορών της *ἀδιαλείπτου προσευχής* και της *yoga*, του νεωτερικών ψευδών διλλημάτων μεταξύ Πίστης και Επιστήμης, Κράτους και Εκκλησίας, αν ο κύριος σκοπός δεν είναι η συμβολική αναγωγή του παντός σε *θειόν ἀρχέτυπον* του σύμπαντος κόσμου, που αυτό εν τέλει εξετάζεται; Είναι σαν να διδάσκαται π.χ. η Αστρονομία και αντί των πλανητών και αστέρων να μελετώνται τα τηλεσκόπια. Στο σημείο αυτό η αντιπαράθεση μεταξύ Θρησκευτικών και Θρησκευσιολογίας αποδεικνύεται άνευ ουσίας. Δεν θα ήταν άλλωστε μειωτικό για το χριστιανισμό να θεωρείται μόνον θρησκευτικό φαινόμενο, να συγκαταλέγεται μεταξύ των θρησκειών και να εξετάζεται, είτε μόνος του είτε συγκρινόμενος, εγκλωβισμένος πάντως σ' αυτό το επίπεδο; Το θεολογικό μοντέλο θα του διέσωζε την ίδια την αληθή φύση του, κατά τον ακόλουθο τρόπο: καθώς δεν είναι μόνον θρησκεία αλλά και φιλοσοφία και επιστήμη και πολιτειολογία και κοινωνιολογία και οτιδήποτε άλλο, ένα φαινόμενο που δυνάμει καλύπτει ολοκληρωτικά όλες τις εκφάνσεις της ζωής του ανθρώπου, θα εξετάζονταν υπό άλλο επιστημολογικό πλαίσιο. Ενδεικτική του πράγματος είναι η ρήση του

Διονυσίου Αρεοπαγίτου που διατρέχει την εκκλησιαστική παράδοση: «ὁ Θεὸς καὶ διὰ γνώσεως γινώσκειται καὶ δι' ἀγνωσίας, καὶ ἔστιν αὐτοῦ καὶ νόησις καὶ λόγος καὶ ἐπιστήμη καὶ ἐπαφὴ καὶ αἰσθησις καὶ δόξα καὶ φαντασία καὶ ὄνομα καὶ ἄλλα πάντα» (Γρηγορίου Παλαμά, *Β' Πρὸς Βαρλαάμ*, σσ. 524³⁰ – 526³). Κατὰ την κλασικὴ διάρθρωση τῆς *theologia tripartita*, ομιλοῦμε μὲν γὰρ μίαν *theologia mythica*, ποὺ εἶναι ὁμῶς ταυτόχρονα καὶ *naturalis* καὶ *civilis* (Albrecht, 2006)

Γ. Ορθολογικὸ πλαίσιο καὶ μεθοδολογία θεολογικοῦ συλλογισμοῦ καὶ διαλόγου

Γ1. Το ἐπιστημολογικὸ πλαίσιο τῆς θεολογικῆς ἐπιστήμης

Ὁλως παραδόξως γὰρ μίαν *ορθοδοξοφανή* θεολογικὴ προσέγγιση ποὺ ἐπιμένει σὲ ἓνα ἀγεφύρωτο χάσμα μεταξὺ τοῦ *Ὁρθοῦ Λόγου* καὶ τῆς ἐκκλησιαστικῆς *Πίστεως*, ἡ ἴδια ἡ μακραιὼνη ἐκκλησιαστικὴ παράδοση κληροδοτεῖ ἓνα ὀρθολογικὸ μοντέλο τῆς θεολογικῆς ἐπιστήμης, υποδειγματικὸ ἀκόμη καὶ γὰρ τὰ σύγχρονα δεδομένα σκέψης. Ὅ,τι ἔμμεσα μπορεῖ νὰ συναχθεῖ ἀπὸ τὸν τρόπο λειτουργίας τοῦ συνοδικοῦ θεσμοῦ δηλώνεται ρητὰ καὶ συστηματικὰ ἀπὸ Πατέρες τοῦ ἀναστήματος τοῦ Γρηγορίου Παλαμά. Στὶς *Πρὸς Ἀκίνδυνον* καὶ *Πρὸς Βαρλαάμ* ἐπιστολές τοῦ Παλαμά ἡ θεολογία χαρτογραφεῖται σὲ συγκεκριμένο ἐπιστημολογικὸ πλαίσιο, τὸ ὁποῖο μάλιστα θεωρεῖται καὶ αὐτονόητο στὴ διαχρονία τῆς ἐκκλησιαστικῆς παραδόσεως. Ἐννοιες ὅπως *αἰσθησις* καὶ *νόησις*, *ἐπιστήμη* καὶ *γνώσις*, *ἐπαγωγή* καὶ *ἀπαγωγή*, *ἄξιωμα*, *μέσος ὅρος* καὶ *συμπέρασμα*, *σοφιστικὸς*, *διαλεκτικὸς* καὶ *ἀποδεικτικὸς συλλογισμὸς*, ὅπως κατοχυρώνονται στὸν Ἀριστοτέλη (Μεσάρη, 2012) ἀξιολογούνται καὶ ἀξιοποιοῦνται ρητὰ καὶ συστηματικὰ, δείχνοντας ὅτι ἡ Θεολογία, ἔχοντας τὸ χαρακτῆρα τῆς *πρώτης φιλοσοφίας* ἢ *μεταεπιστήμης*, κινεῖται μὲ μαθηματικὴ λογικὴ καὶ μέσα ἀπὸ τὸ δρόμο τῆς Φυσικῆς.

Προηγείται γενικότερα ἡ ἐισαγωγή στὸ χῶρο τῆς ἐπιστήμης, στὰ ἐργαλεῖα καὶ τὶς μεθόδους συλλογισμοῦ ποὺ κινούνται σύμφωνα ἢ ἀντίθετα μὲ αὐτήν. Ἐνδεικτικὸ εἶναι τὸ Διάγραμμα ποὺ προβάλλεται στὸ «Παράρτημα Α'» τῆς παρούσας Εἰσηγήσεως. Ἡ ἔρευνα ἐπικεντρώνεται σὲ παλαιμικὲς φράσεις ὅπως «*Τῆς... ἀποδείξεως ἴσμεν βεβαιωτέραν φύσει τὴν ἐμπειρίαν οὖσαν, ὥστε καὶ αὕτη ὑπὲρ ἀπόδειξιν, καίτοι πᾶσα καὶ τέχνη καὶ ἐπιστήμη παρ' αὐτῆς ἔχει τὰς ἀρχάς*», ἀναφορικὰ μὲ τὴν *ἐπαγωγή* (*Β' Πρὸς Βαρλαάμ*, σ. 530⁹⁻¹²), καὶ «*Καὶ ὁ μὲν [ἀποδεικτικὸς λόγος] ἐξ αἰτίων οὐ μόνον τοῦ συμπεράσματος, ἀλλὰ καὶ τοῦ πράγματος, διὸ καὶ τὸ συναγόμενον ἀναγκαῖον αἰεὶ καὶ ἀψευδές, ὁ δὲ διαλεκτικὸς τοῦ πράγματος μὲν οὐδέποτε, τοῦ δὲ συμπεράσματος οὐκ αἰεὶ, ἀλλ' ἔστιν ὅτε μὴδ' αὐτοῦ, διὸ καὶ τὸ συναγόμενον πρὸς δόξαν, ἀλλ' οὐκ ἐξ ἀνάγκης ἀψευδές*» (*Α' Πρὸς Ἀκίνδυνον*, σ. 428¹⁷⁻²²), ἀναφορικὰ μὲ τὰ εἶδη τῆς *ἀπαγωγῆς*. Στὸ σημεῖο αὐτό, τὸ ἐρώτημα πλέον εἶναι εἰ καὶ μὲ ποῖο τρόπο μπορεῖ ἡ Θεολογία ἴσως μόνον νὰ στηριχθεῖ στὴν ἴδια ὀρθολογικὴ βᾶση μὲ τὶς ἄλλες ἐπιστήμες, τόσο κατὰ τὸ διακριτὸ τῆς ἀντικείμενου, τὸ θεοῦ, ὅσο καὶ κατὰ μίαν ἀνάλογη μέθοδο ἔρευνας, ἀλλὰ καὶ νὰ καταστῆ ἡ *κυριαρχία* τῶν ἐπιστημῶν, κατὰ ἓνα πρότυπο ἀνάλογο αὐτοῦ ποὺ ἀπαντᾷ στὰ *Μετὰ τὰ Φυσικὰ* τοῦ Ἀριστοτέλη. Θὰ ἐπρόκειτο ἀσφαλῶς γὰρ τὴν ἐπαναφορά στὴ δεσπόζουσα θέση τῆς, ἐναντὶ τῆς σκιδώδους σημερινῆς τῆς συνέχειας, ποὺ πασχίζει νὰ ἐπιβιώσει ὡς οὐραγὸς τῶν υπολοίπων ἐπιστημῶν.

Γ2. Ἡ ἐπιστημονικὴ φύση τῆς Θεολογίας

Αναφορικὰ μὲ τὸν ἐπιστημονικὸ χαρακτῆρα τῆς Θεολογίας τῆς Ἐκκλησίας, ἡ ἴδια μᾶς εἰσάγει στὸν εαυτὸ τῆς μέσα ἀπὸ τὶς γραπτές τῆς πηγές. Εἶναι ἐνδεικτικὲς οἱ ἀκόλουθες πατερικὲς χρήσεις:

α) «*τὴν μὲν [θεολογίαν] μυστικὴν, τελεστικὴν, ἀπόρρητον, ἄρρητον, ἢ δρᾶ καὶ ἐνιδρύει τῷ Θεῷ ταῖς ἀδιδάκτους μυσταγωγίαις, τὴν δὲ ἐμφανὴ καὶ φιλόσοφον καὶ ἀποδεικτικὴν, ἢ πεῖθει καὶ καταδείξει τὸν λεγομένον τὴν ἀλήθειαν*» (*Β' Πρὸς Βαρλαάμ*, σ. 538⁵⁻⁹ = Διονυσίου Αρεοπαγίτου, *Ἐπιστολὴ 9 PG 3, 1105CD*), ποὺ σημαίνει πῶς ὁ Θεὸς ὡς ἀντικείμενο ἔρευνας εἶναι ἀγνωστός κατὰ τὴν οὐσίαν του, ὡστόσο γνωστός ἐνέργειές του. Μὲ ἄλλα λόγια, εἴτε θὰ εἶναι ὅλος ἀνεξιχνίαστος εἴτε κάθε ἐξιχνιαζόμενον περὶ αὐτοῦ ζήτημα θὰ εἶναι ἀποδείξιμο μὲ ἐπιστημονικὴ βεβαιότητα, κατὰ τὴν διάρθρωση ἄλλωστε μεταξὺ καταφατικῆς καὶ ἀποφατικῆς θεολογίας.

β) «*εἰ γὰρ τὸν μουσικὸν ἢ τὸν γεωμετρικὸν ἢ τοιοῦτον ἐκάτερον αὐτῶν οὐ προσδιαλεκτέον ἀγεωμετρήτω παντάπασιν ἢ ἀναρμόστω, μὴ ἐξημμένῳ δηλαδὴ τῶν τῆς γεωμετρίας ἢ τῆς μουσικῆς ἀρχῶν, κἂν περὶ αὐτῶν τῶν ἀρχῶν τὴν ζήτησιν ποιῆσθον τοὺς μαθηματικοὺς ἐκείνους μὴδὲ ἀνταποκρίνασθαι, πολλῶ μᾶλλον ἡμᾶς [τοὺς θεολόγους] οὐκ ἀποκριτέον, οὐδὲ διαλεκτέον τῷ περὶ Θεοῦ ἰδιοτήτων συλλογιζομένῳ μὴ ἀπὸ τῶν θεολογικῶν ἀρχῶν*» (*Α' Πρὸς Ἀκίνδυνον*, σ. 404²⁴⁻³¹), ποὺ σημαίνει ὅτι ἡ Θεολογία οφείλει νὰ λειτουργεῖ μὲ μαθηματικὴ λογικὴ κατὰ τὴν μέθοδο καὶ τὴν ἀκρίβεια τῶν λογικῶν τῆς ἀποδείξεως.

γ) «*ἢ λεγομένη παρ' ἡμῶν ἀπόδειξις ἐπὶ τῶν θεῶν ἀσυγκρίτως ὑπερέχει τοῦ ὑπὲρ ἀπόδειξιν ἐκείνου*» (*Α' Πρὸς Βαρλαάμ*, σ. 486¹⁷⁻¹⁸), ὅπου υποδηλώνεται πῶς σὲ καθαρὰ ὀρθολογικὸ πλαίσιο καὶ ἀφοῦ ἡ Θεολογία τῆς Ἐκκλησίας, στὸ ἀντικείμενο καὶ τὴν μέθοδο ἔρευνας τῆς, ἀντιπαραβληθεῖ μὲ τὸ ὅποιο ἀντίστοιχο μοντέλο τῆς ἐλληνικῆς φιλοσοφίας (μὲ ἄξονα τὸν Ἀριστοτέλη καὶ ὅπως προσλαμβάνεται ἀπὸ τὸ *θωμισμὸ* καὶ τὸ *βαρλααμιτισμὸ* τοῦ ΙΔ' αἰ.), ἡ ὑπεροχὴ τῆς εἶναι ἀποδείξιμη.

Γ3. Συνοδικὴ καὶ πατερικὴ «ἐπίσκεψις τῶν ὀνομάτων» τῆς Θεολογίας

Κατὰ μείζονα λόγο, χρῆζει ἡ *τῶν ὀνομάτων ἐπίσκεψις* σὲ μίαν θεολογικὴ ὁρολογία ὅπως ἀπαντᾷ ἀυθεντικὰ στὴν ἐκκλησιαστικὴ παράδοση, δίχως τὶς ἐννοιολογικὲς ἐπιφορτίσεις ἀπὸ τὸ Δυτικὸ Μεσαίωνα ὡς τὸ Διαφωτισμὸ, μὲ ἐπίκεντρο τὸ ζήτημα τῆς διάστασης μεταξὺ Λόγου καὶ Πίστεως. Ἡ μικροσκοπικὴ καὶ μακροσκοπικὴ ματιά παλαιότερων ἀκαδημαϊκῶν διδασκάλων (Ζήσης, 2000, Ματσούκας, 1986, 1988, 1996-1997, 2002) ἐμβαθύνει σὲ περαιτέρω μετρήσιμα δεδομένα, ἀν καὶ διαπιστώνεται πῶς βρισκόμαστε μόνον στὴν *ἀρχὴ τοῦ δρόμου*.

α) Η *πίστις*, καταρχήν, κάθε άλλο παρά τη σημασία της *εὐπίθειας* λαμβάνει ή του «*credo ut intelligam*». Άρα, θα αποδιδόταν στη νεοελληνική μάλλον ως *πεποιθήση ή εμπιστοσύνη* έναντι των εμπειρικών δεδομένων ενός Θεού *αίσθητοῦ*. Υπό την έννοια της *πεποιθήσης* φτάνει κανείς σε αυτή είτε δια της *διαλεκτικής* είτε δια της *ἀποδεικτικής* μεθόδου. Μόνο που στη δεύτερη περίπτωση ομιλούμε για την «*ἀληθὴν πίστιν*», πράγμα που αξιώνει για τον εαυτό της η εκκλησιαστική πίστη, ταυτιζόμενη με την «*ἐπιστημονικὴν γνώσιν*» (Α΄ Πρὸς Βαρλαάμ, σσ. 474⁵⁻¹¹, 484²⁷⁻³¹).

β) *Λόγμα* σημαίνει λογικό *ἄξιωμα*, το οποίο είτε αποδεικνύεται *ἀπαγωγικὰ* από προηγούμενο δόγμα είτε *ἐπαγωγικὰ* από την ίδια την εμπειρία της κτιστής πραγματικότητας, που γίνεται αντιληπτή ως *εἰκὼν ή σῶμα θεοῦ*. Επ' αυτού, συναφείς παλαμικοί όροι όπως *ἀμετάπειστος ὑπόληψις ή (συνοδική) ἀπόφανσις* προσιδιάζουν στην πρώτη περίπτωση, ενώ το *αὐτόπιστος ἀρχή* στη δεύτερη (Α΄ Πρὸς Ἀκίνδυνον, σ. 404^{24,31}, Α΄ Πρὸς Βαρλαάμ, σσ. 480^{22-4824,20}, Β΄ Πρὸς Βαρλαάμ, σσ. 520³²⁻⁵²⁴⁵, 558¹⁵⁻¹⁷).

γ) Ακολουθῶς, η θεία *ἀποκάλυψις* εκλαμβάνεται μάλλον ως ιστορικό και λιγότερο ως θρησκευτικό μέγεθος, αφού συνίσταται σε μαρτυρούμενα γεγονότα της *κτίσεως*, ἄλλως του φυσικού κόσμου, η παραδοχή των οποίων θα απαιτούσε την ομολογία τους μέσω συμβολικών σχημάτων της γλώσσας. Το πρωταρχικό ἄλλωστε δόγμα της *δυσάδος τῶν φύσεων* του Χριστοῦ, ενώ οὐδέποτε διατυπώνεται ρητὰ στη Βίβλο, τί ἄλλο μπορεί να είναι παρά αποτύπωση της κατάφασης των ανθρωπίνων αισθήσεων στα *παθήματα* και τα *θαύματα* του Χριστοῦ, ως υπαρκτών και επιστημονικά αποδείξιμων αντικειμενικών γεγονότων του εξωτερικού κόσμου;

δ) Τέλος, *ἀποδεικτικός συλλογισμός* σημαίνει την ορθολογική διαδικασία, που ξεκινά από την *αἴσθησιν* και ολοκληρώνεται στη *νόησιν*. Αποσκοπεί σε μια επιστημονική γνώση περί του Θεού που θα αποτελεί *αδιαμφισβήτητη κοινὴ ἔννοια*.

Γ4. Διαχείριση του θεολογικού προβληματισμού και διαλόγου στο μάθημα των Θρησκευτικών

Αντίθετα προς την προηγούμενη εννοιολογική ανάλυση των γλωσσικών όρων της Θεολογίας, πολλῶ μάλλον υπό μία ανεξήγητη φοβία προς τον Ορθό Λόγο εν γένει, τη βάση κάθε επιστήμης, το μάθημα των Θρησκευτικών υπό τα παλαιά τουλάχιστον Προγράμματά του, κινείται σε ένα ιδιόρρυθμο επιστημολογικὸ πλαίσιο. Η παλαιά *ομολογιακὴ* του κατεύθυνση υπό μια μάλιστα *ορθοδοξοφανή* προσέγγιση των πραγμάτων, τείνει κατά κύριο λόγο να διαχειριστεί το θεολογικό προβληματισμό των μαθητῶν υπό ένα καθεστῶς ασάφειας και αοριστίας. Κατ' αυτόν τον τρόπο αλλοτριώνεται ὄχι μόνον από το αγαθό του ορθοῦ λόγου, ἀλλὰ και από την ίδια την ορθόδοξη εκκλησιαστικὴ παράδοση, που κινείται στο πλαίσιο του, επιχειρώντας δε και να το αναμορφώσει. Με ἄλλα λόγια, η αποστείρωση της ελεύθερης κριτικής σκέψης ολόκληρων γενεῶν μαθητῶν ενεργείται, και μάλιστα στο όνομα μιας παρεξηγήσιμης έννοιας της Ορθοδόξου Πίσταως. Το μάθημα απομακρυνόμενο περιστασιακὰ από το κύριο αντικείμενό του, τη θρησκεία, ὥστε να εξετάσει το Θεό, πού απευθύνεται, στο νοῦ των Μαθητῶν ή σε ἄλλες λειτουργίες της προσωπικότητάς τους ὡπως τη συναισθηματικὴ φόρτιση; Ως μελέτη περίπτωση τίθενται τα ακόλουθα χαρακτηριστικά παραδείγματα:

α) στη σελίδα 95 του βιβλίου Θρησκευτικῶν της Α΄ Λυκείου σημειώνονται τα εξής: «*η χριστιανικὴ πίστη δεν είναι καρπὸς της ανθρώπινης διάνοις είναι η ἀβίαστη και ελεύθερη στροφή της καρδιάς στο Θεό*» και

Β) στις σελίδες 22-23 του βιβλίου της Β΄ Λυκείου γίνεται λόγος για *προσωπικὴ βιωματικὴ εμπειρία* και ανυπαρξία *αποδείξεων* έναντι *ενδείξεων* του Θεοῦ, υπό μία απόπειρα σύγκρισης της Ορθοδόξου Θεολογίας με το Σχολαστικισμό.

Πέραν του πρώτου, ὄντως *παροιμιώδους* παραδείγματος, για το δεύτερο ερωτάται απλὰ: πὼς θα ερμηνεύονταν λέξεις ὡπως *ἀπόδειξις* και *ὀρθὸς λόγος*, τις οποίες εκκλησιαστικοὶ πατέρες και σύνοδοι επικαλούνται συχνὰ στη θεολογία τους, κάποτε δε και στους τίτλους παραγράφων ή και ολόκληρων συγγραφικῶν τους έργων; Είναι λοιπὸν ἐκδηλὴ η αποστείρωση της κριτικῆς θεολογικῆς σκέψης των μαθητῶν, ἀντὶ του να γίνεται γνωστὸ ἔστω και ιστορικὰ ὅτι η ελληνικὴ φιλοσοφία και η νεωτερικὴ διάνοηση δεν ἀνέπτυξαν προνομακίη σχέση με τον ορθὸ λόγος, τη στιγμὴ που και η Θεολογία της Εκκλησίας στη διαχρονία της κινήθηκε στο πλαίσιο του κοινού αυτού αγαθοῦ, επιχειρώντας μάλιστα να το αναμορφώσει. Ἄλλιῶς πὼς ὅλοι αυτοὶ οι πόλοι της παγκόσμιας σκέψης, ειδικὰ δε η ελληνικὴ φιλοσοφία και η εκκλησιαστικὴ θεολογία, ἀνέπτυξαν γόνιμο διάλογο μεταξύ τους; Πὼς ἄλλιῶς θα εξακολουθοῦσε μια μακραίωνη συζήτηση, δίχως κοινές έννοιες, κοινῶς αποδεκτῆς μεθόδους σκέψης και κριτήρια ορθότητας;

Γ5. «Ἐπαγωγικός» και «ἀποδεικτικός» θεολογικός συλλογισμός και διάλογος

Στο *κεφαλαιώδες* επιστημολογικό και μαθησιακό κενό που αφήνει σήμερα η θεολογικὴ επιστήμη, η ίδια η εκκλησιαστικὴ παράδοση κληροδοτεῖ το θεολογικό της μοντέλο, κατὰ ένα συγκεκριμένο και διακριτό από τις ἄλλες επιστήμες αντικείμενο, το Θεό, και κατὰ μία ἀνάλογη επιστημονικὴ μεθοδολογία. Τα ὅσα σχετικὰ ο Παλαμάς περιγράφει στις *Πρὸς Βαρλαάμ* και *Ἀκίνδυνον* Επιστολές του, επιμένοντας πὼς πρόκειται για πράγματα αυτονόητα σε μια μακραίωνη πατερικὴ και συνοδικὴ παράδοση, προκαλούν την κριτικὴ σκέψη, το νοῦ, να κινηθεῖ ελεύθερα σε ένα πεδίο, προκειμένου να προσεγγίσει γνωστικὰ το Θεό της Εκκλησίας και να τον δεχτεῖ ή να τον απορρίψει, αφού πρώτα τον συγκρίνει με ἀντίστοιχα μεγέθη της φιλοσοφίας και της θρησκείας. Η Θεολογία με το χαρακτήρα της *πρώτης φιλοσοφίας*, κινούμενη δε με μαθηματικὴ λογικὴ και ακρίβεια, θα αναπτύξει τη μέθοδο των λογικῶν της αποδείξεων σε δύο επίπεδα, κατὰ πρώτον ουσίας και κατὰ δεύτερον διαδικασίας. Κάθε περί Θεοῦ ζήτημα που δεν αφορά στη *φύσιν* του μπορεί να προσληφθεῖ γνωστικὰ και να τεκμηριωθεῖ σύμφωνα τους ὅρους του *επαγωγικῶν* και του *ἀποδεικτικῶν* παραγωγικῶν συλλογισμῶν, τους οικείους στη δομὴ κάθε επιστήμης, δηλαδή την *προκειμένη* του *ἐλάσσονος λόγου* και την *υπαγωγή* της στο *μείζονα*, ὥστε να εξαχθεῖ κάθε *συμπέρασμα*. Η έρευνα εκκινεῖ από το πρώτο ερώτημα της ὑπαρξίης του, για να συνεχιστεῖ στις αποδείξεις π.χ. της *μονάδος* και *τριάδος* του, του «*ἀκτίστου φωτός*» του, του *Filioque* κλπ. Είναι χαρακτηριστικὰ τα παραδείγματα που προβάλλονται στο «Παράρτημα Β΄.Ι» της παρούσας Εισήγησης. Αυτὴν ἄλλωστε τη σημασία ἔχει και το εκκλησιαστικὸ δόγμα, ὥστε να αποτελεῖ *επιβεβαιώσιμη* ἀπὸ κάθε ανθρώπινη γενιά συμβολικὴ γλώσσα και ὄχι απολιθωμένο νεκρὸ γράμμα ενός μη ανιχνεύσιμου παρελθόντος σκέψης. Σε ἐπίπεδο διαδικασίας, για το θεολογικῶς ὀρθὸν προέχει ὅτι το *τί λέει κάποιος*, ἀλλὰ το *ποιός*, *αν και κατὰ πόσον είναι αυτός*

που το λέει, η Βίβλος, ἔγκριτος πατήρ ἢ σύνοδος. Με τη συλλογή των βιβλικῶν, πατερικῶν και συνοδικῶν χρήσεων και την κωδικοποίησή τους σε ἀνθολόγια για την επίλυση κάθε ζητήματος, η Θεολογία αποκτά ιστορικοφιλολογικό και νομικό χαρακτήρα, ὡπως ἐξηγείται μέσα ἀπὸ τὸ Διάγραμμα που ἀπαντᾷ στο «Παράρτημα Β΄.Π» τῆς παρούσας Εἰσηγήσης. Σε κάθε περίπτωση, ταυτοποιεῖ τις δικές τῆς πηγές και τα εργαλεία σκέψης. Δίνεται, ἐπίσης, συγκεκριμένη διέξοδος στα ἐπιστημολογικά ἐρωτήματα ἀκαδημαϊκοῦ Συναδέλφου (Στογιαννίδης, 2003, 2013α, 2013β) που επικαιροποιούνται στο κεφαλαιοδέστερο: «εάν εἶχατε τὴν ἀρμοδιότητα να συγκροτήσετε τὸ Ἀναλυτικὸ Πρόγραμμα για τὸ Μάθημα τῶν Θρησκευτικῶν στην Ελλάδα, ποιά εργαλεία σκέψης θα προτείνετε»;

Δ. Συμπεράσματα

Το θεολογικὸ μοντέλο που ἀπαντᾷ στη συνοδική παράδοση τῆς Εκκλησίας και περιγράφεται ρητὰ και συστηματικὰ ἀπὸ πατέρες του κύρους του Παλαμᾶ δεν εἶναι ἀγνωστο στη σύγχρονη θεολογική ἐρευνα (Romanides, 1960-1961, 1963-1964, Γιαγκάζογλου, 1994, 2001, 2016, Τερέζης, 1993). Δεν μπορεῖ, ὡστόσο, να δοθεῖ ἐξήγηση στο γεγονός ὅτι δεν προσεγγίζεται καν ἔστω και σαν ιστορικὸ μέγεθος, τόσο στη θρησκευτική διαπαιδαγώγηση του Σχολείου, πόσω μάλλον στα εἰσαγωγικά προπτυχιακὰ μαθήματα τῶν Θεολογικῶν Σχολῶν. Η περαιτέρω ἀνάπτυξή του θα ἔδινε λύση στο σοβαρὸ ἐπιστημολογικὸ πρόβλημα τῆς Θεολογίας, που ἀναζητεῖ τὴν ταυτοποίησή τῆς μεταξύ τῶν ἄλλων ἐπιστημῶν τόσο κατὰ τὸ ἀντικείμενο ὅσο και τὴ μεθοδολογία ἐρευνᾶς τῆς. Σύμφωνα με τὸ μοντέλο αὐτὸ, οὐδεμία διάσπαση μεταξύ Λόγου και Πίστεως νοεῖται, παρόλες τις ἀντίθετες ἐντυπώσεις τῆς σύγχρονης διανόησης. Μετέρχεται του ὀρθοῦ λόγου ὡς κοινὸ ἀγαθὸ, ἄλλως «θεῖου φυσικοῦ δόρου», ἔστω και ἀν ἐπιδιώκει να τὸ ἀναμορφώσει, προκαλώντας τὴ νοητικὴ λειτουργία κάθε ἀνθρώπου στην ἐπιβεβαίωση τῶν περὶ Θεοῦ δογμάτων ἐν εἰδεί λογικῶν ἀξιωμάτων. Ἄρα, στο ζήτημα τῆς διαχείρισης του θεολογικοῦ προβληματισμοῦ και διαλόγου, τὴν ἐλεύθερη ἀνάπτυξη μίας κριτικῆς θεολογικῆς σκέψης ἐντὸς του Σχολείου, ὄχι μόνον θα συμβάδιζε ἀλλὰ και θα προσέδιδε ὑποδειγματικὰ κάθε κριτήριο, εργαλεῖο, διαδικασία του ὀρθοῦ λόγου, προκειμένου στο ἴδιο αὐτὸ πεδίο να δικαιωθεῖ. Στο ἐρώτημα για τὸ τί θα ἐξυπηρετοῦσε ἀκόμη και τὴ θεολογία τῆς Εκκλησίας, ἡ μονοφωνική ἢ συγκριτικὴ και ἐν μέσῳ οὐδέτερου περιβάλλοντος παρουσίαση του θεοῦ τῆς, εἶναι χαρακτηριστικὸς ὁ προβληματισμὸς του John Stuart Mill: «παρακάμπτοντας τὴν ὑπόθεση, ὅτι κάποιες ἀπ' τις παραδεκτὲς γνώμες ἐνδέχεται να εἶναι ἀναληθεῖς, θα υποθέσουμε ὅτι εἶναι ἀληθινές και θα ἐξετάσουμε κατὰ πόσον ἀξίζει να πιστεῦει κανεὶς σ' αὐτές, ὅταν ἡ ἀλήθεια τους δεν συζητεῖται ἐλεύθερα και ἀνοιχτὰ. Ὅσο ἀπρόθυμα κι ἀν δέχεται ἕνας ἀνθρώπος, που ἔχει κάποια ἐδραιωμένη γνώμη, τὴν πιθανότητα να εἶναι ἡ γνώμη του ἀναληθής, θα πρέπει να τον ἐνοχλεῖ ἡ σκέψη πως -μολονότι ἀληθινή- ὅταν δεν συζητεῖται ἐκτενῶς, συχνὰ και ἀφοβα, υποστηρίζεται ὡς νεκρὸ δόγμα και ὄχι ὡς ζωντανή ἀλήθεια» (Περὶ Ἐλευθερίας: 70)

Ὁ προσανατολισμὸς του μαθήματος τῶν Θρησκευτικῶν σε αὐτὸ τὸ θεολογικὸ μοντέλο, ἀντὶ τῆς θρησκευτικῆς ἢ θρησκευτολογικῆς του κατεύθυνσης, μεταβάλλοντας προφανῶς και τὴν ονομασία του σε αὐτὴν τῆς Θεολογίας, θα τὸ διέσωζε και ἀπὸ τὴν ὅλη ἰδεολογική του φόρτιση. Η σύμπτωση τῶν ἀντικρουμένων ἰδεολογικῶν ομάδων, παρόλο τὸ ετερόκλητο τῆς νοοτροπίας και τῶν ἀξιών τους, θα ἦταν ἀκριβῶς σ' αὐτὴν τὴν κοινὴ ἔννοια του ὀρθοῦ λόγου. Η νεότερη ἐρευνα ἐπιβεβαιώνοντας ἤδη τὴ μαθηματικὴ λογική τῆς θεολογίας που ἀπαντᾷ γενικότερα στην ὀρθόδοξη παράδοση, ρητὰ δε και συστηματικὰ σε πατέρες ὡπως ὁ Παλαμᾶς, διαψεύδει μίαν ὀρθοδοξοφανή μυστικιστικὴ προσέγγιση που ταλαιπώρησε γενιές θεολόγων και τῶν μαθητῶν τους στο Ἑλληνικὸ Σχολεῖο. Η ἴδια λοιπὸν ἡ ἐπιστήμη, ἐρευνώντας ἀκριβέστερα τὰ πράγματα, θα ἔδινε τὴ λύση, ἀκόμη και με μίαν ἄλλη ἐρμηνεία στην ἀμφιλεγόμενη νομικὴ ἔννοια τῆς «θρησκευτικῆς συνείδησης» τῆς 2^{ης} Διάταξης του Ἄρθρου 16 του Συντάγματος. Ἐνὸ ἀποδείχθηκε ὅτι εἰδικὰ στην ὀρθόδοξη παράδοση ἀκόμη και ἡ «θρησκευτικὴ συνείδηση» δεν νοεῖται να μὴ συνδέεται ἀρρηκτα με μίαν ὀρθολογικὴ προσέγγιση του Θεοῦ, ἀκόμη και ἡ κατήχηση, που θα ἀπευθυνόταν ὄχι μόνον στο συναίσθημα ἀλλὰ και στο νου του ἀνθρώπου, θα προσανατολιζόταν σ' αὐτὴν, πολλῶ μάλλον τὸ μάθημα τῶν Θρησκευτικῶν. Το δῆλημα, πάντως, μεταξύ τῶν λεγόμενων θρησκευτικῶν και ἀνιθρησκευτικῶν κύκλων για τον κατηχητικὸ ἢ μὴ χαρακτήρα του μαθήματος θα ἔμενε ἀνευ οὐσιώδους αἰτίας, ἐπιτρέποντας τὸ πλέον να κινήθῃ πρωταγωνιστικὰ με ἀξιώσεις «πρώτης φιλοσοφίας», ἄλλως μεταεπιστήμης, στο ἴδιο ὀρθολογικὸ πλαίσιο του συνόλου τῶν υπολοίπων μαθημάτων.

Ε. Βιβλιογραφικές αναφορές

Albrecht, M. (2006). Latin Literature and Roman Scholarship. In I. Taifacos (ed.). *The Origins of European Scholarship: The Cyprus Millennium International Conference*. Wiesbaden GmbH: Franz Steiner Verlag.

Brooke, H.J. (2008). *Επιστήμη και Θρησκεία*. (Β. Βακάκης, μεταφρ., Κ. Γαβρόγλου, ἐπιμέλεια) Ἡράκλειο: Πανεπιστημιακὲς Ἐκδόσεις Κρήτης.

Γεωργιάδης, Κ. (2016). Ἡ Θεολογία καὶ δὴ ἡ Δογματικὴ ὡς ἰστορικοφιλολογικὴ καὶ νομικὴ ἐπιστήμη κατὰ τὸ συνοδικὸ πρότυπο. *Γρηγόριος Παλαμᾶς, 851* (4), 73-112.

_____ (2015). Ἀριστοτέλης καὶ Γρηγόριος Παλαμᾶς: Θεὸς καὶ Θεολογία στὰ ὄρια τοῦ Λόγου. *Θεολογία, 87* (3), 25-58.

Γιαγκάζογλου, Στ. (1994). Ἡ ἀποδεικτικὴ μέθοδος στὴ θεολογία τοῦ ἁγίου Γρηγορίου Παλαμᾶ. Στο Κ. Βουδούρη (ἐκδ.). *Φιλοσοφία καὶ Ὀρθοδοξία* (σσ. 45-66). Ἀθήνα: Διεθνῆς Κέντρον Ἑλληνικῆς Φιλοσοφίας καὶ Πολιτισμοῦ καὶ Κ.Β.

_____ (2001). *Κοινωνία Θεώσεως. Ἡ σύνθεση Χριστολογίας καὶ Πνευματολογίας στό ἔργο τοῦ ἁγίου Γρηγορίου τοῦ Παλαμᾶ*. Ἀθήνα: Δόμος.

_____ (2016). *Βίος καὶ Λόγος στὴν ἡσυχαστικὴ παράδοση*. Ἀθήνα: Δόμος.

Ζήσης, Θ. (2000). Η χρήση τῶν ἀποδείξεων στή θεολογία κατά τόν Ἅγιο Γρηγόριο Παλαμᾶ. Στο Γ. Ι. Μαντζαρίδης (εκδ.). *Πρακτικά Διεθνῶν Ἐπιστημονικῶν Συνεδρίων Ἀθηνῶν καί Λεμεσοῦ* (σσ. 525-539). Ἅγιον Ὅρος: Ἱερά Μεγίστη Μονή Βατοπαιδίου.

Cat, J. (2017). The Unity of Science. In Edward N. Zalta (ed.). *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Ανακτήθηκε ἀπό <https://plato.stanford.edu/entries/scientific-unity/>

Kahlos, M. (2007). *Debate and Dialogue: Christian and Pagan Cultures, c. 360-430*. New Critical Thinking in Religion, Theology and Biblical Studies. Aldershot: Ashgate Publishing Ltd.

Ματσούκας, Ν. (1986). Ἡ διπλή θεολογική μεθοδολογία τοῦ Γρηγορίου Παλαμᾶ, Στο *Πρακτικά Θεολογικοῦ Συνεδρίου εἰς τιμὴν καὶ μνήμην τοῦ ἐν ἀγίοις πατρὸς ἡμῶν Γρηγορίου τοῦ Παλαμᾶ*, Θεσσαλονίκη: Ι. Μ. Θεσσαλονίκης.

_____ (1988). Τὸ μέλλον τῆς Θεολογίας, Στο *Ἐπιστημονικὴ Ἐπετηρίδα Θεολογικῆς Σχολῆς ΑΠΘ 30 (Διακονία. Ἀφιέρωμα στὴ Μνήμη Βασιλείου Στογιάννου)*.

_____ (1996-1997). Φιλοσοφικές ἀρχές τῆς πατερικῆς θεολογίας. Στο *Πρακτικά τοῦ Β' Συνεδρίου Συλλόγου Φοιτητῶν Θεολογικῆς Σχολῆς ΑΠΘ «Ἡ Φιλοσοφία καὶ ἡ Θεολογία στὴν πατερικὴ παράδοση»*.

_____ (1992). *Ἱστορία τῆς φιλοσοφίας*, Θεσσαλονίκη: Π. Πουρναρᾶ (ΦΘΒ 6).

Μεσσάρη Α. (2012). *Ἡ ἐννοια τῆς διαλεκτικῆς στὸν Πλάτωνα καὶ τὸν Ἀριστοτέλη*. Ἀθήνα: Τμῆμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικῆς καὶ Φιλοσοφίας ΕΚΠΑ (Διδ. Διατριβή).

Στογιαννίδης, Αθ. (2003). *Μεταμοντέρνο καὶ Ὁρθόδοξη Χριστιανικὴ Ἀγωγή. Ἐνας διάλογος με τοὺς Jean Francois Lyotard, Wolfgang Welsch καὶ Gianni Vattimo*. Θεσσαλονίκη: Αφοὶ Κυριακίδη.

_____ (2013α). *Φιλοσοφία τῆς παιδείας καὶ Χριστιανισμός. Μία στοχαστικὴ περιδιάβαση στὰ ἀνθρωπολογικὰ μονοπλάτια τῆς ὀρθόδοξης καὶ τῆς προτεσταντικῆς θρησκευτικῆς παιδαγωγικῆς*. Θεσσαλονίκη: Αφοὶ Κυριακίδη.

_____ (2013β). Ἡ δυναμικὴ τοῦ διαθεματικοῦ-διεπιστημονικοῦ διαλόγου μεταξὺ Μαθήματος τῆς Φυσικῆς καὶ Μαθήματος τῶν Θρησκευτικῶν στὴ Δευτεροβάθμια Ἐκπαίδευση. Ἐνα παράδειγμα προσέγγισης διεπιστημονικῶν μακρο-εννοιῶν καὶ μακρο-γενικεύσεων. Στο Στογιαννίδης, Αθ. (2013) *Μελετήματα Σχολικῆς Παιδαγωγικῆς καὶ Διδακτικῆς τοῦ Μαθήματος τῶν Θρησκευτικῶν. Α'* (σσ. 177-218). Θεσσαλονίκη: Αφοὶ Κυριακίδη.

Τερέζης, Χρ. (1993). *Φιλοσοφικὴ ἀνθρωπολογία στὸ Βυζάντιο*, Ἀθήνα: Ἑλληνικά Γράμματα.

Πεντζοπούλου-Βαλαλά, Τ. (2015). *Ἡ θεολογία τοῦ Ἀριστοτέλη. Τὸ βιβλίον Α' τῶν Μετὰ τὰ Φυσικά*. Ἀθήνα: ΖΗΤΡΟΣ.

Romanides, J. S. (1960-1961). Notes on the Palamite Controversy and Related Topics. I. *GOTHr*, 6, 186-205.

_____ (1963-1964). Notes on the Palamite Controversy and Related Topics. II. *GOTHr*, 9, 225-270.

Rossum, J. (2000). *Ἡ θεολογία τοῦ ἁγίου Γρηγορίου Παλαμᾶ καὶ ὁ ὁθωμισμός*. Στο Γ. Ι. Μαντζαρίδης (εκδ.). *Πρακτικά Διεθνῶν Ἐπιστημονικῶν Συνεδρίων Ἀθηνῶν καὶ Λεμεσοῦ* (σσ. 525-539). Ἅγιον Ὅρος: Ἱερά Μεγίστη Μονή Βατοπαιδίου.

Φαράντου, Μ. Α. (1995). Ἐπιστήμη καὶ Θρησκεία, *Θεολογία*, 66 (1), 55-111.

Χατζοπούλου, Κ (2015) *Τα ἀκυρὰ ἐπιχειρήματα καὶ ἡ οἰκονομία τῆς σκέψης*. Ανακτήθηκε ἀπὸ www.respublica.gr/2015/11/column/thoughteconomy/

ΠΗΓΕΣ

Βιβλίον Θρησκευτικῶν Α' Λυκείου.

Βιβλίον Θρησκευτικῶν Β' Λυκείου.

Υπουργικὴ Απόφαση Αριθμ. 143575/Δ2/2016 - ΦΕΚ 2920/Β/13-9-2016, «Πρόγραμμα Σπουδῶν τοῦ μαθήματος τῶν Θρησκευτικῶν στο Δημοτικὸ καὶ στο Γυμνάσιο».

Ἀριστοτέλους, *Κατηγορίαι*. Im. Bekker (ed.), (1831). *Aristoteles*, Vol. I (1-15). Berlin: Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin.

_____ *Περὶ Ἑρμηνείας*. Im. Bekker (ed.), *Aristoteles*, Vol. I (16-24).

_____ *Ἀναλυτικὰ Πρότερα*. Im. Bekker (ed.), *Aristoteles*, Vol. I (24-70).

_____ *Ἀναλυτικὰ Ὑστερα*. Im. Bekker (ed.), *Aristoteles*, Vol. I (71-100).

_____ *Τοπικά*. Im. Bekker (ed.), *Aristoteles*, Vol. I (100-164).

_____ *Σοφιστικοὶ Ἐλεγχοί*. Im. Bekker (ed.), *Aristoteles*, Vol. I, (164-184).

_____ *Περὶ Ψυχῆς*. Im. Bekker (ed.), *Aristoteles*, Vol. I, (402-435).

_____ *Μετὰ τὰ Φυσικά*. Im. Bekker (ed.), (1831). *Aristoteles*, Vol. II (980-1093), Berlin: Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin.

Γρηγορίου Παλαμᾶ, *Α΄ Πρὸς Ἀκίνδυνον*. Π. Κ. Χρήστου (εκδ.), *Γρηγορίου τοῦ Παλαμᾶ, Ἄπαντα τὰ ἔργα*, τόμ. 1, Θεσσαλονίκη 1981 (397-433).

_____ *Α΄ Πρὸς Βαρλαάμ*. Π. Κ. Χρήστου (εκδ.), *Γρηγορίου τοῦ Παλαμᾶ, Ἄπαντα τὰ ἔργα*, τόμ. 1 (444-513).

_____ *Β΄ Πρὸς Βαρλαάμ*. Π. Κ. Χρήστου (εκδ.), *Γρηγορίου τοῦ Παλαμᾶ, Ἄπαντα τὰ ἔργα*, τόμ. 1, (514-587).

_____ *Υπὲρ τῶν ἱερῶς ἠσυχάζοντων 1.1*. Π. Κ. Χρήστου (εκδ.), *Γρηγορίου τοῦ Παλαμᾶ, Ἄπαντα τὰ ἔργα*, τόμ. 2, Θεσσαλονίκη 1982, (55-115).

_____ *Υπὲρ τῶν ἱερῶς ἠσυχάζοντων 2.1*. Π. Κ. Χρήστου (εκδ.), *Γρηγορίου τοῦ Παλαμᾶ, Ἄπαντα τὰ ἔργα*, τόμ. 2, (260-347).

Μίλ, Τζ. Στ. (1983). *Περὶ ἐλευθερίας*. (Ν. Μπαλῆς, μεταφρ.) Αθήνα: Επίκουρος.

Kant, Im. (1922). *Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft*. In K. Vorländer (ed.). *Der Philosophischen Bibliothek 45*, Leipzig: Verlag von Felix Meiner.

_____ (2007). *Ἡ θρησκεία ἐντὸς τῶν ορίων τοῦ Λόγου καὶ μόνο*. (Κ. Ανδρουλιδάκης μεταφρ.) Αθήνα: Πόλις.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

ΕΙΔΗ ΟΡΘΟΛΟΓΙΚΟΥ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΣΥΛΛΟΓΙΣΜΟΥ
(ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΑΠΟ ΤΑ ΜΕΡΙΚΑ ΠΡΟΣ ΤΑ ΚΑΘΟΛΟΥ ΚΑΙ ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΑ)

❖ ΕΠΑΓΩΓΙΚΟΣ ΣΥΛΛΟΓΙΣΜΟΣ (έπαγωγή)¹

Αΐσθησις:	έμπειρία τής αντικειμενικής πραγματικότητας <= έμπειρισμός
↓ | Νόησις:	έρμηνεία τής αντικειμενικής πραγματικότητας και θεώρησή της κατά τή νομοτελειακή λειτουργία τής φύσεως <= όρθολογισμός

Ἡ νόησις ἐπεξεργάζεται και συστηματοποιεῖ τὰ δεδομένα τῆς αἰσθήσεως καταλήγοντας ἐπαγωγικά στὰ πρῶτα λογικά ἀξιώματα. Ἀπὸ τὴν ἐμπειρία π.χ. τῆς φύσεως γνωρίζουμε ὅτι, ὅταν προσθέσουμε στὸ ὅποιο ἄτομον (πρόσωπο, πρᾶγμα) ἓνα ὁμοειδές του, καταλήγουμε στὸ πρῶτο ἀξίωμα τῶν μαθηματικῶν «1+1=2».

⇒ Ἀρχικά ἐπιστημονικά ἀξιώματα

- ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ:**
- A₁) Ἐνας (1) Χ ἄνθρωπος + ἓνας (1) Ψ ἄνθρωπος ἀριθμοῦνται σὲ δύο (2).
 - A₂) Ἐνας (1) Χ πίνακας + ἓνας (1) Ψ πίνακας ἀριθμοῦνται σὲ δύο (2).
 - A₃) Ἐνας (1) Χ ἄνθρωπος καὶ ἓνας (1) Χ πίνακας δὲν ἀριθμοῦνται σὲ δύο, παρὰ κατὰ τὸ κοινὸ στοιχεῖο τοῦ Χ.
 - B) Παντοῦ στὴ φύση παρατηροῦμε ὅτι ὁποιοδήποτε πρόσωπο καὶ πράγμα (=ἄτομον) προστεθεῖ σὲ ὁμοούσιον ἢ ὁμοειδές ἄτομόν του ἀριθμοῦνται σὲ δύο.

Γ) => Ἄρα, καθολικά ἰσχύει τὸ «1+1=2» <= ΠΡΩΤΟ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟ ΑΞΙΩΜΑ

- ΑΚΥΡΗ ΕΠΑΓΩΓΗ (ΓΕΝΙΚΕΥΣΗ):**
- A) Σοβαρὸς ἀριθμὸς ἐλλήνων πολιτικῶν εἶναι διεφθαρμένοι.
 - B) Ὁ Χ εἶναι ἕλληνας πολιτικός.
 - Γ) Ἄρα καὶ ὁ Χ εἶναι διεφθαρμένος.

¹ Βλ. Ἀριστοτέλους, *Τοτικῶν, Α΄*, ἐν Im. Bekker (ἔκδ.), *Aristoteles*, Vol. I, Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Berlin 1831, σ. 105a₁₃₋₁₉, «ἐπαγωγή δὲ [ἔστι] ἢ ἀπὸ τῶν καθ' ἕκαστον ἐπὶ τὰ καθόλου ἔφοδος, οἷον εἰ ἔστι κυβερνήτης ὁ ἐπιστάμενος κράτιστος καὶ ἡνίοχος, καὶ ὄλως ἐστὶν ὁ ἐπιστάμενος περὶ ἕκαστον ἄριστος. ἔστι δ' ἢ μὲν ἐπαγωγή πιθανώτερον καὶ σαφέστερον καὶ κατὰ τὴν αἴσθησιν γνωριμώτερον καὶ τοῖς πολλοῖς κοινόν, ὁ δὲ συλλογισμὸς βιαστικώτερον καὶ πρὸς τοὺς ἀντιλογικοὺς ἐνεργέστερον». Ἡ προτεραιότητα στὴν ἐπαγωγή συγκριτικὰ μὲ ὁποιαδήποτε ἀπαγωγικὴ μέθοδο συλλογισμοῦ εἶναι δεδομένη καὶ ἀπὸ μέρους τοῦ Παλαμᾶ, ἐφαρμοζόμενη ἔτι μᾶλλον στὴ θεολογία, στὸ Γρηγορίου Παλαμᾶ, *Β΄ Πρὸς Βαρλαάμ*, ἐν Π. Κ. Χρήστου (ἔκδ.), *Γρηγορίου τοῦ Παλαμᾶ, Ἄπαντα τὰ ἔργα*, τόμ. 1, Πατερικαὶ ἐκδόσεις «Γρηγόριος ὁ Παλαμᾶς», Θεσσαλονίκη 1981, σ. 530₉₋₁₂, «Τῆς... ἀποδείξεως ἴσμεν βεβαιότεραν φύσει τὴν ἐμπειρίαν οὖσαν, ὥστε καὶ αὕτη ὑπὲρ ἀπόδειξιν, καίτοι πᾶσα καὶ τέχνη καὶ ἐπιστήμη παρ' αὐτῆς ἔχει τὰς ἀρχάς».

Οἱ συναφεῖς διακρίσεις μεταξύ α) αἰσθήσεως καὶ νοήσεως καὶ β) ἐπινοία (= ὑποκειμενική) καὶ τοῖς πράγμασι (= ἀντικειμενική) [ἐνοτήτων καὶ διακρίσεων τοῦ ἐπιστητοῦ], ὅπου ἡ πρώτη παραβαλλόμενη μὲ τὴν *a priori* – *a posteriori* διάκριση ὅπως ἀπαντᾷ π.χ. στὸν Κάντ καὶ ἀποσχολεῖ μιὰ πολυπολιτισμικὴ ἀνθρωπότητα στὸ χῶρο καὶ στὸ χρόνο, ἀποτελοῦν κοινὸ τόπο στὴν πατερικὴ καὶ συνοδικὴ ἐκκλησιαστικὴ παράδοση. Οἱ Πατέρες π.χ. τῆς Ζ΄ Οἰκουμενικῆς Συνόδου, προκειμένου καταρχῆν νὰ *συνεννοηθοῦν* μὲ τοὺς εἰκονομάχους γιὰ τὴν ἐξεύρεση ἀδιαμφισβήτητων κριτηρίων ὀρθότητος ἐντὸς ἐνὸς κοινοῦ πεδίου διαλόγου, ἐπικαλοῦνται ρητὰ τὸν ὀρθὸ λόγον μὲ τὶς κοινές ἐννοιές του ἀναγόμενοι συχνὰ στὶς ἀρχές του.

❖ **ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟΣ ΣΥΛΛΟΓΙΣΜΟΣ (άπαγωγή)**

A' Προκειμένη ή Μείζων Πρόταση: **άξιωμα - αξιώματα**

+ [ύπαγωγή] > B' Προκειμένη ή Έλλάσων Πρόταση (Μέσος Όρος): **πραγματικό γεγονός**

⇒ **Τελικό Συμπέρασμα** (και παραγωγή νέων επιστημονικών αξιωμάτων)

ΕΙΔΗ ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟΥ ΣΥΛΛΟΓΙΣΜΟΥ (άπαγωγή)²

❖ ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΗ

A' Προκειμένη: **πιθανολογούμενο αξίωμα** (ή βέβαιο εάν άμφίβολη ή B' Προκειμένη)

+> B' Προκειμένη: **πιθανολογούμενο πραγματικό γεγονός** (ή βέβαιο εάν άμφίβολη ή A' Προκειμένη)

⇒ **Πιθανολογούμενο Τελικό Συμπέρασμα**

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ: 1) Οι Σκανδιναβοί κατά τή μεγάλη πλειοψηφία τους εΐναι ξανθοί.
2α) Ό Χ εΐναι Σκανδιναβός.
2β) Ό Ψ μπορεί νά εΐναι Σκανδιναβός.
3) Τόσο ό Χ όσο και ό Ψ μπορεί νά εΐναι ξανθοί, τó πιθανότερο ό Χ.

❖ ΑΠΟΔΕΙΚΤΙΚΗ (= έπιστημονικός συλλογισμός)

A' Προκειμένη: **βέβαιο αξίωμα**

+> B' Προκειμένη: **βέβαιο πραγματικό γεγονός**

⇒ **Βέβαιο Τελικό Συμπέρασμα**

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ: 1) Κάθε άνθρωπος εΐναι θνητός.
2) Ό Χ εΐναι άνθρωπος.
3) Άρα ό Χ εΐναι θνητός.

❖ ΣΟΦΙΣΤΙΚΗ-ΑΚΥΡΑ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ (= έριστικός συλλογισμός)³

A' Προκειμένη: **άσχετο ή αναπόδεικτο αξίωμα**

+> B' Προκειμένη: **άσχετο ή αναπόδεικτο πραγματικό γεγονός**

² Διαλεκτική Ιστο *sensu* σημαίνει τήν έλευθερη άντιπαράθεση άπόψεων κατά τó σχήμα *Θέσις > Αντίθεσις > Σύνθεσις*, όπότε συμπεριλαμβάνει τó όποιο είδος συλλογισμού, τόσο τήν *άποδεικτική* όσο και τή *σοφιστική*, άρκεΐ νά αναπτύσσεται έλευθερα, τή στιγμή πού ένας άνθρωπος συνδιαλέγεται με τόν έαυτό του ή με άλλους ανθρώπους. Ύστόσο, *stricto sensu* σημαίνει και αύτή συγκεκριμένο είδος συλλογισμού, στο όποίο πιθανολογείται είτε ή έλάσσονα πρόταση είτε ή μείζονα είτε και οι δύο άπό αυτές, με συνέπεια νά πιθανολογείται και τó τελικό συμπέρασμα. Πρόκειται για μιά άλλη άνάγνωση τού περίφημου σοκρατικού άποφθέγματος «έν οΐδα ότι ούδέν οΐδα».

Παράλληλα, βλ. Γρηγορίου Παλαμά, A' *Πρός Ακίνδυον*, σ. 426₂₇₋₃₁, «Ο μέν οϋν [άποδεικτικός λόγος] περι τó αναγκαϊον και άεί όν και άληθές όν και άεί ώσαύτως έχον, ό δέ διαλεκτικός περι τó ένδοξον και πιθανόν και πεφυκός άλλοτε άλλως έχει και νϋν μέν όν, νϋν δ' ούκ όν, και ποτέ μέν άληθές, ποτέ δέ μή», σ. 428₁₇₋₂₂, «Και ό μέν [άποδεικτικός] έξ αίτιων ού μόνον τού συμπεράσματος, αλλά και τού πράγματος, διό και τó συναγόμενον αναγκαϊον άεί και άψευδές, ό δέ διαλεκτικός τού πράγματος μέν ούδέποτε, τού δέ συμπεράσματος ούκ άεί, άλλ' έστιν ότε μηδ' αύτού, διό και τó συναγόμενον πρόσ δόξαν, άλλ' ούκ έξ άνάγκης άψευδές».

³ Πρβλ. Κ. Χατζοπούλου, *Τα άκυρα επιχειρήματα και η οικονομία της σκέψης*, www.respublica.gr/2015/11/column/thoughteconomy/.

- ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ:** 1) Όλοι όσοι συμμετείχαν στο κίνημα του Πολυτεχνείου (1973) είναι οι δημοκράτες.
2) Ο Χ συμμετείχε στο κίνημα, αφού φωτογραφήθηκε δίπλα στον άριστερό Ψ .
3) Άρα ο Χ είναι άριστερός και δημοκράτης και όσοι του έναντιώνονται είναι φασίστες.

**❖ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΑΠΟΔΕΙΚΤΙΚΟΥ ΣΥΛΛΟΓΙΣΜΟΥ
ΣΤΙΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ, ΑΝΑΛΟΓΙΚΑ ΠΡΟΣ ΤΟ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΟΥΣ**

- ΓΕΩΜΕΤΡΙΑ:** 1) Όποιαδήποτε γωνία μεταξύ 90° και 180° ($90^\circ < A < 180^\circ$) είναι άμβλεία.
2) Η Α γωνία είναι 120° .
3) Άρα η Α γωνία είναι άμβλεία.
- ΦΥΣΙΚΗ:** 1) Η ποσότητα του ρεύματος σε ένα ηλεκτρικό κύκλωμα είναι ευθέως ανάλογη προς την τάση και αντίστροφα ανάλογη προς την αντίσταση ($I = V/R$).
2) Η αντίσταση σε ένα κύκλωμα διπλασιάζεται.
3) Άρα η ποσότητα του ρεύματος κόβεται στο μισό.
- ΙΑΤΡΙΚΗ:** 1) Συμπτώματα του καρκίνου του πνεύμονα είναι π.χ. ο πόνος στο στήθος, το πρήξιμο του λαιμού, ή βραχνάδα και η αιμόπτυση, οπότε πρέπει να προβληματίσουν το Χ, που τα έχει.
2) Ο Γιατρός του Χ, διαμέσου σύγχρονων ιατρικών μηχανημάτων (π.χ. αξονικό και μαγνητικό τομογράφο), διαγιγνώσκει καρκίνο του πνεύμονα (καθώς και πόσο προχωρημένος είναι).
3) Άρα ο Χ (που κάποτε ήταν φανατικός καπνιστής), έπειτα από τα παραπάνω συμπτώματα και την ανάλογη διάγνωση, πάσχει από καρκίνο του πνεύμονα.
- ΝΟΜΙΚΗ:** 1) Σύμφωνα με το 372ΠΚ το έγκλημα της κλοπής τελείται, όταν συντρέχει η *αφαίρεση* ξένου κινητού πράγματος (χωρίς συναίνεση του ιδιοκτήτη του) και δόλος *ιδιοποίησης* του.
2) Ο Χ πήρε μια βαλίτσα που βρήκε *παρατημένη* στο δρόμο, με σκοπό όμως να βρεϊ τον ιδιοκτήτη της.
3) Άρα ο Χ δεν μπορεί να καταδικαστεί για κλοπή, έστω και αν συνελήφθη να έχει στα χέρια του ξένη βαλίτσα.
- ΦΙΛΟΛΟΓΙΑ:** 1) Κάθε πρόταση έχει το υποκείμενό της στην ονομαστική.
2) Στην πρόταση «ο Γιάννης αγαπά τη Θεοδώρα» το «ο Γιάννης» είναι στην ονομαστική.
3) Άρα η ονομαστική «ο Γιάννης» είναι το υποκείμενο της πρότασης.
- ΘΕΟΛΟΓΙΑ:** 1) ...?
2) ...?
3) ...?

1. *Ἐπιστημονικός συλλογισμός για τή Θεολογία τῆς Ἐκκλησίας δεν υπάρχει; Μήπως δὲν ἔχει συγκεκριμένο ἀντικείμενο ἔρευνας ὅποτε καὶ ἀνάλογη μεθοδολογία; Ἄρα, πῶς μπορεῖ ἡ Θεολογία νὰ εἶναι ἐπιστήμη, ἔστω οἱ Θεολόγοι νὰ μποροῦν νὰ *συνεννοοῦνται* μεταξύ τους, πόσω μᾶλλον νὰ ἀναπτύσσουν διάλογο με *ἀρχή, μέση καὶ τέλος*;*
2. *Μήπως ὁ Σχολαστικισμός ἀποτέλεσε μιὰ ὀρθοδοξοφανή πρόφαση για τὴν ἀπεμπόληση τοῦ ὀρθοῦ λόγου ἀπὸ τοὺς ὑπηρετοῦντες τὴν ὀρθόδοξη Θεολογία κατὰ τοὺς νεωτερικοὺς καὶ μετανεωτερικοὺς χρόνους, παρόλο πὸν πατέρες ὅπως ὁ Γρηγόριος Παλαμᾶς τὸν ἐπικαλοῦνται συστηματικὰ καὶ μάλιστα ὡς σημεῖο ἐκκίνησης τῆς ἀποδεικτικῆς τῆς ἐκκλησιαστικῆς Θεολογίας στὴ διαχρονία τῶν πατέρων καὶ τῶν συνόδων; Κατὰ πόσον, ἐπίσης, οἱ πτυχιούχοι τῶν Θεολογικῶν Σχολῶν σήμερα, ἐκτὸς ἀπὸ Κοινωνιολόγοι, Παιδαγωγοί, Νομικοί, Φιλολόγοι, εἰδικοί τῆς ὀποιασδήποτε ἄλλης συναφοῦς ἢ μὴ ἐπιστήμης, ἄλλοτε δὲ καὶ τῶν Καλῶν Τεχνῶν (δίχως οὔτε ἓνα ἐξάμηνο φοίτησης στὶς ἀντίστοιχες Σχολές), εἶναι ὄντως Θεολόγοι;*

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄

Ι) ΑΠΟΔΕΙΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΘΕΟΛΟΓΙΚΟΥ ΣΥΛΛΟΓΙΣΜΟΥ ΕΠΙ ΤΗΣ ΟΥΣΙΑΣ

(ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΚΕΨΗΣ)

- Η Θεολογία λειτουργεί όπως η γεωμετρία κατά τη μέθοδο και την ακρίβεια των λογικών αποδείξεων.

- Ο Θεός είναι άγνωστος κατά την ούσία του και γνωστός κατά τις ενέργειές του. Αυτό σημαίνει ότι η θά είναι ανεξιχνίαστος ή κάθε έξιχνιαζόμενο περι αυτού ζήτημα θά είναι αποδείξιμο με βεβαιότητα.

- Δόγμα τής Έκκλησίας σημαίνει αξίωμα, τó όποιο είτε αποδεικνύεται άπαγωγικά από προηγούμενο δόγμα-αξιωμα είτε άπαγωγικά από τήν ίδια τήν έμπειρία τής πραγματικότητας ως εικόνας του Θεού.

Α) ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΠΑΓΩΓΗΣ

1. Σύμφωνα με τας εύαγγελικές φωνάς (αυτόπτες και ατήκοους μάρτυρες τής Βίβλου), ό Χριστός άλλοτε ύφίσταται παθήματα (π.χ. θλίβεται, πονάει, πεθαίνει) και άλλοτε θαυματουργεί (π.χ. θεραπεύει, ανασταίνει και ανασταίνεται ό ίδιος). < αΐσθησις (έμπειρία)
2. Ό Χριστός, λοιπόν, ως τó ένα και τó αυτό πρόσωπον έμφανίζει ιδιώματα ανθρώπου όσο και Θεού. < Νόησις (λογική έρμηνεία)
3. Έτσι συνάγεται και όμολογείται τó πρώτο έκκλησιαστικό δόγμα, οί δύο φύσεις του Θεού Λόγου θεότητί τε και σαρκί. < άποτύπωση σε συμβολική άριθμολογία

Η χρήσις του άπ. Παύλου «εί δέ Χριστός ούκ έγγεγερται, κενόν άρα τó κήρυγμα ήμών, κενή δέ και ή πίστις ύμών» (Α΄ Κορ. 15, 14) προτάσσεται ως ή λογική βάση πάνω στην όποία θεμελιώνεται ή όλη πίστη τής Έκκλησίας. Η θεία άποκάλυψις λοιπόν είναι πρώτιστα ιστορική, σε επίπεδο πραγματικών προσώπων, πραγμάτων και γεγονότων, και κατά δεύτερον κηρυγματική.

- Δόγμα και Πίστη τής Έκκλησίας δέν σημαίνει εύπειθεια (κατά τó νεωτερικό πρότυπο τής διάστασης μεταξύ (έπιστημονικού) Λόγου και (θρησκευτικής) Πίστεως), αλλά πεποίθηση, όποτε άληθής πίστη σημαίνει τήν αποδεδειγμένη όρθολογικά πεποίθηση, πού καθίσταται άδιαμφισβήτητη κοινή έννοια.

❖ ΑΠΟΔΕΙΚΤΙΚΗ ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ (Κατά τήν όρολογία του άγίου Γρηγορίου Παλαμά)

1. ΜΕΙΖΩΝ ΠΡΟΤΑΣΗ: Αυτόπιστος άρχή

(Συνοδικός Όρος, ό όποιος άνάγεται σε έτερο Όρον ή στην αΐσθησιν του Θεού)

2. +> ΕΛΛΑΣΩΝ ΠΡΟΤΑΣΗ: Υπαγόμενο Θεολογικό Ζήτημα

3. => ΤΕΛΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ: Αμετάπειστος ύπόληψις

Β) ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΠΑΓΩΓΗΣ

- ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 1** (ὑπάρξεως τοῦ Θεοῦ)
1. Κάθε *αἰτιατόν* ἔχει καὶ τὸ *αἷτιόν* του.
 2. Ὁ κόσμος εἶναι *αἰτιατός*.
 3. Ἴρα ὁ κόσμος ἔχει καὶ τὸ *αἷτιόν* του, τὸ δημιουργὸ θεό του.

- ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 2** (θείας μονάδος)
1. Ὅπως εἶναι ἡ *εἰκόνα* ἢ τὸ *παράγωγον* εἶναι καὶ τὸ *πρωτότυπον* ἢ *ἀρχέτυπον*.
 2. Ἡ κτίση εἶναι *εἰκόνα* ἢ *παράγωγον* τοῦ *πρωτοτύπου* ἢ *ἀρχετύπου* Θεοῦ.
 3. Ἐφόσον ἡ κτίση εἶναι *μία*, εἴτε στὸ σύνολό της εἴτε στὰ ἐπιμέρους ὄντα της, ἄρα ἕνας εἶναι καὶ ὁ Κτίσης τοῦ παντός Θεός.

Σὲ αὐτὴν βέβαια τὴν *α'* συμβολικὴ ἀριθμολογία καὶ ἐπειδὴ ὁ Θεὸς εἶναι «*ὑπὲρ τὸ ἐν τοῖς οὐσίῃ ἐν καὶ τοῦ ἐν τοῖς οὐσίῃ*», δηλαδὴ δὲν «*συναναίρεται ἐκ τῆς πληθύος*» τῆς κτίσεως ὡς ἑτεροουσίος της, θὰ χαρακτηριζόταν μᾶλλον ὡς «*αὐτοέν*».

- ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 3** (τῆς σύμπτωσης τῆς μονάδος καὶ τριάδος τοῦ Θεοῦ)
1. Ὅποιοδήποτε ὄν θεωρεῖται ὁπότε καὶ περιγράφεται, συχνὰ συμβολικά, ὡς πρὸς κάποιο ἄλλο ὄν.
 2. Ὁ Θεὸς θεωρεῖται κατὰ τὴν *οἰκονομικὴ ἐνέργειά* του πρὸς τὴν κτίση ὅσο καὶ κατὰ τὴν *αἰῖδιο οὐσία* του, ὅπου «*τὸ ἐξ ἐκείνου μόνον*» συμπίπτει μὲ τὸ «*εἰς ἐκεῖνον μόνον*».
 3. Γι' αὐτὸ ὁ Θεὸς ὁμολογεῖται ὡς *Μονάς* καὶ κατὰ δεύτερον ὡς *Τριάς* (*Μονάς ἐν Τριάδι* ἢ *Τριάς ἐν Μονάδι*), σύμφωνα καὶ μὲ τὴ *χρήση* τοῦ Γρηγορίου Θεολόγου «*μονάδος μὲν κινήσεως διὰ τὸ πλούσιον, δυάδος δὲ ὑπερβαθείσης διὰ τὴν ὕλην καὶ τὸ εἶδος, ἐξ ὧν τὰ σώματα, Τριάδος δὲ ὀρισθείσης διὰ τὸ τέλειον*».

- ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 4** (ἀναίρεσης τοῦ *Filioque* διὰ τῆς *εἰς ἄτοπον ἀπαγωγῆς*)
1. Ἡ ἐνότητα τῆς ὅποιας πραγματικότητας καταργεῖται, ὅταν ὑπάρχουν περισσότερες τῆς μίας ἀρχῆς ὑπαρξῆς της.
 2. Κατὰ τὸ *Filioque* ἀξιῶνεται ὅτι στοὺς συνοδικοὺς Ὅρους καὶ τὰ *Σύμβολα* τὸ «*δι' Υἱοῦ*» μπορεῖ νὰ ὑποδηλώνει ἀνάλογη β' ἐκπόρευση τοῦ Ἁγίου Πνεύματος, ἀφοῦ ἐκεῖ οὐδέποτε ἀναγράφεται τὸ «*ἐκ μόνου Πατρὸς*», ἀλλὰ τὸ «*ἐκ Πατρὸς*».
 3. Ὅστόσο, ἡ ἐνότητα τῆς θείας πραγματικότητας στὴ *μία ἀρχή* τοῦ *Πατρὸς* καταργεῖται. Ἐπιπλέον, γιατί νὰ μὴν ὑποτίθεται ὅτι τὸ Ἅγιον Πνεῦμα, ἐφόσον καὶ τὸ ἴδιο ἀποτελεῖ θεῖον πρόσωπον, δὲν μπορεῖ νὰ ἐκπορεύει καὶ τὸ ἴδιο τὸν ἑαυτό του, ὡς *μία γ' ἀρχή* στὴν Ἁγία Τριάδα, πέραν τῆς *α'* καὶ τῆς *β'*;

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 5
(διὰ τῆς
εἰς ἄτοπον
ἀπαγωγῆς)

- 1a. Σύμφωνα με τὰς εὐαγγελικὰς φωνὰς ὁ ἔνσαρκος Θεὸς Λόγος πέμπει στην ἀνθρωπότητα τὸ Φῶς του (τῆς *Μεταμορφώσεως*).
- 1b. Ἡ ἐνέργεια τοῦ ὑποκειμένου χαρακτηρίζει ποιοτικὰ τὸ ὑποκείμενο καθαυτὸ (οὐσία).
2. Ἐὰν τὸ Φῶς τοῦ Χριστοῦ εἶναι κτιστό, τότε α) καὶ ὁ ἴδιος δὲν εἶναι Θεός καὶ β) ἀκόμη καὶ νὰ εἶναι καταλήγουμε σὲ μιὰ θεότητα κτιστή, γ) ἀπὸ τὴν ὁποία ἕνας ἐπίσης κτιστὸς ἄνθρωπος ἀποκλείεται νὰ *θεωθεῖ*.
3. Ἄρα τὸ θεῖον Φῶς (τῆς *Μεταμορφώσεως*) εἶναι ἄκτιστον.

II) ΑΠΟΔΕΙΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΘΕΟΛΟΓΙΚΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ ΕΠΙ ΤΗΣ (ΣΥΝΟΔΙΚΗΣ) ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ
(ΚΕΙΜΕΝΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΚΕΨΗΣ)

- Το «*αὕτη ἡ πίστις τῶν προφητῶν, τῶν ἀποστόλων καὶ τῶν πατέρων*», πού προτάσσεται πανηγυρικά στους Ὅρους τῶν Οἰκουμενικῶν Συνόδων, συνεπάγεται τὴ συνάρτηση μεταξύ τῆς *φιλολογικῆς ἀκρίβειας* καὶ τῆς *δογματικῆς ὀρθότητος* (philological accuracy = dogmatic correctness) στὴ βάση τῶν πηγῶν τῆς ἐκκλησιαστικῆς παραδόσεως. Συνεπῶς, γιὰ τὴ θεολογία τῆς Ἐκκλησίας δὲν προέχει τὸ *τί λέει κάποιος, ἀλλὰ τὸ ποιός, ἂν ὄντως καὶ κατὰ πόσον τὸ λέει*.

- Σὲ μιὰ παράδοση ἀπὸ τοὺς Καππαδόκες καὶ τοὺς Ἀλεξανδρινοὺς πατέρες, τοὺς *εἰκονολόγους* τῆς Ζ' Οἰκουμενικῆς Συνόδου καὶ τοὺς Ἑσυχαστὲς τοῦ ΙΔ' αἰ. ἕως καὶ τοὺς Κολλυβάδες κάθε θεολογικὸ ζήτημα ἐπιλύεται, κατὰ τὸν τρόπο πού βρίσκεται στοιχειοθετούμενο σὲ ἔγκυρη βιβλική, πατερική ἢ συνοδική πηγή. Ἀπὸ αὐτὸ τὸ μέτρο καὶ σὲ ὅλους αὐτοὺς τοὺς αἰῶνες οὐδεὶς ἐκφεύγει, οὔτε ἂν ἢ πλευρὰ τῆς αἵρεσης. Οἱ πᾶντες μετέρχονται *χρήσεις*, τὶς ὁποῖες φροντίζουν νὰ κωδικοποιοῦν σὲ *ἀνθολόγια*, ὁπότε ἡ θεολογία ἀποκτᾶ πρωτογενῶς ἱστοριοφιλολογικὸ καὶ δευτερογενῶς νομικὸ χαρακτήρα. Ἔτσι λοιπὸν βρίσκει *ἀρχή, μέση καὶ τέλος* ὁ διάλογος μεταξύ φερ' εἰπεῖν τῶν εἰκονομάχων τῆς Ἱερείας καὶ τῶν πατέρων τῆς Ζ' Οἰκ. Συνόδου, τοῦ Βαρλαάμ Καλαβροῦ καὶ τοῦ Γρηγορίου Παλαμᾶ.

Πῶς κατοχυρώνεται ἡ ἔρμηνεία τῶν χρήσεων	<ol style="list-style-type: none">1. Ἱστοριοφιλολογικὴ τεκμηρίωση τῆς πατρότητας καὶ ἀυθεντικότητας τοὺς ὡς γραπτῶν πηγῶν.2. Γνώση τῆς κειμενικῆς συνάφειας, τῶν περιστατικῶν-σκοποῦ συγγραφῆς καὶ τῆς προσωπικότητας τοῦ συγγραφέα τῆς.3. Γνώση τοῦ ἱστορικοῦ καὶ πολιτισμικοῦ τοὺς πλαισίου.4. Προσαρμογὴ στὸ <i>consensus patrum</i>, στὴ βάση τοῦ ὁποῦ συγκεντρώνονται σὲ <i>ἀνθολόγια</i> (ἐν εἴδει νομικῶν κωδίκων) βιβλικές, πατερικὲς καὶ συνοδικὲς <i>χρήσεις</i>.
---	--

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΠΟΡΕΙΑΣ ΤΟΥ ΘΕΟΛΟΓΙΚΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ
(ΜΕΤΑΞΥ ΕΙΚΟΝΟΜΑΧΩΝ ΤΗΣ ΙΕΡΕΙΑΣ (754) ΚΑΙ ΠΑΤΕΡΩΝ Ζ' ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΗΣ ΣΥΝΟΔΟΥ)

ΓΕΝΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ
(ὑπόδειγμα καὶ γιὰ ἓνα σύγχρονο θεολογικὸ διάλογο «*μέ ἀρχή, μέση καὶ τέλος*»)

- 1a. Ὁ ὁποιοσδήποτε διάλογος μεταξύ τῶν ὁποιοδήποτε πλευρῶν δὲν μπορεῖ παρὰ νὰ διεξαχθεῖ πάνω σὲ κοινῶς ἀποδεκτὲς ἀρχές καὶ κριτήρια ὀρθότητος. Ἀλλιῶς δὲν ἀποτελεῖ διάλογο μὲ *ἀρχή, μέση καὶ τέλος*, ἀλλὰ γιὰ συνάντηση.
- 1b. Ὁ περὶ *ιερωῶν εἰκόνων* διάλογος μεταξύ τῶν Πατέρων τῆς Νίκαιας (787) καὶ τῶν Εἰκονομάχων τῆς Ἱερείας (754) δὲν μπορεῖ νὰ διεξαχθεῖ παρὰ στὴ βάση προγενέστερων πατέρων καὶ συνόδων πού εἶναι κοινῶς ἀποδεκτές.
2. Γι' αὐτὸ προφανῶς ὁ ἅγιος Ἀδριανὸς Ρώμης κομίζει τὴν πρὸς τὴ Νίκαια *εἰσηγητικὴ* του *ἔκθεση*, ἀποφεύγοντας μὲν τὴν ἐπίσημη ἐπίκληση καὶ χρῆση τοῦ Ἰωάννου Δαμασκηνοῦ (*κόκκινο πανί* γιὰ τοὺς Εἰκονομάχους) πολὺ δὲ περισσότερο ἐπικαλούμενος σκόπιμα *Ἕλληνες* καὶ *ὄχι λατίνους* πατέρες.

3. Ὁ ἴδιος ὁ Ρώμης καὶ σὲ β' τελικὴ ἐπεξεργασία οἱ Πατέρες τῆς Νίκαιας τεκμηριώνουν τὶς Ἀποφάσεις τους ἔπειτα ἀπὸ τὴν ἀναφερόμενη στὴν ἀκόλουθη φρασεολογία τους *ἱστορικοφιλολογικὴ καὶ νομικὴ* διαδικασία: *«γραφικῶς καὶ πατρικῶς, ἐρευνητικῶς τε καὶ συλλογιστικῶς ἐλθόντες εἰς ἐποψίαν τῶν φληναφηθέντων, κατὰ τὸν Φινεὲς τῷ σειρομάσῃ τοῦ πνεύματος, τῇ μιᾷ πληγῇ τοῦ ἐλέγχου ῥαδίως τοὺς κατὰ τὴν ἀσέθειαν ταύτην ἀλλήλοις συμπελεγμένους συνεκκεντήσειαν, καὶ ψευδηγόρους δι' ἀποδείξεως ἐναργοῦς τὰς γλώσσας αὐτῶν πᾶσι γνωρίσειαν».*

Η Θρησκευτική Εμπειρία υπό το Πρίσμα της Νευροδιδακτικής. Διδακτική Πρόταση Εργασίας με το Μοντέλο Credition

Δήμητρα Γκίρλου

Εκπαιδευτικός ΠΕ01, ΜΤΗ

di.gkirlou@gmail.com

Περίληψη

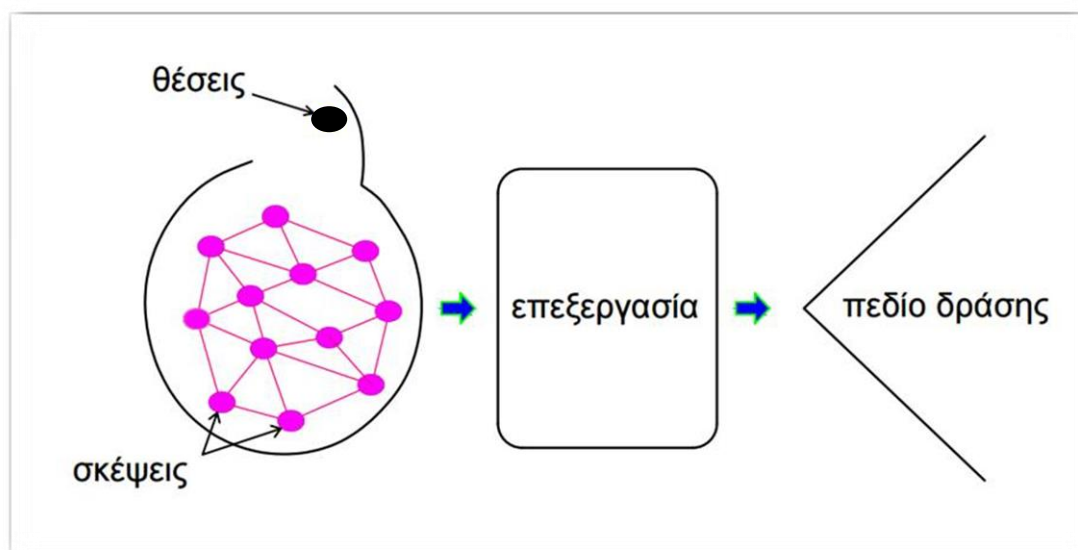
Η αποθήκευση γεγονότων και γνώσεων στον εγκέφαλο αποτελεί εν γένει το πιο σημαντικό και περίπλοκο δομικό στοιχείο του. «Credition» (credence + cognition = πίστη + νόηση) είναι ένας νέος όρος που περιγράφει τις ενέργειες του ατόμου οι οποίες σχετίζονται με αυτό που αναφέρεται ως «πιστεύω». Οι creditions γίνονται αντιληπτές ως βασικές διαδικασίες οι οποίες σχετίζονται τόσο με την αποθήκευση γεγονότων και γνώσεων στον εγκέφαλο όσο και με ψυχολογικές λειτουργίες όπως το συναίσθημα και η νόηση οι οποίες ανήκουν στις Γνωσιακές Νευροεπιστήμες. Με βάση την παραπάνω θεώρηση, δημιουργήθηκε ένα ανθολόγιο θεματικών ενοτήτων από τα περιεχόμενα των νέων Π.Σ. του ΜτΘ για την Β΄ τάξη Γυμνασίου. Αφού οργανώθηκε σε τέσσερα διδακτικά δίωρα δημιουργήθηκαν φύλλα εργασίας, τα οποία και μοιράστηκαν στους μαθητές. Με αναλυτικές οδηγίες που ακολούθησαν ζητήθηκε από τους μαθητές να τροποποιήσουν/ μετασχηματίσουν τις αρχικές θέσεις που προέκυπταν από τις θεματικές με βάση τα συναίσθηματά. Η πρώτη ανάλυση των αποτελεσμάτων δείχνει να συμφωνεί σε πολλά σημεία με την θεωρία των Creditions.

Λέξεις κλειδιά: πίστη, νόηση, credition

1. Εισαγωγή

Η πίστη στο Θεό δεν αναφέρεται στο είδος της λογικής βεβαιότητας που αναφέρεται για παράδειγμα στην καρτεσιανή ιδέα. Ο Θεός δεν είναι το συμπέρασμα σε μια σειρά συλλογισμών, η λύση σ' ένα μαθηματικό πρόβλημα. Η πίστη δεν είναι η υπόθεση πως κάτι ίσως είναι αλήθεια αλλά η βεβαιότητα της ύπαρξης, γεγονός που σχετίζεται με το ουσιαστικό και όχι με τον ρηματικό όρο (Mitropoulou, 2017: 363-374). Σχετικά με αυτό το είδος πίστης δημιουργήθηκε μία θεωρία με τον νέο όρο «credition» (credence + cognition = πίστη + νόηση), με στόχο να δηλώσει την «πίστη ως διαδικασία». (Angel, 2011) Η θεωρία credition υποστηρίζει, ότι οι διαδικασίες που σχετίζονται με την πίστη είναι το αποτέλεσμα στάσεων που οδηγούν σε συγκεκριμένες πράξεις, οι οποίες είναι επηρεασμένες από τις στάσεις αυτές και δημιουργούν νέες σχέσεις μεταξύ παλαιότερων γεγονότων ή ιδεών. (Boyer, 2003) Η έννοια credition επικεντρώνεται στην διαδικασία, δηλαδή τι συμβαίνει όταν λέμε « αυτός /αυτή πιστεύει». Αυτή η προσέγγιση ξεκίνησε από μία αναζήτηση στο χώρο των νευροεπιστημών σχετικά με την εκδήλωση της θρησκευτικής εμπειρίας στον ανθρώπινο εγκέφαλο. Οι διαδικασίες αυτές, γίνονται αντιληπτές ως βασικές διαδικασίες, οι οποίες σχετίζονται τόσο με την αποθήκευση γεγονότων και γνώσεων στον εγκέφαλο όσο και με ψυχολογικές λειτουργίες όπως το συναίσθημα και η νόηση οι οποίες ανήκουν στις Γνωσιακές Νευροεπιστήμες. (Boyer, 2003) Έτσι, προκύπτει το ερώτημα εάν η φύση της θρησκευτικής εμπειρίας είναι γνωστική και όχι συναισθηματική. Πειράματα στον χώρο των νευροεπιστημών κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η θρησκευτική εμπειρία μπορεί να είναι μία γνωστική διαδικασία, την οποία παρόλα αυτά αισθανόμαστε άμεσα. (Azari et al., 2001) Το γεγονός αυτό σχετίζεται με την βασική ιδέα των credition, ότι δηλαδή γνώση και συναίσθημα βρίσκονται σε τέλεια ισορροπία μεταξύ τους.

2. Πλαίσιο της θεωρίας Credition



σχήμα: Hans-Ferdinand Angel (τροποποιημένο)

2.1. Θέσεις

Με τον όρο «θέσεις» δηλώνονται τέσσερις βασικές προτάσεις που προκύπτουν από τα κείμενα της Καινής Διαθήκης που έχουν επιλεγεί προς επεξεργασία. Πρόκειται για βασικές θέσεις πάνω στις οποίες οι μαθητές/τριες καλούνται να διατυπώσουν τρεις σκέψεις τους.

2.2. Σκέψεις

Με τον όρο «σκέψεις» δηλώνονται τρεις τοποθετήσεις των μαθητών/τριων που σχετίζονται με κάθε μία από της θέσεις που τους δίνονται.

2.3. Επεξεργασία

Το στάδιο της επεξεργασίας αφορά την εμπλοκή των συναισθημάτων έτσι ώστε να διατυπωθούν εκ νέου οι αρχικές σκέψεις των μαθητών/τριων.

2.4. Πεδίο Δράσης

Το Πεδίο Δράσης αφορά το μεσαίο στάδιο μεταξύ του κινήτρου και της δράσης. Σε αυτή τη λειτουργία η θεωρία credition συμβάλλει στη μείωση των επιλογών και στην προετοιμασία των ενεργειών (μειώνοντας επίσης τον χρόνο λήψης αποφάσεων). (Seitz et al., 2008).

3. Διαδικασία εφαρμογής (εφαρμογή καλής πρακτικής διδασκαλίας)

Επιλογή της τάξης και των τμημάτων που θα συμμετέχουν στην διαδικασία. Εν προκειμένω, επιλέχθηκε η Β' γυμνασίου και δύο τμήματα. Το πρώτο ορίστηκε ως CRP (τμήμα εφαρμογής credition program) και το δεύτερο O-CRP (τμήμα μη εφαρμογής credition program). Στο πρώτο τμήμα δόθηκαν αναλυτικές οδηγίες σχετικά με την εφαρμογή credition, ενώ στο από το δεύτερο τμήμα ζητήθηκε μόνο η διατύπωση τριών σκέψεων για κάθε «θέση». (<http://credition.at/modell/>)

Βασικές θέσεις:

Ο Ιησούς Χριστός στην Κ.Δ. είναι «σημείον αντιλεγόμενον» (Λκ2,34)

Ο Ιησούς Χριστός στην Κ.Δ. συγχωρεί «αμαρτωλούς» που έχουν ανοιχτή καρδιά (Ιω 8, 3-11)

Ο Ιησούς Χριστός στην Κ.Δ. φανερώνει τον Θεό ως Πατέρα που συγχωρεί τα παιδιά του (Λκ 15,11-32)

Ο Ιησούς Χριστός στην Κ.Δ. συγχωρεί και αγαπά όλους το ίδιο, ακόμη και τους σταυρωτές του (Λκ 23, 34)

Στο CRP τμήμα διατέθηκε μία διδακτική ώρα για να δοθούν αναλυτικές οδηγίες και ακολούθησε η διδασκαλία των κειμένων που αφορούν σε κάθε μία από τις παραπάνω δοθείσες θέσεις ως έξης:

Ένα δίωρο για κάθε «θέση» ➡ μία ώρα κλασική διδασκαλία (ερμηνεία του κειμένου, ένταξη στο χρονικό του πλαίσιο και περικειμενική πλαισίωση) και μία ώρα εφαρμογή credition, δηλαδή οι μαθητές θα πρέπει:

- ☞ να αποτυπώσουν τρεις σκέψεις τους για κάθε θέση
- ☞ να ταξινομήσουν τα συναισθήματά τους
- ☞ να διατυπώσουν εκ νέου τις σκέψεις τους με βάση πλέον τα συναισθήματα

Στο τμήμα O-CRP διατίθεται μία διδακτική ώρα για απλές οδηγίες σχετικά με την διατύπωση τριών σκέψεών τους. Ακολούθησε η διδασκαλία των κειμένων με τον κλασικό τρόπο και ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να διατυπώσουν τρεις σκέψεις τους για κάθε «θέση».

Μετά το πέρας της εφαρμογής της διαδικασίας credition πραγματοποιήθηκε στην ολομέλεια και των δύο τμημάτων συζήτηση γυάλας και καταγράφηκαν οι τοποθετήσεις των ομιλητών/τριων. Ακολούθησε ανακοίνωση των αποτελεσμάτων στην σχολική κοινότητα.

4. Συμπεράσματα

Προσπαθήσαμε να πραγματοποιήσουμε μία πρόταση διδασκαλίας, βασισμένη στα Νέα Προγράμματα Σπουδών του Μαθήματος των Θρησκευτικών, με συμμετέχοντες μαθητές/τριες της Β΄ τάξης Γυμνασίου. Στόχος μας ήταν να δούμε την εφαρμογή της θεωρίας Credition και να προσπαθήσουμε να βρούμε εάν οι συμπεριφορές και οι πεποιθήσεις τους επηρεάστηκαν σύμφωνα με το μοντέλο Credition. Το πρώτο αυτό εγχείρημά μας φυσικά, δεν μπορεί να οδηγήσει ακόμη σε σαφή και ασφαλή συμπεράσματα. Ούτε βεβαίως μπορούν ακόμη να εκφραστούν επαρκώς οι συζητήσεις στην ομάδα. Ωστόσο, η αίσθηση που μας δίνουν τα αρχικά αποτελέσματα της πρώτης ανάλυσης είναι ότι όταν υπεισέρχονται τα συναισθήματα, τις περισσότερες φορές επηρεάζουν τις αρχικά διατυπωμένες απόψεις. Το όλο εγχείρημα βρίσκεται σε επεξεργασία και σύντομα θα έχουμε τελικά αποτελέσματα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Angel HF (2011) Can the concept of creditions be applicable to Psychology of Religion? In: *Wege zum Menschen* 63:4–26
- Azari N, Nickel J, Wunderlich G, Niedeggen M, Hefter H, Tellmann L, Herzog H, Stoerig P, Birnbacher D, Seitz R (2001) Neural correlates of religious experience. *European Journal of Neuroscience* 13:1649–1652
- Boyer P (2003) Science, Erudition and Relevant Connections. *Journal of Cognition and Culture* 3(4)344–358
- Boyer P (2003) Religious thought and behavior as by-products of brain function. *Cognitive Sciences* 7(3)119–124
- Mitropoulou V (2017) Understanding Young People Worldview. Practical Example of how to Work with the Model of Credition. In: *Processes of Believing: The Acquisition, Maintenance, and Change in Creditions*. Angel H.F, Oviedo L, Paloutzian, R.F, Runehov A, Seitz R.J. (eds) Springer,363-374
- Seitz R.J, Schafer R, Scherfeld D, Friederichs S, Popp K, Wittsack J, Azari N.P, Franz M (2008) Valuating other people's emotional face expression: A combined functional magnetic resonance imaging and electroencephalography study. *Neuroscience* 152:713-722. Ανακτήθηκε από: <http://credition.at/modell/> την: 02/03/2017

Οι παιδαγωγικές μέθοδοι του Κλήμεντος Αλεξανδρέως σημείο αναφοράς και σύγκρισης με τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους και διδακτικές προσεγγίσεις

Σωτηρία Α. Καρολίδου

M.Sc., M.A. Φιλολόγος – Θεολόγος

Υπεύθυνη Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων

Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κιλκίς

karolidou.sot@gmail.com

Περίληψη

Η διαχείριση της σχολικής τάξης, λόγω των διαφορετικών παραγόντων που επιδρούν στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεί ζήτημα μείζονος σημασίας (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Είναι απαραίτητες, κατά συνέπεια, μέθοδοι και τεχνικές που θα ενισχύουν την οργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος, θα προλαμβάνουν τις αρνητικές συμπεριφορές μαθητών και θα λειτουργούν υποστηρικτικά ως προς την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης (Evertson, Emmer & Worsham, 2003). Η σχέση του παιδαγωγού με το μαθητή αποτελούσε παλαιότερα και αποτελεί και σήμερα μια από τις πιο βασικές προϋποθέσεις της όλης παιδαγωγικής διαδικασίας. Ο παιδαγωγός έχει την ευθύνη για την αγωγή και την κοινωνικοποίηση του παιδιού (Ξωχέλλης, 1989). Η ψυχική, ηθική και κοινωνική ωριμότητα του ανθρώπου που αποτελεί βασικό στόχο κάθε παιδαγωγού, από το παρελθόν μέχρι σήμερα, εμπεριέχεται στη διδασκαλία του Κλήμεντος του Αλεξανδρέως στο έργο του «*Παιδαγωγός*» (Καρολίδου, 2016). Ο εκπαιδευτικός στην προσπάθειά του να διαχειριστεί τη σχολική τάξη υιοθετεί ποικίλα στυλ συμπεριφοράς και επικοινωνίας με τους μαθητές (Snowman, McCown & Biehler, 2006), ώστε να επιτύχει αλλαγή στη σκέψη και στην πράξη του νέου ανθρώπου και να σταθεροποιηθεί σε έναν νέο τρόπο συμπεριφοράς (Καρολίδου, 2016).

Λέξεις κλειδιά: Παιδαγωγικές μέθοδοι, Κλήμης Αλεξανδρέως, Σύγχρονο σχολείο, Εκπαιδευτικός

A. Εισαγωγή

Στην Αρχαία Ελλάδα ο όρος παιδεία αφορά στην οργανωμένη εκπαίδευση και την αγωγή των παιδιών και των εφήβων, με στόχο αφενός μεν τον καταρτισμό και τη μύησή τους στην παράδοση της κοινωνίας στην οποία ανήκουν, στον πολιτισμό και τις αξίες γενικότερα και αφετέρου στην ομαλή κοινωνική τους ένταξη (Καρολίδου, 2016). Ο Πλάτων, θιασώτης της αρχαίας ελληνικής παιδείας, πίστευε στην παντοδυναμία της αγωγής και στο έργο του *Πολιτεία* τονίζει ότι δεν έχει γίνει ποτέ και ούτε πρόκειται να γίνει διαφορετική η ανθρώπινη ηθική από εκείνη που καλλιεργήσαν η Αγωγή και η Παιδεία (Chambry, 1970). Και ο Κλήμης ο Αλεξανδρέως με τη σειρά του, στο έργο του *Παιδαγωγός*, επισημαίνει ότι ο άνθρωπος χωρίς παιδεία ζει ουσιαστικά σε έσχατη απαιδευσία, σε μια κατάσταση που τη χαρακτηρίζει χειρότερη και από τον σωματικό θάνατο (Staelin, 1992).

Ο Πλάτων μέσα στην πορεία του ελληνικού πολιτισμού πρόβαλε την παιδεία και κατά συνέπεια την γνώση ως ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα για τα οποία θα πρέπει να μεριμνήσει η Πολιτεία αλλά και ο κάθε πολίτης χωριστά· και ο Κλήμης τονίζει ότι η ψυχή χρειάζεται παιδαγωγό που θα την καθοδηγήσει για να γίνει καθαρή και δυνατή, ώστε να έχει τη δυνατότητα να αποκτήσει τη γνώση (Staelin, 1992). Τόσο για τον Πλάτωνα όσο και για τον Κλήμεντα ο ρόλος του παιδαγωγού είναι πολύ σημαντικός. Σύμφωνα με τον Πλάτωνα είναι αυτός που προσπαθεί να εκπαιδεύσει το άτομο στην άσκηση του χαρακτήρα του, στην απόκτηση γνώσεων αλλά και τη σωστή διαχείριση τους (Σακκάς, 1985).

Σε κάθε διδασκαλία υπάρχουν κάποιοι βασικοί παράγοντες, όπως είναι ο δάσκαλος, ο μαθητής, το ίδιο το αντικείμενο της διδασκαλίας και η μέθοδος που χρησιμοποιεί ο εκάστοτε εκπαιδευτικός (Καψάλης, 2002). Για να επιτευχθεί η μάθηση χρειάζεται ο μαθητής να έρθει σε επαφή με το αντικείμενο διδασκαλίας και για τον σκοπό αυτό, αιώνες πριν, ο Κλήμης τονίζει την αναγκαιότητα ανάπτυξης προσωπικών σχέσεων του παιδαγωγού με τον παιδαγωγούμενο (Καρολίδου, 2016). Ο Κλήμης στο έργο αυτό πραγματεύεται ορισμένα επίμαχα ζητήματα και επιτακτικά προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης και της εκπαίδευσης υπό το φως του ευαγγελίου.

Οι παιδαγωγικές μέθοδοι του Λόγου, που τονίζει ο Κλήμης, έχουν ισχύ μέχρι και σήμερα, ίσως βέβαια όχι στο βαθμό που βρίσκονται στο έργο του, αλλά αναμφισβήτητα χρησιμοποιούνται από τους σύγχρονους παιδαγωγούς. Δίνεται μεγάλη σημασία στο ανθρώπινο πρόσωπο (Περάκης, 2006) και στο έργο του Κλήμεντος, ο παιδαγωγός ενδιαφέρεται για την πνευματική οικοδομή του παιδιού, όπως αντίστοιχα οφείλει να μεριμνά και ο σύγχρονος παιδαγωγός. Ο μαθητής δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως δέκτης γνωστικών πληροφοριών, όπως αντίστοιχα και ο εκπαιδευτικός δεν αποτελεί μόνο φορέα γνώσεων. Στους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, άλλωστε, αναφέρεται ότι η ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού στην ολότητά της αποτελεί προτεραιότητα (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003). Στα καθήκοντα του εκπαιδευτικού περιλαμβάνονται και οι προσπάθειες που θα καταβάλλει για να αναπτυχθεί ο κάθε μαθητής, όχι μόνο διανοητικά, αλλά και συναισθηματικά και κοινωνικά. Έτσι, προσεγγίζονται οι σύγχρονες εξελίξεις στην εκπαίδευση αλλά και η κοινωνική ένταξη και θρησκευτική αγωγή του μαθητή στο ελληνικό σχολείο (Περάκης, 2010).

B. Ο «Παιδαγωγός» του Κλήμεντος του Αλεξανδρέως. Παιδαγωγικές θεωρίες και μέθοδοι.

Ο *Παιδαγωγός*, ως κείμενο, στοχεύει στον ορισμό των πλαισίων της ημερήσιας συμπεριφοράς του πιστού και αποτελεί συγχρόνως ένα κείμενο-κάλεσμα προς τα έθνη να ακολουθήσουν το χριστιανικό τρόπο ζωής, έχοντας πάντοτε ως οδοδείκτη τον Χριστό που είναι το πρότυπο του παιδαγωγού, με τον οποίο καλούνται να εξομοιωθούν (Καρολίδου, 2016). Στο πρόσωπο του παιδαγωγού, ο Λόγος, αποτελεί πρότυπο οποιουδήποτε αναλαμβάνει το έργο να παιδαγωγήσει και κατορθώνει να παιδαγωγήσει με όλη του την προσωπικότητα, η οποία, επίσης, παιδεύεται από τον πρότυπο Παιδαγωγό, τον Χριστό. Άλλωστε, ο Χριστός είναι ο δάσκαλος που «πάντας έπαιδευσεν ύπογραμμός και τόπος Αύτός γενόμενος, μέχρι σταυρού και θανάτου Έαυτόν έκένωσεν» (Ιδιόμελο Τριωδίου).

Η παιδαγωγία του Κλήμεντος είναι η αγαθή αγωγή, η ενάρετη, που οδηγεί τον άνθρωπο από την παιδική του κατάσταση στην ωριμότητα, στην ενάρετη κατάσταση, επικεντρώνεται στην ηθική καθαρότητα της ψυχής και την έλλειψη κακίας. Ο Παιδαγωγός Λόγος ανέλαβε, λοιπόν, να νουθετήσει, να επιτιμήσει, να ελέγξει, να θεραπεύσει, να διορθώσει τους νηπίους έτσι, ώστε να σωθούν οι νήπιοι πνευματικά άνθρωποι και θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι λειτουργεί ο Θεός με τέτοιο τρόπο, όπως λειτουργούν οι γονείς απέναντι στα παιδιά τους (Καρολίδου, 2016). Ο τρόπος «παιδαγωγίας» που χρησιμοποιεί ο Παιδαγωγός Λόγος έχει κάποια γνωρίσματα που συνιστούν και τις παιδαγωγικές του μεθόδους και αυτά είναι:

- η νουθέτηση και η συμβουλή (Κλήμης, Παιδαγωγός, Α΄, 9, 77, 1, 382 στο Staelin, 1992),
- η απειλή, ειδικά για όσους δεν πείστηκαν με τον απλό λόγο (όπ. π., Α΄, 7, 61, 1-3, 358),
- η επιτίμηση, ο ψόγος δηλαδή για τις άνομες και αισχρές πράξεις που στοχεύει μέσω της επίπληξης και της τιμωρίας στην αποφυγή των κακών ενεργειών (όπ. π., Α΄, 9, 77, 1, 382),
- η μέμψη που είναι ένας τρόπος να αφυπνισθούν οι αδιάφοροι και αμελείς άνθρωποι (όπ. π., Α΄, 9, 77, 3, 382),
- ο έλεγχος, ένας ακόμη τρόπος παιδαγωγίας και ουσιαστικά μία δημόσια παρουσία της αμαρτίας (όπ. π., Α΄, 9, 79, 1, 386),
- η φρένωση, που είναι μια μομφή και ως μέθοδος παιδαγωγικής στοχεύει στο σωφρονισμό των πιστών (όπ. π., Α΄, 9, 79, 1, 386),
- η επισκοπή, είναι μια πιο έντονη μορφή της επίπληξης (όπ. π., Α΄, 9, 79, 2, 386),
- η λουδορία, είναι μια πολύ ισχυρή μομφή (όπ. π., Α΄, 9, 80, 1, 386),
- η έγκλησις, είναι μια μομφή κατά των αδίκων (όπ. π., Α΄, 9, 80, 2, 386 και 388),
- η μεμψιμοιρία, το δυσάρεστο συναίσθημα από ανικανοποίητη επιθυμία ή κάτι που ενοχλεί (όπ. π., Α΄, 9, 81, 1-2, 388),
- η διάσυρση: «Διάσυρσις δέ έστι ψόγος διασυρτικός» (όπ. π., Α΄, 9, 81, 1-2, 388),
- η κατανεμέσιση είναι ουσιαστικά μια νόμιμη επιτίμηση των παιδιών που έχουν έπαρση: «Κατανεμέσισις δέ έστιν επιτίμησις νόμιμος ή επιτίμησις τέκνων παρά τὸ προσήκον έπαιρομένων» (όπ. π., Α΄, 9, 81, 1-2, 388),
- ο μακαρισμός είναι είδος παιδαγωγίας που χαρακτηρίζει τους ενάρετους (όπ. π., Α΄, 10, 92, 1-3, 406).

Το παιδευτικό ιδανικό της αρχαίας Ελλάδας είχε σκοπό την αρετή, την καλλιέργεια του νου, τη μόρφωση του χαρακτήρα, την υγεία του σώματος. Η ευγένεια αυτή του στόχου μέσα στο χρόνο συναντιέται με το Χριστιανισμό, που τη συμπληρώνει και την ανακαινίζει (Καρολίδου, 2016). Μέγιστη βαρύτητα στη χριστιανική παιδαγωγική έχει το πρόσωπο του παιδαγωγού και η παιδαγωγική σχέση του με το παιδαγωγούμενο. Ο παιδαγωγός είναι ο κατεξοχήν υπεύθυνος για την ομαλή κοινωνική ένταξη και τη θρησκευτική αγωγή του μαθητή (Περάκης, 2010). Είναι ευδιάκριτη η σχέση της ελληνικής παιδείας και του *Παιδαγωγού* σχετικά με την παιδεία που πρέπει να λαμβάνει ο άνθρωπος, αλλά και με τις παιδαγωγικές μεθόδους. Ο δάσκαλος που είναι ο κατ' εξοχήν αρμόδιος για την εκπαίδευση του παιδιού, οφείλει να λάβει όλα τα απαραίτητα μέτρα αγωγής, που να εναρμονίζονται με τις ιδιαίτερες ικανότητες και ανάγκες κάθε παιδιού. Στο έργο του Κλήμεντος, ο Παιδαγωγός ενδιαφέρεται για την πνευματική οικοδομή του παιδιού, όπως αντίστοιχα οφείλει να μεριμνά και ο σύγχρονος παιδαγωγός. Αναμφίβολα υπάρχουν δυσκολίες, τις οποίες αντιμετωπίζει ο κάθε παιδαγωγός και ιδιαίτερα ο σύγχρονος, στην προσπάθεια του να πειθαρχήσει τους μαθητές και να τους κεντρίσει το ενδιαφέρον έτσι, ώστε να θελήσουν από μόνοι τους να καταλάβουν ότι είναι αναγκαίο και ωφέλιμο για τους ίδιους να κατευθυνθούν δημιουργικά προς την πορεία, που τους υποδεικνύεται (Καγάλης, 2004). Ο παιδαγωγός του Κλήμεντος χρησιμοποιεί όλο το σθένος και κάθε μέθοδο σοφίας, προκειμένου να το πετύχει.

Γ. Ο ρόλος του σύγχρονου σχολείου και η συμβολή του εκπαιδευτικού

Το σύγχρονο σχολείο καλείται να παίξει έναν ρόλο πολύ ευρύτερο από τον περιορισμένο παραδοσιακό. Οι νέες αντιλήψεις περί εκπαίδευσης απαιτούν από το εκπαιδευτικό σύστημα να μπορεί να ανταπεξέλθει σε ένα ευρύ φάσμα στόχων και να είναι ικανό να διαχειρίζεται μια ποικιλία καταστάσεων, διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο εκτυλίσσονται διαδικασίες προβλέψιμες αλλά και απρόβλεπτες. Το σχολείο αποτελεί μια κοινωνία ατόμων, άρα η αποτελεσματική του λειτουργία επηρεάζεται από πληθώρα παραγόντων, ανάμεσα στους οποίους κεντρική θέση κατέχει το άτομο ως μέλος μιας κοινότητας.

Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μεγάλη αύξηση του ποσοστού των παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα στη μάθηση, στην προσαρμογή στο σχολείο, στη συμπεριφορά, στην κοινωνικότητα και γενικά στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (Χατζηχρήστου & Hopf, 1992).

Τα σημερινά παιδιά ζουν σε περιβάλλον, όπου οι παράγοντες που συντείνουν στην εμφάνιση ψυχοκοινωνικών προβλημάτων πολλαπλασιάζονται. Τέτοιοι παράγοντες μπορεί να είναι (Durlak, 1998):

- Κοινωνικοί: φτωχό πολιτισμικό περιβάλλον, διαφορετική πολιτισμική προέλευση, σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας, κακές σχέσεις με τους συνομηλίκους, κ.ά.
- Οικογενειακοί: χαμηλό οικονομικό – πνευματικό επίπεδο, δυσλειτουργικές σχέσεις, σημαντικά γεγονότα (διαζύγιο), κ.ά.
- Σχολικοί: χαμηλές προσδοκίες εκπαιδευτικών, υποβαθμισμένο σχολικό περιβάλλον, αναποτελεσματική διοίκηση, κ.ά.
- Ατομικοί: ψυχικές διαταραχές, διαταραχές συμπεριφοράς, μαθησιακές δυσκολίες, χρήση ουσιών, χαμηλή επίδοση, ελλιπής φοίτηση, κ.ά.

Ένας από τους στόχους του σχολείου είναι να προσφέρει στα παιδιά ένα πλαίσιο, μέσα στο οποίο θα λειτουργήσουν ως μέλη μιας κοινότητας, γεγονός που ευνοεί την ομαλή λειτουργία του σχολείου και τη μαθησιακή διαδικασία και επιπλέον, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα εξέλιξης των παιδιών που επιβαρύνονται από αρνητικούς παράγοντες. Στο θεωρητικό μοντέλο των Greenspan και Driscoll (1997, στο Flanagan, Genshaft & Harrison) η συναισθηματική επάρκεια και η κοινωνική ευφυΐα συνιστούν την κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια του ατόμου, σύμφωνα με την οποία το άτομο μπορεί να κατανοεί και να επιλύει ζητήματα πρακτικά (εργασία) αλλά και θέματα διαπροσωπικών σχέσεων (Π.Ι., 2011).

Επομένως, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η συμβολή του εκπαιδευτικού για τη δημιουργία και την καλλιέργεια της σχολικής κοινωνίας, η οποία θα χαρακτηρίζεται από θετικό ψυχολογικό κλίμα, καλές σχέσεις μεταξύ των μελών, πνεύμα ενότητας και συνεργασίας και απρόσκοπτη και αποτελεσματική επικοινωνία. Η επικοινωνία είναι μια πολύπλοκη διεργασία, η οποία πραγματοποιείται διαρκώς ανάμεσα στους ανθρώπους και ανάμεσα στους ανθρώπους και το περιβάλλον και αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για το είδος και την ποιότητα των σχέσεων που οι άνθρωποι αναπτύσσουν μεταξύ τους, στοιχείο που κατά συνέπεια έχει επιπτώσεις στην κοινωνία που διαμορφώνουν οι άνθρωποι και στον τρόπο που λειτουργούν μέσα σε αυτήν (Bateson, 1972).

Ο Thomas Gordon (1970) διεξήγαγε εκτεταμένη έρευνα πάνω στο θέμα αυτό και ασχολήθηκε ιδιαίτερα με την επικοινωνία μέσα στο χώρο του σχολείου (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Η έρευνα έχει δείξει ότι κάποιες συμπεριφορές δυσχεραίνουν την επικοινωνία, αφού ουσιαστικά αποτελούν φραγμούς σε αυτήν. Τέτοιες είναι:

Συμπεριφορές που δυσχεραίνουν την επικοινωνία

- | | |
|-----------------|----------------------------|
| ➤ Η προσταγή | ➤ Ο αδιάκριτος έπαινος |
| ➤ Η απειλή | ➤ Η εσπευσμένη παρηγοριά |
| ➤ Το κήρυγμα | ➤ Η αυθαίρετη ερμηνεία |
| ➤ Η εκλογίκευση | ➤ Η γελοιοποίηση |
| ➤ Η συμβουλή | ➤ Η υπεκφυγή |
| ➤ Η κριτική | ➤ Οι ακατάλληλες ερωτήσεις |

Πίνακας 1. Συμπεριφορές που δυσχεραίνουν την επικοινωνία (Π.Ι., 2008: 38)

Σύμφωνα με τα παραπάνω οι παιδαγωγικές μέθοδοι του Κλήμεντος φαίνεται πως δοκιμάστηκαν, επεξεργάστηκαν και εξελίχθηκαν σε μια κοινωνία που συνεχώς αλλάζει. Σύγχρονοι μελετητές υποστηρίζουν ότι σημαντικό ρόλο παίζει ο τρόπος της μεταφοράς του μηνύματος. Έτσι, σύμφωνα με τον Dick (1979), για μια πετυχημένη επικοινωνία απαιτούνται τρία είδη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και καθένα από αυτά συνοδεύεται από αντίστοιχες συναισθηματικές δεξιότητες:

- Δεξιότητες έκφρασης: για να μεταφέρουμε στους άλλους το μήνυμα που θέλουμε.
- Δεξιότητες ακρόασης: για να λάβουμε από τους άλλους τις πληροφορίες που θέλουν να μας μεταφέρουν.
- Δεξιότητες διαχείρισης της όλης διαδικασίας

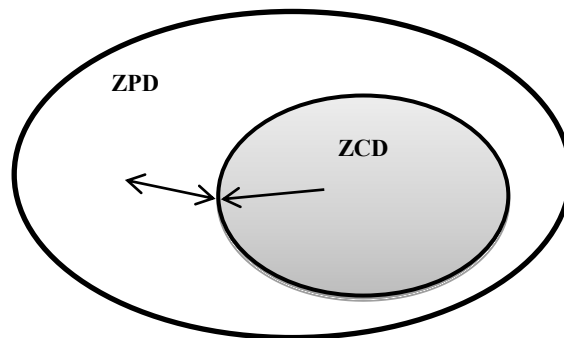
Το σχολείο είναι ο κατεξοχήν χώρος στον οποίο οι συμμετέχοντες βρίσκονται σε μια συνεχή ροή επικοινωνίας. Τα πρόσωπα αλληλεπιδρούν συνεχώς και οι ρόλοι που διαδραματίζονται είναι πολλοί και μπορεί να μεταλλάσσονται. Η επικοινωνία δεν είναι στατική και απαιτεί συνειδητότητα και ενάργεια. Ο εκπαιδευτικός πρέπει πρώτα ο ίδιος να κατέχει δεξιότητες επικοινωνίας και να προσπαθεί να τις βελτιώνει συνεχώς. Με τον τρόπο αυτό, όχι μόνο θα βελτιώνεται ο ίδιος, αλλά θα μπορεί να επιτελέσει το διδακτικό του καθήκον χωρίς ιδιαίτερα εμπόδια (Gordon, 1974).

Δ. Ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής σε διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης

Ο εκπαιδευτικός στην προσπάθειά του να διαχειριστεί τη σχολική τάξη υιοθετεί ποικίλα στυλ συμπεριφοράς και επικοινωνίας με τους μαθητές (Snowman, McCown & Biehler, 2006). Στις παιδαγωγικές μεθόδους που προτείνει ο Κλήμης συμπεριλαμβάνονται η νουθέτηση, η επίπληξη και ο έλεγχος, καθώς ο εκπαιδευτικός στην προσπάθειά του να πειθαρχήσει τους μαθητές και να τους κεντρίσει το ενδιαφέρον, επιπλήττει, όποτε το θεωρεί αναγκαίο, ελέγχει τους μαθητές του με έναν εξίσου διακριτικό τρόπο όμοιο με αυτόν, που προτείνει ο Κλήμης, θεραπεύει, προσπαθώντας συγχρόνως να χαλιναγωγήσει τις άλογες ορμές τους, όπως πράττει και ο Παιδαγωγός Λόγος ως προς τους πιστούς (Καρολίδου, 2016). Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978) το επίπεδο ανάπτυξης του ανθρώπου σε οποιαδήποτε στιγμή της ζωής του είναι συνάρτηση:

- του επιπέδου των κατακτημένων από τον ίδιο πραγμάτων δίχως εξωτερική βοήθεια και
- του επιπέδου της δυνατής ανάπτυξης του υπό καθοδήγηση ή/και συνεργασία.

Το μεταξύ των δυο επιπέδων διάνυσμα αποτελεί τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης /ZEA ή Zone of Proximal Development /ZPD, που είναι «η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, που καθορίζεται από την ικανότητα για αυτοδύναμη επίλυση προβλήματος και στο δυνητικό αναπτυξιακό επίπεδο, που καθορίζεται από την ικανότητα για επίλυση προβλήματος με την καθοδήγηση ενήλικα ή πιο ικανών συνομηλίκων» (Vygotsky, 1978: 86) και αποτυπώνεται στο παρακάτω σχήμα ως εξής:



Σχήμα 1. Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ZPD: Zone of Proximal Development) και Ζώνη «τρέχουσας» Ανάπτυξης (ZCD: The zone of current development). Harland (2003). Teaching in Higher Education, Vol. 8, No. 2, 265.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω, στο πλαίσιο των αρχών της Ζώνης της Επικείμενης Ανάπτυξης, «ένα παιδί και ένας ενήλικας συνεργάζονται για την επίλυση προβλημάτων, τα οποία το παιδί δεν μπορεί να επιλύσει μόνο του» (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008: 90). Άλλωστε, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να καταστήσει τον μαθητή ικανό να κατορθώσει να ανταποκριθεί σε «ανάλογες» καταστάσεις, μειώνοντας σταδιακά την υποστήριξη – βοήθειά του (Snowman et al., 2006) και τον ρόλο του αυτό ενισχύουν τα Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) «η εξέταση, δηλαδή, του θέματος από πολλές οπτικές/επιστημονικές πλευρές, καθώς και η καλλιέργεια σχετικών δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών» (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008:51).

Το σχολείο πολύ συχνά αποτελεί το σκηνικό όπου διαδραματίζονται πολλών ειδών συγκρούσεις. Όσο δυσάρεστο γεγονός κι αν είναι μια σύγκρουση, οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι οι συγκρούσεις με συνομηλίκους αποτελούν μια σημαντική πλευρά της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών και συμβάλουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Rende & Killen, 1992). Στις περισσότερες περιπτώσεις, όμως, ο καλύτερος ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός είναι αυτός του διαμεσολαβητή για την επίλυση της σύγκρουσης, χωρίς να αποκλείονται και άλλοι ρόλοι, αν οι περιστάσεις το απαιτούν.

Ο εκπαιδευτικός που αντιμετωπίζει μια περίπτωση σύγκρουσης, θα πρέπει να κρίνει την κατάσταση πριν επιλέξει ένα συγκεκριμένο τρόπο αντίδρασης. Από έρευνες φαίνεται ότι συνήθως υιοθετούν μια από τις παρακάτω προσεγγίσεις (Townley & Lee, 1993):

- Με αυταρχικό τρόπο δίνουν εντολή να τερματίσει η σύγκρουση
- Επικαλούνται το νόμο ή τον κανονισμό του σχολείου και απαιτούν συμμόρφωση
- Επιβάλλουν τιμωρίες στους δράστες, διότι θεωρούν ότι έχουν διαπράξει κάποια αδικία
- Όταν οι ίδιοι οι μαθητές ζητάνε την παρέμβασή τους, ακούνε και τις δύο πλευρές και υποδεικνύουν τι πρέπει να γίνει
- Γίνονται διαμεσολαβητές με το να εμπλέξουν τους συγκρουόμενους σε μια διαδικασία διαχείρισης της σύγκρουσης, ώστε να φτάσουν μόνοι τους στην επίλυσή της ή σε μια συμφωνία

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι το περιβάλλον «τροφοδοτεί» το άτομο με ερεθίσματα, τα οποία αξιολογούνται και κατατάσσονται είτε ως «ουδέτερα» είτε ως «θετικά» είτε ως «αγχογόνα», ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που το άτομο κρίνει ότι υπάρχει κάποιος κίνδυνος (Lazarus & Folkman, 1984). Μόλις το άτομο αντιληφθεί ότι η αντιστοίχιση (αληθινή ή όχι) μεταξύ των απαιτήσεων μιας κατάστασης και των δυνατοτήτων του είναι δυσανάλογη, τότε αρχίζει η αντίδραση του οργανισμού (Sarafino, 1999). Κάθε φορά που γίνεται αναφορά στην έννοια «άγχος» (π.χ. αγχογόνο), αυτή χρησιμοποιείται με την αγγλική έννοια της λέξης «στρες», με την οποία περιγράφεται η ψυχολογική ένταση που νιώθει κάποιος όταν έρχεται αντιμέτωπος με ένα αρνητικό γεγονός ή μια δύσκολη κατάσταση (Μπεζεβέγκης, 2001 στο Βασιλάκη, Τριλίβα & Μπεζεβέγκης, 2001).

Τέσσερις είναι οι βασικές στρατηγικές που έχουν εντοπισθεί και τις οποίες υιοθετούν, συνήθως, τα παιδιά, προκειμένου να χειριστούν μια αγχογόνο κατάσταση (Brenner, 1984):

- Η άρνηση: μέσω της άρνησης τα παιδιά αντιδρούν, αγνοώντας την ένταση που τους προκαλεί η αγχογόνος κατάσταση.
- Η παλινδρόμηση: τα παιδιά καταφεύγουν σε συμπεριφορές μικρότερων ηλικιακών ομάδων, επιδιώκοντας την ασφάλεια, τη στοργή και την προσοχή των σημαντικών άλλων, που θα τα κάνει να νιώσουν λιγότερο στρες.
- Η απόσυρση: τα παιδιά με αυτή τη στρατηγική βγάζουν τον εαυτό τους ολοκληρωτικά εκτός της κατάστασης που τους προκαλεί στρες. Αυτό γίνεται είτε αποχωρώντας από το αγχογόνο περιβάλλον είτε επικεντρώνοντας την προσοχή τους σε άλλα θέματα ή αντικείμενα, πραγματικά ή φανταστικά.
- Η παρορμητική αντίδραση: τα παιδιά προκειμένου να αποφύγουν το αγχογόνο γεγονός επιδιώκουν να προκαλέσουν το θυμό των άλλων. Πρόκειται για αυτοκαταστροφικό μηχανισμό άμυνας, που επιτυγχάνει προσωρινή μείωση της έντασης που νιώθουν.

Τα προβλήματα στον χώρο του σχολείου αφορούν συνήθως συγκρούσεις με τους εκπαιδευτικούς, δυσκολίες στις σχέσεις με τους συμμαθητές, δυσκολίες σχετικά με τη διαδικασία μάθησης και τις εξετάσεις. Ιδιαίτερα σημαντικό φαίνεται να είναι το θέμα της σχολικής επιτυχίας, η οποία συνδέεται με τη γενικότερη ευτυχία του ατόμου (Jones-Sears & Milburn, 1990). Η περίοδος της εφηβείας είναι αρχικά ένα μεταβατικό στάδιο από την παιδική στην ενήλικη ζωή, στη διάρκεια του οποίου ο έφηβος βρίσκεται αντιμέτωπος με πολλές νέες καταστάσεις. Οι διάφορες βιολογικές αλλαγές, η ανάγκη για ανεξαρτησία, οι σχέσεις με το άλλο φύλο και τους συνομηλίκους, καθώς και οι αποφάσεις για το μέλλον (σπουδές κ.λπ.) είναι μόνον ορισμένες από τις καταστάσεις που αντιμετωπίζει ένας έφηβος, και μπορούν να καταστούν πηγές στρες (Arnold, 1990).

Αναμφίβολα υπάρχουν δυσκολίες, τις οποίες αντιμετωπίζει ο κάθε σύγχρονος παιδαγωγός στην προσπάθεια του να πειθαρχήσει τους μαθητές και να τους κεντρίσει το ενδιαφέρον. Η σχέση του παιδαγωγού με τον μαθητή αποτελούσε παλαιότερα και αποτελεί και σήμερα μια από τις πιο βασικές προϋποθέσεις της όλης παιδαγωγικής διαδικασίας. Ο παιδαγωγός έχει την ευθύνη για την αγωγή και την κοινωνικοποίηση του παιδιού (Ξωχέλλης, 1989). Η ψυχική, ηθική και κοινωνική ωριμότητα του ανθρώπου αποτελεί βασικό στόχο κάθε παιδαγωγού από το παρελθόν μέχρι σήμερα και εμπεριέχεται στην διδασκαλία του Κλήμεντος στον *Παιδαγωγό*. Αυτή η μέριμνα μαζί με τη γνώση και την εμπειρία καθιστά τον παιδαγωγό μια «παιδαγωγική αυθεντία» (Ξωχέλλης, 1991).

Ε. Η Συναισθηματική και Κοινωνική Αγωγή (Social and Emotional Learning) ως παράγοντας επικοινωνίας και διαχείρισης της σχολικής τάξης

Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε μια διαρκή και επαναλαμβανόμενη διαδικασία επικοινωνίας με τον μαθητή και προκειμένου να πετύχει την αρμονική συμβίωσή τους στη σχολική τάξη αναπτύσσει διάφορες τεχνικές, προκειμένου να πετύχει την αποφυγή προβληματικών περιστατικών στο σχολείο (Snowman et al, 2006). Επαγγελματική του πυξίδα αποτελούν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), καθώς ο σχεδιασμός τους στοχεύει «στην ανάπτυξη ουσιαστών δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών, η καλλιέργεια των οποίων κρίνεται απαραίτητη για τον μαθητή» (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008:51).

Η αποτελεσματικότητα των τεχνικών διαχείρισης της σχολικής τάξης θεμελιώνεται και βασίζεται, πολλές φορές, στην αξιοποίηση των γνωστικών και συμπεριφοριστικών θεωριών μάθησης. Η θετική επίδραση των αρχών των θεωριών αυτών συνιστά την «κατά σύστημα παιδαγωγία, την επίδραση, δηλαδή, με σκοπό καθορισμένο, που αποβλέπει στην υποβοήθηση της εκδίπλωσης της σωματικής, πνευματικής συναισθηματικής, κοινωνικής, ηθικής, θρησκευτικής και πολιτικής πτυχής της προσωπικότητας» και, σύμφωνα με τον Κλήμεντα, συνεπάγεται αλλαγή στη σκέψη και στην πράξη του νέου ανθρώπου, ώστε να σταθεροποιηθεί σε έναν νέο τρόπο συμπεριφοράς (Καρολίδου, 2016:135-136).

Για τον εκπαιδευτικό αποτελεί ιδιαίτερη πρόκληση η ανάπτυξη της γνώσης μέσω της υποστήριξης των διαδικασιών μάθησης και ενθάρρυνσης της αυτογνωσίας (self – awareness), προκειμένου οι διεργασίες που κατευθύνουν και ρυθμίζουν τη συμπεριφορά του μαθητή (self – direction, self – regulation) να διευκολύνονται, ώστε δάσκαλοι και μαθητές να αλληλεπιδρούν με τρόπους που να ευνοούν την οικοδόμηση της γνώσης και την μεταγνωστική ανάπτυξη (Gredler, 2001).

Είναι κοινά αποδεκτό ότι το σχολείο επιτυγχάνει αποτελεσματικότερα την εκπαιδευτική του αποστολή, όταν συμβάλλει ταυτόχρονα στην ακαδημαϊκή, την κοινωνική και τη συναισθηματική αγωγή των παιδιών (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone, Shriver, 1997). Το σχολείο συντελεί στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας των παιδιών και η μάθηση αποτελεί μια κοινωνική διαδικασία. Οι μαθητές μαθαίνουν με τη βοήθεια της οικογένειάς τους, μέσω της επικοινωνίας τους με τους συνομηλίκους τους και φυσικά σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Τα συναισθήματα σε ένα τόσο «πλούσιο» και πολυπαραγοντικό πλαίσιο μάθησης, μπορούν να διευκολύνουν ή ακόμη και να εμποδίσουν τη μάθηση. Η Συναισθηματική, λοιπόν και Κοινωνική Αγωγή (Social and Emotional Learning) ή Συναισθηματική Νοημοσύνη (Emotional Intelligene) σύμφωνα με τον Elias και τους συνεργάτες του (1997), ορίζεται ως η διαδικασία μέσω της οποίας οι άνθρωποι μαθαίνουν:

- Να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους
- Να ενδιαφέρονται για τους άλλους
- Να λαμβάνουν σωστές αποφάσεις
- Να συμπεριφέρονται με υπευθυνότητα
- Να αναπτύσσουν θετικές σχέσεις και
- Να αποφεύγουν τις αρνητικές συμπεριφορές

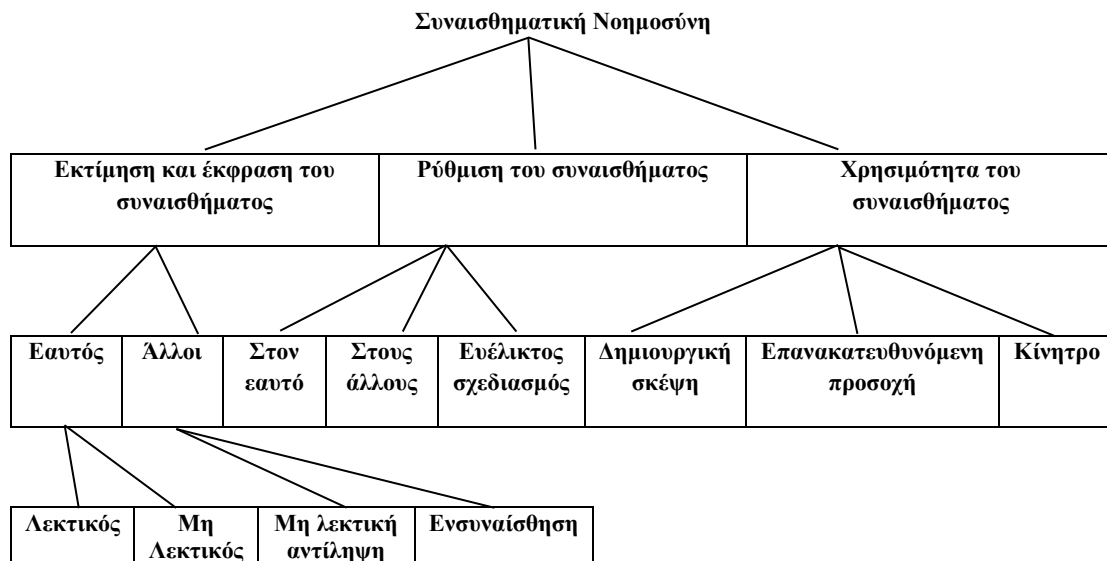
Αυτές οι δεξιότητες αποτελούν βασικά συστατικά στοιχεία της επιτυχίας των σχολικών μονάδων και κατά συνέπεια καλό θα είναι να αναπτυχθούν κατάλληλα, ώστε τα παιδιά να επιτυγχάνουν όχι μόνο στο σχολείο αλλά και γενικότερα στη ζωή τους. Σαφέστατα, επειδή συνδέονται με ποικίλες συμπεριφορές που έχουν μακροπρόθεσμες επιδράσεις στη ζωή τους, η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή ή αλλιώς η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, είναι σημαντικές και απαραίτητες στην ολοκλήρωση της «αυτότητας» του παιδιού. Ενώ ο Robert Sylwester (1995) στον οδηγό του για εκπαιδευτικούς περιέγραψε συνοπτικά τις έξι (6) «περιοχές» στις οποίες η συναισθηματική και κοινωνική αγωγή πρέπει να ενωθούν για το κέρδος των παιδιών (Sylwester, 1995). Συγκεκριμένα:

- Αποδεχόμαστε και ελέγχουμε τα συναισθήματά μας
- Χρησιμοποιούμε τις μεταγνωστικές μας δραστηριότητες
- Χρησιμοποιούμε δραστηριότητες που προωθούν την κοινωνική αλληλεπίδραση
- Χρησιμοποιούμε δραστηριότητες που μας παρέχουν συναισθηματικό περιεχόμενο
- Αποφεύγουμε το έντονο συναισθηματικό στρες
- Αναγνωρίζουμε τη σχέση ανάμεσα στα συναισθήματα και την υγεία

Από τα παραπάνω, λοιπόν, προκύπτει ότι δυο διαφορετικοί τρόποι γνώσης αλληλεπιδρούν στη δόμηση της διανοητικής μας ζωής και βρίσκονται σε αμοιβαία συνεργασία μεταξύ τους. Ο ένας, λογικός νους, είναι ο τρόπος κατανόησης του οποίου έχουμε επίγνωση, καθώς είναι πιο ενσυνείδητος, πιο στοχαστικός, πιο ικανός να εξετάζει τα δεδομένα και να συλλογίζεται· ωστόσο, υπάρχει παράλληλα με τον λογικό νου κι ένα άλλο σύστημα γνώσης, παρορμητικό και ιδιαίτερα ισχυρό, που μπορεί πολλές φορές να οδηγήσει σε παράλογες σκέψεις και συμπεριφορές, ο συγκινησιακός νους (Goleman, 2011).

Οι Peter Salovey & John D. Mayer (1990) μάλιστα στον ορισμό τους για τη συναισθηματική νοημοσύνη, κάνουν λόγο για πέντε (5) βασικούς τομείς:

- Γνώση των συναισθημάτων μας (αυτογνωσία, αυτοεπίγνωση, αυτοκατανόηση)
- Έλεγχος των συναισθημάτων
- Εξεύρεση κινήτρων για τον εαυτό μας
- Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων (ενσυναίσθηση)
- Χειρισμός (διαπροσωπικών) σχέσεων



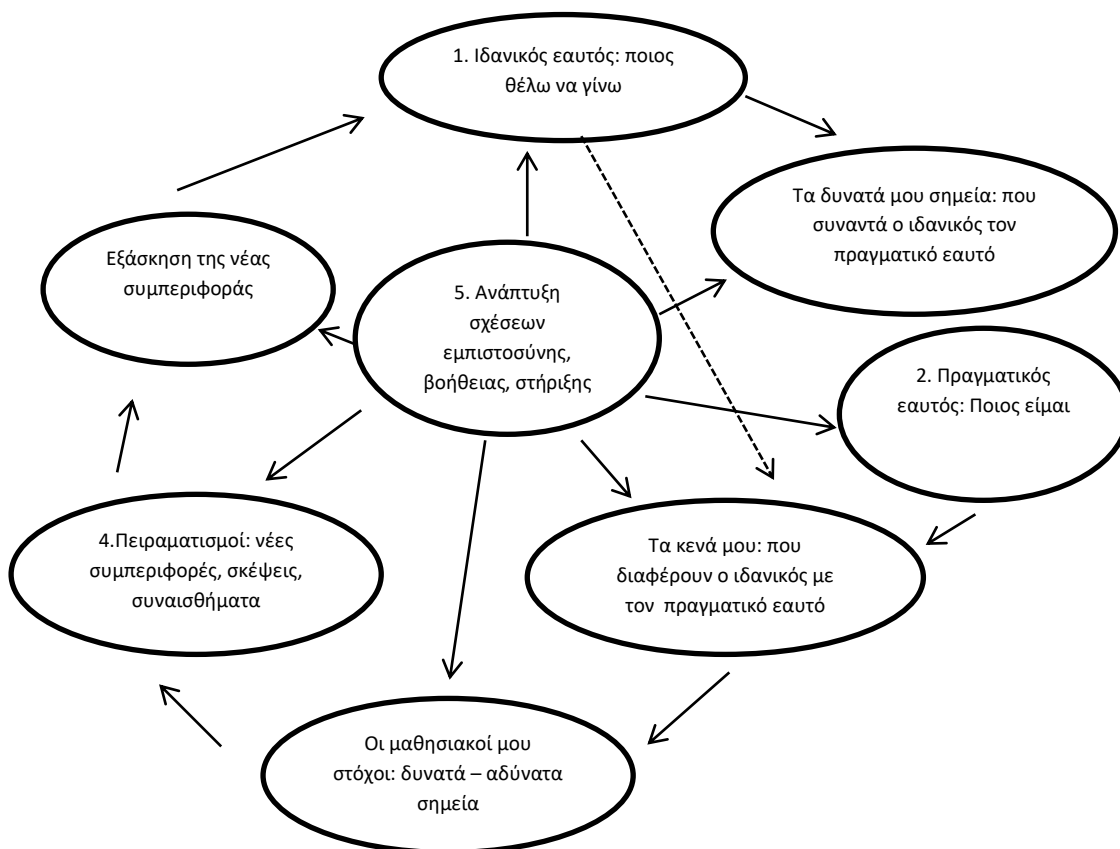
Σχήμα 2. Η σύλληψη της έννοιας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Peter Salovey & John D. Mayer (1990). Journal of personality assessment, p.190.

Όλα όσα αναφέρθηκαν, αβίαστα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι συναισθηματική νοημοσύνη έχει τεράστια επίδραση στην ανθρώπινη ευτυχία και ικανοποίηση. Θα μπορούσε, λοιπόν, να πει κάποιος ότι, όταν οι άνθρωποι οικοδομούν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, αποδίδουν καλύτερα, φέρονται ο ένας στον άλλον καλύτερα και αποκομίζουν πολλά περισσότερα από την εργασία τους. Έτσι, δημιουργείται ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο όλοι κερδίζουν.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, θα είναι εφικτό, εφόσον καλλιεργηθούν δεξιότητες που ενισχύουν τη συναισθηματική και κοινωνική αγωγή, να εφαρμοστεί το κεντρικό στοιχείο του «μοντέλου αυτοκατευθυνόμενης μάθησης» που είναι η σκόπιμη ανάπτυξη ή η ενδυνάμωση μιας συγκεκριμένης αντίληψης σχετικά με το «ποιος είσαι» και «ποιος επιθυμείς να γίνεις» και σύμφωνα με τους Goleman, Boyatzis & McKee (2002:131) η διαδικασία που προτείνεται να ακολουθήσει κάποιος, περιλαμβάνει πέντε «ανακαλύψεις»:

- Ποιος είναι ο ιδανικός/επιθυμητός εαυτός
- Ποιος είναι ο πραγματικός εαυτός (δυνατά και αδύνατα σημεία)
- Ποιο είναι το μαθησιακό πρόγραμμά του (βήματα που απαιτούνται)
- Πειραματισμός και εξάσκηση σε νέες συμπεριφορές, σκέψεις και συναισθήματα
- Ανάγκη ανάπτυξης σχέσεων εμπιστοσύνης και υποστήριξης που καθιστούν εφικτή την αλλαγή

Σχηματικά μπορούν να αποδοθούν οι εν λόγω «ανακαλύψεις» ως εξής:



Σχήμα 3. Η θεωρία της ανακατευθυνόμενης μάθησης του R. Boyatzis. Κατσαρός (2008:126). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο, καθίσταται πλέον σαφές ότι η δυνατότητα επικοινωνίας μπορεί να επιτευχθεί, εφόσον το άτομο ως μονάδα αξιολογήσει σε ατομικό-προσωπικό επίπεδο θέματα που αφορούν στη συμπεριφορά του και στη συνύπαρξή του με άλλα άτομα, ενταγμένο κάθε φορά σε ένα πλαίσιο με κανόνες που διευκολύνουν την επικοινωνία και τη συνύπαρξη.

Z. Συμπεράσματα

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι διαφορετικές συμπεριφορές που παρατηρούνται στα σχολεία αντικατοπτρίζουν σε μεγάλο βαθμό τις τάσεις της κοινωνίας, ένα σημαντικό μέρος της οποίας μεταφέρεται στις σχολικές τάξεις. Η ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων και η ανάπτυξη τεχνικών για τη γνωστική και συναισθηματική επίλυση ζητημάτων, προσφέρουν τα εχέγγυα της αποφυγής προβληματικών περιστατικών στα σχολεία. Μέγιστη βαρύτητα στη χριστιανική αλλά και στη σύγχρονη παιδαγωγική έχει το πρόσωπο του παιδαγωγού και η παιδαγωγική σχέση του με το παιδαγωγούμενο. Στο έργο του Κλήμεντος, ο Παιδαγωγός ενδιαφέρεται για την πνευματική οικοδομή του παιδιού, όπως αντίστοιχα οφείλει να μεριμνά και ο σύγχρονος παιδαγωγός. Επομένως, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η συμβολή του εκπαιδευτικού για τη δημιουργία και την καλλιέργεια της σχολικής κοινωνίας, η οποία θα χαρακτηρίζεται από θετικό ψυχολογικό κλίμα, καλές σχέσεις μεταξύ των μελών, πνεύμα ενότητας και συνεργασίας και απρόσκοπτη και αποτελεσματική επικοινωνία.

Ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να επιτύχει τη συνολική διαχείριση της σχολικής τάξης, με ό,τι συνεπάγεται αυτό τόσο σε διαπροσωπικό όσο και μαθησιακό επίπεδο, υιοθετεί ποικίλα στυλ συμπεριφοράς και επικοινωνίας με τους μαθητές. Η εφηβεία είναι μια περίοδος που διαχρονικά τοποθετούσε και τοποθετεί τον έφηβο «απέναντι» σε πολλές και νέες καταστάσεις, γεγονός που απαιτεί, θα μπορούσε κάποιος να πει, από τον εκπαιδευτικό να βρίσκεται σε μια διαρκή και επαναλαμβανόμενη διαδικασία επικοινωνίας με τον μαθητή, προκειμένου να πετύχει την αρμονική συμβίωσή τους στη σχολική τάξη. Αβίαστα, λοιπόν συνάγεται το συμπέρασμα ότι πρέπει ο εκπαιδευτικός να αναπτύξει διάφορες τεχνικές, ώστε να πετύχει την αποφυγή προβληματικών περιστατικών στο σχολείο. Αναμφίβολα, οι συμπεριφορές που εκδηλώνονται στο χώρο του σχολείου, έχουν τόσο άμεσες χρονικά όσο και μακροπρόθεσμες επιδράσεις στη ζωή των μαθητών, η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή ή αλλιώς η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξή τους είναι σημαντικές και απαραίτητες στην ολοκλήρωση της προσωπικής και διαπροσωπικής «ταυτότητάς» τους, ώστε να επιτευχθεί η ανθρώπινη ικανοποίηση και ευτυχία.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Βασιλάκη, Ε., Τριλίβα, Σ. & Μπεζεβέγκης, Η. (Επιμ.) (2001). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ισηγόνης, Α.Μ. (1964). *Ιστορία της παιδείας*. Αθήνα
- Καρολίδου, Σ.Α. (2016). *Ο «Παιδαγωγός» του Κλήμεντος Αλεξανδρέως (Λόγος Α΄) ως πηγή της ιστορίας των πολιτιστικών, θρησκευτικών και παιδαγωγικών αντιλήψεων της εποχής του*. Θεσσαλονίκη: Κυρομάνος.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καψάλης, Α. (2002). *Σύγχρονη διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.
- Καψάλης, Α. (2004). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Ξωχέλλης Π. (1989). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα. Προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη. Κυριακίδη Αφοί Α.Ε..
- Ξωχέλλης, Π. (1991). Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Διαπιστώσεις και προτάσεις, *Φιλολόγος* 64, 84-97.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) (2011). *Νέο Σχολείο. Σχολική και Κοινωνική Ζωή Οδηγός Εκπαιδευτικού. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης.
- Παρασκευά Φ. & Παπαγιάννη Αικ. (2008). *Επιστημονικές και Παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ρεράκης, Η. (2006). *Ο «άλλος» στο ελληνικό σχολείο. Ορθόδοξη χριστιανοπαιδαγωγική θεώρηση*. Θεσσαλονίκη: Π. Πουρναράς.
- Ρεράκης, Η. (2010). *Κοινωνική ένταξη και θρησκευτική αγωγή του μαθητή στο ελληνικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Π. Πουρναράς.
- Σακκάς, Δ. (1985). *Πλάτωνας. Μια κριτική ανάλυση της κοινωνικής - πολιτικής θεωρίας του*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηγρήστου, Χ. & Horf, D. (1992). Αυτοαντίληψη μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 17, 253-277.

Ξενόγλωσσες

- Arnold, L. E. (1990). Stress in children and adolescents: Introduction and Summary. In L. E. Arnold (Ed.). *Childhood stress* (pp. 1-19). New York, NY: Wiley.
- Bateson, G. (1972). *The Logical Categories of Learning and Communication. Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine. Ανακτήθηκε 30.4.2017, από: http://www.biolingagem.com/ling_cog_cult/bateson_1972_%20logicalcategories_learningcommunication.pdf
- Brenner, A. (1984). *Helping children cope with stress*. S. Francisco. CA: Lexington Books
- Chambry, E. (ed.) (1970). *Platon, Oeuvres Complètes – La République (Livres I-III) (Collection Des Universités De France)*, 95, VI. Paris: Société d' édition "Les Belles Lettres.
- Dick, B. (1979). *Communication skills*. St. Lucia: Organisational Studies Unit, Departments of Management and Psychology, University of Queensland.
- Durlak, J.A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68 (4), 512-520. Ανακτήθηκε 30.4.2017, από: https://www.researchgate.net/profile/Joseph_Durlak/publication/13477660_Common_Risk_and_Protective_Factors_in_Successful_Prevention_Programs/links/0c96051c2230ad405d000000.pdf
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., Shriver, T.P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Ανακτήθηκε 11.5.2017, από: <https://www.pausd.org/sites/default/files/pdf-faqs/attachments/promoting%20social%20and%20emotional%20learning.pdf>
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for elementary teachers*. Boston: Allyn and Bacon.

- Goleman, D., Boyatzis, R.E. and McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston: The Harvard Business Review Press.
- Goleman D. (2011). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*. (μτφρ. Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Πεδίο.
- Gordon, T. (1974). *T.E.T.: Teacher effectiveness training*. New York: Peter H. Wyden.
- Gredler, M. E. (2001). *Learning and instruction: Theory into practice (4th ed.)*. NJ: Prentice Hall.
- Greenspan, S. & Driscoll, J. (1997). The role of intelligence within a broad model of personal competence. In D. P. Flanagan, J., Genshaft, L. & Harrison, P.L. (Eds.). *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 131-150). New York: Guilford Press.
- Harland, T. (2003). Vygotsky's Zone of Proximal Development and Problem-based Learning: linking a theoretical concept with practice through action research. *Teaching in Higher Education, Vol. 8, No. 2*, pp. 263–272. Ανακτήθηκε 08.5.2017, από: https://www.researchgate.net/profile/Tony_Harland/publication/233309078_Vygotsky's_Zone_of_Proximal_Development_and_Problem-based_Learning_Linking_a_theoretical_concept_with_practice_through_action_research/links/00b7d533a6772cbbf3000000.pdf
- Jones-Sears, S., & Milburn, J. (1990). School-age stress. In Arnold, L.E. (Ed.). *Childhood stress* (pp. 223-246). New York, NY: Wiley.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, NY: Springer.
- Rende, R.D. & Killen, M. (1992). *Social interaction antecedents to conflict in young children. Early Childhood Research Quarterly, 7*, 551-563.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Journal of personality assessment*. Baywood Publishing Co., pp. 185 – 211. Ανακτήθηκε 11.5.2017, από: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf
- Sarafino, E. P. (1999). *Health psychology: Biopsychosocial interactions (3rd ed.)*. New York, NY: Wiley.
- Snowman, J., Mc. Cown, R. & Biehler, R. (2006). *Psychology applied to teaching. 12th ed.* Boston. Houghton Mifflin Company. New York. Ανακτήθηκε 22.3.2017, από: https://www.researchgate.net/profile/Fiona_Bryer/publication/44960911_Psychology_Applied_to_Teaching/links/0decc528ec74581124000000/Psychology-Applied-to-Teaching.pdf
- Staelin, O. (ed.) (1992). *Ο Παιδαγωγός Α', Β', Γ' - Κλήμεντος Αλεξανδρέως Άπαντα τά έργα* (μτφρ. Π.Κ. Χρήστου), τ. 1. Θεσσαλονίκη: ΕΠΕ.
- Sylwester, R. (1995). *A Celebration of Neurons: An Educator's Guide to the Human Brain*. Alexandria, Va.: ASCD. Ανακτήθηκε 11.5.2017, από: <http://pratclif.com/brain/neurons.htm>
- Townley, A. & Lee, M. (1993). *Training for trainers: Staff development in conflict resolution skills*. Amherst, MA: National Association for Mediation in Education.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: the development of higher mental processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Βραχυγραφίες

- Α.Π.Σ.: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
- Δ.Ε.Π.Π.Σ.: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
- Π.Ι.: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Οι σχολικές, εκπαιδευτικές εκδρομές-επισκέψεις και η συμβολή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σκέψεις, βιώματα και προβληματισμός από την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Βλασία Δ. Κασκανιώτη

Δρ. Θεολογίας-Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπ/σης

Περίληψη

Οι εκπαιδευτικές εκδρομές-επισκέψεις είναι ένα σημαντικό βοήθημα στα χέρια του εκπαιδευτικού, το οποίο μπορεί να αξιοποιήσει, προκειμένου να πετύχει την άμεση και βιωματική αντίληψη του διδασκομένου θέματος και την εμπειρική κατάκτηση της γνώσης. Αφού γίνει σύντομη αναφορά στην πρόβλεψη του νόμου για τις μορφές και το σκοπό των σχολικών εκδρομών, καταβάλλεται μία προσπάθεια να διερευνηθεί η γνωστική αξία τους και η ευκαιρία που παρέχουν για την προσέγγιση της θείας Αλήθειας, κάτι που υπερβαίνει τα όρια της σκέψης με λογικούς όρους, καθώς και η δι' αυτών ανάδειξη αξιών και ήθους, που είναι απαραίτητα για να αντισταθούν οι νέοι στις στρεβλές καταστάσεις που παρεισφύρουν στην κοινωνική πραγματικότητα. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ψυχοσυναισθηματική και κοινωνικοποιητική αξία τους καθώς και στη σημασία τους για την ενδυνάμωση των σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό. Επίσης τονίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος σηκώνει το ειδικό βάρος της όλης προετοιμασίας και της επιτυχούς διεξαγωγής τους.

Λέξεις κλειδιά: εκδρομή, βίωμα, εκπαιδευτικός, διδασκαλία

A. Εισαγωγή

Η προσφορά της άφθονης θεωρίας, που προσφέρεται μέσα στο σχολικό περιβάλλον με τα ποικίλα τεχνολογικά μέσα και με την εφαρμογή συνεχώς νέων τεχνικών και μεθόδων, αποσκοπεί στην κατάκτηση της γνώσης μέσω της συμμετοχικής αυτοδιάθεσης του μαθητή. Επιπλέον είναι κοινή ομολογία πως τα τεχνικά μέσα εξυπηρετούν θαυμάσια το διδακτικό έργο όταν δεν είναι δυνατό να υπάρξει άμεση συνάντηση με το υπό μελέτη αντικείμενο, πχ δεν μπορούμε να βρεθούμε εύκολα στην Αγία-Σοφία ή να έχουμε μπροστά μας έναν πίνακα του Μιχαήλ Αγγέλου. Ας μην ξεχνάμε όμως ότι δεν παύουν να αποτελούν μία εικονική πραγματικότητα που την υιοθετήσαμε απροβλημάτιστα ως αθώα ή ως αναπόφευκτη και καταστήσαμε τους μαθητές θεατές, ενώ τους στέρησαμε την ανάγκη να εξάπτουν την περιέργειά τους, να αγγίζουν, να επεξεργάζονται, να οσφραίνονται, να ακούν, να παρατηρούν.

Πάντως η τεχνολογική βοήθεια που σε μικρότερο ή μεγαλύτερο και εντυπωσιακότερο βαθμό υποστηρίζει το εκπαιδευτικό έργο και η διδακτική πράξη που συνδυάζει την κλασική μέθοδο διδασκαλίας με όλες τις νεότερες μεθόδους που τη συμπληρώνουν, την εμπλουτίζουν, τη βελτιστοποιούν, κατά τη δύναμη και το χάρισμα του εκπαιδευτικού, ενισχύονται και από ακόμη ένα σημαντικό πλεονέκτημα που προστίθεται στα παραπάνω: πρόκειται για τη δυνατότητα που παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα, να εξέλθουν οι μαθητές από την κοινή, μαθησιακή διαδικασία και να δεχθούν ποικίλα, διαφορετικού τύπου ερεθίσματα μέσω των εκπαιδευτικών εκδρομών ή επισκέψεων. Αυτές αν και δεν είναι υποχρεωτικές, είναι όμως αφενός θεμιτές και αφετέρου αναγκαίες. Την ψυχολογική και γνωστική ανάγκη γι' αυτές τη βιώνει πρώτα ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και έπειτα έρχεται ως σιωπηρό αλλά επιτακτικό αίτημα από τους ίδιους τους μαθητές.

Ποιες είναι όμως οι προϋποθέσεις που θα συμβάλλουν στην επιτυχία τους και ποιες οι ωφέλειες για τη σχολική κοινότητα, για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, για τους μαθητές, ακόμη και για το οικογενειακό περιβάλλον τους και, γιατί όχι, για την τοπική ή την ευρύτερη κοινωνία; Τα οφέλη τους αγγίζουν όλους, αν και μάλλον σε διαφορετικό βαθμό.

B. Η σημασία μιας εκπαιδευτικής εκδρομής-επίσκεψης

B1.1 Το νομοθετικό πλαίσιο

Από μία πρόχειρη έρευνα σχετικά με αυτό το θέμα φάνηκε ότι το μεγαλύτερο βάρος της βιβλιογραφίας πέφτει στον τρόπο προσέγγισης του μαθήματος των θρησκευτικών μέσα στη σχολική τάξη, ενώ το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν οι ειδικοί για την αναγκαιότητα και την ωφέλεια των εκπαιδευτικών εκδρομών είναι από ελάχιστο έως ανύπαρκτο. Αυτό βέβαια μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού χρόνου αναλώνεται μέσα στη σχολική αίθουσα. Ωστόσο κατά την ελληνική νομοθεσία στα πλαίσια του συνολικού αναλυτικού προγράμματος και όχι, τονίζουμε, ενός μόνο μαθήματος, υπάρχει η δυνατότητα πραγματοποίησης έως εννιά διδακτικών επισκέψεων ανά τάξη ή τμήμα μέσα στα όρια του ωρολογίου προγράμματος και έως τεσσάρων μονοήμερων ή μιας, το πολύ τετραήμερης, εκπαιδευτικής επίσκεψης, ενώ επιπλέον στα πλαίσια των εγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων προβλέπεται ακόμη μία εκπαιδευτική επίσκεψη δύο έως τεσσάρων ημερών και τέλος τα εκπαιδευτικά προγράμματα εσωτερικού και εξωτερικού (ΦΕΚ 681 τ.Β' 6-3-2017). Επομένως από πλευράς πολιτείας δίδεται μεγάλη άνεση σχεδιασμού και ποικιλομορφία μιας

τέτοιας προοπτικής, που θεωρητικά θα μετέτρεπε το σχολείο από απλό παρατηρητή σε ενεργό συνδημιουργό της πολιτιστικής, θρησκευτικής και πνευματικής ζωής της πατρίδας μας. Σύμφωνα με το παραπάνω ΦΕΚ «τις εκδρομές επιβάλλουν εκπαιδευτικοί λόγοι, οι οποίοι απορρέουν από τον παιδαγωγικό-μορφωτικό χαρακτήρα του σχολείου», ενώ διευκρινίζεται ότι «είναι αναγκαίο συμπλήρωμα της αγωγής των μαθητών και μαθητριών, γιατί τους δίνουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τόπους που έχουν ιδιαίτερη μορφωτική αξία, να γνωρίσουν τα επιτεύγματα του ανθρώπου μέσα στη μακροχρόνια πορεία του πολιτισμού και να καλλιεργήσουν την κοινωνικότητά τους» (ΚΕΦ Α΄ άρθρο 2). Επιπλέον στο ίδιο άρθρο περί εκπαιδευτικών εκδρομών τονίζεται, αυτό που επισημαίνεται και στο άρθρο 4 περί εκπαιδευτικών επισκέψεων, ότι δηλαδή είναι αναγκαίο να εντάσσονται αυτές στο διδακτικό σχεδιασμό, αφού «η εμπειρία συνιστά τη βάση απόκτησης της γνώσης και το σχολείο ανοίγεται στη ζωή και στην κοινωνία».

Ας λάβουμε τώρα υπόψη μας, πολύ ενδεικτικά, τι επιδιώκουμε με το μάθημα των θρησκευτικών σύμφωνα με τα τελευταία αναλυτικά προγράμματα.

Αν, ανάμεσα από τις 72 σελίδες του «οδηγού εκπαιδευτικού για το Λύκειο» που εντοπίζουμε στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ, (<http://iep.edu.gr:8080/index.php/el/home/40-thriskoftika/525-thriskoftika-programmata-spondon>: ανάκτηση 24/4/2017) σταχυολογήσουμε κάποιους από τους γενικούς σκοπούς της «θρησκευτικής εκπαίδευσης», όπως χαρακτηρίζεται στο Λύκειο, θα εντοπίσουμε μεταξύ αυτών: 1) την ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας που σχετίζεται με την ηθική, αξιακή και την πολιτ-(εια)κή[sic] αγωγή, 2) την καλλιέργεια της ανθρωπιστικής και Ελληνικής παιδείας σημείο όπου τέμνεται η σχέση της ελληνικής κοινωνίας με τη διαχρονική παράδοση και τον πολιτισμό της Ορθοδοξίας, 3) το θρησκευτικό γραμματισμό· εδώ πρόκειται για μία παράγραφο κάπως δυσνόητη στα νοήματά της, η οποία πάντως φαίνεται να υπονοεί την κατανόηση του βαθύτερου υπόβαθρου που παράγει το πολιτισμικό πλαίσιο μιας οποιασδήποτε θρησκείας, 4) επίσης, η κριτική θρησκευτικότητα με την έννοια της ολιστικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία συμμετέχουν νους και καρδιά και η οποία διαμορφώνει ανθρώπους με «ζωηρή επιθυμία» για δικαιοσύνη και δημοκρατία. Εφόσον ο άνθρωπος είναι από τη φύση του ον που πιστεύει, η θρησκευτική εκπαίδευση του παρέχει τις δυνατότητες «να πιστεύει καλά». Και αυτό σημαίνει κριτικά (ελεύθερα, διερευνητικά, ενεργητικά, με σεβασμό στους άλλους, ειρηνικά, χωρίς ηθικισμούς, φανατισμούς και μισαλλοδοξίες). Στο πλαίσιο αυτό καλλιεργείται η κριτική προσέγγιση του θρησκευτικού φονταμενταλισμού... Η κριτική θρησκευτικότητα βασίζεται στον σεβασμό των άλλων και στον πλουραλισμό, χωρίς να παραιτείται κανένας από το ερώτημα για την αλήθεια της πίστης, η οποία είναι πάντοτε έτοιμη να λογοδοτήσει για την ελπίδα που εμπεριέχει (Α΄ Πετρ. 3, 15). Εντοπίζουμε ακόμη 5) τη γνωριμία και επικοινωνία με τον «άλλον» και την καλλιέργεια της δυναμικής ανεκτικότητας προς το διαφορετικό και στο δικαίωμα στην ετερότητα, 6) στην κάπως προβληματική διατύπωση του έκτου στόχου γίνεται λόγος για την κοινωνικοποίηση και τη δυναμική που αναπτύσσεται μεταξύ του προσώπου και του περιβάλλοντος, την οποία καλείται να διαμορφώσει ο μαθητής υπερβαίνοντας τις δεδομένες χριστιανικές και θρησκευτικές γνώσεις και να σχηματίσει ο ίδιος τη δική του νέα ταυτότητα και 7) ως τελευταίος στόχος τίθεται η λειτουργία της τάξης ως κοινότητας μάθησης.

Υπάρχουν λοιπόν κοινά σημεία στη σκοποθεσία μεταξύ των εκπαιδευτικών εκδρομών και αναλυτικών προγραμμάτων και αν να σε ποιους τομείς και στόχους συγκλίνουν;

Β1.2 Η ανάγκη σύνδεσης θεωρητικής διδασκαλίας και πρακτικής εφαρμογής του περιεχομένου της

Εκείνο που διαφαίνεται είναι ότι και τα δύο, προσανατολίζουν το ενδιαφέρον τους στην προσφορά γνώσης και προσέγγισης των πολιτισμικών αγαθών των προερχομένων από τον χώρο της πίστης, στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και στην προσοικείωση των κοινωνικών αξιών ως πολύτιμων αγαθών. Το μάθημα των Θρησκευτικών μπορεί περισσότερο από κάθε άλλο μάθημα να συμβάλει με τη δική του δυναμική στη θεμελίωση των παραπάνω μέσα στη συνείδηση των νέων ανόθευτα και ακέραια. Οι νέοι εκτός από γνώσεις χρειάζονται και την πίστη για να αντληθούν τον εαυτό τους, του Θεού, να αναπτύξουν την αλληλεγγύη, να κρίνουν σύμφωνα με το βιβλικό λόγο, να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της ζωής της Εκκλησίας στα προβλήματα και στις φιλόδοξες ελπίδες του σημερινού κόσμου. (Τσάγκας, 2012) Ειδικά στην προσπάθειά τους για αυτοπραγμάτωση και για να διαμορφώσουν ένα πρόγραμμα ζωής, η θρησκεία μπορεί αποτελέσει μια μεγάλη πηγή έμπνευσης και δύναμης. (Κακαβούλης, 1992). Το μάθημα των Θρησκευτικών οφείλει να προσφέρει τη Μία Αλήθεια, όπως αυτή αποκάλυψε τον εαυτό Της μέσα στην Ιστορία και να προσπαθήσει να καταστήσει τους μαθητές κοινωνούς, αυτής, της τέλει γνώσης και εμπειρίας εκείνων που προηγήθηκαν στο χρόνο και μαρτύρησαν γι' αυτήν παντοτινότατος, διά της πολιτείας τους, διά της σκέψης, του λόγου, της πράξης, της τέχνης ή όπως αλλιώς εξέφρασαν τη βιωματική πρόσληψη της αληθείας. Με άλλα λόγια η ορθοδοξία και η ορθοπραξία της χριστιανικής ζωής που υποδεικνύεται από την Παράδοση της Εκκλησίας ως η τέλεια οδός της πνευματικής προόδου και προαγωγής του προσώπου και κατ' επέκταση του καθόλου Σώματός της, αυτή η οδός που είναι το ζητούμενο και το ευκαίριο του σύγχρονου ανθρώπου που εναγωνίως αναζητά τρόπους για να αναστήσει τις τραυματισμένες διαχρονικές αξίες, έρχεται να προταθεί ως μέθοδος εργασίας και ως οπτική ζωής από το μάθημα των Θρησκευτικών.

Τι θα απαντούσαμε σήμερα στο ερώτημα του Καθηγητή κ. Κογκούλη: «Πόσο μπορεί να βοηθήσει η εκπαίδευση, ώστε ο μαθητής να γνωρίζει όχι μόνον αυτά που υπάρχουν αλλά τα αίτια της ύπαρξής του;» (Κογκούλης, 2003:155), αφού όπως συνεχίζει ο καθηγητής παρακάτω «το υλιστικό μοντέλο είναι να γίνει κανείς άνθρωπος με μυαλό. Η πολιτική ενδιαφέρεται μόνο για την οικονομοτεχνική πρόοδο. Η μορφή την οποία καλείται να αποκτήσει ο άνθρωπος, δεν είναι ένα εξωτερικό ντύσιμο, μια συμμόρφωση σε κάποιο εξωτερικό ιδανικό, αλλά η ανακάλυψη μέσα του της πραγματικής εικόνας του». (Κογκούλης, 2003:160). Αυτό σημαίνει ότι η ουσιαστική εκπαίδευση δεν ανταποκρίνεται στο έργο της όταν το αντικείμενο της προσοχής του μαθητή αποτελεί μόνο η γνώση που ελέγχεται από την επιστημονικού-γνωσιολογικού χαρακτήρα παρατήρηση, αλλά όταν μαζί με αυτήν επιτευχθεί η στροφή προς το βάθος της ίδιας του της ύπαρξης. Αυτή η διεργασία όμως δεν μπορεί να γίνει χωρίς Θεό και είναι ολισθηρή παγίδα να δίνουμε όλο το βάρος στις μεθόδους και στις τεχνικές και να μη μεριμνούμε ώστε ευρύτερα η τέχνη της αγωγής να περιλαμβάνει και την πνευματική άποψη της ζωής, ώστε να οδηγήσει σε μία ζωή με νόημα. «Είμεθα υποχρεωμένοι», προτείνει και ο Ασπιώτης, «χωρίς ν' αμελώμεν κάτι απ' ό,τι προσφέρουν οι

σύγχρονοι παιδαγωγικοί μέθοδοι, ν' αφήνωμεν θέσιν εις την Χάριν, οπότε θα δίδωμεν την πρώτη θέσιν εις την δραστηριότητα του Θεού και όχι εις αυτήν του ανθρώπου». (Ασιώτη, 1962:102). Αυτή τη Χάρη λοιπόν έρχεται να συναντήσει ο μαθητής κατά την έξοδό του από το σχολικό συγκρότημα προς τα εκεί, όπου το άγιο συναντά το ανθρώπινο, για να τη δει ενεργή και σώζουσα, πραγματική και όχι υποθετική, θεωρητική ή φανταστική. Η προηγηθείσα ανθρώπινη προσπάθεια του εκπαιδευτικού που φιλότιμα κατέθεσε το δικό της μερίδιο στην προσέγγιση αυτής της πραγματικότητας με όσες δυνάμεις και δυνατότητες είχε, έρχεται να συναντήσει την ελληνορθόδοξη Παράδοση που θα επιβεβαιώσει το έργο της Χάριτος όχι με νοησιαρχικά επιχειρήματα αλλά με τα εμπνευσμένα έργα χειρών ανθρώπων, που παρατίθενται ορατά μπροστά στον ορθολογιστή, αμφισβητία έφηβο. Δε χρειάζεται ιδιαίτερη έρευνα για να διαπιστώσει κάποιος ότι οι μαθητές αισθάνονται τα γεγονότα της Βίβλου απόμακρα, αδιάφορα, άσχετα με τα προβλήματα που απασχολούν τη δική μας κοινωνία σήμερα. (Βασιλόπουλος, 2008) «*Εάν δεν υπογραμμιστεί δια του περιεχομένου του μαθήματος η διαχρονικότητα της χριστιανικής αλήθειας, με συγκεκριμένες αναφορές στη σύγχρονη ζωή, αλλά παρουσιάζεται εξωπραγματική και απρόσιτη, είναι φυσικό και επόμενο, με την επικουρία και άλλων ασφαλώς παραγόντων, να δημιουργείται στους μαθητές η εντύπωση, ότι πρόκειται για κάτι άσχετο με αυτούς.*» (Βασιλόπουλος, δεύτερη έκδοση 1993). Εάν λοιπόν δε βασιστούμε στις εμπειρίες των μαθητών και δεν προκαλέσουμε την ενεργητική συμμετοχή τους, δύσκολα θα καταφέρουμε αφενός να τους πείσουμε (Βασιλόπουλος, 2008) και αφετέρου να εκμαιεύσουμε τις ενστάσεις που εσωτερικά λειτουργούν ως αντιστάσεις, ώστε να ανοίξουμε στην ψυχή τους ένα παράθυρο ελπίδας, να τους προσφέρουμε κάτι στο οποίο να πιστεύουν, τη στιγμή που παρακολουθούν αμήχανα ως θεατές έναν κόσμο που καταρρέει. Και ενώ δεν υπάρχει αμφιβολία ότι μέσα στις σχολικές αίθουσες καταβάλλεται κάθε δυνατή προσπάθεια για αυτό το σκοπό, ό,τι γίνεται δεν παύει να αποτελεί μία προσομοίωση των πραγματικών βιωμάτων, τα οποία μπορούμε να προκαλέσουμε και να αξιοποιήσουμε με το πιο πρόσφορο μέσο που είναι μία εκπαιδευτική εκδρομή. Συναντώντας οι μαθητές με όλες τους τις αισθήσεις τα θαύματα της πίστης, με την αφή, όραση, ακοή, όσφρηση, γεύση, πείθονται όχι με επιχειρήματα ή λόγια, που περισσεύουν μέσα στη σχολική αίθουσα, αλλά ζώντας στην πράξη εκείνο το «*Έρχου και Ίδε*» (Ιω. 1,47). Για παράδειγμα άλλο είναι να πληροφορούμε τους μαθητές με τα τεχνολογικά μέσα για τη ναοδομία ή το συμβολισμό όσων υπάρχουν μέσα σε ένα ιερό ναό και άλλο να συνοδευθούν οι μαθητές στο φυσικό χώρο, όπου θα οσφρανθούν την ευωδία από το θυμίαμα που πότισε κάθε γωνιά του, με άνεση θα δουν από κοντά τις θαυμάσια αγιογραφημένες εικόνες, θα δισταθούν ότι τίποτα στην Εκκλησία δεν είναι δημιουργημένο ή τοποθετημένο τυχαία, θα υιώσουν την ησυχία και την ηρεμία που κυριαρχεί εκτός λειτουργικού χρόνου με το περιορισμένο φυσικό φως, ενώ τέλος η προσωπική συνάντηση με τον ιερέα, ο οποίος βρίσκεται εκεί μόνο για τους μαθητές, ο διάλογος μαζί του που ξεπερνά τις τυπικότητες, κάνουν το περιβάλλον του ναού πιο οικείο και το φέρνουν πιο κοντά σε αυτούς, πιο κοντά στα μέτρα τους, το κάνουν δικό τους, όπως και είναι δικό τους, απλά δεν είχαν ποτέ την ευκαιρία να το ζήσουν αυτό. Αυτά δεν είναι λόγια, είναι πραγματικά βιώματα που επαληθεύτηκαν με τα ίδια πάντα αποτελέσματα.

Σε μια άλλη ευκαιρία, άλλο είναι να προβάλλεται η τέχνη και οι τεχνικές της εκκλησιαστικής τέχνης της αγιογραφίας, προεργασία που είναι απαραίτητο να εκπονείται στα μαθητικά θρανία, και άλλο να βρεθούν οι μαθητές σε κάποιο εργαστήριο συντήρησης εικόνων, ειδικά αν λειτουργεί για παράδειγμα σε κάποιο μοναστήρι, όπου θα δουν αφενός την ευλάβεια και την ιερότητα με την οποία αντιμετωπίζεται ακόμη και μία φθαρμένη εικόνα και αφετέρου θα εκπλαγούν ευχάριστα βλέποντας τους μοναχούς/ές να έχουν τέτοια επιστημονική γνώση και εξοικείωση με την τεχνολογία και να την αξιοποιούν έτσι, που οι μαθητές εντυπωσιάζονται από τη χρήση της και μάλιστα από μοναχούς, ενώ την ίδια στιγμή καταρρέει η προκατάληψη περί αναχρονισμού και συντηρητισμού της Εκκλησίας.

Αναμφισβήτητα λοιπόν η γνώση φτάνει και πρέπει να φτάνει στα μαθητικά θρανία έπειτα από επισταμένη μελέτη και έρευνα, από επίπονες διαβουλεύσεις και νομοθετήματα, όσο το δυνατό αρτιότερα οργανωμένη και τελειότερα εκπεφρασμένη, για να πάρει όμως από αυτά τους νέους και να τους ελκύσει από το χώρο της θεωρητικής προσέγγισης στη σφαίρα της αποδεδειγμένα εφικτής πληρότητας, με τη γοητεία της αβίαστης και εν ελευθερία έμπρακτης εφαρμογής της.

Β1.3 Συνάντηση λόγου και Λόγου

Συνεχίζοντας τις παραπάνω σκέψεις επισημαίνουμε την ακατανόητη τάση που υπάρχει να γίνεται διάκριση μεταξύ μαθημάτων πιο σημαντικών, λογικοκρατούμενων, επιστημονικών, εν αντιθέσει με το μάθημα των Θρησκευτικών που είναι ανοιχτό στο σκεπτικισμό και στην αμφιβολία. Χρειάζεται λοιπόν μία επισταμένη προσπάθεια για να βοηθηθούν οι νέοι μόνοι τους να προβληματιστούν και να αναρτίσουν αυτήν την έξωθεν ως προς τον εαυτό τους επιβαλλόμενη εσκεμμένα σύγχυση. Εδώ είναι που χρειάζεται η κριτική και διερευνητική σκέψη, που αποτελούσε πάντοτε προτεραιότητα της παιδείας μας και που με έμφαση τονίζεται από τα νέα αναλυτικά προγράμματα. Κάθε ερώτημα του μαθητή χρειάζεται έναν πειστικό λόγο, μία απάντηση που να ικανοποιεί τον φυσικό, αναμενόμενο, αυθόρμητο αντιρρητικό λόγο του. (Ξωχέλλης, 2007). Ο νους θέτει ερωτήματα για το νόημα των πραγμάτων και ερευνά τη θεωρητική διάσταση της ζωής, ο λόγος ασχολείται με τις πρακτικές εφαρμογές της. (Στογιαννίδης, 2013). Είναι όμως δυνατό να έχουμε για όλα μία απάντηση; Είναι ανάγκη να κατανοήσει ο νέος το μεγάλο χάρισμα της λογικής σκέψης του ανθρώπου, το οποίο στο χριστιανισμό όχι μόνο δεν ακυρώνεται, αλλά δι' αυτού γνωρίζονται τα θεία. Η αδυναμία να βρεθούν λογικές αποδείξεις όχι μόνο δε μειώνει την αξία της πίστης, αλλά τότε ακριβώς είναι που αρχίζει η τέλεια γνώση. Αφού λοιπόν ομολογείται εύστοχα και από τα αναλυτικά προγράμματα (στον 4^ο στόχο), ότι ο άνθρωπος είναι όν που πιστεύει, είναι ανάγκη εκεί όπου τα επιχειρήματα υστερούν ή αδυνατούν να αποδώσουν καρπούς, με κάθε τρόπο και μέσο να ενεργοποιηθεί η κρυμμένη αγιοπνευματική Χάρη, ώστε να αρχίσει ο νέος να κτίζει μία υγιή προσωπικότητα, σταθερή και ολοκληρωμένη. Οι ίδιοι οι μαθητές χωρίς καν να το καταλάβουν, θα λέγαμε χωρίς καν να το επιδιώξουν οι εκπαιδευτικοί, θα απαντήσουν αυθόρμητα και διαφυστικά κατά του ορθού λόγου, γιατί τη θέση του θα αρχίσει να παίρνει σταδιακά και απαλά ο Θεός Λόγος. Να προλάβουμε να πληρώσουμε τις υπάρξεις τους με αυτό που είναι συγγενές και συμβατό με αυτές ως κατ' εικόνα Θεού πλάσμενες, με τη μόνη όντως πραγματικότητα, αυτήν του Θεού. Βεβαίως και δεν αρνούμαστε τη λογική επιχειρηματολογία που γοητεύει τους νέους, που τη θεωρούν ως μεγάλη αρετή, ασφαλώς αυτήν τη γλώσσα θα χρησιμοποιήσουμε, αφού ως λογικά πλάσματα θα προβληματιστούμε και θα αναζητήσουμε απαντήσεις, αλλά πώς να εξηγήσουμε με τις δυνατότητες της λογικής τα θεία μυστήρια; Πώς να δικαιολογήσουμε με τους φυσικούς νόμους το θαύμα του αγίου Λουκά του ιατρού, που πολύ ζωντανά διηγείται ο μοναχός που το είδε να εκτυλίσσεται

μπροστά στα μάτια του; Πώς να πούμε στα παιδιά για τη δύναμη των τιμών λειψάνων, αν δεν τους δώσουμε την ευκαιρία να σκύψουν μπροστά σε αυτά αφήνοντας αθέλητα και συναισθητα για λίγο στην άκρη τις παράλογες ενστάσεις, που ωχριούν μπροστά στο υπέρλογο μυστήριο και να τους αφήσουμε μυστικά να αμφισβητήσουν αυτοί οι ίδιοι τον εαυτό τους; Μέσα από αυτήν την εμπειρία θα καταλάβουν έστω και λίγο την απόσταση που χωρίζει την ανθρώπινη από τη Θεία Σοφία. Αυτό που θα πρέπει να περιμένει ο εκπαιδευτικός στη συνέχεια είναι βροχή ερωτημάτων για τα ίδια θέματα που προηγουμένως μέσα στη σχολική αίθουσα αντιμετώπιζονταν από πληκτικά ως αδιάφορα. Τότε ο λόγος του καθηγητή γίνεται πειστικός, όχι γιατί βελτίωσε ο ίδιος την τέχνη του λόγου αλλά γιατί ο Λόγος ήρθε για να αναπληρώσει την ανθρώπινη ατέλεια.

B1.4 Σιωπηρά μαθήματα ηθικής

Είναι προφανές από την κινητικότητα που παρατηρείται στην παιδεία τον τελευταίο καιρό αλλά και από το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, ότι καταβάλλεται επισταμένη προσπάθεια να αξιολογήσουν οι μαθητές τις έννοιες της ελευθερίας, της ισότητας, της δικαιοσύνης, των δικαιωμάτων, της πολυπολυτισμικότητας, του σεβασμού του άλλου, της ετερότητας, της αδικίας, του φανατισμού, του φονταμενταλισμού. Περίπου 20 τέτοιες ενότητες, αν όχι περισσότερες, περιλαμβάνονται στον προγραμματισμό του Λυκείου. Σε μία εποχή που έχουμε ζαλιστεί από τις απατηλές θεωρίες και τις ψευδείς υποσχέσεις, έχουμε την ελπίδα τουλάχιστον η νέα γενιά να αφυπνιστεί και να αποκτήσει υγιή αισθητήρια. Από πού θα αντλήσουμε όμως τα επιχειρήματά μας αν όχι από την ίδια τη χριστιανική πίστη;

Ο χριστιανισμός χωρίς κανένα κήρυγμα και μόνο μέσα από την ιστορική παρουσία του βοά τη μοναδική αλήθεια που πρεσβεύει και που υπερβαίνει τα ανθρώπινα πάθη και τους φονταμενταλισμούς που συνθέτουν το αποκορύφωμα της πτωτικής αποστασίας και της μισανθρωπίας.

Πού θα βρουν όμως δικαιοσύνη και δημοκρατία στις ανθρώπινες θεωρίες που έχουν απογοητεύσει και καταρρακώσει τον άνθρωπο; Αντιθέτως μέσα στην πίστη υπάρχει η ισότητα και η ενότητα. Στην κοινή προσευχή συμμετέχουν αδιακρίτως όλοι όσοι ανήκουν στο Σώμα του Χριστού, ανεξαρτήτως φυλής, φύλου, ηλικίας, αξιωμάτων, οπότε το Σώμα αυτό αποκτά μία δυναμική ενότητα που επιτείνεται από την παρουσία του Υιού που βρίσκεται εν μέσω αυτών.

Ας συνοδεύσουμε τους μαθητές σε κάποιον ναό για να παρατηρήσουν την τέχνη της αγιογραφίας και ας εφαρμόσουμε εκεί τον έντεχνο συλλογισμό. Άραγε έχουν συνειδητοποιήσει οι μαθητές ότι εμείς οι Έλληνες ορθόδοξοι χριστιανοί τιμούμε και προσκυνούμε, αγίους από την Αραβία, την Ιορδανία, τη Συρία, την Αίγυπτο, την Αιθιοπία, τη Μικρά Ασία, τη Ρωσία, λευκούς και μαύρους, νέους, νέες και γέροντες στην ηλικία, δούλους και πλούσιους, αξιωματούχους και εργαζομένους σε ευτελή επαγγέλματα; Να 'τη λοιπόν και η πολυπολυτισμικότητα της πίστης, να και τα μαθήματα δημοκρατίας. Εάν έχουμε αγίους από όλα τα έθνη, τότε πώς να εκδηλωθεί ο φονταμενταλισμός, και η μισαλλοδοξία; Ακολούθως ας αφήσουμε τους μαθητές να παρατηρήσουν και τα μαρτύρια των αγίων σε εκείνες τις εικόνες που χωρίς λόγια διηγούνται τη μαρτυρική πορεία προς την αγιότητα και ας τους επιτρέψουμε αυτή τη φορά να μισήσουν το φονταμενταλισμό, που είναι αιτία μεγάλων δεινών και να συλλάβουν τις συνέπειες μιας στρεβλής εξουσίας ανοίκειων ανθρώπων, τυφλωμένων από το φανατισμό. Ακολούθως ας τους δώσουμε τη δυνατότητα εκεί στο φυσικό χώρο των αγίων, στο ναό, να ακούσουν τα συναξάρια τους, έναν ύμνο που εξαιρεί την γνήσια ελευθερία τους, εκείνη που επέδειξαν ενόσω κατήσχυαν τους μισαλλόδοξους διάκτες τους και πολύ περισσότερο εκείνη που απολαμβάνουν ως δωρεά στην αιωνιότητα.

Ο χριστιανισμός δε λογοδότησε ποτέ και σε κανέναν άνθρωπο, (η σχετική φράση του 4^{ου} στόχου ίσως ακούγεται παρεξηγημένα), μόνο κήρυξε δια του αίματος του μαρτυρίου την προαιώνια και αναντικατάστατη αλήθεια της σωτηρίας διά της μετοχής στο σωτήριο Σώμα του Θεανθρώπου. Ο άγιος Νεκτάριος έλεγε ότι η ύπαρξη πολλών θρησκευμάτων είναι πικρή μάστιγα του ανθρωπίνου γένους, διότι τρέφει μία εμπαθή φιλονικία, την οποία ακολουθούν έριδες, μάχες και αιματοχυσίες και δημιουργούνται ακόμη περισσότερο διενέξεις και μίση μεταξύ των ανθρώπων (Άγιος Νεκτάριος, 2000). Έστω όμως ότι συμφωνούμε στο ότι αφενός αποδεχόμαστε έναν θρησκευτικό πλουραλισμό και αφετέρου ετοιμαζόμαστε για λογοδοσία, τότε με ποια εφόδια καλλιεργούμε και προετοιμάζουμε τους μαθητές για μία ζωντανή μαρτυρία, αν όχι διά του βιώματος που πιλάζει από την καρδιά, σύμφωνα και με την εν λόγω στοχοθεσία; «*Η προετοιμασία μας για τις νέες καταρρέουσες... και τα νέα κοινωνικά δεδομένα πρέπει να γίνει μέσα στην Ορθόδοξη Παράδοσή μας*». (Βλάχος Μητροπ., 2000). Αν δεν πεισθούν οι μαθητές με το «*νου και την καρδιά*» ως λογικά δημιουργήματα του αληθινού Θεού κατ' εικόνα Του πλασμένα για την αδιαπραγμάτευτη αλήθεια της εν Χριστώ σωτηρίας, τότε θα έχουμε ενήλικες χωρίς εσωτερική ισορροπία και χωρίς στηρίγματα, που θα παραπαίουν και θα ταλαιπωρούνται από τις εσωτερικές και εξωτερικές ταραχές.

Αν ακολουθώως συνεχίζοντας την επίσκεψη εκεί στο ναό επιδιώξουμε να συμμετέχουμε στη Θεία Λατρεία, θα δώσουμε την ευκαιρία στους μαθητές να ακούσουν επανειλημμένα εκείνο το «*είρήνη πᾶσι*» και τότε θα έχουμε για ακόμη μία φορά τη δυνατότητα να ανοίξουμε έναν διάλογο μαζί τους για την αδιατάραχτη ειρήνη, εκείνη που είναι άλλης ποιότητας και υφής, και που κατοχυρώνεται χάρη στην κοινωνία με τον αρχηγό της ειρήνης και από την οποία απορρέει και η κοινή ειρήνη. Εκεί πάλι θα δοθεί η δυνατότητα να διερωτηθούν ποιος είναι ο ρόλος πρωτίστως της Θείας Κοινωνίας, των άλλων μυστηρίων, πώς ο ναός, η λατρεία, ο λειτουργικός χρόνος, θεμελιώνουν και ενισχύουν ακόμη περισσότερο την ενότητα των πιστών και πώς αυτή στη συνέχεια διευρύνεται, επεκτείνεται, ανοίγεται, απλώνεται και περιβάλλει «*τον άλλον*» χωρίς την παρέμβαση μηχανισμών και θεωριών. Πρακτικά μία γέυση αυτής της αγαπητικής ενότητας μπορούν να πάρουν οι μαθητές, εάν είχε προσυνηνοηθεί ο εκπαιδευτικός, ώστε μετά τη Θεία Λειτουργία να ακολουθήσει ένα κέρασμα σε χώρο που οι περισσότεροι ναοί διαθέτουν. Εκεί το ευχάριστο κλίμα, η άνετη ατμόσφαιρα, η ευδιάθετη παρουσία του εκπαιδευτικού και του κληρικού, το επιθυμητό κέρασμα, καθιστούν τις αλήθειες πιο εύπεπτες, και εισέρχονται αβίαστα στη συνείδησή των μαθητών και επιτελούν το έργο τους. Ευχής έργον θα ήταν και η παρουσία του οικείου επισκόπου, ώστε να νοιώσουν οι μαθητές ότι υπάρχουν άνθρωποι που σκύβουν επάνω τους, έτοιμοι να τους ακούσουν, να τους αγκαλιάσουν, ότι κάποιος τους εμπιστεύονται και αναγνωρίζουν την αξία του προσώπου τους και αυτό, το γνωρίζουμε όλοι, είναι κάτι που έχουν πολύ μεγάλη ανάγκη σήμερα οι νέοι. Μάλιστα στις προετοιμασίες και στην οργάνωση των παραπάνω καλείται ο σύλλογος γονέων

και κηδεμόνων να συμβάλει με τις δυνάμεις του. Έτσι το σχολείο εντάσσει και τους γονείς στην παιδαγωγική του προσπάθεια και ο εκπαιδευτικός γίνεται ο κρίκος που θα συνδέσει το σχολείο, τους θεσμούς και την τοπική κοινωνία.

Εάν προχωρήσουμε ακόμη πιο πέρα την επίσκεψη αυτή, θα μπορούσαμε να μεταβούμε στη συνέχεια και στον παράπλευρο χώρο, όπου προετοιμάζονται τα οργανωμένα συσσίτια της ενορίας, όπου οι μαθητές όχι μόνο θα συλλάβουν το μέγεθος της ανιδιοτελούς προσφοράς από υλικής απόψεως, κάτι δυσεύρετο σήμερα, αλλά θα βρεθούν μπροστά στο μεγαλείο των δωρητών ή των εθελοντών από τη μια και από την άλλη στην τραγικότητα της αναίτιας και αδικαιολόγητης, ανθρώπινης εξαθλίωσης. Ας τους προσκαλέσουμε να συμμετέχουν στην παραλαβή των προμηθειών, στην παρασκευή του συσσιτίου ή στη διανομή του ή όπως αλλιώς υπάρχει δυνατότητα και ας τους αφήσουμε να βρεθούν αντιμέτωποι με τον «άλλον», τον παραγκωνισμένο, τον πονεμένο, τον αδύναμο και ας τους αφήσουμε να ζήσουν στην πράξη τη λέξη που πολύ ακούγεται τελευταία, «την ενσυναίσθηση». Ούτε βιωματικές δράσεις θα χρειαστούν, ούτε βιωματικές τεχνικές, αλλά η απλή πραγματικότητα. Εκεί θα καταλάβουν ότι ο χριστιανισμός δεν έχει στο λεξιλόγιό του τις λέξεις «εθελοντισμός», και «αλληλεγγύη», αλλά «ο αδελφός» και «η αυτοθυσία», τα οποία είναι απότοκα αυτού που μόλις προηγουμένως έζησαν οι μαθητές στη Θεία Λατρεία και στο «αρχονταρίκι» του ναού, δηλαδή της σταυρωμένης αγάπης, που είναι το ξεχειλίσμα της σταυρικής θυσίας του Χριστού που διαπερνά όλο το Σώμα Του, δηλαδή την εκκλησιαστική κοινότητα, της οποίας μικρογραφία είναι η μητρόπολη και η ενορία.

Σήμερα το θέμα της αποδοχής του άλλου και της συγκατάβασης-συγκατάθεσης στην ετερότητα συνήθως αντιμετωπίζεται με την οπτική ότι υπάρχει ένα μεγάλο σύνολο που έχει την αλήθεια και βρίσκεται στη σωστή κατεύθυνση και της μονάδας, ή της μειονότητας έστω, που διαφοροποιείται. Ποια θα ήταν όμως η απάντηση στο ερώτημα «σκοπός είναι να δείχνουμε εμείς ανεκτικότητα προς τον άλλον; Εμείς αντέχουμε να είμαστε διαφορετικοί; Μπορούμε να δεχτούμε έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης και ζωής;» Μπορεί ο ανήσυχος και αμφισβητίας έφηβος, ο θαμπωμένος και συνεπαρμένος από τα νέα δεδομένα που του προσφέρονται καθημερινά σαν πυροτεχνήματα, να δεχτεί τη μωρία του χριστιανικού κηρύγματος και χωρίς να υποτιμά την ανεκτίμητη αξία της χριστιανικής πίστης, να προβληματίζεται με την "διαφορετική" οπτική που του παρέχει ο χριστιανισμός για τη δική του ζωή και τη ζωή όλου του κόσμου; Η μωρία του χριστιανικού κηρύγματος δεν υπερβαίνεται εύκολα ίσως ακόμη περισσότερο στην εποχή μας. Ίσως εκεί όπου η πίστη μιλάει σιωπηρά μέσα στην καρδιά του ανθρώπου, μπορέσουμε χωρίς περιπλοκούς συνειρμούς να δούμε ότι η βεβαιότητα της αλήθειας κάνει τον άνθρωπο και ο ίδιος να τολμά εκείνη τη διαφορετικότητα που θα τον στολίζει με τις θείες αρετές και να στέκεται απέναντι στην ετερότητα του άλλου χωρίς κριτική διάθεση αλλά με απόλυτη κατανόηση και συγκατάβαση, ακόμη και με διάθεση αυτοπροσφοράς, όπου χρειαστεί.

Αντιμέτωποι με το παραπάνω δίλλημα ενδέχεται να βρεθούν οι μαθητές εάν πραγματοποιηθεί μία εκπαιδευτική εκδρομή σε κάποιο ιερό προσκύνημα, σε κάποια μοναστική κοινότητα. Εκεί θα προβληματιστούν όχι απλώς με τον «άλλον», τον μοναχό ή μοναχή με τον οποίο θα συνομιλήσουν, αλλά και με μία άλλη καθημερινή ζωή, αδιανόητη για τους περισσότερους. Αυτήν τη διαφορετικότητα θα μπορέσουν να την αντέξουν; Νομίζουμε πως ναι. Μία δοκιμή θα μπορούσε να μας πείσει για την επίδραση που έχει το ζωντανό παράδειγμα στις πεποιθήσεις των νέων, που τείνουν από αυτήν την ηλικία να παγιώνονται. Το ερώτημα είναι επάνω σε ποια δεδομένα θα βασιστούν για να τις σχηματίσουν; Μία επίσκεψη σε ένα κοινόβιο, από τα πολλά που περιβάλλουν όλους τους νομούς της πατρίδας μας, ή ακόμη πιο συγκλονιστικά στα Μετέωρα, θα επιτρέψει στους μαθητές να σταματήσουν για λίγο το χρόνο και να βρεθούν σε μια άλλη διάσταση. Έχουμε την πείρα από τέτοιες επισκέψεις, οι οποίες δεν είχαν έναν χαρακτήρα απλώς περιηγητικό, ή ιστορικό, τύπου ξενάγησης, αλλά διήγειρε τέτοια συναισθήματα στην ψυχή τους, που ένυσε ό,τι έμεινε ακόμη άθικτο και καθαρό. Κάνουμε ταυτόχρονα λόγο για δύο διαφορετικές επισκέψεις που έγιναν πρωί, σε γυναικείο ησυχαστήριο της Θεσσαλονίκης αλλά και σε κάποιο νησί των Επτανήσων, στη Ζάκυνθο, όπου μας παρέθεσαν πρωινό, ή σε άλλη περίπτωση ένα πλούσιο κέρασμα, η ηγουμένη ήταν από την αρχή ως το τέλος εκεί για να δεχθεί από τους μαθητές ερωτήσεις που είχαμε ήδη προετοιμάσει από το σχολείο, για να τους μιλήσει για μία άλλη οπτική της ζωής που δεν τη φαντάζονται, ακόμη και για αυτήν την «άλλη» ζωή που ζουν εκεί, που όσο κι αν ηχεί στα αυτιά των μαθητών εξαιρετικά κοπιαστική, τελικά ενδόμυχα τη θαυμάζουν. Οι μοναχές μας ξενάγησαν στα εργαστήριά τους και είδαν οι μαθητές με κάποια άλλα μάτια ότι άλλες πληροφορίες είχαν ως τότε και άλλα είδαν, περπάτησαν στη φροντισμένη αυλή, πρόσεξαν ότι το κέντρο είναι πάντα ο ναός και όταν έφευγαν με λόγια και συμπεριφορές έδειχναν ότι είχαν αφήσει ήδη ένα μέρος της καρδιάς τους εκεί, αυτής της καρδιάς που η αποστεωμένη εκπαίδευσή μας έχει βάνασα ξεχάσει. Στη μία από τις παραπάνω περιπτώσεις, καθώς ήρθαμε στη Θεσσαλονίκη με δύο τμήματα από ένα χωριό της Ανατολικής Μακεδονίας, ακολούθησε και επίσκεψη στον τάφο του αγίου Παΐσιου, κάτι που με λαχτάρα περίμεναν όλοι τους. Να σημειώσουμε ότι μεταξύ των μαθητών υπήρξαν και κάποιοι αβάπτιστοι μαθητές, οι οποίοι έδειξαν εξαιρετικό ζήλο σε όλη αυτήν τη διαδικασία. Κάποιοι δε από τους τέσσερις μαθητές που για δικούς τους λόγους δεν ήρθαν μαζί μας, την επόμενη μέρα δήλωσαν ότι το μετάνιωσαν. Τον επόμενο χρόνο σε μια ακόμη πιο δυνατή εκδρομή, δεν απουσίασε κανείς. Και για τις δύο επισκέψεις που προαναφέρθηκαν προηγήθηκε στη σχολική αίθουσα επισταμένη και επανειλημμένη ενασχόληση και για το ίδιο το περιεχόμενο των επισκέψεων αλλά και για τα οργανωτικά θέματα. Στα πλαίσια αυτής της εκδρομής πέρα από το γνωστικό χαρακτήρα της, οι μαθητές έμαθαν πώς χαιρετούμε έναν ρασοφόρο, την τάξη την οποία επιβάλλεται να έχουμε σε οποιαδήποτε δραστηριότητα εκτυλίσσεται σε ιερό χώρο, την ευπρέπεια των τρόπων, των λόγων, της συμπεριφοράς, της ενδυμασίας, το σεβασμό της ιεράρχησης, πώς να προσκυνούμε, πώς ζητούμε τη χάρη των αγίων ακόμη και για υλικά αντικείμενα, εν τέλει την τήρηση κανόνων, κάτι στο οποίο παρατηρείται μεγάλη υστέρηση στους νέους. Οι μαθητές μετά από τις παραπάνω επισκέψεις έγιναν πολλαπλασιαστές στα σπίτια τους, στους συγγενείς τους που περίμεναν τις ευλογίες που μετέφεραν, τις φωτογραφίες, τις εντυπώσεις που κουβάλησαν από τις νέες τους εμπειρίες. Έτσι το σχολείο έρχεται στο κέντρο του ενδιαφέροντος πρωτίστως των μαθητών, που εφόσον είχαν καλά βιώματα, περίμεναν με εμπιστοσύνη και χωρίς αναστολές την ανακοίνωση της επόμενης εξόρμησης.

Είναι λυπηρό να υπάρχει μεγάλος θρησκευτικός αναλφαβητισμός. Εκπαιδεύουμε τους νέους σε μεγάλες ιδέες και υψηλές θεωρίες, αλλά έχουμε αφήσει τα βασικά στοιχεία μιας στοιχειώδους θρησκευτικής συμπεριφοράς, επειδή θεωρούμε περσιτατισμό και υποκρισία την εφαρμογή τους. Είναι όμως τραγικό να μη δόθηκε η ευκαιρία να εξηγήσει κάποιος σε μαθητές εκκλησιαζόμενους, ότι κατά τον καθαγιασμό των Τιμίων δώρων δεν παραμένουμε καθιστοί και μάλιστα με ανάρμοστη στάση, ότι δε γίνεται να μας θυμιατίζει ο ιερέας ή να ευλογεί από την Ωραία Πύλη και να εξακολουθούμε να

καθόμαστε, ότι δεν έχουμε το δικαίωμα να παρεμποδίζουμε την προσευχή των υπολοίπων με τις θορυβώδεις συνομιλίες εντός του ναού, ενώ εκείνη η ώρα έχει έναν άλλο χαρακτήρα. Κατά τη διδασκαλία της Θείας Λειτουργίας σε παλαιότερο χρόνο στην Α΄ Λυκείου, αφού προηγήθηκε στη σχολική αίθουσα επισταμένη ανάλυσή της με κάθε πρόσφορο τρόπο, πραγματοποιήσαμε έναν τέτοιο εκκλησιασμό με μόνο δύο τμήματα. Είχαμε καταγράψει σε μεγάλες καρτέλες τα τμήματα της Θείας Λειτουργίας, τις οποίες κάποια μαθήτρια αναδείκνυε στην κατάλληλη στιγμή, για να έχουν αίσθηση οι μαθητές της εξέλιξής της, και υποδεικνύαμε τα στοιχειώδη σημεία της Θείας Λειτουργίας, όπου θα έπρεπε να είμαστε όρθιοι. Παρά το γεγονός ότι φτάσαμε στο ναό ενώ ακόμη ψαλλόταν ο όρθρος, οι μαθητές ομολόγησαν ότι δεν ένοιωσαν καμία κόπωση από την παρατεταμένη παραμονή τους, η συμμετοχή τους ήταν υποδειγματική, το ενδιαφέρον τους ζωηρό σε κάθε υπόδειξη ή επεξήγηση, οι δε υπόλοιποι εκκλησιαζόμενοι όταν κατάλαβαν τι ακριβώς κάναμε, λυπήθηκαν που δεν είχαν και αυτοί τη δυνατότητα να βλέπουν τις καρτέλες και να ακούν όσα ακόμη περισσότερα εξηγήσαμε εκεί, καθώς καθίσαμε στα τελευταία καθίσματα του ναού για να μην τους ενοχλούμε, όπως νομίζαμε.

Η εκπαιδευτική και η παιδαγωγική προσφορά του εκπαιδευτικού έργου συνίσταται όχι μόνο στην παροχή γνώσεων αλλά και ήθους (Αναστασιάδης, 1993). Η πολυμάθεια πρέπει να συνδυαστεί με το «εὐ εἶναι», το «εὐ πράττειν» και το «εὐ γίνεσθαι». (Τσάγκας, 2012). Είναι λοιπόν επιτακτικό το αίτημα να κατανοήσουν οι νέοι τη σημασία και την αξία της ύπαρξης κανόνων και της εφαρμογής τους για την ειρηνική συνύπαρξη, γιατί έτσι λειτουργεί η δημοκρατία, γιατί αυτό δείχνει αποδοχή των ορίων του κάθε προσώπου, τον σεβασμό του άλλου, γιατί αυτό αντικατοπτρίζει το ήθος, την παιδεία και τον πολιτισμό τους, γιατί αυτό τους καταξιώνει ως πρόσωπα.

B1.5 Προς έναν άλλο εαυτό

Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που λυγίζει κάτω από την υπολογιστική σκέψη, δεν είναι καθόλου αμελητέα η συμβολή μιας εκπαιδευτικής επίσκεψης ή εκδρομής στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και στην ψυχοσυναισθηματική τους ολοκλήρωση. Όταν η εργασία γίνεται αθόρυβα, διακριτικά και με υγιή τρόπο, αφήνει ίσως ανεξίτηλα τη θετική συμβολή της στην ύπαρξή τους. Η σύντομη προσέγγιση του θέματος από τον Σταυρόπουλο μας βοηθάει να δούμε ευρύτερα το θέμα από την πλευρά του μαθητή. (Σταυρόπουλος, 2012).

Οι μαθητές νοιώθουν την ανάγκη να φύγουν από τον τόπο τους και αυτή η δυνατότητα για πολλούς λόγους μπορεί να είναι από σπάνια έως ανύπαρκτη. Γι' αυτό η εκδρομή είναι από μόνη της ένα γεγονός που προκαλεί μία ευδιαθεσία, μία χαρά. Αυτή η συναισθηματική χαλάρωση είναι το αντίδοτο της έντασης που δημιουργείται στην ψυχή του μαθητή από την προγραμματισμένη ενδοσχολική και εξωσχολική καθημερινότητα και η οποία από μια πλευρά συνδέεται και με την εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς. Έτσι είναι διπλή η ωφέλεια, αφού αφενός σπάει τετριμμένη καθημερινότητα και αφετέρου καταλαγιάζει η υπερένταση και αναστέλλεται η βία. Το μυαλό αποσπάται κάπου αλλού, σε εικόνες που περνούν πίσω από το παράθυρο του λεωφορείου και σε παραστάσεις πρωτόγνωρες ή πρωτότυπες που κυριαρχούν στον προορισμό. Αυτές αν και θα φιλτραριστούν από τα δικά τους κριτήρια, ενδιαφέροντα, δεδομένα, θα είναι κοινά μαζί με όλους τους άλλους που συνταξιδεύουν. Είναι κάτι που θα το μοιραστούν, όπως θα μοιραστούν σε κάθε στιγμή της εκδρομής και τις επόμενες ημέρες αυτό που ένοιωσαν, που τους εξέπληξε, που τους υπερέβει. Θα το συζητήσουν με όποιον βρεθεί δίπλα τους εκείνη τη στιγμή, γιατί θα περιμένουν να ζητήσουν, αν η δική τους εντύπωση κυμαίνεται στο επίπεδο της ομάδας. Έτσι ενεργοποιείται όχι μόνο το προσωπικό συναισθηματικό, αλλά γίνεται και το άνοιγμα στον άλλον, εξωτερικεύεται η προσωπική τους σκέψη και αναμένεται να ακουστεί ή και να εισακουστεί και η σκέψη του άλλου. Μαθαίνουν να εκφράζουν τα προσωπικά τους βιώματα και να ακούν και μέσω αυτής της διαδικασίας να γνωρίζουν βαθύτερα τον άλλον, να τον πλησιάζουν, να τον συμπαθούν. Καθώς αναγκάζονται να κινούνται όλοι μαζί δεν μπορούν να έχουν μικρές αποκομμένες παρέες, γίνονται όλοι ένα όλο, κάθονται δίπλα στον άλλον, βγαίνουν φωτογραφίες πολλοί μαζί, μοιράζονται το ίδιο ορεκτικό, χωρίς να σκεφτούν ποιος λόγος τους εμποδίζει να μην το κάνουν και τελικά βγαίνουν από τον εγωκεντρισμό τους, γιατί προστατεύουν ο ένας τον άλλον, του θυμίζουν τους κανόνες που συμφωνήθηκε ότι θα ισχύουν για την καλή εξέλιξη της εκδρομής, και χωρίς να το καταλάβουν υιοθετείται μία δοτική, διακονική, αγαπητική προσφορά. Στην εκδρομή τα εγωκεντρικά «θέλω» δεν μπορούν να βρουν ικανοποίηση, γιατί ο αυτοματισμός της ομάδας λειτουργεί απαγορευτικά για αυτά, υπερβαίνει και προέχει του ατόμου, οπότε εκεί ο έφηβος μαθαίνει να αφοουγκράζεται και τα «θέλω» των άλλων και να προβαίνει σε υποχωρήσεις που προάγουν τη συνύπαρξη. Επιπλέον μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους ο μαθητής καθρεπτίζει τον εαυτό του, κάνει συγκρίσεις, προφανώς διαβλέπει τις ελλείψεις του, ενδεχομένως να είναι αναπόφευκτες κάποιες ψυχοπαθολογικές καταστάσεις απομόνωσης ή μειονεξίας, τις οποίες ο εκπαιδευτικός πρέπει να καταστέλλει άμεσα. «Ο έφηβος βγαίνει από την απομόνωσή του και την παθητική ή μελαγχολική συμπεριφορά του αν συνδεθεί με ένα «εσύ». Αυτό οδηγεί στη δημιουργία φιλίας με τους συνομηλίκους.» (Κογκούλης, 2003:223). Γι' αυτό πρέπει να ενθαρρύνεται στη συνάντησή με τον άλλον προκειμένου να αναδείξει τα χαρίσματά του, που ως τότε δε δόθηκε η ευκαιρία να εκδηλωθούν και να αναγνωριστούν από το σύνολο. Αυτά θα τον εντάξουν στην ομάδα και θα τον βοηθήσουν να τα αναγνωρίσει ως εξίσου δημιουργικά και αποδεκτά. Η προσωπική εκτίμηση και η υπόληψη των άλλων σε συνάρτηση με την επαφή μαζί τους, την διερεύνηση του εγώ, αλλά και της προσωπικής ιδιοσυγκρασίας είναι βασικοί παράγοντες για τη δημιουργία της αυτοαντίληψης. (Κογκούλης, 2003). Ο εκπαιδευτικός πρέπει άγρυπνα να φροντίζει, ώστε η εκδρομή να συμβάλλει στη θετική αποτίμησή της.

Βεβαίως η συμφωνία και η τήρηση των κανόνων, όπως προαναφέρθηκε, είναι αναγκαίοτα στοιχείο που περιορίζει την αυθαιρεσία και δεν παρεμποδίζει τη λειτουργία της ομάδας και αυτό πρέπει να γίνει κατανοητό και αποδεκτό πριν ακόμη από την εκκίνηση της εκδρομής. Εκπαιδευτικός και μαθητές οφείλουν να αποδεχτούν ορισμένους κανόνες, οι οποίοι συμβάλουν στη δημιουργία κλίματος πραγματικής ελευθερίας που βοηθάει γενικότερα στη διαδικασία της μάθησης, αλλά και στη σύσταση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων που στηρίζονται στην αλληλεπίδραση. (Κογκούλης, 2003). Όταν οι μαθητές είναι συνεπείς σε αυτό, καταλαβαίνουν ότι ένας λόγος που η εκδρομή είναι επιτυχημένη οφείλεται και στη δική τους συμβολή ως προς αυτό το θέμα. Αυτό καλλιεργεί πνεύμα υπευθυνότητας και συνέπειας και συμβάλει στη διαμόρφωση μιας συγκροτημένης προσωπικότητας. Είναι σημαντικό για παράδειγμα, να φροντίζουν να τηρούνται με ακρίβεια οι ώρες αναχώρησης από τους τόπους επίσκεψης, οι κανόνες ασφαλείας για τη μετακίνησή τους προς το μέσο μεταφοράς, η

ασφάλεια των προσωπικών τους αντικειμένων, η προσωπική τους ασφάλεια σε πολυσύχναστους χώρους, η τήρηση μιας σειράς, η αθόρυβη παρουσία τους σε δημόσιους χώρους.

Βεβαίως κατά τη μετακίνηση οι μαθητές γνωρίζουν τον τόπο μας, συνειδητοποιούν τη γεωγραφία του, συναντούν άγνωστα ήθη και έθιμα, σκέψεις, συνήθειες, ονόματα, διαλέκτους, εορτές, άλλων περιοχών της πατρίδας μας, και αποκτούν την αίσθηση της πολιτισμικής και ιστορικής ενότητας. Γνωρίζουν από κοντά στοιχεία του ελληνορθόδοξου πολιτισμού μας που συγκινούν γενιές αιώνων, και πολυσυζητήθηκαν και χλιοτραγουδήθηκαν, (όπως το προσκόνημα της Παναγίας Σουμελά), και κάνουν τον εαυτό τους μέτοχο του ίδιου καημού και πόνου με τους προγόνους τους, και αρχίζουν σιγά σιγά τους θησαυρούς των άλλων να τους εκτιμούν και ως δικούς τους θησαυρούς.

Τέλος, κάτι που δεν έχουμε εκτιμήσει σε αυτού του είδους τις εκδρομές, είναι η ανάγκη να φέρουμε τα παιδιά και πάλι πίσω στη φύση. Θα έλεγε κάποιος ότι αυτό είναι ανάγκη των παιδιών των αστικών κέντρων, όμως την ίδια ανάγκη έχουν και τα παιδιά των χωριών, τα οποία δε στερούνται τη φύση, αλλά ενεπλάκησαν και αυτά στην παγίδα της προσήλωσης στα καθημερινά καθήκοντα και δεν έχουν καιρό να χαρούν την ωραιότητα του κόσμου, την ομορφιά της ζωής. (Ασπιώτης, 2008). Τους μαθητές μιας επαρχιακής κομόπολης που βρέθηκαν στα ψηλά βουνά του Βερμίου, που ανέπνευσαν για λίγο κάτω από τα δέντρα του δάσους της Παναγίας Σουμελά, που φωτογραφήθηκαν μαζί με τις υψηλές χιονισμένες απέναντι κορυφές, που άκουσαν τη φωνή τους μέσα στην ησυχία του μεσημεριού, που έτρεξαν στο χορτάρι, που πρόσεξαν τα φύλλα και... τους ενοίκους τους, ήταν ένα χάσμα οφθαλμών να τους βλέπει να χαίρονται, να ανοίγουν τα χέρια και να θέλουν να αγκαλιάσουν τον ουρανό, τον αέρα και να τα πάρουν μαζί τους φεύγοντας. Αυτό ήταν ένα σιωπηλό μάθημα της ζωντανής ενέργειας του Θεού που διαπερνά τη δημιουργία του και την προσφέρει ως δώρο στον άνθρωπο.

Ομολογουμένως η πολλαπλή ωφέλεια ως προς τη συγκρότηση της προσωπικότητας του εφήβου από τις εκπαιδευτικές εκδρομές είναι υπολογίσιμη και εξαιρετικά χρήσιμη. Αυτές είναι μικρές ανάσες που θα του δώσουν οξυγόνο και ταυτόχρονα ως προς το βαθμό που τους αναλογεί, θα ενεργοποιήσουν τους μηχανισμούς της συγκρότησης της προσωπικότητάς τους, ικανής να ενταχθεί στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο ομαλά και αποδοτικά.

Β1.6 Η καρδιά της εκδρομής

Δεν είναι υπερβολικός ο χαρακτηρισμός. Ο διδάσκων εκπαιδευτικός είναι εκείνος που θα σηκώσει επάνω του το βάρος της επιτυχίας μιας εκδρομής. Η υλοποίηση της είναι πολυπαραγοντική και καθόλου απλή υπόθεση, που όσο εξαρτάται από τον ίδιο, η επιτυχία της πρέπει να είναι δεδομένη πριν ακόμη από τη διεξαγωγή της.

Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που την κατάλληλη στιγμή θα συνδυάσει το διδακτικό θέμα με τον προορισμό της εκδρομής, με μία πρόταση θελκτική μεν για τους μαθητές αλλά που να εξυπηρετεί και τους παραπάνω στόχους. Για να πραγματοποιηθεί όμως, πρέπει να προηγηθούν οι ανάλογες διοικητικές διεργασίες. Εκεί θα πρέπει να έχει την υποστήριξη του διευθυντή της σχολικής μονάδας και να μπορεί να διασφαλίσει τη συνοδεία των συναδέλφων εκπαιδευτικών. Αν και οι θρησκευτικοί προορισμοί δε βρίσκουν πρόθυμη συμμετοχή από τους συναδέλφους, ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει διερευνήσει σε ένα εύθετο χρονικό διάστημα σε ποιους θα απευθυνθεί και από ποιους μπορεί να περιμένει ανταπόκριση. Σημαντικός παράγοντας σε αυτό το ζήτημα είναι ο ικανός χρόνος που υπηρετεί στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, που δίνει την ευκαρία να τον γνωρίσουν και να τον αποδεχτούν και οι σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί μεταξύ αυτού και του συλλόγου των καθηγητών. Αυτές εξαρτώνται σε ένα σημαντικό ποσοστό από την προσωπικότητά του. Ο εκπαιδευτικός ο οποίος συνεργάζεται μέσα σε πλαίσια κατανόησης, προσφοράς, προθυμίας, αμοιβαιότητας, σοβαρότητας και ζεστασιάς, οικειότητας και ανθρωπιάς, αυτός, είναι ένα πρόσωπο «κοινωνικό» κατά τη σύγχρονη ορολογία, αληθινός άνθρωπος κατά τη θεολογική γλώσσα, κατοχυρώνει σιωπηρά το σεβασμό και την αναγνώριση της προσωπικότητας και του έργου του, η γνώμη του έχει βαρύνουσα σημασία και έτσι δημιουργεί μία ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης στην κρίση του και στις επιλογές του. Οι προτάσεις του ακούγονται με τη δέουσα προσοχή και το πλέγμα των θετικών σχέσεων που νωρίτερα έχει καλλιεργηθεί, συμβάλλει ώστε οι ιδέες του να βρουν υποστηρικτές και συνεργάτες.

Ο εκπαιδευτικός που αναγνωρίζεται το έργο του, θα βρει επίσης πρόθυμους και τους γονείς, οι οποίοι είτε κληθούν να συμβάλλουν με οποιονδήποτε τρόπο, είτε χρειάζεται απλώς να δώσουν τη συγκατάθεσή τους, θα νοιώθουν ασφαλείς με το περιεχόμενο της εκδρομής και με εμπιστοσύνη και χωρίς δισταγμό, όχι μόνο θα επιτρέψουν αλλά και θα ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των παιδιών τους.

Ακολουθώντας ως προς το τεχνικό μέρος της διοργάνωσης μιας εκδρομής χρειάζεται να προηγηθεί ένας καλός σχεδιασμός, με σαφείς προορισμούς και ακριβή υπολογισμό του χρόνου των επισκέψεων, προκειμένου να υπάρξουν οι καλύτερες δυνατές συμφωνίες με τους εξωτερικούς συνεργάτες για τη διεξαγωγή της. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να προηγηθεί η απαραίτητη συνεννόηση με τους τόπους επίσκεψης, που αν είναι περισσότεροι από ένας, θα πρέπει αφενός να μπορούν να είναι επισκέψιμοι την ίδια μέρα και αφετέρου να υπάρξει καλός συντονισμός της προτεραιότητας και του διαθέσιμου χρόνου για τον καθέναν, ώστε να μην υπάρξει αναξιοποίητος χρόνος που δίνει την αίσθηση του χαμένου χρόνου, αλλά και ούτε να δημιουργείται πίεση. Πάντως είναι εξαιρετικά χρήσιμο, όπου είναι δυνατό, να έχει ο εκπαιδευτικός ιδίαν εμπειρία του τόπου επίσκεψης, και για να μην υπάρχουν δυσάρεστες εκπλήξεις, αλλά και για να μπορεί να κατευθύνει τον κάθε εμπλεκόμενο στην εκδρομή, να γνωρίζει σε ποιον θα απευθυνθεί κατά την άφιξή τους, να συντονίζει τους μαθητές κατά την εκεί παρουσία τους και να τους εξηγήσει ή να τους επιδείξει ίσως, στοιχεία που σε άλλη περίπτωση δε θα είχαν την ευκαιρία να τα γευθούν.

Η εκδρομή όμως του δίνει και μία άλλη εξαιρετική ευκαιρία, που δεν πρέπει να την προσπεράσει. Επειδή εκ των πραγμάτων προϋποθέτει έξοδο από το σχολικό συγκρότημα, κάποιες υποχρεώσεις δεν έχουν λόγο ύπαρξης και οι μαθητές νοιώθουν να κινούνται πιο ελεύθερα. Αυτό τους κάνει πιο εκδηλωτικούς, αυθόρμητους, φιλικούς, πιο αυθεντικούς. Παρατηρώντας τις κινήσεις τους, τον τρόπο έκφρασής τους, την ανταπόκρισή τους σε όσα τους ζητείται να φανούν συνεπείς, μπορεί να βοηθηθεί να ανακαλύψει όσα για πολλούς λόγους επικαλύπτονταν στον οργανωμένο χώρο του σχολείου. Βρίσκοντας ο εκπαιδευτικός μικρές αφορμές για να αστείρευτεί, για να μοιραστεί τις συνήθειές τους, για να συζητήσει ό,τι εκείνοι

συζητούν, να ακούσει τα πειράγματά τους, μαθαίνει αλήθειες για τον εαυτό τους, που δε θα μάθαινε μέσα από μία καλοστημένη διδασκαλία, καταλαβαίνει τα ταλέντα τους, με ποιον έχει να κάνει, τι βαθύτερο τους βαρύνει, τι υπάρχει πίσω από το προφίλ του καλού ή κακού μαθητή και διαμορφώνει μία πιο ανθρώπινη εικόνα για την προσωπικότητά τους, που ίσως αυτή να κρύβει και ευχάριστες ή γιατί όχι και δυσάρεστες εκπλήξεις. Αυτά είναι πολύτιμα στοιχεία που θα λάβει υπόψη του προς αξιοποίηση μέσα στο διδακτικό έργο του.

Επίσης όμως ευχάριστη ατμόσφαιρα θα πρέπει να φροντίζει να διατηρεί και με τους συναδέλφους, που εκείνη την ημέρα εξυπηρετούν το έργο του. Είναι βεβαίως βοηθοί του και συμμετοχοί στις ευθύνες και στη διεξαγωγή της εκδρομής, αλλά ο εκπαιδευτικός οφείλει να τους δείχνει με κάθε τρόπο ότι η παρουσία τους είναι πολύτιμη.

Δεν υπάρχει μεγαλύτερη αμοιβή για τον εκπαιδευτικό, όταν την επόμενη μέρα και πριν από κάθε δραστηριότητα, γίνεται δεκτός με ενθουσιασμό και ειλικρινείς επαινούς από το διευθυντή και τους συμμετέχοντες συναδέλφους, οι οποίοι αναγνωρίζοντας την εκδρομή ως πρότυπο πειθαρχίας, οργάνωσης, προβλεψιμότητας μέχρι την τελευταία λεπτομέρεια, πρωτόγνωρων εμπειριών και απολαυστικής ατμόσφαιρας, ομολογούν ότι δε συμμετείχαν άλλη φορά σε κάτι παρόμοιο και ότι το κέρδος τους δεν ήταν μόνο επαγγελματικό αλλά και προσωπικό.

Ακόμη μεγαλύτερη όμως είναι η δικαίωση του, όταν οι μαθητές του θα εκφράσουν με το ανεπιτήδευτο εκείνο χαρακτηριστικό ύφος την πληρότητά τους, αλλά και η χαρά του με το γέλιο που θα σκορπίσει το βιντεάκι με τα έξυπνα σχόλια στις φωτογραφίες που πήρε σε ανύποπτο χρόνο. Ο εκπαιδευτικός πέτυχε να μεταφέρει στην ψυχή τους εκείνο που είχε ο ίδιος στη δική του ψυχή και να τους κάνει μετόχους μιας «άλλης» εμπειρίας. Η τάξη ήδη έχει μια υγιή φρεσκάδα και οι μεταξύ τους σχέσεις είναι εμφανώς ενδυναμωμένες και αυτές με τον εκπαιδευτικό πιο ζεστές, πιο εμπιστευτικές. Ακόμη περισσότερα χαμόγελα βέβαια σκορπά και το αυθόρμητο αίτημα των μαθητών άλλων τάξεων να υπάρξει και για εκείνους μία εκδρομή.

Χωρίς να το περιμένει θα πληροφορηθεί και για τον θετικό αντίκτυπο που είχε η όλη προσπάθεια στο οικείο περιβάλλον των μαθητών, που και εκείνο με μεγάλη ικανοποίηση χάρηκε με τη χαρά των παιδιών και ζητούσε να γνωρίσει ό,τι αυτά είδαν και άκουσαν. Έτσι η εκδρομή έγινε το μέσο ώστε το σχολείο να ανοιχθεί στην κοινότητα, να ενισχυθεί η αξία του, να αναγνωριστεί ο παιδαγωγικός του ρόλος και να αναπτυχθούν δεσμοί εμπιστοσύνης μεταξύ αυτού και των γονέων.

Μάλιστα ας μην παραθεωρηθεί και το γεγονός ότι αυτή η εκδρομή συμβάλει και στο θρησκευτικό τουρισμό, όχι μόνο εξαιτίας αυτής καθεαυτής της εκδρομής, αλλά επειδή έγιναν γνωστά προορισμοί, πρόσωπα, μοναστήρια, άγιοι, κειμήλια, προσκυνήματα, ιστορίες, που ίσως προηγουμένως δεν υπήρχε καμία πληροφορία για αυτά και γίνεται το κίνητρο για την επίσκεψή τους από άλλα πρόσωπα και ομάδες της ευρύτερης κοινωνίας που περιβάλλει το σχολείο.

Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στο μέσον πολλών θεσμικών παραγόντων και κοινωνικών ομάδων ή προσώπων. Ο ρόλος του είναι λεπτός και δύσκολος. Η εκπαιδευτική εκδρομή αποτελεί μία ευκαιρία για ανατροφοδότηση του πλέγματος των σχέσεων που κτίζονται κάθε μέρα μέσα στη σχολική κοινότητα. Οι ποικίλες γνώσεις και δεξιότητές του, η αδιάλειπτη ενημέρωσή του σε θέματα της ειδικότητάς του, οι καλές σχέσεις με τους μαθητές του που δεν ενεργοποιούνται αυτόματα, αλλά ενδυναμώνονται μέσα στη διάρκεια της γνωριμίας χρόνων μέσα στη σχολική αίθουσα και μέσα από δραστηριότητες και ευφάνταστες συνδημιουργίες μαζί τους, η οργανωτικότητά του, η εξωστρέφειά του, θα είναι η εγγύηση ότι η σχολική, εκπαιδευτική εκδρομή-επίσκεψη που θα οργανώσει, θα προσφέρει όχι μόνο μία ευχάριστη ανάσα για όλους αλλά και τη μέγιστη ωφέλεια για τους μαθητές, για τον ίδιο, για τη σχολική ζωή και για το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, όπου οι ίδιοι θα γίνουν πρεσβευτές εκείνων που είδαν με τα μάτια τους, που τα άκουσαν και που ψηλάφησαν τα χέρια τους.

B2. Συμπεράσματα

Η σχολική, εκπαιδευτική-εκδρομή επίσκεψη, είναι ένα πρόσθετο βοήθημα στο έργο του εκπαιδευτικού, ο οποίος μέσα στους περιορισμούς της σχολικής τάξης προσπαθεί να βρει νέους τρόπους για να μυήσει τους μαθητές με ευχάριστη, σύντομο και αποτελεσματικό τρόπο στη γνώση. Παρά τις υλικοτεχνικές υποδομές και τις νέες μεθόδους προσέγγισης της γνώσης, η ανάγκη για την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών εκδρομών κρίνεται επιτακτική και είναι το αναγκαίο συμπλήρωμα των όσων τεκταίνονται μέσα στη σχολική αίθουσα. Προσπαθώντας μέσα από μία σύντομη θεώρηση να ερευνηθεί η γνωστική, παιδαγωγική, ψυχοκοινωνική ωφέλεια που προκύπτει, διαπιστώνεται η μεγάλη αξία που έχει για τον μαθητή η συνάντησή με το διδασκόμενο θέμα σε πραγματικό χρόνο και τόπο, ώστε τα ίδια τα προσωπικά βιώματά του να γίνουν στον εαυτό του ο δάσκαλος της πίστης, της ιστορίας, του ελληνορθόδοξου πολιτισμού και ήθους. Κυρίως ο τελευταίος μιλώντας μυστικά στην ψυχή του θα τον προβληματίσει και θα εκμαιεύσει από τη συνείδησή του την απάντηση που ο νέος οφείλει απέναντι στα αλλοτριωτικά φαινόμενα της εποχής, άγνωστα και αταίριαστα στο ελληνικό τοπίο. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός έχει χρέος να βοηθήσει το μαθητή να κατανοήσει το πεπερασμένο της ανθρώπινης λογικής και το περιορισμένο της αδύναμης ανθρώπινης φύσης και να δώσει την ευκαιρία στο Λόγο να την ωθήσει προς την υπέρβασή της. Όπως προκύπτει, το μεγάλο κέρδος μιας εκδρομής είναι η κοινωνικοποίηση των μαθητών καθώς κατά τη διάρκειά της τα φαινόμενα απομόνωσης ή περιθωριοποίησης εξαλείφονται. Ο μαθητής καθρεπτίζει τον εαυτό του στους άλλους, αποκρυσταλώνεται τα μηνύματα που δέχεται, γεγονός που συμβάλλει στην αυτογνωσία του. Συνηθίζει να προσαρμόζει τις ενέργειές του μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και αυθόρμητα να υποχωρεί το εγώ προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες του συνόλου. Επιπλέον μέσα στην ευχάριστη ατμόσφαιρα μιας εκδρομής οι σχέσεις με τον εκπαιδευτικό ενδυναμώνονται και δίνεται η ευκαιρία μιας καλύτερης αλληλογνωριμίας που θα προάγει το διδακτικό έργο. Ο εκπαιδευτικός που δε θα διστάσει μπροστά στις οργανωτικές δυσκολίες και θα έχει προετοιμάσει και ενημερώσει νωρίτερα καλά τους μαθητές για το αντικείμενο της επίσκεψης, μπορεί να περιμένει τα θετικά αποτελέσματά της. Η γενικότερη θετική παρουσία του στη σχολική κοινότητα και το καλό κλίμα συνεργασίας που διατηρεί με τους εμπλεκόμενους στη σχολική ζωή, θα διευκολύνουν την προσπάθειά του. Τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής εκδρομής θα είναι εμφανή και αυτό επαληθεύει τη σημασία και την αξία της.

B3. Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αναστασιάδης, Βασ. Κ. (1993). *Ψυχοπαιδαγωγική της εφηβικής ηλικίας. Ο τρόπος της αγωγής σήμερα στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Βιβλιογώνια.
- Ασπιώτης, Αρ. Α. (2008). *Το παιδί και η θρησκευτική διαπαιδαγώγηση*. Αθήνα: χ. ε.
- Βασιλόπουλος, Χρ. Κ. (1993). *Ο μαθητής ως κριτήριο του μαθήματος των Θρησκευτικών*. (2^η έκδοση). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Βασιλόπουλος, Χρ. Κ. (2008). *Σχολική θρησκευτική αγωγή*. Σειρά Παιδαγωγικές μελέτες. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Βλάχος, Ιερ. Μητρ. Ναυπάκτου κ Αγίου Βλασίου. (2000). *γέννημα και θρέμμα ρωμηοί*. (2^η έκδοση). Λειβαδιά: Ιερά Μονή Γενεθλίου της Θεοτόκου (Πελαγίας).
- Κακαβούλης, Αλέξ. Κ. (1994). *Ηθική ανάπτυξη και αγωγή*. Αθήνα: Έκδοση συγγραφέα.
- Κογκούλης, Ιωάν. Β. (2003). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κεφαλάς, Νεκτάριος, Μητροπολίτης, άγιος. (2000). *Εύγενίου Βουλγάρεως, Σχεδιάσμα περί τῆς Ἀνεξιθρησκείας, ἤτοι περί ἄνοχῆς τῶν ἑτεροθρήσκων*. (2^η έκδοση). Αθήνα: Παναγόπουλος.
- Ξωχέλλης, Παναγ. Δ. (2007). *Σχολική παιδαγωγική*. Σειρά Παιδαγωγική και εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη:
- Σακελλαρίου Μαρ., & Ζεμπύλας Μιχ., & Πέτρου Αλέξ. (2010). *Ηθική και εκπαίδευση, διλήμματα και προοπτικές*. Αθήνα: Κριτική
- Σταυρόπουλος, Αλέξ. Μ. (2012). *Ορθόδοξη, συμβουλευτική ποιμαντική*. Αθήνα: Αρμός.
- Στογιαννίδης, Αθαν. Β. (2013). *Μελετήματα σχολικής παιδαγωγικής και διδακτικής του μαθήματος των θρησκευτικών Α΄*. Σειρά Χριστιανοπαιδαγωγικές μελέτες και έρευνες. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Τσάγκας, Ιω. Β. (2012). *Το παιδί της σχολικής ηλικίας και ο έφηβος μαθητής στην εκκλησιαστική κοινότητα. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. (2^η έκδοση) Σειρά Χριστιανοπαιδαγωγικές μελέτες και έρευνες. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στο μάθημα Θρησκευτικών του Δημοτικού Σχολείου: Από τη μάθηση στη διαδικασία μάθησης

Αλέξανδρος Κόπτσης
Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ Θεσσαλονίκης
Δρ. Θεολογικής Σχολής Θεσσαλονίκης
E-mail: [aKoptsis2002@yahoo.gr](mailto:AKoptsis2002@yahoo.gr)

Περίληψη

Το μάθημα των Θρησκευτικών τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει μία υποβάθμιση τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, που οφείλεται αφενός στο περιεχόμενό του, αφετέρου στη μεθοδολογία που ακολουθείται για τη διδασκαλία του. Αποτέλεσμα αυτού ήταν να μην μπορεί το μάθημα να ανταποκριθεί στα σύγχρονα κοινωνικά και εκπαιδευτικά δεδομένα. Το κενό αυτό ήρθε να καλύψει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Θρησκευτικών, το οποίο ονομάζεται και Πρόγραμμα διαδικασίας. Στην παρούσα μελέτη θα περιγραφούν τα βασικά χαρακτηριστικά του νέου προγράμματος Σπουδών και θα επιχειρηθεί να παρουσιαστεί η μεθοδολογική διαδικασία που προτείνεται σ' αυτό. Θα παρουσιαστεί ο τρόπος με τον οποίο το νέο πρόγραμμα ανταποκρίνεται στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης μέσα από το σκοπό, την προτεινόμενη μεθοδολογία, το περιεχόμενό και τις δραστηριότητες που προβάλλονται και θα αποδειχθεί γιατί και πώς προωθείται η διαδικασία μάθησης και όχι απλά η μάθηση.

Λέξεις κλειδιά: Θρησκευτικά, διαδικασία μάθησης, μεθοδολογία, νέο Πρόγραμμα Σπουδών

Εισαγωγή

Το μάθημα των Θρησκευτικών, που αποτελεί μέρος της γενικής εκπαίδευσης, είναι αναγκαίο να προσφέρεται με εκσυγχρονισμένες μεθόδους διδασκαλίας και το περιεχόμενό του να συνδέεται με τον τρόπο ζωής, τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τα ψυχοπαιδαγωγικά τους χαρακτηριστικά, ώστε να δημιουργεί βιώματα και να προσφέρει αγωγή, στάσεις και δεξιότητες.

Παρατηρώντας τη σχετικά χαμηλή ανταπόκριση σημαντικής μερίδας μαθητών και εκπαιδευτικών στο μάθημα των θρησκευτικών, αλλά και το σημαντικό βαθμό απόκλισης της κοινωνίας μας από τη χριστιανική ζωή, δημιουργούνται ερωτηματικά σχετικά με την αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα του τρόπου διδασκαλίας του μαθήματος, αλλά και του περιεχομένου του, που πιθανόν να μην ανταποκρίνονται στα κοινωνικά, πολιτιστικά και πολιτισμικά δεδομένα της σημερινής εποχής.

Η παρατηρούμενη υποβάθμιση του μαθήματος προέκυψε γιατί δεν προβλέφθηκε να προσαρμοστεί το μάθημα στα νέα κοινωνικά δεδομένα και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των παιδιών αυτής της εποχής. Για το λόγο αυτό επιβάλλεται να επαναπροσδιοριστεί ο προσανατολισμός της θρησκευτικής αγωγής και να διαφανούν οι αξίες που πρεσβεύει ο Χριστιανισμός, με στόχο την προβολή των χριστιανικών σχέσεων στην κοινωνία.

Με βάση αυτό το σκεπτικό, τίθεται από πολλούς το ερώτημα, αν το μάθημα των θρησκευτικών, με την παλιά του μορφή, έχει θέση σε μια τέτοιου νέου τύπου εκπαιδευτική διαδικασία. Αν επιτρέπει δηλαδή την ελεύθερη συμμετοχή και σκέψη του παιδιού σε μια διαρκώς αναπτυσσόμενη πλουραλιστική κοινωνία, όπως διαμορφώνεται από τους νόμους της αγοράς, της εργασίας, της οικονομικής ανάπτυξης, των διαφορετικών κοινωνικών σχέσεων.

Η απάντηση για τη χρησιμότητα του μαθήματος των θρησκευτικών στην αγωγή των παιδιών βρίσκεται στη λειτουργικότητα της θρησκείας μέσα στην κοινωνία, *επειδή η θρησκεία είναι περιεκτική όλων των κοινωνικών φαινομένων* (Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ., 2013).

Ο συνδυασμός δογματικών και κοινωνιολογικών στοιχείων στο γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος Θρησκευτικών θα βοηθήσει, ώστε το μάθημα να αποκτήσει ενδιαφέρον. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από νέα ευέλικτα προγράμματα, τα οποία θα εκφράζουν πιο συγκεκριμένους, σαφείς και επιτεύξιμους στόχους, προγράμματα προσαρμοσμένα στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, προγράμματα που θα βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν θρησκευτικό γραμματισμό και θα τους βοηθήσουν να γνωρίσουν τις άλλες θρησκείες του κόσμου, χωρίς όμως να σταματήσουν να λαμβάνουν υπόψη και να έχουν ως κύριο κορμό τη θρησκευτική παράδοση της ελληνικής Παιδείας. Είναι ανάγκη το μάθημα των θρησκευτικών να παίρνει υπόψη του τα σύγχρονα δεδομένα της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, αλλά να είναι συγχρόνως και ο εκφραστής της παράδοσης (Γιαγκάζογλου, Σ, 2010).

Κρίθηκε επομένως αναγκαίο να προσαρμοστεί το περιεχόμενο του μαθήματος στον κόσμο του σημερινού μαθητή, με κέντρο σαφώς την ορθοδοξία αλλά σε ένα πνεύμα ελευθερίας και γνώσης του κόσμου που τον περιβάλλει. Κρίθηκε αναγκαίο επίσης να προσαρμοστεί σε μία μεθοδολογία που να ανταποκρίνεται στα σύγχρονα παιδαγωγικά και διδακτικά δεδομένα και να βοηθά το μαθητή με διερεύνηση, με ανακάλυψη, με συνεργασία, με συζήτηση, με αναστοχασμό και χωρίς προκαταλήψεις να πλησιάζει το Θεό. Μια τέτοια προσέγγιση επιχειρήθηκε να προσφερθεί από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών.

Το γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος Θρησκευτικών σήμερα

Όταν λέμε θρησκευτική αγωγή, εννοούμε τον τρόπο, με τον οποίο υποδεικνύουμε στο παιδί να καλύψει το θρησκευτικό του συναίσθημα (J. Hofmeister, 1987). Για την πληρέστερη απόδοση της θρησκευτικής αγωγής χρησιμοποιείται σήμερα ο όρος «απελευθερωτική θρησκευτική αγωγή» (Χ. Βασιλόπουλος, 1996). Πρόκειται για την αγωγή, η οποία αντιμετωπίζει το μαθητή σαν πρόσωπο και δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην αυτονομία του, στη συνολική πληροφόρησή του για τις βασικότερες τουλάχιστον θρησκείες, στην άσκηση της κριτικής του ικανότητας και στην απελευθέρωσή του από ηθικισμούς, θρησκοληψίες, φανατισμούς και μισαλλοδοξίες. Παράλληλα ενδιαφέρεται να δημιουργήσει στο παιδί αίσθημα κοινωνικής ευθύνης.

Η απελευθερωτική αγωγή εξαρτάται και προσδιορίζεται από διάφορους παράγοντες, όπως η θρησκευτική και πολιτιστική σύνθεση, αλλά και η κληρονομιά της κάθε κοινωνίας, οι θεολογικές θέσεις που επικρατούν στην κοινωνία αυτή, αλλά και ο τρόπος που κατανοείται η σχέση ανάμεσα στη θρησκευτική και επιστημονική γνώση. Στους σημερινούς ιδιαίτερα χρόνους, με την πολυπολιτισμική σύνθεση των κοινωνιών και τις νέες κοινωνικοπολιτιστικές πραγματικότητες, απαιτείται ένας προσανατολισμός της θρησκευτικής αγωγής, χωρίς όμως να πάψει να προσδιορίζεται από τους παράγοντες που προαναφέρθηκαν. Θα ήταν για παράδειγμα λανθασμένο, στη δική μας ελληνική κοινωνία, να μην είχε η θρησκευτική αγωγή ορθόδοξο προσανατολισμό.

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Θρησκευτικών πήρε υπόψη τις παραπάνω παραμέτρους και προβλέπει την ικανότητα κατανόησης και μάθησης του παιδιού, σε σχέση με την ηλικία του. Είναι αυτονόητο ότι το παιδί των πρωτοσχολικών τάξεων να μην μπορεί να έρθει σε επαφή άνετα με δογματικά θέματα, όμως μπορεί να προετοιμαστεί για περισσότερο εμπειριστατωμένη θρησκευτική αγωγή, με την υπόμνηση των στοιχείων της ελληνικής παράδοσης, που είναι ζωντανά ακόμη στο αστικό περιβάλλον. Μεγαλώνοντας προβλέπεται να αντιμετωπίζει το παιδί πιο καθαρές θρησκευτικές αλήθειες. Η διδασκαλία των ορθόδοξων δογμάτων παραμένει ως ένας από τους κεντρικούς στόχους του μαθήματος. Στην πραγματικότητα τα θρησκευτικά δόγματα διδάσκονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι προσαρμοσμένα στις δυνατότητες των παιδιών αυτής της ηλικίας. Αυτό με άλλα λόγια σημαίνει ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών αποδεσμεύει το μάθημα των θρησκευτικών από την κατήχηση και προσθέτει πολλά παιδοκεντρικά στοιχεία. Το Δημοτικό Σχολείο αναδεικνύεται μ' αυτόν τον τρόπο σε παράγοντα, που αναλαμβάνει τη σύνδεση της γενικής εκπαίδευσης με την ορθόδοξη πίστη.

Αν παρατηρήσουμε αναλυτικά την ύλη του μαθήματος Θρησκευτικών κάθε τάξης χωριστά, θα διαπιστώσουμε ότι στις μικρότερες τάξεις κυριαρχούν στοιχεία που αναφέρονται κυρίως στον αισθητό -συναισθηματικό κόσμο των παιδιών και στις εμπειρίες τους. Στις μεγαλύτερες τάξεις παρατηρείται μείωση των στοιχείων αυτών και αύξηση των γνωσιολογικών και θρησκευτολογικών στοιχείων.

Στη σημερινή πραγματικότητα είναι αναγκαίο, παιδαγωγικά και θεολογικά, να σχετίζεται η θρησκευτική αγωγή, με τις εμπειρίες των μαθητών. Επιβάλλεται να επιτευχθεί *αβίαστη ενσωμάτωση της καθημερινής προσωπικής εμπειρίας του μαθητή στη ζωντανή εμπειρία της εκκλησιαστικής παράδοσης και της σχολικής θρησκευτικής αγωγής*. Κι αυτό θα επιτευχθεί με την εφαρμογή της μεθόδου της βιωματικής προσέγγισης της μάθησης, στο μάθημα των θρησκευτικών του Δημοτικού Σχολείου.

Έτσι, το παιδί θα αγαπήσει το μάθημα των θρησκευτικών, θα το νιώσει πιο κοντά **ΤΟΥ**, θα το κατανοήσει, αλλά και θα βιώσει και θα ενστερνιστεί τις αλήθειες της

Θεωρίες μάθησης και διαδικασίας μάθησης

Η μάθηση είναι ένα σύνθετο εσωτερικό βιολογικό και πνευματικό φαινόμενο που έχει μελετηθεί από διάφορους κλάδους της επιστήμης όπως ψυχολογία, παιδαγωγική, φυσιολογία, ιατρική, βιολογία και άλλοι. Ως μάθηση ορίζεται η διαδικασία που υποβοηθά τους οργανισμούς να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους σε ένα σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και με ένα μόνιμο τρόπο, έτσι ώστε η ίδια η τροποποίηση ή αλλαγή να μη χρειαστεί να συμβεί κατ' επανάληψη σε κάθε νέα περίπτωση. (Gagné, 1975).

Οι Βασικές θεωρίες για τη μάθηση είναι :

A. Συμπεριφοριστικές

B. Γνωστικές

Γ. Οικοδόμησης της γνώσης

Η μάθηση κατά το συμπεριφορισμό, ορίζεται ως μία αλλαγή στη συμπεριφορά του μαθητή που προκύπτει μέσω εμπειριών αλλά και ασκήσεων που τίθενται από το δάσκαλο. Οι επαναλήψεις ενισχύουν τις συνδέσεις και άρα τη μάθηση. Επίσης η μάθηση συντελείται με την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς είτε μέσω της αμοιβής της (θετική ενίσχυση) είτε μέσω της τιμωρίας (αρνητική ενίσχυση). Η γνώση λοιπόν είναι μια οντότητα η οποία μπορεί να μεταδοθεί (Πόρποδας, 1996). Η μάθηση με τον τρόπο αυτό παραπέμπει σε ένα δασκαλοκεντρικό σχολείο που μεταδίδει γνώσεις.

Η μάθηση, κατά τις γνωστικές θεωρίες, είναι αποτέλεσμα ενεργούς επεξεργασίας πληροφοριών με βάση τις ενδιάμεσες γνωστικές λειτουργίες του ατόμου. Η γνώση δεν είναι «συσσώρευση» εμπειρίας, αλλά αποτέλεσμα ενεργούς αντιπαράθεσης του οργανισμού με την εμπειρία, μέσω της οποίας το άτομο, με δημιουργικές δραστηριότητες τροποποιεί τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις του. Η μάθηση με τον τρόπο αυτό παραπέμπει σε ένα σχολείο που δίνει βαρύτητα στις γνωστικές ικανότητες του μαθητή.

Η μάθηση, κατά τις Θεωρίες Οικοδόμησης της Γνώσης, είναι μια υποκειμενική και εσωτερική διαδικασία οικοδόμησης νοημάτων και θεωρείται το αποτέλεσμα οργάνωσης και προσαρμογής των νέων πληροφοριών σε ήδη υπάρχουσες γνώσεις (Shunk, 2010). Κεντρικός ρόλος αποδίδεται στο μαθητή που αναλαμβάνει ενεργό συμμετοχή στην οικοδόμηση της γνώσης, ενώ ο ρόλος του δασκάλου είναι υποστηρικτικός – συμβουλευτικός.

Η μάθηση στις Θεωρίες αυτές δε μεταδίδεται, αλλά είναι μια διαδικασία προσωπικής κατασκευής της γνώσης (Shunk, 2010). Όλη η γνώση είναι υποκειμενική, προσωπική και προϊόν γνωστικών διεργασιών.

Οι βασικές θεωρίες οικοδόμησης γνώσης είναι :

Η Κατασκευαστική προσέγγιση (Seymour Papert). Ο Seymour Papert υποστήριξε ότι η μάθηση είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική όταν πραγματοποιείται στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας, κατά την οποία ο μαθητής πειραματίζεται, κατασκευάζοντας ένα προϊόν που έχει νόημα για τον ίδιο. Οι εκπρόσωποι των Θεωριών Οικοδόμησης της

Γνώσης επιδιώκουν να δημιουργήσουν περιβάλλοντα όπου τα παιδιά παίζουν και χειρίζονται αντικείμενα και μπορούν, συνεπώς, να συνεχίσουν να μαθαίνουν νέους συλλογισμούς με φυσικό τρόπο και πέρα από την καθιερωμένη εκπαίδευση.

Η Ανακαλυπτική μάθηση (Bruner). Στην ανακαλυπτική μάθηση το ίδιο το άτομο αποκτά τη γνώση. Η ανακάλυψη απαιτεί από το μαθητή να διαμορφώσει και να ελέγξει υποθέσεις, αντί να διαβάσει απλώς ή να ακούσει την παράδοση του εκπαιδευτικού.

Η Κοινωνική- Γνωστική Θεωρία Μάθησης (Bandura). Σύμφωνα με αυτήν το άτομο μαθαίνει μια νέα συμπεριφορά παρατηρώντας τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων- προτύπων και τη μιμείται συνειδητά ή ασυνειδητά. Η γνωστική κωδικοποίηση των πληροφοριών που αποκτά το άτομο με παρατήρηση και μίμηση προτύπου, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για αυτοκαθοδήγηση, αυτοενίσχυση και αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς του (Κουλαϊδής, 2007).

Ο Κοινωνικός Οικοδομισμός (Vygotsky). Η θεωρία του Vygotsky δίνει έμφαση στο κοινωνικό περιβάλλον ως παράγοντα διευκόλυνσης της ανάπτυξης και της μάθησης (Tudge & Scrimsher, 2003). Οι αλληλεπιδράσεις με άλλα άτομα στο περιβάλλον (π.χ. μαθητείες, συνεργασίες) κινητοποιούν αναπτυξιακές διαδικασίες και ευνοούν τη γνωστική ανάπτυξη.

Η Θεωρία της Δραστηριότητας (Vygotsky, Leontiev, Luria, Nardi) Η Θεωρία της Δραστηριότητας έχει ως βασική αρχή ότι η ανθρώπινη δράση διαμεσολαβείται από πολιτισμικά σύμβολα όπως λέξεις, εργαλεία τα οποία επιδρούν στη δραστηριότητα του ατόμου και επομένως στις νοητικές του διεργασίες (Nardi, 1996).

Εξετάζοντας τα βασικά χαρακτηριστικά των παραπάνω θεωριών γίνεται εμφανές ότι οι Θεωρίες Οικοδόμησης της Γνώσης προσφέρουν το μοντέλο με βάση το οποίο οι μαθητές θα οδηγηθούν όχι απλά στη μάθηση, αλλά θα υιοθετήσουν τον τρόπο με τον οποίο θα μαθαίνουν. Θα μάθουν δηλαδή τις διαδικασίες, μέσω των οποίων με ανακάλυψη θα οικοδομούν, με προσωπικό τρόπο, τη μάθηση και τη γνώση. Τον τρόπο αυτό, της διαδικασίας της μάθησης και της οικοδόμησης της γνώσης επιχειρεί να εισάγει το νέο ΠΣ του μαθήματος των Θρησκευτικών.

Η διδακτική μεθοδολογία και το μάθημα των Θρησκευτικών

Η παραδοχή της αλλαγής φιλοσοφίας στην εκπαίδευση (ΠΔ 130/90-393/90-462/91) αποδεικνύεται με την αλλαγή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Φύλλο εφ. Κυβερνήσεως 172/4-10-93), όχι τόσο ως προς την ύλη, αλλά κυρίως ως προς τη μεθοδολογία διδασκαλίας.

Η μεθοδολογία διδασκαλίας είναι έργο ιδιαίτερα πολύπλευρο και πολύπλοκο. Είναι φαινόμενο δυναμικής και όχι στατικής μορφής. Οι παράγοντες που καθορίζουν την αλλαγή μεθόδευσης διδασκαλίας είναι ο σκοπός και το περιεχόμενο του μαθήματος, οι ψυχοσωματικές ικανότητες του μαθητή, η συμφωνία της μεθόδου διδασκαλίας με τους κανόνες λογικής που ακολουθεί η ανθρώπινη σκέψη κατά την επιστημονική έρευνα και οι διδακτικές αρχές (Χ. Βασιλόπουλος, 1996).

Οι διδακτικές αρχές της αυτενέργειας, της εποπτείας, της παιδοκεντρικότητας, της εγγύτητας στη ζωή, της βιωματικής προσέγγισης και της διαθεματικότητας αποτελούν παράγοντες που απαιτούν να διαφοροποιηθεί η διδασκαλία και να οργανωθεί, ώστε να προσαρμοστεί στην ιδιαιτερότητα, τα διαφέροντα και τις ανάγκες του μαθητή και στις σύγχρονες ανάγκες και απαιτήσεις της ζωής.

Ο συνολικός τρόπος που το σχολείο αντιμετωπίζει το σημερινό μαθητή, διαφέρει από το παρελθόν. Οι απαιτήσεις του εκπαιδευτικού μας συστήματος είναι αντίστοιχες με τις απαιτήσεις της κοινωνίας μας. Η κατάρτιση των σχολικών προγραμμάτων, λέει ο Bruner, γίνεται σ' έναν κόσμο, όπου η αλλαγή των κοινωνικών, πολιτιστικών και πολιτικών συνθηκών επηρεάζει διαρκώς το περιβάλλον και τους στόχους του σχολείου και των μαθητών. Η ποικιλομορφία των κοινωνιών και γενικά της ζωής, κάνει αναγκαία την ύπαρξη ποικιλίας και στα σχολικά προγράμματα. Το σχολείο πρέπει να συμβαδίζει με τη νοοτροπία και τις απαιτήσεις της κοινωνίας, μέσα στις οποίες λειτουργεί (Ν. Πετρουλάκης, 1992)

Στο σχολείο πρέπει να διαπαιδαγωγηθεί ο μαθητής-μελλοντικός πολίτης, που θα είναι ικανός να κρίνει, να ρωτά, να αμφισβητεί, να αντιδρά, να αγωνίζεται, για να μπορεί αργότερα με τις δικές του δυνάμεις να επιβιώσει στην ανταγωνιστική κοινωνία. Ο μαθητής παύει να είναι απλός δέκτης και εξουσιαζόμενος. Σκέφτεται, παρατηρεί, συγκρίνει, ταξινομεί, συγκεντρώνει πείρα και γνώση. Ο νέος τύπος μαθητή μαθαίνει πώς να μαθαίνει, μαθαίνει δηλαδή τη διαδικασία μάθησης. Και ο δάσκαλος είναι ο σύμβουλος που τον καθοδηγεί, τον κατευθύνει, λαμβάνοντας υπόψη τη γνωστική του ανάπτυξη, τα διαφέροντα και τις εμπειρίες του. Σε τέτοιους ανθρώπους στοχεύουν, θεωρητικά, τα καινούργια Προγράμματα Σπουδών.

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών

Το νέο ΠΣ στηρίζεται στην παράδοση και ως βάση διατηρεί τη ορθόδοξη χριστιανική πίστη, προσαρμόζεται όμως και στα νέα κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία που κυριαρχούν στη σημερινή εποχή και βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν ένα θρησκευτικό γραμματισμό, που βασίζεται στον πολιτισμικό εγκλιματισμό του μαθητή στην ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα. Προωθεί μια παιδαγωγικά ευαίσθητη και διδακτικά ευέλικτη και πολυεπίπεδη πρόταση θρησκευτικής αγωγής, η οποία βασίζεται στο ισχύον νομικό πλαίσιο και ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες. Έχει ως επίκεντρο την Ορθόδοξη παράδοση αλλά διαφοροποιείται από την κατήχηση. Κρατά τις αναγκαίες ισορροπίες ανάμεσα στο οικείο και στο έτερο χωρίς να μετατρέπει το μάθημα σε Θρησκευολογία.

Στο νέο ΠΣ ο μαθητής οδηγείται σε μια κριτική κατανόηση των σημερινών προβλημάτων του ανθρώπου και των συγχρόνων κοινωνιών και του δίνεται η δυνατότητα, τα κατάλληλα εργαλεία και οι γνώσεις για έναν πληρέστερο και γι' αυτό πιο εποικοδομητικό διάλογο μαζί τους. Ενώ μέχρι τώρα ήταν κυρίαρχη η αντίληψη για μια θρησκευτική εκπαίδευση σαν διαδικασία μεταφοράς σημαντικών γνώσεων από την ιστορία, διδασκαλία και πολιτισμό της ορθόδοξης χριστιανικής θρησκείας στα νέα ΠΣ εισάγονται σημαντικοί νεωτερισμοί στη διδακτική μεθοδολογία.

Το νέο ΑΠ στοχεύει σε μία θρησκευτική αγωγή που σέβεται τα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή και αποδέχεται το δημιουργικό διάλογο, την πολυπολιτισμικότητα, την ετερότητα. Παράλληλα όμως, θεμελιώνει την ορθόδοξη χριστιανική πίστη και διασφαλίζει την καθοριστική συμβολή της στην εκπαίδευση των μαθητών.

Στο νέο ΠΣ διαπιστώνουμε σημαντικότερες αλλαγές ως προς την προτεινόμενη μεθοδολογία σε σχέση με τα παλαιότερα ΑΠ. Κατά τη διαδικασία μάθησης λαμβάνονται υπόψη οι εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών και προτείνεται η εφαρμογή ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας και η αύξηση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίδεται στη δημιουργία δεξιοτήτων, καθώς και στη μεταγνωστική προσέγγιση Στηρίζεται περισσότερο στη διαδικασία

μάθησης παρά στη μάθηση αυτή καθ' αυτή. Γιαυτό και ονομάζεται Πρόγραμμα διαδικασίας και επικεντρώνεται σε κατάλληλα επιλεγμένες μαθησιακές διεργασίες που βοηθούν τους μαθητές να δομήσουν τη γνώση δημιουργικά. Στηρίζεται στον κοινωνικό κονστрукτιβισμό.

Στο νέο ΠΣ, το πρώτο θεμελιώδες ενδιαφέρον που συνιστά τη θρησκευτική γνώση στο ΜτΘ οδηγεί στην εμπειρική προσέγγιση, να μπορεί δηλαδή ο μαθητής να απαντά σε ερωτήσεις, να γνωρίζει κανόνες και νόμους που διέπουν το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και να μάθει διάφορα δεδομένα γύρω από τη γλώσσα, τους συμβολικούς κώδικες, τους κανόνες και τις εφαρμογές τους σε κάθε θρησκεία. Το δεύτερο ενδιαφέρον σχετίζεται με την εσωτερική λειτουργία της συγκεκριμένης επιστήμης, που οδηγεί σε έναν ερμηνευτικό τύπο γνώσης. Ο μαθητής ενδιαφέρεται δηλαδή να γνωρίσει τι σημαίνει και πώς συνδέεται και επηρεάζει μια συγκεκριμένη θεολογική θεώρηση ή θρησκεία την προσωπική και κοινωνική οργάνωση του βίου των πιστών της. Στο τρίτο ενδιαφέρον υπάρχει ένα ενδιαφέρον του μαθητή, του κάθε μαθητή, για μια αναζήτηση αυτού που ορίζεται ως «χειραφέτηση». Οι μαθητές είναι ελεύθεροι, να διαμορφώνουν τις δικές τους γνώμες, να σκέφτονται και να αποφασίζουν οι ίδιοι για τον εαυτό τους. Ο τρόπος γνώσης που υπηρετεί και καλλιεργεί το χειραφετικό ενδιαφέρον των μαθητών είναι ο κριτικός ή ο αυτοστοχαστικός τρόπος.

Στο νέο ΠΣ υπάρχουν 3 οριζόντιες στήλες για κάθε Θεματική Ενότητα.

A. Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα που περιορίζονται στην περιγραφή των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας (στο Τι, δηλαδή, μπορούν να κάνουν οι μαθητές μετά την πραγματοποίησή της).

B. Βασικά Θέματα (ΒΘ) της Θεματικής Ενότητας

Καταγράφουν τις πλευρές του θέματος, τις οποίες θα επεξεργαστούν οι μαθητές, καθώς και το βασικό corpus γνώσεων γύρω από το θέμα που χρειάζεται να οικοδομήσουν

Γ. Ενδεικτικές Δραστηριότητες

Πρόκειται για στοχευμένες και προσεκτικά προετοιμασμένες από τον εκπαιδευτικό δράσεις

Η νέα πρόταση διατηρεί το γνωσιακό και παιδαγωγικό χαρακτήρα του μαθήματος, ανοίγεται όμως και στις άλλες θρησκείες της Ευρώπης. Ξεκινά στον πρώτο κύκλο περιεχομένων με τη θρησκευτική παράδοση του τόπου, ακολουθεί η γνωριμία με τις άλλες χριστιανικές παραδόσεις της Ευρώπης και καταλήγει στα μεγάλα μονοθεϊστικά θρησκευτικά.

Στο νέο ΠΣ παρατηρείται μία υπέρβαση σε σχέση με τα προηγούμενα και δίνεται έμφαση στη διαδικασία μάθησης (ΠΣ Διαδικαστικά). Τα περιεχόμενα στο πρόγραμμα αυτό επιλέγονται με κριτήριο όχι μόνο τα γνωσιακά χαρακτηριστικά των μαθητών και τα βασικά θρησκευτικά γεγονότα, αλλά τον ρόλο που μπορούν αυτά να έχουν στην παραγωγή και ερμηνεία νοήματος από τους μαθητές.

Στο νέο ΠΣ προτείνονται πολλές, ποικιλόμορφες και διαφορετικές δραστηριότητες που εκπαιδεύουν τους μαθητές σε ποικίλες προσεγγίσεις των θρησκευτικών θεμάτων, όπως βιωματική, διαθεματική, διερευνητική προσέγγιση, διάλογο, ερμηνεία, στοχασμό, δημιουργική έκφραση, αφήγηση, δράσεις, επίδειξη/παρουσίαση, ατομική εργασία των μαθητών, κατευθυνόμενο διάλογο, εργασία σε μικρές ομάδες. Ακόμη ευνοούν την ανάπτυξη συγκεκριμένων ικανοτήτων, δεξιοτήτων, διαθέσεων και στάσεων των μαθητών, δηλαδή την ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

Το σημαντικότερο στο νέο πρόγραμμα Σπουδών, σε αντίθεση με όλα τα προηγούμενα, είναι πως όλη η εκπαιδευτική διαδικασία πραγματοποιείται με βάση τις δραστηριότητες που είναι πολυποικίλες και προέρχονται και από τον κοσμικό και από τον εκκλησιαστικό χώρο.

Διαδικασία μάθησης στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών

Διαδικασία μάθησης όπως προκύπτει από τους σκοπούς

Από τη στοχοθεσία των ΑΠ του 1977 και του 1990-92 προκύπτει ότι το μάθημα έχει σαν κύριο στόχο την παροχή πληθώρας πληροφοριών και την θρησκευτική ανάπτυξη των μαθητών. Η γνώση και η μάθηση, τόσο στο γνωστικό όσο και στο συναισθηματικό επίπεδο στηρίζονται αποκλειστικά στη μετάδοση γνώσης και όχι στη διερεύνηση και την ανακάλυψη. Ο μαθητής είναι εμφανές ότι αποκομίζει γνώσεις μέσα από ένα δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας. «Σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι η ανάπτυξη του θρησκευτικού συναισθήματος των μαθητών...»(ΠΔ 1034/12-11-77). «Η Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή στην Α/βάθμια εκπαίδευση έχει σκοπό να μεταδώσει στα παιδιά στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής διδασκαλίας...».

Στο ΔΕΠΠΣ, του μαθήματος Θρησκευτικών (ΦΕΚ 18/3/2001) αναφέρεται ότι το Μ.Θ. συμβάλλει: «Στη διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών. Στην παροχή ευκαιριών για θρησκευτικό προβληματισμό και στοχασμό. Στην κριτική επεξεργασία των θρησκευτικών παραδοχών, στάσεων και αξιών». Βλέπουμε ότι αλλάζει σημαντικά η φιλοσοφία του μαθήματος που αποσκοπεί στη δημιουργία ελεύθερων πολιτών και στην κριτική επεξεργασία θρησκευτικών αξιών. Διαφοροποιείται δηλαδή η στάση του διδάσκοντος απέναντι στο μαθητή, ο οποίος δεν μαθαίνει απλά αλλά βοηθείται να οδηγηθεί στη μάθηση.

Το νέο ΠΣ του 2013 σηματοδοτεί μία ριζική αλλαγή στο μάθημα των Θρησκευτικών. Από τη μια πλευρά στηρίζεται στην παράδοση και ως βάση διατηρεί τη ορθόδοξη χριστιανική πίστη, από την άλλη όμως προσαρμόζεται στα νέα κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία που κυριαρχούν στη σημερινή εποχή στην πατρίδα μας αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία και βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν ένα θρησκευτικό γραμματισμό.

Στους στόχους του νέου ΠΣ αναφέρονται μεταξύ άλλων τα εξής: «Να οικοδομήσει ένα στιβαρό μορφωτικό πλαίσιο/πεδίο γνώσης και κατανόησης του Χριστιανισμού και της Ορθοδοξίας. Να παρέχει στους μαθητές, ανεξάρτητα από την προσωπική τους θρησκευτική τοποθέτηση, ικανοποιητική κατάρτιση για τη φύση και τον ρόλο του θρησκευτικού φαινομένου. Να συντελέσει στη γνωριμία, στην κριτική κατανόηση, στον σεβασμό και στον διάλογο μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές απόψεις, αντιλήψεις ή δεσμεύσεις πάνω σε ζητήματα πίστης και ηθικού προσανατολισμού»

Αν συγκρίνουμε τις λέξεις που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των στόχων στο νέο ΠΣ βλέπουμε στο νέο ΠΣ κυριαρχούν οι λέξεις: αναγνωρίζουν, αποτιμούν, ανακαλύπτουν, αισθάνονται, περιγράφουν, εκτιμούν, εκφράζουν, γνωρίζουν, συγκρίνουν, οργανώνουν, εκδηλώνουν συναισθήματα, συνειδητοποιούν, διακρίνουν επισημαίνουν, ανιχνεύουν, μοιράζονται συναισθήματα-εμπειρίες-βιώματα, κριτική σκέψη, περιβαλλοντική, συνείδηση, σεβασμό ετερότητας, ηθικές στάσεις, οικουμενική διάσταση αξιών, συναισθήματα, αξίες ζωής-στάσεις, θρησκευτική-κοινωνική διάσταση.

Οι λέξεις αυτές καταδεικνύουν τη φιλοσοφία του νέου ΠΣ, καταδεικνύουν δηλαδή την ενεργό συμμετοχή του μαθητή που ενεργοποιείται, δραστηριοποιείται, αυτενεργεί και οδηγείται με τις δικές του δυνάμεις και τεχνικές στη μάθηση, χωρίς αυτή να του δίνεται έτοιμη.

Στο ΔΕΠΠΣ συναντούμε λέξεις κατανοούν, αντιλαμβάνονται, γνωρίζουν, κατανοούν, διακρίνουν, αντιλαμβάνονται που καταδεικνύουν ότι ο μαθητής οδηγείται στη μάθηση με τις κατώτερες μορφές της στοχοθεσίας Bloom, δηλαδή την κατανόηση, τη γνώση, την αντίληψη που δεν απαιτούν ανακάλυψη της γνώσης και της μάθησης.

Είναι σαφές, όπως προκύπτει από το σκοπό του νέου Π.Σ., πως ο μαθητής έχει κυρίαρχη θέση κατά τη διδασκαλία του μαθήματος και επιδιώκεται να οικοδομεί ο ίδιος τη γνώση, να τη νοηματοδοτεί στον κόσμο και τη ζωή, να ασκεί κριτική, να γνωρίζει άλλες θρησκείες, να σέβεται το διαφορετικό.

Διαδικασία μάθησης όπως προκύπτει από τη Διδακτική μεθοδολογία

Οι διαφορές των Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος των Θρησκευτικών του 1977, του 1990 και του 2001, ως προς τη μεθοδολογική προσέγγιση της ύλης, είναι φανερές από τα εισαγωγικά άρθρα των Προεδρικών Διαταγμάτων, που αναφέρονται στο σκοπό του μαθήματος των Θρησκευτικών. Έτσι π.χ. στο Προεδρικό Διάταγμα 1034\77 ως σκοπός του μαθήματος των θρησκευτικών καθορίζεται: η ανάπτυξη του θρησκευτικού συναισθήματος των μαθητών, η εδραίωση της πίστωσης στη χριστιανική θρησκεία και η ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής τους στη θρησκευτική ζωή του λαού. Οι πιο πάνω στόχοι, επιτυγχάνονται με μια ύλη που στοχεύει στην απλή γνωστική ανάπτυξη των μαθητών. Ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως δέκτης πληροφοριών μέσα σε ένα δασκαλοκεντρικό παιδαγωγικό σύστημα.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1990 εισάγει και καθιστά βάση της διδακτικής μεθοδολογίας την προσωπικότητα του μαθητή, ορίζοντας τον ως ενεργό στοιχείο στη διαδικασία της γνώσης. Στο συγκεκριμένο ΑΠ, που μετατρέπεται και σε πολιτιστικό μάθημα, αναφέρεται «...για την υλοποίηση των παραπάνω απαιτείται ανάλογο διδακτικό υλικό και αναπροσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας» (ΦΕΚ 172/4-10-93). Δε δίνεται όμως καμία επιπλέον επεξήγηση ούτε αιτιολογείται τι σημαίνει αναπροσαρμογή μεθόδων και ποιες ακριβώς προτείνονται.

Στο ΔΕΠΠΣ ως σκοπός ορίζεται «η ομαλή ένταξη των μαθητών στην κοινωνία, η ανάπτυξη ατόμων με ισχυρή προσωπικότητα, με κριτική και διαλεκτική ικανότητα, με ελεύθερη και δημοκρατική βούληση χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις, με σεβασμό στον διαφορετικό άλλο, με ερευνητικό πνεύμα συνεργασίας και συλλογικότητας». Επιπλέον υπάρχει ολόκληρη ενότητα με τον τίτλο «μεθοδολογικές προσεγγίσεις» και προτείνονται συγκεκριμένες μέθοδοι διδασκαλίας. Όσον αφορά στη μεθοδολογία διαβάζουμε: «Είναι αναγκαίο η μέθοδος διδασκαλίας να ξεκινά από εμπειρίες και βιώματα των μαθητών, να δημιουργεί ευκαιρίες για ενεργοποίηση και προβληματισμό τους, να μην προσφέρει έτοιμες απαντήσεις, να δίνει ευκαιρίες για ανακάλυψη και διερεύνηση». Μιλά, δηλαδή, για ενεργητική μάθηση και μάθηση με ανακάλυψη. Είναι εμφανές ότι στο ΔΕΠΠΣ υπάρχουν συγκεκριμένες μεθοδολογικές προτάσεις που κοθοδηγούν το δάσκαλο ουσιαστικά και όχι άοριστα όπως συνέβαινε με το παλαιότερο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Στο νέο ΠΣ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις διαδικασίες μάθησης, με βάση τις σύγχρονες γνωσιολογικές, παιδαγωγικές και διδακτικές θεωρίες, που μπορούν να υποστηρίξουν την προαγωγή του θρησκευτικού γραμματισμού των μαθητών και την προετοιμασία ελεύθερων, ενεργών και υπεύθυνων πολιτών. Βασικοί άξονες στη διδασκαλία του ΜτΘ είναι: Η κριτική προσέγγιση των θρησκευτικών διδασκαλιών, η ποικιλία μορφωτικών και διδακτικών στόχων, που απευθύνονται όχι μόνο στον γνωστικό αλλά και στον συναισθηματικό κόσμο του μαθητή. Η έμφαση στην ερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση, που ενθαρρύνεται από την ομαδοσυνεργατική και την επικοινωνιακή-βιωματική διδασκαλία, η αξιοποίηση ενός πολυθεματικού διδακτικού πακέτου με πολλαπλά διδακτικά μέσα, η καλλιέργεια δημιουργικών δεξιοτήτων μέσω συνεργατικών, ερευνητικών, διαλογικών και συμμετοχικών δράσεων.

Διαπιστώνουμε πως ενώ στα παλαιότερα ΑΠ η μάθηση επιδιωκόταν μέσα από μία δασκαλοκεντρική διδασκαλία μονόδρομης μεταφοράς γνώσης, στο ΑΠ του 2001 για πρώτη φορά, λαμβάνονται υπόψη οι εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών και προτείνεται η εφαρμογή ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας. Το νέο ΠΣ που ονομάζεται και Πρόγραμμα διαδικασίας είναι επικεντρωμένο σε κατάλληλα επιλεγμένες μαθησιακές διεργασίες που βοηθούν τους μαθητές να ανακαλύψουν, να δομήσουν τη γνώση και να την αξιοποιήσουν δημιουργικά. Η βάση θεώρησης του ΑΠ είναι ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός. Απομακρύνεται δηλαδή από την αναπαραγωγική μάθηση και εμπλέκει τους μαθητές σε ενεργητικές μαθησιακές διαδικασίες, βοηθώντας τους να οδηγηθούν αυτόνομα στη μάθηση.

Διαδικασία μάθησης όπως προκύπτει από τα Περιεχόμενα

Η διαφορετική αντιμετώπιση του παιδιού από τις εκδόσεις ΑΠ του μαθήματος των Θρησκευτικών που εξετάζουμε, αποδεικνύεται και από την περιεχόμενη ύλη. Η επιλογή και οργάνωση της ύλης στην παλιότερη έκδοση (1977) δείχνει μια προτίμηση στον τονισμό της ιστορικότητας των γεγονότων και κάνει μια προσπάθεια για ρεαλιστική και τεκμηριωμένη παρουσίαση των ιστοριών της Αγίας Γραφής. Παρατηρούμε ότι η έκδοση 1977 ακολουθεί την κατά θεολογικούς κλάδους θεματολογία του παλιού Αναλυτικού Προγράμματος: Ζητά δηλαδή από τους μαθητές να μάθουν τη συγκεκριμένη θεματολογία που προβλέπει η ύλη.

Αντίθετα στις νέες εκδόσεις επιχειρείται μια σύνδεση των θρησκευτικών εννοιών με την πραγματικότητα που βιώνει καθημερινά το παιδί, αλλά δε δίνεται βαρύτητα στον τρόπο μάθησης, παρά στην ίδια τη μάθηση με περισσότερη όμως ενεργητική συμμετοχή του. Η ύλη στις δύο εκδόσεις (1993 και 2001) είναι σχεδόν η ίδια. Έχει επιλεγεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις αναζητήσεις των παιδιών. Οι δύο εκδόσεις κατάφεραν να ξεπεράσουν το δογματισμό, τον ιστορισμό και τον βιβλοκεντρισμό. Τα περιεχόμενα όμως και αυτών των εκδόσεων απαιτούν από το μαθητή, μέσα από βιωματικές καταστάσεις και φαινόμενα της καθημερινής ζωής, να μαθαίνει τη συγκεκριμένη ύλη και τις συγκεκριμένες αξίες και στάσεις ζωής που προβλέπονται από το ΑΠ χωρίς να του αφήνεται η δυνατότητα να αυτενεργεί και να αυτονομείται. Δε δίνεται δηλαδή βαρύτητα στη διαδικασία μάθησης, στο να μαθαίνει πώς να μαθαίνει.

Στο νέο ΠΣ, ιδιαίτερο ενδιαφέρον δίδεται στην εμπειρική γνώση (να γνωρίζει κανόνες και νόμους που διέπουν το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και να μάθει διάφορα δεδομένα γύρω από τη γλώσσα, τους συμβολικούς κώδικες), στην

ερμηνευτική γνώση (Ο μαθητής να γνωρίσει τι σημαίνει και πώς συνδέεται και επηρεάζει μια συγκεκριμένη θεολογική θεώρηση ή θρησκεία την προσωπική και κοινωνική οργάνωση) και στην «χειραφέτηση» (Οι μαθητές να διαμορφώνουν τις δικές τους γνώμες, να σκέφτονται και να αποφασίζουν οι ίδιοι για τον εαυτό τους). Η διάθρωση της ύλης με τη συγκεκριμένη μορφή των ενοτήτων, όπου περιγράφονται τα προσδοκώμενα αλλά επιλέγονται από το δάσκαλο σε συνεργασία με το μαθητή, τα βασικά θέματα που θα εξυπηρετήσουν τους στόχους και οι δραστηριότητες που θα καλύψουν τα βασικά θέματα βοηθά το μαθητή να οδηγηθεί ο ίδιος στη μάθηση με τον δικό του τρόπο και μέσα από φαινόμενα, γεγονότα και καταστάσεις που εξυπηρετούν τη συγκεκριμένη τάξη και τους συγκεκριμένους μαθητές.

Διαδικασία μάθησης όπως προκύπτει από τις Δραστηριότητες

Στις δραστηριότητες είναι εμφανείς οι διαφορές, όσον αφορά τη διαφορετική αντιμετώπιση του παιδιού και τη διαφορετική αντίληψη για την πρόσκτηση, την εμπέδωση και την επανάληψη των εννοιών του μαθήματος.

Οι δραστηριότητες στο ΑΠ του 1977 είναι ανύπαρκτες. Οι δραστηριότητες στην έκδοση αυτή εμφανίζονται μόνο στα βιβλία, είναι ελάχιστες και αναφέρονται σε χαρακτηρισμό προσώπων ή περιγραφές γεγονότων. Στα ΑΠ του 1990 οι δραστηριότητες είναι επίσης σχεδόν ανύπαρκτες και εμφανίζονται μόνο στα βιβλία.

Οι δραστηριότητες αρχίζουν να εμφανίζονται στο ΑΠ του 2001, οπότε γίνεται σαφής η χρησιμότητά τους. Στο συγκεκριμένο ΑΠ υπάρχει στήλη με ενδεικτικές δραστηριότητες που προτείνονται, οι οποίες βέβαια είναι περιορισμένες και στοχεύουν στη δημιουργική συμμετοχή του παιδιού και στη θρησκευτική του ανάπτυξη και αναφέρονται σε εικαστικές ερμηνείες-δημιουργίες, σε δραματοποιήσεις σε λογοτεχνική δημιουργία, σε συγκέντρωση υλικού-περιγραφή Θ. Λειτουργίας, μελέτη πορείας Α. Παύλου, σχολιασμός, δημιουργία ψηφιδωτού, άκουσμα ύμνων.

Στο νέο ΠΣ υπάρχουν ποικίλες δραστηριότητες, όπως: Παιχνίδι γνωριμίας, παιχνίδια ρόλων, μελέτες περίπτωσης, ζωγραφική, κατασκευές, χρήση διαδικτύου, συλλογή στοιχείων, συζητήσεις, έρευνα, συνέντευξη, παγωμένη εικόνα, αρτικόλεξα, παιχνίδια ενσυναίσθησης, , ιδεοθύελλα, παρουσιάσεις μουσικών δρώμενων και γιορτών, φωτογραφίες, χορός, ημερολόγια, σύνθεση ύμνων, βίντεο, αφηγήσεις, δραματοποιήσεις, επίλυση προβλήματος. Οι δραστηριότητες αυτές δε χρησιμοποιούνται απλά σαν εμπέδωση γνώσης αλλά οδηγούν στην ίδια τη γνώση και τη μάθηση γιατί ενεργοποιούν το μαθητή και τον βοηθούν με την ενεργό συμμετοχή του να ανακαλύψει τη γνώση, μέσα από αυτές που λειτουργούν ως εργαλεία μάθησης και να οδηγηθεί στη μάθηση με το δικό του αυτόνομο τρόπο.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά θα λέγαμε πως το νέο ΑΠ σε σχέση με τα προηγούμενα, έχει ως επίκεντρο την ορθόδοξη παράδοση, υπερβαίνει πρακτικές ομολογιακές μονοφωνίας, χωρίς παράλληλα να μετατρέπει το μάθημα σε θρησκευολογικό ούτε να προσδίδει φαινομενολογικό προσανατολισμό, προωθεί μία θρησκευτική αγωγή που βασίζεται σε ρεαλιστικούς στόχους συνυφασμένους με την ψυχοπαιδαγωγική κατάσταση των μαθητών του Δημοτικού σχολείου και ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες.

Το νέο ΑΠ δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε θεωρίες μάθησης με βάση τις σύγχρονες γνωσιολογικές, παιδαγωγικές και διδακτικές θεωρίες που υποστηρίζουν την ανάπτυξη του θρησκευτικού γραμματισμού και τη δημιουργία ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών. Προωθεί την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών και τη διαδικασία μάθησης, τον τρόπο δηλαδή προσωπικής απόκτησης γνώσης και μάθησης μέσα από ανακάλυψη και διερεύνηση. Αυτό γίνεται εμφανές τόσο από το σκοπό του νέου ΠΣ και την προτεινόμενη διδακτική μεθοδολογία όσο και από τα περιεχόμενα και τις δραστηριότητες, που εμφανώς προωθούν τη διαδικασία μάθησης και αυτόνομη ανακάλυψη της γνώσης από το μαθητή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cush, D. (2007), Should religious studies should be part of the compulsory state school curriculum, *British Journal of Religious Education*.
- Γιαγκάζογλου Στ., (2013), *Η πορεία εκπόνησης και πιλοτικής εφαρμογής του νέου Προγράμματος Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*, στον συλλ. τόμο Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου. Αθήνα: Αρμός
- Δελικωνσταντής, Κ. (2009), *Η Σχολική θρησκευτική αγωγή. Μεταξύ παιδαγωγικής και θεολογίας*, Αθήνα: Έννοια.
- Erricker, C. (2010), *Religious Education. A conceptual and interdisciplinary approach for secondary level*, London & New York: Routledge.
- Gagne, R. (1975), *Essentials of learning for instruction*. Dryden Press
- Grimmit, M. (Ed.) (2000), *Pedagogies of Religious Education*, Great Wakering: McCrimmons.
- Κανακίδου, Ε & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, 3η έκδοση . Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραμούζης Π. (2006), *Θρησκευτική Αγωγή και Νέες Τεχνολογίες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μια απόπειρα προσέγγισης της Θρησκευτικής ετερότητας στην κοινωνία της πληροφορίας*. 3ο Συνέδριο ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ. Εκπαίδευση και Νέες Τεχνολογίες, 30 Σεπτεμβρίου-1 Οκτωβρίου 2006.
- Καραμούζης, & Αθανασιάδης, Η. (2011), *Θρησκεία, Εκπαίδευση, Μετανεωτερικότητα*, Αθήνα: Κριτική.
- Kay, W. & Francis, L. (Επιμ.) (2000), *Religion in Education: 3*, Leominster Herefordshire: Gracewing
- Κόπτης, Α (2006), *Η Διαθεματική διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στο ελληνικό σχολείο*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Κόπτης, Α. (2008), *Θρησκευτικές έννοιες και βιομητική διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2010), Διαπολιτισμική θρησκευτική αγωγή στο ελληνικό σχολείο, *Σύναξη*, τ. 115, σ. 37-49.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2010), *Πολιτισμός-θρησκεία- εκπαίδευση. Μια πρόταση για υποχρεωτική διαπολιτισμική θρησκευτική αγωγή, με βάση την ευρωπαϊκή σκέψη και νομολογία*. 13ο Διεθνές Συνέδριο Αλεξανδρούπολη, 7-9 Μαΐου 2010.

- Κουλαϊδής, Β. (επ.) (2007), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ
- Μητροπούλου, Β. (2009). Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης. Εφαρμογή στη διδακτική πράξη με χρήση Η/Υ. Θεσσαλονίκη: Βανιάς
- Μητροπούλου, Β. (2007), *Νέες Τεχνολογίες και Θρησκευτική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Βανιάς.
- Μητροπούλου, Β., Κόπτσης, Α., Βασιλόπουλος, Χ., (2006), *Μια μελέτη περίπτωσης για την εφαρμογή και αξιολόγηση της χρήσης εκπαιδευτικού λογισμικού για τα Θρησκευτικά στο δημοτικό*. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΕΠ-ΔΤΠΕ. Εκπαίδευση και Νέες Τεχνολογίες. 30/9-1/10/2006. Αθήνα. 107
- Μητροπούλου, Β., Κόπτσης, Α., Βασιλόπουλος, Χ., (2005), *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης στο Σχεδιασμό και Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Λογισμικού για το Γυμνάσιο στο μάθημα των Θρησκευτικών*. Από τον Μαυροπίνακα στις Ευριζωνικές Δορυφορικές Επικοινωνίες. Αργυρούπολη, 14,15&16 Οκτωβρίου 2005.
- Μητροπούλου, Β, Κόπτσης, Α. (2005), *Συμβολή του μαθήματος των Θρησκευτικών στη Διαπολιτισμική Αγωγή: μια πρόταση εφαρμογής*. Διαπολιτισμική εκπαίδευση- ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. 8ο Διεθνές συνέδριο. Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005.
- Nardi, B. (1996). *Context and Consciousness: Activity Theory and HumanComputer Interaction*. USA: Massachusetts Institute of Technology.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011), *Νέο Σχολείο, Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*, Αθήνα: ΥΠ.Π.ΔΒ.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011), *Νέο Σχολείο, Οδηγός Εκπαιδευτικού, Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*, Αθήνα: ΥΠ.Π.ΔΒ.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Περσελής, Ε., (2007), *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πόρποδας, Κ., (1996), *Γνωστική Ψυχολογία: Η Διαδικασία της μάθησης*. Τόμος Α. Αθήνα
- Πορτελάνος, Σ., (2010), *Θέματα Θρησκευοπαιδαγωγικής*, Αθήνα: Εννοια.
- Σακελλαρίου, Μ. & Αρβανίτη, Ε. (2008), Πολυπολιτισμικότητα και Θρησκευτική Αγωγή στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση: μια ερευνητική προσέγγιση στο Σταυριανός, Κ. (Επιμ.) (2008), *Η θρησκευτική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Γρηγόρης, σ.89-132.
- Shunk, H. D. (2010). *Θεωρίες Μάθησης. Μια εκπαιδευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Tudge, J. R. H. & Scrimsher, S. (2003). *Lev Vygotsky on education. A cultural, historical, interpersonal and individual approach to development*. Στο Zimmerman, B. J. & Shunk, D. H. (επιμ.). *Educational Psychology: A Century of Contributions*. Manwah,NJ:Erlbaum

Τα νέα προγράμματα σπουδών του μαθήματος των θρησκευτικών στο Γυμνάσιο. Μια πρώτη συγκριτική προσέγγιση.

Δρ Δήμος Ισχυρίδης

Θεολόγος – Εκπαιδευτικός Γενικού Εκκλησιαστικού Λυκείου – Γυμνασίου Φλώρινας

Dimispi1966@yahoo.gr

Περίληψη

Οι στόχοι της συγκεκριμένης εργασίας είναι να παραθέσουμε εν συντομία την ιστορία των ΑΠ κατά τις τελευταίες δεκαετίες και να καταλήξουμε στα δύο τελευταία ΠΣ για το ΜΘ στο Γυμνάσιο, τις ομοιότητες και τις διαφορές, τους στόχους τους και κυρίως ότι αφορά το νέο ΠΣ τους ειδικούς σκοπούς του για τη συνεισφορά της θρησκευτικής παράδοσης στον πολιτισμό και την ιστορία, τον θρησκευτικό γραμματισμό, καθώς και το άνοιγμα του μαθήματος προς τις χριστιανικές παραδόσεις της Ευρώπης και τις άλλες θρησκείες. Η γνωριμία των μαθητών με τη θρησκευτική παράδοση του τόπου τους και με τα μεγάλα θρησκευόμενα με σκοπό τον αναστοχασμό των μαθητών απέναντι στον δικό τους θρησκευτικό προβληματισμό.

Διαπιστώσαμε πως έχουν κοινά σημεία όσον αφορά τους σκοπούς τους για την ανάδειξη της προσφοράς του Χριστιανισμού στον πολιτισμό και στην ιστορία, για την ειρηνική συμβίωση των ανθρώπων, για τη συνοχή της σημερινής πολυπολιτισμικής κοινωνίας, για διαθρησκειακή επικοινωνία. Επίσης, κοινά σημεία σε σχέση με τη διδακτική προσέγγιση και τη μεθοδολογία είναι οι προτάσεις για ενεργητική μάθηση, διάλογο, συνεργασία, διερεύνηση και ανακάλυψη από τους ίδιους τους μαθητές.

Οι διαφορές τους είναι το περιεχόμενο της ύλης του νέου μαθήματος που διαφέρει σε μεγάλο βαθμό και χρήζει βελτιώσεων όσον αφορά την αλληλουχία του και την εναρμόνιση με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Η απουσία νέου διδακτικού εγχειριδίου, οι νέες τεχνικές μάθησης και δραστηριοτήτων και ο αντίστοιχος τρόπος επιλογής και προσέγγισης των θεμάτων και των στόχων. Ο τρόπος διδασκαλίας στο παλαιότερο ΑΠΣ στηριζόταν στο μεγαλύτερο μέρος του στη διαθεματική προσέγγιση των θεμάτων.

Το νέο ΠΣ επιθυμεί να οδηγήσει το μαθητή σε μια κριτική κατανόηση των σημερινών προβλημάτων του ανθρώπου και των σύγχρονων κοινωνιών. Οι διδακτικές προσεγγίσεις και οι μαθησιακές διαδικασίες του ΜτΘ στηρίζονται στην κριτική προσέγγιση των θρησκευτικών διδασκαλιών με στόχο την κριτική διδασκαλία και μάθηση. Δίνεται βαρύτητα στη συμμετοχή του μαθητή, στη διερευνητική μάθηση, στην ομαδοσυνεργατική και την επικοινωνιακή – βιωματική διδασκαλία. Παρέχει νέες δυνατότητες στον διδάσκοντα με ελεύθερες επιλογές θεμάτων (λέξεις κλειδιά) και δραστηριοτήτων που ταιριάζουν στην τάξη του με σκοπό τη συμμετοχή των μαθητών και την ελεύθερη οικοδόμηση της θρησκευτικής μάθησης.

Η συγγραφή διδακτικού εγχειριδίου, ο περιορισμός και η αλληλουχία της ύλης, η σύνδεσή της με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, η πολύπλευρη διερεύνηση της Ορθόδοξης Χριστιανικής Παράδοσης, η επίτευξη των σκοπών μέσω των θρησκευτικών αξιών και όχι μέσω των ιστορικών και πολιτισμικών επιτευγμάτων, η παροχή σχεδίων διδασκαλίας και εκτός της ομαδοσυνεργατικής αποτελούν θέματα προς βελτίωση.

Λέξεις κλειδιά

Προγράμματα Σπουδών, Μάθημα των θρησκευτικών

A. Εισαγωγή

Κατ' αρχήν πρέπει να πούμε ότι η σύγκριση και η ανάλυση των συγκεκριμένων ΑΠ δεν μπορεί να ολοκληρωθεί σε μία μικρή εργασία όπως η συγκεκριμένη, διότι τα ΑΠ περιλαμβάνουν μια πληθώρα επί μέρους θεμάτων και προεκτάσεών τους τις οποίες για να τις εξετάσουμε χρειάζεται πολύς χρόνος και μελέτη. Συνεπώς εδώ θα αναφερθούμε αδρομερώς στα κυριότερα θέματα και τις πτυχές τους. Οι στόχοι της συγκεκριμένης εργασίας είναι να παραθέσουμε εν συντομία την ιστορική εξέλιξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών ΑΠΣ για το Μάθημα των Θρησκευτικών ΜτΘ κατά τις τελευταίες δεκαετίες για να καταλήξουμε στα δύο τελευταία που αφορούν το Γυμνάσιο, τις ομοιότητες και τις διαφορές τους, τους στόχους τους και κυρίως ότι αφορά το νέο ΠΣ τους ειδικούς σκοπούς του που αφορούν τη συνεισφορά της θρησκευτικής παράδοσης στον πολιτισμό και την ιστορία, τον θρησκευτικό γραμματισμό των μαθητών, καθώς και το άνοιγμα του μαθήματος προς τις χριστιανικές παραδόσεις της Ευρώπης και τις άλλες θρησκείες. Το περιεχόμενο της ύλης που προσφέρεται για την πραγματοποίηση των σκοπών, τη διδακτική προσέγγιση των θεμάτων, τον τρόπο και τη μεθοδολογία, τις βελτιώσεις που κατά την άποψή μας μπορούν να πραγματοποιηθούν, τα συμπεράσματά μας.

B. Κυρίως θέμα

Η εξέλιξη των ΑΠ στην Ευρώπη ξεκίνησε από τη δεκαετία του 1960 με τις πρώτες αμφισβητήσεις της ομολογιακής θρησκευτικής εκπαίδευσης στη Μ. Βρετανία και Γερμανία με εμπνευστή τον Ronald Goldman ο οποίος πρότεινε την οργάνωση της διδασκαλίας όχι πάνω στην «αντικειμενική» γνώση της Βίβλου και των δογμάτων, αλλά γύρω από τις «υποκειμενικές» εμπειρίες της ζωής των μαθητών. Τα αποτελέσματα όμως, αυτού του νεοομολογιακού τύπου του ΜτΘ δεν ήταν τα αναμενόμενα, διότι ήταν ανέφικτη μια σοβαρή μελέτη της θρησκείας μέσα από τις εμπειρίες των μαθητών και δεν ορίζονταν συγκεκριμένα όρια του μαθήματος.

Έτσι τη δεκαετία του '70 εμφανίζεται ένας νέος τύπος θρησκευτικής εκπαίδευσης ΘΕ που βασιζόταν στη φαινομενολογική προσέγγιση της θρησκείας και του ΜτΘ με εισηγητή τον θρησκευτοπαιδαγωγό θεολόγο Ninian Smart. Στόχος της ήταν να μελετήσουν οι μαθητές τις διάφορες θρησκευτικές παραδόσεις και να προσεγγίσουν τα φαινόμενα και τις πρακτικές της θρησκείας στον κόσμο προσπαθώντας να μπουν στη θέση των πιστών και να αισθανθούν όπως εκείνοι, χωρίς να προβαίνουν σε αξιολογικές κρίσεις. Με αυτό τον τρόπο θεωρήθηκε ότι οι μαθητές κατανοούν τα συγκεκριμένα πιστεύω, τη δόμηση μιας θρησκευτικής αντίληψης και ταυτόχρονα συναισθάνονται τον θρησκευτικά και πολιτιστικά «άλλον».

Ωστόσο παρά την έξαρση της διδασκαλίας των θρησκειών του κόσμου, στην πράξη δημιουργήθηκαν αρκετά προβλήματα διότι οι μαθητές δεν κατόρθωσαν να αποκτήσουν ανώτερη θρησκευτική γνώση και σκέψη. Αφομοίωναν μόνο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των θρησκειών, οι οποίες δεν ενδιέφεραν πραγματικά τους μαθητές, διότι δεν έδιναν απαντήσεις στα ζητήματα της ζωής και στις ανάγκες τους. Επίσης, η επαρκής πληροφόρηση για τις θρησκείες δεν σήμαινε την ανοχή και τον σεβασμό προς τον θρησκευτικά άλλον που ήταν και ο κυρίως σκοπός της ΘΕ. Παρόλα αυτά δεν εγκαταλείφθηκαν εντελώς οι εμπειρικές προσεγγίσεις της θρησκείας και της θρησκευτικής γνώσης και οι υποστηρικτές τους πίστευαν πως έτσι οι μαθητές μπορούν να κατανοούν τις θρησκευτικές ιδέες και πεποιθήσεις και να αναπτυχθούν ως προσωπικότητες (www.iiep.edu.gr/index.php/el/thriskoefitika-odigoi-ekpaideftikoy).

Στην Ελλάδα μόλις το 1977 και χωρίς να ληφθούν υπόψη τα αποτελέσματα των διεθνών ερευνών για τη θρησκευτική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών, μέσα σ' ένα έτος γράφτηκαν ΑΠ του ΜτΘ τα οποία για το Γυμνάσιο είχαν ως σκοπό, τη φανέρωση των αληθειών του Χριστού για τον κόσμο και τον άνθρωπο, τη μύηση των μαθητών στις χριστιανικές αλήθειες και την ορθόδοξη πίστη και ζωή, την ιστορική διαδρομή της Εκκλησίας και την προσφορά της στον κόσμο, τη βίωση των ορθόδοξων Χριστιανικών αληθειών σε συγκεκριμένες περιστάσεις της ζωής του μαθητή, με σκοπό την εν Χριστώ βελτίωσή του. Το αποτέλεσμα ήταν ότι το ΜτΘ έχει κατηγορητικό χαρακτήρα, δημιουργεί μια ιδεολογική μονομέρεια και παραμερίζει την παιδοκεντρικότητα.

Στη δεκαετία του '80 και κατόπιν επικρατεί μια τάση ενσωμάτωσης της εμπειριακής στη φαινομενολογική ΘΕ με εισηγητή τον Βρετανό Michael Grimmitt ο οποίος είχε θέσει κάποια εκπαιδευτικά κριτήρια τα οποία αναρωτιόταν αν θα μπορούσε να τα εκπληρώσει το ΜτΘ όπως: να βοηθάει το μαθητή να κατανοήσει τον εαυτό του και τη ζωή. Να αναπτύσσει τις ιδέες και τις αντιλήψεις των μαθητών. Να αναπτύσσει την ελεύθερη σκέψη τους. Πίστευε δε ότι η πραγματική θρησκεία δεν βρίσκεται στη διατύπωση των πιστεύω, στα δόγματα κ.ά., αλλά στην καρδιά της ζωής των ανθρώπων, γι' αυτό και συνδέει τα θρησκευτικά φαινόμενα με τον κόσμο της ζωής των μαθητών. Η θεμελιώδης παιδαγωγική αρχή του Grimmitt ήταν ότι, οι θρησκείες πρέπει να ερευνώνται με τέτοιο τρόπο που να είναι παράλληλος με τον κόσμο της ζωής των μαθητών, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν πληροφορίες για τις θρησκευτικές αξίες και έτσι να κρίνουν και τις αντίστοιχες δικές τους πεποιθήσεις και αξίες (www.iiep.edu.gr/index.php/el/thriskoefitika-odigoi-ekpaideftikoy). Ωθείται λοιπόν ο μαθητής, να ανακαλύψει ο ίδιος τις θρησκευτικές διαστάσεις της ζωής και να διαμορφώσει τις δικές του απαντήσεις πάνω στα θρησκευτικά ερωτήματα. Κάτι που θα επιτευχθεί μέσα από το κατάλληλο προσφερόμενο περιεχόμενο των παγκόσμιων θρησκειών προς τους μαθητές, οι οποίοι συνομιλώντας θα οδηγηθούν σε βαθύτερες κατανοήσεις.

Στην Ελλάδα αυτή τη δεκαετία επικρατεί μία τάση ανανέωσης του ΜτΘ που προκύπτει από την ανάγκη για διάλογο της ορθόδοξης εκκλησιαστικής ζωής με τη σύγχρονη νεοελληνική πραγματικότητα. Προσεγγίζονται θεολογικά ζητήματα με παιδαγωγικά και διδακτικά κριτήρια (Βασιλόπουλος, 1988· Περσελής, 1994) και δημιουργούνται σύγχρονοι προβληματισμοί. Γίνεται προσπάθεια ώστε η γνώση, να συνδέεται και να συμπορεύεται με το βίωμα, καθώς και η ανάδειξη της ιστορικής ζωής της Ορθοδοξίας και της πολιτιστικής παράδοσης. Το 1982 παρουσιάζονται τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα για το ΜτΘ στη Μέση Εκπαίδευση. Οι στόχοι τους είναι να γνωρίσουν οι μαθητές το θρησκευτικό φαινόμενο και ιδιαίτερα τον Χριστιανισμό και την Ορθοδοξία και μέσω του μαθήματος να καλλιεργήσουν το ήθος και την προσωπικότητά τους. Στο Γυμνάσιο παρουσιάζεται η ιστορία της Εκκλησίας, Παλαιά και Καινή Διαθήκη. Κατόπιν συζητήσεων τα ΑΠ δημοσιεύονται το 1985. Το ίδιο έτος δημοσιεύεται και ο Νόμος 1566 ο οποίος αντίθετα με τα ΑΠ προσδίδει έναν ομολογιακό χαρακτήρα στο ΜτΘ.

Στη συνέχεια κατά τη δεκαετία του '90 στην Ευρώπη υπάρχει το ερμηνευτικό μοντέλο, όπου οι θρησκείες προσεγγίζονται ως σχέσεις των ατόμων με τις θρησκευτικές ομάδες στις οποίες ανήκουν, καθώς και με την ευρύτερη θρησκευτική τους παράδοση. Έχει ως βασική παιδαγωγική αρχή την ανάγκη να καταλάβουν οι μαθητές την ποικιλία των τρόπων με τους οποίους οι θρησκευόμενοι άνθρωποι και οι θρησκευτικές ομάδες εντός της ίδιας θρησκευτικής παράδοσης ερμηνεύουν και εκφράζουν την πίστη. Επίσης, υπάρχει η κριτική προσέγγιση της θρησκευτικής εκπαίδευσης, η οποία ερευνά τα ζητήματα των θρησκευτικών αληθειών στα πλαίσια της ανάγκης για μια ειλικρινή συμβίωση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Αποβλέπει δε στον θρησκευτικό γραμματισμό των μαθητών για να συνειδητοποιήσουν τα θρησκευτικά τους πιστεύω, αλλά και να αναπτύξουν ερμηνευτικές ικανότητες. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφράσουν επιχειρήματα για τη θρησκευτική αλήθεια. Τέλος, υπάρχει η κονστрукτιβιστική προσέγγιση, όπου οι μαθητές παρακινούνται από τον εκπαιδευτικό να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία και να διερευνούν τη θρησκευτική γνώση.

Στην Ελλάδα τα έτη 1990-1992 γράφονται νέα ΑΠ για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση με καινοτόμο περιεχόμενο σύμφωνο με τα ενδιαφέροντα και το συναίσθημα των μικρών μαθητών. Το 1995 εκδίδεται αντίστοιχα νέο ΑΠ και για τη

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το οποίο δημοσιεύεται το 1998 ο σκοπός όμως του ΜτΘ είναι ο ίδιος με το ΑΠ του 1985. Οι στόχοι του είναι κυρίως γνωστικοί και απουσιάζουν οι καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις. Από το 1997 έως το 2000 γράφονται νέα σχολικά εγχειρίδια για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (www.iep.edu.gr/index.php/et/thriskoftika-odigoi-ekpaideftikoy).

Στα μέσα της δεκαετίας του '90 λόγω αρκετών αλλαγών που έγιναν όπως: το πανελλήνιο εξεταζόμενο ΜτΘ, ο μαθητικός πλουραλισμός στο Σχολείο με την ραγδαία αύξηση των μεταναστών, αλλά και οι κοινωνικές αλλαγές στην Ευρώπη, θα δημιουργήσουν την ανάγκη για συζήτηση που θα αφορά τη ΘΕ και τον ομολογιακό χαρακτήρα του μαθήματος στο σύγχρονο σχολείο. Διοργανώνονται θεολογικά συνέδρια το 1999 και το 2000 και συζητούνται ανοίγματα σε άλλες θρησκείες με σκοπό το μάθημα να διατηρήσει τη θέση του στο Σχολείο ως μορφωτικό αγαθό. Δημιουργούνται έντονες τάσεις θρησκευολογικού προσανατολισμού του μαθήματος που θεωρούνται ως προτάσεις της Ευρώπης για τη ΘΕ με υποστηρικτές και κατηγορούς.

Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα στην Ευρώπη παρουσιάζεται μια ανάγκη για θρησκευτική και πνευματική διάσταση της εκπαίδευσης, το δικαίωμα των παιδιών για θρησκεία μέσα από δημοκρατία, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθρώπινα δικαιώματα. Η θρησκευτική εκπαίδευση ΘΕ επιθυμεί να μορφώσει μαθητές, ικανούς να χειριστούν τον πλουραλισμό και τον διάλογο με τον «άλλον» και το «διαφορετικό».

Αντίστοιχα στην Ελλάδα το 2001 πραγματοποιείται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μια μεγάλη αλλαγή στα ΑΠ με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών ΔΕΠΠΣ διατηρώντας ωστόσο τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών ΑΠΣ. Στη συνέχεια πραγματοποιείται αναθεώρηση που αφορά την υποχρεωτική εκπαίδευση με σκοπό, τη βελτίωση των ΑΠΣ για το ΜτΘ. Τα νέα ΑΠΣ δημοσιεύονται το 2003 ενώ αντίθετα στο Λύκειο το ΜτΘ παρέμεινε ως είχε (www.iep.edu.gr/index.php/el/thriskoftika-odigoi-ekpaideftikoy). Τα συγκεκριμένα προγράμματα προσπαθούν να διασυνδέσουν τα γνωστικά αντικείμενα με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (Τσαγκαρή – Διαμάντη, 2011) μέσα από την ομαδοσυνεργασία, την ανακάλυψη και τη διερεύνηση, διατηρώντας συγχρόνως την αυτονομία των μαθημάτων και διαμορφώνοντας ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων με τη διάχυση των διαθεματικών εννοιών στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά και προτείνοντας την εκπόνηση διαθεματικών εργασιών. Είναι μια ρηξικέλευθη προσπάθεια που αναζωογονεί τη διδακτική και μαθησιακή πράξη και τους στόχους της στο Δημοτικό και Γυμνάσιο.

Οι λόγοι που οδήγησαν στη συγγραφή των παραπάνω ΑΠΣ όπως αναφέρονται στη δημοσίευσή τους στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, (ΦΕΚ 303/2003) είναι οι ποικίλες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες της εποχής μας με χαρακτηριστικό τη ρευστότητα η οποία σχετίζεται με τη ραγδαία επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη. Δημιουργείται έτσι ένα νέο πλαίσιο μορφωτικών και κοινωνικών αναγκών για το κάθε άτομο, ειδικά όσον αφορά την απόκτηση, διαχείριση και αξιοποίηση της νέας γνώσης. Επιβάλλεται η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης καθώς και η διαβίωση μάθησης λόγω της συνεχούς αναθεώρησης της γνώσης. Επίσης, η δημιουργία κοινωνικού περιβάλλοντος με ποικιλία πολιτισμικών, γλωσσικών, εθνοτικών και κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών μας επιβάλλει να ελαχιστοποιήσουμε τα φαινόμενα ξενοφοβίας και ρατσισμού καθώς και την παροχή ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου. Αυτό ορίζει και τον σεβασμό προς τις πνευματικές και ανθρωπιστικές αξίες (Δεληκωσταντής, 2009). Έτσι το σχολείο πρέπει να συμβάλει στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων με στέρεες ηθικές αρχές και ισχυρή αυτοαντίληψη και να δώσει βαρύτητα στην ικανοποίηση του συνόλου των συναισθηματικών και νοητικών αναγκών και ενδιαφερόντων του μαθητή (ΦΕΚ 303/2003).

Τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ έχουν ως σκοπό την καλλιέργεια της θρησκευτικής συνείδησης όπου οι μαθητές μπορούν να προσεγγίσουν με σεβασμό και χωρίς προκαταλήψεις, στερεότυπα και φανατισμούς, θρησκευτικές πεποιθήσεις και παραδόσεις τόσο δικές τους όσο και των άλλων (Περάκης, 2006). Έχουν σκοπό να ξεφύγουν από την αυτοτελή διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (παρόλο που στο Γυμνάσιο ο μαθητής λόγω της ηλικίας του αναπτύσσει αφαιρετική σκέψη και θεωρείται αναγκαία η μελέτη αυτοτελών γνωστικών αντικειμένων, κρίνεται σκόπιμο παράλληλα, να διασφαλιστεί και η οριζόντια διασύνδεση των ΑΠΣ) μέσω της οριζόντιας διασύνδεσης των ΑΠΣ με τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα (ΦΕΚ 303/2003). Αυτό απαιτεί κατάλληλη οργάνωση της διδασκείας ύλης κάθε γνωστικού αντικειμένου, με τρόπο που να εξασφαλίζεται η επεξεργασία θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες, ώστε αυτά να φωτίζονται πολυπρισματικά και να αναδεικνύεται η γνώση και η σχέση της με την πραγματικότητα. Γι' αυτό πρέπει να αναζητηθούν οι προεκτάσεις και οι συσχετίσεις εκείνες που έχουν τα εξεταζόμενα θέματα των αυτοτελών μαθημάτων στο πεδίο των επιστημών, της τέχνης, της τεχνολογίας, αλλά και στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών.

Απώτερος σκοπός είναι να δοθεί η δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική αντίληψη της γνώσης, που του επιτρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα των επιστημών τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους, καθώς και με ζητήματα της καθημερινής ζωής. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής μπορεί να διαμορφώσει το δικό του κοσμοείδωλο τη δική του κοσμοθεωρία τη δική του άποψη για τον κόσμο που πρέπει να γνωρίσει, να αγαπήσει και να ζήσει (ΦΕΚ 303/2003). Να επισημάνουμε ότι για πρώτη φορά γίνεται λόγος για διεπιστημονικότητα, ολιστική προσέγγιση της γνώσης, καλλιέργεια των ικανοτήτων, συνεργασία, χρήση πηγών, δημιουργική επινόηση.

Οι γενικοί στόχοι του ΜτΘ στο Γυμνάσιο είναι να αντιληφθούν οι μαθητές την αξία της μελέτης της Αγίας Γραφής, να γνωρίσουν τα βιβλία και τους συγγραφείς, τον κόσμο και τη θέση της στη ζωή της Εκκλησίας. Να πληροφορηθούν για τους Πατριάρχες της Παλαιάς Διαθήκης, για τον Ισραηλιτικό λαό, την ιστορία και τον τρόπο ζωής του, τους Προφήτες, την κατάσταση του Ιουδαϊκού κόσμου πριν την έλευση του Χριστού. Να γνωρίσουν τα βιβλία της Καινής Διαθήκης, τα γεγονότα σε σχέση με τον έρχομό του Χριστού. Να γνωρίσουν το Χριστό ως δάσκαλο, τα μηνύματα των παραβολών, τα θαύματα και τη σημασία τους, τα Πάθη και την Ανάστασή Του. Να γνωρίσουν την ίδρυση της Εκκλησίας, τον Απόστολο Παύλο την εξάπλωση του Χριστιανισμού, τους διωγμούς, τη συνάντηση με τον Ελληνισμό, την ιστορική πορεία του που περιλαμβάνει τις Οικουμενικές Σύνοδοι, την Εικονομαχία, τον Μοναχισμό, το Σχίσμα, την Τουρκοκρατία. Επίσης, να γνωρίσουν την

Εκκλησιαστική Τέχνη, να πληροφορηθούν για τον Ρωμαιοκαθολικισμό, τις άλλες θρησκείες στο σύγχρονο κόσμο και το έργο της Ορθοδοξίας στην εποχή μας.

Οι ειδικοί σκοποί του ΜτΘ στο Γυμνάσιο είναι να ενημερωθούν οι μαθητές για την υφή του θρησκευτικού φαινομένου να γνωρίσουν ιδιαίτερα τον Χριστιανισμό και την Ορθοδοξία μέσα από την Αγία Γραφή, τους Πατέρες και τη ζωντανή παράδοση της Εκκλησίας και να τοποθετηθούν υπεύθυνα. Να συνειδητοποιήσουν ότι ο Χριστιανισμός δίνει προτάσεις στον σύγχρονο κόσμο για τη συνοχή του, αλλά και για την ποιότητα της ζωής. Να συνειδητοποιήσουν τη δύναμη του μηνύματος του Ευαγγελίου και να καλλιεργήσουν το ήθος και την προσωπικότητά τους, να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στον σύγχρονο κοινωνικό προβληματισμό. Να αντιληφθούν ότι το αυθεντικό χριστιανικό μήνυμα είναι υπερφυσικό, υπερεθνικό και οικουμενικό. Να αντιληφθούν την πολυπολιτισμική, πολυφυλετική και πολυθρησκευτική δομή των σύγχρονων κοινωνιών (Ντεμπρέ, 2004). Να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη διαχριστιανικής και διαθρησκευτικής επικοινωνίας (ΦΕΚ 303/2003).

Στο Γυμνάσιο λοιπόν για το οποίο έχουμε συγκεκριμενοποιήσει το θέμα μας μελετάται ο Χριστιανισμός ως βιβλική ιστορία και βιβλικός λόγος, ως ορθόδοξη Χριστιανική παράδοση, ως πολιτισμική έκφραση, ως πορεία μέσα στην ιστορία, ως αναζήτηση της αλήθειας και ως σύγχρονη παρουσία μέσα στον κόσμο. Έτσι ο μαθητής αποκτά γνώσεις για τη χριστιανική πίστη και την ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, αναπτύσσει θρησκευτική συνείδηση, κατανοεί τη χριστιανική πίστη ως μέσο νοηματοδότησης του κόσμου και της ζωής, προβληματίζεται και στοχάζεται θρησκευτικά, κατανοεί το ρόλο που έπαιξε ο Χριστιανισμός στον πολιτισμό και την ιστορία της Ελλάδας και της Ευρώπης, καθώς και στην ανάπτυξη του πολιτισμού και της πνευματικής ζωής. Μαθαίνει πως υπάρχουν διαφορετικές εκφράσεις της θρησκευτικότητας και διαπιστώνει ότι ο Χριστιανισμός αποτελεί παράγοντα βελτίωσης της ζωής των ανθρώπων. Συνεπώς στο ΜτΘ γίνεται μια σύγχρονη προσέγγιση της θρησκευτικής εκπαίδευσης, κυριαρχεί ο γνωστικός – μορφωτικός χαρακτήρας και όχι η κατήχηση, προσπαθεί να προσαρμοσθεί και να ανταποκριθεί στα αιτήματα της εποχής του, να καταστεί ένα υποχρεωτικό μάθημα που θα αφορά όλους τους μαθητές και θα εκφράζει τον θρησκευτικό πολιτισμό μας και τον διάλογο με τον θρησκευτικά «άλλο» και «διαφορετικό».

Όσον αφορά τη μεθοδολογία της διδασκαλίας, ξεκινάει από εμπειρίες και βιώματα των μαθητών τους ενεργοποιεί και τους προβληματίζει, δεν προσφέρει έτοιμες απαντήσεις και δίνει ευκαιρίες για διερεύνηση και ανακάλυψη από τους ίδιους τους μαθητές. Προωθεί μια ενεργητική μάθηση με ανακάλυψη και με εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, με διάλογο, συνεργασία και αντίστοιχες δραστηριότητες συναφείς με το περιεχόμενο της ύλης και την διδακτική διεργασία. Οι δραστηριότητες προωθούν τη διαθεματική προσέγγιση (Κούσουλας, 2011) και συνδέουν τα θρησκευτικά με τις άλλες επιστήμες και με γεγονότα της καθημερινής ζωής. Οι στόχοι του μαθήματος προσεγγίζονται διαθεματικά (Ματσαγγούρας, 2002) και έτσι περιορίζεται ο γνωσιοκεντρικός προσανατολισμός της διδασκαλίας, δημιουργείται μια αυτόνομη μάθηση μέσα από την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στις διάφορες δραστηριότητες που έχουν ως βάση την έρευνα και μελέτη του θέματός τους σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Ωστόσο ορίζονται συγκεκριμένες προϋποθέσεις για το βιβλίο του μαθητή ως προς το περιεχόμενο, το οποίο πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την αντιληπτική ικανότητα των μαθητών, να περιλαμβάνει πατερικά κείμενα και κατάλληλο εποπτικό υλικό. Ως προς την οργάνωση της ύλης, πρέπει να είναι διαρθρωμένο σε ενότητες με συνέχεια και συνοχή, κείμενο, παραθέματα και υποενότητες. Ως προς τη διδακτική προσέγγιση πρέπει να επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να κάνει χρήση διάφορων μοντέλων μάθησης και να αξιοποιεί το υλικό με αρκετούς τρόπους και σύμφωνα με τις ανάγκες της τάξης. Να συσχετίζει τις γνώσεις με τις καθημερινές ανάγκες των μαθητών, αλλά και με άλλα επιστημονικά πεδία αναδεικνύοντας τη σχέση των θρησκευτικών με τις άλλες επιστήμες. Να παρέχει τη δυνατότητα ανατροφοδότησης της διδασκαλίας αλλά και της μελέτης του μαθητή τον οποίο πρέπει να πείθει για τη χρησιμότητα αυτών των γνώσεων. Να περιλαμβάνει πολύμορφες δοκιμασίες αξιολόγησης και δραστηριότητες που απαιτούν τη συμμετοχή των μαθητών και τη μεταξύ τους συνεργασία καθώς και την αξιοποίηση και χρήση πηγών, αλλά και τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας για την παρουσίασή τους. Επίσης, παρέχεται βιβλίο για τον εκπαιδευτικό με προτάσεις για τη διδακτική μεθοδολογία και το πρόσθετο διδακτικό υλικό, ανάλυση κάθε θέματος, προτεινόμενες δραστηριότητες, θέματα για συζήτηση, προτάσεις για σχέδια εργασίας με σκοπό την ολιστική προσέγγιση κάθε θέματος, ερωτήσεις, βιβλιογραφία και πηγές πληροφόρησης.

Το 2011 εκπονήθηκε νέο Πρόγραμμα Σπουδών του ΜτΘ για την υποχρεωτική εκπαίδευση στο Δημοτικό και Γυμνάσιο και δημοσιεύθηκε επίσημα στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως το έτος 2016 (ΦΕΚ 2920/2016). Είναι φανερό ότι έχει ειδικούς σκοπούς που δημιουργούνται από την επιτακτική ανάγκη της ειρηνικής συμβίωσης των ανθρώπων, τη συνοχή της σημερινής πολυπολιτισμικής κοινωνίας και την αποτροπή ή αντιμετώπιση συγκρούσεων. Ορίζει ένα μάθημα θρησκευτικών που θα αντιμετωπίσει την προκατάληψη απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα, βασισμένο σε κοινές αξίες των Ευρωπαϊκών κρατών. Ένα μάθημα που δεν θα περιορίζεται μόνο στη δική του θρησκευτική παράδοση, αλλά θα προσφέρει ευρεία γνώση για τις θρησκείες και θα προσανατολίζει τους μαθητές προς την ποικιλία των θρησκευτικών δυνατοτήτων και ηθικών αντιλήψεων, με συνέπεια την ευαισθητοποίησή τους προς τη θρησκεία.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο πολιτισμικό περιβάλλον των θρησκειών, μέσα από το οποίο αυτές εξετάζονται. Προβάλλεται έντονα ο θρησκευτικός γραμματισμός (Baynham, 2000· Ματσαγγούρας, 2007) με σκοπό να συμβάλει στη δεκτικότητα των μαθητών προς το διαφορετικό. Γι' αυτό και προτείνεται η διερευνητική, ερμηνευτική και διαλογική μαθησιακή προσέγγιση. Ορίζεται η υιοθέτηση των βασικών κοινών κριτηρίων των Ευρωπαϊκών χωρών από την θρησκευτική εκπαίδευση ΘΕ και το ΜτΘ, αλλά και η διδασκαλία από επαγγελματίες εκπαιδευτικούς με ισχυρή εκπαίδευση και στοχαστικοκριτικές δεξιότητες.

Στη συνέχεια θα προβούμε σε μία περιληπτική σύγκριση της νέας ύλης του ΜτΘ σε σχέση με την παλαιότερη στις τάξεις του Γυμνασίου, με σκοπό να διαπιστώσουμε αν το περιεχόμενο που προσφέρεται μπορεί να ανταποκριθεί στους σκοπούς και στόχους του μαθήματος και να αποκομίσουμε χρήσιμα και συγκεκριμένα συμπεράσματα.

Στην Α΄ Γυμνασίου την παλαιότερη διδακτική ύλη αποτελούσε η Παλαιά Διαθήκη, τα βιβλία και η γλώσσα τους, οι συγγραφείς τους, ο κόσμος της, οι λαοί της εποχής, η αποκάλυψη του Θεού στους ανθρώπους, η ιστορία των Ισραηλιτών, οι Προφήτες, ο δημιουργός Θεός, η συνάντηση του Ιουδαϊσμού με τον Ελληνισμό.

Στο νέο ΑΠ η 1^η θεματική ενότητα αναφέρεται στην οργάνωση και εξάπλωση της Εκκλησίας. Περιέχει στοιχεία για τον Απόστολο Παύλο, τους διωγμούς, τη μετά διωγμών εποχή, την οργάνωση της Εκκλησίας, τη Ναοδομία, τον Μοναχισμό.

Στη 2^η θεματική ενότητα περιγράφεται η συνάντηση του Χριστιανισμού με τον Ελληνισμό με τον Απόστολο Παύλο, και τους μετέπειτα μεγάλους Αγίους της Εκκλησίας Μ. Αθανάσιο, Γρηγόριο Ναζιανζηνό, Μ. Βασίλειο, Γρηγόριο το Θεολόγο. Η επικράτηση της Ελληνικής γλώσσας στη Βυζαντινή αυτοκρατορία.

Στην 3^η θεματική ενότητα περιγράφεται η ζωή των Χριστιανών μέσα από τη Θεία Λατρεία, τα Ιερά Μυστήρια, τους Αγίους, την Παλαιά και Καινή Διαθήκη.

Στην 4^η θεματική ενότητα παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο η Χριστιανική Εκκλησία αποφασίζει για τα θέματά της. Την ίδρυση του Συνοδικού θεσμού.

Στην 5^η θεματική ενότητα παρέχονται σε μεγάλη έκταση (πενήντα σελίδων) και με αρκετή λεπτομέρεια, στοιχεία για τον Ιουδαϊσμό και το Ισλάμ. Το ίδιο και στην 6^η θεματική ενότητα για τον Ινδοϊσμό, τον Βουδισμό, τον Κομφουκιανισμό, την Κινεζική θρησκεία και τον Λάο-Τσε.

Συνεπώς διαπιστώνουμε ότι το περιεχόμενο του ΜτΘ στην Α΄ Γυμνασίου είναι εντελώς διαφορετικό από το παλαιότερο. Οι θεματικές ενότητες έχουν μεγάλο εύρος θρησκευτικής ύλης με αρκετές υποενότητες θα λέγαμε. Έτσι ο δεκατριάχρονος μαθητής καλείται να επεξεργαστεί και να διερευνήσει ένα ευρύ υλικό που περιλαμβάνει τον ορθόδοξο Χριστιανισμό αλλά και τις μεγάλες θρησκείες, το οποίο δεν έχει χρονολογική και ιστορική σειρά και ο μαθητής της Α΄ Γυμνασίου δύσκολα θα το ταξινομήσει, θα το διερευνήσει και θα εξάγει σωστά συμπεράσματα.

Όσον αφορά τις παρεχόμενες ενδεικτικές δραστηριότητες είναι εξαιρετικά βελτιωμένες σε σχέση με τις προηγούμενες, σημαντικές και αξιόλογες. Ιδιαίτερα οι βιωματικές (ρόλος στον τοίχο, ανακριτική καρέκλα, παιχνίδι ρόλων, παρουσίαση σκηνών) θέτουν το μαθητή σε θέση να σκεφτεί, να βιώσει και να κατανοήσει αρκετά νοήματα και συναισθήματα του άλλου, του διαφορετικού αλλά και του Χριστιανού ο οποίος για παράδειγμα διωκόταν ή καλούνταν να υπερασπιστεί την πίστη του.

Στη Β΄ Γυμνασίου την παλαιότερη ύλη αποτελούσε η Καινή Διαθήκη, ο Ιουδαϊκός κόσμος στα χρόνια του Χριστού, τα βιβλία της, Ευαγγέλια, Επιστολές. Ο ερχομός του Χριστού, η Θεοτόκος, η γέννησή Του, τα παιδικά χρόνια. Ο Ιωάννης ο Βαπτιστής, η βάπτισμα και το κήρυγμα του Χριστού, οι μαθητές Του, παραβολές, η θέση της γυναίκας και των παιδιών, τα υλικά αγαθά, τα θαύματα, τα Πάθη, η Ανάσταση.

Η νέα ύλη της Β΄ Γυμνασίου έχει ως εξής: στην 1^η θεματική ενότητα με τίτλο «Μπορούν οι άνθρωποι να εικονίζουν τον Θεό;» έχουμε διάφορες αναφορές για τις εικόνες, την εικονομαχία, τη βυζαντινή εικόνα, Πατερικά κείμενα για τις εικόνες. Την απεικόνιση του Θεού σε άλλες θρησκείες.

Η 2^η θεματική ενότητα με τίτλο: Ποιος είναι ο Θεός των Χριστιανών; «Τίνα με λέγουσιν οι άνθρωποι είναι;» αναφέρεται στο Χριστό, θαύματα, διδασκαλία. Αναφορές του Χριστού στο Κοράνιο.

Η 3^η θεματική ενότητα με τίτλο: Ποιος είναι ο άνθρωπος; Αναφέρεται στον άνθρωπο μέσα από το Χριστιανισμό και στον άνθρωπο στις άλλες θρησκείες.

Η 4^η θεματική ενότητα με τίτλο: Εμείς και οι «άλλοι» αναφέρεται στον άλλο ως ξένο, στον φανατισμό, τα ανθρώπινα δικαιώματα. Ο άλλος μέσα από το Χριστιανισμό. Ο ξένος στις άλλες θρησκείες.

Η 5^η θεματική ενότητα με τίτλο: Διάσπαση και αντιπαλότητα στις θρησκείες. Διαφωνίες και συγκρούσεις στην οικογένεια, στο φιλικό περιβάλλον, στο Σχολείο. Το σχίσμα, οι Σταυροφορίες, Ιερά Εξέταση, μεταρρύθμιση, φανατισμός, βία (πρόσωπα, γεγονότα).

Η 6^η θεματική ενότητα με τίτλο: Ορθοδοξία και Νέος Ελληνισμός. Αναφέρεται στην Άλωση, στην Εκκλησία κατά την τουρκοκρατία, προνόμια, εξισλαμισμός, νεομάρτυρες, δημοτικά τραγούδια. Το αυτοκέφαλο της Εκκλησίας της Ελλάδος.

Διαπιστώνουμε ότι η νέα ύλη της Β΄ Γυμνασίου είναι εντελώς διαφορετική από την παλαιότερη που σχετιζόταν μόνο με την Καινή Διαθήκη. Θέτει σημαντικά ερωτήματα προς τον μαθητή για τις εικόνες, το Χριστό, τον άνθρωπο, τον ξένο, τις ξένες θρησκείες, τον φανατισμό και τις συνέπειές του μέσα στην ιστορία. Καλεί τον μαθητή να διερευνήσει το υλικό, το οποίο περιλαμβάνει και αποσπάσματα από έργα φιλοσόφων και καλλιτεχνών, αλλά και χωρία της Καινής Διαθήκης και να δώσει απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα τα οποία έχουν άμεση σχέση με τους σκοπούς του νέου ΑΠ.

Στη Γ΄ τάξη του Γυμνασίου η παλαιότερη ύλη του ΜτΘ αφορούσε την Ιστορία της Εκκλησίας από το ξεκίνημά της, την ημέρα της Πεντηκοστής, τις πρώτες Χριστιανικές κοινότητες, τον πρώτο διωγμό, τη μεταστροφή του Απ. Παύλου, το άνοιγμα του Χριστιανισμού στον εθνικό κόσμο, την Αποστολική Σύνοδο, τους διωγμούς, το διάταγμα των Μεδιολάνων, την αναγνώριση της Εκκλησίας, τη συνάντησή της με τον Ελληνισμό, τις αιρέσεις, τους αγωνιστές Αγίους, τον Μοναχισμό, τις Οικουμενικές Συνόδους, την Εικονομαχία, την Εκκλησιαστική Τέχνη, Ναοδομία, αγιογραφία, Υμνολογία. Περιέχει θέματα που τα συναντούμε στην Α΄ και Β΄ Γυμνασίου των νέων Προγραμμάτων Σπουδών.

Στα νέα ΠΣ το υλικό που παρέχεται για τη Γ΄ τάξη και τα θέματα αναφέρονται: στον Χριστιανισμό μέσα στο σύγχρονο κόσμο και στην Ευρώπη, στην Ορθόδοξη Διασπορά, στην ιστορία της Ρωμαιοκαθολικής Εκκλησίας και τον Προτεσταντισμό με εκτενή αναφορά, σε πλήθος αρετικών θρησκευτικών ομολογιών που πηγάζουν κυρίως από τη Δυτική Εκκλησία και τον Προτεσταντισμό. Στη συνέχεια αναφέρεται στην Εκκλησιαστική Τέχνη σε Ανατολή και Δύση, αρχιτεκτονική, γλυπτική,

ζωγραφική, μουσική καθώς και στην Τέχνη την περίοδο της Αναγέννησης εκτενώς. Κατόπιν αναφέρεται στη Θεία Λατρεία της Ορθόδοξης και της Ρωμαιοκαθολικής Εκκλησίας, στα Ιερά Μυστήρια με εκτενή αναφορά στη Ρωμαιοκαθολική και λιγότερο στην ελληνική ευαγγελική εκκλησία. Αναφέρεται στη Διακονία της Ορθόδοξης Εκκλησίας στο σύγχρονο κόσμο, στην Ιεραποστολή, στην άρση των αναθεμάτων Ορθόδοξης και Ρωμαιοκαθολικής Εκκλησίας, στο Παγκόσμιο Συμβούλιο των Εκκλησιών, στους θεολογικούς διαλόγους μεταξύ των Εκκλησιών. Η ιεροσύνη και η χειροτονία γυναικών αναφέρεται και εξετάζεται επίσης διεξοδικά.

Συνεπώς, στη Γ΄ τάξη του Γυμνασίου έχουμε επίσης, μία ευρεία ύλη εντελώς διαφορετική από την παλαιότερη, με πρωτότυπες αναφορές και θέματα που αφορούν το σύγχρονο Χριστιανισμό ανά τον κόσμο. Από την ίδρυση της Εκκλησίας που είχαμε παλαιότερα ερχόμαστε στη σύγχρονη Εκκλησία και τις θρησκευτικές ομολογίες που δημιουργήθηκαν με τον καιρό και σε θέματα που αφορούν άμεσα τη σημερινή εκκλησία και τον Χριστιανισμό, με σκοπό οι μαθητές να γνωρίσουν τις θρησκείες, κυρίως στην Ευρώπη, να εκφράσουν τις απόψεις τους σε σύγχρονα θρησκευτικά θέματα, να γνωρίσουν τον τρόπο επίλυσης που είναι ο διάλογος. Το συγκεκριμένο περιεχόμενο σχετίζεται με τους σκοπούς που θέτει το νέο ΑΠ αλλά δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε με βεβαιότητα αν οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου μπορούν να παρακολουθήσουν και να εξερευνήσουν αυτά τα σύγχρονα θέματα της Εκκλησίας, διότι απαιτούν παρακολούθηση και ιδιαίτερες γνώσεις.

Στα Νέα Προγράμματα Σπουδών το ΜτΘ διατηρεί τον γνωσιακό και παιδαγωγικό χαρακτήρα του αναφέρεται περισσότερο στην ιστορική πτυχή της Ορθόδοξης Χριστιανικής Παράδοσης (εκτός από την 3η θεματική ενότητα περί Θείας Λατρείας, Ιερών Μυστηρίων, Θείας Λειτουργίας) και συγχρόνως επιχειρεί ένα άνοιγμα στις χριστιανικές παραδόσεις της Ευρώπης και τις άλλες θρησκείες. Βασικοί στόχοι του είναι να γνωρίσει ο μαθητής-τρια τη θρησκευτική παράδοση του τόπου του καθώς και τα μεγάλα θρησκευτικά, όπως τον Ιουδαϊσμό, το Ισλάμ και άλλες θρησκείες. Είναι ένα διευρυμένο μάθημα, το οποίο εξετάζει τη συνεισφορά κάθε θρησκευτικής παράδοσης στην Ιστορία και στον πολιτισμό (Δεληκωσταντής, 2005) αποβλέποντας στον θρησκευτικό γραμματισμό, αλλά και στον αναστοχασμό των μαθητών απέναντι στον δικό τους θρησκευτικό προσανατολισμό. Είναι στόχοι που δεν υπήρχαν σ' αυτό το βαθμό στο προηγούμενο Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου με εξαίρεση το Στ΄ κεφάλαιο της Γ΄ τάξης που αναφέρεται στον Ρωμαιοκαθολικισμό, στον Προτεσταντισμό, στη σχέση με τους ετεροδόξους και στις προσπάθειες για την ενότητα των χριστιανών.

Είναι φανερό ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, επιθυμεί να οδηγήσει τον μαθητή σε μια κριτική κατανόηση των σημερινών προβλημάτων του ανθρώπου και των σύγχρονων κοινωνιών. Οι διδακτικές προσεγγίσεις και οι μαθησιακές διαδικασίες του ΜτΘ στηρίζονται στην ελευθερία του ανθρώπου, στην κριτική προσέγγιση των θρησκευτικών διδασκαλιών με στόχο την κριτική διδασκαλία και μάθηση. Δίνεται βαρύτητα στη συμμετοχικότητα και στην ψυχοκινητική δράση του μαθητή, στη διερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση, στην ομαδοσυνεργατική και την επικοινωνιακή – βιωματική διδασκαλία (Illeris, 2009). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ και των αρχών της διαθεματικότητας και διεπιστημονικότητας αποτελούν δεδομένο. Ορίζονται λέξεις κλειδιά πάνω στις οποίες αναπτύσσονται οι βασικοί άξονες κάθε τάξης και η οργάνωση των θεματικών ενότητων. Οι θεματικές ενότητες αποτελούν μια διευρυμένη έρευνα και ανάλυση των προτεινόμενων θεμάτων και γι' αυτό αναπτύσσονται σε μια σειρά από δίωρα. Ο κάθε τίτλος της θεματικής ενότητας δηλώνει και την ιδέα – κλειδί που μπορεί να είναι ένα ερώτημα ή μία φράση, ώστε να δημιουργήσει ένα κλίμα διερευνητικό, διαλογικό και στοχαστικό. Τα παραπάνω αποτελούν καινοτομία όσον αφορά τη μεθοδολογία και την πορεία της διδασκαλίας του μαθήματος.

Το νέο ΠΣ δεν υπηρετεί πιστά τα περιεχόμενα της μάθησης, αλλά την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή και δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό, να επιλέξει τους συνδυασμούς βασικών θεμάτων ΒΘ – προσδοκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων ΠΜΑ – δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικού υλικού ΕΥ που αρμόζουν στην τάξη του. Διακατέχεται από ελευθερία, διαλλακτικότητα και ανοιχτοσύνη, με σκοπό μια δημιουργική και συμμετοχική διδασκαλία και μάθηση η οποία περιλαμβάνει συνεχείς δραστηριότητες.

Επίσης, είναι φανερός ο σκοπός του μαθήματος για διαπολιτισμικές σχέσεις (Πορτελάνος, 2014· Τασιόπουλος, 2010) μεταξύ των ανθρώπων καθώς και η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας μέσα από τη διερεύνηση, το βίωμα μέσω των δραστηριοτήτων και τον διάλογο μεταξύ των μαθητών, με σκοπό η τάξη να μεταβληθεί σ' ένα κέντρο μάθησης. Διαπιστώνουμε δε πως τα νέα ΠΣ δεν έχουν ως βασικό στόχο τη διαθεματική προσέγγιση (Χρυσάφιδης, 2009) των θεμάτων τους όπως τα προηγούμενα. Ωστόσο πρέπει να αναφέρουμε ότι η ανάδειξη της προσφοράς του Χριστιανισμού στον πολιτισμό και στην ιστορία καθώς και η συνεισφορά του στην πολιπολιτισμική δομή των κοινωνιών (Πέτρου, 2003) και τη διαθρησκευτική επικοινωνία αποτελούσαν σκοπούς και του προηγούμενου ΑΠΣ όπως επίσης, κοινά σημεία σε σχέση με τη διδακτική προσέγγιση και τη μεθοδολογία είναι και η ενεργητική μάθηση, ο διάλογος, η συνεργασία, η διερεύνηση και ανακάλυψη από τους ίδιους τους μαθητές. Παρατηρούμε δε ότι μεγάλο μέρος από το παλαιότερο υλικό της Γ΄ τάξης βρίσκεται στην Α΄ και Β΄ τάξη των νέων ΠΣ.

Τέλος θα αναφερθούμε εν συντομία στις απαιτήσεις των νέων ΑΠ και στη βελτίωσή τους. Τα νέα ΑΠ απαιτούν αναβαθμισμένα ηλεκτρονικά μέσα – υπολογιστές και ηλεκτρονικό προβολέα σε κάθε τάξη του Σχολείου. Η έκδοση διδακτικού εγχειριδίου και βιβλίου εκπαιδευτικού είναι πιστεύουμε απαραίτητη. Οι μαθητές μέχρι πρότινος κατείχαν διδακτικό εγχειρίδιο με αρκετές εικόνες, παραθέματα, ερωτήσεις, χωρία από την Αγία Γραφή και τους Πατέρες. Η έλλειψη βιβλίου δημιουργεί στους μαθητές την αίσθηση του υποβιβασμού και της παραμέλησης του μαθήματος και δημιουργεί πρακτικά προβλήματα. Πολύ χρήσιμες και σημαντικές είναι οι παρεχόμενες διδακτικές προτάσεις και η ανάπτυξη του Σχεδίου Διδασκαλίας ανά στάδιο. Ελπίζουμε να προσφερθεί μελλοντικά για όλες τις θεματικές ενότητες όλων των τάξεων. Επίσης διαπιστώνουμε πως πολύ συχνά προτείνεται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Θα ήταν χρήσιμο να προτείνονται και άλλοι τρόποι και μέθοδοι εργασίας με τον ίδιο αναλυτικό τρόπο.

Το εύρος της ύλης και η έλλειψη αλληλουχίας της σίγουρα δημιουργεί προβλήματα σε διδάσκοντες και διδασκόμενους, διότι ναι μεν ο διδάσκων θα προσπαθήσει να συγχωνεύσει και να δημιουργήσει ένα σχετικά μικρό αλλά περιεκτικό υλικό για κάποιο θέμα, από την άλλη όμως, ο μαθητής για να το διερευνήσει και να εξάγει σωστά συμπεράσματα πρέπει εκτός από τις εμπειρίες του να έχει και συγκεκριμένες γνώσεις από τις προηγούμενες τάξεις του Δημοτικού ή του

Γυμνασίου, αλλιώς κινδυνεύει να υποπέσει σ' έναν θρησκευτικό αποπροσανατολισμό. Αντίστοιχα η παροχή υλικού που σχετίζεται με άλλες θρησκείες, Ιουδαϊσμό, Ισλάμ στην Α' Γυμνασίου, με ιδιαίτερη λεπτομερή ανάπτυξη για τις Ιουδαϊκές εορτές και το τελετουργικό τους μέρους, την συναγωγή και την προσευχή των Ιουδαίων, την ιστορία τους, Ιουδαϊκά πρόσωπα, ποίηση και η εκτενή αναφορά στο Ισλάμ, στο κοράνιο, στη ζωή του πιστού μουσουλμάνου, στην προσευχή λεπτομερώς, στην ισλαμική οικογένεια, στις γιορτές, στη λατρεία, στην ιστορία και στον πολιτισμό του Ισλάμ, απαιτεί περισσότερη απομνημόνευση από τον μαθητή ο οποίος επιθυμεί πιο απλή και κατανοητή ύλη και πιο απλή διερεύνηση για να καταλήξει σε ξεκάθαρες απόψεις και συμπεράσματα. Το περιεχόμενο της ύλης πρέπει να εναρμονιστεί κατόπιν έρευνας με το γνωστικό επίπεδο και τη θρησκευτική σκέψη (Πνευματικός, 1993) των μαθητών. Μόνο έτσι θα γίνει προσιτό και ενδιαφέρον. (Βασιλόπουλος, 1988, 1996)

Τέλος, θα ήταν οφέλιμη η διερεύνηση της Ορθόδοξης Χριστιανικής Παράδοσης όχι μόνο σε σχέση με τον πολιτισμό και την ιστορία αλλά πολύπλευρα και ουσιαστικότερα, χωρίς αυτό να σημαίνει κατήχηση και ομολογιακό μάθημα, αφού θα αγγίζει και θα δίνει απαντήσεις στους σύγχρονους προβληματισμούς και στις ανάγκες των νέων και θα πληροί τις προϋποθέσεις του μαθήματος ως μορφωτικό αγαθό.

Γ. Συμπεράσματα

Η σύγκριση των δύο τελευταίων ΑΠ του ΜτΘ μας οδήγησε στα εξής συμπεράσματα.

Το παλαιότερο ΑΠΣ είχε ως στόχο οι μαθητές να γνωρίσουν τον Χριστιανισμό και την Ορθοδοξία μέσα από την Αγία Γραφή, τους Πατέρες και τη ζωντανή παράδοση της Εκκλησίας και να τοποθετηθούν υπεύθυνα. Να συνειδητοποιήσουν ότι ο Χριστιανισμός δίνει προτάσεις στον σύγχρονο κόσμο και τη ζωή. Να συνειδητοποιήσουν τη δύναμη του μηνύματος του Ευαγγελίου και να καλλιεργήσουν το ήθος και την προσωπικότητά τους, να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στον σύγχρονο κοινωνικό προβληματισμό. Να αντιληφθούν ότι το αυθεντικό χριστιανικό μήνυμα είναι υπερφυσικό, υπερεθνικό και οικουμενικό. Να αντιληφθούν την πολυπολιτισμική και πολυθρησκευτική δομή των σύγχρονων κοινωνιών. Να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη της διαθρησκευτικής επικοινωνίας.

Το νέο ΠΣ (ΦΕΚ 2920, 2016) που αφορά το Γυμνάσιο έχει αρκετά κοινά σημεία και σκοπούς σε σχέση με το παλαιότερο, όσον αφορά την ειρηνική συμβίωση των ανθρώπων και τη συνοχή της σημερινής πολυπολιτισμικής κοινωνίας, το σεβασμό και την προσέγγιση θρησκευτικών πεποιθήσεων και παραδόσεων χωρίς προκαταλήψεις, στερεότυπα και φανατισμούς μέσα όμως, από ένα διαφορετικό περιεχόμενο που σχετίζεται με την Παράδοση των θρησκειών γενικότερα και τη συνεισφορά τους στην ιστορία και τον πολιτισμό. Ορίζει ένα ΜτΘ που θα αντιμετωπίσει την προκατάληψη απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα, βασισμένο σε κοινές αξίες των Ευρωπαϊκών κρατών και μία αντικειμενικότητα (δικαιοσύνη, ανθρώπινα δικαιώματα κ.ά.) και όχι τόσο στις ορθόδοξες Χριστιανικές αξίες (αγάπη, ανιδιοτέλεια, ελεημοσύνη, φιλευσπλαχνία, συγχώρεση). Ένα μάθημα που δεν περιορίζεται μόνο στη δική του θρησκευτική παράδοση, αλλά προσφέρει ευρεία γνώση για τις θρησκείες και προσανατολίζει τους μαθητές προς την ποικιλία των θρησκευτικών δυνατοτήτων και ηθικών αντιλήψεων, με σκοπό την ευαισθητοποίησή τους προς τη θρησκεία και όχι την απόκτηση θρησκευτικής συνείδησης και ανάλογων αξιών. Γι' αυτό σε σχέση με το παλαιότερο παρέχει πολύ περισσότερο υλικό για τις άλλες θρησκείες και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ιστορία και το πολιτισμικό περιβάλλον των θρησκειών.

Συνεπώς, παρέχεται ένα μάθημα που σχετίζεται μόνο με μία πτυχή των θρησκειών που αφορά τη σχέση τους με την ιστορία και τον πολιτισμό και τη συνεισφορά τους σ' αυτά. Ενδιαφέρεται για την ειρήνη και την επίτευξή της μέσα από τον σεβασμό προς τον άλλον που δημιουργείται λόγω της προσφοράς της θρησκείας του στην ιστορία και τον πολιτισμό και όχι λόγω της αγάπης προς τον άλλον διότι είναι αδερφός ή δημιουργήμα του Θεού ίδιο και ίσο μ' εμάς. Αυτό σημαίνει ότι ξεφεύγει από το βαθύτερο νόημα της θρησκείας, του θρησκευτικού συναισθήματος και των θρησκευτικών και προσπαθεί να πετύχει συγκεκριμένους στόχους (ειρήνη) χρησιμοποιώντας τα πολιτιστικά και ιστορικά επιτεύγματα των θρησκειών και όχι τις πνευματικές αξίες τους.

Δ. Βιβλιογραφικές αναφορές

- Baynham, M. (2000). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Illeris, K. (2009). *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης*, μτφρ. Γ. Καλαουζίδης. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Βασιλόπουλος, Χ. (1988) *Ο μαθητής ως κριτήριο του περιεχομένου του Μαθήματος των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Βασιλόπουλος, Χ. (1996). *Θρησκευτική αγωγή και αυτονομία του παιδιού*. Θεσσαλονίκη - Αθήνα: Αφοι Κυριακίδη.
- Δελικωσταντής, Κ. (2005). *Διδακτική των θρησκευτικών*. (φάκελος) Πανεπιστήμιο Αθηνών Θεολογική Σχολή, Αθήνα.
- Δελικωσταντής, Κ. (2009). *Η παιδεία ως πολιτισμός του προσώπου*. Αθήνα: Εκδόσεις Έννοια.
- Κούσουλας, Φ. (2011). *Σχεδιασμός και εφαρμογή διαθεματικής διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός. Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Ντεμπρέ, Ρ. (2004). *Η διδασκαλία της θρησκείας στο ουδετερόθρησκο σχολείο*, μτφρ. Γ. Καράμπελας. Αθήνα: Εστία.
- Περσελής, Εμ. (1994). *Χριστιανική Αγωγή και σύγχρονος κόσμος*. Αθήνα: Εκδόσεις Αρμός.
- Πέτρου, Ι. (2003). *Πολυπολιτισμικότητα και Θρησκευτική Ελευθερία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παρατηρητής.
- Πετρουλάκης, Ν. (1992). *Προγράμματα, Εκπαιδευτικοί Στόχοι, Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πνευματικός, Δ. (1993). *Η ανάπτυξη της θρησκευτικής σκέψης στην παιδική και εφηβική ηλικία*. (Διδακτορική Διατριβή) Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Πορτελάνος, Σ. (2014). *Διαπολιτισμική και διαθεματική διδακτική στο μάθημα των Θρησκευτικών: διαγενεαλογική θεολογία και διακοινοκραλισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Έννοια.
- Ρεράκης, Η. (2006). *Ο «άλλος» στο ελληνικό σχολείο, ορθόδοξη χριστιανοπαιδαγωγική θεώρηση*. Θεσσαλονίκη: Πουρνάρας.
- Ρεράκης, Η. (2010). *Σύγχρονη διδακτική των θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Πουρνάρας.
- Τασιόπουλος, Γ. (2010). *Η διδασκαλία των Θρησκευτικών στην ύστερη νεωτερικότητα. Παιδαγωγική, διαπολιτισμική και θεολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Γόρδιος.
- Τσαγκαρλή-Διαμάντη, Ευαγγελία. (2011). *Ειδική διδακτική των θρησκευτικών διδασκαλίες μονοθεματικές, διαθεματικές, διεπιστημονικές, project*. Αθήνα: Λύχνος.
- Χριστιάς, Ι. (2002). *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης.
- Χρυσάφιδης, Κ. (2009). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης: διαθεματικότητα, διεπιστημονικότητα, ευέλικτη ζώνη, μέθοδος project, ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- (2003, 13 Μαρτίου, αρ. φύλλου 303, τεύχ. 2, αρ. Απόφασης 21072α/Γ2). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Δημοτικού – Γυμνασίου. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, σσ. 3733, 3737, 3893-3914.
- (2016, 13 Σεπτεμβρίου, αρ. φύλλου 2920, τεύχ. 2, αρ. Απόφασης 143575/Δ2). Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, σσ. 30859 κε.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως βασική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας στα νέα Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών

Πολύβιος Ι. Στράντζαλης,

Σχολικός Σύμβουλος Θεολόγων Ανατολικής Θεσσαλονίκης, polstrantz@sch.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να αναδείξει την αναγκαιότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο Μάθημα των Θρησκευτικών όχι μόνο εξαιτίας της ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού αλλά και της εφαρμογής των νέων παιδαγωγικών θεωριών που δίνει προτεραιότητα στις ανάγκες των μαθητών και την αποτελεσματική μάθηση. Πρόθεση είναι να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί τη φιλοσοφία και την πρακτική της διαφοροποίησης της διδασκαλίας έτσι ώστε να την οικειοποιηθούν και να την εφαρμόζουν κάθε φορά που χρειάζεται. Ιδιαίτερα μάλιστα τα νέα Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού – Γυμνασίου και Λυκείου που καλούνται να αξιοποιήσουν τις διαφορετικές πολιτιστικές προσεγγίσεις, ηθικές στάσεις κ.α. δίνουν τη δυνατότητα στους δασκάλους και τους θεολόγους να οργανώσουν και να εφαρμόσουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στις τάξεις τους. Η συγγραφή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών σε συνδυασμό με το Φάκελο Υλικού του Μαθήματος που θα διανεμηθεί στους μαθητές από το επόμενο σχολικό έτος, δηλαδή τη δημιουργία υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού θα διευκολύνει στην πράξη της διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά: Διαφοροποιημένη διδασκαλία, νέα Προγράμματα Σπουδών, μάθημα των Θρησκευτικών.

A. Εισαγωγή

Το ζήτημα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας σήμερα είναι ένα από τα πιο κρίσιμα θέματα στη θεωρία της διδακτικής. Στη χώρα μας δυστυχώς ακόμη η διδασκαλία παραμένει στο μεγαλύτερο μέρος της μια προσπάθεια μεταφοράς και μεταβίβασης γνώσεων σε τάξεις όπου οι μαθητές θεωρούνται αδιαφοροποίητος ομοιογενής πληθυσμός (Βακαλούδη, 2012). Η σημερινή διδακτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από ομοιομορφία, δηλαδή ο εκπαιδευτικός σε μια τάξη 25 μαθητών επεξεργάζεται ένα θέμα σε μαθητές με διαφορετικά ενδιαφέροντα, θέτει ένα και μοναδικό στόχο για διαφορετικά πρόσωπα, καθορίζει τον συγκεκριμένο χρόνο είτε οι μαθητές του είναι αργοί είτε είναι γρήγοροι και χρησιμοποιεί μια μέθοδο και μια στρατηγική διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικό μαθησιακό τύπο (Βαστάκη, 2010: 122). Ωστόσο όμως πρέπει να επισημάνουμε ότι στο σχολείο πλέον είναι ολοφάνερο ότι συντελούνται αλλαγές εξαιτίας της ετερογένειας που υπάρχει μέσα στις τάξεις. Παγκοσμίως οι διδακτικές πρακτικές αλλάζουν γιατί αλλάζει ο μαθητικός πληθυσμός πολιτισμικά, ατομικά, κοινωνικά και γλωσσικά. Επιπλέον στο νέο σχολείο ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ικανός να εξατομικεύει τη διδασκαλία του, δηλαδή να συλλέγει να οργανώνει και να αναλύει τις πληροφορίες για τους μαθητές του και να προγραμματίζει την ύλη και τις μεθόδους του ώστε να ικανοποιεί τις ανάγκες τους (Κουκουνάρας – Λιάγκης, 2011:42). Επομένως η εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι αναγκαία περισσότερο από κάθε άλλη εποχή. Στην εργασία αυτή εργασία αφού γίνει αναφορά στην έννοια και τα είδη της διαφοροποίησης της διδασκαλίας θα επικεντρωθούμε ειδικά στη στην εφαρμογή της στο ΜτΘ και θα δώσουμε παραδείγματα εφαρμογής του στα νέα Προγράμματα Σπουδών.

B. Ορισμός και είδη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι ο δομημένος και μεθοδικός τρόπος διδασκαλίας σε διαφορετικές ομάδες και μαθητές, με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις προσδοκίες, τις ικανότητες αλλά και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους μέσα από μια ποικιλία διδακτικών στρατηγικών, μέσων και υλικών (Κανάκης, 1991). Με λίγα λόγια διαφοροποίηση σημαίνει προσαρμογή της διδασκαλίας για να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες (Tomlinson, 2000). Ουσιαστικά αποτελεί ένα μέσο σεβασμού του δικαιώματος των μαθητών για ισότητα μέσα στην τάξη και αφορά όχι μόνο την εκπαιδευτική θεωρία αλλά και την εκπαιδευτική πράξη. Διατρέχει όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, από την αρχή μέχρι το τέλος δηλαδή από τον τρόπο οργάνωσης των εκπαιδευτικών θεσμών μέχρι τις διδακτικές δραστηριότητες αλλά και τα αποτελέσματα της μάθησης.

Η σημερινή πραγματικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία καταδεικνύει την αναγκαιότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας αφού ο εκπαιδευτικός καλείται να εργαστεί με μαθητές που έχουν διαφορετικές ικανότητες, εμπειρίες, κοινωνική καταγωγή, γνωστικό υπόβαθρο και ιεράρχηση στόχων. Ταυτόχρονα οφείλει να καταπολεμήσει κάθε μορφή κοινωνικού αποκλεισμού παρέχοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές. Οι νέες παιδαγωγικές θεωρίες δίνουν έμφαση στις ποιοτικές μορφωτικές διεργασίες και στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών όπου κέντρο οργάνωσης της τάξης και της διδασκαλίας είναι ο μαθητής. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τη μεγάλη ποικιλία που παρουσιάζουν οι μαθητές τόσο ως προς τους ρυθμούς μάθησης όσο και ως προς το επίπεδο ικανοτήτων που έχουν αναπτύξει (Dune R. - Wragg T., 2003: 97).

Στη διδακτική πράξη διακρίνουμε διάφορα είδη διαφοροποίησης όπως: α) διαφοροποίηση ως προς το στόχο, β) διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο, γ) ως προς τη μαθησιακή δραστηριότητα, δ) διαφοροποίηση ως προς το ρυθμό στην

τάξη, ε) διαφοροποίηση ως προς την ανατροφοδότηση και στ) διαφοροποίηση ως προς το διδακτικό υλικό (Βακαλούδη, 2012).

Γ. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο ΜτΘ

Ιδιαίτερα στο μάθημα των Θρησκευτικών που στοχεύει στο θρησκευτικό γραμματισμό των μαθητών και όχι απλώς στην ενημέρωσή τους για το θρησκευτικό φαινόμενο ενδείκνυται ο εκπαιδευτικός συστηματικά για την πολύπλευρη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε οργανωτικό, γνωστικό και παιδαγωγικό επίπεδο. Ο Βασιλόπουλος αναφερόμενος στις αρχές και τους τρόπους μαθητοκεντρικής οργάνωσης της ύλης στο ΜτΘ σημειώνει μεταξύ άλλων ότι η δομή του περιεχομένου θα πρέπει να είναι αρκετά χαλαρή και ελαστική, ώστε να διευκολύνεται η χρησιμοποίηση από τους μαθητές όσον το δυνατόν περισσότερων στρατηγικών μάθησης. Η ελαστική οργάνωση και την ενεργητικότητα του μαθητή υποκινεί, και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθενός ανταποκρίνεται, καθώς επιτρέπει και ενθαρρύνει χρησιμοποίηση διαφορετικών τρόπων μάθησης, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα του καθενός (Βασιλόπουλος, 2008:164).

Στη σημερινή κοινωνία μας, θα πρέπει ιδιαίτερα να προσεχτεί η εθνική αλλά και η πολιτισμική προέλευση των μαθητών και κυρίως στη θρησκευτική διάστασή της που έχει ιδιαίτερη σημασία για το μάθημα των Θρησκευτικών. Κατά τον Βασιλόπουλο οι σημερινοί μαθητές, ζώντας μέσα σε μια πολυπολιτισμική πραγματικότητα, διαμορφώνουν νοοτροπία, τουλάχιστον όσον αφορά στη συμβίωση με το «διαφορετικό», η οποία αποκλίνει από τη νοοτροπία των ενηλίκων που ανατραφήκαμε σε μονοπολιτισμικές κοινωνίες. Αποτέλεσμα της συμβίωσης με τους «ξένους» είναι η απόκτηση νέων εμπειριών που διαφέρουν από τα καθιερωμένα και οδηγούν σε συμπεριφορές, οι οποίες ενώ προβληματίζουν τους μεγάλους για τους μαθητές θεωρούνται φυσιολογικές (Βασιλόπουλος, 2006: 179). Οι θεολόγοι λοιπόν είναι απαραίτητα να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους ανάλογα με τη σύνθεση της τάξης τους, του σχολείου αλλά και του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζουν οι μαθητές. Εκτός όμως από αυτό ο θεολόγος πρέπει να σχεδιάζει τη διδασκαλία του με βάση της γνώσεις, τις δεξιότητες, τις ανάγκες, τα βιώματα που οι μαθητές φέρνουν στην τάξη από την καθημερινή οικογενειακή και κοινωνική ζωή τους. Ο Βασιλόπουλος μάλιστα αναφέρει ότι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που προσδιορίζουν τις συμπεριφορές των μαθητών συμβάλλουν στη διαμόρφωση των προσωπικών τους εμπειριών, οι οποίες πρέπει να αποτελούν βασικό κριτήριο οργάνωσης και σχεδιασμού του θρησκευτικού μαθήματος (Βασιλόπουλος, 2006: 180).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι σύνθετη και δυναμική διαδικασία που προσδιορίζεται από πολλές παραμέτρους. Οι θεολόγοι αλλά και όλοι οι εκπαιδευτικοί κατά το σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους: α) τη μαθησιακή ετοιμότητα, το γνωστικό υπόβαθρο, τις εμπειρίες και τα βιώματα, β) τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες σχετικά με το μάθημα συνολικά αλλά και τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα, και γ) το μαθησιακό στυλ κάθε μαθητή. Βεβαίως στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η διαφοροποίηση μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορους τομείς της διδακτικής πράξης. Κατά τους Strading και Saunders (1993) διαφοροποίηση μπορούμε να έχουμε ως προς τους στόχους, το αποτέλεσμα, το περιεχόμενο, τη μαθησιακή δραστηριότητα, το ρυθμό του μαθήματος στην τάξη, την ανατροφοδότηση, το βαθμό δυσκολίας των διδακτικών υλικών και το μαθησιακό περιβάλλον (Κουτσελίνη και Αγαθαγγέλου, 2009). Διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί και με τη χρήση νέων τεχνολογιών. Χαρακτηριστικές είναι οι διδακτικές προτάσεις της Μητροπούλου (2015: 131-143) για το ΜτΘ με ενσωμάτωση των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών και χρήση Η/Υ, όπου μεταξύ άλλων περιέχει πρόταση διδακτικής εφαρμογής για τον Απόστολο Παύλο όπου έι ομάδες εργασίας αναζητούν πληροφορίες και εργάζονται πάνω σε διαφοροποιημένο περιεχόμενο.

Ο μαθητικός πληθυσμός είναι ανομοιογενής. Η σχολική τάξη περιλαμβάνει μαθητές που διαφέρουν ως προς τα επιμέρους χαρακτηριστικά, τις προϋποθέσεις και τους παράγοντες μάθησης. Το ζήτημα αυτό εντοπίζεται και αντιμετωπίζεται σε διάφορα επίπεδα, μέσα και έξω από τη σχολική τάξη. Ο εκπαιδευτικός καλείται να εργαστεί με σύνολα και πρόσωπα μαθητών που έχουν διαφορετικές ικανότητες, εμπειρίες, κοινωνική καταγωγή, γνωστικό υπόβαθρο, κλίμακα προσδοκιών, ιεράρχηση στόχων.

Δ. Παράγοντες που ευνοούν τον σχεδιασμό διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο ΜτΘ:

α) Τα Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού – Γυμνασίου και Λυκείου. Η μελέτη των Προγραμμάτων αυτών αλλά και των Οδηγών του Εκπαιδευτικού (Δημοτικού – Γυμνασίου και Λυκείου) καταδεικνύει ότι όχι μόνο ευνοεί τον σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αλλά αποτελεί αναγκαίο στοιχείο διεξαγωγής της μαθησιακής διαδικασίας. Οι γενικές αρχές, οι σκοποί, οι στόχοι, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα καθώς επίσης η μεθοδολογία αλλά και οι προτεινόμενες δραστηριότητες συμβάλλουν στην σχεδιασμό διαφοροποιημένων διαδικασιών μάθησης και δραστηριοτήτων αλλά και εκπαιδευτικού υλικού που προτείνετε από τους φακέλους μαθητή για κάθε τάξη. Ιδιαίτερα τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα έτσι όπως διατυπώνονται στα Προγράμματα Σπουδών δίνουν ευελιξία σε διαδικασίες που ευνοούν τη διαφοροποίηση ανάλογα με τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης των μαθητών (Cohen, κ.α, 2010). Ιδιαίτερα μάλιστα τα Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού – Γυμνασίου που είναι προγράμματα διαδικασίας ευνοούν ιδιαίτερα τη διαφοροποίηση κατά το σχεδιασμό των Θεματικών Ενότητων.

β) Η ανάδειξη –αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων, εμπειριών, ενδιαφερόντων και τρόπων μάθησης των μαθητών. Όλο γνωρίζουμε ότι ο κάθε μαθητής είναι μοναδικός σε ό, τι αφορά τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του, τα ενδιαφέροντα του και τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνει. Επιπλέον η ανάδειξη και η αξιοποίηση των ενδιαφερόντων αλλά και των ευρύτερων εμπειριών των μαθητών συνδέεται με την εμπλοκή τους στις διαδικασίες μάθησης.

Ο σχεδιασμός και η οργάνωση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στοχεύει να δημιουργήσει τις μαθησιακές εκείνες συνθήκες ώστε οι μαθητές μέσα από τη συμμετοχή τους στη συλλογική μαθησιακή εμπειρία αλλά και την αλληλεπίδραση

μέσα στην τάξη να ακολουθήσουν την προσωπική τους πορεία μάθησης. Κατά την Μητροπούλου (2015 : 166) η αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ανταποκρίνεται στη φύση και το σκοπό του ΜτΘ που σέβεται την προσωπικότητα του κάθε μαθητή ως «προσώπου μοναδικού και ανεπανάληπτου» και έτσι η διδασκαλία του ΜτΘ προσαρμόζεται καλύτερα στα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή και προωθείται η μαθητοκεντρική διάσταση στη διδασκαλία.

Ε. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και τα νέα Προγράμματα Σπουδών στο ΜτΘ

Το ΜτΘ στοχεύει στον θρησκευτικό γραμματισμό των μαθητών και όχι απλώς στην ενημέρωσή τους για το θρησκευτικό φαινόμενο. Γι' αυτό, έχει ως κεντρική αφητηρία την πολυποικίλη προσαρμογή της μορφωτικής διαδικασίας στα ιδιαίτερα παιδαγωγικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά τους (Οδηγός Εκπαιδευτικού Δημοτικού – Γυμνασίου, 2014: 178). Λαμβάνει υπόψη διαφορετικές πολιτιστικές προσεγγίσεις, πεποιθήσεις, ηθικές στάσεις ακόμη και θρησκευτικές δεσμεύσεις, και παράλληλα, διαχειρίζεται με παιδαγωγική υπευθυνότητα, κοινωνικές προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις των μαθητών. Το ΜτΘ οφείλει να είναι ευαίσθητο στη διαφορετικότητα αλλά και να εργάζεται συστηματικά για την πολύπλευρη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε οργανωτικό, γνωστικό και παιδαγωγικό επίπεδο (Οδηγός Εκπαιδευτικού Δημοτικού – Γυμνασίου, 2014: 178).

Το νέο ΠΣ των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο που εφαρμόστηκε πιλοτικά από το 2011 και το σχολικό έτος 2016 – 2017 γενικεύθηκε η εφαρμογή του, κινείται στη λογική ενός ΠΣ Διαδικασίας και προωθεί την πολυεπίπεδη διδασκαλία, αξιοποιεί συμβατικές και εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης με ποικιλία στρατηγικών, στοχεύει στην καλλιέργεια πολλαπλών ικανοτήτων, ενθαρρύνει μορφές συλλογικής και προσωπικής έκφρασης, είναι αρκετά ευέλικτο. Επίσης το ΠΣ επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει το πλαίσιο για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και στους μαθητές να κινηθούν σε μια διαδικασία κλιμακωτής μαθησιακής ανάπτυξης (Οδηγός Εκπαιδευτικού Δημοτικού – Γυμνασίου, 2014: 179).

Με το νέο ΠΣ, το ΜτΘ επιδιώκεται και μπορεί να συμβάλει σημαντικά και αποφασιστικά στην κατεύθυνση της ειρηνικής συνύπαρξης, της αλληλοκατανόησης και της δημιουργικής αλληλεπίδρασης ανθρώπων και κοινοτήτων με διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις. Επίσης στο νέο ΠΣ του ΜτΘ έχουν ενταχτεί σχεδόν σε όλες τις ενότητες και σε τρεις κύκλους η ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, οι άλλες χριστιανικές παραδόσεις (ρωμαιοκαθολικισμός και προτεσταντισμός) και τα μεγάλα θρησκευόμενα του κόσμου, ιδίως αυτά που σχετίζονται περισσότερο με την ελληνική κοινωνία και το ελληνικό σχολείο (Ισλάμ, Ιουδαϊσμός κ.ά.). Επομένως με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να μαθαίνει για τις θρησκείες των άλλων παιδιών σε πνεύμα αλληλοκατανόησης και αλληλοσεβασμού. Έτσι επιτυγχάνεται ένας βασικός στόχος του νέου σχολείου που είναι η διαδικασία της μάθησης να έχει εξατομικευμένο χαρακτήρα, έτσι ώστε όλα τα παιδιά να είναι συνεχώς ενταγμένα στη μαθησιακή διαδικασία και στη συνέχεια να αισθάνονται και να λειτουργούν ενταγμένα στην ευρύτερη κοινωνία (Οδηγός Εκπαιδευτικού Δημοτικού – Γυμνασίου, 2014: 180).

Ζ. Παραδείγματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Παρακάτω θα δοθούν ορισμένα παραδείγματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας ως προς το περιεχόμενο, ως προς τις μαθησιακές δραστηριότητες, ως προς τους στόχους και τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα καθώς και ως προς τις πολιτισμικές και θρησκευτικές παραδόσεις. Τα παραδείγματα θα είναι από μια Θεματική Ενότητα και μάλιστα από την Θ.Ε. 4 της Β' Γυμνασίου «Εμείς και οι άλλοι». Οι δραστηριότητες που προτείνονται είναι όλες από αυτές που περιγράφονται στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού Δημοτικού – Γυμνασίου. Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται είναι από το Φάκελο Μαθήματος «*Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό: πορεία μέσα από αντιθέσεις*». Έντυπο υλικό στα Θρησκευτικά Β' Γυμνασίου.

α) Διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς το περιεχόμενο

Η διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο ουσιαστικά είναι η ανάπτυξη της ίδιας δεξιότητας, ικανότητας, στάσης και γνώσης σε διαφορετικό περιεχόμενο με βάση την προτίμηση του μαθητή, αλλά και ακόμη και διαφοροποιημένο και σε έκταση και βαθμό δυσκολίας (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009: 5). Ο εκπαιδευτικός δηλαδή προσφέρει στο μαθητή το «Τι» διαφοροποιημένο χωρίς να αλλάζει το μαθησιακό στόχο (Αργυρόπουλος, 2013: 39).

Οι μαθητές μπορούν να προσεγγίσουν την έννοια του «άλλου» μέσα από κείμενα διαφορετικού περιεχομένου. Ο εκπαιδευτικός οργανώνει τις διάφορες ομάδες εργασίας, οι οποίες αναλαμβάνουν να επεξεργαστούν ένα κείμενο. Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε μια συζήτηση στην ολομέλεια με βάση βέβαια ερωτημάτων που θα αναδείξουν τα στοιχεία εκείνα που συγκροτούν την έννοια του «άλλου» και τους τρόπους με τους οποίους αυτή συνδέεται με εμπειρίες και τα βιώματα τους.

Θ.Ε. 4 της Β' Γυμνασίου «Εμείς και οι άλλοι»:

Προσδοκώμενο Μαθησιακό Αποτέλεσμα: Οι μαθητές να αναγνωρίζουν τη σημασία και την εμβέλεια της χριστιανικής διδασκαλίας για τον ξένο ως αδελφό

Έχουμε ένα τμήμα 24 μαθητών και τους χωρίζουμε σε 4 ομάδες και σε κάθε ομάδα δίνουμε ένα κείμενο:

1η Ομάδα: Δίνουμε στους μαθητές το χωρίο (Γεν 18, 1-8) σε φύλλο εργασίας «Κάτω από τη δρυ της Μαμβρή: Ο Θεός ως ξένος που ζητάει τη φιλοξενία του ανθρώπου» και ζητείτε από τους μαθητές αφού διαβάσει ο καθένας μόνος του το παρακάτω κείμενο στη συνέχεια να συζητήσουν με την ομάδα τους και να δώσουν από κοινού μια απάντηση στις ερωτήσεις. 1) Ποια η σημασία που δίνει η Π. Διαθήκη στον «άλλον»; 2) Περιγράψτε τον τρόπο φιλοξενίας του Θεού από τον Αβραάμ. 3) Να αναφέρετε μια περίπτωση φιλοξενίας προσφύγων που παρατηρήσατε τα τελευταία χρόνια στο μακρινό ή κοντινό περιβάλλον σας.

«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. «Κύριέ 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 πίτες». 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 ετοίμασει, και τα έβαλε μπροστά στους άντρες. Αυτός στεκόταν απέναντί τους κάτω από τα δέντρα κι εκείνοι έτρωγαν».

2η Ομάδα: Δίνουμε στους μαθητές το χωρίο (Λκ 10, 25-37) σε φύλλο εργασίας «Ποιος είναι ο πλησίον μου;»: «Ο σπλαχνικός Σαμαρείτης» και ζητείτε από τους μαθητές αφού διαβάσει ο καθένας μόνος του το παρακάτω κείμενο στη συνέχεια να συζητήσουν με την ομάδα τους και να δώσουν από κοινού μια απάντηση στις ερωτήσεις. 1) Ποια είναι η σημασία που δίνει η Κ. Διαθήκη στον «πλησίον»; 2) Περιγράψτε τον τρόπο αντιμετώπισης του Ιουδαίου από τον σπλαχνικό Σαμαρείτη. 3) Να αναφέρετε μια περίπτωση φιλοξενίας προσφύγων που παρατηρήσατε τα τελευταία χρόνια στο μακρινό ή κοντινό περιβάλλον σας.

«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, αλείψε 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».

3η Ομάδα: Δίνουμε στους μαθητές ένα απόσπασμα από το έργο του Rodney Stark, *Η εξάπλωση του Χριστιανισμού...* σε φύλλο εργασίας και ζητείτε από τους μαθητές αφού διαβάσει ο καθένας μόνος του το παρακάτω κείμενο στη συνέχεια να συζητήσουν με την ομάδα τους και να δώσουν από κοινού μια απάντηση στις ερωτήσεις. 1) Ποια η θέση του Χριστιανισμού για το «έλεος» και τον «οίκτο»; 2) Ποιο είναι το επαναστατικό μήνυμα που διαφαίνεται από το απόσπασμα το έργο του Rodney Stark. 3) Να αναφέρετε μια περίπτωση αγάπης και φιλανθρωπίας απέναντι στους πρόσφυγες που παρατηρήσατε τα τελευταία χρόνια στο μακρινό ή κοντινό περιβάλλον σας.

«Οι κλασικοί φιλόσοφοι θεωρούσαν το έλεος και τον οίκτο ως παθολογικά συναισθήματα -ατέλειες του χαρακτήρα που έπρεπε να αποφεύγονται από όλα τα λογικά άτομα. Εφόσον το έλεος συνεπάγεται την παροχή μη δεδουλευμένης βοήθειας ή ανακούφισης, ήταν αντίθετο προς τη δικαιοσύνη... Αυτό ήταν το ηθικό κλίμα μέσα στο οποίο ο Χριστιανισμός δίδαξε ότι το έλεος είναι μια από τις πρωταρχικές αρετές -ότι ένας φιλεύσπλαχνος Θεός απαιτεί από τους ανθρώπους να είναι φιλεύσπλαχνοι. Επιπλέον, το επακόλουθο ότι επειδή ο Θεός αγαπά τους ανθρώπους, οι χριστιανοί δεν μπορούν να ευχαριστούν το Θεό εκτός αν αγαπούν ο ένας τον άλλο, ήταν κάτι εξ ολοκλήρου νέο. Ίσως ακόμα πιο επαναστατική ήταν η αρχή ότι η χριστιανική αγάπη και φιλανθρωπία πρέπει να εκτείνονται πέρα από τα όρια της οικογένειας και της φυλής, ότι πρέπει να επεκταθούν «σε όλους εκείνους που σε κάθε τόπο, αναγνωρίζουν τον Κύριο μας, τον Ιησού Χριστό» (1 Κορ. 1,2). Πράγματι, η αγάπη και η φιλανθρωπία πρέπει να επεκταθούν ακόμη και πέρα από τη χριστιανική κοινότητα».

Rodney Stark, *Η εξάπλωση του Χριστιανισμού*. Πώς το άσημο και περιθωριακό κίνημα του Χριστού εξελίχθηκε σε κυρίαρχη θρησκευτική δύναμη στο Δυτικό Κόσμο μέσα σε λίγους αιώνες

4η Ομάδα: Δίνουμε στους μαθητές ένα απόσπασμα από το περιστατικό που αφηγείται ο ιστορικός της Εκκλησίας Σωκράτης (PG 67, 781 B – 784 A) που αφορά τον επίσκοπο Αμίδη Ακάκιο σε φύλλο εργασίας και ζητείτε από τους μαθητές αφού διαβάσει ο καθένας μόνος του το παρακάτω κείμενο στη συνέχεια να συζητήσουν με την ομάδα τους και να δώσουν από κοινού μια απάντηση στις ερωτήσεις. 1) Σε ποιο δίλημμα βρέθηκε ο επίσκοπος Ακάκιος και ποια απόφαση πήρε; 2) Πως κρίνετε την αντίδραση του βασιλιά των Περσών για την πράξη του επισκόπου Ακάκιου; 3) Να αναφέρετε σημερινές περιπτώσεις αγάπης και φιλανθρωπίας κληρικών απέναντι σε ανήμπορους αλλά και πρόσφυγες που παρατηρήσατε τα τελευταία χρόνια.

«Σε μια μάχη του πολέμου (421-2) μεταξύ Βυζαντινών και Περσών οι Βυζαντινοί συνέλαβαν 7000 αιχμαλώτους, οι οποίοι κινδύνευαν να πεθάνουν από αστία, επειδή οι φρουροί με εντολή που είχαν περιορίζονταν μόνο στη φύλαξή τους, αδιαφορώντας για τη χορήγηση τροφής. Ο Ακάκιος Αμίδης, ο επίσκοπος της περιοχής μόλις το πληροφορήθηκε κάλεσε τους

κληρικούς της περιοχής του και τους είπε: « Ο Θεός ημών ούτε δίσκων ούτε ποτηρίων χρήζει. Ούτε γαρ εσθίει ούτε πίνει, επειδή μη προσδεής εστίν. Επειδή τούτων πολλά κειμήλια χρυσά τε και αργυρά η εκκλησία εκ της ευγνωμοσύνης των προσηκόντων αυτή κέκτηται, προσήκει εκ τούτων ρύσασθαι τε των στρατιωτών τους αιχμαλώτους και διαθρέψαι αυτούς». Πήρε λοιπόν την απόφαση και έλιωσε κειμήλια της εκκλησίας και με τα χρήματα που εξοικονόμησε εξαγόρασε τους αιχμαλώτους από τους φρουρούς. Αφού τους έθρεψε και τους έδωσε τα αναγκαία τους βοήθησε να επιστρέψουν στην πατρίδα τους. Και η διήγηση συνεχίζει: « Αύτη η του θαυμαστού Ακακίου πράξις πλέον τον Περσών βασιλέα κατέπληττεν, ότι αμφοτέρα Ρωμαίοι μεμελετήκασι, πολέμω τε και ευεργεσία νικάν».

(PG 67, 781 B – 784 A)

β) Διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς τις μαθησιακές δραστηριότητες:

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς τις μαθησιακές δραστηριότητες αφορά τα διαφορετικά στυλ μάθησης που έχουν οι μαθητές. Επομένως μπορούν να χειριστούν το ίδιο περιεχόμενο και να προσεγγίσουν με επιτυχία το ίδιο έργο στο ίδιο επίπεδο, αλλά με διαφορετικούς τρόπους (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009: 5).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς τις μαθησιακές δραστηριότητες προϋποθέτει έναν καλό τρόπο οργάνωσης των μαθητών της τάξης οι οποίοι θα πρέπει να είναι εξοπλισμένοι με τις απαραίτητες δεξιότητες επικοινωνίας αλλά και κοινωνικές δεξιότητες. Ο εκπαιδευτικός κατά την οργάνωση των μαθητών σε ομάδες θα πρέπει να τους ενημερώνει για τους στόχους της εργασίας σε ομάδες καθώς και τις ευθύνες του κάθε μέλους αλλά και της ομάδας, έτσι ώστε το ατομικό να συνδέεται με το συλλογικό. Οι δυνατότητες οργάνωσης των μαθητών σε ομάδες στην εκάστοτε θεματική ενότητα στο ΜτΘ είναι βεβαίως πάρα πολλές. Στη Θεματική Ενότητα «Εμείς και οι άλλοι» της Β΄ Γυμνασίου που πραγματεύεται ζητήματα αγάπης, ετερότητας, στερεοτύπων, προκαταλήψεων, κοινωνικών ομάδων κ.α. η τάξη θα μπορούσε να χωρισθεί σε ομάδες εργασίας που ποικίλουν μεταξύ τους ως προς το σημείο δραστηριοτήτων μάθησης που θα διενεργηθούν σε αυτή.

Θ.Ε. 4 της Β΄ Γυμνασίου «Εμείς και οι άλλοι»:

Προσδοκώμενο Μαθησιακό Αποτέλεσμα: Οι μαθητές να αναλύουν βιβλικές και άλλες διηγήσεις από την εκκλησιαστική παράδοση για τον «άλλον»

Έχουμε ένα τμήμα 24 μαθητών και τους χωρίζουμε σε 4 ομάδες και σε κάθε ομάδα δίνουμε ένα κείμενο:

1η Ομάδα: Οι μαθητές επεξεργάζονται το βιβλικό κείμενο που υπάρχει στο φάκελο του μαθήματος και συγκεκριμένα το χωρίο από το Ευαγγέλιο του Λουκά (Λκ 10, 25-37) καθώς και ένα φύλλο εργασίας όπου ζητάμε από τους μαθητές να δουλέψουν το κείμενο με την τεχνική Πέντε π και ένα γ (5W1H).

Ποιό είναι το γεγονός?	.....
Ποιος πρωταγωνιστεί?	.....
Πού συνέβη?	.....
Πότε συνέβη?	.....
Ποιοί βρίσκονται εκεί?	.....
Γιατί συνέβη?	.....

Τι συνδέει τα πρόσωπα της παραβολής και τι τα χωρίζει μεταξύ τους στην αρχή της διήγησης;

2η Ομάδα: Παρατηρούν, ερμηνεύουν με επιχειρήματα και προσεγγίζουν κριτικά το έργο τέχνης που αφορά τον Σπλαχνικό Σαμαρείτη

Δίδεται στους μαθητές σε φωτοτυπία A4 το έργο τέχνης του William Hogarth «Σπλαχνικός Σαμαρείτης». Οι μαθητές καλούνται να δουλέψουν με τη τεχνική Artful Thinking και συγκεκριμένα με το μοτίβο:

τι βλέπεις; (παρατήρηση), τι νομίζεις; (ερμηνεία), τι σε κάνει να αναρωτιέσαι; (διατύπωση ερώτησης)



Με το μοτίβο αυτό οι μαθητές εκτός από τη συστηματική εξέταση του έργου τέχνης θα κατανοήσουν ότι υπάρχει διαφορά της παρατήρησης από την ερμηνεία η οποία βέβαια θα συνοδεύεται από επιχειρήματα. Βεβαίως οι μαθητές με την ερμηνεία τους θα κατανοήσουν ότι δεν κλείνονται στην άποψη τους αλλά είναι ανοιχτή για περαιτέρω διερεύνηση.

3η Ομάδα: Ανακριτική Καρέκλα: Ο ευεργετηθείς Ιουδαίος συζητά με τους συμπατριώτες του για τη βοήθεια που δέχτηκε από έναν εχθρό, το Σαμαρείτη.

4η Ομάδα: Εκπαιδευτικό δράμα (τεχνική της παρακολούθησης της σκέψης)

Αφού οι μαθητές διαβάσουν το βιβλικό κείμενο καλούνται να εφαρμόσουν την τεχνική της παρακολούθησης της σκέψης του εκπαιδευτικού δράματος. Ο κάθε μαθητής υποδύεται ένα από τα πρόσωπα της παραβολής. 1) το θύμα του ληστή, 2) ιερέας, 3) λευίτης, 4) Σαμαρείτης και εκφράζει συναισθήματα όπως:

Νιώθω..... Φοβάμαι..... Θέλω να.....

γ) Διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς τους στόχους και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Επίσης σχετικά με την παραβολή του Σπλαχνικού Σαμαρείτη μπορούμε να κάνουμε διαφοροποίηση σε στόχους δηλ. στα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα.

Η διαφοροποίηση ως προς το στόχο σημαίνει οι μαθητές να καλύπτουν το ίδιο περιεχόμενο με εργασία σε ιεραρχημένους στόχους, που επιτρέπουν στον κάθε μαθητή να σταματήσει περισσότερο και να πάρει βοήθεια εκεί που έχει περισσότερη ανάγκη (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009: 5).

ΕΠΙΠΕΔΑ ΜΑΘΗΣΗΣ	Γνώσεις και κατανοήσεις	Στάσεις και συμπεριφορές	Δεξιότητες και ικανότητες
1	Γνωρίζουν βασικά στοιχεία της παραβολής του σπλαχνικού Σαμαρείτη	Διατυπώνουν τη δική τους άποψη για το ποιος είναι ο «πλησίον»	Οργανώνονται, ερευνούν και παρουσιάζουν συλλογικά τις θέσεις τους
2	Κατανοούν την υπερεθνική, υπερφυλετική και οικουμενική αξία της αγάπης	Προσεγγίζουν κριτικά τα κοινωνικά φαινόμενα του ρατσισμού	Αναλύουν και ερμηνεύουν ιστορικά γεγονότα χρησιμοποιώντας θεολογικά κριτήρια

3	Αναγνωρίζουν τις σύγχρονες μορφές ρατσισμού και διατυπώνουν απόψεις για την αποφυγή διακρίσεων σε επίπεδο κοινωνικό και θρησκευτικό	Συνειδητοποιούν τη σημασία της ετερότητας και της διαφορετικής πολιτισμικής και θρησκευτικής ταυτότητας	Μαθαίνουν να επικοινωνούν με ανθρώπους διαφορετικής πολιτισμικής και θρησκευτικής ταυτότητα
---	---	---	---

δ) Διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς τις πολιτισμικές και θρησκευτικές παραδόσεις

Στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία, πρέπει να προσεχτεί η εθνική/πολιτισμική διαφοροποίηση των παιδιών και, αυτονόητα, κυρίως στη θρησκευτική της διάσταση, που έχει κεντρική σημασία τουλάχιστον για στο ΜτΘ. Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση βρίσκει εδώ την πιο καίρια εφαρμογή της (Οδηγός Εκπαιδευτικού Δημοτικού – Γυμνασίου, 2014: 179).

Θ.Ε. 4 της Β' Γυμνασίου «Εμείς και οι άλλοι»:

Προσδοκώμενο Μαθησιακό Αποτέλεσμα: Οι μαθητές να αναγνωρίζουν τον σεβασμό του «άλλου» ως μια θεμελιώδη και κοινή αξία των θρησκειών

Έχουμε ένα τμήμα 24 μαθητών και τους χωρίζουμε σε 4 ομάδες. Σε κάθε ομάδα δίνουμε φύλλο εργασίας με κείμενα διαφορετικής πολιτισμικής και θρησκευτικής παράδοσης.

1^η Ομάδα: Ιουδαϊσμός: Στην πρώτη ομάδα δίνουμε χωρία από την Π. Διαθήκη (Εξ 23,9. Λευ 19,33-34. Αρ 15,15-16) και τους ζητάμε την υπογράμμιση κειμένων με στόχο την επισήμανση του σεβασμού του «άλλου» ως μια θεμελιώδη αξία στον Ιουδαϊσμό.

«Ξένον μην καταπιέζετε, γιατί ξέρετε πώς αισθάνεται ο ξένος, αφού κι εσείς ήσασταν κάποτε ξένοι στην Αίγυπτο» (Εξ 23, 9).

«Αν κάποιος ξένος έρθει να μείνει μαζί σας στη χώρα σας, μην τον εκμεταλλευτείτε. Να του φέρεστε όπως σ' έναν συμπατριώτη σας να τον αγαπάτε σαν τον εαυτό σας, γιατί κι εσείς ξένοι ήσασταν στην Αίγυπτο. Εγώ, ο Κύριος, είμαι ο Θεός σας» (Λευ 19, 33-34).

«Ο ίδιος νόμος θα ισχύει για πάντα στο μέλλον για όλη τη σύναξη, τόσο για σας όσο και για τους ξένους, που είναι μαζί σας. Όπως είστε εσείς, έτσι θα είναι και οι ξένοι απέναντι στον Κύριο» (Αρ 15, 15-16).

2^η Ομάδα: Ισλάμ: Στη δεύτερη ομάδα δίνουμε τα κείμενα από το Κοράνιο και τους ζητάμε την υπογράμμιση κειμένων με στόχο την ανάδειξη της στάσης απέναντι στους μετανάστες και τους ξένους.

«Όποιος εγκαταλείπει την πατρίδα του για τον αγώνα υπέρ του Θεού, θα συναντήσει πάνω στη γη πολλά καταφύγια, συντρόφους και αφθονία αγαθών. Όποιος εγκαταλείπει τη χώρα του για τον δρόμο του Κυρίου και του Αποστόλου του και πεθαίνει εκεί, θα έχει αμοιβή από τον Θεό, τον μεγαλόψυχο και πολυεϋπλαγχο» (Κοράνιο, 4, 100).

«Όσοι εγκατέλειψαν τη χώρα τους και θυσιάσουν τους εαυτούς τους και την περιουσία τους στη μάχη υπέρ της πίστης, αυτοί θα καταλάβουν την υψηλότερη βαθμίδα ενώπιον του Θεού και θα είναι μακάριοι» (Κοράνιο, 9, 20).

«Όσοι μένουν στα σπίτια τους και ασπάστηκαν από την αρχή την πίστη, αγαπούν όσους κατέφυγαν σε αυτούς. Η καρδιά τους είναι απαλλαγμένη από κάθε επιθυμία, δεν ποθούν τα ξένα αγαθά και προτιμούν να δείχνουν τη γενναιοδωρία τους προς τους ξένους, παρόλο που και μεταξύ τους βρίσκονται φτωχοί. Όσοι, λοιπόν, κρατούν την καρδιά τους μακριά από τη φιλαργυρία, είναι μακάριοι» (Κοράνιο, 59, 20)

3^η Ομάδα: Ινδουισμός: Στην τρίτη ομάδα δίνουμε το κείμενο «Η ξενιτειά και η περιπλάνηση ως όρος της φωτισμένης ζωής» και τους ζητάμε την υπογράμμιση κειμένου με στόχο την ανάδειξη της στάσης απέναντι στην ξενιτειά και την παραπλάνηση.

«Στην Ινδία είναι πανάρχαιο το έθιμο των ιερών αποδημιών σε διάφορους ιερούς τόπους. Κατά κανόνα, η ζωή ενός ευσεβούς ινδουιστή υψηλής κάστας έχει τέσσερις φάσεις: του μαθητή, του οικογενειάρχη, του αφοσιωμένου στην περισυλλογή σε έναν ήσυχο τόπο και, τέλος, του αναχωρητή. Στην τελευταία αυτή φάση, πραγματοποιούνται συνήθως οι ιερές αποδημιές. Την πρώτη θέση ανάμεσα στους προσκυνηματικούς τόπους κατέχει για τους ινδουιστές το Βαρανάσι ή Μπεναρές στις όχθες του Γάγγη ποταμού. Το Βαρανάσι θεωρείται το «κέντρο του κόσμου». Λέγεται ότι στο Βαρανάσι υπάρχουν 100.000 ναοί και βωμοί, όπου καθημερινά συρρέουν χιλιάδες προσκυνητές για να τελέσουν το τελετουργικό τους λουτρό και να μελετήσουν ιερά κείμενα ή να ακούσουν τα κηρύγματα δασκάλων και ασκητών. Ακόμη και ένας εγκληματίας, ανεξαρτήτως κάστας, αν πεθάνει στο Βαρανάσι, μεταβαίνει κατευθείαν στον ουρανό. Κάθε δέκα χρόνια τελείται στην Ινδία μια μεγάλη γιορτή, που συνδυάζεται με ιερή αποδημία σε τέσσερις αγίους τόπους: Πραγάγκ, Χρντουάρ, Νασίκ και Ουτζάιν. Πρόκειται για ένα πανάρχαιο θρησκευτικό πανηγύρι, στο οποίο συγκεντρώνονται εκατομμύρια άνθρωποι. Από τα πιο εντυπωσιακά θεάματα, είναι εκείνο που παρουσιάζουν οι ασκητές: π.χ. μερικοί τυφλώνονται κοιτάζοντας τον ήλιο, άλλοι ξαπλώνουν πάνω σε κρεβάτια με καρφιά και πολλοί αλείφονται με στάχτη και ψέλνουν ιερά τραγούδια. Εκείνοι όμως που μαγνητίζουν τους προσκυνητές, είναι οι ερημίτες που κατεβαίνουν από τα βουνά και τα παρθένα δάση ύστερα από πολυχρόνια απομόνωση και ζωή περισυλλογής».

Αναστάσιος Γιαννουλάτος, Οψεις Ινδουισμού – Βουδισμού

4^η Ομάδα: Βουδισμός: Στην τέταρτη ομάδα δίνουμε το κείμενο «Σεβασμός και φροντίδα για τον ξένο και τον περιπλανώμενο» και τους ζητάμε την υπογράμμιση κειμένου με στόχο την ανάδειξη της στάσης απέναντι στον ταξιδιώτη.

«Για τον Μαχαγνάνα Βουδισμό, η ευσπλαχνία πρέπει να καλλιεργείται έντονα πιο πολύ κι απ' τη σοφία. «Φύλακας θα γίνω γι' αυτούς που δεν έχουν προστασία, οδηγός για τον ταξιδιώτη, πλοίο, πηγάδι, πηγή, γέφυρα γι' αυτόν που αναζητεί την άλλη όχθη», λέει μια χαρακτηριστική επίκληση της Μαχαγνάνα».

Χιούστον Σμιθ, Οι Θρησκείες του κόσμου

Τέλος να σημειώσουμε ότι εκτός από τα παραδείγματα αυτά διαφοροποίησης μπορούμε να έχουμε διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε πολλούς άλλους τομείς όπως στην αξιολόγηση κ.α.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές στο: Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου Δ. (επιμέλεια) Συλλογική εργασία (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Βακαλοῦδη, Α. (2012). *Μέθοδοι διδακτικής και αξιολόγησης στο σύγχρονο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αντ. Σταμούλη.
- Βαστάκη, Μ. (2010). Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία. *Επιστημονικό Βήμα*. τ. 12. Αθήνα.
- Βασιλόπουλου, Χ. Κ. (2006). *Παιδαγωγικά μελετήματα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Βασιλόπουλου, Χ. Κ. (2008). *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Dune, R. - Wragg, T. (2003). *Αποτελεσματική διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαβάλλας.
- Κανάκης, Ι.Ν. (1991). Η εσωτερική διαφοροποίηση και η εξατομίκευση της διδασκαλίας – μάθησης. *Νεοελληνική Παιδεία*, 23, 33-49.
- Κουκουνάρας – Λιάγκης, Μ., (2011). *Εκπαιδευτικοί εν δράσει: νέα πολυτροπική διδακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κουτσελίνη, Μ., και Αγαθαγγέλου, Μ.(2009). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η κοινωνική, η Ακαδημαϊκή και η Διδακτική Πτυχή*. Ανακτήθηκε από https://www.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/KoutseliniAgathangelou_DifferentiationofTeachingActionResearch.pdf
- Κουτσελίνη – Ιωαννίδου, Μ., *Διαφοροποίηση διδασκαλίας - Μάθησης: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Ανακτήθηκε από http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/e27_11_03/sin_ath/mer_c_th_en_v/koytselini.htm
- Μητροπούλου, Β. (2015). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη Διδακτική του Μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ostrakon.
- Μητροπούλου, Β. (2015). Κοινωνικοπολιτισμικές Θεωρίες Μάθησης: προτάσεις εφαρμογής στη διδακτική Πράξη με χρήση Η/Υ. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ostrakon.
- Tomlinson, C.A. (2007). Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ/ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. (2014). Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού- Γυμνασίου, Αθήνα. Ανακτήθηκε από <http://iep.edu.gr/index.php/el/thriskeftika-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/thriskeftika-programmata-spoudon>
- ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ/ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. (2014). Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Λυκείου, Αθήνα. Ανακτήθηκε από <http://iep.edu.gr/index.php/el/thriskeftika-odigoi-ekpaideftikoy>
- ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ/ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. (2016). Πρόγραμμα Σπουδών στα θρησκευτικά Λυκείου, Αθήνα. Ανακτήθηκε από <http://iep.edu.gr/index.php/el/thriskeftika-programmata-spoudon>
- ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ/ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. (2017). Φάκελος Μαθήματος. Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό: πορεία μέσα από αντιθέσεις. Έντυπο υλικό στα Θρησκευτικά Β΄ Γυμνασίου. ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ». Ανακτήθηκε από http://ebooks.edu.gr/modules/document/file.php/DSGYM-B118/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A0%CE%B1%CE%BA%CE%AD%CF%84%CE%BF/%CE%92%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%AF%CE%BF%20%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%AE/21-0189-01_Thriskeutika_B-Gymnasiou_BM.pdf
- Strading, B., & Saunders, L. (1993) Differentiation in practice : responding to the needs of all pupils *Educational Research*, 35(2) pp. 127-137.

Πλαίσιο και στοιχεία αξιολόγησης των μαθητών στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών των Θρησκευτικών στο Λύκειο

Μαρία Συργιάννη
Σχολική Σύμβουλος Θεολόγων
Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας
e-mail: ma.syrgianni@gmail.com

Περίληψη

Η αξιολόγηση στην παιδαγωγική της διάσταση αποτελεί βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής λειτουργίας του σχολείου, δηλαδή της διδασκαλίας, της μάθησης, της διαπαιδαγώγησης, της κοινωνικοποίησης. Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τα Θρησκευτικά στο Λύκειο, το οποίο αναπτύσσεται εννοιολογικά, η αξιολόγηση σχετίζεται άμεσα με τη φιλοσοφία και τις παιδαγωγικές αρχές στις οποίες αυτό έχει δομηθεί, με τους στόχους του, το περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου και τη μεθοδολογία προσέγγισής του. Πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία που ενσωματώνεται στη διδακτική διεργασία και αξιοποιεί ποικίλες μορφές και τεχνικές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ώστε να μπορεί να αποτιμήσει την επίτευξη της προσδοκώμενης μάθησης και την πολύπλευρη ανατροφοδότηση του μαθητή σε γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες, αξίες και στάσεις. Η αξιολόγηση δεν εξαντλείται στα ποσοτικά στοιχεία αλλά αποτυπώνει και ποιοτικά χαρακτηριστικά της μάθησης, γίνεται αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και λειτουργεί ανατροφοδοτικά και για τον εκπαιδευτικό, σε μια κατεύθυνση συνεχούς βελτίωσης.

Λέξεις κλειδιά: θρησκευτική μάθηση, νέο Πρόγραμμα Σπουδών, αξιολόγηση μαθητών

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση των μαθητών στο σχολείο είναι στενά συνυφασμένη με τη διδακτική πράξη και κατ' επέκταση με τη συνολική κοινωνική λειτουργία του σχολείου. Ως αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της μάθησης (Δημητρόπουλος 2001:31) αποτελεί μια συνεχή διαδικασία, διάχυτη κατά τη διάρκεια της καθημερινής μαθησιακής διεργασίας, ενταγμένη στη ροή του εκπαιδευτικού έργου και πολύμορφη ως προς τους τρόπους και τις τεχνικές που την τεκμηριώνουν.

Η βασική της λειτουργία είναι παιδαγωγική. Αποσκοπεί στη διάγνωση και αποτίμηση διδακτικών καταστάσεων και στην ανατροφοδότηση όσων εμπλέκονται σε αυτές. Παρέχει πληροφορίες στον εκπαιδευτικό σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των μεθόδων, των στρατηγικών μάθησης και το βαθμό επίτευξης των στόχων κατά τη διδακτική πράξη. Ενημερώνει τον μαθητή για την πρόοδό του, του δημιουργεί κίνητρα για μάθηση και αναπτύσσει την αυτογνωσία του. Πληροφορεί συγχρόνως και τους γονείς για την πορεία μάθησης των παιδιών τους και γίνεται πολλές φορές η απαρχή και η βάση της συνεργασίας σχολείου και γονέων (Ματσαγγούρας, 2007:308-309).

Η σχολική αξιολόγηση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως συστηματική ερευνητική εργασία, καθόσον μπορεί να συλλέξει στοιχεία και δεδομένα που επιτρέπουν τη διατύπωση έγκυρων και αξιόπιστων κρίσεων για την ποιότητα ή την αξία προσώπων ή καταστάσεων ή την έκβαση μιας προσπάθειας, με απώτερο στόχο τη λήψη αποφάσεων (Κασσωτάκης, 2013:21). Στο πλαίσιο αυτό είναι σημαντικό η αξιολόγηση να λειτουργεί ως διαρκής αναστοχασμός σε σχέση με τις μεθόδους, τις πρακτικές και τις τεχνικές με τις οποίες προσεγγίζεται και μεταδίδεται το διδακτικό αγαθό και ευοδώνονται οι διδακτικοί στόχοι. Υπό την έννοια αυτή η αξιολόγηση βοηθά τον/την εκπαιδευτικό να παίρνει αποφάσεις πριν την έναρξη της διδασκαλίας-διαγνωστική/αρχική αξιολόγηση, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας-διαμορφωτική αξιολόγηση και μετά το πέρας της διδασκαλίας -τελική αξιολόγηση. (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011:44).

Οι νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στην κοινωνική πραγματικότητα απαιτούν ευελιξία και προσαρμοστικότητα, ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δημιουργικών δεξιοτήτων από τα άτομα και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό και την εκπαίδευση. Η έμφαση στην αξιολόγηση θα πρέπει να δίνεται όχι μόνο στην επίτευξη γνωστικών στόχων αλλά και σε στόχους που καθιστούν τους μαθητές/τριες ικανούς να κατανοούν τα κρίσιμα προβλήματα και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο σύγχρονος κόσμος, να συμμετέχουν δημιουργικά σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο και εξελισσόμενο περιβάλλον, να διαμορφώνουν ιδέες, συμπεριφορές και στάσεις ζωής υπεύθυνες και επωφελείς τόσο για τους ίδιους όσο και για το κοινωνικό σύνολο, να αναπτύξουν δεξιότητες στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Θρησκευτική μάθηση και νέο Πρόγραμμα Σπουδών

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών των Θρησκευτικών στο Λύκειο, που εκπονήθηκε το 2015 και εφαρμόζεται από τη σχολική χρονιά 2016-2017, συγκροτεί μια νέα παιδαγωγική πρόταση για τη θρησκευτική εκπαίδευση της σχολικής αυτής βαθμίδας, αξιοποιώντας δημιουργικά την εμπειρία του παρελθόντος και υιοθετώντας σύγχρονες θεωρίες της θρησκευτοπαιδαγωγικής στη διαμόρφωση των σκοπών, της μεθόδου και του περιεχομένου του. Αναπτύσσεται εννοιολογικά με «βασικές» και «επιμέρους» έννοιες να δημιουργούν ένα διδακτικό καμβά σε όλες τις τάξεις. Για κάθε έννοια/Διδακτική Ενότητα (ΔΕ) έχουν προσδιοριστεί προσδοκώμενα αποτελέσματα μάθησης, στα οποία αναμένεται να φθάσει ο μαθητής μέσα από τη διδακτική διεργασία και παράλληλα, έχει προβλεφθεί αντίστοιχη αξιολόγησή τους.

Οι μέθοδοι διδασκαλίας, που προτείνονται για την επεξεργασία των εννοιών και την ανάπτυξη των διδακτικών δραστηριοτήτων είναι α) η Βιωματική μέθοδος (Mary Kalantzis & Bill Cope, 2013) και β) η Διερευνητική μέθοδος (Clive Erricker, 2010), με αντίστοιχα στάδια ανάπτυξης: Βιώνοντας-Νοηματοδοτώντας-Αναλύοντας-Εφαρμόζοντας (Βιωματική) και Περιγράφοντας-Εφαρμόζοντας-Διερευνώντας-Αναπλασιώνοντας-Αξιολογώντας (Διερευνητική). Και οι δύο υπηρετούν τον φιλοσοφικό προσανατολισμό και την παιδαγωγική θεωρία των νέων ΠΣ, στηρίζονται σε μία πλούσια γκάμα γνωστικών διαδικασιών και υποστηρίζουν τον νέο άνθρωπο σύμφωνα με τα αναπτυξιακά, βιολογικά, γνωσιακά, ηθικά, συναισθηματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του στη διαδικασία της μάθησης. Επιπρόσθετα, εμπλέκουν την εκπαιδευτική κοινότητα σε μία ανοιχτή, διαφοροποιημένη και ευέλικτη παραγωγή γνώσης, η οποία έχει βιωσιμότητα και σχέση με τη ζωή των μελών (Επιμορφωτικό υλικό αρ.5, ΙΕΠ 2017).

Ο σχεδιασμός αλλά και το περιεχόμενο του νέου ΠΣ στο Μάθημα των Θρησκευτικών(ΜτΘ) στοχεύουν ώστε οι μαθητές/μαθήτριες, όχι μόνο να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν την εμπειρική, προσωπική γνώση για το θρησκευτικό φαινόμενο, αλλά και να γίνουν κάτοχοι της «θρησκευτικής γλώσσας», δηλαδή ικανοί να «αποκωδικοποιούν», μέσα από τις εμπειρίες και τα βιώματά τους, τους κώδικες που εκφράζουν το θρησκευτικό φαινόμενο, έτσι όπως απαντάται στον Χριστιανισμό και στις θρησκευτικές παραδόσεις του περιβάλλοντός τους» (Οδηγός Εκπαιδευτικού Λυκείου 2015:307) . Η θρησκευτική γνώση «στην περίοδο της εφηβείας και του Λυκείου 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, ... αλλά προσφορά όλων αυτών των διαδικασιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης που θα τον βοηθήσουν να αναπτύξει, να προσδιορίσει και να επαναπροσδιορίσει την προσωπική του θρησκευτική γλώσσα και αυτή του πλαισίου του...» (Κουκουνάρας Λιάγκης 2015:149).

Στο ΜτΘ και σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα, οι μαθητές/τριες προσεγγίζουν και επεξεργάζονται τη θρησκευτική γνώση μέσω μιας πολυεπίπεδης και πολυτροπικής διδακτικής διεργασίας. Σύμφωνα με τον καθηγητή Χ. Βασιλόπουλο (2008:160) «η διαδικασία διαμόρφωσης των (θρησκευτικών) εννοιών είναι μια πολύπλοκη και γνήσια πράξη της σκέψης, με συμμετοχή βασικών νοητικών λειτουργιών, όπως π.χ. είναι η σκόπιμη προσοχή, η λογική μνήμη και η αφαιρετική και συνθετική ικανότητα». Με την καθοδήγηση του διδάσκοντα και την υποστήριξη του πολυποικίλου υλικού, μέσα από μαθησιακές δραστηριότητες που αναπτύσσονται κατά τα στάδια των διδακτικών μεθόδων, οι μαθητές/τριες εμπλέκονται ενεργά σε διερευνητικές και βιωματικές μεθόδους μάθησης, κάνοντας διάλογο, διερευνώντας, αξιολογώντας, εφαρμόζοντας, κρίνοντας, ερμηνεύοντας. Αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και αυτενέργεια, αναλαμβάνοντας ουσιαστικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης και συμμετέχοντας ενεργά σε αυτήν. Η ενσωμάτωση Η/Υ και η εφαρμογή της σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας δημιουργεί ένα οικείο και ενδιαφέρον μαθησιακό περιβάλλον (Μητροπούλου 2015:40), λειτουργεί υποστηρικτικά και αξιοποιεί παιδαγωγικά το διαδικτυο αλλά και το ψηφιακό υλικό που έχει δημιουργηθεί ειδικά για το ΜτΘ (βλ. Επιμορφωτικό Υλικό, αρ.11, ΙΕΠ 2017 & Ψηφιακό Σχολείο/Φωτόδενδρο <http://dschool.edu.gr/>). Η συμμετοχή σε συνεργατικές δράσεις, η ατομική συνεισφορά και η ανάληψη προσωπικής ευθύνης ενθαρρύνουν την αυτογνωσία και την αυτοκριτική των μαθητών, ενώ παράλληλα ενισχύουν τον σεβασμό, την αλληλεγγύη και την αλληλοβοήθεια, που αποτελούν καίριους στόχους του μαθήματος στο σχολείο.

Η αξιολόγηση στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών

Η αξιολόγηση στο νέο ΠΣ σχετίζεται άμεσα με τους στόχους του προγράμματος, με το περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου του μαθήματος και με τη μεθοδολογία που αυτό προσεγγίζεται. Βοηθά να διαπιστωθεί η επίτευξη των γενικών σκοπών της θρησκευτικής εκπαίδευσης στο Λύκειο, των ειδικών στόχων που τίθενται σε κάθε τάξη και των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων της κάθε διδακτικής ενότητας. Οποσδήποτε η αξιολογική διαδικασία δεν αποτελεί άθροιση των βαθμολογικών αποτελεσμάτων στο τέλος μιας διδακτικής περιόδου, ούτε εξαντλείται στην προφορική εξέταση και τον έλεγχο με γραπτά τεστ και ωριαία διαγωνίσματα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ή τις τελικές προαγωγικές/απολυτήριες εξετάσεις.

Παραδοσιακά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα -κυρίως στη βαθμίδα του Λυκείου, ως προς τον τρόπο αξιολόγησης παρατηρείται ότι: α) κυριαρχεί μόνο η τελική-αθροιστική αξιολόγηση, η οποία αποτυπώνει ποσοτικά στοιχεία όχι όμως και ποιοτικά χαρακτηριστικά, β) η αξιολογική αποτίμηση της μαθησιακής αποτελεσματικότητας παραμένει στις γνώσεις και για το λόγο αυτό οι περισσότερες διαδικασίες και τα μέσα αξιολόγησης σχετίζονται με την επίτευξη γνωστικών στόχων γ) η αθροιστική αξιολόγηση επικεντρώνεται στο παρατηρήσιμο και μετρήσιμο αποτέλεσμα της εκπαίδευσης, λειτουργεί μόνο διαπιστωτικά και προσφέρεται για τη διεκπεραίωση θεσμικών λειτουργιών του σχολείου: έκδοση ελέγχων προόδου, ετήσιων ενδεικτικών και απολυτηρίων, εισαγωγικές διαδικασίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση κλπ. (Ματσαγγούρας, 2007:309).

Οι σημαντικές τομές που γίνονται με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στην παιδαγωγική διάσταση και τη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος των Θρησκευτικών οδηγούν σε μια διαφορετική θέαση της διαδικασίας της αξιολόγησης, η οποία χωρίς να παραθεωρεί το νομικό πλαίσιο της αξιολόγησης στο Λύκειο (ΠΔ 46/22-06-2016) προχωρά όχι μόνο σε αξιολόγηση «της μάθησης» αλλά και σε αξιολόγηση της διαδικασίας «για τη μάθηση». Λειτουργεί σαν ένας αναπτυξιακός μαθησιακός μηχανισμός κι όχι σαν σύστημα απονομής ποινών και αμοιβών ή σωφρονισμού (Οδηγός Εκπαιδευτικού Δημοτικού-Γυμνασίου: 240). Η λειτουργία της στη διδασκαλία και σε κάθε περίπτωση είναι «αξιολόγηση τόσο διαδικασίας, όσο και αποτελέσματος» (Δημητρόπουλος, 2001:69)

Παράλληλα, στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών η αξιολόγηση συνιστά μια δυναμική, πολυσύνθετη και υπεύθυνη ενέργεια που ενσωματώνεται στο σύνολο της μαθησιακής πορείας ήδη από τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και ξεδιπλώνεται σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής πράξης, χρησιμοποιώντας ποικίλες μορφές, στρατηγικές και εργαλεία. Είναι εξαιρετικά χρήσιμο να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί ότι στη δόμηση του ΠΣ υπάρχει αλληλεξάρτηση μεταξύ σκοπών, προσδοκώμενων μαθησιακών

αποτελεσμάτων και αξιολόγησης. Αντίστοιχα, η επιλογή των διδακτικών μεθόδων και των δραστηριοτήτων σε κάθε διδακτική ενότητα συνάδει, αφενός με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και αφετέρου με τα ζητούμενα της αξιολόγησης. Η στήλη της αξιολόγησης που υπάρχει στο ΠΣ εξυπηρετεί την ανάγκη για σαφή προσδιορισμό της προσδοκώμενης μάθησης, για την οποία ο αξιολογικός έλεγχος από τον διδάσκοντα είναι δεσμευτικός στο Λύκειο (Οδηγός Εκπαιδευτικού Λυκείου 2015:315).

Εξαρχής, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει στο σχέδιο της διδασκαλίας του, εκτός από τις μαθησιακές δραστηριότητες, να προβλέψει και να εντάξει και τις τεχνικές που θα χρησιμοποιήσει για την αξιολόγηση, ώστε να διακρίνει και να αποτιμήσει σε ποιο βαθμό μαθητές/τριες, οδηγήθηκαν στην επιδιωκόμενη μάθηση. Να αποτιμήσει ποιοτικά χαρακτηριστικά μάθησης όπως, να μπορούν «να αναδεικνύουν και να συνθέτουν τις γνώσεις που προέρχονται από τις εμπειρίες, τις πληροφορίες και τα βιώματά τους, να αναπτύσσουν δεξιότητες και ικανότητες διερευνητικής και ανακαλυπτικής μάθησης, να εκφράζονται δημιουργικά και πρωτότυπα, να ασκούνται στην κριτική και συνθετική σκέψη, να καλλιεργούν αξίες, να εκφράζουν στάσεις, συναισθήματα, προσδοκίες...» (Οδηγός Εκπαιδευτικού Λυκείου 2015: 307). Να αποτυπώσει κατά πόσο, μέσα από μια ενεργητική και συμμετοχική διαδικασία διδασκαλίας οι μαθητές/τριες: γνωρίζουν και κατανοούν, εφαρμόζουν και αναλύουν, συνθέτουν και αξιολογούν, αναπτύσσουν στάσεις και συμπεριφορές, κριτική και εναλλακτική σκέψη, δεξιότητες και ικανότητες έκφρασης, επικοινωνίας κλπ. (βλ. Πίνακα 1, Παράρτημα). Οι μαθητές/τριες πρέπει να ενθαρρύνονται και να ενισχύονται συνεχώς να συμμετέχουν. Η αξιολογική αποτίμηση της μαθησιακής προόδου συνεκτιμά εκτός από τις μαθησιακές δεξιότητες των μαθητών, την επιμέλεια, το ενδιαφέρον, την προσπάθεια που καταβάλλεται, την συμμετοχή, τη συνεργατικότητα κ.ά. Αν η αξιολόγηση πραγματοποιηθεί στο επόμενο μάθημα, αυτό που ουσιαστικά θα πετύχει ο/η εκπαιδευτικός είναι ο έλεγχος της μνήμης των μαθητών/μαθητριών του και όχι των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν, ούτε και των προσωπικών στάσεων που εκφράστηκαν (Οδηγός Εκπαιδευτικού Λυκείου 2015:307). Στόχος του είναι να προσδιορίσει και να αποτιμήσει σε ποιο βαθμό ο κάθε μαθητής/τρια πέτυχε μέσα από μια ενεργητική διαδικασία τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα σε κάθε ενότητα κι όχι να ιεραρχήσει αξιολογικά τους μαθητές με βάση τις γνώσεις και τις ικανότητές τους.

Υπό την έννοια αυτή, η αξιολόγηση παύει να νοείται μόνο ως το αποτέλεσμα της διδασκαλίας και η αποτίμηση των γνώσεων που έχει απομνημονεύσει ο μαθητής, αλλά διατρέχει την εκπαιδευτική διαδικασία με συνεχείς αξιολογικές δράσεις, που ενσωματώνουν ποικίλες μορφές και στρατηγικές αξιολόγησης. Η αρχική και διαγνωστική αξιολόγηση βοηθά να προσδιοριστεί το επίπεδο των γνώσεων, των ενδιαφερόντων και των πιθανών προβλημάτων του μαθητή, στην αρχή της χρονιάς ή μιας διδακτικής ενότητας. Οι πληροφορίες που αντλεί ο διδάσκων μέσω δοκιμασιών-τεστ, ερωτηματολόγια κ.ά., αξιοποιούνται στην οργάνωση της διδασκαλίας και στην αναζήτηση τρόπων υποστήριξης των μαθητών. Η συνεχής-διαμορφωτική αξιολόγηση διατρέχει κάθε φάση της διδακτικής διαδικασίας, χρησιμοποιείται πρωτίστως ως «μέσο μάθησης» κι όχι ως «μέσο αποτίμησης» των αποτελεσμάτων (Κασσωτάκης, 2013:40) και είναι συμβατή με την μάθηση η οποία στηρίζεται στην "ζώνη επικείμενης ανάπτυξης" και στην κοινωνικο-πολιτιστική θεωρία μάθησης του Vygotsky (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011:50). Αποβλέπει σε όλους τους τομείς μάθησης (μαθησιακή αξιολόγηση) αλλά και σε μεταγνωστικές προσεγγίσεις (διαδικασία σκέψης). Είναι σημαντικό με τη διαμορφωτική αξιολόγηση να παρέχεται ανατροφοδότηση στους μαθητές ώστε αυτοί να ενεργοποιούνται, να αποκτούν αυτοαντίληψη του επιπέδου που βρίσκονται, να κατανοούν ελλείψεις και αδυναμίες και να αναμορφώνουν κατάλληλα τις μαθησιακές τους στρατηγικές. Με τον τρόπο αυτό αποκτούν και μεταγνωστικές δεξιότητες που ενισχύουν την ικανότητα να μαθαίνουν και να βελτιώνουν την επίδοσή τους. Έτσι, η αθροιστική/τελική αξιολόγηση προκύπτει από μια συνεχή αξιολογική διαδικασία, με συλλογή στοιχείων και τεκμηρίων, που αποτυπώνονται σε βαθμολογική κλίμακα και σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία.

Στη βιβλιογραφία συναντούμε μορφές αξιολόγησης με τον όρο «αυθεντικές» ή «εναλλακτικές» (Γεωργούσης 1998, Κουλουμαρίτη & Ματσαγγούρας 2004, κ.ά.), όπως η αυτοαξιολόγηση, η ετεροαξιολόγηση, οι κλείδες παρατήρησης, οι ρουμπρίκες (διαβαθμισμένα κριτήρια), η περιγραφική αξιολόγηση, ο φάκελος του μαθητή (Portfolio), οι δημιουργικές εργασίες, η χρήση Η/Υ, οι οποίες αποτελούν μια πλούσια γκάμα στρατηγικών και μεθόδων, που μπορεί να αξιοποιήσει ο/η εκπαιδευτικός και στο μάθημα των Θρησκευτικών. Επιπρόσθετα, οι μαθησιακές δραστηριότητες και οι τεχνικές με τις οποίες γίνεται η επεξεργασία των εννοιών στο Λύκειο μέσα στα στάδια της διδακτικής μεθόδου -είτε της βιωματικής είτε της διερευνητικής, μπορούν να αξιοποιηθούν και σαν εργαλεία αξιολόγησης της γνώσης, της ανάκλησής της και της κατανόησης, της ικανότητας ανάλυσης, της συνθετικής και κριτικής σκέψης, της εφαρμογής της γνώσης, της έκφρασης προσωπικών αξιών και στάσεων, της αυτεπίγνωσης, της μετα-γνώσης κλπ. κ.ά. (Βλ. Πίνακα 2, Παράρτημα). Η εναλλαγή των μορφών και των εργαλείων αξιολόγησης, θα πρέπει να λειτουργούν συνδυαστικά και συμπληρωματικά από τον διδάσκοντα, ώστε να εξασφαλίζουν πληρότητα, εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα στις αξιολογικές του κρίσεις (Ματσαγγούρας 2007:308). Εκτός από πληροφόρηση και ανατροφοδότηση στον μαθητή για τη μαθησιακή του πορεία, η διαδικασία της αξιολόγησης λειτουργεί ανατροφοδοτικά και για τον/την εκπαιδευτικό, ώστε στο πλαίσιο της διδακτικής διεργασίας να ανασχεδιάζει, να διαφοροποιεί και να βελτιώνει τις διδακτικές του μεθόδους ή τα εκπαιδευτικά υλικά και μέσα που χρησιμοποιεί, με στόχο πάντοτε την ποιότητα και την αποτελεσματική μάθηση.

Αναφορικά με τις γραπτές δοκιμασίες και εδώ, η αξιολόγηση δεν εξαντλείται στην ανάκληση γνώσεων που προκύπτουν από στείρα απομνημόνευση αλλά δίνεται έμφαση σε ένα ευρύ πεδίο αξιολόγησης μαθησιακών στόχων. Από τη στήλη της Αξιολόγησης που υπάρχει σε κάθε διδακτική ενότητα του ΠΣ και η οποία λειτουργεί καθοδηγητικά, ο/η εκπαιδευτικός θα ορίσει και το περιεχόμενο των θεμάτων, διαμορφώνοντάς τα σε κλειστές ερωτήσεις, ερωτήσεις σύντομης ανάπτυξης ή ερωτήσεις κριτικής προσέγγισης. Η επιλογή και η ποιότητα των θεμάτων είναι ευθύνη του διδάσκοντα και θα πρέπει να είναι σε αντιστοιχία με την διδακτική διεργασία τους στην τάξη. Οι ερωτήσεις «σύντομης ανάπτυξης» περιλαμβάνουν θέματα όπου ζητούνται κάποια στοιχεία, σύντομες περιγραφές, βασικά σημεία, κάποια σύνδεση ή σύγκριση, όχι ιδιαίτερη ανάλυση, ούτε κρίση ή γνώμη. Τα θέματα «κριτικής επεξεργασίας» ή ανοικτού τύπου, έχουν στόχο να ελέγξουν την ικανότητα των παιδιών να συνθέτουν, να αναλύουν κριτικά και να συνδέουν γνώσεις, γεγονότα, να κρίνουν, να μεταφέρουν συνθήκες άλλων εποχών στη δική μας. Στις ερωτήσεις αυτής της ομάδας μπορεί να δίνονται πηγές πληροφοριών (π.χ. κείμενο λίγων γραμμών, εικόνα κ.ά.) ώστε, χρησιμοποιώντας και τις γνώσεις τους οι μαθητές/τριες να ασχοληθούν με την κριτική επεξεργασία τους και να

αναπτύξουν τη σκέψη τους απαντώντας με πληρότητα, σαφήνεια και ακρίβεια. Βοηθητικά ως προς τα παραπάνω μπορεί να λειτουργήσει και η Τράπεζα Θεμάτων (<http://meleagros.iep.edu.gr/>).

Η διδακτική φιλοσοφία του ΠΣ στο Λύκειο, όπως και στο Γυμνάσιο, στοχεύει στην κατανόηση και κυρίως στην καλλιέργεια ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων και όχι τόσο στην ανάκληση γνώσεων και την αποστήθιση, όπως επισημάνθηκε και παραπάνω, χωρίς αυτό βέβαια να σημαίνει ότι καταργούνται οι γνωστικοί στόχοι. Οι ερωτήσεις κατανόησης, επεξεργασίας, ανάλυσης και ανάπτυξης από την ταξινόμηση της κριτικής σκέψης («γιατί το λες», «πώς εξηγείς», «τι παρατηρείς», «ποια είναι η λογική σειρά», «πώς αιτιολογείς», «πώς σχετίζεται», «πώς αναλύεται», «τι συμπεραίνεις», «τι θα συνέβαινε αν», «ποιο είναι το μήνυμα», «πώς θα εφαρμόσουμε σε», κλπ.) οδηγούν σε αξιολόγηση μιας σειράς δεξιοτήτων που προάγουν την κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών/τριών. Στην προφορική διαδικασία είναι χρήσιμες και οι ερωτήσεις εμπειρικής ακρόασης («τι εννοείς», «μπορείς να εξηγήσεις με παράδειγμα», «ποιο είναι το βασικό σου επιχειρήμα», κλπ.), καθώς επίσης οι μεταγνωστικές ερωτήσεις («τι σου άρεσε», «τι σε δυσκόλεψε», «τι θα κάνεις μετά από αυτό», κλπ.). Η αιτιολόγηση με επιχειρήματα αποτελεί βασική πρακτική αξιολόγησης, η οποία υπερβαίνει την τυπική απομνημόνευση και η οποία μπορεί να αξιοποιείται σε προφορικές και γραπτές δοκιμασίες, σε διάφορες μορφές διαλόγου (π.χ. αντιλογίες), δραστηριότητες βιωματικής έκφρασης κ.ά. (Στριλιγκάς 2016). Οι Δημιουργικές Εργασίες στο Λύκειο, που προβλέπονται και αποτιμώνται θετικά στην όλη αξιολόγηση του μαθητή (ΠΔ 46/2016) μπορούν να αξιοποιηθούν σε μεγάλο βαθμό και για το ΜτΘ.

Συμπερασματικά

Η διαδικασία της αξιολόγησης στο νέο ΠΣ του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Λύκειο αξιοποιεί τη φιλοσοφία και τις σύγχρονες πρακτικές αξιολόγησης και την ενσωματώνει στη διδακτική πράξη ως μια συνεχή και δυναμική λειτουργία που στοχεύει στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Για να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός στις απαιτήσεις μιας αξιολόγησης των μαθητών που ξεφεύγει από τα παραδοσιακά και περιορισμένα σχήματα του παρελθόντος και προσεγγίζει το προαναφερόμενο πλαίσιο, θα χρειαστεί να αποκτήσει επαρκείς γνώσεις, πρωτίστως σχετικά με τη μεθοδολογία της αξιολόγησης. Επιπρόσθετα, χρειάζεται να αναπτύξει δεξιότητες να επιλέγει τον τρόπο αξιολόγησης που συνάδει με τη μέθοδο διδασκαλίας που εφαρμόζει και ακόμη περισσότερο, να είναι σε θέση να την διαφοροποιεί ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις συνθήκες της τάξης του. Τέλος, να μπορεί να ερμηνεύει σωστά, να αξιοποιεί κατάλληλα τα αποτελέσματα των αξιολογικών δράσεων και να δημιουργεί κίνητρα στους μαθητές για συνεχή βελτίωση και εμπλουτισμό των γνώσεων και των εμπειριών τους, ενισχύοντας ταυτόχρονα και την αυτογνωσία τους. Όπως έχει επισημάνει παλαιότερα και ο Bloom «η αξιολόγηση στο πλαίσιο της διαδικασίας της μάθησης και της διδασκαλίας μπορεί να έχει ισχυρές θετικές επιδράσεις στη μάθηση των διδασκόμενων, στα κίνητρά τους και στην αυτοαντίληψή τους ως προς τη σχολική μάθηση». Για όλα τα παραπάνω χρειάζεται στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και πρακτική εφαρμογή σε συνθήκες τάξης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βασιλόπουλος, Χ. (2008). *Σχολική θρησκευτική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Γεωργούσης, Π. (1998). *Η αξιολόγηση των μαθητών με βάση το φάκελο υλικού (portfolio assessment). Μια νέα τάση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Αθήνα: Δελφοί

Δημητρόπουλος, Ε. (2001⁶). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή*. Αθήνα: Γρηγόρης

Επιμορφωτικό Υλικό (2017). Αθήνα: ΙΕΠ. Ανακτήθηκε από <http://www.iep.edu.gr/el/epimorfosi-sta-nea-p-s-tou-mathimatos-ton-thrskftikon>

Erricker, C. (2010). *Religious Education. A Conceptual and Interdisciplinary Approach for Secondary Level*. Λονδίνο και Νέα Υόρκη: Routledge.

Kalantzis, M., και B. Cope (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για της επιστήμη της εκπαίδευσης*. Μτφρ. Χ. Γιώργος. Αθήνα: Κριτική

Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*, Αθήνα: Γρηγόρης

Καυάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). Φιλοσοφία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών: Συμβολή στον σχεδιασμό της θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο Λύκειο, *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 3 (1), 139-153. Ανακτήθηκε από <http://www.educircle.gr/periodiko/index.php/proioyomena-teyxi/tomos-3-2015/tomos-3-teyxos-1-2015>

Κουλουμπάρη, Χ. & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος Εργασιών του μαθητή. Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία (portfolio assessment). Στο Αγγελίδης, Π.Α. & Μαυροειδής, Γ. (Επιμ). *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος* (σσ.55-84). Αθήνα: Τυπωθήτω

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές διδασκαλίας, η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg

Μητροπούλου, Β. (2015). *Κοινωνικοπολιτισμικές Θεωρίες Μάθησης, Προτάσεις εφαρμογής στη διδακτική πράξη με χρήση Η/Υ*. Θεσσαλονίκη: Όστρακον.

Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού –Γυμνασίου, (2014). Αθήνα: ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ. Ανακτήθηκε από <http://www.iep.edu.gr/el/thriskeftika-odigoi-ekpaideftikoy>

Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Λυκείου (2016). Αθήνα: ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ. Ανακτήθηκε από <http://www.iep.edu.gr/el/thriskeftika-odigoi-ekpaideftikoy>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Αξιολόγηση μαθητών. Πρόταση στο πλαίσιο της αναμόρφωσης του Λυκείου*. Αθήνα: Διατμηματική Επιτροπή για την μορφωτική αυτοτέλεια του Λυκείου και τον Διάλογο για την Παιδεία. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/#

Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου (2017). Αθήνα: ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ. Ανακτήθηκε από <http://www.iep.edu.gr/el/thriskeftika-programmata-spoudon>

Στριλιγκάς, Γ. (2016). Θέματα αξιολόγησης του μαθητή στα Θρησκευτικά. Ανακτήθηκε από http://theologoi-kritis.sch.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=992:2016-12-01-11-38-53&catid=40:2008-12-21-13-15-33&Itemid=68

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 1

Επίπεδα επίτευξης μαθησιακών στόχων που αποτελούν αντικείμενο αξιολόγησης από τον/την εκπαιδευτικό (Οδηγός Εκπαιδευτικού Λυκείου 2016:306)

ΛΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	ΣΤΟΧΟΙ
	Οι μαθητές/μαθήτριες να μπορούν να:
Γνώση, Κατανόηση	<ul style="list-style-type: none"> - Παρατηρούν και να περιγράφουν γεγονότα, φαινόμενα, αντικείμενα, ανθρώπους. - Αναγνωρίζουν στοιχεία και φαινόμενα. - Αποδίδουν τις σκέψεις τους με διαφορετική, ανά περίπτωση, μορφή κώδικα (προφορικός λόγος, γραπτός λόγος, ψηφιακά κ.λπ.). - Γνωρίζουν και να χρησιμοποιούν ορθά έννοιες. - Οργανώνουν και να σχηματοποιούν τη γνώση. - Εξηγούν όσα γνωρίζουν. - Μεταφέρουν με επιτυχία γνώσεις και εμπειρίες από τη μια γνωστική περιοχή στην άλλη. - Κατανοούν και να χρησιμοποιούν τον γλωσσικό κώδικα των κοινωνικών επιστημών.
Επικοινωνία, συνεργασία	<ul style="list-style-type: none"> - Συνεργάζονται για την επίτευξη κοινών στόχων. - Εκφράζουν ιδέες, συναισθήματα, προβλήματα. - Αλλάζουν ρόλους. - Επιδεικνύουν υπευθυνότητα και να διεκπεραιώνουν με επιτυχία τις εργασίες τους, στο χρονικό πλαίσιο που έχει τεθεί. - Συμμερίζονται έμπρακτα τις απόψεις των άλλων.
Διερεύνηση, κριτική σκέψη, εναλλακτική σκέψη	<ul style="list-style-type: none"> - Συλλέγουν, να οργανώνουν και να αξιολογούν πληροφορίες. - Χρησιμοποιούν κριτήρια για να κρίνουν και να συγκρίνουν. - Ασκούν κριτική σε ιδέες, κείμενα και πληροφορίες. - Αναγνωρίζουν τη διαφορά ανάμεσα σε ένα πραγματικό γεγονός και μια αξιολογική κρίση. - Διατυπώνουν ερωτήματα. - Υποστηρίζουν τα επιχειρήματά τους με στοιχεία. - Καταλήγουν σε συμπεράσματα μέσα από ανάλυση-σύνθεση δεδομένων. - Αναζητούν πληροφορίες στο Διαδίκτυο με τρόπο ασφαλή και να διακρίνουν την αξιοπιστία των πηγών. - Εκφράζονται δημιουργικά και πρωτότυπα. - Επιλύουν προβλήματα. - Έχουν μεταγνωστικές δεξιότητες.
Εφαρμογές στην καθημερινή ζωή	<ul style="list-style-type: none"> - Εντοπίζουν το πρόβλημα- ζήτημα και να το αναλύουν. - Συλλέγουν ιδέες και λύσεις και να τις ταξινομούν. - Αναγνωρίζουν προκαταλήψεις και ιδεοληψίες. - Αξιολογούν το αποτέλεσμα της ερευνητικής εργασίας, τη συνεργασία και τη μεθοδολογική ακρίβεια και συνέπεια.

	<ul style="list-style-type: none"> - Λειτουργούν αυτοαποτελεσματικά (self-efficacy).
Στάσεις, αξίες, συμπεριφορές	<ul style="list-style-type: none"> - Αναλαμβάνουν δράση στο σχολικό και κοινοτικό περιβάλλον. - Τηρούν κανόνες και δεσμεύσεις. - Αναγνωρίζουν προκαταλήψεις και ιδεοληψίες σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. - Συμπεριφέρονται ισότιμα και δίκαια απέναντι στους άλλους. - Αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες - ηγεσία και να επιδεικνύουν υπευθυνότητα. - Επιδεικνύουν ευελιξία και προσαρμοστικότητα.

Πίνακας 2

Αξιολόγηση	Μαθησιακές Δραστηριότητες που οδηγούν σε αξιολόγηση*
Γνώση, ανάκληση και κατανόηση	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Απαντήσεις σε ένα λεπτό</i> (το πιο ενδιαφέρον, σκοτεινό σημείο, ερωτήσεις, απαντήσεις που δίνω) • <i>Ερωτηματολόγιο</i> • <i>Κατάλογος σημαντικών εννοιών</i> (δίνεται η έννοια και ζητείται κατάλογος με σχετικές έννοιες ή παρανοήσεις).
Ικανότητα ανάλυσης και κριτικής σκέψης	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ανάλυση υπόθεσης σε μια σελίδα</i> • <i>Κατάλογος πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων</i> • <i>Κατηγοριοποίηση</i> (θετικές, αρνητικές, σχετικές άσχετες, σε σειρά –χρόνος, σπουδαιότητα- • <i>Σύντομες απαντήσεις</i> στις ερωτήσεις «τι» (περιεχόμενο), «πώς» (μορφή-αιτία) και «γιατί» (λειτουργία) για ένα γεγονός, μήνυμα, υπόθεση
Συνθετική και κριτική σκέψη	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Δίνω τίτλο</i> σε κείμενο, εικόνα, θέμα • <i>Σε μία πρόταση:</i> «Ποιος κάνει τι σε ποιον, πότε, πού, πώς και γιατί» σε μία πρόταση • <i>Εννοιολογικός χάρτης</i> • <i>Φανταστικοί διάλογοι</i>
Εφαρμογή της γνώσης	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Αναδόμηση κειμένου</i> (αλλαγή προσώπων, τρόπου έκφρασης, αποστολέα ή παραλήπτη) • <i>Δημιουργία άσκησης, ερώτησης ή τεστ</i>
Προσωπικές αξίες και στάσεις	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Παρουσίαση σπουδαίων προσώπων, πράξεων, αξιών</i> • <i>Ηθικά διλήμματα</i> σύντομες απαντήσεις, αξίες, γνώμη • <i>Σφυγμομετρήσεις</i> • <i>Έκφραση γνώμης με χέρια</i> • <i>Θετικό - αρνητικό</i>
Πολλαπλή στόχευση	<ul style="list-style-type: none"> • <u><i>Φάκελος μαθητή</i></u> • <u><i>Ηλεκτρονική αξιολόγηση</i></u> • <u><i>4 γωνίες</i></u> • <u><i>Στόχος ή αράχνη</i></u> • <u><i>Ψηφοφορία</i></u> <p style="text-align: center;">*οι μαθησιακές δραστηριότητες αναλύονται στον Οδηγό Εκπαιδευτικού Δημοτικού -Γυμνασίου 2014, σσ. 240-244</p>

Στόχοι του συναισθηματικού τομέα στο Μάθημα των Θρησκευτικών: διδασκτική μεθοδολογία και αξιολόγηση

Αθανάσιος Εν. Χαρίσης
Θεολόγος, Ph.D. Παιδαγωγικής
Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων Πιερίας
maximos2004@gmail.com

Περίληψη

Τα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ.) της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, όπως και τα Π. Σ. του Μαθήματος των Θρησκευτικών (ΜτΘ), στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών¹, γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική, ψυχοκινητική. Ο γνωστικός, βέβαια, τομέας υπερτερεί σε σχέση με τους άλλους. Όμως, όλο και εντονότερα η εκπαίδευση καλείται να δώσει τη δέουσα βαρύτητα και στους στόχους του συναισθηματικού τομέα. Η εργασία έχει σκοπό να εξετάσει τη δυνατότητα συμβολής του ΜτΘ στη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών και στην εν γένει συναισθηματική και κοινωνική τους εκπαίδευση. Για το σκοπό αυτό αναλύονται οι όροι *στόχοι του συναισθηματικού τομέα*, *κατάλληλη διδασκτική μεθοδολογία* για την επίτευξη των στόχων αυτών και *αξιολόγηση του συναισθηματικού τομέα* και εξετάζονται σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, με παραδείγματα, στόχοι, καινοτόμες διδασκτικές μέθοδοι, ιδίως βιοματικές, και εναλλακτικές μέθοδοι διαμορφωτικής κυρίως αξιολόγησης που αφορούν στο συναισθηματικό τομέα και μπορούν να έχουν εφαρμογή στο ΜτΘ. Στη συζήτηση και το συμπέρασμα της εισήγησης καταγράφεται η διαπίστωση ότι το ΜτΘ προσφέρεται για την επίτευξη συναισθηματικών στόχων με σκοπό την ηθική ανάπτυξη, την ψυχική ενδυνάμωση και κοινωνική επάρκεια των μαθητών/τριών. Η αξιοποίηση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης ανανεώνει το ΜτΘ και τροφοδοτεί θετικά τη συζήτηση για τον εκσυγχρονισμό του μαθήματος στην εκπαίδευση, μέσα από ελκυστική διδασκτική που ανταποκρίνεται στα αιτήματα των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Καταγράφεται, επίσης, η αναγκαιότητα της διά βίου μάθησης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το ΜτΘ τόσο στο επίπεδο της διδασκτικής μεθοδολογίας, όσο και στο επίπεδο της κατάρτισης σε σχέση με τη δική τους συναισθηματική νοημοσύνη.

Λέξεις κλειδιά: συναισθηματικός τομέας, στόχοι, διδασκτική μεθοδολογία, αξιολόγηση, Μάθημα των Θρησκευτικών

A. Εισαγωγή

Στα σύγχρονα Π. Σ. περιλαμβάνεται ως βασικός σκοπός η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Φ.Ε.Κ. 2920/2016:30859). Μικρή όμως είναι η συστηματική προσπάθεια που γίνεται στο σχολείο για τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη (Pierre & Oughton, 2007). Ο γνωστικός τομέας είναι αυτός που επικρατεί στην εκπαιδευτική πρακτική και αυτός που αξιολογείται (Κασσωτάκης, 1998:133), αν και αντικειμενικά το σχολείο παίζει πρωταρχικό ρόλο στην ανάπτυξη του συναισθηματικού και κοινωνικού τομέα των παιδιών, αφού μέσα σ' αυτό διάγουν τη μισή τουλάχιστον από την αναπτυξιακή τους περίοδο (Haynes, 2002. Σκέβα & Σάλμοντ, 2016).

Βασική συνιστώσα στο συναισθηματικό τομέα είναι η συναισθηματική νοημοσύνη. Οι Mayer & Salovey (1993) ορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «μια μορφή κοινωνικής ευφυΐας, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα να κατανοεί κανείς τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων ανθρώπων, να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ώστε να καθοδηγεί αναλόγως τις σκέψεις και τις πράξεις του» (Mayer & Salovey, 1993:433. Πλατσίδου, 2004: 28). Το συναισθηματικό ταλέντο «είναι μια *μετα-ικανότητα* που καθορίζει πόσο καλά μπορούμε να χειριστούμε οποιαδήποτε ικανότητα διαθέτουμε» (Goleman, 1998:69).

Διεθνώς έχει γίνει πλέον αποδεκτό ότι η επιτυχία στην ενήλικη ζωή δεν εξαρτάται μόνο από την ακαδημαϊκή ικανότητα, αλλά και από την ενδοπροσωπική ή πρακτική ευφυΐα, που προϋποθέτει την υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, την αντίληψη, την έκφραση και ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων (Mayer & Salovey, 1997. Goleman, 1998). Και ο καταλληλότερος χώρος για να καλλιεργηθούν οι συναισθηματικές ικανότητες είναι ασφαλώς το σχολείο, μέσω σύγχρονων διδασκτικών μεθόδων και προγραμμάτων συναισθηματικής μάθησης που θα λειτουργούν είτε αυτόνομα είτε μέσα από τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων, ώστε τα παιδιά να μάθουν πώς να εργάζονται σε ομάδες, με κοινωνική επίγνωση, κοινωνικές δεξιότητες και αποτελεσματικότητα στις σωστές στιγμές και με τους σωστούς τρόπους, με εκτίμηση στην οπτική των άλλων, διάθεση επικοινωνίας και ανάληψης ευθύνης, αλλά και καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, όπως προκύπτει από μελέτες ειδικών ερευνητών (Goleman, 1998. Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000. Payton et al., 2000. Bracket & Katulak, 2006).

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι καλούνται κι αυτοί στο σύγχρονο σχολείο να καταρτιστούν σε σχέση με τη δική τους συναισθηματική νοημοσύνη, θα εκπαιδεύσουν αυριανούς ενηλίκους, ικανούς να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ενηλικιότητας, όταν π.χ. θα γίνουν γονείς ή θα βρεθούν σε υψηλά επίπεδα ευθύνης στο χώρο εργασίας, προετοιμασμένους να διαχειρίζονται τον χρόνο, τη γνώση, τις συνεχείς αλλαγές είδους και τον τρόπο εργασίας, που δεν μπορούν ούτε να φανταστούμε ποιος θα είναι. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, θα συμβάλλουν τόσο στη μόρφωση των παιδιών όσο και στην επιτυχία και προσωπική ευημερία (Bracket & Katulak, 2006).

¹ Οι λέξεις *μαθητής/τρια*, *υπεύθυνος/η*, *ο/η εκπαιδευτικός* χρησιμοποιούνται στο αρσενικό γένος υποδηλώνοντας και το θηλυκό.

Αν μάλιστα η συναισθηματική νοημοσύνη και κυρίως τα οφέλη που προκύπτουν από την εκπαίδευση σε αυτήν, σχετιστούν με τη γενικότερη κοινωνική και συναισθηματική αγωγή, τότε το σχολείο και η κοινωνία έχουν κάθε λόγο να απαιτούν από τον εκπαιδευτικό να είναι καταρτισμένος στη διδασκαλία της. Κι αυτό γιατί το σχολείο όλο και περισσότερο αποκτά δυναμικό κοινωνικό ρόλο και ρόλο «νησίδας συναισθηματικής προστασίας» για τους μαθητές, καθώς η οικογένεια στις σύγχρονες κοινωνίες πλήττεται έντονα από τα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα και αδυνατεί πολλές φορές να παρέχει συναισθηματική ασφάλεια και κοινωνική αγωγή στα παιδιά (Gottman, 2000).

Η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο προετοιμάζει τα παιδιά για τα τεστς της ζωής. Είναι γενικά η διαδικασία μέσω της οποίας μαθαίνουμε να συμβιώνουμε με τους άλλους, διαχειριζόμενοι τα συναισθήματά μας μέσα σε ασφαλή πλαίσια που οδηγούν σε σωστές αποφάσεις για τους εαυτούς μας και τους άλλους, με συναίσθηση στην οπτική των άλλων και ηθική και υπεύθυνη συμπεριφορά (Elias et al., 1997. Σκέβα & Σάλμοντ, 2016:1299).

Η ενασχόληση με τη συναισθηματική νοημοσύνη στο σχολείο για την προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης είναι διεθνώς χαρακτηριστικό της τελευταίας εικοσαετίας (Μπαντή, 2010). Ποικιλίες δράσεων επιχειρήσαν να σταθούν αρωγοί στο έργο των εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιήθηκαν μοντέλα που εστίαζαν στην προσωπική ανάπτυξη μαθητών, εκπαιδευτικών, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, αλλά, όπως φάνηκε, δεν ήταν αρκετά να επηρεάσουν θετικά. Έτσι, τα τελευταία χρόνια επιχειρείται μια συστημική-ολιστική προσέγγιση (Σκέβα & Σάλμοντ, 2016: 1300). Άλλωστε, η συναισθηματική και κοινωνική μάθηση δεν μπορεί να είναι αποκομμένη και περιπτωσιακή, αφού είναι πολυπαραγοντικό αποτέλεσμα και μάλιστα έντονα εξελικτικό και δυναμικό. Η ολιστική προσέγγιση προτείνει η συναισθηματική μάθηση να χαρακτηρίζεται ολόκληρο το σχολείο, ως εκπαιδευτικό οργανισμό που καλλιεργεί θετικό κλίμα για την προώθηση της μάθησης, με αποτελεσματική διαχείριση κοινωνικών και συναισθηματικών θεμάτων τόσο των μαθητών, όσο και των εκπαιδευτικών και των γονέων (Zins et al., 2007).

Η Θρησκευτική Εκπαίδευση (Θ.Ε.) σε ολόκληρη την Ευρώπη αναμορφώνεται με οδηγίες ευρωπαϊκών και διεθνών οργανισμών, όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης και ο Οργανισμός για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη (OSCE). Δίνεται σαφές περιεχόμενο στη Θ.Ε., που συστήνεται προς όλα τα κράτη μέλη, μέσα όμως σε διαπολιτισμικό πλαίσιο εκπαίδευσης, που προϋποθέτει γνώση αλλά κυρίως συναισθηματικές δεξιότητες κατανόησης και αλληλοαποδοχής (OSCE, 2015). Η αναγκαιότητα της θέσπισης και επίτευξης στόχων και στον συναισθηματικό τομέα ανάπτυξης του μαθητή μέσα από τη Θ.Ε. προβάλλει, λοιπόν, στις μέρες μας πιο αναγκαία από ποτέ σ' έναν κόσμο με έντονα φαινόμενα ρατσισμού και περιθωριοποίησης προσώπων, ομάδων και κοινωνιών ολόκληρων. Η ύπαρκτη απειλή του αφανισμού θεμελιωδών χαρακτηριστικών του ανθρώπινου προσώπου επιτάσσει την ανάγκη συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης, που το ΜτΘ μπορεί να υποστηρίξει με σθένος. Οι προϋποθέσεις-προσδοκίες από τη Θ.Ε. συνοψίζονται στο αίτημα υιοθέτησης κάποιων βασικών κοινών κριτηρίων (standards) για το ΜτΘ των ευρωπαϊκών χωρών. «Πιο συγκεκριμένα, αναγνωρίζεται ότι το ΜτΘ:

1. Μπορεί και πρέπει να διδάσκεται σύμφωνα με τους όρους και τα κριτήρια της γενικής εκπαίδευσης στα δημόσια σχολεία.
2. Χρειάζεται να περιλαμβάνει θεωρήσεις διαχριστιανικής και διαθρησκευτικής μάθησης, διαλόγου, συνεργασίας και συλλογικότητας.
3. Η διδασκαλία του απαιτεί επαγγελματίες εκπαιδευτικούς, με ισχυρή θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση που έχουν πλήρως κατανοήσει τον ρόλο τους και έχουν αναπτύξει στοχαστικοκριτικές δεξιότητες.» (Φ.Ε.Κ. 2920/2016:30860).

Μια συνδυαστική θεώρηση για το ΜτΘ που οδηγεί σε ολιστικό προσανατολισμό του δεν μπορεί να περιλαμβάνει μόνο στόχους του γνωστικού τομέα. Η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών απαιτεί από την εκπαιδευτική διαδικασία την ενασχόληση και με τον συναισθηματικό τομέα, ο οποίος συνδέεται με την ίδια την κοινωνική δικαιοσύνη (Allen & Friedman, 2010). Η επίτευξη ακόμη και των υψηλότερων στόχων του γνωστικού τομέα χωρίς την παράλληλη επίτευξη συναισθηματικών στόχων είναι σαν μια επιστήμη που δεν υπηρετεί τις πανανθρώπινες αξίες. Για τον λόγο αυτό εμφανίστηκαν ακόμη και ειδικά προγράμματα συνδυασμού γνωστικών και συναισθηματικών στόχων (Κασσωτάκης, 1998:134).

Η διάκριση των στόχων του συναισθηματικού τομέα από αυτούς του γνωστικού δε σημαίνει ότι μεταξύ τους δεν υπάρχει σχέση. Απεναντίας, η επίτευξη των δεύτερων προϋποθέτει την επίτευξη των πρώτων αλλά και οι πρώτοι επηρεάζουν την επίτευξη των δεύτερων. Συναισθήματα, διαθέσεις, προθέσεις και στάσεις αποτελούν το υπόβαθρο για την επιτυχία κάθε διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Η διερεύνηση, ο διάλογος, η συνεργασία, η ερμηνεία, η δημιουργική έκφραση και άλλοι υψηλού επιπέδου μαθησιακοί στόχοι και στο ΜτΘ, για να επιτευχθούν σε επιθυμητά επίπεδα, έχουν ανάγκη της φαντασίας, της ενσυναίσθησης, του στοχασμού και του αναστοχασμού, της αποδοχής και της θετικότητας. Ένα κλίμα στην τάξη που στηρίζεται στην οικοδόμηση θετικών ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες θα προκύψουν ως αποτέλεσμα στόχων του συναισθηματικού τομέα, προσφέρει εχέγγυα για την επιτυχία και σε άλλους τομείς ανάπτυξης.

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να αναδείξει την καταλληλότητα του ΜτΘ για την επίτευξη στόχων του συναισθηματικού τομέα και να προκαλέσει περαιτέρω συζήτηση για την παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το ΜτΘ σε σχέση με την κατάλληλη διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση του συναισθηματικού τομέα ανάπτυξης των μαθητών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

B. Συναισθηματικός τομέας και ΜτΘ

B.1. Στόχοι του συναισθηματικού τομέα και ΜτΘ

Με βάση την ταξινόμηση του Bloom και των συνεργατών του οι διδακτικοί στόχοι κατατάσσονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες α) τον γνωστικό τομέα, β) τον συναισθηματικό τομέα και γ) τον ψυχοκινητικό τομέα (Bloom et al., 1956). Η ταξινόμηση δοκιμάστηκε, αξιοποιήθηκε από την εκπαιδευτική κοινότητα και έγινε η βάση για νέες προσεγγίσεις στον γνωστικό τομέα (Krathwohl, 2002. Anderson & Krathwohl, 2001). Οι μαθητές όμως μαθαίνουν αποτελεσματικά, όταν η συναισθηματική τους κατάσταση είναι τουλάχιστον στα ελάχιστα θετικά όρια, ενώ πολλοί από τους στόχους που εντάσσονται στον γνωστικό τομέα περιλαμβάνουν και στοιχεία του συναισθηματικού τομέα (Κασσωτάκης, 1998: 134). Για παράδειγμα, η ταξινόμηση των Anderson & Krathwohl (2001:66-68) καταλήγει στο τελευταίο της στάδιο στη δημιουργικότητα (Creating), που περιλαμβάνει τον σχηματισμό συνεκτικών και λειτουργικών ολοτήτων, την αναδιοργάνωση στοιχείων, δεδομένων σ' ένα νέο πρότυπο, σε μια δομή μέσω δημιουργίας, στον σχεδιασμό προφανώς νέων και πρωτότυπων δεδομένων. Η ικανότητα της δημιουργικότητας δεν προϋποθέτει μόνο την επίτευξη των προηγούμενων ιεραρχικά επιπέδων της ταξινόμησης, αλλά και υψηλούς δείκτες, αν όχι ικανοποιητικούς, αυτοαποτελεσματικότητας, αυτοεπίγνωσης και αυτογνωσίας, δηλαδή, ικανοποιητικό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης αλλά και εκπαίδευσης σε κάθε επίπεδο συναισθηματικής ανάπτυξης.

Η ανάγκη δημιουργίας μια «κοινής γλώσσας» οδήγησε σε διάφορες κατηγορίες στόχων και στον συναισθηματικό τομέα. Στην εργασία αξιοποιούνται οι κατηγορίες του Krathwohl και των συνεργατών του, μια ευρέως γνωστή ταξινόμηση, που σαφώς και αποτελεί κατάλληλο εργαλείο, ώστε ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση τουλάχιστον να προσαρμόζει τη στοχοθεσία, ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει, σ' ένα εύρος κατηγοριών και υποκατηγοριών. Οι κατηγορίες στόχων και υποστόχων του συναισθηματικού τομέα συνοπτικά είναι (Krathwohl et al., 1964. Κασσωτάκης, 1998:134-139):

1. Πρόσληψη, με υποκατηγορίες: συνειδητοποίηση, δεκτικότητα, εκλεκτικότητα.
2. Ανταπόκριση, με υποκατηγορίες: συγκατάθεση, θέληση προς ανταπόκριση, ικανοποίηση από την ανταπόκριση.
3. Εκτίμηση αξιών, με υποκατηγορίες: αποδοχή μιας αξίας, προτίμηση μιας αξίας, δέσμευση σε μια αξία.
4. Οργάνωση αξιών, με υποκατηγορίες: εννοιοποίηση αξιών, οργάνωση ενός συστήματος αξιών.
5. Χαρακτηρισμός με βάση ένα σύστημα αξιών, με υποκατηγορίες: γενίκευση, γενικός χαρακτηρισμός.

Κάνοντας μια απόπειρα αντιστοίχισης των κατηγοριών της παραπάνω ταξινόμησης με το ΜτΘ σε γενικό επίπεδο μπορούμε να επικεντρωθούμε στα εξής:

Πρόσληψη: Ο εκπαιδευτικός θέτει στόχους που να επιδιώκουν να καταστήσουν τους μαθητές ικανούς να προσλαμβάνουν ερεθίσματα από το περιβάλλον τους, κοινωνικό, πολιτιστικό, θρησκευτικό, και να είναι σε θέση να τα διαφοροποιούν: από την αντίληψη των χαρακτηριστικών μιας θρησκείας και τη συνειδητοποίηση του φαινομένου της ποικιλίας θρησκευμάτων, τη δεκτικότητα στο διαφορετικό, την «άλλη» θρησκεία μέχρι και την εκλεκτικότητα που θα εκφραστεί-ανάλογα με το πώς έχουν προετοιμαστεί οι μαθητές ήδη συναισθηματικά, γνωστικά ή και κοινωνικά- με την επιλογή σε ό,τι τους ενδιαφέρει γύρω από το θρησκευτικό φαινόμενο, την πίστη τους ή την πίστη και τη μη πίστη των άλλων.

Ανταπόκριση: Ο εκπαιδευτικός θέτει στόχους, ώστε οι μαθητές να καταφέρουν, αφού εμπλακούν ενεργά με ευρηματικό τρόπο και εναρμονισμένο με αυτούς, να συγκατατεθούν στην αναγκαιότητα της θρησκευτικής ελευθερίας και να εμφανίσουν μια αλλαγή στη συμπεριφορά τους. Η αλλαγή αυτή θα εκδηλωθεί με την αποδοχή της ύπαρξης διαφορετικών θρησκειών και δοξασιών, αφού μελετηθούν οι διαφορές με ενδιαφέρον, χωρίς δυσθυμία για τις αντιλήψεις των άλλων αλλά, με ικανοποίηση για την προσπάθεια έρευνας και ενεργητικής εμπλοκής.

Εκτίμηση αξιών: Ο εκπαιδευτικός στην κατηγορία αυτή θέτει στόχους που θα οδηγήσουν τους μαθητές να αποδεχτούν ότι αξίζει να μελετούν το ΜτΘ, να πιστέψουν στην αξία της καταλαγής, της αγάπης, να ενεργοποιηθούν στην υλοποίηση των προτιμήσεών τους στις αξίες αυτές καθώς και άλλες με αφοσίωση, ακόμη και αν ο μαθητής επιλέξει άλλες αξίες απ' όσες ο εκπαιδευτικός υπηρετεί υπηρεσιακά ή συνειδησιακά. Η εσωτερίκευση της εκτίμησης των όποιων αξιών θα έρθει ή να επιβεβαιώσει τις ήδη ενσταλαγμένες από το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον που επηρέασε τους μαθητές ή/και να τους βάλει σε διαδικασία αμφισβήτησης ή σύγκρουσης.

Οργάνωση αξιών: Ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει τους μαθητές του, αφού έχει καλλιεργηθεί η αφαιρετική σκέψη σε ικανοποιητικό βαθμό, να επιτύχουν σε ανάλογο βαθμό να καθορίζουν τους λόγους που τους οδηγούν στο να προτιμούν μια θρησκεία, μια αξία, ένα πρόσωπο και να κρίνουν άλλες αξίες που εμπλέκονται στη ζωή τους ή στη ζωή άλλων. Η οργάνωση των αξιών αυτών σ' ένα σύστημα και η πλαισίωση των αλληλεπιδράσεών τους, η επισήμανση των σημαντικότερων από τους μαθητές είναι ικανοί στόχοι που η επίτευξή τους θα τους βοηθήσει στην επόμενη κατηγορία. Συνάμα, ξεπερνώντας τον υποκειμενισμό τους ή τη στενή αντίληψη για τον κόσμο, οι μαθητές θα μπορούν να καθορίζουν την αξία κανόνων προς όφελος του συνόλου και να αυτορυθμίζονται αναλόγως.

Χαρακτηρισμός με βάση ένα σύστημα αξιών: Ο εκπαιδευτικός στην τελευταία αυτή κατηγορία καλείται να υποστηρίξει τους μαθητές του, έτσι ώστε να υπηρετήσουν εκείνο το σύστημα αξιών γύρω από τη θρησκευτική πίστη, που έχουν υιοθετήσει, με συνέπεια, ανεξάρτητα αν η συνέπεια αυτή δεν μπορεί να διερευνηθεί με αντικειμενικότητα και μακροχρόνια. Φυσικά, οι μαθητές θα προετοιμαστούν να έχουν την ετοιμότητα να ανατρέψουν ή να τροποποιήσουν το σύστημα αξιών τους μέσα από διαλεκτική σχέση με τον εαυτό τους και τους όποιους «άλλους». Ακόμη περισσότερη αξία έχει αν η πίστη την οποία έχουν υιοθετήσει οι μαθητές δεν ταυτίζεται με την πίστη του εκπαιδευτικού ή με το βάθος και το εύρος της. Η κατάκτηση της θρησκευτικής αυτογνωσίας, της θρησκευτικής ταυτότητας, ετερότητας ακόμη και άρνησης όλων αλλά σ' ένα πλαίσιο αλληλοαποδοχής, καταλαγής και σεβασμού του άλλου μπορεί να είναι το τελικό αποτέλεσμα σε μια τέτοια προσέγγιση.

Γ' Δημοτικού –Γενικοί στόχοι της τάξης	Γ' Γυμνασίου –Γενικοί στόχοι της τάξης
Οι μαθητές: εμψυχώνονται και καθοδηγούνται:	Οι μαθητές: ενθαρρύνονται και καθοδηγούνται:
.....
– να συνειδητοποιήσουν την ύπαρξη διαφορετικών	– να εμπεδώσουν ότι η θρησκευτική δέσμευση ή

<p>μορφών θρησκευτικής έκφρασης (στην τάξη, στο σχολείο, στη γειτονιά, στην πόλη, στη χώρα, στον κόσμο),</p> <ul style="list-style-type: none"> - να προσεγγίσουν αξίες του Χριστιανισμού που συμβάλλουν στην ανακαίνιση και μεταμόρφωση της ζωής και του κόσμου (αγάπη, προσφορά, αλληλεγγύη, θυσία, χαρά, ελπίδα, συμφιλίωση με την κτίση), - να αρχίσουν να διαμορφώνουν στάσεις αποδοχής, επικοινωνίας και σεβασμού προς τον θρησκευτικά και πολιτισμικά «άλλο», - να αναπτύξουν ενδιαφέρον και θετική στάση γύρω από τα ζητήματα πίστης και θρησκείας, - να εκπαιδευτούν στην παρατήρηση και την επεξεργασία των έργων τέχνης, - να καλλιεργήσουν ικανότητες/δεξιότητες παρατήρησης, ενσυναίσθησης, επικοινωνίας, διαλόγου, συνεργασίας και δημιουργικής έκφρασης, - να συμμετέχουν στο μάθημα των Θρησκευτικών με τρόπο που συμβάλλει στη δημιουργία κοινότητας της τάξης και του σχολείου τους. 	<p>αδιαφορία σχετίζεται στενά με τη νοηματοδότηση της ύπαρξης και εκβάλλει σε ανάλογη στάση ζωής,</p> <ul style="list-style-type: none"> - να συνειδητοποιήσουν την αποφασιστική σημασία της Οικουμενικής Κίνησης και των σύγχρονων δια-θρησκευτικών και διομολογιακών διαλόγων για την κοινωνική συνοχή και την παγκόσμια ειρήνη, - να συναισθανθούν ότι το πνεύμα σεβασμού, συμφιλίωσης και ανοίγματος προς όλους τους ανθρώπους βρίσκεται στον πυρήνα της χριστιανικής πίστης και διδασκαλίας, - να αντιληφθούν πτυχές της θρησκευτικής ιδιοπροσωπίας τους και να μάθουν να σέβονται το δικαίωμα στον θρησκευτικό αυτοπροσδιορισμό, - να οικοδομήσουν τον προσωπικό τους κόσμο, ανασυνθέτοντας δημιουργικά τη γνώση από τη μελέτη του κόσμου της θρησκείας, - να αντιληφθούν τον οικουμενικό χαρακτήρα της χριστιανικής ταυτότητας πέρα από εθνοπολιτισμικές και κοινωνικοπολιτικές διαφορές, - να αναστοχαστούν και να συγκροτήσουν τεκμηριωμένη άποψη για τη σημασία της σχολικής τους θρησκευτικής εκπαίδευσης.
--	---

Πίνακας 1. Γ' Δημοτικού & Γ' Γυμνασίου –Γενικοί στόχοι της τάξης. Πηγή: Φ.Ε.Κ. 2920/2016: 30868 & 30958.

Στον παραπάνω Πίνακα 1. αποτυπώνεται ενδεικτικά μέρος των γενικών στόχων του ΜτΘ μιας τάξης (Γ') Δημοτικού και μιας τάξης (Γ') Γυμνασίου, όπως καταγράφονται στο Π.Σ.. Οι στόχοι αυτοί είναι εμφανές ότι αφορούν τον συναισθηματικό τομέα και είναι και στις δύο τάξεις περισσότεροι από τους μισούς, ενώ και οι υπόλοιποι (που δεν περιλαμβάνονται στον πίνακα) μπορούν να θεωρηθούν μικτής στόχευσης. Ανάλογη είναι και η εικόνα για τις υπόλοιπες τάξεις. Η επίτευξη στόχων του συναισθηματικού τομέα στην ουσία ορίζει και το εύρος και το βάθος της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής των μαθητών αλλά και της γνωστικής ανάπτυξής τους. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το ΜτΘ η αναγκαιότητα θέσπισης και επίτευξης στόχων του συναισθηματικού τομέα ορίζεται εξίσου αναγκαία σύμφωνα και με τους σκοπούς μιας θρησκευτικής αγωγής και εκπαίδευσης που δεν εξαντλείται μόνο σε στόχους της γνωστικής ανάπτυξής τους. Σ' αυτήν την κατεύθυνση η συζήτηση για τους στόχους, όπου ο εκπαιδευτικός δηλώνει ότι οι μαθητές του είναι ικανοί να πετύχουν, παρέχει την ψυχική ενδυνάμωση που είναι αφετηρία για την προοπτική επιτυχίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η σχέση άλλωστε θετικής στάσης και απόδοσης σε κάθε στόχο έχει καταγραφεί (Phillips, 1991:54-52), ενώ η προβλεψιμότητα σε σχέση με την επιτυχία των στόχων που θα τεθούν- ικανότητα που σαφώς μπορεί να λειτουργήσει θετικά και στην εφαρμογή προγραμμάτων συναισθηματικής ανάπτυξης- μπορεί να επιτευχθεί μέσα από διαδικασίες παρατήρησης, συζήτησης και ερωτήσεων (Bransford et al., 1999: 121-123).

B.2. Διδακτική μεθοδολογία για την επίτευξη συναισθηματικών στόχων- αξιολόγηση και ΜτΘ

Αν η στοχοθεσία απαιτεί μια εργώδη προσπάθεια από τον εκπαιδευτικό, η επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογίας είναι εξίσου απαιτητική διαδικασία, αφού με αυτήν ευελπιστεί να εκπληρώσει τους στόχους που έχουν τεθεί. Στη συναισθηματική μάθηση είναι απαραίτητες η εναλλακτικότητα μεθόδων, τεχνικών, μέσων, υλικών, τρόπων, πλαισίων, η αναπλαισίωση, ο μετασχηματισμός, η ευελιξία, η ρεαλιστικότητα, ο κατάλληλος χρονισμός, η αξιοπιστία και η ελκυστικότητα. Απαιτούνται οργανωμένα βήματα που με τις κατάλληλες κάθε φορά διαφοροποιήσεις και εξατομικεύσεις μπορούν να αξιοποιηθούν (Πλατσίδου, 2015:15-16). Έτσι, ένα ενδεικτικό πρόγραμμα συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης θα μπορούσε να περιλαμβάνει τα εξής βήματα:

- διερεύνηση αναγκών και δυνατοτήτων μαθητών, εκπαιδευτικών,
- διαβούλευση και διατύπωση των στόχων,
- σύνταξη συμβολαίων μάθησης και συμπεριφοράς,
- συμφωνία και επιλογή των τρόπων εργασίας,
- προσδιορισμό του τόπου ή των τόπων διδασκαλίας και μάθησης,
- καταμερισμό των ρόλων,
- χρονισμό της όλης διαδικασίας,
- επιλογή του περιεχομένου διδασκαλίας και μάθησης,
- επιλογή των μέσων, υλικών,
- επιλογή μορφών, μεθόδων, τεχνικών και κριτηρίων αξιολόγησης του βαθμού και της έκτασης επίτευξης των στόχων,
- επιλογή τρόπων διάχυσης, αναπλαισίωσης και αναστοχασμού της μάθησης που θα προκύψει προς/και από τη σχολική και την ευρύτερη κοινότητα,
- ανατροφοδότηση άμεσων και έμμεσων αποδεκτών του όλου προγράμματος.

Για να οριστεί η κατάλληλη στοχοθεσία στον συναισθηματικό τομέα προηγείται η διερεύνηση των συναισθηματικών και κοινωνικών αναγκών των μαθητών με το χαρακτήρα μιας διαγνωστικής-προγνωστικής αξιολόγησης. Επιδιώκεται η

ολιστική και συστημική διερεύνηση των συναισθηματικών, κοινωνικών ικανοτήτων, αναγκών και προσδοκιών των μαθητών. Το ίδιο ισχύει και για το πρόσωπο του διδάσκοντα σε αλληλεπίδραση (Porpham, 1975: 294). Μια συστηματική διερεύνηση με χαρακτηριστικά διαγνωστικής-αυθεντικής και ολιστικής αξιολόγησης μπορεί να αξιοποιήσει ποικιλία τεχνικών, εργαλείων και μέσων που ενδεικτικά μπορεί να περιλαμβάνει: μελέτη των portfolios και των ημερολογίων αναστοχασμού, κοινωνιομετρικά τέστες, ρουμπρικές συναισθηματικής νοημοσύνης, φύλλα παρατήρησης, δραματολογικές μορφές σε πρώτες διδασκαλίες, εκπαιδευτικό δράμα με χρήση κύκλου συνείδησης, ομαδικό γλυπτό, δυναμική εικόνα, ρολόι στον τοίχο, συλλογικό ρόλο, προσωπικό ημερολόγιο, ανακριτική καρτέλα, μοτίβα έντεχνου συλλογισμού, υλοποίηση projects με πολιτιστικό περιεχόμενο, συνεντεύξεις, υλοποίηση κοινών συναντήσεων μαθητών-εκπαιδευτικών-γονέων, διαβούλευση μεταξύ των εκπαιδευτικών που δίδασκαν την περασμένη χρονιά, αξιοποίηση παρατηρήσεων της Διεύθυνσης του σχολείου, εφημερεύοντων και άλλων παιδαγωγικών ομάδων (π.χ. Ομάδων Δράσεων Πρόληψης κατά της Ενδοσχολικής Βίας), αξιοποίηση παρατηρήσεων, αναφορών, αξιολογήσεων υπευθύνων δομών και φορέων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως Σχολικών Συμβούλων, Στελεχών Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων, Σχολικών Δραστηριοτήτων, ΚΕ.Δ.Δ.Υ., ΚΕ.ΣΥ.Π., αλλά και προσώπων και φορέων που υλοποίησαν προγράμματα στο μαθητικό πληθυσμό (Χαρίσης, 2015).

Η αξιολόγηση κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και όποιων διαταραχών στη συναισθηματική κατάσταση και συμπεριφορά μπορούν να αξιοποιηθούν, ώστε να είναι η διερεύνηση όσο πιο ολοκληρωμένη. Η αξιολόγηση των ευρημάτων της ολιστικής διερεύνησης αποτελεί ικανή συνθήκη για τη θέσπιση των κατάλληλων στόχων και την επιλογή των δραστηριοτήτων και την αποφυγή ανεπιθύμητων αποτελεσμάτων και στον συναισθηματικό τομέα, ανεξάρτητα αν το σχολείο δεν είναι ο μόνος παράγοντας συναισθηματικής ανάπτυξης.

Επόμενο βήμα είναι η διαβούλευση μαθητών και εκπαιδευτικού για δημιουργία του συμβολαίου μάθησης και συμπεριφοράς. Ενδεικτικές τεχνικές είναι ο καταγισμός ιδεών, ένα παιχνίδι μικρής διάρκειας, μια αναδίγηση, ένα trailer σκηνών, ένα μουσικό άκουσμα. Τα υπόλοιπα βήματα που αφορούν τη συμφωνία και επιλογή των τρόπων εργασίας, τον προσδιορισμό του τόπου ή των τόπων διδασκαλίας και μάθησης, τον καταμερισμό των ρόλων, τον χρονισμό της όλης διαδικασίας, την επιλογή του περιεχομένου διδασκαλίας και μάθησης, τη διαθεσιμότητα και την επιλογή των μέσων, υλικών, εξαρτώνται από τις προϋποθέσεις μάθησης και διδασκαλίας που αφορούν τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τις κοινωνικοπολιτιστικές προϋποθέσεις με αναλογικότητα.

Ενδεικτικά μορφές διδασκαλίας και μέθοδοι που θα μπορούν να αξιοποιηθούν εναλλακτικά και αναλογικά και στο ΜτΘ σαφώς μπορεί να είναι (Andre et al., 1999. Υ.ΠΑΙ.Θ.-Π.Ι., 2014: 102-166).

- βιωματικές μορφές διδασκαλίας, δραστηριότητες ενεργοποίησης,
- καταγισμός ιδεών,
- δραματοποίηση, παιχνίδια ρόλων, θεατρικό παιχνίδι, παντομίμα, εικαστικές performances, μουσικές δραστηριότητες,
- εικαστικά μέσα, ζωγραφική, αγγειοπλαστική,
- κατασκευές μακετών, προπλάσμάτων, δημιουργία προτύπων,
- διεργασία σε μικρές ομάδες, ομάδες φίλων,
- συζήτηση σε κύκλο, συζήτηση περπατώντας, debates,
- δημιουργική γραφή , σχεδιασμός περιπετειώδους δρόμου, σύνθεση παραμυθιού ή παραμυθιακής ιστορίας,
- γραπτές ασκήσεις, ασκήσεις λόγου,
- μελέτη περιπτώσεων,
- ερωτηματολόγιο.

Γ΄ Γυμνασίου: Η Χριστιανοσύνη στον σύγχρονο κόσμο (4 δίωρα)
ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
A. ΒΙΩΜΑΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ 1. Δραματοποίηση: Προετοιμασία ενός ιεραποστολικού ταξιδιού με βάση το κριτήριο της διακονίας και της μαρτυρίας (III) 2. Δραματοποίηση: Βιωματική προσέγγιση της Ιεραποστολής από την πλευρά των ανθρώπων που δεν είναι χριστιανοί (III) 3. Αντιγνώμιες: «Υπέρ και κατά της ιεραποστολής» (III) 4. Εννοιολογικός χάρτης: «Διακονία» (III.i) 5. Καταγισμός ιδεών με τις λέξεις «Ιεραποστολή» και «Μαρτυρία» (III.ii) 6. Καταγισμός ιδεών με ένα οικουμενικό κείμενο (π.χ. αποσπάσματα από το «Θρησκευτικός πλουραλισμός και χριστιανική αυτοκατανόηση» του ΠΣΕ του 2004) (IV) 7. Ζωντανό γλυπτό με έμπνευση από το Πραξ 17, 28 («ενός γένους γαρ εσμέν») (IV)

Πίνακας 2. Γ΄ Γυμνασίου: Η Χριστιανοσύνη στον σύγχρονο κόσμο. Πηγή: Φ.Ε.Κ. 2920/2016: 30959.

Στον Πίνακα 2. παρατίθενται προτάσεις για βιωματικές δραστηριότητες από την ενότητα Γ΄ Γυμνασίου: Η Χριστιανοσύνη στον σύγχρονο κόσμο. Όλες σχετίζονται και με στόχους του συναισθηματικού τομέα. Ανάλογη έκταση στο συναισθηματικό τομέα δίνεται και στις άλλες δραστηριότητες σε όλες τις τάξεις.

Τα τελευταία χρόνια σε χώρες του εξωτερικού αλλά και εδώ έγιναν προσπάθειες αξιοποίησης εργαλείων – επικουρικά με τις μορφές διδασκαλίας – που στηρίχθηκαν σε θεωρίες, όπως η Θεωρία του Νου: ιστορίες λανθασμένης πεποίθησης, ιστορίες κατανόησης συναισθημάτων, ιστορία λευκού ψέματος, περιεργές ιστορίες, οι γιατροί της αγωνίας, αυτό που μας φοβίζει

είναι... (Πλατισίδου, 2015: 29-32). Επιπλέον μπορούν να χρησιμοποιηθούν στα πλαίσια της Θ.Ε (Υ.ΠΑΙ.Θ.-Π.Ι., 2014: 109-111):

- ✓ Μέθοδοι, όπως η mirror method αλλά και η έκφραση των προσωπικών συναισθημάτων προφορικά ή γραπτά σε σχέση με τη θρησκευτική αυτογνωσία και την αυτό-αποκάλυψη των μαθητών, με προσφορά χρόνου και καλή ακρόαση από μέρους των εκπαιδευτικών.
- ✓ Αναζήτηση και στη συνέχεια αφήγηση ή αναδιήγηση κειμένων με ιστορίες της Π.Δ. & Κ.Δ. με περιεχόμενο τέτοιο που να προβάλλονται συναισθήματα όπως η αγάπη (Καλός Ποιμένας), απογοήτευση (Εβραίοι στην έρημο), απόρριψη (Φαρισαίοι), ενοχή (ο ταπεινός δούλος), επιθετικότητα (Πέτρος), ευγνωμοσύνη (τυφλός), ζήλια (Καϊν & Άβελ), μοναξιά (Αδάμ), περιφάνια (Φαραώ), συγχώρεση (Ιησούς στο Σταυρό), φόβος (οι μαθητές μετά τη σταύρωση), χαρά (εμφάνιση του Αναστημένου Χριστού).
- ✓ Διαθεματική-διεπιστημονική αναζήτηση, προσέγγιση και αφήγηση κειμένων από άλλα γνωστικά αντικείμενα με εστίαση στις παραπάνω αξίες, στάσεις και συναισθήματα που εμπειρεύουν. Ιδιαίτερα, για τη συν-ανάπτυξη της κριτικής σκέψης καλό είναι να αξιοποιούνται κείμενα που δεν έχουν τέτοιο προσανατολισμό. Η εκ νέου νοηματοδότηση, ο κριτικός αναστοχασμός, η αναπλαισίωση και ο μετασχηματισμός γύρω από το πλέγμα αξιών, στάσεων, πεποιθήσεων, συναισθημάτων έχει ισχυρή αλληλεπίδραση με την ανάπτυξη και της κριτικής σκέψης αμφίδρομα.
- ✓ Αφήγηση ή αναδιήγηση προσωπικών ιστοριών ή οικογενειακών ιστοριών με αναφορά σε συγκεκριμένες συναισθηματικές καταστάσεις.
- ✓ Κατασκευή χρονογραμμής συναισθημάτων από τον κάθε μαθητή σε κλίμακα εβδομαδιαία ή μηνιαία.
- ✓ Σύνταξη «προσωπικού συναισθηματικού ημερολογίου» και «συναισθηματικού ημερολογίου της τάξης».
- ✓ Κατασκευή χάρτη συναισθημάτων που αναρτάται σε χώρο προσβάσιμο και προσιτό στους μαθητές, τόσο στην τάξη όσο και στον πίνακα των ανακοινώσεων του σχολείου καθώς και στις ιστοσελίδες, με στόχο την εξάσκηση στην αναγνώριση των συναισθημάτων.
- ✓ Δημιουργία ατομικών ή ομαδικών εικαστικών δημιουργιών που θα εκφράζουν συναισθήματα και ανάρτησή τους σε χώρους του σχολείου ή σε ιστοσελίδες για διάχυση στην τοπική και όχι μόνο κοινωνία. Η περίπτωση έκθεσης για το κοινό είναι χρήσιμη.
- ✓ Διοργάνωση σε τακτική βάση συζητήσεων για τα συναισθηματικά θέματα με συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και στελεχών δομών της εκπαίδευσης όπως Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων, ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Αγωγής Υγείας κ.ά. (Χαρίσης, 2015).

Ως προς την αξιολόγηση στόχων του συναισθηματικού τομέα έχει καταγραφεί ότι η αξιολόγηση αυτή είναι περιορισμένη έως ανύπαρκτη στο σχολείο, είτε γιατί απαιτεί πολύ χρόνο σε σχέση με την αξιολόγηση του γνωστικού τομέα είτε γιατί είναι πολύ πιο δύσκολη. Δεν είναι εύκολο να αξιολογηθεί αν μια συμπεριφορά που εμφανίζει ο μαθητής σε αξιολόγηση του συναισθηματικού τομέα είναι ειλικρινής και αξιόπιστη (Popham: 1975: 175-175). Επιπλέον, χρειάζεται πολύς χρόνος για να φανούν τα αποτελέσματα της συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης (Κασσωτάκης, 1998: 133). Για τον συναισθηματικό τομέα συνήθως γίνεται μια αναφορά γενική για την αξιολόγηση των υπό διαμόρφωση και διαμορφωμένων στάσεων, διαθέσεων τόσο σε διαγνωστικό όσο και διαμορφωτικό και τελικό ή συνολικό επίπεδο. Εργαλεία και μορφές που μπορεί να πάρει η αξιολόγηση στον συναισθηματικό τομέα στο ΜτΘ εξαρτώνται σαφώς από τη στοχοθεσία της διδασκαλίας, τη μεθοδολογία, το περιεχόμενό της, την υλικοτεχνική υποδομή, τον τύπο του σχολείου, το μαθητικό δυναμικό και όσους παράγοντες επηρεάζουν τη διδασκαλία. Σε κάθε περίπτωση η αξιολόγηση στον συναισθηματικό τομέα έχει κάθε λόγο να είναι ποιοτική, διαμορφωτική και αυθεντική (Popham: 1975: 85-87. Johnson, 2002: 165). Έτσι, αξιολογικές προσεγγίσεις που να στηρίζονται και σε διαστάσεις διαφοροποιημένης αξιολόγησης μπορούν να περιλαμβάνουν τα εξής: μελέτη και συν-μελέτη portfolios, e-portfolios και ημερολογίων, αυτοπαρουσίαση, παρουσίαση αξιών, προσώπων, πράξεων, μη λεκτική έκφραση συναισθημάτων, στάσεων, διαθέσεων, προθέσεων, τεχνική ηθικών διλημάτων, δομημένα και ημιδομημένα ερωτηματολόγια, φύλλα αυτοαξιολόγησης, ετεροαξιολόγησης και συναξιολόγησης, παρατήρηση σε εργασίες διαλεκτικής αντιπαράθεσης, μελέτη μεταγνωστικών διαδικασιών και αναστοχασμού, δειγματοληπτικές έρευνες, παρατηρήσεις σε δημιουργικές και εικαστικές εργασίες, ανοιχτές συζητήσεις, τα «συνέδρια τάξης», μέθοδοι ομάδων εστίασης, ψηφοφορίες, στόχος ή αράχνη, 4 γωνίες, ρητορικοί αγώνες (Bransford et al., 1999: 130. Υ.ΠΑΙ.Θ.-Π.Ι., 2014: 241-244).

Όπως είναι φυσικό, στο Π.Σ. 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 και κατάλληλα εργαλεία (Dockrell & Black, 1980:197). Έτσι, ως προς τις γνώσεις ελέγχεται η δυνατότητα των μαθητών όχι απλώς να τις αναπαράγουν, αλλά κυρίως να τις συσχετίζουν, να τις ερμηνεύουν, να τις κρίνουν, να τις εφαρμόζουν, να τις χρησιμοποιούν με κριτήρια και να εμπνέονται από αυτές, ενώ η αξιολόγηση αξιών και στάσεων, που γίνεται με λεκτική ανταπόκριση αλλά και με παρατήρηση δράσεων, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφραστούν και να επαναενισχυθούν θετικά (Miller, 2005: 5,11).

Επιπλέον, η έμφαση του Π.Σ. 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. Το Π.Σ. δίνει ιδέες και διευκολύνει 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. Στον Πίνακα 3. αποτυπώνονται οι βασικοί άξονες από τις προσδοκώμενες επάρκειες των μαθητών στο τέλος της Γ' Γυμνασίου και λογικά ο εκπαιδευτικός οφείλει να αξιολογήσει αν αποκτήθηκαν. Οι τέσσερις τελευταίοι άξονες αφορούν ακραϊνώς τον συναισθηματικό τομέα. Ανάλογη είναι και η εικόνα των προσδοκώμενων επαρκειών όλων των τάξεων.

Προσδοκώμενες επάρκειες των μαθητών στο τέλος της Γ΄ Γυμνασίου
A. Ως προς τη γνώση και κατανόηση του κόσμου της θρησκείας
B. Ως προς την κατανόηση της πολιτιστικής εμβέλειας του θρησκευτικού φαινομένου Γ. Ως προς την προσωπική ανάπτυξη και καλλιέργεια αξιών και στάσεων Δ. Ως προς την ανάπτυξη ηθικής συνείδησης (με άξονα το σχήμα «από το τοπικό στο παγκόσμιο») Ε. Ως προς την καλλιέργεια δημοκρατικής συνείδησης και πρακτικής ΣΤ. Ως προς την εργασία με το υλικό του ΜτΘ

Πίνακας 3. Προσδοκώμενες επάρκειες των μαθητών στο τέλος της Γ΄ Γυμνασίου. Πηγή: Φ.Ε.Κ. 2920/2016: 30971-30974.

Γ. Συζήτηση-συμπεράσματα

Εκθέσεις διεθνών οργανισμών επισημαίνουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόσουν διδακτικές μεθοδολογίες που δεν έχουν σχέση με το παρελθόν, αφού έχουν να διδάξουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις και σε τάξεις με μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, καλούνται να αξιοποιήσουν Τ.Π.Ε. καθώς και να έχουν μεγαλύτερο και ενεργό ρόλο σε θέματα σχεδιασμού αξιολογήσεων και λογοδοσίας και με εμφανή αλληλεπίδραση με τους γονείς (ΟΟΣΑ, 2011:34). Έτσι, προκύπτουν σημαντικές ανάγκες όχι μόνο σε σχέση με τη διδακτική μεθοδολογία που απαιτείται για τον γνωστικό τομέα αλλά και για τη συναισθηματική και την κοινωνική μάθηση, καθώς «οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν συχνά την περιορισμένη γνώση τους σε θέματα ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων που σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών» (ΟΟΣΑ, 2011: 69).

Το ΜτΘ, σύμφωνα και με το τελευταίο Π. Σ. προσφέρεται για την επίτευξη συναισθηματικών στόχων με σκοπό την ηθική ανάπτυξη, την ψυχική ενδυνάμωση και κοινωνική επάρκεια των μαθητών. Η αξιοποίηση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης ανανεώνει το ΜτΘ και τροφοδοτεί θετικά τη συζήτηση για τον εκσυγχρονισμό του μαθήματος στην εκπαίδευση, μέσα από ελκυστική διδακτική που ανταποκρίνεται στα αιτήματα των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών (Κουκουναράς-Λιάγκης, 2008:232). Η Παιδαγωγική ως επιστήμη ανανεώνει σε θεωρητικό επίπεδο τη διδακτική μεθοδολογία και τις μεθόδους αξιολόγησης σε όλους τους τομείς ανάπτυξης των μαθητών. Η χριστιανοπαιδαγωγική έρευνα ειδικότερα προτείνει το πρότυπο του παιδαγωγού που καλλιεργεί στο σχολείο κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αγάπης και συμβάλλει στην οικοδόμηση προσωπικοτήτων με αρετές και κοινωνικές δεξιότητες, σεβασμό του άλλου, ανοχή, αλληλεγγύη, αναγνώριση της διαφορετικότητας και τελικά ενσυναίσθηση (Ράντζου, 2015: 27-30). Αν δεχτούμε όμως ότι, στις σύγχρονες παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες της τεχνολογίας, της οικονομίας, της γνώσης, οποιαδήποτε καινοτομία στην εκπαίδευση ξεπερνιέται από τις κοινωνικοπολιτισμικές εξελίξεις, πριν καν εφαρμοστεί (Lawton & Cowen, 2001), τότε καταλαβαίνουμε ότι προκύπτει αδήριτη η ανάγκη διά βίου εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το ΜτΘ σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και αξιολόγησης. Ειδικότερα δε σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας που αφορούν στόχους του συναισθηματικού τομέα, ο οποίος είναι ένας τομέας που τα τελευταία χρόνια έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον της εκπαίδευσης. Πολύ δε περισσότερο προκύπτει η ανάγκη επιμόρφωσης στην αξιολόγηση των συναισθηματικών ικανοτήτων των μαθητών, με δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι στην αξιολόγηση της μάθησης στον γνωστικό τομέα, πόσο μάλλον στον συναισθηματικό (Charisis, 2012). Ασφαλώς η διά βίου μάθηση των εκπαιδευτικών και σε θέματα που αφορούν τη δική τους συναισθηματική νοημοσύνη θα λειτουργήσει επικουρικά στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης στον 21^ο αιώνα.

Δ. Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Allen, K.N. & Friedman, B. D. (2010). Affective learning: A taxonomy for teaching social work Values. *Journal of Social Work Values and Ethics*, 7, 2. Ανακτήθηκε από: <http://jswve.org/download/f10neuman-affective%20learning.pdf>
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives: Complete edition*. New York: Longman.
- Andre, E., Klesen, M., Allen, S. & Rist, T. (1999). Integrating models of personality and emotions into lifelike characters. In *Proceedings International Workshop on Affect in Interactions - New Generation of Interfaces*, Siena, Italy (pp. 136-149).
- Bloom, B. S., Krathwohl, D. R. & Masia, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David Mckay Co.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. & Rhee, K.S. (2000). Clustering competences in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brackett, M. A. & Katulak, N.A. (2006). Emotional Intelligence in the Classroom: Skill- Based Training for teachers and students. Ανακτήθηκε από: http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/12/pub101_BrackettKatulak2006TheEiclassroom.pdf
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R.(1999). *How people learn. Brain, mind, experience, and school*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Charisis, A. E. (2012). *Model of teacher's in-service training in the sphere of assessment* (Unpublished doctoral dissertation). Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Education, Sofia, Bulgaria.
- Dockrell, W. B. & Black, H. D. (1980). Assessment in the Affective Domain: do we, can we, should we? *British Educational Research Journal*, 6, 2, 197-208.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Craczyk, P. A. & Weissberg, R. P. (2003). Implementation, Sustainability, and Scaling Up of School Emotional and Academic Innovations in Public Schools. *School Psychology Review*, 32, 303-319.
- Φ.Ε.Κ. 2920/Β/13-9-2016. *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο*. ΥΠ.Π.Ε.Θ.-Υ.Α. Αρ. 143575/Δ2/2016.
- Goleman, D. (1998^{ημ}). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. (Α. Παπασταύρου, μεταφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη. Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς*. (Χ. Ξενάκη, μεταφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Haynes, N. M. (2002). Addressing Students' Social and Emotional Needs: The role of Mental Health Teams in Schools. *Journal of Health & Social Policy*, 16, (1-2), 109-123.
- Johnson, E. B. (2002). *Contextual teaching and learning: what it is and why it's here to stay*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Κασσωτάκης, Μ. Ι. (1998⁸). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2008). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και θρησκευτική ετερότητα. Εκπαιδευτικές δράσεις για τη διαπολιτισμική επικοινωνία*. Διδακτορική Διατριβή. Α.Π.Θ.-Τμήμα Θεολογίας-Π.Μ.Σ.-Τομέας Ηθικής και Κοινωνιολογίας. Διαθέσιμο στο: <http://actionresearch.wdfiles.com/local--files/auth/KOYKOYNARAS.pdf>
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41, (4), 212-218. Ανακτήθηκε από: http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9009/mod_resource/content/1/s15430421tip4104_2.pdf
- Krathwohl, D., Bloom, B., & Masia, B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook II: Affective domain*. New York: David McKay Co.
- Lawton, D. & Cowen, R. (2001). Values, culture and education: an overview. In J. Cairns, J., D. Lawton, D. & R. Gardner, R. (Eds.). *Values, Culture and Education* (17-26). London: Kogan Page.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17 (4), 433-442.
- Mayer J. D. & Salovey P., (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (3-31). New York: Basic Books.
- Miller, M. (2005). Teaching and Learning in Affective Domain. In M. Orey (Ed.). *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Ανακτήθηκε από: http://epltt.coe.uga.edu/index.php?title=Teaching_and_Learning_in_Affective_Domain
- Μπαντή, Α. (2010). *Προγράμματα συναισθηματικής ανάπτυξης στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση-παραδείγματα από τη διεθνή και ελληνική πραγματική πραγματικότητα. Διπλωματική εργασία*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών. Ανακτήθηκε από: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14352/3/BantiAsiminaMsc2010.pdf>
- ΟΟΣΑ (2011). Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχητές Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση. Προτάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε από: <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/oosa.pdf>
- OSCE (2015). *Annual Report 2015*. Ανακτήθηκε από: <http://www.osce.org/annual-report/2015?download=true>
- Payton, J., Wardlaw, D., Graczyk, P., Bloodworth, M., Tompsett, C. & Weissberg, R., P., (2000). Social and emotional learning: a framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *The Journal of School Health*, 70, 5, 179-185.
- Phillips, J.J. (1991²). *Handbook of training evaluation and measurement methods*. Houston, Texas: Gulf Publishing Company.
- Pierre, E. & Oughton, J. (2007). The Affective Domain: Undiscovered Country. *College Quarterly*, 10, (4). Ανακτήθηκε από: <http://www.senecac.on.ca/quarterly/2007-vol10-num04-fall/pierre-oughton.html>
- Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 27-39.
- Πλατσίδου, Μ. (2015). *Προγράμματα ανάπτυξης συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες*. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από: https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10815/1896_%CE%A0%CE%9B%CE%91%CE%A4%CE%A3%CE%99%CE%94%CE%9F%CE%A5.pdf
- Popham, J.W. (1975). *Educational Evaluation*. New Jersey: Prentice- Hall.
- Ράντζου, Μ. Ε. (2015). Χριστιανοπαιδαγωγική θεώρηση του θύτη και του θύματος στη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού. Στο Α. Χαρίσης & Π. Τζουμέρκας (Επιμ.). *Η εικόνα του 'άλλου' στην εποχή και τον τόπο μας. Ψυχοκοινωνικές και ποιμαντικές προσεγγίσεις. Σύγχρονες μορφές βίας. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου* (σσ. 20-33). Κατερίνη: Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Περίας-Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων-Ιερά Μητρόπολη Κίτρους, Κατερίνης και Πλαταμώνος. Ανακτήθηκε από: <http://srv-dide.pie.sch.gr/dide/modules/news/article.php?storyid=2474>
- Σκέβα, Α. & Σάλμοντ, Ε. (2016). Επιδιώκοντας την ενσωμάτωση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στις σημερινές σχολικές κοινότητες. Στάσεις και τάσεις που προκύπτουν από την τρέχουσα ελληνική και διεθνή εμπειρία. Στο: Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπατσέα (Επιμ.). *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Πρακτικά Συνεδρίου*. (σσ. 1299-1306). Αθήνα.
- Χαρίσης, Α. (2015). Εκπαιδευτική κοινότητα και παρεμβάσεις του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Περίας. Γιατί, πώς, για ποιους και με ποιους; Στο Α. Χαρίσης & Π. Τζουμέρκας (Επιμ.). ό.π. (σσ. 261-272).
- Υ.ΠΑΙ.Θ.-Π.Ι. (2014). *Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου*. Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <http://www.iep.edu.gr/index.php/el/thrskftika-odigoi-ekpaideftikoy>
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. & Walberg, H. J. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, (2-3), 191-210.

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο: Πρακτικές και διαδικασίες εφαρμογής στην τάξη

Αλέξανδρος Κόπτσης
Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ Θεσσαλονίκης
Δρ. Θεολογικής Σχολής Θεσσαλονίκης
E-mail: aKoptsis2002@yahoo.gr

Περίληψη

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο απαιτεί μία νέα διαφορετική διδακτική πρακτική και παιδαγωγική αντιμετώπιση. Για την εφαρμογή του κρίνεται απαραίτητη η ενίσχυση των εκπαιδευτικών με προγραμματισμένη επιμόρφωση, η οποία θα αναφέρεται τόσο στο θεωρητικό μέρος της παρέμβασης όσο κυρίως στην πρακτική εφαρμογή συγκεκριμένων σχεδίων μαθήματος και μεθοδολογίας, η οποία θα προκύπτει από τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας αλλά και τις θεωρίες μάθησης. Στην μελέτη αυτή θα παρουσιαστούν οι συγκεκριμένες πρακτικές, τα απαιτούμενα βήματα και οι διαδικασίες εφαρμογής του νέου Προγράμματος Σπουδών. Τέλος θα παρουσιαστεί μία θεματική ενότητα της Πέμπτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Πιο συγκεκριμένα θα παρουσιαστεί η διδακτική μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί, θα περιγραφούν όλα τα στάδια εφαρμογής της διδακτικής ενότητας, καθώς και οι δραστηριότητες. Τέλος θα παρουσιαστούν τα φύλλα εργασίας και ο τρόπος αξιολόγησης της διδακτικής ενότητας και των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, σχέδιο μαθήματος, εφαρμογή, Θρησκευτικά

A. Εισαγωγή

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο ήρθε να καλύψει τη μειωμένη αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα του μαθήματος, που προέρχονταν τόσο από το υπάρχον περιεχόμενο, που δε συνδεόταν με τα ενδιαφέροντα των μαθητών ούτε τα βιώματά του, όσο και από τη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθούνταν, αφού δε προσφέρονταν με εκσυγχρονισμένες μεθόδους διδασκαλίας. Παράλληλα δε δημιουργούσε συνθήκες απόκτησης στάσεων και δεξιοτήτων.

Συγγράφηκε για τους λόγους αυτούς ένα Πρόγραμμα Σπουδών, προσαρμοσμένο στον κόσμο του σημερινού μαθητή, με κέντρο την ορθοδοξία αλλά και δυνατότητα προσφοράς γνώσης των άλλων θρησκειών του κόσμου. Ένα πρόγραμμα που ξεκινά από τη θρησκευτική παράδοση του τόπου μας και την παράδοση της ορθόδοξης Εκκλησίας, συνεχίζεται με τις μεγάλες χριστιανικές παραδόσεις που συναντώνται στη Ευρώπη και καταλήγει στα μεγάλα θρησκευόμενα που ενδιαφέρουν την ελληνική κοινωνία.

Με τον τρόπο αυτό το μάθημα ανταποκρίνεται στο σημερινό μαθητή που ζει και μεγαλώνει σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, σαφώς ορθόδοξο αλλά με συμμαθητές και συγκατοίκους ανθρώπους που πιστεύουν σε κάποια άλλη θρησκεία. Προσαρμόστηκε επίσης η μεθοδολογία στα σύγχρονα παιδαγωγικά και διδακτικά δεδομένα ώστε με ανακάλυψη ο μαθητής και χωρίς προκαταλήψεις και στερεότυπα να οδηγείται στην αλήθεια.

Στην παρούσα μελέτη θα παρουσιαστεί η νέα πρόταση Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο. Θα περιγραφούν τα βασικά στοιχεία και χαρακτηριστικά του νέου Προγράμματος, καθώς και οι καινοτομίες και οι προσανατολισμοί που προσφέρει. Θα περιγραφεί η διάρθρωση του προγράμματος, με βάση τις τρεις στήλες ήτοι προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα-βασικά θέματα-ενδεικτικές δραστηριότητες και θα εξηγηθεί με ποιο τρόπο η διάρθρωση αυτή οδηγεί σε αυτονόμηση του εκπαιδευτικού, σε σαφή τοποθέτηση στόχων και σε αντιστοιχία στόχων με βασικά θέματα και αντίστοιχες δραστηριότητες.

Θα τονιστεί επίσης με ποιες συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις και μαθησιακές διαδικασίες οδηγούνται οι μαθητές σε ασφαλέστερη κατάκτηση του θρησκευτικού φαινομένου. Ιδιαίτερη βαρύτητα θα δοθεί στην ανάπτυξη του θρησκευτικού γραμματισμού, που αποτελεί ευρύτερο στόχο στο δημοτικό σχολείο και αποτελεί όρο για την ολόπλευρη πνευματική ανάπτυξη των μαθητών, την ουσιαστική τους μόρφωση και τη λειτουργική επικοινωνία τους με το διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον.

Τέλος θα περιγραφεί με λεπτομερή τρόπο η διαδικασία προγραμματισμού και πραγματοποίησης μιας πλήρους διδακτικής ενότητας, με βάση τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών, τους στόχους των ενοτήτων, τα προσδοκώμενα μαθησιακά, τα βασικά θέματα και τις δραστηριότητες. Παράλληλα θα περιγραφεί ο συγκεκριμένος τρόπος διδακτικής προσέγγισης για την επίτευξη των στόχων. Επιπλέον θα δοθούν συγκεκριμένοι τρόποι αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Όλο αυτό το εγχείρημα θα παρουσιαστεί στη συνέχεια με συγκεκριμένη διδακτική ενότητα.

Θα επιχειρηθεί με τον τρόπο αυτό να αποδειχθεί, πως η προτεινόμενη διαδικασία μάθησης στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών, οδηγεί σε νέες μορφές και τρόπους μάθησης, με ενεργητική εμπλοκή των μαθητών και τελικά σε ουσιαστικότερη και ασφαλέστερη μάθηση.

B. Μέσα για την εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών

Προγράμματα Σπουδών

Τα Περιεχόμενα Σπουδών περιλαμβάνουν περιεχόμενα, εισαγωγικές επισημάνσεις, ερμηνευτικά και επικουρικά στοιχεία. Τα Προγράμματα Σπουδών απευθύνονται αποκλειστικά προς τον εκπαιδευτικό για καθοδήγηση και υποστήριξη στο έργο του και δεν είναι διδακτικά βιβλία για τον/τη μαθητή/τρια.

Οδηγοί Εκπαιδευτικού - Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου

Για όλες τις τάξεις Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου υπάρχουν Οδηγοί Εκπαιδευτικού, όπου περιγράφεται η διδακτική διαδικασία βήμα προς βήμα και εξηγούνται οι διδακτικές δραστηριότητες. Περιέχονται δε αναλυτικές περιγραφές σύγχρονων μεθοδολογιών.

Διδακτικό Υλικό

Το υλικό έχει ψηφιακή μορφή, περιλαμβάνει γραπτά κείμενα, εικόνες, πολυμεσικά κείμενα και είναι προτεινόμενο και ενδεικτικό. Δίνει έμφαση στη μέθοδο, στις δραστηριότητες και στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και όχι στην ποσότητα της ύλης.

Γ. Χρήση των μέσων Προγραμμάτων Σπουδών

Το νέο Πρόγραμμα απαιτεί την ένταξη στη διδασκαλία νέων μοντέλων οργάνωσης της τάξης και νέων στρατηγικών μάθησης η οποία θα επιτευχθεί σταδιακά. Οδηγεί στην απελευθέρωση του/της εκπαιδευτικού, με γόνιμη ενίσχυση του παιδαγωγικού ρόλου και επαρκή υποστήριξη του διδακτικού έργου του/της, παρέχοντας χρηστικά εργαλεία για την εργασία του/της. Προτείνει νέο τρόπο διδακτικής εργασίας, περισσότερο ελκυστικό, δημιουργικό, διερευνητικό, συνεργατικό και αποτελεσματικό. Ενθαρρύνει του/τις διδάσκοντες/ουσες για την ανάληψη πρωτοβουλιών κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας-μάθησης, καθώς επίσης την επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μέσων και υλικών. Συνυπολογίζει τα νέα κοινωνικά και πολιτιστικά δεδομένα, προάγοντας τη διαπολιτισμικότητα και τον σεβασμό στην ετερότητα. Απελευθερώνει τον/την εκπαιδευτικό από τις δεσμεύσεις του γνωσιοκεντρικού και εξετασιοκεντρικού διδακτισμού.

Για να σχεδιάσουμε τη διδασκαλία, είναι απαραίτητο να πάρουμε υπόψη μας τους βασικούς άξονες και τους γενικούς σκοπούς κάθε τάξης, που βρίσκονται πριν την ανάπτυξη των Θεματικών Ενοτήτων, στο Πρόγραμμα Σπουδών. Εξίσου απαραίτητες είναι οι Προσδοκώμενες Επάρκειες κάθε τάξης ή κάθε κύκλου, που βρίσκονται μετά τις Θεματικές Ενότητες κάθε τάξης. Ιεραρχούμε άξονες, σκοπούς και στόχους, ανάλογα με τη φυσιογνωμία των τάξεών μας και προχωρούμε στη διδασκαλία των Θεματικών Ενοτήτων. Στον τίτλο κάθε Θεματικής Ενότητας αναφέρεται πόσα δώρα θα της αφιερώσουμε.

Δ. Σχεδιασμός διδασκαλίας

Βήμα 1°. Επιλέγουμε κάποια από τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα, ανάλογα με την τάξη. Ένα, το πολύ δύο από αυτά αρκούν για ένα δώρο.

Βήμα 2°. Επιλέγουμε με ποια από τα Βασικά Θέματα θα οδηγήσουμε τους/τις μαθητές/τριες στα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα. Σε κάθε δώρο διδάσκουμε ένα Βασικό Θέμα (σημειώνονται με I, II, III, IV κλπ) και ένα υποθέμα από το Βασικό Θέμα (σημειώνονται με i, ii, iii, iv κλπ). Αν το κρίνουμε σκόπιμο, μπορούμε να αφιερώσουμε και παραπάνω από ένα δώρο σε κάποιο από αυτά.

Βήμα 3°. Βρίσκουμε τις παραπομπές ή/και τα κείμενα, τα τραγούδια ή τα βίντεο, στους αντίστοιχους φακέλους στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ.

Για παράδειγμα, στη Θεματική Ενότητα 1, «Ζούμε Μαζί», επιλέγουμε από τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα το γ) «οι μαθητές αφηγούνται τις βιβλικές διηγήσεις...». Για να πετύχουμε το συγκεκριμένο προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα, θα πρέπει να επιλέξουμε ένα υποθέμα από τα Βασικά Θέματα. Ας υποθέσουμε ότι επιλέγουμε το II. Από την ΠΔ (Παλαιά Διαθήκη) και πιο συγκεκριμένα το II.ii. Ο Ιωσήφ και τα αδέρφια του (Γεν 25, 19-32...) Στον φάκελο «Κείμενα Γ' Δημοτικού», στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ, στη σελίδα 3, θα βρούμε το κείμενο που θα χρειαστούμε για τη διδασκαλία. Μπορούμε επίσης να χρησιμοποιήσουμε τα βιβλία που έχουν μοιραστεί στους/στις μαθητές/τριες, για πηγές και υλικό (κείμενα, εικόνες, παραπομπές).

Βήμα 4°. Επιλέγουμε τον τρόπο διδασκαλίας από τις Ενδεικτικές Δραστηριότητες (οι προτάσεις συνδέονται με βασικά θέματα, π.χ. I,iv) ή χρησιμοποιούμε δικές μας.

Βήμα 5°. Βρίσκουμε οδηγίες εφαρμογής των δραστηριοτήτων στον Οδηγό Εκπαιδευτικού.

Βήμα 6°. Επιλέγουμε τρόπους αξιολόγησης των μαθητών/τριών. (Υπάρχουν προτάσεις στον Οδηγό Εκπαιδευτικού σελίδα 229 κ.ε.). Εργαλεία για μαθητές/τριες: Τα παιδιά έχουν τετράδιο και/ή φάκελο δραστηριοτήτων στα Θρησκευτικά. Στο τετράδιο σημειώνουν ό,τι τους χρειάζεται για να μπορούν να θυμηθούν την πορεία του κάθε μαθήματος (προτάσεις, απαντήσεις, σκέψεις, ζωγραφιές, δικές τους σημειώσεις). Η αξιολόγησή των μαθητών στηρίζεται στο τετράδιό τους και στις εργασίες τους, ατομικές ή ομαδικές. Εξάλλου, το διαγώνισμα ή τα τεστ θα αντιστοιχούν στον τρόπο με τον οποίο έχουν διδαχθεί. Στα πρώτα μαθήματα, καλό είναι να αφιερώσουμε χρόνο και να παρουσιάσουμε στα παιδιά τους βασικούς άξονες και τους γενικούς σκοπούς του μαθήματος στη συγκεκριμένη τάξη, να συζητήσουμε μαζί τους για τους τρόπους που θα εργαζόμαστε (σχετική ανάλυση στον Οδηγό Εκπαιδευτικού σελίδες 104-109), να ανιχνεύσουμε τις επιλογές τους, και παράλληλα να δημιουργήσουμε ομάδες.

Ε. Εφαρμογή διδακτικής ενότητας Ε' τάξης: Προχωράμε αλλάζοντας-

Διδακτική Μέθοδος :

Το παρόν σενάριο βασίζεται στις αρχές των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών για τη μάθηση.

Θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην εφαρμογή της διερευνητικής και ανακαλυπτικής μάθησης, μέσα από την ομαδοσυνεργατική, την επικοινωνιακή-βιωματική διδασκαλία και τη μεθοδολογία Project, με παράλληλη

αξιοποίηση των σύγχρονων δυνατοτήτων των ΤΠΕ. Θα δοθεί έμφαση στην καλλιέργεια δημιουργικών δεξιοτήτων μέσω συνεργατικών, ερευνητικών, διαλογικών και συμμετοχικών δράσεων. Ο ρόλος του διδάσκοντα είναι υποστηρικτικός, καθώς δίνει ώθηση στους μαθητές να ερευνήσουν και να ανακαλύψουν τη νέα γνώση μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες

Τεχνικές: Ιδεοθύελλα, Οριζόντιος διάλογος, Διδασκαλία μέσω τέχνης, Επίλυση προβλήματος, Μελέτη περίπτωσης, Ιστοεξερεύνηση μέσω διαδικτύου, Μουσικές δραστηριότητες, Τεχνική δράματος με αναστοχασμό (Ανάλυση-σύνταξη κειμένων), Δραματοποίηση, TPS (σκέψου-συζήτησε, μοιράσου), Κάνοντας θεολογία με μαθητές

Γενική Περιγραφή

Στάδιο 1

Στην αρχή θα επιδιωχθεί να γίνει η προετοιμασία των μαθητών και η διαμόρφωση ψυχολογικού κλίματος στην τάξη, ώστε να είναι δυνατή η ελεύθερη έκφραση των μαθητών και η διαλογική συζήτηση μαζί τους, καθώς και η ενεργός συμμετοχή τους στο μάθημα και τις ομάδες εργασίας.

Θα διερευνηθούν οι προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις τους ώστε να διαμορφωθεί το πλαίσιο της παρουσίασης του νέου υλικού. Θα τεθούν οι στόχοι και θα ανακοινωθούν στους μαθητές.

Θα επιδιωχθεί να αναγνωρίσουν και αξιολογήσουν την έννοια και τη σημασία του λάθους στη ζωή τους, καθώς και την αξία της συγγνώμης και της μετάνοιας όταν γίνονται λάθη. Να αναγνωρίζουν τα λάθη τους και να καταλάβουν τις συνέπειες των λαθών. (στόχος α). Δραστηριότητα 1. Φύλλα εργασίας 1

Στάδιο 2

Βιωματική προπαρασκευή

θα αποτιμήσουν με βιωματικό τρόπο τη σημασία της μετάνοιας και της συγχώρησης στη ζωή τους, μέσα από προσωπικά βιώματα αλλά και βιβλικά παραδείγματα (στόχος α, γ). Δραστηριότητα 2. Φύλλο εργασίας 2, 3

Στάδιο 3

Επεξεργασία-Ανάλυση-Σύγκριση

Θα εκφράσουν σκέψεις, απόψεις και συναισθήματα για τη σημασία της μετάνοιας και της συγχώρησης, της νηστείας και της άσκησης στις βιβλικές παραδόσεις, αλλά και σε άλλες θρησκευτικές παραδόσεις και ταυτόχρονα θα κάνουν αναγωγή για τη σημασία τους στη ζωή και την κοινωνία. (στόχος β, γ, δ, ε). Δραστηριότητες 3, 4. Φύλλο εργασίας 4, 5, 6.

Στάδιο 4

Εφαρμογή-Έκφραση

Αναγνώριση λαθών στη ζωή μας- Δραματοποίηση - μουσική και καλλιτεχνική έκφραση

Δραστηριότητες 5 . Φύλλο εργασίας 7

Στάδιο 5

Αξιολόγηση

- αρχική
- (διαμορφωτική αξιολόγηση) με σκοπό την αναδιαμόρφωσή τους
- (τελική αξιολόγηση) για να ακολουθήσει μια εποικοδομητική συζήτηση που θα οδηγήσει σε αναπροσαρμογές, επεκτάσεις

Η αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορες ερωτήσεις, γραπτές ή προφορικές που αναφέρονται στο γνωστικό κυρίως μέρος της ύλης. Παράλληλα όμως μπορούν να αξιολογηθούν με παρατήρηση οι στάσεις, οι ικανότητες και οι δεξιότητες που απέκτησε ο μαθητής, η συμμετοχή, η έκφραση.

Περιγραφή δραστηριοτήτων:

Δραστηριότητα 1

Βήμα 1: . Δίνουμε στους μαθητές ένα κείμενο σχετικά με τα λάθη στη ζωή μας, καθώς και δύο αποσπάσματα, ένα από το «Εγκλημα και Τιμωρία» του Ντοστογιέφσκυ, και ένα από «Η δύναμη της αγάπης» του Μ. Α. Κινγκ. Τους ζητούμε να τα διαβάσουν προσεκτικά και στη συνέχεια συζητούμε μαζί τους για τα λάθη στη ζωή μας, στην οικογένεια, στο σχολείο, στην τάξη, στο παιχνίδι, στην κοινωνία. Μιλούμε για τη σημασία και αξία της συγχώρησης. Μιλούμε για την αναγνώριση του δίκαιου, της μετάνοιας, της αποκατάστασης της δικαιοσύνης. Αναγνωρίζουμε τις συνέπειες των λαθών μας. Μαθαίνουμε να σεβόμαστε τους άλλους και τον εαυτό μας.

Αφού εντοπίσουμε την κεντρική έννοια-ιδέα και το στόχο του μαθήματος προχωρούμε σε κατευθυνόμενο διάλογο με σκοπό να βοηθήσουμε τους μαθητές να ενεργοποιηθούν, να δραστηριοποιηθούν και να συμμετέχουν ενεργά και με κριτική σκέψη στη συζήτηση.

Στόχος μας είναι να εξετάσουν και αποτιμήσουν τη σημασία της αναγνώρισης του λάθους και του αγώνα για την υπέρβασή του ως χαρακτηριστικά της ηθικής ζωής και της πορείας προς την ωριμότητα

Διδασκαλία μετωπική στη δραστηριότητα αυτή

Φύλλα εργασιών 1

Δραστηριότητα 2

Βήμα 1: Δείχνουμε στους μαθητές βίντεο σχετικά με την παραβολή του σπλαχνικού πατέρα και του Ζακχαίου

Βήμα 2: Δίνουμε στους μαθητές τα κείμενα «Ήταν χαμένος και βρέθηκε»: παραβολή του σπλαχνικού πατέρα, «Κύριε υπόσχου να αποδώσω τα τετραπλάσια σε όσους αδικήσα»: ιστορία του Ζακχαίου, «Μνήσθητί μου Κύριε, εν τη βασιλεία Σου»: Ο ληστής στον σταυρό και «Σαούλ Σαούλ, τι με διώκεις»: Η μεταστροφή του αποστόλου Παύλου

και συζητούμε μαζί τους για το ρόλο της μετάνοιας, της συγχώρησης και της μεταστροφής στη ζωή μας μέσα από τις βιβλικές παραδόσεις. Συζητούμε για τις επιδράσεις αυτών των συμπεριφορών στη λειτουργία της κοινωνίας της εποχής εκείνης, αλλά και της σημερινής.

Στόχος είναι να διακρίνουν και αποτιμούν τον ρόλο της μετάνοιας στη ζωή των προσώπων των βιβλικών διηγήσεων και των Αγίων και πώς προεκτείνονται οι διηγήσεις αυτές στην εποχή μας

Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στη δραστηριότητα αυτή

Φύλλο εργασιών 2,3

Δραστηριότητα 3

Βήμα 1: Δίνουμε στους μαθητές στοιχεία από την παράδοση της Εκκλησίας, στοιχεία σχετικά με το μυστήριο της Μετάνοιας-Εξομολόγησης, μία Ευχή από τη Θεία Λειτουργία, καθώς και λόγια ασκητών για την μετάνοια

Βήμα 2: Δίνω στους μαθητές βίους Αγίων, όπου γίνεται εμφανής η αναγνώριση των λαθών τους και η μετάνοια Συζητούμε με τους μαθητές για την έννοια και τη σημασία της μετάνοιας μέσα στην Εκκλησία, στη Θ. λειτουργία και στη ζωή των Αγίων.

Στόχος είναι οι μαθητές να γνωρίσουν και να επιβεβαιώσουν ότι το μυστήριο της Μετάνοιας λειτουργεί για τους Χριστιανούς ως πλαίσιο προσωπικής ίασης και καταλλαγής με τον Θεό, τον πλησίον και τον κόσμο

Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στη δραστηριότητα αυτή

Φύλλο εργασιών 4, 5

Δραστηριότητα 4

Δίνω στους μαθητές αποσπάσματα από παραδόσεις άλλων Θρησκειών σχετικά με τρόπους νηστείας και άσκησης. Τους ζητώ να τις διαβάσουν προσεκτικά και να πουν κοινά σημεία και διαφορές με τους κανόνες που υπάρχουν στην ΚΔ και ΠΔ

Στόχος να αναγνωρίζουν τη νηστεία και την άσκηση σε άλλες θρησκείες

Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στη δραστηριότητα αυτή

Φύλλο εργασιών 6

Δραστηριότητα 5

Βήμα 1: Δραματοποιούν σκηνές μετάνοιας και αναγνώρισης λαθών

Βήμα 2: Ζωγραφίζουν κάτι που να δείχνει τη δύναμη της μετάνοιας

Βήμα 3: Δίνουμε απόσπασμα του Νίκου Καρούζου «Απολέλυσαι της ασθενείας σου» από την ελληνική ποίηση

Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στη δραστηριότητα αυτή

Φύλλο εργασιών 7

1^ο Φύλλο εργασίας

Διαβάστε τα παρακάτω κείμενα προσεκτικά

Σχετικά με τα λάθη στη ζωή μας,

από το έργο «Έγκλημα και Τιμωρία» του Ντοστογιέφσκυ, και

από το έργο «Η δύναμη της αγάπης» του Μ. Α. Κινγκ.

Υπογραμμίστε στα κείμενα λέξεις και εκφράσεις που περιέχουν τις έννοιες του λάθους, των συνεπειών του, καθώς και δύναμης της συγχώρησης

Στη συνέχεια συζητήστε με τους μαθητές της ομάδας σας για τα λάθη στη ζωή μας, στην οικογένεια, στο σχολείο, στην τάξη, στο παιχνίδι, στην κοινωνία.

Μιλήστε για τη σημασία και αξία της συγχώρησης. Μιλήστε για την αναγνώριση του δίκαιου, της μετάνοιας, της αποκατάστασης της δικαιοσύνης Συζητήστε για τις συνέπειες των λαθών και τον σεβασμό στους άλλους και τον εαυτό μας. Στη συνέχεια ανακοινώστε τα συμπεράσματά σας στην τάξη

Όλοι κάνουμε λάθη

Όλοι μας στην καθημερινή μας ζωή, ακόμα κι όταν δεν το θέλουμε, κάνουμε λάθη. Λάθη που πληγώνουν τους διπλανούς μας και τους απομακρύνουν από κοντά μας. Κάποιες φορές αυτά τα λάθη μπορεί να είναι πολύ μεγάλα και να οδηγούν σε καταστροφές.

Ωστόσο πάντα μπορούμε να διορθώσουμε τα λάθη μας. Χρειάζεται όμως να τα αναγνωρίσουμε και να τα καταλάβουμε. Να συναισθανθούμε τις συνέπειές τους και να θελήσουμε βαθιά απ' την καρδιά μας να αλλάξουμε.

Δηλαδή να μετανιώσουμε. Κι ακόμη παραπέρα, να ζητήσουμε συγγνώμη απ' αυτούς που πληγώσαμε και να αλλάξουμε συμπεριφορά.

Από τις σκέψεις ενός δολοφόνου πριν παραδοθεί στις αρχές

Είχε θυμηθεί ξαφνικά τα λόγια της Σόνιας – «πήγαινε στο σταυροδρόμι, προσκύνησε τους ανθρώπους, φίλησε τη γη, γιατί αμαρτησες κι απέναντι σ' αυτήν, και πες φωναχτά σ' όλο τον κόσμο: Είμαι φονιάς».

Φ. Ντοστογιέφσκυ, Έγκλημα και Τιμωρία

Από μια ομιλία του Μάρτιν Λούθερ Κινγκ, που αγωνίστηκε για τα δικαιώματα των μαύρων και την ειρήνη Καμιά συμβουλή του Χριστού δεν υπήρξε πιθανώς πιο δύσκολη στο να την ακολουθήσει κανείς από την εντολή ν' αγαπάτε τους εχθρούς σας [...] Με ποιον τρόπο να αγαπούμε τους εχθρούς μας;

Στην αρχή πρέπει να αναπτύξουμε και να διατηρήσουμε τη δυνατότητα της συγνώμης. Εκείνος που είναι ανίκανος να συγχωρεί είναι ανίκανος και ν' αγαπά. Είναι αδύνατο και ν' αρχίσει κανείς να αγαπά τους εχθρούς του χωρίς να έχει πρώτα αποδεχτεί την ανάγκη, την ακατάπαυστα ανανεούμενη, να συγχωρεί εκείνους που τον κακομεταχειρίζονται και τον αδικούν [...]

Ο ένοχος μπορεί να ζητήσει συγνώμη. Δικαιούται να επιστρέψει στο σπίτι του, με την καρδιά του να τη δονεί η επιθυμία της συγνώμης, καθώς ο άσωτος γιος που περιπλανήθηκε σε κάποιο κακοτρόχαλο δρόμο. Αλλά μονάχα ο άνθρωπος που κακόπαθε, ο πατέρας που τον ξανασυναντά γεμάτον αγάπη στο σπίτι, μπορεί να του προσφέρει τη συγνώμη του και να τον περιβάλλει με τη θερμότητά της. Μ. Α. Κινγκ, Η δύναμη της αγάπης

2^ο Φύλλο εργασίας

Δείτε τα βίντεο σχετικά με την παραβολή του σπλαχνικού πατέρα και του Ζακχαίου

Περιγράψτε τις σκηνές που είδατε και πείτε τι σας έκανε εντύπωση

Γιατί συμπεριφέρθηκε με τον τρόπο αυτό ο Ζακχαίος και ο πατέρας;

Ποιο το αποτέλεσμα των ενεργειών αυτών για τους ίδιους αλλά και για το ευρύτερο περιβάλλον τους;

Γράψτε 5 λέξεις που να εκφράζουν τα συναισθήματά σας για αυτό που είδατε

3^ο Φύλλο εργασίας

Διαβάστε τα κείμενα και δείτε τις εικόνες που σας δίνονται

«Ήταν χαμένος και βρέθηκε»: παραβολή του σπλαχνικού πατέρα, «Κύριε υπόσχομαι να αποδώσω τα τετραπλάσια σε όσους αδίκησα»: ιστορία του Ζακχαίου, «Μνήστητί μου Κύριε, εν τη βασιλεία Σου»: Ο ληστής στον σταυρό και «Σαούλ Σαούλ, τι με διώκεις;»: Η μεταστροφή του αποστόλου Παύλου

Περιγράψτε με δικά σας λόγια τις ιστορίες και στη συνέχεια συζητήστε για τη σημασία της μετάνοιας, για το ρόλο της μετάνοιας, της συγχώρησης και της μεταστροφής στη ζωή μας.

Συζητήστε πώς επέδρασαν οι παραπάνω συμπεριφορές στην κοινωνία της εποχής εκείνης και στα πρόσωπα των κειμένων και πώς μπορούν να επιδράσουν στη λειτουργία της σημερινής κοινωνίας.

Μετάνοια και συγχώρηση στη βιβλική εμπειρία

«Ήταν χαμένος και βρέθηκε»: Η παραβολή του σπλαχνικού πατέρα

Ο Ιησούς διηγήθηκε μια ιστορία: «Κάποιος άνθρωπος είχε δύο γιους. Μια μέρα, ο μικρότερος είπε στον πατέρα του: «Πατέρα, δώσε μου το μερίδιο της περιουσίας που μου αναλογεί». Κι εκείνος τους μοίρασε την περιουσία. Ύστερα από λίγες ημέρες, ο μικρότερος γιος τα μάζεψε όλα κι έφυγε σε χώρα μακρινή. Εκεί σκόρπισε την περιουσία του κάνοντας άσωση ζωή.

Όταν τα ξόδεψε όλα, έτυχε να πέσει μεγάλη πείνα στη χώρα εκείνη, κι άρχισε και αυτός να στερείται. Πήγε λοιπόν, κι έγινε εργάτης σε έναν από τους πολίτες εκείνης της χώρας, ο οποίος τον έστειλε στα χωράφια του να βόσκει χοίρους. Έφτασε στο σημείο να θέλει να χορτάσει με τα ξυλοκέρατα που έτρωγαν οι χοίροι, αλλά κανένας δεν του έδινε.

Τελικά κάποια στιγμή συνήλθε και είπε: «Πόσοι εργάτες του πατέρα μου έχουν περίσσιο ψωμί, κι εγώ εδώ πεθαίνω της πείνας! Θα σηκωθώ και θα πάω στον πατέρα μου και θα του πω: «Πατέρα αμάρτησα στον Θεό και σε εσένα. Δεν είμαι άξιος πια να λέγομαι γιος σου. Πάρε με να σου δουλεύω σαν εργάτης σου». Σηκώθηκε, λοιπόν και ξεκίνησε να πάει στον πατέρα του.

Ενώ ήταν ακόμη μακριά, τον είδε ο πατέρας του, τον σπλαχνίστηκε, έτρεξε, τον αγκάλιασε σφιχτά και τον φιλούσε ασταμάτητα. Τότε ο γιος του είπε: «Πατέρα, αμάρτησα στον Θεό και σε σένα και δεν αξίζω να λέγομαι παιδί σου». Ο πατέρας όμως γύρισε στους δούλους του και τους είπε: «Βγάλτε γρήγορα την καλύτερη στολή και ντύστε τον. Φορέστε του δακτυλίδι στο χέρι και σαντάλια στα πόδια του. Φέрте και το καλοθρεμμένο μοσχάρι και σφάξτε το, να φάμε και να γιορτάσουμε· γιατί αυτός ο γιος μου ήταν νεκρός και αναστήθηκε, ήταν χαμένος και βρέθηκε». Έτσι άρχισε το πανηγύρι.

Ο μεγαλύτερος γιος του βρισκόταν στο χωράφι και καθώς ερχόταν και πλησίαζε στο σπίτι, άκουσε μουσικές και χορούς. Φώναξε, λοιπόν, έναν από τους υπηρέτες και ρώτησε να μάθει τι συμβαίνει. Εκείνος του είπε: «Γύρισε ο αδελφός σου, και ο πατέρας σου έσφαξε το καλοθρεμμένο μοσχάρι, γιατί ήρθε πίσω γερός».

Αυτός τότε θύμωσε και δεν ήθελε να μπει μέσα στο σπίτι. Ο πατέρας του βγήκε και τον παρακαλούσε, εκείνος όμως του αποκρίθηκε: «Εγώ τόσα χρόνια σου δουλεύω και ποτέ δεν παράκουσα καμιά εντολή σου· σε εμένα όμως, δεν έδωσες ποτέ ένα κατσίκι για να γιορτάσω με τους φίλους μου. Όταν όμως ήρθε αυτός ο γιος σου, που κατασπατάλησε την περιουσία σου στην ασωτία, μέχρι και το καλοθρεμμένο μοσχάρι έσφαξες για χάρη του». Αλλά ο πατέρας του του απάντησε: «Παιδί μου, εσύ είσαι πάντοτε μαζί μου και ό,τι είναι δικό μου είναι και δικό σου. Έπρεπε όμως να γιορτάσουμε και να χαρούμε, γιατί ο αδελφός σου αυτός ήταν νεκρός και αναστήθηκε, ήταν χαμένος και βρέθηκε». Λκ 15, 11-32

«Κύριε υπόσχομαι να αποδώσω τα τετραπλάσια σε όσους αδίκησα»: Η ιστορία του Ζακχαίου

Στην πόλη Ιεριχώ έμενε ο Ζακχαίος, που η δουλειά του ήταν να εισπράττει φόρους. Ο Ζακχαίος έπαιρνε περισσότερα χρήματα απ' όσα έπρεπε και είχε πλουτίσει. Όλος ο κόσμος το ήξερε, αλλά δεν μπορούσαν να κάνουν τίποτα.

Μια μέρα που ο Ιησούς είχε έρθει στην πόλη, ο Ζακχαίος το άκουσε και ήθελε οπωσδήποτε να τον δει. Ήταν όμως κοντός και ο κόσμος ήταν πολύς. Δεν μπορούσε να δει τίποτα.

Ο Ζακχαίος δεν απογοητεύτηκε. Έτρεξε κι ανέβηκε σ' ένα δέντρο. Από εκεί πάνω θα μπορούσε να δει καλά τον Ιησού όταν θα περνούσε. Ο Ιησούς, όταν έφτασε εκεί κοντά, είδε τον Ζακχαίο, στάθηκε και του είπε: «Ζακχαίε, κατέβα γρήγορα, γιατί σήμερα πρέπει να μείνω στο σπίτι σου».

Ο Ζακχαίος κατέβηκε γρήγορα από το δέντρο. Αμέσως έφερε τον Ιησού στο σπίτι του και τον υποδέχτηκε με πολλή χαρά. Όλοι στην Ιεριχώ που το είδαν αυτό διαμαρτύρονταν και έλεγαν: «Ο Ζακχαίος είναι αμαρτωλός. Ο Ιησούς δεν έπρεπε να μείνει στο σπίτι του!»

Ο Ζακχαίος όμως είπε στον Ιησού: «Έκανα αδικίες. Έπαιρνα περισσότερα χρήματα από όσα έπρεπε. Θέλω όμως να επανορθώσω. Τα μισά από τα υπάρχοντά μου θα τα δώσω στους φτωχούς. Και όποιος πλήρωσε περισσότερο θα πάρει από μένα πίσω το τετραπλάσιο!»

Ο Ιησούς τότε του είπε: «Σήμερα είναι μια ευτυχισμένη μέρα για σένα και για την οικογένειά σου. ο Θεός χαίρεται γιατί άλλαξες τρόπο να σκέφτεσαι και να ζεις. Κι εγώ γι' αυτό ήρθα στον κόσμο, για να γυρέψω τους αμαρτωλούς και να τους σώσω». Λκ 19, 1-10

«Μνήσθητί μου Κύριε, εν τη βασιλεία Σου»: Ο ληστής στον σταυρό

Μαζί με τον Χριστό σταύρωσαν και δύο άλλους δύο κακούργους. Αυτός που ήταν κρεμασμένος στα αριστερά του Ιησού, τον βλαστημούσε και του έλεγε: «Εάν εσύ είσαι ο Μεσσίας, σώσε τον εαυτό σου και εμάς». Τότε, ο άλλος γύρισε και του είπε: «Ούτε τον Θεό δε φοβάσαι εσύ; Δεν είσαι όπως κι εκείνος καταδικασμένος; Εμείς βέβαια δίκαια, γιατί τιμωρούμαστε για αυτά που κάναμε. Αυτός όμως δεν έκανε κανένα κακό». Και στον Ιησού έλεγε: «Θυμήσου με, Κύριε, όταν έρθεις στη Βασιλεία Σου». Ο Ιησούς του απάντησε: «Σε βεβαιώνω πως σήμερα κόλας θα είσαι μαζί μου στον παράδεισο» Λκ 23, 39-43

«Σαούλ Σαούλ, τι με διώκεις;»: Η μεταστροφή του αποστόλου Παύλου

Ο Σαύλος άκουσε ότι πολλοί άνθρωποι στην πόλη Δαμασκό πίστευαν στον Ιησού. Πήγε τότε στον αρχιερέα και του είπε: «Θέλω να πάω στη Δαμασκό. Δώσε μου την άδεια να συλλάβω εκεί όσους πιστεύουν στον Ιησού και να τους φέρω πίσω δεμένους». Πράγματι, ο αρχιερέας του έδωσε την άδεια. Ο Σαύλος ξεκίνησε για τη Δαμασκό.

Όταν πλησίαζε στην πόλη, ξαφνικά τον φώτισε μια αστραπή από τον ουρανό. Έπεσε στη γη κι άκουσε μια φωνή να του λέει: «Σαούλ, Σαούλ, γιατί με καταδιώκεις;» Ο Σαύλος ρώτησε: «Ποιος είσαι, Κύριε;» Η φωνή απάντησε: «Εγώ είμαι ο Ιησούς, που εσύ τον καταδιώκεις. Σήκω όμως και μπες στην πόλη. Εκεί θα σου πούνε τι πρέπει να κάνεις». Οι άντρες που συνόδευαν τον Σαύλο έμειναν με ανοιχτό το στόμα. Γιατί άκουγαν τη φωνή, δεν έβλεπαν όμως κανέναν. Ο Σαύλος σηκώθηκε πάνω και, ενώ τα μάτια του ήταν ανοιχτά, δεν έβλεπε τίποτε. Οι συνοδοί του τότε τον έπιασαν από το χέρι και τον οδήγησαν στη Δαμασκό. Τρεις μέρες ήταν τυφλός. Στο διάστημα αυτό ούτε έφαγε ούτε ήπια. Εκεί στη Δαμασκό ζούσε ένας μαθητής του Ιησού που τον έλεγαν Ανανία. Σ' αυτόν φανερώθηκε σε όραμα ο Κύριος και του είπε: «Σήκω και πήγαινε στο σπίτι του Ιούδα στην οδό που λέγεται Ευθεία. Εκεί, ζήτησε κάποιον που λέγεται Σαύλος. Είναι εκεί και προσεύχεται». Ο Ανανίας απάντησε: «Κύριε, έχω ακούσει από πολλούς πόσα δεινά έχει προκαλέσει αυτός ο άνθρωπος στους πιστούς στην Ιερουσαλήμ. Καταδιώκει και βάζει στη φυλακή όσους πιστεύουν σε σένα». Ο Κύριος όμως του είπε: «Πήγαινε», γιατί αυτόν τον διάλεξε εγώ για να με κάνει γνωστό σε όλα τα έθνη και στους άρχοντές τους και στον ισραηλιτικό λαό». Τότε ο Ανανίας πήγε στον Σαύλο. Ακουμπησε τα χέρια του πάνω του και του είπε: «Σαούλ, αδερφέ, με έστειλε ο Κύριος, ο Ιησούς, για να ξαναβρείς το φως σου και να γεμίσεις με Άγιο Πνεύμα». Αμέσως τότε έπεσαν από τα μάτια του κάτι σαν λέπια και ξαναβρήκε το φως του. Σηκώθηκε, βαφτίστηκε, και κατόπιν έφαγε και συνήλθε. Πραξ 9, 1-19

4^ο Φύλλο εργασίας

Διαβάστε τα παρακάτω κείμενα

Γράψτε ένα άλλο τίτλο για κάθε κείμενο και διηγηθείτε το στην τάξη

Συζητήστε με την ομάδα σας για την εξομολόγηση, για την έννοια και τη σημασία της μετάνοιας μέσα στην Εκκλησία, στη Θ. λειτουργία και στη ζωή των ασκητών.

Συγγνώμη και άφεση στην παράδοση της Εκκλησίας

Το μυστήριο της Μετάνοιας ή Εξομολόγησης

Στον αγώνα της ζωής, πολύ συχνά ο άνθρωπος λυγίζει και πέφτει. Η πτώση είναι τραγική όταν μέσα στον άνθρωπο δε λειτουργήσει το συναίσθημα της μεταμέλειας και η λαχτάρα να ξανακερδίσει τη ζωή του. Σ' αυτόν τον δύσκολο αγώνα η χριστιανική Εκκλησία προσφέρει ένα στήριγμα. Είναι το μυστήριο της Μετάνοιας. Όσο μεγάλο κι αν είναι το λάθος και η αμαρτία ενός ανθρώπου τόσο πιο μεγάλη μπορεί να είναι η αγάπη και η συγγνώμη του Θεού. Έτσι, υπάρχουν ορισμένοι κληρικοί που έχουν μια ιδιαίτερη ικανότητα να επικοινωνούν και να ενισχύουν τους χριστιανούς που έχουν «πέσει». Αυτοί οι κληρικοί, με μόρφωση, ψυχολογική πείρα και απέραντη κατανόηση λέγονται «πνευματικοί». Με τρόπο μυστικό ανοίγουν τις ψυχές των ανθρώπων και τις ελαφρώνουν από το βάρος τους. Ο άνθρωπος εξομολογείται, ξεκλειδώνει δηλαδή την ψυχή του, ακουμπά το φορτίο της στο έλεος του Θεού και ο πνευματικός διοχετεύει στην ψυχή του πιστού το έλεος και την αγάπη του Θεού.

Η τέλεση του Μυστηρίου

Στην Ορθόδοξη Εκκλησία, το μυστήριο της Μετάνοιας έχει τη μορφή μιας συζήτησης μεταξύ του πιστού και του ιερέα. Ο ιερέας απαγορεύεται πάντοτε αυστηρά να αποκαλύψει σε οποιοδήποτε το περιεχόμενο της εξομολόγησης. Το μυστήριο μπορεί να τελείται σε οποιοδήποτε χώρο μπορεί να υπάρχει ησυχία. Συνήθως, μέσα στον ναό, μπροστά στο εικονοστάσι ή σε κάποιο ιδιαίτερο χώρο, όπως κάποιο δωματάκι. Τόσο ο πιστός όσο και ο

ιερέας κάθονται. Όταν τελειώσει το στάδιο της εξομολόγησης, ο εξομολογούμενος γονατίζει και ο ιερέας τοποθετεί το πετραχήλι του στο κεφάλι του πιστού καθώς και το χέρι του ανάμεσα στο κεφάλι και το επιτραχήλιο και διαβάζει τη *συγχωρητική ευχή*. Αν το θεωρήσει αναγκαίο, μπορεί να επιβάλλει στον εξομολογούμενο κάποιο *επιτίμιο*.

Ασκητές για την μετάνοια

Ένας γέροντας ασκητής που ζούσε στην έρημο, είχε φήμη αγίου ανθρώπου και πολλοί πήγαιναν να ζητήσουν τη συμβουλή του. Μια φορά τον επισκέφτηκε ένας στρατιωτικός και τον ρώτησε αν ο Θεός δέχεται πάλι όσους μετανοούν για τα λάθη που έκαναν. Ο γέροντας τότε τον ρώτησε:

- Πες μου, παιδί μου, αν η γλαμύδα σου σκιστεί την πετάς;
- Όχι, βέβαια, απάντησε εκείνος. Τη ράβω και την ξαναχρησιμοποιώ.
- Αν, λοιπόν, εσύ λυπάσαι τη γλαμύδα, που είναι ρούχο, δε θα λυπηθεί ο Θεός τον άνθρωπο που είναι παιδί του; του απάντησε ο σοφός γέροντας.

Μια φορά ρώτησαν τον Αββά Ποιμένα:

- Αν κάποιος κάνει λάθος και μετανοήσει, τον συγχωρεί ο Θεός;

Εκείνος απάντησε:

- Ο Θεός μας δίδαξε να συγχωρούμε τους συνανθρώπους μας. και μια φορά που ο Πέτρος τον είχε ρωτήσει μέχρι πόσες φορές να συγχωρούμε ο Κύριος του είπε μέχρι εβδομήντα φορές το εφτά. Λοιπόν, παιδιά μου, αν ζητά από εμάς τόσο πολύ να συγχωρούμε, πολύ περισσότερο μας συγχωρεί και μας δέχεται εκείνος.

5^ο Φύλλο εργασίας

Διαβάστε τους βίους των παρακάτω αγίων. Σημειώστε τα βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Γράψτε κάτω από το κείμενο 2 χαρακτηριστικές προτάσεις του κειμένου από τη ζωή των αγίων που σας έκαναν εντύπωση και δείχνουν τη δύναμη της συγχώρησης

Από τους βίους των Αγίων

Δίνονται οι βίοι του ιερού Αυγουστίνου και του αγίου Διονυσίου Ζακύνθου

6^ο Φύλλο εργασίας

Μελετήστε τα παρακάτω αποσπάσματα από παραδόσεις άλλων Θρησκειών σχετικά με τρόπους νηστείας και άσκησης.

Διαβάστε προσεκτικά και περιγράψτε κοινά σημεία και διαφορές με τους κανόνες που υπάρχουν στην Ορθοδοξία.

Ισλάμ

Η νηστεία κατά τον μήνα *Ramadan* (*Ραμαζάνι*) είναι ένα από τα πέντε βασικά καθήκοντα των πιστών (πέντε θεμέλια). Το Κοράνιο επιβάλλει αυτή τη νηστεία για όλους τους πιστούς – άντρες και γυναίκες από δεκατεσσάρων ετών – που είναι σωματικά και πνευματικά υγιείς.

Μ' αυτήν οι πιστοί θυμούνται το γεγονός της αποκάλυψης του Κορανίου στον Μωάμεθ. Από το χάραμα ως τη δύση του ήλιου απέχουν από τροφή και νερό και απαγορεύεται το κάπνισμα ή η όσφρηση αρώματος. Στη διάρκεια της νύχτας δεν ισχύουν όλοι αυτοί οι περιορισμοί.

Ιουδαϊσμός

Είναι η νηστεία που τηρούν οι Εβραίοι στη διάρκεια της γιορτής του *Γιομ Κιπούρ* (γιορτή του εξιλασμού, της εξιλέωσης). Πρόκειται για μια πολύ ιερή γιορτή.

Η γιορτή αρχίζει, συνήθως, με ολονύκτια νηστεία. Καθαρίζονται το ιερό και τα ιερά σκεύη του, ραντίζονται σε ειδική τελετή τα μέλη της κοινότητας, νηστεύουν και σταματούν τις καθημερινές τους δραστηριότητες.

Ταυτόχρονα, είναι και η μέρα της συγχώρησης. Οι πιστοί ζητούν συγχώρηση ο ένας από τον άλλον, που μπορεί να τον έχουν αδικήσει, και δίνουν συγχώρηση σε όσους τους ζητούν.

Ένα ιδιαίτερο έθιμο, τουλάχιστον στην Ελλάδα, είναι η Ζιάρα (που σημαίνει: επίσκεψη στο νεκροταφείο), για να ζητήσουν οι πιστοί την παρέμβαση των πατέρων τους για να λάβουν συγχώρηση από τον Θεό.

Βουδισμός:

Χαρακτηριστικό του Βουδισμού είναι η έμφαση στον *διαλογισμό* και την *περισυλλογή*, που αναπτύχθηκε με διάφορες σωματικο-πνευματικές τεχνικές. Σκοπός του διαλογισμού είναι να βοηθήσει τον πιστό να εισδύσει στο *εσωτερικό του εγώ του*, να κατακτήσει την *αυτοσυνειδησία*. Η *περισυλλογή* και ο *αυτοβυθισμός* είναι μια μέθοδος που ο Βουδισμός κληρονόμησε από την ινδική παράδοση και την ανέπτυξε ιδιαίτερα (στην πραγματικότητα είναι άσκηση γιόγκα).

Για να γίνει σωστά ο *διαλογισμός* απαιτείται η υπακοή σε έναν *πεπειραμένο διδάσκαλο* (γκουρού ή λάμα) που έχει παραλάβει αυτή τη γνώση από τους δασκάλους του.

7^ο Φύλλο Εργασίας

Η κάθε ομάδα να παίξει μία σκηνή μετάνοιας και αναγνώρισης λαθών και να την παρουσιάσει στις άλλες ομάδες

Η κάθε ομάδα να ζωγραφίσει κάτι που να δείχνει τη δύναμη της μετάνοιας

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορες ερωτήσεις, γραπτές ή προφορικές που αναφέρονται στο γνωστικό κυρίως μέρος της ύλης. Να διαπιστωθεί δηλαδή το ποσοστό και η ποιότητα της μάθησης και της αποκτηθείσας γνώσης. Παράλληλα όμως μπορούν να αξιολογηθούν οι στάσεις, οι ικανότητες και οι δεξιότητες που απέκτησε ο μαθητής.

Μπορούν επιπλέον να αξιολογηθούν οι μαθητές, με παρατήρηση, σχετικά με τον τρόπο που επικοινωνήσαν, που συζήτησαν, που διερεύνησαν, που συμμετείχαν, που εξέφρασαν άποψη, που ζωγράρισαν, που έπαιξαν ρόλους, που παρατήρησαν πίνακες ζωγραφικής. Είναι δηλαδή αναγκαίο εκτός του γνωστικού τομέα να αξιολογηθούν και ο συναισθηματικός και ψυχοκινητικός τομέας, αφού το παιδί αποτελεί μία ολότητα.

Στη συγκεκριμένη ενότητα με την παρατήρηση εικόνων εισάγεται η τέχνη στη διδασκαλία και αξιολογείται η αισθητική απόλαυση

Με τα εκκλησιαστικά και κλασικά κείμενα αξιολογείται η κριτική τους σκέψη και η δυνατότητα έκφρασης

Με τις αναζητήσεις στο διαδίκτυο αξιολογείται η δυνατότητα πρόσβασης στις νέες τεχνολογίες και στους νέους τρόπους αναζήτησης πληροφοριών

Με τη ζωγραφική αξιολογείται η ψυχοκινητική τους δραστηριότητα

Με την προβολή βίντεο αξιολογείται η παρατηρητικότητα των μαθητών και η συγκέντρωση της προσοχής τους

Στο τέλος θα δοθεί στους μαθητές ένα τεστ με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, σύντομης απάντησης, αντιστοίχισης, συμπλήρωσης κενών και σε παιγνιώδη μορφή ακροστιχίδα και σταυρόλεξο για να διαπιστωθεί η απόκτηση γνώσεων.

Συμπεράσματα

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, όπως αποδεικνύεται από την περιγραφήα διδακτική ενότητα, εντάσσει στη διδασκαλία νέα μοντέλα οργάνωσης της τάξης και νέες στρατηγικές μάθησης. Απελευθερώνει τον εκπαιδευτικό από την ένταση κάλυψης της ύλης και ενισχύει τον παιδαγωγικό του ρόλο, δίνοντάς του διδακτική υποστήριξη, ευελιξία και πλούσια χρηστικά εργαλεία. Τον ενθαρρύνει να αναλάβει πρωτοβουλίες για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, αλλά και να επιλέξει τις δραστηριότητες και τα μέσα που επιθυμεί και προσιδιάζουν στην τάξη του. Προτείνει ελκυστικό, δημιουργικό, διερευνητικό, συνεργατικό και αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τα νέα κοινωνικά και πολιτιστικά δεδομένα, τη διαπολιτισμικότητα και την ετερότητα. Αποστασιοποιείται πλήρως από δεσμεύσεις γνωσιοκεντρικού και εξετασιοκεντρικού διδακτισμού.

Για το σχεδιασμό της διδασκαλίας λαμβάνονται υπόψη οι βασικοί άξονες και οι γενικοί σκοποί κάθε τάξης. Σημαντικά στοιχεία αποτελούν οι προσδοκώμενες επάρκειες, οι θεματικές ενότητες και οι δραστηριότητες. Η ιεράρχηση σκοπών, στόχων, θεματικών εννοιών, προσδοκώμενων, δραστηριοτήτων ανάλογα με τη φυσιογνωμία της τάξης βοηθά στην πραγματοποίηση της διδασκαλίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βαλλιανάτος, Α. (Επιμ.). (2007). *Θρησκευτική Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ένα βοήθημα για το σχολείο*. Αθήνα: Συμβούλιο της Ευρώπης.

Βασιλόπουλος, Χ. (2008). *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας. Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York

Γιαγκάζογλου, Σ., Νευροκοπλής, Α., Στριλιγκάς, Γ. (Επιμ.). (2013). *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αθήνα: Αρμός

Grimmitt, M.H. (2007). *Pedagogies of Religious Education, Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE*, McCrimmons, Essex: Great Wakering.

Horf, D. (1982). *Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας. Παραδοσιακοί και σύγχρονοι τρόποι οργάνωσης της διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Καζαμιάς, Α.- Κασσωτάκης, Μ. (1995). *Ελληνική εκπαίδευση. Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα

Κουκουναράς-Λιάγκης, Μ. (2010). Διαπολιτισμική Θρησκευτική Αγωγή στο ελληνικό σχολείο: Ένα μάθημα για όλους και όχι διαθρησκευτικό. *Σύναξη 115*, σ. 37-49

Κόπτης, Α. (2006). *Η Διαθεματική διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στο ελληνικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Νέο Π.Σ. Δημοτικού-Γυμνασίου –Λυκείου-Οδηγός Εκπαιδευτικού

http://www.iep.edu.gr/index.php/el/?option=com_content&view=article&id=451

Η αξιοποίηση της μουσικής και του τραγουδιού στο πλαίσιο του νέου προγράμματος σπουδών των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο

Στυλιανός Νικολαΐδης
Πτυχιούχος Π.Τ.Δ.Ε. – Μεταπτυχιακός Φοιτητής Τμήματος Θεολογίας
E-mail: styl.nikolaidis@gmail.com

Περίληψη

Η μουσική και το τραγούδι αποτελούν σημαντικά εκπαιδευτικά εργαλεία, τα οποία στο πλαίσιο της βιωματικής και επικοινωνιακής μεθόδου διδασκαλίας μπορούν να συμβάλουν σε ποικίλους τομείς της μάθησης σε πολλά διδακτικά αντικείμενα, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μεταξύ των τεχνικών διδασκαλίας που προτείνονται από το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών κεντρική θέση κατέχει η ακρόαση μουσικών κομματιών και τραγουδιών ως μέσο για την υλοποίηση των διδακτικών στόχων. Μάλιστα στο πλαίσιο αυτό έχουν συνταχθεί κατάλογοι προτεινόμενου σχετικού υποστηρικτικού διδακτικού υλικού κατά τάξη και κατά θεματική ενότητα, ενώ παράλληλα παρέχεται η ευελιξία και η ελευθερία στον διδάσκοντα να το χρησιμοποιήσει στο βαθμό και με τον τρόπο που ο ίδιος κρίνει αναγκαίο με την προϋπόθεση να υπηρετούνται οι στόχοι και τα προσδοκώμενα του ΠΣ. Με αφορμή το γεγονός ότι πολλοί από αυτούς που αντιτίθενται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών εστιάζουν την αρνητική τους κριτική στο είδος και στο περιεχόμενο των προτεινόμενων τραγουδιών, με την εργασία αυτή αρχικά επιχειρείται να ταξινομηθεί το μουσικό υλικό που προτείνει το ΝΠΣ για τις τέσσερις τάξεις του δημοτικού σχολείου με κριτήρια το είδος και το περιεχόμενό του και στη συνέχεια να αναδειχθούν οι τρόποι αξιοποίησής του.

Λέξεις κλειδιά: μουσική, τραγούδι, Θρησκευτικά, Δημοτικό.

A. Εισαγωγή

Όπως είναι γνωστό το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (:εφεξής ΝΠΣ) των Θρησκευτικών δημοσιεύθηκε στην αρχή του τρέχοντος σχολικού έτους, τον Σεπτέμβριο του 2016. Με τη δημοσίευσή του εκδηλώθηκαν πολλές και ποικίλες αντιδράσεις για τους στόχους, το περιεχόμενο και τη διδακτική μεθοδολογία του. Ταυτόχρονα υπήρξε και μια ομοβροντία πρωτοσέλιδων τόσο στον πολιτικό όσο και στον θρησκευτικό τύπο.

Ας δούμε μερικούς μόνο από τους χαρακτηριστικούς τίτλους δημοσιευμάτων:

Θρησκευτικά με Ριάννα, Πορτοκάλογλου και Νικόλα Ασιμο θέλει ο Φίλης! (Πρώτο Θέμα 28/09/2016)

«Αχταρμάς» για τα Θρησκευτικά με Ριάννα, Ασιμο και Αλλάχ (Πρώτο Θέμα 29/09/2016)

Νέα Θρησκευτικά με άσματα του χιλιαστή τραγουδιστή Κώστα Χατζή (Πενταπόσταγμα 8/10/2016)

Ιερό... ροκ για τα Θρησκευτικά (Εθνος 29/9/2016)

H... playlist των θρησκευτικών. Τα τραγούδια που θα διδάσκονται οι μαθητές στο μάθημα των θρησκευτικών. Από Σαββόπουλο, Ξυλούρη, Πορτοκάλογλου, μέχρι Τρύπες, Μωρά στη Φωτιά, Beatles, Rihanna και Springsteen (Τα Νέα 29/09/2016)

Χριστέ μου: Στα νέα βιβλία θρησκευτικών του Φίλη θα διδάσκονται Ριάννα και Αλκίνοος (Luben 22/9/2016)

Αφορμή, λοιπόν, για την εργασία αυτή υπήρξε το γεγονός ότι πολλοί από αυτούς που αντιτίθενται στο ΝΠΣ εστιάζουν την αρνητική τους κριτική στο είδος, στο περιεχόμενο και στους στόχους των προτεινόμενων τραγουδιών. Πιο συγκεκριμένα, στην εισήγησή μου θα προσπαθήσω να εστιάσω στο ζήτημα της αξιοποίησης της μουσικής και του τραγουδιού στα Θρησκευτικά του Δημοτικού, προσεγγίζοντάς το μέσα στα πραγματικά δεδομένα. Έτσι αφενός θα παρουσιάσω ποσοτικά στοιχεία από μια μικρή στατιστική έρευνα που έκανα με βάση τους καταλόγους των προτεινόμενων μουσικών κομματιών και τραγουδιών και αφετέρου, μέσα από κάποια ενδεικτικά παραδείγματα του ΝΠΣ και του Οδηγού Σπουδών, θα αναφερθώ στους τρόπους σύνδεσής τους με τις θεματικές και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

B. Η μουσική και το τραγούδι ως ανθρώπινη δραστηριότητα

«Η μουσική είναι η γλώσσα της ψυχής» είχε πει ο Πλάτωνας, και πραγματικά είναι μια οικουμενική γλώσσα που μπορούν να τη μιλήσουν όλοι οι άνθρωποι, μικροί και μεγάλοι, ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη, το μορφωτικό επίπεδο, τη θρησκεία και την καταγωγή τους. Οι σημαντικότερες στιγμές της ζωής μας, οι ευχάριστες και οι δυσάρεστες, είναι άρρηκτα

συνδεδεμένες με τη μουσική, και δεν θα μπορούσε να γίνει αλλιώς, αφού όλα γύρω μας εκπέμπουν ήχους, μουσική, ακόμη και η φωνή μας, ο τρόπος με τον οποίο προφέρουμε τις λέξεις έχει μουσικότητα. Η μουσική μάλιστα είναι σημαντική για την ανάπτυξη ενός παιδιού, γιατί ανοίγει δρόμους έκφρασης μέσα από την οργάνωση των ήχων αναπτύσσοντας έτσι τις ψυχικές και νοητικές του λειτουργίες, ενώ συμβάλλει στη δημιουργική του συνάντηση με τους άλλους (Κόπτσης, 2006). Το τραγούδι πάλι έχει μια ιδιαιτερότητα σε σύγκριση με τη Μουσική: στην ουσία αποτελεί την συμπλοκή δυο κωδικών –της Γλώσσας και της Μουσικής- οι οποίοι, ενώ διατηρούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, εντούτοις μέσα από τα κοινά τους σημεία (:επιτονισμός, ρυθμός, μεταφορά λεκτικών μηνυμάτων) τείνουν να ενοποιηθούν. Επιπλέον η μουσική είναι μια κοινωνική δραστηριότητα. Το να ακούνε μουσική, να τραγουδάνε και να χορεύουνε ενώνει τα παιδιά. Το κάθε ένα από αυτά νιώθει κομμάτι μιας κοινότητας, όταν τραγουδάνε όλα μαζί.

Γ. Μουσική, τραγούδι και μάθηση

Ειδικότερα στον τομέα της μάθησης, τα παιδιά, επειδή στις μουσικές δραστηριότητες συμμετέχουν σχεδόν όλες οι αισθήσεις τους (: κίνηση, όραση, ακοή), μαθαίνουν με όλες τους τις δυνατότητες. Η ενασχόληση των μικρών παιδιών με τη μουσική και το τραγούδι απαιτεί εστίαση, πειθαρχία και αποφασιστικότητα, εξαιρετικές ικανότητες που μεταφέρονται και σε άλλες περιοχές της μαθητικής ζωής τους. Τα παιδιά που μπορούν να κρατήσουν το ρυθμό σε ένα μουσικό κομμάτι έχουν μεγαλύτερη ευφράδεια και διαβάζουν κείμενα πιο εύκολα. Εξάλλου η μουσική είναι ένας άλλος τρόπος γνώσης, ένας άλλος τρόπος συμβολικής σκέψης και έκφρασης. Από την αδρανή και εικονική λειτουργία της γνώσης και της μάθησης για τον κόσμο μέσω της δράσης, της αντίληψης, καθώς και της εικόνας, η μουσική γίνεται ένας συμβολικός τρόπος μάθησης. Μάλιστα οι νεότερες θεωρίες για τη μάθηση και τη νοημοσύνη αναγνωρίζουν τους διάφορους τύπους της μεταξύ των οποίων και τη μουσική νοημοσύνη (Gardner, 2010), και υποστηρίζουν ότι τα παιδιά που τη διαθέτουν όχι μόνο αναπτύσσουν θετική αυτοαντίληψη, αλλά μαθαίνουν ευκολότερα και καλύτερα μέσω του ρυθμού, της κίνησης, της μελωδίας και της χροιάς των ήχων. Εξάλλου, μέσα από το τραγούδι, η επανάληψη και η εξάσκηση παίρνουν παιγνιώδη μορφή (Κοκκίδου, 2011) επιδρώντας θετικά στη βραχύχρονη και στη μακρόχρονη μνήμη. Από την άλλη, καθώς τα τραγούδια είναι κείμενα αυθεντικά και άμεσα, κάνουν τους μαθητές να αισθάνονται πως κάνουν κάτι με νόημα και πως η σχολική τους ζωή δεν αποτελεί καταναγκαστικό έργο αλλά ευκαιρία χαράς και δημιουργίας. Για όλους τους παραπάνω λόγους η μουσική και το τραγούδι μπορούν στο πλαίσιο της βιωματικής και επικοινωνιακής μεθόδου διδασκαλίας να αποτελέσουν σημαντικά εκπαιδευτικά εργαλεία, τα οποία μπορούν να συμβάλουν σε ποικίλους τομείς της μάθησης. Ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το τραγούδι και η μουσική μπορούν να ενταχθούν σε καθημερινή βάση στις διαδικασίες διδασκαλίας σε όλα σχεδόν τα γνωστικά αντικείμενα και καθώς υπάρχει ένα μεγάλο πλήθος τραγουδιών, είναι εύκολο να βρεθεί μία μεγάλη ποικιλία που να σχετίζεται με κάθε γνωστική ενότητα.

Δ. Η μουσική και το τραγούδι στο ΝΠΣ του ΜτΘ

Ειδικότερα στο μάθημα το Θρησκευτικών η ένταξη του τραγουδιού και της μουσικής μπορεί να αποβεί ιδιαίτερος εξαιρετικά χρήσιμη, καθώς μπορεί να κινητοποιήσει γνωστικές, συναισθηματικές και ψυχοκινητικές λειτουργίες, που είναι πολλαπλώς αναγκαίες (Καψάλη, 2009, 166). Άλλωστε η μουσική ούτως ή άλλως συνδέεται με τα Θρησκευτικά, καθώς αποτελεί μέρος της λατρείας και της θρησκευτικής ζωής γενικότερα. (Καψάλη, 2009, 32). Μεταξύ των δραστηριοτήτων που προτείνονται από το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών κεντρική θέση κατέχει η ακρόαση μουσικών κομματιών και τραγουδιών ως μέσο για την υλοποίηση των διδακτικών στόχων. Μάλιστα οι δραστηριότητες αυτές εντάσσονται μέσα σε μια μεγάλη γκάμα διδακτικών τεχνικών (Βλ. Οδηγός Εκπαιδευτικού) όπως είναι η διδασκαλία μέσω της τέχνης (έντεχνος συλλογισμός ή Artful thinking), διάφορες δραστηριότητες μουσικής έκφρασης κτλ. Παράλληλα στο πλαίσιο αξιοποίησης έχουν συνταχθεί και κατάλογοι προτεινόμενου σχετικού υποστηρικτικού διδακτικού υλικού κατά τάξη και κατά θεματική ενότητα, ενώ παράλληλα παρέχεται η ευελιξία και η ελευθερία στον διδάσκοντα να το χρησιμοποιήσει στο βαθμό και με τον τρόπο που ο ίδιος κρίνει αναγκαίο με την προϋπόθεση να υπηρετούνται οι στόχοι και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του ΠΣ.

Ε. Μεθοδολογία έρευνας

Στο κύριο μέρος της εργασίας μου θα παρουσιάσω στοιχεία από μια πρώτη μικρή έρευνα που έκανα σχετικά με τα προτεινόμενα μουσικά κομμάτια και τραγούδια. Η μικρή μου έρευνα είναι κατά βάση ποσοτική και σε μικρότερο βαθμό περιέχει και ποιοτικά στοιχεία. Πιο συγκεκριμένα, συγκέντρωσα, κατηγοριοποίησα και κατένειμα συνολικά και ανά τάξη όλα τα μουσικά κομμάτια και τραγούδια που περιλαμβάνονται στους προτεινόμενους από το ΝΠΣ και τους Οδηγούς Εκπαιδευτικού καταλόγους για το Δημοτικό, ανάλογα με το μουσικό είδος στο οποίο ανήκουν, ενώ στη συνέχεια διερεύνησα το είδος των δραστηριοτήτων και τη σύνδεσή τους με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Z.Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας

Οι τέσσερις κατάλογοι που αντιστοιχούν στις αντίστοιχες τάξεις του Δημοτικού περιλαμβάνουν συνολικά 332 μουσικά κομμάτια και τραγούδια (Γ΄ 112, Δ΄ 102, Ε΄ 44 και Στ΄ 74). Με βάση το είδος τους τα 332 αυτά μουσικά κομμάτια και τραγούδια μπορούν να ταξινομηθούν ως εξής:

Ύμνοι ορθόδοξης εκκλησιαστικής μουσικής: 131

Μελοποιημένοι Ψαλμοί: 14

Γρηγοριανό μέλος: 5

Χριστιανικά τραγούδια: 17

Λατρευτική μουσική άλλων ομολογιών: 4

Ισπανοεβραϊκά τραγούδια: 22

Κομμάτια κλασικής ευρωπαϊκής μουσικής: 8

Μελοποιημένη ποίηση: 24

Έντεχνα ελληνικά τραγούδια: 69

Κάλαντα: 12

Παραδοσιακά τραγούδια: 7

Παιδικά τραγούδια – Νανουρίσματα: 19

Η εικόνα είναι φυσικά αρκετά διαφοροποιημένη, αν λάβουμε υπόψη μας την τάξη για την οποία προτείνονται. Έτσι, η ταξινόμηση των μουσικών κομματιών και τραγουδιών ανά τάξη έχει ως εξής:

Γ΄ τάξη: Συνολικός αριθμός μουσικών κομματιών και τραγουδιών: 112

Ύμνοι ορθόδοξης εκκλησιαστικής μουσικής :50

Χριστιανικά τραγούδια: 4

Κομμάτια κλασικής ευρωπαϊκής μουσικής: 6

Μελοποιημένη ποίηση: 11

Έντεχνα ελληνικά τραγούδια: 21

Κάλαντα: 9

Παραδοσιακά: 1

Παιδικά τραγούδια: 10

Δ΄ τάξη: Συνολικός αριθμός μουσικών κομματιών και τραγουδιών: 102

Ύμνοι ορθόδοξης εκκλησιαστικής μουσικής: 30

Μελοποιημένοι Ψαλμοί: 4

Χριστιανικά τραγούδια: 6

Μελοποιημένη ποίηση: 10

Έντεχνα ελληνικά τραγούδια: 35

Κάλαντα: 3

Παραδοσιακά τραγούδια: 6

Παιδικά τραγούδια: 2

Νανουρίσματα: 6

Ε' τάξη: Συνολικός αριθμός μουσικών κομματιών και τραγουδιών: 44

Ύμνοι ορθόδοξης εκκλησιαστικής μουσικής: 24

Χριστιανικά τραγούδια: 4

Μελοποιημένη ποίηση: 3

Έντεχνα ελληνικά τραγούδια: 12

Παιδικά τραγούδια: 1

Στ' τάξη: Συνολικός αριθμός μουσικών κομματιών και τραγουδιών: 74

Ύμνοι ορθόδοξης εκκλησιαστικής μουσικής: 27

Χριστιανικά τραγούδια: 3

Μελοποιημένοι Ψαλμοί: 10

Γρηγοριανό μέλος: 5

Λατρευτική μουσική άλλων ομολογιών: 4

Ισπανοεβραϊκά τραγούδια: 22

Κομμάτια κλασικής ευρωπαϊκής μουσικής: 2

Έντεχνα ελληνικά τραγούδια : 1

Z. Συμπεράσματα από την ποσοτική έρευνα

Μια παρατήρηση που μπορεί κανείς να κάνει με την πρώτη ματιά, αφορά τον εντυπωσιακό αριθμό των συνολικά 332 μουσικών κομματιών και τραγουδιών του προτεινόμενου καταλόγου αλλά και την αξιοσημείωτη ποικιλία των μουσικών ειδών που αντιπροσωπεύονται. Από την άλλη μεριά, όπως εύκολα διαπιστώνει ο αντικειμενικός παρατηρητής, υπάρχει μια ισορροπημένη ποσοτική κατανομή στα διάφορα είδη μουσικής και τραγουδιού, πράγμα που δείχνει ότι η κριτική που έχει διατυπωθεί και στην οποία αναφερθήκαμε στην εισαγωγή με τα χαρακτηριστικά παραδείγματα από τον Τύπο, είναι μονομερής και άδικη. Συγκεκριμένα:

Η πλειονότητα του προτεινόμενου μουσικού υλικού (τα 131 από τα 332 ή το 40% περίπου) προέρχεται, όπως είναι αναμενόμενο, από τον ορθόδοξο εκκλησιαστικό χώρο, καθώς είναι ύμνοι βυζαντινής μουσικής. Αν μάλιστα στον αριθμό αυτό προσθέσουμε και τους μελοποιημένους ψαλμούς, τα γρηγοριανά μέλη και τα χριστιανικά τραγούδια, το ποσοστό της εκκλησιαστικής μουσικής φτάνει το 50% του συνόλου.

Η θρησκευτική μουσική άλλων ομολογιών και θρησκειών αντιπροσωπεύεται από 26 κομμάτια, το σύνολο των οποίων βρίσκονται αποκλειστικά στα Θρησκευτικά της Στ' τάξης. Αν τώρα σε κάποιον ο αριθμός φαίνεται μεγάλος συγκριτικά με το σύνολο της τάξης, αρκεί να σκεφτεί κανείς ότι τα τραγούδια αυτά αντιστοιχούν σε μια συγκεκριμένη θεματική ενότητα, την 6^η, η οποία με τον χαρακτηριστικό τίτλο «Θρησκείες στη χώρα μας» αναφέρεται σε άλλες χριστιανικές ομολογίες και άλλα θρησκευτικά, κάτι που καθιστά απόλυτα αναγκαία την αξιοποίηση αντίστοιχης μουσικής.

Εντυπωσιακός είναι και ο αριθμός των κομματιών που είτε αποτελούν μελοποιημένη ελληνική ποίηση (:24 τραγούδια) είτε ανήκουν στο λεγόμενο έντεχνο ελληνικό τραγούδι (:69 τραγούδια), το οποίο βασίζεται σε αξιόλογους στίχους που συχνά κινούνται στα όρια της ποίησης. Τα τραγούδια αυτά (που συνολικά αντιστοιχούν στο 28% περίπου του συνολικού αριθμού)

είναι ιδιαίτερα δημοφιλή στα παιδιά και μπορούν με τη μουσική και τη θεματολογία τους να αποτελέσουν πρόκληση και πρόσκληση για γόνιμο διάλογο και προβληματισμό.

Η παρουσία, τέλος, παιδικών και παραδοσιακών τραγουδιών και καλάντων μέσα στο υλικό (σε ποσοστό περίπου 12% του συνόλου) είναι απόλυτα συνυφασμένη τόσο με το περιεχόμενο των θεματικών ενότητων όσο και με τα ηλικιακά χαρακτηριστικά των μαθητών, γι' αυτό και εντοπίζονται στις μικρότερες τάξεις.

H. Η ποιοτική έρευνα

Αναφορικά με την τρόπο αξιοποίησης της μουσικής στο ΝΠΣ διερευνήσα το είδος των δραστηριοτήτων, τη συνάφειά τους με το βασικό θέμα της θεματικής ενότητας για την οποία προτείνονται και την εξυπηρέτηση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Θα δώσω, λοιπόν, δύο αντιπροσωπευτικά παραδείγματα μέσα από τα οποία διαφαίνονται τα παραπάνω στοιχεία.

Στην 8^η θεματική ενότητα της Γ' Δημοτικού, στο μουσικό υλικό προτείνεται το τραγούδι του Νίκου Πορτοκάλογλου «Το μικρό μας δέντρο». Το θέμα του τραγουδιού έχει απόλυτη συνάφεια με το θέμα της θεματικής ενότητας το οποίο έχει τον χαρακτηριστικό τίτλο «Κόσμος: το κοινό μας σπίτι καθώς αναφέρεται στην αγάπη για τη φύση». Η δραστηριότητα η οποία προτείνεται για το συγκεκριμένο τραγούδι είναι το «Ομαδικό γλυπτό». Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές σχηματίζουν με τα σώματά τους ένα «γλυπτό» το οποίο αποτελεί μια εικονική αναπαράσταση, μη ρεαλιστική, του εξεταζόμενου θέματος. Η δράση μπορεί να γίνεται στο τέλος της εργασίας σε μια ενότητα, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναστοχαστούν και να αποδώσουν με μια συγκεκριμένη μορφή ό,τι αποκόμισαν από αυτήν. Στα αντίστοιχα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα φαίνεται ότι αυτό που επιδιώκεται με τη χρήση του τραγουδιού είναι ότι τα παιδιά «να καλλιεργούν στάση σεβασμού προς την κτίση και τα πλάσματά της».

Στην 1^η θεματική ενότητα της Δ' Δημοτικού, στο μουσικό υλικό προτείνεται το μελοποιημένο ποίημα του Νίκου Καββαδία «Οι προσευχές των ναυτικών». Το θέμα του τραγουδιού έχει απόλυτη συνάφεια με ένα από τα θέματα της θεματικής ενότητας το οποίο είναι «Η προσευχή σε όλο τον κόσμο», καθώς αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο προσεύχονται άνθρωποι διαφόρων πολιτισμών και εθνικοτήτων. Η δραστηριότητα η οποία προτείνεται για το συγκεκριμένο τραγούδι έχει τίτλο «Ακούν το τραγούδι εμπνέονται μια ζωγραφιά». Στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα δηλώνεται ότι με τη χρήση του τραγουδιού επιδιώκεται τα παιδιά να «επαληθεύουν την οικουμενική διάσταση της προσευχής και διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές στον τρόπο που προσεύχονται οι πιστοί στις διάφορες θρησκείες».

Είναι λανθασμένη, λοιπόν, η εντύπωση ότι τα μουσικά έργα προτείνονται ως «διδασκτέα ύλη» στο μάθημα των Θρησκευτικών. Σε καμιά περίπτωση τα τραγούδια δεν αποτελούν διδακτικό αντικείμενο. Αντιθέτως σε όλες τις περιπτώσεις προτείνονται ως ένα μέσο διδασκαλίας και μάλιστα με ποικίλους τρόπους και τεχνικές αξιοποίησης του υλικού με ταξύ των οποίων κυριαρχεί η εξαιρετικά σύγχρονη τεχνική «Artful Thinking».

Γενικά συμπεράσματα

Κλείνοντας, πρέπει να πούμε ότι είναι πολύ θετικό το γεγονός ότι τα ΝΠΣ του ΜτΘ δίνουν μεγάλη έμφαση στην αξιοποίηση της μουσικής και του τραγουδιού, με την προϋπόθεση όμως ο εκπαιδευτικός να μην τα αντιλαμβάνεται ως διδασκτέα ύλη, αλλά ως μέσα διδασκαλίας για το στήσιμο διδακτικών δραστηριοτήτων που υπηρετούν στόχους διδασκαλίας και αποσκοπούν στην επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Gardner, H. (2010). *Frames of mind: Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης*. (Μτφρ. Γεωργίου Π). Αθήνα: Μαραθιάς
- Ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής (2014). *Νέο Σχολείο, Οδηγός εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής (2014). *Πρόγραμμα σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Καψάλη, Σ. (2009). *Μουσική και διαθεματικότητα: Η μουσική στα μη μουσικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Κογκούλης, Ι. (2003). *Διδακτική των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Κοκκίδου, Μ. (2011). Κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία: το τραγούδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο. *Πρακτικά από το 4th International Conference Arts and Education - A creative way into languages (Μαράσιλειο 8-12 Μαΐου 2011)*.

Κόπτσης, Αλ. (2006). *Η διαθεματική διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στο ελληνικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.

Κωνσταντακοπούλου, Α. (2013). Η θέση και ο ρόλος του τραγουδιού στην εκπαιδευτική πράξη. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, τευχ.11, 2013, σ.44-67.

Οικονομίδου-Σταύρου Ν. (2017). Μια πρόταση για τη διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της θεωρίας του Gardner για τις πολλαπλές νοημοσύνες. *Πρακτικά από το συνέδριο της Ένωσης Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΕΕΜΑΠΕ. (2007)*, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιμ.Αργυρίου Μ., Διονυσίου Ζωή, Αθήνα: Gutenberg (215-226)

Παπαζάρης, Αθ. (1991). *Η μουσική στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Κατερίνη: Εκδόσεις Τέρτιος

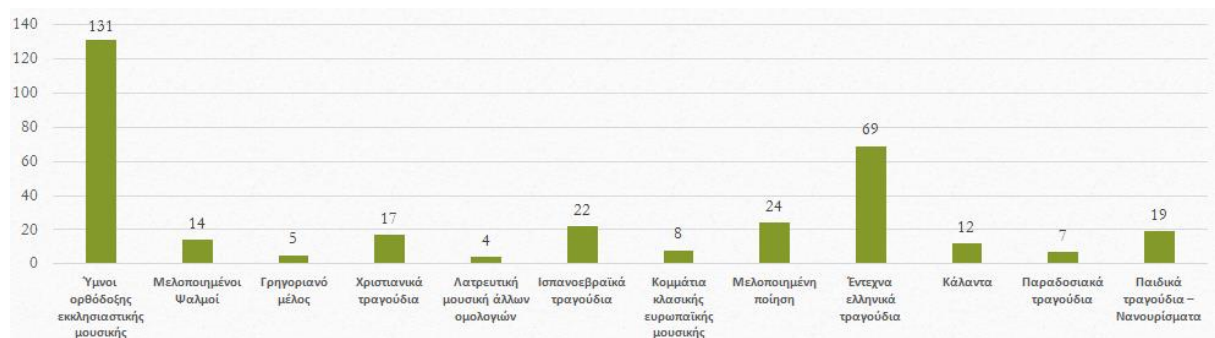
Παπαζάρης, Αθ. (1999). *Μουσική μάθηση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

Σταυρίδης Μ. (2000). *Η μουσική στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg

Τσιρίδης Π. (2007). *Κλειδιά και αντικλειδιά: Μουσική στο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Συνολικός κατάλογος: 332 κομμάτια



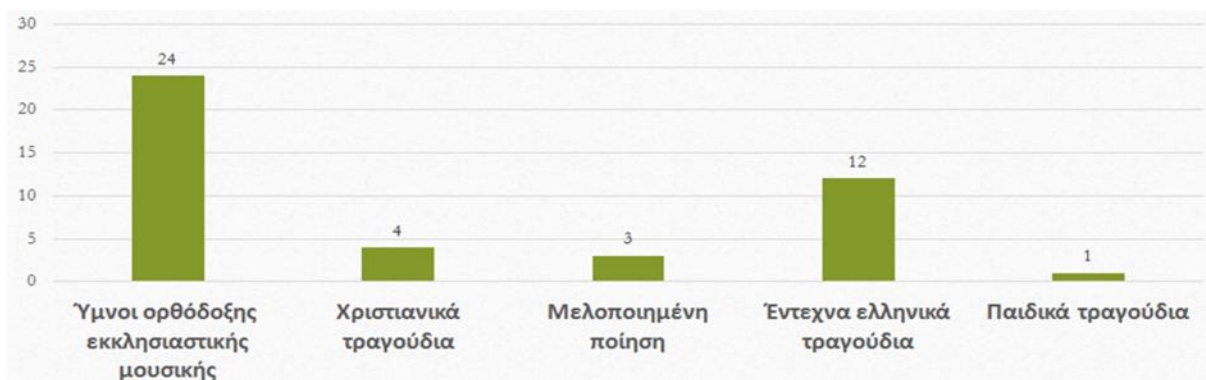
Κατάλογος Γ' τάξης: 112 κομμάτια



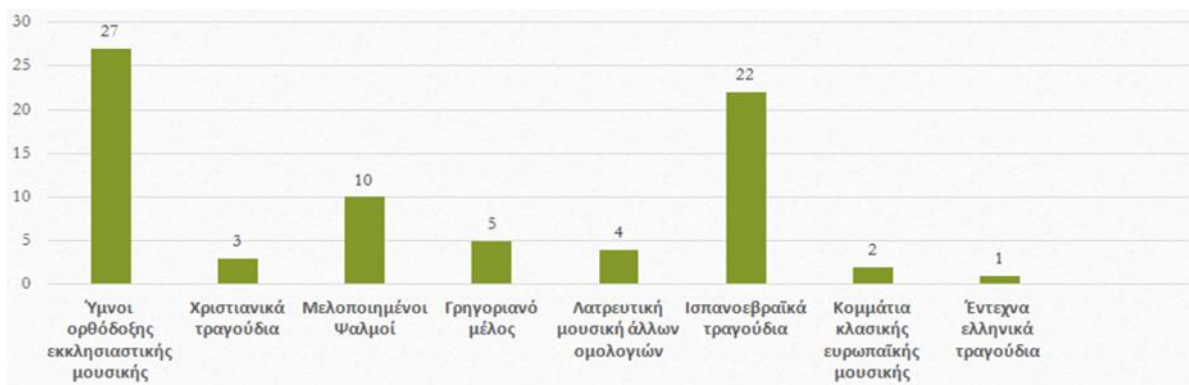
Κατάλογος Δ' τάξης: 102 κομμάτια



Κατάλογος Ε' τάξης: 44 κομμάτια



Κατάλογος Στ' τάξης: 74 κομμάτια



Η θρησκευτική εγγραμματοσύνη και κοινωνικές δεξιότητες/ ικανότητες των μαθητών: το παράδειγμα ενός σχολείου «αριστείας»

Καπετανάκης Δ. Γεώργιος

ΠΕ01 Θεολόγος Πρότυπου Γυμνασίου Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, gkapetanak@sch.gr

Περίληψη

Με την παρούσα εισήγηση θα προσπαθήσουμε να καταγράψουμε τη στάση των μαθητών/τριών απέναντι στη δημόσια παρεχόμενη Θρησκευτική Εκπαίδευση και συγκεκριμένα σε ένα σχολείο «αριστείας»: το Πρότυπο Γυμνάσιο Ευαγγελική Σχολή Σμύρνης και πιο συγκεκριμένα τις κοινωνικές δεξιότητες που καλούνται να αναπτύξουν μέσα από τη θρησκευτική εγγραμματοσύνη και την τετραετή εφαρμογή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών για το Μάθημα των Θρησκευτικών. Αποτελεί η καταγραφή αυτή μια μελέτη περίπτωσης και αποτυπώνεται τόσο σε ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο (google form) που συμπλήρωσαν οι μαθητές αλλά και στη συνεχή και διαμορφωτική αξιολόγηση που κάναμε καθ' όλη την εφαρμογή των ΝΠΣ με τη βοήθεια και των φοιτητών του mentoring του ΕΚΠΑ/ Θεολογική Σχολή/Διαδραστική των θρησκευτικών: κ. Κουκουνάρας- Λιάγκης.

Τα Πρότυπα Γυμνάσια και Λύκεια αποσκοπώντας στην αριστεία και στην διάκριση, ουσιαστικά δίνουν το στίγμα του σημερινού σχολείου που θεωρεί ως επιτυχία την εισαγωγή σε ένα ΑΕΙ και τα πρωτεία στον τομέα ειδικότητας που επιλέγει κάθε μαθητής /τρια. Μπορεί το Μάθημα των Θρησκευτικών να λειτουργήσει ως αντισταθμιστικός παράγοντας σε αυτή την «ιδιωτεία»; Πιστεύουμε με βάση την τετραετή αυτή παρατήρηση ότι στα Νέα Προγράμματα Σπουδών για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση βρίσκεται η λύση για την κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών μέσα από το Μοντέλο Διαδικασίας και αυτή την εμπειρική καταγραφή θα καταδείξουμε ως δύναμη ανάπτυξης ομαδικού και συνεργατικού πνεύματος και κατ' επέκταση συνύπαρξης, ανοχής και ανεκτικότητας και τελικά δημοκρατικότητας.

Λέξεις κλειδιά: αριστεία, κοινωνικές δεξιότητες, μάθημα των θρησκευτικών.

A. Εισαγωγή

Στο σχολείο μας, Γυμνάσιο Ευαγγελική Σχολή Σμύρνης, εφαρμόσαμε τα τελευταία τέσσερα (4) χρόνια τα Νέα Προγράμματα Σπουδών (Δημοτικό - Γυμνάσιο ΦΕΚ Β 2920- 13.09.2016, Λύκειο ΦΕΚ Β 2906-13.09.2016) για το Μάθημα των Θρησκευτικών, μέσα από την πιλοτική εφαρμογή τους αλλά και την φεικλή υποχρεωτικότητα τους, με κύριο εκπαιδευτικό εργαλείο και χαρακτηριστικό δείγμα αλλαγής της μεθοδολογίας το Μοντέλο Διαδικασίας. Ο συγκεκριμένος τρόπος δουλειάς εστιάζει στο μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας και με τις εκπαιδευτικές τεχνικές που προτείνονται προάγει την αλληλεπίδραση των τριών μαθησιακών συνιστωσών: μαθητής/τρια – διδάσκων – ύλη/περιεχόμενο. Οι συμμετέχοντες καλούνται ως δρώντα υποκείμενα να συν διαμορφώσουν το περιεχόμενο της μάθησής του και να παράξουν νέο υλικό δίνοντας στο Μάθημα των Θρησκευτικών χειραφετικό χαρακτήρα.

Οι μαθητές/τριες σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών γνωρίζουν όρους και σύμβολα των θρησκευτικών εκφάνσεων, που με τη χρήση του internet και την παγκοσμιοποίηση της γνώσης έχουν πολλαπλασιαστεί, ενώ παράλληλα καλούνται να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες επικοινωνίας που θα τους καταστήσουν ικανούς να κατανοούν τι λέμε, πότε τα λέμε και πώς τα λέμε. Εμπλουτίζοντας τη θρησκευτική εγγραμματοσύνη τους οι μαθητές/τριες, δεν επιθυμούν απλά να μιλήσουν "για" τη θρησκεία αλλά θέλουν να συνομιλήσουν "με" τη θρησκεία. Οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες προάγουν τη συνομιλία αυτή καθώς και το διάλογο με τον «διαφορετικό» συμμαθητή τους και τους φέρνουν μέσα από την ενσυναίσθηση (empathy) στην κατανόηση του «άλλου» και στην αποδοχή της ετερότητας. Όπου «άλλος» είναι κάθε μαθητής με το διαφορετικό του πολιτισμικό και θρησκευτικό υπόβαθρο.

Κατά πόσο όμως είναι εφικτή η αποδοχή της ετερότητας σε ένα σχολείο που προάγει την κατά μόνας μελέτη και διάκριση και κατ' επέκταση τον εγωκεντρισμό; Τα Πρότυπα Γυμνάσια και Λύκεια αποσκοπώντας στην αριστεία και στην διάκριση, ουσιαστικά δίνουν το στίγμα του σημερινού σχολείου που θεωρεί ως επιτυχία την εισαγωγή σε ένα ΑΕΙ και τα πρωτεία στον τομέα ειδικότητας που επιλέγει κάθε μαθητής /τρια. Μπορεί το Μάθημα των Θρησκευτικών να λειτουργήσει ως αντισταθμιστικός παράγοντας σε αυτή την «ιδιωτεία»; Πιστεύουμε ότι στα Νέα Προγράμματα Σπουδών για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση βρίσκεται η λύση για την κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών μέσα από το Μοντέλο Διαδικασίας και αυτή την τετράχρονη εμπειρική καταγραφή θα καταδείξουμε ως δύναμη ανάπτυξης ομαδικού και συνεργατικού πνεύματος και κατ' επέκταση συνύπαρξης, ανοχής και ανεκτικότητας και τελικά δημοκρατικότητας.

B1. Εκπαιδευτική πράξη και θεωρία.

Η παρουσία ενός ΜτΘ που βασίζεται στον μαθητοκεντρισμό και στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση μέσα στο πλαίσιο ενός σχολείου που προάγει την ατομικότητα και ταυτίζει την επιτυχία στις εξετάσεις με την ευτυχία των μαθητών λειτουργήσει για μας ως αιτία διερεύνησης της νέας αυτής πραγματικότητας. Η αντιπαράθεση ενός εξετασιοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος που στο σχολείο μας είναι έντονο αφού ξεκινά με τη εισαγωγή των μαθητών με τη συμμετοχή τους σε εξετάσεις σε μαθηματικά και γλώσσα, παλιότερα και στο μάθημα της φυσικής και κορυφώνεται με τις Πανελλαδικές εξετάσεις στο Λύκειο (ενδιάμεσα είχαμε και μια σχολική χρονιά εξετάσεις στα παραπάνω μαθήματα ως κριτήριο εισαγωγής

στο Λύκειο) με ένα νέο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό μοντέλο που πρότεινε το αναπλαισιωμένο ΜτΘ. Οι γονείς των μαθητών μας ήδη τα έχουν προετοιμάσει για μια κούρσα προς την επαγγελματική επιτυχία ταυτίζοντάς την με την κοινωνική τους καταξίωση και ευτυχία.

Η εξετασιοκεντρική αντίληψη της επιτυχίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος κορυφώνεται με τη διεξαγωγή στη Γ' λυκείου των Πανελλαδικών Εξετάσεων για την εισαγωγή σε ένα ΑΕΙ και κατ' επέκταση στην κοινωνική επιτυχία ή αποτυχία. Οι εξετάσεις αυτές διαμορφώνουν το κλίμα όχι μόνο στις Λυκειακές τάξεις αλλά και σε όλη την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Οι αδιάβλητες αυτές εξετάσεις μπορούν να χαρακτηριστούν και αξιόπιστες; Αξιόπιστες ως προς τι; Ως προς την επιτυχία; Ή ως προς την ευτυχία; Μπορεί η επιτυχία στις Πανελλαδικές εξετάσεις να ταυτίζεται στη σημερινή Ελλάδα της κρίσης με την επαγγελματική αποκατάσταση και κοινωνική επιτυχία;

Μια ενδιαφέρουσα προοπτική και θέαση αυτών των ερωτημάτων έρχεται να προσδώσει η έρευνα Students' well being η οποία πραγματοποιήθηκε το 2015¹, παράλληλα με την έρευνα PISAⁱⁱ. Σύμφωνα με την έρευνα η αίσθηση ευτυχίας των μαθητών θεωρείται ένα πολυπαραγοντικό χαρακτηριστικό. Οι καλές επιδόσεις δεν σημαίνει ότι οδηγούν σε καλύτερη ποιότητα ζωής των μαθητών. Αυτό αποτελεί βασικό συμπέρασμα της έρευνας ενώ επίσης τονίζεται ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να διερευνήσουν λύσεις οι οποίες κάνουν τη μάθηση πιο ευχάριστη για να ικανοποιεί όλους τους μαθητές, έτσι ώστε η υψηλή επίδοση και η προσωπική ευτυχία να γίνονται στόχοι που επιδρούν στην αυτό-βελτίωση. Ταυτόχρονα καταδεικνύει ότι απαιτείται καλύτερη ανάλυση για τα χαρακτηριστικά των σχολείων όπου οι περισσότεροι μαθητές αισθάνονται ευτυχείς (σελ. 81)

Μια καλή απεικόνιση για την αίσθηση ευτυχίας μπορεί να γίνει από τις πλέον συνήθεις απαντήσεις των μαθητών στο ερώτημα «με ποιες έννοιες συσχετίζετε την αίσθηση ευτυχίας (well being)». Με βάση την Έρευνα, αυτές είναι κυρίως οι έννοιες: φίλοι, οικογένεια, bullying, γονείς και σχολείο. Ο ΟΟΣΑ και η έρευνα PISA έχουν δημιουργήσει ειδικό μοντέλο μέτρησης της αίσθησης ευτυχίας όπως περιγράφεται στη σελίδα 50 του εγγράφου. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι και αυτές οι μετρήσεις θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη ότι το πολιτιστικό υπόβαθρο κάθε λαού αποτελεί σημαντικό παράγοντα για το αίσθημα ευτυχίας.

Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα έχει επιδεινώσει την αίσθηση ευτυχίας των μαθητών και έτσι κατατάσσονται στις τελευταίες θέσεις (7οι από το τέλος), με «επιδόσεις ευτυχίας» ανάλογες με τους μαθητές της Κίνας, της Κορέας, της Τουρκίας και της Ιαπωνίας: 14,7% αισθάνονται δυστυχείς, σε σχέση με 11,8 μ.ο. στον ΟΟΣΑ (βλ. σελ. 39)ⁱⁱⁱ. Είναι επακόλουθο να δημιουργούνται πρόσθετα προβλήματα στο ψυχοπαιδαγωγικό κλίμα των σχολείων και για αυτό αναδεικνύονται νέες ανάγκες υποστήριξης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, επειδή οι εκπαιδευτικοί είναι επίσης θύματα της κρίσης, έχουν και οι ίδιοι ανάγκη πρόσθετης υποστήριξης. Πάντως, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι μαθητές στη χώρα μας δηλώνουν περισσότερο ευτυχισμένοι σε σχέση με την αίσθηση ευτυχίας του γενικότερου πληθυσμού, κάτι που δεν ισχύει για τις περισσότερες χώρες. Οι καλές επιδόσεις στα μαθήματα αποτελούν σημαντικό στοιχείο ευτυχίας για τους Έλληνες μαθητές. Ίσως γιατί το σχολείο επικεντρώνεται κυρίως στην επιτυχία στα μαθήματα ενώ προσφέρει περιορισμένες ευκαιρίες για επιβράβευση σε διαφορετικούς τομείς (π.χ. τέχνες, δημιουργικότητα, αθλητισμός κ.λ.π.), παραμελώντας τις αρχές της πολλαπλής νοημοσύνης. Θα πρέπει όμως να σημειωθεί ότι η αίσθηση ευτυχίας δεν συμβαδίζει με τις επιδόσεις στις γλωσσικές ικανότητες, γεγονός που αποδεικνύει και την επιρροή των πολιτιστικών χαρακτηριστικών τόσο στη γλώσσα όσο και στην αίσθηση ευτυχίας.

Η συμβολή των εκπαιδευτικών στην αίσθηση ευτυχίας των μαθητών θεωρείται για τους Έλληνες μαθητές πολύ σημαντική. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί της χώρας μας θεωρείται ότι συμβάλλουν σημαντικότερα (από ό,τι στον μ.ο. των χωρών του ΟΟΣΑ) στη διαμόρφωση «ευτυχισμένων» ή/και «δυστυχισμένων σχολείων». Πάντως, είναι αξιοσημείωτο ότι σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες όπως π.χ. η Γερμανία, η Αυστρία, η Σλοβενία, η Κροατία κ.ά. οι μαθητές αισθάνονται λιγότερο ευτυχισμένοι από ό,τι ο γενικότερος πληθυσμός των χωρών τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρείται ότι διαδραματίζουν λιγότερο σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της αίσθησης ευτυχίας. (σελ. 81). Ένα πιθανό συμπέρασμα είναι ότι τα «κλειστά», τα αυστηρά δομημένα εκπαιδευτικά συστήματα αφήνουν λιγότερα περιθώρια στους εκπαιδευτικούς να παρέμβουν, ενώ η από πάνω προερχόμενη και επιβαλλόμενη οργάνωση δεν μπορεί να υποκαταστήσει την ευεργετική παρέμβαση του ανθρώπινου παράγοντα.

Είναι άξιο λόγου να αναφέρουμε ότι ο χρόνος διαβάσιματος των μαθητών σύμφωνα με την έρευνα δεν επηρεάζει την αίσθηση ευτυχίας των μαθητών. Ειδικότερα για τους Έλληνες μαθητές, αν αφαιρεθούν οι κοινωνικοί παράγοντες, αυτοί που διαβάζουν περισσότερες ώρες φαίνεται να αισθάνονται και περισσότερο ευτυχισμένοι (θα πρέπει να τονίσουμε ότι η έρευνα γίνεται σε μαθητές Γυμνασίου άρα αυτό δεν έχει σχέση με τις συνθήκες των υποψηφίων για την Τριτοβάθμια στο Λύκειο).

Οι περισσότεροι μαθητές σε όλες τις χώρες και κυρίως τα κορίτσια, αισθάνονται ανησυχία για τις εξετάσεις, ακόμη και αν είναι καλά προετοιμασμένοι. Θα πρέπει να τονίσουμε ότι αυτό το γεγονός δημιουργεί απαράδεκτο άγχος για την ηλικία τους, ενώ επίσης επιδρά αρνητικά στις επιδόσεις και στην ικανοποίηση από τη ζωή τους (σελ. 86). Αυτό εμφανίζεται σε μικρότερο βαθμό, στους μαθητές οι οποίοι εκτιμούν ότι οι εκπαιδευτικοί τους προσαρμόζουν το μάθημα στις συνθήκες της τάξης και

των μαθητών. Ιδιαίτερος οι μαθητές της χώρας μας εμφανίζουν ελαφρώς υψηλότερα επίπεδα άγχους και αβεβαιότητα για τις εξετάσεις αλλά λιγότερο για την προετοιμασία τους από ό,τι συμβαίνει στο μ.ο. των χωρών του ΟΟΣΑ. Επίσης στη χώρα μας είναι μεγάλο το ποσοστό μαθητών που δηλώνουν ότι προσδοκούν να παρακολουθήσουν τριτοβάθμια εκπαίδευση (77,9%), ιδιαίτερος πανεπιστημιακή (66,3%). Το ποσοστό αυτό μας κατατάσσει μέσα στις 10 πρώτες χώρες παγκόσμια (σελ. 107). Άρα σε αυτές τις αρχικές προσδοκίες των μαθητών μπορεί να βασιστεί η παιδαγωγική ανάπτυξη ενδιαφέροντος των μαθητών για μάθηση. Είναι αξιοσημείωτο ωστόσο ότι αυτή η προσδοκία, η οποία έχει άμεση σχέση με το πώς βλέπουν οι έφηβοι τη μελλοντική ζωή τους, δεν μεταφράζεται άμεσα και σε αίσθηση ευτυχίας για τους Έλληνες μαθητές (σελ. 109), παρότι τους οδηγεί ως κίνητρο παρακίνησης, σε υψηλότερες επιδόσεις (σελ. 109). Αυτό είναι πιθανό να συσχετίζεται με το παράδοξο της απασχόλησης στην Ελλάδα, όπου οι προσοντούχοι νέοι βιώνουν δραματικά αρνητικές συνθήκες απασχόλησης σε σχέση με τους αντίστοιχους προσοντούχους σε όλο τον υπόλοιπο κόσμο. Ενώ μεγάλο ποσοστό μαθητών μας δηλώνουν ότι προσδοκούν να φοιτήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (66% σε σχέση με το 44% του ΟΟΣΑ), συγχρόνως παρατηρείται και σημαντική τάση προσδοκίας για ανάλογη εργασία με αυτήν του πατέρα τους (32% διαφορά blue collars / white collars έναντι 25,5% στον ΟΟΣΑ, 12η θέση – σελ. 185).

Το ενδιαφέρον των γονιών για το τι κάνουν τα παιδιά τους στο σχολείο είναι αισθητά μεγαλύτερο από το μ.ο. των χωρών του ΟΟΣΑ ενώ δεν διαφέρει ιδιαίτερα σε σχέση με τις επιδόσεις των μαθητών, όπως θα μπορούσε να υποστηρίξει κάποιος, υπονοώντας ότι οι χαμηλές επιδόσεις συνδέονται με μαθητές που δεν ενδιαφέρονται οι γονείς τους για το σχολείο. (σελ. 163).

Η παραπάνω έρευνα και η ερμηνεία της θα μπορούσε να αποτελεί βάση για μια σύγχρονη προσέγγιση του εκπαιδευτικού μας συστήματος εν γένει αλλά και ειδικότερα για τα Πρότυπα και τα Πειραματικά σχολεία. Ενδεικτικά να αναφέρουμε ότι δεν έχει πραγματοποιηθεί από τη ΔΕΠΠΣ καμία έρευνα που να καταδεικνύει την αναγκαιότητα ή όχι των εισαγωγικών εξετάσεων ενώ οι εκπαιδευτικοί τους καλούνται να αποφασίζουν κάθε χρόνο για τον τρόπο επιλογής του μαθητικού τους πληθυσμού βασισμένοι σε ενστικτώδη και προσωπικά κριτήρια.

Μέσα στο παραπάνω αδρομερές περιγραφόμενο σχολικό περιβάλλον άρχισαν να εφαρμόζονται τα Νέα Προγράμματα Σπουδών για το Μάθημα των Θρησκευτικών τη σχολική χρονιά 2011 -2012 σε πιλοτική φάση κι από το 2016-2017 σε κανονική φάση με αρκετές βελτιώσεις κι αλλαγές που συμπεριλήφθηκαν στα αναμορφωμένα ΝΠΣ. Το σύγχρονο, ανοικτό και δημοκρατικό σχολείο ως πλαίσιο μάθησης και κοινωνικοποίησης (Bernstein, 1991) αλλά και η ταυτότητα ενός σχολείου που καθορίζεται από την κουλτούρα του, η οποία προσδιορίζεται ως το διαχρονικά μεταφερόμενο σύστημα συλλογικών αξιών, υποθέσεων, πιστεύω, αρχών, παραδοχών, εννοιών, νορμών εργασίας, που συνθέτουν ένα κοινό νοητικό πλαίσιο αναφοράς, το οποίο καθορίζει «πώς γίνονται τα πράγματα εδώ πέρα, πώς λειτουργούμε ως σχολείο» (Schein, 2004) ήταν η κύρια στόχευση της αναπλαισίωσης της παρεχόμενης Θρησκευτικής Εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, τα ΝΠΣ για τη ΘΕ είχαν ενσωματώσει τις οδηγίες της Ε.Ε. όπως δίνονται στη σύσταση «Η εκπαίδευση και η κατάρτιση για το 2020» (Ε.Κ. 2020) που είναι το νέο στρατηγικό πλαίσιο ευρωπαϊκής συνεργασίας στην εκπαίδευση και την κατάρτιση και στηρίζεται στον προκάτοχό του, το πρόγραμμα εργασίας «εκπαίδευσης και κατάρτισης του 2010» (Ε.Κ. 2010) και που παρέχει κοινούς στρατηγικούς στόχους για τα Κράτη Μέλη, συμπεριλαμβανομένου ενός συνόλου αρχών για την επίτευξη αυτών των στόχων, καθώς επίσης και κοινές μεθόδους εργασίας με τους τομείς προτεραιότητας για κάθε περιοδικό κύκλο εργασίας. Απευθύνει η σύσταση αυτή τέσσερις 4 πρωταρχικούς στόχους:

- ✓ **προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά** – η εκπαίδευση και η κατάρτιση θα πρέπει να αναπτύσσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες που είναι αναγκαίες για την απασχολησιμότητα των πολιτών της Ε.Ε., και να υποστηρίζουν την περαιτέρω μάθηση, την ενεργό συμμετοχή στα κοινά και το διαπολιτισμικό διάλογο. Τα εκπαιδευτικά μειονεκτήματα θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με υψηλής ποιότητας εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς από τις μικρές ηλικίες
- ✓ **ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης** – θα πρέπει να προάγεται η απόκτηση εγκάρσιων ικανοτήτων από όλους τους πολίτες και να διασφαλίζεται η λειτουργία του τριγώνου γνώσης (εκπαίδευση- έρευνα- καινοτομία). Θα πρέπει να προάγεται η συνεργασία μεταξύ επιχειρήσεων και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, καθώς και των ευρύτερων μαθησιακών κοινοτήτων με την κοινωνία των πολιτών και άλλους ενδιαφερόμενους.
- ✓ **υλοποίηση της δια βίου μάθησης και της κινητικότητας** – απαιτείται πρόοδος όσον αφορά την εφαρμογή των στρατηγικών δια βίου μάθησης, την εκπόνηση εθνικών πλαισίων προσόντων συνδεδεμένων με το ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων και τη δημιουργία περισσότερο ευέλικτων οδών μάθησης. Η κινητικότητα θα πρέπει να επεκτείνεται, ενώ θα πρέπει να εφαρμόζεται ο ευρωπαϊκός χάρτης ποιότητας για την κινητικότητα
- ✓ **βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης** – όλοι οι πολίτες πρέπει να μπορούν να αποκτήσουν βασικές ικανότητες και όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να γίνουν ελκυστικότερα και αποτελεσματικότερα.

Παράλληλα, με την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου είμαστε και μέλη της παγκόσμιας κοινωνίας της γνώσης. Έτσι, εμείς οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να ξεχνάμε κατά τη διαδικασία της μάθησης ότι : «Το έργο της διδασκαλίας [...] απαιτεί διαρκή πνευματική πειθαρχία και το κέντρισμα της επιστημολογικής περιέργειας [...], απαιτεί πάνω από όλα την

ικανότητα να αγωνιζόμαστε για την ελευθερία, χωρίς την οποία η διδασκαλία δεν έχει σκοπό» (Freire, 2006: 67). Κατά προέκταση: « Τα σχολεία πρέπει να γίνουν τόποι για την παραγωγή τόσο κριτικής γνώσης όσο και κοινωνικοπολιτικής δράσης. Οποιοδήποτε ίδρυμα θεωρείται άξιο να ονομάζεται σχολείο πρέπει να εκπαιδεύει τους μαθητές να γίνουν ενεργοί φορείς του κοινωνικού μετασχηματισμού και της κριτικής ιδιότητας του πολίτη » (Mc Laren, 2010:560).

Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών εμπεριείχαν πολλές αλλαγές σε σχέση με τα μέχρι τώρα ΠΣ με κυριότερες την υιοθέτηση του μοντέλου διαδικασίας (Τσάφος, 2004) ως προς το παιδαγωγικό σκέλος και την κατάργηση της ευθύγραμμης φαινομενολογικής παρουσίας (Jackson, 2007) του χριστιανισμού (ΠΔ για την Α΄, ΚΔ για τη Β΄ και εκκλησιαστική ιστορία για τη Γ΄ γυμνασίου) ως προς το θεολογικό μέρος. Οι αλλαγές αυτές, διαφοροποιημένες μεθοδολογικής προσέγγισης αλλά και με ειδοποιούς παρουσιάσεις του όλου περιεχομένου του μαθήματος, βοηθούν τους μαθητές:

- ✓ να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, (Μαυροσκούφης, 2008) συγκρίνοντας τα θρησκευτικά φαινόμενα σε ευρωπαϊκό αλλά και παγκόσμιο επίπεδο μεταξύ τους, παραμερίζοντας έτσι το μέχρι τώρα μονο-πολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης
- ✓ να αναπτύξουν τη δημιουργική τους σκέψη (Τσατσαρώνη & Κούρου, 2007) , αναζητώντας τρόπους συνύπαρξης των διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων και καταδεικνύοντας με φαινομενολογικό και συγκεκριμένο τρόπο παρουσίασης τις ομοιότητες και διαφορές των θρησκευτικών εκφάνσεων, αποφεύγοντας έτσι το συγκρητισμό και τελικά
- ✓ να διαμορφώσουν τη θρησκευτική τους ταυτότητα μέσα σε ένα πολύ-πολιτισμικό περιβάλλον με κύριο χαρακτηριστικό την ανεκτικότητα, τη συνύπαρξη και τη δημοκρατικότητα.

Συγκεκριμένα, τα Νέα Προγράμματα Σπουδών για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση, σεβόμενα τις συνταγματικές επιταγές για ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των ελληνοπαίδων, προσπαθούν με τις νέες μεθόδους/τεχνικές διδασκαλίας να προσεγγίσουν την ευρωπαϊκή ταυτότητα αλλά και αυτήν του παγκόσμιου γίνεσθαι, γεγονός που οδηγεί τους μαθητές, μέσα από την αλληλεπίδραση να προσεγγίσουν νέες πτυχές του θρησκεύειν (Κουκουνάρας – Λιάγκης, 2015). Βασίζόμενα στο μοντέλο διαδικασίας, προσπαθούν να οδηγήσουν τους μαθητές/ριες μέσα από την αυτενέργεια (Ματσαγγούρας, 2007) στη σχολική τάξη, στη διαμόρφωση της νέας ταυτότητας του πολίτη του κόσμου. Μέσα από το σεβασμό προς την ετερότητα, οι μαθητές με τη συγκεκριμένη προσέγγιση των θρησκειών οδηγούνται στην ανεκτικότητα και η θεολογία της συνάφειας (Leganger-Krogstad Η. 2007:109) τους καθιστά υπεύθυνους πολίτες του παγκόσμιου χωριού μέσα από τη συνύπαρξη, εξασφαλίζοντας τη δημοκρατική λειτουργία των κοινωνικών θεσμών.

Οι σχεδιαστές των νέων Πιλοτικών Προγραμμάτων Σπουδών για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο υιοθετούν τις θεωρίες για ένα δημοκρατικό σχολείο, ανοικτό στην κοινωνία και προσπαθούν να προσφέρουν μια εναλλακτική προσέγγιση στους μαθητές αλλά και στους διδάσκοντες τη ΘΕ, αφού είναι πιο ανοικτά και ευέλικτα και αντιμετωπίζουν τα ΑΠ ως πράξη κι όχι ως προϊόν (Grundy, 2003). Από τη διδακτική του αντικείμενου εστιάζουν στα δρώντα υποκείμενα που παράγουν νέα γνώση μέσα από τις σχέσεις τους (Κοσσυβάκη, 2004). Αυτό επιτυγχάνεται τόσο σε παιδαγωγικό όσο και σε θεολογικό επίπεδο.

Σε παιδαγωγικό επίπεδο, στα ΝΠΣ για τη ΘΕ υιοθετούνται μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας (π.χ. η δραματοποίηση και το παιχνίδι ρόλων, debate, blogging) φέρνοντας τους μαθητές, το διδάσκοντα και το γνωστικό αντικείμενο, τη θρησκευτική έκφραση εν προκειμένω, σε αλληλεπίδραση. Διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα ή/και θρησκευτικές καταβολές (Καλαϊτζίδης, 2013: 367-388) βρίσκονται σε διάλογο και καλούνται να συνυπάρξουν για να εξελιχθεί η μαθησιακή διαδικασία. Η ανεκτικότητα είναι προαπαιτούμενο και η ανάπτυξη κριτικής σκέψης αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των εμπλεκόμενων. Η δημοκρατική συνύπαρξη ως απόρροια αυτής της παιδαγωγικής σύμπραξης βάζει τα θεμέλια της κοινωνικοποίησης των μαθητών του ελληνικού σχολείου και ο σεβασμός της ετερότητας τους καθιστά μέτοχους του ευρωπαϊκού (Περσελής, 2013:415-428) και παγκόσμιου ιστού των θρησκειών.

Αλλάζοντας τις εκπαιδευτικές τεχνικές αλλάζει αλυσιδωτά και όλη η μαθησιακή πρακτική και η ΘΑ λειτουργώντας συστημικά, αγγίζει όλες τις κοινωνικές εκδηλώσεις των μαθησιακών υποκειμένων. Οι νέες στρατηγικές διδασκαλίας που απαιτούν συμμετοχή, αλληλεπίδραση, εξατομίκευση και συνεργασία καθιστούν τους μαθητές ερευνητές και δημιουργούς γνώσης, ενώ ταυτόχρονα διαπλέκουν τις γνώσεις τους και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα εξασφαλίζοντας έτσι τον ολιστικό χαρακτήρα της δημόσιας προσφερόμενης παιδείας αλλά και το δικό τους αυτοπροσδιορισμό απέναντι σε αυτό το πλέγμα. Οι προσδοκώμενοι παιδαγωγικοί στόχοι σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων / ικανοτήτων και στάσεων όπως η κατανόηση κι ο σεβασμός του άλλου, η ανεκτικότητα, η δικαιοσύνη και η ευρύτητα των οριζόντων εξυπηρετούνται από το μοντέλο διαδικασίας και είναι πλέον επιλογή η επίτευξή τους ή όχι (Καπετανάκης, 2014).

Σε θεολογικό επίπεδο στα ΝΠΣ για τη ΘΕ υιοθετείται η διαλεκτική και η συγκεκριμένη προσέγγιση, ώστε να αποφευχθούν ο κατηχητισμός και ο δογματικός διαποτισμός (Σωτηρέλης, 1998). Το παρεχόμενο εκπαιδευτικό υλικό ξεκινά από το γνωστό, το οικείο, το μερικό και ανοίγεται προς το διαφορετικό και το γενικό· από το τοπικό στο παγκόσμιο. Κάθε προσπάθεια ποσοτικής καταμέτρησης και ιεράρχησης του υλικού είναι ανέφικτη αφού στην πραγματικότητα αυτό διαμορφώνεται στην καθημερινή διδακτική πράξη, δίνοντας στους θεολόγους τη δυνατότητα αυτενέργειας. Το «κρυφό» ΑΠ που εφάρμοζαν ως τώρα για να αντιμετωπίσουν τις μαθητικές ιδιορρυθμίες, αποκτά πρωτεύουσα θέση και τίθεται σε δημόσια κριτική και

αξιολόγηση. Το παρα-πρόγραμμα ή κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα ή λανθάνον ή ανεπίσημο - δεν υπάρχει στη βιβλιογραφία ένας όρος καθιερωμένος γι' αυτό (Φλουρής, 2000) - αναφέρεται σε όλες τις ανεπίσημες επιδράσεις, διδακτικές και μη, που λαμβάνουν χώρα στο χώρο της τάξης και του σχολείου γενικότερα. Αφορά, αναλυτικότερα όλες τις γνώσεις, τις αξίες, τις στάσεις, τις νόρμες και τις πεποιθήσεις που αποκτούν οι μαθητές στα σχολεία κατά τη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, μαθησιακής αλλά και εξωδιδακτικής.

Οι διδάσκοντες θεολόγοι και δάσκαλοι έχουν την ευκαιρία να καινοτομήσουν και να δημιουργήσουν το δικό τους ΑΠ επιλέγοντας από τις θεματικές ενότητες τα θέματα που είναι οικειότερα στο μαθητικό πληθυσμό του σχολείου τους αλλά και του τμήματος ακόμη. Σεβόμενοι οι ίδιοι τις αναζητήσεις και το θρησκευτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους, μεταδίδουν το σεβασμό της ετερότητας και της διαφορετικότητας (Γιαγκάζογλου, 2013: 351-367). Θέτουν τις βάσεις του διαλόγου μεταξύ των μαθητών και διδάσκοντας παράλληλα θρησκευτικά φαινόμενα εξετάζουν τη συνάφεια των θρησκειών, τις ομοιότητες και τις διαφορές τους, αναζητούν τελικά ατραπούς συνύπαρξης. Ενθαρρύνουν έτσι τους μαθητές τους να ερμηνεύουν τα θρησκευτικά και κοινωνικά φαινόμενα του πολιτισμού εντός του οποίου ζουν και να αναζητούν τη σχετικότητα τους.

Οι μαθητές ως δρώντα υποκείμενα, παράγουν γνώση, περνούν από την κριτική στη δημιουργική σκέψη αξιολογώντας το πανανθρώπινο αγαθό /φαινόμενο της θρησκείας. Μαθαίνουν να «μην ταυτίζουν τις θρησκείες με ακραίες φονταμενταλιστικές και συντηρητικές πρακτικές αλλά να αναζητούν τα στοιχεία εκείνα που θα οδηγήσουν στην παγκόσμια ειρήνη» (Δελικωσταντής, 2013:406). Ο αυτό-καθορισμός τους, ως αποτέλεσμα της αυτενέργειάς τους καθιστά τους μαθητές ελεύθερα όντα στο παγκόσμιο θρησκευτικό γίγνεσθαι. Τους καθιστά υπεύθυνους πολίτες μιας παγκόσμιας δημοκρατίας και τελικά τους κάνει μέτοχους της οικουμενικότητας βγάζοντάς τους από τα στενά πλαίσια του εθνοφυλετισμού και με τη χρήση της θρησκευτικής εγγραμματοσύνης εμπλουτίζουν τη νοητική αλλά και κοινωνική τους ικανότητα αφού λειτουργούν πλέον σε ένα ευρύτερο περιβάλλον (Ong,2005).

Προσπαθώντας να καταγράψουμε αυτές τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ μαθητών, μαθητών – εκπαιδευτικού, αλλά και εκπαιδευτικού- μαθητών – ύλης/περιεχομένου κατά την εφαρμογή του Μοντέλου Διαδικασίας που απαιτεί αλλά και αποβλέπει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων / ικανοτήτων (καλύτερα, για να μην αδικούμε και τους αριστερόχειρες) δημιουργήσαμε τρία εργαλεία καταγραφής των τάσεων

- ✓ φύλλα παρατήρησης,
- ✓ τεκμήρια συνεχούς και διαμορφωτικής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης των μαθητών και
- ✓ ένα ερωτηματολόγιο on line (google form) που οι μαθητές καλούνταν να συμπληρώσουν στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς αξιολογώντας όλη την εκπαιδευτική διαδικασία που είχαμε δημιουργήσει και ακολουθήσει.

Στην παρούσα εργασία εστιάζουμε κυρίως στην αλληλεπίδραση των μαθητών και τις κοινωνικές δεξιότητες όπως αυτές θεωρητικά καταγράφονται:

- ✓ **ενσυναίσθηση** (empathy): να μπορούν οι μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα και την οπτική των άλλων και να δείχνουν ενδιαφέρον γι αυτά. Να προσέχουν τις συναισθηματικές εκφράσεις των άλλων και να ακούνε με προσοχή τους συμμαθητές τους. Να δείχνουν κατανόηση προς τους άλλους και να τους βοηθούν προς την ένταξή τους και αποδοχή τους από την κοινότητα/ ομάδα μάθησης (Davis,1994, Eisenberg & Fabes,1990, Eisenberg & Fabes, 1994, Goleman,1995, Gottman 2000).
- ✓ **επικοινωνία**: να μπορούν οι έφηβοι να στέλνουν σαφή και ξεκάθαρα μηνύματα ώστε να είναι αποτελεσματική η αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους. Να χειρίζονται δύσκολα (ανώτερα των δυνατοτήτων τους) προβλήματα με άμεσο κι αποτελεσματικό τρόπο. Να ακροώνται τους άλλους και να επιδιώκουν την αμοιβαία κατανόηση και να μοιράζονται τα πληροφορίες που έχουν και να διαχειρίζονται με τους άλλους καλά και κακά νέα, ευκολά και δύσκολα θέματα (Dunn & Brown,1994, Goleman,1995).
- ✓ **χειρισμός διαφορών και συγκρούσεων**: να μπορούν οι έφηβοι να ελέγχουν και να βρίσκουν λύσεις στις διάφορες συγκρούσεις. Να χειρίζονται δύστροπους ανθρώπους και αγχώδεις καταστάσεις. Να βοηθούν στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων. (Goleman,1995, Lantieri,1998)
- ✓ **διασύνδεση**: να μπορούν οι έφηβοι να καλλιεργούν και να διατηρούν καλές σχέσεις, βασισμένες στην εμπιστοσύνη και στο σεβασμό. Να αναπτύσσουν νέες σχέσεις και γνωριμίες και να διατηρούν καλές επαφές με γνωστούς κα φίλους.(Goleman,1995, Kobak& Sceery,1998)
- ✓ **συνεργασία**: να μπορούν οι μαθητές να συνεργάζονται με τους άλλους για την επίτευξη κοινών στόχων. Να μοιράζονται πληροφορίες και σχέδια. Να δημιουργούν φιλικές συνθήκες και ατμόσφαιρα συνεργασίας. Να εστιάζουν στη συνεργατικότητα και στις σχέσεις με τους άλλους.

Περισυλλέξαμε περίπου 1000 απαντήσεις στο on line ερωτηματολόγιο τα τέσσερα (4) χρόνια παρατήρησης μας καθώς και μεγάλο αριθμό φύλλων παρατήρησης. Στα φύλλα παρατήρησης υπήρχαν και στοιχεία καταγραφής στάσεων των μαθητών μετά τις δραστηριότητες που πιστεύαμε ότι ανέπτυξαν τις κοινωνικές δεξιότητες.

Μια πρώτη αποτίμηση του τριγωνισμού αυτών των στοιχείων καταδεικνύει ότι:

- ✓ σε ποσοστό 64% οι μαθητές ταυτίζονταν με το ρόλο που υποδύονταν σε δραστηριότητες που περιλάμβαναν παιχνίδι ρόλων (ερ.9: πως ένιωσες όταν υποδύσουν κάποιον άλλον. Αισθάνθηκες να γίνεσαι σαν αυτόν; /απάντηση σε κλίμακα 1-5). Η ενσυναίσθηση των μαθητών ήταν μεγάλη, γεγονός που βεβαιώνεται κι από τα φύλλα παρατήρησης. Αυτό τους έδωσε τη δυνατότητα να το εφαρμόσουν και στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη και να γίνουν καλύτεροι ακροατές αλλά και πιο ήσυχοι στη συνέχεια της παιδαγωγικής διαδικασίας αφού παρατηρούσαν τους συμμαθητές τους ενώ βοηθούσαν και στη ένταξη στην ομαδική εργασία των πιο ανήσυχων μαθητών.
- ✓ Η επικοινωνία τους τόσο με τους συμμαθητές όσο και με τον διδάσκοντα αλλά και τους φοιτητές του mentoring βελτιώθηκε μετά τη διενέργεια ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων και επίλυση προβλημάτων από κοινού με άλλους. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις τους στην ερ.12: η επίλυση προβλημάτων με τους συμμαθητές σου σε βοήθησε να αποκτήσεις ομαδικό πνεύμα; Ακόμα περισσότερο βοηθηθήκαν οι μαθητές να αναπτύξουν την επικοινωνιακή τους δεξιότητα με τη συμμετοχή σε debate (αγώνες αντιλογίας) αφού εκεί έπρεπε να εκθέσουν τις απόψεις τους και να επιχειρηματολογήσουν ενώπιον των συμμαθητών τους.
- ✓ Η ικανότητα τους για διασύνδεση όχι μόνο καταγράφηκε στα παραπάνω στοιχεία της έρευνάς μας μέσα στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική αλλά κυρίως παρατηρήθηκε η προέκτασή της κι η εφαρμογή της στα ηλεκτρονικά μέσα. Όλοι οι μαθητές αλληλοβοηθούνταν για να ανεβάσουν μια εργασία στο blog ή στο e-class και ήταν συχνές οι παρεμβάσεις των πιο έμπειρων και εξοικειωμένων με τις ΤΠΕ ώστε με την καθοδήγησή τους να φτάσει η ομάδα στην επίτευξη του στόχου της.
- ✓ Το κλίμα συνεργατικότητας που ανέπτυξαν οι μαθητές με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές εργασίες είχε ως αποτέλεσμα και την ειρηνικότερη συνύπαρξη των μαθητών όχι μόνο την ώρα του μαθήματος αλλά και στα διαλείμματα. Η λήψη αποφάσεων και οι χειρισμοί δύστροπων περιπτώσεων μέσα στις δραστηριότητες (π.χ. ανακριτική καρτέλα, τούνελ συνείδησης) διαχύθηκε και στην καθημερινότητά τους.
- ✓ Η δεξιότητα της συνεργασίας παρατηρήθηκε σε 3 ερωτήσεις: Ερ.17:Πόσο συχνά βοήθησες συμμαθητή σου να βρει λύση σε ένα θέμα; (απάντηση κε κλίμακα 1-5) Ερ. 18: Πόσο συχνά σε βοήθησε συμμαθητής σου να βρεις λύση σε ένα θέμα; (απάντηση κε κλίμακα 1-5) Ερ. 21: Πιστεύεις ότι η τεχνική της χιονοστιβάδας που εφαρμόσαμε μπορεί να σε βοηθήσει στη ζωή σου; (ναι / όχι). Πάνω από 90% των μαθητών απάντησε θετικά στην ερώτηση 21 ενώ όλοι είχαν δώσει ή δεχθεί βοήθεια με συχνότητα πάνω από το 3. Παράλληλα, τόσο τα φύλλα παρατήρησης όσο και τα φύλλα αξιολόγησής μας ενίσχυσαν την άποψη της αύξησης του πνεύματος συνεργατικότητας των μαθητών μας.

B2. Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία καταδείξαμε το μη ταυτόσημο της επιτυχίας και της ευτυχίας. Βασιζόμενοι στην έρευνα Students' well being του 2015 εστίασαμε στην σύνδεση μαθητικής επιτυχίας και επαγγελματικής καταξίωσης με την προσωπική ευτυχία. Παρατηρήσαμε την αναγκαιότητα της φυγής στο εξωτερικό των προσοντούχων νέων λόγω της κρίσης των τελευταίων ετών. Οι καλές επιδόσεις δεν καταδεικνύεται από την έρευνα ότι οδηγούν σε καλύτερη ποιότητα ζωής των μαθητών. Αυτό αποτελεί βασικό συμπέρασμα της έρευνας ενώ επίσης τονίζεται ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να διερευνήσουν λύσεις οι οποίες κάνουν τη μάθηση πιο ευχάριστη για να ικανοποιεί όλους τους μαθητές, έτσι ώστε η υψηλή επίδοση και η προσωπική ευτυχία να γίνονται στόχοι που επιδρούν στην αυτοβελτίωση. Παράλληλα, η έρευνα ανάδειξε την προσωποκεντρική διάσταση της ευτυχίας και το ρόλο των εκπαιδευτικών για την εννοιοδότηση από τους μαθητές του όρου ευτυχία ακόμη και σε κλειστού τύπου εκπαιδευτικά συστήματα.

Τα σχολεία «αριστείας» ως χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων εκπαιδευτικών συστημάτων, αναπαράγουν το εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα τους και προάγουν τον ατομοκεντρισμό ταυτίζοντας την ατομική επιτυχία με την κοινωνική πρόοδο. Η αγωγική συμμετοχή σε μια κούρσα διακρίσεων εξουθενώνει τους μαθητές των σχολείων αυτού του τύπου. Η συνεχής προσπάθεια επίτευξης των ατομικών στόχων απομονώνει τους μαθητές και τους οδηγεί σε μια αυτάρκεια με κύριο χαρακτήρα την αυταρέσκεια τους.

Η θεολογία του προσώπου, της σχέσης και της συνάφειας που προτείνουν τα ΝΠΣ για το μάθημα των θρησκευτικών αναβαθμίζει τη Θρησκευτική Εκπαίδευση. Αποτελούν μια πρώτη προσέγγιση για μια διαφοροποιημένη εκπαίδευση με κύριο εκπαιδευτικό μέσο αλλά και στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών ώστε να έχουν μια επιτυχημένη κοινωνική ζωή και τη δυνατότητα συνύπαρξης μέσα στην ολοένα αυξανόμενη πολυπλοκότητα των σχέσεων. Καταδείξαμε την χαρά των μαθητών μας και την αύξηση της δημιουργικότητάς τους με τη συμμετοχή τους σε αυτή τη νέα εκπαιδευτική πρόταση.

B3. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bernstein B. (1991) Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος, μτφρ. Σολομών Ι. - 2η έκδ. - Αθήνα : Αλεξάνδρεια.

Γιαγκάζογλου Σ. (2013: 351-367) Η θεολογία της ετερότητας και το θρησκευτικό μάθημα στην Ελλάδα. Διαπολιτισμικές δυνατότητες και προοπτικές, στο: Γιαγκάζογλου Σ. - Νευροκοπλής Α. - Στριλιγκάς Γ. (2013 επιμ.). Τα θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο : Ο διάλογος και η κριτική για το νέο πρόγραμμα σπουδών στα θρησκευτικά δημοτικού και γυμνασίου, Αθήνα : Αρμός.

Davis M.H. (1994) Empathy: A social psychological approach. Madison, WI: Brown & Bechman.

Δεληκωσταντής Κ. (2013:401-414) Το ΜτΘ: Ταυτότητα και προοπτικές, στο: Γιαγκάζογλου Σ. - Νευροκοπλής Α. - Στριλιγκάς Γ. (2013 επιμ.). Τα θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο : Ο διάλογος και η κριτική για το νέο πρόγραμμα σπουδών στα θρησκευτικά δημοτικού και γυμνασίου, Αθήνα : Αρμός. Eisenberg N. & Fabes R.A. (1990) Empathy: Conceptualization, assessment, and relation to prosocial behavior. Motivation and Emotion, 14,131-149.

Dunn J. & Brown J (1994) Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. Merrill – Palmer Quarterly, 40, 131-149.

Eisenberg N. & Fabes R.A. (1995) The relation of young children's vicarious emotional responding to social competence, regulation and emotionality. Cognition and Emotion, 9, 203-229.

Freire P. (2006) Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν, επιμέλεια Τάσος Λιάμπας · μετάφραση Μανώλης Νταμπάρικης, Θεσσαλονίκη : Επίκεντρο.

Goleman D. (1998) Working with emotional intelligence. NY: Bantam Books.

Goleman D. (1995) Emotional intelligence. NY: Bantam Books.

Gottman J. (2000) Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Grundy S. (2003) Αναλυτικό πρόγραμμα: προϊόν ή πράξις, μτφρ. Ε. Γεωργιάδου, Αθήνα: Σαββάλας.

Jackson R. (2007) Η φαινομενολογική προσέγγιση, στο: Keast J. (2007) Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για τα σχολεία (επιμ.) μτφρ. Ν. Χαραλαμπίδου – Α. Βαλλιανάτος. Αθήνα: Συμβούλιο της Ευρώπης.

Καλαϊτζίδης Π. (2013: 367-388) Για το διάλογο των θρησκειών και των πολιτισμών στο Μάθημα των Θρησκευτικών, στο: Γιαγκάζογλου Σ. - Νευροκοπλής Α. - Στριλιγκάς Γ. (2013 επιμ.). Τα θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο : Ο διάλογος και η κριτική για το νέο πρόγραμμα σπουδών στα θρησκευτικά δημοτικού και γυμνασίου, Αθήνα : Αρμός.

Kegan R. (2006) Ποιό σχήμα μετασχηματίζει; Μια δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση στη μετασχηματίζουσα μάθηση στο: Mezirow J. (et al) (2006) Μετασχηματίζουσα μάθηση, μτφρ. Κουλαουζίδης Γ. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kobak R.P. & Sceery A. (1998) Attachment in late adolescence: working models, affect regulation and perception of self and others. Child development , 59,135-146.

Καπετανάκης Γ. (2014) Θρησκευτική αγωγή στο ελληνικό λύκειο. Αθήνα: Manifesto.

Κοσσυβάκη Φ. (2004) Εναλλακτική Διδακτική, Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου. Αθήνα : Gutenberg.

Κουκουνάρας – Λιάγκης Μ. (2015) Επιστήμες της παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της θρησκευτικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.

Leganger-Krogstad H. (2007) Η συνκειμενική προσέγγιση, στο Keast J. (2007) Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για τα σχολεία (επιμ.) μτφρ. Χαραλαμπίδου Ν. –Βαλλιανάτος Α. Αθήνα: Συμβούλιο της Ευρώπης.

Lantieri L.(1998) The resolving conflict creatively program. NY RCCP National Center.

McLaren P. (2011) Το μέλλον του παρελθόντος. Στοχασμοί για την παρούσα κατάσταση της αυτοκρατορίας και της παιδαγωγικής, μτφρ. Δενδάκη Α. – Πατέλης Ν. στο : Νικολακάκη Μ (επιμ) Η κριτική παιδαγωγική στον νέο μεσαίωνα. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Ματσαγγούρας Ηλ.(2007) Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη, Αθήνα: Gutenberg.

Μαυροσκούφης Δ. (2008) Διδακτική Μεθοδολογία της κριτικής σκέψης, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ong W.J. (2005) Προφορικότητα κι εγγραμματοσύνη, Αθήνα/Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Τσάφος Β. (2004) Τα Προγράμματα Σπουδών και η Δυνατότητα Αναμόρφωσής τους από τον Εκπαιδευτικό της Πράξης. Η Συμβολή του Μοντέλου Διαδικασίας. Αθήνα περ. Νέα Παιδεία, τχ. 111, σελίδες 18-25.

Περσελής Ε. (2013:415-428) Ο ευρωπαϊκός προσανατολισμός του ΜτΘ: Διαπιστώσεις και προοπτικές, στο: Γιαγκάζογλου Σ. - Νευροκοπλής Α. - Στριλιγκάς Γ. (2013). Τα θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο : Ο διάλογος και η κριτική για το νέο πρόγραμμα σπουδών στα θρησκευτικά δημοτικού και γυμνασίου, Αθήνα : Αρμός.

Σωτηρέλης Γ. (1998) Θρησκεία και εκπαίδευση. Αθήνα – Κομοτηνή: Σάκκουλας Α.

Schein E. (2004). Organizational Culture and Leadership. San Francisco: Jossey-Bass.

Τσατσαρώνη Α. & Κούρου Μ. (2007) Παραγωγική μάθηση και παιδαγωγικές πρακτικές: δημιουργικές και κριτικές ικανότητες των μαθητών, στο: Κουλαϊδής Β. (επιμ.) Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης, Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Φλουρής, Γ. (2000) Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση. 7η Έκδοση. Εκδόσεις Γρηγόρη. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Η υπ' αριθμ.23549/19-11-2010 Απόφαση Ένταξης της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Πιλοτική Εφαρμογή» στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3, -Οριζόντια Πράξη» και η υπ' αριθμ. 27216/21-12-2010 Σύμφωνη Γνώμη ΕΥΔ για το σχέδιο «Απόφασης Υλοποίησης με ίδια μέσα του Π.Ι. για το Υποέργο 2 της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Πιλοτική Εφαρμογή» στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3, – Οριζόντια Πράξη».

ⁱ Η διεθνής Έκθεση του ΟΟΣΑ που κράτησε τρία χρόνια συγκρίνει τις επιδόσεις στα τεστ μαθητών από 65 χώρες, ενώ η κατάταξη για το πόσο ευτυχημένοι είναι προκύπτει από το πώς απάντησαν στο ερώτημα: «Αν είμαι χαρούμενος/-η στο σχολείο μου». Στην πρώτη θέση στο συνδυασμό Επίδοση και Ευτυχία βρέθηκαν οι μαθητές /τριες της Σιγκαπούρης, στη δεύτερη της Ταϊβάν και στην τρίτη οι μαθητές /τριες της Ελβετίας και του Χονγκ Κονγκ. Αντίθετα οι έλληνες μαθητές και μαθήτριες βρέθηκαν στην 4η θέση στο συνδυασμό επίδοσης και κακής διάθεσης. Αναφορικά μόνο με την ευτυχία προηγούνται οι μαθητές/τριες από την Ινδονησία, ενώ οι πιο δυστυχημένοι ήταν στη Νότια Κορέα.

Ανάμεσα στις χειρότερες βαθμολογίες και στους πιο δυστυχημένους μαθητές/τριες στην τρίτη θέση ήταν οι κύπριοι και στην τέταρτη οι έλληνες μαθητές/τριες, μετά από το Κατάρ και την Αργεντινή.

ⁱⁱ Η έρευνα PISA (Programme for International Student Assessment) του ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης), αποτελεί μια τριετή αξιολόγηση των 15-χρονων μαθητών πολλών χωρών του πλανήτη μας, μελών του ΟΟΣΑ. Η έρευνα έχει στόχο να αναζητήσει απάντηση στο ερώτημα: «Τι είναι σημαντικό για τους πολίτες, να γνωρίζουν και να μπορούν να κάνουν;». Τα δεδομένα συλλέγονται μέσω των επιδόσεων των μαθητών και μαθητριών της ηλικίας στην οποία αυτοί είναι κοντά στην ολοκλήρωση της περιόδου της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας αναδύονται στοιχεία για τη σύγκριση, διεθνώς, των επιδόσεων των μαθητών/τριών

ⁱⁱⁱ Ιδιαίτερα ενδιαφέρον έχει η οπτικοποίηση αυτής της έρευνας από τον Τζέικ Λεβί, αναλυτή δεδομένων του BuzzFeed, ο οποίος δημιούργησε καταπληκτικές εικόνες για να αποτυπώσει τα αποτελέσματα της έκθεσης του ΟΟΣΑ.

Δείτε τις εικόνες που δημιούργησε:

WHERE IN THE WORLD YOU CAN FIND
THE UNHAPPIEST KIDS
 IN THE WORST SCHOOLS
 (happy rank + test score rank)

1. Qatar
2. Argentina
3. Cyprus
4. Greece
5. Slovak Republic
6. Romania
7. Tunisia
8. (tied) Russia
8. (tied) Montenegro
9. Jordan




WHERE IN THE WORLD YOU CAN FIND
THE BEST SCHOOLS
 & **THE HAPPIEST KIDS**
 (happy rank + test score rank)

1. Singapore
2. Taiwan
3. (tied) Switzerland
3. (tied) Hong Kong
4. Liechtenstein
5. Shanghai - China
6. Japan
7. Iceland
8. Vietnam
9. Macau - China




Happiest Students
INDONESIA



Unhappiest Students
SOUTH KOREA



Κριτικός γραμματισμός και κινηματικές θρησκευτικοκοινωνικές πρακτικές: η περίπτωση της παλλαϊκής παγκληρικής αγωνιστικής κίνησης

Φώτιος Διαμαντής

Δάσκαλος – Θεολόγος – Οικονομολόγος

Δρ Επιστημών Αγωγής, Med, Mth

Δντής 1^{ου} Δημ. Σχολείου Πεύκων Θεσσαλονίκης

difotios@gmail.com

Περίληψη

Η συγκεκριμένη εισήγηση, αξιοποιώντας θεωρητικό και ερευνητικό υλικό παλαιότερης έρευνας, στοχεύει στο να μελετήσει το Λόγο μιας αριστερής/κινηματικής θρησκευτικής οργάνωσης -χρησιμοποιείται ως μελέτη περίπτωσης η Παλλαϊκή Παγκληρική Αγωνιστική Κίνηση (ΠΠΑΚ)- και το πώς μέσα από διαστάσεις κινηματικής θρησκευτικοκοινωνικής πρακτικής καλλιεργούνται στοιχεία κριτικού θρησκευτικού γραμματισμού. Σε αυτή την προοπτική, θεωρούμε πως ο όρος γραμματισμός αποτελεί την ερμηνευτική μήτρα για μια ευρύτερη γκάμα κοινωνικών πρακτικών –στην προκειμένη περίπτωση αναφερόμαστε στην κοινωνική πρακτική του «θρησκευέσθαι»- οπότε διερευνάται η γνώση, οι αντιλήψεις, οι αξίες, και γενικότερα εκείνα τα στοιχεία, μέσω των οποίων τα θρησκευόμενα διαποικίζονται κοινωνικά, πολιτικά και ιδεολογικά, δημιουργώντας έτσι τη βάση για τις κοινωνικές τους αναπαραστάσεις. Για την υλοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν κείμενα από το περιοδικό της οργάνωσης «Επιστροφή στη ξεχασμένη ζωή της Εκκλησίας», τα οποία αφού πρώτα αναλύθηκαν – ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η Κριτική Ανάλυση Λόγου- στη συνέχεια έγινε η εμπειρική και θεωρητική ανάδειξη των ευρημάτων τους.

Λέξεις κλειδιά: κριτικός γραμματισμός, θρησκεία, κινηματικές πρακτικές

A. Εισαγωγή

Αποτελεί γεγονός αναμφισβήτητο -κάτι που ίσως δεν έχει προβληθεί όσο θα έπρεπε- η πλούσια σχέση και η γοητεία που έχει ασκήσει η Βίβλος τόσο στους κλασσικούς του μαρξισμού όσο και γενικότερα στη μαρξιστική παράδοση (Boer 2007a, 2007b, 2008, 2009, Goldstein 2005, 2006, Löwy 2005). Ξεκινώντας από τις πρώιμες μαρξιστικές προσεγγίσεις -απουσιάζει ο προβληματισμός για το αν ο Ιησούς υπήρξε πραγματικά ή ήταν ένα ιδεώδες/φανταστικό πρόσωπο- ευθύς εξαρχής αναδεικνύεται η επαναστατική διάσταση της προσωπικότητάς του (Κάουτσου α.χ). Μάλιστα, υπάρχει η εκτίμηση πως στη συνέχεια οι οπαδοί του, θεωρώντας πως στο πρόσωπο του Ιησού είχε εμφανιστεί ο Μεσσίας, οργανώθηκαν στη βάση κοινών συμφερόντων έχοντας ως επίσημη ιδεολογία το μεσσιανισμό. Ποια ήταν όμως αυτά τα κοινά συμφέροντα; Οι αναφορές εκείνης της περιόδου κάνουν λόγο για τον εξαθλιωμένο όγλο που αναζητούσε σανίδα σωτηρίας, είτε παίρνοντας τα βουνά για να γίνουν ένα με τους ληστές είτε πηγαίνοντας -όπως το παράδειγμα των Εσσαίων- στην έρημο για να δημιουργήσουν κοινοβιακές ομάδες είτε μένοντας μέσα στις πόλεις όπου οργάνωναν συνωμοτικές εταιρείες (ζηλωτές). Κατά τον Ιώσηπο, οι προφήτες-επαναστάτες, οδηγούσαν τους οπαδούς τους στην έρημο και εκεί με οργάνωση συνεταιριστική και αλληλοβοηθητική έβρισκαν κάποια ανακούφιση μοιράζοντας αναμεταξύ τους αυτά που έκλεβαν. Άρα το πιο βασικό ενοποιητικό στοιχείο στη δημιουργία τέτοιων ομάδων ήταν η καταπολέμηση του άλυτου προβλήματος της φτώχειας και της δυστυχίας (Κορδάτος 1973). Μέσα, λοιπόν, από αυτές τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις, οι οποίες στηρίχθηκαν κατά κύριο λόγο στις Πράξεις των Αποστόλων αλλά και σε άλλα κείμενα της Καινής Διαθήκης που έδιναν στοιχεία για τις πρώτες χριστιανικές κοινότητες, αναδείχθηκαν χαρακτηριστικά της πίστης τους, όπως ότι: α) εναντιώνονταν και μάχονταν την τότε κυρίαρχη τάξη, ευελπιστώντας πως αυτή θα ανατραπεί σε τούτον ή έστω στον άλλο κόσμο· β) είχαν προλεταριακό χαρακτήρα, καθώς επρόκειτο για κοινότητες φτωχών αμόρφωτων κυρίως ελεύθερων προλεταρίων των πόλεων· γ) στα μέλη αυτών των κοινοτήτων υπήρχε ένα βαθύτατο ταξικό μίσος ενάντια στους πλούσιους και δ) ίσχυε η αρχή της κοινοκτημοσύνης, καθώς τα είχαν όλα κοινά και η διανομή των καταναλωτικών αγαθών γινόταν στον καθένα ανάλογα με τις ανάγκες του (Ρούσης 2010). Όσο για την αλλοίωση των προαναφερθέντων χαρακτηριστικών, αυτό ξεκίνησε με την είσοδο στην κοινότητα των πλουσίων, οπότε άρχισε βαθμιαία η ταξική διάβρωση και εν συνεχεία υπήρξε η αναθεώρηση των αρχών για κοινοκτημοσύνη. Έτσι, διαμορφώθηκε μια χριστιανική αριστοκρατία με Αποστόλους, Προφήτες και Δασκάλους, οι οποίοι άρχισαν να εκμεταλλεύονται την κοινότητα, ενώ, με τη βαθμιαία μετατροπή των επισκόπων από διαχειριστές των οικονομικών σε απόλυτα αφεντικά της κοινότητας, υπήρξε μεταστροφή προς την αντίθετη κατεύθυνση (Κάουτσου α.χ.).

Στις μεταγενέστερες προσεγγίσεις της μαρξιστικής παράδοσης -ξεχωριστή θέση κατέχουν οι εκπρόσωποι της Κριτικής Σχολής της Φρανκφούρτης- η προσέγγιση των κειμένων της Αγίας Γραφής, ανέδειξε ακόμη περισσότερο τις πολιτικές και επαναστατικές διαστάσεις της Κίνησης του Ιησού, με αποτέλεσμα τη δημιουργία θεολογικών ρευμάτων που επηρέασαν σε σημαντικό βαθμό το χώρο της χριστιανικής πίστης: Θεολογία της Ελπίδας, Πολιτική Θεολογία, Θεολογία της Απελευθέρωσης κ.ά. (Τζιμπελλίνι 2002, Boer, 2007b). Υπήρξαν, όμως, και προσεγγίσεις από κοινωνικούς επιστήμονες που δεν ανήκαν στο χώρο του μαρξισμού, οι οποίοι, παρ' όλα αυτά, κατέληξαν σε

αντίστοιχες διαπιστώσεις. Σε μια προσπάθεια καταγραφής τέτοιων δεδομένων διαπιστώνουμε πως ο Ιησούς και οι οπαδοί του αναφέρονται: α) ως πολιτικοί φορείς, που μέσω της ιστορίας της Ανάστασης και της επαναστατικής ομάδας γνωστής ως Εκκλησία, προκάλεσαν τη Ρωμαϊκή αυτοκρατορία για λογαριασμό των αδύναμων και των φτωχών, β) ως παράδειγμα μη βίαιης αντίστασης απέναντι στους ισχυρούς, γ) ως επαναστάτες στο πλαίσιο μιας μαχητικής και ανατρεπτικής Ιουδαϊκής αγροτιάς, που ήρθε αντιμέτωπη με την βάνουση Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία και δ) ως υποστηρικτές του κοινοτικού τρόπου παραγωγής, απέναντι στο δουλοκτητικό των Ρωμαίων (Boer 2007).

Η μαρξιστική παράδοση αλλά και οι αντίστοιχες προσεγγίσεις άλλων κοινωνικών επιστημών επηρέασαν –σε σημαντικά μικρότερο βαθμό- και τον ελλαδικό χώρο, τόσο σε επίπεδο ακαδημαϊκής θεολογίας όσο και σε επίπεδο εκκλησιαστικής λειτουργίας και πρακτικής. Στην παρούσα εργασία –ειδικά για τον εκκλησιαστικό χώρο- αναζητώντας ένα ανάλογο παράδειγμα, το οποίο και θα μπορούσαμε να το χρησιμοποιήσουμε ως Μελέτη Περίπτωσης, οδηγηθήκαμε στην Παλλαϊκή Παγκληρική Αγωνιστική Κίνηση. Η πρώτη γνωριμία με την ΠΠΑΚ είχε γίνει το 2009 με αφορμή ένα αφιέρωμα που υπήρξε στην τότε εφημερίδα Ελευθεροτυπία, με τίτλο «Παγκληρική Κίνηση: Παπάδες της απελευθέρωσης». Στην εισαγωγή του αφιερώματος η αρθρογράφος υπογράμμισε εμφατικά ότι «θαυμάζουν τον Τσε Γκεβάρα, μελετούν μαρξισμό, κατεβαίνουν στις πορείες του Πολυτεχνείου, ήταν παρόντες στη Γένοβα το 2001, έκαναν απεργία πείνας για την αναγνώριση της Εθνικής Αντίστασης και συμφωνούν ότι η θρησκεία είναι το όπιο του λαού. Αυτοί είναι παπάδες ή εγώ βρίσκομαι σε απόλυτη σύγχυση;» (Δασκαλοπούλου 2009). Μάλιστα, στη συνέχεια, η ίδια αρθρογράφος συνομιλώντας με μέλη της Κίνησης και προχωρώντας στην παρουσίαση της, τόνιζε ότι «στο δρόμο των πρώτων χριστιανών και ακολουθώντας το παράδειγμα της Παγκληρικής Ένωσης που πολέμησε στην Εθνική Αντίσταση, το 2004 δημιούργησαν την Παγκληρική Αγωνιστική Κίνηση Κληρικών και Λαϊκών. Εκδίδουν ένα περιοδικό με 9.000 συνδρομητές, συμμετέχουν ενεργά στο μαζικό λαϊκό κίνημα [...] είναι από τους πρωτοπόρους του φιλειρηνικού κινήματος κι έχουν δώσει το παρών σε όλες τις πορείες κατά της καπιταλιστικής παγκοσμιοποίησης». Επανερχόμενοι, λοιπόν, στις ανάγκες της παρούσας εργασίας, το ζητούμενο ήταν πλέον το να αποδελτιωθούν αντιπροσωπευτικά κείμενα της ΠΠΑΚ παρμένα από το περιοδικό της και με τη χρήση ενός κατάλληλου μεθοδολογικού εργαλείου –επιλέχθηκε η Κριτική Ανάλυση Λόγου- να διερευνηθεί το πως η συγκεκριμένη έκφραση Ορθόδοξου θρησκευτικού Λόγου επηρεάζει τη συνείδηση όσων τον αποδέχονται –γνώση, αντίληψεις, αξίες και ιδεολογίες- ενώ παράλληλα, μέσω της διαδικασίας αυτής, το πώς υλοποιούνται πρακτικές κριτικού θρησκευτικού γραμματισμού.

B. Μελέτη Περίπτωσης πρακτικών κριτικού θρησκευτικού γραμματισμού

B1.1 Η περίπτωση της Παλλαϊκής Παγκληρικής Αγωνιστικής Κίνησης, το υπό διερεύνηση υλικό, τα ερωτήματα και η υπόθεση εργασίας

Στην παρούσα εργασία, προτιμήσαμε ως μέθοδο κοινωνικής έρευνας τη Μελέτη Περίπτωσης, γιατί αυτή θεωρείται ότι είναι εξαιρετικά κατάλληλη για ερευνητές που εργάζονται μόνοι, καθώς δίνει τη δυνατότητα να μελετούν σε βάθος την πλευρά ενός προβλήματος σε περιορισμένη χρονική έκταση. Είναι δε χαρακτηριστικό ότι η συγκεκριμένη μέθοδος ενδιαφέρεται πρωταρχικά για την αλληλεπίδραση των γεγονότων και των παραγόντων, ενώ μερικές φορές αρκεί να παρθεί ένα συγκεκριμένο περιστατικό για να υπάρξει μια ολοκληρωμένη εικόνα αυτής της αλληλεπίδρασης (Bell 2001). Άρα το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της Μελέτης Περίπτωσης είναι ότι δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή ν' αφοσιωθεί σε μία κατάσταση ή σ' ένα συγκεκριμένο περιστατικό και μέσα απ' αυτή τη διαδικασία να προσπαθήσει ν' αναγνωρίσει τις ποικίλες αλληλεπιδράσεις συνιστώσες στην εργασία του. Στην προκειμένη περίπτωση, όπως προαναφέραμε, η επιλογή της ΠΠΑΚ αποτέλεσε μονόδρομο, καθώς δεν ανιχνεύσαμε κάτι ανάλογο στο χώρο της Ορθόδοξης Εκκλησίας της Ελλάδος. Κατά την ΠΠΑΚ, σύμφωνα με την ιδρυτική της διακήρυξη, από τη στιγμή που ο χριστιανισμός έγινε επίσημη θρησκεία του κράτους και εκτός από ένα μικρό πυρήνα, που μέχρι σήμερα διασώζει την ορθόδοξη πίστη, η πλειοψηφία των διακονούντων την Εκκλησία μεταβλήθηκαν σε εξουσιαστές του ποιμνίου και έθεσαν τον εαυτό τους στην υπηρεσία του κράτους, δηλαδή των εκάστοτε ισχυρών, είναι αναγκαίο όσο ποτέ άλλοτε την κοινωνικοοικονομική πρόταση του Ευαγγελίου, που είναι σαφέστατα πρόταση κοινής ζωής και κοινοκτημοσύνης, να την προτείνουμε ως τρόπο ύπαρξης και λειτουργίας της ανθρώπινης κοινωνίας (ΠΠΑΚ 2004). Έτσι, θεωρώντας ως βασικά αίτια για την κατάσταση που έχει δημιουργηθεί στο χώρο της Εκκλησίας: α) τη σύνδεση της με το κράτος, β) το χωρισμό κλήρου και λαού, γ) τη ύπαρξη περιουσίας και τον τρόπο με τον οποίο την διαχειρίζεται και δ) το οικονομικό συμφέρον όσων την διακονούν, τονίζει ότι αυτή θα πρέπει να αντιδρά, να απορρίπτει τα ξένα στοιχεία και να ξανακοινωνεί στην παράδοση. Μάλιστα, επισημαίνει ότι αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο δημιουργήθηκε από κληρικούς και λαϊκούς η ΠΠΑΚ, η οποία έχει ως βασικό σκοπό όχι να λειτουργήσει παρεκκλησιαστικά αλλά να δώσει τον ζωτικό εκείνο χώρο που απαιτείται ώστε το ευγενές λείμμα των πιστών που διατηρεί ανέθευτη την χριστιανική πίστη μέχρι τις μέρες μας να αναδειχθεί μέσα από τα ζιζάνια, να γιγαντωθεί και να ανθίσει, όπως και το γεγονός ότι αυτό δεν θα είναι κάτι εύκολο, καθώς θα πρέπει να αντιπαλέψει δυνάμεις μέσα στην Εκκλησία οργανωμένες και ισχυρές, που είναι έτοιμες όποιον θελήσει να συγκρουστεί μαζί τους να είναι ιερέας να τον καθαίρουν και αν είναι λαϊκός να τον χαρακτηρίσουν αιρετικό.

Η ΠΠΑΚ από τη στιγμή που ιδρύθηκε το 2004 έως και το 2011 -τότε ανεστάλη η έκδοσή του- εξέδωσε το διμηνιαίο περιοδικό «Επιστροφή στην ξεχασμένη ζωή της Εκκλησίας» Σε αυτό κυριαρχούσαν κείμενα που υπογράφονταν από την ίδια (κυρίως ανακοινώσεις, καλέσματα, χαιρετισμοί συμπαραστάσης, επιστολές,

εκκλήσεις), άρθρα μελών της, ανακοινώσεις άλλων φορέων με τους οποίους συστοιχίζονταν, βιβλιοπροτάσεις, σχολιασμοί της επικαιρότητας κ.ά. Συνολικά, εκδόθηκαν 34 τεύχη, ενώ, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο ιερέας Χ. Ζαρκαδούλας, το διαφορετικό αυτό περιοδικό δεν εκδίδεται πλέον για λόγους οικονομικούς (Παραδίση 2017). Το περιοδικό διανεμόταν και αποστέλλονταν δωρεάν, κάθε τεύχος απαρτιζόταν από 16 σελίδες, ενώ τα μεν εξώφυλλα ήταν κατά κύριο λόγο διακοσμημένα με χαρακτηριστικά που απεικόνιζαν αγίους και κοινωνικούς αγωνιστές, τα δε οπισθόφυλλα με φωτογραφίες αντίστοιχης θεματολογίας. Επίσης, χαρακτηριστικό του εξωφύλλου όλων των τευχών ήταν η παράθεση δύο αιογραφικών αποσπασμάτων: α) «Ξέρετε ότι οι άρχοντες των λαών ασκούν απόλυτη εξουσία πάνω τους και οι ισχυροί τους καταδυναστεύουν. Αυτό να μη συμβαίνει σ' εσάς» (Ματθ. κ' 25-26) και β) «Ήταν σ' αυτούς όλα κοινά [...] Δεν υπήρχε κανείς σ' αυτούς που να στερείται» (Πρ. δ' 32,33). Μέσα από το περιοδικό διαφαινόταν ξεκάθαρα οι σχέσεις της ΠΠΑΚ με διάφορους κοινωνικούς και κινηματικούς φορείς, όπως η «Επιτροπή αλληλεγγύης για τους πολιτικούς κρατούμενους στην Τουρκία και το Κουρδιστάν» (τεύχη 4, 9, 14), το Στέκι Μεταναστών Χανίων (τεύχη 20, 26), την Πρεσβεία της Κούβας (τεύχη 12, 13, 15, 16, 24), την Εταιρία Ελλήνων Λογοτεχνών (τεύχος 20), Το Παρατηρητήριο των Συμφωνιών του Ελσίνκι (τεύχος 26), κ.ά.

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, επιλέξαμε 61 κείμενα από τα 34 τεύχη. Πιο συγκεκριμένα, τα κείμενα αυτά είναι όλα όσα έχουν την υπογραφή της ΠΠΑΚ και ταξινομούνται σε: 28 Ανακοινώσεις, 14 Επιστολές, 4 Χαιρετισμούς, 3 Καλέσματα, 3 Ψηφίσματα, 2 άρθρα ως editorial, 1 Διακήρυξη, 1 Εισήγηση, 1 Κρίση, 1 Έκκληση/ υπόμνημα, 1 αντιπρόταση και 1 Απάντηση. Επίσης, αξιοποιήσαμε και την ανυπόγραφη μόνιμη στήλη «Κρίσεις και Σχόλια», η οποία περιείχε διακριτές ενότητες ποικίλης θεματολογίας χωρίς τίτλο. Το συγκεκριμένο υλικό χρησιμοποιήθηκε για να απαντηθούν τα επιμέρους ερωτήματα της εργασίας, τα οποία σχετίζονται με το πώς ο Λόγος της ΠΠΑΚ επηρεάζει το είδος της γνώσης, τις αντιλήψεις, τις αξίες, την κατασκευή ταυτοτήτων και γενικότερα τη συγκρότηση των ιδεολογιών, στοιχεία που συνδιαμορφώνουν και συναποτελούν τη συνείδηση του κοινωνικού υποκειμένου, που στη προκειμένη περίπτωση -με δεδομένο ότι η μελέτη μας έχει να κάνει με γραπτά κείμενα- είναι το αναγνωστικό κοινό. Μάλιστα, αυτά τα στοιχεία βρίσκονται και στον πυρήνα της βασικής υπόθεσης εργασίας, καθώς θεωρούμε πως, εφ' όσον ο θρησκευτικός Λόγος επηρεάζει τη συνείδηση των υποκειμένων και παράλληλα, μέσω αυτής, τα υποκείμενα γραμματίζονται/διαπαιδαγωγούνται κοινωνικά, πολιτικά και ιδεολογικά, δημιουργείται η βάση για τις κοινωνικές τους αναπαραστάσεις και για τις κοινωνικές πρακτικές που υιοθετούν. Σε αυτή, λοιπόν, τη διάσταση και κατά προέκταση του κεντρικού ερευνητικού ερωτήματος, θα προσπαθήσουμε παραπέρα να αναδείξουμε εκείνες τις πρακτικές και τα μέσα γραμματισμού/διαπαιδαγωγώσεως που μετέρχεται ο συγκεκριμένος θρησκευτικός Λόγος, τα οποία συμβάλλουν στην αμφισβήτηση σχέσεων δύναμης και εξουσίας. Θεμέλιο σε αυτή μας την προσπάθεια αποτελεί η διαλεκτική θεώρηση της θρησκείας και κατ' επέκταση και του θρησκευτικού Λόγου, στοιχείο που αναδεικνύει τον αντιφατικό της χαρακτήρα ως ταυτόχρονη έκφραση αλλοτρίωσης του ανθρώπου, αλλά και διαμαρτυρίας απέναντι σε αυτήν (Marx 1978).

B1.2 Από το Λόγο στο Γραμματισμό: Η Κριτική Ανάλυση Λόγου ως μεθοδολογικό εργαλείο ανάδειξης των κοινωνικών πρακτικών του Λόγου

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήσαμε ως μεθοδολογικό εργαλείο την Κριτική Ανάλυση Λόγου καθώς μέσω αυτής μπορούν να αναδειχθούν σε όλες τις διαστάσεις τους οι κοινωνικές πρακτικές του Λόγου (Van Dijk 1993, Χατζηκόστας 2008, Σπινθηρόπουλος & Χοροζίδου 2008, Καρακατσάνη 2009). Σε αυτή την προοπτική, γίνεται διάκριση ανάμεσα στους όρους «λόγος» και «Λόγος», καθώς ο πρώτος αναφέρεται στο πώς η γλώσσα χρησιμοποιείται, εκ πρώτης όψεως, για να θεσπίσει δράσεις και ταυτότητες, ενώ ο δεύτερος εκφράζει τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους συνενώνουμε σε ενιαίο σύνολο γλωσσικά με μη γλωσσικά υλικά, όπως διαφορετικούς τρόπους σκέψης, δράσης, διάδρασης, σχηματοποίησης αξιών, συναισθημάτων, πεποιθήσεων και χρησιμοποίησης συμβόλων, εργαλείων και αντικειμένων στους κατάλληλους τόπους και χρόνους (Gee 1999, Παπακόστα 2009, Διαμαντής 2013). Αποτέλεσμα αυτής της συνένωσης είναι το να θεσπίζονται και ν' αναγνωρίζονται διαφορετικές ταυτότητες και δράσεις, οι οποίες μορφοποιούν βεβαιότητες σε σχέση με τις νοηματοδοτήσεις στον υλικό κόσμο, τη διανομή κοινωνικών αγαθών με συγκεκριμένο τρόπο, τις ταξινομήσεις των σημαίνοντων σχέσεων στις εμπειρίες μας και την προνομακική επιβολή συμβολικών συστημάτων και τρόπων της γνώσης πάνω σε άλλα (Gee 1999, Scollon & Scollon 2004).

Ο Λόγος, όμως, διαμορφώνει αλλά και διαμορφώνεται μέσα σε και μέσα από κοινωνικές πρακτικές, με τις οποίες και μέσα από τις οποίες τα υποκείμενα συλλαμβάνουν και επικοινωνούν με έλλογο τρόπο τις ερμηνείες τους για την κοινωνική πραγματικότητα. Οι κοινωνικές πρακτικές, με τη σειρά τους, 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 του Λόγου διαπαιδαγωγούν (Jaeger 1993, Παπακόστα 2009, Μαρβάκης 2011, 2014, Μαρβάκης & Μεντίνης 2011). Σε αυτή τη βάση, ακολουθώντας και τη διεθνή βιβλιογραφία, όπου ο όρος γραμματισμός (literacy) αποτελεί την ερμηνευτική μήτρα για μια ευρύτερη γκάμα κοινωνικών πρακτικών, αναφερόμαστε στην έννοια του θρησκευτικού γραμματισμού, την οποία σχετίζουμε κατά κύριο λόγο με την κοινωνική πρακτική του «θρησκευέσθαι» (Διαμαντής 2013). Επιπροσθέτως, περνώντας από την παραδοσιακή άποψη για το γραμματισμό (εκλαμβάνεται ως η ικανότητα ανάγνωσης και ενίοτε γραφής) στην κοινωνικοπολιτισμική άποψη (γίνεται εστίαση στον ιδεολογικοπολιτικό χαρακτήρα του, με στόχο την παραγωγή ατόμων λιγότερο εύλωτων σε ιδεολογικές μορφές ρύθμισης), αναζητούμε και αναδεικνύουμε την κριτική του διάσταση σε αντιδιαστολή με τη λειτουργική του (Freire & Macedo 1987, Street 1995, 2001, Hull & Schultz 2001, Baynham 2002, Gee 2008). Συνεπώς, όταν αναφερόμαστε στον κριτικό γραμματισμό δίνουμε έμφαση στην επίτευξη κοινωνικών στόχων, επισημαίνοντας την

ιδεολογική πλευρά των πρακτικών γραμματισμού και προωθώντας την ευαισθητοποίηση των πολιτών απέναντι σε λειτουργίες κυρίαρχων μορφών γραμματισμού, ενώ στη λειτουργική του διάσταση, που είναι μετρήσιμη και ποσοτική, αναφερόμαστε κυρίως σε δεξιότητες που χρειάζεται να αναπτύξουν τα άτομα για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σημερινής αγοράς εργασίας (Καραντζιόλα 2004).

Στη χώρα μας, και πάντα στη βάση των προαναφερθέντων, μια σειρά από επιστήμονες-ερευνητές αξιοποίησαν ερευνητικά την ΚΑΛ ως μεθοδολογία ανάδειξης των κοινωνικών πρακτικών του Λόγου, γιατί -συνδυάζοντας πάντα διάφορες μεθόδους, επιστήμες και στοιχεία- στοχεύει στην κριτική έρευνα της κοινωνικής ανισότητας, όπως εκφράζεται, συντίθεται, νοηματοδοτείται και νομιμοποιείται στις διάφορες εκφάνσεις του καθημερινού Λόγου (Μπάκα 2004, Τσακίρη 2006, Σπινθηρόπουλος & Χοροζίδου 2008, Χατζηκώστας 2008, Καρακατσάνη 2009, Παπακώστα 2009, Διαμαντής 2013). Πιο συγκεκριμένα, η ΚΑΛ μέσα από την εξέταση αυθεντικών κειμένων –γραπτών ή προφορικών- της καθημερινής επικοινωνίας, προσπαθεί να κάνει πιο σαφή τα σημεία που άπτονται των κοινωνικών ζητημάτων και σχετίζονται με διάκριση, κυριαρχία, εξουσία και έλεγχο. Εξετάζει, συνεπώς, τον τρόπο με τον οποίο ο Λόγος εκφράζει, αναπαριστά, παραβλέπει ή συμβάλλει στην αναπαραγωγή της ανισότητας και προσπαθεί να αποκαλύψει στη χρήση της γλώσσας τα στοιχεία εκείνα που παραπέμπουν σε πολιτικό έλεγχο και κυριαρχία, οδηγώντας έτσι σε κοινωνικές διακρίσεις και αποκλεισμούς κάποιες ομάδες ανθρώπων, οι οποίες προφανώς δεν είναι οι κυρίαρχες (Σπινθηρόπουλος & Χοροζίδου 2008). Σε αυτή την προοπτική η ΚΑΛ χρησιμοποιεί μια σειρά από εργαλεία, τα οποία, όμως, διαφέρουν, καθώς υπάρχουν διάφορες σχολές. Στις επιστημονικές έρευνες που γίνανε στη χώρα μας δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην Ολλανδική Σχολή και στη Σχολή της Βιέννης και πιο συγκεκριμένα στις κριτικές προσεγγίσεις δύο βασικών εκπροσώπων των παραπάνω σχολών, της Κοινωνικογλωσσικής Προσέγγισης του Teun van Dijk και της Ιστορικής Προσέγγισης του Λόγου της Ruth Wodak (Van Dijk 1993, 1995, 2001, Fairclough & Wodak 1997, Wodak & Reisigl 1999, De Cillia, Reisigl & Wodak 1999), γι' αυτό στην παρούσα μελέτη θα σταθούμε κυρίως σε αυτές, προσπαθώντας να διερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο αναδεικνύουν τις κοινωνικές πρακτικές του θρησκευτικού Λόγου.

B1.3 Τα μέσα για τη διεξαγωγή έρευνας με Κριτική Ανάλυση Λόγου

Τα μέσα με τα οποία υλοποιούνται οι ερευνητικές εργασίες που διεξάγονται με το προαναφερθέν μοντέλο της ΚΑΛ υιοθετήθηκαν και στην παρούσα εργασία- αναφέρονται στις δομές πλαισίου, στις επιφανειακές δομές, στις σχηματικές δομές και στις ρητορικές δομές (Σπινθηρόπουλος & Χοροζίδου 2008, Τσακίρη 2006, Χατζηκώστας 2008, Καρακατσάνη 2009). Πιο συγκεκριμένα οι δομές πλαισίου των κειμένων αναφέρονται στο πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα το επικοινωνιακό γεγονός και διακρίνονται σε γενικό πλαίσιο και σε τοπικό πλαίσιο. Το γενικό πλαίσιο ορίζεται από τις κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές και ιστορικές δομές στις οποίες λαμβάνει χώρα ένα επικοινωνιακό γεγονός, ενώ το τοπικό πλαίσιο ορίζεται σε σχέση με τα άμεσα, διαδραστικά χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής κατάστασης, δηλαδή ποιος μιλάει, σε ποιον, πού, πότε και με τι προϋποθέσεις (Van Dijk 2001). Οι επιφανειακές δομές των κειμένων σχετίζονται με τους ποικίλους τρόπους έκφρασης και χρησιμοποιούνται είτε για να δώσουν έμφαση και να τραβήξουν την προσοχή σε συγκεκριμένες έννοιες είτε για να εκφράσουν κρυφά νοήματα ή για να πραγματοποιήσουν συγκεκριμένες κοινωνικές δράσεις -δράσεις του Λόγου- ενώ αναφέρονται σε γενικά νοήματα και σε τοπικά νοήματα. Τα γενικά νοήματα αφορούν τα κειμενικά θέματα ή τα απλά θέματα ειδήσεων, ενώ τα τοπικά νοήματα αναφέρονται στις συντακτικές δομές των προτάσεων και στη χρήση των λέξεων (Van Dijk 1995, Τσακίρη 2006, Σπινθηρόπουλος & Χοροζίδου 2008, Χατζηκώστας 2008, Καρακατσάνη 2009). Τα κειμενικά θέματα παίζουν θεμελιώδη ρόλο στην επικοινωνία και στη διάδραση, καθώς αποτελούν σημασιολογικές μακροδομές που αντίζονται από τις μικροδομές των εννοιών και αναπαριστούν το σε τι αναφέρεται γενικά ο Λόγος, καθώς ενσωματώνουν τη πιο σημαντική πληροφορία του (Van Dijk 2001, Κωστούλη 2001). Είναι, λοιπόν, σφαιρικές έννοιες που συγκροτούνται από τους χρήστες της γλώσσας κατά την παραγωγή και κατανόηση του Λόγου και αποτελούν το ουσιαστικό μέρος αυτού. Αυτό γίνεται επειδή οι χρήστες της γλώσσας δεν είναι σε θέση να απομνημονεύσουν και να διαχειριστούν όλες τις νοηματικές λεπτομέρειες ενός Λόγου, οπότε τις οργανώνουν διανοητικά με σφαιρικές έννοιες ή θέματα.

Οι σχηματικές δομές των κειμένων έχουν να κάνουν με το πώς οργανώνονται σε σχήμα οι γενικές έννοιες, τα θέματα ή οι μακροδομές και το οποίο σχήμα μπορεί να είναι συζήτηση, επιχείρημα ή αναφορά ειδήσεων. Έτσι, οι τίτλοι στις ειδήσεις, οι περιλήψεις στην αρχή, τα συμπεράσματα, τα σχόλια κ.ά. αποτελούν τύπους συγκεκριμένης κατηγορίας Λόγου, οι οποίοι εκφράζουν ή μεταφέρουν το ιδεολογικό περιεχόμενο του κειμένου. Όσο για το στοιχείο των σχηματικών δομών που διαμεσολαβεί μεταξύ των επικοινωνιακών σκοπών και των γλωσσικών μέσων, αυτό το διαμορφώνουν οι στρατηγικές του Λόγου, οι οποίες αποτελούν κυρίαρχο στοιχείο στην έκφραση των ιδεολογιών και οι οποίες αναφέρονται σε ένα σύνολο πρακτικών που πραγματοποιούνται αυτόματα ή και συνειδητά, προκειμένου να τονιστούν χαρακτηριστικά για διαμόρφωση ταυτοτήτων ή για να στηρίξουν την επιχειρηματολογία (Wodak, De Cilia, Reisigl, Liebhart 2003). Τέλος, οι ρητορικές δομές των κειμένων έχουν να κάνουν με συγκεκριμένα ρητορικά σχήματα τα οποία μπορούν να δράσουν ιδεολογικά, συμβάλλοντας έτσι στη θετική παρουσίαση της ομάδας «εμείς» και την αρνητική παρουσίαση της ομάδας των «άλλων», στοιχείο που υλοποιείται με την εμφάνιση των ομάδων άλλοτε ως ενεργών υποκειμένων και άλλοτε ως θυμάτων. Τέτοια ρητορικά σχήματα είναι η μετωνυμία, η συνεκδοχή, η προσωποποίηση, η μεταφορά κ.ά. και τα οποία χωρίς ιδιαίτερη επιχειρηματολογική στήριξη μπορούν και κάνουν πιο παραστατικό και πιο πειστικό το λόγο (Wodak, De Cilia, Reisigl, Liebhart 2003, Τσακίρη 2006). Στην παρούσα, λοιπόν, εργασία, χρησιμοποιήθηκαν ως μέσα συλλογής δεδομένων τα προαναφερθέντα και στην βάση αυτών έγινε η εμπειρική και θεωρητική ανάδειξη των ευρημάτων.

Β1.4 Εμπειρική και θεωρητική ανάδειξη των ευρημάτων

Από τη μελέτη των κειμενικών θεμάτων των κειμένων που μελετήσαμε –πρόκειται για κείμενα που γράφτηκαν με αφορμή την τρέχουσα επικαιρότητα- οδηγηθήκαμε στην παρακάτω ταξινόμηση, η οποία αποτυπώνει και τα κύρια θέματα προβληματισμού και ενασχόλησης για την ΠΠΑΚ: α) Εκκλησία, ΠΠΑΚ και πρωτοχριστιανικές κοινότητες, β) Καπιταλισμός, ιμπεριαλισμός και κοινωνικοί αγώνες των λαών, γ) Λατινική Αμερική και Θεολογία της Απελευθέρωσης, δ) Πολιτική και εκκλησιαστική ηγεσία, λαός και κλήρος και ε) Πολιτικοοικονομικές και κοινωνικές αντιλήψεις: σχέσεις κράτους Εκκλησίας, οικονομία, Παιδεία, μετανάστες κ.ά. Την ίδια στιγμή η κριτική ανάλυση των κειμένων με την ανάδειξη των σχηματικών και ρητορικών δομών, αλλά και η ταυτόχρονη αξιοποίηση των επιφανειακών δομών και των δομών πλαισίου μας οδήγησε στο να διατυπώσουμε και να αναδείξουμε εμπειρικές και θεωρητικές γενικεύσεις, οι οποίες μπορούν να στηριχτούν σε αυτά. Πιο συγκεκριμένα, στηριζόμενοι στα ευρήματα που προήλθαν από την κριτική ανάλυση των κειμένων, αλλά και από τη συνολικότερη προσέγγισή τους, σε συνδυασμό με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό και οικονομικό πλαίσιο, αναδείξαμε εκείνα τα στοιχεία που αναφέρονται στον ιδεολογικό ρόλο του θρησκευτικού Λόγου και το πώς αυτός κατασκευάζει κοινωνικές ταυτότητες, σύμφωνα πάντα με το θεωρητικό πλαίσιο της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου. Σε αυτή τη διάσταση, διαπιστώσαμε πως η εμπειρική και θεωρητική ανάδειξη των ευρημάτων μπορούσε να ταξινομηθεί γύρω από τρεις άξονες, για τους οποίους επιλέξαμε τους εξής τίτλους: α) η ιδεολογική κατασκευή και ο ορισμός της «εσω-ομάδας» σε αντιδιαστολή με την ομάδα των «άλλων», β) η αμφισβήτηση κυρίαρχων ιδεολογιών και σχέσεων εξουσίας στην ελληνική κοινωνία και γ) το μάθημα των θρησκευτικών ως διακύβευμα για το χώρο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Προχωρώντας, μάλιστα, και συγκεκριμενοποιώντας την κατηγοριοποίηση των ευρημάτων ακόμα παραπέρα διαπιστώσαμε ότι αυτά θα μπορούσαν να έχουν αντίστοιχα ως τίτλους: α) χριστιανοί σε κοινωνικούς αγώνες και καπιταλιστικοί μηχανισμοί εξουσίας, β) η αμφισβήτηση κυρίαρχων δομών και σχέσεων εξουσίας από τον κινηματικό θρησκευτικό Λόγο και το ιδεώδες των πρωτοχριστιανικών κοινοτήτων ως εναλλακτική προοπτική και γ) το μάθημα των θρησκευτικών μέσα από μία παιδαγωγική θεωρία της αντίστασης.

Με την εμπειρική και θεωρητική ανάδειξη των ευρημάτων αποτυπώθηκε αυτό που ήδη από το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας το προσεγγίσαμε αφενός ως κριτικό θρησκευτικό γραμματισμό και αφετέρου ως κινηματική θρησκευτική πρακτική, καθώς ο Λόγος της ΠΠΑΚ, αμφισβητώντας το υπάρχον status quo και προτρέποντας σε δράση, βρίσκεται σε αντίστιξη με τον κυρίαρχο/καθεστωτικό Λόγο των εξουσιαστικών ελίτ. Σε αυτή τη διάσταση, οι συντάκτες των κειμένων που αναλύσαμε υλοποιούν την ιδεολογική κατασκευή του δίπολου των μελών της «εσω-ομάδας» απέναντι σε αυτό της «εξω-ομάδας» -η αλλιώς της ομάδας «εμείς» απέναντι στην ομάδα των «άλλων»- με τη χρήση κατά κύριο λόγο των στρατηγικών δόμησης ενεργών/δρώντων υποκειμένων και κατασκευής/ορισμού ομάδας, όπως και με τη χρήση στρατηγικών κατηγοριοποίησης. Έτσι για τα μεν μέλη της «εσω-ομάδας» βλέπουμε να χρησιμοποιούνται λέξεις και φράσεις που συνδέονται εννοιολογικά με κοινωνικούς αγώνες και δράση, όπως: «να δραστηριοποιηθούμε στους κοινωνικούς αγώνες», «αγωνιζόμαστε για ελευθερία και δημοκρατία», «δραστηριοποίηση στο πλευρό του λαϊκού μαζικού κινήματος», «αγώνας στο πλευρό των πτωχών και των αδυνάτων», «αγώνας για κοινοκτημοσύνη, κοινωνική δικαιοσύνη και άμεση δημοκρατία», «συντονισμένη πάλη για την ανατροπή του κόσμου αυτού» κ.ά. Στον αντίποδα, για τα μέλη της «εξω-ομάδας» χρησιμοποιούνται λέξεις και φράσεις που συνδέονται εννοιολογικά με εξουσία, ισχύ και αυθαιρεσία, όπως και λέξεις και φράσεις που συνδέονται εννοιολογικά με την παραβίαση των ανθρωπίνων και των εργασιακών δικαιωμάτων. Σε αυτή τη βάση, βλέπουμε να γίνεται λόγος για το κράτος που θεωρείται «εξουσιαστικός μηχανισμός που προωθεί τα συμφέροντα των εκάστοτε ισχυρών», για τον «κρατικό μηχανισμό καταστολής που βρίσκεται σταθερά στην υπηρεσία των ισχυρών του πλούτου», «για το ανθρωποφάγο κοινωνικοοικονομικό σύστημα που ζούμε», για την «βία των κρατικών μηχανισμών καταστολής», για την «αστυνομική τρομοκρατία» κ.ά. Επίσης, με αναφορές στην «οικονομική εξουσία», «στην άρχουσα τάξη και τους μηχανισμούς της», στις «αντιχριστιανικές πρακτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης» ή στην «νεοαποικιοκρατία» και τους «ισχυρούς της Δύσης», σηματοδοτούνται τα πεδία και οι χώροι στους οποίους κατά την ΠΠΑΚ γαλουχούνται τα μέλη της «εξω-ομάδας», ενώ με δεδομένη την πίστη ότι «ο καπιταλισμός δεν παίρνει μπαλώματα» το κυρίαρχο σύνθημα κατακλείδα μορφοποιείται στην εκτίμηση ότι «ο μοναδικός δρόμος διεξόδου είναι η ανατροπή του κόσμου αυτού».

Όσον αφορά την αμφισβήτηση κυρίαρχων δομών και σχέσεων εξουσίας αλλά και το ιδεώδες των πρωτοχριστιανικών κοινοτήτων ως εναλλακτική προοπτική, και αυτό αποτυπώνεται τόσο στα κειμενικά θέματα όσο και στην ανάλυση των κειμένων. Κατ' αρχήν, στα κειμενικά θέματα αναδεικνύεται η θέση και η πίστη των μελών της ΠΠΑΚ ότι μόνο με αγώνες είναι εφικτή η αλλαγή των συνθηκών στο κοινωνικοπολιτικό και στο οικονομικό πεδίο. Επιπροσθέτως, στα κείμενα που αναλύσαμε οι μεν κοινωνικές συνθήκες αναδεικνύονται με τον πιο γλαφυρό τρόπο μέσα από λέξεις που συνδέονται εννοιολογικά με θυματοποίηση, εκμετάλλευση και αδυναμία, όπως για παράδειγμα οι αναφορές για «αδύνατους», «κατατρεγμένους», «εξαθλιωμένους», «φτωχούς», «δούλους», «υπηκόους», «μοιρολάτρες» κ.ά., ενώ ο κινηματικός χαρακτήρας του Λόγου της ΠΠΑΚ αναδύεται μέσα από τη χρήση λέξεων και φράσεων που σχετίζονται με εμπόλεμες καταστάσεις –«αντισταθούμε», «αντεπιτεθούμε», «αγωνιζόμαστε», «κατακτιήσουμε», «συστρατευτούν», κ.ά.- και με λέξεις και φράσεις που συνδέονται εννοιολογικά με κοινωνικούς αγώνες και δράση, όπως για παράδειγμα «να δραστηριοποιηθούμε στους κοινωνικούς αγώνες», «να σταθούμε στο πλευρό του εργάτη, του μικρομεσαίου αγρότη», «δραστηριοποίηση στο πλευρό του μαζικού λαϊκού κινήματος», κ.ά. Τα προαναφερθέντα, όμως, σε συνδυασμό με τις αναφορές από την τρίτη ομάδα των κειμενικών θεμάτων για τη Θεολογία της Απελευθέρωσης και τον καταλυτικό ρόλο που έχει παίζει στην Λατινική Αμερική, φέρνουν στο προσκήνιο το πάντα επίκαιρο ζήτημα της σχέσης του μαρξισμού με τη χριστιανική θεολογία και το πώς οι εκεί χριστιανοί, μέσα από τη δημιουργία Χριστιανικών Κοινοτήτων Βάσης,

αναλύουν την κίνηση των δυνάμεων στην κοινωνία, οργανώνονται, προχωρούν σε δράση και έχουν ως όραμα την κοινωνική αλλαγή προς όφελος των αδυνάτων.

Τέλος, σε σχέση με το μάθημα των θρησκευτικών, η θέση της ΠΠΑΚ αποτυπώνεται σε κείμενο που γράφτηκε με αφορμή την αιφνίδια απόφαση της τότε κυβέρνησης, την περίοδο 2008-09, με την οποία έδινε τη δυνατότητα σε μαθητές να απαλλαγούν από τη συμμετοχή τους στο μάθημα των θρησκευτικών με αναιτιολόγητη δήλωση των κηδεμόνων τους. Σε αυτή, λοιπόν, τη διάσταση, οι συντάκτες του κειμένου -σε ένα πρώτο πλάνο- μέσα από τη χρήση στρατηγικών διατήρησης και δικαίωσης, αυτοδικαίωσης, παρουσιών και απουσιών, αλλά και με τη χρήση λέξεων και φράσεων που συνδέονται εννοιολογικά με εξουσία, ισχύ και αυθαιρεσία, αντιτίθενται σε μια τέτοια προοπτική και θεωρούν πως ένα τέτοιο γεγονός αφενός, εκτός από την ισοτιμία των πολιτών του, αντιστρατεύεται και την προβαλλόμενη πίστη και αφετέρου το κράτος είναι από τη φύση του ο κατ' εξοχήν ακατάλληλος χειραγωγός για τη μύηση στην εκκλησιαστική κοινωνία. Επίσης, μέσω της χρήσης των τόπων του κινδύνου, της πραγματικότητας και της επιβάρυνσης, αλλά και με τη χρήση λέξεων και φράσεων που σχετίζονται με εκμετάλλευση, θυματοποίηση και αδυναμία, θεωρείται πως από τη στιγμή που το κάθε κράτος, είναι ένας εξουσιαστικός μηχανισμός που υπηρετεί και προωθεί τα συμφέροντα των εκάστοτε ισχυρών, η χρησιμοποίηση από αυτό τόσο του μνημάτος των θρησκευτικών όσο και της πίστης γενικότερα, είχε πάντα ως στόχο το να κατασκευάσει υπηκόους, δηλαδή δημιουργία υπάκουων μοιρολατρών, που δεν θα συμμετέχουν στους αγώνες της κοινωνίας. Σε αυτήν την προοπτική, τα μέλη της ΠΠΑΚ διατυπώνουν τη δική τους θέση/πρόταση για το μάθημα. Μέσω της χρήσης στρατηγικών δόμησης, παρουσιών και απουσιών, αλλά και με τη χρησιμοποίηση των τόπων του ανθρωπισμού, της χρησιμότητας, και της πραγματικότητας, γίνεται η εκτίμηση πως στους μαθητές θα πρέπει να παρέχεται ολόπλευρη παιδεία, στην οποία η συμμετοχή σε όλα ανεξαιρέτως τα μαθήματα πρέπει να είναι υποχρεωτική και ότι με εργαλείο τα δεδομένα της επιστήμης επιβάλλεται να διδάσκονται όλες εκείνες οι γνώσεις που τους είναι απαραίτητες να πορευθούν μέσα στην κοινωνία, καθώς και να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τα φυσικά και κοινωνικά φαινόμενα, όπως, από κοινωνιολογική άποψη είναι και η θρησκεία. Μάλιστα, αυτό το τελευταίο στοιχείο αποτελεί και τη βάση για τη θέση των μελών της ΠΠΑΚ, ότι θα είναι απαράδεκτο να υπάρχουν μαθητές που ουδέποτε θα έχουν διδαχθεί κάτι για τις θρησκείες, ειδικά από τη στιγμή που κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει την ύπαρξη των θρησκειών στον κόσμο. Συνεπώς, η θέση/πρότασή τους για το μάθημα, η οποία εκφράζεται μέσα από τη χρήση στρατηγικών δόμησης και των τόπων της χρησιμότητας, της υπευθυνότητας, του ανθρωπισμού και της δικαιοσύνης, είναι ότι το μάθημα της γένεσης, τη εξέλιξης και των επιμέρους διδασκαλιών των θρησκειών: α) θα πρέπει να στηρίζεται στα δεδομένα των επιστημών, β) να μπορούν να συμμετέχουν σε αυτό με την ίδια ψυχολογική άνεση θρήσκοι και άθρησκοι, ένθεοι και άθεοι, χωρίς όμως να παραμερίζεται και να υποβαθμίζεται η Ορθόδοξη Παράδοσή και γ) θα πρέπει να καλλιεργεί την κριτική ικανότητα, για να μπορούν να διακρίνουν το Ορθόδοξο πνεύμα, το πνεύμα της αγάπης, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης, από το ατομοκεντρικό πνεύμα που το αστικό καθεστώς καλλιεργεί.

B2. Συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη διερευνήσαμε το πώς μέσα από διαστάσεις κινηματικής θρησκευτικοκοινωνικής πρακτικής καλλιεργούνται στοιχεία κριτικού θρησκευτικού γραμματισμού. Η επιστημονική τεκμηρίωση μέσω της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου του τρόπου λειτουργίας του κινηματικού θρησκευτικού Λόγου -τόσο με την ανάδειξη των γλωσσολογικών του μέσων όσο και των μηχανισμών του- έφερε στο προσκήνιο τη μορφοποιητική δύναμή του, αλλά ταυτόχρονα φανέρωσε και την οργανική αλληλεπίδραση που αυτός έχει με τις ομάδες των ενεργών/δρώντων υποκειμένων: τη διαλεκτική, δηλαδή, σχέση της ομάδας που τον παράγει και αυτών στις οποίες διαχέεται. Η ανάδειξη της μορφοποιητικής δύναμης του κινηματικού θρησκευτικού Λόγου στο να επηρεάζει και να συμβάλλει στη διαμόρφωση της συνείδησης των υποκειμένων αλλά και να διαμορφώνεται από αυτήν, όπως και η ταυτόχρονη μέσω αυτής της διαδικασίας δράση στο να τους διαπαιδαγωγεί/γραμματίζει κοινωνικά, πολιτικά και ιδεολογικά, εκτιμούμε ότι έδωσε συγκεκριμένα ευρήματα, τα οποία μας οδήγησαν σε σχετικά ασφαλή συμπεράσματα, τόσο για τις πρακτικές και τα μέσα που αυτός χρησιμοποιεί όσο και για τους στόχους που εν τέλει εξυπηρετεί. Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση της ΠΠΑΚ, 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. Όσο για το μάθημα των θρησκευτικών, η υιοθέτηση των παιδαγωγικών αρχών της κριτικής παιδαγωγικής, 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.

B3. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

- Boer, R. (2007a). The Perpetual Allure of the Bible. *Historical Materialism*, v.15, n. 4, 53-57. Leiden Boston: Brill.
- Boer, R. (2007b). Twenty – five Years of Marxist Biblical Criticism. *Currents in Biblical Research*, v. 5, 298-321. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Boer, R. (2008). A Titanic Phenomenon: Marxism, History and Biblical Society. *Historical Materialism*, v.16, n. 4, 141-166. Leiden Boston: Brill.
- Boer, R. (2009). The Full Story: on Marxism and Religion. *International Socialism*, n. 123. Ανακτήθηκε από <http://www.isj.org.uk/index.php4?id=560&issue=123>
- 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.
- Goldstein, S. W. (2005). An Introduction to Religion and Marxism. *Critical Sociology*, 31 (1-2), 9-13. Thousand Oaks: Sage Publications
- Goldstein S. W. (2006). Introduction: Marx, Critical Theory, and Religion: A Critique of Rational Choice. In Goldstein S. W. (ed.), *Marx, Critical Theory, and Religion: A Critique of Rational Choice*, 1-10. Leiden Boston: Brill.
- Gottwald, N. (1992). Sociology of Ancient Israel. In Freedman, D. (ed.), *The Anchor Bible Dictionary*, VI, 79-89. New York: Doubleday.
- De Cillia, R., Reisigl, M., & Wodak, R., (1999). The discursive construction of national identities. *Discourse and Society*, v. 10, n. 2, 149-173. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fairclough, N., Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. In Van Dijk, T. (ed.) *Discourse as Social Interaction*. v. 2, 258-283. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. London: Routledge.
- 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. Ανακτήθηκε από <http://rer.sagepub.com/cgi/content/abstract/71/4/575>
- Jaeger M., S. Jaeger (1993) Verstrickungen – Der rassistische Diskurs und seine Bedeutung für den politischen Gesamtdiskurs in der Bundesrepublik Deutschland, in: S Jaeger. & V. Link (eds.): *Die vierte Gewalt. Rassismus und die Medien*, Duisburg: DISS, 49-79.
- Scollon R. & S. W. Scollon (2004) *Nexus Analysis: Discourse and the emerging Internet*, New York: Routledge.
- Street, B. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.
- Street, B. (2001). Introduction. In Street, B. (ed.), *literacy and Development: Ethnographic Perspectives*, 1-18. London and New York: Routledge.
- Van Dijk, A. T. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse and Society*, v. 4, n. 2, 249-283. Thousand Oaks: Sage Publications.
- 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. (2001). Multidisciplinary CDA: a plea for diversity. In R. Wodak & M. Meyer (ed), *Methods of critical discourse analysis*, 95-120. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Wodak, R., Reisigl, M. (1999). Discourse and Racism: European Perspectives. *Annual Review of Anthropology*, 28, 175 – 199.
- Wodak, R., de Cilia, R., Reisigl, M., Liebhart, K. (2003). *The Discursive Construction of National Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δασκαλοπούλου, Ν. (2009). Παπάδες της Απελευθέρωσης. *Ελευθεροτυπία* (25-12-2009). Ανακτήθηκε από <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=115088>
- Διαμαντής, Φ. (2013). *Θρησκευτικός Γραμματισμός: Τρεις Περιπτώσεις Ορθόδοξου Λόγου*. Θεσσαλονίκη: Διδακτορική Διατριβή στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Α.Π.Θ.
- Καρακατσάνη, Π. (2009). *Ο λόγος της αλληλεγγύης: Η Αντιρατσιστική Πρωτοβουλία Θεσσαλονίκης* (1998-2007). Θεσσαλονίκη: Διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Α.Π.Θ.
- Καραντζιόλα, Ε. (2004). *Από "τα γράμματα" στον (κριτικό) γραμματισμό. Συνέπειες για την εκμάθηση/διδασκαλία του γραπτού λόγου στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (Δημόσια συζήτηση). Ανακτήθηκε από <http://www.komvos.edu.gr/forumbb/viewtopic.php?t=18>
- Κάουτσου, Κ. (α.χ.). *Η Καταγωγή του Χριστιανισμού*. Αθήνα: Αναγνωστίδη.
- Κορδάτος, Γ. (1973). *Αρχαίες Θρησκείες και Χριστιανισμός*. Αθήνα: Μπουκουμάνη.
- Κωστούλη, Τ. (2001). Η γλώσσα της σχολικής τάξης στο πλαίσιο της εγγραμματοσύνης των γλωσσικών ειδών: κειμενικές στρατηγικές και οικοδόμησης της γνώσης. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, Πρακτικά της 21^{ης} Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. 12-14 Μαΐου 2000, Θεσσαλονίκη.
- 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.
- Marx, K. (1978). *Κριτική της Εγγεληνής φιλοσοφίας του Κράτους και του Δικαίου*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ανακτήθηκε από <http://www.marxistbooks.gr/likoudi.htm>
- Μπάκα, Α. (2004). *Discourse Analysis-Media and Kossovo*. Θεσσαλονίκη: Διδακτορική διατριβή στο Τμήμα Ψυχολογίας του ΑΠΘ.
- Παγκληρική Παλλαϊκή Αγωνιστική Κίνηση (2004). *Ιδρυτική Διακήρυξη της Παγκληρικής Παλλαϊκής Αγωνιστικής Κίνησης. Επιστροφή στη ξεχασμένη ζωή της Εκκλησίας*, 1, 1-5. Αθήνα: ΠΠΑΚ.
- Παγκληρική Παλλαϊκή Αγωνιστική Κίνηση (2004-2011). Τεύχη 1-34. Αθήνα: ΠΠΑΚ.
- Παπακόστα, Κ. (2009). *Ο Λόγος της Σχολικής Ιστορίας για τους Γειτονικούς Λαούς: Η περίπτωση των Αλβανών στα Εγχειρίδια Ιστορίας της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης κατά τη Μεταπολίτευση στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Α.Π.Θ.
- Παραδίση, Ζ. (2017). *Χρήστος Ζαρκαδούλας, ένας διαφορετικός παπάς που κηρύττει με το ίδιο πάθος το Ευαγγέλιο και την Οκτωβριανή Επανάσταση*. Ανακτήθηκε από <http://popaganda.gr/christos-zarkadoulas/>
- Ρούσης, Γ. (2010). Προλεταριακές Χριστιανικές Κοινότητες. *Ελευθεροτυπία* (11-4-2010). Ανακτήθηκε από <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=150140>
- 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.
- Τζιμπελλίνι, Ρ. (2002). *Η Θεολογία του 20^{ου} Αιώνα*. Αθήνα: Άρτος Ζωής.
- Τσακίρη, Θ. (2006). *Στοιχεία εθνικιστικού λόγου σε πολιτικές ομιλίες: Μελέτη μιας περίπτωσης*. Θεσσαλονίκη: Διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Α.Π.Θ.
- 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.

Η μετανάστευση στην Αγία γραφή - Εκκλησιαστική παράδοση και τη Λογοτεχνία (Μια διαθεματική προσέγγιση)

Πέτρος Κ. Βλαχάκος
Φιλολόγος – Δ.Φ. του Α.Π.Θ
Διευθυντής 2^{ου} Γυμνασίου Ευκαρπίας
Email: pvlachakos@gmail.com

Γεώργιος Ι. Λαδόπουλος
Θεολόγος 2^{ου} Γυμνασίου Ευκαρπίας
Email: gladopoulos1@gmail.com

Περίληψη

Στη συγκεκριμένη εισήγηση παρουσιάζουμε μια πρόταση διαθεματικής προσέγγισης με θέμα: «Η μετανάστευση στην Αγία Γραφή – Εκκλησιαστική παράδοση και λογοτεχνία». Από τη μέχρι τώρα εμπειρία μας σε αντίστοιχες εφαρμογές στον χώρο του Σχολείου φαίνεται ότι η διαθεματική προσέγγιση επενεργεί θετικά τόσο σε διδακτικό, όσο και σε παιδαγωγικό επίπεδο. Η διαθεματική διδασκαλία με το συγκεκριμένο θέμα εφαρμόστηκε σε φοιτήτριες/ φοιτητές του Τμήματος Θεολογίας του Α.Π.Θ. (25/4/2017). Οι στόχοι της διαθεματικής προσέγγισης είναι η κατανόηση του διαχρονικού φαινομένου της μετανάστευσης μέσα από λογοτεχνικά και θεολογικά κείμενα, η εφαρμογή καινοτόμου διδακτικού μοντέλου (εκπαιδευτικού δράματος), η πρόκληση της αυτενέργειας των μαθητών και η έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων. Η διαθεματική προσέγγιση ως καινοτόμο διδακτικό μοντέλο είναι εφαρμόσιμη, αλλά προϋποθέτει σωστό σχεδιασμό, επιλογή κατάλληλου θέματος και μεράκι.

Λέξεις κλειδιά:

Διαθεματικότητα, μετανάστευση, λογοτεχνία, θεολογία

Α) Η διαθεματική διδασκαλία και οι στόχοι της.

Σχετικά με την έννοια της *διαθεματικής διδασκαλίας* ή *διαθεματικής προσέγγισης* έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς διαφορετικοί ορισμοί. Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές η *διαθεματική προσέγγιση* ως θεωρητική αρχή οργάνωσης του Αναλυτικού Προγράμματος επιχειρεί να προσεγγίσει τη σχολική γνώση ενοποιημένη, όπως αυτή προκύπτει από τη σφαιρική μελέτη θεμάτων καθολικού ενδιαφέροντος (Ματσαγγούρας Η., 2002, σελ. 48-49). Σύμφωνα επίσης με την άποψη άλλων ερευνητών βασικά χαρακτηριστικά της *διαθεματικής προσέγγισης* αποτελούν η ενιαιοποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας, καθώς και η εργαστηριακή και ευρηματική μορφή της (Θεοφιλίδης Χ., 1987, σελ. 13). Σύμφωνα επίσης με την άποψη της Jacobs « Διαθεματική διδασκαλία είναι μια θέαση της γνώσης και μια προσέγγιση του Αναλυτικού Προγράμματος που συνειδητά εφαρμόζει μεθοδολογία και γλώσσα από περισσότερους από έναν κλάδους, προκειμένου να εξετάσει ένα κεντρικό θέμα, ζήτημα, πρόβλημα ή εμπειρία» (Jacobs Η., 1989, σελ. 8 κ.ε.).

Από τους σχετικούς ορισμούς διαφαίνεται ότι παρά τις διαφορές που υπάρχουν το κοινό σημείο είναι ότι η *διαθεματική προσέγγιση* αποτελεί μια καινοτόμο διδακτική δραστηριότητα ως προς τη μορφή, το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας. Η μορφή της διδασκαλίας, είτε αυτή πραγματοποιείται στη σχολική τάξη, είτε σε κάποιον άλλον χώρο του σχολείου, μεταβάλλεται, καθώς είναι πλέον απαραίτητη η παρουσία δύο ή περισσότερων εκπαιδευτικών και ο χώρος της διδασκαλίας διαμορφώνεται ανάλογα, εφόσον χρησιμοποιούνται αρκετά μέσα διδασκαλίας.

Ως προς το περιεχόμενο αποτελεί επίσης καινοτομία η προσέγγισή του ως *ενιαίου και αδιαίρετου*, εφόσον δεν αφορά τα ξεχωριστά μαθήματα, που διδάσκονται σύμφωνα με το παραδοσιακό σχολικό πρόγραμμα, αλλά την ενιαιοποίησή τους (Σαλβαράς Γ., 2004, σελ. 130).

Η εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στον χώρο της σχολικής πραγματικότητας έχει δείξει μέχρι τώρα ότι αυτή αποτελεί μια ελκυστική διδασκαλία για τα παιδιά, αλλά και για τους εκπαιδευτικούς, και κινητοποιεί ακόμη και τους πιο αδιάφορους μαθητές για συμμετοχή και αυτενέργεια. Ο μαθητής παύει πλέον να είναι παθητικός θεατής των όσων διαδραματίζονται μέσα στη σχολική τάξη και έχει ενεργητική συμμετοχή στη διδασκαλία. Πιστεύουμε ωστόσο ότι ακόμη δεν τολμούμε και δεν έχουμε συνειδητοποιήσει την ανάγκη της συνεργασίας για τη χρησιμότητα της διαθεματικής διδασκαλίας. Η διαθεματική προσέγγιση φαίνεται ότι είναι εφαρμόσιμη, αλλά προϋποθέτει από τον εκπαιδευτικό οργάνωση, σχεδιασμό, κόπο, ανάληψη ελεύθερου χρόνου, πνεύμα αρμονικής συνεργασίας και μεράκι.

B) Το εκπαιδευτικό δράμα και η συμβολή του σε μια σύγχρονη αποτελεσματική διδασκαλία.

Το εκπαιδευτικό δράμα είναι ένα μοντέλο με στοιχεία θεατρικότητας (Αυδή Α. – Χατζηγεωργίου Μ., 2007), όπου οι μαθητές με τη χρήση τεχνικών υποδύονται ρόλους και έτσι αντιλαμβάνονται σκέψεις, συναισθήματα, διλήμματα, προβληματισμούς τόσο των κύριων, όσο και των δευτερευόντων προσώπων της ιστορίας. Επιπλέον οι μαθητές με τη χρήση των τεχνικών προτείνουν λύσεις για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος, φαινομένου ή μιας κατάστασης. Ίσως, αναρωτηθούμε: Γιατί όλη αυτή η διαδικασία; Αν οι μαθητές βρεθούν σε ανάλογες καταστάσεις, θα ανασύρουν την προπαρασκευή τους.

Γ) Ειδικό μέρος: Πρόταση διαθεματικής προσέγγισης.

Η διαθεματική προσέγγιση την οποία εφαρμόσαμε στο σπουδαστήριο Παιδαγωγικής της Θεολογικής Σχολής του Α.Π.Θ. αφορά το φαινόμενο της μετανάστευσης στην Αγία γραφή - Εκκλησιαστική παράδοση και στη Λογοτεχνία. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων, αλλά δόθηκε παράλληλα η δυνατότητα για συμμετοχή και στους ακροατές. Κάθε εκπαιδευτικός, ανάλογα με τις γνώσεις του και την ειδικότητά του, αναλαμβάνει να δίνει τα ερωτήματα κάθε δραστηριότητας σε δύο ομάδες. Ο φιλόλογος εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την ανάγνωση του κειμένου της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και απευθύνει ορισμένα σχετικά ερωτήματα σχετικά με την ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου.

α) Οι στόχοι της συγκεκριμένης προσέγγισης.

Οι μαθητές καλούνται να:

- κατανοήσουν τη διαχρονικότητα του φαινομένου της μετανάστευσης μέσα από τα λογοτεχνικά και τα θεολογικά κείμενα (**Βλ. Παράρτημα 1**).
- συνειδητοποιήσουν ότι η Βίβλος είναι **και ιστορία** με διαχρονική επιρροή και σύνδεση με σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα.
- προσεγγίσουν τους ανθρώπινους χαρακτήρες που αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα (μετανάστευση) με την εφαρμογή του **εκπαιδευτικού δράματος** και σύγχρονων **διδακτικών μοντέλων**.
- ευαισθητοποιηθούν σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες και να διοργανώσουν σχετικές εκδηλώσεις για την επίλυσή τους.
- αντιληφθούν το παράλληλο φαινόμενο της εκμετάλλευσης της παιδικής εργασίας στους μετανάστες.

β) Τα μέσα, τα εργαλεία και οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν

- Λογισμικό παρουσίασης Power Point.
- Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και Θεολογικά (έντυπα και ηλεκτρονικά)
- Φύλλο Εργασίας για επεξεργασία του υλικού μέσα στην τάξη.
- Φύλλο άσκησης (**Βλ. Παράρτημα 2**)
- Βιωματικότητα
- Εκπαιδευτικό δράμα
- Τεχνολογία (φωτογραφία, μουσική, video)
- Συνεργατική διδασκαλία
- Ανοιχτή διδασκαλία

Δ) Σχεδιασμός και εφαρμογή της διαθεματικής διδασκαλίας.

1) ΑΦΟΡΜΗΣΗ: Τραγούδι της Ελένης Τσαλιγοπούλου και στίχοι (Τα παιδιά ακούνε το τραγούδι και παρακολουθούν τους στίχους σε φωτοτυπία)

1^η Ομάδα : Οι μαθητές καλούνται να δώσουν έναν τίτλο στο τραγούδι.

2^η Ομάδα: Να δημιουργήσουν οπτικές εικόνες ή ήχους βασισμένους στο τραγούδι.

3^η Ομάδα: Να φτιάξουν την εικόνα των παιδιών του δρόμου - Είμαστε από... φύγαμε, γιατί... και πως ζούμε.....

4^η Ομάδα: Να επιλέξουν ποιος στίχος τους άρεσε από το τραγούδι.

2) Ανάγνωση του Κειμένου «Ο Κωνσταντής» της Αίτσας Ψαραύτη. Επεξεργασία (Απαντούν όλες οι ομάδες)

- Τόπος - Χρόνος - Πρωταγωνιστές (δρώντα πρόσωπα – σκιάδη πρόσωπα)
- Ποιο είναι το πρόβλημα: **μετανάστευση** (ένας μικρός μετανάστης από την Αλβανία) – **παιδική εργασία**.
- Αίτια της μετανάστευσης στο κείμενο: Οικονομικά – Επιβίωση.
- Παράλληλα κείμενα α) Θεολογικά 1 και 2 β) Μπρεχτ από τη λογοτεχνία.
- Ποια άλλα αίτια ανιχνεύετε μέσα από τα κείμενα, εκτός από τα οικονομικά; (**απαντούν οι ακροατές**)
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: Η μετανάστευση είναι διαχρονικό φαινόμενο, όπως παρουσιάζεται μέσα από τα κείμενα με ποικίλα αίτια.
- Πώς τελειώνει το διήγημα; Ποια είναι η λύση;
- Συμμετέχει ή όχι ο αφηγητής και γιατί;
Περίπτωση παντογνώστη αφηγητή – Δεν συμμετέχει στα γεγονότα.
- Σε τι πιστεύετε ότι συμβάλλει η χρήση του διαλόγου;
Σπάει τη μονοτονία της τριτοπρόσωπης αφήγησης - Κάνει το κείμενο πιο παραστατικό - Αποκαλύπτει τις σκέψεις και τα συναισθήματα των ηρώων.
- Κάντε σύγκριση τραγουδιού & λογοτεχνικού κειμένου – Εντοπισμός κοινών σημείων: παιδική εργασία στα φανάρια κ.ά. – η πρόκληση της αλληλεγγύης.
- Δώστε ένα δικό σας τέλος στο λογοτεχνικό κείμενο (**απαντούν οι ακροατές – κοινή γνώμη**).

3) Επεξεργασία κειμένου με βάση το εκπαιδευτικό δράμα

Η καθημερινότητα του Κωνσταντή

- **Τεχνική αντικειμένων** (1^η ομάδα): Ποιο είναι το παρελθόν του Κωνσταντή; Γράψτε τρία αντικείμενα που τον συνδέουν με τη γενέτειρα του Αλβανία:
- **Τεχνική παρακολούθησης σκέψης** – (2^η ομάδα): Τι λένε στον Κωνσταντή; (**Θετικό ή αρνητικό**)
- Οδηγοί & περαστικοί
- Άλλα άτομα των φαναριών (π.χ. Τσιγγάνοι)
- Μαθητές που διέρχονται τα φανάρια
- **Τεχνική Ρόλος στον τοίχο**: – (3^η ομάδα): Τι νιώθει ο Κωνσταντής; Τι νιώθω εγώ;
- **Τεχνική συμβουλίου** (4^η ομάδα): Πώς μπορεί να αντιμετωπιστεί παιδαγωγικά το πρόβλημα με τα παιδιά των φαναριών;

Μπροστά στο δράμα του Κωνσταντή.

- **Τεχνική ημερολογίου**; (1^η ομάδα).
Ο Κωνσταντής είναι στην είσοδο της πολυκατοικίας. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζει; Αν είστε στη θέση του Κωνσταντή, τι θα γράφατε στο προσωπικό σας ημερολόγιο;
- **Τεχνική διάδρομος της συνείδησης** - (2^η ομάδα).
Ο Κωνσταντής πεινάει. Τι να κάνει;
- **Τεχνική alter ego** (3^η ομάδα).
Η κυρά Δέσποινα συναντά το παιδί - Το δίλημμα: να τον δεχτώ ή να μην τον δεχτώ και γιατί;
- **Τεχνική κουτσομπολιού** (4^η ομάδα).
Τι λένε οι άλλοι; (Ενοικοί, συγγενείς, περαστικοί)
(εντοπίζουμε προκαταλήψεις, φανατισμό, μισαλλοδοξία υπό μορφή φήμης).

Η καλοσύνη των ξένων στο πρόσωπο της κυρα - Δέσποινας.

- Πώς εκφράζει την ανθρωπιά και την αλληλεγγύη της η κυρά Δέσποινα; (**μπορούν ν' απαντήσουν όλες οι ομάδες**)
- Πώς θεμελιώνεται βιβλικά και εκκλησιαστικά η αλληλεγγύη στους ξένους;
(**μπορούν ν' απαντήσουν οι ακροατές**)

Αλληλεγγύη ή βαρβαρότητα; (2 Βίντεο)

Ζητούμε τίτλο στα Βίντεο από όλους

Ποια είναι η δική μου θέση; Τι μπορώ να κάνω; Τι μου λένε;

- Εκκλησία (1^η ομάδα).
- Σχολείο (2^η ομάδα).
- Τοπική αυτοδιοίκηση (3^η ομάδα).
- Πολιτεία (4^η ομάδα).

Αναστοχασμός: Σωματικό Γλυπτό - Οι δύο στάσεις.

- Αρνητική στάση με το σώμα (1^η & 2^η ομάδα)
- Θετική στάση με το σώμα (3^η & 4^η ομάδα)
- Τι «διαβάζουν» οι ακροατές στο κάθε γλυπτό; (οι ακροατές να διαβάσουν τις εικόνες)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Jacobs H.(1989): Interdisciplinary Curriculum: design and implementation, Alexandria.

Αυδή Α. – Χατζηγεωργίου Μ. (2007): Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση, εκδ. ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, Α΄ Έκδοση.

Ματσαγγούρας Η.(2002): Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.

Θεοφιλίδη Χ.(1987), Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας, Λευκωσία.

Σαλβαράς Γ (2004): Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα στα προγράμματα σπουδών: θεωρητική θεώρηση και θεμελίωση, στο συλλογικό τόμο « Διαθεματικότητα και Εκπαίδευση», εκδ. Πατάκης, Αθήνα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ	ΘΕΟΛΟΓΙΑ
<p>1) Λίτσα Ψαραύτη, Ο Κωνσταντής</p> <p>... Πώς σε λένε;, το ρώτησε.</p> <p>— Κώτσο, δηλαδή Κωνσταντή...</p> <p>— Κι από πού είσαι, Κωνσταντή;</p> <p>— Από την Αλβανία, από το Μπεράτι...</p> <p>— Κι οι γονείς σου;</p> <p>— Τους μάζεψαν την περασμένη βδομάδα οι κλούβες της Αστυνομίας και τους έστειλαν πίσω στην Αλβανία.</p> <p>2) Μπέρτολντ Μπρεχτ, Μετανάστες</p> <p>Για τον όρο «μετανάστες» <i>Λαθεμένο μού φαινόταν πάντα τ' όνομα που μας δίνουν: «Μετανάστες».</i> Θα πει, κείνοι που αφήσαν την πατρίδα τους. Εμείς, ωστόσο, δε φύγαμε γιατί το θέλαμε, λεύτερα να διαλέξουμε μιαν άλλη γη. Ούτε και σε μιαν άλλη χώρα μπήκαμε να μείνουμε για πάντα εκεί, αν γινόταν. Εμείς φύγαμε στα κρυφά. Μας κυνηγήσαν, μας προγράψανε. Κι η χώρα που μας δέχτηκε, σπίτι δε θα 'ναι, μα εξορία.</p> <p>3) Λίτσα Ψαραύτη, Ο Κωνσταντής</p> <p>— Πεινάς;</p>	<p>1) ΠΑΛΑΙΑ ΔΙΑΘΗΚΗ: <i>Όταν θερίζετε τα χωράφια σας, μην κόβετε τα στάχυα ως την τελευταία γωνιά του χωραφιού σας. Και μη γυρίζετε πίσω, μετά τον θερισμό, για να μαζέψετε τα στάχυα που παράπεσαν. Ούτε να γυρνάτε πίσω στο αμπέλι σας για να μαζέψετε τα τσαμπιά που έμειναν ή τις ρώγες που έχουν πέσει. Να τ' αφήνετε για τον φτωχό και για τον ξένο.</i></p> <p>ΚΑΙΝΗ ΔΙΑΘΗΚΗ: Θα πει τότε... σε αυτούς που βρίσκονται δεξιά του: «Ελάτε, οι ευλογημένοι από τον Πατέρα μου, κληρονομήστε τη Βασιλεία που σας έχει ετοιμαστεί απ' την αρχή του κόσμου. Γιατί πείνασα και μου δώσατε να φάω, δίψασα και μου δώσατε να πιω, ήμουν ξένος και με περιμαζέψατε, γυμνός και με ντύσατε, άρρωστος και μ' επισκεφτήκατε, φυλακισμένος κι ήρθατε να με δείτε».</p> <p>2) ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗ ΠΑΡΑΔΟΣΗ: Ο Διάκονος, ο οποίος παρίσταται, δέεται υπέρ των αιτούντων και κρατεί εις τας χείρας του μιαν βίβλον. Η βίβλος αύτη δεν φέρει τον Σταυρόν και επομένως δεν πρόκειται περί του Ιερού Ευαγγελίου. Σημειολογικώς, εικάζεται ότι είναι η βίβλος των αιτημάτων του Διακόνου. Ίσταται ο Διάκονος πλησίον του Αγίου και τον παρακαλεί και η παράκλησις αύτη αποτυπύεται εις την ψηφιδωτήν επιγραφήν ως εξής: <i>«Πανόλβιε του Χριστού μάρτυς φιλόπολις φροντίδα τίθει και πολιτών</i></p>

— Έφαγα ένα κουλούρι το πρωί αλλά τώρα πεινάω...

— Πήγαινε στο μπάνιο να πλυθείς, θα σου φέρω ρούχα ν' αλλάξεις κι ύστερα θα σου βάλω να φας...

4) Δ. Χατζής, *Το διπλό βιβλίο, Το Ροδακί*

Άνθρωποι, κόσμος πολύς, περνάνε δίπλα μου, πάνε μαζί μου. Και πάω και γω - ο δρόμος μάς πάει, η λεωφόρος, κάτω απ' τα φώτα της. Τους κοιτάζω. Όλοι τους, λέω, πηγαίνουνε κάπου, έχουνε κάπου να πάνε. Εγώ είμαι εδώ, στη λεωφόρο, στην άσφαλτο, περισσότερο απ' όλους. Δε με περιμένει κανένας εμένα, δεν έχω πουθενά που να θέλω να πάω, να γυρίσω κάπου. Σαν να 'ναι το σπίτι μου εδώ, εδώ κι η πατρίδα μου, το κανένα σπίτι μου, η καμιά μου πατρίδα. Λένε στο καφενείο και για τους άλλους - πως ξένοι γινήκαμε όλοι στις μεγάλες αυτές πολιτείες. Αν είναι έτσι, λέω τότες εγώ - εγώ, λοιπόν, πρέπει να 'μαι ο πιο γνήσιος πολίτης της πολιτείας των ξένων, ο ιθαγενής. Και να φροντίσεις εσύ, κύριε συγγραφέα, να μου βάλουνε κάποτε και μια πλάκα* στο σπίτι της Φράου Μπάουμ, από την πίσω μεριά, της αυλής, πως εδώ κατοίκησε κάποτε ο ξενότερος απ' όλους τους ξένους της πολιτείας των ξένων.

και ξένων». Ζητεί ο Διάκονος από τον Άγιον Δημήτριον να εκδηλώση την προστασίαν και την φροντίδα του, όχι μόνον διά τους πολίτας, τους γηγενείς κατοίκους, αλλά και διά τους ξένους, οίτινες διαμένουσιν εν τη πόλει. Εκ του μηνύματος της επιγραφής καθίσταται σαφές ότι λειτουργικώς η δέησις υπέρ των ξένων αποτελεί το βίωμα, διά του οποίου τεκμαίρεται η αγαπητική προσέγγισις της Εκκλησίας προς πάντα άνθρωπον και η ομοτιμία ξένων και γηγενών εις ό,τι αφορά την λειτουργικήν έντευξιν εν θείοις και ιεροίς προσώποις.

3) Δώσε μου τούτο τον ξένο, που από βρέφος σαν ξένος φιλοξενήθηκε στον κόσμο.

Δώσε μου τούτο τον ξένο, για να κρύψω σε τάφο, που σαν ξένος δεν είχε που να γείρει το κεφάλι.

(Υμνολογία - Μ. Παρασκευή)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΑΣΚΗΣΗΣ

Α΄ ΠΡΟΤΑΣΗ

Βρείτε μέσα από το γενεαλογικό σας δέντρο συγγενικά πρόσωπα που βίωσαν τη μετανάστευση/προσφυγιά και εξηγήστε τα αίτια αυτού του φαινομένου.

ΤΟ ΓΕΝΕΑΛΟΓΙΚΟ ΜΟΥ ΔΕΝΤΡΟ



e-children.blogspot.com

Β΄ ΠΡΟΤΑΣΗ

Εντοπίστε ομάδες/κοινότητες που εγκαταστάθηκαν ως μετανάστες/πρόσφυγες (όχι επιδρομείς – εισβολείς) στη Θεσσαλονίκη από τη ρωμαϊκή μέχρι τη σημερινή εποχή και συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα.

Η ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ & ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΤΗΝ ΠΟΛΗ ΜΟΥ				
ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΡΩΜΑΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ	ΒΥΖΑΝΤΙΝΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ	ΟΘΩΜΑΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ	ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΠΟΧΗ
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ				
▶ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑ				
ΙΣΤΟΡΙΑ				
▶ ΟΜΑΔΕΣ/ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ				
▶ ΓΕΓΟΝΟΤΑ				
▶ ΜΝΗΜΕΙΑ				
▶ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΝΤΟΠΙΩΝ				
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ				
▶ ΠΛΗΘΥΣΜΙΑΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ				

▶ ΧΩΡΑ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ				
▶ ΜΕΣΑ ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗΣ				
▶ ΤΟΠΩΝΥΜΙΑ				
ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ (ΜΟΥΣΙΚΗ & ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΑ)				
▶ ΜΟΥΣΙΚΗ & ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ				
▶ ΛΑΙΚΗ ΤΕΧΝΗ				
▶ ΠΑΡΑΔΟΣΕΙΣ				
ΟΙΚΙΑΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ				
ΔΙΑΤΡΟΦΗ				

Το νέο πρόγραμμα σπουδών στα θρησκευτικά και η σύνδεση του με την τοπική ιστορία– Το ολοκαύτωμα των εβραίων της Θεσσαλονίκης (Σύνδεση με Εκπαιδευτικό Δράμα & Διαθεματικότητα)

Γεώργιος Ι. Λαδόπουλος
Θεολόγος 2^{ου} Γυμνασίου Ευκαρπίας – Θεσσαλονίκη
gladopoulos1@gmail.com

Περίληψη

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών 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.

Η χρήση των ΤΠΕ και του Εκπαιδευτικού Δράματος, η προώθηση της Διαθεματικότητας και η αξιοποίηση της Τοπικής Ιστορίας, συνιστούν πολύτιμα εργαλεία στη διδακτική των Θρησκευτικών.

Οι **στόχοι** είναι προφανείς: η ενίσχυση της κριτικής ικανότητας, η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε ζητήματα / προβλήματα που απασχολούν την παγκόσμια κοινότητα, ο απεγκλωβισμός από το δασκαλοκεντρικό πνεύμα και η γνώση της τοπικής ιστορίας.

Μεθοδολογικά ακολουθούμε όλα τα σύγχρονα τεχνολογικά και ηλεκτρονικά μέσα, διαμορφώνουμε φυλλάδια εργασίας/ασκήσεων και διοργανώνουμε επισκέψεις σε σχετικούς ιστορικούς, θρησκευτικούς ή πολιτιστικούς τόπους.

Συμπερασματικά, οι μαθητές αφενός καλούνται να γνωρίσουν την τραγικότητα του Ολοκαυτώματος ως συνέπεια της ναζιστικής ιδεολογίας που προκάλεσε οδύνη στην ανθρωπότητα και αφετέρου να γνωρίσουν τον τρόπο της εξόντωσης της Ισραηλιτικής Κοινότητας Θεσσαλονίκης μέσα από θεωρητικές αναλύσεις, επιτόπια διδασκαλία και βιωματικές πρακτικές.

Λέξεις κλειδιά

Ολοκαύτωμα, γενοκτονία, ναζισμός, τοπική ιστορία.

ΓΕΝΙΚΑ

Η εισαγωγή καινοτόμων δράσεων (Εκπαιδευτικό δράμα, χρήση των ΤΠΕ, διαθεματικότητα, σύνδεση με τοπική ιστορία) προσδίδουν ένα νέο πνεύμα στη διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών και το καθιστούν πιο εύχρηστο - ελκυστικό στους μαθητές.

Το νέο ΠΣ στα Θρησκευτικά εισάγει και ενισχύει καινοτόμες δράσεις, όπου καλούνται οι εκπαιδευτικοί να συνεργαστούν και με συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων.

Η αξιοποίηση της **Τοπικής Ιστορίας** θα μπορούσε να είναι ένα πολύτιμο εργαλείο στη διδακτική του μαθήματος.

Οι Σπυρίδων Ασωνίτης και Θεόδωρος Παππάς (*Ασωνίτης Σ. – Παππάς Θ., σελ. 17*) επισημαίνουν εύστοχα:

«Ο μαθητής μέσα από την έρευνα της τοπικής ιστορίας αποκτά γνώσεις, αναπτύσσει δεξιότητες και διαμορφώνει στάσεις που του επιτρέπουν:

► **Να παρατηρεί, περιγράφει, συγκρίνει και εξηγεί τους λόγους, για τους οποίους τα πράγματα έλαβαν την παρούσα μορφή τους στον συγκεκριμένο χώρο.**

► **Να ενεργοποιείται δημιουργικά στις προσπάθειες διατήρησης της πολιτισμικής φυσιογνωμίας του τόπου του.**

► **Να σφουρηλατεί τους δεσμούς του με τον τόπο στον οποίο ζει».**

Επειδή τα χρονικά πλαίσια της εισήγησης είναι περιορισμένα και δεν επιτρέπουν ολοκληρωμένη αναφορά και για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου (**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1**), θα σας παρουσιάσω την επεξεργασία του θέματος του **Ολοκαυτώματος** που είναι ενταγμένο στη θεματική ενότητα 4: ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ «ΑΛΛΟΙ» της Β΄ Γυμνασίου. Ένα μέρος του υλικού μπορεί να συνδεθεί και με τη θεματική ενότητα 3: «ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΣΤΗΝ ΟΡΘΟΔΟΞΙΑ ΚΑΙ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ» της Γ΄ Γυμνασίου.

Α΄ ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ως γνωστόν, το Ολοκαύτωμα (στα εβραϊκά **σοά**) αποτελεί ένα ξεχωριστό ιστορικό γεγονός που έγκειται στην εξόντωση εκατομμυρίων ανθρώπων λόγω των θρησκευτικών και πολιτικών τους αντιλήψεων, αλλά και της σεξουαλικής ή φυλετικής ταυτότητάς τους.

Στον δυτικό χώρο η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος ενσωματώθηκε στα αναλυτικά προγράμματα π.χ στην Αγγλία και την Ουαλία από το 1991 και αποτέλεσε τμήμα του National Curriculum της Ιστορίας όπου καθιερώθηκε η υποχρεωτική διδασκαλία του Α΄ και Β΄ Παγκοσμίου πολέμου στο μάθημα της Ιστορίας. Γνωρίζουμε ότι τα κράτη του Ισραήλ, της Γερμανίας και της Αυστρίας είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένα στα ζητήματα του ολοκαυτώματος και του αντισημιτισμού.

Στη συνάντηση των Υπουργών Παιδείας των κρατών – μελών του Συμβουλίου της Ευρώπης στη Γαλλία (18/10/2002) αποφασίστηκε η 27^η Ιανουαρίου να καθιερωθεί ως «Ημέρα Μνήμης του Ολοκαυτώματος» σε ανάμνηση της εισόδου των σοβιετικών στρατευμάτων στο Άουσβιτς (27/1/1945) και της απελευθέρωσης των εκεί κρατουμένων. Η επέτειος αυτή υιοθετήθηκε και από την Ελλάδα και το 2014 με ομόφωνη απόφασή της η Βουλή των Ελλήνων (Νόμος 3218/2014 – ΦΕΚ Α΄ 12) καθιέρωσε την 27η Ιανουαρίου ως ημέρα μνήμης και τιμής για τους Έλληνες Εβραίους που έχασαν τη ζωή τους στα στρατόπεδα συγκέντρωσης των ναζί, αλλά και για όσους με αυταπάρηση και με θάρρος κινδύνευσαν για να σώσουν τους συμπολίτες τους από βέβαιο θάνατο. Ως γνωστόν, το 1994 η Βουλή των Ελλήνων είχε καθιερώσει την 19^η Μαΐου ως «Ημέρα Μνήμης της Γενοκτονίας των Ελλήνων του Πόντου» (Νόμος 2193/1994 - ΦΕΚ Α΄ της 11/3/1994).

Η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος εντάσσεται στη διδακτική της Ιστορίας και συμπληρωματικά στη διδακτική της Λογοτεχνίας και της Πολιτικής Αγωγής, αλλά απουσιάζει από τη διδακτική των Θρησκευτικών.

Η αναφορά του θέματος στο μάθημα των Θρησκευτικών (μοναδική εξαίρεση είναι η αναφορά στο βιβλίο Θρησκευτικών Α΄ Γυμνασίου της Όλγας Γριζοπούλου και Πηγής Καζλάρη για τα σύγχρονα πάθη των Εβραίων, σελ. 116) είναι ουσιαστικά μηδαμινή.

Πώς να εξηγήσει κανείς ένα τέτοιο γεγονός, όταν το μάθημα των Θρησκευτικών αφενός προβάλλει έναν κόσμο αξιών – αρχών (ειρήνη, δικαιοσύνη, σεβασμό του ανθρωπίνου προσώπου & της διαφορετικότητας) που καταξιώνονται από την ενανθρώπιση του Θεού και αφετέρου αναφέρεται αναλυτικά στην ιστορία και τις παραδόσεις του εβραϊκού λαού;

Έτσι, μια ομάδα συναδέλφων στο Γυμνάσιο Ευκαρπίας - μετά από έντονο προβληματισμό – τολμήσαμε να κάνουμε τα πρώτα βήματα. Να γνωρίσουμε την ιστορία της τοπικής Εβραϊκής Κοινότητας, να επισκεφτούμε χώρους που συνδέονται με το Ολοκαύτωμα (Παλιός Σιδηροδρομικός Σταθμός, Πλατεία Ελευθερίας και Εβραϊκό Μουσείο Θεσσαλονίκης), αλλά και επίσκεψη στην εβραϊκή συναγωγή Γιαδ Λεζικαρόν (πλατεία Αριστοτέλους).

ΣΤΟΧΟΙ: Η πρωτοβουλία αυτή από τότε μέχρι και σήμερα αποβλέπει στην υλοποίηση των παρακάτω στόχων:

- ▶ γνώση της τοπικής ιστορίας με επιτόπιες επεξεργασίες
- ▶ κατανόηση της πολυπολιτισμικής «εικόνας» της Θεσσαλονίκης
- ▶ ανάλυση της εμφάνισης και ιστορικής εξέλιξης της Ισραηλιτικής Κοινότητας Θεσσαλονίκης
- ▶ επεξεργασία και κατανόηση των ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των δύο από τις τρεις μονοθεϊστικές θρησκείες (Χριστιανισμού - Ιουδαϊσμού)
- ▶ κατανόηση των κινδύνων που προκαλούν η προκατάληψη, η μισαλλοδοξία και η κάθε μορφή **-ισμού**
- ▶ εκτίμηση της αξίας της ομαδοκεντρικής συνεργασίας στην προσέγγιση του Ολοκαυτώματος
- ▶ συνειδητοποίηση της συμβολής των διαφόρων επιστημών - μαθημάτων στην κατανόηση του Ολοκαυτώματος.

Σε ό,τι αφορά τη μεθοδολογία έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- ▶ Ομαδοκεντρική συνεργασία (π.χ. στο Εβραϊκό Μουσείο Θεσσαλονίκης οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες, επεξεργάζονται φυλλάδιο ερωτήσεων (**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2**) και παρουσιάζουν την εργασία τους στον χώρο της βιβλιοθήκης
- ▶ Δυνατότητα αλληλοδιδασκτικής μεθόδου
- ▶ Παρουσίαση με μορφή power point ή video
- ▶ Δυνατότητα εφαρμογής του εκπαιδευτικού δράματος (drama in education).

Β' ΑΝΑΛΥΣΗ

Η παρουσίαση του θέματος «ΤΟ ΟΛΟΚΑΥΤΩΜΑ ΤΩΝ ΕΒΡΑΙΩΝ ΤΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ» σε σχέση με την τοπική ιστορία ακολουθεί τρία στάδια:

1^ο ΣΤΑΔΙΟ (ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ – ΠΡΟΠΑΡΑΣΚΕΥΗ): Ιστορική ενημέρωση των μαθητών που περιλαμβάνει:

▶ Ένα πρώτο ερέθισμα δίνεται με την αναφορά στις **Παγκόσμιες Μέρες** κατά τη διάρκεια της πρωινής συγκέντρωσης των μαθητών. Με αφορμή την 27^η Ιανουαρίου ως «Μέρα Μνήμης των Θυμάτων του Ολοκαυτώματος» προ (σ) καλούμε τους μαθητές σε αναζήτηση της ιστορικής αλήθειας. Η κάθε μέρα έχει τις δικές της μνήμες...

▶ **Γενική ανάλυση του Β' Παγκοσμίου πολέμου σε ευρωπαϊκό, εθνικό και τοπικό επίπεδο με τη μορφή power point.** Οι μαθητές αφενός γνωρίζουν το **ιστορικό πλαίσιο** του πολέμου (χρονολογία, αφορμή και αίτια, πρωταγωνιστές, τόπος διεξαγωγής, συνέπειες) και αφετέρου κατανοούν τον τρόπο της εξάπλωσης της **ναζιστικής** ιδεολογίας.

Το θέμα δίνει πρόσφορο έδαφος και σε **διαθεματική προσέγγιση** από εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων. Στο **2^ο Γυμνάσιο Ευκαρπίας** προσεγγίσαμε διαθεματικά το θέμα από πλευράς Θεολογίας, Λογοτεχνίας, Ιστορίας, Φυσικών Επιστημών και Τέχνης.

Σε **τοπικό επίπεδο** σχετικά με το **εβραϊκό Ολοκαύτωμα** αναλύουμε: τους όρους Ολοκαύτωμα και Γενοκτονία, τη συμμετοχή των Θεσσαλονικέων Εβραίων στον ελληνο - ιταλικό πόλεμο, στην Εθνική Αντίσταση, την προώθηση της «Τελικής Λύσης», τα μέτρα που καθιερώθηκαν σε βάρος των Θεσσαλονικέων Εβραίων, τα γεγονότα της 11/7/1942 στην Πλατεία Ελευθερίας, την παρουσία Εβραίων στο τότε στρατόπεδο συγκέντρωσης ΠΑΥΛΟΥ ΜΕΛΑ, τη στάση της ελλαδικής Εκκλησίας, τον εγκλεισμό στο γκέτο Βαρόνου Χιρς και την αναχώρησή τους το 1943 για το στρατόπεδο εξόντωσης Άουσβιτς – Μπικενάου (Πολωνία). Οι μαθητές προσεγγίζουν το θέμα μέσα από:

▶ **προφορικές ή γραπτές μαρτυρίες** Ελλήνων Εβραίων - επιζώντων. Στο σχολείο είχαμε προσκαλέσει και μίλησε στους μαθητές η Έρικα – Μύριαμ Αμαρίλιο, το γένος Κούνιο (*Κούνιο – Αμαρίλιο Ε., 2006, σελ 90 κ.έ*), που περιέγραψε την εμπειρία της στο ναζιστικό στρατόπεδο εξόντωσης Άουσβιτς – Μπικενάου.

▶ **γραπτές μαρτυρίες** που περιγράφουν, είτε τη διάσωση Εβραίων από χριστιανούς συμπολίτες τους (*Κρυμμένα παιδιά στην Ελλάδα της κατοχής, 2003*), είτε την αναχώρηση των Ελλήνων Εβραίων της Θεσσαλονίκης π.χ. λογοτεχνικά κείμενα των Γιώργου Ιωάννου και Ντίνου Χριστιανόπουλου (*Σταυρακοπούλου Σ., 2015, σελ. 33-40*).

▶ προβολές σχετικών **video** στο σχολείο.

▶ διανομή **έντυπου υλικού (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3)**

2^ο ΣΤΑΔΙΟ (ΕΠΙΤΟΠΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕ ΒΙΩΜΑΤΙΚΕΣ & ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ):

Η **επιτόπια προσέγγιση** του Ολοκαυτώματος περιλαμβάνει:

▶ περίπατο και επιτόπια ιστορική αναφορά σε ιστορικούς χώρους (Ζαφείρης Χ., 2016, σελ. 142-150) που συνδέονται με το εβραϊκό ολοκαύτωμα (Παλιός Σιδηροδρομικός Σταθμός, Πλατεία Ελευθερίας, Μνημείο Ολοκαυτώματος και Εβραϊκό Μουσείο). Οι μαθητές εκφράζουν τη δική τους αλήθεια με ξεχωριστό τρόπο μέσα από την εφαρμογή του **Εκπαιδευτικού Δράματος** (π.χ. Τεχνική γραφής).

Στο **Εβραϊκό Μουσείο Θεσσαλονίκης**, πέρα από την επεξεργασία των φυλλαδίων, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ακούσουν από Θεσσαλονικείς Εβραίους, δεύτερης και τρίτης γενιάς, τον τρόπο διαχείρισης ενός τέτοιου τραυματικού βιώματος.

▶ Σημαντική είναι και η **σφαιρική προσέγγιση** της ναζιστικής θηριωδίας με επισκέψεις και σε άλλους ιστορικούς χώρους π.χ. στρατόπεδο συγκέντρωσης ΠΑΥΛΟΥ ΜΕΛΑ (ΚΑΦΤΑΝΤΖΗΣ Γ., 1999), τόπους εκτελέσεων (σημερινό Δημαρχείο ΠΑΥΛΟΥ ΜΕΛΑ, περιοχή Επταπυργίου), περιοχή «14» στην Ευκαρπία, μαρτυρικός Χορτιάτης. Επιδιώκουμε ζωντανές μαρτυρίες από συγγενικά πρόσωπα που βίωσαν τη ναζιστική βαρβαρότητα (Μαρτυρία κ. Βέτας Μύλκογλου, που είναι συγγενικό πρόσωπο ενός από τους 14 πατριώτες που εκτελέστηκαν στην Ευκαρπία στις 31/7/1944). Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια οι μαθητές μας είχαν τη δυνατότητα να ενημερωθούν για μαζικά εγκλήματα των Ναζί σε μαρτυρικούς τόπους (Σκοπευτήριο Καισαριανής, Δίστομο, Κλεισούρα, Κομμένο) στα πλαίσια εκπαιδευτικών εκδρομών ή πολιτιστικών και περιβαλλοντικών προγραμμάτων.

▶ Σ' αυτό το στάδιο έχουμε και την παρακολούθηση σχετικών **κινηματογραφικών ταινιών**, π.χ. «Η ζωή είναι ωραία», «Ο πιανίστας», «Η κλέφτρα των βιβλίων», που απεικονίζουν τη ναζιστική βαρβαρότητα.

3^ο ΣΤΑΔΙΟ (ΜΕΤΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ): Μετά την επιτόπια προσέγγιση του Ολοκαυτώματος ακολουθεί μετεπεξεργασία στο σχολείο. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να περιγράψουν εικόνες, συναισθήματα, εσωτερικές φοβίες που γεννά μια τέτοια ξεχωριστή διδακτική εμπειρία εκτός σχολικής τάξης.

Στο σχολείο οι μαθητές καλούνται να αναλύσουν την κινηματογραφική ταινία που είδαν, είτε με την εφαρμογή τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος, είτε με φυλλάδιο επεξεργασίας (**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4**) ακολουθώντας τη **μέθοδο Perkins**.

Τέλος, η προσέγγιση του θέματος έχει γίνει και με θεατρική απόδοση, όπου οι μαθητές υποδύονται ρόλους και βιώνουν τα ποικίλα συναισθήματα των πρωταγωνιστών μιας άλλης ιστορικής περιόδου.

Συγκεκριμένα, έχουμε ανεβάσει τις **θεατρικές παραστάσεις**:

► **«ΟΛΟΚΑΥΤΩΜΑ» (2007)**: Σύνθεση βασισμένη στα λογοτεχνικά έργα «ΤΟ ΑΓΟΡΙ ΜΕ ΤΗ ΡΙΓΕ ΠΙΤΖΑΜΑ» του Τζον Μπλόν και «Η ΝΥΧΤΑ» του Ελί Βιζέλ (τιμημένος με Βραβείο Νόμπελ Ειρήνης το 1986), διανθισμένα με έργα Θεσσαλονικέων λογοτεχνών και ποιητών. Η παράσταση δόθηκε παρουσία του τότε Διοικητικού Συμβουλίου και πολλών Μελών της Ισραηλιτικής Κοινότητας Θεσσαλονίκης.

► **«ΠΟΤΕ ΞΑΝΑ» (2016)**: Αυτό το θεατρικό κείμενο έχει ιδιαίτερη αξία, γιατί αποτελεί σύνθεση που αξιοποιεί τις μετακειμενικές μεταγραφές που αναπτύχθηκαν από μαθητές μας στο μάθημα της Λογοτεχνίας, τα λογοτεχνικά έργα Θεσσαλονικέων και μη συγγραφέων, τα ποιητικά κείμενα των ίδιων των μαθητών μας, τις προσωπικές μαρτυρίες ή συνεντεύξεις των κατοίκων της περιοχής, καθώς και τις μαρτυρίες των κρατουμένων στο τότε ναζιστικό στρατόπεδο συγκέντρωσης «ΠΑΥΛΟΥ ΜΕΛΑ» και των εκτοπισμένων Ελλήνων Εβραίων της Θεσσαλονίκης.

Γ΄ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος σ' όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης αποτελεί ένα ουσιαστικό καθήκον· αφενός διασώζει την ιστορική μνήμη και αφετέρου ανοίγει νέους ορίζοντες στη διερεύνηση του ναζιστικού φαινομένου. Οφείλουμε να ξεφύγουμε από τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας και να αναζητήσουμε διαδρόμους που θα ενισχύουν την κριτική σκέψη των μαθητών, θα τους ωθούν σ' έναν πιο δημιουργικό προβληματισμό, καθώς και θα τους προτρέπει να προτείνουν λύσεις για την αποτροπή παρόμοιων τραγικών σελίδων της ιστορίας. Διδάσκοντας το Ολοκαύτωμα συμβάλλουμε «στην ανάδειξη της διαφορετικότητας με στόχο την καλλιέργεια στάσεων αποδοχής της ετερότητας, διαπολιτισμικής κατανόησης και κοινωνικής αμοιβαιότητας, αλληλεγγύης, προσωπικής και συλλογικής ευθύνης» (Κόκκινος Γ., Βλαχού Μ., Σακκά Β., Κουνέλη Ε., Κώστογλου Α, Παπαδόπουλος Σ, 2007).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- 1) *Ασωνίτης Σπυρίδων – Παππάς Θεόδωρος, (Α΄ ΕΚΔΟΣΗ 2006), Τοπική ιστορία ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ – ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, ΟΕΔΒ, ΑΘΗΝΑ.*
- 2) *Βλ. ΚΟΥΝΙΟ – ΑΜΑΡΙΛΙΟ ΕΡΙΚΑ, (2006 ΑΠΡΙΛΙΟΣ), 50 ΧΡΟΝΙΑ ΜΕΤΑ...ΑΝΑΜΝΗΣΕΙΣ ΜΙΑΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΙΩΤΙΣΣΑΣ ΕΒΡΑΙΑΣ, ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, ΙΑΝΟΣ.*
- 3) *Κρυμμένα παιδιά στην Ελλάδα της κατοχής (2003), Έκδοση του Εβραϊκού Μουσείου της Ελλάδος.*
- 4) *ΣΤΑΥΡΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΣΩΤΗΡΙΑ (2015), Η γερμανική κατοχή σε πεζογράφους της Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, ΜΑΛΛΙΑΡΗΣ παιδεία.*
- 5) *ΖΑΦΕΙΡΗΣ ΧΡΙΣΤΟΣ (2016), Η ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ ΤΩΝ ΕΒΡΑΙΩΝ, Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο.*
- 6) *ΚΑΦΤΑΝΤΖΗΣ ΓΙΩΡΓΟΣ (1999), ΤΟ ΝΑΖΙΣΤΙΚΟ ΣΤΡΑΤΟΠΕΔΟ ΠΑΥΛΟΥ ΜΕΛΑ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ, ΟΠΩΣ ΤΟ ΕΖΗΣΕ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΓΡΑΦΕΙ ΣΤΟ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΤΟΥ ΕΝΑΣ ΟΜΗΡΟΣ, Ο ΛΕΩΝΙΔΑΣ ΠΙΑΣΗΜΑΚΟΠΟΥΛΟΣ, ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, Παρατηρητής.*
- 7) *Προσεγγίζοντας το Ολοκαύτωμα στο ελληνικό σχολείο (2007), Γιώργος Κόκκινος, Μαρία Βλαχού, Βασιλική Σακκά, Ευαγγελία Κουνέλη, Αγγελουρανία Κώστογλου, Σταύρος Παπαδόπουλος, ΑΘΗΝΑ, Ταξιδευτής.*

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ &	ΤΟΠΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ
Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	Β΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 1: ΜΕΓΑΛΩΝΟΥΜΕ ΚΑΙ ΑΛΛΑΖΟΥΜΕ	ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 4: ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ «ΑΛΛΟΙ»	ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 3: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΣΤΗΝ ΟΡΘΟΔΟΞΙΑ ΚΑΙ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ
Οι ναοί της νέας θρησκείας: Από τις κατακόμβες και τα οικήματα στην ανέγερση μεγαλόπρεπων βασιλικών.	Ο πολιτισμένος κόσμος απέναντι στον «άλλο»: Μισαλλοδοξία, γενοκτονίες και ολοκαυτώματα, προσφυγιά, ξενοφοβία.	Ο νεομάρτυρας Αλέξανδρος Σμόρελ και η αντιναζιστική οργάνωση «Λευκό ρόδο».
Σύνδεση με την τοπική ιστορία Α) Επίσκεψη και επιτόπια αναφορά για την ιστορία του ναού αγίου Δημητρίου (ναός βασιλικής), της Ροτόντας (περίκεντρος ναός) και της Αγίας Σοφίας (Βασιλική με τρούλο). Β) Περιήγηση στο Γαλεριανό συγκρότημα. Γ) Σύνδεση με την Οθωμανική περίοδο στη Θεσσαλονίκη: Η μετατροπή των ιερών ναών σε τεμένη και η εξέλιξή τους μετά την απελευθέρωση (1912). Διαθεματική προσέγγιση	Σύνδεση με την τοπική ιστορία Α) Επίσκεψη στον μαρτυρικό Χορτιάτη. Β) Το Ολοκαύτωμα και η εξόντωση της Εβραϊκής Κοινότητας Θεσσαλονίκης Γ) Ιστορικός περίπατος: - Παλιός Σιδηροδρομικός Σταθμός - Πλατεία Ελευθερίας - Εβραϊκό Μουσείο Θεσσαλονίκης - Στρατόπεδο συγκέντρωσης ΠΑΥΛΟΥ ΜΕΛΑ Δ) Γνωριμία με επιζώντες και πρόσωπα δεύτερης & τρίτης γενιάς.	→ Μελέτη βιογραφίας Αλέξανδρου Σμόρελ → Ποια η επιρροή της θρησκευτικότητάς του στον αντιναζιστικό του αγώνα; → Η αντιναζιστική οργάνωση «Λευκό ρόδο». Σύνδεση με την τοπική ιστορία Α) Ποια η συμβολή των φοιτητών του Α.Π.Θ. και των νέων της Θεσσαλονίκης στον αντιναζιστικό αγώνα κατά την περίοδο της γερμανικής κατοχής; Β) Η περίπτωση του Ξυπόλυτου Τάγματος. Γ) Η ιστορία του αρχ. Διονυσίου Χαράλάμπους - Φυλάκιση στο στρατόπεδο ΠΑΥΛΟΥ ΜΕΛΑ και ο εκτοπισμός σε ναζιστικό στρατόπεδο στη Γερμανία.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ - Η εκτόπιση / εξόντωση (4 ^η αίθουσα)
Υπεύθυνοι ερωτηματολογίου: Μαρίνα Καραφυλλίδου (φιλόλογος) - Γεώργιος Λαδόπουλος (θεολόγος)
Στόχος της ομάδας: Να γνωρίσει τον τρόπο που αφανίστηκε η εβραϊκή κοινότητα της Θεσσαλονίκης και να προβληματιστεί πάνω στο απάνθρωπο και τραγικό γεγονός.
<p>1. α) Δείτε το αστέρι που αναγκάστηκαν οι Εβραίοι να φορέσουν. Γιατί πιστεύετε ότι τους υποχρέωσαν να το φορέσουν;</p> <p>_____</p> <p>β) Τι χρώμα έχει το αστέρι που φορούσαν οι Εβραίοι; Υπήρχαν και άλλα χρώματα αστεριών; Σε ποιες ομάδες ανθρώπων αντιστοιχούν;</p> <p>_____</p> <p>2. Παρατηρήστε και περιγράψτε την πρέσα κατασκευής των αστεριών.</p> <p>_____</p> <p>3. Ποιες άλλες απαγορεύσεις υπέστησαν οι Εβραίοι και γιατί;</p> <p>_____</p> <p>4. Παρατηρήστε τις φωτογραφίες του εκτοπισμού και πλάστε ένα διάλογο ανάμεσα σ' έναν εβραίο Θεσσαλονικιό και σ' έναν χριστιανό Θεσσαλονικιό που παρατηρεί.</p>

-
5. Δείτε και αναφέρετε αντικείμενα των στρατοπέδων συγκέντρωσης/εξόντωσης. Γιατί νομίζετε ότι φορούσαν όλοι τις ίδιες στολές;
-
6. Βρείτε την αναφορά στην εξέγερση των Ελλήνων Εβραίων στο στρατόπεδο Άουσβιτς – Μπικενάου. Γιατί εξεγέρθηκαν και ποια η κατάληξη της εξέγερσης;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΩΝ ΕΒΡΑΙΩΝ ΤΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ ΚΑΙ Η ΕΞΟΝΤΩΣΗ ΤΟΥΣ

Οι περισσότεροι Εβραίοι στην Ελλάδα είναι **Σεφαραδίτες** (προέρχονται από την Ισπανία), αλλά στη χώρα μας έχουμε και λίγους **Ρωμανιώτες** (μιλούν την ελληνική διάλεκτο με εβραϊκά στοιχεία) καθώς και τους **Ασκεναζίτες** δηλ. Εβραίους που προέρχονται από την Κεντρική Ευρώπη. Ορισμένες ομάδες Εβραίων είχαν καταφύγει επίσης στην Ελλάδα προς το τέλος του 19ου και στις αρχές του 20ου αι. από τις περιοχές του Πόντου όπου συγκατοικούσαν με τις ελληνικές κοινότητες, υπό την πίεση των πογκρόμ και άλλων διώξεων. Μετά την εκδίωξη τους από την Ισπανία (**Βασιλικό Διάταγμα του Φερδινάνδου και της Ισαβέλλας, 1492**), περίπου 15.000 με 20.000 **Σεφαραδίτες** εγκαταστάθηκαν στη Θεσσαλονίκη. Οι μετανάστες αυτοί εγκατέστησαν το πρώτο τυπογραφείο στην πόλη, η οποία απέκτησε φήμη ως κέντρο εμπορίου και μάθησης. Η συνεχής άφιξη Εβραίων από διάφορες ευρωπαϊκές περιοχές, εξαιτίας των διωγμών, οδήγησε σε αύξηση του εβραϊκού πληθυσμού, που στην πραγματικότητα, ως τις αρχές του 20ού αιώνα οι Εβραίοι αποτελούσαν πάνω από το μισό του πληθυσμού της πόλης. Ως αποτέλεσμα της εβραϊκής επιρροής, ακόμη και αρκετοί, μη Εβραίοι, στη Θεσσαλονίκη μιλούσαν την Ισπανοεβραϊκή (Λαντίνο).

Κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου η Ελλάδα κυριεύθηκε από τις δυνάμεις του Άξονα. Υπολογίζεται ότι 12.898 Έλληνες Εβραίοι πολέμησαν στον ελληνικό στρατό. Ένας από τους πλέον γνωστούς ήταν ο συνταγματάρχης Μορδεχάι Φριζής, ο οποίος πρώτος απώθησε με επιτυχία τους Ιταλούς, αλλά αργότερα σκοτώθηκε από πυρά της ιταλικής αεροπορίας. Συνολικά, το 86% των Ελλήνων Εβραίων, κυρίως στις περιοχές υπό γερμανική και βουλγαρική κατοχή, δολοφονήθηκαν παρά τις προσπάθειες ορισμένων Ιεραρχών (π.χ ο τότε Αρχιεπίσκοπος Αθηνών Δαμασκηνός, ο τότε μητροπολίτης Ζακύνθου Χρυσόστομος Δημητρίου) και αρκετών Χριστιανών της πόλης να τους παράσχουν καταφύγιο. Εντούτοις, ορισμένοι κατόρθωσαν να κρυφτούν με τη βοήθεια των χριστιανών γειτόνων τους ή ακόμη και αντιστασιακών ομάδων.

9 Απριλίου 1941: Οι Γερμανοί μπήκαν στη Θεσσαλονίκη. Σταδιακά άρχισαν σε εφαρμογή το σχέδιο της «**Τελικής Λύσης**» δηλ. της εξόντωσης των Εβραίων.

11 Ιουλίου 1942, μέρα Σάββατο, οι Γερμανοί συγκέντρωσαν τους άρρενες Εβραίους στην **Πλατεία Ελευθερίας** για να τους καταγράψουν και να τους στείλουν σε καταναγκαστικά έργα. Ο σκοπός όμως ήταν να τους εκτοπίσουν στα στρατόπεδα εξόντωσης (Άουσβιτς). Κατά την καταγραφή τους οι Γερμανοί και οι Έλληνες συνεργάτες τους προέβησαν σε βασανιστήρια και εξευτελισμό των Εβραίων. Η μέρα εκείνη έμεινε στην ιστορία ως **Μαύρο Σάββατο**. Η Ισραηλιτική Κοινότητα Θεσσαλονίκης πλήρωσε το ποσό των 2,5 δισεκατομμυρίων δραχμών για την ελευθερία της, αλλά το μόνο που κατάφερε ήταν να καθυστερήσει την εκτόπιση ως τον επόμενο **Μάρτιο του '43**. Οι Εβραίοι της πόλης οδηγήθηκαν στον παλιό σιδηροδρομικό σταθμό με τελικό προορισμό το Άουσβιτς (Πολωνία). Μόνο 1850 από τους 50 χιλιάδες των Ελλήνων Εβραίων της Θεσσαλονίκης επέστρεψαν και βρήκαν τις περισσότερες από τις εξήντα συναγωγές τους κατεστραμμένες, το νεκροταφείο τους συλημένο και τα σχολεία τους ερειπωμένα.

Η εβραϊκή κοινότητα της Θεσσαλονίκης αριθμεί σήμερα περίπου 1.000 μέλη και διατηρεί δυο συναγωγές.

(Βλ. *Ιστορία των Εβραίων στην Ελλάδα – Βικιπαίδεια, ανακτήθηκε από https://el.wikipedia.org/wiki/Ιστορία_των_Εβραίων_στην_Ελλάδα*).

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΤΑΙΝΙΑΣ: «Ο ΠΙΑΝΙΣΤΑΣ»,
(ΡΟΜΑΝ ΠΟΛΑΝΣΚΙ, 2002) – ΒΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ PERKINS ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ
ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ.**

► **Α΄ ΦΑΣΗ:** ΟΠΤΙΚΟ ΕΡΕΘΙΣΜΑ & ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΠΡΩΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ

► **Β΄ ΦΑΣΗ:** ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

- 1) Ποιο το θέμα της ταινίας;
- 2) Ποια τα πρωταγωνιστικά και τα δευτεραγωνιστικά πρόσωπα;
- 3) Που εξελίσσονται τα γεγονότα και σε ποια ιστορική περίοδο;
- 4) Ποια σκηνή σας άρεσε και γιατί;
- 5) Ποιες είναι οι συνθήκες στο γκέτο της Βαρσοβίας; Ποια συναισθήματα σας προκαλούνται;
- 6) Ποια προβλήματα είχε να αντιμετωπίσει ο πιανίστας;

► **Γ΄ ΦΑΣΗ:** ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ – ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ

- 1) Ποιες ομάδες και γιατί στοχοποιήθηκαν από τον Χίτλερ;
- 2) Πώς επηρεάζει η ναζιστική ιδεολογία την καθημερινότητα των πολιτών, εβραίων και μη;
- 3) Τι θα σήμανε για τη δική σας ζωή, η επικράτηση μιας τέτοιας ιδεολογίας;
- 4) Ποιες απώλειες είχαν τα κεντρικά πρόσωπα μέσα σ' αυτή την ιδεολογία;
- 5) Ποιες σκηνές εκφράζουν την ανθρωπιά μέσα σε ένα φόντο βαρβαρότητας και εκφοβισμού; Πώς θα αντιδρούσες, αν ήσουν στη θέση του Γερμανού αξιωματικού Βίλμ Χόσενφελντ;
- 6) Αν συναντούσα τους Βλαντισλάβ Σπίλμαν (πιανίστας) και Βίλμ Χόσενφελντ (Γερμανός αξιωματικός), θα τους έλεγα...

► **Δ΄ ΦΑΣΗ:** ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ – ΔΙΝΟΝΤΑΣ ΤΗ ΔΙΚΗ ΜΟΥ ΕΡΜΗΝΕΙΑ

- 1) Λογοτεχνική, ποιητική ή εικαστική απεικόνιση εμπνευσμένη από την ταινία.
- 2) Γράφοντας σ' έναν αρνητή του Ολοκαυτώματος:.....
- 3) Αναστοχασμός: Απεικονίζοντας την ταινία με σωματικό γλυπτό.

Το μάθημα των Θρησκευτικών, μονοπάτι αναζήτησης, αμφισβήτησης, ελευθερίας και αυτογνωσίας

Γεώργιος Ι. Δέβρας
Ιδιότητα: ΠΕ 70 Δάσκαλος
Δ/ντής 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Θέρμης
georgios.devras@gmail.com

Περίληψη

Το μάθημα των Θρησκευτικών είναι απομειωμένο τόσο στο σημερινό σχολείο όσο και στις συνειδήσεις πολλών σημερινών δασκάλων. Το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων και ο τρόπος διδασκαλίας σίγουρα συνέβαλαν σημαντικά στο γεγονός αυτό. Κι όμως το μάθημα των Θρησκευτικών αποτελεί σημαντικό παράγοντα αντίστασης, αυτογνωσίας και αυθυπερβάσης τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό, εθνικό επίπεδο. Για να λειτουργήσει όμως προς αυτή την κατεύθυνση θα πρέπει οπωσδήποτε να συντονιστεί με την πνευματική του ιδιορρυθμία. Χωρίς να παραθεωρεί και να υποτιμάει τον κόσμο της γνώσης, οφείλει να προβάλλει κυρίως τον κόσμο της πίστεως. Δεν αρκεί να δίνει στους μαθητές γενικά γνωστικές πληροφορίες για τη δική μας Εκκλησία αλλά και για τις άλλες χριστιανικές ομολογίες και τις άλλες θρησκείες. Οφείλει, επίσης, να καταναγκάζεται από το παιδαγωγικό πρότυπο του αγίου και σε κάθε ευκαιρία να καταφεύγει στα νάματα της ελληνορθόδοξης παράδοσης του λαού μας.

Λέξεις κλειδιά: παιδεία, ανθρωπολογικό πρότυπο, πίστη, παράδοση.

A. Εισαγωγή

Είναι γεγονός πως στο σημερινό σχολείο και στις συνειδήσεις πολλών δασκάλων, το μάθημα των Θρησκευτικών θεωρείται δευτερεύον και ίσως, ίσως όχι απαραίτητο. Το συμπέρασμά μου αυτό δεν το συνάγω στατιστικά αλλά από την γενικότερη όσμωση πολλών χρόνων στο ελληνικό σχολείο, τόσο εντός Ελλάδας όσο και στο εξωτερικό. Κι όμως στο μάθημα αυτό μας δίνεται η μοναδική ευκαιρία να μιλήσουμε με τους μαθητές μας για το νόημα της ζωής και του θανάτου. Για τη χαρά και τη λύπη. Για το νόημα του ανθρώπινου πόνου. Για τα μικρά και τα μεγάλα του ανθρώπινου βίου. Μας δίνεται η δυνατότητα να αφουγκραστούμε την αγωνία, τα όνειρα, τις ελπίδες, τους πόθους, τις επιδιώξεις, τις κραυγές, τον θυμό τους.

Πώς όμως και γιατί άραγε εξέπεσε στις συνειδήσεις πολλών Ελλήνων δασκάλων το μάθημα των θρησκευτικών;

Έχει σχέση άραγε η έκπτωση του μαθήματος με την γενικότερη κάμψη της θρησκευτικότητας;

Έχει σχέση με το γεγονός ότι ο λόγος της πίστεως και ο λόγος της ζωής δεν συμπορεύονται;

Έχει σχέση με το γεγονός ότι η πίστη έχει υποχωρήσει έναντι του λογικού;

Έχει σχέση με το γεγονός ότι η εκπαίδευση σήμερα, σχεδόν μονοσήμαντα, επιδιώκει να εφοδιάσει τους μαθητές με δεξιότητες που θα τους καταστήσουν προοπτικά στελέχη και γρανάξια της βιομηχανίας, της διοίκησης και της γραφειοκρατικής δομής των σύγχρονων κοινωνιών και δεν αποσκοπεί στη μόρφωση υψηλοφρόνων πολιτών-προσώπων που με το ήθος και το πνεύμα της ευθύνης θα τρέπουν την ανθρώπινη κοινότητα από εταιρεία ανάγκης και συμφέροντος σε κοινωνία πνεύματος;

Προκύπτει ακόμα το ερώτημα: Πώς στην παράδοση αιώνων ενός λαού, που βλάστησε από τα σπλάχνα του τον Ακάθιστο Ύμνο και τα δημοτικά τραγούδια, που έπλασε την Αγια-Σοφία και τις αιγαιοπελαγίτικες εκκλησίες, που για αιώνες ολόκληρους είχε ως ανθρωπολογικό, παιδαγωγικό πρότυπο τον θεωμένο άνθρωπο, τον άγιο, τελικά επικράτησε σήμερα το παιδαγωγικό πρότυπο του **homo economicus**, ο οποίος δίνοντας προτεραιότητα στον οικονομισμό και στην χρησιμοθηρία, πνίγεται σε χιλιαστικά οράματα ευημερίας και μιας ενδοκοσμικής εσχατολογίας; Συνιστά άραγε αυτό το γεγονός πρόοδο ή παρακμή;

Για να μπορέσουμε να απαντήσουμε στα παραπάνω ερωτήματα θα επιχειρήσουμε αρχικά να προσδιορίσουμε το νόημα του όρου παιδεία και να παρακολουθήσουμε με συντομία μέσα από ποιες ιστορικές διαδρομές, συναντήσεις φιλοσοφικών ρευμάτων και διαλεκτικές συναρτήσεις φτάνουμε στη σημερινή εκπαίδευση και παιδεία γενικότερα. Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε προσεκτικά να προτείνουμε με διάκριση και αγωνία κάποιες κατευθύνσεις, με τις οποίες, ενδεχομένως, θα ήταν καλό να συμπορεύεται τόσο το μάθημα των Θρησκευτικών όσο και οι διδάσκοντες αυτό.

B. Τι είναι παιδεία και πώς διδάσκεται

Παιδεία είναι όλες εκείνες οι συγκλίνουσες γνώσεων αντιλήψεων και διαισθήσεων που τελικό σκοπό και στόχο έχουν τη διαμόρφωση ακέραιων και ολοκληρωμένων ατόμων. Ατόμων με προσωπικότητα, αυτοπεποίθηση, με επιμονή σε κάποιο σκοπό. Η παιδεία διδάσκεται έμμεσα σε όλα τα στάδια μάθησης στην εκπαίδευση μέσα από διδαχές και αναφορές σε πρότυπα βίου περασμένων ανθρώπων που αγωνίστηκαν για ιδανικά, πραγμάτωσαν έργα στοχασμού ή Τέχνης σπουδαία και

διαχρονικά, διακρίθηκαν στην επιστήμη, θυσιάστηκαν για την πίστη τους, για την αγάπη τους, δόθηκαν στην ανθρωπότητα, ξεπέρασαν τον χοϊκό εαυτό τους. Διδάσκεται ακόμα και με παραδείγματα και αναφορές σε αρνητικά πρότυπα, πρότυπα προς αποφυγήν. Τελικά η παιδεία είναι μίμηση. Γι αυτό χρειάζεται υποδείγματα και παραδείγματα. Δεν συντελείται με θεωρητικές έννοιες. Γι αυτό οι αρχαίοι πλάθουν τους μύθους τους. Γι' αυτό ο Χριστός μιλάει με παραβολές. Έτσι τελικά δημιουργούνται σε κάθε εποχή τα ανθρωπολογικά πρότυπα.

Γ. Ανθρωπολογικά, παιδαγωγικά πρότυπα

Γ1. Αρχαιότητα και Βυζάντιο

Ανθρωπολογικό πρότυπο της αρχαιότητας, και κάθε μετέπειτα Ουμανισμού(αυτό με επιφύλαξη), είναι ο «καλός κ' αγαθός» άνθρωπος, ενώ στην ελληνορθόδοξη παιδεία και παράδοση ανθρωπολογικό ιδεώδες είναι ο πεπληρωμένος Θείας Χάριτος άνθρωπος ο άγιος ή ο «κατά χάριν» θεάνθρωπος. Αυτό προσανατολίζει τον άνθρωπο όχι να θέτει σαν στόχο της ζωής του απλά την ηθική καλύτερευσή του αλλά την κατά χάριν θέωσή του. «...Η θέωση δεν είναι ιδεαλιστικός πόθος αλλά πραγματικότητα...»¹. Επιβεβαίωση του γεγονότος της θεώσεως, αποτελούν οι άγιοι και αυτό δηλώνεται είτε με τη ζωή και τα θαύματά τους όσο ζουν είτε και μετά τον θάνατό τους με την αφθαρσία των λειψάνων τους και άλλα θεοσημεία, δηλωτικά της αγιότητάς τους. Η προτεραιότητα δίνεται στην καρδιά, η οποία θεωρείται το οντολογικό κέντρο της υπάρξεως και η κάθαρσή της από τα πάθη είναι η αφετηρία του αγώνα για τη θέωση αλλά και για τη θεμελίωση σχέσης ανιδιοτέλειας με τους άλλους ανθρώπους. Το πνεύμα αυτό της ανιδιοτέλειας εκφράζεται και στην ελληνική παροιμία: «*Κάμε το καλό και ρίξ' το στο γυαλό*», που είναι ουσιαστικά νεώτερη απόδοση του Ευαγγελικού λόγου: «*Μακάριον εστί διδόναι μάλλον ή λαμβάνειν*»(Πραξ. 20,25). Αυτό, το πνεύμα της ανιδιοτέλειας, είναι η πνευματική μήτρα που γέννησε, ως εκούσια αυτοθυσία για τους άλλους, τις Θερμοπύλες, την Αλαμάνια, το Μανιάκι, το Κούγκι, το Ζάλογγο, το Αρκάδι.

Δεν είναι τυχαίο πως στην Ανατολική Αυτοκρατορία των Ρωμαίων, το Βυζάντιο, σ' αυτό το κρατικό μόρφωμα, στο οποίο ο Ελληνισμός συνεχίζει την ιστορική του παρουσία μπολιασμένος από την πίστη του Χριστού, αυθεντίες δεν είναι ούτε οι αυτοκράτορες ούτε οι μορφωμένοι ούτε οι πλούσιοι ούτε καν οι πατριάρχες αλλά οι μεγάλοι Γέροντες, οι πνευματικοί Πατέρες.

Αυτή η παράδοση συνεχίζεται και στα χρόνια της ξένης κυριαρχίας Φράγκων και Οθωμανών. Εξακολουθεί στην παιδεία να δίνεται το βάρος πρώτιστα στην πνευματικότητα κι όχι στη σχολική σοφία. Ακμή θεωρείται όχι η μόρφωση σοφών, χωρίς να παραθεωρείται κι αυτή, αλλά η ανάδειξη αγίων. Η περίπτωση των Νεομαρτύρων που είναι συνεχιστές της παράδοσης των παλαιών μαρτύρων και των οποίων τον αριθμό, ο άγιος Νικόδημος ο Αγιορείτης ανεβάζει σε 6000 κατά τη διάρκεια της δουλείας, πιστοποιεί αυτή την αλήθεια.

Γράφει χαρακτηριστικά ο Πατριάρχης Κύριλλος Λούκαρις στα 1638, τότε που οι Ορθόδοξοι λαοί της Ανατολής στενάζουν κάτω από την Οθωμανική Αυτοκρατορία:

«... Ας είχε βασιλεύσει ο Τούρκος εις την Φραγκίαν δέκα χρόνους, χριστιανούς εκεί δεν εύρισκες· και εις την Ελλάδα τώρα τριακοσίους χρόνους ευρίσκεται και κακοπαθούν οι άνθρωποι και βασανίζονται δια να στέκουν εις την πίστιν τους, και λάμπει η πίστις του Χριστού και το μυστήριον της ευσεβείας και εσείς μου λέγετε ότι δεν έχομεν σοφίαν; Την σοφίαν σου δεν εθέλω εμπρός εις τον σταυρόν του Χριστού· κάλλιον ήτο να έχη τινάς και τα δύο, δεν το αρνούμαι, πλην από τα δύο τον σταυρόν του Χριστού προτιμώ».

Αυτή είναι η μαρτυρική φωνή ενός κόσμου, ο οποίος ανήκει στην ιστορική μας συνέχεια, συνιστά την προηγούμενη ύπαρξη μας και για να τον αφουγκραστούμε, να τον κατανοήσουμε και να τον ερμηνεύσουμε, χρειάζεται να αποδεσμευτούμε από τα σημερινά κριτήρια και τις ιδεολογικές προϋποθέσεις και νοοτροπίες, οι οποίες ανήκουν σ' έναν κόσμο που προέκυψε από τις ευρωπαϊκές ανακατατάξεις μετά τη γαλλική επανάσταση (1789) και όλο τον 19^ο και 20^ο αιώνα.

B2. Ευρώπη

Η Ευρώπη στην οποία ζούμε και κινούμαστε σήμερα, προήλθε από την διαλεκτική τεσσάρων κυρίως ιδεολογικοφιλοσοφικών συστημάτων, που διαμορφώθηκαν στον δυτικό μεσαίωνα:

Του σχολαστικισμού, ο οποίος συνέτεινε στην εκφίλοσόφηση και εκκοσμίκευση του Χριστιανισμού και τον μετέτρεψε τελικά σε σύστημα επιστημονικό.

Του νομιναλισμού, ο οποίος κοινωνικά εκφράζεται κυρίως ως ατομικισμός (ωφελμισμός) και αποτελεί το DNA της ευρωπαϊκής ατομικής και συλλογικής συνείδησης.

Του ουμανισμού της Αναγέννησης και του διαφωτισμού, ο οποίος αυτοθεοποίησε τον άνθρωπο, απολυτοποιώντας τη διάνοια και τη λογική, ως απόλυτο κριτήριο των ανθρώπινων. Είναι χαρακτηριστική η πράξη του Ροβιεσπέρου: μια κοινή γυναίκα γυμνή στην Αγία Τράπεζα της Παναγίας των Παρισίων που λατρεύτηκε ως Θεά Λογική (Raison). Έτσι ο χριστιανισμός μεταποιείται σε φιλοσοφικό σύστημα και η ακμή του πνεύματος επεκράτησε να μετριέται μόνο με την πρόοδο των επιστημών, με την αύξηση δηλαδή της γνώσης του κτιστού και όχι (και) του Ακτίστου.

¹ Αρχμ. Γεωργίου, Καθηγουμένου Ι. Μονής Οσίου Γρηγορίου Αγ. Όρους, Ορθοδοξία και Ουμανισμός, σελ. 17, Εκδόσεις Ιεράς Κοινοβιακής Μονής Οσίου Γρηγορίου Αγίου Όρους.

Έτσι σιγά σιγά ο Θεός γίνεται το πρόβλημα της Ευρώπης. Και αφού περιπλέκεται στις συμπληγάδες δικανικών και φιλοσοφικών σχημάτων, τελικά χάνεται. Φτάνουμε έτσι στον 20^ο αιώνα, όπου ο Jean-Paul Sartre καταλήγει εύκολα στο: «ο Θεός είναι νεκρός, άρα, ο αθεϊσμός είναι ανθρωπισμός»²

Η απώλεια όμως του Θεού συμπάρεσυρε και την απώλεια του ανθρώπου. Ο άνθρωπος αυτοϋποδουλώθηκε αρχικά στην τεχνολογία του όπως διεκτραγωδείται από τον Charly Chaplin στην ταινία « Μοντέρνοι καιροί» ως «ανθρωπάκος του εργοστασίου» και σήμερα αυτοϋποδουλώνεται στην θέα της επιστήμης.

Στα 1840 ο Μακρυγιάννης, απογοητευμένος από τους Ευρωπαίους θα πει «Αυτείοι (οι Ευρωπαίοι) είναι άνθρωποι χωρίς ηθική και πίστη, και κρίμα στα φώτα τους ότι ο άνθρωπος κάνει τα φώτα και όχι τα φώτα τον άνθρωπο»!

Ο δρόμος της Ευρώπης αφού πέρασε από την φραγκική φεουδαρχία, την επιβολή του Χριστιανισμού ως επίσημης κρατικής ιδεολογίας, την Ιερά εξέταση, τους Σταυροφόρους, τον Ναπολέοντα, τον Χίτλερ, τον Στάλιν και τον ψυχρό πόλεμο, προσάραξε στον «ανθρωπισμό» της Pax Americana, του NATO και της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Είναι το επακόλουθο μιας παιδείας που υποτίμησε και εγκατέλειψε το ανθρωπολογικό πρότυπο του θεωμένου ανθρώπου, του κατά χάριν «θεανθρώπου» της ελληνορθόδοξης Ανατολής και της προκαρλομάγνειας Ευρώπης και έδωσε απόλυτη προτεραιότητα στον κατ' επίφαση «ορθό λόγο» που παρουσιάζει την σχιζοφρένεια να διανοείται βαθυστόχαστα, να δημιουργεί απaráμιλλα έργα στη ζωγραφική, στην ποίηση και γενικά στην Τέχνη, αλλά ταυτόχρονα να υποβιβάζει τον άνθρωπο σε κτήνος και να εξοντώνει φρικτά αθώους με απίστευτη αγριότητα, όπως έκαναν οι στρατιωτικοί-καλλιτέχνες του Χίτλερ αλλά και όπως σήμερα συμβαίνει στις διάφορες «ανθρωπιστικές» επεμβάσεις της πολιτισμένης Δύσης.

B3. Συνάντηση Ανατολής δύσης στον χώρο της καθ' ημάς Ανατολής

Η συνάντηση - σύγκρουση Ανατολής - Δύσης, ως διαπάλη δυο κόσμων, καθένas από τους οποίους είχε διαμορφώσει δικό του ανθρωπολογικό και παιδευτικό πρότυπο και ιδεώδες θα συμβεί και θα διαρκέσει σε όλη τη διάρκεια της τουρκοκρατίας και ενετοκρατίας και θα κορυφωθεί μετά το 1821.

Αποτέλεσμα της συνάντησης αυτής των δυο κόσμων στο χώρο της καθ' ημάς Ανατολής θα είναι η αναβίωση σε μια νέα μορφή του μακραιώνου εθνικού διχασμού ενωτικών- ανθενωτικών. Από τη μια οι θαυμαστές του ευρωπαϊκού διαφωτισμού, οι οποίοι μιλούν με υπερηφάνεια για την «φωτισμένη Ευρώπη» και προσπαθούν τα «φώτα» της να μεταλαμπαδεύσουν στο γένος. Από την άλλη οι εκπρόσωποι της ρωμαϊκής παράδοσης (με προεξάρχοντες τους Κολλυβάδες Πατέρες), αυτοί που δεν μαγεύτηκαν από τα «φώτα» της Ευρώπης και δημιούργησαν έναν ελληνότροπο Διαφωτισμό. Αυτό, σημαίνει ότι δέχτηκαν ότι αποτελούσε πρόοδο στο χώρο της επιστήμης, της φιλοσοφίας και της κοινωνίας, χωρίς όμως να απορρίψουν και να υποτιμήσουν τη δική τους ρωμαϊκή παράδοση, μέσα στην οποία ζυμώθηκε το γένος. Προσπάθησαν ουσιαστικά να εφαρμόσουν αυτό που προχριστιανικά έλεγε ο Πλάτων: «ότι περ αν Έλληνες Βαρβάρων παραλάβωσι, κάλλιον τούτο εις τέλος απεργάζονται.»³ Από τότε το μόνιμο πρόβλημα του Νέου Ελληνισμού θα έγκειται στην πνευματική υποδούλωσή του στη Δύση ή στην απόρριψή της ή στη δημιουργική αφομοίωσή της.

Η δυνατότητα της δημιουργικής πρόσληψης δυτικών πολιτισμικών στοιχείων και ομαλής ενσωμάτωσής τους στην ελληνική πραγματικότητα, δέχεται καίριο πλήγμα αμέσως μετά τη δημιουργία του πρώτου ελληνικού εθνικού κράτους. Η θεωρία της «μετακένωσης», κύριος εκπρόσωπος της οποίας θεωρείται ο Αδαμάντιος Κοραής, συμβάλλει τα μέγιστα στην κατεύθυνση αυτή. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η Δύση πήρε από την Ελλάδα τον πολιτισμό και τώρα ουσιαστικά τον επαναφέρει στην κοιτίδα του. Η αντίληψη αυτή θα υποβοηθήσει στην μεταφορά αυτούσιων και δύσπεπτων δεδομένων της δυτικής κοινωνίας στην ελληνική πραγματικότητα και θα δημιουργήσει γρήγορα μια δουλική πρόσδεση στο άρμα της Δύσεως. Έτσι, την καποδιστριακή ομολογία, ότι η «χριστιανική θρησκεία (ορθοδοξία) συντήρησεν εις τους Έλληνας και γλώσσαν και πατρίδα και αρχαίας ένδοξους αναμνήσεις και εξαναχάρισεν εις αυτούς την πολιτικήν ύπαρξιν, της οποίας είναι στύλος και εδραίωμα»⁴ διαδέχεται υπό την επίδραση ξένων μισσιοναρίων (ιεραποστόλων) και Ελλήνων διαφωτιστών, πνεύμα αθεϊστικό, αντιχριστιανικό και αντικληρικαλιστικό. Εισάγεται ο θρησκευτικός αδιαφορισμός και ο προτεσταντικός ευσεβισμός.

Μετά το θάνατο του πρώτου Κυβερνήτη, που σημειωτέον είχε συνείδηση ελληνική-ρωμαϊκή και την έλευση της βαυαρικής Αντιβασιλείας και του Όθωνα, την οργάνωση της κοινωνικής και εθνικής ζωής δεν την ανέλαβαν πρωταρχικά οι Έλληνες αλλά και όσοι από τους Έλληνες τοποθετήθηκαν σε δεσπόζουσες θέσεις του κράτους δεν ήταν από εκείνους που είχαν αφομοιώσει την ελληνική παράδοση, αλλά οι αγνοούντες και οι απορρίπτοντες αυτήν φανατικά. Αποτέλεσμα, όλοι οι «θεσμοί» να περιέλθουν στην κυριαρχία του κράτους και να διαμορφωθούν και να επιβληθούν δυτικότερα: η οικονομία, η παιδεία, ο στρατός, η διοίκηση, η οικογένεια, η δημοσιονομία, το φορολογικό σύστημα, η νομοθεσία. Το κράτος γίνεται απόλυτα γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό. Αργότερα ένας από τους εγκυρότερους εκτιμητές της ελληνικής παράδοσης ο Ίων Δραγούμης (1878-1920) θα κατηγορήσει το μετεπαναστατικό ελληνικό κράτος επειδή κατάργησε την τοπική αυτοδιοίκηση, τις κοινότητες, που είναι ο «τύπος» του ελληνικού τρόπου ύπαρξης.

Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις συντελείται και η έκπτωση της Εκκλησίας σε θεσμό. Ήταν κάτι το αναπόφευκτο. Οι Βαυαροί αφού δεν θα μπορούσαν να πετύχουν σε καμιά περίπτωση την κατάργησή της, πέτυχαν τον απόλυτο έλεγχο πάνω της, την αποδυνάμωσαν και λίγο-πολύ την εξουδετέρωσαν μεταβάλλοντάς την σε ακίνδυνο «θεσμό». Η ορθοδοξία από περιέχον σύνολη την κοινωνική πραγματικότητα, καταντά κρατική θρησκευτική υπηρεσία. Μετά δε και την ανακήρυξη του Ελλαδικού Αυτοκέφαλου, τη βία, δηλαδή, και αντικανονική απόσχιση της Ελλαδικής Εκκλησίας από το Οικουμενικό Πατριαρχείο, ακολουθούν πράξεις απίστευτης αγριότητας και εχθρότητας έναντι της της ιστορίας της Ανατολικής Αυτοκρατορίας των Ρωμαίων και της παραδόσεως του γένους: καταστροφική εκατοντάδων βυζαντινών Εκκλησιών, διάλυση

² Paul Evdokimov, «Η σιωπή του Θεού», στο «Η αγωνία του σύγχρονου ανθρώπου» του Ηλία Μαστρογιαννόπουλου, σελ 35.

³ Επινομής 987 Χ.

⁴ Ιωάννου Καποδίστρια, Επιστολαί διπλωματικά και ιδιωτικά...μεταφρασθείσαι εκ του γαλλικού παρά Μ.Γ. Σχινά, τόμ. 1^{ος}, Αθήνησι 1841, σελ.335.

μοναστηριών (πάνω από 500 από το σύνολο των 600, που υπήρχαν τότε), διώξεις μοναχών και αγωνιστών κληρικών, έξαρση της προτεσταντικής προπαγάνδας, αποεκκλησιοποίηση της Παιδείας, είναι ορισμένα από τα έργα και τις ημέρες της Βαυαροκρατίας. Έτσι έγινε δυνατή η απρόσκοπτη επιβολή της εξουσίας του κράτους σε όλο το φάσμα της εθνικής ζωής, όταν μάλιστα ο παπικός βασιλέας κηρύχθηκε “κυριάρχης” της Εκκλησίας, έστω κι αν αυτό ίσχυε για το “διοικητικό μέρος”. Κι όλα αυτά γίνονται όχι γιατί οι Βαυαροί και όσοι έρχονται μαζί τους είναι άνθρωποι κακοί. Προέρχονται απλά από κοινωνίες και πολιτείες εντελώς διαφορετικές. Με διαφορετικά βιώματα και εμπειρίες, τις οποίες δεν βίωσε ο ελληνοισμός στη δική του παράδοση. Είναι χαρακτηριστικός ο διάλογος του Μακρυγιάννη με τον Γάλλο Μαλέρμπ:

Του λέει ο Ευρωπαίος Μαλέρμπ: «Ένα θα σας βλάψει εσάς, το κεφάλαιον της θρησκείας, όπου είναι αυτήνη η ιδέα σ’ εσάς πολύ τυπωμένη».

Απαντάει ο Μακρυγιάννης, άνθρωπος με βαθιά ριζωμένη μέσα του την ελληνορθόδοξη παράδοση: «Πράγμα τζιβαϊρικών, πολυτίμητο, όπου το βαστήξαμεν εις την τυραννία του Τούρκου, δεν το δίνουμεν τώρα, ούτε το καταφρονούμεν οι Έλληνες... Και τι έχεις εσύ δια μένα τι δοξάζω εγώ; ... Και όχι του λόγου σου να μου το ειπείς δεν σ’ ακούγω, αλλά κι ο Θεός ο δικός σου να μου το ειπεί, δεν σαλεύει το μάτι μου»...

Δ. Διαμόρφωση του εθνικού μας βίου

Μετά απ’ όλα αυτά, πολύ διαγραμματικά και σύντομα, μπορούμε να περιγράψουμε τη διαμόρφωση του εθνικού μας βίου στις βασικές του διαστάσεις:

Δ1. Πολιτική ζωή

Στην πολιτική ζωή, εκφραστές του πολιτικού βίου έγιναν τα κόμματα, τα οποία από την αρχή γίνονται όργανα και εκφραστές της ξένης επιρροής. Γαλλικό κόμμα, Αγγλικό και Ρούσικο. Το μόνο ελληνικό που τους έμεινε ήταν η αρχομανία των ηγεσιών τους.

Ο πολιτικός βίος περιήλθε στα χέρια κατά κανόνα δυτικίζόντων πολιτικών, που διερωτάται κανείς ποια παραδόσεως φορείς ήταν. Πολλοί απ’ αυτούς ετοιμάζονταν για την αποστολή τους από ξένες δυνάμεις, όπως αναφέρει ο Κοσμάς Φλαμιάτος.

Από την αρχή στον κομματικό-πολιτικό βίο επικρατούν η απεριόριστη κομματική συναλλαγή, το ρουσφέτι, οι τυφλοί φανατισμοί, η φαυλότητα, οι εκλογικές νοθείες.

Γράφει ο Μακρυγιάννης για την περίοδο αυτή: «Αν μας έλεγε κανένας αυτήνη την λευτεριά όπου θα γενόμαστε, θα περικαλούσαμε τον Θεό να μας αφήσει εις τους Τούρκους άλλα τόσα χρόνια, όσο να γνωρίσουν οι άνθρωποι τι θα ειπή πατρίδα, τι θα ειπή θρησκεία, τι θα ειπή φιλοτιμία, αρετή και τιμιότητα. Αυτά λείπουν απ’ όλους εμάς, στρατιωτικούς και πολιτικούς. Τις πρόσδεσ της πατρίδας τις κλέβουμεν, από υποστατικά δεν της αφήσαμε τίποτα, σε πηρεσίαν να μπορούμεν, ένα βάζομεν εις το ταμειον, δέκα κλέβουμεν. Τέτοιοι μπαίνουν εις τα πράματα και τέτοιους συντρόφους βάνουν. Δύσκολο είναι ο τίμιος άνθρωπος να κάνει τα χρέη του πατριωτικώς. Οι αγωνισταί οι περισσότεροι και οι χήρες κι ορφανά δυστυχούν. Πολυτέλεια και φαντασία – γεμίσαμεν πλήθος πιανοφόρτια και κιθάρες. Οι δανεισταί μας ζητούν τα χρήματά τους, λεπτό δεν τους δίνουμεν από αυτά – κάνουν επέβασιν εις τα πράματά μας. Και ποτέ δεν βρίσκομεν ίσιον δρόμον. Πώς θα σωθούμεν εμείς μ’ αυτά και θα σχηματιστούμεν εις την κοινωνία του κόσμου ως άνθρωποι; Ο Θεός ας κάμει το έλεός του να μας γλυτώσει από τον μεγάλον γκρεμόν όπου τρέχομεν να τζακιστούμεν»⁵

Δ2. Λαϊκή θρησκευτικότητα και ευσέβεια

Στον χώρο της λαϊκής θρησκευτικότητας και ευσέβειας παρατηρείται αργή αλλά σταθερή απομάκρυνση από τις παραδοσιακές γραμμές. Η θρησκευτικότητα που καλλιεργείται είναι απογυμνωμένη από το παραδοσιακό ανθρωπολογικό πρότυπο του αγίου. Είναι απλά αγωγή ηθικής καλύτερευσης. Εξυπηρετεί κυρίως κοινωνικούς στόχους: τη δημιουργία χρηστών και ευπειθών πολιτών, καλών υπηκόων, ηθικών προσωπικοτήτων με αντικειμενικό κοινωνικό εκτόπισμα. «... δεν είναι εκκλησιαστική ούτε λειτουργική, δεν αναδεικνύει θεωμένους ανθρώπους, αλλά “καθώς πρέπει” μικροαστούς χριστιανούς...»⁶.

Εισάγονται, υπό την επίδραση του προτεσταντικού ευσεβισμού, οι λεγόμενες Χριστοθήθειες, που προσδιόριζαν το ήθος της νέας κοινωνίας, δηλαδή τις «σχέσεις ανάμεσα στα άτομα και ανάμεσα στα φύλα»⁷. Είναι «οδηγοί καλής συμπεριφοράς» του πολίτη, «πώς θα καθήσει, πώς θα φάει, πώς θα μιλήσει...»⁸. Τις συνέπειες αυτής της εισβολής επισημαίνει ο Κ. Δημαράς, γράφοντας: «Όλα δείχνουν ότι μια βαθιά αλλοίωση έχει επέλθει στη συγκρότηση της ελληνικής κοινωνίας»⁹. Από τον αυθορμητισμό της καρδιάς και το ρωμαϊκό ήθος, περνούσε έτσι το γένος στην τυποποιημένη συμπεριφορά των καλών τρόπων και του ηθικισμού.

Δ3. Κοινωνικός βίος

⁵ ΜΑΚΡΥΓΙΑΝΝΗ ΑΠΟΜΝΗΜΟΝΕΥΜΑΤΑ, Τόμος Β΄, Εκδόσεις Γιοβάνη, σελ. 206-207.

⁶ Αρχμ. Γεωργίου, Καθηγουμένου Ι. Μονής Οσίου Γρηγορίου Αγ. Όρους, Ορθοδοξία και Ουμανισμός, Εκδόσεις Ιεράς Κοινοβιακής Μονής Οσίου Γρηγορίου Αγίου Όρους, σελ. 19.

⁷ Στο ίδιο, σελ. 34.

⁸ Στο ίδιο, σελ. 38.

⁹ Στο ίδιο, σελ. 39.

Στον κοινωνικό βίο, το έθνος μαθαίνει μετά το 1821 να ταυτίζει τη Φραγκιά με τη σωτηρία του και τον εκπολιτισμό του. Εθίζεται να θεωρεί σαν απόδειξη πολιτιστικής προόδου και ευημερίας το πέρασμα από τη λαϊκή χειροτεχνία στα βιομηχανοποιημένα προϊόντα, από τα αριστουργήματα της λαϊκής αρχιτεκτονικής στα τερατουργήματα της σύγχρονης πολεοδομίας και από την βυζαντινή εικόνα στην αισθαντικότητα της Αναγέννησης. Ταυτόχρονα υιοθετεί την παράδοσή του, την οποία και όταν εξυμνεί, την αντιμετωπίζει σαν είδος φολκλορικό και όχι σαν έκφραση ενός τρόπου ζωής που διασώζει την αυθεντικότητα του ανθρωπίνου προσώπου.

Η επαφή με τον δυτικό τρόπο σκέψης και ζωής παίρνει τεράστιες διαστάσεις κατά την πρώτη εικοσαετία μετά την απελευθέρωση, κυρίως μέσα στα σχολεία των προτεσταντών μισσιοναρίων(ιεραποστόλων), που ιδρύονται στον ελληνικό χώρο. Σ' αυτά άλλωστε σπούδαζαν οι ηγέτες της ελληνικής κοινωνίας του ΙΘ' αιώνα. Άνθρωποι δυτικοσπουδαγμένοι, με ελάχιστη έως καθόλου σχέση με την παράδοση και τους καημούς της χώρας τους, θα αναλάβουν τους εκπαιδευτικούς προγραμματισμούς και την ηγεσία της Ελλάδας. Στα 1882, ο Βλ. Γαβριηλίδης σημειώνει πως οι παιδαγωγοί μας αντλούσαν τη σοφία τους «εις τα θυλάκια των Γερμανών καθηγητών τους»¹⁰. Από τον ΙΘ' αιώνα αρχίζει άλλωστε η κατάρτιση και προετοιμασία των ηγετών της χώρας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα του εξωτερικού, κάτι που συνεχίζεται αιώως έως και σήμερα.

Ουσιαστικά στο ελεύθερο ελληνικό κράτος, η διαμόρφωση της παιδείας στάθηκε εμπόδιο στην ομαλή συνέχεια της εθνικής μας πορείας. Ναρκόθηκε η εθνική και θρησκευτική μας ιδιαιτερότητα και στριμωχθήκαμε στανικά στην τροχιά της Δύσης, νοθεύοντας αδιάκοπα το βαθύτερο είναι μας.

Ε. Αναγκαιότητα υγιούς αντίδρασης στο σήμερα

Θεωρώ πως σήμερα, περισσότερο από κάθε άλλη φορά επιβάλλεται να ξαναβρούμε αυτά που χάσαμε. Γιατί αυτά που χάσαμε συνιστούν πανανθρώπινη διαχρονική παναλήθεια. Είναι απαραίτητο να αναζητήσουμε, να βρούμε την χαμένη εθνική και θρησκευτική μας ιδιαιτερότητα, ουσιαστικά, δηλαδή, την χαμένη μας πατρίδα, «...όχι ως σωβινιστική εχθρότητα, αλλ' ως λυτρωτικό αντίβαρο στον οικουμενιστικό οδοστρωτήρα (πολιτικά και πνευματικά), που ισοπεδώνει το φρόνημα και εκθεμελιώνει τα σύνορα των ψυχών και των συνειδήσεών μας»¹¹.

Τότε και μόνον τότε μπορούμε να γίνουμε αληθινά οικουμενικοί άνθρωποι, χωρίς άρρωστους εθνικισμούς και καπηλίες. Γιατί ουσιαστικά ο άνθρωπος που δεν αγαπάει την πατρίδα του δεν είναι τίποτε άλλο παρά ένας «οικουμενικός τυχοδιώκτης και πλάνης στην έρημο του ατομισμού του»¹². Το ίδιο εννοεί και ο Ντοστογιέφσκι όταν λέει πως μόνο όταν αισθανθεί κανείς βαθιά το πνευματικό στοιχείο του λαού του, τότε και μόνον τότε παύει να είναι ξενόφοβος.

Το 1984, σ' ένα βιβλίο που εξέδωσε η Ιερά Κοινότητα του Αγίου Όρους, με τίτλο «Το Άγιον Όρος και η παιδεία του γένους μας», μεταξύ άλλων γράφονται κι αυτά:

«... Μας πήραν μωρά από τον μαστό της μάνας μας της Ορθοδόξου Εκκλησίας. Μας έμαθαν άλλα. Μας έδωσαν να πιούμε γάλα κονσέρβας. Μας έκοψαν από τις ρίζες. Μας χώρισαν από την παράδοση. Μας απομάκρυναν από το σπίτι μας. Μας έκαμαν αλλοδαπούς στον τόπο μας. Βάλληκαν να μας ξεμάθουν τη μητρική μας γλώσσα, τη γλώσσα της Ορθοδοξίας, τη μητρική γλώσσα του ανθρώπου.

Ποιοι; Όσοι θέλησαν δια της βίας να μας σώσουν. ... Μαζί μ' αυτούς όλοι όσοι θεωρήσαμε τα φώτα τους φώτα, τον πολιτισμό τους πρόοδο. Και έτσι στα τυφλά, χωρίς διάκριση πνευματική πήραμε το κάθε τι απ' αυτούς σαν ανώτερο, καλύτερο, πολιτισμένο (σε τέχνη, δίκαιο, διοργάνωση ζωής, αρχιτεκτονική, μουσική...). ...

Αν αυτοί που προηγήθηκαν ημών, και έζησαν και τάφηκαν σε τούτα τα χώματα, αυτοσχεδίαζαν κάνοντας το κέφι τους, τότε θα μπορούσαμε και μεις να συνεχίσουμε αυτοσχεδιάζοντας.

Αν όμως έζησαν διαφορετικά. Αν αποφάσισαν να πεθάνουν και έτσι έζησαν. Αν ο τρόπος της ζωής τους ήταν απόφαση θανάτου. Αν όλη τους η δημιουργία, το ήθος, ο λόγος, τα έργα, η μορφή, η χειρονομία, το ορατό και το αόρατο εξ αυτών είναι γεννημένο εκ του θανάτου, από τη θυσία όλων, για να γεννηθεί κάτι καλύτερο, άλλης φύσεως, άλλης υφής για τους άλλους, για μας όλους. ...

Αν δεν είχαν αγωνιστεί, κλάψει, υπομείνει, προσευχηθεί, θυσιαστεί τόσο άγνωστοι στα βουνά, στα νησιά και στις πόλεις. Αν δεν είχαν στα τραγούδια, στη ζωή και στα ήθη τους αυτή την ανθρωπιά που σε σφάζει.

Αν δεν ήταν γενάρχες του νέου Ελληνισμού ένας άγιος Κοσμάς και ένας Μακρυγιάννης. Αν δεν υπήρχαν όλα αυτά στο αίμα μας, τότε θα μπορούσαμε να κάνουμε ό,τι μας κατέβη.

Τώρα δεν είναι έτσι. Τώρα βρισκόμαστε εν τόπω και χρόνω αγίω. Δεν μπορούμε να είμαστε επιπόλαιοι. Δεν ανήκουμε στον εαυτό μας. Ανήκουμε σ' αυτούς που μας γέννησαν και σ' όλο τον κόσμο. Είμαστε χρεωμένοι με πνευματική κληρονομιά. Δεν μας σώζει καμιά δικαιολογία...».

Ο φαινομενικός αντιδυτικισμός που εκπέμπει, ενδεχομένως, η ομιλία μου δεν σημαίνει σε καμιά περίπτωση αποστροφή, άρνηση ή απόρριψη της Ευρώπης ούτε καμιά αντίληψη εσωστρέφειας και στείρας προγονοπληξίας. Πεποιθήσή μου είναι πως και αναγκαία και απαραίτητη είναι η συνάντηση λαών και πολιτισμών και η διασταύρωσή τους. Το μεγάλο όμως ζητούμενο είναι το πώς θα γίνει αυτό. Κάτω από ποιες προϋποθέσεις. Ποια δυνατότητα κριτικής επιλογής και επιλεκτικότητας έχουμε, που σημαίνει πόσο ξέρουμε και πόσο ζούμε τις πνευματικές και πολιτισμικές μας υποθήκες. Τελικά αυτό σημαίνει πόση αξιοπρέπεια και αυτοσεβασμό διαθέτουμε.

Ο ποιητής μας, Γιώργος Σεφέρης, στη βράβευσή του με το Βραβείο Νόμπελ τον Οκτώβριο του 1964, στη Στοκχόλμη έλεγε:

¹⁰ Ιστορία του Ελληνικού Έθνους (έκδ. Εκδοτικής Αθηνών), τόμ. ΙΓ', Αθήνα 1977, σελ. 465.

¹¹ Γεωργίου Δ. Μεταλληνού, Οφειλή Αγάπης, Η διάσταση Ενωτικών – Αθηνωτικών και οι συνέπειές της δια το γένος, εκδ. Ορθόδοξος Κυψέλη, σελ. 19.

¹² Στο ίδιο, σελ. 18.

«Ανήκω σε μια χώρα μικρή. Ένα πέτρινο ακρωτήριο στη Μεσόγειο, που δεν έχει άλλο αγαθό παρά τον αγώνα του λαού του, τη θάλασσα, και το φως του ήλιου. Είναι μικρός ο τόπος μας, αλλά η παράδοσή του είναι τεράστια και το πράγμα που τη χαρακτηρίζει είναι ότι μας παραδόθηκε χωρίς διακοπή....»¹³

Και σε άλλη ομιλία του θα πει:

«....το πράγμα που με βοήθησε, περισσότερο από κάθε άλλο, δεν ήταν οι αφηρημένοι στοχασμοί ενός διανοούμενου, αλλά η πίστη και η προσήλωσή μου σ' έναν κόσμο ζωντανών και περασμένων ανθρώπων. Στα έργα τους, στις φωνές τους, στο ρυθμό τους, στη δροσιά τους. Αυτός ο κόσμος, όλος μαζί, μου έδωσε το συναίσθημα πως δεν είμαι μια αδέσποτη μονάδα, ένα άχερο στ' αλώνι. Μου έδωσε τη δύναμη να κρατηθώ ανάμεσα στους χαλασμούς που ήταν της μοίρας μου να ιδώ. Κι ακόμη, μ' έκανε να νιώσω, όταν ξαναείδα το χόμα που με γέννησε, πως ο άνθρωπος έχει ρίζες, κι όταν τις κόψουν πονεί, βιολογικά, όπως όταν τον ακρωτηριάζουν»¹⁴.

ΣΤ. Το μάθημα των Θρησκευτικών

Όλα όσα ανέφερα μέχρι τώρα, με οδηγούν στη πεποίθηση πως το μάθημα των Θρησκευτικών, μέσα στο κλίμα που περιέγραφα, ξεπερνά κατά πολύ τη δεοντολογία ενός μαθήματος που έχει σκοπό την απλή μετάδοση στους μαθητές και τις μαθήτρές μας δογματικών αληθειών της πίστεώς μας και αναδεικνύεται σημαντικός παράγοντας αντίστασης, αυτογνωσίας και αυθυπέμβασης τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό, εθνικό επίπεδο.

Για να λειτουργήσει προς αυτή την κατεύθυνση το μάθημα των Θρησκευτικών θα πρέπει οπωσδήποτε να συντονιστεί με την πνευματική του ιδιορρυθμία. Συγκεκριμένα:

Ο κόσμος των Θρησκευτικών είναι προπαντός κόσμος πίστεως. Δεν παραθεωρεί ούτε υποτιμάει τον κόσμο της γνώσης αλλά βαδίζει πριν και μετά από αυτόν. Έτσι ο λόγος του Θεού δεν προβάλλεται ως μια πρόταση που μπορεί ο μαθητής να την απορρίψει ή να την αποδεχτεί λογικά, διότι με τον τρόπο αυτό θα έχανε τον μυστηριακό και λυτρωτικό του χαρακτήρα, ο οποίος αποτελεί την πλέον αναγκαία προϋπόθεση για την ανάπτυξη ενός γνήσιου και αυθεντικού βιώματος.

Το μάθημα δεν αποβλέπει να ακονίσει πρώιμα τη λογική του μικρού μαθητή αλλά, αναπτύσσοντας το θρησκευτικό του συναίσθημα να του εμφυσήσει το όραμα ενός κόσμου ανώτερου και αντίθετου από τον κόσμο του εγωισμού, του συμφέροντος και της ατομοκρατίας. Έτσι η θρησκεία δεν κινδυνεύει να εκπέσει σε ιδεολογία, σε σύστημα, σε ατομική άποψη. Εάν συμβεί αυτό, τότε γίνεται απάνθρωπη.

Εάν ο άξονας του μαθήματος μετακινηθεί από τον χώρο της πίστεως στον χώρο της λογικής, εύκολα το μάθημα μετατρέπεται σε μάθημα κοινωνιολογίας, η πίστη μετατρέπεται σε μια κοσμοαντίληψη περί κοινωνικής δικαιοσύνης, η οποία όμως μπορεί να προέλθει όχι από την εσωτερική αναγέννηση και μεταμόρφωση του ανθρώπινου προσώπου, αλλά από την αλλαγή των εξωτερικών, υλικών συνθηκών. Με τον τρόπο αυτό εξοβελίζεται η προσωπική ευθύνη και βρίσκει ωραίο άλλοθι και καταφύγιο η υποκριτική συμπόνια για την υφιστάμενη κοινωνική αδικία, που ιστορικά και νομοτελειακά πάντα θα υπάρχει. Στην περίπτωση αυτή το μάθημα των Θρησκευτικών αγρηστεύεται και η πίστη καταντά παραπλανητική ιδεολογία. Ο κόσμος όμως δεν χρειάζεται ακόμη μια ιδεολογία. Η ιδεολογία διαιρεί, η πίστη, αντίθετα ενώνει τα διστώτα και με τον ηθικό δυναμισμό της αυθυπέμβασης και της άρνησης του εγωκεντρισμού, οδηγεί τον μαθητή σε αυθεντική πνευματική ωρίμανση.

Και πνευματική ωρίμανση δεν σημαίνει υπερτροφία της λογικής και της κριτικής ικανότητας αλλά ανάπτυξη ενός υγιούς, ανιδιοτελούς αισθήματος ευθύνης έναντι του εαυτού μου και έναντι όλων των συνανθρώπων μου.

Δεύτερη προϋπόθεση είναι, το μάθημα των Θρησκευτικών να καταναγάζεται από το παιδαγωγικό πρότυπο, το ανθρωπολογικό πρότυπο του θεωμένου ανθρώπου, του αγίου. Άγιος δεν είναι ένας άνθρωπος με φοβερές και τρομερές υπερφυσικές δυνάμεις. Είναι ο άνθρωπος που αγωνίστηκε, μετανόησε, έκοψε το θέλημά του και γενικά, έζησε και βίωσε μέχρι τα κατάβραθα της ύπαρξής του την αγάπη του Χριστού.

Εμείς στο μάθημα δεν πρέπει να δίνουμε το βάρος στα θαύματα των αγίων (χωρίς να τα αποκλείουμε φυσικά), αλλά στο δρόμο προς την αγιότητα. Η ακατάσχετη θαυματολογία μπορεί να δημιουργήσει στρεβλώσεις στην πνευματική ζωή των μαθητών μας.

Ο βιογράφος του Γέροντος Παΐσιου αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...Σκοπός μας δεν ήταν να παρουσιάσουμε “έναν κατάλογο θαυμάτων”. Διότι είναι φυσικό σε κάποιον που φθάνει στην “ακρόρεια” των αρετών και αποκτά τη θεία χάρι να ενεργούν τα χαρίσματα και να κάνει θαύματα. Αλλά το ζητούμενο είναι πώς θα φθάσει ως εκεί, ποιο δρόμο θα οδεύσει και με ποιον τρόπο θα αγωνισθεί εναντίον των παθών και των πειρασμών. Πιο πολύ από τα θαύματά του μας έχουν συγκινήσει η μεγάλη του αυταπάρνηση, οι φιλότιμοι αγώνες για την αγάπη του Χριστού, η μοναχική ακρίβεια και η λεπτή του αίσθηση για την πνευματική ζωή, η σπάνια διάκρισή του, η θυσιαστική του αγάπη για τον κάθε άνθρωπο και το πατερικό του φρόνημα που ανέπαινε».¹⁵

¹³ Γιώργος Σεφέρης, Δοκιμές, Β' τόμος, Ομιλία στη Στοκχόλμη, σελ. 159.

¹⁴ Γιώργος Σεφέρης, Δοκιμές, Β' τόμος, Η γλώσσα στην ποίησή μας, σελ. 176.

¹⁵ «Βίος Γέροντος Παΐσιου του Αγιορείτου», Ιερομονάχου Ισαάκ, Άγιον Όρος, σελ.23-24

Το παράδειγμα της ζωής των αγίων, είναι αυτό που συγκινεί τον μαθητή, τον φιλοτιμεί. Δεν τον καλουπώνει, τον εμπνέει. Γλυκαίνει την ύπαρξή του, τον ελευθερώνει.

Χωρίς να καταφεύγουμε σε ηθικολογίες και συνταγές καλής συμπεριφοράς, αφήνουμε το παιδί να εμπνευστεί και να εκφραστεί ελεύθερα και αβίαστα, ακολουθώντας την περιπέτεια τόσων αγίων, ανδρών και γυναικών.

Επιμένουμε ιδιαίτερα στην ανιδιοτέλεια, την αγάπη και τη θυσιαστική προσφορά των αγίων.

Στο νησί της Πάρου, κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής, μετά από μια δολιοφθορά των Ελλήνων εναντίον των Γερμανών, ο Γερμανός διοικητής μάζεψε κι αποφάσισε να εκτελέσει, ως αντίποινα, εκατόν πενήντα νέους του νησιού. Η απόφαση ήταν τελεσίδικη και παρ' όλες τις παρακλήσεις δημάρχων, επισκόπων και άλλων επιφανών του νησιού, ο Γερμανός διοικητής παρέμεινε αμετάπιστος.

Ο Γέρον Φιλόθεος Ζερβάκος, ηγούμενος ενός μοναστηριού στην Πάρο, κάλεσε τον Γερμανό Διοικητή και την ακολουθία του στο μοναστήρι του να τους φιλοξενήσει. Τους παρέθεσε πλούσια τράπεζα, ζήτησε τα ονόματα των οικείων τους και τέλεσε την παράκληση της Παναγίας υπέρ υγείας των προσώπων αυτών. Ο Γερμανός διοικητής αλλοιώθηκε μετά το τέλος της ακολουθίας και παρακάλεσε τον πατέρα Φιλόθεο να του ζητήσει οποιαδήποτε χάρη, εκτός από το να μη γίνει η εκτέλεση των εκατόν πενήντα νέων. Ο πατήρ Φιλόθεος τότε του είπε: «Πριν σας ζητήσω οτιδήποτε, θέλω να μου δώσετε το λόγο της στρατιωτικής σας τιμής ότι θα κάνετε αυτό που θα σας πω». «Έχετε το λόγο της στρατιωτικής μου τιμής», απάντησε ο Γερμανός. Του είπε τότε ο πατήρ Φιλόθεος: «Θέλω να βάλετε κι εμένα ανάμεσα στους εκατόν πενήντα και να εκτελέσετε εμένα πρώτο».

Μετά από αυτό ο Γερμανός αναγκάστηκε να υπογράψει την απόλυση και των εκατόν πενήντα Παριανών.¹⁶

Ποια ηθικολογία και ποια θεωρία μπορεί να έχει καλύτερα αποτελέσματα από τη διήγηση ενός τέτοιου παραδείγματος;

Τη ζωή του παιδιού δεν την εμπνέει μια στείρα πολυμάθεια, απόψεις, πληροφορίες, κρίσεις αλλά το ζωντανό παράδειγμα αυτών που νίκησαν τον θάνατο με τον ηρωισμό της θυσιαστικής προσφοράς και της αγάπης. Έτσι ο μαθητής μας θα αγαπήσει τη ζωή, θα αποκτήσει κράση δυνατή. Δεν θα λυγίσει στην πρώτη δυσκολία και αναποδιά.

Όταν το μάθημα των Θρησκευτικών εμφορείται απ' όλα τα παραπάνω δεν είναι δυνατόν να πληγώσει κανέναν ετερόδοξο μαθητή μας, ο οποίος θέλει και επιθυμεί να παραμείνει και να παρακολουθήσει το μάθημα. Πώς θα μπορούσε άλλωστε να συμβεί αυτό, όταν το κυρίαρχο πρόσωπο του μαθήματος, ο Χριστός, είναι η προσωποποίηση της αγάπης προς κάθε άνθρωπο, αδιακρίτως χρώματος, φυλής, φύλου, σωματικού και ψυχικού ελαττώματος;

Αυτό το αναφέρω, επειδή ορισμένοι πιστεύουν πως αφού στις τάξεις μας υπάρχουν και παιδιά άλλων δοξασιών, ίσως θα έπρεπε να διδάσκουμε Θρησκευτικά «μέσου όρου», δηλαδή Θρησκευτικά χωρίς ταυτότητα, κάτι λίγο απ' όλα. Κάτι τέτοιο θα αλλοίωνε απολύτως το νόημα του μαθήματος. Έτσι το μάθημα θα μετατρέπονταν από μονοπάτι αναζήτησης της αλήθειας σε μονοπάτι σχετικοποίησης της αλήθειας.

Τρίτη προϋπόθεση είναι, το μάθημα των Θρησκευτικών να καταφεύγει σε κάθε ευκαιρία στα νάματα της ελληνορθόδοξης παράδοσης του λαού μας. Όχι στην παράδοση ως φολκλόρ αλλά σε εκείνο το διαχρονικό πλέγμα των καταστάσεων, των περιπετειών, των ψυχισμών και των πνευματικών κορυφώσεων, που κατάφερε μέσα στο διάβα των αιώνων να «...μετουσιώσει σε θεσμούς, σε έκφραση και σε πρακτικές το πνεύμα, που από τη φύση του είναι αγαθοποιό»¹⁷. Η παράδοση δεν είναι κάτι στατικό αλλά μήτρα αναπαραγωγής και ύπερος αναδημιουργίας.

«Την ελληνική παράδοση – όπως και την γαλλική», θα μας πει ο Σεφέρης, *«δεν πρέπει να τη φαντάζεται κανείς σαν το ζόδι ενός ένδοξου φέρετρου – αλλά σαν μια οντότητα παρούσα και συγκαίρινη, που προχώρησε μαζί με τους πατέρες μας και προχωρεί τώρα μαζί μας. Είναι μια πορεία. Μια μακρόσυρτη πομπή που ενταφιάζει ευλαβικά τους νεκρούς της, εμπλουτίζεται όμως διαρκώς με νέους συνοδίτες»*¹⁸.

Και παρακάτω, συνεχίζει: *«...Όποιος δεν μπόρεσε να νιώσει αυτόν τον ρυθμό της αδιάσπαστης ζωής, που γεννήθηκε μια μέρα ανάμεσα σ' αυτή τη θάλασσα και σ' αυτούς τους λόφους, για να κυλήσει, μέσα από μια πνευματική και σωματική αλληλουχία, μέχρι τις μέρες μας. Όποιος δεν μπόρεσε να τον συλλάβει, στο σύνολό του, σαν κάτι το τωρινό, δεν θα μπορέσει ποτέ να αντιληφθεί τι σημαίνει Ελλάδα»*.

Και ρωτά: *“Είσατε πράγματι κατευθείαν απόγονοι του Λεωνίδα και του Θεμιστοκλή;”*.

- *Όχι, είμαστε απόγονοι μοναχά της μάνας μας, που μας μίλησε ελληνικά, που προσευχήθηκε ελληνικά και που ένωσε την ψυχή της σε ανάταση, τη Μεγάλη Παρασκευή, μπροστά στο ζόδι του νεκρού Θεού...»*¹⁹.

Μετά απ' όλα αυτά τίθεται το ερώτημα:

Τα βιβλία των Θρησκευτικών ανταποκρίνονται άραγε στις προϋποθέσεις που μόλις προανέφερα;

¹⁶ «Γεροντικόν του εικοστού αιώνας, Κλείτου Ιωαννίδη, Για τον Γέροντα Ιουστίνo Πόποβιτς, σελ. 154, Εκδόσεις: Η Μεταμόρφωσις του Σωτήρος.

¹⁷ Χάρη Λαμπίδη, ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΤΡΟΜΟΚΡΑΤΕΣ, Εκδόσεις «Αντίφωνον», σελ. 293

¹⁸ Γιώργος Σεφέρης, Δοκιμές, Γ' τόμος, Δύο πτυχές της πνευματικής επικοινωνίας Γαλλίας και Ελλάδας, Εκδόσεις Ίκαρος, σελ. 332.

¹⁹ Γιώργος Σεφέρης, Δοκιμές, Γ' τόμος, Για του ταξιδιώτες του “SEA-ADVENTURE”, Εκδόσεις Ίκαρος, σελ. 316.

Νομίζω πως αυτοτονότητα ΟΧΙ. Και οπωσδήποτε θα ήταν ευχής έργον να είχαμε καλύτερα βιβλία. Όμως ο αποφασιστικότερος παράγοντας για την επιτυχία του μαθήματος των Θρησκευτικών, όπως, ίσως, και για κάθε άλλο μάθημα, αναδεικνύεται ο δάσκαλος.

Τα βιβλία τα χρησιμοποιούμε ως διδακτικές αφορμές, όχι σαν μια ευκαιρία για παθητικό και νυσταλέο αναμάσημα κεφαλαίων και υλικό για εκμάθηση δι' αποστηθίσεως.

Το έργο μας δεν είναι εύκολο. Τα περισσότερα από τα σημερινά παιδιά «...είναι τυπικά προϊόντα των διαμερισμάτων, ασθενικοί και απομονωμένοι βλαστοί διαλυμένων ή υπό διάλυσιν οικογενειών, θρεμμένοι εξ απαλών ονύχων με την ψυχοφθόρα ιδεολογία των ατομικών συμφερόντων και δικαιωμάτων, πράγμα που σημαίνει πως για να καρποφορήσει η διδασκαλία μας θα πρέπει να την μεταπλάθουμε αδιάκοπα σε μικρή κοινωνία πνεύματος»²⁰, προσφέροντας αγαπητικά, θυσιαστικά τον ίδιο τον εαυτό μας.

«Η αγάπη προς τους μαθητές μας ως πρόσωπα ανάβει τον σπινθήρα της αγάπης και στις καρδιές των μαθητών. Πολλά παιδιά σήμερα δεν αγαπούν, γιατί δεν έχουν αγαπηθεί. Ο μαθητής διαισθάνεται εάν ο δάσκαλός του τον αγαπά και τον δέχεται ως πρόσωπο ή τον ξεπερνά και στέκεται αδιάφορος, ψυχρός ή και εχθρικός σ' αυτόν»²¹.

Στο μάθημα θα πρέπει να επιτρέπουμε και να ευνοούμε τον διάλογο, να δημιουργούμε κλίμα ελευθερίας, ώστε τα παιδιά να μπορούν να δέχονται, να κρίνουν, να αμφισβητούν ακόμα και να απορρίπτουν αυτά που εμείς με περισσή βεβαιότητα τους λέμε.

Κι αφού τα κάνουμε όλα αυτά να μην είμαστε βέβαιοι ότι πετύχαμε. Η αντάρκεια αυτή μαζί με την έπαρση της βεβαιότητας οδηγεί, συνήθως, στην πνευματική και παιδαγωγική μας αποτυχία.

Εμείς έχουμε καθήκον να δείξουμε στα παιδιά την κατεύθυνση. Να τους δώσουμε εφόδια, να τους προειδοποιήσουμε για τις παγίδες της ζωής. Όμως δεν έχουμε το δικαίωμα να στραγγαλίσουμε τη μοναδικότητα της προσωπικής τους συνάντησης με τον Θεό.

Ας μην λησμονούμε ότι «το πνεύμα όπου θέλει πνει» και ότι η σχέση κάθε ανθρώπου με τον Θεό έχει τα δικά της μοναδικά και ανεπανάληπτα χαρακτηριστικά.

Την αξία αυτού του μοναδικού βιώματος, που ταυτόχρονα ελευθερώνει και τον διδάσκοντα από αδιέξοδα πιεστικά άγχη, σκιαγραφεί με πολύ ωραίο τρόπο, μια ιδιαίτερα αξιοπρόσεκτη λαϊκή διήγηση:

«Η Παναγιά με το Βρέφος στην αγκαλιά Της, αποφάσισε να κατέβει στη γη και να επισκεφτεί ένα μοναστήρι. Υπερήφανοι, όλοι οι ιερείς στάθηκαν στη σειρά και ο καθένας παρουσιάζονταν μπροστά στην Παναγιά για να της αποδώσει τιμές. Ο ένας απήγγειλε ωραία ποιήματα, ο άλλος έδειξε τις μικρογραφίες του για τη Βίβλο, ένας τρίτος απαρίθμησε τα ονόματα όλων των αγίων. Και ούτω καθεξής, ο κάθε μοναχός με τη σειρά του τίμησε την Παναγιά και το Βρέφος.

Στην τελευταία θέση της σειράς στεκόταν ένας ιερέας, ο πιο ταπεινός του μοναστηριού, ο οποίος δεν είχε μάθει ποτέ τα σοφά κείμενα της εποχής. Οι γονείς του ήταν απλοί άνθρωποι που δούλευαν σ' ένα παλιό τσίρκο της γειτονιάς και το μόνο που του είχαν μάθει ήταν να πετάει μπάλες στον αέρα και να κάνει μερικές ταχυδακτυλουργίες.

Όταν ήρθε η σειρά του, οι άλλοι έσπευσαν να τελειώσουν με την απόδοση τιμών, γιατί ο τέως ταχυδακτυλουργός δεν είχε τίποτε το πιο σημαντικό να πει και ενδεχομένως να υποβάθμιζε την εικόνα του μοναστηριού. Στο μεταξύ, στα βάθη της καρδιάς του αισθανόταν κι εκείνος απέραντη ανάγκη να προσφέρει κάτι στον Χριστό και στην Παναγιά.

Ντροπαλός, αισθανόμενος το βλέμμα αποδοκιμασίας των αδερφών, έβγαλε μερικά πορτοκάλια από την τσέπη του και βάλθηκε να της τα πετά στον αέρα, κάνοντας μερικές φηγούρες, το μόνο που ήξερε.

Μόνο τότε χαμογέλασε το Βρέφος κι άρχισε να χτυπά παλαμάκια στην αγκαλιά της Παναγίας. Και προς αυτόν τον ιερέα άπλωσε η Παναγιά τα χέρια Της και τον άφησε να κρατήσει το Βρέφος λίγη ώρα»²²

Αυτή είναι η παραδοξότητα της λυτρωτικής ελευθερίας της σχέσης του Θεού με τον άνθρωπο. Καμιά μηχανιστική αντίληψη. Πολύ ορθά έχει λεχθεί πως:

«...Η ορθοδοξία δεν είναι σύστημα αξιών που επινοεί ο άνθρωπος. Είναι θάνατος όλων των αξιών, για να ημπορεί ο άνθρωπος να ζει όχι “αξίες” αλλά πλήρωμα ζωής που πηγάζει από την εν ελευθερία προσωπική κοινωνία του ανθρώπου με τον Θεό»²³.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αρχμ. Γεωργίου, Καθηγουμένου Ι. Μονής Οσίου Γρηγορίου Αγ. Όρους, Ορθοδοξία και Ουμανισμός, Εκδόσεις Ιεράς Κοινοβιακής Μονής Οσίου Γρηγορίου Αγίου Όρους.

Paul Evdokimov, «Η σιωπή του Θεού», στο «Η αγωνία του σύγχρονου ανθρώπου» του Ηλία Μαστρογιαννόπουλου.

Ιωάννου Καποδίστρια, Επιστολαί διπλωματικά και ιδιωτικά...μεταφρασθείσαι εκ του γαλλικού παρά Μ.Γ. Σχινά, τόμ. 1^{ος}, Αθήνησι 1841.

²⁰ Στέλιου Ράμφου, Παιδεία ελληνική, Θεού γράμματα σπουδάματα, Εκδόσεις Κέδρος, σελ.64

²¹ Αρχμ. Γεωργίου, Καθηγουμένου Ι. Μονής Οσίου Γρηγορίου Αγ. Όρους, Ορθοδοξία και Ουμανισμός, Εκδόσεις Ιεράς Κοινοβιακής Μονής Οσίου Γρηγορίου Αγίου Όρους, σελ. 15.

²² Paulo Coelho, “Ο Αλχημιστής”, σελ. 13-14.

²³ Αρχμ. Γεωργίου, Καθηγουμένου Ι. Μονής Οσίου Γρηγορίου Αγ. Όρους, Ορθοδοξία και Ουμανισμός, Εκδόσεις Ιεράς Κοινοβιακής Μονής Οσίου Γρηγορίου Αγίου Όρους, σελ. 35.

Μακρυγιάννη απομνημονεύματα, Τόμος Β΄, Εκδόσεις Γιοβάνη.

Ιστορία του Ελληνικού Έθνους (έκδ. Εκδοτικής Αθηνών), τόμ. ΙΓ΄, Αθήνα 1977

Γεωργίου Δ. Μεταλληνού, Οφειλή Αγάπης, Η διάσταση Ενωτικών – Ανθενωτικών και οι συνέπειές της δια το γένος, , εκδ. Ορθόδοξος Κυψέλη.

Γιώργος Σεφέρης, Δοκιμές, Β΄ τόμος, Ομιλία στη Στοκχόλμη

«Βίος Γέροντος Παΐσιου του Αγιορείτου», Ιερομονάχου Ισαάκ, Άγιον Όρος

«Γεροντικόν του εικοστού αιώνας», Κλείτου Ιωαννίδη, Εκδόσεις: Η Μεταμόρφωσις του Σωτήρος.

Χάρη Λαμπίδη, Παιδεία και τρομοκράτες, Εκδόσεις «Αντίφωνον»

Στέλιου Ράμφου, Παιδεία ελληνική, Θεού γράμματα σπουδάματα, Εκδόσεις Κέδρος

Paulo Coelho, “Ο Αλχημιστής”

Το άφυλο του Θεού και το φύλο στη θρησκεία

Σταλίκια Φωτεινή

Καθηγήτρια Θεολόγος-Φιλολόγος
Σχ. Σύμβουλος Θεολόγων Θεσσαλίας
fotinistalika@gmail.com

Περίληψη

Μια από τις κύριες αιτίες της ανθρώπινης μοναξιάς είναι το φύλο. Ο άνθρωπος είναι ένα ον με φύλο, δηλαδή ένα ήμισυ όντος, ένα ον χωρισμένο, ανολοκλήρωτο, που ζητά να ακεραιωθεί. Το φύλο τραυματίζει βαθιά το εγώ που είναι δίφυλο, που μέσα στην ακεραιότητά του και την πληρότητά του θα ήταν και αρσενικό και θηλυκό, ανδρόγυνο... Από μόνο του το γεγονός της ύπαρξής του, το φύλο είναι διαχωρισμός, έλλειψη, νοσταλγία, πόθος να ανοιχτεί στον άλλο... Η αγάπη είναι ακριβώς αυτό που καταργεί τη μοναξιά, αυτό που φέρνει το εγώ στον άλλο... μια απρόσωπη αγάπη που δε θα απευθυνόταν σε καμιά ατομική μορφή δε θα λεγόταν αγάπη. Αγάπη από γυαλί λέει ο Rozanoff. Δεν είναι ίσως παρά μια έκπτωση του χριστιανισμού.

Η γυναίκα στη Βίβλο (Παλαιά και Καινή Διαθήκη)

Η δεύτερη διήγηση του βιβλίου της Γένεσης για τη δημιουργία του ανθρώπου είναι πολύ παραστατική, ιδιαίτερα όταν αναφέρεται στη δημιουργία της γυναίκας.

Όταν ο Αδάμ έδινε στα ζωντανά δημιουργήματα όνομα, δεν βρήκε κανένα που να του μοιάζει. Με κανένα δεν μπορούσε να κάνει συντροφιά, να μοιραστεί τη χαρά, αλλά και τον κόπο. «Δεν είναι καλό να είναι ο άνθρωπος μόνος», είπε ο Θεός. Κι ακόμη «Θα του φτιάξω έναν σύντροφο όμοιο μ' αυτόν... τον έριξε σε βαθύ ύπνο... πήρε μία από τις πλευρές του και σχημάτισε μια γυναίκα». Η γυναίκα λοιπόν δεν δημιουργήθηκε από το χώμα της γης, αλλά από την πλευρά του Αδάμ, είναι όμοιά του. Γι' αυτό και όταν την είδε, χάρηκε πάρα πολύ, γιατί ένιωσε να ολοκληρώνεται.

Η Εκκλησία, ερμηνεύοντας τη διήγηση της Γένεσης για τη δημιουργία της γυναίκας, διδάσκει ότι ο άντρας και η γυναίκα είναι ισότιμοι ενώπιον του Θεού, δηλαδή έχουν την ίδια τιμή, αξία καθώς και τον ίδιο στόχο (ομοίωση). Είναι ισότιμοι στα δικαιώματα, στα αγαθά και στο σκοπό της ζωής. Η ισοτιμία δεν εξαφανίζει τα ιδιαίτερα χαρίσματα και τη μοναδικότητα του κάθε φύλου.

Η ίδια ενότητα και ισοτιμία ισχύει για όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως εθνικότητας, χρώματος και καταγωγής, γιατί όλοι είμαστε πλασμένοι από τον ίδιο δημιουργό, Πατέρα και Θεό. Αν καλλιεργήσουμε τα χαρίσματά μας, ζούμε όπως ζει ο Θεός, ενωμένοι και αγαπημένοι, διατηρώντας ο καθένας την ξεχωριστή του προσωπικότητα. Όλοι είμαστε παιδιά του Θεού και ίσοι ενώπιόν του.

Η περίοδος των Πατριαρχών στο αρχαίο Ισραήλ. Η θέση της γυναίκας στη νομαδική ζωή.

Η Περίοδος των πατριαρχών καταγράφεται στα βιβλία της Πεντατεύχου (Γέννηση-Εξοδος-Λευιτικό-Αριθμοί-Δευτερονόμιο). Δύο σημαντικά γεγονότα γίνονται την Περίοδο αυτή. Η Εκλογή και η Διαθήκη. Εκλέγεται ο λαός του Ισραήλ, σαν άγιο έθνος, βασίλειο, ιεράτευμα, λαός φορέας που θα μεταφέρει την έννοια της μονοθεΐας και θα γίνει «ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ» εις Χριστόν.

Ταυτόχρονα, συνάπτεται η Διαθήκη, Συμφωνία ανάμεσα στον Θεό και τους ανθρώπους με στόχο πάντα τη συνεργασία των ανθρώπων στο θέλημα του θεού που είναι η τήρηση των εντολών. Το ταξίδι της περιπλάνησής τους ξεκινά από την Ουρ της Μεσοποταμίας μέχρι την Γη Χαναάν. Στους Εβραίους

της βιβλικής εποχής επικρατούν τα έθιμα των Αράβων. Οι Πατριάρχες είναι πολύγαμοι και μπορούν να χωρίσουν τη γυναίκα τους ανάλογα με τις ιδιοτροπίες τους.

Γνωστή η ιστορία του Αβραάμ που εκτός από τη Σάρα, αποκτά παιδί και με την Άγαρ που ήταν δούλη του, τον Ισμαήλ. Παρ' όλα αυτά όμως, η βεδουίνα (νομάδα) δουλεύει σκληρά, οργώνει τη γη και φορτώνεται. Γι' αυτό στη σχέση των δύο φύλων κυριαρχεί η αμοιβαία εξάρτηση.

Η ζωή της φυλής, διατηρείται και πληθαίνει χάρη στις γυναίκες. Από τη δουλειά και τις μαγικές τους ιδιότητες κρέμονται παιδιά, κοπάδια, σοδειά, νοικοκυριό, όλη η ευημερία της ομάδας. Οι άνδρες δείχνουν σεβασμό ανάμεικτο με τρόμο και λατρεύουν το γυναικείο φύλο.

Θηλυκές θεότητες παρουσιάζονται και λατρεύονται. Στη Βαβυλώνα τη λένε ΙΣΤΑΡ, στους σημιτικούς λαούς ΑΣΤΑΡΤΗ, στους Έλληνες ΓΑΙΑ, ΡΕΑ και ΚΥΒΕΛΗ, στην Αίγυπτο ΙΣΙΔΑ. Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η εποχή των Πατριαρχών χαρακτηρίζεται από την έννοια της ισοτιμίας των μελών της φυλής, της ελευθερίας, της κοινοκτημοσύνης των αγαθών και η γυναίκα αυτής της περιόδου μοιράζεται τις ευθύνες με τον άντρα.

Περίοδος των Κριτών –Γυναίκα κριτής η Δεββώρα

Μετά την περιπλάνηση για 40 χρόνια οι Ισραηλίτες φτάνου επιτέλους να αποκτήσουν πατρίδα με τον ΙΗΣΟΥ του ΝΑΥΗ. Η ελευθερία της ερήμου, η ισότητα τω μελών και κοινοκτημοσύνη των αγαθών της φυλής αντικαθίστανται από την χλιδή και τον πλούτο. Το φαινόμενο της αστικοποίησης και η έντονη επίδραση των Χαναναίων, αλλοιώνουν τους Ισραηλίτες και δημιουργείται το φαινόμενο του θρησκευτικού Συγκρητισμού. Οι Ισραηλίτες αποκτούν κράτος, τα σύνορα αυξάνονται και το ομοσπονδιακό κράτος των 12 φυλών αντικαθίσταται από τους κριτές. Ανάμεσα στους άνδρες που κυβέρνησαν αυτή την περίοδο έχουμε και μία γυναίκα, τη ΔΕΒΒΩΡΑ - κριτής και πολεμική ηγέτης του Ισραήλ, που ένωσε τις βόρειες φυλές και πολέμησε τους Χαναναίτες.

Η Περίοδος της Βασιλείας

Η περίοδος της Βασιλείας διαρκεί περίπου 500 χρόνια. Από το 1000-586 π.Χ., η καθημερινή ζωή των Εβραίων έχει σαν σταθερό κέντρο το πρόσωπο της πράξης και τα κατορθώματα του βασιλιά.

Η τύχη του λαού είναι στενά δεμένη με την τύχη του βασιλιά. Από τη διαγωγή του και από τις επιλογές του εξαρτάται η ευτυχία και η δυστυχία του λαού.

Στερωμένη από τον Δαβίδ και τον Σολομώντα η μοναρχία δεν μπορεί να έχει μέσα στο θρησκευτικό σύμπαν, ένα λαϊκό χαρακτήρα.

Ο ναός του Γιαχβέ στην Ιερουσαλήμ θεωρείται ναός του βασιλιά που τον έχτισε.

Η ανάληψη της βασιλικής εξουσίας ήταν πράξη πολιτική και ταυτόχρονα θρησκευτική. Είχε δύο αποφασιστικές στιγμές, το χρίσμα και την ενθρόνιση.

Ο βασιλιάς Δαβίδ αλλά και ο Σολομώντας είχαν πάρα πολλές γυναίκες γιατί είχαν επηρεαστεί από τις παραδόσεις των Ανατολικών λαών και το σύστημα πολυγαμίας. Η βασίλισσα του Σαββά ήταν από τις πιο γνωστές.

Στο βιβλίο των Κριτών της Παλαιάς Διαθήκης, περιγράφονται τα κατορθώματα της Δεββώρας σε ένα από τα αρχαιότερα και ομορφότερα ποιητικά τμήματα της Παλαιάς Διαθήκης.

Η περίοδος των Προφητών

Η περίοδος αυτή είναι μία περίοδος κατ' εξοχήν ανδρών αλλά υπάρχουν και γυναίκες προφήτισσες με λίγο κύρος και όχι τόσο γνωστές.

Η θέση της γυναίκας στην οικογένεια

Στη νομοθεσία του Ισραήλ, όπως και της Αρχαίας Μέσης Ανατολής, η θέση της γυναίκας παραμένει μία θέση ανήλικου, όπου η επιρροή της συνδέεται πάντοτε με τη μητρότητα.

Τα δύο φύλα είναι ένα βασικό δεδομένο της ανθρώπινης φύσης. Ο άνθρωπος πλάστηκε και άρρεν και θήλυ. Στο επίπεδο της δημιουργίας, η γυναίκα συμπληρώνει τον άνδρα κάνοντας τον σύζυγό της.

Η Βίβλος την ταυτίζει με το φυσικό της όνομα Εύα «η Ζωή».

Ωσπου να έρθει η ευλογημένη μέρα όπου θα συντρίψει την κεφαλή του φιδιού, τον κληρονομικό εχθρό και θα γίνει Θεοτόκος.

Ο Μωσαϊκός Νόμος την περιορίζει σε Δεύτερη μοίρα. Η γυναίκα δεν συμμετέχει επίσημα στη λατρεία με την οικογένειά της. Δεν μπορεί να ασκεί ιερατικό λειτουργήμα. Έξω, όμως, από τη λατρεία, ο Νόμος φροντίζει ιδιαίτερα να προστατεύει, κυρίως, στο δικό της τομέα τη ζωή.

Ο άνδρας πρέπει να σέβεται το βιολογικό της κύκλο, να τη σέβεται τόσο πολύ ώστε να απαιτεί από αυτή να είναι πιστή μέσα στην οικογένεια χωρίς να επιβάλλει το ίδιο για τον εαυτό του.

Ο Δεκάλογος παραγγέλλει ότι ο γιος πρέπει να τιμά τον πατέρα του και τη μητέρα του. Εδώ προβάλλεται όχι μόνον η αξία του πατέρα αλλά και της μητέρας.

Οι άνδρες προσφέρουν στο Μωυσή, για την κατασκευή της σκηνής του Μαρτυρίου και των επίπλων της (αντικειμένων της) και για τις στολές, τα σκουλαρίκια, τις σφραγίδες, τα δαχτυλίδια.

Η Βίβλος ομιλεί για τη γυναίκα που έγινε σκλάβο.

Ενώ κατά τις παλιές μακρινές εποχές τη στιγμή του γάμου ο άνδρας περνούσε στο γένος της γυναίκας, τώρα αυτή εγκαθίσταται στη συζυγική στέγη. Είναι μια ξένη που υποτάσσεται στη συζυγική δύναμη.

Ο αντιφεμινισμός των Ιουδαίων τρεφόταν από την ιδέα ότι η γυναίκα εξήλθε από τον άνδρα (σαρξ εκ της σαρκός μου).

Οι Ιουδαίοι, στις προσευχές τους (18 ευχές) έλεγαν: «Ευλογημένη Αδονάι, που δε με δημιούργησες γυναίκα».

Πολλές περικοπές της Βίβλου, ακόμα και στα βιβλία των μεγάλων Ιουδαίων διδασκάλων, δίνουν την εντύπωση ότι εκδηλώνουν περιφρόνηση, μερικές φορές εχθρότητα που εγγίζει το μίσος, έναντι ενός ακαθάρτου και δαιμονικού όντος.

Η θέση της γυναίκας στην κοινωνία

Κατά τη βιβλική παράδοση, όπως τα ορφανά και οι ξένοι, έτσι και οι χήρες είναι αντικείμενο ειδικής προστασίας από το Νόμο και το Θεό. οι χήρες γυναίκες, κατά το Μωσαϊκό Νόμο, αν είχαν ανδράδελφο έπρεπε να παντρευτούν αυτόν, ώστε να μην εξαλειφθεί το όνομα του θανόντος ισραηλίτη συζύγου.

Εάν μία χήρα γυναίκα δεν είχε ξαναυμφευθεί έπρεπε να μείνει στο πατρικό της σπίτι (Γεν. 38,11)

Ο Μωσαϊκός Νόμος απαγορεύει το γάμο της χήρας με ιερέα-αρχιερέα (Λευιτικών 21,7,14) γιατί πρέπει να τηρούν την αγιότητά τους. Γι' αυτόν τον λόγο επιβάλλονταν περιορισμοί στο γάμο τους με τις χήρες γυναίκες, όπως και με τις πόρνες.

Στην Παλαιά Διαθήκη το φύλο συμβολίζει ύψιστες οντότητες ή έννοιες όπως της Θείας Σοφίας και της Θείας Δύναμης και χρησιμοποιεί για τη δόξα της ευτελή όργανα. Ολόκληρα βιβλία είναι αφιερωμένα στην προβολή ηρωικών, για την ταπεινοφροσύνη και τη ηθική τους, γυναικών, που έχουν δοξαστεί (Ιουδήθ, Εσθήρ, Ρουθ).

Ρουθ

Βιβλικό πρόσωπο, κεντρική μορφή στο ομώνυμο βιβλίο της Παλαιάς Διαθήκης, Παντρεύτηκε τον Μααλόν, γιο της Νοεμίν και του Ευφραθαίου Ιούδα. Ο Μααλόν και η Ρουθ εγκαταστάθηκαν στη Μωάβ. Μετά το θάνατο του συζύγου της και του πατέρα του η Ρουθ ακολούθησε την πεθερά της στη Βηθλεέμ.

Εκεί εργάστηκε στους αγρούς του πλούσιου Εβραίου Βοόζ, τον οποίο παντρεύτηκε.

Στόχος του συγγραφέα του ομώνυμου βιβλίου είναι να αποδείξει ότι η Θεία Πρόνοια επαγρυπνεί για τους θεοσεβείς ανθρώπους και η χήρα γυναίκα μπορεί να ξαναπαντρευτεί για να φτιάξει τη ζωή της.

Εσθήρ

Ηρωίδα των Εβραίων και κεντρικό πρόσωπο του ομώνυμου βιβλίου. Ήταν ορφανή και ζούσε στην Περσία με το θείο της Μαρδοχαίο. Έγινε βασίλισσα όταν την παντρεύτηκε ο βασιλιάς των περσών Ασσουήρης θαμπωμένος από την εξαιρετική ομορφιά της. Κατά τη γνώμη πολλών, ο Ασσουήρης ήταν ο Ξέρξης Α΄ ή Β΄ ή ο Αρταξέρξης.

Υπήρξε ηρωίδα των Ιουδαίων γιατί μαζί με το θείο της έσωσε το λαό τους από την εξόντωση που είχε διατάξει ο βασιλιάς με υπόδειξη του αυλικού Αμάν.

Οι Ιουδαίοι για να θυμούνται αυτό το γεγονός καθιέρωσαν τη γιορτή των «Πουρείμ» (γιορτή των κλήρων)

Ιουδίθ

Η Ιουδίθ είναι πρόσωπο ιστορικό, μια ηρωίδα που έζησε τον 4^ο αιώνα π.Χ. στην Παλαιστίνη.

Σύμφωνα με την διήγηση, η Ιουδίθ έσωσε τους συμπατριώτες της από τους Ασσύριους.

Ο Ολοφέρνης, στρατηγός του Ναβουχοδονόσορα (Αρταξέρξης στα ελληνικά) πολιορκούσε την πατρίδα της Ιουδίθ, Βετιλούα. Τότε η χήρα Ιουδίθ παρουσιάζεται στον Ολοφέρνη, τον κολακεύει και του υπόσχεται να τον βοηθήσει να καταλάβει όχι μόνο τη Βετιλούα, αλλά και ολόκληρη την Παλαιστίνη. Ο Ολοφέρνης γοητεύεται από τη δυνατή προσωπικότητα και την ομορφιά της Ιουδίθ και υπόσχεται να την οδηγήσει στα ανάκτορα του Αρταξέρξη. Εκείνη, σε στιγμή μέθης σκοτώνει τον Αρταξέρξη μέσα στη σκηνή του. Η αναγγελία του γεγονότος τρέπει σε φυγή τους πολιορκητές και οι Ιουδαίοι τιμούν την Ιουδίθ.

Έτσι, μέσα από το πρόσωπο της Ιουδίθ προβάλλεται η ισχυρή γυναίκα η οποία δείχνει πίστη για την πατρίδα και για τη φυλή της.

Η θέση της γυναίκας από την αρχαιότητα έως σήμερα (Ιστορική αναδρομή)

Προϊστορικοί χρόνοι

Η μοίρα της γυναίκας στα προϊστορικά χρόνια ήταν πολύ σκληρή και καταβλήθηκε προσπάθεια να ξεπεραστούν τα μειονεκτήματα της γυναίκας, ωστόσο η γυναίκα δεν ήταν καταπιεσμένη γιατί δεν υπήρχαν νόμοι, ιδιοκτησία, κληρονομιά, δίκαιο.

Η φυλή λατρεύει κάποιο τότε που δεν ανήκει σε κανένα φύλο. Όταν όμως οι νομάδες ριζώθηκαν στη γη και άρχισαν την καλλιέργεια, έκαναν την εμφάνισή τους και οι νόμοι και το δίκαιο.

Σ'αυτή την περίοδο η διαφοροποίηση των φύλων καθρεφτίζεται στη διάρθρωση της ομάδας. Αποκτά ένα ιδιαίτερο χαρακτήρα.

Η ιδιοκτησία απαιτεί κατόχους, απογόνους και η μητρότητα γίνεται λειτουργήμα.

Η ζωή της φυλής, διατηρείται και πληθαίνει χάρη στις γυναίκες. Από τη δουλειά τους και τις μαγικές τους ιδιότητες κρέμονται παιδιά, κοπάδια, σοδειά, νοικοκυριό, όλη η ευημερία της ομάδας. Οι άνδρες δείχνουν σεβασμό ανάμεικτο με τρόμο και λατρεύουν το γυναικείο φύλο.

Θηλυκές θεότητες παρουσιάζονται στη Βαβυλώνα, στα Σούσα, στη Μινωική Κρήτη (συμβολίζεται με περιστέρι), είναι Βασίλισσα του Ουρανού και της Γης, η αυτοκράτειρα του Άδη (συμβολίζεται με φίδι), πεισματάρη, ακόλαστη, σκληρή σαν την φύση, φοβερή μαζί, βασιλεύει στην περιοχή του Αιγαίου, στη Φρυγία, στη Συρία, Ανατολή, σ' ολόκληρη τη Δυτική Ασία.

Στη Βαβυλώνα τη λένε ΙΣΤΑΡ, στους σημιτικούς λαούς ΑΣΤΑΡΤΗ, στους Έλληνες ΓΑΙΑ, ΡΕΑ, ΚΥΒΕΛΗ, στην Αίγυπτο ΙΣΙΔΑ.

Στα Ομηρικά Έπη η Ανδρομάχη και η Εκάβη παίζουν ένα ρόλο που η Κλασική Ελλάδα δεν αναγνωρίζει στις γυναίκες, που έχουν καταχωνιαστεί στο σκοτάδι του γυναικωνίτη.

Το πέρασμα από την μητριαρχία στην πατριαρχία χαρακτηρίζεται σαν «Η ιστορική ήττα του γυναικείου φύλου»

Η επικράτηση της ατομικής ιδιοκτησίας γκρέμισε τη γυναίκα από το θρόνο της.

Η μουσουλμανική θρησκεία, προϊόν της εποχής που ο Αραβικός λαός ήταν πολεμιστής και κατακτητής, αντιμετωπίζει τη γυναίκα με ολόπλευρη περιφρόνηση. Η Βεδουίνα (νομάδα) δουλεύει σκληρά, οργώνει τη γη, φορτώνεται. Γι αυτό στις σχέσεις των δυο φύλων κυριαρχεί η αμοιβαία εξάρτηση αντίθετα η μουσουλμάνα είναι με το φερετζέ και απομονωμένη είναι και σήμερα ακόμη στα περισσότερα κοινωνικά στρώματα σκιάβα.

Στους Εβραίους της Βιβλικής εποχής επικρατούν τα έθιμα των Αράβων. Οι Πατριάρχες είναι πολύγαμοι και μπορούν να χωρίσουν τη γυναίκα τους ανάλογα με τις ιδιοτροπίες τους.

Σε περίπτωση μοιχείας επιβάλλεται ο λιθοβολισμός.

Η Πατριαρχία δεν παρουσιάζεται με την ίδια μορφή.

Στη Βαβυλώνα οι Νόμοι του Χαμουραμί αναγνωρίζουν δικαιώματα στις γυναίκες. Επίσης στην Αρχαία Αίγυπτο η γυναίκα και σαν χήρα μπορούσε να ξαναπαντρευτεί.

Τα ήθη στην Αρχαία Ελλάδα δεν διαφέρουν από τα ήθη της Ανατολής. Απλά δεν συνηθίζονταν η πολυγαμία. Μονάχα ο μεγαλοπρεπής Σολομών, οι σουλτάνοι στις χίλιες και μια νύχτες, οι βασιλιάδες και μεγάλοι ιδιοκτήτες εξασφαλίζουν την πολυτέλεια ενός απέραντου σεραγιού.

Στην πραγματικότητα όμως ο Έλληνας πολίτης παρέμεινε πολύγαμος, αφού μπορούσε να ικανοποιήσει τις επιθυμίες του με τις εταίρες και τις δούλες του γυναικωνίτη.

Ο Δημοσθένης έγραψε «έχουμε τις εταίρες για να ικανοποιούμε το ΠΝΕΥΜΑ, τις ΠΑΛΛΑΚΙΔΕΣ για να ικανοποιούμε τις αισθήσεις και τις συζύγους για να μας δίνουν παιδιά». Έτσι η διαφορά ανάμεσα στο γυναικωνίτη και στο χαρέμι δεν είναι μεγάλη.

Σ' όλη τους τη ζωή είναι «υπό κηδεμονία».

Η θρησκευτική πορνεία που εξακολουθεί έως τις μέρες μας στην Αίγυπτο με τις «χορεύτριες» και στις Ινδίες υπήρχε και στην Αρχαία Ελλάδα και προπαντός στα λιμάνια και τα νησιά. Στην Αρχαία Κόρινθο π.χ. κάτω από το πέπλο της υποκρισίας βρίσκονταν η εκμετάλλευση.

Στο πρόσωπο της ΑΣΠΑΣΙΑΣ, της ΦΡΥΝΗΣ, της ΛΑΪΔΑΣ επιβεβαιώνεται η υπεροχή της ελεύθερης γυναίκας σε σύγκριση με την τίμια μάνα της οικογένειας. Στο πρόσωπο της Ξανθίππης ενσαρκώνεται το παράπονο του Έλληνα Πολίτη για τη μέγαιρα γυναίκα του και για τα βάσανα της συζυγικής ζωής.

Στη Ρωμαϊκή εποχή, η οικοδέσποινα αποκαλείται ΝΤΟΜΙΝΑ.

Είναι ΚΥΡΙΑ του ΟΙΚΟΥ, παίρνει μέρος στη λατρεία, είναι ΣΥΝΤΡΟΦΙΣΑ, δεν είναι περιορισμένη στα διαμερίσματά της. Παρακάθεται σε γεύματα παρακολουθεί γιορτές, πηγαίνει θέατρο. Όλοι ξέρουμε για τις Σαβίνες, τη Λουκρητία, τη Βιργινία, την Κορνηλία που σφυρηλάτησε την ψυχή του Γκράκχου.

Ο δεσμός που ενώνει το ζευγάρι είναι τόσο ιερός που δεν αναφέρεται ούτε ένα διαζύγιο μέσα σε πέντε αιώνες.

Η Πλωτίνη μοιράζεται τη δόξα και τις ευθύνες του Τραϊανού. Στην εποχή του Τιβέριου η Σεξτία αρνείται να απατήσει τον Αιμίλιο Σκαούρον και η Παυλίνα κόβει τις φλέβες της μαζί με το Σενέκα.

Παρόλα αυτά η Ρώμη και η Ελλάδα ανέχονται επίσημα την πορνεία. Η Ρωμαία στην αρχαία δημοκρατία είχε θέση, αλλά η Ρωμαία της παρακμής, είναι ο τύπος της.

Μεσαίωνας έως 18^ο αιώνα

Το Ρωμαϊκό Δίκαιο δέχεται την επίδραση μιας νέας ΙΔΕΟΛΟΓΙΑΣ: ΤΟΥ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΣΜΟΥ.

Υπάρχει βέβαια στο Ευαγγέλιο μια πνοή ελέους που απλώνεται το ίδιο στις γυναίκες και στους λεπρούς.

Ο ιδρυτής της ο Χριστός είναι ο πρώτος που αγκαλιάζει τις γυναίκες και ο πρώτος που δέχεται «μαθήτριες» κοντά του τις Μυροφόρες και ένα πλήθος ανώνυμων γυναικών.

Ο Ιησούς Χριστός έρχεται σε σύγκρουση με τον Μωσαϊκό Νόμο, που λιθοβολεί την μοιχαλίδα.

Αγκαλιάζει την «πόρνη» συγχωρεί τον ληστή πάνω στο ΣΤΑΥΡΟ, συγκρούεται με το κοινωνικό κατεστημένο και τους θεσμούς της εποχής. Οι άνθρωποι των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, οι άνθρωποι της χαμοζωής, οι σκλάβοι και οι γυναίκες δένονται με πάθος με τη νέα θρησκεία.

Όμως με τον Απόστολο Παύλο διακωλύεται η εβραϊκή παράδοση, φανατικά αντιφεμινιστική (Παύλεια Θεολογία). Ο Απόστολος Παύλος θεμελιώνει στην Παλαιά Διαθήκη-Καινή Διαθήκη την αρχή της ΥΠΟΤΑΓΗΣ της γυναίκας στον ΑΝΔΡΑ «ο άνδρας δεν δημιουργήθηκε από τη γυναίκα, αλλά η γυναίκα από τον άνδρα» και όπως η Εκκλησία υποτάσσεται στο ΧΡΙΣΤΟ, έτσι και οι γυναίκες πρέπει να υποτάσσονται των εαυτών ανδράσιν. «Ο άνδρας είναι η κεφαλή της γυναίκας, όπως ο Χριστός η κεφαλή της Εκκλησίας».

Σε μια θρησκεία όπου η ΣΑΡΚΑ θεωρείται ευκατάρατη, η γυναίκα παρουσιάζεται σαν ο φοβερότερος πειρασμός. «Ο Αδάμ αμάρτησε εξαιτίας της Εύας και η γυναίκα να δεχθεί σαν αφέντη εκείνον που οδήγησε στην αμαρτία». Με την καθιέρωση του εκκλησιαστικού δικαίου τον 4^ο αιώνα ο γάμος παρουσιάζεται σαν μια παραχώρηση στις ανθρώπινες αδυναμίες, παραχώρηση ασυμβίβαστη με τη χριστιανική τελειότητα.

Οι αυτοκράτορες δέχονται την επιρροή των πατέρων ένα πλήθος νόμων όπου η γυναίκα είναι υποδεέστερη του άνδρα.

Ο θεσμός της προίκας, η γυναίκα δεν μπορεί να καταθέσει στο δικαστήριο, το διαζύγιο απαγορεύονταν, η κηδεμονία της σε άρρενες συγγενείς κ.λ.π.

Αυτές οι παραδόσεις συνεχίστηκαν και τον Μεσαίωνα. Στα μεσαιωνικά έπη παρουσιάζεται ο Καρλομάγνος να ξαναπαντρεύεται ομαδικά όλες τις χήρες των Βαρόνων του που σκοτώθηκαν στην Ισπανία.

Ο ιππότης δεν ενδιαφέρεται για τις γυναίκες, θεωρεί το άλογό του σαν θησαυρό αξίας. Στα μεσαιωνικά έπη τραγούδια οι κοπέλες παίρνουν την πρωτοβουλία για ερωτικές εκδηλώσεις.

Η «ΙΠΠΟΤΙΚΗ ΑΓΑΠΗ» που εμφανίζεται στο Νότο τον 12^ο αιώνα, απάλυνε τη μοίρα της γυναίκας.

Η εκκλησία έδωσε μεγάλη σπουδαιότητα στην ΛΑΤΡΕΙΑ της μητέρας του ΣΩΤΗΡΑ, που μπορούμε να πούμε ότι το 13^ο αιώνα ο θεός είναι ΓΥΝΑΙΚΑ.

Και η άνετη ζωή επέτρεπε την ανάπτυξη της ποίησης.

Ο αυλικός έρωτας, είναι η ανταμοιβή για την βαρβαρότητα της επίσημης ΗΘΙΚΗΣ.

Μετά την φεουδαρχία ακολουθεί η περίοδος Βασιλεία.

Η γυναίκα αποκτά μια μορφή εξουσίας με τα χρήματα από την εξαγορά του φέουδου. Η Ζαντ'Αρκ δεσπόζει.

Η εκκλησία είχε κάνει τον γάμο μυστήριο και ταυτόχρονα τον απαγόρευε στην χριστιανική ελίτ. Το πρόβλημα το έλυσε ο Λούθηρος μη αποδεχόμενος την αγαμία των κληρικών.

Εκτός από τις Βασίλισσες Αικατερίνη των Μεδίκων, Ελισάβετ, Ισαβέλλα και τις αγίες, όπως η Θηρεσία και η Αικατερίνη, που έδειχναν τι μπορούν να πετύχουν οι γυναίκες κάτω από ευνοϊκές συνθήκες, τα θετικά επιτεύγματα των γυναικών ήταν λίγα, γιατί τον 16^ο αιώνα τους αρνιόντουσαν τη μόρφωση και άλλα πλεονεκτήματα.

Η παιδεία ήταν πάντα προνόμιο μιας χούφτα γυναικών και όχι της μάζας.

Μετά την Γαλλική Επανάσταση

Θα περίμενε κανείς ότι η Γαλλική Επανάσταση 8 άλλαξε τη μοίρα της γυναίκας, αλλά δυστυχώς πραγματοποιήθηκε από άνδρες.

Τα φεμινιστικά κινήματα δεν λείπουν βέβαια.

Η Ολυμπία ντε Γκούζ προτείνει το 1789 «ΔΙΑΚΗΡΥΞΗ ΤΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΓΥΝΑΙΚΑΣ», αλλά ο αγώνας ναυαγεί και η Ολυμπία οδηγείται στην ΚΑΡΜΑΝΙΟΛΑ.

Το 1792 καθιερώνεται με νόμο το Διαζύγιο και έτσι χαλαρώνουν οι συζυγικοί δεσμοί.

Η έλευση της μηχανής προκάλεσε την χειραφέτηση της εργατικής τάξης μαζί μ' εκείνη των γυναικών.

Η γυναίκα ξανακερδίζει την οικονομική της σημασία γιατί ξεφεύγει από το νοικοκυριό και μπαίνοντας στο εργοστάσιο παίρνει μέρος στην παραγωγή.

Στις αρχές του 19 ου αιώνα η εργάτρια ήταν αντικείμενο της πιο αισχρής εκμετάλλευσης.

Πολλές φορές οι εργάτριες συνδυάζουν αγροτικές δουλειές και τη δουλειά στο εργοστάσιο. Ο εργοδότης τις εκμεταλλεύεται με κυνισμό.

Όταν ανοίγουν για τις γυναίκες τα εργοστάσια, τα γραφεία, τα πανεπιστήμια, ο γάμος θεωρείται πάντοτε η πιο έντιμη σταδιοδρομία, μια καριέρα που την απαλλάσσει από κάθε συμμετοχή στη συλλογική ζωή «Ο ΜΥΘΟΣ ΤΗΣ ΣΤΑΧΤΟΠΟΥΤΑΣ» διατηρεί τη σημασία του.

Στα κορίτσια καλλιεργείται η ψυχολογία της αναμονής της ευτυχίας και του πλούτου από κάποιον γοητευτικό πρίγκιπα και όχι η ψυχολογία της προσπάθειας να δώσει μάχη για τη δύσκολη και κάπως αβέβαιη επιτυχία.

Οι γονείς μεγαλώνουν το κορίτσι τους να το παντρέψουν και δεν ασχολούνται με την προσωπική ανάπτυξη.

Η γυναίκα δεν ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΕΙΤΑΙ προσεκτικά, δεν αποκτά τόσο γερές βάσεις όσο τ' αδέρφια της, ασχολείται λιγότερο με το επάγγελμά της γιατί έχει τις φροντίδες της ΜΗΤΡΟΤΗΤΑΣ.

Έτσι καταδικάζει τον εαυτό της να παραμένει σε μειονεκτική θέση, να είναι κατώτερη.

Κι έτσι αρχίζει ο φαύλος κύκλος. Η μειονεκτικότητά της πολλαπλασιάζει τη επιθυμία να βρει στήριγμα σ' ένα σύζυγο. Η σημερινή εποχή προσκαλεί, επιβάλλει ακόμη στις γυναίκες να εργαστούν.

Η εποχή μας υποχρεώνει τη γυναίκα να δουλεύει. Η προνομιακή οικονομική θέση των ανδρών, η κοινωνική τους αξία, το γόητρο του γάμου, η χρησιμότητα της προστασίας του αρσενικού, όλα αυτά προκαλούν την έντονη επιθυμία ν' αρέσει στους άνδρες.

Έτσι η γυναίκα γνωρίζεται και ξεχωρίζει όχι όπως είναι αλλά όπως τη θέλει ο άνδρας. Το πώς θέλουν οι άνδρες τις γυναίκες φαίνεται από το πώς χρησιμοποιείται το γυναικείο σώμα στις διαφημίσεις, στα περιοδικά, τον τύπο, την τηλεόραση.

Προβάλλεται, μόνο η γυναίκα με τα εξωτερικά προσόντα χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη ΜΟΡΦΗΣΗ και την ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΘΕΣΗ που πρέπει να κατέχει.

Εξ' άλλου είναι πολύ λίγες οι γυναίκες που ασκούν εξουσία μέσα στους κοινωνικούς θεσμούς.

Θέσεις κλειδιά συνεχίζουν να κρατούν άνδρες στη Διοίκηση, στη Βουλή, στο εργοστάσιο, σε δημόσια Ιδρύματα και οι γυναίκες βρίσκονται στο περιθώριο.

Ο έρωτας στις σχέσεις των δύο φύλων

Για τους ανθρώπους ο έρωτας δεν είναι παρά μια απόλαυση, τον κατάντησαν λοιπόν κάτι εύκολο και φτηνό, ακίνδυνο και σίγουρο, όμοιο με τις απολαύσεις των δρόμων.

Αλήθεια, πόσοι και πόσοι νέοι στάθηκαν ανίκανοι να βρουν το σωστό δρόμο της αγάπης, για πόσους τα σύνορα του ΕΡΩΤΑ σταματάνε στο εύκολο, βιαστικό δόσιμο του εαυτού τους.

Στο δρόμο του έρωτα, όπως και στο δρόμο του θανάτου (που είναι δύσκολος κι αυτός) δε θα βρεις - άμα τον αντικρίξεις σοβαρά - κανένα φως, καμιά ανταπόκριση, ούτε σημάδι, ούτε χαραγμένο δρόμο, για να σε βοηθήσουν.

Και για τα δύο τούτα καθήκοντα που κρατάμε κρυμμένα μέσα μας και τα παραδίνουμε στους άλλους χωρίς να φωτίσουμε το μυστικό τους, δεν υπάρχουν γενικοί κανόνες.

Όσο όμως πιο πολύ αποζητάμε τη μοναξιά στη ζωή μας, τόσο περισσότερο ζυγώνουμε το μεγάλο νόημα του έρωτα και του θανάτου. Οι απαιτήσεις που, τραχύς και δύσκολος, ο έρωτας έχει από τη ζωή μας σ' όλη της την πορεία, είναι πάρα πολύ βαριές, και εμείς, στα πρώτα μας βήματα, είμαστε πολύ αδύναμοι μπροστά τους.

Αν όμως σταθούμε καρτερικοί και δεχτούμε τον έρωτα αυτόν σαν τραχιά μαθητεία - αντί να χανόμαστε σ' όλα κείνα τα εύκολα και κούφια παιχνίδια, που επινόησε ο άνθρωπος για να μην αντικρίξει κατάματα τη βαθύτατη σοβαρότητα της ζωής - ίσως τότε, κείνοι που θα έρθουν καιρό έπειτα από μας να νιώσουν μια κάποια πρόοδο κι ένα ξαλάφρωμα. Και θα' ταν σημαντικό τούτο.

R. M. Rilke ΓΡΑΜΜΑΤΑ Σ ΕΝΑ ΝΕΟ ΠΟΙΗΤΗ (μεταφρ. Μ. Πλωρίτη)

Η θέση της γυναίκας στην Ευρώπη

Η καθιέρωση της εσωτερικής αγοράς αποτελούσε πάντα τον ακρογωνιαίο λίθο της ευρωπαϊκής οικοδόμησης. Πριν από 10 χρόνια, την 1^η Ιανουαρίου 1993, η Ε.Ε. εξάλειψε πολλά από τα γραφειοκρατικά εμπόδια που εξακολουθούσαν ακόμη να υπάρχουν. Οι Ευρωπαίοι και οι Ευρωπαίες μπορούν τώρα πλέον να ζουν, να εργάζονται και να σπουδάζουν οπουδήποτε επιθυμούν στην Ε.Ε. Οι εταιρίες έχουν πρόσβαση σε μια πολύ μεγαλύτερη αγορά. Οι καταναλωτές μπορούν να επιλέγουν ανάμεσα σε περισσότερα προϊόντα υψηλής ποιότητας. Το αποτέλεσμα είναι περίπου 2.500.000 νέες θέσεις εργασίας και 877.000.000.000 ευρώ περισσότερος πλούτος. Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει αναλάβει την υποχρέωση να συμβάλει στην ακόμη καλύτερη λειτουργία της ενιαίας αγοράς στο μέλλον, στη διατήρηση και στην αύξηση της ευημερίας της Ευρώπης.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση νομοθετεί

Προώθηση της ισότητας σήμερα, προς μία ανοιχτή Δημοκρατία. Ο στόχος της προώθησης της ισότητας στην καθημερινή ζωή συνδέεται με το θέμα της ίσης εφαρμογής των κοινωνικών δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών και για τα δύο φύλα, ανεξαρτήτως φυλής η εθνικής προέλευσης, θρησκείας ή πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού.

Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί σε γυναίκες που υφίσταται πολλαπλές διακρίσεις (όπως μετανάστες ή γυναίκες με αναπηρίες, ηλικιωμένες, γυναίκες που κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό κ.λ.π) ή που αντιμετωπίζουν βία και σεξουαλική εκμετάλλευση.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση ανέπτυξε μια πολιτική σε ευρωπαϊκό επίπεδο για την καταπολέμηση της βίας κατά των γυναικών και της σωματεμπορίας γυναικών και παιδιών.

Σε πολλές περιπτώσεις οι γυναίκες απλώς δεν έχουν πρόσβαση στις κατάλληλες πληροφορίες για τα κοινωνικά τους δικαιώματα. Ορισμένα από τα δικαιώματά τους έχουν ήδη μεταφερθεί στην Ευρωπαϊκή νομοθεσία.

Η ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών στην καθημερινή ζωή εξακολουθεί να υπονομεύεται από το γεγονός ότι γυναίκες και άνδρες δεν απολαμβάνουν τα ίδια δικαιώματα στην πράξη.

Εξακολουθούν να υπάρχουν διορθωτικές ανισότητες. Οι ανησυχίες, οι ανάγκες και οι φιλοδοξίες των γυναικών πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και να λαμβάνουν την ίδια σημασία μ' αυτές των ανδρών.

Η ισότητα των φύλων στην απασχόληση, επιδιώκεται μέσω δύο αξόνων, της απασχολησιμότητας, της ανάπτυξης του επιχειρηματικού πνεύματος και της προσαρμοστικότητας.

Βιβλιογραφία

- α) “Το πρώτο φύλο” Elisabeth Gould Davis
- (3) “Από τη Μήδεια στη Σταχτοπούτα” Λιλή Ζωγράφου
- γ) “Το δεύτερο φύλο” Σιμόν ντε Μπωβουάρ
- δ) “Άνδρες και γυναίκες” Φρανσουά Ζιρού - Μπερνάρ Ανρί Λεβί
- ε) Ευρωπαϊκή επιτροπή - Προς μία κοινοτική στρατηγική για την ισότητα των φύλων (Λουξεμβούργο, Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων Ευρ. Κοινοβουλίου 2001-2005)
- στ) Ευρωπαϊκή επιτροπή - Ίσες ευκαιρίες για τις γυναίκες και τους άνδρες στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ετήσια Έκθεση 2001)

Χρήσιμες διευθύνσεις στο διαδίκτυο

<http://european-convention.eu.int/Default.asp?lang=EL>

www.europa.eu.int/futurum/index_el.htm

www.eyroparl.eu.int/europe2004

Ελληνικό Κέντρο Ευρωπαϊκών Μελετών (EKEM): www.ekem.gr

European Policy Centre: www.theepcx.be

www.notre-europe.asso.fr

www.euractiv.com

Η έννοια της ελπίδας ως θεμέλιο φιλοσοφικών, θεολογικών και παιδαγωγικών θεωρήσεων: E. Bloch, J. Moltman, P. Freire

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 -μέσα από μία διαλεκτική προσέγγιση- το πως η έννοια της ελπίδας διαμορφώνεται και διαμορφώνεται μέσα σε και μέσα από συγκεκριμένους φιλοσοφικούς, θεολογικούς και παιδαγωγικούς στοχασμούς, δίνοντας έτσι στην κοινωνική πραγματικότητα το χαρακτήρα μιας ολότητας που είναι διαρκώς εν εξελίξει και οραματίζεται έναν κόσμο ανοιχτό στις διαφορετικές δυνατότητες του μέλλοντος. Κατά τον Γερμανό φιλόσοφο Ernst Bloch η ελπίδα δεν είναι όνειρο, αλλά αποδείξιμη ελπίδα που καταστρέφει τόσο το μηδενισμό όσο και τις αφηρημένες ουτοπίες. Υπό την επίδραση του, ο Γερμανός θεολόγος Jürgen Moltman μίλησε για Θεολογία της Ελπίδας και προέταξε τη θέση ότι στο χριστιανισμό η πίστη έχει την προτεραιότητα, αλλά η ελπίδα το πρωτείο. Στο περιβάλλον της Λατινικής Αμερικής, η Θεολογία της Ελπίδας μετεξελίχθηκε σε Θεολογία της Απελευθέρωσης και μέσω αυτής ο Βραζιλιάνος παιδαγωγός Paulo Freire διαμόρφωσε τη θέση του για μία Παιδαγωγική της Ελπίδας, έχοντας πάντα στη σκέψη του την Αγωγή των Καταπιεζόμενων.

Λέξεις κλειδιά: ελπίδα, φιλοσοφία, θεολογία, παιδαγωγική

A. Εισαγωγή

Η Αρχή της Ελπίδας είναι ο τίτλος του μνημειώδους έργου του Ernst Bloch, το οποίο μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία εγκυκλοπαίδεια της ανθρώπινης ελπίδας, η οποία επιχειρεί να καταγράψει το απόθεμα της ουτοπικής σκέψης από τους πρώιμους Έλληνες φιλοσόφους έως τα μέσα του 20^{ου} αιώνα. Αυτός ο μνημειώδης θησαυρός είναι γεμάτος από ίχνη ουτοπίας και ελπίδας στις τέχνες, στην οικονομία, στη λογοτεχνία, στη θρησκεία, και σε άλλα πεδία. Ο Bloch σε αυτό του το έργο, κατά πρώτον σε φιλοσοφικό επίπεδο, εναντιώνεται στη διχοτόμηση ανάμεσα στο πραγματικό και το ουτοπικό –γεγονός που συνήθως συμβαίνει- και πάνω απ' όλα ενδιαφέρεται για την αλληλοσύνδεση και το μετασχηματισμό αυτών των δύο. Έτσι, η πραγματικότητα δεν είναι γι' αυτόν «είναι», αλλά «να γίνει» μια ολότητα γεμάτη από αντιφάσεις, που είναι διαρκώς «εν εξελίξει» και την οποία οραματίζεται ως έναν κόσμο ανοιχτό στις διαφορετικές δυνατότητες του μέλλοντος (Marvakis 2007). Ο ορισμός της ελπίδας, όχι μόνο ως ανθρώπινης τάσης προς το μέλλον, αλλά ως κύριας τάσης του «είναι», ως «όχι ακόμα είναι», καθιστά την έννοια της πραγματικότητας ανοιχτή, όπου το «είναι» αναφέρεται ως δυνατότητα, ως πείραμα. Η ελπίδα δεν είναι όνειρο, αλλά αποδείξιμη ελπίδα που καταστρέφει τόσο το μηδενισμό όσο και τις αφηρημένες ουτοπίες, γιατί είναι η λανθάνουσα πράξη της πραγματικότητας: μια ανθρωπολογική και οντολογική δύναμη που συναντά τη ανθρώπινη πράξη στην κατεύθυνση μιας συγκεκριμένης ουτοπίας (Romagnoli 2008). Μάλιστα, σε αυτήν τη διάσταση, ξανανοίγουν οι πύλες σε μία μεγάλη ποικιλία δημιουργημάτων και εκφράσεων του ανθρώπινου πολιτισμού και το παρελθόν γίνεται μία ήπειρος που δεν έχει ανακαλυφθεί ακόμα, γεμάτη από αδρανοποιημένες εκφράσεις της ανθρώπινης αισιοδοξίας. Κάτω από αυτό, λοιπόν, το πρίσμα, η θρησκεία θεωρείται ως κληρονομιά, την οποία ο Bloch προσπαθεί να ανθρωποποιήσει. Βλέπει σε αυτήν, και κυρίως στη δυτική θρησκευτική παράδοση, την προοδευτική είσοδο του ανθρώπου στο προσκήνιο και την εκθρόνιση των θεών, γεγονός που αποτυπώνεται στην όλο και μεγαλύτερη σπουδαιότητα που απέκτησαν στην ιστορία οι άνθρωποι-θεμελιωτές των διαφόρων θρησκευτικών παραδόσεων (Green 1969).

Η επίδραση του E. Bloch υπήρξε καταλυτική στο χώρο της χριστιανικής θεολογίας. Η υιοθέτηση από τους χριστιανούς θεολόγους της θέσης του ότι ο μεσσιανισμός και ο μυστικισμός δεν αποτελούν εναλλακτικές δυνατότητες, αλλά είναι μία συνεχής έκφραση της θρησκευτικής ελπίδας, έδωσε μια νέα διάσταση στη χριστιανική εσχατολογία, καθώς η εκ νέου ανακάλυψή της αποτελούσε μία από τις χαρακτηριστικές όψεις της θεολογίας του 20^{ου} αιώνα (Τζιμπελλίνι 2002). Κάτω από την επίδραση του έργου του E. Bloch και με κύριο εκπρόσωπο το J. Moltman, ξεκίνησε μια πολύ γόνιμη περίοδος στο χώρο της θεολογίας, καθώς προτάχθηκε η θέση ότι στη χριστιανική ζωή η πίστη έχει την προτεραιότητα, αλλά η ελπίδα το πρωτείο (Moltman 2002). Μάλιστα, ο ίδιος ο Moltman περιγράφοντας τη συνάντησή του με το έργο του E. Bloch και τη φιλοσοφία της ελπίδας, αναρωτιόταν: «Μα γιατί η χριστιανική πίστη άφησε να της διαφύγει αυτό το ζήτημα, που έπρεπε να είναι δικό της; Που κατέληξε στο σημερινό χριστιανισμό το αρχέγονο πνεύμα της ελπίδας;». Σε αυτήν, λοιπόν, την προοπτική, ο ίδιος δήλωνε ότι: «άρχισα τότε την εργασία μου για τη Θεολογία της Ελπίδας, και ότι δεν είχα πρόθεση να διαδεχθώ τον Ernst Bloch. Ούτε και να τον ανταγωνιστώ ήθελα. Είχα κατά νου μάλλον ένα έργο παράλληλο με τη φιλοσοφία της ελπίδας, στη γραμμή των θεολογικών και θρησκευτικών παραδόσεων» (Τζιμπελλίνι 2002). Η εργασία του Moltman ουσιαστικά οδήγησε σε μία αλλαγή παραδείγματος στο θεολογικό χώρο. Είναι πολύ διαφωτιστικά τα όσα καταθέτει ο R. Bauckham: «Με αυτήν η θεολογία του J. Moltman

εκτοξεύεται στη διεθνή θεολογική σκηνή και αρχίζει η ιστορία της βαθιάς επίδρασής της στις χριστιανικές Εκκλησίες παγκοσμίως. Και άλλοι Γερμανοί θεολόγοι στράφηκαν σε αυτό το θέμα [...] με μία παρόμοια έμφαση στη χριστιανική ελπίδα, ως ελπίδα για το μέλλον του κόσμου. Αυτό το ακολούθησαν, με το δικό τους τρόπο και κάποιες από τις Θεολογίες της Απελευθέρωσης στη Λατινική Αμερική. Επιπλέον, στον κόσμο, έξω από τις Εκκλησίες, η δεκαετία του 1960 είχε χαρακτηριστεί, όπως ο Moltman το είχε θέσει αργότερα, ως μία εκτόξευση της ελπίδας προς τα έξω [...] ως ένα ανοιχτό μέλλον που φαινόταν να προσφέρει απεριόριστες δυνατότητες σε κάθε κοινωνικό πεδίο» (Bauckham 2002).

Με τη δική της σειρά, η Θεολογία της Απελευθέρωσης, ως έκφραση της Θεολογίας της Ελπίδας στη Λατινική Αμερική και συνδεδεμένη με την πολιτική και πολιτιστική δράση στο πλευρό των καταπιεζόμενων κοινωνικών στρωμάτων, αποτέλεσε κορυφαία στιγμή στον 20^ο αιώνα, αλλά και αφετηρία για αλλαγή παραδείγματος τόσο στο χώρο της ακαδημαϊκής θεολογίας όσο σε αυτόν της λαϊκής θρησκευτικότητας. Το ζητούμενο πλέον για τη χριστιανική θεολογία ήταν το να μπορούν να εμφανιστούν στο προσκήνιο της ιστορίας, σε όλες τις εκφάνσεις του κοινωνικού πεδίου, και αυτοί που παρέμεναν στη σιωπή: η «κουλτούρα της σιωπής» όπως τους αποκάλεσε ο σπουδαίος Βραζιλιάνος Παιδαγωγός P. Freire (Freire 1977a). Κατ' αυτόν, το σύστημα των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων ενσταλάζει στους καταπιεζόμενους μία αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους, με αποτέλεσμα να αποδέχονται, αλλά και να ενστερνίζονται πολύ πιο εύκολα τις αξίες και τις νόρμες των κυρίαρχων ελίτ. Αυτήν, όμως, την «άφωνη κουλτούρα» δεν την επιβάλλουν μόνο εξωτερικοί παράγοντες, γιατί αυτό αυτόματα θα σήμαινε πως όταν οι εξωτερικοί παράγοντες θα εξέλειπαν, τότε την ίδια στιγμή θα απελευθερώνονταν και η φωνή των καταπιεζόμενων. Τουναντίον, πέρα από τους εξωτερικούς παράγοντες, ενυπάρχει και η εγχάραξη της κυρίαρχης κουλτούρας στους καταπιεζόμενους, γι' αυτό χρειάζεται και η κατάλληλη διαπαιδαγώγησή τους, ώστε να μπορούν να αποκηρύξουν και το «είδωλο του καταπιεστή που έχει θρονιάσει μέσα τους», καθώς «με την αποκήρυξη του είδωλου, ο καταπιεζόμενος αρχίζει να βλέπει κριτικά την πραγματικότητα και από τη στιγμή αυτή απελευθερώνεται» (Γέρου 1977a). Αυτή η απελευθέρωση του καταπιεζόμενου μέσω μιας κριτικής απελευθερωτικής παιδαγωγικής είναι που έχει ανάγκη όσο τίποτε άλλο την «διαλεκτική» ουτοπία, η οποία ως «κατάλοιπο του ανεκπλήρωτου» αποτελεί την κινητήρια δύναμη κάθε ελπίδας για μια καλύτερη ζωή (Bloch 2000). Ο Freire στο έργο του Παιδαγωγική της Ελπίδας, συσχετίζοντάς την με τις αντίστοιχες θεολογικές συντεταγμένες, κατέδειξε τη διαχρονικότητα των προταγμάτων για κοινωνική δικαιοσύνη και ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, στοιχείο που θεώρησε ότι αντανάκλαται τόσο στην εσωτερική ζωτικότητα των γενεών στις οποίες αρνήθηκαν την ευημερία όσο και στην συχνά σιωπηλή, αλλά ισχυρή δύναμη των εκατομμυρίων ανά τον κόσμο, οι οποίοι αρνήθηκαν αλλά και εξακολουθούν να αρνούνται να αφήσουν να σβήσει η ελπίδα για μια καλύτερη ζωή (Freire 2014). Στην παρούσα, λοιπόν, εργασία θα αναζητήσουμε και θα διερευνήσουμε όλα εκείνα τα στοιχεία που με αφετηρία τον φιλοσοφικό λόγο και μέσω της θεολογίας συνάντησαν τα προτάγματα της κριτικής παιδαγωγικής για μία απελευθερωτική αγωγή, που θα δώσει ελπίδα και φωνή σε όλους αυτούς που βρέθηκαν ή συνεχίζουν να βρίσκονται στο περιθώριο της ιστορίας: στην «κουλτούρα της σιωπής».

B. Η έννοια της ελπίδας ως θεμέλιο φιλοσοφικών, θεολογικών και παιδαγωγικών θεωρήσεων

B1.1 E. Bloch και χριστιανική θεολογία

Ο E. Bloch διακήρυξε πως «όπου υπάρχει ελπίδα εκεί πραγματικά υπάρχει θρησκεία», καθώς διέβλεπε σε αυτήν την έκφραση της έντονης επιθυμίας του ανθρώπου για προβολή στο πέραν και στο μέλλον (E. Bloch 1996, 2009). Γι' αυτόν, η «Βασιλεία του Θεού» και η «μεσσιανική Ελπίδα», ως κορύφωση της ανθρώπινης θρησκευτικής έκφρασης και ως έννοιες που βρίσκονται στον πυρήνα της θρησκείας, αξίζουν μια θέση και σε ένα μετα-θρησκευτικό αθεϊσμό. Μάλιστα, με θρησκευτικούς όρους, η Βασιλεία -η Πατρίδα της Ταυτότητας όπως προτιμάει να την αποκαλεί- δεν είναι μόνο μια μεσσιανική έννοια, αλλά επίσης και μια μυστικιστική, γεγονός που εξηγεί και τις πρώιμες μελέτες του για τον επαναστάτη Χιλιαστή και μυστικιστή Thomas Münzer (Green 1969). Ο Bloch, καθώς προσδιορίζει την Πατρίδα της Ταυτότητας, αναφέρει: «αυτό που προσδοκεί ο άνθρωπος περισσότερο στην Ελπίδα, το ύψιστο αγαθό, αντιπροσωπεύει την περιοχή του τελικού σκοπού, στην οποία συμμετέχει κάθε αλληλεγγύη που θέτει ως στόχο της τον αγώνα του ανθρώπου για ελευθερία. Το Όλον, στην έννοια της ταυτοποίησης, είναι το Απόλυτο αυτού που βασικά θέλουν οι άνθρωποι. Έτσι, αυτή η ταυτότητα βρίσκεται στο σκοτεινό έδαφος όλων των ονειροπόλησεων, των ελπίδων, των ιδίων των ουτοπιών, όπως επίσης στο χρυσό έδαφος στο οποίο εφαρμόζονται οι συγκεκριμένες ουτοπίες. Κάθε στέρεη ονειροπόληση στοχεύει σε αυτό το διπλό έδαφος ως Πατρίδα. Είναι αυτό που δεν έχει ανακαλυφθεί ακόμα, η εμπειρία της “Όχι Ακόμα Εμπειρίας” σε κάθε εμπειρία που προϋπήρξε» (Bloch 1996).

Στη βάση των προαναφερθέντων μπορούμε να αντιληφθούμε γιατί η επίδραση του E. Bloch υπήρξε καταλυτική στο χώρο της χριστιανικής θεολογίας και ιδίως η θέση του ότι μέσω της δυτικής θρησκευτικής παράδοσης έχουμε την ανθρωποποίηση της θρησκείας, γεγονός που αποτυπώνεται κατά πρώτον στο θέμα της προμηθεϊκής εξέγερσης, το οποίο στιγματίζοντας αυτήν την παράδοση φέρνει στο προσκήνιο τη σημαντικότητα των ανθρώπων που θεμελίωσαν τα μεγάλα θρησκευόμενα της εποχής μας (Green 1969). Είναι ο ίδιος ο Προμηθέας τον οποίο ο Marx -στον πρόλογο της διδακτορικής του διατριβής- χαρακτηρίζει ως τον πιο επιφανή άγιο και μάρτυρα του

φιλοσοφικού ημερολογίου, καθώς η ομολογία του: με λίγα λόγια, μισώ όλους τους θεούς, είναι για τη φιλοσοφία η δική της ομολογία, ο δικός της αφορισμός ενάντια σ' όλους τους ουράνιους και επίγειους θεούς που δεν αναγνωρίζουν την ανθρώπινη αυτοσυνείδηση σαν την ύψιστη θεότητα (Marx 1985).

Πέρα, όμως, από τον Προμηθέα, υπάρχει και η μορφή του Μωυσή, για τον οποίο ο Bloch λέει ότι είναι χρονολογικά ο πρώτος που εμφανίζεται ως θεμελιωτής θρησκείας και παραμένει άνθρωπος, εμφανής μέσα από ανθρώπινους όρους. Την ίδια στιγμή είναι ο πρώτος ηγέτης που οδήγησε το λαό του έξω από τη σκλαβιά (Bloch 1996). Ο Μωυσής είναι ο θεμελιωτής μιας πίστης που περιστρέφεται γύρω από μία κύρια αποστολή στην πραγματοποίηση μιας χωρίς προηγούμενο επανάστασης έξω από τη γη του τυράννου. Επιπλέον: είναι ο επαναστάτης ενάντια στον ίδιο το Θεό, καθώς βρίσκεται σε διένεξη μαζί του, εκφράζοντας την αμφιβολία ότι ο Γιαχβέ θα σώσει το λαό του και επιμένοντας ότι αυτός ο ίδιος, και όχι απλά ένας άγγελος, θα πρέπει να οδηγήσει τους Ισραηλίτες στη Γη της Υπόσχεσης. Έτσι, ο Γιαχβέ είναι ο Θεός της Υπεσχημένης Γης ή αλλιώς δεν είναι καθόλου Θεός (Green 1969). Όσο γι' αυτούς που βρίσκονται στη συνέχεια του Μωυσή, υπάρχει η επιμονή του Ιώβ ότι ο Θεός παραμένει αληθινός στις δικαιοσύνη του. Στον Ιώβ η έξοδος γίνεται ακόμα πιο ριζοσπαστική. Όχι απλά πλέον ως αναμέτρηση του Γιαχβέ ενάντια στο ιδεώδες της δικαιοσύνης και στο βασίλειο της δικαιοσύνης, αλλά ως έξοδος του Γιαχβέ στην άγνωστη Χαναάν, γεγονός που αποτελεί την τηρηθείσα υπόσχεση (Bloch 1996). Τέλος, από τον Ιώβ γίνεται το πέρασμα στον υπεσχημένο Μεσσία, τον Ιησού, ο οποίος αποτελεί το λογικό έσχατο, καθώς αντιπροσωπεύει όχι μόνο την επανάσταση στη γη αλλά την «αυτο-εισαγωγή» του ιδρυτή μιας θρησκείας στον ίδιο τον ουρανό (Green 1969).

Οι δύο τελευταίες μορφές -του Ιώβ και του Χριστού- είναι αυτές στις οποίες ο Bloch ανακαλύπτει τον επαναστατικό ουτοπιανισμό. Ο Χριστός, καθώς υπερβαίνει τα όρια του ανθρώπου και τις εντολές του Θεού, είναι ταυτόχρονα επαναστάτης και μάρτυρας. Φέρει τον ύψιστο τίτλο Υιός του Ανθρώπου και η υπερβατικότητά του δεν είναι ένα ζήτημα του να βρεθείς πέρα από τον κόσμο, αλλά μια ανατρεπτική υπόδειξη του να έρθει ένας νέος κόσμος. Το ίδιο συμβαίνει και με το βιβλίο του Ιώβ, στο οποίο η μεγάλη ανατροπή των αξιών αρχίζει με την ανακάλυψη της δυνατότητας μέσα στη θρησκευτική σφαίρα ότι ο άνθρωπος μπορεί να είναι καλύτερος και να συμπεριφερθεί καλύτερα από τον ίδιο του το Θεό (Power 2009). Συνεπώς, ο επαναστατικός ανθρωπισμός του Bloch μπορεί να κινηθεί μόνο μέσω του χριστιανισμού. Γι' αυτόν η χριστιανική πίστη περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη, ζει από την ιστορική πραγματικότητα του ιδρυτή της είναι ουσιαστικά η γνώση και η μίμηση μιας ζωής στη γη και όχι η λατρεία της εικόνας. Αυτή η αληθινή μνήμη επενεργεί πάνω στους αιώνες. Η μίμηση του Χριστού -παρά τη μεγάλη εσωτερική και πνευματοποίηση- ήταν αρχικά μια ιστορική και μόνο ως τέτοια, μια μεταφυσική εμπειρία (Bloch 1996).

Κατά τον Bloch ο χώρος της θρησκείας είναι αυτός που κατ' εξοχήν εμπεριέχει το ουτοπικό στοιχείο, το οποίο ορίζοντας το ως «κατάλοιπο του ανεκπλήρωτου» θεωρεί ότι αποτελεί την κινητήρια δύναμη κάθε ελπίδας για μια καλύτερη ζωή (Bloch 2000). Ο Θεός ως ουτοπία δεν είναι η σιγουριά για την ύπαρξη του Θεού, αλλά «η κατάφαση του "άπειρου κόσμου" ανάμεσα στο εδώ του κόσμου και στο εκεί της αλληλοκοσμικότητας, ανάμεσα σ' αυτό που βιώνεται ως άπειρη πιθανότητα του είναι και στην υπόσχεση ενός πέραν του οποίου η φανέρωση εγκυμονείται μέσα στο εδώ, ενός άγνωστου του οποίου η καταδήλωση εμπεριέχεται στο ήδη γνωστό της ζωής και του κόσμου». Την ίδια στιγμή, ο Θεός ως ουτοπία είναι «η διάσχιση του Θεού, η συστολή του, η σύγχυσή του και τέλος η εξορία του από τον κόσμο, μια εξορία που επιτρέπει στον κόσμο και στον άνθρωπο να επανακαλύψει τον εαυτό του μέσα στην ελπίδα του μη δημιουργημένου ακόμη και μέσα στην προσδοκία της λύτρωσης του ανθρώπινου, που επιφέρει τη λύτρωση του συγχυσμένου θείου. Ο Θεός ως ουτοπία είναι η ουτοπικότητα των ψυχών και της ψυχής του κόσμου» (Ροζάνης 2004). Σε αυτήν τη βάση, δεν πρέπει να παραξενεύει η πίστη στο γεγονός ότι «φθάσαμε πολύ κοντά στην οντολογική απόδειξη του Θεού», γιατί «αν δεν υπάρχει ένα είδος ίχνους αλήθειας στην οντολογική απόδειξη το Θεού, αν το στοιχείο της πραγματικότητάς του δεν έχει ήδη μεταβιβασθεί μέσα στη δύναμη της ίδιας της σύλληψης, τότε όχι μόνο δεν θα υπήρχε ουτοπία, αλλά ούτε καν σκέψη» (Adorno 2000:30). Άρα, η ουτοπία αποτελεί έκφραση ελπίδας σε ζωντανή εμπειρία, παρουσιάζοντας το παρόν έξω από τον εαυτό του, και δίνει τις αναγκαίες συντεταγμένες κίνησης για τους ανθρώπους, καθώς τους παροτρύνει να ερευνηθούν -ακολουθώντας τα ίχνη του παρελθόντος και του παρόντος- για κάθε πειστήριο επίλυσης ενός προβλήματος, έτσι ώστε να μπορέσουν να πάνε πέρα από την εποχή τους. Συνεπώς ο ρόλος της ουτοπίας, με το να δίνει αξία στο παρόν, στο φως ενός διαφορετικού μέλλοντος, είναι αναντικατάστατος (Marvakis 2007). Αυτή, λοιπόν, η αξία του παρόντος στο φως ενός διαφορετικού μέλλοντος είναι που οδήγησε στην εκ νέου ανακάλυψη της εσχατολογικής διάστασης στη χριστιανική θρησκεία. Η Θεολογία της Ελπίδας, βαθιά επηρεασμένη από το φιλοσοφικό έργο του E. Bloch αναζήτησε το «αρχέγονο πνεύμα της ελπίδας» (Τζιμπελλίνι 2002:237), και επαναπροσέγγισε τα κείμενα της Αγίας Γραφής, μέσα από την πίστη ότι ο Χριστός όχι μόνο μίλησε, αλλά παρουσίασε και ένα «νέο μέλλον» για τον κόσμο. Προσπαθώντας δε να κατανοήσει τον κόσμο στην ιστορική του διάσταση, επισήμανε ότι υπάρχει η βίωση της εσχατολογικής πραγματικότητας στο παρόν (Πατρόνος 2002).

B1.2 Η Θεολογία της Ελπίδας ως βάση της Θεολογίας της Απελευθέρωσης

Η Θεολογία της Ελπίδας, αποτελώντας περισσότερο ένα όραμα εσχατολογικής θεολογίας από μεσσιανική σκοπιά, παρά μια θεολογία ενός κλάδου της θεολογικής επιστήμης, βρέθηκε στη βάση της πολιτικής καμπής της θεολογίας στη δεκαετία του 1960, ενώ εκφράστηκε με τον πιο εντυπωσιακό τρόπο στην Πολιτική Θεολογία και στην Θεολογία της Απελευθέρωσης (Τζιμπελλίνι 2002). Πρόκειται για δύο διαφορετικές θεολογίες, που αναπτύχθηκαν σε διαφορετικά περιβάλλοντα, με αποτέλεσμα να υιοθετήσουν διαφορετικούς ορίζοντες. Η μεν Πολιτική Θεολογία ασχολήθηκε με τις προκλήσεις του κριτικού ορθολογισμού και της ατομικής ελευθερίας σε μία κοινωνία διαμορφωμένη από τον αστισμό, ενώ η Θεολογία της Απελευθέρωσης είχε ως συνομιλητές τους «απόντες της ιστορίας», οι οποίοι στη Λατινική Αμερική έγιναν το ιστορικό υποκείμενο μιας εξελικτικής πορείας προς τη λαϊκή απελευθέρωση (Τζιμπελλίνι 2002). Εμβληματική μορφή στο χώρο της Πολιτικής Θεολογίας υπήρξε ο J. Baptist Metz, ο οποίος - επηρεασμένος και αυτός από τον E. Bloch- θεώρησε ότι η εκκλησία και η θεολογία πρέπει να έχουν απαραίτητη σχέση με την ιστορία της ελευθερίας της ανθρώπινης κοινωνίας, για να μπορέσει αυτή ν' αποτελέσει το πεπερασμένο θεμέλιο μιας νέας πολιτικής τάξης. Προχωρώντας, μάλιστα, ακόμα παραπέρα, ανέφερε ότι ο Χριστός δεν ήταν ένας δάσκαλος κοσμοθεωρίας ούτε ένας κοσμικός ερμηνευτής, αλλά ένας επαναστάτης που ήταν αντίθετος προς τις υπάρχουσες κοινωνικές συνθήκες και ο οποίος χρειάζεται άξιους συνεχιστές στην υπηρεσία της κοσμικής αλλαγής (Νικολαΐδης 1987). Μια κοσμική αλλαγή την οποία θεώρησε πως είναι ακόμα πιο επιτακτική στην εποχή μας, καθώς οι συνθήκες –όπως ο κατακερματισμός των ανθρώπων, η καταπίεση και ο ρατσισμός– που είναι απόλυτα ενάντια στο Ευαγγέλιο, αποτελούν πρόκληση για τον πυρήνα του μηνύματός του και έτσι το κάλεσμα της Πολιτικής Θεολογίας για μία διαμόρφωση του χριστιανικού λόγου κάτω από τις κατηγορίες της αντίστασης και του μετασχηματισμού της κοινωνίας βρέθηκε στον πυρήνα των πιστεύων της (Metz 1998). Συνεπώς, θα μπορούσαμε να πούμε, ότι μέσα σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο κατανόησης, η Πολιτική Θεολογία αποτέλεσε μια διάσταση της χριστιανικής θεολογίας που συγκεκριμενοποιήθηκε σε ποικίλα κοινωνικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα και η οποία -σε καθένα από αυτά- αποδόθηκε και με διαφορετική ονομασία Έτσι, η Θεολογία της Απελευθέρωσης στη Λατινική Αμερική, η Μαύρη Θεολογία στις ΗΠΑ, η Θεολογία Minjung στην Κορέα, η Φεμινιστική Θεολογία και άλλες μορφές της Θεολογίας, έδειξαν αυτήν ακριβώς τη γονιμότητα αλλά και την αναγκαιότητα της πολιτικής συνείδησης της χριστιανικής θεολογίας (Τζιμπελλίνι 2002).

Ειδικά για τη Θεολογία της Απελευθέρωσης, αυτή εμφανίστηκε στη Λατινική Αμερική στα τέλη της δεκαετίας του 1960, σε μια εποχή όπου συντελούνταν έντονες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές. Σε αυτό συνέβαλε και η ύπαρξη των εκεί στρατιωτικών καθεστώτων, τα οποία προσπαθούσαν να εγγυηθούν την τάξη και την ησυχία καταργώντας αστικά και κοινωνικά δικαιώματα, ενώ σκόπευαν στο να δημιουργήσουν ευνοϊκές συνθήκες για επενδύσεις σε εξαγωγικά-διεθνοποιημένα κεφάλαια, που είχαν ξεκινήσει εκείνη την εποχή να αναζητούν παραδείσιους γρήγορης κερδοφορίας. Αυτό το γεγονός δημιούργησε συνθήκες για την εμφάνιση επαναστατικών κινημάτων και λαϊκών διεκδικήσεων, ενώ ταυτόχρονα άρχισε να αναπτύσσεται στη βάση των νέων δεδομένων και η κριτική σκέψη ευαίσθητοποιημένων χριστιανών για την κατάσταση που διαμορφώνονταν (Houtart 1999). Το αποτέλεσμα αυτής της προβληματικής ήταν η αποκρυστάλλωση μιας θεολογίας, η οποία, ως έκφραση ενός μεγάλου κοινωνικού κινήματος, κινητοποίησε εκατομμύρια χριστιανούς στη κατεύθυνση μιας συστράτευσης με την πάλη των φτωχών για χειραφέτηση, ενώ δέχθηκε τη σφοδρή αντίδραση και την επίθεση από την Καθολική Εκκλησία, η οποία εν μέρει κατόρθωσε να την αποδυναμώσει. Παρ' όλα αυτά, ακόμα 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 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).

Τέλος και όσον αφορά τη χριστολογία και την εκκλησιολογία της, η Θεολογία της Απελευθέρωσης τασσόμενη απέναντι στην επίσημη αλλά αφηρημένη χριστολογία του κυρίαρχου δόγματος, αντιπαρέθεσε την εικόνα του Χριστού που υποφέρει στο σταυρό. Με την εικόνα, όμως, του σταυρωμένου Χριστού, ταυτίστηκαν οι φτωχοί, καθώς συνέδεσαν τα δικά του πάθη με τις δικές τους εξαθλιωμένες συνθήκες διαβίωσης (Sobrinho 1994). Όσο για την εκκλησιολογία της, σε αυτήν τονίστηκε η εξελικτική διαδικασία μέσα από την οποία η εκκλησία, πλησιάζοντας το λαό, σαρκώνεται από τις λαϊκές κοινωνικές τάξεις και γίνεται πιο προφητική, πιο φτωχή, πιο αδελφική. Έτσι, δημιουργείται μια εκκλησία που γεννιέται από το λαό, στο μέτρο που αυτή γίνεται «εκκλησία των φτωχών» (Τζιμπελλίνι 2002). Επιπρόσθετα και σε σχέση με την κοινωνική της δράση, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η Θεολογία της Απελευθέρωσης αναπαρέστησε την κοινωνία με όρους δομής των ανταγωνιστικών κοινωνικών σχέσεων και στόχευσε στην απονομιμοποίηση του οικονομικού συστήματος από τη λατρεία της αγοράς. Στηρίχθηκε από τα λαϊκά κοινωνικά κινήματα αντίστασης και αναζήτησε νέες κοινωνικές σχέσεις προς όφελος των μη ευνοημένων πλειοψηφιών, ενώ προέταξε τη λαϊκή συμμετοχή σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας, διευρύνοντας έτσι την έννοια της δημοκρατίας (Houtart 1999).

B1.3 Από τη Θεολογία της Απελευθέρωσης στην Παιδαγωγική της Ελπίδας

Ο Βραζιλιάνος παιδαγωγός P. Freire θεωρείται διεθνώς ως ένας από αυτούς που επηρέασαν καταλυτικά -τόσο με το συγγραφικό του έργο όσο και με τη σύνολη δράση του- το χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης, αλλά και της Θεολογίας της Απελευθέρωσης. Το θεωρητικό του έργο και η εφαρμογή του στην πράξη για περίπου τριάντα χρόνια έπαιξε καθοριστικό ρόλο σε προγράμματα εκπαίδευσης και καταπολέμησης του αναλφαριθμητισμού, καθώς συμμετείχε στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση προγραμμάτων γραμματισμού και μετα-γραμματισμού σε χώρες της Λατινικής Αμερικής και της Αφρικής (Γρόλλιος 2005). Γεννημένος και μεγαλωμένος στο κατ' εξοχήν περιβάλλον της Θεολογίας της Απελευθέρωσης, ανάμεσα σε φτωχές οικογένειες αγροτών και εργατών, γνώρισε και ο ίδιος σε νεαρή ηλικία τι σημαίνει φτώχεια και πείνα. Από πολύ μικρός βρέθηκε 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).

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 P. Freire όσο και τις παιδαγωγικές του προτάσεις. Μάλιστα, κατά τον A. 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 1977α). 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 λόγο 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 εκπλήρωσης αυτού του στόχου απαιτεί την άρνηση κάθε μίας από αυτές τις οριακές καταστάσεις, οι οποίες όλες μαζί μορφοποιούν μια καταπιεστική πραγματικότητα (Roberts 2000).

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 Αργεντινικό επαναστάτη Τσε Γκεβάρα, 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 κατάκτηση της ελευθερίας (Freire 1977β). 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 του προτάσεις, αντίστοιχοί 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 P. 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 (Berryman 1984). 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 φτωχογειτονιές. Το δεύτερο χαρακτηριστικό –η κριτική συνειδητοποίηση– έχει τεράστια δυναμική 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» (Hennelly, 1989).

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 1960 το νέο αυτό μοντέλο εμφανίστηκε με τη μορφή των χριστιανικών κοινοτήτων βάσης, οι οποίες αποτελούν 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 ζητούμενο διάλογο. Σε όλη, λοιπόν, αυτή τη δράση αναγνωρίζουμε με την ισχυρή επιρροή της παιδαγωγικής μεθόδου του Freire, του οποίου οι ιδέες βρήκαν τη μεγαλύτερη απήχηση στη Λατινική Αμερική, ακριβώς μέσα από τη λειτουργία των χριστιανικών κοινοτήτων βάσης (Russell, Shannon Clarkson 1996). Έτσι, για τα λαϊκά στρώματα η συμμετοχή σ' αυτές 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 αργότερα ίσως και να προχωρούσαν σε κάποιες περιορισμένες τοπικές δράσεις με στόχο πάντα την κατάκτηση της ελευθερίας και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (Berryman 1984).

Β1.3 Η Αγωγή των Καταπιεζόμενων ως πρόταγμα της Παιδαγωγικής της Ελπίδας

Είδαμε προηγουμένως ότι η «φρεϊριανή μέθοδος» της κριτικής συνειδητοποίησης άσκησε βαθιά επίδραση στο χώρο της Θεολογίας της Απελευθέρωσης στη Λατινική Αμερική, επηρεάζοντας τους προοδευτικούς κύκλους των εκεί εκκλησιών (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» μιας ριζοσπαστικής αγάπης που θα αντιτίθεται στην έλλειψη αγάπης του καταπιεστή (Kincheloe 2008). 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 μια 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» (Freire 1977α).

Οστόσο η «δράση της αγάπης» αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της Αρχής της Ελπίδας, γι' αυτό και ο Freire ένωσε την ανάγκη, 25 χρόνια μετά την πρώτη δημοσίευση της Αγωγής του Καταπιεζόμενου, να την επαναπροσεγγίσει μέσω της Παιδαγωγικής της Ελπίδας –το τελευταίο του βιβλίο πριν το θάνατό του– προκειμένου να δώσει μια καλύτερη επαναδιατύπωση των όσων είχε ήδη πει (Freire 2014). Παρ' όλα αυτά,

υπάρχει η γενικότερη εκτίμηση πως ο Freire με αυτό του το έργο πραγματοποίησε κάτι περισσότερο από το να επαναλάβει προηγούμενες θέσεις του, καθώς προέταξε και εστίασε με πολύ μεγαλύτερη ένταση στην ιδέα της ελπίδας, ως αναπόσπαστο στοιχείο της προοδευτικής εκπαίδευσης. Τονίζοντας πως αυτή, δεν είναι ούτε στατική ούτε αποκλειστικά συναισθηματική, την ανέδειξε ως βασική κινητήρια δύναμη, απαραίτητη τόσο για την επιτυχή επίλυση προβλημάτων που εμφανίζονται στην προοπτική μιας προοδευτικής εκπαίδευσης όσο και για την ίδια τη διαδικασία της κριτικής συνειδητοποίησης (Hendriks 1994). Μάλιστα, την αντιπαρέθεσε με την απελπισία, την οποία χαρακτήρισε ως μία συγκεκριμένη οντότητα, που δημιουργείται από τις οικονομικές, ιστορικές και κοινωνικές δυνάμεις της καταπίεσης, και η οποία γίνεται ακόμα εντονότερη όταν υπάρχει αδυναμία κριτικής γνώσης της πραγματικότητας (Freire 2014). Η κατανόηση, όμως, της καταπίεσης από μόνη της δεν θα οδηγήσει στην απελευθέρωση από αυτήν, παρ' όλο που είναι προαπαιτούμενο σε μια προοπτική νέας θεώρησης του κόσμου, που θα βασίζεται στη δικαιοσύνη και την ελευθερία. Σε αυτήν τη διάσταση, λοιπόν, έρχεται να συμπράξει και η Ελπίδα, η οποία μας βοηθά να κατανοήσουμε τόσο την ανθρώπινη ύπαρξη όσο και τον αγώνα που χρειάζεται να δώσει για να βελτιωθεί. Ειδικά για το χώρο της εκπαίδευσης, η Παιδαγωγική της Ελπίδας ξαναζωογονεί την Αγωγή των Καταπιεσμένων, καθώς αποτελεί μια επιπρόσθετη μαρτυρία για τη σημασία και τη συνεχή επίδραση που έχουν η ενοποίηση της δράσης και της ανάλυσης, η κεντρικότητα του διαλόγου στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων, αλλά και η σημασία της κριτικής συνειδητοποίησης ως επιτακτική ανάγκη στη διαδικασία της μάθησης (Hendriks 1994).

Είναι γεγονός ότι με την Παιδαγωγική της Ελπίδας καταδεικνύεται όσο ποτέ άλλοτε η αναγκαιότητα του να αναζητηθεί αυτό που είχε επισημανθεί με έμφαση στην Αγωγή του Καταπιεζόμενου: οι καινούριες διαδρομές στον αγώνα ενάντια στην καταπίεση των ανθρώπων (Freire 1976). Σε αυτή την προοπτική πολύ σημαντικό στοιχείο αποτελεί η παραδοχή πως η απελευθέρωση των καταπιεζόμενων εμπεριέχει ένα είδος ουτοπίας (Gaudiano-Alba 1994, McLaren 1994). Η απελευθέρωση των καταπιεσμένων εμπεριέχει αναγκαστικά ένα λόγο ελπίδας, μία ουτοπική βάση για νέες ονειροπολήσεις, οι οποίες θα πρέπει να βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση με τις νέες αφηγήσεις για ελευθερία. Αφηγήσεις οι οποίες με τη σειρά τους θα πρέπει να στηρίζονται σε μία γλώσσα κριτικής και ελπίδας, καθώς αυτή αποτελεί τη μόνη γλώσσα που είναι εξ ορισμού ουτοπική και στην ουσία της βαθιά επαναστατική (Gaudiano-Alba 1994). Ωστόσο σε όλη αυτήν τη διαδικασία δεν θα πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός της σχέσης της ουτοπίας με την κριτική συνειδητοποίηση. Κάθε κριτική συνειδητοποίηση είναι εμποτισμένη με την ουτοπία αλλά και το αντίστροφο, καθώς η κριτική συνειδητοποίηση αποτελεί μία υπέρβαση, ένα σπάσιμο της πραγματικότητας, που ταυτόχρονα οδηγεί και στην απομυθοποίησή της (Puiggrós 1988). Όμως, το ουτοπικό όραμα αναδύεται μέσα από συγκεκριμένες εμπλοκές στην εγκόσμια πραγματικότητα, οι οποίες στοχεύουν στην αναδιάρθρωση της υπάρχουσας κοινωνίας σε μία κατεύθυνση αντίθετη προς τις καταπιεστικές πτυχές της καθημερινής ζωής. Γι' αυτό και το ουτοπικό όραμα του Freire δεν απευθύνεται σε ένα «υπερβατικό σημειώμενο», που μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο στη φαντασία και ως εκ τούτου να στερείται ιστορικής δυνατότητας. Αντίθετα, είναι έμφυτο και πραγματοποιήσιμο μέσα στο πλαίσιο της διαδικασίας της κριτικής συνειδητοποίησης και της επαναστατικής πρακτικής και έχει ως σημείο αναφοράς τη ζώσα πραγματικότητα της εγκόσμιας κοινωνίας (McLaren 1994:203).

Στο σημείο, όμως αυτό, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι το ιστορικό πλαίσιο της συγγραφής της Αγωγής του Καταπιεζόμενου –αρχές της δεκαετίας του 1970- ήταν πολύ διαφορετικό από το αντίστοιχο της δεκαετίας του 1990, όταν και γράφτηκε η Παιδαγωγική της Ελπίδας (Hendriks 1994). Στην πρώτη περίπτωση είχαμε το γεγονός ότι ένα μεγάλο μέρος της Λατινικής Αμερικής και ολόκληρου του κόσμου ήταν κάτω από αυταρχικά καθεστώτα. Στην δεύτερη περίπτωση είχαμε την αρχή της παντοδυναμίας του νεοφιλελευθερισμού, ο οποίος διατεινόταν ότι με την κατάρρευση των αυταρχικών σοσιαλιστικών καθεστώτων θα επέρχονταν το τέλος των κοινωνικών τάξεων και της κοινωνικής αδικίας. Ο Freire ευθύς εξαρχής απέρριψε τη νεοφιλελεύθερη παραδοχή, θεωρώντας πως οι σύγχρονοι καιροί είναι πολύ πιο σύνθετοι και ταραχώδεις (Freire 2014). Με δεδομένη, μάλιστα, την αύξηση της φτώχειας σε παγκόσμιο επίπεδο, την επικράτηση της επισιτιστικής ανασφάλειας στον πλανήτη και τον καταστροφικό αντίκτυπο των προγραμμάτων διαρθρωτικής προσαρμογής, το μήνυμα της Αγωγής του Καταπιεζόμενου για απελευθέρωση από την καταπίεση γινόταν επίκαιρο όσο ποτέ άλλοτε (Hendriks 1994). Όπως χαρακτηριστικά ο ίδιος ανέφερε: δεν ζούμε μια νέα ιστορία, καθώς ο ταξικός αγώνας εξακολουθεί να είναι πολύ πραγματικός, όσο είναι και η ιδεολογία της ελευθερίας (Freire 2014). Σίγουρα, η παρουσία του Freire στην παγκόσμια σκηνή και το γεγονός ότι θεωρήθηκε «άνθρωπος της εποχής του» αποτέλεσε έμπνευση και εφελκυστικό για πολλούς, ανεξαρτήτως φυλής, φύλου, κοινωνικής τάξης και κάστας. Το έργο του, όντας αφηγηρία αυτού που χαρακτηρίστηκε ως Κριτική Παιδαγωγική, ενέπνευσε και εξακολουθεί να εμπνέει και να χρησιμοποιείται προκειμένου να εντοπίζονται και να αμφισβητούνται τόσο οι μηχανισμοί που κατέχουν κεντρική θέση στο φαινόμενο της καταπίεσης όσο και εκείνοι που ενυπάρχουν στις σχέσεις που διαμορφώνονται στο ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και θεσμικό πλαίσιο. Μηχανισμοί οι οποίοι αντιμετωπίζουν τα άτομα με τη λογική της κυριαρχίας, έχοντας πάντα ως πρόσημα τις μεγάλες αφηγήσεις του ορθού λόγου και τις μονοσήμαντες νοηματοδοτήσεις του προς όφελος του κεφαλαίου (McLaren, Giroux 1994). Συνεπώς, η παιδαγωγική του Freire –με

δεδομένη τη σταθερή προσήλωσή της στα κοινωνικά ζητήματα- είναι μία παιδαγωγική που δεν εδράζεται στη δογματική απολυτότητα. Αντίθετα, πρόκειται για μία παιδαγωγική που εξακολουθεί να υπερασπίζεται τον κριτικό ριζοσπαστισμό και τον προοδευτισμό στο μεταμοντέρνο κόσμο της εποχής μας. Το μήνυμα, λοιπόν, της ελπίδας που κομίζει αποτελεί -μέσα από τη διαρκή επαναβεβαίωση της δέσμευσης της για έναν κόσμο που θα βασίζεται στη δικαιοσύνη και την ελευθερία- πολύτιμη κληρονομιά.

B2. Συμπεράσματα

Επιγραμματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι με αφετηρία την Αρχή της Ελπίδας, ενδιάμεσο σταθμό τη Θεολογία της Ελπίδας και τέρμα την Παιδαγωγική της Ελπίδας, το ουτοπικό όραμα των E. Bloch, J. Moltman και P. Freire έχει βαθιά ταυτιστεί και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της κουλτούρας της «προφητικής εκκλησίας» που θέτει στο επίκεντρό της τη χειραφέτηση του ανθρώπου από κάθε μορφή καταπίεσης και εκμετάλλευσης. Πρόκειται για μία νέα μορφή εκκλησίας που έρχεται σε αντιπαράθεση τόσο με την παραδοσιακή εκκλησία και την κοσμοθεωρία της -συνηγορεί στη μοιρολατρική και φοβισμένη συνείδηση των καταπιεζόμενων, ενώ τους βυθίζει σε μία κουλτούρα της σιωπής- όσο και με την εκμοντερνισμένη, η οποία μέσω μεταρρυθμίσεων προσπαθεί να διατηρήσει την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων, υπηρετώντας εξ' ολοκλήρου τις ισχυρές ελίτ. Η νέα «προφητική εκκλησία» προτάσσει την κριτική ανάλυση των κοινωνικών δομών, προκαλεί τις υπάρχουσες ιστορικές συνθήκες, ενώ απαιτεί από τους πιστούς γνώση των κοινωνικοπολιτικών επιστημών αλλά και μία ιδεολογική επιλογή. Σε αυτή, λοιπόν, την προοπτική, η προφητική της διάσταση δεν αντιπροσωπεύει μία απόδραση σε έναν ανέφικτο κόσμο ονείρων, αλλά εμπεριέχει την απαίτηση για επιστημονική γνώση του κόσμου, όπως ακριβώς είναι στην πραγματικότητα. Είναι ο ίδιος κόσμος, ο οποίος θα πρέπει να ανασυγκροτηθεί σε μία κατεύθυνση εντελώς διαφορετική από τις υπάρχουσες καταπιεστικές συνθήκες της καθημερινής ζωής. Στην ουσία, πρόκειται για ένα ουτοπικό όραμα που καλύπτει την ανάγκη για θεμελιακή πίστη τόσο στον ανθρώπινο διάλογο όσο και γενικότερα στην ανθρώπινη κοινότητα. Σε αυτήν τη βάση, η φιλοσοφική, θεολογική και παιδαγωγική προοπτική της ελπίδας δεν απαιτεί μόνο μία γνωστική διαδικασία, μέσω της οποίας θα αποκωδικοποιούνται σημεία του κοινωνικού γίνεσθαι, αλλά ταυτόχρονα επιζητείται και μία κριτική εμπλοκή σε ζώσα εμπειρία σε σχέση με τους άλλους. Αυτό από μόνο του το γεγονός προϋποθέτει μία πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας. Για να αναλάβουμε, όμως, μια τέτοια δράση είναι αναγκαίο να έχουμε πίστη στους ανθρώπους, και να είμαστε αλληλέγγυοι μαζί τους. Με λίγα λόγια, θα πρέπει να είμαστε ουτοπιστές.

B3. Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Adorno, T. (2000). *Bloch, E. & Adorno, T. - Κάτι Λείπει: Μια συζήτηση για τις αντιφάσεις της ουτοπικής επιθυμίας*. Αθήνα: Έρασμος.
- Baukham, R. (2002). Preface. *Theology of Hope: on the Ground and the Implications of a Christian Eschatology*. London: SCM Press.
- 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.
- Bloch, E. (1996). *The Principal of Hope*. Massachusetts: MIT Press.
- Bloch, E. (2000). *Bloch, E. & Adorno, T. - Κάτι Λείπει: Μια συζήτηση για τις αντιφάσεις της ουτοπικής επιθυμίας*. Αθήνα: Έρασμος.
- Bloch, E. (2009). *Atheism in Christianity*. London: Verso.
- Freire, P. (1976). *Education: the practice of freedom*. London: Writers and Readers Publishing Cooperative.
- Freire, P. (1977α). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππα.
- Freire, P. (1977β). *Πολιτιστική Δράση για τη Κατάκτηση της Ελευθερίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Freire, P. (2014). *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. New York: Bloomsbury Publishing.
- Gadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire : His Life and Work Teacher Empowerment and School Reform*. New York: State University of New York Press.
- Gaudiano G., Alba, A. (1994). Freire—present and future possibilities. In (McLaren, P. & Lankshear, C. eds) *Politics of liberation*, 123-141. London & New York: Routledge.

- Green, R. (1969). Ernst Bloch's Revision of Atheism. *The Journal of Religion*, v. 49, n. 2, 128-135. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hendriks, S. (1994). *Review* by (OISE/UT) Freire, Paulo. "Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed". New York: Continuum Publishing Company.: Ανακτήθηκε από: http://feis.oise.utoronto.ca/~daniel_sc/freire/sh.html.
- Hennely, A. (1989). *Theology for a Liberating Church: The New Praxis of Freedom*. Washington: Georgetown University Press.
- 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.
- Marvakis, A. (2007). The Utopian Surplus in Human Agency – Using Ernst Bloch's Philosophy for Psychology. In (Daventer, Vasi van et al. eds), *Citizen City. Between constructing agent and constructed agency*, 278-288. Concord, CA: Captus Press.
- Marx, K. (1985). *Η διαφορά ανάμεσα την Επικουρεία και τη Δημοκρατία φιλοσοφία της φύσης*. Αθήνα: Αλλαγή.
- McLaren, P. (1994). Postmodernism and the death of politics: a Brazilian reprieve. In (McLaren, P. & Lankshear, C. eds) *Politics of liberation*, 193-215. London & New York: Routledge.
- McLaren, P., Giroux, H. (1994). Foreword. In (Gadotti, M.). *Reading Paulo Freire: His Life and Work Teacher Empowerment and School Reform*. New York: State University of New York Press.
- Metz, J. (1998). *A Passion for God: the Mystical-Political Dimension of Christianity*. New Jersey: Paulist Press.
- Moltman, J. (2002). *Theology of Hope: on the Ground and the Implications of a Christian Eschatology*. London: SCM Press.
- Power, N. (2009). The Purloined Bible. *Radical Philosophy*, n.158, 61-63. Nottingham: Russell House.
- Puiggrós, A. (1988). Prologue. In (Freire, P. & Betto, F.) *This School Called Life*. Buenos Aires: Legasa.
- Roberts, P. (2000). *Education, Literacy, and Humanization: Exploring the Work of Paulo Freire*. Westport: Greenwood Publishing Group.
- Romagnoli, C. (2008). Ernst Bloch and the Phenomenology of Hope as Fundamental Ontological Question. In (Green R. & Horrigan J. eds), *Hope: Probing the Boundaries*, pp. 89-97. Oxford: Inter-Disciplinary Press.
- 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.
- Sobrinho, J. (1994). *Jesus the Liberator: A Historical Theological Reading of Jesus of Nazareth*. Kent: Burns & Oates.
- Γέρου, Θ. (1977α). Ο Πάουλο Φρέιρε και η ελληνική κοινωνική πραγματικότητα. Στο Freire, P., *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*, 9-24. Αθήνα: Ράππα.
- 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).
- Νικολαΐδης, Α. (1987). *Κοινωνικοπολιτική Επανάσταση και Πολιτική Θεολογία*. Κατερίνη: Τέριτος.
- Πατρώνος, Π. Γ. (2002). *Ιστορία και Εσχολογία στη Βασιλεία του Θεού*. Αθήνα: Δόμος.
- Ροζάνης, Σ. (2004). *Για το Πνεύμα της Ουτοπίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τζιμπελλίνι, Ρ. (2002). *Η Θεολογία του 20^{ου} Αιώνα*. Αθήνα: Άρτος Ζωής.

Η έννοια της Θρησκευτικής Εμπειρίας στη Διαπροσωπική Θεωρία Ψυχανάλυσης του Erich Fromm: Προεκτάσεις στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών

Γεώργιος Χαλκιάς, Ph.D.

Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης, gchalkias@sch.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία αναδεικνύονται οι βασικότερες θέσεις του Erich Fromm για τη *Θρησκευτική Εμπειρία* του ανθρώπου, μέσα από τα βιβλία του: «Ο άνθρωπος για τον εαυτό του», «Ψυχανάλυση και θρησκεία», «Η υγιής κοινωνία», «Ο φόβος μπροστά στην ελευθερία» και «Η τέχνη της αγάπης». Επίσης, αναλύεται το ηθικό σύστημα που είχε συγκροτήσει σε επιστημονικά του άρθρα, όπου παρουσιάζεται η Ψυχολογία στενά συνδεδεμένη με τη Φιλοσοφία και τη Θεολογία, ως βασική προϋπόθεση για την πληρέστερη κατανόηση του ανθρώπου. Επιπλέον, στην εργασία γίνεται λόγος για αντιθετικές έννοιες που κατέχουν βασική θέση στη *Διαπροσωπική Θεωρία Ψυχανάλυσης* του Fromm, όπως η διάκριση μεταξύ ιδιοτέλειας και αγάπης, εσωτερικευμένης και εσωτερικής συνείδησης και συμπεριφοράς, πίστης και αμφιβολίας, παραγωγικότητας και καταστροφικότητας, καθολικής και κοινωνικά επιβαλλόμενης ηθικής, εξουσιαστικών και ανθρωπιστικών θρησκειών, ενώ παρουσιάζονται οι έννοιες της κοινωνικά μορφοποιημένης ανεπάρκειας και της αγάπης. Τέλος αναδεικνύεται η σπουδαιότητα και η εφαρμογή των θέσεων του Erich Fromm στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών με παραδείγματα και αναφορές στην Παλαιά και την Καινή Διαθήκη.

Λέξεις κλειδιά: Θρησκεία, Ψυχανάλυση, Φρομ, Θρησκευτική εμπειρία.

Εισαγωγή

Η Ηθική ως επιστήμη αποτελεί κλάδο της Φιλοσοφίας και ασχολείται με την έρευνα των ηθικών δικαιωμάτων και υποχρεώσεων του ανθρώπου προσπαθώντας να αναδείξει βασικούς κανόνες του «*ηθικώς άγειν*», και του «*αρίστου*». Ερευνά το ανθρώπινο ήθος, το οποίο αν και αφορά τη συμπεριφορά διαφορετικών ανθρώπων, πρέπει να είναι διαχρονικό και κοινό για όλους, αφού βασίζεται σε σταθερές πολιτισμικές και θρησκευτικές αξίες, με κάποιες διαφοροποιήσεις στον τρόπο εκδήλωσής του σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Ο ρόλος της στην κοινωνική οργάνωση είναι πολύ σημαντικός και αφορά ιδιαίτερα τους τομείς της δικαιοσύνης, της πολιτικής και της οικονομίας. Ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή όπου παρατηρείται έντονος κοινωνικός κατακερματισμός που έχει οδηγήσει σε ηθική πολυμορφία και σύγχυση (Μαντζαρίδης, 2002, 29-30). Ως προς το περιεχόμενο διαιρείται σε τρεις μεγάλους κλάδους οι οποίοι πρέπει να αλληλοσυμπληρώνονται:

α) η *παραδοσιακή ηθική*, που βασίζεται στην αυθεντία της «*παράδοσης*» για την επίλυση όλων των ηθικών ζητημάτων. Στηρίζεται περισσότερο στην ανθρώπινη εμπειρία και στους θρησκευτικούς κανόνες και λιγότερο στην προσωπική υπευθυνότητα

β) η *ηθική της ευθύνης*, που στηρίζεται στην προσωπική ελευθερία και συνείδηση, ώστε ο άνθρωπος στηριζόμενος σε βασικές και διαχρονικές ηθικές αξίες, να παίρνει ελεύθερα και υπεύθυνα θέση σε κάθε ηθικό ζήτημα και δίλημμα που προκύπτει

γ) η *μεταηθική*, που εξετάζει κριτικά την αξία που έχουν οι ηθικοί κανόνες της «*παράδοσης*» στην κοινωνική ζωή και τον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται μέσα από την καθημερινή ζωή των ανθρώπων (Μαντζαρίδης, 2002, 61-65).

Ο Fromm, υπέρμαχος της ανθρωπιστικής ηθικής, ασχολήθηκε με το θέμα της ηθικής στη σύγχρονη κοινωνία και διατύπωσε τις έντονες ανησυχίες του για την πορεία της ανθρωπότητας. Προσπάθησε να συγκροτήσει ένα ηθικό σύστημα θεμελιωμένο σε επιστημονικά του άρθρα, αποδεικνύοντας πως η ψυχολογία δεν μπορεί να διαχωριστεί από τη φιλοσοφία και την ηθική, διότι αποτελούν βασική προϋπόθεση για την πληρέστερη κατανόηση του ανθρώπου.

Η διάκριση *αυταρχικής* και *ανθρωπιστικής* ηθικής, από τον Erich Fromm (1974a, 49-52), εντοπίζεται τόσο στο τυπικό όσο και στο ουσιαστικό μέρος. Πρόκειται για δύο διαφορετικές προσεγγίσεις των ηθικών αξιών με διαφορετικούς στόχους από την καθεμία. Η *αυταρχική ηθική αρνείται την ικανότητα του ανθρώπου να γνωρίζει τι είναι «καλό» και τι είναι «κακό»*, το οποίο καθορίζει η υπέρτατη εξουσία. Δε βασίζεται στη γνώση και στη λογική, αλλά στον φόβο που προκαλεί η εξουσία και στο αίσθημα αδυναμίας και εξάρτησης που βιώνει ο άνθρωπος. Οι ηθικοί κανόνες ορίζονται όχι με βάση το όφελος του ανθρώπου, αλλά με βάση το συμφέρον της εξουσίας. Έτσι η αυταρχική ηθική και ειδικότερα ο φόβος της αποδοκιμασίας και η ανάγκη για επιδοκιμασία οδηγούν το παιδί σε ηθική κρίση και τον μέσο ενήλικα σε αστόχαστη αξιολογική κρίση. Αυτή η έντονη συναισθηματική πίεση τους αποτρέπει να αναζητούν κριτικά το «*καλό*» και το «*κακό*».

Η *ανθρωπιστική ηθική*, αντίθετα, είναι ανθρωποκεντρική. Βασίζεται στην αρχή ότι μόνο ο άνθρωπος μπορεί να καθορίσει τα κριτήρια για την αρετή και την αμαρτία και όχι η εξουσία ή κάτι υπερβατό και ορίζει το «*καλό*» και

το «κακό» με βάση τη φύση του ανθρώπου. Μοναδικό κριτήριο της ηθικής της αξίας είναι η ευημερία του ανθρώπου (Bertrand, 1999).

Ο Fromm κάνει και μια άλλη διάκριση μεταξύ της «καθολικής» και της «κοινωνικά επιβαλλόμενης» ηθικής. Με τον όρο *καθολική ηθική* εννοεί τους κανόνες συμπεριφοράς, που σκοπός τους είναι η ανάπτυξη της προσωπικότητας του ανθρώπου. Ως παράδειγμα καθολικής ηθικής δίνει τις εντολές του Θεού: «*αγάπα τον πλησίον σου ως εαυτόν*» και «*ου φονεύσεις*». Με τον όρο *κοινωνικά επιβαλλόμενη ηθική* εννοεί εκείνους τους κανόνες, που είναι απαραίτητοι για τη λειτουργία και την επιβίωση μιας κοινωνίας ανθρώπων. Υπό αυτήν την έννοια η *κοινωνικά επιβαλλόμενη ηθική* εξυπηρετεί και τα συμφέροντα του ατόμου (Fromm, 1974α, 299-300).

Στη συνέχεια γίνεται αναλυτική παρουσίαση των βασικών αντιθετικών εννοιών, που κατέχουν κεντρική θέση στη *Διαπροσωπική Θεωρία Ψυχανάλυσης* του Fromm, όπως η διάκριση μεταξύ ιδιοτέλειας και αγάπης, εσωτερικευμένης και εσωτερικής συνείδησης και συμπεριφοράς, πίστης και αμφιβολίας, παραγωγικότητας και καταστροφικότητας, καθολικής και κοινωνικά επιβαλλόμενης ηθικής, εξουσιαστικών και ανθρωπιστικών θρησκειών, ενώ παρουσιάζονται οι έννοιες της κοινωνικά μορφοποιημένης ανεπάρκειας και της αγάπης.

1. Ιδιοτέλεια και αγάπη

Η διευκρίνιση του όρου *ιδιοτέλεια* αποτελεί σημαντικό σημείο στη θεωρία του Fromm. Ως *ιδιοτελής* θεωρεί τον άνθρωπο, ο οποίος ενδιαφέρεται αποκλειστικά για τον εαυτό του, επιθυμεί όλα για τον εαυτό του, δε χαιρέται όταν δίνει, αλλά μόνο όταν παίρνει. Δεν ενδιαφέρεται για τις ανάγκες των άλλων, δε σέβεται την αξιοπρέπειά τους και τους κρίνει ανάλογα με τη χρησιμότητα που έχουν γι' αυτόν. Είναι ανίκανος όχι μόνο ν' αγαπήσει τους άλλους, αλλά δεν είναι ικανός ν' αγαπήσει ούτε τον εαυτό του, στον οποίο δεν επιτρέπει να γευτεί τις χαρές που προσπαθεί ν' αρπάξει απ' τη ζωή (Fromm, 1974α, 180-189).

Αντίθετα, ο άνθρωπος που αγαπά πραγματικά τον εαυτό του δε χαρακτηρίζεται ως ιδιοτελής και μάλιστα είναι αυτός που μπορεί να αγαπήσει πραγματικά και τους άλλους. Είναι μεγάλο λάθος ο διαχωρισμός και το δίλλημα της αγάπης για τον εαυτό μας και της αγάπης για τους άλλους. Τη θέση αυτή τη στηρίζει στη ρήση από τη Αγία Γραφή «*αγάπα τον πλησίον σου ως εαυτόν*», που σημαίνει ότι ο σεβασμός και η κατανόηση της μοναδικότητας και της ακεραιότητας του εαυτού μας συνδέεται άμεσα με την αγάπη και τον σεβασμό για όλους τους ανθρώπους. Αγάπη ενός προσώπου σημαίνει αγάπη για τον άνθρωπο σαν άνθρωπο. Η γνήσια αγάπη είναι έκφραση παραγωγικότητας, που σημαίνει φροντίδα, σεβασμό, ευθύνη και γνώση, ενώ οδηγεί στην επιβεβαίωση της ζωής, της ευτυχίας, της εξέλιξης και της ελευθερίας του ανθρώπου (Cush, 1999).

2. Εσωτερικευμένη και εσωτερική συνείδηση και συμπεριφορά

Διέκρινε δύο τύπους συνειδήσεων. Την «*αυταρχική*» και την «*ανθρωπιστική*» συνείδηση (Fromm, 1974α, 194-209). Ως «*αυταρχική συνείδηση*» θεωρούσε τη φωνή μιας εξωτερικής εξουσίας που έχει εσωτερικεύσει ο άνθρωπος. Τέτοια εξουσία μπορεί να διαθέτει η οικογένεια, το κράτος, οι πολιτικές οργανώσεις και ορισμένες θρησκείες. Οι εντολές της καθορίζονται από τα ταμπού, που ορίζουν οι εξουσίες και έχουν ως στόχο την αναγνώριση της εξουσιαστικής τους ανωτερότητας. Σε αυτήν την περίπτωση ο άνθρωπος νιώθει ενοχή και φόβο. Η συμπεριφορά του είναι σκόπιμη και καθορίζεται από τον φόβο της τιμωρίας ή την προσδοκία της αμοιβής. Η αμφισβήτηση της εξουσίας θεωρείται η μεγαλύτερη αμαρτία, ενώ η υπακοή είναι η μεγαλύτερη αρετή. Από την Παλαιά διαθήκη αναφέρεται ως αυταρχική δομή το αμάρτημα του Αδάμ και της Εύας, που προσπάθησαν να γίνουν όμοιοι με τον Θεό και για τον λόγο αυτό εκδιώχθηκαν από τον Παράδεισο. Η θέση όμως του Χριστιανισμού, πως ο άνθρωπος δημιουργήθηκε «*κατ' εικόνα και ομοίωση του Θεού*», υπερβαίνει αυτήν την αυταρχική δομή και αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία αναπτύχθηκε η χριστιανική θρησκεία.

Στην αντίπερα όχθη βρίσκεται η «*ανθρωπιστική συνείδηση*», υπέρμαχος της οποίας είναι ο Fromm. Είναι η φωνή που υπάρχει σε κάθε ανθρώπινη ύπαρξη, ανεξάρτητα από τις εξωτερικές κυρώσεις ή τις ανταμοιβές και η οποία μας καλεί να γίνουμε αυτό που είμαστε δυνάμει. Είναι η γνώση του βαθύτερου εαυτού μας. Έχει μια συναισθηματική ιδιότητα, γιατί είναι η αντίδραση της συνολικής προσωπικότητας και όχι μόνο του πνεύματος. Περικλείει την ουσία όλων των ηθικών βιωμάτων, τη γνώση του σκοπού που έχουμε στη ζωή και των αρχών με τις οποίες θα τον επιτύχουμε. Επιδίωξή της είναι η πραγματική ευτυχία του ανθρώπου (Fromm, 1986, 11-21).

3. Πίστη και αμφιβολία

Το θέμα της πίστης αποτελεί ένα σημαντικό κεφάλαιο στην ηθική του Fromm. Ορίζεται ως μια «*βασική στάση ενός προσώπου, ένα γνώρισμα χαρακτήρα που διαποτίζει όλες τις εμπειρίες του, που δίνει τη δυνατότητα σ' έναν άνθρωπο ν' αντιμετωπίζει την πραγματικότητα χωρίς αυταπάτες*» (Fromm, E. 1974α, 255). Κάτι ανάλογο σημαίνει και ο όρος *πίστη* στην Παλαιά Διαθήκη, όπου αναφέρεται με τον όρο *Εμμονάχ* και δηλώνει περισσότερο την ανθρώπινη εμπειρία και λιγότερο το περιεχόμενο της πίστης.

Στη σύγχρονη κοινωνία η πίστη συνδέεται με τα θρησκευτικά δόγματα στον τομέα των υπερβατών και παρατηρείται μεγάλη αποστροφή, που οδηγεί σε σύγχυση και απόγνωση. Για τον Fromm ο άνθρωπος δίχως πίστη είναι στείρος, απελπισμένος και γεμάτος φόβο. Θεωρεί πως πίσω από την υποτιθέμενη λογική βεβαιότητα των

θετικών επιστημών υπάρχει μια βαθιά αβεβαιότητα που κάνει τους ανθρώπους πρόθυμους να ασπαστούν τη φιλοσοφία και τη θρησκεία που τους εντυπωσιάζει. Η πίστη δεν πρέπει να διαχωρίζεται από την ορθολογική σκέψη διότι αποτελεί προϋπόθεσή της (Fromm, 1986, 112-109).

Διακρίνει την πίστη σε παράλογη και λογική. Η *παράλογη πίστη* είναι η πίστη σε ένα πρόσωπο, ιδέα ή σύμβολο, που δεν απορρέει από τη νοητική ή αισθηματική εμπειρία του ανθρώπου, αλλά βασίζεται στη συναισθηματική υποταγή του σε μια παράλογη εξουσία. Ως παράδειγμα παράλογης πίστης αναφέρει την υποταγή των Εβραίων στους Αιγυπτίους και την αδιαφορία τους για την ελευθερία, την οποία διεκδίκησαν μόνο όταν είδαν θεϊκά σημεία στο πρόσωπο του Μωϋσή, ενώ η πίστη τους στον Θεό έπρεπε να πηγάζει από τη δική τους εμπειρία και την ιστορία του έθνους τους. Αντίθετα, η *λογική πίστη* πηγάζει από την εμπειρία της παραγωγικότητας του ατόμου, δεν μπορεί να είναι παθητική, αλλά πρέπει να είναι η έκφραση της αυθεντικής εσωτερικής δραστηριότητας. Βασικοί άξονες της λογικής πίστης είναι η σκέψη, η κρίση, η αγάπη στον εαυτό μας και στον συνάνθρωπο, καθώς και η πίστη στην ανθρωπότητα. Εδώ κάνει και πάλι μια αναφορά στην Παλαιά Διαθήκη στο θαύμα του διαχωρισμού των υδάτων της Ερυθράς Θάλασσας που συνέβη όχι αμέσως μετά τη ρίψη του ραβδιού από τον Μωϋσή, αλλά τη στιγμή που ο πρώτος Εβραίος πήδησε στη θάλασσα. Η θρησκευτική πίστη μπορεί να είναι είτε λογική είτε παράλογη. Ένα πολύ θετικό στοιχείο για τη χριστιανική πίστη είναι ότι τονίζει τη δύναμη του ανθρώπου ν' αγαπάει την ομοιότητά του με τον Θεό και ότι καλλιεργεί τη στάση της λογικής πίστης στον θρησκευτικό συμβολισμό (Fromm, 1974α, 257-266).

4. Παραγωγικότητα και καταστροφικότητα

Πρόκειται για τη σύγκρουση δύο ετερόκλητων δυνάμεων. Της *παραγωγικότητας*, που εκφράζει την παρόρμηση για ζωή και της *καταστροφικότητας*, που είναι το αποτέλεσμα της «μη βιωμένης ζωής» και εκφράζει την ανικανότητα και την κακία. Συνέδεε την *καταστροφικότητα* με το μίσος, το οποίο διέκρινε σε δύο είδη (Fromm, 1974α, 267-276):

- στο *λογικό μίσος*, που είναι η αντίδραση του ανθρώπου σε μια απειλή ενάντια στη ζωή, την ελευθερία ή τις ιδέες τις δικές του ή ενός άλλου ατόμου και εξυπηρετεί την προστασία της ζωής.
- στο *εξαρτημένο από τον χαρακτήρα μίσος*, ένα αδικαιολόγητο εχθρικό μίσος, που φωλιάζει μέσα στον άνθρωπο και πηγάζει από τον χαρακτήρα του.

Ο άνθρωπος που φαίνεται να είναι καταστροφικός για τους άλλους, παραβιάζει την αρχή της ζωής τόσο σε σχέση με τον εαυτό του όσο και σε σχέση με τους άλλους. Για την Ορθοδοξία η αρχή αυτή εκφράζεται με το ότι ο άνθρωπος πλάστηκε κατ' εικόνα και ομοίωση του Θεού και οποιαδήποτε παραβίαση του ανθρώπου αποτελεί αμάρτημα ενάντια στον Θεό. Το καταστροφικό άτομο είναι δυστυχισμένο, ακόμη κι αν κατορθώσει να επιτύχει τους σκοπούς της καταστροφικότητάς του, που υπονομεύουν την ύπαρξή του.

Για τον Fromm ο άνθρωπος δεν είναι κακός, αλλά γίνεται κακός μόνο όταν απουσιάσουν οι κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξή του. Το κακό δεν έχει ανεξάρτητη ύπαρξη, αλλά όπως και στην Ορθοδοξία είναι η απουσία του καλού, το αποτέλεσμα της αποτυχίας της ζωής. Έτσι η *καταστροφικότητα* είναι δευτερεύουσα δυνατότητα στον άνθρωπο και εκδηλώνεται μόνο όταν αποτύχει να εκφραστεί παραγωγικά. Επισημαίνει, όμως, ότι ούτε το καλό ούτε το κακό αποτέλεσμα της ηθικής συμπεριφοράς του ανθρώπου είναι αυτόματο και προκαθορισμένο. Εξαρτάται από την ικανότητα του ανθρώπου να πάρει τον εαυτό του, τη ζωή και την ευτυχία του στα σοβαρά.

Υπάρχουν, θεωρίες που υποστηρίζουν ότι ο άνθρωπος είναι από τη φύση του καταστροφικός και ιδιοτελής και πως η ηθική συμπεριφορά του διαμορφώνεται από τον τρόπο καταστολής ή απόθνησης αυτών των κακών τάσεων (Saltzman, 1968). Αντίθετα, για τον Fromm ο στόχος της ηθικής δεν είναι η καταστολή ή η απόθνηση της κακίας του ανθρώπου, αλλά η παραγωγική (δημιουργική) χρήση, των έμφυτων στον άνθρωπο, πρωτευουσών δυνατοτήτων. Η ηθική, λοιπόν, δεν πρέπει να έχει αποφατικό χαρακτήρα. Αν η κοινωνία θέλει να κάνει τους ανθρώπους ενάρετους, πρέπει να φροντίσει για τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Η ανάπτυξη κάθε προσώπου πρέπει να είναι ο στόχος όλων των πολιτικών και κοινωνικών δραστηριοτήτων (Foulin, Mouchon, 2002).

5. Καθολική και κοινωνικά επιβαλλόμενη ηθική

Το βασικό κοινωνικό πρόβλημα για τη σύγχρονη κοινωνία, σύμφωνα με τον Fromm, αφορά στην αναντιστοιχία που υπάρχει σήμερα ανάμεσα στην τεχνολογική πρόοδο, η οποία οδήγησε στην κάλυψη πολλών υλικών αναγκών του ανθρώπου (ή καλύτερα μιας μειοψηφίας ανθρώπων) και στην τελειοποίηση του ίδιου του ανθρώπου, αυτού δηλαδή που αγαπά τον πλησίον του, είναι δίκαιος κι έχει συνείδηση πως είναι πλασμένος κατ' εικόνα και καθ' ομοίωση του Θεού. Κάνει λόγο για έλλειψη αδελφοσύνης, πραγματικής ευτυχίας και επαφής με την εσωτερική πραγματικότητα και από την άλλη για την ύπαρξη τρόμου, ενός πνευματικού χάους και μια τρέλας που πλησιάζει τα όρια της σχιζοφρένειας.

Παρατηρεί ένα πνεύμα υπερηφάνειας και αισιοδοξίας στον δυτικό κόσμο που βασίζεται στη «λογική» ως όργανο του ανθρώπου για την κυριαρχία του στη φύση και την απόκτηση δύναμης. Όμως παρόλα αυτά ο άνθρωπος στην ατομική του ζωή νιώθει ανίσχυρος, καθώς έχασε τον προσανατολισμό του και έγινε σκλάβος της μηχανής. Ο υποτιθέμενος «ρεαλισμός» ήρθε να εκφράσει την απόλυτη έλλειψη της πίστης στον άνθρωπο. Έτσι

παρουσιάζονται οι κανόνες ηθικής συμπεριφοράς στην σύγχρονη κοινωνία ως ζητήματα γούστου και αυθαίρετης προτίμησης (ρελατιβισμός), ενώ πρέπει να αναζητηθούν στην ίδια τη φύση του ανθρώπου. Ο κόσμος δε βλέπει ότι η κενότητα και η προχειρότητα της ατομικής ζωής, η έλλειψη παραγωγικότητας και ο κλονισμός της πίστης αν παραταθεί θα έχει ως αποτέλεσμα συναισθηματικές και πνευματικές διαταραχές, που θα καταστήσουν τον άνθρωπο ανίκανο ακόμη και για την πραγματοποίηση των υλικών στόχων (Jensen, 1975, 9-21).

Το βασικό ηθικό πρόβλημα για τον Fromm είναι η αδιαφορία του ανθρώπου για τον εαυτό του. Βρίσκεται στο γεγονός ότι έχουμε χάσει την αίσθηση της σημασίας και της μοναδικότητας του ατόμου, ότι έχουμε κάνει τους εαυτούς μας όργανα για την επιτυχία σκοπών έξω από εμάς, ότι νιώθουμε και μεταχειριζόμαστε τους εαυτούς μας σαν εμπορεύματα κι ότι οι δυνάμεις μας έχουν αλλοτριωθεί από τους εαυτούς μας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αισθανόμαστε ανίσχυροι και να απεχθανόμαστε τους εαυτούς μας για την αδυναμία μας. Επισημαίνει πως η σκέψη έχει αποχωριστεί από το συναίσθημα, ενώ υπάρχει μεγάλη υποκρισία. Άλλα διδάσκονται οι άνθρωποι στις Εκκλησίες και τα παιδιά στο Κατηχητικό και άλλα η ζωή τους διδάσκει αργότερα για να κάνουν. Δεν γίνεται ο παραμικρός λόγος στους νεότερους για τον σκοπό της ζωής και το πραγματικό της νόημα (Κογκούλης, 2014, 226-280).

Αυτή η σύγχυση φαίνεται πως οδηγεί πολλούς ανθρώπους να εντάσσονται σε μια θρησκεία όχι λόγω πίστης, αλλά ως διέξοδο από την αβεβαιότητα και για την αναζήτηση ασφάλειας. Αυτό ο Fromm το θεωρεί σύμπτωμα νευρικού κλονισμού, καθώς το ζητούμενο δεν είναι η αποδοχή μιας θρησκείας και η πίστη σε έναν Θεό, αλλά το κατά πόσο μέσα στους κόλπους αυτής της θρησκείας μπορεί να ζήσει κανείς την αγάπη ως βίωμα και κατά πόσο μπορεί να σκέφτεται αληθινά. Επιπλέον, μέμφεται κατά την ακαδημαϊκής ψυχολογίας, η οποία στην προσπάθειά της να εφαρμόσει τις εργαστηριακές μεθόδους των θετικών επιστημών, αγνόησε τη σημαντικότητα της συνείδησης και της γνώσης του καλού και του κακού, στοιχεία που ο ίδιος θεωρεί πολύ σημαντικά για τη μελέτη της ψυχής του ανθρώπου (Fromm, 1974β, 14-18).

6. Εξουσιαστικές και ανθρωπιστικές θρησκείες

Ως θρησκεία, ο Fromm, θεωρεί το «*οποιοδήποτε σύστημα σκέψης και δράσης, που υιοθετεί μια ομάδα ανθρώπων και δίνει στο άτομο ορισμένα πλαίσια προσανατολισμού κι ένα αντικείμενο λατρείας*» (Fromm, 1974β, 34). Πιστεύει πως ο άνθρωπος έχει ανάγκη από ένα κοινό σύστημα προσανατολισμού κι ένα αντικείμενο λατρείας. Όμως αυτό το σύστημα προσανατολισμού πρέπει να περιλαμβάνει όχι μόνο διανοητικά στοιχεία, αλλά και στοιχεία συναισθηματικά και κρίσης. Ο Θεός αποτελεί σύμβολο της ανάγκης του ανθρώπου να αγαπά κάτι που είναι έξω και πάνω απ' αυτόν και δεν υπόκειται στις αμφιταλαντεύσεις των ανθρώπων. Αναρωτιέται μάλιστα μήπως από την ύπαρξη αυτής της ανθρώπινης ανάγκης, υπάρχει μια εξωτερική οντότητα που αντιστοιχεί προς αυτήν την ανάγκη.

Ο άνθρωπος αποτελεί μια οντότητα, είναι προικισμένος με πνεύμα και σώμα και πρέπει να αντιδρά στον διχασμό της ύπαρξής του (πνεύμα – σώμα) όχι μόνο με τη λογική, αλλά με τα συναισθήματα και με τις πράξεις του. Επομένως τα ιδανικά που ασπάζεται στα πλαίσια μιας θρησκείας, πρέπει να κρίνονται σε σχέση με την αλήθεια που κλείνουν μέσα τους, με τα περιθώρια που προσφέρουν για την ανάπτυξη όλων των ανθρώπινων δυνατοτήτων και τον βαθμό στον οποίο αποτελούν πραγματική απάντηση στην ανάγκη του ανθρώπου για ισορροπία και αρμονία στον κόσμο όπου ζει. Το ζήτημα λοιπόν δεν είναι σε ποια θρησκεία ανήκει, αλλά εάν η θρησκεία αυτή προάγει την ανάπτυξή του, αποκαλύπτει τις δυνατότητές του και τον οδηγεί στην αυτοπραγμάτωση. Γιατί αν δεν επιτύχει την πληρότητα των δυνατοτήτων του και τη διοχέτευσή τους σε στόχους προς τον ανώτερο εαυτό του (θέωση), θα τις διοχετεύσει σε ταπεινότερους στόχους (Fromm, 1971, 125-127).

Ο Fromm διέκρινε δύο τύπους θρησκειών: τις *εξουσιαστικές* και τις *ανθρωπιστικές*. Στις «εξουσιαστικές» οι άνθρωποι πρέπει να αναγνωρίζουν ανώτερες και αόρατες δυνάμεις, οι οποίες ελέγχουν και εξουσιάζουν το πεπρωμένο του. Αζιώνουν υπακοή, σεβασμό και λατρεία χωρίς αυτό να προκύπτει από τις ηθικές εκείνες ιδιότητες του θείου, από την αγάπη ή από τη δικαιοσύνη, αλλά από το γεγονός ότι αυτές οι ανώτερες δυνάμεις εξουσιάζουν τον άνθρωπο. Μιλούν αφηρημένα για κάποια ιδανικά όπως η μετά θάνατο ζωή, το μέλλον της ανθρωπότητας, η ζωή και η ευτυχία των ανθρώπων κ.α. Χαρακτηριστική περίπτωση η θεολογία του Καλβίνου.

Αντίθετα οι «*ανθρωπιστικές θρησκείες*» έχουν ως επίκεντρο τον άνθρωπο και τη δύναμη που πηγάζει από αυτόν. Εδώ ο άνθρωπος πρέπει να αναπτύξει τη δύναμη της λογικής του για να μπορέσει να κατανοήσει τον εαυτό του, τη θέση του μέσα στον κόσμο και τη σχέση του με τους άλλους. Πρέπει να αναπτύξει τη δύναμη της αγάπης για τον εαυτό του και για τους άλλους και να νιώσει την εμπειρία της αλληλεγγύης για τους συνανθρώπους του. Εδώ η αρετή αποτελεί αυτοπραγμάτωση και όχι η υπακοή, ενώ επικρατεί διάθεση χαράς (Grand'Maison, 1970, 11-17).

Μια από αυτές τις θρησκείες είναι ο Χριστιανισμός. Εδώ όμως διευκρινίζει ότι η αρχή της Παλαιάς Διαθήκης είναι γραμμένη με πνεύμα εξουσιαστικής θρησκείας, με τον Θεό απόλυτο μονάρχη μιας πατρικής φυλής, ο οποίος δημιούργησε τον άνθρωπο από ευχαρίστηση με δυνατότητα καταστροφής του κατά βούληση. Μετά τον κατακλυσμό όμως οι σχέσεις Θεού και ανθρώπων άλλαξαν και συνομολογήθηκε διαθήκη μεταξύ τους. Ιδιαίτερα θετική αναφορά κάνει στο ανθρωπιστικό πνεύμα των πρώιμου Χριστιανισμού και θεωρεί τη φράση του Ιησού «*η βασιλεία του Θεού εντός ημών εστί*» ως την καθαρότερη έκφραση μη απολυταρχικής σκέψης και στους «*μυστικιστές*» του Χριστιανισμού οι οποίοι δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην αγάπη (Fromm, 1974β, 46-49).

7. Η έννοια της κοινωνικά μορφοποιημένης ανεπάρκειας

Κατά τον Fromm η κοινωνία βρίσκεται σε δυναμική διαντίδραση με τον άνθρωπο και τείνει να καταπιέζει τις περισσότερες δημιουργικές καθώς και τις περισσότερες καταστροφικές τάσεις του. Θεωρεί ότι ο άνθρωπος ικανοποιεί τις βασικές του ανάγκες με τον τρόπο που επιβάλλει η συγκεκριμένη κουλτούρα. Επηρέαστηκε από την υπαρξιστική φιλοσοφία και αναγνώριζε ότι η κατάσταση του να είσαι άνθρωπος δημιουργεί τις δικές της αντιφάσεις και διλήμματα, που αποτελούν πηγή δυσφορίας. Λόγω της ικανότητάς του για αυτογνωσία (συνείδηση εαυτού) έχει αποξενωθεί από τη φύση, ενώ παραμένει μέρος αυτής. Μέσα από την επίγνωσή του αυτή, δηλαδή του διαχωρισμού του από το ζωικό βασίλειο, κοπιάζει να προκαλέσει μια επανένωση με τη φύση, η οποία παράγει το πρόβλημα κλειδί στη ψυχολογία του: Την ανάγκη του ανθρώπου να σχετίζεται με άλλους ανθρώπους και με τον κόσμο γενικότερα (Fromm, 1973, 69-93).

Για τον Fromm ο άνθρωπος αποτελεί ζώο αγελαίο και προκειμένου να παραμείνει μέσα στην αγέλη δέχεται το σωστό ή λάθος, το αληθινό ή ψεύτικο όπως αυτό προσδιορίζεται από την αγέλη. Διαθέτει όμως λογική που είναι ανεξάρτητη από αυτή της αγέλης. Άρα οι πράξεις του μπορούν να είναι αποτέλεσμα της σκέψης του ανεξάρτητα από το αν το αποδέχονται οι άλλοι. Η εκλογίκευση είναι ο συμβιβασμός μεταξύ της αγελαίας φύσης και της ανθρώπινης ικανότητας για σκέψη.

Από τον παραπάνω συλλογισμό προκύπτει πως μια σκέψη μπορεί να είναι απλά μια γνώμη του ευρύτερου πολιτισμικού περιβάλλοντος, την οποία ο άνθρωπος μπορεί να αποδεχτεί αλλά και να απορρίψει εξίσου εύκολα. Μπορεί όμως να είναι σκέψη που ανταποκρίνεται στα αισθήματά του και στις πραγματικές πεποιθήσεις του. Σ' αυτήν την περίπτωση ριζώνει βαθιά στην ψυχή του αποκτώντας ένα συναισθηματικό αντίκρισμα. Και είναι αυτές οι σκέψεις που καθορίζουν αποτελεσματικά τις πράξεις των ανθρώπων. Για τον λόγο αυτό η ψυχαναλυτική προσέγγιση στη θρησκεία έχει ως στόχο την κατανόηση της ανθρώπινης πραγματικότητας ακολουθώντας τα συστήματα σκέψης που αναφέρθηκαν παραπάνω (Fromm, 1986, 122).

Ωστόσο, στη σύγχρονη κοινωνία παρατηρείται πολλές αντιφάσεις και αναρωτιέται αν είμαστε υγιείς ως κοινωνία. Κράτη που πολεμούσαν για χρόνια, άλλος για την αυτοάμυνά του και άλλος στο όνομα του Θεού, μετά από λίγα χρόνια ξεχνούν το αιματοκύλισμα και γίνονται φίλοι. Ενώ το ποσοστό των εγγραμμάτων ξεπερνάει το 90% και έχουμε ραδιόφωνο, τηλεόραση και κινηματογράφο είναι όλα ποιοτικά κούφια. Η εξαιρετική σοδειά θεωρείται θεομηνία και περιορίζουμε την παραγωγικότητα της γεωργίας για να σταθεροποιήσουμε την αγορά, μολονότι υπάρχουν εκατομμύρια άνθρωποι σ' όλο τον πλανήτη που τα χρειάζονται απελπιστικά. Αν και έχουμε στη διάθεσή μας πολύ ελεύθερο χρόνο, δε ξέρουμε πώς να τον αξιοποιήσουμε (Toffler, 1979, 111).

Αυτά και άλλα πολλά δείχνουν ότι είναι αφέλεια να υποστηρίζουμε πως επειδή η πλειονότητα των ανθρώπων φαινομενικά συμμερίζεται ορισμένες ιδέες και συναισθήματα αυτό αποδεικνύει και την εγκυρότητά τους. Όπως λέει χαρακτηριστικά «το γεγονός ότι εκατομμύρια άνθρωποι έχουν από κοινού τα ίδια βίτσια και ότι πιστεύουν στις ίδιες πλάνες, αυτό δεν κάνει τα βίτσια αρετές και τις πλάνες αλήθειες και το γεγονός ότι τα εκατομμύρια αυτά των ανθρώπων έχουν από κοινού τις ίδιες μορφές ψυχικής παθολογίας, δεν κάνει τους ανθρώπους αυτούς υγιείς» (Fromm, 1973, 30). Το φαινόμενο αυτό ο Fromm το χαρακτηρίζει ως «κοινωνικά μορφοποιημένη ανεπάρκεια». Το άτομο συμμερίζεται αυτή τη ανεπάρκεια με πολλούς άλλους. Δεν έχει την αίσθηση ότι πρόκειται για ανεπάρκεια και δε νιώθει να απειλείται η ασφάλειά του επειδή δε νιώθει «διαφορετικός». Έτσι όσα χάνει σε ευτυχία τα αναπληρώνει με τη σιγουριά ότι ταιριάζει με τους άλλους ανθρώπους. Μάλιστα η ανεπάρκεια του αυτή μπορεί να ανυψωθεί σε αρετή από τον πολιτισμό του και έτσι να νιώθει ένα αίσθημα επιτυχίας. Η κουλτούρα προμηθεύει πρότυπα που του δίνει τη δυνατότητα να ζει σε μια ανεπάρκεια, χωρίς να καταντάει άρρωστος.

Όμως η ψυχική υγεία δε μπορεί να ορίζεται σύμφωνα με την προσαρμογή του ανθρώπου στην κοινωνία του, αλλά πρέπει αντίθετα να καθορίζεται σύμφωνα με την προσαρμογή της κοινωνίας στις ανάγκες του ανθρώπου. Κατά πόσο ο άνθρωπος είναι υγιής ή όχι δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τον ίδιο, αλλά και από τη δομή της κοινωνίας του. Επίσης, η άποψη που θέλει τον άνθρωπο να μπορεί να ζει κάτω από οποιοσδήποτε συνθήκες είναι η μισή αλήθεια. Η άλλη μισή είναι ότι όταν ο άνθρωπος ζει σε συνθήκες αντίθετες από τη φύση και τις βασικές απαιτήσεις της ανθρώπινης ανάπτυξης και υγείας, δεν μπορεί παρά να αντιδράσει. Είναι υποχρεωμένος είτε να χειροτερεύσει τη θέση του και να χαθεί είτε να δημιουργήσει τις συνθήκες που βρίσκονται σε μεγαλύτερη αρμονία με τις ανάγκες του. Υγιής κοινωνία, λοιπόν, είναι αυτή που ανταποκρίνεται στις αντικειμενικές (πραγματικές) ανάγκες του ανθρώπου ερευνώντας τη φύση του και τις ανάγκες που πηγάζουν απ' αυτήν (Giroux, 1997, 24-25).

8. Η έννοια της αγάπης

Ο άνθρωπος, από τη στιγμή της γέννησής του, εγκαταλείπει τη βεβαιότητα και την ασφάλεια που έχει κατά τη διάρκεια της κύησης και μπαίνει σε μια κατάσταση ακαθόριστη και αβέβαιη. Η επίγνωσή του έχει, ότι αποτελεί μια ξεχωριστή ύπαρξη, ότι γεννήθηκε χωρίς τη θέληση του και ότι θα πεθάνει πριν ή μετά από αυτούς που αγαπά, καθώς και η εμπειρία της μοναξιάς, που βιώνει στη σύγχρονη κοινωνία, είναι η πηγή κάθε αγωνίας του ανθρώπου. Ο μόνος τρόπος, για τον Erich Fromm, να βγει από αυτό το συναισθηματικό αδιέξοδο, είναι η ένωση του με τους άλλους ανθρώπους, που μόνο με την αγάπη μπορεί να πραγματοποιηθεί. Η αγάπη είναι η μόνη ικανοποιητική απάντηση στο πρόβλημα της ανθρώπινης ύπαρξης και την αντιλαμβάνεται ως την πραγματοποίηση της «διαπροσωπικής συνένωσης» των ανθρώπων.

Ωστόσο, στη Διαπροσωπική Θεωρία της Ψυχανάλυσης υπάρχει σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στις *συμβιωτικές ενώσεις* και στην *ώριμη αγάπη*. Τόσο η *παθητική μορφή συμβιωτικής ένωσης*, που βασίζεται στην υποταγή και

στον μαζοχισμό, όσο και η *ενεργητική μορφή συμβιωτικής ένωσης* που βασίζεται στην κυριαρχία και τον σαδισμό, δεν έχουν κανένα κοινό σημείο με την *ώριμη αγάπη*, όπου επιτυγχάνεται η ένωση των ανθρώπων με τη διατήρηση της ακεραιότητας και της ατομικότητάς τους. Ωστόσο η αγάπη δεν αποτελεί αποκλειστικά μια «σχέση» με ένα άλλο άτομο. Πρέπει να είναι μια στάση, ένας προσανατολισμός του χαρακτήρα, που καθορίζει τη σχέση ενός ατόμου προς τον κόσμο σαφές σύνολο. Η αγάπη είναι δράση και άσκηση της ανθρώπινης δύναμης, που εκδηλώνεται μόνο σε κατάσταση ελευθερίας και όχι ως αποτέλεσμα καταναγκασμού. Αγάπη είναι να δίνεις και όχι μέσω απολαβής. Εμπεριέχει τα στοιχεία της *φροντίδας*, της *ευθύνης*, του *σεβασμού* και της *γνώσης* (Fromm, 1978, 17-44).

Το στοιχείο της «*φροντίδας*» διαπιστώνεται στην ενέργεια του Θεού να σώσει τους κατοίκους της Νινευή, παρά την αρνητική στάση και πράξη του Ιωνά, στον οποίο εξηγεί πως η ουσία της αγάπης είναι να μοχθείς για κάτι. Η αγάπη και ο μόχθος είναι έννοιες αλληλένδετες. Αγαπά κανείς εκείνο για το οποίο μοχθεί και μοχθεί για κείνο που αγαπά. Ομοίως και το στοιχείο της «*ευθύνης*», όχι με την έννοια του καθήκοντος αλλά ως μια θεληματική και αυτόβουλη πράξη, κάτι που στη προηγούμενη αναφορά φαίνεται να λείπει από τον Ιωνά. Το τρίτο στοιχείο της αγάπης, «*ο σεβασμός*», νοείται ως η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς της μοναδικότητα του κάθε ατόμου, ως ξεχωριστού προσώπου. Τέλος η «*γνώση*» σχετίζεται με το πραγματικό ενδιαφέρον να γνωρίσουμε καθολικά και αντικειμενικά αυτό που αγαπάμε και μάλιστα με την ενσυναίσθηση, βάζοντας δηλαδή τον εαυτό μας στη θέση του άλλου.

Στο σημείο αυτό, ο Fromm, διαχωρίζει τη γνώση του ανθρώπου από τη γνώση του Θεού, αφού δεν μπορούμε να γνωρίσουμε τον Θεό με τη σκέψη και με ορισμούς, αλλά με την εμπειρία της συνένωσης με τον Θεό, όπου δεν υπάρχει χώρος ούτε ανάγκη για την «περί Θεού» γνώση. Επίσης κάνει διάκριση ανάμεσα σε πέντε διαφορετικά είδη αγάπης (Fromm, 1978, 45-88):

- την *αδελφική αγάπη*, που δεν αφορά μόνο αυτούς που έχουν βιολογική αδελφική σχέση, αλλά και συναισθηματική. Είναι η αγάπη για τον φτωχό, τον ξένο, τον ανήμπορο, που ήταν τα κεντρικά αντικείμενα αγάπης στην Παλαιά Διαθήκη
- τη *μητρική αγάπη*, που είναι μια άνευ όρων επιβεβαίωση της ζωής του παιδιού, τόσο με την ικανοποίηση των άμεσων αναγκών του όσο και με την ενστάλαξη της αγάπης για τη ζωή. Στη γη της επαγγελίας δεν έρεε μόνο γάλα (σύμβολο της ικανοποίησης των βιολογικών αναγκών του ανθρώπου), αλλά και μέλι (σύμβολο της γλυκύτητας της ζωής)
- την *ερωτική αγάπη*, που σχετίζεται με την έντονη επιθυμία του ανθρώπου για «*πλήρη συνταύτιση και συνένωση μ' ένα άλλο πρόσωπο*». Εδώ υπάρχει το στοιχείο της αποκλειστικότητας, που λείπει από την αδελφική και τη μητρική αγάπη
- την *αγάπη προς τον εαυτό μας*, που όπως είδαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο δε σχετίζεται με τη φιλαντία και την ιδιοτέλεια και
- την *αγάπη για τον Θεό*, που αντιπροσωπεύει την υπέρτατη αξία και το ποθητό αγαθό.

Συμπεράσματα

Κάνοντας μια σύντομη ανακεφαλαίωση των σημαντικότερων θέσεων του Fromm για την ηθική διαπιστώνουμε ότι προβάλλονται βασικές αξίες του Χριστιανισμού, όπως η αγάπη, η ελευθερία, ο σεβασμός της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, η σωτηρία του ανθρώπου από την τεχνολογική αλλοτρίωση κ.α. Αναλυτικότερα:

Προσπάθησε να προσδιορίσει τη δομή της ανθρώπινης προσωπικότητας, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τα έμφυτα όσο και τα επίκτητα ψυχικά χαρακτηριστικά. Παράλληλα προέβαλε ως ιδανικό τον «*παραγωγικό χαρακτήρα*», που σχετίζεται με τη δυνατότητα του ανθρώπου να αγαπά τον εαυτό του και τους άλλους. Ξεχώριζε όμως την ιδιοτέλεια και τη φιλαντία από την πραγματική και συνειδητή αγάπη του εαυτού, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την αγάπη προς τους άλλους.

- Ως υπέρμαχος της ανθρωπιστικής ηθικής ανέδειξε τη δύναμη του ανθρώπου και την ικανότητά του να καθορίζει τους ηθικούς κανόνες κάνοντας χρήση της ελευθερίας του. Κατ' αυτόν τον τρόπο γεννάται η «*ανθρωπιστική συνείδηση*», που πηγάζει μέσα από την αυτογνωσία του ανθρώπου και τον οδηγεί στην ευδαιμονία, χωρίς αυτή βέβαια να σχετίζεται με τη «*στείρα*» ευχαρίστηση, την οποία προβάλλει ως σκοπό της ζωής η ηδονιστική ηθική. Ταυτόχρονα αμφισβητούσε κάθε είδους «*έξωθεν*» επιβαλλόμενη ηθική, που προσβάλλει την προσωπικότητα του ανθρώπου. Είναι αυτή που μέσα από «*εξουσιαστικές*» απειλές προκαλεί φόβους και ενοχές, που είναι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της «*αυταρχικής συνείδησης*».
- Θεωρούσε τη θρησκευτική πίστη ιδιαίτερα σημαντική για την υγιή ψυχοσωματική ανάπτυξη του ανθρώπου, μόνο όταν αυτή στηρίζεται στη «*λογική πίστη*», δηλαδή στη σκέψη, στην κρίση και ιδιαίτερα στην αγάπη για τον άνθρωπο και τη σωτηρία του. Παράλληλα θεωρούσε τον άνθρωπο ως «*κατά φύσιν*» αγαθό, ενώ κάθε έκφραση καταστροφικότητας την απέδιδε στην ελλιπή ανάπτυξη της προσωπικότητας. Από εδώ πηγάζουν και οι κάθε είδους ψυχικές νευρώσεις του σύγχρονου ανθρώπου, που παρεμποδίζουν την ανάπτυξη των έμφυτων δυνατοτήτων του.

- Αντιμετώπιζε με επιφυλακτικότητα και έντονο προβληματισμό την τεχνολογική πρόοδο, γιατί θεωρούσε ότι δεν κινείται προς τη σωστή κατεύθυνση, αφού χαρακτηρίζεται από παραλογισμό, αλαζονεία και απληστία. Διέξοδο από αυτήν την κρίση διέβλεπε στις «ανθρωπιστικές» θρησκείες, που ικανοποιούν τις ψυχικές ανάγκες του ανθρώπου και τον βοηθούν να φτάσει στην αυτογνωσία, δηλαδή στην επίγνωση του εαυτού του και στην αποκατάσταση της σχέσης του με το έμψυχο και το άψυχο περιβάλλον.
- Απέδιδε ιδιαίτερη βαρύτητα στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, που αναπτύσσονται μεταξύ των ανθρώπων και στους διαφορετικούς τύπους συσχέτισης που δημιουργούν, προβάλλοντας τον «παραγωγικό» τύπο συσχέτισης ως τον ιδανικότερο τρόπο συνύπαρξης των ανθρώπων στη βάση της αμοιβαίας αποδοχής της «διαφορετικότητας» και του σεβασμού του ανθρώπου ως προσώπου.
- Πραγματική ελευθερία για τον Fromm μπορεί να υπάρξει μόνο σε συνάρτηση με την προσωπική ολοκλήρωση του ανθρώπου, γι' αυτό κάνει διάκριση ανάμεσα στην «ελευθερία από» (αρνητική ελευθερία) και την «ελευθερία για να» (θετική ελευθερία), καθώς και ανάμεσα στο «αληθινό» και το «ψεύτικο» ιδανικό.
- Τέλος, θεωρούσε την αγάπη ως το υψηλότερο ιδανικό, αφού σχετίζεται με τη «διαπροσωπική συνένωση» των ανθρώπων στα πλαίσια διατήρησης της ακεραιότητας και της ατομικότητάς τους. Επεσήμανε ως βασικά της στοιχεία τη φροντίδα, την ευθύνη, το σεβασμό και τη γνώση του «άλλου», ενώ έκανε διάκριση ανάμεσα στην αδελφική, μητρική, ερωτική αγάπη καθώς και την αγάπη για τον Θεό και τον εαυτό μας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bertrand, Y. (1999). *Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες*. (Α. Σιπητάνου & Ε. Λινάρδου, μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1992).
- Cush, D. (1999) "The Relationship between Religious Studies, Religious Education and Theology: Big Brother, Little Sister and The Clerical Uncle?" *British Journal of Religious Education*, 21;3, pp.137-146.
- Foulin, J.- N., Mouchon, S. (2002). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. (Μ. Φανιουδάκη, μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1999).
- Fromm, E. (1971). *Ο φόβος μπροστά στην ελευθερία*. (Δ. Θεοδωρακάτος μετάφρ.). Αθήνα: Μπουκουμάνη. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1941).
- Fromm, E. (1973). *Η υγιής κοινωνία*. (Δ. Θεοδωρακάτος μετάφρ.) Αθήνα: Μπουκουμάνη. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1956).
- Fromm, E. (1974). *Ψυχανάλυση και θρησκεία*. (Α. Μακρίδη μετάφρ.) Αθήνα: Μπουκουμάνη. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1950).
- Fromm, E. (1974). *Ο άνθρωπος για τον εαυτό του. Έρευνα στην Ψυχολογία της ηθικής*. (Δ. Θεοδωρακάτος μετάφρ.) Αθήνα: Μπουκουμάνη. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1956).
- Fromm, E. (1978). *Η τέχνη της αγάπης*. (Ε. Γραμμένος, μετάφρ.) Αθήνα: Μπουκουμάνη. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1956).
- Fromm, E. (1986). *Psychoanalyse und Ethik: Bausteine zu einer humanistischen Charakterologie*, Munchen: Deutscher Taschenbuch.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope : theory, culture, and schooling : a critical reader*, Boulder, Colo: Westview Press
- Grand'Maison, J. (1970). *Nationalisme et religion*, Montreal : Librairie Beauchemin.
- Jensen, L. (1975). *What's right? What's wrong? : A psychological analysis of moral behavior*, Washington: Public Affairs Press.
- Κογκούλης, Ι. (2014). *Κατηχητική και Χριστιανική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Μαντζαρίδης, Γ. (2002). *Χριστιανική Ηθική Ι*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Saltzman, L. (1968). *Developments in psychoanalysis*. New York – London: Grune and Stratton.
- Toffler, A. (1979), *Learning for tomorrow: the role of the future in education*. New York: Random House.

Παράρτημα

Βασικά βιογραφικά στοιχεία του Erich Fromm: Γερμανός φιλόσοφος και ψυχαναλυτής. Ανήκε στην πρώτη γενιά του 20^{ου} αιώνα. Γεννήθηκε το έτος 1900 και πέθανε το 1980. Σπούδασε κοινωνιολογία και ψυχολογία στα πανεπιστήμια της Χαϊδελβέργης, της Φρανκφούρτης και του Μονάχου. Εκπαιδεύτηκε στην ψυχανάλυση στο Ψυχαναλυτικό Ινστιτούτο του Βερολίνου. Μετά το 1926 ασχολήθηκε με τη θεωρητική έρευνα στον τομέα της

κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας και σε συνεργασία με την Karen Horney και τον Wilhelm Reich, διατύπωσε στη σύγχρονη μορφή της, τη διαπροσωπική θεωρία της ψυχανάλυσης.

Το 1933 εκπατρίστηκε στις Η.Π.Α όπου έλαβε την αμερικανική υπηκοότητα. Μαθητής του Freud, ο Fromm έστρεψε περισσότερο το ενδιαφέρον του στο πρόβλημα της σχέσης μεταξύ του ατόμου και της κοινωνίας που ζει, τάση δηλαδή που θεωρεί την ατομική ψυχολογία σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό παρακλάδι της κοινωνικής ψυχολογίας. Δεν παραγνώριζε τον ατομικό ψυχισμό, θεωρούσε όμως σα δυναμικό παράγοντα της ιστορικής εξέλιξης τον κοινωνικό ψυχισμό, τον «κοινωνικό χαρακτήρα» όπως τον ονόμαζε.

Στο σημείο αυτό επέκρινε τον Φρόιντ, ο οποίος υπογραμμίζοντας τις βιολογικές εξαρτήσεις και το αμετάβλητο της ανθρώπινης φύσης δεν μπόρεσε να φτάσει σε μια ορθή ερμηνεία των ιστορικών και κοινωνικών φαινομένων. Έντονη ήταν και η κριτική που άσκησε και στον Μαρξ, ο οποίος είχε υποτιμήσει την πολυπλοκότητα των ανθρώπινων παθών και τη σημασία του ψυχολογικού παράγοντα. Ο Έριχ Φρομ προσπάθησε με το έργο του να "συμφιλιώσει" τον Φρόιντ με τον Μαρξ και να συνδυάσει την ψυχανάλυση με τον "ουμανιστικό" μαρξισμό.

Πολυπολιτισμικότητα και "αντίστροφος θρησκευτικός ρατσισμός"

Θανάσης Διαλεκτόπουλος Δρ. Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, Msc & Δρ. Βυζαντινολογίας, Msc, dialektopoulos@live.nl

Περίληψη

Σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες έχει διαπιστωθεί ότι προσπάθειες καταπολέμησης φυλετικών και κοινωνικών διακρίσεων ή απλά προσπάθειες ικανοποίησης των αιτημάτων μελών μεταναστευτικών ομάδων με διαφορετική θρησκεία, οδηγούν σε "αντίστροφο θρησκευτικό ρατσισμό" σε βάρος των γηγενών, καθώς συχνά αντιτίθενται σε κατεστημένες αξίες της χώρας υποδοχής, με αποτέλεσμα να δημιουργείται δυσφορία στους γηγενείς. Στο παρόν άρθρο διερευνώνται οι "θετικές" διακρίσεις, οι θεσμοθετημένες δηλαδή διακρίσεις με έντονο "προνοιακό και φιλανθρωπικό" χαρακτήρα, σε βάρος των χριστιανών γηγενών σε ευρωπαϊκές χώρες και μελετάται ο αντίκτυπός τους στις παραδοσιακές κοινωνίες. Αντίστροφος θρησκευτικός ρατσισμός εντοπίζεται στις εθνικές κουλτούρες κρατών και τα νομικά τους συστήματα, στις δημόσιες αρχές, ακόμα και στην εκπαίδευση. Το ερώτημα που δημιουργείται είναι αν η πολυπολιτισμικότητα μπορεί να συμβάλει στην κοινωνική συνοχή κρατών.

Λέξεις κλειδιά: Πολυπολιτισμικότητα, ρατσισμός, μετανάστες, ισλάμ.

Εισαγωγή

Η αυξανόμενη ροή προσφύγων και μεταναστών στην Ευρώπη κυρίως από χώρες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο σε σχέση με το γηγενή πληθυσμό, η αυξανόμενη παράτυπη μετανάστευση και η παροχή ασύλου, η ριζοσπαστικοποίηση της μουσουλμανικής νεολαίας και η συνακόλουθη άνοδος του ισλαμικού φονταμενταλισμού οδηγούν στη δημιουργία αισθήματος ανασφάλειας για τους γηγενείς, καχυποψίας απέναντι στους μουσουλμάνους και γενικότερης δυσανεξίας για τους μετανάστες.

Η συζήτηση περί μετανάστευσης γίνεται συχνά υπό τη "δαμόκλειο σπάθη" των χαρακτηρισμών του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και της μη ανεκτικότητας. Η επικρατούσα θεωρία της πολυπολιτισμικότητας προσπαθεί να καταπνίξει κάθε αντίθετη φωνή και παρουσιάζει ως μισαλλόδοξους και ηθικά ανυπόληπτους όσους καταδεικνύουν την αδυναμία πρακτικής εφαρμογής των πολυπολιτισμικών θεωριών. Με το φόβο της λεκτικής επίθεσης και της συνακόλουθης ηθικής σπύλωσης πολύ λίγοι από τους καθοδηγητές της κοινής γνώμης, την πολιτική, την ακαδημαϊκή και τη δημοσιογραφική ελίτ, τολμούν να πουν τα πράγματα όπως ενδεχομένως τα σκέφτονται. Από την πλευρά του το Συμβούλιο της Ευρώπης ενθαρρύνει το διάλογο για τα θέματα αυτά, μόνο αν ο διάλογος κάνει λόγο για τις όποιες θετικές πλευρές τους. Είναι εμφανές ότι με το σκεπτικό αυτό η αναφορά στους κινδύνους από την πολυπολιτισμικότητα και τη μετανάστευση θεωρείται εξ αρχής ως λανθασμένη και ρατσιστική και οι πρόσφυγες-μετανάστες δεν πρέπει να κατηγορούνται, είναι εξ ορισμού ηθικά καθαροί.

Ο Γάλλος "νεοφιλόσοφος" Pascal Bruckner υπογραμμίζει πως "Σήμερα, εάν πεις πως είσαι υπερήφανος που είσαι Γάλλος, οι άνθρωποι σε κοιτάζουν με καχυποψία και σκέφτονται: μήπως είναι φασίστας; (...) Στην Γαλλία, αυτός ο αντιπατριωτισμός σχετίζεται με όλη την ευρωπαϊκή ιστορία... Και αυτό έχει οδηγήσει σε ένα πανευρωπαϊκό σύμπλεγμα ενοχής" (*Ελευθεροτυπία*, 2006).

Αποτέλεσμα των προσπαθειών καταπολέμησης φυλετικών και κοινωνικών διακρίσεων ή απλά των προσπαθειών ικανοποίησης των αιτημάτων μελών εθνοπολιτισμικών ομάδων είναι η δημιουργία ενός κλίματος "αντίστροφου ρατσισμού" σε βάρος των γηγενών, καθώς συχνά αντιτίθενται σε κατεστημένες αξίες. Κατά τον σχολιαστή της εφημερίδας *Guardian* G. Wheatcroft (2001) ο "αντιρατσισμός είναι ο νέος Μακαρθισμός", καθώς "δεν είναι η πρώτη φορά που ο φιλελευθερισμός έχει αμφισβητηθεί στο όνομα του αντιρατσισμού".

1. Πολυπολιτισμικότητα και κοινωνική συνοχή

Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας, όπως χρησιμοποιείται από τους μετά-εθνικούς κοσμοπολίτες, υπονοεί ότι "ο γηγενής πληθυσμός δεν είναι τίποτα παραπάνω από ένας από τους 'πολλούς πολιτισμούς', μια μειονότητα μεταξύ μειονοτήτων" (Cuperus, 2007:158). Κατά τον van den Berghe (2002:442) η πολυπολιτισμική δημοκρατία αντιμετωπίζει δύο εμπόδια:

- Την ιδεολογική σύγκρουση με την ιδέα του 'έθνους-κράτους', το οποίο είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τη φιλελεύθερη δημοκρατία. Η εφαρμογή πολυπολιτισμικών πολιτικών απαιτεί την αποεθνοποίηση και αποχριστιανοποίηση του κράτους.
- Την πιθανότητα κοινωνικής διάσπασης καθώς η πολυπολιτισμική δημοκρατία επιβραβεύει συχνά τα αιτήματα των διαφόρων κοινοτήτων για ειδικά δικαιώματα και έτσι διευρύνει διακρίσεις τις οποίες υποτίθεται ότι η πολυπολιτισμικότητα προσπαθεί να ελαχιστοποιήσει. Πλήττεται κατά συνέπεια η κοινωνική συνοχή και, επομένως, η κοινωνική αλληλεγγύη και η κοινωνική πρόνοια.

Η πολυπολιτισμικότητα προτάσσει τις αρχές ενός κοσμικού κράτους ως το ιδεώδες πρότυπο. Η αποθενοποίηση του κράτους συμπεριλαμβάνει και το Χριστιανισμό, ο οποίος είναι συνδεδεμένος τόσο με τη μακράν ιστορία των ευρωπαϊκών κρατών όσο και τον πολιτισμό τους. Σε πολλές πολυπολιτισμικές κοινωνίες η αντίθεση κατά των χριστιανικών πρακτικών και παραδόσεων είναι πλέον εμφανής.

Για τον πολιτισμικό πλουραλισμό, βασική αρχή της λειτουργίας πολυπολιτισμικών κοινωνιών, ο G. Sartori πιστεύει πως "ο σχετικισμός είναι μια καταστροφική κατάσταση: αν όλα έχουν την ίδια αξία, τίποτε δεν αξίζει. Οι αξίες εξαφανίζονται (...) Ο σχετικισμός είναι μια θεωρία που εμφανίζεται ως νεωτερική και η οποία ισχυρίζεται πως όλες οι αξίες είναι ίσες. Αυτό είναι

καταστροφικό, γιατί έτσι δεν θα μπορούμε να ασκούμε κριτική σε τίποτα, όλα θα είναι καλά. Πιστεύω πως ο καθένας πρέπει να έχει τις δικές του αξίες και να τις υποστηρίζει, αν πιστεύει σ' αυτές. Η ανεκτικότητα μας προσκαλεί να σεβόμαστε τις αξίες των άλλων. Τις σεβόμαστε, αλλά αυτό δεν σημαίνει πως τις αποδεχόμαστε. Τις αποδεχόμαστε μόνο όταν φτάσουμε στο συμπέρασμα πως είναι καλύτερες. Αυτή την ιστορία, πως δεν πρέπει να προσβάλλουμε κανένα, πως δεν πρέπει να μιλάμε για σύγκρουση πολιτισμών, δεν την καταλαβαίνω" (Τσιώρου, 2006). Με το ίδιο σκεπτικό ο Δ. Κούρτοβικ θεωρεί ότι "η περίφημη πολυπολιτισμικότητα δεν είναι αξία, αλλά η κατάργηση όλων των αξιών στο όνομα της ισότητάς τους" (Κούρτοβικ, 2006).

2. "Αντίστροφος θρησκευτικός ρατσισμός" σε Δημόσιες αρχές

Σε πολλές πολιτείες στις ΗΠΑ, που ήταν από τις πρώτες χώρες που υιοθέτησαν την πολυπολιτισμικότητα, έχει ουσιαστικά αντικατασταθεί η ευχή "Καλά Χριστούγεννα" με τη φράση "Ευτυχισμένες διακοπές" προκειμένου να μην υπάρχει συγκεκριμένη θρησκευτική αναφορά και άρα να μην υπάρξει πιθανότητα προσβολής κάποιου μη Χριστιανού πολίτη (*Ελευθεροτυπία*, 2004). Με το ίδιο σκεπτικό απαγορεύονται τα χριστουγεννιάτικα κάλαντα παρά μονάχα αν αλλάζουν οι στίχοι τους, ώστε να αναφέρονται αόριστα σε "γιορτές" και όχι στη γέννηση του Χριστού. Επιπλέον τα χριστουγεννιάτικα δέντρα που στήνονται και φωταγωγούνται στις δημόσιες πλατείες δεν ονομάζονται Χριστουγεννιάτικα αλλά "Κοινοτικά δέντρα" (Σχινά, 2004). Με το ίδιο σκεπτικό οι "χριστουγεννιάτικες διακοπές" μετονομάστηκαν σε "χειμωνιάτικες διακοπές", οι "πασχαλινές διακοπές" σε "ανοιξιάτικες διακοπές", ενώ υπήρξαν και περιστατικά, όπως εκείνο στο Denver, όπου κατά την περίοδο των εορτών διοργανώνεται παρέλαση αρμάτων και που απαγορεύτηκε να συμμετάσχει άρμα που απεικόνιζε τη γέννηση του Χριστού.

Στη Μ. Βρετανία η δημοτική αρχή του Birmingham, διαπνεόμενη από το ίδιο "αντιρατσιστικό" πνεύμα, είχε μετονομάσει το 1998 τις εορταστικές εκδηλώσεις των Χριστουγέννων σε "Winterval" (από το "winter" και το "carnival"). Παρόμοιου είδους απόφαση πήρε και ο Δήμος του Lambeth στο Νότιο Λονδίνο μετονομάζοντας τα χριστουγεννιάτικα φώτα σε "χειμωνιάτικα φώτα" και "εορταστικά φώτα" (Gledhill, 2005). Η εφημερίδα Daily Express σχολιάζοντας την παραπάνω απόφαση του Δήμου του Lambeth αναφέρει πως τέτοιου είδους αποφάσεις "καταστρέφουν τη Βρετανική κουλτούρα με τον ανυπόστατο φόβο μήπως προσβληθεί κάποιος. Τα Χριστούγεννα είναι μια παραδοσιακή βρετανική γιορτή και θα πρέπει να γιορτάζεται με ανάλογο τρόπο. Δεν μπορεί να περιθωριοποιηθεί με ευφημισμούσ όπως χειμωνιάτικα ή γιορταστικά φώτα" (*The Daily Express*, 2005).

Με το ίδιο σκεπτικό έχουν αφαιρεθεί κατά καιρούς χριστουγεννιάτικα δέντρα και διακόσμηση από γραφεία εύρεσης εργασίας και από γραφεία του Ερυθρού Σταυρού (Gadher, 2005). Προφανώς με αντίστοιχο σκεπτικό ο δικαστής Marion Koen στο Τορόντο διέταξε την απομάκρυνση του χριστουγεννιάτικου δέντρου από την είσοδο του δικαστικού μεγάρου διότι "αποξέωνε" τους μη χριστιανούς πολίτες (Ζαχαριώτη, 2006).

Στο στόχαστρο βρέθηκε και ο σταυρός, το σύμβολο της θείας λατρείας των Χριστιανών. Προκειμένου να "διασφαλιστεί η ισότητα όλων των θρησκειών" αφαιρέθηκαν όλοι οι σταυροί από το παρεκκλήσι του Νοσοκομείου του Newham στο Λονδίνο και ομοίως αφαιρέθηκε ο σταυρός του κρεματορίου του Torquay του Devon (Forsyth, 2005). Αντίστοιχες νοοτροπίες επικρατούν για προστάτες αγίους πόλεων και χωρών της χριστιανικής Δύσης. Ο Άγιος Γεώργιος θεωρείται προστάτης αγίος της Αγγλίας από την εποχή του μεσαίωνα. Μάλιστα ο Σταυρός του Αγίου Γεωργίου κοσμίει τη σημαία της Αγγλίας, ενώ κατά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο θεσμοθετήθηκε ο Σταυρός του Δρακοκτόνου Αγίου Γεωργίου ως παράσημο εξαιρετικής γενναιότητας. Διάφοροι κληρικοί έχουν προτείνει να αντικατασταθεί ο Άγιος Γεώργιος με τον St. Alban καθώς θεωρούν τον Άγιο Γεώργιο πολεμοχαρή, συνδεδεμένο με τις σταυροφορίες και τις εκστρατείες κατά των μουσουλμάνων. Κατ' επέκταση αποφεύγουν να τονίσουν τη γιορτή του Τροπαιοφόρου Αγίου (Morgan, 2006), ενώ γενικότερα η γιορτή του δεν εορτάζεται πια επίσημα στην Αγγλία (Doughty, 2006).

Ανάλογα περιστατικά έχουν υπάρξει και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όπως για παράδειγμα η απόφαση ορισμένων εκκλησιαστικών παραγόντων στη βορειοδυτική Ισπανία να απομακρύνουν από τον καθεδρικό ναό του Santiago de Compostela το άγαλμα του προστάτη Αγίου της Ισπανίας Αγίου Ιακώβου, του "Σφαγέα των Μαυριτανών μουσουλμάνων". Το άγαλμα είναι σύμβολο των αγώνων των Χριστιανών εναντίων των Μουσουλμάνων κατακτητών και απεικονίζει τον Άγιο Ιάκωβο πάνω σε άσπρο αλόγο να μάχεται τους Μαυριτανούς οι οποίοι βρίσκονται κάτω από τις οπλές του αλόγου. Το άγαλμα θεωρήθηκε ότι πρόσβαλε τους μουσουλμάνους και, μετά τις βομβιστικές επιθέσεις σε τραίνα στην Ισπανία το 2004, εκφράστηκε η ανησυχία ότι το άγαλμα θα μπορούσε να εντείνει την οργή των Αράβων σε μια περίοδο υψηλής έντασης. Η απόφαση απομάκρυνσης του αγάλματος του Αγίου Ιακώβου από το ναό προκάλεσε θύελλα αντιδράσεων και λαϊκή οργή με αποτέλεσμα να ματαιωθεί το εγχείρημα (Wilkinson, 2004).

Με βάση τα προαναφερθέντα δεν θα πρέπει να προξενεί εντύπωση η απόφαση του διοικητικού συμβουλίου του νέου κοιμητηρίου High Wood στο Bulwell του Nottingham να προσανατολίζονται όλοι οι τάφοι, χριστιανών και μουσουλμάνων, βορειοανατολικά προς τη Μέκκα σύμφωνα με την ισλαμική παράδοση (παρόλο που ποσοστό μόνο 15% περίπου είναι μουσουλμανικοί). Έτσι οι τάφοι των Χριστιανών δεν έχουν κατεύθυνση προς την Ιερουσαλήμ όπως ορίζει η χριστιανική ταφική παράδοση, εκτός αν οι συγγενείς του νεκρού υποβάλλουν ειδικό αίτημα (Wynne-Jones & Harper, 2006).

Συχνά εφαρμόζονται κατευναστικές αποφάσεις "πολιτικής ορθότητας", όπως αυτή που πήραν τα παραρτήματα του Βρετανικού Συστήματος Υγείας στις περιοχές του Lothian και Greater Glasgow στη Σκωτία όπου απαγορεύτηκε σε όλο το προσωπικό να τρώει στα γραφεία κατά τη διάρκεια του Ραμαζανιού προκειμένου να μη βάζει σε πειρασμό τους μουσουλμάνους εργαζόμενους που νηστεύουν. Για τον ίδιο λόγο οι διοικήσεις των δύο παραρτημάτων του Βρετανικού Συστήματος Υγείας αποφάσισαν να αποσύρουν τους αυτόματους πωλητές και τα τρώει φαγητού από τους διαδρόμους των νοσοκομείων (Burnie, 2007).

Ορισμένες από τις μεγαλύτερες Τράπεζες της Μ. Βρετανίας σταμάτησαν να προσφέρουν κουμπαραδες "γουρουνάκια" καθώς στο Ισλάμ ο χοίρος είναι ακάθαρτο ζώο και υπήρχε κίνδυνος να προσβληθούν οι μουσουλμάνοι πελάτες (Whitehead & Fagge, 2005). Με το ίδιο σκεπτικό και την υπόνοια ότι το άγαλμα του Κάπρου της Φλωρεντίας στο δημόσιο πάρκο της πόλης Derby θα πρόσβαλε τους μουσουλμάνους πιστούς, το δημοτικό συμβούλιο της πόλης πήρε την απόφαση το 2004 να

μην το επισκευάσει μετά τις φθορές που είχε υποστεί στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Κατόπιν παραπόνου ενός μουσουλμάνου δημοτικού υπαλλήλου στην όλη Dudley, το δημοτικό συμβούλιο πήρε την απόφαση να απαγορεύει όλες τις απεικονίσεις και τα αντικείμενα με χοίρους. Με φανερή την ευαρέσκειά του ο μουσουλμάνος δημοτικός υπάλληλος σχολίασε πως η απόφαση του δημοτικού συμβουλίου "είναι καλή, δείχνει ανεκτικότητα και αποδοχή των πιστεύω τους [των μουσουλμάνων] και κατανόηση" (Steyn, 2005). Άλλα παρόμοια περιστατικά συμπεριλαμβάνουν την απόφαση της αλυσίδα καταστημάτων εστίασης Burger King να αποσύρουν από τα καταστήματά τους στη Βρετανία τα παγωτά χωνάκι διότι ένας μουσουλμάνος πελάτης παραπονέθηκε πως στο καπάκι από το χωνάκι το σιρόπι έδινε την εντύπωση πως σχημάτιζε τη λέξη "Αλλάχ" σε αραβική γραφή! (Steyn, 2005).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα "ανοικονόμητου κατευνασμού και πολιτιστικής ηττοπάθειας" απέναντι στην αυξανόμενη ριζοσπαστικοποίηση των μουσουλμάνων της Ευρώπης είναι η περίπτωση του Ρωμαιοκαθολικού Επισκόπου της πόλης Breda της Ολλανδίας Martinus Muskens, ο οποίος πρότεινε να ονομάσουν όλες οι θρησκείες το Θεό τους "Αλλάχ" προκειμένου να προωθηθεί η κατανόηση των θρησκειών. Συγκεκριμένα ο Επίσκοπος Muskens είπε στην Ολλανδική τηλεόραση: "Το "Αλλάχ" είναι μια πολύ όμορφη λέξη για το Θεό. Δεν θα πρέπει να πούμε όλοι ότι από τώρα και στο εξής θα ονομάζουμε το Θεό "Αλλάχ";... Τι τον νοιάζει το Θεό πώς τον αποκαλούμε;". Όπως σχολίασε ο επικεφαλής της Προτεσταντικής Εκκλησίας στην Ολλανδία Gerrit de Fijter "Το να ονομάσουμε το Θεό "Αλλάχ" αδικεί τη Δυτική ταυτότητα. Δε βλέπω κάποιο όφελος σε αυτό" (*The Associated Press*, 2007).

Να σημειωθεί πως αρνητική εντύπωση ενδοτισμού απέναντι στους μουσουλμάνους πρόσφυγες και μετανάστες στην Ελλάδα προκάλεσε η συμπεριφορά του προκαθήμενου της Ελληνικής Ορθόδοξου Εκκλησίας, Αρχιεπισκόπου Ιερώνυμου ο οποίος επισκέφθηκε τα "hot spot" στον Πειραιά και προσέφερε φαγητό στους κατατρεγμένους. Σε αντίθεση με όλες τις εμφανίσεις του, παρουσιάστηκε δίχως σταυρό ή εγκόλπιο ή οποιοδήποτε άλλο σύμβολο της Ορθοδοξίας. Αφαίρεσε δηλαδή ο Έλληνας Ιεράρχης το σύμβολο του Χριστού από τα άμφιά του για να μην προσβληθούν οι μουσουλμάνοι πρόσφυγες και μετανάστες. Μήπως όμως η φιλανθρωπία που ασκεί η Εκκλησία δεν γίνεται στο όνομα του Χριστού;

3. "Αντίστροφος θρησκευτικός ρατσισμός" και εθνικές κουλτούρες κρατών

Ο "αντίστροφος θρησκευτικός ρατσισμός" έχει επηρεάσει εμφανώς και τις εθνικές κουλτούρες ορισμένων ευρωπαϊκών κρατών. Για παράδειγμα οι "προληπτικές" απαγορεύσεις στην Αγγλία για να μη δημιουργηθεί δυσαρέσκεια στους μουσουλμάνους επεκτάθηκαν και σε έργα της κλασικής αγγλικής λογοτεχνίας. Απαλείφθηκαν από το κλασικό έργο του Christopher Marlowe "Ταμερλάνος ο Μέγας" οι αρνητικές αναφορές στον Μωάμεθ, ενώ η σκηνή όπου ο ήρωας καίει το κοράνι μετατράπηκε σε κάνιμο κάποιων βιβλίων γενικά (Alberge, 2005). Σχολιάζοντας οι *Times* το φαινόμενο της αυτολογοκρισίας σε Αγγλικά λογοτεχνικά κείμενα τονίζουν ότι "...το ξαναγράψιμο κειμένων 400 ετών επειδή μπορεί να μην εκφράζουν σύγχρονους προβληματισμούς δημιουργεί ένα επικίνδυνο προηγούμενο... Και πού οδηγεί αυτό; Ο Σαίξπηρ θα χρειαζόταν εκτεταμένες αλλαγές. Όχι πλέον αναφορές στον 'Τούρκο'. Ο Σάλλοκ θα μπορούσε να γίνει λιγότερο Εβραϊός ή να ζητά απλά μια σταγόνα αίματος" (*The Times*, 2005).

Κατά παρόμοιο τρόπο δεν θα πρέπει να μας εκπλήσσει η πρόταση του Λόρδου Carey, πρώην αρχιεπισκόπου του Canterbury, να αλλάξει ο Χριστιανικός όρκος που δίνει ο μονάρχης της χώρας και επικεφαλής της Αγγλικανικής Εκκλησίας, έτσι ώστε να ικανοποιεί και τα υπόλοιπα θρησκευτικά δόγματα των μεταναστών που εγκαταστάθηκαν στη χώρα τα τελευταία πενήντα χρόνια (Morgan, 2006). Έκθεση του υπουργείου Εσωτερικών για τις θρησκευτικές διακρίσεις πρότεινε ο διάδοχος του Βρετανικού θρόνου να ενθρονίζεται με μια πολυ-θρησκευτική τελετή και όχι με την τελετή που ακολουθείται εδώ και έντεκα αιώνες, ώστε να μην υπάρχουν "θρησκευτικές διακρίσεις". Ομοίως και ο ρόλος του μονάρχη ως επικεφαλής της Αγγλικανικής Εκκλησίας και "Υπερασπιστή της Πίστης" θα πρέπει να αναθεωρηθεί (Sylvester, 2000).

Από την άλλη πλευρά ένας μεγάλος αριθμός μουσουλμάνων φοιτητών της Ιατρικής στη Βρετανία ασκεί πιέσεις για την αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας της Ιατρικής επιστήμης, το οποίο ζητούν να γίνεται όχι με το καθιερωμένο πρόγραμμα της Ιατρικής Σχολής αλλά με βάση τις δικές τους θρησκευτικές πεποιθήσεις (Owen, 2003· Foggo & Taher, 2007). Πιο συγκεκριμένα αντιδρούν στη διδασκαλία σχετικά με τις εκτρώσεις και την κατανάλωση αλκοόλ, θεωρούν τα αφροδίσια νοσήματα ως τιμωρία για την ανηθικότητα των ανθρώπων και διαφωνούν με διαδικασίες γονιμότητας όπως η δωρεά σπέρματος και η παρένθετη μητέρα.

Στη Γαλλία, όπου είναι εγκατεστημένη η μεγαλύτερη μουσουλμανική κοινότητα της Ευρώπης, ζήτησαν οι μουσουλμάνοι μέσω του διοικητικού διευθυντή του Μεγάλου Τζαμιού στο Παρίσι να θεσπιστούν νέες αργίες προκειμένου να γιορτάζουν οι μουσουλμάνοι απρόσκοπτα τις σημαντικότερες θρησκευτικές τους γιορτές. Όπως δήλωσε ο διοικητικός διευθυντής επτά από τις δεκατρείς επίσημες αργίες της Γαλλίας είναι χριστιανικές και καμία δεν είναι μουσουλμανική παρ' όλο που η μουσουλμανική κοινότητα αριθμεί περίπου πέντε εκατομμύρια πιστών και είναι η δεύτερη μεγαλύτερη της χώρας (*Το Βήμα*, 2003α). Ομάδα ειδικών με επικεφαλής τον πολιτικό και ειδικό σε θέματα μετανάστευσης Bernard Stasi μελέτησε όλους τους πιθανούς τρόπους για τη συμφιλίωση όλων των θρησκειών στη χώρα και τελικά συνέστησε την απαγόρευση όλων των θρησκευτικών συμβόλων (σταυροί, μαντίλες, κιπά) σε δημόσια κτήρια, το διορισμό μουσουλμάνων ιερέων στις φυλακές, τη δημιουργία μιας εθνικής σχολής ισλαμικών σπουδών και την καθιέρωση του Γιόμ Κιπούρ και του Ιντ Αλ Αντχά (κορύφωση του προσκυνήματος στη Μέκκα) ως επίσημων εθνικών αργιών (Caldwell, 2003).

4. "Αντίστροφος θρησκευτικός ρατσισμός" στα νομικά συστήματα κρατών

Στη Γερμανία είναι φανερός πλέον ο νομικός "σχετικισμός" και επηρεασμός της γερμανικής νομοθεσίας από τον Ισλαμικό νόμο. Το 2007 προκλήθηκε σάλος όταν αποκαλύφθηκε ότι μια Γερμανίδα δικαστής είχε απορρίψει την αγωγή διαζυγίου μιας γυναίκας μαροκινής καταγωγής, την οποία κακοποιούσε ο άνδρας της. Όπως έγινε γνωστό, η απόφαση της δικαστού βασίστηκε στο σκεπτικό ότι το Κοράνι δεν καταδικάζει αυτή τη μεταχείριση της γυναίκας από το σύζυγό της. Ο γενικός γραμματέας της "Χριστιανοδημοκρατικής Ένωσης" (CDU) σχολιάζοντας το συγκεκριμένο περιστατικό τόνισε: "Όταν το

Κοράνιο υψώνεται πάνω από το γερμανικό θεμελιώδη νόμο, τότε δεν μου μένει τίποτε άλλο να πω παρά: Καληνύχτα Γερμανία" (*Απογευματινή της Κυριακής*, 2007). Κατά παρόμοιο τρόπο, το Ομοσπονδιακό Δικαστήριο Εργασίας της Γερμανίας έκρινε το Φεβρουάριο του 2011 ότι ένας μουσουλμάνος υπάλληλος σούπερ μάρκετ μπορεί να αρνηθεί να πιάσει στα χέρια του αλκοόλ για θρησκευτικούς λόγους. Στην εν λόγω υπόθεση εμπλεκόταν ένας μουσουλμάνος άνδρας που εργαζόταν σε σούπερ μάρκετ στη βόρεια γερμανική πόλη του Κιέλου (Kiel). Αρνήθηκε να τοποθετήσει στα ράφια του καταστήματος αλκοολούχα ποτά λέγοντας ότι η θρησκεία του του απαγόρευε οποιαδήποτε επαφή με το αλκοόλ, και ως εκ τούτου είχε απολυθεί. Ας αναφερθεί ότι το 2004 το υπουργείο Κοινωνικής Πρόνοιας της Γερμανίας αναγνώρισε στους μουσουλμάνους μετανάστες κατά ένα μέρος το δικαίωμα της πολυγαμίας. Αναφέρεται η περίπτωση που το Διοικητικό Εφετείο στο Koblenz χορήγησε στη δεύτερη σύζυγο ενός Ιρακινού μετανάστη το δικαίωμα να παραμείνει στη χώρα καθώς είχε ήδη διατελέσει σύζυγός του και ζούσε στη Γερμανία για διάστημα πέντε χρόνων. Σε μια άλλη περίπτωση το Ομοσπονδιακό Κοινωνικό Δικαστήριο στο Kassel υποστήριξε το αίτημα της δεύτερης συζύγου για το μερίδιο των συνταξιοδοτικών παροχών του νεκρού συζύγου της, που η πρώτη γυναίκα του ήθελε να κρατήσει όλο για τον εαυτό της. Ο δικαστής απεφάνθη ότι θα πρέπει οι δύο γυναίκες να μοιράζονται τη σύνταξη.

Ενδείξεις πληθαίνουν ότι ο ισλαμικός νόμος (sharia) εφαρμόζεται άτυπα σε αρκετές περιπτώσεις και στη Βρετανία προκειμένου οι μουσουλμάνοι να λύνουν τις διαφορές τους χωρίς την εμπλοκή της Βρετανικής δικαιοσύνης. Ο διευθυντής του Ιδρύματος για τη Μελέτη του Ισλάμ και του Χριστιανισμού Dr. Patrick Sookhdeo τονίζει πως στη χώρα υπάρχει "ένα εναλλακτικό παράλληλο ανεπίσημο νομικό σύστημα" για τη μουσουλμανική κοινότητα (Rozenberg, 2006). Όπως υπογραμμίζει ο Sookhdeo "η προσπάθεια να εφαρμοστεί η σαρία στη Βρετανία, τόσο μέσα στη μουσουλμανική κοινότητα όσο και μέσα στο Βρετανικό νομικό σύστημα, πρέπει ως μέρος της ορμής του Ισλάμ να κυριαρχήσει σε όλες τις κοινωνίες στις οποίες υπάρχει" (Pilditch, 2006). Ο πρόεδρος της επιτροπής διαθρησκευτικών σχέσεων του μουσουλμανικού συμβουλίου της Βρετανίας Ibrahim Mogra τονίζει: "Οι περισσότεροι Μουσουλμάνοι προσπαθούν να ζουν με βάση τη Σαρία. Η Κυβέρνηση θα πρέπει να αναλογιστεί αν είναι αναγκαίο να κάνει αλλαγές στο νόμο και να αναγνωρίσει τη Σαρία" (Palmer, 2007). Η βρετανική κυβέρνηση, μπροστά στην πίεση ότι είναι ρατσιστικό, ή Ισλαμοφοβικό, ή ότι παραβιάζει τα δικαιώματα των μουσουλμάνων, έχει κάνει αρκετές υποχωρήσεις, ώστε να υπάρχουν υποθήκες και συντάξεις που συμμορφώνονται με τον Ισλαμικό νόμο (Αλεξάκης & Τσίκουρας, 2006). Κάποιοι Μουσουλμάνοι ασκούν πιέσεις να τους επιτραπεί να παντρεύονται τέσσερις συζύγους ισχυριζόμενοι ότι αυτό αποτελεί μέρος της θρησκείας τους. Υποστηρίζουν ότι η άρνηση του δικαιώματος των τεσσάρων συζύγων αποτελεί άρνηση της θρησκευτικής τους ελευθερίας..." (Palmer, 2006). Κατά τον Sookhdeo "σε μια δεκαετία θα δούμε τμήματα των αγγλικών πόλεων που θα ελέγχονται από μουσουλμάνους μιάμηδες και τα οποία δεν θα ασκούν το κοινό Δίκαιο, αλλά κομμάτια του ισλαμικού νόμου της σαρία" (Palmer, 2007). Ο Sookhdeo προβλέπει πως η μουσουλμανική κοινότητα της Βρετανίας δεν θα ενσωματωθεί στη Βρετανική κοινωνία, αλλά θα αυτοαπομονωθεί σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό. Σύμφωνα με τις δηλώσεις του "Η ισλαμική κοινότητα εξελίσσεται ως μια ξεχωριστή οντότητα μέσα στη Βρετανία. Ερχόμαστε αντιμέτωποι με μια νέα μορφή apartheid" (Palmer, 2007).

Χαρακτηριστικό είναι πως το 2005 η Βρετανική κυβέρνηση θέσπισε έναν νόμο "Περί Φυλετικού και Θρησκευτικού Μίσους" ο οποίος έκρινε ως παράνομο κάθε σχόλιο που θα μπορούσε να προκαλέσει μίσος σε βάρος θρησκευτικών ομάδων, ακόμα κι αν τα σχόλια ήταν αλήθεια ή γίνονταν με καλή προαίρεση. Για τους παραβάτες του νόμου ορίστηκε φυλάκιση μέχρι και επτά έτη (Rozenberg, 2005). Σχολιάζοντας το νόμο οι συντάκτες της εφημερίδας Daily Telegraph τονίζουν ότι "Το λάθος του μέτρου είναι εμφανές στην ασάφεια της διατύπωσης του Νόμου. Δεν υπάρχει ορισμός της "θρησκευτικής πεποίθησης" για την οποία η "προτροπή σε μίσος" είναι ποινικά κολάσιμη... Γεγονός είναι ότι το "θρησκευτικό μίσος" είναι τόσο υποκειμενικό όσο και η ίδια η "θρησκευτική πίστη".

5. "Αντίστροφος θρησκευτικός ρατσισμός" στην εκπαίδευση

Οι προσπάθειες ικανοποίησης αιτημάτων της μουσουλμανικής κοινότητας σύμφωνα με τις αρχές της πολυπολιτισμικότητας βρίσκουν εφαρμογή και στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποδοχής. Στις ΗΠΑ και τον Καναδά, που ήταν από τις πρώτες χώρες που υιοθέτησαν την πολυπολιτισμικότητα, "τα ομοσπονδιακά δικαστήρια αποφάνθηκαν ότι ήταν παράνομο να γίνεται επίκληση του [Τριαδικού] Θεού στους δημόσιους σχολικούς εορτασμούς, να απαιτείται προσευχή στις τάξεις και να γίνονται αναγνώσεις της Βίβλου στα σχολεία" (Huntington, 2005:477).

Η δικαστική αρχή της πόλης L'Aquila στην κεντρική Ιταλία διέταξε ένα δημοτικό σχολείο της πόλης Ofena να απομακρύνει το σύμβολο του Εσταυρωμένου Χριστού από τις αίθουσές του. Η υπόθεση είχε οδηγηθεί στα δικαστήρια, όταν ο επικεφαλής της Ένωσης Μουσουλμάνων στην Ιταλία Adel Smith ζήτησε από το σχολείο στο οποίο φοιτούσαν τα παιδιά του να υπάρχει δίπλα στον Εσταυρωμένο και ένα σύμβολο από το Κοράνι, αλλά το σχολείο απέρριψε το αίτημά του. Ο Smith δήλωσε χαρακτηριστικά: "Αφού και τα παιδιά μου είναι Ιταλοί πολίτες, γιατί θα πρέπει να νιώθουν υποδεέστερα από άλλους, επειδή το σύμβολο της δικής τους θρησκείας δεν είναι καρφωμένο στον τοίχο;" (Smith, 2003).

Με το ίδιο πνεύμα η γαλλική δικαιοσύνη θέσπισε πριν από αρκετά χρόνια νόμο που απαγορεύει στους μαθητές των δημόσιων σχολείων να φέρουν εμφανή θρησκευτικά σύμβολα όπως π.χ. ισλαμικές μαντίλες, εβραϊκά καπέλάκια, χριστιανικούς σταυρούς κλπ., προκειμένου να διαφυλαχθεί ο κοσμικός χαρακτήρας του Γαλλικού κράτους (*Το Βήμα*, 2003β). Στο Derby της Αγγλίας μια δεκαεξάχρονη μαθήτρια αποβλήθηκε από το Sinfin Community School όπου φοιτούσε επειδή αρνήθηκε να βγάλει από το λαιμό της ένα σταυρό που φορούσε. Το σκεπτικό της αποβολής ήταν ότι το σχολείο απαγόρευε στους μαθητές να φορούν κοσμήματα, γεγονός, όμως, που αντιτίθεται στην πολιτική του σχολείου να επιτρέπει στους Σιχ μαθητές να φέρουν το θρησκευτικό τους περικάρπιο (kara). Ο υποδιευθυντής τους σχολείου που απέβαλε τη μαθήτρια δήλωσε χαρακτηριστικά: "Ως χριστιανός δεν απαιτείται να φορά σταυρό, αλλά οι Σιχ δεν έχουν αυτή την επιλογή και πρέπει να δείχνουμε κατανόηση. Ζούμε σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία". (Britten, 2005).

Η Δημοτική αρχή του Islington στο βόρειο Λονδίνο πρότεινε να μετονομαστεί το σχολείο της Αγγλικανικής Εκκλησίας "Αγίας Μαρίας Μαγδαληνής" σε Ακαδημία του Islington, καθώς ο όρος "Αγία" προκαλούσε αντιδράσεις σε πιστούς άλλων θρησκευμάτων. Ο διευθυντής τους σχολείου John Stewart εξέφρασε την αντίθεσή του στην αλλαγή του ονόματος δηλώνοντας: "Το όνομα [του σχολείου] ξεκαθαρίζει στον καθένα το χριστιανικό ήθος μας και υπάρχουν πολλά σχολεία της

Αγγλικανικής Εκκλησίας στο Islington που έχουν το όνομα αγίων τα οποία δέχονται είτε παιδιά από άλλες θρησκείες είτε άθρησκα που επιθυμούν την εκπαίδευση και το ήθος που προσφέρουμε" (Lightfoot, 2004).

Ενδεικτικό της πολιτικής για ικανοποίηση των αιτημάτων εθνοπολιτισμικών ομάδων στη Βρετανία, σύμφωνα με τις αρχές της πολυπολιτισμικότητας, αποτελεί η απόφαση τεσσάρων δημοτικών συμβουλίων (Liverpool, York, Tower Hamlets, Wolverhampton) να αφαιρέσουν τα "σταυρόψωμα" από τα γεύματα που σερβίρονται στα σχολεία την περίοδο πριν την Ανάσταση διότι φέρουν το σημείο του σταυρού και υπήρχε κίνδυνος να προσβληθούν οι μη χριστιανοί μαθητές και να προκληθούν αντιδράσεις (Johnston, 2003). Για τους ίδιους λόγους, αλλά και από το φόβο για νομικές και οικονομικές συνέπειες, υπήρξαν σχολεία στη Βρετανία που απέσυραν από τα ράφια των βιβλιοθηκών τους παιδικά βιβλία που είχαν ως ήρωες γουρουνάκια, καθώς για το Ισλάμ ο χοίρος είναι ακάθαρτο ζώο. Παράδειγμα αποτελεί το νηπιαγωγείο της Park Road στο Batley του West Yorkshire, όπου η διευθύντρια έστειλε υπόμνημα στο διδακτικό προσωπικό να απομακρύνουν κάθε τέτοιο βιβλίο από τις τάξεις με παιδιά κάτω των επτά ετών. Να σημειωθεί ότι ο μαθητικός πληθυσμός του συγκεκριμένου σχολείου ήταν σε ποσοστό 66% μουσουλμάνοι (Wainwright, 2003).

Κατά τον ίδιο τρόπο μετονομάστηκε από τους διοργανωτές του Kirklees Primary Music Festival το γνωστό παραμύθι "Τα Τρία Γουρουνάκια" σε "Τρία Κουταβάκια" από φόβο μήπως προσβληθούν οι μουσουλμάνοι μαθητές ή οι γονείς τους. Στα πλαίσια αυτού του Festival οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου Honley θα έπαιζαν το γνωστό παραμύθι, ενώ 250 παιδιά από 63 άλλα σχολεία θα τραγουδούσαν (Brooke, 2007). Βέβαια, με το σκεπτικό αυτό θα πρέπει να απαγορευτεί και η "Φάρμα των Ζώων" ως βιβλίο και ως ταινία, καθώς έχει ως ήρωες γουρουνία. Στην τηλεόραση δεν θα πρέπει να παίζεται η ταινία κινουμένων σχεδίων με τον Winnie το αρκουδάκι, καθώς έχει ως καλύτερο φίλο τον Piglet το γουρουνάκι, ούτε η ταινία με τον Bugs Bunny, καθώς ένας από τους ήρωες είναι ο Porky Pig, αλλά ούτε και η ταινία "Babe". Στην κοσμική Τουρκία έχουν ήδη προχωρήσει σε παρόμοια μέτρα καθώς "Το τουρκικό κρατικό τηλεοπτικό δίκτυο TRT απαγόρευσε τη μετάδοση της δημοφιλούς ταινίας κινουμένων σχεδίων της Γουόλτ Ντίσνεϊ "Γουίνι το Αρκουδάκι", με το πρόσχημα ότι ένας από τους ήρωες είναι ένα γουρουνάκι... Το τηλεοπτικό δίκτυο εξέταζε αρχικά το ενδεχόμενο να κόψει τις σκηνές που δείχνουν το γουρουνάκι και να μεταδώσει την ταινία, αλλά στη συνέχεια αναγκάστηκε να απορρίψει την ιδέα λόγω της πολύ συχνής εμφάνισης του μικρού ροζ ήρωα" (City Press, 2006).

Σε διάφορα σχολεία των ΗΠΑ απαγορεύτηκε να παιχτούν έργα του Καρόλου Ντίκενς που αναφέρονται στα Χριστούγεννα (Κοτζιάς, 2006), ενώ στην πόλη Marplewood του New Jersey απαγορεύτηκε στην ορχήστρα του τοπικού Γυμνασίου να παίζει χριστουγεννιάτικα τραγούδια ακόμα και ως μουσικό θέμα (Σπυριδάκη, 2004). Κατά παρόμοιο τρόπο στο δημοτικό σχολείο του Harrow στο βόρειο Λονδίνο ακυρώθηκε η παράσταση χριστουγεννιάτικου έργου και στη θέση του προγραμματίστηκαν πολυπολιτισμικές εκδηλώσεις που θα κάλυπταν τέσσερις θρησκείες (Βεργόλια, 2005).

Σε ένα άλλο δημοτικό σχολείο στην πόλη Treviso της Ιταλίας αποφασίστηκε να μην ανεβεί θεατρικό έργο με χριστουγεννιάτικο θέμα αλλά η "Κοκκινσκομφίτσα" για να μην προσβληθούν οι μη χριστιανοί μαθητές. Ένα άλλο σχολείο κοντά στο Μιλάνο αποφάσισε να αφαιρέσει τη λέξη "Ιησούς" από έναν χαρακτηριστικό ύμνο και να την αντικαταστήσει με τη λέξη "αρετή", ενώ στην επαρχία της Vicenza ακυρώθηκε ο ετήσιος σχολικός διαγωνισμός για την καλύτερη φάνη (Pullella, 2004). Παρόμοια περιστατικά σημειώθηκαν σε δημοτικά σχολεία του Κόμο, της Μόντενα και του Κάλιαρι (Ανδρούτσου, 2004). Τα περιστατικά αυτά ανάγκασαν τον τότε Πάπα Ιωάννη Παύλο να δηλώσει ότι "οι χριστιανικές παραδόσεις είναι αναπόσπαστο μέρος της κουλτούρας μας και είναι τουλάχιστον υπερβολή να φοβόμαστε να ζήσουμε τον βαθύτερο συμβολισμό των Χριστουγέννων", ενώ ο τότε Καρδινάλιος Joseph Alois Ratzinger (σημερινός Πάπας Βενέδικτος ΙΣΤ΄) υπογράμμισε ότι σκοπός όλων αυτών των ενεργειών "δεν είναι να μην προσβληθούν οι μουσουλμάνοι, αλλά να προαχθεί η ιδέα της εκκοσμικεύσης και του θρησκευτικού αποχρωματισμού" (Ανδρούτσου, 2004).

Σύμφωνα με τα ευρήματα μιας μελέτης για λογαριασμό του Department of Education and Skills στη Βρετανία σε κάποια δημοτικά σχολεία οι δάσκαλοι αποφεύγουν να μιλήσουν για το Ολοκαύτωμα των Εβραίων και τις Σταυροφορίες στην Ανατολή από φόβο μήπως προσβληθούν οι μουσουλμάνοι μαθητές ή μήπως εκφράσουν αντι-Σιμητικά και αντι-Ισραηλινά αισθήματα στην τάξη (Clark, 2007· Vasagar, 2007). Στο σχολικό πρόγραμμα που εξήγγειλε ο πρωθυπουργός της Βρετανίας Gordon Gordon το έτος 2007 στο μάθημα της Ιστορίας δεν θα γίνεται ειδική αναφορά στον πόλεμο των Ρόδων ή στον Ερρίκο τον 8ο, ενώ θα γίνεται αναφορά στο δουλεμπόριο προκειμένου να προωθηθεί "η αμοιβαία κατανόηση της ιστορικής προέλευσης της εθνοτικής και πολιτισμικής διαφορετικότητάς μας" (Hall, 2007).

Ομοίως δεν θα πρέπει να παραξενέψει η απόφαση του κρατικού Δημοτικού Σχολείου Dorothy Stringer στο Brighton να αντικαταστήσει τις εκφράσεις "προ Χριστού" και "μετά Χριστόν" με τις εκφράσεις "προ κοινής εποχής" (BCE "Before Common Era") και "κοινή εποχή" (CE "Common Era") αντίστοιχα, καθώς οι γνωστές εκφράσεις θεωρήθηκαν πως δεν ταιριάζουν σε μια πολυ-θρησκευτική κοινωνία. Να σημειωθεί πως η αλλαγή αυτή έγινε παρά το γεγονός ότι στο συγκεκριμένο σχολείο φοιτούσαν ελάχιστα παιδιά διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης (Sapsted, 2002). Μάλιστα το υπουργείο Εσωτερικών της Βρετανίας σκέπτεται να καταργήσει την έκφραση "Anno Domini" ("έτος Κυρίου", "μετά Χριστόν") και να το αντικαταστήσει με το "Common Era" (Κοινή Εποχή), καθώς κρατικοί φορείς και Πανεπιστημιακοί θεωρούν ότι η έκφραση "Έτος Κυρίου" δεν αρμόζει σε πολυπολιτισμική χώρα όπως η Βρετανία. Γίνεται αντιληπτό πως αν η αλλαγή αυτή βρει εφαρμογή, καταργείται μια παράδοση που ισχύει στη χώρα από τον 16ο αιώνα (Harlow, 2002). Αντίστοιχα στις ΗΠΑ "ορισμένοι από τους δημοκρατικούς-φιλελεύθερους... πρότειναν την κατάργηση της ύπαρξης μίας συγκεκριμένα αποδεκτής πρωτοχρονιάς, διότι η πρώτη του Ιανουαρίου είναι ο εορτασμός της έλευσης του νέου έτους συγκεκριμένων και μόνο θρησκειών και πολιτισμών" (Κοτζιάς, 2006).

Από το 2002 ξεκίνησαν να γίνονται στα Βρετανικά σχολεία "μαθήματα υπηκοότητας" με σκοπό να εισαχθούν οι μαθητές στις έννοιες της δημοκρατίας, της κοινωνικής ευθύνης, της ανεκτικότητας και του καθήκοντος, ώστε να αυξηθεί η συνοχή της Βρετανικής κοινωνίας. Η έκθεση αξιολόγησης που συνέταξε ο σύμβουλος του υπουργείου Εσωτερικών Sir Keith Ajegbo έδειξε ότι οι γηγενείς λευκοί μαθητές που φοιτούν σε σχολεία περιοχών με μεγάλο αριθμό μαθητών διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης αισθάνονται περιθωριοποιημένοι, υποφέρουν από διακρίσεις και από χαρακτηρισμούς και αισθάνονται αβεβαιότητα για τη Βρετανική τους ταυτότητα, η οποία λόγω της κατάστασης αυτής έχει υπονομευθεί (Fearn, 2007· Henry, 2007). Μάλιστα η έκθεση αναφέρει και το παράδειγμα μιας λευκής έφηβης μαθήτριας η οποία, αφού άκουσε ότι οι άλλοι συμμαθητές της προέρχονται από το Κονγκό, την Πορτογαλία, το Τρινιντάντ και την Πολωνία, είπε ότι εκείνη "είναι από το πουθενά". Οδηγία που στάλθηκε στα Σχολεία της Σκωτίας με σκοπό να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές στο

θέμα της Ισλαμοφοβίας τονίζει ότι μια μορφή διάκρισης αποτελεί και το επίμονο κοίταγμα του πολιτισμικά διαφορετικού ατόμου (Allardyce & Abul, 2007).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι προτάσεις του "μετριοπαθούς" Μουσουλμανικού Συμβουλίου της Βρετανίας (Muslim Council of Britain) αναφορικά με τη φοίτηση μουσουλμανοπαίδων σε δημόσια σχολεία της χώρας. Οι προτάσεις περιλαμβάνονται στην έκθεση του Μουσουλμανικού Συμβουλίου με τίτλο "Towards Greater Understanding - Meeting the Needs of Muslim Pupils in State Schools" όπου προτείνονται αλλαγές και προσαρμογές σε εκπαιδευτικά ζητήματα, όπως τα παιχνίδια στην αυλή του σχολείου, οι θεατρικές παραστάσεις, τα μαθήματα κολύμβησης, οι απογευματινές συγκεντρώσεις γονέων ακόμα και οι εμβολιασμοί των μαθητών (Millard, 2007). Ανάμεσα στις άλλες προτάσεις το Μουσουλμανικό Συμβούλιο της Βρετανίας ζητά:

- ο να απαλλαγούν οι μουσουλμάνοι μαθητές από τις "μη Ισλαμικές" σχολικές δραστηριότητες, όπως τα μαθήματα χορού
- ο κατά τη διάρκεια της θρησκευτικής γιορτής του Ραμαζανιού θα πρέπει να περιοριστούν οι συγκεντρώσεις των γονέων, οι εξετάσεις και τα προγράμματα εμβολιασμού, τα μαθήματα σεξουαλικής αγωγής
- ο κατά τη διάρκεια του Ραμαζανιού θα πρέπει να απαγορευτούν τα μαθήματα κολύμβησης, για να αποφευχθεί η περίπτωση κατάπωσης νερού της πισίνας από μουσουλμάνους μαθητές
- ο στα μαθήματα κολύμβησης τα αγόρια θα πρέπει να καλύπτουν το σώμα τους μέχρι το λαιμό, ενώ τα κορίτσια θα πρέπει να καλύπτουν όλο το σώμα εκτός από το πρόσωπο και τα χέρια τους
- ο τα διάφορα ομαδικά αθλήματα (ποδόσφαιρο, καλαθοσφαίριση κλπ) θα πρέπει να γίνονται χωριστά για τα αγόρια και για τα κορίτσια
- ο οι σχολικές εκδρομές θα πρέπει να γίνονται χωριστά για αγόρια και για κορίτσια
- ο οι μουσουλμάνοι μαθητές θα πρέπει να διδάσκονται την Αραβική γλώσσα
- ο στα μαθήματα της μουσικής θα πρέπει να γίνεται απαγγελία του Κορανίου
- ο στο μάθημα των καλλιτεχνικών οι μουσουλμάνοι μαθητές δεν θα πρέπει να ζωγραφίζουν ανθρώπους σύμφωνα με κάποιες ερμηνείες του Ισλαμικού νόμου
- ο οι μουσουλμάνοι μαθητές θα πρέπει να έχουν το δικαίωμα απαλλαγής από το μάθημα των θρησκευτικών.

4. Συμπεράσματα

Η προσπάθεια ικανοποίησης των αιτημάτων των μουσουλμανικών πληθυσμών της Βρετανίας και η προνομιακή μεταχείρισή τους σε βάρος των ευρωπαίων χριστιανών καταγράφηκε σε μια εμπιστευτική έκθεση που συνέταξε ο Guy Wilkinson, διαθησκευτικός σύμβουλος του Αρχιεπισκόπου του Canterbury, με τίτλο "Συνοχή και Ενσωμάτωση". Στην έκθεση αναφέρεται ότι οι κυβερνητικές προσπάθειες για ενσωμάτωση των μειονοτικών θρησκευτικών κοινοτήτων έχουν φέρει τα αντίθετα από τα αναμενόμενα αποτελέσματα καθώς η κοινωνία είναι πιο απομονωμένη από ποτέ. Η έκθεση αποκαλεί την προσπάθεια της κυβέρνησης των Εργατικών να επιβάλλει την πολυπολιτισμικότητα ως "σχίζοφρενική" και κάνει λόγο για προνομιακή μεταχείριση της μουσουλμανικής κοινότητας παρά το μικρό της μέγεθος, γεγονός που φανερώνει την προώθηση μιας κρυφής ατζέντας σε βάρος της πλειονότητας (Wynne-Jones, 2006).

Σχολιάζοντας τα παραπάνω γεγονότα ο αρθρογράφος της Daily Telegraph Mark Steyen τονίζει: "Όταν κάθε ενέργεια που κάνει ένας πολιτισμός εμφανίζει αδυναμία και απώλεια αυτοπεποίθησης, με το χρόνο και οι άλλοι [πολιτισμοί] θα πειστούν για την αδυναμία και την έλλειψη αυτοπεποίθησής του. Μακροπρόθεσμα αυτές οι μικρές παραχωρήσεις είναι περισσότερο σημαντικές νίκες από το να τινάζεις στον αέρα άπιστους στον υπόγειο σιδηρόδρομο ή στα παραλιακά ρεστοράν του Μπαλί... Μικρές πράξεις πολιτισμικού βανδαλισμού διαβρώνουν φανερά τον ιστό της ελευθερίας. Είναι πράγματι νίκη της 'ανεκτικότητας' να πεις ότι μια δημοτική υπάλληλος δεν μπορεί να έχει μια κούπα με τον Piglet στο γραφείο της; Και δεν είναι η ικανότητα να παραβλέπουν τα ζωγραφισμένα γουρουνάκια, πράγμα ελάχιστο, που η Δύση δικαιούται να προσδοκά από τους μουσουλμάνους υπηκόους της; Αν το Ισλάμ δεν μπορεί να 'συνυπάρχει' ούτε με τον Winnie ή το αφηρημένο σχέδιο σιροπιού σε παγωτό του Berger King, πόσο πιθανό είναι να μπορεί να συνυπάρξει με τις βασικές αρχές μιας πλουραλιστικής κοινωνίας; Πριν από σαράντα χρόνια η ισλαμική κοινότητα της Βρετανίας δεν είχε το αριθμητικό μέγεθος ώστε να απαγορεύσει τον Piglet και να αλλάξει το μενού του Berger King. Τώρα είναι δυνατό. Τι θα θεωρηθεί 'απαράδεκτο' για όφελος της 'ανεκτικότητας' σε είκοσι... χρόνια από τώρα;... Οι Βρετανοί θα πρέπει να αναρωτηθούν - όσο ακόμα τους επιτρέπεται να συζητούν το θέμα ελεύθερα - πόση από τη χώρα τους είναι διατεθειμένοι να χάσουν" (Steyen, 2005).

Κατά τον σχολιαστή της Guardian Geoffrey Wheatcroft ο "αντιρατσισμός είναι ο νέος Μακαρθισμός" και συνεχίζει λέγοντας: "Δεν είναι η πρώτη φορά που ο φιλελευθερισμός έχει αμφισβητηθεί στο όνομα του αντιρατσισμού... Η έννοια του 'θεσμιοποιημένου ρατσισμού' έχει ολοκληρωτικούς συνειρμούς: είσατε όλοι ένοχοι. Η ιδέα του θεσμιοποιημένου ρατσισμού οδηγεί σε κινήγι μαγισσών..." (Wheatcroft, 2001).

Αναφερόμενος στον αντι-ρατσισμό ο Γάλλος φιλόσοφος Alain Finkielkraut τονίζει: "νομίζω ότι αυτή η υπεροπτική ιδέα του 'πολέμου κατά του ρατσισμού' σταδιακά μετατρέπεται σε μια ειδηχθώς λανθασμένη ιδεολογία. Και αυτός ο αντι-ρατσισμός θα είναι για τον 21ο αιώνα ό,τι ο κομμουνισμός ήταν για τον 20ο αιώνα. Μια πηγή βίας... Πρέπει να είμαστε προσεκτικοί με την 'αντι-ρατσιστική' ιδεολογία. Φυσικά υπάρχει πρόβλημα διακρίσεων. Υπάρχει ξενοφοβικό αντανάκλαστικό, είναι αλήθεια, αλλά η παρουσίαση των γεγονότων ως απάντηση στον γαλλικό ρατσισμό είναι εντελώς λάθος" (Mishani & Smotriez, 2005).

Είναι ίσως καιρός η δύση να αποφασίσει για την πολιτική της ταυτότητα και την κοινωνική της δομή, αλλά κυρίως για το δικαστικό της σύστημα. Πολύ σύντομα θα δοκιμαστούν οι ανταγές των δυτικών κοινωνιών και ιδιαίτερα ο θεσμός της Δικαιοσύνης, ο οποίος θα βρεθεί στο δίλημμα επιλεκτικής υποκατάστασής του ή κατάργησής του από τη Σαρία, η οποία θα απαιτήσει να έχει τον πρώτο λόγο στους μουσουλμάνους πολίτες. Στην ουσία όμως θα πληγεί το πολίτευμα της χώρας γιατί, πολύ απλά, σε κανένα μουσουλμανικό κράτος δεν έχει αναπτυχθεί η "δυτικού" τύπου δημοκρατία, αφού το ισλάμ δεν την αποδέχεται και εφαρμόζει τις δικές του κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και εν γένει διοικητικές νόρμες.

Το δυστύχημα είναι ότι, από τη στιγμή που η οποιαδήποτε αίσθηση εθνικής υπερηφάνειας και προσπάθεια τόνωσης της θρησκευτικής ταυτότητας θεωρείται ως ύποπτη για "ρατσισμό", η όλη κατάσταση μπορεί να οδηγήσει στη διάλυση της κοινωνικής συνοχής αλλά και στην απώλεια της εθνικής ταυτότητας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Ανδρούτσου, Μ. (2004). "Ο Πάπας καταδικάζει και τη χριστιανοφοβία", *Απογευματινή* 17-12-2004.
- Απογευματινή της Κυριακής*, (2007). "Το κοράνιο υψηλότερα από τους νόμους του γερμανικού κράτους", *Απογευματινή της Κυριακής* 24/25-3-2007.
- Βεργόλια, Μ. (2005). "Κήρυξαν τον πόλεμο στο Πνεύμα των Χριστουγέννων", *Κόσμος του Επενδυτή* 23/24-12-2005.
- Caldwell, C. (2003). "Το Ισλάμ πυροδοτεί διαμάχη στη Γαλλία", *Το Βήμα/The New York Times* 28-12-2003.
- City Press* (2006). "Τουρκία: Απαγορεύουν... τα γουρουνάκια στην κρατική TV", *City Press* 19-6-2006.
- Ελευθεροτυπία* (2004). "Ευχές στις ΗΠΑ, πολιτικά ορθές: Καλές γιορτές αντί Καλά Χριστούγεννα", *Ελευθεροτυπία* 24/25-12-2004.
- Ελευθεροτυπία* (2006). "Το σύνδρομο του Αστερίξ", *Ελευθεροτυπία* 10-6-2006.
- Ζαχαριώτη, Γ. (2006). "Ο Αϊ-Βασίλης δεν μένει πια εδώ", *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία* 24-12-2006.
- Huntington, S. (2005). Ποιοι είμαστε; Η Αμερικανική ταυτότητα στην εποχή μας. Αθήνα: Λιβάνης.
- Κοτζιάς, Ν. (2006). "Η διαμάχη των Χριστουγέννων στις ΗΠΑ είχε πολιτικά θύματα", *Ημερησία* 6/8-1-2006.
- Κούρτοβικ, Δ. (2006). "ρε-ZOOM-ε", *Τα Νέα* (Βιβλιοδρόμιο), 24-03-2006.
- Σπυριδάκη, Α. (2004). "Στην παρανομία τα Χριστούγεννα", *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία* 19-12-2004.
- Σχινά, Κ. (2004). "Καλά Χριστούγεννα ή χαρούμενες γιορτές;", *Ελευθεροτυπία* 24/25-12-2004.
- Τσιώρου, Β. (2006). "Η Ευρώπη είναι άρρωστη από καταστροφικές ιδεολογίες", *Ελευθεροτυπία*, 10-01-2006.
- Το Βήμα* (2003α). "Το δικαίωμα στις θρησκευτικές αργίες διεκδικούν οι μουσουλμάνοι της Γαλλίας", *Το Βήμα* 18-12-2003.
- Το Βήμα* (2003β). "Ο Σιράκ αποβάλλει από τα γαλλικά σχολεία όλα τα θρησκευτικά σύμβολα", *Το Βήμα* 18-12-2003.

Ξενόγλωσση

- Alberge, D. (2005). "Marlowe's Koran-burning hero is censored to avoid Muslim anger", *The Times* 24-11-2005.
- Allardyce, J. & Abul, T. (2007). "Don't stare at Muslims says advice to schools", *The Sunday Times* 15-4-2007.
- Berghe, P. van den (2002). "Multicultural democracy: can it work?", *Nations and Nationalism*, 8(4), 434-448.
- Britten, N. "School ban on girl wearing cross discriminatory", *The Daily Telegraph* 6-12-2005.
- Brooke, C. (2007). "Church Little Pigs to avoid offending Muslims", *The Daily Mail* 15-3-2007.
- Burnie, J. (2007). "Let's use the loaf in Ramadan row", *The Daily Record* 17-8-2007.
- Clark, L. (2007). "Teachers drop the Holocaust to avoid offending Muslims", *The Daily Mail* 2-4-2007.
- Cuperus, R. (2007). Populism against Globalisation: a New European Revolt. In: Cramme O. & Motte C. (eds.), *Rethinking Immigration and Integration: a New Centre-Left Agenda*. London: Policy Network.
- Doughty, S. (2006). "Will George be slayed as England's patron saint?", *The Mail on Sunday* 2-7-2006.
- Frean, A. (2007). "Schools must confront the problem of marginalized white pupils", *The Times* 24-1-2007.
- Foggo, D. & Taher, A. (2007). "Muslim medical students get picky", *The Sunday Times* 7-10-2007.
- Forsyth, F. (2005). "The end of Britishness?", *The Daily Express* 3-11-2005.
- Gadher, D. (2005). "Christmas lights fail to shine in equality zone", *The Sunday Times* 6-11-2005.
- Gledhill, R. (2005β). "Council takes Christ out of Christmas", *The Times* 2-11-2005.
- Hall, M. (2007). "Brown's 5-minute farce", *The Daily Express* 13-7-2007.
- Harlow, J. (2002). "The Lord isn't PC in the year 2000CE", *The Sunday Times* 23-1-2002.
- Henry, J. (2007). "Britishness and the class system", *The Sunday Telegraph* 21-1-2007.
- Johnston, C. (2003). "Hot cross buns banned for fear of offence", *The Times* 17-3-2003.
- Lightfoot, L. (2004). "School told to drop its 'offensive' saint's name", *The Daily Telegraph* 5-11-2004.
- Millard, G. (2007). "Muslims: 'Ban' Un-Islamic Schools", *The Daily Express* 21-2-2007.
- Mishani, D. & Smotriez, A. (2005). "What sort of Frenchmen are they?", *Haaretz* 17-11-2005.
- Morgan, C. (2006a). "St. Alban is holier than St. George", *The Sunday Times* 2-7-2006.
- Owen, G. (2003). "Schools of medicine cap intake of Muslims", *The Times* 17-2-2003.
- Palmer, A. (2007). "Not in their name?", *The Sunday Telegraph* 8-7-2007.
- Pilditch, D. (2006). "Shocking secrets of sharia courts", *The Daily Express* 1-12-2006.
- Pullella, P. (2004). "Furor in Italy Over Scrapping of Christmas Play", *Reuters* 9-12-2004.
- Rozenberg, J. (2005). "Now you face jail for being nasty to Satanists", *The Daily Telegraph* 10-6-2005.
- Rozenberg, J. (2006). "Sharia law is spreading as authority wanes", *The Daily Telegraph* 30-11-2006.
- Sapsted, D. (2002). "History has to be rewritten as school bans BC and AD", *The Daily Telegraph* 13-12-2002.
- Smith, T. (2003). "Italian Muslims fear 'crucifix' fallout", *BBC News* 28-10-2003. Ανακτήθηκε από <http://news.bbc.co.uk/1/hi/world/europe/3219551.stm>.
- Steyn, M. (2005). "Making a pig's ear of defending democracy", *The Daily Telegraph* 4-10-2005.
- Sylvester, R. (2000) "Multi-faith coronation for Charles", *The Daily Telegraph* 10-4-2000.
- The Associated Press*, (2007). "Bishop: Call God 'Allah' to ease relations", *The Associated Press* 15-8-2007.
- The Daily Express* (2005). "Corrosive PC nonsense is destroying our way of life", *The Daily Express* [Leading Article] 2-11-2005.
- The Times* (2005b). "History rewritten", *The Times* [Leading Article] 24-11-2005.
- Vasagar, J. "Schools drop Holocaust lessons", *The Guardian* 2-4-2007.

Wainwright, M. (2003). "Islamic reprieve for pig tales", *The Guardian* 5-3-2003.
Wheatcroft, G. (2001). "McCarthyism goes anti-racist", *The Guardian* 24-4-2001.
Whitehead, T. & Fagge, N. (2005). "Council bans Christmas lights", *The Daily Express* 2-11-2005.
Wilkinson, I. (2004). "Public outcry force church to keep Moor Slayer's statue", *The Daily Telegraph* 27-7-2004.
Wynne-Jones, J. & Harper, T. (2006). The cemetery where all face Mecca", *The Sunday Telegraph* 24-9-2006.

Ο άλλος Θεός, ο Θεός ως Άλλος κι ο Θεός των άλλων:
Ζητούμενα και προαπαιτούμενα
μιας απόπειρας θρησκευτικού επαναγραμματισμού της ελληνικής κοινωνίας

Μιχαήλ Α. Ζαφειρίου

Διδάκτωρ Θεολογίας – Βυζαντινολόγος

Προϊστάμενος Εκπαιδευτικών Θεμάτων Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης
e-mail: zafeirioumic@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Την ποικιλότροπα διαπιστωμένη και εκφρασμένη από καιρό ανάγκη για αλλαγή του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ακολούθησε η κατάθεση των νέων Προγραμμάτων Σπουδών για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο αρχικά (2011) και μόλις πρόσφατα για το Λύκειο (2016).

Η προτεινόμενη, ως διδακτική περισσότερο μέθοδος και όχι ως περιεχόμενο, μετατόπιση του ενδιαφέροντος στο σύνολο του θρησκευτικού φαινομένου (ως προσωπικό βίωμα και ως διδασκαλία των βασικότερων κοντινών μας και μη χριστιανικών και εξωχριστιανικών θρησκευτικών παραδόσεων) με τη διατήρηση του κεντρικού- αφετηριακού ρόλου της Ορθόδοξης Παράδοσης στην όλη διαδικασία, κάνει επιτακτική την ανάγκη κατανόησης και προβολής της όχι ως μουσειακού υλικού-τροφή στον ατομικό και εθνικό ναρκισσισμό και απομόνωσή μας- αλλά ως πρόταση πλεύσης των μαθητών στο σύνθετο (προσωπικά- υπαρξιακά αλλά και κοινωνικά) περιβάλλον που αντιμετωπίζουν.

Αναγνωρίζοντας τον ρόλο της θρησκείας ως βασικού παράγοντα στη διαδικασία εθνικής συγκρότησης, η θρησκευτική εκπαίδευση με κεντρικό της στην περίπτωση μας άξονα την Ορθόδοξη Παράδοση ως διαρκές ενδιαφέρον για τον άλλο και τον κόσμο, μπορεί και πρέπει να συμβάλλει στη συνοχή και την ειρηνική συμβίωση διαφορετικών ανθρώπων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές και πολυεθνικές κοινωνίες.

Η δυσκολία, ως μέθοδος, σε συνδυασμό με τη σημασία του εγχειρήματος που προτάσσουν τα νέα Προγράμματα Σπουδών, προϋποθέτει την ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών, με σταθερές από τη μεριά της πολιτείας δράσεις επιμόρφωσης και ανατροφοδότησής τους.

1. Οι αντιδράσεις και η επιχειρηματολογία βασικών, από τους εμπλεκόμενους στο σχετικό διάλογο, φορέων, που ακολούθησαν την παρουσίαση και εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών (ΠρΣπ) του μαθήματος των Θρησκευτικών (ΜΘρ) στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δείχνουν ότι τα όρια και η δυναμική του όλου εγχειρήματος ξεφεύγουν από τα δεδομένα μιας απλής αναθεώρησης ΠρΣπ ή εκπαιδευτικής έστω μεταρρύθμισης στο πεδίο της θρησκευτικής εκπαίδευσης και αποκτούν χαρακτηριστικά μιας απόπειρας θρησκευτικού επαναγραμματισμού της ελληνικής κοινωνίας.

Με άλλα λόγια αποκαλύπτουν την κορυφή του παγόβουνου μιας σκληρής και υπόγειας διαμάχης, στοιχείο αναπόφευκτο και προφανώς αναμενόμενο για ένα θέμα με πρόδηλο ιδεολογικό φορτίο και προεκτάσεις στο πεδίο της συλλογικής (εθνικής και πολιτικής) και προσωπικής μας πορείας, με αλήθειες και νέμματα, βεβαιότητες και ιδεοληψίες, ελπίδες και διαψεύσεις, επανεκκινήσεις και πισωγυρίσματα ή αγχώδεις τέλος προσπάθειες υπαξιακού αυτοπροσδιορισμού και τοποθέτησης στο σύγχρονο κόσμο.

Στην κοινώς ομολογούμενη, εδώ και τρεις περίπου δεκαετίες, ανάγκη για μεταρρύθμιση του ΜΘρ η πλευρά της θεσμικά υπεύθυνης για την εκπαίδευση πολιτείας κατέθεσε, με μεγάλη είναι αλήθεια καθυστέρηση, μια συνολική πρόταση εκπαιδευτικού και διδακτικού προσανατολισμού (παρά τις όποιες ενστάσεις που μπορούν να διατυπωθούν στο περιεχόμενο και στη διαδικασία κατάθεσης και εφαρμογής της), βασισμένη και στην εμπειρία σημαντικών – αν και αποσπασματικών προσπαθειών που προηγήθηκαν όλο το προηγούμενο διάστημα. Κομβικό της σημείο η μετατόπιση, ως διδακτική περισσότερο μέθοδος και διαδικασία και όχι ως περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου και ενδιαφέροντος στο σύνολο του θρησκευτικού φαινομένου και τις συνιστώσες του, με την Ορθόδοξη Παράδοση να διατηρεί την κεντρική της θέση. Η “άλλη πλευρά” χωρίς να διαθέτει όπως διαφαίνεται συνολική αντιπρόταση, περιορίζεται μέχρι σήμερα, με κάποιες ενδιαφέρουσες εξαιρέσεις, σε ένα πόλεμο φθοράς, συνολικής απόρριψης των νέων Πρ Σπ και περιχαράκωσης στην γνωστή ηρωική γραμμή του “πίσω στα κανόνια μας”.

Εθνικοί, στο μεταξύ, διάλογοι για την παιδεία πάνε κι έρχονται ακολουθώντας την τύχη των κυβερνήσεων της τελευταίας δεκαετίας. Η κοινωνία απουσα, παθητικός δέκτης, δείχνει να μη ξέρει ούτε “που πατά”, ούτε πολύ περισσότερο να νοιάζεται “που την πηγαίνουν”.

Στο λάκκο των λεδόντων οι Θεολόγοι, μιλώντας για τη Δευτεροβάθμια κυρίως εκπαίδευση, καθηγητές της τάξης, χαμένοι στην προσπάθεια να πείσουν και να πεισθούν για την επιστημοσύνη του μαθήματος τους, οχυρώνονται πίσω από συντηχιακά αιτήματα “υποχρεωτικότητας”, εν μέσω ηχηρών αξιολογήσεων της μεγάλης παιδαγωγικής σημασίας και αναγκαιότητας από τη μια και της διαρκούς λειτουργικής – προγραμματικής υποβάθμισής του από την άλλη.

Στο κέντρο της αντιπαράθεσης, “κοινός τόπος” η πρόταση της Ορθόδοξης παράδοσης σαν συστατικού στοιχείου της ελληνικής παιδείας και πολιτισμού, με ξεκάθαρα διαφορετικό ωστόσο πρόσημο στην ανάγνωση και στην κατεύθυνση κυρίως της αξιοποίησής της.

Το ζήτημα προφανώς σχετίζεται με τη φωνή αυτής της παράδοσης και το πως φθάνει στα αυτιά μας, καθώς τόσο οι εισηγητές όσο και οι αποδέκτες των όρων δεν είναι καθόλου σίγουρο ότι εννοούν, ακούν και βλέπουν το ίδιο πράγμα.

Ο ελληνισμός σαν τόπος και τρόπος κραυγάζει για άνοιγμα στον άλλο, κατάφαση στη ζωή και επικοινωνία.

Σε μια τέτοια, πολιτισμική περισσότερο, πρόταση ανάγνωσης της παράδοσης του τόπου, ποιός μπορεί να είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης; Μπορούμε έστω και να αφήνουμε απλά να αιωρείται η πιθανότητα ενός “άστεγου” ή “περιττού” μαθήματος των Θρησκευτικών στο ελληνικό σχολείο;

Η απάντηση που δίνουν τα νέα προγράμματα Σπουδών στο σύνολό τους, ως περιεχόμενο και μέθοδος, είναι ένα ξεκάθαρο όχι.

2. “Επρόκειτο να απαντήσουμε σ’ ένα ερώτημα – ένα ερώτημα φοβερό- σ’ ένα ερώτημα που κανείς μέχρι τώρα δεν μπόρεσε να αποφύγει πριν ξεψυχήσει. Τις εί;” (Polony, 2006, σ.9).

Ποιοί είμαστε, από που ερχόμαστε, που θέλουμε να πάμε; Τι είδους άνθρωπο, κοινωνία, κράτος, οραματιζόμαστε;

Η συμβολή της εκπαίδευσης και ειδικότερα της θρησκευτικής στην προσπάθεια απάντησης είναι, κατά κοινή ομολογία, καθοριστική. Αν δεν ξεκαθαρίσουμε τα παραπάνω, δεν μπορούμε να συζητάμε για το τι παιδεία ή τι θρησκευτική, στην περίπτωσή μας, παιδεία και εκπαίδευση θέλουμε. Κι αυτό γιατί τα ερωτήματα αυτά περιγράφουν τις απαιτήσεις της κοινωνίας – πολιτείας και άρα καθορίζουν τις συντεταγμένες της εκπαίδευσης, σε συνδυασμό πάντοτε με τη δυναμική εσωτερικών και διεθνών εξελίξεων.

Τροποποίηση σκοπού και νέα κοινωνικά δεδομένα επιβάλλουν ή όχι την ανάγκη για αλλαγή και μεταρρυθμίσεις στους στόχους, το περιεχόμενο αλλά και τη διαδικασία πραγμάτωσης (διδακτική μεθοδολογία) και της θρησκευτικής εκπαίδευσης.

Τι θρησκευτική εκπαίδευση είχαμε; Είμαστε ευχαριστημένοι με τα όριά της και την εμβέλεια της δυναμικής της;

Τι είδους θρησκευτικό γραμματισμό πρόσφερε στην ελληνική κοινωνία μέσω των μαθητών – αυριανών πολιτών της; Είχε απάντηση στα νέα δεδομένα (διεθνείς εξελίξεις, μετακινήσεις πληθυσμών – πρόσφυγες, μετανάστες, εσωτερικές κοινωνικές διεργασίες, εκκοσμίκευση -αποθρησκευτικοποίηση της ζωής) ή το οπλοστάσιό της ήταν ξεπερασμένο;

Κι αν είναι έτσι, είναι πρόβλημα μορφής- μέσων ή περιεχομένου; Μπορεί να κάνει κάτι το σχολείο γι’ αυτό μόνο του, κι ακόμα πιο μόνο του το μάθημα των Θρησκευτικών; Αν δεν είμαστε ευχαριστημένοι, όπως προκύπτει από τη γενική αίσθηση συμφωνίας στην ανάγκη αλλαγής και μεταρρύθμισης, έφταγε τελικά ο γιαιός ή αρμενίζαμε στραβά; Αλλάζουμε πορεία ή καράβι κι ακόμα πιο πέρα θάλασσα; Θέλουμε ένα μάθημα παράθυρο και δρόμο προς τον κόσμο ή μάθημα θρησκευτικού ευδαιμονιστικού αυτιστικού στρουθοκαμηλισμού; Ένα δονηχικό μάθημα – κραυγή του “τελευταίου δεινόσαυρου” ή μάθημα διαλόγου και επικοινωνίας με το “άλλο”; Ένα μάθημα αλήθειας και ζωής ή ένα μάθημα αρεστό σε όλους, (από είναι οτιδήποτε άλλο εκτός από Θρησκευτικά»), στη νεωτερική γραμμή του δεν έχει σημασία ποιός και τι άνθρωπος είσαι,

φτάνει να είσαι αρεστός και να δείχνεις ευτυχισμένος;

Με τον γνώριμό μας νεοελληνικό τρόπο της υπερβολής στα όρια της ψύχωσης, που χαρακτηρίζει κάθε προσπάθεια αντιμετώπισης υπαρκτών ή φανταστικών διλημάτων ή αντιπάλων (και αφήνοντας για την ώρα τον προβληματισμό του αν μπορεί ένα ξεκομμένο από την κοινωνική ζωή και τις ανάγκες της σχολείο να παίξει τόσο σημαντικό ρόλο), τείνουμε να οδηγήσουμε την αντιπαράθεση στα όρια ενός ακόμα εθνικού διχασμού. Κι αυτό γιατί – μεταφέροντας κάποιες από τις απόψεις όσων αντιμάχονται τα νέα Προγράμματα Σπουδών – οι εμπνευστές τους φέρονται να αγωνίζονται για την κατάληψη ενός κάστρου, που αν επιτευχθεί ανοίγει ο δρόμος της εκσυγχρονιστικής διαπολιτισμικής επέλασης στην ελληνική κοινωνία, οδηγώντας τους ίδιους στη μέχρι ολοκαυτώματος υπεράσπιση του τελευταίου – κατ' αυτούς – προπύργιου αντίστασης στη λαίλαπα του εθνομηδενισμού, του εθνοσυγκρητισμού και της κοινωνικής αναδόμησης.

Αποφορτίζοντας και απομυθοποιώντας τα παραπάνω, αν δεν ξεμπερδέψουμε με το προπατορικό αμάρτημα του νεοελληνισμού στην ιδιωτική και δημόσια εκδοχή του εννοούμενου, είναι επόμενο οι απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου να μπερδεύουν ακόμη περισσότερο το βηματισμό μας.

Πιεστικές πράγματι απαιτήσεις που πρέπει ωστόσο να σχετικοποιούνται με την πρόταξη κι ανάλυση του χωροχρονικού και ιδεολογικού τους πρόσημου. Γιατί έτσι κι αλλιώς, αντιγράφοντας τον Ελύτη, “η πείρα μας ξεμαθαίνει τον κόσμο”. Γι' αυτό και βλέπω δύσκολο πια να στεκόμαστε προσοχή μπροστά σε όποια σημαία, αν δεν είναι ξεκάθαρο το ποιος την κρατάει. Καμμιά επίσης ιερή αγελάδα δεν μπορεί να μας κάνει να νιώσουμε δέος μπροστά της. Πολύ περισσότερο όταν δεν πρόκειται καν για αγελάδες αλλά για βόδια. Γι' αυτό όχι αγκομαχητό, κραυγές και τρέξιμο. Κι ας μην ξεχνάμε ότι αντίστοιχες αντιδράσεις προκάλεσαν στην εποχή τους τα αποδεκτά σήμερα “παλιά Προγράμματα”, ενώ οι προτεινόμενες νέες και προκλητικές για κάποιους διδακτικές προσεγγίσεις είχαν στην πράξη υιοθετηθεί εδώ και χρόνια από πολλούς εκπαιδευτικούς στη σχολική τους καθημερινότητα. Ούτε οι γνωστοί σ' όλους μας τακτικισμοί και αναβλητικότητα. Μια μικρή στάση μόνο, στην προσπάθεια να βρούμε το βήμα και την ψυχή μας.

3. Οι βασικές παράμετροι της θρησκευτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, οφείλουν να συντάσσονται με τις συναφείς αναφορές του 3ου, 13ου και 16ου άρθρου του ισχύοντος Ελληνικού Συντάγματος, που προσδιορίζουν «τη θρησκεία της Ανατολικής Ορθόδοξης Εκκλησίας του Χριστού» ως «επικρατούσα θρησκεία στην Ελλάδα» (άρθρο 3), υπερασπίζονται το σεβασμό της θρησκευτικής ελευθερίας (*«Η ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης είναι απαραβίαστη»*, άρθρο 13) και εμπιστεύονται την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής εκπαίδευσης των νέων στο εκπαιδευτικό σύστημα του ελληνικού κράτους και στην παρεχόμενη απ' αυτό παιδεία. (*«1. Η τέχνη και η επιστήμη, η έρευνα και η διδασκαλία είναι ελεύθερες. Η ανάπτυξη και η προαγωγή τους αποτελεί υποχρέωση του Κράτους. Η ακαδημαϊκή ελευθερία και η ελευθερία της διδασκαλίας δεν απαλλάσσουν από το καθήκον της υπακοής στο Σύνταγμα.»*

«2. Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες.» (Σύνταγμα, άρθρο 16, παράγραφοι 1 και 2).

Εξειδικεύοντας τους σκοπούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ο μέχρι σήμερα πορτολόμος των δύο αυτών βασικών εκπαιδευτικών βαθμίδων νόμος 1566 του 1985 αναφέρει: *«Ειδικότερα (η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση) υποβοηθεί τους μαθητές: α. 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. Η ελευθερία της θρησκευτικής τους συνείδησης είναι απαραβίαστη (...).ε. Να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σ' έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο, ειρηνικό»* (Ν. 1566/1985, άρθρο 1).

Στην κατεύθυνση αυτή φαίνεται να κινείται η στοχοθεσία των Αναλυτικών Προγραμμάτων της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 2003, η οποία σύμφωνα με την εκτίμηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής *“παρουσιάζεται αρκετά εκσυγχρονισμένη”*, καθώς *“αναδεικνύει τη συμβολή του Χριστιανισμού στη συνοχή του σύγχρονου κόσμου και στην ποιότητα της ανθρώπινης ζωής, επιδιώκει την εναισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στους σύγχρονους κοινωνικούς προβληματισμούς, υπογραμμίζει τον υπερφυσικό, υπερεθνικό και οικουμενικό χαρακτήρα του χριστιανικού μηνύματος”*, προφανώς σε συνάφεια με *“τις διαπιστώσεις γύρω από την πολυπολιτισμική, πολυφωλετική και πολυθρησκευτική δομή των σύγχρονων κοινωνιών”* και τέλος καταλήγει *“στη συνειδητοποίηση της ανάγκης για διαχριστιανική και διαθρησκευτική επικοινωνία”*.

Ακολουθώντας τις συνταγματικές και νομοθετικές σταθερές και παρακολουθώντας τις επικρατούσες ή διαφαίνόμενες ακόμη τότε νέες κοινωνικές αλλαγές και απαιτήσεις με βασική εκείνη της διαμόρφωσης μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, το μάθημα των Θρησκευτικών σύμφωνα με τις εκτιμήσεις του ίδιου παντα φορέα (Ι.Ε.Π.) *“απομακρύνεται από τον κατηχητικό χαρακτήρα του και μετατρέπεται σε ένα μάθημα εγκεντρισμένο μεν στην Ορθόδοξη παράδοση αλλά με σαφή γνωσιακό, μορφωτικό και εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Στα διδακτικά βιβλία (γραμμένα μετά το 2003) η θρησκευτική ύλη προσεγγίζεται με πνεύμα διαλόγου, ελευθερίας και καταλλαγής, χωρίς ομολογιακή εμμονή, κατηχητισμό, φανατισμό ή μισαλλοδοξία”* (Ιερόθεος Ναυπάκτου, 2016, σ.7)..

Κάνοντας ένα άλμα δεκαπέντε περίπου χρόνων, στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο, και στην προσπάθεια χαρτογράφησης *“των νέων απαιτήσεων για τη θρησκευτική εκπαίδευση στο ευρωπαϊκό περιβάλλον του μαθήματος”*, προτάσσεται η επιβεβαίωση μέσω των διεθνών εξελίξεων των αρχών του 21ου αιώνα, *“ότι η θρησκευτική εκπαίδευση αναγνωρίζεται πλέον ως απαραίτητος όρος για την πολύπλευρη και ολοκληρωμένη μόρφωση των μαθητών, αντιμετωπίζεται (μιλώντας τουλάχιστον για την Ευρώπη), ως κοινά αποδεκτό αίτημα το δικαίωμα όλων των παιδιών για θρησκευτική εκπαίδευση, επιδιώκεται ένα σχολικό μάθημα των Θρησκευτικών, στο οποίο η συμμετοχή όλων των παιδιών, χωρίς καμιά διάκριση και ανεξάρτητα από τη θρησκευτική ή μη δέσμευσή τους, θεωρείται αυτονόητη όσο και αναγκαία”*.

Είναι προφανώς η ένταση και η δυναμική των πρόσφατων διεθνών πάντα εξελίξεων και “η επίγνωση των κινδύνων που προκύπτουν από τη θρησκευτική απομόνωση αλλά και από τις ποικίλες πολιτικές η ιδεολογικές χρήσεις της θρησκείας, που οδηγούν στην ανάγκη ώστε να αναδειχθούν οι θρησκευτικές αξίες σε πεδία διαλόγου, συνάντησης και ειρηνικής συνύπαρξης των ανθρώπων, ανεξάρτητα από τις θρησκευτικές και πολιτικές πεποιθήσεις ή και τις διαφορές τους”, καθώς “με τον τρόπο αυτό θεωρείται ότι οι θρησκείες συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων και στη συνοχή της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας”.

Ιστορικό παράδοξο ή εκδίκηση της πραγματικότητας; Στις μέρες που διαδέχθηκαν τη θραμβευτική για τον άνθρωπο εποχή του τέλους του Θεού και της θρησκείας, συστατικά στοιχεία για τη συγκρότηση εθνικών κρατών και κοινωνιών του χθες, προβάλλει η ανάγκη θρησκευτικής εκπαίδευσης σε ρόλο συνεκτικού δεσμού της νέας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας.

Σε προέκταση των παραπάνω και με την επισήμανση του δικαιώματος κάθε χώρας “να επιλέγει ελεύθερα τον χαρακτήρα και τις κατευθύνσεις της θρησκευτικής εκπαίδευσης – ζήτημα που σχετίζεται στενά με την ιδιαίτερη ιστορική και πολιτισμική της συνάφεια, αναγνωρίζεται από τη διεθνή επιστημονική συζήτηση και τα διεθνή νομικά δεδομένα πως ένα μάθημα των Θρησκευτικών, το οποίο περιορίζει τη γνώση των μαθητών αποκλειστικά και μόνο στη δική τους θρησκευτική παράδοση, έχει πλέον φθάσει στα όριά του”.

Γι' αυτό το λόγο και σε προφανή διάλογο με τα μέχρι τώρα ισχύοντα, προτείνεται ένα μάθημα “που διατηρεί μεν τον γνωσιακό και παιδαγωγικό χαρακτήρα που είχε ως τώρα, υπερβαίνει παρωχημένες πρακτικές ομολογιακής μονοφωνίας”, στη θεώρηση του οποίου “προβάλλεται με έμφαση το αίτημα του θρησκευτικού γραμματισμού ως μια καίρια διάσταση της θρησκευτικής αγωγής, η οποία συμβάλλει στη διαμόρφωση πολιτών με θρησκευτική αυτοσυνειδησία και δεκτικότητα στον διάλογο με το διαφορετικό”.

Συνταγμένοι πίσω από το βασικό αυτό αίτημα οι γενικοί σκοποί και οι επιμέρους εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί και στόχοι του μαθήματος, αποσαφηνίζουν τα χαρακτηριστικά του νέου Προγράμματος Σπουδών που “συμπερασματικά προωθεί μια παιδαγωγικά ευαίσθητη, με ρεαλιστικούς μαθησιακούς στόχους, διδακτικά ευέλικτη και πολυεπίπεδη πρόταση θρησκευτικής αγωγής, η οποία βασίζεται στο ισχύον νομικό πλαίσιο και ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες. Έχει ως επίκεντρο την Ορθόδοξη παράδοση αλλά διαφοροποιείται από την κατήχηση, διασώζει εύλογες και αναγκαίες ισορροπίες ανάμεσα στο οικείο και στο έτερο, χωρίς να μετατρέπει το μάθημα σε Θρησκειολογία”. (ΠρΣπ Δημοτικού – Γυμνασίου, 2016, σ.30859-30861).

Και λίγο πιο κάτω, “ο σχεδιασμός του νέου Προγράμματος Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου λαμβάνει υπόψη:

- Τη γενική και την ειδική σκοποθεσία της εκπαίδευσης, σύμφωνα με το υφιστάμενο νομικό πλαίσιο, το οποίο απορρέει από το Σύνταγμα της Ελλάδας και τους βασικούς νόμους για την εκπαίδευση και ειδικότερα το Λύκειο.
- Τις επιστημονικές προτάσεις της σύγχρονης θρησκευτοπαιδαγωγικής, σε συνδυασμό με τις νέες θεωρίες μάθησης και διδακτικής μεθοδολογίας.
- Τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά των (μετ)εφήβων μαθητών.
- Την επικρατούσα τοπική θρησκευτική παράδοση, ως θεμελιώδη πυλώνα του θρησκευτικού γραμματισμού των μαθητών και το ευρύτερο θρησκευτικό και πολιτιστικό πλαίσιο το οποίο την περιβάλλει.
- Τη συνθετότητα του σύγχρονου κοινωνικού και πολιτιστικού ιστού, όπως διαμορφώνεται σε τοπικό, ευρωπαϊκό και οικουμενικό επίπεδο και τις ειδικές μορφωτικές και εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν από αυτή”.

Σαν συνέπεια όλων αυτών “σκοποί της θρησκευτικής εκπαίδευσης στο Λύκειο είναι:

- Η ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας, στην οποία συντελούν η θρησκευτικότητα και η κριτική κατανόησή της είτε κάποιος ακολουθεί μια θρησκεία, είτε όχι.
- Η καλλιέργεια ανθρωπιστικής και ελληνικής παιδείας. Η ανθρωπιστική παιδεία στην εκπαίδευσή μας είναι ανάγκη να θεμελιώνεται σε μian ερμηνευτική αναζήτηση νοήματος του βίου.
- Ο θρησκευτικός γραμματισμός
- Η κριτική θρησκευτικότητα (Εφόσον ο άνθρωπος είναι από τη φύση του ον που πιστεύει, η θρησκευτική εκπαίδευση του παρέχει τη δυνατότητα να πιστεύει καλά, ελεύθερα, διερευνητικά, ενεργητικά, με σεβασμό στους άλλους, ειρηνικά, χωρίς ηθικισμούς, φανατισμούς και μισαλλοδοξία).
- Η γνωριμία και επικοινωνία με τον “άλλον”
- Η κοινωνικοποίηση όχι ως παθητική υιοθέτηση του κοινωνικού συστήματος, αλλά ως σχέση μεταξύ ανάπτυξης της προσωπικότητας και κοινωνικής ένταξης.
- Η λειτουργία της τάξης ως κοινότητας μάθησης” (ΠρΣπ Λυκείου, 2016, σ.30695-30697).

Η προφανής συμπληρωματικότητα των δύο αναφορών (εκείνης του Αναλυτικού Προγράμματος του 2003 και της κατά πολύ εκτενέστερης των νέων Προγραμμάτων Σπουδών) με εύκολα εξηγήσιμες και αναμενόμενες με βάση τις κοινωνικές, παιδαγωγικές και διδακτικές ανακατατάξεις, τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος τόσο στη μορφή όσο και στο περιεχόμενο της νέας πρότασης θρησκευτικής εκπαίδευσης στα υποκείμενά της (εαυτός – άλλος), κάνει ακόμα πιο ακατανόητη την ένταση της διαμάχης που εισαγωγικά περιγράψαμε:

Το κατηχητικά και ομολογιακά προσανατολισμένο μάθημα του παλιού προγράμματος δεν απέκλειε τη γνωσιολογική,

πολιτιστική και θρησκευολογική προοπτική, όσο ο βιοματικός και διαθρησκευτικός χαρακτήρας του νέου, αφήνει πεδίο σε θρησκευολογικές και συγκρητιστικές ακόμα αποκλίσεις.

“Μάθημα εγκεντρισμένο στην Ορθόδοξη παράδοση” το πριν, “πρόταση θρησκευτικής αγωγής που έχει ως επίκεντρο την Ορθόδοξη παράδοση” η νέα, ίδια η θάλασσα, περιήφανη για τα λιμάνια της και μάλλον αδιάφορη για την αγωνία προορισμού αυτών που την ταξιδεύουν. Το “νέο” έτσι κι αλλιώς δεδομένο, ο “άλλος” ήταν πάντα εδώ, συστατικό στοιχείο του γενετικού της κώδικα. Αυτό που δεν μας αφήνει να ησυχάσουμε στην ναρκισσιστική μας αυτάρκεια, είναι το ίδιο που αντιστέκεται στην αφομοίωση και άρνηση τελικά του εαυτού μας.

Κι ας μεταφέρουμε εκεί, στο περιεχόμενο δηλαδή, το ενδιαφέρον μας και το ενδιαφέρον των μαθητών, γιατί πολλή κουβέντα γίνεται για τεχνικές και μεθόδους. Τη “ζάλη” που διαπιστώνουν οι εκπαιδευτικοί, ασυνήθιστοι στην πλειοψηφία τους- γι’ αυτό η άμεση ανάγκη μακράς και ουσιαστικής επιμόρφωσης- στην προσπάθειά τους να αποκωδικοποιήσουν τα νέα Προγράμματα Σπουδών, μη τη μεταφέρουμε στο κεφάλι των μαθητών, συντελώντας αντί για τον ζητούμενο θρησκευτικό γραμματισμό τους σε καταστάσεις θρησκευτικού αναλφαβητισμού. Αν η γενιά του τηλεοπτικού και ηλεκτρονικού πλέον ζάπινγκ, τοποθετημένη μάλιστα στο επίκεντρο μιας αμφιλεγόμενης παιδαγωγικά μαθητοκεντρικότητας, δεν απέφυγε τη μαζικοποίηση του φαινομένου της μαθησιακής δυσλεξίας, μήπως η κινηματογραφική παράθεση θρησκευτικών μαθησιακών δεδομένων οδηγήσει αναπόφευκτα σε καταστάσεις θρησκευτικής δυσλεξίας; Η για να το πούμε αλλιώς, ποιά ανάγκη όρισε και τι πρόσφερε η αντικατάσταση του κακοποιημένου παιδιού της δεκαετίας του '60 από το λατρεμένο κοινωνικά και παιδαγωγικά παιδί του '90;

4. “Το μάθημα των Θρησκευτικών συμβάλλει καθοριστικά στην εξοικείωση των μαθητών με το πνευματικό, πολιτιστικό και κοινωνικό περιβάλλον εντός του οποίου ζουν και κατ’ επέκτασιν στην ομαλή ένταξή τους σ’ αυτό, αναδεικνύοντας τη θρησκευτική γνώση σε σημαντικό αγωγό πρόσληψης και εργαλείο κατανόησης της πραγματικότητας. Ανεξάρτητα από τη θρησκευτική ή μη ταυτότητα των μαθητών, αυτή η εξοικείωση και ένταξή τους προϋποθέτει κατ’ αρχήν τη γνωριμία τους με την Ορθόδοξη Παράδοση, η οποία είναι συνυφασμένη με την ιστορία αλλά και το παρόν αυτού του τόπου και εξακολουθεί να αποτελεί βασικό συστατικό της πολιτισμικής φυσιογνωμίας του. Ο μαθητής σταδιακά και ανάλογα με τη δεκτικότητα κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας, καλείται να γνωρίσει τα γραπτά κείμενα, τα καλλιτεχνικά και ευρύτερα πολιτισμικά μνημεία (ποίηση, ζωγραφική, αρχιτεκτονική, μουσική) καθώς και τις ηθικές και κοινωνικές αξίες που αποτυπώνουν αυτή την παράδοση στο πέρασμα των αιώνων.

Ταυτόχρονα ο μαθητής προσεγγίζει και διερευνά τη λειτουργία της Ορθόδοξης Παράδοσης ως ισχυρού στοιχείου συνοχής του κοινωνικού σώματος και παράγοντα διαμόρφωσης συλλογικής ταυτότητας, ηθικών κριτηρίων, νοοτροπιών και συμπεριφορών. Επιπλέον ο μαθητής γνωρίζει και επεξεργάζεται με κριτικό τρόπο διαχρονικά, πανανθρώπινα αλλά και ιδιαίτερος επιτακτικά σήμερα αιτήματα, που εμπεριέχονται στη βιβλική διδασκαλία καθώς και τις μεταγενέστερες εμπειρικές προσλήψεις και εμπεδώσεις, όπως είναι η αγάπη, η ελευθερία, η αξιοπρέπεια, η ισότητα, η αποδοχή και ο σεβασμός του άλλου, η αλληλεγγύη, η αυτοθυσία, η ολιγάρκεια, η ευθύνη για το περιβάλλον και όλη την οικουμένη”. (Υπόμνημα, 2016, σ.1-2).

Ας βρούμε, ας ψηλαφίσουμε αυτά τα αποτυπώματα στη ζωή μας και ας ανοιχθούμε μ’ αυτά στον κόσμο.

“Εκτός Σου, άλλον (Θεόν) ουκ οίδαμεν”, ούτε ψάχνουμε, ούτε αλληθωρίζουμε δεξιά και αριστερά αναζητώντας. Κουβέντες και προθέσεις ξεκάθαρες (ή μήπως όχι;) σε ξεκάθαρη πάντα στοιχισή με τις βασικές παραμέτρους της Βιβλικής περι Θεού διδασκαλίας.

“Εκτός Σού, άλλον (Θεόν) ουκ οίδαμεν”, αλλά το να πλησιάσουμε, να γνωρίσουμε να κουβεντιάσουμε με τους άλλους για τον εαυτό μας και το Θεό μας, προβάλλει σαν στοιχειώδης υγιής κοινωνικά και θεολογικά (με ορθόδοξο πρόταγμα) φιλόξενη συμπεριφορά, σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από μεγάλες πληθυσμιακές μετακινήσεις και αδιανόητη -για την μετά Άουσβιτς εποχή που διανύουμε- σκληρότητα. Ιδιαίτερα όταν αυτή βρίσκεται απέναντι σε ένα ανθρωποφοβικό σύνδρομο ψυχώσεων και αυθυποβολών ανθρώπων, που διακρύπτουν το αποκλειστικό δικαίωμα τους συνομιλίας με το Θεό, τη στιγμή που ούτε να μυρίσουν δεν μπορούν τα δημιουργήματα του.

Αντιμετωπίζοντας την πραγματικότητα και τα νέα κοινωνικά δεδομένα που τη συνθέτουν ως ευκαιρία διαλόγου και όχι απομονωτισμού, “η Ορθόδοξη θεολογία και παράδοση καλείται μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών να προχωρήσει πέρα από τη νεωτερικότητα, αποδεχόμενη τον πλουραλισμό και την ετερότητα, κατά τέτοιο τρόπο, ώστε ταυτόχρονα να μην υποτιμά, να μην σχετικοποιεί, πολύ δε περισσότερο να μην εγκαταλείπει την αυτοσυνειδησία της. Στοιχεία μιας τέτοιας θεολογικής θεώρησης της πολυπολιτισμικότητας ως αλληλοσεβασμού, αποδοχής και ειρηνικής συνύπαρξης με τη θρησκευτική ή όποια άλλη ετερότητα, είναι διάσπαρτα στην Αγία Γραφή, στην κληρονομιά των Πατέρων της Εκκλησίας, σε κείμενα νεότερων και σύγχρονων χριστιανών στοχαστών, καθώς και σε ποικίλα έργα τέχνης”. (ΠρΣπ Δημοτικού – Γυμνασίου, 2016, σ.30861).

Το ξαναγράφουμε: το ζήτημα προφανώς σχετίζεται με τη φωνή της Ορθόδοξης παράδοσης και το πως φθάνει στα αυτιά μας.

5. “Όλα εκείνα ήσαν ιδικά μου (...). Το χωράφι ήταν του γεωργού μόνον εις τας ημέρας που ήρχετο να οργώσει η να σπείρη, κι έκαμε τρις το σημείον του Σταυρού, κι έλεγεν Εις το Όνομα του Πατρός και του Υιού και του Αγίου Πνεύματος, σπέννω αυτό το χωράφι, για να φάνε όλ’ οι ξένοι κι οι διαβάτες και τα πετεινά τ’ ουρανού, και να πάρω κι εγώ τον κόπο μου” (Παπαδιαμάντης, 2000, σ.160). Θρησκευτικότητα χαράς κι όχι ενοχών ή φόβου για τη ζωή, τον άλλο, τη φύση. Θρησκευτικότητα ευχαριστίας και ευλάβειας κι όχι ευσεβισμού. Θρησκευτικότητα ως πράξη ζωής και όχι ως προϊόν εργαστηρίου και δοκιμαστικού σωλήνα.

Σε ένα χώρο που η ορθοδοξία γεννούσε ορθοπραξία και το αντίστροφο σε μια αξεδιάλυτη συνάφεια ζωής και πίστης στην προσωπική στάση και ευθύνη του ανθρώπου απέναντι στο άλλο (σαν δρόμο προς το Θεό εννοούμενο) και στον κόσμο, έχει απομείνει κάτι ζωντανό απο τον ορθόδοξο τρόπο; Μιλάμε επιτέλους για σώμα ή λείψανο της Ορθοδοξίας που κάποιοι περιφέρουν, ενδιαφερόμενοι μόνο για δύναμη και εξουσία; Αν δεν μπορεί να υπάρξει ορθόδοξη θεώρηση (και ότι άλλο προσδιορίζει ο όρος σε επίπεδο αισθητικής, εκπαιδευτικής, κοινωνικής και παραγωγικής ακόμα διαδικασίας, πέρα από

οποιαδήποτε διάθεση επιστροφής σε νεκρά από καιρό σχήματα) χωρίς αγωνία για τον άλλο και τον κόσμο – περιβάλλον, μπορεί να σημαίνει κάτι η μουσειακή και φολκλορική της διαχείριση στην ιδιωτική και δημόσια καθημερινότητα μας; Ή αλλιώς, με τι μούτρα ζητάμε να συνδέσουμε στη σχολική τάξη την Ορθόδοξη παράδοση με το σήμερα και το αύριο των μαθητών μας, όταν πολιτεία, κοινωνία και πρόσωπα την έχουμε εξοβελίσει από τη ζωή μας;

Ορθόδοξοι χριστιανοί σε έναν όλο και λιγότερο πια χριστιανικό δημόσιο χώρο.

“Μεγάλες αλλαγές βλέπουμε στη ζωή μας και την κοινωνία. Δεν υπήρχε πριν ο διαφωτιστικός ορθολογισμός. Δεν μπαίνουν ερωτήματα για την ύπαρξη του Θεού, υπήρχε παντού μια αίσθηση παρουσίας του, ήταν δεδομένος ο Θεός για τη ζωή των ανθρώπων” (Νικόλαος Μεσογαίας, 2017).

“Η Ελλάδα έχει μια τραγικότητα διαφορετική από κείνη της Δύσης. Ο Έλληνας ανέκαθεν ζητά, μέσα στο χώρο και στο χρόνο, την παραμυθία, την υπέρβαση του χώρου και του χρόνου, του ίδιου του εαυτού του. Ο Δυτικός αρνείται την παραμυθία, με την κατακτητική του στάση απέναντι σε όλα, θέλει να κατακτά το μυστήριο αντί να ταπεινώνεται μπροστά του (...). Τον τελευταίο ενάμιση αιώνα, οι δίχως αστική παράδοση Έλληνες, διαρκώς εκκοσμικεύονται, καλλιεργούν αυτά που συνήθως οι διανοούμενοι και καλλιτέχνες στη Δύση πολεμούν (...). Η τραγικότητα των νεοελλήνων, έγκειται στο γεγονός ότι παραπαίουν ανάμεσα σ’ έναν δυτικό πολιτισμό που δεν γίνεται δικός τους, και στην Παράδοσή τους, που δεν ξέρουν πια πως να την ακούσουν” (Ιερομόναχος Συμεών, 2016, σ.13-15).

Το είπαμε: μας αφήνει αδιάφορος η φονταμενταλιστική και ιδεοληπτική πρόσληψη και αντιμετώπιση της πραγματικότητας. Άλλο πνευματική αλλοίωση σαν απόσταγμα αγιότητας και άλλο αναγκαστική σύνταξη - επέλαση νεοφωτιστών. Ο πολιτισμός γεννιέται και αναζητιέται, δεν επιβάλλεται. Τα όρια ασχήμιας αντίστοιχων προσπαθειών επιβολής τα ζήσαμε λίγες μόλις πριν δεκαετίες στην πατρίδα μας.

Το ξαναλέμε: ο ελληνισμός σαν τόπος και τρόπος κραυγάζει για άνοιγμα στον άλλο, κατάφαση στη ζωή και επικοινωνία. Ας τον ακούσουμε.

Από τα αγάλματα των ανθρωπόμορφων αρχαϊκών θεών (που σπάνε το γόνατο σηματοδοτώντας το πρώτο βήμα της πορείας του ανθρώπου προς το απόλυτο) ως τις ζωγραφιές του Πανσέληνου (*“που ζωγραφίζει ενώ δεν υπάρχει Θεός κι αποδεικνύει ακριβώς το αντίθετο”* (Ελύτης, 1982, σ.11), ο ελληνικός πολιτισμός είναι ένα να στη ζωή και τον άνθρωπο, με αποκορύφωμα στη θρησκευτική του εκδοχή τη μίμηση ενός Θεού, που σαν ο κατ' εξοχήν Άλλος, μας αναζητά διαρκώς και μας ψάχνει, φτάνοντας ως τη γή και τα χωράφια ακόμα του Άδη.

Βιαστήκαμε να ξεμπερδέψουμε με το Θεό, και δεν είδαμε ότι έτσι ξεμπερδεύουμε πρώτα με τον άνθρωπο.

“Δεν αφαιρεί κανείς τους πέπλους της θεάς αιτωρωγι” (Ελύτης, 1986, σ.284).

6. *“Μπαίνοντας ο εικοστός αιώνας στο τελευταίο του τέταρτο, αισθάνομαι άστεγος και περιττός. Όλα είναι κατελιμμένα, ως και τ’ άστρα. Οι άνθρωποι έχουν απαλλαγεί από κάθε παιδεία, όπως στην εποχή του Τσέγκις Χαν και δεν ερωτεύονται ούτε κατ’ ιδέαν”* (Ελύτης, 1986, σ.283).

Στο τέλος του εικοστού αιώνα ο Οδυσσεύς Ελύτης αισθανόταν “άστεγος και περιττός”, σε έναν κόσμο που δεν περισσεύει τόπος και χρόνος για παιδεία και έρωτα. Στην αρχή ακόμα του εικοστού πρώτου, στη σκιά της θεοποίησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της σεξουαλικής απελευθέρωσης, της μαζικοποίησης και υποχρεωτικότητας της εκπαίδευσης, του τέλους των ιδεολογιών και της θρησκείας, ας μιλήσουμε ξανά στα παιδιά για την ανάγκη της παιδείας και του έρωτα, για το Θεό, για την ιερότητα της ζωής και του άλλου. Ας ξαναμιλήσουμε ελληνικά *“κι ας μην αποκρίνεται κανένας”* (Ελύτης, 1982, σ.39), συντασσόμενοι με τη μελαγχολία, τη δι-αίσθηση του ποιητή κι όχι με την αδημονία του καθοδηγητή, καθώς *“άπαξ και κάποιος επέτυχε – στον πολιτισμό εννοώ – δεν μπορεί παρά να επανέλθει. Μετά μυριάδες χρόνια θα επανέλθει”* (Ελύτης, 1999, σ.66).

“Η εποχή μας χρειάζεται δασκάλους” (Ταρκόφσκι, 1987).

Δασκάλους *“που πιστεύουν βαθιά στην παιδευτική αξία του μαθήματός τους, το περιεχόμενο του οποίου θέλουν να μεταδώσουν στους μαθητές μαζί με την αγάπη τους γι’ αυτό, δασκάλους που θεωρούν αδιανόητο έναν κόσμο από τον οποίο θα απουσιάζει ότι εκείνοι γνωρίζουν και διδάσκουν, δασκάλους, όχι εμπυχωτές μιας ομάδας ανηλίκων”* (Ζουμπούλακης, 2017, σ.29).

Τα νέα ΠρΣπ στα Θρησκευτικά είναι στη σωστή κατεύθυνση. Φανερώνουν καλές προθέσεις, πολλή δουλειά και γνώση. Θέλουν δουλειά και διάθεση προσφοράς. Και για να βελτιωθούν και για να αποδώσουν. Σ’ αυτή την προσπάθεια, δεν περισσεύει η αλήθεια κανενός, σαν γνώση, μέθοδος ή εμπειρία.

“Όσοι πιστοί...”.

Δεν ξέρω από τι υπαγορεύθηκε και τι προσδιορίζει η αναφορά- ανάγκη *“ για επαγγελματίες εκπαιδευτικούς, με ισχυρή θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση που έχουν πλήρως κατανοήσει τον ρόλο τους και έχουν αναπτύξει στοχαστικοκριτικές δεξιότητες”* (ΠρΣπ. Δημοτικού – Γυμνασίου, σ.30860).

Με προβληματίζει παρά με ανησυχεί και σίγουρα δεν πρέπει να μας φοβίζει.

Αντιλαμβάνομαι και δήλωσα εισαγωγικά ότι η όλη προσπάθεια ξεφεύγει από τα όρια μιας απλής μεταρρύθμισης της θρησκευτικής εκπαίδευσης.

Είναι αντιπαράθεση και σύγκρουση.

“Ο καθείς και τα όπλα του” (Ελύτης, 1959).

Γιατί όλοι ξέρουμε ποιος την πληρώνει κάθε φορά που ξεσπάει καυγάς στο βάλτο: τα βατράχια. Το ζήτημα είναι αν και

ποιος θέλει να παραμείνει βάτραχος, όταν μπορεί να μεταμορφωθεί σε πρίγκιπα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφία

- Γιαγκάζογλου, Στ. (2016). Δυνατότητες και προοπτικές των νέων Προγραμμάτων Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου. *Μάθημα Θρησκευτικών και Δημόσιος Χώρος*. Ανακτήθηκε από <http://www.kairosnet.gr/discussion/religion-class/450-2016-02-23-19-40-02>
- Γιανναράς, Χρ. (1983). *Η νεοελληνική ταυτότητα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γιανναράς, Χρ. (1998). *Η απανθρωπία του δικαιώματος* Αθήνα: Δόμος.
- Γιανναράς, Χρ. (2007). *Ενάντια στη θρησκεία*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Eliade, M. (2002). *Το ιερό και το βέβηλο*. Αθήνα: Αρσενίδης.
- Ελύτης, Οδ. (1959). *Το Άξιον Εστί*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Ελύτης, Οδ. (1982). *Τρία ποιήματα με σημαία ευκαιρίας*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Ελύτης, Οδ. (1986). Η μέθοδος του άρα. *Χάρτης 21-23, 1986* (σ. 283-296).
- Ελύτης, Οδ. (1999). *Ο κήπος με τις αυταπάτες*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Ζουμπουλάκης, Στ. (2010). *Χριστιανοί στον δημόσιο χώρο: Πίστη ή πολιτιστική ταυτότητα;*, Αθήνα: Εστία.
- Ζουμπουλάκης, Στ. (2013). *Ποιος Θεός και ποιος άνθρωπος. Φιλοσοφικά δοκίμια*. Αθήνα: Πόλις.
- Ζουμπουλάκης, Στ. (2017). *Για το σχολείο*. Αθήνα: Πόλις.
- Ιερόθεος, Μητροπολίτης Ναυπάκτου και Αγίου Βλασίου (2016). *Το μάθημα των Θρησκευτικών στην Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από http://www.ecclesia.gr/greek/holysynod/nafpaktou_thriskeftika_2016.pdf
- Κάππος, Ιω. (2008). *Διδακτική των Θρησκευτικών*. Αθήνα: Ad Libitum.
- Κουγκούλης, Ι.Β. (2002). *Διδακτική των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Ακρίτας.
- Μαντζαρίδης, Γ. (1981). *Κοινωνιολογία του Χριστιανισμού*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Μαντζαρίδης, Γ. (1981). Πίστη και πράξη. Το ουσιαστικό περιεχόμενο του δογματικού και ηθικού μαθήματος. *Κοινωνία* 24 (σσ. 401-403).
- Μαντζαρίδης, Γ. (1983). *Χριστιανική ηθική*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Μεταλληνός, Γ. (2001). *Παράδοση και αλλοτρίωση. Τομές στην πνευματική πορεία του Νεώτερου Ελληνισμού κατά τη μεταβυζαντινή περίοδο*. Αθήνα: Δόμος.
- Μοσκόφ, Κ. (1983). *Τα όρια του έρωτα και τα όρια της ιστορίας. Δοκίμια II*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Νικόλαος, Μητροπολίτης Μεσογαίας και Λαυρεωτικής (2017). *13η Επιστημονική Ημερίδα Θεολόγων Καθηγητών Γυμνασίων και Λυκείων της Ιεράς Μητροπόλεως Νεαπόλεως και Σταυρουπόλεως*, (Θεσσαλονίκη 16-2-2017). Απομαγνητοφωνημένη εισήγηση.
- Νόμος 1566 (1985). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* 167 Α' (30-9-1985).
- Παπαδιαμάντης, Αλ. (2000). *Η φόνισσα και ανθολόγηση διηγημάτων*. Αθήνα: De Agostini. (σ.159-169).
- Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Θρησκευτικά Γενικού Λυκείου (2016). *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* 2920 Β' (13-9-2016).
- Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο (2016). *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* 2920 Β' (13-9-2016).
- Polony, N. (2006). *Τα χαμένα παιδιά μας*. Αθήνα: Πόλις.
- Ράμφορ, Στ. (1982). *Παιδεία ελληνική*. Αθήνα: Κέδρος.
- Sherrard, Ph. (1986). Ο Οδυσσέας Ελύτης και η ανακάλυψη της Ελλάδας. *Χάρτης 21-23, 1986* (σ.501-520).
- Συμεών, ιερομόναχος (2016). *Νηφάλιος μέθη*: Αθήνα: Άγρα.
- Σύνταγμα της Ελλάδας (2008). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*. 120 Α' (27/6/2008).
- Ταρκόφσκι, Αν. (1987). *Σμιλεύοντας το χρόνο* (Σ. Βελέντζας, μετάφρ.).

Αθήνα: Νεφέλη (σ.276-294).

Τσανανάς, Γ. (1976). Η πολιτική διάσταση στο μάθημα των Θρησκευτικών. *Λόγος και πράξη*, τ.Α΄2 (σσ.128-136).

Υπόμνημα του Τμήματος Θεολογίας για το μάθημα των Θρησκευτικών στη Δημόσια Εκπαίδευση (2016). Ανακτήθηκε από <http://www.kairosnet.gr/discussion/religion-class/492-o>

Διδάσκω Θρησκευτικά. Διδάσκω διαπολιτισμικά

Καδγιαννόπουλος Γεώργιος, Καθηγητής Οικιακής Οικονομίας, Διδάκτορας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,
email: gkadig@yahoo.gr

Περίληψη

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μία σχετικά καινούρια έννοια στον χώρο των επιστημών της Αγωγής, η οποία εμφανίστηκε στην εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Από την άλλη το μάθημα των Θρησκευτικών συνιστά διαχρονικά φορέα μετάδοσης αξιών, οι οποίες βοηθούν στην ηθική διάπλαση του παιδιού και στην ανάπτυξη και ολοκλήρωση της προσωπικότητας του. Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί να ερευνηθεί για την ενδεχόμενη ύπαρξη αρχών και ζητημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Θρησκευτικών στο γυμνάσιο. Ως κύριο συμπέρασμα προέκυψε ότι στα σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών του γυμνασίου υφίσταται πληθώρα αρχών και ζητημάτων που άπτονται του ενδιαφέροντος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: σχολικά εγχειρίδια, θρησκευτικά, διαπολιτισμική εκπαίδευση

A. Εισαγωγή

Το σχολείο είναι απαραίτητο να προσφέρει σύγχρονη και εμπλουτισμένη παιδεία συμβάλλοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, ώστε στο μέλλον αυτοί να λειτουργούν ως υπεύθυνοι, ενεργοί και δημιουργικοί πολίτες ενός κοινωνικού συνόλου (Ματσαγγούρας, 2007). Το μάθημα των Θρησκευτικών έχει επωμιστεί για δεκαετίες, μολονότι αμφισβητείται και κριτικάρεται έντονα, το σημαντικό βάρος της καλλιέργειας υπεύθυνων πολιτών με ηθικά σωστή κοινωνική συμπεριφορά. Τις τελευταίες δεκαετίες αντίστοιχο ρόλο αναλαμβάνει να επιτελέσει και η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία προσπαθεί να συνεισφέρει από την πλευρά της, προκειμένου οι μαθητές όλων των ηλικιών να εξελιχθούν σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο και να αποκτήσουν ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί να ερευνηθεί για την ενδεχόμενη ύπαρξη αρχών και ζητημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Θρησκευτικών στο γυμνάσιο.

B. Διαπολιτισμική και Θρησκευτική Εκπαίδευση

Τις τελευταίες δεκαετίες στο χώρο των επιστημών της Αγωγής υφίσταται ιδιαίτερη συζήτηση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς εξαιτίας του συνεχούς μεταναστευτικού ρεύματος κυρίως προς την Ευρώπη έχουν υπάρξει μεταβολές στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, οι οποίες έχουν διαμορφώσει διαφορετικές συνθήκες στις σχολικές τάξεις. Σύμφωνα με τον Essinger (1990), ως διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται η παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης, τα οποία εμφανίζονται σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία, ενώ από την πλευρά τους οι Batelaan & Van Hoof (1996) ορίζουν ως διαπολιτισμική την εκπαίδευση, η οποία αποσκοπεί στην προετοιμασία ανεξάρτητων ανθρώπων για τη συμμετοχή τους σε μια δημοκρατική, πολυπολιτισμική κοινωνία που έχει ως χαρακτηριστικά της την πολιτιστική, εθνική, γλωσσική και θρησκευτική διαφορά και ανισότητα.

Ως αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούνται (Essinger, 1988):

- Η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση. Ως ενσυναίσθηση ορίζεται η ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του «εγώ» στη θέση του «άλλου» υπό την έννοια της αποδοχής και της ένταξης των προσδοκιών «του» στη συμπεριφορά μου απέναντι σ' «Αυτόν». Ο «Άλλος» γίνεται κατανοητός κυρίως ως πρόσωπο, το οποίο λειτουργεί σε ένα πλαίσιο δυνατοτήτων και περιορισμών που στιγματίζουν τις κοινωνικές συνθήκες διαβίωσής του (Γκόβαρης, 2001)
- Η εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Αντιπροσωπεύει την καλλιέργεια μίας συλλογικής συνείδησης, η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών, ώστε να αμβλύνεται η κοινωνική ανισότητα και η αδικία
- Η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Αναφέρεται στην ανάγκη για πολιτισμική διεύρυνση προσκαλώντας τους άλλους πολιτισμούς να συμμετάσχουν στο δικό μας πολιτισμό
- Η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Στοχεύει να εξαλείψει τα εθνικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, ώστε οι λαοί να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους

Ως παραδοχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τον Νικολάου (2005) λογίζονται: η αναγνώριση της ετερότητας, η κοινωνική συνοχή, η ισότητα και η δικαιοσύνη. Οι παραπάνω παραδοχές αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή λειτουργία του κοινωνικού συνόλου και για την επικράτηση της ειρήνης μεταξύ των μελών του.

Η διεθνής βιβλιογραφία κατατάσσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην κατηγορία των μαθημάτων, τα οποία είναι δυνατό να τέμνουν εγκάρσια το πρόγραμμα σπουδών αντί να αποτελούν αυτόνομα μαθήματα (Νικολάου, 2007). Συνεπώς, προσφέρεται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση η δυνατότητα να διεμβολίζει σχεδόν το σύνολο των γνωστικών αντικειμένων. Ο διεμβολισμός θα επιτευχθεί μέσω της διδασκαλίας και ειδικότερα, της διαπολιτισμικής διδασκαλίας. Ο διαπολιτισμικός

τρόπος διδασκαλίας αποτελεί αναγκαιότητα, η οποία προέκυψε ως αποτέλεσμα της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας (Salvadori, 1997).

Το μάθημα των θρησκευτικών ενδείκνυται για διαπολιτισμικές προσεγγίσεις, καθώς δύναται να ευαισθητοποιήσει το μαθητή σε ζητήματα όπως: η διαφορετικότητα των πολιτισμών, η αποδοχή και ο σεβασμός στη θρησκεία των άλλων. Συγκεκριμένα, ο Jackson (2004) υποστηρίζει την άποψη ότι υπάρχουν πολλά πεδία κοινής δράσης και συνεργασίας ανάμεσα στη διαπολιτισμική και στη θρησκευτική εκπαίδευση, καθώς αμφότερες μπορούν να αυξήσουν την κοινωνική συνοχή μέσω της ενασχόλησής τους με τα διάφορα θρησκευτικά δόγματα και τις διαφορές τους, ενώ ο Gundara (2000) είναι πεπεισμένος ότι οι θρησκείες έχουν θετικές και αρνητικές διαστάσεις. Το περιεχόμενο των θετικών διαστάσεων οφείλει να χρησιμοποιήσει η διαπολιτισμική εκπαίδευση για να κατοχυρώσει τα ανθρώπινα δικαιώματα σε νόμιμη και ασφαλή βάση αυξάνοντας την κατανόηση μεταξύ των ατόμων και των ομάδων.

Αποτελεί αναγκαία συνθήκη η διαπολιτισμική εκπαίδευση να μην αντιμετωπίζεται ούτε μέσα από τους στενούς ορίζοντες του θρησκευτικού προσανατολισμού, ούτε με τους στενούς όρους του σχολείου και της σχολικής τάξης, αλλά με όρους που υπερκαλύπτουν το πλαίσιο που εγείρει τους περιορισμούς, ώστε να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που δημιουργούνται (Βακαλιός, 1997). Συνεπώς, το μάθημα των Θρησκευτικών πρέπει να στοχεύει στη μετάδοση γνώσεων σχετικών με τις ομοιότητες και τις διαφορές των διαφόρων θρησκειών, καθώς και την επίδραση που ασκούν στην καθημερινή ζωή. Είναι απαραίτητο να λειτουργεί δίχως στερεότυπα μοναδικότητας και αποκλειστικότητας ενός συστήματος πίστης, να μην προσηλυτίζει, ενώ είναι αναγκαίο να αναδεικνύεται η οικουμενικότητα του θρησκευτικού αισθήματος (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Η θρησκευτική αγωγή σε σχολικό επίπεδο είναι αναγκαίο να καλλιεργεί στους μαθητές την ικανότητα της ιδεολογικής κριτικής (Grimmitt, 1994). Η ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων δύναται να μεταβάλει την υπάρχουσα αρνητική αντίληψη των ευρωπαίων για τον ισλαμισμό και τους μουσουλμάνους, η οποία έχει κυρίως ιστορικό υπόβαθρο και βασίζεται στη μη δημοκρατική παράδοση των μουσουλμανικών χωρών (Nielsen, 1994).

Στον ελλαδικό χώρο το μάθημα των Θρησκευτικών επικεντρώνεται στη διδασκαλία του Χριστιανισμού, καθώς η χώρα χαρακτηρίζεται από θρησκευτική ομοιογένεια. Για αυτό δεν υφίστανται σε μεγάλο βαθμό πολυθρησκειακές τάξεις, ενώ παρέχεται η δυνατότητα στα παιδιά των αλλοθρήσκων μεταναστών να μην παρακολουθήσουν το μάθημα των Θρησκευτικών (Αναστασίου, 2011). Ειδικά, για τον ελλαδικό χώρο η θρησκεία συνιστά σημαντικό κομμάτι του πολιτισμού, ενώ έχει ταυτιστεί και με την εθνική ταυτότητα, καθώς Έλληνας σημαίνει για την πλειονότητα των ανθρώπων, Χριστιανός Ορθόδοξος στο θρήσκευμα (Zambeta, 2000).

Με το πέρασμα του χρόνου η θρησκευτική σύνθεση των τάξεων μεταβάλλεται, οπότε ο θεολόγος οφείλει να είναι προσεκτικός κατά τη διδασκαλία άλλων θρησκειών και των ηθικών τους χαρακτηριστικών. Επιπλέον, είναι αναγκαίο να κινείται στο πλαίσιο του διαθρησκειακού διαλόγου, ενισχύοντας τα ανοίγματα προς τα άλλα δόγματα και τις θρησκευτικές εμπειρίες των άλλων ανθρώπων. Σε κάθε περίπτωση είναι ωφέλιμο να λειτουργεί με γνώμονα ότι η κοινωνική συνοχή βασίζεται στη λογική της συμπερίληψης και όχι του αποκλεισμού (Σχισμένος, 2009).

Καταληκτικά συμπεραίνει κανείς ότι η θρησκευτική εκπαίδευση και το μάθημα των Θρησκευτικών έχουν τη δυνατότητα να ωφεληθούν σημαντικά από την ύπαρξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς έχουν κοινούς στόχους και κοινά πεδία δράσης, όπως: ο σεβασμός στην ετερότητα και στα ανθρώπινα δικαιώματα, η ανοχή στο διαφορετικό, η αλληλεγγύη και η συνοχή του κοινωνικού συνόλου.

Γ. Διαπολιτισμικά στοιχεία στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Θρησκευτικών του γυμνασίου

Σε αυτή την ενότητα ερευνάται η ύπαρξη αρχών και ζητημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Α', Β' και Γ' τάξη του γυμνασίου. Για την επίτευξη του σκοπού της εργασίας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου, η οποία ενδείκνυται για αντίστοιχες έρευνες (Μπονίδης, 2004).

Στο σχολικό βιβλίο της Α' Γυμνασίου (Γριζοπούλου & Καζλάρη, 2016) στην πέμπτη ενότητα *“Η ιστορία του Αβραάμ: η μεγάλη κλήση, το μεγάλο «ναί»”* ο Αβραάμ φιλοξενεί τρεις ξένους άνδρες στη σκηνή του και τους περιποιείται προσφέροντας τους τα καλύτερα από τα προϊόντα του. Ανεξάρτητα από το θρησκευτικό συμβολισμό, στη διήγηση δύναται να διακρίνει κανείς στοιχεία φιλοξενίας και προσφοράς προς αυτόν που τα έχει ανάγκη ανεξάρτητα από την προέλευση ή την καταγωγή του. Αυτή η πράξη αναδεικνύει αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως: η αλληλεγγύη, ο σεβασμός στην ετερότητα και η αντιρατσιστική συμπεριφορά.

Στην έβδομη ενότητα: *“Η ιστορία του Ιωσήφ: «Εσείς σκεφτήκατε να μου κάνετε κακό, ο θεός όμως επέτρεψε το καλό»”* παρουσιάζεται η ιστορία του Ιωσήφ, ο οποίος μολονότι πουλήθηκε ως σκλάβος από τα αδέρφια του στην Αίγυπτο, η αξία του αναγνωρίστηκε από τον Φαραώ και ανέλαβε σημαντική θέση στο παλάτι. Ο Φαραώ στάθηκε στις ικανότητες του Ιωσήφ και όχι στο ότι ήταν ξένος και δούλος. Με αυτό τον τρόπο σεβάστηκε την ετερότητά του, τον αναγνώρισε ως ίσο με τους άλλους εργάτες και αποδέχτηκε την εθνική του καταγωγή.

Αντιθέτως, στην όγδοη ενότητα *“Ο λαός ζει σκλαβωμένος στην Αίγυπτο. Ο θεός αποκαλύπτεται στο Μωυσή”* διακρίνει κανείς από την πλευρά του Φαραώ ρατσιστική συμπεριφορά και έλλειψη σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα των Ισραηλιτών, στους οποίους συμπεριφέρεται με βάνανσο τρόπο χρησιμοποιώντας τους σε βαριά έργα με σκοπό την εξόντωσή τους, φοβούμενος το ενδεχόμενο να ξεγεραθούν εναντίον του στο μέλλον.

Επιπροσθέτως, στη δέκατη τρίτη ενότητα “*Η ζωή οργανώνεται με βάση το Νόμο του Μωσεί*” εμφανίζονται αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως η ενσυναίσθηση, η κατανόηση της ετερότητας, ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η δικαιοσύνη και η ισότητα. Ειδικότερα, ο νόμος που δίνει ο Μωσής στο λαό του αναφέρεται στις σχέσεις με τους συνανθρώπους τους, οι οποίες πρέπει να χαρακτηρίζονται από αγάπη και κατανόηση. Ως προς τους ξένους και τους αδύναμους κάνει λόγο για τη μη εκμετάλλευση του ξένου, την προσφορά στο φτωχό, το μη δανεισμό με τόκο, καθώς και για την έγκαιρη πληρωμή του ημερομισθίου.

Στην εικοστή δεύτερη ενότητα “*Βαβυλώνια Αιχμαλωσία: ο λαός στην εξορία*” παρουσιάζεται η ζωή των Ισραηλιτών στη Βαβυλώνα. Οι Ισραηλίτες υποχρεώνονταν να εργαστούν σε καταναγκαστικές εργασίες, αλλά συγχρόνως είχαν το δικαίωμα να καλλιεργούν τα δικά τους χωράφια και να ζουν σύμφωνα με τις επιταγές της θρησκείας τους. Σε αυτή την ενότητα διακρίνει κανείς διαπολιτισμικά ζητήματα από την αρνητική και θετική τους πλευρά όπως: η καταπάτηση των εργασιακών δικαιωμάτων, ο σεβασμός στην ετερότητα και η ανοχή.

Στο σχολικό εγχειρίδιο της Β΄ Γυμνασίου (Τσανανάς & Μάρλος, 2016) βρίσκονται διάσπαρτα αρκετά ζητήματα και αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στην πέμπτη ενότητα “*Ο Ευαγγελισμός της Μαρίας για τη γέννηση του Μεσσία*” στο κατά Ματθαίο 1, 19 αναφέρει «Ο μνηστήρας της Ιωσήφ, επειδή ήταν ευσεβής και δεν ήθελε να την εκθέσει δημόσια, αποφάσισε να διαλύσει τον αρραβώνα διώχνοντας την κρυφά». Ο Ιωσήφ πριν την εμφάνιση του αγγέλου νομίζει ότι η Μαρία είναι έγκυος από μοιχεία, αλλά σεβόμενος το δικαίωμά της να ζήσει, σκέφτεται να τη διώξει κρυφά, ώστε να μην υπάρξει εφαρμογή του νόμου για θανάτωση της μοιχαλίδας διά λιθοβολισμού. Από τα παραπάνω αναδεικνύονται θεμελιώδη διαπολιτισμικά στοιχεία, καθώς ο Ιωσήφ έδειξε σεβασμό στην ανθρώπινη ζωή, σεβασμό στη γυναίκα, καθώς και ενσυναίσθηση στην κατάσταση της Μαρίας.

Στην έκτη ενότητα “*Η γέννηση του Ιησού Χριστού: Γενέθλια της νέας ανθρωπότητας*” παρουσιάζεται ότι το μήνυμα για τον ερχομό του Ιησού Χριστού λαμβάνουν κάποιοι άσημοι Ιουδαίοι, και όχι το ιερατείο, καθώς και κάποιοι σημαντικοί αλλοδαποί οι μάγοι. Αυτή η απόφαση δείχνει σεβασμό σε όλους τους ανθρώπους (άσημους ή μη), και αντιρατσιστική συμπεριφορά, καθώς δέκτες του μηνύματος έγιναν πρώτοι οι μη Ιουδαίοι.

Η αντιμετώπιση όλων των ανθρώπων ως ίσων, ο σεβασμός στη γυναίκα και γενικότερα αντιρατσιστική συμπεριφορά φανερώνεται στην ενδέκατη ενότητα “*Ο Ιησούς και οι μαθητές του*” στο κατά Λουκά 8, 2-3. Ειδικότερα, από την αρχή της δράσης του Ιησού των ακολούθουσων και γυναικές στον ευρύτερο κύκλο των μαθητών του. Σε αυτή τη συμπεριφορά εναντιώνονταν οι ραββίνοι, οι οποίοι δε δέχονταν τις γυναίκες, καθώς δεν τις θεωρούσαν ως ίσες με τον άνδρα.

Στη δέκατη τρίτη ενότητα “*Ο Ιησούς Χριστός ως διδάσκαλος – Εισαγωγή στις παραβολές του*” στο κατά Μάρκον 1, 22, στο κατά Ιωάννη 7, 15 και στο κατά Λουκά 15, 1-2 αναδεικνύονται διαπολιτισμικά στοιχεία όπως το δικαίωμα όλων στη μάθηση και η ανοχή, καθώς ο Ιησούς δίδασκε σε όλους τους χώρους έχοντας ως ακροατές όλους όσους επιθυμούσαν να ακούσουν τη διδασκαλία του, ενώ οι γραμματείς δίδασκαν σε ειδικούς χώρους, ναούς και συναγωγές, έχοντας συγκεκριμένους και περιορισμένους ακροατές.

Η παραβολή του σπλαχνικού Σαμαρείτη (Ενότητα: 15 “*Η παραβολή του σπλαχνικού Σαμαρείτη: Ο πλησίον μας και εμείς*”) περικλείει αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο σπλαχνικός Σαμαρείτης, ο οποίος θεωρούνταν εχθρός των Ιουδαίων έδειξε φιλευσπλαχνία στον πληγωμένο Ιουδαίο σε αντίθεση με τους υπόλοιπους διαβάτες. Αυτή η συμπεριφορά φανερώνει ενσυναίσθηση, σεβασμό του ανθρώπινου δικαιώματος για ζωή, αντιρατσιστική συμπεριφορά, απουσία εθνικιστικής σκέψης και αλληλεγγύη.

Η ίση αντιμετώπιση όλων των ανθρώπων από το θεό και ο σεβασμός στην ετερότητα φανερώνεται στη δέκατη έκτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου “*Η παραβολή της τελικής κρίσης: Πώς αξιολογούνται οι άνθρωποι στη Βασιλεία του Θεού*”. Συγκεκριμένα, στην παραβολή της τελικής κρίσης ο Ιησούς Χριστός τονίζει το κριτήριο αξιολόγησης της ζωής και τη σημασία της αγάπης προς το συνάνθρωπο υποστηρίζοντας ότι η κατάληξη του καθενός εξαρτάται από τις επιλογές, τις πράξεις και τις παραλείψεις έναντι των συνανθρώπων του ανεξάρτητα από την εθνικότητά τους.

Στη δέκατη έβδομη διδακτική ενότητα “*Ο Ιησούς υπερασπίστηκε και εξύψωσε τις γυναίκες και τα παιδιά στην καινούρια ανθρωπότητα*” στο κατά Ιωάννη 8, 4-11 οι Φαρισαίοι πήγαν στον Ιησού μία γυναίκα που είχε διαπράξει μοιχεία, για να ζητήσουν τη γνώμη του για την τιμωρία της, η οποία σύμφωνα με τον ιουδαϊκό νόμο ήταν ο λιθοβολισμός. Ο Ιησούς όμως δεν καταδίκασε τη γυναίκα. Αντίθετα, υπερασπίστηκε τις γυναίκες που βρίσκονταν στο περιθώριο και τους επέπληξε όλους. Από αυτή την πράξη φανερώνεται ο σεβασμός στη γυναίκα και στην ανθρώπινη ζωή. Στην ίδια ενότητα στο κατά Μάρκον 10, 13-16 ο Ιησούς επιπλήττει τους μαθητές του, επειδή δεν επέτρεπαν στα παιδιά να έρθουν κοντά του λέγοντας «Αφήστε τα παιδιά να έρχονται σε μένα. Μην τα εμποδίζετε, γιατί η Βασιλεία του Θεού ανήκει σε ανθρώπους που είναι σαν και αυτά». Με αυτό τον τρόπο εξυψώνει τα παιδιά, δείχνει σεβασμό στα δικαιώματά τους, γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς τα παιδιά μαζί με τις γυναίκες βρίσκονταν στο περιθώριο της ιουδαϊκής κοινωνίας.

Στη δέκατη όγδοη ενότητα “*Κάποιοι ευσεβής και ο Ζακχαίος: Δύο πλούσιοι, δύο διαφορετικές επιλογές ζωής*” ζητά ο Ιησούς να φιλοξενηθεί από τον τελώνη Ζακχαίο, ο οποίος ήταν μισητός στο λαό εξαιτίας του επαγγέλματός του. Ο Ζακχαίος δείχνει μετάνοια, η οποία γίνεται αποδεκτή από τον Ιησού. Αυτή η πράξη φανερώνει ενσυναίσθηση, σεβασμό στην ετερότητα και αλληλεγγύη.

Το σχολικό βιβλίο του μαθήματος των Θρησκευτικών στη Γ΄ Γυμνασίου (Καραχάλιας κα, 2016) μελετά κυρίως θέματα από την ιστορία της εκκλησίας, μέσα από τα οποία τίθενται ζητήματα που άπτονται του ενδιαφέροντος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά, στην τέταρτη ενότητα “*Ιεροσόλυμα: πρότυπο χριστιανικών κοινοτήτων*” Πράξεις: 2, 42-47 περιγράφεται ότι η πρώτη χριστιανική κοινότητα των Ιεροσολύμων βίωνε την αγάπη και εφάρμοζε την κοινοκτημοσύνη. Οι Χριστιανοί έτρωγαν με απλότητα το δείπνο τους «αγάπες» και είχαν τα πάντα κοινά (Ελληνιστές και Ιουδαίοι). Όταν υπήρξαν διαφωνίες μεταξύ τους επιλύθηκαν με την παρέμβαση των επτά διακόνων. Από τα παραπάνω αποδεικνύεται η

ύπαρξη αλληλεγγύης και ο σεβασμός στην ετερότητα. Στην ίδια ενότητα ο μαθητής έρχεται σε επαφή με τις έννοιες της φιλανθρωπίας και της αγάπης, οι οποίες παρέχονται σε κάθε άνθρωπο των ενοριών είτε αλλόθρησκο, είτε αλλοεθνή. Αυτό συνιστά αντιρατσιστική συμπεριφορά, σεβασμό στην ετερότητα και αλληλεγγύη προς το δοκιμαζόμενο συνάνθρωπο.

Στην ενδέκατη διδακτική ενότητα “*Ιγνάτιος ο Θεοφόρος*” γίνεται παρουσίαση των επιστολών του. Οι επιστολές του αναφέρονται στην αγάπη που πρέπει να τρέφουν οι Χριστιανοί για τους Ιουδαίους και για τους Εθνικούς. Τονίζει τη σημασία της πίστης, της αγάπης και των καλών έργων, καθώς θεωρεί ότι όλοι οι άνθρωποι είναι αδέρφια και συναθλητές στον αγώνα της ζωής. Θεμελιώνει τη χριστιανική κοινωνικότητα στην αγάπη, στην υπομονή και στην πραότητα. Μέσω αυτών ο μαθητής γίνεται κοινωνός διαπολιτισμικών αρχών όπως: η αντιρατσιστική συμπεριφορά, ο σεβασμός στην ετερότητα και η αλληλεγγύη.

Επιπροσθέτως, η δωδέκατη διδακτική ενότητα “*Διάταγμα των Μεδιολάνων: ένας νέος δρόμος ανοίγεται για τους Χριστιανούς*” αναφέρεται στο διάταγμα των Μεδιολάνων, το οποίο ψηφίστηκε το 313 μ.χ από το Μέγα Κωνσταντίνο και τον Λικίνιο. Σύμφωνα με αυτό κάθε άνθρωπος έχει την ελευθερία να πιστεύει σε όποια θρησκεία θέλει χωρίς να διώκεται. Αυτό αποδεικνύει την ύπαρξη σεβασμού στην ετερότητα και στα ανθρώπινα δικαιώματα.

Το έργο του Μεγάλου Βασιλείου ως πρεσβύτερου στην Καισαρεία παρουσιάζεται στη δέκατη έκτη ενότητα “*Μέγας Βασίλειος: ένας κορυφαίος ιεράρχης*”. Ο Μέγας Βασίλειος αναδείχτηκε σε αληθινό πατέρα χωρίς διάκριση για Χριστιανούς, Εβραίους και Εθνικούς. Έπεισε τους πλούσιους να σιτίσουν τους φτωχούς οργανώνοντας συσσίτια και μοίρασε την περιουσία του στους φτωχούς. Η βοήθεια του προσφέρονταν χωρίς εξαίρεση σε κάθε άνθρωπο που αντιμετώπιζε δυσκολίες. Από το έργο και τις πράξεις του Μεγάλου Βασιλείου γίνεται κοινωνός ο μαθητής των εννοιών της αλληλεγγύης, του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της αντιρατσιστικής συμπεριφοράς, οι οποίες είναι σημαντικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η εικοστή δεύτερη ενότητα “*Ο εκχριστιανισμός των σλαβικών λαών*” πραγματεύεται το έργο του Κύριλλου και του Μεθόδιου, οι οποίοι εκχριστιάνισαν τους Σλάβους σεβόμενοι την παράδοση, τον πολιτισμό και τη γλώσσα τους, βοηθώντας τους παράλληλα να αναπτυχθούν γλωσσικά με τη δημιουργία του σλαβικού αλφάβητου. Μετέφρασαν στη γλώσσα τους την Αγία Γραφή και τη θεία λειτουργία. Η συμπεριφορά τους περιέχει διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά όπως: ο σεβασμός στην ετερότητα, ο σεβασμός στον πολιτισμό των άλλων και η ενσυναίσθηση.

Στο παγκόσμιο συμβούλιο των εκκλησιών αναφέρεται η τριακοστή πέμπτη διδακτική ενότητα, η οποία έχει ως τίτλο της “*Το όραμα και οι προσπάθειες για την ενότητα των Χριστιανών*”. Το παγκόσμιο συμβούλιο των εκκλησιών ασχολείται με θέματα κοινωνικού ενδιαφέροντος και προσπαθεί να επιτύχει την ένωση των διαιρεμένων χριστιανικών εκκλησιών. Από αυτή την ενότητα πηγάζουν έννοιες όπως: ο σεβασμός στην ετερότητα και η αλληλεγγύη που συνδέονται άμεσα με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Καταληκτικά δύναται να υποστηριχθεί ότι στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Θρησκευτικών του γυμνασίου περιέχονται αρχές και ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές έρχονται με έμμεσο τρόπο σε επαφή με έννοιες όπως: ο σεβασμός της ετερότητας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ο σεβασμός της γυναίκας, η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη και η αντιρατσιστική συμπεριφορά. Αυτές βοηθούν στο σύνολό τους μακροπρόθεσμα τον άνθρωπο να αποκτήσει μία ολοκληρωμένη προσωπικότητα και να λειτουργεί ως ενεργό και υπεύθυνο μέλος του κοινωνικού συνόλου.

Δ. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Συνοψίζοντας ότι ειπώθηκε παραπάνω συμπεραίνεται ότι το μάθημα των Θρησκευτικών δύναται να αποτελέσει τον πυλώνα μετάδοσης των βασικών αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρόλο που δεν υπήρξε ουσιαστικός και στοχευμένος σχεδιασμός, ώστε να υπάρξουν διαπολιτισμικά στοιχεία στα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου, σε αυτά περιέχονται αντίστοιχες έννοιες όπως: ο σεβασμός της ετερότητας, ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ο σεβασμός της γυναίκας, η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη και η αντιρατσιστική συμπεριφορά.

Προτείνεται, λοιπόν, στους καθηγητές Θεολόγους να αναδεικνύουν τα αντίστοιχα ζητήματα, όπου υπάρχουν. Αυτό προϋποθέτει ότι σε εύλογο χρονικό διάστημα θα έχει προηγηθεί αντίστοιχη κατάρτιση και ενημέρωσή τους με σεμινάρια και υποστηρικτικό υλικό. Μακροπρόθεσμα, είναι αναγκαίος ο επανασχεδιασμός του αναλυτικού προγράμματος, ώστε να εισέλθουν στοχευμένα στοιχεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς αυτά θα ωφελήσουν τόσο το μαθητή, όσο και το κοινωνικό σύνολο.

Ε. Βιβλιογραφικές αναφορές

- Batelaan, P. & Van Hoof, C. (1996). Cooperative learning in intercultural education. *European Journal of Intercultural Studies*, 7 (1), 5-16.
- Essinger, H. (1988). *Interkultureller Erziehung als antirassistische Erziehung*, In Pommerin G, Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde, Frankfurt, 58-72.
- Essinger, H. (1990). Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften *Die Bruecke*, 52, 22-31.
- Grimmitt, M. (1994). Religious education and ideology of pluralism *British Journal of Religious Education*, 16 (3), 133-147.
- Gundara, J. (2000). Religion, human rights and intercultural education *Intercultural Education*, 11 (2), 127-136.
- Jackson, R. (2004). Intercultural education and recent European pedagogies of religious education *Intercultural Education*, 5 (1), 2-14.
- Nielsen, J. (1994). Muslims, pluralism and the European nation state *European Journal of International Studies*, 5 (1), 18-22.

- Salvadori, R. (1997). The difficulties of interculturalism *European Journal of Intercultural Studies*, 8 (2), 185-191.
- Zambeta, E. (2000). Religion and national identity in Greek education *Intercultural Education*, 11 (2), 145-155.
- Αναστασίου, Ο. (2011). Ερμηνευτική και εννοιολογική προσέγγιση στη θρησκευτική εκπαίδευση: Μια διαφορετική προοπτική στο μάθημα των Θρησκευτικών *Επιστημονικό Βήμα*, 15, 201-210.
- Βακαλιός, Θ. (1997). *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.
- Γριζοπούλου, Ο., & Καζλάρη, Π. (2016). *Θρησκευτικά Α' Γυμνασίου. Παλαιά Διαθήκη. Η προϊστορία του Χριστιανισμού*, Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραχάλιας, Σ., Μπράτη, Π., Πασσάκος, Δ., Φύλιας, Γ. (2016). *Θρησκευτικά Γ' Γυμνασίου. Θέματα από την Ιστορία της Εκκλησίας*, Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές διδασκαλίας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2007). *Η διαθεματική αξιοποίηση των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσα από το Αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου*, στο συνέδριο «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 17-20 Μαΐου 2007, 1173-1185.
- Σχιζμένος, Κ. (2009). Ο ρόλος του θεολόγου εκπαιδευτικού στο διαπολιτισμικό σχολείο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 94-104.
- Τσανανάς, Γ. & Μπάρλος, Α. (2016). *Θρησκευτικά Β' Γυμνασίου. Καινή Διαθήκη. Ο Ιησούς Χριστός και το έργο του*, Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Η αποδοχή του «Άλλου»

Παπανικολάου Μαριγώ, Δασκάλα
5^ο Δ. Σ. Κομοτηνής, papmary@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά στην οργάνωση μίας διαθεματικής διδασκαλίας με τη μέθοδο project στα μαθήματα των Θρησκευτικών και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής η οποία αναπτύσσεται στο διδακτικό δίωρο που επιτρέπει το Ωρολόγιο Πρόγραμμα για την έκτη Δημοτικού, αλλά και στις δύο συνολικά διδακτικές ώρες των μαθημάτων της Πληροφορικής και των Εικαστικών. Στόχος της διδασκαλίας είναι να αναγνωρίσουν οι μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες ανήκουν αμιγώς στην χριστιανική κοινότητα, πως χριστιανοί και μουσουλμάνοι, μέσα από τη θρησκεία τους, οφείλουν να ευεργετούν τον συνάνθρωπό τους και η κατανόηση του «άλλου» είναι προϋπόθεση για τον πραγματικό σεβασμό και τη συνύπαρξη μαζί του. Οι μαθητές μέσα από δραστηριότητες δραματοποίησης, κόμικ, επεξεργασίας κειμένων από το Ευαγγέλιο και το Κοράνι κ.ά, οι οποίες ενεργοποιούν την ενσυναίσθηση, μαθαίνουν να αποδέχονται τον «άλλο» και αντιλαμβάνονται πως η παραβίαση των ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων των συνανθρώπων μας που οδηγούν σε εκδηλώσεις ρατσισμού και ξενοφοβίας, εκφράζει μία καθημερινή πραγματικότητα την οποία μπορούν αυτοί να αλλάξουν.

Λέξεις κλειδιά: ο «άλλος», ο συνάνθρωπος, συνύπαρξη

Εισαγωγή

Ένα από τα παιδαγωγικά ιδεώδη που διαμορφώθηκαν στην ευρωπαϊκή ιστορία είναι και το ανθρωπιστικό ιδεώδες. Σύμφωνα με αυτό, ο άνθρωπος πρέπει μέσω της αγωγής, δηλαδή με την αφομοίωση των πολιτιστικών αξιών, να διαμορφωθεί σε αυτοδύναμη προσωπικότητα, όπως συνέβη στην αρχαία Ελλάδα (Βρεττός & Καψάλης, 1999: 70). Το σχολείο, ως ένας από τους βασικούς πυλώνες της κοινωνικοποίησης του παιδιού, μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του ηθικού χαρακτήρα και της ηθικής αντίληψης των μαθητών. Η ηθική εκπαίδευση (moraleducation), με την ευρεία έννοια, μπορούμε να πούμε ότι περιλαμβάνει οτιδήποτε μεταδίδεται στο σχολείο εκτός από την ακαδημαϊκή γνώση, ιδιαίτερα δε ό,τι αποσκοπεί στο να γίνουν τα παιδιά «καλοί άνθρωποι» (Κοην, 1997: 150-166). Τα σχολικά βιβλία, ως μέσα κοινωνικοποίησης και ως φορείς του κρυφού αναλυτικού προγράμματος, περιέχουν ιδεολογικά μηνύματα, τα οποία δηλώνονται άμεσα ή έμμεσα, έχουν ως στόχο να κοινωνικοποιήσουν αναλόγως τους αποδέκτες, και αναπτύσσονται στο σχολείο (Apple, 1993: 41), αποτυπώνοντας στα παιδιά όλων των κοινωνικών τάξεων αρχές και τρόπους συμπεριφοράς (Αλτουσέρ, 1983: 85). Οι αξίες που μεταβιβάζονται είναι σχετικές και μπορεί ακόμη και να αντικατασταθούν από άλλες, έχοντας ολοκληρώσει μία αποστολή (Martian, 2010: 150-166). Η επίτευξη αξιακών στόχων αποτελεί και στοχοθεσία του μαθήματος των Θρησκευτικών (Γούλας, Δεληκωσταντής, Κομνηνού, 2006: 6). Η πρόσληψη των ιδεολογικών μηνυμάτων από τους μαθητές, σύμφωνα με τον Άχλη, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός προγραμματίζει και μεθοδεύει τη διδακτική προσέγγιση των κειμένων (Άχλης, 1996: 502). Η αξιοποίηση των αξιολογικών μηνυμάτων απαιτεί ιδιαίτερο χειρισμό. Σε καμία περίπτωση δεν επιτρέπεται να αποτελούν αφορμή ηθικοδιδασκτισμού και κατήχησης. Μία αξιόπινη προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση έχει ασφαλώς γίνει τα τελευταία χρόνια από τους επιφορτισμένους με την ευθύνη της σχολικής θρησκευτικής αγωγής. Στα πλαίσια αυτής της προσπάθειας φαίνεται να έχει συνειδητοποιηθεί από τους αρμόδιους φορείς της θρησκευτικής αγωγής η ανάγκη υπέρβασης του βιβλιοκεντρισμού και του δογματισμού κατά τη σύνταξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων και τη συγγραφή των διδακτικών εγχειριδίων (Περσελής, 2007: 35), αν και το εγχειρίδιο είναι το κυριότερο μέσο για την πραγμάτωση των προθέσεων του Προγράμματος Σπουδών και της άτυπης εμφάνισης του αναλυτικού προγράμματος στην τάξη (Δημάση, 2004: 8). Έτσι, σύμφωνα με τα παραπάνω, το Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου χαρακτηρίζεται ως Πρόγραμμα Διαδικασίας, επειδή ο ίδιος ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει το διδακτικό του έργο κάνοντας επιλογές από το Πρόγραμμα Σπουδών ανάλογα με το μαθητικό δυναμικό και τις ανάγκες του (Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου, 2016: 43 – 48).

Η μακρόχρονη συμβίωση χριστιανών και μουσουλμάνων στη Θράκη, αλλά και οι εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών σχετικά με τη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού της Ελλάδας, οδήγησαν τους πολίτες να προσαρμοστούν σε αξίες και σε καταστάσεις πρωτόγνωρες. Είναι γεγονός πως στην εποχή μας οι κοινωνίες έχουν διαφοροποιηθεί κατά πολύ. Παρήλθαν οι εποχές εκείνες όπου οι κοινωνίες ήταν κλειστές και κυριαρχούσε η αντίληψη της παιδευτικής αυτοτέλειας στα πλαίσια της πολιτιστικής κληρονομιάς κάθε λαού. Η εξέλιξη της τεχνολογίας, τα ΜΜΕ χωρίς σύνορα, οι οικονομικές συγκυρίες επέβαλαν το μοντέλο μιας διεθνοποιημένης κοινωνίας. Η παγκοσμιοποίηση αλλάζει τον κόσμο και ταυτόχρονα τον τρόπο που εμείς τον βλέπουμε. Αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο με τεράστιες συνέπειες. Αναφέρεται στο γεγονός ότι όλοι ζούμε σε έναν κόσμο, όπου τα άτομα, οι ομάδες, τα έθνη έχουν γίνει περισσότερο αλληλοεξαρτώμενα. Αναμφισβήτητο, αποτελεί ένα ιστορικό γεγονός, που έχει αρκετά θετικά στοιχεία για την πολιτισμική εξέλιξη του ανθρώπου (Γεωργιογιάννης, 2008: 143-146).

Οι μετακινήσεις των ανθρώπων τις τελευταίες δεκαετίες, όπως προαναφέρθηκε, έφεραν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία πολυπολιτισμικών τάξεων. Ήδη μεγαλώνει στα ελληνικά σχολεία η δεύτερη γενιά μεταναστών η οποία διεκδικεί την ισότιμη ένταξή της στο ελληνικό κοινωνικοπολιτιστικό και οικονομικό γίγνεσθαι (Σακατζής, 2012: 747). Τα γενικότερα προβλήματα που απασχολούν τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες και κατ' επέκταση τα εκπαιδευτικά τους συστήματα, όπως είναι η διέγερση των ανισοτήτων, η εσωστρέφεια, οι προκαταλήψεις, η ξενοφοβία ή ο ρατσισμός επιζητούν την αναζήτηση αποτελεσματικών λύσεων και τον στρατηγικό σχεδιασμό μέτρων για την αντιμετώπισή τους (Ευαγγέλου, 2007: 23). Η δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας ως γνωρίσματα του κοινωνικού γίγνεσθαι, βασίζεται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η εκπλήρωση του ρόλου αυτού δεν είναι εφικτή χωρίς την προσαρμογή του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος στα νέα δεδομένα κοινωνικοποίησης που διαμορφώνει η πολυπολιτισμικότητα. Η διαδικασία προσαρμογής της εκπαίδευσης στην πραγματικότητα του γλωσσικού πλουραλισμού και του πλουραλισμού των πολιτισμικών κεφαλαίων, προϋποθέτει την υπέρβαση του παραδοσιακού μονοπολιτισμικού και μονογλωσσικού χαρακτήρα της και τον επαναπροσδιορισμό του όρου «γενική παιδεία» με γνώμονα τον πλουραλισμό και τη διαφορετικότητα (Γκόβαρης, 2004: 11-12). Σύμφωνα με τα παραπάνω γίνεται λόγος για «*διοίκηση σε πλουραλιστικό κράτος, για πλουραλιστική κοινωνία, για πλουραλιστική αγωγή και κατ' επέκταση για πλουραλιστικό λόγο, για πολυφωνία για θρησκευτικό πλουραλισμό, κ.λπ.*» (Περσελής, 2007: 22). Εδώ έχει τη θέση της η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, όπου ο Helmut Essinger αναφέρεται, τις επόμενες βασικές αρχές της : α) την ενσυναίσθηση, την κατανόηση δηλαδή των προβλημάτων και της διαφορετικότητας με την τοποθέτηση του Εαυτού στη θέση του Άλλου, β) την αλληλεγγύη και τη συλλογική συνείδηση, που υπερβαίνουν τα όρια των ομάδων και των κρατών και καταπολεμούν την κοινωνική ανισότητα, γ) το σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα με άνοιγμα προς τους διαφορετικούς πολιτισμούς, δ) την καταπολέμηση του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης, τον περιορισμό των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων (ΟΕΠΕΚ, 2008: 10). Η καινούρια αυτή παιδαγωγική αντίληψη, στηριζόμενη σε ευρωπαϊκές αξίες, υιοθετείται ως κατάλληλη και βασική στην προσπάθεια αναβάθμισης της μειονοτικής εκπαίδευσης. Αποσκοπεί στην ένταξη των μειονοτήτων στον κοινωνικό ιστό κάθε χώρας, είτε ως πολιτών με άλλη γλώσσα και θρησκεία είτε ως νέων πληθυσμών μεταναστών και προσφύγων με άλλη γλώσσα και κουλτούρα ή θρησκεία. Επιπλέον, προϋποθέτει την προστασία της μητρικής γλώσσας και τη δημιουργία ίσων προοπτικών σχολικής επιτυχίας και κοινωνικής προκοπής (ΥΠ.Ε.Π.Δ.Θ., 1998: 5 - 6). Τα νέα βιβλία Θρησκευτικών και προγράμματα, σαφώς βελτιωμένα, καταθέτουν τις προτάσεις του Χριστιανισμού κομίζοντας ένα μήνυμα υπερφυλετικό που συνάδει με την πολυπολιτισμική αντίληψη των σύγχρονων κοινωνιών και αναδεικνύει το γεγονός ότι η ορθόδοξη θεολογία με τον πανανθρώπινο χαρακτήρα της διδάσκει το γόνιμο μήνυμα της παγκόσμιας πολιτιστικής ενότητας (Γιαγκάζογλου, 2013).

Ανεξαρτήτως όμως του μοντέλου διδασκαλίας, πρώτιστος στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θα πρέπει να είναι «*η δημιουργία και η εδραίωση της θρησκευτικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών, διαλεγόμενης μετέπειτα με την ετερότητα*», σύμφωνα με τον Πρέντο. Τα ελληνόπουλα που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο «*οφείλουν να γνωρίζουν, με το πέρας της φοίτησής τους στο Δημοτικό Σχολείο, τα θρησκευτικά σύμβολα, τη διδασκαλία, το περιεχόμενο και τις έννοιες με τις οποίες επικοινωνούν, εκφράζονται και συνδέονται τα μέλη του εντόπιου πολιτισμού, όπως είναι υποχρεωμένοι να γνωρίζουν τη γλώσσα, την ιστορία τον πολιτισμό και τη γεωγραφία του*» (Πρέντος, 2014). Ο κάθε πολιτισμός αντλείται από τις ρίζες του και εμπλουτίζεται από την επίδραση των άλλων πολιτισμών. «*Η UNESCO, εξάλλου, αυτό προσπαθεί να πετύχει, να εξασφαλίσει χώρο για την ελευθερία έκφρασης των πολιτισμών όλου του κόσμου. Έτσι, το ζήτημα δεν είναι να προσδιορίσουμε τον πολιτισμό μας και να τον διαφυλάξουμε σε απομόνωση, αλλά να τον αναζωογονήσουμε, έτσι ώστε να αποφευχθεί ο διαχωρισμός και η πολιτιστική περιχαράκωση που οδηγεί συχνά σε συγκρούσεις*» (UNESCO, 2010).

Με δεδομένη τη συνύπαρξη της χριστιανικής και μουσουλμανικής κοινότητας στην περιοχή της Θράκης και την έλευση αλλόθρησκων μεταναστών και προσφύγων στον ελλαδικό χώρο, θεωρείται απαραίτητο η οργάνωση της διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς να γίνεται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επίσημα το δημόσιο σχολείο υιοθετεί μία πλουραλιστική αντίληψη που επιβάλλει η πολυπολιτισμική πραγματικότητα: «*Αν ο Άλλος είναι ο διπλανός μας στο θρανίο, το αίτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ήδη εδώ*» (Collès, 1994: 150). Η Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση και η συνακόλουθη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι σημαντική και απαραίτητη όχι μόνο σε τάξεις με ετερόδοξα ή αλλόθρησκα παιδιά αλλά σε κάθε τάξη αφού όλα τα παιδιά σήμερα και πολύ περισσότερο αύριο, θα ζήσουν σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου, 2016: 180). Σύμφωνα με τον Τσιάκαλο (2006), η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση χάνει το νόημά της σε περίπτωση απουσίας συστηματικής αντιρατσιστικής εκπαίδευσης όλων ανεξαιρέτως των παιδιών -κυρίως, εκείνων της πλειονότητας.

Η παρούσα εργασία αφορά στην οργάνωση μίας διαθεματικής διδασκαλίας με τη μέθοδο project στα μαθήματα των Θρησκευτικών και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής η οποία αναπτύσσεται στο διδακτικό δίωρο που επιτρέπει το Ωρολόγιο Πρόγραμμα για την έκτη Δημοτικού, αλλά και στις δύο συνολικά διδακτικές ώρες των μαθημάτων της Πληροφορικής και των Εικαστικών. Στόχος της διδασκαλίας είναι να αναγνωρίσουν οι μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες ανήκουν αμιγώς στην χριστιανική κοινότητα, πως χριστιανοί και μουσουλμάνοι, μέσα από τη θρησκεία τους, οφείλουν να ευεργετούν τον συνάνθρωπό τους και η κατανόηση του «άλλου» είναι προϋπόθεση για τον πραγματικό σεβασμό και τη συνύπαρξη μαζί του. Απαραίτητο είναι ακόμη, να γνωρίσουν οι μαθητές πως οι πολίτες μιας χώρας είναι και τα μέλη των μειονοτήτων, των ομάδων δηλαδή εκείνων που διαφέρουν ως προς την καταγωγή, τη γλώσσα ή τη θρησκεία, από το ευρύτερο σύνολο των συμπολιτών τους. Ένας ακόμη σημαντικός στόχος είναι η ανάδειξη κοινών πολιτισμικών στοιχείων και ταυτόχρονα η εποικοδομητική ανάδειξη των διαφορών. Κατά τον Treuheit, υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας της διαπολιτισμικής μάθησης όταν αναζητούνται κοινά πολιτισμικά στοιχεία, όταν αναδεικνύονται οι διαφορές με στόχο τη συνεργατική μάθηση, όταν γίνεται αναφορά στις συγκεκριμένες ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών,

όταν διερευνούνται οι συγκρούσεις που υποβόσκουν στο σχολικό περιβάλλον και όταν παρατηρείται μεγιστοποίηση, κατά το δυνατόν, του βαθμού μετα-επικοινωνίας αναφορικά με τα περιεχόμενα, τις μεθόδους και τους στόχους της διδασκαλίας (Treuhheit, 1992: 67-71). Τέλος, ευελπιστούμε οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν πως τα στερεότυπα για διαφορετικές φυλετικές και πολιτισμικές ομάδες προκύπτουν από την απομόνωση και την άγνοια του «άλλου» τρόπου ζωής και να διαμορφώσουν την ατομική και συλλογική τους ταυτότητα μέσα από τη γνωριμία με τον «άλλο».

Παρουσίαση διδακτικής πρότασης

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογική προσέγγιση της εργασίας βασίζεται σε δύο παιδαγωγικές μεθόδους, τη διδασκαλία σε ομάδες και τη μέθοδο σχεδίων εργασίας (project). Πρόκειται για μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες καλλιεργούν τη συνεργασία, την ομαδικότητα και προσφέρουν δυνατότητα συμμετοχής στους αδύναμους μαθητές, προωθούν την ενεργητική μάθηση, ενθαρρύνουν την ανάδειξη ενδιαφερόντων των μαθητών, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές και στις μαθήτριες να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους στην ομάδα και δίνουν, επίσης, την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αυτενεργεί (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2007: 75). Η ομαδοσυνεργατική είναι μία σύγχρονη μέθοδος διδασκαλίας, η αποτελεσματικότητα της οποίας αναγνωρίζεται, σε γενικές γραμμές, από την πλειοψηφία των παιδαγωγών (Ματσαγγούρας, 2007: 535). Σύμφωνα με τη ομαδοσυνεργατική διδασκαλία τα μέλη της μικρο-ομάδας αναλαμβάνουν τη διεξαγωγή όλων των φάσεων της διδασκαλίας αξιοποιώντας το διδακτικό υλικό και με τη διακριτική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 2003: 432).

Αναλυτική περιγραφή των φάσεων υλοποίησης του project

A' φάση, πριν από την επεξεργασία των κειμένων. Αρχικά οι μαθητές/τριες, εργαζόμενοι στην ολομέλεια της τάξης (χωρίς να έχουν χωριστεί σε ομάδες), με τη μέθοδο του καταγίγισμού ιδεών, καταγράφουν τις απόψεις τους για τις διαφορές που βρίσκουν στον διπλανό τους (χρώμα μαλλιών, συνηθειών, κ.λ.π.), αλλά και ομοιοτήτων. Γρήγορα καταλαβαίνουν πως όλοι είναι διαφορετικοί μεταξύ τους. Ο εκπαιδευτικός, με τη μέθοδο των συζητήσεων ενθάρρυνσης παρακινεί τους μαθητές/τριες να μιλήσουν για «διαφορετικούς» ανθρώπους που συναντούν στον κοινωνικό τους περίγυρο. Με τη βοήθεια οπτικού υλικού (εικόνες με παιδιά από διαφορετικούς πολιτισμούς, διαφορετικού χρώματος, θρησκείας, κ.λ.π.) που έχει φροντίσει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή, γίνεται αντιληπτό από τους μαθητές ότι η διαφορετικότητα εκτείνεται σε όλα τα μήκη και πλάτη της γης και με πολλές εκδοχές. Η θρησκευτική διαφοροποίηση, αναμένεται να εντοπιστεί κατά τη διάρκεια της σύντομης συζήτησης. Ο εκπαιδευτικός παρακινεί τους μαθητές να μιλήσουν για τους συνανθρώπους τους που ανήκουν σε διαφορετικά θρησκευτικά από το δικό τους και να ανακαλέσουν στη μνήμη τους το πώς αντιμετώπιζε ο Ιησούς τους «άλλους».

B' Φάση, επεξεργασία των κειμένων. Στο σημείο αυτό οι μαθητές, εργαζόμενοι στις ομάδες τους, καλούνται να επεξεργαστούν την Ευαγγελική Περικοπή του «Καλού Σαμαρείτη» (Λουκά Γ' 25 – 37), την οποία καλό είναι να αφηγηθεί αρχικά ο εκπαιδευτικός. Ο ίδιος εγκαταλείποντας τον ρόλο της ερμηνευτικής αυθεντίας και υιοθετώντας τον ρόλο του δημοκρατικού συνομιλητή, οδηγεί τους μαθητές του να αντιληφθούν ποιος πραγματικά είναι ο συνάνθρωπός μας και να αποδεχθούν τη διαφορετικότητα, όπως ακριβώς έπραξε ο Ιησούς. Στη συνέχεια ρωτούνται οι μαθητές αν γνωρίζουν ή αν επιθυμούν να μάθουν για το ποιος είναι ο συνάνθρωπος για τους μουσουλμάνους και τους δίνεται η ευκαιρία να επεξεργαστούν το παράθεμα από το εγχειρίδιο των Θρησκευτικών της ΣΤ' τάξης (Κοράνιο, σούρα «Η βους», 2, 172). Μελετώντας σε αντιπαραβολή τα δύο κείμενα από διαφορετικές θρησκείες, είναι εύκολο για τους/τις μαθητές/τριες να αντιληφθούν πως χριστιανοί και μουσουλμάνοι, μέσα από τη θρησκεία τους, οφείλουν να ευεργετούν τον συνάνθρωπό τους, χωρίς να έχει σημασία η θρησκεία τους ή άλλα στοιχεία διαφοροποίησης.

Γ' Φάση, μετά την επεξεργασία των κειμένων. Στη συνέχεια, στοχεύοντας στην ενεργοποίηση της ενσυναίσθησης των μαθητών, προτείνεται η δραματοποίηση από τους μαθητές/τριες περιστατικών που παρατηρούν στην καθημερινή πολυπολιτισμική πραγματικότητα της πόλης. Ο εκπαιδευτικός παρακινεί τους/τις μαθητές/τριες της κάθε ομάδας, δραματοποιώντας σκηνές, να εκφράσουν απόψεις και συμπεριφορές των συμπολιτών τους σχετικές με τη συνύπαρξη χριστιανών και μουσουλμάνων. Επιβάλλεται να αφήσουμε ελεύθερα τα παιδιά να αναπαραστήσουν τα πράγματα όπως τα ίδια τα αντιλαμβάνονται

Η δεύτερη διδακτική ώρα αφιερώνεται στο κεφάλαιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής με θέμα «Δικαιώματα και υποχρεώσεις του πολίτη». Ο σεβασμός της θρησκείας του «άλλου», ως μαθησιακός στόχος και επάρκεια ενσυναίσθησης, ενδιαφέρει και άλλα μαθήματα, όπως π.χ. το μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής (Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου, 2016: 179). Οι μαθητές/τριες συζητούν στην ολομέλεια για τη στάση και τη συμπεριφορά ορισμένων ανθρώπων απέναντι σε συνανθρώπους τους που έχουν διαφορετική καταγωγή, χρώμα, θρησκεία ή γλώσσα. Με τη συζήτηση αντιλαμβάνονται πως η παραβίαση των ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων των συνανθρώπων μας που οδηγούν σε εκδηλώσεις ρατσισμού και ξενοφοβίας, εκφράζει μία καθημερινή πραγματικότητα την οποία μπορούν αυτοί να αλλάξουν. Με την ολοκλήρωση της συζήτησης, ο εκπαιδευτικός καλεί τους/τις μαθητές/τριες να μελετήσουν το κόμικ που βρίσκεται στο εγχειρίδιό τους και συνεχίζοντάς το η κάθε ομάδα να δώσει το δικό της τέλος. Με τη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές/τριες συνειδητοποιούν τι σημαίνει ρατσιστική συμπεριφορά και σε ένα δεύτερο επίπεδο πώς μπορούν να την αποφύγουν. Τέλος η κάθε ομάδα, αφού συζητήσει για το ποια είναι τα ατομικά δικαιώματα όλων των

ανθρώπων που ζουν σε δημοκρατικό πολίτευμα και αυτών που ανήκουν σε μειονότητες, καταγράφει και ανατρά τα δικαιώματα αυτά σε ένα ταμπλό σε τοίχο της αίθουσας.

Αξιολόγηση-Επέκταση. Έχοντας υιοθετήσει οι μαθητές/τριες αντιρατσιστική συμπεριφορά, στην ώρα της πληροφορικής παρακινούνται από τον εκπαιδευτικό να δημιουργήσουν ένα βίντεο με εικόνες της πόλης τους προβάλλοντας τα πολιτισμικά στοιχεία και των δύο κοινοτήτων. Με δεδομένο ότι «*το διαδίκτυο διασυνδέει τους ανθρώπους*» (Ράπτης, Ράπτη, 2007: 166), το βίντεο αυτό μπορεί να αναρτηθεί στην πλατφόρμα του e Twinning, στο πρόγραμμα «Send a card», όπου συμμετέχουν οι μαθητές/τριες, με την αποστολή τόσο ηλεκτρονικού υλικού, όσο και με το παραδοσιακό ταχυδρομείο, στοχεύοντας στην ανταλλαγή πληροφοριών για τις περιοχές των ευρωπαίων, διαδικτυακών συνεργατών. Συμμετοχή στο ίδιο πρόγραμμα μπορεί να έχουν και τα κολλάζ που ωθούνται να δημιουργήσουν οι μαθητές/τριες με θέμα την πόλη τους, στο μάθημα των Εικαστικών. Στα κολλάζ αυτά αναμένεται να αποδοθεί η εικόνα της περιοχής, όπως πραγματικά είναι με τα μνημεία που αναδεικνύουν τα θρησκευτικά και γενικότερα τα πολιτισμικά στοιχεία των χριστιανών και των μουσουλμάνων ισότιμα. Οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο μάθημα της Πληροφορικής και σε αυτό των Εικαστικών, μπορούν να έχουν θέση αξιολόγησης της διδασκαλίας. Δίνεται η ευκαιρία να αναδειχθεί το κατά πόσο οι μαθητές/μαθήτριες υιοθέτησαν στάσεις και συμπεριφορές που ανταποκρίνονται στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Συμπεράσματα

Με την πραγματοποίηση της παραπάνω διδακτικής πρότασης, οι μαθητές επιτυγχάνουν ευχάριστα και αβίαστα να κατακτήσουν τόσο τους γνωστικούς στόχους της διδασκαλίας, όσο τους συναισθηματικούς και τους ψυχοκινητικούς. Υιοθετούν στάσεις και συμπεριφορές που τους επιτρέπουν να ενταχθούν ομαλά και δημιουργικά στο φυσικό και κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον. Δίνεται η ευκαιρία στον δάσκαλο να ανταποκριθεί στον ρόλο του συνεργάτη και του συνερευνητή, εφόσον λόγω της έκτασης των πληροφοριών δεν μπορεί να ακολουθήσει το μοντέλο του μεταλαμπαδευτή της γνώσης. Όλη αυτή η διαδικασία οδηγεί στην αυτονόμηση των μαθητών/τριών και δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει μεταγνωστικές δραστηριότητες για τους μαθητές του. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/τριες προσεγγίζουν τον θρησκευτικά «άλλο» για να διαλεχθούν προσωπικά μαζί του, ώστε να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν κριτικά το πολιτισμικό περιβάλλον τους. Δημιουργούν νοητικά σχήματα αιτιότητας και ερμηνείας των στάσεων και των ιδεών. Μέσα από τη λειτουργία της αφήγησης οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να φανταστούν, να επινοήσουν, να στοχαστούν και να οικοδομήσουν τη γνώση. Με τη μελέτη των κειμένων αποκτούν την απαραίτητη ικανότητα χρήσης και ερμηνείας των πηγών. Με την εμπλοκή του μαθήματος της Κοινωνικής κι Πολιτικής Αγωγής, επιτυγχάνεται η εκπαίδευση των μαθητών/τριών σε ζητήματα κοινωνικής και πολιτικής αγωγής που έχουν άμεση σχέση με τη θρησκευτική αγωγή. Η διαδικασία του μαθήματος στοχεύει όχι μόνο στην απόκτηση των κατάλληλων γνώσεων, αλλά και στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που χαρακτηρίζουν τον σύγχρονο δημιουργικό πολίτη. Ένα πολίτη που καλείται να ζήσει να συνυπάρξει με τους άλλους στα πλαίσια της Ελλάδας, της Ευρώπης και της Διεθνούς Κοινότητας, σε ένα συνεχώς και ραγδαία μεταβαλλόμενο κόσμο.

Για εκτενέστερη διαθεματική προσέγγιση προτείνεται η επέκταση της διδασκαλίας και στο γλωσσικό μάθημα και ιδιαίτερα την ώρα της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας. Η επιλογή της Λογοτεχνίας ως μέσο για την πραγματοποίηση των στόχων της διδακτικής πρότασης έγινε λόγω της αναγνώρισης ότι «*η λογοτεχνία είναι ένας κατεξοχήν διαπολιτισμικός τόπος όπου ο διάλογος ανάμεσα στους πολιτισμούς γίνεται πράξη μέσα από τη μετάφραση, τη διασκευή και την αέναη επανερμηνεία και όπου η ετερότητα όχι μόνον αναγνωρίζεται αλλά ενσωματώνεται ως αναγκαίος όρος της ζωτικότητας και της δυναμικής της*» (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2007: 5). Προτείνεται, λοιπόν, η διδασκαλία του κειμένου, «Οι φίλοι μας οι τσιγγάνοι», της Ελένης Σαραντίτη, το οποίο εντάσσεται στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, «Με λογισμό και μ' όνειρο».

Τέλος, η φαντασία του δασκάλου, όσον αφορά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, είναι η μόνη που μπορεί να εγγυηθεί την απελευθέρωσή του από τα δεσμά του βιβλίου για τον δάσκαλο, το οποίο γίνεται σημείο αναφοράς και όχι ορισμού και περιορισμού των διδακτικών επιλογών καταλαμβάνοντας με αυτόν τον τρόπο τη θέση που του αρμόζει (Δημάση, 2000: 255).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αλτουσέρ, Λ. (1983). *Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους*. Θέσεις: Θεμέλιο.
- Apple, Μ. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Άχλη, Ν. (1996). *Οι αξίες στα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού, Σχολείου (1954 – 1994)*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Βρεττός, Ι. Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό Πρόγραμμα, σχεδιασμός – αξιολόγηση – αναμόρφωση*. ΑΘΗΝΑ: Οδυσσεάς.
- Γεωργιογιάννη, Π. (2008). *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην Εκπαίδευση*, 7, Πάτρα.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2013). *Η Θεολογία της Ετερότητας και το θρησκευτικό Μάθημα στην Ελλάδα. Διαπολιτισμικές δυνατότητες και προοπτικές*, στον συλλ. τόμο Τα Θρησκευτικά στο σχολείο – ο διάλογος και η κριτική στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου, εκδ. Αρμός, Αθήνα 2013, σελ. 357 - 364
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός
- Γούλας, Κ., Δεληκωσταντής, Κ., Κομνηνού, Ι. (2006). *Βιβλίο Δασκάλου ΣΤ' Δημοτικού. Αναζητώντας την αλήθεια*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Collès L. (1994) *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, De Boeck-Duculot: Bruxelles
- Δημάση, Μ. (2000). *Δημιουργική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος στην Π.Ε. Στο : Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: ΚΩΔΙΚΑΣ. Διαθέσιμο στο: <http://utopia.duth.gr/~mdimasi/cv/cv20.pdf>

- Δημάση,Μ. (2004).*Παρευξείνιες Γλώσσες- Διδακτικά Εγχειρίδια : οι απόψεις φοιτητών-τριών του Τμήματος Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών* . Δ.Π.Θ.
- Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kohn, A. (1997). *How Not to Teach Values - A Critical Look at Character Education* στο Culture and Axiology, 2010, Volume 7, Issue 1
 Διαθέσιμο στο: <http://www.alfiekohn.org/teaching/hnttv.htm>
- Martian, I. (2010), *The role of Spiritual Values and Beliefs in the Historical Development of Peoples* στο International Journal of Philosophy of Culture and Axiology, Volume 7, Issue 1.
- Ματσαγγούρας, Η., (2003). *Η σχολική τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Γ' Έκδοση. Αθήνα
- Ματσαγγούρας, Η., (2007). *Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη. ΠΡΟΛΟΓΟΣ ADRIAN F. ASHMAN. ΠΕΜΠΤΗ ΕΚΔΟΣΗ. Αθήνα: GUTENBERG*
- Νικολάου, Σ., Βασιτίση, Α., Δανιηλίδου, Ν., Πασχαλιώρη, Β. (2006). *Βιβλίο Δασκάλου ΣΤ' Δημοτικού. Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Οδηγός για τον εκπαιδευτικό, (2007). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην υποχρεωτική Εκπαίδευση. «Νέο Σχολείο»*
- Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου, (2016)
- Ο.Ε.Π.Ε.Κ., (2008). *Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο*.
 Διαθέσιμο στο:
http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCYQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.oepek.gr%2Fpdfs%2Fmeletes%2Foepek_meleth_11.doc&ei=ZgyzVMHhKsGzaaOagpAC&usq=AFQjCNEwSgLKmB92R1S-nAV17z0aVwO4A&bvm=bv.83339334,d.d2s
- Περσελής, Ε. (2007). *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Πρέντος, Κ. (2014). *Οι μη χριστιανικές θρησκείες στο μάθημα των θρησκευτικών του δημοτικού σχολείου*. Θεολογική Σχολή, Διατριβή Ε.Κ.Π.Α <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/35687>
- Ράπτης, Α. Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και διδασκαλία στη εποχή της πληροφορίας. Ολική προσέγγιση*. ΤΟΜΟΣ Α'. Αθήνα
- Σακατζής, Δ. (2012). *“Πολυπολιτισμικές συγκρούσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική κοινότητα”* Στα πρακτικά του πανελληνίου συνέδριου με θέμα: *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: τάσεις και προοπτικές*. Β' Τόμος Ε.Κ.Π.Α. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα 2012.
- ΥΠ.Ε.Π.Δ.Θ. (1998) *«Πρόγραμμα για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης της μουσουλμανικής Μειονότητας»*. Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σ. 5-6.
- Treuheit, W. (1990). *Evaluation von fuenf Preistraeger-begegnungen*. Στο Treuheit, W/Janssen, B/Otten, H. *Bildung fuer Europa, Interkulturelles Lernen in Jugendbegegnungen*, Orladen: Leske und Budrich.
- Τσιάκαλος, Γ. (2006) *Απέναντι στα εργαστήρια του ρατσισμού*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Αντιρρήσεις. Στο Τουρτούρας, Χ. *Η διαπολιτισμική διάσταση ως δείκτης ποιότητας της ελληνικής εκπαίδευσης*. Στα πρακτικά του πανελληνίου συνέδριου με θέμα: *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: τάσεις και προοπτικές*. Β' Τόμος Ε.Κ.Π.Α. 2012. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- UNESCO, (2010). *Παγκόσμιο Έτος Σύγκλισης Πολιτισμών*. Διαθέσιμο στο:
<http://afroditu.uom.gr/chaireunesco/index.php/drastiriotesedrasunesco/edra/sigklisi-politismon.html>

Άγιος Κοσμάς ο Αιτωλός. Ένας διαπολιτισμικός δάσκαλος

Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος¹, Καθηγητής Οικιακής Οικονομίας, Διδάκτορας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, email:gkadig@yahoo.gr, **Καραβίδα Μαρία²**, Νηπιαγωγός, MSc στις Παιδαγωγικές Επιστήμες, email:katrappouli@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό της την ανάδειξη αρχών και ζητημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο έργο και στις διδαχές του αγίου Κοσμά του Αιτωλού. Μέσα από τη μελέτη του έργου και των διδαχών του αγίου Κοσμά του Αιτωλού προέκυψαν δύο χρήσιμα συμπεράσματα. Πρώτον ότι ο Άγιος Κοσμάς προσέγγισε με τη διδασκαλία του αρκετά ζητήματα και αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως: η προστασία των δικαιωμάτων του παιδιού, η θέση της γυναίκας, η αλληλεγγύη, η κοινωνική συνοχή, η ισότητα, η ενσυναίσθηση, η θρησκευτική ελευθερία και η διατήρηση και εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και δεύτερον ότι υφίσταται άρρηκτη συνεκτική σχέση ανάμεσα στη χριστιανική διδασκαλία και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως βάση τις τις πανανθρώπινες αξίες, τις οποίες πρεσβεύει ανελλιπώς στο πέρασμα των αιώνων η χριστιανική θρησκεία.

Λέξεις κλειδιά: Κοσμάς Αιτωλός, διδαχές, διαπολιτισμική εκπαίδευση

A. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει επισυμβεί πληθώρα σημαντικών αλλαγών στη δομή και στη λειτουργία του κοινωνικού συνόλου, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα να υφίσταται αδήριτη ανάγκη για αντίστοιχη προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στα νέα κοινωνικά δεδομένα, στις νέες κοινωνικές απαιτήσεις. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί την απάντηση σε ορισμένα από τα προβλήματα και τις δυσχέρειες, οι οποίες αναφέρονται στην εκπαίδευση από τις αλλαγές που έχουν υπάρξει στο κοινωνικό σύνολο, καθώς προσεγγίζει και εστιάζει σε σημαντικά ζητήματα όπως: των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ισότητας, του ρατσισμού, του δικαιώματος στην εκπαίδευση κ.ά. Χωρίς αμφιβολία στοιχεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπήρχαν διάσπαρτα ανά τους αιώνες στη διδασκαλία πολλών δασκάλων και φιλοσόφων. Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να αναδείξει ζητήματα και αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα οποία μετέδιδε με το έργο και τις διδαχές του ο Άγιος Κοσμάς ο Αιτωλός, ο οποίος υπήρξε ένας από τους σημαντικότερους διδασκάλους του έθνους και ταυτόχρονα ένα πρώιμο διαπολιτισμικό δάσκαλο.

B. Βιογραφικά στοιχεία

Ο Άγιος Κοσμάς γεννήθηκε το 1714 στο χωριό Μεγαδέντρο, το οποίο βρίσκεται στην ορεινή Τριχωνίδα της Αιτωλίας και γι' αυτό ονομάστηκε και Αιτωλός. Οι γονείς του είχαν καταγωγή από τα Γραμμενοχώρια της Ηπείρου. Εξαιτίας, όμως, των συνεχιζόμενων τουρκικών διώξεων αναγκάστηκαν αρχικά να μεταγκατασταθούν στο χωριό Σκουληκαριά της Άρτας και από το 1700 στην Αιτωλία, αρχικά στο χωριό Ταξιάρχης και στη συνέχεια στο Μεγαδέντρο έχοντας ως κύρια επαγγελματική ενασχόληση την υφαντική τέχνη.

Ο Άγιος Κοσμάς ήρθε πρώτη φορά σε επαφή με τα γράμματα σε ηλικία είκοσι ετών στο σχολείο που υπήρχε στη Σιγδίτσα της Παρνασσίδος. Εν συνεχεία κατάφερε να συνεχίσει να σπουδάζει στο σχολείο του χωριού Βραγγιανά των Αγράφων. Έχοντας απεριόριστη αγάπη για τα παιδιά και ταυτόχρονη ακόρεστη επιθυμία για τη μετάδοση της γνώσης ανέλαβε τη θέση του δασκάλου στο χωριό Λομποτινά της Ναυπάκτου.

Η ακόρεστη επιθυμία του για περισσότερες γνώσεις σε συνδυασμό με την ανάγκη του για μεγαλύτερη επαφή με το Θεό τον οδήγησε στο Άγιο Όρος, προκειμένου να φοιτήσει στην Αθωνιάδα Σχολή, η οποία μόλις είχε ιδρυθεί. Στην Αθωνιάδα Σχολή αποκτά γνώσεις θεολογικές, φιλοσοφικές και φιλολογικές από σημαντικούς δασκάλους της εποχής όπως ο Βούλγαρις, ο Παλαμάς και ο Τζαρτζούλης.

Ο Άγιος Κοσμάς ο Αιτωλός θανατώθηκε με απαγχονισμό στις 24 Αυγούστου του 1779 στο Καλλικόντασι της Βορείου Ηπείρου από τον Κουρτ Πασά. Η ανακήρυξη του σε Άγιο πραγματοποιήθηκε το 1815 από τον Αλή Πασά των Ιωαννίνων με βεζυρική διαταγή. Το έργο του υπήρξε πολύπλευρο και πολυδιάστατο και δύναται να διαχωριστεί σε θρησκευτικό, εθνικό και κοινωνικό. Παρόλο που η θρησκευτική ήταν η επικρατούσα διάσταση του έργου του, δεν είναι σωστό να υποβαθμιστεί η εθνική και κοινωνική.

Γ. Εννοιολογικό περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για να γίνει κατανοητό το εννοιολογικό περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η μελέτη των ορισμών και των αρχών που τη διέπουν. Πιο αναλυτικά ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση υπάρχει πληθώρα ορισμών, παρόλα αυτά δεν υφίσταται ένας κοινά αποδεκτός ορισμός. Μια επιτυχή και ταυτόχρονα ευσύνοπτη προσέγγιση της έννοιας ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που

εμφανίζονται σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία (Essinger, 1990). Από την πλευρά τους οι Batelaan & Van Hoof (1996) ορίζουν ως διαπολιτισμική την εκπαίδευση, η οποία αποσκοπεί στην προετοιμασία ανεξάρτητων ανθρώπων για τη συμμετοχή τους σε μια δημοκρατική, πολυπολιτισμική κοινωνία που έχει ως χαρακτηριστικά της την πολιτιστική, εθνική, γλωσσική και θρησκευτική διαφορά και ανισότητα.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση διέπεται από συγκεκριμένες αρχές, οι οποίες διαφέρουν ανάλογα με τον τρόπο προσέγγισης του κάθε ερευνητή. Ενδεικτικά οι κυριότερες αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι (Essinger, 1988): η εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, το διαπολιτισμικό σεβασμό και εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης.

Ως παραδοχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες θα μπορούσαν να λογιστούν και ως αρχές της, θεωρούνται (Νικολάου, 2005): η αναγνώριση της ετερότητας, η κοινωνική συνοχή, η ισότητα και η δικαιοσύνη.

Συνοψίζοντας καθίσταται σαφές από τα παραπάνω ότι τόσο οι ορισμοί, όσο και οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προσεγγίζουν ζητήματα που συμβάλλουν διαχρονικά στην ισορροπία και στην ομαλή λειτουργία του κοινωνικού συνόλου, και κάθε ανθρώπου σε ατομικό επίπεδο.

Δ. Διαπολιτισμικά στοιχεία στο έργο και στη διδασκαλία του αγίου Κοσμά του Αιτωλού

Στοιχεία για το έργο και τη διδασκαλία του αγίου Κοσμά λαμβάνουμε κυρίως μέσα από τις τέσσερις περιόδους του, τις οκτώ διδαχές του και τις έντεκα επιστολές του (Βασιλόπουλος, 1998, Καλλιακμάνης, 2003, Τριανταφύλλου, 2003, Καντιώτης, 2005). Στο σύνολο του έργου και των διδαχών του είναι εφικτό να διακρίνει κανείς στοιχεία, τα οποία παραπέμπουν άμεσα σε αρχές και ζητήματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πιο αναλυτικά το έργο του Αγίου Κοσμά του Αιτωλού χαρακτηρίζεται από την ανάδειξη ζητημάτων όπως: η αξία του ανθρώπινου προσώπου, η κοινωνική δικαιοσύνη, το άνοιγμα σχολείων, η αρμονία και η ισότητα στις σχέσεις μεταξύ των συζύγων, η φιλαδελφία και η δίκαιη φορολόγηση, καθώς και η ανάγκη για εκπαίδευση, προστασία του παιδιού και εξύψωση της θέσης της γυναίκας. Αυτά τα ζητήματα προσεγγίζουν, άμεσα ή έμμεσα, την προβληματική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Παράλληλα, το έργο του αγίου Κοσμά χαρακτηρίζεται από την αφύπνιση των συνειδήσεων των υπόδουλων Ελλήνων, την αποτίναξη του ζυγού της αμάθειας, τη διατήρηση και διάσωση του ορθόδοξου χριστιανικού δόγματος, την ισοτιμία των μελών της οικογένειας, την προστασία των οικονομικά αδυνάτων και των παιδιών χωρίς οικογένεια, καθώς και από το δικαίωμα στη μόρφωση. Όμοια και σε αυτά τα θέματα μπορεί να διακρίνει κανείς στοιχεία που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ο άγιος Κοσμάς κατόρθωσε να αποτρέψει τον εξισλαμισμό των Ελλήνων και επανέφερε στο χριστιανισμό τους εξισλαμισθέντες Έλληνες. Συνεισέφερε σημαντικά, ώστε να κτιστούν νέοι ναοί, προκειμένου να ασκούν τα θρησκευτικά τους καθήκοντα οι ορθόδοξοι χριστιανοί. Επιπροσθέτως, κατάφερε να κτιστούν 210 σχολεία και να αρχίσουν να λειτουργούν 1100 άλλα κατώτερα σχολεία, στα οποία διδάσκονταν η ανάγνωση και η γραφή για να μαθαίνουν τα παιδιά των Ελλήνων τη μητρική - ελληνική γλώσσα. Η συνεισφορά του στη διατήρηση της θρησκείας, στην εκπαίδευση και στη διατήρηση της γλώσσας των υπόδουλων Ελλήνων συνιστά αναντίρρητα πράξη, η οποία εμφορείται από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η ευαισθησία του στο ζήτημα της διατήρησης της ελληνικής γλώσσας φαίνεται και από το γεγονός ότι προέτρεπε του Έλληνες να μη μιλούν αρβανίτικα στο σπίτι τους και ως ανταμοιβή τους έλεγε ότι *“αναλαμβάνω εγώ όλες τις αμαρτίες σας”*.

Από τη μελέτη του περιεχομένου των περισσότερων επιστολών του αγίου Κοσμά διαπιστώνεται ότι αυτές αναφέρονται στη διοίκηση, διατήρηση και χρηματοδότηση των σχολείων, τα οποία είχε ιδρύσει ο ίδιος σε διάφορα μέρη. Ο σκοπός των επιστολών ήταν απολύτως σαφής και ήταν η «επιβίωση» των σχολείων, ώστε οι έλληνες μαθητές τους να μορφωθούν και να διατηρήσουν τη γλώσσα τους. Η μόρφωση των υπόδουλων ελλήνων μαθητών και η διατήρηση της γλώσσας τους αποτελούν αναντίρρητα ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με κριτήριο την αντίστοιχη χωροχρονική πραγματικότητα.

Έχουν διασωθεί οκτώ διδαχές του αγίου Κοσμά του Αιτωλού στις οποίες δύνανται να εντοπιστούν θέματα που άπτονται άμεσα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, στη διδαχή Α ο άγιος Κοσμάς κάνει λόγο για την ανάγκη ο δάσκαλος να εξετάζει τί μαθητές έχει, προκειμένου να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις και στις δυνατότητές τους. Ουσιαστικά, υποστηρίζει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες υποστηρίζουν την εξασφάλιση για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές του δικαίωματος για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, καθώς και την αναγνώριση της ετερότητάς τους μέσω της ετερότητας του μαθησιακού επιπέδου τους.

Ταυτόχρονα, υποστηρίζει ότι κάθε χριστιανός είτε άνδρας, είτε γυναίκα, δεν πρέπει να φροντίζει μόνο πώς θα σωθεί ο ίδιος, αλλά να φροντίζει και για τους αδελφούς του μην κολασθούν. Κατά αυτό τον τρόπο αναδεικνύει αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως: η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, η ισότητα και η κοινωνική συνοχή. Στην πρώτη διδαχή, επίσης, διδάσκει την προσφορά ένδυσσης στα φτωχά παιδιά, καθώς και την ανάγκη για προσφορά τροφής στους οικονομικά αδύναμους. Ουσιαστικά, ενσπείρει εμμέσως τις έννοιες - αρχές της αλληλεγγύης, της ενσυναίσθησης, της κοινωνικής συνοχής που είναι κυρίαρχες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Επίσης, η διδαχή Α περιέχει την προτροπή του αγίου Κοσμά να μη μεταχειρίζονται οι άνδρες τη γυναίκα τους ως σκλάβο, περνώντας άμεσα το μήνυμα της αναγνώρισης της ετερότητας, της ισότητας και της δικαιοσύνης. Παράλληλα, προτρέπει όσους τον παρακολουθούν να βοηθήσουν, προκειμένου να ανοίξουν σχολεία, ώστε οι Έλληνες να μην περπατούν στο σκοτάδι και να γνωρίζουν όλοι τι ακριβώς πρέπει να κάνουν. Η πρώτη διδαχή ολοκληρώνεται με ένα ακόμη σημαντικό μήνυμα *«Εμείς οι Χριστιανοί δεν έχουμε εδώ πατρίδα, αλλά αληθινή πατρίδα μας είναι η ουράνια βασιλεία»*, το οποίο είναι ένα απόλυτα χριστιανικό μήνυμα, το οποίο εκπαίδευει ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης και συμβάλλει στην αναγνώριση της ετερότητας και στην αλληλεγγύη, οι οποίες αποτελούν αντίστοιχες αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η ανάγκη για τη δημιουργία σχολείων, στα οποία θα φοιτούν τα παιδιά των Ελλήνων γίνεται εμφανής στη διδαχή Γ. Συγκεκριμένα, ο άγιος Κοσμάς ο Αιτωλός έλεγε προς το κοινό που δίδασκε: *“Δε βλέπετε ότι αγρίεψε το γένος μας από την αμάθεια και γίναμε σαν τα θηρία. Γι’ αυτό σας συμβουλεύω να κάνετε σχολείο για να καταλαβαίνετε το Ευαγγέλιο και τα λοιπά βιβλία της εκκλησίας”*. Αναφέροντας τα οφέλη της εκπαίδευσης ουσιαστικά υποστηρίζει το δικαίωμα στην εκπαίδευση και στις ίσες ευκαιρίες για εκπαίδευση.

Επιπροσθέτως, πραγματοποιεί προτροπή τους άνδρες να αντιμετωπίζουν ως ίσες τις γυναίκες τους και να αναγνωρίζουν την ετερότητά τους λέγοντας *“Οι άνδρες να αγαπάτε τις γυναίκες σας και αν είναι κακή να την υπομένετε και να τη συμβουλεύετε γιατί θα έχετε μισθό από το θεό”*. Αντίστοιχη προτροπή πραγματοποιεί και προς τις γυναίκες λέγοντας *“Οι γυναίκες να υποτάσσετε στους άνδρες σας, διότι με την υπομονή και την υπακοή έχετε καλό μισθό για τη ψυχή σας”*. Με αυτό τον τρόπο επιδιώκει τη συμφιλίωση των συζύγων, ώστε να υπάρχει ηρεμία μέσα στην οικογένεια, ενώ συγχρόνως, διαχέει το μήνυμα της ισότητας ανάμεσα στο ζευγάρι.

Η διδαχή Δ προσεγγίζει ένα ιδιαίτερα ευαίσθητο θέμα για τον άγιο Κοσμά τον Αιτωλό, τη σχέση των ορθόδοξων Ελλήνων και των Εβραίων. Αναλυτικότερα, ο άγιος Κοσμάς σε αυτή υποστηρίζει *“Ο Εβραίος μου λέει ότι ο Χριστός μου είναι μπάσταρδος, η Παναγία μου πόρνη και το άγιο ευαγγέλιο ότι το έγραψε ο διάβολος. Τώρα έχω μάτι να βλέπω τον Εβραίο; Αυτά σας τα λέω όχι για να φονεύετε και να κατατρέχετε τους Εβραίους, αλλά για κλαίτε γι’ αυτούς, επειδή πήγαν με το διάβολο και άφησαν το Θεό”*. Αυτά τα λόγια του αγίου Κοσμά είναι αναγκαίο να προσεγγιστούν και να ερμηνευθούν με ορθό τρόπο, καθώς συνιστούν για ορισμένους αφορμή για τη διατύπωση εθνικιστικών και ρατσιστικών απόψεων. Σε καμία περίπτωση το έργο του αγίου Κοσμά και οι διδαχές του δεν προσφέρονται ούτε για τη θεμελίωση σύγχρονων εθνικιστικών και εθνοφυλετικών απόψεων, αλλά ούτε για την ενίσχυση φαινομένων θρησκευτικού φανατισμού και μισαλλοδοξίας, καθώς ο άγιος λειτουργούσε πάντοτε με γνώμονα τη σωστή αποστολική και πατερική παράδοση, καθώς σε αντίθετη περίπτωση πώς θα ήταν δυνατό να τοποθετηθεί μεταξύ των αγίων.

Η απουσία εθνικιστικού περιεχομένου στη διδασκαλία του αγίου Κοσμά τεκμηριώνεται και από το γεγονός ότι δεν καταφέρονταν εναντίον των Τούρκων και του μωαμεθανισμού, παρόλο που υπήρχε πληθώρα ευκαιριών και δυνατοτήτων προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς συχνά υπήρχαν διώξεις και φαινόμενα βίας τόσο εναντίον του, όσο και εναντίον των υπόλοιπων Ελλήνων. Η εναντίωση του αγίου Κοσμά στους Εβραίους έχει αποκλειστικά θρησκευτική βάση και αυτό γίνεται άμεσα αντιληπτό από την προτροπή του προς τους Έλληνες να μη φονεύουν τους Εβραίους, αλλά να κλαίνε γι’ αυτούς. Αυτή η προτροπή περιέχει αναμφίβολα ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη και έλλειψη εθνικιστικού τρόπου σκέψης.

Η διδαχή Ε παρουσιάζει αρκετά κοινά σημεία με τη διδαχή Γ. Συγκεκριμένα, ο άγιος Κοσμάς προτρέπει τους χριστιανούς να μαθαίνουν όσα περισσότερα γράμματα μπορούν και τους ζητά να φροντίζουν τις σπουδές των παιδιών τους, ώστε αυτά να καταστούν ικανά να γράφουν και να διαβάζουν την ελληνική γλώσσα, η οποία είναι η γλώσσα της εκκλησίας – θρησκείας τους. Τονίζει, επίσης, ιδιαίτερα ότι είναι καλύτερο να υπάρχει σε έναν τόπο σχολείο παρά να υπάρχουν βρύσες και ποτάμια. Αν αναλογιστεί κανείς τη χρησιμότητα της ύπαρξης ποταμιών και βρυσών εκείνη τη χρονική περίοδο μπορεί να κατανοήσει την αξία που απέδιδε στην εκπαίδευση ο άγιος Κοσμάς. Με αυτό τον τρόπο επαναλαμβάνει την ανάγκη για πρόσβαση στην εκπαίδευση και για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, οι οποίες αποτελούν αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στην ίδια διδαχή διατυπώνει εκ νέου την άποψη ότι πολλές γυναίκες είναι καλύτερες από τους άνδρες και ότι οι άνδρες δεν πρέπει να έχουν ως καύχημα το φύλο τους, εφόσον είναι χειρότεροι στη χριστιανική συμπεριφορά τους από ότι η γυναίκα και συνεπώς, θα βρεθούν στην κόλαση. Με τη διαρκή υποστήριξη και προστασία που προσφέρει με τις διδαχές του στις γυναίκες «προσελκύει» τον χαρακτηρισμό ως πρώτου φεμινιστή. Συγχρόνως, παρακινεί όσους τον παρακολουθούσαν να μιμηθούν τον Ιωακείμ και την Άννα βοηθώντας τους πτωχούς, τους τυφλούς και τους χωλούς και γενικότερα τους ανθρώπους, οι οποίοι βρίσκονται σε δύσκολη θέση. Συνεπώς, διδάσκει εμπράκτως αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως: η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, η κοινωνική συνοχή, η συμπάρασταση και η βοήθεια σε όσους καταπιέζονται και απορρίπτονται από το κοινωνικό σύνολο.

Στη διδαχή ΣΤ ο άγιος Κοσμάς ο Αιτωλός μας προτρέπει να αγαπάμε τους αδελφούς μας και να τους βοηθήσουμε είτε με τρόφιμα, είτε με ενδύματα. Αυτή η προτροπή περιέχει σημαντικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως: η αλληλεγγύη, η ενσυναίσθηση, η εξασφάλιση για όλους ανεξαιρέτως τους ανθρώπους του δικαίωματος για ίσες ευκαιρίες στην καθημερινή ζωή, η συμπάρασταση και η βοήθεια σε όσους καταπιέζονται και απορρίπτονται από το κοινωνικό σύνολο.

Όπως στην Α, στη Γ και στην Ε διδαχή έτσι και στη ΣΤ γίνεται λόγος για την ανάγκη δημιουργίας και λειτουργίας σχολείων. Ειδικότερα, ο άγιος Κοσμάς υποστηρίζει ότι για να στερεωθεί η αγάπη είναι αναγκαίο να δημιουργηθούν σχολεία, καθώς το σχολείο φωτίζει τους ανθρώπους και παρέχει εκπαίδευση σχετική με τη θρησκεία. Η διδαχή ΣΤ ολοκληρώνεται με την προτροπή *“να αγαπάτε τους εχθρούς σας και να τους συγχωράτε με όλη σας την καρδιά”*. Αυτή η προτροπή αναδεικνύει εμμέσως αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως: η ενσυναίσθηση, η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, η αλληλεγγύη και η κοινωνική συνοχή.

Από τη διδαχή Ζ αναδεικνύονται σημαντικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως: η ενσυναίσθηση, η ισότητα, η αλληλεγγύη και η κοινωνική συνοχή. Κύριους άξονές της αποτελούν η θέση της γυναίκας και τα φτωχά παιδιά. Συγκεκριμένα, ο άγιος Κοσμάς προτρέπει τους άνδρες να προσέχουν τη γυναίκα τους και να μη τη μεταχειρίζονται με άσχημο τρόπο, όταν δε δύναται να τεκνοποιήσει, καθώς αυτό δεν αποτελεί φταίξιμό της, αλλά το θέλημα του Θεού. Παράλληλα, τους ωθεί να αγαπούν τα φτωχά τα παιδιά καλύτερα από τα δικά τους και να τους προσφέρουν τροφή και ένδυση, αλλά και να πραγματοποιούν ελεημοσύνη προς όσους έχουν οικονομική ανάγκη. Στην ίδια διδαχή θίγει για μια ακόμη φορά το γλωσσικό ζήτημα ωθώντας τους Έλληνες να μη μιλούν αρβανίτικα στο σπίτι τους, ώστε να διατηρήσουν τη μητρική τους γλώσσα.

Αντίστοιχα και στη διδαχή Η υπάρχει η παραίνεση για προσφορά τροφής και ενδυμάτων προς τους φτωχούς, για ελεημοσύνη, καθώς και για τη μη απόκτηση της περιουσίας των φτωχών. Αυτή η παραίνεση καταλήγει στην προτροπή να

μαθαίνουν γράμματα, προκειμένου να κατανοούν ποιο είναι το καλό και ποιο είναι το κακό, τί χαρίσματα έχει η αγάπη και τί το μίσος και η εχθρότητα. Επίσης, συμβούλευε να παρηγορούμε τους ξένους, να τους δίνουμε ψωμί να τρώνε και αναφέρει ως παράδειγμα τον Αβραάμ και τους ξένους που φιλοξενούσε, καθώς και τα ψωμιά, τα οποία τους πρόσφερε. Αυτή η σύσταση του αναδεικνύει περίτρανα στη διδασκαλία του, την ενσυναίσθηση, την ύπαρξη αλληλεγγύης, την κοινωνική συνοχή και την απουσία εθνικιστικού τρόπου σκέψης, εθνικού και κοινωνικού ρατσισμού, δηλαδή ορισμένων αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Καταληκτικά δύναται να υποστηριχθεί ότι υφίσταται πληθώρα αρχών και ζητημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο έργο και στις διδαχές του αγίου Κοσμά του Αιτωλού. Ειδικότερα, μέσα από το έργο και τις διδαχές του αγίου Κοσμά του Αιτωλού προβάλλονται οι έννοιες της ισότητας, του σεβασμού στην ετερότητα, της ενσυναίσθησης, των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, της κοινωνικής συνοχής, αλλά και της έλλειψης εθνικιστικού τρόπου σκέψης, οι οποίες θεωρούνται θεμελιώδεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

E. Συμπεράσματα

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ζητούμενο στον εκπαιδευτικό χώρο τις τελευταίες δεκαετίες. Από τη μελέτη του έργου και των διδαχών του αγίου Κοσμά του Αιτωλού προκύπτουν δύο ιδιαίτερα χρήσιμα συμπεράσματα. Πρώτον, με το έργο και τις διδαχές του ο άγιος Κοσμάς πρόβαλλε αρχές και ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως: η προστασία των δικαιωμάτων του παιδιού, η θέση της γυναίκας, η αλληλεγγύη, η κοινωνική συνοχή, η ισότητα, η ενσυναίσθηση, η θρησκευτική ελευθερία και η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας. Ως δεύτερο συμπέρασμα προκύπτει ότι το περιεχόμενο της χριστιανικής διδασκαλίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επομένως, υφίσταται άρρηκτη συνεκτική σχέση ανάμεσα στη χριστιανική θρησκεία και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Συνεπώς είναι ωφέλιμο οι αναφορές στον άγιο Κοσμά τον Αιτωλό στο μάθημα των θρησκευτικών να αναδεικνύουν τα διαπολιτισμικά στοιχεία του έργου και των διδαχών του, τα οποία αντιπροσωπεύουν τις πανανθρώπινες αξίες, τις οποίες πρεσβεύει η χριστιανική θρησκεία.

ΣΤ. Βιβλιογραφικές αναφορές

- Batelaan, P. & Van Hoof, C. (1996). Cooperative learning in intercultural education. *European Journal of Intercultural Studies*, 7 (1), 5-16.
- Essinger, H. (1988), *Interkultureller Erziehung als antirassistische Erziehung*. In: G. Pommerin (1988), *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde*. Frankfurt.
- Essinger, H. (1990), *Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften*. *Die Bruecke*, 52, 22-31.
- Βασιλόπουλος, Χ. (1998), *Ο Άγιος Κοσμάς ο Αιτωλός*. Αθήνα: Εκδόσεις «Ορθόδοξου Τύπου».
- Καλλιακμάνης, Β. (2003), *Υπάρχει αντισημιτισμός και εθνοφυλετισμός στις Διδαχές του αγίου Κοσμά του Αιτωλού*. Στον τιμητικό τόμο προς τιμή του καθηγητή Κ. Φράγκου. Θεσσαλονίκη.
- Καντιώτης, Α. (2005), *Συναξάρι -Διδαχές – Προφητείες*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταυρός.
- Νικολάου, Γ. (2005), *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τριανταφύλλου, Κ. (2003), *Ο Άγιος Κοσμάς ο Αιτωλός. Η βακτηρία των σκλάβων, το καύχημα των Αιτωλών*. Θέρμο Τριγωνίδα: Εκδόσεις Ορθόδοξου Φιλανθρωπικού Συλλόγου «Μικρά Ζύμη».

Ο διαθρησκευτικός διάλογος της ζωής μέσα από το παράδειγμα της Μεσαιωνικής Πόλης της Ρόδου. Θεολογική θεμελίωση και διδασκαλία με τη χρήση ιστολογίου

Νικόλαος Γ. Τσιρέβελος,

Δρ. Θεολογίας ΑΠΘ, Θεολόγος καθηγητής στο «Βενετόκλειο» 1^ο Λύκειο Ρόδου,

ntsirevelos@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιδιώκει να αναδείξει τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές/τριες του Λυκείου μπορούν να γνωρίσουν τις βασικές όψεις του διαθρησκευτικού διαλόγου και να κατανοήσουν τη σπουδαιότητά του με βάση τις προϋποθέσεις της χριστιανικής θεολογίας. Το θέμα προσεγγίζεται πρωταρχικά με τη διερεύνηση των πολιτιστικών μνημείων των διάφορων θρησκευτικών κοινοτήτων σε έναν τόπο. Στη συνέχεια η έρευνα επεκτείνεται στην αναζήτηση ιστορικών στοιχείων σχετικών με αυτή την πολυθρησκευτική συνύπαρξη. Κατά αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές/τριες παρακινούνται με αφορμή τα πολιτιστικά μνημεία να αναζητήσουν πληροφορίες που αναφέρονται στην ιστορία, τις αρχές, και τον πολιτισμό που παρήγαγαν οι θρησκευτικές κοινότητες καθώς και να μελετήσουν και να αξιολογήσουν γεγονότα που φανερώνουν τις δυσχέρειες ή τα επιτεύγματα της πολυθρησκευτικής συμβίωσης ή αλλιώς του διαθρησκευτικού διαλόγου της ζωής. Η διδακτική αυτή προσέγγιση εφαρμόστηκε στα πλαίσια ενός προγράμματος που ανέλαβαν μαθητές/τριες Λυκείου και ερευνήσαν κυρίως με τη χρήση ΠΠΕ τα θρησκευτικά μνημεία της Μεσαιωνικής Πόλης της Ρόδου.

Λέξεις κλειδιά: Διαθρησκευτικός διάλογος, Θρησκευτικά, Μεσαιωνική Πόλη της Ρόδου

A. Εισαγωγή

Οι θρησκείες αποτελούν ζωντανούς οργανισμούς που σε κάθε εποχή παράγουν έργα και μνημεία προάγοντας τον πολιτισμό και ομορφαίνοντας τον ανθρώπινο βίο. Ιδιαίτερα σε τόπους όπου κυριάρχησε ή είναι ευδιάκριτη η πολυθρησκευτική συνύπαρξη, η μελέτη αυτών των θρησκευτικών έργων οπωσδήποτε αναδεικνύει γεγονότα από τη ζωή της κάθε κοινότητας. Πολλές φορές όμως διασώζει πληροφορίες για τη συνύπαρξη με ανθρώπους διαφορετικών θρησκευτικών πεποιθήσεων στο πέρασμα του χρόνου. Η σύγχρονη θέα αυτών των μνημείων φανερώνει έναν σπουδαίο και μοναδικό πολιτισμό που δημιουργήθηκε μεταξύ ωδίνων και οδυνών, όπως στο νησί της Ρόδου.

Ωστόσο, δεν είναι λίγες οι φορές που αυτά τα θρησκευτικά και πολιτιστικά κατορθώματα αμαυρώνονται και λησμονούνται εξαιτίας της μισαλλοδοξίας και του φανατισμού, που χρησιμοποιούν ως ένδυμα τη θρησκεία για να εξυπηρετήσουν ψυχοπαθολογικές και νοσηρές συλλογικές ή ατομικές ιδιότητες. Συνέπεια τέτοιων καταστάσεων είναι επικρατούν στον κοινωνικό χώρο γενικευμένες και απλουστευμένες στερεότυπες αντιλήψεις και προκαταλήψεις που καθιστούν τον θρησκευτικό κόσμο υπεύθυνο για πολλά δεινά, λησμονώντας ή παραβλέποντας το ρωμαλέο πολιτισμό και τα έργα υψηλής αισθητικής κάθε θρησκείας.

Το σύγχρονο μάθημα των θρησκευτικών οφείλει να δημιουργεί τις προϋποθέσεις στους/στις μαθητές/τριες, ώστε να ανακαλύψουν ότι ο θρησκευτικός φανατισμός αποτελεί παραμόρφωση και εναντίωση στην ίδια τη θρησκευτική πίστη. Έναν τέτοιο στόχο εξυπηρετεί η διαθρησκευτική αγωγή, η οποία συμβάλει ενεργά στη γνωριμία των μαθητών/τριων με τους σκοπούς του διαθρησκευτικού διαλόγου (Καραμούζης, 2007).

Ένας τρόπος ανάδειξης αυτών των προϋποθέσεων είναι διερεύνηση του πολιτισμού και των μνημείων που παρήγαγε κάθε θρησκεία σε έναν ορισμένο χρόνο και τόπο. Ας μη λησμονούμε άλλωστε ότι η αρχιτεκτονική και ο εσωτερικός συμβολισμός σε έναν θρησκευτικό χώρο εκφράζουν τη θεολογία της εκάστοτε θρησκευτικής παράδοσης (Ματσούκας, 1997). Συνεπώς, η γνωριμία των μαθητών/τριών με αυτά τα μνημεία -πέρα από την παιδαγωγική και καλλιτεχνική σημασία- αποτελεί κίνητρο για θεολογικές αναζητήσεις και ειδικά για τον τρόπο που η κάθε θρησκευτική κοινότητα κατανοεί τον κόσμο αλλά και τη στάση της απέναντι στους ετερόθρησκους.

Με βάση αυτές τις σκέψεις εκπονήθηκε το φετινό εκπαιδευτικό και πολιτιστικό πρόγραμμα με θέμα τη διερεύνηση του διαθρησκευτικού διαλόγου των κοινοτήτων στη Ρόδο μέσα από τους θρησκευτικούς χώρους της Μεσαιωνικής Πόλης, η οποία έχει αναδειχθεί από την UNESCO ως ένα μνημείο Παγκόσμιας Πολιτιστικής Κληρονομιάς. Στόχος όλης της ερευνητικής δραστηριότητας ήταν η ανάδειξη της ομορφιάς και των δυσχερειών του διαθρησκευτικού διαλόγου της ζωής, που αναφέρεται στις καθημερινές δυσκολίες, τον μόχθο και τις χαρές της συνύπαρξης απλών ανθρώπων διαφορετικών θρησκευτικών πεποιθήσεων.

B1. Γενικές Ενότητες

Το θεολογικό υπόβαθρο του διαθρησκευτικού διαλόγου

Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας ακολουθεί τις θεολογικές προϋποθέσεις του διαθρησκευτικού διαλόγου σύμφωνα με την ορθόδοξη θεολογική παράδοση. Η συγκεκριμένη αναφορά συνδέεται με τη στοχοθεσία της διδακτικής πορείας, ενώ η ανάλυση όλων των διαστάσεων του θέματος είναι εκτός των ορίων της παρούσας εργασίας.

Στην επιστήμη της θεολογίας ο διαθρησκευτικός διάλογος διακρίνεται μεθοδολογικά σε δύο μορφές. Η πρώτη αναφέρεται στις επίσημες συναντήσεις μεταξύ των εκπροσώπων διάφορων θρησκειών. Η δεύτερη επεκτείνεται στο διάλογο των κοινοτήτων ή της ζωής, δηλαδή στην καλλιέργεια του διαλόγου ως τρόπου ζωής στη συνείδηση των θρησκευόμενων ανθρώπων (Τσιρέβελος, 2015).

Οι επίσημες διαθρησκειακές επαφές, διασκέψεις και συναντήσεις αποβλέπουν πρώτιστα στη συνεργασία «σε θέματα κοινής αποδοχής και ενδιαφέροντος, όπως η κοινωνική δικαιοσύνη και η ειρηνική διευθέτηση σε τοπικό και οικουμενικό επίπεδο» (Γιαννουλάτος, 2000), η οικονομική ανάπτυξη, η βιοηθική, η προστασία του περιβάλλοντος και οπωσδήποτε η αντιμετώπιση του θρησκευτικού φανατισμού και φονταμενταλισμού. Οι Χριστιανικές Εκκλησίες αλλά και τα μεγάλα ζωντανά θρησκευόμενα του πλανήτη περιέχουν στις πλούσιες παραδόσεις τους πάμπολλα στοιχεία που προάγουν την πανανθρώπινη προσέγγιση και αναδεικνύουν «το οικουμενικό τους πνεύμα» (Ματσούκας, 2005). Το ζητούμενο είναι να αναδειχθούν αυτά τα στοιχεία, ώστε να προληφθούν τα νοσηρά θρησκευτικά φαινόμενα και να καλλιεργηθεί το πνεύμα της συμφιλίωσης που θα οδηγήσει στην παγκόσμια ειρήνη (Γιαννουλάτος, 2015 και Γιαννουλάτος, 2000).

Για την Ορθόδοξη Εκκλησία η συμμετοχή στο διαθρησκειακό διάλογο αποτελεί συνέπεια της μαρτυρίας της και της αποστολής της στον κόσμο (Βασιλειάδης, 2014), διότι αποσκοπεί στην καλλιέργεια των προϋποθέσεων για την ανάπτυξη της αμοιβαίας εμπιστοσύνης, της συνεργασίας και την καλλιέργεια της θρησκευτικής συμφιλίωσης. Όπως διακήρυξε με σαφήνεια η Αγία και Μεγάλη Σύνοδος της Εγκύκλιο προς τις Εκκλησίες το «τό έλιον της πίστεως που πρέπει να χρησιμοποιείται διά νά άπαλύνη καί νά θεραπεύη τás παλαιάς πηγάς τών άλλων καί όχι νά άναρριπίζη νέας έστίας μίσους» (Εγκύκλιος, 2016).

Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος απαιτείται οι μετέχοντες στο διαθρησκειακό διάλογο να ακολουθήσουν ορισμένες προϋποθέσεις. Κάθε μορφή διαλόγου οφείλει να χαρακτηρίζεται από σεβασμό, καλή θέληση, νηφαλιότητα, και να διεξάγεται με «ταπεινότητα, αγάπη και ειρηνικό πνεύμα», φανερώνοντας στην πράξη τη διακονία (Ματσούκας, 2005) και την αλληλοβοήθεια. Ένας τέτοιος διάλογος χρειάζεται να απέχει από στείρες διαφωνίες και να αναδεικνύει τις πανανθρώπινες αξίες που αποβλέπουν «εις τήν ειρηνικήν συνύπαρξιν καί κοινωνικήν συμβίωσιν τών λαών, χωρίς τούτο να συνεπάγεται οιονδήποτε θρησκευτικόν συγκρητισμόν» (Εγκύκλιος, 2016). Στο σημείο αυτό απαιτείται να επιστημάνω ότι η Ορθόδοξη Εκκλησία δεν προδίδει την ιδιαίτερη ταυτότητά της και δεν υποχωρεί από την πίστη της κατά τη διάρκεια των διαθρησκειακών διασκέψεων· αλλά ούτε βέβαια καλλιεργεί την καχυποψία και την επιθετικότητα στις σχέσεις με τους ανθρώπους των άλλων θρησκειών. Ο λόγος της ακολουθεί το παράδειγμα του Κυρίου και μαρτυρεί την ειρήνη του Ευαγγελίου στην οικουμένη.

Παράλληλα με αυτό τον διάλογο που διεξάγεται σε θεωρητικό πλαίσιο, χρειάζεται να αναδειχθούν αυτές οι προϋποθέσεις στις πολυθρησκευτικές κοινωνίες μέσα από την ανάδειξη του «διαλόγου της κοινότητας». Αυτή η ιδιαίτερη μορφή διαλόγου, όπως παρατηρεί ο νυν Αρχιεπίσκοπος Αλβανίας Αναστάσιος, «δεν απαιτεί αποδοχή ή συμφωνία σε θέματα θρησκευτικών πεποιθήσεων, αλλά επικεντρώνεται στην αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων» (Γιαννουλάτος, 2015). Συγχρόνως, αποβλέπει στη θεραπεία της θρησκευτικής ή ομολογιακής καχυποψίας και στον τερματισμό των αντιλήψεων-στερεότυπων που παραμορφώνουν την εικόνα των ετερόδοξων, ετερόθρησκων, ετεροεθνών και όσων έχουν διαφορετική ιδεολογία και τρόπο ζωής.

Η καλλιέργεια του διαλόγου ως τρόπου ζωής στη συνείδηση των χριστιανών έχει πολύ περισσότερη σημασία και αξία από τον «τεχνικό» διάλογο των ειδικών στα συνέδρια. Σύμφωνα με τον καθηγητή Νίκο Ματσούκα «ένας διάλογος ηγετών ή ειδικών δεν μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά σε πνευματικό πλουτισμό του λαϊκού σώματος, χωρίς πολιτιστική επανάσταση και ανάπτυξη. [...] Η ελπίδα πρέπει να είναι εξοπλισμένη με μορφές ζωής ενός δημιουργικού πολιτισμού, ο οποίος εκφράζεται σε έργα και συμπεριφορά» (Ματσούκας, 2005). Ας μη λησμονούμε, ότι αυτός ο ιδιαίτερος διαθρησκειακός διάλογος, που πηγάζει από τις ανάγκες της πολυθρησκευτικής συνύπαρξης, δεν είναι άγνωστος στην ανθρώπινη ιστορία και οδήγησε σε δημιουργικές συνθέσεις και στην προαγωγή σπουδαίων πολιτισμών.

«Απέναντι στα σημερινά τεκταινόμενα, εν πολλοίς σκοτεινά και τραγικά, με κυρίαρχους έντονους προβληματισμούς για το μέλλον του κόσμου, θα μπορούσε να υποστηριχθεί κανείς με περισσή τόλμη ότι οι Εκκλησίες και οι θρησκείες είναι η ελπίδα της ανθρωπότητας» (Ματσούκας, 2005), διότι συμβάλλουν στη δημιουργία πολιτιστικών αγαθών και στη θεραπεία κάθε παραμορφωμένης θρησκευτικής αντίληψης ή εξουσιαστικής και αλαζονικής νοοτροπίας. Έτσι, η καλλιέργεια του διαλόγου της κοινότητας διαμορφώνει συνθήκες αλληλοκατανόησης και συναδέλφωσης. (Τσιρέβελος, 2017). Ας έχουμε υπόψη ότι η διακονία της συμφιλίωσης του κόσμου αποτελεί εντολή του Θεού (Μτθ. 5, 9). Η αποστολή της Εκκλησίας είναι οικουμενική και εργάζεται αδιαλείπτως για τη σωτηρία όλων των ανθρώπων και για τη γνώση της αλήθειας του Θεού (Α΄ Τιμ. 2, 4).

Γενικός σκοπός

Με βάση τις παραπάνω θεολογικές προϋποθέσεις προκύπτει και ο γενικός στόχος του εκπαιδευτικού προγράμματος. Έτσι βασικός στόχος είναι οι μαθητές/τριες μέσα από την έρευνα της ιστορίας των θρησκευτικών κοινοτήτων και των μνημείων που αυτές παρήγαγαν, να ανακαλύψουν τη σπουδαιότητα, τις χαρές και τις δυσκολίες του πολυθρησκευτικής συμβίωσης και να ανιχνεύσουν τη σημασία του διαθρησκειακού διαλόγου για την καλλιέργεια της ειρηνικής συνύπαρξης.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα συνδέονται άμεσα με τους ειδικούς στόχους. Έτσι η πορεία μάθησης του Προγράμματος αποβλέπει οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- α) να γνωρίσουν τα λατρευτικά κέντρα και τα πολιτιστικά μνημεία και που παρήγαγαν οι θρησκευτικές κοινότητες Ρόδου, οι οποίες έχουν ως κοινή αφετηρία την βραβραμική αφήγηση.
- β) να ανακαλύψουν την τοπική ιστορία της Ρόδου,
- γ) να διευρενήσουν τις δυσκολίες συνύπαρξης και να ανακαλύψουν τα παραδείγματα αρμονικής συνύπαρξης και συνεργασίας μεταξύ των λαών με διαφορετικές παραδόσεις,
- δ) να κατανοήσουν τις χριστιανικές θεολογικές προϋποθέσεις για τον διαθρησκειακό διάλογο και ειδικά αυτόν της καθημερινής ζωής των απλών ανθρώπων,

ε) να εμπνευστούν και να προχωρήσουν μέσω της αποκτηθείσας αυτής σε γόνιμες συνθέσεις και δημιουργίες, που καταλούν κάθε μορφή φανατισμού και θεμελιοκρατίας και να αναλογιστούν τις πανανθρώπινες αξίες και τα ιδανικά κάθε θρησκείας καθώς και τη σημασία του διαθρησκευτικού διαλόγου και συνεργασίας

Οι στόχοι του Προγράμματος είναι σε άμεση σχέση με γενικούς σκοπούς και τους ειδικούς στόχους της Β' Λυκείου σύμφωνα με τα νέα Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά (ΦΕΚ 2906/Β/13-9-2016). Επομένως, το Πρόγραμμα λειτούργησε συμπληρωματικά στη σχολική διδασκαλία, όχι μόνο για τους μαθητές/τριες που συμμετείχαν αλλά και για όλη τη σχολική κοινότητα.

Παιδαγωγικοί στόχοι

Οι παιδαγωγικοί στόχοι αποσκοπούν οι μαθητές/τριες:

-Να αναπτύξουν την ικανότητα της συνεργασίας.

-Να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη και τη δημιουργική ικανότητα.

-Να εξοικειωθούν με τις νέες τεχνολογίες και την ΤΠΕ.

-Να προάγουν τη δημιουργικότητά τους και την αισθητική τους αντίληψη μέσα από την έρευνα και τη μελέτη.

-Να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών για εκπαιδευτικούς λόγους και με απώτερο σκοπό να τις συνδέσουν και με την εκπαιδευτική διαδικασία στην πράξη.

-Να καταστούν ενεργοί πολίτες στην κοινωνία.

Μέθοδος διδασκαλίας

Κατά την πορεία μάθησης και της επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν ποικίλες διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες, με εναλλαγή μεθόδων σε ένα πολυτροπικό περιβάλλον με πολυμεσικό υλικό, μεικτές μορφές μάθησης καθώς και με έμφαση στη συμμετοχική, διερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση. Οι μαθητές/τριες παρήγαγαν δημιουργικές εργασίες σε ανομοιογενείς ομάδες, άντλησαν πληροφορίες μέσα από τον παγκόσμιο ιστό (Φεσάκη και Δημητρακοπούλου, 2009), επισκέφθηκαν τα θρησκευτικά μνημεία, πήραν συνεντεύξεις από τους εκπροσώπους των θρησκευτικών κοινοτήτων και δημοσίευσαν τις εργασίες τους στο εκπαιδευτικό ιστολόγιο [Η τέχνη του θεολογείν](#).

Τεχνικές διδασκαλίας

Οι τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι ακόλουθες: ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, TPS, μεικτές εφαρμογές, στρογγυλή τράπεζα, χρήση ιστολογίου κατά την πορεία μάθησης αλλά και μετέπειτα με τη δημοσίευση των εργασιών των μαθητών/τριων (έρευνα με ΤΠΕ).

Χώρος διδασκαλίας

Ο χώρος διδασκαλίας είναι τα ίδια τα θρησκευτικά μνημεία και το Εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου. Ενδείκνυται η διδασκαλία μέσω εκπαιδευτικού ιστολογίου με την προβολή του σε διαδραστικό πίνακα και την ταυτόχρονη χρήση υπολογιστών από τους/τις μαθητές/τριες σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

Χρήση ΤΠΕ

Η διδακτική αυτή προσέγγιση βασίστηκε στη χρήση εκπαιδευτικού ιστολογίου, στο οποίο είναι ενσωματωμένο πολυτροπικό υλικό, όπως videos, εικόνες, φωτογραφίες, κείμενα, ποιήματα, ύμνοι, μουσική. Κατά αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και κινητοποιείται η δημιουργικότητά τους. Η κατευθυνόμενη πλοήγηση στο διαδίκτυο αποσκοπεί στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητα των μαθητών/τριων καθώς και στην αξιολόγηση και επιλογή του κατάλληλου υλικού για τους στόχους της εκάστοτε εργασίας (Μητροπούλου, 2015). Επίσης, η δημοσίευση των εργασιών στο ιστολόγιο αναδεικνύει τη συνεργασία μεταξύ τους αλλά και με τον διδάσκοντα, θέτοντας στο/η μαθητή/τρια το ρόλο του/της συνδημιουργού. Η παρουσίαση των εργασιών στην τάξη και η αξιολόγησή τους συμβάλλει στην ανακαλυπτική μάθηση, ενώ η παραγωγή οπτικοακουστικού υλικού (video) διευκολύνει την αξιολόγηση όλης της διαδικασίας του Προγράμματος αλλά και στην ανάδειξη του ομαδικού πνεύματος.

Πορεία μάθησης

Η προτεινόμενη εκπαιδευτική δράση αναφέρεται σε μαθητές/τριες Λυκείου στα πλαίσια ενός project ή ενός εκπαιδευτικού και πολιτιστικού προγράμματος και μπορεί να αναπτυχθεί σε ένα διάστημα πέντε μηνών με εβδομαδιαίες συναντήσεις της μιάμισης περίπου ώρας. Περιλαμβάνει ποικίλες δραστηριότητες και εναλλαγή μεθόδων, ώστε να επιτευχθούν όλοι οι στόχοι από τους συμμετέχοντες στην πορεία μάθησης.

Η πρώτη δραστηριότητα έχει διαγνωστικό χαρακτήρα. Ο διδάσκων προσπαθεί Με συγκεκριμένες ερωτήσεις να προσδιορίσει και να αποτυπώσει τις γνώσεις των μαθητών/τριών σχετικά με τις θρησκευτικές κοινότητες των Ορθοδόξων, των Ρωμαιοκαθολικών, των Μουσουλμάνων και των Ιουδαίων που διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην ιστορία της Ρόδου. Στη συνέχεια τίθενται οι γενικοί στόχοι και ακολουθεί μια συζήτηση με τους μαθητές/τριες με σκοπό την ανταλλαγή ιδεών και απόψεων σχετικά με την επεξεργασία του θέματος.

Η επόμενη δράση είναι βασική διότι περιλαμβάνει την πρώτη ουσιαστική και ίσως αρκετά καθοριστική εμπλοκή των μαθητών/τριων με το θέμα. Ειδικότερα αναφέρεται στην επίσκεψή τους στα θρησκευτικά μνημεία της Μεσαιωνικής Πόλης. Ο διδάσκων για να οριοθετήσει την έρευνα επιλέγει τα μνημεία, ενώ είναι πάντα καλοπροαίρετος σε προτάσεις των μαθητών/τριων. Στην προκειμένη περίπτωση μπορεί να επιλεγθούν ο ναός του Αγίου Φανουρίου από την Ορθόδοξη κοινότητα και του Αγίου Φραγκίσκου από τη Ρωμαιοκαθολική κοινότητα, το Τζαμί του Σουλεϊμάν από τη μουσουλμανική και η ιουδαϊκή Συναγωγή «Kahal Kadosh Shalom». Όλα αυτά τα μνημεία αποτελούν έξοχα αρχιτεκτονήματα και κυρίως χαρακτηριστικά σύμβολα της κάθε θρησκευτικής παράδοσης. Στην επίσκεψη αυτή οι μαθητές περιηγούνται ελεύθερα στους χώρους και να προβούν σε ερωτήματα ή σε σχολιασμό, τα οποία δε θα απαντηθούν από τον διδάσκοντα. Τα ερωτήματα αυτά

και οι προβληματισμοί αποτελούν το πυρήνα για την έναρξη της πορείας μάθησης και τη διερεύνηση της ιστορίας κάθε μνημείου.

Το τρίτο βήμα πραγματοποιείται σε χώρους όπως το Εργαστήριο Πληροφορικής ή και στη Βιβλιοθήκη της σχολικής μονάδας. Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ανομοιογενείς ομάδες (Ματσαγγούρας, 2007) των τεσσάρων ατόμων και η κάθε ομάδα αποφασίζει και ανακοινώνει αιτιολογημένα στην ολομέλεια με ποιο μνημείο θα ασχοληθεί. Οι περισσότερες πηγές δίδονται από τον διδάσκοντα. Στόχος είναι να ανακαλυφθεί η ιστορική πορεία του κάθε μνημείου και να αποδοθεί μέσα από ένα σύντομο κείμενο που περιλαμβάνει τα βασικά σημεία. Τα κείμενα παρουσιάζονται στην ολομέλεια.

Η επόμενη δραστηριότητα σχετίζεται με την αναζήτηση απαντήσεων στα ερωτήματα σχετικά με την ιστορία των μνημείων. Τα βασικά ερωτήματα είναι ποιοι δημιούργησαν το μνημείο και γιατί. Ποια είναι η σχέση τους με τη Ρόδο. Ποια είναι η ιστορία της κάθε θρησκευτικής κοινότητας στον τόπο αυτό. Στο στάδιο αυτό καλούνται οι μαθητές/τριες να αναζητήσουν στοιχεία στον παγκόσμιο ιστό για κάθε θρησκευτική κοινότητα που έζησε στο νησί. Η συμβολή του διδάσκοντα κρίνεται ως καθοριστική, ώστε να επιλεγούν οι κατάλληλες πηγές και να τεθούν όρια στη διερεύνηση. Κατά αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές/τριες γνωρίζουν την ιστορία κάθε θρησκευτικής ομάδας σε τοπικό επίπεδο, πληροφορούνται για τις απαρχές εμφάνισης της κάθε θρησκείας, για τους λόγους που μετακινήθηκαν εθνικοί πληθυσμοί με κοινή θρησκευτική πίστη καθώς και ανακαλύπτουν τη σημερινή κατάσταση αυτών των θρησκευτικών κοινοτήτων. Η δημιουργία ενός Powerpoint παρουσίασης ή ενός κειμένου βοηθάει τους/τις μαθητές/τριες να συνοψίσουν και να συλλάβουν την ουσία του θέματος.

Στη συνέχεια τίθεται ο προβληματισμός για το ποιες ήταν οι σχέσεις των ανθρώπων διαφορετικών θρησκευτικών πεποιθήσεων που συμβίωναν στη Ρόδο και ποιες είναι σήμερα. Τα ερωτήματα αυτά μπορούν να απαντηθούν μέσα από την επεξεργασία διάφορων λαογραφικών έργων και κειμένων. Ειδικότερα, οι μαθητές έρχονται σε επαφή και μελετούν διηγήσεις, τραγούδια, καλλιτεχνικά έργα με θέμα τη φιλία των ετερόθρησκων, τον έρωτα, μεικτούς γάμους, τις δυσκολίες και τις αστοχίες της συνύπαρξης, παραδείγματα αλληλεγγύης καθώς κι άλλα περιστατικά όπου οι άνθρωποι διαφορετικών θρησκευτικών πεποιθήσεων αισθάνονται περισσότερο γείτονες παρά εχθροί.

Το στάδιο αυτό συνδυάζεται με την επικοινωνία και συνάντηση των μαθητών/τριων με τους θρησκευτικούς εκπροσώπους κάθε κοινότητας. Στόχος αυτών των συναντήσεων με τον Ορθόδοξο Μητροπολίτη, τον ηγούμενο του Φραγκισκανού Τάγματος, τον Ιμάμη και την εκπρόσωπο της ισραηλιτικής κοινότητας είναι η ιστορική πληροφόρηση και η γνωριμία με το παρόν της πολυθρησκευτικής συνύπαρξης στη Ρόδο. Μέσα από συνεντεύξεις οι μαθητές προσπαθούν να πληροφορηθούν και να γνωρίσουν το παρόν της πολυθρησκευτικής συνύπαρξης στη Ρόδο. Έτσι η σχολική κοινότητα έρχεται σε επαφή με την τοπική κοινωνία και ειδικά με ένα ζωντανό της τμήμα που προάγει τον πολιτισμό.

Το επόμενο βήμα είναι η παρουσίαση των συνεντεύξεων και η διεξαγωγή μιας συζήτησης στην ολομέλεια, κατά την οποία θα δοθούν τα βασικά χαρακτηριστικά του διαθρησκειακού διαλόγου των κοινοτήτων μέσα από την έρευνα των μαθητών. Στο σημείο αυτό μπορεί να προστεθεί και συμπληρωματικό υλικό που φανερώνει το οικουμενικό και ανθρωπιστικό πνεύμα των θρησκειών (Τσιρέβελος, 2017β).

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να υπενθυμίσω ότι το υλικό που παράγεται σε κάθε στάδιο αναρτάται στο εκπαιδευτικό ιστολόγιο για να διευκολύνει τη διαδραστικότητα μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών αλλά και των ομάδων μεταξύ τους. Επομένως, οι δημοσιεύσεις κάθε λειτουργούν ως ένα ημερολόγιο δράσης, δίδουν την ευκαιρία για περαιτέρω επεξεργασία από την ολομέλεια, συμβάλλουν στον επιδιωκόμενο αναστοχασμό και κατανόηση της εργασίας κάθε ομάδας από όλους.

Κατά το επόμενο στάδιο οι μαθητές/τριες καλούνται να παρουσιάσουν τη πολυθρησκευτική συνύπαρξη στον τόπο τους με αφορμή τα θρησκευτικά μνημεία μέσα από την παραγωγή ενός βίντεο. Κατά αυτό τον τρόπο μέσα από το κείμενο του video θα αποτυπωθεί η πεμπουσία της έρευνάς τους και ο διδάσκων θα μπορέσει να αξιολογήσει όλο το πρόγραμμα ή το project. Συγχρόνως, όλη η ετοιμασία και η παραγωγή του βίντεο μπορεί να λειτουργήσει μεταγνωστικά για τους/τις μαθητές/τριες με σκοπό να επιτευχθούν όλα τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και να φανερωθεί ο ρόλος της θρησκείας στην προαγωγή του πολιτισμού.

Το οπτικοακουστικό υλικό που θα παραχθεί μπορεί να χρησιμοποιηθεί ποικιλοτρόπως, όπως να δημοσιευτεί σε εκπαιδευτικές σελίδες. Φέτος το βίντεο, που ετοίμασαν οι μαθητές/τριες, παρουσιάστηκε αντί εισήγησης στο 3^ο Πανελλήνιο Μαθητικό Συνέδριο Θεολογίας στη Ξάνθη. Ο τίτλος του video είναι «Φωτογραφίζοντας τη θρησκευτική συνύπαρξη. Η Μεσαιωνική Πόλη της Ρόδου» και υπάρχει στην ακόλουθη διεύθυνση στο Youtube: <<https://www.youtube.com/watch?v=m1q0jvjQZfQ>> (τελευταία ανάκτηση της διεύθυνσης έγινε στις 10 Μαΐου 2017).

Η όλη πορεία μάθησης ολοκληρώνεται με την εμπλοκή όλου του σχολείου ή μιας τάξης στο Πρόγραμμα. Ο διδάσκων μαζί με τους μαθητές/τριες του Προγράμματος οργανώνουν μια εκπαιδευτική εκδρομή όλου του σχολείου στα κυριότερα θρησκευτικά μνημεία. Οι μαθητές/τριες του Προγράμματος παρουσιάζουν τα θρησκευτικά μνημεία στους/στις συμμαθητές/τριες τους. Κατά αυτόν τον τρόπο, όλο το σχολείο έχει τη δυνατότητα να γνωρίσει τα θρησκευτικά μνημεία του τόπου του, να πληροφορηθεί την ιστορία κάθε θρησκευτικής κοινότητας καθώς και να κατανοήσει τη σπουδαιότητα του διαθρησκειακού διαλόγου των κοινοτήτων που μπορεί να οδηγήσει σε αρμονική συνύπαρξη.

B2. Συμπεράσματα

Η πολυθρησκευτική συνύπαρξη, ξέχωρα από τις όποιες δυσκολίες, προσφέρει τη δυνατότητα δημιουργίας ενός νέου πολιτισμού και κυρίως αναδεικνύει τη θρησκεία ως παράγοντα ειρήνης. Το γεγονός αυτό φανερώνεται από την καθημερινή ζωή των απλών ανθρώπων που έζησαν και ζουν στη Ρόδο. «Εξ άλλου, κάθε θρήσκευμα έχει τις τελετουργικές παραδόσεις του και πολλά συμβολικά στοιχεία μιας συλλογικής εμπειρίας. Μέσα σ' αυτά έχουν αναπτυχθεί τα γράμματα, οι τέχνες και ποικίλες πολιτιστικές αξίες», όπως σημειώνει ο νυν Αρχιεπίσκοπος Τυράνων Αναστάσιος (Γιαννουλάτος, 2015).

Το Μάθημα των Θρησκευτικών έχει χρέος μέσα από διάφορες δράσεις και πρακτικές να αναδεικνύει τη σημασία του διαθρησκειακού διαλόγου και κυρίως να προβάλλει γεγονότα και ιστορίες από το διάλογο της καθημερινής ζωής μεταξύ διαφορετικών θρησκευτικών κοινοτήτων σε έναν τόπο. Έτσι οι μαθητές/τριες πληροφορούνται για τη δυναμική των θρησκειών και τη δύναμη ζωής για την καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού, της αλληλεγγύης και της συνεργασίας μέσα από την εμπειρία του διαθρησκειακού διαλόγου. Συγχρόνως, καλούνται να είναι «ελεύθεροι, υγιείς και δημιουργικοί άνθρωποι»

(Ματσούκας, 2005), που εμπνέονται για να προχωρήσουν σε έναν τρόπο ζωής με γόνιμες συνθέσεις και δημιουργίες με πυρήνα τα πανανθρώπινα ιδανικά.

Τα θρησκευτικά μνημεία της Μεσαιωνικής Πόλης της Ρόδου αποτελούν ένα ζωντανό παράδειγμα υψηλού πολυθρησκευτικού πολιτισμού και δημιουργικής σύνθεσης, που αποκαλύπτει τη σπουδαιότητα του διαθρησκευτικού διαλόγου και της ειρηνικής συνύπαρξης. Το κάθε μνημείο κρύβει την ιστορία των ανθρώπων του και το διάλογο των διαφορετικών κοινοτήτων, οι οποίες πολλές φορές νίκησαν τις δυσχέρειες και τους ανθρώπινους πειρασμούς και δημιούργησαν έναν κοινό πολιτισμό, δίδοντας στον σύγχρονο επισκέπτη το παράδειγμα του τρόπου συμφιλίωσης καθώς και της ειρηνικής και αρμονικής συνύπαρξης!

B3. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βασιλειάδης Π. (2014), «Διαθρησκευτικός διάλογος και θεολογία των θρησκειών», στον τόμο *Ορθόδοξη προσέγγιση για μια θεολογία των θρησκειών*, (επιμ. Π. Βασιλειάδη), Θεσσαλονίκη: εκδόσεις CEMES, σ. 31-42.

Γιαννουλάτος (2000) Αναστάσιος Αρχιεπίσκοπος Τιράνων, Δυρραχίου και πάσης Αλβανίας, *Παγκοσμιότητα και Ορθοδοξία*, Αθήνα: Εκδόσεις Ακρίτας, σ. 260 και 15-42.

Γιαννουλάτος (2004) Αναστάσιος Αρχιεπίσκοπος Τιράνων, Δυρραχίου και πάσης Αλβανίας, *Ίχνη από την αναζήτηση του Υπερβατικού. Συλλογή θρησκευτολογικών μελετημάτων*, Αθήνα: Εκδόσεις Ακρίτας, σσ. 27-55 και 409-430.

Γιαννουλάτος (2006) Αναστάσιος Αρχιεπίσκοπος Τιράνων, Δυρραχίου και πάσης Αλβανίας, *Ισλάμ. Θρησκευτολογική επισκόπηση*, Αθήνα: Εκδόσεις Ακρίτας, σσ. 399-404.

Γιαννουλάτος (2015) Αναστάσιος Αρχιεπίσκοπος Τιράνων, Δυρραχίου και πάσης Αλβανίας, *Συνύπαρξη: Ειρήνη, φύση, φτώχεια, τρομοκρατία, αξίες. Θρησκευτολογική θεώρηση*, Αθήνα: Εκδόσεις Αρμός, σ. 85, 150-1 και 163.

Εγκύκλιος Αγίας και Μεγάλης Συνόδου (2016), Ανακτήθηκε στις 10 Μαΐου 2017 από τη διεύθυνση <https://www.holycouncil.org/-/encyclical-holy-council> .

Καινή Διαθήκη (1989), Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικής βιβλικής Εταιρείας.

Καραμούζης Π. (2007), *Πολιτισμός και Διαθρησκευτική Αγωγή*, Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σ. 60-62.

Κούκουρα Δ. (2009), *Το μήνυμα του Ευαγγελίου*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Π. Πουρναρά, σσ. 149-163.

Ματσαγγούρας Η. (2007). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ματσούκας Ν. (1997), *Δογματική και Συμβολική Θεολογία Γ'*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Π. Πουρναρά, σ. 47.

Ματσούκας Ν. (2005), *Οικουμενική Θεολογία*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Π. Πουρναρά, σσ. 329-337, 344-345 και 355-358.

Μητροπούλου Βασ. (2014), *Εκπαιδευτικές τεχνολογίες στο σύγχρονο σχολείο*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ostrakon Publishing, σσ. 320.

Μητροπούλου Βασ. (2015), *Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στη διδακτική του μαθήματος των θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ostrakon Publishing, σ. 275.

Παπαχριστοδούλου Χρ. (1972), *Ιστορία της Ρόδου. Από τους προϊστορικούς χρόνους έως την ενσωμάτωση της Δωδεκανήσου*, Αθήνα: Εκδόσεις Στέγης Τεχνών και Γραμμάτων Δωδεκανήσου.

Τσιρέβελος Ν. (2015), *Θεολογική θεμελίωση της Ορθόδοξης μαρτυρίας. Σπουδή στο έργο του Αρχιεπισκόπου Αλβανίας Αναστασίου*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ostrakon Publishing, σσ. 143-149 και 188-201.

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 Κυρηναίας, ανακτήθηκε στις 10 Μαΐου 2017 από τη διεύθυνση 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

Τσιρέβελος Ν. (2017β), «Δικαιοσύνη – Γ' Λυκείου», ανακτήθηκε στις 10 Μαΐου 2017 από την ιστοσελίδα: http://ntsireve.blogspot.gr/2017/03/32_23.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} τομ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός, σ. 311-341.

Η αξιοποίηση των Ψηφιακών Παιχνιδιών ως εκπαιδευτικών εργαλείων στο Μάθημα των Θρησκευτικών

1^{ος} Συγγραφέας **Νικόλαος Ακριτίδης**, Δρ. Θεολογίας, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής καθοδήγησης Α΄/θμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας email : nikos.akritidis@gmail.com

2^{ος} Συγγραφέας **Μιχαήλ Τοκατζόγλου**, MSc στη Δημόσια Διοίκηση, Δ/ντής 6^{ου} Δημοτικού Σχολείου Μενεμένης email : mtokatzogl@gmail.com

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια έχει προκύψει έντονο ενδιαφέρον από την ακαδημαϊκή και εκπαιδευτική κοινότητα σχετικά με την Υποστηριζόμενη από Ψηφιακά Παιχνίδια Μάθηση (Digital Games – Based Learning). Σε αυτό το πλαίσιο, στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της δυνατότητας αξιοποίησης των Ψηφιακών Παιχνιδιών στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών και ειδικότερα: στην κατάρτιση των γενικών διδακτικών στόχων και στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στο μάθημα των Θρησκευτικών και τη διδασκαλία του.

Λέξεις κλειδιά : ψηφιακά παιχνίδια, αξιοποίηση, κοινωνικοποίηση, θρησκευτικά.

Εισαγωγή

Η Υποστηριζόμενη από Ψηφιακά Παιχνίδια Μάθηση (Digital Game-Based Learning) αποτελεί μια σύγχρονη τάση εντός του ευρύτερου πεδίου της Τεχνολογικά Υποστηριζόμενης Μάθησης (Technology Enhanced Learning) συγκεντρώνοντας, τα τελευταία χρόνια, το έντονο ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας. Το ενδιαφέρον αυτό αποδίδεται κυρίως στην απήχηση που γνωρίζουν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια ανάμεσα στα παιδιά και τους νέους, στον υψηλό βαθμό που κινητοποιούν τους παίκτες, και στο γεγονός ότι συγκεντρώνουν ένα πλήθος σημαντικών χαρακτηριστικών, πιθανά αξιοποιήσιμων για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Prensky, 2000; Kirriemuir & McFarlane, 2004). Τα ψηφιακά παιχνίδια προσφέρουν τη δυνατότητα εμπλοκής σε αυθεντικές δραστηριότητες και σε συγκεκριμένο κάθε φορά πλαίσιο παρουσιάζοντας ρεαλιστικές καταστάσεις προς αντιμετώπιση, οι οποίες αφορούν μια ευρεία γκάμα θεματικών περιοχών, και προωθώντας διαδικασίες ερευνητικής και ανακαλυπτικής μάθησης (Ge, 2007).

Τα παιχνίδια, σε όλες τους τις μορφές, έβρισκαν πάντα εφαρμογή ως μέσο εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης των παιδιών. Τα Ψηφιακά Παιχνίδια σήμερα θεωρούνται από τις πιο ενδιαφέρουσες μελλοντικές προοπτικές προς αξιοποίηση στο χώρο της εκπαίδευσης (Day K., 2005).

Οι Μείμάρης και Γκούσκος (2009) τονίζουν πως η βιομηχανία και έρευνα των ψηφιακών παιχνιδιών αποτελεί κυρίαρχη συνιστώσα στην πρωτοπορία του νέου τεχνολογικού επικοινωνιακού περιβάλλοντος. «Εντάσσονται τα ψηφιακά παιχνίδια στο περιβάλλον αυτό διότι, όπως δείχνει πλέον η πρακτική της ανάπτυξης και της εφαρμογής τους, μπορούν να αξιοποιηθούν για σκοπούς πολύ πέραν της καθαρής διασκέδασης».

Κατά τον Van Eck (2006) ο συνδυασμός τριών παραγόντων έχει οδηγήσει σε εκτεταμένο ενδιαφέρον για τη χρήση των παιχνιδιών ως εργαλείων μάθησης: «η συνεχής έρευνα που διεξάγεται για τη μάθηση που είναι βασισμένη στο ψηφιακό παιχνίδι (DGBL), η σημερινή «νέα ψηφιακή γενιά» που τείνει να απεμπλακεί από την παραδοσιακή διδασκαλία και η αυξημένη δημοτικότητα, εν γένει, των ψηφιακών παιχνιδιών για διασκέδαση». Αναγνωρίζοντας τη δύναμη αυτού του μέσου, πολλά παιχνίδια σχεδιάζονται πλέον αποκλειστικά για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Πολλοί διεθνείς οργανισμοί, εταιρίες και εκπαιδευτικοί φορείς σχεδιάζουν σοβαρά παιχνίδια (Serious Games) για μαθησιακούς σκοπούς, για την κατάρτιση του προσωπικού τους, την προώθηση των προϊόντων ή τη διαμόρφωση της κοινής γνώμης. Πιστεύεται πως τα παιχνίδια αυτά έχουν τη δυναμική και περιέχουν στοιχεία που τα καθιστούν αποτελεσματικά στην επίτευξη μαθησιακών στόχων αφού συνδυάζουν το στοιχείο της διασκέδασης με την απόκτηση γνώσεων και πολλά από τα στοιχεία της σχεδίασής είναι συμβατά με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες.

Το Ψηφιακό Παιχνίδι

Με τον όρο παιχνίδι αναφερόμαστε σε ένα σύνολο εθελοντικών δραστηριοτήτων με συμμετέχοντες, στόχους, κανόνες και στοιχεία ανταγωνισμού. Ειδικότερα, ο Dempsey (2002) επιχειρώντας ένα πιο λεπτομερή καθορισμό, αναφέρει ότι «ως παιχνίδι ορίζουμε ένα σύνολο δραστηριοτήτων στο οποίο συμμετέχουν ένας ή περισσότεροι παίκτες. Έχει στόχους, περιορισμούς, ανταμοιβές και συνέπειες. Πρόκειται για ένα περιβάλλον καθοδηγούμενο από κανόνες και περιλαμβάνει κάποια στοιχεία ανταγωνισμού, ακόμη και αν αυτός ο ανταγωνισμός διενεργείται μεταξύ του παίκτη και του εαυτού του» (Dempsey, 2002, σ.159). Επίσης το παιχνίδι υποβάλλει τον παίκτη σε μια ψυχική και σωματική διέγερση. Το παιχνίδι θεωρείται το κέντρο της παιδικής ηλικίας. Η λέξη παιχνίδι εμπεριέχει «την έννοια της ξεγνοιασιάς, της ευθυμίας και της χαράς.» (Huizinga, 1989).

Το ψηφιακό παιχνίδι, που είναι και το θέμα της εργασίας, ορίζεται το παιχνίδι το οποίο παρέχει οπτική ψηφιακή πληροφορία σε έναν ή περισσότερους χρήστες, δέχεται εισαγωγή δεδομένων από παίκτες, διαχειρίζεται τα δεδομένα αυτά με βάση κάποιους προγραμματισμένους για το παιχνίδι κανόνες, τροποποιεί τις ψηφιακές πληροφορίες στους παίκτες και παίζεται: α) σε κονσόλες που συνδέονται με την τηλεόραση, β) σε υπολογιστές, γ) σε φορητές συσκευές. Το περιβάλλον που προκαλείται από αυτές τις συσκευές είναι ελκυστικό, και εντυπωσιακό και απορροφά τους χρήστες. (Poole, 2000).

Από το 1947 που εμφανίστηκε το πρώτο ψηφιακό παιχνίδι σε μια αναλογική συσκευή (Winter, 2008), ως σήμερα, η εμφάνιση του προσωπικού υπολογιστή και οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις σε υλικό και λογισμικό, οδήγησαν σε ψυχαγωγικές εφαρμογές που διεγείρουν και δεσμεύουν το ενδιαφέρον των παικτών για αρκετές ώρες.

Όλα αυτά συντελούν σε μια έλξη που ασκούν τα ψηφιακά παιχνίδια στους χρήστες, που σε συνδυασμό με τη διάδραση και τις άλλες πολυαισθητηριακές τους ιδιότητες, τα καθιστούν δημοφιλή στην παιδική ηλικία αλλά και σε μεγαλύτερες ηλικίες.

Σε ότι αφορά τα ψηφιακά παιχνίδια, μέχρι σήμερα η βιβλιογραφία δεν έχει καταλήξει σε μια κοινή κατηγορία ψηφιακών (ηλεκτρονικών) παιχνιδιών και έτσι υπάρχουν διαφορετικοί ορισμοί ανάλογα με το είδος του παιχνιδιού. Αρχικά, ορίζονται τα computer games (παιχνίδια υπολογιστών), τα οποία παίζονται στον προσωπικό υπολογιστή με τις τυποποιημένες συσκευές υπολογιστών όπως το πληκτρολόγιο και το ποντίκι. Ο Prensky (2001a: 118–119) αναφέρει ότι αυτά τα παιχνίδια έχουν έξι βασικά χαρακτηριστικά:

- Κανόνες
- Αντίθεση/πρόκληση/ανταγωνισμό/σύγκρουση
- Στόχους
- Αλληλεπίδραση
- Αποτελέσματα και Ανατροφοδότηση
- Αναπαράσταση μιας ιστορίας

Μια διαφορετική έννοια που συναντάμε συχνά στη βιβλιογραφία είναι αυτή των βιντεοπαιχνιδιών (videogames). Τα βιντεοπαιχνίδια εμφανίστηκαν για πρώτη φορά το 1962, όταν ένας φοιτητής του MIT (Massachusetts Institute of Technology) ανέπτυξε τον κώδικα για το παιχνίδι με τίτλο «Space Wars» (Zackariasson & Wilson, 2004: 3). Ο Griffiths (1993) τα ταξινομεί σε εννιά κατηγορίες:

- Αθλητικές προσομοιώσεις (Sport Simulations)
- Παιχνίδια Αγώνων (Racers)
- Παιχνίδια Περιπέτειας (Adventures)
- Παιχνίδια Γρίφων (Puzzlers), παιχνίδια που απαιτούν την ενεργό σκέψη.
- Παράξενα παιχνίδια (Weird Games), χαρακτηρισμός που ο Griffiths πρότεινε για τα παιχνίδια που δεν μπορούσαν να ενταχθούν σε οποιαδήποτε άλλη κατηγορία.
- Platformers, χαρακτηρισμός για τα παιχνίδια που περιλαμβάνουν τη χρήση πλατφορμών (π.χ. Super Mario).
- Platform blasters, παιχνίδια παρόμοια με τα Platformers, που προσφέρουν μεγαλύτερη ένταση.
- Beat 'Em Ups, παιχνίδια με φυσική βία .
- Shoot 'Em Ups, παιχνίδια που περιλαμβάνουν τη χρήση όπλων

Σύμφωνα με τον Prensky (2001, σ.130-131) τα Ψηφιακά Παιχνίδια χωρίζονται σε οκτώ βασικές κατηγορίες: δράσης, περιπέτειας, μάχης, γρίφων (puzzle), ρόλων, προσομοίωσης, αθλημάτων και στρατηγικής. Τα ψηφιακά παιχνίδια έλκουν την παιδική ηλικία και κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών μέσα από τα κίνητρα που προσφέρουν. Η φαντασία, η πρόκληση (Malone, 1981:369), ο νεωτερισμός και η πολυπλοκότητα (Amory, κ.ά., 1999:320-321) τα καθιστούν ελκυστικά στα παιδιά.

Θεωρείται ότι η υψηλή δημοτικότητα των ψηφιακών παιχνιδιών συνδέεται με την ικανότητά τους να προκαλούν μια κατάσταση υψηλής δέσμευσης, μέσω της ψυχολογικής απορρόφησης. Οι παίχτες συχνά χαρακτηρίζουν την εμπειρία του παιχνιδιού ως «πολύ δεσμευτική» (Funk, et al., 2006:14-15). Παράλληλα, ο Provenzo (1991:32) αναφέρει ότι, σε συνεντεύξεις που δόθηκαν στα πλαίσια έρευνάς του, παιδιά ανέφεραν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια τους προκαλούν δέσμευση και προσωπική εμπλοκή. Ακόμη, παιδιά και έφηβοι συχνά αναφέρουν ότι η δέσμευση που προκαλείται από τα παιχνίδια είναι ένας παράγοντας που αυξάνει την απόλαυση (Funk, et al., 2006:15). Τα ψηφιακά παιχνίδια έχουν δεχθεί πολλές κριτικές, αρνητικές και θετικές. Οι αρνητικές κριτικές υποστηρίζουν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια ενισχύουν την μοναξιά και ευθύνονται για αντικοινωνική συμπεριφορά, ότι σχετίζονται με συγκεκριμένα ιδεολογικά χαρακτηριστικά (σεξιστικές ή ρατσιστικές απόψεις), φαινόμενα παχυσαρκίας και πολλά άλλα. (Κόμης, 2004).

Οι θετικές κριτικές υποστηρίζουν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια εξοικειώνουν σε μεγάλο βαθμό τους νέους χρήστες και ιδιαίτερα τα παιδιά με την κουλτούρα της πληροφορικής, μετατρέποντας τον υπολογιστή σε μια μηχανή ένα μέσο ψυχαγωγίας (Ράπτης και Ράπτη, 2003). Για πολλούς ερευνητές η ενασχόληση των νέων με τα ψηφιακά παιχνίδια τους βοηθάει να αναπτύξουν ικανότητες πρακτικές και κοινωνική εξάσκηση που τους εφοδιάζουν για τον 21^ο αιώνα στον επαγγελματικό τομέα, την επικοινωνία και την κοινωνική τους ζωή (Sandford & Williamson, 2005). Οι Lin και Lepper (1987) υποστηρίζουν ότι τα ΨΠ, εκτός από ακραίες περιπτώσεις, δεν έχουν ορατά αρνητικά αποτελέσματα (Lin & Lepper 1987). Καταλήγοντας, επισημαίνουμε ότι τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν ένα νεοεμφανιζόμενο φαινόμενο γι' αυτό θα πρέπει να περιμένουμε προτού εξάγουμε ασφαλείς διαπιστώσεις σε σχέση με τις αρνητικές επιπτώσεις αυτών. Ένας διαφορετικός από το συνηθισμένο τρόπος χρήσης τους και μια διαφορετική στοχοθεσία θα μπορούσαν ενδεχομένως να τα καταστήσουν ωφέλιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία, απομονώνοντας τις αρνητικές παραμέτρους.

Με βάση τα παραπάνω θεωρούμε ότι τα ψηφιακά παιχνίδια παρουσιάζουν εξαιρετικό ενδιαφέρον ως προς την εκπαιδευτική τους αξιοποίηση λόγω της έλξης που ασκούν στους χρήστες τους και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιχτών.

Ψηφιακό Παιχνίδι και Μάθηση

Όπως διαπιστώθηκε από τα ευρήματα των σχετικών ερευνών που προαναφέρθηκαν, τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν ένα εξαιρετικό μέσο προσέλκυσης και διατήρησης της προσοχής των παικτών, και σύμφωνα με τον Bandura (1962) αυτό αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες μάθησης.

Η νέα γενιά μαθητών μεγάλωσε σε έναν ψηφιακό κόσμο και χαρακτηρίστηκε ως «Η Γενιά του Δικτύου» (the net generation). Η νέα αυτή γενιά μαθητών επιθυμεί η μάθηση να τους κινητοποιεί και να διεγείρει το ενδιαφέρον και την προσοχή τους. Λόγω της παγκόσμιας κοινωνικής δικτύωσης των μέσων και της ψηφιακής πληροφορίας/γνώσης που είναι άμεσα διαθέσιμη και διαδίδεται αστραπιαία, θεωρούν τη μάθηση σαν μια αλληλεπιδραστική διαδικασία, στην οποία επιθυμούν να συμμετέχουν και οι ίδιοι (Tapscott, 1998:34).

Συνεπώς, η αλληλεπίδραση αποτελεί πολύ σημαντικό στοιχείο για τη νέα γενιά μαθητών και η μάθηση θα πρέπει να εξελιχθεί σε μια κοινωνική διαδικασία που θα περιλαμβάνει δραστηριότητες όπως η έρευνα ενός θέματος, η αλληλεπίδραση και η συζήτηση. Λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα χαρακτηριστικά εντοπίζεται και η ανάγκη εξέλιξης από ένα εκπαιδευτικό μοντέλο απλής μετάδοσης (Broadcast learning), σε ένα αλληλεπιδραστικό μοντέλο μάθησης (Interactive Learning) (Tapscott, 1998:78).

Πίνακας: Αλλαγές της διαδικασίας Μάθησης με τη διαμεσολάβηση του Διαδικτύου

Εκπαιδευτικό μοντέλο απλής μετάδοσης (Broadcast learning)	Αλληλεπιδραστικό μοντέλο μάθησης (Interactive Learning)
Μετάδοση	Αλληλεπίδραση
Γραμμική μάθηση	Μάθηση βασισμένη σε Υπερμέσα
Εκπαίδευση	Οικοδόμηση
Δασκαλο-κεντρική	Μαθητο-κεντρική
Απορρόφηση της ύλης	«Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»
Σχολική εκπαίδευση	Δια βίου μάθηση
Ομοιόμορφη για όλους/ες μάθηση	Εξατομικευμένη μάθηση
Το σχολείο σαν υποχρεωτική διαδικασία	Το σχολείο σαν ψυχαγωγία
Εκπαιδευτικός ως φορέας γνώσης	Εκπαιδευτικός ως υποστηρικτής και βοηθός

Σε μια προσπάθεια εφαρμογής αυτού του μοντέλου, ο υπολογιστής αποτελεί το μέσο και η ψηφιακή μάθηση αποτελεί προϊόν της μέγιστης δυνατής αξιοποίησης των τεχνολογιών επεξεργασίας της πληροφορίας και των διαδικτυακών τεχνολογιών, η οποία παρέχεται μέσω (Sampson, Karagiannidis & Kinshuk, 2002:24-39; Μυσιρλάκη, 2010:26):

- Εξατομικευμένης μάθησης
- Αλληλεπιδραστικότητας
- Παρουσίασης περιεχομένου με ποικιλία μέσων
- Παράδοσης εκπαιδευτικού υλικού και υποστήριξης τη στιγμή ακριβώς και στον τόπο που τα χρειάζεται ο/η εκπαιδευόμενος/η
- Περιβαλλόντων μάθησης με έμφαση στο χρήστη.

Από τα παραπάνω προκύπτουν ότι οι βασικοί πυλώνες της ψηφιακής μάθησης είναι: η Προσέλκυση Ενδιαφέροντος, η Κοινωνική Αλληλεπίδραση και το Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο.

Ένα ακόμη πλεονέκτημα στη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών είναι η ενθάρρυνση των μαθητών που μπορεί να παρουσιάζουν έλλειψη ενδιαφέροντος ή αυτοπεποίθησης (Klawe, 1994: .234-242). Η κατάκτηση ενός στόχου ενισχύει τον παίκτη τόσο υλικά (π.χ. με προσθήκη πόντων στη βαθμολογία), καθώς και ηθικά με την άνοδο του σε υψηλότερα επίπεδα δυσκολίας και την αναπέρωση του ηθικού του.

Τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να υποστηρίξουν τη μάθηση και την ανάπτυξη στρατηγικών δεξιοτήτων. Οι Bransford, Brown, και Cocking (1999) αναφέρουν ότι με τα σύνθετα περιεχόμενα, οι μαθητές είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν μια πιο ευέλικτη αναπαράσταση της γνώσης. Ακόμη, τα παιχνίδια προσομοίωσης επιτρέπουν την ενασχόληση με δραστηριότητες που σε διαφορετική περίπτωση θα ήταν υπερβολικά δαπανηρές ή επικίνδυνες, δύσκολες ή μη πρακτικές για εφαρμογή (Μυσιρλάκη, 2010:30).

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών, τα ψηφιακά παιχνίδια γίνονται πιο συχνά, σύνθετα κοινωνικά περιβάλλοντα, περιλαμβάνοντας μερικές φορές μεγάλες κοινότητες. Από πολλές απόψεις, τα παιχνίδια έχουν γίνει σύνθετα συστήματα μάθησης (Prensky, 2006). Επιπλέον, με την εμφάνιση των διαδικτυακών παιχνιδιών (όπως τα MMOGs), τα περιβάλλοντα έχουν επεκταθεί και οι πολυάριθμες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παικτών έχουν αυξήσει την πολυπλοκότητα αυτών των κοινωνικών συστημάτων.

Ο Gee (2003:20-25) υποστηρίζει ότι τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να προωθήσουν τη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων, τη συμπεριφορά ορισμένη με στόχους, την συμμετοχή και τα κίνητρα, και ιδεατά κοινωνικά δίκτυα, με τη θέση των παικτών σε ψηφιακούς κόσμους όπου μπορούν ελεύθερα να κινηθούν. Φαίνεται ότι αυτά τα χαρακτηριστικά παιχνιδιών δημιουργούν έναν εικονικό κόσμο όπου αυθεντικά προβλήματα πρέπει να λυθούν, η προσέλευση του ενδιαφέροντος οδηγεί στην μάθηση ενώ η συνεργασία δημιουργεί κοινωνικά δίκτυα που μοιράζονται κοινές ιδέες, στόχους και προοπτικές (Μυσριλάκη, 2010:32; Jonassen et al., 2011).

Με τη συνεργασία στα παιχνίδια, υποστηρίζεται ότι ενισχύεται η μάθηση, δεδομένου ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι ένα κρίσιμο συστατικό της εγκαθιδρυμένης μάθησης. Η θεωρία των κοινοτήτων πρακτικής, υποστηρίζει ότι η μάθηση συμβαίνει όταν κάποιος γίνεται μέρος μιας κοινότητας πρακτικής (Lave & Wenger, 1991; Μητροπούλου, 2015:87-93).

Οι χρονικοί περιορισμοί στην επεξεργασία των πληροφοριών που θέτουν τα λογισμικά των ψηφιακών παιχνιδιών, η ανάλυση η οποία απαιτείται και η σύνδεση πληροφοριών από διαφορετικές πηγές που προβάλλονται, έχουν ως αποτέλεσμα την απαίτηση αυξημένων ικανοτήτων διατήρησης των χρονικών πληροφοριών στη μνήμη γεγονόσ που ενισχύει τις μνημονικές ικανότητες (Hedberg et al., 1993:180-181).

Οι νοερά αναπαραστάσεις παίζουν βασικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης και στην επίλυση προβλημάτων. Οι χρήστες ψηφιακών παιχνιδιών μέσα από την επεξεργασία των νοερών αναπαραστάσεων δομούν γνωστικά σχήματα που συμβάλλουν στη δημιουργία ενός αριθμού εναλλακτικών υποθέσεων για τη λύση ενός προβλήματος. Η χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών έχει τη δυνατότητα βελτίωσης των γνωστικών διαδικασιών διευκολύνοντας το σχηματισμό νοερών αναπαραστάσεων και εικόνων οι οποίες μπορεί να επιδράσουν θετικά στη λήψη σωστών αποφάσεων (Pillay et al., 1999:203-216).

Η διερεύνηση των γνωστικών διαδικασιών που ενεργοποιούνται κατά τη διάρκεια της χρήσης των ψηφιακών παιχνιδιών, πραγματοποιήθηκε με πείραμα από τους Pillay, κ.ά., στο οποίο συμμετείχαν 21 μαθητές 14-18 ετών. Τα αποτελέσματα του πειράματος έδειξαν ότι οι χρήστες ενεργοποίησαν κατά τη διάρκεια της χρήσης πολύπλοκες γνωστικές διαδικασίες για την επίτευξη του στόχου που απαιτούσε το ψηφιακό παιχνίδι. Βασικό ρόλο έπαιξε ο επαγωγικός συλλογισμός. Οι χρήστες χρησιμοποίησαν τη διαδικασία της παράλληλης επεξεργασίας πολλών ομάδων πληροφοριών συγχρόνως. Ο έλεγχος των πληροφοριών-γνώσεων που αποκτούσαν οι χρήστες κατά τη διάρκεια της χρήσης παραπέμπει στη μεταγνωστική διαδικασία επεξεργασίας των πληροφοριών. Τα συμπεράσματα της μελέτης δείχνουν ότι η χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών συμβάλλει στην ανάπτυξη και καλλιέργεια γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων που απαιτούνται και στη διαδικασία της σχολικής μάθησης (Pillay et al., 1999:201-216).

Η χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών έχει ευεργετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη της αντιληπτικής ικανότητας και ειδικότερα της αντίληψης του χώρου. Η σωστή απεικόνιση του χώρου μέσα από την εικονική πραγματικότητα και τα γρήγορα αντανακλαστικά που απαιτούνται κατά τη χρήση συμβάλλουν στην ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης όπως και στην μάθηση χειρισμών στη λειτουργία μηχανημάτων στα οποία απαιτείται τελειότητα στις χωρικές αντιληπτικές ικανότητες και δεξιότητες (Dorman, 1997:133-138). Τα ψηφιακά παιχνίδια είναι ένα προϊόν της μεταμοντέρνας κουλτούρας, μια μετα-επικοινωνία. Υπάρχει μια θετική συσχέτιση ανάμεσα στις νοητικές διαδικασίες που ενεργοποιούνται κατά τη χρήση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών και στις γνωστικές δομές που απαιτούν οι μεταμοντέρνες κοινωνίες (Brύζας & Τσιτουρίδου, 2005; Χατζής, 2006:75-76).

Πειραματική έρευνα των Oyen & Bebkο διερεύνησε τις επιδράσεις των ψηφιακών παιχνιδιών στις μνημονικές στρατηγικές των παιδιών. Το πείραμα αφορούσε 120 παιδιά 4-7 ετών διαφόρων εθνικοτήτων, διαφορετικού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, με κανονικό δείκτη νοημοσύνης, για τα οποία θεωρήθηκε ότι έχουν δυνατότητες στη μάθηση. Υπήρξαν ευρήματα που έδειξαν αυξημένη χρήση στρατηγικής σε σχέση με τα ψηφιακά παιχνίδια, παράγοντας που επιτρέπει την εκτίμηση της θετικής τους συνεισφοράς στην μάθηση. Η πλειοψηφία των παιδιών ανέφερε ότι η χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού τους ευχαριστούσε περισσότερο απ' ό,τι το κλασικό μάθημα και όταν τους τέθηκε η ερώτηση ποια εργασία θα ήθελαν να επαναλάβουν, ομόφωνα απάντησαν «τα ψηφιακά παιχνίδια» (Oyen & Bebkο, 1996:173-189).

Ο Wong επισημαίνει ότι η έλξη που ασκούν τα ψηφιακά παιχνίδια στα παιδιά έχει σχέση με τη διάδραση και τα κίνητρα όπως οι αμοιβές που έχουν σχέση με το περιεχόμενο του λογισμικού τους. Σημειώνει ότι καλλιεργούν τις διαισθητικές ικανότητες του χρήστη που τον καθιστούν πιο οξυδερκή. Θεωρεί ότι η χρήση τους αναπτύσσει τη βραχυπρόθεσμη μνήμη ή την «εργαζόμενη μνήμη» όπως αποκαλείται (Wong, 1996:230-232). Ένα κύριο χαρακτηριστικό της προσέλευσης του ενδιαφέροντος είναι το κίνητρο, το οποίο ορίζεται ως η κατευθυντήρια δύναμη της βούλησης και της συμπεριφοράς. Υποστηρίζεται ότι τα παιχνίδια παρακινούν τα άτομα για να παίξουν (Prensky, 2001a) και ότι χωρίς την προσέλευση του ενδιαφέροντος καμία βαθιά μάθηση μιας σύνθετης περιοχής δεν μπορεί να συμβεί (Di Sessa, 2000:40).

Υποστηρίζεται ότι η δημιουργία κινήτρων στα παιχνίδια επιτυγχάνεται μέσω της διασκέδασης, γεγονός που αποτελεί μέρος της φυσικής μαθησιακής διαδικασίας στην ανθρώπινη εξέλιξη. Ο λόγος που τα παιχνίδια δημιουργούν κίνητρα είναι ότι παίζονται για τη νίκη ή για την κατάκτηση ενός στόχου. Το κλειδί λοιπόν στη δημιουργία κινήτρων είναι να νικάς και να παραμένεις υπό πρόκληση.

Όπως αναφέρει ο Prensky (2001a:48), υπάρχουν συγκεκριμένα στοιχεία που κάνουν τα παιχνίδια ελκυστικά. Αυτή η ελκυστικότητα αποτελεί ένα από τα πλεονεκτήματα των παιχνιδιών έναντι άλλων εκπαιδευτικών μέσων, που δεν φαίνεται να κινητοποιούν αποτελεσματικά τους εκπαιδευόμενους.

Ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια ως περιβάλλοντα μάθησης βελτιώνουν την ικανότητα γνωστικής επεξεργασίας, την ικανότητα και τις δεξιότητες επίλυσης πολύπλοκων προβλημάτων, όπως και τις ικανότητες χρήσης

επαγωγικών συλλογισμών (Mayer & Sims, 1994:389-401). Ο στρατός των ΗΠΑ χρησιμοποιεί τα ψηφιακά παιχνίδια για την εξάσκηση της αντίληψης και συγκεκριμένα του συντονισμού ματιού-χειριού (Trachtman, 1981:50-61). Συνοψίζοντας, τα σημαντικά μαθησιακά πλεονεκτήματα των ψηφιακών παιχνιδιών, όπως αυτά διακρίνονται μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία, περιλαμβάνουν τη χρήση της μεταγνώσης και των διανοητικών προτύπων, τη βελτιωμένη στρατηγική σκέψη και τη διορατικότητα, τις καλύτερες ψυχοκινητικές δεξιότητες, και την ανάπτυξη των χωρικών δεξιοτήτων, των αναλυτικο-συνθετικών δεξιοτήτων, της οπτικής εκλεκτικής προσοχής, των δεξιοτήτων χρήσης υπολογιστών κλπ (Kirriemuir, 2002:433-439).

Η Παιδαγωγική διάσταση των Ψηφιακών Παιχνιδιών

Το σχολείο με τη συμβολή της κατάλληλης εκπαιδευτικής πολιτικής έχει ως υποχρέωση τη συνεχή αξιολόγηση των επιτελούμενων αλλαγών και την ένταξη στοιχείων τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τις νέες τεχνολογίες οι οποίες παρέχουν τη δυνατότητα της ποιοτικής βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της μάθησης μέσα από τη διαμόρφωση νέων μαθησιακών περιβαλλόντων.

Αποτελεί αναμφισβήτητο γεγονός ότι, η χρήση των νέων τεχνολογιών στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι δεδομένη και η εφαρμογή τους σχεδιάζεται και προωθείται σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό αφορά ιδιαίτερα την εκπαιδευτική τεχνολογία, η οποία παρέχει τη δυνατότητα να βελτιώσει ποιοτικά τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της μάθησης μέσα από τα νέα μαθησιακά περιβάλλοντα που διαμορφώνει.

Ο Φλουρής αναφέρει ότι η εκπαιδευτική τεχνολογία αποβλέπει στο να συγκεράσει αρμονικά την επιστημονικοποίηση της μάθησης με την τέχνη της διδασκαλίας. Στόχος της εκπαιδευτικής τεχνολογίας είναι η καλύτερη της ποιότητας των μαθησιακών-διδασκικών συστημάτων και η βελτίωση της αποτελεσματικής απόδοσης του μαθητή, τόσο στην εξατομικευμένη όσο και στην ομαδική διδασκαλία (Φλουρής, 1984: 82). Η εξέλιξη της τεχνολογίας με τις αλλαγές που επιφέρει στο θεσμικό και στον οργανωτικό ρόλο του σχολείου, έχει τη δυνατότητα με τη διείσδυσή της στο σχολικό χώρο να πετύχει ακόμη και συστημικές αλλαγές, στα πλαίσια του εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης. Σε σχετική έρευνα που διεξήχθη στην Αμερική σε εθνική κλίμακα και συμμετείχαν 500 εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούσαν Ψηφιακά Παιχνίδια στη διδασκαλία τους σε τάξεις με παιδιά 12-15 ετών, το 70% των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως η χρήση των Ψηφιακών Παιχνιδιών ενίσχυε το κίνητρο και το ενδιαφέρον των μαθητών για τους στόχους του μαθήματος και το 60% δήλωσε πως επιπλέον ενίσχυε και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, βοηθώντας τους να συγκεντρωθούν περισσότερο στις εργασίες τους (Dickson, J., 2012).

Αξιοποιώντας το σχολείο την έλξη που ασκεί στα παιδιά το ψηφιακό παιχνίδι, είναι σε θέση να το μετατρέψει ως εκπαιδευτικό λογισμικό σε ένα πολύτιμο εργαλείο που θα βοηθήσει στην υλοποίηση των σκοπών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αποτελέσματα ερευνών που έχουν σχέση με την συμβολή του ψηφιακού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία δείχνουν ότι η παιδαγωγική του αξία είναι σημαντική (Χατζής, 2006:69).

Οι άνθρωποι όταν δραστηριοποιούνται σε μικρές ομάδες έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να συνεργαστούν μεταξύ τους παρά όταν συμμετέχουν σε μεγάλες ομάδες. Η δυνατότητα συνεργασίας αυξάνεται όταν οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα συζητούν μεταξύ τους, να επικοινωνούν ανοιχτά και ν' ανταγωνίζονται (Clance & Haberman, 1999:76-81). Τα αποτελέσματα πειράματος που είχε σχέση με τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών και τη συνεργατική μάθηση επαλήθευσαν την συγκεκριμένη άποψη (Klawe, 2003 (α) & (β)).

Ο Bracey επίσης, θεωρεί θετική τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών ως εποπτικό υλικό σε διάφορα μαθήματα όπως, στη Γλώσσα, στα Μαθηματικά, στην Ιστορία, στη Γεωγραφία και στις Κοινωνικές επιστήμες. Τονίζει το ρόλο της αλληλεπίδρασης στα ψηφιακά παιχνίδια και της συνεργατικής μάθησης που είναι δυνατόν να επιτευχθεί μέσω της χρήσης τους (Bracey, 1999:12-15). Αποτελέσματα μελέτης των Klawe και Phillips στον Καναδά, διαπιστώνουν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν ερέθισμα για τη συνεργατική διδασκαλία και μάθηση, τονίζοντας ότι αυτό μπορεί να επιτευχθεί και μεταξύ των μαθητών διαφορετικών ηλικιών (Klawe & Phillips, 1995). Σύμφωνα με τον Betz τα ψηφιακά παιχνίδια υποβοηθούν τη μάθηση μέσω της φαντασίας, του πειραματισμού και της δημιουργικότητας. Συχνά, με τα προβλήματα που περιλαμβάνουν βοηθούν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Betz, 1995:195-205). Ο Sherer (1994), επιχείρησε να διερευνήσει αν βελτιώνεται το ηθικό επίπεδο των εφήβων μετά από τη χρήση ενός «θεραπευτικού» ψηφιακού παιχνιδιού. Το πείραμα πραγματοποιήθηκε με 13 νέους με μέσο όρο ηλικίας 15,3 έτη που ανήκαν στην πειραματική ομάδα και με 14 νέους με μέσο όρο ηλικίας 15,2 έτη που ανήκαν στην ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα περιείχαν ενδείξεις ότι η χρήση κατάλληλων ψηφιακών παιχνιδιών με συγκεκριμένο περιεχόμενο μπορεί να αποβεί χρήσιμη στην ηθική ανάπτυξη των εφήβων (Sherer, 1994:81-95).

Το Μάθημα των Θρησκευτικών και το Ψηφιακό Παιχνίδι

Το μάθημα των Θρησκευτικών είναι ενταγμένο στην παρεχόμενη από την Πολιτεία εκπαίδευση και υπηρετεί τους γενικούς σκοπούς της παιδείας. Όπως όλα τα μαθήματα του ελληνικού σχολείου, έχει ως στόχο τη διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών, συμβάλλοντας με τις γνώσεις που παρέχει στην κριτική ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών, μέσα από τη γνωριμία του Χριστιανισμού, κατ' εξοχήν της Ορθοδοξίας αλλά και με την ενημέρωση και τη σπουδή και των άλλων αν με τον κόσμο θρησκευμάτων. Στοιχεί, ακόμη, στην καλλιέργεια του ήθους και της προσωπικότητας των μαθητών, στο σεβασμό και τη συνύπαρξη με τη θρησκευτική ετερότητα, στην έμπρακτη αλληλεγγύη.

Το μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ) έχει περάσει σε μία νέα φάση με τις βασικές αλλαγές που έγιναν πρώτα στα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ (2003) και στη συνέχεια στο πιλοτικό ΠΣ Δημοτικού και Γυμνασίου (2011). Διαμορφώνεται έτσι, την τελευταία δεκαετία, ένα νέο πλαίσιο για το είδος, το σκοπό και το περιεχόμενο του μαθήματος των Θρησκευτικών. Τα θέματα που απασχόλησαν τα τελευταία χρόνια και σχετίζονται με το μάθημα των Θρησκευτικών είναι η παρουσία του στο σχολείο ως αυτόνομο μάθημα και μέρος του κανονικού σχολικού προγράμματος και η υποχρεωτικότητά του. Φυσικά και τα δύο αφορούν ουσιαστικά το σκοπό, τους στόχους, τις μεθόδους και το περιεχόμενο του μαθήματος (Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ., 2013).

Τα ερευνητικά δεδομένα από διάφορες χώρες της Ευρώπης, αλλά και επιστημόνων από Η.Π.Α και Αυστραλία δείχνουν ότι η σύγχρονη ΘΕ λειτουργεί στο εκκοσμικευμένο περιβάλλον, όταν προσαρμόζεται στην ομάδα στην οποία απευθύνεται με κριτήρια ηλικιακά, θρησκευτικά, πολιτισμικά, τοπικά κ.ά. Η προσαρμογή αυτή προτάσσει ένα σχεδιασμό που έχει αφετηρία τον τρόπο μάθησης και την εμπειρία του παιδιού και δευτερευόντως αναζητά τα αποτελέσματα και το περιεχόμενο της μάθησης. Ακολουθείται βασικά η μετανεωτερική προσέγγιση για το σχεδιασμό του ΜτΘ και παιδαγωγικά δίνεται βάση στη διαδικασία, δηλαδή πως θα μάθει ο μαθητής (Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ., 2013).

Το νέο ΠΣ των Θρησκευτικών σκοπεύει μέσω της κονστрукτιβιστικής παιδαγωγικής προσέγγισης 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 γνώριμια και το διάλογο με τον άλλον καθώς και στο σεβασμό αυτού, αλλά και στην κριτική κατανόηση γενικότερα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011, σ.18-19). Το νέο ΠΣ με την προτεινόμενη κονστрукτιβιστική προσέγγιση και το πρόγραμμα διαδικασίας στοχεύει να συνδέσει την μαθησιακή διαδικασία με την εμπειρία και την καθημερινή ζωή των παιδιών. Το μάθημα των Θρησκευτικών στο δημόσιο σχολείο έχει επικριθεί διαχρονικά ότι είναι μονοφωνικό, κατηχητικό και μονόπλευρο. Η εικόνα αυτή του μαθήματος διαμορφώθηκε κυρίως από την κακή εμπειρία της διαχείρισής του στο παρελθόν αλλά αρκετές φορές και στο παρόν, δίνοντας έτσι τα νομικά ή όποια άλλα επιχειρήματα για την απαλλαγή όσων μαθητών το επιθυμούν. Η αλήθεια είναι ότι πολλοί μαθητές δεν το βρίσκουν ελκυστικό. Ωστόσο οι νέες διδακτικές προσεγγίσεις που προτείνονται με το νέο ΠΣ, με τον ισχυρά βιωματικό, διερευνητικό και συνεργατικό χαρακτήρα τους, δημιουργούν ένα δυναμικό περιβάλλον μάθησης με ευρύτητα και ευελιξία προσαρμογής ανάλογα με τις συνθήκες της τάξης και το διαθέσιμο υλικό (Οδηγός Εκπαιδευτικού, Π.Ι., 2014). Οι συνεργατικές – διερευνητικές στρατηγικές και οι δημιουργικές – βιωματικές τεχνικές (παιχνίδια ρόλων, Artful Thinking κ.α.) ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή σε διαμορφωμένα περιβάλλοντα – πλαίσια.

Βλέπουμε λοιπόν ότι τα δομικά στοιχεία των Στρατηγικών Διδασκαλίας που προτείνονται στο νέο ΠΣ του μαθήματος των Θρησκευτικών, βρίσκονται στην ίδια κατεύθυνση με την κονστрукτιβιστική παιδαγωγική προσέγγιση που υιοθετεί και η Υποστηριζόμενη από το Ψηφιακό Παιχνίδι Μάθηση (DGBL), καθώς και οι δύο έχουν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός τους τον χρήστη/μαθητή και το πώς αυτός οικοδομεί ενεργά τη γνώση.

Ακόμα, οι μορφές διδασκαλίας του νέου Π.Σ. με τις δραστηριότητές τους και ο σχεδιασμός των Ψηφιακών Παιχνιδιών στοχεύουν ώστε οι μαθητές – χρήστες σε ατομικό επίπεδο να μπορούν να χρησιμοποιούν πολλαπλές πηγές πληροφόρησης, να αναπτύσσονται γλωσσικά (να εκφράζονται, να επιχειρηματολογούν, να αναλύουν, να συνθέτουν και να παρουσιάζουν), να καλλιεργούν ανώτερες πνευματικές λειτουργίες (να ελέγχουν κριτικά, να διερευνούν πολύπλευρα, να στοχάζονται, να κρίνουν και ελέγχουν τη διαδικασία της εργασίας τους), να απαλλάσσονται από τον εγωκεντρικό τρόπο σκέψης, να καλλιεργούν θετικά συναισθήματα, να αποκτούν αυξημένες δυνατότητες επικοινωνίας και προσωπικής έκφρασης, να καλλιεργούν την αυτοεκτίμηση, να συνειδητοποιούν την αλληλεξάρτηση και τη σημασία της συνεργασίας κ.ά. Με λίγα λόγια, η τάξη να γίνεται μια κοινότητα μάθησης και οικοδομείται μια συμμετοχική σχολική κουλτούρα (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2014).

Από έρευνες που διεξήχθησαν για τη χρήση των Ψηφιακών Παιχνιδιών προέκυψε ότι δημιουργούν στους χρήστες το αίσθημα του ανήκειν σε μια κοινότητα καθώς και εσωτερικά κίνητρα εμπλοκής στο παιχνίδι. Εξίσου σημαντικό ήταν και το αποτέλεσμα της συσχέτισης μεταξύ της επίδοσης του χρήστη και του αίσθηματος του ανήκειν στην ομάδα – κοινότητα, μια και το επιθυμητό αποτέλεσμα κάθε εκπαιδευτικής δραστηριότητας είναι ανάμεσα στ' άλλα και η αυξημένη επίδοσή του μαθητή. Έτσι λοιπόν αναδεικνύεται η σημασία δημιουργίας κοινοτήτων μέσα από την ευκαιρία για αλληλεπίδραση με πολλούς παίκτες και τη συνεργασία, η οποία είναι δυνατόν να προκαλέσει εσωτερικά κίνητρα στον παίχτη όπως πρόκληση, φαντασία, περιέργεια και έλεγχο, συνεργασία, ανταγωνισμό και αναγνώριση (Malone, 1981). Η ανάπτυξη των κινήτρων είναι από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες που διαμορφώνουν και επηρεάζουν τη συμπεριφορά μας (Μυσιρλάκη,).

Όλες αυτές οι δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές περιλαμβάνονται μέσα στα προσδοκώμενα μαθησιακά οφέλη του νέου ΠΣ και θα μπορούσε η χρήση ψηφιακών παιχνιδιών, ενταγμένη σε μια δομημένη ακολουθία δραστηριοτήτων, να συμβάλει δυναμικά στην επίτευξή τους. Τα ψηφιακά παιχνίδια είναι σχεδιαστικά ελκυστικές εφαρμογές που δημιουργούν κίνητρα μάθησης, δέσμευσης, μεθοδικής εργασίας με κανόνες, ανάπτυξης στρατηγικών και διατήρησης πληροφοριών με συνέπεια. Έρευνες στα Ψηφιακά Παιχνίδια έχουν καταδείξει ότι προσελκύουν και δεσμεύουν τα παιδιά και τους νέους, δημιουργώντας ταυτόχρονα εσωτερικά κίνητρα με έναν τρόπο πιο εποικοδομητικό από αυτόν που χρησιμοποιεί η συμβατική εκπαίδευση (Klawe, 1999; Prensky, 2002; McFarlane, 2004).

Η χρήση των Ψηφιακών Παιχνιδιών στο μάθημα των Θρησκευτικών μπορεί να το κάνει πιο ελκυστικό στους μαθητές, αφού μπορούν να μαθαίνουν και ταυτόχρονα να διασκεδάζουν. Ο Prensky (2002) αναφέρει ότι μάθηση και διασκέδαση δεν είναι ασυμβίβαστες έννοιες, ενώ οι Lepper & Cordova (1992) θεωρούν ότι η μάθηση που είναι διασκεδαστική μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική. Τα Ψηφιακά παιχνίδια είναι δυνατόν να προσδώσουν ένα ελκυστικό και ευχάριστο χαρακτήρα στην μάθηση, προσφέροντας μια ισχυρή «φόρμα» για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων (Virvou, Katsionis & Manos, 2005). Η χρήση των πολυμέσων, οι ελκυστικές ιστορίες που παρουσιάζουν, η ανατροφοδότηση και η δυνατότητα δοκιμής διαφόρων δεξιοτήτων και στρατηγικών, αποτελούν ελκυστικά στοιχεία που ενισχύουν την μαθησιακή επίτευξη (Klawe, 1999). Τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που υποστηρίζουν τις θεωρίες μάθησης οι οποίες προτείνονται κι από το ΠΣ του ΜτΘ και αποτελούν μια νέα μορφή ηλεκτρονικής μάθησης. Οι σημερινοί μαθητές είναι πιθανόν να απολαμβάνουν περισσότερο μια εμπειρία μάθησης ενσωματωμένη σε ψηφιακό παιχνίδι. Αυτό συμβαίνει διότι τα ψηφιακά παιχνίδια βασίζονται στην παλιά μορφή μάθησης «παίζω και μαθαίνω» απ' όπου κι αντλούν τα πλεονεκτήματά τους ως εκπαιδευτικό μέσο. Επίσης, 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).

Συμπεράσματα

Τα ψηφιακά παιχνίδια έχουν γοητεύσει αλλά και έχουν προκαλέσει και φόβο σε πολιτικούς, εκπαιδευτικούς, ακαδημαϊκούς και στο κοινό γενικότερα. Οι ενστάσεις μπορεί να ενταχθούν σε ένα γενικότερο πλαίσιο που αφορά τις αντιδράσεις που υπήρχαν πάντοτε με την εμφάνιση ενός νέου τεχνολογικού μέσου επικοινωνίας. Η παιδαγωγική αξία τους δεν αμφισβητείται αλλά είναι αναγκαίο να εξεταστεί η δυνατότητα χρησιμοποίησής τους για την υποστήριξη προγραμμάτων διδασκαλίας, μάθησης και κοινωνικοποίησης. Τα ψηφιακά παιχνίδια ως περιβάλλοντα μάθησης είναι ικανά να συνδέσουν την καθημερινότητα που βιώνει το παιδί με το σχολείο.

Καταλήγοντας επισημαίνουμε ότι, η ενεργή συμμετοχή του μαθητή αποτελεί μια από τις βασικές προϋποθέσεις για την επίτευξη θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Επομένως, θεωρείται αναγκαία η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, το οποίο θα υποκινεί τον μαθητή, εντάσσοντας τον σε μια ενεργητική μαθησιακή διαδικασία. Από τη βιβλιογραφική μελέτη διαπιστώθηκε ότι αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών ως μέσο για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Η άποψη τους αυτή στηρίζεται τόσο στη διάδοση των ψηφιακών παιχνιδιών στα παιδιά και τους νέους, όσο και στο γεγονός ότι τα ψηφιακά παιχνίδια φαίνεται να υποκινούν και να δεσμεύουν με έναν πιο εποικοδομητικό τρόπο από αυτόν που υιοθετεί έως τώρα η συμβατική εκπαίδευση. Με βάση αυτά, προτείνουμε το σχεδιασμό ψηφιακών παιχνιδιών, με σενάρια σύγχρονα, συμβατά με τις θεματικές και τα προσδοκώμενα μαθησιακά οφέλη του ΠΣ του ΜτΘ που θα επιτρέπουν την ενεργή συμμετοχή των χρηστών - μαθητών και τη δημιουργία ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης, κάνοντας το μάθημα πιο ελκυστικό.

Βιβλιογραφία

- Amory, A., Naicker, K., Vincent, J., Adams, C. (1999, October). The use of computer games as an educational tool: identification of appropriate game types and game elements, *British Journal of Educational Technology*, 30(4), 311-321.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*, Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall
- Bracey, B., (1999, May-June). Electronic Educational Games, *Media & Methods*, (35).
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.) (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Clance N.S. & Huberman B.A. (1994). The dynamics of social dilemmas, *Scientific American* 270 (3), 76-81.
- Cordova, D. I., & Lepper, M. R. (1996), *Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice*. *Journal of Educational Psychology*, 88, 715-730.
- Day K. (2005), *Gaming as an Educational Tool*, ανάκτηση από: http://librarianedge.pbworks.com/f/KDay_Gaming_paper.htm
- Di Sessa, A. (2000). *Changing minds: Computers, learning, and literacy*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Dickson, J., (2012). *New Survey examines how teachers use digital games*, Διαθέσιμο: [New%20survey%20examines%20how%20teachers%20use%20digital%20games%20%20iKids.htm](http://www.kids.org/new%20survey%20examines%20how%20teachers%20use%20digital%20games%20%20iKids.htm)
- Dorman, S., (1997, April). Video and Computer Games: Effect on Children and implications for Health Education, *The Journal of School Health*, (67), 133-138.
- Facer, K. (2003), *Computer games and learning*, Διαθέσιμο: <http://www.nestafuturelab.org/research/discuss/02discuss01.htm>
- Funk, J. B., Chan, M., Brower, J., & Curtiss, K. (2006). A biopsychosocial analysis of the video game playing experience of children and adults in the United States. *Studies in Media Literacy and Information Education (SIMILE)*, vol 6(3), pp. 1-15.
- Gee, J.P. (2007). *What videogames have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Griffiths, M. (1993). Are computer games bad for children? *The psychologist: bulletin of the British Psychological Society*, 6, 401-407.
- Hedberg, J., Harper, B., Brown, C. (1993). Reducing cognitive load in multimedia navigation. *The Australian Journal of Educational Technology*, 9(2), 157-181.
- Huizinga, J. (1955), (originally published in 1938). *Homo Ludens: A Study of the Play Element in Culture*. Beacon Press, Boston.
- Jonassen, D., Howland, J., Marra, R.M., Crismond, D. (2011). *Ουσιαστική Μάθηση με την Τεχνολογία*, Μητροπούλου Β., (μεταφρ.- επιμ.), Θεσσαλονίκη: Μέθεξις.
- Kirriemuir, J., & McFarlane, A. (2004), *Literature review in games and learning: A report for NESTA Futurelab*, http://www.nestafuturelab.org/research/reviews/08_01.htm
- Kirriemuir, J., (2002). *The relevance of video games and gaming consoles to the higher and further education learning experience*. Διαθέσιμο: www.jisc.ac.uk/index.cfm?name=techwatch_report_0201
- Klawe M., (1994). *The educational potential of electronic games and the E-GEMS project*. In T. Ottman and I. Tomek (eds) *Proceedings of the ED-MEDIA 94 World Conference on Educational Multimedia and Hypermedia*.
- Klawe, M. (1999) *Computer games, education and interfaces: The E- GEMS project*. In Proceedings of the Graphics Interface 1999 Conference (pp. 36-39), Ontario, Canada.
- Klawe, M. (2003a). *Computer games, education and interfaces: the E-GEMS project*, Διαθέσιμο: <http://www.taz.cs.ubc.ca/egems/reports/G199Klawe.doc>
- Klawe, M. (2003b). *Designing Game-Based Interactive Multimedia Mathematics Learning Activities, E-GEMS*, Department of Computer Science and Department of Math and Science Education, University of British Columbia, Vancouver, British Columbia, Faculty of Education Queen's University Kingston, Ontario, Διαθέσιμο: [Http://www.taz.cs.ubc.ca/egems/reports/ucsmp.doc](http://www.taz.cs.ubc.ca/egems/reports/ucsmp.doc)
- Klawe, M., Phillips, E. (1995, October). A classroom study: Electronic games engage children as researchers, *CSCL '95*

- Proceedings. Vancouver, Canada
- Lave, J. & Wenger, E. (2002). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lin, S., Lepper, M.R. (1987). Correlates of children's usage of videogames and computers. *Journal of Applied Social Psychology*, 17, 72-93.
- Malone T. W. (1981), Toward a theory of intrinsically motivating instruction, *Cognitive Science* 5 (4), 333-369.
- Mayer, R.E., Sims, V.K. (1994). For whom is a picture worth a thousand words? Extensions of a dual-coding theory of multimedia learning, *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 389-401.
- Oyen, A., Beeko, J., (1996). The effects of computer games and lesson contexts on children's mnemonic strategies, *Journal of Experimental Child Psychology*, 62 173-189.
- Pillay, H., Brownlee, J., Wilss, L., (1999). Cognition and Recreational Computer Games: Implications for Educational Technology, *Journal of Research on Computing in Education*, (32), (1), 203-216.
- Poole Steven. (2000). *Trigger happy: videogames and the entertainment revolution*, New York, Arcade Publishing
- στο Majewski J. (2003). *Theorising video game narrative*
- Prensky, M. (2006). *Presentation at the 2006 EDUCAUSE Learning Initiative (ELI) Annual Meeting*, January 30, 2006, San Diego, California.
- Prensky, M., (2001a), *Digital game-based learning*. New York: McGraw-Hill.
- Provenzo, E.F. (1991). *Video kids: Making sense of Nintendo*. Cambridge, MA: Harvard.
- Sampson, D., Karagiannidis, C., & Kinshuk (2002). Personalised Learning: Educational, Technological and Standardisation Perspective. *Interactive Educational Multimedia*, Special Issue on Adaptive Educational Multimedia, Number 4, pp 24-39.
- Sandford R., Williamson B., 2005, *Games and Learning*: Retrieved from Futurelab October 2008, http://www.futurelab.org.uk/resources/publications_reports_articles/handbooks/Handbook133
- 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>.
- Sherer, M. (1994). The effect of computerized simulation games on the moral development of youth in distress. In: Theme issue: *Electronic tools for social work practice and education, I: Computers in Human Services*, 11, 81-95.
- Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw Hill.
- Trachtman, P., A. (1981). A generation meets computers and they are friendly, *Smithsonian*, 12, 50-61.
- Van Eck, R., (2006), *Digital Game-Based Learning: It's Not Just the Digital Natives Who Are Restless....*, EDUCAUSE Review, vol. 41, no. 2 (March/April 2006)
- Virvou, M., Katsionis, G., & Manos, K. (2005), *Combining Software Games with Education: Evaluation of its Educational Effectiveness*. *Educational Technology & Society*, Journal of International Forum of Educational Technology & Society and IEEE Learning Technology Task Force, April 2005, Vol. 8, No 2.
- Winter, D. (2008), *Pong Story*. [on-line]. Διαθέσιμο σε <http://www.pong-story.com/intro.htm>.
- Wong, K. (1996, summer). Video game effect on computer-based learning design, *British Journal of Educational technology*, (27), 230-232.
- Zackariasson, P. & Wilson, T. L. (2004). *Massively multiplayer online games: A 21st century service? Other Players*. Copenhagen: IT'S University of Copenhagen, 2004.
- Βρύζας, Κ., Τσιτουρίδου, Μ. (2005). *Η πρόκληση του κόσμου της προσομοίωσης: Οι γονείς απέναντι στα παιχνίδια των παιδιών στον ηλεκτρονικό υπολογιστή*, Στο Εικόνα και παιδί, Κωνσταντινίδου-Σέμογλου Ο. (επιμ.), Θεσσαλονίκη: Cannot design publications
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ., (2013), Το Μάθημα των Θρησκευτικών σήμερα και αύριο. Μία άποψη με κριτήριο την παιδαγωγική και διδακτική του μαθήματος, *Νέα Παιδεία*, τ.146, σ. 123-135
- Μειμάρης, Μ. & Γκούσκος, Δ. (2009), *Το Παιχνίδι της Μάθησης: Εκπαιδευτικές διαδικασίες με τη Βοήθεια Ψηφιακών Παιχνιδιών*, Πρακτικά διεθνούς Επιστημονικής διημερίδας Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού «Αλλαγή και διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων», 29-31 Μαΐου, Ρόδος.
- Μητροπούλου, Β. (2015). *Κοινωνικοπολιτισμικές Θεωρίες Μάθησης. Προτάσεις Εφαρμογής στη Διδακτική Πράξη μη χρήση Η/Υ*, Θεσσαλονίκη: Ostracon
- Μυσιρλάκη, Σ. (2010). *Εκπαιδευτικά Παιχνίδια και Ηλεκτρονική Μάθηση: Διερευνώντας την Κοινωνική διάσταση των Πολυχρηστικών Διαδραστικών Παιχνιδιών (MMOGs)*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τ.Ψ.Σ
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2014), *Νέο Σχολείο, Οδηγός Εκπαιδευτικού, Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*, Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Φλουρής, Ι., (1984). *Τεχνολογία και Εκπαίδευση, Πρακτικά Γ' Διεθνούς Παιδαγωγικού συνεδρίου*, Ορθόδοξη Ακαδημία Κρήτης, Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.
- Χατζής, Τ., (2006). *Ηλεκτρονικό Παιχνίδι Κοινωνικοποίηση και σχολείο*, Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: ΠΑ.ΜΑΚ.

Η Θρησκεία στο μουσείο: Μία μετανεωτερική προσέγγιση ανάπτυξης μαθησιακής εμπειρίας με παιδαγωγική αξιοποίηση εικονικών μουσείων

Ξανθή Αλμπανάκη, Διδ. Θεολογίας Α.Π.Θ, Εκπ/κός Π. ΓΕΛ Πανεπιστημίου Μακεδονίας,
xalbanaki@gmail.com

Περίληψη

Χαρακτηριστικό των πολυμέσων είναι η δυνατότητα μετατροπής τους και αυτή ακριβώς η δυνατότητα είναι που τα καθιστά σημαντικά για τη διδασκαλία, εφόσον μπορεί να υπάρξει παρέμβαση, τροποποίηση και άρα αλληλεπίδραση μεταξύ υπολογιστή και εκπαιδευόμενου. Ταυτόχρονα, η εικονική πραγματικότητα αποτελεί ένα μέσο πληροφόρησης για την έννοια του χώρου και δίνει τη δυνατότητα αναπαράστασης καταστάσεων που θα ήταν αδύνατο να υλοποιηθούν στην πραγματικότητα. Παρέχει επιπλέον τη δυνατότητα για μία ενεργητική συμμετοχή των χρηστών-θεατών. Στην παρούσα εργασία αντικείμενο μελέτης είναι η δημιουργία εικονικών μουσείων με θρησκευτικά έργα τέχνης από μαθητές. Η σχεδίαση της πρακτικής βασίστηκε στην αξιοποίηση της «on line» ελληνικής εφαρμογής «artsteps», η οποία δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας τρισδιάστατων (3d) μουσείων και δυνατότητα περιήγησης σε αυτά. Μετά την ολοκλήρωση της πρακτικής διεξήχθη ποσοτική έρευνα πεδίου, ώστε να αξιολογηθεί το εικονικό περιβάλλον και οι επιδράσεις του στην πράξη.

Λέξεις κλειδιά: Εικονικό μουσείο, θρησκεία, τέχνη, αξιοποίηση.

A. Εισαγωγή

Η πολιτισμική κληρονομιά κάθε λαού περιλαμβάνει τη γλώσσα, τις τέχνες, τα μνημεία, τα έθιμα αλλά και την θρησκευτική παράδοση, τα θρησκευτικά πιστεύω μιας κοινωνικής ομάδας. Η θρησκεία είναι ένα κοινωνικό μέγεθος που συνδέεται με το πολιτισμικό περιβάλλον και ταυτόχρονα το επηρεάζει και το αναδεικνύει. Η γνώση του πολιτισμού ενώνει τους ανθρώπους, αφού τους βοηθά να κατανοήσουν τον τρόπο που σκέφτεται και ενεργεί ο «άλλος» (Μητροπούλου, 2007:74) και ταυτόχρονα να επιστημονοποιήσει τις πολιτισμικές διαφορές, οι οποίες υφίστανται όχι όμως ως αντιθετικοί πόλοι, αλλά ως σημεία ένωσης διαφορών (Κανακίδου-Παπαγιάννη, 1998:48).

Οι εκθέσεις των μουσείων αξιοποιούνται ως χρήσιμα εργαλεία για τη διδασκαλία της θρησκευτικής εκπαίδευσης σε μαθητές, αλλά και φοιτητές. Παρέχουν εξαιρετικούς πόρους και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να καλύψουν ένα ευρύ φάσμα των μαθησιακών στόχων συνδυάζοντας τη διεπιστημονική προσέγγιση στη μάθηση μέσα σε ένα διαφορετικό πλαίσιο, το οποίο μπορεί να είναι έξω από τα παραδοσιακά προγράμματα σπουδών (Falk, & Dierking 2000:288).

Χαρακτηριστικό των πολυμέσων είναι η δυνατότητα μετατροπής τους και αυτή ακριβώς η δυνατότητα είναι που τα καθιστά σημαντικά για τη διδασκαλία, εφόσον μπορεί να υπάρξει παρέμβαση, τροποποίηση και άρα αλληλεπίδραση μεταξύ υπολογιστή και εκπαιδευόμενου (Μητροπούλου, 2008:63). Η εικονική πραγματικότητα αποτελεί ένα μέσο πληροφόρησης για την έννοια του χώρου και δίνει τη δυνατότητα αναπαράστασης καταστάσεων που θα ήταν αδύνατο να υλοποιηθούν στην πραγματικότητα (Wilson, 1997). Δίνει ακόμη τη δυνατότητα για μία ενεργητική συμμετοχή των χρηστών-θεατών (Stanton, Foreman & Wilson 1996:93-101).

Η παρούσα εργασία αφορά τον σχεδιασμό εικονικών μουσείων σχετικά με το μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ) με αξιοποίηση μίας πολυμεσικής εφαρμογής, το ArtSteps, σε σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στη συνέχεια έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί το ποσοστό ανταπόκρισης των μαθητών σε εικονικά περιβάλλοντα και να αξιολογηθεί η εφαρμογή μέσα από ποσοτική έρευνα πεδίου.

Β1. Ο όρος εικονικό μουσείο

Με τον όρο «εικονικό περιβάλλον» εννοείται μία προσομοίωση ενός πραγματικού ή φανταστικού κόσμου στον υπολογιστή, στον οποίο ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να αλληλεπιδρά με τα αντικείμενα σε πραγματικό χρόνο (Kalawsky, 1993). Ανάλογες εφαρμογές αξιοποιήθηκαν για την αναπαράσταση ιστορικών κτηρίων και τόπων (Sideris, 2006) αλλά και για δημιουργία εικονικών χώρων, στους οποίους εκτίθενται έργα τέχνης και άλλα αντικείμενα αξίας (Sylaiou et al., 2009:520-528). Η εικονική πραγματικότητα σήμερα θεωρείται σύμφωνα με έρευνες ως ένα μέσο που μπορεί να ενταχθεί στη μαθησιακή διαδικασία με θετικά αποτελέσματα (Merickel, 1992:25-28, Lawrence & Pantelidis, 1994:29-31). Σήμερα υπάρχουν πολλά πραγματικά μουσεία που προσφέρουν εικονικές περιηγήσεις στον επισκέπτη που αδυνατεί να πραγματοποιήσει μία αληθινή περιήγηση (Μπούνια κ.α., 2009; Lee & Wang, 2008:231-241; Chen et al., 2004:147-167).

Βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία εικονικού μουσείου (virtual museum) είναι η καλλιέργεια της γνώσης του χώρου (spatial cognition), η οποία είναι μία διαδικασία στην οποία το υποκείμενο παρατηρεί αποθηκεύει, ανακαλεί, δημιουργεί και επικοινωνεί με τις εικόνες του χώρου (Σαριδάκη, Μικρόπουλος, 2000:511-519). Ανάλογα περιβάλλοντα έχουν δημιουργηθεί

για εκπαιδευτικούς σκοπούς που εξυπηρετούν πολλών μαθησιακών αντικειμένων όπως και του ΜτΘ με αναπαραστάσεις ναών, αρχαίων πόλεων κ.α. (πχ. Εικονικό μουσείο Ιεράς Αρχιεπισκοπής Αθηνών).

Β1.1. Παιδαγωγικό υπόβαθρο αξιοποίησης εικονικού μουσείου

Η εκπαιδευτική χρησιμότητα του εικονικού μουσείου σύμφωνα με τους Stuart & Thomas (1991) μπορεί να συνοψιστεί στα εξής στοιχεία : α) δυνατότητα περιήγησης σε χώρους που δεν υπάρχει δυνατότητα να μεταβεί ο επισκέπτης β) δυνατότητα εξερεύνησης αντικειμένων που δεν υπάρχει πρόσβαση για μαθητές γ) διεξοδική μελέτη αντικειμένων ή καταστάσεων τα οποία είναι αδύνατο να κατανοηθούν εξαιτίας της φύσης ή της ιδιότητάς τους δ) δυνατότητα δημιουργίας περιβαλλόντων και αντικειμένων που έχουν διαφορετικές από τις γνωστές ιδιότητες ε) δημιουργία και χειρισμό αφηρημένων καταστάσεων στ) δυνατότητα αλληλεπίδρασης με εικονικά αντικείμενα και ανθρώπους (πραγματικά) ή με φανταστικούς χαρακτήρες. Μόνο ένας μικρός αριθμός ερευνών όμως έχουν επικεντρωθεί στα μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των επισκεπτών με το διαδραστικό έκθεμα για να αξιολογηθεί ο ρόλος του πλαισίου για τη διευκόλυνση συγκεκριμένων αποτελεσμάτων (Paris, 2002).

Η εφαρμογή δεν αποτελεί μία πιστή εικονική αναπαράσταση κάποιου συγκεκριμένου μουσείου, αλλά μία πιστή εικονική αναπαράσταση μουσείου γενικότερα. Στη διάρκεια του σχεδιασμού των μουσείων έγινε προσπάθεια να υπάρχουν τα εξής χαρακτηριστικά (Μπήτρος, Δημητρόπουλος, Βρέλλης, Βέρρα, Σιντόρης, Αβούρης, 2010:737-744): α) αληθοφάνεια και ρεαλισμός του περιβάλλοντος β) εύκολη πλοήγηση στον χώρο κάτι που προϋπόθετε και κάποιες βασικές γνώσεις αρχιτεκτονικής και σχεδιασμού εσωτερικών χώρων γ) εναλλακτικός τρόπος παροχής πληροφοριών (κείμενο, ήχος, γραφικά) δ) ικανοποιητική αισθητική εντύπωση ανάλογη με αυτή μίας ξενάγησης ενός πραγματικού μουσείου ε) αξιολόγηση της χρησιμότητας της εφαρμογής.

Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. ως παιδαγωγικών μέσων και μέσων γραμματισμού προτείνεται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών Θρησκευτικών Λυκείου (ΦΕΚ 1562/2011, τεύχος Β). Η δραστηριότητα δημιουργίας εικονικών μουσείων στη συγκεκριμένη πρακτική είχε ως στόχο να προσφέρει πληροφορίες γνωστικού περιεχομένου και να ενισχύσει τη δημιουργία κινήτρων ώστε να συμβάλλει στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διδασκαλία του ΜτΘ. Ακολούθησε: α) τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που βοηθά τον κάθε μαθητή να ανακαλύψει τις δεξιότητές του, τις κλίσεις του και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του αλλά και β) και της εξατομικευμένης (individualisierung) διδασκαλίας (Φλουρής, 1986:149) που προχωράει ένα βήμα παραπάνω, αφού προϋποθέτει την οργάνωση του μαθήματος ανά μαθητή. Η οργάνωση αυτή με τη συνδρομή του υπολογιστή καθίσταται εφικτή, κάτι που θα ήταν πολύ δύσκολο αν όχι αδύνατο με τον κλασικό τρόπο διδασκαλίας. (Boensch, 1995). Βασική προϋπόθεση τέλος, ήταν η επίτευξη «αυτενέργειας» των μαθητών κατά τη διάρκεια της οργάνωσης του μαθήματος με τις Τ.Π.Ε (Δερβίσης, 2002:130, Πέτρου, 2005:267-270).

Η σχεδίαση της πρακτικής βασίστηκε στην αξιοποίηση της «on line» ελληνικής εφαρμογής «artsteps» (<http://www.artsteps.com/>), η οποία δίνει τη δυνατότητα δημιουργία 3d μουσείων και δυνατότητα περιήγησης σε αυτά. Η εφαρμογή είναι φιλική προς τον χρήστη και γι' αυτό έχει υιοθετηθεί στη σχολική πράξη (Παπαχρήστου, Βορβή, Κοκκίνου, 2016:82-100). Δίνει επίσης μεγάλο βαθμό αληθοφάνειας και οι χρήστες μπορούν να ενθέσουν στο εικονικό μουσείο εικόνες, βίντεο, κείμενο και να αξιοποιηθεί σε πλήθος δραστηριοτήτων. Τα παραπάνω είναι πολύ βασικά, αφού η πληροφορία παρέχεται με ποικίλους σημειωτικούς τρόπους, οπτικούς, ακουστικούς και άλλους και όχι μόνο με το γλωσσικό στοιχείο (The New London Group, 1996:60-92; Αβούρης, 2001). Επίσης, οι χρήστες έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν και να πλοηγηθούν στον χώρο με ευχέρεια.

Εφαρμογές όπως το Artsteps δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίσουν μία θεματική διεπιστημονικά και διαθεματικά, κάτι που θα ήταν πολύ δύσκολο με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (Μπουμπουρέκα, 2013). Η αρχιτεκτονική του δομή βασίζεται στην καθοδηγούμενη ανακαλυπτική και διερευνητική μάθηση στο πλαίσιο του θεωρητικού μοντέλου του του κοινωνικού εποικοδομισμού (Κόμης, 2004) και των αρχών της διερευνητικής, βιωματικής, διαδραστικής και συνεργατικής μάθησης (Kress, 2003). Η εφαρμογή βέβαια δεν έχει τη δυνατότητα παρουσίας εικονικών ξεναγών που καθοδηγούν τον χρήστη στο εικονικό μουσείο και του παρέχουν πληροφορίες για τα εκθέματα, ώστε να τον παρακινεί να εξερευνήσει περισσότερο τους εικονικούς χώρους και τα εκθέματα, κάτι που θα έδινε ένα επιπλέον κίνητρο στον επισκέπτη για εξερεύνηση (Holmes, 2007:523-547; Vrellis et al., 2010). Μέσω της δικτυακής εφαρμογής «artsteps» παρέχεται η δυνατότητα δημιουργίας εικονικής γκαλερί με προσωρινές ή μόνιμες εκθέσεις και οι χρήστες μπορούν να μοιραστούν την έκθεση και με άλλα σχολεία και να την ενσωματώσουν σε ιστολόγιο. Η εφαρμογή συνδέεται με πάρα πολλά δίκτυα (twitter, facebook κλπ), ώστε οι καλλιτέχνες να κοινοποιήσουν την προσωπική τους δουλειά.

Β1.2. Σχεδιασμός εκπαιδευτικής πρακτικής

Η δραστηριότητα έχει σχεδιαστεί ώστε να ενσωματώνεται στην καθημερινή διδακτική διαδικασία στο εργαστήριο πληροφορικής. Οι μαθητές δούλεψαν ομαδικά για ένα εξάμηνο στη διάρκεια του οποίου έπρεπε να δημιουργήσουν εικονικές πινακοθήκες (Virtual Gallery), σε διαφορετικές αίθουσες με έργα ζωγράφων σχετικά με το ΜτΘ, διάφορων τεχνοτροπιών και χρονικών περιόδων, γλυπτά, ψηφιδωτά κ.α. Εφαρμόστηκαν οι παρακάτω στρατηγικές, οι οποίες εναλλάσσονταν ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών και τη φύση της εργασίας (Παπανικολάου, Γρηγοριάδου, Μαγουλάς, Κορνιλιάκης, 2000): α) Παρουσίαση (demonstration) μέσω επίδειξης και παραδειγμάτων β) Αντιμετώπιση προβλημάτων για την εξάσκηση, αλλά και αξιολόγηση των μαθητών.

Οι μαθητές συγκέντρωσαν υλικό, φωτογραφίες και πληροφορίες σε σχέση με τα εικονικά μουσεία και τους ναούς και αναζήτησαν πρόσθετες πληροφορίες. Στη συνέχεια τιλοφόρησαν τις εκθέσεις και διαμόρφωσαν τους χώρους. Καθώς ο χρήστης εισέρχεται στο εικονικό περιβάλλον έχει τη δυνατότητα να περιηγηθεί στον χώρο (χωρίς τη βοήθεια εικονικού χαρακτήρα-ξεναγού) και να ενημερωθεί σχετικά με τα εκθέματα με τα κείμενα, γραφικά, ήχο, video. Επιπροσθέτως, ο χρήστης ενεργοποιεί εφόσον το επιθυμεί την παροχή πληροφοριών σε μορφή κειμένου.

Στη διάρκεια της πρακτικής δημιουργήθηκαν τα κατωτέρω εικονικά μουσεία (Εικόνες 1, 2, 3 & 4):
 α) «Χριστιανικά μνημεία Κωνσταντινούπολης» (<http://photodentro.edu.gr/ugc/r/8525/894?locale=el>)
 β) «Χριστιανικοί ναοί» (https://www.youtube.com/watch?v=|Cs_b_dgrRo)
 γ) «Πτυχές της θρησκείας του Βουδισμού» (<http://photodentro.edu.gr/ugc/r/8525/895?locale=el>) δ)
 δ) «Ισλαμική τέχνη» (<http://photodentro.edu.gr/ugc/r/8525/896?locale=el>),
 ε) «Εκκλησίες»
 στ) «Μετανάστευση» (<http://photodentro.edu.gr/ugc/r/8525/898?locale=el>).



Εικόνα 1: Οθόνη από το τμήμα του εικονικού μουσείου «Χριστιανικά μνημεία Κωνσταντινούπολης»



Εικόνα 2: Οθόνη από αίθουσα του εικονικού μουσείου «Εκκλησίες»



Εικόνα 3: Οθόνη από αίθουσα του εικονικού μουσείου «Βουδισμός και Τέχνη»



Εικόνα 4: Οθόνη από αίθουσα του εικονικού μουσείου «Μετανάστευση»

B1.3. Έρευνα

Για την αξιολόγηση του εικονικού περιβάλλοντος και την επίδραση του στο ΜτΘ διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα πεδίου με ανώνυμα ερωτηματολόγια κατά το σχολικό έτος 2015-16. Οι συμμετέχοντες ήταν 104 μαθητές/τριες (52 αγόρια και 52 κορίτσια) της Α' και Β' Λυκείου του Πειραματικού ΓΕΛ Παν/μίου Μακεδονίας. Αξιοποιήθηκε η κλίμακα Likert 1-5 με άκρα καθόλου- πάρα πολύ). Συγκεκριμένα, η έρευνα διερευνά ερωτήματα ως προς την εμπειρία των χρηστών με εικονικά περιβάλλοντα, τη βελτίωση αντίληψης του χώρου, τον χειρισμό και την πλοήγηση, τον τρόπο παροχής πληροφοριών, τον ρεαλισμό του περιβάλλοντος, την αίσθηση παρουσίας που προκαλεί η χρήση της εφαρμογής, και τέλος τη συνολική εντύπωση του χρήστη.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι είχαν αρκετή εμπειρία με εικονικά περιβάλλοντα (37,5%), ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων (6,7%) δήλωσε ότι δεν είχε προηγούμενη εμπειρία. Σε σχέση με την ικανότητα αντίληψης του χώρου, διαφάνηκε από τις σωστές απαντήσεις που έδωσαν οι χρήστες σε ποσοστό 66,3%, ότι η περιήγηση στον εικονικό χώρο του μουσείου είχε ικανοποιητική επίδραση στη βελτίωση της ικανότητας της αντίληψης του χώρου. Ως προς τους τρόπους πλοήγησης το 92,3% των ερωτηθέντων επέλεξε, μεταξύ άλλων επιλογών, την ελεύθερη κάμερα, ενώ ένα μικρό ποσοστό μαθητών (5,8%) προτίμησε την ύπαρξη εικονικού χαρακτήρα και κάμερας. Οι περισσότεροι χρήστες δήλωσαν επίσης ότι η ύπαρξη εικονικού ξεναγού θα περιόριζε την περιήγησή τους στον χώρο (66,3%), ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων δεν θεώρησε απαραίτητη την ύπαρξη οδηγού (66,3%).

Όσον αφορά το είδος των παρεχόμενων πληροφοριών για τα εκθέματα το 92% των μαθητών προτίμησε να λαμβάνει ακουστικές πληροφορίες, ενώ ταυτόχρονα ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων (85%) επέλεξε τη δυνατότητα επιλογής όσον αφορά τον τρόπο παροχής πληροφοριών. Έχει ενδιαφέρον το γεγονός ότι οι χρήστες με λιγότερη εμπειρία εικονικών περιβαλλόντων απάντησαν θετικά στην ανάγκη ύπαρξης οδηγού χρήσης, ενώ οι έμπειροι χρήστες απάντησαν αρνητικά ως προς αυτή τη δυνατότητα. Στο ερώτημα που αφορούσε την ποιότητα της αληθοφάνειας του περιβάλλοντος το μεγαλύτερο ποσοστό των χρηστών απάντησε θετικά (68%), ενώ ένα μικρό ποσοστό μόνο (2,9%) δεν έμεινε ικανοποιημένο από την ποιότητα της αληθοφάνειας. Οι μαθητές ερωτήθηκαν επίσης εάν είχαν την αίσθηση ότι βρίσκονταν σε πραγματικό μουσείο και το 63,5% του δείγματος επέλεξε την απάντηση «πάρα πολύ».

Μία άλλη παράμετρος που εξετάστηκε μέσα από την έρευνα αφορούσε την «αίσθηση παρουσίας» στον χώρο. Στο ερώτημα εάν κάποια στιγμή ο χρήστης ένιωθε ότι βρίσκεται σε μουσείο, το 63% των ερωτηθέντων απάντησε θετικά και μόνο το 11% αρνητικά. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών/τριών χαρακτήρισε την εμπειρία συναρπαστική, ενδιαφέρουσα ή ευχάριστη και ένα πολύ μικρό ποσοστό (1,9%) τη χαρακτήρισε αδιάφορη. Στην ερώτηση εάν θα επισκέπτονταν το εικονικό μουσείο εφόσον είχαν τη δυνατότητα να επισκεφτούν το αντίστοιχο αληθινό μουσείο, το 70% των μαθητών/τριών απάντησε ότι δεν θα το επισκέπτονταν. Το ποσοστό διαφοροποιούνταν στην περίπτωση που οι χρήστες δεν θα είχαν τη δυνατότητα να επισκεφτούν το πραγματικό μουσείο και σε αυτήν την περίπτωση όλοι οι μαθητές απάντησαν ότι θα επισκέπτονταν το εικονικό μουσείο. Τέλος, στην ερώτηση εάν η ένταξη των εικονικών μουσείων στη διδασκαλία του μαθήματος ενίσχυσε το ενδιαφέρον τους και τη συμμετοχή τους το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων των μαθητών/τριών ήταν θετικό (54,8% απάντησε «πάρα πολύ»), 27,9% απάντησε «πολύ», 13,5% απάντησε «αρκετά» και μόνο το 3,8% απάντησε «λίγο», ενώ δεν υπήρχε καμιά αρνητική απάντηση).

B2. Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο ανάπτυξης πολιτισμικής συνείδησης και ιστορικής γνώσης των μαθητών, η κάθε σχολική μονάδα πρέπει να συνδυάζει ένα πλήθος παιδαγωγικών και διδακτικών δραστηριοτήτων, που θα προσδίδουν έναν περισσότερο λειτουργικό ρόλο στο σχολείο-μονάδα, αφού θα δίνεται έτσι στους μαθητές η ευκαιρία να εκφραστούν και να συνυπάρξουν (Αλμπανάκη, 2013). Οι ναοί, μας διηγούνται την ιστορία του κάθε τόπου διότι έχουν άμεση σχέση με την ιστορία και τον πολιτισμό των λαών. Οι εκκλησίες αποτελούν χώρο λατρείας για τους πιστούς της κάθε θρησκείας, και είναι χτίσματα ιδιαίτερα προσεγμένα, ως προς την κατασκευή τους, λόγω της σύνδεσής τους με την καθημερινή ζωή των ανθρώπων. Παράλληλα η τεχνολογική ανάπτυξη αποτελεί κομμάτι του περιβάλλοντος και επηρεάζει την θρησκευτική ανάπτυξη του μαθητή και ο ρόλος του εκπαιδευτικού και ιδιαίτερα του θεολόγου είναι να βοηθήσει τους νέους να αναπτύξουν ικανότητες κατανόησης αυτών των νέων δεδομένων (Μητροπούλου, 2014:22).

Σύμφωνα με την ανάλυση και ερμηνεία των ερωτηματολογίων, αλλά και τη γενικότερη ανταπόκριση των μαθητών κατά τη διάρκεια ενασχόλησης με τα εικονικά μουσεία στη διδασκαλία διαπιστώθηκε ότι ενισχύθηκε η δημιουργία μάθησης μέσα από αυθεντικές καταστάσεις (γνωστική μαθητεία) και οι μαθητές ενεπλάκησαν σε ουσιαστικές διαδικασίες έρευνας, σκέψης και οικοδόμησης της γνώσης. Η πρακτική προώθησε την ενεργητική, ερευνητική, ανακαλυπτική και βιωματική μάθηση και δραστηριοποίησε τα κίνητρα μάθησης (Bell, et al., 1995, Brown, et al., 1993:188-225, Scardamalia & Bereiter, 1991:37-69).

Η αξιοποίηση του εικονικού μουσείου στην εκπαίδευση μπορεί να διαμορφώσει το κατάλληλο περιβάλλον και να προσφέρει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για να εμπλουτισθεί το ΜτΘ. Κατά αυτήν την προσέγγιση ζητούμενο είναι ο τρόπος προσφοράς της γνώσης και η οργάνωση της διδασκαλίας με τεχνολογικά μέσα, ώστε αυτή να γίνει αποτελεσματικότερη (Bertrand, 1994:80-82) και ταυτόχρονα να εξυπηρετούνται οι διδακτικοί στόχοι του μαθήματος.

B3. Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αβούρης Ν. (2001), Εισαγωγή στην Επικοινωνία Ανθρώπου-Υπολογιστή. Αθήνα: Διάυλος.
- Αλμπανάκη, Ξ. (2013). Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος των Θρησκευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με δημιουργική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών. Θεσσαλονίκη: Μπαρμπουνάκης.
- Bell, P. Davis E.A & Linn, M.C. (1995). *The knowledge Integration Environment: Theory and Design, paper presented at CSCL95*.
- Bertrand, Y. (1994). *Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Θεωρίες*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Boensch, M. (1995). *Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprueche, Formen, Strategien*, Muenhen: Ehrenwirth.
- Brown, A.L., Ash, D., Rutherford, M., Nakagawa, K., Gordon A., & Campione, e J.C., (1993). Distributed expertise in the classroom, in G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions "Psychological and Educational Considerations*, Campridge, M.A: Campridge University Press, 188-225.
- Chen, C. J., Toh, S. C., & Wan, M. F. (2004). The theoretical framework for designing desktop virtual reality-based learning environment. *Journal of Interactive Learning Research*, 15(2), 147-167.
- Chris Jenks, (1995). «The Centrality of the eye in Western Culture. An introduction» στο: *Visual Culture*, επιμ. Chris Jenks, Routledge, Λονδίνο.
- Δερβίσης, Σ. (2002). *Διδακτική μεθοδολογία, ειδική διδακτική*, Θεσσαλονίκη: Δερβίσης.
- John A. Walker – Sarah Chaplin, (1997). *Visual Culture: An introduction*, Manchester University Press, Μάντσεστερ.
- Eilean Hooper-Greenhill (2000). *Museums and the Interpretation of Visual Culture*, Routledge, Λονδίνο.
- Falk, J. H., & L. D. Dierking. (2000). *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*. AltaMira Press, CA, 288 p.
- Holmes, J. (2007). Designing agents to support learning by explaining. *Computers & Education*, 48, 523-547.
- Κανακίδου, Ε. -Παπαγιάννη, Β. (1998). «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», 3^η έκδ, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κόμης, Β. Ι. (2004). «Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των επικοινωνιών», Αθήνα: Νέες Τεχνολογίες.
- Lawrence, A, -Pantelidis, V. (1994). «Exploing Virtual Reality for Classroom Use» *Tech Trends* 39 (1) 29-31, VREL, East Carolina University, 1994.
- Lee, E. A.-L., & Wong, K. W. (2008). A review of using virtual reality for learning. *Transactions on Edutainment*, 1, 231-241.
- Merickel, M. L. (1992). A study of the Relationship between Virtual Reality (Perceived Realism) and the Ability of Children to Create, Manipulate and Utilize Mental Images for Spatially Related Problem Solving, Annual Convention of the National School Boards Association, Orlando, April 25-28.
- Μητροπούλου, Β. (2007). *Νέες Τεχνολογίες και Θρησκευτική Αγωγή*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μητροπούλου, Β. (2008). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μπήτρος, Ι. Δημητρόπουλος, Λ. Βρέλλης, Ι. Βέρρα, Μ, Σιντόρης, Χ, Αβούρης, Ν. (2010). Μαθαίνοντας σε εικονικά μουσεία, Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», τόμος ΙΙ, σ. 737-744, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010.
- 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).
- Μπούνια, Α., Οικονόμου, Μ., & Πιτσιάβα, Ε-Μ. (2009). Η χρήση νέων τεχνολογιών σε μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα: αποτελέσματα έρευνας στα ελληνικά μουσεία. Στο Ε. Νάκου & Μ. Βέμη (επιμ.), *Μουσεία και Μουσειοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.
- Παπανικολάου, Κ., Γρηγοριάδου, Μ., Μαγουλάς, Γ., Κορνιλάκης, Χ. (2000). Η Αρχιτεκτονική του Προσαρμοστικού Εκπαιδευτικού Συστήματος INSPIRE, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνία στην Εκπαίδευση, Πάτρα, Οκτώβριος 2000, 265-274.
- Παπαχρήστου, Μ, Βορβή, Ι, Κοκκίνου, Ε. (2016). Η αξιοποίηση του «ArtSteps», ως δυναμικού εργαλείου μάθησης. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 8ο, 82-100, 2016.
- Paris, S. G., ed.(2002). *Perspectives on object -centered learning in museums* . Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Πέτρου, Ι (2005). *Πολυπολιτισμικότητα και Θρησκευτική Ελευθερία*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Πλειός, Γ (2005). *Πολιτισμός της Εικόνας και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Πολύτροπο.

Προγράμματα Σπουδών Θρησκευτικά, <http://www.iep.edu.gr/index.php/el/menu-erga/menu-co-financed/554-thriskoftika-neo-10-prospelasthke-stis-7/3/2017>.

The New London Group. (2000). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (eds), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, pp. 9–37.

Sideris, A. (2006). A Virtual cradle for democracy: Reconstructing the Ancient Agora of Athens, *Proceedings of the International SEEAchWeb Conference*. Thessaloniki.

Scardamalia M & Bereiter C. (1991). Higher Levels of Agency for Children in Knowledge Bulding: A Challenge for the Design of New Knowledge Media, *The Journal of the Learning Sciences* 1 (1) 37-69.

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: University of Reading.

Stuart R. & Thomas, J.C (1991). *The implications of Education in Cyberspace*, *Multimedia Review*, pp. 17-27.

Sylaiou, S., Liarokapis, F., Kotsakis, K., & Patias, P. (2009). Virtual museums, a survey and some issues for consideration. *Journal of Cultural Heritage*, 10(4), 520-528.

Wilson, P. (1997). Use of Virtual Reality Computing in Spatial Learning Research in N. Foreman, R. Gillet (eds) *A Handbook of Spatial Research Paradigms and Methodologies*, Volume 1: Spatial Cognition in the Child and Adult, Unit 7, Hove, England UK: Psychology Press/Eribaum (UK) Taylor & Francis.

Φλουρής, Γ. (1986). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Vrellis I., Papachristos N. M., Bellou J., Avouris N., & Mikropoulos, T. A. (2010). Designing a collaborative learning activity in Second Life. An exploratory study in physics. *Proceedings of the 10th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, Sousse, Tunisia.

B5. Παραρτήματα

Αποτελέσματα ερωτηματολογίου «Διερεύνηση αποτελεσμάτων εφαρμογής artsteps».

1. Φύλο

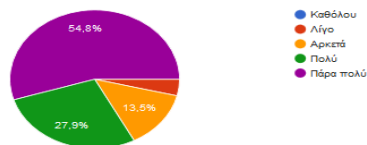
Φύλο (104 απαντήσεις)



2. Η ένταξη των εικονικών μουσείων στο μάθημα ενίσχυσε το ενδιαφέρον σας και τη συμμετοχή σας;

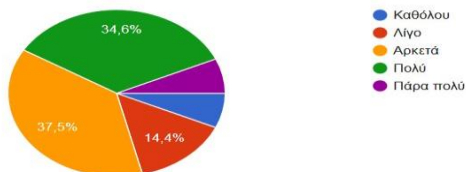
Η ένταξη των εικονικών μουσείων στο μάθημα ενίσχυσε το ενδιαφέρον σας και τη συμμετοχή σας;

(104 απαντήσεις)



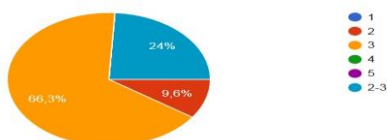
3. Πόση εμπειρία είχατε με εικονικά περιβάλλοντα;

Πόση εμπειρία είχατε με εικονικά περιβάλλοντα; (104 απαντήσεις)



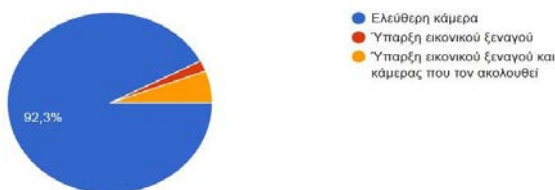
4. Μετά την επίσκεψή σας στο εικονικό μουσείο μπορείτε να απαντήσετε πόσες αίθουσες είχε το μουσείο;

Μετά την επίσκεψή σας στο εικονικό μουσείο μπορείτε να απαντήσετε πόσες αίθουσες είχε το μουσείο; (104 απαντήσεις)



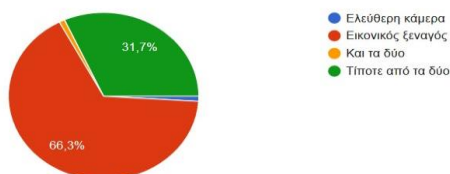
5. Ως καλύτερο τρόπο πλοήγησης στον εικονικό χώρο προτιμάτε:

Ως καλύτερο τρόπο πλοήγησης στον εικονικό χώρο προτιμάτε: (104 απαντήσεις)



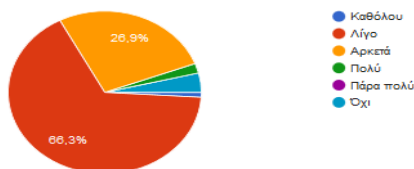
6. Ποιο από τα παρακάτω θεωρείτε ότι σας αποσπά την προσοχή κατά την πλοήγηση στον εικονικό χώρο;

Ποιο από τα παρακάτω θεωρείτε ότι σας αποσπά την προσοχή κατά την πλοήγηση στον εικονικό χώρο; (104 απαντήσεις)



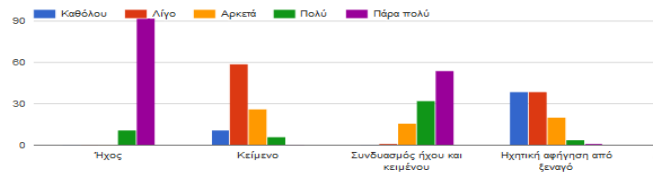
7. Θα επιθυμούσατε να υπάρχει οδηγός χρήσης στην αρχή της ξενάγησης;

Θα επιθυμούσατε να υπάρχει οδηγός χρήσης στην αρχή της ξενάγησης; (104 απαντήσεις)



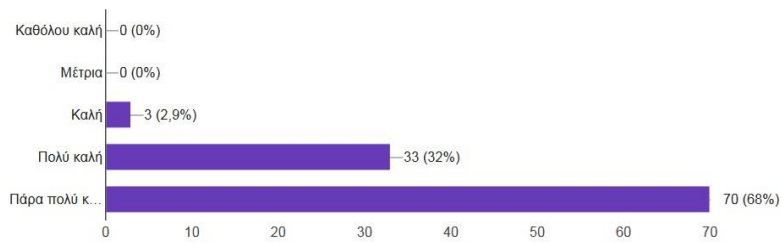
8. Για την παροχή πληροφοριών για τα εκθέματα θα προτιμούσατε αποκλειστικά

Για την παροχή πληροφοριών για τα εκθέματα θα προτιμούσατε αποκλειστικά



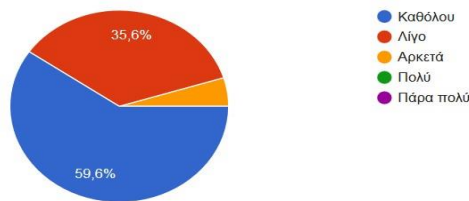
9. Αξιολογίστε την αληθοφάνεια του Εικονικού Μουσείου

Αξιολογίστε την αληθοφάνεια του Εικονικού Μουσείου (103 απαντήσεις)



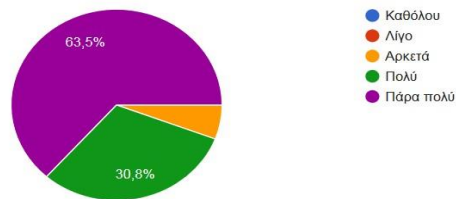
10. Επιθυμείτε την παρουσία και άλλων εικονικών επισκεπτών στον χώρο

Επιθυμείτε την παρουσία και άλλων εικονικών επισκεπτών στον χώρο (104 απαντήσεις)



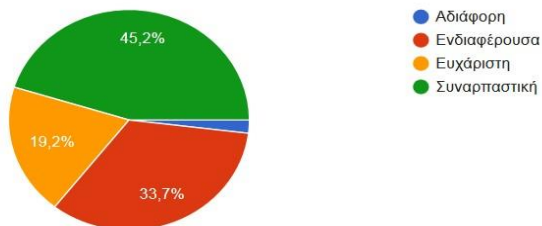
11. Κατά την ξενάγησή σας νιώσατε κάποια στιγμή ότι βρίσκεστε σε πραγματικό μουσείο;

Κατά την ξενάγησή σας νιώσατε κάποια στιγμή ότι βρίσκεστε σε πραγματικό μουσείο; (104 απαντήσεις)



12. Κρίνετε ότι η εμπειρία σας ήταν:

Κρίνετε ότι η εμπειρία σας ήταν: (104 απαντήσεις)

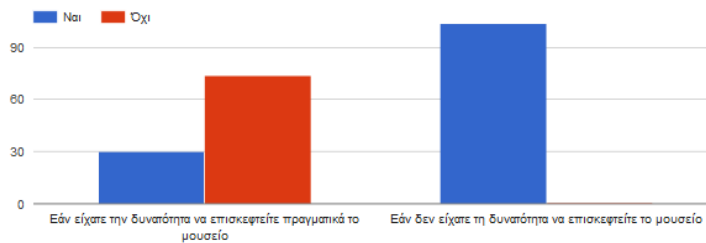


13. Θα χρησιμοποιούσατε την εφαρμογή:

Εάν είχατε την δυνατότητα να επισκεφτείτε πραγματικά το μουσείο

Εάν δεν είχατε τη δυνατότητα να επισκεφτείτε το μουσείο

Θα χρησιμοποιούσατε την εφαρμογή εάν



ΦΑΝΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΝΕΞΙΘΡΗΣΚΙΑ: ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΣΤΑ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ ΤΗΣ Β΄ ΛΥΚΕΙΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΜΙΑ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑ ΑΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (MOODLE).

Μαρία Μανάκου

Ms Θεολόγος

Εκπαιδευτικός στα Εκπαιδευτήρια Πλάτων Κατερίνης

Επιμορφώτρια στα Νέα Προγράμματα Σπουδών για τα Θρησκευτικά

Ηλεκτρονική Διεύθυνση: ciselaria@yahoo.gr

Περίληψη εισήγησης

Πρόκειται για μία διδακτική πρόταση στα θρησκευτικά της Β΄ Λυκείου, που έχει δομηθεί πάνω στην πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης «Moodle» και δίνει τη δυνατότητα της εξ αποστάσεως μάθησης στους μαθητές που απουσιάζουν για οποιονδήποτε λόγο από τη σχολική τάξη. Μπορεί όμως να εφαρμοστεί και εντός της σχολικής τάξης και συγκεκριμένα στο εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Η δομή είναι η ακόλουθη: η διδασκαλία αποτελείται από έξι θεματικές ενότητες. Αφού οι μαθητές χωριστούν σε πέντε ομάδες, ξεκινά η πρώτη θεματική ενότητα με την τεχνική της αφόρμησης. Αρχικά δίνονται διαφορετικές εικόνες σε κάθε ομάδα και ακολούθως πραγματοποιείται η τεχνική του καταγισμού ιδεών (brain storming), με ερωτήματα όπως «τι είναι αυτό που βλέπεις;», «τι συναισθήματα σου δημιουργεί»; στα οποία οι μαθητές απαντούν γραπτώς καταγράφοντας τα σχόλιά τους στο αντίστοιχο απαντητικό πλαίσιο. Στη δεύτερη θεματική ενότητα, τα ζητούμενα είναι κοινά σε όλες τις ομάδες. Οι μαθητές επιχειρούν να προσδιορίσουν την έννοια του φανατισμού και τα χαρακτηριστικά του φανατικού ανθρώπου, αναζητούν τους τομείς στους οποίους εκφράζεται ο φανατισμός και εστιάζουν στις ποικίλλες εκφάνσεις του στη θρησκεία. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στην ανάδειξη των αιτιών και των συνθηκών που ευνοούν την ανάπτυξη του φανατισμού, μέσα από πολυτροπικά κείμενα (συνδυασμός λεκτικού κειμένου με εικόνες, σκίτσα κλπ). Στην τρίτη θεματική ενότητα οι μαθητές διερευνούν ανά ομάδες την έννοια της ανεξιθρησκίας, όπως αυτή διατυπώθηκε σε διατάγματα και διακηρύξεις. Έτσι, μελετούν κείμενα, παρακολουθούν ντοκυμαντέρ και καταγράφουν τις απαντήσεις τους στα αντίστοιχα πλαίσια. Ακολουθεί η τέταρτη θεματική ενότητα, κατά τη διάρκεια της οποίας η κάθε ομάδα διαχειρίζεται ένα διαφορετικό υλικό σχετικό με τη στάση του χριστιανού αλλά και του κάθε ανθρώπου απέναντι στην ετερότητα. Η παραπάνω διαδικασία επικουρείται με την ανάρτηση βοηθητικού υλικού στην πλατφόρμα (κείμενα, μελοποιημένα ποιήματα, βίντεο ομιλιών). Στην Πέμπτη και προτελευταία θεματική ενότητα οι μαθητές επιλύουν από κοινού ένα κουίζ που άπτεται των θεμάτων που συζητήθηκαν. Τέλος, στην έκτη θεματική ενότητα, αξιοποιώντας τις γνώσεις που έχουν αποκομίσει, τα παιδιά δημιουργούν και παρουσιάζουν υλικό, προκειμένου να ενημερώσουν και να ευαισθητοποιήσουν την κοινή γνώμη για τις ολέθριες συνέπειες των φανατικών συμπεριφορών τόσο στο ίδιο το άτομο όσο και στο σύνολο της κοινωνίας.

Ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας προσφέρει τα οφέλη της ενεργού συμμετοχής στη μάθηση από το σπίτι, όταν για διάφορους λόγους ο μαθητής απουσιάζει από τη σχολική τάξη, ενώ συντείνει στην εξοικονόμηση χρόνου στο σχολείο. Επιπροσθέτως, συνιστά έναν εναλλακτικό τρόπο μάθησης που προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών, διότι γίνεται μέσω των θελκτικών για τους νέους ΤΠΕ και περιλαμβάνει εναλλασσόμενο διδακτικό υλικό (κείμενα, βίντεο, σκίτσα, φωτογραφίες, ταινίες, μουσική), ώστε να αποσοβηθεί η ενδεχόμενη μονοτονία του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας. Ακόμη, ενισχύει την ομαδοσυνεργατικότητα και προάγει τη διερευνητική μάθηση, κάτι που αποτελεί άλλωστε και τον στόχο των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών των Θρησκευτικών για το Λύκειο.

Δημιουργώντας γέφυρες Καλλιεργώντας τον θρησκευτικό και ψηφιακό γραμματισμό σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Αναστάσιος Παπάς¹

¹Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Θεολόγος, Μθ, Επιμορφωτής Β' Επιπέδου, 92ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης, papastasos@gmail.com.

Ελένη Μπούσια²

²Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 1ο Δημοτικό Σχολείο Νεάπολης, lebousi@gmail.com.

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας διδακτικής πρότασης είναι να αναδείξει τη χρήση των ΤΠΕ μέσα από ένα οργανωμένο σύνολο παιδαγωγικών δραστηριοτήτων, σε συνάρτηση με το διδακτικό αντικείμενο των Θρησκευτικών, το οποίο μπορεί και χρειάζεται να συνδεθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία με τις Νέες Τεχνολογίες (Ν.Τ.), ώστε να αναδειχθεί αφενός ο ρόλος του στο μαθητικό γίνεσθαι και να συμβαδίσει με την εμπειρία των μαθητών με τις Ν.Τ., και αφετέρου να αποτελέσει χώρο ελεύθερης έκφρασης και δημιουργίας. Συγχρόνως το Μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ), επιτρέπει τον προβληματισμό γύρω από θέματα που άπτονται της καθημερινότητάς τους, αναδεικνύοντας τη συνεργατική μάθηση ως μέσο επίτευξης διαπολιτισμικής επικοινωνίας και παράλληλα αναπτύσσοντας ένα κλίμα αλληλοσεβασμού και ανοιχτού διαλόγου.

Οι μαθητές συνεργατικά θα μελετήσουν την ιδιαίτερη περιοχή της ενότητας «Μαθητές και δάσκαλοι» της Ε' τάξης του Δημοτικού, και χρησιμοποιώντας διαδικτυακές εφαρμογές ανοιχτού τύπου και τεχνικές «Έντεχνης συλλογιστικής» (Artful Thinking Program-ATP) θα αλληλεπιδράσουν, μέσω συνεργατικής γραφής, θα συνεργαστούν για την παραγωγή λόγου (προφορικού και γραπτού), την αναζήτηση σε ηλεκτρονικές πηγές, την παρατήρηση και αποκωδικοποίηση έργων τέχνης, τη λήψη ψηφιακών φωτογραφιών και τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων διερευνώντας βιωματικά και χειραφετητικά τη νέα γνώση.

Αντιλαμβανόμενοι τη συνθετική κατεύθυνση του ΜτΘ και μέσα από τη σχέση δασκάλου-μαθητών, οι εκπαιδευτικοί, δημιουργήσαμε ένα wiki, στο οποίο οι μαθητές μπορούν να αποτυπώσουν τις απόψεις τους, να εκφραστούν, να δημιουργήσουν, σε μια προσπάθεια ανάδειξης των θρησκευτικών αξιών σε πεδίο διαλόγου, ειρηνικής συνάντησης και συνύπαρξης με τον άλλον, γεφυρώνοντας τις θρησκευτικές διαφορές με οικεία σχήματα.

Λέξεις κλειδιά: θρησκευτικά & ΤΠΕ, συνεργατική μάθηση, θρησκευτικός & ψηφιακός γραμματισμός, δάσκαλοι-μαθητές.

Α. Εισαγωγή

Οι αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών διαμόρφωσαν πολύπλοκες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες μέσα στις οποίες το σχολείο καλείται να αλλάξει τον παραδοσιακό τρόπο θέασης, αντιμετώπισης και δράσης όσον αφορά τη διδασκαλία και τη μάθηση. Χρειάστηκε να υιοθετηθούν αλλαγές στους υπάρχοντες στόχους και αναζητηθεί νέα προσέγγιση, για να υποστηριχθεί το πιο ευαίσθητο κομμάτι της κοινωνίας. Απώτερος στόχος είναι η ολιστική ανάπτυξη του μαθητή, συνδυάζοντας γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες, που θα βοηθήσουν τους μελλοντικούς πολίτες να δρουν αποτελεσματικά μέσα στα νέα κοινωνικά περιβάλλοντα με τις διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις.

Το Μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ) μπορεί και χρειάζεται να συνδεθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία με τις Νέες Τεχνολογίες (Ν.Τ.), ώστε να αναδειχθεί αφενός ο ρόλος του στο μαθησιακό γίνεσθαι και να συμβαδίσει με την καθημερινή εμπειρία των μαθητών με τις Ν.Τ., αφετέρου για να αποτελέσει χώρο ελεύθερης έκφρασης, δημιουργίας και συγχρόνως προβληματισμού γύρω από θέματα που άπτονται των σημερινών κοινωνικών δεδομένων, αναδεικνύοντας τα οφέλη της βιωματικής και της συνεργατικής μάθησης, ως μέσο επίτευξης διαπολιτισμικής επικοινωνίας και παράλληλα αναπτύσσοντας ένα κλίμα αλληλοσεβασμού και ανοιχτού διαλόγου (Τσιρώνης, 2007).

Η χρήση των ΤΠΕ ενταγμένη σε ένα οργανωμένο σύνολο παιδαγωγικών δραστηριοτήτων που αφορούν στο διδακτικό αντικείμενο των Θρησκευτικών είναι ένα εγχείρημα με ευρύτερη σημασιολογική ερμηνεία. Επιπλέον στο διαρκώς μεταβαλλόμενο μαθησιακό περιβάλλον αποτελεί γέφυρα και όχι αυτοσκοπό, είναι η αφορμή, ο διευκολυντής μέσω του οποίου θα γίνει προσπάθεια να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί, δημιουργώντας νέους χώρους μάθησης -καθώς το διαδίκτυο αποτελεί και κατέχει το δικό του χώρο, μέσα στον οποίον οι μαθητές κινούνται με επίπλαστη άνεση, αν δεν τον κατανοήσουν και σταθούν κριτικά απέναντι του (Παπάς, Μπούσια, Ελληνιάδου, 2016).

Β1. Το διδακτικό αντικείμενο των Θρησκευτικών-θρησκευτικός γραμματισμός

Η Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΘΕ) θεωρείται απαραίτητη για την πολύπλευρη ολοκληρωμένη μόρφωση των μαθητών και η συμμετοχή όλων -ανεξαρτήτως θρησκευτικής ή μη δέσμευσης- είναι αυτονόητη και αναγκαία. Άλλωστε οι θρησκευτικές

αξίες αποτελούν πεδίο διαλόγου και ειρηνικής συνάντησης, συμβάλλουν στην αντιμετώπιση συγκρούσεων και διασφαλίζουν τη συνοχή της κοινωνίας.

Η διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών (ΜτΘ) στο ελληνικό σχολείο ανταποκρίνεται στον ανθρωπιστικό σκοπό της εκπαίδευσης, καθώς μελετάται ως «πολιτισμική έκφραση, ως πορεία στην ιστορία και ως σύγχρονη παρουσία μέσα στον κόσμο» (Μητροπούλου, 2008). Στο γνωστικό αντικείμενο των Θρησκευτικών αποδίδονται αρμοδιότητες και γείρονται αξιώσεις, ενώ χρησιμοποιούνται διαφορετικά μεθοδολογικά εργαλεία. Το προφίλ και το περιεχόμενο του ΜτΘ στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα μπορεί να είναι ομολογιακό, «οικουμενικό», πληροφοριακό -μάθημα ενημέρωσης για τις θρησκείες, μάθημα που διαμορφώνει τρόπο ζωής, που συνδέει την ηθική με τη θρησκεία. Είναι αναγκαίο να διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να συνδυάζει αρμονικά ως βασικά δομικά του στοιχεία τόσο μία συγκεκριμένη ερμηνευτική προοπτική, όσο και την ικανότητα διαλόγου. Μία Θρησκευτική Παιδαγωγική για να ανταποκριθεί στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές συνθήκες μέσα σε μία τάξη χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη τις επισημάνσεις που προέρχονται από τον χώρο της Ψυχολογίας της Θρησκείας καθώς και της Κοινωνιολογίας της Θρησκείας (Rothgangel, 2016).

Το ΜτΘ εξετάζοντας θέματα που προκύπτουν στην καθημερινότητα των μαθητών και που αφορούν στην αρμονική συμβίωση και τις προσωπικές αναζητήσεις συνάντησης σχέσης με το Θεό και τον άλλο, την ηθική συμπεριφορά, την ανάληψη θέσης και ευθύνης για τα κοινωνικά προβλήματα, προσφέρει ευκαιρίες να εξεταστούν ζητήματα αποκλεισμού και κοινωνικής συνοχής, αξίες όπως η δικαιοσύνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η δημοκρατία και εκπαιδευτικοί στόχοι όπως η ενσυναίσθηση, η κριτική στοχαστικότητα, η κατανόηση, καλύπτοντας ένα ευρύ πεδίο ενδιαφερόντων, απαντώντας ερωτήματα και βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν με ποιο τρόπο η θρησκεία συνυφαίνεται με την καθημερινότητά τους αλλά και τις κοινωνικοπολιτισμικές αντιφάσεις και συγκρούσεις που βιώνουν. Η προσέγγιση αυτή προωθεί την προσωπική ενεργητική εμπλοκή των μαθητών μια και οι ίδιοι είναι φορείς της παράδοσής τους και συνάμα αντιμετωπίζουν το οικουμενικό μέσα από τις προσωπικές τους εμπειρίες, στάσεις, απόψεις.

Μια καίρια επισήμανση που προβάλλει αφορά τη θεώρηση του ΜτΘ ως διάσταση του θρησκευτικού γραμματισμού, της διαμόρφωσης θρησκευτικής αυτοσυνειδησίας και δεκτικότητας των μαθητών στο διάλογο με το διαφορετικό, με στόχο την κριτική ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης με γνώσεις, αξίες στάσεις για τις θρησκείες και από τις θρησκείες μέσω διερευνητικής, ερμηνευτικής και διαλογικής μαθησιακής προσέγγισης (ΙΕΠ, 2014).

B2. Πρόγραμμα Σπουδών Διαδικασίας

Από τα παραδοσιακά και κλειστά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), που εισήχθησαν από τη Μεταπολίτευση ως το 1997 και χαρακτηρίζονταν από δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, συσσωρευση γνώσεων και συγκεντρωτισμό, περάσαμε, την περίοδο 1997-2003, στα ΑΠΣ που απέκτησαν ευελιξία, αντιμετωπίζοντας τη μάθηση υπό το πρίσμα της δημιουργικής καλλιέργειας μέσα από συμμετοχικές και βιωματικές διαδικασίες (Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών - ΕΠΠΣ- για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, 1997). Στη συνέχεια, από το 2002, στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα ΑΠΣ -για την υποχρεωτική εκπαίδευση- ο στόχος ήταν η υιοθέτηση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και η διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων.

Πιο συγκεκριμένα η σκοποθεσία του ΜτΘ στα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ το 2002 αναδεικνύει τη συμβολή του Χριστιανισμού στη συνοχή του κόσμου, επιδιώκει τη δέσμευση των μαθητών απέναντι σε σύγχρονους κοινωνικούς προβληματισμούς και υπογραμμίζει τον οικουμενικό χαρακτήρα και την ανάγκη διαχριστιανικής και διαθρησκειακής κοινωνίας. Απομακρυνόμενο από τον κατηχητικό του χαρακτήρα το ΜτΘ προσεγγίζεται με πνεύμα ελευθερίας εκφράζοντας το διάλογο με τον θρησκευτικά «άλλον» και «διαφορετικό» (ΙΕΠ, 2014).

Την ίδια χρονική περίοδο από τη Σύνοδο Κορυφής της Λισαβόνας, και τους στρατηγικούς στόχους που υιοθετήθηκαν από το Συμβούλιο Παιδείας το 2001, στο πλαίσιο ενίσχυσης της δια βίου μάθησης, σημαίνουσας βαρύτητας στόχοι αφορούσαν στην καλλιέργεια οκτώ βασικών ικανοτήτων (ένας συνδυασμός γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων), οι οποίες θεωρούνται αναγκαίες για την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, την καλλιέργεια της συνείδησης του ενεργού πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την απασχόληση (Keast, 2007).

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) στα Θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου είναι Πρόγραμμα Διαδικασίας. Γι' αυτό και δίνει έμφαση στις μεθόδους, στις δραστηριότητες και στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και όχι στην ποσότητα της ύλης (Υ.Π.Ε.Θ., 2016). Από τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία, με αφετηρία και έμφαση στα γνωστικά περιεχόμενα (Πρόγραμμα Σπουδών Περιεχομένου), παρά την αντικατάστασή τους με ΠΣ με προσήλωση στην υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων (Στοχοθετικό Πρόγραμμα Σπουδών/ κλειστό Curriculum), η θρησκευτική μάθηση επιδιωκόταν μέσα από συγκεκριμένα ΠΣ. Τελευταία τα ΠΣ αντικαταστάθηκαν από το ΠΣ Διαδικασίας το οποίο επικεντρώνεται στην διευκόλυνση των μαθητών να ανακαλύψουν, να δομήσουν και να αξιοποιήσουν δημιουργικά τη γνώση. Για να επιτευχθούν οι στόχοι του ΠΣ Διαδικασίας θα πρέπει να υπάρχει συνάφεια και σύνδεση της γνώσης με την εφαρμογή της στην καθημερινότητα του μαθητή και να εμπλέκονται οι ίδιοι οι μαθητές στην αναζήτησή της, να δημιουργούν προσωπικό νόημα και να ερμηνεύουν όσα συναντούν γύρω τους στην κοινότητα. Πρόκειται για μια παιδαγωγική διδακτική πρόταση η οποία μέσα από βιωματικές δράσεις και μαθησιακές συνεργατικές διερευνήσεις της θρησκευτικότητας συντελεί στην αυτό-διαμόρφωση της συνείδησης των μαθητών και στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τους άλλους δρώντας μέσα σε μία ομάδα (ΙΕΠ, 2014).

Τόσο τα νέα κοινωνικοοικονομικά δεδομένα, δημιουργία μετανωτετικών κοινωνιών, η παγκοσμιοποίηση, όσο και η πρόσβαση στην γνώση αποτελούν κυρίαρχα χαρακτηριστικά της εποχής. Παρόλα αυτά, η υπερπληθώρα εύκολης πληροφορίας είναι σαφές ότι δεν αποτελεί γνώση. Βασική προϋπόθεση, όχι μόνο για την αναζήτηση, για να καταστεί η πληροφορία γνώση, αλλά κυρίως για την επεξεργασία και τη δημιουργική-προσωπική νοηματοδότησή της, είναι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων.

B3. Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών - ψηφιακός γραμματισμός

Τεχνολογία είναι ο τρόπος με τον οποίο τα αποτελέσματα της επιστημονικής έρευνας χρησιμοποιούνται και αξιοποιούνται για τη λύση πρακτικών προβλημάτων (Newby, et al, 2009). Η ανάπτυξη της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών (ΝΤ) στα σχολεία είναι συνακόλουθη με την ανάπτυξή τους στο σύνολο της κοινωνίας (Μητροπούλου, 2014), έτσι οι εξελίξεις της τεχνολογίας επηρέασαν και συνδιόρφωσαν το χάρτη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η εκπαιδευτική τεχνολογία μοιάζει με σταυροδρόμι όπου συναντώνται οι εξελίξεις στους τομείς της τεχνολογίας, των θεωριών μάθησης, της διδακτικής και του εκπαιδευτικού σχεδιασμού συστημάτων διδασκαλίας και μάθησης (Σολωμονίδου, 2006).

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) αποτελούν ένα σύνολο διαφορετικών τεχνολογικών εργαλείων και πόρων που χρησιμοποιούνται για τη μετάδοση, αποθήκευση, δημιουργία και διαμοιρασμό πληροφοριών (Zurro, 2012).

Μέσω των ΤΠΕ ενισχύεται η αποτελεσματικότητα του διδακτικού υλικού, προσφέρεται η δυνατότητα συνδυαστικής αναζήτησης και σύνδεσης της πληροφορίας -κείμενο, ήχος, εικόνα, κινούμενη εικόνα, διαγράμματα- με το ζητούμενο, ενώ παράλληλα επιτυγχάνεται η μεταποίηση της πληροφορίας σε γνώση, μέσα από ουσιαστικές στοχαστικές ενέργειες των μαθητών, οι οποίοι μέσα από ενεργητικές μαθησιακές διεργασίες οδηγούνται στη δημιουργία-δόμηση νέων γνωστικών σχημάτων (Μητροπούλου, 2014). Καθώς η πρόσβαση στην πληροφορία είναι πλέον ιδιαίτερα εύκολη αυτό που έχει σημασία είναι η κατανόηση της αξιοπιστίας της ή του αληθινού νοήματός της και άρα η εκπαίδευση του μαθητή με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κριτική αναζήτηση της πληροφορίας και στη συνέχεια για την αξιοποίησή της. Ο γραμματισμός, άλλωστε, είναι μια κοινωνική πρακτική, μέσα από την οποία δημιουργείται αλληλεπίδραση με την κοινωνία μέσα στην οποία αναπτύσσεται και άρα αποτελεί επιτακτική ανάγκη να αποκτήσουν οι μαθητές την τεχνογνωσία που είναι απαραίτητη για να μπορούν να χειριστούν και να αξιοποιήσουν δημιουργικά τόσο την πληροφορία-γνώση όσο και την ηλεκτρονική τεχνολογία η οποία είναι πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς τους (Barton & Hamilton, 2000).

Οι ΝΤ μπορούν να αξιοποιηθούν στο ΜτΘ δημιουργώντας νέους χώρους μάθησης, καθώς ο σχεσιακός και συναρτησιακός χαρακτήρας των θρησκευτικών προϋποθέτει την ομαδικότητα και τη συνάντηση με τον «άλλο» (Αλμπανάκη, 2013) και προάγει έναν ενεργητικό τρόπο μάθησης που βασίζεται στη σύνδεση του ΜτΘ με την καθημερινή ζωή των μαθητών, και ακολουθεί τα ενδιαφέροντα, τα συναισθήματα και τις ανάγκες των μαθητών (Μητροπούλου & Στογιαννίδης, 2015).

Ο ψηφιακός γραμματισμός (media literacy) αφορά το δημιουργικό πειραματισμό, τη συλλογική νοημοσύνη, την αλληλεπίδραση μαθητή-δασκάλου. Δημιουργεί έναν αμείωτο χώρο μάθησης και για τους δύο. Οι μαθητές δρουν σχηματοποιώντας την κουλτούρα/πολιτισμό μέσα στον οποίο ζουν-επηρεάζουν και επηρεάζονται, επιβεβαιώνεται το δικαίωμά τους στο παιχνίδι ως μάθηση (όχι σαν παιχνίδι που σε βοηθά να μάθεις), τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και τον πειραματισμό (Bazalgette, 2011). Το περιεχόμενο του όρου «γραμματισμός» συναρτάται με ευρύτερες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές οι οποίες απαιτούν και την πιθανή χρήση νέων τεχνολογιών και την καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων - γνώσεων, ώστε να είναι ικανός κανείς να ανταπεξέλθει στη δεδομένη κοινωνία, αλλά και να την «διαβάσει» κριτικά, αφού θα είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσει κείμενα γραπτού, προφορικού και ηλεκτρονικού λόγου, καθώς επίσης και πολυτροπικά κείμενα (Κουτσογιάννης, 2014).

Τα ηλεκτρονικά μέσα, όπως το διαδίκτυο, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, τα ψηφιακά βίντεο, οι φορητές συσκευές (τηλέφωνα, τάμπλετς) συμβάλλουν στην κατανόηση και αναπαράσταση του κόσμου και παρέχουν νέους τρόπους επικοινωνίας. Επίσης, κατά τη χρήση τους εκτός σχολείου οι νέοι δεν τα θεωρούν ως τεχνολογικά μέσα αλλά ως πολιτισμικά κι ως μέσα κοινωνικοποίησης (Buckingham, 2007).

Οι ΤΠΕ έχουν θέση στη μαθησιακή διαδικασία ως γνωστικά και διερευνητικά εργαλεία και η παιδαγωγική αξιοποίησή τους επιτυγχάνεται καθώς παρέχουν πολλαπλές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας, παίζουν κυρίαρχο ρόλο στην οικοδόμηση της γνώσης και τον αναστοχασμό και υποστηρίζουν τη συνεργατική μάθηση, διευκολύνοντας τους μαθητές να οργανώσουν και να δημιουργήσουν αυθεντικούς μαθησιακούς χώρους (Μπιτσάκης, 2014).

B4. Web 2.0

Στο Web 2.0 οι χρήστες από απλοί θεατές ή «καταναλωτές», αλληλεπιδρούν και μεταβάλλουν το περιεχόμενο ενός ιστοτόπου, διαμοιράζοντας τη νέα γνώση και σε άλλους. Μετατρέπονται σε «συμπαράγωγους», «συμμέτοχους» και «συνεργάτες». Μπορούν να δημιουργούν ή να συγκεντρώνουν υλικό, να αναπτύσσουν απόψεις, να διαμορφώνουν στάσεις, να αξιολογούν περιεχόμενο σε ένα φιλικό περιβάλλον διεπαφής. Δίνεται έμφαση στην αλληλεπίδραση, τη συμμετοχή και την αμοιβαιότητα μεταξύ του χρήστη και των υπηρεσιών (Lincoln, 2009). Ο παγκόσμιος ιστός έχει διαμορφωθεί σε μια πλατφόρμα όπου υπηρεσίες και δεδομένα είναι προσπελάσιμα από υπολογιστικά μέσα, παρέχεται συμμετοχή, ευελιξία στη χρήση -τόσο για τους μαθητές όσο και για τον εκπαιδευτικό, υποστηρίζει την ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων, τη δημιουργικότητα και την καινοτομία (Anderson, 2007) και εισαγάγει τους μαθητές σε υψηλότερου επιπέδου δεξιότητες μάθησης, όπως το να εξασκούνται να κάνουν ερωτήσεις σχετικά με το τι βλέπουν, τι διαβάζουν και τι ακούν (Baker, 2012).

Τα πολλαπλά οφέλη από τη χρήση του Web 2.0 αφορούν και τον εκπαιδευτικό καθώς του δίνεται η ελευθερία να επιλέξει τις εφαρμογές και τις πλατφόρμες μέσα από τις οποίες θα εφαρμόσει σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, ιδιαίτερα προς την κατεύθυνση ανάδειξης του ρόλου των μαθητών. Οι μαθητές εμπλέκονται δημιουργικά στην παραγωγή της γνώσης, αναπτύσσουν γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες υψηλότερου επιπέδου. Ταυτόχρονα εξοικειώνονται με πρακτικές του ψηφιακού γραμματισμού, αξιοποιώντας λειτουργικά τα νέα μέσα (λειτουργικός ψηφιακός γραμματισμός). Το αποτέλεσμα είναι η τάξη να μετατρέπεται σταδιακά σε κοινότητα δημιουργικής μάθησης (Κουτσογιάννης, και συν., 2014), αναδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο και τον ρόλο του δημόσιου σχολείου στον τομέα του ψηφιακού γραμματισμού

(Μητροπούλου, 2015). Οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις που αποκτούνται εξασφαλίζουν αποτελεσματική συμμετοχή στις καθημερινές δραστηριότητες μιας τεχνοκρατούμενης κοινωνίας, η οποία χρειάζεται άτομα που έχουν αναπτύξει θετικές και απαλλαγμένες από προκαταλήψεις στάσεις απέναντι στη Νέα Τεχνολογία (Μπίκος, 1995).

Οι ΠΠΕ μέσα σε ένα δομημένο παιδαγωγικό πλαίσιο με την εφαρμογή των εργαλείων Web 2.0 κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και ιδιαίτερα στο ΜτΘ, έχουν τη δυνατότητα, υπό προϋποθέσεις (Davies & Merchant, 2001), και με τις απαραίτητες προφυλάξεις (Μητροπούλου, 2015), να συμβάλλουν στη δημιουργία μιας μαθησιακής εμπειρίας με πλούσιο περιεχόμενο μέσα σε ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον και ένα μετασχηματιστικό πλαίσιο στήριξης για όλους τους μαθητές.

B5. Μεθοδολογία Παιδαγωγικές δραστηριότητες

Η ανάγκη αλλαγής προσέγγισης στο ΜτΘ προκύπτει από την παγκοσμιοποίηση και τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες όπως διαμορφώνονται, καθώς και την εξέλιξη της τεχνολογίας, η οποία προσφέρει τη δυνατότητα ενεργής μάθησης που θα συνδέεται με τα προσωπικά βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών (Μητροπούλου, 2008). Μέσα από την ενσωμάτωση της χρήσης ΠΠΕ ενισχύεται ο ρόλος τους, καθώς δημιουργούνται ευκαιρίες για συνεργασία (Κόπτσης, 2006) και παράλληλα η γνώση δομείται μέσα από τον προσωπικό ρυθμό του κάθε μαθητή, με την κατάλληλη χρήση επιλεγμένων λογισμικών/εφαρμογών και την παράθεση ερευνητικών ερωτημάτων (Μητροπούλου, 2007).

Στην διδακτική πρόταση που παρουσιάζουμε, μεθοδολογικά υπήρξε ευελιξία στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων ενισχύοντας την αμφίδρομη σχέση εκπαιδευτικού με τους μαθητές. Δημιουργώντας ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον στοχεύουμε στον επαναπροσδιορισμό των ρόλων μαθητή-δασκάλου. Μέσα από βιωματικές δράσεις δίνονται κίνητρα και αυτονομία με διεύρυνση των ορίων μέσα στα οποία επιτελείται η μάθηση. Γίνεται επαναπροσδιορισμός της σχέσης διδάσκοντα και διδασκόμενου, ώστε οι μαθητές να αισθανθούν πιο οικεία με το δάσκαλο και άρα να τον εμπιστευτούν, να ανακαλύψουν νέους χώρους για να νιώσουν ασφάλεια και για να αρθρώσουν το δικό τους λόγο, να αισθανθούν ότι γίνονται αποδεκτοί και επαρκείς αναπτύσσοντας τα επιχειρήματά τους και καλλιεργώντας τις ικανότητές τους, να βελτιώσουν την ικανότητα να συνδέονται με τους συμμαθητές τους. Οι δράσεις οργανώθηκαν στο πνεύμα της ομαδικής και συνεργατικής μεθόδου με έμφαση στη συνδυαστική (blended learning) –σύγχρονη/ασύγχρονη μάθηση (Oliver, Trigwell, 2005).

Ο εκπαιδευτικός είναι ο συντονιστής, επεμβαίνοντας όπου υπάρξει ανάγκη και συν διαμορφώνοντας με τους μαθητές τις δραστηριότητες για να εναρμονισθούν με τις ανάγκες τους και τον ατομικό ρυθμό μάθησης.

Για την εφαρμογή της διδακτικής πρότασης, οι μαθητές προβλέπεται να εργαστούν σε ομάδες των 3-4 ατόμων, όπου κάθε μέλος είναι ισότιμο και αναλαμβάνει τμήμα της εργασίας, συζητά, συμμετέχει, ερευνά και προσθέτει το δικό του μερίδιο στη δημιουργία της νέας γνώσης, συμβάλλοντας στο κοινό έργο της ομάδας. Παράλληλα, η διδασκαλία πραγματοποιείται και με το σύνολο της τάξης, όπου κάθε μέλος ξεχωριστά ή ως ομάδα προσφέρει στη δημιουργία της κοινής αφήγησης.

Ως χώρος δράσης προτείνεται ο χώρος του Εργαστηρίου Υπολογιστών με την προϋπόθεση να υπάρχει η δυνατότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Απαραίτητος είναι ένας βιντεοπροβολέας, για την υποστήριξη της διδασκαλίας και για την προβολή των αποτελεσμάτων των εργασιών των μαθητών. Προτείνεται, για οικονομία χρόνου, οι μαθητές να εξοικειωθούν από πριν με τις διαδικτυακές εφαρμογές ή τα λογισμικά που προτείνονται για χρήση.

B6. Η παιδαγωγική πρόταση

Η απουσία σχολικού εγχειριδίου λειτουργεί θετικά τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές (Υ.Π.Ε.Θ., 2016). Η παιδαγωγική μας πρόταση στηρίζεται στο νέο ΠΣ Σπουδών που είναι ΠΣ Διαδικασίας, ώστε μέσα από τις δραστηριότητες οι μαθητές να οδηγηθούν στην ανακάλυψη και δόμηση της γνώσης, στοχεύοντας στη δημιουργική αξιοποίησή της.

Αντιλαμβανόμενοι τη συνθετική κατεύθυνση του ΜτΘ, για την πρότασή μας δημιουργήσαμε έναν διαδικτυακό χώρο, στον οποίο οι μαθητές -μέσα από web 2.0 εφαρμογές- έχουν τη δυνατότητα να αποτυπώσουν τις απόψεις τους, να εκφραστούν, να δημιουργήσουν πέρα από την πρακτική της ομολογιακής ομοφωνίας, σε μια προσπάθεια ανάδειξης των θρησκευτικών αξιών σε πεδίο διάλογου, ειρηνικής συνάντησης και συνύπαρξης γεφυρώνοντας τις θρησκευτικές διαφορές, καλύπτοντας την ενότητα υπό διερεύνηση μέσα από τη σχέση δασκάλου-μαθητών διαθρησκευτικά ((Υ.ΠΑΙ.Θ., Ι.Ε.Π., 2014).

Για τη διαχείριση και ανάπτυξη της ενότητας επιλέχθηκε η διαδικτυακή πλατφόρμα Wikispaces και εκεί δημιουργήσαμε ένα Wiki, το οποίο ονομάσαμε συμβολικά: «Γέφυρες» (<https://gefyles.wikispaces.com>). Το Wiki, ενταγμένο στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, παρέχει πολλαπλά οφέλη στους μαθητές, όχι μόνο διευκολύνει τη μάθηση, ενισχύοντας την αλληλεπίδραση και τη συνεργατικότητα, αλλά συμβάλλει και στη διαχείριση προβλημάτων στην ομάδα (Παπάς, Μπούσια, 2013). Ως εργαλείο γραφής, συνδημιουργίας, επικοινωνίας και παρουσίασης εργασιών μεγιστοποιεί τα πλεονεκτήματα του αναστοχασμού, της επανεξέτασης, της δημόσιας έκφρασης, καθώς τα αποτελέσματα της συγγραφής είναι άμεσα παρατηρήσιμα την ώρα που αυτά εξελίσσονται (Lamb, 2004). Η ανάρτηση υλικού σε wiki οδηγεί στη διάχυση των απόψεων των μαθητών και τοποθετεί το σχολείο σε έναν χώρο ανοιχτό στην κοινωνία καθώς όσα συμβαίνουν στην τάξη διαμοιράζονται στην ευρύτερη κοινότητα.

Οι μαθητές προτείνεται να εργαστούν ομαδικά, μελετώντας μέσα από διερευνητικές δραστηριότητες την ενότητα «Μαθητές και δάσκαλοι» (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., Π.Ι., 2011 και ΦΕΚ Β 2920/13.09.2016) της Ε΄ τάξης του Δημοτικού, χρησιμοποιώντας διαδικτυακές εφαρμογές ανοιχτού τύπου. Κατά την πορεία θα χρησιμοποιηθούν τεχνικές στοχαστικής

δημιουργικής και γλωσσικής ενεργοποίησης των μαθητών δια μέσου των τεχνών (Artful Thinking¹) -χρησιμοποιώντας τις «παλέτες» του προγράμματος, γιατί η παρατήρηση έργων τέχνης διεγείρει την αισθητική μας αντίληψη, τον εσωτερικό μας διάλογο με τις ιδέες, τις αξίες τις αντιλήψεις μας (Μέγα, 2011), ενεργοποιεί την πολλαπλή νοημοσύνη συμβάλλοντας στην ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας (Gardner, 1984), χαρίζει γνωστική ευελιξία, συνδυαστική χρήση της πληροφορίας (Efland, 2002), ενεργοποιεί τη δημιουργική, κριτική και στοχαστική σκέψη (Perkins, 1994).

Με την παρούσα διδακτική πρόταση, η οποία προβλέπεται να ολοκληρωθεί σε 4 διδακτικά δίωρα, ζητούμενα είναι ο θρησκευτικός και ψηφιακός γραμματισμός μέσα από βιωματικές δραστηριότητες. Συγκεκριμένα σε επίπεδο γνωστικών στόχων επιδιώκεται οι μαθητές:

- α) να αντιληφθούν τον Ιησού ως διδάσκαλο και να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά που τον καθιστούν μοναδικό διδάσκαλο,
- β) γνωρίσουν βασικές πτυχές της διδασκαλίας του Ιησού Χριστού συνειδητοποιώντας τη διαχρονική τους αξία για τη ζωή και τις σχέσεις των ανθρώπων,
- γ) να ανακαλύψουν τη δύναμη και την αποτελεσματικότητα του παραβολικού λόγου,
- δ) να εξετάσουν διδασκαλίες άλλων θρησκειών και διακρίνουν τον ανθρωπιστικό τους χαρακτήρα και τη σημασία τους για τη ζωή των πιστών.

Σε διαθεματικό επίπεδο, οι γνωστικοί στόχοι εναρμονίζονται με το Γλωσσικό αντικείμενο και αφορούν στην κατανόηση, δημιουργία, επεξεργασία αφηγηματικών κειμένων και στη διαχείριση της οικοδόμησης των νέων εννοιών.

Οι κοινωνικοί στόχοι αποσκοπούν στη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στο χειρισμό διαφωνιών, στην καλλιέργεια δεσμών, στη συνεργασία, στην ομαδικότητα. Οι μαθητές καλούνται:

- α) να εκφράσουν τις σκέψεις τους, να καταγράψουν γνώμες, ιδέες και συναισθήματα και να διερευνήσουν τις προσδοκίες τους από τους δάσκαλους,
- β) να αναγνωρίσουν τα χαρακτηριστικά και την αξία της παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ δασκάλου και μαθητή: επικοινωνία, κατανόηση, πνευματική καθοδήγηση.

Οι ψυχοκινητικοί στόχοι αποβλέπουν στην ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης, στην καλλιέργεια των ερμηνευτικών ικανοτήτων. Οι μαθητές αναμένεται:

- α) να διαμορφώσουν αξίες μέσα από την κατανόηση του λόγου του Ιησού,
- β) να ασκηθούν στην παρατήρηση και στη μελέτη, την αισθητική απόλαυση μέσα από έργα τέχνης,
- γ) να ενδυναμώσουν το ενδιαφέρον και να καλλιεργήσουν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη, μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες

Ως προς τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών οι μαθητές, με τη χρήση των Τ Ε επιδιώκεται:

- α) να προσεγγίσουν τις ΝΤ ως εργαλεία και πηγές μάθησης, δίνοντας έμφαση στην εξατομικευμένη μάθηση
- β) να εξασκηθούν στην αναζήτηση και αξιολόγηση πληροφοριών σε ηλεκτρονικές πηγές και τη δημιουργική και κριτική τους διαχείριση,
- γ) να εξοικειωθούν με τη χρήση διαδικτυακών εφαρμογών
- δ) να αποκτήσουν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού.

Γ. Οι δραστηριότητες

(Στο wiki παρατίθενται ευαγγελικές περικοπές στο πρωτότυπο, τις οποίες κάνει ανάγνωση ο/η εκπαιδευτικός)

Οι μαθητές ενημερώνονται ότι μπορούν να κρατούν σημειώσεις ατομικά σε όλη την πορεία των δράσεων, ώστε να τις χρησιμοποιήσουν όποτε τις χρειαστούν.

Ι. Μαθητεία, ένας παντοτινός δρόμος (Δύο Ώρες)

- Παρακολουθούν ένα μικρό βίντεο με δυο χαρακτηριστικούς τύπους δασκάλων και ακολουθεί συζήτηση. Δημιουργούν tableau vivant που περιέχουν σκηνές μεταξύ δασκάλων-μαθητών και η ολομέλεια καλείται να διερευνήσει τα συναισθήματα, τις σκέψεις των εμπλεκόμενων.

- Η ολομέλεια συντάσσει ερωτηματολόγιο και αποφασίζει να αναθέσει σε δύο μαθητές να πάρουν πεντάλεπτη συνέντευξη από έναν εκπαιδευτικό (είτε του σχολείου, είτε μέσω πλατφόρμας τηλεδιάσκεψης -skype/google hangout) αναζητώντας και διερευνώντας τα στοιχεία που οικοδομούν την παιδαγωγική σχέση. Τη συνέντευξη παρακολουθεί το τμήμα και συμμετέχει - αν κρίνει απαραίτητο- με ερωτήσεις.

¹ Harvard graduate School of education, Artful Thinking, <http://www.pz.harvard.edu/projects/artful-thinking>

- Ακολουθεί συζήτηση με θέμα τις φράσεις που δίνονται σε αρχείο παρουσίασης και προβάλλεται στον πίνακα και τονίζοντας το ρόλο του δασκάλου και της εκπαίδευσης για το άτομο και την κοινωνία.

- Παρακολουθούν δύο μικρής διάρκειας βίντεο με θέμα τις συνθήκες διδασκαλίας σε άλλες χώρες του πλανήτη και αναζητούν πληροφορίες για το ποσοστό παιδιών -κυρίως κοριτσιών- που δεν πηγαίνουν στο σχολείο στη σελίδα της Action Aid.

- Η πρώτη ενότητα δραστηριοτήτων κλείνει με τους μαθητές χωρισμένους σε ομάδες των 4 να καταγράφουν σε ιδεοθύελλα στην εφαρμογή <https://bubbl.us>, αρχικά ατομικά και στη συνέχεια να συνθέτουν κείμενα ως ομάδα, τις σκέψεις, απόψεις, συναισθήματα για: α) τον εαυτό τους μέσα στην τάξη, β) τον/τη δάσκαλό/α τους και γ) στη συνέχεια εκφράζουν τη γνώμη τους για το πώς θα ήθελαν το/τη δάσκαλό/α τους. Ανακοινώνουν όσα κατέγραψαν και ηχογραφούνται παράλληλα για να χρησιμοποιηθούν στη δημιουργία ψηφιακής αφήγησης με την εφαρμογή <https://voicethread.com> με τη συνδρομή σκίτσων/ζωγραφιών ή φωτογραφιών χωρίς πρόσωπα που θα ετοιμάσουν οι ίδιοι.

II. Ο Θεάνθρωπος ως διδάσκαλος, συνοδοιπόρος και οδηγός (Τρεις ώρες)

- Παρατηρούν την αγιογραφία με θέμα το ευαγγελικό ανάγνωσμα της Η΄ Κυριακής του Ματθαίου περιγράφοντας τον χορτασμό των πέντε χιλιάδων ανθρώπων. Αναζητούν για τα στοιχεία του ευαγγελικού λόγου που υπάρχουν στην αγιογραφία. Συζητούν τα δομικά στοιχεία της συγκεκριμένης αγιογραφίας, τη γεωμετρία των μορφών, τον χώρο, τους ανθρώπους, την κίνηση, το φως, την ενδυμασία, τα χρώματα. Δημιουργούν το διάλογο του Ιησού με τους μαθητές και τέλος αναζητούν τη διαχρονική σημασία του θαύματος σήμερα.

- Ακολουθούν την ίδια πορεία με τον πίνακα που παρουσιάζει τον Ιησού στην Επί του Όρους Ομιλία. Δημιουργούν με την εφαρμογή <http://www.wordle.net/> οπτικές αναπαραστάσεις συγκεκριμένων μακαρισμών του Ιησού που αφορούν την αγάπη, την ελεημοσύνη και το σεβασμό στον πλησίον. Οι μαθητές προτρέπονται επίσης να ζωγραφίσουν αυτές τις σκηνές. Φωτογραφίζουν τις ζωγραφίες και τις τοποθετούν στην ιστοριογραμμή <https://timeline.knightlab.com/>

- Στην τρίτη φάση τους δίνεται η αγιογραφία «Χριστός η Άμπελος». Γνωρίζουν τα ονόματα των μαθητών του Ιησού, τον τρόπο κλήσης τους και τους ζητείται να αποτυπώσουν σκέψεις και συναισθήματα από τη συνάντηση των μαθητών με τον Ιησού, να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά που τον καθιστούν μοναδικό δίδασκαλο και να τα αποτυπώσουν διαδικτυακά χρησιμοποιώντας την εφαρμογή <https://storybird.com/>.

III. Διδάσκοντας με παραβολές (Δύο Ώρες)

- Αρχικά ανιχνεύονται οι γνώσεις των μαθητών για τις παραβολές. Τους δίνεται ο πίνακας που απεικονίζει την παραβολή του καλού Σαμαρείτη. Καλούνται να δώσουν τίτλο, να περιγράψουν τον πίνακα και να παρατηρήσουν την έκφραση συναισθημάτων. (Artful Thinking, Παλέτα: Διερευνητικές ερωτήσεις: Ρουτίνα: Δημιουργικές ερωτήσεις -Τι; Ποιος; Πότε; Πού; Πώς;- και Σκέψου-Προβληματίσου-Αναζήτησε).

Μέσα από τη συζήτηση οδηγούνται στην ερμηνεία της παραβολής και την αναζήτηση του βαθύτερου νοήματός της. Αναζητούν την παραβολή σε μετάφραση στο διαδίκτυο και τους παροτρύνουμε να δημιουργήσουν το διάλογο μεταξύ των δύο ανδρών, και αφού τον καταγράψουν να τον παρουσιάσουν. (Artful Thinking, Παλέτα: Διερευνητικές ερωτήσεις: Βλέπω, Ισχυρίζομαι, Αναρωτιέμαι).

- Ακολουθείται η ίδια πορεία και για τη δεύτερη προς μελέτη παραβολή, της επιστροφής του ασώτου υιού. Στην περίπτωση αυτής οι μαθητές καλούνται να αναπαραστήσουν το πίνακα Αφού επιλέξουν ένα συγκεκριμένο πρόσωπο του πίνακα, τους ζητείται να καταγράψουν ο κάθε ένας από την δική του οπτική γωνία σε α΄ ενικό πρόσωπο ποιοι είναι, τι τους συμβαίνει. Καλούνται στην ουσία να «γίνουν» ένα πρόσωπο στον πίνακα και να καταθέσουν όσα βλέπουν, αφηγούμενοι την παραβολή. (Artful Thinking, Παλέτα: Εξερευνώντας απόψεις, Ρουτίνα: Πέραν μέσα και Παλέτα: Παρατηρώντας και περιγράφοντας: Αρχή, Μέση, Τέλος). Η σκηνή καταγράφεται σε ψηφιακό μέσο και αποτελεί μέρος του υλικού που οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν για να αποδώσουν την παραβολή μέσω ψηφιακής αφήγησης.

IV. Αποφθέγματα διδασκάλων από τις θρησκείες του κόσμου (Μία ώρα)

Στην τέταρτη ενότητα, αφού διαβάσουν τα αποφθέγματα διδασκάλων από τις θρησκείες του κόσμου καλούνται να συνδέσουν όσα αναφέρουν με αυτά που ήδη αναφέρθηκαν και με όσα ήδη γνωρίζουν, να συζητήσουν κατά πόσο επεκτείνουν τις σκέψεις τους σε νέες κατευθύνσεις, και να καταγράψουν ερωτήματα γύρω από όσα αναφέρουν (Artful Thinking, Παλέτα: Συγκρίνοντας-Συνδέοντας Ρουτίνα: Συνδέω, Επεκτείνω, Προκαλώ)

Αξιολόγηση

Η εργασία θα αξιολογείται κατά την εξέλιξή της. Αρχικά θα ανιχνευθούν οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις των μαθητών, κατά την πορεία της υπάρχει διαμορφωτική αξιολόγηση για την οποία λαμβάνονται υπόψη όσα οι μαθητές δημιουργούν και παρουσιάζουν μέσα από τις εργασίες που έχουν αναλάβει. Ο βαθμός υλοποίησης των στόχων, που έχουν αρχικά τεθεί, εξαρτάται από το πόσο οι μαθητές θα εδραιώσουν και θα εμβαθύνουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις αντιλήψεις τους. Η τελική αξιολόγηση θα προκύψει συνδυαστικά -από τον εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τους μαθητές- με την ολοκλήρωση και παρουσίαση των δραστηριοτήτων μέσα από με τη δημιουργία ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων, παιχνιδιών, κειμένων καθώς και ομαδικών ψηφιακών αφηγήσεων από τους μαθητές.

Καθώς οι ομαδικές δραστηριότητες θα επιφέρουν αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, με ζητούμενο την ενεργητική και αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, αυτό που επιδιώκεται είναι η προώθηση του διαλόγου, η ελεύθερη έκφραση ιδεών και η κριτική σκέψη. Επίσης, ιδιαίτερα σημαντική είναι η μετάβαση των μαθητών από την απλή διαχείριση πληροφοριών και την επιφανειακή μάθηση, στο σχολαστικότερο και στοχευμένο έλεγχο της πληροφορίας και άρα στη βαθύτερη κατανόηση και οικοδόμηση νέων γνώσεων.

Η παιδαγωγική αξία των ΤΠΕ συντελείται, όταν η τεχνολογία χρησιμοποιείται λελογισμένα, συνειδητά, στοχευμένα και μαθητοκεντρικά, ιδιαίτερα, όταν άλλου είδους παραδοσιακές διαδικασίες δεν αρκούν για να επιτευχθούν ικανοποιητικά μαθησιακά αποτελέσματα. Ειδικότερα, αποτελεί ένα ακόμη κενού περιεχομένου εργαλείο προσωρινού εντυπωσιασμού, που δε δημιουργεί εσωτερικά κίνητρα στους μαθητές και δεν οδηγεί, εν τέλει, στη μάθηση (Παπάς, 2017).

Είναι εμφανές σε όλη την πορεία της εργασίας γίνεται προσπάθεια να δημιουργηθεί ένας νέος «χώρος» μάθησης και δημιουργίας, ο οποίος να περιλαμβάνει τον θρησκευτικό και τον ψηφιακό γραμματισμό, με στόχο τόσο την ανάπτυξη των στρατηγικών χρήσης της ψηφιακής τεχνολογίας, όσο και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων με τις οποίες οι μαθητές να προσεγγίσουν, να οργανώσουν και να διαχειριστούν πληροφορίες, τις οποίες θα αξιολογήσουν, με βάση αυτές θα δημιουργήσουν νέες και θα κατασκευάσουν νοήματα, μέσα από τη χρήση ψηφιακών εργαλείων με τα οποία θα αναπαραστήσουν ιδέες, αντιλήψεις και τελικά θα κατακτήσουν γνώσεις (Bawden, 2008).

Ο Ιωάννης ο Χρυσόστομος αναφερόμενος στους εκπαιδευτικούς συμβουλεύει: «Οὐ γὰρ πᾶσιν ἐνὶ τρόπῳ προσενεκτέον, ἀλλὰ διαφόρως καὶ ποικίλως καὶ πρὸς τὰ ὑποκείμενα»² δηλαδή να επιλέγουν διαφορετικές διδακτικές μεθόδους και να μην εφησυχάζουν με τη χρήση μίας μόνο, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών, όπως και το νοητικό και γλωσσικό επίπεδό τους. Μέσα από την πατερική προτροπή οδηγούμαστε στην εύρεση μεθόδων που θα ανανοηματοδοτήσουν και τη διδακτική αλλά και τη μαθησιακή εμπειρία, με την ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να καταλαβαίνει, να ερμηνεύει, να δημιουργεί, να επικοινωνεί νοήματα και γνώση.

B3. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αλμπανάκη, Ξ. (2013). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος των θρησκευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με δημιουργική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών: Παιδαγωγικό πλαίσιο, εργαλεία και πρακτικές εφαρμογές σε διδακτικά σενάρια και καινοτόμες δράσεις*. Θεσσαλονίκη: Μπαρμπουνάκης.

ΙΕΠ (2014) Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου-Αναθεωρημένη Έκδοση 2014. σ. 11-14 <https://goo.gl/CgUEId>

Ιωάννης ο Χρυσόστομος, Εἰς Τίτον, ὁμιλ. Γ', 2, ΕΠΕ, 24, 60-62 και Ρ. Γ. 62, 678-679.

Κόπτσης, Α. (2006). *Η διαθεματική διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στο ελληνικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Κουτσογιάννης, Δ. (2014). ΤΠΕ και γραμματισμός. Στο Δ. Κουτσογιάννης, Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (Τόμ. 3, σσ. 30-78). Πάτρα: ΙΤΥΕ-Τομέας Επιμόρφωσης & Κατάρτισης.

Κουτσογιάννης, Δ., Ακριτίδου, Α., Αντωνοπούλου, Σ., Βακαλοῦδη, Α., Γιάννου, Τ., Γκίκα, Ε., Τσέλικας, Σ. (2014). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης* (γ' έκδοση Αναθεωρημένη εκδ., Τόμ. Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02). Πάτρα: Το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων (Ι.Τ.Υ.Ε.).

Μέγα, Γ. (2001) Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες. Αλέξης Κόκκος και Συνεργάτες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μητροπούλου, (2007). *Νέες Τεχνολογίες και Θρησκευτική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Μητροπούλου, Β. (2008). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας-

Μητροπούλου, Β. (2014). *Εκπαιδευτικές τεχνολογίες στο σύγχρονο σχολείο: εφαρμογές στη θρησκευτική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Ostracon Publishing.

Μητροπούλου, Β. (2015). *Οι ΤΠΕ στη Διδακτική του Μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Ostracon Publishing.

Μητροπούλου, Β., & Στογιαννίδης, Α. (2015). *Θεωρίες μάθησης και αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Ostracon Publishing.

Μπίκος, Κ. (1995). *Εκπαιδευτικοί και ηλεκτρονικοί υπολογιστές: στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην εισαγωγή ηλεκτρονικών υπολογιστών στη Γενική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Μπιτσάκης, Α. (2014). *Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο μάθημα των Θρησκευτικών*. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων (1).

Παπάς, Α. (2017) *Νέες τάσεις στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών. Ενσωμάτωση των εργαλείων Web 2.0 σε διδακτικά σενάρια*. Μεταπτυχιακή εργασία υπό δημοσίευση στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη θεολογική Σχολή του ΑΠΘ, Τμήμα Θεολογίας, κλάδος Πρακτικής Θεολογίας με ειδικευση στην Παιδαγωγική, επιβλέπουσα καθηγήτρια: Β. Μητροπούλου.

² Εἰς Τίτον, ὁμιλ. Γ', 2, ΕΠΕ, 24, 60-62 και Ρ. Γ. 62, 678-679.

- Παπάς, Α., Μπούσια, Ε. (2013). Πέρα από το Μύθο... Συνεργατικές ψηφιακές αφηγήσεις. Στα πρακτικά του 5th Conference on Informatics in Education – Η Πληροφορική στην εκπαίδευση (5th CIE 2013). Πειραιάς, 11-13 Οκτωβρίου 2013 (σσ. 1-13). Πειραιάς: Ε Υ.
- Παπάς, Α., Μπούσια, Ε., & Ελληνιάδου, Ε. (2016). Ψηφιακές αφηγήσεις. Μύθων μεταμορφώσεις. Στο *Σαλονικίδης (Επιμ.), Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Κεντρικής Μακεδονίας: Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη Διδακτική Πράξη*. 1, σσ. 131-141. Θεσσαλονίκη: Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στις Φυσικές Επιστήμες «Μιγάλης Δερτούζος» – 2003.
- Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία: εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιρώνης, Χ. (2007). Η αντιμετώπιση του «άλλου» και του «διαφορετικού» στο σχολείο στο «*Διαπολιτισμική αγωγή και κοινωνική αλληλεπίδραση στο σχολείο*» <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/909/160.pdf> (Ενεργό στις 11-5-2017).
- Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2016) *Οδηγίες για τη διαχείριση της διδακτέας ύλης του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο*. <https://goo.gl/yUpWKi>.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014) *Νέο Σχολείο, Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου -Αναθεωρημένη Έκδοση 2014*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011) *Νέο Σχολείο, Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού, Ο κόσμος της θρησκείας, Ε΄ Δημοτικού, Κύκλος Ε΄ & ΣΤ΄ τάξης*: Ανακαλύπτουμε κείμενα, μνημεία, τόπους και γεγονότα, κεφ.1. Μαθητές και δάσκαλοι. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Anderson, P. (2007). *What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education*. *JISC Technology and Standards Watch*.
- Baker, F. W. (2012). *Media literacy in the K-12 classroom*. Eugene, Oregon: International Society for Technology in Education, c2012.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). *Literacy Practices*. Στο D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic, *Situated Literacies: Theorising Reading and Writing in Context* (σσ. 7- 15). London: Routledge.
- Bawden, D. (2008). *Origins and Concepts of Digital Literacy in Lankshear, Colin; Knobel, Michele. Digital literacies : concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang.
- Bazalgette, C. (2011) *Apologies for Cross Posting: A Keynote Exchange*. In *Media Education Research Journal*, eds: Berger R. & McDougall J.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Cambridge. England: Polity.
- Davies, J., & Merchant, G. (2009). *Web 2.0 for schools : learning and social participation*. New York: Peter Lang.
- Efland, D.A. (2002) *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York Teachers College, Columbia University.
- Gardner, H. (1984). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. *The Journal of Education*, Vol. 166, No. 2, CREATIVITY AND SOCIAL CRITICISM pp. 199-205.
- Harvard Graduate School of Education, Artful Thinking, 2004-2007, <http://www.pz.harvard.edu/projects/artful-thinking> και 2006 <http://www.pz.harvard.edu/resources/final-report-artful-thinking>.
- Keast, J. (Ed.). (2007). *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*. Council of Europe.
- Lamb, B. (2004, September/October). *Wide Open Spaces: Wikis, Ready or Not* . EDUCAUSE Review, 39 (no 5).
- Lincoln, S. R. (2009). *Mastering Web 2.0: Transform Your Business Using Key Website and Social Media Tools*. London: Kogan Page.
- Newby, T., Stepich, D., Lehman, J., & Russel, J. (2009). *Εκπαιδευτική τεχνολογία για διδασκαλία και μάθηση* (3η εκδ.). (Ε. Ντρενογιάννη, Επιμ.) Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Oliver M, Trigwell K (2005). *Can 'Blended Learning' Be Redeemed?*. *E-Learning*. 2 (1).
- Perkins, D.(1994) *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles, California: The Getty Education Institute for the Arts.
- Rothgangel, Martin (2016). *Εναλλάσσοντας τις προοπτικές: Η σημασία της Θρησκευτολογίας για το Ομολογιακό Μάθημα των Θρησκευτικών*» Απόδοση στα ελληνικά: Αθ. Στογιαννίδης. Συζήτηση Στρογγυλής Τραπέζης με θέμα: «*Μάθημα των Θρησκευτικών και Θρησκευτολογία: Σχέση αντιπαράθεσης ή συνύπαρξη παιδαγωγικής αναγκαιότητας*». Τμήμα Θεολογίας ΑΠΘ – Εργαστήριο Παιδαγωγικής Θεσσαλονίκη, 09.12.2016 <https://goo.gl/VWK0HY>.
- Zuppo, C. (2012). *Defining ICT in a Boundaryless World: The Development of a Working Hierarchy*. *International Journal of Managing Information Technology (IJMIT)*. Vol.4, No.3, August 2012.

Openwebquest, παιχνίδι ρόλων και Google Drive: Η αξιοποίησή τους στο μάθημα των θρησκευτικών

Μαρία Μυρίδου Κουκίδου - Θεολόγος ΠΕ01, 3ο Γυμνάσιο Νεάπολης, Θεσσαλονίκης
tina.maria.iwannou@gmail.com

Περίληψη

Η εισήγηση αυτή στηρίζεται σε δύο άξονες. Στον πρώτο, καταδεικνύεται ότι από το σχέδιο μαθήματος, προκύπτουν βιωματικές δραστηριότητες, τα Παιχνίδια Ρόλων (Εκπαιδευτικό Δράμα). Πραγματοποιήθηκαν ΠΡ τα οποία προέκυψαν ως παραγόμενα προϊόντα με την χρήση του εργαλείου, Ιστού 2.0, OpenWebquest του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Ήταν μια συλλογική προσπάθεια των μαθητών/τριών της Α΄ Γυμνασίου, καθώς εργάστηκαν σε ομάδες, στο Μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ), με θέμα το μήνυμα της ειρήνης του προφήτη Μιχαία, στη σύγχρονη εποχή για να πετύχουν διδακτικούς, γνωσιολογικούς και ψυχοπαιδαγωγικούς στόχους, που έθεσαν με την συντονίστρια καθηγήτρια. Ο δεύτερος άξονας στηρίζεται στην αξιολόγηση της προσπάθειας από τους/τις μαθητές/τριες, με ερωτηματολόγιο σχεδιασμένο μέσω της φόρμας Google Drive. Μετά από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων συμπεραίνεται ότι οι μαθητές/τριες χρησιμοποιώντας τις νέες τεχνολογίες κατά τη συνεργασία τους στις ομάδες, μπορούν να εμπλακούν δημιουργικά και βιωματικά στο ΜτΘ. Μέσα από τέτοιου είδους πρακτικές είναι δυνατόν να αναδυθούν νέα βιώσιμα μοντέλα για το ΜτΘ.

Λέξεις κλειδιά: OpenWebquest, Παιχνίδι Ρόλων, Αξιολόγηση, Google Drive

A. Εισαγωγή

Συχνά οι υποστηρικτές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας θεωρούν ότι η μάθηση δεν αποτελεί μόνο μια διαδικασία απόκτησης πληροφοριών, αλλά μια διαδικασία κατά την οποία στο κέντρο της διδασκαλίας τοποθετούνται οι μαθητές/τριες ως συγκροτημένη μικρό-ομάδα και όχι ως άτομα. Δέχονται ακόμα ότι η γνώση ως κοινωνική οντότητα γίνεται ατομικό απόκτημα μετά από την εμπλοκή τους στην ομάδα (Ματσαγγούρας 2006,431). Εξάλλου η σκέψη και η γνώση στον Piaget και τον Vygotsky έχουν κοινωνική βάση (Piaget 1951,176, Vygotsky 1997). Για πολλούς ερευνητές η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι η σημαντικότερη δραστηριότητα για να προχωρήσει ο μαθητής στη γνώση. Για αυτό η δημιουργία μιας παραγωγικής και συνεργατικής ατμόσφαιρας στο σχολείο αποτελεί το ιδανικό περιβάλλον μάθησης (Βοσνιάδου Σ., 2001). Συνεργατικά περιβάλλοντα μπορούν να θεωρηθούν και αυτά που βασίζονται σε διερευνητικού τύπου λογισμικά, δίνουν έμφαση στην ομαδική εργασία και τη συλλογική σκέψη μέσω της συζήτησης μπροστά στον υπολογιστή (Μητροπούλου, Β., 2014, 126). Ο όρος WebQuests, ο οποίος έχει αποδοθεί με την έκφραση «Δικτυακές αποστολές», εισήχθη για πρώτη φορά το 1995 από τον καθηγητή της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας στο Πανεπιστήμιο του San Diego Bernie Dodge (Dodge, Β.,1997), γιατί σύμφωνα με αυτόν κατά τη μαθησιακή διαδικασία *οι περισσότερες ή και όλες οι πληροφορίες που απαιτούνται για την επίλυση ενός προβλήματος ή για τη σύνθεση μιας γνωστικής ενότητας, προέρχονται από το Διαδίκτυο*. Το Webquest είναι μια διδακτική πρακτική, η οποία συνδέει διάφορες μαθησιακές δραστηριότητες, και έχει σκοπό να ενεργοποιήσει τους μαθητές/τριες για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων που έχουν θέσει με συντονιστή/στρια τον/την εκπαιδευτικό.

Αναλυτικότερα στη διάρκεια των δραστηριοτήτων του Μαθήματος των Θρησκευτικών (ΜτΘ) γίνεται χρήση πολυμεσικών εφαρμογών, ενώ αξιοποιείται και η διαδικτυακή πλατφόρμα OpenWebquest. Η πλατφόρμα Ιστοεξερευνήσεων ή αλλιώς το OpenWebquest του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου είναι ένα εργαλείο που επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στην αξιοποίηση των τεχνολογιών του Ιστού 2.0 και λειτουργεί ως λογισμικό ανοικτού κώδικα για τα δεδομένα και τις ανάγκες της ελληνικής πραγματικότητας (OpenWebquest Ερευνητική Ομάδα Ηλεκτρονικής Μάθησης <http://eprl.korinthos.uop.gr/site/#>). Η συγκεκριμένη πλατφόρμα είναι ουσιαστικά μια διαδικτυακή κοινότητα στις σελίδες της οποίας, παρέχεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν το ασφαλές περιβάλλον αναζήτησης του ψηφιακού υλικού για την εξέλιξη της εργασίας των μαθητών/τριών. Το Webquest είναι μια διδακτική πρακτική, η οποία συνδέει διάφορες μαθησιακές δραστηριότητες, και έχει σκοπό να ενεργοποιήσει τους μαθητές/τριες για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων που έχουν θέσει με συντονιστή/στρια τον/την εκπαιδευτικό.

Το περιβάλλον του OpenWebquest λειτούργησε υποστηρικτικά και ώθησε τους μαθητές/τριες στην επέκταση των δραστηριοτήτων τους στο πλαίσιο του Εκπαιδευτικού Δράματος και στο παίξιμο Παιχνιδιού Ρόλων (ΠΡ). Μέσα σε αυτήν την βιωματική πρακτική συνδυάστηκαν και αξιοποιήθηκαν κατάλληλα στις ομάδες τα στοιχεία που οι μαθητές/τριες επέλεξαν από το OpenWebquest. Το παιχνίδι χρησιμοποιείται στη διδακτική πράξη καλύπτοντας ποικίλους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στη διεθνή ορολογία το ΠΡ το συναντούμε ως role-playing ή role-play, μπορεί να είναι μια απλή και εύκολα οργανωμένη τεχνική με την οποία επιτυγχάνεται η διατύπωση και η επίλυση σημαντικών ζητημάτων που απασχολούν μια ομάδα (Ladousse, GP., 1982, 35). Το ΠΡ έχει τοποθετηθεί στην κοινωνική οικογένεια των μοντέλων διδασκαλίας, γιατί η κοινωνική ομάδα των παιχνιδιών είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι για την ανάπτυξη του ανθρώπου, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα επίλυσης διαπροσωπικών και κοινωνικών διλημμάτων (Joyce, Br.-Weil, M., 1986³, 241). Οι στρατηγικές του παιχνιδιού παρέχουν μια ποικιλία ανώτερης εκπαίδευσης, ώστε η χρήση του να διαδραματίζει το ρόλο μιας αμειβόμενης μαθησιακής εμπειρίας για τους/τις μαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς (Heyward, P., 2010). Ο Vygotsky τοποθετεί το παιχνίδι στο επίπεδο της ανάπτυξης και λειτουργίας των ανώτερων νοητικών διαδικασιών που σχετίζονται με κοινωνικές καταστάσεις και διαπιστώνει, ότι όταν το παιδί πειθαρχεί στους κανόνες του παιχνιδιού πετυχαίνει τον μέγιστο αυτοέλεγχο και υπακούει σε εσωτερικό κανόνα, αυτοπεριορισμού και αυτοδιάθεσης (Vygotsky, L. S., 1978, 99-100).

Τέλος για τη πραγματοποίηση μιας συστηματικότερης και άμεσης αξιολόγησης της διττής δραστηριότητας, έγινε η χρήση του ηλεκτρονικού εργαλείου της φόρμας Google Drive. Η αθροιστικού τύπου αξιολόγηση της δραστηριότητας

διευκολύνεται με το συγκεκριμένο εργαλείο. Με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου οι μαθητές/τριες παρέλαβαν και απέστειλαν τις φόρμες του ερωτηματολογίου και αξιολόγησαν το εγχείρημά τους.

B. Β. Παρουσίαση

B1. Θεωρητικό πλαίσιο

Τα σύγχρονα εργαλεία των νέων τεχνολογιών παρέχουν μεθοδολογικές επιλύσεις προβλημάτων που προϋποθέτουν την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων από τους μαθητές/τριες (π.χ. αναζήτηση και επεξεργασία δεδομένων), αλλά και δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου (π.χ. κριτική και αναλυτική σκέψη, διερευνητική μάθηση, αλληλεπίδραση και συνεργατική επίλυση προβλημάτων). Η χρήση του OpenWebquest στο ΜτΘ λειτουργεί υποστηρικτικά γιατί είναι δυνατό να δημιουργηθεί το περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές/τριες αντλούν έννοιες και γνώσεις, οι οποίες συνδέονται με την πολιτισμική και κοινωνική (Τζιμογιάννης, Α., & Σιόρεντα, Α., 2007, 357) και κατ' επέκταση με την θρησκευτική ζωή. Στο πλαίσιο αυτό δομήθηκε η ομαδική εργασία των μαθητών της Α' Γυμνασίου με αφορμή το αιογραφικό χωρίο του προφήτη Μιχαία 4, 1-4, που περιλαμβάνεται στο βιβλίο μαθητή (BM), στην ενότητα 'Ο προφήτης Μιχαίας: το όραμα της παγκόσμιας ειρήνης', ώστε οι μαθητές/τριες να δώσουν απαντήσεις σε ζητήματα αναφορικά με την ειρήνη στο σύγχρονο κόσμο. Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο δομήθηκε με βάση τον εποικοδομητισμό (Constructivism) και την ολιστική προσέγγιση ενσωματώνει την συνεταιριστική και συνεργατική μάθηση (cooperative and collaborative learning.) (Χαραλαμπίδου, Αντωνίου, Γούργουλης, Κιουρμουτζόγλου, 2006, 19). Οι μαθητές δομούν τη νέα γνώση ενεργητικά, εστιάζοντας στη χρήση της μέσα από την ανακαλυπτική μάθηση και αναπτύσσουν επικοινωνιακές δεξιότητες σε μαθησιακά περιβάλλοντα μπροστά στον υπολογιστή (Μητροπούλου, Β., 2014, 219). Η Διαθεματική προσέγγιση του ΜτΘ αποτελεί μια πρόκληση αλλά και ανάγκη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, στο σύγχρονο σχολείο και σε όλες τις βαθμίδες (Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του 2003). Το OpenWebquest έχει τον τίτλο «Υπέρ της ειρήνης του σύμπαντος κόσμου...», είναι βασισμένο στο αιογραφικό χωρίο του προφήτη Μιχαία και αποσκοπεί στην ανακαλυπτική οικοδόμηση της γνώσης των μαθητών/τριών αναφορικά με την ειρηνική συνύπαρξη των ανθρώπων στον σύγχρονη πραγματικότητα. Στο υποστηρικτικό περιβάλλον του OpenWebquest, το οποίο εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο του μοντέλου επεξεργασίας πληροφοριών, οι μαθητές/τριες με προσανατολισμένη ως προς τη διερεύνηση (inquiry) δραστηριότητα πέτυχαν ανακαλυπτική καθώς και κοινωνικο-γνωστική μάθηση. Κατά την εφαρμογή του ΠΡ, το οποίο εντάσσεται στο μοντέλο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων (social family of models) (Κασσωτάκης, Φλουρής 2005,322-323, Στυλιάρης, Δήμου 2015,44) οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν δεξιότητες, καθώς αναζητούν απαντήσεις στα ζητήματα που έθεσαν.

Σε μια τέτοιου τύπου διδακτική πρακτική ο/η μαθητής/τρια αναλαμβάνει σημαντικό ρόλο στην ομάδα και αυτή αποτελεί το κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί με διαμεσολαβητικό-καθοδηγητικό ρόλο, ώστε να βοηθάει τα παιδιά να ισχυροποιήσουν τις μαθησιακές εμπειρίες τους μέσω των υπολογιστών (Τζιμογιάννης 2007, 351). Όταν οι μαθητές/τριες αλληλεπιδρούν σε μια συνεργατική δραστηριότητα αυτής της μορφής, σύμφωνα με τον Bruner ανακαλύπτουν τη χρησιμότητα της σταδιακής προσέγγισης ενός προβλήματος, αυξάνουν την εμπιστοσύνη για τη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων με την χρησιμοποίηση του νου και αποκτούν αυτοπεποίθηση, καθώς αναπτύσσουν 'κατανόησεις' του πώς αποκτάται και πώς μετασχηματίζεται η γνώση (Bigge 2008^ε, 345).

B2. Σχεδιασμός του OpenWebquest

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα της δραστηριότητά του OpenWebquest

Αυτά διαμορφώθηκαν ως εξής:

Στο γνωστικό μέρος: α) Μελέτη των κειμένων της Παλαιάς και της Καινής Διαθήκης για εμβάθυνση στα δεινά του πολέμου, του ξεριζωμού της προσφυγιάς, καθώς και στη διαμόρφωση των ανθρωπίνων σχέσεων δομημένες σε πνεύμα ειρήνης. β) Προσέγγιση του βίου του προφήτη μέσα από τον συναξαριστή. γ) Αναζήτηση των ευχών για την ειρήνη, στη Θεία λειτουργία του αγίου Ιωάννου του Χρυσοστόμου. δ) Αναζήτηση έργων τέχνης και ποιημάτων με θέμα την ειρήνη. ε) Ανασκόπηση του πρόσφατου ιστορικού παρελθόντος για τους πρόσφυγες του 20^{ου} αιώνα. στ) Προσέγγιση της σύγχρονης πραγματικότητας. Διατύπωση προβληματισμών για την αποδοχή των προσφύγων από την ελληνική κοινωνία.

Στο ψυχοπαιδαγωγικό μέρος: α) Καλλιέργεια ομαδοσυνεργατικής μάθησης. β) Καλλιέργεια οικουμενικού πνεύματος για την ειρήνη, την αποδοχή του 'άλλου' και τη ειρηνική συνύπαρξη με τους συμμαθητές/τριες. γ) Αξιοποίηση του πολιτισμικού πλούτου και της πολιτισμικής κληρονομιάς μαθητών/τριών με προσφυγική καταγωγή. δ) Ενεργός συμμετοχή των μαθητών με αυτενέργεια και αλληλεπίδραση μέσα από την διαπροσωπική επικοινωνία. ε) Ανάπτυξη κριτικής ικανότητας για την επιλογή, τη σύνθεση, την αξιοποίηση της γνώσης και την απόκτηση δεξιοτήτων - της μεταγνώσης.

Στη χρήση των νέων τεχνολογικών: α) Εξοικείωση με τη χρήση των εργαλείων του Ιστού2. β) Ικανότητα αναζήτησης πληροφοριών στις προεπιλεγμένες σελίδες του διαδικτύου, κατάλληλες για την ηλικία και το επίπεδο των μαθητών/τριών. γ) Χρήση του υλικού του μαθήματος των Θρησκευτικών, από την πλατφόρμα του εθνικού αποθετηρίου ψηφιακών αντικειμένων, 'Φωτόδεντρο'. δ) Ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας των μαθητών/τριών με τον/την εκπαιδευτικό και μεταξύ τους σε ασύγχρονο περιβάλλον.

Απαιτούμενη τεχνολογική υποδομή

Χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, σύνδεση με το διαδίκτυο, προτζέκτορας και διαδραστικός πίνακας. Ως εργαλείο για την διδακτική πρακτική προσέγγιση χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή της επίσημης πλατφόρμας, OpenWebquest, που προσφέρει το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, στη διεύθυνση '<http://epri.korinthos.uop.gr/openwebquest/>'. Οι μαθητές/τριες των τριών

τμημάτων της Α΄ Γυμνασίου δημιούργησαν ομάδες των 4 κυρίως και ελάχιστες των 5 ατόμων. Έγινε η διανομή των αρμοδιοτήτων στα μέλη της κάθε ομάδας, π. χ. ο συντονιστής, ο γραμματέας, ο χειριστής του υπολογιστή. Υποστηρικτικά για την δουλειά των μαθητών/τριών βοήθησαν τα φύλλα εργασίας που μοίρασε η εκπαιδευτικός στην κάθε ομάδα, ενώ οι οδηγίες της (εκπαιδευτικού) για την κάθε φάση βοήθουσαν την εξέλιξη της δραστηριότητας. Τα λογισμικά συνεργατικού τύπου δίνουν έμφαση στην ομαδική διδασκαλία και τη συλλογική σκέψη μέσω της συζήτησης μπροστά στον υπολογιστή (Μητροπούλου, Β., 2014, 126,) και παρέχουν συνθήκες αυθόρμητης και αποκεντρωμένης μάθησης μέσω της επικοινωνίας με τους/τις συνομηλίκους και τον/την εκπαιδευτικό (Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α., 2007, 14). Στο πλαίσιο της διαθεματικότητας οι γνωστικοί τομείς που συνδυάζονται αρμονικά στη δραστηριότητα αυτή είναι: των Θρησκευτικών, της Ιστορίας, των Εικαστικών, της Πληροφορικής, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, ώστε επιτευχθεί η ολιστική προσέγγιση της γνώσης. Το OpenWebquest **"Υπέρ της ειρήνης του σύμπαντος κόσμου,..."** μπορεί να αναζητηθεί στον κατάλογο της αντίστοιχης σελίδας.

Η περιγραφή και εφαρμογή της δραστηριότητας

Η δραστηριότητα υλοποιήθηκε στο παλιό Πρόγραμμα Σπουδών (ΔΕΠΣ-ΑΠΣ 2003) στην Α΄ Γυμνασίου. Προτείνεται για εφαρμογή και στο πλαίσιο του Νέου Προγράμματος Σπουδών (ΝΠΣ 2016), στη Β΄ Γυμνασίου, στην 4^η θεματική ενότητα: Εμείς και οι «άλλοι» και στη Γ΄ Γυμνασίου, στην 4^η θεματική ενότητα: «Πού είναι ο Θεός;».

Η χρονική διάρκεια της δραστηριότητας επεκτάθηκε στις τρεις διδακτικές εβδομάδες και αφιερώθηκε ένα δίωρο την εβδομάδα. Ενώ η απόδοση των ΠΡ επεκτάθηκε σε δύο εβδομάδες και αφιερώθηκε ένα δίωρο την εβδομάδα.

Το θέμα χωρίστηκε σε τέσσερις ενότητες: 1.Ακολουθώντας τα μονοπάτια στα ιερά κείμενα της Αγίας Γραφής, 2. 'Θύμησες', μια αναδρομή στο πρόσφατο ιστορικό παρελθόν, 3.'Υπέρ της Ειρήνης του Σύμπαντος Κόσμου...' 4. Η πραγματικότητα της σύγχρονης κοινωνίας. Κάθε ομάδα ανέλαβε μια αποστολή που προέκυπτε από τις τέσσερις ενότητες. Η 4^η ενότητα καθόρισε την αποστολή της 4^{ης} και της 5^{ης} ομάδας. Καθώς γίνεται αντιληπτό από την έρευνα της γνωστικής ψυχολογίας, 'σκαλωσιές'(Vygotsky, L., 1997,146) βρίσκονται στην καρδιά του μοντέλου WebQuest και υπό αυτή την έννοια, τα WebQuests παρέχουν έναν τρόπο ενσωμάτωσης των σωστών στρατηγικών μάθησης με την αποτελεσματική χρήση του Ιστού, ώστε οι αρχάριοι και οι προχωρημένοι μαθητές/τριες με την κατάλληλη υποστήριξη να προχωρούν πέρα από τις ικανότητές τους (March, M., 2004,43) και τα σχολεία να αναδεικνύονται 'πολιτισμικά εργαστήρια' (Moll, L., 1993, 15). Ο Dodge (2004) προτείνει έξι δομικά στοιχεία για τη δημιουργία ενός WebQuest. Στο Πανεπιστήμιο της Πελοποννήσου αναφέρονται ως εξής: Εισαγωγή, Διαδικασία, Δραστηριότητα, Πηγές-Μέσα, Αξιολόγηση, Συμπέρασμα, Εκπαιδευτικός. Στο τμήμα 'Εισαγωγή' η εκπαιδευτικός προιδέασε τους/τις μαθητές/τριες για το θέμα και έθεσε τον σκοπό της δραστηριότητας: Σκοπός μας είναι να μάθουμε μικροί και μεγάλοι να αποζητούμε και να υιοθετούμε αξίες που συνάδουν με το μήνυμα της ειρήνης στη ζωή μας. Βασική επιδίωξή μας είναι να συνειδητοποιήσουμε ότι ο "Άρχων" της ειρήνης είναι ο Χριστός (Ησ 9,6).

Παράλληλα επιδίωξή μας είναι να συνδυάσουμε την έννοια της ειρήνης με την έννοια της αποδοχής και συνύπαρξης του πλησίον - συνανθρώπου.

Στο τμήμα 'Δραστηριότητα' αναρτήθηκαν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα με τρόπο κατανοητό από τους μαθητές/τριες.

Στο τμήμα 'Διαδικασία' οι μαθητές/τριες πληροφορήθηκαν για τα τέσσερα θέματα και τις πέντε αποστολές των πέντε ομάδων. Εδώ επίσης τα μέλη των ομάδων πήραν οδηγίες για τον τρόπο δουλειάς και παρουσίας των εργασιών τους. Από αυτό το σημείο άρχισε να οργανώνεται συστηματικότερα η ερευνητική δράση της κάθε ομάδας.

Η 1^η ομάδα μελέτησε αιογραφικά χωρία σχετικά με το θέμα της ειρήνης, των οποίων οι παραπομπές δόθηκαν στα φύλλα εργασίας, και πήρε πληροφορίες για το βίο του προφήτη από το συναξάρι του. Η ομάδα αναζήτησε όλα τα στοιχεία στις προτεινόμενες ηλεκτρονικές σελίδες στο αντίστοιχο τμήμα του OpenWebquest. Η 2^η ομάδα αναζήτησε τις ηλεκτρονικές σελίδες που υπάρχουν στο OpenWebquest για να λάβει περισσότερες πληροφορίες για την ιστορία των προσφύγων του προηγούμενου αιώνα και στη συνέχεια δούλεψε για τη σκηνοθεσία του ΠΡ με θέμα «η Συνέντευξη». Η ομάδα δούλεψε με ρόλους όπως ο δημοσιογράφος, ο ιστορικός μελετητής, η παρουσιάστρια. Εξάλλου σύμφωνα με τον Dodge η δραστηριότητα του Webquest μπορεί να βελτιωθεί, δίνοντας στους μαθητές ρόλους να διαδραματίσουν σε ένα σενάριο και να αλληλεπιδράσουν μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για την εξέλιξή του (Dodge, B., 1997). Η 3^η ομάδα μελέτησε τις ευχές για την ειρήνη στην ακολουθία της Θείας Λειτουργίας του Ιωάννου του Χρυσοστόμου. Αναζήτησε πίνακες ζωγραφικής του Πάμπλο Πικάσο και άλλων καλλιτεχνών και ποιήματα διερευνώντας και καταγράφοντας μηνύματα με κεντρικό θέμα την ειρήνη. Σε αυτήν την ομάδα εφαρμόστηκαν Μοτίβα Έντεχνου Συλλογισμού (Artful thinking), όπως: Ερώτηση, Εξέταση, Έρευνα και το μοτίβο Παρατήρησης και Περιγραφής, το ΑΚΟΥΓΟΝΤΑΣ: ΔΕΚΑ ΕΠΙ ΔΥΟ [Listening: Ten times Two] (ΝΠΣ 2016, σσ. 132-133) Η ομάδα κατέγραψε τα πορίσματα σε φύλλο εργασίας. Η 4^η ομάδα αφού μελέτησε τη Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του ΟΗΕ και παρακολούθησε σχετικά βίντεο. Ανέλαβε ρόλους στο ΠΡ με θέμα «Αναλαμβάνω δράση», έθεσε προβληματισμούς και αναζήτησε πιθανές λύσεις για την αποδοχή των προσφύγων από την ελληνική κοινωνία. Η 5^η ομάδα, όπως και η 4^η, αξιοποίησε το ανάλογο εκπαιδευτικό υλικό της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες. Μέσα από το υλικό αυτό δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές/τριες να παίξουν 'το παιχνίδι της φυγής', ώστε να περάσουν με την προσομοίωση στην ενσυναίσθηση της πραγματικότητας. Στη συνέχεια οργάνωσε ένα ΠΡ με τίτλο "Κάνω το πρώτο βήμα". Στο τμήμα 'Πηγές – Μέσα' τα μέλη των ομάδων επέλεξαν το κατάλληλο ψηφιακό υλικό στους υπερσυνδέσμους, το οποίο προώθησε την εξέλιξη της ομαδικής εργασίας τους. Σκόπιμα δεν

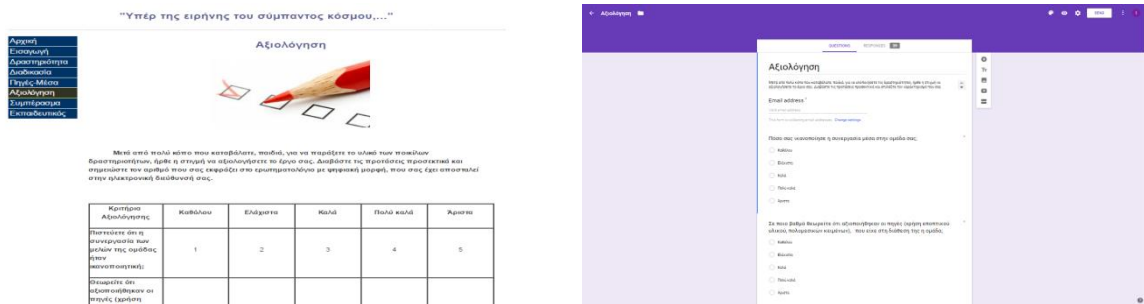
αρχές του προηγούμενου με αυτό του 21^{ου} αιώνα. Η 4^η και 5^η ομάδα ανέλαβαν να παρουσιάσουν ΠΡ με θέματα εμπνευσμένα από τη σημερινή πραγματικότητα και από το ζήτημα της εγκατάστασης και της ένταξης των σύγχρονων προσφύγων στους νέους κοινωνικούς ιστούς. Το ΠΡ της 4^{ης} ομάδας είχε τίτλο: «Αναλαμβάνω δράση» και της 5^{ης} 'Κάνω το πρώτο βήμα'. Παρακάτω παρουσιάζεται ενδεικτικά το ΠΡ της 4^{ης} ομάδας. α) προετοιμασία του παιχνιδιού: 1. Τα μέλη της ομάδας είχαν στη διάθεσή τους σχετικό φύλλο εργασίας για να προετοιμαστούν κατάλληλα. 2. Ορίζεται το Που: Το παιχνίδι εκτυλίχθηκε μεταξύ μιας παρέας μαθητριών υποθετικά στην αυλή του σχολείου. 3. Επιλέγονται χαρακτήρες: Ποιος – ποιοι: Σύμφωνα με το σενάριο μια μαθήτρια-εθελόντρια συνόδευσε ένα συγγενικό της πρόσωπο, στέλεχος στα κέντρα φιλοξενίας των προσφύγων, έζησε από κοντά κάποια γεγονότα και μετέφερε εντυπώσεις, στις φίλες της. 4. Όλες γράφουν στα φύλλα εργασίας σκέψεις, συναισθήματα και ιδέες. Η καθεμία συμμετέχει στον αυτοσχεδιασμό μόνον όταν έχει κάτι να πει, να προσθέσει. Ακούει προσεχτικά και βοηθάει να εξελιχθεί ομαλά η ιστορία, χωρίς πίεση και άγχος για να πρωτοτυπήσει (Γκόβας, Ν., 2003, 161). 5. Ορίζεται ο ρόλος της εκπαιδευτικού. β) Ενεργοποίηση του παιχνιδιού: σκηνή πρώτη: Η παρέα ακούει τα νέα της μαθήτριας-εθελόντριας και τα μέλη της δεν άργούν να τοποθετηθούν για την ενέργεια της. 2. Η αντιπαράθεση φέρνει αντιμετώπους ανθρώπους με διαφορετικές απόψεις. Μια από τις φίλες εξέφρασε έντονα τις αντιρρήσεις της προς την εθελόντρια για την προσφορά της στο κέντρο των προσφύγων, αλλά και για την γενικότερη κατάσταση της έλευσης των προσφύγων στη χώρα. 3. Χωρίζονται σε ομάδες. π.χ. η ομάδα της μαθήτριας-εθελόντριας που θέλει να βοηθήσει τους πρόσφυγες και η ομάδα της μαθήτριας που έχει αντιρρήσεις. 4. Ο/η εκπαιδευτικός-σε ρόλο: ο/η εμπνευστής/τρια μπορεί να έχει έναν ρόλο για να κατευθύνει τον αυτοσχεδιασμό στην ομάδα, στην προκειμένη περίπτωση ανέλαβε τον ρόλο της καθηγήτριας της εφημερίας, που προσπαθεί να κατευνάσει τους τόνους. Οι διάλογοι ήταν ζωντανοί και πειστικοί. Κράτησαν σε εγρήγορση το ακροατήριο, το οποίο δεν άργησε να εκφραστεί. Η συζήτηση εντεινόταν, όλοι επέμεναν στις απόψεις τους και η κορύφωση ήταν αναμενόμενη μεταξύ των παικτών αλλά και των παρατηρητών. Στη δεύτερη σκηνή του παιχνιδιού μπαίνει το δίλημμα: η εθελόντρια παρουσιάζεται αναποφάσιστη κάτω από τις αντιρρήσεις της φίλης της και των υποστηρικτών της. Δυσκολεύεται να ακολουθήσει τη συγγενή της και υποβάλλει τον εαυτό της σε ένα εσωτερικό διάλογο: 'Πρέπει να βοηθήσω τον πρόσφυγα, ή τον έλληνα που υποφέρει σε μια εποχή κρίσης; ή απλά τον συνάνθρωπο – τον πλησίον, τον άλλον, όποιος και αν είναι αυτός;' Στο σημείο αυτό η σκηνή 'παγώνει' από τους παίκτες, και η εκπαιδευτικός θέτει ερωτήσεις στην ολομέλεια της τάξης για συζήτηση. Π.χ. Ποια πιστεύετε ότι θα είναι η απόφαση της εθελόντριας; Να δικαιολογήσετε την άποψή σας. Αν ήσασταν στη θέση της ποια απόφαση θα παίρνατε; Δικαιολογήστε την. Στην τρίτη σκηνή, η εθελόντρια ανακοινώνει την απόφασή της στην παρέα. Η επιθυμία της εκδηλώθηκε ως κοινωνική ευθύνη (κάθαρση): 'Ήθελε να δώσει ένα χέρι βοήθειας και τη φροντίδα που αναλογούσε σε όλους'. Με το παιχνίδι ρόλων ενισχύεται η πρωτοβουλία, ενθαρρύνεται η συμμετοχή στη λήψη των προσωπικών αποφάσεων π.χ. τι θα κάνεις εσύ προσωπικά σε μια αμφιλεγόμενη περίπτωση (Γκόβας, Ν., 2003, 150). Μετά το τέλος της διαδικασίας ζητήθηκε από τους μαθητές-παρατηρητές να εκφράσουν τις παρατηρήσεις τους και να εκτιμήσουν την απόδοση των χαρακτήρων από τους παίκτες. Κάθε βιωματική δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη έχει ως προαπαιτούμενο πρόσωπο έναν/μία εκπαιδευτικό με εμπνευση και αγάπη προς τα παιδιά και την διδακτική πράξη, που λειτουργεί ως ανιχνεύτης, οργανωτής και εκτιμητής των ενδιαφερόντων και των ικανοτήτων του/της κάθε μαθητή/τριας (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Μ., 1980, 291).

B4.H Αξιολόγηση της δραστηριότητας με τη χρήση του Google Drive

Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας ήταν μια ξεχωριστή διεργασία για το σύνολο της ομαδικής προσπάθειας. Το τμήμα του OpenWebquest με την ένδειξη 'Αξιολόγηση' ζητά από τους μαθητές/τριες να αποτιμήσουν την εργασία τους. Οι μαθητές/τριες απάντησαν σε ερωτήματα σχετικά με την μορφή της εργασίας τους, την χρησιμοποίηση του υλικού που είχαν στη διάθεσή τους στο OpenWebquest, την ικανοποίηση που έλαβαν από την εφαρμογή του ΠΡ από τις ομάδες. Η αξιολόγηση των μη γνωστικών αποτελεσμάτων της διδασκαλίας δεν είναι εύκολη υπόθεση σε σχέση με αυτήν των γνωστικών αποτελεσμάτων (Κασσωτάκης Μ.,-Φλουρής Γ., 2005, 481, Ματσαγγούρας 2009, 284). Η αξιολόγηση τελικού ή αθροιστικού τύπου διαμορφώνεται, ώστε οι μαθητές/τριες να εκτιμήσουν την συνολική επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων (Κωνσταντίνου, Χ., 2007⁴, 18). Το ερωτηματολόγιο πήρε ψηφιακή μορφή. Να σημειωθεί ότι στο σύνολό τους οι μαθητές/τριες διέθεταν στο σπίτι υπολογιστή, είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο είχαν ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και ήταν εξοικειωμένοι με τη χρήση του. Για την διαμόρφωσή του αξιοποιήθηκε κατάλληλα το ηλεκτρονικό εργαλείο που παρέχει η φόρμα του Google Drive. Σε ειδικό φύλλο της φόρμας με την ένδειξη 'Questions'(ερωτήσεις) καταγράφονται οι ερωτήσεις και προετοιμάζεται η αποστολή του ερωτηματολογίου από την εκπαιδευτικό, στην διεύθυνση του παραλήπτη (μαθητή/τριας). Μόλις ενεργοποιηθεί το φωτεινό εικονίδιο με την ένδειξη 'SEND'(αποστολή), αναγράφεται η διεύθυνση του παραλήπτη στο σημείο της ένδειξης, 'Email'. Στο σημείο με την ένδειξη 'Subject'(θέμα) αναφέρεται το θέμα του ερωτηματολογίου. Υπάρχει ακόμα η ένδειξη 'Message' (μήνυμα) για να σταλεί κάποιο μήνυμα στον παραλήπτη. Το εικονίδιο 'include form in email' (περιλαμβάνεται η φόρμα στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) ενεργοποιείται από τον αποστολέα, ώστε να λάβει ειδοποίηση στο ηλεκτρονικό του ταχυδρομείο.

Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο είναι η πλέον διαδεδομένη εφαρμογή ασύγχρονης και από απόσταση συνεργασίας μέσω υπολογιστή (Κόμης, 2004, 221). Όταν όλα είναι έτοιμα ενεργοποιείται η ένδειξη 'SEND'. Μόλις ο παραλήπτης συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο ενεργοποιεί τις σχετικές ενδείξεις 'SEND ME' (να μου αποσταλεί ένα αντίγραφο των απαντήσεών μου) και 'Υποβολή'. Κάθε φορά που οι μαθητές/τριες αποστέλλουν συμπληρωμένο το ερωτηματολόγιο ειδοποιείται ο αποστολέας στο ηλεκτρονικό του ταχυδρομείο μέσω της φόρμας 'Google Forms'. Σε ένα δεύτερο φύλλο με

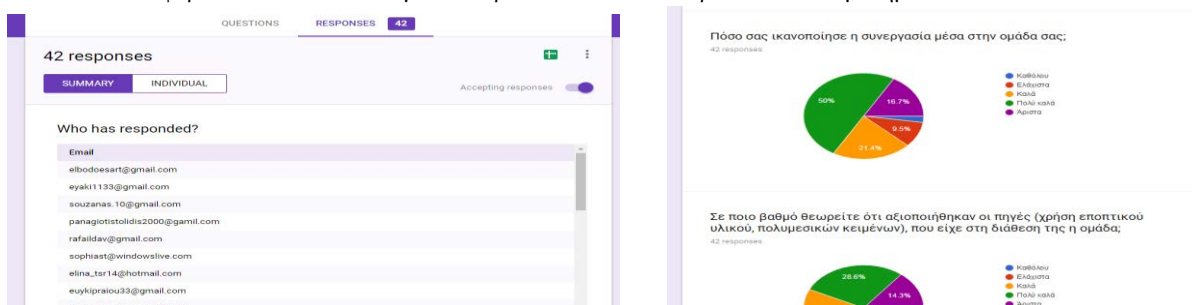
τον τίτλο 'Responses' (απαντήσεις) και στην ομάδα με τον τίτλο 'Individual' (ατομικό) ο παραλήπτης έχει την αναλυτική εικόνα του απαντημένου πλέον ερωτηματολογίου. Στο ίδιο φύλλο, της ομάδας με τον τίτλο 'Summary' (σύνοψη), ο παραλήπτης, στο σημείο με τον τίτλο 'Who has responded?' (ποιος έχει απαντήσει;), έχει σαφή εικόνα των ηλεκτρονικών διευθύνσεων (Emails) των μαθητών/τριών, από τους οποίους επέστρεψε συμπληρωμένο το ερωτηματολόγιο. Στο ίδιο φύλλο, στο σημείο 'Waiting for responses' (αναμονή για απαντήσεις), ο παραλήπτης ενημερώνεται για τους/τις μαθητές/τριες που δεν έχουν απαντήσει ακόμα. Το αξιοπρόσεκτο σημείο αυτού του φύλλου είναι ότι η φόρμα παρέχει τη δυνατότητα στον χρήστη να ελέγχει τα αποτελέσματα των ερωτήσεων με τη μορφή διαγραμμάτων με τα αντίστοιχα ποσοστά. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της δραστηριότητας ήταν κλειστού τύπου και ο/η μαθητής/τρια είχε τη δυνατότητα να επιλέξει την απάντησή του/της από την πενταπλή διαβάθμιση.



Εικόνα 3και 4: Το τμήμα 'Αξιολόγηση' του OpenWebquest και η φόρμα Αξιολόγησης της Google Drive

B5.Αποτελέσματα

Επιστράφηκαν συμπληρωμένα στην εκπαιδευτικό 42 ερωτηματολόγια. Αναφέρουμε ενδεικτικά τα αποτελέσματα ορισμένων ερωτήσεων. Στην ερώτηση 'Πόσο σας ικανοποίησε η συνεργασία μέσα στην ομάδα σας;' Οι μαθητές/τριες απάντησαν θετικά με υψηλά ποσοστά. Οι 21 από τους 42 μαθητές/τριες, ποσοστό 50% δήλωσαν ότι είναι πολύ ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους στην ομάδα. Οι 7 (16,7%) μαθητές δήλωσαν ικανοποίηση σε άριστο βαθμό από την συνεργασία, 9 (21,4%) δήλωσαν ότι είναι ικανοποιημένοι, 4 (9,5%) δήλωσαν ελάχιστα ικανοποιημένοι και ένας μόνο δήλωσε καθόλου ικανοποιημένος. Τα αποτελέσματα αποδεικνύονται από τις διαπιστώσεις των μαθητών/τριών στην περιγραφική αξιολόγηση της δραστηριότητας: «Φυσικά και υπήρχε δυσκολία συνεννόησης αλλά το αποτέλεσμα ήταν ο καθρέφτης της κούρασής μας. Η ομαδική δουλειά υπερτερούσε». Στην ερώτηση, 'Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι αξιοποιήθηκαν οι πηγές (χρήση εποπτικού υλικού, πολυμεσικών κειμένων), που είχε στη διάθεση της η ομάδα;' οι μαθητές/τριες διαπίστωσαν ότι η διδασκαλία με υπολογιστή τους προκαλεί για περισσότερη χρήση και αναζήτηση πληροφοριών από το διαδίκτυο. Οι 23 μαθητές/τριες (54,8%) δήλωσαν ότι αξιοποιήθηκαν επαρκώς οι Πηγές που είχαν στη διάθεσή τους από την σελίδα του OpenWebquest. Οι 12 μαθητές/τριες (28,6%) δήλωσαν ότι αξιοποιήθηκαν πολύ καλά, 6 (14,3%) δήλωσαν ότι αξιοποιήθηκαν σε άριστο βαθμό και ένας μαθητής (2,4%) δήλωσε ότι αξιοποιήθηκαν ελάχιστα. Οι περιγραφικές διαπιστώσεις επαληθεύουν τους αριθμούς: «Διασκεδάσαμε και ανακαλύπταμε καινούρια πράγματα, βρίσκαμε καινούριες σελίδες στο διαδίκτυο, γενικά ήταν μια ωραία εμπειρία». Στην ερώτηση, 'Σε ποιο βαθμό σας ικανοποίησε η εφαρμογή του παιχνιδιού ρόλων από την ομάδα σας;', Οι 16 μαθητές/τριες (38,1%) δήλωσαν ότι έμειναν σε άριστο βαθμό ικανοποιημένοι. Οι 12 μαθητών/τριών (28,6) δήλωσαν πολύ ικανοποιημένοι από την εφαρμογή του ΠΡ, άλλοι 11 (26,2%) δήλωσαν ικανοποιημένοι με την εφαρμογή του. Ένας μαθητής (2,4%) δήλωσε ελάχιστα ικανοποιημένος, ενώ μόνο 2 (4,8%) δήλωσαν καθόλου ικανοποιημένοι. Οι διαπιστώσεις απέδειξαν τη δυναμική του παιχνιδιού. Μαθήτρια: «Παίξαμε και το παιχνίδι ρόλων. Δεν περίμενα να έχει τόσο ενδιαφέρον». Μαθητής: «Ήταν πολύ διαφορετικό από το να κάθομαι στο θρανίο και απλά να παρακολουθώ το μάθημα».



Εικόνα 5και 6: Το τμήμα 'Responses' με τις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των μαθητών/τριών και με τα διαγράμματα των απαντήσεων

Γ. Συμπεράσματα

Με μια προσεκτικότερη ματιά στα ποσοστά που συγκέντρωσαν οι παραπάνω ερωτήσεις, ο μελετητής μπορεί να οδηγηθεί σε ουσιαστικότερες διαπιστώσεις αναφορικά με την δουλειά των μαθητών/τριών. Οι αριθμοί όσο ψυχροί και αν θεωρούνται, συχνά κρύβουν πίσω τους μια βαθύτερη εκτίμηση της κατάστασης. Οι μαθητές/τριες μίηκαν στις ομάδες και πραγματοποίησαν συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι οποίες εφαρμόστηκαν στην τάξη, αλλά και έξω από αυτήν μέσω του

Ιστού, και στο κλίμα συνεργασίας που ανέπτυξαν είχαν την ευκαιρία να γνωριστούν καλύτερα. Οι δραστηριότητες ενίσχυσαν την ειρηνική συνύπαρξη των μελών της ομάδας, αλλά και της τάξης. Η ποικιλία των ψηφιακών εργασιών προκάλεσε το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, τους εξοικείωσε στη χρήση του υλικού του ΜτΘ, στην πλατφόρμα του εθνικού αποθετηρίου ψηφιακών αντικειμένων, «Φωτόδενδρο», αλλά και σε άλλους επίσημους ψηφιακούς χώρους, τους οποίους παρείχε το OpenWebquest. Τους οδήγησε στη διαπίστωση ότι το διαδίκτυο εκτός από πηγή ψυχαγωγίας αποτελεί και πηγή πληροφόρησης, και επικοινωνίας (Μητροπούλου, Β.,-Παπανικολάου, Γ., 2014, 224). Και όπως δηλώνει ο Tom March (1998) το αποτέλεσμα από την ανάπτυξη των WebQuests είναι να ξεσηκώνει τους μαθητές να μετατρέψουν τις πληροφορίες σε κάτι άλλο: ένα σύμπλεγμα που χαρτογραφεί τα κύρια θέματα, μια σύγκριση, μια υπόθεση, μια λύση, κλπ. Οι πρωτότυπες δραστηριότητες ώθησαν τους/τις μαθητές/τριες σε ανώτερες νοητικές διεργασίες, όπως η λήψη αποφάσεων, η κριτική και δημιουργική σκέψη, η διαχείριση καταστάσεων. Στις δραστηριότητες, των παιχνιδιών κατόρθωσαν με αυτενέργεια να πετύχουν δυνατότητες επίλυσης των προβλημάτων που διερεύνησαν (Bruner S. J., 1966, 119) και παράλληλα να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες. Οι εργασίες εμφάνισαν υψηλό βαθμό πρωτοτυπίας και πολύ καλή παρουσίαση στην ολομέλεια της τάξης. Οι συγκεκριμένες ανακαλυπτικού και βιοματικού τύπου πρακτικές μπορούν να αποτελέσουν κίνητρο για υλοποίηση άλλων παρόμοιων εφαρμογών. Αυτές παρέχουν περιβάλλοντα στα οποία αναπτύσσονται υψηλού επιπέδου γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες, προάγουν το ομαδικό άρα και το ειρηνικό πνεύμα εργασίας στην τάξη και το πιο σημαντικό υιοθετούνται οι αξίες και τα υψηλά μηνύματα του αιογραφικού λόγου.

4. Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bigge 2008^e, *Θεωρίες Μάθησης για Εκπαιδευτικούς*, σε μετάφραση Κάντα Α., και Χαντζή Α., Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη
- Βοσνιάδου, Σ., (2001), *Πως μαθαίνουν οι μαθητές*, Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της ΟΥΝΕΣΚΟ, Ανακτήθηκε από http://e-yliko.minedu.gov.gr/index.php?option=com_k2&view=item&id=635:%CF%80%CF%8E%CF%82-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B1%CE%AF%CE%BD%CE%BF%CF%85%CE%BD-%CE%BF%CE%B9-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%AD%CF%82
- Bruner S. J., (1966), *Learning About Learning, A Conference Report*, U.S Department of Health, Education, and Welfare, Cooperative Research Monograph No 15
- Γκόβας, Ν., (2003). Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γριζοπούλου, Ο., Καζλάρη Π., (2016) *Θρησκευτικά Α΄ Γυμνασίου, Παλαιά Διαθήκη Η προϊστορία του Χριστιανισμού*, Αθήνα ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ»
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) (2003), Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Dodge, B., (1997), *Some thoughts about WebQuests*, Ανακτήθηκε από: http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596/about_webquests.html
- Heyward, P., (2010) *Emotional Engagement Through Drama: Strategies to Assist Learning through Role-Play*, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, University of Auckland Number 2, Volume 22 Ανακτήθηκε από <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ930153.pdf>
- Joyce, Br.-Weil, M., (1986³), *Models of teaching*, Prentice-Hall, Inc, *Englewood Cliffs*, New Jersey, p. 241
- Κασσωτάκης Μ.,-Φλουρής Γ., (2005), *Μάθηση και Διδασκαλία*, Τόμος Β΄, Αθήνα
- Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Μ., (1980), *Νέα Αγωγή Θεωρία και Μέθοδοι*, Τόμος Β΄, Αθήνα: «ΒΙΒΛΙΑ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ»
- Κόμης, Β., (2004), *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*, Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών
- Κοσσυβάκη, Φ., (2005^a), *Εναλλακτική Διδακτική Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*, Αθήνα: GUTENBERG
- Κωνσταντίνου, Χ., (2007⁴), *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*, Αθήνα GYTENBERG
- Ladousse, GP., (1982), From needs to wants: Motivation and the language learner, in *Journal System*, Vol. 10, No. 1. p. 35
- March, T., (1998), *Why WebQuests?* Ανακτήθηκε από: <http://tommarch.com/writings/ascdwebquests/>
- March, T., (2004), *The Learning Power of WebQuests*, *Educational Leadership* December 2003/January2004 V. 61 N. 4, *New Needs, New Curriculum* P. 42-47, Ανακτήθηκε από: <http://tommarch.com/writings/ascdwebquests/>
- Ματσαγγούρας, Η., (2009²), *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση Εννοιολογική Αναπλαισίωση και Σχέδια εργασίας*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Μητροπούλου, Β., (2014), *Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες στο Σύγχρονο Σχολείο Εφαρμογές στη Θρησκευτική Αγωγή*, Θεσσαλονίκη:OSTRACON
- Μητροπούλου, Β.,-Παπανικολάου, Γ., (2014), *Διδακτικό σενάριο με WebQest για το μάθημα των Θρησκευτικών: «In the footsteps of the Apostle Paul»*, στο Μητροπούλου, Β., *Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες στο Σύγχρονο Σχολείο Εφαρμογές στη Θρησκευτική Αγωγή*, Θεσσαλονίκη:OSTRACON

-
- Moll, L., (1993), Introduction, in L. Moll (editor), *Vygotsky and Education*, Cambridge University Press, N.Y.(1-27) στο Μητροπούλου, Β., (2015), *Κοινωνικοπολιτισμικές Θεωρίες Μάθησης Προτάσεις Εφαρμογής στη Διδακτική Πράξη με Χρήση Η/Υ*, Θεσσαλονίκη:OSTRACON
- Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού - Γυμνασίου Νέα Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού Γυμνασίου (2016) Ανακτήθηκε από:<http://iep.edu.gr/index.php/el/thriskoftika-odigo-i-ekpaideftikoy>
- Piaget, J., (1951), *Play, dreams and imitation in childhood*, London: Heinemann
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α., (2007), *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας Παιδαγωγικές Δραστηριότητες*, Τόμος Β΄ Αθήνα: Εκδόσεις Αριστοτέλης Ράπτης
- Στυλιάρης, Γ., Δήμου, Β., (2015), *Διδακτική της Πληροφορικής Πληροφορική στη Γενική και Ειδική Αγωγή – Η συμβολή του Διαδικτύου και του Web 2.0*, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα .kallipos.gr, Ανακτήθηκε από: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/722/5/00_master_document-KOY.pdf
- Τζιμογιάννης Α. (2007). Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ ως εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Στο Β. Κουλαϊδής (επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης* (σ. 333-354). Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ. Ανακτήθηκε από: http://www.oepk.gr/download/Sygxrones_Didaktikes_B.pdf
- Τζιμογιάννης, Α., & Σιόρεντα, Α. (2007). Το Διαδίκτυο ως εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Στο Β. Κουλαϊδής (επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης* (σ. 355-374). Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ. Ανακτήθηκε από: http://www.oepk.gr/download/Sygxrones_Didaktikes_B.pdf
- Vygotsky, L. S., (1978), *The role of Play in Development στο Mind in Society The Development of Higher Psychological Processes*, ed. Harvard University Press Cambridge, Massachusetts London, England
- Vygotsky, L., (1997), *Νους στην κοινωνία* (Σ. Βοσνιάδου μετφρ.), Αθήνα: Gutenberg
- Φύλλο Εφημερίδος Κυβερνήσεως Β 2920-13-09-2016 Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού-Γυμνασίου
- Χαραλαμπίδου, Αντωνίου, Γούργουλης, Κιουρμουτζόγλου, (2006), Συγκριτική μελέτη μεθόδου συνεργατικής μάθησης με και χωρίς τη χρήση του διαδικτύου κατά την αγωγή υγείας στο Δημοτικό σχολείο, στο *Άθληση και την Κοινωνία*, τ. 41 Ανακτήθηκε από: http://users.sch.gr/echarala/data/s_t-ekpaideush/Har_Athlhsh_2006.pdf

Λογισμικά – Διαδικτυακές Υπηρεσίες

Google Drive, <https://drive.google.com/drive/my-drive>

Openwebquest, Ερευνητική Ομάδα Ηλεκτρονικής Μάθησης <http://eprl.korinthos.uop.gr/site/#>

Youtube, <https://www.youtube.com/?hl=el&gl=GR>.

Φωτόδεντρο, (<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/5591>)

Εκπαιδευτικό υλικό της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες <https://www.unhcr.gr/ekpaideysi/ekpaideytiko-yliko.html>

Θρησκευτική Μεταρρύθμιση - Λούθηρος και η διδασκαλία του με ΤΠΕ

Τερλιμπάκου Ζωή, Δρ Θεολογίας,
Θεολόγος ΠΕ01, 5^ο Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης, zterlib@gmail.com

Περίληψη

Η παρουσίαση αφορά ένα διδακτικό σενάριο για το μάθημα των Θρησκευτικών με τη χρήση ΤΠΕ. Η πρόταση απευθύνεται στους μαθητές της Γ΄ τάξης Γυμνασίου, αλλά μπορεί να εφαρμοστεί με προσαρμογή και σε άλλες τάξεις σε ενότητες με ιστορικό περιεχόμενο. Η διδακτική ενότητα η οποία επιλέχθηκε είναι η “Θρησκευτική μεταρρύθμιση –Λουθηρος»” Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι το Λογισμικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και το Λογισμικό power point για το μάθημα των Θρησκευτικών Γ΄ τάξης επιλεγμένες ιστοσελίδες του

Διαδικτύου, έντυπα φύλλα εργασίας (στον επεξεργαστή κειμένου) και ηλεκτρονικό σταυρόλεξο με τη βοήθεια ενός λογισμικού ηλεκτρονική αξιολόγησης (Hot Potatoes). Το μεγαλύτερο όφελος για τον μαθητή είναι, ότι ενεργοποιείται, συνεργάζεται με τους συμμαθητές του, κρίνει, συνδιαλέγεται και αναπτύσσει συνθετικές ικανότητες Το διδακτικό σενάριο αρχίζει με ένα απόσπασμα ταινίας και ολοκληρώνεται με φύλλο αξιολόγησης. Μέσω του σεναρίου αυτού, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες παραγωγή ψηφιακού και πολυτροπικού κειμένου. Με τον τρόπο αυτό αισθητοποιούν την αφηρημένη γνώση και κινητοποιούνται στην κατεύθυνση της προσέγγισης και της ανάλυσης του συγκεκριμένου θέματος.

Λέξεις κλειδιά: Θρησκευτική μεταρρύθμιση, Λούθηρος, Ζβίγγλιος, Καλβίνος,.

A. Εισαγωγή

Το διδακτικό σενάριο που ακολουθεί είναι μία διαδραστική πρόταση διδασκαλίας μιας ουσιαστικής περιόδου της ιστορίας του χριστιανισμού που είναι από τις πιο σημαντικές και πλέον εντυπωσιακές. Οι μαθητές καλούνται να ερμηνεύσουν και να επιχειρηματολογήσουν πάνω σε ζητήματα που αφορούν τη γένεση του Πρωτεσταντισμού στην Ευρώπη και τις ομολογιακές εκκλησίες που πηγάζουν από αυτόν και επιρεάζουν τη δημιουργία των εθνικών ρατών. Επιπλέον, εξοπλισμένοι με ευρύτερη εποπτεία και διάθεση δημιουργική θα παρακολουθήσουν με αίσθημα και πνεύμα ερευνητικό την ανέλιξη του χριστιανισμού στο δυτικό κόσμο και τις θρησκευτικές και πολιτικές προεκτάσεις μέχρι σήμερα. Στη συνέχεια, μέσω του σεναρίου αυτού, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες παραγωγής ψηφιακού και πολυτροπικού κειμένου. Συνεργάζονται σε ομάδες, αναζητούν στο διαδίκτυο αρχεία ήχου, εικόνες και βίντεο που αφορούν την ενότητα αυτή. Αξιοποιούν το υλικό αυτό συνθέτοντάς το σε μία πολυμεσική παρουσίαση. Με τον τρόπο αυτό αισθητοποιούν την αφηρημένη γνώση και κινητοποιούνται στην κατεύθυνση της προσέγγισης και της ανάλυσης του συγκεκριμένου θέματος.

Το διδακτικό σενάριο που ακολουθεί υλοποιήθηκε στο 5ο Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης. Μέσω αυτού αξιοποιήθηκε ποικιλία γραπτών κειμένων/υβριδικών, σε ψηφιακή και πολυτροπική μορφή. Ως πρωταγωνιστές είναι οι ίδιοι οι μαθητές (συλλογή δεδομένων, συγκρίσεις, αναλύσεις, παραγωγή κειμένων), δόθηκε έμφαση στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ενώ ο καθηγητής είχε το ρόλο του καθοδηγητή, διευκολυντή και εμπνευστή. Όπως πλέον είναι γνωστό οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας αποτελούν πλέον τον βασικό κινητήριο μοχλό της τεχνολογική και πολιτιστική ανάπτυξης. Η πραγματικότητα αυτή επιτάσσει την εξοικείωση των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών με τις ΤΠΕ αλλά και την αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η διδασκαλία μέσω του παρόντος σεναρίου είναι συμβατή με το νέο πρόγραμμα σπουδών καθώς επιδιώκεται η ενδυνάμωση του ή η αποκτημένου θρησκευτικού γραμματισμού των μαθητών σε μια κατεύθυνση η θεολογική περισσότερο και ιστορική.

B. Περιγραφή Εκπαιδευτικού Σεναρίου

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο αποτελεί μια πρόταση διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών της Γ΄ τάξεως του Γυμνασίου. Είναι συμβατό με το ΑΠΣ και βασίζεται στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης του Κονστρουκτιβισμού, σύμφωνα με τις οποίες ο μαθητής δεν αποτελεί tabula rasa πάνω στην οποία ο δάσκαλος μεταφέρει τη γνώση, αλλά την οικοδομεί ο ίδιος πάνω σε προϋπάρχουσες γνώσεις. (Κογκού ης, 2003α). Αυτό επιτυγχάνεται καθώς ο μαθητής, με καθοδηγούμενη διερεύνηση, εξερευνά και ανακαλύπτει νέα δεδομένα σύμφωνα με τη θεωρία μάθησης του Bruner (Μαραγκός et.al., 2002:20). Παράλληλα, το σενάριο αξιοποιεί και τις σύγχρονες κοινωνιοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης του Vygotsky που προτείνουν ότι η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από την αλληλεπίδραση των ατόμων στο πλαίσιο ομάδων εντός συγκεκριμένου πολιτισμικού πλαισίου (Μαραγκός et.al., 2002:20). Έτσι επιλέγεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και η ανάθεση ρόλων εντός της ομάδας, πράγμα που συμβάλλει στην κινητοποίηση των μαθητών και τους παρέχει επιπλέον μαθησιακό κίνητρο (Ματσαγγούρας, 2003). Είναι προφανές ότι σε ένα τέτοιο διδακτικό σενάριο ο δάσκαλος δεν μπορεί να είναι πλέον ένας μεταδότης γνώσεων, αλλά μετατρέπεται σε εμπνευστή, καθοδηγητή και βοηθό των μαθητών στην ανακάλυψη της γνώσης (Μητροπούλου, 2008; Κογκού ης, 2003).

Η διεύθυνση της ψηφιακής τεχνολογίας στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί μια “συγχρονη προσέγγιση “διδασκαλίας και μάθησης. Ζητούμενο της είναι ο τρόπος προσφοράς της γνώσης και η οργάνωση της διδασκαλίας με τεχνολογικά μέσα ώστε

αυτή να γίνει αποτελεσματικότερη. (Y.Bertrand, Αθήν 1994).

Με βάση το ολιστικό μοντέλο κατά το οποίο οι νέες τεχνολογίες εντάσσονται και ενσωματώνονται σε όλα τα μαθήματα εντάσσεται και η αξιοποίηση τους στο Μτθ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε αυτό το πλαίσιο οι δικτυακές εφαρμογές αντιμετωπίζονται πάντα ως εργαλείο με σκοπό τη βελτίωση της διαδικασίας της μάθησης και σε συνδυασμό με τη διεπιστημονικότητα και τη διαθεματικότητα διαχέονται σε κάθε γνωστικό αντικείμενο (Αλμπανάκη, Ξ. 2013).

Ο ιδιαίτερος χαρακτήρας του Μτθ που είναι σχεσιακός και συναντησιακός συνάδει με την αξιοποίηση των τεχνολογιών εφόσον αυτές προϋποθέτουν τη συνάντηση με τον άλλο. (Γιαγκάζογλου Σ. 2013) Η χρήση του υπολογιστή και το διαδίκτυο δεν έχουν σκοπό να απομονώσουν το μαθητή αλλά να τον φέρουν πιο κοντά στους συμμαθητές του. Οι μαθητές προσεγγίζοντας το μάθημα με ένα σύγχρονο και ταυτόχρονα ελκυστικό και ευχάριστο τρόπο, εμπλέκονται στην διδακτική διαδικασία, δραστηριοποιούνται και ενεργοποιούνται βιωματικά.

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο θα διδαχθεί με την αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, του λογισμικού παρουσίασης (power point), του Επεξεργαστή κειμένου, την πλοήγηση στο διαδίκτυο και με φύλλα εργασίας στο σχολικό εργαστήριο πληροφορικής. Τίτλος διδακτικού σεναρίου «Θρησκευτική Μεταρρύθμιση –Λούθηρος». Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές. Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο συνδέεται με τις γνωστικές περιοχές: της Γλώσσας (λογοτεχνικά κείμενα, παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου), της ιστορίας, της γεωγραφίας, της Αισθητικής Αγωγής (Μουσική, Καλλιτεχνικά) και της Πληροφορικής.

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν συμπλήρωμα της διδασκαλίας της 1^{ης} Θεματικής ενότητας του Νέου Προγράμματος. Το σενάριο ανταποκρίνεται απόλυτα στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, καθώς οι δραστηριότητές του είναι συμβατές με την ύλη του της Γ' Γυμνασίου και σύμφωνα με τα πορίσματα της παιδαγωγικής και της διδακτικής και με τις βασικές αρχές της διαθεματικότητας: α) της παιδοκεντρικότητας, β) της αυτενέργειας του μαθητή, γ) της συνδιερεύνησης, δ) της παροχής πληροφοριών - γνώσεων και ε) της ολιστικής προσέγγισης.

Γ. Οργάνωση της διδασκαλίας & απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή.

Γ1. Οργάνωση της διδασκαλίας

Η οργάνωση της τάξης έχει ως βασική μορφή της την εργασία σε ομάδες. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές σχηματίζουν ομάδες των τριών ατόμων και τους δίνονται ρόλοι(γραμματέας-ιστορικός-θεολόγος) (σύνολο μαθητών:24). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεί βασικό σχήμα πάνω στο οποίο μπορούν να αναπτυχθούν και να λειτουργήσουν οι περισσότερες από τις ενεργητικές-συμμετοχικές τεχνικές. Η ανταλλαγή απόψεων σε μια μικρή ομάδα ενισχύει την αμοιβαία κατανόηση και τη συνοχή της ομάδας, ευνοεί τη διαπροσωπική μάθηση, διευκολύνει την ανάληψη ευθυνών και συνεισφέρει στην καλλιέργεια ικανοτήτων ανοικτής επικοινωνίας και συνεργασίας (Ματσαγγούρας, 1998).

Γ2. Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για την πραγματοποίηση του σεναρίου:

- Εργαστήριο Πληροφορική / Αριθμός Υπολογιστών: 8,
- φύλλα εργασίας (βλ. παρακάτω),
- λογισμικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και το λογισμικό παρουσίασης power point που έχει εγκατασταθεί σ' όλους τους σταθμούς εργασίας,
- επιλεγμένες σελίδες στο Διαδίκτυο,
- επεξεργαστής κειμένου,
- έντυπες πηγές (βιβλίο μαθητή, σημειώσεις του νέου προγράμματος ιστορικά κείμενα.....).

Δ. Διδακτικοί Στόχοι

Δ1. Ως προς το γνωστικό αντικείμενο.

Οι μαθητές:

- Να γνωρίσουν τα χαρακτηριστικά του χριστιανισμού της Ευρώπης
- Να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά των βασικών ομολογιών της Ευρώπης

- Να ανακαλύψουν και να συναισθανθούν τις επιπτώσεις της ιεραποστολής όταν δεν γίνεται με σεβασμό στο ανθρώπινο πρόσωπο
- Να γνωρίσουν την ιστορία του Λούθηρου
- Να ερμηνεύουν τον ρόλο του Πρωτεσταντισμού τη διαμόρφωση της κοινωνικής ζωής στην Ευρώπη.
- Να εκτιμήσουν το ρόλο της Μεταρρύθμισης στην Τέχνη .
- Να διατυπώσουν σκέψεις και συμπεράσματα σχετικά με το ρόλο της Μεταρρύθμισης στην πνευματική ζωή των πιστών και της παράδοσης που δημιουργήθηκε .
- Να διορθώσουν λανθασμένες αντιλήψεις γύρω από το θέμα
- Να υιοθετήσουν ολοκληρωμένη άποψη για την επέκταση της Θρησκευτικής Μεταρρύθμισης σε όλες τις χώρες της Ευρώπης.

12. Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών

Οι ΤΠΕ σήμερα δίνουν νέες δυνατότητες στους μαθητές όπως:

- να εξοικειωθούν με το ενεργητικό και διερευνητικό μοντέλο μάθησης.
- να αποκτήσουν δεξιότητες συνεργατική μάθησης.
- να προσεγγίσουν τις ΤΠΕ ως εργαλεία και πηγές μάθησης.
- να εξασκηθούν σε δεξιότητες που χρησιμοποιούνται στην επιστημονική ρευνα (όπως παρατήρηση, επιλογή και καταγραφή χρήσιμων πληροφοριών, σύγκριση και ερμηνεία, εμβάθυνση και διερεύνηση.)
- Γενικότερα οι μαθητές πρέπει να καταλάβουν τη χρησιμότητα του υπολογιστή και του σχετικού λογισμικού ως μέσο διδασκαλίας ή ακόμη ως γνωστικό αντικείμενο (το ίδιο το λογισμικό δηλαδή), μέσα από απλές δραστηριότητες, Έτσι μπορεί να επιτευχθεί η σύνδεση της παιδαγωγική διάστασης της διδασκαλίας με την τεχνολογική
- Να εξοικειωθούν στη χρήση του υπολογιστή και των περιφερειακών συσκευών.
- Να γνωρίσουν και να χρησιμοποιήσουν ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία, όπως το λογισμικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το Διαδίκτυο, τον επεξεργαστή κειμένου για να διερευνήσουν - ανακαλύψουν θεολογικές έννοιες και σχέσεις με κατανοητό τρόπο.
- Να ασκηθούν στην παραγωγή ηλεκτρονικού λόγου διατυπώνοντας απόψεις και επιχειρήματα.
- Να υιοθετήσουν θετική στάση ως προς τη χρήση και τη χρησιμότητα του Η/Υ στη μαθησιακή διαδικασία.

13. Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

Αναμένεται οι μαθητές να

- έχουν ενεργητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία.
- να οικοδομήσουν τη γνώση με τρόπο διερευνητικό.
- να δημιουργήσουν κείμενο υπηρετώντας τις αρχές της επικοινωνιακή προσέγγισης/ σε επικοινωνιακό πλαίσιο.
- να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργατική μάθησης.
- να καλλιεργήσουν κριτική και δημιουργική σκέψη.
- να μάθουν ενεργώντας και διερευνώντας μέσω κριτικής αναζήτησης στο διαδίκτυο και σε λογισμικά.
- να εκτιμήσουν της αποτελεσματικότητα της συνεργατική μάθησης.
- να ασκηθούν στην πολύπλευρη και πολυπρισματική προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου μέσα από τον εντοπισμό και τη σύγκριση ευρέος φάσματος πηγών.
- να εξοικειωθούν με τη διερεύνηση και επιλογή πληροφοριών μέσα από το πλούσιο υλικό του διαδικτύου ή μέσα από το πληροφοριακό υλικό που παρέχουν λογισμικά.
- να δραστηριοποιηθούν στο πλαίσιο της διερευνητική – βιωματική μάθησης.

- να καλλιεργήσουν την ικανότητα να αξιολογούν πληροφορίες ως προς τη χρησιμότητά τους.
- να αναπτύξουν αυτενέργεια και να μάθουν να οικοδομούν μόνοι τους της γνώση.
- να ενεργοποιήσουν, μέσα από εμπειρίες και βιώματα, ατομικές και κοινωνικές αξίες και αρχές.
- να κατανοήσουν ότι τα Θρησκευτικά μπορεί να γίνουν προσιτά και κατανοητά μέσα από ευχάριστες και δημιουργικές δραστηριότητες με το κατάλληλο κάθε φορά οπτικοποιημένο υλικό.
- να καλλιεργήσουν ανώτερες μορφές σκέψης, όπως η ανάλυση, η σύνθ ση και κατανόηση σημαντικών γεγονότων που αφορούν τον Χριστιανισμό.

Δ4. Εκτιμώμενη διάρκεια:

Θα χρειαστούν δύο διδακτικές ώρες.

Ε. Αναλυτική παρουσίαση του σεναρίου

Ε1. Διδακτική προσέγγιση

Είναι ανάγκη ο καθηγητής να περιλαμβάνει στο σχεδιασμό των επιμέρους διδακτικών ενοτήτων μεγάλο φάσμα μαθησιακών δραστηριοτήτων, αξιοποιώντας τους ποικίλους μαθησιακούς τρόπους με τους οποίους μαθαίνει ο μαθητής.

Πρέπει λοιπόν μέσα από τις δραστηριότητες να στοχεύει: α) στην υποβοήθηση των μαθητών, ώστε αυτά που θα μάθουν να απαντούν στις ανάγκες τους αλλά και να αποτελού την αφετηρία για περαιτέρω γνώση β) στην ενεργητική συμμετοχή σε όλες τις φάσεις της μαθησιακής διεργασίας με έμφαση στη σύ δεση της σκέψης με την δράση, στον ευρετικό χαρακτή α της πορείας προς τη γνώση και στον κριτικό τρόπο σκέψης.

Η μεθοδολογική προσέγγιση που προτείνεται περιλαμβάνει διδακτικές μεθόδους, όπως: Η γνωστική-εποικοδομική όπου οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες προκειμένου να συνδυαστεί η προϋπάρχουσα γνώση με τη νέα. Η διερευνητική, όπου με την καθοδήγηση του διδάσκοντα οι μαθητές αναζητούν στοιχεία σε προεπιλεγμένες ιστοσελίδες του διαδικτύου. Η ομαδο-συνεργατική Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να παράγουν λόγο σε έγγραφο με τον Επεξεργαστή Κειμένου (MS WORD). Η μεθοδολογική προσέγγιση: Τα φύλλα εργασίας είναι έτσι μεθοδευμένα, ώστε οι μαθητές σταδιακά να οδηγηθούν στη βαθύτη μελέτη και γνώση των θεμάτων που επιλέχθηκαν για το σενάριο.

Ε2. Διδακτική προσέ γιση με ΤΠΕ

Η μάθηση με ενίσχυση ή καθοδήγηση αποτελεί φυσικό και σημαίνον χαρακτηριστικό της νοητικής ανάπτυξης του ατόμου (Mercer, 2000:93).

Η χρήση των Τ.Π.Ε. με την καθοδήγηση του διδάσκοντα στο σενάριο μας μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην επίτευξη των διδακτικών στόχων του μαθη ατος. Αυτό γίνεται κυρίως με την δυνατότητα που δίνει ο Η/Υ: α) για μεγαλύτερη κατανόηση των διδασκόμενων γεγονότων και ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα γνώριμα γι' αυτούς β) με την δυνατότητα για κατανόηση του διδασκόμενου γεγονότος όσον αφορά τη βαθύ ερη σημασία του και γ) με τη δυνατότητα που δίνει για ανατροφοδότηση της εκπαιδευτική διαδικασίας, μέσα από δραστηριότητες που ενεργοποιούν τον μαθητή και τον ωθούν στην συνεργασία με τους συμμαθητές του.

Στο σενάριό μας χρησιμοποιού ε: α) το Λογισμικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και το Λογισμικό power point για το μάθημα των Θρησκευτικών Γ' τάξης που δίνει μια λεπτομερή παρουσίαση της ιστορικής εξέλιξης της Μεταρρύθμισης. β) επιλεγμένες ιστοσελίδες του Διαδικτυου, που έχουν σχέση με τις εκκλησίες των Μεταρρυθμιστών το Δυτικό κόσμο μέσα από τις οποίες αναμένεται η επίτευξη της μεγάλης κατανόησης του γεγονότος καθώς και της περαιτέρω προσέγγισής του συναισθηματικά μέσα από τη δυνατότητα που δίνεται για αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους αλλά και με τον καθηγητή γ) έντυπα φύλλα εργασίας (στον επεξεργαστή κειμένου) και ηλεκτρονικό σταυρόλεξο με τη βοήθεια ενός λογισμικού ηλεκτρονικής αξιολόγησης (Hot Potatoes), που δίνουν την ευκαιρία, εκτός από την αξιολόγηση των μαθητών, για μεγαλύτερη συνεργασία με συμμετοχή όλων των μαθητών, αλλά και για ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης.

Το μεγαλύ ερο όφελος για τον μαθητή είναι, ότι δεν αποτελεί έναν παθητικό δέκτη γνώσεων, όπως γινόταν με το δασκαλοκεντρικό μοντέλο, αλλά ενεργοποιείται, συνεργάζεται με τους συμμαθητές του, κρίνει, συνδιαλέγεται και αναπτύσσει συνθετικές ικανότητες (Φράγκος, 1998: 384-386). Με άλλα λόγια θα λέγαμε ότι με τις Τ.Π.Ε. ο μαθητής

στηρίζεται στην προσπάθεια που κάνει για να δομήσει ο ίδιος τη γνώση. Ο τρόπος παρέμβασης του διδάσκοντος είναι διαμεσολαβητικός και έχει την έννοια της μετάθεσης της ευθύνης «από το κοινωνικό στο ατομικό». Έτσι επιτυγχάνεται αυτό που ο Vygotsky αποκαλεί «σκαλωσιά» στη δόμηση της μάθησης (Vygotsky 1988 & Ράπτης & Ράπτη, 1997:91). Ενδεχόμενο πρόβλημα στο σενάριο μπορεί να αποτελέσει η μη εξοικείωση όλων των μαθητών με κάποιες από τις εφαρμογές που θα χρησιμοποιηθούν.

E3. Το προτεινόμενο σενάριο

Διαδικασία: Οι μαθητές εισέρχονται στο εργαστήριο, χωρίζονται σε 8 ομάδες των τριών ατόμων ετερογενείς ως προς τις μαθησιακές ή τεχνολογικές δυνατότητες. Παρουσιάζεται για λίγα λεπτά απόσπασμα από την ταινία “ Λούθηρος” του Ερικ Τιλ και στη συνέχεια με τη μέθοδο Artfur Thinking συγκεντρώνονται οι πρώτες πληροφορίες για το θέμα μας. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η ανάγκη να τεθεί ο στόχος του μαθή ατος που είναι να γνωρίσουν και να ανακαλύψουν την εξέλιξη του χριστιανισμού στην Ευρώπη τις συνθηκες που τη διαμόρφωσαν και τις συνέπειες μέχρι σήμερα.

Προβληματική: Η διδασκαλία δεν στοχεύει απλώς στην εξιστόρηση των γεγονότων αλλά θέτει και ένα θεμελιακό, ανοιχτό ερώτημα για τους μαθητές. Το ανοιχτό ερώτημα αφορά την σημασία που έχει για τους ευρωπαϊκούς λαούς το μεγάλο θρησκευτικό γεγονός όπως αυτό εξελίχθηκε και διαμορφώθηκε αφήνοντας έντονα τα αποτυπώματα του μέχρι σήμερα. Ολη αυτή η διαδικασία θα πρέπει να αναδειχθεί μέσα από μια ανακαλυπτική πορεία της μαθησιακή διαδικασίας.

Αξιολόγηση: Το σενάριο συνοδεύεται από φύλο εργασίας σε ηλεκτρονική μορφή, το οποίο περιέχει στοιχεία που έχουν άμεση σχέση με το υπό διερεύνηση ανοιχτό ερώτημα (οι μαθητές καλούνται να αναφέρουν τα αίτια την αφορμή και τις συνέπειες της θρησκευτικής αντίδρασης στην Ευρώπη και επιπλέον να προτείνουν κείμενα και εικόνες που το αποδεικνύουν (με επιλογή εικόνων και κειμένων από επιλεγμένες ιστοσελίδες του Διαδικτύου). Αυτές οι δραστηριότητες είναι δημιουργικές, διερευνητικές, που εμπλέκουν τα παιδιά στη μαθησιακή διαδικασία, έτσι ώστε μαζί με την εφαρμογή να αποτελέσουν μια ολοκληρωμένη πρόταση διδασκαλίας.

ΣΤ. ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

ΣΤ1. 1η διδακτική ώρα

Στην αρχή της 1ης διδακτικής ώρας θα γίνει αναφορά στους μαθητές ότι θα εργασθούν ομαδοσυνεργατικά και θα τους γίνει υπενθύμιση των εφαρμογών που θα χρησιμοποιηθούν

Στη συνέχεια ακολουθώντας τον σύνδεσμο <https://www.youtube.com/watch?v=1UyILJDFre4> παρακολουθούν απόσπασμα από την ταινία του Ερικ Τιλ «Λούθηρος» και με τη μέθοδο Artfur Thinking συγκεντρώνονται οι πρώτες πληροφορίες για το θέμα μας. Κατόπιν παρουσιάζεται η ανάγκη να τεθεί ο στόχος της εργασίας που είναι να γνωρίσουν και να ανακαλύψουν τα αίτια της θρησκευτικής αντίδρασης της Ευρώπη και τις επιδράσεις για τους λαούς της καθώς και για τις αρχές που υιοθέτησαν οι διάφορες ομολογίες λόγω της αντίδρασης προς την Παπλική κκλησία.

Στη συνέχεια οι μαθητές όλοι διερευνούν το θέμα του μαθή ατος περιδιαβαίνοντας στο ήδη εγκατεστημένο λογισμικό παρουσιάσεων power point, εντοπίζοντας στοιχεία για τη θεματική ενότητα θρησκευτική Μεταρρύθμιση Λούθηρος Καλβίνος Ζβίγγλιος. Τα διδακτικά μέσα αυτού του είδους υποστηρίζουν με εσοπτικό τρόπο ή υποκαθιστούν τον εκπαιδευτικό (αφού αναλαμβάνουν μέρος της διαδικασίας αξιολόγησης) και επιτρέπουν στο μαθητή να εξασκηθεί σε γνώσεις και δεξιότητες. Πατώντας το συγκεκριμένο σύνδεσμο, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διαβάσουν όλο το γεγονός που διερευνούν. Αυτή η δραστηριότητα εμπλουτίζεται με παράθεση και ανάγνωση σύντων κειμένων του Λούθηρου αλλά και των 95 θέσεων που θυροκόλλησε ο Λούθηρος <http://logotexnikoperiboli.blogspot.gr/2015/11/luther-95.html>, με το κείμενο να αποδίδεται στην νεοελληνική γλώσσα. Όλα αυτά συνδυάζονται με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, που μέσα από ένα επικοινωνιακό διάλογο διερευνούν και προσπαθούν να ανακαλύψουν τα βαθύτερα αίτια της θρησκευτικής αντίδρασης προς την καθολική εκκλησία αλλά και τη σχέση τους με την εξάπλωση της τυπογραφίας

Τους μοιράζεται φύλλο εργασίας όπου τους ζητείται να απαντήσουν σε σύντομες ερωτήσεις με βάση το εξεταζόμενο γεγονός. Ο επεξεργαστής κειμένου π.χ MS Microsoft Word θα χρησιμοποιηθεί για τη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας, είναι μια ειδική κατηγορία λογισμικού που χρησιμοποιείται για την παραγωγή, τροποποίηση, σελιδοποίηση και επικοινωνία κειμένων σε ψηφιακή μορφή. Στο εννοιολογικό επίπεδο, η επεξεργασία κειμένου συνιστά μία νέα μέθοδο γραφής, η οποία είναι ποιοτικά διαφορετική από τη γραφή που λαμβάνει χώρα με χαρτί και μολύβι. Οι μαθητές θα ανακοινώσουν τα στοιχεία που συνέλεξαν στην τάξη.

ΣΤ2. 2η διδακτική ώρα

Κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα και σε συνέχεια των προηγούμενων, οι μαθητές χρησιμοποιού έναν φυλλομετρητή πχ. Internet Explorer για να περιηγηθούν σε κάποιες επιλεγμένες σελίδες στο Διαδίκτυο. Ο καθηγητής εκ των προτέρων έχει ελέγξει ώστε το υλικό – περιεχόμενό τους να πληρεί τις παρακάτω προϋποθέσεις: Είναι απαλλαγμένο από αναλήθειες, ανακρίβειες, διαστρεβλώσεις γεγονότων και καταστάσεων που αφορούν στις διάφορες κοινωνικές και πολιτισμικές κατηγορίες (επαγγελματικές κατηγορίες και κοινωνικές τάξεις στις οποίες αποδίδονται χαμηλές θέσεις στην κοινωνική ιεραρχία, άτομα με σωματικές ή πνευματικές μειονεξίες, θρησκευτικές και φυλετικές μειονότητες κ.λπ.). Δεν κάνει επιλεκτική ή άνιση παρουσίαση πληροφοριακών στοιχείων και χαρακτηριστικών (γλωσσικοί υπαινιγμοί, επιπόλαιη χρήση εκφράσεων της καθομιλουμένης, π.χ. με ρατσιστική χροιά). Δίνει προσοχή στη διάσταση του φύ ου αποφεύ οντας την προβολή (μέσω εικόνων, βίντεο, κλπ.) του ενός μόνο φύ ου και την χρήση στοιχείων με σεξιστικό χαρακτήρα, Είναι απαλλαγμένο από κοινωνικά και φυλετικά στερεότυπα που αφορούν ευπαθείς κοινωνικές ομάδες ώστε να μην ενισχύει διακρίσεις και ανισότητες. Πληρεί τις αρχές της κοινωνικής και πολιτισμικής ισότητας, της ανοχής στο διαφορετικό και της ειρηνικής συμβίωσης. Είναι επιστημονικά σωστό. Υπάρχει συνέπεια στους όρους και στα σύ βολα που χρησιμοποιούνται. Είναι απαλλαγμένο από γραμματικά και συντακτικά λάθη. Είναι κατάλληλο για την ηλικία και τις γνώσεις των μαθητών. Η γλώσσα και το ύφος του περιεχομένου είναι κατάλληλα για την ηλικία των μαθητών.

Κύριος στόχος είναι να ορισθεί χρονικά και γεωγραφικά το συγκεκριμένο γεγονός <https://istoriatexnespolitismos.wordpress.com/2013/06/20/ευρωπη-στη-δινη-της-προτεσταντιση-με/>

Να γνωρίσουν τις διάφορες πρωτεσταντικές ομολογίες και να εστιάουν στις θεολογικές διαφορές που προκύπτ υν http://peritexnisologos.blogspot.gr/2013/06/blog-post_17.html Επίσης να συμπληρώσουν τις γνώσεις τους για το θέμα με αναφορά και σε άλλους μεταρρυθμιστές [http://www.sostis.gr/blog/item/721-h-arxh-tou-protestantismou-c\(τελος](http://www.sostis.gr/blog/item/721-h-arxh-tou-protestantismou-c(τελος)

Στη συνέχεια καλούνται να δημιουργήσουν μια χρονογραμμή με τους ιστορικούς σταθμούς της πορείας της Μεταρρύθμισης και των προσώπων που συνέβαλαν σε αυτή με το λογισμικό power point. Επειδή οι χρονογραμμές είναι εξαιρετικά εργαλεία και προσφέρουν αρκετές δυνατότητες συνεργατική δημιουργία στους μαθητές μας, βοηθούν δηλαδή τα παιδιά να αντιληφθούν και να κατανοήσουν την αφηρημένη έννοια του χρόνου, τους διευκολύνουν στο σχηματισμό των δικών τους προσωπικών αν παραστάσεων που με την πάροδο του χρόνου αποκτούν και βιωματικό χαρακτήρα.

Στη συνέχεια των προηγούμενων, οι μαθητές χρησιμοποιούν έναν φυλλομετρητή πχ. Internet Explorer για να περιηγηθούν σε κάποιες επιλεγμένες σελίδες στο Διαδίκτυο. Κύριος στόχος εδώ είναι να “εκφραστεί” πολιτιστικά το συγκεκριμένο γεγονός και πως υπάρχει σήμερα. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές θα ανοίξουν την ιστοσελίδα (συντόμηση της οποίας υπάρχει στο φάκελο που έχει δημιουργηθεί στην επιφάνεια εργασίας για το μάθημα όπου μπορούν να ακουσουν ηχογραφημένους εκκλησιαστική μουσική και να περιηγηθούν στο εσωτερικό πρωτεσταντικού ναού και στη συνέχεια θα αναζητήσουν πρωτεσταντικούς ναούς της ευρώπη

<https://www.youtube.com/watch?v=iOTyW-rmxD4>

<https://www.youtube.com/watch?v=pdKQh7pHlwc>

Ζητείται από κάθε ομάδα να δημιουργήσει ένα φάκελο στην επιφάνεια εργασίας, μέσα στον οποίο θα βάλουν επιλεγμένες εικόνες, αναπτύσσοντας έτσι την δεξιάτητα της άντλησης, συλλογής και οργάνωσης δεδομένων .

Το τελευταίο μέρος της διδακτικής ώρας αφιερώνεται στην αξιολόγηση της διδακτικής ενότητας. Αυτό επιχειρείται: α) με μια άσκηση ηλεκτρονικού σταυρόλεξου με βασικές λέξεις της διδακτικής ενότητας η οποία έχει δημιουργηθεί με το λογισμικό ηλεκτρονικής αξιολόγησης Hot Potatoes που επιτρέπει τη δημιουργία αλληλεπιδραστικών τεστ πολλαπλών ερωτήσεων, σταυρόλεξα, αντιστοίχισης, ταξινόμησης και συμπλήρωσης κενών. Παράγει τις ασκή εις σε μορφή html και είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν τοπικά ή στο διαδίκτυο με τη χρήση φυλλομετρητή (web browser) και β) με ένα (κουίζ), όπου οι μαθητές μέσω του επεξεργαστή κειμένου προσπαθούν να θυμηθούν τα χαρακτηριστικά της θρησκευτικής μεταρρύθμισης, τους Μεταρρυθμιστές και τη συμβολή τους στον πολιτισμό .Επιπλέον καλούνται να επιλέξουν μια εικόνα, από αυτές που έχουν στο φάκελό τους να την επικολλήσουν στο φύλλο εργασίας τους και να συντάξουν σύντομο κείμενο σχετικό με την εικόνα.

Συμπληρωμένα φύλλα εργασίας εκτυπώνονται και αναρτώνται στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης.

ΣΤ3. Αξιολόγηση του σεναρίου

Το σενάριο εφαρμόστηκε απο τον διδάσκοντα ομιλούντα και αξιολογήθηκε ως εξής.

Πριν ξεκινήσει το σενάριο οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο όπου τους ζητήθηκε να καταγράψουν τη γνώμη τους για το μάθημα των θρησκευτικών, να απαντήσουν τι σημαίνει Πρωτεσταντισμός και ποιος είναι ο Λούθηρος. Επίπλέον

τους ζητήθηκε να γράψουν τη γνώμη τους για τη χρήση του Η/Υ στο μάθημα. Οι απαντήσεις που έδωσαν ήταν 40% το μάθημα βαρετό, 21% απάντησαν σωστά στους εξεταζόμενους όρους και 75% είχαν θετική στάση στη χρήση του Η/Υ.

Μετά το πέρας του σεναρίου δώθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο και οι μαθητές απάντησαν με ποσοστό 87% να δείχνουν εντυπωσιασμένοι και ικανοποιημένοι με το μάθημα, 93% απάντησαν σωστά στους εξεταζόμενους όρους και όλοι 99% είχαν θετική άποψη για τη χρήση των υπολογιστών στο μάθημα. Επίσης δήλωσαν ενθουσιασμένοι με τη μουσική και τα video αλλά και από τον τρόπο αξιολόγησης τους και το ηλεκτρονικό σταυρόλεξο. Η ενδιάμεση διαμορφωτική αξιολόγηση δεν έγινε λόγω του περιορισμένου χρόνου του σεναρίου. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου επιβεβαίωσαν την άποψη του διδάσκοντα από την προσωπική παρατήρηση και επαφή με τους μαθητές του.

Z. Συμπεράσματα

Παρατηρούμε ότι η ομαδική εργασία έχει καλώς αποτελέσματα, συνεισφέρει στη βελτίωση του συναισθηματικού κλίματος, το οποίο είναι προαπαιτούμενο για το γνωστικό επίπεδο. Καταργείται η μονάδα και εμφανίζεται το σύνολο. Η επικοινωνία γίνεται άμεση με μειωμένη αίσθηση του ατομικισμού και του εγωισμού του μαθητή και του καθηγητή. Έτσι διαμορφώνεται η συνεργατική μορφή διδασκαλίας, συμμετέχουν όλοι οι μαθητές της τάξης, κοινωνικοποιούνται, μαθαίνουν να λειτουργούν δημοκρατικά μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες, με πνεύμα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας επιλύοντας τυχόν αντιθέσεις ή συγκρούσεις με την επικοινωνία και τον διάλογο καθώς και ο εκπαιδευτικός παύει να διαδραματίζει τον κυρίαρχο ρόλο στον προσανατολισμό της σκέψης των μαθητών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Mercer, N.(2000). Η συγκρότηση της γνώσης. Αθήν : Μεταίχμιο.

Vygotsky, L. (1988). Γλώσσα και σκέψη, (μτφρ. Α. Ροδή). Αθή α: Γνώση. Γιαννακοπού ου, Ε. (2003). Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας. Στο : Εθνικό πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, Ανάπτυξη μεθοδολογίας και διδακτικού υλικού για την εκπαίδευση των εκπαιδευτών.

Αλμπανάκη, Ξ.(2013). Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις του μαθή ατος των θρησκευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με δημιουργική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών, Θεσσαλονίκη 2013,28

Γιαγκάζογλου Σ.(2013).Η φυσιογνωμία και ο χαρακτήρας του θρησκευτικού μαθή ατος. Η ρησκευτική αγωγή στις σύγχρονες πολυπολθτισμικές κοινωνίες.Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/lessons/religiouy.analekta/40.pdf>, προσπελάστηκε στις 5/2/2013

Μητροπού ου, Β.(2008).Το εκπαιδευτικό λογισμικό στη διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών, Θεσσαλονίκη, 2008

Κογκού ης, Ι. (2003). Διδακτική των θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση , Θεσσαλονίκη ,2003

Bertrand, Y. (1994). Σύγχρονες Εκπαιδευτικές θεωρίες, Αθήν 1994,80-82).

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ : ΤΟΜΟΣ Α΄ & Β΄.(2003). Αθήν .

Μαραγκός, Χ., Νάκης, Ι., Δαβλάντης, Ι., & Στρατάκη, Κ. (2002). Θεωρίες Μάθησης και η παιδαγωγική τους συμβολή. Επιμόρφωση Β΄ επιπέδου, ΕΚΠΑ. Αθή α. Ανακτήθηκε στις 12Δεκεμβρίου 2014 από http://users.sch.gr/cmargos/ueories_mathishs.doc

Ματσαγγού ας, Η. (1998). Οργάνωση και διεύθυν η της σχολική τάξης. Αθή α: Γρηγόρης.

Ματσαγγού ας, Η.(2003).Η διαθεματικότητα στην σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική, Αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας. Αθή α 2003

Φράγκος, Χ. (1998). Ψυχοπαιδαγωγική : θέματα παιδαγωγική ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης. Αθήν : Gutenberg.

Σύνδεσμοι

<https://www.youtube.com/watch?v=bOjlfZ3U61c>

<http://logotexnikoperiboli.blogspot.gr/2015/11/luther-95.html>

<https://istoriatexnespolitismos.wordpress.com/2013/06/20/ευρωπη-στη-δινη-τησ-προτεσταντιση-με/>

http://peritexnisologos.blogspot.gr/2013/06/blog-post_17.html

[http://www.sostis.gr/blog/item/721-h-arxh-tou-protestantismou-c\(τελος](http://www.sostis.gr/blog/item/721-h-arxh-tou-protestantismou-c(τελος)

<https://www.youtube.com/watch?v=iOTyW-rmxD4>

<https://www.youtube.com/watch?v=pdKQh7pHlwc>

Η σύνδεση του χρόνου με τον εκκλησιαστικό χρόνο και τις εορτές του μέσα από διαδικτυακά εργαλεία.

Τζημαγιώργη Δήμητρα, Εκπαιδευτικός/Διευθύντρια-Δημόσια Εκπαίδευση- MSc, Ελλάδα, Email: filio95@yahoo.gr

Περίληψη

Η εισήγηση παρουσιάζει ένα διδακτικό σενάριο μέσω ΤΠΕ για το μάθημα των Θρησκευτικών του Δημοτικού «Χαιρόμαστε γιορτάζοντας» σύμφωνα με το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Συνδυάζει τη χρήση ΤΠΕ, που προσφέρουν ένα πολυαισθητηριακό και πολυμεσικό περιβάλλον, με νέες τεχνικές διδασκαλίας, όπως «Πέντε π και ένα γ»... εμπλέκοντας ενεργά τους μαθητές/τριες σε διερευνητικές και ομαδοκεντρικές δραστηριότητες. Επιδιώκει την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων θρησκευτικού γραμματισμού, όπως η έννοια-όρος του εκκλησιαστικού χρόνου και της κυκλικότητάς του καθώς και η οριοθέτηση σε αυτόν εορτών αφιερωμένες στη λατρεία του Θεού, του Χριστού, της Παναγίας και προς τιμή των Αγίων ή προς υλενθύμιση σπουδαίων θρησκευτικών γεγονότων και απόδοσης τιμής από τους Χριστιανούς καθώς και σε γενικότερους μαθησιακούς στόχους. Αποβλέπει, επίσης και στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης και στη εκούσια συμμετοχή του/της μαθητή/μαθήτριας στην εκκλησιαστική ζωή και λατρεία. Το σενάριο αναπτύχθηκε με βάση τον εποικοδομητισμό και την ολιστική προσέγγιση επιτρέποντας την αυτονομία και την προσωπική ανάπτυξη του/της μαθητή/μαθήτριας αναδεικνύοντας τις προσωπικές ικανότητες του καθενός.

Λέξεις κλειδιά

εκκλησιαστικός χρόνος, γιορτές, λατρεία, Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, διαδικτυακά εργαλεία

Α΄ Εισαγωγή

Η παρούσα εισήγηση αφορά ένα διδακτικό σενάριο μέσω ΤΠΕ που αναπτύχθηκε στο μάθημα *Σύγχρονα Εκπαιδευτικά και Διδακτικά Θέματα* με υπεύθυνη διδάσκουσα την κ. Β. Μητροπούλου και αναφέρεται σε μία ενότητα της Γ΄ Δημοτικού με θέμα «Ανακαλύπτουμε εικόνες, πρόσωπα και ιστορίες», υποενότητα «Θρησκευτικές γιορτές». Για την υλοποίησή του απαιτούνται δύο ή τρία διδακτικά δίωρα με εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές τα Θρησκευτικά, την Πληροφορική, τη Μουσική, την Τέχνη και τη Γλώσσα. Το σενάριο προωθεί την ανάπτυξη του θρησκευτικού γραμματισμού των παιδιών μέσω νεότερων θρησκευτοπαιδαγωγικών και εκπαιδευτικών προβληματισμών, εναρμονισμένων με τις αρχές του Νέου Σχολείου και του Νέου Προγράμματος Σπουδών των Θρησκευτικών παρέχοντας τη δυνατότητα στο/στη μαθητή/μαθήτρια του Δημοτικού επεξεργαζόμενος/η παλαιότερες εμπειρίες και γνώσεις γύρω από έννοιες/ όπως είναι ο χρόνος, να γνωρίσει νέους όρους θρησκευτικού περιεχομένου ή ήδη γνωστές λέξεις με μια νέα θεολογική σημασία καθώς και σύμβολα του Χριστιανισμού και της εκκλησιαστικής ζωής και λατρείας. Εδώ ακριβώς είναι και η καινοτομία του Νέου Προγράμματος Σπουδών των Θρησκευτικών, δηλαδή στην παροχή δυνατότητας δημιουργίας ενός ευέλικτου και εύπλαστου πλαισίου που αναδύει τις ήδη υπάρχουσες προσωπικές εμπειρίες και γνώσεις του μαθητή και ταυτόχρονα τις μετασχηματίζει σε νέες γνώσεις και έννοιες, θρησκευτικού περιεχομένου, συνδέοντας τις με την λατρεία και την εκκλησιαστική ζωή του παρόντος, της οποίας καλούνται να μετέχουν ενεργά ως Χριστιανοί. Με τον τρόπο αυτό οι νέες έννοιες αποκτούν ζωντάνια, αμεσότητα και αφομοιώνονται καθιστάμενες πια μόνιμες γνώσεις. Πιο συγκεκριμένα ο/η μαθητής/τρια κατανοεί την ύπαρξη του εκκλησιαστικού χρόνου και τη σημασία ύπαρξης σε αυτόν εορτών, οι οποίες δίνουν στο χρόνο μια αδιάσπαστη ενότητα παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος και καθιστούν την Εκκλησία άχρονη, άτοπη και αιώνια. Ο/η μαθητής/μαθήτρια κατανοεί ότι ο εκκλησιαστικός χρόνος με τις εορτές του δίνουν αναζωογονητική πνοή στην πνευματική ζωή του Χριστιανού. Το σενάριο εμπλέκει ενεργά τους/τις μαθητές/μαθήτριες στην μαθησιακή διαδικασία και στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού μέσω διαδικτυακών και ψηφιακών εφαρμογών επιτυγχάνοντας αποτελεσματικότερη μάθηση, ανατροφοδότηση, μεταγνώση και καλλιέργεια σε υψηλό επίπεδο κριτικής σκέψης. Αποτελεί ένα αυτοδημιουργούμενο εκπαιδευτικό υλικό, που συνθέτεται ποικιλοτρόπως από τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες και κυρίως λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες τους οδηγώντας τους στην νοηματοδότηση και συμμετοχή στην εκκλησιαστική ζωή μέσω των εορτών, οι οποίες δίνουν με τον τρόπο αυτό στο χρόνο μία αδιάσπαστη ενότητα.

Β΄ Παρουσίαση

Β1: Θεωρητικό πλαίσιο

Το σενάριο αναπτύχθηκε με βάση τον εποικοδομητισμό (constructivism) και την ολιστική προσέγγιση. Επιδιώκει μέσω της διερευνητικής μεθόδου και του ενεργού διαλόγου της κατευθυνόμενης ανακάλυψης να απαντήσουν οι μαθητές/μαθήτριες στα προς διερεύνηση ερωτήματα. Εστιάζει τη νέα θρησκευτική γνώση στα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών/μαθητριών

και στηρίζεται σε αυθεντικές καταστάσεις και δραστηριότητες με τη συμβολή των ΤΠΕ. Τοποθετεί το στόχο της κατάκτησης της έννοιας του εκκλησιαστικού χρόνου και καθιέρωσης, ύπαρξης και σημασίας εορτών σε αυτόν, σε πολλαπλά πλαίσια. Επιδιώκει τη σύνδεση με την τέχνη και οδηγεί σε ενεργή εμπλοκή τα παιδιά κατά τη διδακτική διαδικασία με απώτερο στόχο την ώθηση τους στην εκκλησιαστική ζωή και στη δημιουργία γνωστικής ευελιξίας και ανταπόκρισής τους γύρω από θέματα λατρείας. Εφαρμόζεται η αρχή του «προσιτού», δηλαδή από το γνωστό στο άγνωστο λαμβάνοντας υπόψη το ιδιαίτερο υπόβαθρο του κάθε μαθητή/μαθήτρια, την ηλικία και τα ενδιαφέροντά του. Με ποικίλους τρόπους επικοινωνίας, έκφρασης και ερμηνείας επιχειρεί και επιτυγχάνει σε ικανοποιητικό βαθμό τη διατήρηση του αμείωτου ενδιαφέροντος του παιδιού. Γίνεται χρήση της βιωματικής μεθόδου, με βάση τη βίωση της σημασίας των εορτών στην προσωπική και στην κοινωνική ζωή του καθενός και παράλληλα στην σηματοδότηση των εορτών στην Ορθόδοξη Εκκλησία κατά τη διάρκεια του εκκλησιαστικού χρόνου. Ο/η εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας έχει ρόλο επικουρικό με φθίνουσα πορεία δίδοντας εξηγήσεις ή οδηγίες, όπως για παράδειγμα για μια πιο μεθοδική παρατήρηση, έτσι ώστε να δημιουργηθούν πολλαπλές μαθητικές επικοινωνιακές νησίδες και όχι μία μόνο δασκαλοκεντρική.

B2 Στόχοι του σεναρίου

B2.1 Γενικός Στόχος

Γενικός στόχος του διδακτικού σεναρίου μέσω ΤΠΕ είναι να γνωρίσουν οι μαθητές/μαθήτριες την έννοια του εκκλησιαστικού χρόνου, της ημερομηνίας έναρξής του και της κυκλικότητάς του με την καθιέρωση εορτών σε αυτόν, άλλες αφιερωμένες στην λατρεία του Θεού, του Χριστού και της Παναγίας, άλλες προς τιμή των Αγίων και τέλος άλλων εορτών προς υπενθύμιση και ανάμνηση σπουδαίων θρησκευτικών γεγονότων και στην αναγκαιότητα απόδοσης μιας γενικότερης τιμής προς όλους και όλα από τους Χριστιανούς που συμμετέχουν ενεργά στην εκκλησιαστική ζωή και λατρεία.

B2.2. Στόχοι ως προς τη θρησκευτική γνώση

Οι στόχοι ως προς τη θρησκευτική γνώση είναι οι μαθητές/τριες να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν βασικές έννοιες θεολογικού περιεχομένου και ιδιαίτερα της έννοιας του εκκλησιαστικού χρόνου και των εορτών. Να πληροφορηθούν την ημερομηνία έναρξης του εκκλησιαστικού χρόνου στις 1^α Σεπτεμβρίου, αποφασίζοντας την από την Πρωτοχρονιά που είναι η αφετηρία του νέου χρόνου. Να κατανοήσουν την αναγκαιότητα ύπαρξης εορτών προς υπενθύμιση σημαντικών γεγονότων για την χριστιανική θρησκεία καθώς και ως προς απόδοσης λατρείας στο Θεό, το Χριστό και την Παναγία και τιμής στους Αγίους και τις Αγίες. Να γνωρίσουν την ύπαρξη συγκεκριμένων εορτών στον εκκλησιαστικό κύκλο και τέλος να αναζητήσουν πληροφορίες για τη ζωή και την θρησκευτική δράση του/της Αγίου/Αγίας του/της οποίου/οποία φέρουν το όνομα.

B2.3. Στόχοι ως προς την πολιτιστική αξία του θρησκευτικού φαινομένου των εορτών

Οι στόχοι ως προς την πολιτιστική αξία του θρησκευτικού φαινομένου είναι μαθητές/μαθήτριες να προσεγγίσουν σε ένα πρώτο επίπεδο, πιο απτό και συγκεκριμένο τις βασικές εορτές του εκκλησιαστικού έτους στο Χριστιανισμό και να συνειδητοποιήσουν την σημασία των εορτών και των εικόνων για τη ζωή των Χριστιανών.

B2.4. Στόχοι ως προς την προσωπική ανάπτυξη και καλλιέργεια αξιών και στάσεων

Οι στόχοι ως προς την προσωπική ανάπτυξη και καλλιέργεια αξιών και στάσεων είναι οι μαθητές/μαθήτριες να καταστούν ενεργοί ακροατές, να ακούν προσεκτικά, να ρωτούν και να απαντούν με ευαισθησία γύρω από θρησκευτικά θέματα. Να σέβονται και να αποδέχονται τις εμπειρίες των άλλων και να τις συσχετίζουν με τις δικές τους. Να μάθουν να εργάζονται ομαδοσυνεργατικά και να συναισθάνονται την χαρά και την αξία να είσαι μέλος μιας ομάδας. Να ερευνούν, να μελετούν και να εκφράζουν τις προσωπικές ιδέες και σκέψεις πάνω στα υπό επεξεργασία ζητήματα. Τέλος να επεξεργάζονται διάφορες εκφράσεις καλλιτεχνικής δημιουργίας (εικαστικές τέχνες, λογοτεχνία, μουσική) που συνδέονται με τα θρησκευτικά θέματα.

B2.5. Στόχοι ως προς την τεχνολογία

Οι στόχοι ως προς την τεχνολογία είναι οι μαθητές/μαθήτριες να εξοικειωθούν με τη χρήση υπολογιστών, τη σύγχρονη αυτή καθημερινή εμπειρία και κοινωνία πληροφοριών και να ενασχοληθούν ενεργά με το οπτικοακουστικό υλικό του αναπτύσσοντας βασικές δεξιότητες, όπως εύρεσης εικόνας, ύμνου και άλλα για την εκπόνηση των εργασιών τους, καθώς τους προσφέρει μια πολλαπλή ψηφιακή αναπαράσταση του προς διερεύνηση διδακτικού αντικείμενου. Να κατανοήσουν γραπτές και προφορικές πληροφορίες που τους δίνονται μέσω λογισμικών και διαδικτύου και παράλληλα να παράγουν και οι ίδιοι μέσω του υπολογιστή

γραφτό και προφορικό λόγο. Τέλος να καλλιεργήσουν την ικανότητα αναζήτησης και συλλογής πληροφοριών και κριτικής αξιολόγησης τους μέσω του διαδικτύου.

B3. Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτέλεσμα

Το προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα είναι οι μαθητές/μαθήτριες να κατανοήσουν την αναγκαιότητα ύπαρξης κύκλου εορτών κατά τη διάρκεια του εκκλησιαστικού έτους για τη νοηματοδότηση της εκκλησιαστικής ζωής και λατρείας τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο για κάθε Χριστιανό ανεξάρτητα ηλικίας και φύλου.

B4. Μαθησιακή Διαδικασία

Μέσω του διδακτικού σεναρίου επιδιώκεται η συνεργατική μάθηση, η καλλιέργεια αυτοπεποίθησης, ανεξαρτησίας, δημιουργικότητας και φαντασίας. Στηρίζεται στον αλληλοσχετισμό των μαθημάτων των θρησκευτικών, της πληροφορικής, της μουσικής, της τέχνης και η ενοποίησή τους για την παραγωγή γνώσεων θρησκευτικού γραμματισμού. Επίσης συμβάλλει στην καλλιέργεια διαπροσωπικής επικοινωνίας και αυτορρύθμισης της γνώσης (*Ματσαγκούρας 2002*)

B3 Τεχνικές διδασκαλίας αξιολόγηση

Η διδασκαλία του σεναρίου προϋποθέτει μια ομαδοσυνεργατική οργάνωση σε πολυμεσικό περιβάλλον όπου με «on line» χρήση λογισμικών και ψηφιακών κοινοτήτων τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν και παράλληλα να αυτοαξιολογούν την επίτευξη του στόχου κάθε δραστηριότητας. Ακόμη το διδακτικό σενάριο οργανώθηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτρέπει και την αξιολόγηση της ενεργής συμμετοχής των παιδιών σε όλη τη διάρκεια διεξαγωγής του σεναρίου μέσω της αυτο-αξιολόγησης αλλά και της ετερο-αξιολόγησης των παραγόμενων προϊόντων των μαθητών/μαθητριών μέσα σε κλίμα θετικό και φιλικό, σεβόμενο τον άλλον. Ανάλογος στόχος αξιολόγησης υπηρετείται και από τα φύλλα εργασιών. Γενικά ακολουθήθηκε το μοντέλο της διαμορφωτικής αξιολόγησης σε όλη τη διάρκεια του σεναρίου που δεν περιορίζεται σε ένα μόνο στάδιο αλλά είναι συνεχής, τόσο κατά την έναρξη για τη διερεύνηση των προηγούμενων γνώσεων όσο και κατά τη διάρκεια της πορείας διδασκαλίας, έτσι ώστε να επιτευχθεί η ποιοτικότερη και η ποσοτικότερη κατάκτηση της νέας ύλης θρησκευτικού γραμματισμού.

B4 Πορεία της διδασκαλίας

Οι μαθητές/μαθήτριες χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων μεικτών φύλων και ικανοτήτων. Θεωρητικά και σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό της πληροφορικής οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι στον απλό χειρισμό και στην αναζήτηση πληροφοριών μέσω διαδικτύου. Επίσης υπάρχει η δυνατότητα ύπαρξης υπολογιστών για κάθε ομάδα ή αίθουσας Πληροφορικής.

Γ. Πορεία Διδασκαλίας

Γ1. Ταυτότητα Διδακτικού Σεναρίου

Πλαίσιο ανάπτυξης:

Μάθημα: Σύγχρονα εκπαιδευτικά και διδακτικά θέματα

Υπεύθυνη Διδάσκουσα: Β Μητροπούλου

Πλαίσιο Εφαρμογής:

Τάξη: Γ Δημοτικού

Γενική Ενότητα: Ανακαλύπτουμε εικόνες, πρόσωπα και ιστορίες

Θεματική Ενότητα 2^η: Θρησκευτικές γιορτές μέρες γεμάτες χαρά και σημασίες

Τίτλος Διδακτικού Σεναρίου: Χαιρόμαστε γιορτάζοντας

Υποθέματα: α) η έννοια του χρόνου, β) η έννοια του εκκλησιαστικού έτους, γ) η αναγκαιότητα ύπαρξης θρησκευτικών εορτών, δ) ο κύκλος εορτών, ε) η εορτή του Αγίου

Διδακτικός διατιθέμενος χρόνος: δύο/τρία δίωρα

Γ2. Φάσεις Διδασκαλίας

Γ2.1. Εισαγωγική φάση βιωματικής προπαρασκευής

Δραστηριότητα 1^η: Ο χρόνος

Μέσω ΤΠΕ και του λογισμικού Kidispiration τα παιδιά δημιουργούν ένα «εννοιολογικό χάρτη του χρόνου» αναφέροντας σχετικές με το χρόνο έννοιες, όπως μέρες, μήνες, εβδομάδες και άλλα.

Εφαρμοσμένη τεχνική: Ιδεοθύελλας (**brainstorming**)

Προτεινόμενος διατιθέμενος χρόνος: 10 λεπτά

Στόχος: Διερεύνηση των προηγούμενων γνώσεων γύρω από την έννοια του χρόνου, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα κατάλληλο υπόβαθρο για την ενσωμάτωση και την κατανόηση του νέου μαθησιακού υλικού.

Παραλλαγή της δραστηριότητας:

Γίνεται με επανάληψη της ίδιας εργασίας προβάλλοντας παράλληλα και τη γνωστή εικόνα του χρόνου από τα βιβλία Μελέτης Περιβάλλοντος για την δημιουργία ενός πιο σύνθετου πολυαισθητηριακού περιβάλλοντος ανάδυσης των προηγούμενων γνώσεων και μιας διαθεματικής προσέγγισης του χρόνου μέσω άλλων μαθημάτων.

Δραστηριότητα 2^η: Η κυκλικότητα του χρόνου

Μέσω ΤΠΕ προβάλλονται εικόνες ή βίντεο όπου ρίχνεται μια πέτρα στο νερό και παράγονται ομόκεντροι κύκλοι. Ζητείται από τους/τις μαθητές/μαθήτριες να παραλύσουν την εικόνα με το χρόνο και να διεξάγουν συμπεράσματα γύρω από την ροή του χρόνου και την κυκλικότητά του. Στη συνέχεια ζητείται να αναφέρουν παραδείγματα της κυκλικής ροής του χρόνου όπως η κίνηση του ήλιου, η δημιουργία ημέρας-νύχτας, οι εποχές, οι φάσεις του φεγγαριού

Εφαρμοσμένη τεχνική: Σκέψου, Συζήτησε ισότιμα, Μοιράσου (Think, Timed Pair, Share – TTPS)

Προτεινόμενος διατιθέμενος χρόνος: 15 λεπτά

Στόχοι: α) Η κατανόηση της κυκλικότητάς του χρόνου. β) Η ανάπτυξη της ικανότητας συσχετισμού και παραλληλισμού. γ) Η καλλιέργεια της φαντασίας. δ) Η ελεύθερη έκφραση των μαθητών/μαθητριών. ε) Η καλλιέργεια της ικανότητας διεξαγωγής διαλογικής συζήτησης με σεβασμό και αποδοχή των απόψεων του άλλου.

G2.2. Φάση πρόσκτησης και επεξεργασίας της νέας γνώσης

Δραστηριότητα 3^η: Ο εκκλησιαστικός χρόνος και η αφετηρία του

Οι μαθητές/μαθήτριες χωρίζονται σε ομάδες τεσσάρων ή πέντε μελών και θέτεται στην καθεμία η παρακάτω εργασία: «Αναφέρετε μια κοινωνική κατάσταση όπου έχουμε έναρξη του χρόνου και απαντήστε στις ερωτήσεις με την τεχνική πέντε π και ένα γ-γιατί». Ενδεικτικές Ερωτήσεις:

α) Ο χρόνος έχει αρχή και αν **παια**;

β) Αν ναι, **ποτέ**;

γ) **Πώς** υποδεχόμαστε την αρχή του κάθε χρόνου;

δ) **Πού** την υποδεχόμαστε και **ποιοι** εμπλέκονται κατά την υποδοχή της;

ε) **Γιατί** έχει αρχή ο χρόνος;

Αναμενόμενες απαντήσεις ίσως είναι: η Πρωτοχρονιά, η γέννηση ενός μωρού, τα γενέθλια Στη συνέχεια κάθε ομάδα ανακοινώνει τα συμπεράσματά της και διεξάγεται το γενικό συμπέρασμα ότι είναι αναγκαίο ο χρόνος να χωριστεί σε μικρότερα τμήματα που ονομάζονται έτη καθώς και να έχει μια έναρξη και μία λήξη για πρακτικούς λόγους που εξυπηρετούν την χρονολόγηση και τη ρύθμιση κοινωνικών καταστάσεων, όπως για παράδειγμα η έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς. Στο σημείο αυτό δίνεται η νέα πληροφορία από τον/την εκπαιδευτικό ότι υπάρχει και ο εκκλησιαστικός χρόνος που έχει κι αυτός τον κύκλο του. Στη συνέχεια εφαρμόζεται η τεχνική της επίλυσης προβλήματος και ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να υποθέσουν την έναρξη του εκκλησιαστικού χρόνου. Η πιθανή λανθασμένη απάντηση αναμένεται να είναι η πρωτοχρονιά στις 1^η Ιανουαρίου. Τέλος δίνεται η πληροφορία ότι το εκκλησιαστικό έτος αρχίζει την 1^η Σεπτεμβρίου, ημερομηνία που ορίστηκε τον 4^ο αιώνα κατά την βασιλεία του Μεγάλου Κωνσταντίνου. Ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών/τριών ζητείται η αναζήτηση επιπλέον πληροφοριών μέσω διαδικτύου.

Εφαρμοσμένες τεχνικές: α) Επίλυση προβλήματος, β) Πέντε π και ένα γ-γιατί.

Προτεινόμενος διατιθέμενος χρόνος: 25 λεπτά

Στόχοι: α) Η πρόσκτηση της γνώσης της έννοιας του εκκλησιαστικού χρόνου και της ημερομηνίας έναρξής του. β) Η κατανόηση της αναγκαιότητας χρονολόγησης. γ) Η καλλιέργεια ικανοτήτων χειρισμού των ΤΠΕ για αναζήτηση επιπλέον πληροφοριών στο διαδίκτυο.

Δραστηριότητα 4^η: Οι Θρησκευτικές εορτές και ο κύκλος του

Μέσω ΤΠΕ προβάλλονται πίνακες ζωγραφικής οι οποίοι απεικονίζουν μεγάλες εορτές του έτους, όπως για παράδειγμα Χριστουγέννων, Θεοφανείων, Πάσχα, καθώς και Αγίων, όπως του Αγίου Δημητρίου και τέλος της Παναγίας. Παράλληλα σε

χαμηλό τόνο ακούγονται θρησκευτικοί ύμνοι, όπως το απολυτίκιο των Χριστουγέννων (πηγή: Φωτόδεντρο) και τα παιδιά αφήνονται να εκφράσουν αυθόρμητα τα πρώτα συναισθήματα και τις σκέψεις τους που τους δημιουργούνται. Στη συνέχεια οι μαθητές/μαθήτριες χωρίζονται σε ομάδες και δίδονται σε κάθε ομάδα συγκεκριμένοι πίνακες ζωγραφικής που παρουσιάζουν ένα μόνο θρησκευτικό γεγονός και ζητείται από τα μέλη της ομάδας να εκφραστούν ελεύθερα με βάση την τεχνική της Ανάλυσης Διαστάσεων σε ερωτήματα που δίνονται σε φύλλο εργασιών, το οποίο και συμπληρώνουν.

Τεχνική: Ανάλυση Διαστάσεων-Ενδεικτικά ερωτήματα του φύλλου εργασιών:

- ❖ Ποιο είναι το θρησκευτικό γεγονός που παρουσιάζεται;
- ❖ Πού συνέβη το γεγονός και πώς;
- ❖ Πότε συνέβη το γεγονός;
- ❖ Πότε τιμάται το ιδιαίτερο αυτό θρησκευτικό γεγονός από τους Χριστιανούς
- ❖ Ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εορτής του, τα ήθη και έθιμα καθώς και ο τρόπος εκκλησιασμού του γεγονότος;

Κατόπιν παρουσιάζει κάθε ομάδα στην ολομέλεια της τάξης την εργασία της. Δίνεται και ο απαραίτητος χρόνος για να εκφραστούν και οι συμμαθητές/συμμαθήτριες τους γύρω από κάθε εορτή που παρουσιάζεται στα προαναφερόμενα θέματα της τεχνικής Ανάλυσης Διαστάσεων και γενικά να καταθέσουν τις εμπειρίες τους.

Τίθεται κατόπιν στην ολομέλεια της τάξης το ερώτημα: «Για ποιο λόγο υπάρχουν τόσες εορτές;» και ακολουθεί συζήτηση όπου ελεύθερα το κάθε παιδί κάνει μια υπόθεση, όπως η μνήμη των Χριστιανών πλήθαινε από συγκινητικές παραδόσεις και γεγονότα, έτσι οι Χριστιανοί σκέφτηκαν και καθιέρωσαν τον κύκλο των γιορτών για κάθε εκκλησιαστικό έτος για να θυμούνται τα ξεχωριστά αυτά γεγονότα και να τα τιμούν. Τέλος, ζητείται από την ολομέλεια της τάξης να εξάγουν ένα συμπέρασμα γύρω από την αναγκαιότητα της ύπαρξης θρησκευτικών εορτών ως ιδιαίτερες μέρες του χρόνου αφιερωμένες στη λατρεία του Θεού και στη τιμή του Χριστού, της Παναγίας, των Αγίων και σπουδαίων θρησκευτικών γεγονότων, που επαναλαμβάνονται κάθε εκκλησιαστικό χρόνο.

Εφαρμοσμένες τεχνικές: α) Διδάσκοντας μέσω της τέχνης, β) Ανάλυση Διαστάσεων

Προτεινόμενος διατιθέμενος χρόνος: 40 λεπτά

Στόχοι: α) Να κατανοήσουν την αναγκαιότητα ύπαρξης εορτών προς υπενθύμιση γεγονότων σπουδαίων για τη χριστιανική θρησκεία και τη σπουδαιότητα απόδοσης τιμής σε θρησκευτικά πρόσωπα όπως του Χριστού, της Παναγίας και των Αγίων. β) Να γνωρίσουν την ύπαρξη κύκλου εορτών στον εκκλησιαστικό κύκλο.

Γ2.3. Ανατροφοδότηση-αξιολόγηση

Δραστηριότητα 5^η: : Εορτές και τέχνη

Η 5^η δραστηριότητα περιλαμβάνει τρεις φάσεις-τεχνικές:

A) Δημιουργικές ερωτήσεις (Creative Questions)

Οι μαθητές/μαθήτριες χωρίζονται σε ομάδες και κάθε ομάδα επιλέγει μέσω ΤΠΕ ένα πίνακα ζωγραφικής και ακολουθώντας την τακτική *Δημιουργικές ερωτήσεις* διαμορφώνει έναν κατάλογο από ερωτήσεις-απαντήσεις γύρω από το συγκεκριμένο έργο τέχνης όπως:

- α) Για ποιο λόγο ο ζωγράφος επέλεξε αυτό το θέμα, τα χρώματα ... ;
- β) Τι θα γινόταν αν από τον πίνακα ζωγραφικής αντικαθιστούνταν ένα πρόσωπο με ένα άλλο πρωταγωνιστικό πρόσωπο μίας άλλης εορτής;
- γ) Αν υποθέσουμε ότι για διάφορους λόγους χάθηκαν τα χρώματα από τον πίνακα και παρέμεινε μόνο το σχέδιο, τι χρώματα θα επιλέγατε για να χρωματιστεί;

Η κάθε ομάδα, όταν ολοκληρώσει την εργασία τους, την παρουσιάζει στην τάξη και ακολουθεί ελεύθερη έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων από τα μέλη των άλλων ομάδων.

B) Η αρχή, η μέση και το τέλος (beginning, middle, end)

Στη συνέχεια σε κάθε ομάδα δίνεται ένα νέο έργο τέχνης και καλείται να επιλέξει μια από τις παρακάτω επιλογές:

- Αν το συγκεκριμένο έργο τέχνης είναι η αρχή μιας ιστορίας, τι θα γινόταν στη συνέχεια;
- Αν το συγκεκριμένο έργο τέχνης είναι η μέση μιας ιστορίας, τι θα μπορούσε να είχε συμβεί προηγουμένως και τι μετά;
- Αν το συγκεκριμένο έργο ήταν το τέλος μιας ιστορίας, ποια θα μπορούσε να ήταν η ιστορία αυτή;

Τα μέλη της ομάδας ωθούνται σε μια φανταστική, επινοητική και εξερευνητική εργασία.

Γ) **Κοιτάζοντας: Δέκα επί δύο (Looking: ten times two), Ακούγοντας: Δέκα επί δύο (Listening: ten times two), Μουσική επένδυση**

Σε αυτή την τελική φάση σε κάθε ομάδα δίνεται μια νέα εργασία όπου θα εφαρμόσουν μία από τις παρακάτω τεχνικές: α) Κοιτάζοντας: Δέκα επί δύο (Looking: ten times two), β) Ακούγοντας: Δέκα επί δύο (Listening: ten times two), γ) Μουσική επένδυση. Αναλυτικότερα, δίδονται στα μέλη κάθε ομάδας δύο ή και περισσότεροι πίνακες ζωγραφικής που απεικονίζουν θρησκευτικά γεγονότα και ζητείται να τους παρατηρήσουν ήσυχα για τουλάχιστον δύο λεπτά, δηλαδή να περιδιαβάσουν τον

πίνακα ζωγραφικής και κατόπιν να συνθέσουν ένα κατάλογο από δέκα λέξεις ή φράσεις που σχετίζονται με οποιαδήποτε πτυχή ή όψη του πίνακα ζωγραφικής. Στη συνέχεια τα παιδιά περιπλανώνται στο διαδίκτυο και επιλέγουν κάποιο μουσικό κομμάτι ή ύμνο. Μπορεί λόγω μικρής ηλικίας των μαθητών/μαθητριών να έχει ήδη επιλεγεί το μουσικό κομμάτι και αποθηκευτεί στον υπολογιστή από τον/την εκπαιδευτικό, το οποίο οι μαθητές/μαθήτριες ακούν ήσυχα και αφήνουν τον εαυτό τους να περιπλανηθεί στους ήχους και να απορροφηθεί από τη μελωδία. Κατόπιν καλούνται να γράψουν δέκα λέξεις ή φράσεις γύρω από οποιαδήποτε όψη ή πτυχή της μουσικής που άκουσαν. Τέλος ζητείται από τους/τις μαθητές/μαθήτριες με βάση τις λέξεις και φράσεις που κατέγραψαν για το μουσικό κομμάτι και τον πίνακα ζωγραφικής να τους συνδέσουν και να επενδύσουν μουσικά τον πίνακα αιτιολογώντας την επιλογή τους.

Να σημειωθεί ότι λόγω έλλειψης χρόνου μπορεί να γίνουν ταυτόχρονα και οι τρεις δραστηριότητες αναλαμβάνοντας κάθε ομάδα μία από τις τρεις και κατόπιν κάθε ομάδα να παρουσιάσει τον τρόπο που εργάστηκε και τα αποτελέσματα της εργασίας τους.

Εφαρμοσμένες τεχνικές: α) Δημιουργικές ερωτήσεις (Creative Questions), β) Η αρχή, η μέση και το τέλος (beginning, middle, end), γ) Κοιτάζοντας: Δέκα επί δύο (Looking: ten times two) Ακούγοντας: Δέκα επί δύο (Listening: ten times two) Μουσική επένδυση

Προτεινόμενος διατιθέμενος χρόνος: 80 λεπτά (20 λεπτά για κάθε δραστηριότητα)

Στόχοι: Ανατροφοδότηση και αξιολόγηση γύρω από το θέμα αναγκαιότητας ύπαρξης εορτών.

G2.4. Μεταγνώση

Δραστηριότητα 6^η: Ο Άγιός μου

Ζητείται από τον κάθε μαθητή/μαθήτρια να καταγράψουν σε χαρτί του μέτρου την ημερομηνία της εορτής του Αγίου ή της Αγίας της οποίας φέρουν το όνομα. Κατόπιν ζητείται να αναζητήσουν πληροφορίες και εικόνες του Αγίου ή της Αγίας στο διαδίκτυο. Τέλος να τις παρουσιάσουν και να συνθέσουν ένα βιβλίο εορτών.

Εφαρμοσμένες τεχνικές:

Προτεινόμενος διατιθέμενος χρόνος: 60 λεπτά

Στόχοι: α) Να πληροφορηθούν γεγονότα της ζωής του/της Αγίου/Αγίας του/της οποίου/οποίας φέρουν το όνομα. β) Να καλλιεργήσουν την ικανότητα συλλογής εικονογραφικού υλικού και πληροφοριών μέσω ΤΠΕ. γ) Να ικανοποιήσουν τη χαρά της δημιουργίας ενός θρησκευτικού βιβλίου για τις εορτές.

Δ. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή ύπαρξης διαδικτύου, προτζέκτορα, λογισμικών όπως επεξεργασίας κειμένου φύλλα εργασίας, ηχεία ηχογράφησης, φύλλα εργασιών και αξιολόγησης.

Ε. Έρευνα

Για την διεξαγωγή συμπερασματικών αξιολόγησης του σεναρίου σχεδιάστηκε να χρησιμοποιηθούν ερωτηματολόγια με ανώνυμη συμμετοχή των μαθητών/τριών, πριν και μετά την διεξαγωγή του διδακτικού σεναρίου. Για την ανάλυση των δεδομένων θα χρησιμοποιηθεί η ποσοτική μέθοδος. Οι ερωτήσεις είναι ανοιχτού και κλειστού τύπου, όπως «Η έναρξη του εκκλησιαστικού χρόνου ταυτίζεται με την Πρωτοχρονιά;» καθώς και με ερωτήσεις με μεταβλητές που σχετίζονται με την ανταπόκριση των μαθητών στις δραστηριότητες με βάση την κλίμακα του τύπου «Likert» από ένα έως πέντε όπου 1 = καθόλου και 5=πάρα πολύ, για παράδειγμα «Κρίνετε ότι οι δραστηριότητες που συμμετείχατε ήταν ενδιαφέρουσες;». Ο προτεινόμενος χρόνος συμπλήρωσης σχεδιάστηκε για δέκα λεπτά. Ωστόσο δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί η τελική φάση αξιολόγησης του Διδακτικού Σεναρίου λόγω πρόσφατης ολοκλήρωσης της εφαρμογής του.

Στ. Συμπεράσματα

Στ.1. Συμπερασματικά ως προς την χρήση των ΤΠΕ

Το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στο μάθημα των Θρησκευτικών είναι πιο ευέλικτο και καινοτόμο επιτρέποντας τη χρήση των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία, οι οποίες, αν και είναι πιο χρονοβόρες από τη χρήση ενός εγχειριδίου για την παράδοση μιας θεματικής ενότητας, ωστόσο προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών/μαθητριών. Επίσης χάρη στο πολυμεσικό περιβάλλον που παρέχουν, συμβάλλουν στην απόκτηση μόνιμων γνώσεων θρησκευτικού γραμματισμού και το κυριότερο συντελούν στη νοηματοδότηση της λατρείας και της εκκλησιαστικής ζωής, συνδέοντας θεωρία και πράξη και οδηγώντας τον/τη

μαθητή/μαθήτρια του Δημοτικού από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο των μεγάλων θεολογικών αληθειών και στην σταδιακή κατανόηση των άκτιστων ενεργειών του Θεού. Πιο συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια υλοποίησης του σεναρίου δίδεται η δυνατότητα περιγραφής, ερμηνείας, απεικόνισης και βίωσης μιας αφηρημένης έννοιας, όπως είναι ο εκκλησιαστικός χρόνος και η αναγκαιότητα ύπαρξης εορτών σε αυτόν, με στόχο την απόδοση λατρείας και τιμής από τον κάθε Χριστιανό ανεξαρτήτου ηλικίας και φύλου μέσω χρήσης λογισμικών και αναζήτησης πληροφοριών στο διαδίκτυο. Επιπλέον αποσαφηνίζονται και κατανοούνται σπουδαία θρησκευτικά γεγονότα. Παράλληλα καλλιεργείται η κριτική ικανότητα του/της μαθητή/μαθήτριας, που είναι αναγκαία για τις σημερινές πολύπλοκες και πλουραλιστικές κοινωνίες. (Τσατσαρώνη Κούρου, 2007). Επιπροσθέτως νοηματοδοτείται και ενισχύεται η επιθυμία προσωπικής συμμετοχής στην εκκλησιαστική ζωή και λατρεία.

Στ.2. Συμπερασματικά ως προς το μάθημα των Θρησκευτικών

Το σενάριο ακολουθώντας το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών επιδιώκει την σταδιακή «οικοδόμηση» της θρησκευτικής γνώσης από τον ίδιο τον/την μαθητή/μαθήτρια, ο/η οποίος/οποία στηριζόμενος/στηριζόμενη στο οικείο και το γνωστό, όπως είναι η ήδη κατακτημένη έννοια του χρόνου και των γιορτών, ως έκφραση χαράς και υπενθύμισης σημαντικών γεγονότων της προσωπικής, οικογενειακής και κοινωνικής ζωής του καθενός, προχωρά στην οικειοποίηση της νέας θρησκευτικής έννοιας, του εκκλησιαστικού χρόνου και της καθιέρωσης σε αυτόν εορτών για κεντρικά πρόσωπα της θρησκείας, όπως είναι ο Χριστός, η Παναγιά και οι Άγιοι/Αγίες. Ακόμη ο/η μαθητής/μαθήτρια συνειδητοποιεί την αναγκαιότητα ύπαρξης των εορτών κατά τη διάρκεια του εκκλησιαστικού έτους και προσωπικής τους συμμετοχής σε αυτές ως έκφραση και βίωση της χριστιανικής ζωής. Η οργάνωσή του σεναρίου στηρίζεται στη συνέχεια και αλληλουχία προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών και στον μετασχηματισμό τους σε νέες, ίσως πιο αφηρημένες εκφράσεις και πτυχές, όπως είναι η πίστη, η λατρεία, η θρησκευτική ζωή, έτσι ώστε οι μαθητές/μαθήτριες προοδευτικά να εμβαθύνουν στην κατανόηση και ενεργό συμμετοχή τους στη λατρεία. Στηρίζεται ταυτόχρονα στο προσωπικό και διαπροσωπικό κόσμο των μαθητών/μαθητριών και σε όψεις και διαστάσεις της θρησκείας γύρω από ένα ζήτημα, στο παρόν σενάριο τον εκκλησιαστικό χρόνο και τις εορτές, έτσι ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να κατακτήσουν και να σηματοδοτήσουν θρησκευτικού περιεχομένου έννοιες. Λαμβάνει υπόψη ότι ο/η μαθητής/μαθήτρια έρχεται σε επαφή και εξοικείωση με τον κόσμο της θρησκείας μέσω σχολικών μαθημάτων για πρώτη φορά, για το λόγο αυτό στηρίζεται στον εμπειρικό και αισθητηριακό κόσμο των μαθητών/μαθητριών και κινείται μέσω ΤΠΕ και εργασιών, τύπου περιέγραψε, πες, αιτιολόγησε, φαντάσου, έτσι ώστε να κατανοηθεί ο κόσμος της θρησκείας με την ευρύτερη έννοια της πίστης καθώς και την πιο απτή και συγκεκριμένη όπως είναι η συμμετοχή στη λατρεία. Γίνεται χρήση αφηγήσεων, εθίμων, έργων τέχνης, έτσι ώστε οι νέες έννοιες να αποκτήσουν προσωπικό νόημα και να οδηγήσουν τα παιδιά στην ιεροποίηση του χρόνου ως εκκλησιαστικού αλλά και του χώρου των ναών, των θρησκευτικών συμβόλων και των εικόνων που βοηθούν στην οπτικοποίηση και σύλληψη προσώπων, γεγονότων, οδηγώντας σταδιακά στην σύλληψη του Άκτιστου Θεού. Επιπροσθέτως οι νέες τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται, όπως πέντε π και ένα γ-γιατί, διδάσκοντας μέσω της τέχνης, μοτίβα έντεχνου συλλογισμού ... οι μαθητές/μαθήτριες ενεργοποιούνται και διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον τους. Ακόμη δίδεται η δυνατότητα της έκπληξης και προσαρμογής της διδασκαλίας σύμφωνα με την ανταπόκριση και αντιδράσεις των μαθητών/μαθητριών, εφόσον ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να μην εφαρμόσει τις εκπαιδευτικές φάσεις σε μία ευθεία γραμμή, αλλά να τις αναπροσαρμόσει, ακόμα και κατά την φάση διεξαγωγής του μαθήματος. Γενικά ακολουθεί την αρχή οικοδόμησης της μάθησης με νόημα, η οποία βρίσκεται στο κέντρο της προσέγγισης του Aulsebel.

Βιογραφία

Ελληνογλώσσα

- M. Apple, *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*, μτφρ. Τ. Δαρβέρης, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1986.
Χ. Βασιλόπουλος, *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2008.
Χ. Βασιλόπουλος, *Θρησκευτική Αγωγή και αυτονομία του παιδιού*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη-Αθήνα 1996.
Χ. Βασιλόπουλος, *Ο μαθητής ως κριτήριο του Μαθήματος των Θρησκευτικών*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1993.
Α. Κόκκος & Συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2011.
Μ. Κουκουνάρας – Λιάγκης, *Εκπαιδευτικοί εν δράσει. Νέα πολυτροπική διδακτική*, Γρηγόρη, Αθήνα 2011.
Η. Μανταγούρας . (επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματισμός. Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*, Γρηγόρη, Αθήνα 2007.
Β. Μητροπούλου. *Οι ΤΠΕ στη Διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών*, Όστρακον, Θεσσαλονίκη 2015.
Β. Μητροπούλου, *Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες στο σύγχρονο σχολείο. Εφαρμογές στη Θρησκευτική Αγωγή*, Όστρακον, Θεσσαλονίκη 2014.
Β. Μητροπούλου, *Κοινωνικοπολιτικές θεωρίες μάθησης*, Ostracon, Θεσσαλονίκη 2015.
Β. Μητροπούλου. & Αθ. Στογιαννίδης, *Θεωρίες Μάθησης και Αγωγής*, Ostracon, Θεσσαλονίκη 2015.
Συλλογικός Τόμος, *Γιατί «Θρησκευτικά» σήμερα;* (Πρακτικά δημορείδας, Βόλος 16-17 Απριλίου 1999), εν πλω, Αθήνα 2000.
Συλλογικός Τόμος, *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*, επιμ. Στ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, Γ. Στριλιγκάς, Αρμός, Αθήνα 2013.
Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Νέο Σχολείο, Οδηγός Εκπαιδευτικού Στα Θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνάσιο*, Αναθεωρημένη Έκδοση Αθήνα 2014

B. Charlot, *Το Σχολείο αλλάζει. Κρίση του Σχολείου και κοινωνικοί μετασχηματισμοί*, μτφρ. Ε. Μποναφάτου – Ν. Παπαγεωργίου, Προτάσεις, Αθήνα 1992.
Mezirow & Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης, Μεταίχμιο, Αθήνα 2007.
S.Grundy, *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Προϊόν ή Πράξις* (1987), μτφρ. Ε. Γεωργιάδη, Σαββάλας, Αθήνα 2003.
Γ. Φλουρή, *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην Εκπαίδευση*, Γρηγόρη, Αθήνα 1983.

Ξενόγλωσση

R. Goldman., *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, Routledge and Kegan Paul, London
M. H. Grimmit, *Religious Education and Human Development*, McCrimmons, Great Wakering, Essex 1987.

Η χρήση των πολυτροπικών κειμένων στο Μάθημα των Θρησκευτικών: Το παράδειγμα της εικόνας

Ναζίρ-Παύλος Ναζάρ, Θεολόγος, μεταπτυχιακός φοιτητής Θεολογίας, ΕΚΠΑ, npnazar@theol.uoa.gr

Περίληψη

Τα πολυτροπικά κείμενα μπορούν να αποκτήσουν ιδιαίτερη εκπαιδευτική αξία στο πλαίσιο των μαθημάτων του σχολείου, με σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα. Στην έρευνα που παρουσιάζεται παρακάτω, μελετάται η διαδικασία παραγωγής νέας γνώσης από τις προϋπάρχουσες εμπειρίες και αναπαραστάσεις των μαθητών (βιώνοντας το γνωστό/βιώνοντας το νέο), με τη χρήση πολυτροπικού κειμένου. Έγινε παρουσίαση ενός πολυτροπικού κειμένου (εικόνα) στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (Μάθημα των Θρησκευτικών), με σκοπό την αξιοποίηση της εμπειρίας των μαθητών, ώστε να οδηγηθούν σε ένα πρώτο επίπεδο γνώσης, σχετικά με το θέμα του μαθήματος. Μελετήθηκε η εφαρμογή του σε φοιτητές του Τμήματος Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής του ΕΚΠΑ, το ακαδημαϊκό έτος 2016-17, μέσω της συμπλήρωσης γραπτού φύλλου παρατήρησης, κατά τη διάρκεια δύο (2) προσομοιώσεων διδασκαλίας. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων, αφήνει πολλά περιθώρια να συμπεράνει κανείς την υψηλή παιδαγωγική-μετασχηματιστική αξία των πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία.

Λέξεις κλειδιά: πολυτροπικότητα, επικοινωνία, πολυγραμματισμός, Θρησκευτικά

A. Εισαγωγή

Η έννοια της πολυτροπικότητας έχει τις ρίζες της στη σημειωτική θεωρία του Saussure (1979 [1916]), η οποία ουσιαστικά αναίρει την πρωτοκαθεδρία του γραπτού λόγου. Ωστόσο, ο γραπτός λόγος εξακολουθεί να διατηρεί την ισχύ του ακόμα στις μέρες μας, παρόλο που η επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων συντελείται με πολλούς τρόπους, πέραν της γραφής. Όσον αφορά την εκπαιδευτική πράξη, η ισχύς του γραπτού λόγου – ως τώρα – φαίνεται να διατηρείται αναλλοίωτη, αν λάβει κανείς υπόψιν το βάρος που δίνεται στο περιεχόμενο των βιβλίων, στις ασκήσεις και στη γραπτή αξιολόγηση των μαθητών. Η εμπειρία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όμως, αποδεικνύει ότι η γραπτή έκφραση αποτελεί μόνο έναν από τους πολλούς τρόπους επίτευξης των μαθησιακών στόχων, και μάλιστα όχι τον κυριότερο (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2010). Έτσι, εισάγεται η έννοια της πολυτροπικότητας στην εκπαίδευση. Στο παρόν άρθρο επιχειρείται η ανάδειξη της εκπαιδευτικής αξίας των πολυτροπικών κειμένων, τόσο σε θεωρητικό επίπεδο, προσεγγίζοντας τις θεωρητικές αρχές της πολυτροπικότητας, όσο και σε επίπεδο διδασκαλίας, παρουσιάζοντας το παράδειγμα της χρήσης ενός πολυτροπικού κειμένου στο πλαίσιο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (στο εξής ΘΕ).

A1. Η πολυτροπικότητα στην τάξη

Η πολυτροπικότητα ορίζεται ως «η μορφή παρουσίασης ενός πολιτισμικού προϊόντος, στο οποίο περιέχονται και συνδυάζονται περισσότεροι από ένας σημειωτικοί τρόποι (modes)» (Χατζησαββίδης, 2005). Στην περίπτωση του σχολείου, το πολιτισμικό προϊόν που προσφέρεται είναι το μάθημα, ως επικοινωνία μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικού και ύλης. Αντίστοιχα, οτιδήποτε συμβαίνει κατά τη συγκεκριμένη διαδικασία (μάθημα) αποτελεί τους διάφορους σημειωτικούς τρόπους: γραπτός ή προφορικός λόγος, εικόνα, ήχος, στάση σώματος κτλ. Σε αυτό το πλαίσιο, σημασία δεν έχει μόνο το περιεχόμενο, αλλά και ο τρόπος παρουσίασης του μαθήματος (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2010). Με άλλα λόγια, το κέντρο βάρους μετατοπίζεται από την πληροφορία καθεαυτή στη διαδικασία μετάδοσής της. Σε διαφορετική περίπτωση, το σχολείο θα μπορούσε να αντικατασταθεί από τον Η/Υ ή το κινητό μας.

Ωστόσο, το βασικό θεωρητικό ερώτημα που προκύπτει είναι «Γιατί να διδάξουμε πολυτροπικά;». Θα μπορούσαμε – θεωρητικά – για παράδειγμα να υπηρετήσουμε τους στόχους μας και με μη πολυτροπικά μέσα. Οι βασικότεροι λόγοι που υποστηρίζουν την πολυτροπική διδασκαλία, είναι οι εξής:

α) Η πολυτροπικότητα αποτελεί βασική παράμετρο της επικοινωνίας και κάθε προϊόντος της (Kress & Van Leeuwen, 1996). Κάθε είδος επικοινωνίας αποτελεί μία διαδικασία που εμπλέκει αντικείμενα, δραστηριότητες, πτυχές και υποκείμενα (βιβλία, διδακτικές μεθόδους, εκπαιδευτικούς, μαθητές), λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένο πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο (σχολείο) και περιλαμβάνει ποικίλους σημειωτικούς τρόπους (γραπτός ή προφορικός λόγος, εικόνα, ήχος, στάση σώματος κτλ.) (Kress G., 1988). Στην ουσία, δεν μπορεί να υπάρξει επικοινωνία με έναν μόνο σημειωτικό τρόπο. Άρα, γίνεται λόγος για μία πολυτροπική πραγματικότητα, η οποία λαμβάνεται υπόψιν και ερμηνεύεται ποικιλοτρόπως.

β) Η πολυτροπικότητα συνδέεται άρρηκτα με τον πολυγραμματισμό και τον θρησκευτικό γραμματισμό. Βασική αρχή του πολυγραμματισμού είναι η ικανότητα κατασκευής νοήματος σε διαφορετικά πολιτισμικά συγκείμενα, με τη χρήση πολυτροπικών αναπαραστάσεων, σε μία πολύγλωσση, πολυπολιτισμική και εξελιγμένη τεχνολογικά κοινωνία. Η προσέγγιση αυτή στοχεύει – μεταξύ άλλων – στην ανάπτυξη μίας λειτουργικής γραμματικής εκπαιδευτικά προσβάσιμης: δηλαδή, στη διαμόρφωση μίας μεταγλώσσας που θα περιγράφει το νόημα στις διάφορες αποχρώσεις του. Ως εκ τούτου, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στην επαφή των διδασκομένων με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσω και πολιτισμικών πηγών. Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι μαθητές αναμένεται να αναπτύξουν μία κριτική μεταγλώσσα για να επικοινωνούν, αλλά και να κατανοούν την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη αυτών των κειμένων, καθώς και των συναφών κοινωνικών πρακτικών (Kalantzis & Core, 2001). Αντίστοιχα, ο θρησκευτικός γραμματισμός – ως μέρος του πολυγραμματισμού –

αποσκοπεί στη λειτουργική χρήση και την κριτική ανάλυση θρησκευτικών αναπαραστάσεων, εννοιών, εικόνων και συμβόλων, καθώς και στη γνώση του πλαισίου και του πολιτισμικού φορτίου τους (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015). Μέσω της ΘΕ, οι μαθητές εξοπλίζονται με τη «θρησκευτική γλώσσα» και τη «γραμματική» της, οι οποίες προσφέρονται όχι μόνο μέσω αλφαβητικών, αλλά και μέσω πολυτροπικών αναπαραστάσεων (ΥΠ.Π.Ε.Θ. & Ι.Ε.Π., 2016).

γ) Η πολυτροπικότητα υπηρετεί τις αρχές της βιωματικότητας και της μετασχηματιστικής μάθησης. Σύμφωνα με τους Kalantzis & Cope (2013), η χρήση πολυτροπικών μέσων για τη μετάδοση της γνώσης, αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης και της νέας μάθησης. Σκοπός της μετασχηματιστικής μάθησης είναι η επανεξέταση και η επανεργασία των νοημάτων, μέσω της γνωστικής διαδικασίας της αλλαγής, σε ένα πλαίσιο αναφοράς (Mezirow, 1997) (Taylor, 2008). Ωστόσο, η δημιουργία και η αναπαραγωγή της γνώσης, πραγματοποιούνται μέσα από τον συνδυασμό νοημάτων, τα οποία προέρχονται από διαφορετικά μέσα, γνωστικά ισότιμα (Kalantzis & Cope, 2013). Στη διαδικασία αυτή, συμβάλλει η βιωματική μάθηση, η οποία αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος, το οποίο παρέχει εμπειρίες που διευκολύνουν τους μαθητές να κατανοήσουν τον εαυτό τους, αλλά και να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους συνολικά (Μπακιρτζής, 2000). Γι' αυτό, κρίνεται σημαντική η αξιοποίηση του πολυτροπικού περιβάλλοντος, στο οποίο ζουν και δραστηριοποιούνται οι μαθητές (Kalantzis & Cope, 2013).

Οι παραπάνω θεωρητικές παραδοχές, οδηγούν στη διατύπωση ενός πρακτικού ερωτήματος: «Πώς θα διδάξουμε πολυτροπικά;». Η προφανής απάντηση είναι: «Μέσω σχεδιασμού». Αυτό, ωστόσο, δεν σημαίνει ότι επιλέγουμε το ένα ή το άλλο πολυτροπικό κείμενο με την προοπτική της αφόρμησης και μόνο. Πρόκειται για μία διαδικασία, η οποία διαιρείται σε επιμέρους στάδια που απαντούν στις εξής ερωτήσεις (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2010):

- 1) Γιατί πρέπει ο μαθητής να διδαχθεί αυτό το μάθημα; (ανάγκες) → Πρόκειται για την επιλογή του βασικού θέματος ή – διαφορετικά – της μεγάλης ιδέας του μαθήματος.
- 2) Τι πρέπει να επιτευχθεί με αυτό το μάθημα; (σκοποί) → Σε αυτό το σημείο επιλέγονται τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και όσα θεωρούνται σημαντικά να γνωρίζουν και να πράττουν οι μαθητές (γνώσεις, δεξιότητες, έννοιες).
- 3) Τι επιδιώκεται με αυτό το μάθημα; (αντικειμενικοί στόχοι) → Αντίστοιχα, με τους αντικειμενικούς στόχους επιλέγεται ό,τι αξίζει να μάθουν οι μαθητές.
- 4) Ποιες είναι οι δυνατότητες των μαθητών και ποιοι περιορισμοί πρέπει να ληφθούν υπόψη; (περιορισμοί) → Είναι σημαντικό ο σχεδιασμός να γίνεται ανάλογα με το μαθησιακό επίπεδο και τις ικανότητες της κάθε τάξης και του κάθε μαθητή (προσαρμοστικότητα).
- 5) Ποιες μέθοδοι και τεχνικές επικοινωνούν αποτελεσματικότερα το μάθημα; (στρατηγικές διδασκαλίας) → Αφού απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα, επιλέγονται οι στρατηγικές διδασκαλίας, οι οποίες θα υπηρετήσουν την εκάστοτε μαθησιακή στοχοθεσία. Σε αυτό το σημείο, μπορούν να ενταχθούν στη διδασκαλία όποια και όσα πολυτροπικά κείμενα κρίνονται κατάλληλα.
- 6) Πώς θα επιβεβαιωθεί ότι οι στόχοι επιτεύχθηκαν; (αξιολόγηση) → Τέλος, απαραίτητη κρίνεται η συνεχής αξιολόγηση των μεθόδων και των τεχνικών, κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

B. Παρουσίαση της διδασκαλίας

B1. Σκοπός και στόχοι

Η διδασκαλία με τη χρήση πολυτροπικού κειμένου (εικόνα) διαρκεί δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες και αποτελεί μέρος μίας δεκάωρης ενότητας μαθημάτων (5^η ενότητα) της Α' Λυκείου του Μαθήματος των Θρησκευτικών (στο εξής ΜτΘ), σύμφωνα με το αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος (ΥΠ.Π.Ε.Θ. & Ι.Ε.Π., 2016). Η ενότητα έχει τίτλο «Κακό» και η διδασκαλία αυτή αφορά το πρώτο δίωρο, με θέμα την αμαρτία.

B2. Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Το πρώτο δίωρο της δεκάωρης ενότητας αφιερώνεται στην προσπάθεια οι μαθητές να πετύχουν επαρκώς:

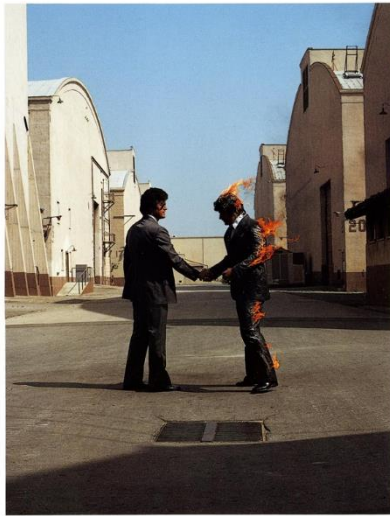
- να ερμηνεύουν την αμαρτία σύμφωνα με τη διδασκαλία της Εκκλησίας για τη σχέση Θεού, ανθρώπου και κόσμου,
- να αξιολογούν τη μετάνοια σε σχέση με την αντιμετώπιση της αμαρτίας.

B3. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Βασικό θέμα στο πρώτο στάδιο του μαθήματος είναι οι αστοχίες και οι αποτυχίες στην καθημερινότητα, με στόχο τη διασύνδεση της αμαρτίας με την αλλοτρίωση από τον εαυτό και τον συνάνθρωπο. Μέσα από την προβολή της εικόνας επιχειρείται η αξιοποίηση της εμπειρίας των μαθητών (εικονική/οπτική αναπαραγωγή), ώστε να οδηγηθούν σε ένα πρώτο επίπεδο γνώσης, σχετικά με το θέμα του μαθήματος. Η αξιολόγηση της επίτευξης του παραπάνω μαθησιακού στόχου, έγινε κατά τη διάρκεια του μαθήματος, μέσω γραπτού φύλλου εργασίας.

B4. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Η εικόνα που χρησιμοποιήθηκε προέρχεται από το εξώφυλλο του δίσκου “Wish You Were Here” του βρετανικού ροκ συγκροτήματος Pink Floyd (βλ. Εικόνα 1) και η προβολή της έγινε μέσω προτζέκτορα και φορητού ηλεκτρονικού υπολογιστή (laptop), σε διαδραστικό πίνακα.



Εικόνα 1

Γ. Έρευνα

Η έρευνα με θέμα την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων στο ΜτΘ, αποτελείται από δύο μελέτες περίπτωσης. Για τις ανάγκες της έρευνας, πραγματοποιήθηκαν δύο προσομοιώσεις διδασκαλίας σε 42 δευτεροετείς φοιτητές του Τμήματος Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής του ΕΚΠΑ, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2016-17. Οι εφαρμογές έγιναν στο πλαίσιο του υποχρεωτικού μαθήματος του Δ' εξαμήνου «Θεωρίες μάθησης και διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος των Θρησκευτικών».

Το ερευνητικό ερώτημα της έρευνας είναι: Αν η χρήση ενός πολυτροπικού κειμένου (εικόνα) μπορεί να έχει μαθησιακά αποτελέσματα, στο επίπεδο διασύνδεσης των εμπειριών των μαθητών με το θέμα του μαθήματος.

Η προβολή της εικόνας εντάχθηκε στο πρώτο στάδιο του μαθήματος (βιώνοντας το γνωστό/βιώνοντας το νέο), κατά το οποίο οι μαθητές, μέσω της εμπειρίας μίας γνωστής γι' αυτούς συμβολικής αναπαράστασης (εικόνα) και της εστιασμένης παρατήρησής της, προέβησαν στην παραγωγή νέας γνώσης (Kalantzis & Cope, 2013).

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του πολυτροπικού κειμένου, έγινε με τη συμπλήρωση γραπτού φύλλου εργασίας, κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ειδικότερα, ταυτόχρονα με την προβολή της εικόνας, μοιράστηκε το παρακάτω φύλλο εργασίας στους μαθητές, το οποίο κλήθηκαν να συμπληρώσουν ανώνυμα σε διάστημα πέντε (5) λεπτών:

Με βάση την εικόνα που βλέπετε, προσπαθήστε να απαντήσετε σύντομα (2-3 λέξεις) στα εξής ερωτήματα:

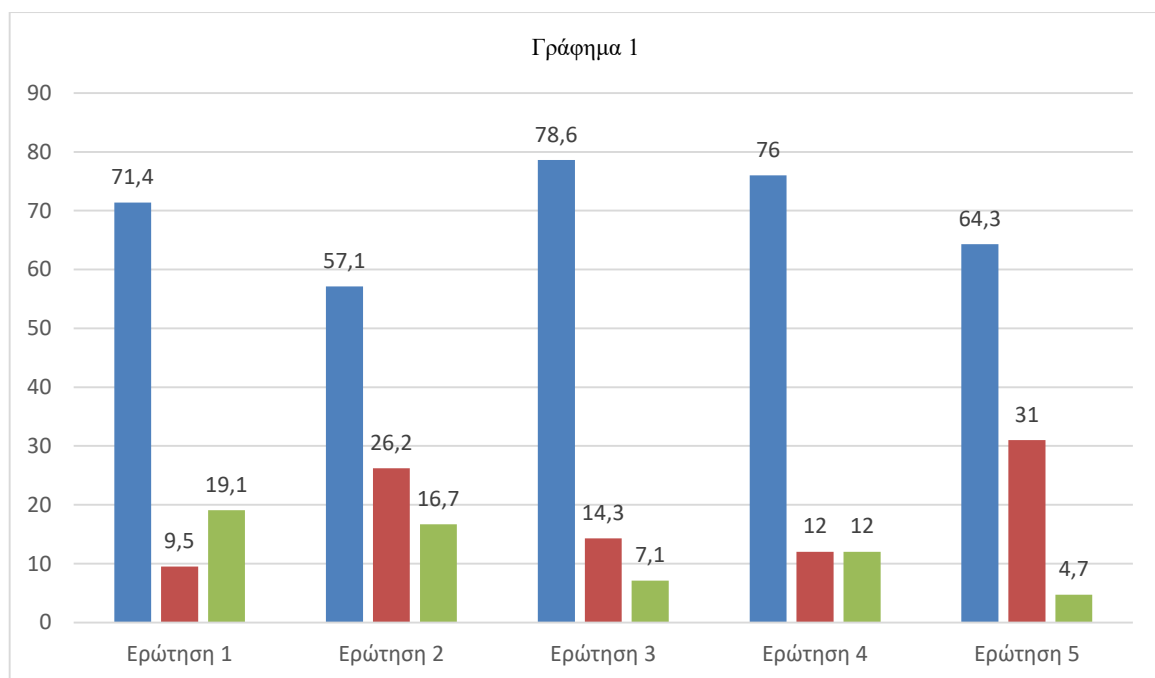
- Ποια είναι η πρώτη εντύπωση που σας προκαλεί η εικόνα;
- Ποια πιστεύετε πως είναι η σχέση μεταξύ των δύο ανθρώπων;
- Τι συμβολίζει ο καθένας τους;
- Γιατί ο ένας από αυτούς φλέγεται;
- Τι τίτλο θα δίνατε στην εικόνα;

Τα συγκεκριμένα ερωτήματα δεν επιλέχθηκαν τυχαία, αλλά για να δώσουν την απαραίτητη ώθηση στους μαθητές να ανατρέξουν στις δικές τους προηγούμενες εμπειρίες και να διαμορφώσουν οι ίδιοι το νόημα και τις έννοιες. Επίσης, γίνεται σαφές ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις στα ερωτήματα, καθώς «το σημαντικό δεν βρίσκεται στην ανάκληση μίας «αντικειμενικά ορθής απάντησης», αλλά στο πώς φτάνει κανείς σε μία συγκεκριμένη απάντηση» (Φρυδάκη, 2009, σ. 258). Ακόμα και οι φαινομενικά «άσχετες» απαντήσεις αποτελούν σημαντικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας. Ωστόσο, σε αυτό το στάδιο αξιολογήθηκε κατά πόσο η χρήση της εικόνας έφερε σχετικές με το βασικό θέμα του μαθήματος έννοιες στο προσκήνιο.

Δ. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας (βλ. Γράφημα 1), βάσει των απαντήσεων των μαθητών, κατηγοριοποιήθηκαν και διαμορφώθηκαν ως εξής:

- Ερώτηση 1 (Ποια είναι η πρώτη εντύπωση που σας προκαλεί η εικόνα;): Το 71,4% των μαθητών απάντησε με όρους που δηλώνουν ενδιαφέρον (περιέργεια, απορία, έκπληξη), το 9,5% έδειξε αδιαφορία και το 19,1% περιέγραψε κυριολεκτικά την εικόνα.
- Ερώτηση 2 (Ποια πιστεύετε πως είναι η σχέση μεταξύ των δύο ανθρώπων;): Το 57,1% απάντησε ότι η σχέση των δύο ανθρώπων είναι αντιθετική (ανταγωνιστική, εχθρική), το 26,2% τυπική και το 16,7% φιλική.
- Ερώτηση 3 (Τι συμβολίζει ο καθένας τους;): Το 78,6% απάντησε χρησιμοποιώντας αντιθετικά σχήματα (καλό-κακό, ιατρός-ασθενής, ζωή-θάνατος, δύο όψεις του ανθρώπου και του εαυτού μας), το 14,3% έδωσε διαφορετικές απαντήσεις και το 7,1% δεν απάντησε.
- Ερώτηση 4 (Γιατί ο ένας από αυτούς φλέγεται;): Το 76% απάντησε ότι η φωτιά – και κατά συνέπεια ο φλεγόμενος – είναι ή σχετίζεται με το κακό, το 12% έδωσε άλλη απάντηση και ένα επίσης 12% δεν απάντησε.
- Ερώτηση 5 (Τι τίτλο θα δίνετε στην εικόνα;): Το 64,3% των μαθητών έδωσε σχετικό με το θέμα του μαθήματος (κακό-αμαρτία) τίτλο (καλό-κακό, τα δύο πρόσωπα του ανθρώπου, ο φλεγόμενος και η σωτηρία, η αναμέτρηση με τον εαυτό μας), το 31% έδωσε κυριολεκτικό τίτλο (χειραψία, δύο γνωστοί) και το 4,7% δεν απάντησε.



Ε. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Συμπερασματικά, από τις εφαρμογές που πραγματοποιήθηκαν, αναδεικνύεται η υψηλή αξία των πολυτροπικών κειμένων. Η χρήση της εικόνας, σε συνδυασμό με συγκεκριμένα ερωτήματα, οδήγησε τους μαθητές σε διατύπωση σκέψεων, απόψεων και εννοιών σχετικών με το βασικό θέμα του μαθήματος. Η χρήση των αντιθετικών σχημάτων «καλό-κακό», «ιατρός-ασθενής», αλλά και η διασύνδεσή τους με την ανθρώπινη κατάσταση και τις ανθρώπινες σχέσεις, επιβεβαιώνει την παραπάνω άποψη.

Σημαντικό ρόλο, ωστόσο, διαδραματίζει και το θεωρητικό πλαίσιο. Το εννοιοκεντρικό ΠΣ, προτάσσοντας τις βασικές και τις επιμέρους έννοιες, δημιουργεί το κατάλληλο διδακτικό πλαίσιο στο οποίο τα πολυτροπικά κείμενα μπορούν να χρησιμοποιηθούν λειτουργικά. Στη συγκεκριμένη εφαρμογή, οι μαθητές, μέσω της εικόνας, προσέγγισαν την έννοια του κακού και στη συνέχεια επιχείρησαν να τη νοηματοδοτήσουν θρησκευτικά (αμαρτία), να την αναλύσουν λειτουργικά και κριτικά και να την αξιοποιήσουν έμπρακτα και δημιουργικά, ανάλογα με τη σημασία και το περιεχόμενό της. Η νέα γνώση αναπλαισιώθηκε στα επόμενα στάδια του μαθήματος, αρχικά με την ανάγνωση της παραβολής του Ασώτου, όπου οι μαθητές νοηματοδοτήσαν την προηγούμενη ορολογία σε θρησκευτικό πλαίσιο. Η ευρεία έννοια του κακού συνδέθηκε με την έννοια της αμαρτίας και της μετάνοιας – ως αντίδοτό της – και στη συνέχεια, οι μαθητές κλήθηκαν να αναλύσουν σε ομάδες τις νέες έννοιες, γράφοντας ένα άρθρο στην εφημερίδα του σχολείου, όπου η κάθε ομάδα παρουσίασε ένα σύντομο κείμενο σχετικά με τη φύση της αμαρτίας και την αξία της μετάνοιας στην Εκκλησία. Η συνολική αξιολόγηση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων έγινε στο τελευταίο στάδιο του μαθήματος, με τη συμπλήρωση ανώνυμου φύλλου εργασίας, στο οποίο οι μαθητές εξέφρασαν τις απόψεις τους για το νόμο του Θεού και την αμαρτία στη ζωή των χριστιανών και στη ζωή τους, βασιζόμενοι σε επιστολή του Αποστόλου Παύλου. Η επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αποτελεί ένδειξη

ότι το πολυτροπικό κείμενο που αξιοποιήθηκε αρχικά, συνέβαλε μαθησιακά στη μετάβαση από έννοιες ευρείες και αφηρημένες σε όρους με συγκεκριμένο περιεχόμενο και βοήθησε τους μαθητές να αναπτύξουν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, σχετικά με ένα ζήτημα που απασχολεί τη ζωή τους (κακό), αλλά και τη θρησκεία (αμαρτία).

Τέλος, η συγκεκριμένη εφαρμογή, φαίνεται ότι βρίσκεται σε πλήρη συνάρτηση με την κονστрукτιβιστική προσέγγιση της ΘΕ, αφού αφενός ο σχεδιασμός μαρτυρεί ότι το μάθημα στηρίχθηκε σε μία βασική έννοια (αμαρτία) την οποία επιδιώχθηκε να προσεγγίσουν και να επεξεργαστούν οι μαθητές και αφετέρου η χρήση της εικόνας ως πολυτροπικού κειμένου ενθάρρυνε τους μαθητές να μάθουν ερευνώντας και δρώντας (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015).

ΣΤ. Βιβλιογραφικές αναφορές

- Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). "Multiliteracies". A Framework for Action. Στο M. Kalantzis, & B. Cope, *Transformations in Language and Learning: Perspectives in Multiliteracies* (σσ. 19-31). Australia: Common Ground Publishing.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. (Ε. Αρβανίτη, Επιμ., & Γ. Χρηστίδης, Μεταφρ.) Αθήνα: Κριτική.
- Kress, G. (1988). *Communication and Culture*. Sydney: University of South Wales Press.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5-12.
- Saussure, F. (1979 [1916]). *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας*. (Φ. Αποστολόπουλος, Μεταφρ.) Αθήνα: Παπαζήσης.
- Taylor, E. W. (2008). Transformative learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2008(119), 5-15.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2010). *Εκπαιδευτικοί εν δράσει: νέα πολυτροπική διδακτική*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπακιρτζής, Κ. (2000). Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*(30), 87-109.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ., & Ι.Ε.Π. (2016). *Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ., & Ι.Ε.Π. (2016). *Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου - Οδηγός Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Φροδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Η πολυτροπικότητα στη σύγχρονη εγγράμματη κοινωνία ως προϊόν μεταφοράς του βιώματος: προς μια νέα μορφή λόγου. Στο Μ. Πουρκός, & Ε. Κατσαρού (Επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ. 103-113). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Οικολογία: Η ευθύνη του ανθρώπου απέναντι στο φυσικό περιβάλλον

Ευθύμιος Γεωργούσης,
Θεολόγος, egeorgousis@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται το ψηφιακό διδακτικό σενάριο με θέμα την «ευθύνη του ανθρώπου απέναντι στο φυσικό περιβάλλον» που εκπονήθηκε με την αξιοποίηση των διαθέσιμων εργαλείων της πλατφόρμας «Αίσωπος» του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αρχικά παρουσιάζεται μια σύντομη αναφορά στη συμβολή και χρησιμότητα των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στο μάθημα των Θρησκευτικών, τις δυνατότητες της πλατφόρμας «Αίσωπος» ως εργαλείο συγγραφής και παρουσίασης ψηφιακών διδακτικών σεναρίων και το θεωρητικό πλαίσιο της διδακτικής τεχνικής 'ιστοεξερεύνηση'. Στη συνέχεια, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα της διδακτικής ενότητας σύμφωνα με τους ειδικούς στόχους του Προγράμματος Σπουδών των Θρησκευτικών της Γ' Λυκείου και οι φάσεις του διδακτικού σεναρίου, που περιλαμβάνουν την περιγραφή και τη διαδικασία της εργασίας που θα υλοποιηθεί, τις παρουσιάσεις των εργασιών, τη σύνθεση του παραδοτέου και την αξιολόγηση. Μέσα από τις φάσεις του σεναρίου επιχειρείται οι μαθητές να προσεγγίσουν και να ερευνήσουν την ηθική σχέση του ανθρώπου με τη φύση και να ανακαλύψουν την ορθόδοξη προσέγγιση για το περιβάλλον. Μέσω της υλοποίησης του σεναρίου αναμένεται οι μαθητές να γνωρίσουν τις διαφορετικές προτάσεις περιβαλλοντικής ηθικής, να ευαισθητοποιηθούν και να αναγνωρίσουν την ευθύνη του ανθρώπου απέναντι στο φυσικό περιβάλλον. Στο τέλος της εισήγησης αναφέρονται κάποιες σκέψεις για την εφαρμογή και αξιολόγηση του σεναρίου που αποσκοπούν στην πιθανή βελτίωσή του.

Λέξεις κλειδιά: Οικολογία, περιβαλλοντική ηθική, ορθόδοξη διδασκαλία

A. Εισαγωγή

Η κρισιμότητα της σχέσης του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον συγκεντρώνει το ενδιαφέρον του σύγχρονου, κόσμου. Το οικολογικό ζήτημα λαμβάνει σοβαρές διαστάσεις καθημερινά μέσα από τη μόλυνση του υδροφόρου ορίζοντα, την ατμοσφαιρική ρύπανση, τη συσσώρευση ραδιενεργών καταλοίπων, την καταστροφή του φυσικού τοπίου και τη μείωση σε επικίνδυνα επίπεδα των ειδών του ζωικού βασιλείου (Μπουραντά, 2011). Στη σχέση ανθρώπου - περιβάλλοντος, ο χριστιανισμός τέθηκε για πρώτη φορά στο στόχαστρο από τον Αμερικανό ιστορικό Lynn White στο άρθρο του *The Historical Roots of our Ecological Crisis* (1967), σύμφωνα με το οποίο οι ρίζες της περιβαλλοντικής κρίσης ανάγονται στο χριστιανικό υπόβαθρο του δυτικού κόσμου. Η θέση του White είχε ως αποτέλεσμα ο χριστιανισμός να υποστεί επιθέσεις από το μεγαλύτερο μέρος του παγκόσμιου οικολογικού κινήματος γιατί ο βασικός παράγοντας διαμόρφωσης των τρόπων αντιμετώπισης του φυσικού περιβάλλοντος είναι και οι θρησκευτικές πεποιθήσεις κάθε πολιτισμού. Ο χριστιανισμός, λοιπόν, ως κυρίαρχη θρησκεία του «ανεπτυγμένου» κόσμου θεωρήθηκε ότι έχει διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη σοβαρή καταστροφή και συνεχή υποβάθμιση της φύσης (Νάντσου & Κουρουζίδης, 1999).

Το προτεινόμενο ψηφιακό διδακτικό σενάριο, με αφετηρία τη σκέψη του White για την ευθύνη του χριστιανικού κόσμου απέναντι στο φυσικό περιβάλλον, σχεδιάστηκε για μαθητές της Γ' Λυκείου και αναφέρεται στη διδακτική ενότητα, *Οικολογία*, της πρώτης θεματικής ενότητας, *Διλήμματα*, του Νέου Προγράμματος Σπουδών. Αναπτύχθηκε στην πλατφόρμα «Αίσωπος», η οποία αποτελεί ένα εργαλείο συγγραφής και παρουσίασης ψηφιακών διδακτικών σεναρίων σε ένα σύγχρονο και λειτουργικό περιβάλλον. Έχει σχεδιαστεί ως *βραχυπρόθεσμη ιστοεξερεύνηση* (3 διδακτικές ώρες) και περιλαμβάνει τα γνωστά δομικά στοιχεία (*Εισαγωγή, Εργασία/Αποστολή, Διαδικασία, Αξιολόγηση, Συμπέρασμα*), που εισάγουν σταδιακά τους μαθητές στο θέμα της δραστηριότητας, τους ενημερώνουν για το ρόλους που θα αναλάβουν και έμμεσα κατευθύνουν την εργασία τους. Το ψηφιακό σενάριο μέσω της τεχνικής της Ιστοεξερεύνησης και της συνδυαστικής αξιοποίησης των διαθέσιμων εργαλείων της πλατφόρμας «Αίσωπος» (*διαδραστικές παρουσιάσεις, βίντεο, εικόνες με διαδραστικά σημεία κ.ά.*) καλεί τους μαθητές, με αφορμή τη δημοσίευση ενός άρθρου στον τοπικό τύπο για την ευθύνη του χριστιανικού κόσμου στην περιβαλλοντική κρίση, να ερευνήσουν την ηθική σχέση του ανθρώπου με τη φύση, να γνωρίσουν και να αξιολογήσουν τις προτάσεις της περιβαλλοντικής ηθικής, των θρησκειών και της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης απέναντι στο φυσικό περιβάλλον, να αξιολογήσουν την προσέγγιση της δημοσίευσης και να πάρουν θέση κατά πόσο ανταποκρίνεται στην ορθόδοξη διδασκαλία για το περιβάλλον, ώστε να ευαισθητοποιηθούν και να αντιληφθούν την ευθύνη του σύγχρονου ανθρώπου στην οικολογική κρίση και σε ζητήματα διαφύλαξης του φυσικού περιβάλλοντος.

B. Η δημιουργία ψηφιακού σεναρίου με την αξιοποίηση ιστοεξερεύνησης στην πλατφόρμα «Αίσωπος»

B.1. Οι Τ.Π.Ε. και η πλατφόρμα «Αίσωπος»

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) χρησιμοποιούνται πλέον ευρύτερα διαμορφώνοντας νέες τάσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα βασικό εργαλείο των Τ.Π.Ε. είναι το διαδικτυο και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πηγή πληροφορίας αλλά και ως μέσο δημοσίευσης. Η χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία προσφέρει πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό, παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα πρόσβασης σε πληροφορίες, διεξαγωγής ερευνών, πειραματισμού και παρουσίασης των αποτελεσμάτων και ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία. Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στο μάθημα των Θρησκευτικών μπορεί να υποστηρίξει την εκπαιδευτική διαδικασία και την ευαισθητοποίηση των μαθητών ως προς την ευθύνη του σύγχρονου ανθρώπου στην οικολογική κρίση. Με στόχο την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. για την εισαγωγή και υποστήριξη νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, που δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη διερευνητική και συνεργατική μάθηση, σε σχέση με τον κυρίαρχο τρόπο εργασίας των μαθητών και των εκπαιδευτικών σήμερα, αναπτύχθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) η πλατφόρμα «Αίσωπος», η οποία αποτελεί ένα εργαλείο συγγραφής και παρουσίασης ψηφιακών διδακτικών σεναρίων σε ένα σύγχρονο και λειτουργικό περιβάλλον.

Η πλατφόρμα «Αίσωπος» αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του Υποέργου 2: "Ψηφιακό Σύστημα - Ηλεκτρονική Πλατφόρμα Υποβολής, Αξιολόγησης, Διαχείρισης και Αξιοποίησης Ψηφιακών Σεναρίων καθώς και καθοδήγησης και Υποστήριξης των Εκπαιδευτικών" της Πράξης: "Ανάπτυξη Μεθοδολογίας και Ψηφιακών Διδακτικών Σεναρίων για τα Γνωστικά Αντικείμενα της Προτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης" και αποτελεί ένα πρωτοποριακό ολοκληρωμένο εργαλείο Ανάπτυξης, Σχεδίασης, Συγγραφής, Αξιολόγησης και Παρουσίασης Ψηφιακών Διαδραστικών Διδακτικών Σεναρίων σε ένα σύγχρονο και λειτουργικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, η Πλατφόρμα «Αίσωπος» υποστηρίζει τη Σχεδίαση ή/και αξιοποίηση υπάρχοντος Ψηφιακού Υλικού με χρήση μεγάλου πλήθους διαδραστικών εργαλείων αξιοποιώντας τις πλέον σύγχρονες τεχνολογίες Web. Το Ψηφιακό Υλικό μπορεί να μετασχηματιστεί και να προσαρμοστεί πλήρως στη Δομή Ψηφιακών Διδακτικών Σεναρίων, καθώς ο δημιουργός δύναται να αξιοποιήσει τα διαθέσιμα εργαλεία μεμονωμένα και συνδυαστικά, ανάλογα με την φαντασία του, προβαίνοντας σε αντιστοιχίσεις με Διδακτικούς Στόχους, Θεματικές Ταξινομίες, Φάσεις Υλοποίησης κτλ.. Η Πλατφόρμα περιλαμβάνει Υποδειγματικά Ψηφιακά Σεναρία υλοποιημένα από επιστημονικές επιτροπές και αξιολογημένα σεναρία της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας που έχουν χαρακτηριστεί ως Βέλτιστα και ως Επαρκή.

B.2. Το θεωρητικό πλαίσιο της Ιστοεξερεύνησης

Η τεχνική των "Δικτυακών Αποστολών" ή της "Ιστοεξερεύνησης", όπως καθιερώθηκε στην ελληνική γλώσσα, αναπτύχθηκε το 1995 από τον Bernie Dodge ως μια μαθητοκεντρικά δομημένη δραστηριότητα (Allan & Street, 2007· Tuan, 2011), προσανατολισμένη στην έρευνα, στην οποία όλες ή οι περισσότερες πληροφορίες που χρησιμοποιούν οι μαθητές προέρχονται από κατευθυνόμενη αναζήτηση σε πηγές και δικτυακούς τόπους που έχει επιλέξει και αξιολογήσει από πριν ο εκπαιδευτικός. Ως πηγές μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν έντυπα, όπως βιβλία, εφημερίδες ή και περιοδικά. Μπορεί να απευθύνεται σε μαθητές ή και σε ενηλίκους εκπαιδευόμενους και να αναφέρεται σε διάφορες θεματικές περιοχές έρευνας (Ezell, Klein, Hines & Hall, 2003).

Σχεδιάζεται με τρόπο που να χρησιμοποιείται δημιουργικά ο χρόνος των μαθητών, ώστε η έρευνά τους να επικεντρώνεται περισσότερο στην αξιοποίηση των πληροφοριών παρά στην αναζήτησή τους (Dodge, 2001a) και αναπτύσσεται έτσι ώστε να παρακινεί τους μαθητές να διεisdύσουν πίσω από την τετριμμένη πληροφορία, να αναλύσουν, να συνθέσουν, να συγκρίνουν, να αντιπαραθέσουν και να στοχαστούν κριτικά επάνω στην πληροφορία που εντοπίζουν (Γαβριλάκης & Λιαράκου, 2012). Οι ιστοεξερευνησεις αποτελούν ένα ηλεκτρονικό διδακτικό σενάριο, που αναπτύσσεται ως υπερμεσική παρουσίαση με υπερσυνδέσμους. Ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους που οι ιστοεξερευνησεις καλούνται να εκπληρώσουν διακρίνονται σε *βραχυπρόθεσμες* που διαρκούν μερικές διδακτικές ώρες και σε *μακροπρόθεσμες* που έχουν διάρκεια από μια βδομάδα έως ένα μήνα (Dodge, 1995).

Στο διαδικτυο έχουν αναπτυχθεί πολλές εφαρμογές οι οποίες, αν και φέρουν χαρακτηριστικά ιστοεξερεύνησης, στην πραγματικότητα δεν μπορεί να χαρακτηριστούν ως ιστοεξερευνησεις (March, 2003). Ένα από τα στοιχεία μιας καλής ιστοεξερεύνησης είναι η ποιότητα των προτεινόμενων ιστοτόπων, οι οποίοι πρέπει να διακρίνονται για τη συνάφειά τους με το θέμα, την εγκυρότητα της πληροφορίας και την καταλληλότητά τους σε σχέση με την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Οι μαθητές, σε μια κατάλληλα σχεδιασμένη ιστοεξερεύνηση, συνήθως ξεκινούν την αναζήτηση πληροφοριών από τις συγκεκριμένες πηγές και τους δικτυακούς τόπους που έχουν ενσωματωθεί στην ιστοεξερεύνηση και στη συνέχεια προχωρούν στην ανάλυση, αξιολόγηση, σύνθεση, μετασχηματισμό και εφαρμογή της πληροφορίας, σύμφωνα με τους στόχους της δραστηριότητας. Επομένως, ένα ακόμη στοιχείο που διακρίνει μια καλή ιστοεξερεύνηση είναι η πλαισίωση της γνώσης με τη λήψη πληροφορίας, τον μετασχηματισμό της και την παραγωγή νέας γνώσης (Dodge, 2001a).

Για τη δημιουργία της ιστοεξερεύνησης προτείνεται μια σειρά από δομικά στοιχεία: Εισαγωγή, Εργασία/Αποστολή, Διαδικασία, Αξιολόγηση, αφενός στο τελικό παραδοτέο και αφετέρου στον τρόπο εργασίας των συμμετεχόντων (Dodge, 2001b), Συμπέρασμα και Σελίδα του εκπαιδευτικού (Yoder, 2005).

Η τεχνική της ιστοεξερεύνησης συνδυάζει την έρευνα μέσα από τη στοχευμένη αναζήτηση και την επίλυση προβλήματος και επομένως μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στη συνεργασία των μαθητών γύρω από ένα κοινό σκοπό και την καλλιέργεια δεξιοτήτων αποτελεσματικής αναζήτησης πληροφοριών και δεξιοτήτων αξιολόγησης πληροφοριών.

Γ. Περιγραφή του ψηφιακού σεναρίου

Το ψηφιακό σενάριο «*Η ευθύνη του ανθρώπου απέναντι στο φυσικό περιβάλλον*» είναι συμβατό με τους ειδικούς στόχους του Προγράμματος Σπουδών των Θρησκευτικών που προσδιορίζουν αδρομερώς τις μαθησιακές επιδιώξεις της Γ΄ τάξης. Σύμφωνα με αυτούς τους στόχους επιδιώκεται οι μαθητές: 1. Να ανιχνεύσουν τις θρησκευτικές και ηθικές παραμέτρους σύγχρονων κοινωνικών, επιστημονικών και ηθικών ζητημάτων και να προσδιορίσουν την προσωπική τους στάση απέναντι σε αυτά. 2. Να ανακαλύψουν τη θέση και τον ρόλο του Χριστιανισμού και των άλλων θρησκειών απέναντι σε προβλήματα και προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας σε παγκόσμια και τοπική διάσταση. 3. Να διερευνήσουν τη σύνδεση του χριστιανικού οράματος για τη μεταμόρφωση της ζωής και του κόσμου με τη σύγχρονη διάνοηση και τον πολιτισμό. 4. Να προσεγγίσουν κριτικά τις συλλογικές απόψεις και να εκφράσουν τις προσωπικές τους θέσεις με επιχειρήματα (Νέο Σχολείο, 2015· ΦΕΚ 2906/Β13-9-2016). Ως προς τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα της διδακτικής ενότητας *Οικολογία* αναμένεται οι μαθητές α) να αξιολογούν τις θέσεις του Χριστιανισμού για το φυσικό περιβάλλον και την ευθύνη του ανθρώπου απέναντι σ' αυτό, β) να διατυπώνουν συλλογισμούς για τον ρόλο των θρησκειών και των εκπορεύσεων τους σε ζητήματα διαφύλαξης του φυσικού περιβάλλοντος και γ) να αναγνωρίζουν την ευθύνη του πιστού για την οικολογική κρίση (ΦΕΚ 2906/Β13-9-2016). Επιπλέον θεωρούμε απαραίτητο να επισημάνουμε ότι για την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, η δομή του σεναρίου λαμβάνει υπόψη τους τομείς της ταξινόμιας του Bloom και των συνεργατών του, δηλαδή το γνωστικό τομέα (συνειδητοποίηση, γνώση του περιβάλλοντος), το συναισθηματικό (στάσεις και αξίες για την προστασία του περιβάλλοντος) και τον ψυχοκινητικό (δεξιότητες) με επέκταση στο συμμετοχικό τομέα (Bloom, Englehart, Hill, Furst, & Krathwohl, 1956).

Η πλατφόρμα «Αίσωπος» μας έδωσε την ευκαιρία και τη δυνατότητα να αξιοποιήσουμε τις ιδέες και την εμπειρία μας, ώστε να αναπτύξουμε το σχεδιασμό και το υλικό της εν λόγω διδακτικής ενότητας σε μορφή διδακτικού ψηφιακού σεναρίου, μέσω της αξιοποίησης των διαθέσιμων εργαλείων της πλατφόρμας «Αίσωπος», προς όφελος της εκπαιδευτικής κοινότητας. Το Τεχνικό Δελτίο της Πράξης για την υλοποίηση των ψηφιακών διδακτικών σεναρίων της πλατφόρμας "Αίσωπος" καθορίζει ότι το σενάριο θα πρέπει συνολικά να μην ξεπερνά τις τρεις ώρες. Ωστόσο το θέμα του σεναρίου είναι ευρύ και θα μπορούσε να επεκταθεί στις τέσσερις διδακτικές ώρες αλλά ακόμη και ως ετήσιο Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η συνάντηση του μαθήματος των Θρησκευτικών, όπου οι μαθητές προσκαλούνται και ενθαρρύνονται να αντιληφθούν ότι ο άνθρωπος είναι διαχειριστής και οικονόμος της κτίσης που μας εμπιστεύτηκε ο Θεός, και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, που ευαισθητοποιεί και ενεργοποιεί τους μαθητές σε θέματα περιβάλλοντος, μπορεί να αποτελέσει μια επιτυχημένη προσπάθεια διαθεματικής προσέγγισης των σχέσεων του ανθρώπου με το περιβάλλον (Μαράς, 2005, σελ. 427). Η αξιοποίηση του ψηφιακού σεναρίου στο πλαίσιο ενός ευρύτερου Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη μπορεί να ενταχθεί σύμφωνα με την ενδεικτική θεματολογία των Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη θεματική ενότητα: *Περιβάλλον, Αντιλήψεις και Ιδέες, με υποθέματα Φύση και Θρησκεία, Περιβαλλοντική Ηθική, Καταναλωτισμός και Περιβάλλον, Το Περιβάλλον ως πεδίο συνάντησης των πολιτισμών*, όπως αυτή διατυπώνεται στην εγκύκλιο 170596/ΓΔ4/13-10-2016, «Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων» (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων) του ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Το θέμα του σεναρίου (Εισαγωγή της έρευνας), που καλούνται οι μαθητές να διερευνήσουν, συνδέεται με τη δημοσίευση ενός άρθρου στον τοπικό τύπο, σύμφωνα με το οποίο ο Χριστιανισμός, ως η πιο ανθρωποκεντρική θρησκεία του κόσμου, όπως υποστήριξε ο ιστορικός Lynn White (1998, 43), θεωρείται υπεύθυνος για την περιβαλλοντική κρίση της εποχής μας. Σύμφωνα με τον White «*Ο χριστιανισμός, σε απόλυτη αντίθεση με τον αρχαίο παγανισμό και τις θρησκείες της Ασίας, όχι μόνο καθιέρωσε έναν διύσμο ανθρώπου και φύσης αλλά και επέμενε πως θέλημα του Θεού είναι να εκμεταλλεύεται ο άνθρωπος τη φύση για να εξυπηρετεί τους δικούς του σκοπούς*» (White, 1998, 43).

Στο πλαίσιο της συνεργατικής-ανακαλυπτικής μάθησης (Bruner, 1961) οι μαθητές καλούνται να διερευνήσουν την προσέγγιση της δημοσίευσης και να πάρουν θέση κατά πόσο ανταποκρίνεται στην ορθόδοξη διδασκαλία για το περιβάλλον (Εργασία/Αποστολή). Δουλεύουν σε τέσσερις ανομοιογενείς ομάδες ως προς το φύλο, τις γνωστικές και τις μαθησιακές ικανότητες προκειμένου να ερευνήσουν την ηθική σχέση του ανθρώπου με τη φύση (Διαδικασία) που περιλαμβάνει διαφορετικές προσεγγίσεις με κριτήριο ταξινόμησης την έμφαση που δίνεται στον άνθρωπο, στη ζωή ή στα συστήματα υποστήριξης της ζωής. Προκειμένου να ανταποκριθούν οι τέσσερις ομάδες μαθητών στην αποστολή τους μελετούν και αναζητούν πληροφορίες, α) για τις προτάσεις περιβαλλοντικής ηθικής και τη θέση των θρησκειών, και β) την ορθόδοξη διδασκαλία για το περιβάλλον, από συγκεκριμένες πηγές και δικτυακούς τόπους που έχουν ενσωματωθεί στο ψηφιακό διδακτικό σενάριο. Οι μαθητές καλούνται να προσεγγίσουν κριτικά τις διαφορετικές προσεγγίσεις, αξιοποιώντας τις πληροφορίες της αναζήτησης, και να τις παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης. Εκφράζουν και διατυπώνουν τις προσωπικές τους θέσεις με επιχειρήματα, συντάσσοντας ένα άρθρο (Παραδοτέο) που μπορεί να δημοσιευθεί σε μια τοπική εφημερίδα, σχετικά με τη θέση και τον ρόλο της Ορθόδοξης Εκκλησίας και την ευθύνη των χριστιανών για το περιβάλλον.

Το σενάριο αξιοποιεί τις αρχές της *ανακαλυπτικής και διερευνητικής μάθησης* που εισηγήθηκε ο Bruner (1961) καθώς επίσης στοιχεία και πρακτικές της *Κοινωνικο-πολιτισμικής θεωρίας για τη μάθηση* Lev Vygotsky, όπου η μάθηση αντιμετωπίζεται ως αποτέλεσμα της συμμετοχής, της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης των μαθητών σε ομάδες (Vygotsky, 2008). Ο εκπαιδευτικός κρατά για τον εαυτό του έναν υποστηρικτικό και συμβουλευτικό ρόλο, επιτρέποντας στους μαθητές να αξιοποιήσουν τις δημιουργικές τους ικανότητες ατομικά και ομαδικά.

Τα βίντεο που είναι ανεβασμένα στην πλατφόρμα «Αίσωπος» και πλαισιώνουν το ψηφιακό διδακτικό σενάριο προέρχονται από αποσπάσματα της ταινίας «*Δεν είσαι μόνος*» της ομώνυμης σειράς ντοκιμαντέρ της ΕΡΤ1 σε σκηνοθεσία της Μαρίας Χατζημηγάλη-Παπαλιού. Τα αποσπάσματα επεξεργαστήκαμε κατάλληλα προκειμένου να παρουσιάζουν ενδιαφέρον, να είναι σύντομα και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του σεναρίου. Στην πλατφόρμα «Αίσωπος» κατά την επεξεργασία των διαδραστικών βίντεο καταγράφονται ο τίτλος, ο δημιουργός και η πηγή url (διεύθυνση ιστοτόπου) από όπου αντλήθηκαν τα βίντεο. Η επεξεργασία των βίντεο κρίθηκε αναγκαία, διότι η χρήση ψηφιακού υλικού από εξωτερικές πηγές ενδεχομένως να δημιουργούσε μελλοντικές ελλείψεις στο σενάριο στην περίπτωση που οι πηγές άντλησης του υλικού πάψουν να υφίστανται για οποιαδήποτε αιτία. Αυτόνοτο θεωρούμε ότι για την υλοποίηση του ψηφιακού διδακτικού σεναρίου θα χρησιμοποιηθεί το Εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου. Ωστόσο, το πρακτικό θέμα χρήσης του Εργαστηρίου Πληροφορικής που αντιμετωπίζουν αρκετοί θεολόγοι εκπαιδευτικοί στο σχολείο τους μπορεί να επιλυθεί με την χρήση βιντεοπροβολέα και την επεξεργασία του ψηφιακού υλικού σε έντυπη μορφή.

Γ.2. Οι φάσεις του ψηφιακού σεναρίου

Φάση 1: Ανίχνευση γνώσεων και ευαισθητοποίηση

Στην πρώτη φάση οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες και ακολουθεί η ανίχνευση γνώσεων των μαθητών για το θέμα μας, η ευαισθητοποίηση και η ανάθεση εργασιών.

Αφιερώνονται λίγα λεπτά για να σκεφτούν οι μαθητές τι γνωρίζουν για την καταστροφική επέμβαση του ανθρώπου στο περιβάλλον και τους τρόπους αντιμετώπισης. Κάποιες ιδέες μπορούν να αντληθούν από το σύντομο απόσπασμα της ταινίας «*Δεν είσαι μόνος*», στο οποίο παρουσιάζεται η αμαρτία και η διάρρηξη των σχέσεων του ανθρώπου με το Θεό, τον συνάνθρωπο και το φυσικό περιβάλλον (Αγίου Συμεών του νέου Θεολόγου, *Λόγοι Ηθικοί Α*), που στοχεύει και στην ευαισθητοποίηση των μαθητών. Στη συνέχεια, συνομιλούν με τους συμμαθητές τους στην ομάδα τους ώστε η ομάδα να αντλήσει στοιχεία από τις γνώσεις και τις παρατηρήσεις όλων των μελών της. Μετά την ανταλλαγή απόψεων οι μαθητές είναι έτοιμοι να δημιουργήσουν έναν εννοιολογικό χάρτη που θα περιέχει τις βασικές έννοιες για την επέμβαση του ανθρώπου στο περιβάλλον και τα προβλήματα που προκαλεί. Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τον καταγισμό ιδεών για να καταγραφούν οι ιδέες των μαθητών.

Σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών των Θρησκευτικών οι μαθητές έχουν αρκετές γνώσεις γύρω από το προς διερεύνηση θέμα του διδακτικού σεναρίου. Ενδεικτικά σημειώνουμε κάποια από τα βασικά θέματα των θεματικών ενοτήτων που έχουν συζητηθεί, ερμηνευτεί ή διερευνηθεί στις τάξεις του Δημοτικού και του Γυμνασίου. Στη Γ' Δημοτικού: Ο κόσμος σημαίνει στολίδι: Εξερευνώντας τα θαύματα της φύσης γύρω μας, Κόσμος: το κοινό μας σπίτι, όλα τα πλάσματα αξίζει να σωθούν (*Τα πετεινά του ουρανού και τα κρίνα του αγρού (Μτ 6, 26-29), Αφηγήσεις και ιστορίες για τη σχέση των Αγίων με την κτίση, Αγ. Σεραφείμ του Σάρωφ, Ιστορίες από το Λειμωνάριον, (π.χ. για τον αββά Ιωάννη), Φραγκίσκος της Ασίζης*). Στη Δ' Δημοτικού: Η Αγία Γραφή μιλάει για τον Θεό και τη σχέση του με τον άνθρωπο: Ο Θεός, δημιουργός του κόσμου και του ανθρώπου (Γεν 1 και 2, Ψαλμός 23). Στην Ε' Δημοτικού: Κανόνες σε άλλες θρησκείες: *Βουδιστές: Συμπόνια για όλα τα όντα και μη βία (Αχίμσα)*. Στην Α' Γυμνασίου: Μπροστά στα ερωτήματα για τη ζωή (*Η φύση είναι ιδιοκτησία μας;*) Στη Β' Γυμνασίου: Ο σκοπός και το νόημα της ζωής του ανθρώπου: Η βιβλική πρόταση και η θεολογική ερμηνεία (*Ο άνθρωπος ως δημιουργήμα του Θεού*), Ο άνθρωπος στην κτίση: (*Βασιλιάς, οικονόμος ή ιερέας; Γεν 2, 19-20, Ρωμ 8, 22*), ευχές από τη Θ. Λειτουργία και η προσευχή του Ισαάκ του Σύρου για την κτίση από *Τα σωζόμενα ασκητικά*), Ο άνθρωπος στις άλλες θρησκείες.

Η κάθε μία από τις τέσσερις ομάδες επιλέγει ένα από τα θέματα της 2^{ης} φάσης, *Οικοθεολογία και ρεύματα περιβαλλοντικής ηθικής*, και ένα της 3^{ης} φάσης, *η ορθόδοξη διδασκαλία για το περιβάλλον*, για να το ερευνήσει, να συλλέξει πληροφορίες και να το αναπτύξει σε μορφή ηλεκτρονικού εγγράφου έως 200 λέξεις για τα θέματα της 2^{ης} φάσης και 400 λέξεις της 3^{ης} φάσης. Στην 4η φάση του σεναρίου θα γίνει η σύνθεση των εργασιών σε μία ενιαία (παραδοτέο) και θα αποφασιστεί ο τρόπος παρουσίασης και διάχυσης της έρευνας. Τα τέσσερα θέματα των εργασιών της 2^{ης} φάσης, *Ρεύματα περιβαλλοντικής ηθικής*, είναι: α) η ανθρωποκεντρική και η οικοκεντρική προσέγγιση, β) η ηθική της Βιο-κοινότητας και η Βαθεία οικολογία, γ) η Κοινωνική Οικολογία και δ) η οικοθεολογία (Ιουδαϊσμός, Ισλάμ, Ινδοϊσμός, Βουδισμός). Τα θέματα προς διερεύνηση της 3^{ης} φάσης, *η ορθόδοξη διδασκαλία για το περιβάλλον*, είναι: α) Οικολογία και Χριστιανισμός, β) η θεώρηση του Μεγάλου Βασιλείου για την κτίση και την σχέση της με τον Θεό και τον άνθρωπο, γ) η Ορθόδοξη θεολογική προσέγγιση ανθρώπου - περιβάλλοντος και η λατρευτική πράξη της Εκκλησίας, και δ) η προστασία του περιβάλλοντος στη ζωή των μοναχών και των ασκητών.

Η πρώτη φάση του σεναρίου για την ευαισθητοποίηση των μαθητών κλείνει με την παρακολούθηση 2λεπτο αποσπάσματος της ταινίας «*Δεν είσαι μόνος*» με την απαγγελία του 148^{ου} Ψαλμού που περιγράφεται η πράξη της δημιουργίας ως αιτία χαράς και δοξολογίας και ευγνωμοσύνης απέναντι στο Θεό (Καραϊσαρίδης, 2012).

Με το κλείσιμο της 1^{ης} φάσης οι μαθητές καλούνται να αναζητήσουν στο διαδίκτυο φωτογραφικό υλικό ή να δημιουργήσουν δικά τους έργα με θέμα την επέμβαση του ανθρώπου στο περιβάλλον αλλά και την συμφιλίωση του ανθρώπου με το περιβάλλον (κτίση). Τα έργα αυτά μπορούν να παρουσιαστούν σε μια έκθεση που θα οργανωθεί στο τέλος της σχολικής χρονιάς κατά την παρουσίαση Προγραμμάτων του σχολείου.

Φάση 2: Οικοθεολογία και ρεύματα περιβαλλοντικής ηθικής

Η 2η και 3η φάση του σεναρίου αποτελούν το στάδιο της Διαδικασίας της ιστοεξερεύνησης και περιγράφουν την προτεινόμενη μεθοδολογία την οποία θα ακολουθήσουν οι μαθητές για να ολοκληρώσουν την εργασία/αποστολή τους και να ετοιμάσουν το παραδοτέο τους. Στη διαδικασία παρατίθενται και οι προς αξιοποίηση πηγές πληροφόρησης.

Στη 2η φάση οι μαθητές καλούνται να γνωρίσουν τη σχέση της θρησκείας με τη φύση, ιδιαίτερα με το περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά θέματα (οικοθεολογία) και ορισμένα από τα σημαντικότερα ρεύματα περιβαλλοντικής ηθικής που σηματοδοτούν την αναζήτηση διαφορετικών σχέσεων τόσο ανάμεσα στον άνθρωπο και τη φύση, όσο και μεταξύ των ανθρώπων, ώστε να αντιληφθούν τις διαφορετικές προτάσεις με χαρακτήρα περισσότερο εγωκεντρικό, ανθρωποκεντρικό, βιοκεντρικό ή οικοκεντρικό, ή ακόμα και ένα συνδυασμό τους (Λιαράκου, 2012, σελ. 1-5).

Η κάθε ομάδα καλείται να μελετήσει επιλεγμένα αποσπάσματα μέσω διαδραστικών παρουσιάσεων και ιστοτόπων που αναφέρονται στις ηθικές περιβαλλοντικές προσεγγίσεις και την οικοθεολογία:

α) η πρώτη ομάδα μελετά την ανθρωποκεντρική και την οικοκεντρική προσέγγιση (Γεωργόπουλος & Καραγεωργάκης, 2005· Jamieson, 2008, σελ. 20)

β) η δεύτερη ομάδα την ηθική της Βιο-κοινότητας (Land Ethic) (Aldo Leopold, 1949, σελ. 260-240· Πρωτοπαπαδάκης, 2012) και την Βαθεία Οικολογία (Naess 1973, 1986, 1989· Devall and Sessions 2001, σελ. 159· Πρωτοπαπαδάκης, 2008, 2011· Τσερώνη, χ.η)

γ) η τρίτη ομάδα την Κοινωνική Οικολογία (Bookchin, 2000)

δ) η τέταρτη ομάδα την έννοια του περιβάλλοντος στον Ιουδαϊσμό, το Ισλάμ, τον Ινδοϊσμό (Μαρούλης κ.ά., 2007) - ειδικότερα τη συμβολή του Mahatma Gandhi στην προστασία του περιβάλλοντος (Μανωλάς & Ταμπάκης, 2012, σελ. 72-73) - και τον Βουδισμό (Μυλωνή, 2012, σελ. 82-83).

Μετά τη μελέτη κειμένων η κάθε ομάδα καλείται να απαντήσει σε εκφράσεις του τύπου σωστό/λάθος σχετικά με την κατανόηση των ηθικών προσεγγίσεων.

Φάση 3: Ορθόδοξη διδασκαλία για το περιβάλλον

Η τρίτη φάση αναφέρεται στη σχέση Θεός - άνθρωπος - κτίση σύμφωνα με την ορθόδοξη διδασκαλία. Οι μαθητές όλων των ομάδων παρακολουθούν τα αποσπάσματα από την ταινία «Δεν είσαι μόνος» που αναφέρονται στην «καύσιν καρδιάς» του ελεήμονος ανθρώπου του οσίου Ισαάκ Σύρου, την *Ευχή Αγιασμού των υδάτων* και την αιτία της δημιουργίας. Τα κείμενα των αποσπασμάτων της ταινίας (Αγίου Ισαάκ του Σύρου, *Λόγος Α' Β'*, Βίβλος των Ηθικών· *Ευχή Αγιασμού των υδάτων*· Αγίου Ιωάννου του Δαμασκηνού, *Κεφ. 16* (PG 94, 864C-865A), κατά την κρίση του διδάσκοντα, μπορούν να τα μελετήσουν μέσω διαδραστικής παρουσίασης. Η μελέτη κειμένων μπορεί να συνεχιστεί με αποσπάσματα της *Μυσταγωγίας*, Μαξίμου του Ομολογητού, *Η καρδιά που γνωρίζει να αγαπά συμπονεί όλη την κτίση*, Αρχ. Σοφρονίου, *Απόσπασμα από το μήνυμα του Οικουμενικού Πατριάρχου Δημητρίου 1/9/1989*).

Στη συνέχεια κάθε ομάδα καλείται να μελετήσει επιλεγμένα αποσπάσματα μέσω διαδραστικών παρουσιάσεων και ιστοτόπων που αναφέρονται.

α) η πρώτη ομάδα μελετάει το θέμα Οικολογία και Χριστιανισμός (Ιστοσελίδα Κωνσταντίνου Αποστόλου, 2008).

β) η δεύτερη ομάδα την πατερική διδασκαλία με έμφαση στη θεώρηση του Μεγάλου Βασιλείου για την κτίση και την σχέση της με τον Θεό και τον άνθρωπο (Κόιος, 2014).

γ) η τρίτη ομάδα την Ορθόδοξη θεολογική προσέγγιση ανθρώπου - περιβάλλοντος (Ζηζιούλα, Ι. (Μητρ. Περγάμου), 2002) και τη λατρευτική πράξη της Εκκλησίας (*Μυστήριο της Θείας Ευχαριστίας, αγιαστικές πράξεις της Εκκλησίας*) και

δ) η τέταρτη ομάδα την προστασία του περιβάλλοντος στη ζωή των μοναχών και των ασκητών.

Φάση 4: Παρουσίαση εργασιών - σύνθεση τελικής εργασίας και διάχυση της έρευνας

Οι εκπρόσωποι των τεσσάρων ομάδων παρουσιάζουν τις ερευνητικές εργασίες που εκπονήθηκαν σύμφωνα με την αρχική ανάθεση εργασιών στην 1η φάση του σεναρίου. Ακολουθεί η σύνθεση των τεσσάρων εργασιών, πρώτα της 2^{ης} φάσης και κατόπιν της 3^{ης} φάσης σε μία ενιαία εργασία (παραδοτέο) σε μορφή ηλεκτρονικού εγγράφου. Η τελική εργασία απαρτίζεται από τις τέσσερις θεματικές ενότητες της 2^{ης} φάσης, που καλύπτουν έως ένα βαθμό κάποιες από τις προσεγγίσεις της περιβαλλοντικής ηθικής και τις θέσεις των θρησκειών, και τις τέσσερις θεματικές της 3^{ης} φάσης, που καλύπτουν την ορθόδοξη διδασκαλία για το περιβάλλον. Το παραδοτέο αναδεικνύει τη θέση και τον ρόλο της Ορθόδοξης Εκκλησίας και την ευθύνη των χριστιανών για το περιβάλλον, απαντώντας συγχρόνως στην ευθύνη που επιρρίφθηκε στον Χριστιανισμό για την περιβαλλοντική κρίση της εποχής μας. Η εργασία (παραδοτέο) με τους ξεκάθαρους στόχους, την κάλυψη του θέματος σε βάθος και το καλά δομημένο

υλικό, κριτήρια που αξιολογούνται στην επόμενη φάση του σεναρίου, συμβάλλει καθοριστικά στην επίτευξη των στόχων του διδακτικού σεναρίου.

Στη συνέχεια αποφασίζεται ο τρόπος παρουσίασης των αποτελεσμάτων της εργασίας. Οι μαθητές μπορούν να έρθουν σε επαφή με τον υπεύθυνο δημοσιεύσεων μιας τοπικής εφημερίδας και να ζητήσουν τη δημοσίευση της εργασίας τους εξηγώντας συγχρόνως τη σπουδαιότητα της ενημέρωσης των αναγνωστών για την ευθύνη του ανθρώπου απέναντι στο φυσικό περιβάλλον και τη διδασκαλία της χριστιανικής παράδοσης απέναντι στο φυσικό περιβάλλον. Η έρευνα μπορεί να αναρτηθεί με τη βοήθεια του υπεύθυνου καθηγητή στην ιστοσελίδα του σχολείου ή το ιστολόγιο (blog) της και να παρουσιαστεί στο τέλος της σχολικής χρονιάς κατά την παρουσίαση των Προγραμμάτων του Σχολείου μαζί με έργα ζωγραφικής που δημιουργήθηκαν και φωτογραφικό υλικό που συγκεντρώθηκε.

5η Φάση: Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση ως προς το τελικό παραδοτέο και τη συνεργασία των μαθητών προτείνεται να γίνει σύμφωνα με την ρουμπρίκα του Χαραλάμπους (2013), που έχει τροποποιηθεί ώστε να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του ψηφιακού σεναρίου (πίνακας 1).

A. Παραδοτέο				
Κριτήρια	Πολύ καλή 4	Καλή 3	Μέτρια 2	Υποτυπώδης 1
Στόχοι	Οι στόχοι της παρουσίασης είναι ξεκάθαροι	Οι στόχοι της παρουσίασης είναι σε μεγάλο βαθμό ξεκάθαροι	Περιορισμένος αριθμός στόχων	Αρκετοί στόχοι δεν επιτεύχθηκαν πλήρως
Περιεχόμενο	Κάλυψη θέματος σε βάθος	Σημαντικές πληροφορίες για το θέμα	Σημαντικές πληροφορίες αλλά μερικά λάθη στην τεκμηρίωση	Περιορισμένο περιεχόμενο ή αρκετά λάθη στην τεκμηρίωση
Οργάνωση	Καλά δομημένο υλικό και ομαδοποίησή του	Δομημένο υλικό αλλά υστερεί στη συνολική οργάνωση των θεμάτων	Λογική οργάνωση περιεχομένου στο μεγαλύτερο μέρος	Δεν υπάρχει καθαρή δομή παρά μόνο πολλά γεγονότα
B. Συνεργασία				
Κριτήρια	Πολύ καλά 4	Καλά 3	Μέτρια 2	Ανεπαρκώς 1
Συνεργασία	Τα μέλη της ομάδας συνεργάστηκαν άριστα και όλοι συνέβαλαν στο τελικό προϊόν	Τα μέλη της ομάδας συνεργάστηκαν ικανοποιητικά και σχεδόν όλοι συνέβαλαν στο τελικό προϊόν	Τα μέλη της ομάδας συνεργάστηκαν αλλά δεν συνέβαλαν στον ίδιο βαθμό στο τελικό προϊόν	Τα μέλη της ομάδας δυσκολεύτηκαν να συνεργαστούν
Προσωπική συμμετοχή	Μεγάλη συμμετοχή	Ικανοποιητική	Ελάχιστη συμμετοχή	Σχεδόν καθόλου

Πίνακας 1. Κριτήρια αξιολόγησης παραδοτέου και τρόπου εργασίας

Ο στόχος του ψηφιακού σεναρίου που αφορά στην αναγνώριση ευθύνης του ανθρώπου απέναντι στο περιβάλλον σχετίζεται με το αξιακό πλέγμα και είναι δύσκολο να επιβεβαιωθεί. Ο σχεδιασμός του σεναρίου δίνει την αφορμή να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τις αξίες τους, γεγονός που μπορεί να σηματοδοτήσει τη μετάβασή τους σε ανώτερο στάδιο ηθικής σκέψης (Oser, 1994). Ωστόσο, θα πρέπει να έχουμε υπόψη ότι στρατηγικές τεχνικές, όπως του ηθικού διλήμματος, μπορούν να συμβάλουν πιο εποικοδομητικά στη συνειδητοποίηση του προσωπικού τους αξιακού πλαισίου και την πιθανή τροποποίησή του στη βάση των αξιών της ευθύνης για την προστασία του περιβάλλοντος.

Δ. Εφαρμογή και αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου

Το ψηφιακό σενάριο με τη δομή που έχει αναπτυχθεί στην πλατφόρμα «Αίσωπος» δεν έχει εφαρμοστεί στη διδακτική πράξη ώστε να αναφερθούμε στα αποτελέσματα που προέκυψαν. Αποτελεί μια πρόταση προς αξιοποίηση από τους θεολόγους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα θελήσουν να το εντάξουν ως διερευνητική εργασία

στη διδακτική ενότητα *Οικολογία*, αλλά και από τους εκπαιδευτικούς της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας που θα κρίνουν χρήσιμη την αξιοποίησή του στο πλαίσιο περιβαλλοντικού Προγράμματος στη θεματική *Φύση και Θρησκεία, Περιβαλλοντική Ηθική*. Παρόλο που δεν έχει εφαρμοστεί στην πράξη, ας σημειώσουμε ότι μέρος του υλικού χρησιμοποιήθηκε κατά τη διδασκαλία της διδακτικής ενότητας: *Η Εκκλησία και το οικολογικό πρόβλημα*, του μαθήματος της Χριστιανικής Ηθικής και διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές μπορούν να επεξεργαστούν και να αξιοποιούν τις πληροφορίες, να διατυπώνουν συμπεράσματα και προτάσεις ολοκληρώνοντας την εργασία/αποστολή τους με τη συγγραφή άρθρου (ανάπτυξη παραδοτέου) με ξεκάθαρους στόχους, να συνεργαστούν και να συμβάλουν στο τελικό προϊόν με προσωπική συμμετοχή που κυμαίνεται σύμφωνα με την αξιολόγηση του τρόπου εργασίας από "μεγάλη συμμετοχή" έως "ελάχιστη" αλλά μέσο όρο "ικανοποιητική συμμετοχή".

Οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών που θα εφαρμόσουν το σενάριο στην πράξη θα ήταν χρήσιμες στο δημιουργό του σεναρίου. Τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την εφαρμογή του σεναρίου μπορούν να αξιοποιηθούν για την τροποποίηση και βελτίωσή του. Οι εκπαιδευτικοί που θα αξιοποιήσουν το ψηφιακό σενάριο και θα θελήσουν να καταγράψουν τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του, ας λάβουν υπόψη ότι για την αξιολόγηση του ψηφιακού σεναρίου προβλέπεται η καταγραφή παρατηρήσεων σχετικά με τις αντιδράσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια του διδακτικού σεναρίου και η ελεύθερη έκφραση των μαθητών για τη συμμετοχή τους στο σενάριο. Στην καταγραφή των παρατηρήσεων περιλαμβάνονται πληροφορίες σχετικά με τις φάσεις του σεναρίου, τις δραστηριότητες που τράβηξαν ή όχι την προσοχή των μαθητών, την ποιότητα του εποπτικού υλικού και τη συνολική ή τη μερική εμπειρία των μαθητών στο ψηφιακό σενάριο.

E. Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αγίου Ιωάννου του Δαμασκηνού. Έκδοσις ακριβής της ορθοδόξου πίστεως, *Κεφ. 16* (PG 94, 864C-865A).
- Αββάς Ισαάκ ο Σύρος. (1991). Λόγοι Ασκητικοί ΕΒ-ΠΣΤ'. *Φιλοκαλία των Νηπτικών και Ασκητικών*. Θεσσαλονίκη: Πατερικές Εκδόσεις Γρηγόριος ο Παλαμάς.
- Allan, J. & Street, M. (2007). The quest for deeper learning: an investigation into the impact of a knowledgepooling WebQuest in primary initial teacher training. *British Journal of Educational Technology*, 38(6), 1102-1112.
- Bloom, B. Englehart, M. Hill, W. Furst, E. & Krathwohl, D. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. *Handbook: I Cognitive domain*. New York: Longman Green.
- Bookchin, M. (2000). Τί Είναι η Κοινωνική Οικολογία (μετ. Μ. Κορακιανίτης). Αθήνα: Βιβλοπέλαγος.
- Bruner, J., S. (1961). *The act of discovery*. Harvard Educational Review, 31(1).
- Γαβριλάκης, Κ. & Λιαράκου, Γ. (2012). *Η Ιστοεξερεύνηση*. Εκπαιδευτικό υλικό προγράμματος επιμόρφωσης στις καινοτόμες μεθοδολογικές και διδακτικές προσεγγίσεις στη σύγχρονη εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γεωργόπουλος, Αλ. & Καραγεωργάκης, Στ. (2005). Όταν η Περιβαλλοντική Ηθική συναντά την Πολιτική Οικολογία. Στο Αλέξανδρος Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 819-839.
- Devall, B. and Sessions, G. (2001). Deep Ecology. Στο Louis P. Pojman (ed) *Environmental Ethics*, Wadsworth, California.
- Dodge, B. (1995). Retrieved from [Some Thoughts About WebQuests](#). San Diego State University Department of Educational Technology.
- Dodge, B. (2001a). Focus: Five Rules for Writing a Great WebQuest. *Learning & Leading with Technology*, 28 (8), 6-9, International Society for Technology in Education.
- Dodge, B. (2001b). Retrieved from [A Rubric for Evaluating WebQuests](#).
- Ezell, D., Klein, C., Hines, R. & Hall, S. (2003). *Using WebQuest with students with disabilities*, Center on Disabilities. Paper presented at Technology and Persons with Disabilities Conference.
- Ζηζιούλα, Ι. (Μητρ. Περγάμου) (2002). *Ο άνθρωπος και το περιβάλλον: Ορθόδοξη θεολογική προσέγγιση*. Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Επιστήμες Τεχνολογίες αιχμής και Ορθοδοξία, 4-8 Οκτωβρίου 2002. Ανακτήθηκε 3 Απριλίου 2017.
- Jamieson, Dale (2008). *Ethics and the Environment: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Καραϊσαρίδης, Κωνσταντίνος (πρωτοπρ.). Εισαγωγή στη συνάφεια θεολογίας και λειτουργικού λόγου (Βίβλος, Δόγμα, Ήθος). Εισήγηση στο ΙΓ΄ Πανελλήνιο Λειτουργικό Συμπόσιο της Ειδικής Συνοδικής Επιτροπής Λειτουργικής Αναγεννήσεως, Τήνος 10-21 Σεπτεμβρίου 2011, στο περ. Εκκλησία, τεύχ. 7, Ιούλιος 2012, σελ. 408-411.
- Κόιος, Νικόλαος (2014). [Άνθρωπος και περιβάλλον κατά τον Μέγα Βασίλειο](#). Ανακτήθηκε 3 Απριλίου 2017.
- Leopold, A. (1949). *A Sand County Almanac: and Sketches Here and There*. New York: Oxford University Press.

- Λιαράκου, Γ. (2012). *Αξίες*. Εκπαιδευτικό υλικό προγράμματος επιμόρφωσης στις καινοτόμες μεθοδολογικές και διδακτικές προσεγγίσεις στη σύγχρονη εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μανωλάς, Ευάγγελος & Ταμπάκης, Στυλιανός (2012). Η περιβαλλοντική ηθική του Mohandas Karamchand Gandhi. Στο Ευ. Πρωτοπαπαδάκης & Ευ. Μανωλάς (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Ηθική: Προκλήσεις και προοπτικές για τον 21^ο αιώνα*, (σελ. 65-76), Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Μαράς, Α. (2005). Οι απόψεις της Ορθοδοξίας για το περιβάλλον ως πηγή έμπνευσης στη θεματολογία των σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στο *1ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, σελ. 423-430. Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου 2005.
- March, T. (2003). The Learning Power of WebQuests. *Educational Leadership*, Association for Supervision & Curriculum Development, 61(4), 42-47.
- Μαρούλης, Α., Χατζηναντωνίου-Μαρούλη, Κ., Κολιάρμου, Ε., Μακρή, Κ. (2007). Περιβαλλοντική ηθική. Η πράσινη χημεία ως αναγκαιότητα. Στο *2ο Πανελλήνιο Συμπόσιο Πράσινης Χημείας*, Τμήμα Χημείας, Α.Π.Θ.
- Μπουραντά, Χαρίκλεια (2011). *Το οικολογικό πρόβλημα: Εξ' επόμεως Κοινωνιολογίας του Χριστιανισμού*. (Διπλωμ.) Τμήμα Ποιμαντικής-Κοινωνικής Θεολογίας, Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη.
- Μυλωνή, Μαρία (2012). Βουδισμός, περιβάλλον και σύγχρονες προοπτικές. Στο Ευ. Πρωτοπαπαδάκης & Ευ. Μανωλάς (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Ηθική: Προκλήσεις και προοπτικές για τον 21^ο αιώνα*, (σελ. 77-87), Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Naess, A. (1973). The Shallow and the Deep, Long Range Ecology Movement. A Summary. *Inquiry*, 16, 95-100.
- Naess, A. (1986). The Deep Ecological Movement: Some Philosophical Aspects. *Philosophical Inquiry*, 8(1-2), 10-31.
- Naess, A. (1989). *Ecology, Community and Lifestyle*. Cambridge: Cambridge University Press
- Νάντσου, Θεοδότα & Κουρουζίδης, Μωϋσής (Επιμ.). (1999). *Περί οικολογίας και Ορθοδοξίας*. Έκδοση Ηλίβατον-Ευώνυμος Οικολογική Βιβλιοθήκη.
- Νέο Σχολείο - Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου (2015). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. Αθήνα.
- Oser, F.K. (1994). Moral perspectives on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 57-128.
- Πρωτοπαπαδάκης, Ευάγγελος (2008). *Περιβαλλοντική Ηθική: Ο Άρνε Νες και η Βαθιά Οικολογία*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Πρωτοπαπαδάκης, Ευάγγελος (2011). Ο Arne Naess, ο Murray Bookchin και η περιβαλλοντική κρίση, η οποία στην ουσία είναι ηθική. Στο Στυλιανός Α. Ταμπάκης & Ευάγγελος Ι. Μανωλάς (Επιμ.), *Πολιτικές Προστασίας του Περιβάλλοντος*, Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, τόμ. 3^{ος}, (σελ. 27-36), Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Πρωτοπαπαδάκης, Ευάγγελος (2012). Μια άγρια πράσινη Φλόγα. Ο Aldo Leopold και η Ηθική της Γης. Στο Ευ. Πρωτοπαπαδάκης & Ευ. Μανωλάς (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Ηθική: Προκλήσεις και προοπτικές για τον 21^ο αιώνα*, (σελ. 127-141), Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Συμεών του νέου Θεολόγου. (1966). Λόγοι Ηθικοί Α'. J. Darrouzès, *Traitées théologiques et éthiques I* (=Θεολογικοί Λόγοι 1-3 και Ηθικοί Λόγοι 1-3), SC 122, Paris.
- Τσερώνη, Αλέξα (χ.η). [Οι εγγενείς ηθικές αξίες στη Βαθιά Οικολογία και τη θεωρία της βιώσιμης ανάπτυξης](#). Ελληνική Εταιρεία Ηθικής. Ανακτήθηκε 6 Μαρτίου 2017.
- Tuan, L.T. (2011). Teaching reading through WebQuest. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(3), 664-673.
- Yoder, M.B. (2005). Inquiry Based Learning Using the Internet: Research, Resources, WebQuests. *19th Annual Conference on Distance Teaching and Learning*. The Board of Regents of the University of Wisconsin System.
- Vygotsky Lev. (2008). *Γλώσσα και Σκέψη*. Αθήνα: Γνώση.
- White, Lynn, Jr. (1967). The Historical Roots of Our Ecologic Crisis. *Science* 155/3767: 1203-7.
- White, Lynn, Jr. (1998). Οι Ιστορικές Ρίζες της Οικολογικής μας Κρίσης. Στο Ζ. Σαρίκας (Επιμ.), *Η Φωτιά του Προμηθέα* (σελ. 33-49). Αθήνα: Νησίδες.
- ΦΕΚ 2906/Β13-9-2016 Υπουργική Απόφαση 143579/Δ2/2016 Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Θρησκευτικά Γενικού Λυκείου.
- Χαραλάμπους, Κ. (2013). *Ιστοεξερευνήσεις*. Σημειώσεις για το μάθημα Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, ΠΜΣ Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, Πανεπιστήμιο Frederick, Κύπρος (Υπεύθυνοι μαθήματος: Γ. Λιαράκου, Κ. Χαραλάμπους).

Διδασκαλία της διδακτικής ενότητας <Πολίτης> στην Β' λυκείου σύμφωνα με το νέο ΠΣ των θρησκευτικών

Καρβέλας Αντώνιος, προπτυχιακός φοιτητής του τμήματος Θεολογίας του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πόλη Αθήνα, διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου: antonisoprotos@hotmail.com

Περίληψη

Το σχέδιο διδασκαλίας για τον πολίτη έγινε στο 1^ο ΓΕΛ Πεύκης στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης που πραγματοποιούν οι φοιτητές του τμήματος Θεολογίας του ΕΚΠΑ για την απόκτηση παιδαγωγικής επάρκειας. Βασίζεται στις αρχές του κονστρουκτιβισμού και της βιωματικής μάθησης και έχει τα εξής προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα α) την εξέταση της επίδρασης των θρησκευτικών πεποιθήσεων για την ιδιότητα του πολίτη και β) την αξιολόγηση των θέσεων του Χριστιανισμού για την πολιτική, την εξουσία και τον ρόλο του χριστιανού στον δημόσιο χώρο, όπως αυτά έχουν οριστεί στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Ως προσέγγιση επιλέχθηκε η θεωρία του εποικοδομιστού κατά την οποία η διαδικασία της μάθησης στηρίζεται στην προηγούμενη γνώση των μαθητών και ο μαθητής τοποθετείται στο κέντρο, αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο στην διαδικασία της μάθησης. Συμπερασματικά το σχέδιο αυτό είχε επιτυχία στους περισσότερους μαθητές με βάση την αξιολόγηση που διεξήχθη, κάτι όμως που βασίζεται στην υποκειμενική μου κρίση καθώς δεν πραγματοποιήθηκε μεθοδολογία έρευνας κυρίως επειδή το σχέδιο δημιουργήθηκε για το συγκεκριμένο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης.

Εισαγωγή

Το σχέδιο διδασκαλίας, που αποτελεί το θέμα της παρούσας εργασίας, δημιουργήθηκε στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης του τμήματος θεολογίας του ΕΚΠΑ για την απόκτηση Διδακτικής Επάρκειας. Διδάχθηκε στις 2/3/2017 στα τμήματα Β3 και Β4 στο 1^ο Γενικό Λύκειο Πεύκης Αττικής και βασίζεται στις αρχές της θεωρίας του κονστρουκτιβισμού και της γνωσιοκεντρικής θεωρίας του Dewey η οποία συγκλίνει προς αυτή του εποικοδομιστού του Vygotsky. Έτσι λοιπόν περιέχει 4 στάδια (βίωμα, νοηματοδότηση, ανάλυση, εφαρμογή) καθώς επίσης και την αξιολόγηση η οποία αποτελεί μέρος του σταδίου της εφαρμογής. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο σχέδιο δημιουργήθηκε για μεμονωμένο σκοπό και πλαίσιο οπότε και στερείται επακριβών στατιστικών δεδομένων και αποτελεσμάτων, η παρουσία των οποίων κρίνεται απαραίτητη σε μια επιστημονική έρευνα, μιας και ο σκοπός του δεν ήταν η διεξαγωγή μιας έρευνας, αλλά η προσπάθεια κατάλληλης εφαρμογής της διδακτικής ενότητας του πολίτη με βάση τις καινοτόμες παιδαγωγικές θεωρίες και το νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Η εργασία έχει την εξής δομή: Πρώτα παρουσιάζεται αναλυτικά το θεωρητικό υπόβαθρο με βάση το οποίο σχεδιάστηκε, δεύτερον αναλύεται τόσο ο σχεδιασμός του μαθήματος, μαζί με την αξιολόγησή του, όσο και το περιβάλλον στο οποίο εφαρμόστηκε και τρίτον παραθέτονται οι επιστημονικές-δυσκολίες του σχεδίου και τα συμπεράσματα αυτού.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Μια από τις πολλές αλλαγές που έχουν φέρει οι πρωτοπόρες παιδαγωγικές προσεγγίσεις θεωρείται και αυτή στην αντίληψη περί φύσης της γνώσης, η οποία δεν αντιλαμβάνεται πλέον ως μια και αντικειμενική η οποία επιβάλλεται στους μαθητές από εξωτερικούς παράγοντες (δάσκαλοι) και την οποία προσλαμβάνουν παθητικά, αλλά κατανοείται πλέον ως υποκειμενική, καθώς αυτές οι νέες θεωρίες (γνωσιοκεντρισμός, κονστρουκτιβισμός) έχουν επηρεαστεί από την φιλοσοφία του πραγματισμού που αντιλαμβάνεται την γνώση ως υποκειμενική για τον κάθε άνθρωπο και σε συνάρτηση με την εμπειρία που αυτός φέρει αλλά και σε σχέση με το περιβάλλον του (Ματσαγγούρας, 2009). Επίσης γνώση θεωρείται πλέον αυτή που βοηθάει στην επίλυση απλών ή και σύνθετων προβλημάτων και ως τέτοια είναι και μεταβλητή και όπως η ζωή η ίδια αλλάζει και προσαρμόζεται στην κάθε περίοδο. Πηγή της γνώσης, στην προκειμένη περίπτωση, είναι η εμπειρία η οποία στην πραγματιστική της ανάλυση θεωρείται ως η αλληλεπίδραση ατόμου και του περιβάλλοντος αυτού (Dewey, 1938) και που αναπτύσσει τον μαθητή ολοκληρωμένα (νοητικά, αισθηματικά και αισθησιακά). Η εμπειρία αυτή καθεαυτή είναι μοναδική για τον κάθε άνθρωπο ο οποίος την αντιλαμβάνεται και την βιώνει επίσης μοναδικά και υποκειμενικά με ανεπανάληπτο τρόπο. Για αυτόν τον λόγο, λοιπόν, πλέον λαμβάνονται υπόψη οι εμπειρικο-βιωματικές γνώσεις του μαθητή πάνω στις οποίες οι ίδιοι οι μαθητές οικοδομούν την νέα επιστημονική γνώση η οποία προσαρμόζεται και μετασχηματίζεται με βάση τα βιώματα των μαθητών, δηλαδή με βάση την ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης της κάθε τάξης (Vygotsky) το επίπεδο, με άλλα λόγια, των εμπειρικών γνώσεων των μαθητών οι οποίοι ανάλογα με αυτές μπορεί να μάθουν για την ίδια γνωστική έννοια τελείως διαφορετικά πράγματα. Φαίνεται ξεκάθαρα ότι η εμπειρία οδηγεί στην σχολική επιστημονική γνώση που χαρακτηρίζεται ως δηλωτική, ενώ έμφαση δίνεται στην διαδικαστική γνώση δηλαδή στο πώς μαθαίνει το παιδί μέσω των διαφόρων μηχανισμών που λαμβάνουν χώρα κατά την διαδικασία της αναζήτησης, της σκέψης και της αξιοποίησης της δηλωτικής γνώσης. Υπό αυτό το πρίσμα η απόκτηση γνώσης παύει να είναι αυτοσκοπός και αναγνωρίζονται οι εσωτερικές δυνατότητες του κάθε παιδιού στην αξιοποίηση της επιστημονικής σχολικής γνώσης η οποία με βάση τις εμπειρίες του ανασκευάζεται και συμπλεγμένη πλέον με την προηγούμενη εμπειρία οδηγεί στην κατασκευή νέας δομής γνώσης (Fosnot, 1996). Ο εποικοδομισμός θεωρεί λοιπόν πώς οι εμπειρικο-βιωματικές γνώσεις του μαθητή έχουν τεράστια διδακτική αξία και προτρέπει τον δάσκαλο να έχει αυτές ως βάση και σταδιακά να τις επιστημονικοποιεί με τις διεργασίες της ανασυγκρότησής των από τους ίδιους τους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2004:154). Κατά αυτόν τον τρόπο δεν γίνεται πια λόγος για μεταλαμπάδευση ή μετάδοση της γνώσης από τον δάσκαλο στον μαθητή, ο οποίος πλέον δάσκαλος αλλάζει ρόλο

και απο μοναδική αυθεντία και πηγή της μίας αντικειμενικής επιστημονικής γνώσης γίνεται ο διευκολυντής, ο βοηθός στην διαδικασία οικοδόμησης της καινούργιας γνώσης απο τους μαθητές οι οποίοι λαμβάνουν ενεργό μέρος στην διαδικασία της μάθησης μέσω της δράσης, της συνεργασίας, της ανακάλυψης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Φρυδάκη, 2009, σελ.240-241). Τονίζεται δηλαδή η ανθρώπινη ενεργητική κατασκευή του νοημάτος που αλληλεπιδρά με τις προηγούμενες εμπειρίες. Η γνώση πλέον γίνεται αντιληπτή σε σχέση με την ζωή του μαθητή και όχι ξεκομμένη από αυτή και η λειτουργία της είναι προσαρμοστική στον καθένα ξεχωριστά. Φυσικά δεν είναι δυνατόν να έχουν δύο άνθρωποι ακριβώς τις ίδιες εμπειρίες επομένως ούτε και γνώσεις, χωρίς να αποκλείεται η δυνατότητα να εκλαμβάνονται ως κοινές αλλά όμως ποτέ ταυτόσημες μιας και νοούνται ως συμβατές και εξαιτίας αυτού του γεγονότος να μπορούν να γίνουν αντιληπτές σε καθένα απο τα δύο άτομα με κοινό νόημα ωστόσο το εμπειρικό υπόβαθρό τους να είναι υποκειμενικό και μοναδικό. Η θεωρία του κονστρουκτιβισμού, λοιπόν, αναθεωρώντας τα περί φύσεως της γνώσης και δίνοντας σε αυτήν παντελώς διαφορετικό περιεχόμενο αναπτύσσεται και ανασκευάζει και άλλους τομείς και θεσμούς της εκπαίδευσης όπως φερεπείν την λειτουργία και τον ρόλο του νέου σχολείου. Το σχολείο δεν νοείται πλέον ως ένας θεσμός κυριαρχικός για τον οποίον υπάρχουν οι μαθητές αλλά είναι το σχολείο αυτό που υπάρχει για τους μαθητές. Παρατηρείται μια τεράστια αλλαγή και στον τρόπο λειτουργίας του νέου σχολείου το οποίο εμπλουτίζεται απο ποικίλες απόψεις όπως παραδείγματα χάρη με καινούργια-βελτιωμένη υλικοτεχνική υποδομή (διαδραστικοί πίνακες ψηφιοποίηση των βιβλιοθηκών κλπ.), με την διαμόρφωση νέων ωρολόγιων προγραμμάτων, με την αλλαγή τρόπου στάσης των εκπαιδευτικών οι οποίοι πλέον αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στις διδακτικές διαδικασίες και συνεργάζονται με τους μαθητές και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την παραγωγή πολιτιστικών, ερευνητικών και κοινωνικών δράσεων (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2011). Η σχολική τάξη αντιμετωπίζεται ως το μικρο-επίπεδο της ευρύτερης κοινωνίας που αποτελεί το μακρο-επίπεδο. Σε αυτήν την προοπτική κατανοείται η θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού του Lev Vygotsky κατά την οποία το μικρο-επίπεδο του ατόμου (το περιβάλλον, η οικογένεια, οι φίλοι, το πολιτιστικό πλαίσιο) κατέχει καθοριστικό ρόλο στις διαδικασίες της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών, καθώς επίσης τονίζεται η κοινωνιο-κεντρική προσέγγιση της Παιδαγωγικής διότι τα ενδιαφέροντα, οι εμπειρίες, τα κίνητρα και οι γνωστικές κατασκευές των μαθητών βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με την ευρύτερη κοινωνική τους αναφορά, δηλαδή με το μακρο-επίπεδο (Ματσαγγούρας, 2009, Κογκούλης, 2005:110).

Η θεωρία του κονστρουκτιβισμού αναπτύχθηκε σε βάθος χρόνου απο διάφορους ψυχολόγους και παιδαγωγούς ο καθένας απο τους οποίους συνέβαλλε τα μέγιστα στην ολοκλήρωση και την πληρότητα της θεωρίας αυτής. Σημαντική υπήρξε η συμβολή του Jean Piaget με την θεωρία περί σταδίων της γνωστικής ανάπτυξης την οποία εαν γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόσουν την ύλη που παραδίδουν στις ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες των μαθητών. Η γνωστική ανάπτυξη έχει τέσσερα στάδια (αισθησιοκινητικό, προλογικό, συγκεκριμένο λογικό, τυπικό λογικό) το καθένα απο τα οποία δομείται πάνω στο προηγούμενο. Έτσι λοιπόν κάθε παιδί διαθέτει εσωτερικούς μηχανισμούς δράσης και λειτουργίας οι οποίοι εξελίσσονται και προσαρμόζονται στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον ακολουθώντας ορισμένα στάδια σε καθένα απο τα οποία οικοδομούνται νέες δομές, δηλαδή οι ψυχολογικές μονάδες του νου που μας προσφέρουν την δυνατότητα να γνωρίζουμε (Piaget), οι οποίες εξαρτώνται απο τις δομές της προηγούμενης περιόδου της ανάπτυξης του παιδιού η οποία δεν νοείται εκτός της αλληλεξάρτησης του παιδιού με το ιδιαίτερο περιβάλλον του. Η θεωρία αυτή όμως δεν δίνει έμφαση στον κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης καθώς η ανάπτυξη προηγείται της μάθησης και έτσι οδηγείται στην ιδέα της εξεταστικής μάθησης δηλαδή σε αυτό που ονομάζεται ατομικός εποικοδομισμός (Piaget, 1967, 1969, 1971, Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2011). Ο Vygotsky με την θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού δίνει βάση στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις για να εξηγήσει την γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Η ανάπτυξη δεν είναι ανεξάρτητη της μαθήσεως αλλά και οι δύο συνιστούν διαπλεκόμενες και αλληλένδετες διαδικασίες. Ουσιαστικά η μάθηση οδηγεί στην ανάπτυξη εφόσον κατά την διάρκειά της αναπτύσσονται και εμπλουτίζονται πολιτιστικά οι μαθησιακές εμπειρίες και γνώσεις οι οποίες οδηγούν στην επιτάχυνση της νοητικής ανάπτυξης και στην διεύρυνση των δυνατοτήτων κατάκτησης νέων ειδών μάθησης (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2013: 125). Η θεωρία του Vygotsky για την ανάπτυξη συνενώνει θα λέγαμε και εξισορροπεί την σημασία που έχουν τόσο οι βιολογικές διεργασίες ωρίμανσης (ανάπτυξη, φυσιολογία του εγκεφάλου) στην διαδικασία της γνωστικής ανάπτυξης, τις οποίες τόνισε ο Piaget, όσο και οι διάφοροι πολιτισμικοί και κοινωνικοί παράγοντες. Συγκεκριμένα ο Vygotsky είχε επινοήσει την ιδέα περί δύο διόδων της γνωστικής ανάπτυξης, δηλαδή υποστήριξε ότι οι στοιχειώδεις βιολογικές διαδικασίες μεταβάλλονται ποιοτικά σε υψηλότερες ψυχολογικές διεργασίες μέσα απο αναπτυξιακές διαδικασίες. Στο έργο του εντοπίζονται τρεις βασικοί άξονες που σχετίζονται με την ανάπτυξη του παιδιού α) η μοναδικότητα του όρου ανάπτυξη, β) η κοινωνική προέλευση του νοητικού δηλαδή η εξέταση των πολιτισμικών και κοινωνικών διαδικασιών που διαμορφώνουν τα παιδιά τα οποία εμφανίζουν την ίδια λειτουργία στην πολιτιστική ανάπτυξη διπλά, αρχικά στο επίπεδο μιας διαψυχολογικής κατηγορίας, στις κοινωνικές συναστροφές με τους άλλους και στην συνέχεια στο επίπεδο της ενδοψυχολογικής κατηγορίας, την αποκαλούμενη διαδικασία της εσωτερικής που ρυθμίζει τον εσωτερικό λόγο και καθοδηγεί την συμπεριφορά και γ) ο ρόλος του λόγου στην ανάπτυξη στον οποίον είχε δώσει έντονη βαρύτητα μιας και πρώτα μαθαίνει λέξεις το παιδί προκειμένου να είναι

σε θέση να επικοινωνεί με το περιβάλλον και στην συνέχεια εξελίσσει τις δυνατότητες σκέψης του χρησιμοποιώντας αυτές τις λέξεις (Vygotsky, 1988). Η λεγόμενη λοιπόν κοινωνιο-γνωστική προσέγγιση δίνει μεγάλη σημασία στην διάσταση της ανατροφής και όχι τόσο στη βιολογική βάση ή στην φύση του εγκεφάλου (Kalantzis & Cope, 2013: 280, 287). Αναλύοντας και διερευνώντας την σχέση μεταξύ μάθησης και ανάπτυξης, ο Vygotsky κατέληξε στην διαπίστωση ότι η μάθηση πρέπει να σχετίζεται με το αναπτυξιακό επίπεδο του μαθητή δηλαδή με το γεγονός πώς σε κάθε ηλικία το παιδί δύναται να αποκτήσει ένα μεγάλο αλλά οριοθετημένο εύρος δεξιοτήτων, γνώσεων και ικανοτήτων. Κατα αυτόν τον τρόπο κατέληξε στην διατύπωση της θεωρίας της ζώνης εγγύτερης ανάπτυξης του παιδιού η οποία ορίζεται ως η απόσταση μεταξύ του πραγματικού αναπτυξιακού επιπέδου του παιδιού και του υψηλότερου επιπέδου της εν δυνάμει ανάπτυξής του. Ως πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο ορίζεται αυτό στο οποίο βρίσκεται και λειτουργεί το εξελισσόμενο άτομο και στο οποίο επιλύει αυτόνομα και ανεξάρτητα προβλήματα ή πραγματοποιεί αυτόνομα ορισμένα επιτεύγματα σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Ως υψηλό επίπεδο δυναμικής ανάπτυξης ορίζεται αυτό στο οποίο μπορεί να φτάσει το εξελισσόμενο άτομο με επιτεύγματα που πραγματοποιεί όχι ανεξάρτητα αλλά με την συνδρομή δραστηριοτήτων που προκαλούν τις διαδικασίες μάθησης, όπως είναι παραδείγματος χάρη η υποστήριξη από τους ενήλικες ή η συνεργασία και καθοδήγηση με πιο ικανούς συνομηλίκους των οποίων οι νοητικές κατασκευές εμφανίζονται ως πιο έτοιμες κατα κάποιον τρόπο να δεχθούν την νέα γνώση (Vygotsky, 1978), (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013: 125). Οι απόψεις αυτές οδήγησαν τον Vygotsky στην ιδέα του υποστηρικτικού πλαισίου που προσφέρεται με την μορφή σκαλωσιάς (scaffolding) κατα κύριο λόγο από τους ενήλικες (γονείς, εκπαιδευτικοί), προκειμένου να ξεπεραστούν οι όποιες αρχικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής σε ένα πρόβλημα και με την επικουρική αυτή συνδρομή να καταλήξει να αποδίδει ανεξάρτητα, υπερβαίνοντας δηλαδή και διευρύνοντας την ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης του προχωρώντας σε ανώτερο επίπεδο επιτευγμάτων. Σε αυτό το πλαίσιο έχουν άμεση εφαρμογή η ομαδοσυνεργατική μάθηση με την οποία εξαιτίας της ποικιλίας των εμπειριών του κάθε μέλους εμπλουτίζεται και ενεργοποιείται η επιθυμία για μάθηση και με την βοήθεια του δασκάλου παράγεται νέα γνώση και μάλιστα κοινή γνώση, στο πλαίσιο της κοινότητας-τάξης (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015) και η αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού ο οποίος πλέον γίνεται συνεργάτης και διευκολυντής των μαθητών στην πορεία διαμόρφωσης της νέας γνώσης.

Μια ακόμη σπουδαία μορφή που συντέλεσε στην ανάπτυξη των καινοτόμων παιδαγωγικών προσεγγίσεων είναι ο Jerome Bruner, ο οποίος εξετάζει το θέμα της νοητικής ανάπτυξης από την γνωσιο-κεντρική πλευρά και υποστηρίζει πώς η μάθηση είναι αλληλένδετη με τις προϋπάρχουσες νοητικές δομές των μαθητών, την ετοιμότητα και τα κίνητρα να δεχθούν την νέα γνώση (δεχόμενος πώς τα παιδιά πάντα έχουν κίνητρα για την μάθηση για ποικίλους λόγους), τον τρόπο παρουσίασης αυτής της γνώσης και την σύνδεσή της με την προηγούμενη γνώση. Όλο αυτό προϋποθέτει βεβαίως την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην διαδικασία της μάθησης στο πλαίσιο της ερευνητικής ανακάλυψης της νέας γνώσης (Bruner, 1961). Κατα τον Bruner η αντικειμενική δυσκολία, τουλάχιστον της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, να εισχωρήσει εις βάθος σε διάφορες γνωστικές περιοχές καθιστά αναγκαίο να διδάσκονται οι μαθητές τις βασικές έννοιες ή δομές των γνωστικών περιοχών, καθώς η κατανόηση της δομής ενός θέματος συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόηση του ίδιου του θέματος και στην σύνδεσή του με άλλα θέματα των ποικίλων γνωστικών περιοχών. Όσο πιο βασική είναι η έννοια που διδάσκεται τόσο περισσότερο γίνεται εφαρμόσιμη από τους μαθητές σε σχέση με άλλες έννοιες και ιδέες. Καίριας σημασίας ρόλος, στην προκειμένη περίπτωση, αναδύκεται αυτός του εκπαιδευτικού. Εάν οι εκπαιδευτικοί αρχίσουν να διδάσκουν τις βασικές δομές- θεμέλια των μαθημάτων με τρόπο συνεπή προς τις προϋπάρχουσες γνωστικές κατασκευές των μαθητών, μεταφράζοντας δηλαδή τις πληροφορίες που διδάσκονται σε ένα σχήμα κατάλληλο για την τρέχουσα κατανόηση του μαθητή, οι τελευταίοι θα μπορούν να κατανοούν τις βασικές αυτές έννοιες σε οποιοδήποτε επίπεδο της γνωστικής τους ανάπτυξης και εν συνεχεία να τις προεκτείνουν πραγματοποιώντας εικασίες και υποθέσεις βασισμένες στις καινούργιες γνώσεις. Έτσι προτείνεται η δημιουργία του ελικοειδούς προγράμματος σπουδών στο οποίο η διαδικασία της μάθησης ορίζεται ως διερευνητική ή ανακαλυπτική κατα την οποίαν ο μαθητής οικοδομεί συνεχώς την νέα γνώση ανακαλύπτοντας ενεργητικά νέες πληροφορίες που συνάδουν με τις γνωστικές κατασκευές του, έτσι κάθε καινούργια γνώση στηρίζεται στην προηγούμενη και επομένως δημιουργείται ένα γερό θεμέλιο το οποίο εύκολα μαθαίνεται και δύσκολα ξεχνιέται εφόσον υπάρχει μια αδιάρρηκτη και συνεχής δομή της γνώσης.

Άλλοι παιδαγωγοί όπως ο John Dewey δίνουν έμφαση στην βιωματική θεωρία της μάθησης στην οποία κεντρική θέση κατέχει η εμπειρία η διδακτική αξία της οποίας υπερτονίζεται. Η άποψη του Dewey ήταν ότι το μάθημα πρέπει να στηρίζεται στην πράξη (learning by doing) και να έχει ως απώτερο στόχο την βελτίωση και τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας με την προετοιμασία του ατόμου για την κοινωνική ζωή (Dewey, 1916). Η μάθηση είναι η συνεχής ανασυγκρότηση και αναδιοργάνωση των βιωματικών εμπειριών των μαθητών, καθώς δεν υπάρχει μια αντικειμενική γνώση τον μεταβαλλόμενο κόσμο αλλά ο καθένας δομεί μια άποψη για αυτόν στηριζόμενος στην ατομική ή συλλογική εμπειρία. Το σχολείο αναλαμβάνει την ιδιότητα να μετατρέψει και να ανασυγκροτήσει τα βιώματα των μαθητών με την χρήση της επιστημονικής μεθόδου (Dewey, 1938). Την θεωρία αυτή του Dewey προέκτεινε ο μαθητής του Kilpatrick ο οποίος υποστήριξε ότι ο τρόπος με τον οποίον μαθαίνουν οι άνθρωποι είναι

η ενεργή εμπλοκή τους σε διάφορες δραστηριότητες τις οποίες εκτελούν για κάποιο σκοπό (Kilpatrick, 1919). Η δράση και η συμμετοχή, λοιπόν, από τους μαθητές είναι αυτή που αναπτύσσει τις διαδικασίες μάθησης και γνώσης οπότε και προτείνεται η διδακτική μέθοδος του project η οποία εξασφαλίζει την ομαδική συνεργασία, δραστηριοποίηση και συμμετοχή των μαθητών.

Συνοψίζοντας, κρίνεται σκόπιμη μια ανασκόπηση των βασικών θέσεων του κονστрукτιβισμού σε σχέση με το σχέδιο μαθήματος. Αρχικά η γνώση θεωρείται υποκειμενική και βασίζεται στην προηγούμενη γνώση των μαθητών όποια και να είναι αυτή, πάνω στην οποία αυτοί θα κατασκευάσουν την νέα γνώση αφού πρώτα την βιώσουν. Με απλά λόγια οι μαθητές είναι αυτοί οι οποίοι λαμβάνοντας ενεργό ρόλο στην διαδικασία της μάθησης κατασκευάζουν την δική τους κατανόηση του κόσμου. Δεύτερον όπως έχει ήδη προαναφερθεί οι βασικές έννοιες παίζουν σπουδαίο ρόλο και πάνω σε αυτές δομείται το σχέδιο μαθήματος από τους εκπαιδευτικούς. Εδώ γίνεται λόγος για την βασική ιδέα ή το βασικό θέμα του μαθήματος το οποίο δεν είναι στάσιμο αλλά μεταβάλλεται προκειμένου να εκφράζει κάθε φορά τα κοινωνικά και πολιτισμικά δεδομένα της εποχής τους (Ματσαγγούρας, 2009). Επομένως η βασική ιδέα του μαθήματος πρέπει να έχει στενή πρακτική και θεωρητική σχέση με την ζωή των μαθητών και οι δραστηριότητες και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που αναπτύσσονται είναι αναγκαίο να έχουν μία συνάφεια μεταξύ τους και με αυτήν (βασική ιδέα), ώστε να συντελεστεί ο σκοπός της μάθησης ο οποίος είναι όχι πια μια απλή και στεία απομνημόνευση της γνώσης αλλά η ενεργή κατασκευή της με την οποία θα είναι ικανός ο μαθητής να επιλύει επιτυχώς διάφορα προβλήματα σε καταστάσεις που τον αφορούν, να διασυνδέει διαφορετικές γνώσεις και να τις εφαρμόζει στην συγκεκριμένη αλλά και στην μετέπειτα ζωή του. Καλλιεργείται δηλαδή η μεταγνωστική γνώση του μαθητή για μεταγνωστικά θέματα και καταστάσεις την οποία απέκτησε από τις εμπειρίες του και καταχώρησε στην μακρόχρονη μνήμη (Flavell, 1985, σελ.105). Επιπλέον το πρόγραμμα σπουδών είναι αυτό που προσαρμόζεται στους μαθητές ανάλογα με το επίπεδο της ζώνης εγγύτερης ανάπτυξης των εφόσον ο μαθητής, ο κόσμος, οι εμπειρίες, τα βιώματα και το περιβάλλον του συνιστούν το κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας (Βασιλόπουλος, 2006, σελ.66). Ο εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται ως διευκολυντής της διαδικασίας μάθησης ενώ η αξιολόγηση δεν νοείται πλέον ως κάτι ξεχωριστό από το μάθημα αλλά αποτελεί μέρος του μαθήματος και μάλιστα πραγματοποιείται συνεχώς τόσο για τους μαθητές όσο και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Brooks & Brooks, 1999, σελ.9-10, Κουκουνάρας- Λιάγκης, 2015).

Περιβάλλον εφαρμογής σχεδίου

Το πλαίσιο στο οποίο εφαρμόστηκε το κάτωθι σχέδιο διδασκαλίας αποτελείται από μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 16-17 ετών κατοίκων της περιοχής της Πεύκης στην Αττική στα τμήματα των οποίων διεξήγαγα μαθήματα στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης για την απόκτηση παιδαγωγικής επάρκειας από τον Οκτώβριο του 2016 μέχρι τον Μάιο του 2017. Ως εκ τούτου το σχέδιο στερείται επιστημονικής ερευνητικής μεθοδολογίας και απουσιάζουν επακριβή στατιστικά στοιχεία και αυτά που παρουσιάζονται βασίζονται καθαρά στην υποκειμενική μου κρίση. Και στα δύο τμήματα Β3, Β4 οι άρρενες μαθητές ήταν περισσότεροι (από τους 22 μαθητές στο Β3 υπήρχαν περίπου 14 αγόρια και 8 κορίτσια, ενώ στο Β4 το οποίο αποτελούσαν από 19-20 μαθητές τα αγόρια ήταν περίπου 12 και τα κορίτσια 7-8). Η ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης των μαθητών ήταν σχετικά μέτρια σε σχέση με την θρησκευτική γνώση συμπεράσμα στο οποίο οδηγήθηκα μετά από πολλά μαθήματα στις τάξεις αυτές (Βίωμα, Λύτρωση, Ιερότητα, Ανταμοιβή, Ιερατείο). Πιο συγκεκριμένα στα προηγούμενα μαθήματα οι σωστές απαντήσεις για τις θρησκευτικές και όχι μόνο έννοιες δίνονταν από 8 περίπου παιδιά ανά τμήμα, 6 από τα οποία ήταν κορίτσια και μόλις 2-3 τα αγόρια. Οι μαθητές αυτοί με τις απαντήσεις και τα συμπεράσματά τους ωθούσαν τα μαθήματα και ύψωναν το επίπεδο της τάξεως καθώς μετά τον αρχικό δισταγμό και οι υπόλοιποι άρχιζαν να προσπαθούν και να συμμετέχουν σχετικά ικανοποιητικά. Ωστόσο πολλά από τα θρησκευτικά θέματα δεν τα γνώριζαν καθόλου ή δεν είχαν το ενδιαφέρον να τα γνωρίσουν, χαρακτηριστικό παράδειγμα από την ενότητα της Λατρείας όπου οι μαθητές όταν τους μοιράστηκαν εικόνες για το στάδιο του νοηματοδότησης δεν μπόρεσαν να διακρίνουν τον Ιουδαϊσμό στην φωτογραφία. Σε αυτά τα δεδομένα λοιπόν εφαρμόστηκε το σχέδιο διδασκαλίας για την διδακτική ενότητα ο πολίτης.

Ανάλυση και αξιολόγηση του σχεδίου μαθήματος

Η βασική ιδέα του σχεδίου αυτού είναι ο πολίτης καθώς εμφανίζει όλες τις προδιαγραφές καταλληλότητας ενός βασικού θέματος του κονστрукτιβιστικού μαθήματος. Είναι ευρεία, γενική έννοια που έχει σχέση με την ζωή των μαθητών (ενδοσχολικές εκλογές στο πλαίσιο του σχολείου, αλλά και γενικότερα εφόσον το σχολείο θεωρείται το μικρο-επίπεδο της κοινωνίας), επίσης περιλαμβάνει υποέννοιες όπως η ελευθερία που έχουν άμεση συνάφεια και αποτελούν προϋπόθεση της έννοιας του πολίτη. Το κονστрукτιβιστικό πλάνο μαθήματος περιλαμβάνει τέσσερα στάδια διαδικασίας της γνώσης, αυτό της εμπειρίας της υπάρχουσας γνώσης και του συσχετισμού της με την νέα

γνώση, της νοηματοδότησης της νέας γνώσης με θρησκευτική χροιά, την περαιτέρω θεολογική ανάλυση της νέας γνώσης και τέλος της εφαρμογής της σε ζητήματα που αφορούν τους μαθητές. Αρχικά χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ιδεοθύελλας δηλαδή γράφηκε στον πίνακα της τάξης η λέξη πολίτης και οι μαθητές ρωτήθηκαν ποια είναι σύμφωνα με την άποψή τους η σημασία του όρου αυτού. Μετά τις απαντήσεις που δόθηκαν και γράφηκαν στον πίνακα, μοιράστηκαν εικόνες από την βουλή των εφήβων, από μια διαδήλωση πολιτών στην πλατεία Συντάγματος και από μια απλή περιήγηση των πολιτών σε έναν κεντρικό δρόμο συνοδευόμενες από το λήμμα για την έννοια του πολίτη και της πόλης από το λεξικό του Τριανταφυλλίδη. Αφού οι μαθητές είδαν τις εικόνες και το λήμμα και συλλογίστηκαν κλήθηκαν να απαντήσουν στα ερωτήματα: ποιός χαρακτηρίζεται ως πολίτης; Πότε, πώς και γιατί χαρακτηρίζεται έτσι; Και ποιά είναι η βασική έννοια-προϋπόθεση για να ευσταθεί ο χαρακτηρισμός κάποιου ως πολίτη; (Στην τελευταία ερώτηση ενώ υπήρξαν αρχικά αμφιβολίες από πλευράς μου ότι θα γίνει ευκόλως κατανοητή η έννοια που ζητήθηκε (η ελευθερία), ήταν η έννοια που υπερείχε στις απαντήσεις των μαθητών). Ύστερα από τις αποκρίσεις των μαθητών και προχωρώντας στο στάδιο της νοηματοδότησης με μια αρχικά επιφανειακή θρησκευτική χροιά διατυπώθηκε εκ μέρους μου η συνδετική και μεταβατική ερώτηση πώς συνδέεται η έννοια του πολίτη με τον Χριστιανισμό; Η οποία απλώς λειτουργεί σαν αρχικός προβληματισμός για τους μαθητές στους οποίους αμέσως μοιράστηκαν κείμενα με θρησκευτικό περιεχόμενο (Α΄ Τιμ. 2,1-2 και Μτ. 22,15-22), πάνω στα οποία δούλεψαν αναδυόμενες απαντώντας στα ερωτήματα: Ποιά είναι λοιπόν η σχέση της έννοιας του πολίτη με τον Χριστιανισμό; Και πώς ερμηνεύετε την φράση του κειμένου "Δώστε στον αυτοκράτορα ό,τι ανήκει στον αυτοκράτορα και στον Θεό ό,τι ανήκει στον Θεό; Στο στάδιο της ανάλυσης έγινε ανατροφοδότηση της μέχρι στιγμής νέας γνώσης και ρωτήθηκε με μεταβατικό σκοπό το ερώτημα: Αφού είδαμε την σχέση του πολίτη με τον Χριστιανισμό ποιά όμως νομίζετε ότι είναι η σχέση του χριστιανού πολίτη με τους συμπολίτες του; Στην συνέχεια δόθηκε το κείμενο του Ιω. 13, 4-9 και 12-17 συνοδευόμενο από την εικόνα του Νιπτήρος Χριστού και το κείμενο του Μκ. 10, 42-45 τα οποία αφού επεξεργάστηκαν οι μαθητές απάντησαν στις σχετικές ερωτήσεις α) Τι σας έκανε εντύπωση από τα κείμενα; και β) Ποιά είναι επομένως η σχέση του χριστιανού πολίτη με τους συμπολίτες του; Στο τελικό στάδιο της εφαρμογής της νέας γνώσης οι μαθητές με την ίδια τακτική ρωτήθηκαν αν πιστεύουν ότι η έννοια του χριστιανού πολίτη συνδέεται με κάποιου είδους ευθύνη και μετά τον συλλογισμό των μαθητών μοιράστηκε το κείμενο του Ανδρέα Αργυρόπουλου Χριστιανική πολιτική παρέμβαση, ευθύνη για την μεταμόρφωση του κόσμου για οποίο, στο τέλος της επεξεργασίας του από τους μαθητές, τέθηκαν σχετικές ερωτήσεις α) Ποια είναι η ευθύνη των Χριστιανών ως πολιτών; β) Μήπως η χριστιανική τους ιδιότητα τους παρακαλώει από την μετοχή στα κοινά; γ) Θεωρείτε ότι πρέπει ο χριστιανός να είναι ενεργός πολίτης και να συμμετέχει στα κοινά και γιατί; Με την ολοκλήρωση των απαντήσεων και της τελικής ανατροφοδότησης οι μαθητές κλήθηκαν να μπουν σε μια συνθήκη όπου υποτίθεται ότι είναι ψηφοφόροι ενός σώματος πολιτών εκλεκτόρων. Από αυτούς άλλοι είναι χριστιανοί, άλλοι είναι οπαδοί άλλης θρησκείας και άλλοι άθεοι. Αυτοί καλούνται να εκλέξουν τον πρόεδρο-πρωθυπουργό της χώρας. Και ρωτήθηκαν τελικά με βάση ποιά κριτήρια και ποιά χαρακτηριστικά θα ψηφίζαν κάποιον να είναι μέλος αυτού του σώματος εκλεκτόρων; Με την συνθήκη αυτή, η οποία λειτούργησε σαν αξιολόγηση όλου του σχεδίου, και με τις απαντήσεις των μαθητών ολοκληρώθηκε το μάθημα.

Η αξιολόγηση του σχεδίου όπως έχει προαναφερθεί δεν ήταν αποκομμένη από την διαδικασία του μαθήματος αλλά υπήρξε μέρος της στο στάδιο της εφαρμογής της νέας γνώσης. Ως τέτοια θεωρείται αθροιστική (έγινε στο τέλος) αξιολόγηση επίδοσης ή αυθεντική αξιολόγηση η οποία ορίζεται ως αυτή που χρησιμοποιεί έργα της πραγματικής ζωής για να αποκτηθεί μια ξεκάθαρη εικόνα σχετικά με τις δεξιότητες και τις ικανότητες του μαθητή να εφαρμόσει και να ολοκληρώσει την νέα γνώση. Στοχεύει δηλαδή στο να δώσει μια πλήρη εικόνα των επιδόσεων του μαθητή σε σχέση με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που έπρεπε να επιτευχθούν (Kalantzis & Core, 2013).

Δυσκολίες - επισημάνσεις

Η εφαρμογή του σχεδίου δεν βρήκε ιδιαίτερες δυσκολίες με δύο να ξεχωρίζουν. Στο πρώτο στάδιο του βιώματος προκλήθηκε σχετική δυσκολία κατανόησης του όρου πολίτης και παρόλου που το λήμμα του Τριανταφυλλίδη είναι σύντομο και περιεκτικό δημιουργήθηκε μια αδυναμία διάκρισης του όρου από αντίστοιχους του υπηκόου και κατοίκου. Συγκεκριμένα οι μαθητές ρώτησαν εάν ο κάτοικος μιας χώρας θεωρείται αυτομάτως και πολίτης αυτής της χώρας και αν ο πολίτης για να είναι πολίτης πρέπει να είναι και κάτοικος αυτής. Στο θέμα αυτό προτάθηκε η χρήση του όρου υπήκοος για να συμπληρώσει την έννοια του πολίτη ο οποίος επεξηγεί το γεγονός πως κάποιος μπορεί να θεωρηθεί πολίτης χωρίς να είναι απαραίτητη η παραμονή-κατοικία του ατόμου αυτού στην χώρα της οποίας θεωρείται πολίτης. Ωστόσο το συμβάν αυτό παρουσιάζεται ως ένα αρκετά καλό θέμα προς μελλοντική διερεύνηση και εκ των προτέρων επίλυση του εκπαιδευτικού, ώστε να είναι έτοιμος να βοηθήσει τους μαθητές στην αποσαφήνιση της έννοιας του πολίτη και του συνόλου των δικαιωμάτων αλλά και των υποχρεώσεων που

εκπορεύεται από την ιδιότητα αυτή. Η άλλη δυσκολία, η οποία ωστόσο επιλύθηκε από τους μαθητές της τάξης, εμφανίζεται αυτή στην οποία ένας μαθητής απάντησε ότι δεν θα ψήφιζε ποτέ έναν θρήσκο να εκλέξει τον πρόεδρο της χώρας καθώς θεωρεί την θρησκεία αδυναμία του νου. Στην προκειμένη περίπτωση οι συμμαθητές διαφώνησαν μαζί του δηλώνοντας πως δεν έχει παρακολουθήσει την πορεία του μαθήματος και έτσι έκλεισε η δυσκολία αυτή και συνεχίστηκε ο διάλογος.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά είναι ωφέλιμο να επισημανθεί η καινοτομία του σχεδίου αυτού που στηρίζεται στην βιωματική μάθηση και την θεωρία του εποικοδομισμού καθώς και στην πολυτροπικότητα, η οποία περιγράφει μια πραγματικότητα σε κάθε μορφή επικοινωνίας και για τον λόγο αυτό γίνεται χρήση εικόνας και άλλων ειδών προϊόντων που συνθέτουν ένα μάθημα πολυτροπικό στο οποίο το κείμενο δεν δίνεται ως απόφιο, αλλά αλλάζει ο τρόπος επεξεργασίας του από τους μαθητές όπως αλλάζουν επίσης και τα ζητούμενα του κειμένου (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2011). Προβάλλει την αξία της συνεργατικής μάθησης και σε ομάδες αλλά και σε δυάδες, η οποία δυάδα ορίζεται ως η μικρότερη δυνατή ομάδα συνεργασίας στην οποία το κάθε πρόσωπο εκφράζεται μοναδικά και η άποψη του αξιοποιείται μοναδικά στην μικρή αυτή ομάδα (Kolb 1984, σελ. 40-42) και η οποία προτείνεται για πολλές διδακτικές πρακτικές όπως η εργασία πάνω σε πολυτροπικά κείμενα, σε ερευνητική εργασία, ανάγνωση βιβλίου κλπ. Θεωρεί την εμπειρία των μαθητών ως λυδία λίθο για την εξέλιξη του μαθήματος, χρησιμοποιεί νέες τεχνικές και η αξιολόγηση δεν στοχεύει στην ανάδειξη των απομνημονευτικών ικανοτήτων των μαθητών αλλά στοχεύει στην καλλιέργεια μεταγνώσης και στην βαθειά κατανόηση της νέας γνώσης και μάλιστα ενσωματώνεται σε μια κατάσταση που σχετίζεται με την ζωή των μαθητών καθώς ομοιάζει στην διαδικασία εκλογής προέδρου του δεκαπεντα-μελούς του σχολείου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Βασιλόπουλος, Χ. (2006). *Παιδαγωγικά Μελετήματα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding. The case for Constructivist Classroom* (2^η έκδ.). USA: ASCD.
- Bruner, J.S., *The process of Education*, Harvart University Press, Cambridge, MA 1961
- Dewey, J., *Democracy and Education*, Macmillan, New York 1966 (1916).
- Dewey, J.S., (1938). *Experience in Education*, Macmillan, New York.
- Flavell, J. (1985). *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Fosnot, C. T. (1996). *Constructivism: A psychological theory of learning*. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: theory, perspectives, and practice*, 45-69. New York: Teachers College Press.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης* (επιμ. Α. Ευγενία, μτφ. Χ. Γιώργος). Αθήνα: Κριτική.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2013). *Μάθηση & Διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Killpatrick, W. (1919). *The Project Method*, Teachers College Press, New York.
- Κογκούλης, Ι. Β. (2005). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη.
- Kolb, D. (1984). *Experimental Learning Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης Μ., (2011). *Εκπαιδευτικοί εν Δράσει, νέα πολυτροπική διδακτική*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης Μ., (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία, Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Ματσαγγούρας Η. (2004). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Εκδ. Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας Η. (2005). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής, Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Piaget J., μτφ. Κίτσος, Κ. (1967). *Η ψυχολογία του παιδιού*, Αθήνα: εκδ. Δαίδαλος. Ι. Ζαχαρόπουλος.
- Piaget J. (1969). *Science of Education and the Psychology of the Child*, Basic Books, New York.
- Piaget J. (1971). *Psychology and Epistemology*, Grossman, New York.
- Vygotsky, L. S. (1988). *Γλώσσα και Σκέψη, μτφ. Α. Ροδή και Χ. Σακελλαρίου*, Γνώση, Αθήνα.

Μια πρόταση διδασκαλίας για το μάθημα των Θρησκευτικών της Ε΄ Δημοτικού: «Μαθητές και δάσκαλοι»

Δάλλα Μαγδαληνή, Δασκάλα Med, dallamagdi64@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση επιχειρείται η παρουσίαση μιας πρότασης διδασκαλίας για το Μάθημα των Θρησκευτικών της Ε΄ τάξης του Δημοτικού που υλοποιήθηκε σε σχολείο της Θεσσαλονίκης. Οι στόχοι που τέθηκαν ήταν πολλαπλοί τόσο γνωστικοί και μαθησιακοί, όσο και παιδαγωγικοί, αλλά και σχετικοί με τις Νέες Τεχνολογίες. Η πρόταση αυτή έχει χρονική διάρκεια τέσσερα διδακτικά δίωρα. Η μέθοδος διδασκαλίας και η οργάνωση της τάξης βασίστηκαν, κατά το μεγαλύτερο μέρος, σε ομαδοσυνεργατικά σχήματα εργασίας. Στην πορεία διδασκαλίας εντάχθηκαν τεχνικές διερευνητικής, διαλογικής, συνεργατικής και βιωματικής μάθησης που υποστηρίζουν το θρησκευτικό γραμματισμό των μαθητών/τριών. Στο πλαίσιο της πρότασης αυτής χρησιμοποιείται ως φυσικός χώρος η αίθουσα διδασκαλίας ή το εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου. Η πρόταση αυτή επιδιώκει να καταδείξει ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία καθώς και συμμετοχική και συνεργατική εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία έχει ως αποτέλεσμα την οικοδόμηση της μάθησης και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών/τριών.

Λέξεις κλειδιά: μαθητεία, παραβολές, βιωματική μάθηση, δάσκαλοι του κόσμου

A. Εισαγωγή

Το Μάθημα των Θρησκευτικών(ΜτΘ) ακολούθησε την πορεία όλων των διδακτικών αντικειμένων που περιλαμβάνονται στα Αναλυτικά Προγράμματα(ΑΠ) της ελληνικής εκπαίδευσης, ανάλογα με τις εποχές και τις εκάστοτε κυρίαρχες προτεραιότητες. Από την Μεταπολίτευση έως το1997 στόχος ήταν η «μεταφορά» γνώσης, σημαντικών εννοιών από την ιστορία, τη διδασκαλία της Εκκλησίας και τον θρησκευτικό πολιτισμό (Αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών, 2016). Για εμάς τους διδάσκοντες εκπαιδευτικούς τα προγράμματα αυτά ήταν πολύ πειστικά ως προς τον χρόνο διδασκαλίας των περιεχομένων, αλλά και ως προς το πλαίσιο χρόνου, ύλης και δραστηριοτήτων, χωρίς να περιλαμβάνουν μεθοδολογικές υποδείξεις. Το 2002 με την ανανέωση του ΜτΘ, και τον επαναπροσδιορισμό των στόχων, απομακρύνεται οριστικά από την κατήγηση και μετατρέπεται σε ένα μάθημα που έχει γνωσιακό, μορφωτικό και παιδαγωγικό χαρακτήρα με γνώμονα την Ορθόδοξη Παράδοση. Εντούτοις, η έλλειψη επιμόρφωσης δεν άλλαξε στο σύνολο τις διδακτικές και παιδαγωγικές στάσεις των εκπαιδευτικών παρόλο που οι ενότητες προσεγγίζονται με πνεύμα διαλόγου και ελευθερίας(Αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών, 2016).

Σήμερα όμως το νέο Πρόγραμμα Σπουδών επηρεασμένο από τον κοσμοθεωρητικό-θρησκευτικό πλουραλισμό που τίθεται ενώπιον μας και σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η θρησκευτική εκπαίδευση είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την πορεία και δράση των μαθητών/τριών ως αυτόνομα πρόσωπα ενταγμένα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο (Αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών, 2016) δίνει τις κατευθύνσεις οι οποίες μετατρέπουν το ΜτΘ σε κανονικό «χωρίς απαλλαγές και διαχωρισμούς» όπως απαιτούν οι πολυπολιτισμικές τάξεις του σύγχρονου ελληνικού σχολείου. Στο επίκεντρο του ΠΣ βρίσκεται η Ορθόδοξη Χριστιανική Εκκλησία που δεν είναι άλλη από την παράδοση αυτού του τόπου, ενώ ανοίγεται προς τις άλλες χριστιανικές παραδόσεις της Ευρώπης και προς τις άλλες θρησκείες. Βασίζεται σε κατάλληλες μαθησιακές διεργασίες που δίνουν τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να ανακαλύψουν, να δομήσουν και να αξιοποιήσουν δημιουργικά τη γνώση. Δίδεται δε η ευκαιρία στους διδάσκοντες εκπαιδευτικούς να εμπλακούν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία και να την προσαρμόσουν στις συνθήκες που επικρατούν στην εκάστοτε σχολική τους τάξη.

B. Πρόταση διδασκαλίας

Η ιδέα της σύνταξης αυτής της πρότασης γεννήθηκε ως απάντηση στην πρόκληση για την ανίχνευση δυνατοτήτων αξιοποίησης των νέων αυτών δεδομένων στη διδασκαλία του ΜτΘ. Το θέμα «Μαθητές και δάσκαλοι» επιλέχθηκε, γιατί ανταποκρινόταν στα ενδιαφέροντα και στις αγωνίες των μαθητών/τριών σε ότι αφορά στις σχέσεις μαθητή-δασκάλου δημιουργώντας ένα κλίμα αναζήτησης στην τάξη, αλλά και διευκόλυνσης για την προσέγγιση του Ιησού ως δασκάλου, συνοδοιπόρου και οδηγού.

Σκοπός της παρούσας ενότητας είναι οι μαθητές να διερευνούν και να επαληθεύουν τη διαχρονική διάσταση της μαθητείας και να αναγνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά αυτής της παιδαγωγικής σχέσης μέσα από την επικοινωνία, την κατανόηση και την πνευματική καθοδήγηση.

Αναφορικά με τους γνωστικούς /μαθησιακούς στόχους, αυτή η πρόταση διδασκαλίας επιδιώκει οι μαθητές/τριες να διερευνούν τις προσδοκίες τους από τον καλό δάσκαλο, να αναγνωρίζουν και να εξηγούν με παραδείγματα την αξία της σχέσης δασκάλου-μαθητή, να αναγνωρίζουν τον Ιησού ως διδάσκαλο και να εντοπίζουν τα χαρακτηριστικά που τον καθιστούν μοναδικό διδάσκαλο. Να παρουσιάζουν βασικές πτυχές της διδασκαλίας του Ιησού και να εξηγούν τη διαχρονική

τους αξία για τη ζωή και τις σχέσεις των ανθρώπων, να εκφέρουν τη γνώμη τους για τη δύναμη του παραβολικού λόγου, να εξετάζουν διδασκαλίες άλλων θρησκειών και να διακρίνουν τον ανθρωπιστικό τους χαρακτήρα και ταυτόχρονα να φαντάζονται τη σημασία που έχουν αυτές οι διδασκαλίες για τη ζωή των πιστών.

Σχετικά με τους παιδαγωγικούς στόχους η πρόταση αυτή αποβλέπει να συνεργαστούν οι μαθητές/τριες μέσα από την εργασία σε ομάδες για να υλοποιήσουν τις προτεινόμενες δραστηριότητες. Να αναπτύξουν τον διάλογο και την κριτική σκέψη. Να μάθουν να σέβονται τις απόψεις των άλλων. Να παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των ερευνών τους και να παρακολουθούν τις παρουσιάσεις των συμμαθητών τους.

Επιπλέον, στη συγκεκριμένη ενότητα η χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία αναμένεται να συμβάλλει στην ελκυστικότερη και πολύπλευρη παρουσίαση ιστορικών πηγών, στην ενεργοποίηση των μαθητών/τριών μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες, στη συμπύκνωση και ενοποίηση γραπτών πηγών και εικόνων με μεγάλη περιεκτικότητα πληροφορίας, στην προώθηση της συνεργατικής μάθησης, καθώς και στην αναβάθμιση του ρόλου του δασκάλου από αναμεταδότη της γνώσης σε οργανωτή και υποστηρικτή της μάθησης (Ράπτης & Ράπτη, 1997). Με την επιλογή του διαδικτύου ως διδακτικού μέσου τους δίνετε η δυνατότητα να αξιοποιούν τις ικανότητες που έχουν για τις ΤΠΕ, ώστε να επιτυγχάνεται εύκολη πρόσβαση σε υλικό του μαθήματος.

Ο σχεδιασμό της διδασκαλίας βασίστηκε στους επιδιωκόμενους στόχους της θεματικής ενότητας προσαρμοσμένους στις ανάγκες, στις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών της συγκεκριμένης τάξης. Στο πλαίσιο της διδακτικής εργασίας των τεσσάρων δίωρων αξιοποιούνται διάφορες εκπαιδευτικές μέθοδοι, μορφές και τεχνικές. Η μέθοδος διδασκαλίας και η οργάνωση της τάξης βασίζονται, κατά το μεγαλύτερο μέρος, σε ομαδοσυνεργατικά σχήματα εργασίας. Στην πορεία διδασκαλίας εντάσσονται τεχνικές διερευνητικής, διαλογικής, συνεργατικής και βιωματικής μορφής.

Β1. Περιγραφή δραστηριοτήτων

α. Μαθητεία ένας παντοτινός δρόμος (1^ο δίωρο)

Δραστηριότητα 1^η: Γράφουμε στον πίνακα τη φράση «Ο δάσκαλος που θέλω» και εφαρμόζουμε την τεχνική της ιδεοθύελλας καλώντας τους μαθητές να καταθέσουν τις απόψεις τους πάνω στο συγκεκριμένο ερώτημα. Στη συνέχεια, αναλύονται περισσότερο εκείνες οι ιδέες που δείχνουν να κυριαρχούν στη συζήτηση, γίνονται συγκρίσεις, τονίζονται οι αντιθέσεις και οι παραλληλισμοί, αναζητούνται και διακρίνονται τα ουσιαστά από τα επιμέρους. Τέλος, προχωρούμε σε χαρακτηρισμούς και κατηγοριοποιήσεις.

Δραστηριότητα 2^η: Στη συνέχεια οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες, η διαδικασία αυτή έχει προηγηθεί, μοιράζουμε στις ομάδες το ποίημα του Κωστή Παλαμά «Στον δάσκαλο» και αφού το μελετήσουν οι μαθητές/τριες ζητούμε να υπογραμμίσουν τα χαρακτηριστικά του δασκάλου όπως αυτά παρουσιάζονται. Στη συνέχεια ζητάμε να τα γράψουν για να τα παρουσιάσουν στην τάξη. Τους υπενθυμίζουμε να μην ξεχάσουν να αιτιολογήσουν τους χαρακτηρισμούς.

Δραστηριότητα 3^η: Εργασία με την τέχνη, ακολουθεί παρουσίαση σκηνών που δείχνουν μαθητές και δασκάλους. Έχοντας οργανώσει την τάξη μας σε ομάδες, ζητάμε από κάθε μια από αυτές να διαλέξουν είτε εικόνα με τους αρχαίους φιλοσόφους και τους μαθητές τους, είτε εικόνα που αναδεικνύει την προβληματική σχέση δασκάλου μαθητή και να φτιάξουν ένα σενάριο για την εικόνα που βλέπουν. Επιπλέον τους προτρέπουμε να κάνουν συνδέσεις ιστορικές και πολιτισμικές. Έπειτα τους ζητάμε να βρουν τις σκέψεις και συναισθήματα των πρωταγωνιστών των εικόνων. Στη συνέχεια τα παρουσιάζουν στην ολομέλεια και ακολουθεί συζήτηση.

Δραστηριότητα 4^η: Παρακολουθούν το βίντεο «Σχολεία του κόσμου». Στη συνέχεια αφού πρώτα συζητήσουν στις ομάδες εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές με το δικό τους σχολείο. Μετά τις καταγράφουν σε αυτοκόλλητα χαρτάκια διαφορετικού χρώματος τις ομοιότητες σε κίτρινα και τις διαφορές σε πράσινα. Έπειτα ένας αντιπρόσωπος από κάθε ομάδα σηκώνεται και τα κολλάει στις δύο ανάλογες στήλες που ήδη υπάρχουν στον πίνακα.

β. Ο Θεάνθρωπος ως δάσκαλος, συνοδοιπόρος και οδηγός (2^ο δίωρο)

Δραστηριότητα 5^η: Δίνετε στις ομάδες εικόνες που παρουσιάζουν τον Ιησού να διδάσκει. Τους ζητούμε να βρουν τα χαρακτηριστικά του Ιησού ως δασκάλου και να εντοπίσουν τα κοινά στοιχεία με τις εικόνες των αρχαίων φιλοσόφων. Ακόμη τους ζητούμε να εντοπίσουν τους χώρους που γίνεται η διδασκαλία. Παρουσίαση των ιδεών από κάθε τετράδα σε όλη την τάξη. Συζήτηση στην ολομέλεια.

Δραστηριότητα 6^η: Ο δάσκαλος κάθεται στην καρέκλα της αφήγησης διαβάζοντας τα χωρία από την Καινή Διαθήκη που επιβεβαιώνουν την παρουσία του Ιησού σε πόλεις, σε χωριά, στις συναγωγές, στον Ναό.

Δραστηριότητα 7^η: Στη συνέχεια δίνουμε στις ομάδες διαφορετικά κομμάτια από τους «Μακαρισμούς» και ζητάμε αφού το διαβάσουν προσεκτικά και συζητήσουν να το παρουσιάσουν στην τάξη. Συζητούμε για τις επιδράσεις που είχαν οι ιδέες αυτές στην εποχή του Χριστού και πόσο επίκαιρες είναι σήμερα. Λαμβάνουμε υπόψη πως οι «Μακαρισμοί» εγκαινιάζουν μια νέα περίοδο άφησης και πνευματικής μακαριότητας και ότι ανατρέπουν την κοσμική λογική, σύμφωνα με τον ιερό Χρυσόστομο.

Δραστηριότητα 8^η: Στη συνέχεια ένας εκπρόσωπος από μία ομάδα που έχει ήδη επιλεγεί κάθεται στην καρέκλα του αφηγητή και διαβάζει την παραβολή του «Καλού Σαμαρείτη». Η αφήγηση προσφέρει στο σύνολο της τάξης μια κοινή εμπειρία και είναι κατάλληλη για την παρουσίαση και επεξεργασία της παραβολής. Συζητούμε πρώτα γύρω από την ιστορία, πρόσωπα

γεγονότα και έπειτα προσπαθούν οι ίδιοι οι μαθητές να ορίσουν τι είναι η παραβολή. Παρουσιάζουν στην τάξη τους ορισμούς και ύστερα γράφουμε έναν κοινό ορισμό στον πίνακα.

Δραστηριότητα 9^η: Ζητούμε από τις ομάδες να γράψουν μία παραβολή με θέμα τη σχέση δασκάλου - μαθητή και στη συνέχεια την παρουσιάζουν στην τάξη.

γ. Οι μαθητές του Ιησού Χριστού (3^ο δίωρο)

Δραστηριότητα 10^η: Η κάθε ομάδα αναλαμβάνει δράση: Είστε δημοσιογράφοι αναλαμβάνεται να παρουσιάσετε τρεις από τους δώδεκα μαθητές του Χριστού στους υπόλοιπους συμμαθητές/τριες σας. Τους έχει ζητηθεί από την προηγούμενη να αναζητήσουν πληροφορίες στο διαδίκτυο για το επάγγελμα των μαθητών, την οικογενειακή τους κατάσταση, την ηλικία τους, στο μάθημα της Πληροφορικής. Αφού τους παρουσιάσουν οι ομάδες, συζητάμε για την ανταπόκριση των μαθητών που είναι αυθόρμητη και ολοκληρωτική. Κατόπιν σε ένα μεγάλο χαρτόνι που έχουμε κολλήσει την εικόνα του Ιησού στο κέντρο, η κάθε ομάδα κολλά τις εικόνες των μαθητών σε κύκλο. Δίπλα στην εικόνα του Ιούδα του Ισκαριώτη, ο οποίος κλήθηκε από τον Χριστό οι μαθητές τοποθετούν τον Ματθία, που τον αντικατέστησε για να ολοκληρώσουν τον κύκλο των Δώδεκα Αποστόλων.

Δραστηριότητα 11^η: Κάθε ομάδα επιλέγει έναν μαθητή, ο οποίος θα υποδυθεί έναν από τους τρεις Αποστόλους τους οποίους παρουσίασε στην τάξη. Από τους τέσσερις αυτούς εκπροσώπους επιλέγεται ένας. Ρίχνει πάνω του ένα κομμάτι ύφασμα σαν μανδύα και κάθεται στην «ανακριτική καρέκλα» υποδύομενος τον μαθητή του Ιησού. Οι μαθητές των ομάδων του θέτουν ερωτήσεις για την προηγούμενη ζωή του, το επάγγελμά του και για τη μεγάλη απόφαση να ακολουθήσει τον Ιησού.

Δραστηριότητα 12^η: Σε κάθε ομάδα δίνουμε τα παρακάτω κομμάτια από την κλήση των πρώτων μαθητών μέσα από την Καινή Διαθήκη - σε μετάφραση στην νεοελληνική - για να αντληθούν πληροφορίες, τις οποίες θα τις χρησιμοποιήσουν προκειμένου να σχεδιάσουν μία σκηνή που θα παρουσιάσουν.

1^η σκηνή

Ο Χριστός βλέποντας τους μεν πρώτους (τους αδελφούς Πέτρο και Ανδρέα) να ρίχνουν τα δίχτυα τους, τους δε δεύτερους (τους αδελφούς Ιάκωβο και Ιωάννη), να τα διορθώνουν τους είπε: «Δεύτε οπίσω μου και ποιήσω υμάς αλιείς ανθρώπων» (Ματθαίος 4,18-22).

2^η σκηνή

«Αφησαν τα δίχτυα, τα πλοία και τον «πατέρα αυτών» (Ματθ.4,22) και Τον ακολούθησαν».

3^η σκηνή

«Και ενώ προχωρούσε ο Ιησούς πιο πέρα είδε έναν άνθρωπο να κάθεται εις το τελωνείον, ο οποίος ωνομάζετο Ματθαίος και του λέγει «Ακολούθησέ με» και εκείνος τον ακολούθησε (Ματθ.9,9).

4^η σκηνή

«Ο Φίλιππος ευρίσκει τον Ναθαναήλ και του λέγει «Ευρήκαμε εκείνον διά τον οποίον έγραψε ο Μωϋσής εις τον νόμο και οι Προφήται τον Ιησούν, τον υιόν Ιωσήφ από την Ναζαρέτ». Και ο Ναθαναήλ του είπε « Είναι δυνατόν από την Ναζαρέτ να προέλθη κανένα καλό;» Λέγει εις αυτόν ο Φίλιππος «Έλα να ιδής». Είδε ο Ιησούς τον Ναθαναήλ να έρχεται προς αυτόν και είπε «Να ένας αληθινός Ισραηλίτης εις τον οποίον δεν υπάρχει δόλος». Ο Ναθαναήλ του είπε «Από πού με γνωρίζεις, Κύριε;» Και ο Ιησούς του απεκρίθη «Πριν σε φωνάξω ο Φίλιππος σε είδα να είσαι κάτω από μια συκιά». Ο Ναθαναήλ του λέγει «Ραββί συ είσαι ο Υιός του Θεού, συ είσαι ο βασιλεύς του Ισραήλ» (Ιωαν. 1, 44-49).

Δραστηριότητα 13^η: Ζητάμε από τα μέλη των ομάδων να παρουσιάσουν το δρώμενό τους στην ολομέλεια της τάξης, ενώ τα μέλη των άλλων ομάδων προσπαθούν να ανακαλύψουν και να κατονομάσουν το περιεχόμενο της κάθε σκηνής. Καταγράφουμε σε χαρτί του μέτρου ή στον πίνακα όσα προέκυψαν από τους σχολιασμούς για την κάθε σκηνή και δίνουμε έναν γενικό τίτλο σε αυτούς.

Δραστηριότητα 14^η: Προβάλλουμε την εικόνα από την σύναξη των Αποστόλων και ακούμε το απολυτίκιο της γιορτής τους. Στη συνέχεια διαβάζουν εκπρόσωποι των ομάδων τον Συναξαριστή.

δ. Αποφθέγματα των διδασκάλων του κόσμου(4^ο δίωρο)

Δραστηριότητα 15^η: Οι τρεις ομάδες αναζητούν και βρίσκουν στο διαδίκτυο τα αποφθέγματα των διδασκάλων του κόσμου: Λάο Τσε, Βούδα, Μωάμεθ. Η τέταρτη ομάδα αναζητά μερικά βιογραφικά στοιχεία για τον καθένα από τους παραπάνω και με το πρόγραμμα timetoast δημιουργεί την ιστορική γραμμή με τα ονόματα των διδασκάλων του κόσμου. Όλες οι ομάδες δουλεύουν στο εργαστήριο πληροφορικής.

Δραστηριότητα 16^η: Η τέταρτη ομάδα παρουσιάζει στην τάξη τα βιογραφικά στοιχεία για τον καθένα από τους παραπάνω και την διαδικτυακή ιστορική γραμμή που δημιούργησε.

Δραστηριότητα 17^η: Οι τρεις ομάδες αφού συζητήσουν επιλέγουν μερικά από τα αποφθέγματα των διδασκάλων του κόσμου και τα παρουσιάζουν στην ολομέλεια και στη συνέχεια τα γράφουν σε χαρτί του μέτρου. Ακολουθεί συζήτηση.

Δραστηριότητα 18^η: Αξιολόγηση ενότητας

B2. Αξιολόγηση

Έχοντας ως βασικό στόχο της αξιολόγησης, την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τον εντοπισμό αδυναμιών υλοποίησης του διδακτικού σχεδιασμού από το σύνολο των μαθητών - σε σχέση πάντα με την διαδικασία επίτευξης των στόχων που τέθηκαν - υιοθετούμε το σχήμα/μορφή της τριπλής αξιολόγησης, δηλαδή: α) την διαγνωστική ή αρχική, β) την σταδιακή ή διαμορφωτική και γ) την τελική ή συνολική. Στο συγκεκριμένο, λοιπόν, σχέδιο διδασκαλίας ίσχυσαν τα εξής:

α) Η διαγνωστική αξιολόγηση υλοποιήθηκε με την πρώτη φάση της δραστηριότητας 1, καθώς αποτυπώθηκε το προϋπάρχον γνωστικό επίπεδο.

β) Στη διαμορφωτική αξιολόγηση τέθηκαν μια σειρά από ερωτήματα, στο πλαίσιο των οποίων τοποθετείται και η δική μας «εμπνηχτική» δράση, καθώς διατρέξαμε τις ομάδες την ώρα που αυτές ανέπτυσαν τις προβλεπόμενες δραστηριότητές τους. Ειδικότερα, λήφθηκαν υπόψη ερωτήματα όπως: Με ποιον τρόπο συνεργάστηκαν οι μαθητές; Αναδείχθηκαν κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων τους στοιχεία που προβλέπονταν από την στοχοθεσία του μαθήματος; Συμμετείχαν ισόποσα όλα τα μέλη κάθε ομάδας στις σχεδιαζόμενες δράσεις; Μπόρεσαν να υλοποιήσουν επαρκώς τις δραστηριότητες, κατόρθωσαν να κάνουν συγκρίσεις και να αναδείξουν ομοιότητες και διαφορές.

γ) Τέλος η συνολική αξιολόγηση υλοποιήθηκε με Φύλλο αξιολόγησης αλλά και με ερωτήματα, λαμβάνοντας υπόψη τη στοχοθεσία στα οποία οι μαθητές μπορούσαν να απαντήσουν:

Γιατί η μαθητεία προϋποθέτει ελευθερία;

Γιατί η μαθητεία δεν είναι ατομική υπόθεση;

Ποιες είναι οι βασικές πτυχές της διδασκαλίας του Ιησού;

Υπάρχουν ανθρωπιστικά χαρακτηριστικά σε άλλες θρησκείες;

B3. Συμπεράσματα

Η παρούσα πρόταση σχεδιάστηκε πάνω στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του ΜτΘ προσπάθησε να υπηρετήσει τον θρησκευτικό γραμματισμό, να αναδείξει το λόγο της Ορθόδοξης θεολογίας, ενώ παρουσιάστηκαν στοιχεία άλλων θρησκειμάτων. Καταβλήθηκε προσπάθεια να γίνει συν-διαμόρφωση της διδασκαλίας με βάση τα αυθεντικά ερωτήματα των μαθητών που σχετίζονταν με τη μαθητεία στο πλαίσιο των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Επιλέχθηκαν διδακτικές προσεγγίσεις οι οποίες προωθούν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών αφυπνίζοντας το ενδιαφέρον τους, ενώ ταυτόχρονα συμμετέχουν συνειδητά στην πορεία οικοδόμησης της μάθησης. Οι βιωματικές δραστηριότητες τους αποκαλύπτουν νοήματα και τους δίνουν τη δυνατότητα έκφρασης. Καλλιεργήθηκε η συνεργασία μεταξύ τους δίνοντάς τους τη δυνατότητα να αναδείξουν ικανότητες οι οποίες δεν θα αναδεικνύονταν με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Αξιοποιήθηκαν οι νέες τεχνολογίες κατά τη διαδικασία διερεύνησης του θέματος οι οποίες διευκόλυναν τη διερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση. Συνέπεια όλων των παραπάνω είναι ότι πρόκειται για μία ευέλικτη διδακτική πρόταση θρησκευτικής αγωγής που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες.

B4. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Απολυτίκιο των 12 Αποστόλων

Ανακτήθηκε 7/1/17 από

<https://www.youtube.com/watch?v=62oNiR1ZBF4>

Βούδας

Ανακτήθηκε 7/1/2017 από

<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%92%CE%BF%CF%8D%CE%B4%CE%B1%CF%82>

<http://www.gnomikologikon.gr/authquotes.php?auth=739>

Ιστορική γραμμή

Ανακτήθηκε 7/1/17 από

<http://www.timetoast.com/timelines/1523189>

Κουγιουμπτζόγλου, Γ.(χ.χ.).*Οι Απόστολοι*.

<http://www.pigizois.net/latreia/apostoloi.htm>

Λάο Τσε

Ανακτήθηκε 7/1/2017 από

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9B%CE%AC%CE%BF_%CE%A4%CF%83%CE%B5

<http://www.gnomikologikon.gr/authquotes.php?auth=338>

Μωάμεθ

Ανακτήθηκε 7/1/2017 από

<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9C%CF%89%CE%AC%CE%BC%CE%B5%CE%B8>

Παλαμάς, Κ. (χ.χ.). *Στον Δάσκαλο*.

Ανακτήθηκε 7/1/2017 από

<http://www.diakonima.gr/2013/02/14/%CF%83%CF%84%CE%BF%CE%BD-%CE%B4%CE%AC%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%BF-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%BA%CF%89%CF%83%CF%84%CE%AE-%CF%80%CE%B1%CE%BB%CE%B1%CE%BC%CE%AC/>

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (1997). Πληροφορική και Εκπαίδευση. Συνολική Προσέγγιση. Αθήνα: Τελέθριον. Σχολεία του κόσμου

Ανακτήθηκε 7/1/2017 από
<https://www.youtube.com/watch?v=Jfw8RFS9T4>

Συναξαριστής

Ανακτήθηκε 7/1/2017 από
<http://www.saint.gr/649/saint.aspx>

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2016). Πρόγραμμα σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού - Γυμνασίου.

Ανακτήθηκε 7/1/2017 από
<http://www.iep.edu.gr/index.php/el/thriskaftika-programmata-spoudon>

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2016). Νέο Σχολείο-Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου (αναθεωρημένη έκδ.).

Ανακτήθηκε 7/1/2017 από
<http://www.iep.edu.gr/index.php/el/home/40-thriskaftika1/523-thriskaftika-odigoi-ekpaideftikoy>

Καινή Διαθήκη

Λκ 8, 1-2, 4, 15

Ιω7, 14-15

Ματθ.5,3-12

Ματθ.4,18-22

Ματθ.9,9

Ιωαν.1, 44-49

B5. Παράρτημα

(Φύλλο αξιολόγησης)

1. Συμπληρώστε την ακροστιχίδα :

Μ _____	Μαθητής του Ιησού και ευαγγελιστής
Α _____	Τον κάλεσε πρώτος ο Ιησούς να τον ακολουθήσει
Θ _____	Λεγόταν και δίδυμος
Η _____	Περιοχή στην οποία συνάντησε ο Ιησούς τους 4 πρώτους μαθητές (με άρθρο)
Τ _____	Το άλλο όνομα της λίμνης της Γαλιλαίας
Ε _____	Έγραψε και ο Ιωάννης
Σ _____	Το όνομα του Πέτρου

2. Επιλέγω σωστό(Σ) ή λάθος(Λ):

	Όλα τα σχολεία του κόσμου είναι ίδια.
	Ο Πλάτωνας δίδασκε στην Ακαδημία.
	Ο Ιησούς είπε στους μαθητές ότι θα αποκτήσουν δόξα.
	Οι μαθητές επέλεξαν με ελεύθερη βούληση να ακολουθήσουν τον Ιησού.
	Η διδασκαλία του Ιησού ίσχυε μόνο την εποχή των μαθητών.
	Ο Λάο Τσε και ο Βούδας έζησαν πριν από την εποχή του Ιησού.
	Ο Μωάμεθ έζησε τον 7 ^ο αιώνα μ. Χ.

B. 2^ο δίωρο

Δραστηριότητα	Στάδια διδασκαλίας	Χρόνος	Μέθοδος, μορφή και τεχνικές διδασκαλίας	Εποπτικό υλικό
5 ^η	Διερεύνηση, επεξεργασία, ανάλυση, σύγκριση	15'	Ομαδοσυνεργατική	Αγιογραφίες
6 ^η	Παρουσίαση	10'	Αφήγηση, μετωπική διδασκαλία	Βιβλία της ΚΔ σε μετάφραση
7 ^η	Επεξεργασία, ανάλυση, σύγκριση	20'	Ομαδοσυνεργατική, διερεύνηση - ανακάλυψη, συζήτηση	Κείμενα από την ΚΔ σε μετάφραση
8 ^η	Παρουσίαση, επεξεργασία, ανάλυση, έκφραση	20'	Αφήγηση, διερεύνηση, κατευθυνόμενος διάλογος, ομαδοσυνεργατική	Βιβλία της ΚΔ σε μετάφραση Χαρτιά, μολύβια
9 ^η	Εφαρμογή- έκφραση -παρουσίαση	25'	Ομαδοσυνεργατική	Χαρτιά, μολύβια

Γ. 3^ο δίωρο

Δραστηριότητα	Στάδια διδασκαλίας	Χρόνος	Μέθοδος, μορφή και τεχνικές διδασκαλίας	Εποπτικό υλικό
10 ^η	Παρουσίαση	20'	Ομαδοσυνεργατικές δράσεις	Πληροφορίες για τη ζωή των Μαθητών, εικόνες-αντίγραφα αγιογραφιών
11 ^η	Διερεύνηση-εμβάθυνση συναισθημάτων	10'	Βιωματική τεχνική, ανακριτική καρτέλα	Κομμάτι ύφασμα
12 ^η	Βιωματική προπαρασκευή	15'	Ομαδοσυνεργατικές δράσεις	Κομμάτια υφασμάτων
13 ^η	Έκφραση-Παρουσίαση δραματοποιημένων σκηνών στην ολομέλεια	20'	Όλη η τάξη	Πίνακας, μαρκαδόροι
14 ^η	Στοχασμός – παρουσίαση	25'	Μουσική δραστηριότητα, αφήγηση Στοχάζονται, ανακοινώνουν τις σκέψεις τους για το μάθημα Συζήτηση	Η/Υ, βιντεοπροβολέας, Συναξαριστής

Δ. 4^ο δίωρο

Δραστηριότητα	Στάδια διδασκαλίας	Χρόνος	Μέθοδος, μορφή και τεχνικές διδασκαλίας	Εποπτικό υλικό
15 ^η	Ανακάλυψη, επεξεργασία	10'	Ομαδοσυνεργατικές δράσεις διερεύνησης	Εργασία στην αίθουσα ΠΠΕ Χαρτιά, μολύβια
16 ^η	Παρουσίαση	30'	Ομαδοσυνεργατικές δράσεις	Κείμενα βιογραφίες
17 ^η	Επεξεργασία, παρουσίαση,	20'	Ομαδοσυνεργατικές δράσεις	Πίνακας, χαρτί του μέτρου, μαρκαδόροι
18 ^η	Αξιολόγηση	30'	Ερωτήσεις γραπτές και προφορικές, στάσεις, ικανότητες και δεξιότητες, τρόπος επικοινωνίας – συμμετοχή	Φύλλο αξιολόγησης

Συνδιδασκαλία και μαθητική δημιουργία

Δρ Σμαράγδα Φαρίδου*, θεολόγος – φιλόλογος, Μακεδονίας 10, 546 42, Θεσσαλονίκη,
smaragda.f@gmail.com,

Δρ Κλεονίκη Δρούγκα, φιλόλογος, Ανατολικής θράκης 13^Α Πλαγιάρι Θεσσαλονίκης
Kleonikidrouga@gmail.com

2^ο Πειραματικό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης, Καλές εκπαιδευτικές πρακτικές.

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζουμε μια σειρά δημιουργικών πρακτικών που εφαρμόσαμε στο Σχολείο μας υλοποιώντας συνδιδασκαλίες θρησκευτικών και νεοελληνικής λογοτεχνίας στην Γ΄ Γυμνασίου. Συγκεκριμένα η θεολόγος Σμαράγδα Φαρίδου και η φιλόλογος Κλεονίκη Δρούγκα, συνδυάσαμε - σε τέσσερις συνεχόμενες διδακτικές συναντήσεις - το μήνυμα της παραβολής του Καλού Σαμαρείτη με την ιστορία του κ. Κόνερ, του Μπ. Μπρεχτ, ενότητα που διδάσκεται στη νεοελληνική λογοτεχνία καθώς και με το περιεχόμενο της ενότητας 6, της ΚΠΑ, δηλαδή αυτό των κοινωνικών προβλημάτων, με αναφορά στη βία γενικότερα, και την ενδοσχολική βία ειδικότερα. Θελήσαμε επομένως μέσω της διαπλοκής των τριών γνωστικών πεδίων, της θεολογίας, της νεοελληνικής λογοτεχνίας και της πολιτικής αγωγής, να δώσουμε και ένα μήνυμα για την καταπολέμηση της ενδοσχολικής βίας, γνωστής ως *bullying*.

Λέξεις κλειδιά: Συνδιδασκαλία, ενδοσχολική βία, ανθρώπινα δικαιώματα, χριστιανός.

A. Εισαγωγή

Μέσω της διαπλοκής τριών γνωστικών πεδίων, της θεολογίας, της νεοελληνικής λογοτεχνίας και της πολιτικής αγωγής, θελήσαμε να δώσουμε ένα μήνυμα για την καταπολέμηση της ενδοσχολικής βίας, γνωστής ως *bullying*.

Η όλη δραστηριότητα αναπτύχθηκε τόσο στο περιβάλλον της τάξης και στις ώρες του ωρολογίου προγράμματος, όσο και πέραν αυτού, καθώς χρειάστηκαν να γίνουν κάποιες πρόβες για τη δημιουργία κινηματογραφικής ταινίας στην οποία αποτυπώθηκε το σενάριο το οποίο οι μαθητές του Γ2 συνέλαβαν μεν κατά τις συνδιδασκαλίες, αλλά υλοποίησαν ιδιαίτερα κατά τις ώρες του Ομίλου Κινηματογράφου στον οποίο υπεύθυνος είναι η φιλόλογος του Γ2'. Παράλληλα, την πορεία των συνδιδασκαλιών και της όλης εργασίας αποτυπώσαμε σε ένα ιστολόγιο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://theologialogotexnia.edublogs.org/>, που δημιουργήσαμε για τον σκοπό αυτό.

Κατά τις συνδιδασκαλίες χρησιμοποιήσαμε ως παιδαγωγικές τεχνικές την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, και το παιχνίδι ρόλων. Σημαντική θέση είχε και η χρήση των ΤΠΕ (Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας).

B. Περιεχόμενο

B1. Προαπαιτούμενα

Για την όλη δράση μας λάβαμε υπόψη α) ότι μέσω της διαδικασίας δημιουργίας ιστολογίου καλλιεργούνται και αναπτύσσονται όχι μόνο οι γνωστικές, αλλά και οι μεταγνωστικές δεξιότητες των παιδιών, καθώς η χρήση των ιστολογίων προωθεί τη διαθεματική προσέγγιση ως πρόταση διδακτικής μεθοδολογίας (Huffaker, 2005), β) ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία κοινωνικοποιεί τον μαθητή και επομένως αποτελεί ένα ιδανικό πλαίσιο μάθησης και ανάπτυξης του ατόμου σε ολοκληρωμένο και αυτόνομο πρόσωπο (Κογκούλης, 1994), γ) ότι η συνδιδασκαλία απαιτεί αφοσίωση και των δύο εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών στον κοινό στόχο της μάθησης (Kohler-Evans 2006), δ) ότι απαραίτητο στοιχείο στις συνδιδασκαλίες είναι ο προγραμματισμός (Friend 2008), ε) ότι η τεχνική «παιχνίδι ρόλων» ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και πρέπει να έχει προσχεδιασμένη δομή (Mitchell, 2000, Bender, 2005) και στ) ότι η επιθυμία για παιχνίδι και η μάθηση που συνεπάγεται, είναι βασικό συστατικό της ανθρώπινης ψυχολογίας και αποτελεί δυναμικό εσωτερικό παράγοντα κάθε παιδιού (Taylor 1987).

Καθ' όλη την πορεία της δημιουργικής πρακτικής η διδασκαλία ήταν συμμετοχική με αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και με τις διδάσκουσες.

B2. Τρόπος εργασίας

1. Στην πρώτη μας συνάντηση, στις 27 Νοεμβρίου 2016, αφήσαμε τους μαθητές να αυτενεργήσουν και να σκεφτούν θέματα που θα μπορούσαμε να επεξεργαστούμε. Η κεντρική ιδέα θα έπρεπε να είναι ο σεβασμός του πλησίον. Συμφωνήσαμε όλοι να πάρουμε ως υπόδειγμα για τη δημιουργία της δικής μας ιστορίας την παραβολή του Καλού Σαμαρείτη. Μας έγινε η υπενθύμιση της παραβολής και μας δόθηκαν οι κατάλληλες εξηγήσεις για το στόχο και την πλοκή μιας παραβολής.

2. Στη δεύτερη συνάντησή μας, στις 5 Δεκεμβρίου 2016, χωριστήκαμε σε ομάδες – όπως βλέπετε και ενδεικτικά στις φωτογραφίες – και απαντήσαμε κατά βούληση στις ερωτήσεις που μας δόθηκαν. Μπορείτε να δείτε περισσότερα στη σελίδα : [“Πώς εργαστήκαμε”](#).
3. Στην τρίτη συνάντηση, στις 12 Δεκεμβρίου 2016, επεξεργαστήκαμε το σενάριο και αποφασίσαμε να το δραματοποιήσουμε έχοντας ως πηγή έμπνευσης την Παραβολή του Καλού Σαμαρείτη και την ιστορία του κ. Κούνερ, όπως μπορείτε να δείτε στην αντίστοιχη σελίδα μας. Οι ομάδες των μαθητών με την επίβλεψη των εκπαιδευτικών δημιούργησαν το μια ιστορία. Στοχεύσαμε στην απελευθέρωση των δημιουργικών ικανοτήτων και της φαντασίας που δικαιωματικά το κάθε πρόσωπο – μαθητής διαθέτει και στην ανάπτυξη των ατομικών συγγραφικών δεξιοτήτων τους. Με την εποπτεία των καθηγητριών μας σχεδιάσαμε το παρακάτω σενάριο, το οποίο στη συνέχεια – στην 4η συνάντησή μας - αποφασίσαμε να δραματοποιήσουμε.
4. Έμπνευση μας έδωσε ασφαλώς η παραβολή του καλού Σαμαρείτη, αφού και κει υπάρχει μορφή βίας, την οποία δύο “καθώς πρέπει” πρόσωπα την προσπερνούν ενώ βοήθεια προσφέρει αυτός που τον είχαν στο περιθώριο...

Σκηνή 1η
Μία κοπέλα Roma στο περιθώριο της τάξης και ένα αδύναμο αγόρι που δεν της δίνει σημασία. Η κοπέλα, όμως ενδιαφέρεται.
Voice off: το αγόρι πλησιάζει στην είσοδο του σχολείου. Η κοπέλα είναι εκεί και τον περιμένει να του πει γεια.

Σκηνή 2η
Το αγόρι δέχεται επίθεση από συμμαθητές του και λιποθυμεί.

Σκηνή 3η
Περνάει ο καλύτερος μαθητής της τάξης και αδιαφορεί.

Σκηνή 4η
Περνάει κι ένας αθλητικός τύπος που θα μπορούσε να βοηθήσει αλλά δεν κάνει τίποτε.

Σκηνή 5η
Περνάει το κορίτσι και ενδιαφέρεται και πηγαίνει στο γραφείο να ενημερώσει και να ζητήσει βοήθεια.

Σκηνή 6η
Επίθεση από την ομάδα και μεταστροφή του αρχηγού.

B3. Στόχοι

Με την καινοτόμο αυτή δράση μας στοχεύσαμε οι μαθητές μας να εξοικειωθούν στον σεβασμό για τον πλησίον, την εσωτερική πειθαρχία και αυτοκυριαρχία, και να αναπτύξουν περισσότερο το θάρρος για έκφραση της γνώμης, το πνεύμα του υπεύθυνου διαλόγου και την προσωπική αξιοπρέπεια. Στοχεύσαμε επίσης στην ενίσχυση της συνεργασίας των μαθητών εντός και εκτός σχολείου, ώστε να σχεδιάσουν και να διαμορφώσουν το παραγόμενο αποτέλεσμα με όσο το δυνατό λιγότερη καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, καθώς το σημερινό σχολείο αποβλέπει στο να καλλιεργήσει ικανούς ανθρώπους με γνώσεις αλλά και δεξιότητες και ικανότητες αυτορρύθμισης. Στοχεύσαμε και στην ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών δίνοντας περισσότερη έμφαση στη διαδικασία παραγωγής της γνώσης και της μάθησης παρά στο τελικό αποτέλεσμα, διασφαλίζοντας την αυτονομία σκέψης, μάθησης και δράσης των μαθητών, η οποία είναι το απώτερο ζητούμενο της γνώσης.

B4. Συμπεράσματα

Καθώς στη δράση μας αυτή επιλέξαμε την φθίνουσα καθοδήγηση, τοποθετώντας τον μαθητή στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας, όπου ο μαθητής ανέλαβε ρόλους που παραδοσιακά ανήκαν στον εκπαιδευτικό, όπως ο ρόλος του σχεδιαστή μαθησιακών στόχων, του δασκάλου και του αξιολογητή, οι μαθητές επέδειξαν ωριμότητα, υπευθυνότητα και αμείωτο ενδιαφέρον από την αρχή μέχρι την ολοκλήρωση της δράσης μας, την οποία αντιμετώπισαν ως δικό τους δημιούργημα.

Ο ομαδοσυνεργατικός τρόπος υλοποίησης της δράσης μας ενίσχυσε την κοινωνικότητα, τον αυθορμητισμό, τον αλληλοσεβασμό και την αυτοεκτίμηση του κάθε μαθητή χωριστά. Εξάλλου η συνεργασία των μαθητών ήταν απαραίτητη για τη δημιουργία της ταινίας.

Τέλος, το παιχνίδι ρόλων, έδωσε τη δυνατότητα ενεργητικής συμμετοχής και βιωματικής μάθησης στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας που απεικονίζει μια πραγματική κατάσταση: Αυτή του σχολικού εκφοβισμού.

Η χρήση του ιστολογίου, ως εργαλείου web2.0, εξάσκησε τους μαθητές στην ενεργητική δημιουργία και την συνεχή επικοινωνία με το ηλεκτρονικό περιβάλλον. Οι μαθητές μας χρησιμοποιούν το ιστολόγιο για το μάθημα των θρησκευτικών, επομένως ήταν εξοικειωμένοι με τη λειτουργία και χρήση του.

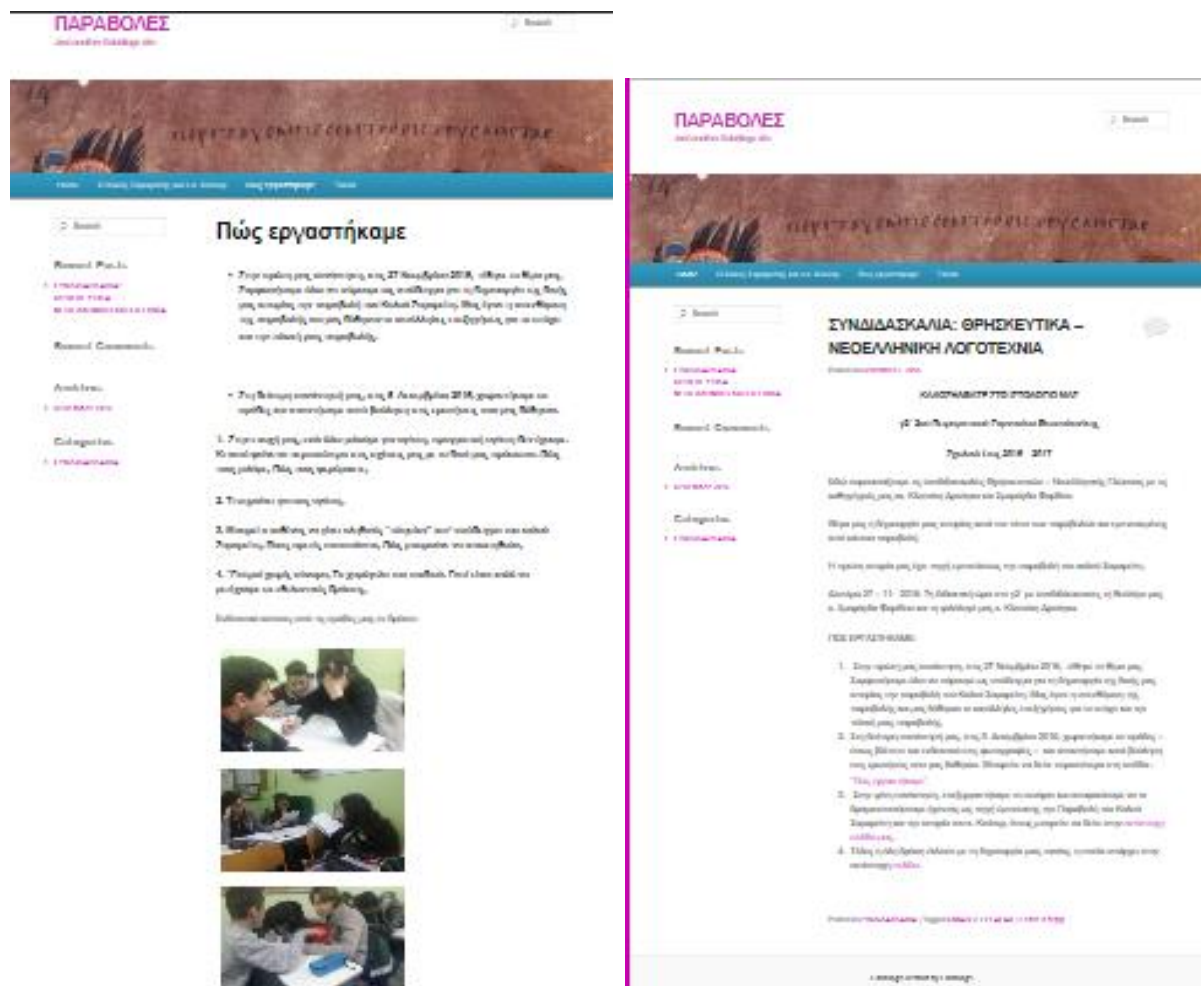
Ο ολιστικός και διαθεματικός τρόπος παρουσίασης των διαφόρων μαθημάτων συμβάλλει στην ανάπτυξη διαφορετικών πτυχών της προσωπικότητας των μαθητών. Ο ολιστικός τρόπος προσέγγισης της σχολικής γνώσης καταλύει τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης, ξεπερνά τις προτεραιότητες τους και τις εσωτερικές δομές τους. (Ματσαγγούρας, 2003).

Η διαδικασία της μάθησης ενισχύεται όταν ο μαθητής δημιουργεί κάτι νέο πάνω σε αυτά τα οποία προηγουμένως έχει διδαχθεί.

B5. Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Βακαλούδη, Α. (2012). Μέθοδοι διδακτικής και αξιολόγησης στο σύγχρονο σχολείο. Θεσσαλονίκη. Αντ. Σταμούλης.
- Βεργίδης, Δ.Κ., Υφαντή, Α.Α. (Επιμ. (2011). Θέματα Εκπαιδευτικής. Πολιτικής. Θεωρητικές αφηρητές και εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση του σχολείου. Αθήνα, Ύψιλον.
- Δερβίσης, Σ. (1998). Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία. Αθήνα, Gutenberg.
- Κογκούλης, Ι. (1994). Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003), Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Friend, M. (2008), Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all, *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), ζ. 9-19.
- Huffaker, D. (2005). The educated blogger: Using weblogs to promote literacy in the classroom. *AACE Journal*, 13(2). 1-98.
- Kohler-Evans, P. (2006), Co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids, *Education*, 127(2), ζ. 260 – 264.
- Mitchell, G.R. (2000). Simulated public argument as a pedagogical play on worlds. *Argumentation and Advocacy*, 36, 134-150.
- Taylor C. A. (1987), *In science education and information transfer*, Oxford: Pergamon.

B5. Παράρτημα



Εικ. 1: Σελίδες του ιστολογίου μας.

Θρησκευτικά : Ανθρώπινα Δικαιώματα στην πράξη και την τάξη

Δέσποινα Λυκουροπούλου,
δασκάλα, desplyk80@gmail.com

Περίληψη

Στην μελέτη αυτή ανακοινώνεται προσπάθεια η οποία εφαρμόστηκε σε Δημοτικό σχολείο, εντασσόμενη σε Πρόγραμμα που συντονίζει το Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία & Εκπαίδευση. Με σκοπό αφενός την παιδεία στα ανθρώπινα δικαιώματα και αφετέρου την αντιμετώπιση πραγματικών ζητημάτων παιδιών στη σχολική κοινότητα, αναπτύχθηκαν με συντονισμένη πορεία παρέμβασης βήματα κινητοποίησης των μαθητών. Αφορμή για εκπαίδευση σε Ανθρώπινα Δικαιώματα ήταν η πρόσφατη εισροή στην Ελλάδα προσφύγων, αλλά η εφαρμογή εστίασε σε αυθεντική παράβλεψη τους εντός τάξης. Διαγνώστηκε το πρόβλημα και ακολουθήθηκε παρέμβαση με δράση μέσω του Προγράμματος. Σημαντική βελτίωση όμως δεν ακολούθησε στην παράβλεψη δικαιωμάτων εντός τάξης. Σε δεύτερη φάση επιχειρήθηκε εφαρμογή εκπαιδευτικού ηλεκτρονικού λογισμικού Μαθήματος των Θρησκευτικών. Μέσω αυτού του λογισμικού το οποίο έχει εκπονηθεί με σκοπό οι μαθητές «να κατανοήσουν τις απαντήσεις του Χριστιανισμού σε θεμελιώδεις διαστάσεις των ανθρώπινων σχέσεων» (Προγράμματα Σπουδών, ΦΕΚ 2335/Β/17-10-2011) φάνηκε να επιτυγχάνεται ευαισθητοποίηση με έμπρακτη προσπάθεια σεβασμού των δικαιωμάτων στη μαθητική κοινότητα.

Λέξεις κλειδιά: Άγιοι, Θρησκευτικά, Ανθρώπινα Δικαιώματα

A. Εισαγωγή

Πολύ σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του σχολείου στη σύσταση της διαμορφούμενης κατά πολύ κατά τα σχολικά χρόνια προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας του παιδιού, ώστε να γίνεται ικανό, αφενός να προσαρμόζεται ενεργητικά στις υφιστάμενες κοινωνικές δομές και αφετέρου να επιχειρεί βελτίωση των δομών αυτών (Mead, 1962: 154, Βασιλόπουλος, 2008: 90, Πανταζής, 2011: 162). Στην προσηφεία «μεγάλα παιδιά Δημοτικού» που θεωρείται από τους παιδαγωγούς ότι οι παιδικές αξίες καταρρέουν και το παιδί προσπαθεί να χτίσει προσωπικό αξιολογικό υπόβαθρο (Βασιλόπουλος, 2008: 88), η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει ενεργά προσφέροντας του ευκαιρίες να αναπτύξει σεβασμό προς θεμελιώδεις αξίες και αρχές όπως των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων και να ζει σύμφωνα με αυτές (Μητροπούλου, 2007: 86-88).

Μέσω της διαδικασίας κοινωνικοποίησης στο σχολείο το παιδί καθίσταται φορέας δημοκρατικών αξιών με δημοκρατική ευαισθησία και σεβασμό στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Ελευθεράκης, 2011: 48). Προσανατολισμένο προς τον σεβασμό και την προάσπιση των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων μαθητή, οφείλει να εκπαιδεύει το σχολείο για να πραγματοποιηθεί όμως αυτό χρειάζεται επίπονες προσπάθειες από τον εκπαιδευτικό και τη λοιπή σχολική κοινότητα (Ελευθεράκης, ο.π.: 49, 74-75). Στο σχολικό πρόγραμμα λίγα είναι τα στοιχεία που συνδέουν θεωρητικά μαθήματα και Ανθρώπινα Δικαιώματα γι' αυτό και όλες οι δραστηριότητες της σχολικής ζωής και τα εθελοντικά εκπαιδευτικά προγράμματα που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός μπορούν να ενισχύσουν το ρόλο του σχολείου προς αυτήν την κατεύθυνση, προς την οποία θεωρείται ότι «πρέπει να γίνουν πολλά ακόμη» (Πανταζής, 2011: 157, Δεληκωσταντής, 2011: 201, Ελευθεράκης, ο.π.: 81). Μέσω των προσεγγίσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας που προωθούνται από το ΔΕΠΠΣ (2003) και τα ΠΣ (2011), όπως η διαθεματικότητα, ο εποικοδομητισμός, η βιωματική μάθηση, η χρήση Η/Υ, η εμπλοκή των μαθητών σε ομάδες εργασίας, αναπτύσσονται πάντως κοινωνικές δεξιότητες συνεργασίας, κριτικής σκέψης, ανάληψης ευθυνών, πολίτη που σέβεται και διεκδικεί τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Ελευθεράκης, ο.π.: 82, Καλογιαννάκη, 2011: 40, Οικονομίδης, 2011: 230).

Σκοπός της Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα είναι να οικοδομηθεί ένας πολιτισμός ανθρώπινων δικαιωμάτων, (π.χ. της προσωπικότητας, της αξιοπρέπειας, της κατανόησης, της ανεκτικότητας, της ισότητας, της φιλίας, της ελευθερίας, της ειρήνης) όχι μόνο ως απλή μετάδοση γνώσεων αλλά κυρίως ως αλλαγή στάσεων (Πανταζής, 2011: 165). Αν και οι δυσκολίες για μια Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα είναι μεγάλες, επειδή αποτελούν σύστημα ιδεών μη καθολικά αποδεκτό (βλ. & Teson, 2001: 382) και επειδή συνδέονται με ευρύτερες αντιλήψεις και στάσεις, δίνεται ιδιαίτερο βάρος στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση επειδή στις ηλικίες αυτές τα Ανθρώπινα Δικαιώματα μπορούν ευκολότερα να γίνουν αποδεκτά και να ενσωματωθούν στην πρακτική ζωή των παιδιών (Μπάλας, 2011:145).

Στην μελέτη αυτή ανακοινώνεται προσπάθεια η οποία εφαρμόστηκε σε Δημοτικό σχολείο, εντασσόμενη σε Πρόγραμμα που συντονίζει το Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία & Εκπαίδευση με σκοπό την παιδεία στα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Με αυτήν τη δημοσιοποίηση καταθέτει έναν αποτελεσματικό, όπως φάνηκε, τρόπο εφαρμογής, παιδείας των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων, καρπό αναζήτησης τρόπου παιδείας στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, όταν οι συμβατικά βιωματικοί τρόποι δραστηριοποίησης φάνηκαν αναποτελεσματικοί.

Ποικίλοι βιωματικοί τρόποι εφαρμόζονταν επί τριμήνου στην τάξη σχετικά με το Πρόγραμμα: Ανθρώπινα Δικαιώματα. Στις δραστηριότητες η ενθουσιώδης συμμετοχή των παιδιών έδειχνε αποτελεσματικό το Πρόγραμμα, στην πράξη όμως, η επιδεικτική περιθωριοποίηση διαφορετικής καταγωγής μαθητή στην τάξη, το έδειχνε αναποτελεσματικό. Μετά τις ενδείξεις αυτές οι απόψεις των παιδιών για τη στάση προς τον συμμαθητή και για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα έγιναν αντικείμενο έρευνας. Μέσω της έρευνας επαληθεύτηκε η ένδειξη ότι τα παιδιά ενστερνίζονται τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, αλλά ως ιδέες μη ενσωματωμένες και εκτός από τα ίδια τα παιδιά.

Προσπάθεια, ως απόρροια του προηγούμενου αποθαρρυντικού αποτελέσματος, έγινε να βρεθούν άλλα μέσα που προωθούν τη διαμόρφωση θετικών στάσεων και δράση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Καψοκαβάδης, 2003: 112) κατά την οποία σε μια παιδαγωγική ιστοσελίδα του Πανεπιστημίου (ΑΠΘ) βρήκα εκπαιδευτικό λογισμικό για το μάθημα των Θρησκευτικών που ο σχεδιασμός του περιγράφεται στηριζόμενος στις θεωρίες μάθησης με πολυμέσα, στις αρχές ενός καλού εκπαιδευτικού λογισμικού, την ευχρηστία, την επικοινωνία, την ανατροφοδότηση, την αλληλεπίδραση (Μητροπούλου, 2007: 46), και στις παιδαγωγικές αρχές της εποπτείας, της αυτενέργειας και της εξατομίκευσης (Μητροπούλου, 2008: 49-58). Σκοπός του λογισμικού είναι να αναπτύξουν οι μαθητές στάσεις ζωής προβληματιζόμενοι σε περιστατικά καθημερινού βίου από τη θέση που αντιμετώπισαν οι Άγιοι τα αντίστοιχα γεγονότα προτάσσοντας τα Δικαιώματα του Άλλου, πάντα στη ζωή τους. Με την εφαρμογή του λογισμικού στην τάξη φάνηκε και με παρατήρηση των παιδιών και με επανεξέταση με τα ίδια ερευνητικά εργαλεία, ότι το ζήτημα που ταλαιπωρούσε την τάξη λύθηκε σε σημαντικό βαθμό, τα Ανθρώπινα Δικαιώματα αποτέλεσαν βάση των σκέψεων των παιδιών πριν συμπεριφερθούν προς τον Άλλο όπως αποτέλεσαν και μέσο να μάθουν τα παιδιά να σκέφτονται πάνω στη σκέψη τους και στη σκέψη άλλων, στοιχείο μεταγνωστικής ικανότητας (Βασιλόπουλος, 2008: 70) και φάνηκε ίσως ότι η *ορθοδοξία είναι αυθεντική συνήγορος των δικαιωμάτων του ανθρώπου* (Δεληκωσταντής, 2011: 202).

B. Υλικά και Μέθοδοι

Προαναφέρθηκε ότι το Πρόγραμμα «Ανθρώπινα δικαιώματα» έγινε καταρχάς σε τρεις ερευνητικές Φάσεις: α) Διαγνωστική, β) Διαμορφωτική, Γ) Διαπιστωτική (Τελική). Σε κάθε Φάση περιλαμβάνεται ερευνητική διάγνωση μαζί με (στις δύο πρώτες κύριες Φάσεις) παρεμβατική συντονισμένη σε Βήματα εφαρμογή. Με αυτούς τους πρωταρχικούς προσδιορισμούς σε Φάσεις έρευνας και Βημάτων εφαρμογής περιγράφεται ακολούθως η πραγματοποίηση του Προγράμματος, σε Στ' τάξη Δημοτικού.

B. 1. A. Διαγνωστική Φάση & Παρέμβαση-Εφαρμογή

Στάδιο A.1. Έννοια Ανθρώπινα Δικαιώματα

Στη Φάση αυτή διερευνήθηκε το γνωστικό υπόβαθρο, η αρχική ιδέα και άποψη καθενός παιδιού για *Ανθρώπινα Δικαιώματα* με συζήτηση προτροπική προς κάθε παιδί να εκδηλώσει τις διαισθητικές –αν όχι γνωστικές- ιδέες του για το θέμα.

Μετά την έκφραση των σκέψεων των παιδιών, συνδέθηκε το θέμα «Ανθρώπινα Δικαιώματα» και το ζήτημα «μετανάστες ή πρόσφυγες», όπως τα παιδιά είχαν σχηματοποιήσει εικόνα για μετανάστες-πρόσφυγες είτε εξ ιδίων –υπήρχαν έστω δεύτερης γενιάς μετανάστες στην τάξη- είτε από πραγματικές εικόνες –στο οπτικό τους πεδίο- είτε από εικόνες στα ΜΜΕ. Από τη συζήτηση τα Ανθρώπινα Δικαιώματα επικεντρώθηκαν στις ιδέες των παιδιών για την στέρηση Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων σε πρόσφυγες κυρίως παρά μετανάστες.

Τα παιδιά, χωρίς καμμία παρέμβαση από τη συντονίστρια, έδειξαν ιδιαίτερη ευαισθητοποίηση στο ζήτημα «Προσφύγων» με έμπρακτη μάλιστα απόφαση εθελοντισμού, που πραγματοποίησαν, να συγκεντρώσουν ρούχα και τρόφιμα για πρόσφυγες και ενδεείς. Πράξη επαινετή ως στάση προσωπική προς αναπλήρωση των αφαιρεθέντων Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων.

Στάδιο A.2. Ανθρώπινα Δικαιώματα στην πράξη αλλά στην τάξη;

Στην τάξη, παράλληλα με τη δραστηριοποίηση υπέρ Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, είχε παρατηρηθεί στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών μια δυσλειτουργικότητα: ομάδα παιδιών με γονείς μετανάστες από άλλη χώρα απέκλειαν από την παρέα τους και κυρίως πειθανάγκαζαν να αποκλείεται από κάθε παρέα της τάξης, συμμαθητή γονέων μεταναστών από την ίδια χώρα. Έγινε προσπάθεια διόρθωσης μέσω ευκαιριών συζήτησης εντός τάξης ή σε διαλείμματα, αλλά όχι αποτελεσματική. Κυρίως προβληματίσε το ζήτημα πώς παρότι ήταν ευαισθητοποιημένοι υπέρ των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, προς οικείου ανθρώπους-συμμαθητές στην τάξη, προέτρεπαν ή δεν εμπόδιζαν να καταπατούνται.

Με τον προβληματισμό αυτόν σκεφτήκαμε να ακολουθήσουμε άλλη παρέμβαση με την αρωγή της ενασχόλησης στην τάξη με τα Ανθρώπινα Δικαιώματα που θα υπηρετεί διττό σκοπό: την εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και / και διά μέσου της εφαρμογής τους στην πράξη δηλαδή στην τάξη.

Έτσι σκοπός και πορεία δραστηριοποίησης έγιναν διττά: ενημέρωση - ευαισθητοποίηση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και εφαρμογή τους στην τάξη ως αρωγή των μαθητών, της λειτουργίας της τάξης, της εκμάθησης Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων.

Στάδιο A.3. Ερευνητική προσέγγιση

Σκεφτήκαμε να ελέγξουμε τα θέματα αφενός πρότερων γνώσεων των παιδιών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και αφετέρου απόψεων των παιδιών για το ζήτημα πειθανάγκασμού για δίωξη συμμαθητή από την παρέα τους.

Εργαλεία ελέγχου χρησιμοποιήσαμε α) Ερωτηματολόγιο με θέμα «Ανθρώπινα Δικαιώματα στην τάξη μας», β) Έρευνα με Κοινωνιομετρικό τεστ, γ) Ερωτηματολόγιο «Ανθρώπινα Δικαιώματα & Δικαιώματα του Παιδιού».

Χορηγήθηκε Α' Ερωτηματολόγιο με θέμα «Ανθρώπινα Δικαιώματα στην τάξη μας», με σκοπό να αποδοθεί από τα παιδιά η στάση τους έναντι συμμαθητή που εκδίωκαν από την παρέα τους, μέσω ανοιχτών ερωτήσεων διερεύνησης των απόψεών τους για τυχόν ζητήματα τα οποία αποτελούν δυσκολίες στην τάξη, και προτάσεών τους για διόρθωσή τους, έρευνα δηλαδή ποιοτική.

Αφενός για να διασταυρωθεί η εγκυρότητα του πρώτου αξιολογικού αποτελέσματος του Α΄ Ερωτηματολογίου, και αφετέρου για να δειχθεί με μεγαλύτερη ακρίβεια το αποτέλεσμα αυτό, εφαρμόστηκε και ποσοτική ερευνητική διαδικασία με χορήγηση Κοινωνιομετρικού Ελέγχου, μέσω κλειστών ερωτήσεων για ποσοτική αποτίμηση συμπαθειών και αντιπαθειών μεταξύ των παιδιών και κάθε παιδιού στις σχέσεις τους αναφορικά με αυτούς τους οποίους θέλουν στην παρέα τους και αναφορικά με αυτούς που εκτιμούν ότι τους συμπαθούν. Δόθηκαν μάλιστα γι' αυτούς τους λόγους κοινωνιογράμματα σε δύο μορφές. Με το Κοινωνιόγραμμα κατά τον Μπίκο (2009:91-121) επιχειρείται να διερευνηθεί η δομή των κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας για το κλίμα των κοινωνικών σχέσεων της τάξης και για τη γνωστική πλευρά που είναι αδιαχώριστη από τη συναισθηματική κατάσταση.

Χορηγήθηκε Β΄ Ερωτηματολόγιο με θέμα «Ανθρώπινα Δικαιώματα και Δικαιώματα του Παιδιού», με σκοπό να διερευνηθεί η γνώση και οι ιδέες των παιδιών πριν εφαρμοστεί Πρόγραμμα για Ανθρώπινα Δικαιώματα αλλά και να υποψιαστούν ενώ καλούνται να γράψουν για αυτά, τη στάση την προσωπική τους προς αυτά στην τάξη, μέσω ανοιχτών ερωτήσεων ανίχνευσης γνώσεων και απόψεών τους για την έννοια «Ανθρώπινα Δικαιώματα», «Δικαιώματα του Παιδιού», για τα Δικαιώματα των παιδιών στο σχολείο μας. Επίσης ανίχνευσης της εκτίμησής τους, κατά πόσον αυτά τηρούνται στο σχολείο, κατά πόσον όλα τα παιδιά τα καρπώνονται, όπως και την αιτία που εκτιμούν –αν εκτιμούν– ότι κάποιος δεν τα καρπώνεται, και προτάσεις τους για να τα απολαμβάνουν ίσα όλα τα παιδιά του Σχολείου.

Στάδιο Α.4. Εφαρμογή Προγράμματος Ανθρώπινα Δικαιώματα με Δραστηριότητες

Σκοπός της Εφαρμογής του Προγράμματος για τα «Ανθρώπινα Δικαιώματα» όπως προαναφέρθηκε, ήταν η ευαισθητοποίηση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και η εφαρμογή τους στην πράξη δηλαδή στην τάξη –και μάλιστα ως αρωγή τους σε πρόβλημα της τάξης, στις στάσεις και συμπεριφορές κατά τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και τη διαπροσωπική επικοινωνία.

1^η Δραστηριότητα «Στο Πολεμικό Μουσείο»

Αφόρμηση ώστε να κινητοποιηθούν & δραστηριοποιηθούν τα παιδιά στο θέμα 'Ανθρώπινα Δικαιώματα' δόθηκε με την Επίσκεψη σε Πολεμικό Μουσείο και στο Εκπαιδευτικό του Πρόγραμμα «Ανθρώπινα Δικαιώματα». Δραστηριοποιήθηκαν εκεί μέσω ενός ειδικού στα Ανθρώπινα Δικαιώματα εκπαιδευτή. Σε Ομάδες έγραψαν το ημερολόγιο μιας ημέρας τους, μέσω φωτογραφιών σχημάτισαν ιδέες για τη βιωτή παιδιών που στερούνται βασικών δικαιωμάτων τους και έγραψαν και το πιθανό ημερολόγιο μιας ημέρας των παιδιών αυτών και έφτιαξαν αφίσες Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων τις οποίες παρουσίασαν.

2^η Δραστηριότητα «Παρέα με ένα βιβλίο για τα Δικαιώματα του Παιδιού»

Με σκοπό τη γνωριμία των παιδιών στην αυθεντική έννοια των Δικαιωμάτων του Παιδιού με τη ρύθμισή τους στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, μοιράστηκε, ως ατομική εργασία, σε κάθε μαθητή το έντυπο «*Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού*» (2008) παράλληλα με Φύλλο Εργασίας το οποίο περιελάμβανε προτροπή για αναζήτηση από το έντυπο και απάντηση σε ζητήματα που αφορούν τις «*Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού*», «*Οικουμενική Διακήρυξη Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*», «*Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού*», και κριτικές ερωτήσεις που αφορούν τη θέση κάθε παιδιού για προτεραιότητα σημαντικότητας κατηγοριών των Δικαιωμάτων του Παιδιού ή των Άρθρων της Σύμβασης των Δικαιωμάτων.

3^η Δραστηριότητα «Εφαρμογή Εκπαιδευτικού υλικού 'Αντιγόνη'»

Με σκοπό την εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα από φορέα που ειδικά ασχολείται με την εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα εφάρμοσα στην τάξη κάποια από τα σχέδια του Εκπαιδευτικού υλικού 'ΑΝΤΙΓΟΝΗ', «*Κέντρο Πληροφόρησης και Τεκμηρίωσης για τον Ρατσισμό, την Οικολογία, την Ειρήνη και τη Μη Βία*», στο οποίο είχα συμμετάσχει σε επιμορφωτικό σεμινάριό του, μετά από πρόσκληση της υπηρεσίας μου. Πρόκειται για Βιοματικά Εργαστήρια.

4^η Δραστηριότητα «Παρουσιάζω τα Ανθρώπινα Δικαιώματα»

Με σκοπό τα ίδια τα παιδιά να δραστηριοποιηθούν με αναζήτηση, δημιουργία, έκφραση, κλήθηκαν με θέμα «*Παρουσιάζω τα Ανθρώπινα Δικαιώματα*», σε ομάδες εργασίας, και παρουσίασαν στην τάξη τα «Ανθρώπινα Δικαιώματα» όπως επέλεξε κάθε ομάδα, με ηλεκτρονική παρουσίαση, αφίσα, θεατρικό δρώμενο, τραγούδι, ποίημα, εικαστικό έργο κ.α.

5^η Δραστηριότητα ««Παρέα με ένα βιβλίο για την Αξιοπρέπεια»

Ένα βιβλίο για παιδιά, με τίτλο «*Τι κέρδισε ο Άλκης και τι έχασε ο Λάκης*», του Μάνου Κοντολέοντος, σε έκδοση της ΜΚΟ Διαφάνεια Ελλάς, έχει σκοπό να καλλιεργήσει στα παιδιά την Αξιοπρέπεια κυρίως σε σχέση με την αναξιοπρέπεια της δωροδοκίας. Με σκοπό τη βίωση από ενσυναίσθηση των παιδιών στα διλήμματα των ηρώων έγινε προσπάθεια μέσω της λογοτεχνίας να προβληματιστεί το κάθε παιδί στο Δικαίωμα της Αξιοπρέπειας και Διαφάνειας. Έγινε ανάγνωση και εργασία ενσωματωμένη στο βιβλίο στην τάξη και τα παιδιά κλήθηκαν και έφτιαξαν, σε ομάδες, το δικό τους έργο, με το οποίο ευαισθητοποιούν για ένα Δικαίωμα άλλους.

6^η Δραστηριότητα «Ημέρα μνήμης εβραϊκού ολοκαυτώματος»

Με αφορμή προτροπή από το Υπουργείο Παιδείας για ενημέρωση στα σχολεία για το *Ολοκαύτωμα των Εβραίων*, καλέσαμε συγγενή μαθητή που είχε επισκεφτεί στη Γερμανία το Μουσείο Ολοκαυτώματος και παραστατικά κατέθεσε εμπειρίες του όπως και παρακολούθησαμε σχετική ταινία ευαισθητοποίησης.

7^η Δραστηριότητα «Παγκόσμια ημέρα κατά του ρατσισμού»

Με αφορμή πρόσκληση από το Υπουργείο Παιδείας για συμμετοχή με δράσεις στα σχολεία στην Παγκόσμια Ημέρα κατά του Ρατσισμού και Παγκόσμια Ημέρα Ποίησης, τα παιδιά σε ομάδες δούλεψαν και παρουσίασαν το θέμα ως Δικαίωμα στη διαφορετικότητα, με ποιήματα, αφίσες, θεατρικά δρώμενα, κόμικς, εικαστικές δημιουργίες κ.α.

7^η Δραστηριότητα «*Μαθαίνω για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα μέσω των μαθημάτων*»

Με σκοπό τη διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση στο θέμα «Ανθρώπινα Δικαιώματα», ευκαιριακά τα δουλεύαμε και μέσα σε μαθήματα όπως Κοινωνική & Πολιτική Αγωγή, Θρησκευτικά, Ενότητα στη Γλώσσα, Ιστορία κ.α.

Στάδιο Α.5. Παρατήρηση & Εκτίμηση της Εφαρμογής

Αφού εφαρμοζόταν για περισσότερο από ένα τρίμηνο το Πρόγραμμα «Ανθρώπινα Δικαιώματα», από παρατήρηση της συντονίστριας φαινόταν, ενώ γνωστικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, να αντιλαμβάνονται τα Ανθρώπινα Δικαιώματα τα παιδιά, στην τάξη όμως, προς τον συμμαθητή συμπεριφέρονταν μην έχοντας μεταβάλει καθόλου συμπεριφορά. Δεν έδειχναν να τους άλλαξε καμμία παιδεία για Ανθρώπινα Δικαιώματα. Την παρατήρηση αυτή ακολούθησε ερευνητική αξιολόγηση:

Β. 2. Β. Διαμορφωτική Φάση & Παρέμβαση με αλλαγή εργαλείου & μεθόδου

Στάδιο Β.1. Ερευνητική Αξιολόγηση της Εφαρμογής

Στην Φάση αυτή έγινε Αξιολόγηση Διαμορφωτική της Εφαρμογής του Προγράμματος «Ανθρώπινα Δικαιώματα» με ένα από τα εργαλεία που είχαν χρησιμοποιηθεί στην αρχική αξιολόγηση. Δηλαδή ζητήθηκε από τους μαθητές να ξανασυμπληρώσουν το αρχικό Κοινωνιομετρικό Τεστ. Τα αποτελέσματα της Κοινωνιομετρίας επιβεβαίωσαν την παρατήρηση· η διάθεση και συμπεριφορά τους προς το παιδί παρέμενε η ίδια.

Στάδιο Β.2. Μετά την Αξιολόγηση αλλαγή Εργαλείων Εφαρμογής

Σε προσπάθεια αναζήτησης επαναπροσδιορισμού τρόπου προσέγγισης της Εφαρμογής για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, βρήκα σε μια παιδαγωγική ιστοσελίδα του Πανεπιστημίου ένα Εκπαιδευτικό Λογισμικό για το Μάθημα των Θρησκευτικών. (Ετοιμάζοντας την Ανακοίνωση αναζήτησα τον ιστότοπό του για να τον συμπεριλάβω στην Ανακοίνωση αλλά δεν το βρήκα στην ιστοσελίδα· σημασία έχει όμως για την Ανακοίνωση το περιεχόμενο και το σκεπτικό του που περιγράφονται.) Το Λογισμικό αυτό απευθύνεται στις μεγάλες τάξεις Δημοτικού, όπου διδάσκονται οι Άγιοι στα Θρησκευτικά, επειδή σύμφωνα με τα ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ (2003) «*οι Άγιοι αποτελούν πρότυπα βίου*» και τα Προγράμματα Σπουδών (2011) οι μαθητές πρέπει «*να κατανοήσουν τις απαντήσεις του Χριστιανισμού σε θεμελιώδεις διαστάσεις των ανθρωπίνων σχέσεων*». Αξιοποιώντας τους σκοπούς αυτούς το λογισμικό γνωρίζει στους μαθητές τους Αγίους ως πρότυπα συμπεριφοράς, ώστε οι μαθητές να πάρουν απαντήσεις από τους Αγίους σε προβλήματα της ζωής και σχέσεών τους με τους άλλους. Πρόκειται για εκπαιδευτικό αλληλεπιδραστικό ηλεκτρονικό παιχνίδι με σενάρια αυθεντικά από περιστάσεις της ζωής των Αγίων και πιθανά σενάρια που συνήθως αντιμετωπίζουν στη ζωή τους –σχολική, οικογενειακή, κοινωνική- τα παιδιά όπου για να απαντήσουν σκέφτονται ποια θέση έπαιρνε σε ανάλογο περιστατικό κάποιος Άγιος. Σκοπό θέτει να γνωρίσουν καλά οι μαθητές το ορθόδοξο μήνυμα για να αναπτύξουν διάθεση για αυτοπραγμάτωση με αγάπη για το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον και να έχουν πάρει και εφόδια για την επικοινωνία με τον πλησίον-συμμαθητή.

Στάδιο Β.3. Εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Λογισμικού «Οι Άγιοι ως πρότυπα συμπεριφοράς των μαθητών»

Μετά τη Διαμορφωτική Αξιολόγηση, Εργαλείο για το Πρόγραμμα «Ανθρώπινα Δικαιώματα» λειτούργησε το Εκπαιδευτικό Λογισμικό «*Οι Άγιοι ως πρότυπα συμπεριφοράς των μαθητών*».

Εφαρμόστηκε στο πλαίσιο του Μαθήματος των Θρησκευτικών, ένα δίωρο την εβδομάδα, ως τη λήξη του σχολικού έτους. Σε ομάδες τα παιδιά μάθαιναν να συζητούν με διερευνητικό διάλογο -μαθήματα του οποίου συμπεριλαμβάνονταν στο λογισμικό- να σκέφτονται και να εκφράζουν τις τελικές απόψεις της ομάδας, επεξεργαζόμενοι απαντήσεις, που για να δώσουν, έπρεπε να σκεφτούν μέσα από ηλεκτρονικές παρουσιάσεις, που προηγούνταν του διαλόγου τους, που περιείχαν αντίστοιχα αληθινά παραδείγματα από τη συμπεριφορά των Αγίων σε περιστατικά της ζωής τους, από τα οποία προσπαθούσαν τα παιδιά να σκεφτούν, αν επέλεγαν, πώς σκέφτηκε και ενήργησε ο Άγιος για να αντλήσουν ενδεικνύομενο τρόπο συμπεριφοράς, για να απαντήσουν σε ερωτήματα που αναδείκνυαν καθημερινά θέματα επικοινωνίας με τον Άλλο.

Στάδιο Β.4. Παρατήρηση & Εκτίμηση της Β' Εφαρμογής

Καταρχάς από παρατήρηση φαίνεται ότι το Εκπαιδευτικό αυτό Λογισμικό εφαρμόζονταν με ανταπόκριση χαράς και ενθουσιασμού εκ μέρους των παιδιών. Εξέφραζαν διάθεση να εφαρμόζεται συχνότερα και ακόμα και ημέρα που για κάποιο λόγο δεν γίνονταν πρόγραμμα συνηθισμένο π.χ. εκδρομής, έντονη διαμαρτυρία εξέφραζαν «γιατί να χαθεί» η Εφαρμογή ή αίτημα να αναπληρωθεί την επομένη.

Από παρατήρηση επίσης και κυρίως διαπιστώνονταν, ότι ο εκδιωκόμενος μαθητής αρχικά λειτουργούσε μέσα στην ομάδα με σημαντική εκφορά απόψεων για τις ανάγκες της Εφαρμογής, απόψεων που λαμβάνονταν υπόψη στην ομάδα του, γεγονός που δεν γινόταν σε άλλες ομαδικές συνεργασίες που τον απομόνωναν. Δεν φαινόταν να έχει καμμία διαφοροποίηση, εκ μέρους των μελών της στην Εφαρμογή αυτή. Σε μικρό χρονικό διάστημα από την έναρξη της Εφαρμογής παρατηρήθηκε διακριτικότερη στάση των παιδιών προς τον συμμαθητή, ένταξη στις παρέες στην τάξη και συμπεριφορά αυτοκριτικής τους για μη ενδεδειγμένη στάση. Μάλιστα παρατηρήθηκε και διάθεση υπεράσπισης του από λανθασμένη συμπεριφορά άλλου με το επιχείρημα προς τον «απρόσεκτο»: «δεν κάναμε τι έκανε εκείνος ο Άγιος;»

B. 3. Γ. Αξιολόγηση - Διαπιστωτική Φάση

Στάδιο Γ.1. Ερευνητική Αποτίμηση

Με το πέρας όλης της Β΄ Εφαρμογής δηλαδή μέρους του Εκπαιδευτικού Λογισμικού «Οι Άγιοι ως πρότυπα συμπεριφοράς των μαθητών» ακολούθησε Αξιολόγηση της Εφαρμογής του με ένα από τα εργαλεία που είχαν χρησιμοποιηθεί στην αρχική και τη διαμορφωτική αξιολόγηση, ο κοινωνιομετρικός έλεγχος και μέσω νέου εργαλείου «Συνέντευξη». Αφενός οι μαθητές επανασυμπλήρωσαν το αρχικό Κοινωνιομετρικό Τεστ και αφετέρου ρωτήθηκαν ένας ένας και κατέθεσαν «πώς σκέφτονται σε σχέση με το Εκπαιδευτικό Λογισμικό για τους Αγίους και κατά πόσο αισθάνονται ότι τους βοήθησε ή όχι στην βελτίωση στις καθημερινές επικοινωνίες ανάμεσα σε παιδιά στην τάξη, στο σχολείο, στην οικογένεια, στη γειτονιά, προς τη βελτίωση σεβασμού Ανθρώπων Δικαιωμάτων ή Δικαιωμάτων του Άλλου». Διενεργήθηκε το Κοινωνιομετρικό τεστ υποχρεωτικά και η συμμετοχή στην «Συνέντευξη – Απάντηση» στο προαναφερόμενο ερώτημα προαιρετικά.

Στάδιο Γ.2. Παρουσίαση τελική: Θεατρική Παράσταση με τίτλο: «Ανθρώπινα Δικαιώματα»

Σε εκδήλωση αποχαιρετισμού του Σχολείου τα παιδιά ως Στ΄ τάξη, σκέφτηκαν την παρουσίαση προς τους γονείς τους θεατρικού έργου με θέμα: «Ανθρώπινα Δικαιώματα» που πραγματοποίησαν με ενθουσιασμό.

Γ. Αποτελέσματα

Δηλώθηκαν κάποια αρχικά αποτελέσματα στην Ενότητα «Υλικά και Μέθοδοι» επειδή έπρεπε να δηλωθεί ο λόγος που μετά την ενδιάμεση αξιολόγηση διαμορφώθηκε το Πρόγραμμα με εφαρμογή άλλου Εκπαιδευτικού εργαλείου.

Στην Α΄ Φάση που εφαρμόζονταν το Πρόγραμμα για τα «Ανθρώπινα Δικαιώματα» τα παιδιά φαίνονταν να ενθουσιάζονται και να ευαισθητοποιούνται, να συμμετέχουν καθολικά και να ενδιαφέρονται για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Μάλιστα με αρωγή, αποστολή υλικών αγαθών σε ανθρώπους ενδεείς από έλλειψη κάποιων Δικαιωμάτων τους.

Επειδή όμως φαινόταν να περιθωριοποιούν, μάλιστα με σκληρό επιδεικτικό τρόπο, συμμαθητή με κάποια διαφορετικότητα, αν και κόπτονταν για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα αξιοποιήθηκαν ερευνητικά εργαλεία για να προ-ερευνηθεί το ζήτημα.

Σε όλα τα ερευνητικά εργαλεία συμμετείχε το σύνολο, 100%, των παιδιών.

Από το Α΄ ερευνητικό εργαλείο, το Ερωτηματολόγιο διάγνωσης της άποψης από τα παιδιά του ζητήματος περιθωριοποίησης του συμμαθητή, διαπιστώθηκε να συνδέουν τα Δικαιώματα με τον συμμαθητή έναντι στον οποίο τα παραβλέπουν, όμως η παράβλεψη τους αποκλείει το παιδί από το παιχνίδι με ομηλικούς όπως το κάνει και μη αποδεκτό στην τάξη.

Συγκεκριμένα σε ανοιχτή ερώτηση «Ποια προβλήματα υπάρχουν στην τάξη μας;» του Ερωτηματολογίου, τα παιδιά σε ποσοστό 90% απάντησαν ότι είναι το εν λόγω ζήτημα («που κοροϊδεύουν το συμμαθητή») και σε 10% που αφορούσε δύο παιδιά που συμπάρεσυραν την τάξη ενάντια στον συμμαθητή, η απάντηση ήταν «κανένα». Σε μεθεπόμενη επίσης ανοιχτή ερώτηση «Ποια πράγματα θέλεις να διορθωθούν στην τάξη;» το 75% των παιδιών απάντησε το εν λόγω ζήτημα, το 10% «να μην διορθωθεί τίποτα, να μείνουν όλα όπως είναι», ήταν τα δύο παιδιά που προαναφέρθηκαν, και το 5%, ένα παιδί, απάντησε για κάτι άλλο (ηχείο Η/Υ). Στην ερώτηση «Πώς νομίζεις ότι μπορούμε να τα λύσουμε;» το 75% των παιδιών έδωσε απάντηση που είχε σχέση με τους υποκινητές της περιθωριοποίησης του συμμαθητή, περίπου ως εξής: «να τους μάθουμε να σέβονται» ενώ το 15% (ο παθών και άλλα 2 παιδιά) απάντησαν «να τους διώξουμε» και το 10% απάντησε «δεν ξέρω».

Στην ίδια Φάση εφαρμόστηκε και Κοινωνιομετρικό Τεστ που έδειξε ότι ο περιθωριοποιημένος συμμαθητής έχει τις λιγότερες *συμπάθειες* (N=1, μόνον από τον εαυτό του) στην τάξη, και τις περισσότερες *αντιπάθειες* (N=14), δηλαδή επιβεβαιώνεται η αρχική εκτίμηση για παράβλεψη Δικαιωμάτων του Παιδιού στην τάξη και η αξιοπιστία του προηγούμενου ερευνητικού εργαλείου, του Ερωτηματολογίου.

Επίσης στην ίδια Φάση χορηγήθηκε Β΄ Ερωτηματολόγιο με το οποίο επιχειρήθηκε να διαγνωστούν οι ιδέες των παιδιών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Επιπλέον συσχετιζόμενα με την αποδοχή τους στην τάξη. Και με το Ερωτηματολόγιο αυτό φάνηκαν όσα στις προηγούμενες έρευνες είχαν φανεί, ότι τα Ανθρώπινα Δικαιώματα είναι στα παιδιά αρκετά γνωστή έννοια (ως περιεχόμενο και όχι ιστορική και νομική κατοχύρωση) και ότι αν και τους είναι γνωστά και επιθυμητά, στην τάξη δεν γίνονται σεβαστά σε όλους, μπορούν να εκτιμούν ότι από μέλη της τάξης προσβάλλονται δικαιώματα συμμαθητών τους.

Έτσι, στις ανοιχτές ερωτήσεις «Ποια έννοια έχει η φράση 'Ανθρώπινα Δικαιώματα';» και «Ποια έννοια έχει η φράση 'Δικαιώματα του Παιδιού';» οι απαντήσεις περιείχαν σωστά την έννοια, η οποία δόθηκε και με παραδείγματα Δικαιωμάτων. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση παιδιού, μάλιστα με νοητική υστέρηση, στη 2^η ερώτηση: «Είναι Δικαιώματα για παιδιά εκτός του ... (εν λόγω συμμαθητή)». Στην ανοιχτή ερώτηση «Ποια εκτιμάς ότι είναι τα Δικαιώματα των παιδιών της τάξης μας;» τα παιδιά απάντησαν καίρια και σωστά και ο παθών: «να μας κάνουν παρέα και να μην μας κοροϊδεύουν». Στην επόμενη ερώτηση «Θεωρείς ότι τηρούνται;» το 85% των παιδιών απάντησε «Όχι» με αιτιολογία που κατά πολύ αναφέρονταν στο ζήτημα του εν λόγω συμμαθητή. Στην ερώτηση «Ποια παιδιά εκτιμάς ότι δεν απολαμβάνουν τα δικαιώματά τους στην τάξη μας; Γιατί;» το 85% απάντησε ότι δεν τα απολαμβάνει ο εν λόγω συμμαθητής, το 10% μερικά παιδιά και μεταξύ αυτών ο εν λόγω συμμαθητής και το 5% (ο κύριος υποκινητής της περιθωριοποίησης) απάντησε «κανείς, όλοι τα απολαμβάνουν». Και στην ερώτηση «Τι σκέφτεσαι ότι πρέπει να γίνει στην τάξη για να απολαμβάνουν όλοι τα δικαιώματά τους;», το 35% των παιδιών απάντησε «να τηρούμε τα δικαιώματα των άλλων & φιλία» (α΄ πρόσωπο), το 35% των παιδιών: «να συμμορφωθούν, να τηρούν τα δικαιώματα» (γ΄ πρόσωπο), το 10% «να καταλαβαίνουμε ο ένας τον άλλον» (ενσυναίσθηση), το 15% «τίποτα, να μείνουμε έτσι», και το 5% (ένα παιδί): «να μας μαλώνουν για να συμπεριφερόμαστε σωστά».

Μετά από 3μηνη εφαρμογή του Προγράμματος «Ανθρώπινα Δικαιώματα» επιχειρήθηκε αξιολόγηση με επανάληψη του Κοινωνιομετρικού Τεστ. Ενώ τα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια του Προγράμματος αφενός φάνηκαν να ευαισθητοποιούνται σε Ανθρώπινα Δικαιώματα να συμμετέχουν ενεργά, να ενδιαφέρονται, και αφετέρου να τα συνδέουν με το ζήτημα της τάξης, η επανάληψη του Κοινωνιομετρικού τεστ έδειξε να μην έχει αλλάξει σημαντικά η διάθεσή τους απέναντί της.

Το γεγονός προβληματίσε και ο αναστοχασμός έφερε την ιδέα εφαρμογής ενός εκπαιδευτικού λογισμικού που τυχαία εντοπίστηκε. Προαναφέρθηκε η περιγραφή και η εφαρμογή του.

Από την εφαρμογή του λογισμικού φάνηκε από Παρατήρηση της συμπεριφοράς και της στάσης των παιδιών, να εκφράζουν σε περιστάσεις συγκρούσεων θετικά επιχειρήματα υπεράσπισης του εν λόγω συμμαθητή. Διαπιστώνονταν επίσης γενικά προσεκτικότερη στάση των παιδιών προς το παιδί, αλλά και γενικότερα προς τα άλλα παιδιά. Στο τέλος της εφαρμογής του λογισμικού επαναλήφθηκε το Κοινωνιομετρικό τεστ το οποίο επιβεβαίωσε την παρατήρηση: 20% των μαθητών, εντός των οποίων και ο εν λόγω συμμαθητής, παρουσιάζουν μεγάλη διαφορά σε σχέση με το προηγούμενο κοινωνιομετρικό τεστ και νιώθουν σημαντικά περισσότερο αποδεκτοί από πριν την εφαρμογή του λογισμικού.

Πολύ σημαντικό τέλος κι ίσως ότι δείχνει έμπρακτη αποτελεσματικότητα από την προσέγγιση αυτή είναι ότι στην τελική γιορτή τους που με επιλογή τους αφιερώθηκε στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, έδωσαν στη διανομή ρόλων του θεατρικού έργου, διανομή που διευθέτησαν μόνοι μεταξύ τους, τον ρόλο του πρωταγωνιστή στο πρώην περιθωριοποιημένο από αυτούς παιδί!

Δ. Συμπεράσματα

Με την περιγραφή της Εφαρμογής Προγράμματος για τα «Ανθρώπινα Δικαιώματα» σε Στ' τάξη Δημοτικού επιχειρείται να δημοσιοποιηθεί το μέσο διά του οποίου -στις συγκεκριμένες συνθήκες εφαρμογής- διαπιστώθηκε να έχει αποτελεσματική απόδοση το Πρόγραμμα σε πραγματικές ευκαιρίες αναγνώρισης και υπεράσπισης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στη ζωή.

Συγκεκριμένα, το Πρόγραμμα «Ανθρώπινα Δικαιώματα» με σκοπό να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά ως προς αυτά, στην Α' Φάση έδειξε πως ενώ ενθουσίαζε η ιδέα ενασχόλησης με αυτό το θέμα τα παιδιά, ενώ ήθελαν να μάθουν για αυτά, ενώ εκδήλωναν διάθεση συμπαράστασης και με προσφορά υλικών σε υφιστάμενους αδικία στα Ανθρώπινα Δικαιώματα Άλλους, παράβλεπαν επιδεικτικά συμμαθητή αλλοδαπής καταγωγής αποκλείοντάς τον από τις παρέες τους. Πρώτο συμπέρασμα μας ήταν ότι η ευαισθητοποίηση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα ήταν απολύτως απαραίτητο να επικεντρώσει στους οικείους στην τάξη. Στο Πρόγραμμα το αυθεντικό πρόβλημα μπορεί να λειτουργεί ως αξιολόγηση, ως δοκιμή της αποτελεσματικής ή μη εφαρμογής του Προγράμματος. Με κριτήριο, αν γίνονται σεβαστά τα Ανθρώπινα Δικαιώματα σε αυθεντικές συνθήκες από τα παιδιά, το Πρόγραμμα μάλλον θα είναι αποτελεσματικό ενώ σε αντίθετη περίπτωση αναποτελεσματικό. Από την τάξη μπορεί να γενικευθεί σε ευαισθητοποίηση γενικότερη προς τα Ανθρώπινα Δικαιώματα ενώ το αντίστροφο φάνηκε πως δεν αποδίδει. Δηλαδή συμβαίνει, η σκέψη του παιδιού να ακολουθεί τη διαδρομή από το χειροπιαστό και συγκεκριμένο προς το γενικό και υποθετικό ενώ αδυνατεί να ακολουθήσει την αντίστροφη διαδρομή και για να διδαχθεί μια αφηρημένη έννοια, πρέπει να ξεκινά από σχετικά συγκεκριμένα παραδείγματα στην καθημερινή του ζωή (Βασιλόπουλος, 2008: 68).

Στην περίπτωση αυτή τα παιδιά επιπλέον, όπως επιβεβαιώθηκε από τρία ερευνητικά εργαλεία, γνώριζαν μετά την Α' Φάση του Προγράμματος ότι τα Ανθρώπινα Δικαιώματα παραβιάζονται στο πρόσωπο συμμαθητή από τους ίδιους. Μάλιστα, όπως θεωρείται (Donnelly, 2007: 287) όλοι έχουν αίσθηση Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Έτσι στη Β' Φάση αναμένονταν ότι μέσω του Προγράμματος με τις δραστηριότητες ευαισθητοποίησης προς τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, στις οποίες τα παιδιά ένθερμα συμμετείχαν, ενστερνιζόμενα νέες στάσεις, θα αναθεωρούσαν τη στάση προς το συμμαθητή. Μετά όμως από Εφαρμογή πολλών σημαντικών δραστηριοτήτων, σχεδιασμένων και από ειδικούς για το θέμα φορείς, φάνηκε και διαπιστώθηκε και μέσω ερευνητικών εργαλείων ότι δεν υπήρξε αλλαγή σε σεβασμό Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στο πρόσωπο του συμμαθητή. Αποδείχτηκε συμπερασματικά αναποτελεσματική όλη η πολύτροπη προσέγγιση για παιδεία στα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Δεν απέφερε συνειδητή συμπεριφορά των παιδιών αλλά μόνο απλή εκμάθηση (Bardura, 1989) και γενικά ενίσχυσε μόνο ένα καλό κλίμα στην τάξη από την ευχάριστη διαδικασία. Συμπέρασμα προβληματισμού με δείκτες προς αναζήτηση άλλης προσέγγισης, αφού το σχολείο δεν πρέπει απλά να μαθαίνει γνώσεις αλλά δεξιότητες επίσης Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (OHE, 1996), «πρέπει να αποτελεί χώρο υποδειγματικής εφαρμογής των αρχών των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων» (ΔΕΠΠΣ, 2003: 3734-3736).

Στη Γ' Φάση η εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού λογισμικού των Θρησκευτικών με περιεχόμενο τους Αγίους ως πρότυπα στάσεων της ζωής φάνηκε σημαντικά αποτελεσματική στο θέμα της παιδείας στα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Καταρχάς τα παιδιά έδειξαν πολύ να επιθυμούν να αποτελεί η «πορεία με τους Αγίους» αναπόσπαστο μέρος του σχολικού προγράμματος –υπήρξε το αντικείμενο που σε περίπτωση εκδρομής ζητούσαν όλοι αναπλήρωσή του-. Έδειχναν ενδιαφέρον να ακούσουν στην ηλεκτρονική προβολή για τους Αγίους και να συσχεθθούν για πρόταση καλύτερης στάσης προς μια καθημερινή και αυθεντική κατάσταση στη ζωή τους. Κυρίως η αγωνία κορυφώνονταν κατά την ανατροφοδότηση, όταν παρακολουθούσαν τη σχετική προς το θέμα στάση και συμπεριφορά ενός Αγίου. Από την έναρξη της Εφαρμογής του Εκπαιδευτικού Λογισμικού παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά πολλές φορές συλλογίζονταν πριν από κάποια συμπεριφορά ή απάντηση προς τους άλλους, και ιδιαίτερα προς τον περιθωριοποιημένο συμμαθητή κάποιες φορές εκφράζονταν δυνατά: *«ρε παιδιά, γιατί φερόμαστε έτσι, τι θα έκανε ο Άγιος που κάνουμε»*. Διαπιστώθηκε και στον τρίτο κοινωνιομετρικό έλεγχο, ότι άλλαξε σημαντικά η συμπεριφορά των παιδιών προς τον συμμαθητή. Συμπεραίνουμε, τουλάχιστον για τις συγκεκριμένες συνθήκες, ότι είναι αποτελεσματικό στην εκπαίδευση αξιών και στάσεων να μελετώνται οι Άγιοι, ότι αποτελούν «πρότυπα βίου» (ΔΕΠΠΣ, 2003) για τα παιδιά, ότι τα παιδιά διαισθανόμενα τη «μη σκοπιμότητα» στη στάση τους πιστεύουν ότι είναι ενδεδειγμένη για κάθε περίπτωση ανάλογη, ενσωματώνοντας τη σκέψη πριν τη συμπεριφορά -ενώ η προηγούμενη εφαρμογή απέδιδε απρόσωπη ενσυναίσθηση με παροδικό ενθουσιασμό.

Με την εφαρμογή εκπαιδευτικού λογισμικού για το Μάθημα των Θρησκευτικών το οποίο αποτελείται από αυθεντικά περιστατικά της ζωής των Αγίων, προκαλεί τα παιδιά μέσω διερευνητικού διαλόγου να δώσουν απάντηση σε προβλήματα που συνάντησαν οι Άγιοι και συναντώνται και σήμερα στις καθημερινές σχέσεις τους με τους Άλλους, και αναδομεί τις ιδέες τους με την επιλογή του Αγίου στο πρόβλημα, φάνηκε –μετά κι από αναποτελεσματική εφαρμογή προ του συγκεκριμένου λογισμικού- ότι μέσω του προτύπου συμπεριφοράς των Αγίων έγινε δυνατό να δομηθούν έννοιες για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα κριτικά, ως στάσεις ζωής, στους μαθητές, πάνω στις θεωρητικές αλλά όχι ενσωματωμένες πρότερες ιδέες τους, ώστε να αποβεί αποτελεσματική η εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, να εντάξουν περιθωριοποιημένους συμμαθητές στην παρέα τους, να βελτιωθεί η σχεσο-δυναμική της τάξης, και κυρίως τα παιδιά να διαπιστώσουν κριτικά στάσεις ζωής ώστε κάθε στιγμή αυτενεργά να προθέτουν τα Ανθρώπινα Δικαιώματα του πλησίον (βλ. & Μητροπούλου, 2007: 84-107).

Ε. Ευχαριστίες

Αισθάνομαι την υποχρέωση να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην Καθηγήτρια κ. Β. Μητροπούλου, διότι με τη δική της επιβεβαίωση και παρακίνηση κάνω αυτή τη δημοσίευση.

Στ. Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βασιλόπουλος, Χ. (2008). *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δεληκωσταντής, Κ. Τα δικαιώματα του ανθρώπου στα πλαίσια της σχολικής θρησκευτικής αγωγής. Σε: Β. Οικονομίδης, Θ. Ελευθεράκης (επιμ.). *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Διάδραση.
- ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ (2003). *Διαθεματικό ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών & Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*. Τόμοι Α' & Β'. Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' αρ. φύλλου 303/13-03-03. ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Donnelly, J. (2007). "The Relative Universality of Human Rights". In: *Human Rights Quarterly*, V 29, 2. p.p. 281-306. Publish: The Hopkins University Press.
- Καλογιαννάκη, Π. (2011). Πολιτική Κοινωνικοποίηση και Σχολείο: Συγκρίσεις, όψεις και προοπτικές. Σε: Β. Οικονομίδης, Θ. Ελευθεράκης (επιμ.). *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ελευθεράκης, Θ. (2011). Πολιτική Κοινωνικοποίηση και Εκπαίδευση: Η διαπαιδαγώγηση του δημοκρατικού πολίτη στο Σχολείο. Σε: Β. Οικονομίδης, Θ. Ελευθεράκης (επιμ.). *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Διάδραση.
- Καυοκαβάδης, Κ. (2003). *Τα δικαιώματα του ανθρώπου στα σύγχρονα Σχολικά Εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Κοντολέον, Μ. (2015). «Τι κέρδισε ο Αλκης και τι έχασε ο Λάκης». Αθήνα: Διαφάνεια Ελλάς.
- Mead, G. (1962). *Mind, Self and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Μητροπούλου, Β. (2007). *Νέες Τεχνολογίες και Θρησκευτική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μητροπούλου, Β. (2008). *Το Εκπαιδευτικό λογισμικό στη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μπάλιας, Στ. (2011). Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση: ηθικο-πολιτικοί σκοποί, κοινωνική αλλαγή και διαχείριση προβλημάτων. Σε: Β. Οικονομίδης, Θ. Ελευθεράκης (επιμ.). *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπίκος, Κ. (2009). *Αλληλεπίδραση και Κοινωνικές Σχέσεις στη Σχολική Τάξη*. (7^η έκδ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ο.Η.Ε (1996). Πρακτικά Γενικής Συνέλευσης του ΟΗΕ A/51/506Add. 1/12.12.1996.
- Οικονομίδης, Β. (2011). Το Νηπιαγωγείο ως χώρος διαμόρφωσης του δημοκρατικού πολίτη και εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Σε: Β. Οικονομίδης, Θ. Ελευθεράκης (επιμ.). *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Διάδραση.
- Οικονομίδης, Β., Ελευθεράκης, Θ. (Επιμ.) (2011). *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Διάδραση.
- Πανταζής, Β. (2011). Παιδεία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Σε: Β. Οικονομίδης, Θ. Ελευθεράκης (επιμ.). *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Διάδραση.
- Πρόγραμμα Σπουδών Θρησκευτικών. (2011). *Νέο Σχολείο. Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού - Γυμνασίου. Φάκελος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης.
- Teson, F. (2001). "International Human Rights and Cultural Relativism ". In: *The Philosophy of Human Rights*. p.p. 409-423. ed. Patrick Hayden. St.Paul, MN: Paragon House.

Θρησκευτικά: Εκπαιδευτικό σενάριο Αγία Σοφία Κωνσταντινουπόλεως

Δέσποινα Λυκουροπούλου,
δασκάλα, desplyk80@gmail.com

Περίληψη

Σύμφωνα με τα Προγράμματα Σπουδών 'Εκπαιδευτικό Σενάριο' είναι μια διδακτική πρόταση η οποία περιγράφεται με μια συγκεκριμένη δομή. Με βάση τη δομή αυτή το Εκπαιδευτικό Σενάριο «*Αγία Σοφία Κωνσταντινουπόλεως*» αναφέρεται στην Ε' τάξη Δημοτικού, εμπλέκει τα μαθησιακά αντικείμενα Θρησκευτικών, Ιστορίας, Γλώσσας, Εικαστικών, Μουσικής, συμφωνεί με τα αντίστοιχα Προγράμματα Σπουδών, διαρκεί έξι ώρες με δυνατότητα επέκτασης, μεθοδολογικά απαιτεί ομαδοσυνεργατική εργασία μαθητών σε τέσσερις ομάδες εργασίας και με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων αφενός εισαγάγει τους μαθητές στην «*Αγία Σοφία Κωνσταντινουπόλεως*» ως θέμα εργασίας, και αφετέρου, οργανώνει στις ομάδες εργασίας μαθητών δραστηριότητες που κάνοντας και με τη βοήθεια των ΤΠΕ, θα παρουσιαστούν στην τάξη και θα ανατροφοδοτηθούν. Σκοπό έχει αφενός γνωστικά να γνωρίσουν οι μαθητές τον Ναό Αγίας Σοφίας Κωνσταντινούπολης για τον οποίο αφιερώνουν ενότητες τα βιβλία Θρησκευτικών και Ιστορίας, και αφετέρου συναισθηματικά και κοινωνικά, να χαρούν από τη διαδικασία της συνεργασίας, την ανακάλυψη της γνώσης, την χρήση ηλεκτρονικών μέσων, τη σύνθεση και παρουσίαση των εργασιών τους.

Λέξεις κλειδιά: Θρησκευτικά, Εκπαιδευτικό σενάριο

A. Εισαγωγή

Ένα εκπαιδευτικό σενάριο (*educational scenario*) περιγράφεται ως ένα μαθησιακό πλαίσιο με εστιασμένα γνωστικά αντικείμενα, συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους, παιδαγωγικές αρχές και δράσεις, με αξιοποιούμενα εκπαιδευτικά λογισμικά, το οποίο υλοποιείται μέσα από σειρά εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (*educational activities*). Ένα εκπαιδευτικό σενάριο για το μάθημα των Θρησκευτικών ή της Ιστορίας προσεγγίζει γνωστικά τα μαθήματα αφενός ως προς την δόμηση κύριων θρησκευτικών - ιστορικών εννοιών με την βοήθεια των ΤΠΕ και αφετέρου, ως προς την ανάπτυξη της χρήσης των ΤΠΕ, σε σημεία που ο συμβατικός τρόπος μάθησης υστερεί, όπως στην πολλαπλή και εναλλακτική αναπαράσταση πληροφοριών ή ιδεών, στη δυνατότητα άντλησης, επεξεργασίας, πολυτροπικής παρουσίασης τους (Μπάλκιζας, 2008: 1).

Σε σχέση με τις παιδαγωγικές θεωρίες στο πλαίσιο των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων το Εκπαιδευτικό σενάριο έχει επηρεαστεί από τη θεωρία του εποικοδομητισμού (Βασιλόπουλος, 2008: 93-115). Στηρίζεται στην ενεργητική μάθηση μέσω δραστηριοτήτων, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων με ποικίλα εργαλεία ΤΠΕ (αναλυτική σκέψη, συνθετική ικανότητα, μοντελοποίηση-παρουσίαση λύσεων, δημιουργικότητα, καινοτομία). Αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις, αντιλήψεις, ικανότητες και εμπειρίες των μαθητών προάγοντας τη διερευνητική μάθηση και την καθοδηγούμενη ανακάλυψη με τη δομή: παράθεση ερωτημάτων-υποθέσεων, διερεύνηση, σχεδιασμός λύσης – μοντελοποίηση, υλοποίηση – ανάπτυξη, επικοινωνία – συνεργασία, ανάδραση – ολοκλήρωση. Δίνει ευκαιρία συνεργατικής μάθησης. Σε ένα εκπαιδευτικό σενάριο ο εκπαιδευτικός διευκολύνει και καθοδηγεί τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν την εκπαιδευτική τεχνολογία για να αντλήσουν πληροφορίες και να τις επεξεργαστούν, διεγείρει το ενδιαφέρον για το μαθησιακό υλικό, τους εξοικειώνει με στρατηγικές επεξεργασίας πληροφοριών ή επιλύσεως προβλημάτων, τους μαθαίνει να μάθουν πώς να μαθαίνουν, επειδή η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική όταν οι μαθητές μπορούν να ανακαλύψουν και να διερευνήσουν τις πληροφορίες μόνοι τους (Μητροπούλου, 2007: 60-61).

Κατά την Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (2011: 60-61) τα Εκπαιδευτικά Σενάρια προϋποθέτουν την πεποίθηση ότι η γνώση είναι κατασκευή του υποκειμένου της και όχι έξωθεν μεταβίβαση, μπορούν να προσαρμόζονται στις κατά περίπτωση συνθήκες διδασκαλίας και περιβάλλοντα μάθησης, τα θέματά τους συνδέονται με τη ζωή των μαθητών, ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα, αποτελούν δομημένες, διαδοχικές και αναλυτικά περιγραφόμενες δραστηριότητες που υπηρετούν στοχοθεσία. Επειδή εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές, ενισχύουν ιδιαίτερα τους αδύναμους, παρέχουν κίνητρα μάθησης και εξοικείωση με την ανακαλυπτική μάθηση, αναπτύσσουν συνεργατικές δεξιότητες, καλλιεργούν μεταγνώσεις.

Ένα από τα εκπαιδευτικά σενάρια διαθεματικότητας το οποίο από το 2011 εφαρμόζεται στην τάξη με αποτελεσματικότητα αναφορικά με τις αναμενόμενες προσδοκίες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς σκοπούς των ΔΕΙΠΣ (2003) και ΠΣ (2011) αφενός ως προς τα γνωστικά αντικείμενα (Θρησκευτικών, Ιστορίας κ.α. βλ. *Επέκταση*), και αφετέρου ως προς τις ΤΠΕ παρατίθεται παρακάτω. Θέμα του ο Ναός Αγίας Σοφίας Κωνσταντινουπόλεως ως θέμα με διαθεματική προσβασιμότητα. Μνημείο σήμερα που εξετάζεται ως έργο τέχνης που εκφράζει πολιτιστικές αξίες, ιδέες και θρησκευτικά πιστεύω κι όπου συνδέονται η θρησκεία, η ιστορία, ο πολιτισμός, επειδή η ιστορική περιγραφή των μνημείων μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης του μαθητή (Μητροπούλου, 2007: 78, 81).

B. Εκπαιδευτικό Σενάριο Τίτλος: «*Αγία Σοφία: ένα θαύμα τέχνης*»

Εμπλεκόμενες έννοιες: Αγία Σοφία Κωνσταντινούπολης, πολυμέσα, πολυμεσική παρουσίαση, λογισμικό παρουσιάσεων, προσομοιώσεις, πηγές στο διαδίκτυο

Εκτιμώμενη διάρκεια: 6 ώρες με επέκταση

B. 1. Γενική Περιγραφή Σεναρίου

Σκοπός του προτεινόμενου διαθεματικού εκπαιδευτικού σεναρίου είναι η δημιουργία παρουσιάσεων από τα παιδιά για την Αγία Σοφία Κωνσταντινουπόλεως. Με κατευθυνόμενη ιστοεξερεύνηση δοσμένη σε Φύλλα Εργασίας ανά ομάδα εργασίας παιδιών και αξιοποιώντας τις λειτουργίες λογισμικών παρουσιάσεων power point ή monie maker να αναπτύξουν τεχνικές και γνωστικές ικανότητες, να συνεργαστούν, να διερευνήσουν το υπό μελέτη αντικείμενο, να σχεδιάσουν, να αναπτύξουν και να παρουσιάσουν στην τάξη όλες οι ομάδες την εργασία τους.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

Σύμφωνα και με προσδοκώμενους σκοπούς ορισμένους στα Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (2003) και Προγράμματα Σπουδών (2011) που αφορούν τις συγκεκριμένες γνωστικές Ενότητες Θρησκευτικών και Ιστορίας όπως και γενικότερους σκοπούς άλλων μαθημάτων που εμπλέκονται, μετά την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού σεναρίου οι μαθητές πρέπει να είναι ικανοί (γνωστικά, συναισθηματικά, κοινωνικά):

- να γνωρίζουν στοιχεία Ορθόδοξου Χριστιανικού ναού (αρχιτεκτονική, διακόσμηση, τοιχογραφία)
- να γνωρίζουν το ιστορικό πλαίσιο ανέγερσης του ναού της Αγίας Σοφίας Κωνσταντινούπολης
- να διακρίνουν διάφορα είδη χριστιανικής τέχνης
- να χρησιμοποιούν σωστούς όρους για την ναοδομία και την διακόσμηση ενός ναού
- να γνωρίζουν σύμβολα της θρησκευτικής πίστης στους Ναούς
- να μάθουν να ερευνούν τα γεγονότα εντός της ιστορικής και κοινωνικής τους συνάφειας
- να μάθουν να επεξεργάζονται καλλιτεχνικές δημιουργίες που συνδέονται με τα θρησκευτικά θέματα
- να κατανοήσουν την θρησκευτική, ιστορική, πολιτισμική, αρχιτεκτονική αξία, του Ναού της Αγίας Σοφίας
- να καλλιεργήσουν τις ικανότητές τους για εύρεση, επεξεργασία και παρουσίαση με δημιουργική έκφραση πληροφοριών, ομαδοσυνεργατικά
- να μάθουν να αναλαμβάνουν και να διεκπεραιώνουν ευθύνες ως μέλη της ομάδας
- να γνωρίσουν και να ασκηθούν σε δυνατότητες πληροφορίας και παρουσίασης μέσω Η/Υ
- να μαθαίνουν μέσα από παιχνίδια (Hot potatoes)
- να αναπτύσσουν στάσεις σεβασμού προς τα μνημεία
- να ευαισθητοποιούνται προς την ανάγκη προστασίας και διατήρησης των μνημείων
- να αναπτύξουν κριτική σκέψη και στάση σεβασμού προς τους αναγκαίους για τους ανθρώπους χώρους θρησκευτικών εκφράσεων που αναδύουν αναφορά τους προς τον Θεό

Εκτίμηση των γνωστικών δυσκολιών

Κανονικά οι μαθητές γνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά των λογισμικών παρουσιάσεων και έχουν μια πρώτη προηγούμενη εξοικείωση με τρόπους αναζήτησης υλικού σε πηγές στο διαδίκτυο. Εάν κάποιοι υστερούν εντάσσονται σε ομάδες που διαθέτουν σχετική εξοικείωση. Στους σκοπούς του εκπαιδευτικού σεναρίου είναι και να εξασκήσει τα παιδιά στις λειτουργίες αναζήτησης, αξιολόγησης πληροφοριών και πολυμεσικής παρουσίασης ώστε καθοδηγούνται και ως προς αυτό. Προϋπόθεση θεωρείται και η πρότερη εξάσκηση ομαδοσυνεργατικής εργασίας και μάθησης εάν όμως δεν υπάρχει, μέσω του εκπαιδευτικού λογισμικού μπορεί και χωρίς πρότερη εμπειρία να λειτουργήσει και προς τους αναμενόμενους σκοπούς του αντικείμενου και προς μια αποτελεσματική βίωση της ομαδοσυνεργατικής μάθησης.

Παιδαγωγική-Διδακτική προσέγγιση

Στο εκπαιδευτικό σενάριο όλες οι δραστηριότητες δομούνται στην ανακαλυπτική μάθηση μέσω διερεύνησης των πηγών αναζήτησης υλικού και των μέσων παρουσίασής του.

Τα παιδιά καθοδηγούνται να συνεργάζονται σε ομάδες όπου αυτενεργούν, ρυθμίζουν τον ρόλο καθενός και μαθαίνει ο καθένας από κάθε τι που έχει αυξημένες ικανότητες ο άλλος.

Κατά τη διάρκεια της δουλειάς ο εκπαιδευτικός έχει την εποπτεία των παιδιών και των δραστηριοτήτων, συντονίζει τις ενέργειες όπου χρειαστεί, διευκολύνει στις λειτουργίες των πολυμεσικών εργαλείων και ανατροφοδοτεί τις ομάδες.

Μέσα:

Ένας Η/Υ σε κάθε ομάδα εργασίας μαθητών, λογισμικό παρουσιάσεων, διαδίκτυο, εκτυπωτής για τα Φύλλα Εργασίας.

Πορεία εκπαιδευτικού σεναρίου

1. Εισαγωγή

Με μια απλή παρουσίαση σε power point συνδέουμε τη γνώση, συνδυάζοντας Ενότητες μαθήματος Ιστορίας με Ενότητες μαθήματος Θρησκευτικών που έχουν αναφορά στην Αγία Σοφία Κωνσταντινουπόλεως. Πληροφορούνται με τον τρόπο αυτόν τα παιδιά για το θέμα ενασχόλησης, συνδέουν τη γνώση από θρησκευτική και ιστορική εστίαση, μαθαίνουν ότι

μπορούν και οι ίδιοι με παρόμοιο τρόπο, με ηλεκτρονικό, να φτιάξουν τη δική τους ανατιθέμενη παρουσίαση σε λίγο. Στη διαμόρφωση της παρουσίασης αυτής, όπως και της επόμενης, προσπαθούμε, σε αντιστοιχία με τις αρχές ενός εκπαιδευτικού λογισμικού που θεωρούνται η ευχρηστία, η επικοινωνία, η ανατροφοδότηση, η αλληλεπίδραση (Μητροπούλου, 2007: 46), να διέπεται από αυτές.

2. Πληροφόρηση & Προσδιορισμός θεματικών υποενοτήτων

Μέσω ενός λογισμικού παρουσίασης πληροφορούνται τα παιδιά μέσω εικόνων σχετικά για εξωτερικά και εσωτερικά στοιχεία με τα σημερινά δεδομένα γύρω από τον διασωζόμενο Ναό. Επίσης με νύξεις σε θεματικές ερωτήσεις των Φύλλων Εργασίας προκαλείται το παιδί να θελήσει να αναζητήσει αναλυτικότερες γνώσεις σε θέματα αναφορικά με υποενοτήτες που αφορούν τον Ναό, στις οποίες ανατίθεται στην ομάδα του σε λίγο να διερευνήσει. Προσδιορίζονται ακόμη, οι θεματικές υποενοτήτες στις οποίες καλείται να επεξεργαστεί και να παρουσιάσει κάθε ομάδα εργασίας.

3. Εργασίες στις ομάδες μαθητών

Μοιράζονται στις ομάδες εργασίας μαθητών το Φύλλο Εργασίας κάθε ομάδας με τα υπο-θέματα μελέτης και παρουσίασης.

Με το 1^ο Φύλλο Εργασίας δίνεται η δυνατότητα να μελετηθεί η διαδικασία της ανέγερσης του Ναού της Αγίας Σοφίας, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου Ναού αλλά και τα στοιχεία ναοδομίας και διακόσμησης ενός Ορθόδοξου χριστιανικού ναού. Επίσης γίνεται προσπάθεια να συνδεθούν ευρήματα αρχαιολογικής ανακάλυψης στον Ναό με την ιστορία του, για να σκεφτούν τα παιδιά τι μπορεί να συμβάλει στην σύνθεση των ιστορικών θεμάτων.

Με το 2^ο Φύλλο Εργασίας δίνεται η δυνατότητα να μελετηθούν τα εναπομείναντα ή αναδυόμενα από επιστήμονες σήμερα ορθόδοξα σύμβολα και ψηφιδωτά που βρίσκονται στον Ναό, σύμβολα ενός ορθόδοξου ναού μέσω των οποίων ασκούνται σε μάθηση στοιχείων εικονογραφίας και ψηφιδωτών δημιουργιών. Με αφορμή τον εικονογραφικό τύπο της *Λέησης* που υπάρχει στην Αγία Σοφία σήμερα, μελετούν και στοιχεία ερμηνείας της ορθόδοξης εικονογραφίας και εικονογραφικών θεμάτων. Δίνεται και νύξη για συζήτηση και συμπερίληψη στην εργασία της αφαίρεσης δημιουργημάτων μνημειακών.

Με το 3^ο Φύλλο Εργασίας δίνεται η δυνατότητα να μελετηθεί η διαχρονική πορεία του Ναού. Αναφέρεται και αίτημα επαναλειτουργίας του ως ορθόδοξου Ναού, ως ενημέρωση και σκέψη πάνω σε σκεπτικό δικαιωμάτων θρησκείας· μπορούν να παρουσιαστούν προτάσεις για την αξιοποίηση του μνημείου και θέσεις για το θέμα του δικαιώματος λειτουργίας του.

Με το 4^ο Φύλλο Εργασίας δίνεται η δυνατότητα να μελετηθούν ιστορικά στοιχεία και παραδόσεις-θρύλοι για την ημέρα της Άλωσης στον Ναό, όπως και για μετά την Άλωση, και ζητείται προσπάθεια συνδυασμού ιστορικών γεγονότων ή θρύλων με την υπόγεια στοά-κρύπτη που ανακαλύφθηκε κάτω από τον Ναό.

4. Παρουσιάσεις των ομάδων

Κάθε ομάδα παρουσιάζει τη δουλειά της στην τάξη. Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τα θέματα εργασίας και παρουσίασης, συμπεράσματα από τη δουλειά και προτάσεις βελτίωσης των παρουσιάσεων.

5. Βράβευση

Μετά τις παρουσιάσεις των ομάδων βραβεύουμε τις προσπάθειες μεταβαίνοντας στον ιστότοπο www.360tr.com για να περιηγηθούν στον Ναό της Αγίας Σοφίας οι ομάδες των παιδιών με μια virtual περιήγηση στην Αγία Σοφία με πορεία διαδρομής που καθορίζεται από τα ίδια τα παιδιά-περιηγητές.

6. Παιχνίδι -Αξιολόγηση

Σε περιβάλλον hot potatos αξιολογούμε μέσω παιχνιδιού την αποτελεσματικότητα εφαρμογής του σεναρίου αναφορικά με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα ιδιαίτερα στον γνωστικό τομέα. Αξιολόγηση αναφορικά με τα συναισθηματικά, κοινωνικά αποτελέσματα και τα αποτελέσματα που αφορούν τους σκοπούς εξοικείωσης με δυνατότητες των ΤΠΕ μπορεί να γίνει με παρατήρηση της συνεργατικότητας των ομάδων εργασίας στην ομάδα τους και μέσω των παρουσιάσεών τους.

7. Επέκταση

Επειδή το θέμα ευνοεί τη διαθεματικότητα μπορεί να επεκταθεί σε όλα τα μαθησιακά αντικείμενα. Στη Γλώσσα μπορεί να αξιοποιηθεί λογοτεχνικό και ποιητικό υλικό για το θέμα, στα Εικαστικά μπορούν να γίνουν δημιουργίες εικαστικές και μέσω ηλεκτρονικών προγραμμάτων όπως το Natural art, και απτά με υλικά και σχέδια για ψηφιδωτά. Στη Γεωγραφία μέσω της εφαρμογής Google Earth να προσδιοριστεί η περιοχή, στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή με το θέμα 'θρησκεία'...

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ - ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1^η

Φύλλο εργασίας 1^ο:

1. Προσπαθήστε η Ομάδα σας να αναζητήσετε την ιστορική παράδοση για το Σχέδιο του Ναού της Αγίας Σοφίας και να την παρουσιάσετε.

Ιστοσελίδες που μπορείτε να αναζητήσετε πληροφορίες είναι:

http://miraclesofagiasofia.blogspot.gr/p/blog-page_9926.html

http://greekworldhistory.blogspot.gr/2013/02/blog-post_20.html



2. Μαζί παρουσιάστε ιστορικά στοιχεία για το κτίσιμο της Αγίας Σοφίας (αρχιτέκτονες, διάρκεια, υλικά, διακόσμηση, παραδόσεις).

Ιστοσελίδες που μπορείτε να αναζητήσετε πληροφορίες είναι:

[http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%91%CE%B3%CE%AF%CE%B1_%CE%A3%CE%BF%CF%86%CE%AF%CE%B1_\(%CE%9A%CF%89%CE%BD%CF%83%CF%84%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CF%8D%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B7\)](http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%91%CE%B3%CE%AF%CE%B1_%CE%A3%CE%BF%CF%86%CE%AF%CE%B1_(%CE%9A%CF%89%CE%BD%CF%83%CF%84%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CF%8D%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B7))

<http://lyk-esp-tripol.ark.sch.gr/site/project.pdf>



3. Προσπαθήστε να αναζητήσετε διατηρητέα στοιχεία του Ναού από αρχική του μορφή σήμερα. Περιγράψτε έτσι όσο καλύτερα μπορείτε τον Ναό στην ιστορία του μέσα στο χρόνο (αρχικά, άλωση, σήμερα).

Ιστοσελίδες που μπορείτε να αναζητήσετε πληροφορίες είναι:

www.matia.gr

YouTube. [ertmultimedia](http://www.ertmultimedia.gr). Μηχανή του Χρόνου



- Μπορείτε να αντιγράψετε τις σελίδες και να τις επικολλήσετε στην μπάρα της Διεύθυνσης Αναζήτησης
- Μπορείτε επίσης να κάνεις δεξί κλικ και να πατήσετε το "Άνοιγμα Υπερσύνδεσης"
- Μπορείτε να αναζητήσετε τις συντομεύσεις ιστοσελίδων στο φάκελο της Ομάδας σας και να τις ανοίξετε με κλικ
- Αν θέλετε να εργαστείτε χωρίς internet-διαδίκτυο, μπορείτε να τις αναζητήσετε στον ίδιο φάκελο αποθηκευμένες
- Μπορείτε και να τις εκτυπώσετε

Προσπαθήστε να αναζητήσετε με την Ομάδα τα θέματα.

Συνθέστε μια παρουσίαση σε power point ή monie maker ή με άλλο μέσο ηλεκτρονικής παρουσίασης με τα παραπάνω θέματα, επικεντρώνοντας κυρίως σε στοιχεία σχετικά της αρχικής κατάστασης του Ναού.

Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε στην Παρουσίαση φωτογραφίες και εικόνες από τον e-Φάκελο της Ομάδας και σχετικά ποιήματα, τραγούδια, μουσική, εικαστικά σας έργα.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ - ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2^η

Φύλλο εργασίας 2^ο:

1. Κατά την Άλωση αφαιρέθηκαν τα στοιχεία που απέπνεαν χριστιανισμό στο χώρο της Αγίας Σοφίας.

Συζήτησε με την ομάδα σου για τη θέση που παίρνετε σε σχέση με την αφαίρεση μνημείων ενός πολιτισμού. Στην παρουσίασή σας μπορείτε να συμπεριλάβετε και τη θέση σας απέναντι στο σεβασμό των μνημείων άλλων πολιτισμών.

Ιστοσελίδες που μπορείτε να αναζητήσετε πληροφορίες είναι:



<http://www.hellenica.de/Griechenland/Byzanz/GR/AgiaSofiaKonstantinoupoli.html>

http://greekworldhistory.blogspot.gr/2013/02/blog-post_17.html

2. Προσπαθήστε να παρουσιάσετε ακόμα την ιστορία διατήρησης των στοιχείων αυτών (ποια ήταν η τύχη τους κατά την Άλωση, μετά την Άλωση, μετά το 1934).

Ιστοσελίδα που μπορείτε να αναζητήσετε πληροφορίες είναι:



[http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%91%CE%B3%CE%AF%CE%B1_%CE%A3%CE%BF%CF%86%CE%AF%CE%B1_\(%CE%9A%CF%89%CE%BD%CF%83%CF%84%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CF%8D%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B7\)](http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%91%CE%B3%CE%AF%CE%B1_%CE%A3%CE%BF%CF%86%CE%AF%CE%B1_(%CE%9A%CF%89%CE%BD%CF%83%CF%84%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CF%8D%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B7))

3. Αναζητήστε τα στοιχεία διακόσμησης ενός ορθόδοξου χριστιανικού ναού που ως σήμερα υπάρχουν στον ναό της Αγίας Σοφίας (τοιχογραφίες, ψηφιδωτά, σύμβολα) και παρουσιάστε τα.

Ιστοσελίδες που μπορείτε να αναζητήσετε πληροφορίες είναι:

http://greekworldhistory.blogspot.gr/2013/02/blog-post_20.html

http://miraclesofagiasofia.blogspot.gr/p/blog-page_9926.html



4. «Δέησις» ονομάζεται μία από τις ελάχιστες ψηφιδωτές τοιχογραφίες που έχουν σήμερα απομείνει στην Αγία Σοφία.

Στην ορθόδοξη εικονογραφία υπάρχουν κάποια ιδιαίτερα στοιχεία για κάθε τύπο των εικονιζόμενων προσώπων μιας εικόνας.

Μπορείτε να βρείτε εικονογραφικά στοιχεία για τον τύπο της εικόνας «Δέηση» και να τα εντάξετε στην παρουσίαση;

Ιστοσελίδες που μπορείτε να αναζητήσετε πληροφορίες είναι:



www.buzarticon.gr/el/ergastirio/byzantine-art

www.i-m-patron.gr/i-m-patron-org.gr/lyxnos/bookw/byz_filosof

- Μπορείτε να αντιγράψετε τις σελίδες και να τις επικολήσετε στην μπάρα της Διεύθυνσης Αναζήτησης
- Μπορείτε επίσης να κάνεις δεξί κλικ και να πατήσετε το "Άνοιγμα Υπερσύνδεσης"
- Μπορείτε να αναζητήσετε τις συντομεύσεις ιστοσελίδων στο φάκελο της Ομάδας σας και να τις ανοίξετε με κλικ
- Αν θέλετε να εργαστείτε χωρίς internet-διαδίκτυο, μπορείτε να τις αναζητήσετε στον ίδιο φάκελο αποθηκευμένες
- Μπορείτε και να τις εκτυπώσετε

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ - ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3^η

Φύλλο εργασίας 3^ο:

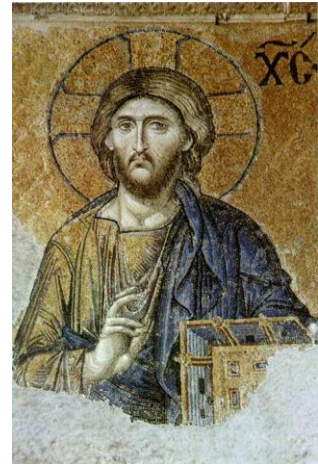
1. Προσπαθήστε να παρουσιάσετε την ιστορία της Αγίας Σοφίας στον χρόνο περιλαμβάνοντας τα παρακάτω στοιχεία:

- Η Αγία Σοφία λειτουργούσε σχεδόν χίλια χρόνια ως Ορθόδοξος χριστιανικός ναός.
- Μετά την Άλωση της Κωνσταντινούπολης μετατράπηκε σε τζαμί δηλαδή σε μουσουλμανικό ναό.
- Από το 1934 μετά την παρέμβαση Αμερικανών αρχαιολόγων λειτουργεί ως μουσείο.

Ιστοσελίδες που μπορείτε να αναζητήσετε πληροφορίες είναι:

www.tovima.gr/world/article/aid=602444

www.dogma.gr/default.php?pname=Article&art_id=2886&catid



2. Προσπαθήστε να συμπεριλάβετε στην παρουσίασή σας και σημερινές προσπάθειες συντήρησης και αποκατάστασης αλλά και σημερινές χρήσεις της που δεν ταιριάζουν με την ιστορία του μνημείου.

Ιστοσελίδες που μπορείτε να αναζητήσετε πληροφορίες είναι:

www.tovima.gr/world/article/aid=602444

agiotokos-kappadokia.gr/to-2014



3. Ελληνοαμερικανός πρώην Γερουσιαστής των Η.Π.Α., ο Κρις Σπύρου έχει κάνει προσπάθειες να επιτραπεί στους Ορθόδοξους να λειτουργούν ως Ναό την Αγία Σοφία Κωνσταντινούπολης.

Ιστοσελίδες που μπορείτε να αναζητήσετε πληροφορίες είναι:



<http://douridasliterature.com/spyrou.htm>

<http://www.facebook.com/group.php?gid=177676541083&v=photos&so=15>

<http://www.greeknewsonline.com/?p=5021>

4. Προσπαθήστε να συμπεριλάβετε στην παρουσίαση και δικές σας προτάσεις για την αξιοποίηση του μνημείου σήμερα μαζί την άποψή σας για το θέμα του δικαιώματος της λειτουργίας ενός χώρου λατρείας.



- Μπορείτε να αντιγράψετε τις σελίδες και να τις επικολλήσετε στην μπάρα της Διεύθυνσης Αναζήτησης.
- Μπορείτε επίσης να κάνεις δεξί κλικ και να πατήσετε το "Άνοιγμα Υπερσύνδεσης".
- Μπορείτε να αναζητήσετε τις συντομεύσεις ιστοσελίδων στο φάκελο της Ομάδας σας και να τις ανοίξετε με κλικ.
- Αν θέλετε να εργαστείτε χωρίς internet-διαδίκτυο, μπορείτε να τις αναζητήσετε στον ίδιο φάκελο αποθηκευμένες.
- Μπορείτε και να τις εκτυπώσετε.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ - ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4^η

Φύλλο εργασίας 4^ο:

1. Αναζητήστε πληροφορίες για τον Ναό της Αγίας Σοφίας και τους τελευταίους Κωνσταντινουπολίτες Ορθοδόξους που βρίσκονταν μέσα στον Ναό κατά την Άλωση, την ιστορία και τις παραδόσεις που υπάρχουν σχετικά με την ημέρα αυτή στον Ναό, και αφού τις συνδυάσετε με τα θέματα που ακολουθούν παρουσιάστε τις με ένα πρόγραμμα παρουσίασης Η/Υ.

Ιστοσελίδες που μπορείτε να αναζητήσετε πληροφορίες είναι:

www.taxidologio.gr/istanbul-todo-hagia-sorhia

www.tovima.gr/world/article/aid=602444



2. Διαμορφώθηκαν από τους Ορθοδόξους χριστιανούς πολλοί θρύλοι και τραγούδια μετά την Άλωση, που σχετίζονται με τον Ναό. Συμπεριλάβετε στην παρουσίασή σας και στοιχεία παραδόσεων που δημιουργήθηκαν μετά την Άλωση.

3. Κάτω από το Ναό της Αγίας Σοφίας βρέθηκε πρόσφατα δίκτυο υπόγειων στοών, τούνελ, σε μεγάλο βάθος και μήκος, που ίσως κρύβει μυστικά από την ιστορία της!

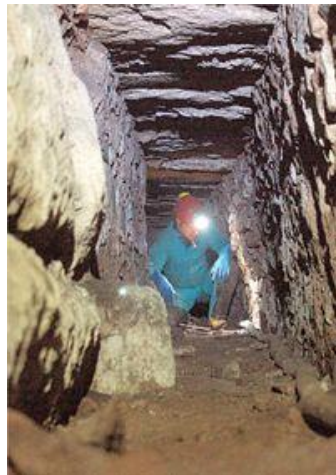
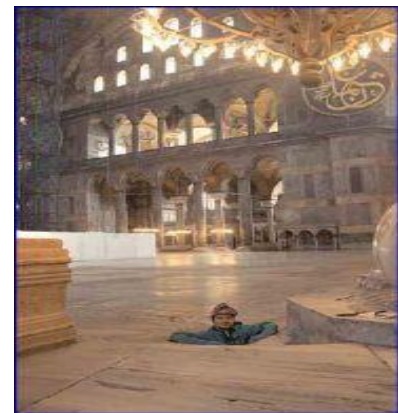
Αναζητήστε πληροφορίες για την κρύπτη-στοά και συνδέστε την με την ιστορία του Ναού και το ιστορικό σε σχέση με την Άλωση, στην παρουσίασή σας.

Ιστοσελίδες που μπορείτε να αναζητήσετε πληροφορίες είναι:

<http://eistinpolin.wordpress.com/2009/08/18/history/>

[Page_286107\\$Pdf1\].pdf](#)

<http://www.tanea.gr/default.asp?pid=2&ct=1&artId=4541554>



- Μπορείτε να αντιγράψετε τις σελίδες και να τις επικολλήσετε στην μπάρα της Διεύθυνσης Αναζήτησης.
- Μπορείτε επίσης να κάνεις δεξί κλικ και να πατήσετε το "Άνοιγμα Υπερσύνδεσης".
- Μπορείτε να αναζητήσετε τις συντομεύσεις ιστοσελίδων στο φάκελο της Ομάδας σας και να τις ανοίξετε με κλικ.
- Αν θέλετε να εργαστείτε χωρίς internet-διαδίκτυο, μπορείτε να τις αναζητήσετε στον ίδιο φάκελο αποθηκευμένες.
- Μπορείτε και να τις εκτυπώσετε.

Προσπαθήστε να αναζητήσετε με την Ομάδα τα θέματα.

Συνθέστε μια παρουσίαση σε power point ή movie maker ή με άλλο μέσο ηλεκτρονικής παρουσίασης με τα παραπάνω θέματα, επικεντρώνοντας κυρίως σε στοιχεία σχετικά με την στοά κάτω από το Ναό και ίσως κάποιες παραδόσεις του.

Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε στην Παρουσίαση φωτογραφίες και εικόνες από τον e-Φάκελο της Ομάδας και σχετικά ποιήματα, τραγούδια, μουσική, εικαστικά σας έργα.

B.2. Συμπεράσματα

Από την πιλοτική εφαρμογή του Εκπαιδευτικού σεναρίου 'Αγία Σοφία, ένα θαύμα τέχνης' διαπιστώθηκε ότι αναφορικά με τη αξιοποίηση των ΤΠΕ στην τάξη, μπορούν να χρησιμοποιούνται ως εργαλεία παραγωγής και παρουσίασης εκπαιδευτικού υλικού, ως εργαλεία ανάπτυξης δεξιοτήτων, ως εργαλεία μέσω των οποίων ο μαθητής μαθαίνει πώς να σκέφτεται, ως εργαλεία επεξεργασίας, ανάλυσης παρουσίασης δεδομένων έρευνας μαθητών, ως πηγή πληροφόρησης· διαπιστώθηκε ότι μπορούν να υποστηρίξουν δεξιότητες διερεύνησης, αναζήτησης, ανακάλυψης, συνεργασίας, επικοινωνίας, διαπραγματεύσεως (Βασιλόπουλος, 2008: 92-93, Μητροπούλου, 2008: 93-115).

Διαπιστώθηκε αναφορικά με τον *σχεδιασμό* ενός εκπαιδευτικού σεναρίου, ότι διευκολύνει τον εκπαιδευτικό να προβαίνει στις πιο αποτελεσματικές ενέργειες που θα βοηθήσουν το μαθητή να αναπτύξει ικανότητες-δεξιότητες στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό και στο λιγότερο χρόνο, άρα αποτελεί αναγκαίο και συστατικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Βασιλόπουλος, 121-122). Σχεδιασμό οπωσδήποτε με ευκαμψία-προσαρμοστικότητα και επιστημονική εγκυρότητα, που υποστηρίζει τη συνεργατική διαλογική διαδικασία, την αυτενέργεια του κάθε μαθητή, που δίνει πρωταγωνιστικό ρόλο στον μαθητή και στον εκπαιδευτικό την κύρια ευθύνη της επιτυχίας (ο.π.: 123, 127).

Στο απλό λογισμικό που υποστήριζε το σενάριο, το οποίο σχεδιάστηκε με βάση τις εποικοδομητικές θεωρίες, κατεύθυνε την σκέψη των παιδιών ώστε να δομήσουν πιο σύνθετες έννοιες, ως ενεργητικοί αναζητητές πληροφοριών, τήρησε τις αρχές σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού λογισμικού –να διασφαλίζει ευχρηστία, επικοινωνία, ανατροφοδότηση, αλληλεπίδραση-, (Μητροπούλου, 2008: 93-117), φάνηκε τα παιδιά και να αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον του Η/Υ, και να διερευνούν μέσω αυτού και να αλληλεπιδρούν με συμμαθητές και να μαθαίνουν. Μέσω στρατηγικών αναπαράστασης της πληροφορίας και υποστήριξης της αλληλεπίδρασης που παρείχε το σενάριο φάνηκε να πραγματοποιούνται πιο αποτελεσματικά οι διδακτικές δραστηριότητες (Μητροπούλου, 2008: 130).

Ένα εκπαιδευτικό σενάριο στα Θρησκευτικά ή σε άλλο μάθημα μπορεί να προσφέρει ένα αλληλεπιδραστικό, πλούσιο και ελκυστικό περιβάλλον, με έμφαση στην ανακαλυπτική, διερευνητική, ενεργητική και συνεργατική κατάκτηση της γνώσης (Βασιλόπουλος, 2008: 177-181), να ανοίξει νέες προοπτικές και δυνατότητες (Μητροπούλου, 2008: 63), να χρησιμοποιήσει τον Η/Υ ως εργαλείο για αποτελεσματική διαδικασία μάθησης.

Ευχαριστίες

Αισθάνομαι την υποχρέωση να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην Καθηγήτρια κ. Β. Μητροπούλου, διότι με τη δική της επιβεβαίωση και παρακίνηση κάνω αυτή τη δημοσίευση.

B3. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (2011). «Καινοτομίες του Νέου Προγράμματος Σπουδών για τη Γλώσσα-Λογοτεχνία». Ανακοίνωση στην Ημερίδα «*Το Νέο Σχολικό Πρόγραμμα Σπουδών και η Πιλοτική Εφαρμογή του*». Αθήνα, 17 Σεπτεμβρίου 2011.

Βασιλόπουλος, Χ. (2008). *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ (2003). *Διαθεματικό ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών & Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*. Τόμοι Α' & Β'. Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' αρ. φύλλου 303/13-03-03. ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Εκπαιδευτικά Σενάριο (2011). <http://b-epipedo2.cti.gr>

Μητροπούλου, Β. (2007). *Νέες Τεχνολογίες και Θρησκευτική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Μητροπούλου, Β. (2008). *Το Εκπαιδευτικό λογισμικό στη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Μπάλκιζας, Ν. (2008). *Σχεδιασμός Σεναρίων κατά Γνωστικό Αντικείμενο*. Σε: <http://users.sch.gr/nikbalki>.

Οδηγός εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά. (2011). *Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου*. «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3, -Οριζόντια Πράξη». Αθήνα: Υπουργείο Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πρόγραμμα Σπουδών Θρησκευτικών. (2011). *Νέο Σχολείο. Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού - Γυμνασίου. Φάκελος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης.

www.360tr.com : Αγία Σοφία Κωνσταντινουπόλεως σε εικονική πραγματικότητα.

Το Μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με Τ.Π.Ε.

Αλέξανδρος Γκίκας

Εκπαιδευτικός ΠΕ01, Υπ. Δρ. Θεολογικής Σχολής Α.Π.Θ.
Γυμνάσιο Προαστίου alexgkikas@gmail.com

Περίληψη

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας στην Εκπαίδευση (Τ.Π.Ε.) διαμορφώνουν ένα νέο κοινωνικό περιβάλλον, όπου τα κύρια προϊόντα είναι η πληροφορία, η γνώση και η καινοτομία (Γκίκας, 2011^β). Ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης, προκειμένου να συμβαδίσει με τις σύγχρονες τάσεις, διαμορφώνει συνεχώς νέα περιβάλλοντα μάθησης που αξιοποιούν τη σύγχρονη τεχνολογία, αλλά με βάση τεχνοκεντρικές και άλλα με βάση μαθητοκεντρικές αντιλήψεις (Αναστασιάδης, 2007).

Η πρόκληση έγκειται στο πώς η κουλτούρα των Τ.Π.Ε., είναι δυνατό να ενσωματωθεί και να εφαρμοστεί δημιουργικά στην ανθρωπιστική παιδεία, αναδιαμορφώνοντάς την, με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται στους εκπαιδευτικούς της στόχους (Βρύζας & Τσιτουρίδου, 2005). Προκειμένου λοιπόν το σχολείο και όλη η εκπαιδευτική κοινότητα να μπορέσει να ανταποκριθεί στις προκλητικά ενδιαφέρουσες σημερινές ανάγκες, οφείλει να εμπλουτιστεί με νέες μορφές μάθησης, που μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά προς αυτή. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν, συνοπτικά, προσπάθειες υλοποίησης μαθημάτων (ΜτΘ), χρησιμοποιώντας Διαδίκτυακά Περιβάλλοντα Μάθησης (Δ.Π.Μ.) μέσω της Σύγχρονης και Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: ΜτΘ, Διαδίκτυο, Τηλεκπαίδευση, Δ.Π.Μ.

Εισαγωγή

Το παραδοσιακό σχολείο συνήθως είναι κατάλληλο για τη μετάδοση νοητικών δεξιοτήτων και βασικών γνώσεων. Σε μια μεταβαλλόμενη κοινωνία όμως, το περιεχόμενο της διδασκαλίας πρέπει να μεταβάλλεται και να προχωρά, ώστε η προτεραιότητα να εστιαστεί στην ικανότητα μάθησης νέων πραγμάτων (Husen, 1992:210). Για όλους τους παραπάνω λόγους, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη οι μαθητές/τριες να κατακτούν το «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» νέα πράγματα και να δίνεται τέλος στο «μαθαίνω απ' έξω», με νέες διδακτικές μεθοδολογίες, εκπαιδευτικά περιβάλλοντα κλπ (Γκίκας, 2011). Ο/Η εκπαιδευτικός είναι εκείνος, που μπορεί να αξιοποιήσει παιδαγωγικά και διδακτικά τα εργαλεία αυτά, λειτουργώντας τα ως ενδιάμεσους στη διδασκαλία του, αποδεχόμενος ένα νέο ρόλο, το ρόλο του διευκολυντή, καθοδηγητή και συντονιστή της μάθησης. (Μητροπούλου, 2009:77).

Η απελευθέρωση της μαθησιακής διαδικασίας από το χώρο, το χρόνο προσδίδει στην εκπαιδευτική προσέγγιση μια νέα διάσταση: την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ως το κατ' εξοχήν εργαλείο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αναδεικνύεται το Διαδίκτυο, το οποίο εξελίσσεται και βελτιώνεται διαρκώς, δημιουργώντας νέα Διαδίκτυακά Εκπαιδευτικά Εργαλεία. Η ενσωμάτωση των νέων αυτών Διαδίκτυακών Εργαλείων και Περιβαλλόντων στην εκπαίδευση δημιουργεί την ανάγκη για νέα Διαδίκτυακά Περιβάλλοντα Μάθησης (Δ.Π.Μ.) στα οποία αναθεωρούνται και ανασχηματίζονται διδακτικές διαδικασίες, προσεγγίσεις και μεθοδολογίες (Μητροπούλου & Γκίκας, 2012).

Πριν μερικά χρόνια, όταν οι Τ.Π.Ε. εισήχθησαν στην εκπαιδευτική διαδικασία, θεωρήθηκε ότι θα μπορούσαν να φέρουν 'επανάσταση' στις θεωρίες μάθησης, στις παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις, στις διδακτικές μεθοδολογίες και γενικά στις μορφές διδασκαλίας. Δεν είναι μυστικό, ότι, στην αρχή τουλάχιστον, πολλοί εκπαιδευτικοί είδαν την εισαγωγή των υπολογιστικών συστημάτων και των Τ.Π.Ε., στην εκπαίδευση, ως απειλή, και τήρησαν επιφυλακτική στάση. Όμως, γρήγορα αντιλήφθηκαν ότι αποτελούσε και αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια τους.

Η Μητροπούλου (2002) υποστηρίζει ότι η χρήση των Τ.Π.Ε. είναι δυνατό να συμβάλλει ουσιαστικά στην καινοτόμο παρουσίαση της ύλης του μαθήματος των Θρησκευτικών. Συμπληρωματικά, η χρήση του Διαδικτύου, των Διαδίκτυακών Περιβαλλόντων Μάθησης (Δ.Π.Μ.) και των εκπαιδευτικών εργαλείων του Web2.0, είναι δυνατό να δείξει ότι το μάθημα δεν είναι παρωχημένο, μεταδίδοντας το μήνυμά του με δυναμικό και αλληλεπιδραστικό τρόπο, χρησιμοποιώντας κάθε μέσο που προσφέρει η σύγχρονη τεχνολογική εξέλιξη. Στην εποχή των Τ.Π.Ε., αλλάζει δραματικά η έκταση της γνώσης, αλλά και η ένταση και έκταση της δύναμης που προκύπτει από αυτήν. Έτσι, ο/η σύγχρονος/η εκπαιδευτικός και μάλιστα ο/η θεολόγος, δεν θα πρέπει να περιορίζεται απλά στη μετάδοση της γνώσης, αλλά να προσφέρει κατανόηση και να μεταδίδει αξίες. Και αυτό είναι δυνατό, μόνο με την, εις βάθος, γνώση και κατανόηση του αντικειμένου που διδάσκει, και φυσικά των γνώσεων και δεξιοτήτων των Τ.Π.Ε., που πιθανά χρησιμοποιεί στο μάθημά του (Μπίκος, 2012:59-60 ό.α. Besag & Levine, 1984:10). Ο Θεολόγος εκπαιδευτικός, θα πρέπει, σύμφωνα με τη Μητροπούλου (2015:209), κατά το

σχεδιασμό της διδασκαλίας του ΜτΘ, να είναι σε θέση να επιλέγει από την αφθονία των διδακτικών αρχών, εκείνες, τις οποίες θεωρεί ως τις πλέον πρόσφορες και οι οποίες ανταποκρίνονται στη χρησιμοποίηση Τ.Π.Ε. στο περιεχόμενο της μαθησιακής διαδικασίας του μαθήματος.

Web 2.0 & Εκπαίδευση

Οι μαθητές/τριες πάντα ελκύονται από το νέο, το εντυπωσιακό και είναι πιο πρόθυμοι να πειραματιστούν και να μάθουν με αυτό (Μητροπούλου, 2009). Ο λόγος είναι επειδή, αυτό το καινούργιο, καινοτόμο, τεχνολογικό εργαλείο, μπορεί να ξεδιπλώσει ένα νέο κόσμο, τον κόσμο του Διαδικτύου, της ηλεκτρονικής επικοινωνίας και της κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, blogs κλπ). Για τους λόγους αυτούς, τα εργαλεία του Web 2.0 με την ευχρηστία, την ευκολία πρόσβασης και τις πολύπλευρες δυνατότητες που προσφέρουν σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς, είναι σε θέση να συμβάλλουν στην εφαρμογή ποιοτικής συμπληρωματικής εκπαίδευσης από απόσταση, η οποία, να βασίζεται σε παιδαγωγικά κριτήρια. Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατή η απελευθέρωση των μαθητών/τριών, πρωτίστως, και των εκπαιδευτικών από τον περιορισμό του σχολικού χρόνου και χώρου, ώστε να μπορεί να δημιουργηθεί ένα ενδιαφέρον μαθησιακό περιβάλλον (Ψαλλιδιάς & Μανούσου, 2011).

Τα τελευταία χρόνια, 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. όλα αυτά προωθούν και ευνοούν ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και, κατ' επέκταση τη συνεργατική μάθηση (Μητροπούλου & Στογιαννίδης, 2015:85). Οι μαθητές/τριες, σύμφωνα με τις έρευνες βρίσκουν τη μάθηση πιο ενδιαφέρουσα, συμμετέχουν πιο ενεργά, αλληλεπιδρούν και αποκτούν, όχι μόνο γνώσεις, αλλά και δεξιότητες (ψηφιακός γραμματισμός κλπ). Εξάλλου, όπως αναφέρει και ο Κόμης (2004:100), στη συνεργατική μάθηση, αλληλεπιδρούν το υποκείμενο (μαθητής/τρια), το αντικείμενο, που είναι ο μαθησιακός στόχος και τα διαθέσιμα εργαλεία, που στην περίπτωση μας είναι ο Η/Υ, το Διαδίκτυο, τα Δ.Π.Μ. και γενικά η χρήση των Τ.Π.Ε.

Σχεδιασμός Δ.Π.Μ.

Η αρχική ιδέα δημιουργίας ενός Δ.Π.Μ., στηρίχτηκε στο υπ' αριθ. Πρωτ. 88310/Γ/22-07-2009 έγγραφο του ΥΠ.Ε.Π.Θ., με θέμα: «Ψηφιακή τάξη», όπου αναφέρεται ότι: «εισάγεται από το σχολικό έτος 2009-2010 στα Γυμνάσια όλης της χώρας η συστηματική διδασκαλία ενοτήτων του αναλυτικού προγράμματος σπουδών με τη χρήση νέων τεχνολογιών». Για το σκοπό αυτό μοιράστηκε σε όλους/ες τους μαθητές/τριες της Α' τάξης των Γυμνασίων της χώρας, ένα κουπόνι με το οποίο προμηθεύτηκαν ένα Φορητό Η/Υ, ώστε, όπως αναφέρεται στο έγγραφο, «να διδάσκονται και με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή δυο (2) τουλάχιστον μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος» (Ελευθερία, 21-9-2009). Σύμφωνα με την Καθημερινή (29-11-2009), οι φορητοί Η/Υ χρησιμοποιούνταν (στο σχολείο) λίγο έως καθόλου και στην πλειονότητά τους οι μαθητές τους χρησιμοποιούσαν για παιχνίδια, συνομιλία πραγματικού χρόνου (chat) και πλοήγηση στο Διαδίκτυο (σε ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης) όταν βρίσκονται στο σπίτι.

Η πρόκληση ήταν να δοθεί στους μαθητές, που είχαν ένα εργαλείο στα χέρια τους (φορητός Η/Υ), ένα διαφορετικό κίνητρο για μάθηση με δυνατότητες ενεργητικής συμμετοχής και με δραστηριότητες που παρέχουν ευκαιρίες και δυνατότητες. Δημιουργήθηκε ένα Δ.Π.Μ. στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (Π.Σ.Δ.) και στην πλατφόρμα Moodle. Προτιμήθηκε η Ασύγχρονη Τηλεκπαίδευση, επειδή προσφέρει στον εκπαιδευτή ένα περιβάλλον σύγχρονης εκπαίδευσης, με τη δημιουργία δομής μαθήματος, περιγραφή και πληροφορίες. Υπάρχει η δυνατότητα αποθήκευσης εγγράφων σχετικά με τους εκπαιδευόμενους, δημιουργίας ηλεκτρονικής ατζέντας, ανακοινώσεων και εργασιών, τεστ και κουίζ για αξιολόγηση των μαθησιακών δυνατοτήτων των μαθητών (Καμπουράκης-Λουκής 2006).

Η μεθοδολογία υλοποίησης της ιδέας ήταν η χρησιμοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπου απαιτούνται ιδιαίτερα εκπαιδευτικά εργαλεία, δηλαδή κατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης (Keegan, 1996, Lockwood, 1995). Ακολουθώντας τη μεθοδολογία του Rumble (1989), ο δημιουργός του Δ.Π.Μ., ήταν καθηγητής του Γυμνασίου Προαστίου Καρδίτσας, κλάδου ΠΕ 01 (Θεολόγος). Ως γνωστό αντικείμενο, επιλέχθηκε το μάθημα της ειδικότητας του δημιουργού-καθηγητή (Θρησκευτικά Α' Γυμνασίου), με την προοπτική να ενσωματωθούν και άλλα μαθήματα της Α' τάξης του Γυμνασίου. Ως ψηφιακό μέσο σύνδεσης στο Διαδίκτυο και χρησιμοποίησης των υπηρεσιών του Π.Σ.Δ., χρησιμοποιήθηκαν οι Η/Υ που είχαν δοθεί στους μαθητές της Α' Γυμνασίου το 2009. Θεωρήθηκε ορθό και αποφασίστηκε το περιβάλλον να είναι κλειστό, προσβάσιμο μόνο με κωδικό (ο οποίος αποδόθηκε στους μαθητές/τριες από το διαχειριστή-δημιουργό, μέσω εγγραφής τους στο Π.Σ.Δ.) και μόνο για τους χρήστες του Π.Σ.Δ., εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες.

Η «Ψηφιακή Τάξη του Γυμνασίου Προαστίου» (<http://e-learning.sch.gr/course/view.php?id=242>) δημιουργήθηκε στις 8 Οκτωβρίου 2009 και έφτασε σε λειτουργικό επίπεδο στο τέλος του ίδιου μήνα, στο Π.Σ.Δ. μέσω της πλατφόρμας LMS (Learning Management System) του ανοικτού λογισμικού Moodle. Προτιμήθηκε η Ασύγχρονη Τηλεκπαίδευση, επειδή μπορεί να προσφέρει στον εκπαιδευτή ένα περιβάλλον σύγχρονης εκπαίδευσης, σε απόλυτα ασφαλές και προστατευμένο διαδικτυακό περιβάλλον (οι μαθητές εγγράφηκαν χρησιμοποιώντας κωδικούς του Π.Σ.Δ.), με τη δημιουργία δομής μαθήματος, περιγραφή και πληροφορίες. Επίσης ο εκπαιδευτής μπορεί 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 αναστοχασμό-ανατροφοδότηση του μαθησιακού αποτελέσματος (Καμπουράκης & Λουκής, 2006). Στις αρχές Νοεμβρίου 2009, πραγματοποιήθηκε η πρώτη εγγραφή και μέχρι τα τέλη Φεβρουαρίου 2010, είχαν ήδη εγγραφεί (μόνοι τους) οι 31 μαθητές (11 αγόρια και 20 κορίτσια) της Α΄ τάξης του Γυμνασίου Προαστίου

Δομή Δ.Π.Μ. «Ψηφιακή Τάξη του Γυμνασίου Προαστίου»

Η δομή του τηλεμαθήματος βασίστηκε στη δομή του Α.Π.Σ. και του βιβλίου, χωρισμένη στις ενότητες του βιβλίου των Θρησκευτικών της Α΄ Γυμνασίου “Παλαιά Διαθήκη: Η προϊστορία του Χριστιανισμού”. Σε κάθε ενότητα προσφέρονταν υποστηρικτικά κείμενα, υπερσύνδεσμοι και πολυμεσικό υλικό, που δεν υπήρχαν στο αντίστοιχο σχολικό εγχειρίδιο. Το υλικό αυτό μπορεί να δημιουργήσει προϋποθέσεις ενεργούς ανάμιξης και συμμετοχής του εκπαιδευομένου, ώστε να διατηρηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον. Καλλιεργείται έτσι η ατομική πρωτοβουλία του μαθητή, αφού δημιουργούνται συνθήκες μάθησης και έρευνας (Αναστασίου κ.ά. 2010). Δόθηκε μεγάλη προσοχή στο υποστηρικτικό υλικό, το οποίο είναι τόσο ώστε να μην κουράζει το μαθητή. Το περιεχόμενο των κειμένων, των υπερσυνδέσμων και του πολυμεσικού υλικού (εικόνα και ήχος) ελέγχθηκαν από τον εκπαιδευτικό, τόσο για την ακρίβεια και το εύρος κάλυψης του αντικειμένου, όσο και για την ποιότητα των πληροφοριών (Τζιμογιάννης 2007).

Τα βίντεο από επιλεγμένους διαδικτυακούς τόπους, χρησιμοποιήθηκαν και στη διδακτική διαδικασία στη διάρκεια της ‘πρόσωπο με πρόσωπο’ διδασκαλίας, στην κλασική τάξη. Τα βίντεο, ιδιαίτερα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, 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 είναι δυνατό να βελτιώσουν την ποιότητα της μάθησης και να συμβάλουν στην ανάπτυξη των γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων των μαθητών (Romiszowski, 1984 & Keegan, 2001).

Το Moodle διαθέτει αρθρώματα και εργαλεία όπως, το forum, η ζωντανή συνομιλία η υποβολή εργασίας από απόσταση με επισύναψη αρχείων, οι ψηφοφορίες, οι ομάδες ασύγχρονης συζήτησης, το λεξικό μαθήματος, τα κουίζ, η συλλογική συγγραφή κειμένων, οι έρευνες και τα παιχνίδια (Μαλλιάρια-Σαριδάκη, 2013). Στο forum, που δημιουργήθηκε, συζητούνταν θέματα που αφορούσαν το μάθημα και τη σχολική ζωή και στο chat-room, υπήρχε δυνατότητα σύγχρονης επικοινωνίας ανάμεσα στον καθηγητή του μαθήματος και τους μαθητές ή ανάμεσα στους μαθητές.

Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στην ανατροφοδότηση και στην αξιολόγηση του μαθησιακού αποτελέσματος με τη δημιουργία από τον υπεύθυνο καθηγητή κουίζ ερωτήσεων πολλαπλών επιλογών, τόσο ασύγχρονα, όσο και σύγχρονα. Η αξιολόγηση στοχεύει στη βελτίωση της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διατυπώσουν στόχους και έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν στους μαθητές ανατροφοδότηση για τη μάθησή τους (Hattie & Timperly, 2007), όχι μόνο δηλώνοντας με σαφήνεια στους μαθητές τί έχουν μάθει, αλλά δίνοντάς τους πληροφορίες και για το πώς να μαθαίνουν. Η ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης για τη μάθηση συμβάλλει στη διαδικασία σκέψης του μαθητή σχετικά με την εκπαίδευσή του, δίνοντας έμφαση στην αξιολόγηση ως μια μετα-γνωστική διαδικασία. Αυτού του είδους τα τεστ θεωρούνται αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία μέτρησης της επίδοσης των μαθητών. Συγκροτούνται από ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, πολλαπλής απάντησης, συμπλήρωσης, σύζευξης, συσχέτισης, επιλογής της ορθής απάντησης κλπ (Καπετσώνης, 2012). Το τεστ που δημιουργήθηκε από το διδάσκοντα, περιελάμβανε είκοσι ερωτήσεις, ήταν μη σταθμισμένο και είχε ως στόχο να διαπιστωθεί, στο τέλος της μαθησιακής διαδικασίας, το αποτέλεσμα της μάθησης.

Εφαρμογή

Στις 23 Φεβρουαρίου 2010, όλοι οι μαθητές έφεραν στην τάξη τους φορητούς Η/Υ τους, ακολούθησαν το πρωτόκολλο σύνδεσης και χρησιμοποιώντας τους προσωπικούς τους κωδικούς σύνδεσης στο Π.Σ.Δ., συνδέθηκαν στο περιβάλλον της «Ψηφιακής Τάξης του Γυμνασίου Προαστίου». Κάθε μαθητής είχε πρόσβαση στο κουίζ από τον Η/Υ του. Οι ερωτήσεις εμφανίζονταν στη οθόνη του καθενός τυχαία (επιλογή του Moodle). Το κουίζ, το οποίο μπορούσε κάποιος να το εκτελέσει μόνο μία φορά, ήταν προγραμματισμένο να ολοκληρωθεί σε

συγκεκριμένο χρόνο (στην οθόνη κάθε μαθητή υπήρχε ρολόι που μετρούσε το χρόνο ανάποδα), αρκετό ώστε να προλάβει να ολοκληρώσει τις απαντήσεις και να ελέγξει την ορθότητά τους. Όταν κάθε μαθητής ολοκλήρωνε την προσπάθειά του, επέλεγε να οριστικοποιήσει τις επιλογές του. Τότε είχε άμεση πρόσβαση στη βαθμολογία του (στην εικοσάβαθμη κλίμακα) και ανατροφοδότηση όλων των ερωτήσεων του κουίζ (πράσινο χρώμα για τις σωστές, πορτοκαλί για τις μερικώς σωστές και κόκκινο για τις λανθασμένες). Το περιβάλλον ήταν ρυθμισμένο από το διδάσκοντα, ώστε οι μαθητές να έχουν συνεχή ανατροφοδότηση της αξιολόγησής.

Αξιοποιώντας το πρόγραμμα Πολιτιστικών Θεμάτων του σχολείου, με θέμα: «Καταγραφή και διάσωση του τοπικού γλωσσικού ιδιώματος του Δήμου Σελλάνων», προστέθηκε μια ενότητα, όπου οι μαθητές ανέλαβαν τη δημιουργία ενός ψηφιακού λεξικού. Στην προσπάθεια αυτή συμμετείχαν οι μαθητές της Α΄ τάξης, δημιουργώντας ένα ψηφιακό λεξικό με πάνω από 500 λέξεις. Οι μαθητές κατέγραψαν τις λέξεις στους Η/Υ και κατόπιν τις “ανέβασαν” στο λεξικό που είχε δημιουργηθεί.

Κρίθηκε σκόπιμο να δημιουργηθεί μια ενότητα με προσεκτικά επιλεγμένα παιχνίδια γνώσεων και επιδεξιότητας, σε μορφή flash. Το παιχνίδι αποτελεί το καταλληλότερο μέσο παρακίνησης, αφού θεωρείται σύμφωνο με την ψυχοσύνθεση του παιδιού και μαζί με τη φαντασία και το όνειρο αποτελούν κεντρικές έννοιες της δημιουργικότητας. Εξάλλου, χάνοντας την παιγνιώδη διάθεσή μας, είναι δυνατό να χάσουμε και τη δημιουργικότητά μας (Νημά, 2002).

Στο πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών, δόθηκαν στους μαθητές της Α΄ τάξης θέματα εργασιών τα οποία τα επεξεργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά και τα τελικά κείμενα αναρτήθηκαν από τους ίδιους στην ενότητα Εργασίες. Το θέμα της εργασίας αφορούσε το Οικολογικό Πρόβλημα. Οι μαθητές, ολοκλήρωσαν επιτυχώς τις εργασίες τους, μέσα στα προβλεπόμενα χρονικά όρια και τις “ανέβασαν” στην Ψηφιακή Τάξη”, για αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό, αποκτώντας με τη διαδικασία αυτή, νέες δεξιότητες.

Η “Ψηφιακή τάξη του Γυμνασίου Προαστίου” ολοκληρώθηκε με το τέλος της σχολικής χρονιάς 2009-2010.

Η «Ψηφιακής Τάξης» τα επόμενα χρόνια

Στις 20 Σεπτεμβρίου 2010, με την αρχή της νέας χρονιάς και των μαθημάτων, δημιουργήθηκε ένα νέο περιβάλλον Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης (<http://e-learning.sch.gr/course/view.php?id=306>). Η δομή του ήταν σχεδόν πανομοιότυπο με το προηγούμενο. Το περιβάλλον ήταν κλειστό, προσβάσιμο μόνο στους μαθητές της τάξης, με τους ίδιους κωδικούς, που είχαν από την περσινή χρονιά.

Στο Δ.Π.Μ. τοποθετήθηκε υποστηρικτικό υλικό μόνο για το μάθημα των Θρησκευτικών, της Β΄ Γυμνασίου. Η δομή του τηλεμαθήματος ακολούθησε τη δομή του αναλυτικού προγράμματος και του βιβλίου, χωρισμένη στις ενότητες του βιβλίου των Θρησκευτικών της Β΄ Γυμνασίου “Καινή Διαθήκη. Ο Ιησούς Χριστός και το έργο του”. Σε κάθε ενότητα αναρτήθηκαν υποστηρικτικά κείμενα, υπερσυνδέσεις και πολυμεσικό υλικό, προς την αντίστοιχη του σχολικού εγχειριδίου, το οποίο είναι δυνατό να δημιουργήσει προϋποθέσεις ενεργούς ανάμιξης και συμμετοχής του εκπαιδευόμενου, ώστε να διατηρηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον. Καλλιεργείται έτσι η ατομική πρωτοβουλία του μαθητή, αφού δημιουργούνται συνθήκες μάθησης και έρευνας (Αναστασίου κ.ά., 2010).

Τη δεύτερη αυτή χρονιά εφαρμογής, διενεργήθηκαν και τα δύο διαγωνίσματα (Α και Β τριμήνου) με τον ίδιο ηλεκτρονικό τρόπο. Οι μαθητές γνώριζαν τη διαδικασία πλέον. Το διαγώνισμα του Α τριμήνου διενεργήθηκε με απόλυτη επιτυχία και χωρίς τεχνικά προβλήματα στις 26 Νοεμβρίου 2010. Έλαβαν μέρος οι τριάντα ένας μαθητές της Β΄ τάξης και όλοι ολοκλήρωσαν τις είκοσι ερωτήσεις του κουίζ. Στις 24 Φεβρουαρίου 2011 διενεργήθηκε με απόλυτη επιτυχία και το διαγώνισμα του Β΄ τριμήνου. Ενδιάμεσα οι μαθητές είχαν πρόσβαση και σε κουίζ εξάσκησης, τα οποία δημιουργήθηκαν από τον διδάσκοντα.

Παράλληλα με την Ψηφιακή Τάξη της Β΄ Γυμνασίου, δημιουργήθηκε, για το μάθημα των Θρησκευτικών “Παλαιά Διαθήκη. Η προϊστορία του Χριστιανισμού”, αντίστοιχο Διαδικτυακό Περιβάλλον Μάθησης (<http://e-learning.sch.gr/course/view.php?id=321>) και για τους μαθητές της Α΄ τάξης, με δομή όπως περιγράφηκε παραπάνω. Οι μαθητές της Α΄ τάξης απέκτησαν λογαριασμούς στο Π.Σ.Δ. και την 1η Οκτωβρίου 2010, ξεκίνησε η λειτουργία της Ψηφιακής Α΄ Τάξης του Γυμνασίου Προαστίου Καρδίτσας. Το εγχείρημα αυτό, συνιστά μια πραγματικά εξ΄ αποστάσεως Ασύγχρονη Τηλεκπαίδευση, αφού το περιβάλλον αυτό, προσφέρθηκε μόνο στους μαθητές που είχαν πρόσβαση στο Διαδίκτυο από το σπίτι τους.

Η δομή ακολούθησε τη δομή του σχολικού εγχειριδίου. Σε κάθε κεφάλαιο αναρτήθηκαν υπερσύνδεσμοι, φωτογραφίες, πολυμεσικό υλικό και φυσικά κουίζ με ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, τα οποία είχαν τη χρησιμότητα ανατροφοδότησης και ελέγχου της μάθησης στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου, εκπόνησαν μια ερευνητική εργασία, σχετικά με το Οικολογικό πρόβλημα, την οποία

«ανέβασαν» στο περιβάλλον της Τηλεκπαίδευσης και αξιολογήθηκαν για την προσπάθειά τους αυτή. Την ανατροφοδότηση την έλαβαν μέσα από το Δ.Π.Μ.

Το σχολικό έτος 2011, δημιουργήθηκε στο Γενικό Λύκειο Προαστίου και για τους μαθητές της Α΄ τάξης, Δ.Π.Μ. με τίτλο «Η Ψηφιακή Α΄ Τάξη του ΓΕΛ Προαστίου» (<http://e-learning.sch.gr/course/view.php?id=463>), που αφορούσε αποκλειστικά το μάθημα των Θρησκευτικών, αφού ακολουθήθηκε η διαδικασία που περιγράφηκε και στα προηγούμενα εγχειρήματα (συζήτηση με τους μαθητές, απόδοση κωδικών εισόδου στο Π.Σ.Δ., ενημέρωση γονέων και κηδεμόνων). Σε αυτό εγράφησαν 28 μαθητές της Α΄ τάξης (11 αγόρια και 17 κορίτσια). Το Δ.Π.Μ. δόθηκε προς χρήση στους μαθητές την 1η Οκτωβρίου 2011.

Η δομή του ήταν στηριζόταν στις προηγούμενες προσπάθειες. Το περιβάλλον ήταν επίσης κλειστό, προσβάσιμο μόνο στους μαθητές της τάξης, με κωδικούς, που τους αποδόθηκαν από το σχολείο.

Στο ΔΠΜ τοποθετήθηκε υποστηρικτικό υλικό μόνο για το μάθημα των Θρησκευτικών, της Α΄ Λυκείου. Η δομή του τηλεμαθήματος ακολούθησε τη δομή του αναλυτικού προγράμματος και του βιβλίου, χωρισμένη στις ενότητες του βιβλίου των Θρησκευτικών “Ορθόδοξη πίστη και Λατρεία”. Σε κάθε ενότητα αναρτήθηκαν υποστηρικτικά κείμενα, υπερσυνδέσεις και πολυμεσικό υλικό, προς την αντίστοιχη του σχολικού εγχειριδίου. Επιπρόσθετα, οι μαθητές είχαν πρόσβαση και σε κουίζ εξάσκησης και ανατροφοδότησης, τα οποία δημιουργήθηκαν από τον διδάσκοντα.

Για την εφαρμογή της «Ψηφιακής τάξης» χρησιμοποιήθηκε το Εργαστήριο Πληροφορικής, με τη βοήθεια βιντεοπροβολέα. Και αυτή τη σχολική χρονιά, διενεργήθηκε το διαγώνισμα του Α΄ τετραμήνου με τον ίδιο ηλεκτρονικό τρόπο, που είχε διενεργηθεί και στα προηγούμενα Δ.Π.Μ. Οι μαθητές ακολούθησαν τη διαδικασία που τους είχε υποδείξει ο καθηγητής. Το διαγώνισμα του Α΄ τετραμήνου διενεργήθηκε με απόλυτη επιτυχία και χωρίς τεχνικά προβλήματα στις 13 Δεκεμβρίου 2011, στο Εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου. Έλαβαν μέρος οι είκοσι οχτώ μαθητές της Α΄ τάξης και όλοι ολοκλήρωσαν τις είκοσι ερωτήσεις του ηλεκτρονικού διαγωνίσματος.

Στο πλαίσιο του Δ.Π.Μ., χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της τηλεδιάσκεψης, ώστε να υποστηρίξει το συνεργατικό διάλογο και να αποτελέσει ένα εργαλείο σύγχρονης και ασύγχρονης διαδικτυακής εκπαίδευσης (Παπαδημητρίου κ.ά., 2007).

Το Σχολικό έτος 2012-2013, δημιουργήθηκε και ένα Δ.Π.Μ. για τους μαθητές της Β΄ τάξης του σχολείου, για το μάθημα των Θρησκευτικών της Β΄ Λυκείου «Χριστιανισμός και Κόσμος». Το περιβάλλον αυτό, που προσφέρθηκε στους μαθητές με τη δυνατότητα Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης, ήταν απόλυτα προσανατολισμένο στη δημιουργία (από τον διδάσκοντα) ασκήσεων εμπέδωσης και ανατροφοδότησης του μαθησιακού αποτελέσματος. Προσφέρθηκαν, για αρκετά μαθήματα κουίζ διαφόρων τύπων ερωτήσεων, τα οποία δημιουργήθηκαν με τα δωρεάν εργαλεία Hot Rotatoes & eXe, που ενσωματώθηκαν στην πλατφόρμα Moodle (η πλατφόρμα διέθετε εργαλεία, αλλά τα προαναφερόμενα θεωρήθηκαν αρκετά πιο εύχρηστα και χρησιμοποιήθηκαν).

Πάντως, το διαγώνισμα του Α΄ τετραμήνου στο μάθημα των Θρησκευτικών, διενεργήθηκε μέσω της πλατφόρμας Moodle στο Εργαστήριο Πληροφορικής του Σχολείου. Οι μαθητές (είκοσι δύο) συνδέθηκαν στο ΠΣΔ, στις 22 Ιανουαρίου 2013 με τους κωδικούς τους και ολοκλήρωσαν το διαγώνισμα χωρίς προβλήματα.

Συνοψίζοντας

Ύστερα από πέντε χρόνια εφαρμογής και τη δημιουργία πέντε διαφορετικών Δ.Π.Μ., χρησιμοποιώντας την Ασύγχρονη Τηλεκπαίδευση και αναστοχαζόμενοι την πορεία και εξέλιξη της διδακτικής στρατηγικής που επιλέξαμε, διαπιστώθηκε ότι όλοι σχεδόν οι μαθητές/τριες ενεπλάκησαν ενεργά στις διαδικασίες μάθησης, συμμετέχοντας στις ομάδες συζήτησης, στη συγγραφή του λεξικού, στις δραστηριότητες και στα κουίζ. Οι μαθητές/τριες ήταν απόλυτα ευχαριστημένοι με τη διαφορετική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας, ώστε ζήτησαν να συνεχιστεί και σε επόμενη τάξη. Η μακροχρόνια χρήση Τ.Π.Ε. και των Η/Υ των μαθητών/τριών στη σχολική τάξη και στην εκπαιδευτική – μαθησιακή διαδικασία, βάσει της εμπειρικής έρευνας, έδειξε ότι οι μαθητές/τριες, επιβεβαιώνοντας και σχετική μελέτη των Granic, Mifsud & Cukušic (2009), φαίνεται να επιδεικνύουν υψηλότερο ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες που παρουσιάζονται και διδάσκονται με τη χρήση των Τ.Π.Ε. Αυτό το γεγονός κρίνεται απόλυτα φυσικό, αφού οι νέες τεχνολογίες ασκούσαν και ασκούν ιδιαίτερη έλξη στους νέους. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι είχαν μεγαλύτερη διάρκεια προσοχής και υψηλότερο βαθμό συγκέντρωσης, όταν οι δραστηριότητες πραγματοποιούνται με τη χρήση των Τ.Π.Ε. Τέλος, το ενδιαφέρον για την έρευνα, με βάση τις εργασίες και δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν από τους

μαθητές/τριες, όλα αυτά τα χρόνια εφαρμογής Δ.Π.Μ. στο ΜτΘ, ενισχύεται λόγω της εύκολης πρόσβασης σε πόρους μέσω των Τ.Π.Ε.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αναστασιάδης, Π. (2007). «Η Διδακτική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης στο Σύγχρονο Σχολείο: Κοινωνικό – Εποικοδομητική Προσέγγιση». Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Αθήνα 23-25 Νοεμβρίου.
- Αναστασίου Α., Ανδρούτσου Δ., Γεωργιάς Π. (2010), Η αξιοποίηση του Web 2.0 για τη συμπληρωματική εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εξάσκηση της αγγλικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο, *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΤΠΕ*, Κόρινθος, Σεπτέμβριος 2010. Ανακτήθηκε 26-08-2013 από τη Διαδικτυακή διεύθυνση: <http://www.etpe.gr/>.
- Βρύζας, Κ. & Τσιτουρίδου, Μ. (2005). «Πληροφορική Κουλτούρα και Εκπαίδευση». *Πρακτικά 3ου Συνεδρίου Διδακτικής της Πληροφορικής*, Κόρινθος.
- Γκίκας, Α. (2011). «Διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Α΄ και Β΄ Γυμνασίου μέσω της Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης του ΠΣΔ». *Πρακτικά 8ου Συνεδρίου ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ «Το Ψηφιακό σχολείο»*, Πειραιάς 2011.
- Hattie, J. & Timperly, H. (2007), *The power of feedback. Review of Educational Research*, Vol. 77, N.1, pp. 81-112.
- Husen T. (1992). *Η Αμφισβήτηση του Σχολείου. Μια συγκριτική μελέτη για το Σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες*. Μετάφραση Παναγιώτα Σ. Χατζηπαντελή. Αθήνα: Προτάσεις.
- Καπετσώνης Κ. (2012), *Η αξιολόγηση του μαθητή*. Ανακτήθηκε 23/08/2013, από τη Διαδικτυακή διεύθυνση: <http://blogs.sch.gr/1dimkass/>. (επιμ.) Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αθήνα: Προπομπός, σσ. 15-31.
- Keegan, D. (1996), *Foundations of Distance education* (3rd ed.). London: Routledge.
- 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.
- Κόμης, Β. (2004), *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Μαλλιάρια Π., Σαριδάκη Α. (2013), Αξιοποίηση του Moodle στην ενίσχυση της Εποικοδομητικής και Κοινωνικοπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση, στο Α. Λαδιάς, Α. Μικρόπουλος, Χ. Παναγιωτακόπουλος, Φ. Παρασκευά, Π. Πιντέλας, Π. Πολίτης, Σ. Ρετάλης, Δ. Σάμψων, Ν. Φαχαντίδης, Α. Χαλκίδης (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»* της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ), Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς, 10-12 Μαΐου 2013.
- Νημά Ε. (2002), *Δημιουργικότητα και σχολικές επιδόσεις μαθητών γυμνασίου*. Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Καμπουράκης Γ. Λουκής Ε. (2006). *e-ηλεκτρονική μάθηση*. Αθήνα. Κλειδάριθμος
- Μητροπούλου Β. (2002). *Μάθηση με Πολυμέσα: Εφαρμογή στο Σχολικό Θρησκευτικό Μάθημα*. Διδακτορική Διατριβή υποβληθείσα στη Θεολογική Σχολή του Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, διαθέσιμη στο Διαδίκτυο: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/14658>, προσβάσιμη στις 2-11-2012.
- Μητροπούλου Β. (2009). «Από τον παραδοσιακό στο διαδραστικό πίνακα. Εφαρμογή στο μάθημα των Θρησκευτικών». *Απόστολος Τίτος* (Επίσημο δελτίο της Εκκλησίας της Κρήτης), περίοδος Γ΄, τεύχος 12, Απρίλιος 2009, διαθέσιμο στο Διαδίκτυο: https://www.academia.edu/Από_τον_παραδοσιακό_στον_διαδραστικό_πίνακα_2009.pdf.
- Μητροπούλου Β. & Γκίκας Α. (2012). «Χρήση της Τηλεδιάσκεψης στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση για την Πρακτική άσκηση φοιτητών της Θεολογικής Σχολής του Α.Π.Θ στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών». *Πρακτικά του 9ου Συνεδρίου της ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ, «Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.»*, Αθήνα 20-21 Οκτωβρίου 2012.
- Μητροπούλου Β. (2015). *Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στη διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Ostracon.
- Μητροπούλου Β., Στογιαννίδης Α. (2015). *Θεωρίες μάθησης και αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Ostracon.
- Μπίκος Γ. Κ. (2012). *Ζητήματα Παιδαγωγικής που θέτουν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Παπαδημητρίου Σ., Λαμπροπούλου Ν., Καμπύλης Π., Μηνάογλου Ν., Βιβίτσου Μ., Κονετάς Δ., Παρασκευά Μ., Οικονομάκος Η., Γκίκας Α. (2007). Πολλαπλή Χρήση της Τηλεδιάσκεψης στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών μέσα από το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης Μορφές Δημοκρατίας στην Εκπαίδευση: Ανοικτή Πρόσβαση στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Αθήνα 23 – 25 Νοεμβρίου 2007, τόμος Α. σσ.521-530.
- Romiszowski, A. (1986), *Developing auto-instructional materials*. London: Kogan Page.
- Rumble, G., (1989), On-Lines costs: Interactivity at a price, In Mason, R., & Kaye, A., (Eds.), *Mindware: Communication, Computers and Distance Education*, Oxford: Pergamon.
- Τζιμογιάννης Α. (2007), Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ ως εργαλείο κριτικής και δημιουργικής σκέψης, στο: Βασίλης Κουλαϊδής (επιμέλεια). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής – Δημιουργικής Σκέψης*. Αθήνα, ΟΕΠΕΚ.
- 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». Στο *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.

Ο ψηφιακός γραμματισμός στο μάθημα των Θρησκευτικών Εφαρμογές στη διδακτική πρακτική

Χρυσούλα Γκιούρα,
Δασκάλα, 2^ο Δημοτικό σχολείο Πεύκων email:hrgiou@gmail.com

Περίληψη

Ο ψηφιακός γραμματισμός σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί την ψηφιακή τεχνολογία για να προσεγγίζει, διαχειρίζεται, αξιολογεί και δημιουργεί πληροφορίες, ώστε να λειτουργεί στην κοινωνία της γνώσης με τη διττή ενεργοποίηση του χρήστη ως «αναγνώστη-συγγραφέα». Το περιεχόμενο των Θρησκευτικών δεν μπορεί να «προσφέρεται» μόνο ως απλή πληροφορία, θα πρέπει να δημιουργεί ευκαιρίες για έρευνα και ανακάλυψη από τους ίδιους τους μαθητές. Έναν τέτοιο συνδυασμό, εμπλέκοντας ταυτόχρονα και τον έντεχνο συλλογισμό στο μάθημα των Θρησκευτικών, επιχειρεί και η συγκεκριμένη παρουσίαση με τη δημιουργία και τη διάχυση ψηφιακών αφηγήσεων δημιουργικής γραφής με την ενεργό εμπλοκή πολλών μαθητών, την οργάνωση πληροφοριών (κείμενο, εικόνες, βίντεο) σε σχέση με τι μας διηγείται μια εικόνα και τη δημιουργία εικονικού μουσείου με ψηφιδωτές εικόνες που δημιούργησαν οι μαθητές της Δ' τάξης Δημοτικού Σχολείου

Λέξεις κλειδιά: Ψηφιακή αφήγηση, δημιουργική γραφή, εικονικό μουσείο, Θρησκευτικά

A. Εισαγωγή

Οι ψηφιακές τεχνολογίες επηρεάζουν κάθε πτυχή της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η ενσωμάτωσή τους στην εκπαίδευση προσδίδει νέες δυναμικές ευκαιρίες στη διδακτική διαδικασία για διαρκή ανανέωση, ώστε να διεγείρει το ενδιαφέρον και να ελκύει την προσοχή των μαθητών (Μητροπούλου, 2015). Στην εποχή του Web 2.0 οι χρήστες δεν είναι απλοί καταναλωτές της διαθέσιμης πληροφορίας, αλλά έχουν τη δυνατότητα να δημοσιεύουν υλικό στο διαδίκτυο, να επεξεργάζονται και να διαχειρίζονται τις πληροφορίες.

Η συγκεκριμένη πρακτική είχε άξονα τη 2^η θεματική ενότητα των Θρησκευτικών της Δ' Δημοτικού "Η μητέρα του Χριστού" και περιστρέφεται γύρω από τη χρήση διαδικτυακών web 2.0 εργαλείων, που επιτρέπουν την ανάμειξη και αναπροσαρμογή δεδομένων στη μαθησιακή διαδικασία, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Ο στόχος ήταν διττός: αφενός η αναζήτηση ψηφιακού υλικού για να εντοπίσουν και να κατανοήσουν στοιχεία για το πρόσωπο της Παναγίας μέσα από ακρόαση ύμνων και επεξεργασία εικόνων και αφετέρου η ενθάρρυνση της έκφρασης του λόγου, της σκέψης, της φαντασίας και των συναισθημάτων των μαθητών μέσα από την ψηφιακή αφήγηση, τη δημιουργική γραφή και τη δημιουργία εικονικού μουσείου.

Η διδακτική πρακτική αναπτύχθηκε με βάση τον εποικοδομιστικό και την ολιστική προσέγγιση σε συνδυασμό με το μοντέλο της προσωπικής ανάπτυξης. Οι μαθητές δούλευαν ομαδικά σε πολυμεσικά περιβάλλοντα όπου είχαν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν. Ακολουθείται η διερευνητική μέθοδος και η αξιοποίηση του μοντέλου παρατήρησης έργων τέχνης και η φιλοσοφία των προγραμμάτων Visible Thinking Project και Artful Thinking Project, ώστε οι μαθητές να ανακαλύψουν και να διερευνήσουν μόνοι τους στοιχεία και μηνύματα των εικόνων καθώς και την αναπόσπαστη σύνδεσή τους με τη ζωή του πιστού, αλλά και την αναπαισιώσή τους στην προοπτική του σήμερα (δημιουργική γραφή). Επιπλέον, υιοθετήθηκε η διαδικτυακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσα από ψηφιακές κοινότητες μάθησης και το μοντέλο της αντίστροφης τάξης (flipped class) μέσω της εφαρμογής padlet.

B. Μορφοποίηση εργασιών

B1. Γενικές Ενότητες

B1.1. Ψηφιακή αφήγηση

Αφήγηση είναι η αλληλεπιδραστική τέχνη της χρήσης λέξεων και δράσεων για την αναπαράσταση των στοιχείων και των εικόνων μιας ιστορίας με τρόπο που να κεντρίζει τη φαντασία του ακροατή (Kim, Ball-Rokeach, 2006). Με την εισαγωγή των πολυμεσικών εφαρμογών δημιουργήθηκε μια νέα μορφή αφήγησης, η ψηφιακή αφήγηση.

Ψηφιακή αφήγηση ορίζεται ο συνδυασμός της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με πολυμέσα του 21ου αιώνα και εργαλείων τηλεπικοινωνίας (Lathem, 2005). Είναι μία νέα μορφή τέχνης, η οποία βασίζεται αρχικά στην αρχέγονη δύναμη της αφήγησης και του παραμυθιού, εκφέρεται και πάλι από μια ανθρώπινη φωνή, αλλά επενδύεται με εικόνες, βίντεο, μουσική για τη δημιουργία ιστοριών, τις οποίες διαμοιράζονται στο διαδίκτυο.

Με τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών μπορεί να καλλιεργηθεί ταυτόχρονα ο ψηφιακός, ο τεχνολογικός, ο οπτικός και ο πληροφοριακός γραμματισμός. Σημαντικό όμως πλεονέκτημα της ψηφιακής αφήγησης είναι ότι οδηγεί σε νοηματικά πλούσιες χρήσεις της ψηφιακής εικόνας. Στόχος είναι να χρησιμοποιούν οι μαθητές την ψηφιακή εικόνα ως τρόπο

επικοινωνίας και έκφρασης των προσωπικών τους συναισθημάτων, σκέψεων και γνώσεων σε ένα ουσιαστικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Επιπλέον, προωθεί τις δεξιότητες που απαιτείται σήμερα να αναπτύξει ο μαθητής, την ικανότητα για συνεργασία, τη βελτίωση γνώσεων με τις τεχνολογίες, την καινοτομία και τη δημιουργικότητα (LEAP21, Learning Educators, Advancing Pedagogy for the 21st Century Learning Activity Dimensions, 19th March 2012).

Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, σε όλα τα επιστημονικά πεδία και μπορεί να συνδυαστεί με πολλές άλλες βιωματικές στρατηγικές μάθησης, όπως το παιχνίδι ρόλων (Τσιλιμένη 2007). Η χρήση ψηφιακών μέσων όταν εφαρμόζεται κατάλληλα, μπορεί να ενισχύσει σημαντικά την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα της στρατηγικής της αφήγησης.

Στην ψηφιακή αφήγηση μπορεί να ενταχθεί αποτελεσματικά η δημιουργική ενεργοποίηση των μαθητών μέσω των τεχνών με την τεχνική του έντεχνου συλλογισμού (Artful Thinking), η οποία αναπτύχθηκε από το Harvard Project Zero (<http://www.pz.harvard.edu/>). Η τεχνική προσεγγίζει την ένταξη της Τέχνης στη διδασκαλία με σκοπό την ενίσχυση της σκέψης και τη μάθηση.

Β1.2. Δημιουργική γραφή

Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών συντελείται μέσω της βαθμιαίας εξοικείωσής τους με συγγραφικές πρακτικές (δημιουργική γραφή)». Ο όρος αυτός προέρχεται από την αγγλική φράση "creative writing" και συνδέεται με τη διδασκαλία της λογοτεχνικής γραφής ή των διάφορων καλλιτεχνικών πρακτικών που στοχεύουν στην κατάκτηση ανάλογων συγγραφικών δεξιοτήτων (Balfé, 1998).

Η δημιουργική γραφή δεν αναπαριστά απλώς την πραγματικότητα, αλλά την επαναδημιουργεί. Συνδέεται με βιωματικές μεθόδους και δίνει τη δυνατότητα σε μαθητές και μαθήτριες να συνθέσουν τις εμπειρίες ζωής με τις γνώσεις που αποκτούν στην εκπαίδευση. (Αναλυτικά Προγράμματα Κύπρου, σ. 75). Η χρήση της τεχνολογίας για τη διδασκαλία των Θρησκευτικών μπορεί, εκτός μόνο από τη συλλογή πληροφοριών, να αξιοποιείται για τη δημιουργική γραφή.

Η δημιουργία μιας ψηφιακής πλατφόρμας μάθησης προσαρμοσμένης στις ανάγκες μιας κοινότητας μαθητών μπορεί να προωθήσει ακόμα περισσότερο τη μάθηση μέσα από την επικοινωνία και τη σύσφιξη των σχέσεων των μελών της (Passey & Higgins, 2011). Με τον τρόπο αυτό, η συζήτηση των μαθητών για τα Θρησκευτικά, δε γίνεται ευκαιριακά ή μόνο στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μαθήματος, αλλά απλώνεται στον χώρο και στον χρόνο. Η δυνατότητα δημοσίευσης των συγγραφικών έργων των μαθητών, χαρίζουν στα μαθητικά κείμενα επικοινωνιακό στόχο και επικοινωνιακή προοπτική. Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι εκπαιδεύουν τους μαθητές στον διττό ρόλο, του συγγραφέα και του αναγνώστη (Νικολαΐδου, 2008; 2013β; 2014).

Επιπροσθέτως, η ασχολία με την ψηφιακή δημιουργική γραφή αποτελεί ένα θαυμάσιο μέσο άσκησης υψηλού επιπέδου ψηφιακού γραμματισμού, το οποίο υπερβαίνει την απλή μόνο διαχείριση της πληροφορίας και την απόκτηση τεχνικών δεξιοτήτων.

Β1.3. Εικονικό Μουσείο

Οι τεχνολογίες Εικονικής Πραγματικότητας (Virtual Reality, VR) συμβάλλουν στην ανάπτυξη νέων εφαρμογών στην εκπαίδευση (Craig, Sherman & Will, 2009). Τα εικονικά μουσεία (virtual museums) αναφέρονται σε ένα εικονικό περιβάλλον, κατασκευασμένο σε έναν υπολογιστή, το οποίο αποτελεί μέσο για επικοινωνία και δημιουργική έκφραση και ένα εργαλείο για προσομοίωση και δόμηση μοντέλων ενός πραγματικού ή φανταστικού κόσμου.

Τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει ένα εικονικό μουσείο, σχετίζονται με την αληθοφάνεια και την πιστότητα στην ψηφιακή αναπαραγωγή του φυσικού χώρου, την ευκολία στην πλοήγηση, τους τρόπους με τους οποίους η σχετική πληροφορία παρουσιάζεται στους επισκέπτες. Έτσι, θα μετατρέπουν την περιήγηση σε χώρους πολιτισμού σε μία συναρπαστική και συνάμα εκπαιδευτική για τον χρήστη εμπειρία.

Η ενασχόληση με τα περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας συντελεί ώστε η μάθηση να γίνεται πιο ενεργητική και επικοινωνιακή και να συνδέεται με τις εμπειρίες των μαθητών, μέσα από αυθεντικές καταστάσεις (γνωστική μαθητεία). Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν μ' ένα περιβάλλον αποθηκευμένων πληροφοριών και να κινηθούν μέσα στις πληροφορίες που αναπαρίστανται γραφικά. Μέσα από τέτοιες δυνατότητες εφαρμόζεται δημιουργικά και ευέλικτα η γνώση (Δημητρακοπούλου, 2001) και οι εφαρμογές της εικονικής πραγματικότητας, γίνονται ένα διαμεσολαβητικό, πολιτισμικό εργαλείο για να αφομοιώσουν τη γνώση οι μαθητές (Crawford, 1996).

Β1.4. Μεθοδολογία

Η συγκεκριμένη δράση εφαρμόστηκε στο μάθημα των Θρησκευτικών στη Δ' Δημοτικού και δομήθηκε με τους εξής βασικούς άξονες:

- Την ενεργό εμπλοκή πολλών μαθητών μέσα από δραστηριότητες ψηφιακού γραμματισμού με βασικό πυλώνα το μάθημα των Θρησκευτικών
- Τη διάχυση του παραγόμενου προϊόντος και την ανατροφοδότηση των μαθητών
- Τη συνεργατικότητα μεταξύ των μαθητών της τάξης

Χρησιμοποιώντας ως αφετηρία την επίσκεψή μας στο Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού για να γνωρίσουμε τις βυζαντινές εικόνες της Παναγίας, ζητήθηκε από τους μαθητές να παρατηρήσουν διάφορες εικόνες, να επιχειρηματολογήσουν, να ανατρέξουν σε γραπτές ή διαδικτυακές πηγές, να επισημάνουν κεντρικά μηνύματα και συμβολισμούς και να περιγράψουν και συνθέσουν οι ίδιοι το γεγονός που μας διηγείται η κάθε εικόνα.

Η φιλοσοφία των δραστηριοτήτων στηρίζεται στα projects Artful Thinking και Visible Thinking, που αναπτύχθηκαν υπό την αιγίδα του Project Zero του Πανεπιστημίου του Harvard (<http://www.pz.harvard.edu/>). Δίνεται η δυνατότητα να αντιληφθούν οι μαθητές τη σχέση του λόγου με τις εικαστικές τέχνες και ειδικότερα την αιογραφία εφόσον πρόκειται για το μάθημα των Θρησκευτικών. 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, καθώς κάθε θρησκεία εκφράζει την αλήθεια της και μέσα από τη γλώσσα της Τέχνης επικοινωνώντας τόσο με τη θρησκευτική κοινότητά της όσο και με τους έξω από αυτήν (Π.Π. Σπουδών Θρησκευτικών, 2014).

Τα «μοντέλα παρατήρησης» έργων τέχνης, είναι μια γνωστική διαδικασία που βασίζεται σε ένα δομημένο φάσμα ερωτημάτων που ο εκπαιδευτικός θέτει στους μαθητές του και ανάλογα με τους ειδικούς στόχους που αυτά εξυπηρετούν κατηγοριοποιούνται σε φάσεις. Όλες οι φάσεις στοχεύουν μεταξύ άλλων στην ανάπτυξη στοχαστικών ικανοτήτων του μαθητή και παράλληλα ευαισθητοποιούν τους μαθητές σε θέματα πολιτισμού, ενώ καλλιεργούν τη μεταγνωστική ικανότητα του μαθητή και αναπτύσσουν ολιστικά την προσωπικότητα. (Anderson, 2005, Olson, 2000, Perkins, 1994).

<p>Γνωρίζω τις βυζαντινές εικόνες</p>  <p>Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού</p>	<p>Εικόνες της Παναγίας</p>  <p>Ποια πρόσωπα απεικονίζονται στην εικόνα;</p> <p>Τι κάνει ο Χριστός;</p> <p>Τι κάνει η Παναγία;</p> <p>Τι φοράει η Παναγία στο κεφάλι; Ποιοι το κρατούν;</p> <p>Παναγία Γαλακτοφόρα</p>
---	---

Εικόνα 1: Περιγραφή εικόνων της Παναγίας

<https://www.slideshare.net/hrisgiou/ss-67283946>

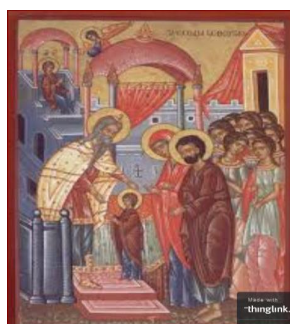
Κατά την επίσκεψή μας στο Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού υπήρχε ενεργός συμμετοχή καθώς οι μαθητές παρατηρώντας τις αυθεντικές εικόνες σχολίαζαν και ανέφεραν όσα είχαν ανακαλύψει κατά την αναζήτησή τους και έγινε η αφορμή να αναδυθούν προϋπάρχοντα συναισθήματα και σκέψεις.

Στη συνέχεια πίσω στην τάξη, οι μαθητές κλήθηκαν να αφηγηθούν την ιστορία των εικόνων χρησιμοποιώντας web 2.0 εφαρμογές, καθώς ο αφηγηματικός τρόπος σκέψης οργανώνει τις εμπειρίες μας (Bruner, 1991).

Η εικόνα προβάλλεται ως μέσο προβληματισμού και κάθε φορά με βάση την εικόνα, ζητούνταν από τους μαθητές να εστιάσουν στην εικόνα, να καταγράψουν σκέψεις και συναισθήματα και να γράψουν την ιστορία της με τον τίτλο «Διαβάζω μια εικόνα...». Οι μαθητές παρατήρησαν διάφορες εικόνες των θεομητορικών εορτών ανατολικής και δυτικής τεχνοτροπίας, εντόπισαν πρόσωπα και μορφές που συμμετέχουν στη σκηνή, σύγκριναν διάφορες εικόνες αιογράφων, παρατήρησαν τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους ο κάθε αιογράφος παρουσιάζει το ίδιο βιβλικό γεγονός και προσπάθησαν να ερμηνεύσουν τη στάση και τις χειρονομίες των απεικονιζόμενων προσώπων, την επικοινωνία μεταξύ τους και τις σχέσεις με τα πράγματα. Οι μαθητές καθοδηγήθηκαν σε αναζήτηση περαιτέρω στοιχείων και μελέτησαν σχετικά κείμενα για την παρουσίαση των συγκεκριμένων βιβλικών γεγονότων που απεικονίζονται σε κάθε εικόνα καθώς και για μία συγκριτική εξέταση των εικόνων. Μέσα από συζήτηση και αφού ολοκληρώθηκαν οι παραπάνω δραστηριότητες, οι μαθητές κλήθηκαν να αφηγηθούν και να ετοιμάσουν τις δικές τους διαδραστικές εικόνες-ιστορίες.

Για τις δραστηριότητες αξιοποιήθηκε το λογισμικό thinglink (<http://www.thinglink.com/>), το οποίο δίνει τη δυνατότητα για επεξεργασία εικόνων. Είναι ένα δωρεάν διαδικτυακό εργαλείο, το οποίο επιτρέπει στους χρήστες να συγκεντρώσουν και να οργανώσουν διάφορες πληροφορίες (κείμενο, εικόνες, βίντεο) που βρίσκουν σε διάφορες πηγές στο διαδίκτυο.

Οι μαθητές, με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις έπρεπε να εντοπίσουν τα βασικά στοιχεία της εικόνας και να επέμβουν



προσθέτοντας κείμενο, πολυμεσικό υλικό και υπερσυνδέσμους σε μια προσπάθεια ανασύνθεσης του εικονιζόμενου γεγονότος. Το λογισμικό δίνει τη δυνατότητα διάχυσης στο διαδίκτυο καθώς και δυνατότητα ανάρτησης σχολίων, στατιστικών επισκεψιμότητας και δυνατότητα διάδρασης («touch»), ώστε οι μαθητές να έχουν ανατροφοδότηση και φυσικά ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους.

Εικόνα 2: Ψηφιακή αξιοποίηση της εικόνας των Εισοδίων

<https://www.thinglink.com/scene/844624069176328194>



Εικόνα 3: Ψηφιακή αξιοποίηση της εικόνας του Ευαγγελισμού

<https://www.thinglink.com/scene/844617605690949634>

Από τη δραστηριότητα έγινε αντιληπτό ότι αξιοποιήθηκαν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι προϋπάρχουσες γνώσεις με σκοπό να καθορίζουν τα βασικά αίτια, αλλά και να εντοπίζουν τις διαφορετικές όψεις ενός προβλήματος, γεγονότος ή κατάστασης και η συμμετοχή όλων ήταν εντυπωσιακή. Ο αναστοχασμός στο τέλος κάθε ενότητας επιτυγχανόταν μέσα από συζήτηση και διάλογο, ενώ το ψηφιακό δημοσιευμένο έργο τους έδινε τη δυνατότητα της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης.


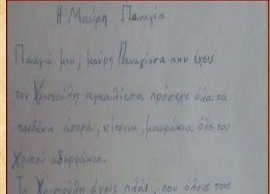
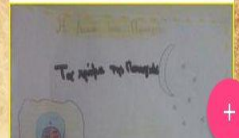
Με αφορμή στίχους ποιημάτων αφιερωμένων στην Παναγία, οι μαθητές ατομικά ή σαν σύνολο κλήθηκαν να φτιάξουν με τα σώματά τους μια «φωτογραφία»(Tableau vivant). Με τις βιωματικές μεθόδους η θεολογική γνώση συνδέεται με τη ζωή και τις εμπειρίες των μαθητών, το μάθημα γίνεται μια πραγματική εμπειρία και καλλιεργείται η δημιουργική σκέψη και η έκφρασή τους (Π. Π Σπουδών Θρησκευτικών, 2014).

Στη συνέχεια αξιοποίησαν και έναν ψηφιακό πίνακα ανακοινώσεων (padlet) όπου αποτύπωσαν τις ιδέες τους με ποιήματα δημιουργικής γραφής με τίτλο «**Η δική μου Παναγιά**».

Το **Padlet** είναι ένα Web2.0 εργαλείο που παρέχεται δωρεάν και επιτρέπει στους χρήστες του να δημιουργούν πίνακες ανακοινώσεων και να αναρτούν κείμενα, εικόνες, βίντεο. Η εφαρμογή επιτρέπει την κοινή χρήση ενός πίνακα από περισσότερα άτομα και μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο μέσα στην τάξη για τους μαθητές, αφού υποστηρίζει άριστα τις συνεργατικές δραστηριότητες μαθητών και εκπαιδευτικών.

Η δική μου Παναγιά

Τάξη Δ2 2ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκων

<p>Η ΠΑΝΑΓΙΑ ΤΗΣ ΑΓΑΠΗΣ</p> <p>Η δική μου Παναγιά έχει τον Χριστούλη αγκαλιά με αγάπη τον κρατεί στου χεριού της την λαβή</p> <p>Η δική μου Παναγιά έχει όλου του κόσμου τα παιδιά, με το βλέμμα τα σκεπάζει και αγάπη απλόχερα μοιράζει.</p> <p style="text-align: center;">ΑΝΤΩΝΗΣ</p> 	<p>Η Παναγία όλων</p> <p>Παναγιά μου Σουμελιά, Παναγία Βρεφοκρατούσα, κόκκινη κίτρινη, άσπρη, μαύρη, όποια και να είσαι, ό,τι χρώμα και να έχεις. Σε παρακαλώ πρόσεχε όλα τα παιδιά της γης!!!</p> <p style="text-align: center;">Σάββας</p> 	<p>Η Μαύρη Παναγία</p> <p>Παναγιά μου, μαύρη Παναγίτσα που έχεις τον Χριστούλη αγκαλιτσα πρόσεχε όλα τα παιδάκια</p> <p>Άσπρα, κίτρινα, μαυράκια όλα του Χριστού αδερφάκια. Τον Χριστούλη έχεις πλάι, που όλους τους αγαπάει και τους κακούς μαδάει.</p> <p style="text-align: center;">Γιώργος, Δημήτρης, Αλέξανδρος</p> 	<p>Το χρώμα της Παναγιάς</p> <p>Είμαι ένα μικρό παιδί, όλους τους ανθρώπους μαζί αδέρφια χωρίς χρώμα με πίστη και αγάπη να τους θεωρεί.</p> <p>Παναγιά μας είσαι για εμάς τα παιδιά παρουσία γλυκιά μες την καρδιά, εσύ μας δίνεις κουράγιο και ελπίδα να ζούμε αρμονικά και με ελπίδα όλος ο κόσμος σε μια αγκαλιά.</p> <p style="text-align: center;">Μαρίτα</p> 
---	---	---	---

Εικόνα 4: <https://padlet.com/hrisgiou/k7svwn6kv8yb>

Παράλληλα με το λογισμικό FlipSnack μετέτρεψαν τα ποιήματα δημιουργικής γραφής σε σχήμα ψηφιακού βιβλίου με εντυπωσιακές σελίδες για την ενσωμάτωση στο ιστολόγιο και στο wiki της τάξης.



Εικόνα 5: <https://www.flipsnack.com/my-flipbooks/details/29023671?fr>

Τέλος, οι μαθητές φιλοτέχνησαν ψηφιδωτές εικόνες της Παναγίας, τις οποίες ανάρτησαν σε εικονικό μουσείο με την εφαρμογή «artsteps» (<http://www.artsteps.com/>).

Το Artsteps είναι ένα διαδικτυακό περιβάλλον που δίνει τη δυνατότητα στους χρήστες να δημιουργήσουν και να περιηγηθούν εικονικά σε τρισδιάστατους χώρους τέχνης, μπορούν να μοιραστούν την έκθεση με άλλα σχολεία και να την



ενσωματώσουν στο ιστολόγιο της τάξης. Οι μαθητές συγκέντρωσαν πληροφορίες σε σχέση με τις ψηφιδωτές εικόνες της Παναγίας που δημιούργησαν, έδωσαν όνομα στην έκθεση και διαμόρφωσαν τον χώρο της έκθεσης.

Εικόνα 6:

http://hristina.artsteps.com/exhibitions/33608/%ce%a8%ce%b7%cf%86%ce%b9%ce%b4%cf%89%cf%84%ce%ad%cf%82%ce%b5%ce%b9%ce%ba%cf%8c%ce%bd%ce%b5%cf%82_%cf%84%ce%b7%cf%82_%ce%a0%ce%b1%ce%bd%ce%b1%ce%b3%ce%af%ce%b1%cf%82

B1.5. Αξιολόγηση

Μετά την ολοκλήρωση της πρακτικής, οι μαθητές απάντησαν ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις της κλίμακας Likert για την αξιολόγηση της κατανόησης της θεματικής με άξονα τον ψηφιακό γραμματισμό. Επίσης καθ όλη τη διάρκεια της

πρακτικής διερευνούνταν το ενδιαφέρον των μαθητών τόσο με τη μορφή καταγισμού ιδεών, όσο και από τον ζήλο με τον οποίο πλαισίωναν τη δράση.

Τα ερωτήματα που τέθηκαν αναφέρονται σε τρεις άξονες: α) την πληρότητα του μαθησιακού αποτελέσματος ως προς τα χαρακτηριστικά της αφήγησης (θέμα, περιεχόμενο, πρόσωπα, μηνύματα) και ως προς τη σχέση εικόνας και λόγου στην πολυτροπική νοηματοδότηση του κειμένου β) την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας ως προς τον βαθμό ανάπτυξης επικοινωνιακών, νοητικών, γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων εκ μέρους των μαθητών και γ) ως προς τη στάση των μαθητών απέναντι σε αυτού του είδους τη μαθησιακή διαδικασία.

Οι μαθητές είχαν θετική στάση στην πλειονότητά τους απέναντι στις δραστηριότητες που αφορούσαν την αξιοποίηση της τέχνης για την ενίσχυση του δημιουργικού κριτικού στοχασμού των μαθητών. Τόνισαν ακόμη ότι το μάθημα γίνεται πιο αποτελεσματικό και ότι διευκολύνονται στην αναζήτηση πληροφοριών και δημιουργούνται αυθεντικές καταστάσεις μάθησης.

Φάνηκε, επίσης, από το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν για την αξιολόγηση της δράσης ότι η ανάπτυξη τέτοιων δραστηριοτήτων ευνοούν την ενεργητική και βιωματική μάθηση και τη δημιουργία ευχάριστου μαθησιακού κλίματος.

Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών δήλωσε ότι ήταν εξαιρετική η επίδοσή τους στη συνεργασία και στη λήψη αποφάσεων.

B2. Συμπεράσματα

Μέσα από την ψηφιακή αφήγηση σε συνδυασμό με τον έντεχνο συλλογισμό καλλιιεργήθηκε ο κριτικός δημιουργικός στοχασμός των μαθητών και αναπτύχθηκαν συνεργατικές, κοινωνικές και ψηφιακές δεξιότητες. Ο κριτικός θεατής αναγνωρίζει όχι μόνο να περιγράφει, αλλά και να ερμηνεύει το περιεχόμενο της εικόνας. Οι μαθητές ενεπλάκησαν σε μια διαδικασία όπου το ζητούμενο ήταν να ενεργοποιηθεί η κριτική τους σκέψη και προσέγγισαν τις θεομητορικές γιορτές μέσω της τέχνης με βασική επιδίωξη την ευαισθητοποίησή τους στην παρατήρηση των εικόνων, βγαίνοντας από το πλαίσιο της μάθησης αποκλειστικά μόνο μέσω πληροφοριών και συμμετέχοντας σε δραστηριότητες ψηφιακής αφήγησης που έκαναν τη μάθηση πιο ενδιαφέρουσα διαδικασία και τους ίδιους δημιουργούς της γνώσης.

Με τη δημιουργική γραφή απελευθέρωσαν τη δημιουργικότητά τους και εκφράστηκαν πέρα από χωροχρονικά όρια, ενώ συνδύασαν το θρησκευτικό στοιχείο με τα προσωπικά τους βιώματα. Καλλιέργησαν τις ικανότητές τους για ανάγνωση και γραφή και ανέπτυξαν σχετικές ικανότητες και δεξιότητες.

Η ενασχόληση με τη δημιουργία ενός εικονικού μουσείου άλλαξε εντελώς τη μορφή του μαθήματος και οι μαθητές με την προσωπική τους δημιουργία κατάφεραν να ξεπεράσουν χωροχρονικούς περιορισμούς και παράλληλα μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες καλλιέργησαν πολλές πτυχές της προσωπικότητάς τους.

Τέλος, η δημιουργία εικονικής κοινότητας μαθητών-αναγνωστών βελτίωσε σημαντικά τις συνθήκες επικοινωνίας μέσα στην τάξη, τη συνεργασία και τη συνοικοδόμηση των νοημάτων. Επιπλέον, αποτελεί προέκταση της πραγματικής, επιμηκύνει τον διδακτικό χρόνο και συνδέει τη σχολική με την εξωσχολική εμπειρία των μαθητών, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

B3. 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.
- Αναλυτικά Προγράμματα της Κύπρου. Ανακτήθηκε από <http://archeia.moec.gov.cy/mc/2/logotechnia.pdf>
- Balfe, S. (1998) *Creative Writing for Health*, Available on: <http://www.positivehealth.com/article/stress/creative-writing-for-health>
- 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.
- Crawford, K. (1996) Vygotskian approaches to human development in the information era. *Educational Studies in Mathematics*. (31) 43-62.
- Δημητρακοπούλου, Α. (2001). *Το επιστημονικό πεδίο των Εκπαιδευτικών Εφαρμογών των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας και η σχέση τους με την Εκπαίδευση από απόσταση: Βασικές θεωρήσεις*, Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 27-28 Μαΐου 2001
- Keen S. (1971) *Man and Myth: A Conversation with Joseph Campbell*. Psychology Today, v. 5.

- Kim, Yong-Chan, Ball-Rokeach, Sandra J., (2006). *Human Communication Research* [Volume 32, Issue 4](#), pages 411–439, October 2006, Community Storytelling Network, Neighborhood Context, and Civic Engagement: A Multilevel Approach.
- Kolb, D., (1984). *Experimental Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Lambert J., (2013). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*, 4th Edition, Routledge.
- Latham, S. (2005). Learning Communities and Digital Storytelling: New Media for Ancient Tradition. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005* (pp. 2286-2291). Chesapeake, VA: AACE. Retrieved April 26, 2017 from <http://www.editlib.org/p/19417>.
- LEAP21, (2012). Learning Educators, Advancing Pedagogy for the 21st Century Learning Activity Dimensions, 19th March 2012.
- 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). *Ευέλκτο πρόγραμμα σε ευέλκτικη τάξη με ευέλκτο 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
- Μητροπούλου, Β. (2015). *Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης : προτάσεις εφαρμογής στη διδακτική πράξη με χρήση Η/Υ*, Ostracon Publishing, Θεσσαλονίκη.
- McDrury, J. & Alterio, M., (2002). *Learning Through Storytelling: Using Reflection and Experience in Higher Education Contexts*. New Zealand: The Dunmore Press Limited.
- Ohler, J. (2006). *The world of digital storytelling*. Educational Leadership, 63(4), 44-47.
- Olson I. (2000), *The Arts and Critical Thinking in American Education*. Connecticut, London: Bergin and Garvey Westport.
- Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά (2014), Οδηγός εκπαιδευτικού Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου, 2014, Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα).
- Perkins, D.(1994) *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. The Getty Education Institute for the Arts, Los Angeles, California.
- Project Zero. Available on <http://www.pz.harvard.edu/>, retrieved on 28/4/2017.
- Robin, B. R., & Pierson, M. E. (2005). *A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom*. Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Information Technology Teacher Education. Phoenix, AZ.
- Robin, B. (2008). *The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool*. Hand-book of research on teaching literacy through the communicative and visual arts (Vol.2), New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Τσιλιμένη, Τ., (2007). *Η αφήγηση στη σύγχρονη εποχή: Γενική και ειδική θεώρηση. Δυνατότητες και περιορισμοί για μια “νέα” συνάντηση του σύγχρονου ανθρώπου με την προφορική τέχνη του λόγου*, στο Τσιλιμένη, Τ. Γραϊκος, Ν. (επιμ.), Αφήγηση και Π.Ε.: Κείμενα διημερίδας στο ΚΠΕ Ανατ. Ολύμπου. Συνδιοργανωτές: Εργαστήριο Λόγου Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Όμιλος Φίλων Αφήγησης, ΚΠΕ Ανατ. Ολύμπου, σελ. 17-26, Παλαιός Παντελεήμονας Πιερίας, Έκδοση ΚΠΕ Ανατ. Ολύμπου

B4. Παραρτήματα

Ερωτηματολόγιο

Κάθε ενότητα του παρακάτω ερωτηματολογίου αναφέρεται σε μια σχετικά διακριτή διάσταση της μάθησης, που η συγκεκριμένη πρακτική είχε ως στόχο να σας βοηθήσει να πετύχετε.

Χρησιμοποιήστε την ακόλουθη κλίμακα για να βαθμολογήσετε την άποψή σας πάνω σε καθένα από τα επόμενα χαρακτηριστικά που περιγράφουν την προσωπική σας μάθηση.

1 Καθόλου(Κ) 2 Λίγο (Λ) 3 Μέτρια (Μ) 4 Πολύ (Π) 5 Πάρα πολύ (Π.Π)

		Κ	Λ	Μ	Π	Π.Π
		1	2	3	4	5
1. Πληρότητα επί του μαθησιακού αντικειμένου						
α.	Από τη συγκεκριμένη θεματική αφομοίωσα σημαντικό μέρος του					

	περιεχομένου του γνωστικού αντικειμένου.					
β.	Κατόνησα ικανοποιητικά έναν σημαντικό αριθμό εννοιών και μηνυμάτων του γνωστικού αντικειμένου.					
γ.	Έμαθα να σκέπτομαι κριτικά για τα ζητήματα του γνωστικού αντικειμένου που προσεγγίζονται και με διαφορετικούς τρόπους.					
δ.	Οι επιδόσεις μου στο γνωστικό αντικείμενο αυξήθηκαν					
ε.	Παρακινήθηκα για περαιτέρω ενημέρωση, χρησιμοποιώντας πηγές που δεν περιλαμβάνονταν στο υλικό του μαθήματος					
2. Αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας						
α.	Ανάπτυξη ικανότητας να επισημαίνω τα σημαντικά σημεία και να εκφράζομαι με σαφήνεια για θέματα που τίθενται στο πλαίσιο του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου.					
β.	Δημιουργήθηκαν αυθεντικές καταστάσεις μάθησης και ευχάριστο μαθησιακό κλίμα.					
γ.	Ευαισθητοποίηση σε θέματα τέχνης-αγιογραφίας και πολιτισμού.					
δ.	Είχα ενεργό συμμετοχή στις συζητήσεις και εργασίες στην ομάδα.					
ε.	Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της σύμφιξης των σχέσεων με τα μέλη της ομάδας.					
3. Ενδιαφέρον και στάση έναντι της μαθησιακής διαδικασίας						
α.	Η μαθησιακή διαδικασία ενίσχυσε το ενδιαφέρον μου για τα ζητήματα που αναλύονται στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.					
β.	Οι ψηφιακές εφαρμογές βοήθησαν θετικά στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου.					
γ.	Παρακινήθηκα να χρησιμοποιήσω τις ψηφιακές εφαρμογές και εκτός τάξης.					
δ.	Έδειξα ενδιαφέρον για το μάθημα και ανέλαβα πρωτοβουλίες.					
ε.	Ανακάλυπα προσωπικές μου δημιουργικές ικανότητες στην αξιοποίηση της τέχνης.					

«Δράση και αγώνας για τη μεταμόρφωση της ζωής και του κόσμου. Σενάριο μαθήματος με χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας»

Μαλή Ευδοκία-Ευθαλία

Μεταπτυχιακό Θεολογίας-Συστηματικός κλάδος-Τομέας Δογματική
Καθηγήτρια ΠΕ1 Θεολόγος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
(Γυμνάσιο Αμυνταίου Φλώρινας με απόσπαση
εντός νομού-Οργανικά Γυμνάσιο Φιλώτα
Φλώρινας)
e-mail επικοινωνίας: evdoma@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία παρουσιάζεται μια διδακτική πρόταση, ένα σενάριο μαθήματος με χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας στο μάθημα των Θρησκευτικών. Αφορά την υποενότητα με θέμα: «Δράση και αγώνας για τη μεταμόρφωση της ζωής και του κόσμου». Η υποενότητα αυτή ανήκει στην Θεματική Ενότητα 5: «Ελπίδα και αγώνας για τη μεταμόρφωση της ζωής και του κόσμου» του Διδακτικού Υλικού της Γ΄ Τάξης Γυμνασίου, σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών για τα Θρησκευτικά, με βάση το Ι.Ε.Π. του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Για την υλοποίηση του διδακτικού αυτού σεναρίου γίνεται χρήση του Εργαστηρίου Πληροφορικής του σχολείου και οι μαθητές χωρίζονται σε πέντε Ομάδες, χωρίς να ξεχνάμε τις γνώσεις πληροφορικής που κατέχουν, ώστε να μοιραστούν στις Ομάδες.

Το σενάριο απαιτεί τέσσερις διδακτικές ώρες. Το σενάριο είναι κατευθυνόμενο εξαιτίας των εκπαιδευτικών λογισμικών που χρησιμοποιεί. Εμπλέκει και άλλα μαθήματα του Ωρολογίου Προγράμματος του σχολείου, όπως τα Καλλιτεχνικά, η Πληροφορική και η Μουσική. Αξιοποιεί τις δυνατότητες του Διαδικτύου, του Ηλεκτρονικού Ταχυδρομείου(e-mail), το Λογισμικό Παρουσιάσεων Power Point, τον Επεξεργαστή Κειμένου Word κ.ά. Τα παιδιά, παίρνοντας τα φύλλα εργασιών, αποκτούν δεξιότητες ανάλυσης, συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών, μπορούν 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, να εργάζονται ομαδικά. Οι διδακτικές μέθοδοι που θα χρησιμοποιηθούν 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 την νέα. Ως προς το γνωστικό αντικείμενο οι μαθητές γνωρίζουν τους « 9 μακαρισμούς» που ξεπερνούν την κοσμική λογική, κατανοούν τα στοιχεία που είναι απαραίτητα στον αγώνα για τη μεταμόρφωση της ζωής τους, κατανοούν τους στίχους του «Ύμνου της Αγάπης» και τα υψηλά νοήματα που πηγάζουν από αυτόν, αξιολογούν την επίδραση που ασκούν τα παραπάνω έργα στην πνευματική-πολιτιστική ζωή των ανθρώπων.

Λέξεις κλειδιά: εποικοδομιστική, βιωματική –ανακαλυπτική, διδακτική μέθοδος.

Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο σενάριο μπορεί να υλοποιηθεί στο πλαίσιο της υποενότητας με θέμα: « Δράση και αγώνας για τη μεταμόρφωση της ζωής και του κόσμου» της Θεματικής Ενότητας 5: «Ελπίδα και αγώνας για τη μεταμόρφωση της ζωής και του κόσμου» του Διδακτικού Υλικού της Γ΄ Τάξης Γυμνασίου, σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών για τα Θρησκευτικά, με βάση το Ι.Ε.Π. του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Το σενάριο μπορεί να αποτελέσει ενίσχυση της διδασκαλίας της Θεματικής Ενότητας 5 των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών για τα Θρησκευτικά της Γ΄ Τάξης Γυμνασίου και ανταποκρίνεται στο Πρόγραμμα Σπουδών για τα Θρησκευτικά, στις απαιτήσεις των Δ.Ε.Π.Π.Σ. αφού στηρίζεται στην διαθεματικότητα, στην παροχή γνώσεων, στη χρήση νέων τεχνολογιών, στην ομαδική εργασία κ.λ.π. Αριθμός μαθητών 25.

Ο καθηγητής διατηρεί το διδακτικό του ρόλο και δεν περιορίζεται σ' αυτόν. Ο ρόλος του είναι και συμβουλευτικός και καθοδηγητικός. Γίνεται διαμεσολαβητής ανάμεσα στην γνώση και στον μαθητή. Συγκεκριμένα:

- Υποστηρίζει τη 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. Συζητούν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους και τα παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης τους με το λογισμικό παρουσιάσεων Power Point. Επίσης αποστέλλουν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση του καθηγητή τους. Το συγκεκριμένο σενάριο σχεδιάστηκε για τέσσερις διδακτικές ώρες. Η πρώτη διδακτική ώρα είναι εισαγωγική, η δεύτερη και τρίτη αφορούν τη διενέργεια εργασιών των ομάδων και η τέταρτη αφορά την παρουσίαση των εργασιών από τις ομάδες. Το σενάριο είναι κατευθυνόμενο εξαιτίας των εκπαιδευτικών λογισμικών που χρησιμοποιεί. Η αυτενέργεια των μαθητών καλλιεργείται αφού καλούνται, βάσει συγκεκριμένων στοιχείων, να ερευνήσουν και να αξιολογήσουν τα στοιχεία της δράσης και του αγώνα για τη μεταμόρφωση της ζωής και του κόσμου.

Ταυτότητα Σεναρίου

- Γνωστικό αντικείμενο: Θρησκευτικά Γ΄ Τάξη Γυμνασίου.
- Θέμα: Δράση και αγώνας για τη μεταμόρφωση της ζωής και του κόσμου.
- Προβλεπόμενος χρόνος: 4 διδακτικές ώρες.
- Εμπλεκόμενα μαθήματα: Θρησκευτικά, Καλλιτεχνικά, Μουσική, Πληροφορική.
- Τόπος διεξαγωγής του μαθήματος: Εργαστήριο Πληροφορικής.

Στόχοι-σκεπτικό

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο, οι μαθητές:

- Να γνωρίσουν τους «9 μακαρισμούς» και τα γνωρίσματα των ανθρώπων που αγωνίζονται για τη μεταμόρφωση της ζωής και του κόσμου.
- Να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τη σύνδεση των νοημάτων των «9 μακαρισμών» με την σύγχρονη τέχνη.
- Να γνωρίσουν τον «Ύμνο της Αγάπης», τα στοιχεία της ζωής που έχουν αξία, και το πιο σημαντικό από αυτά.
- Να κατανοήσουν τη δυνατότητα γνώσης του Θεού από τον άνθρωπο στην παρούσα ζωή.
- Να γνωρίσουν και να κατανοήσουν την αξιοποίηση του «Ύμνου της Αγάπης» από την σύγχρονη τέχνη.
- Να γνωρίσουν ανθρώπους που σήμερα κάνουν πράξη τα στοιχεία ζωής που αναφέρονται στον «Ύμνο της Αγάπης».

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. τα Νέα Προγράμματα Σπουδών για τα Θρησκευτικά, το Διαδίκτυο, τον Επεξεργαστή Κειμένου, το Λογισμικό Παρουσιάσεων κ.λ.π.
- Να εξοικειωθούν με την χρήση του Ηλεκτρονικού Ταχυδρομείου (e-mail).

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 τη χρησιμότητα του Η/Υ στην μαθησιακή διαδικασία.

Η μεθοδολογία της διδασκαλίας

Οι μαθητές εργάζονται ομαδικά ώστε να χρησιμοποιήσουν τον επεξεργαστή κειμένου Word και κείμενο στο Power Point.

Οι διδακτικές μέθοδοι που θα χρησιμοποιηθούν είναι:

- Η Βιωματική – ανακαλυπτική.
- Η διερευνητική: Οι μαθητές αναζητούν στοιχεία από τα λογισμικά των Θρησκευτικών και από προεπιλεγμένες ιστοσελίδες του Διαδικτύου.
- Η επικοινωνιακή: Οι δραστηριότητες συνδυάζουν την προϋπάρχουσα γνώση με τη νέα.

Οι τεχνολογίες που θα χρησιμοποιηθούν:

- Νέα Προγράμματα Σπουδών για τα Θρησκευτικά, Ι.Ε.Π.
- Επεξεργαστής κειμένου Word.
- Λογισμικό παρουσιάσεων Power Point.
- Εργαστήριο πληροφορικής/ Αριθμός Υπολογιστών:10.
- Έντυπα φύλλα εργασίας.
- Βίντεο
- Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο
- Διαδίκτυο
- Προβολέας

Πορεία διδασκαλίας

Εισαγωγή (1^η ώρα)

Οι μαθητές στο εργαστήριο πληροφορικής χωρίζονται σε πέντε 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 από τους μαθητές του να επισκεφθούν την διεύθυνση <http://iep.edu.gr:8080/index.php/el/home/40-thriskeftika/521-thriskeftika-didaktiko-yliko-gymnasio>, συγκεκριμένα στην ενότητα 5, υποενότητα 3 της Γ΄ Γυμνασίου, που αναφέρεται στους 9 μακαρισμούς και στον Ύμνο της Αγάπης και ζητείται από τους μαθητές να καταγράψουν στον πίνακα λέξεις και ιδέες των μαθητών με βάση αυτό που μελέτησαν, με τη μέθοδο του **καταιγισμού των ιδεών**. Οι λέξεις και οι ιδέες ομαδοποιούνται από τους μαθητές και ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τον **στόχο του σεναρίου**, που είναι να γνωρίσουν οι μαθητές τους 9 Μακαρισμούς δηλ. την Ομιλία του Ιησού στο όρος Θαβώρ, να κατανοήσουν τους λόγους που οι 9 Μακαρισμοί ανατρέπουν την κοσμική λογική, να γνωρίσουν έργα σύγχρονης τέχνης που συνδέονται με την Ομιλία, να κατανοήσουν στοιχεία ζωής που δίνει ο Ιησούς ως απαραίτητα στον αγώνα ζωής, να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον Ύμνο της Αγάπης, πώς αξιοποιήθηκε και γίνεται πράξη σήμερα.

Ο εκπαιδευτικός εξηγεί τις εργασίες των ομάδων, αναφέρει τα θέματα με τα οποία θα ασχοληθούν οι μαθητές. Τους καλεί να συνθέσουν και να παρουσιάσουν τα ευρήματά τους στην ολομέλεια της τάξης και να αποστείλουν αυτά με το Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο στην Ηλεκτρονική Ταχυδρομική Διεύθυνσή του.

Εργασία σε ομάδες (2^η και 3^η ώρα)

Οι μαθητές εισέρχονται στην ιστοσελίδα του Ι.Ε.Π. του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και συγκεκριμένα στην υποενότητα με θέμα: «Δράση και αγώνας για τη μεταμόρφωση της ζωής και του κόσμου», που ανήκει στην Θεματική Ενότητα 5: «Ελπίδα και αγώνας για τη μεταμόρφωση της ζωής και του κόσμου» του Διδακτικού Υλικού της Γ΄ Τάξης Γυμνασίου, σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών για τα Θρησκευτικά.

Η Α΄ Ομάδα επισκέπτεται τη διεύθυνση

<http://iep.edu.gr:8080/index.php/el/home/40-thriskeftika/521-thriskeftika-didaktiko-yliko-gymnasio>

συγκεκριμένα την ενότητα 5, υποενότητα 3 της Γ΄ Γυμνασίου, που αναφέρεται στους 9 Μακαρισμούς και τη διεύθυνση

<https://www.pemptousia.gr/2015/09/i-makarismi-anatrepoun-tin-kosmiki-logiki-i-chrisostomos/>

που αναλύει τους 9 μακαρισμούς, αναφέρει στοιχεία για τον τόπο που ειπώθηκαν, για το βιβλίο που τους περιέχει και προσπαθούν να κατανοήσουν τη λέξη «μακάριος».

Οι μαθητές καταγράφουν σε κείμενο τους 9 Μακαρισμούς, από ποιον και πού ειπώθηκαν, σε ποιο βιβλίο της Καινής Διαθήκης περιέχονται, τη σημασία του όρου «μακάριος».

Φύλλα εργασίας Α΄ Ομάδας

Επισκεφθείτε τη διεύθυνση

<http://iep.edu.gr:8080/index.php/el/home/40-thriskeftika1/521-thriskeftika-didaktiko-yliko-gymnasio>

συγκεκριμένα την ενότητα 5, υποενότητα 3 της Γ΄ Γυμνασίου, που αναφέρεται στους 9 Μακαρισμούς και τη διεύθυνση

<https://www.pemptousia.gr/2015/09/i-makarismi-anatrepoun-tin-kosmiki-logiki-i-chrisostomos/>

που αναλύει και παρουσιάζει στοιχεία για τους 9 Μακαρισμούς του Ιησού.

Καταγράψτε σε κείμενο τους 9 Μακαρισμούς, από ποιον και πού ειπώθηκαν, σε ποιο βιβλίο της Καινής Διαθήκης περιέχονται, τη σημασία του όρου «μακάριος».

Τα αποτελέσματα της εργασίας σας να τα παρουσιάσετε στην ολομέλεια του τμήματος με το λογισμικό Power Point και να αποσταλούν με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο(e-mail) στη διεύθυνση (mail) του εκπαιδευτικού.

Η Β΄ Ομάδα επισκέπτεται τη διεύθυνση

<https://www.youtube.com/watch?v=i2qP71todYo>

που είναι βίντεο με απόσπασμα από την κινηματογραφική ταινία του Τσάρλυ Τσάπλιν με τίτλο «Ο μεγάλος δικτάτωρ». Επίσης επισκέπτεται τη διεύθυνση

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9F_%CE%9C%CE%B5%CE%B3%CE%AC%CE%BB%CE%BF%CF%82_%CE%94%CE%B9%CE%BA%CF%84%CE%AC%CF%84%CF%89%CF%81

και τη διεύθυνση

<http://www.ishow.gr/productionSynopsis.asp?guid=9E1BE573-BCCC-48CA-A2DC-B7CA57917963>

που δίνουν ενδιαφέροντα στοιχεία για την παραπάνω κινηματογραφική ταινία και την αξία της για την εποχή μας. Οι μαθητές καλούνται να αναφέρουν σε ποιο σύγχρονο έργο τέχνης αποτυπώνονται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ανθρώπων που περιγράφονται στους 9 Μακαρισμούς, τι αποτελεί το έργο αυτό σήμερα και γιατί;

Φύλλα εργασίας Β΄ Ομάδας

Επισκεφθείτε

τη διεύθυνση <https://www.youtube.com/watch?v=i2qP71todYo> που είναι βίντεο με απόσπασμα από την κινηματογραφική ταινία του Τσάρλυ Τσάπλιν με τίτλο «Ο μεγάλος δικτάτωρ».

Επίσης επισκεφθείτε τη διεύθυνση

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9F_%CE%9C%CE%B5%CE%B3%CE%AC%CE%BB%CE%BF%CF%82_%CE%94%CE%B9%CE%BA%CF%84%CE%AC%CF%84%CF%89%CF%81 και τη

διεύθυνση

<http://www.ishow.gr/productionSynopsis.asp?guid=9E1BE573-BCCC-48CA-A2DC-B7CA57917963>

που δίνουν ενδιαφέροντα στοιχεία για την παραπάνω κινηματογραφική ταινία και την αξία της για την εποχή μας.

Να αναφέρετε σε ποιο σύγχρονο έργο τέχνης αποτυπώνονται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ανθρώπων που περιγράφονται στους 9 Μακαρισμούς. Τι αποτελεί το έργο αυτό σήμερα και γιατί;

Τα αποτελέσματα της εργασίας σας να τα παρουσιάσετε στην ολομέλεια του τμήματος με το λογισμικό Power Point και να αποσταλούν με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο(e-mail) στη διεύθυνση (mail) του εκπαιδευτικού.

Η Γ΄ Ομάδα επισκέπτεται τη διεύθυνση

<http://iep.edu.gr:8080/index.php/el/home/40-thriskeftika1/521-thriskeftika-didaktiko-yliko-gymnasio>

συγκεκριμένα την ενότητα 5, υποενότητα 3 της Γ΄ Γυμνασίου, που αναφέρεται στον Ύμνο της Αγάπης. Επίσης τη διεύθυνση

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9F_%CF%8D%CE%BC%CE%BD%CE%BF%CF%82_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%B1%CE%B3%CE%AC%CF%80%CE%B7%CF%82

που δίνει στοιχεία και γνωρίσματα του Ύμνου της Αγάπης και τη διεύθυνση

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-A106/116/898.3332/>

που αναφέρεται στη δυνατότητα γνώσης του Θεού από τον άνθρωπο.

Οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν σε κείμενο τον συγγραφέα του Ύμνου, το έργο στο οποίο περιέχεται, την βασική του ιδέα, το θέμα των τελευταίων του στίχων, τη δυνατότητα γνώσης του Θεού από τον άνθρωπο, τα στοιχεία ζωής του ανθρώπου και το σημαντικότερο από αυτά.

Φύλλα εργασίας Γ' Ομάδας

Επισκεφθείτε τη διεύθυνση

<http://iep.edu.gr:8080/index.php/el/home/40-thriskeftika1/521-thriskeftika-didaktiko-yliko-gymnasio>

συγκεκριμένα την ενότητα 5, υποενότητα 3 της Γ' Γυμνασίου, που αναφέρεται στον Ύμνο της Αγάπης. Επίσης τη διεύθυνση

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9F_%CF%8D%CE%BC%CE%BD%CE%BF%CF%82_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%B1%CE%B3%CE%AC%CF%80%CE%B7%CF%82 που δίνει

στοιχεία και γνωρίσματα του Ύμνου της Αγάπης και τη διεύθυνση

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-A106/116/898.3332/>

που αναφέρεται στη δυνατότητα γνώσης του Θεού από τον άνθρωπο.

Καταγράψτε σε κείμενο τον συγγραφέα του Ύμνου, το έργο στο οποίο περιέχεται, την βασική του ιδέα, το θέμα των τελευταίων του στίχων, τη δυνατότητα γνώσης του Θεού από τον άνθρωπο, τα στοιχεία ζωής του ανθρώπου και το σημαντικότερο από αυτά.

Τα αποτελέσματα της εργασίας σας να τα παρουσιάσετε στην ολομέλεια του τμήματος με το λογισμικό Power Point και να αποσταλούν με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο(e-mail) στη διεύθυνση (mail) του εκπαιδευτικού.

Η Δ' Ομάδα επισκέπτεται τη διεύθυνση http://videomusicview.blogspot.gr/2012/11/blog-post_30.html, ακούει τον Ύμνο της Αγάπης μελοποιημένο και παρακολουθεί απόσπασμα της κινηματογραφικής ταινίας, που αποτελεί το μουσικό της μέρος. Γνωρίζει το ιστορικό της ταινίας αυτής καθώς και τους δημιουργούς της. Οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν σε κείμενο τον τρόπο που ο Ύμνος της Αγάπης αξιοποιήθηκε από τη σύγχρονη τέχνη, από ποιους, τι αποτελεί η κινηματογραφική ταινία που ο Ύμνος είναι το αποκορύφωμα και το «ένδυμά» της, την σημασία του τίτλου της ταινίας.

Φύλλα εργασίας Δ' Ομάδας

Επισκεφθείτε τη διεύθυνση http://videomusicview.blogspot.gr/2012/11/blog-post_30.html ακούστε τον Ύμνο της Αγάπης μελοποιημένο και παρακολουθήστε απόσπασμα της κινηματογραφικής ταινίας, που αποτελεί το μουσικό της μέρος. Γνωρίστε το ιστορικό της ταινίας αυτής καθώς και τους δημιουργούς της. Καταγράψτε σε κείμενο τον τρόπο που ο Ύμνος της Αγάπης αξιοποιήθηκε από τη σύγχρονη τέχνη, από ποιους, τι αποτελεί η ταινία που ο Ύμνος είναι το αποκορύφωμα και το «ένδυμά» της, τη σημασία του τίτλου της ταινίας.

Τα αποτελέσματα της εργασίας σας να τα παρουσιάσετε στην ολομέλεια του τμήματος με το λογισμικό Power Point και να αποσταλούν με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο(e-mail) στη διεύθυνση (mail) του εκπαιδευτικού.

Η Ε' Ομάδα επισκέπτεται τη διεύθυνση

<https://www.youtube.com/watch?v=JpsbcSF4Vqk>

και παρακολουθεί το βίντεο που αναφέρεται σε μια ομιλία του Νικ Βούσιτς, του ανθρώπου χωρίς χέρια και πόδια, σε μαθητές σχολείου. Περιγράφει τις δυσκολίες της ζωής του, το λόγο που τον κάνει να υπάρχει και να δίνει και σε άλλους ανθρώπους δύναμη και ελπίδα για να ζουν πραγματικά. Οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν σε κείμενο τον άνθρωπο που κάνει πράξη σήμερα τα μηνύματα του Ύμνου της Αγάπης και αποτελεί πρότυπο για άντληση δύναμης στην αντιμετώπιση των προβλημάτων μας.

Φύλλα εργασίας Ε' Ομάδας

Επισκεφτείτε τη διεύθυνση <https://www.youtube.com/watch?v=JpsbcSF4Vqk>, που αναφέρεται σε μια ομιλία ενός ανθρώπου χωρίς χέρια και πόδια, σε μαθητές σχολείου. Καταγράψτε σε κείμενο τον άνθρωπο που αποτελεί πρότυπο για άντληση δύναμης στην αντιμετώπιση των προβλημάτων μας, τους λόγους που ο άνθρωπος αυτός αποτελεί πρότυπο και γιατί είναι αυτός που κάνει πράξη σήμερα τα μηνύματα του Ύμνου της Αγάπης.

Τα αποτελέσματα της εργασίας σας να τα παρουσιάσετε στην ολομέλεια του τμήματος με το λογισμικό Power Point και να αποσταλούν με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο(e-mail) στη διεύθυνση (mail) του εκπαιδευτικού σας.

Παρουσίαση (4^η ώρα)

Παρουσίαση των εργασιών των ομάδων στην ολομέλεια της τάξης και **συζήτηση** μεταξύ των ομάδων.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση των μαθητών θα γίνεται κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των εργασιών, **ανάλογα με τη συμμετοχή τους, την ικανότητά τους να επιλέγουν, να απομονώνουν πληροφορίες, να συνεργάζονται. Η αξιολόγηση εξαρτάται και από το αποτέλεσμα της εργασίας** των μαθητών.

Επέκταση

Στα πλαίσια της επέκτασης της διδακτικής ενότητας οι μαθητές της Γ΄ τάξης- σε συνεργασία με τον σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων- μπορούν να συλλέξουν και να πακετάρουν τρόφιμα και είδη υγιεινής, προκειμένου να επισκεφθούν- σε διδακτική επίσκεψη σχετικά με το μάθημα των Θρησκευτικών- τη μη κυβερνητική οργάνωση «Το Χαμόγελο του Παιδιού».

Κριτική

Το συγκεκριμένο σενάριο σχεδιάστηκε για τέσσερις διδακτικές ενότητες. Η πρώτη διδακτική ώρα είναι εισαγωγική, η δεύτερη και η τρίτη αφορά τη διενέργεια εργασιών των ομάδων και η τέταρτη την παρουσίαση των εργασιών από τις ομάδες. Το σενάριο είναι κατευθυνόμενο εξαιτίας των εκπαιδευτικών λογισμικών που χρησιμοποιεί. Η αυτενέργεια των μαθητών καλλιεργείται αφού καλούνται, βάσει συγκεκριμένων στοιχείων, να ερευνήσουν και να αξιολογήσουν τα μηνύματα των «9 μακαρισμών» σήμερα.

Βιβλιογραφία

Μητροπούλου, Β. (2012). Το εκπαιδευτικό σενάριο με χρήση των ΤΠΕ στην διδασκαλία των Θρησκευτικών. Στον τιμητικό τόμο για τον ομότιμο Καθηγητή Χρήστο Βασιλόπουλο με τίτλο «*Αγωγή Αγάπης και Ελευθερίας*». Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σελ. 243-270.

Βακαλοῦδη, Α. (2003). *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας με τις Νέες τεχνολογίες: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πατάκη

Εκπαιδευτικά Λογισμικά

Λογισμικό: Νέα Προγράμματα Σπουδών για τα Θρησκευτικά, Διδακτικό Υλικό Γ΄ Γυμνασίου

Λογισμικό: Διαδραστικό βιβλίο μαθητή , θρησκευτικά Α΄ Λυκείου.

Διαδικτυακές πηγές

<http://iep.edu.gr:8080/index.php/el/home/40-thriskeftika1/521-thriskeftika-didaktiko-yliko-gymnasio>

<https://www.pemptousia.gr/2015/09/i-makarismi-anatrepoun-tin-kosmiki-logiki-i-chrisostomos/>

<https://www.youtube.com/watch?v=i2qP71todYo>

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9F_%CE%9C%CE%B5%CE%B3%CE%AC%CE%BB%CE%BF%CF%82_%CE%94%CE%B9%CE%BA%CF%84%CE%AC%CF%84%CF%89%CF%81

<http://www.ishow.gr/productionSynopsis.asp?guid=9E1BE573-BCCC-48CA-A2DC-B7CA57917963>

<http://iep.edu.gr:8080/index.php/el/home/40-thriskeftika1/521-thriskeftika-didaktiko-yliko-gymnasio>

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9F_%CF%8D%CE%BC%CE%BD%CE%BF%CF%82_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%B1%CE%B3%CE%AC%CF%80%CE%B7%CF%82

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-A106/116/898,3332/>

http://videomusicview.blogspot.gr/2012/11/blog-post_30.html

<https://www.youtube.com/watch?v=JpsbcSF4Vqk>

Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Θρησκευτικών του Γυμνασίου με τη χρήση Διδακτικών Σεναρίων. Εμπειρική προσέγγιση.

Αλέξανδρος Γκίκας
Εκπαιδευτικός ΠΕ01 Γυμνάσιο Προαστίου,
Υπ. Δρ. Θεολογικής Σχολής Α.Π.Θ.
alexgkikas@gmail.com

Περίληψη

Στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού για τα νέα προγράμματα σπουδών Δημοτικού – Γυμνασίου, επισημαίνεται «η οικοδόμηση της θρησκευτικής μάθησης από τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες», μέσα από «μαθησιακές εμπειρίες με νόημα», δίνοντας «έμφαση στην απόκτηση ικανοτήτων». Έτσι, στο πλαίσιο της μετάβασης από την παραδοσιακή διδασκαλία και το δασκαλοκεντρικό μοντέλο μάθησης, στην κατά ομάδες εργασία στο χώρο του σχολείου και το μαθητοκεντρικό μοντέλο μάθησης, δημιουργήθηκαν από τον Θεολόγο καθηγητή του Γυμνασίου Προαστίου, διδακτικά σενάρια, για κάθε τάξη του Γυμνασίου. Σκοπός των διδακτικών σεναρίων ήταν η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση του Μαθήματος των Θρησκευτικών (ΜτΘ), βασισμένη στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.).

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι φάσεις ολοκλήρωσης των διδακτικών σεναρίων, αλλά και η στάση των μαθητών/τριών, οι οποίοι/ες κλήθηκαν να υλοποιήσουν ένα μοντέλο μάθησης αρκετά διαφορετικό από αυτό που είχαν συνηθίσει στο σχολείο, γεγονός, το οποίο αποτελεί καινοτομία για τους συγκεκριμένους μαθητές/τριες.

Λέξεις κλειδιά: ΜτΘ, ομαδοσυνεργατική, Α.Π.Σ. διδακτικά σενάρια

Εισαγωγή

Ο Vygotsky (1978), υποστηρίζει ότι η γνώση είναι κοινωνικά προσδιορισμένη και οι μαθητές πρέπει να μνησθούν σε αυτή. Με βάση την παραδοχή αυτή, η μάθηση στα περισσότερα περιβάλλοντα θεωρείται ως μια επικοινωνιακή δραστηριότητα. Έτσι η εκπαίδευση ως έννοια μεταβίβασης γνώσεων από τον εκπαιδευτικό, δείχνει να περιορίζεται, και οι νέες πρακτικές εμπλέκουν εκπαιδευτικούς και μαθητές σε μια μαθησιακή διαπραγμάτευση αμοιβαίας κατανόησης (Παναγάκος, 2001).

Οι παλιές παιδαγωγικές πρακτικές απέβλεπαν στη σχέση δασκάλου-μαθητή, ως μια δυαδική σχέση, όπου ο δάσκαλος ενεργεί και ο μαθητής παθητικά μαθαίνει. Το παραδοσιακό σχολείο θεωρεί τη μάθηση ατομική υπόθεση, αγνοώντας την κοινωνική της διάσταση, θεωρώντας ότι ο ανταγωνισμός δρα ως κίνητρο ενεργοποίησης των μαθητών, εφαρμόζοντας συχνότερα πρακτικές ανταγωνισμού, παρά συνεργασία (Αθανασιάδης, 2012). Η σύγχρονη διδακτική, χωρίς να παραγνωρίζει αυτή τη δυαδική σχέση, αναγνωρίζει το δυναμικό ρόλο της μαθητικής ομάδας και προσπαθεί να μεγιστοποιήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα του σχολείου, ώστε οι μαθητές να μη θεωρούν τη διδασκαλία ως μια διαδικασία προσφοράς και λήψης πληροφοριών αλλά ως ενεργητική διεργασία οικοδόμησης γνώσης που τους εμπλέκει ενεργά και αλληλεπιδραστικά (Οδηγός εκπαιδευτικού για τα Θρησκευτικά, 2014). Πέρα από άλλους λόγους, η καθιέρωση της μαθητοκεντρικής εκπαίδευσης τονίζει ιδιαίτερα τις αρχές της αυτενέργειας και της διερεύνησης στη διδακτική πράξη. Οι αρχές αυτές υλοποιούνται αποτελεσματικότερα μέσα στο πλαίσιο μικρής ομάδας, όπου μέσα από τη συνεργασία, την αλληλοσυμπλήρωση, ακόμη και με την αντιπαράθεση, η ομάδα αναζητά λύσεις στα προβλήματα που μελετά (Ρουσσάκη, 2010).

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προέκυψε από την ανάγκη αντικατάστασης του δασκαλοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας, με μια αγωγή προσαρμοσμένη στις ατομικές και ομαδικές ιδιαιτερότητες και δεξιότητες των μαθητών. Θεωρείται ως ένας εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας, όπου η παραδοσιακή τάξη διατηρείται, αλλά απλά διαφοροποιούνται οι στρατηγικές μάθησης με τη χρήση εποπτικών μέσων, με την αλλαγή στην κοινωνική οργάνωση της τάξης (ολιγομελείς ομάδες), αλλαγή στα κριτήρια αξιολόγησης (ομαδικά και ατομικά), διατιθέμενος χρόνος, δυνατότητες επιλογής, προσφερόμενες λύσεις κλπ. (Ρουσσάκη, 2010). Οι συμμετοχικές (ομαδικές) μορφές της διδασκαλίας βασίζονται στη συμμετοχική μάθηση, για την οποία η μάθηση δεν αντιμετωπίζεται ως απόκτηση εξατομικευμένης γνώσης και κατανόησης του κόσμου μέσα στη σκέψη των μαθητών, αλλά ως ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σε περιβάλλοντα-πλαίσια στα οποία ανήκουν (Οδηγός εκπαιδευτικού για τα Θρησκευτικά, 2014).

Η συμμετοχική (ομαδική) εργασία στο σχολείο, θεωρείται ότι είναι πιο ευχάριστη από την ατομική, διότι συμβαδίζει με την ανάγκη των παιδιών για δράση και ενέργεια. Δίνει επίσης την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν μεθόδους, αρχές και λεξιλόγιο που έχουν διδαχθεί. Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο θεωρείται ότι είναι πως η ομαδική εργασία ενθαρρύνει τους μαθητές σε συζητήσεις γύρω από το αντικείμενο της εργασίας, επιτρέπει σε αυτούς την αυτόνομη επεξεργασία του υλικού και μεταθέτει την πρωτοβουλία της μάθησης από το δάσκαλο στο

μαθητή (Ρουσάκη, 2010). Αυτή η μέθοδος δίνει μεγάλη ευελιξία στον εκπαιδευτικό, ώστε να χρησιμοποιήσει με τους εκπαιδευόμενους, το κατάλληλο εκπαιδευτικό σχήμα, ώστε να μην απομακρυνθεί από οικείες και αποτελεσματικές μεθόδους, αλλά και να τονώσει το ενδιαφέρον τους. (Ματσαγούρας 2004).

Ο Παναγάκος (2001) θεωρεί, ότι οι συνεργατικές μορφές διδασκαλίας είναι δυνατό να καταλήγουν σε υψηλότερη επίδοση και μεγαλύτερη παραγωγικότητα. Μπορούν όμως, στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα να οδηγούν σε μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, καλύτερη ψυχική υγεία, καθώς και σε περισσότερη κοινωνική υποστήριξη. Ιδιαίτερα στην ομαδική συνεργασία, η μάθηση δε σημαίνει απλώς απόκτηση πληροφοριών, αλλά θεωρείται ως μια συνεχής διαδικασία επίλυσης εσωτερικών γνωστικών συγκρούσεων. Οι συγκρούσεις αυτές δημιουργούνται, αλλά και επιλύονται μέσα στο πλαίσιο της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης του μαθητή με το περιβάλλον του (φυσικό και κοινωνικό) (Αθανασιάδης, 2012).

Όταν οι μαθητές, κατά τη διάρκεια αυθεντικών διδακτικών καταστάσεων, δοκιμάζουν βιωματικές εμπειρίες, είναι πιθανόν να αλλάζουν τις στάσεις τους προς την κατάσταση αυτή (Simonson & Maushak, 1996:236). Η τάξη γίνεται κοινόκτητη μάθηση και οικοδομείται μια συμμετοχική σχολική κουλτούρα (Οδηγός εκπαιδευτικού για τα Θρησκευτικά, 2014). Έτσι, σύμφωνα με τη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομητισμού, λαμβάνονται υπόψη, τόσο τα ενδιαφέροντα των μαθητών, όσο και το επίπεδο γνώσεών τους. Οι μαθητές, με τον τρόπο αυτό, δε βλέπουν τη μαθησιακή διαδικασία ως ατομική υπόθεση, αλλά ως μια διαδικασία που συντελείται και εξαρτάται από τη συμμετοχή και συνεργασία και άλλων ατόμων (Ματσαγούρας 2004). Στο ταξίδι αυτό της μάθησης αρωγός τους θα είναι ο εκπαιδευτικός, που θα τους καθοδηγεί στην εξέλιξη της εργασίας, αποτρέποντάς τους να «χαθούν» μέσα στο πλήθος των πληροφοριών (Γκίκας & Μητροπούλου, 2012).

Τα διδακτικά σενάρια

Ως διδακτικό σενάριο θεωρείται η περιγραφή μιας διδασκαλίας με εστιασμένο γνωστικό αντικείμενο, συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους, διδακτικές αρχές και πρακτικές. Ένα διδακτικό σενάριο μπορεί να έχει διάρκεια περισσότερων από μία διδακτικών ωρών. Υλοποιείται, κατά κανόνα, μέσα από μια σειρά εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Οι δραστηριότητες είναι τμήματα του σεναρίου, εντάσσονται μέσα σε αυτό και μπορούν να είναι από απλές έως πιο προηγμένες (Στυλιάρης, 2015).

Βασικά, η λογική του σεναρίου, κινείται ανάμεσα στη λογική του σχεδίου μαθήματος (lesson plan), που περιγράφεται ως ένα σύντομο σε διάρκεια μάθημα σε άμεση συσχέτιση με το ΑΠΣ και ανάμεσα στη λογική των σχεδίων εργασίας (project method), με προσέγγιση της σχολικής ύλης με ευρύτητα, μεγαλύτερη πρωτοβουλία από πλευράς των μαθητών, υιοθέτηση αρχών της προοδευτικής παιδαγωγικής σε μεγαλύτερη έκταση, διερευνητική λογική κλπ (Κουτσογιάννης, 2010).

Έτσι, τα διδακτικά σενάρια πρέπει να υποστηρίζουν και να προωθούν τη μετάβαση:

- από τη μετωπική διδασκαλία, στη διδασκαλία με ομάδες και τη συνεργατική μάθηση,
- από τη δασκαλοκεντρική σε μια πιο μαθητοκεντρική,
- από τη διάλεξη ως διδακτική μέθοδο στη διερευνητική και την ανακαλυπτική μέθοδο,
- από την παθητική, σε μια κινητοποιημένη σχολική τάξη μέσα από την ενεργητική συμμετοχή, την επικοινωνία μεταξύ μαθητών και τις αυθεντικές δραστηριότητες,
- από μεθόδους αξιολόγησης του μαθητή που βασίζονται στο αποτέλεσμα μιας και μόνης τελικής δοκιμασίας σε μεθόδους που βασίζονται σε διαδικασίες και παραγόμενα προϊόντα και όχι μόνο και
- από ένα σύστημα μάθησης στο οποίο όλοι μαθαίνουν τα ίδια πράγματα, σε ένα σύστημα όπου ενδεχομένως ο καθένας μαθαίνει διαφορετικά πράγματα από τους γνωστούς τρόπους επικοινωνίας (κυρίως λεκτική) σε τρόπους επικοινωνίας που ενσωματώνουν πολλαπλές αναπαραστάσεις, εικόνες, κείμενα, σύμβολα, χάρτες πολλαπλών αναπαραστάσεων κλπ (Στυλιάρης 2015).

Η όλη διαδικασία των διδακτικών σεναρίων στηρίχθηκε, όπως προαναφέρθηκε, στη γνωστή και ευρέως διαδεδομένη τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση, μέθοδο των σχεδίων εργασίας (Μέθοδο Project). Η μέθοδος αυτή στηρίζεται στην θεωρία του εποικοδομητισμού και προωθεί τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, με τέτοιο τρόπο, ώστε ο εκπαιδευτής να αποδυθεί το ρόλο του καθοδηγητή και να μετασχηματιστεί σε συντονιστή και εμπνευστή.

Για το λόγο αυτό, ο εκπαιδευτικός πρέπει να :

- α. προσδιορίζει και να θέσει ξεκάθαρα τους στόχους του μαθήματος, του προγράμματος ή της δεξιότητας,
- β. να οδηγήσει τους μαθητές ώστε να ανακαλύψουν τους ρόλους τους στην ομάδα εργασίας,
- γ. να παρακολουθεί κάθε δραστηριότητα χωρίς να επεμβαίνει και να παρεμβαίνει, αφήνοντας τους εκπαιδευόμενους στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, βοηθώντας τους με γόνιμο τρόπο όπου χρειάζεται και
- δ. να αξιολογεί το μάθημα, το πρόγραμμα, τη δεξιότητα (Fray, 2015).

Μεθοδολογία

Η όλη διαδικασία είχε, ως πρωταρχικό σκοπό να διερευνήσει τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών του Γυμνασίου Προαστίου στη μετάβαση από την παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία, για το ΜτΘ στην εργασία σε

ομάδες με συγκεκριμένους κανόνες και δεσμεύσεις, από όλους τους εμπλεκόμενους, μαθητές και εκπαιδευτικό (πρβλ. Παναγάκος, 2001).

Η διδακτικές παρεμβάσεις συνίστατο κυρίως:

- Στη δημιουργία ομάδων, ανομοιογενών, ως προς το φύλο, τις μαθησιακές επιδόσεις, τις φιλικές σχέσεις ή τον τόπο κατοικίας
- Στη δημιουργία και αποδοχή όλων των εμπλεκόμενων (μαθητών και καθηγητή) κανόνων διεξαγωγής της διδακτικής παρέμβασης και συμπεριφοράς
- Στη διεύθυνση, εξέλιξη και παρακολούθηση των ομάδων κατά τη διάρκεια της ομαδοσυνεργατικής εργασίας και γενικά σε ολόκληρη τη διαδικασία μέχρι το τέλος
- Στο συντονισμό όλης της τάξης και
- Στα παραδοτέα κάθε ομάδας (πρβλ. Παναγάκος, 2001).

Κανόνες διεξαγωγής

Κάθε διδακτική παρέμβαση αποτελούνταν από σαφή καθορισμένα 'βήματα', ύστερα από συζήτηση με τους μαθητές. Ειδικότερα:

- Ο εκπαιδευτικός επέλεγε, καθόριζε και οργάνωνε το θέμα της διδακτικής παρέμβασης ανάλογα με τις συνθήκες και τις απαιτήσεις της τάξης, μη θεωρώντας το αποκλειστικά τεχνοκρατικά αλλά σε σχέση με την ανθρωπιστική και ηθική βάση της διδασκαλίας του ΜτΘ της κάθε τάξης. Έτσι, λήφθηκε υπόψη η ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, οι άλλες χριστιανικές παραδόσεις (ρωμαιοκαθολικισμός και προτεσταντισμός) και τα μεγάλα θρησκευόμενα του κόσμου, ιδίως αυτά που σχετίζονται περισσότερο με την ελληνική κοινωνία και το ελληνικό σχολείο (Ισλάμ, Ιουδαϊσμός κ.ά.). (Οδηγός εκπαιδευτικού για τα Θρησκευτικά, 2014).
- Κάθε μαθητής θα είχε πρόσβαση στις ίδιες πληροφορίες με όλους, μέσω φωτοτυπημένων σελίδων από τα προτεινόμενα θέματα του ΑΠΣ των Θρησκευτικών.
- Ο καθορισμός των ομάδων θα πραγματοποιούνταν τυχαία, με κλήρωση, μέσα από ένα σύστημα με τυχαίους αριθμούς, σε συνάρτηση με τον αριθμό καταλόγου του κάθε μαθητή
- Ο εκπαιδευτικός, θα είχε το ρόλο του συντονιστή, του επιβλέποντα, του βοηθού, όπου και όταν χρειάζονταν, αλλά χωρίς να αναμιγνύεται στη συμπεριφορά των ομάδων
- Η όλη διδακτική παρέμβαση ορίστηκε να πραγματοποιηθεί σε έξι διδακτικές ώρες (μία ώρα για την παρουσίαση του θέματος από τον καθηγητή, δύο ώρες για την ομαδοσυνεργατική εργασία, μια ώρα παρουσίαση των εργασιών στην τάξη, μια ώρα για το ατομικό τεστ αξιολόγησης και μια ώρα ανατροφοδότησης του μαθησιακού αποτελέσματος).
- Η εργασία των ομάδων, με φύλλα εργασίας, θα αξιολογούνταν, ως προς το γνωστικό της περιεχόμενο από τον καθηγητή
- Κάθε μαθητής θα αξιολογούνταν ατομικά, με τη διεξαγωγή γραπτού τεστ.
- Ο εκπαιδευτικός θα κατέγραφε, σε φύλλο, οτιδήποτε παρατηρούσε κατά τη διάρκεια των δύο ωρών που θα διαρκούσε η ομαδοσυνεργατική εργασία

Τα μέσα συλλογής δεδομένων ήταν το φύλλο εργασίας, το γραπτό τεστ, ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο για τη διαδικασία και τη συνεισφορά του καθενός στην ομάδα, με το πέρας της διαδικασίας και το φύλλο καταγραφής του εκπαιδευτικού.

Στοχοθεσία

Το Μάθημα των Θρησκευτικών στη σχολική τάξη οφείλει να αναδεικνύει και να υπηρετεί τις θεμελιώδεις αρχές προσέγγισης του θρησκευτικού γνωστικού αντικείμενου, όπως έχουν αποτυπωθεί στο νέο Π.Σ., δηλαδή την ερμηνεία, τον διάλογο και τον κριτικό γραμματισμό. Κατά τη διδασκαλία του ΜτΘ, ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό και απαραίτητο να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του ανάλογα με τη σύνθεση της τάξης του, του σχολείου, του στενότερου και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος εντός του οποίου ζουν οι μαθητές (Οδηγός εκπαιδευτικού για τα Θρησκευτικά, 2014).

Παράλληλα, με τους στόχους της κάθε διδακτικής ενότητας όπως καθορίζονται στο νέο ΠΣ του ΜτΘ, τέθηκαν οι παρακάτω επιμέρους διδακτικοί στόχοι (Μητροπούλου κ.α., 2000):

Οι μαθητές : Να είναι σε θέση

- α. να αποδείξουν μέσα από πηγές (όχι αποκλειστικά θρησκευτικές) τη δυναμική της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης, σε σχέση με τις άλλες χριστιανικές παραδόσεις (ρωμαιοκαθολικισμός και προτεσταντισμός), καθώς και με τα μεγάλα θρησκευόμενα του κόσμου, ιδίως αυτά που σχετίζονται περισσότερο με την ελληνική κοινωνία και το ελληνικό σχολείο (Ισλάμ, Ιουδαϊσμός κ.ά.). (Οδηγός εκπαιδευτικού για τα Θρησκευτικά, 2014) και
- β. να γνωρίσουν σημαντικά στοιχεία από τις άλλες χριστιανικές ομολογίες και τα μεγαλύτερα θρησκευόμενα του κόσμου, αναθεωρώντας προκαταλήψεις, γενικεύσεις και λανθασμένα στοιχεία αυτών.

Η διδασκαλία της διδακτικής ενότητας αποβλέπει επίσης στην ανάπτυξη των ακόλουθων δεξιοτήτων των μαθητών (Μητροπούλου κ.α., 2000):

- στην άσκηση για την ανεύρεση πληροφοριών, σχέσεων και συμπερασμάτων για τα θέματα των εργασιών.

- στη γραπτή διατύπωση των απόψεων και συμπερασμάτων των μαθητών για ένα συγκεκριμένο θέμα και ανταλλαγή αυτών των απόψεων με τους συμμαθητές της ίδιας και άλλων ομάδων και
- εξάσκηση στη λύση προβλημάτων.

Δημιουργία και Πράξη

Τα διδακτικά σενάρια σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν από τον εκπαιδευτικό ΠΕ01 του Γυμνασίου Προαστίου Καρδίτσας. Τα σενάρια, ένα για κάθε τάξη του Γυμνασίου, υλοποιήθηκαν με επιλογή κειμένων από το προτεινόμενο υλικό για την επεξεργασία των Θεματικών Ενοτήτων των νέων Π.Σ. Θρησκευτικών Γυμνασίου. Διεξήχθησαν, κατά τη διάρκεια του Β΄ τετραμήνου, δύο διδακτικά σενάρια με ομαδοσυνεργατική εργασία των μαθητών στα πέντε τμήματα όλων των τάξεων του Γυμνασίου Προαστίου. Επίσης Δύο διδακτικά σενάρια με ομαδοσυνεργατική εργασία στην Α΄ τάξη του ΓΕΛ Προαστίου, που συστεγάζεται με το Γυμνάσιο και ένα στη Β΄ Λυκείου. Ο αυξημένος φόρτος εργασίας (το τελευταίο σενάριο ολοκληρώθηκε στις 19 Μαΐου 2017, δεν επέτρεψε την εξαγωγή των ποιοτικών και ποσοτικών στοιχείων της ερευνητικής διαδικασίας.

Ειδικότερα, από το Πρόγραμμα Σπουδών Γυμνασίου «Η Θρησκεία στη ζωή, την Ιστορία και τον Πολιτισμό», για την Α΄ Γυμνασίου «Πορεία και Ανάπτυξη», επιλέχθηκαν, από τη Θεματική Ενότητα 1: *Μεγαλώνουμε και αλλάζουμε*, τα κείμενα:

- Η βάπτισμα του Μ. Κωνσταντίνου Ευσέβιος, (Ευσέβιος, Εις τον βίον...)
- Το Διάταγμα των Μεδιολάνων (Ευσέβιος, Εκκλησιαστική Ιστορία)
- Η καθιέρωση της Κυριακής ως ημέρας αργίας
- Οι πρώτοι ναοί
- Χώροι Λατρείας μέχρι το Διάταγμα των Μεδιολάνων
- Η μετάδοση του Χριστιανισμού στον εθνικό κόσμο («ουκ ένι...») (Πραξ 13, 44-48, Εφ 2, 14, Γαλ 3, 28)
- Ο Παύλος για τη ζωή του πριν τη μεταστροφή του (Φιλ 3, 5-6)
- Η μεταστροφή του Αποστόλου Παύλου (Πραξ 22, 4-16)
- Η εξάπλωση του κηρύγματος του Παύλου (Ι. Χρυσόστομος).

Όπως προαναφέρθηκε, οι μαθητές της Α΄ τάξης είχαν ενημερωθεί από τον εκπαιδευτικό, για την πρόθεση διδασκαλίας με συμμετοχικό τρόπο όλων, δημιουργώντας ομάδες και συνεργαζόμενοι, πάνω σε κοινά θέματα. Μετά την ενημέρωση, πραγματοποιήθηκε η κλήρωση των ομάδων. Επειδή το σχολείο είναι επαρχιακό, εδρεύει στο Δ.Δ. Προαστίου του Δήμου Παλαμά του Ν. Καρδίτσας και οι μαθητές προέρχονται από έξι γειτονικά χωριά, (Αγία Τριάδα, Καλογριανά, Σερβωτά, Πεδινό, Μαραθέα και Κόρδα). Η κατανομή των μαθητών του προγράμματος δεν έγινε με βάση τον τόπο κατοικίας (ανά χωριό), αφού η όλη διαδικασία θα ελάμβανε μέρος στη σχολική αίθουσα, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων στο πλαίσιο του Ωρολογίου Προγράμματος του Σχολείου (Γκίκας, Κονετάς, 2007). Με αυτό τον τρόπο ακολουθήσαμε και τα συμπεράσματα προηγούμενων ανάλογων εγχειρημάτων αποφεύγοντας και την κατηγοριοποίησή τους με βάση την σχολική επίδοση (Peterson B, 1999).

Δημιουργήθηκαν, δεδομένου και του αριθμού των μαθητών της τάξης πέντε ομάδες των τεσσάρων και πέντε ατόμων. Κάθε μέλος των ομάδων, θα είχε κάποια ιδιότητα σε αυτή, ύστερα από διαβούλευση της ίδιας της ομάδας με τα μέλη της. Έτσι, κάθε ομάδα επέλεξε έναν αρχηγό για,

- α. να συντονίζει τη δράση των μελών της ομάδας,
- β. να φροντίζει για την τήρηση των κανόνων,
- γ. να φροντίζει για την εύρυθμη λειτουργία της ομάδας, να επεμβαίνει όταν χρειάζεται και να προλαμβάνει τυχόν συγκρούσεις,

έναν αναγνώστη-παρουσιαστή, που θα αναλάμβανε την παρουσίαση της εργασίας στην ολομέλεια της τάξης, με το πέρας της ομαδοσυνεργατικής,

ένα σύνδεσμο, που θα επικοινωνούσε και θα ρωτούσε το υπεύθυνο καθηγητή για οποιοδήποτε γνωστικό θέμα προέκυπτε και

ένα γραμματέα, που θα κατέγραφε χειρόγραφα τις απαντήσεις των ερωτήσεων στο φύλλο εργασίας. Δόθηκε η δυνατότητα για μία από τις δύο ώρες που θα διαρκούσε η ομαδοσυνεργατική εργασία, να αλλάξουν αρμοδιότητες, αν το έκρινε η ομάδα.

Την επόμενη διδακτική ώρα, ο εκπαιδευτικός φωτοτύπησε τα κείμενα και τα μοίρασε στους μαθητές των ομάδων. Τα κείμενα διαβάστηκαν, αναλύθηκαν πιθανά δύσκολα σημεία και απαντήθηκαν τυχόν ερωτήσεις των μαθητών από τον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές κράτησαν τα κείμενα, ώστε, αν ήθελαν, να τα διαβάσουν και εκτός σχολείου. Μετά την παρουσίαση των θεμάτων, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία πραγματοποιήθηκε με φύλλα εργασίας, στο χώρο του σχολείου, κατά τη διάρκεια των ωρών του ωρολογίου προγράμματος του ΜτΘ.

Έτσι, την καθορισμένη μέρα και ώρα του ωρολογίου προγράμματος, ο εκπαιδευτικός μοίρασε στις ομάδες που είχαν ήδη συγκροτηθεί στην τάξη, τα Φύλλα Εργασίας, και τα Φύλλα Απαντήσεων. Οι μαθητές των ομάδων είχαν στη διάθεσή τους δύο διδακτικές ώρες για να ολοκληρώσουν τις ερωτήσεις του Φύλλου Εργασίας. Κάθε φύλλο εργασίας περιελάμβανε μία ερώτηση με δύο υποερωτήματα, κοινή για όλες τις ομάδες και άλλες δύο ερωτήσεις διαφορετικές σε κάθε ομάδα. Με το πέρας της πρώτης ώρας, ο αρχηγός παρέδωσε στο εκπαιδευτικό το Φύλλο Εργασίας και το φύλλο Απαντήσεων, ώστε να το παραλάβουν την επόμενη διδακτική ώρα. Και την επόμενη διδακτική ώρα επαναλήφθηκε το ίδιο μοτίβο, με τους μαθητές να συγκροτούνται σε ομάδες, οι αρχηγοί να παραλαμβάνουν τα Φύλλα Εργασίας και Απαντήσεων και να εργάζονται ομαδοσυνεργατικά. Στο τέλος της

δεύτερης ώρας, οι αρχηγοί των ομάδων παρέδιδαν τα Φύλλα Εργασίας και Απαντήσεων στον εκπαιδευτικό, ολοκληρώνοντας την ομαδοσυνεργατική διαδικασία.

Με το πέρας της ομαδικής δραστηριότητας υπήρξε ανατροφοδότηση του μαθησιακού αποτελέσματος με την παρουσίαση των εργασιών όλων των ομάδων στην τάξη, από τους μαθητές, που είχαν αναλάβει αυτή την αρμοδιότητα. Οι μαθητές διάβασαν τις απαντήσεις τους ενώπιον της τάξης και απάντησαν σε τυχόν διευκρινιστικές ερωτήσεις των συμμαθητών τους.

Με το πέρας της ανάγνωσης-παρουσίασης των εργασιών, υπήρξε περαιτέρω ανατροφοδότηση του μαθησιακού αποτελέσματος, τόσο με αξιολόγηση της ομαδικής προσπάθειας, από τον εκπαιδευτικό, όσο και με ατομικό φύλλο αξιολόγησης, το οποίο δημιουργήθηκε από τον εκπαιδευτικό με ερωτήσεις κλειστού ή αντικειμενικού τύπου, βασισμένες στα θέματα του Φύλλου Εργασίας. Επίσης, με το πέρας της ατομικής αξιολόγησης, κάθε μαθητής συμπλήρωνε, ανώνυμα, ερωτηματολόγιο, δομημένο με την πεντάβαθμη κλίμακα Lickert, όπου αξιολογούσε τη θετική ή αρνητική συνεισφορά της ομάδας και τη δική του. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν με τη βοήθεια του ανώνυμου ερωτηματολογίου, από την πλευρά των μαθητών/τριών αναλύονται (βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη) με μεθόδους ποιοτικής έρευνας, η οποία συμπληρώνεται και με μεθόδους ποσοτικής διερεύνησης.

Φύλλο παρατήρησης εκπαιδευτικού

Την ώρα που οι μαθητές εργάζονταν στην τάξη σε ομάδες, ο εκπαιδευτικός κατέγραφε, χωρίς να επεμβαίνει ενεργά στο χώρο, στο δικό του Φύλλο Παρατηρήσεων, οτιδήποτε αξιοσημείωτο γινόταν στην τάξη. Ενδεικτικά:

- Καταγραφή της ημερομηνίας και της διδακτικής ώρας του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου
- Την ετοιμότητα των μαθητών στη δημιουργία των ομάδων: «Χωρισμός σε ομάδες – τακτοποίηση θρανίων γρήγορα, χωρίς ιδιαίτερο θόρυβο».
- Καταγραφή αν οι ομάδες εργάζονταν και συνεργάζονταν αρμονικά: «Η ομάδα Α σπατάλησε το 1/3 του χρόνου της πρώτης ώρας, για τον ορισμό ρόλων μεταξύ των μελών της» ή «Δύο ομάδες δείχνουν να συνεργάζονται όλοι μαζί» ή «Σε δύο ομάδες συνεργάζονται μόνο τα δύο μέλη (κορίτσια), τα αγόρια δείχνουν να μην ενδιαφέρονται».
- Καταγραφή των ερωτήσεων που γίνονταν από τους μαθητές-συνδέσμους στον εκπαιδευτικό. Κατά τη διάρκεια της πρώτης ώρας έγιναν από τις ομάδες δύο διευκρινιστικές ερωτήσεις.

Η πρώτη ώρα ολοκληρώθηκε, χωρίς άλλα συμβάντα και με τον θόρυβο στην τάξη να παραμένει σχετικά χαμηλός, γεγονός που δείχνει ότι οι μαθητές μπορούν να αυτορρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους.

Την δεύτερη ώρα η χωροθέτηση του χώρου πραγματοποιήθηκε σχετικά γρήγορα. Οι τρεις από τις πέντε ομάδες δείχνουν ζωηρό ενδιαφέρον και συνεργάζονται, σε μία ομάδα εργάζονται τα κορίτσια και τα αγόρια συζητούν για άσχετα θέματα και άλλη μία ομάδα δυσκολεύεται να συντονιστεί στο θέμα. Τη δεύτερη ώρα έγιναν προς τον εκπαιδευτικό τρεις διευκρινιστικές ερωτήσεις από τις ομάδες. Τελικά, οι τέσσερις από τις πέντε ομάδες ολοκλήρωσαν και παρέδωσαν τα Φύλλα Εργασίας και Απαντήσεων 11 έως 8 λεπτά πριν τον προβλεπόμενο χρόνο λήξης. Οι ομάδες που ολοκλήρωσαν, δημιούργησαν θορυβώδη κατάσταση, γεγονός που προκάλεσε την έκκληση της εναπομείνουσας ομάδας για ησυχία. Οι μαθητές αυτορρυθμίσαν τη συμπεριφορά τους, ανταποκρίθηκαν άμεσα και ο θόρυβος μειώθηκε. Τελικά και η τελευταία ομάδα παρέδωσε τα Φύλλα τρία λεπτά πριν το χτύπημα του κουδουνιού.

Συνοψίζοντας

Αν και οι μαθητές δεν είχαν εργαστεί σε τέτοιου είδους ομαδοσυνεργατικά περιβάλλοντα, και με αυστηρούς κανόνες, σεβαστούς από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, δε δυσκολεύτηκαν καθόλου να προσαρμοστούν. Μ' αυτή την εποικοδομητική θεώρηση οι μαθητές αναπτύσσουν μεταγνωστικές δεξιότητες, δηλαδή συνείδηση του πώς μαθαίνουν, πώς να συνεισφέρουν εποικοδομητικά στην ομάδα κλπ., και τους δίνεται η ευκαιρία σταδιακά να διαμορφώσουν αναστοχαστικούς μηχανισμούς με αποτέλεσμα την ολοένα μεγαλύτερη αυτονομία τους όπως έχει αποδειχθεί και σε άλλα σχετικά εγχειρήματα (Osberg,1997), (Krakow, 2004). Πέρα από τα παραπάνω, η πρώτη ανάγνωση των ερευνητικών δεδομένων, με βάση την εμπειρική παρατήρηση δείχνει, ότι οι μαθητές φαίνεται να ενισχύουν τη διαμαθητική αλληλεπικοινωνία και συλλογική δράση, να ενιαιοποιούν τη σχολική γνώση και να ενεργοποιούνται, ως προς τη διαδικασία της έρευνας και της επεξεργασίας δεδομένων (Γκίκας κ.ά.,2008).

Αναμένεται η ενδελεχής, με μεθόδους ποιοτικής έρευνας, η οποία συμπληρώνεται και με μεθόδους ποσοτικής διερεύνησης, αξιολόγησης της όλης προσπάθειας για να εξαχθούν, σε μεταγενέστερο χρόνο, περισσότερα και ασφαλή συμπεράσματα για τις προτάσεις διδασκαλίας με διδακτικά σενάρια και ομαδοσυνεργατική εργασία στην τάξη, για το ΜτΘ με τα νέα Π.Σ.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αθανασιάδης Κ. (2012). 'Ας δουλέψουμε σε ομάδες – Ομαδοσυνεργατική Μάθηση. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιούς»'. Άρθρο από το <http://www.eduportal.gr>, δημοσιευμένο 7 Ιουνίου 2012, ανακτήθηκε από το: <https://xenesglosses.eu/2012/06/as-doulexoume-se-omades-omadosynerg/>.

Γεωργίου-Ιωάννου, Σ., Γεωργούδης, Α., Γιάννακας, Π., Ερωτοκρίτου-Σταύρου, Θ., Μακρυγιάννη, Χ., Ορφανίδης, Γ., Παλλαρή, Α., Παντελή, Π., Παντζιάρά, Μ., Παπαγεωργίου, Ε., Παπαδοπούλου, Λ., Παπαλεοντίου, Μ., Παπασολομώντος, Χ., Παρασκευά, Ε., Πολυδώρου-Οδυσσέως, Ζ., Στυλιανού, Α., Συμεού, Σ., Φωκαΐδου, Μ., Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου, Π. (2011). *Αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Ανακτήθηκε από: http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/eisagogiki/them_Enotites/Apotelesmatiki_didaskalia_mesis.doc.

Γκίκας, Α., Κονετάς, Δ., Βιβίτσου, Μ., Λαμπροπούλου, Ν., Οικονομάκος, Η. (2007). «Ενεργός Συμμετοχή Μαθητών στα Σχέδια Εργασίας με τη Χρήση Ιστολογίων (blogs) στην Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», *Πρακτικά Συνεδρίου Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της Εποχής μας*, Κοσμητεία της Σχολής Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Γκίκας Α., Κονετάς Δ., Βιβίτσου Μ., Οικονομάκος Η., Μηνάογλου Ν., Λαμπροπούλου Ν. (2008). «Συνεργατικά διαδικτυακά εργαλεία Web 2.0 στην εκπαιδευτική πρακτική. Εμπειρίες και συμπεράσματα από τη χρήση Wiki στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», στο: *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ "ΤΠΕ & Εκπαίδευση"*, Πειραιάς.

Γκίκας Α. Μητροπούλου Β. (2010). «Ο Απόστολος Παύλος στην Ελλάδα ... μέσω Διαδικτύου». *Πρακτικά 7ου Συνεδρίου ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ Το Μέλλον της Μάθησης*, Πειραιάς.

Frey, K. (2015). *Η μέθοδος Project (Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη)*. Μτφρ. Κλεονίκη Μάλλιου). Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

Καπετσώνης Κ. (2012). *Η αξιολόγηση του μαθητή*, ανακτήθηκε από: <http://blogs.sch.gr/1dimkass/files/2012/02/Αξιολόγηση-του-μαθητή2.pdf>

Κουκουνάρας-Λιάγκης Μ. (2013), «Το Μάθημα των Θρησκευτικών σήμερα και αύριο. Μία άποψη με κριτήριο την παιδαγωγική και διδακτική του μαθήματος», *Νέα Παιδεία*, τ.146, σ. 123-135 ανακτήθηκε από: <https://www.academia.edu/5035303>.

Κουκουνάρας-Λιάγκης Μ. (2015). Το μάθημα των Θρησκευτικών τον 21ο αιώνα. Διαθέσιμο στο αποθετήριο εγγράφων του μαθήματος 'Διδακτική των Θρησκευτικών' της Θεολογικής Σχολής του Ε.Κ.Π.Α., ανακτήθηκε από: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/?course=THEOL166>.

Κουτσογιάννης Δ. (2010). «Σενάρια. Δομή και αξιολόγησης διδακτικών σεναρίων», στο: *Επιμορφωτικό Υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*, Τεύχος 3. ΙΤΥΕ, Πάτρα, ανακτήθηκε από: <http://blogs.sch.gr/evstamou/files/2010/02/ylikope02new.pdf>.

Μακρής Κ.- Μ. (2007). *Εφαρμογή Συνεργατικών Περιβαλλόντων Μάθησης (CLE) στην Εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Εργασία, που υποβλήθηκε στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Επιστήμες της Γλώσσας και της Επικοινωνίας στο Νέο Οικονομικό Περιβάλλον, Θεσσαλονίκη.

Ματσαγγούρας Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. (Γ' έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης.

Μητροπούλου Β., Στογιαννίδης Α. (2015). *Θεωρίες μάθησης και αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Ostracon.

Νέο Σχολείο - Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού - Γυμνασίου (2014). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αναθεωρημένη Έκδοση.

Νημά Ε. (2002), *Δημιουργικότητα και σχολικές επιδόσεις μαθητών γυμνασίου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ντράικωρς Ρ. Μπρόνια Γκράνγουολντ Μ. Πέππερ Φ. (1989). *Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη*. Μετάφραση Μπάμπη Γραμμένου – Ανδρέα Κοντοσιάνου. Αθήνα: Ουμάρι.

Παναγάκος Ι. (2001) Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.6, ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/i-panagakos.PDF>.

Peterson, B. (1999). 'Tracking and the Project Method, Rethinking schools online', Volume 13, No. 2 - Winter 1998/99. Retrieved from: http://www.rethinkingschools.org/archive/13_02/track.shtml.

Ρουσσάκη Χ. (2010). Από τη δασκαλοκεντρική στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Εργασία στο τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο.

Στυλιάρης Γ. (2015). *Διδακτικά σενάρια*. Ανακτήθηκε από: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/729/3/02_chapter_07.pdf.

Vygotsky, L.S. (1988[1934]). *Σκέψη και γλώσσα*. Μτφ. Α. Ρόδη. Αθήνα: Γνώση.

Η αντιμετώπιση του φαινομένου του Διαδικτυακού Εκφοβισμού μέσα από το Μάθημα των Θρησκευτικών

Αναστασία Δ. Παπαθωμά

Ιδιότητα: ΠΕ 70 Δασκάλα

Θέση: 4^ο Δημοτικό Σχολείο Καλαμαριάς

email: papathoma@windowslive.com

Περίληψη

«Η αντιμετώπιση του φαινομένου του Διαδικτυακού Εκφοβισμού (Δ.Ε.) μέσα από το ΜτΘ» ήταν ένα πρόγραμμα ενταγμένο στο πλαίσιο του ΜτΘ. Δόθηκαν από την εκπαιδευτικό στους μαθητές/τριες οι κατάλληλες κατευθύνσεις με σκοπό την έρευνα και την άντληση πληροφοριών για τον Δ.Ε. Βασικότερος σκοπός του προγράμματος ήταν η προσέγγιση και η αντιμετώπιση του Δ.Ε. μέσα από το ΜτΘ με απώτερο στόχο την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης, του αλτρουισμού, της ηθικής σκέψης, συμπεριφοράς, και της ηθικής συνείδησης των μαθητών, και την ανάπτυξη της θρησκευτικής τους ωριμότητας. Η διδασκαλία του ΜτΘ εφαρμόστηκε βάσει Σχεδίου Διδασκαλίας και συγκεκριμένης μεθοδολογίας (Προβληματισμός, Πληροφόρηση, Επεξεργασία και εμβάθυνση, Έρευνα, εφαρμογή, συγκέντρωση υλικού, ανάλυση και κατηγοριοποίηση πληροφοριών, Έκφραση, Αξιολόγηση). Η Έρευνα καταδεικνύει το ΜτΘ ως το καταλληλότερο μάθημα του Αναλυτικού Προγράμματος για την αντιμετώπιση και την αποτροπή περιστατικών βίας και ότι ο Εκφοβισμός σε όλες τις μορφές των εκφάνσεων του είναι διαχειρίσιμος και ελεγχόμενος, όταν υιοθετηθούν αναχώματα, τα οποία (θα) έχουν θεολογικά (ΜτΘ) και παιδαγωγικά θεμέλια.

Λέξεις κλειδιά: Μάθημα των Θρησκευτικών, Διαδικτυακός Εκφοβισμός, Σχέδια Διδασκαλίας, Ενσυναίσθηση.

A. Εισαγωγή

Μία εμπειρική έρευνα, μέσα στο πλαίσιο παιδαγωγικής σκοπιμότητας και ωφέλειας, αναδεικνύει εκ του αποτελέσματος βάσιμα και στέρεα συμπεράσματα. Η Εμπειρική Έρευνα: «Η αντιμετώπιση του φαινομένου του Διαδικτυακού Εκφοβισμού (Δ.Ε.) μέσα από το ΜτΘ» εκπονήθηκε στο μάθημα των Θρησκευτικών και στο πλαίσιο της Διπλωματικής εργασίας της εκπαιδευτικού. Είχε χρονική διάρκεια 8 μηνών, ήτοι από τον Σεπτέμβριο 2016 μέχρι τον Απρίλιο 2017. Εφαρμόστηκε στη ΣΤ΄ τάξη του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Καλαμαριάς και συμμετείχαν συνολικά 24 μαθητές (το «δείγμα»), 13 αγόρια και 11 κορίτσια, 12-13 ετών. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, στο οποίο υιοθετήθηκαν παιδαγωγικές ηθικοθρησκευτικές κατευθύνσεις, προσεγγίστηκε από τους μαθητές με έκδηλο ενδιαφέρον, ενθουσιασμό και διάθεση για συμμετοχή και για μάθηση σχετικά με το περιεχόμενο της έρευνας, και κυρίως και πρωτίστως, για τους τρόπους αντιμετώπισης και αποφυγής του διαδικτυακού εκφοβισμού. Οι κατευθύνσεις είχαν, πρωτεύοντος, ως σκοπό τις αντιδράσεις, εξ απορόπτου, των μαθητών καθώς και τις στάσεις που υιοθετούσαν μέχρι τη στιγμή της διεξαγόμενης έρευνας, και, δευτερευόντως, ως στόχο την ενημέρωση των μαθητών με ανάλυση των χαρακτηριστικών του φαινομένου, την αντιμετώπιση του φαινομένου μέσω της διδασκαλίας του ΜτΘ και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης για τον πόνο του άλλου, την ανάπτυξη της αλληλεγγύης, του αλληλοσεβασμού και την καλλιέργεια ηθικής σκέψης, συμπεριφοράς και συνείδησης, καθώς και επιπροσθέτως, πρακτικά, απέβλεπαν στη σωστή διαχείριση των γνώσεων τους του Διαδικτύου. Με άλλα λόγια, η στοχοθεσία της παρούσας εμπειρικής έρευνας περιείχε τρία (3) διακριτά μέρη:

Στάσεις μαθητών – Ενημέρωση/Αντιμετώπιση Δ.Ε. – Διαχείριση γνώσεων Διαδικτύου

Τα ερευνητικά στοιχεία, τα οποία προέρχονται από προηγούμενες έρευνες για τους μαθητές/τριες της ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, (Καπατζιά και Συγκολίτου, 2010: 212· Τουλούπης, 2013: 52· Καμαριώτης, 2013: 31), αν και οι μελέτες για αυτές τις ηλικίες είναι ελάχιστες, καταγράφουν το γεγονός συμμετοχής ενός μεγάλου ποσοστού παιδιών σε φαινόμενα διαδικτυακού εκφοβισμού σε συνδυασμό, αναπόφευκτα, με χαμηλές σχολικές επιδόσεις και με αρνητική επίδραση στη σχολική ζωή. Λαμβανομένου υπόψη, λοιπόν, και ως δεδομένο τη διαδικτυακή ασυνειδησία ορισμένων μαθητών (σύμφωνα με πρότερες έρευνες), οι μαθητές μέσω του προγράμματος κλήθηκαν αιφνίδια να αντιμετωπίσουν την εξής **υπόθεση**: «Τα παιδιά, τα οποία δέχονται τις επιδράσεις του ΜτΘ, με έμφαση στις ηθικές αξίες, έχουν πιο πολλές πιθανότητες να αναπτύξουν ηθική σκέψη και συμπεριφορά, ώστε να μην συμμετέχουν σε διαδικτυακές παραβατικές συμπεριφορές διαδικτυακού εκφοβισμού, ενισχύοντας και προωθώντας έτσι το ΜτΘ ως το αποτελεσματικότερο μέσο θεραπευτικής και προληπτικής παρέμβασης». Και οι παρούσες σελίδες φιλοξενούν τους καρπούς αυτής της εμπειρικής έρευνας.

Τα άτομα που συνεργάστηκαν ως αρωγοί για την υλοποίηση αυτού του προγράμματος ήταν ο συνάδελφος εκπαιδευτικός Γιώργος Ζαχαριάδης, δάσκαλος της Πληροφορικής. Εξαιρετική συνεργασία υπήρξε, επίσης, με την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου και σύμβουλο της εκπαιδευτικού, κ. Βασιλική Μητροπούλου, κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της μεταπτυχιακής της εργασίας στη Θεολογική Σχολή του Τμήματος Θεολογίας (Τομέας Λατρείας, Χριστιανικής Αγωγής και Εκκλησιαστικής Διοίκησης / Εργαστήριο Παιδαγωγικής), με τους μαθητές και τους γονείς τους. Αναπτύχθηκαν, επίσης, διαπροσωπικές σχέσεις, εποικοδομητικές και ουσιαστικές συνεργασίες μεταξύ των παιδιών, οι οποίες προέκυψαν από αυτή τη συνεργασία, και στηρίχθηκαν στον διάλογο και στις δημοκρατικές αρχές, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη κοινωνικότητας και ομαδικού πνεύματος, καθώς και στον πάγιο εκπαιδευτικό οραματισμό, ότι το Σχολείο καλείται να δρα με την παιδαγωγική του μαρτυρία και «έξω από τα τείχη του» (extra muros).

Ο τρόπος επιλογής της έρευνας και η υλοποίηση του εν λόγω προγράμματος έγινε ακριβώς σε αυτήν την προοπτική, επειδή η *θρησκευτική αγωγή* του παιδιού, (Μητροπούλου, 2015: 121-122), ξεκινά από τα πρώτα χρόνια της ζωής του μέσα στο *οικογενειακό περιβάλλον* και εκτείνεται στον *κοινωνικοπολιτισμικό περίγυρο* (λαϊκές παραδόσεις) και στην *Εκκλησία* (συμμετοχή σε θρησκευτικές εορτές και εκδηλώσεις). Αυτή η προετοιμασία θα καταστήσει τους μαθητές ικανούς, αργότερα, στο σχολικό περιβάλλον να *αναπτύξουν* και να υιοθετήσουν τις *πανανθρώπινες ηθικές αξίες* (αλληλεγγύη, αλληλοσεβασμό, αλληλοκατανόηση, δικαιοσύνη), που διδάσκει ο Χριστιανισμός και το ΜτΘ. Το σημαντικότερο μήνυμα, (Μητροπούλου, 2014: 57), που μπορεί να περάσει το ΜτΘ στους μαθητές, αλλά και στην κοινωνία μας γενικότερα, είναι η *συνύπαρξη*, η *συνοχή* και η *ποιότητα ζωής όλων των ανθρώπων κάθε κοινωνίας*, η *καλλιέργεια ήθους* και η *ευαισθητοποίηση στα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα*. Η αλληλουχία αυτή φανερώνει τη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα του ΜτΘ σε όλους τους τομείς της ζωής του παιδιού. Έτσι, επιλέχθηκε αυτό το πλαίσιο έρευνας, καθώς ο μαθητής, (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Π.Ι., 2008: 7), αναλαμβάνει τον ρόλο του ερευνητή, ο εκπαιδευτικός τον ρόλο ισότιμο *συνερευνητή* και το *σχολείο γενικότερα είναι ένας οργανισμός που μαθαίνει και εκπαιδεύει*. Ο δημοκρατικός δάσκαλος, (Ξωχέλλης, 2005: 60-61), *συμμετέχει, συζητά, αξιοποιεί* τις ικανότητες των μαθητών και τους επαινεί. Η διδασκαλία του ΜτΘ, (Μαγγιώρος, 2012: 199-205), *μπορεί να ενισχύσει την ανεκτικότητα και να συμβάλει στη διατήρηση της συνοχής του κοινωνικού ιστού*, στην καταπολέμηση της *βίας*, στη *σταθερότητα* και στην *ασφάλεια*, προβάλλοντας, (Δερβίσης, 1987: 323), πρότυπα *ηθικής ζωής* και *τελειότητας* με κυρίαρχο τον Ιησού Χριστό, ο οποίος αποτελεί πρότυπο μίμησης για ηθική πορεία.

Α1.1. Σκοποί - Στόχοι

Βασικός σκοπός του προγράμματος ήταν η αντιμετώπιση του φαινομένου του Διαδικτυακού Εκφοβισμού και η προσέγγιση του μέσα από το ΜτΘ, μέσα από συγκεκριμένο υλικό, ήτοι Βιβλικά και Πατερικά κείμενα, παραβολές και παραδείγματα ηθικής συμπεριφοράς του ΜτΘ, των τάξεων Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού, Α΄ και Β΄ Γυμνασίου, αλλά και με διαθεματικά προγράμματα, με την αντίστοιχη μέθοδο Project, με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης, του αλτρουισμού, της ηθικής σκέψης, της ηθικής συμπεριφοράς και της ηθικής συνείδησης των μαθητών, και την ανάπτυξη της θρησκευτικής τους ωριμότητας.

Οι επιμέρους στόχοι αφορούσαν στη σωστή χρήση των Η/Υ, την απόκτηση γνώσεων γύρω από το φαινόμενο του Δ.Ε., την αναζήτηση, την έρευνα και την ανακάλυψη, τη συγγραφή και τη δημοσίευση ενός βιβλίου, σχετικό με το παραβατικό φαινόμενο του Δ.Ε., τη διερεύνηση περιπτώσεων ηλεκτρονικού εκφοβισμού σε μαθητές/τριες της ΣΤ΄ Δημοτικού Σχολείου, τον τρόπο εκδήλωσης και συμμετοχής των μαθητών σε φαινόμενα Δ.Ε. και τη χρονική του διάρκεια, την αναφορά των περιστατικών εκφοβισμού σε μεγαλύτερους στην ηλικία (γονείς, εκπαιδευτικούς, κ.ά.), την καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και συνεργασίας, την αντιμετώπιση εντάσεων και προβλημάτων με πνεύμα αλληλεγγύης και ενότητας, τον προβληματισμό και την ενσυναίσθηση γύρω από τις ηθικές αξίες της ζωής (αγάπη, συμπόνια, δικαιοσύνη, ειρήνη, γενναιότητα, πνευματική ωριμότητα, προσωπική αλλαγή κ.ά.) και την έμπνευση μέσω θετικών προτύπων και ηθικών αξιών.

Σημαντικοί, (Παπαθωμά, 2016: Αγαπώ και συστήνω τον τόπο μου, σ. 708-718), επίσης, είναι οι στόχοι όσον αφορά στην απόκτηση δεξιοτήτων των Η/Υ, οι οποίοι αφορούν στην απόκτηση της ικανότητας προσαρμογής στις τεχνολογικές εξελίξεις, την εξοικείωση και διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στους Η/Υ και την έλλογη χρήση του διαδικτύου, την ικανότητα των μαθητών να μαθαίνουν και να ανατρέχουν σε πληροφοριακές διαδικτυακές πηγές, την απόκτηση ικανότητας παραγωγής γραπτού λόγου (μέσω της σωστής χρήσης του προγράμματος Word), καθώς και τη στροφή από την παθητική μάθηση και την απομνημόνευση στην ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, της κριτικής σκέψης και της ικανότητας του μαθητή για αυτενέργεια. Επιπλέον, σκοπός, γενικότερα, της διδασκαλίας, (Βακαλούδη, 2003: 13), για την εφαρμογή του προγράμματος, «δεν ήταν η παροχή πληροφοριών, αλλά η διαχείριση της μάθησης, η μελέτη της ανθρώπινης εμπειρίας, η κριτική άσκηση της σκέψης, η διερευνητική διεργασία της πληροφορίας, η απόδοση των πραγματικών διαστάσεων των γεγονότων, η γλωσσική – επικοινωνιακή μάθηση και η απόπειρα διαθεματικής προσέγγισης του θέματος». Οι ερωτήσεις του δασκάλου, επομένως, καλούνταν να στοχεύουν στην πληροφόρηση (ανάκληση, ενθύμηση, επαγωγικό συμπέρασμα), στην κατανόηση (έκφραση, συμπεριφορές, αιτίες), και στη σκέψη (κρίση, δημιουργία, αιτιολόγηση).

Α1.2. Η αναγκαιότητα της Εμπειρικής Έρευνας

Ουσιαστικό ερέθισμα και βασικός λόγος της **ενασχόλησης** της εκπαιδευτικού με το συγκεκριμένο θέμα αποτέλεσε το γεγονός, ότι ήλθε σε γνώση της η ενεργή, παρορμητική, απερίσκεπτη και αδόκητη συμμετοχή των παιδιών του Δημοτικού σε φαινόμενα Δ.Ε. και η στενή σύνδεση του εκφοβισμού (γενικά) με τη γενικότερη στάση της κοινωνίας απέναντι στη βία και στην καταπίεση, και, κατ' επέκταση, η πρόληψη και η αντιμετώπισή του προσεγγίζοντάς τον μέσα από το ΜτΘ, με απώτερο σκοπό την απόκτηση της ηθικής συνείδησης και της θρησκευτικής ωριμότητας των παιδιών. *Παράγοντες που επιδρούν*, (Μητροπούλου, 2004: 476), *στην ηθική και θρησκευτική ανάπτυξη του παιδιού είναι η αγωγή που δέχεται από την οικογένεια, το σχολείο και τον κοινωνικό περίγυρο*. Έτσι, οι παράγοντες που καθιστούν **πρωτότυπη** την εργασία του Δ.Ε. είναι τα εξής χαρακτηριστικά: Η προσέγγιση του παραβατικού αυτού διαδικτυακού φαινομένου του Δ.Ε. σε μαθητές της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού μέσα από το ΜτΘ και μέσα από τη διενεργηθείσα Εμπειρική Έρευνα και τα αποτελέσματά της. Η δυνατότητα διαχείρισης, ευελιξίας και διαθεματικότητας/διεπιστημονικότητας που διαθέτει εξ ορισμού το ΜτΘ, το οποίο συνέβαλε, ως πολύπτυχος αρωγός, στην επιτυχή έκβαση της Έρευνας, και τέλος τα ορατά αποτελέσματα της πολύμηνης εμπειρικής έρευνας, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν τη βάση και για μεταγενέστερες έρευνες.

B1. Γενικές Ενότητες

B1.1. Μεθοδολογία

Για την υλοποίηση της παρούσης εμπειρικής έρευνας, (Verma & Mallick, 2004: 64-66), έγινε χρήση της ποσοτικής και της ποιοτικής τεχνικής και ερευνητικής μεθόδου. Στην ποσοτική έρευνα συλλέχθηκαν πληροφορίες, οι οποίες ποσοτικοποιήθηκαν, ενώ στην ποιοτική έρευνα συλλέχθηκαν πληροφορίες, οι οποίες αντικατόπτριζαν τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τις κρίσεις του δείγματος-μαθητών.

Η διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας, που εφαρμόστηκε στο πρόγραμμα-Εμπειρική Έρευνα του Διαδικτυακού Εκφοβισμού, που διεξήχθη κατά τη διάρκεια του ΜτΘ, ακολούθησε τα παρακάτω διαδοχικά βήματα:

α) **Προβληματισμός:** «Σκοπός της φάσης αυτής, (Παπαθωμά, 2016: Αγαπάω και συστήνω τον τόπο μου, σ. 708-718), είναι η δημιουργία ενός κλίματος προβληματισμού, προσδοκίας και η αφύπνιση της ανάγκης των μαθητών για μάθηση» και δημιουργία, η αναζωπύρωση των ενδιαφερόντων τους και η εκμετάλλευση των βιωμάτων τους. Σκοπός της εκπαιδευτικού εδώ είναι να προσελκύσει την προσοχή των μαθητών. Συγκεκριμένα το περιεχόμενο του ΜτΘ, (Βασιλόπουλος, 1988: 65), καλείται να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και στα ενδιαφέροντά τους, τα οποία πέραν της σημαντικής θέσης που κατέχουν στη ζωή τους, συμβάλλουν στην ενεργοποίηση των γνωστικών ικανοτήτων τους.

β) **Πληροφόρηση:** Σκοπός αυτής της επόμενης φάσης είναι η ενημέρωση και πληροφόρηση των μαθητών για το θέμα με το οποίο πρόκειται να ασχοληθούν. Ήδη από το δεύτερο μάθημα του ΜτΘ και στο πλαίσιο διαθεματικού προγράμματος έγινε ευρέως συζήτηση του θέματος με τους μαθητές. Διαπιστώθηκε, επιβεβαιωτικά, πως σε όλους τους μαθητές ήταν γνώριμο το φαινόμενο του διαδικτυακού εκφοβισμού και ορισμένοι, μάλιστα, βίωσαν ανάλογο εκφοβισμό στο διαδίκτυο, ως απόρριψη. Αυτό κέντρισε το ενδιαφέρον τους και συνέβαλε, ώστε οι μαθητές να δείξουν ιδιαίτερο ζήλο για την ενασχόλησή τους με το συγκεκριμένο ζήτημα. Και φυσικά αυτό διευκόλυνε στην κινητοποίησή τους για την συγκέντρωση υλικού και τη συγγραφή του ηλεκτρονικού τους βιβλίου.

γ) **Επεξεργασία και εμπάθωση:** Στη φάση αυτή η εκπαιδευτικός εξηγεί με ακρίβεια την πορεία της εργασίας και οι μαθητές εκθέτουν τις απόψεις τους και τις ιδέες τους προσωπικά και διαλογικά και κυρίως επιχειρηματολογώντας επί του θέματος. Εκφράζουν τις κρίσεις τους, τα συναισθήματά τους και τις απορίες τους. Επισημαίνονται, έτσι, βασικά σημεία, τα οποία πρέπει να προσεχθούν και να ακολουθηθούν. Δίδεται ιδιαίτερη σημασία στην έρευνα, στην αναζήτηση και στις πληροφορίες, τις οποίες θα αναζητήσουν.

δ) **Εφαρμογή, Έρευνα, Συγκέντρωση Υλικού, Ανάλυση πληροφοριών, Κατηγοριοποίηση πληροφοριών:** Οι μαθητές υλοποιούν το πρόγραμμα συγκεντρώνοντας το υλικό μετά από προσωπική έρευνα και μελέτη. Σε αυτή τη φάση χρησιμοποιείται η απαγωγική μέθοδος, πηγάζοντας από τα γενικά στα ειδικά και προχωρώντας από τα απλά στα σύνθετα, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στις προσωπικές ικανότητες κάθε παιδιού ξεχωριστά.

ε) **Έκφραση:** Στη φάση της έκφρασης, οι μαθητές παρουσιάζουν σε μορφή κειμένου τις πληροφορίες που έχουν μόνοι τους συλλέξει και συγκεντρώσει.

στ) **Αξιολόγηση:** Η αξιολόγηση, (Χαραλαμπίδου, 1984: 52-53), έχει σκοπό να δώσει πληροφορίες για την επιτυχή έκβαση του προγράμματος, να εξαλείψει την τάση των μαθητών για αποστήθιση και να τους οδηγήσει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, γραπτού και προφορικού λόγου.

Είναι ακράδαντη πλέον η πεποίθηση, ότι η μελλοντική αναβάθμιση του σχολείου θα επιτευχθεί κάνοντας στροφή από την παθητική μάθηση και απομνημόνευση στην ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, της κριτικής σκέψης και της ικανότητας του μαθητή για αυτενέργεια. Στην ουσία, για την εφαρμογή του προγράμματός εφαρμόστηκε ένας συγκεκριμένος της παραδοσιακής διδασκαλίας με την ενσωμάτωση, τη χρήση και την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και του διαδικτύου. Ακολουθήθηκε ο ομαδοσυνεργατικός τρόπος διδακτικής προσέγγισης (διάλογος μέσα στις ομάδες με διάφορες στρατηγικές κατανόησης), με βιβλιογραφική και εμπειρική έρευνα. Οι μαθητές δεν πήραν έτοιμες τις πληροφορίες από την εκπαιδευτικό, αλλά τις αναζήτησαν όχι μόνο στο διαδίκτυο αλλά και σε άλλα αντίστοιχα έντυπα.

B1.2. Διαθεματικότητα του Προγράμματος – Έρευνας του Δ.Ε.

Το πρόγραμμα του διαδικτυακού εκφοβισμού εξακτινώθηκε και σε άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Συγκεκριμένα: τη Γλώσσα, το Συντακτικό και τη Γραμματική (ανάγνωση, αφήγηση, παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, ανάπτυξη λεξιλογίου, εξάσκηση σε τεχνικές αφήγησης και περιγραφής, δημιουργία περιλήψης, ανάλυση συντακτικών και γραμματικών φαινομένων), τα Θρησκευτικά (έμφαση στις χριστιανικές αξίες), τη θρησκευτική Γεωγραφία (γνωριμία με την Παλαιστίνη), τα Καλλιτεχνικά (εικονογράφηση, σκίτσα, εικονίδια κ.λ.π.), την Πληροφορική (χρήση Η/Υ, σωστή χρήση του προγράμματος Word, άντληση πληροφοριών από το Διαδίκτυο, χρήση ηλεκτρονικής αλληλογραφίας), το Θέατρο (δραματοποίηση) και τη Μουσική (με τραγούδια που προάγουν την αγάπη, τη φιλία, την επικοινωνία ανθρώπων και πολιτισμών, και την ενσυναίσθηση).

B1.3. Σχεδιασμός – Οργάνωση του ΜτΘ και της Εμπειρικής Έρευνας του Δ.Ε.

Σύμφωνα με τον Dewey, (Ταρατόρη – Τσαγκατίδου, 2002: 30· Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2016: 105), ο σχεδιασμός του μαθήματος περιελάμβανε τα παρακάτω στάδια υλοποίησης: (α) τον καθορισμό του θέματος και την επιλογή του συντονιστή, (β) τη διατύπωση του στόχου, (γ) τη συγκρότηση των ομάδων – τον ρόλο των ομάδων, (δ) τη διαμόρφωση του πλαισίου δράσης, (ε) το διάλειμμα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης, (στ) τη συγκέντρωση και την ταξινόμηση του υλικού, (ζ) την παρουσίαση των προϊόντων, και (η) τα συμπεράσματα.

Η αρχική σκέψη περιελάμβανε την ενημέρωση και την απόκτηση γνώσεων των μαθητών για το φαινόμενο του διαδικτυακού εκφοβισμού και την αντιμετώπισή του σε συνάφεια με το ΜτΘ, για την καλλιέργεια ήθους και την ανάπτυξη της ηθικής σκέψης, της ηθικής συμπεριφοράς και της ηθικής συνείδησης. Ένας άλλος βασικός λόγος ενασχόλησης με αυτό το θέμα

ήταν και είναι η ακράδαντη πίστη, ότι το οικογενειακό, το εκπαιδευτικό και το κοινωνικό περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει τους μαθητές και να τους βοηθήσει να χρησιμοποιούν στρατηγικές αντιμετώπισης και επίλυσης περιστατικών βίας. Το οικογενειακό, (Vygotsky, 1993: 82), και εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι καθοριστικό για την ανάπτυξη του παιδιού. Σημαντικό ρόλο στην διαπαιδαγώγηση των παιδιών, (Μητροπούλου, 2009: 193), παίζουν η οικογένεια, το σχολείο και η κοινωνία με πρωτεύοντα και καθοριστικής σημασίας συμβολή την οικογένεια. Σημαντικό ρόλο, επίσης, (Παρασκευόπουλος, 1985: τ. 3^{ος}, 185), για την ανάπτυξη της ηθικής αγωγής των παιδιών παίζει η αγωγή πειθαρχίας που ασκούν οι γονείς στα παιδιά τους, η *τήρηση κανόνων και εντολών* καθώς και οι παρατηρήσεις για τη σωστή συμπεριφορά τους. Σύμφωνα με τον Freud, (Κακαβούλης, 1994: 141), οι γονείς θέτουν *τα θεμέλια της ηθικής συνείδησης*, αλλά πρέπει να υπάρχει *αμφίδρομη διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ γονιών και παιδιών*. Ο χαρακτήρας των παιδιών, (Μαντζαρίδης, 2000: 346), *δεν διαμορφώνεται με λόγια και παραινέσεις*, αλλά με το *παράδειγμα, κυρίως, των γονιών και του περιβάλλοντος*. Το πρόγραμμα του διαδικτυακού εκφοβισμού εφαρμόστηκε κατά κύριο λόγο σε συνδυασμό με τη διδασκαλία του ΜτΘ, στην ώρα του ΜτΘ, μια ώρα την εβδομάδα στη ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού. Σημειώθηκε πάνω στην υπόθεση – διαπίστωση ότι το σχολείο μπορεί και, πιο συγκεκριμένα, το ΜτΘ να συμβάλει στην αλλαγή της συμπεριφοράς ορισμένων παιδιών που ασκούν διαδικτυακό εκφοβισμό. Τα αποτελέσματα ήταν εκπληκτικά και τα συμπεράσματα καθοριστικά για τον τρόπο προσέγγισης και αντιμετώπισης όχι μόνο του συγκεκριμένου φαινομένου αλλά και παρόμοιων περιστατικών.

Β1.4. Ερευνητικό εργαλείο (Ερωτηματολόγιο) και διαδικασία συλλογής δεδομένων του Δ.Ε.

Για την υλοποίηση της διεξαγωγής της Εμπειρικής Έρευνας του Δ.Ε. κρίθηκε σκόπιμη η υιοθέτηση ενός Ερευνητικού εργαλείου (Ερωτηματολογίου), το οποίο δόθηκε το ίδιο δύο φορές στους μαθητές/τριες, χωρίζοντας τη διεξαγωγή της εμπειρικής έρευνας σε δύο Φάσεις, στην «**Πρώτη Φάση**» και στη «**Δεύτερη Φάση**». Με το Ερωτηματολόγιο της Πρώτης Φάσης, που αφορούσε στο **πριν** της ανάπτυξης θεμάτων σχετικών με το ΜτΘ, διερευνήθηκε κατά πόσο οι μαθητές εμπλέκονται σε φαινόμενα του Δ.Ε. Και με το ίδιο Ερωτηματολόγιο, στη Δεύτερη Φάση, το οποίο διανεμήθηκε **μετά** από τη διδασκαλία του ΜτΘ, διερευνήθηκε κατά πόσο οι μαθητές επηρεάστηκαν από το ΜτΘ και ανέπτυξαν την ηθική σκέψη και συμπεριφορά.

Οι μαθητές, μετά από την ενημερωτική παρουσίαση για τον διαδικτυακό εκφοβισμό (τι είναι αυτός, αιτίες που τον προκαλούν, συγκεκριμένες συνέπειες, τρόποι αντιμετώπισης κ.ά.), πήραν την Υπεύθυνη Δήλωση Γονέων, την οποία έπρεπε να υπογράψουν οι γονείς τους, για τη συμμετοχή τους στο Ανώνυμο Ερωτηματολόγιο (Ερευνητικό εργαλείο), το οποίο ήταν απαραίτητο, για να διεξαχθεί η έρευνα κατοχυρώνοντας, έτσι, και διασφαλίζοντας την επικοινωνιακή συνεργασία της εκπαιδευτικού, των γονιών και των μαθητών. Την προσεχή διδακτική ώρα οι μαθητές, όσων από αυτούς οι γονείς τους συναίνεσαν (απόλυτη πλειοψηφία), συμπλήρωσαν το Ανώνυμο Ερωτηματολόγιο για τη συχνότητα των συμπτωμάτων του Δ.Ε., της Πρώτης Φάσης, που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της ποσοτικής έρευνας και το οποίο αφορά στον εντοπισμό του διαδικτυακού εκφοβισμού και, κυρίως, ανταποκρίθηκαν στη διερεύνηση, του αν αυτοί οι μαθητές συμμετείχαν σε ανάλογα φαινόμενα και αν αυτοί θα εμπιστευόταν τέτοιου είδους περιστατικά σε γονείς ή σε εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, χρονικής διάρκειας 15', με παρουσία της ερευνήτριας, αφού προηγουμένως έγιναν από την ίδια οι ανάλογες διευκρινήσεις. Το ερωτηματολόγιο απαρτιζόταν από 17 ερωτήσεις, κλειστού και ανοιχτού τύπου. Στις ερωτήσεις, (Javeau, 2000: 95-98), κλειστού τύπου ο ερωτώμενος επιλέγει μια από τις προτεινόμενες απαντήσεις, ενώ στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ο ερωτώμενος εκφράζεται ελεύθερα. Για τις 15 πρώτες ερωτήσεις κλειστού τύπου χρησιμοποιήθηκε η 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert, 1=ποτέ, 2=σχεδόν ποτέ, 3=σπάνια, 4=συχνά και 5=πολύ συχνά. Οι 2 τελευταίες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου αφορούσαν στον τρόπο και τη χρονική διάρκεια που έπεσε κάποιος θύμα διαδικτυακού εκφοβισμού. Όσον αφορά στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, διευκρινίζεται ότι σε κανένα σημείο της έρευνας δεν αποκαλύπτονται τα προσωπικά στοιχεία των μαθητών και διατηρείται απόλυτα η ανωνυμία και η διαβεβαίωση της εμπιστευτικότητας, στην οποία δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση, ώστε να γίνει κατανοητό από τους μαθητές η αξία της εχεμύθειας και της ειλικρινούς απάντησης. Σκοπός των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου ήταν να μελετηθούν οι απόψεις και οι στάσεις των μαθητών για το φαινόμενο καθ' εαυτό και η διαχείριση περιστατικών που αφορούν στον διαδικτυακό εκφοβισμό. Τα αποτελέσματα ήταν εντυπωσιακά και συγκλονιστικά, καθώς και καθοριστικά για την συνέχεια της έρευνας.

Το ίδιο ερωτηματολόγιο δόθηκε στους μαθητές για τη Δεύτερη Φάση της διεξαγωγής της Εμπειρικής Έρευνας, στο τέλος τους προγράμματος, μετά από τη Διερευνητική Δραστηριότητα των μαθητών για την έννοια του Δ.Ε. και μετά από την ανάπτυξη θεμάτων στο ΜτΘ, που αφορούσαν στην ειρηνική επίλυση διαφορών, τον αλληλοσεβασμό, την αλληλοκατανόηση, την αποδοχή του άλλου, του διαφορετικού, της ετερότητας, την εξάλειψη του ρατσισμού, της ξενοφοβίας, την εξάλειψη προλήψεων και προκαταλήψεων, για να διαπιστωθεί, εάν το σχολείο και η διδασκαλία του ΜτΘ συμβάλει στην καλλιέργεια ήθους των μαθητών. Τα αποτελέσματα, μετά από την επεξεργασία αυτών των θεμάτων, χρονικής διάρκειας 8 μηνών (Σεπτέμβριος – Απρίλιος), ήταν, επίσης, εντυπωσιακά, διότι μέσα από τις αυθόρμητες απαντήσεις των μαθητών με τη σωστή εκπαιδευτική καθοδήγηση, αποδείχθηκε, πως αυτοί, για την επίλυση των προβλημάτων τους, μπορούν να ευαισθητοποιηθούν και να αποκτήσουν κώδικες ηθικής και ειρηνικής επικοινωνίας, τόσο μέσα στη σχολική κοινότητα, όσο και στις κοινωνικές τους σχέσεις σήμερα και αργότερα. Η πραγμάτωση, ασφαλώς, των παραπάνω μπορεί να επιτευχθεί, παρέχοντας στα παιδιά δυνατότητες ενός ασφαλούς, αρμονικού, ειρηνικού και δημοκρατικού σχολείου.

Β1.5. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της Πρώτης Φάσης της Έρευνας του Δ.Ε.

Συνοψίζοντας τα βασικότερα στοιχεία που αφορούν στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, καταφαίνεται πως είναι ένα φαινόμενο που υφίσταται σίγουρα στους μαθητές/τριες της ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού και πως το ποσοστό των μαθητών που συμμετέχει σε τέτοιου είδους παραβατικές συμπεριφορές είναι πολύ μεγάλο και δυσανάλογο σε σχέση με την ηλικία τους. Από την εμπειρική έρευνα, τα αποτελέσματα της οποίας προέρχονται σίγουρα από ένα μικρό δείγμα, καταδεικνύεται, επαληθεύοντας την πρότερη έρευνα του Τουλούπη, (2013: 85), πως: (α) **μεγάλος αριθμός μαθητών υπήρξε ως θύτης, ως θύμα και ως**

παρατηρητής, χωρίς, μάλιστα, να παρέχει βοήθεια, (β) ο εκπαιδευτικός και ο γονιός *παραγκωνίζονται*, (γ) η θυματοποίηση πραγματοποιείται, κυρίως, μέσω τηλεφωνικών κλήσεων και διαρκεί από μια βδομάδα έως 10 μέρες.

Β1.6. Διερευνητική Δραστηριότητα για την Έννοια του Διαδικτυακού Εκφοβισμού από τους μαθητές

Για την καλύτερη διεξαγωγή του προγράμματος και για την κατανόηση αυτού του φαινομένου διατυπώθηκαν συγκεκριμένες ερωτήσεις, οι οποίες έπρεπε να αναζητηθούν και να επεξεργαστούν από τους μαθητές, που αφορούσαν στην απόκτηση των γνώσεων και την άντληση των πληροφοριών του διαδικτυακού εκφοβισμού από οποιαδήποτε έγκυρη πηγή. Για τον λόγο αυτό, αναρτήθηκαν οι ερωτήσεις στη διαδικτυακή φόρμα της τάξης, την οποία επιμελήθηκε ο εκπαιδευτικός της πληροφορικής του σχολείου, στην ιστοσελίδα: (<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe0V4OLjA--8Ceb7pOQmMLQu5759Ej19LeQW94MCIPCLLS-pQ/viewform>), με μία συγκεκριμένη αριθμητική σειρά (1-14). Οι μαθητές, ήδη από την αρχή της χρονιάς, είχαν καθορίσει τις ομάδες τους (6 ομάδες των 4 ατόμων) και δούλευαν κατά αυτόν τον τρόπο σε όλα σχεδόν τα μαθήματα. Η έρευνα των μαθητών πραγματοποιείται είτε στο εργαστήρι της πληροφορικής, είτε οι μαθητές συναντιόνταν στα σπίτια των φίλων – συμμαθητών τους, τις ημέρες και ώρες που αυτοί καθόριζαν. Εκεί καλούνταν να αναζητήσουν, να ψάξουν, να ερευνήσουν και να καταγράψουν στοιχεία, αξιοποιώντας τις πρότερες γνώσεις και αντλώντας διαδικτυακές πληροφορίες για τις ερωτήσεις, τις οποίες κάθε φορά έπρεπε να απαντήσουν. Οι απαντήσεις αυτές αναρτιόνταν στη διαδικτυακή φόρμα, στην οποία είχαν πρόσβαση οι μαθητές και η εκπαιδευτικός/ερευνητρια, φυσικά, για να μπορεί να ελέγχει την πορεία των εργασιών των μαθητών. Οι μαθητές, πριν από την αναζήτηση των πληροφοριών, είχαν ενημερωθεί με ποιον τρόπο μπορούν να κάνουν την έρευνά τους, έγινε επεξηγηματικός λόγος για λογοκλοπή, για πνευματικά δικαιώματα και για την υποχρέωση των μαθητών να δηλώνουν το όνομα του συγγραφέα προέλευσης, στον οποίο κάθε φορά αναφέρονταν. Οι μαθητές κατανόησαν, ότι δεν έχουν δικαίωμα να δηλώνουν, να γράφουν απόφρα κείμενα και να τα επωμίζονται σαν δικά τους, χωρίς να κάνουν παραπομπή στο όνομα του συγγραφέα, που ανήκε το κείμενο ή το άρθρο. Όσες πληροφορίες κατέγραφαν τα παιδιά με την ομάδα τους, στο επόμενο μάθημα της διδασκαλίας των Θρησκευτικών τις κοινοποιούσαν στην ολομέλεια της τάξης, κάνοντας τις αναμενόμενες παραπομπές στους συγγραφείς. Η κοινοποίηση στην ολομέλεια της τάξης ήταν ένα σημαντικό κίνητρο για όλους τους μαθητές, διότι με αυτόν τον τρόπο προβάλλονταν η δουλειά τους, ο μόχθος τους και επιπλέον αντάλασσαν μεταξύ τους απόψεις και πληροφορίες για διάφορα θέματα που αφορούν, όχι μόνο στον διαδικτυακό εκφοβισμό, αλλά γενικότερα στον εκφοβισμό. Μέσα από αυτές τις ερωτήσεις και τις αναζητήσεις των μαθητών στο διαδίκτυο αλλά και σε άλλα έντυπα, σχημάτισαν μια σφαιρική εικόνα για τον διαδικτυακό εκφοβισμό, τις συνέπειες και τους τρόπους αντιμετώπισής του. Οι αναρτήσεις των μαθητών στη φόρμα της τάξης δεν ήταν ισόποσες, διότι η έρευνα των ομάδων δεν είχε πάντα τα ίδια αποτελέσματα. Έτσι, άλλες ομάδες έγραφαν περισσότερα και άλλες λιγότερα για το ίδιο θέμα. Σε κάθε περίπτωση, όμως, οι μαθητές ασχολούνταν και κατέγραφαν τις πληροφορίες τους με ζήλο και ενθουσιασμό. Μόλις έγινε η ανάρτηση όλων των πληροφοριών στη φόρμα, τέλη Δεκεμβρίου, άρχισε η επεξεργασία όλων των στοιχείων και το στήσιμό τους μέσα στο ηλεκτρονικό βιβλίο.

Σκοπός αυτής της Διερευνητικής Δραστηριότητας για την έννοια του Δ.Ε. ήταν οι μαθητές όχι απλώς να ενημερωθούν, να πληροφορηθούν για το τι ακριβώς είναι ο διαδικτυακός εκφοβισμός και να αποφύγουν τους κινδύνους, αν και όποτε προκύψουν, αλλά να ευαισθητοποιηθούν και να συναισθανθούν τα προβλήματα που επιφέρουν τέτοιου είδους διαδικτυακές συμπεριφορές στους συμμαθητές τους, και να αναπτύξουν την καλλιέργεια ανάλογου ήθους.

Ο Σχεδιασμός της Διερευνητικής Δραστηριότητας των μαθητών, για την συγγραφή του ηλεκτρονικού βιβλίου, περιελάμβανε τις εξής ερωτήσεις, τις οποίες οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν και να απαντήσουν τέσσερις μήνες, από τον Σεπτέμβριο μέχρι τον Δεκέμβριο, αποστέλλοντας το υλικό στη διαδικτυακή φόρμα της τάξης. Συγκεκριμένα:

- Τι είναι ο Η/Υ και ποιες οι δυνατότητές του;
- Τι είναι το Διαδίκτυο; Ποιες είναι οι θετικές και ποιες οι αρνητικές συνέπειες;
- Τι είναι εκφοβισμός (γενικά); Τι είναι Σχολικός Εκφοβισμός; Τι είναι Διαδικτυακός Εκφοβισμός;
- Ποιες είναι οι μορφές του Διαδικτυακού Σχολικού Εκφοβισμού; Πώς εκδηλώνεται ο Διαδικτυακός Σχολικός Εκφοβισμός;
- Ποιοι συμμετέχουν στο Διαδικτυακό Εκφοβισμό;
- Τι είδους χαρακτήρας είναι ο θύτης, το θύμα, ο παρατηρητής;
- Ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στον σχολικό και τον διαδικτυακό εκφοβισμό.
- Ποιοι συμμετέχουν πιο πολύ, αγόρια ή κορίτσια; Ποιες ηλικίες και με ποιον τρόπο;
- Ποιες είναι οι αιτίες του Ηλεκτρονικού εκφοβισμού;
- Ποιες είναι οι επιπτώσεις του Ηλεκτρονικού εκφοβισμού στην ψυχολογία του θύτη, του θύματος, του παρατηρητή;
- Πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου.
- Σύνδεσμοι αναφοράς – Video.
- Σύνδεσμοι αναφοράς – Ιστοσελίδων.
- Ποιες είναι οι νομικές κυρώσεις (τιμωρίες) για κάποιον που ασκεί διαδικτυακό εκφοβισμό;

Αποτέλεσμα των παραπάνω κατευθύνσεων ήταν η συγγραφή ενός ηλεκτρονικού βιβλίου, το οποίο αποστάλθηκε σε σχολεία και σε παιδικές βιβλιοθήκες. Παράλληλα με τις πληροφορίες για τον διαδικτυακό εκφοβισμό, οι μαθητές ενημερώθηκαν για τις θετικές και τις αρνητικές υπηρεσίες του διαδικτύου, όπως για τη λογοκλοπή, το κυβερνοέγκλημα, το κυβερνοεμπόριο, τη διαδικτυακή αγορά, τα διαδικτυακά παιχνίδια και τα διαδικτυακά τυχερά παιχνίδια, τον διαδικτυακό εθισμό, τη χρήση κινητού κ.ά.

Β1.7. Ενσωμάτωση των αποτελεσμάτων της Διερευνητικής Δραστηριότητας των μαθητών για τον Δ.Ε. και της διδασκαλίας του ΜτΘ

Η επεξεργασία των θεμάτων αυτών (ερωτήσεων) γίνονταν μέσα στο πλαίσιο της ωριαίας διδασκαλίας του ΜτΘ, παράλληλα με την ανάπτυξη θεμάτων, παραβολών και δραστηριοτήτων θρησκευτικού περιεχομένου. Η επιδίωξη αφορούσε στην

ανάπτυξη θρησκευτικής καλλιέργειας των μαθητών και την καλλιέργεια του ήθους τους. Η έρευνα του διαδικτυακού εκφοβισμού και η διδασκαλία του ΜτΘ λειτουργούσαν αλληλοπεριχωρητικά, ως συγκοινωνούντα δοχεία, που το ένα ανατροφοδοτείτο από το άλλο.

Το σημείο που οι μαθητές συνειδητοποίησαν, πόσο καταστροφικός είναι ο διαδικτυακός εκφοβισμός, ήταν, όταν ασχολήθηκαν με τις ερωτήσεις, που αφορούσαν στις επιπτώσεις στην ψυχολογία του θύτη (δράστη/εκφοβιστή), του θύματος και του παρατηρητή. Υπήρξαν μαθητές που συγκλονίστηκαν από τη μελέτη και την έρευνά τους και, ήδη, πριν τελειώσουν την καταγραφή των απαντήσεων, άρχισαν στις ομάδες να συζητούν για σεβασμό, για αλληλοκατανόηση, για βοήθεια, για συναισθηματική στήριξη, για αλληλεγγύη και για προσπάθεια αποτροπής του συγκεκριμένου φαινομένου. Η συμμετοχή των παιδιών στην πορεία όλου του προγράμματος ήταν εκούσια, καθολική, καθοριστική και σημαντική.

Αυτό που προσδίδει ιδιαίτερη αξία σε αυτό το πρόγραμμα, δεν είναι μόνον το ένθερμο ενδιαφέρον και η συμμετοχή των μαθητών για γνώση, ενημέρωση, πληροφόρηση, αναζήτηση και έρευνα, αλλά είναι ο συγκερασμός της διδασκαλίας του ΜτΘ με την έρευνα του διαδικτυακού εκφοβισμού και τα θεαματικά αποτελέσματα που προέκυψαν, ήτοι της αλλαγής του τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς των μαθητών, συνειδητοποιώντας οι μαθητές αυτοί για αρχές και αξίες, όπως αλληλεγγύη, αλληλοβοήθεια, αλτρουισμό, αλληλοκατανόηση, ενσυναίσθηση, τις οποίες, μέχρι τώρα, είτε τις αγνοούσαν είτε τις αγνοούσαν είτε τις θεωρούσαν ασήμαντες. Παράλληλα με την επεξεργασία των ερωτήσεων του διαδικτυακού εκφοβισμού υλοποιείται και η διδασκαλία του ΜτΘ με αφηγήσεις, διάλογο, επιχειρήματα, συζητήσεις, ομαδικές εργασίες και συνεργασίες, με επεξεργασία βιβλικών κειμένων και παραβολές, με φύλλα εργασίας, με προβολή videos, αποφθέγματα, δραστηριότητες έκφρασης, εκπαιδευτικού και καλλιτεχνικού περιεχομένου (μουσικής, θεάτρου και εικαστικών τεχνών). Για να γίνει διερεύνηση των απόψεων και των συναισθημάτων των μαθητών, από την αρχή ακόμη του προγράμματος, αυτοί κλήθηκαν σε ένα φύλλο εργασίας, 1^ο Φύλλο εργασίας, να εκφράσουν ανώνυμα και ελεύθερα την άποψή τους για κάποιον συμμαθητή τους, με τον οποίο δεν έχουν και ιδιαίτερα καλές σχέσεις. Από τις απαντήσεις τους φάνηκε, πως αυτοί στο σύνολό τους τρέφουν ευγενικά συναισθήματα προς τους άλλους, αλλά υπήρξε ένα μικρό ποσοστό, 5 παιδιών, που εξέφρασαν έντονα την αντιπάθειά τους. Και καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς χρειάστηκε μεγάλη προσπάθεια από την εκπαιδευτικό και από τους άλλους μαθητές να αλλάξουν τον τρόπο σκέψης των συγκεκριμένων συμμαθητών τους. Ακολούθως, για τη διδασκαλία του ΜτΘ, επιλέχθηκε η παραβολή του «Καλού Σαμαρείτη», επειδή στο περιεχόμενό της υπάρχουν στοιχεία που μπορούν να συσχετιστούν με τη διαδικτυακή συμπεριφορά των μαθητών/τριών που ασκούν διαδικτυακό εκφοβισμό στους συμμαθητές τους ή είναι θύματα ή παρατηρητές. Στην ίδια προοπτική, δόθηκε και αναλύθηκε η περίφημη φράση του Χριστού (2^ο Φύλλο εργασίας), που καθορίζει μια για πάντα παντός είδους συμπεριφορές, η οποία είναι: «Καθώς θέλετε, (Λκ 6, 31), ίνα ποιώσιν υμίν οι άνθρωποι, ούτω και υμείς ποιεείτε αυτοίς ομοίως». Η εκπαιδευτικός κινήθηκε, ασφαλώς, με βάση το Πρόγραμμα Σπουδών για το Δημοτικό, αλλά αξιοποίησε επικουρικά και υλικό από τις τάξεις του Γυμνασίου με την κατάλληλη προσαρμογή. Οι μαθητές, καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, διατηρούσαν ένα φάκελο μαθήματος, στον οποίο καταχωρούσαν όλα τα φύλλα εργασίας και οποιοδήποτε έντυπο χρησιμοποιούσαν και ήταν απαραίτητο για τη διεξαγωγή του μαθήματος. Σε κάθε διδακτική ώρα γινόταν λεπτομερής καταγραφή, στο Ημερολόγιο του Δασκάλου, των ερωτήσεων και των απαντήσεων των μαθητών και ανείχθησαν τα συγκεκριμένα αποτελέσματα που ακολουθούν.

B1.8. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της Δεύτερης Φάσης της Έρευνας του Δ.Ε.

Συνοψίζοντας τα βασικότερα στοιχεία που αφορούν στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, μετά από την εμπειρική έρευνα, που διεξήγαγαν οι μαθητές και η εκπαιδευτικός, την ενημέρωση των μαθητών, την ενεργή συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, την προσέγγιση του φαινομένου μέσα από Βιβλικά κείμενα, παραβολές κ.λπ. του ΜτΘ, την προσπάθεια αντιμετώπισης και αποφυγής, και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης για τον πόνο του άλλου, καταφαίνεται, πως το φαινόμενο συνεχίζει να υφίσταται, αλλά κατά πολύ μειωμένο, σχεδόν κατά το 1/4, από το 33,33% στο 8,33%. Έτσι, από την εμπειρική έρευνα του Δ.Ε., όπως αυτή προκύπτει, καταδεικνύεται πως: (α) μειώθηκαν τα θύματα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, (β) ο διαδικτυακός εκφοβισμός, στο μειωμένο ποσοστό θυματοποίησης που προέκυψε, πραγματοποιείται μόνο με απειλητικά μηνύματα που διαρκούν μόνο μια εβδομάδα, (γ) μειώθηκε ο αριθμός των θυτών που αποστέλλει απειλητικά, προσβλητικά μηνύματα, και (δ) αυξήθηκε το ποσοστό των παρατηρητών, οι οποίοι ανέφεραν το γεγονός σε γονείς ή δασκάλους. Προκύπτει, όμως ένα ανησυχητικό στοιχείο, για το οποίο απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση. Το ποσοστό των παιδιών, το οποίο δεν θα εμπιστευόταν ποτέ γονείς και δασκάλους αυξήθηκε από το 20,83% στο 29,17%.

B2. Συμπεράσματα

B2.1. Συμπεράσματα της Έρευνας του Διαδικτυακού Εκφοβισμού

Βασικά στοιχεία για την υλοποίηση του συνολικού προγράμματος αποτέλεσαν: (α) η οργάνωση, όσον αφορά στη διατύπωση, εξαρχής, των ερωτήσεων για τη συγγραφή του ηλεκτρονικού βιβλίου των μαθητών (διότι είναι σημαντικό, να υπάρχουν αυτές έτοιμες από την αρχή της εφαρμογής του προγράμματος, για να μην χάνεται πολύτιμος χρόνος στη διάρκεια της υλοποίησής του), (β) η συνεργασία με παιδιά, γονείς και συναδέλφους, και (γ) η πρόκληση ενδιαφέροντος, τα κίνητρα και ο ενθουσιασμός.

Οι μαθητές αφιέρωσαν το ηλεκτρονικό τους βιβλίο σε όλους τους πληγμένους, πληγωμένους και πονεμένους συμμαθητές τους ανά τον κόσμο, που βίωσαν τον διαδικτυακό εκφοβισμό, με την προσδοκία και την υπόσχεση, ότι και οι ίδιοι θα είναι αλληλέγγυοι σε παρόμοια και ανάλογα περιστατικά, αποτρέποντας ή μη επιτρέποντας να συμβεί αυτό σε κανέναν άλλον και ιδιαίτερα σε άτομα με ιδιαιτερότητες εθνοτικές, φυλετικές, θρησκευτικές, κοινωνικές, κινησιακές και άλλες, ξεκινώντας μια προσπάθεια ενημέρωσης για καλλιέργεια ήθους και ευαισθητοποίησης στα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα μέσα σε μια κοινωνία με καλύτερη ποιότητα ζωής.

B2.2. Συμπεράσματα της Εμπειρικής Έρευνας του Δ.Ε. πριν και μετά τη διδασκαλία του ΜτΘ

Με βάση την υπόθεση και τη διεξαγωγή της Έρευνας, η οποία διενεργήθηκε και ολοκληρώθηκε σε δυο φάσεις, αυτή του Δ.Ε. **πριν και μετά** τη διδασκαλία του ΜτΘ, και με βάση το Ημερολόγιο του Δασκάλου, στο οποίο καταγράφηκαν τα Σχέδια Διδασκαλίας και οι λεπτομερείς τοποθετήσεις των μαθητών/τριών, οδηγηθήκαμε στα παρακάτω αξιόλογα αποτελέσματα και ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την υπόθεση, που πραγματοποιήθηκε στα πρώτα κεφάλαια της παρούσας εργασίας, με τη μεταστροφή της συμπεριφοράς των μαθητών, έχοντας ως αρωγό το ΜτΘ.

Παρατηρήθηκαν ποικίλες αντιδράσεις των μαθητών σχετικά με το φαινόμενο του Διαδικτυακού Εκφοβισμού πριν και μετά από την πραγματοποιηθείσα Εμπειρική Έρευνα. Οι αντιδράσεις που διαπιστώθηκαν στους μαθητές τόσο γραπτά όσο και προφορικά (από τις γραπτές και προφορικές τους εργασίες) είναι οι εξής:

Πριν την Έρευνα

Η διενέργεια και η μελέτη της Πρώτης Φάσης κατέδειξε βιοματικά αποτελέσματα και συμπεριφορές που προβληματίζουν και μας καλούν για άμεση αντιμετώπιση, κυρίως για τις ψυχολογικές επιπτώσεις που έχουν αυτές τόσο στο θύμα όσο και στον θύτη.

Τα συναισθήματα που κυριεύαν τους μαθητές (θύματα), οι οποίοι δέχονταν τον εκφοβισμό, ήταν τα εξής: Φόβος, πόνος, δειλία, αγωνία, απογοήτευση, θλίψη, δυστυχία, μίσος, απόρριψη, οργή, μοναξιά, απομόνωση, αίσθηση ανικανότητας, υποβάθμιση προσωπικών ικανοτήτων, απόκτηση αισθήματος κατωτερότητας, ψυχολογική και συναισθηματική κακοποίηση, ψυχολογική δυσφορία.

Ενώ τα συναισθήματα που κυριεύαν τους μαθητές (θύτες), οι οποίοι ασκούσαν τον εκφοβισμό, ήταν τα εξής: Επιθετικότητα, αντιπαλότητα, παρορμητικότητα, εχθρικότητα με τάσεις κυριαρχίας, εγωιστική και υπεροπτική στάση, υιοθέτηση παρεκκλιουσών παραβατικών ενεργειών/συμπεριφορών, αρνητικός μιμητισμός, τάσεις διευρμένης μύησης, στοχοποίηση, εκδικητικότητα από προγενέστερο «πλήγωμα», επαναληπτικότητα πράξεων, προσβλητικοί υπαινιγμοί, σκοπιμότητα, πρόκληση βλάβης, λεκτική βία (έκδηλη κακία σε λεκτική έκφραση και διατύπωση), χλευασμός, γελοιοποίηση, πλάκα (καζούρα), ρατσισμός.

Μετά την Έρευνα

Αντίθετα, η διενέργεια και η μελέτη της Δεύτερης Φάσης σε συνδυασμό και των δύο άλλων ανώνυμων ερωτηματολογίων κατέδειξε βελτιωτικά αποτελέσματα και θεαματική αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών. Έτσι, με βάση τις τοποθετήσεις των μαθητών/τριών (στα ανώνυμα Ερωτηματολόγια και στην προφορική διατύπωση των απόψεών τους) κάποια από τα χαρακτηριστικά αυτής της μεταστροφής, όσον αφορά όχι μόνο στους θύτες, αλλά σε όλους τους μαθητές, είναι τα εξής: Προσπάθεια αποτροπής του φαινομένου, έκπληξη, ενοχικά σύνδρομα, ενοχές, συστολή, δισταγμός, αμφιβολία, μεταστροφή, συγχώρηση, ενσυνείδηση, δικαιοσύνη, ισοτιμία, ειρηνική και διαλογική επίλυση των διαφορών, συμπόνια, συναισθηματική στήριξη, αλτρουισμός (ευγένεια, καλοσύνη, παροχή βοήθειας, ανακούφισης και αυτοθυσίας), αλληλεγγύη, αλληλοβοήθεια, αλληλοσεβασμός, αλληλοκατανόηση, (αλληλο)συμπαράσταση, διάθεση συνεργασίας, ενεργητική βοήθεια, θετική μίμηση, εξάλειψη προλήψεων και προκαταλήψεων, αμοιβαιότητα της ετερότητας, αποδοχή του άλλου, του διαφορετικού, της ετερότητας, της εξάλειψης του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, ευαισθησία στις ιδιαιτερότητες του «πλησίον», ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, καλοσύνη, αλλαγή του τρόπου σκέψης, ανάπτυξη της ηθικής σκέψης και συμπεριφοράς (ηθική βελτίωση), καλλιέργεια ήθους, αγάπη (δείχνουν πια έμπρακτα την αγάπη τους και δεν αδιαφορούν πλέον), αντιμετώπιση του άλλου ως «πλησίον» και έκδηλη προσωπική αλλαγή.

Όλα αυτά τα αποκτήματα θα εντάξουν τα παιδιά σε μια πορεία που θα δώσει εκ νέου προτεραιότητα στον άνθρωπο και την τελειώσή του, δίνοντας την αίσθηση ότι ο κάθε «πλησίον» σε αυτά είναι εικόνα Θεού (αυτή είναι και η μέγιστη συμβολή του ΜτΘ).

Προϋποθέσεις επιρροής του Δ.Ε.

Πράγματι, η Έρευνα κατέδειξε, ότι ανάμεσα στους μαθητές δημιουργούνται προϋποθέσεις επιρροής μέσα από την εκπαιδευτική και παιδαγωγική απόπειρα καταστολής του φαινομένου του διαδικτυακού εκφοβισμού. Η Έρευνα κατέδειξε, επίσης, ότι τα αποτελέσματα ήταν όντως θετικά, ήταν άμεσα και επέδρασαν θετικά και ηθοπλαστικά στην προσωπικότητα των παιδιών, η οποία βρίσκεται σε διαμόρφωση. Αυτό που καθιστά ενδιαφέρον στην παρούσα εργασία είναι, συγκριτικά, τα ποσοστά της συμμετοχής των παιδιών σε φαινόμενα διαδικτυακού εκφοβισμού στην αρχή της έρευνας και τα ποσοστά της συμμετοχής των παιδιών στο τέλος του προγράμματος, μετά ακριβώς από τη Διερευνητική Δραστηριότητα των μαθητών για την έννοια του Δ.Ε. και μετά από τη διδασκαλία του ΜτΘ, την επιμόρφωση σε παρόμοια και ανάλογα θέματα, καθώς και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της κατανόησης για τον πόνο του άλλου.

Και ακόμη, τα αποτελέσματα από τη διδασκαλία του ΜτΘ ήταν εξίσου θετικά και άμεσα, δημιουργήθηκαν προϋποθέσεις εσωτερικής καλλιέργειας με ηθοπλαστικά αποτελέσματα. Η διδασκαλία του ΜτΘ συμβάλλει, εν τέλει, στη διαμόρφωση θετικής στάσης, προσφέρει προϋποθέσεις επιρροής και δυνατότητες για την ενημέρωση, τη γνώση, τη διαχείριση, την αντιμετώπιση του διαδικτυακού εκφοβισμού και του Διαδικτύου εν γένει, όπως π.χ. οι μαθητές μέσα από την ανάλυση της παραβολής του Καλού Σαμαρείτη συνειδητοποίησαν τη φράση του τι σημαίνει «πλησίον», όχι μόνον στην Καινή Διαθήκη, αλλά και στις διανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα από την ευρεία χρήση του Διαδικτύου.

B2.3. Τελικά Συμπεράσματα της Εμπειρικής Έρευνας του Διαδικτυακού Εκφοβισμού

- Η μελέτη και η κατανόηση των αιτιών, που προκαλούν το εν λόγω γενεσιουργό πρόβλημα, συμβάλλει στην αντιμετώπιση του φαινομένου του διαδικτυακού εκφοβισμού, καθώς και η τεχνολογική κατάρτιση και συνεργασία των γονιών και των εκπαιδευτικών.
- Το σχολείο καλλιεργεί προσωπικότητες ικανές να σέβονται τον εαυτό τους, τους συμμαθητές τους και, αργότερα, τους συμπολίτες τους. Καλείται να καταπολεμήσει την όποια μορφή βίας, προάγοντας τον σεβασμό και την αξιοπρέπεια των ατόμων ανεξάρτητα από το φύλο, την προέλευση, τη θρησκεία, την κοινωνική κατάσταση. Δεν μπορούμε να έχουμε ένα δογματικό Σχολείο, που αποκλειστικά το δικό μας θρήσκευμα είναι καλό και κανένα άλλο.

- Το σχολείο δεν θεωρεί τη διαφορετικότητα, τη γλώσσα, το χρώμα του δέρματος, τη θρησκεία, την εθνική καταγωγή και γενικά τις πολιτισμικές παραδόσεις, διαχωριστικές γραμμές της κοινωνίας των ανθρώπων. Αλλά η πολυπολιτισμική κοινωνία αναμειγνύει τον τρόπο ζωής και τα ήθη των ανθρώπων, τους γάμους και τις συνήθειες, όπως σε κρατήρα αγάπης.

B2.4. Τελικά Συμπεράσματα της Εμπειρικής Έρευνας του Διαδικτυακού Εκφοβισμού για το ΜτΘ

Η διδασκαλία του ΜτΘ συνέβαλε:

- Στην κατανόηση για αποτροπή κάθε μορφής βίας και εκφοβισμού
- Στην ανάδειξη της σημασίας του ρόλου των παρατηρητών/μαρτύρων, καθώς και την απενεχοποίησή τους
- Στο «προλαμβάνειν μάλλον ή θεραπεύειν»
- Στην απόκτηση γνώσεων και στην κατάκτηση συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών, την ενσυναίσθηση, την ικανότητα δηλ. καθένας να έχει πρόσβαση στον εσωτερικό κόσμο του συμμαθητή τους (του άλλου, του «πλησίον»)
- Στην καλλιέργεια και ανάπτυξη του αλτρουισμού, της αλληλοκατανόησης, της αποδοχής της ετερότητας, της παροχής βοήθειας του «πλησίον»
- Στην εδραίωση αξιών, (Μητροπούλου, 2007: 94-95), (αλληλεγγύη, αλληλοσεβασμός, δικαιοσύνη)
- Στη διαμόρφωση στάσεων ζωής και στη θρησκευτική ανάπτυξη και ωριμότητα των μαθητών με απότερο σκοπό την ανάπτυξη της ηθικής συνείδησης και συμπεριφοράς

Εν κατακλείδι, η παραπάνω συνθετική έρευνα καταδεικνύει αβίαστα, ότι ο Εκφοβισμός σε όλες τις μορφές των εκφάνσεών του είναι διαχειρίσιμος και ελεγχόμενος, όταν υιοθετηθούν πολύπτυχες παιδαγωγικές, σαν αυτές που παρουσιάζονται στο παρόν κεφάλαιο. Με άλλα λόγια, η φαινομενική κυριαρχία του πολυποικίλου διαδικτυακού εκφοβισμού σχετικοποιείται, όταν υιοθετηθούν αναχώματα, τα οποία (θα) έχουν θεολογικά (ΜτΘ) και παιδαγωγικά θεμέλια, όπως αυτά εκτέθηκαν στο αντίστοιχο οικείο κεφάλαιο.

Συμπερασματικά, το ΜτΘ αποτελεί το βασικότερο μάθημα του Αναλυτικού Προγράμματος για την κοινωνικοποίηση, την αναβάθμιση της ποιότητας των αμοιβαίων σχέσεων των μαθητών και την αντιμετώπιση και αποτροπή περιστατικών βίας, αρχικά σχολικής και αργότερα κοινωνικής. Με το μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ), οι μαθητές διδάσκονται την αγάπη, την αλληλοκατανόηση, την αποδοχή και την κατάφαση της ετερότητας, τον αλληλοσεβασμό, την αλληλεγγύη, τον αλτρουισμό, τη δικαιοσύνη, την αξιοπρέπεια κ.ά. Τα δε αποτελέσματα της έρευνας (βλ. 3^ο κεφάλαιο της Διπλωματικής εργασίας), τα οποία οφείλονται στην πολύμηνη εργατικότητα και προθυμία όλων των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης, αποβαίνουν χρήσιμα στη σχολική κοινότητα για τη μελλοντική αξιοποίησή τους και για την επίλυση παρόμοιων προβλημάτων σχολικής βίας και όχι μόνον...

Ευχαριστίες

Θα ήταν ασυγχώρητη παράλειψή μου, εάν δεν μνημόνευα ευχαριστιακά την καθηγήτριά μου κ. Βασιλική Μητροπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια της Θεολογικής Σχολής του Τμήματος Θεολογίας και σύμβουλό μου, που με ανέλαβε και με καθοδήγησε με μεγάλη προθυμία, διάθεση και ενδιαφέρον, με επιστημονικές συμβουλές και κατευθύνσεις, οι οποίες ήταν για μένα σηματοδότης προσανατολισμού. Την ευχαριστώ για την συνεχιζόμενη, πολύτιμη και αμέριστη βοήθειά της, την ενθάρρυνση, την ένθερμη υποστήριξή της και τον χρόνο που αφιέρωνε αδιαμαρτύρητα για το πόνημά μου. Ευχαριστίες, επίσης, εκφράζονται στους συναδέλφους μου, δασκάλους και στους μαθητές μου του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου, όπου υπηρετώ ως εκπαιδευτικός, για την ολοπρόθυμη συνεργασία τους και την άμεση ανταπόκρισή τους στην έρευνά μου.

B3. Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Βακαλούδη, Α. Δ. (2003). Διδάσκοντας και μαθαίνοντας με τις νέες τεχνολογίες: Θεωρία και πράξη: Εισαγωγή στη διδακτική και παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση: Φιλολογικά διαθεματικά μαθήματα με τη διδακτική και παιδαγωγική αξιοποίηση των υπολογιστικών και δια-δικτυακών μέσων. Αθήνα: Πατάκης.
- Βασιλόπουλος, Χ. Κ. (1988). Ο μαθητής ως κριτήριο του περιεχομένου του μαθήματος των Θρησκευτικών στη μέση εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Δερβίσης, Σ. Ν. (1987). Σύγχρονη γενική διδακτική μεθοδολογία της διδασκαλίας (3^η έκδ.). Θεσσαλονίκη: (χ.ο.).
- Κακαβούλης, Α. Κ. (1994). Ηθική ανάπτυξη και αγωγή (1^η έκδ.). Αθήνα: (χ.ο.).
- Καμαριώτης, Θ. (2013). Ηλεκτρονικός Εκφοβισμός: Αξιολόγηση και πρόληψη του φαινομένου μεταξύ μαθητών και μαθητριών Γυμνασίου. Διπλωματική εργασία της Φιλοσοφικής Σχολής του Τμήματος Ψυχολογίας, Α.Π.Θ., GRI-2014-11861.
- Καπατζιά, Α., & Συγκολλίτου, Ε. (2012). Ηλεκτρονικός Εκφοβισμός (Cyberbullying): Το νέο πρόσωπο του σχολικού εκφοβισμού. Στο έργο: Α. Ψάλτη, Σ. Κασάπη, Β. Δελγιάννη – Κουίμτζη (επιμ.), Σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα: Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία: Ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις, (σ. 199-204, 211, 213-214). Αθήνα: Gutenberg.
- Μαγγιώρος, Ν. (2012). Η ευρωπαϊκή θρησκευτική εκπαίδευση υπό το πρίσμα της απόφασης FolgerØ και των Κατευθυντήριων Αρχών του Τολέδο. Στο έργο: Δ. Α. Κούκουρα, Π. Ι. Σκαλτσής, Β. Μητροπούλου – Μούρκα (επιστημονική επιτροπή), Αγωγή αγάπης και ελευθερίας: Τιμητικό αφιέρωμα στον ομότιμο καθηγητή Χρήστο Κ. Βασιλόπουλο, (σ. 199-223). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μαντζαρίδης, Γ. Ι. (2000). Χριστιανική Ηθική. Θεσσαλονίκη: Π. Πουρναράς.

- Μητροπούλου, Β. (2004). Αρνητικές επιδράσεις του διαδικτύου στην ηθική και θρησκευτική ανάπτυξη των παιδιών. Στο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, «Ηθική και Θρησκευτική Ανάπτυξη και Αγωγή του Παιδιού». Ρέθυμνο, (σ. 475-483).
- Μητροπούλου, Β. (2007). Νέες τεχνολογίες και θρησκευτική αγωγή. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μητροπούλου, Β. (2009). Επικαιρότητα των παιδαγωγικών αντιλήψεων του Αποστόλου Παύλου για την αγωγή των παιδιών στην οικογένεια. Στο: Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο Βέροιας, «Η οικογένεια: Παύλεια θεολογία και σύγχρονη θεώρηση». Βέροια, (σ. 189-208).
- Μητροπούλου, Β. (2014). Εκπαιδευτικές τεχνολογίες στο σύγχρονο σχολείο: Εφαρμογές στη θρησκευτική αγωγή (1^η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Ostracon Publishing.
- Μητροπούλου, Β. (2015). Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης: Προτάσεις εφαρμογής στη διδακτική πράξη με χρήση Η/Υ. Θεσσαλονίκη: Ostracon.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (2005). Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης: Εισαγωγή στην παιδαγωγική. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Παπαθωμά, Α. Δ. (2016). Αγαπώ και συστήνω τον τόπο μου. Στο: 1^ο Διεθνές Συνέδριο Αλεξανδρούπολης, «Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, Οργάνωση, Διοίκηση, Διδακτικό Υλικό, Αναλυτικά Προγράμματα, Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων για το Δημοτικό», (σ. 708-718). Ανακτήθηκε στις 25 Αυγούστου 2016 από το: http://thraki.inpatra.gr/?page_id=58.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1985). Εξελικτική Ψυχολογία, Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση: Σχολική ηλικία, (τ. 3^{ος}). Αθήνα: (χ.ο.).
- Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, Ε. (2002). Η μέθοδος Project στη θεωρία και στην πράξη. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Τουλούπης, Θ. Γ. (2013). Η χρήση του νέων τεχνολογιών από μαθητές/τριες ΣΤ΄ Δημοτικού: Ζητήματα εθισμού στο διαδίκτυο και ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Διπλωματική εργασία της Φιλοσοφικής Σχολής του Τμήματος Ψυχολογίας, Α.Π.Θ., GRI-2013-10020.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Π.Ι. (2008). Βλέπω το σημερινό κόσμο: Δημιουργικές – Διαθεματικές Δραστηριότητες για την Ευέλικτη Ζώνη του Δημοτικού σχολείου. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΙΕΠ) (2016). Οδηγός Εκπαιδευτικού. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2017 από το: <http://iep.edu.gr/index.php/el/home/40-thriskeftika1/523-thriskeftika-odigoi-ekpaideftikoy>.
- Χαραλαμπίδης, Β. Ι. (1984). Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης: Ειδικά και κατά μάθημα. Αθήνα: Gutenberg.
- Javeau, C. (2000). Η έρευνα με ερωτηματολόγιο: Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή (Κ. Τζαννόνε – Τζώρτζη, μεταφρ. – επιμ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Verma, G. K., & Mallick, K. (2004). Εκπαιδευτική έρευνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές (Ε. Γρίβα μετάφρ.). Αθήνα: Τυποθήτω.
- Vygotsky, L. C. (1993). Σκέψη και Γλώσσα (2^η έκδ.) (Α. Ρόδη, μετάφρ.). Αθήνα: Γνώση

Διδακτικές προσεγγίσεις του χθες και του σήμερα στο μάθημα των Θρησκευτικών.

Κρητικού Ιφιγένεια,
δασκάλα – συγγραφέας, ify.kritikou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση έχει σκοπό να συγκρίνει διδακτικές μεθόδους που εφαρμόζονταν παλιά, με τις διδακτικές μεθόδους που εφαρμόζονται σήμερα, στο μάθημα των Θρησκευτικών. Αρχικά όμως ορίζουμε το «παλιά», από πόσο παλιά δηλαδή ξεκινάει η διδασκαλία των Θρησκευτικών, τί ιδιαίτερες υπάρχουν στο μάθημα και γιατί. Έπειτα, εξελισσόμενοι μέχρι το σήμερα, κοιτούμε τα πλαίσια εκσυγχρονισμού του μαθήματος που υπάρχουν, συγκρίνοντας με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όπως και τον ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Τέλος, το πρακτικό μέρος αποτελείται από εφαρμοσμένες διδασκαλίες μέσα στην τάξη, από τις μικρότερες τάξεις του Δημοτικού μέχρι και την Έκτη. Το πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό μας προσφέρει παραδείγματα διαφόρων διδακτικών μοντέλων, που αποτελούν μία σύγχρονη πρόταση διδασκαλίας του μαθήματος.

Λέξεις κλειδιά: σήμερα, παλιά, ευρώπη, μοντέλα

A. Εισαγωγή (Θεωρητικό μέρος)

Στόχος της παρούσας εισήγησης είναι να συγκρίνει τις μεθόδους διδασκαλίας παλαιότερων ετών με σήμερα, μέσα από τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια.

Πριν όμως την έναρξη των μεθόδων διδασκαλίας και της εξέλιξής τους, προέχει να ξεκαθαρίσουμε το κατά πόσο μπορεί να εξελιχθεί το διδακτικό μας αντικείμενο, εάν υπάρχουν δυνατότητες εκσυγχρονισμού κι αν επιδέχονται αλλαγές.

Είναι γνωστό πως πριν καλά καλά οργανωθεί το πρώτο ελληνικό κράτος (1760), ο Άγιος Κοσμάς ο Αιτωλός, δίδασκε τα ελληνικά γράμματα στα υποδουλωμένα ελληνόπουλα, μέσα από εκκλησιαστικά κείμενα. Ο Επαναστατικός Αγώνας των Ελλήνων είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την Ορθοδοξία. Στο πρώτο ελληνικό Κράτος η Εκκλησία κατέχει εξέχουσα θέση, δεδομένου ότι οργανώθηκε άμεσα (1833) ως δημόσια αρχή, που μέσω του αυτοκέφαλου απέκτησε την ιδιότητα της εθνικής εκκλησίας. Όλα τα παραπάνω λοιπόν, δικαιολογούν απόλυτα, τη μακραίωνη ιστορία των θρησκευτικών στα ελληνικά σχολεία. Στο σημείο αυτό θα αναφέρουμε απλά συγκριτικά, πως ο Ορθόδοξος Χριστιανισμός σε αντίθεση με τον παπισμό (παπική επανάσταση του 11^{ου} αιώνα) και τον προτεσταντισμό (προτεστάντικη μεταρρύθμιση) δεν έχει καμία παράδοση διαχωρισμού Κράτους και Εκκλησίας. Σε αυτή λοιπόν τη μη ξεκαθαρισμένη σχέση δημιουργούνται και τα προβλήματα της διδασκαλίας των Θρησκευτικών, σε αντίθεση με τα άλλα ευρωπαϊκά κράτη. Στη Γερμανία για παράδειγμα το μάθημα των Θρησκευτικών διαφέρει από περιοχή σε περιοχή (λόγω των πολλών θρησκειών), έτσι διδάσκεται αποκλειστικά από άτομα της συγκεκριμένης θρησκείας που κατέχουν κάποιο είδος «Πιστοποιητικό», στο εκάστοτε σχολείο. Στην Αγγλία το μάθημα των θρησκευτικών είναι επίσης αποκεντρωμένο από το σύστημα δημόσιας Παιδείας και διδάσκεται από πιστοποιημένους εκπροσώπους των διαφόρων θρησκειών. Στην Ιταλία, που είναι κι ο κατεξοχήν πυρήνας του Παπισμού (μία ομοιότητα με την Ελλάδα – πυρήνα Ορθοδοξίας), το μάθημα ανήκει στην ευθύνη του εθνικού συστήματος Παιδείας, αλλά το περιεχόμενό του καθορίζεται σε συνεργασία με τη σύνοδο καθολικών επισκόπων. Κάτι που θα μπορούσε να εφαρμοστεί και στην Ελλάδα.

Με την πάροδο λοιπόν του χρόνου, κι αφενός απομακρυνόμενοι της γενέθλιας συνθήκης ίδρυσης του ελληνικού κράτους, αφετέρου μη ξεκαθαρισμένης της ευθύνης του μαθήματος των Θρησκευτικών, παρατηρούμε μία μόνιμη αστάθεια στο περιεχόμενο του μαθήματος άρα και στους τρόπους διδασκαλίας του. Ως εκ τούτου, κάθε φορά που το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσπαθεί να υιοθετήσει κάποιο επιστημονικό, εκπαιδευτικό ή παιδαγωγικό μοντέλο από τη Δύση, μοιραία κατακρίνεται από τις Εκκλησιαστικές Αρχές ως εκκοσμικευμένο και πιθανόν αιρετικό. Από την άλλη, όταν κάποιος θυμίσει αυτούς τους άρρηκτους δεσμούς, κράτους – εκκλησίας, θεωρείται παλαιομοδίτης κι οπισθοδρομικός. Αυτήν την πάλη εξουσιών όμως, δεν έχουν ευθύνη, κι ούτε καν ρόλο να την λύσουν οι εκπαιδευτικοί. Σκοπός του εκπαιδευτικού δεν είναι να λύσει αυτό το σύγχρονο πρόβλημα, μπροστά στους μαθητές του κι ούτε καν να πει την άποψή του. Σκοπός της διδασκαλίας των Θρησκευτικών είναι η κάθαρση, ο φωτισμός κι η θέωση! Σε οποιοδήποτε εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το μάθημα των Θρησκευτικών στοχεύει στην προσωπική υπέρβαση του μαθητή, από το ανθρώπινο στο θεϊκό, έχοντας φυσικά ως πηδάλιο τη δεδομένη κουλτούρα – θρησκεία κάθε κράτους. Έτσι και στην Ελλάδα, στόχος είναι μέσα από το Ορθό Δόγμα της Πίστεώς μας, να βοηθήσουμε τους μαθητές να υπερβούν των αδυναμιών τους και με συνεχές αγωνιστικό φρόνιμα να ανέβουν την πνευματική κλίμακα. Ας επικεντρωνόμαστε λοιπόν, στο ότι ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να διδάσκει Θρησκευτικά, εκούσια περιορισμένος, μέσα στο Ορθό Δόγμα της Ορθόδοξης Εκκλησίας μας (επίσημης θρησκείας μας), ανεξαρτήτως των προσωπικών του απόψεων, αντιλήψεων κι ιδεών. Όπως ένας φιλόλογος υπέρμαχος της Νεοελληνικής αναγκάζεται να διδάξει πολυτονικό στα αρχαία, κι όπως ένας φυσικός διδάσκει θεωρήματα που ξέρει πως ήδη έχουν καταρριφθεί, έτσι κι ο δάσκαλος ή ο Θεολόγος πρέπει να περιορίζονται στη γνήσια Ορθόδοξη δογματική διδασκαλία, αφήνοντας τους μαθητές να ωριμάσουν και να αναζητήσουν ελεύθεροι αργότερα, την Αλήθεια.

Κλείνοντας το θεωρητικό κομμάτι της εισήγησής μου θα αναφέρω δύο λόγια σημαντικών ανδρών, «Για να είσαι ελεύθερος, πρέπει να μάθεις πρώτα να είσαι φτωχός» μας λέει ο Β. Ουγκώ, και «Αν δώσεις ελευθερία στο παιδί όσο είναι μικρό, του τη στερείς απ' όταν γίνει μεγάλο», λόγος Αγ. Ιωαν. Χρυσοστόμου. Ας εμπιστευτούμε λοιπόν μια οδό, πάνω σε αυτή ας χτίσουμε την συνείδηση των μαθητών μας, και φτωχοί αυτοί αργότερα, θα βρουν χίλιες δυο αφορμές στην πορεία της ζωής τους, για να αναζητήσουν ή να επιβεβαιώσουν την πραγματική Αλήθεια.

B. Πρακτικό Μέρος

Περνώντας τώρα στο πιο πρακτικό μέρος θα θυμηθούμε μια παραδοσιακή, μετωπική, δασκαλοκεντρική διδασκαλία των Θρησκευτικών, που ο δάσκαλός ως αυθεντία δίνει τη νέα γνώση στα παιδιά (όχι μόνο στα Θρησκευτικά, αλλά όπως εφαρμόζονταν και σε όλα τα μαθήματα). Και στη συνέχεια θα παρακολουθήσουμε δύο διδασκαλίες με πιο μοντέρνα παιδαγωγικά συστήματα (ανακαλυπτικό κι εποικοδομητικό μοντέλο μάθησης), όπου το μάθημα μετατρέπεται σε βιωματικό, βελτιώνοντας έτσι την κατάρτιση της νέας γνώσης κι ανεβάζοντας την ποιότητα διαχείρισής της.

Λοιπόν, η παραδοσιακή, μετωπική διδασκαλία, που έχουμε ζήσει πολλές φορές όλοι μας, και κάποιοι την έχουμε εφαρμόσει. Η διάταξη των θρανίων συνήθως είναι σε κάθετη και παράλληλη στοίχιση, ή σε σχήμα «Πι». Ο δάσκαλος είναι ο πρωταγωνιστής της διδασκαλίας, διδάσκει συνήθως κρατώντας απόσταση από τους μαθητές, όπως αρμόζει σε μια αυθεντία. Αναλύει κι εξηγεί το νέο διδακτικό αντικείμενο σύμφωνα με το πλάνο διδασκαλίας που έχει φτιάξει μόνος του, στα δικά του χρονικά πλαίσια και με τον δικό του ρυθμό. Κάποιες φορές χρησιμοποιεί εποπτικό υλικό, για να συνοδεύσει την αφήγησή του, αλλά αυτό δε γίνεται συχνά. Ο κίνδυνος που ελλοχεύει σε αυτό το μοντέλο είναι να μη παρακολουθούν οι μαθητές, όσο σπουδαία και γλαφυρή κι αν είναι η αφήγηση του δασκάλου, και στη χειρότερη να μας κοιμηθεί κάποιος μαθητής στο θρανίο. Βασικότερο όμως πρόβλημα είναι πως δεν μπορούμε να ξέρουμε αν οι μαθητές μας κατανόησαν τη νέα γνώση και σε ποιο βαθμό. Μέσα στην αίθουσα επικρατεί απόλυτη ησυχία και παίρνουν τον λόγο οι μαθητές μόνο μετά την άδεια του εκπαιδευτικού.

Επόμενο και πιο ασφαλές μοντέλο είναι το ανακαλυπτικό, λόγω του ότι είναι βιωματικό. Η διδασκαλία μας είναι συνήθως ομαδοσυνεργατική κι εδώ οι μαθητές ανακαλύπτουν μόνοι τους τη νέα γνώση, και διατυπώνουν στην ουσία από μόνοι τους τη διδασκαλία. Φυσικά αυτό απαιτεί πάρα πολύ καλή προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό που μοιράζει κάποιο υλικό, τα παιδιά ανακαλύπτουν έτσι ή ξεθάβουν από το διαδίκτυο (αν υπάρχει υπολογιστής), ή κάποιες εφημερίδες ή περιοδικά ή φωτοτυπίες που μοιράζει ο εκπαιδευτικός, τη νέα γνώση. Έτσι, εμείς αποτελούμε απλά έναν καλό μάεστρο αυτής την ενεργητικής διαδικασίας. Φυσικά στην αίθουσα έχουμε μία παραγωγική ηχορύπανση η οποία όμως, από την εμπειρία μου θα σας πω, πως μειώνεται σε decibel όσο οι μαθητές εξοικειώνονται στο να δουλεύουν ομαδικά, αλλά χαμηλόφωνα και παραγωγικά. Στο τέλος, όλοι μαζί διατυπώνουν το νέο μάθημα, το οποίο όμως έχουν ήδη οικειοποιηθεί αρκετά. Ερώτηση όμως μπορεί εδώ να αποτελέσει αν έχουν όλα τα μαθήματα τη δυνατότητα να διδαχθούν ανακαλυπτικά. «Πώς μπορεί άραγε κάποιος να ανακαλύψει τις δέκα εντολές;», ή «Πώς ανακαλύπτεται η παραβολή του Ασώτου;». Σίγουρα κάποια θέματα είναι λίγο «πιο βολικά» και προσφέρονται περισσότερο σε τέτοιου είδους διδασκαλία. Όμως τίποτα δεν είναι αδύνατο σε έναν εφευρετικό εκπαιδευτικό. Αν δεν μπορείς να βάλεις τους μαθητές να ανακαλύψουν μόνοι τους το νέο μάθημα, μπορείς να τους δώσεις στοιχεία από διαφορετικές πηγές, ώστε έστω απλά να το διατυπώσουν. Για παράδειγμα στις δέκα εντολές, μπορούμε να χωρίσουμε τους μαθητές σε δέκα ζευγαράκια των δύο – τριών ατόμων, να τους προσφέρουμε μια εντολή και τις απόψεις κάποιων πατέρων για την συγκεκριμένη εντολή, τους ζητούμε σε ένα εικοσάλεπτο να μας γράψουν μια παραγραφούλα, βάση των δεδομένων τους, και να ζωγραφίσουν και μια εικόνα – ζωγραφιά – σκίτσο – κόμικ! Μετά όλες οι ομάδες με τη σειρά, παρουσιάζουν στους συμμαθητές τους την εντολή τους, έτσι στο τέλος του μαθήματος έχουμε ένα συνολικό αποτέλεσμα που αποτελεί και τη νέα γνώση. Άλλο παράδειγμα μπορεί να αποτελέσει η παραβολή του Ασώτου. Εδώ θα μπορούσαμε να προτείνουμε (πιθανότατα για τις πιο μικρές τάξεις) ο εκπαιδευτικός να κάνει μία σύντομη περιγραφή της παραβολής και μετά να χωρίσει τους μαθητές σε όσες ομάδες θέλει, δίνοντάς τους διαφορετικά υλικά για να αναπαράγουν ξανά την ιστορία. Π.χ. Lego, να φτιάξουν τις σκηνές της παραβολής μας, ή έστω μία με τουβλάκια Lego. Αντίστοιχα άλλη ομάδα με πλαστελίνη, άλλη ζωγραφίζοντας σε χαρτί κι άλλη με δραματοποίηση (να μας το παίξουν σαν σκετσάκι – παιχνίδι ρόλων). Ειλικρινά τα αποτελέσματα είναι εκπληκτικά, σε όλες τις παραπάνω ιδέες, και το κυριότερο, οι μαθητές πάνε σχεδόν διαβασμένοι στο σπίτι. Όσο για την αξιολόγηση της διδασκαλίας μας; Απλά βαθμολογούμε την ευστοχία της κάθε ομαδούλας σε σχέση με το θέμα!

Τέλος, το εποικοδομητικό μοντέλο, που ενώ προσφέρει θαυμάσια αποτελέσματα απαιτεί τρομερή υπομονή από τον εκπαιδευτικό κι άριστη σχέση με τους μαθητές του. Η κεντρική ουσία στο συγκεκριμένο μοντέλο είναι να διατυπωθεί μία πρώτη άποψη από τους μαθητές και μετά από μία κατευθυνόμενη συζήτηση να καταρριφθούν οι πρώτες λανθασμένες απόψεις και να εποικοδομηθούν οι σωστές νέες. Παράδειγμα για τη διδασκαλία της παραβολής του Ασώτου πάλι (για να τη δούμε συγκριτικά με τα άλλα μοντέλα), οι ερωτήσεις που μπορούμε να θέσουμε για την κατευθυνόμενη συζήτηση που αποσκοπούμε μπορούν να είναι:

- Γνωρίζει κανείς τι μπορεί να σημαίνει η «παραβολή του Ασώτου»; (ετοιμολογικά)
- Τι θα μπορούσε να εξιστορεί η παραβολή του Ασώτου; Ας μας πει κάποιος μια πιθανή ιστορία. (πρόσωπα – μέρος – εποχή – πλοκή – κλπ)
- Ας διαβάσουμε τώρα από την Καινή Διαθήκη την παραβολή.

- Τελικά έμοιαζε η ιστορία που μου είπατε με την πραγματική;
- Εσείς πιστεύετε πως έτσι θα σας φέρονταν οι γονείς σας (σαν τον πατέρα)/ ή εσείς (σαν τον Άσωτο; ή σαν τον άλλο αδερφό), σε μια αντίστοιχη περίπτωση;
- Τι θέλει να μας διδάξει τελικά η παραβολή;
- Είναι εύκολο να αποκτήσουμε τη συμπεριφορά των πρωταγωνιστών; Τι πρέπει να κάνουμε;

Παράδειγμα δεύτερο η διδασκαλία των δέκα εντολών:

- Γνωρίζετε τις Δέκα Εντολές;
 - Τι είναι οι Δέκα Εντολές;
 - Τι μας χρειάζονται οι Δέκα Εντολές;
 - Ποιος μπορεί να είναι οι Δέκα Εντολές; Και γιατί;
- Μετά αποκαλύπτουμε τις Δέκα Εντολές.
- Γιατί να είναι αυτές οι Δέκα Εντολές;
 - Τι σημαίνει καθεμιά από τις Δέκα Εντολές;
 - Αν τις τηρούμε τι καταφέρνουμε;

Σε όλα τα παραπάνω ερωτήματα υπάρχουν απαντήσεις μαθητών που θα μας ξαφνιάσουν, θα μας κάνουν να γελάσουμε ή να μη πιστεύουμε πόση είναι η άγνοια στον κόσμο. Ειλικρινά, αυτές οι εναλλακτικές απαντήσεις είναι και οι πιο χρήσιμες για εμάς σαν ανθρώπους, αλλά και σαν μελετητές. Διότι πλέον, λόγω της πολύχρονης μελέτης μας, ξεχνάμε πρωταρχικές απόψεις που θα μπορούσαν να μας στρέψουν σε νέους ερευνητικούς ορίζοντες επιστημονικούς, αλλά κι αυτογνωσίας! Ας θυμηθούμε τόσους Αγίους της Εκκλησίας μας που ενώ ήταν αγράμματοι γεύθηκαν την Υπέροχη Σοφία, τον Θεό (βλ. Αγ. Σπυρίδωνα, Αγ. Πορφύριο)!

Αγαπητοί συνάδελφοι, ας πάρουμε απόφαση να αλλάξουμε τον τρόπο μετάδοσης της γνώσης, κι ας αφήσουμε στους αρμόδιους τη γνώση. Ας εναντιωθούμε στα προσωπικά μας βιώματα και πρότυπα ως μαθητές κι ας εκσυγχρονίσουμε τη διδασκαλία μας, κάνοντάς την πιο ελκυστική και πιο βιωματική. Ας ακούσουμε τους μαθητές μας κι ας τους δώσουμε το ρόλο που τους αξίζει, η μάθηση είναι δική τους! Εύχομαι ο Μέγας Διδάσκαλος και Παιδαγωγός, ο Φιλεύσπλαχνος Κύριος να μας φωτίζει. Ευχαριστώ!

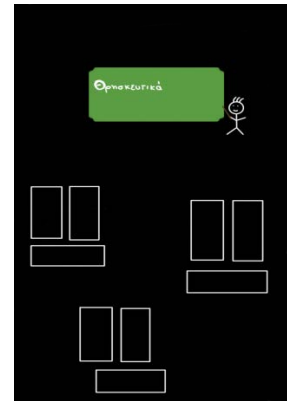
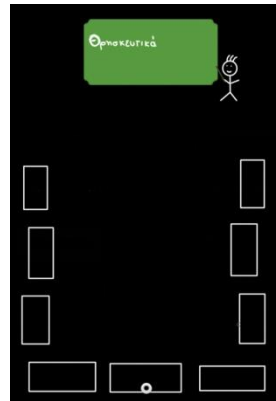
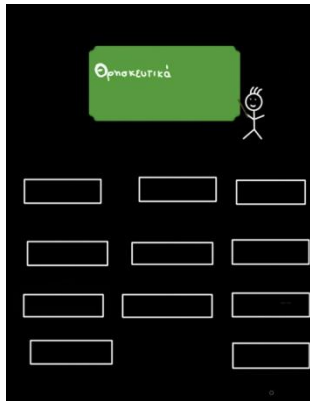
Γ. Συμπεράσματα

Σαν τελικό συμπέρασμα θα θέλαμε να κρατήσουμε πως ρόλος του δασκάλου είναι να μεταδώσει τη νέα γνώση, υποτασσόμενος στο δόγμα της Εκκλησίας μας, βάζοντας ισχυρά θεμέλια στις ψυχές των μαθητών του, φτιάχνοντας έτσι κι ένα στέρεο έδαφος για τις μετέπειτα αναζητήσεις τους. Σαν μέθοδο διδασκαλίας προτείνονται οι μαθητοκεντρικές, που κάνουν το μάθημα πιο ελκυστικό κι ανάλαφρο, κατακτώντας παράλληλα τη νέα γνώση από το σχολείο, κι όχι σαν εργασία για το σπίτι.

Δ. Βιβλιογραφικές Αναφορές

1. Α. Μανιτάκη, Οι σχέσεις της εκκλησίας με το κράτος-έθνος, Νεφέλη, 2000,
 2. Γ. Σωτηρέλη, Θρησκεία και εκπαίδευση, Αντ. Σάκκουλας, 1993,
 3. Σ. Ζουμπουλάκη, Χριστιανοί στο δημόσιο χώρο. Πίστη ή πολιτιστική ταυτότητα;, ΕΣΤΙΑ, 2010,
 4. Ματσαγούρας, Η. (2001): Θεωρία της Διδασκαλίας, Αθήνα: Gutenberg
 5. Χρυσοφίδης, Κ. (2000). Βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία. Αθήνα: Gutenberg.
 6. Ιερομονάχου Σάββα Αγιορείτου, Η Θεραπεία της ψυχής κατά τον Όσιο γ. Πορφύριο τον Κausοκαλυβίτη, Εκδόσεις Ιερού Κελιού Εισόδια της Θεοτόκου, Κερασιά, Αγ. Όρος, 2010
 7. Σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών, 1984 & 2015, Αθήνα, ΟΕΔΒ
- Διαδικτυακά Sites
- www.wikipedia.org
- www.vimaorthodoxias.gr
- www.huffingtonpost.gr
- www.sansimera.gr

Ε. Παράρτημα



Παξαζθεπφνπι νο Μ., Μάζεκα ηφλ Θξεζεπεηηφψλ. Σχδεπμε ηηπ «ζεζεε ηηφνχ» ι φγνπ ηεο ηάμεο κε ηηλ «έκπεξαθην ι φγν» πεννο ηηλ ζπλάλλζεζπν, Βεκφζεπν, 2-3, (2010).

Πεζεε ι ήο Δ., *Σρνι ηθή Θξεζεπεηηθή Αγωγή*, εθδ. Γξεγφξε, Αθήλα 1998.

Πι ήθηνπ Ε., “Σρνι ιθά εγρεηρίδη ηηπ ζξεζεπεηηφνχ κάζήκαηνο”, Γηθηνηήλβνπι επηηθή Σπλέεπεξε Οξεζνδνμίοο κε ζέκα *Οξεζνδνμίοο θαη Παηδεία: Τα Θξεζεπεηηθά ωο κάζεκα πνι ηηξέκνύ θαη ηαηηαπώηεηαο*, 15-17 Μαΐνπ, εθδ. Βνπι ήο ηφλ Δι ι ήλσλ, Βφι νο 2004.

Σνθηνχ Δ., Αηξκάλ σηηηη ηηπ ρέφλνπ: Ζ αλαγθαηεηε ηεο επείηηεο ρεηέεο ηηπ ρέφλνπ ζηε ζχγρρηνλε εθηαίδεπεξε, Δπηεψξεξε Δθηαίδεπεηηφψλ Θεκάλσλ, (2002).

www.eled.auth.gr/www.eled.auth/documents/odhgos_spoudwn_el_13_14_v1.pdf

www.eled.uowm.gr/vδεγφο-ζπνπδψλ.

www.elemedu.upatras.gr/index.php/vδεγφο-ζπνπδψλ.

www.pre.uth.gr/new/el/content/869-odigos-spoudon

www.ptde.uoi.gr/ptde_files/ODIGOS_PTDE_2013-14.pdf

www.edc.uoc.gr/ptde/index.php?id=44.0.0.1.0.0.

www.edc.uoc.gr/ptde/index.php?id=44.0.0.1.0.0.

Η Τέχνη και η αξιοποίησή της στη διδακτική πράξη: Πρόταση διδασκαλίας για τα Θρησκευτικά του Γυμνασίου

*Σουλτάνα Αβέλλα,
ΠΕ01 Εκπ/κος Β΄θμιας, Γυμνάσιο Μαυροχωρίου Καστοριάς,
retipk2@gmail.com*

Περίληψη

Με την ακόλουθη εργασία θα επιχειρηθεί να παρουσιαστεί με ποιο τρόπο η αξιοποίηση της Τέχνης ως μέσο διδασκαλίας ενισχύει τις δυνατότητες που προσφέρει η βιωματική διδακτική πρακτική στους μαθητές, αφού από τη μια δημιουργεί ερεθίσματα και από την άλλη αξιοποιεί το μέγιστο της αισθητικής τους εμπειρίας και συμβάλλει στην αβίαστη πρόσκτηση του νέου γνωστικού αντικειμένου. Η μέθοδος που υιοθετείται στο παράδειγμα βασίζεται σε επίσημες θεωρητικές, παιδαγωγικές προτάσεις και αποτελεί προϊόν διδακτικής εμπειρίας με κάποιες παραλλαγές. Συγκεκριμένα θα εξηγηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι παραστάσεις των πινάκων ζωγραφικής αλλά και της αιογραφίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν στον εντοπισμό και τη διερεύνηση θεολογικών νοημάτων και μηνυμάτων από τους μαθητές αφού οδηγηθούν σταδιακά με την παρατήρηση των έργων τέχνης στη στοχαστική προσέγγιση τους.

Λέξεις- Κλειδιά: Τέχνη, Βιβλικό κείμενο, Παρατήρηση, Κριτικός Στοχασμός

A. Εισαγωγή

Το σχολείο, ως ζωντανό κύτταρο της κοινωνίας, καλείται τα τελευταία χρόνια όχι μόνο να ανταποκριθεί στις διαφοροποιημένες ανάγκες που προκύπτουν από τις ραγδαίες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον μιας χώρας αλλά, συνάμα, να προσανατολιστεί στην υιοθέτηση νέων στόχων και περιοχόμενων σπουδών, για να προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να αναπτύξουν δεξιότητες και στάσεις, που θα χρησιμοποιήσουν αργότερα ως εργαλεία, στην προσπάθειά τους να καταστούν ενεργοί, αποτελεσματικοί και δημοκρατικοί πολίτες.

Έχοντας ως πρόταγμα τη βελτίωση της ποιότητας των μαθησιακών εμπειριών στο σχολείο και την τάξη, το εκπαιδευτικό προσωπικό, στο βαθμό που του αναλογεί, οφείλει να δίνει έμφαση στην καινοτομία και τη χρήση των νέων τεχνολογιών, που είναι απαραίτητες για την αποφυγή κάθε μορφής αποκλεισμού των εκπαιδευόμενων. Η επιδιωκόμενη μόρφωση - εκπαίδευση των μαθητών/τριών χρειάζεται να ισορροπεί ανάμεσα στα προηγούμενα και, παράλληλα, να αξιοποιεί τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους και να διαμορφώνει κριτήρια για την ανάπτυξη της αισθητικής καλλιέργειας των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διεργασία.

Στο σχολείο η αξιοποίηση των τεχνών, δηλαδή της λογοτεχνίας, της μουσικής, της θεατρικής αγωγής, των εικαστικών κ.ά. συνεπικουρεί στην εκπαιδευτική διεργασία και, σύμφωνα με τον Πλάτωνα, «όταν η τέχνη είναι σωστή βοηθά στη σωστή διάπλαση του χαρακτήρα των νέων». Ειδικότερα, ενισχύει τον κριτικό στοχασμό και, παράλληλα, καλλιεργεί τη δημιουργική ικανότητα.

Κι επειδή «Τέχνη δεν είναι αυτό που βλέπεις αλλά αυτό που κάνεις τους άλλους να δουν», όπως υποστηρίζει ο Edgar Degas, θα προσπαθήσουμε μέσα από ένα παράδειγμα που αφορά στην παρατήρηση εικόνων από πίνακες ζωγραφικής (Ρέμπραντ, Πομπέο Μπατόνι, Giovanni Francesco Barbieri Guercino) αλλά και της βυζαντινής αιογραφίας να αναλύσουμε τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα έργα τέχνης στο μάθημα των Θρησκευτικών και για τους μαθητές του Γυμνασίου. Γιατί στόχος είναι η δημιουργία πολλαπλών συνδέσεων ανάμεσα στα έργα τέχνης και της ύλης που διδάσκουμε.

Στην προκειμένη περίπτωση η πρόταση αφορά στη δίωρη διδασκαλία της παραβολής του «Σπλαχνικού Πατέρα». Πιο 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, Κόκκος, Βρεττός, Perkins, Dewey) προκειμένου να προβληθεί παράλληλα το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο δομείται η πρόταση διδασκαλίας, η οποία λαμβάνει υπόψη το νέο πρόγραμμα σπουδών που ισχύει από το Σχολικό Έτος 2016-17 για το μάθημα των Θρησκευτικών στα σχολεία της ελληνικής επικράτειας.

Επίσης, τα προαναφερόμενα θα βασιστούν στις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, που λαμβάνει σοβαρά υπόψη, εκτός των άλλων, τη σημασία και το σκοπό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και υποστηρίζει τη δυναμική ανάπτυξη των εμπλεκόμενων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία συντελείται με τη συμμετοχή όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως ικανότητας, φυλής, κοινωνικής τάξης, εθνικότητας, θρησκείας και γένους, χωρίς περιορισμούς και κοινωνικούς αποκλεισμούς. Στο πλαίσιο αυτό και από τη στιγμή που το μοντέλο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας γίνει αποδεκτό από τους συντελεστές της εκπαίδευσης, μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση της έννοιας της ποιότητας, η οποία είναι δυναμική και είναι αποτέλεσμα της συνεχούς προσπάθειας όλων των εμπλεκόμενων για τη βελτίωση των υπηρεσιών και των προϊόντων. (Κριεμάδης Θ. & Θωμοπούλου Ι.)

Τέλος, βασική μας επιδίωξη αποτελεί να «κάνουμε θεολογία με τα παιδιά». (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών)

B. Η Τέχνη και η συμβολή της στην εκπαιδευτική διεργασία

Β1. Ορισμός- Η Τέχνη και ο άνθρωπος

Ο ορισμός της τέχνης δεν είναι κάτι απλό και εύκολο, γιατί η έννοια αυτή περιλαμβάνει και καλύπτει διάφορους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Σύμφωνα με το Μπαμπινιώτη τέχνη είναι η δημιουργία έργων που διέπονται από αισθητικούς κανόνες (π.χ ποιημάτων, γλυπτών, μουσικών συνθέσεων κ.ο.κ) ως αποτέλεσμα της δημιουργικής έκφρασης του ανθρώπου.

«Η τέχνη γεννήθηκε από την βασική ανάγκη του ανθρώπου να εκφραστεί από τα πρώτα ακόμα στάδια του πολιτισμού του, προσπαθώντας έτσι να ερμηνεύσει τα θρησκευτικά, κοινωνικά, οικονομικά, ηθικό-πολιτικά αλλά και τα αισθητικά ερεθίσματα που δεχόταν. Καλλιεργεί με τον τρόπο αυτό την ανθρώπινη αισθητική, το καλό γούστο, εφόσον το δημιουργημά του αποτελεί έκφραση του κάλλους και της αρμονίας. Γαληνεύει την ψυχή του, ξεκουράζει το πνεύμα, βοηθά στην συναισθηματική εκτόνωση τόσο του καλλιτέχνη όσο και του κοινού, καθώς τον παρηγορεί δίνοντας του θέληση και ελπίδα να συνεχίσει. Ευαισθητοποιεί τον άνθρωπο, οδηγεί στην πνευματική του ανάταση περιορίζοντας τα ζωώδη ένστικτα και τις υλιστικές του τάσεις». Ηλεκτρονικό Περιοδικό Χίμαιρες (Ιούνιος 2005), τεύχος 7.

Η τέχνη είναι μια αναπαράσταση της ίδιας της ζωής. Αντλεί θέματα από το περιβάλλον, από τα σημαντικά και τα ασήμαντα γεγονότα της καθημερινής ζωής του ανθρώπου. Δεν αποφεύγει να εκφράσει αλήθειες με τρόπο ρεαλιστικό, συμβολικό αλλά και αλληγορικό καθώς και συναισθήματα, πάντα όμως με την υποκειμενική άποψη του καλλιτέχνη, ο οποίος ερμηνεύει τη ζωή όπως είναι ή όπως θα ήθελε να είναι. Βασικός στόχος και μήνυμα είναι πάντα ο ίδιος ο άνθρωπος. Μέσω της τέχνης ο άνθρωπος διαπαιδαγωγεί, μεταδίδει αξίες και ιδανικά κρατώντας σε εγρήγορση τη σκέψη και το συναίσθημα. «Η προσφορά της τέχνης, έγκειται και στο γεγονός ότι διαιωνίζει την ανθρώπινη παρουσία μέσα στο χώρο και στο χρόνο συντελώντας έτσι στο να παρακαμφθεί ο θάνατος και η λήθη». Ηλεκτρονικό Περιοδικό Χίμαιρες (Ιούνιος 2005), τεύχος 7

Παρ' όλα αυτά, τα προβλήματα της ζωής, η έλλειψη παιδείας, αισθητικής και πνευματικής καλλιέργειας καθώς και η αδιαφορία καθιστούν ολοένα και πιο δύσκολη την επαφή του κοινού με την τέχνη ενώ σταδιακά οδηγούν στην αποξένωση απ' αυτή.

Β1.2. Τέχνη και η εκπαιδευτική διαδικασία

«Η «Διδασκαλία μέσω της Τέχνης» -ή αλλιώς «Έντεχνη συλλογιστική» (Artful Thinking Program-ATP) είναι ένα Πρόγραμμα που αναπτύχθηκε από το Harvard Project Zero.

Το συγκεκριμένο Πρόγραμμα αποτέλεσε μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος επιχορήγησης του Υπουργείου Παιδείας των ΗΠΑ, με στόχο την ανάπτυξη ενός μοντέλου προσέγγισης για την ένταξη της τέχνης στη διδασκαλία». (Κόκκος,2011)

Βασικός σκοπός της «Έντεχνης Συλλογιστικής» είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν, τακτικά και οργανικά, ενταγμένα στις διδακτικές ενότητες, ποικιλία εικαστικών και μουσικών έργων με τρόπους που να ενισχύουν τη σκέψη των μαθητών και μαθητριών ώστε να οξύνουν τη φαντασία και σταδιακά να αποκτούν αυτοπεποίθηση για την ανάπτυξη των σκέψεών τους. Παράλληλα, μέσα από τη βιωματική και διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας καταφέρνουν να δημιουργήσουν πολλαπλές συνδέσεις ανάμεσα στα έργα τέχνης και τη διδασκόμενη ύλη.

Ο/η εκπαιδευτικός φροντίζει να παραινει και να επισημαίνει στους μαθητές/τριες να μη βιάζονται να προχωρήσουν σε γρήγορες ερμηνείες. Επίσης, μπορεί να διαιρέσει το έργο σε ενότητες και στη συνέχεια να ζητήσει από τους μαθητές να το προσεγγίσουν σταδιακά, αν κρίνει πως κάτι τέτοιο συμβάλλει στην επίτευξη των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων. Για όλ' αυτά απαιτείται στην αρχή χρόνος για να μπορέσουν οι μαθητές/τριες να σκεφτούν και να αντιληφθούν πως πρέπει οι ίδιοι να λειτουργήσουν όταν παρατηρούν ένα έργο τέχνης.

Για την επεξεργασία ενός έργου τέχνης υιοθετούνται κάποια μοτίβα που διευκολύνουν την παρατήρηση, την περιγραφή, τη φαντασία και τη δημιουργική επεξεργασία του έργου. Ενδεικτικά, επιγραμματικά αναφέρουμε το μοτίβο:

1. «η αρχή, η μέση & το τέλος - Beginning, middle, end»
2. «κοιτάζοντας: δέκα επί δύο»
3. «ακούγοντας: δέκα επί δύο»
4. «χρώματα, σχήματα, γραμμές - Colours, shapes, lines»
5. «βάζοντας τίτλους - Headlines»
6. «συνδέοντας, επεκτείνοντας, προκαλώντας - Connect, extend, challenge» - για τη σύνδεση των νέων ιδεών με την προηγούμενη γνώση
7. «εκτίμηση, υποστήριξη, διερώτηση - Claim, support, question» - για στοχασμό και απόδειξη
8. «Τι σε κάνει να το λες αυτό;» - για ερμηνεία και την αιτιολόγηση κ.ά (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών)

Τα παιδιά είναι ενεργητικοί μέτοχοι των εικαστικών τεχνών, γιατί τους προσφέρουν πληροφοριακό υλικό, οπτικές και αισθητικές εμπειρίες, καθώς μαθαίνουν να διακρίνουν και να απολαμβάνουν οπτικές ποιότητες, να διευρύνουν

τη φαντασία τους, να καλλιεργούν τη γλωσσική επικοινωνία και ανάπτυξη, να αποκτούν νέες γνώσεις. Οι μαθητές, εκτός του οπτικού εγγραμματοτισμού, καταφέρνουν να καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας. 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)

Επιπλέον, η αξιοποίηση των τεχνών σύμφωνα με το Freire:

- αναπτύσσει τη στοχαστική διάθεση των μαθητών μέσω της παρατήρησης
- παρέχει τη δυνατότητα πολλαπλών ερμηνειών, εναλλακτικών νοηματοδοτήσεων και πολυδιάστατη θέαση της πραγματικότητας και του κόσμου
- αυξάνει την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, που, με την ευρετική πορεία προς τη γνώση, οδηγούνται στην ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους
- οι εκπαιδευτικοί, με τη διδασκαλία μέσω της τέχνης, συμβάλλουν ώστε να καλλιεργηθεί η μεταγνωστική ικανότητα των μαθητών τους. (Κόκκος,2011)

B3. Το θρησκευτικό μάθημα με τη συμβολή της Τέχνης

Τα ερωτήματα που γεννιούνται από τις προηγούμενες αναφορές είναι:

- Γιατί η παρατήρηση είναι σημαντική στη μαθησιακή διεργασία και πώς αυτή μπορεί να λάβει μέρος στη διδασκαλία του βιβλικού κειμένου και ειδικότερα της παραβολής στο μάθημα των θρησκευτικών;
- Γιατί είναι σημαντικό να παρατηρούνται έργα τέχνης;

Σύμφωνα με τον Dewey η αισθητική εμπειρία αποτελεί το κατεξοχήν μέσο ανάπτυξης της φαντασίας, την οποία θεωρεί θεμελιώδες στοιχείο της διεργασίας της μάθησης, με τον Μαρσαγγούρα να επισημαίνει ότι 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. Για να συμβεί αυτό με τους μαθητές χρειάζεται να υιοθετηθούν εκπαιδευτικές τεχνικές που ξεκλειδώνουν το μηχανισμό της παρατήρησης και επιτρέπουν τη συλλογή στοιχείων που στη συνέχεια θα χρησιμοποιηθούν στη διδακτική πράξη. (Κόκκος Α.)

Συγκεκριμένα, από τη διδασκαλία της παραβολής του «Σπλαχνικού Πατέρα» επιδιώκουμε οι μαθητές- τριες να ενθαρρύνονται και να καθοδηγούνται ώστε:

- Να μοιράζονται συναισθήματα και εμπειρίες γύρω από τις ανθρώπινες σχέσεις
- Να συναισθάνονται τη σημασία της κοινής ζωής, καθώς και της αλληλεγγύης, της αγάπης και της αλληλοπροσφοράς στις διαπροσωπικές σχέσεις
- Να αφηγούνται τις βιβλικές διηγήσεις, να ανακαλύπτουν σ' αυτές τις διαστάσεις των ανθρώπινων σχέσεων και να εκφράζουν συναισθήματα, προσωπικές σκέψεις και κρίσεις
- Να αναγνωρίζουν και να αναλύουν εμπειρίες συγκρούσεων και βίας συναισθανόμενοι τις αρνητικές συνέπειες
- Να συγχωρούν, δίνοντας χώρο στους ανθρώπους γύρω τους
- Να έχουν τη δύναμη να αλλάζουν τρόπους σκέψης και να απομακρύνονται από στερεότυπα που αγκυλώνουν τις μαθημένες στάσεις και συμπεριφορές (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών)

B4. Πρόταση διδασκαλίας (στηρίζεται κυρίως στις ιδέες του Perkins)

Μοτίβο: (Βλέπω-Ισχυρίζομαι-Αναρωτιέμαι- Διερωτόμαι) & (Σκεφτείτε, αμφιβάλλετε, εξερενήστε)

Α' Φάση-Στάδιο (10'):Προβολή της εικόνας ως εργαλείο για προβληματισμό

Προβάλλουμε τις εικόνες ξεχωριστά και ζητάμε από τους μαθητές να τις παρατηρήσουν. Το σημείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό και γι' αυτό προσέχουμε το φωτισμό του χώρου και απομακρύνουμε ό,τι μπορεί να αποσπάσει την προσοχή των μαθητών. Με μουσική υπόκρουση επιχειρήσουμε να δημιουργήσουμε πολυαισθητηριακό - πολυτροπικό περιβάλλον, που ενεργοποιεί όλες τις αισθήσεις. Προτρέπουμε τους παρατηρητές να περιγράψουν μόνον ό,τι βλέπουν, αυτό άλλωστε δηλώνει και το ρήμα «παρατηρώ». Βασικός σκοπός είναι η εξάσκηση και κατ' επέκταση η εξοικείωση των μαθητών με το έργο ή τα έργα τέχνης, δηλαδή να μπορούν να διαβάζουν την εικόνα και να αναζητούν συνδέσεις ακόμη και με έννοιες που δεν είναι ορατές.

Στόχος είναι η εμπλοκή του μαθητή κατά την προσέγγιση του έργου τέχνης ώστε αυτό να παραμείνει στη μνήμη του όσο το δυνατόν περισσότερο και να τον προκαλέσει τόσο αισθητικά όσο και συναισθηματικά. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός εστιάζει στην υποκίνηση του ενδιαφέροντος του μαθητή, προκειμένου στη συνέχεια να ενισχυθεί ο προβληματισμός του γύρω από τα νοήματα που στη συγκεκριμένη περίπτωση συνδέονται με την παραβολή του Σπλαχνικού Πατέρα.

Τα ερωτήματα που τίθενται στο πρώτο στάδιο είναι:

«Τι είναι αυτό που βλέπεις;», «Τι βλέπεις;», «Τι σου κινεί το ενδιαφέρον;», «Τι σε κάνει ν' αναρωτιέσαι;», «Σου θυμίζει κάτι το έργο τέχνης;»

Β' Φάση-Στάδιο (10'): Παρατήρηση του έργου

Κατά τη φάση αυτή θέτουμε ερωτήσεις και ζητούμε τις απόψεις των μαθητών, τις οποίες καταγράφουμε στον πίνακα. Ας σημειωθεί πως όλοι οι μαθητές λαμβάνουν το λόγο να εκφράσουν τις σκέψεις τους. Σ' αυτή τη διαδικασία ο μαθητής εντοπίζει ό,τι του προκαλεί έκπληξη και καταγράφει τα συναισθήματα που τού προκαλεί το έργο.

Εκφράζει τη γνώμη του χωρίς περιορισμούς, όπως αναφέρει ο Perkins.

Τα ερωτήματα που τίθενται είναι:

«Τι θα ήθελες να συζητήσεις περισσότερο;» «Υπάρχουν σημεία στα έργα που κρύβουν εκπλήξεις;» «Διακρίνεις κάποια ιστορία;» «Ποια συναισθήματα σου προκαλούνται;» «Υπάρχει κάποιος συμβολισμός;» «Σου δημιουργούνται κάποια επιπλέον ερωτήματα;»

Στο σημείο αυτό οι μαθητές αρχίζουν σιγά-σιγά να προχωρούν σε πιο αφαιρετικές διεργασίες σκέψης.

«Κλείστε τα μάτια και απομακρυνθείτε από το έργο. Υπάρχει κάτι που δεν είδατε και θέλετε μοιραστείτε με τους συμμαθητές σας;»

Γ' Φάση-Στάδιο (15'): Επεξεργασία & Επικέντρωση – Δημιουργική Παρατήρηση

Σ' αυτό το στάδιο ο μαθητής/τρια ενεργοποιεί την αναλυτική σκέψη, με πληροφορίες και στοιχεία που του δίνονται γύρω από το έργο τέχνης, το δημιουργό του και την εποχή που αυτό χρονολογείται. Κρίνει, συγκρίνει, εμβαθύνει, ερμηνεύει, απλά «επεξεργάζεται», δηλαδή, επεκτείνεται στις λεπτομέρειες τού έργου.

Σταδιακά μπαίνουν σε τάξη όσα ελέχθησαν στα προηγούμενα στάδια.

Τα ερωτήματα στα οποία καλούνται να απαντήσουν οι μαθητές είναι:

«Ποιες εκπλήξεις κρύβει το έργο;»

«Γιατί ο καλλιτέχνης δημιούργησε τις εκπλήξεις που εντοπίζεις;»

«Τι ήθελε μ' αυτό να εκφράσει; ή Τι ήθελε να πει;»

«Αν ήταν ο δημιουργός παρών τι θα τον ρωτούσες;»

«Τελικά τι συμβολίζει το έργο τέχνης;»

Δ' Φάση-Στάδιο (35'): Κινητοποίηση και έκφραση των μαθητών/τριών (δραματοποίηση, εικαστική απόδοση, συγγραφή κειμένου κ.ά)

Στη φάση αυτή ο μαθητής/τρια καλείται να κοινωνήσει το περιεχόμενο του έργου, να φανταστεί τον εαυτό του εντός της οπτικής και του πλαισίου που αυτό λειτουργεί και ενδεχομένως να ταυτιστεί με πρόσωπα που απεικονίζονται σ' αυτό. Έτσι, σταδιακά «ερμηνεύει», εξηγεί τι σημαίνει το έργο για εκείνον/η, ποια είναι η σημασία του και το νόημά του. Βλέπει το έργο στο σύνολό του και όχι αποσπασματικά όπως έγινε στις προηγούμενες φάσεις.

Το ερώτημα που τίθεται είναι:

«Αν σου ζητούνταν να υποδυθείς ένα πρόσωπο ποιο θα επέλεγες;»

Ακολουθεί η ανάγνωση της παραβολής στους μαθητές/τριες και αναλύουμε τη συμπεριφορά και τα λόγια του πατέρα απέναντι στο μικρό και το μεγάλο γιο.

Ζητούμε από τα μέλη των ομάδων εργασίας να αποφασίσουν ποια από τις σκηνές της παραβολής επιθυμούν να δραματοποιήσουν, αφού αιτιολογήσουν την επιλογή τους ή, αν επιλέξουμε από την τεχνική του Εκπαιδευτικού δράματος το «προσωπικό ημερολόγιο», ζητάμε από τους μαθητές/τριες να γράψουν σ' αυτό μερικές κρυφές σκέψεις, σαν να ήταν ένα πρόσωπο της παραβολής που με το πέρας της ημέρας αποσύρεται στο δωμάτιό του. Με την τεχνική αυτή οι μαθητές/τριες μπορούν να φανερώσουν αντιλήψεις και στάσεις που τους εκφράζουν και που με δυσκολία θα αποκάλυπταν εκτός του ρόλου. Έτσι, ο διδάσκων/ουσα μπορεί να το εντάξει στη διαμορφωτική αξιολόγηση και να δουλέψει με τους μαθητές και τις μαθήτριες ώστε να αρθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις που δημιουργούν παθογένειες και στεγανά και δυσκολεύουν την ανθρώπινη επικοινωνία.

Εκτός αυτών, με ευκολία και με δημιουργικό τρόπο, έχουμε παραγωγή κειμένου από τους μαθητές/τριες.

Τέλος, κλείνουμε, με την προβολή στον προτζέκτορα πως:

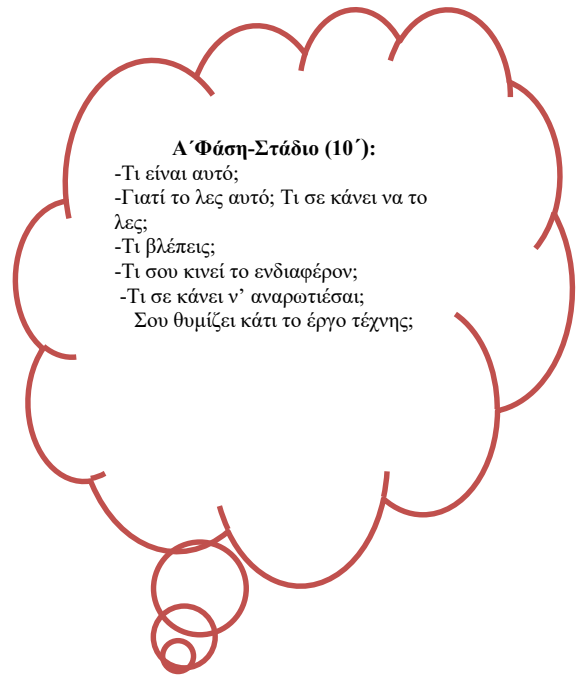
- ✓ «Ο αληθινός Θεός αγαπά όλους, παραμένει σπλαχνικός προς όλους, και με τον τρόπο που ο καθένας έχει ανάγκη»
- ✓ «Σε αυτόν τον Θεό στηρίζονται, για να μετανοήσουν αληθινά και να διορθωθούν, όσοι παίρνουν λάθος δρόμο στη ζωή τους καθώς και όσοι από λάθος εκτίμηση νομίζουν ότι είναι εντάξει» (Τσανανάς Γ., Μπάρλος Α.)

Ε' Φάση-Στάδιο (5' + 15'): Αξιολόγηση

Σ' αυτό το σημείο ξεκινά η ανασκόπηση της μαθησιακής διεργασίας και η καταγραφή των εντυπώσεων με λόγια απλά και αυθόρμητα. Γι' αυτό δεν ζητάμε από τους μαθητές να περιγράψουν τα όσα βίωσαν αλλά να εκφράσουν «τι αισθάνονται μονολεκτικά».



Ρέμπραντ <https://el.wikipedia.org>



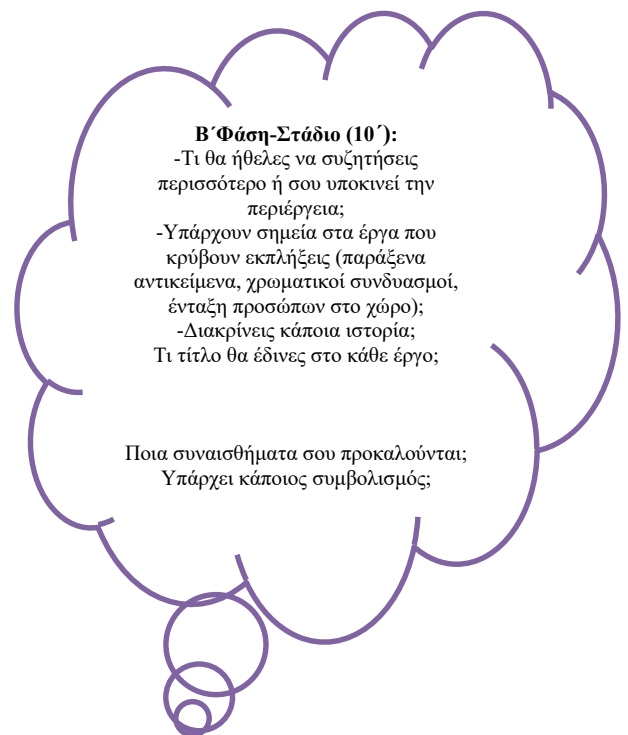
Α' Φάση-Στάδιο (10')

- Τι είναι αυτό;
- Γιατί το λες αυτό; Τι σε κάνει να το λες;
- Τι βλέπεις;
- Τι σου κινεί το ενδιαφέρον;
- Τι σε κάνει ν' αναρωτιέσαι; Σου θυμίζει κάτι το έργο τέχνης;



1^η Πομπέο Μπατόνι (1773μ.Χ)

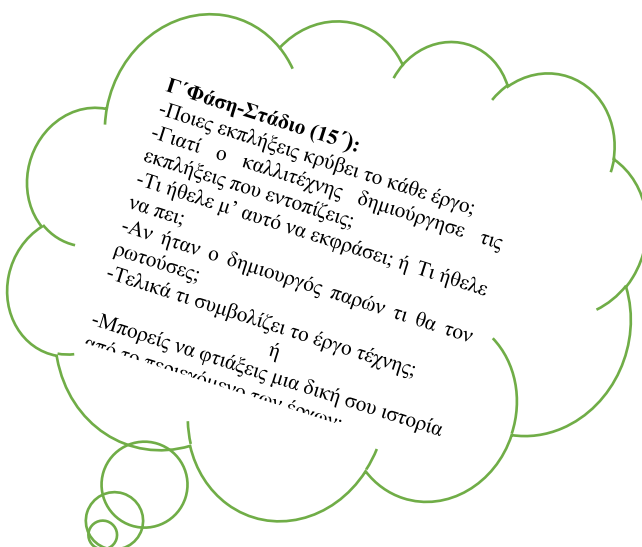
2^η Giovanni Francesco Barbieri Guercino (1591 – 1666 μ.Χ)



Β' Φάση-Στάδιο (10')

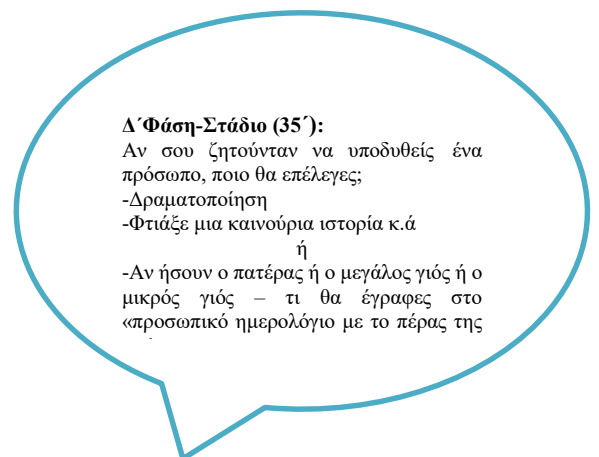
- Τι θα ήθελες να συζητήσεις περισσότερο ή σου υποκινεί την περιέργεια;
- Υπάρχουν σημεία στα έργα που κρύβουν εκπλήξεις (παράξενα αντικείμενα, χρωματικοί συνδυασμοί, ένταξη προσώπων στο χώρο);
- Διακρίνεις κάποια ιστορία; Τι τίτλο θα έδινες στο κάθε έργο;

Ποια συναισθήματα σου προκαλούνται; Υπάρχει κάποιος συμβολισμός;



Γ' Φάση-Στάδιο (15')

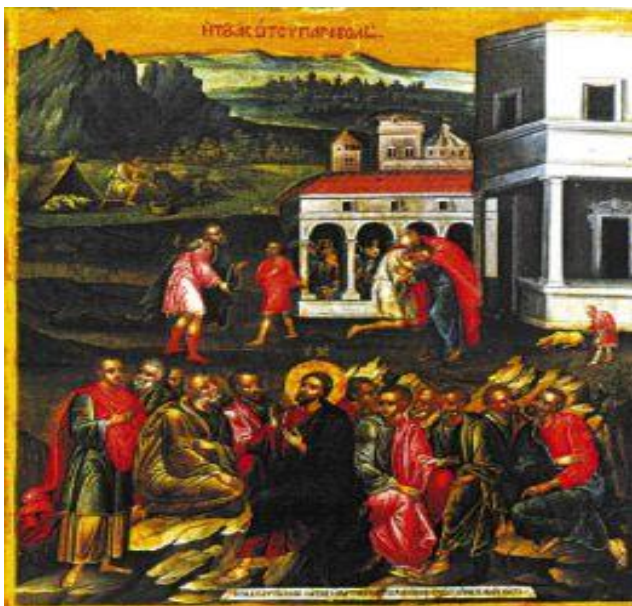
- Ποιες εκπλήξεις κρύβει το κάθε έργο;
- Γιατί ο καλλιτέχνης δημιούργησε τις εκπλήξεις που εντοπίζεις;
- Τι ήθελε μ' αυτό να εκφράσει; ή Τι ήθελε να πει;
- Αν ήταν ο δημιουργός παρόν τι θα τον ρατούσες;
- Τελικά τι συμβολίζει το έργο τέχνης; ή
- Μπορείς να φτιάξεις μια δική σου ιστορία από τα περιεχόμενα που έδωσαν;



Δ' Φάση-Στάδιο (35')

- Αν σου ζητούνταν να υποδυθείς ένα πρόσωπο, ποιο θα επέλεγες;
- Δραματοποίηση
- Φτιάξε μια καινούρια ιστορία κ.ά ή
- Αν ήσουν ο πατέρας ή ο μεγάλος γιός ή ο μικρός γιός – τι θα έγραφες στο «προσωπικό ημερολόγιο με το πέρασ της

**Ε' Φάση-Στάδιο (5'+15'):
ΜΟΝΟΛΕΚΤΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ**



**Αξιολόγηση των
προσδοκώμενων
αποτελεσμάτων:**

- 1) Να αναδιηγηθούν την παραβολή γράφοντας ένα κείμενο με τη βοήθεια της εικόνας (50-60 λέξεις).
- 2) Να εντοπίσουν και να γράψουν ποιο σημείο της βυζαντινής αερογραφίας τους κεντρίζει το ενδιαφέρον και γιατί;
- 3) Να δώσουν ένα τίτλο στο έργο.
ή
- 4) Γιατί ο πατέρας αποτελεί κεντρικό πρόσωπο της παραβολής;

B5. Συμπεράσματα

Ο δάσκαλος, ως συντονιστής και καθοδηγητής, ανεξάρτητα από το γνωστικό αντικείμενο που αξιοποιεί για να συμβάλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή/τριας, οφείλει να διαπνέεται από τη βασική παραδοχή ότι, όπως κάθε άνθρωπος, έτσι και κάθε μαθητής και μαθήτρια είναι ξεχωριστή οντότητα που έχει δικαίωμα στην με ίσους όρους και ευκαιρίες συμμετοχή στη μαθησιακή διεργασία. Πιστεύουμε πως κάτι τέτοιο υπηρετείται με τις εικαστικές τέχνες και τη θεματολογία τους όταν εντάσσονται στη διδασκαλία με συνέπεια.

Γιατί, επιπλέον, η Τέχνη βοηθά στην ανάδειξη και επικοινωνία βασικών εννοιών - αξιών ενώ, παράλληλα, καταφέρνει να παρακινεί τους μαθητές και τις μαθήτριες να διηγούνται με απλά λόγια σημαντικές ιστορίες για τη ζωή, να αναγνωρίζουν και να επεξεργάζονται αγωνίες, συναισθήματα και καταστάσεις καθώς και να χαρτογραφούν τις ανθρώπινες σχέσεις στις διάφορες εκφάνσεις της ζωής κ.ά.

Έτσι, η καλλιέργεια, η ομορφιά και η αρμονία χρωμάτων, σχημάτων, μορφών, γραμμών και ήχων υπηρετούν συμπληρωματικά το βασικό σκοπό της παιδείας που είναι η δημιουργία ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων. Γι αυτό «ο άνθρωπος πρέπει κάθε μέρα ν' ακούει ένα γλυκό τραγούδι, να διαβάσει ένα ωραίο ποίημα, να βλέπει μια ωραία εικόνα και, αν είναι δυνατόν, να διατυπώνει μερικές ιδέες. Αλλιώς χάνει το αίσθημα του καλού και την τάση προς αυτό...» Γκαίτε

B6. Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Βρεττός, Ι.(1999).*Εικόνα & Σχολικό Εγχειρίδιο. Επιλογή, Μεθοδολογική Προσέγγιση, Ανάγνωση.* Αθήνα
Dewey, J. (1980). *Art as Experience.* United States: John Dewey

Ελληνική Φιλοσοφική Εταιρία (1994). *Αισθητική και θεωρία της τέχνης*. Αθήνα:Καρδαμίτσα
Καυγάλης, 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
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
Μπαμπινιώτης Γ.(2004). *Λεξικό για το Σχολείο και το Γραφείο*.Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: The J.Paul Getty Trust.
Τσανανάς Γ.,Μπάρολος Α.,Θρησκευτικά Β' Γυμνασίου. Καινή Διαθήκη. *Ο Ιησούς και το έργο του*. Αθήνα:ΟΕΔΒ
Τατσούλης, Δ. (2000). *Η γλώσσα της εικόνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
Ηλεκτρονικές πηγές

Arfulthinking:mepinelakafantas;ia.blogspot.gr

www.artmag.gr

www.iep.gr: Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου-Αναθεωρημένη έκδοση 2014

www.slideshare.net

Ηλεκτρονικό Περιοδικό Χίμαιρες (Ιούνιος 2005), τεύχος 7, "Περί τέχνης", από <http://chimeres.info/zine/7/peri-texnh/>
<https://fdathanasiou.wordpress.com>

B5. Παραρτήματα

Υλικό για τον εκπαιδευτικό

Α)Η Παραβολή

«Είπε δε [ο Κύριος], κάποιος άνθρωπος είχε δυο γιους και είπε ο νεώτερος αυτών προς τον πατέρα, «Πατέρα, δώσε μου το μέρος της περιουσίας που μου ανήκει». Και μοίρασε σ' αυτούς τα υπάρχοντα του. Και μετά από λίγες ημέρες, ο νεώτερος γιος, αφού μάζεψε τα πάντα, έφυγε σε χώρα μακρινή και εκεί διασκόρπισε την περιουσία του ζώντας άσωτα. Αφού δε δαπάνησε τα πάντα, έγινε μεγάλη πείνα στην χώρα εκείνη και αυτός άρχισε να στερείται. Τότε πήγε και προσκολλήθηκε σε ένα από τους πολίτες εκείνης της χώρας ο οποίος τον έστειλε στα χωράφια του για να βόσκει γουρούνια. Και επιθυμούσε να γεμίσει την κοιλιά του από τα ξυλοκέρατα τα οποία έτρωγαν τα γουρούνια και κανένας δεν έδινε σ' αυτόν. Και αφού ήρθε στον εαυτό του είπε: πόσοι μισθοί του πατέρα μου έχουν περισσότερο ψωμί και εγώ χάνομαι από την πείνα! Θα σηκωθώ και θα πάω στον πατέρα μου, και θα του πω, «πατέρα αμάρτησα στον ουρανό και ενώπιόν σου και δεν είμαι πλέον άξιος να ονομαστώ γιος σου· κάνε με σαν ένα των μισθοτών σου.» Και σηκώθηκε και ήλθε προς τον πατέρα του. Ενώ δεν ήταν ακόμη μακριά, είδε αυτόν ο πατέρας του και τον σπλαχνίστηκε, και τρέχοντας έπεσε πάνω στον τράχηλό του και τον καταφίλησε. Και είπε προς αυτόν ο γιος: πατέρα αμάρτησα στον ουρανό και ενώπιόν σου, και δεν είμαι πλέον άξιος να ονομαστώ γιος σου. Και ο πατέρας είπε προς τους δούλους του: Φέρτε έξω τη στολή την πρώτη και ντύστε τον και βάλτε δαχτυλίδι στο χέρι του και υποδήματα στα πόδια του. Και φέρτε και σφάξτε τον μόσχο τον σιτευτό, και αφού φάμε ας ευφρανθούμε· διότι αυτός ο γιος μου νεκρός ήταν και αναστήθηκε, ήταν χαμένος και βρέθηκε. Έτσι άρχισαν να διασκεδάζουν χαρούμενοι.» *Κατά Λουκά 15:11-24*

Β)Ανάλυση της βυζαντινής εικόνας

Η του Ασώτου παραβολή. Φορητή Εικόνα σε ξύλο στον Ελληνικό Ναό του Αγίου Γεωργίου στη Βενετία. Έργο πιθανότατα του ζωγράφου Εμπορίου Βενεδίκτο

Η εικόνα (ξύλο, 35,5 Χ 31 εκ.) είναι έργο πιθανότατα του ζωγράφου Εμπορίου Βενεδίκτου και δωρήθηκε στην Αδελφότητα από τον «εκ Τρικάλων» ομογενή Δημήτριο Φύλιππη.

Η όλη σύνθεση επιγράφεται «Η του Ασώτου παραβολή», εκτυλίσσεται σε τρία επίπεδα, με τα αντίστοιχα επεισόδια και παρουσιάζει αρκετές δυτικές επιδράσεις.

Κάτω χαμηλά ο Χριστός καθισμένος σε βράχο αφηγείται στους 11, βεβαίως, μαθητές της συγκεκριμένη παραβολή, που το κύριο νόημά της υπογράφεται στο εilahάριο: «*Πάτερ ήμαρτον εις τον ουρανόν και ενώπιόν Σου κ' ουκέτι [εγώ] άξιος κληθηναι υιός Σου*».

Στο δεύτερο επίπεδο η δραματική σκηνή της επιστροφής του Ασώτου ιδιαίτερα εύγλωττη στην εξέλιξή της. Δεξιά στην άκρη απεικονίζεται προοπτικά και με αρχαιοπρεπή στοιχεία το διάφορο πατρικό αρχοντικό, από όπου μόλις πετάχτηκε έξω ο ευτυχισμένος πατέρας που κλείνει στην αγκαλιά του τον μετανοημένο γιο, βυθίζοντας το γέρικο κεφάλι στον τράχηλό του και τον φιλά.

Εξαθλιωμένος εκείνος αφήνοντας κάτω την γκλίτσα του χοιροβοσκού.

Πίσω τους, στο κέντρο, τμήμα άλλου κτιρίου με κεραμοσκεπή στέγη και στοά στο ισόγειο, που αφήνει να φαίνονται χορευτές και χορεύτριες κομψές, οι οποίοι μοιάζουν να αιωρούνται με ελληνοιστική χάρη υπό τους ήχους λύρας και αυλών. Το γλέντι είναι στο φόρτε του – είναι η χαρά που γίνεται «*εν τω ουρανώ επί ενί αμαρτωλώ μετανοούντι*» – και θα ολοκληρωθεί με το πλουσιό δαίτη των γλεντοκόπων· ήδη ένας δούλος έχει σφραγίσει «*τον μόσχον τον σιτευτόν*», καθώς πρόσταξε ο πατέρας.

Απέναντι και αριστερά, ο αντίλογος: η σκηνή με τον καλό γιο που μόλις γύρισε από τους αγρούς κουρασμένος και πληροφορείται έκπληκτος από νεαρό δούλο τα συμβάντα που βλέπει και ο ίδιος τώρα οργίλος: – *Μα πώς; Για αυτόν ούτε ερίφιο δεν θυσιάσε ποτέ ο πατέρας ούτε τέτοιο χαροκόπι έκανε όπως για τον άσωτο αδελφό του!*

Σε ένα τρίτο υψηλότερο επίπεδο και στο αριστερό άκρο ο ζωγράφος απεικονίζει, σκόπιμα, την κατάντια του μέχρι χθες αρχοντοπούλου, κουρελή και πειναλέου χοιροβοσκού τώρα, που απλώνει το ισχίο του χέρι στον κάδο από όπου τάζει τους χοίρους του αφέντη, να πάρει κάτι για να καταλαγιάσει την πείνα του.

Πίσω το φτωχοκάλυβό του, στο άγριο τοπίο με τους απότομους ακανόνιστους βράχους και λίγα δέντρα.

Και στο γαλαζοπράσινο βάθος η μεγάλη πολιτεία όπου κατέφαγε «*μετά πορνών*» το πατρικό βιος και η θολή θέα και μνήμη της τον κάνει και αποφασίζει: «*αναστάς πορευέσθαι προς τον πατέρα μου και ερώ αυτό· πάτερ ήμαρτον εις τον ουρανόν και ενώπιόν σου...*». Έτσι έπραξε, «*και είδεν αυτόν ο πατήρ αυτού και εσπλαγχνίσθη ότι νεκρός ήν και ανέζησε και απολωλώς ήν και ευρέθη*».

Όλο το πολύπτυχο νόημα του χριστιανισμού, άνθρωπος – αμαρτία – μετάνοια – Θεός – Πατέρας – συγγνώμη, σε μια χωρίς θεολογικές φλυαρίες λιτή εικόνα. Μόνη πολυτέλεια το ολοφάνητο πατρικό αρχοντικό – ο Παράδεισος.

Σκούρο καφέ το βάθος του όλου τοπίου, που το σπάζει η σοφή χρωματική διαβάθμιση στις φορεσιές των προσώπων και οι φωτοσκιάσεις στις πτυχώσεις τους. Ενώ στην πολυπρόσωπη σκηνή του Χριστού με τους μαθητές η μονοτονία αποφεύγεται με τη διαφορετική στάση του

καθενός – κάποιοι συζητούν και μεταξύ τους -, την κινητικότητα του βλέμματος και των χειρονομιών για αυτά τα πρωτάκουστα που λέει γαλήνιος ο Χριστός.

Εξοχή η ψηλή φιγούρα του Πατέρα-Θεού με τον μπλε ποδήρη χιτώνα και το πορφυρό μάτι να πτυχώνεται με φυσικότητα, καθώς ανασηκώνεται το χέρι του να αγκαλιάσει τον γονατιστό γιο.

Χαρούμενος πιο 'κεί ο μικρός δούλος με τον κοντό κόκκινο χιτώνα του, καθώς με το ένα χέρι δείχνει στον θυμωμένο αδελφό το συγκλονιστικό σύμπλεγμα πατέρα – γιου.

Η σπάνια αυτή εικόνα, πιστεύω, δεν είναι τυχαία ούτε για την εποχή ούτε για τον δωρητή. Από τα τουρκοκρατούμενα Τρίκαλα καταγόταν ο δωρητής της και ο 17ος αι. ήταν ο δεύτερος σκληρός αιώνας του σκλαβωμένου στον αλλόπιστο κατακτητή ελληνικού λαού. Ενώς λαού που ορφάνεψε από τους λογίους του, οι οποίοι κατέφυγαν στην Ιταλία, και η αγραμματοσύνη και η αμάθεια απειλούσαν ακόμη και αυτή την ελληνορθόδοξη παράδοσή του.

Η εν λόγω εικόνα, όπως βλέπει κανείς, έχει έντονο το αφηγηματικό και το δραματικό στοιχείο, τάση που ξεκινάει από την παλαιολόγιο αιογραφία και υιοθετείται στο εξής από τη μεταβυζαντινή τέχνη.

Ενδεικτικές οι σκηνές ως προς αυτό της Σταύρωσης, του Επιταφίου Θρήνου, αλλά και των Μαρτυρολογίων και της Δευτέρας Παρουσίας.

Έτσι η εικονογραφία, με την αμεσότητα της εικόνας, συντελούσε όχι μόνο στη διδασχή της ελληνορθόδοξης παράδοσης στον λαό αλλά και στη συντήρησή της κατά τη μακράϊωνη Τουρκοκρατία.

Καθώς μάλιστα η θεματική των εικόνων και το «*πός ιστορίζονται αι εκκλησίαι*» καθιερώθηκε μέσω της «*Ερμηνείας των ζωγράφων*» του Διονυσίου του εκ Φουρνά, η εικονογραφία αθόρυβα έπαιξε σωτηριώδη για τον λαό ρόλο, δικαιώνοντας τη ρήση του Αγίου Γρηγορίου Νύσσης: «*ζωγραφία σιωπώσα εν τείχω, λαλεί πλείονα και ωφελιμότερα*».

Η κυρία Ειρήνη Πιπερίγκου-Κυριαζή είναι ιστορικός – αρχαιολόγος, <https://fidathanasiou.wordpress.com>

Κουκλοσκοιθεολογία, μια θεατρική προσέγγιση των θρησκευτικών

Παναγιώτης Ασημακόπουλος
Δρ. Θεολογίας – Πτυχιούχος Ψυχολογίας
Εκπαιδευτικός στο Λύκειο Γαζίου Ηρακλείου Κρήτης
asimnafaktos@gmail.com

Περίληψη

Οι εμπειρίες και οι αναμνήσεις σχεδόν όλων μας είναι από ένα μάθημα Θρησκευτικών, κατά τη διάρκεια του οποίου καθόμασταν στις άβολες μαθητικές καρέκλες και δεχόμασταν τη μετωπική διδασκαλία του καθηγητή μας. Τις περισσότερες φορές ήταν ένας μονόλογος από απολαυστικός έως ανιαρός, ανάλογα με το θέμα, τη μαεστρία και την προσωπικότητα του καθηγητή μας. Κατά πάσα πιθανότητα, τις περισσότερες φορές έτσι συνεχίζουμε κι εμείς να κάνουμε το μάθημά μας.

Εδώ και τρία χρόνια στο Λύκειο Γαζίου στο Ηράκλειο της Κρήτης, γίνεται μία προσπάθεια για «πάντρεμα» του μαθήματος των Θρησκευτικών με μορφές τέχνης. Τη σχολική χρονιά 2013-2014 δημιουργήθηκε ένα θέατρο σκιών στα πλαίσια ερευνητικής εργασίας (project) με σχετικό θέμα. Την περσινή χρονιά 2015-2016, υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα με τίτλο «Η τέχνη κατά του φανατισμού», όπου δόθηκε έμφαση κυρίως στον κινηματογράφο.

Φέτος, είπαμε να διευρύνουμε τους ορίζοντες και να «παντρέψουμε» τρία μαζί(!!!): Το κουκλοθέατρο, το θέατρο σκιών και το μάθημα των Θρησκευτικών. Με μια ομάδα μαθητών με όρεξη, μεράκι και ταλέντο ξεκινήσαμε έναν μαθητικό θίασο, την «Κουκλοσκοιθεολογία». Πίσω από μία σκηνή δικής μας κατασκευής, οι μαθητές δίνουν τη φωνή και το χέρι τους και ζωντανεύουν γαντόκουκλες και γνωστές φιγούρες του θεάτρου σκιών για να δώσουν ταυτόχρονα μία διαφορετική διάσταση στα προσδοκώμενα αποτελέσματα του μαθήματος των Θρησκευτικών.

Μια φορά κι έναν καιρό, ήταν ένα μάθημα Θρησκευτικών που αγαπούσαν οι μαθητές, που ενδιαφέρονταν γι' αυτό και το πρόσεχαν. Μια φορά κι έναν καιρό; Όχι, βέβαια... Προφανώς, η πρόταση αυτή δεν είναι παραμύθι, αλλά μια πραγματικότητα που έχει συμβεί σε όλους μας. Όλοι έχουμε νιώσει αυτή την ευεργετική βροχή ενδιαφέροντος από την πλευρά των μαθητών μας που χαρίζει αναζωογόνηση. Ίσως όμως συμφωνήσουμε όλοι ότι όταν το μάθημά μας είχε αυτή την ανταπόκριση, δεν ήταν και τόσο «μάθημα».

Οι εμπειρίες και οι αναμνήσεις των περισσότερων από εμάς είναι από ένα μάθημα Θρησκευτικών, κατά τη διάρκεια του οποίου καθόμασταν στις άβολες μαθητικές καρέκλες και δεχόμασταν τη μετωπική διδασκαλία του καθηγητή μας. Τις περισσότερες φορές ήταν ένας μονόλογος από απολαυστικός έως ανιαρός, ανάλογα με το θέμα, τη μαεστρία και την προσωπικότητα του καθηγητή μας. Δεν είναι απαραίτητα κακή αυτή η μέθοδος. Καταντάει όμως κουραστική και μη αποδοτική, όταν είναι ο μόνος και αποκλειστικός τρόπος προσέγγισης του μορφωτικού αγαθού.

Κατά πάσα πιθανότητα, τις περισσότερες φορές έτσι συνεχίζουμε κι εμείς να κάνουμε το μάθημά μας. Μήπως όμως ήρθε η στιγμή να σηκωθούμε επιτέλους από τις καρέκλες; Προφανώς, δεν αναφερόμαι σε εμάς τους εκπαιδευτικούς, που συνήθως είμαστε όρθιοι για την εποπτεία, τον έλεγχο και την επιβολή της τάξης, αλλά στους μαθητές μας. Εκτός από το ξεμούδιασμα του σώματος θα ξεμουδιάσει το μυαλό τους, η διάθεση για δημιουργικότητα και η αγάπη για αυτό το μορφωτικό αγαθό. Ίσως να συναντηθούμε με απρόσμενες και ευχάριστες εκπλήξεις. Αντέχουμε;

Πριν σας παρουσιάσω κάποια πειράματα που δοκιμάζουμε στο σχολείο μου (Λύκειο Γαζίου στο Ηράκλειο της Κρήτης), οφείλω να κάνω κάποιες διευκρινίσεις. Ο υποφαινόμενος δεν κατέχει ιδιαίτερες δεξιότητες ή κάποια ειδική εκπαίδευση. Ούτε καν θεατρική παιδεία ή αντίστοιχο ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις μορφές θεάτρου. Ελάχιστα ξεφεύγει από την τιμητική κατηγορία «άξεστος» και αυτό οφείλεται σε δύο συμπτώσεις. Η πρώτη είναι η συμμετοχή του σε αυτοσχέδια μικρά θεατρικά δρώμενα κατά τη διάρκεια εκκλησιαστικών κατασκευών, που θα μπορούσαν άνετα να χαρακτηριστούν από γραφικά έως αστεία. Η δεύτερη σύμπτωση είναι ότι ως πατέρας αναγκαστικά συνόδευε τα ανήλικα τέκνα του σε παιδικά θέατρα ή σχολικές γιορτές της Πρωτοβάθμιας. Ξέρετε, αυτές τις γιορτές νηπιαγωγείων και δημοτικών, όπου συνωστίζονται όλες οι μαμάδες για να βγάλουν φωτογραφίες ή βίντεο τα καμάρια τους. Τελικά, άρχισε να του αρέσει...

Επειδή αναφέρθηκα σε πειράματα, οφείλω να παραδεχτώ ότι τα βασικά πειραματόζωα ήταν οι μαθητές του σχολείου και φυσικά η θεατρική τέχνη. Η βασική λογική της προσπάθειας είναι το «πάντρεμα» του μαθήματος των Θρησκευτικών με μορφές τέχνης.

Οι πιο δύσκολες ώρες για μαθήματα ίσως να είναι την Άνοιξη. Τότε που ο έρωτας στήνει χορό με τον Απρίλη, τότε που στα περισσότερα μάτια των μαθητών ίσως και να διαβάζουμε τη φράση από τον Καζαντζάκη «Σώπα, δάσκαλε. Σώπα να ακούσουμε το πουλί». Σε ένα τέτοιο μάθημα, με παιγνιώδη τρόπο και εύθυμη διάθεση αρχίσαμε τον αυτοσχεδιασμό για το πώς ο εξαποδώ προσέγγισε την Εύα για να της πασάρει τον απαγορευμένο καρπό. «Εύα, Εύακι, τι ωραία μαλλιά που έχεις σήμερα». Και πώς μάλλον η Εύα προσέγγισε τον Αδάμ, αξιοποιώντας όλα τα διαθέσιμα στερεότυπα. Μάλλον, μάθημα δεν έγινε, αλλά βγήκε γέλιο και μια άλλη προοπτική μάς καλούσε να την προσεγγίσουμε.

Την επόμενη σχολική χρονιά 2013-2014 δημιουργήθηκε ένα θέατρο σκιών στα πλαίσια ερευνητικής εργασίας (project) με σχετικό θέμα. Ο τίτλος ήταν «Το θέατρο σκιών στο μάθημα των Θρησκευτικών». Η ιδέα που υλοποιήθηκε είχε τρία σκέλη: α) να αναβιώσουμε έναν μάλλον ξεχασμένο τρόπο θεατρικής ψυχαγωγίας (θέατρο σκιών), β) να δημιουργηθεί μια θεατρική παράσταση εμπνευσμένη από μια διδακτική ενότητα του πάλαι ποτέ

σχολικού βιβλίου των Θρησκευτικών της Β' Λυκείου, και γ) να παρουσιαστεί η εργασία και να ερευνηθεί εάν και κατά πόσο μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά αυτή η πρόταση.

Έγιναν δυο θεατρικές παραστάσεις. Ανάλογα με τα χαρίσματα και τις επιθυμίες τους, οι μαθητές δημιούργησαν φιγούρες και σκηνικά, έγραψαν το σενάριο και επιμελήθηκαν τη μουσική. Σε όλη τη διάρκεια της προετοιμασίας, συνεργαστήκαμε, εκμεταλλευτήκαμε τους πρόθυμους (!!!), κινήσαμε τους «αρχαίους» (...), μαλώσαμε, γελάσαμε, παίξαμε ρόλους της ζωής, όπως του Καραγκιόζη, του Χατζηαβάνη, του Μορφονιού και της Μορφονιάς, του Σταύρακα. Σίγουρα το χαρήκαμε.

Η πρώτη μας παράσταση ήταν δοκιμαστική και ήταν μια σύγχρονη «ανάγνωση» της παραβολής του Καλού Σαμαρείτη. Ως σκηνή χρησιμοποιήσαμε ένα χαρτόκουτο από το γειτονικό μπακάλικο που κάποτε κουβαλούσε φρούτα. Ο πάτος του αφαιρέθηκε και καλύφθηκε από λαδόχαρτο για την κουζίνα. Οι χάρτινες μικρές φιγούρες ήταν στηριγμένες σε καλαμάκια προορισμένα για σουβλάκια, για τα οποία διαπιστώσαμε μια ακόμη χρησιμότητα. Η σκηνή φωτιζόταν από φωτιστικό, το οποίο στην καθημερινότητά του βρίσκεται σε οικιακό γραφείο μαθήτριας.

Στη δεύτερη παράσταση ανεβήκαμε επίπεδο. Επιστρέψαμε (πιο οργανωμένα όμως) στην ιστορία της Παλαιάς Διαθήκης για τη δημιουργία του Αδάμ και της Εύας και την εμφάνιση του κακού (διδακτικές ενότητες 10 και 11 του σχολικού βιβλίου της Β' Λυκείου). Ο ξυλουργός μπαμπάς μιας μαθήτριας έφτιαξε ένα δίμετρο ξύλινο πλαίσιο και οι ηλεκτρολόγοι του δήμου πρόσφεραν τα φώτα τους. Ψαλίδια, χαρτόνια, μολύβια, κόλλες, μπογιές, δικάρφα, ακτινογραφίες (που κάποτε εικόνιζαν χέρια, πόδια και θώρακες), πινέζες, ξύλινα χερούλια και σφυριά μπήκαν στην τάξη μας και δούλεψαν για μας. Τα χέρια των παιδιών δημιούργησαν τον Αδάμ, την Εύα, το φίδι και το δέντρο της γνώσης, τον Καραγκιόζη με τη χρονομηχανή του, τη σχολική τάξη με τον Άρη και την Αγάπη που πετάγονται στο μάθημα των Θρησκευτικών και τη θεολόγο καθηγήτρια που τους μαλώνει. Με βάση το σενάριο, το πείραγμα και το χιούμορ, προσφέραμε το νόημα του μαθήματος. Νομίζω ότι το αποτέλεσμα μάς δικαιώσε....

Την περσινή χρονιά 2015-2016, υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα με τίτλο «Η τέχνη κατά του φανατισμού», όπου δόθηκε έμφαση κυρίως στον κινηματογράφο, για το οποίο δεν θα πούμε κάτι τώρα.

Φέτος, είπαμε να διευρύνουμε τους ορίζοντες και να «παντρέψουμε» τρία μαζί(!!!): Το κουκλοθέατρο, το θέατρο σκιών και το μάθημα των Θρησκευτικών. Με μια ομάδα μαθητών πάλι της Β' Λυκείου με όρεξη, μεράκι και ταλέντο ξεκινήσαμε έναν μαθητικό θίασο, την «Κουκλοσκοιθεολογία». Χρειαζόμασταν μια καινούρια σκηνή, με κουρτίνες και πτυσσόμενη. Επειδή ο υποφαινόμενος δεν είναι ικανός να βάλει ίσια μια πρόκα στον τοίχο (μόνιμη αιτία συζυγικού καυγά...) απευθυνθήκαμε σε μια ταλαντούχο συνάδελφο του σχολείου (ναι, έχουμε και τέτοιες...). Με καθρόνια, κόλλα, σχοινιά και λοιπή ακατανόητη διαστημική τεχνολογία έφτιαξε μια άψογη και πρακτική θεατρική σκηνή για παράσταση κουκλοθεάτρου. Μια επίσης ταλαντούχος μαθήτριά μας έφτιαξε το σκηνικό. Πίσω από τη σκηνή οι μαθητές δίνουν τη φωνή και το χέρι τους και ζωντανεύουν γαντόκουκλες. Διατηρήσαμε και τις πασίγνωστες φιγούρες του θεάτρου σκιών (Καραγκιόζης και Μπαρμπα Γιώργος), οι οποίες τώρα πλέον φαίνονται και δεν είναι πίσω από το πανί.

Παρουσιάστηκαν δύο έργα. Και στα δύο έργα το σενάριο και η επιλογή της μουσικής είναι δικά μου, το ταλέντο, η δροσιά και οι ωραίες φωνές, των μαθητών.

Το πρώτο μας έργο – το οποίο και παρουσιάστηκε σε σχολεία της πόλης του Ηρακλείου, καθώς και στην Παιδιατρική Κλινική του Πανεπιστημιακού Νοσοκομείου – είχε τον τίτλο «Χριστούγεννα εδώ, Χριστούγεννα εκεί, πού είναι τα Χριστούγεννα»; Ένα αθώο αρνάκι βγαίνει κατά λάθος από το μαντρί. Περιπλανιέται και μονολογεί, μέχρι που συναντά ξαφνικά ένα λύκο, διαφορετικό από τους άλλους, εφόσον έχει θεολογικές ανησυχίες και υπαρξιακά ερωτήματα... Τα δάκρυα μιας μητέρας με το παιδί αγκαλιά για το γεγονός ότι ανήμερα των Χριστουγέννων 30 μαθητές και μαθήτριες Λυκείου μετέτρεψαν τους άχαρους χώρους ενός νοσοκομείου σε θεατρική σκηνή, δείχνει ότι μάλλον κάτι κάναμε καλά....

Το δεύτερο έργο μας έχει τον τίτλο «Γιατί με κοιτάς παράξενα;» με θεολογικές αναφορές στον κοινωνικό αποκλεισμό, στο ρατσισμό και στο σχολικό εκφοβισμό. Πρωταγωνιστές είναι πάλι το αθώο αρνάκι και ο λύκος με τις θεολογικές ανησυχίες. Συναντούν έναν φοβισμένο και μοναχικό κροκόδειλο που αισθάνεται ξένος και παρεισακτός, καθώς – ως γνωστόν – η χώρα μας δεν διαθέτει κροκόδειλους. Θα συζητήσουν το ζήτημα με τη θεολόγο του σχολείου, η οποία είναι – μην παρεξηγηθείτε – μια συμπαθέστατη αγελάδα. Ο Πινόκιο, που όταν δεν λέει ψέματα δε μεγαλώνει η μύτη του, θα γίνει ο πρώτος φίλος του κροκόδειλου και ο Καραγκιόζης θα στήσει γλέντι τρικουβέρτο.

Το έργο αυτό παρουσιάστηκε για πρώτη φορά στο 3ο Μαθητικό Θεολογικό Συνέδριο στην Ξάνθη, που διοργανώθηκε από το 1^ο Πειραματικό Λύκειο Θεσσαλονίκης από τις 17 - 19 Μαρτίου 2017. Έχουμε παρουσιάσει στο σχολείο μας και προετοιμάζουμε παραστάσεις σε διάφορα σχολεία Δευτεροβάθμιας και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού μας καθώς και στο Θερινό Μαθητικό Φεστιβάλ του Δήμου μας.

Και τα δύο σενάρια, η μουσική που επιλέχθηκε, καθώς και φωτογραφικό υλικό είναι διαθέσιμα για οποιονδήποτε θέλει να τα δει ή και να τα αξιοποιήσει, στο προσωπικό μου ιστολόγιο με τίτλο «Εκπαιδευτικές και θεολογικές αταξίες».

Σας ευχαριστώ πολύ.

Βιβλιογραφία:

- Παρούση Αντιγόνης (2012), *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση, εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*, εκδόσεις Πλέθρον.

Μελέτη της παραβολής του Καλού Σαμαρείτη Η ζωή μας ανάμεσα στην αγάπη και την αδιαφορία

Δρ. Λαλαγιάννη Αικατερίνη,
Θεολόγος-Φιλολόγος
Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
klalagianni@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει μια διδακτική πρακτική που προσβλέπει στην αλλαγή στάσης των μαθητών απέναντι στο μάθημα των θρησκευτικών και αποσκοπεί στην εμπειρική προσέγγιση των νέων εκπαιδευτικών προτάσεων. Με βάση τη συνεργατική, ομαδοκεντρική διαλογική και διερευνητική μέθοδο και με έμφαση στη συναισθηματική νοημοσύνη και στη βιωματική πρόσληψη της γνώσης αξιοποιήθηκε η μέθοδο του *artful thinking*, η οποία στοχεύει στην ψυχολογική περιγραφή των προσώπων που μετέχουν και καταλήγει μέσα από παιχνίδια ρόλων στην ενσυναίσθηση. Σ' αυτή την προοπτική δίνονται λογοτεχνικά κείμενα και οι μαθητές περιγράφουν, διερευνούν ανθρώπινες συμπεριφορές και αναζητούν «μοντέλα» προσώπων, όπως αυτό του Καλού Σαμαρείτη ή του Αντί-Σαμαρείτη. Η εν λόγω διδακτική πρόταση αποσκοπεί στη μελέτη και αξιολόγηση της διαφορετικότητας, στην προσωπική τοποθέτηση ως προς τον διαφορετικό, με βάση το πρότυπο του Καλού Σαμαρείτη – Χριστού, στην αναγνώριση της διαχρονικότητας του λόγου της Εκκλησίας, αλλά και στην ανάληψη μιας προσωπικής ευθύνης και εν τέλει στην αφύπνιση.

Λέξεις – κλειδιά: ρατσισμός, , πλησίον, φιλανθρωπία, αδιαφορία.

Εισαγωγή

Στο σύγχρονο σχολείο εμφαντικά αποτυπώνεται η αναγκαιότητα ανανέωσης και εμπλουτισμού των μεθόδων και των εργαλείων διδασκαλίας των θρησκευτικών, προκειμένου οι μαθητές να διασαφηνίζουν και να κατανοούν με τρόπο πληρέστερο τις έννοιες και το φαινόμενο της πίστης και να το προσεγγίζουν καλλιεργώντας δημιουργική και κριτική σκέψη. Υπό αυτό το πρίσμα διδάχθηκε στη Β' Γυμνασίου του ΠΣΠΘ η παραβολή του Καλού Σαμαρείτη Λκ 10,25-37. Με την παρούσα διδακτική πρόταση επιχειρείται μια οργανωμένη διδακτική παρέμβαση στην τάξη με την αξιοποίηση της εικαστικής τέχνης ως εργαλείο κατανόησης εννοιών με τη μέθοδο της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow, 2007) μέσα από την αισθητική εμπειρία. Η παραβολή μελετάται με βάση την ιστορικοκριτική ανάλυση και ερμηνεία και στοχεύει στην ερμηνευτική-κριτική προσέγγισή της. Όμως δεν μένει μόνο σε αυτή. Η δεξιοότητα της παρατήρησης μαζί με την ανάκληση και την αναγνώριση, είναι απολύτως απαραίτητες διεργασίες για τη συλλογή πληροφοριών μέσω των αισθήσεων (Ματσαγγούρας, 2007). Η παιδαγωγική προσέγγιση της εικόνας συναντά και τη θεολογική της διάσταση. Η ορθόδοξη εικόνα δεν είναι απλά ένα έργο τέχνης, αλλά και μία θεολογία εικονογραφημένη (Quenot, 1993), καθώς η εικόνα γίνεται ερμηνευτής του ευαγγελίου και αποτυπώνει το μοναδικό μήνυμά του, που είναι απαραίτητο για τη σωτηρία (Οικονόμου, 2005). Οι μαθητές καλούνται σε βιωματικές δραστηριότητες, παιχνίδια ρόλων που προέρχονται από τις τεχνικές του δράματος, συγγραφή ημερολογίου με τη μέθοδο της δημιουργικής γραφής (Νικολαΐδου, 2016), παράλληλη μελέτη βιβλικού και λογοτεχνικού κειμένου, που οδηγούν σε ενσυναίσθηση και αναστοχασμό. Οι τέχνες ενεργοποιούν τη δημιουργική και κριτική διάθεση προκειμένου να ανακαλύπτει ο θεατής πράγματα πέρα από τα αυτονόητα. Οι μαθητές συνθέτουν δημιουργικά και παρουσιάζουν τα πονήματά τους στην ολομέλεια που τα συζητά κριτικά. Με αυτές στις τεχνικές, χωρίς να ξεχνιέται η ιστορικοκριτική ανάλυση και ερμηνεία, επιτυγχάνεται η εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης (Ματσαγγούρας, 2007) και τα αποτελέσματα είναι εντυπωσιακά θετικά.

Στόχοι

Οι στόχοι αυτής της προσπάθειας είναι η μελέτη και αξιολόγηση της διαφορετικότητας και η προσωπική τοποθέτηση ως προς τον διαφορετικό. Η κατάφαση και πολύ περισσότερο η υπέρβηση μιας κλειστής εθνότητας συνιστά την οικουμενική διάσταση της ορθοδοξίας (Βασιλόπουλος, 2008). Ο σεβασμός στον απέναντί, τον διαφορετικό, στηρίζεται στην αξιολόγηση του άλλου ως του Χριστού εν ετέρα μορφή, του Χριστού ως Καλού Σαμαρείτη. Σημαντικό σημείο αποτελεί η δυνατότητα συζήτησης και έκφρασης προσωπικών απόψεων από τους μαθητές με άμεσο στόχο την ανάληψη προσωπικής ευθύνης και αφύπνιση.

Σχέδιο μαθήματος

1^ο στάδιο, Βιώνοντας

Οι μαθητές συγκροτούν ομάδες και μέσω της συνεργατικής, ομαδοκεντρικής, διαλογικής και διερευνητικής μεθόδου καλούνται να μελετήσουν τις εικόνες που τους δίνονται. Με το μοτίβο έντεχνου συλλογισμού, κοιτάζοντας δέκα επί δύο, ασκούνται στην προσεκτική παρατήρηση και εμβάθυνση. Αξιοποιούνται σύγχρονες εικόνες αδιαφορίας και ενδιαφέροντος προς τον συνάνθρωπο. Μετά την προσέγγιση των εικόνων και την παρουσίασή τους ομαδικά, οι μαθητές συζητούν και απαντούν σε θέματα- προβλήματα ετερότητας και συμπληρώνουν το 1^ο φύλλο εργασίας «Δεν είμαι ρατσιστής, αλλά...». [Όλα τα φύλλα εργασίας ενυπάρχουν στο τέλος της εισήγησης στο παράρτημα.]

2^ο στάδιο, Νοηματοδοτώντας

Δίνεται η εικόνα του Καλού Σαμαρείτη και ζητείται από τους μαθητές να την παρατηρήσουν. Η δομή αυτής της δραστηριότητας έχει γίνει σύμφωνα με τη μεθοδολογική πρόταση του καθηγητή David Perkins, όπως αναλύεται στο έργο του «The Intelligent eye: learning to think by looking at art» (Perkins, 1994). Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές μπαίνουν στη διεργασία της παρατήρησης χωρίς βιασύνη και αφήνουν τα μάτια να κάνουν τη δουλειά τους. Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην δυναμική αξία της παρατήρησης, κατά την οποία ο θεατής έχει την δυνατότητα να κινηθεί ελεύθερα και να εστιάσει στα σημεία που ο ίδιος κρίνει ενδιαφέροντα (Μέγα, 2015). Στο επόμενο στάδιο το οπτικό ερέθισμα χρειάζεται εκπαιδευτικές τεχνικές για να ξεκλειδώσει το στοχασμό των θεατών και πραγματοποιείται με ενδεικτικές ερωτήσεις που μπορεί να είναι οι ακόλουθες: Τι είναι αυτό; Τι βλέπετε; Τι σας κινεί το ενδιαφέρον; Με τι μοιάζουν και τι κάνουν τα πρόσωπα της ιστορίας; Με τον τρόπο αυτό ενεργοποιείται η κριτική παρατήρηση και η αναλυτική σκέψη (Κόκκος, 2011· Μέγα, 2015). Επιχειρείται η σύνθεση της ιστορίας με μια ολιστική προοπτική. Οι μαθητές έχουν μπροστά τους μια εικόνα περιγραφική, που δίνει πολλές ιστορικές στιγμές συγχρόνως. Η ορθόδοξη εικόνα υπερβαίνει τους φυσιοκρατικούς κανόνες του χωροχρόνου και έτσι διαφορετικές χρονικές στιγμές και τοπικά σημεία συναντώνται αρμονικά στον ίδιο χώρο και θεολογούν (Σκλήρης, 1992). Οι μαθητές παρατηρούν την εικόνα και συνάγουν τα κομμάτια της ιστορίας που περιγράφεται, και με αυτόν τον τρόπο περνά ο εκπαιδευτικός στην παρουσίαση της παραβολής.

Δίνεται μία δεύτερη εικόνα του Καλού Σαμαρείτη και μελετάται με τη μέθοδο: βλέπω, ισχυρίζομαι, αναρωτιέμαι. Σημαντικό σημείο και αυτής της διαδικασίας της μάθησης είναι η παρουσία διαθέσιμου χρόνου, για να αναπτυχθεί η δεξιότητα της παρατήρησης. Αυτή η δεξιότητα, μαζί με την ανάκληση και την αναγνώριση, είναι απολύτως απαραίτητες διεργασίες για τη συλλογή πληροφοριών μέσω των αισθήσεων (Ματσαγγούρας, 2007). Οι μαθητές ενεργοποιούν τη δημιουργική και κριτική διάθεση τους και ανακαλύπτουν αλήθειες. Ζητείται να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές με την πρώτη εικόνα που τους δόθηκε. Παρατηρείται πως τη θέση του ανώνυμου Καλού Σαμαρείτη την παίρνει ο Χριστός. Συζητείται στην ολομέλεια το μήνυμα της. Το απλό περιστατικό μιας ληστείας σε έναν ερημικό δρόμο λαμβάνει εκκλησιολογική και σωτηριολογική διάσταση. Με βάση αυτή την προοπτική οι εικόνες παρουσιάζουν τη νέα πραγματικότητα που εγκαίνιασε η ενανθρώπιση του Υιού και θεού στον κόσμο. Οι μαθητές εξοικειωμένοι με την μελέτη της ορθόδοξης αιογραφίας, συλλέγουν τα χαρακτηριστικά της και προχωρούν στην ερμηνεία τους. Επίσης τα αλληγορικά στοιχεία της παραβολής, όπως τα παρουσιάζει ο άγιος Ιωάννης ο Χρυσόστομος στο λόγο του «Είς την του κατά Λουκάν Ευαγγελίου παραβολήν λέγουσαν, Ἀνθρωπός τις κατέβαινε και λησταίς περιέπεσεν» δίνουν το έναυσμα στους μαθητές να προβληματιστούν και να αναζητήσουν βαθύτερα θεολογικά στοιχεία.

3^ο στάδιο, Αναλύοντας

Μελετούμε και πάλι την παραβολή του Καλού Σαμαρείτη από το κείμενο της Καινής Διαθήκης. Ανακαλούνται οι γνώσεις των μαθητών σχετικά με τις βιβλικές παραβολές και τη σημασία τους. Σκιαγραφείται το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο της παραβολής με βάση την ιστορικοκριτική ερμηνευτική μέθοδο, άλλωστε οι πατέρες της Εκκλησίας έχοντας ως βάση την ιστορική και φιλολογική έρευνα προχωρούσαν στην πνευματική ερμηνεία και θεολογούσαν για σύνολα τη ζωή (Παναγόπουλος, 2010). Στο ίδιο φύλλο περιέχονται ερωτήσεις κατανόησης και ανάλυσης. Η διδασκαλία των παραβολών υπογραμμίζει την ανάγκη αναγνώρισης και αξιοποίησης των εμπειριών των μαθητών, οι οποίες στη συνέχεια πρέπει να εμπλουτιστούν (Βασιλόπουλος, 2008). Με αυτό το σκεπτικό δίνεται το 3^ο φύλλο εργασίας, όπου καλούνται οι μαθητές σε βιωματικές δραστηριότητες. 1. Δίνονται μεμονωμένες οι σκηνές της παραβολής και προτρέπονται οι μαθητές να μουν στο ρόλο των προσώπων της ιστορίας σε μια προσπάθεια προσωπικής βίωσης και ενσυναίσθησης. Με αυτή τη μέθοδο θα διαμορφώσουν μια προσωπική άποψη και θα κοιτάξουν με διαφορετικό τρόπο τα γεγονότα. Στόχος είναι η προσωπική κατανόηση, η μελέτη και τελικά η ταύτιση με τον ρόλο και το πρόσωπο που υπηρετούν. Χρησιμοποιείται η τεχνική της αντίγνωσης της σκέψης του ρόλου. Έτσι καλούνται οι δύο πρώτες ομάδες να μουν στο ρόλο των ληστών και να βιώσουν τα συναισθήματά τους, καθώς φεύγουν με την λεία και απομακρύνονται από το θύμα τους. Η στάση, τα συναισθήματα και η προσωπική δικαιολόγηση των ανθρώπων του Θεού, του Ιερέα και του Λευίτη, την ώρα που προσπερνούν τον πληγωμένο, καλούνται οι δύο επόμενες ομάδες να μελετήσουν και να υποδυθούν. Τέλος οι δύο τελευταίες ομάδες καλούνται να αναλογιστούν ποιες άλλες εναλλακτικές στάσεις θα μπορούσε να είχε ακολουθήσει ο Σαμαρείτης κάτω από την πίεση των κοινωνικοπολιτικών του πεποιθήσεων και της υποτίμησης που βίωνε από τους Ιουδαίους.

2. Σκηνοθετείται ένα παιχνίδι ρόλου από τις τεχνικές του δράματος για αναστοχασμό. Οι μαθητές καλούνται να γράψουν ένα γράμμα επικοινωνίας και ευχαριστίας. Η δημιουργική γραφή βοηθά στο να φτάσουν οι μαθητές στο προσδοκώμενο, να μουν στη θέση των πρωταγωνιστών της παραβολής και να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα (Νικολαΐδου, 2014). Τους δίνεται το ερέθισμα: «Ο τραυματισμένος Ιουδαίος μαθαίνει από τον πανδοχέα πως ο άγνωστός του ευεργέτης θα επιστρέψει κάποια στιγμή για να του αποδώσει τα οφειλόμενα. Μπείτε στη θέση του πληγωμένου ανθρώπου και γράψτε

ένα γράμμα επικοινωνίας και ευχαριστίας προς τον άγνωστό σας ευεργέτη, το οποίο θα το αφήσετε στον πανδοχέα για να του το δώσει, όταν θα επιστρέψει πάλι».

4^ο στάδιο, Εφαρμόζοντας

Διαβάζονται στην ολομέλεια τα ευχαριστήρια γράμματα προς τον άγνωστο ευεργέτη. Και καλούνται οι μαθητές να μεταφέρουν στη σύγχρονη πραγματικότητα το σκιηκό με μία παγωμένη εικόνα. Άνθρωποι που χρειάζονται βοήθεια στο δρόμο και περαστικοί αδιάφοροι ή αδύναμοι να ξεπεράσουν το φόβο τους και να συνδράμουν, ή φιλόστοργοι και ενεργοί πολίτες, περνούν με εικόνες ή λόγο από μπροστά τους. Εντοπίζουν το πρόβλημα και συλλογίζονται. Κατά τον Χρήστο Βασιλόπουλο «η ανάγκη να αγαπά και να αγαπάται, η ερωτική τάση του εφήβου, ανταποκρίνεται άριστα στο γεγονός ότι η αγάπη αποτελεί κεντρικό και ουσιαστικό θέμα του χριστιανισμού. Δεν μπορούμε να γνωρίσουμε το Θεό, αν δεν έχουμε αγαπήσει βαθιά» (Βασιλόπουλος, 2008:102-3). Με αυτή τη μέθοδο περνά η τάξη από τη θεωρητική θεολογία στη θεολογία της πράξης, στην προσωπική ευθύνη και την αφύπνιση. Δίνονται στις ομάδες λογοτεχνικά κείμενα και τους ζητείται, ως εργασία στο σπίτι να τα μελετήσουν, να ετοιμάσουν μια παρουσίαση του κειμένου, με όποιον τρόπο οι ίδιοι επιθυμούν, και δεύτερο ζητούμενο, να διερευνήσουν τις ανθρώπινες συμπεριφορές και να αναζητήσουν «μοντέλα» προσώπων, όπως αυτό του Καλού Σαμαρείτη ή του Αντί-Σαμαρείτη στα κείμενά τους. Μια πρώτη προσέγγιση γίνεται στις ομάδες μέσα στην τάξη και η ολοκλήρωση ακολουθεί στο σπίτι. Τα λογοτεχνικά κείμενα που δόθηκαν, είναι τα ακόλουθα:

Πώς έγινε ένας κακός άνθρωπος, Ελένη Βακαλό

Αν ο Χριστός χτυπήσει την πόρτα σας, Ραούλ Φολλερώ

Ο πιστός φίλος, Όσκαρ Ουάιλντ.

Ο εγωιστής γίγαντας, Όσκαρ Ουάιλντ.

Για ένα ποτήρι γάλα, στο *Δράκε, δράκε είσαι εδώ*; Αγγελική Βαρελά

Το πρώτο κείμενο της Ελένης Βακαλό αποτελεί το ψυχογράφημα ενός ανθρώπου που γεμάτος ευαισθησία και ανθρωπιά σπεύδει να βοηθήσει κάποιον άγνωστο πεσμένο και πληγωμένο συνάνθρωπο, αλλά ο φόβος τον σταματά και συγκαταλέγει τον εαυτό του τους επικριτές-τιμωρούς. Και ο ίδιος χτυπά τον πληγωμένο συνάνθρωπο, γιατί συλλογίζεται πως σίγουρα θα έχει φταίξει και πρέπει να τιμωρηθεί από τον καθένα.

Ο Ραούλ Φολλερώ από μία άλλη οπτική βλέπει σε κάθε αδικημένο και πληγωμένο άνθρωπο το πρόσωπο του Χριστού. Κεντρικό πρόσωπο μιας επαναλαμβανόμενης σύγχρονης παραβολής θα είναι ένας απεργός που αγωνίζεται σε δίκαιη απεργία, ένας ασφαλιστής, ή ακόμη πωλητής ανεμιστήρων... Θ' ανεβαίνει, αδιάκοπα σκαλοπάτια, Θα σταματά σε κεφαλόσκαλα μ' ένα χαμόγελο γλυκό στο θλιμμένο του πρόσωπο... Μα το κατώφλι είναι τόσο σκοτεινό... Άλλωστε, πως να δει κανείς το χαμόγελο αυτών που διώχνει. Και η αδιαφορία συνεχίζεται.

Τα δύο διηγήματα του Όσκαρ Ουάιλντ είναι διαχρονικά και γνωστά στους μαθητές από το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Το πρώτο, ένα αλληγορικό παραμύθι, σκιαγραφεί τον χειμώνα του εγωκεντρικού ατόμου, τις συνέπειες των κινήσεών του, αλλά και την άνοιξη της καλοσύνης. Το δεύτερο διηγείται τη ζωή του Χιού, του μυλωνά, ο οποίος χρησιμοποιεί τη φιλία για την εξυπηρέτηση των συμφερόντων του, ενώ αντίθετα ο μικρός Χανς κινείται με όχημα την αγάπη και την προσφορά, χωρίς κρατούμενα και σκοπιμότητες.

Πρωτότυπη τέλος είναι η αλληγορική ιστορία της Αγγελικής Βαρελά, «Για ένα ποτήρι γάλα, στο *Δράκε δράκε είσαι εδώ*;» Είναι η ιστορία ενός πηγάσσοπου, ενός τόπου κατάμεστου με όνειρα και παιδικές λαχτάρες. Στο τόπο αυτό κατοικούν άσπροι πηγάσοι της φαντασίας και των ονείρων. Κάθε πηγάσος έχει ως αποστολή του να πραγματώνει τις παιδικές επιθυμίες, όμως όταν οι μικροί πηγάσοι συνειδητοποιούν πως υπάρχουν παιδιά που πεινούν και ονειρεύονται μονάχα ένα ποτήρι γάλα, δεν μπορούν να εθελουφλήσουν και να παραμείνουν στη χαρά των δώρων. Το δίλημά τους είναι έντονα συνειδησιακό, γιατί, αν προσφέρουν οτιδήποτε άλλο εκτός από παγωμένα, θα καταστραφεί ο τόπος τους. Ο κορεσμός όμως της πείνας δεν είναι παιδική επιθυμία, αλλά ανάγκη και δικαίωμα. Τελικά, μέσα από δισταγμούς και σκέψεις αποφασίζουν πως αξίζει έστω για μια μέρα όλα τα παιδιά του κόσμου να εκπληρώσουν όλες τις επιθυμίες τους, όλα τα παιδιά του κόσμου, έστω για μια μέρα, να έχουν ένα ποτήρι γάλα.

Αναστοχασμός

Οι παρουσιάσεις των παιδιών πραγματοποιούνται με πρωτότυπους και ευρηματικούς τρόπους. Η αξιολόγηση ως ομαδική, αλλά και ως ατομική δραστηριότητα υλοποιείται κατά την ώρα του μαθήματος, πρωτίτως όμως με την παρουσίαση της ομαδικής εργασίας, η οποία αποτελεί και την γραπτή αξιολόγηση του τετραμήνου. Οι μαθητές παρουσιάζουν με τον τρόπο που οι ίδιοι επιθυμούν τους ήρωες των λογοτεχνικών κειμένων. Ο εντοπισμός της παρουσίας καλού Σαμαρείτη ή αντι-Σαμαρείτη στα κείμενα είναι ευδιάκριτος. Ως θέμα συζήτησης στην ολομέλεια ζητείται να διαπιστωθεί, αν το μήνυμα του βιβλικού κειμένου και των λογοτεχνικών αντίστοιχα συμπορεύεται με τον υπότιτλο της ενότητας, « Η ζωή μας ανάμεσα στην αγάπη και την αδιαφορία». Αντίθετο της αγάπης δεν είναι το μίσος, αλλά η αδιαφορία. Ως ανατροφοδότηση, αναδιηγούμαστε την παραβολή με την βοήθεια σύγχρονων εικόνων. Και τέλος οι μαθητές καλούνται να γράψουν οι ίδιοι μία παραβολή (με πολυμορφικό κείμενο, αν το επιθυμούν) με σύγχρονα ιστορικά και κοινωνικά δεδομένα και θέμα « ο πλησίον».

Συμπεράσματα

Από τη διερεύνηση του θέματος και την εκπαιδευτική εμπειρία συνάγονται τα ακόλουθα συμπεράσματα: Οι βιωματικές πρακτικές, στις οποίες ενθαρρύνονται οι μαθητές να μετέχουν, ενεργοποιούν το ενδιαφέρον και οξύνουν την κριτική τους σκέψη. Η μάθηση προάγεται μέσω της διερεύνησης, η οποία καθιστά το μάθημα πιο προσεγμένο. Η χρήση των ΤΠΕ

προσφέρει μια δυναμική νέα βοήθεια στη διδακτική διαδικασία. Οι Η/Υ είναι ένα διδακτικό εργαλείο, που βοηθά στη δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων μαθητών, ικανών να κατακτήσουν γνώσεις και δεξιότητες (Μητροπούλου, 2008). Όμως το ζητούμενο είναι πρώτιστα θεολογικό. Από τις εικόνες της σύγχρονης πραγματικότητας περνά η διδακτική πορεία στη σύνδεση της εμπειρίας των μαθητών με τη θρησκευτική διδασκαλία, προστίθενται νέες γνώσεις και φτάνει στην ανάλυση εννοιών. Κτίζεται η προσωπική στάση και καλείται ο καθένας να εντάξει την παραβολή στο τώρα και να της προσδώσει την προσωπική του νοηματοδότηση. Το βιβλικό κείμενο τροφοδοτεί τον θεολογικό στοχασμό και στη συνέχεια η θεολογία χρωματίζει σύνολη τη ζωή του καθενός. Η παραβολή του καλού Σαμαρείτη παρουσιάζει μοντέλα ανθρώπινης συμπεριφοράς, που ο μαθητής βιωματικά προσεγγίζει και κριτικά αποφασίζει μέσα από την ενσυναίσθηση για την προσωπική του στάση. Η παρουσία του Χριστού ως καλού Σαμαρείτη και ως του συνανθρώπου – πλησίον απαιτεί τοποθέτηση καρδιάς. Η μελέτη περιπτώσεων που ζητήθηκε τους βοήθησε να καταγράψουν συμπεριφορές και να συγκρίνουν καταστάσεις και προοπτικές της δικής τους ζωής. Με αυτόν τον τρόπο καλύπτονται όλα τα στάδια της διερευνητικής μεθόδου των νέων ΠΣ. Είναι πολύ σημαντικό το στοιχείο της πάντα επίκαιρης αλήθειας της Αγίας Γραφής, που έχει μια σωτηριολογική δυναμική. Η ερμηνεία του βιβλικού κειμένου γίνεται προσιτή και πιο άμεσα αποδεκτή με τη βοήθεια της ορθόδοξης εικόνας. Άλλωστε δικαιολογημένα χαρακτηρίστηκε από τον Ευδοκίμοφ «θεία τέχνη», το φως της οποίας «φωτίζει, καλεί την εσχατολογική ένωση του επίγειου και του ουράνιου, υπενθυμίζει στον άνθρωπο ότι είναι κατ'εικόνα Θεού και τον μεταλλάσσει.» (Ευδοκίμοφ, 1980:168-9). Εν κατακλείδι θα λέγαμε πως η παραβολή που παρουσιάστηκε χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα απλοϊκή, μια σκηνή της καθημερινότητας, ίδια σε όλο το διάβα του καιρού. Άνθρωποι πάνε και έρχονται, κάποιος πέφτον θύματα επιτηδείων, άλλοι κλείνονται ερμητικά στον εαυτό τους με φυλακισμένα τα συναισθήματά τους και άλλοι αφήνουν στο πέρασμά τους αυτή τη γλυκιά αίσθηση της αγάπης. Αυτής της αγάπης που δεν κουράζεται, όσο προσφέρει, και χαίρεται την κοινωνία των προσώπων. Είναι σημαντικό ο μαθητής να τοποθετήσει τον εαυτό του σε αυτόν τον καμβά και να σταθεί κριτικά δίνοντας προτεραιότητες και στοχεύοντας σε στάσεις ζωής.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

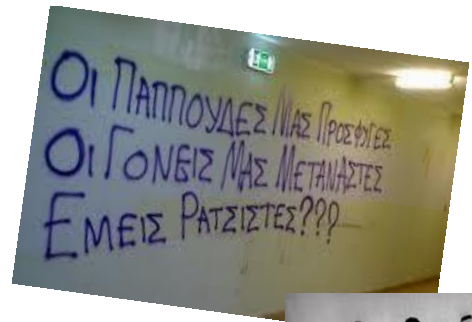
- Adorno, Th. (2000). *Αισθητική Θεωρία*, μετάφραση - σημειώσεις, Λευτέρης Αναγνώστου, Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια
- Βασιλόπουλος, Χρ. (2008). *Σχολική θρησκευτική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Dewey, J. (1982). *Το σχολείο που μ'αρέσει*, μετάφραση Μιχαλοπούλου Μ., Αθήνα: Γλάρος.
- Ευδοκίμοφ, Π. (1993). *Η τέχνη της εικόνας, θεολογία της ωραιότητας*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Κασσωτάκης, Μ. Ι. (1946). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κόκκος, Α. και συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγούρας, Η. (2006). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, τ. Β'. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγούρας, Η. (2006). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση, Εννοικεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*, τ. Α'. Αθήνα: Gutenberg.
- Mezirow, J. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μητροπούλου, Β. (2008). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μητροπούλου, Β. & Στογιαννίδης, Α. (2015). *Θεωρίες μάθησης και αγωγής*, Θεσσαλονίκη: Ostracon Publishing.
- Νικολαΐδου Σ. (2014). *Πώς έρχονται οι λέξεις. Τέχνη και τεχνική της δημιουργικής γραφής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολαΐδου, Σ. (2016). Η δημιουργική γραφή στο σχολείο στο Νικολαΐδου, Σ. (επιμέλεια). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο. Συγγραφικό εργαστήριο-Ιδέες-Εκπαιδευτικές δραστηριότητες-Σενάρια διδασκαλίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο, (103-147).
- Οικονόμου, Χρ. (2005), *Θεολογία της Καινής Διαθήκης και Πατερική Ερμηνευτική*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Ουσπένσκυ, Λ.(1993). Η Θεολογία της εικόνας στην Ορθόδοξη Εκκλησία. Αθήνα: Αρμός.
- Παναγόπουλος, Ι. (2010). *Η ερμηνεία της Αγίας Γραφής στην Εκκλησία των Πατέρων. Οι τρεις πρώτοι αιώνες και η αλεξανδρινή εξηγητική παράδοση ως τον πέμπτο αιώνα*, τ. Α'. Αθήνα: Άθως.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye. Learning To Think by Looking at Art*. Santa Monica: The Getty Center for Education in the Arts.
- Ρεράκης, Η. (2006). *Ο «άλλος» στο ελληνικό σχολείο. Ορθόδοξη χριστιανοπαιδαγωγική θεώρηση*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Quenot, M. (1993). *Η εικόνα Θέα της Βασιλείας* (μετάφραση Σταύρος Γιαγκάζογλου), Κατερίνη: Τέρτιος
- Σκλήρης, Σ.(1992). *Εν εσόπτρῳ εικονολογικά μελετήματα*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Χρυσοστόμου Ι., “ *Εἰς τὴν τοῦ κατὰ Λουκᾶν Εὐαγγελίου παραβολὴν λέγουσαν, Ἄνθρωπός τις κατέβαινε καὶ λησταῖς περιέπεσεν*”, PG 61,755-758.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΦΥΛΛΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Μελέτη της παραβολής του Καλού Σαμαρείτη

1^ο φύλλο εργασίας

- Δεν είμαι ρατσιστής, αλλά....
- Ποιους θεωρώ ξένους...
- Τι αισθάνομαι για τους ξένους...
- Πώς έχω διαμορφώσει τις απόψεις μου...
- Τι συμβαίνει όταν θεωρούμε ξένο τον διαφορετικό από εμάς...
- Ο ξένος της διπλανής πόρτας...
τι σκεφτόμαστε γι' αυτό;

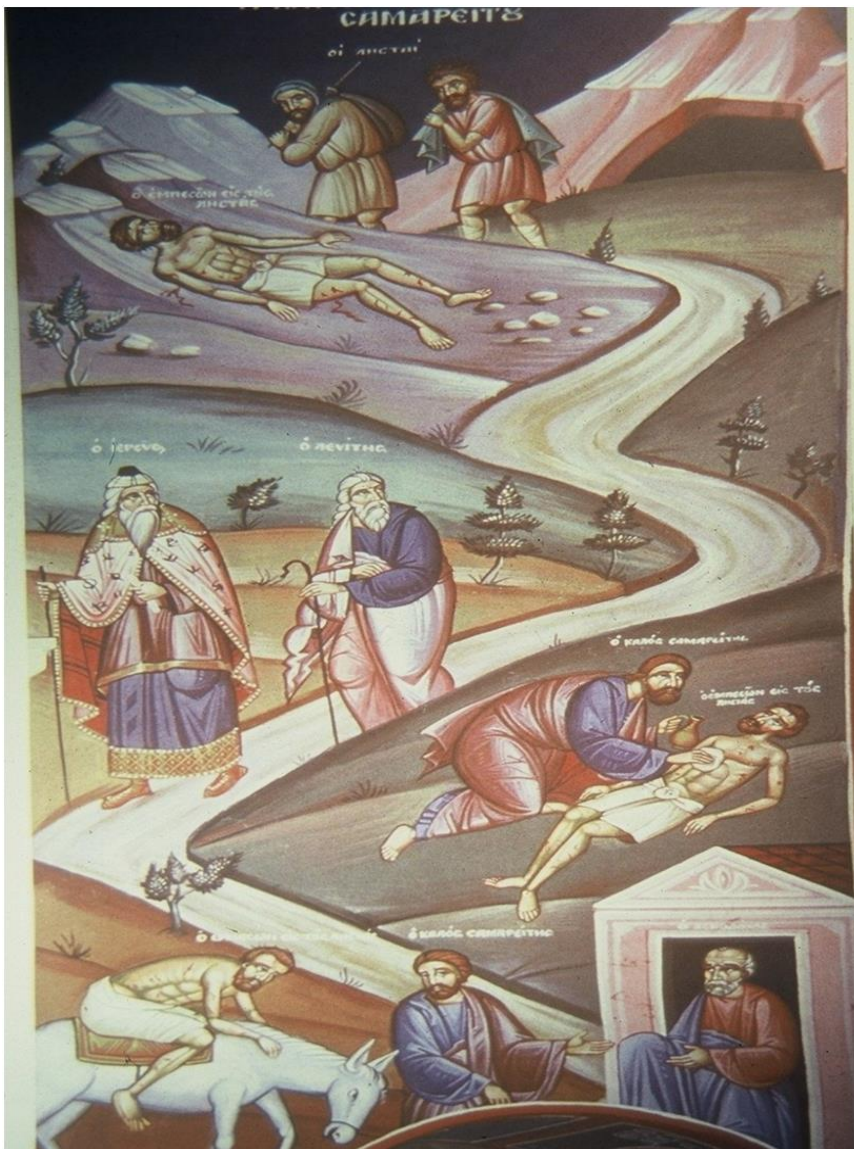


Μελέτη της παραβολής του Καλού Σαμαρείτη

2^ο φύλλο εργασίας

Παιχνίδι επεξεργασίας

- ❖ Παρατηρώ
- ❖ Επεξεργάζομαι
- ❖ Ερμηνεύω



• Αφήστε το βλέμμα σας να πλανηθεί στην εικόνα

• Τι βλέπετε;

• Τι σας κινεί το ενδιαφέρον;

• Τι είναι, με τι μοιάζουν και τι κάνουν τα πρόσωπα της ιστορίας;



- Στη δεύτερη εικόνα που βλέπουμε ποιος παίρνει τη θέση του Καλού Σαμαρείτη ;
- Ποιο κατά τη γνώμη σας είναι το μήνυμα που μας στέλνει;

Συζήτηση στην ολομέλεια

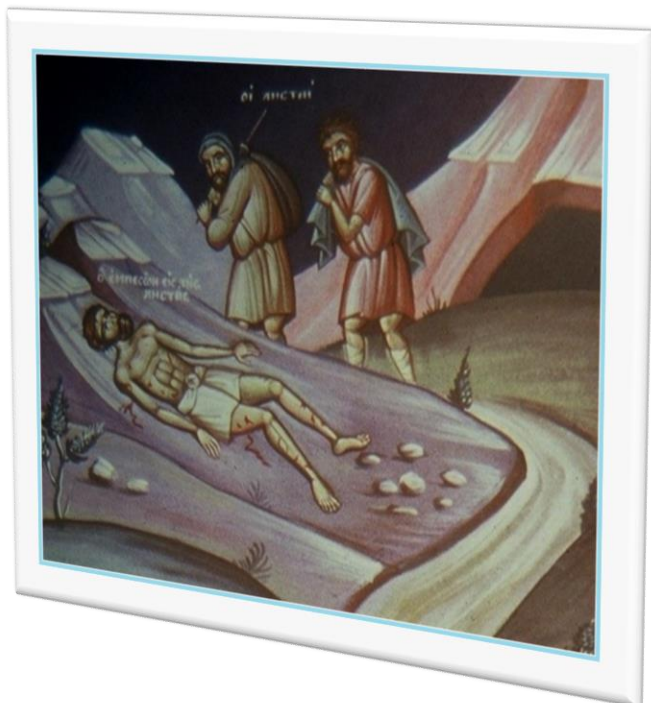
Παραβολή του Καλού Σαμαρείτη

- Ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο της παραβολής.
- Με ποια αφορμή είτε ο Χριστός αυτή την παραβολή;
- Ποιος είναι ο πλησίον στην ιουδαϊκή συνείδηση;
- Πώς συμπεριφέρθηκε ο Ιερέας και ο Λευίτης και γιατί;
- Πώς συμπεριφέρθηκε ο Καλός Σαμαρείτης και γιατί;



Μελέτη της παραβολής του Καλού Σαμαρείτη

3^ο φύλλο εργασίας

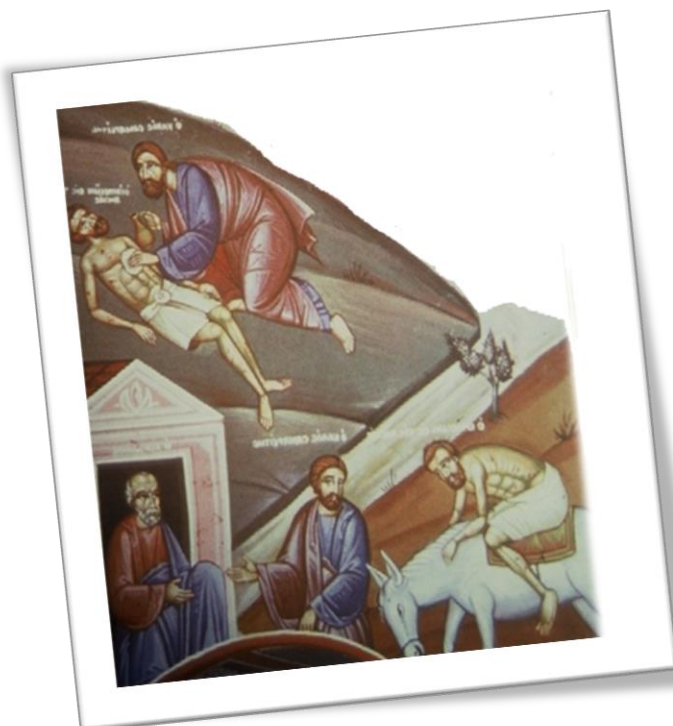


Καθώς φεύγουν οι ληστές και κοιτάζουν για τελευταία φορά αυτόν που πλήγωσαν και λήστεψαν, τι νομίζετε πως θα συζητούσαν μεταξύ τους και τι θα ένιωθαν;

Οι δύο άνθρωποι του Θεού, ο Ιερέας και ο Λευίτης, καθώς προσπερνούσαν τον πληγωμένο, τι λέτε να σκέφτονταν ,



πώς δικαιολόγησαν την στάση;



Ο Καλός Σαμαρείτης ποια άλλη στάση θα μπορούσε να υιοθετήσει; Πώς θα ήταν δικαιολογημένος να αντιδράσει;

Συμμετέχουμε σε βιωματικές δράσεις:

1. Μπαίνουμε στο ρόλο με δημιουργική γραφή:
Ο τραυματισμένος Ιουδαίος μαθαίνει από τον πανδοχέα πως ο άγνωστός του ευεργέτης θα επιστρέψει κάποια στιγμή για να αποδώσει τα οφειλόμενα. Μπείτε στη θέση του θύματος και γράψτε ένα ευχαριστήριο γράμμα προς τον άγνωστό σας ευεργέτη, το οποίο θα το αφήσετε στον πανδοχέα να του το δώσει.
2. Μελετούμε το λογοτεχνικό κείμενο, που μας δίνεται, και συλλογιζόμαστε.
Δραστηριότητες :
 - Να παρουσιάσετε με το δικό σας τρόπο το κείμενο.
 - Να εντοπίσετε στο κείμενό σας τον χαρακτήρα του Κ. Σ. ή αντί-Σ.
 - Ποια είναι η στάση του κόσμου απέναντι σε αυτούς;
 - Ποια είναι η δική σας στάση;
 - Στη σύγχρονη κοινωνία μας μπορούμε να βρούμε Κ. Σ. ή αντί-Σ.
3. Παρουσιάζουμε με παγωμένη εικόνα μια σκηνή της σύγχρονης πραγματικότητας.
4. Γράφουμε μια δική μας παραβολή, με πολυμορφικό κείμενο αν το επιθυμούμε, με σύγχρονα ιστορικά και κοινωνικά δεδομένα και θέμα “ο πλησίον”.

Λογοτεχνικά κείμενα

- Πώς έγινε ένας κακός άνθρωπος, Ελένη Βακαλό
- Αν ο Χριστός χτυπήσει την πόρτα σας, Ραούλ Φολλερώ
- Για ένα ποτήρι γάλα, στο Δράκε, δράκε είσαι εδώ; Αγγελική Βαρελά
- Ο πιστός φίλος, Όσκαρ Ουάιλντ
- Ο εγωιστής γίγαντας, Όσκαρ Ουάιλντ



Η αναζήτηση του Θεού μέσα από την ποίηση

Δρ. Κούντη Μαρία, Φιλολόγος-Θεολόγος
Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
kounti.m@gmail.com

Δρ. Αλαγιάννη Αικατερίνη, Θεολόγος-Φιλολόγος
Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
klalagianni@gmail.com

Περίληψη

Με πρώτιστους στόχους την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος, την ενεργή συμμετοχή αλλά και την αλλαγή της στάσης των μαθητών απέναντι στο μάθημα των Θρησκευτικών, επιχειρείται η ανάχνευση της καθολικότητας της θρησκευτικής αναζήτησης στην πορεία του ανθρώπου. Η παρούσα διδακτική πρόταση αποσκοπεί στη διερεύνηση της προσπάθειας του ανθρώπου να προσεγγίσει τον Θεό και να επικοινωνήσει μαζί του. Ειδικότερα, οι μαθητές «διαβάζουν» επιλεγμένα κείμενα από την Πατερική αλλά και την Αρχαία Ελληνική Γραμματεία και επιχειρούν να εντοπίσουν την έμφυτη επιθυμία του ανθρώπου να γνωρίσει την αλήθεια, να προσδιορίσει τα όρια της και να αναζητήσει τον Θεό. Κατανοούν ότι ο άνθρωπος ουσιαστικά ζητά να ανακαλύψει μια οδό κοινωνίας και λυτρωτικής σχέσης με τον Θεό. Οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι κοινή είναι πάντοτε, σε όλα τα χωροχρονικά σημεία της ιστορίας, η προσπάθεια του ανθρώπου, να γνωρίσει εμπειρικά τον Θεό. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να συνθέσουν αντίστοιχα ενδοπλαισιακά ποιητικά κείμενα στη Νέα Ελληνική και υπομηματίζοντας επιλεγμένα έργα τέχνης με τους στίχους των ποιητικών κειμένων που μελετούν συγκροτούν ένα πολυτροπικό κείμενο.

Λέξεις - Κλειδιά: Αναζήτηση του Θεού, Κριτικός και Οπτικός Γραμματισμός, Καλλιτεχνική Ενσυναίσθηση.

Εισαγωγή

«Ο Σιμωνίδης τήν μὲν ζωγραφίαν ποίησιν σιωπῶσαν προσαγορεύει, τήν δὲ ποίησιν ζωγραφίαν λαλοῦσαν», διαζῶζει ο Πλούταρχος (*Πότερον Ἀθηναῖοι κατὰ πόλεμον ἢ κατὰ σοφίαν ἐνδοξότεροι*, 346f) και ο Οράτιος με τη φράση: *Ut pictura poesis* (*Ars poetica*, 361) μεταφέρει με την *Ποιητική του Τέχνης* τη θέση αυτή στη Δύση. Με βάση και ορμητήριο την εν λόγω αρχή και παραμερίζοντας όλη τη μεταγενέστερη διαμάχη (Lessing, 1964· Greenberg, 1940· Λαμπράκη-Πλάκα, 2013), που επιθυμεί να προσδιορίσει με αυστηρότητα τα όρια των εικαστικών τεχνών και της ποίησης, επιχειρήσαμε αξιοποιώντας τις αρχές του κριτικού και οπτικού γραμματισμού, της καλλιτεχνικής ενσυναίσθησης και του διαλόγου των τεχνών συνεπικουρούμενων από τις Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), μια ολιστική προσέγγιση της ανθρώπινης προσπάθειας να ανακαλύψει την αλήθεια και να προσεγγίσει τον Θεό μέσα από την ποίηση. Η παράλληλη μελέτη της Λυρικής και της Πατερικής ποίησης στηρίζεται στην αρχή ότι η ποίηση δε γνωρίζει όρια και «απαγορευμένες περιοχές». Άλλωστε η ποιητική παράδοση από τον αρχαιοελληνικό χώρο, μεταβαίνει στο Βυζάντιο, προσλαμβάνει θεολογικό ένδυμα και συνεχίζει γόνιμα και δημιουργικά να ανυψώνει τον άνθρωπο μέχρι σήμερα. Χαρακτηριστικά γράφει ο Ν. Ματσούκας «βαθύτατα ποιητικό είναι ολόκληρο το Βυζάντιο» και χαρακτηρίζει «παράδοση και αντιεπιστημονική» τη «διάκριση ανάμεσα στην εκκλησιαστική και την κοσμική ποίηση ή στη χριστιανική και την ειδωλολατρική. Και αν η διάκριση αυτή απλώς επισημαίνει το περιεχόμενο, μπορεί ενδεχομένως να γίνει κατανοητή και ανεκτή. Αλλιώς η ποίηση είναι ποίηση ανεξάρτητα από ποιο περιεχόμενο ζωής δονεί το δημιουργό. Και επομένως δεν μπορεί κανείς να κάνει λόγο για ποίηση εκκλησιαστική ή θύραθεν ή παγανιστική, και τα παρόμοια, με σκοπό να επισημάνει ότι η εκκλησιαστική δεν έχει θέση στον πολιτισμό ή ότι η ποίηση αυτή, κατά περιεχόμενο είναι θρησκευτική, αλλά κατά την αισθητική ειδωλολατρική ή ελληνική ή παγανιστική. ...Με άλλα λόγια παράδοση είναι η διάκριση σε *historia profana* και σε *historia sacra*» (Ματσούκας, 2002: 472-3).

Το θεωρητικό πλαίσιο και οι θεωρίες μάθησης

Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση και η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση

Η *Μετασχηματίζουσα Μάθηση* του Jack Mezirow (Mezirow, 2007) βοηθά τον άνθρωπο να αντιμετωπίσει πιθανές δυσκολίες μέσα από την αναθεώρηση παγιωμένων στάσεων και απόψεων αλλά και τον οδηγεί στην σταδιακή του χειραφέτηση και αυτονομία. Οι μαθητές με τη *Μετασχηματίζουσα Μάθηση* εισέρχονται σε μια εξελικτική πορεία μετασχηματισμών, κατά την οποία προοδευτικά αντιμετωπίζουν, κρίνουν, αμφισβητούν και σταδιακά αλλάζουν μέσα από τον κριτικό στοχασμό τις έως τότε απόψεις τους και οδηγούνται σε νέες προσεγγίσεις και εναλλακτικές ερμηνείες και στάσεις (Mezirow, 2007). Για την επίτευξη όλων των παραπάνω, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας και της τέχνης (Mezirow, 1998), είτε οι μαθητές παράγουν τέχνη και στοχάζονται πάνω σε αυτή είτε εστιάζουν στην επαφή με έργα τέχνης μέσα από και στοχευμένες διδακτικές δραστηριότητες (Κόκκος, 2011). Πιο συγκεκριμένα, η αξιοποίηση έργων τέχνης στο πλαίσιο οργανωμένων διδακτικών δραστηριοτήτων, αρχικά κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών, προσφέρει νέα πνοή στη

διαδικασία της μάθησης και λειτουργεί ως πρόσθετο κίνητρο για περισσότερο ενεργή συμμετοχή. Αρχικά η παρατήρηση των έργων τέχνης συντελεί σημαντικά στην ανάπτυξη της στοχαστικής διάθεσης των μαθητών, καθώς η δεξιότητα της παρατήρησης μαζί με την ανάκληση και την αναγνώριση, η λεγόμενη πληροφοριακή μάθηση, εξασφαλίζει την πληρότητα των πληροφοριών και συγκροτεί το πρώτο στάδιο της μάθησης πάνω στο οποίο θα δομηθεί σταδιακά, στα επόμενα επίπεδα, ο στοχασμός (Ματσαγούρας, 2007). Η παρατήρηση και η επακόλουθη λεπτομερέστερη μελέτη ενός έργου τέχνης δημιουργεί ένα είδος διαλόγου ανάμεσα στους μαθητές και στο έργο και ο διάλογος αυτός οδηγεί στη στοχαστική και συναισθηματική εγρήγορηση (Perkins, 1994). Πιο συγκεκριμένα τα έργα τέχνης, πίνακες ζωγραφικής εν προκειμένω, συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής μάθησης, αποκαλύπτουν διαφορετικές διαστάσεις της πραγματικότητας και ποικίλους τρόπους αντίληψης και συμπεριφοράς και έτσι βοηθούν τους μαθητές να οδηγηθούν σε μια πολυδιάστατη θέαση του κόσμου (Gardner 1990· Greene, 2000· Olson, 2000). Η τέχνη διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη *Μετασχηματίζουσα Μάθηση* καθώς ενισχύει τη σκέψη ότι δεν υφίσταται ένα μόνο τρόποσ θεάσης των πραγμάτων και μέσα από την κριτική διερεύνηση της εγκυρότητας των αντιλήψεων και των παραδοχών που θεωρούνται παγιωμένες μπορεί να οδηγήσει στην αναθεώρηση σκέψεων και στάσεων με όργανο τη διεργασία του κριτικού στοχασμού (Mezirow, 1998). Η κατανόηση της τέχνης αποτελεί μια σύνθετη διεργασία, που επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες και δεν υπάγεται σε αυστηρούς κανόνες, γι' αυτό ακριβώς διδάσκει στους μαθητές τη ρευστότητα των πραγμάτων, τους μαθαίνει ότι δεν υφίστανται σωστές και λανθασμένες απαντήσεις, τους καθιστά, κατ' επέκταση, δεκτικούς σε νέες, πέρα από τις καθιερωμένες, οπτικές. Παράλληλα τους επιτρέπει να δοκιμάσουν, να ανακαλύψουν να ερμηνεύσουν τον κόσμο με πολλούς διαφορετικούς τρόπους και με τον τρόπο αυτό αποτελεί μέσο ενίσχυσης του κριτικού στοχασμού (Eisner, 2002· Dewey, 1910). Η αισθητική εμπειρία γίνεται το μέσο για να τεθεί σε λειτουργία η διεργασία του μετασχηματισμού, το θεμέλιο για τη μετασχηματιστική μαθησιακή διεργασία (Eisner, 2002). Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι «ο καλαισθητικά μορφωμένος άνθρωπος μαθαίνει να διακρίνει το καλό στη φύση και την τέχνη. Γίνεται ο ίδιος εκφραστής του ωραίου μέσα από την καλλιτεχνική δημιουργία, η οποία καλλιεργεί το συναίσθημα, προάγει τη φαντασία, εθίζει τον άνθρωπο στο καλό και τον ανυψώνει σε σφαίρες πνευματικές» (Κογκούλης, 2008: 272).

Η ποίηση

Με δεδομένη την αρχή ότι η μελέτη της ποίησης αποτελεί δραστηριότητα πολύπλευρη που αποβλέπει όχι μόνο στη γνωστική αλλά και στη βιοματική καλλιέργεια και συντελεί στην κατανόηση του κόσμου αλλά και του εαυτού μας, με την πεποίθηση ότι η ποίηση αποτελεί έναν τόπο ελευθερίας όπου μπορούν οι μαθητές να εμπλουτίσουν το φαντασιακό τους απόθεμα και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη (André, 2005), ενθαρρύνουμε τους μαθητές να αναμετρηθούν με ποιητικά κείμενα (Σουλιώτης, 2010). Επιλέχθηκαν και μελετήθηκαν τα αποσπάσματα της αρχαϊκής Λυρικής ποίησης: Μίμνερμος, *Όπως τα φύλλα*, Ξενοφάνης, *Προς συμποσιαστάς*, Θέογνης, *Ελεγεία* και *Ελπίς εν ανθρώποις*, Αρχίλοχος, *Πράγμα ανέλπιστον*, *Τα πλούτη* και *Τοις Θεοίς*, Ανακρέων, *Τα Γηραιά* και *Δέηση στην Άρτεμη*, Σαπφώ, *Αθάνατη Αφροδίτη*, Αλκμάν, *Πράγματι παίρνουν οι Θεοί εκδίκηση* (Καζάζης & Καραμήτρου, 2001· Καζάζης, 2000· Κονομής, 1991· Bowra, 1980-1982) και τα παρακάτω πατερικά κείμενα: Αυγουστίνος Ιππώνος, *Μονόλογοι ΑΑ'*, Συμεών ο Νέος Θεολόγος, *Ύμνος ΜΔ'*, *Τί έστι τό κατ' εικόνα, καί πώς εικότως νοείται ως τοῦ πρωτοτύπου εἰκόν ὁ ἄνθρωπος*, του ίδιου *Ύμνος Στ'*, *Τετράστιχα τοῦ αὐτοῦ τόν πρὸς Θεόν αὐτοῦ ἐντεῦθεν δεικνύοντα ἔρωτα*, του ίδιου, *Ύμνος Η'*, *Τίσι Θεός ἐμφανίζεται καί τίνες ἐν ἔξει γίνονται τοῦ καλοῦ διά τῆς τῶν ἐντολῶν ἐργασίας*, Γρηγόριος Θεολόγος, *ΙΔ' Περί της ανθρωπίνης φύσεως* και *ΠΒ' Προς αὐτόν, Ο μέγας πλούτος*. Ο στόχος μας ήταν να κατανοήσουν οι μαθητές την ποιητική χρήση της γλώσσας και να αποκτήσουν πολλαπλές γλωσσικές εμπειρίες και δεξιότητες, να αναπτύξουν κριτική προσέγγιση των ποιητικών έργων και μέσω της αισθητικής εμπειρίας και της βιοματικής προσέγγισης, να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τη σχετικότητα και την πολλαπλότητα των ερμηνευτικών προσεγγίσεων (Rotry, 2001). Παράλληλα κλήθηκαν να εντοπίσουν και να αναγνωρίσουν τις αξίες και τις ιδέες που ενυπάρχουν στα ποιητικά κείμενα, να εξοικειωθούν με διαφορετικά λογοτεχνικά είδη και να κατανοήσουν ότι αυτά ανταποκρίνονται σε διαφορετικούς σκοπούς και ιστορικές ανάγκες αλλά παράλληλα να αναγνωρίσουν την κοινή σε όλες τις εποχές προσπάθεια του ανθρώπου να αναζητήσει την αλήθεια και να επικοινωνήσει μέσω της τέχνης με τον Θεό. Με στόχους την εξοικείωση των μαθητών με τη συγγραφική αλλά και την αναγνωστική πράξη, την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης αλλά και της επικοινωνιακής ικανότητας και την κινητοποίηση της φαντασίας (Νικολαΐδου, 2016) οι μαθητές με τη μέθοδο της δημιουργικής γραφής (Σουλιώτης, 2010· Νικολαΐδου, 2016) κλήθηκαν να γράψουν οι ίδιοι κείμενα με πρότυπο και οδηγό τα ποιητικά έργα που διάβασαν (Somers, 1999). Με τη μελέτη των πατερικών ποιητικών κειμένων οι μαθητές προσεγγίζουν τη σκέψη των πατέρων. Οι πατέρες προβάλλουν τη φυσική αποκάλυψη, που είναι η ίδια αποκάλυψη του θεού που μέσω της θεοφάνειας συντελείται διαρκώς μέσα στην κτίση (Ματσούκας, 2002). Αυτή τη γνώση αποζητά απεγνωσμένα ο Αυγουστίνος Ιππώνος και ζητά από τα κτίσματα να του υποδείξουν το δρόμο προς τη θεογνωσία. Σε ελεύθερο στίχο που αποπνέει μουσικότητα μοναδική γοητεύει αλλά και προβληματίζει τον αναγνώστη (Παπαδημητρακόπουλος, 1973). Τα ποιήματά του Γρηγόριου του θεολόγου χαρακτηρίζονται από θεολογική αλλά και υψηλή λογοτεχνική δεινότητα (Αραμπατζής, 2014) και πιστοποιούν ότι ο άγιος είχε μελετήσει την ανθρώπινη ψυχή τόσο βαθιά ώστε να μπορεί να διευσδύσει στα μύχια της και να αναλύσει με σοφία και ευστοχία τα συναισθήματά του (Χρήστου, 2006). Το ποίημα του *Περί της ανθρωπίνης φύσεως* αποτελεί μια μορφή αυτοπροσωπογραφίας που σκιαγραφεί τις ανησυχίες και τη ζάλη των λογισμών του χωρίς να επιδιώκει την ωριοποίηση της εικόνας του και τη δημιουργία θετικών εντυπώσεων και εγκωμίων. Οι σελίδες των έργων του τον σκιαγραφούν ως δεινό στοχαστή και μυστικό θεολόγο και καταδεικνύουν ότι τα υλικά του παρέχουν το έναυσμα να θεολογήσει αλλά και να κρίνει με τα πνευματικά του κριτήρια το ελάχιστο αλλά και το μείζον. Διαθέτει τη θεολογική δεινότητα να «αντικρίξει τα ορατά και μέσω αυτών ο νους να κατευθύνεται στον δημιουργό τους» όπως ο ίδιος ο πατέρας επισημαίνει στον *Λόγο* 28. Σε αυτή τη βάση στα αποσπάσματα των ποιημάτων που μελετούνται, η αναζήτηση του Θεού και η στάση απέναντι στα υλικά και τα θεία παρουσιάζονται με τρόπο εξαιρετικά εναργής. Τέλος ο άγιος Συμεών ο Νέος Θεολόγος, στα ποιήματά του, *Ύμνοι θείων Ερώτων*, «θάλασσες δύναμης, απ' όπου μπορεί κανείς να εμπνεστεί πλήθος μορφών» (Βαλσάμης, 2012:5), συνδέει λειτουργικά την αποφατική και καταφοτική θεολογία και με την ποιητική του τέχνη ονομάζει τον Θεό γνωστό και άγνωστο, φως και γνόφο, ακατάληπτο και παροσιτό. Με μεταφορές και έντονες αντιθέσεις δηλώνει ότι αισθάνεται πως η προσπάθεια του είναι χωρίς ελπίδα εκτός αν η

προσωπική εμπειρία της προσδώσει νόημα και περιεχόμενο. Ο Θεός είναι απόλυτα γνωστός στην ύπαρξη του πιστού, ακόμα και αν εκείνος δεν μπορεί να τον κατανοήσει (McGuckin, 2005). Οι μαθητές μελετώντας τα ποιητικά αυτά έργα κατανοούν ότι «η σπουδαιότερη συμβολή της πατερικής θεολογίας συνίσταται στην πρόσληψη ποικίλων μέσων προσπέλασης και οικείωσης της αλήθειας με όραση, εμπειρία, λόγο, πράξη, εικόνες, τύπους, και τόσα άλλα, όλα όμως ιεραρχημένα, ώστε να αξιοποιούν όλες τις δυνάμεις της ανθρώπινης ύπαρξης» (Ματσούκας, 2002: 590-1).

Η ψηφιακή αφήγηση

Στο πλαίσιο της νέας κειμενικής πραγματικότητας, που δημιουργείται από την ευρεία διάδοση των νέων τεχνολογιών, η παραδοσιακή και διαδεδομένη στην εκπαίδευση πρακτική της αφήγησης συνδυαζόμενη με πολυμέσα και εργαλεία τηλεπικοινωνίας συγκροτεί την *Ψηφιακή αφήγηση*, «digital story telling», μια πολυμεσική παραγωγή που περιλαμβάνει τεχνικές ήχου και κινούμενης εικόνας και λαμβάνει τη μορφή ηλεκτρονικού αρχείου (Center for Digital Storytelling, <https://www.storycenter.org>. Educational uses of digital storytelling, <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/>· <http://www.media.uoa.gr/medialab/milia/>). Η ψηφιακή αφήγηση διατηρώντας στο έπακρο όλα τα πλεονεκτήματα της παραδοσιακής αφήγησης (Matthews, 1977· Αναγνωστόπουλος, 1997 και 1999) επιτρέπει στους μαθητές να λάβουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία καθώς τους ωθεί να λειτουργήσουν και ως πομποί και να γίνουν συνδημιουργοί του τελικού κειμένου (Κουτσογιάννης, 2002). Τους ωθεί να μετέχουν ενεργά και αποτελεσματικά στη διαμόρφωση του μορφωτικού προϊόντος (Novak, 1993). Επιπλέον η ψηφιακή διήγηση συντελεί αποτελεσματικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν στην ανάλυση και τη σύνθεση. Οι μαθητές εμπλέκονται στη διαδικασία της αναζήτησης, της κριτικής επιλογής και αξιολόγησης αλλά και της δημιουργικής σύνθεσης των πληροφοριών σχετικά με το εξεταζόμενο θέμα. Όταν καλούνται να συνθέσουν μια ψηφιακή ιστορία παρακινούνται να διερευνήσουν βαθύτερα το θέμα τους, να σκεφτούν αναλυτικά και να αξιολογήσουν κριτικά τις διαθέσιμες πληροφορίες και να τις συνενώσουν, στη συνέχεια, με τρόπο δημιουργικό ώστε να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά την αφήγησή τους. Μέσα από τη διαδικασία αυτή οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες σχετικά με την κριτική επεξεργασία και τη συνθετική παρουσίαση των πληροφοριών που συλλέγουν αφού ασκούνται στην επιλογή της αλληλουχίας και σύνδεσης των πληροφοριών, ώστε να παρουσιάσουν τελικά την αφήγησή τους σε ένα πολυτροπικό κείμενο (Χοντολίδου, http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko_1st/thematikes/) που διαθέτει δομή και συνοχή (Νικολαΐδου, 2007). Εξοικειώνονται με τη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ για την αναζήτηση πληροφορίας και την παρουσίαση των εργασιών τους καθώς με μέσο την τεχνολογία οργανώνουν και συνθέτουν σε ακολουθία τα κείμενα αναπτύσσοντας έτσι πολλαπλές δεξιότητες γραμματισμού, τόσο ψηφιακού (Κουτσογιάννης, 2007) όσο και οπτικού (Αποστολίδου, 2012). Μνούνται μέσω μιας βιωματικής διαδικασίας, αισθητικής ενσυναίσθησης, στην τέχνη τόσο του λόγου όσο και της εικόνας και κατορθώνουν να αποδώσουν ιδέες και συναισθήματα με το ποιητικό και οπτικό λεξιλόγιο. Η οπτική γλώσσα γίνεται έτσι εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, καλλιέργειας προσωπικού τρόπου έκφρασης και αισθητικής εμπειρίας, καθώς στόχος είναι η ανάπτυξη όχι μόνο του γνωστικού, αλλά και του αισθητικού κριτηρίου των μαθητών. Καλλιεργούν οι μαθητές ικανότητες έρευνας και ανάλυσης της πληροφορίας κατά τη συλλογή του υλικού, οργανωτικές δεξιότητες και χρηστικές ικανότητες χειρισμού των πολυμεσικών εργαλείων των νέων τεχνολογιών (Kullo-Abbott & Polman, 2008· Czamecki, 2009· Sylvester, & Greenidge, 2009). Εν τέλει η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα ισχυρό μέσο για την ανάπτυξη και την καλλιέργεια των απαραίτητων για τον 21^ο αι. δεξιοτήτων όπως ο οπτικός γραμματισμός, η συνεργατικότητα αλλά και η χρήση των νέων τεχνολογιών (Smeda, Dakich & Sharda, 2014), καθώς ως δυναμική και αμφίδρομη διαδικασία κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών, ενσωματώνει την τεχνολογία στο πρόγραμμα, ευνοεί τη διαθεματικότητα, ενισχύει τη συνεργασία, προάγει την πρωτοτυπία και τη δημιουργικότητα, βελτιώνει την επικοινωνία και συνδέει το σχολείο με την κοινωνία ασκώντας τους μαθητές στις απαιτούμενες κατά τον 21^ο αιώνα δεξιότητες (Νικολαΐδου, 2009· Schleicher, 2015). Παράλληλα, λόγω της ομαδοσυνεργατικής φύσης της προτεινόμενης διδακτικής παρέμβασης, αναγνωρίζεται η αξία της συμβολής όλων και προωθείται η ενθάρρυνση της συμμετοχής. Οι μαθητές εργάζονται ομαδικά και αναπτύσσουν έτσι την ικανότητα να συνεργάζονται, να ακούν, να κατανοούν, να συνδιαλέγονται, να διαχειρίζονται διαφωνίες, να επιλύουν πιθανά προβλήματα, να ασκούν αλλά και να δέχονται εποικοδομητική κριτική (Ματσαγγούρας, 2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία καλλιεργεί τις αξίες και τις δεξιότητες της συνεργασίας και της διαλλακτικότητας και συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση πολιτών με συγκροτημένη ατομική και κοινωνική ταυτότητα, με δημοκρατικό ήθος αλλά και με κριτική σκέψη και γνωστική αυτονομία (Ματσαγγούρας, 2000).

Η Διδακτική πρόταση

Οι μαθητές συγκροτούν ομάδες και εργάζονται ομαδοσυνεργατικά. Οι ομάδες αποτελούνται από τέσσερα άτομα και διαμορφώνονται με κριτήριο τις δυνατότητες και την ισορροπία τους αλλά και -όσο είναι εφικτό- τις επιθυμίες των ίδιων των μαθητών. Η διδακτική πρόταση χρησιμοποιήσε ως εκκίνηση τη δραστηριότητα που προτείνεται στο σχολικό εγχειρίδιο της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας από μετάφραση (Ομηρικά έπη, Ιλιάδα) της β' Γυμνασίου: *Η προσευχή του Χρύση ακολουθεί το συνηθισμένο θρησκευτικό τυπικό της εποχής. Αφού επισημάνετε και απαριθμήσετε τα τυπικά στοιχεία της προσευχής, να τη συγκρίνετε με μια σημερινή (π.χ. την «Κυριακή προσευχή») και να σημειώσετε ομοιότητες και διαφορές.* Το ομηρικό κείμενο κλήθηκε να λειτουργήσει ως αφορμή ώστε οι μαθητές να προσεγγίσουν το νέο ανακαλύπτοντας στη μνήμη τους το γνωστό, κάτι που είχαν ήδη διδαχθεί στο γυμνάσιο. Το ομηρικό κείμενο τους παρακίνησε να προβληματιστούν και να συζητήσουν τον τρόπο προσέγγισης του θείου σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Αρχικά διαβάσαμε την *Προσευχή του Χρύση* (ραψωδία Α), εξετάσαμε τη δομή, το περιεχόμενο και το στόχο της και ακολούθως την *Ωδή στην Αφροδίτη* της Σαπφούς. Αναζητήσαμε στο λυρικό ποίημα τα ίδια στοιχεία και ολοκληρώσαμε τη δραστηριότητα με την ανάλυση της *Κυριακής Προσευχής*. Στη συνέχεια οι μαθητές μελέτησαν τα προεπιλεγμένα ποιητικά κείμενα και αναζήτησαν τους στίχους που περιγράφουν την προσπάθεια του ανθρώπου να προσεγγίσει την αλήθεια και τον Θεό. Αφού επέλεξαν τα αποσπάσματα ή τα έργα που απαντούν στα ζητούμενά τους κλήθηκαν να συνθέσουν οι ίδιοι αντίστοιχα ποιητικά κείμενα. Στη συνέχεια άρχισαν την αναζήτηση εικαστικών έργων που θα μπορούσαν να ενδύσουν τα

ποιητικά κείμενα (Giovannini, 1950). Πλοηγήθηκαν σε επιλεγμένες σελίδες στο διαδίκτυο -οι σελίδες τους είχαν εκ των προτέρων δοθεί- (ενδεικτικά: [https:// www. National. gallery. org.uk/paintings](https://www.National.gallery.org.uk/paintings); [http:// www. metmuseum. org/ art/ collection](http://www.metmuseum.org/art/collection); <http://www.titian-tizianovecellio.org/>; [http:// www. winslow-homer. com/ the-complete-works. html](http://www.winslow-homer.com/the-complete-works.html); [http:// www. p z. g s e. h a r v a r d. e d u / a r t f u l t h i n k i n g. p h p](http://www.pz.gse.harvard.edu/artfulthinking.php); http://www.greeklanguage.gr/digitalResources/ancient_greek/mythology/lexicon/index.html; <http://www.mfa.org/exhibitions/botticelli-and-the-search-for-the-divine>) έτσι ώστε να αναζητήσουν και να βρουν έργα ζωγράφων. Στη συνέχεια οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν από το σύνολο των έργων που συγκέντρωσαν εκείνα που τελικά θα χρησιμοποιήσουν για να ενδώσουν τους επιλεγμένους στίχους, εκείνα που θα αξιοποιηθούν στην τελική τους αφήγηση. Παρουσίασαν τα προκρινόμενα έργα στην ολομέλεια της τάξης και αιτιολόγησαν την επιλογή τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι αξιοποιήθηκε το μοντέλο του D. Perkins σχετικά με την άντληση νοήματος μέσα από την παρατήρηση έργων τέχνης. Σύμφωνα με την προσέγγιση του D. Perkins, δε δίνεται έμφαση στην ανάλυση της τεχνολογίας του έργου ή σε ακαδημαϊκού τύπου πληροφορίες για τη ζωή του καλλιτέχνη, για το καλλιτεχνικό ρεύμα στο οποίο εντάσσεται, την εποχή ή τις επιδράσεις που μπορεί να δέχθηκε. Αυτό που προτάσσεται είναι η ενεργή και κριτική ανάγνωση των εικόνων και η ενθάρρυνση των μαθητών να «διαβάσουν» με τον δικό τους τρόπο το έργο (Perkins, 1994). Υπομνημάτισαν τα επιλεγμένα έργα τέχνης με στίχους των ποιητικών κειμένων και χρησιμοποιώντας τα τεχνολογικά εργαλεία που είχαν στη διάθεσή τους (<http://microsoft-photo-story.en.softonic.com>) επιχείρησαν να συγκροτήσουν την ψηφιακή τους αφήγηση ενδύοντας το τελικό αποτέλεσμα με τη μουσική που οι ίδιοι έκριναν κατάλληλη (Ξέστερνου, 2013). Κάθε ομάδα παρουσίασε το παραγόμενο αποτέλεσμα στην ολομέλεια της τάξης και κατά το τελευταίο στάδιο οι μαθητές αξιολόγησαν τόσο τις αφηγήσεις των άλλων ομάδων όσο και τη δική τους αφήγηση. Μέσα από τη γραμμική σπονδύλωση εικόνων έργων τέχνης, το σχεδιασμό υβριδικών κειμένων μέσω της «επάνδρωσης» των εικόνων με στίχους, την αναζήτηση μουσικής επένδυσης και την ενσωμάτωσή τους σε βίντεο επιχειρήθηκε η πολυεδρική και εντέλει ολιστική ανάπτυξη των μαθητών.

Αποτίμηση

Η έκπληξη και η αρχική αμηχανία που ακολούθησαν την ανακοίνωση του θέματος γρήγορα μετασηματίστηκαν σε διάθεση θετική και η ποιητική γραφίδα των πατέρων συνεπήρε τους μαθητές που εργάστηκαν με κέφι και απόλαυσαν τον ποιητικό λόγο των κειμένων για να καταλήξουν στο συμπέρασμα πως η αναζήτηση του θεού δεν τελειώνει κατά την πορεία του ανθρώπου στη γη, αντίθετα συνεχίζεται απρόσκοπτη σε όλες τις εποχές και κάνει τον άνθρωπο σοφότερο αλλά και καλύτερο. Εν τέλει θεωρούμε ότι υλοποιήθηκε μια διαθεματική εκπαιδευτική πρόταση που επιχείρησε να αναπτύξει τις συνθετικές και κριτικές ικανότητες των μαθητών με διαθεματικές εργασίες, πολυμεσικά παρουσιασμένες, μια διδακτική προσέγγιση που συνέβαλε στον εμπλουτισμό του γνωστικού, συναισθηματικού, δημιουργικού και φαντασιακού δυναμικού των μαθητών και προσέδωσε παράλληλα μια νέα δυναμική πρωτίστως στο μάθημα των Θρησκευτικών αλλά και στη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία. (Η διδακτική πρόταση βρίσκεται αναρτημένη στην ηλεκτρονική σελίδα του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης: <http://lyk-aei.thess.thess.sch.gr/>).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αναγνωστόπουλος, Β. (1997). *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1999). *Λαϊκή παράδοση και σχολείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- André, C. (2005). *Comment faire entrer la poésie à l'école maternelle?* IUFM de Bourgogne, Mémoire.
- Αποστολίδου, Β. (2012). *Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: Κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Ανακτήθηκε από: http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.2_apostolidou.pdf
- Αραμπατζής, Χ. (2014). *Θέματα εκκλησιαστικής γραμματολογίας και πατερικής ερμηνευτικής*. Θεσσαλονίκη: Ostracon.
- Βαλσάμης, Γ. (2012). *Συμεών ο Νέος Θεολόγος Ύμνοι Θείων Εράτων*. Ανακτήθηκε από: <http://www.ellopos.gr/syмео>.
- Bernardakis, G. (1888-1896). *Plutarch, Moralia*. Leipzig: Teubner.
- Bowra, C. M. (1980-1982). *Greek Lyric Poetry* (I. N. Καζάζη, μετάφρ.). Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Czarnecki, K. (2009). How digital storytelling builds 21st century skills. *Library Technology Reports*, 45(7), 15-19.
- Dewey, J. (1910). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath & Co.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press.
- Fairclough, H. R. (1926). *Horace, Satires, Epistles, The Art of Poetry*. Loeb Classical Library. Cambridge: Harvard University Press.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- Giovannini, G. (1950). Method in the Study of Literature in Its Relation to the Other Fine Arts. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 8 (3), 185-195.
- Greenberg, C. (1940). Towards a newer Laokoon. *Partisan Review*, 7, 296-310.
- Greene, M. (2000). *Releasing the Imagination*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Καζάζης, Ι. Ν. (2000). *Λυρική Ποίηση. Ο αρχαϊκός λυρισμός ως μουσική παιδεία* (τόμος Α'). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Καζάζης, Ι. Ν. & Καραμήτρου, Α. (2001). *Ανθολόγιο Αρχαϊκής Λυρικής Ποίησης* (σχολικό εγχειρίδιο). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κογκούλης, Ι. (2008). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Koder, J. (1969, 1971, 1973). *Syméon leNouveau Théologien: Hymnes, Sources Chrétiennes* 156, 174, 196. Paris: Éditions du Cerf.
- Κόκκος, Α. και συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κονομής, Ν. Χ. (1991). *Αρχαϊκή Λυρική Ποίηση, Ανθολογία Ι, Χορική Ποίηση*. Ηράκλειο.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2002). Τεχνολογίες της Πληροφορικής και Επικοινωνίας και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: Από το

- εκπαιδευτικό λογισμικό στον κριτικό τεχνολογισμό, στο Κυνηγός, Χ. & Δημαράκη, Ε. *Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα. Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής*. Αθήνα: Καστανιώτη, 393-419.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2007). Γραμματισμός και Τεχνολογικός Γραμματισμός. *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, 3, 21-28, Πάτρα: ΕΑΙΤΥ - Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης (ΤΕΚ).
- Kullo-Abbott, T. & Polman, J. (2008). Engaging student voice and fulfilling curriculum goals with digital stories. *THEN: Journal, Technology Humanities Education and Narrative*, 5, 38-60.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη* (τόμος Β'). Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσούκας, Ν. (2002). *Ιστορία της Φιλοσοφίας* Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- McGuckin, A. J., (2005). A Neglected Masterpiece of the Christian Mystical Tradition: The Hymns of Divine Eros by the Byzantine Poet Symeon the New Theologian (949-1022). *Spiritus*, 5, 182-202.
- Λαμπράκη-Πλάκα, Μ. (2013). Ut pictura poesis, Το κοινωνικό πλαίσιο της τέχνης και η θεωρία της τέχνης. *The Athens Dialogues*. Αθήνα: Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών Ιδρύματος Ωνάση.
- Lessing, G. E. (1964). *Laocoon*. Paris: Hermann.
- Matthews, R. C. (1977). Semantic judgments as encoding operations: The effects of attention to particular semantic categories on the usefulness of interitem relations in recall. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 3(2), 160-173.
- Mezirow, J. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *SAGE journals*, 48(3), 185-198.
- Νικολαΐδου, Σ. (2007). Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας με ηλεκτρονικούς υπολογιστές. *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, 3, 100-122, Πάτρα: ΕΑΙΤΥ - Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης (ΤΕΚ).
- Νικολαΐδου, Σ. (2009). *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Νικολαΐδου, Σ. (2014). *Πώς έρχονται οι λέξεις. Τέχνη και τεχνική της δημιουργικής γραφής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολαΐδου, Σ. (2016). Η δημιουργική γραφή στο σχολείο στο Νικολαΐδου, Σ. (επιμέλεια). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο. Συγγραφικό εργαστήριο-Ιδέες-Εκπαιδευτικές δραστηριότητες- Σενάρια διδασκαλίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 103-147.
- Novak, J. (1993). Human constructivism: A unification of psychological and epistemological phenomena in meaning making *International Journal of Personal Construct Psychology*, 6(2), 167-193.
- Ξέστερνου, Μ. (2013). Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση. Διεθνείς και ελληνικές πρακτικές. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 18(1), 39-60.
- Olson, I. (2000). *The Arts and Critical Thinking in American Education*. Westport Connecticut & London: Bergin & Garvey.
- Παπαδημητράκοπουλος, Π. (1973). *Το Κεκραγάριον του Θείου Ιερού Αυγουστίνου, Επισκόπου Ιπώνος*. Θεσσαλονίκη: Ρηγόπουλος.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye. Learning To Think by Looking at Art*. Santa Monica: The Getty Center for Education in the Arts.
- Rotry, R. (2001). Redemption from Egotism, James and Proust as spiritual exercises. *Telos*, 3(3), 243-263.
- Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers. Innovative Approaches*. OECD: International Summit on the Teaching Profession.
- Smeda, N., Dakich, E. & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1(1), 1-21.
- Somers, A.B. (1999). *Teaching Poetry in High School*. Urbana Illinois: National Council of Teachers of English.
- Σουλιώτης, Μ. (2010). *Αλφαβητάριο για την Ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Sylvester, R. & Greenidge, W. (2009). Digital Storytelling: Extending the Potential for Struggling Writers. *Reading Teacher*, 63(4), 284-295.
- Trimpi, W. (1973). The Meaning of Horace's Ut Pictura Poesis. *Journal of the Warburg and Courtauld Institutes*, 36, 1-34.
- Χοντολίδου, Ε., Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. Ανακτήθηκε από: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes/>
- Χρήστου, Π. (2006). *Ελληνική Πατρολογία*, τόμος Δ', Περίοδος Θεολογικής ακμής Δ' και Ε' αιώνες. Θεσσαλονίκη: Κυρομάνος.

Δικτυογραφία

- Αποστολική Διακονία: http://www.apostoliki-diakonia.gr/gr_main/catehism/theologia_zoi/themata.asp?cat=patr&contents=contents_Pat_Symeon_3.asp&main=kat018&file=sym_3.12.htm
- http://www.greeklanguage.gr/greekLang/ancient_greek/education/Lyric/handbook/dialects/index.html
- <http://microsoft-photo-story.en.softonic.com>
- Center for Digital Storytelling: <https://www.storycenter.org>
- Educational uses of digital storytelling: <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/>
- <http://www.media.uoa.gr/medialab/milia/>
- <https://www.nationalgallery.org.uk/paintings>
- <http://www.metmuseum.org/art/collection>
- <http://www.titian-tizianovecellio.org/>
- <http://www.winslow-homer.com/the-complete-works.html>
- http://www.pz.gse.harvard.edu/artful_thinking.php
- http://www.greeklanguage.gr/digitalResources/ancient_greek/mythology/lexicon/index.html
- <http://www.mfa.org/exhibitions/botticelli-and-the-search-for-the-divine>
- <http://www.sophia-ntrekou.gr/2015/01/o-aggios-grigorios-o-theologos-kai-poihmata.html>

Για δεξ περιβόλι όμορφο: ο κόσμος μας, ένα στολίδι

*Ελπίς Τοκμακίδου,
Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70,
etokmaki@sch.gr*

Περίληψη

Στην εργασία παρουσιάζεται μια διδακτική πρόταση για τη διαπραγμάτευση της θεματικής ενότητας «Ο κόσμος μας, ένα στολίδι» στο πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών (ΜτΘ) της Γ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου (ΔΣ). Η ένταξη των μαθητών/τριών «στον κόσμο της θρησκείας» έχει στον πυρήνα της το θέμα της «δημιουργίας του κόσμου», της θέσης του ανθρώπου μέσα σε αυτόν αλλά και της ευθύνης για την προστασία του. Η σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης επιδιώκεται μέσα από μια ποικιλία στρατηγικών και διδακτικών επιλογών κατά την επεξεργασία ενός εκπαιδευτικού υλικού που περιλαμβάνει ηχητικές καταγραφές, κείμενα, εικόνες και βίντεο στην προοπτική της πολλαπλής αναπαράστασης του νοήματος και της αξιοποίησης πληροφοριών από διαφορετικά σημειωτικά συστήματα. Η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών/τριών στις προτεινόμενες δραστηριότητες φιλοδοξεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων πολλαπλών μορφών γραμματισμού, εύρεσης και παρουσίασης πληροφοριών, διάλογου, συνεργασίας και δημιουργικής έκφρασης, αλλά και της οικολογικής τους συνείδησης.

Λέξεις κλειδιά: δημιουργία του κόσμου, γένεσις, κατακλυσμός, θρησκευτικός γραμματισμός

A. Εισαγωγή

Στη συγκεκριμένη εισήγηση αναπτύσσεται μια διδακτική πρόταση για τη διαπραγμάτευση της θεματικής ενότητας «Ο κόσμος μας, ένα στολίδι» στο πλαίσιο του ΜτΘ της Γ΄ τάξης του ΔΣ. Ο σχεδιασμός περιλαμβάνει μια σειρά δραστηριοτήτων με βασική επιδίωξη την ομαδοσυνεργατική και διερευνητική προσέγγιση του θέματος της «Δημιουργίας του Κόσμου» μέσα από την επεξεργασία πολλαπλών μέσων αναπαράστασης της πληροφορίας. Ακολουθώντας τη γενικότερη φιλοσοφία και τις αρχές του νέου Προγράμματος Σπουδών (Π.Σ.) του ΜτΘ και έχοντας ως βασική επιδίωξη τη σταδιακή χαρτογράφηση και εξοικείωση των μικρών μαθητών/τριών της Γ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου με τα βασικά εξωτερικά χαρακτηριστικά του θρησκευτικού φαινομένου (Ι.Ε.Π., 2011) οι βιβλικές αφηγήσεις προσεγγίζονται ως μια ακόμη προοπτική ερμηνείας του κόσμου, η οποία έρχεται να πλαισιώσει την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών/τριών αλλά και να συμπληρώσει τη διαθεματική προσέγγιση της διδακτικής ενότητας. Αρχικά αξιοποιούνται εικόνες διαφορετικών βίντεο που αναδεικνύουν την ομορφιά της φύσης, οι οποίες προσανατολίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών στη δημιουργία του κόσμου. Επόμενος σταθμός στην πορεία ανακάλυψης «εικόνων, προσώπων και ιστοριών» αποτελεί η αξιοποίηση ενός τραγουδιού από τον κόσμο της λαϊκής μας παράδοσης, του ριζίτικου με τίτλο «Για δεξ περιβόλι όμορφο» που έχει καταγραφεί στο έργο της Δ.Σαμίου. Η επεξεργασία του αποτελεί την αφορμή για την ενασχόληση με τις αντίστοιχες βιβλικές αφηγήσεις δημιουργίας του κόσμου και προστασίας του, με απώτερο στόχο την παρακίνηση των μαθητών/τριών για ενεργό δράση. Η αντίθεση ανάμεσα στους στίχους του τραγουδιού και στις εικόνες που προβάλλονται -αργότερα- στην βιντεοσκοπημένη εκδοχή του αξιοποιούνται για την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών, την ανάδειξη της «γνωστικής σύγκρουσης» και της αντίστοιχης προβληματικής κατάστασης αλλά και για την παρουσίαση περιπτώσεων φροντίδας της φύσης από την πλευρά των ανθρώπων (μέσα από παραδείγματα προερχόμενα από τη θρησκευτική παράδοση, τη λογοτεχνία αλλά και από κείμενα περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης) με απώτερο στόχο την αντίστοιχη ενεργοποίηση των μαθητών/τριών, η οποία προκαλείται με την παρακολούθηση βιντεοσκοπημένων παραδειγμάτων ανάλογων δράσεων.

Η σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης επιδιώκεται να γίνει μέσα από μια ποικιλία στρατηγικών και διδακτικών επιλογών ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών/τριών κατά την επεξεργασία ενός εκπαιδευτικού υλικού που προέκυψε από την αναζήτηση του διαθέσιμου εκπαιδευτικού υλικού (οδηγίων στο Π.Σ. και στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού, διδακτικών σεναρίων με παρόμοιο θέμα, υποστηρικτικού υλικού από την ιστοσελίδα του Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ψηφιακά εμπλουτισμένων διδακτικών εγχειριδίων, περιεχόμενων από τα λογισμικά του ΜτΘ). Η επιλογή και η δημιουργία του προτεινόμενου εκπαιδευτικού υλικού περιλαμβάνει ηχητικές καταγραφές, συμβατικά και ψηφιακά κείμενα, εικόνες και βίντεο, υλικό από λογισμικά, επιλεγμένο από τους διαθέσιμους διδακτικούς πόρους, την αναζήτηση στο διαδίκτυο αλλά και την αξιοποίηση του Η/Υ.

Η συγκέντρωσή τους σε μορφή αρχείων παρουσίασης (PowerPoint) έγινε για την εξυπηρέτηση μεθοδολογικών επιλογών που παρουσιάζονται στις προτάσεις του νέου Π.Σ. για το ΜτΘ (Ι.Ε.Π., 2011β:128-150). Αφορούν προσεγγίσεις παιγνιώδους και συμμετοχικού χαρακτήρα, γνωστές με τις φράσεις και τους όρους όπως «Κάνοντας θεολογία με τα παιδιά» αλλά και «Μοτίβων έντεχνου συλλογισμού» (Artful thinking)/ «Διδάσκοντας μέσω της τέχνης» (Ι.Ε.Π., 2011β:130). Η υιοθέτηση των συγκεκριμένων διδακτικών τεχνικών επιλέγεται κατά την αφήγηση των θρησκευτικών ιστοριών ενώ η αξιοποίηση αφηγηματικών, συμβολικών, κοινωνικών κ.ά. εκφράσεων του θρησκευτικού λόγου έχει ως κυριότερη επιδίωξη την παροχή αφηγηματικών κυρίως στοιχείων (πρόσωπα, έθιμα, σύμβολα, παραδόσεις, ιστορία, μνημεία, κοινωνική και πολιτική ζωή) κατά τη σταδιακή χαρτογράφηση και εξοικείωση των μικρών μαθητών/τριών με τα βασικά εξωτερικά χαρακτηριστικά του θρησκευτικού φαινομένου (Ι.Ε.Π., 2011:5). Η ύπαρξη του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού φιλοδοξεί να συμβάλλει

στην κατεύθυνση της επιδιωκόμενης καλλιέργειας δεξιοτήτων πολλαπλών μορφών γραμματισμού (θρησκευτικού, γλωσσικού, οπτικού, ψηφιακού, κριτικού) ενώ η σχετική ενεργοποίηση και δημιουργική έκφραση των μαθητών/τριών μπορεί να αποτελέσει αφορμή για την καλλιέργεια της οικολογικής τους συνείδησης.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η πρόκληση της διαρκούς προσαρμογής σε έναν ασταθή κόσμο βρίσκεται στον πυρήνα του σύγχρονου εκπαιδευτικού γίνεσθαι (Kress,1999). Η εκπαίδευση και τα αναλυτικά προγράμματα του 21ου αιώνα καλούνται να προσαρμοστούν στα υπερθετικά οικονομικά, περιβαλλοντικά και τεχνολογικά δεδομένα και ακολουθώντας τις σύγχρονες απόψεις γύρω από το πλαίσιο και τη διαδικασία της μάθησης να προχωρήσουν στην αναμόρφωση τόσο των περιεχομένων όσο και των πρακτικών τους. Προς την κατεύθυνση αυτή φαίνεται να κινείται και η θρησκευτική εκπαίδευση στη χώρα μας. Ακολουθώντας το αίτημα προσαρμογής στις νέες απαιτήσεις εισηγείται ένα νέο Π.Σ. για το ΜτΘ, στο οποίο η προοπτική της ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών/τριών συνδυάζεται με την επιδίωξη της καλλιέργειας του θρησκευτικού τους γραμματισμού και της συμβολής στον ελεύθερο και υπεύθυνο αυτοπροσδιορισμό της προσωπικής τους ταυτότητας (Ι.Ε.Π., 2011). Στα πλαίσια αυτά η απλή μεταφορά γνώσεων και η απομνημόνευση δε συνάδουν με τα χαρακτηριστικά της θρησκευτικής μάθησης (Μητροπούλου, 2008: 131-133). Η γνώση δεν εκλαμβάνεται ως αντανάκλαση μιας αντικειμενικής πραγματικότητας αλλά ως κοινωνική κατασκευή (Διαμαντής, 2015). Τα άτομα δημιουργηθούν διαφορετικές πραγματικότητες μέσω της συνεχούς συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας και η κατασκευή νοήματος γίνεται κατανοητή μέσω της διασύνδεσής της με συγκεκριμένα πολιτισμικά και κοινωνικά συγκείμενα (Kalantzis & Cope, 2001: 26-27).

Το νέο Π.Σ. για το ΜτΘ συνιστά ένα πρόγραμμα διαδικασίας το οποίο παρέχει πλήθος εναλλακτικών, όσον αφορά τα θέματα, τη στοχοθεσία, την επιλογή των δραστηριοτήτων αλλά και του εκπαιδευτικού υλικού- στη βάση του οποίου η κριτική και η κonstrουκτιβιστική παιδαγωγική προσέγγιση αναδεικνύονται ως τα βασικά εργαλεία στην πορεία αναζήτησης του συνδετικού κρίκου ανάμεσα στο ΜτΘ και τον ανθρωπιστικό σκοπό της εκπαίδευσης. Ειδικότερα για τους μαθητές/τριες της Γ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου προβλέπεται η γνωριμία τους με τον κόσμο της θρησκείας και η σταδιακή τους ένταξη σε αυτόν μέσα από την εξοικείωσή τους με τα κείμενα των βιβλικών αφηγήσεων (Ι.Ε.Π., 2011:22), όπως είναι αυτές που αφορούν τη «Δημιουργία του Κόσμου». Η διεύρυνση της γνώσης των μαθητών/τριών σχετικά με τον περιβάλλοντα κόσμο αλλά και η κατανόηση του θρησκευτικού λόγου εκ μέρους τους επιχειρείται να επιτευχθεί μέσω της ένταξής τους σε «κοινότητες μάθησης», μέσω της προσωπικής εμπλοκής και ενεργοποίησής τους στα πλαίσια ενός δημιουργικού διαλόγου ανάμεσα σε κείμενα διαφόρων ειδών και σε διαφορετικά πρόσωπα.

Παράλληλα, όπως έχει υποστηριχθεί ο διάλογος θα πρέπει να δομεί όχι μόνο τη μέθοδο της διδασκαλίας αλλά και το ίδιο το εκπαιδευτικό υλικό του μαθήματος (Μητροπούλου, 2015:13). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της υιοθέτησης της αρχής της διαθεματικότητας αλλά και της αναγνώρισης της αξίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης μπορεί να προσφέρει ένα ενιαίο σύνολο δεξιοτήτων και γνώσεων, μια ολιστική αντίληψη της γνώσης, (Κόπτης, 2006) ενώ η επιλογή των διαθεματικών δραστηριοτήτων μπορεί να διαμορφώσει εκείνους τους εννοιολογικούς άξονες που είναι αναγκαίοι για τη σύνδεση του μαθήματος με τα υπόλοιπα σχολικά μαθήματα (Μτχαηλίδης, Ζήκος, 2016:486). Με τον τρόπο αυτό το θρησκευτικό μάθημα αποφεύγει την κατηχητική και ομολογιακή μονοφωνία και διευρύνει τους ορίζοντές του, ανταποκρινόμενο στο σύγχρονο ζητούμενο της αποδοχής κάθε θρησκευτικής και πολιτισμικής ετερότητας (Γιαγκάζογλου, χ.χ.:30).

Η χρήση των Τ.Π.Ε., του Η/Υ και του διαδικτύου φαίνεται πως μπορεί να κινηθεί προς την κατεύθυνση δημιουργίας ενός δυναμικού περιβάλλοντος μάθησης για το ΜτΘ, καθώς μέσω αυτών η παρουσίαση της πληροφορίας αξιοποιεί διαφορετικούς σημειωτικούς πόρους, γεγονός που όπως υποστηρίζεται (Μητροπούλου, κ.ά., 2006) ενισχύει αποτελεσματικά τη διδασκαλία, δημιουργώντας ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ των μαθητών, ενισχύοντας το ρόλο τους, υποστηρίζοντας την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης και του προβληματισμού τους πάνω σε κοινωνικές αξίες, ρόλους και σχέσεις (Μητροπούλου, κ.ά., 2006).

Ακολουθώντας το πλαίσιο των εκπαιδευτικών και διδακτικών αρχών του νέου Π.Σ. για το ΜτΘ, το προτεινόμενο σχέδιο διδασκαλίας έρχεται να υιοθετήσει κάποιες από τις προτάσεις του, να συμπληρώσει ορισμένες από αυτές και να λειτουργήσει εναλλακτικά σε συγκεκριμένες επιλογές του. Στην προοπτική αυτή υιοθετούνται απόψεις γύρω από την κοινωνική διαμεσολάβηση της γνώσης και την αξία της βιωματικής συμμετοχής, την αναγνώριση της προϋπάρχουσας γνώσης στην οικοδόμησή της και τη μεταφορά της σε νέες καταστάσεις. Στις προτάσεις του σχεδίου διδασκαλίας συναντάται η αξιοποίηση τόσο των προϊόντων της σύγχρονης τεχνολογικής ανάπτυξης όσο και της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας με τη διαπραγμάτευση πολύμορφων και πολύτροπων κείμενων (Ματσαγγούρας, 2007:66), αφού όπως έχει ήδη υποστηριχθεί «η δημιουργία νοήματος έχει αποδεδευστεί από την αποκλειστική χρήση του γραπτού λόγου» και «οι αναπαραστάσεις του σύγχρονου κόσμου είναι πολυτροπικές» (Cope & Kalantzis,2001:215). Τα πολλαπλά μέσα αναπαραστάσεως της πληροφορίας και έκφρασης των μαθητών/τριών αποτελούν τις αναγκαίες προϋποθέσεις εμπλοκής τους με το προσφερόμενο υλικό. Οι προτεινόμενες δράσεις κινούνται γύρω από την παραγωγή νοήματος, με την παρατήρηση και

το σχολιασμό πληροφοριών που μεταφέρονται κυρίως μέσω των εικόνων (με την αξιοποίηση απλών λογισμικών παρουσίασης/εξάσκησης και του διαδικτύου). Αποτελούν προϋποθέσεις της διερευνητικής μάθησης ενώ η επεξεργασία του προσφερόμενου υλικού αλλά και ο πειραματισμός των μαθητών/τριών ενέχει τη δυναμική της ανάπτυξης των στρατηγικών έρευνας και κριτικής τους σκέψης (Μητροπούλου, 2007).

Στο προτεινόμενο σχεδιασμό το ΜτΘ δε λογίζεται αποκομμένο από τα υπόλοιπα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος, ξεκινά από συγκεκριμένα γεγονότα και εμπειρικές καταστάσεις ζωής, σε μια προοπτική αντιμετώπισης της θρησκευτικής αγωγής ως μέρος της συνάντησης και διαλόγου των μικρών μαθητών/τριών με τα περιεχόμενα και άλλων γνωστικών αντικειμένων. Η διαπραγμάτευση του θέματος κινείται στην κατεύθυνση καλλιέργειας δεξιοτήτων πολλαπλών μορφών γραμματισμού (θρησκευτικού, γλωσσικού, οπτικού, ψηφιακού, κριτικού) αλλά και της ανάπτυξης της οικολογικής συνείδησης των μαθητών/τριών, στοιχείο που αναδεικνύει τη θρησκευτική αγωγή ως μια σημαντική παράμετρο στην Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία (Μαρκαντώνης, 2015) αλλά ως ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της πολυπλευρης θεώρησης του κόσμου και της γνώσης.

Στοχοθεσία/ Διδακτικές πρακτικές

Ο προγραμματισμός του σχεδίου διδασκαλίας («ΓΙΑ ΔΕΣ ΠΕΡΒΟΛΙ ΟΜΟΡΦΟ: Ο ΚΟΣΜΟΣ ΜΑΣ, ΕΝΑ ΣΤΟΛΙΔΙ») εκτείνεται σε 4 διδακτικά δίωρα. Σχεδιάστηκε στη λογική κατάρτισης ενός πίνακα τριών στηλών (Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα, Βασικά θέματα, Δραστηριότητες), η συμπλήρωση των οποίων ακολουθεί τις υποδείξεις του νέου Π.Σ. για το ΜτΘ (Ι.Ε.Π., 2011). Ειδικότερα όσον αφορά τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα επιδιώκεται οι μαθητές/τριες ξεκινώντας από τις προσωπικές τους εμπειρίες τους να είναι σε θέση: να προσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά του θαυμαστής δημιουργίας του κόσμου, να συνειδητοποιούν την ξεχωριστή θέση του ανθρώπου μέσα στην πλάση και την ευθύνη του για αυτήν, να εκφράζουν σκέψεις και γνώμες γύρω από τη σχέση των σύγχρονων ανθρώπων με τη φύση, να κατανοούν το περιεχόμενο των βιβλικών αφηγήσεων της Δημιουργίας και του Κατακλυσμού, να παραδειγματίζονται από τη φροντίδα και δράση συγκεκριμένων προτύπων για την προστασία της φύσης και να αναλαμβάνουν αντίστοιχες δράσεις οικολογικής ευαισθητοποίησης.

Ως βασικά θέματα επιλέγονται το θέμα της «δημιουργίας του κόσμου» (Η φύση ως ένα στολίδι του κόσμου μας, εστιάζοντας στη φύση και εξερευνώντας τα θαύματα της φύσης γύρω μας), της θέσης του ανθρώπου μέσα σε αυτόν (ο κόσμος ως κτίση του Θεού και ως το κοινό μας σπίτι) αλλά και της ευθύνης για την προστασία του (φροντίδα του κόσμου και της φύσης, σχέση των ανθρώπων- κτίσης, διαπραγμάτευση πρότυπων δράσεων).

Όσον αφορά το σημείο τομής των προτεινόμενων επιλογών με τις επιδιωκόμενες επάρκειες του Α΄ κύκλου (Γ΄-Δ΄ τάξης του Δ.Σ.) στην πορεία του θρησκευτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών φαίνεται ότι καλύπτεται ένα αρκετά μεγάλο μέρος τους, αφού στις προτεραιότητες του σχεδιασμού συναντώνται επιδιώξεις που αφορούν στην καλλιέργεια ικανοτήτων, δεξιοτήτων, στάσεων, αξιών και διαθέσεων παρόμοιων με αυτές που ορίζονται στις σχετικές αναφορές (Ι.Ε.Π.,2011:44-46).

Κατά το σχεδιασμό της διδακτικής πρότασης επιχειρήθηκε επίσης η δημιουργία ενός πολυθεματικού διδακτικού πακέτου, κατάλληλου για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, που συμπεριλαμβάνει πολλαπλά διδακτικά μέσα και διαφορετικές πηγές, συμβατικούς αλλά και ψηφιακούς πόρους στη λογική αποδέσμευσης από το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο και αξιοποίησης των σύγχρονων δυνατοτήτων των Τ.Π.Ε., τόσο όσον αφορά την αναζήτηση του κατάλληλου υλικού όσο και στη συγκέντρωση και την οργάνωσή του σε φάκελο εργασιών. Το υλικό αυτό προέκυψε από τη μελέτη των προτεινόμενων σεναρίων διδασκαλίας (από τον [Οδηγό για τον Εκπαιδευτικό](#), την πλατφόρμα [Αίσωπος](#) αλλά και τις [αντίστοιχες εργασίες](#) από το Υπ.Παιδείας και Πολιτισμού [της Κύπρου](#)) όπως και του [υποστηρικτικού υλικού](#) από την ιστοσελίδα του Ι.Ε.Π. και την εξέταση των διαθέσιμων επιλογών στα [ψηφιακά εμπλουτισμένα](#) διδακτικά εγχειρίδια, στα [μαθησιακά αντικείμενα](#) του Φωτόδεντρου και στα περιεχόμενα [των λογισμικών του ΜτΘ](#) ενώ έχει συμπεριλάβει αρκετές παραπομπές πολυτροπικού υλικού που διατίθεται στο διαδίκτυο. Στη συγκεκριμένη πρόταση δε χρησιμοποιούνται Φύλλα Εργασίας. Εναλλακτικά προτείνεται η χρήση συνοδευτικού υλικού που στηρίζεται στη χρήση αρχείων παρουσίασης και εννοιολογικής χαρτογράφησης. Στα περιεχόμενά του ενσωματώνονται εργασίες μέσα από τις οποίες οι μαθητές/τριες καλούνται να αξιοποιήσουν τις πληροφορίες των βιβλικών αφηγήσεων προκειμένου να εμπεδώσουν τις σχετικές γνώσεις. Ο σχεδιασμός στηρίζεται στην παρακίνηση επαλήθευσης των όποιων επιλογών από τους ίδιους τους μαθητές/τριες της τάξης, μέσα από την αναζήτηση των σχετικών πληροφοριών συμβάλλοντας στη διαδικασία αξιολόγησης/ανατροφοδότησης αλλά και στην καλλιέργεια της μεταγνωστικής τους ικανότητας. Δραστηριοποιούμενοι/ες σε διαφορετικές προκλήσεις συνεργατικής διερεύνησης, με κυρίαρχα τα παιγνιώδη χαρακτηριστικά, εμπλέκονται σε δράσεις που αφορούν στην προσέγγιση και οικοδόμηση νέας γνώσης όσον αφορά στον κόσμο της θρησκείας αλλά και τους νέους γραμματισμούς αναζητώντας πληροφορίες μέσα από εικόνες, κείμενα και ήχους και αντιστοιχίζοντας προφορικό με γραπτό και εικονικό λόγο.

Η εφαρμογή του σχεδίου διδασκαλίας προϋποθέτει την ύπαρξη ενός βιντεοπροβολέα (ή την αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα στην περίπτωση που υπάρχει στο σχολείο) για τη συζήτηση στην ολομέλεια και ενός Η/Υ για κάθε μια ομάδα. Θα

πρέπει να προηγηθεί αποθήκευση του υλικού, ο έλεγχος των υπερσυνδέσεων και παραπομπών αλλά και η εξασφάλιση πρόσβασης στις προτεινόμενες εφαρμογές από όλους τους φορητούς υπολογιστές. Η διεξαγωγή του μαθήματος βασίζεται στις αρχές διδασκαλίας σε ομάδες. Προτείνεται η δημιουργία έξι ομάδων σε μια τάξη 24 παιδιών. Στα πλαίσια αυτά ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει και διαμεσολαβεί μέσα σε συνθήκες φθίνουσας καθοδήγησης προωθώντας στόχους της επιδιωκόμενης αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης και υιοθετώντας διδακτικές πρακτικές όπως η κοινωνική αλληλεπίδραση, η εξασφάλιση κινήτρων συμμετοχής και βιωμάτων που έχουν νόημα για τους συμμετέχοντες, η εμπλοκή σε καταστάσεις επίλυσης προβλήματος, η αναδόμηση της γνώσης, όπως και η μύηση και μαθητεία σε αποτελεσματικές στρατηγικές.

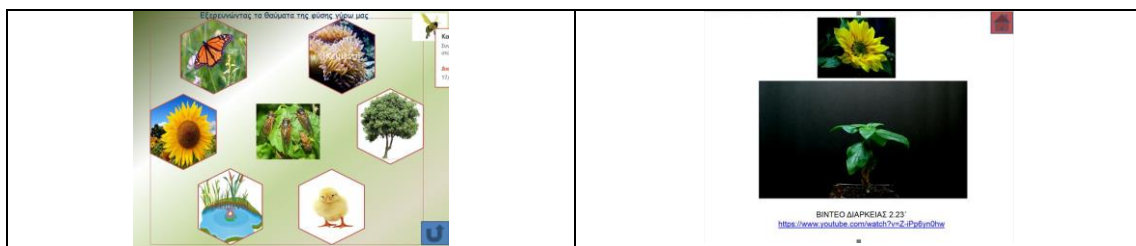
Σύνδεση με τα ισχύοντα

Η δυναμική του ίδιου του θέματος φαίνεται να εμπλέκει εκτός από τα Θρησκευτικά ποικίλες γνωστικές περιοχές και αντίστοιχες πληροφορίες από το μαθήματα που προσφέρονται στους μαθητές/τριες της Γ΄ τάξης του Δ.Σ. όπως είναι η Ιστορία, η Γλώσσα/ Λογοτεχνία, η Μελέτη Περιβάλλοντος, τα Εικαστικά και η Μουσική αλλά και η Πληροφορική. Η παρατήρηση και βίωση του θαύματος της φύσης από την πλευρά των μαθητών/τριών δίνει τη δυνατότητα επανάληψης πληροφοριών από τη διδασκαλία της Ιστορίας και της Μελέτης Περιβάλλοντος ενώ παράλληλα δημιουργείται η αφορμή για τη ανακάλυψη «εικόνων, προσώπων και ιστοριών» και για συζήτηση γύρω από τις απαντήσεις που προσφέρονται από την πλευρά της -ορθόδοξης χριστιανικής κυρίως- θρησκείας για τον κόσμο και τη ζωή. Κατά την προσέγγιση των βιβλικών κειμένων η αποφυγή της ηθικής καθοδήγησης καθίσταται συνειδητή επιλογή. Μέσα από την αξιοποίηση των αφηγηματικών εκείνων στοιχείων (πρόσωπα, σύμβολα, παραδόσεις...) που εν δυνάμει θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη διεύρυνση και συμπλήρωση της εικόνας του κόσμου, επιχειρείται η αναγνώριση των προβλημάτων που δημιουργεί η απερίσκεπτη συμπεριφορά του ανθρώπου στο περιβάλλον και η συνειδητοποίηση του ρόλου και της ευθύνης του καθενός ενώ τίθενται τα θεμέλια διαπολιτισμικής προσέγγισης του θέματος αφού η προστασία του πλανήτη αποτελεί ένα πανανθρώπινο ζητούμενο. Η προφορική και γραπτή έκφραση των μαθητών/τριών σε θέματα που αφορούν τη φροντίδα, το σεβασμό και την αγάπη για τη φύση, μπορεί να επεκτείνει την εμβέλεια του σχεδίου διδασκαλίας καλύπτοντας και άλλους διδακτικούς στόχους της συγκεκριμένης τάξης.

Διδακτική πορεία/Στάδια/Φάσεις

1^ο διδακτικό δίωρο

Η ανάδειξη της ομορφιάς του πλανήτη, της ποικιλιομορφίας αλλά και του «θαύματος» της φύσης θα αποτελέσει την αφορμή για την εισαγωγή των μαθητών/τριών στο θέμα της «Δημιουργίας του Κόσμου» αλλά και την αφορμή για να αναφερθούν σε εμπειρίες τους από τη σχέση τους με τη φύση. Για το σκοπό αυτό έχει σχεδιαστεί ένα αρχείο παρουσίασης (PowerPoint) στο οποίο εμπεριέχεται βιντεοσκοπημένο φωτογραφικό υλικό που αφορά στον κύκλο της ζωής ζωικών οργανισμών, γνωστών από το άμεσο ή το ευρύτερο φυσικό περιβάλλον των μαθητών/τριών (των [τζιτζικιών](#), ενός [δέντρου](#), μιας [θαλάσσιας ανεμώνας](#), μιας [πεταλούδας](#), ενός [οικοσυστήματος](#) γύρω από μια λίμνη αλλά και ενός μικρού [κοτόπουλου](#)). Η επιλογή των αρχείων έγινε με βάση την τεχνική (time-lapse) που εφαρμόστηκε για τη μετατροπή του συγκεκριμένου υλικού σε βίντεο, αφού αυτή δίνει τη δυνατότητα παρακολούθησης της διαδικασίας ανάπτυξης τους μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα (καθώς η διάρκεια κάθε βίντεο -εκτός αυτού που αφορά τη ζωή των [τζιτζικιών](#)- κυμαίνεται στα 2').



Στην πρώτη διαφάνεια της παρουσίασης δίνονται οι ενδεικτικές εικόνες από τα αντίστοιχα βίντεο. Αρχικά στην ολομέλεια της τάξης μπορεί να γίνει η προβολή της ταινίας που αφορά στη ζωή των τζιτζικιών. Η διήγηση που συνοδεύει το βίντεο παρουσιάζει την εκπληκτικό κύκλο της ζωής ενός συγκεκριμένου είδους τζιτζικιών που παραμένουν -ως προνύμφες- κάτω από την επιφάνεια της γης επί 17 χρόνια. Η αναπαράσταση του κύκλου της ζωής αυτών των οργανισμών θα αποτελέσει την αφορμή για μια συζήτηση γύρω από την ομορφιά της φύσης αλλά και το Δημιουργό του θαυμαστού αυτού κόσμου. Στη συνέχεια θα δοθεί χρόνος σε κάθε ομάδα να παρακολουθήσει την επιλογή της, προκειμένου να περιγράψει ό,τι κέντρισε την προσοχή της. Κάθε ομάδα μπορεί να επιλέξει ένα διαφορετικό οργανισμό και να παρακολουθήσει τη σχετική ιστορία, που στις περισσότερες περιπτώσεις αποδίδεται μόνο με εικόνες. Η ενεργοποίηση του επιλεγμένου βίντεο είναι δυνατή μέσω της χρήσης των υπερσυνδέσεων που έχουν δημιουργηθεί και παραπέμπουν σε διαφορετική διαφάνεια της παρουσίασης. Τα μέλη

των ομάδων θα κληθούν να σχολιάσουν όσα εικονογραφούνται και να αναπτύξουν τις ιδέες και απόψεις τους γύρω από το θέμα.

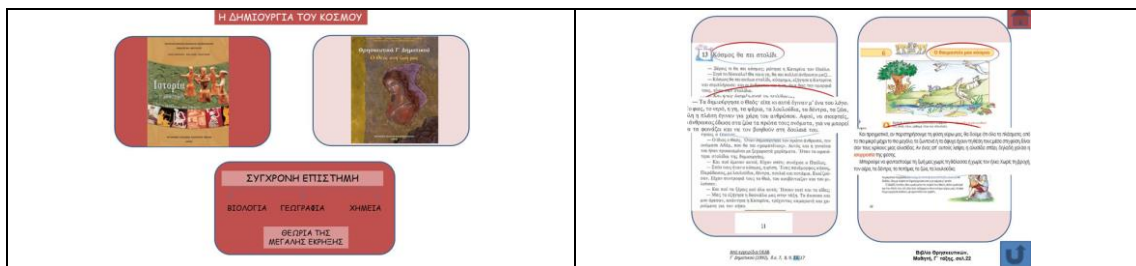
Στο στάδιο αυτό προτείνεται να αξιοποιηθεί ένα προϊόν της ελληνικής παράδοσης που αναφέρεται επίσης στην ομορφιά της φύσης. Πρόκειται για ένα ριζίτικο τραγούδι που έχει διασωθεί στη συλλογή του ψηφιακού δίσκου της Δόμνας Σαμίου με τίτλο «[Η Περπερούνα και άλλα τραγούδια του λαού μας για παιδιά](#)». Η προσεκτική ακρόαση μπορεί να αναδείξει τόσο την αγάπη στα πλάσματα της φύσης όσο και την πίστη για την ύπαρξη της ισχυρής δύναμης που τα δημιουργήσε, φροντίζοντας για τη διατήρηση μιας ισορροπίας.



Στο υλικό αυτό μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά και η παρουσίαση μέρους από τα [Κείμενα](#) και το Πληροφοριακό Υλικό που προτείνεται για τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα από το Ι.Ε.Π. Θα μπορούσε για παράδειγμα να αξιοποιηθούν παραπομπές (σελ.60 και 63) από την ελληνική ποίηση (Δ.Σολωμός) αλλά και από τους Ψαλμούς του Δαβίδ (Ψλ148) αναφορικά με την εξύμνηση του Θεού για τη Δημιουργία του κόσμου. Η διαπραγμάτευσή τους κατά τον εντοπισμό των κοινών τους σημείων, μπορεί να εμπνεύσει τους μαθητές/τριες, οι οποίοι θα κληθούν -σε ατομική ή ομαδική βάση- να αποδώσουν το περιγραφόμενο «περιβάλλον» μέσα από την εικαστική τους έκφραση με δημιουργίες ζωγραφικής (σε χαρτί ή στον Η/Υ) ή και γλυπτικής (με τη χρήση πλαστελίνης). Από την άλλη πλευρά, η καταγραφή των λέξεων ή φράσεων που συναντώνται στα κείμενα -αρχικά σε ένα ατομικό σημειωματάριο- μπορεί να αξιοποιηθεί για τη δημιουργία ενός συννεφέλεξου (με τη χρήση λογισμικών όπως το taxedo ή worlde) στην ολομέλεια της τάξης και να αποτελέσει το αρχικό υλικό για την ενεργοποίηση της σκέψης των μαθητών/τριών κατά τη συμπλήρωση της έννοιας «κόσμος» στο επόμενο διδακτικό δίωρο.

2ο διδακτικό δίωρο

Εκτός των ατομικών σημειώσεων κατά την ιδεοθύελλα γύρω από τη λέξη «κόσμος» μπορεί να αξιοποιηθεί το πρώτο κείμενο από το [προτεινόμενο υλικό](#) του Ι.Ε.Π. (σελ.59) εστιάζοντας στην ερμηνεία της λέξης και στην απόδοση της από τους αρχαίους Έλληνες ως «κόσμημα και στολίδι». Η κατάθεση των ιδεών και απόψεων των μαθητών/τριών σε συνδυασμό με αυτό το κείμενο, μπορεί να αναδείξει κάποιες από τις κυρίαρχες επιστημονικές απόψεις αλλά και ορισμένες πληροφορίες από άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως εκείνο της Ιστορίας και της αντίστοιχης ομόνυμης διδακτικής ενότητας γύρω από το θέμα της Δημιουργίας του κόσμου. Για το λόγο αυτό δημιουργήθηκε μια ακόμη διαφάνεια που συγκεντρώνει τις σχετικές αναφορές από το μάθημα της Ιστορίας αλλά και των Θρησκευτικών (από τα αντίστοιχα κεφάλαια δύο σχολικών εγχειριδίων της Γ΄ τάξης, 1992:13 και 2006:22) παρακινώντας τα μέλη των ομάδων σε επικεντρωμένη ανάγνωση, κινούμενα μεταξύ των υπερσυνδέσεων της παρουσίασης, όπου διαπιστώνουν πως για το ίδιο θέμα υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις και ερμηνείες.



Στη συνέχεια εστιάζοντας στο περιεχόμενο της Παλαιάς Διαθήκης και στο βιβλίο Γένεσις, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αναφέρει όσα μαρτυρούνται σε αυτό, με τη βοήθεια της επόμενης διαφάνειας στην οποία χρησιμοποιούνται εικόνες της δημιουργίας του κόσμου από ψηφιδωτά του 12ου αιώνα, που διατίθενται στο [διαδίκτυο](#). Για τη μετακίνηση κάθε εικόνας στην αντίστοιχη θέση έχει προβλεφτεί η χρήση διαφορετικών εφέ κίνησης. Όταν οι ίδιοι/ιες μαθητές/τριες θα κληθούν να πραγματοποιήσουν τις συγκεκριμένες αντιστοιχίσεις στον Η/Υ της ομάδας τους θα έχουν να αντιμετωπίσουν την πρόσκληση της επαλήθευσης και της επιβεβαίωσης της ορθής επιλογής τους. Πατώντας πάνω στον αντίστοιχο αριθμό θα έχουν τη δυνατότητα -μέσω υπερσυνδέσεων- να μεταβούν στη διαφάνεια με την περιγραφή της συγκεκριμένης ημέρας (ενδεικτικά

αξιοποιήθηκε το βιβλίο του [M.Μουντέ](#) «Ιστορίες από τη Βίβλο/Παλαιά Διαθήκη») επαναλαμβάνοντας με τον τρόπο αυτό και εμπνέοντας τις σχετικές πληροφορίες.



Στο τέλος της δραστηριότητας θα κληθούν να μεταφέρουν τις γνώσεις τους στην εικαστική τους δημιουργία με τη χρήση του Η/Υ και του λογισμικού ζωγραφικής Revelation Natural Art ή του Kidspiration. Στη διάθεση των ομάδων θα υπάρχουν ψηφιακές καρτέλες αριθμών από το 1-6 και τα μέλη τους θα κληθούν να συμπληρώσουν μέσα στο πλαίσιο κάθε αριθμού εικόνες/ σφραγίδες που παραπέμπουν στη μέρα της δημιουργίας που έχουν αναλάβει. Η εργασία τους ολοκληρώνεται με την καταγραφή ενός ενδεικτικού τίτλου σε κάθε μια δημιουργία τους.

3^ο διδακτικό δίωρο

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές/τριες επανέρχονται στη διαπραγμάτευση του ριζίτικου τραγουδιού, αυτή τη φορά μέσα από την προβολή ενός βίντεο που διατίθεται στο [διαδίκτυο](#). Από τα πρώτα στιγμιότυπα (0,47' - 2,02') διαπιστώνεται ότι ο μικρός ερμηνευτής του ριζίτικου δε βρίσκεται μέσα σε ένα «περβόλι όμορφο» αλλά περιτριγυρισμένος από πολυκατοικίες σε ένα εμφανές αστικό περιβάλλον. Σε αυτήν ακριβώς τη διάσταση ανάμεσα σε όσα λέγονται και όσα προβάλλονται θα εστιάσει ο/η εκπαιδευτικός της τάξης και θα παρακινήσει τους μαθητές/τριες προκειμένου να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τις προθέσεις και την αποτελεσματικότητα των σκηνοθετικών επιλογών. Η σύγκριση της καλλιτεχνικής τους έκφρασης από την πρώτη τους επαφή με το συγκεκριμένο τραγούδι και μιας νέας δημιουργίας τους θα μπορέσει να αποδώσει ανάγλυφα τη διαφορά ανάμεσα στο περιβάλλον μέσα στο οποίο ζούμε και αυτό που δυνητικά θα μπορούσαμε να έχουμε, στοιχείο που μπορεί να οδηγήσει στη βιβλική αφήγηση του Κατακλυσμού μέσα από την αξιοποίηση του κειμένου με τίτλο «Όλα τα πλάσματα αξίζει να σωθούν: Η Κιβωτός του Νώε» (σελ.59) από το υποστηρικτικό [υλικό](#) του Ι.Ε.Π.. Ένα αρχείο Kidspiration έχει ετοιμαστεί για τους μαθητές/τριες της τάξης με εικόνες από το λογισμικό Θρησκευτικών της Γ' τάξης, τις οποίες θα κληθούν να τοποθετήσουν σε σωστή χρονολογική σειρά περιγράφοντας όσα διαδραματίζονται ενώ στο τέλος η εικόνα μιας κιβωτού θα τους παρακινήσει να αναλάβουν τη «διάσωση» της πλάσης και να δημιουργήσουν μια ζωγραφιά με όσα πλάσματα θα ήθελαν οι ίδιοι/ιες να θέσουν υπό την προστασία τους.

Συμπληρωματικά θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν επιπλέον κείμενα που αναφέρονται στις σχέσεις του ανθρώπου με τη φύση. Αυτά μπορούν να αντληθούν από την παράδοση της εκκλησίας μας (ενδεικτικά: «Ο άγιος Φραγκίσκος της Ασίζης εξημέρωσε τις άγριες τρυγόνες, σελ.62, από το υποστηρικτικό υλικό του Ι.Ε.Π.) αλλά και λογοτεχνικά κείμενα, όπως το κεφάλαιο «[Ο μικρός πρίγκιπας και η αλεπού](#)», από το γνωστό λογοτεχνικό έργο, που εστιάζει στη σχέση του ήρωα με το τριαντάφυλλό του. Τέλος η ενασχόληση των ομάδων με τις επιμέρους αναφορές σε περιβαλλοντικά προβλήματα όπως η ατμοσφαιρική ρύπανση, η έλλειψη νερού, η ηχορύπανση, η καταστροφή των δασών, τα σκουπίδια αλλά και τα απειλούμενα είδη ζώων (από το Μαθησιακό Αντικείμενο στο Φωτόδεντρο, που συνοδεύει το βιβλίο Μελέτης κεφ.4 «[Ενδιαφερόμαστε για το περιβάλλον](#)» και αντίστοιχες αναφορές στο λογισμικό του ΜτΘ για την [Γ' και Δ' τάξη](#)) μπορεί να προετοιμάσει για το επόμενο διδακτικό δίωρο, όπου οι μαθητές/τριες θα κληθούν να αναλάβουν οι ίδιοι/ες δράση.

4^ο διδακτικό δίωρο

Στο τελευταίο στάδιο της διδακτικής πρότασης, τα μέλη των ομάδων θα παρακινήθουν να ετοιμάσουν κάποιο υλικό για την ευαισθητοποίηση του κοινωνικού τους περιγύρου σε σχέση με την προστασία του περιβάλλοντος αναλαμβάνοντας οι ίδιοι/ιες αντίστοιχη πρωτοβουλία. Για το σκοπό αυτό έχει δημιουργηθεί μια παρουσίαση που οδηγεί στην παρακολούθηση τεσσάρων βίντεο μικρής διάρκειας, τα οποία παραπέμπουν στο προϊόν παρόμοιας δραστηριοποίησης μαθητών/τριών δημοτικού σχολείου. Τα συγκεκριμένα βίντεο, που διατίθενται στο διαδίκτυο, αφορούν τη συγκέντρωση πληροφοριών γύρω από τα [απειλούμενα είδη ζώων](#) στην Ελλάδα (ενδεικτικά για το λύκο, από το 0.00' - 2.02'), τις συνθήκες ζωής και τους βιότοπους συγκεκριμένων [ζώων](#) (ενδεικτικά για τη μεσογειακή φώκια, το δελφίνι και τη θαλάσσια χελώνα από το 0.00' - 0.54'), τη δημιουργία ενός τραγουδιού για τα [απειλούμενα είδη](#) (διάρκειας 4.13', με τη συμμετοχή μαθητών/τριών της [Γ' τάξης Δ.Σ.](#)) και την παρουσίαση ζώων που ενδημούν εκτός Ελλάδας αλλά [απειλούνται](#) εξίσου με εξαφάνιση (ενδεικτικά από το 0.00' - 2.02').



Η επεξεργασία του παραπάνω υλικού προτείνεται να γίνει αρχικά σε επίπεδο ολομέλειας. Οι μαθητές/τριες της τάξης θα κληθούν να αναστοχαστούν όσα πληροφορήθηκαν αναφορικά με την ανάληψη της ευθύνης για την προστασία αυτού του θαυμαστού κόσμου από συγκεκριμένα φωτεινά παραδείγματα που γνώρισαν την προηγούμενη διδακτική ώρα και θα προβληματιστούν για τους λόγους που οδήγησαν στη δημιουργία των συγκεκριμένων ταινιών αλλά και της δικής τους θέσης σχετικά με το θέμα. Κατόπιν θα παρακινηθούν να εντοπίσουν τα δομικά στοιχεία των παρουσιάσεων προκειμένου να δημιουργήσουν οι ίδιες/ιες παρόμοιο υλικό με σκοπό την ανάρτησή του στην ιστοσελίδα του σχολείου, τη δημοσιοποίηση της ανησυχίας τους για το μέλλον του πλανήτη και της ανάληψης ρόλου ευθύνης για την ενεργοποίηση των πολιτών. Το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών θα επικεντρωθεί κυρίως στον τρόπο ανάπτυξης, οργάνωσης και παρουσίασης πληροφοριών στα υπό επεξεργασία πολυτροπικά κείμενα με αναφορές στη λειτουργία της εικόνας και του ήχου ως μηχανισμών μετάδοσης πληροφοριών. Στη συνέχεια θα αποφασίσουν σε επίπεδο ομάδας τη μορφή που θα πάρει η δική τους δράση μέσα από τη δημιουργία παρόμοιων βίντεο, τραγουδιών αλλά και άλλων εναλλακτικών δράσεων όπως είναι η ανάρτηση μιας αφίσας (με τη βοήθεια αντίστοιχου λογισμικού, όπως είναι το AutoCollage) ή η προετοιμασία ενός θεατρικού δρώμενου. Ο ρόλος και των εκπαιδευτικών αντίστοιχης ειδικότητας (Τ.Π.Ε., θεατρικής, μουσικής αγωγής αλλά και ξένης/αγγλικής γλώσσας) θα είναι καταλυτικός στην ολοκλήρωση των συγκεκριμένων δράσεων.

Συμπεράσματα/ Προτάσεις

Κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, προηγήθηκε ο ορισμός συγκεκριμένων στόχων όσον αφορά την επαφή των μαθητών/τριών της Γ΄ τάξης με τον κόσμο της θρησκείας ενώ ακολούθησε η συστηματική αναζήτηση των διαθέσιμων εκπαιδευτικών πόρων που σε συνδυασμό με τις νέες τεχνολογίες θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην επίτευξή τους. Οι προτάσεις του σχεδίου, επιλέχθηκαν με κριτήριο τη σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης των μαθητών/τριών μέσα από τη χρήση διαφορετικών πηγών και μορφών πληροφόρησης. Αυτές έρχονται να συμπληρώσουν τις δραστηριότητες που προτείνονται στα νέα Π.Σ. του ΜτΘ δίνοντας έναν πιο ενεργό ρόλο και περισσότερες δυνατότητες ενεργητικής συμμετοχής στους μαθητές/τριες. Καλούνται να εμπλακούν σε δράσεις του, οι οποίες μπορούν να υλοποιηθούν όχι μόνο σε διδακτικές ώρες του ΜτΘ αλλά και της ευέλικτης ζώνης, της γλωσσικής διδασκαλίας, της φιλαναγωγίας, της μελέτης περιβάλλοντος, της ιστορίας αλλά και άλλων διδακτικών αντικειμένων με τη συμβολή και συνεργασία του/της υπεύθυνου εκπαιδευτικού της τάξης αλλά και εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων. Χωρίς να παραγνωρίζεται η σπουδαιότητα των στόχων που έχουν τεθεί και η βασική επιδίωξη για την επίτευξή τους (ως τελικό προϊόν της σχεδίου διδασκαλίας), θα πρέπει να τονιστεί η αναγκαιότητα έμφασης στην ίδια τη διαδικασία. Από την άλλη πλευρά επειδή η επαφή με τους νέους γραμματισμούς μπορεί να αποτελεί για ορισμένους μαθητές/τριες της Γ΄ τάξης μια πρωτόγνωρη εμπειρία, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη φροντίδα και ο απαραίτητος χρόνος για τη σχετική εξοικείωση, ώστε να αποκτήσουν άνεση στο χειρισμό του Η/Υ και τη χρήση του, γνωρίζοντας κάποιες από τις δυνατότητες που τους παρέχονται με τη αξιοποίηση του Η/Υ αλλά και του διαδικτύου για την αναζήτηση και άμεση αξιοποίηση πληροφοριών από διάφορες ηλεκτρονικές πηγές. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες στοχεύουν παράλληλα στη μύηση των μαθητών/τριών σε πρακτικές οπτικού γραμματισμού, άντλησης συγκεκριμένων στοιχείων από εικόνες, σύγκρισης και αντιστοίχισης εικόνων με κείμενα και στην -έστω διαισθητική- συνειδητοποίηση της σημειολογικής λειτουργίας της εικόνας και του ήχου σε πολυτροπικά κείμενα αλλά και στην απόκτηση αντίστοιχων δεξιοτήτων δημιουργίας.

Η συστηματική παρατήρηση της δράσης των μαθητών/τριών από τον/την εκπαιδευτικό μπορεί να συμβάλει στην άμεση αντιμετώπιση πιθανών δυσκολιών. Η ολομέλεια της τάξης γίνεται το πεδίο παρουσίασης των προσωπικών ερμηνειών αλλά και των ερμηνειών των ομάδων. Με τον τρόπο αυτό επιχειρείται η τάξη να μετατραπεί σε μια «κοινότητα μάθησης» αποκτώντας σταδιακά το δικό της λόγο. Ο/Η εκπαιδευτικός έχοντας τον ρόλο του διευκολυντή και διαμεσολαβητή αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις, τις εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών και προάγει τη συνεργασία μεταξύ τους, έχοντας απόλυτο στόχο τη σταδιακή αυτονομία τους, τόσο στη χρήση της τεχνολογίας όσο και στην παραγωγή των κειμένων. Καθώς η εργασία σε ομάδες έχει συγκριτικά περισσότερα θετικά αποτελέσματα (ανταλλαγή ιδεών και γνώσεων, ανάπτυξη διαπροσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, εμπειρία στη διαχείριση διαφωνιών, καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας κατά τη λήψη αποφάσεων) θα πρέπει να υποστηριχθεί από τον/την εκπαιδευτικό με την άμεση επίλυση των πρώτων διενέξεων ή ενδεχόμενων προβλημάτων συνεργασίας μεταξύ των μελών των ομάδων και της ολομέλειας της τάξης. Ο/Η εκπαιδευτικός της τάξης εφαρμογής έχει την ευχέρεια επιλογής ανάμεσα στις προτεινόμενες δραστηριότητες όσο και το υλικό που το

συνοδεύει. Άλλωστε στην ίδια λογική στηρίζεται και ο σχεδιασμός της συγκεκριμένης διδασκαλίας αφού έρχεται ως εναλλακτική πρόταση σε σενάρια που έχουν ήδη αναπτυχθεί σχετικά με το θέμα της «Δημιουργίας του Κόσμου». Η επιλογή της χρήσης απλών λογισμικών έγινε με το σκεπτικό ότι δε θα δημιουργήσει ιδιαίτερες δυσκολίες στον/στην εκπαιδευτικό που επιχειρεί τα πρώτα βήματα στη χρήση του διαδικτύου και του Η/Υ και στην υιοθέτησή τους ως εναλλακτικά διδακτικά εργαλεία. Παρ' όλα αυτά είναι αναγκαίο ο/η κάθε εκπαιδευτικός να προσαρμόσει τις προτάσεις του σχεδίου διδασκαλίας στις ανάγκες, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα της τάξης εφαρμογής. Στο πλαίσιο αυτό είναι αναμενόμενο να υπάρξουν πρωτοβουλίες και ιδέες που θα προέλθουν από τα ίδια τα παιδιά, οι οποίες μπορούν να συμβάλλουν το ίδιο αποτελεσματικά στην καλλιέργεια της έκφρασης, της δημιουργικής και κριτικής τους σκέψης. Η ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων μπορεί να συνδυαστεί με την αξιοποίηση του καταγισμού ιδεών για την αξιολόγηση της Θ.Ε. (αρχικά σε επίπεδο ομάδας και στη συνέχεια στην ολομέλεια της τάξης) και τον προσδιορισμό του επιπέδου εξέλιξης των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων των μαθητών/τριών. Στην προοπτική μιας αρχικής, διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης μπορεί να βοηθήσει και «η περιγραφή επιπέδων επιτευγμάτων των μαθητών/τριών», έτσι όπως αυτά καταγράφονται στον Οδηγό του εκπαιδευτικού (Ι.Ε.Π., 2011β:190). Ωστόσο θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο σεβασμός και η προστασία του περιβάλλοντος αποτελεί *στάση ζωής*, για αυτό και η υιοθέτησή της θα πρέπει να ενταχθεί στη στοχοθεσία και άλλων παρόμοιων διδακτικών προτάσεων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Core, M. & Kalantzis, B., (2001). Γλώσσα της εικόνας και Εκπαίδευση, στο Α.-Φ.Χριστίδης, Μ.Θεοδοροπούλου, (επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 214-216.
- Kress, G. (1999), *Education for the 21st Century*, Inaugural Lecture, Institute of Education, University of London
- Γιαγκάζογλου, Στ., (χ.χ.) *Το μάθημα των Θρησκευτικών στη δημόσια εκπαίδευση: Φυσιγνωμία, σκοποί, περιεχόμενο, νέα βιβλία, διαθεματική προσέγγιση, ευρωπαϊκή προοπτική, θεολογία της ετερότητας*, Διαθέσιμο στο [Διαδίκτυο](#).
- Διαμαντής, Φ., (2015). Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στο Μάθημα των Θρησκευτικών Δημοτικού- Γυμνασίου. Παιδαγωγικές παραδοχές και ένα παράδειγμα διερευνητικής διδακτικής στρατηγικής, Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο, Στο *Γούσιας, Φ., (Επιμ.), Περιοδικό Νέος Παιδαγωγός*. Αθήνα, Ιανουάριος, τ.5ο, σελ. 104-112, διαθέσιμο στο [Διαδίκτυο](#).
- Ι.Ε.Π. (2011). *Πρόγραμμα σπουδών για στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*, Διατίθεται στο [διαδίκτυο](#), προσπελάστηκε στις 2/2/2016.
- Ι.Ε.Π.(2011β). *Οδηγός Εκπαιδευτικού: Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου*, Διατίθεται στο [διαδίκτυο](#), προσπελάστηκε στις 2/2/2016.
- Κόπτσης, Α., (2006). *Η διαθεματική διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Βάνιας.
- Μαρκαντώνης, Ευαγ. (2015). Η συμβολή της σύγχρονης σχολικής θρησκευτικής αγωγής στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, *Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ*, Βόλος 8-10 Μαΐου 2015, Διατίθεται στο [Διαδίκτυο](#), προσπελάστηκε 27-3-2017
- Ματσαγγούρας, Η., (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη
- 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*, Ostracon Publishing, Θεσσαλονίκη
- Μητροπούλου, Β., Κόπτσης, Α., Βασιλόπουλος, Χ., (2006). Μια μελέτη περίπτωσης για την Εφαρμογή και Αξιολόγηση της Χρήσης Εκπαιδευτικού Λογισμικού για τα Θρησκευτικά στο Δημοτικό. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΕΕΠ- ΔΤΠΕ με θέμα «Εκπαίδευση και νέες Τεχνολογίες»* (σσ. 283-291). Αθήνα.
- Μητροπούλου, Β., (2008). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας-Μητροπούλου.
- Μιχαηλίδης, Τ.& Ζήκος, Ν., (2016). Διαθεματικότητα και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Από τη διδασκαλία των επιστημών στη διδασκαλία της «επιστημονικότητας», στο *Γρόσδος, Στ.(επιμ.), Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Προγράμματα Σπουδών- Σχολικά εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον*, τόμος Β, (σσ.482-492) Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας, PIERCE- Αμερικάνικο Κολλέγιο Ελλάδας. Διατίθεται στο [Διαδίκτυο](#), προσπελάστηκε 27-3-2017.

Η προσευχή στο μάθημα των Θρησκευτικών του Γυμνασίου

Τσαγκούλη Κωνσταντίνα,
Εκπαιδευτικός ΠΕ01,
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Θεολογίας ΑΠΘ, Τμήμα Θεολογίας, Θεολογική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Θεσσαλονίκης,
E-mail: ntinatsagoulh@gmail.com,

Περίληψη

Το σενάριο που παρουσιάζεται, αφορά το μάθημα των Θρησκευτικών στο Γυμνάσιο. Μια διδασκαλία που σκοπό έχει: να αναδείξει, πώς ένα εκπαιδευτικό σενάριο που αξιοποιεί τις Τ.Π.Ε., μπορεί να ευνοήσει την ανάπτυξη ικανοτήτων υψηλού επιπέδου από τους μαθητές, όπως τη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης και να υποστηρίξει τη μετάβαση από τη δασκαλοκεντρική σε μια πιο μαθητοκεντρική διδασκαλία. Ακόμη, να βοηθήσει στην ανάδειξη των δυνατοτήτων που προσφέρονται και μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών για νέες, εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και να δώσει ευκαιρίες για έρευνα και ανακάλυψη της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές.

Λέξεις-Κλειδιά: προσευχή, ψαλμοί, χριστιανισμός, ιουδαϊσμός

Εισαγωγή

Στην εργασία αυτή θα παρουσιαστεί ένα διδακτικό σενάριο για το μάθημα των Θρησκευτικών της Α' Γυμνασίου. Μια διδασκαλία συμβατή με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Γυμνασίου, με στόχο να αναδειχθεί ότι το περιεχόμενο του μαθήματος των Θρησκευτικών δεν προσφέρεται ως μια απλή πληροφορία, αλλά ως βίωμα μπορεί να δημιουργήσει ευκαιρίες για προβληματισμό, έρευνα και ανακάλυψη από τους ίδιους τους μαθητές. Η αφόρμιση δίνεται από τις βασικές ενότητες «3. Πώς ζουν οι Χριστιανοί; Η νέα ζωή της Εκκλησίας» στην στήλη «Βασικά θέματα» Π.1. Η πίστη ως συνεχής ευλογία του Θεού: «Ευλόγει η ψυχή μου τον Κύριο» (Ψλ.102,1-9)

Θεωρητικό πλαίσιο

Τα διδακτικά σενάρια προσφέρουν μια διδακτική προσέγγιση που προωθεί την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στο Ψηφιακό Σχολείο. (EAITY, τεύχος 1, 2)

Η διδασκαλία με διδακτικά σενάρια διευκολύνει την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Έτσι, συμβάλλει στην ολιστική προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου και την διαθεματική του διασύνδεση με τα υπόλοιπα ταυτόχρονα διεγείροντας το ενδιαφέρον των μαθητών. (Σιακοβέλη, 2001: 1194)

Οι δραστηριότητες των σεναρίων ευνοούν την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου, συνεργασίας, μεταβίβασης της γνώσης, λήψης απόφασης, ανάπτυξης κριτικής σκέψης, επικοινωνίας, αναζήτησης πληροφοριών (Beale, χ.η9).

Εφαρμόζονται οι αρχές της βιωματικότητας, της συνεργατικής μάθησης και της αυτενέργειας, οι μαθητές διαμορφώνουν την ταυτότητά τους αναπτύσσοντας την κρίση τους και την ενεργό συμμετοχή μας στη μαθησιακή διαδικασία, ανακαλύπτοντας μόνοι τους τη γνώση, παράγοντας λόγο, προφορικό και γραπτό. (EAITY χη:58)

Με την εφαρμογή της πρώτης αρχής κατά την διδακτική προσέγγιση, ο μαθητής μέσα από βιώματα και εμπειρίες του οικοδομεί τη νέα γνώση του, με την ενασχόληση με δραστηριότητες (σύμφωνα με την θεωρία του εποικοδομητισμού).

Σύμφωνα με την θεωρία της ανακάλυψης της γνώσης του Bruner, η νέα γνώση παρουσιάζεται στο μαθητή υπό μορφή προβλήματος και αυτός ανακαλύπτει τη γνώση, σταδιακά, μέσω της προσωπικής του εμπλοκής σε δραστηριότητες, (καθοδηγούμενη ανακάλυψη). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αυτός του εμπνευστή, του διευκολυντή, του καθοδηγητή του μαθητή κατά τη διαδικασία της ανακάλυψης της νέας γνώσης. (Μητροπούλου Β.: 2008 Το εκπαιδευτικό λογισμικό του μαθήματος των Θρησκευτικών. 182-183)

Ός προς τον τρόπο εργασίας των μαθητών, ακολουθείται η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες των 3-4 ατόμων και κάθε μαθητής, αναλαμβάνει συγκεκριμένες αρμοδιότητες μέσα στην ομάδα. Έτσι, όλα τα μέλη της ομάδας, μέσω υλοποίησης κοινών δραστηριοτήτων, αλληλεπιδρούν, επικοινωνούν, ανταλλάσσουν απόψεις και εμπειρίες, αλληλοβοηθούνται και αναλαμβάνουν υπευθυνότητες και συνεισφέρουν ανάλογα. (Βασιλόπουλος Χ.: 2008 σχολική θρησκευτική αγωγή σ. 213-214). Σύμφωνα με τη θεωρία της δραστηριότητας των Vygotsky, Doise και Mungy, η συνεργατική μάθηση πραγματοποιείται με την

αλληλεπίδραση ανάμεσα στο υποκείμενο (μαθητή), το αντικείμενο (στόχο μάθησης), τα διαθέσιμα εργαλεία (υπολογιστή) και το περιβάλλον της δραστηριότητας (Μητροπούλου Β.: 2013 σ.260 Παιδαγωγικό υπόβαθρο του Ψηφιακού Υλικού), (ομάδα συνεργασίας).

Περιγραφή Διδακτικής Διαδικασίας

Οι μαθητές αφού εξοικειωθούν με τη χρήση των απαιτούμενων για το διδακτικό σενάριο εργαλείων – ηλεκτρονικών μέσων στην αίθουσα πληροφορικής, θα χωριστούν σε 5 ομάδες των 4 ατόμων (Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη ΙΤΥΕ, Διόφαντος σ. 38-39). Καλό θα ήταν σε κάθε ομάδα να υπάρχουν ένα ή δύο άτομα που είναι καλά εξοικειωμένα με τη χρήση του υπολογιστή, όπως επίσης να υπάρχει μια διαβάθμιση στην ομάδα ως προς την επίδοση, τη συνεργατικότητα που επιδεικνύουν, τη φαντασία και την ευρηματικότητα που εκδηλώνουν, ώστε όλες οι ομάδες να έχουν, όσο είναι δυνατό, τις ίδιες δυνατότητες. Θεωρούμε ότι η σωστή κατανομή των παιδιών σε ομάδες αποτελεί έναν από τους ουσιαστικούς παράγοντες επιτυχίας για την υλοποίηση ενός διδακτικού σεναρίου. (Μητροπούλου Β.: 2013 σ.260 Παιδαγωγικό υπόβαθρο του Ψηφιακού Υλικού). Στη συνέχεια οι μαθητές για 2 διδακτικές ώρες εργάζονται στο εργαστήριο ομαδοσυνεργατικά με την εποπτεία του διδάσκοντα και υλοποιούν κατά ομάδες τις δραστηριότητες των φύλλων εργασίας που τους δίνονται (Παπαγεωργίου Ηλ.: Σώπα δάσκαλε, Βάνιας 2004). Σε άλλες δύο διδακτικές ώρες παρουσιάζουν, σε ομάδες, τις δραστηριότητες που ανέλαβε η κάθε μια, ώστε αμέσως μετά να γίνει μια γόνιμη σύνθεση των συμπερασμάτων. Ο εκπαιδευτικός καλείται: Να οργανώσει τις ομάδες των μαθητών, να καλλιεργήσει θετική στάση για ενεργό αναζήτηση, συλλογή και κριτική οργάνωση των πληροφοριών δημιουργώντας καταστάσεις μάθησης, να γίνει συνεργάτης, καθοδηγητής και βοηθός του μαθητή στην αναζήτηση της γνώσης, στην επιλογή και αξιοποίηση των στοιχείων που δίνουν την δυνατότητα να δημιουργούν οι μαθητές. Στην παρούσα διδακτική πρόταση ακολουθείται το σχέδιο σεναρίου που προτείνεται από το ΕΑΙΤΥ στα πλαίσια της Β΄ Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. (<http://b-epipedo2.cti.gr/edu-material-m.html>)

Διδακτικό σενάριο

1. Συνοπτική Παρουσίαση του Σεναρίου

1.1. Τίτλος διδακτικού σεναρίου: «Η προσευχή στα Θρησκευτικά της Α΄ Γυμνασίου»

1.2. Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές «Εικαστικά, Πληροφορική, Νέα Ελληνική Γλώσσα»

Η διδακτέα ύλη προσεγγίζεται διαθεματικά καθώς τα γνωστικά αντικείμενα συνδέονται με θέματα που πραγματεύονται άλλες θρησκείες, αλλά και άλλες επιστήμες.

1.3. Τάξεις στις οποίες απευθύνεται: Α΄ Γυμνασίου

1.4. Συμβατότητα με το Π.Σ.

Η ενότητα αυτή αντιστοιχεί στην θεματική ενότητα «3. Πώς ζουν οι Χριστιανοί; Η νέα ζωή της Εκκλησίας», σύμφωνα με το νέο Π.Σ. Γυμνασίου.

1.5. Οργάνωση της διδασκαλίας & απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή (Εργαστήριο Πληροφορικής,

Οπτικοακουστικό υλικό, Φωτοτυπίες)

Οργάνωση της διδασκαλίας, γνωστικά προαπαιτούμενα, απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

1.6. Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

A. Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

Το παρόν διδακτικό σενάριο αποβλέπει στο να κατανοήσουν οι μαθητές μέσα από τα Ιερά Κείμενα τις θρησκευτικές αντιλήψεις και παραδόσεις όχι μόνο μιας εποχής αλλά και τις θρησκευτικές έννοιες όπως αυτή της προσευχής, κοινή στις μεγάλες μονοθεϊστικές θρησκείες (Χριστιανισμός, Ιουδαϊσμός, Ισλάμ) όσο και τη λατρευτική έκφραση του θρησκευτικού βιώματος (η προσευχή ως επικοινωνία με το Θεό, πηγή δύναμης και ελπίδας για τον άνθρωπο).

Να διαπιστώσουν τη σημασία των ψαλμών και την ένταξή τους στη λατρεία της Εκκλησίας.

Να εκτιμήσουν τους ψαλμούς ως πηγή έμπνευσης στην τέχνη (υμνολογία, ποίηση).

Να έρθουν σε επαφή με προσευχές άλλων γνωστών μονοθεϊστικών θρησκειών (Ιουδαϊσμός, Ισλάμ).

Να διατυπώνουν προσωπικούς προβληματισμούς και ερωτήματα για το νόημα και την ανθρώπινη ανάγκη της προσευχής.

Να διαπιστώσουν την αξία της προσευχής ως έκφραση της θρησκευτικής πίστης στις θρησκείες.

Να ανακαλύψουν και ν' αναγνωρίσουν τον εαυτό τους αφήνοντας ταυτόχρονα χώρο και για τον άλλον, τον διαφορετικό.

B. Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών:

Να ασκηθούν στη συνεργατική παραγωγή λόγου με την αξιοποίηση του επεξεργαστή κειμένου.

Να αναπτυχθούν δεξιότητες για την αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο ώστε να είναι σε θέση να επιλέγουν κριτικά και ν' αξιοποιούνται στοιχεία που εντοπίζουν.

Να αποκτήσουν δεξιότητες χειρισμού των ηλεκτρονικών βάσεων επεξεργασίας και ταξινόμησης των δεδομένων.

Γ. Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία οι μαθητές να ασκηθούν:

Στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και καταμερισμού εργασιών και ρόλων.

Στην ενεργοποίηση των ενδιαφερόντων, της κριτικής ικανότητας και της ανάπτυξης δεξιοτήτων του μαθητή.

Στην επικοινωνία με τους άλλους συμμαθητές τους εντός της δικής τους ομάδας αλλά και της ολομέλειας της τάξης

Στην παρουσίαση προσωπικών εργασιών μέσα από την έρευνα-ανάλυση-σύνθεση.

1.7. Εκτιμώμενη διάρκεια

Το σενάριο υπολογίζεται να έχει διάρκεια 2 διδακτικών ωρών.

2. Μεθοδολογική προσέγγιση

Οι μαθητές συνεργάζονται σε μικρές ομάδες 2-4 ατόμων, αναζητούν υλικό που χρειάζονται, παρατηρούν, συζητούν, κρίνουν, ακολουθούν το δικό τους δρόμο προς τη γνώση.

2.1. Διδακτική προσέγγιση με ΤΠΕ, όπου οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν:

A. Τους υπολογιστές στο Εργαστήριο υπολογιστών με πρόσβαση στο διαδίκτυο.

B. Τον επεξεργαστή κειμένου (με word).

Γ. Τον μεταφραστή της Google.

Δ. Τα Φύλλα εργασίας σε ψηφιακή μορφή

2.2. Το προτεινόμενο σενάριο (Η προσευχή στα Θρησκευτικά της Α' Γυμνασίου)

2.2.1. Προτεινόμενες Δραστηριότητες

A. 1^η διδακτική ώρα: Γνωριμία των μαθητών με τους ψαλμούς (Υλικό και αφόρμηση από το διδάσκοντα)

B. 2^η διδακτική ώρα: Φύλλα εργασίας

Γ. 3^η διδακτική ώρα: Συμπεράσματα

2.3. Αξιολόγηση

2.4. Επέκταση

3. Βιβλιογραφία

Βιωματική Προσέγγιση – Αφόρμηση

Ο Εκπαιδευτικός δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίσουν: Τί είναι οι Ψαλμοί: Συλλογή 150 ποιημάτων:

Ύμνοι για τον Ιουδαϊκό Ναό και τη Συναγωγή

Αγαπητοί Ύμνοι για τη Χριστιανική θρησκεία

Πρόκειται για το βιβλίο όχι μόνο της ΠΔ, αλλά και όλης της ΑΓ που διαβάζεται συχνότερα. Ενώ στα εβραϊκά κείμενα έχει τον τίτλο «Ύμνοι», «Βιβλίων των Ύμνων», «Προσευχαί», στα ελληνικά κείμενα ονομάζεται «Ψαλμοί», «Βίβλος Ψαλμών» (Λκ 20, 42, Πραξ 1, 20), «Ψαλτήριον». Οι 150 ψαλμοί διαιρούνται από αρχαιωτάτων χρόνων σε 5 τμήματα που διακρίνονται μεταξύ τους με την δοξολογία που παρατίθεται στο τέλος. Οι ψαλμοί στην αρχή κυκλοφορούσαν μεμονωμένοι. Με το πέρασμα του χρόνου άρχισαν να ενώνονται σε μικρές συλλογές, ώστε να αποτελέσουν (πιθανώς γύρω στον 3^ο π.Χ. αι.) τη μεγάλη συλλογή του Ψαλτηρίου. Είναι αυτονόητο ότι σε αυτό συνετέλεσε η λατρεία που αναπτύχθηκε στο Ναό (Κωνσταντίνου Μ.: σ. 247 13+1 βήματα εισαγωγής στην Π.Δ. Θεσσαλονίκη 2014)

Φύλλο εργασίας 1:

Ονοματεπώνυμο μαθητών /τριών

Δραστηριότητες:

1. Οι ψαλμοί 50 και 56 –(σας δίνονται στο συνοδευτικό υλικό) αποδίδονται συγγραφικά στο βασιλιά Δαβίδ (1005-966 π.Χ.)

- Εντοπίστε και υπογραμμίστε τις λέξεις – κλειδιά του κειμένου που σας βοηθούν ν’ αντιληφθείτε σε ποια διάθεση βρίσκεται ο ποιητής. Τι συναισθήματα εκφράζει...
- Μελετήστε τις παρακάτω προσευχές: «Η ελπίς μου ο Πατήρ, Καταφυγή μου ο Υιός, σκέπη μου το Πνεύμα το Αγίον. Τριάς, Αγία, δόξα Σου» (Από το Απόδειπνο).
«Να πεις: Ο δούλος μου! Εκείνοι που έχετε παρανομήσει ενάντια στον εαυτό σας (με αμαρτήματα). Μην απελπίζεστε από την ευσπλαχνία του Αλλάχ. Ο Αλλάχ οπωσδήποτε συγχωρεί όλες τις αμαρτίες γιατί είναι ο Πολυεύσπλαχνος, ο Ελεήμονας» (Κοράνι 39:53).
Όπως γνωρίζετε όλοι οι λαοί προσεύχονται. Περιγράψτε ποια συναισθήματα εκφράζονται με τις παραπάνω προσευχές... Και πώς αισθάνεται ο άνθρωπος το Θεό...
 - Βρείτε ένα μουσικό κομμάτι που ταιριάζει με τους ψαλμούς που επεξεργαστήκατε και παρουσιάσατε στην τάξη.
Προτεινόμενα: i) Το 1974 η «Μίνος» κυκλοφορεί το «Μεγάλο τραγούδι» μελοποίηση 12 ψαλμών του Δαβίδ – απόδοση Νέστορα Μάτσα. Τραγουδούν η Χάρης Αλεξίου και ο Κ. Σμοκοβίτης. Περιέχονται 12 τραγούδια που αφορούν στους ψαλμούς : 117,72, 141, 58, 150, 59, 93, 23, 42 137 και 140.
ii) Ο μουσουργός Φράνς Σούμπερτ μελοποίησε τον ψαλμό 22.

Φύλλο εργασίας 2:

Ονοματεπώνυμο μαθητών/τριών

Δραστηριότητες:

- Οι ψαλμοί 22, 102 (σας δίνονται στο συνοδευτικό υλικό) αποδίδονται στο Βασιλιά Δαβίδ. Τι είδους σχέση είχε ο ποιητής με το Θεό... Καταγράψτε τα χαρακτηριστικά του Θεού που μπορείτε ν’ αναγνωρίσετε στον ψαλμό 102 (Καϊμάκης Δ.: Ψαλλώ τω Θεώ μου, Βάνιας Θεσσαλονίκη).
- Μελετήστε τις παρακάτω προσευχές:
«Το μεγάλο καταφύγιο»: «Η μέρα μου σήμερα πέρασε όλη σαν ένας μεγάλος αναστεναγμός. Ξανανύχτωσε. Τρεμοσειούνται τ’ αστέρια. Ο Κύριος διορθώνει τη στέγη μου». Νικηφόρος Βρεττάκος.
«Υπέρ πλεόντων οδοιπορούντων, ιπταμένων, νοσούντων, καμώντων, αιχμαλώτων και της σωτηρίας αυτών, του Κυρίου δεηθώμεν». (Από τη *Θεία Λειτουργία*).
Περιγράψτε ποιά είναι τα συναισθήματα που προκαλούνται από τις παραπάνω προσευχές. Και πώς νοιώθετε εσείς όταν προσεύχεστε...
- Ζωγραφίστε ένα θέμα εμπνευσμένο από τους ψαλμούς.

Προτεινόμενα:

Εικόνες εμπνευσμένες από τους ψαλμούς μπορείτε να βρείτε στις διευθύνσεις: www.biblepicturegallery.com, www.Religionstattoos.net.

Ο Ψαλμός 22 απεικονίζεται σε βιτρώ στη Grace Cathedral στο Σαν Φραντσίσκο (εκτυπώστε τις σχετικές φωτογραφίες).

Φύλλο εργασίας 3 (κοινό για όλες τις ομάδες)

Ονοματεπώνυμο μαθητών/τριών

Δραστηριότητες:

- Βρείτε τη χρήση των ψαλμών στον Ιουδαϊσμό και τον Χριστιανισμό. (Συμβουλευτείτε το σχολικό εγχειρίδιο των Θρησκευτικών της Α’ Γυμνασίου σελ 80, 81, 82 και τους ιστότοπους www.ecclesia.gr, www.ooderg.com .
- Γράψτε μία δική σας προσευχή για κάποιο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν παιδιά σε διάφορες περιοχές του πλανήτη μας σήμερα...
- Προτεινόμενες άλλες δραστηριότητες:
Οργανώστε επίσκεψη στο ναό της ενορίας σας. Ρωτήστε τον ιερέα σε ποιες ακολουθίες διαβάζονται οι ψαλμοί.
Οργανώστε μία επίσκεψη στη Συναγωγή. Ενημερωθείτε για την χρήση των ψαλμών στην Εβραϊκή θρησκεία.

Συμπεράσματα:

Με την εφαρμογή του παρόντος διδακτικού σεναρίου δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίσουν πολύπλευρα, αξιοποιώντας τα κείμενα σε συνδυασμό με τα παιδαγωγικά εργαλεία στο χώρο της θρησκευτικής αγωγής, το θέμα της προσευχής.

Παρέχεται επίσης η δυνατότητα προώθησης δραστηριοτήτων επικοινωνίας και ομαδικής αναζήτησης πληροφοριών που αφορούν και άλλα θρησκευόμενα.

Η χρήση του διαδικτύου και των προτεινόμενων ιστοτόπων επικεντρώνεται στην παροχή νέων και αυθεντικών εμπειριών σχετικά με τη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης και της ενθάρρυνσης της έκφρασης απόψεων, αντιλήψεων και ιδεών των μαθητών στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας.

Ταυτόχρονα παρουσιάζεται για ακόμη μια φορά ο λατρευτικός πλούτος της Ορθόδοξης Παράδοσης που γίνεται πηγή έμπνευσης και διδασκαλίας. Γι' αυτό και ζητάμε από τους μαθητές να βρίσκουν τις εικόνες των Ψαλμών, να τις περιγράφουν και να εκφράζουν τα δικά τους συναισθήματα.

Επίσης η ενασχόληση με τους ψαλμούς βοηθά στην κριτική επεξεργασία των θρησκευτικών παραδοχών, αξιών, στάσεων καθώς και στη διερεύνηση του ρόλου που έπαιξε ο Χριστιανισμός στον πολιτισμό της Ελλάδος και της Ευρώπης, αλλά και στην κατανόηση των θρησκειών ως παράγοντα που συντελεί στην ανάπτυξη της πνευματικής ζωής.

Άλλωστε οι ψαλμοί δεν ανήκουν μόνο στους Ιουδαίους ή στους Χριστιανούς, ανήκουν σε κάθε ανθρώπινη ψυχή (Ι. Αρχ. Αθηνών, Οι Ψαλμοί ως Κατηχητικό Βοήθημα).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Απόδειπνο

Βασιλόπουλος, Χρ. 2008: Σχολική Θρησκευτική Αγωγή σ.213-214, Βάνιας, Θεσσαλονίκη

Βασιλόπουλος, Χρ. 2006: Διδακτική των Θρησκευτικών. Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη

Beale, χ.η9

Δόικος, Δ.: *Τάδε λέγει Κύριος*, Πουρναράς, Θεσσαλονίκη

Δόικος, Δ.: Εισαγωγή στην Παλαιά Διαθήκη, Πουρναράς, Θεσσαλονίκη

Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη ΙΤΥΕ, Διόφαντος σ. 38-39

ΕΑΙΤΥ, τεύχος 1, 2, χη58

Ι. Αρχ. Αθηνών, Οι Ψαλμοί ως Κατηχητικό Βοήθημα.

Καϊμάκης, Δ. : *Ψαλλώ τω Θεώ μου.....*, Βανιας, Θεσσαλονίκη

Καϊμάκης, Δ. : Εισαγωγή στην Παλαιά Διαθήκη, Θεσσαλονίκη

Κογκούλης Ιωαν. : *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσ/κη 1994.

Κοράνι 39:53

Κωνσταντίνου, Μ. : *Ρήμα Κυρίου κραταιόν.....*, Πουρναράς, Θεσσαλονίκη

Κωνσταντίνου Μ.: σ. 247 13+1 βήματα εισαγωγής στην Π.Δ. Θεσσαλονίκη 2014

Ματσαγουράς Ηλ.: *Στρατηγικές διδασκαλίας*, Αθήνα 1998.

Μητροπούλου, Β.: 2015 *Οι ΤΠΕ στη Διδακτική των Θρησκευτικών*. Όστρακον, Θεσσαλονίκη

Μητροπούλου, Β.: 2012 Το εκπαιδευτικό σενάριο με χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των Θρησκευτικών. Στον τιμητικό τόμο για τον ομότιμο Καθηγητή κ. Χρ. Βασιλόπουλο με τίτλο «*Αγωγή αγάπης και ελευθερίας*», Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σσ. 243-270

Μητροπούλου Β.: 2008 Το εκπαιδευτικό λογισμικό του μαθήματος των Θρησκευτικών. 182-183

Μητροπούλου, Β., Κομνηνού, Ι., Αργυρόπουλος, Ν.: (2013). Παιδαγωγικό υπόβαθρο του Ψηφιακού Υλικού για τον εμπλουτισμό των ηλεκτρονικών βιβλίων των Θρησκευτικών. Πρακτικά από το 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης για τις ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων Πανεπιστημίου Πειραιά, Πειραιάς, 10-12/05/2013, (πρακτικά στο διαδίκτυο: <http://www.etpe.eu/new/conf?cid=20>)

Μιτροπούλου, V. (2016): Teachers' skills in the intercultural classroom: bridging theory and practice. Proceedings from the International Academic Conference on Teaching, Learning and E-learning in Budapest, Hungary 2016 (IAC-TLEI 2016) April 15 - 16, 2016 (CD Rom)

Οικονόμου Βας. : *Πολυτροπικό κείμενο, η τεχνολογία στην εκπαίδευση*.

Παπαγεωργίου Ηλ. : *Σώπα δάσκαλε*, Βάνιας 2004.

Σιακοβέλη, 2001: 1194

Ψαλμοί

<http://photodentro.edu.gr/aggregator/>

<http://photodentro.edu.gr/lor>

<http://newlearningonline.com/litera7/kress-and-van-Leeuwen-on-multimobality>

<http://economu.wordpress.com>

<http://islamforgreeks.org>

<http://www.biblepicturegallery.com>,

<http://www.Rerigionstattoos.net>

<http://www.ecclesia.gr>,

<http://www.ooderg.com>

Η χρήση της Τεχνολογίας και των Πληροφοριακών Συστημάτων στη διδακτική των Θρησκευτικών

Περίληψη

Στην εργασία παρουσιάζεται ένα Σχέδιο Μαθήματος από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) των Θρησκευτικών, της Διδακτικής Ενότητας «Η Μητέρα του Χριστού» της Δ΄ Τάξης Δημοτικού με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών και των Πληροφοριακών Συστημάτων. Στόχοι της εργασίας είναι: 1. η παρουσίαση των καινοτόμων στοιχείων στους στόχους-προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τα βασικά θέματα, τις δραστηριότητες και την παραγωγή διδακτικού υλικού των νέων Προγραμμάτων Σπουδών των Θρησκευτικών μέσα από ένα σχέδιο διδασκαλίας και 2. η παρουσίαση των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες και τα Πληροφοριακά Συστήματα στη διδασκαλία των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ως συμπεράσματα παρουσιάζονται τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης μεθόδου και προτείνονται παρόμοιοι και εναλλακτικοί τρόποι σχεδιασμού της διδασκαλίας του μαθήματος.

Λέξεις κλειδιά: Νέο ΠΣ Θρησκευτικών, Σχέδιο μαθήματος, Νέες Τεχνολογίες, Πληροφοριακά Συστήματα

A. Εισαγωγή

Η αλματώδης ανάπτυξη των Νέων Τεχνολογιών και των Πληροφοριακών Συστημάτων κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχει προσφέρει πολλές δυνατότητες και έχει ανοίξει καινούριους ορίζοντες σε πολλούς τομείς, συμπεριλαμβανομένου και αυτού της Εκπαίδευσης. Η «δασκαλοκεντρική» μορφή εκπαίδευσης ανήκει στο παρελθόν και η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία προσαρμόζεται πλέον στις ανάγκες του διδασκόμενου, όπως αυτές διαμορφώνονται στη σημερινή εποχή. Στην παρούσα μελέτη γίνεται μια πρόταση διδασκαλίας μιας διδακτικής ενότητας με τον τίτλο «Η Μητέρα του Χριστού», του μαθήματος των Θρησκευτικών της Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών των Θρησκευτικών με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών και των Πληροφοριακών Συστημάτων.

Μέρος 1^ο

1. Διδακτική Ενότητα

Σύμφωνα με το ΦΕΚ Αριθμ. 143575/Δ2 που δημοσιεύτηκε από την «Εφημερίδα της Κυβερνήσεως» στις 13 Σεπτεμβρίου 2016 με θέμα «Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο» αλλάζει ο τρόπος διδασκαλίας των Θρησκευτικών. Τα σχολικά εγχειρίδια απομακρύνονται (σε ελάχιστες περιπτώσεις γίνεται χρήση τους) και ορίζονται Θεματικές Ενότητες που στοχεύουν σε «Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα», πραγματεύονται «Βασικά θέματα» που προσεγγίζονται με ενδεικτικές «Δραστηριότητες» και προτείνεται ορισμένο «Εκπαιδευτικό υλικό».

Το συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας αφορά τη δεύτερη θεματική ενότητα της Δ΄ τάξης που φέρει τον τίτλο «Η Μητέρα του Χριστού». Το νέο πρόγραμμα σπουδών προτείνει ως συνολικό χρόνο διδασκαλίας της ενότητας τα τρία δίωρα.

Γενικός σκοπός του μαθήματος είναι τα παιδιά να κατανοούν την ιδιαίτερη θέση που έχει η Παναγία στη ζωή των χριστιανών και να εξοικειωθούν με γιορτές, εικόνες, ιερούς τόπους, μνημεία, έθιμα και παραδόσεις που συνδέονται με το Πρόσωπό της.

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα για το σχέδιο που ακολουθεί είναι οι μαθητές να κατονομάζουν και να αιτιολογούν προσωνύμια και χαρακτηρισμούς της Παναγίας, να περιγράφουν και να εξηγούν με παραδείγματα τη στενή σχέση των ορθόδοξων χριστιανών με την Παναγία κι επίσης να διαπιστώνουν πόσο ενέπνευσε η Παναγία την τέχνη, τα έθιμα και τον πολιτισμό της πατρίδας μας (ΥΠΠΕΘ, 2016).

2. Αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στο ΜτΘ

Σύμφωνα με μια έρευνα του Fu (2013) που δημοσιεύτηκε στο International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology, προκύπτει ότι η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση:

- Δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν πρόσβαση στις ψηφιακές πληροφορίες με άμεσο και δημιουργικό τρόπο.
- Δημιουργεί τα κατάλληλα περιβάλλοντα για μάθηση και δημιουργία.
- Υποστηρίζει στις εξ' αποστάσεως διδασκαλίες τη συνεργατική μάθηση.
- Καλλιεργεί υψηλού επιπέδου δεξιότητες στους μαθητές κι οξύνει την κριτική σκέψη.
- Διευκολύνει την πρόσβαση στο γνωστικό αντικείμενο.
- Βασίζεται στη μαθητοκεντρική και αυτοκατευθυνόμενη διδασκαλία, ενώ ο ρόλος του δασκάλου περιορίζεται σημαντικά.

Η ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στο μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ) αποτελεί πάγιο αίτημα των σημερινών θεολόγων. Με τα νέα Προγράμματα Σπουδών γίνονται σοβαρά βήματα προς μια τέτοια αναβάθμιση του ΜτΘ. Οι σχετικές, εξάλλου, με τα Θρησκευτικά αναρτήσεις στην πλατφόρμα του Ψηφιακού Σχολείου και του Φωτόδενδρου το οποίο περιέχει ψηφιοποιημένο υλικό και δραστηριότητες καθώς και το λογισμικό του ΥΠΠΕΘ αποτελούν ορισμένα ελπιδοφόρα παραδείγματα της τάσης εκσυγχρονισμού του ΜτΘ.

3. Εισαγωγή Πληροφοριακών Συστημάτων στην Εκπαίδευση

Ως πληροφοριακό σύστημα (Π.Σ.) μπορούμε να ορίσουμε ένα σύνολο αλληλοσχετιζόμενων στοιχείων, τα οποία συγκεντρώνουν ή ανακτούν, επεξεργάζονται, αποθηκεύουν και διανέμουν πληροφορίες που βοηθούν στη λήψη αποφάσεων και τον έλεγχο ενός οργανισμού ή μιας επιχείρησης. Τα πληροφοριακά συστήματα, επίσης, παρέχουν στο προσωπικό και στα στελέχη τις απαραίτητες πληροφορίες για την ανάλυση προβλημάτων, την απεικόνιση σύνθετων θεμάτων και τη δημιουργία νέων προϊόντων. Μετατρέπουν τα πρωτογενή δεδομένα σε ωφέλιμες κι απαραίτητες πληροφορίες μέσα από τρεις βασικές δραστηριότητες: είσοδο, επεξεργασία, έξοδο (Laudon & Laudon, 2015).

Οι βασικές λειτουργίες ενός ΠΣ περιγράφονται στα παρακάτω τέσσερα βήματα:

- Εντοπισμός του προβλήματος,
- Συλλογή δεδομένων στα οποία θα στηριχθεί η εξαγωγή πληροφοριών,
- Δημιουργία νέων πληροφοριών με τη χρήση του Η/Υ,
- Διάχυση των αποτελεσμάτων και υλοποίηση της προτεινόμενης λύσης.

Στο συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος θα χρησιμοποιήσουμε ένα Πληροφοριακό Σύστημα χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα Access 2016 της Microsoft Office, όπως περιγράφεται παρακάτω:

Αρχικά, θα ετοιμάσουμε έναν πίνακα στον οποίο θα εισάγουμε τα ατομικά στοιχεία των μαθητών/τριών του τμήματος. Στην πρώτη στήλη θα καταγράψουμε τον Αριθμό Μητρώου (Α.Μ.) του κάθε παιδιού, στη δεύτερη και τρίτη το ονοματεπώνυμο, στην τέταρτη και πέμπτη όνομα πατέρα, μητέρας, γένος μητέρας, στην έκτη διεύθυνση και στην έβδομη τηλέφωνα επικοινωνίας. Με αυτόν τον πρώτο πίνακα που θα δημιουργήσουμε θα έχουμε τη δυνατότητα, στο εξής, να αναζητούμε κάποιον μαθητή /τρια μόνο με τον Α.Μ. και θα έχουμε ευκολότερη πρόσβαση στην καρτέλα του/της. Στην παρακάτω εικόνα, βλέπουμε τη μορφή που ενδέχεται να έχει ο πίνακας αυτός.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ Δ΄ ΤΑΞΗΣ

Α.Μ	ΕΠΩΝΥΜΟ	ΟΝΟΜΑ	ΟΝΟΜΑ ΠΑΤΕΡΑ	ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΗΤΕΡΑΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ	ΤΗΛΕΦΩΝΑ
122	ΚΑΡΥΠΗ	ΣΕΒΑΣΤΗ	ΧΡΗΣΤΟΣ	ΜΑΡΙΑ ΚΑΛΛΑΣ	ΕΞΟΧΗ	333333333
323	ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ	ΧΡΗΣΤΟΣ	.....	.....	.....	.....
235	.....	.....	.....	.....	.....	.....

Στη συνέχεια, δημιουργούμε έναν δεύτερο πίνακα, όπου θα υπάρχουν ψηφιακά όλα τα μαθήματα που διδάσκονται στην τάξη (Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, Θρησκευτικά, Πληροφορική, κ.α.), ώστε ο μαθητής/τρια να έχει πρόσβαση σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα μέσω του Η/Υ, οποιαδήποτε στιγμή επιθυμεί. Θα δημιουργήσουμε λογαριασμούς για όλους τους μαθητές-τριες. Με την εισαγωγή του ονόματος χρήστη και του κωδικού πρόσβασης (γνωστός ο δεύτερος μόνο στον ίδιο τον μαθητή-τρια και τον εκπαιδευτικό-διαχειριστή) θα έχουν πρόσβαση στην πλατφόρμα. (Βλέπε ενδεικτικό πίνακα παρακάτω με ορισμένα μαθήματα της Δ΄ τάξης).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. ΜΑΘΗΜΑΤΑ Δ΄ ΤΑΞΗΣ

		
	 Θρησκευτικά	

Στο τρίτο στάδιο, ο μαθητής/τρια επιλέγοντας το εικονίδιο των Θρησκευτικών θα μπορεί να οδηγηθεί στις επιμέρους ενότητες του μαθήματος, όπως καταγράφονται στον πίνακα που ακολουθεί:

ΠΙΝΑΚΑΣ 3. ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΓΙΑ ΤΟ ΜτΘ

1. Όταν οι άνθρωποι προσεύχονται	2. Η Μητέρα του Χριστού	3. Σπουδαία «παιδιά»	4. Όλοι ίσοι, όλοι διαφορετικοί
5. Ιεροί τόποι και ιερές πορείες	6. Χριστιανοί άγιοι και ιερά πρόσωπα άλλων θρησκειών	7. Ιερά βιβλία	

Επιλέγοντας τη δεύτερη ενότητα, «Η Μητέρα του Χριστού», θα μπει στη διδασκόμενη ενότητα, η οποία θα διδαχθεί σε δύο δίωρα μαθήματα. Επιλέγοντας το εικονίδιο «θεωρία», θα έχει τη δυνατότητα να μελετήσει το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, είτε από κάποιο κείμενο που παραθέτουμε αυτούσιο, είτε από έναν υπερσύνδεσμο, βίντεο, εικόνα. Το εικονίδιο «δραστηριότητα» μπορεί να είναι ένα παιχνίδι, μια αναζήτηση στο διαδίκτυο, για παράδειγμα στο GoogleEarth, ή η δημιουργία μιας διαδραστικής εικόνας με το λογισμικό thinglink. Τέλος, ως αξιολόγηση μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ένα φύλλο αξιολόγησης στον Η/Υ, ένα quiz, ένα multiple choice, που έχουμε δημιουργήσει με τη βοήθεια του λογισμικού Hotpotatoes.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4. 2η ΕΝΟΤΗΤΑ «Η ΜΗΤΕΡΑ ΤΟΥ ΧΡΙΣΤΟΥ»

1 ^ο Διδακτικό δίωρο	Θεωρία	Δραστηριότητα	Αξιολόγηση
2 ^ο Διδακτικό δίωρο	Θεωρία	Δραστηριότητα	Αξιολόγηση
3 ^ο Διδακτικό δίωρο	Θεωρία	Δραστηριότητα	Αξιολόγηση

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα αποτελούν έναν ακόμη πίνακα και θα έχουν την εξής μορφή:

ΠΙΝΑΚΑΣ 5. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

A.M.	Ενότητα	Αριθμητική Αξιολόγηση	Περιγραφική Αξιολόγηση
122	1 ^ο Διδακτικό δίωρο	Άριστα (9)	.....
	2 ^ο Διδακτικό δίωρο	.....	.....

Τα αριθμητικά αποτελέσματα της αξιολόγησης θα περνούν αυτομάτως, μέσα από το σύστημα, στον παραπάνω πίνακα και ο εκπαιδευτικός θα συμπληρώνει μόνο την περιγραφική αξιολόγηση. Στον πίνακα αυτό της αξιολόγησης θα έχει τη δυνατότητα πρόσβασης και ο γονέας/κηδεμόνας του μαθητή-τριας, ώστε να έχει άμεση εικόνα της μαθησιακής πορείας του παιδιού του. Στο τέλος του πίνακα, μπορεί να υπάρχει και ο Μέσος Όρος(M.O.) της βαθμολογίας του μαθητή/τριας στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και κάποιες γενικές παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού.

Τελικό στάδιο αποτελεί η ανατροφοδότηση του μαθητή-τριας η οποία μπορεί να εμπεριέχεται στην περιγραφική αξιολόγηση, είτε σε άλλον πίνακα. Στον πίνακα αυτόν θα έχει πρόσβαση και ο γονέας/κηδεμόνας.

Το Πληροφοριακό Σύστημα, όπως περιγράφηκε παραπάνω, θα εγκατασταθεί σε server της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής μονάδας. Θα έχουν πρόσβαση σε αυτό ο εκπαιδευτικός - διαχειριστής, οι μαθητές/τριες (μέσω του ονόματος χρήστη και του κωδικού πρόσβασης), ο διευθυντής /τρια και μόνο στην περίπτωση των γονέων/κηδεμόνων θα δοθεί η δυνατότητα να έχουν **μερική πρόσβαση** εκτός σχολικής μονάδας, μέσω μιας άλλης πλατφόρμας και μιας άλλης βάσης δεδομένων, που μπορεί προστεθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου (και σε αυτή την περίπτωση είναι απαραίτητη η χρήση ονόματος χρήστη και κωδικού πρόσβασης προς διαφύλαξη των προσωπικών δεδομένων των μαθητών/τριών).

Επίσης, το ΠΣ θα έχει μια βάση δεδομένων (Access Ms Office) με πολλούς επιμέρους πίνακες. Η πλατφόρμα αυτή στηρίζεται στη φιλοσοφία του λογισμικού ανοικτού κώδικα, καθώς ο σχεδιασμός της ξεχωρίζει για την ευκολία χρήσης, χωρίς ιδιαίτερες τεχνικές γνώσεις, για την προσαρμογή στις συνεχείς απαιτήσεις και για τη δυνατότητα διαρκούς αναβάθμισης και επέκτασης.

4. Προτεινόμενα λογισμικά στο σχέδιο διδασκαλίας

1. Thinglink, 2. Youblisher, 3. Kindspiration, 4. GoogleEarth 7.1.7.2606, 5. Λογισμικό αξιολόγησης “Hotpotatoes 6.2”

ΜΕΡΟΣ 2^ο

1. Ανάπτυξη σχεδίου διδασκαλίας

Τίτλος σχεδίου διδασκαλίας: «Η Μητέρα του Χριστού»

1^ο Διδακτικό δίωρο: «Η μητέρα μου – η Μητέρα του Χριστού»

1. Θεωρία

Αφόρμηση για τη συγκεκριμένη ενότητα αποτελεί η ερώτηση που τίθεται στα παιδιά «Ποιο είναι το όνομα της μητέρας σας και, αν γνωρίζετε, πότε γιορτάζει;» Η εισαγωγή σε κάθε νέα θεματική ενότητα συνιστάται να γίνεται με αναφορά σε προσωπικά βιώματα και εμπειρίες των παιδιών, οπότε η εισαγωγή του νέου γνωστικού αντικείμενου να άπτεται των ενδιαφερόντων των μαθητών-τριών και να γίνεται με φυσικό και αβίαστο τρόπο.

Μετά τις απαντήσεις των παιδιών, ακολουθεί η ερώτηση «Ποιο είναι το όνομα της Μητέρας του Χριστού και, αν γνωρίζουν, πότε τιμάται από την Εκκλησία». Τα παιδιά συνήθως γνωρίζουν την γιορτή της Κοιμήσεως, οπότε απαντούν στις 15 Αυγούστου.

Επιλέγοντας το εικονίδιο Δραστηριότητα 1^η, εμφανίζονται οι πληροφορίες σχετικά με τις Θεομητορικές γιορτές και η παρουσίαση με τις πληροφορίες για τον Ευαγγελισμό:

ΘΕΟΜΗΤΟΡΙΚΕΣ ΕΟΡΤΕΣ ΟΡΘΟΔΟΞΟΥ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣ

- Ο Ευαγγελισμός της Θεοτόκου που εορτάζεται στις 25 Μαρτίου
- Η Κοίμηση της Θεοτόκου, εορτάζεται στις 15 Αυγούστου
- Το Γενέσιο της Θεοτόκου, εορτάζεται στις 8 Σεπτεμβρίου
- Τα Εισόδια της Θεοτόκου, εορτάζεται στις 21 Νοεμβρίου



EΙΚΟΝΑ 1. ΕΥΑΓΓΕΛΙΣΜΟΣ ΘΕΟΤΟΚΟΥ (Πηγή: <https://www.youtube.com/watch?v=QDpmcHa1OWc> Ανακτήθηκε: 11/12/2016)

Οι μαθητές και οι μαθήτριες διαβάζουν τις θεομητορικές εορτές της Ορθόδοξης Εκκλησίας και παρακολουθούν το βίντεο με τον Ευαγγελισμό της Θεοτόκου. Ακολουθεί συζήτηση για διευκρίνιση των εορτών (ατομική δραστηριότητα, εκτιμώμενη διάρκεια: 30 λεπτά).

2. Δραστηριότητα

Τα παιδιά, χωρισμένα σε ομάδες των τριών ή τεσσάρων μαθητών – τριών, εργάζονται με το λογισμικό thinglink και δημιουργούν μια διαδραστική εικόνα του Ευαγγελισμού της Θεοτόκου. Η εξοικείωση τόσο με τη χρήση του H/Y, όσο και των διαφόρων λογισμικών γίνεται με τη συνδρομή της δασκάλας του τμήματος, αλλά και της ειδικότητας που διδάσκει Πληροφορική στο σχολείο. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα απαιτεί από τις ομάδες να αναζητήσουν πληροφορίες στο διαδίκτυο σχετικές με τον Ευαγγελισμό, να τις αξιολογήσουν και να τις προσθέσουν στην εικόνα που επεξεργάζονται. Είναι μια ιδιαίτερα απαιτητική δραστηριότητα. Ωστόσο, δίνει την δυνατότητα στους μαθητές να ασκήσουν την παρατηρητικότητα τους, την κριτική και αφαιρετική σκέψη και να εξασκηθούν στον γραπτό λόγο (ομαδική εργασία, εκτιμώμενη διάρκεια: 45 λεπτά).



EΙΚΟΝΑ 2. ΕΥΑΓΓΕΛΙΣΜΟΣ

(Πηγή: <http://primaryschool-teacher.blogspot.gr/search?updated-max=2016-10-31T00%3A00%3A00%2B08%3A00&max-results=10>, Ανακτήθηκε: 11/12/2016)

3. Αξιολόγηση

Η 3^η Δραστηριότητα αποτελεί την αξιολόγηση της ενότητας που διδάχθηκαν. Δημιουργήσαμε με το λογισμικό HotPotatoes και την εφαρμογή JMatch ένα τεστ αξιολόγησης, το οποίο εμφανίζει και το ποσοστό επιτυχίας των μαθητών. Για παράδειγμα, στην παραπάνω εικόνα βλέπουμε ένα κουίζ σχετικό με τις Θεομητορικές εορτές. Ένα ανάλογο μπορούμε να δημιουργήσουμε αποκλειστικά με την εορτή του Ευαγγελισμού της Θεοτόκου (ατομική εργασία, εκτιμώμενη διάρκεια 15 λεπτά).



2^ο Διδακτικό δίωρο: «Τα ονόματα της Παναγίας»

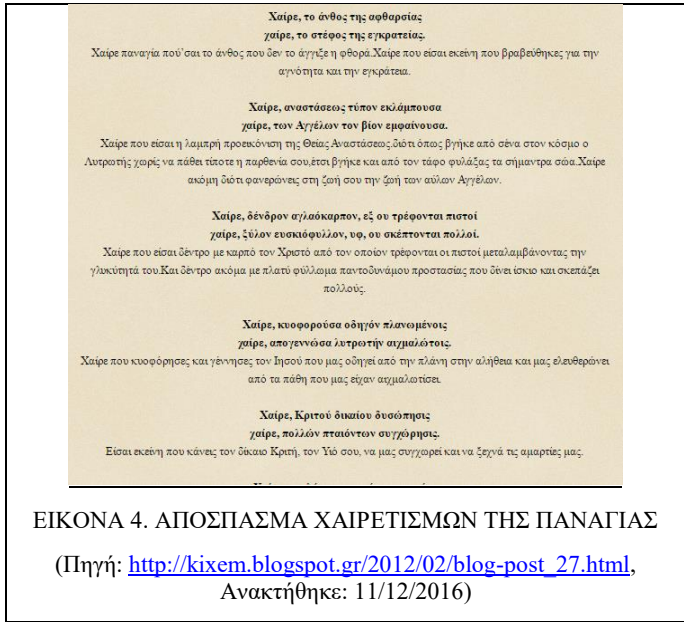
1. Θεωρία

Αφόρμηση για τη συγκεκριμένη ενότητα αποτελεί η ερώτηση που τίθεται στα παιδιά «Γνωρίζετε κάποιο ναό αφιερωμένο στην Παναγία;». Καταθέτουν τις προσωπικές τους εμπειρίες. Στις περισσότερες επαρχιακές πόλεις, εξάλλου, υπάρχουν ναοί αφιερωμένοι στη Θεοτόκο.

Προβολή βίντεο από τον βιντεοπροβολέα της τάξης με τα ονόματα της Παναγίας. Ζητείται από τους μαθητές-τριες να μετρήσουν τα ονόματα που δόθηκαν στην Παναγία και να επιλέξουν δύο τρία που θα τους κεντρίσουν το ενδιαφέρον. Τα παιδιά δείχνουν ιδιαίτερη προσοχή, όταν τους ανατεθεί η συγκεκριμένη εργασία. Το βίντεο αναφέρει περισσότερα από σαράντα ονόματα της Παναγίας και προβάλλει τις αντίστοιχες εικόνες. Ίσως χρειαστεί να ακούσουν το βίντεο δύο φορές (ατομική εργασία, εκτιμώμενη διάρκεια: 20 λεπτά).



Δίνεται (στον Η/Υ) ένα απόσπασμα από το κείμενο των χαιρετισμών (πρωτότυπο και μετάφραση) και καλούνται να επισημάνουν τα επίθετα που αποδίδονται στην Παναγία (ατομική εργασία). Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τα ονόματα και τα επίθετα που έχουν επισημάνει οι μαθητές-τριες και την ιδιαίτερη θέση που κατέχει στην ορθόδοξη λατρεία.



Τεχνική: « Σκέψου- Συζήτησε-Μοιράσου (TPS) » (εκτιμώμενη διάρκεια: 25 λεπτά).

2. Δραστηριότητα

Τα παιδιά αναφέρουν τα ονόματα της Παναγίας που σημείωσαν και καταγράφονται στον πίνακα. Επισημαίνονται ορισμένα που φέρουν το όνομα της περιοχής όπου βρίσκεται ο αντίστοιχος ναός, Παναγία Σουμελιά, στη Βέροια και την Τραπεζούντα, Εκατονταπυλιανή Πάρου, Εικοσιφοινίσσας, Παναγία φιδούσα Κεφαλληνίας, Παναγία Χαλκείων, Παναγία η Αθηνιώτισσα, η Βουρλιώτισσα, κτλ.

Αναζήτηση στο GoogleEarth των περιοχών όπου βρίσκονται ναοί αφιερωμένοι στην Παναγία (ομαδική εργασία, εκτιμώμενη διάρκεια: 30 λεπτά).

3. Αξιολόγηση

Δίνεται φύλλο αξιολόγησης σε ψηφιακή μορφή στο οποίο περιέχονται ερωτήσεις αντιστοίχισης ονομάτων της Παναγίας και περιοχών όπου βρίσκονται οι αντίστοιχοι ναοί (ατομική εργασία, εκτιμώμενη διάρκεια: 15 λεπτά).

8. Φύλλο Εργασίας
(Αξιολόγηση της δεύτερης ώρας διδασκαλίας)

ΟΝΟΜΑ ΜΑΘΗΤΗ - ΜΑΘΗΤΡΙΑ:

A) Αναζήτησε ονόματα της Παναγίας στην παρακάτω ιστοσελίδα και καταγράμμι τα στα κελιά: <https://www.youtube.com/watch?v=RncjnlmriZs>

B) Αντιστοίχισε τους κενούς ναούς που είναι αφιερωμένοι στην Παναγία και τον τόπο που βρίσκονται:

Φιδούσα	•	Θεσσαλονίκη
Τραπεζούσα	•	Λάρις
Εκατονταπυλιανή	•	Ρόδος
Χαλκείων	•	Αθήνα
Καπανικάρια	•	Βέροια
Βλαχερνών	•	Κωνσταντινούπολη
Σουμελιά	•	Πάρος
Καβουριάνα	•	Άγιο Όρος
Τσαμπίκα	•	Κεφαλονιά

Ποσοστό επιτυχίας:...../20

Περαιτέρω αξιολόγηση:

3^ο Διδακτικό δίωρο: «Ύμνοι και ποιήματα αφιερωμένα στην Παναγία»

1. Θεωρία

Αφόρμηση για τη συγκεκριμένη ενότητα αποτελεί το όνομα μιας μαθήτριας του τμήματος Υπερμαχία (Μάχη) που γιορτάζει στις 15 Αυγούστου, όπως δήλωσε κατά την πρώτη διδασκαλία αυτής της ενότητας.

Οι μαθητές-τριες ακούν τον Ακάθιστο Ύμνο και διαβάζουν την ιστορία του (<http://www.saint.gr/189/saint.aspx>). Κατανοούν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες γράφτηκε και το επίθετο «Ακάθιστος» που τον χαρακτηρίζει.



ΕΙΚΟΝΑ 5. ΑΚΑΘΙΣΤΟΣ ΥΜΝΟΣ

(Πηγή: <https://www.youtube.com/watch?v=Cg9wYkKzVsl>
Ανακτήθηκε: 11/12/2016)

Στη συνέχεια ακούν τραγούδια που έχουν αφιερωθεί στην Παναγία.

1. Ν. Γκάτσος / Μ. Χατζιδάκις: Μια Παναγιά

Πηγή: <https://www.youtube.com/watch?v=WRFq6HsLJ8E>, Ανακτήθηκε:11/12/2016.

2.Κ.Βάρναλης: Οι πόννοι της Παναγιάς

Πηγή: <https://www.youtube.com/watch?v=mHrs690JRaI>, Ανακτήθηκε:11/12/2016.

Εκτιμώμενη διάρκεια δραστηριότητας: 30 λεπτά.

2. Δραστηριότητα

Οι μαθητές-τριες καλούνται με το λογισμικό Kindspiration να γράψουν ένα δικό τους ποίημα αφιερωμένο στη Θεοτόκο. Μπορούν να εισαγάγουν εικόνα της Παναγίας από το διαδίκτυο (ατομική εργασία, εκτιμώμενη διάρκεια 45 λεπτά).

Τα έργα των μαθητών-τριών θα αναρτηθούν στην ιστοσελίδα του σχολείου (χρήση του λογισμικού youblisher). Η προβολή των μαθητικών εργασιών στις σχολικές αναρτήσεις δίνει κίνητρο στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά και να καταβάλλουν τη μέγιστη δυνατή προσπάθεια.

3. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του μαθήματος γίνεται με ένα σταυρόλεξο που δημιουργήσαμε με την εφαρμογή JCross του λογισμικού HotPotatoes. Στην παρακάτω εικόνα οι μαθητές –τριες καλούνται να συμπληρώσουν το 6 κάθετα «Σε αυτό το νησί εμφανίζονται τα φιδάκια της Παναγίας τον Δεκαπενταύγουστο» (ατομική εργασία, εκτιμώμενη διάρκεια: 15 λεπτά).

Συμπεράσματα - Μελλοντικές προτάσεις

Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική όλων των γνωστικών αντικειμένων στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση έχει θεσμοθετηθεί τα τελευταία χρόνια, γεγονός που κρίθηκε αναπόφευκτο εξαιτίας της ραγδαίας εισβολής της ψηφιακής τεχνολογίας και ενημέρωσης σε όλους τους τομείς της ζωής μας. Ένας άλλος τομέας όμως της τεχνολογίας-τεχνογνωσίας, αυτός των Πληροφοριακών Συστημάτων, που εφαρμόζεται ευρύτατα στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα, παραμένει σχεδόν άγνωστος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της χώρας μας, με ελάχιστες εφαρμογές στον χώρο της οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας.

Η εισαγωγή των Πληροφοριακών Συστημάτων στο σχολείο θα το ωφελήσει πολύπλευρα. Η σχολική επίδοση των μαθητών θα βελτιωθεί, καθώς ο ψηφιακός κόσμος των Η/Υ είναι ιδιαίτερα προσφιλής και αγαπητός σε αυτούς. Το έργο των εκπαιδευτικών, παρά το γεγονός ότι απαιτείται επιπλέον εξειδίκευση, θα διευκολυνθεί και θα γίνει αποδοτικότερο. Γονείς θα συμμετέχουν στα σχολικά πράγματα και θα έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν καθημερινά την πρόοδο των παιδιών τους. Ακόμη και η τοπική κοινωνία μπορεί να έχει πρόσβαση στη σχολική ιστοσελίδα και έτσι αυτή να αποτελέσει έναν καθημερινό διάυλο επικοινωνίας με τους πολίτες-γονείς των παιδιών. Στο έργο αυτό μπορούν να συνδράμουν οι ειδικότητες της Πληροφορικής που, σύμφωνα με το Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα, διδάσκουν σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

Οι μαθητές, όντας εξοικειωμένοι με τη χρήση της τεχνολογίας σε ορισμένες περιπτώσεις σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς, θα υιοθετήσουν έτσι έναν άλλον τρόπο που θα αντιμετωπίζουν το σχολείο. Ένα σχολείο «ψηφιακό» θα αποδειχθεί αποτελεσματικότερο και αποδοτικότερο από αυτό που ακολουθεί τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και επικοινωνίας. Εξάλλου, η εκπαίδευση οφείλει να συμβαδίσει με τις σύγχρονες εξελίξεις και να καρπωθεί τα πλεονεκτήματα της ραγδαίας ανάπτυξης που παρατηρείται σε όλους τους τομείς της πληροφορικής. Απαιτείται, επομένως, η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων σε ενδοσχολικό ή εξωσχολικό επίπεδο όχι μόνο όσον αφορά τις εφαρμογές των ΤΠΕ, αλλά και στην εισαγωγή των Π.Σ στην εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αλμπανάκη, Ξ. (2013). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος των θρησκευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με δημιουργική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών*. Θεσσαλονίκη: Μπαρμπουνάκης.

Εφημερίδα της Κυβέρνησης, αριθμός Φύλλου 2920 (σσ. 30859-30897).

Κογκούλης, Ι. (2003). *Διδακτική των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μητροπούλου-Μούρκα, Β. (2008). *Νέες Τεχνολογίες και Θρησκευτική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

ΠΣΤΠΕ. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 4 Νοεμβρίου, 2016, από http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/98624/mod_resource/content/1/ProgrammaSpoudwnTPEdimotiko.pdf.

Σταχτιάς, Χ. (2009). *Εισαγωγή στην Αξιοποίηση της πληροφορικής και της Επιχειρησιακής Έρευνας στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νέες Τεχνολογίες.

ΥΠΠΕΘ. (2016). *Ωρολόγιο Πρόγραμμα στα Ενιαίου Τύπου Δημοτικά Σχολεία*. (Αρ. Πρωτ. Φ.12/657/70691/Δ1/26-04-2016/ΥΠΠΕΘ).

ΦΕΚ Αριθμ. 143575/Δ2 / 13 Σεπτεμβρίου 2016. Ανακτήθηκε στις 12 Νοεμβρίου, 2016 από: http://www.iep.edu.gr/images/%CE%B8%CF%81%CE%B7%CF%83%CE%BA%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1-%CE%95%CE%B3%CE%BA%CF%8D%CE%BA%CE%BB%CE%B9%CE%BF%CE%B9%CE%A6%CE%95%CE%9A%CE%92_2920_13.09.2016.p

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

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.

Laudon, K.C. and Laudon, J.P. (2014). *Πληροφορικά Συστήματα Διοίκησης* (11^η αμερικανική έκδοση). Επιστημ.επιμ. Μάνθου, Β.Κλειδάριθμος.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

Thinglink. *Engage students with interactive images and videos*.

Ανακτήθηκε 14 Νοεμβρίου, 2016, από <https://www.thinglink.com/edu>

GoogleEarth Έκδοση 7.1.7.2606. Ανακτήθηκε 14 Νοεμβρίου, 2016, από <http://google-earth.el.downloadastro.com/>

Πλατφόρμα Τηλεκπαίδευσης, *Open eclass*. Ανακτήθηκε 14 Νοεμβρίου, 2016, από

<https://eclass.gunet.gr/modules/document/file.php/TELEGU255/.../kids%20inspiration.ppt>

Σαλονικίδης, Γ. *Εκπαιδευτικό Λογισμικό "Hotpotatoes 6.2"*. Ανακτήθηκε 14 Νοεμβρίου, 2016, από <http://users.sch.gr/salnk/didaskalia/Hotpotatoes.htm>.

Google Classroom, Ανακτήθηκε 14 Νοεμβρίου, 2016, από

<https://support.google.com/edu/classroom/answer/6020279?hl=en>.

ΕΙΚΟΝΕΣ

ΕΙΚΟΝΑ 1.: Ανακτήθηκε 11 Δεκεμβρίου, 2016 από <https://www.youtube.com/watch?v=QDpmcHa1OWc>.

ΕΙΚΟΝΑ 2.: Ανακτήθηκε 11 Δεκεμβρίου, 2016 από <http://primaryschool-teacher.blogspot.gr/search?updated-max=2016-10-31T00%3A00%3A00%2B08%3A00&max-results=10>.

ΕΙΚΟΝΑ 3.: Ανακτήθηκε 11 Δεκεμβρίου, 2016 από <https://www.youtube.com/watch?v=RncjnlmriZs>.

ΕΙΚΟΝΑ 4.: Ανακτήθηκε 11 Δεκεμβρίου, 2016 από http://kixem.blogspot.gr/2012/02/blog-post_27.html.

ΕΙΚΟΝΑ 5.: Ανακτήθηκε 11 Δεκεμβρίου, 2016 από <https://www.youtube.com/watch?v=Cg9wYkKzVsl>.

Η ζωγραφική αφήγηση της πίστης

Παρθένα Παπαδοπούλου

Δασκάλα

3^ο Δημοτικό Σχολείο Αμπελοκήπων

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης

noripapad@gmail.com

Περίληψη

Στην εισήγηση αυτή γίνεται μια προσπάθεια μοιράσματος μιας διδακτικής εμπειρίας, έξω από την τυπική σχολική αίθουσα. Η προτεινόμενη διδασκαλία υπηρετεί τη θεματική ενότητα του νέου προγράμματος σπουδών των Θρησκευτικών: «Μνημεία και Τόποι Χριστιανικής Λατρείας: Αποτυπώσεις της Πίστης» και πραγματοποιείται στο εσωτερικό του καθολικού της Μονής Βλατάδων και στον αύλειο χώρο της, μεγιστοποιώντας έτσι τα αποτελέσματα της διδακτικής διαδικασίας. Σκοπός της μελέτης του καθολικού της μονής Βλατάδων είναι, η εξοικείωση των μαθητών με μνημεία πολιτισμού και έργα τέχνης και η κατανόηση της σημασίας της λειτουργικής ζωής και των εκκλησιαστικών μυστηρίων για τους πιστούς μέσα από ομαδοσυνεργατικές εργασίες, καθοδηγούμενο διάλογο, συζήτηση, βιωματική παρουσίαση και δημιουργική γραφή. Η παραπάνω μελέτη αποτελεί μέρος του σχεδίου εργασίας (project) ενός πολιτιστικού προγράμματος «Αναζητώντας τα Βυζαντινά Μνημεία της Πόλης μου». Τα φύλλα εργασίας και αξιολόγησης περιέχουν δραστηριότητες διερεύνησης, παρουσίασης και αναστοχασμού, ενισχύοντας τον μαθητή στον ρόλο του ερευνητή και τον δάσκαλο στον καθοδηγητικό ρόλο του βοηθού.

Λέξεις κλειδιά: Τυπική σχολική αίθουσα, ρόλος ερευνητή, φύλλα εργασίας, ρόλος βοηθού

A. Εισαγωγή

Σχέδιο διδασκαλίας «Η ζωγραφική αφήγηση της πίστης»

Το σχέδιο διδασκαλίας με τίτλο: «Η ζωγραφική αφήγηση της πίστης» υπηρετεί τη θεματική ενότητα του ΠΣ «Μνημεία και Τόποι Χριστιανικής Λατρείας: Αποτυπώσεις της Πίστης» από το νέο πρόγραμμα σπουδών Δημοτικού που πραγματοποιείται σε τμήμα 20 μαθητών και μαθητριών της έκτης τάξης δημοτικού, διάρκειας τεσσάρων διδακτικών ωρών (180 λεπτά) και συνδέεται διαθεματικά με το σχέδιο εργασίας του πολιτιστικού προγράμματος «Αναζητώντας τα Βυζαντινά Μνημεία της Πόλης μου» που υλοποιείται κατά τη διάρκεια του τρέχοντος σχολικού έτους.

A1. Σκοπός & Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα του σχεδίου διδασκαλίας

Γενικός Σκοπός:

Σκοπός του παρόντος σχεδίου διδασκαλίας είναι να μελετήσει ο μαθητής τον αρχιτεκτονικό ρυθμό του ναού, τα ιερά πρόσωπα και τα σύμβολα της εκκλησίας, είτε σε εικόνες είτε σε τοιχογραφίες, καθώς και τη θέση που έχουν μέσα στο καθολικό της μονής Βλατάδων όχι ως νεκρά σύμβολα αλλά ως ζωντανές παρουσίες που μιλούν για όσα έγιναν, αλλά και για όσα μπορούν να γίνουν.

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα :

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα δεν περιορίζονται μόνο στα μαθησιακά αποτελέσματα της διδασκαλίας, αλλά και σε όσα καταφέρνουν οι μαθητές μέσα από τη διαδικασία του στοχασμού, της διερεύνησης, της ερμηνείας του διαλόγου, της ενσυναίσθησης, της συνεργασίας, της φαντασίας και της δημιουργικής έκφρασης, κάνοντας χρήση της στοχευμένης γνώσης που αποκτούν και συμμετέχοντας στην οικοδόμηση της μάθησης του μαθητή.

Ειδικότερα οι μαθητές :

- κατανοούν τη σημασία της λειτουργικής ζωής και των εκκλησιαστικών μυστηρίων για τους πιστούς
- ερευνούν και ανακαλύπτουν νοήματα και σημασίες σε εικόνες, μνημεία και έργα τέχνης
- εξοικειώνονται με τη μελέτη μνημείων πολιτισμού και έργων τέχνης

A2. Εμπλεκόμενοι Στόχοι και Επάρκειες της Τάξης

Γενικοί στόχοι που υλοποιεί το σχέδιο διδασκαλίας:

Οι στόχοι προσανατολίζονται ολιστικά, από την απόκτηση γνώσεων και την επεξεργασία πληροφοριών έως την ανάπτυξη δεξιοτήτων, στάσεων και διαθέσεων και συνδέονται από τη μια, με τις επιδιωκόμενες επάρκειες και από την άλλη, με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της θεματικής ενότητας.

Οι μαθητές/τριες:

- διακρίνουν και κατονομάζουν τις διαφορετικές εκφράσεις και τους ρυθμούς της χριστιανικής τέχνης και εξοικειώνονται με τη σχετική ορολογία
- συνειδητοποιούν τον συμβολικό και πρακτικό ρόλο των μνημείων στον δημόσιο και στον ιδιωτικό βίο

Επάρκειες της τάξης που υλοποιεί το σχέδιο διδασκαλίας:

Οι επάρκειες αποτυπώνουν όλες τις ικανότητες, δεξιότητες, αξίες, στάσεις και διαθέσεις που απέκτησαν οι μαθητές μέσα από τη θρησκευτική τους εκπαίδευση. Η κατηγοριοποίηση της επάρκειας και η αναλυτική περιγραφή της επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να προσδώσει ολιστικό χαρακτήρα στη θρησκευτική εκπαίδευση του μαθητή, συνδυάζοντας την απόκτηση γνώσεων με βιωματική προσέγγιση και καλλιεργώντας την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριων.

Ως προς τη γνώση και κατανόηση του κόσμου της θρησκείας, οι μαθητές/τριες:

- χρησιμοποιούν διευρυμένο θεολογικό λεξιλόγιο
- κατανοούν τον συμβολικό χαρακτήρα των τοιχογραφιών

Ως προς την κατανόηση της πολιτιστικής εμβέλειας, οι μαθητές/τριες:

- αναγνωρίζουν αποτυπώσεις της θρησκευτικής πίστης σε μνημεία τέχνης-τοπικά και παγκόσμια

Ως προς την προσωπική ανάπτυξη και καλλιέργεια αξιών και στάσεων, οι μαθητές/τριες:

- αναπτύσσουν ερευνητική στάση για το φαινόμενο της θρησκείας

Ως προς την καλλιέργεια δημοκρατικής συνείδησης και πρακτικής, οι μαθητές/τριες:

- συζητούν, συνεργάζονται και επικοινωνούν με όλους τους συμμαθητές τους, ανεξάρτητα από τη θρησκευτική ή πολιτισμική τους ταυτότητα

Ως προς τη συμμετοχή στη διδακτική διεργασία, οι μαθητές/τριες:

- εντοπίζουν πληροφορίες από τις τοιχογραφίες και τα ψηφιδωτά, τις αναλύουν και τις παρουσιάζουν
- ερευνούν και αναλύουν πληροφορίες από διάφορες πηγές
- προσεγγίζουν και επεξεργάζονται διάφορα έργα τέχνης (εικαστικές τέχνες) που συνδέονται με τον κόσμο της θρησκείας

A3. Προτεινόμενη Εκπαιδευτική Μέθοδος

Διδακτική Μέθοδος:

Η μέθοδος διδασκαλίας και η οργάνωση της τάξης βασίζονται κατά το μεγαλύτερο μέρος σε ομαδοσυνεργατικά σχήματα εργασίας με διερευνητικές, ενεργητικές, συμμετοχικές, διαθεματικές προσεγγίσεις και με εκπαιδευτικές – επιμορφωτικές επισκέψεις

Τεχνικές:

Οι τεχνικές που αξιοποιούνται είναι:

- η χρήση προοργανωτή,
- ο καθοδηγούμενος διάλογος,
- η συζήτηση,
- η βιωματική παρουσίαση (θεατρικό παιχνίδι),
- η δημιουργική γραφή,
- η συνεργατική παραγωγή

Διδακτικό υλικό, τεχνικά μέσα, διδακτικοί χώροι:

- 4 φύλλα εργασίας και αξιολόγησης
- 4 tablets, ένα για κάθε ομάδα
- διερεύνηση του χώρου της εκκλησίας
- αίθουσα διδασκαλίας

A4. Ανάπτυξη σχεδίου διδασκαλίας ανά στάδιο

Γενική Περιγραφή:

Διάρκεια του σχεδίου διδασκαλίας: 2 ώρες στη Μονή Βλατάδων & 2 ώρες στην αίθουσα διδασκαλίας

Θέμα: « Η Ζωγραφική Αφήγηση της Πίστης»

Εμπλεκόμενες Γνωστικές Περιοχές: Γλώσσα, θεατρική αγωγή, Ιστορία

Μέσα που χρησιμοποιούνται: 4 Φύλλα εργασίας (ένα για κάθε ομάδα) και 4 tablets (ένα για κάθε ομάδα)

Προαπαιτούμενη γνώση:

Οι μαθητές /τριες γνωρίζουν ήδη:

- ότι για τους Βυζαντινούς οι εικόνες, τα ψηφιδωτά και οι τοιχογραφίες ήταν σαν ένα τεράστιο ανοιχτό βιβλίο για όποιον έμπαινε μέσα στην εκκλησία, κυρίως για όσους δεν γνώριζαν γράμματα και ότι υπήρχαν κανόνες για την εικονογράφηση του ναού τους οποίους ακολουθούν και σήμερα οι σύγχρονοι αγιογράφοι.
- τους αρχιτεκτονικούς ρυθμούς των ναών(βασιλική, βασιλική με τρούλο και σταυροειδή εγγεγραμμένο με τρούλο).
- τα πιο σημαντικά ιστορικά στοιχεία για τη Μονή Βλατάδων και το καθολικό της Μονής
- τα δύο καλλιτεχνικά ρεύματα αγιογραφίας, τη μακεδονική και κρητική σχολή, τις διαφορές ανάμεσα στις δύο σχολές, εστιάζοντας κυρίως στη χρωματική διαφοροποίηση των δύο σχολών, και στην απεικόνιση των μορφών, διακριτές διαφορές με την πρώτη ματιά.
- την ιστορία της ίδρυσης της μονής Βλατάδων από τους αδερφούς Βλατή και τη βιογραφία του Αγίου Γρηγόριου Παλαμά
- για τους Τρεις Παίδες εν τη καμίνω, ως προστάτες Αγίους της Πυρροβεστικής Υπηρεσίας Ελλάδας και Κύπρου, καθώς και την ιστορία τους με τον βασιλιά των Βαβυλωνίων, Ναβουχοδονόσορα Β'.
- για τη Βάπτιστη του Ιησού Χριστού στον Ιορδάνη ποταμό από τον Άγιο Ιωάννη τον Βαπτιστή
- για το έργο και τις περιόδους του Αποστόλου Παύλου καθώς και για τους προφήτες Ηλία, Ησαΐα, Ιερεμία και ο Ιεζεκιήλ.
- να χειρίζονται tablet και να κάνουν χρήση της εφαρμογής «book creator», ιδανική εφαρμογή για δημιουργία παιδικού ψηφιακού βιβλίου και φωτογραφικού άλμπουμ

Περιγραφή δραστηριοτήτων

- Καθοδηγούμενος διάλογος (Ανασκόπηση, Προσανατολισμός)
- Εργασία σε ομάδες (φύλλα εργασίας)
- Θεατρικό παιχνίδι
- Συζήτηση

Πρώτη δραστηριότητα

Ανασκόπηση

Στον αύλειο χώρο του καθολικού της Μονής Βλατάδων καλούνται οι μαθητές με την τεχνική των ερωτήσεων – απαντήσεων να ανακαλέσουν τις προηγούμενες γνώσεις που απέκτησαν γύρω από τους ρυθμούς των ναών (βασιλική, βασιλική με τρούλο και τον σταυροειδή εγγεγραμμένο με τρούλο) και τα βασικά μέρη της εκκλησίας (ιερό βήμα, κυρίως ναός, πρόναος). Αυτό που εντυπωσιάζει τους μαθητές τον αύλειο χώρο, πέρα από την ξεχωριστή πανοραμική θέα της Θεσσαλονίκης, είναι η παρουσία των παγωνιών, πουλιών του παραδείσου. Η παρουσία των εντυπωσιακών αυτών πουλιών, δίνει την ευκαιρία στον δάσκαλο να τα συνδέσει με την ορθοδοξία, ως χαρακτηριστικό σύμβολο της Μονής και της αθανασίας. Μετά από την παρατήρηση του καθολικού εξωτερικά, και με την καθοδήγηση πάντα του δασκάλου, οι μαθητές, αφού περιηγηθούν στο εσωτερικό του ναού, καταλήγουν στην απόφαση ότι ο ναός είναι μια παραλλαγή του σταυροειδούς εγγεγραμμένου με τρούλο ναού, περιβαλλόμενου από περίστωο που καταλήγει ανατολικά σε δύο παρεκκλήσια.

Προσανατολισμός:

Συνεχίζοντας στο εσωτερικό του ναού, οι μαθητές βρίσκουν και κατονομάζουν τα βασικά μέρη του ναού. Με την τεχνική των ερωτήσεων - απαντήσεων, τίθεται από τον δάσκαλο στους μαθητές ένας εισαγωγικός προβληματισμός σχετικά με τη θέση της Παναγίας, του Χριστού και των αγίων στον χώρο του καθολικού και το ερώτημα αν ακολουθούνται κάποιοι κανόνες στη διάταξη των εικόνων. Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται η άποψη της καθόλου τυχαίας και συμβολικής θέσης της Παναγίας, του Χριστού και των Ιερών Προσώπων στη θέση του τέμπλου, του τρούλου και των τοιχογραφιών του ναού. Μέσα από αυτούς του προβληματισμούς προκύπτει το συμπέρασμα ότι ακόμη και σήμερα ακολουθείται πιστά η παραπάνω παράδοση.

Δεύτερη δραστηριότητα

Χωρισμός σε ομάδες και διερεύνηση του τέμπλου, του τρούλου, του παρεκκλησίου και των τοιχογραφιών του καθολικού

Η τάξη οργανώνεται σε τέσσερις ομάδες των πέντε παιδιών. Μοιράζονται τα φύλλα εργασίας που έχει ετοιμάσει ο δάσκαλος. Η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να διερευνήσει τον εσωτερικό χώρο του καθολικού, σύμφωνα με τις οδηγίες του φύλλου εργασίας της.

Η πρώτη ομάδα, επικεντρώνει την προσοχή της στο τέμπλο του καθολικού και ακολουθώντας πιστά τις οδηγίες του φύλλου εργασίας, φροντίζει να καταγράψει πάνω σ' αυτό τα ονόματα των εικονιζόμενων ιερών προσώπων. Μέσα από αυτή τη διερεύνηση, η ομάδα διαπιστώνει ότι στο τέμπλο του καθολικού, στα δεξιά της Ωραίας Πύλης, είναι τοποθετημένη η εικόνα του Χριστού και του Ιωάννη του Προδρόμου, ενώ στα αριστερά της, βρίσκεται η εικόνα της Παναγίας και ακριβώς δίπλα, η εικόνα της Μεταμόρφωσης του Σωτήρος. Στο σημείο αυτό, εύλογα η

ομάδα συνδέει την εικόνα της Μεταμόρφωσης με την ονομασία του καθολικού της Μονής, μετά από επισημάνση του δασκάλου.

Ανάλογη εργασία αναλαμβάνει να διεκπεραιώσει και η **δεύτερη ομάδα** στο φύλλο εργασίας της, αφού πρώτα διερευνήσει στο εσωτερικό του καθολικού τα πρόσωπα που είναι αποτυπωμένα πάνω στον τρούλο. Η ομάδα, μόλις εντοπίσει τον Παντοκράτορα, τους αγγέλους και τους προφήτες της Παλαιάς Διαθήκης, Ηλία, Ησαΐα, Ιερεμία και ο Ιεζεκιήλ, φροντίζει να καταγράψει, επάνω στο σχεδιασμένο τρούλο του φύλλου εργασίας, τα ονόματα όλων των παραπάνω. Στο σημείο αυτό, η ομάδα επιβεβαιώνει την καθόλου τυχαία θέση του Παντοκράτορα στον τρούλο που συμβολίζει τον ουρανό.

Η **3^η ομάδα** αναλαμβάνει να εντοπίσει και να διερευνήσει το νοτιανατολικό παρεκκλήσι ως προς την παλαιότητα του και να εντάξει τις τοιχογραφίες του στη σχολή αγιογραφίας που ανήκουν. Μέσα από την επιγραφή που υπάρχει μπροστά στο παρεκκλήσι, η ομάδα διαπιστώνει ότι στο σημείο αυτό του παρεκκλησίου, σύμφωνα με την παράδοση, διέμεινε ή δίδαξε ο Απόστολος Παύλος τον λόγο του Θεού κατά τη δεύτερη περιοδεία του. Με την καθοδήγηση του δασκάλου, η ομάδα συγκρίνει τα υλικά δόμησης του παρεκκλησίου και του νοτίου τμήματος με αυτά του βορείου και δυτικού τμήματος και συμπεραίνει ότι το βόρειο και δυτικό τμήμα καταστράφηκε και ξαναχτίστηκε. Με διαφορετική σκίαση η ομάδα το υπογραμμίζει πάνω στο σχεδιάγραμμα του φύλλου εργασίας. Η ομάδα διαπιστώνει ότι το παρεκκλήσι διατηρεί αρκετές από τις τοιχογραφίες του, παρά τη σφυρηλάτησή που δέχτηκε για το μικρό διάστημα της μετατροπής του σε τζαμί. Από τα χρώματα των αγιογραφιών και την απεικόνιση των μορφών άλλα και την χρονολογία ίδρυση της Μονής, η ομάδα καταλήγει στην άποψη ότι οι τοιχογραφίες ανήκουν στη μακεδονική σχολή, μιας και η ανάπτυξη της κρητικής σχολής είναι πολύ μεταγενέστερη της ίδρυσης της μονής και κατ' επέκταση των τοιχογραφιών. Ως κυρίαρχη μορφή στις τοιχογραφίες του παρεκκλησίου, η ομάδα εντοπίζει τον Άγιο Γρηγόριο Παλαμά. Η ομάδα καταγράφει όλες τις παραπάνω διαπιστώσεις στο φύλλο εργασίας της.

Η **4^η ομάδα** αναλαμβάνει να ανιχνεύσει στοιχεία που μαρτυρούν ότι ο ναός λειτούργησε, κατά την περίοδο της τουρκοκρατίας για κάποιο διάστημα, ως τζαμί, να εντοπίσει αγιογραφίες που διασώθηκαν από την καταστροφή της σφυρηλάτησής τους. Οι μαθητές, γνωρίζοντας ήδη ότι η μουσουλμανική θρησκεία είναι ανεικονική, δηλαδή δεν απεικονίζει ιερά πρόσωπα, παρατηρούν τη σφυρηλάτηση κυρίως των προσώπων των αγίων και καταλήγουν στο συμπέρασμα, με την καθοδήγηση του δασκάλου τους, ότι η σφυρηλάτηση των τοιχογραφιών έγινε για να διασφαλιστεί η επικόλληση του κονιάματος (κουρασάνι) στην επιφάνεια του τοίχου την περίοδο της μετατροπής του ναού σε τζαμί. Στη συνέχεια, η ομάδα αναζητά και εντοπίζει τις δύο μοναδικές αγιογραφίες που έχουν διατηρηθεί σε καλή κατάσταση, «η Βάπτιση» και «οι Τρεις Παίδες εν τη καμίνω», στις δύο μικρές κόγχες των πεσσών στο δυτικό τμήμα του περιστώου, σπαράγματα από τοιχογραφίες με σκηνές του Δωδεκάροτου, μορφές ασκητών, μοναχών και στρατιωτικών αγίων και αποσπασματικά τα θαύματα του Ιησού. Με τη βοήθεια του δασκάλου, η ομάδα εντοπίζει και δύο παραστάσεις του Γρηγορίου Παλαμά, η μία βρίσκεται στον δεξιό τοίχο της εισόδου από τον νάρθηκα στον κυρίως ναό και η δεύτερη στο νότιο παρεκκλήσι. Στο σημείο αυτό ο δάσκαλος θέτει τον προβληματισμό για την συχνή παρουσία του Αγίου Γρηγορία του Παλαμά στις τοιχογραφίες, υπογραμμίζοντας έτσι την σημαντικότητα του Αγίου, όχι μόνο για τη μονή αλλά και για την πόλη της Θεσσαλονίκης. Τέλος, η ομάδα καταγράφει όλα τα παραπάνω ευρήματα στο φύλλο εργασίας της.

Τρίτη δραστηριότητα

Παρουσίαση δρώμενου ανά ομάδα

Σ' αυτή τη δραστηριότητα κάθε ομάδα μπαίνει σε παιχνίδι ρόλων και γίνεται ξεναγός θρησκευτικού τουρισμού. Η ομάδα, που έχει αναλάβει την ξενάγηση, κάνει χρήση και της προϋπάρχουσας γνώσης, καθώς και όλων αυτών που έχει καταγράψει στο φύλλο εργασίας της κατά τη διάρκεια των διερευνήσεων. Για την προετοιμασία της παρουσίασης του δρώμενου δίνεται λίγος σχετικά χρόνος, ένα 15λεπτο το πολύ, και βασίζεται κυρίως στον αυτοσχεδιασμό και στην ετοιμότητα της ομάδας να κάνει χρήση όλων αυτών που αποκόμισε από την πρόσφατη εμπειρία της, συνδυάζοντας ταυτόχρονα και την προϋπάρχουσα γνώση της. Σε ρόλο τουριστών απέναντι στην κάθε ομάδα που ξεναγεί, είναι οι υπόλοιπες ομάδες που φροντίζουν στο τέλος της κάθε ξενάγησης να θέτουν ερωτήματα από τυχόν απορίες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της παρουσίασης. Μετά το τέλος της παρουσίασης όλων των δρώμενων, οι ομάδες φωτογραφίζουν με το tablet που έχει στην κατοχή τους, όχι μόνο το χώρο που έχουν αναλάβει να διερευνήσουν αλλά και ό,τι άλλο τους εντυπωσιάζει.

A5. Αναστοχασμός

Πρώτο Βήμα: Σύνταξη κειμένου στην αίθουσα πληροφορικής

Η κάθε ομάδα, επιστρέφοντας στην αίθουσα διδασκαλίας, καλούνται πλέον ως δημοσιογράφοι-περιηγητές να γράψουν στο tablet κείμενα σχετικά με όσα κατέγραψαν στο φύλλο εργασίας της στο καθολικό της μονής. Τα κείμενα και των τεσσάρων ομάδων θα αποτελέσουν μέρος ενός ηλεκτρονικού βιβλίου-τουριστικού οδηγού στο πλαίσιο του πολιτιστικού προγράμματος «Ανακαλύπτω τα Μνημεία της Πόλης μου» που υλοποιείται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς με επισκέψεις στους παρακάτω ναούς: Όσιος Δαβίδ, Άγιος Νικόλαος, Ορφανός, Ροτόντα, Άγιος Δημήτριος, Αγία Σοφία. Για τη δημιουργία του παραπάνω ηλεκτρονικού οδηγού χρησιμοποιείται η εφαρμογή «Book Creator», ιδανική εφαρμογή για παιδικό ψηφιακό βιβλίο και φωτογραφικό άλμπουμ.

Δεύτερο Βήμα: Ομαδικό γλυπτό

Οι μαθητές από κάθε ομάδα, χρησιμοποιώντας τα σώματά τους, δημιουργούν ένα γλυπτό, ως εικονική αναπαράσταση, μη ρεαλιστική, από τις αγογραφίες που εντόπισαν στο χώρο του καθολικού, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα να εστιάζουν οι μαθητές στο σημαντικό. Οι υπόλοιποι μαθητές ασκούνται στην ανάγνωση του γλυπτού που αποκρυσταλλώνει μια στιγμή από τη ζωή ενός αγίου, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στους μαθητές να αναστοχαστούν και να αποδώσουν με μια συγκεκριμένη μορφή ό,τι αποκόμισαν από αυτήν μέσα από μια παιγνιώδη διαδικασία.

A6. Αξιολόγηση

Διαγνωστική ή αρχική αξιολόγηση

Για τον έλεγχο της γνώσης ακολουθήθηκε η διαγνωστική αξιολόγηση με την ανασκόπηση και τον προσανατολισμό καθώς αποτυπώθηκε το προϋπάρχον γνωστικό επίπεδο και αναδείχθηκαν αίτια που πιθανόν να λειτουργούσαν ανασταλτικά στα μετέπειτα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας.

Διαμορφωτική αξιολόγηση

Αξιολογούμε τη δική μας εμπνευστική δράση με τα παρακάτω ερωτήματα:

- Συνεργάστηκαν ισόποσα όλοι οι μαθητές στις σχεδιαζόμενες δραστηριότητες;
- Απέδωσαν οι δραστηριότητες σύμφωνα με τη στοχοθεσία του μαθήματος;

Συνολική Αξιολόγηση

Έχοντας υπόψη τη στοχοθεσία θεωρούμε πως οι μαθητές μπορούν πλέον να απαντούν σε ερωτήματα, όπως:

- Ποια τα βασικά μέρη της εκκλησίας;
- Ποιους αρχιτεκτονικούς ρυθμούς γνωρίζετε και ποιος είναι ο ρυθμός του καθολικού της μονής;
- Τι συμβολίζει το παγόδι και τι ο τρούλος;
- Ποια τα ιερά πρόσωπα που εικονίζονται στον τρούλο και στο τέμπλο;
- Σε ποιο ιερό πρόσωπο είναι αφιερωμένη η εκκλησία και σε ποιο σημείο του τέμπλου εικονίζεται;
- Ποια σχολή κυριαρχεί στην τεχνοτροπία των τοιχογραφιών στο ναού;
- Τι συμβολίζει ο τρούλος και ποιο πρόσωπο εικονίζεται πάντα σ αυτόν;
- Πού οφείλεται η σφρηγιάτση των τοιχογραφιών;
- Ποιος Απόστολος μίλησε στο παρεκκλήσι της μονής;

B. Μορφοποίηση εργασιών

B1. Συμπεράσματα

Με την υλοποίηση του παραπάνω σχεδίου διδασκαλίας στον χώρο του καθολικού της μονής, έξω από την τυπική αίθουσα διδασκαλίας και τη μονοτονία της σχολικής καθημερινότητας, διαπιστώνεται ότι η καθοδηγούμενη διερευνητική μέθοδος, το παιχνίδι ρόλων, οι αυτοσχεδιασμοί και η φωτογράφιση αποδεικνύονται αποτελεσματικές, γιατί οι μαθητές ανέπτυξαν ερευνητική διάθεση απέναντι στην γνώση, υιοθετώντας με μεγάλο ενθουσιασμό τον ενεργό ρόλο του ερευνητή με διάθεση για ομαδικότητα και συνεργασία, σ' έναν χώρο ιδιαίτερα ελκυστικό, όπως είναι το καθολικό της μονής καθώς και ο αύλειος χώρος της με την ξεχωριστή πανοραμική θέα της Θεσσαλονίκης καθώς και με την παρουσία των παγωνιών. Θετική επίδραση στη γνωστική και νοητική κατάσταση του μαθητή είχε η ικανότητα να ανταποκριθούν μέσα σε συνθήκες διερεύνησης και αβεβαιότητας και μάλιστα με τον δάσκαλο να έχει το ρόλο του βοηθού/διευκολυντή και όχι το ρόλο του παρουσιαστή πληροφοριών και γνώσεων. Τέλος η χρήση του tablet αρχικά με τη φωτογράφιση του χώρου του καθολικού της μονής και στη συνέχεια στη δημιουργία ενός ψηφιακού βιβλίου στην αίθουσα διδασκαλίας, επιβεβαίωσε τη θετική συμβολή στη απόκτηση εμπειριών από πολλές πηγές και χώρους όπου επιτρέπει στα παιδιά να αναδείξουν τα δικά τους ενδιαφέροντα και ανάγκες και τα δικά τους μαθησιακά σχέδια.

B2. Βιβλιογραφικές αναφορές

- Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου (2016), Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, <http://www.iep.edu.gr/index.php/el/thriskoefitika-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/thriskoefitika-odigoi-ekpaideftikoy>
- «Ιερά Βασιλική, Πατριαρχική και Σταυροπηγιακή Μονή Βλατάδων», έκδοση της Ιεράς Μονής Βλατάδων, Θεσσαλονίκη 1999

- Γεωργίου Α. Στογιόγλου «Η εν Θεσσαλονίκη Πατριαρχική Μονή των Βλατάδων», έκδοση του Πατριαρχικού Ιδρύματος Πατερικών Μελετών, Θεσσαλονίκη
- http://dimossas.blogspot.gr/2013/02/blog-post_23.html
- <https://www.youtube.com/watch?v=58mRs2nWT0A&t=1200s>
- <http://www.it.uom.gr/project/monuments/blatadon.htm>
- <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-E101/160/1118,4111/>