

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

3^ο

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΘΕΟΛΟΓΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Θρησκευτική Εκπαίδευση
Εκπαίδευση για το μέλλον

27 - 29 ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΥ 2019

ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

ΣΥΝΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ



ΤΜΗΜΑ ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ Α.Π.Θ.



ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΤΟΥ
ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ Α.Π.Θ.



ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Α/ΘΜΙΑΣ &
Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Κ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ISBN: 978-618-84513-2-2

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως Παιδαγωγικός προσανατολισμός στο ΠΣ του ΜτΘ. Νικόλαος Ακριτίδης, Μιχαήλ Τοκατζόγλου	Σελ. 3
Τα Προγράμματα Σπουδών των Θρησκευτικών ως εργαλείο προαγωγής σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σύγχρονο σχολείο: Το παράδειγμα του Φακέλου Μαθητή της Α΄ Λυκείου. Ξανθή Αλμπανάκη	Σελ. 15
Η εκκλησιαστική πτυχή του Μακεδονικού ζητήματος. Ιστορική και νομοκανονική προσέγγιση. Διδακτικό υλικό για το μάθημα των Θρησκευτικών και της Ιστορίας. Χαράλαμπος Ανδρεόπουλος	Σελ. 26
Οι σχέσεις επιστήμης, εκπαίδευσης και θρησκείας μέσα από το περιοδικό «Ακτίνες», 1949 – 1974. Θεματικός άξονας: Ερευνητική μελέτη. Μαρία Αποστολάκη	Σελ. 42
«Τίμιος Σταυρός: του Χριστούλη και δικός μας». Σουλτάνα Βλάχου	Σελ. 52
Προφορική Ιστορία και η αξιοποίησή της στη Θρησκευτική Εκπαίδευση. Η θρησκευτικότητα έχει πρόσωπο και όνομα. Παναγιώτης Βολάκης	Σελ. 68
Χριστιανικές αρχές και ηθικές αξίες στο μάθημα των Θρησκευτικών και η εφαρμογή τους στη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Αναστάσιος Βρένος.....	Σελ. 77
Η σπουδαιότητα των δημιουργικών κατασκευών στο μάθημα των Θρησκευτικών: Η διδακτική αξιοποίηση των τεχνημάτων στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών και στους Φακέλους Μαθήματος του Γυμνασίου. Χρήστος Γιώβος.....	Σελ. 88
Εμείς και οι άλλοι... μέσα από στίχους (τραγουδιών και εκκλησιαστικών ύμνων). Αλέξανδρος Γκίκας.....	Σελ. 101
Το μάθημα των Θρησκευτικών ως μέσο καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων και αποδοχής του διαφορετικού. Χρυσούλα Γκιούρα.....	Σελ. 112
Πρόγραμμα Διαπολιτισμικής Θεολογίας: διδακτική της θρησκευτικής τέχνης σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Θανάσης Διαλεκτόπουλος.....	Σελ. 124
Μαρξιστική κριτική και θρησκευτικός γραμματισμός: Από τον κοινοτισμό των πρώτων χριστιανών στην Ορθοδοξία. Φώτιος Διαμαντής.....	Σελ. 135
Η Κριτική Ανάλυση Λόγου ως εργαλείο διερεύνησης αναφορών για το Μάθημα των Θρησκευτικών από διαφορετικές εκφάνσεις Ορθόδοξου θρησκευτικού Λόγου. Φώτιος Διαμαντής.....	Σελ. 146
Η σχέση Θεού-Δημιουργού-περιβάλλοντος στα διδακτικά βιβλία των Θρησκευτικών του Δημοτικού Σχολείου. Πάυλος Ι. Εφραιμίδης, Πολυξένη Ράγκου.....	Σελ. 159
Ανοιχτά θεολογικά ζητήματα που αφορούν στη συμμετοχή των γυναικών στη ζωή και το έργο της Ορθόδοξης Εκκλησίας σε συνάρτηση και σχέση με τα προγράμματα του Παγκοσμίου Συμβουλίου των Εκκλησιών. Παρασκευή Ιωακειμίδου.....	Σελ. 173

Η διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας στο παράρτημα νηπιαγωγείου στο ΚΦΠ Μαλακάσας: τα στοιχεία θρησκευτικότητας στην καθημερινότητα της τάξης. Κωνσταντίνος Καλέμης, Βασιλική Παπαθανασίου, Ιωάννα Αποστολάκη.....	Σελ. 188
Bloggig. Μια σύγχρονη κουλτούρα Θρησκευτικής Εκπαίδευσης; Πολύκαρπος Καραμούζης, Δήμητρα Τούντα, Νικόλαος Τσιρέβελος.....	Σελ. 208
Ο εκπαιδευτικός θεολόγος σε ρόλο συμβούλου καθηγητή, ως φορέας ψυχοκοινωνικής υποστήριξης της σχολικής κοινότητας. Σωτηρία Α. Καρολίδου.....	Σελ. 222
Εξαλείφοντας τις προκαταλήψεις. Μη με φωνάζεις «ξένο»! Σεβαστή Καρύπη.....	Σελ. 236
Οι Εντολές υπό το πρίσμα της Λογοτεχνίας. Παναγιώτα Κεχαγιόγλου.....	Σελ. 250
Δημιουργώντας το δικό μας Βιβλικό Πάρκο. Ιωάννα Κλιάρη, Βασιλική Μητροπούλου.....	Σελ. 266
Δός μοι τούτον τὸν ξένον, μία ικεσία τότε και σήμερα. Ο Ξένος και οι ξένοι στη ζωή μας. Μαρία Κούντη, Αικατερίνη Λαλαγιάννη.....	Σελ. 273
Θεολογική Αγωγή Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και το Πρόβλημα της Βίας. Κοινωνιολογική Διερεύνηση. Κωνσταντίνος Κωτσιόπουλος.....	Σελ. 295
Διδακτικές προσεγγίσεις και προτάσεις για Ναζισμό & Ολοκαύτωμα: Εφαρμογή στο νέο πρόγραμμα σπουδών στα Θρησκευτικά Γυμνασίου. Γεώργιος Ι. Λαδόπουλος.....	Σελ. 302
Πρακτικές διαχείρισης θρησκευτικής ετερότητας και η σχέση τους με την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη. Στυλιανή Λυτσιούση, Κωνσταντίνος Τσιούμης.....	Σελ. 316
Η τέχνη ως διδακτικό μέσο στο μάθημα των Θρησκευτικών. Κ. Δ. Μαντζανάρης.....	Σελ. 327
Η Συμβολή της Ενσωμάτωσης και Χρήσης των Εργαλείων της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας/Διαδικτύου στο Μάθημα των Θρησκευτικών του Δημοτικού Σχολείου: μια Διδακτική Εφαρμογή. Μαρία Μαραγκού.....	Σελ. 335
Η «συναρπαστική εμπειρία» του θρησκευτή: Διδακτικές και διαθρησκευτικές προσεγγίσεις για την κατανόηση της έννοιας της σωτηρίας στην παγανιστική και στη χριστιανική σκέψη. Γεώργιος Μαραγκουδάκης.....	Σελ. 355
Εισάγοντας τους μαθητές στο μυστήριο των μυστηρίων: Η αποφαιτική διάσταση του θεϊκού κατά την αρχαία ελληνική φιλοσοφία και την ορθόδοξη χριστιανική διδασκαλία. Γεώργιος Μαραγκουδάκης.....	Σελ. 364
Η αξιοποίηση της Βυζαντινής Μουσικής και του δημοτικού τραγουδιού ως εθνική και πολιτιστική κληρονομιά στο Ν.Π.Σ. για τα θρησκευτικά. Βιωματικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές. Νικόλαος Ματθαίου.....	Σελ. 374
Η Θρησκευτική μουσική στην χορωδιακή έκφραση και διδασκαλία της, ως παράγοντας εμπύχωσης, ενδυνάμωσης και θετικής διάδρασης στους μαθητές. Νικόλαος Ματθαίου.....	Σελ. 382
Η Πρακτική Άσκηση των φοιτητών/τριών του Τμήματος Θεολογίας στη Διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών. Βασιλική Μητροπούλου, Μαρία Συργιάννη.....	Σελ. 391
Το δικαίωμα της απαλλαγής στο Δημοτικό Σχολείο από το μάθημα των Θρησκευτικών: προϋποθέσεις και εφαρμογές. Ανθούλα Ντόλκερα, Μιχαήλ Τοκατζόγλου.....	Σελ. 399

Η προώθηση της καλλιέργειας των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Λύκειο.

Ιωάννης Οικονομίδης.....Σελ. 410

Η δυναμική της «Εικόνας» και του «Ειδώλου»: Παρουσία και Απουσία στο Θρησκευτικό Περιβάλλον (Ιουδαϊσμός, Χριστιανισμός, Ισλάμ). Συμβολή στις Πρακτικές της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης μέσω της Αξιοποίησης του Υλικού Πολιτισμού.

Γεώργιος Ορφανίδης.....Σελ. 421

Οι Τελετές Μύησης ως Κοινωνιο-Βιολογικά Προϊόντα των Θρησκειών. Όψεις του Αρχαίου Κόσμου. Διαπολιτισμική και Διαθρησκειακή Προσέγγιση στη Διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών.

Γεώργιος Ορφανίδης.....Σελ. 435

Η διδακτική της Βυζαντινής ζωγραφικής: μια εκπαιδευτική προσέγγιση μέσα από σχέδιο εργασίας – project.

Γεωργία Παγώνη.....Σελ. 451

Η διδακτική της Αρχιτεκτονικής των χριστιανικών ναών με την χρήση των Τ.Π.Ε.: μια εκπαιδευτική προσέγγιση μέσα από σχέδιο εργασίας – project.

Γεωργία Παγώνη.....Σελ. 457

Διδακτικές προτάσεις ή εφαρμογές: «Παναγιές της Ελλάδας».

Αναστασία Δ. Παπαθωμά.....Σελ. 461

Ο αλτρουισμός στα ιχνογραφήματα των παιδιών. Εφαρμογή προγράμματος.

Σοφία Παπαστεργίου.....Σελ. 472

Οι καλές πρακτικές ως μέσον διδασκαλίας του θρησκευτικού μαθήματος. Μελέτη περίπτωσης: Η αντεστραμμένη διδασκαλία.

Νικόλαος Παύλου.....Σελ. 505

Η αξιοποίηση της μουσειακής αγωγής στο μάθημα των Θρησκευτικών.

Ελένη Πλακωτή.....Σελ. 515

Διαφοροποιημένο Διδακτικό Σενάριο στα Θρησκευτικά Γ' Δημοτικού σε μαθητές με ΔΕΠΥ

Ασημίνα Ρήγα, Κατερίνα Ρήγα.....Σελ. 521

Η θρησκευτική αγωγή στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Συζήτηση για τον ομολογιακό ή τον θρησκευολογικό χαρακτήρα του μαθήματος των Θρησκευτικών στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Αθανάσιος Δ. Σαπουνάς.....Σελ. 529

Οι Σταυροφορίες μέσα από την αξιοποίηση της τέχνης: ένα διεπιστημονικό σενάριο με ένταξη των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη

Βάγια Σερέτη.....Σελ. 541

Στρατηγικές διαπολιτισμικής και διαθρησκειακής επικοινωνίας με τους γονείς προσφύγων μαθητών αραβικής προέλευσης και συχνά λάθη κατά την αλληλεπίδραση με αυτούς.

Δημήτριος Σταφίδας, Χρήστος Αλποχωρίτης.....Σελ. 553

Το Μίθ και η συμβολή του στην Εκπαίδευση για την Αειφορία: Η περίπτωση των νέων ΠΣ στο Λύκειο.

Πολύβιος Ι. Στράντζαλης.....Σελ. 559

Μάθηση με νόημα ή νοηματοδοτώντας τη μάθηση στη Θρησκευτική Εκπαίδευση.

Μαρία Συργιάννη.....Σελ. 571

Διδάσκοντας παραβολές μέσω τέχνης και διαδικτυακών εργαλείων.

Δήμητρα Τζημαγιώργη.....Σελ. 583

Διαδικτυακά διασχολικά ταξίδια με αγιογραφίες.

Σμαράγδα Φαρίδου, Μαρία Γιαννάρου.....Σελ. 594

Ο ρόλος της θεολόγου στην υποδοχή και ένταξη προσφύγων στη σχολική κοινότητα.

Μαρία Φαρσιάρωτου.....Σελ. 602

Η Συμβολή του Μαθήματος των Θρησκευτικών στη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Γυμνάσιο	
Βασιλική Χατζηκυριάκου.....	Σελ. 610
Η θρησκευτική εκπαίδευση στο μέλλον (Religious education in the future)	
Angela Kaupp.....	Σελ. 619

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

Λογική και Συναίσθημα στο μάθημα των Θρησκευτικών	
Δήμητρα Γκίρλου, Βασιλική Μητροπούλου.....	Σελ. 634
Παραβολές: Από την Αγία Γραφή στη σκηνή της τάξης	
Ευλαμπία Χοππήρη.....	Σελ. 637

Η διαφοροποιημένη Διδασκαλία ως Παιδαγωγικός προσανατολισμός στο ΠΣ του ΜτΘ

Νίκος Ακριτίδης

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70, 2^ο ΠΕΚΕΣ Θεσσαλονίκης

nikos.akritidis@gmail.com

Μιχάλης Τοκατζόγλου

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 2^ο Δ.Σ. Καλοχωρίου

mtokatzogl@gmail.com

Περίληψη

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι σύνθετη και δυναμική διαδικασία που προσδιορίζεται από πολλές παραμέτρους. Όπως υποστηρίζει και η Tomlinson (2007), οι τάξεις ήταν ανέκαθεν μεικτές ως προς το μαθησιακό στυλ, την επίδοση, και τις διαφορετικές ικανότητες των μαθητών, που όμως δεν λαμβάνονταν ιδιαίτερα υπόψη. Σήμερα με τις αλλαγές που υφίσταται το εκπαιδευτικό σύστημα, λαμβάνονται υπόψη οι μεικτές ικανότητες και οι μαθησιακές διαφορές των μαθητών, γι' αυτό τον λόγο, στην επιστήμη της παιδαγωγικής έχουν αναπτυχθεί διάφορες διδακτικές μέθοδοι, τις οποίες μπορεί ο εκπαιδευτικός να προσαρμόσει το μάθημα του μέσα σε μια ενιαία τάξη. Μέσα σε αυτές τις μεθόδους συμπεριλαμβάνεται η Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Το ΜτΘ καλείται να λάβει υπόψη και να αξιοποιήσει διαφορετικές πολιτιστικές προσεγγίσεις, πεποιθήσεις, ηθικές στάσεις ακόμη και θρησκευτικές δεσμεύσεις, και παράλληλα, να διαχειριστεί τυχόν κοινωνικές προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις των μαθητών. Οι συνθήκες αυτές οδηγούν στη διαπίστωση ότι το ΜτΘ οφείλει όχι απλώς να είναι ευαίσθητο στη διαφορετικότητα, αλλά να εργάζεται συστηματικά για την πολύπλευρη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε οργανωτικό, γνωστικό και παιδαγωγικό επίπεδο. Ξεχωρίζοντας τους γενικούς στόχους και τις επιθυμητές μαθησιακές επάρκειες, ανά κύκλο σπουδών ή τάξη, από τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, ανά θεματική ενότητα, το ΠΣ επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει το πλαίσιο για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας..

Λέξεις κλειδιά: διαφοροποιημένη διδασκαλία, συνεργατικά σχήματα μάθησης, διαφορετικότητα

Εισαγωγή

Η σχολική τάξη δεν είναι απλά μία συνάθροιση ατόμων. Πρόκειται για ένα κοινωνικό σχηματισμό ή σύστημα με διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα και δυσκολίες, που έχει συσταθεί από την πολιτεία για ένα ειδικό σκοπό: τη μάθηση (Δημουλάς & Καλύβας, 2006). Όπως υποστηρίζει και η Tomlinson (2007), οι τάξεις ήταν ανέκαθεν μεικτές ως προς το μαθησιακό στυλ, την επίδοση, και τις διαφορετικές ικανότητες των μαθητών, που όμως δεν λαμβάνονταν ιδιαίτερα υπόψη. Σήμερα με τις αλλαγές που υφίσταται το εκπαιδευτικό σύστημα, λαμβάνονται υπόψη οι μεικτές ικανότητες και οι μαθησιακές διαφορές των μαθητών, γι' αυτό τον λόγο, στην επιστήμη της παιδαγωγικής έχουν αναπτυχθεί διάφορες διδακτικές μέθοδοι, τις οποίες μπορεί ο εκπαιδευτικός να προσαρμόσει το μάθημα του μέσα σε μια ενιαία τάξη. Μέσα σε

αυτές τις μεθόδους συμπεριλαμβάνεται η Διαφοροποιημένη διδασκαλία, και ο Σχεδιασμός Μάθησης για Όλους. Η Διαφοροποιημένη διδασκαλία αναφέρεται στη διδασκαλία, η οποία μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό, να διαχειριστεί προβλήματα που προκύπτουν σε μια τάξη με πολυπολιτισμική και μεικτή σύνθεση, μέσα από τον συστηματικό σχεδιασμό της διδασκαλίας επί καθημερινής βάσεως (Tomlinson, 1999; Tomlinson & Eidson, 2003).

1. Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

1.1. Βασικές αρχές της διαφοροποιημένης τάξης

Η διαφοροποίηση δεν είναι μια στρατηγική αλλά μάλλον μια προσέγγιση κοινής λογικής στη διδασκαλία με στόχο την ικανοποίηση των αναγκών όλων των μαθητών (Tomlinson, 1999, 2001b, 2010). Οι Gregory & Kuzmich (2004) επισημαίνουν ότι η Διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια φιλοσοφία ή νοοτροπία που ενστερνίζονται οι δάσκαλοι και πως υπάρχουν ποικίλοι τρόποι διαφοροποίησης των διαδικασιών μάθησης, οι οποίοι είναι κατάλληλοι σε διαφορετικές στιγμές, διαφορετικές καταστάσεις και για διαφορετικούς μαθητές. Επομένως, η Διαφοροποιημένη διδασκαλία δέχεται την ποικιλομορφία των μαθητών και προωθεί την εκμάθηση στηριζόμενη στη διαφορετικότητα (Gregory & Kuzmich, 2004· Tomlinson, 1999, 2010).

Στη διαφοροποιημένη τάξη δεν διαφοροποιείται πάντα όλο το περιεχόμενο της διδασκαλίας ούτε εφαρμόζεται κάθε μέρα. Θα ήταν αδύνατο κάθε μαθητής σε μια τάξη να έχει ένα διαφορετικό μάθημα για κάθε θέμα που διδάσκεται. Μια βασική αρχή που πρέπει να τονιστεί εδώ είναι ότι «ό,τι μοιραζόμαστε από κοινού μας κάνει ανθρώπους και ό,τι μας διαφοροποιεί μας κάνει άτομα» (Tomlinson, 2001b). Στον πυρήνα της η διαφοροποίηση αποτελεί μια εστίαση στην εκμάθηση όσων θεωρούνται σημαντικά και έχουν νόημα για τους μαθητές και αυτό οδηγεί τους δασκάλους μερικές φορές να διδάξουν σε ολόκληρη την τάξη, άλλοτε σε μικρές ομάδες ή ατομικά..

Στη διαφοροποιημένη τάξη οι εκπαιδευτικοί καταλαβαίνουν ότι οι μαθητές είναι διαφορετικοί και έχουν έτσι διαφορετικές ανάγκες εκμάθησης (Tomlinson, 2001b). Κατά συνέπεια, η διαφοροποίηση έχει ως κεντρικό της στόχο τις ατομικές ανάγκες μάθησης και τους προσωπικούς τρόπους εκμάθησης κάθε μαθητή. Αν και δεν υπάρχει κανένας σωστός τρόπος να διαφοροποιηθεί η οδηγία, υπάρχουν μερικές αρχές που καθοδηγούν την προσέγγιση (Tomlinson, 2001b). Βασικά στοιχεία μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι τα χαρακτηριστικά των μαθητών και το δομημένο μαθησιακό περιβάλλον.

1.2. Χαρακτηριστικά των μαθητών ως στοιχεία διαφοροποίησης

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δίνει στους εκπαιδευτικούς την δυνατότητα να τροποποιήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα και τις διδακτικές τους μεθόδους, ώστε να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες όλων των μαθητών, βασισμένοι σε τρία μαθησιακά χαρακτηριστικά. Αυτά είναι η μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ.

Η ετοιμότητα αναφέρεται στο επίπεδο δεξιότητας και κατανόησης που έχει ένας μαθητής για ένα θέμα και στον βαθμό κατά τον οποίο μπορεί να φέρει επιτυχώς σε πέρας έναν προκαθορισμένο στόχο (Tomlinson, 1999, 2001b, 2010, 2005b· Tomlinson et al., 2003· Heacox, 2002). Οι μαθητές με μειωμένο βαθμό

ετοιμότητας συνήθως χρειάζονται βοήθεια στον εντοπισμό και την εκπλήρωση των μαθησιακών τους κενών, όπως και περισσότερες ευκαιρίες για άμεση διδασκαλία ή πρακτική άσκηση. Συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες που λαμβάνουν πρέπει να είναι πιο δομημένες και καθοδηγούμενες, να διαιρούνται σε μικρότερα βήματα, να βρίσκονται πιο κοντά στην καθημερινότητα τους και να απαιτούν απλούστερες δεξιότητες ανάγνωσης.

Η διαφοροποίηση βασισμένη στην ετοιμότητα του εκπαιδευόμενου περιλαμβάνει την παροχή ευκαιριών εκμάθησης σε ποικίλα επίπεδα πολυπλοκότητας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μεταβάλλοντας το επίπεδο δυσκολίας ενός στόχου, με την προσθήκη ή την αφαίρεση της υποστήριξης του δασκάλου ή του μαθητή, με την παροχή πρόσθετων υλικών, με την προσθήκη ή την αφαίρεση ενός προτύπου για κάποιον στόχο και τροποποιώντας την άμεση διδασκαλία μέσα σε μια μικρή ομάδα (Heacox, 2002· Tomlinson & Eidson, 2003). Για τον καθορισμό της μαθησιακής ετοιμότητας, απαιτείται αξιολόγηση προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν εικόνα γύρω από αυτά που οι μαθητές ξέρουν ήδη όπως και γύρω από κάποιες παρανοήσεις που οι μαθητές μπορεί να έχουν δημιουργήσει σχετικά με ένα θέμα.

Όταν η διαφοροποίηση γίνεται σύμφωνα με το ενδιαφέρον των μαθητών, οι βασικές δεξιότητες και το υλικό για την κατανόηση των εννοιών του περιεχομένου συνδέονται με τα θέματα που συναρπάζουν τους μαθητές (Tomlinson, 2001b). Εφόσον η μάθηση γίνεται συναρπαστική και ενδιαφέρουσα οι μαθητές είναι πιθανότερο να δεσμευθούν και να αποκτήσουν κίνητρο για τη νέα γνώση (Tomlinson & Eidson, 2003). Σύμφωνα με τους Tomlinson & Eidson (2003) ένας έξυπνος δάσκαλος συνδέει το απαραίτητο περιεχόμενο διδασκαλίας με τα ενδιαφέροντα των μαθητών προκειμένου «να γαντζωθεί ο μαθητής». Επιπρόσθετα, οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να αποκαλύψουν τα ενδιαφέροντα τους πέρα από το εγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν επίσης να βοηθήσουν τους μαθητές στην απόκτηση νέων ενδιαφερόντων, μετατρέποντας το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών σε διασκέδαση.

Ο στόχος της διαφοροποίησης σύμφωνα με το μαθησιακό προφίλ είναι να βοηθήσει τους μαθητές να γνωρίσουν τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν καλύτερα και να τους δώσει τις ευκαιρίες να χρησιμοποιήσουν τον συγκεκριμένο τρόπο που τους εξυπηρετεί κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Η αναγνώριση και η ανταπόκριση στο μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή περιλαμβάνει την εξέταση της προτιμητέας νοημοσύνης, του μαθησιακού στυλ, του γένους και της κουλτούρας του μαθητή (Tomlinson, 1999, 2010, 2001b). Η προτιμητέα νοημοσύνη αναφέρεται στους τρόπους μάθησης και σκέψης που ο κάθε ένας από μας έχει και απεικονίζει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες μας (Heacox, 2002).

Μια άλλη διάσταση εξίσου σημαντική στο μαθησιακό προφίλ αποτελεί το στυλ μάθησης. Το στυλ μάθησης απεικονίζει τις ατομικές προτιμήσεις των μαθητών για το χώρο, το χρόνο και τον τρόπο που οι ίδιοι κατακτούν και αποκωδικοποιούν καλύτερα τις πληροφορίες (Heacox, 2002).

Η αντιμετώπιση κάθε μαθητή ως ξεχωριστή οντότητα είναι το σημαντικότερο σημείο της διαφοροποίησης, επομένως δάσκαλοι που διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους συνηθίζουν να αποφεύγουν τις γενικεύσεις ανάμεσα στους μαθητές και ενστερνίζονται τις ακόλουθες τέσσερις αρχές: σέβονται το επίπεδο ετοιμότητας

κάθε μαθητή, ενώ αναμένουν ότι όλοι οι μαθητές θα προοδεύσουν και στηρίζουν την συνεχή πρόοδο τους. Παράλληλα, προσφέρουν σε όλους τους μαθητές την ευκαιρία να διερευνήσουν βασικές έννοιες και δεξιότητες σε βαθμό δυσκολίας που κλιμακώνεται σταθερά ανάλογα με τις νοητικές ικανότητες του καθενός και παρέχουν δραστηριότητες που είναι ενδιαφέρουσες, σημαντικές και ευχάριστες για τα μέλη της ομάδας (Tomlinson, 1999, 2010).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνει στους εκπαιδευτικούς την δυνατότητα να τροποποιήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα και να παρέμβουν σε βασικούς άξονες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με στόχο την αύξηση της συμμετοχής του κάθε μαθητή στην μάθηση. Οι άξονες παρέμβασης σχετίζονται με: (α) το περιεχόμενο (content) (β) την διαδικασία (process) (γ) το παραγόμενο προϊόν (product) και (δ) το μαθησιακό περιβάλλον (learning environment) και μπορούν να τροποποιηθούν ανάλογα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (Tomlinson, 1999, 2001b, 2010· Tomlinson & Eidson, 2003· Tomlinson & Strickland, 2005· Taylor, 2015).

2. Δομικά στοιχεία της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας

2.1. Διαφοροποίηση περιεχομένου

Σύμφωνα με την Tomlinson (1999, 2010) ως περιεχόμενο ορίζεται αυτό που ένας μαθητής πρέπει να ξέρει (πληροφορίες), να κατανοήσει (έννοιες και αρχές) και να είναι σε θέση να κάνει (δεξιότητες) στο τέλος της μαθησιακής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τις ενέργειες που υλοποιούνται μέσα στην τάξη αναφορικά με το τι χρειάζεται να μάθει ο μαθητής και πως θα απ οκτήσει πρόσβαση στην συγκεκριμένη πληροφορία. Όπως αναφέρει η Heacox (2009), το περιεχόμενο αποτελεί μια στόχευση στο "Τι" της μαθησιακής διεργασίας, η οποία συνοδεύεται και από τον τρόπο με το οποίο το περιεχόμενο της πληροφορίας θα παρουσιαστεί στους μαθητές (Tomlinson, 2001b· Tomlinson & Eidson, 2003· Tomlinson & Strickland, 2005). Επομένως, καλύπτει ταυτόχρονα όσα ο δάσκαλος προγραμματίζει να μάθουν οι μαθητές και τον τρόπο σχεδιασμού της διδασκαλίας (Tomlinson & Allan, 2000).

Κατά τη διαφοροποίηση του περιεχομένου, ο εκπαιδευτικός επιλέγει στρατηγικά την ύλη που θα διδάξει καθώς και τις πηγές άντλησης πληροφοριών που θα χρησιμοποιήσει. Η παρουσίαση του περιεχομένου στους μαθητές μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση ποικίλων μέσων (διάτμηση του περιεχομένου, επαναλήψεις, χρωδιακή ανάγνωση, τροποποίηση της σειράς του αναλυτικού προγράμματος) (Bender, 2008) και διαφορετικών εκπαιδευτικών υλικών (εγχειριδίων, συμπληρωματικών κειμένων, οπτικογραφημένων προγραμμάτων, εκπαιδευτικών επισκέψεων, ομιλητών, παρουσιάσεων, διαλέξεων ή λογισμικών), που προσφέρουν στους μαθητές επιλογές και εξαλείφουν τις περιττές πληροφορίες του περιεχομένου (Gregory & Charman, 2007· Tomlinson, 1999, 2010).

Ο προγραμματισμός του μαθήματος μπορεί να διαιρεθεί σε τρία στάδια. Κατ' αρχάς, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσδιορίσουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Έπειτα, πρέπει να καθορίσουν τα αποδεκτά στοιχεία. Τέλος, να προγραμματίζουν τις μαθησιακές εμπειρίες και τη διδασκαλία (Tomlinson & McTighe, 2006). Πριν σχεδιάσουν το περιεχόμενο για τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί μπορούν πρώτα να χρησιμοποιήσουν μια προ-αξιολόγηση για να καθορίσουν την προϋπάρχουσα γνώση και την ετοιμότητα των μαθητών (Charman & King, 2005, 2008· Gregory & Charman, 2007· Heacox, 2002). Μπορούν να διαφοροποιήσουν το περιεχόμενο με

τη χρήση ποικίλων κειμένων (απλά ή σύνθετα, σε ηλεκτρονική ή τυπωμένη μορφή) (Gregory & Chapman, 2007· Heasox, 2002). Μπορούν επίσης να διαφοροποιήσουν το περιεχόμενο δίνοντας στους μαθητές διαφορετικούς τύπους διδασκαλίας όπως άμεση διδασκαλία, συγκεκριμένα παραδείγματα, φύλλα εργασίας, ή σύνθετες δραστηριότητες (Gregory, 2007).

2.2 Διαφοροποίηση της διαδικασίας

Η διαδικασία αναφέρεται στις δραστηριότητες που σχεδιάζονται με σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν τις βασικές πληροφορίες, τις έννοιες, και τις ουσιαστικές ιδέες (Tomlinson, 1999, 2010· Tomlinson & Allan, 2000). Συγκεκριμένα, είναι το "πώς" της διδασκαλίας και λαμβάνει χώρα αμέσως μόλις οι μαθητές εντάξουν την καινούρια πληροφορία στο δικό τους "οικείο" πεδίο εργασίας (Tomlinson & Eidson, 2003· Tomlinson & Strickland, 2005). Οι δραστηριότητες τροποποιούνται σύμφωνα με το επίπεδο ετοιμότητας, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών.

Στην φάση της διαφοροποίησης της διαδικασίας ο εκπαιδευτικός διευκολύνει, στηρίζει και υποβοηθά την επιλογή του τρόπου επεξεργασίας συνδέοντας τις πληροφορίες με άλλα γνωστά στους μαθητές ζητήματα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με μια ποικιλία στρατηγικών, τις οποίες ο εκπαιδευτικός θα προτείνει και πάλι με βάση την μαθησιακή ετοιμότητα και τις προτιμήσεις των μαθητών του (Broderick et al., 2005). Ο Bender (2008) προτείνει διαδικασίες ενεργοποίησης της μάθησης, όπως εισαγωγικές δραστηριότητες που εστιάζουν στο αντικείμενο διδασκαλίας, σύνδεση της νέας γνώσης με τις ήδη υπάρχουσες, συζήτηση της αναγκαιότητας της γνώσης του νέου αντικειμένου και στη συνέχεια επεξήγηση της χρησιμότητας του.

Η βιβλιογραφία προτείνει πληθώρα σημαντικών διαδικασιών που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διευκόλυνση της επίτευξης του σταδίου της διαδικασίας (Tomlinson & Eidson, 2003· Tomlinson & Strickland, 2005), όπως οι συνεργατικές ομάδες συζήτησης, το προσωπικό ημερολόγιο, η διδασκαλία συνομηλίκων, οι εργασίες που δίνονται από τους εκπαιδευτικούς για ομαδική ή ατομική επεξεργασία, με διαφορετικό παρεχόμενο χρόνο εργασίας για τον κάθε μαθητή, εφόσον είναι απαραίτητο.

Ωστόσο, ισάξια προσοχή πρέπει να δοθεί όσον αφορά την υποστήριξη των λιγότερο ικανών μαθητών σε σχέση με τους πιο προχωρημένους (Tomlinson, 1999, 2010). Συνεπώς, καθώς η διαδικασία μάθησης διαφέρει από μαθητή σε μαθητή, εδώ οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσφέρουν μια ποικιλία μαθησιακών επιλογών, σε ποικίλα επίπεδα δυσκολίας, τις οποίες θα εντάξουν στην διδακτική διαδικασία, ώστε να ανταποκριθούν στις ατομικές ανάγκες του καθενός (Bender, 2008).

2.3 Διαφοροποίηση του τελικού προϊόντος

Η Tomlinson (1999, 2010) ορίζει το τελικό προϊόν ως το μέσο με το οποίο ένας μαθητής παρουσιάζει (και επεκτείνει) τι έχει κατανοήσει και τι μπορεί να κάνει στο τέλος της μαθησιακής προσπάθειας. Πρόκειται συνεπώς για την εργασία που ζητείται από τους μαθητές στο τέλος του μαθήματος, ο τρόπος σύνθεσης και παρουσίασης της οποίας έγκειται στην προσωπική επιλογή του μαθητή. Και σε αυτό το στάδιο ο εκπαιδευτικός μπορεί να προτείνει μια πληθώρα δυνατοτήτων στους μαθητές, από τις οποίες θα επιλέξουν την καταλληλότερη για αυτούς ώστε να παρουσιάσουν την κατακτημένη γνώση τους. Παραδείγματα τέτοιων επιλογών είναι

η δραματοποίηση, η σύνθεση αφίσας ή κολλάζ-λεζάντας, η προφορική ή γραπτή παρουσίαση κ.α. (Tomlinson & Eidson, 2003· Tomlinson & Strickland, 2005).

Η δημιουργία ενός προϊόντος μπορεί να είναι πολύ ενδυναμωτική για τους μαθητές. Ένα ποιοτικό προϊόν απαιτεί από τους μαθητές να σκεφτούν κριτικά και δημιουργικά για αυτό που έμαθαν, να εφαρμόσουν αυτές τις πληροφορίες, και να επεκτείνουν την κατανόηση και την δεξιότητα τους (Tomlinson & Eidson, 2003). Τα προϊόντα ποικίλλουν ανάλογα με την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (Tomlinson, 1999, 2010) και πρέπει να είναι ενδιαφέροντα και προκλητικά σε αυτούς (Tomlinson & Eidson, 2003).

2.4 Μαθησιακό περιβάλλον

Σύμφωνα με την Tomlinson (1999, 2010), το περιεχόμενο σε μια υγιή αίθουσα διδασκαλίας και μάθησης πρέπει να σχετίζεται άμεσα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και να συνδέεται με τον δικό τους κόσμο. Επιπλέον, οφείλει να βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν πληρέστερα τον εαυτό τους και την ζωή τους και να είναι αυθεντικό, δηλαδή να προσφέρει καταστάσεις βγαλμένες από την καθημερινότητα, την ιστορία, τα μαθηματικά, την τέχνη παρά τυπικές εργασίες.

Στις διαφοροποιημένες τάξεις, ο εκπαιδευτικός δημιουργούν ένα κλίμα που συμβάλλει στη βέλτιστη εκμάθηση (Charman & King, 2005), προωθώντας την αποδοχή της διαφορετικότητας (Heacox, 2002).

Είναι σημαντικό ότι οι εκπαιδευτικοί που σχεδιάζουν ένα υγιές περιβάλλον τάξης να εγκαταλείπουν τον παραδοσιακό ρόλο του απολυταρχισμού και να δημιουργούν μια θετική ατμόσφαιρα, όπου οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς, ανεξάρτητοι και ελεύθεροι να αναλάβουν ρίσκο (Tomlinson, 1999, 2010). Ο εκπαιδευτικός αποδέχεται ότι οι μαθητές μαθαίνουν σε διαφορετικά ποσοστά και με διαφορετικό τρόπο (Heacox, 2002), για αυτό και για να είναι δίκαιος καλείται να διαφοροποιήσει τις μεθόδους του σύμφωνα με τον εκάστοτε μαθητή. Η διαφοροποιημένη τάξη εξασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές ωφελούνται και υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός προς κάθε μαθητή.

Όταν το κλίμα της τάξης είναι θετικό και προωθεί την αυτονομία, το κίνητρο των μαθητών αυξάνεται και οι ίδιοι είναι πιθανό να αυτορυθμίζουν την μάθησή τους (Young, 2005· Heacox, 2002). Σε αυτές τις τάξεις η πειθαρχία καλλιεργείται στο χαρακτήρα των παιδιών και δεν χρειάζεται να επιβάλλεται από τον δάσκαλο (Tomlinson, 1999, 2010).

Οι δάσκαλοι στις διαφοροποιημένες τάξεις έχουν υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές καθώς επίσης και για τον εαυτό τους (Tomlinson, 1999, 2010· Tomlinson & Edison, 2003.). Ο στόχος των διαφοροποιημένων καθηκόντων είναι να προκαλέσει κάθε μαθητή να καταβάλλει τη μέγιστη προσπάθεια για να ολοκληρωθεί μια εργασία που είναι μεν δύσκολη, αλλά παρόλα αυτά εφικτή, και οι δάσκαλοι είναι πρόθυμοι να κάνουν οτιδήποτε χρειαστεί για να διευκολύνουν αυτή τη διαδικασία. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί τείνουν «να διδάξουν περισσότερο (teach up)» παρά λιγότερο τους μαθητές, ώστε να επιτύχουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους (Tomlinson, 1999, 2010). Αναμφίβολα, στη διαφοροποιημένη τάξη κάθε μαθητής υποστηρίζεται και επαινείται για την προσπάθεια και την επιτυχία του από το σύνολο της τάξης.

3. Το ΠΣ του ΜτΘ ως εκπαιδευτικό πλαίσιο διαφοροποίησης της διδασκαλίας

Σύμφωνα με τις κονστрукτιβιστικές προσεγγίσεις της μάθησης, η μάθηση θεωρείται ως «κατασκευή». Οι μαθητές δηλαδή δεν καθρεφτίζουν απλώς αυτά που διαβάζουν ή ακούν από τον δάσκαλο, αλλά «κατασκευάζουν» την κατανόησή τους μέσω της αλληλεπίδρασης των εμπειριών και των αναπτυσσόμενων νοητικών δομών τους. Στην προσπάθεια του παιδιού να ανταποκριθεί στις επιδράσεις που ασκούνται από το περιβάλλον του, δημιουργούνται σταδιακά εσωτερικές δομές, οι οποίες συνεχώς μεταβάλλονται και αναπτύσσονται. Άρα η μάθηση είναι κατεξοχήν μια διαδικασία που δεν σχετίζεται με την παθητική λήψη μιας γνώσης που έρχεται από έξω, αλλά με την ενεργητική ανάμειξη του μαθητή, ο οποίος, προσδίδοντας συνεχώς νέες σημασίες στη γνώση, οικοδομεί τη μάθησή του (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2014· Gardner, H., 1983).

Η γνώση, λοιπόν, είναι σε μεγάλο βαθμό προσωπική και επομένως κατά τη σχεδίαση των ΠΣ πρέπει να λαμβάνονται υπόψη παράγοντες όπως οι προηγούμενες γνώσεις, οι αξίες, τα κίνητρα και οι προσδοκίες του μαθητή. Αυτό με τη σειρά του οδήγησε στην παραδοχή ότι δεν μπορούν τα ΠΣ να είναι τα ίδια για όλους τους μαθητές της χώρας.

Αυτή η μαθητοκεντρική προσέγγιση οδήγησε στη διαμόρφωση ενός «ανοικτού», νέου τύπου Προγράμματος Σπουδών, του Προγράμματος διαδικασίας, που δίνει έμφαση στο τρόπο που σκέφτονται οι μαθητές, καθώς και στις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα στη σχολική τάξη. Το Πρόγραμμα διαδικασίας κινείται σε μια ανθρωπιστική εκπαιδευτική κατεύθυνση, έχει συμμετοχικό χαρακτήρα και προσανατολισμό που κινείται στη σύνθεση σχολείου και κοινωνίας, στοιχεία που συμβάλλουν στη διαφοροποίηση των πρακτικών και του περιεχομένου του ΠΣ, βοηθώντας το μαθητή ν' ανταπεξέλθει σε ένα κατακερματισμένο και συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον.

Βασικές αρχές αυτού του ΠΣ είναι η σύνδεση μεταξύ της θρησκευτικής γνώσης και της ζωής, η οργάνωση των περιεχομένων γύρω από τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών και η εμπλοκή των μαθητών σε συμμετοχικές, διερευνητικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες.

Οι δραστηριότητες αυτές συνιστούν για τους μαθητές εμπειρίες με νόημα, καθώς πρόκειται για δραστηριότητες που εμπλέκονται με ζητήματα ταυτότητας, προσωπικών σχέσεων, κινήτρων και στάσεων για να συνεισφέρουν στη βελτίωση της ανθρώπινης ζωής, του κόσμου και των ανθρωπίνων σχέσεων (π.χ. βλ. ΠΣ Γυμνασίου, ΘΕ Α3/σχέση του ανθρώπου με την κτίση, Β4/ο σεβασμός της ετερότητας, Γ5/η ελπίδα στις θρησκείες και το αίτημα της μεταμόρφωσης) (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2014).

Πίνακας 1

Ερωτήματα Ταυτότητας	<ul style="list-style-type: none">- Πώς είμαι στ' αλήθεια;- Πώς νιώθω για τον εαυτό μου;- Πώς με βλέπουν οι άλλοι;- Πώς νιώθω για τους άλλους;- Τι είδους άνθρωπος θα ήθελα να είμαι;
Ερωτήματα Σχέσεων	<ul style="list-style-type: none">- Πώς συμπεριφέρομαι στους άλλους;- Πώς ενεργούν οι άλλοι απέναντί μου;- Γιατί ενεργώ έτσι απέναντι στους άλλους;- Ποιο είναι το σωστό για μένα;
Ερωτήματα κριτικής προσέγγισης	<ul style="list-style-type: none">- Είναι αυτά τα πιστεύω, αξίες και πρακτικές ελκυστικές για μένα;- Εάν τα αποδεχόμουν, σε τι θα διαφοροποιούσε την προσωπική μου ζωή / τη σχέση μου με τους άλλους / την άποψή μου για τη ζωή;- Τι εναλλακτικές απόψεις υπάρχουν;

Στο πλαίσιο της οικοδόμησης μιας λειτουργικής σχέσης του μαθητή με το ανθρώπινο και φυσικό περιβάλλον, επιλέχθηκαν περιεχόμενα προσανατολισμένα σε διαφοροποιημένες πρακτικές και δράσεις όπως: η κατανόηση των άλλων θρησκειών και η παρουσία και ο ρόλος τους στον σύγχρονο κόσμο, ερμηνεία του κόσμου που ζουν, ευαισθητοποίηση και ανάπτυξη σεβασμού της θρησκευτικής ετερότητας και των ιδεών και αντιλήψεων του Άλλου, τη διαχρονική αναζήτηση του «ιερού» σε όλες τις κοινωνίες, κ.α. Τα περιεχόμενα αυτά διατρέχουν πολλές από τις ΘΕ, οι οποίες οργανώνονται γύρω από έννοιες-κλειδιά που συνδέονται μεταξύ τους κάθετα και υπηρετούν τις βασικές έννοιες του κάθε κύκλου (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2014).

Κεντρικές ιδέες των ΘΕ με διαπολιτισμικό – διαθρησκευτικό περιεχόμενο ενδείκνυνται να χρησιμοποιηθούν από τον/την εκπαιδευτικό για διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις όπως:

- Η κατανόηση της κοινότητας και της ζωής ως σχέσης και επικοινωνίας, όχι μόνο με τους δικούς μας και τους συμμαθητές αλλά και τους «άλλους», τους ξένους (ΘΕ Ζούμε μαζί).
- Η εμπειρία της **γιορτής** και της **επετείου** σε συνάρτηση με τις θρησκευτικές και πολιτισμικές διαστάσεις τους. Στο πλαίσιο αυτής της ενότητας γίνεται ένα πρώτο άνοιγμα γνωριμίας με αντίστοιχες μεγάλες γιορτές των θρησκειών του κόσμου (ΘΕ Η χαρά της γιορτής).
- Ο **ξεχωριστός-ιερός χρόνος**, όπως άλλωστε και ο **χώρος** (ναοί, προσκυνήματα κ.ά.) με τα **θρησκευτικά του σύμβολα**, αναδεικνύονται ως εκφράσεις της κοινής-συλλογικής εμπειρίας, μνήμης και γιορτής για τους πιστούς όλων των θρησκειών (ΘΕ Κυριακή: Μια σημαντική ημέρα της εβδομάδος).
- Η προσευχή, κοινός τόπος σε όλες τις θρησκείες, εξετάζεται επίσης και σε μια προσέγγιση διαθρησκευτική (ΘΕ Όταν οι άνθρωποι προσεύχονται).
- Η αναγνώριση των **χαρισμάτων** και των **δυνατοτήτων** του κάθε παιδιού μέσα από το Βάπτισμα και το Χρίσμα, εισάγουν στην

εκκλησιαστική κοινότητα κάθε παιδί με τα δικά του ιδιαίτερα χαρίσματα. Εδώ οι μαθητές μαθαίνουν και παρατηρούν πώς συνομήλικα με αυτά παιδιά από άλλα θρησκευτικά περιβάλλοντα μεγαλώνουν και εισάγονται στον κόσμο των μεγάλων (ΘΕ Όλοι ίσοι, όλοι διαφορετικοί).

- Στο πλαίσιο της ενότητας «Χριστιανοί άγιοι και ιερά πρόσωπα άλλων θρησκειών», οι μαθητές επιχειρούν να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν την έννοια της αγιότητας, μέσα από τις διαφορετικές κάθε φορά ερμηνείες, μελετώντας τη ζωή προσώπων από τις θρησκευτικές παραδόσεις.
- Στην ενότητα «Ιερά Βιβλία» εξετάζεται και διευρύνεται η κεντρική θέση που κατέχουν τα ιερά βιβλία ως κείμενα ιδρυτικά θρησκευτικής κοινότητας αλλά και πολιτισμού και στις άλλες θρησκείες του κόσμου.
- Η σχέση δασκάλου και μαθητή εξετάζεται σε ένα πιο διευρυμένο περιβάλλον, μέσα από τη γνωριμία με μεγάλους δασκάλους άλλων θρησκειών (ΘΕ Μαθητές και δάσκαλοι).
- Στην ενότητα «Προχωράμε αλλάζοντας» οι μαθητές έχουν πολλές ευκαιρίες να αντιληφθούν το σωστό και το λάθος, μέσα από τα ακούσματά τους, τις εμπειρίες της καθημερινότητάς τους και τη σχέση τους με τους άλλους. Μέσα από μια τέτοια κατανόηση, μπορούν στη συνέχεια να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν αντίστοιχες αναζητήσεις συμπεριφορές και στους πιστούς άλλων θρησκειών.
- Η έννοια της ανεξιθρησκίας, η καθιέρωση της οποίας αποτέλεσε μια οικουμενικής σημασίας κατάκτηση για την ιστορία του πολιτισμού, τονίζεται στην ενότητα «Διωγμοί και εξάπλωση του Χριστιανισμού. Πρόσωπα και Μαρτυρίες».
- Η ΘΕ «Από τους Χριστιανούς της χώρας μας στους Χριστιανούς του κόσμου» εισάγει της μαθητές στην πραγματικότητα των διαφόρων χριστιανικών ομολογιών, παρουσιάζοντας τις διαφορετικές χριστιανικές παραδόσεις που υφίστανται στην Ελλάδα. Επιπλέον, τους δείχνει πώς παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις ή και διαφωνίες τους, οι πιστοί όλων των ομολογιών προέρχονται από μια κοινή παράδοση και αγωνίζονται για μια κοινή χριστιανική συνείδηση και ζωή.
- Στην ΘΕ «Θρησκείες στη χώρα μας» οι μαθητές καλούνται γνωρίσουν και να αναγνωρίσουν τις διαφορετικές θρησκευτικές κοινότητες που υπάρχουν στην Ελλάδα, υπό το πνεύμα της ανεξιθρησκείας αλλά και του σεβασμού τους στην πίστη του «άλλου».

Το ΜτΘ λοιπόν ανταποκρίνεται στο φυσικό και αναμφισβήτητο ενδιαφέρον των μαθητών για μια γνώση που φέρνει κοντά τους το άγνωστο, το μακρινό, το διαφορετικό άλλων λαών και πολιτισμών. Διευκολύνει τους μαθητές να καλλιεργήσουν τη συστηματικότερη κατανόηση της ζωής των θρησκευτικών ομάδων, του τρόπου με τον οποίο άλλοι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον κόσμο και βρίσκουν νόημα, ικανοποίηση και αξία στην καθημερινή τους ζωή, αλλά και να αναπτύξουν στάσεις πραγματικού ενδιαφέροντος για τον «άλλον» και επικοινωνίας με αυτόν.

3.1. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας του ΜτΘ ως εκπαιδευτική διαδικασία

Στο στάδιο πραγματοποίησης της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός οφείλει, εκτός από την εξασφάλιση του αναγκαίου μαθησιακού κλίματος, να λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες των μαθητών, τις ικανότητες, τις ελλείψεις, το γνωστικό, θρησκευτικό κοινωνικό, πολιτιστικό υπόβαθρό τους, τις ιδιαίτερες συναισθηματικές και ψυχολογικές συνθήκες, το μαθησιακό κλίμα, τη σύνθεση και τον βαθμό συνεκτικότητας της τάξης (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2014). Θα πρέπει δηλαδή μέσα από μια ποικιλία διδακτικών στρατηγικών, οργανωτικών σχημάτων, μέσων και υλικών, ο εκπαιδευτικός να προσαρμόσει τη διδασκαλία του σε διαφορετικές ομάδες και μαθητές, με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις προσδοκίες, τη μαθησιακή ετοιμότητα, τις ικανότητες, τον μαθησιακό τύπο, καθώς και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους.

Οι παραδοχές αυτές οδηγούν στη διαπίστωση ότι το ΜτΘ οφείλει όχι απλώς να είναι ευαίσθητο στη διαφορετικότητα αλλά να εργάζεται συστηματικά για την πολύπλευρη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε οργανωτικό, γνωστικό και παιδαγωγικό επίπεδο. Με αυτή την αφετηρία, το ΠΣ προωθεί μια διδασκαλία η οποία αξιοποιεί συμβατικές και εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης με ποικιλία στρατηγικών, στοχεύει στην καλλιέργεια πολλαπλών ικανοτήτων, ενθαρρύνει μορφές συλλογικής και προσωπικής έκφρασης και είναι αρκετά ευέλικτο.

Ξεχωρίζοντας τους γενικούς στόχους και τις επιθυμητές μαθησιακές επάρκειες, ανά κύκλο σπουδών ή τάξη, από τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, ανά θεματική ενότητα, 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, 2014).

Με το ΠΣ, το ΜτΘ μπορεί να συμβάλει σημαντικά και αποφασιστικά στην κατεύθυνση της ειρηνικής συνύπαρξης, της αλληλοκατανόησης και της δημιουργικής αλληλεπίδρασης ανθρώπων και κοινοτήτων με διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις. Ο σεβασμός της θρησκείας του «άλλου», ως μαθησιακός στόχος, ενδιαφέρει και άλλα μαθήματα, όπως π.χ. το μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής. Στο πλαίσιο του ΜτΘ, όμως, αποτελεί έναν από τους κύριους μοχλούς κίνησης (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2014).

Στο 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.). Ας σημειωθεί ότι η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση και η συνακόλουθη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο πλαίσιο του ΜτΘ 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.

Με τη διαφοροποιημένη αυτή διδασκαλία κάθε παιδί 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. Έτσι, αίρεται κάθε ανισότητα και κάθε παιδί θεωρείται ως δυνάμει ισότιμος πολίτης με όλους, ανεξαρτήτως της θρησκείας του (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2014).

Σύνοψη

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο ΜτΘ αφορά σε ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία. Από τη στιγμή που οι μαθητές προσέρχονται με διαφορετικά επίπεδα ικανοτήτων, η επιτυχία της θρησκευτικής μάθησης, αλλά και τα κίνητρα που θα αναπτύξουν για την οικοδόμησή της, βασίζονται στη χρήση ενεργητικών και συμμετοχικών διδακτικών διεργασιών, καθώς και στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας του ΜτΘ. Όλα αυτά χρειάζεται να οργανώνονται με τρόπο που επιτρέπει στους μαθητές όχι μόνον να οικοδομούν οι ίδιοι τη μάθησή τους, αλλά επιπλέον να συνειδητοποιούν την αλληλεξάρτηση και τη σημασία της συνεργασίας, ώστε η τάξη να γίνεται κοινότητα μάθησης και να οικοδομείται μια συμμετοχική σχολική κουλτούρα. Οι διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις στο ΜτΘ προσανατολίζουν τους μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες για προσωπική αυτονομία, σχέσεις και συνεργασία με άτομα και ομάδες, στην κατανόηση του Χριστιανισμού και άλλων θρησκειών και στην ανάπτυξη σεβασμού της θρησκευτικής ετερότητας και των ιδεών και αντιλήψεων του «άλλου». Οι συνθήκες αυτές οδηγούν στη διαπίστωση ότι το ΜτΘ οφείλει όχι απλώς να είναι ευαίσθητο στη διαφορετικότητα αλλά να εργάζεται συστηματικά για την πολύπλευρη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε οργανωτικό, γνωστικό και παιδαγωγικό επίπεδο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Broderick, A., Mehta-Parekh, H. & Reid, D. K. (2005). *Differentiating Instruction for Disabled Students in Inclusive Classrooms. Theory into Practice*.
- Chapman, C., & King, R. (2005). *Differentiated assessment strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books
- Gregory, G. H., & Kuzmich L. (2004). *Data driven differentiation in the standards- based classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Inc.
- Levy, H. M. (2008). *Meeting the needs of all students through differentiated instruction: helping every child reach and exceed standards*.
- Tomlinson, C. A., & Kalbfleisch, M. L. (1998). *Teach me, teach my brain: A call for differentiated classrooms*. Educational Leadership.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. (2000). *Leadership for differentiating schools & classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Tomlinson, C. A. (2001b). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C.A., & Eidson C.C. (2003). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in Practice: A Resource Guide for Differentiating Curriculum*, grades 9-12. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Taylor, B. K. (2015). *Content, Process, and Product: Modeling Differentiated Instruction*
- Young, M. R. (2005). *The motivational effects of the classroom environment in facilitating self-regulated learning*. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 25-40.

Ελληνόγλωσσες

- Tomlinson, C.A. (2007). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Tomlinson, C.A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Δημουλά, Κ. & Καλύβας, Ι. (2011). *Βιοψυχολογική εξατομικευμένη διδασκαλία. Στα Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι. Ε. Π. ΕΚ.)*, 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2006.
- Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Πεδίο.
- Υ.ΠΑΙ.Θ. & Ι.Ε.Π. (2014), *Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου*, Αθήνα.

Τα Προγράμματα Σπουδών των Θρησκευτικών ως εργαλείο προαγωγής σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σύγχρονο σχολείο: Το παράδειγμα του Φακέλου Μαθητή της Α΄ Λυκείου

Ξανθή Αλμπανάκη

ΣΕΕ Ανατ. Μακεδονίας Θράκης, ΑΜΘ

xalbanaki@gmail.com

Περίληψη

Τα Θρησκευτικά, είναι ένα μάθημα που λαμβάνει υπόψη του τις εξελίξεις στη σύγχρονη κοινωνία και επιδιώκει να λειτουργεί υπέρ της προαγωγής της έννοιας της ελευθερίας και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων καθώς και ενάντια σε οποιαδήποτε μορφή φανατισμού και αρνητικών στερεοτύπων. Στην παρούσα μελέτη αποτυπώνονται μετά από βιβλιογραφική έρευνα παραδείγματα του Φακέλου Μαθητή του αθ'ματος των Θρησκευτικών της Α΄ Λυκείου του Προγράμματος Σπουδών που λειτουργούν προς την κατεύθυνση αυτή. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας εφαρμόστηκε η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου.

Λέξεις κλειδιά: Θρησκευτικά, Προγράμματα Σπουδών, Φάκελος μαθητή, ανθρώπινα δικαιώματα

1. Εισαγωγή

Το σχολείο είναι κοινότητα ολόπλευρης ζωής και γνώσης και κατεξοχήν εστία κοινωνικοποίησης των μαθητών. Μέσα σε αυτήν υην κοινότητα το πρόσωπο δρα ενεργητικά στο περιβάλλον, ενώ παράλληλα το περιβάλλον, ως μικρο-σύστημα και μακρο-σύστημα, διαδραματίζει αμοιβαία τον διαδραστικό ρόλο του (ΠΣ ΜΘ, 2017:2).

Την έρευνα και τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό η εκπαίδευση, η οποία σχετίζεται με τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των μαθητών. Για την επίτευξη της παραπάνω επιδίωξης, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ο κατεξοχήν θεσμός στήριξης των υποκειμένων στις διαδικασίες ομαλής κοινωνικής και πολιτισμικής ένταξης. Γι' αυτόν τον λόγο και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία των προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Γκότοβος, 2002). Το εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει επίσης το πιο ασφαλές πλαίσιο για διάλογο, επικοινωνία και δημιουργία δεσμών, ανεξάρτητα από τα πολιτισμικά περιβάλλοντα τα οποία προέρχονται οι μαθητές (Leganger-Krogstad, 2003). Τελος, είναι ο χώρος εκείνος που ευνοεί τη διαμόρφωση κατάλληλων προϋποθέσεων για την ανάπτυξη του χαρακτήρα των μαθητών (Narvaez, 2006).

Στην κατεύθυνση αυτή δομούνται και τα προγράμματα σπουδών ώστε να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο όπου προωθείται η ηθική ανάπτυξη των μαθητών, η προαγωγή του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αλλά και η πρόληψη κρουσμάτων βίας. Από το σχολικό έτος 2016-2017 ισχύουν νέα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) στα Θρησκευτικά Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου. Τα ΠΣ

Ξ. Αλμπανάκη, Τα Προγράμματα Σπουδών των Θρησκευτικών ως εργαλείο προαγωγής σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σύγχρονο σχολείο: Το παράδειγμα του Φακέλου Μαθητή της Α' Λυκείου

προχωρούν στην αναβάθμιση του μαθήματος, σύμφωνα με το υφιστάμενο νομικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο δεν καταργούν ούτε ανατρέπουν αναδεικνύοντας τον πνευματικό πλούτο και τη μορφωτική δυναμική που περιέχει το ΜτΘ (Γιαγκάζογλου, 2017).

Το μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ) όπως και το νέο ΠΣ, λαμβάνει υπόψη του τις εξελίξεις στη σύγχρονη κοινωνία και επιδιώκει να λειτουργεί ενάντια σε οποιαδήποτε μορφής βίας καθώς και στην προαγωγή της έννοιας της ελευθερίας και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ένας από τους ευρύτερους στόχους άλλωστε της θρησκευτικής εκπαίδευσης γενικότερα είναι η ειρηνική συνύπαρξη και αποδοχή του διαφορετικού κάτι το οποίο πρέπει να επιδιώκεται μέσα από τη διδασκαλία του ΜτΘ (Μαγγιώρος, 2012).

Στην παρούσα μελέτη θα παρουσιαστούν παραδείγματα του φακέλου μαθητή του ΜτΘ της Α' Λυκείου μέσω της μεθόδου ανάλυσης περιεχομένου, τα οποία λειτουργούν ως εργαλείο προαγωγής του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

2. Συνοπτική περιγραφή έρευνας

2.1. Βιβλιογραφική επισκόπησης/σκοπός έρευνας

Οι έρευνες που αφορούν τα βιβλία των Θρησκευτικών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι ελάχιστες, και αποτελούν συνήθως προϊόν ατομικών ενεργειών ενώ εξετάζουν κυρίως τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ειρήνη, τη θέση του φύλου, την παρουσία άλλων θρησκειών και την ετερότητα (Τσέκου, 2016:81). Ειδικότερα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας που έγινε για τα βιβλία των Θρησκευτικών του Δημοτικού, που χρησιμοποιούνταν από το 2006, προσεγγίζεται εντελώς διαφορετικά η θρησκευτική, φυλετική, γλωσσική, πολιτισμική ετερότητα σε σύγκριση με παλιότερα βιβλία της εποχής της δικτατορίας (Σαρίγκολης, 2014:83-84). Αναδεικνύεται ο οικουμενικός χαρακτήρας της Ορθοδοξίας, λαμβάνεται υπόψη η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα του πολιτιστικού και θρησκευτικού πλουραλισμού της ελληνικής κοινωνίας και προσεγγίζεται η θρησκευτική ύλη με πνεύμα διαλόγου, ελευθερίας και καταλλαγής, χωρίς ομολογιακή εμμονή, κατηχητισμό, φανατισμό ή μισαλλοδοξία (Σαρίγκολης, 2014:83-84).

Σε αντίστοιχη έρευνα των βιβλίων των Θρησκευτικών Γυμνασίου για τα ανθρώπινα δικαιώματα, τις μορφές δομικής βίας, την εικόνα του ορθόδοξου «εαυτού», του ομόδοξου «άλλου», του ετερόδοξου «άλλου» και του ετερόθρησκου «άλλου» υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης, τα αποτελέσματα έχουν ως εξής (Τσέκου, 2016:349):

Γνωστοποιείται σημαντικός αριθμός ατομικών, κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών δικαιωμάτων, όπως έχουν προσδιορισθεί στα κείμενα διεθνών συμβάσεων και διακηρύξεων. Αναφέρονται κάποιες μορφές δομικής βίας (φτώχεια, δουλεία, ρατσισμός, σεξισμός, παιδική εκμετάλλευση, προσφυγικό και μεταναστευτικό ζήτημα, οικολογικό πρόβλημα) και γίνονται αναφορές για την άρση όλων των μορφών απέναντι στο δικαίωμα της ζωής, της κοινωνικής αλληλεγγύης καθώς και στην αναγκαιότητα της κοινωνικής δικαιοσύνης, ενώ ο ορθόδοξος «εαυτός» αγγίζει τα όρια του εθνοκεντρισμού και έχει ως στόχο την ενίσχυση της ελληνορθόδοξης ταυτότητας.

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε ο φάκελος μαθητή της Α' Τάξης Λυκείου,

ο οποίος τιτλοφορείται «Θρησκεία και σύγχρονος άνθρωπος». Τα προγράμματα σπουδών δομούνται σε Θεματικές Ενότητες (Θ.Ε), οι οποίες είναι επιλεγμένες θεμελιώδεις θρησκευτικές έννοιες γύρω από όπου συγκροτείται και αναπτύσσεται η μαθησιακή διαδικασία με βάση τους ειδικούς στόχους της τάξης. Κάθε βασική έννοια αποτελεί ΘΕ και περιλαμβάνει πέντε (05) διδακτικά δώρα. Σε κάθε διδακτικό δώρο αναπτύσσεται μία επιμέρους έννοια που παράγεται απαγωγικά από τη βασική έννοια της ΘΕ, με βάση τις παιδαγωγικές έρευνες και γνώσεις για τη μέση εφηβεία, τη σχέση των νέων με τη θρησκεία και το επίπεδο του θρησκευτικού τους γραμματισμού. Τα διδακτικά αποτελέσματα και το περιεχόμενο κάθε διδακτικής ενότητας σχεδιάζονται για να νοηματοδοτήσουν θρησκευτικά την επιμέρους έννοια της διδακτικής ενότητας υπό το πρίσμα όμως της βασικής έννοιας.

Η μεθοδολογία που θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός σε κάθε διδακτική ενότητα (Δ.Ε) διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Στους οδηγούς εκπαιδευτικού για το ΜτΘ των ΠΣ οι τεχνικές που προτείνονται (εκπαιδευτικό δράμα, βιωματικές τεχνικές, επίλυσης προβλημάτων κ.α.) παρέχουν ένα ασφαλές περιβάλλον, όπου οι μαθητές μπορούν να κινηθούν, να εκφραστούν χωρίς να περιορισθούν (Κατσάνης & Αλμπανάκη 2016).

Η συγκεκριμένη εργασία επιδιώκει να διερευνήσει την προστιθέμενη αξία του Φακέλου Μαθητή των Θρησκευτικών για την προαγωγή του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σύγχρονο σχολείο. Επιλέγον στόχος είναι να εντοπίσει τους τρόπους με τους οποίους δημιουργεί με αποτελεσματικό τρόπο εκείνες τις κατάλληλες παιδαγωγικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας του μαθητή, λόγω του περιεχομένου και της σημασίας της θρησκευτικής γνώσης (ΠΣ ΜΘ, 2017:2) λαμβάνοντας υπόψη ότι θρησκευτική εκπαίδευση αφορά όχι μόνο σε έναν καθοριστικό όρο του οικοπεριβάλλοντος του προσώπου (Εκκλησία, παράδοση, πολιτισμός, θρησκευτικές κοινότητες, τοπικές κοινωνίες, έθνος, προσωπική πίστη, πεποιθήσεις). Η έρευνα δεν επιδιώκει να λύσει προβλήματα. Φιλοδοξεί, όμως, να περιγράψει και να αναδείξει την αποτελεσματικότητα του Φακέλου Μαθητή του μαθήματος των Θρησκευτικών μέσα στη σύγχρονη πραγματικότητα διότι το πρώτο βήμα για τη λύση ενός προβλήματος είναι η συνειδητοποίησή του.

2.2. Ερευνητική υπόθεση. Περιγραφή μεθόδου ανάλυσης. Δόμηση και Πρότυπη αποδόμηση

Η ερευνητική υπόθεση της μελέτης βασίστηκε στους εξής άξονες-μεταβλητές:

- Ο Φάκελος Μαθητή των Θρησκευτικών της Α' Λυκείου παρουσιάζει ένα μάθημα ανοικτό και πλουραλιστικό,
- Ο Φάκελος Μαθητή των Θρησκευτικών της Α' Λυκείου λαμβάνει υπόψη τις απαιτήσεις των καιρών καθώς και τις μορφωτικές ανάγκες των σύγχρονων μαθητών, εμπλουτίζεται με περισσότερα στοιχεία για τις χριστιανικές παραδόσεις της Ευρώπης και για ορισμένες από τις μεγάλες θρησκείες του κόσμου,
- Ο Φάκελος Μαθητή των Θρησκευτικών της Α' Λυκείου προάγει το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσα από την πραγμάτευση εύστοχων εννοιών και όρων

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα ανάλυση των υπό έρευνα σχολικών βιβλίων είναι η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου (Mayring, 2000;

Ξ. Αλμπανάκη, Τα Προγράμματα Σπουδών των Θρησκευτικών ως εργαλείο προαγωγής σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σύγχρονο σχολείο: Το παράδειγμα του Φακέλου Μαθητή της Α΄Λυκείου

Μπονίδης, 2004; Πουρκός, 2010; Τσέκου, 2016). Ως μέθοδος ενδείκνυται για μία τέτοια μελέτη, διότι δεν μελετά τη συχνότητα εμφάνισης ενός χαρακτηριστικού αλλά αντίθετα, εστιάζει στο άδηλο περιεχόμενο του υπό έρευνα υλικού, με τη θέση ότι ακόμη και οι αποσιωπήσεις ενός κειμένου μπορεί να είναι καθοριστικής σημασίας (Μπονίδης, 1998: 114 – 115).

Οι αναλύσεις έγιναν με το παράδειγμα της Δόμησης Περιεχομένου, σύμφωνα με το οποίο το σχετικό με την έρευνα υλικό αποδελτιώθηκε και ταξινομήθηκε σε δελτία, βάσει του συστήματος κατηγοριών και έπειτα παραφράστηκε, έτσι ώστε να περιγραφούν τα σχετικά με την έρευνα χωρία (Μπονίδης, 2004). Στη συνέχεια, με το παράδειγμα της Πρότυπης Δόμησης, έγινε επιλογή των πιο αντιπροσωπευτικών αναφορών για κάθε κατηγορία και υποκατηγορία, δηλαδή οι πιο χαρακτηριστικές αναφορές. Ακολούθησε η περιγραφή τους με ακρίβεια. Ως πρότυπα χρησιμοποιήθηκαν εκφράσεις χαρακτηριστικές, που περιγράφουν κάποιο γεγονός ή πρόσωπο (Μπονίδης, 2004: 129 – 133, 137 – 138).

Προσδιορίστηκαν συνεπώς οι θεματικοί άξονες της δόμησης που τέθηκαν στην αρχή της ερευνητικής διαδικασίας:

1. Ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας
2. Γνωριμία και επικοινωνία με τον «άλλον» /Σεβασμός ανθρωπίνων δικαιωμάτων
3. Κριτική θρησκευτικότητα

Συγκροτήθηκε το σύστημα κατηγοριών, ώστε να καθίσταται σαφές ποιες αναφορές του κειμένου εμπίπτουν σε κάθε κατηγορία. Επιλέχθηκαν και παρατέθηκαν παραδείγματα για κάθε κατηγορία:

Ως προς την ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας

- Αναζήτηση του Θεού
- Αυτογνωσία
- Επικοινωνία
- Ήθος
- Πρόσωπο
- Αγάπη
- Ελευθερία
-

Ως προς τη γνωριμία με τον «άλλον»/Σεβασμός ανθρωπίνων δικαιωμάτων

- Ευθύνη
- Δικαιώματα
- Αποδοχή
- Σεβασμός
- Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση
- Ισότητα/ανισότητα
- Κοινωνία
- Ανεκτικότητα
- Ετερότητα
- Χριστιανισμός
- Ετερότητα
- Καταλλαγή
- Ορθόδοξος εαυτός/αλλόθρησκος «άλλος»

Ξ. Αλμπανάκη, Τα Προγράμματα Σπουδών των Θρησκευτικών ως εργαλείο προαγωγής σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σύγχρονο σχολείο: Το παράδειγμα του Φακέλου Μαθητή της Α΄Λυκείου

- Συνάντηση
- Πολυσυλλεκτική δομή κοινωνίας
- Συνύπαρξη
- Αρμονικότητα
-

Ως προς την κριτική θρησκευτικότητα

- Δικαιοσύνη
- Δημοκρατία
- Ελευθερία
- Ειρήνη
- Φανατισμός/Μισαλλοδοξία
- Όρια/Νόμος
- Εξάρτηση

Μελετήθηκαν προσεκτικά και υπογραμμίστηκαν τα χωρία που ενέπιπταν σε κάθε θεματική κατηγορία και κατόπιν ταξινομήθηκαν τα δελτία ανά κατηγορία και ελέγχθηκε η λειτουργικότητα του συστήματος κατηγοριών. Επεξεργάστηκαν και αποδελτιώθηκαν τα χωρία που ενέπιπταν στη θεματική της έρευνας βάσει των μονάδων ανάλυσης οι αναφορές που ενέπιπταν στο σύστημα κατηγοριών (Μπονίδης, 2004).

2.3. Ανάλυση-Παρουσίαση δεδομένων

Η Ανάλυση Περιεχομένου θεωρείται αναγκαία διαδικασία προκειμένου να επεξεργαστούμε, να κωδικοποιήσουμε και να κατηγοριοποιήσουμε τον σύνθετο λόγο των υποκειμένων. Στην παρούσα ενότητα επιχειρείται η αδρομερής παρουσίαση, η ερμηνεία και ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας που προέκυψαν από την επεξεργασία. Αναλυτικότερα:

- Ως προς τον θεματικό άξονα που αφορούσε την ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας εντοπίστηκαν τα εξής δεδομένα στον φάκελο μαθητή:

Στην ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας, συντελούν η θρησκευτικότητα και η κριτική κατανόησή της είτε κάποιος ακολουθεί μία θρησκεία είτε όχι. Η αντίληψη της αυτο-εικόνας και των ρόλων του εαυτού σε σχέση με τους άλλους είναι σημαντική στην εφηβεία και καθορίζει την ενήλικη ζωή (Αναθεωρημένο ΠΣ Λυκείου, 2017). Προς αυτήν την κατεύθυνση λειτουργεί η Θ.Ε που αφορά τις έννοιες «Ανθρωπος/πρόσωπο» όπου εξετάζονται έννοιες όπως Αναζήτηση του Θεού, Αυτογνωσία, Επικοινωνία, Ήθος, Αγιότητα.

Ειδικότερα στην υποενότητα 1.3 με τίτλο «Επικοινωνία», οι μαθητές αξιολογούν τις θέσεις της Ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης για την επικοινωνία με τον «άλλο». Στις δραστηριότητες προτείνεται η βιωματική μέθοδος και οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν και να εφαρμόσουν τρόπους ουσιαστικής επικοινωνίας.

Στην υποενότητα 1.4 με τίτλο «Ήθος» στα προσδωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα συμπεριλαμβάνονται μεταξύ άλλων η σκιαγράφηση βασικών χαρακτηριστικών του χριστιανικού ήθους (πρόσωπο - αγάπη -ελευθερία), η εξέταση της σύνδεσης διδασκαλίας και ήθους στον Χριστιανισμό και η διατύπωση βασικών χαρακτηριστικών του χριστιανικού ήθους. Προτείνεται η διερευνητική μέθοδος και οι μαθητές καλούνται μεταξύ άλλων να εντοπίσουν τη σχέση διδασκαλίας

(πεποιθήσεων) και ήθους και με βάση τις βασικές αρχές του χριστιανικού ήθους (αγάπη - ελευθερία) να συνδέσουν τη θεολογική διδασκαλία με την κοινωνική πραγματικότητα και να διαμορφώσουν προσωπικά κίνητρα και στάσεις.

Στην υποενότητα 3.4 με τίτλο «Ταυτότητα» οι μαθητές/μαθήτριες αξιολογούν τη θρησκευτική ταυτότητα ως παράγοντα που επηρεάζει τις προσωπικές επιλογές και διακρίνουν στοιχεία της θεολογίας του προσώπου της Ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης στις σχέσεις των ανθρώπων. Γίνεται σύνδεση της θρησκευτικής ταυτότητας με την ιδιοπροσωπία, αναλύεται η έννοια του προσώπου όπως προκύπτει από τη θεολογία της Ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης και διατύπωνονται κριτήρια αξιολόγησης των σχέσεων με τους άλλους με βάση τη θεολογία του προσώπου. Προτείνεται η βιωματική μέθοδος με κύρια βήματα τα εξής: Αρχικά βιώνοντας τα χαρίσματα που έχουν οι ίδιοι μαθητές/μαθήτριες ως μοναδικές και ανεπανάληπτες προσωπικότητες. Στη συνέχεια νοηματοδοτώντας την έννοια του προσώπου στη χριστιανική θεολογία και ανθρωπολογία και αναλύοντας το άνοιγμα του προσώπου προς τον άλλον.

- Ως προς τον θεματικό άξονα που αφορούσε τη γνωριμία με τον «άλλον»/σεβασμός εντοπίστηκαν τα εξής δεδομένα στον Φάκελο μαθητή:

Ως προς τον άξονα της γνωριμίας με τον «άλλον» οι μαθητές/μαθήτριες εξοικειώνονται με τον πλουραλιστικό χαρακτήρα της κοινωνίας στην οποία ζουν, συνειδητοποιούν τα θρησκευτικά της στοιχεία, αλλά και την πολλαπλότητα της προσωπικής τους ταυτότητας και την εξελικτική δυναμική της στις συλλογικές και κοινωνικές της εκφράσεις. Παράλληλα, ασκούνται στις αξίες της αποδοχής, του σεβασμού και του διαλόγου με τον άλλον, της δυναμικής ανεκτικότητας προς το διαφορετικό και στο δικαίωμα στην ετερότητα. Η κοινωνικοποίηση συνεπώς εκλαμβάνεται όχι ως παθητική υιοθέτηση του κοινωνικού συστήματος, αλλά ως μία διαδικασία εξατομίκευσης, η οποία θεμελιώνεται στη σχέση ανάμεσα στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην κοινωνική ένταξη.

Το σχολείο αποτελεί βασικό παράγοντα του διαπολιτισμικού διαλόγου και θέτει τα θεμέλια για ανεκτική συμπεριφορά. Πρέπει να συμφωνήσουμε ότι πολλές παγκόσμιες και ευρωπαϊκές οργανώσεις γνωρίζουν την ανάγκη ενίσχυσης της γνώσης σχετικά με τις θρησκείες και γι' αυτό πρέπει να υπάρχει ένα ισχυρό νομοθετικό πλαίσιο που να εγγυάται την ισότητα σύμφωνα με την σύσταση 1720/2005 του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Η υποενότητα 3.5 με τίτλο «Όρια/Νόμος», μεταξύ άλλων στα προσδωκόμενα αποτελέσματα συμπεριλαμβάνει την αναγνώριση των ορίων ως στοιχείο λειτουργίας και ζωής της χριστιανικής κοινότητας. Η διδασκαλία στο ΜτΘ έχει επιπλέον στόχο την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων και οι μαθητές πρέπει κατά τη διάρκεια αλλά και μετά τα πέρας των δραστηριοτήτων να δείξουν τι μπορούν να κάνουν με αυτά που έμαθαν (να βάλουν κανόνες και όρια στις σχέσεις τους, να προσπαθήσουν να μη παρεκκλίνουν από τους αρχικούς τους στόχους, να βελτιώσουν την ποιότητα των σχέσεών τους).

Κατά την αξιολόγηση οι μαθητές θα πρέπει να αναγνωρίσουν τα όρια και τους νόμους σε θρησκευτικά και κοινωνικά πλαίσια, να διατυπώσουν συλλογισμούς για τα όρια και τον νόμο στη θρησκεία και στην κοινωνία. Προτείνεται η βιωματική μέθοδος ως εξής: Αρχικά βιώνοντας τις συνέπειες της μη τήρησης των νόμων/ορίων σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, στη συνέχεια νοηματοδοτώντας τον Νόμο και τα όρια στην Παλαιά και Καινή Διαθήκη, αναλύοντας τα όρια ως δείκτες ελευθερίας

στη χριστιανική κοινότητα και τέλος, εφαρμόζοντας τον νόμο του Θεού και τον νόμο των ανθρώπων.

Η Θ.Ε. 4 με τίτλο «Αξίες» πραγματεύεται έννοιες όπως ελευθερία, αγάπη, δικαιώματα, ισότητα, ευθύνη. Στην υποενότητα με τίτλο 4.1 «Ελευθερία» οι μαθητές/μαθήτριες θα πρέπει να αναγνωρίζουν τη σημασία της ελευθερίας του ανθρώπου στη χριστιανική ανθρωπολογία και να εξετάζουν τη σχέση της πίστης στον Θεό και της ελευθερίας του ανθρώπου. Κατά την αξιολόγηση θα πρέπει να μπορούν να εκφράσουν επιχειρήματα περί της ελευθερίας ως θεμελιώδους γνωρίσματος του Χριστιανισμού και να αναλύουν τη σχέση πίστης και ελευθερίας. Προτείνεται η διερευνητική μέθοδος με κύρια βήματα τα εξής: Παρουσιάζοντας το αίτημα της ελευθερίας σε διάφορες καταστάσεις, εφαρμόζοντας (η αναίρεση της ελευθερίας και οι συνέπειές της), διερευνώντας το αυτεξούσιο του προσώπου ως βάση της χριστιανικής ανθρωπολογίας, αναπλασιάζοντας (Ο Θεός ως ελευθερωτής και πηγή ελευθερίας) και αξιολογώντας την ελευθερία ως προσωπική επιλογή και ως κοινωνική κατάσταση.

Στην υποενότητα 4.2 με τίτλο «Αγάπη», οι μαθητές/μαθήτριες θα πρέπει να διερευνήσουν την αγάπη ως υπέρβαση του εγωισμού και πρόταση ζωής στον Χριστιανισμό, να αναδείξουν διαστάσεις της χριστιανικής αγάπης ως θεμελιώδους αξίας του σύγχρονου κόσμου. Προτείνεται και σε αυτή την περίπτωση η βιωματική μέθοδος (Βιώνοντας: Τρόποι έκφρασης της αγάπης. Νοηματοδοτώντας: Αγάπη και εγωισμός με βάση τη χριστιανική θεολογία. Αναλύοντας: Διαστάσεις της χριστιανικής αγάπης ως θεμελιώδους αξίας του σύγχρονου κόσμου. Εφαρμόζοντας: Προσωπικές απόψεις για συγκεκριμένα πρότυπα αγάπης. Αξιολογώντας: Ανάλυση της σχέσης αγάπης και εγωισμού με θεολογικούς όρους στον Χριστιανισμό και παρουσίαση της διδασκαλίας του Χριστιανισμού για την αγάπη και της επίδρασής της στις αξίες του σύγχρονου κόσμου).

Στην υποενότητα 4.4 με τίτλο «Ισότητα» στα προσδοκώμενα αποτελέσματα συμπεριλαμβάνονται η απόκτηση ικανότητας των μαθητών να επισημάνουν στοιχεία της χριστιανικής διδασκαλίας για την ισότητα και την εξάλειψη της ανισότητας. Απαντώνται οι έννοιες ισότητα και ανισότητα στην ανθρώπινη κοινωνία, ισότητα στον Χριστιανισμό και στο κοινωνικό γίγνεσθαι, αγώνας για την ισότητα κ.α. Κατά τη φάση της αξιολόγησης Ανάλυση της χριστιανικής διδασκαλίας για την ισότητα.

Η υποενότητα 4.3 με τίτλο «Δικαιώματα» περιλαμβάνει στα προσδοκώμενα αποτελέσματα τον εντοπισμό της σχέσης χριστιανικής παράδοσης και ανθρωπίνων δικαιωμάτων (ατομικών και κοινωνικών) και την ικανότητα ανάλυσης ζητημάτων ευθύνης των θρησκειών (Ανθρώπινα δικαιώματα και καθημερινότητα, σχέση του Χριστιανισμού με τα ανθρώπινα δικαιώματα, περιπτώσεις σεβασμού και καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ζητήματα ευθύνης των θρησκειών, Θρησκευτικά δικαιώματα στον σύγχρονο κόσμο, διδασκαλίες και πρακτικές των θρησκειών, προάσπιση/καταπάτηση των δικαιωμάτων).

Η ενότητα 4.5 με τίτλο «Ευθύνη» καλεί τους μαθητές να ερμηνεύσουν τη χριστιανική αντίληψη της ευθύνης (Θεός – άνθρωπος – κόσμος). Συνδέουν την ευθύνη που προσδίδει η θρησκευτική ταυτότητα με την αντιμετώπιση προβλημάτων του σύγχρονου κόσμου αναγνωρίζοντας την αλληλεπιδραστική σχέση της θρησκευτικής ταυτότητας και της ανάληψης ευθύνης για κοινωνικά και ατομικά ζητήματα ενώ προτείνεται η βιωματική μέθοδος.,

Ξ. Αλμπανάκη, Τα Προγράμματα Σπουδών των Θρησκευτικών ως εργαλείο προαγωγής σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σύγχρονο σχολείο: Το παράδειγμα του Φακέλου Μαθητή της Α΄ Λυκείου

Η Θ.Ε. 5 με τίτλο «Κακό» αναφέρεται σε έννοιες όπως αμαρτία, θάνατος, αδικία, φανατισμός, υποδούλωση/εξάρτηση). Ειδικότερα στην υποενότητα 5.3 με τίτλο «Αδικία» επισημαίνονται οι κοινωνικές προεκτάσεις του κηρύγματος του Χριστού για τη δικαιοσύνη και την επίδρασή του στην αντιμετώπιση της αδικίας στον σύγχρονο κόσμο και διατυπώνονται συλλογισμοί γύρω από το ερώτημα της θεοδικίας, ενώ προτείνεται η βιωματική μέθοδος.

- Ως προς προς τον θεματικό άξονα που αφορούσε την κριτική θρησκευτικότητα εντοπίστηκαν τα εξής δεδομένα στον Φάκελο μαθητή:

Προς τον πυλώνα της κριτικής θρησκευτικότητας, με την έννοια της καλλιέργειας της ολιστικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, λειτουργεί η Θ.Ε 3 με τίτλο «Κοινότητα» (Εκκλησία, Ευχαριστία, ενότητα, ταυτότητα, όρια/νόμος) και συσχετίζεται η Θεία Ευχαριστία με τη θυσία, την αναφορά και τη μεταμόρφωση του κόσμου.

Η υποενότητα με τίτλο «Ενότητα» αναλύει το όραμα της ενότητας των ανθρώπων, αναδεικνύονται οι διαστάσεις της ενότητας στη ζωή της χριστιανικής κοινότητας και συνδέεται η μυστηριακή ενότητα στην Εκκλησία με το αίτημα της ενότητας των ανθρώπων ολόκληρου του κόσμου. Στην ενότητα προτείνεται η διερευνητική μέθοδος όπου αρχικά παρουσιάζονται οι έννοιες μοναξιά/αποξένωση/συντροφικότητα. Στη συνέχεια οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν τις προκλήσεις και δυσκολίες της ενότητας και την ευθύνη της θρησκείας. Διερευνάται επίσης η ενότητα στην εκκλησιαστική κοινότητα μέσα από το Βάπτισμα και την Ευχαριστία και αναπλαισιώνονται οι έννοιες με παραδείγματα ειρηνικής συνύπαρξης διάφορων χριστιανικών και άλλων θρησκευτικών κοινοτήτων.

Στην υποενότητα 5.4 με τίτλο «Φανατισμός» προτείνεται η βιωματική μέθοδος. Ο μαθητής θα πρέπει να μπορούν να διακρίνουν τα αίτια και τις μορφές του θρησκευτικού φανατισμού και να κρίνουν τη θέση του Χριστιανισμού για την υπέρβαση του φανατισμού, να αναγνωρίζουν τον θρησκευτικό φανατισμό ως πολυεπίπεδο φαινόμενο, να αξιολογούν τα αίτια και τις συνέπειες του θρησκευτικού φανατισμού και να διατυπώνουν τρόπους υπέρβασης του φανατισμού με βάση τη θέση του Χριστιανισμού. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε σχέση με αυτήν την ενότητα αποκτά η Έκθεση που πραγματοποιήθηκε από το ΙΕΠ το 2015 για τα περιστατικά βίας εις βάρος χώρων θρησκευτικής σημασίας στην Ελλάδα, η οποία προσπαθεί να λειτουργήσει διττά. Από τη μια να αναδείξει τον θρησκευτικό μας πλούτο—ο οποίος είναι πλεονέκτημα για τη χώρα μας—αλλά από την άλλη να μας θυμίσει ότι η διατήρησή του προϋποθέτει τη συνεχή προσπάθεια και ενδιαφέρον των κρατικών μηχανισμών και της κοινωνίας (Έκθεση ΙΕΠ, 2015).

Στη Θ.Ε 5.5 με τίτλο «Υποδούλωση/εξάρτηση» προτείνεται η βιωματική μέθοδος και οι μαθητές καλούνται να αξιοποιήσουν τη χριστιανική διδασκαλία για την προσέγγιση φαινομένων εξάρτησης και να διατυπώσουν προτάσεις με θρησκευτικά κριτήρια για την αντιμετώπιση σύγχρονων φαινομένων δουλείας, ενώ προτείνεται η βιωματική μέθοδος.

3.Συμπεράσματα

Όπως διαφάνηκε και από την αποδελτίωση των αναφορών μέσω των κατηγοριών που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας ο Φάκελος Μαθητή των Θρησκευτικών της Α΄ Λυκείου παρουσιάζει ένα μάθημα ανοικτό και πλουραλιστικό λαμβάνοντας τις

απαιτήσεις των καιρών καθώς και τις μορφωτικές ανάγκες των σύγχρονων μαθητών. Εμπλουτίζεται με περισσότερα στοιχεία για τις χριστιανικές παραδόσεις της Ευρώπης και για ορισμένες από τις μεγάλες θρησκείες του κόσμου, προσεγγίζει τον Ορθόδοξο «εαυτό» σε σχέση με τον ομόδοξο, ετερόδοξο και αλλόθρησκο «άλλο» και προάγει τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσα από την πραγμάτευση εύστοχων εννοιών και όρων.

Μέσα από τα νέα ΠΣ, 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. Δίνεται επίσης η δυνατότητα 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 απουσιάζουν οι φανατισμοί και οι προκαταλήψεις, ενώ η αλληλογνωριμία, η αλληλοκατανόηση και η ειρηνική συνύπαρξη είναι επιτακτική ανάγκη.

Η πολιτιστική και θρησκευτική ποικιλομορφία των σημερινών σχολικών τάξεων καθρεφτίζουν την ποικιλομορφία της κοινωνίας μας και το θρησκευτικό μάθημα είναι ικανό και πρέπει να ανταποκριθεί σε αυτή την πρόκληση αφού στοιχεία όπως «αλληλοσεβασμός, αποδοχή και ειρηνική συνύπαρξη με την θρησκευτική ή όποια άλλη ετερότητα, είναι διάσπαρτα μέσα στη Βίβλο και τα πατερικά κείμενα» (Αλμπανάκη, 2013). Το σχολείο αποτελεί βασικό παράγοντα του διαπολιτισμικού διαλόγου και θέτει τα θεμέλια για ανεκτική συμπεριφορά. Η καλλιέργεια σεβασμού προς το διαφορετικό επιβάλλεται να είναι κομμάτι του κάθε διδασκόμενου μαθήματος σε κάθε σχολείο. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όμως χαρακτηρίζεται από μία αντίφαση: λειτουργεί μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά, ενώ ο μαθητικός πληθυσμός σε αρκετές σχολικές μονάδες δεν είναι πολιτισμικά ομοιογενής (Baker, 1993). Η μετανάστευση είναι σε θέση να εμπλουτίσει την εκπαιδευτική εμπειρία. Η γλωσσική και πολιτιστική ποικιλία και ετερότητα μπορούν να αποτελέσουν ανεκτίμητη πηγή για τα σχολεία και να συμβάλει στην εμπάθυνση και την ενίσχυση της παιδαγωγικής, των δεξιοτήτων και της ίδιας της γνώσης (Albanaki, Sereti, 2013).

Πρέπει να συμφωνήσουμε ότι πολλές παγκόσμιες και ευρωπαϊκές οργανώσεις αναγνωρίζουν την ανάγκη ενίσχυσης της γνώσης σχετικά με τις θρησκείες και γι' αυτό πρέπει να υπάρχει ένα ισχυρό νομοθετικό πλαίσιο που να εγγυάται την ισότητα σύμφωνα με τη σύσταση του Συμβουλίου της Ευρώπης 1720/2005. 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 (Γιαγκάζογλου, 2017).

Η προσέγγιση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης_δεν μπορεί να είναι μονοδιάστατη, αφού αποτελεί αναπόσπαστο παράγοντα ποιοτικής εκπαίδευσης. Όπως όμως έχει καταγραφεί στο πέρασμα των αιώνων οι χριστιανοί όπως και οι λοιπές θρησκευτικές κοινότητες έχουν τη δική τους ευθύνη για τον κατακερματισμό του κόσμου (Βασιλειάδης, 2014: 37). Η θρησκευτική εκπαίδευση μπορεί να προωθήσει τη δημοκρατικότητα σύμφωνα με τις κατευθυντήριες αρχές του Τολέδο για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες και τις πεποιθήσεις στα δημόσια σχολεία. Ο Χριστιανισμός άλλωστε προβάλλει τον σεβασμό σε κάθε ανθρώπινο πρόσωπο, τη μη-βία, την αγάπη προς όλους, καθώς επίσης το αίτημα για διάλογο, καταλλαγή,

Ξ. Αλμπανάκη, Τα Προγράμματα Σπουδών των Θρησκευτικών ως εργαλείο προαγωγής σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σύγχρονο σχολείο: Το παράδειγμα του Φακέλου Μαθητή της Α' Λυκείου

ειρήνη και ενότητα ολόκληρου του κόσμου (Ζηζιούλας, 2007). Η χριστιανική πίστη και παράδοση παραπέμπει σε πρότυπα ζωής, δεν έχει χαρακτήρα θρησκευτικής ιδεολογίας και βρίσκεται στον αντίποδα κάθε μορφής φανατισμού και προκατάληψης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Albanaki, X., Katsanis, G. Vassilou, K. (2015). Religious education and exercise: Qualitative evaluation of a teaching programme, *Journal of International Scientific Publications, Volume 13*, 2015, p. 19-28.
- Albanaki, X. & Sereti, V. (2013). "Teaching with the creative use of educational drama. Case study in classroom with religious minorities". Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο: *Breaking classroom silences: Addressing difficult issues in education*, European University Cyprus in Nicosia Friday 11th and Saturday 12th of October 2013).
- Leganger-Krogstad, H. (2003). Dialogue among young citizens in a pluralistic religious education classroom. In: Jackson, R. (Ed.), *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity* (pp. 150-169). London and New York: Routledge Falmer.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Narvaez, D. (2006). Integrative ethical education. In: Killen, M. & Smetana, J. (Ed), *Handbook of moral education* (pp. 703-733). Mahwah New Jersey: Erlbaum.
- OSCE/ODIHR (2007). Toledo Guiding Principles on teaching about religious and beliefs in public schools, Warsaw, OSCE/ODIHR.
- Recommendation n. 1804, 29/6/2007, State, religion, secularity and human rights. Το κείμενο της σύστασης σε: Ε. Περσελή, *Θρησκεία και σχολική Εκπαίδευση στην Ευρώπη και την Ελλάδα. Σχέσεις και προοπτικές στον τόμο: Η θρησκευτική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Προβληματισμοί και προοπτικές*, Αθήνα 2008.

Ελληνόγλωσσες

- Αλμπανάκη, Ξ. (2013). Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος των Θρησκευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με δημιουργική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών. Θεσσαλονίκη: Μπαρμπουνάκης.
- Αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου, 2017.
- Baker, C. (1993). Συστήματα δίγλωσσης εκπαίδευσης, [*Foundations of Bilingual education and Bilingualism*], εκδ. Multilingual Matters Ltd., Clevelon-Philadelphia-Adelaide.
- Βασιλειάδης, Π. (2014). Διαθρησκευτικός Διάλογος και Θεολογία των Θρησκειών. *Ορθόδοξη Προσέγγιση για μια Θεολογία των Θρησκειών, Πρακτικά Διεθνούς Διαθρησκευτικού Συμποσίου*. Θεσσαλονίκη: CEMES, σ. 31-42.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2017). Πλουραλισμός ή ομολογιακή νοοτροπία στο μάθημα των Θρησκευτικών; *Η εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών στα Θρησκευτικά και οι επικρίσεις εναντίον τους*. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων, Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών, 20-21 Μαΐου 2017, Θεολογική Σχολή ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

- Ξ. Αλμπανάκη, Τα Προγράμματα Σπουδών των Θρησκευτικών ως εργαλείο προαγωγής σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σύγχρονο σχολείο: Το παράδειγμα του Φακέλου Μαθητή της Α' Λυκείου
- Γιαγκάζογλου, Σ., Η φυσιογνωμία και ο χαρακτήρας του θρησκευτικού μαθήματος. Η θρησκευτική αγωγή στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/lessons/religious/analekta/40.pdf>, προσπελάστηκε στις 5/2/2013.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Έκθεση για τα Περιστατικά εις βάρος χώρων θρησκευτικής σημασίας στην Ελλάδα, (2015) έκθεση από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων Γενική Γραμματεία Θρησκευμάτων Διεύθυνση Θρησκευτικής Εκπαίδευσης Τμήμα Θρησκευτικών Ελευθεριών και Διαθρησκευτικών Σχέσεων.
- Κατσάνης, Γ., Αλμπανάκη, Ξ. (2016). «Βιωματική πρακτική: υλοποίηση διαθεματικών συνδιδασκαλιών για την πρόληψη της σχολικής βίας». 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, «Σχολική Βία και Εκφοβισμός», Θεσσαλονίκη 8-10 Απριλίου 2016, σσ. 162-168.
- Μαγγιώρος, Ν. (2012). «Η ευρωπαϊκή θρησκευτική εκπαίδευση υπό το πρίσμα της απόφασης Folgero και των Κατευθυντηρίων Αρχών του Τολέδο». Στο: *Αγωγή αγάπης και ελευθερίας, Τιμητικό αφιέρωμα στον ομότιμο καθηγητή Χ. Βασιλόπουλο, 2012, σ. 155-179*.
- Μητρ. Περγάμου Ιωάννης, *Ορθοδοξία και Σύγχρονος Κόσμος*, Κέντρο Μελετών Ιεράς Μονής Κύκκου, Λευκωσία, 2006.
- Μπονίδης, Κ. (1998). *Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ανάλυση των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής της ειρήνης*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πουρκός, Μ. (2010). «Η Φαινομενολογική Μέθοδος Έρευνας: Από τη Φιλοσοφική Προοπτική στην Ποιοτική Έρευνα». Στο: Μ. Πουρκός, & Μ. Δαφέρμος (επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος, σσ. 371-412.
- Skourtou, E., Vrastalis K. & Govaris, Ch. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης. Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης* (Migration and Education in Greece. An assessment of the current situation, challenges and prospects), Athens: Institute for Migration Policy (IMERO) report, Athens, September 2004.
- Στράντζαλης, Π. (2016). «Η συμβολή του διδακτικού αντικειμένου του ΜτΘ στην πρόληψη και αντιμετώπιση της Σχολικής Βίας». 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, «Σχολική Βία και Εκφοβισμός», Θεσσαλονίκη 8-10 Απριλίου 2016, σσ.34-348.
- Σύσταση 1720/2005 της Κοινοβουλευτικής Συνελεύσεως του Συμβουλίου της Ευρώπης με τίτλο «Θρησκεία και Εκπαίδευση»
- Τσέκου, Αικ. (2016). Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιόδου 1974-2006 υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης, Έρκυνα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 8ο, σσ. 205-218.

Η εκκλησιαστική πτυχή του Μακεδονικού ζητήματος. Ιστορική και νομοκανονική προσέγγιση. Διδακτικό υλικό για το μάθημα των Θρησκευτικών και της Ιστορίας.

Χαράλαμπος Ανδρέοπουλος,

Δρ. Θεολογίας,

Συντονιστής Εκπ/κού Έργου Θεολόγων Στερεάς Ελλάδος

xandreo@sch.gr

Περίληψη:

Η παρούσα εργασία αντιμετωπίζει την εκκλησιαστική πτυχή του Μακεδονικού ζητήματος ως μελέτη περίπτωσης (case study) επιδιώκοντας να εισφέρει επικουρικό εκπαιδευτικό υλικό το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί / χρησιμοποιηθεί από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς (Θεολόγους/ΠΕ01 και Φιλολόγους/ΠΕ02) για την διδασκαλία σχετικών θεματικών ενοτήτων του θρησκευτικού και ιστορικού μαθήματος. Στη ερευνητική – ιστορική και νομοκανονική – προσέγγιση του θέματος κεντρική θέση κατέχουν ερωτήματα όπως σχετικά με το «γιατί;» και το «πώς;» χρησιμοποιήθηκε από την πολιτική εξουσία της γείτονος χώρας («Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας» [«FYROM»], νυν «Δημοκρατία της Βόρειας Μακεδονίας») ο εκκλησιαστικός οργανισμός προκειμένου να υπηρετηθούν ευρύτερες γεωπολιτικές σκοπιμότητες στο χώρο της Βαλκανικής μετά το πέρας του Β΄ παγκοσμίου πολέμου. Στη μελέτη αναπτύσσεται λεπτομερώς η εκκλησιαστική πτυχή του εν λόγω (μακεδονικού) ζητήματος σ΄ όλες τις επιμέρους ιστορικές φάσεις (1945 μέχρι σήμερα) και νομοκανονικές / εκκλησιολογικές του διαστάσεις. Περιγράφεται η όλως αντικανονική ανακήρυξη (1967) της ανεξαρτησίας της «Μακεδονικής Ορθοδόξου Εκκλησίας», η κατάσταση του σχίσματος στην οποία περιήλθε (και διατελεί μέχρι σήμερα) η εν λόγω Εκκλησία και αναλύεται η πρόταση για την επίλυση του προβλήματος μέσω της (μετ-)ονομασίας της «ΜΟΕ» σε «Αρχιεπισκοπή Αχρίδος» επί τη βάση της «Συμφωνίας του Νις» (2002) και των προϋποθέσεων περί (διοικητικής) αυτονομίας μιας τοπικής Εκκλησίας τις οποίες έθεσε η Αγία και Μεγάλη Σύνοδος της Ορθοδόξου Εκκλησίας, η συνελθούσα τον Μάιο του 2016 στη Κρήτη.

Λέξεις κλειδιά: «Μακεδονικό» ζήτημα, «Μακεδονική Εκκλησία», εθνοφυλετισμός, σχίσμα, αυτονομία, αυτοκεφαλία.

1. Εισαγωγή

Το «Μακεδονικό ζήτημα» αποτελεί στις μέρες μας ένα από τα κύρια θέματα της ατζέντας στο δημόσιο διάλογο μέσω του οποίου έχει αναδειχθεί - πέραν της καθαρά πολιτικής - και μια ιδιαίτερη και σημαντική για το μάθημα των Θρησκευτικών διάσταση, η καθαρά εκκλησιαστική, η οποία αφορά στην σχισματική «Μακεδονική Ορθόδοξη Εκκλησία» (ΜΟΕ).

Καίτοι αναφερόμαστε σ΄ ένα ιδιαίτερης σημασίας εκκλησιαστικό ζήτημα που έχει ήδη ιστορική διαδρομή εβδομήντα (70) και πλέον ετών, εν τούτοις, στα σχολικά βιβλία οι αναφορές σε αυτό είναι ανύπαρκτες, πλήν αποσπασματικών παραθεμάτων που αναφέρονται εν γένει στο «Μακεδονικό ζήτημα» από πολιτικής, κυρίως, σκοπιάς.

Η παρούσα εργασία αντιμετωπίζει την εκκλησιαστική πτυχή του Μακεδονικού ζητήματος ως μελέτη περίπτωσης (case study) εξετάζοντας τους

λόγους για τους οποίους αμέσως μετά το πέρας του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, μέσω πολιτικών παρεμβάσεων εκ μέρους του κυβερνώντος κομμουνιστικού κόμματος Γιουγκοσλαβίας (ΚΚΓ), επιχειρήθηκε το 1945 η αυτονόμηση της - υπαγομένης στο Πατριαρχείο Σερβίας - εκκλησιαστικής επαρχίας (Μητροπόλεως) των Σκοπίων η οποία μετονομάσθηκε σε «Μακεδονική Ορθόδοξη Εκκλησία» προκειμένου να υπηρετηθούν οι πολιτικές σκοπιμότητες που συνδέονταν με την προηγηθείσα (το 1943) ίδρυση της «Λαϊκής Δημοκρατίας» της «Μακεδονίας» (ΛΔΜ). Ενός κρατικού μορφώματος με την ίδρυση του οποίου, δια της χρήσεως του ονόματος Μακεδονία, τέθηκε σε εφαρμογή η υπηρετούσα πολιτικές σκοπιμότητες εθνογενετική διεργασία περί αναδείξεως της «ΛΔΜ» ως πατρίδας του «μακεδονικού έθνους» και των (νοτιογιουγκοσλάβων) κατοίκων της ως απογόνων των αρχαίων Μακεδόνων.

2. Θεωρητικό πλαίσιο. Ιστορική και νομοκανονική προσέγγιση

I. Σύντομο ιστορικό

Το εκκλησιαστικό πρόβλημα των Σκοπίων, ως πτυχή του «Μακεδονικού ζητήματος», ξεκίνησε το 1941, όταν οι τρεις νοτιότερες εκκλησιαστικές επαρχίες του μέχρι τότε Βασιλείου της Γιουγκοσλαβίας, δηλαδή η Μητρόπολη Σκοπίων, η Μητρόπολη Ζλετόβου - Στρωμνίτσης και η Επισκοπή Αχρίδος - Βιτωλίων αποτελούσαν επαρχίες του Πατριαρχείου της Σερβίας. Με την κατάληψη της νότιας Σερβίας από τους Γερμανούς και τους Βουλγάρους συμμάχους τους η περιοχή προσαρτήθηκε στη Βουλγαρική Εξαρχία η οποία είχε ιδρυθεί όλως αντικανονικώς το 1870 με σουλτανικό φερμάνι και έδρα στην Κωνσταντινούπολη και παρά την καταδίκη της από το Οικουμενικό Πατριαρχείο το 1872 ως σχισματικής («φυλετικής παρασυναγωγής», κατά τον «Όρο» της Μεγάλης εν Κωνσταντινουπόλει τοπικής Συνόδου του 1872) συνέχισε την λειτουργία της μέχρι και τις αρχές του 1945, όταν κατόπιν Πράξεως του Οικουμενικού Πατριαρχείου ήρθη το βουλγαρικό σχίσμα (Νανάκης, 1993: 63-79). Μετά την κατάληψη (1941) του Βασιλείου της Γιουγκοσλαβίας από του Γερμανούς και τους Βουλγάρους οι μέχρι τότε Σέρβοι ιεράρχες της τοπικής Εκκλησίας, είτε αντικατατάθηκαν άμεσα από Βούλγαρους αρχιερείς, όπως οι νόμιμοι και κανονικοί Μητροπολίτες Σκοπίων Ιωσήφ [Τσβίγκοβιτς], Ζλετόβου- Στρωμνίτσης Βικέντιος [Προντάνωφ, ο μετέπειτα (1950-1958) Πατριάρχης Σερβίας], είτε εκτοπίσθηκαν, όπως ο Επίσκοπος Αχρίδος Νικόλαος [Βελιμίροβιτς], ο ανακηρυχθείς το 2003 άγιος υπό της Εκκλησίας της Σερβίας, ο οποίος βρέθηκε στο στρατόπεδο συγκεντρώσεως Νταχάου, στη Γερμανία, μαζί με τον εκεί, επίσης, εκτοπισθέντα Πατριάρχη των Σέρβων Γαβριήλ [Ντότζιτς] (Ανδρεόπουλος, 2018a: 51-52). Το καθεστώς αυτό των υπό «εξαρχική» εξουσία τελουσών εκκλησιαστικών επαρχιών της νότιας Σερβίας παρέμεινε και μετά το 1944, όταν, μετά την υποχώρηση των Γερμανών και την αποχώρηση των συμμαχικών τους βουλγαρικών δυνάμεων, παρά το γεγονός ότι η απελευθερωθείσα περιοχή περιήλθε ξανά στην εθνική κυριαρχία της Γιουγκοσλαβίας, οι αρχές της χώρας, υπό τον Κροάτη στρατάρχη Γιόσιπ Μπροζ Τίτο και το Κομμουνιστικό Κόμμα Γιουγκοσλαβίας (ΚΚΓ), δεν επέτρεψαν στους διωγμένους από τους Γερμανούς και Βουλγάρους Σέρβους ιεράρχες να επιστρέψουν στις θέσεις τους (Γόνης, 2001: 265). Τούτο είχε ως αποτέλεσμα η εκκλησιαστική οργάνωση της περιοχής, η οποία γεωγραφικά και διοικητικά αποτελούσε τότε μέρος του σερβικού κράτους και

ονομαζόταν Νότια Σερβία ή Vardarska Banovina (δηλ. «Περιφέρεια/Διοίκηση του Βαρδάρη»), να συνεχίσει να παραμένει σε «βουλγαρικά χέρια» (Ταρνανίδης, 2001: 133). Συγκεκριμένα, κατά το διάστημα 1941-1945 της κατοχής της Γιουγκοσλαβίας υπό των δυνάμεων του «άξονα» (Γερμανών, Βουλγάρων) οι τρεις εκκλησιαστικές επαρχίες της Νότιας Σερβίας τελούσαν υπό τον έλεγχο των Βουλγάρων, εξαρχικών Μητροπολιτών και συγκεκριμένα του Μεγάλου Τυρνόβου Σωφρονίου [Τσαβντάρωφ] ως τοποτηρητού της Μητροπόλεως Σκοπίων, του Νευροκοπίου Βόριδος [Ραζούμωφ] ως τοποτηρητού της Μητροπόλεως Στρωμνίτσας και του Λοφτσού Φιλαρέτου [Παναγιώτωφ] ως τοποτηρητού της Μητροπόλεως Αχρίδος (Ανδρεόπουλος, 2018a:52).

Στις αρχές Δεκεμβρίου 1943 σε συνέδριο των παρτιζάνων, κατόπιν εισηγήσεως του αρχηγού τους Γιόσιπ Τίτο (Καργάκος, 1997: 54-55), ενεκρίθη ψήφισμα για τη δημιουργία Ομόσπονδης «Λαϊκής Δημοκρατίας της Μακεδονίας», ενώ στις αρχές Αυγούστου του 1944 το ψήφισμα αυτό οριστικοποιήθηκε, ως πολιτική απόφαση, σε διευρυμένη κομματική σύσκεψη που πραγματοποιήθηκε στο ιστορικό μοναστήρι του Αγ. Προχόρου του Πτσίνσκι (Prohor Pcinjski) (Καργάκος, 1997: 54) στα νότια του σημερινού κράτους της Σερβίας, κοντά στα σύνορα με την πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας («FYROM, νυν «Δημοκρατία της Βόρειας Μακεδονίας», βάσει της από 12ης.06.2018 Συμφωνίας των Πρεσπών). Την απόφαση αυτή θα επικυρώσει τον Οκτώβριο του 1945 η Εθνοσυνέλευση του ΚΚΓ και έκτοτε η περιοχή αυτή θα αποτελέσει την μία από τις έξι «Λαϊκές Δημοκρατίες» της συσταθείσης «Ομόσπονδιακής Λαϊκής Δημοκρατίας της Γιουγκοσλαβίας» (ΟΛΔΓ), με την επωνυμία «Λαϊκή Δημοκρατία της Μακεδονίας» (εφεξής: ΛΔΜ). Ένα κρατικό μόρφωμα με την ίδρυση του οποίου, δια της χρήσεως του ονόματος Μακεδονία, τέθηκε σε εφαρμογή η υπηρετούσα πολιτικές σκοπιμότητες εθνογενετική διεργασία περί αναδείξεως της ΛΔΜ ως πατρίδας του «μακεδονικού έθνους» και των (νοτιογιουγκοσλάβων) κατοίκων της ως απογόνων των αρχαίων Μακεδόνων και συνεχιστών του πολιτισμού, των εθίμων και της γλώσσας τους (Κωφός, 1992: 246-295). Η εθνογενετική αυτή διεργασία υπηρετούσε το γιουγκοσλαβικό δόγμα της «ενιαίας Μακεδονίας», βάσει του οποίου ολόκληρος ο γεωγραφικός χώρος της Μακεδονίας εχαρακτηριζέτο ως «εθνικά μακεδονικός» και επεδιώκετο να εμφανισθεί η ΛΔΜ ως κοιτίδα αυτού του («μακεδονικού») έθνους στο οποίο ανήκαν, επίσης, «αλύτρωτα» τμήματά του σε Ελλάδα και Βουλγαρία (Κωφός, 2008: 363-364). Επρόκειτο για μια διεργασία που αποσκοπούσε στον πλήρη πολιτικό έλεγχο της περιοχής αυτής από τους Γιουγκοσλάβους έναντι των Βουλγάρων, πρωτίστως, αλλά δευτερευόντως και των Ελλήνων, καθώς οι πρώτοι είχαν ισχυρά ερείσματα στην περιοχή από τα τέλη ακόμα του 19ου αιώνα και ένα μεγάλο ποσοστό των κατοίκων της εθεωρείτο βουλγαρικής αυτοσυνειδησίας και ως εκ τούτου έπρεπε να αφομοιωθεί τεχνητά, υπό ετέρας μορφής εθνότητα, όπως η επινοηθείσα «μακεδονική». Σε αυτή την τιτοϊκής εμπνεύσεως διεργασία θα συμπράξουν, ως πρόθυμοι συνεργάτες, και οι σκοπιανοί - σλαβομακεδόνες ιεράρχες, οι οποίοι αντικαθιστώντας σταδιακά τους βουλγάρους ιεράρχες και αποκτώντας, κατά τη δεκαετία του 1950 και εντεύθεν, τον πλήρη έλεγχο της τοπικής Ορθόδοξης Εκκλησίας της Νότιας Σερβίας, θα διεκδικήσουν την ανεξαρτησία τους από το Πατριαρχείο της Σερβίας. Τούτο θα το επιχειρήσουν επιδιώκοντας την σύσταση μιας νέας, καταρχάς αυτόνομης και εν συνεχεία αυτοκέφαλης, εκκλησιαστικής δομής στη βάση του όλως αντικανονικού εθνοφυλετικού κριτηρίου ερειδομένου, εν

προκειμένου, στη βάση μιας επίπλαστης («μακεδονικής») εθνικής ταυτότητας, προσδιορίζοντας ονοματολογικά την μεταρρυθμισμένη διοικητικά και οργανωτικά Εκκλησία που ήθελαν να συστήσουν ως «Μακεδονική Ορθόδοξη Εκκλησία». Πρόκειται για το εκκλησιαστικό πρόβλημα των Σκοπίων, το οποίο ανακύπτει το 1945, κορυφώνεται το 1967 και συνεχίζει να παραμένει άλυτο μέχρι τις ημέρες μας. (Ανδρεόπουλος, *Amen*, 2018b· Βαβούσκος, *Orthodoxia.info*, 2018· Τρίτος, *Romfea*, 2018).

II. Το αίτημα του 1945 για εκκλησιαστική ανεξαρτησία

1. Τα ιστορικά και «κανονικά» επιχειρήματα των Σκοπίων

Στο πλαίσιο της συμπλεύσεως της με το τιτοϊκό καθεστώς για την επίτευξη του στόχου δημιουργίας «μακεδονικής» ταυτότητας, η τοπική ηγεσία των Σκοπίων, συνεπικουρούμενη από πολιτικά ομόφρονες κληρικούς, θα προλειάνει το έδαφος για την ίδρυση της ΛΔΜ, όταν επτά μήνες πριν την επίσημη ανακήρυξη της Ομόσπονδης Λαϊκής Δημοκρατίας της Γιουγκοσλαβίας και την ίδρυση της ΛΔΜ τον Οκτώβριο του 1945 θα διακηρύξει τη βούλησή της για την ανασύσταση της Αρχιεπισκοπής Αχρίδος, ως «Μακεδονικής» (sic) αυτόνομης Εκκλησίας με προφανή το στόχο της δημιουργίας τετελεσμένων. Σε κληρικολαϊκή συνέλευση 300 εκπροσώπων πολιτικών και εκκλησιαστικών φορέων, την οποία συγκάλυψε στα Σκόπια στις 4 Μαρτίου 1945 η ελεγχόμενη από το κομμουνιστικό καθεστώς και την ομάδα αυτοχθόνων σκληροπυρηνικών ιερέων «Επιτροπή Πρωτοβουλίας για την οργάνωση Ορθόδοξης Εκκλησίας στη Μακεδονία» και στο πλαίσιο του στόχου της αυτονομίσεως της εκκλησιαστικής τους επαρχίας από το Πατριαρχείο Σερβίας -στο οποίο ανήκε διοικητικά από το 1922 - αποφασίστηκε να αναβιώσει η Αρχιεπισκοπή Αχρίδος, ως «Μακεδονική» αυτόνομη Εκκλησία, η οποία, σύμφωνα με το Ψήφισμα που εκδόθηκε, δεν θα είναι υποτεταγμένη σε καμία τοπική Ορθόδοξη Εκκλησία (άρθρο 1). Η Εκκλησία θα έχει εθνικούς επισκόπους και εθνικό κλήρο, οι οποίοι θα διαφυλάξουν την «ιδιαιτερότητα του "μακεδονικού λαού" να παραμείνει στη δική του Εκκλησία» (άρθρο 2). Στην εκπλήρωση του ιδίου στόχου αποσκοπούσαν και τα δευτερεύουσας σημασίας αιτήματα της «Επιτροπής Πρωτοβουλίας» που αναφέρονταν τόσο στη χρήση της «μακεδονικής» γλώσσας κατά τη διάρκεια της τελέσεως των μυστηρίων εντός των γεωγραφικών ορίων της ΛΔΜ, όσο και αυτά που αναφέρονταν στον κατ' αποκλειστικότητα διορισμό «μακεδόνων» κληρικών (Αγγελόπουλος, 1984: 59-61).

Επιχειρώντας, επίσης, να θεμελιώσουν νομοκανονικά τα επιχειρήματά τους, οι θεωρητικοί της «Επιτροπής Πρωτοβουλίας» για την ίδρυση της εθνικής Εκκλησίας των «Μακεδόνων», επικαλέσθηκαν δύο εκκλησιαστικούς κανόνες. Αυτοί ήταν οι καν. 17 της Δ΄ Οικουμενικής Συνόδου (451) και 38 της Πενθέκτης (691). Ο πρώτος ορίζει: «Εἰ δέ τις καὶ ἐκ βασιλικῆς ἐξουσίας ἐκαινίσθη πόλις ἢ καὶ αὐθις καινισθεῖη, τοῖς πολιτικοῖς καὶ δημοσίοις τύποις, καὶ τῶν ἐκκλησιαστικῶν παροικιῶν ἢ τάξις ἀκολουθεῖτω» (Ράλλης – Ποτλής, 1852: 258· Ακανθόπουλος, 2006: 256). Ο δεύτερος κανόνας που αποτελεί, επί της ουσίας, επανάληψη της τελευταίας περιόδου του προηγούμενου, και ο οποίος αποτέλεσε το κύριο επιχείρημα του Levko Arson, θεολόγου από το Κουμάνοβο, στην εισήγησή του στην κληρικολαϊκή συνέλευση του Μαρτίου 1945 στα Σκόπια (Τσούπρας, 2015: 87-88), ορίζει ότι «Τὸν ἐκ τῶν Πατέρων

ἡμῶν τεθέντα κανόνα καὶ ἡμεῖς παραφυλάττομεν, τὸν οὕτω διαγορεύοντα· Εἴ τις ἐκ βασιλικῆς ἐξουσίας ἐκαινίσθη πόλις, ἢ αὐθις καινισθεῖη, τοῖς πολιτικοῖς καὶ δημοσίοις τύποις καὶ τῶν ἐκκλησιαστικῶν πραγμάτων ἡ τάξις ἀκολουθεῖτω». (Ράλλης – Ποτλής, 1852: 392· Αγαπίου – Νικοδήμου, Πηδάλιον, 1864: 253)

Το γράμμα και το πνεύμα των κανόνων αυτών συνδέεται με το δικαίωμα που είχε ο βυζαντινός αυτοκράτορας να επιφέρει μεταβολές στην εκκλησιαστική διοίκηση, όταν υπήρχαν αλλαγές στην πολιτική διοίκηση εντός των ορίων της αυτοκρατορίας, συνοψίσθηκαν δε οι δύο αυτοί κανόνες στη γνωστή αρχή του ιερού Φωτίου «τά ἐκκλησιαστικά καὶ μάλιστα γε τά περί τῶν ἐνοριῶν δίκαια ταῖς πολιτικαῖς ἐπικρατείαις καὶ διοικήσεσι συμμεταβάλλεσθαι εἴωθεν» (Βαλέττας, 1864: 162), αρχή η οποία, επί της ουσίας, συνιστούσε μια ερμηνευτική διατύπωσή τους, αλλά δεν αποτελούσε δεσμευτικό κανόνα, όπως φαίνεται από τη λέξη «εἴωθεν» που χρησιμοποιήθηκε (Τσούπρας, 2015: 92). Την επίκληση, μάλιστα, των ως άνω ιερών κανόνων συνόδευε η πρόθεση για διατήρηση της κανονικής ενότητας της υπό ίδρυση νέας εθνικής («Μακεδονικής») Εκκλησίας με το Πατριαρχείο της Σερβίας (Γόνης, 2001:269• Λόης, 2007:361). Την πρόθεση, αυτή στην πράξη υπονόμει η εξ υπαρχής προδήλως αντικανονική συμπεριφορά της «κληρικολαϊκῆς συνελεύσεως», που λειτουργούσε εξωθεσμικά δημιουργώντας εν τοις πράγμασι σχίσμα στους κόλπους της Εκκλησίας της Σερβίας. Τέτοιο σώμα («κληρικολαϊκή συνέλευση») δεν προβλεπόταν στον Καταστατικό Χάρτη του Πατριαρχείου Σερβίας. Συνεπώς οι «διακηρύξεις» που εξέδιδε η εν λόγω «Συνέλευση» είχαν περισσότερο τον χαρακτήρα ενός πολιτικού μανιφέστου, ξένου προς την κανονική τάξη της Ορθοδόξου Εκκλησίας.

2. Κριτική θεώρηση των απαιτήσεων

Επί της ουσίας, το πλαίσιο των χρησιμοποιηθέντων επιχειρημάτων για ανεξαρτησία εστερείτο πραγματικών ιστορικών, εκκλησιολογικών και νομοκανονικών ερεισμάτων, καθώς:

α) Η επίκληση του επιχειρήματος ότι η νέα «Μακεδονική Εκκλησία» αποτελεί ιστορική συνέχεια της Αρχιεπισκοπῆς Αχρίδος δεν ευσταθεί διότι η εν λόγω Αρχιεπισκοπή δεν υπήρξε ποτέ εθνική Εκκλησία, αφού δεν ταυτίσθηκε με την πολιτική υπόσταση κανενός σλαβικού κράτους· δεν υπήρξε ποτέ κανονικώς αυτοκέφαλη Εκκλησία, αφού δεν ιδρύθηκε με απόφαση πατριαρχική, κατά τα εκκλησιαστικά θέσμια, αλλά με αυτοκρατορική διάταξη (του Ιουστινιανού, με αρχική ονομασία «Αρχιεπισκοπή Πρώτης Ιουστιανιανῆς»), η οποία δεν επικυρώθηκε από το Οικουμενικό Πατριαρχείο, αλλά αναγνωρίσθηκε de facto, μετονομάσθηκε τον 11ο αιώνα σε «Αχρίδος» και καταργήθηκε το 1767, ενσωματωθεισών των εκκλησιαστικών επαρχιών της στον Πατριαρχείο Κωνσταντινουπόλεως (Βαβούσκος, 2007: 97-109) δεν είχε ποτέ την ονομασία «μακεδονική», αφού ποτέ δεν είχε μακεδονικό χαρακτήρα, καθώς το ποιμνιό της ήταν μεικτό: ελληνικό, βουλγαρικό, σερβικό και γεωγραφικά μόνο ένα μικρό τμήμα του σημερινού κράτους των Σκοπίων (FYROM) περιλαμβανόταν στην Αρχιεπισκοπή Αχρίδος. Το μεγαλύτερο μέρος της ξεπερνούσε κατά πολύ τα μικρά δικαιοδοσιακά όρια της σημερινῆς σχισματικῆς Εκκλησίας των Σκοπίων. Πλην της πόλεως και μικρῆς περιοχῆς γύρω από αυτήν, το υπόλοιπο μέρος της τότε Αρχιεπισκοπῆς ανήκει σήμερα στις

Εκκλησίες Βουλγαρίας, Σερβίας, Αλβανίας και Ελλάδος (Ταρνανίδης, 1998: 112-114 · Γόνης, 2001: 278-279· Ταχιάος, 2004:457-459).

β) Η απαίτηση να έχει η «Μακεδονική» Εκκλησία εθνικούς («Μακεδόνες») Επισκόπους και εθνικό κλήρο, διά της χρήσεως (ακριβώς ειπείν του σφετερισμού) του όρου «Μακεδονία», εγκαινιάζει την πολιτική της φαλκιδεύσεως της ιστορίας και του πολιτισμού του Ελληνισμού, θίγοντας την ιστορική και άρα και την εθνική υπόσταση των ελληνικών Μητροπόλεων στη Μακεδονία, τη Βόρειο Ελλάδα. Ακόμη και στην περίπτωση που γινόταν επίκληση της αληθούς, καθαρά σλαβικής (Ταρνανίδης, 2001: 44-47, 90-95, 121-126), φυλετικής/εθνικής τους ταυτότητας, αυτή θα ερχόταν σε αντίθεση με τις αρχές της χριστιανικής διδασκαλίας («οὐκ ἔνι Ἰουδαῖος οὐδὲ Ἕλλην, οὐκ ἔνι δοῦλος οὐδὲ ἐλεύθερος, οὐκ ἔνι ἄρσεν καὶ θήλυ· πάντες γὰρ ὑμεῖς εἰς ἓστε ἐν Χριστῷ Ἰησοῦ», Γαλ. 3,28) καθώς εισάγει ευθέως το φυλετικό κριτήριο το οποίο αντιμετωπίζεται από την Ορθόδοξη Εκκλησία «ὡς ἀντικείμενον τῆ διδασκαλίας τοῦ Εὐαγγελίου καὶ τοῖς ἱεροῖς κανόσι», εν προκειμένω δε επανεισάγει την αίρεση του εθνοφυλετισμού, όπως είχε συμβεί το 1870 και με την ίδρυση της Βουλγαρικής Εξαρχίας. Εις ότι αφορά το αίτημα περί αναγνώρισεως και καθιερώσεως της «μακεδονικής» γλώσσας, ο ισχυρισμός ότι αυτή είναι μοναδική και πρέπει να κατοχυρωθεί ως «μακεδονική», έχει από μακροῦ καταρριφθεῖ. Η γλώσσα αυτή είναι σερβοβουλγαρική, ένα «σλαβικό ιδίωμα», όπως έχει ήδη ενδελεχῶς αναλυθεῖ και καταδειχθεῖ από την επιστημονική έρευνα (Ανδριώτης, 1960: 26-31· Μπαμπινιώτης, *Το Βήμα*, 2008) και, άρα, σε καμμιά περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεῖ και ονομασθεῖ «μακεδονική».

γ) Οι κανόνες 17 της Δ' Οικουμενικής, 38 της Πενθέκτης και η αρχή του ιερού Φωτίου, πράγματι, χρησιμοποιήθηκαν από το Οικουμενικό Πατριαρχείο για την χειραφέτηση εκκλησιαστικῶν επαρχιῶν ως συνάρτηση και αποτέλεσμα γεωπολιτικῶν μεταβολῶν σε διάφορα ἔθνη / κράτη, ωστόσο στη περίπτωση της ΛΔΜ, και κατά προέκταση της «Μακεδονικής» Εκκλησίας, οι κανόνες αυτοί δεν ήταν επιτρεπτό να εφαρμοσθῶν, διότι τέτοιες (γεωπολιτικές) μεταβολές την εποχή αυτή δεν υπήρξαν. Η ΛΔΜ αποτελούσε την μία από τις ἑξι «Λαϊκές Δημοκρατίες» της υπό ενιαία κρατική διοίκηση συσταθείσης «Ομοσπονδιακῆς Λαϊκῆς Δημοκρατίας Γιουγκοσλαβίας», αποτελώντας ομόσπονδο τμήμα του κράτους με περιορισμένες δικαιοδοσίες. Συνεπῶς, από πλευράς κανόνων ουδέν ἔρεισμα εκκλησιαστικῆς της χειραφετήσεως υφίστατο, ενώ το επιχείρημα για τη δημιουργία ιδιαίτερης (αυτόνομης) εθνικῆς Εκκλησίας με γνώμονα την «μακεδονική» σύσταση του ποιμνίου της ΛΔΜ προσέκρουε ευθέως, κατά τα προεκτεθέντα, σε εκκλησιολογικές και νομοκανονικές αρχές της Ορθοδόξου Εκκλησίας.

Στο «κίνημα» αυτό για τη απόδοση ανεξαρτησίας με «μακεδονική» ταυτότητα στις τρεις εκκλησιαστικῆς επαρχίες του Νότου (Μητροπόλεις: α) Σκοπίων, β) Ρασκοπρεσρένης, Δεβρών και Βελισσού, και γ) Πελαγονίας, Πρεσπῶν και Αχριδῶν) το Πατριαρχείο της Σερβίας θα αντιδράσει προσεκτικά. Εν πρώτοις, θα υπενθυμίσει ότι οι τρεις αυτές επαρχίες ἔχουν παραχωρηθεῖ με τον Συνοδικό Τόμο του 1922 από το Οικουμενικό Πατριαρχείο στο Πατριαρχείο της Σερβίας, συνεπῶς αποτελοῦν αναπόσπαστο τμήμα του τελευταίου. Ακολούθως, θα επισημάνει ότι η απόφαση της «κληρικολαϊκῆς συνελεύσεως» του Μαρτίου 1945 στα Σκόπια για την ανακήρυξη της εκκλησιαστικῆς επαρχίας του Νότου ως ανεξάρτητης και της ονομασίας της ως «Μακεδονικῆς Εκκλησίας», είναι πράξη αυταρχική και αντικανονική. Τέλος, το Πατριαρχείο Σερβίας θα καταστήσει σαφές ότι δεν είναι δυνατόν να υπάρξει η

οποιαδήποτε ανασυγκρότηση της οιασδήποτε εκκλησιαστικής επαρχίας του χωρίς τη δική του γνώμη, ως Εκκλησίας-μητρός (Νικολακάκης, 2015: 201, όπου επισημαίνεται ότι ιστορικά και εκκλησιο-κανονικά ο όρος *Εκκλησία μήτηρ* δεν ταυτίζεται με τον όρο *Μητέρα Εκκλησία* που χαρακτηρίζει μόνο το Οικουμενικό Πατριαρχείο), υπενθυμίζοντας ότι κατά το Κανονικό Δίκαιο, η παραχώρηση αυτονομίας ή αυτοκέφαλου καθεστώτος σε μία εκκλησιαστική περιφέρεια υπάγεται στην αρμοδιότητα συλλογικού οργάνου της Εκκλησίας, και ειδικότερα συνόδου Επισκόπων (Βαβούσκος – Λιάντας, 2014: 15-45, 61-65 και 68-78).

III. Η παραχώρηση της αυτονομίας διά «κανονικού ελιγμού»

Ακολουθεί μια άκαρπη περίοδος (1945-1958) συζητήσεων και διαβουλεύσεων, επί πατριαρχίας Γαβριήλ (1945-1950) και Βικεντίου (1950-1958), με την «Επιτροπή Πρωτοβουλίας» (την υποστηριζόμενη από το πανίσχυρο την εποχή αυτή κομμουνιστικό καθεστώς) να εμμένει στις αξιώσεις της για εκκλησιαστική ανεξαρτησία και το Πατριαρχείο Σερβίας να ανθίσταται στο αίτημα αυτό, προτάσσοντας κριτήρια εκκλησιολογικά και κανονικά, διατεθειμένο, ωστόσο, προκειμένου να εκτονώσει και εξομαλύνει την κατάσταση, να παραχωρήσει κάποια από τα δικαιώματα τα οποία διεκδικούσε η «Επιτροπή», όπως η χρήση της τοπικής (σλαβο- «μακεδονικής») γλώσσας και η εκλογή στις τρεις επαρχίες της Νότιας Γιουγκοσλαβίας αυτόχθονων κληρικών σε θέσεις αρχιερέων (Λόης, 2007: 363). Στα τέλη του 1958 η «Επιτροπή Πρωτοβουλίας» θα προκαλέσει τη ρήξη, προχωρώντας την υλοποίηση του σχεδίου που είχε δρομολογηθεί, δεκατρία χρόνια πριν (τον Μάρτιο του 1945, στην κληρικολαϊκή συνέλευση των Σκοπίων). Συγκαλώντας τον Οκτώβριο του 1958 στην Αχρίδα νέα κληρικολαϊκή συνέλευση θα προχωρήσει στην πραξικοπηματική αναγόρευση της Εκκλησίας των Σκοπίων, ως αυτόνομης και τιτλοφορούμενης ως «*Μακεδονικής*», απόφαση που ολοκληρώθηκε με την εκλογή ως επικεφαλής μητροπολίτη της του μέχρι τότε Επισκόπου Τόπλιτσας του Πατριαρχείου Σερβίας Δοσιθέου [Στοϊκόβιτς], υπό τον τίτλο του «*Αρχιεπισκόπου Αχρίδος και Σκοπίων και Μητροπολίτου Μακεδονίας*», με έδρα στα Σκόπια. Η κληρικολαϊκή «συνέλευση» αυτή, ως γενομένη χωρίς την άδεια και τη γνώμη του αρμοδίου αρχιερέως – του Προκαθημένου / του «Πρώτου», εν προκειμένου του Πατριάρχου της Σερβίας - υπήρξε προδήλως αντικανονική και άκυρη, όπως ορίζουν οι σχετικοί κανόνες 31, 34 και 39 Αγίων Αποστόλων, 18 και 30 Δ' Οικουμενικής και 31 Πενθέκτης. Επίσης, υπήρξε και αντικαταστατική, διότι η δικαιοδοσία για την ίδρυση και ονομασία νέων επαρχιών, ανήκε μόνο στην Σύνοδο της Ιεραρχίας, βάσει του άρθρου 16 του Καταστατικού της Εκκλησίας της Σερβίας (Ταρνανίδης, 1998: 148).

Το Πατριαρχείο της Σερβίας, στον θρόνο του οποίου είχε ανέλθει από τον Σεπτέμβριο του 1958 ο από Ζίτσης Γερμανός [Τζόριτς] (1958-1990), δεν αποδέχθηκε τις αποσχιστικές αυτές κινήσεις. Τις κατεδίκασε μεν, αλλά υπό την ασφυκτική πίεση του κομμουνιστικού καθεστώτος - την οποίαν πίεση, ο (μετά την εκθρόνισή του από τους Γερμανούς επανελθών τον Νοέμβριο του 1946 από την εξορία) Πατριάρχης Γαβριήλ [Ντότζιτς] (1938-1950) είχε χαρακτηρίσει σε ποιμαντορική του εγκύκλιο ως «*Γολγοθάν*» (Αγγελόπουλος, 1968: 278) - υποχρεώθηκε να ενδώσει και μεταξύ των ετών 1958 και 1967, στο πλαίσιο ενός αναγκαστικού κανονικού ελιγμού, παρεχώρησε την αυτονομία σε αυτή την περιοχή, παρέχοντας εσωτερική, εντός των πατριαρχικών δομών, αυτονομία στις Μητροπόλεις της Νότιας Γιουγκοσλαβίας,

υπό «Καταστατικό» που όριζε την ονομασία της νέας, αυτονόμου αυτής Εκκλησίας ως «*Μακεδονική Ορθόδοξη Εκκλησία*» (εφεξής: ΜΟΕ). Ο Πατριάρχης Γερμανός μετέβη στα Σκόπια και τον Ιούλιο του 1959 χειροτόνησε τον Κλήμεντα [Τραϊκόβσκι] σε Επίσκοπο Πρεσπών και Βιτωλίων με έδρα στο Μοναστήρι. Στη συνέχεια οι Δοσίθεος και Κλήμης χειροτόνησαν τον Ναούμ [Ντιμόβσκι] σε Επίσκοπο Ζλετόβου και Στρωμνίτσης με έδρα στο Στίπ.. Έτσι η σχέση κανονικής ενότητας της ΜΟΕ με το Πατριαρχείο της Σερβίας, έστω σε ατμόσφαιρα αμοιβαίας καχυποψίας, διατηρήθηκε μέχρι το 1967, χρονιά κατά την οποία η ΜΟΕ απαίτησε την αυτοκεφαλία της έχοντας, φυσικά, σύμμαχό της στην επιδίωξή της αυτή το κομμουνιστικό καθεστώς του Τίτο. Ο στρατάρχης Τίτο, εξ ορισμού άθεος, στα πλαίσια της γενικότερης προσπάθειας για διαμόρφωση μιας τοπικής εθνικής φυσιογνωμίας έδωσε ιδιαίτερη σημασία στην πλήρη ανεξαρτησία της τοπικής «μακεδονικής» Εκκλησίας, την οποία ο ίδιος υποκίνησε και προσπάθησε να επιβάλλει για λόγους πολιτικής ωφέλειας.

IV. Η αντιπαράθεση στα άκρα: Το σχίσμα του 1967

Η σκοπιανή - σλαβομακεδονική εκκλησιαστική ηγεσία υπηρετώντας τότε τα ευρύτερα πολιτικά σχέδια του καθεστώτος για δημιουργία «μακεδονικού» κράτους, προχώρησε αυτογνωμόνως σε αύξηση των μελών της 3μελούς μέχρι το 1966 Συνόδου των αρχιερέων, η οποία τη χρονιά αυτή έγινε 4μελής. Και τούτο καθώς πέραν του αναγνωρισθέντος – στο πλαίσιο της παραχωρηθείσης, τον Ιούνιο του 1959, αυτονομίας - ως Αρχιεπισκόπου Αχρίδος και μητροπολίτου «Μακεδονίας» Δοσιθέου και των εν συνεχεία κανονικώς εκλεγέντων μητροπολιτών Κλήμεντος Πρεσπών και Ναούμ Ζλετόβου, την άνοιξη του 1966 η Σύνοδος αυτή των τριών μητροπολιτών, όλως αντικανονικώς, ίδρυσε νέα εκκλησιαστική επαρχία, αυτή της Βελισσού (Βελίκης / Velickom), με έδρα στην Αχρίδα, εκλέγοντας σε αυτήν ως επίσκοπο τον Μεθόδιο [Ποπόφσκι]. Σε κοινή συνεδρίαση της Συνόδου των τεσσάρων, πλέον, αρχιερέων και των εκπροσώπων της Κληρικολαϊκής συνελεύσεως η σλαβομακεδονική εκκλησιαστική ηγεσία ανεκήρυξε de facto την πλήρη ανεξαρτησία της από την Εκκλησία της Σερβίας, ανακηρύσσοντας μονομερώς την ΜΟΕ ως αυτοκέφαλη. Γινόταν έτσι από τότε φανερό ότι το «μακεδονικό» εκκλησιαστικό πρόβλημα, δεν ήταν εκκλησιαστικό, αλλά -και εξ υπαρχής - πολιτικό (Ανδρεόπουλος, 2018α: 62). Η διαδικασία «μεταλλάξεως» της (σλαβο/βουλγαρικής) συνειδήσεως του πληθυσμού (σε «μακεδονική») ολοκληρώθηκε, από εκκλησιαστικής πλευράς με την έκδοση κρατικού διατάγματος αναγνωρίσεως της ΜΟΕ ως επίσημης Εκκλησίας της ΛΔΜ (Κωφός, 1999: 61). Η Εκκλησία της Σερβίας, μη αποδεχομένη την ως άνω εδαφική και πνευματική συρρίκνωσή της, τον Σεπτέμβριο του 1967 κήρυξε την αυτοαποκαλούμενη ως «Μακεδονική» Εκκλησία των Σκοπίων «*σχισματική θρησκευτική οργάνωση*» (Αγγελόπουλος, 1967:47-64) δηλ. την απέκοψε από την σχέση (ιερο-) κανονικής ενότητας μαζί της, όχι επειδή η ΜΟΕ ήταν αιρετική ως προς το ορθόδοξο δόγμα, αλλά επειδή παρεξέκλινε από βασικές εκκλησιολογικές αρχές και διοικητικούς ιερούς κανόνες, κοινοποιώντας την απόφασή της αυτή και στις άλλες Ορθόδοξες Εκκλησίες. Την πράξη αυτή της κηρύξεως της ΜΟΕ ως σχισματικής αναγνώρισαν στη συνέχεια και οι υπόλοιπες Ορθόδοξες Εκκλησίες, με πρώτη την Εκκλησία της Ελλάδος, η οποία, με απόφαση της υπό τον Αρχιεπίσκοπο Ιερώνυμο Α΄

[Κοτσώνη], τότε, «Αριστίνδην» Ι. Συνόδου, θεώρησε ως «*πάντη αντικανονικών και άθεσμον τον τρόπον κατά τον οποίον ανεκηρύχθη εις αυτοκέφαλον η λεγομένη Μακεδονική Εκκλησία*», και «*κατά τα υπό των ιερών κανόνων επιτασσόμενα*» διέκοψε «*πάντα δεσμόν και πάσαν μετά των σχισματικών επισκόπων και λοιπών κληρικών αυτής επικοινωνίαν*» (Εκκλησία [44], 1967: 547-548). Επίσης, σε ρητή καταδίκη της συμπεριφοράς της ΜΟΕ προχώρησαν, εκφράζοντας με Γράμματά τους τη συμπάρασταση των Εκκλησιών τους προς το Πατριαρχείο της Σερβίας, οι Πατριάρχες Ιεροσολύμων Βενέδικτος [Παπαδόπουλος] και Αντιοχείας Θεοδόσιος ΣΤ΄ [Αμπουρτζέηλη], ο τοποτηρητής του (χρηεύοντος) Πατριαρχείου Αλεξανδρείας Λεοντοπόλεως Κωνσταντίνος [Κατσαράκης], ο Αρχιεπίσκοπος Κύπρου Μακάριος [Μούσκος], ο Αρχιεπίσκοπος Πράγας και πάσης Τσεχίας Δωρόθεος [Φιλίπ], ενώ ο Πατριάρχης Μόσχας και πάσης Ρωσίας Αλέξιος [Σιμάνσκυ] και ο Μητροπολίτης Βαρσοβίας και πάσης Πολωνίας Στέφανος [Ρούντικ] στις απαντήσεις τους απλώς πληροφορούσαν τον Πατριάρχη Σερβίας ότι παρέλαβαν την επιστολή του. Τέλος, ο Οικουμενικός Πατριάρχης Αθηναγόρας [Σπύρου] γνώρισε στον Πατριάρχη Σερβίας ότι στο Φανάρι «*απεφασίσαμεν να καταδικάσωμεν και εξ ολοκλήρου να απορρίψωμεν αυτό το οποίον κατά τον παρελθόντα μήνα Ιούλιον απεφασίσθη και εξετελέσθη εν Αχρίδι*», ενώ, παραλλήλως, κοινοποιούσε την απάντησή του στον Μητροπολίτη Σκοπίων Δοσίθεο και του συνιστούσε να επανεξετάσει την αντικανονική στάση του και να επανέλθει στους κόλπους της Εκκλησίας της Σερβίας (Ταρνανίδης, 2001: 139-140· Λόης, 2007: 411). Εκτοτε η Εκκλησία των Σκοπίων θεωρείται σχισματική απ' όλες τις Ορθόδοξες Εκκλησίες και ούτε γίνεται δεκτή σε διορθόδοξους, ή διαχριστιανικούς οργανισμούς (π.χ. Παγκόσμιο Συμβούλιο Εκκλησιών, κ.α.), όπως διαβεβαίωνε ο Πατριάρχης Σερβίας Γερμανός, δηλώνοντας τον Σεπτέμβριο του 1968 σε συνέντευξή του προς την θρησκευτική εφημερίδα «Pravoslavna» ότι με τις αποφάσεις της Εκκλησίας της Σερβίας, για την κήρυξη της ΜΟΕ ως σχισματικής, «*συνεφώνησαν όλαι αι ορθόδοξοι αυτοκέφαλοι Εκκλησίουι*» (Εκκλησία [45], 1968: 474).

V. Απόπειρες επανενώσεως: Η «Συμφωνία της Νις»

Μετά τη διάλυση της ενιαίας Γιουγκοσλαβίας το 1991 και την ανεξαρτητοποίηση των Σκοπίων η εκκλησιαστική ηγεσία του νεοσύστατου κράτους της «*Πρώην Γιουγκοσλαβικής Δημοκρατίας της Μακεδονίας*» (ΠΓΔΜ / FYROM) άρχισε να διεκδικεί την αναγνώρισή της από τις άλλες Ορθόδοξες Εκκλησίες. Από το 1998 διάφορες πιέσεις άρχισαν να ασκούνται προς το Πατριαρχείο Σερβίας και κυρίως προς το Οικουμενικό Πατριαρχείο. Το 2000 άρχισε και επισήμως ο διμερής διάλογος με το Πατριαρχείο Σερβίας, από το οποίο είχε αποσχισθεί. Η εμμονή τους, όμως, στη διεκδίκηση της αυτοκεφαλίας οδήγησε στη ρήξη και τον Ιανουάριο του 2001 σταμάτησε κάθε προσπάθεια διαπραγματεύσεως. Νέα απόπειρα προσεγγίσεως έλαβε χώρα τον Μάιο του 2002, οπότε εκπρόσωποι των δύο πλευρών συναντήθηκαν στην πόλη Νις της Σερβίας και υπέγραψαν προσχέδιο συμφωνίας η Εκκλησία των Σκοπίων να ονομάζεται «*Αρχιεπισκοπή Αχρίδος*», με έδρα στα Σκόπια και να της δοθεί ευρεία αυτονομία (Τρίτος, 2004: 12, 2010: 65-67). Ο Αρχιεπίσκοπος Σκοπίων (και επικεφαλής της σχισματικής ΜΟΕ) Στέφανος [Βελιανόφσκι] αναφερόμενος στις διαφορές που υπάρχουν με το Βελιγράδι, με δηλώσεις του ότι «*η Σερβική Εκκλησία μάς δίνει πλήρη αυτονομία ενώ εμείς επιθυμούμε το αυτοκέφαλο*.

Είναι απαραίτητο να συνεργαστούμε όλοι για να μπορούμε μέσα από την αγάπη να δείξουμε ότι είμαστε μαθητές του Χριστού» (Αντωνιάδου, 1992: 42), άφηνε ανοικτό παράθυρο στην ελπίδα για επανένωση, ωστόσο και αυτή η διαβούλευση, η οποία φάνηκε ότι θα μπορούσε να δώσει λύση στο υφιστάμενο πρόβλημα, οδηγήθηκε σε ναυάγιο. Οι διαπραγματεύσεις με τη σερβική πλευρά δεν τελεσφόρησαν διότι οι εκπρόσωποι της σκοπιανής πλευράς υπό το πρόσχημα της αποκατάστασης των σχέσεων με τη Εκκλησία της Σερβίας, μέσω μιας μορφής διοικητικής ανεξαρτησίας (αυτονομίας ή αυτοκεφαλίας), έκρυσαν τις μύχιες προθέσεις τους που δεν είναι άλλες από την αναγνώριση του ονόματος της Εκκλησίας τους ως «μακεδονικής». Έτσι, ύστερα από έντονες πιέσεις των εθνικιστικών κύκλων της ΠΓΔΜ, τον Ιούλιο του 2002 η Ιερά Σύνοδος της Εκκλησίας των Σκοπίων απέρριψε το προσχέδιο συμφωνίας που είχαν υπογράψει ένα μόλις μήνα πριν οι εκπρόσωποί της στη Νις. Ένας, όμως, από τους μητροπολίτες αυτής της Εκκλησίας, ο Βελεσών και Παραβαρδαρίου Ιωάννης [Βρανιτσκόφσκι], επανέφερε τη Μητρόπολή του στους κόλπους της Εκκλησίας της Σερβίας και η μεν σχισματική Εκκλησία τον καθήρεσε, η δε Σερβία τον όρισε έξαρχό της στα Σκόπια. Ακολούθησαν αλληπάλληλες φυλακίσεις του Μητροπολίτου Ιωάννη στις φυλακές Ιντρίζοβο των Σκοπίων. Τελικώς, το Πατριαρχείο της Σερβίας όρισε τον Βελεσών και Παραβαρδαρίου Ιωάννη ως τοποτηρητή Αρχιεπίσκοπο Αχρίδος και Μητροπολίτη Σκοπίων και το έτος 2003, επί Πατριάρχου Παύλου [Στόϊτσεβιτς] (1990 - 2009) χειροτονήθηκαν άλλοι δύο επίσκοποι, και συγκεκριμένα οι Πολόγου και Κουμανόβου Ιωακείμ [Γιοφτσέφσκι] και Μπρεγκαλνίτσης Μάρκο [Κίμεφ], τοποτηρητής και της Επισκοπής Μοναστηρίου, ούτως ώστε να συγκροτείται Ι. Σύνοδος. Τέλος ο Αρχιεπίσκοπος Αχρίδος χειροτονήθηκε Μητροπολίτης Σκοπίων το έτος 2005 και από το 2007 τους εν ενεργεία αυτούς αρχιερείς πλαισιώνει ο εκλεγείς ως τιτουλάριος Επίσκοπος Στοβίου Δαυΐδ [Νινώφ], ο οποίος έχει ορισθεί και τοποτηρητής της Επισκοπής Στρωμνίτσης. Σήμερα ο Αρχιεπίσκοπος Ιωάννης και οι τρεις επίσκοποί του, προσπαθώντας να ασκήσουν τα ποιμαντικά τους καθήκοντα, όχι μόνο εμποδίζονται, αλλά συχνά οδηγούνται στις φυλακές με τις ανυπόστατες κατηγορίες για «διατάραξη θρησκευτικής ειρήνης», «διέγερση σε απείθεια», «αναζωπύρωση θρησκευτικού και εθνικού μίσους», κλπ., γεγονός που καθιστά σχεδόν αδύνατη την άσκηση του λειτουργήματός τους.

VI. Η ανάμιξη της Βουλγαρίας

Τον Νοέμβριο του 2017 η σχισματική ΜΟΕ, επιχειρώντας να δημιουργήσει «γέφυρες» επάνοδου της στην (εκκλησιαστική) κανονικότητα, εζήτησε, με επιστολή του προέδρου της, «Αρχιεπισκόπου Μακεδονίας» Στεφάνου, από το Πατριαρχείο Βουλγαρίας την υπαγωγή της στη βουλγαρική Εκκλησία αναγνωρίζοντας αυτήν, αντί της σερβικής, ως «Εκκλησία μητέρα». Ολως αντικανονικώς το Πατριαρχείο της Βουλγαρίας ανταποκρίθηκε, αναλαμβάνοντας ρόλο διαμεσολαβητού προς τις άλλες Ορθόδοξες Εκκλησίες έτσι, ώστε, σύμφωνα με το σχετικό Ανακοινωθέν, «να ληφθούν όλα τα αναγκαία μέτρα προς αποκατάσταση του κανονικού status της Ορθόδοξου Εκκλησίας της Μακεδονίας». (Ελεύθερος Τύπος, 14.01.2018: 7-9), προκαλώντας την αντίδραση του Οικουμενικού Πατριαρχείου, η Ιερά Σύνοδος του οποίου κατήγγειλε «τας επί εσχάτων εκδηλουμένας αντικανονικάς ενεργείας της Εκκλησίας της Βουλγαρίας επί του θέματος της εν τω κράτει της FYROM Εκκλησίας» (Φως

Φαναρίου, 13.02.2018). Η Εκκλησία της Ελλάδος έχει εκφράσει την ανησυχία της για το γεγονός της επεμβάσεως της Εκκλησίας της Βουλγαρίας στα εσωτερικά (interna corporis) του Πατριαρχείου της Σερβίας στη δικαιοδοσία του οποίου υπάγεται ιστορικά και, ασφαλώς, νομοκανονικά η εκκλησιαστική περιφέρεια των Σκοπίων. Η ενέργεια της Εκκλησίας της Βουλγαρίας να αποδεχθεί το αίτημα της σχισματικής «Εκκλησίας της Μακεδονίας» και να αναλάβει ρόλο «Εκκλησίας μητρός», συνιστά, αν μη τι άλλο, κανονική εκτροπή. Η Εκκλησία της Ελλάδος επισημαίνει ότι η πράξη αυτή της βουλγαρικής Εκκλησίας αντίκειται σαφώς στους ιερούς κανόνες και την παράδοση της Εκκλησίας, παραθεωρεί το κανονικό δικαίωμα και τον υπερέχοντα ρόλο του Οικουμενικού Πατριαρχείου για την επίλυση διαφορών σε εσωτερικά ζητήματα των κατά τόπους Ορθοδόξων Εκκλησιών (Πατριαρχείων και αυτοκεφάλων Εκκλησιών) και ενδέχεται να αποτελέσει απαρχή δυσaráεστων εξελίξεων. (Εκκλησία [94], 2017: 826)

VII. Συμπεράσματα. Η πρόταση για τη λύση

Εξ αφορμής της επανενάρξεως από τις αρχές του 2018 των διαπραγματεύσεων μεταξύ Ελλάδος και FYROM για το ονοματολογικό ζήτημα στο θέμα παρενέβη και η Εκκλησία της Ελλάδος. Ο Αρχιεπίσκοπος Αθηνών και πάσης Ελλάδος Ιερώνυμος Β΄ [Λιάπης], επικαλούμενος την από 9.1.2018 σχετική απόφαση της Διαρκούς Ι. Συνόδου, κάλεσε τον τότε Πρωθυπουργό Α. Τσίπρα, να λάβει υπόψη του και την εκκλησιαστική πτυχή του προβλήματος και συγκεκριμένα το γεγονός ότι η Εκκλησία των Σκοπίων αυτοτιτλοφορείται «Μακεδονική», έχοντας για τον λόγο αυτόν καταστεί από το 1967 σχισματική, τελώντας σε απομόνωση από τις άλλες Ορθόδοξες Εκκλησίες. Επισημαίνοντας τον κίνδυνο της πιθανότητας μετακυλίσεως του προβλήματος της ονομασίας του γειτονικού κράτους, από το πολιτικό στο εκκλησιαστικό επίπεδο και την επιβίωση ενός ιδιότυπου αλυτρωτισμού στη γείτονα χώρα μέσω του τίτλου της σχισματικής Εκκλησίας των Σκοπίων, ως «Εκκλησίας της Μακεδονίας», ο Αρχιεπίσκοπος εξήτησε από τον Πρωθυπουργό να ενεργήσει έτσι, ώστε στο πλαίσιο της επιδιωκόμενης συμφωνίας περί του ονόματος να υπάρξει μέριμνα και για την αντίστοιχη ονομασία της σχισματικής Εκκλησίας, από τον τίτλο της οποίας πρέπει να απαλειφθεί ο όρος «Μακεδονία» και τα παράγωγά του (Εκκλησία [95], 2018: 8).

Η Εκκλησία της Ελλάδος εστιάζει στο ζήτημα του ονόματος θεωρώντας ότι η χρήση, του ονόματος «Μακεδονική» για την Εκκλησία των Σκοπίων αποτελεί ιστορική παραχάραξη, παραπέμποντας σε ομολογία του ιδίου του Πατριάρχου Σερβίας Παύλου [Στόϊτσεβιτς], ο οποίος διερχόμενος τον Απρίλιο του 1992 από την Αθήνα, στο πλαίσιο συναντήσεως του με τον Αρχιεπίσκοπο Αθηνών και πάσης Ελλάδος Σεραφείμ [Τίκα], είχε δηλώσει σχετικώς: «*Η χρήση του ονόματος Μακεδονία από τους Σκοπιανούς είναι παράλογη, τεχνητή, κλοπιμαία. Η Μακεδονία δεν είναι δυνατόν να είναι διεθνική, το όνομά της, η ιστορία της και ο πολιτισμός της ανήκουν μόνο στην Ελλάδα*» (Χατζηφώτης Ιωαν. 1998: 393). Η χρήση - ακριβώς ειπείν: ο σφετερισμός - του όρου «Μακεδονική» για την Εκκλησία των Σκοπίων θίγει όχι μόνο την ιστορική και την εθνική, αλλά και την εκκλησιολογική υπόσταση των Μητροπόλεων της στην Μακεδονία, στην Βόρεια Ελλάδα, που διαθέτουν στους τίτλους τους πατριαρχικές «υπερτιμίες» και «εξαρχίες» δοθείσες κανονικώς υπό του Οικουμενικού Πατριαρχείου, μετά την παραχώρηση των Μητροπόλεων αυτών, το

1928, στην επιτροπική διοίκηση της Αυτοκεφάλου Εκκλησίας της Ελλάδος, διατηρουμένου «*επί τούτων του ανωτάτου κανονικού δικαιώματος του Αγιωτάτου Πατριαρχικού Οικουμενικού Θρόνου*». Οι «*εξαρχίες*» αυτές, ως τίτλοι τιμής που παρέχουν σε αυτούς που τους φέρουν κανονικά δικαιώματα ασκήσεως έργου ή διεκπεραιώσεως ειδικής αποστολής εκ μέρους του Πατριαρχείου, οριοθετούνται, εν προκειμένω, σε κανονικό έδαφος των εκκλησιαστικών επαρχιών της Μακεδονίας, των αποκληθεισών «*Νέων Χωρών*» ως (μετά τους νικηφόρους βαλκανικούς πολέμους του 1912/1913 και τον Α΄ παγκόσμιο πόλεμο), «*περιελθουσών εις το Ελληνικόν Κράτος*», όπως ρητά αναφέρεται στο Α΄ «*Ορο*» της σχετικής Πατριαρχικής Συνοδικής Πράξεως του 1928 (Ιατρού, Γεωρ., 2010: 251-300). Τέτοιους πατριαρχικούς τίτλους φέρουν οι πλείστοι εκ των Μητροπολιτών της Βορείου Ελλάδος, ως π.χ. ο Καστορίας ως «*υπέρτιμος και έξαρχος Ανω Μακεδονίας*», ο Γρεβενών ως «*υπέρτιμος και έξαρχος Νοτίου Μακεδονίας*», ο Λαγκαδά ως «*υπέρτιμος και έξαρχος Κεντρικής Μακεδονίας*», ο Φιλίππων ως «*υπέρτιμος και έξαρχος Ανατολικής Μακεδονίας*», ο Γουμένισσης ως «*υπέρτιμος και έξαρχος Δυτικής Μακεδονίας*». Συνεπώς, η αναγνώριση της χρήσεως του (ιδίου) ονόματος «*Μακεδονία*» (ή παραγώγου του) για άλλη εκκλησιαστική επαρχία και μάλιστα γειτονικού της Ελλάδος κράτους, όπως η ΠΓΔΜ, θα αποτελούσε παραχάραξη της ιστορίας και εκκλησιο-κανονική εκτροπή. Εις ότι αφορά εις το όνομα, καθ' εαυτό, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η ισχύουσα στο Διεθνές Δίκαιο αρχή του αυτοπροσδιορισμού, δηλαδή το δικαίωμα ενός λαού να καθορίζει ο ίδιος την ταυτότητά του, δεν έχει εφαρμογή στο (Κανονικό) Δίκαιο της Ορθόδοξου Εκκλησίας, όπου, αντιθέτως, ισχύει η αρχή του ετεροπροδιορισμού. Ο προσδιορισμός του ονόματος και των γεωγραφικών ορίων μιας εκκλησιαστικής περιφέρειας ανήκει στην αρμοδιότητα των θεσμικών οργάνων της Ορθόδοξης Εκκλησίας και όχι των αιτούντων το αυτόνομο ή αυτοκέφαλο καθεστώς. Ετσι, εάν κάποια εκκλησιαστική περιφέρεια θελήσει να αλλάξει το όνομά της ή τα γεωγραφικά όρια της κανονικής δικαιοδοσίας της, θα πρέπει να απευθυνθεί στον θεσμό, που εξέδωσε την απόφαση περί παραχωρήσεως αυτονόμου ή αυτοκεφάλου καθεστώτος, δηλαδή είτε στην τοπική Αυτοκέφαλη Εκκλησία, στην οποία υπάγεται, είτε στο Οικουμενικό Πατριαρχείο (Βαβούσκος – Λιάντας, 2014: 61-65, 68-78).

Τούτων δοθέντων η μόνη εφικτή λύση που μπορεί να υπάρξει στην βάση ιστορικών και εκκλησιολογικών κριτηρίων είναι εκείνη που είχε αρχικώς συμφωνηθεί από τις δύο πλευρές (Εκκλησία της Σερβίας και ΜΟΕ), τον Μαΐο του 2002 στη Νις της Σερβίας, αλλά την οποία, ένα μόλις μήνα μετά, υπό την πίεση εθνικιστικών κύκλων της ΠΓΔΜ, η Εκκλησία των Σκοπίων (ΜΟΕ) απέρριψε με αποτέλεσμα το πρόβλημα να διαιωνίζεται. Η «*Συμφωνία της Νις*», η οποία προέβλεπε να ονομασθεί η Εκκλησία των Σκοπίων «*Αρχιεπισκοπή Αχρίδος*», ο προκαθήμενός της να φέρει τον τίτλο «*Αρχιεπίσκοπος Αχρίδος και Μητροπολίτης Σκοπίων*» και να της δοθεί ευρεία αυτονομία, θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση της επανενάρξεως εκκλησιαστικών διαβουλεύσεων για την εξεύρεση ιστορικά δίκαιης και εκκλησιολογικά ορθής λύσεως του προβλήματος. Προς αυτή τη κατεύθυνση το πλαίσιο της κανονικής επιλύσεως του προβλήματος έχει ήδη προδιαγράψει η (συνελθούσα τον Ιούλιο του 2016, στο Κολυμπάρι Χανιών) Αγία και Μεγάλη Σύνοδος της Ορθόδοξου Εκκλησίας ορίζοντας και τις σχετικές προϋποθέσεις, βάσει των οποίων «*η ζητούσα την Αυτονομίαν αυτής τοπική Εκκλησία, εάν διαθέτη τας αναγκαίας εκκλησιαστικές, κανονικές και ποιμαντικές*

προϋποθέσεις, υποβάλλει το σχετικόν αίτημα εις την προς ην έχει την αναφοράν αυτής Αυτοκέφαλον Εκκλησίαν, εξηγούσα και τους σοβαρούς λόγους, οι οποίοι υπαγορεύουν την υποβολή του αιτήματος αυτής», διευκρινιζομένου ότι «η κίνησις και η ολοκλήρωσις της διαδικασίας δια την απόδοσιν του Αυτονόμου εις τμήμα κανονικής δικαιοδοσίας της Αυτοκεφάλου Εκκλησίας ανήκει εις την κανονικήν αρμοδιότητα αυτής, προς την οποία αναφέρεται η ανακηρυσσομένη Αυτόνομος Εκκλησία» Το Κείμενο («Το Αυτόνομον και ο τρόπος ανακηρύξεως αυτού») έχει υπογράψει και η Αντιπροσωπεία της Εκκλησίας της Σερβίας, που συμμετείχε στη Σύνοδο με επικεφαλής τον Πατριάρχη αυτής Ειρηναίο [Γκαβρίλοβιτς] (Εκκλησία [93], 2016: 611-612). Θετική εξέλιξη για την επίλυση του εκκλησιαστικού προβλήματος των Σκοπίων το οποίο πληγώνει βαθύτατα την Ορθόδοξη Εκκλησία στη Βαλκανική εδώ και μισό αιώνα απετέλεσε το υποβληθέν τον Μάϊο του 2018 προς το Οικουμενικό Πατριαρχείο αίτημα της «εν σχίσματι τελούσης Εκκλησίας των Σκοπίων, το υποστηριζόμενον και δια γράμματος του Πρωθυπουργού της FYROM κ. Ζόραν Ζάεφ», δια του οποίου ζητείται «η ανάληψις υπό του Οικουμενικού Πατριαρχείου της πρωτοβουλίας επαναφοράς της Εκκλησίας αυτής εις την κανονικότητα, υπό το όνομα της Αρχιεπισκοπής Αχριδών», αίτημα περί του οποίου η Ι. Σύνοδος απεφάσισε «να επιληφθεί αυτού (του αιτήματος) και διενεργήση τα δέοντα υπό τους απαραβάτους όρους των ιστορικοκανονικών αρμοδιοτήτων και προνομίων του πρωτοθρόνου Οικουμενικού Πατριαρχείου» (Ανακοινωθέν Πατριαρχείου, 30.05.2018· Ανδρεόπουλος, 2018c).

3. Διδακτική εφαρμογή

Στοιχεία από την εργασία μας θα μπορούν να χρησιμοποιηθούν / αξιοποιηθούν ως διδακτικό υλικό για τα μαθήματα:

- α) Θρησκευτικών Β΄ Γυμνασίου, για τις Θεματικές Ενότητες 5 (Β.Θ. II, I [Το σχίσμα] και Θ.Ε. 6 (Β.Θ. III, ii [Ο κίνδυνος του εθνοφυλετισμού])
- β) Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου τις Ενότητες 22 [Τα Βαλκάνια των αλληλοσυγκρουόμενων εθνικών επιδιώξεων] και 58 [Η Ελλάδα στη μεταψυχροπολεμική εποχή (1989-2001)],
- γ) «Θέματα Ιστορίας» Β΄ Λυκείου, μάθημα επιλογής, ΟΕΔΒ, 1999, στο βιβλίου του οποίου (ΟΕΔΒ, 1999) υπάρχει ξεχωριστό και εξειδικευμένο Κεφάλαιο για το Μακεδονικό Ζήτημα με την μικρή (αλλά και την μοναδική σε σχολικά βιβλία) αναφορά στην εκκλησιαστική πτυχή του, και
- δ) στο πλαίσιο Ερευνητικής Εργασίας (Project) στη συνάφεια του θέματος, με ευκατὰ /προσδοκώμενα αποτελέσματα να κατανοήσουν οι μαθητές/-τριες:
 - i) τις έννοιες του σχίσματος και του εθνοφυλετισμού, από θεολογικής σκοπιάς, στην βάση των δεδομένων του «μακεδονικού» εκκλησιαστικού ζητήματος, και,
 - ii) τα υπαρκτά πρόβληματα του νεώτερου Ελληνισμού, με επίκεντρο την εκκλησιαστική διάσταση της ιστορικής τους πορείας μέχρι και τα πρόσφατα χρόνια.

ΠΗΓΕΣ

Αγαπίου Ιερομονάχου και Νικοδήμου Μοναχού, Πηδάλιον της νοητής νηός της Μιάς, Αγίας, Καθολικής και Αποστολικής Εκκλησίας, ήτοι άπαντες οι Ιεροί και Θείοι Κανόνες, Ζάκυνθος 1864. 12η επανέκδ. 1998 (επιμ. Μητροπολίτου Κορίνθου Παντελεήμονος Καρανικόλα). Αθήνα: Παπαδημητρίου.

Χ. Ανδρεόπουλος, Η εκκλησιαστική πτυχή του Μακεδονικού ζητήματος. Ιστορική και νομοκανονική προσέγγιση. Διδακτικό υλικό για το μάθημα των Θρησκευτικών και της Ιστορίας

- Γ. Ράλλης – Μ. Ποτλής (1852). *Σύνταγμα των θείων και ιερών Κανόνων των τε αγίων και πανευφήμων Αποστόλων και των ιερών και τοπικών Συνόδων, και των κατά μέρος αγίων Πατέρων*, τ. Β'. Αθήνησιν: Εκ της τυπογραφίας Γ. Χαρτοφύλακος.
- Ανακοινωθέν 13.09.1967 της Ι. Συνόδου της Εκκλησίας της Ελλάδος, «Για τη σχισματική Εκκλησία των Σκοπίων», *Εκκλησία* (44).
- «Εγκύκλιος της Αγίας και Μεγάλης Συνόδου της Ορθοδόξου Εκκλησίας,. Το Αυτόνομο και ο τρόπος ανακηρύξεως αυτού» (2016), *Εκκλησία* (93)
- Ανακοινωθέν 15.12.2017 της Ι. Συνόδου της Εκκλησίας της Ελλάδος, «Για το ανακοινωθέν της Εκκλησίας της Βουλγαρίας», *Εκκλησία* (94).
- Ανακοινωθέν 13.01.2018 Ι. Συνόδου του Πατριαρχείου Βουλγαρίας, «Για το θέμα της Ορθοδόξου Μακεδονικής Εκκλησίας», *Ελεύθερος Τύπος*, 14.01.2018.
- Ανακοινωθέν 09.02.2018 Ι. Συνόδου Οικουμενικού Πατριαρχείου (2018), «Αντικανονικές ενέργειες της Εκκλησίας της Βουλγαρίας στο θέμα της Εκκλησίας της FYROM»: σε ιστολόγιο *Φως Φαναρίου* 13.02.2018 (τελευταία ανάκτηση 25.08.2019)
- Ανακοινωθέν 11.01.2018 της Ι. Συνόδου της Εκκλησίας της Ελλάδος (2018). «Προς τον Πρωθυπουργό κ. Αλέξη Τσίπρα για το όνομα του κράτους των Σκοπίων», *Εκκλησία* (95).
- Ανακοινωθέν 30.05.2018 της Ι. Συνόδου του Οικουμενικού Πατριαρχείου, «Περί αιτήματος της εν σχίσματι Εκκλησία των Σκοπίων», *Φως Φαναρίου*, 30.05.2018 (τελευταία ανάκτηση 25.08.2019).

ΜΕΛΕΤΕΣ – ΒΟΗΘΗΜΑΤΑ

- Αγγελόπουλος, Αθ. (1967). «Το Αυτοκέφαλον της «Μακεδονικής» Ορθοδόξου Εκκλησίας επί τη βάσει των αποφάσεων της Εκτάκτου Συνόδου της Ιεραρχίας της Σερβικής Ορθοδόξου Εκκλησίας», *Δελτίον Σλαβικής Βιβλιογραφίας*, 15. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου (και εις ανάπτυπον, 1968, σσ. 23)
- Αγγελόπουλος, Αθ. (1984). *Ο κόσμος της Ορθοδοξίας. Η Σερβική Ορθόδοξη Εκκλησία στο παρελθόν και το παρόν*, Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου.
- Ακανθόπουλος, Πρ. (2006). *Κώδικας Ιερών Κανόνων (Κείμενο - Ερμηνεία – Σχόλια)*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ανδρεόπουλος, Χαρ. (2018a). «Η σχισματική "Εκκλησία της Μακεδονίας". Ιστορική και νομοκανονική προσέγγιση», *Νομοκανονικά* 1/2018. Αθήνα: Σάκκουλας (και εις ανάπτυπον).
- Ανδρεόπουλος, Χαρ. (2018b). «Η εκκλησιαστική πτυχή στο "Μακεδονικό"», <http://www.amen.gr>, 01.02.2018 (τελευταία ανάκτηση: 30.03.2018) & *Ελευθερία Λαρίσης*, 04.02.2018, σ. 8
- Ανδρεόπουλος, Χαρ. (2018c). «Μια θετική εξέλιξη σε μια πτυχή του «Μακεδονικού», στην εκκλησιαστική ιστοσελίδα <https://orthodoxia.info/news>, 02.06.2018 (τελευταία ανάκτηση: 25.08.2019).
- Ανδριώτης, Νικ. (1960). *Το Ομοσπονδιακό κράτος των Σκοπίων και η γλώσσα του*, Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση. Επανεκδοση (1992), Αθήνα: Τροχαλία.

- Αντωνιάδου, Μαρία (1992). «Η Εκκλησία των Σκοπίων ζητεί ανεξαρτησία. Διέξοδο από την κρίση αναζητούν στη Ναϊσό οι εκπρόσωποι του Πατριαρχείου Βελιγραδίου και της αυτοαποκαλούμενης Εκκλησίας της Μακεδονίας». Αθήνα: «Το Βήμα», 19.05.2002, σ. Α 42.
- Βαβούσκος, Κων. Α. (1973). *Η νομοκανονική υπόσταση των Μητροπόλεων των Νέων Χωρών*, Θεσσαλονίκη: Πατριαρχικόν Ίδρυμα Πατερικών Μελετών.
- Βαβούσκος, Αναστ. Κ. (2007). «*Νομοκανονική θεώρηση του καθεστώτος κανονικής δικαιοδοσίας της Αρχιεπισκοπής Αχρίδος*», *Μακεδονικά*, 36. Θεσσαλονίκη: Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών.
- Βαβούσκος, Αναστ. Κ. - Λιάντας, Γρηγ. (2014). *Οι θεσμοί του αυτοκεφάλου και του αυτονόμου καθεστώτος στην Ορθόδοξη Εκκλησία* (Μελέτες – Πηγές). Θεσσαλονίκη: Μέθεξις.
- Βαβούσκος, Αναστ. Κ. (2018). *Η «Αυτοκέφαλη Μακεδονική Εκκλησία»*. Η εκκλησιαστική πτυχή του «Μακεδονικού», στην εκκλησιαστική ιστοσελίδα: <https://orthodoxia.info/news>, 23.02.2018 (τελευταία ανάκτηση: 25.08.2019).
- Βαλέττας, Ιωαν. (1864). *Φωτίου του σοφωτάτου και αγιωτάτου Πατριάρχου Κωνσταντινουπόλεως Επιστολαί*. Λονδίνο.
- Γόνης, Δημ. (2001). *Ιστορία των Ορθόδοξων Εκκλησιών Βουλγαρίας και Σερβίας*, Αθήνα: Αρμός.
- Ιατρού, Γεωρ. (2010). *Η θέση του Οικουμενικού Πατριαρχείου στην εκκλησιαστική, στην ελληνική και τη διεθνή έννομη τάξη* (= Βιβλιοθήκη Εκκλησιαστικού Δικαίου. Σειρά Β': Μελέτες, 2), Αθήνα – Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Καργάκος, Σαρ. (1997). «Η τιτοϊκή κατασκευή», σε: *Η απάντηση της Ιστορίας*, στο συλλογικό έργο «Μακεδονία. Ιστορία εναντίον προπαγάνδας» (επιμ. Γιαν. Μαρίνος), Αθήνα: Αφιερωματική έκδοση *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, (30.01.) 1997.
- Κωφός, Ευαγ. (1992). «Το Μακεδονικό από τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο ως την εποχή μας», σε: Ι. Κολιόπουλος και Ι. Χασιώτης, *Η Νεότερη και Σύγχρονη Μακεδονία*, τ. Β', Αθήνα – Θεσσαλονίκη: Παπαζήσης – Παρατηρητής.
- Κωφός, Ευαγ. (1999). «Το Μακεδονικό κατά τους δύο τελευταίους αιώνες», *Θέματα Ιστορίας Β' Λυκείου, μάθημα επιλογής, Κεφ. 1. Το Μακεδονικό Ζήτημα*. Αθήνα: Υπ. Παιδείας/ ΟΕΔΒ.
- Κωφός Ευαγ. (2008). «Ελληνικό κράτος και μακεδονικές ταυτότητες», *Μακεδονικές ταυτότητες στο χρόνο. Διεπιστημονικές προσεγγίσεις* (επιμ. Ι. Στεφανίδη, Βλ. Βλασιδίη, Ευαγ. Κωφού). Αθήνα: Εκδ. Ίδρυμα Μουσείου Μακεδονικού Αγώνα (Κέντρο Έρευνας Μακεδονικής Ιστορίας και Τεκμηρίωσης) & Πατάκης.
- Λόης, Γεωρ. – Νεκτ. (2007). *Ο Πατριάρχης των Σέρβων Γερμανός. Βίος – δράση (1958-1990)*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μπαμπινιώτης, Γεωργ. (2008). «Γλωσσικές παραχαράξεις. Η "Μακεδονική" των Σκοπίων και τα περί σλαβομακεδονικής μειονότητας». Αθήνα: Το Βήμα, 03.08.2008.
- Νανάκης, Ανδρέας, αρχιμανδρίτης (νυν Μητροπολίτης Αρκαλοχωρίου). 1993. «Ο Μακεδονικός αγώνας και η Εκκλησία», εις το *Εκκλησία, Γένος, Ελληνισμός*. Κατερίνη: Τέρτιος.
- Νικολακάκης, Δημ. (2015). «Το Αυτοκέφαλο και το Αυτόνομο στην πορεία προς την Αγία και Μεγάλη Σύνοδο της Ορθόδοξου Εκκλησίας», *Θεολογία*, 85 (4). Αθήνα: Ιερά Σύνοδος Εκκλησίας της Ελλάδος.

Χ. Ανδρεόπουλος, Η εκκλησιαστική πτυχή του Μακεδονικού ζητήματος. Ιστορική και νομοκανονική προσέγγιση. Διδακτικό υλικό για το μάθημα των Θρησκευτικών και της Ιστορίας

- Ταρνανίδης, Ιωαν. (1998). *Ιστορία της Σερβικής Εκκλησίας*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ταρνανίδης, Ιωαν. (2001). *Οι Κατά Μακεδονίαν Σκλαβήνοι: Ιστορική πορεία και σύγχρονα προβλήματα προσαρμογής*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ταχιάς, Αντώνιος – Αιμίλιος (2004). «Η Αρχιεπισκοπή Αχρίδος ως υπόδειγμα ελληνοσλαβικής συμβίωσης», εις το: *Χριστιανική Μακεδονία. Πελαγονία – Μια άλλη Ελλάδα – Θεσσαλονίκη – Αχρίδα* (επιμ. Αθ. Αγγελοπούλου). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Τρίτος, Μιχ. (2004). *Νεώτερες εξελίξεις στη σχισματική Εκκλησία των Σκοπίων*. Θεσσαλονίκη (αυτοέκδοση).
- Τρίτος, Μιχ. (2010). «Η σχισματική Εκκλησία των Σκοπίων και το μαρτύριο του Αρχιεπισκόπου Αχρίδος Ιωάννου», *Ενατενίσεις* 11. Κύπρος: Ιερά Μονή Κύκκου.
- Τρίτος, Μιχ. (2018). *Σύντομη ιστορική θεώρηση του εκκλησιαστικού προβλήματος των Σκοπίων*, στην εκκλησιαστική ιστοσελίδα: <https://www.romfea.gr> , 25.01.2018 (τελευταία ανάκτηση: 25.08.2019).
- Τσούπρας, Γεωργ. (2015). «Η σχισματική "Μακεδονική Εκκλησία" και οι "κανονικοί" ισχυρισμοί της για αυτοκεφαλία», *Νομοκανονικά* 1/2015. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Τσούπρας, Γεωργ. (2018). *Εκκλησία και Εθνογένεση. Η "Μακεδονική" Ορθόδοξη Εκκλησία στην υπηρεσία των Σκοπίων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χατζηφώτης, Ιωαν. (1998). *Αρχιεπίσκοπος Σεραφείμ 1913-1998. Μαρτυρίες και τεκμήρια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**Εισήγηση
για το 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων
«Θρησκευτική Εκπαίδευση-Εκπαίδευση για το μέλλον»
27, 28 και 29 Σεπτεμβρίου 2019
Θεσσαλονίκη**

**Θέμα εισήγησης:
Οι σχέσεις επιστήμης, εκπαίδευσης και θρησκείας
μέσα από το περιοδικό «Ακτίνες», 1949 – 1974
Θεματικός άξονας: Ερευνητική μελέτη**

Μαρία Αποστολάκη
εκπαιδευτικός (ΠΕ70)
Διευθύντρια Δημοτικού σχολείου
Αγιογράφος- Αργυροχρυσόχοος
kimnantia@yahoo.gr

Περίληψη

Το θέμα της εισήγησης αναφέρεται σε ερευνητική μελέτη που υλοποιήθηκε με σκοπό τη διερεύνηση των θέσεων του επιστημονικού περιοδικού «Ακτίνες» σε σχέση με την Επιστήμη, την Εκπαίδευση και τη Θρησκεία την περίοδο 1949-1974. Το περιοδικό είναι μηνιαίο χριστιανικό και επιστημονικό. Η ταυτότητα του περιοδικού προσδιορίζεται και από τη «Δήλωση Ελλήνων Επιστημόνων Λογοτεχνών και Καλλιτεχνών», με την οποία καταγγέλλεται ως σκοπίμως μεθοδευμένη αλλά πραγματικά ανύπαρκτη η αντίθεση επιστήμης και θρησκείας. Παρουσιάζονται τα ελληνοχριστιανικά ιδανικά και οι ιστορικές και κοινωνικές αντιλήψεις του περιοδικού. Μια από τις βασικές αντιλήψεις του περιοδικού είναι η στήριξη του θεσμού των κατηχητικών σχολείων.

Οι αντιλήψεις του περιοδικού για την επιστήμη καταλήγουν στο ότι η επιστήμη και η θρησκεία είναι αλληλένδετες και δεν αναιρούν η μία την άλλη. Για την εκπαίδευση το περιοδικό υποστηρίζει ότι θα πρέπει να υπάρχει μια ενιαία εκπαιδευτική πολιτική. Στις αντιλήψεις του περιοδικού για τη θρησκεία αναφέρεται η ανάγκη να φανερώσει η Εκκλησία το κοινωνικό της πρόσωπο, να συνειδητοποιήσει τις οικουμενικές της διαστάσεις προβάλλοντας παράλληλα αίσθημα ενότητας.

Στην ερευνητική μελέτη παρουσιάζονται οι χριστιανικές οργανώσεις στην Ελλάδα, το έργο της χριστιανικής οργάνωσης «Ζωή», η οποία εξέδωσε το 1938 και το περιοδικό «Ακτίνες». Τα άρθρα του περιοδικού απέπνεαν υψηλό πνευματικό, επιστημονικό και πολιτιστικό επίπεδο.

Λέξεις κλειδιά: Ακτίνες, περιοδικό, επιστήμη, εκπαίδευση, θρησκεία

1. Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας αρχειακής επιστημονικής μελέτης είναι η διερεύνηση των θέσεων του μηνιαίου, χριστιανικού, επιστημονικού περιοδικού «Ακτίνες» σε σχέση με την επιστήμη, την εκπαίδευση και τη θρησκεία της περιόδου 1949-1974. Συγκεκριμένα θα παρουσιαστεί: η ταυτότητα του Ελληνοχριστιανικού περιοδικού

«Ακτίνες». Οι χριστιανικές οργανώσεις της προαναφερθείσας περιόδου στην Ελλάδα. Η αγωγή των νέων σύμφωνα με τα ελληνοχριστιανικά ιδανικά στο περιοδικό «Ακτίνες». Οι ιστορικές και κοινωνικές αντιλήψεις του περιοδικού «Ακτίνες» καθώς και οι αντιλήψεις του περιοδικού για την επιστήμη, την εκπαίδευση και τη θρησκεία. Η μεθοδολογία της ερευνητικής εργασίας στηρίχθηκε πρωτευόντως στην αρχειακή μελέτη όλων των τευχών του περιοδικού «Ακτίνες» της περιόδου 1949-1974 και δευτερευόντως στην καταγραφή των πηγών οι οποίες αφορούσαν σε τρεις διαφορετικές θεματικές περιοχές: στην Επιστήμη, στην Εκπαίδευση και στη Θρησκεία. Από τις πηγές του περιοδικού που μελετήθηκαν, ως δείγμα, καταγράφηκαν και αναλύθηκαν οι ενενήντα τρεις με διαφορετική θεματολογία για την κάθε θεματική περιοχή.

2. Αναγκαιότητα ερευνητικής μελέτης

Η αναγκαιότητα της ερευνητικής μελέτης στηρίχθηκε στην καταγραφή μιας ολοκληρωμένης άποψης-εικόνας του περιοδικού και των αντιλήψεων του σε σχέση με το ιστορικό, κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον της εποχής του.

Η αρχειακή επιστημονική μελέτη για το περιοδικό Ακτίνες της χριστιανικής οργάνωσης «Ζωή» ήταν η πρώτη που υλοποιήθηκε για το συγκεκριμένο χριστιανικό επιστημονικό περιοδικό. Η προαναφερθείσα μελέτη ολοκληρώθηκε και παρουσιάστηκε ως μεταπτυχιακή εργασία το 2014.

3. Χριστιανικές οργανώσεις

3.1. Η εμφάνιση και ο σκοπός των χριστιανικών οργανώσεων

Στα τέλη του 19ου αιώνα εμφανίζεται για πρώτη φορά στην Ελλάδα το φαινόμενο των θρησκευτικών οργανώσεων με αυτόνομη συγκρότηση και δράση. Οι χριστιανικές οργανώσεις ήταν ομάδες κληρικών «ζηλωτών» και λαϊκών με αυτόνομη συγκρότηση και δράση οι οποίες αναλαμβάνουν από τα τέλη του 19ου αιώνα μια οργανωμένη προσπάθεια για τη θρησκευτική διαφώτιση του λαού.

Οι «εξωεκκλησιαστικές», κατά το Γιανναρά, αυτές οργανώσεις βρήκαν πρόσφορο έδαφος, λόγω τριών βασικών αιτιών. Πρώτη αιτία ήταν η τραγική ανεπάρκεια και η παρακμή του Κλήρου. Δεύτερη αιτία ήταν το γεγονός ότι οι χριστιανικές οργανώσεις μιμήθηκαν συστηματικά την οργάνωση και τη δράση των έμπειρων δυτικών ιεραποστολών. Τρίτη αιτία ήταν το κοινωνικό γεγονός της αστικοποίησης μεγάλου μέρους του αγροτικού πληθυσμού, με αποτέλεσμα κατά τη διάρκεια της Θείας Λατρείας στους ναούς, οι άνθρωποι επειδή κατά το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν άγνωστοι μεταξύ τους, να μην αισθάνονται τη συμμετοχή τους στην ευχαριστιακή κοινότητα (Γιανναράς, 1992: 348-354).

Σκοπός των χριστιανικών οργανώσεων ήταν η δημιουργία μιας «εν Χριστώ κοινωνίας ηθικών προσωπικοτήτων μέσω της διδασκαλίας της θρησκευτικής ηθικής συμπεριφοράς η οποία ακολουθώντας μια συγκεκριμένη κανονιστική ηθική με αναζήτηση αντιθετικών σχημάτων(ηθικό-ανήθικο) θα συντελούσε στη δημιουργία ατομικών ηθικών προσωπικοτήτων (Καραμούζης, 2004: 45-51).

Πρώτη Χριστιανική Οργάνωση ήταν η «Σχολή του Λόγου» με ιδρυτή τον Απόστολο Μακράκη. Η Χριστιανική Οργάνωση με την πιο εντυπωσιακή ανάπτυξη στην Ελλάδα ήταν η «Αδελφότης Θεολόγων η ΖΩΗ» με ιδρυτή τον Ευσέβιο Ματθόπουλο. Χριστιανικές οργανώσεις και σύλλογοι συνέχισαν το έργο του Μακράκη.

Στους χώρους των χριστιανικών οργανώσεων, όπου οι απόπειρες διαχείρισης της νεωτερικότητας απέκτησαν ιδιαίτερη σημασία, εμφανίστηκαν οι πρώτες αναφορές των εννοιών «πατρίς, θρησκεία, οικογένεια» και η ανάδειξη της θρησκείας σε κεντρικό κριτή της νεωτερικότητας» (Γαζή, 2011:50).

3.2 Το έργο της Χριστιανικής οργάνωσης «Ζωή»

Το 1911 εκδίδεται το περιοδικό «Ζωή», το 1927 ο Ματθόπουλος ορίζει ως διάδοχό του τον αρχιμανδρίτη Σεραφείμ Παπακώστα. Στη συνέχεια από το 1926 έως το 1927 ιδρύονται τα επτά (7) πρώτα κατηχητικά σχολεία.

Το 1933 ιδρύεται το σωματείο χριστιανών φοιτητών «Χριστιανική Φοιτητική Ένωση» και το 1938 ιδρύεται η γυναικεία αδελφότητα «Αδελφότης Ευσέβεια».

Το περιοδικό «Ακτίνες» εκδίδεται το 1938 με επικεφαλής τους Α. Τσιριντάνη και Α. Γκιάλα. Το 1946 εκδίδεται το περιοδικό «Ζωή του Παιδιού» και ιδρύεται η «Χριστιανική Ένωση Εργαζόμενης Νεολαίας». Μετά από ένα χρόνο το 1947 ιδρύεται η «Χριστιανική Ένωση Εκπαιδευτικών Λειτουργιών» και εκδίδεται το περιοδικό «Ελληνοχριστιανική Αγωγή».

Τα κατηχητικά σχολεία το 1959 σύμφωνα με στατιστικές είναι 2.216 με 147.740 μαθητές ενώ στην Κύπρο είναι 139 με 7.747 μαθητές.

4. Η ταυτότητα του περιοδικού

4.1 Η ταυτότητα του περιοδικού «Ακτίνες» και η προσφορά του ως επιστημονικού περιοδικού

Το περιοδικό «Ακτίνες» προήλθε από τη χριστιανική οργάνωση «Ζωή» και είναι ένα μηνιαίο χριστιανικό επιστημονικό περιοδικό με πλήθος εκλεκτών άρθρων διακεκριμένων επιστημόνων, τα οποία εκφράζουν τις αντιλήψεις της εποχής του, ενώ πολλά από αυτά απασχολούν την επιστήμη μέχρι και σήμερα. Η ύλη του καλύπτει ευρύτερους χώρους θεμάτων Επιστήμης, Φιλοσοφίας, Κοινωνικών Ζητημάτων, Εκπαίδευσης, Πολιτισμού και Τέχνης.

Η προσφορά του στην ελληνική εκπαίδευση ως επιστημονικού περιοδικού ποικίλων θεμάτων καθορίζεται από τις γνώσεις τις οποίες προσέφερε για τις επιστημονικές προόδους των νέων θεωριών των φυσικών επιστημών που προέκυψαν, αλλά και τη στάση των επιστημόνων στις νέες ανακαλύψεις. Ασχολείται επίσης με τη σχέση του ανθρώπου με τις επιστήμες, την εκπαίδευση, τη θρησκεία και την εκκλησία.

Οι «Ακτίνες» άνοιξαν διαύλους επικοινωνίας με την πνευματική ελίτ της εποχής ενισχύοντας τη φυσιογνωμία της χριστιανικής οργάνωσης «Ζωής» η οποία συνδέθηκε με τον επιστημονικό και πνευματικό κόσμο.

Η Ύλη των «Ακτινών» περιελάμβανε: Το κύριο άρθρο στις πρώτες σελίδες με τίτλο «Άρθρα Γραμμής», άρθρα για «Επίκαιρα Εθνικά Θέματα», άρθρα με επιστημονικά, κοινωνικά, φιλοσοφικά και εκπαιδευτικά θέματα.

Στήλες του περιοδικού ήταν: «Μορφές», «Στήλη των Νέων», «Θέατρο της Ζωής», «Απόψεις», «Πνευματική και Καλλιτεχνική Ζωή του μηνός», «Φοιτητική Στήλη», «ο Κόσμος των γραμμάτων», «Αλληλογραφία» με απαντήσεις σε επιστολές αναγνωστών.

Το 1946 οι «Ακτίνες» δημοσιεύουν τη «Δήλωσιν Ελλήνων Επιστημόνων, Λογοτεχνών και Καλλιτεχνών» με την οποία καταγγέλλεται «ως σκοπίμως μεθοδευμένη, αλλά πραγματικώς ανύπαρκτος η αντίθεσις επιστήμης και θρησκείας»

ενώ προβάλλεται ο «σεβασμός των χριστιανικών αξιών ως η μόνη λύσις δια την πνευματικήν και υλικήν αναδημιουργία του έθνους». Την ίδια χρονιά εκδίδεται σε βιβλίο 207 σελίδων η «Διακήρυξις της Χριστιανικής Ενώσεως των Επιστημόνων» το οποίο αντιμετωπίζει τις αμφισβητήσεις της χριστιανικής αλήθειας με ορθολογικά επιχειρήματα». Πουλά 150.000 αντίτυπα.

Μέσω του περιοδικού διαφαίνεται η συνεργασία πολιτικών αρχών και ανακτόρων με τους Α. Τσιριντάνη και Σ. Παπακώστα ώστε μέσω της αδελφότητας να υλοποιηθεί το «πνευματικό μέρος του αντικομμουνιστικού αγώνος».

4.2 Η αγωγή των νέων σύμφωνα με την ελληνοχριστιανική παιδεία και τα ελληνοχριστιανικά ιδανικά

Σύμφωνα με το περιοδικό Ακτίνες η φυσιολογική ώσμωση της ελληνικής παιδείας και του χριστιανικού πνεύματος οδήγησε στην δημιουργία της ελληνοχριστιανικής παιδείας. Ύψιστος σκοπός της Παιδείας πρέπει να γίνει η ηθική και πνευματική αγωγή των νέων με θεμέλιο τις ιδεολογικές αρχές του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού. Το 1949 διατυπώνεται για πρώτη φορά στην ιστορία σύνταξης των καταστατικών χαρτών, στο άρθρο 16, διάταξη η οποία ορίζει ότι : «Εις πάντα τα σχολεία ... η διδασκαλία αποσκοπεί στην ηθικήν και πνευματικήν αγωγήν... επί τη βάσει των ιδεολογικών κατευθύνσεων του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού».

Σκοπός της αγωγής είναι η μόρφωση της ανθρώπινης προσωπικότητας στην υπηρεσία της κοινότητας.

Για να ζήσει ο σημερινός νέος σύμφωνα με τα ελληνοχριστιανικά ιδανικά και τις ελληνοχριστιανικές αξίες (Θρησκεία- Ελευθερία- Δικαιοσύνη- Έθνος- Πατρίδα) και για να αποφύγει τους κινδύνους του υλισμού, της μηχανοκρατίας, την απώλεια της προσωπικότητας του πρέπει να είναι εξοπλισμένος με καλλιεργημένο νου, με εξευγενισμένο ψυχικά κόσμο, με αναπτυγμένο εθνικό και θρησκευτικό φρόνημα με ικανότητα να ασκεί έντιμη κοινωνική εργασία. και επιπλέον με εδραιωμένο το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης, της αγάπης προς τον πλησίον και της κοινωνικής αλληλεγγύης (Ξηροτύρης,1963:183-187).

5. Οι αντιλήψεις του περιοδικού

5.1 Οι ιστορικές και κοινωνικές αντιλήψεις του περιοδικού «Ακτίνες»

Με βάση την αρχειακή μελέτη πηγών του περιοδικού οι θέσεις του περιοδικού για τα ιστορικά και κοινωνικά γεγονότα της περιόδου 1949-1974 αναφέρονται ενδεικτικά στο:

Δριμύ κατηγορώ για το παιδομάζωμα, όπως καταγγέλθηκε στον ΟΗΕ, από το Δημοκρατικό Στρατό της εποχής του εμφυλίου πολέμου.

Μέσα από άρθρα του περιοδικού γίνονται συνεχείς αναφορές για την έλλειψη κρατικής μέριμνας στα ορφανεμένα ελληνόπουλα, του εμφυλίου και της κατοχής, τα οποία ανέρχονται το 1949 στα 339.913, εκ των οποίων τα 36.185 ήταν εντελώς ορφανά. Η ελληνική κοινωνία στήριξε τα ορφανά και με το σύστημα των ανεπίσημων θετών γονέων. Στην ελληνική κυρίως επαρχία ο θεσμός του "ψυχοπατέρα" και του "ψυχοπαιδιού" είναι πολύ γνωστές. Το θεσμό αυτό δεν τον εισηγήθηκε καμιά αρμόδια κρατική επιτροπή, αλλά τον επινόησε η ελληνική αλληλεγγύη» (Παρμενίδης, 1949: 401-415).

Εναντιώνεται το περιοδικό στην εσωτερική προσφυγιά που δημιουργήθηκε, από τους κομμουνιστές, όπως αναφέρει, με συνεχή άρθρα του. «Το νέο προσφυγικό

ζήτημα που εδημιούργησε ο συμμοριτισμός είναι ασύλληπτο. Τις συνέπειές του θα τις υφίσταται το έθνος επί πολλά χρόνια. Για την υλικήν αντιμετώπισιν των αμέσων αναγκών δεν αντέχουν τα ρημαγμένα οικονομικά του. Ο ΟΗΕ είναι ο κατάλληλος οργανισμός για την οικονομική ενίσχυσιν, προκειμένου να επιλυθή το νέο προσφυγικό ζήτημα της Ελλάδος... Ας ελπίσωμε πως ό,τι επραγματοποίησεν ο ΟΗΕ για τους Άραβας πρόσφυγας της Παλαιστίνης, θα το πραγματοποιήση και για τους Χριστιανούς της Ελλάδος!» (Παρμενάς, 1949: 353-361).

Για τον κομμουνισμό στη Ρωσία αναφέρει ότι «η θρησκεία παραμένει μια ιδεολογία αντιεπιστημονική και ξένη προς τον κομμουνισμό. Η νέα αντιθρησκευτική εκστρατεία κατά της Ρωσικής Εκκλησίας αρχίζει. Οι στόχοι της ήταν να περιορισθεί η δραστηριότητα των επισκόπων, να διώκονται οι ιερείς, να ανακοινώνουν το κήρυγμά τους εκ των προτέρων στους υπαλλήλους του κράτους, να απαγορεύουν στους ιερείς να δέχονται παιδιά στους ναούς. Παρά τις αντιθρησκευτικές και αθεϊστικές πιέσεις και τους διωγμούς αυτούς, η Ρωσική Εκκλησία και ο λαός της δε συνθηκολόγησαν με τον αθεϊσμό» (Νινίκας, 1965: 160-171). Για το Μαρξ, που θεωρείται ιδρυτής του κομμουνισμού, «η Εκκλησία θεωρείται ένα εμπόδιο που πρέπει να εξαλειφθεί. Στόχος της προπαγάνδας θεωρείται η εκρίζωση του Χριστιανισμού, ενώ ο μπολσεβικισμός θα σκοτώσει τη θρησκεία, απομακρύνοντας τη νεολαία από την Εκκλησία. Ο κομμουνισμός είναι ο ίδιος μια θρησκεία που ζητάει μια πλήρη δέσμευση του ανθρώπου, γι' αυτό δεν μπορεί να υποφέρει μια άλλη θρησκεία από τη δική του» (Tonesson, 1974: 295-297).

Εκθειάζει τη στάση των ανακτόρων με τον «Έρανο του Βασιλέως» υπέρ των συμμοριοπλήκτων, καθώς και το «δέμα του επαναπατρισμού» από τον Αρχιεπίσκοπο Σπυρίδωνα (Κοτσώνης, 1950: 193-198).

Στηρίζει το θεσμό των κατηχητικών σχολείων με τη χρήση χριστιανικών πνευματικών αξιών. Επισημαίνει την αποφυγή «του κινδύνου του κομμουνιστικού μιάσματος και της προσβολής της νεολαίας του Σχολείου» (Μελίτης, 1949τ.89).

Καταδικάζει το πρόβλημα του αναλφαβητισμού της ελληνικής κοινωνίας καθώς και την έλλειψη δημοδιδασκάλων.

Αναφέρει και καυτηριάζει την έλλειψη γιατρών και μαιών στα νοσοκομεία καθώς και την έλλειψη προληπτικής υγιεινής. «Σήμερα δεν υπάρχουν στην ύπαιθρο γιατροί. Από τους 8.000 γιατρούς της Ελλάδος, 7.700 βρίσκονταν στατιστικά κέντρα. Μαιές στα χωριά δεν υπάρχουν. Καμιά αξιόλογη προληπτική υγιεινή» (Παρμενάς, 1949: 449-459).

Αναφέρεται στο αποδημικό ρεύμα των Ελλήνων προτείνοντας «να εκχερσωθούν τεράστιες εκτάσεις οι οποίες μπορούν να αποδώσουν». Στις εκτάσεις αυτές προτείνει «να εγκατασταθούν ακτήμονες αγρότες ή εργάτες άνευ εργασίας αποφεύγοντας τη μετανάστευση» τέλος, θεωρεί ότι είναι απαραίτητο να γίνει μια σύσκεψη των αρμοδίων παραγόντων ώστε να ακουστούν ιδέες και να παρθούν σοβαρά μέτρα για την αποφυγή της μετανάστευσης. Εκτός των άλλων τονίζει την ανάγκη και την σπουδαιότητα οι απόδημοι να μείνουν στην καρδιά και στην ψυχή Έλληνες (Αντωνόπουλος, 1956: 26-29).

Το 1949 το περιοδικό καταθέτει τις προτάσεις του για το κοινωνικό ζήτημα μεταξύ άλλων αναφέρεται ότι «ο χριστιανισμός δεν είναι σοσιαλισμός όπως και δεν μπορεί να ταυτιστεί με κανένα άλλο κοινωνικό ή οικονομικό σύστημα. Ο σοσιαλισμός όμως μόνο με τη χρήση των χριστιανικών πνευματικών αξιών μπορεί να οικοδομηθεί».

5.2 Οι αντιλήψεις του περιοδικού «Ακτίνες» για την Επιστήμη

Ενδεικτικά και με βάση τη μελέτη των άρθρων του περιοδικού για τις επιστήμες αναφέρουμε ότι : Ο δαρβινισμός και η θεωρία της εξέλιξης των ειδών προκάλεσε αντιδράσεις από τους χριστιανικούς κύκλους αλλά και από το περιοδικό διότι η δαρβινική θεωρία δεν συνέκλινε με τη βιβλική αφήγηση. Η αντιπαλότητα αυξήθηκε όταν άρχισαν να δημιουργούνται υποψίες ότι ο δαρβινισμός και ο μαρξισμός έχουν υπόγειες σχέσεις. Το φαινόμενο όμως της δαιμονοποίησης των προαναφερόμενων θεωριών δεν περιορίστηκε μόνο στην ελληνική επικράτεια.

Οι «Ακτίνες» αφιερώνουν πολλά άρθρα στην Ιατρική της προσωπικότητας και στην ολιστική προσέγγιση της, η οποία θεωρείται ότι είναι η ενδεικνυόμενη στάση του ιατρού απέναντι στον εαυτό του και στους αρρώστους του. Αποδεικνύεται μέσα από άρθρα του περιοδικού ότι η επιστήμη και η θρησκεία είναι αλληλένδετες και δεν αναιρούν η μία την άλλη. Στη σχέση επιστήμης-θαύματος υποστηρίζει ότι το θαύμα δεν είναι ανατροπή των νόμων της φύσης αλλά η τελειότερη εναρμόνιση των φυσικών δυνάμεων η οποία πραγματοποιείται από το Δημιουργό τους για ανώτερους σκοπούς. Υποστηρίζει ότι η τεχνική πρόοδος αποτελεί μια ξεχωριστή αξία του πολιτισμού.

5.3 Οι αντιλήψεις του περιοδικού «Ακτίνες» για την Εκπαίδευση

Οι αντιλήψεις του περιοδικού για την εκπαίδευση ενδεικτικά αναφέρονται: Στην αναγκαιότητα ύπαρξης ελέγχου στην εργασία του εκπαιδευτικού έτσι ώστε να αποφεύγεται η μετάδοση επιστημονικών και ηθικών πλανών από κομμουνιστές δασκάλους στους μαθητές.

Σε άρθρα του το περιοδικό υποστηρίζει την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού στην ελληνική κοινωνία. «Εννιά χρόνια έμειναν σχεδόν κλειστά τα σχολεία των χωριών. 6.500 σχολικά κτίρια καταστράφηκαν. Οι δάσκαλοι της Ελλάδος που έπρεπε να ήταν 22.000 είναι 13.822 μέσα στους οποίους υπολογίζονται και οι επιστρατευμένοι».

Κατακρίνει την εκπαιδευτική πολιτική λόγω έλλειψης προσωπικού και εποπτικών μέσων, υποστηρίζει την καθιέρωση ενός μοναδικού βιβλίου για κάθε μάθημα, καυτηριάζει τις αναξιοπρεπείς αμοιβές των εκπαιδευτικών, τις επιφανειακές μεταρρυθμίσεις και τον χαμηλό προϋπολογισμό 1,8% για την παιδεία ο οποίος διατίθεται από τις ελληνικές κυβερνήσεις.

Κατακρίνει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γιατί ενώ διακηρύττει ότι ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι η ηθική και πνευματική αγωγή των νέων στη βάση του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού, κρατούνται έξω από τα σχολεία οι Πατέρες της Εκκλησίας. Αναφέρει ότι «Η αγωγή και μόρφωση της νεότητας, αν δεν στηριχθεί εις τας χριστιανικές αξίας, οδηγεί εις ηθικήν αναπηρίαν» (Γιανναράς, 1987: 34-35).

Υποστηρίζει ότι ο Χριστιανισμός έδωσε στην ελληνική παιδεία την αληθινή θρησκεία, το θεμέλιο της ανά τους αιώνες επιβίωσής της (Κούκου, 1956:122-127). Μεταξύ της ελληνικής παιδείας και του χριστιανικού πνεύματος έγινε ένα είδος αβίαστης και φυσιολογικής ώσμωσης, ώστε να δημιουργηθεί η ελληνοχριστιανική παιδεία (Κολιτσάρα, 1954:104, 121). Ύψιστος σκοπός της παιδείας των Ελλήνων πρέπει να γίνει η ηθική και πνευματική αγωγή των νέων, με θεμέλιο τις ιδεολογικές αρχές του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού. Η χριστιανική φιλολογία θα καλλιεργήσει στους νέους τις δυνατότητες μιας άρτιας και αρμονικής μόρφωσης του νου και της

ψυχής των νέων (Κούκου, 1956 :122-127).

Οι αντιλήψεις αυτές είχαν ωθήσει την πνευματική και πολιτική ηγεσία της χώρας το 1949, για πρώτη φορά στην ιστορία σύνταξης καταστατικών χαρτών, να διατυπώσει στο άρθρο 16 τη διάταξη με την οποία ορίζει ότι: «Εις πάντα τα σχολεία Μέσης και Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως, η διδασκαλία αποσκοπεί στην ηθική και πνευματική αγωγή και την ανάπτυξιν της εθνικής συνειδήσεως των νέων επί τη βάσει των ιδεολογικών κατευθύνσεων του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού». Η διάταξη αυτή υπήρξε διατυπωμένη στο σχέδιο Συντάγματος τρία ολόκληρα χρόνια πριν ψηφισθεί από τη συντακτική εξουσία της πολιτείας το κείμενο, το οποίο και αποτέλεσε τον ισχύοντα καταστατικό μας χάρτη, την 1η Ιανουαρίου του 1952 (Παπαχατζή, 1963:175-176).

Τονίζει την προσοχή που θα πρέπει να δοθεί στην πνευματική καθοδήγηση των μαθητών στις τεχνικές σχολές και τη χρησιμότητα των τεχνικών σχολών στην ελληνική κοινωνία. Συμφωνεί σε γενικές γραμμές με τις προτάσεις της επιτροπής παιδείας (1958) και υποστηρίζει ότι πρέπει να υπάρχει μακρόπνοο ενιαίο σχέδιο εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Συστήνει στους παιδαγωγούς την ανάγκη των νέων για πειθαρχία, πρόγραμμα και τάξη στη ζωή τους.

Θεωρεί απαραίτητη την ενημέρωση των νέων για τη σεξουαλική αγωγή και ως αιτία της σχολικής αδιαφορίας των μαθητών θεωρεί υπεύθυνη την έλλειψη μορφωτικού ιδεώδους το οποίο θα τους συνεγείρει. «Η ξηρή και τυποποιημένη διδασκαλία καταστρέφει κάθε ζήλο του νέου για βαθύτερη κατανόηση των διδασκόμενων γνώσεων και καλλιεργεί τη μηχανική απομνημόνευση, η οποία οδηγεί στην ατροφία των υπόλοιπων πνευματικών λειτουργιών» (Κεσσόπουλος, 1970: 67).

Συστήνει στους νέους το διάβασμα βιβλίων και εντύπων μετά από επιλεκτική επιλογή των αναγνωσμάτων.

5.4 Οι αντιλήψεις του περιοδικού «Ακτίνες» για τη Θρησκεία

Η Εκκλησία ήταν στενά συνδεδεμένη με τον κρατικό θεσμό εξουσίας, γεγονός που οδήγησε στη διαμόρφωση μιας εθνικοθρησκευτικής ιδεολογίας, προκαλώντας την ομογενοποίηση και συντηρητικοποίηση του δημόσιου κοινωνικού χώρου. Η ανάδειξη των θρησκευτικών χαρακτηριστικών της εθνικής ταυτότητας συνέβαλε στις πολιτικές διώξεις όσων πίστευαν σε διαφορετική ιδεολογία από την «επίσημη» (Καραμούζης, 2009: 83-84).

Οι θέσεις του περιοδικού για η θρησκεία εστιάζουν στον τονισμό της σπουδαιότητας και της σημασίας που έχει η αξία και η δύναμη της προσευχής μέσω της οποίας ο σημερινός άνθρωπος θα ξεπεράσει την ανησυχία για το αύριο.

Τονίζονται στο περιοδικό τα χαρακτηριστικά της χριστιανικής προσωπικότητας μέσα από την εξύψωση των πνευματικών αξιών.

Η θέση του περιοδικού στο θέμα του πολέμου είναι ότι ο χριστιανός μετέχει στον πόλεμο συμμεριζόμενος τον κοινό ανθρώπινο κλήρο.

Τονίζει μέσα από τις σελίδες του την ανάγκη η εκκλησία να προσεγγίσει και να δείξει το κοινωνικό της πρόσωπο στην ελληνική κοινωνία. Αναφέρεται συγκεκριμένα στην «ανάγκη να δείξει η Εκκλησία το κοινωνικό της πρόσωπο και να συνειδητοποιήσει τις οικουμενικές της διαστάσεις».

Υποστηρίζεται η αθανασία της ψυχής, η οποία εδράζεται στη φύση του ανθρώπου. « Αν δεχθούμε την ύπαρξη του Θεού και την αθανασία της ψυχής μας,

εννοούμε ότι η ζωή μας δεν είναι ταξίδι αναψυχής, αλλά χρονικό διάστημα προπαρασκευής. Σε σχέση με την αιωνιότητα, είναι ένα σημείο δοκιμασίας και υπομονής. Δεχόμενοι τις στενοχώριες, τον πόνο, την απογοήτευση, εξερχόμαστε νικητές από την υπέρτατη δοκιμασία της υποταγής στο Θεό... Αναγνωρίζουμε τη ματαιότητα των επιθυμιών μας και ερχόμαστε στο δρόμο του Θεού, γιατί Εκείνος είναι που δίνει δύναμη στον κουρασμένο, ελπίδα σε εκείνον που έχει χαθεί. Είναι πανταχού παρών. Είναι μέσα στον καθένα από εμάς, αρκεί μόνο να τον αναζητήσουμε» (Cronin, 1951: 10-13).

Καταδικάζεται σε όλες τις περιπτώσεις η ευθανασία ως ανθρωποκτονία και τονίζεται η σημασία της ζωής ως δώρο Θεού.

Τονίζεται επιπλέον η σπουδαιότητα του μυστηρίου του γάμου. Σε πολλά άρθρα του το περιοδικό αναφέρεται στη σπουδαιότητα του μυστηρίου του γάμου. « Ο γάμος είναι κλήση Θεού. Κλήση ευτυχίας μέσω της αμοιβαίας αγάπης των συζύγων, κλήση γονιμότητας οικογενειακής, κλήση της χριστιανικής ακτινοβολίας εκδηλούμενη μέσω της υποδειγματικής οικογενειακής ζωής. Κλήση στην ευτυχία μέσω της αμοιβαίας δωρεάς του εσωτερικού κόσμου στον άλλο απλά και ειλικρινά (De Naurois, 1969: 247-250). Σε άλλο άρθρο του αναφέρει: «Η συζυγική αγάπη είναι πνευματοφόρος γιατί έχει μέσα της το σπόρο του Αγίου Πνεύματος. Γιατί στο γάμο ο άνδρας και η γυναίκα ενώνονται «εν Αγίω Πνεύματι» και ο πνευματοφόρος χαρακτήρας της αγάπης τους δημιουργεί το Σώμα Χριστού, διαιώνίζει την Εκκλησία πάνω στη Γη (Καχριμάνης, 1966: 25-28). «Γάμος επιπλέον σημαίνει ο άνδρας σε όλη τη διάρκεια της ζωής του να προσπαθεί να κερδίσει τη γυναίκα, να προσπαθεί να την κερδίσει ως το βαθύτερο σημείο του είναι της και η γυναίκα σε όλη της τη ζωή να αφήνει να κερδίζεται. Μόνο όσο αυτό διαρκεί ο γάμος είναι υγιής». Στο ίδιο άρθρο υποστηρίζεται ότι: «Ο γάμος ως έργο οδηγεί στον εξανθρωπισμό, στην προσωποποίηση, στην καλλιέργεια. Η θέληση για γάμο όπως εκφράζεται με το "ναι" είναι απόφαση για το έργο και είναι πράγματι όταν αντιμετωπίζεται με ευθύνη. Ο γάμος είναι σε κάθε περίπτωση ένα τόλμημα με αρκετό μέρος ανυπολόγιστου στοιχείου. Μπορεί να ενεργήσει σαν σχολείο της ανθρώπινης ύπαρξης» (Duss & Von Werot, 1970: 307).

Προτείνει μέσα από τις θέσεις του το περιοδικό την Ορθόδοξη Εκκλησία να συνειδητοποιήσει τις οικουμενικές της διαστάσεις, και να προβάλλει το αίσθημα της ενότητας στην ανθρώπινη κοινωνία.

Υποστηρίζει τη θέση των λαϊκών στη ζωή της Εκκλησίας. «Για να προοδεύσει η Εκκλησία χρειάζεται τη βοήθεια των λαϊκών κυρίως των διανοουμένων. Η Εκκλησία όμως δε θα μπορέσει να χρησιμοποιήσει ποτέ τη βοήθειά τους και τη συμβουλή τους, αν δεν τους αναγνωρίσει τη νόμιμη ελευθερία της δράσης, το αίσθημα της πρωτοβουλίας και αν δεν είναι έτοιμη να ζητήσει με τον πρέποντα σεβασμό τη συμβουλή τους σε ζητήματα στα οποία είναι κυρίως αρμόδιοι» (Μπόλα, 1966 : 12).

Κατακρίνει το θέμα αμβλώσεων/εκτρώσεων καθώς και τις προγαμιαίες σχέσεις. Για το περιοδικό, οι προγαμιαίες σχέσεις αποτελούν ένα «απατηλό επινόημα των υπερασπιστών της θεωρίας της δοκιμής της αγάπης». Το επιχείρημα των νέων, που βασίζεται στο «τι έχω να χάσω, ας δοκιμάσω», οδηγεί στην απώλεια του αυτοσεβασμού. Ο αρθρογράφος, εργαζόμενος ως σύμβουλος γάμου, διαπίστωσε ότι πολλοί από τους γάμους διαλύονται γιατί λείπει η ηθική ακεραιότητα. «Από την πείρα επίσης καταλήγω ότι η αγνότητα και η μονογαμία είναι δίδυμες

και αντιπροσωπεύουν την αξιοπρέπεια του άνδρα και της γυναίκας» (Gordon, 1973: 313-315).

Εξάιρει την ανάγκη και τη σπουδαιότητα του μυστηρίου της Θείας εξομολόγησης για τους χριστιανούς, η οποία πρέπει να προηγείται του μυστηρίου της Θείας κοινωνίας.

Κατακρίνει την εξάρτηση της Εκκλησίας από το κράτος και καταδικάζει σε αρκετά άρθρα του το περιοδικό, το διωγμό των Χριστιανών στη Σοβιετική Ένωση από τις κομμουνιστικές αρχές.

Συμπερασματικά, οι «Ακτίνες» ως επιστημονικό περιοδικό αποτέλεσαν το θεματοφύλακα και υπερασπιστή του Άρθρου 16 του Συντάγματος, σύμφωνα με το οποίο η διδασκαλία αποσκοπεί στην ηθική και πνευματική αγωγή και στην ανάπτυξη εθνικής συνειδήσεως σύμφωνα με τον ελληνοχριστιανικό πολιτισμό.

Οι «Ακτίνες» οριοθέτησαν μέσα από τις σελίδες τους τα πλαίσια μέσα στα οποία θα κινούνταν. Αυτά ήταν τα ελληνοχριστιανικά ιδανικά, οι παραδόσεις σε συνδυασμό με το τρίπτυχο πατρίδα θρησκεία οικογένεια και αυτά υποστήριξαν με συνέπεια.

Πολέμησε με σθένος την ευρεία διάδοση του κομμουνισμού και τις μπολσεβικές ιδέες περί αθεΐας και άρνησης σε οποιαδήποτε μορφή θρησκευτικότητας.

Οι θέσεις του περιοδικού δεν ήταν φιλοπροτεσταντικές, όπως κατηγορήθηκαν ότι ήταν, αλλά μια προσπάθεια σύνθεσης και ανασημασιοδότησης τάσεων εντός της Ορθοδοξίας.

Πρώτῃσεν το θεσμό των κατηχητικών σχολείων και έδωσε κατευθύνσεις στους νέους, στους φοιτητές, στους επιστήμονες και στους εργαζόμενους. Υπήρξε αρωγός του κράτους πνευματικά και υλικά σε θέματα κοινωνικής πρόνοιας.

Τα άρθρα του συμπεριελάμβαναν όλες τις εκφάνσεις της ζωής και απέπνεαν υψηλό πνευματικό, επιστημονικό και πολιτιστικό επίπεδο.

Η πορεία του περιοδικού «Ακτίνες» ήταν ιδιαίτερα επιτυχής, διότι κατάφερε να περάσει τα μηνύματα του και τις αντιλήψεις του στους αναγνώστες του, να διατηρήσει μια διαχρονικά σταθερή παρουσία επί σειρά ετών και να συνεχίζει την πορεία του μέχρι και σήμερα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Cronin, A.J., (1951). «Γιατί πιστεύω στο Θεό», *Ακτίνες*, τεύχος 112, Ιανουάριος.
- De Naurois, L., (1969). «Ο γάμος ως κλήσις», μετ. Κούλα Σ, *Ακτίνες*, τεύχος 303, Ιούλ-Αυγ-Σεπτέμβριος.
- Duss, J., Von Werot, (1970). «Ο εξανθρωπισμός του γάμου», *Ακτίνες*, τεύχος 307, Ιανουάριος.
- Gordon, E., (1973). «Η αξία ενός θησαυρού», μετ. Τσιρώνης, Ν., *Ακτίνες*, τεύχος 345, Νοέμβριος, 313-315.
- Tonesson, N., (1974). «Γιατί διώκονται οι χριστιανοί», *Ακτίνες*, τεύχος 356, Δεκέμβριος, 295-297.

Ελληνόγλωσσες

- Γαζή, Έ. (2011). «Πατρίς Θρησκεία Οικογένεια, Ιστορία ενός συνθήματος 1880-1930», Αθήνα
- Γιανναράς, Χρ. (1987). «Καταφύγιο Ιδεών», Αθήνα

- Γιανναράς, Χρ. (1992). «*Ορθοδοξία και Δύση στη νεώτερη Ελλάδα*», Αθήνα
- Καραμούζης, Π. (2004). «*Κράτος, Εκκλησία και Εθνική Ιδεολογία στη Νεώτερη Ελλάδα (Κλήρος, Θεολόγοι και Θρησκευτικές Οργανώσεις στο Μεσοπόλεμο)*», Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα
- Καραμούζης, Π. (2009). «*Θρησκεία και κυρίαρχη ιδεολογία στην νεοελληνική κοινωνία*», Επιστήμη και Κοινωνία, τεύχος 21, Μάρτιος.

Πηγές

- Αντωνόπουλος, Κ. (1956). «*Γύρω από το πρόβλημα της μετανάστευσης*», Ακτίνες, τεύχος 167, Ιανουάριος.
- Καχριμάνης, Γ. (1966). «*Ο γάμος, το μυστήριο της αγάπης*», Ακτίνες, τεύχος 267, Ιανουάριος.
- Κεσσόπουλος, Α. (1970). «*Η μορφωτική αγωγή του νέου*», Ακτίνες, τεύχος 310, Απρίλιος.
- Κολιτσάρα, Ι. (1954). «*Μια αντινομία εις την παιδείαν μας*», Ακτίνες, τεύχος 147, Μάρτιος.
- Κοτσώνης, Ι. (1950). «*Για την αποκατάσταση των συμμοριοπλήκτων*», Ακτίνες, τεύχος 104, Μάιος.
- Κούκου, Ε. (1956). «*Ελληνοχριστιανικά ιδανικά και Παιδεία*», Ακτίνες, τεύχος 168, Φεβρουάριος.
- Μελίτης, Π. (1949). «*Ο καπιταλισμός: θεμελίωσις και αποτελέσματα*», Ακτίνες, τεύχος 89, Φεβρουάριος.
- Μπόλα, Τ. (1966). «*Περί Λαϊκών*», Ακτίνες, τεύχος 267, Ιανουάριος.
- Νινίκας, Σ. (1965). «*Ο νέος αντιθρησκευτικός διωγμός στη Σοβιετική Ένωση*», Ακτίνες, τεύχος 261, Μάιος.
- Ξηροτύρης, Η. (1963). «*Το περιεχόμενο του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού και ο σκοπός της αγωγής*», Ακτίνες, τεύχος 243, Μάιος.
- Παπαχατζή, Γ. (1963). «*Η σημασία των ελληνοχριστιανικών ιδανικών στα πλαίσια του σύγχρονου πολιτισμού*», Ακτίνες, τεύχος 243, Μάιος.
- Παρμενάς, Τ. (1949). «*Καινούργιοι Πρόσφυγες*», Ακτίνες, τεύχος 95, Αύγουστος.
- Παρμενάς, Τ. (1949). «*Το δράμα της ελληνικής υπαίθρου*», Ακτίνες, τεύχος 97, Οκτώβριος.
- Παρμενίδης, Τ. (1949). «*Ορφανεμένα ελληνόπουλα*», Ακτίνες, τεύχος 96, Σεπτέμβριος.

«Τίμιος Σταυρός: του Χριστούλη και δικός μας»

Σουλτάνα Βλάχου

Νηπιαγωγός ΠΕ 60, Νηπ/γείο Δίου Πιερίας

e-mail: taniavlachou@yahoo.com

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική εφαρμογή παρουσιάζει μια διαθεματική προσέγγιση του Σταυρού, ως σύμβολο στη ζωή των χριστιανών. Από τις εμπειρίες και τα βιώματα των νηπίων για το σταυρουδάκι της νονάς και το σταυρό που βλέπουν στην εκκλησία και στον Αγιασμό του σχολείου, περνάει μέσα από την ιστορία ευρέσεως του Τιμίου Σταυρού, τα έργα της παγκόσμιας τέχνης με θέμα το Σταυρό και τις σημαίες χωρών με σταυρό ή με άλλα σύμβολα, για να καταλήξει στην ερμηνεία του σημείου του σταυρού και στη Θυσία του Χριστού πάνω σε αυτόν. Σημαντικοί σταθμοί της «διαδρομής», η καλλιέργεια στα παιδιά των χριστιανικών αξιών της αγάπης, ειρήνης, συνύπαρξης, ισότητας και του σεβασμού της διαφορετικότητας που τα ωθεί στην εξεύρεση καίριων απαντήσεων στις υπαρξιακές τους αναζητήσεις, όλα αυτά μέσα απ' την ενίσχυση της συνεργασίας και της ομαδικότητας, όπως διαφαίνεται και στα διδακτικά βήματα, αλλά και η κατανόηση της συμπύκνωσης μέσα στην θρησκεία των θεμελιωδών στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού. Η κατάληξη της προσέγγισης είναι η εμπέδωση από τους μικρούς μαθητές της αλήθειας ότι ο Χριστός δεν ανήκει μόνο σε όσους ανήκουν σε αυτόν, αλλά σε όλη την ανθρωπότητα, μέσα από την ειρήνη που πρεσβεύει και την διαπολιτισμικότητα, το σεβασμό στο πρόσωπο του άλλου ανεξάρτητα από τη θρησκεία του.

Λέξεις κλειδιά: σταυρός, Χριστός, χριστιανοί, διαφορετικότητα, αγάπη.

1. Εισαγωγή

Ως κορυφαίος χώρος αγωγής του παιδιού, το Νηπιαγωγείο, οφείλει να μην κλείνει τα μάτια στις θρησκευτικές αναζητήσεις του νηπίου, που διακατέχουν την ύπαρξή του και το συνοδεύουν στην είσοδό του στο πρώτο του σχολείο. Υπαρξιακές αναζητήσεις και ανάγκες, η ικανοποίηση των οποίων είναι απαραίτητη για τη διαμόρφωση της προσωπικής του ταυτότητας, τη νοηματοδότηση της ζωής του, την υιοθέτηση αξιών και στάσεων ζωής, την ομαλή συναισθηματική, ηθική και κοινωνική του ανάπτυξη. Επίσης είναι απαραίτητη για την αντιμετώπιση των προκλήσεων των καιρών, όπως είναι η υποταγή στην τυραννία των υλικών αναγκών και –κυρίως– η θεοποίηση των ηλεκτρονικών μέσων μαζικής επικοινωνίας και του διαδικτύου.

Κατά τον Friedrich Schweitzer τα παιδιά έχουν ήδη ολοκληρώσει μια καθοριστική θρησκευτική πορεία πριν εισέλθουν στο σχολείο. Φαίνεται, όπως σημειώνει ο Karl Ernst Nirkow, ότι το παιδί έχει έναν «ιδιωτικό Θεό», ένα μείγμα από «φαντασίες, συναισθήματα και απόψεις που ανέπτυξε το ίδιο». Έτσι, και αναφορικά με τη θρησκεία, τα παιδιά «έρχονται στο σχολείο όχι ως «άγραφος χάρτης», ακόμη και τότε, που –όπως σήμερα είναι σύνηθες– δεν δίνεται στο σπίτι θρησκευτική αγωγή. Όλα τα παιδιά έχουν εμπειρίες προσωπικής – ατομικής θρησκευτικότητας, και από παιδαγωγική σκοπιά αυτές οι εμπειρίες οφείλουν να ληφθούν στα σοβαρά» (Δεληκωσταντής Κ., 2009).

Η θρησκευτική αγωγή δε μπορεί να αγνοήσει αυτά τα δεδομένα για την

παιδική ψυχή και την ανάπτυξή της. Και η ίδια η ψυχολογία πρέπει όμως να πάρει οπωσδήποτε στα σοβαρά τις θρησκευτικές αναζητήσεις του παιδιού. Το παιδί είναι γεμάτο ερωτήματα και για το Θεό, έχει τις δικές του θρησκευτικές απορίες και τις δικές του απαντήσεις. Δεν έχουμε δικαίωμα να κάνουμε να σιγήσει αυτή η αναζήτηση. Εάν το σχολείο θέλει να παραμείνει χώρος παιδείας, δε μπορεί εκεί οι βαθιές φιλοσοφικοθρησκευτικές ανησυχίες των παιδιών να αντιμετωπίζονται με ειρωνικά σχόλια από τους δασκάλους. Σε ένα σχολείο, το οποίο από χώρος αγωγής έχει μετατραπεί σε χώρο μετάδοσης πληροφοριών, καταστρέφεται η παιδικότητα του παιδιού, αφού δεν αφιερώνεται χρόνος σε αυτά τα δήθεν «παιδαριώδη» ερωτήματα, που όμως συγκλονίζουν την παιδική ψυχή (Δελικωσταντής Κ., 2009).

Στα παραπάνω δεδομένα και στον κατεξοχήν σκοπό του Νηπιαγωγείου (τη συμβολή του στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του νηπίου σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά) προστίθεται και ο θεσμικός, κρατικός ρόλος του σχολείου.

Το ελληνικό δημόσιο σχολείο απευθύνεται σε όλους τους νέους ανθρώπους που διαβιούν εντός της επικράτειάς του, ανεξάρτητα από τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις. Εφόσον το σχολείο οραματίζεται τον αυριανό πολίτη, τούτο συνεπάγεται ότι καλείται να συμβάλλει στην καλλιέργεια πολιτών με δημοκρατική συνείδηση, με σεβασμό στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και με ευαισθησίες απέναντι σε ζητήματα παγκόσμιου ενδιαφέροντος (Στογιαννίδης, 2016).

Με το σκεπτικό αυτό, η καλλιέργεια της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών (και εδώ συμπεριλαμβάνεται και η άρνηση του Θεού) είναι ζήτημα που αφορά σε πολύ μεγάλο βαθμό τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους ως πολιτών (Στογιαννίδης, 2016).

Επιπλέον, η ιδιότητα της θρησκείας ως γενεσιουργού αιτίας κάθε πολιτισμού, καθιστά την θρησκευτική αγωγή ακόμα πιο απαραίτητη μέσα στο σχολείο. Δε νοείται εκπαίδευση και αγωγή χωρίς την κιβωτό φύλαξης των θεμελιωδών στοιχείων του πολιτισμού κάθε χώρας, τη θρησκεία. Επίσης, η ειρηνευτική αποστολή, που κάθε θρησκεία θα πρέπει να προωθεί και η συμβολή της στην παγκόσμια ειρήνη, αποτελούν τη βάση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στο μεγάλο αυτό στοίχημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η χριστιανική θρησκεία συνεισφέρει με «κυρίαρχο πυρήνα ότι κάθε άνθρωπος είναι «εικόνα του Θεού» και ο Θεός παιδαγώγησε τους ανθρώπους με απεριόριστη ανεκτικότητα και κατανόηση» (Πορτελάνος Σ, 2001).

Στην προσχολική ηλικία τώρα, τα παιδιά βιώνουν καταστάσεις όπου συχνά τίθεται το ερώτημα για σωστή συμπεριφορά, για λύση μιας σύγκρουσης ή για αλλαγές και η θρησκευτική παράδοση μπορεί σε όλες αυτές τις περιπτώσεις να προσφέρει βοήθεια. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι εμπειρίες των παιδιών εμβαθύνονται. Εδώ θα πρέπει να επισημάνουμε, ότι η ευεργετική επίδραση της θρησκευτικής εμπειρίας (κανόνες και πρότυπα προσανατολισμού) δεν θα πρέπει να προσφέρεται ως έτοιμη απάντηση, αλλά κυρίως ως προσπάθεια να θέσουμε το παιδί, ξεκινώντας από το δεδομένο, στα ίχνη αναζήτησης του δικού του δρόμου. Πρόκειται για μια «απελευθερωτική θρησκευτική αγωγή» η οποία αντιμετωπίζει το παιδί ως πρόσωπο και συμβάλλει στην απελευθέρωσή του από εγκλωβισμούς σε ηθικισμούς, θρησκοληψίες, φανατισμούς και μισαλλοδοξίες, με την καλλιέργεια και δημιουργία κριτικού, ανοιχτού και οικουμενικού πνεύματος (Πανταζής Σ., Σακελλαρίου Μ., 2003).

Εξάλλου, ο τελικός σκοπός της θρησκευτικής αγωγής είναι ένας. Όταν το παιδί ενηλικιωθεί, να έχει φθάσει σε ένα επίπεδο συνειδητής πίστης, η οποία όμως θα προϋποθέτει την προσωπική του αυτονομία. Δηλαδή, θα είναι το αποτέλεσμα της ελεύθερης και υπεύθυνης επιλογής του. Μιας επιλογής της οποίας οι συνέπειες συνεχώς θα επαναξιολογούνται και θα εξετάζονται σε μεγαλύτερο βάθος, ώστε υπεύθυνα και ελεύθερα να μπορεί να υιοθετήσει ή να απορρίψει τη θρησκευτική πίστη με την οποία ανατράφηκε (Βασιλόπουλος Χ.,1996).

Μέσα στα παραπάνω πλαίσια και αρχές και με απόλυτο σεβασμό στην προσωπικότητα του νηπίου, εκπονήθηκε η παρούσα διδακτική εφαρμογή, που με την ευκαιρία του συγκεκριμένου θέματός της, επεκτάθηκε και σε σύμβολα άλλων θρησκειών όπως και σε εικόνες-σύμβολα παγκόσμια.

2. Στοιχεία εφαρμογής

Η παρούσα διαθεματική διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στο 2/θ Νηπιαγωγείο Δίου Πιερίας, ένα νηπιαγωγείο αγροτικής περιοχής. Απευθύνθηκε σε νήπια (11) και προνήπια (11). Να τονιστεί εδώ ότι τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά όλα τα παιδιά που φοιτούν είναι χριστιανοί/ές ορθόδοξοι στο θρήσκευμα με Έλληνες και τους δύο γονείς πλην δύο μαθητών που έχουν Αλβανίδες μητέρες οι οποίες όμως είναι χριστιανές και μάλιστα ακολουθούν το τελετουργικό της Ορθόδοξης Εκκλησίας πιο πιστά από πολλές Ελληνίδες. Ο χρόνος υλοποίησης προσδιορίστηκε από τον Σεπτέμβριο του 2018 έως και το Μάιο του 2019 καθώς επανερχόμασταν στο θέμα με διάφορες αφορμές στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Η αξιολόγηση έγινε κατά την ώρα του μαθήματος με ερωτηματολόγια στα οποία καταγράφονταν από τη Νηπιαγωγό οι προφορικές απαντήσεις των παιδιών, με επεξεργασία πινάκων ζωγραφικής από τα παιδιά, με συστηματική παρατήρηση των νηπίων στην ελεύθερη απασχόληση, στο διάλειμμα κ.α.

3. Στόχοι-επιδιώξεις

- Να εντοπίσουν τα παιδιά στο οικείο περιβάλλον τους το θρησκευτικό σύμβολο και να κατανοήσουν την ερμηνεία του σημείου του σταυρού (θέση δακτύλων και τι αντιπροσωπεύουν).
- Να γνωρίσουν τη θυσία του Χριστού και, ως εκ τούτου, τη σημασία και το συμβολισμό του Σταυρού στη ζωή των χριστιανών, που από Ξύλο της Οδύνης έγινε Σύμβολο Χαράς και Ελπίδας.
- Να έρθουν σε επαφή με θρησκευτικές πολιτισμικές πρακτικές του τόπου και της παράδοσής τους, κατανοώντας τη σχέση θρησκείας-πολιτισμού.
- Να γνωρίσουν την ιστορία του οράματος του Μ. Κωνσταντίνου, και της ευρέσεως του Τιμίου Σταυρού από την Αγ. Ελένη.
- Να ενισχυθούν σε μια απευθείας επικοινωνία με τα Θεία κάνοντας το σταυρό τους και να αντιληφθούν από την προσχολική ηλικία, ως προσωπική τους υπόθεση, την επικοινωνία με τον τριαδικό Θεό.
- Να αντιληφθούν πως κάθε θρησκεία έχει τα δικά της σύμβολα, τα οποία είναι σεβαστά από θρησκευόμενους και μη και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους γι' αυτά.
- Να εκτιμήσουν και να καλλιεργήσουν τις χριστιανικές αξίες της αγάπης, ειρήνης φιλίας, συνύπαρξης, του σεβασμού της διαφορετικότητας, την ουσία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα και από την κατανόηση της

παγκοσμιοότητας της θρησκείας, της ποικιλίας των θρησκειών και του σεβασμού στους ετερόθρησκους.

- Να ενισχυθεί το μεταξύ τους πνεύμα συνεργασίας, βοήθειας προς τον άλλο και ομαδικότητας, απαραίτητη προϋπόθεση όλων των παραπάνω αξιών.
- Να εξοικειωθούν με βασικές ερευνητικές διαδικασίες μέσα από την παρατήρηση, τη συλλογή και ανάλυση πληροφοριών, την εξαγωγή συμπερασμάτων.
- Να αξιοποιήσουν την τεχνολογία και το διαδίκτυο προκειμένου να αντλήσουν πληροφορίες, να παίξουν σχετικά παιδαγωγικά παιχνίδια, να γνωρίσουν τη λειτουργία και τη χρήση της φωτογραφικής μηχανής και να παρουσιάσουν όσα έμαθαν.
- Να βελτιώνουν και να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο, να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να επιχειρηματολογούν, να κατανοήσουν τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γλώσσας, να αποκτήσουν πρωτοβουλία, αυτονομία, υπευθυνότητα και ικανότητα.
- Να αναπτυχθούν ψυχοκινητικά, να γνωρίσουν τις κινητικές δυνατότητες των μελών του σώματος, να συνδέσουν την έννοια του ρυθμού με τους τρόπους μετακίνησης στο χώρο, να επιδοθούν σε απλά χορευτικά μοτίβα, διασκεδάζοντας και κατανοώντας τη σχέση παραδοσιακών χορών, εθίμων και πολιτισμού της χώρας τους.

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν είναι:

- Η διαθεματική προσέγγιση, το θέμα εξάλλου προσφέρεται τα μάλα, οι δε δραστηριότητες εμπριέχουν επιμέρους στόχους που συνδέονται με όλα τα γνωστικά αντικείμενα/ μαθησιακές περιοχές του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου.

- Ο καταγισμός ιδεών – ιδεοθύελλα (ιστόγραμμα).
- Οι συνεντεύξεις από ειδικούς (θεολόγο, ιερέα).
- Η βιωματική μάθηση (μέσα από την παρατήρηση του υλικού, την έρευνα, την παρατήρηση και εργασία πεδίου στις διάφορες διδακτικές επισκέψεις – περιηγήσεις, τα ερωτηματολόγια, τα παιχνίδια ρόλων στην τάξη).
- Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος με τη δημιουργία μικρών ομάδων εργασίας, όπως για παράδειγμα στην περιήγηση στο χωριό για φωτογράφιση σταυρών σε διάφορα μέρη όπου εντοπίζονταν. Κρίθηκε απαραίτητο οι ομάδες να μην είναι ομοιογενείς, ώστε τα πιο αδύναμα/ μικρά παιδιά να μπορούν να μαθαίνουν από τα πιο ικανά / μεγαλύτερα, σύμφωνα με την αρχή της υποβοηθούμενης ανακάλυψης του Vygotsky.

Επίσης, στην εικαστική επεξεργασία των τριών πινάκων ζωγραφικής με θέμα το Σταυρό τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες ανάλογα με την προτίμηση που έδειξε το καθένα σε πίνακα και στη συνέχεια τα παιδιά της κάθε ομάδας συνεργάστηκαν για την εικαστική απόδοση του πίνακα σε ομαδική ζωγραφιά.

- Η διερευνητική μέθοδος – καθοδηγούμενη ανακάλυψη (τέθηκε ο προβληματισμός με στόχο να δοθούν απαντήσεις μέσω της διερεύνησης /ανακάλυψης, για παράδειγμα στα ερωτηματολόγια «γιατί και τότε κάνουμε το σταυρό μας»).
- Ο κατευθυνόμενος διάλογος στην οργανωμένη απασχόληση (με στόχο να εκμαιευθεί το πώς νοηματοδοτεί κάθε μαθητής/τρια τα δεδομένα που έχει διερευνήσει) – κριτικός στοχασμός (reflection).

5. Διδακτικό υλικό (μορφή, περιεχόμενο, διδακτική χρήση)

- Βιβλία παιδικής λογοτεχνίας με θέμα το Σταυρό για αφήγηση από τη Νηπιαγωγό και επεξεργασία στη συνέχεια από τα παιδιά («Με το Σταυρό βοηθό, τι να φοβηθώ!», «Οι πιο ωραίες ιστορίες για το Πάσχα», «η ζωή του Χριστού», Μικρό συναξάρι « ύψωση Τιμίου Σταυρού», «Από τη ζωή του Κυρίου μας Ιησού»)
- Οπτικό υλικό (φωτογραφίες, εκκλησιαστικές εικόνες, αντίγραφα έργων τέχνης που απεικονίζουν τον Τίμιο Σταυρό) για παρατήρηση , περιγραφή, εικαστική απόδοση , δήλωση προτίμησης από τα νήπια
- Σταθερός υπολογιστής της τάξης (για ανεύρεση εικόνων στο διαδίκτυο αλλά και πινάκων ζωγραφικής με θέμα το Σταυρό, πληκτρολόγηση και εκτύπωση των γραμμάτων της λέξης από τα παιδιά)
- Βιντεοπροβολέας (για προβολή του dvd «Ύψωση Τιμίου Σταυρού» Μικρό συναξάρι, από το ομότιτλο βιβλίο)
- Φύλλα εργασίας, γραφική ύλη, υλικά εικαστικών κατασκευών και κολλάζ

6. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων- τα διδακτικά βήματα

Η παρατήρηση από τα νήπια του σταυρού, που πρόσθετε η Νηπιαγωγός δίπλα στα ονόματα των παιδιών στο Παρουσιολόγιο της τάξης, στάθηκε η αφορμή μιας συζήτησης που ξεκίνησε

το όλο θέμα τη δεύτερη ημέρα των μαθημάτων στο Νηπιαγωγείο και κατόπιν το «πως σχηματίζουμε σταυρό» ήταν η απορία κάποιων προνηπίων που τα νήπια ως «πιο μεγάλα», ανέλαβαν να διαλευκάνουν. Στη συνέχεια, ο συνειρμός του σταυρού που μας δωρίζει η/ο νονά/ός μας όταν βαφτιζόμαστε όπως και ο σταυρός που κρατούσε ο ιερέας την ημέρα του αγιασμού μαζί με το βασιλικό, αναζωπύρωσε το ενδιαφέρον των παιδιών και τη συζήτηση μέσα στην τάξη, με τους μαθητές/τριες να λαμβάνουν διαδοχικά το λόγο –με την καθοδήγηση της Νηπιαγωγού - να εκφράζουν τις σκέψεις τους και να διηγούνται προσωπικές εμπειρίες, μεταξύ των οποίων και μια βραδινή προσευχή (“πέφτω, κάνω το σταυρό μου”) που ένα νήπιο ενθαρρύνθηκε να την απαγγείλει μέσα στην τάξη.

Ακολούθησε ενημέρωση από τη Νηπιαγωγό για τη γιορτή του Τιμίου Σταυρού που ήταν την επόμενη μέρα και ως απάντηση στην ερώτηση των παιδιών «τι γιορτάζουμε», η διήγηση της ιστορίας ευρέσεως του Τιμίου Σταυρού από την Αγ. Ελένη.

Η ιστορία έδωσε το έναυσμα για θεατρικό παιχνίδι (εικόνα 1) που ενεργοποίησε όλα τα παιδιά της τάξης, αύξησε το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή τους, δημιούργησε θετικό συγκινησιακό κλίμα αποδοχής και ενθάρρυνσης. Επιβεβαίωσε δε, για μια ακόμη φορά, ότι



Εικόνα 1. Παιχνίδι ρόλων

αποτελεί ένα απαραίτητο παιδαγωγικό μέσο μάθησης και ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ακόμα, καθώς για την υλοποίησή του ήταν απαραίτητος ο χωρισμός των νηπίων σε ομάδες, τα παιδιά άρχισαν να συνεργάζονται και να μαθαίνουν να δουλεύουν ομαδικά για την επίτευξη κοινών στόχων.



Εικόνα 2. Ιστόγραμμα

Την επόμενη μέρα, ανήμερα της γιορτής του Σταυρού και με σκοπό τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με θρησκευτικές πολιτισμικές πρακτικές του τόπου και της παράδοσής τους, όπως χώρους, τελετές, σύμβολα λατρείας, κληρικούς (“Αναλυτικό Πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης 3-6 χρονών”, 2016) αλλά και να αναπτύξουν κοινωνικές επαφές και συναλλαγές με τοπικούς φορείς, επαγγελματίες, ειδικούς, πραγματοποιήθηκε η διδακτική επίσκεψη στην εκκλησία του χωριού, όπου μετά τη θεία λειτουργία ακολούθησε συνέντευξη ενός συνταξιούχου θεολόγου, παππού νηπίου.

Με το κλαδάκι βασιλικού που τους έδωσε ο ιερέας στο χέρι, τα παιδιά συζήτησαν με τον κ. Παντελή, απαντώντας σε ερωτήσεις του και κάνοντας άλλες τόσες («γιατί η μαμά βάζει αγιασμό απ’ τη σημερινή γιορτή στο προζύμι μας», «που είναι τώρα ο Σταυρός του Χριστού», «μπορεί και τώρα να κάνει καλά τους άρρωστους» κ.ά).

Από τα ερεθίσματα που δόθηκαν, οι μαθητές διατύπωσαν στη συνέχεια στο σχολείο τις απορίες και τα ερωτήματά τους για το συμβολισμό και τη σπουδαιότητά του Σταυρού, όπως διαφαίνεται και στο ιστόγραμμα (εικόνα 2.), βάσει του οποίου τέθηκαν και οι στόχοι του προγράμματος. Κατόπιν, με δεδομένη την αστείρευτη ανάγκη των παιδιών για κίνηση και χορό, ενθαρρύνθηκαν από τη Νηπιαγωγό σε σχετικό χορευτικό (“μάννα μ’ σγουρός βασιλικός”, εικόνα 3), όπως και στην εκμάθηση του ρεφρέν ανάλογου τραγουδιού (“γιαρέμ, γιαρέμ”), όπου τα νηπιάκια ακολούθησαν το ρυθμό με χτυπήματα στα χέρια.



Εικόνα 3.

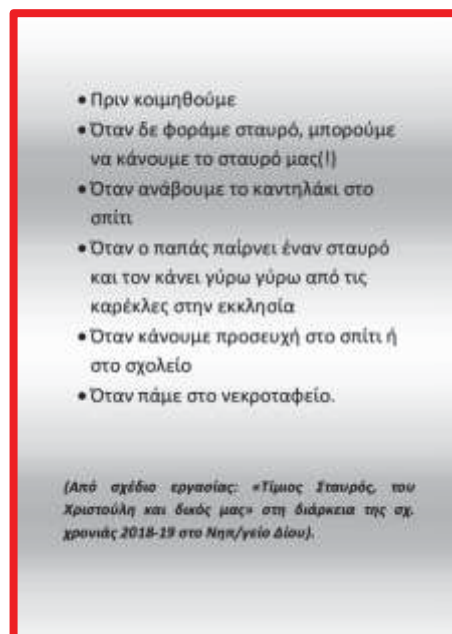
Τις επόμενες μέρες καταγράφηκαν οι απαντήσεις των παιδιών στα κλειστού τύπου ερωτηματολόγια σχετικά με το "πότε" (εικόνες 4α και 4β, η φωτογραφία είναι από τον ιστότοπο remptousia.gr) και "γιατί" κάνουμε το σταυρό μας.

Στη συζήτηση που ακολούθησε ήταν φανερά πιο έντονο το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των παιδιών, όπως και η έκφραση των εμπειριών τους σε σχέση με την προηγούμενη πρώτη μέρα, αφού μεσολάβησαν οι οπτικές παραστάσεις από τη διδακτική επίσκεψη, τη συνέντευξη και την όλη συστηματική ενασχόληση με το θέμα. Οι απόψεις σχετικά με το "που βλέπουμε σταυρούς" όπως και η ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των νηπίων οδήγησαν στη λήψη ομαδικής απόφασης για περιήγηση στο χωριό την επόμενη ημέρα, με σκοπό τον εντοπισμό και τη φωτογράφιση από τα ίδια (με τη φωτογραφική μηχανή του Νηπ/γείου) σταυρών στο φαρμακείο του χωριού, στο Κέντρο Υγείας, στην εκκλησία, στην αυλή του σχολείου, στο Γραφείο της Κοινότητας.

Οι ομάδες των παιδιών που συγκροτήθηκαν ήταν ανομοιογενείς, όπως αναφέρεται και στη Μεθοδολογία της διδασκαλίας και λειτούργησαν με σχετική αυτονομία. Η συνεργασία μεταξύ τους, καθώς βρισκόμαστε στην αρχή της χρονιάς, υποβοηθούνταν από τη Νηπιαγωγό με παρεμβάσεις όπου χρειάστηκε, τόσο στη διάρκεια της περιήγησης όσο και αργότερα στο σχολείο στην ταξινόμηση των ευρημάτων. Η όλη διαδικασία τους έδωσε τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά τους, εκφράζοντας τα συναισθήματα και τις απόψεις τους καθώς αντιλαμβάνονταν και αντιδρούσαν στις απόψεις και τα συναισθήματα των άλλων νηπίων, αλληλεπιδρώντας μαζί τους. Κατά τη διάρκεια μελέτης πεδίου συνέλεξαν- μεταξύ άλλων- πληροφορίες προκειμένου να εξηγήσουν γιατί στην περιοχή τους υπάρχουν θρησκευτικοί χώροι λατρείας, ποιοι και γιατί τους δημιούργησαν, ποιοι και γιατί τους χρησιμοποιούν, πώς, πότε κ.ο.κ.



Εικόνα 4α



Εικόνα 4β

Τις επόμενες μέρες και αφού ολοκληρώθηκε η ταξινόμηση των ευρημάτων της περιήγησης και η εξαγωγή συμπερασμάτων από τα νήπια, απαντήθηκε η απορία «γιατί κάνουμε έτσι το σταυρό μας» μέσω της ερμηνείας του σημείου του σταυρού

(θέση δακτύλων και τι αντιπροσωπεύουν, σημασία της απόθεσής τους στο μέτωπο, στην κοιλιά και στους δύο ώμους, ερμηνεία κατά Αγ. Κοσμά τον Αιτωλό). Μετακινούμε τα τρία ενωμένα δάχτυλα του δεξιού χεριού απαγγέλλοντας το γνωστό παιδικό «στο κεφάλι, στην κοιλίτσα, δεξιά κι αριστερά», ώστε παράλληλα με το απόφθεγμα να απομνημονευτεί από τα παιδιά (τα μικρότερα κυρίως προνήπια) και η κινησιολογία.

Επίσης, έγινε εμπέδωση του σχήματος του σταυρού, το οποίο οι μικροί μαθητές/τριες σχημάτισαν με το σώμα τους, ανά ζευγάρια (εικόνα 5), διερευνώντας τις εκφραστικές δυνατότητες του σώματός τους σε σχέση με το χώρο και τους άλλους, βελτιώνοντας την ευλυγισία τους, εκτελώντας με επιτυχία κινήσεις που απαιτούν συντονισμό χεριού - ποδιού και αναπτύσσοντας τις κινητικές τους δεξιότητες.

Ακόμα, σχημάτισαν σταυρό με τα δάχτυλα (εικόνα 6) για την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας.

Με τη συστηματική παρατήρηση των νηπίων από τη Νηπιαγωγό διαπιστώθηκε τόσο στη διάρκεια της ελεύθερης απασχόλησης όσο και του διαλείμματος, το διεγερμένο έντονο ενδιαφέρον τους για το θέμα, που κυριαρχούσε στις ζωγραφιές, στις χειροτεχνίες και στα κολλάζ, ακόμα και στο παιχνίδι.



Εικόνα 5



Εικόνα 6

Χαρακτηριστική η κατασκευή σταυρού με κουκουνάρια από προνήπιο στην αυλή του σχολείου (εικόνα 7) όπως και το ελεύθερο σχέδιο νηπίου (17/4/2019) με τους τρεις σταυρούς (εικόνα 8., εδώ είναι αξιοσημείωτη η λυπημένη έκφραση στο πρόσωπο των λουλουδιών και του ήλιου, που φανερώνει τη συναισθηματική φόρτιση της φύσης που το νήπιο επέλεξε να απεικονίσει).



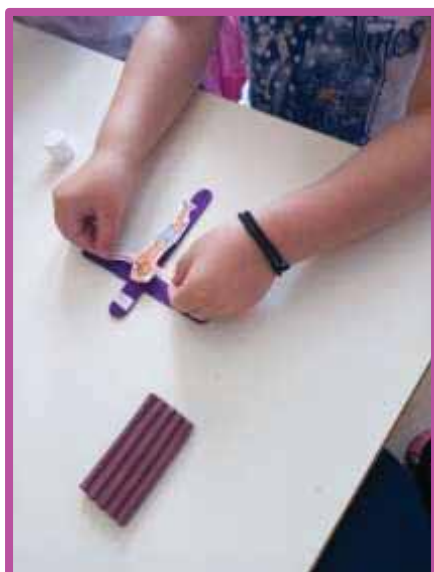
Εικόνα 7



Εικόνα 8

Εκτός από την αυθόρμητη και ελεύθερη ενασχόλησή τους με το θέμα, τα παιδιά συμπλήρωσαν και δομημένα φύλλα εργασίας, ασχολήθηκαν με χειροτεχνίες και κατασκευές σταυρών με διάφορα υλικά που επέλεξαν μόνα τους (πηλό, γλωσσοπίεστρα, δαχτυλομπογιές για πουαντιγισμό, πλαστελίνη, σύρμα πίπας, ξύλα κανέλας, ζυμάρι κ.ά) (εικόνες 9α 9β 9γ και 10).

Επίσης, παίρνοντας την ιδέα από ένα βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας ("Με το Σταυρό βοηθό, τι να φοβηθώ!" σελ.34), όπου απεικονίζεται σταυρόλεξο σε σχήμα Σταυρού, κατασκεύασαν με τη βοήθεια της Νηπιαγωγού, στο ίδιο σχήμα αλλά σε μεγαλύτερο μέγεθος, επιτραπέζιο παιχνίδι, το οποίο τους άρεσε τόσο πολύ που το παίζανε με ζάρια στην ελεύθερη απασχόληση σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Νωρίτερα στη διάρκεια της χρονιάς και εν όψει της εθνικής επετείου της 28^{ης} Οκτωβρίου, τα παιδιά, συνεργαζόμενα πάλι σε ομάδες, συγκέντρωσαν πληροφορίες από τον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο για σημαίες χωρών που φέρουν σταυρούς και επιδόθηκαν σε παιχνίδια ταύτισης λέξεων, ταξινομήσεις, ομαδοποιήσεις, κατασκευή ελληνικής σημαίας (εικόνες 11, 12) .



Εικόνα 9α



Εικόνα 9β



Εικόνα 9γ



Εικόνα 10

Οι απορίες που ανέκυψαν από τη συζήτηση στην τάξη σχετικά με τα σύμβολα σημαίων άλλων χωρών, απαντήθηκαν με την ανάλογη έρευνα που διεξήγαγαν οι μικροί μαθητές στο διαδίκτυο, στον η/υ της τάξης, συνεργαζόμενοι μεταξύ τους σε ομάδες. Η ταξινόμηση των ευρημάτων που προέκυψαν, εμπλέκει το γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών όσο και της Μελέτης Περιβάλλοντος στο πρόγραμμα.

Συγκεκριμένα, οι σημαίες διαφόρων χωρών ομαδοποιήθηκαν ανάλογα με τα σύμβολά τους ως εξής: σταυρός (Ελλάδα, Δανία, Νορβηγία, Μάλτα, Ελβετία, Γεωργία κλπ) ημισέληνος-αστέρι (Τουρκία, Αλγερία, Πακιστάν, Λιβύη, Μαυριτανία, Αζερμπαϊτζάν κλπ) ήλιος (Αργεντινή, Ουρουγουάη), αστέρι (Βιετνάμ, Αιθιοπίας, Ισραήλ).



Εικόνα 11



Εικόνα 12

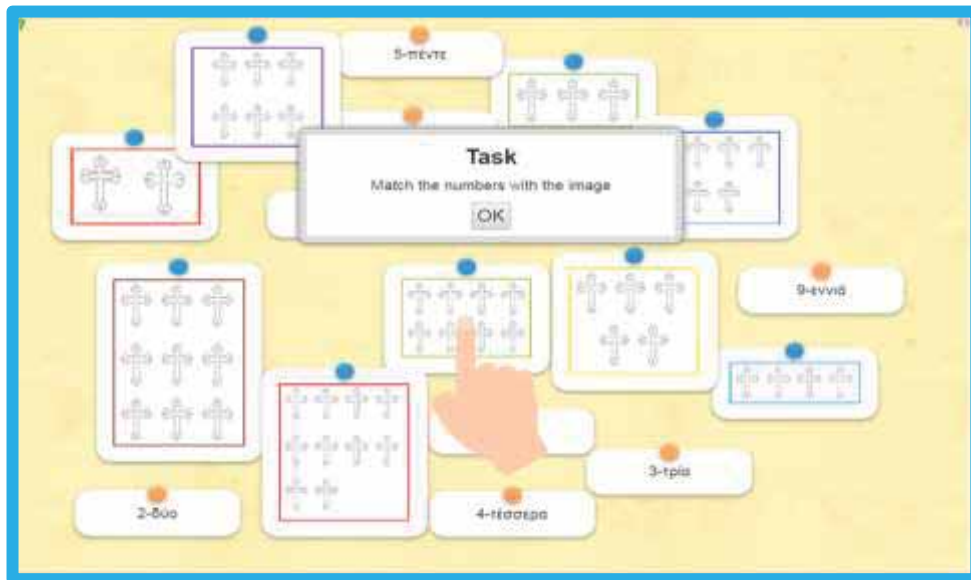
Το ενδιαφέρον των παιδιών ήταν τόσο έκδηλο, που μεταφέρθηκε όχι μόνο στο σπίτι αλλά και στο ελεύθερο παιχνίδι τους στο διάλειμμα, όπου χωρίζονταν από μόνα τους σε ομάδες κυνηγητού, με διαφορετική σημαία. Χαρακτηριστικό είναι εδώ πως τα παιδιά στις ομάδες εναλλάσσονταν την επόμενη μέρα, είχε δηλαδή εμπεδωθεί η έννοια του σεβασμού στον άλλο όπως και το «είμαστε όλοι ίσοι αν και

διαφορετικοί».

Η διερεύνηση επεκτάθηκε τις επόμενες μέρες, σε παγκόσμια σύμβολα και τη σημασία τους, όπως:

- οι πέντε ολυμπιακοί κύκλοι,
- το σύμβολο της ειρήνης,
- γιν-γιανγκ,
- το αστέρι με ράβδο Ασκληπιού,
- ο Ερυθρός Σταυρός,
- Ιχθύς,
- το τετράφυλλο τριφύλλι.

Στην ίδια μαθησιακή περιοχή, τα Μαθηματικά, οι μικροί μαθητές μέσω της εφαρμογής Learning Apps, αντιστοίχισαν, στον υπολογιστή της τάξης, αριθμούς με εικόνες σταυρών, παίζοντας σε ομάδες, διασκεδάζοντας και μαθαίνοντας (εικόνα 13).



Εικόνα 13

Πλησιάζοντας το Πάσχα και με στόχο να εκφραστούν τα παιδιά μέσα από την Τέχνη αλλά και να έρθουν σε επαφή με πίνακες ζωγραφικής της παγκόσμιας τέχνης, επεξεργάστηκαν εικαστικά τρεις πολύ γνωστούς πίνακες με θέμα το σταυρό (EL GRECO- Δομήνικου Θεοτοκόπουλου: "ο Αίρων το Σταυρό", RAPHAEL: "ο Χριστός στο δρόμο για το Γολγοθά", SALVADOR DALÍ: "ο Εσταυρωμένος").

Αρχικά, περιέγραψαν τα έργα τέχνης και εξέφρασαν σκέψεις, συναισθήματα, προτιμήσεις. Αναγνώρισαν τα χρώματα, παρατήρησαν τους πίνακες ζωγραφικής και περιέγραψαν τα μορφικά στοιχεία που διέκριναν (κυματιστές γραμμές) τα οποία, εξοικειωμένα πλέον με την εργασία σε ομάδες, απέδωσαν μετά στη δική τους ομαδική, εικαστική απόδοση του πίνακα. Τα αριστουργήματα που προέκυψαν, παρουσιάστηκαν –μεταξύ άλλων– σε έκθεση στους γονείς στο τέλος της χρονιάς.

Επίσης ομαδική αλλά με το σύνολο της τάξης αυτή τη φορά, ήταν και η εικαστική απόδοση του οράματος του Μ. Κωνσταντίνου στον Τίβερη ποταμό με το ομαδικό κολλάζ του "Εν τούτω νικά", που επίσης συμπεριλήφθηκε στην έκθεσή μας.

Τέλος, τα παιδιά επεξεργάστηκαν την βυζαντινή εικόνα της Ανάστασης του Χριστού, καταθέτοντας γι' αυτήν, την προσωπική τους ερμηνεία (εικόνα 14).


7. Αξιολόγηση

Κατά την αρχική / διαγνωστική αξιολόγηση διαπιστώθηκε το επίπεδο εμπειριών, βιωμάτων, γνώσεων των παιδιών για το Σταυρό, αλλά και καταγράφηκαν οι απορίες και τα ερωτήματά τους για το συμβολισμό και τη σπουδαιότητά του, όπως διαφαίνεται και στο ιστόγραμμα. Έγινε επίσης προσπάθεια από τη Νηπιαγωγό προσαρμογής της μαθησιακής διαδικασίας στις δυνατότητες και ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού.

Στη σταδιακή / διαμορφωτική αξιολόγηση ελέγχθηκε η πορεία του κάθε παιδιού με τις απαντήσεις του στα - κλειστού τύπου - ερωτηματολόγια σχετικά με το πότε και γιατί κάνουμε το σταυρό μας, όπως και στη συζήτηση με το συνταξιούχο θεολόγο στην εκκλησία. Επίσης η διαμορφωτική αξιολόγηση στηρίχθηκε στη συστηματική παρατήρηση από τη Νηπιαγωγό των νηπίων, κατά την αυθόρμητη ενασχόλησή τους με την κατασκευή σταυρών από διάφορα υλικά, τα οποία ανακάλυπταν στην αυλή του σχολείου, στο διάλειμμα, όπως και στον αυθόρμητο λόγο των παιδιών στις μεταξύ τους συνομιλίες. Επιπλέον, στηρίχθηκε στις ατομικές καταγραφές των παιδιών (ελεύθερο σχέδιο, κολλάζ και χειροτεχνίες που τα ίδια επινόησαν στην ελεύθερη απασχόληση) που αποκαλύπτουν στοιχεία σχετικά με την κατανόηση αλλά και την ερμηνεία που τα ίδια απέδωσαν στο Σταυρό ως σύμβολο, στην παρατήρηση της συμπεριφοράς, των μεταξύ τους διαλόγων αλλά και του ενθουσιασμού τους στα παιχνίδια ρόλων με θέμα το όραμα του Μ. Κωνσταντίνου, την εύρεση του Τιμίου Σταυρού από την Αγ. Ελένη και το θαύμα της αποκάλυψης του Σταυρού του Κυρίου ανάμεσα στους τρεις σταυρούς.

Στην τελική αξιολόγηση όπου εκτιμήθηκε η συνολική επίτευξη των στόχων του προγράμματος, οι μαθητές/τριες παρατήρησαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και κατέθεσαν την προσωπική τους ερμηνεία της βυζαντινής εικόνας της Ανάστασης του Χριστού. Επίσης, στην εικαστική επεξεργασία των τριών πινάκων ζωγραφικής με θέμα το Σταυρό, όπου τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, ανάλογα με την προτίμηση που έδειξαν σε έναν πίνακα, ήταν φανερό η επίτευξη του στόχου της συνεργασίας μεταξύ των νηπίων και της καλλιέργειας του πνεύματος της ομαδικότητας και της βοήθειας προς τον άλλο, τόσο στην μεταξύ τους συνεννόηση για να διατυπώσουν τους λόγους προτίμησής τους όσο και στην ομαδική εικαστική απεικόνιση των τριών έργων τέχνης. Η μέθοδος λειτούργησε πολύ αποτελεσματικά καθώς ευνοήθηκε η ενεργός συμμετοχή και ελεύθερη έκφραση όλων των παιδιών, ενισχύθηκαν αισθήματα αμοιβαιότητας και συνευθύνης και καλλιεργήθηκαν οι συνεργατικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

Επιπλέον, στη διάρκεια της χρονιάς τα νήπια έβλεπαν τις δυο νηπιαγωγούς (Πρωινού και Ολοήμερου Προγράμματος) να συνεργάζονται και να λαμβάνουν από κοινού αποφάσεις. Το καλό κλίμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών είχε γίνει αντιληπτό από τα παιδιά,



Η Ανάσταση του Χριστού είναι η πραγματικότητα της ζωντανής Ελπίδας και της δικής μας Ανάστασης. Αποτέλεσε την αρχή της ίδρυσης της Εκκλησίας μας. Στη γιορτή της Αναστάσεως είμαστε όλοι καλεσμένοι και καλοδεχούμενοι.

Βυζαντινή εικόνα της Ανάστασης (Διδασκαλία στα παιδιά του Νηπυγείου Δίου την Παρασκευή 19/4/2019 από το θέμα: «τα θαύματα και τα Πάθη του Χριστού», τα παιδιά γνωρίζουν ότι είναι εικόνα της Ανάστασης).

Σχόλια των παιδιών για την εικόνα

- **Τι βλέπετε στην εικόνα, παιδιά;**
Γρηγόρης: τον Σταυρό και πάνω του πατάει ο Χριστός
• **Από πού το καταλαβαίνεις ότι είναι ο Χριστός;**
Γρηγόρης: Δεν ξέρω, είναι όμως (!)
Γιώργος Μ: επειδή έχει φωτιστέφανο
Παρασκευή: κι άλλοι έχουν φωτιστέφανο στην εικόνα.
Γιώργος Μ: Είναι ο Χριστός γιατί πατάει πάνω στο Σταυρό, επειδή είχε σταυρωθεί.
- **Αυτή η εικόνα είναι πριν τη Σταύρωση ή μετά;**
Γιώργος Π: μετά, Κυρία, βλέπω τα σημάδια από τα καρφιά στα πόδια.
Ελένη Μ: ο Σταυρός είναι στο πάτωμα της Εκκλησίας, είναι, είναι, το έχω δει, Χρυσοβαλάντου, άκου εμένα που σου λέω...
Χρυσοβαλάντου: βλέπω και ανθρώπους, Κυρία, που τον κρατάνε το Χριστό
Δημήτρης Κ: αυτός τους κρατάει, τους σηκώνει
- **Από πού τους σηκώνει;**
Κωνσταντίνος: από το νερό
Γιάννης: όχι, από το πάτωμα
Παρασκευή: δεν είναι πάτωμα, κάτι άλλο είναι, είναι μέσα σε κουτιά...
Ελένη Π: βλέπω και Αγίους, Κυρία, με χρυσούς κύκλους γύρω απ' το κεφάλι τους, από και το κατάλαβα ότι είναι Άγιοι.
Γιάννης: είναι και βασιλιάδες μερικοί, φοράνε κορώνες
Παρασκευή: κάτω απ' τα πόδια του, είναι το σκοτάδι, τι είναι εκείνα τα άσπρα,
Γιάννης: βίδες είναι
Παρασκευή: όχι, είναι... κόκαλα !
- **Γιατί ο Χριστός πατάει πάνω στο Σταυρό και σηκώνει τους ανθρώπους;**
Αστέρης: μήπως πέσανε;
Παρασκευή: πατάει στο Σταυρό γιατί σταυρώθηκε αλλά μετά αναστήθηκε νίκησε δηλαδή!
• **Τι νίκησε ο Χριστός μας με την Ανάσταση;**
Γιάννης: τον πόνο,
Δημήτρης Ν: το θάνατο (!)

Εικόνα 14.

ώστε όταν χωρίστηκαν σε ομάδες, μόνα τους είπαν «θα συνεργαστούμε όπως οι Κυρίες». Στην αναζήτηση, στο διαδίκτυο, σημαίων χωρών με σύμβολα άλλων θρησκειών ήταν τόσο έκδηλο το ενδιαφέρον τους, που μεταφέρθηκε όχι μόνο στο σπίτι αλλά και στο ελεύθερο παιχνίδι τους στο διάλειμμα όπου χωρίζονταν από μόνα τους σε ομάδες κυνηγητού, με διαφορετική σημαία. Χαρακτηριστικό είναι εδώ πως τα παιδιά στις ομάδες εναλλάσσονταν την επόμενη μέρα, είχε δηλαδή εμπεδωθεί η έννοια του «είμαστε όλοι ίσοι αν και διαφορετικοί», όπως προαναφέρθηκε στην πορεία της διδασκαλίας.

Η μελέτη των φωτογραφιών και των ηχογραφήσεων τόσο στα χορευτικά (“μάννα μ’ σγουρός βασιλικός”) όσο και στα τραγούδια (“γιαρέμ, γιαρέμ”) και στις προσευχές, φανερώνουν στοιχεία λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας.

Αποκαλύπτει επίσης στοιχεία για την κατανόηση από τα παιδιά της συμπύκνωσης μέσα στην θρησκεία θεμελιωδών στοιχείων της ελληνικής παράδοσης. Οι εκφράσεις του προσώπου τους δείχνουν χαρά και περηφάνια γι' αυτό που κάνουν, οι στάσεις του σώματός τους άνεση και εξοικείωση. Κάποια παιδιά ανέφεραν ότι «έτσι χορεύει και η γιαγιά μου», «το τραγούδι αυτό το ξέρει κι ο μπαμπάς», αντιλαμβανόμενα τη συνέχεια της παράδοσης και τη διατήρηση των εθίμων από γενιά σε γενιά. Τέλος, βασικό στοιχείο αυτού του τύπου αξιολόγησης αποτέλεσε ο αναστοχασμός. Συχνά, μέσω του κατευθυνόμενου διάλογου από τη Νηπιαγωγό, γίνονταν ανατροφοδοτικές συζητήσεις ανάμεσα στα παιδιά, που οδηγούσαν σε αναστοχασμό και βοηθούσαν στην εκτίμηση της πορείας και την αναδιαμόρφωση του προγράμματος.

8. Βιβλιογραφία (έντυπη και ηλεκτρονική)

- Βασιλόπουλου, Χ. (1996) . "Θρησκευτική αγωγή και αυτονομία του παιδιού".
- Δελικωνσταντή, Κ. "Η σχολική θρησκευτική αγωγή σήμερα. Παιδευτικές λειτουργίες, δυσκολίες, προοπτικές", στο διαδικτυακό τόπο www.users.sch.gr/ikomninou/delikos_1.pdf. (ημερομηνία ανάκτησης 10-8-19).
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, 2003.
- Ι.Ε.Π (2017). " Φάκελος έντυπου υλικού μαθήματος των Θρησκευτικών Γ' Δημοτικού".
- ΙΕΠ (Αναθεωρημένη έκδοση, Αθήνα, 2014). «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ: 295450 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ.
- Πανταζή Σ., Σακελλαρίου Μ. "Θρησκευτική Αγωγή στην Προσχολική Ηλικία". (Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 2003).
- Πορτελάνου Σ., "Πολιτισμικότητα και Θρησκεία: Παγκοσμιοποίηση ή Καθολικότητα;" (Γ' Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ναύπλιο 8-10/11/2001).
- Σταυριανού, Κ. (2003). "Η θρησκευτική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση", στο διαδικτυακό τόπο www.archieve.patris.gr . (ημερομηνία ανάκτησης 10-8-19).
- Στογιαννίδη, Α. (2016). "Το Μάθημα των Θρησκευτικών στη Δημόσια Εκπαίδευση: Ένα Μάθημα Θέσεων, Στοχασμού και Ερμηνείας".
- "Το σημείο του σταυρού – ερμηνεία". Διασκευή από την έκδοση της Ι.Μ. Παρακλήτου Ωρωπού Αττικής 2000.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων." Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (3-6 χρονών)" Αθήνα 2016.
- www.apostoliki-diakonia.gr, Αφιέρωμα στην εορτή της υψώσεως του Τιμίου Σταυρού, Λάμπρου Κ. Σκόντζου, «τον Σταυρό Σου προσκυνούμεν, Δέσποτα». (ημερομηνία ανάκτησης 1-9-19).
- www.inagiounikolaoutouneou.gr/apps/gr/spag/3_1315801868.html
- Ιερά Μητρόπολις Θηβών και Λεβαδείας (Ιερός ενοριακός ναός Αγ. Νικολάου του Νέου Θηβών). (ημερομηνία ανάκτησης Απρίλιος 2019).

9. Παιδική Λογοτεχνία

- Αννέτας Τόλιου, "Με το Σταυρό βοηθό, τι να φοβηθώ!" Εκδόσεις Άθως- Παιδικά.
- "Από τη ζωή του Κυρίου μας Ιησού". Γραφείο Νεότητας Πνευματικού Κέντρου "Αγίου Φωτίου" Ιερά Μητρόπολις Κίτρους Κατερίνης & Πλαταμώνος.
- "Η ζωή του Χριστού". Εκδόσεις Στρατίκη.

Μικρό συναξάρι: "Υψωση Τιμίου Σταυρού" (με dvd). Έκδοση Ορθοδόξου Χριστιανικής Αδελφότητας "ΛΥΔΙΑ".

"Ο Ιησούς μας διδάσκει" Γραφείο Νεότητας Πνευματικού Κέντρου "Αγίου Φωτίου" Ιερά Μητρόπολις Κίτρους Κατερίνης & Πλαταμώνος.

"Οι πιο ωραίες ιστορίες για το Πάσχα" εκδόσεις Μίνωας.

Παραμύθια & ιστορίες για όλο το χρόνο ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ, Εκδόσεις Μαλλιάρης, παιδεία.

Προφορική Ιστορία και η αξιοποίησή της στη Θρησκευτική Εκπαίδευση.

Η θρησκευτικότητα έχει πρόσωπο και όνομα.

Παναγιώτης Βολάκης

Δρ Θεολογίας, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Ηπείρου

και Ιονίων Νήσων

panvolakis@gmail.com

Περίληψη

Αρκετά χρόνια στο εξωτερικό και τα τελευταία χρόνια και στην Ελλάδα υπάρχει συστηματική και υπό επιστημονική μεθοδολογία ανάπτυξη της Προφορικής Ιστορίας. Συστήνονται Ομάδες και ήδη από λίγων ετών δραστηριοποιείται η Εταιρεία Προφορικής Ιστορίας. Το βιωματικό μέρος του μαθήματος των θρησκευτικών (ΜτΘ) έχει πολλά να κερδίσει από την καλοσχεδιασμένη χρήση της από τους μαθητές τόσο στην τυπική όσο και στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Διδακτικές ενότητες όπως η σχέση θρησκευτικών κοινοτήτων μεταξύ τους σε τοπικό επίπεδο, θέματα Εκκλησιαστικής Ιστορίας και προσέγγισης των θρησκευτικών μνημείων και μουσείων, θέματα Λειτουργικής και Λατρείας, Λαϊκή Θρησκευτικότητα και εκδηλώσεις θρησκευτικού πολιτισμού, Τοπική Εορτολογία και Αγιολογία κ.ά. γίνονται αντικείμενα βιωματικής εκπαιδευτικής προσέγγισης διδάσκοντα και μαθητών. Ποιες θεωρητικές αρχές της Προφορικής Ιστορίας, όμως μπορούν να υπηρετήσουν την θρησκευτική εκπαίδευση; Πώς μπορούν να αποφευχθούν κίνδυνοι που εμπριέχονται στις διηγήσεις και τα τεκμήρια που θα συλλεχθούν; Πως μπορούν να αρχαιοθετηθούν, αξιολογηθούν και να αξιοποιηθούν οι μαρτυρίες; Ποιο είναι το όφελος για τους μαθητές όταν το γεγονός και η ιστορία αποκτούν πρόσωπο και υλικότητα; Με τη δραστηριοποίηση των μαθητών στο ΜτΘ μέσω της Προφορικής Ιστορίας η θρησκευτικότητα και οι παράμετροί της φανερώνουν τη σημασία τους για τις ζωές των ανθρώπων και αποχωρούν από την αδιάφορη και βαρετή θεωρητικότητα, αποκτούν πρόσωπο και όνομα.

Λέξεις κλειδιά: Προφορική Ιστορία, Βιωματική μάθηση, Ανοιχτή Εκπαίδευση, Μνήμη

1. Παιδαγωγικές προϋποθέσεις

Το μάθημα των θρησκευτικών πρέπει να είναι και μπορεί να είναι σε κάθε περίπτωση, ως προς τις διαδικασίες του και τις μεθόδους του, συνδεδεμένο με το εκπαιδευτικό υποκείμενο, το μαθητή, αλλά και την πραγματικότητα, την αλήθεια.

Αν δεν είναι δυνατό να συνδεθεί δημιουργικά και ενεργητικά με τα παιδιά, να τα κινητοποιήσει και να τα κάνει να συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχει αυτό που διδάσκονται «εκεί έξω», και ότι αυτό που υπάρχει εκεί αφορά και τα ίδια (περί του κριτικού πραγματισμού στα Προγράμματα Σπουδών του ΜτΘ βλ. Κουκουνάρας-Λιάγκης 2015: 14-15), θα αποτύχει και θα πνιγεί, μαζί με τον διδάσκοντα θεολόγο, στον ωκεανό της ανυπόφορης πλήξης που θα το συνοδεύει. Συνήθισα να ξεκινώ τη διδασκαλία μου στην Α΄ Γυμνασίου με το ερώτημα γιατί κάνουμε θρησκευτικά στο σχολείο. Η απάντηση που δίνω, δεν έχει να κάνει με τις παιδαγωγικά και θεολογικά τεκμηριωμένες απαντήσεις που ένας ειδικός της θρησκευτικής εκπαίδευσης θα έδινε. Η δική μου απάντηση, σύμφωνη με το γνωστικό επίπεδο των μικρών μαθητών μου,

συνδέεται με μια κοινή εμπειρική διαπίστωση που τα παιδιά μπορούν εύκολα να ανακαλέσουν. Κάνουμε γλώσσα γιατί μιλάμε, κάνουμε μαθηματικά γιατί μετράμε, θρησκευτικά γιατί καθώς ερχόμασταν στο σχολείο περάσαμε μπροστά από μια εκκλησία ή γιατί προ καιρού παρευρεθήκαμε στην βάπτιση του μικρού μας αδελφού ή στον γάμο μιας θείας μας. Αυτή η πρώτη βιωματική προσέγγιση, το σχολείο διδάσκει ό,τι υπάρχει και μας αφορά, μπορεί να μετατραπεί σε ανούσιο λόγο αν στην πράξη δεν καταφέρουμε να την υπηρετήσουμε με επιλεγμένες κάθε φορά διδακτικές μεθόδους.

Στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία γνωστικής ανάπτυξης του Lev Vygotsky (17 Νοεμβρίου 1896 - 11 Ιουνίου 1934), στην θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (Κουκουνάρας-Λιάγκης 2015: 16-18), που αυτός πρότεινε, όσο αυτή αφορά στην εκπαίδευση, τονίζονται δύο κεντρικές ιδέες: (1) η γνωστική ανάπτυξη συμβαίνει μέσα σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον το οποίο επηρεάζει τη μορφή που θα πάρει η γνωστική ανάπτυξη, και (2) πολλές από τις πιο αξιοσημείωτες δεξιότητες του παιδιού αναπτύσσονται μέσα από τις κοινωνικές συναλλαγές με τους γονείς, τους δασκάλους και άλλους νοητικά ικανότερους συνεργάτες.

Με αυτά που προανέφερα κατά νου δηλαδή α) την ανάγκη ενεργοποίησης των μαθητών β) την συνειδητοποίηση του γεγονότος πως η θρησκευτικότητα υπάρχει στον κοινωνικό τους χώρο και τα αφορά και γ) ότι η μάθηση, η γνωστική ανάπτυξη είναι ένα προϊόν κοινωνικών επιρροών και σύμφωνα με τους γενικούς σκοπούς της θρησκευτικής εκπαίδευσης όπως περιγράφονται από τη σύγχρονη θρησκευτική παιδαγωγική (Κουκουνάρας-Λιάγκης 2015: 18-23), ανάμεσα στα ποικίλα μέσα που μπορεί να αξιοποιήσει ο θεολόγος στο ΜτΘ προκειμένου να ανταποκριθεί επιτυχώς στο ρόλο του ως διδάσκων, η δική μου ανακοίνωση έρχεται να εστιάσει και να προτείνει στη χρήση της Προφορικής Ιστορίας, ως μεθόδου μελέτης και γνώσης που παράγεται από ένα σύνολο εμπλεκομένων (δάσκαλος- μαθητές – πληροφορητές) και δεν μεταδίδεται απλώς, ως κάτι που ήδη υπάρχει και πρέπει να μεταφερθεί με κάποιον τρόπο από το σχολικό εγχειρίδιο ή το μυαλό του δασκάλου στα μυαλά των μαθητών του. Η προϋπόθεση για μια τέτοια διαδικασία, που μπορεί να ξεκινήσει με αφετηρία το ΜτΘ ο διδάσκων στο σχολείο, είναι η ευρύτητα του πνεύματός του και η προετοιμασία του για πιθανές εκπλήξεις και πιθανές ανατροπές κυρίαρχων αφηγημάτων (βλ. και Thompson, 2002:84-92, όπου αναφέρονται σημαντικά στοιχεία για την ιστορία της δημιουργίας των κυρίαρχων ιστορικών αφηγημάτων από την χρήση μόνον των αρχείων και της κριτικής). Αυτό από μόνο του είναι το ιδιαίτερο και εξαιρετικό που μπορεί να προσφέρει η Προφορική Ιστορία στην Εκπαίδευση αλλά και στη μελέτη της θρησκευτικότητας ειδικότερα και ελπίζω πως θα φανεί στη συνέχεια της ανακοίνωσής μου, αφού προτάξω κάποια ίσως γνωστά ίσως και όχι για το τι συγκεκριμένα είναι η Προφορική Ιστορία.

2. Λίγα Εισαγωγικά για την Προφορική Ιστορία

Τα τελευταία χρόνια και στην Ελλάδα όπως και από τα μέσα του 20ου αι. στο εξωτερικό εξελίσσεται ένας διάλογος σχετικά με τη χρήση των προφορικών πηγών ως μεθοδολογικά έγκριτου μέσου για τη μελέτη θεμάτων που αφορούν στην ιστορία (βλ. περισσότερα για την διαδρομή της Προφορικής Ιστορίας στην Ελλάδα στη σημαντική ελληνόγλωσση βιβλιογραφία και πιο συγκεκριμένα στα: Αλέκα Μπουτζουβή, Μαρία Θανοπούλου, (2002). "Η Προφορική Ιστορία στην Ελλάδα. Οι εμπειρίες μιας δύσκολης Πορείας", *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΕ)* 107, σσ.

3-21· Ρεπούση, Μαρία & Χαρά Ανδρεάδου (επιμ.), *Προφορικές Ιστορίες. ένας οδηγός προφορικής ιστορίας για την Εκπαίδευση και την Κοινότητα*, Χανιά: Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Χανίων & Α.Π.Θ, 2010, σσ. 2-7· Βόγλη, Ε., (2015). *Τι πρέπει να γνωρίζει ο ιστορικός για την επιστήμη και το επάγγελμά του;* [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/3821> καθώς και στην Εισαγωγή της Ρ. Β. Μπούσχοτεν στο Ρ. Β. Μπούσχοτεν, Τ. Βερβενιώτη, Κ. Μπάδα, Ε. Νάκου, Π. Πανταζής, Π. Χαντζαρούλα (επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Βόλος 25-27 Μαΐου 2012: Γεφυρώνοντας τις γενιές: διεπιστημονικότητα και αφηγήσεις ζωής στον 21ο αιώνα. Προφορική ιστορία και άλλες βιο-ιστορίες*, ΕΠΙ, Βόλος 2013). Αυτή η αναγνώριση της αξίας των προφορικών μαρτυριών για τη μελέτη ιστορικών θεμάτων ήρθε ως μία εκ των συνεπειών των γενικότερων εξελίξεων επανεξέτασης των μεθόδων και στόχων στο χώρο των ιστορικών σπουδών, την διεύρυνση της ιστορικής οπτικής που επήλθε μετά την έκδοση των *Annales* σε σχέση με τον από τον 19^ο αι. κυρίαρχο ιστορικισμό. Η αδιαμφισβήτητη έως τον 18 αι. αξία των προφορικών πηγών παραθεωρημένη και εκτοπισμένη από τον ακαδημαϊκό ιστορικό χώρο για πλέον των δύο αιώνων επανέρχεται στο προσκήνιο και μάλιστα υπό νέες προϋποθέσεις ικανές να διαμορφώσουν έναν ιδιαίτερο ιστορικό «τόπο», αυτόν που σήμερα γνωρίζουμε ως «προφορική ιστορία». Έναν όρο που χρησιμοποιήθηκε σύμφωνα με τους ιστορικούς αρχικά από τον ιστορικό Allan Nevins το 1948 όταν στα πλαίσια της δουλειάς του στο Πανεπιστήμιο Columbia χρησιμοποιώντας το εξελιγμένο και διαδεδομένο στην εποχή του πρόσφορο μέσο, το μαγνητόφωνο-το πρώτο κατασκευάστηκε το 1900- συνέλεξε αναμνήσεις Αμερικανών πολιτικών. Έκτοτε η αξιοποίηση των αναμνήσεων που συλλέγονται από «πληροφορητές» θα αποτελέσει αντικείμενο διαφορετικών επιστημονικών πεδίων π.χ. η κοινωνιολογία, η ανθρωπολογία κ.α.

Την Προφορική Ιστορία όμως κυρίως σημαδεύουν οι δεκαετίες του 1970 και 1980. Το 1976 πραγματοποιείται στον Ευρωπαϊκό χώρο το 1ο διεθνές συνέδριο προφορικής ιστορίας στην Μπολόνια και ακολουθεί το 1979 εκείνο του Colchester και αργότερα η ίδρυση της Διεθνούς Ένωσης Προφορικής Ιστορίας ενώ στη δεκαετία του 1980 ο Ron Grele, διευθυντής του προγράμματος προφορικής ιστορίας του Κολούμπια ιδρύει το "International Journal of Oral History". Από το 1998 που τα συνέδρια προφορικής ιστορίας έγιναν παγκόσμια ανέπτυξαν τον κλάδο σε όλο τον κόσμο.

Στην Ελλάδα, όπου οι μνήμες που δεν έπρεπε να χαθούν συνδέθηκαν με τη Λαογραφία και πρωτοπόροι υπήρξαν όσοι προσπάθησαν να διασώσουν αρχικά τα δημοτικά τραγούδια όπως ο Γάλλος Claude Fauriel και ο Tommaseo, ως το πρόσωπο που εγκαινιάζει την επιστημονική Λαογραφία θεωρείται ο Νικόλαος Πολίτης (1852-1921), ο οποίος θα ιδρύσει το 1908 το Ελληνικό Λαογραφικό Αρχείο και θα εκδώσει ένα χρόνο αργότερα το περιοδικό «Λαογραφία». Το έργο του -αν και με άλλες επιστημονικές προϋποθέσεις από το δάσκαλό του- θα συνεχίσει ο Στίλπων Κυριακίδης. Σημαντικές λαογραφικού χαρακτήρα καταγραφές θα οδηγήσουν στην διάσωση μουσικών αρχείων με κορυφαία στιγμή αυτής της προσπάθειας την ίδρυση του Μουσικού Λαογραφικού Αρχείου το 1930 από την Μέλπω Λογοθέτη - Μερλιέ (1889-1979). Ενώ σημαντικότερη συμβολή στην Προφορική Ιστορία του Μικρασιατικού Ελληνισμού έχει το Κέντρο Μικρασιατικών Σπουδών με ευθύνη του οποίου επί σειρά ετών (1930-1975) καταγράφηκε η προφορική ιστορία 5.000

προσφύγων από όλες τις περιοχές της Μικράς Ασίας, Οι μαρτυρίες που συγκεντρώθηκαν συγκροτούν το Αρχείο Προφορικής Παράδοσης, αρχείο που αριθμεί 300.000 χειρόγραφες σελίδες.

Γενικότερα στη διάσωση παραμυθιών, εθίμων, παραδόσεων κλπ. θα ξεχωρίσουν με το έργο τους οι Μέγας, Ρωμαίος, Σπυριδάκης ενώ αργότερα η Άλκη Κυριακίδου- Νέστορος, ο Μιχάλης Μερακλής κ.α. Η Άλκη Κυριακίδη-Νέστορος θα κάνει την σύνδεση της διάσωσης μέσω της καταγραφής της μνήμης που ως τότε αφορούσε στην Λαογραφία με την Ιστορία (Μπάδα 2004: 275) και θα θέσει πάντα σε σχέση με τις διεθνείς εξελίξεις και τις δυνατότητες της εποχής της ένα αρχικό θεωρητικό πλαίσιο για την Προφορική Ιστορία.

Με την Προφορική Ιστορία, ως διακριτό αντικείμενο υπό τις επιστημονικές προϋποθέσεις που εν πολλοίς το ίδιο επιβάλλει, ασχολούνται συστηματικά ενδεικτικώς οι : Ρίκη Βαν Μπούσχοτεν από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, η Κ. Μπάδα από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, ο Βασίλης Δαλκαβούκης από το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο, η ιστορικός Τ. Βερβενιώτη, η οποία εργάζεται για τη διάδοση της Προφορικής Ιστορίας μέσω της ίδρυσης ΟΠΙ (Ομάδων Προφορικής Ιστορίας), η Ειρήνη Νάκου του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας η Ανδρομάχη Γκαζή του Παντείου Πανεπιστημίου και η Εσθήρ Σολομών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για να αναφέρουμε ενδεικτικώς και δύο από τους ενασχολούμενους με τις μουσειακές μαρτυρίες, η Ποθητή Χαντζαρούλα, που διδάσκει την Προφορική Ιστορία ως προπτυχιακό υποχρεωτικό μάθημα στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου και πολλοί άλλοι, που σίγουρα τους αδικώ μη αναφέροντάς τους, οι οποίοι συμβάλλουν ο καθένας από τη θέση του στην διάδοση της αξίας και χρήσης της Προφορικής Ιστορίας σε μια διεπιστημονική προοπτική την οποία αυτή μπορεί να υπηρετήσει.

3. Τι κομίζει όμως στο σήμερα η Προφορική Ιστορία;

Με την ανάπτυξη της σύγχρονης Προφορικής Ιστορίας η ιστορία κατά μια θεωρητική προσέγγιση επιστρέφει στην πρώτη της πηγή με εξαιρετικά διαφορετικούς όμως όρους, μέσα, και κατά πολύ διευρυμένες δυνατότητες. Αναφέρεται χαρακτηριστικά πως η Προφορική Ιστορία είναι τόσο παλιά όσο ο άνθρωπος αλλά και τόσο καινούργια όσο η, συνεχώς αναπτυσσόμενη στην τεχνολογία καταγραφής των οπτικοακουστικών μαρτυριών, εποχή μας (Ρεπούση, Ανδρεάδου (επιμ.) 2010: 2). Παράλληλα η εξέλιξη των θεωρητικών σχολών της ιστορίας της κοινωνιολογίας και της κοινωνικής ανθρωπολογίας που εδράζονται στην νεωτερικότητα αλλά και στη μετανεωτερικότητα έδωσε νέα ώθηση στην προφορική ιστορία που ερευνά και αξιοποιεί το κοινωνικό πλαίσιο, την υποκειμενικότητα, και την ατομική και συλλογική μνήμη και δίνει λόγο στον παλαιότερα παραθεωρούμενο ως προς τον πρωταγωνιστικό χαρακτήρα του ιστορικού γεγονότος, στον απλό άνθρωπο που όμως αυτός υπήρξε ο δέκτης του γεγονότος και του απόηχού του και γίνεται ο βιωματικός αφηγητής του.

Αυτό το γεγονός, η «ιστορία από τα κάτω», όπως λέμε, τοποθετεί τον τρόπο που ο απλός άνθρωπος, μια συγκεκριμένη υποομάδα της κοινωνίας με περιγραπτά και σαφή χαρακτηριστικά έζησε και επεξεργάστηκε τα γεγονότα και τα ερμήνευσε στο πέρασμα του χρόνου, οργανώνοντάς τα μέσα του με τρόπο που να μπορεί να αφηγηθεί με τον δικό του τρόπο και τη δική του φωνή αλλά και υποκειμενικότητα (Κυριακίδου- Νέστορος 1987: 178-179), κάτι που οι εξέχοντες ή ηγέτες πρωταγωνιστές τους κωλύονται ποικιλοτρόπως να κάνουν εμμένοντας στις -γιατί

δεν είναι ποτέ μία- επίσημες εκδοχές. Αυτό που άνοιξε προσφάτως έναν μεγάλο κύκλο συζητήσεων στο χώρο των ιστορικών έχει μακρά ιστορία στο χώρο της Θρησκείας και κατά περίπτωση εξαιρετικό ενδιαφέρον για τη θεολογική έρευνα αφού μπορεί να καταγράψει τις παραμορφώσεις του επίσημου λόγου των θρησκειών όπως ανακλώνται στον καθρέπτη των αφηγήσεων των πιστών ως προς την πρόσληψη και τη βιωματική λειτουργία αυτού του λόγου στη ζωή τους.

Πλέον μέσω μιας τέτοιας ερευνητικής κατεύθυνσης η θρησκευτικότητα προβάλλει όχι ως ένα γενικό γεγονός αλλά με το πρόσωπο και το όνομα του ανθρώπου που μέσα από την αφήγηση περιγράφει τη μορφή και την επίδρασή της στη ζωή του. Αυτό συμβαδίζει με μια κοινωνία που αντιμετωπίζει με νέους όρους τη μνήμη. Αν παλιότερα η συλλογική μνήμη και ταυτότητα οριοθετούνταν από γενικές αποδοχές και πιο εύκολα, στην νεωτερικότητα και μετανεωτερικότητα -υπό την πίεση της κοινωνικής ομοιογένειας που επέφερε η παγκοσμιοποίηση- η υποκειμενική μνήμη λειτουργεί καθοριστικά για την ατομική πρόσληψη του φαινομένου στο οποίο ο κάθε ξεχωριστός άνθρωπος, το υποκείμενο, αναφέρεται. Π.χ. στην πίστη του. Κι αυτό επιβάλλει έναν πολύ προσεκτικό και αυστηρό μεθοδολογικά καθορισμένο τρόπο υποδοχής των εκάστοτε μαρτυριών. Η βιβλιογραφία όμως έχει ήδη σε σημαντικό βαθμό προσφέρει αρκετά εργαλεία που μπορούν να διασφαλίσουν την αξιολόγηση, ερμηνεία και αξιοποίηση των προφορικών μαρτυριών.

4. Προφορικές μαρτυρίες και Εκκλησία

Περιττεύει να τονίσει κάποιος την αξία της προφορικής μαρτυρίας στον χώρο της Εκκλησίας. Το οικοδόμημα της πίστης στηρίζεται στην μαρτυρία των αυτοπτών και αυτήκων μαθητών του Χριστού και των αποστόλων. Είναι χαρακτηριστικό ότι πλήθος Πατέρων ξεκινούν τη διδασκαλία τους για την προέλευση της αλήθειας της πίστης τους επικαλούμενοι την εμπειρική μαρτυρία, οπτικοακουστική θα τολμούσαμε αδόκιμα ίσως να τη χαρακτηρίσουμε, περί αυτής, που κάνει ο αγαπημένος μαθητής του Χριστού Ευαγγελιστής Ιωάννης στην Α΄ Επιστολή του:

«Ὁ ἦν ἀπ' ἀρχῆς, ὃ ἀκηκόαμεν, ὃ ἐωράκαμεν τοῖς ὀφθαλμοῖς ἡμῶν, ὃ ἐθεασάμεθα καὶ αἱ χεῖρες ἡμῶν ἐψηλάφησαν, περὶ τοῦ λόγου τῆς ζωῆς καὶ ἡ ζωὴ ἐφανερώθη, καὶ ἐωράκαμεν καὶ μαρτυροῦμεν καὶ ἀπαγγέλλομεν ὑμῖν τὴν ζωὴν τὴν αἰώνιον ἣτις ἦν πρὸς τὸν πατέρα καὶ ἐφανερώθη ἡμῖν ὃ ἐωράκαμεν καὶ ἀκηκόαμεν ἀπαγγέλλομεν καὶ ὑμῖν, ἵνα καὶ ὑμεῖς κοινωνίαν ἔχητε μεθ' ἡμῶν» (Α΄ Ιω.1, 1-3).

Οι σημαντικές στιγμές που πληρούν εορταστικά το εκκλησιαστικό έτος «μνήμην ποιούνται» γεγονότων και προσώπων για τα οποία απόστολοι, άγιοι και συγγραφείς φρόντισαν να καταγράψουν τις σχετικές πληροφορίες. Ιστορικά γεγονότα, συναξαριστικά υπομνήματα, βίοι αγίων, μοναστικές αγιολογικές συλλογές και ψυχοφελείς διηγήσεις αντλούν το περιεχόμενό τους από την προσωπική μνήμη των συγγραφέων και προφορικές μαρτυρίες. Το ίδιο και οι εκκλησιαστικοί ιστορικοί. Οι φράσεις «γέροντες είπαν» και «Άκηκόαμεν δὲ καὶ παρὰ τῶν πατέρων» του Εφραίμ του Σύρου (Φραντζολάς (επιμ.), 1990:108) αποτελούν το προοίμιο που λειτουργεί ως σφραγίδα πιστότητας και αλήθειας σε κάθε είδος της εκκλησιαστικής γραμματείας. Όταν για παράδειγμα ο Θεοδώρητος Κύρου διηγείται την ασεβή στάση του Ιουλιανού έναντι των χριστιανών ("Ελληνικῶν παθημάτων θεραπευτική"), θα επικαλεστεί την μαρτυρία χριστιανῶν γερόντων που λειτουργούν για αυτόν ως «πληροφορητές» για να χρησιμοποιήσουμε τον σημερινό τεχνικό όρο

της Προφορικής Ιστορίας. «Όποια δὲ κατὰ Χριστιανῶν κὰν τῆ Ἰουλιανοῦ τετόλμηται βασιλεία, ἴσασι μὲν οἱ γεγηρακότες, ἀκήκοαμεν δὲ καὶ ἡμεῖς διηγουμένων τῶν τὴν τραγωδίαν ἐκείνην ἔωρακότεων». (Canivet, (Ed), 1958, 9:26-29)

Η προφορική μαρτυρία των πληροφορητῶν ἔχει τόση σημασία για την εκκλησιαστική διδαχή ὥστε χρησιμοποιεῖται για να δώσει κύρος ἀκόμη και στο αγιολογικό μυθιστόρημα. Ο ἅγιος Ἰωάννης ο Δαμασκηνός κατακλείει το διάλογο Βαρλαάμ και Ἰωάσαφ με τη φράση «Ἔως ὧδε τὸ πέρασ τοῦ παρόντος λόγου, ὄν κατὰ δύναμιν ἐμὴν γεγράφηκα, καθὼς ἀκήκοα παρὰ τῶν ἀψευδῶς παραδεδοκότεων μοι τιμίῶν ἀνδρῶν». (Woodward, et al. (Ed), 1983:608).

Η προφορική μαρτυρία γίνεται το υλικό για την σπουδαιότερη ἴσως καταγραφή των αρχαίων αιρέσεων, το *Πανάριον* του Ἁγίου Επιφανίου Κύπρου ενώ η αξία της κατοχυρώνεται κατ' ἀναλογία των μαρτυριῶν στα κοσμικά δικαστήρια ἀπὸ την ἐπίκλησή της κατὰ τη διάρκεια των συζητήσεων περὶ των πεποιθήσεων των αιρετικῶν κατὰ τις εργασίες των οἰκουμενικῶν συνόδων. Στη δύση εἶναι γνωστό ὅτι ο Bede επικαλεῖται τις προφορικές μαρτυρίες καθὼς συγγράφει τη γνωστή Εκκλησιαστική Ιστορία του.

Παρότι τα μέχρι τώρα λεχθέντα σταχυολογούν παραδείγματα που κατοχυρώνουν τη θέση των προφορικών μαρτυριῶν στην Εκκλησιαστική Παράδοση το θέμα που υποκρύπτεται και αποσυνδέει την προνεωτερική εποχή και τις επιλογές της ἀπὸ τη χρήση αὐτοῦ του εἴδους των μαρτυριῶν εἶναι μεγαλύτερο. Σχετίζεται με την ἐμπειρία και την προσωπική βίωση της εν Χριστῷ ζωῆς, της αξίας του κάθε ἀνθρώπου που κινεῖται στο χώρο της πιστεύουσας κοινότητας και τη μαρτυρία του για αὐτὰ που ἐζησε στο παρελθόν, ζει στο παρόν και ἐλπίζει για το μέλλον. Για το λόγο αὐτό το η μαρτυρία των ἀνθρώπων περὶ της αγιότητας κάποιου ἀποτελεῖ και θα ἀποτελεῖ το πρῶτιστο κριτήριο για την κατάταξή του ἀπὸ την Εκκλησία στη χορεία των ἁγίων. Αὐτό ἀξίζει ιδιαίτερη ὅμως μελέτη σε ἄλλη συγκυρία καθὼς ἐντάσσεται στην ευρύτατη θεματική της σχέσης της μνήμης με τη Θεολογία.

5. Προφορική Ιστορία και Θρησκευτική Αγωγή

Η εἴσοδος της Προφορικής Ιστορίας στην ἐκπαίδευση ἐδῶ και κάποια χρόνια ἤδη ἔχει ἀποφέρει σημαντικά μετρήσιμα ἀποτελέσματα που ἔχουν καταγραφεί σε μια ἀναπτυσσόμενη βιβλιογραφία (περισσότερα στα: Ἀνδρομάχης Γκαζή & της Ειρήνης Νάκου (ἐπιμ.) 2015, *Η προφορική ιστορία στα μουσεῖα και στην ἐκπαίδευση*. Ἀθήνα: Νήσος, 2015 · Το VI κεφάλαιο (σσ. 311-422) των πρακτικῶν του συνεδρίου Προφορικής Ιστορίας του Βόλου (2012) *Γεφυρώνοντας τις γενιές...* ὁ.π.). Τα παιδαγωγικά ἀποτελέσματα που σχετίζονται με την κινητοποίηση των μαθητῶν, τη συνεργατικότητα, την υιοθέτηση μεθοδολογικῶν αρχῶν, τη δημιουργικότητα, το σεβασμό στον συνάνθρωπο, την κριτική στάση, την ἀνάπτυξη της ἐνσυναίσθησης, την ἀναγνώριση του θεωρητικῶν γνωστικῶν ἀντικειμένου ὡς ζωντανῆς πραγματικότητας, τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας και πολλά ἄλλα ἤρθαν στην ἐπιφάνεια πρόσφατα και μέσω ενός μαθητικῶν συνεδρίου Μεθοδολογίας και Καλῶν Πρακτικῶν που ὁργανώθηκε στην Σιβιτανίδειο Σχολή στην Ἀθήνα στις 10-12 Μαΐου 2019 με τίτλο «*Προφορική Ιστορία και διδακτική της Ιστορίας: σχεδιάζοντας μια διδασκαλία ἄλλιώς*» και με κεντρικό σύνθημα «*Η ἀπομνημόνευση βλάπτει σοβαρὰ την πνευματική υγεία*». Εκεί μαθητές ἀπὸ Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια ἀπὸ ὅλη την Ελλάδα παρουσίασαν τη δουλειά τους ενώ ἐνεπλάκησαν σε δημιουργικά εργαστήρια τα ὁποῖα ἀνέδειξαν τη σχέση της προφορικής ιστορίας με την ιστορική

χαρτογράφηση, το θέατρο, το ντοκιμαντέρ και τα μουσεία.

Σε σχέση με το θεωρητικό πλαίσιο της Προφορικής Ιστορίας στην Εκπαίδευση υπάρχουν πλέον αρκετά κείμενα στα οποία τονίζονται μέθοδοι, προβλήματα και αντίλογοι. Σε αυτά δίνονται μεθοδολογικές αρχές, τεχνικές, παραδείγματα και προτάσεις για σχολικά Projects. Σε γενικές γραμμές ο θεολόγος που θα αποφασίσει να ασχοληθεί με ένα τέτοιο πρόγραμμα θα πρέπει να μελετήσει τη σχετική βιβλιογραφία που θα τον ενημερώσει για τα κρίσιμα ζητήματα που αφορούν στην εισαγωγή της Προφορικής Ιστορίας στο σχολείο και θα πρέπει να προσέξει όπως :

Η επιλογή του θέματος (το έναυσμα μπορεί να δοθεί από το θέμα μιας διδακτικής ενότητας ή από ένα γεγονός της επικαιρότητας κλπ.)

Ο τρόπος οργάνωσης των ομάδων εργασίας

Η επιλογή των πληροφορητών

Ο τρόπος προσέγγισής τους

Τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν, ο απαιτούμενος εξοπλισμός

Η οργάνωση της διαδικασίας της συνέντευξης

Η άδεια εκ μέρους των πληροφορητών για χρήση των πληροφοριών που θα προσφέρουν

Η διαδικασία αξιολόγησης των πληροφοριών

Η αρχειοθέτησή τους

Η σύνθεσή τους στην προσπάθεια δημιουργίας μιας νέας αφήγησης

Η παρουσίαση του έργου που έγινε (σχολείο, ειδικοί ιστότοποι, φορείς κλπ.)

Η θεματική των σχολικών προγραμμάτων έως τώρα δεν έχει παράγει κάτι σε σχέση με την θρησκευτικότητα παρά το γεγονός πως ο P. Thompson, ο σύγχρονος θεμελιωτής της Προφορικής Ιστορίας, τονίζει σαφώς πως εν μέσω πολλών άλλων μαθημάτων υπάρχει η δυνατότητα αξιοποίησης της Προφορικής Ιστορίας στο ΜτΘ (Thompson, 2002: 238). Εντούτοις το ΜτΘ έχει πολλά να κερδίσει από την καλοσχεδιασμένη χρήση της από τους μαθητές τόσο στην τυπική όσο και στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Διδακτικές ενότητες που περιλαμβάνουν αντικείμενα όπως η σχέση θρησκευτικών κοινοτήτων μεταξύ τους γενικότερα (ενότητες για τη θρησκευτική ετερότητα και τη συνύπαρξη που υπάρχουν εν αφθονία στο ΝΠΣ του ΜτΘ) ή σε τοπικό επίπεδο (π.χ χριστιανοί και εβραίοι στη Θεσσαλονίκη ή στα Ιωάννινα ή χριστιανοί και μουσουλμάνοι στην Αθήνα κλπ.), θέματα Εκκλησιαστικής Ιστορίας και προσέγγισης των θρησκευτικών μνημείων και μουσείων, θέματα Λειτουργικής και Λατρείας, Λαϊκή Θρησκευτικότητα και εκδηλώσεις θρησκευτικού πολιτισμού, Τοπική Εορτολογία και Αγιολογία κ.α. γίνονται αντικείμενα βιωματικής εκπαιδευτικής προσέγγισης διδάσκοντα και μαθητών. Η κύρια αρχή που θα πρέπει ο διδάσκων να έχει στο νου του είναι πως η αξιοποίηση της Προφορικής Ιστορίας στην εκπαίδευση την βγάζει από τη θεσμική απομόνωση και τη μεταφέρει στην κοινωνική πραγματικότητα (Thompson, 2002: 40). Αυτό από μόνο του σημαίνει ότι η χρήση ενός τέτοιου project είναι δυνατόν όπως ήδη είπαμε να κλονίζει κυρίαρχες «από τα πάνω» καθιερωμένες αφηγήσεις σχετικά με το υπό εξέταση θέμα.

Δεν πρέπει να θεωρηθεί απλή πρακτική. Η διαδικασία των συνεντεύξεων είναι η αρχή. Το απαιτητικό αλλά και απαραίτητο είναι να οδηγηθούν τα παιδιά στην αμφισβήτηση, τον κριτικό έλεγχο των πληροφοριών, να εντοπίσουν και να αξιοποιήσουν για την ερμηνεία των πληροφοριών και να συνθέσουν από τις ατομικές μαρτυρίες τη συλλογική μνήμη. Αυτή είναι μια τολμηρή διαδικασία και απαιτεί στιβαρή αλλά ελεύθερη διαδικαστική καθοδήγηση από τον διδάσκοντα

αλλά και μαθητικό δυναμικό με αρκετές ικανότητες. Η ομάδα θα παράγει τη δική της πιστοποιημένη αφήγηση. Αυτό όμως δεν πρέπει να τρομάζει αλλά να προκαλεί.

Η δυνατότητα αξιοποίησης της Προφορικής Ιστορίας στο μάθημα των θρησκευτικών μέσω της προσωπικής μνήμης αναμοχλεύει τη συλλογική μνήμη. Μπορεί να εξετάσει την πρόσφατη εκκλησιαστική ιστορία μελετώντας τις μαρτυρίες για εκκλησιαστικά πρόσωπα και γεγονότα. Να δει την επίδραση της λατρευτικής ζωής στους πιστούς. Την πρόσληψη της θεολογίας της Εκκλησίας από την κοινότητα, στρεβλώσεις ή κατεστημένες αποκλίσεις. Πέραν όμως της συλλογικής μνήμης η Προφορική Ιστορία μπορεί, είναι εκ των εξαιρετικών δυνατοτήτων της αυτή, να αναμοχλεύσει και τη συλλογική λήθη. Γεγονότα που όλοι θέλουν να ξεχάσουν. Μπορούμε να φανταστούμε π.χ. ένα project για τη στάση της ορθόδοξης Εκκλησίας σε μια ορθόδοξη ενορία της Ν. Αφρικής στην περίοδο του Apartheid ; Τι μαρτυρίες θα πάρουμε; Αν το προφανές όφελος από τη χρήση της Προφορικής Ιστορίας στο ΜτΘ έχει ένα προαπαιτούμενο αυτό είναι η τόλμη και η ελευθερία πνεύματος του διδάσκοντα. Αν αυτό υπάρξει τα αποτελέσματα θα είναι εξαιρετικά.

Με αφορμή αυτήν την εισήγηση σε ένα συνέδριο θεολόγων εκπαιδευτικών, ελπίζω να άναψα μια σπίθα που θα συμβάλλει στη διάδοση της Προφορικής Ιστορίας που θεωρώ πως δίνει στον κοινωνικό ερευνητή τεράστιες δυνατότητες. Μια συνεργασία σχολείων με πρωτοβουλία θεολόγων και η ίδρυση μιας Ομάδας Προφορικής Ιστορίας θα ήταν μια καλή αρχή. Το ίδιο και μια πρωτοβουλία κάποιων εκπαιδευτικών που θα τους ενδιέφερε μια δράση Προφορικής Ιστορίας που ασχολείται με ζητήματα θρησκευτικότητας. Πρόσωπα με πείρα και γνώσεις για τα επιμέρους προβλήματα υπάρχουν και θα μπορούσε να διοργανωθεί ένα σεμινάριο πριν την ίδρυση της Ομάδας. Θεωρείστε την παρέμβασή μου σαν πρόσκληση για μια δυναμική παρέμβαση και των Θεολόγων σε έναν ραγδαία αναπτυσσόμενο χώρο που έχει πλήθος δυνατοτήτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Woodward, G.R., Mattingly, H. Cambridge (Ed). (1914,1983), [St. John Damascene]. *Barlaam and Joasaph*”, Harvard University Press, Repr. 1983.

Ελληνόγλωσσες

Θεοδώρητος Κύρου, “Ελληνικῶν παθημάτων θεραπευτικὴ”, στο Canivet, P. (Ed), (1958) *Theodoret de Cyr. Therapeutique des maladies helleniques*, v. II, Sources chrétiennes 57, Paris: pub. Cerf

Κουκουνάρας - Λιάγκης Μ. (2015), Το μάθημα των Θρησκευτικών στον 21^ο αι. Μία παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση, ΕΚΠΑ, Θεολογική Σχολή, Τμήμα Θεολογίας, Αθήνα. Διαθέσιμο στο: <http://docplayer.gr/11127367-Ethniko-kai-kapodistriako-panepistimio-athinon-theologiki-sholi-tmima-theologias-aionamia-paidagogiki-kai-didaktiki-proseggisi.html> .

Κυριακίδου-Νέστορος Άλκη (1987), «Ο χρόνος της προφορικής ιστορίας», *Mètis. Anthropologie des mondes grecs anciens*, 2, (1), 177-188.

Μπάδα Κ. (2004), «Προς μια διεπιστημονική προσέγγιση της κοινωνίας και του πολιτισμού», στο *Ελληνική Εταιρεία Εθνολογίας, Όψεις της ανθρωπολογικής σκέψης και έρευνας στην Ελλάδα*, Αθήνα, 275 - 289.

- Όσιου Έφραϊμ τοῦ Σύρου, (1990), *Λόγοι παραινετικοί προς τους μοναχούς της Αιγύπτου*, Παράινεση 23, στο *Όσιου Έφραϊμ τοῦ Σύρου ἔργα*, Φραντζολάς Κωνσταντίνος Γ., (επιμ.). τ.3. Θεσσαλονίκη: Το περιβόλι της Παναγίας.
- Ρεπούση Μαρία & Χαρά Ανδρεάδου (επιμ.) (2010), *Προφορικές Ιστορίες. ένας οδηγός προφορικής ιστορίας για την Εκπαίδευση και την Κοινότητα*, Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Χανίων & Α.Π.Θ. Χανιά.
- Thompson P. (2002), *Φωνές από το παρελθόν, Προφορική Ιστορία*, Ρ.Β. Μπούσχοτεν – Ν. Ποταμιάνος (μετ.), Κ. Μπάδα- Ρ. Β. Μπούσχοτεν (επιμ.), Αθήνα: Πλέθρον.

Χριστιανικές αρχές και ηθικές αξίες στο μάθημα των Θρησκευτικών και η εφαρμογή τους στη διοίκηση της σχολικής μονάδας

Βρένος Αναστάσιος

Εκπαιδευτικός ΠΕ01 Θεολόγος, ΔΔΕ Ξάνθης

vrenos@ath.forthnet.gr

Περίληψη

Η διοίκηση στην εκπαίδευση πέρα από όλα αφορά την ειδική ηθική ποιότητα των σχέσεων των συντελεστών της εκπαίδευσης, των θεσμών και της ευρύτερης κοινωνίας. Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί πεδίο δυναμικής αλληλεπίδρασης και κοινωνία προσώπων. Στις σύγχρονες προσεγγίσεις για τη διοίκηση απουσιάζει η έκφραση του Χριστιανικού ήθους, ως πλέγμα διαπροσωπικών σχέσεων, χριστιανικών αρχών και ηθικών αξιών στο πλαίσιο της θρησκευτικής εκπαίδευσης. Η θρησκευτική εκπαίδευση αναδεικνύει και αναλύει το αξιακό σύστημα του Χριστιανισμού και την επίδρασή του στην προσωπικότητα του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, στον τρόπο άσκησης εξουσίας, στην καλλιέργεια ενός κοινωνικού προτύπου ηγέτη με αγάπη για παιδιά και υφισταμένους, δίκαιο, ακέραιο κατά την διαχείριση κρίσεων, άοκνο εργάτη με θάρρος και όραμα. Ο θεολόγος διευθυντής ως μέσο μετασχηματισμού ανθρώπινων, υλικοτεχνικών πόρων και συμπεριφορών γενόμενος μέτοχος και κοινωνός αυτού του αξιακού συστήματος συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Μέσω της διδασκαλίας του θρησκευτικού μαθήματος, των πατερικών κειμένων, της Αγίας Γραφής και του εμπειρικού πλούτου της ορθόδοξης θεολογίας, αφενός υπηρετούνται οι γενικοί σκοποί της εκπαίδευσης, αφετέρου δε η αποδοχή τους επιδρά στην προσωπικότητα, το ήθος και τη συμπεριφορά του παιδαγωγού-διευθυντή και των μαθητών. Εμφороύμενος από τη χάρη του Αγίου Πνεύματος διακρίνεται για την αγάπη, την ταπεινότητα, την προσφορά, την αλληλεγγύη, τη συνεργατικότητα, τις αρχές της ισότητας και της δικαιοσύνης.

Λέξεις κλειδιά: ηθικές αξίες, χριστιανικές αρχές, διοίκηση, διευθυντής σχολείου, μάθημα Θρησκευτικών

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία γίνεται αναφορά αφενός στην έννοια της ηθικής ως ένα σύστημα κανόνων συμπεριφοράς σύμφωνο με τις απαιτήσεις της κοινωνίας και την έννοια της χριστιανικής ηθικής, ως ένα τρόπο ζωής που βιώνεται μέσα από τη μυστηριακή και λατρευτική ζωή της εκκλησίας σύμφωνα με τις αρχές και αξίες του Ευαγγελίου.

Κατόπιν αναλύονται οι πανανθρώπινες χριστιανικές αρχές και αξίες που αναπτύσσονται μέσα στο μάθημα των θρησκευτικών σε σχέση με την διοίκηση στην εκπαίδευση και την επίδρασή τους στον τρόπο άσκησης της κυρίως από θεολόγους διευθυντές σχολικής μονάδας.

Ηθική και ήθος

Σύμφωνα με το λεξικό της πύλης της ελληνικής γλώσσας, ηθική¹ είναι «το σύνολο των θεσμοθετημένων κανόνων μιας κοινωνίας που καθορίζουν τη συμπεριφορά των ατόμων με βάση το κοινωνικά αποδεκτό, το καλό και το κακό». Συνεπώς, η ηθική ως επιστήμη εξετάζει το ανθρώπινο ήθος (συμπεριφορά) με σκοπό την εύρυθμη λειτουργία της κοινωνίας. Η ηθική δεν αντικαθιστά τους νόμους που διέπουν μία κοινωνία, οπωσδήποτε όμως επηρεάζει την νομοθεσία.

Στο Λεξικό της Ελληνικής Γλώσσας του Γ. Μπαμπινιώτη, η λέξη «ήθος²» (Μπαμπινιώτης, 2002:723) δηλώνει ποιοτικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της ιδιοσυγκρασίας του ανθρώπου, σχετίζεται με την συνείδησή του, αφορά τον έσω άνθρωπο.

Συνεπώς το «ήθος» αφορά τους τρόπους ενός ατόμου ή κοινωνικού συνόλου και τη συμμόρφωσή του σύμφωνα με ένα νομοκανονιστικό σύστημα αρχών και αξιών.

Στον Χριστιανισμό οι εντολές και τα δόγματα με τα οποία σχετίζεται η ηθική δεν έχουν δικανικό πνεύμα, αλλά αποτελούν δείκτες ελευθερίας, που στοχεύουν στη βίωση της πραγματικής εν Χριστώ ζωής και ελευθερίας. Η χριστιανική ηθική στηρίζεται στο ευαγγέλιο του Χριστού, δεν είναι ηθική κανόνων αλλά μετοχής στην εν Χριστώ ζωή (Μαντζαρίδης 1988:64-66).

Στα λόγια του Χριστού «Πάντα οὖν ὅσα ἂν θέλητε ἵνα ποιῶσιν ὑμῖν οἱ ἄνθρωποι, οὕτω καὶ ὑμεῖς ποιεῖτε αὐτοῖς· οὗτος γάρ ἐστιν ὁ νόμος καὶ οἱ προφῆται» (Μτ. 7,12) συνοψίζεται ο χρυσός κανόνας της χριστιανικής ηθικής: «Ὅλα ὅσα θέλετε να σας κάνουν οἱ ἄνθρωποι, τα ἴδια να κάνετε και σεις σ' αυτούς». Ο παραπάνω κανόνας εισάγει την ηθική της αγάπης προς τον άλλον.

Ηθική - ηγεσία - εκπαίδευση

Στα πλαίσια της ηθικής διάστασης της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ηγέτη είναι: η ηθική ακεραιότητα, η ευθύτητα, η απλότητα, η σταθερότητα, η αποφασιστικότητα, η δικαιοσύνη, η εργατικότητα και η επιμονή.

Η ηθική λειτουργία του σχολείου εκφράζει τον τρόπο με τον οποίο είναι δομημένο, αρχής γενομένης και κατά κύριο λόγο από την διοίκηση μέχρι το εκπαιδευτικό, μαθητικό και διοικητικό προσωπικό. Αν ο διευθυντής του σχολείου εμφορείται από δημοκρατικές αρχές και αξίες τότε μπορεί να καλλιεργεί ένα υγιές περιβάλλον τόσο με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας όσο και με εξωτερικούς φορείς, όπως την τοπική κοινωνία (τοπικές και δημοτικές αρχές, εκκλησία, δημόσιες υπηρεσίες) και το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Σ' αυτό συμβάλλει η προσωπικότητα αλλά και το ήθος του Διευθυντή, αφού και τα δυο επιδρούν και στην επαγγελματική του δραστηριότητα αλλά και στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Δόλγυρα,2017:45-46).

Ο θεολόγος διευθυντής δεν στηρίζεται αποκλειστικά στην εφαρμογή των

¹http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B7%CE%B8%CE%B9%CE%BA%CE%AE+&dq=

ηθική η [iθiki] O29 : 1α. το σύνολο των θεσμοθετημένων κανόνων μιας κοινωνίας που καθορίζουν τη συμπεριφορά των ατόμων με βάση το κοινωνικά αποδεκτό, το καλό και το κακό[...].

²ήθος το [iθos] O46 : 1α. η ηθικότητα του ατόμου· οι ιδιότητες του χαρακτήρα του που βρίσκονται σε αρμονία με τα διδάγματα της ηθικής: Η αγωγή διαμορφώνει το ~. Διακρίνεται για το επιστημονικό του~.

εγκυκλίων διατάξεων και νόμων, αλλά εμφορούμενος από τη χάρη του αγίου Πνεύματος και πρεσβεύοντας πανανθρώπινες χριστιανικές κοινωνικές αξίες, ιδέες και ιδανικά διακρίνεται για την αγάπη του απέναντι σε μαθητές και συναδέλφους εκπαιδευτικούς, την απλότητα και ταπεινότητά του, την δοτικότητα του, καλλιεργεί κλίμα συνεργατικότητας, εμπιστοσύνης, ασφάλειας, ισότητας, δικαιοσύνης και εμπνέει σεβασμό.

Με την καλλιέργεια του ελληνορθόδοξου χριστιανικού ήθους, της κοινωνικής αλληλεγγύης, της ανιδιοτέλειας, της ανυπόκριτης και ειλικρινούς αγάπης προς τον άλλον, τον σεβασμό της προσωπικότητας και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, την εμπύχωση και τις πνευματικές του συμβουλές, συμβάλλει στην πνευματική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών. Η τήρηση και εφαρμογή αρχών από τον ίδιο αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς για τους μαθητές καθώς επίσης εγγύηση για τη διατήρηση της τάξης και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Η ανάληψη πρωτοβουλιών, όπως η πρόσκληση πνευματικών ανθρώπων ακόμη και από το χώρο της τοπικής εκκλησίας στα πλαίσια του θεσμού της θεματικής εβδομάδας, είτε στα πλαίσια του μαθήματος των θρησκευτικών και η συζήτηση με τα παιδιά σε καίρια και φλέγοντα θέματα που απασχολούν την νεότητα, έχει να προσφέρει πάρα πολλά στην πνευματικότητα και διάπλαση του χαρακτήρα των μαθητών. Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν τη διασύνδεση της προσωπικότητας και του ήθους του θεολόγου και τον τρόπο που επηρεάζει τη στάση και συμπεριφορά του ως διευθυντή σχολικής μονάδας.

Θεμελιώδεις κοινωνικές και πανανθρώπινες χριστιανικές αξίες

Οι αξίες της ζωής, ως ένα σύνολο στάσεων και συμπεριφορών με δυνατότητες προσαρμογής στις κοινωνικές συνθήκες, είναι προϋπόθεση της κοινωνικότητας του ανθρώπου.

Σε μία κοινωνία, όπου η τεχνολογική πρόοδος εξελίσσεται με γρήγορους ρυθμούς και ραγδαίες αλλαγές στον τρόπο σκέψης και ζωής του ανθρώπου, αξίες παραδοσιακές όπως η ειλικρίνεια, η δικαιοσύνη, η εντιμότητα, η αλληλεγγύη, εκπίπτουν λόγω των καταναλωτικών προτύπων που μας έχουν επιβληθεί. Πρότυπα και νέες αξίες, που δεν συνάδουν με τις παραδοσιακές, όπως ο υλικός ευδαιμονισμός, ο καταναλωτισμός, το εύκολο χρήμα καθορίζουν τις σχέσεις των ανθρώπων τόσο σε οικογενειακό, φιλικό και εργασιακό αλλά και σε ηθικό επίπεδο.

Πέρα από την οικογένεια και το εκπαιδευτικό σύστημα ενισχύει την απαξίωση και αποδυνάμωση των ηθικών αρχών και αξιών, αφού δίνει έμφαση στην επιλεκτική ή εξειδικευμένη γνώση (ενδιαφέρον μόνο για τα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα) και όχι στην παιδεία και αγωγή. Ένα τέτοιο μοντέλο εκπαίδευσης δεν εστιάζει στην καλλιέργεια του πνεύματος, των πολιτιστικών και πνευματικών αξιών, στην έννοια και αξία του προσώπου, αλλά στην επαγγελματική αποκατάσταση, τις υλικές αμοιβές και παροχές.

Οι ηθικές αρχές και αξίες που χαρακτηρίζονται ως θεμελιώδεις, εκφράζουν τις πραγματικές και βαθύτερες ανάγκες της κοινωνίας και αποτελούν βασικό παράγοντα για την συνοχή και την πρόοδο των κοινωνιών (Μάραντος,2013:12). Αποτελούν όμως και συστατικό στοιχείο πολιτισμού, αφού τόσο ο ελληνικός όσο και ο Ευρωπαϊκός Δυτικός πολιτισμός θεμελιώνονται κατά κύριο λόγο σε κοινές αξίες. Αξίες οι οποίες μέσα από τη χριστιανική διδασκαλία προσλαμβάνουν ιδιαίτερη σημασία και άλλο νόημα στηριζόμενες στον Λόγο του Θεού. Ο Απόστολος των

Εθνών Παύλος με το πέρασμά του στην Ελλάδα κατά τις περιόδους του (φάκελος Θρησκευτικών Α΄ Γυμνασίου, 2018:13) σηματοδοτεί το πέρασμα του Χριστιανισμού στην Ευρώπη, την αποδόμηση κοινωνικών θεσμών που απαξιώνουν το ανθρώπινο πρόσωπο (δουλεία, ανισότητες) και την αλλαγή στον τρόπο σκέψης και ζωής ενός ολόκληρου κόσμου.

Τέτοιες αξίες στις οποίες γίνεται συχνή αναφορά μέσα στο μάθημα των Θρησκευτικών και προσδιορίζουν στάσεις και συμπεριφορές των κοινωνιών είναι:

1. Η Αγάπη

Αξία με σπουδαία σημασία και ιδιαίτερα υψηλό περιεχόμενο στη χριστιανική διδασκαλία. Στον «Ύμνο της αγάπης» (Α΄ Κορ 13,1-8; φάκελος Θρησκευτικών Β΄ Γυμνασίου, 2018:66), περιγράφεται το νόημα της χριστιανικής αγάπης. Μία αγάπη στηριγμένη στα λόγια του ίδιου του Ιησού: «*αὕτη ἐστὶν ἡ ἐντολὴ ἢ ἐμὴ, ἵνα ἀγαπάτε ἀλλήλους καθὼς ἠγάπησα ὑμᾶς*» (Ιω 15,12). Μία αγάπη χωρίς ιδιοτέλεια, ανυπόκριτη, ειλικρινή, αληθινή, θυσιαστική, που μεταμορφώνει τον κόσμο όλον. Μία αγάπη που ξεπερνά τα όρια του εαυτού μας, που κάνει την υπέρβασή της αδιαφορώντας για το ποιος είναι ο άλλος, μια αγάπη για όλους χωρίς διακρίσεις, με σωτηριολογικό χαρακτήρα.

Αυτή την υπέρβαση με περιορισμό του εγώ μας και του ανοίγματός μας προς τον άλλον, που μας οδηγεί στην ηθική και πνευματική μας ανύψωση μας διδάσκει ο Κύριος στην παραβολή του καλού Σαμαρείτη. Μια παραβολή η οποία συναντάται συχνά στους φακέλους του μαθήματος των Θρησκευτικών, με σκοπό να τονίσει την έννοια της άνευ όρων και ορίων αγάπης.

Στη θεματική ενότητα «Ο Χριστός στην Καινή Διαθήκη» και στην υποενότητα «Η αγάπη για τον πλησίον» (Μτ 5, 43-48; φάκελος Θρησκευτικών Β΄ Γυμνασίου, 2018:42) τονίζεται η έννοια της υπέρβασης της χριστιανικής αγάπης ως αγάπη ακόμη και προς τον εχθρό. Αυτήν την έννοια της χριστιανικής αγάπης καλείται και ο θεολόγος-διευθυντής της σχολικής μονάδας να κάνει πράξη στη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων, τόσο απέναντι στους μαθητές του, όσο και απέναντι στους συναδέλφους του. Η αγάπη προς τους μαθητές του καθορίζει τη συμπεριφορά του απέναντί τους, κατά την διαχείριση των κρίσεων στην σχολική κοινότητα, τον τρόπο άσκησης της εξουσίας, αλλά ακόμη και την στιγμή της απόδοσης ευθυνών. Πολύ δε περισσότερο σήμερα, όπου στα σχολεία φοιτούν μαθητές προερχόμενοι από διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά και οικονομικά περιβάλλοντα λόγω των σύγχρονων μεταναστευτικών ρευμάτων και των κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων, που δημιούργησε η πρόσφατη κρίση.

Μέσα από τη θεματική ενότητα «*εμείς και οι άλλοι*» (φάκελος Θρησκευτικών Β΄ Γυμνασίου, 2018:83-89), τονίζονται βασικές κοινωνικές αξίες αλλά και προβλήματα που δημιουργούνται από την καταστρατήγησή τους στην σχολική ζωή. Η διαφορετικότητα, ο πλουραλισμός στον τρόπο σκέψης αλλά και στο αξιακό σύστημα μεταξύ των μελών μια κοινότητας όπως η σχολική, πολλές φορές δημιουργεί το αίσθημα του φόβου, της ξενοφοβίας, της απόρριψης, την εμφάνιση ρατσιστικών φαινομένων. Στο πλαίσιο της σωστής διαπαιδαγώγησης και διοίκησης, ο θεολόγος-διευθυντής οφείλει να ασκήσει εκπαιδευτική πολιτική η οποία θα στοχεύει στη λήψη μέτρων, στην καλλιέργεια του σεβασμού, της αγάπης, της δικαιοσύνης, της αμεροληψίας, της δημοκρατίας, της ισότητας, της αλληλεγγύης, του σεβασμού στην διαφορετικότητα, αξίες που θα αποτρέπουν τέτοια φαινόμενα.

Το σχολείο οφείλει να διδάσκει την αγάπη. Μία αγάπη με κατανόηση στα προβλήματα και στις δυσκολίες των συναδέλφων, με σεβασμό στην αξιοπρέπεια και την προσωπικότητά τους, με σεβασμό στις πεποιθήσεις, την ελευθερία, τα ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα, την ειρήνη, την δικαιοσύνη, την αντικειμενικότητα, την αμεροληψία και την αδελφότητα.

2. Αλληλεγγύη

Μέσα από την παραβολή του Καλού Σαμαρείτη (φάκελος θρησκευτικών Β΄ Γυμνασίου, 2018:91-92), ο Ιησούς μας διδάσκει την έννοια της αλληλεγγύης.

Στην ενότητα «οι μεγάλοι διωγμοί των χριστιανών» του φακέλου των θρησκευτικών της Α΄ γυμνασίου (2018:36) τονίζονται επίσης οι αξίες της αγάπης και της αλληλεγγύης, οι οποίες διέκριναν τους χριστιανούς.

Το αίσθημα της αλληλεγγύης είναι γνώρισμα της εκπαίδευσης, αφού αναφέρεται στην αλληλοβοήθεια και υποστήριξη τόσο των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής τους, όσο και των εκπαιδευτικών στις σχέσεις μεταξύ τους αλλά και μεταξύ αυτών και της διεύθυνσης.

Έτσι λοιπόν, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να συμβάλλει στην συνεργασία και τη συναδελφικότητα. Η καλή συνεργασία και συναδελφικότητα, η αλληλοϋποστήριξη, ο αλληλοσεβασμός, η αίσθηση συλλογικής ευθύνης και αμοιβαίας εμπιστοσύνης, το αίσθημα της αλληλεγγύης δημιουργούν φιλικό κλίμα, προβάλλουν θετικά πρότυπα για τους μαθητές, καλλιεργούν σημαντικές αξίες και διαμορφώνουν ένα υγιές και ευχάριστο σχολικό περιβάλλον, που οδηγεί στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2001: 55).

3. Αξιοπρέπεια

Αξιοπρέπεια είναι η αίσθηση που έχει ένας άνθρωπος όταν οι άλλοι τον σέβονται και όταν ο ίδιος νιώθει ότι έχει κάποια αξία.

Στην 4^η θεματική ενότητα «εμείς και οι άλλοι» του φακέλου των θρησκευτικών της Β΄ Γυμνασίου (2018:89) και στην υποενότητα «Ο αγώνας για τα ανθρώπινα δικαιώματα και η νομική κατοχύρωσή τους: μια απάντηση του πολιτισμένου κόσμου» στο πλαίσιο της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα γίνεται λόγος στον σεβασμό της αξιοπρέπειας, ως το θεμέλιο της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της ειρήνης στον κόσμο. Στη χριστιανική πίστη καταδεικνύεται ευθύς εξ αρχής ως τρόπο ζωής από τον ίδιο τον Κύριο, όταν κάνει λόγο για τον «πλησίον».

Ο σεβασμός του προσώπου, κατά συνέπεια της προσωπικότητας και της αξιοπρέπειας τόσο του μαθητή όσο και του διδακτικού προσωπικού στη σχολική μονάδα είναι η βάση της δημοκρατικής ζωής, προϋπόθεση της αρμονίας και γαλήνης μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας αλλά και έκφραση της χριστιανικής αγάπης, αφού ο άνθρωπος είναι εικόνα Θεού και άρα αυτός που αγαπά τον άλλον, αγαπά τον Θεό. Καλλιεργεί την ειλικρίνεια, την εμπιστοσύνη και διασφαλίζει τη βεβαιότητα για δίκαιη αντιμετώπιση προβλημάτων που θα προκύψουν.

4. Αυτογνωσία-Αυτοκυριαρχία-Εγκράτεια

Η αυτογνωσία είναι αποτέλεσμα εξεταστικής διάθεσης προς τον εαυτό μας και κατά συνέπεια απαιτεί δύναμη, θάρρος και αποφασιστικότητα, αφού είναι διαδικασία

επίπονη. Σημαίνει την αληθινή γνώση του εαυτού μας. Απαιτεί διάθεση κριτικής και ελέγχου των πράξεων και της στάσης μας για την ορθότητά τους.

Όπως αναφέρεται και στο βιβλίο των Θρησκευτικών της Γ Λυκείου, θέματα χριστιανικής ηθικής (Μπέγζος Μ., Παπαθανασίου Α., 2006:30) οι πατέρες τονίζουν την ανάγκη του ανθρώπου να διαλεχθεί με τον εσωτερικό του κόσμο και συναισθανόμενος τα αδιέξοδά του να οδηγηθεί στη μετάνοια, μέσω του μυστηρίου της Εξομολόγησης. Μυστήριο κατά το οποίο ο άνθρωπος «ψάχνεται και ανοίγεται - δεν ανακρίνεται».

Όπως αναφέρεται στο φάκελο των Θρησκευτικών της Α' Λυκείου, (2018:22) σε κείμενο του τ' αρχιμ Βίττη, Ευσ. «*Η αυτοεξέτασή μας θα μας πληροφορήσει για την ύπαρξη των αρνητικών στοιχείων της παλαιότητάς μας, όπως είναι η εγωιστικότητα και η αυτοφιλία ή φιλαυτία. Και γι' αυτό έχουμε ανάγκη θείου φωτισμού, που μας αποκαλύπτει καθαρά το εσωτερικό μας*», αλλά και σε κείμενο του Γέροντα Ιωσήφ του Ησυχαστή «*Αποτέλεσμα του αυτοελέγχου και της συναίσθησης της αμαρτωλότητάς μας είναι η ταπείνωση, η μετάνοια, η συγχώρηση και η χάρη του Θεού*» (φάκελος Θρησκευτικών της Α Λυκείου, 2018:23).

Με την μετάνοια συνδέεται και η συγχώρηση. Μέσα από την παραβολή του Ασώτου υιού (Λκ. 15.11-32; φάκελος Θρησκευτικών Β Γυμνασίου, 2018:44-45) βλέπουμε την σημασία της συγχώρησης αλλά και την δύναμη της αυτογνωσίας.

Η παραπάνω παραβολή έχει εφαρμογή στον τρόπο διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού μέσα στη σχολική μονάδα. Η αυτοεπίγνωση μεταφράζεται ως η ικανότητα του εκπαιδευτικού ή διευθυντή να συνειδητοποιεί τα συναισθήματα που προκαλεί σε καθηγητές και μαθητές. Η αυτογνωσία οδηγεί στην αυτοαξιολόγηση και επαναξιολόγηση της στάσης και συμπεριφοράς μας, έτσι ώστε να επαναπροσδιορίσουμε τη θέση μας απέναντι στον άλλον από την κοινωνική θέση την οποία έχουμε. Με την έννοια του αυτοελέγχου σχετίζονται η αυτοκυριαρχία και η εγκράτεια. Ο αυτοέλεγχος αναφέρεται στην διαδικασία της διδασκαλίας, στην εκδήλωση και έκφραση των συναισθημάτων και διαθέσεων μας απέναντι στους μαθητές και συναδέλφους, αλλά και στην έκφραση και ικανοποίηση των προσωπικών μας επιθυμιών (Μητροπούλου κ.α., 2018: 172).

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αντιμετωπίσει τις συμπεριφορές των μαθητών με κατανόηση αλλά και αναζητώντας την αιτία. Ο διευθυντής απέναντι σε παράλογες συμπεριφορές συναδέλφων θα πρέπει να αναζητήσει τα αίτια και να προσπαθήσει να διαχειριστεί την όλη κατάσταση προς το συμφέρον της υπηρεσίας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής κοινότητας χωρίς να φθάνει στα άκρα, χωρίς να καλλιεργεί και να πυροδοτεί εντάσεις, ακούγοντας τον μαθητή ή τον συνάδελφο, μπαίνοντας στη θέση τους και βλέποντας τα πράγματα με τη δική τους ματιά, με υπομονή και νηφαλιότητα.

5. Δικαιοσύνη

Η έννοια της δικαιοσύνης μαζί με την έννοια της αγάπης είναι από τις πλέον αναφερόμενες στο μάθημα των Θρησκευτικών. Η δικαιοσύνη για τον σημερινό άνθρωπο αποτελεί ζητούμενο, είναι ο στόχος στη ζωή του να είναι δίκαιος απέναντι στον συνάνθρωπό του, αλλά ταυτόχρονα να είναι και οι άλλοι δίκαιοι απέναντί του, δηλ. «*να μη κάνεις στον άλλο αυτό που δεν επιθυμείς να κάνουν οι άλλοι σε εσένα*» (Λουκ. 6,31; φάκελος Θρησκευτικών Β Γυμνασίου, 2018:44). Δεν αρκεί κανείς να μάθει την δικαιοσύνη, αλλά πρέπει να την εφαρμόζει στη ζωή του.

Ο Χριστιανισμός είναι στενά συνδεδεμένος τόσο με την δικαιοσύνη όσο και με τον σεβασμό, την ειρήνη και την αγάπη. Την δικαιοσύνη εκθειάζει ο Ιησούς στους μακαρισμούς λέγοντας «*Μακάριοι οι πεινώντες και διψώντες τη δικαιοσύνην, ότι αυτοί χορτασθήσονται*» ή «*Μακάριοι οι δεδιωγμένοι ένεκεν δικαιοσύνης, ότι αυτών εστί η βασιλεία των ουρανών*» (Ματ 5,3-12; φάκελος Θρησκευτικών Β Γυμνασίου, 2018:41).

Στην πρώτη Εκκλησία των Ιεροσολύμων, η δικαιοσύνη εφαρμόστηκε έμπρακτα ως κοινωνία κοινοκτημοσύνης. Η επιτυχία της βασιζόταν στην κοινή πίστη, στην ενότητα και την αγάπη (Πράξεις 4,32).

Η έννοια της δικαιοσύνης στην εκπαίδευση θα πρέπει να συσχετιστεί κατά πρώτον με την έννοια της εφαρμογής των νόμων και κατόπιν με την έννοια της ισότητας, του σεβασμού, του αποκλεισμού των διακρίσεων και του ρατσισμού, στην εξάλειψη της περιθωριοποίησης ατόμων και ανισοτήτων, της ίσης μεταχείρισης και τήρησης ίσων αποστάσεων, της παροχής ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων.

Το αίσθημα της δικαιοσύνης θα πρέπει να διέπει και τις σχέσεις διευθυντή-εκπαιδευτικών αλλά και εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Η τήρηση ίσων αποστάσεων του διευθυντή δεν επιτρέπει σε κανέναν να τον λοιδορήσει ή να τον μεμφθεί. Η καλλιέργεια θετικού κλίματος, η αποφυγή ομάδων μέσα στο σύλλογο διδασκόντων, η τήρηση κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος αποτρέπει την δηλητηρίαση του κλίματος στο χώρο του σχολείου. Η συμβολή του διευθυντή έγκειται στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, τη διαμόρφωση κατάλληλου μαθητικού κλίματος, έτσι ώστε οι μαθητές να έχουν ως πρότυπα τους δασκάλους τους και ταυτόχρονα υπόδειγμα αγωγής για την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ τους. Αν ο διευθυντής είναι δίκαιος, δίνει το παράδειγμα για να λειτουργήσουν ανάλογα και οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Αν αντίθετα, όπως αναφέρεται στην Πομάκη Π. (2007:69) η αλληλεπίδραση διευθυντή και εκπαιδευτικών είναι γεμάτη καχυποψία, επιφυλάξεις, απόσταση, αντιπαλότητα, πικρία, επικριτικότητα, είναι πιθανό αυτά τα χαρακτηριστικά να εμποτίσουν και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών.

6. Ειρήνη

«*Μακάριοι οι ειρηνοποιοί, ότι αυτοί υιοί Θεού κληθήσονται*» (Ματθ. 5, 9). Ο Ιησούς στο κείμενο των Μακαρισμών μακαρίζει όσους εργάζονται την αρετή της ειρήνης, αφού αυτοί θα ονομασθούν «υιοί Θεού». Αναφέρεται στην εσωτερική κατάσταση την οποία πρέπει να βιώνει ο ίδιος ο άνθρωπος απαλλαγμένος από την επήρεια των παθών και των αμαρτημάτων του.

Στην ενότητα «Ο Μεσσίας που ανήγγειλαν οι Προφήτες» (φάκελος Θρησκευτικών Β Γυμνασίου, 2018:39) τονίζεται πως ο Υιός και Λόγος του Θεού γίνεται ο πρώτος ειρηνοποιός μέσω του οποίου πραγματοποιείται η συμφιλίωση μεταξύ των ανθρώπων. Όμως η κορύφωση αυτής της συμφιλίωσης και της ειρήνης στη σχέση Θεού και ανθρώπου πραγματώνεται με την σταυρική Του θυσία και προϋποθέτει την αγάπη. Πως θα αναπτύξουμε μια ειρηνική σχέση μαζί του αν πρώτα από όλα δεν βιώσουμε μέσα μας την ειρήνη και την αγάπη;

Η ειρήνη στο σχολικό περιβάλλον είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την λειτουργία και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Ο σεβασμός προς τον άλλον καλλιεργεί την ειρήνη, χωρίς να στερεί την δυνατότητα της διαφοροποίησης. Η ειρήνη στις σχέσεις μας αντανακλά την εσωτερική ειρήνη την οποία βιώνουμε

μέσα μας. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις προκαλούν ψυχική ικανοποίηση, συμβάλλουν στην επίλυση των προβλημάτων, βοηθούν τον εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί καλύτερα στα διδακτικά του καθήκοντα και τέλος συμβάλλουν στην ανάπτυξη καλύτερων διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές.

7. Ελευθερία

Κύριο χαρακτηριστικό τη δημιουργίας του ανθρώπου είναι η ελευθερία, που αποτελεί δώρο του Θεού στον άνθρωπο για την ανταπόκριση στην αγάπη του. Μέσα στο όριο της ελευθερίας του, καλείται να επιλέξει το καλό ή το κακό. Η ηθική του Χριστιανισμού είναι ηθική της ελευθερίας. Μέσα στη Βασιλεία του Θεού ο άνθρωπος ζει και ενεργεί με πραγματική ελευθερία. Άλλωστε η νέα εν Χριστώ ζωή στηρίζεται στις αξίες της ελευθερίας και της αγάπης. Ο σεβασμός της ελεύθερης βούλησης του ανθρώπου δηλώνεται πρωτίστως μέσα από το λόγο του Ιησού: «Όστις θέλει όπισω μου έλθειν, άπαρνησάσθω έαυτόν καί άράτω τόν σταυρόν αυτού καί άκολουθήτω μοι» (Μάρκ. 8, 34), όπου ο Ιησούς μας καλεί σε ένα τρόπο ζωής επίπονο μεν, αλλά ελεύθερο.

Στην ενότητα «το διάταγμα των Μεδιολάνων» (φάκελος Θρησκευτικών Α΄ Γυμνασίου, 2018:17), τονίζεται το δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης του θρησκευτικού συναισθήματος, που χαρακτηρίζει το σκεπτικό του διατάγματος.

Μέσα στο πλαίσιο αυτής της χριστιανικής προσέγγισης θα πρέπει να δούμε την αξία της ελευθερίας και πως αυτή βιώνεται στο χώρο της εκπαίδευσης. Η πρόσβαση στην μάθηση και η διαδικασία της μάθησης προϋποθέτει ελευθερία, αλλά και η παιδεία είναι αυτή που χαρίζει την ελευθερία στον άνθρωπο. Μεταβιβάζει στο νέο τις ηθικές αξίες (ισότητας, αλληλοσεβασμού, ελευθερίας, δημοκρατίας, ειρήνης, δικαιοσύνης) που συμβάλλουν στη διαμόρφωση πολιτικής συνείδησης και προάγουν την κοινωνικότητα, διαμορφώνοντας ευνοϊκό κλίμα στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων.

8. Ενσυναίσθηση

Η ενσυναίσθηση ως ικανότητα άσκησης αποτελεσματικής ηγετικής συμπεριφοράς, είναι η ικανότητα να μπαίνει κανείς στη θέση του άλλου, η ικανότητα να αντιληφθεί συναισθήματα, ανάγκες, αξίες, προβλήματα, ανησυχίες άλλων ανθρώπων και να συμπεριφέρεται ή να τα χειρίζεται με το σωστό τρόπο (Καταραχιά, χ.χ.)

Στις παραβολές και στα θαύματά Του ο Ιησούς, επιχειρεί να προκαλέσει την ενσυναίσθηση, έτσι ώστε να δώσει στον κόσμο τη δυνατότητα να δουν την Βασιλεία του Θεού μέσα από τα δικά του μάτια (φάκελος Θρησκευτικών Β΄ Γυμνασίου, 2018:44) Έτσι λοιπόν, μέσα από την παραβολή του Σπλαχνικού πατέρα προσπαθεί να καλλιεργήσει την ανάγκη της μετάνοιας και της πατρικής αγάπης. Με την παραβολή του καλού Σαμαρείτη (φάκελος Θρησκευτικών Α΄ Γυμνασίου, 2018:17) μέσα από τη φράση «καί ίδών αυτόν έσπλαχνίσθη» τονίζει το εύρος της χριστιανικής ενσυναίσθησης. Στην σκηνή με την μοιχαλίδα γυναίκα (Τσανανάς Γ., Μπάρλος Α., 2010:73) ο Ιησούς διδάσκει μέσα από την ανάγκη επίγνωσης και συναίσθησης της αμαρτωλότητάς μας, την έκφραση αγάπης, φιλανθρωπίας και ελέους απέναντι στους άλλους.

Η ενσυναίσθηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών δίνει τη δυνατότητα να ενσκήψουν στα προβλήματα των μαθητών και να δώσουν λύσεις βλέποντάς τα όμως με τα μάτια των παιδιών. Η επιρροή του θεολόγου-διευθυντή στον

συναισθηματικό κόσμο εκπαιδευτικών και μαθητών μπορεί να επηρεάσει την αποδοτικότητά τους είτε θετικά είτε αρνητικά. Η λύση σε κάποιο προσωπικό πρόβλημα ενός συναδέλφου προϋποθέτει την δυνατότητα να μπει στη θέση του, να συναισθάνεται την σοβαρότητα του προβλήματος αλλά και την συναισθηματική φόρτιση του συναδέλφου και να μην αδιαφορεί ή να μην μένει προσκολλημένος στο γράμμα του νόμου. Σίγουρα δεν θα αυθαιρετήσει απέναντι στο νόμο και στις εγκύκλιες διατάξεις, αλλά πρέπει να δει τον άλλον ως εικόνα θεού, ως πρόσωπο, ως πάσχοντα, να δείξει αγάπη, κατανόηση, συμπαράσταση και αλληλεγγύη.

9. Ισότητα

Η κατάργηση των φυλετικών και εθνικών διακρίσεων μέσα στην Αγία Γραφή τονίζεται στον διάλογο του Ιησού με την Σαμαρείτισσα, ενώ μέσα από την ενότητα σχετικά με το Διάταγμα των Μεδιολάνων τονίζεται η ισότητα ως προς τη δυνατότητα έκφρασης του θρησκευτικού συναίσθηματος. Επιπλέον στην υποενότητα « Ένα κήρυγμα για όλους» (φάκελος Θρησκευτικών Α΄ Γυμνασίου, 2018:15) στην προς Γαλάτας επιστολή (3, 28) του Αποστόλου Παύλου τονίζεται η ισότητα όλων απέναντι στον Χριστό: «οὐκ ἔνι Ἰουδαῖος οὐδὲ Ἕλληνας, οὐκ ἔνι δούλος οὐδὲ ἐλεύθερος, οὐκ ἔνι ἄρσεν καὶ θῆλυ· πάντες γὰρ ὑμεῖς εἰς ἓστε ἐν Χριστῷ Ἰησοῦ». Η αξία της ισότητας μετασχηματίζεται ως μία πανανθρώπινη αξία, η οποία μαζί με την αξία της ελευθερίας αποτελούν την βάση όλων των κοινωνικών και εθνικών επαναστάσεων, καθώς επίσης τη βάση όλων των δημοκρατικών συνταγμάτων μέχρι και τις μέρες μας. (Σύνταγμα της Ελλάδας, άρθρο 4 παρ.1 και 5 παρ.3 «Οι Ἕλληνες εἶναι ἴσοι ἐνώπιον τοῦ νόμου. Οἱ Ἕλληνες καὶ οἱ Ἑλληνίδες ἔχουν ἴσα δικαιώματα καὶ υποχρεώσεις» https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/f3c70a23-7696-49db-9148-f24dce6a27c8/SYNTAGMA1_1.pdf).

Τόσο στο χάρτη των θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όσο και στο Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών, η ισότητα αποτελεί πανανθρώπινη αξία. Η δυνατότητα ίσων ευκαιριών, η ισότητα απέναντι στον νόμο, χωρίς διάκριση εθνική, φυλετική, θρησκευτική, αλλά και η υπεράσπιση πολιτικών ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων είναι θεμελιώδη στοιχεία τους (http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_el.pdf https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=18&Itemid=33).

Οι μαθητές ανεξάρτητα από τα κοινωνικά, πολιτισμικά και γνωσιολογικά τους χαρακτηριστικά, τη γλώσσα και την εθνική τους καταγωγή θα εκτιμηθούν ισότιμα μεταξύ τους, και θα τύχουν ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Ο διευθυντής θα πρέπει να έχει πάντα στο νου του την αρχή της ίσης μεταχείρισης τόσο ως προς τον καταμερισμό των σχολικών δραστηριοτήτων όσο και ως προς την συμπεριφορά του σε μαθητές και συναδέλφους. Η διατήρηση ίσων αποστάσεων καθώς και ισορροπιών μεταξύ των εμπλεκόμενων προσώπων (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων) και άλλων εξωγενών παραγόντων στη λειτουργία του σχολείου προφυλάσσει τον διευθυντή από τυχόν παρεξηγήσεις και εντάσεις, δημιουργεί ένα ασφαλές περιβάλλον χωρίς στερεότυπα, ανισότητες και διακρίσεις (Σαΐτης, 2000:362-363) Ένα περιβάλλον όπου θα κάνει τους μαθητές κοινωνούς αρχών και αξιών της δημοκρατικής και πολυπολιτισμικής μας κοινωνίας.

10. Σεβασμός

Μέσα από τη σκηνή της συνάντησης του Ιησού με την Σαμαρείτισσα (φάκελος

Θρησκευτικών Γ΄ Γυμνασίου, 2018:44-45), καταδεικνύεται ότι ο Ιησούς αποδέχεται την αλλοεθνή στην καταγωγή γυναίκα και συνομιλεί μαζί της χωρίς διακρίσεις δείχνοντας σεβασμό, παρά το ότι γνωρίζει τον πρότερο αμαρτωλό βίο της.

Ως εκπαιδευτικοί οφείλουμε να εμπνεύσουμε στα παιδιά μας το σεβασμό. Τον σεβασμό πρώτα στον εαυτό τους, έπειτα απέναντι στους δασκάλους, στους συμμαθητές τους, απέναντι στο σχολικό τους περιβάλλον, έτσι ώστε να τους σέβονται και αυτούς. Μην ξεχνάμε πως όλοι είμαστε διαφορετικοί, αλλά ίσοι απέναντι στις υποχρεώσεις και στα δικαιώματα στο σχολείο. Σε κοινωνίες πολυπολιτισμικές, ο σεβασμός είναι απαραίτητη προϋπόθεση της αρμονικής συμβίωσης. Στο χώρο του σχολείου ο σεβασμός συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη, την ανάπτυξη της παιδείας και του πολιτισμού, αναπτύσσει σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων.

11. Ταπεινοφροσύνη

Η ταπεινοφροσύνη αποτελεί μια στέρεη βάση για όλες τις αρετές: «*πᾶς ὁ ὑψῶν ἑαυτὸν ταπεινωθήσεται, ὁ δὲ ταπεινῶν ἑαυτὸν ὑψωθήσεται*» (Λουκ.18,10-14).

Ο Ιησούς με την παραβολή του Τελώνη και του Φαρισαίου (φάκελος Θρησκευτικών Β΄ Γυμνασίου, 2018:47) εξαιρεί την ταπεινοφροσύνη και καταδικάζει την υπερηφάνεια και την αλαζονεία. Η ταπεινοφροσύνη σχετίζεται με την αλλαγή του τρόπου ζωής, την αυτογνωσία, δηλαδή τη συναίσθηση της αμαρτωλότητας και την έκφραση της μετανοίας. Είναι το στοιχείο εκείνο που οδηγεί στη σωτηρία.

Ο Ιησούς αποτελεί πρότυπο, υπόδειγμα ταπεινώσεως, το οποίο καλούνται να μιμηθούν οι μαθητές (Ιω, 13,12-15). Στην επί του Όρους ομιλία και συγκεκριμένα στο κείμενο των Μακαρισμών, ο Ιησούς λέγοντας, «*Μακάριοι οἱ πτωχοὶ τῷ πνεύματι, ὅτι αὐτῶν ἐστὶν ἡ βασιλεία τῶν οὐρανῶν*» (Ματθ. 5, 3), μακαρίζει αυτούς που είναι ταπεινοί στην ζωή τους, γιατί αυτοί θα έχουν τη δυνατότητα να δουν το Θεό.

Η σεμνότητα και ταπεινότητα ως χαρακτηριστικό ενός θεολόγου-διευθυντή σημαίνει ότι θεωρεί τον εαυτό του ίσο προς τους υφισταμένους του και όχι καλύτερο από αυτούς. Η θέση ευθύνης που έχει τον χαρακτηρίζει ως πρώτο μεταξύ ίσων, αφού ηγείται μιας κοινωνικής ομάδας. Η σχέση αυτή θα πρέπει να είναι σχέση διακονίας, προσφοράς υπηρεσίας προς τον άλλον.

Συμπεράσματα

Η σύγχρονη εκπαίδευση απαιτεί την μεταμόρφωση του διευθυντή-γραφειοκράτη σε διευθυντή-ηγέτη, ο οποίος εμφορείται από πανανθρώπινες χριστιανικές αρχές και αξίες.

Ο Διευθυντής πρέπει να είναι ενήμερος των διοικητικών αρχών και λειτουργιών, να γνωρίζει καλά το νομοθετικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, να έχει όραμα και να διαθέτει τα χαρακτηριστικά ενός «ηγέτη». Να μπορεί να μπαίνει στην θέση του άλλου, να ακούει, να είναι ευέλικτος, να αλλάζει γνώμη όταν χρειάζεται, να λειτουργεί με διάκριση και σεβασμό προς τους μαθητές, γονείς και συναδέλφους, με δικαιοσύνη και αμερόληπτα, με ενωτικές και όχι διχαστικές πρακτικές. Να ζει υπό το πρίσμα ενός αξιακού συστήματος σύμφωνα με το πνεύμα του ευαγγελίου και της εν Χριστώ ζωής, που την χαρακτηρίζει η ελευθερία, η δικαιοσύνη, η αξιοκρατία, η αλληλεγγύη, η αγάπη και ο σεβασμός στην προσωπικότητα του άλλου.

Στο πλαίσιο της διοίκησης της σχολικής μονάδας, η εφαρμογή αυτού του αξιακού συστήματος, όπως βιώνεται μέσα από τη θρησκευτική εκπαίδευση και

ειδικότερα μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών, αναμένεται ότι θα συμβάλλει στην πνευματική και ηθική ανάπτυξη, στην διαμόρφωση της προσωπικότητας, του ήθους και της συμπεριφοράς του θεολόγου-διευθυντή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Καταραχιά, (χ.χ.). Ηγεσία. Ενότητα 5: Τα συστατικά στοιχεία του ηγέτη. Ανακτήθηκε 4-12-2018 από <https://docplayer.gr/5124389-Igesia-enotita-5-ta-systatika-stoiheia-toy-igeti-dr-katarahia-androniki-tmima-logistikis-kai-hrimatooikononikis.html>

Μαντζαρίδη, Γ., (1988), *Εισαγωγή στην ηθική*, Πουρναράς, Θεσσαλονίκη.

Μάραντος Π. *Πολιτική Παιδεία*, Β΄ Λυκείου, εκδόσεις «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

Μητροπούλου Ε., Τσαούσης Ι., Ξανθοπούλου Δ., Πετρίδης Κ., *Αναζητώντας τα Χαρακτηριστικά του Ηθικού Ηγέτη: Μια εμπειρική μελέτη στον χώρο εργασίας*, ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ, 2014, 21 (2) ♦ 161-182.

Μπαμπινιώτη Γ. (2002), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Β΄ έκδοση, Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ, Αθήνα.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Τυπωθήτω: Αθήνα.

Πομάκη Π., (2007), *Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της διεύθυνσης*, Θεσσαλονίκη.

Δόλγυρα, Κ. (2017), *Εκπαίδευση και Ηγεσία, Ηθική εκπαίδευση ή η ηθική στην εκπαίδευση; Πρακτικά 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*. τ. Α΄ Ηθική, Θεσσαλονίκη.

Σαϊτής Χ. (2000), *Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα.

Σύνταγμα της Ελλάδος, (1975, αναθ. 2008), Μέρος Δεύτερο - ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα, άρθ. 16 «Παιδεία, τέχνη, επιστήμη», παρ. 2. Ανακτήθηκε 10-5-2019 από www.hellenicparliament.gr/

Τσανανάς Γ., Μπάρλος Α. (2013), *Καινή Διαθήκη, ο Ιησούς Χριστός και το έργο του*, ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, Αθήνα.

Μπέγζος Μ., Παπαθανασίου Α., (2006) *Θέματα Χριστιανικής Ηθικής*. Γ΄ Γενικού Λυκείου, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Φάκελος θρησκευτικών Α΄ Γυμνασίου (2018). ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, Αθήνα.

Φάκελος θρησκευτικών Β΄ Γυμνασίου (2018). ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, Αθήνα.

Φάκελος θρησκευτικών Γ΄ Γυμνασίου (2018). ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, Αθήνα.

Φάκελος θρησκευτικών Α΄ Λυκείου (2018). ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, Αθήνα.

https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/f3c70a23-7696-49db-9148-f24dce6a27c8/SYNTAGMA1_1.pdf (όπως ανακτήθηκε 10-8-2019).

http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B7%CE%B8%CE%B9%CE%BA%CE%AE+&dq= (όπως ανακτήθηκε 10-5-2019).

http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_el.pdf (όπως ανακτήθηκε 10-5-2019).

https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=18&Itemid=33 (όπως ανακτήθηκε 10-5-2019).

Η σπουδαιότητα των δημιουργικών κατασκευών στο μάθημα των Θρησκευτικών: Η διδακτική αξιοποίηση των τεχνημάτων στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών και στους Φακέλους Μαθήματος του Γυμνασίου

Γιώβος Χρήστος

Εκπαιδευτικός ΠΕ01, Γυμνάσιο Λ.Τ. Δονούσας

giovcri@hotmail.com

Περίληψη

Η διαδικασία μάθησης αποτελεί τον κύριο κορμό του νέου Προγράμματος Σπουδών των Θρησκευτικών του Γυμνασίου. Οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν βιώματα και να διερευνήσουν τη γνώση φτάνοντας σε έναν θρησκευτικό γραμματισμό. Σ' αυτό το πλαίσιο η ανάδειξη των δημιουργικών δεξιοτήτων των μαθητών είναι προϋπόθεση της κινητοποίησης και της αυτενέργειάς τους. «Το μαθαίνω πράττοντας» (Learn by doing) γίνεται πραγματικότητα μέσω των δραστηριοτήτων δημιουργικής έκφρασης του νέου Προγράμματος Σπουδών των Θρησκευτικών του Γυμνασίου. Η παρούσα εργασία στοχεύει να παρουσιάσει τη σημασία την οποία αποκτούν οι δημιουργικές κατασκευές στη διδακτική διαδικασία των Θρησκευτικών και να προβάλει την αξία του μαθήματος των Θρησκευτικών στην καλλιέργεια δεξιοτήτων δημιουργικότητας των μαθητών μέσω του νέου Προγράμματος Σπουδών του Γυμνασίου. Το υπό εξέταση υλικό περιλαμβάνει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών και τους Φακέλους Μαθήματος του Γυμνασίου στα Θρησκευτικά. Η ερευνητική μέθοδος στηρίζεται στην βιβλιογραφική επισκόπηση αλλά και στην ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δημιουργικών δραστηριοτήτων. Τα ερευνητικά συμπεράσματα τονίζουν τη διαθεματικότητα και την ποικιλομορφία των δημιουργικών κατασκευών, οι οποίες προτείνονται τόσο ως διδακτικές ενέργειες κατά την πορεία του μαθήματος όσο και ως αναστοχασμός στο τέλος του μαθήματος. Επιπλέον μέσα από τις κατασκευές το μάθημα των Θρησκευτικών συμβάλλει άμεσα στην ανάπτυξη δημιουργικών δεξιοτήτων των μαθητών και της καλαισθησίας των. Στο τέλος της παρούσας εργασίας θα παρουσιαστούν ορισμένα παραδείγματα αξιοποίησης των δημιουργικών κατασκευών, τα οποία θα κάνουν φανερό τον τρόπο με τον οποίο το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου και οι Φάκελοι Μαθήματος αξιοποιούν τη δημιουργικότητα και κινητοποιούν τους μαθητές.

Λέξεις κλειδιά: Θρησκευτικά Γυμνασίου, νέο Πρόγραμμα Σπουδών, τέχνη, δημιουργικές κατασκευές, δημιουργικές δεξιότητες

1. Εισαγωγή

Στα νέα Προγράμματα Σπουδών των Θρησκευτικών όλων των βαθμίδων υπάρχει άμεση συσχέτιση της Τέχνης με τα Θρησκευτικά. Ποίηση, μουσική, εικαστικές τέχνες, θέατρο κλπ. αλληλεπιδρούν με τα Θρησκευτικά ως προς το περιεχόμενο αλλά και τις τεχνικές διδασκαλίας. Τα περισσότερα έργα τέχνης σε όλα τα νέα Προγράμματα Σπουδών των Θρησκευτικών προσεγγίζονται με το πρόγραμμα της «Έντεχνης συλλογιστικής» (Artful Thinking) του Harvard. Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε στις ΗΠΑ με στόχο την ένταξη της τέχνης στη διδακτική διαδικασία και βοηθάει τους μαθητές να συνδέσουν έργα τέχνης με το διδακτικό υλικό (Αβέλλα, 2018: 359). Από τη διερεύνηση των τετρακοσίων πέντε εικόνων των Φακέλων Μαθήματος και των

τριών τάξεων του Λυκείου, πρόέκυψε ότι «η προσέγγιση των εικόνων γίνεται πάντοτε με το πρόγραμμα του έντεχνου συλλογισμού (Art ful thinking) και με βάση τα 6 μοτίβα και τις διάφορες παραλλαγές του» (Στράντζαλης, 2019: 512). Ωστόσο, η συσχέτιση Τέχνης και Θρησκευτικών γίνεται στα νέα Προγράμματα Σπουδών και με άλλες μορφές δημιουργικής έκφρασης (δραματοποίηση, ποίηση, δημιουργική γραφή, δημιουργικές κατασκευές κλπ.).

Ειδικότερα οι δημιουργικές κατασκευές, είτε είναι εικαστικές χειροτεχνίες είτε ψηφιακές δημιουργίες, αποκτούν ιδιαίτερη διδακτική αξία, επειδή τείνουν προς το τέχνημα. Είναι μέρος της βιωματικής μάθησης και συμφωνούν με τη νέα φιλοσοφική βάση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, όπως διαμορφώθηκε από τα νέα Προγράμματα Σπουδών. Η βιωματική μάθηση ενεργοποιεί τον μαθητή καθώς στηρίζεται στις προσωπικές του εμπειρίες αλλά και στις νέες εμπειρίες της διδασκαλίας (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2018: 11). «Το μαθαίνω πράττοντας» (Learn by doing) του Dewey, το οποίο είναι το μότο της βιωματικής μάθησης, ενυπάρχει σε όλες τις δραστηριότητες της δημιουργικής έκφρασης των Θρησκευτικών. Οι δημιουργικές κατασκευές αποτελούν το πρακτικό κομμάτι της βιωματικότητας. Παράλληλα συνδράμουν στην επίτευξη των γενικών σκοπών του νέου Προγράμματος Σπουδών του ΜτΘ στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο, όπου μεταξύ άλλων αναφέρεται ως στοχοθέτηση η ολόπλευρη, αισθητική και δημιουργική, ανάπτυξη των μαθητών (Π.Σ., 2017: 4).

Επιπλέον οι δημιουργικές κατασκευές υποστηρίζουν τη διαθεματικότητα, η οποία ενυπάρχει στη σύγχρονη Θρησκευτική Εκπαίδευση. Η διαθεματική προσέγγιση απαιτεί ενοποιημένο περιεχόμενο μάθησης και εργαστηριακή και διερευνητική μορφή διδασκαλίας (Θεοφυλίδης, 1997). Οι δημιουργικές κατασκευές συνδυάζουν τα Θρησκευτικά με την Εικαστική Αγωγή στο περιεχόμενο και στη διδακτική μεθοδολογία. Η εικαστική διάσταση των κατασκευών οδηγεί τον μαθητή από το «βλέπω» τέχνη στο «πράττω» τέχνη, γεγονός το οποίο τον καθιστά δημιουργό (Κωνσταντίνου, 2016: 15). Η δημιουργικότητα αυτή είναι πολύ σημαντική στον χώρο της διαπαιδαγώγησης, καθώς ο μαθητής βιώνει την αναγνώριση του έργου του (τεχνήματα), αισθάνεται μέρος του εκάστοτε πολιτισμού και βοηθάει στην ανάπτυξή του. Επίσης μέσω των τεχνημάτων τα οποία είναι έκφραση του κάλους και της αρμονίας, καλλιεργεί την ανθρώπινη αισθητική, την καλαισθησία.

Η παρούσα εργασία διερευνά στα Θρησκευτικά του Γυμνασίου μόνο τις προτάσεις για δραστηριότητες εικαστικού χαρακτήρα, οι οποίες έχουν δημιουργικό περιεχόμενο και εν δυνάμει οδηγούν σε κάποια μορφή τεχνήματος. Τα τεχνήματα, τα οποία είναι το αποτέλεσμα που προέκυψε από έντεχνη ή καλλιτεχνική εργασία (Μπαμπινιώτης, 2002: 1759), ξεπερνούν την απλή δημιουργική έκφραση και εμπλέκουν τον μαθητή στα οφέλη της ανθρώπινης αισθητικής. Βεβαίως τεχνήματα μπορούν να προέλθουν και από άλλες μορφές τέχνης, μουσική, θέατρο, χορό κλπ. οι οποίες αξιοποιούνται σε μεγάλο βαθμό και έκταση στα Θρησκευτικά όλων των βαθμίδων. Ωστόσο, λόγω της πληθώρας και του μεγέθους των διδακτικών προτάσεων σχεδόν από όλες τις μορφές τέχνης η εργασία αυτή επικεντρώνεται μόνο στις εικαστικές δημιουργίες. Επομένως δεν διερευνώνται δραστηριότητες οι οποίες γίνονται ως δημιουργική έκφραση αλλά μόνο οι δημιουργικές κατασκευές οι οποίες μπορούν να τείνουν προς το τέχνημα.

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση διαπιστώνεται ότι υπάρχουν πολλές έρευνες οι οποίες εξετάζουν τη θέση των εικαστικών και της χειροτεχνίας στην

Χ, Γιώβος, Η σπουδαιότητα των δημιουργικών κατασκευών στο μάθημα των Θρησκευτικών:
Η διδακτική αξιοποίηση των τεχνημάτων στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών και στους
Φακέλους Μαθήματος του Γυμνασίου

προσχολική αγωγή και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ελάχιστες μελέτες εξειδικεύονται στα Θρησκευτικά. Ιδιαίτερα για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών και τις δημιουργικές κατασκευές στο Γυμνάσιο δεν έχει γίνει καμία έρευνα.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τη συμβολή των δημιουργικών κατασκευών του μαθήματος των Θρησκευτικών του Γυμνασίου στην ανάπτυξη των δημιουργικών δεξιοτήτων των μαθητών και της ανθρώπινης αισθητικής, μέσω των προτεινόμενων δραστηριοτήτων του νέου Προγράμματος Σπουδών και των Φακέλων Μαθήματος του Γυμνασίου.

2. Μέθοδος

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια ποιοτική και ποσοτική έρευνα στις προτάσεις δημιουργικών κατασκευών των «εικαστικών τεχνών» του νέου Προγράμματος Σπουδών του Γυμνασίου και των Φακέλων Μαθήματος των Θρησκευτικών Γυμνασίου. Επί της ουσίας η έρευνα περιλάμβανε τις προτάσεις από τη στήλη «Δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης» του νέου Προγράμματος Σπουδών του Γυμνασίου και τις προτάσεις για «Δραστηριότητες» από τους τρεις Φακέλους Μαθήματος του Γυμνασίου, οι οποίες μελετήθηκαν ως προς τις δημιουργικές κατασκευές που περιείχαν:

- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού –Γυμνασίου, ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ, Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Φάκελος Μαθήματος, Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό. Πορεία και ανάπτυξη, Έντυπο υλικό στα Θρησκευτικά Α΄ Γυμνασίου, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Φάκελος Μαθήματος, Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό. Πορεία μέσα από αντιθέσεις, Έντυπο υλικό στα Θρησκευτικά Β΄ Γυμνασίου, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Φάκελος Μαθήματος, Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό. Από το τοπικό στο οικουμενικό, Έντυπο υλικό στα Θρησκευτικά Γ΄ Γυμνασίου, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.

Τρία στάδια ολοκληρώνουν την έρευνα. Στο πρώτο στάδιο καταγράφηκαν οι προτάσεις για δημιουργικές κατασκευές στο πρόγραμμα σπουδών και στους τρεις φακέλους μαθήματος. Στη συνέχεια έγινε ταξινόμησή των προτάσεων σε δεκαεννέα κατηγορίες. Στο τελευταίο στάδιο έγινε αξιολόγηση των προτάσεων και ανάδειξη του τρόπου προσέγγισης των δημιουργικών κατασκευών. Επιπλέον παρουσιάστηκαν ορισμένα παραδείγματα προσέγγισης των δημιουργικών κατασκευών προκειμένου να αναδειχθεί η προσφορά των Θρησκευτικών στην καλλιέργεια των δημιουργικών δεξιοτήτων. Για την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων επιλέχθηκε η περιγραφική μέθοδος. Στόχος της ανάλυσης αυτής ήταν να γίνει φανερό ότι το μάθημα των Θρησκευτικών του Γυμνασίου βοηθάει στην ανάπτυξη των δημιουργικών δεξιοτήτων των μαθητών και της καλαισθησίας τους.

3. Τα είδη των δημιουργικών κατασκευών που εμπεριέχονται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών και στους Φακέλους Μαθήματος των Θρησκευτικών του Γυμνασίου.

Από την έρευνα και την ανάλυση των δημιουργικών κατασκευών προέκυψε ότι υπάρχει ένας αρκετά ικανοποιητικός αριθμός προτάσεων δημιουργικών κατασκευών στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου και στους δύο από τους τρεις Φακέλους Μαθήματος. Ο Φάκελος Μαθήματος της Β΄ Γυμνασίου υπολείπεται σε προτάσεις των άλλων δύο τάξεων. Συνολικά καταγράφηκαν 66 προτάσεις στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Για τις ανάγκες της μελέτης οι δημιουργικές κατασκευές ταξινομήθηκαν σε αρκετές κατηγορίες, συνολικά δεκαεννιά: Αρκετές από τις κατηγορίες ανήκουν στις «καλές τέχνες» όπως η ζωγραφική, το σκίτσο, το κολλάζ και η χαρτοκοπτική. Το κολλάζ ως τεχνική στην οποία χρησιμοποιούνται ετερόκλητα υλικά (Μπαμπινιώτης, 2002: 917) και η χαρτοκοπτική ως η κατασκευή σχεδίων και μικρών αντικειμένων από χαρτί ή χαρτόνι (Μπαμπινιώτης, 2002: 1940), είναι πολύ δημοφιλή στους μαθητές.

Οι χάρτες και οι εννοιολογικοί χάρτες είναι οι επόμενες κατηγορίες. Η δημιουργία ενός χάρτη αν ξεπεράσει τα όρια της δημιουργικής έκφρασης μπορεί να τείνει προς το τέχνημα. Το ίδιο και ο εννοιολογικός χάρτης ως μια παράσταση με συσχετισμούς ανάμεσα σε έννοιες (Οδηγός εκπαιδευτικού Δημοτικού – Γυμνασίου, 2014: 122), με τη χρήση των ΤΠΕ μπορεί να είναι κάτι παραπάνω από δημιουργική έκφραση.

Το πόστερ, η αφίσα, το κόμικ, το ημερολόγιο και το λεύκωμα είναι οι επόμενες κατηγορίες οι οποίες απαιτούν επίμονη δημιουργικότητα και φαντασία. Σχεδόν όλες συνδυάζουν την εικόνα με τον γραπτό λόγο.

Οι υπόλοιπες κατηγορίες προσεγγίζονται μόνο με μία πρόταση αλλά έχουν τη δική τους εκφραστική αξία όπως το ψηφιδωτό, η κάτοψη ναού, ο θρησκευτικός οδηγός, η σκηνογραφία, τα στολίδια-κάρτες, το σύνθημα-λογότυπο, η ψηφιακή παρουσίαση και η έκθεση τεχνημάτων. Όλες οι κατηγορίες με την κατάλληλη αξιοποίηση μπορούν να οδηγήσουν στη δημιουργία τεχνημάτων.

3.1. Δημιουργικές κατασκευές στο ΝΠΣ και στον ΦΜ της Α΄ Γυμνασίου

Η έρευνα και η μελέτη του νέου Προγράμματος Σπουδών κατέδειξε ότι στις θεματικές ενότητες της Α΄ Γυμνασίου εμπεριέχονται συνολικά 18 προτάσεις δημιουργικών κατασκευών.

Θεματικές Ενότητες	Δημιουργικές κατασκευές
Θ.Ε. 1 Μεγαλώνουμε και αλλοζούμε	5
Θ.Ε. 2 Η συνάντηση του Χριστιανισμού με τον Ελληνισμό	5
Θ.Ε. 3 Πώς ζουν οι Χριστιανοί. Η νέα ζωή στην Εκκλησία	2
Θ.Ε. 4 Πώς παίρνονται οι αποφάσεις	1
Θ.Ε. 5 Μονοθεϊστικές θρησκείες: Ιουδαϊσμός και Ισλάμ	2
Θ.Ε. 6 Θρησκευτικές αναζητήσεις της μακρινής Ανατολής	3
Σύνολο	18

Εικόνα 1. Δημιουργικές κατασκευές στο ΝΠΣ στα Θρησκευτικά Α΄ Γυμνασίου

Στην Εικόνα 1. καταγράφεται ο αριθμός των δημιουργικών κατασκευών οι οποίες προτείνονται ως διδακτικές δραστηριότητες στις θεματικές ενότητες του νέου

Χ, Γιώβος, Η σπουδαιότητα των δημιουργικών κατασκευών στο μάθημα των Θρησκευτικών:
 Η διδακτική αξιοποίηση των τεχνημάτων στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών και στους
 Φακέλους Μαθήματος του Γυμνασίου

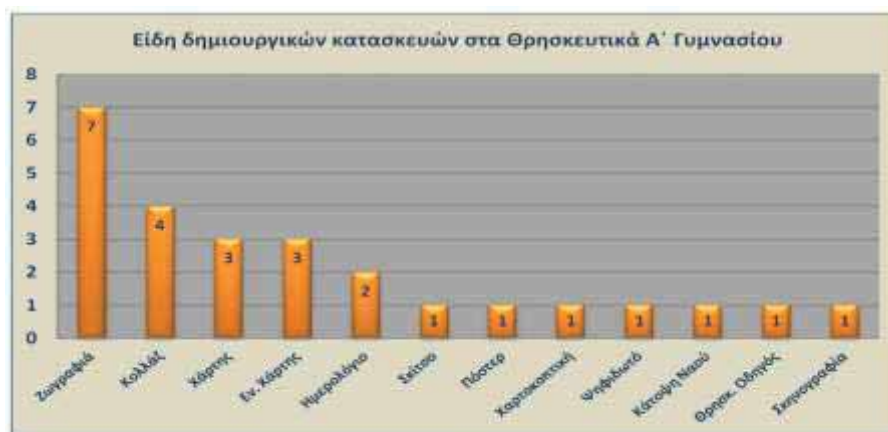
Προγράμματος Σπουδών της Α΄ Γυμνασίου. Σε κάποιες ενότητες ο αριθμός των κατασκευών είναι ικανοποιητικός και σε ορισμένες ελάχιστος. Συνολικά υπάρχουν 2 Θ.Ε. με 5 δημιουργικές κατασκευές, 1 Θ.Ε. με 3 δημιουργικές κατασκευές, 2 Θ.Ε. με 2 δημιουργικές κατασκευές και 1 Θ.Ε. με 1 δημιουργική κατασκευή.

Από την έρευνα του Φακέλου Μαθήματος της Α΄ Γυμνασίου διαπιστώθηκε ότι οι προτάσεις για δημιουργικές κατασκευές είναι σαφώς λιγότερες από αυτές του νέου Προγράμματος Σπουδών και καταγράφονται μόνο 5 προτάσεις.

Θεματικές Ενότητες	Δημιουργικές κατασκευές
Θ.Ε. 1 Μεγαλώνουμε και αλλάζουμε	0
Θ.Ε. 2 Η συνάντηση του Χριστιανισμού με τον Ελληνισμό	1
Θ.Ε. 3 Πώς ζουν οι Χριστιανοί; Η νέα ζωή στην Εκκλησία	1
Θ.Ε. 4 Πώς παίρνονται οι αποφάσεις	0
Θ.Ε. 5 Μονοθεϊστικές θρησκείες: Ιουδαϊσμός και Ισλάμ	2
Θ.Ε. 6 Θρησκευτικές αναζητήσεις της μακρινής Ανατολής	1
Σύνολο	5

Εικόνα 2. Δημιουργικές κατασκευές στον ΦΜ στα Θρησκευτικά Α΄ Γυμνασίου

Στην Εικόνα 2. αποτυπώνονται οι μόλις 5 προτάσεις δημιουργικών κατασκευών του φακέλου Μαθήματος της Α΄ Γυμνασίου οι οποίες είναι ελάχιστες σε σχέση με αυτές του νέου Προγράμματος Σπουδών. Υπάρχουν θεματικές ενότητες με μία ή καμία σχετική πρόταση. Έχουν επισημανθεί 2 Θ.Ε. με 0 δημιουργικές κατασκευές, 3 Θ.Ε. με 1 δημιουργική κατασκευή και μόλις 1 Θ.Ε. με 2 δημιουργικές κατασκευές.



Εικόνα 3. Είδη δημιουργικών κατασκευών στο ΝΠΣ και στον ΦΜ της Α΄ Γυμνασίου

Στην Εικόνα 3. αναφέρονται οι κατηγορίες στις οποίες ταξινομούνται τα είδη των δημιουργικών κατασκευών του νέου Προγράμματος Σπουδών και του Φακέλου Μαθήματος της Α΄ Γυμνασίου. Συνολικά είναι δώδεκα είδη. Από τις 26 συνολικά προτάσεις, οι 7 παραπέμπουν σε «ζωγραφιά», οι 4 στην κατηγορία «κολλάζ», οι 3 σε δημιουργία «χάρτη», άλλες 3 στην κατηγορία «εννοιολογικού χάρτη», οι 2 στη «δημιουργία ημερολογίου» και όλα τα υπόλοιπα είδη έχουν από μία πρόταση, «στίχοι», «πόστερ», «χαρτοκοπτική», «ψηφιδωτό», «κάτοψη ναού», «θρησκευτικός οδηγός», «σκηνογραφία». Ποσοστιαία οι «ζωγραφίες» συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο μέρος των προτάσεων με ποσοστό 26,9%, το «κολλάζ» με 15,3% έρχεται δεύτερο στις προτάσεις, ακολουθούν οι «χάρτες» και οι «εννοιολογικοί χάρτες» με

Χ, Γιώβος, Η σπουδαιότητα των δημιουργικών κατασκευών στο μάθημα των Θρησκευτικών:
 Η διδακτική αξιοποίηση των τεχνημάτων στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών και στους
 Φακέλους Μαθήματος του Γυμνασίου

11,5% αντίστοιχα, τα «ημερολόγια» με ποσοστό 7,6% και τέλος τα υπόλοιπα επτά είδη με ποσοστό 3,8% το καθένα.

3.2. Δημιουργικές κατασκευές στο ΝΠΣ και στον ΦΜ της Β΄ Γυμνασίου

Η έρευνα και η μελέτη του νέου Προγράμματος Σπουδών κατέδειξε ότι στις θεματικές ενότητες της Β΄ Γυμνασίου εμπεριέχονται συνολικά 6 προτάσεις δημιουργικών κατασκευών.

Θεματικές Ενότητες	Δημιουργικές κατασκευές
Θ.Ε. 1 Μπορούν οι άνθρωποι να εικονίζουν τον Θεό;	2
Θ.Ε. 2 Ποιος είναι ο Θεός των Χριστιανών; «Τίνα με λέγουσιν οι άνθρωποι είναι.»	1
Θ.Ε. 3 Ποιος είναι ο άνθρωπος;	1
Θ.Ε. 4 Εμείς και οι «άλλοι»	1
Θ.Ε. 5 Διάσπαση και αντιπαλότητα στις θρησκείες	0
Θ.Ε. 6 Ορθοδοξία και Νέος Ελληνισμός	1
Σύνολο	6

Εικόνα 4. Δημιουργικές κατασκευές στο ΝΠΣ στα Θρησκευτικά Β΄ Γυμνασίου

Στην Εικόνα 4. καταγράφεται ο μικρός αριθμός των δημιουργικών κατασκευών οι οποίες προτείνονται ως διδακτικές δραστηριότητες στις θεματικές ενότητες του νέου Προγράμματος Σπουδών της Β΄ Γυμνασίου. Σε όλες τις ενότητες ο αριθμός των κατασκευών είναι ελάχιστος. Συνολικά υπάρχουν 1 Θ.Ε. με 2 δημιουργικές κατασκευές, 4 Θ.Ε. με μόλις 1 δημιουργική κατασκευή και 1 Θ.Ε. με 0 δημιουργικές κατασκευές.

Από τη μελέτη του Φακέλου Μαθήματος της Β΄ Γυμνασίου διαπιστώθηκε ότι οι προτάσεις για δημιουργικές κατασκευές είναι ακριβώς ίδιες με αυτές του νέου Προγράμματος Σπουδών, δηλαδή από τις 5 προτάσεις οι 4 είναι αυτούσιες με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών και μόνο μία είναι πρωτότυπη.

Θεματικές Ενότητες	Δημιουργικές κατασκευές
Θ.Ε. 1 Μπορούν οι άνθρωποι να εικονίζουν τον Θεό;	2
Θ.Ε. 2 Ποιος είναι ο Θεός των Χριστιανών; «Τίνα με λέγουσιν οι άνθρωποι είναι.»	0
Θ.Ε. 3 Ποιος είναι ο άνθρωπος;	1
Θ.Ε. 4 Εμείς και οι «άλλοι»	1
Θ.Ε. 5 Διάσπαση και αντιπαλότητα στις θρησκείες	0
Θ.Ε. 6 Ορθοδοξία και Νέος Ελληνισμός	1
Σύνολο	5

Εικόνα 5. Δημιουργικές κατασκευές στον ΦΜ στα Θρησκευτικά Β΄ Γυμνασίου

Στην Εικόνα 5. αποτυπώνονται οι μόλις 5 προτάσεις δημιουργικών κατασκευών του φακέλου Μαθήματος της Β΄ Γυμνασίου, από τις οποίες οι 4 από τις 5 είναι κοινές με αυτές του νέου Προγράμματος Σπουδών. Στην Θ.Ε.1 υπάρχει η μοναδική πρωτότυπη πρόταση δημιουργικής κατασκευής. Έχουν επισημανθεί 2 Θ.Ε. με 0 δημιουργικές κατασκευές, 3 Θ.Ε. με 1 δημιουργική κατασκευή και μόλις 1 Θ.Ε. με 2 δημιουργικές κατασκευές.

Χ, Γιώβος, Η σπουδαιότητα των δημιουργικών κατασκευών στο μάθημα των Θρησκευτικών:
Η διδακτική αξιοποίηση των τεχνημάτων στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών και στους
Φακέλους Μαθήματος του Γυμνασίου



Εικόνα 6. Είδη δημιουργικών κατασκευών στο ΝΠΣ και στον ΦΜ της Β' Γυμνασίου

Στην Εικόνα 6. παρουσιάζονται τα είδη των δημιουργικών κατασκευών του νέου Προγράμματος Σπουδών και του Φακέλου Μαθήματος της Β' Γυμνασίου. Συνολικά είναι έξι. Από τις 7 συνολικά προτάσεις, οι 2 παραπέμπουν σε «κολλάζ», και όλα τα υπόλοιπα είδη έχουν από μία πρόταση, «ζωγραφιά», «σκίτσο», «πόστερ», «κόμικ», «στολίδια-κάρτες». Ποσοστιαία το «κολλάζ» συγκεντρώνει το μεγαλύτερο μέρος των προτάσεων με ποσοστό 28,5% και όλα τα υπόλοιπα επτά είδη ακολουθούν με ποσοστό 14,2% το καθένα.

3.3. Δημιουργικές κατασκευές στο ΝΠΣ και στον ΦΜ της Γ' Γυμνασίου

Η έρευνα και η μελέτη του νέου Προγράμματος Σπουδών κατέδειξε ότι στις θεματικές ενότητες της Γ' Γυμνασίου εμπεριέχονται συνολικά 10 προτάσεις δημιουργικών κατασκευών.

Θεματικές Ενότητες	Δημιουργικές κατασκευές
Θ.Ε. 1 Η Χριστιανοσύνη στον σύγχρονο κόσμο	2
Θ.Ε. 2 Το ζήτημα της θρησκείας στη σύγχρονη Ευρώπη	0
Θ.Ε. 3 Σύγχρονες θρησκευτικές μορφές στην Ορθοδοξία και στον κόσμο	2
Θ.Ε. 4 «Πού είναι ο Θεός»: Η οδόν του σύγχρονου κόσμου και το αίτημα της σωτηρίας από το κακό	2
Θ.Ε. 5 Ελπίδα και αγάπες για τη μεταμόρφωση του κόσμου	2
Θ.Ε. 6 Από την αρχή μέχρι το τέλος του κόσμου	2
Θ.Ε. 7 Δειρμόντας τις εμπειρίες μας/Χτίζοντας τον κόσμο μας (Project)	0
Σύνολο	10

Εικόνα 7. Δημιουργικές κατασκευές στο ΝΠΣ στα Θρησκευτικά Γ' Γυμνασίου

Στην Εικόνα 7. καταγράφεται ο αριθμός των δημιουργικών κατασκευών οι οποίες προτείνονται ως διδακτικές δραστηριότητες στις θεματικές ενότητες του νέου Προγράμματος Σπουδών της Γ' Γυμνασίου. Σε κάποιες ενότητες ο αριθμός των κατασκευών είναι ικανοποιητικός και σε ορισμένες μηδαμινός. Συνολικά υπάρχουν 5 Θ.Ε. με 2 δημιουργικές κατασκευές και 2 Θ.Ε. με καμία δημιουργική κατασκευή.

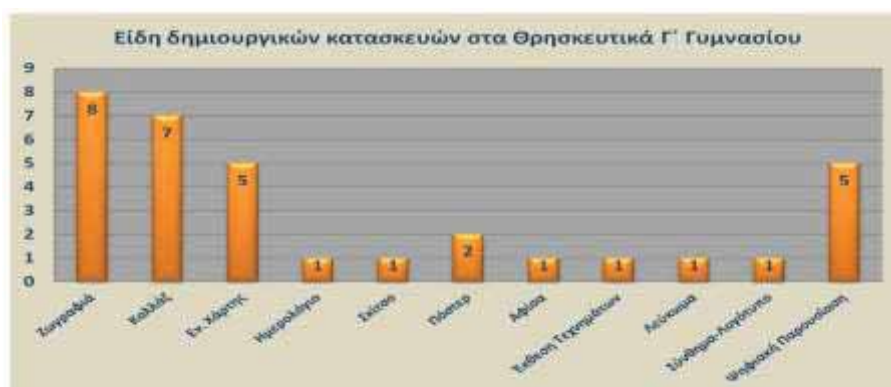
Από τη μελέτη του Φακέλου Μαθήματος της Γ' Γυμνασίου διαπιστώθηκε ότι οι προτάσεις για δημιουργικές κατασκευές είναι ποικίλες και οι περισσότερες σε σύγκριση με τις άλλες τάξεις του Γυμνασίου. Συνολικά καταγράφηκαν 23 προτάσεις.

Χ, Γιώβος, Η σπουδαιότητα των δημιουργικών κατασκευών στο μάθημα των Θρησκευτικών:
Η διδακτική αξιοποίηση των τεχνημάτων στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών και στους
Φακέλους Μαθήματος του Γυμνασίου

Θεματικές Ενότητες	Δημιουργικές κατασκευές
Θ.Ε. 1 Η Χριστιανοσύνη στον σύγχρονο κόσμο	5
Θ.Ε. 2 Το ζήτημα της θρησκείας στη σύγχρονη Ευρώπη	4
Θ.Ε. 3 Σύγχρονες θρησκευτικές μορφές στην Ορθοδοξία και στον κόσμο	5
Θ.Ε. 4 «Πού είναι ο Θεός»: Η οδόν του σύγχρονου κόσμου και το αίτημα της σωτηρίας από το κακό	2
Θ.Ε. 5 Ελπίδα και αγάπες για τη μεταμόρφωση του κόσμου	4
Θ.Ε. 6 Από την αρχή μέχρι το τέλος του κόσμου	3
Θ.Ε. 7 Διευρύνοντας τις εμπειρίες μας/Χτίζοντας τον κόσμο μας (Project)	0
Σύνολο	23

Εικόνα 8. Δημιουργικές κατασκευές στον ΦΜ στα Θρησκευτικά Γ' Γυμνασίου

Στην Εικόνα 8. αποτυπώνονται οι 23 προτάσεις δημιουργικών κατασκευών του φακέλου Μαθήματος της Γ' Γυμνασίου. Οι προτάσεις αυτές είναι οι περισσότερες σε σύγκριση με αυτές του νέου Προγράμματος Σπουδών και των Φακέλων μαθήματος όλων των τάξεων του Γυμνασίου. Υπάρχουν θεματικές ενότητες με αρκετές προτάσεις και μόνο μία με καμία πρόταση. Έχουν επισημανθεί 2 Θ.Ε. με 5 δημιουργικές κατασκευές, 2 Θ.Ε. με 4 δημιουργικές κατασκευές, 1 Θ.Ε. με 3 δημιουργικές κατασκευές, 1 Θ.Ε. με 2 δημιουργικές κατασκευές και μόλις 1 Θ.Ε. με καμία δημιουργική κατασκευή.



Εικόνα 9. Είδη δημιουργικών κατασκευών στο ΝΠΣ και στον ΦΜ της Γ' Γυμνασίου

Στην Εικόνα 9. αναφέρονται οι κατηγορίες στις οποίες ταξινομούνται τα είδη των δημιουργικών κατασκευών του νέου Προγράμματος Σπουδών και του Φακέλου Μαθήματος της Γ' Γυμνασίου. Συνολικά είναι ένδεκα είδη. Από τις 33 συνολικά προτάσεις, οι 8 παραπέμπουν σε «ζωγραφιά», οι 7 στην κατηγορία «κολλάζ», οι 5 σε δημιουργία «εννοιολογικού χάρτη», οι 5 στη δημιουργία «ψηφιακής παρουσίασης», οι 2 σε «πόστερ» και όλα τα υπόλοιπα είδη έχουν από μία πρόταση, «ημερολόγιο», «σκίτσο», «αφίσα», «έκθεση τεχνημάτων», «λεύκωμα», «σύνθημα-λογότυπο». Ποσοστιαία οι «ζωγραφίες» συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο μέρος των προτάσεων με ποσοστό 24,2%, το «κολλάζ» με 21,2% έρχεται δεύτερο στις προτάσεις, ακολουθούν οι «εννοιολογικοί χάρτες» και οι «ψηφιακές παρουσιάσεις» με 15,1% αντίστοιχα, τα «πόστερ» με ποσοστό 6% και τέλος τα υπόλοιπα έξι είδη με ποσοστό 3% το καθένα.

4. Δραστηριότητες προσέγγισης των δημιουργικών κατασκευών του ΝΠΣ και των ΦΜ των Θρησκευτικών Γυμνασίου

Από τις δεκαεννέα κατηγορίες δημιουργικών κατασκευών γίνεται φανερό η ποικιλομορφία των διδακτικών προτάσεων που παρέχει το μάθημα των

Θρησκευτικών στο Γυμνάσιο. Πιο συγκεκριμένα, παρότι στις προσεγγίσεις των δημιουργικών κατασκευών και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου κυριαρχούν η ζωγραφική και το κολλάζ, η μεγάλη ποικιλομορφία των κατηγοριών δίνουν ένα επιπλέον πλεονέκτημα στον εκπαιδευτικό, στον σχεδιασμό της διδασκαλίας του και στον μαθητή, στην ανάπτυξη των ταλέντων του. Επίσης οι παραπάνω διδακτικές προσεγγίσεις φανερώνουν τον έντονο διαθεματικό χαρακτήρα που έχουν τα Θρησκευτικά του Γυμνασίου. Ο συνδυασμός των εικαστικών τεχνών με τα Θρησκευτικά, ως διαθεματικό σχέδιο, προσφέρει υψηλής ποιότητας μάθηση και μάλιστα δημιουργική, καθώς η γνώση που επιτυγχάνεται είναι ολόπλευρη και σφαιρική (Ντούλια, 2012: 2). Βεβαίως δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης και βιωματικότητας υπάρχουν πάμπολλες και από όλες τις μορφές τέχνης, στα Θρησκευτικά του Γυμνασίου (δημιουργική γραφή, έντεχνος συλλογισμός, ομαδικό γλυπτό, παγωμένη εικόνα, κλπ.). Η εικαστική απόδοση συνδράμει στη δημιουργική έκφραση με τον δικό της ξεχωριστό τρόπο και γι' αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία στη διδασκαλία των Θρησκευτικών. Οι μαθητές παράγουν μέσω των εικαστικών τεχνών έργα τα οποία εκφράζουν τις ιδέες τους, τα συναισθήματά τους και ταυτόχρονα προσλαμβάνουν τις αντιδράσεις των άλλων για τις δημιουργίες τους. Τέλος οι περισσότερες προσεγγίσεις αναφέρονται κυρίως ως διδακτικές ενέργειες κατά την πορεία του μαθήματος και λιγότερο ως αφορμή στην αρχή ή ως αναστοχασμός στο τέλος του μαθήματος. Άλλωστε η θέση των εικαστικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία είναι ευπροσάρμοστη σύμφωνα με τον Οδηγό Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού –Γυμνασίου (Οδηγός εκπαιδευτικού Δημοτικού – Γυμνασίου, 2014: 151-152). Παρακάτω αναφέρονται ορισμένα παραδείγματα προσέγγισης των δημιουργικών κατασκευών για να κατανοηθεί η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών.

Το πρώτο παράδειγμα αφορά στη Θ.Ε. 3 «Πώς ζουν οι Χριστιανοί; Η νέα ζωή στην Εκκλησία» της Α' Γυμνασίου και συγκεκριμένα το 3^ο δίωρο II. *Ερμηνεύοντας την πρόταση ζωής της χριστιανικής Εκκλησίας ii. Ζώντας με νόημα στον κόσμο*. Πρόκειται για δραστηριότητα επεξεργασίας θέματος, η οποία συνδυάζει χαρτοκοπτική με ζωγραφική. Εξυπηρετεί το προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: να «διασαφηνίζουν τις προσωπικές και κοινωνικές διαστάσεις της ευχαριστιακής στάσης ζωής, σε συνάρτηση με προσωπικές εμπειρίες και παραδείγματα» (Π.Σ., 2017: 72). Η δραστηριότητα αφορά στη μετατροπή του πίνακα «The snail» <https://www.henrimatisse.org/the-snail.jsp> του Henri Matisse σε «χαρά της ζωής». «Το σαλιγκάρι» είναι ένας πίνακας κολλάζ χαρτοκοπτικής μεγάλων διαστάσεων 2,87μ. x 2,88μ. του 1953, ο οποίος διακρίνεται για τα έντονα χρώματα και για το ιδιαίτερο συναίσθημα. Στην Εικόνα 10. παρουσιάζεται το αποτέλεσμα της όλης δραστηριότητας από έργο που δημιουργήθηκε στο Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου το σχολικό έτος 2016-2017. Η διάρκεια της κατασκευής είναι μία διδακτική ώρα. Αφού προβληθεί το πρωτότυπο έργο του Matisse στον διαδραστικό πίνακα και οι μαθητές γνωρίσουν την ιστορία του έργου, διαμοιράζονται σε ομάδες τα υλικά (χαρτόνι, χαρτί γκοφρέ, κόλλες στιγμής, ψαλίδια, μαρκαδόροι) και με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού δημιουργούν πρώτα το κολλάζ και μετά το μετατρέπουν σε «χαρά της ζωής». Αυτή η δημιουργική κατασκευή έχει το πλεονέκτημα της αυτενέργειας, της φαντασίας και της εικαστικής έκφρασης συναισθημάτων.

Χ, Γιώβος, Η σπουδαιότητα των δημιουργικών κατασκευών στο μάθημα των Θρησκευτικών:
Η διδακτική αξιοποίηση των τεχνημάτων στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών και στους
Φακέλους Μαθήματος του Γυμνασίου



Εικόνα 10. Μετατροπή του πίνακα «Σαλιγκάρι» του H. Matisse σε χαρά της ζωής

Το δεύτερο παράδειγμα αφορά στη Θ.Ε. 2 «Η συνάντηση του Χριστιανισμού με τον Ελληνισμό» της Α΄ Γυμνασίου και συγκεκριμένα το 3^ο δίωρο iii. *Η ελληνική ως γλώσσα της Εκκλησίας & Φάκελος Μαθήματος* σελίδα 40. Αναφέρεται στο μαθησιακό αποτέλεσμα: να «εξακριβώνουν τον ρόλο της ελληνικής γλώσσας στη διάδοση και στην ανάπτυξη του Χριστιανισμού και της θεολογίας του» (Π.Σ., 2017: 70). Η κατασκευή αφορά στη δημιουργία ειληταρίων είτε ατομικά είτε ομαδικά με τη μορφή πόστερ. Στην πρώτη περίπτωση οι μαθητές αφού γνωρίσουν τα υλικά γραφής και τα είδη γραφής (μεγαλογράμματα και μικρογράμματα) στο Βυζάντιο, δημιουργούν με χαρτόνι και καλάμι το δικό τους ειλητάριο, στο οποίο γράφουν και με τα δύο είδη γραφής απόσπασμα από τον Ρ⁵². Στην δεύτερη περίπτωση οι μαθητές, αφού γνωρίσουν τα υλικά γραφής και τα είδη γραφής, δημιουργούν ένα ειλητάριο-πόστερ με τα υλικά γραφής. Με τη δραστηριότητα αυτή, διάρκειας μισής ώρας, ενισχύεται η διερευνητική μάθηση, η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα.

Το τρίτο παράδειγμα αφορά στη Θ.Ε. 1 «Μπορούν οι άνθρωποι να εικονίζουν τον Θεό;» της Β΄ Γυμνασίου και συγκεκριμένα το 4^ο δίωρο II. *Η απεικόνιση του Θεού στον Χριστιανισμό*. Πρόκειται για δίωρο πρότζεκτ με τη δημιουργία εργαστηρίου αγιογραφίας στην τάξη. Ο κάθε μαθητής προσπαθεί να ακολουθήσει τα στάδια του αγιογράφου δημιουργώντας τη δική του εικόνα. Η δραστηριότητα αυτή εξυπηρετεί το προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα «ανακαλύπτουν τα μυστικά της εκκλησιαστικής εικόνας και διαπιστώνουν τη διαχρονική αισθητική αξία της» (Π.Σ., 2017: 83). Ο εκπαιδευτικός, αφού προμηθεύσει τους μαθητές με τα υλικά της αγιογραφίας, προβάλλει στον διαδραστικό πίνακα τα στάδια της αγιογράφησης και καθοδηγεί τους μαθητές στη δημιουργία της δικής τους εικόνας. Στην Εικόνα 11. παρουσιάζονται έργα από πρότζεκτ του Γυμνασίου Λ.Τ. Κιμώλου. Πρόκειται για μία δραστηριότητα έντονα δημιουργική, η οποία αποτελεί αναστοχασμό σε όλη τη Θ.Ε. 1.

Χ, Γιώβος, Η σπουδαιότητα των δημιουργικών κατασκευών στο μάθημα των Θρησκευτικών:
Η διδακτική αξιοποίηση των τεχνημάτων στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών και στους
Φακέλους Μαθήματος του Γυμνασίου



Εικόνα 11. Αγιογραφίες μαθητών με αυγοτέμπερα.

Το τέταρτο παράδειγμα αφορά στη Θ.Ε. 4 «Εμείς και οι “άλλοι”» της Β΄ Γυμνασίου και συγκεκριμένα το 2^ο δίωρο II. Ο «άλλος» για τους Χριστιανούς. Η δραστηριότητα που προτείνεται είναι η δημιουργία κόμικς με θέμα «Ο Ιουδαίος συναντά μετά από πολλά χρόνια τον σπλαχνικό Σαμαρείτη». Η δημιουργία αυτή αποτελεί μέρος επεξεργασίας θέματος και συνδυάζει τα εικαστικά με τη δημιουργική γραφή. Εξυπηρετεί το προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα «αναγνωρίζουν τη σημασία και την εμβέλεια της χριστιανικής διδασκαλίας για τον ξένο ως αδελφό» (Π.Σ., 2017: 89). Η εργασία γίνεται ομαδοσυνεργατικά και έχει διάρκεια 20 λεπτά. Τα υλικά που χρησιμοποιούνται είναι χαρτόνι και μολύβια για σχέδιο. Η δημιουργία πολυτροπικών έργων είναι αρκετά χρήσιμη, γιατί συνδυάζει την εικόνα με τον γραπτό λόγο.

Το πέμπτο παράδειγμα αναφέρεται στη Θ.Ε. 3 «Σύγχρονες θρησκευτικές μορφές στην Ορθοδοξία» της Γ΄ Γυμνασίου και συγκεκριμένα και στα 2 δίωρα. Η δραστηριότητα αφορά στην κατασκευή επιτοίχιου ημερολογίου, στο οποίο καταγράφονται από τους μαθητές σε σκίτσο οι σύγχρονες θρησκευτικές μορφές της χριστιανοσύνης και οι απόψεις τους. Η εργασία εξυπηρετεί το προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: να «παρουσιάζουν και αξιολογούν την πολυσχιδή δράση και προσφορά συγκεκριμένων προσώπων σε απαιτητικές και κρίσιμες ιστορικές περιστάσεις» (Π.Σ., 2017: 104). Το ημερολόγιο χωρίζεται σε 12 μήνες, κάθε ομάδα αναλαμβάνει μία με δύο προσωπικότητες και μέσω ιστοεξερεύνησης βρίσκει υλικό για το σκίτσο, από τον ΦΜ επιλέγει την άποψη της προσωπικότητας που θα μεταφέρει στο ημερολόγιο. Η διάρκεια της δραστηριότητας είναι μία διδακτική ώρα. Η δημιουργία αυτή έχει έντονο διερευνητικό χαρακτήρα.

Το έκτο και τελευταίο παράδειγμα αφορά τη Θ.Ε. 5 «Ελπίδα και αγώνας για τη μεταμόρφωση της ζωής και του κόσμου» της Γ΄ Γυμνασίου και συγκεκριμένα στο 2ο δίωρο II. Η ελπίδα των Χριστιανών. Πρόκειται για δραστηριότητα αναστοχασμού με τη δημιουργία σκίτσου με θέμα το βιβλικό κείμενο: «Καινούς ουρανούς και γην καινήν προσδοκώμεν». Η δημιουργία αυτή εξυπηρετεί το προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα «εξετάζουν και αποτιμούν πτυχές της χριστιανικής ελπίδας για τη σωτηρία του κόσμου, συσχετίζοντάς αυτές με προσωπικές εμπειρίες και βιώματα» (Π.Σ., 2017: 107). Η διάρκειά της είναι δέκα λεπτά στο τέλος του μαθήματος. Απαιτεί δε τη δημιουργική φαντασία των μαθητών.

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη με βάση τα αποτελέσματα καταδεικνύει ότι στα Θρησκευτικά του Γυμνασίου υπάρχει ένας ικανοποιητικός αριθμός προτάσεων για δημιουργικές κατασκευές, οι οποίες αξιοποιούνται στην ανάπτυξη των δημιουργικών δεξιοτήτων των μαθητών. Οι ζωγραφιές και τα κολλάζ αποτελούν την πλειοψηφία των διδακτικών προσεγγίσεων που προτείνονται. Στην Γ' και Α' Γυμνασίου συγκεντρώνονται οι περισσότερες προτάσεις για δημιουργικές κατασκευές, ενώ στη Β' Γυμνασίου οι προτάσεις είναι λιγότερες. Οι δημιουργικές κατασκευές βοηθούν τους μαθητές στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, στην ανάδειξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας και τέλος στην εικαστική έκφραση. Η παρούσα εργασία δύναται να διευρυνθεί με μία στοχευμένη διερεύνηση στους θεολόγους εκπαιδευτικούς σχετικά με την αποδοχή και τη δημοτικότητα των δημιουργικών κατασκευών στο σχεδιασμό του μαθήματός τους. Επίσης θα ήταν χρήσιμο για την ανάδειξη των δημιουργικών κατασκευών να δημιουργηθεί ένα ψηφιακό αποθετήριο καλών πρακτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αβέλλα, Σ. (2018). *Η Τέχνη και η αξιοποίησή της στη διδακτική πράξη: Πρόταση διδασκαλίας για τα Θρησκευτικά του Γυμνασίου*. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Θεοφυλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2018). *Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα αλλάζει: η παιδαγωγική και διδακτική καινοτομία των νέων ΠΣ*. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Κωνσταντίνου, Ε. (2016). *Εικαστικό εργαστήριο & Σχολική τάξη. Μια συγκριτική ανάλυση για τη διδακτική της τέχνης σε φορείς τυπικής & μη τυπικής εκπαίδευσης*. Πάτρα: Νημερτής. Ανακτήθηκε στις 31/08/2019 από: <https://bit.ly/2ZsGVy3>.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας: με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Ντούλια, Α. (2012). *Δημιουργική Μάθηση μέσα από την Τέχνη: Μια πρόταση διδασκαλίας στην Ιστορία*. Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. Ανακτήθηκε στις 02/09/2019 από: http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/87_Ntoulia.pdf.
- Στράντζαλης, Π. (2019). *Η συμβολή του μαθήματος των Θρησκευτικών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού: Η εικόνα στους Φακέλους Μαθήματος του Λυκείου*. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2014). *Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου*, (2014). Αθήνα: ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ. Ανακτήθηκε στις 02/09/2019 από: <http://www.iep.edu.gr/el/thriskoftika-odigoi-ekpaideftikoy>.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2017). *Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά: Δημοτικό-Γυμνάσιο*. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 02/09/2019 από:

Χ, Γιώβος, Η σπουδαιότητα των δημιουργικών κατασκευών στο μάθημα των Θρησκευτικών:
Η διδακτική αξιοποίηση των τεχνημάτων στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών και στους
Φακέλους Μαθήματος του Γυμνασίου

<http://iep.edu.gr/el/thriskeftika-programmata-spoudon>.

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2017). *Φάκελος Μαθήματος, Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό. Πορεία και ανάπτυξη, Έντυπο υλικό στα Θρησκευτικά Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2017). *Φάκελος Μαθήματος, Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό. Πορεία μέσα από αντιθέσεις. Έντυπο υλικό στα Θρησκευτικά Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2017). *Φάκελος Μαθήματος, Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό. Από το τοπικό στο οικουμενικό, Έντυπο υλικό στα Θρησκευτικά Γ΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Εμείς και οι άλλοι... μέσα από στίχους (τραγουδιών και εκκλησιαστικών ύμνων)

Αλέξανδρος Γκίκας

Καθηγητής ΠΕ01, Γυμνάσιο Προαστίου Καρδίτσας

alexgkikas@gmail.com

Περίληψη

Το μ-σενάριο εντάσσεται στο πλαίσιο ενός γενικότερου σεναρίου μαθήματος της ΘΕ 4 των Θρησκευτικών της Β΄ Γυμνασίου, βασισμένη στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση, κάτω από κοινούς αποδεκτούς κανόνες. Είναι δραστηριότητα, που εδράζεται στην αναζήτηση Διαδικτυακών πληροφοριών (WebQuest) και υλοποιείται σε τρεις διδακτικές ώρες. Η πρώτη πραγματοποιείται στην αίθουσα (χωρισμός σε ομάδες, συνοπτική παρουσίαση από τον/την εκπαιδευτικό, αναζήτηση και ακρόαση των στίχων με τη χρήση κινητών τηλεφώνων των μαθητών/τριών (m(obile)-learning) και οι άλλες στο Εργαστήριο Πληροφορικής. Εκεί χρησιμοποιείται η ομαδοσυνεργατική εργασία Διαδικτυακής αναζήτησης άρθρων και κειμένων, σχετικών με τους στίχους των τραγουδιών και των ύμνων, απάντηση σε σχετικές ερωτήσεις του φύλου εργασίας, παρουσίαση στην ολομέλεια και αξιολόγηση της δραστηριότητας με ερωτηματολόγιο (Google Docs). Το μ-σενάριο βασίζεται στις αρχές της ανακαλυπτικής/ διερευνητικής μάθησης (Discovery Learning) και της καθοδηγούμενης ανακάλυψης. Στόχος είναι η αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ, η ομαδική εργασία για να εντοπίσουν στο Διαδίκτυο, να ακούσουν, να κατανοήσουν και να αποκωδικοποιήσουν τα μηνύματα των στίχων των τραγουδιών και σχετικών ύμνων της βυζαντινής υμνογραφίας. Έτσι, οι μαθητές/τριες μπορούν να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα για την αποδοχή του «άλλου», του «ξένου», ως ανθρώπου, που βρίσκεται σε ανάγκη και έχει ανάγκη αγάπης, αποδοχής και υποστήριξης, για να εξυπηρετηθούν και οι γενικότεροι στόχοι της ΘΕ 4 «Εμείς και οι άλλοι».

Λέξεις κλειδιά: θρησκευτική εκπαίδευση, ΤΠΕ, διαδίκτυο, διδακτικό σενάριο, ύμνοι.

1. Εισαγωγή

Ο «άλλος», ο διαφορετικός, στέκεται απέναντί μας. Από κάποιους χαρακτηρίζεται «ξένος» κι «ανεπιθύμητος», ενώ για άλλους η συνύπαρξη μαζί του γίνεται αφορμή για να ανακαλύψουν έναν καινούργιο κόσμο (Νευροκοπλής κ.α, 2017). Ας μη λησμονούμε, ότι ο τρόπος κατανόησης του "άλλου" προσδιορίζει την επικοινωνιακή δομή μιας κοινωνίας. Η ετερότητα είναι η αναγκαία αλλά και η πιο προβληματική συνιστώσα της ταυτότητας μιας κοινωνίας (Κωνσταντοπούλου κ.α., 1999).

Στόχος της Θεματικής Ενότητας 4 των Θρησκευτικών της Β΄ Γυμνασίου είναι η, εις βάθος, παρουσίαση και εξέταση της χριστιανικής πρότασης, όπως εκφράστηκε στην Αγία Γραφή, στην ιστορία και την παράδοση της Εκκλησίας. Έτσι, με βάση τη χριστιανική θεώρηση του «άλλου» ανθρώπου ως αδελφού, θα εντοπιστεί η προτροπή της Εκκλησίας για «άνευ όρων και ορίων» αγάπη προς αυτόν, όποιος κι αν είναι, από όπου κι αν προέρχεται. Ταυτόχρονα, θεωρείται αναγκαία και η διερεύνηση αντιλήψεων και άλλων θρησκευτικών παραδόσεων, ελέγχοντας κατά πόσο ο σεβασμός στον «άλλον» αποτελεί θεμελιώδη αξία του πολιτισμού μας (Νευροκοπλής κ.α, 2017).

Οι μαθητές/τριες χωρίζονται, ύστερα από κλήρωση, για την αποφυγή κατηγοριοποίησής τους λόγω επιδόσεων ή φιλικών σχέσεων κλπ, σε τέσσερις ομάδες των 4-5 ατόμων (ανάλογα με το δυναμικό του κάθε τμήματος). Η αίθουσα του κάθε τμήματος προσαρμόζεται, στην περίπτωση αυτή και διαμορφώνεται με τραπέζια εργασίας περιμετρικά της αίθουσας, ώστε να εξυπηρετεί την εργασία σε ομάδες, χωρίς η χωροταξική αυτή διάταξη να καθίσταται υποχρεωτική.

Κατά τη διδασκαλία του μ-σεναρίου εφαρμόζεται η αρχή της ανακαλυπτικής/ διερευνητικής μάθησης (Discovery Learning) και της καθοδηγούμενης ανακάλυψης, όπου ο/η μαθητής/τρια, εργάζεται με στόχο να ανακαλύψει αυτό που θέλει να μάθει. Ο Κόμης (2004), αναφέρει ότι η ανακαλυπτική μάθηση «θεωρείται συναφής με την διερευνητική μάθηση (Exploratory Learning) η οποία ενθαρρύνει τον/την μαθητή/τρια να ερευνά, να πειραματίζεται, ώστε να προσπαθεί να ανακαλύπτει σχέσεις ανάμεσα σε γεγονότα και έννοιες». Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην περίπτωση αυτή είναι υποστηρικτικός και καθοδηγητικός. Μπορεί να χρησιμοποιεί ερωτήσεις, να διεξαγάγει συζήτηση, να εντοπίζει και να διερευνά προβληματισμούς, καθώς και να χρησιμοποιεί Φύλλα Εργασίας και δραστηριότητες, με και χωρίς τη χρήση των ΤΠΕ, προκειμένου να καθοδηγήσει τους/τις μαθητές/τριες να ανακαλύψουν τη γνώση.

2. Στοιχεία εφαρμογής

Το μ-σενάριο εντάσσεται στο πλαίσιο ενός γενικότερου σεναρίου μαθήματος της ΘΕ 4 «Εμείς και οι άλλοι» του φακέλου κειμένων των Θρησκευτικών της Β' Γυμνασίου, με τη χρήση της μεθόδου της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης, κάτω από κοινούς αποδεκτούς κανόνες. Είναι μια δραστηριότητα που βασίζεται στην αναζήτηση πληροφοριών στο Διαδίκτυο (WebQuest) και είναι δυνατό να υλοποιείται σε τρεις διδακτικές ώρες. Η πρώτη ώρα πραγματοποιείται στην αίθουσα διδασκαλίας του τμήματος ή της τάξης και περιλαμβάνει χωρισμό σε ομάδες, παράδοση φύλλων εργασίας στις ομάδες, συνοπτική παρουσίαση από τον/την εκπαιδευτικό, αναζήτηση (You Tube) και ακρόαση των στίχων με τη χρήση κινητών τηλεφώνων smartphones των μαθητών/τριών (m(obile)-learning). Οι άλλες δύο ώρες μπορούν να πραγματοποιηθούν στο Εργαστήριο Πληροφορικής με ομαδοσυνεργατική εργασία αναζήτησης στο Διαδίκτυο άρθρων και κειμένων, που σχετίζονται με τους στίχους των τραγουδιών και των ύμνων, καθώς και απάντησης σε σχετικές ερωτήσεις του φύλλου εργασίας, παρουσίασης στην ολομέλεια και αξιολόγησης της δραστηριότητας με ερωτηματολόγιο (Google Docs).

Βέλτιστες προϋποθέσεις, αλλά μη δεσμευτικές, θεωρούνται στην αίθουσα διδασκαλίας η ύπαρξη υλικοτεχνικής υποδομής διαδραστικού πίνακα, με φορητό ΗΥ, βιντεοπροβολέα και οθόνη, εφοδιασμένων με τα απαραίτητα λογισμικά, καθώς και σύνδεση με το Διαδίκτυο. Θεωρείται απαραίτητη η εξοικείωση των μαθητών με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, την αναζήτηση περιεχομένου στον Ιστό και την ασφαλή πλοήγηση στο Διαδίκτυο. Τέλος, τα Εργαστήρια Πληροφορικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, θεωρούνται επαρκή, καθώς παρουσιάζουν σχετική ομοιομορφία ως προς την βασική υλικοτεχνική υποδομή. Στη συγκεκριμένη περίπτωση το Εργαστήριο του σχολείου περιελάμβανε 10 ΗΥ σε δίκτυο, συνδεδεμένο με το ΠΣΔ).

3. Επιδιωκόμενοι στόχοι

Μαθησιακοί

Οι μαθητές/τριες επιδιώκεται να:

- α) εκφράζουν σκέψεις και προβληματισμούς γύρω από το ζήτημα της ετερότητας
- β) αναλύουν βιβλικές και άλλες διηγήσεις από την εκκλησιαστική παράδοση για τον «άλλο»
- γ) αναγνωρίζουν τη σημασία και την εμβέλεια της χριστιανικής διδασκαλίας για τον ξένο ως αδελφό
- δ) διακρίνουν και να αξιολογούν την ποιοτική διαφορά ανάμεσα στην αναγνώριση των δικαιωμάτων και στην αγάπη προς τον διπλανό (πλησίον)
- ε) αναγνωρίζουν τον σεβασμό του «άλλου» ως μια θεμελιώδη και κοινή αξία των θρησκευτών
- στ) εντοπίζουν και να κρίνουν διαδεδομένες προκαταλήψεις σε βάρος του ξένου μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα
- ζ) ελέγχουν ενδεχόμενα στερεότυπα και προκαταλήψεις που διατηρούν, θεωρώντας τα υπό το φως των όσων επεξεργάστηκαν στην ενότητα

Γραμματισμοί

Οι μαθητές/τριες επιδιώκεται:

- να κατανοήσουν ότι οι διαφορετικές απόψεις πηγάζουν και από τη θέση (κοινωνική, μορφωτική, οικονομική) που κατέχει αυτός που τις εκφράζει (κοινωνικός γραμματισμός),
- να εξοικειωθούν με την αναζήτηση σε Διαδικτυακές μηχανές αναζήτησης πληροφοριών (ψηφιακός γραμματισμός) και
- να εξοικειωθούν με αναζήτηση πληροφοριών στο εσωτερικό ενός ιστότοπου (ψηφιακός γραμματισμός).

4. Παρουσίαση του μ-σεναρίου

Αφόρμηση για τον σχεδιασμό του διδακτικού μ-σεναρίου στάθηκε η 4η Θεματική Ενότητα «Εμείς και οι άλλοι» στο Φάκελο του μαθήματος των Θρησκευτικών της Β΄ Γυμνασίου «Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό. Πορεία μέσα από αντιθέσεις». Στην 4η ΘΕ, για την πληρέστερη κατανόηση των νοημάτων από τους/τις μαθητές/τριες, ενσωματώνονται στίχοι τραγουδιών, τόσο από την ελληνική, όσο και από τη διεθνή δισκογραφία, με συναφές περιεχόμενο. Επίσης, ενυπάρχουν ύμνοι και τροπάρια της Εκκλησίας, που αναφέρονται στο θέμα. Οι μαθητές/τριες, θα πρέπει να μπορούν να κατανοούν το νόημα των στίχων, σε συνάρτηση με τη μελωδία και να αποκωδικοποιούν και να επεξεργάζονται το μήνυμά τους, ώστε να καθίστανται κριτικοί και όχι ευάλωτοι αποδέκτες τους.

Οι δραστηριότητες του μ-σεναρίου θεωρείται ότι εμπλουτίζουν το μάθημα, ακολουθούν τους γενικότερους στόχους του θρησκευτικού μαθήματος (όπως περιγράφονται παραπάνω) και υποστηρίζουν, με τη χρήση των Τ.Π.Ε., τη διδακτική διαδικασία και την καλλιέργεια νέων γραμματισμών (κοινωνικός, ψηφιακός γραμματισμός).

Το μ-σενάριο περιλαμβάνει παιδαγωγικές δραστηριότητες αξιοποίησης εργαλείων ΤΠΕ μέσα από τις οποίες πραγματώνεται η δόμηση της νέας γνώσης. Η κύρια δραστηριότητα έχει δομηθεί με τη χρήση κοινών προγραμμάτων και λογισμικών, που βρίσκονται σε κάθε υπολογιστικό σύστημα (και στα smartphones) και είναι δυνατό να προσφέρουν μια προστιθέμενη αξία σε ότι αφορά την

προσέγγιση της γνώσης με παιδαγωγικό και πιο αποτελεσματικό τόπο, χρησιμοποιώντας υπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών/τριών με εποικοδομητικό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα στο μ-σενάριο αξιοποιούνται:

α. Το διαδικτυακό περιβάλλον You Tube, το οποίο περιλαμβάνει πλήθος κλιπ ταινιών, κλιπ τηλεόρασης, βίντεο και μουσικής, καθώς και ερασιτεχνικό περιεχόμενο, όπως το video blogging και πρωτότυπα βίντεο, που δημιουργούν και «ανεβάζουν» χρήστες και εταιρίες και μπορεί να τα παρακολουθήσει οποιοσδήποτε (Wikipedia). Αυτό το διαδικτυακό περιβάλλον δημιουργήθηκε από την Google Inc., η οποία είναι μια από τις μεγαλύτερες εταιρείες διαδικτυακών υπηρεσιών (Wikipedia).

β. Τα Google Docs ή Έγγραφα Google είναι ένας επεξεργαστής εγγράφου που αποτελεί τμήμα ενός δωρεάν διαδικτυακού λογισμικού «σουίτας γραφείου», το οποίο προσφέρεται από την Google στο πλαίσιο της υπηρεσίας Google Drive. Είναι διαδικτυακή εφαρμογή, δεν απαιτεί εγκατάσταση και για την χρήση της από έναν υπολογιστή αρκεί η λειτουργία ενός περιηγητή διαδικτύου (web browser) και η σύνδεση στο Διαδίκτυο (internet). Το λογισμικό και τα δεδομένα που αυτό διαχειρίζεται βρίσκονται αποθηκευμένα σε απομακρυσμένους εξυπηρετητές (servers), και πιο συγκεκριμένα στους εξυπηρετητές της Google. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να χρησιμοποιηθεί από έναν υπολογιστή γραφείου (πχ PC) ή από μια φορητή συσκευή, όπως ένα Smartphone ή ένα tablet (Wikipedia).

5. Διδακτική πορεία / στάδια / φάσεις

1η Διδακτική Ώρα

Η εισαγωγή στο προς διαπραγμάτευση θέμα και η προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών γίνεται με την παρουσίαση από το διδάσκοντα μέσω του προτζέκτορα ή του διαδραστικού πίνακα της ηλεκτρονικής έκδοσης (σε μορφή PDF) της ΘΕ4 της Β΄ τάξης «Εμείς και οι άλλοι». Οι μαθητές/τριες, έχουν και τα σχολικά εγχειρίδια μαζί τους. Το μ-σενάριο επικεντρώνεται στην παρουσίαση των στίχων των τραγουδιών και των εκκλησιαστικών ύμνων της ενότητας.

Κάθε μια από τις ομάδες, σύμφωνα με τα φύλλα εργασίας (παρατίθενται στο Παράρτημα), αναλαμβάνουν να αναζητήσουν στο διαδίκτυο, σε πρώτη φάση, τα τραγούδια και τους ύμνους. Η πρώτη ώρα ολοκληρώνεται με την αναζήτηση των τραγουδιών και την ακρόασή τους. Οι μαθητές/τριες καλούνται μέσα από συζήτηση και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού να διακρίνουν το νόημα των στίχων και να εντοπίσουν τις αναφορές που σχετίζονται με τη στάση μας απέναντι «στον άλλο». Τα φύλλα εργασίας της κάθε ομάδας συμπληρώνονται και παραδίδονται στον εκπαιδευτικό με το πέρας και της δεύτερης ώρας.

Τα τραγούδια – ύμνοι που αναζητούν στο διαδίκτυο, ανά ομάδα εργασίας είναι:

Ομάδα Α

Μου 'πες φεύγω μετανάστης - Γράμματα στον Μακρυγιάννη (1979), Στίχοι: Μάνος Ελευθερίου, Μουσική: Ηλίας Ανδριόπουλος

Η φωνή του Ξένου, Στίχοι, μουσική: Γιώργος Φραντζολάς

Ομάδα Β

Σάρα - Νέα Γη (1996), Στίχοι: Νίνα Ναχμία, Μουσική: Νένα Βενετσάνου

Άσμα ασμάτων - Η μπαλάντα του Μαουτχάουζεν (1966), Ποίηση: Ιάκωβος Καμπανέλλης, Μουσική: Μίκης Θεοδωράκης

Ομάδα Γ

Αγίου Επιφανίου, «δος μοι τούτον τον ξένον»

Απολυτίκιο Πεντηκοστής

Ομάδα Δ

By the Rivers of Babylon, Boney M (1978)

Ο τρελός Θεός - Στροφή (2009), Στίχοι, Μουσική: Νίκος Πορτοκάλογλου

2η Διδακτική Ώρα

Τη δεύτερη διδακτική ώρα και τα δύο τμήματα, την καθορισμένη, από το Ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, ώρα του μαθήματος των Θρησκευτικών, επισκέπτονται το Εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου. Σε περίπτωση που δεν έχει ολοκληρωθεί η αναζήτηση και η ακρόαση των τραγουδιών συνεχίζεται και ολοκληρώνεται η συζήτηση.

Στη συνέχεια, κάθε ομάδα, με τη χρήση των ΗΥ του Εργαστηρίου, αναζητούν επιλεγμένους, από τον εκπαιδευτικό ιστότοπους, με περιεχόμενο που σχετίζεται με τους στίχους των τραγουδιών και των ύμνων, καθώς και με το μαθησιακό πλαίσιο της ΘΕ4 του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Οι μαθητές/τριες, συνεργάζονται εργάζονται ομαδικά και απαντούν στις ερωτήσεις του φύλλου εργασίας. Ο χρόνος της μιας διδακτικής ώρας θεωρείται επαρκής. Σε περίπτωση, που δεν επαρκεί, η δραστηριότητα μπορεί να μεταφερθεί στην αρχή της 3ης διδακτικής ώρας.

3η Διδακτική Ώρα

Την τρίτη διδακτική ώρα, οι μαθητές ανακοινώνουν στην ολομέλεια τα αποτελέσματα της εργασίας τους και κατόπιν κάθε ομάδα συνδέεται στη διεύθυνση, που ο διδάσκων έχει αναρτήσει το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της δραστηριότητας και κάθε ένας/μία μαθητής/τρια απαντά στις ερωτήσεις ανώνυμα. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με τα Έγγραφα Google που αποτελούν τμήμα ενός δωρεάν διαδικτυακού λογισμικού «σουίτας γραφείου», της Google. Η διεύθυνση, στην οποία δημιουργήθηκε και υπάρχει το ερωτηματολόγιο είναι η: <https://goo.gl/forms/ACwHqcOXWa7VGxAF3>

6. Συμπεράσματα

Το θέμα που πραγματεύεται το διδακτικό μ-σενάριο βρίσκεται κοντά στις εμπειρίες των μαθητών/τριών, καθώς το γεγονός των «ξένων», των μεταναστών και των προσφύγων αποτελεί κομμάτι της καθημερινής ζωής τους. Επίσης, η συνειδητοποίηση για τη συναναστροφή και την αποδοχή του «άλλου», του «ξένου», ως ανθρώπου που βρίσκεται σε ανάγκη και έχει ανάγκη υποστήριξης, αναμένεται να προβληματίσει τους μαθητές. Εξάλλου, η υμνολογία της Εκκλησίας και ειδικά ο ύμνος «δος μοι τούτον τον ξένον» δείχνει ξεκάθαρα ότι κάθε χριστιανός θεωρεί κάθε άνθρωπο, αδελφό «εν Χριστώ».

Τέλος, οι εφαρμογές και τα λογισμικά που χρησιμοποιούνται για την πραγματοποίηση του μ-σεναρίου, δεν αναμένεται να δυσκολέψουν τους/τις μαθητές/τριες της Δεύτερης τάξης του Γυμνασίου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Κόμης Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές χρήσεις των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κωνσταντοπούλου Χ., Μαράτου – Αλιπράντη Λ., Γερμανός Δ., κ.ά. (επιμ) (1999). *Εμείς*

Α. Γκίκας, , Εμείς και οι άλλοι... μέσα από στίχους
(τραγουδιών και εκκλησιαστικών ύμνων)

και οι άλλοι Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα. Εισήγηση Γιώργος Κοντογιώργης, Μιχάλης Ψημίτης, Νίκος Ιντζεσίλογλου, κ.ά. . Αθήνα : Τυπωθήτω.

Νευροκοπλής Α., Υφαντής Π., Ιατρόπουλος Λ., Τερλιμπάκου Ζ., Χατζή Δ. (2017). *Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό. Πορεία μέσα από αντιθέσεις*. Έντυπο προσωρινό υλικό στα Θρησκευτικά Β΄ Γυμνασίου. Αθήνα: ΙΤΥΕ-Διόφαντος.

Δικτυογραφίες

<http://el.wikipedia.org/wiki/YouTube>

<http://el.wikipedia.org/wiki/Google>

<https://www.vice.com/gr/article/4xygkp/megali-fygh-twn-metanastwn-sta-synora>

<https://www.slideshare.net/christihai/1950-1970-2>

<https://asmpeiraia.wordpress.com/tag/%CE%AC%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%BF/>

<http://www.thetoc.gr/magazine/kampanellis-pws-ezisa-sta-kolastiria-tou-maoutxaouzen>

<https://www.imaik.gr/?p=3388>

<https://archive.patris.gr/articles/313881>

<http://www.kathimerini.gr/408142/article/epikairothta/ellada/oi-paroikies-allodapwn-sthn-a8hna>

<http://www.romiosini.org.gr/E18D485E.el.aspx>

Παράρτημα

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Α-ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΡΟΑΣΤΙΟΥ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ μ-ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ 4^η ΘΕ Β΄ ΤΑΞΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ μ-ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ ΘΕ 4: Εμείς και οι άλλοι... μέσα από στίχους
(τραγουδιών και εκκλησιαστικών ύμνων)

Α΄ ΟΜΑΔΑ

Αναζητήστε στο Διαδίκτυο τα παρακάτω τραγούδια:

1. [Μου 'πες φεύγω μετανάστης - Γράμματα στον Μακρυγιάννη \(1979\), Στίχοι: Μάνος Ελευθερίου, Μουσική: Ηλίας Ανδριόπουλος](#)
2. [Η φωνή του Ξένου, Στίχοι, μουσική: Γιώργος Φραντζολάς](#)

Αφού τα ακούσετε, σε συνάρτηση και με το εγχειρίδιό σας απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:

Ερώτηση 1: Μεταβείτε στη διεύθυνση: <https://www.slideshare.net/christihai/1950-1970-2> και εντοπίστε τις ομοιότητες των στίχων με την μετανάστευση των Ελλήνων τις δεκαετίες 50-70.

Ερώτηση 2: Μεταβείτε στη διεύθυνση: <https://www.vice.com/gr/article/4xygkp/megali-fygh-twn-metanastwn-sta-synora> και εντοπίστε τις ομοιότητες των στίχων με την πορεία των μεταναστών στο πολύ κοντινό παρελθόν μας

Ερώτηση 3: Πως σχετίζονται οι στίχοι των τραγουδιών με τον τίτλο της ΘΕ 4 «Εμείς και οι άλλοι»;

Όταν ολοκληρώσετε τις απαντήσεις στο φύλλο εργασίας, συνδεθείτε στη διαδικτυακή διεύθυνση: <https://goo.gl/forms/ACwHqcOXWa7VGxAF3> και απαντήστε, κάθε μέλος της ομάδας στο ερωτηματολόγιο.

© Αλέξανδρος Γκίκας BSc , MSc, PhD Candidate Θεολογίας

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΘΕ 4: Οι μαθητές: α) εκφράζουν σκέψεις και προβληματισμούς γύρω από το ζήτημα της ετερότητας β) αναλύουν βιβλικές και άλλες διηγήσεις από την εκκλησιαστική παράδοση για τον «άλλον» γ) παρουσιάζουν και αξιολογούν τη ζωή και το έργο των Κυρίλλου και Μεθοδίου και εξετάζουν το θεολογικό και ηθικό υπόβαθρο του πολιτισμικού παραδείγματός τους δ) αναγνωρίζουν τη σημασία και την εμβέλεια της χριστιανικής διδασκαλίας για τον ξένο ως αδελφό ε) διακρίνουν και αξιολογούν την ποιοτική διαφορά ανάμεσα στην αναγνώριση των δικαιωμάτων και στην αγάπη προς τον διπλανό στ) εξηγούν με επιχειρήματα την αξία του σεβασμού της θρησκευτικής ετερότητας για τη ζωή και τον πολιτισμό ζ) αναγνωρίζουν τον σεβασμό του «άλλου» ως μια θεμελιώδη και κοινή αξία των θρησκειών η) εντοπίζουν και κρίνουν διαδεδομένες προκαταλήψεις σε βάρος του ξένου μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα θ) ελέγχουν ενδεχόμενα στερεότυπα και προκαταλήψεις που διατηρούν, θεωρώντας τα υπό το φως των όσων επεξεργάστηκαν στην ενότητα

Β-ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΡΟΑΣΤΙΟΥ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ μ-ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ 4^η ΘΕ Β' ΤΑΞΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ μ-ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ ΘΕ 4: Εμείς και οι άλλοι... μέσα από στίχους
(τραγουδιών και εκκλησιαστικών ύμνων)

Β΄ ΟΜΑΔΑ

Αναζητήστε στο Διαδίκτυο τα παρακάτω τραγούδια:

1. [Σάρα - Νέα Γη \(1996\), Στίχοι: Νίνα Ναχμιά, Μουσική: Νένα Βενετσάνου](#)
2. [Άσμα ασμάτων - Η μπαλάντα του Μαουτχάουζεν \(1966\), Ποίηση: Ιάκωβος Καμπανέλλης, Μουσική: Μίκης Θεοδωράκης](#)

Αφού τα ακούσετε, σε συνάρτηση και με το εγχειρίδιό σας απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:

Ερώτηση 1: Μεταβείτε στη διεύθυνση:

<https://asmpeiraia.wordpress.com/tag/%CE%AC%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%BF/>

και, με βάση το κείμενο, προσπαθήστε να εντοπίσετε τις ομοιότητες των στίχων του πρώτου τραγουδιού σχετικά με την ανάγκη εκμάθησης της γλώσσας στην χώρα υποδοχής και τη διαφύλαξη της πολιτιστικής ταυτότητας των μεταναστών.

Ερώτηση 2: Μεταβείτε στη διεύθυνση: <http://www.thetoc.gr/magazine/kampanellis-pws-ezisa-sta-kolastiria-tou-maoutxaouzen>

και, με βάση το κείμενο, προσπαθήστε να εντοπίσετε τις ομοιότητες των στίχων του δεύτερου τραγουδιού σχετικά με τα αναγραφόμενα από τις αναμνήσεις του Ιάκωβου Καμπανέλλη στο Μαουτχάουζεν.

Ερώτηση 3: Πως σχετίζονται οι στίχοι των τραγουδιών με τον τίτλο της ΘΕ 4

«Εμείς και οι άλλοι»;

Όταν ολοκληρώσετε τις απαντήσεις στο φύλλο εργασίας, συνδεθείτε στη διαδικτυακή διεύθυνση: <https://goo.gl/forms/ACwHqcOXWa7VGxAF3> και απαντήστε, κάθε μέλος της ομάδας στο ερωτηματολόγιο.

© Αλέξανδρος Γκίκας BSc , MSc, PhD Candidate Θεολογίας

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΘΕ 4: Οι μαθητές: α) εκφράζουν σκέψεις και προβληματισμούς γύρω από το ζήτημα της ετερότητας β) αναλύουν βιβλικές και άλλες διηγήσεις από την εκκλησιαστική παράδοση για τον «άλλον» γ) παρουσιάζουν και αξιολογούν τη ζωή και το έργο των Κυρίλλου και Μεθοδίου και εξετάζουν το θεολογικό και ηθικό υπόβαθρο του πολιτισμικού παραδείγματός τους δ) αναγνωρίζουν τη σημασία και την εμβέλεια της χριστιανικής διδασκαλίας για τον ξένο ως αδελφό ε) διακρίνουν και αξιολογούν την ποιοτική διαφορά ανάμεσα στην αναγνώριση των δικαιωμάτων και στην αγάπη προς τον διπλανό στ) εξηγούν με επιχειρήματα την αξία του σεβασμού της θρησκευτικής ετερότητας για τη ζωή και

τον πολιτισμό ζ) αναγνωρίζουν τον σεβασμό του «άλλου» ως μια θεμελιώδη και κοινή αξία των θρησκειών η) εντοπίζουν και κρίνουν διαδεδομένες προκαταλήψεις σε βάρος του ξένου μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα θ) ελέγχουν ενδεχόμενα στερεότυπα και προκαταλήψεις που διατηρούν, θεωρώντας τα υπό το φως των όσων επεξεργάστηκαν στην ενότητα

Γ-ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΡΟΑΣΤΙΟΥ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ μ-ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ 4^η ΘΕ Β΄ ΤΑΞΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ μ-ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ ΘΕ 4: Εμείς και οι άλλοι... μέσα από στίχους
(τραγουδιών και εκκλησιαστικών ύμνων)

Γ΄ ΟΜΑΔΑ

Αναζητήστε στο Διαδίκτυο τους παρακάτω Εκκλησιαστικούς ύμνους:

1. [Αγίου Επιφανίου, «δος μοι τούτον τον ξένον»](#)
2. [Κοντάκιο Πεντηκοστής](#)

Αφού τα ακούσετε, σε συνάρτηση και με το εγχειρίδιό σας, απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:

Ερώτηση 1: Μεταβείτε στη διεύθυνση: <https://archive.patris.gr/articles/313881> και, με βάση το άρθρο, προσπαθήστε να εντοπίσετε και να εξηγήσετε γιατί ο ύμνος του Αγίου Επιφανίου, σήμερα συνδέεται με τις έννοιες «πρόσφυγας» και ξένος»

Ερώτηση 2: Μεταβείτε στη διεύθυνση: <https://www.imaik.gr/?p=3388> και με βάση το κείμενο και το Κοντάκιο της Πεντηκοστής, εντοπίστε το λόγο γιατί η γλώσσα δεν είναι αιτία χωρισμού των ανθρώπων.

Ερώτηση 3: Πως σχετίζονται οι στίχοι των εκκλησιαστικών ύμνων με τον τίτλο της ΘΕ 4 «Εμείς και οι άλλοι»;

Όταν ολοκληρώσετε τις απαντήσεις στο φύλλο εργασίας, συνδεθείτε στη διαδικτυακή διεύθυνση: <https://goo.gl/forms/ACwHqcOXWa7VGxAF3> και απαντήστε, κάθε μέλος της ομάδας στο ερωτηματολόγιο.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΘΕ 4: Οι μαθητές: α) εκφράζουν σκέψεις και προβληματισμούς γύρω από το ζήτημα της ετερότητας β) αναλύουν βιβλικές και άλλες διηγήσεις από την εκκλησιαστική παράδοση για τον «άλλον» γ) παρουσιάζουν και αξιολογούν τη ζωή και το έργο των Κυρίλλου και Μεθοδίου και εξετάζουν το θεολογικό και ηθικό υπόβαθρο του πολιτισμικού παραδείγματός τους δ) αναγνωρίζουν τη σημασία και την εμβέλεια της χριστιανικής διδασκαλίας για τον ξένο ως αδελφό ε) διακρίνουν και αξιολογούν την ποιοτική διαφορά ανάμεσα στην αναγνώριση των δικαιωμάτων και στην αγάπη προς τον διπλανό στ) εξηγούν με επιχειρήματα την αξία του σεβασμού της θρησκευτικής ετερότητας για τη ζωή και τον πολιτισμό ζ) αναγνωρίζουν τον σεβασμό του «άλλου» ως μια θεμελιώδη και κοινή αξία των θρησκειών η) εντοπίζουν και κρίνουν διαδεδομένες προκαταλήψεις σε βάρος του ξένου μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα θ) ελέγχουν ενδεχόμενα στερεότυπα και προκαταλήψεις που διατηρούν, θεωρώντας τα υπό το φως των όσων επεξεργάστηκαν στην ενότητα

Δ-ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΡΟΑΣΤΙΟΥ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ μ-ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ 4^η ΘΕ Β΄ ΤΑΞΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ μ-ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ ΘΕ 4: Εμείς και οι άλλοι... μέσα από στίχους (τραγουδιών και εκκλησιαστικών ύμνων)

Δ΄ ΟΜΑΔΑ

Αναζητήστε στο Διαδίκτυο τα παρακάτω τραγούδια:

1. [By the Rivers of Babylon, Boney M \(1978\)](#)
2. [Ο τρελός Θεός - Στροφή \(2009\), Στίχοι, Μουσική: Νίκος Πορτοκάλογλου](#)

Αφού τα ακούσετε, σε συνάρτηση και με το εγχειρίδιό σας, απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:

Ερώτηση 1: Μεταβείτε στη διεύθυνση:

<http://www.romiosini.org.gr/E18D485E.el.aspx> και μέσα από το κείμενο, που αναφέρεται στις διδαχές του αγίου Παϊσίου, προσπαθήστε, με βάση και το

τραγούδι των Boney M, να εντοπίσετε το γιατί ο θεός επιτρέπει συμφορές στους ανθρώπους, όπως του ξεριζωμού από τις εστίες τους (μετανάστευση).

Ερώτηση 2: Μεταβείτε στη διεύθυνση:

<http://www.kathimerini.gr/408142/article/epikairothta/ellada/oi-paroikies-allodapwn-sthn-a8hna>, και με βάση το άρθρο της Καθημερινής και των στίχων του Πορτοκάλου, εντοπίστε τα κοινά σημεία.

Ερώτηση 3: Πως σχετίζονται οι στίχοι των τραγουδιών με τον τίτλο της ΘΕ 4 «Εμείς και οι άλλοι»;

Όταν ολοκληρώσετε τις απαντήσεις στο φύλλο εργασίας, συνδεθείτε στη διαδικτυακή διεύθυνση: <https://goo.gl/forms/ACwHqcOXWa7VGxAF3> και απαντήστε, κάθε μέλος της ομάδας στο ερωτηματολόγιο.

© Αλέξανδρος Γκίκας BSc , MSc, PhD Candidate Θεολογίας

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΘΕ 4: Οι μαθητές: α) εκφράζουν σκέψεις και προβληματισμούς γύρω από το ζήτημα της ετερότητας β) αναλύουν βιβλικές και άλλες διηγήσεις από την εκκλησιαστική παράδοση για τον «άλλον» γ) παρουσιάζουν και αξιολογούν τη ζωή και το έργο των Κυρίλλου και Μεθοδίου και εξετάζουν το θεολογικό και ηθικό υπόβαθρο του πολιτισμικού παραδείγματός τους δ) αναγνωρίζουν τη σημασία και την εμβέλεια της χριστιανικής διδασκαλίας για τον ξένο ως αδελφό ε) διακρίνουν και αξιολογούν την ποιοτική διαφορά ανάμεσα στην αναγνώριση των δικαιωμάτων και στην αγάπη προς τον διπλανό στ) εξηγούν με επιχειρήματα την αξία του σεβασμού της θρησκευτικής ετερότητας για τη ζωή και τον πολιτισμό ζ) αναγνωρίζουν τον σεβασμό του «άλλου» ως μια θεμελιώδη και κοινή αξία των θρησκειών η) εντοπίζουν και κρίνουν διαδεδομένες προκαταλήψεις σε βάρος του ξένου μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα θ) ελέγχουν ενδεχόμενα στερεότυπα και προκαταλήψεις που διατηρούν, θεωρώντας τα υπό το φως των όσων επεξεργάστηκαν στην ενότητα

Το μάθημα των θρησκευτικών ως μέσο καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων και αποδοχής του διαφορετικού

Χρυσούλα Γκιούρα

Msc Θεολογίας, Δασκάλα, 2^ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκων

hrisgiou@gmail.com

Περίληψη

Το ΜτΘ δεν μπορεί να περιστρέφεται μόνο σε στόχους γνωστικού τομέα, αλλά θα πρέπει να είναι ανοιχτό στη σύγχρονη κοινωνία και να συνδέεται με την επίτευξη στόχων που υπηρετούν τις πανανθρώπινες αξίες. Η θρησκευτική αγωγή λαμβάνοντας υπόψη τα σύγχρονα κοινωνικά – πολιτισμικά δεδομένα, εξετάζοντας θέματα που προκύπτουν από την καθημερινότητα των μαθητών/τριών και επιχειρώντας την ολιστική προσέγγιση της γνώσης και τη σύνδεσή της με την κοινωνική πραγματικότητα επιτυγχάνει την οικείωση των μορφωτικών αξιών του ΜτΘ. Αντικείμενο της παρούσης διδακτικής πρότασης αποτελεί η κατανόηση και η περιγραφή των πολλών στοιχείων που συνθέτουν την προσωπικότητα του/της κάθε μαθητή/τριας, καθώς και η αναγνώριση των ικανοτήτων και χαρισμάτων των συμμαθητών/τριών με στόχο να χτίζουν γέφυρες επικοινωνίας και την καλλιέργεια οικουμενικού πνεύματος.

Λέξεις κλειδιά: Χαρίσματα, κοινωνικές δεξιότητες, αποδοχή, σεβασμός, Θρησκευτικά

A. Εισαγωγή

Το σχολείο λαμβάνοντας υπόψη τις διαφοροποιημένες ανάγκες που προκύπτουν από τις ραγδαίες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις σε τοπικό και διεθνές επίπεδο, καλείται να υιοθετήσει καινοτομικές εκπαιδευτικές διαδικασίες (Βασιλόπουλος, 2008: 90), προκειμένου οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν δεξιότητες, στάσεις και σεβασμό προς θεμελιώδεις αξίες για να καταστούν ενεργοί και δημοκρατικοί πολίτες (Μητροπούλου, 2007: 86-88).

Το ΜτΘ θα πρέπει να είναι ανοιχτό στη σύγχρονη κοινωνία και να εξετάζει θέματα που προκύπτουν από την καθημερινότητα των μαθητών/τριών με στόχο την ενσυναίσθηση. Η επίτευξη γνωστικών και συναισθηματικών στόχων στην εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται με την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών (Κασσωτάκης, 1998:134).

Η εισαγωγή της διαθεματικής προσέγγισης της σχολικής γνώσης στο ΜτΘ προσφέρει νέες δυνατότητες και νέους ορίζοντες στη διδασκαλία του. Το ΜτΘ χαρακτηρίζεται ακριβώς από αυτή τη διαθεματικότητα και η σχολική γνώση ενιαιοποιείται, χωρίς όμως να καταργείται με αποτέλεσμα ο/η μαθητής/τρια να αποκτά μια ολιστική εικόνα της πραγματικότητας (Αλμπανάκη, 2013:252). Επιδιώκει τη διαμόρφωση αξιών, στάσεων, την υπέρβαση των προκαταλήψεων και την αποδοχή του διαφορετικού στη διαρκώς μεταβαλλόμενη πολυδιάστατη πραγματικότητα της εποχής μας. Έτσι, η θρησκευτική αγωγή θα μπορούσε να συνδέσει ενοποιητικά και διαλεκτικά την ταυτότητα με την ετερότητα.

Η σχολική θρησκευτική αγωγή επιβάλλεται να καλύπτει ένα ευρύτερο πλαίσιο ενδιαφερόντων και αναζητήσεων των σημερινών μαθητών/τριών εντάσσοντας

προβληματισμούς που υπερβαίνουν την τοπική θρησκευτική παράδοση με διάθεση σεβασμού και αποδοχής. Παράλληλα, με τη βιωματική προσέγγιση των θρησκευτικών εννοιών και την ανάπτυξη δραστηριοτήτων επιτυγχάνεται η σύνδεση του γνωστικού μέρους του μαθήματος με την αναγνώριση πραγματικών καταστάσεων. Προς αυτήν την κατεύθυνση, οι μαθητές καλλιεργούν αξίες και κοινωνικές δεξιότητες που γνώριζαν μόνο θεωρητικά και η τάξη λειτουργεί ως συνειδητή κοινωνική ομάδα.

Στη συγκεκριμένη εργασία αντικείμενο μελέτης αποτελεί η κατανόηση της μοναδικότητας κάθε παιδιού μέσα από την αναγνώριση των χαρισμάτων και των δυνατοτήτων του και η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων για να χτίζουν γέφυρες επικοινωνίας. Ταυτόχρονα, γίνεται διασύνδεση των χαρισμάτων με τα τελούμενα στο Μυστήριο του Βαπτίσματος και του Χρίσματος, όπου κάθε παιδί εισάγεται στην εκκλησιαστική κοινότητα με τα δικά του χαρίσματα. Αυτά τα χαρίσματα μπορούν να καλλιεργηθούν και να αποδώσουν καρπούς όταν οι βιωματικές καταστάσεις μεταλλαχθούν σε διδακτικές δραστηριότητες.

B. Μορφοποίηση εργασιών

B1.1. Στοιχεία εφαρμογής

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση εφαρμόστηκε στο μάθημα των Θρησκευτικών στη Δ' Δημοτικού στη 4η θεματική ενότητα «Όλοι ίσοι, όλοι διαφορετικοί» κατά το σχολικό έτος 2018-19 και είχε διάρκεια τεσσάρων εβδομάδων.

B1.2. Στόχοι-Επιδιώξεις

Με την παρούσα διδακτική πρόταση σε επίπεδο γνωστικών στόχων επιδιώκεται οι μαθητές/τριες:

- α) να διακρίνουν και περιγράφουν τα πολλά στοιχεία που συνθέτουν την προσωπικότητά τους και τα οποία τους/τις κάνουν ξεχωριστούς/ές,
- β) να αναγνωρίζουν, εκτιμούν και παρουσιάζουν ικανότητες και χαρίσματα των συμμαθητών/τριών τους,
- γ) να γνωρίσουν πως ο Ιησούς ευλογούσε και αγκάλιαζε τα παιδιά ως δώρο Θεού. Σε διαθεματικό επίπεδο, οι γνωστικοί στόχοι εναρμονίζονται με το Γλωσσικό αντικείμενο και αφορούν στην κατανόηση, επεξεργασία κειμένων και στη διαχείριση της οικοδόμησης των νέων εννοιών, χρησιμοποιώντας τα κειμενικά είδη της αφήγησης, της περιγραφής και του διαλόγου.

Οι στόχοι σχετικοί με κοινωνικές δεξιότητες αποσκοπούν στη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στον χειρισμό διαφωνιών, στην καλλιέργεια δεσμών, στη συνεργασία, στην ομαδικότητα και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.

Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες καλούνται:

- α) να εκφράσουν τις σκέψεις τους, να καταγράψουν γνώμες, ιδέες και συναισθήματα και να διερευνήσουν τις ιδέες και τις εμπειρίες τους με αυτές των συμμαθητών/τριών τους,
- β) να αναγνωρίσουν τα χαρακτηριστικά και την αξία της συμπληρωματικότητας του ενός από τον άλλον,
- γ) να αξιολογήσουν τη διαφορετικότητα και να μάθουν να σέβονται την ετερότητα. Οι ψυχοκινητικοί στόχοι αποβλέπουν στην ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης και στην καλλιέργεια των ερμηνευτικών ικανοτήτων. Οι μαθητές αναμένεται:

α) να κατανοήσουν την οικουμενική διάσταση της Ορθοδοξίας και να σέβονται και αποδέχονται το διαφορετικό.

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/τριες επιδιώκεται:

α) να προσεγγίσουν τις Νέες Τεχνολογίες ως εργαλεία και πηγές μάθησης για την υλοποίηση των εργασιών που αναλαμβάνουν,

β) να εξασκηθούν στην ικανότητα χρήσης και αξιοποίησης των εκπαιδευτικών λογισμικών,

γ) να εξοικειωθούν με τη χρήση διαδικτυακών εφαρμογών

B1.3. Μεθοδολογία

Κάθε γνωστικό αντικείμενο θα πρέπει να θεωρείται ως συνδυασμός διεπιστημονικής και διαθεματικής προσέγγισης και όχι να προσεγγίζεται μόνο με τον παραδοσιακό τρόπο (Αλμπανάκη, 2013:251).

Με την ολική διαθεματική προσέγγιση αναπροσαρμόζονται αντίστοιχα οι στόχοι, το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης και οι μέθοδοι διδασκαλίας, ενώ επιχειρείται η διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων στη βάση μιας ισόρροπης κάθετης και οριζόντιας κατανομής της διδασκόμενης ύλης (Αλαχιώτης, 2002:9). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τα σχολικά μαθήματα να αλληλοσυσχετίζονται (Μητροπούλου, 2014 : 287) και να καταργούνται τα διακριτά και αυτοτελώς διδασκόμενα μαθήματα (Ματσαγγούρας, 2003 : 95). Ιδιαίτερα στο μάθημα των Θρησκευτικών αναδεικνύεται η διάσταση της διαθεματικότητας ως «*συνάντηση, διάλογος και όσμωση όλων των γνωστικών αντικειμένων*» (Γιαγκάζογλου, 2005:139) με αποτέλεσμα η ενιαία οργάνωση του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων να έρχεται φυσικά και αβίαστα (Αλμπανάκη, 2013:252).

Στη συγκεκριμένη διδακτική πρακτική οι μαθητές/τριες με πολυαισθητηριακές ευκαιρίες και ανοιχτές αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες αναπτύσσουν δεξιότητες και αναζητούν λύσεις στα ζητήματα που έθεσαν για την οικοδόμηση της δική τους μάθησης, αλλά ταυτόχρονα και για την υποστήριξη της μάθησης των άλλων μελών της ομάδας (Μητροπούλου, 2015:107). Επιπροσθέτως, με την εισαγωγή στη διδασκαλία νέων τρόπων διαμεσολάβησης, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες σε νέες καταστάσεις (Τσιτουρίδου & Βρύζας, 2003:241).

Είναι απαραίτητο επίσης η μάθηση να ξεκινά από εμπειρίες και βιώματα των μαθητών/τριών, να δημιουργεί ευκαιρίες για ενεργοποίηση και προβληματισμό τους και να δίνει ευκαιρίες για ανακάλυψη και διερεύνηση (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2007: 75). Η ενθάρρυνση της διερεύνησης βοηθάει τους/τις μαθητές/τριες να αποφεύγουν την παθητικότητα και να χειρίζονται το περιβάλλον τους πιο ενεργητικά (Elliot, at all, 2000:440). Προωθεί την ενεργητική μάθηση με ανακάλυψη μέσα από την ομαδοσυνεργατική και την επικοινωνιακή-βιωματική διδασκαλία, με παράλληλη αξιοποίηση των σύγχρονων δυνατοτήτων των ΤΠΕ. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια δημιουργικών δεξιοτήτων μέσω συνεργατικών, ερευνητικών, διαλογικών και συμμετοχικών δράσεων, συναφείς με το περιεχόμενο της ύλης και τη διδακτική διαδικασία.

B1.4. Διδακτικό υλικό

Η διδακτική πρόταση είχε ομαδοσυνεργατική, βιωματική και διαλογική μορφή. Οι μαθητές/τριες σε κλίμα αμοιβαίας αποδοχής και συμμετοχικών διαδικασιών ήρθαν σε επαφή με πολλές αναπαραστάσεις της γνώσης, ενώ ο ρόλος της εκπαιδευτικού ήταν ενθαρρυντικός, υποστηρικτικός, συμβουλευτικός, διευκολυντικός, συντονιστικός και διαμεσολαβητικός και δίνει ώθηση στους μαθητές να ερευνήσουν και να ανακαλύψουν τη νέα γνώση μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες. Χρησιμοποιήθηκαν τα κείμενα του φακέλου του μαθήματος καθώς και σελίδες από το φωτόδεντρο, οι οποίες παρέχουν πλούσιο διδακτικό υλικό.

B1.5. Περιγραφή δραστηριοτήτων

α. Διαγνωστική Φάση – Παρέμβαση - Εφαρμογή Αξιοποίηση πρότερων γνώσεων (2 ώρες)

Έννοια Χαρίσματα

Στη φάση αυτή διερευνήθηκε το γνωστικό υπόβαθρο, η αρχική ιδέα και άποψη καθενός παιδιού για τα χαρίσματα με συζήτηση προτρεπτική προς κάθε παιδί να εκδηλώσει τις διαισθητικές – αν όχι γνωστικές - ιδέες του για το θέμα. Μετά τη διατύπωση των σκέψεων των παιδιών, συνδέθηκε το θέμα «Χαρίσματα» με το ζήτημα της συμπληρωματικότητας του ενός από τον άλλον είτε από πραγματικές καταστάσεις στην προσωπική τους ζωή είτε από καταστάσεις που προβάλλονται από τα ΜΜΕ.

Δραστηριότητα 1η: Κατά το πρώτο στάδιο, κάθε μαθητής/τρια δημιούργησε το αστέρι του/της με 5 κορυφές και συμπληρώνει στο κέντρο το όνομά του/της και σε κάθε κορυφή του τα θετικά στοιχεία, ταλέντα, δεξιότητες που έχει (Εικόνα 1).



Εικόνα 1 – Το αστέρι κάθε μαθητή/τριας



Εικόνα 2 – Κοινά σημεία

Δραστηριότητα 2η: Κατόπιν κολλάμε όλα τα αστέρια στον πίνακα και με χρωματιστές γραμμές συνδέουμε τα κοινά σημεία και οι μαθητές/τριες επαληθεύουν τη μοναδικότητά τους ως πρόσωπα αλλά και μέλη ομάδων και κοινοτήτων (Εικόνα 2). Στη συνέχεια διαβάζουμε το κείμενο από το νέο πρόγραμμα του ΜτΘ “Με τα διαφορετικά μας χαρίσματα συμπληρώνουμε ο ένας τον άλλον” και με πλήθος ερεθισμάτων παρακινούνται οι μαθητές/τριες να δραστηριοποιηθούν με στόχο την ενεργό εμπλοκή τους σε νοητικό και συναισθηματικό πεδίο.

Δραστηριότητα 3η: Οι μαθητές/τριες σε κύκλο με μουσική υπόκρουση: Ο/Η

καθένας/μία δίνει μία κάρτα- καρδιά με το όνομά του/της στον/στη διπλανό/νή του, ο οποίος/η οποία γράφει ένα χάρισμα του/της συμμαθητή/τριας μόλις η μουσική σταματά. Στο τέλος αφού συμπληρωθεί ο κύκλος, ο/η καθένας/μία παίρνει τη δική του/της κάρτα - καρδιά. Στη συνέχεια, αφού κάθε μαθητής/τρια πήρε τη δική του/της κάρτα-καρδιά, την παρουσιάζει στην ολομέλεια και αναγνωρίζουν, εκτιμούν και παρουσιάζουν ικανότητες και χαρίσματα των συμμαθητών /τριών τους. Στο τέλος κολλάμε όλες τις κάρτες σε ένα δέντρο και το ονομάζουμε «Το δέντρο της αγάπης». (Εικόνα 3).



Εικόνα 3 – Το δέντρο της αγάπης

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

Βάπτισμα – Χρίσμα

Στη φάση αυτή επιχειρείται η επίτευξη της αβίαστης ενσωμάτωσης των προσωπικών εμπειριών στη θρησκευτική αγωγή. Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην άμεση και βιωματική αντίληψη του διδασκομένου θέματος, καθώς και την εμπειρική κατάκτηση της γνώσης. Οι μαθητές/τριες με τη βοήθειά μας διερευνούν το νόημα που έχει το Μυστήριο του Βαπτίσματος και του Χρίσματος για τους Χριστιανούς και την κοινότητά τους και διασυνδέουν τα όσα επεξεργάστηκαν για τα χαρίσματα με τα τελούμενα στο μυστήριο του Βαπτίσματος και του Χρίσματος.

Δραστηριότητα 1η: Τοποθετούμε σε κεντρικό σημείο της τάξης τρία βάζα. Κάθε μαθητής/τρια ετοιμάζει καρτελάκια με τα χαρίσματα που παίρνει με το Χρίσμα και τα τοποθετεί στο βάζο με την ετικέτα «Χαρίσματα». Στη συνέχεια επιλέγει αυτά που πιστεύει ότι καλλιεργεί και μοιράζεται και τα τοποθετεί στο δεύτερο βάζο. Τέλος, στο τρίτο βάζο τοποθετεί όσα χαρίσματα ξοδεύει χωρίς να τα αξιοποιεί (Εικόνα 4).



Εικόνα 4 – Τα χαρίσματα

γ. Βιωματική προπαρασκευή - Ενεργός μάθηση (2 ώρες)

Διαβάζουμε το παραμύθι "Το ραγισμένο δοχείο (λαϊκό κινέζικο παραμύθι)", συζητάμε τα συμπεράσματα του παραμυθιού και στη συνέχεια προσπαθούμε να προσεγγίσουμε με παραδείγματα από την καθημερινότητα την αξία της συμπληρωματικότητας του ενός από τον άλλον. Οργανώνουμε βιωματικό σενάριο προσαρμοσμένο στα νέα κοινωνικά και πολιτισμικά δεδομένα, για να αποτιμήσουν με βιωματικό τρόπο τη σημασία της αποδοχής του διαφορετικού στη ζωή τους, μέσα από προσωπικά βιώματα αλλά και βιβλικά παραδείγματα.

"Η ξένη και οι άλλοι"

Η Γιασμίν αναγκάζεται να πάει σχολείο σε μια άλλη χώρα εξαιτίας του πολέμου που επικρατεί στην πατρίδα της και αντιμετωπίζει προβλήματα προσαρμογής.

Δραστηριότητα 1^η: Κύκλος του κουτσομπολιού: Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε δύο ομάδες και σχηματίζουν δύο ομόκεντρους κύκλους. Ο εσωτερικός κύκλος είναι ένα πρόσωπο που αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα. Ο εξωτερικός κύκλος εκφράζει φήμες, γνώμες και κουτσομπολιά. Επιλέγεται μια μαθήτρια – εθελόντρια (Γιασμίν) κάθεται στο κέντρο του κύκλου και ο εξωτερικός κύκλος των μαθητών/τριών εκφράζει φήμες, γνώμες, αντιρρήσεις και κουτσομπολιά. Με διαλόγους ζωντανούς και πειστικούς προσπαθούν να αιτιολογήσουν τις γνώμες τους. Στη συνέχεια το ακροαματικό κοινό προσπαθεί να καταγράψει τις σκέψεις και τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών.

Δραστηριότητα 2^η: Διάδρομος συνείδησης: Οι συμμετέχοντες/ουσες φτιάχνουν δυο παράλληλες σειρές και δημιουργούν έναν διάδρομο. Καθώς ο χαρακτήρας (Γιασμίν) που αντιμετωπίζει ένα δίλημμα ή πρόβλημα περπατά ανάμεσά τους, οι υπόλοιποι προφέρουν τις σκέψεις τους ή ενδεχομένως προσφέρουν μια συμβουλή. Οι δυο ομάδες συμμετεχόντων/ουσών μπορούν να εκφράζουν αντικρουόμενες απόψεις για να εντείνουν την ένταση ή απλά να δρουν συμπληρωματικά. Η Γιασμίν που αντιμετωπίζει το δίλημμα να μείνει ή να φύγει περπατά ανάμεσα στις δυο ομάδες, οι οποίες τη συμβουλεύουν τι να κάνει.

Συζητάμε στην ολομέλεια τα συναισθήματα που βίωσε η Γιασμίν, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ψυχοσυναισθηματική και κοινωνικοποιητική αξία τους, αλλά και στη σημασία τους για την ενδυνάμωση των σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών της τάξης. Καλλιεργούμε την ενσυναίσθηση και

ετοιμάζουμε το αλφαβητάρι της φιλίας. Γράφουμε σε έναν σπειροειδή κύκλο λέξεις της φιλίας και τον κολλάμε πάνω σε ένα παλιό σιντί. Τοποθετούμε στο κέντρο μια μπίλια, φτιάχνουμε ένα παιχνίδι-σβούρα και το ονομάζουμε παιχνίδι της αγάπης γιατί η αγάπη δεν έχει χρώμα και καταργεί όλες τις διακρίσεις (Εικόνα 5).



Εικόνα 5 – Το αλφαβητάρι της φιλίας



Εικόνα 6 – Το παιχνίδι της αγάπης

Υποδεχόμαστε σε ένα κλίμα αλληλοσεβασμού τη Γιασμίν στην τάξη μας, όλοι μαζί παίζουμε με το καινούριο μας παιχνίδι, και απαγγέλουμε το ποίημα **ΜΗ ΜΕ ΦΩΝΑΖΕΙΣ «ΞΕΝΟ»**, ενώ παράλληλα ακούγεται το τραγούδι της Διαφορετικότητας (Εικόνα 6).



Εικόνα 7 – Το μήνυμα του μαθήματος

Μέσα από τις πολλαπλές μαθητικές επικοινωνιακές νησίδες που δημιουργήθηκαν, αποδεχόμαστε το διαφορετικό και την αξία της συμπληρωματικότητας και το μήνυμα του μαθήματος " Όλοι ίσοι, όλοι διαφορετικοί". Με τα σώματά τους οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν στην ολομέλεια του σχολείου το παραπάνω μήνυμα (Εικόνα 7).

δ. Εφαρμογή-Έκφραση (2 ώρες)

Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές/τριες επισκέφτηκαν στο φωτόδεντρο τη σελίδα για να γνωρίσουν τα παιδικά χρόνια του Ιησού και τη σελίδα με τα δικαιώματα του παιδιού.

Δραστηριότητα 1η: Με αφορμή τα παραπάνω σε ομάδες οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να αποτυπώσουν τις ιδέες τους με ποιήματα ψηφιακής δημιουργικής γραφής με

τίτλο "Όλου του κόσμου τα παιδιά" (Εικόνα 8) και να ετοιμάσουν αφίσες με τα δικαιώματα των παιδιών σε παρουσίαση και βιβλίο (Εικόνα 9).



Εικόνα 8 – Ποιήματα

Εικόνα 9 – Αφίσες

<https://www.slideshare.net/hrisgiou/ss-140093016> <http://www.picturetrail.com/sfx/flicks/preview/9162137>

<https://www.flipsnack.com/ABBD95EC5A8/ftuios051.html>

B1.6. Αξιολόγηση

Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της διδακτικής πρότασης η αξιολόγηση προσανατολίζεται στον έλεγχο των χαρακτηριστικών που προϋποθέτουν την ολιστική προσέγγιση της γνώσης και όχι απλά την ποσοτική αξιολόγηση των επιδόσεων. Αποτελεί μια συνεχή διαδικασία, ενταγμένη στο διδακτικό έργο και είναι πολύμορφη ως προς τους τρόπους και τις τεχνικές που την τεκμηριώνουν (Δημητρόπουλος 2001:31).

Αρχικά, ανιχνεύονται οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις των μαθητών και κατά την πορεία διδασκαλίας όχι μόνο η απόκτηση των κατάλληλων γνώσεων, αλλά και η καλλιέργεια στάσεων και αξιών, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που χαρακτηρίζουν τον σύγχρονο δημιουργικό πολίτη.

Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στην ανατροφοδότηση και στην αξιολόγηση του μαθησιακού αποτελέσματος με την ολοκλήρωση και παρουσίαση ομαδικών δραστηριοτήτων καθώς επιτυγχάνεται ευχάριστα και αβίαστα η κατάκτηση των γνωστικών στόχων όσο και των συναισθηματικών και ψυχοκινητικών. Οι μαθητές/τριες υιοθετούν στάσεις, αξίες και συμπεριφορές που τους/τις επιτρέπουν να ενταχθούν ομαλά και δημιουργικά στο φυσικό και κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον.

B2. Συμπεράσματα

Το ΜτΘ μπορεί να παίξει ουσιαστικό ρόλο στα σχολεία δίνοντας το στίγμα της αγάπης, της δημιουργικότητας και της ελπίδας, που πηγάζουν από την Εκκλησία, προσεγγίζοντας τον/τη μαθητή/τρια με έναν σύγχρονο και ελκυστικό τρόπο. Θα πρέπει, λοιπόν, να γίνουμε ενεργοί παράγοντες, ώστε το ΜτΘ να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των μαθητών, να επικαιροποιηθεί και εμπλουτισθεί χρησιμοποιώντας τα πολυμέσα για να μην γίνουμε εμείς οι υπαίτιοι που θα συμβάλλουμε να είναι

αποκομμένο μέσα στη σχολική κοινότητα (Αλμπανάκη, 2013:19).

Οι βιωματικές μέθοδοι άλλαξαν την καθιερωμένη διδακτική προσέγγιση σε μία ενεργό διαδικασία εμπλοκής των μαθητών/τριών και την επίτευξη αποτελεσματικότερης μάθησης, καθώς «μαθαίνουν ενεργώντας» (learning by doing) (Μητροπούλου, 2008:125). Η ένταξη θεμάτων σε πλαίσιο πραγματικών καταστάσεων κινητοποίησε το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και τους/τις έδωσε τη δυνατότητα να ταυτιστούν με τα πρόσωπα που υποδύονταν, να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους, να διαμορφώσουν στάσεις αποδοχής και να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση.

Με τη διδακτική προσέγγιση που εφαρμόστηκε στο βιωματικό σενάριο "**Η ξένη και οι άλλοι**" λειτούργησε υποστηρικτικά και ώθησε τους/τις μαθητές/τριες στη δυνατότητα επίλυσης διαπροσωπικών και κοινωνικών διλημμάτων, καλλιεργήθηκε η διαπολιτισμική διάσταση στη μαθησιακή διαδικασία και δημιουργήθηκαν αυθεντικές καταστάσεις μάθησης, οι οποίες απουσιάζουν από τη συμβατική διδασκαλία.

Η παρουσίαση του μηνύματος του μαθήματος με έναν παιγνιώδη και ευχάριστο τρόπο στην ολομέλεια των μαθητών/τριών του σχολείου αποτελεί έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης και η τάξη λειτούργησε ως ένα «εργαστήριο αξιών» εξασφαλίζοντας την ενεργητική συμμετοχή όλων, τον σεβασμό στην ετερότητα και την ευαισθητοποίηση για την προστασία της.

Με τη δημιουργική γραφή σε συνδυασμό με τις βιωματικές δράσεις οι μαθητές/τριες, βγαίνοντας από το πλαίσιο της μάθησης αποκλειστικά μόνο μέσω πληροφοριών και συμμετέχοντας σε δραστηριότητες, ξεπέρασαν χωροχρονικούς περιορισμούς και προσέγγισαν την αξία της συμπληρωματικότητας βιωματικά με βασική επιδίωξη την ευαισθητοποίησή τους και την καλλιέργεια συνεργατικών, κοινωνικών και ψηφιακών δεξιοτήτων.

B3.Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Booth, M. (1987). "Ages and Concepts. A Critique of the Piagetian Approach to History Thinking". In, Portal C. (ed.), *The History Curriculum for teachers*. London: The Falmer Press.

Bruner, J. S. (1991). "The narrative construction of reality" Στο *Critical Inquiry*, 18,1. σ.σ. 1-21.

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.

Elliot, S.N., Kratochwill, T.R., Littlefield Cook, J. & Travers, J.F.(2000). *Educational Psychology: Effective Teaching, Effective Learning*. The McGraw- Hill Companies.

Haris, Al., Martin, L. & W. Prescott (1975). *Curriculum innovation*. London: Groom Helm.

Ελληνόγλωσσες

Αλαχιώτης, Σ. Ν. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 7, σ.σ. 7-18

Αλμπανάκη, Ξ., (2013). «Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος των Θρησκευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με δημιουργική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών», εκδ. Μπαρμπουνάκη, 2013.

Βακαλούδη, Α. (2012). *Μέθοδοι διδακτικής και αξιολόγησης στο σύγχρονο σχολείο*.

- Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αντ. Σταμούλη.
- Βασιλόπουλος, Χ. (2008). *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Γιαγκάζογλου, Σ., (2005). Η φυσιογνωμία και ο χαρακτήρας του θρησκευτικού μαθήματος. Η θρησκευτική αγωγή στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, στο συλλ. τόμο *Τα Θρησκευτικά ως μάθημα ταυτότητας και πολιτισμού*, Εισηγήσεις Σεμιναρίου, εκδ. Διακοινοβουλευτικής Συνέλευσης της Ορθοδοξίας –Βουλής των Ελλήνων, Αθήνα 2005, σ.σ. 126-144.
- Γκιούρα, Χ. (2017). Ο ψηφιακός γραμματισμός στο μάθημα των Θρησκευτικών: Εφαρμογές στη διδακτική πρακτική, *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων, Θεσσαλονίκη*, σ.σ.305-311.
- Δημητρόπουλος, Ε. (20016). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. Ι. (1988). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κόπτης, Α. (2008), *Θρησκευτικές έννοιες και βιωματική διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Μητροπούλου, Β. (2014), *Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες στο Σύγχρονο Σχολείο: Εφαρμογές στη Θρησκευτική Αγωγή*, Θεσσαλονίκη: Ostracon Publishing.
- 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. (2015), *Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης : προτάσεις εφαρμογής στη διδακτική πράξη με χρήση Η/Υ*, Θεσσαλονίκη: Ostracon Publishing.
- Μπίκος, Κ. (2009). *Αλληλεπίδραση και Κοινωνικές Σχέσεις στη Σχολική Τάξη*. (7η έκδ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Οδηγός για τον εκπαιδευτικό, (2007). Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην υποχρεωτική Εκπαίδευση. «*Νέο Σχολείο*»
- Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά (2015)*, Οδηγός εκπαιδευτικού *Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου, 2015, Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα)*.
- Τσιτουρίδου, Μ. & Βρύζας, Κ.(2003). Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην προσχολική εκπαίδευση:ανάγκες και πιστεύω των εκπαιδευτικών. Στο: *Οι φυσικές επιστήμες και οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας*, Επιμ. Μέλλπο Τσιτουρίδου, Αθήνα:Τζιόλα, σ.σ.241-251.

Ιστοσελίδες

<http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-7620>

<http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-7712>

B4. Παραρτήματα

Με τα διαφορετικά μας χαρίσματα συμπληρώνουμε ο ένας τον άλλον.

Είναι μια τάξη με παιδιά. Πολλά παιδιά. Ο Σταμάτης παίζει φλογέρα. Ο κόσμος γι' αυτόν είναι φτιαγμένος από ήχους. Όλοι θαυμάζουν τον Σταμάτη. Μα εκείνος θαυμάζει τον Αλέκο που τρέχει σαν σίφουνας κι έρχεται πρώτος στα αγωνίσματα. Ο Αλέκος πάλι, θαυμάζει τη Στέλλα, που όταν χορεύει καλαματιανό, τσάμικο, σούστα είναι να την καμαρώνεις. Μα και η Στέλλα με τη σειρά της θαυμάζει την Αργυρώ, που ζωγραφίζει κάτι τοπία μαγευτικά, χαίρεσαι να τα βλέπεις!

Είναι μια τάξη με παιδιά. Και είναι όλα προικισμένα με χαρίσματα. Κι ας μη φαίνονται πολλές φορές. Να, όπως η Αγνή, που από μια πρώτη ματιά νομίζεις πως δεν έχει κανένα κι έχει το πιο σπουδαίο: μια χρυσή καρδιά που τους χωράει όλους!

Είναι μια τάξη με παιδιά. Είναι ο κόσμος όλος. Χαίρονται τα χαρίσματα των άλλων και τα δικά τους. Όλα δώρα του Θεού· και τα μοιράζονται μεταξύ τους.

Το ραγισμένο δοχείο (λαϊκό κινέζικο παραμύθι)

Μια φορά κι έναν καιρό, ήταν ένας υπηρέτης που δούλευε σ' ένα πλούσιο σπίτι. Μία από τις καθημερινές του υποχρεώσεις ήταν να φέρνει νερό από την πηγή. Για να το κάνει αυτό, είχε δύο δοχεία κρεμασμένα στις άκρες ενός χοντρού ξύλου, που το έβαζε στους ώμους του. Το ένα από τα δύο δοχεία είχε ένα ράγισμα και, μέχρι ο υπηρέτης να φτάσει στο σπίτι, η μισή ποσότητα του νερού χυνόταν κατά τη διαδρομή. Το άλλο όμως ήταν ακέραιο, κι έτσι κατάφερνε να μεταφέρει πάντα όλο το νερό χωρίς να το χύνει.

Αυτό γινόταν καθημερινά για δύο ολόκληρα χρόνια. Έτσι ο υπηρέτης μετέφερε μόνο ενάμισι δοχεία νερού στο σπίτι. Το ακέραιο δοχείο ήταν πολύ περήφανο για την επιτυχία του, καθώς έφερνε σε πέρας την αποστολή του. Το ραγισμένο δοχείο όμως ντρεπόταν για την ατέλειά του και ήταν πολύ λυπημένο που μπορούσε να φέρνει σε πέρας μόνο το μισό του έργο. Μια μέρα πολύ πικραμένο για την αποτυχία του, το ραγισμένο δοχείο είπε στον υπηρέτη την ώρα που βρισκόταν δίπλα στο ποτάμι:

«Ντρέπομαι για τον εαυτό μου και θέλω να σου ζητήσω συγνώμη».

«Γιατί;» ρώτησε ο υπηρέτης. «Για ποιο πράγμα ντρέπεσαι;»

«Αυτά τα δύο χρόνια κατάφερα να μεταφέρω μόνο το μισό από το φορτίο μου, γιατί το ράγισμα στο πλευρό μου κάνει το νερό να αδειάζει κατά τη διάρκεια της διαδρομής μέχρι το σπίτι του αφεντικού. Εξαιτίας της ατέλειάς μου αυτής, αναγκάζεσαι να κάνεις όλο αυτό τον κόπο χωρίς να ανταμείβεσαι όσο θα ήπρεπε για τις προσπάθειές σου», είπε το δοχείο.

Ο νεροκουβαλητής λυπήθηκε για το γέρικο, ραγισμένο δοχείο και με συμπόνια του είπε: «Την ώρα που θα γυρίζουμε στο σπίτι, θέλω να προσέξεις τα όμορφα λουλούδια κατά μήκος του μονοπατιού».

Πραγματικά, καθώς ανέβαιναν τον λόγγο, τα γέρικο δοχείο παρατηρούσε τα αγριολούλουδα στη μια μεριά του μονοπατιού που τα ζέσταινε ο ήλιος κι αυτό του έδωσε λίγη χαρά. Στο τέλος της διαδρομής, όμως, ένιωσε πάλι άσχημα γιατί το μισό νερό είχε χυθεί, και για άλλη μια φορά ζήτησε συγνώμη από τον υπηρέτη. Τότε αυτός του είπε:

«Πρόσεξες ότι υπάρχουν λουλούδια μόνο στη μία μεριά του μονοπατιού και όχι στην άλλη; Αυτό συνέβη γιατί ήξερα πάντα την ατέλειά σου και φρόντισα να την αξιοποιήσω. Φύτεψα σπόρους λουλουδιών προς τη δική σου μεριά του μονοπατιού

Χ. Γκιούρα, Το μάθημα των θρησκευτικών ως μέσο καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων και αποδοχής του διαφορετικού

κάθε μέρα επιστρέφοντας από το ποτάμι τα πότιζες χωρίς να το ξέρεις. Για δύο χρόνια λοιπόν, μάζευα αυτά τα όμορφα λουλούδια και στόλιζα το σπίτι του αφεντικού μας. Αν δεν είχες αυτό το ελάττωμα, το σπίτι δεν θα ήταν στολισμένο με τόση χάρη».

Πρόγραμμα Διαπολιτισμικής Θεολογίας: Διδακτική της Θρησκευτικής τέχνης σε πολυπολιτισμικές τάξεις

Θανάσης Διαλεκτόπουλος

Δρ. Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής,

*Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ.Κ.Ε.Σ Ανατολικής Μακεδονίας &
Θράκης*

dialektopoulos@live.nl

Περίληψη

Οι θρησκευτικές διαφορές όλο και πιο συχνά αποτελούν πηγή έντασης, διαμάχης και διακρίσεων. Σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες η εκπαίδευση καλείται να παίξει καίριο ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση με την εφαρμογή προγραμμάτων που θα εστιάζουν στο να αναπτύξει ο μαθητής ικανότητες και στάσεις οι οποίες θα ενθαρρύνουν την διαπολιτισμική αλληλοκατανόηση και την ανεκτικότητα. Έχουμε ανάγκη από διδακτικά μοντέλα που να αντιστέκονται στη δημιουργία στερεοτύπων και να επιτρέπουν στις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις θρησκευτικές παραδόσεις να εκφράζονται και να γίνονται κατανοητές.

Η διαπολιτισμική διάσταση της θρησκευτικής τέχνης σε πολυπολιτισμικές τάξεις με πρόσφυγες μαθητές, που στην πλειοψηφία τους είναι μουσουλμάνοι, μπορεί να συνεισφέρει στην ανάπτυξη συναισθημάτων αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών, τη συμπάθεια, την αντιεθνικιστική και αντιρατσιστική σκέψη ώστε να συνυπάρχουν ειρηνικά σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Για την εφαρμογή του ερευνητικού μας προγράμματος επιλέξαμε τις δύο ανώτερες τάξεις Δημοτικού Σχολείου όπου φοιτούν πρόσφυγες μαθητές, μουσουλμανικού θρησκεύματος. Επιχειρείται έρευνα Survey με προκατασκευασμένα ερευνητικά εργαλεία (ερωτηματολόγια) χρησιμοποιώντας ένα πειραματικό σχέδιο με δύο μετρήσεις (πριν και μετά) με χρήση ομάδας ελέγχου. Εισάγουμε το πειραματικό πρόγραμμα, το οποίο έχει σχεδιαστεί για να αυξήσει το ζητούμενο στη στοχοθεσία και στη συνέχεια μετράμε και πάλι τις στάσεις της ομάδας. Τα αποτελέσματα συγκρίνονται, αξιολογούνται και διατυπώνονται συμπεράσματα και προτάσεις.

Λέξεις κλειδιά: Διαπολιτισμική θρησκευτική αγωγή, διαπολιτισμική θρησκευτική προσέγγιση, Θρησκευτική ετερότητα

1. Εισαγωγή

Από το 2015 έως σήμερα εισήλθε στην Ελλάδα μεγάλος αριθμός προσφύγων από τη Συρία και άλλες εμπόλεμες περιοχές ασιατικών χωρών, που είτε τη χρησιμοποίησε ως πέρασμα σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες είτε παρέμεινε στη χώρα μας (Σπυροπούλου & Χριστόπουλος, 2016). Περισσότεροι από 70.000 άνθρωποι έχουν παγιδευτεί στην Ελλάδα. Από αυτόν τον πληθυσμό περισσότερο από το 40% είναι παιδιά (Διαλεκτόπουλος, 2017).

Η παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά των προσφύγων αποτελεί υποχρέωση που υπαγορεύεται από διατάξεις αυξημένης τυπικής ισχύος, δηλαδή το Σύνταγμα και τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΟΗΕ, 1989, επικυρώθηκε με τον ν. 2101/1992, ΦΕΚ Α' 192).

Το σχολείο είναι αναμφίβολα ένας από τους πρώτους χώρους όπου τα παιδιά έρχονται σε καθημερινή επαφή με αξίες και κοσμοαντιλήψεις που συμβάλλουν στην διαμόρφωση της ατομικής ταυτότητας. Η εκπαίδευση καλείται να αναλάβει καίριο ρόλο προς την κατεύθυνση της εκπαίδευσης των προσφύγων αφού είναι ο κατ'εξοχήν μοχλός που διαθέτουμε για τη διαφύλαξη και την προαγωγή της αυτογνωσίας μας.

Η νέα πραγματικότητα "οδηγεί στην ανάγκη αναζήτησης νέων μεθοδολογικών προσεγγίσεων για τη διδακτική διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας" (Νικολάου, 2000). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση που προτείνεται εκ μέρους του Υπουργείου Παιδείας, καλύπτει την ειρηνική συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικά, θρησκευτικά ή εθνικά ομάδων και ατόμων (Παπαγιάννη, 2001). Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι – ξεκινώντας από τις πραγματικές συνθήκες κοινωνικοποίησης των παιδιών στο ενδοοικογενειακό τους περιβάλλον – να αξιοποιηθούν τα πολιτισμικά στοιχεία από τη χώρα προέλευσης, να εμπλουτιστούν και να διασυνδεθούν με στοιχεία από τη χώρα διαμονής μέσα από μια διαπολιτισμική προσέγγιση, ώστε να ανταποκρίνονται στις πραγματικές συνθήκες διαβίωσης τους και να έχουν νόημα για τη ζωή τους (Διαλεκτόπουλος 2000).

Δεν επιτρέπεται το παιδί να έχει την αίσθηση ότι ζει σε δυο αντίθετα πολιτισμικά συστήματα, αλλά θα πρέπει ανακαλύψει τις συμβατότητες και τις διαφορές μεταξύ τους ώστε χωρίς να αφομοιωθεί στο κυρίαρχο πολιτισμικό σύστημα να μπορέσει να ενσωματωθεί πλήρως σε αυτό και να συμμετέχει ενεργά στους κοινωνικούς, πολιτικούς και οικονομικούς θεσμούς.

Πώς θα μπορούσαν τα παιδιά των προσφύγων/μεταναστών στην Ελλάδα με την εφαρμογή κατάλληλων μορφωτικών περιεχομένων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προσαρμοσμένων στις ξεχωριστές κοινωνικές, πολιτιστικές, θρησκευτικές και εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητές τους, να βοηθηθούν στο να διαμορφώσουν την ατομική τους ταυτότητα που να συνάδει με τις δημοκρατικές αξίες ως σύνολο, δηλαδή, με τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τον θρησκευτικό πλουραλισμό και τους κανόνες δικαίου;

2. Διδακτική πρόταση και μαθησιακές επιδιώξεις

Η εκπαιδευτική μας παρέμβαση σε πολυπολιτισμικές τάξεις με πρόσφυγες μαθητές, συμβατή με τις ευρύτερες σχολικές επιδιώξεις, εντάσσεται ομαλά στη μαθησιακή διαδικασία και άπτεται των ενδιαφερόντων των παιδιών. Εκλαμβάνει τη θρησκεία ως κοινωνικό, πολιτισμικό και πολιτικό φαινόμενο. Επιδιώκει να εξασφαλίσει στους μαθητές την κατανόηση των διαφορετικών κοσμοαντιλήψεων, να τους εμψυχήσει αίσθημα εμπιστοσύνης και να τους ενώσει πέρα από ηθικές και θρησκευτικές διαφορές, ώστε να συμμετέχουν ενεργά και ολοκληρωτικά σε μια κοινωνία που διέπεται από δημοκρατικές αξίες. Στοχεύει στη δημιουργία αλληλέγγυων κοινωνιών, πολιτισμικά και θρησκευτικά πλουραλιστικών.

Με την προώθηση δράσεων υποστήριξης της πολιτισμικής και θρησκευτικής ποικιλομορφίας στοχεύει στο να προωθήσει:

- την ανεκτικότητα: τον σεβασμό και τη γνώση της συμβίωσης, ώστε να προάγεται ο αλληλοσεβασμός και το πνεύμα συνεργασίας σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον, στο οποίο κάθε πρόσωπο αισθάνεται ισότιμα αποδεκτό, ως προς τα δικαιώματα και την αξιοπρέπειά του.

- την αμοιβαιότητα: την ετοιμότητα να αναγνωρίσει ή να αποδεχτεί κάποιος στους άλλους τα ίδια πράγματα που θα ήθελε να αναγνωρίσουν και να αποδεχτούν οι άλλοι για εκείνον, να μην προσβάλλει τους άλλους σε θέματα θρησκευτικά στα οποία δεν θα ήθελε να τον προσβάλλουν
- την κοινωνική συλλογικότητα: ενθαρρύνεται μια ενοποιημένη προσέγγιση των πνευματικών, θρησκευτικών και ηθικών αξιών και ενίσχυση της συναντίληψης, ώστε να προάγεται η κοινωνική συνοχή και η συμμετοχική αντίληψη όλων.

Μαθησιακές επιδιώξεις:

- να προωθηθούν δράσεις υποστήριξης της πολιτισμικής και θρησκευτικής ποικιλομορφίας στην εκπαιδευτική διαδικασία
- να αναπτύξουν ανεκτικότητα μέσα από τη γνώση και ανοιχτό πνεύμα σε θέματα θρησκευτικής ετερότητας και ρατσισμού
- να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές για άμεσο, ουσιαστικό διάλογο, ώστε να τεθούν οι βάσεις για αμοιβαίο σεβασμό και κατανόηση
- οι μαθητές να αναγνωρίζουν μορφικά στοιχεία σε έργα θρησκευτικής τέχνης και να εξοικειωθούν με τα μηνύματα και τους συμβολισμούς που περικλείουν
- να αντιληφθούν ότι αυτοί μπορούν να αποτελέσουν τους καταλύτες μιας διαδικασίας διαπολιτισμικής ανταλλαγής και εξέλιξης
- να καλλιεργηθούν δεξιότητες με στόχο την ενθάρρυνση για τη δια βίου προσέγγιση των οικείων πολιτισμικών και θρησκευτικών καταβολών αλλά του πολιτισμικά και θρησκευτικά διαφορετικού.
- να αναπτυχθεί στο σχολείο μια κουλτούρα που θα συμβάλλει στην κατανόηση του πολυπολιτισμικού κόσμου και την ενδυνάμωση της πολυπολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών. Οι διαφορές μετατρέπονται σε πλούτο και δύναμη.

Απώτερος σκοπός της εκπαιδευτικής μας παρέμβασης είναι να ζούμε ειρηνικά, αποδοκιμάζοντας τη μισαλλοδοξία και καταδικάζοντας τον θρησκευτικό προσηλυτισμό και φανατισμό απ' όπου και αν προέρχονται. Βέβαια, η ειρηνική αυτή συνύπαρξη δε σημαίνει απορρόφηση των ιδιαιτεροτήτων του κάθε πολιτισμού στη χράνη μιας ισοπεδωτικής και μονοπολιτισμικής παγκοσμιοποίησης.

3. Θεματική περιοχή

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία η αγωγή της τέχνης μπορεί να αποτελέσει παιδευτικό μέσο για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και της κοινωνικής συνείδησης των παιδιών (Van der Kamp e.a. 1983, Schleuderman 1987). Πέρα από γνωστικές και αισθητικές διαδικασίες, μπορεί να αποδώσει κατά το μέγιστο και σε ψυχολογικές/κοινωνιολογικές διαδικασίες. Τα πολιτισμικά σύνολα αποτελούν πηγή εκπόρευσης και χώρο διαμόρφωσης εθνοπολιτισμικών ταυτοτήτων. Είναι ένα είδος γέφυρας που ενώνουν τον κόσμο των παιδιών (την πολυδιάστατη, πολιτισμική και γλωσσική πραγματικότητα που βιώνουν) με την εθνοπολιτισμική τους καταγωγή. Πρόκειται για μια ερμηνευτική της εθνικής αλλά και της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς που δια της μορφωτικής διαδικασίας συμβάλλει στην διαμόρφωση της αυτοεικόνας και αυτοσυνειδησίας του μαθητή.

Η διαπολιτισμική διάσταση της θρησκευτικής τέχνης σε πολυπολιτισμικές τάξεις θα πρέπει, σύμφωνα με τους Borelli & Essinger (1986), να διδάσκεται έτσι ώστε να αναπτύσσει τα αισθήματα αλληλεγγύης μεταξύ των ανθρώπων και των ομάδων,

τη συμπάθεια, την αντιεθνικιστική και αντιρατσιστική σκέψη. Η ποικιλία στην πολιτισμική-καλλιτεχνική έκφραση των ανθρώπων πρέπει να παρουσιάζεται θετικά και πάντα σε σχέση με το φιλοσοφικό, πνευματικό και κοινωνικό υπόβαθρο των πολιτισμών από τους οποίους προέρχεται.

Η θρησκεία μελετάται στο πλαίσιο διαφόρων κοινωνικών κατηγοριών, όπως ο πολιτισμός η φυλή και η εθνικότητα και σε συσχέτισμό με την γενική συζήτηση για τον πλουραλισμό. Στα διαπολιτισμικά σχεδιασμένα μαθήματα της θρησκευτικής τέχνης, το περιεχόμενο βασίζεται σε κοινά στοιχεία που εντοπίζονται στη πολιτιστική και καλλιτεχνική έκφραση. Αυτό βέβαια προτείνεται ως προσέγγιση που θα επιτρέπει στα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον να αναγνωρίσουν δικά τους στοιχεία και να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δε σημαίνει όμως ότι η διδασκαλία θα περιορίζεται μόνο στα κοινά σημεία, αλλά ότι τα παιδιά θα αποκτήσουν εμπειρίες, θα εξοικειωθούν με την ποικιλία και θα βιώσουν τον πολιτισμό ως μια πλευρά της διαφοροποιημένης έκφρασης των ανθρώπων. Η γνώση και άλλων θρησκευτικών εκφράσεων είναι απαραίτητη για να μπορέσουν τα παιδιά να εκτιμήσουν την πολιτισμική και θρησκευτική ποικιλομορφία της κοινωνίας στην οποία ζουν.

Τα παιδιά μέσω της διαπολιτισμικής διάστασης της θρησκευτικής τέχνης θα εμβαθύνουν σε στοιχεία της πολιτιστικής κληρονομιάς άλλων λαών και θα εξοικειώνονται με την καλλιτεχνική τους έκφραση. Με τον τρόπο αυτό η πληροφόρηση για άλλους ανθρώπους και τον πολιτισμό τους "είναι καλύτερη απ' αυτή που μπορεί να προσφέρουν οι σπουδές της ανθρωπολογίας" (Kwant, 1987). Βέβαια οι διδακτικοί στόχοι επικεντρώνονται περισσότερο στην πανανθρώπινη εκπαίδευση παρά στην εικαστική έκφραση (Donkers, 1988: 16).

Η θρησκευτική τέχνη θεωρείται από τα δύσκολα αντικείμενα για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφού η θρησκεία επηρεάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των ανθρώπων (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998:66). Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί η δυσκολία αφενός της σχετικοποίησης των αξιών και των κανόνων, αφετέρου της εξισορρόπησης ομοιοτήτων και διαφορών. Η διδασκαλία της ύλης της θρησκευτικής τέχνης σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να είναι απαλλαγμένη από τυχαίες, συμπωματικές γενικεύσεις, να είναι ουδέτερη, να διαφοροποιεί τις κοινωνίες και τα στάδια εξέλιξής τους. Κυρίως όμως η διαπολιτισμική διάσταση της θρησκευτικής τέχνης δεν πρέπει να διδάσκεται εθνοκεντρικά (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998:65). Το μάθημα "θα πρέπει να είναι απαλλαγμένο από το στερεότυπο της μοναδικότητας και της αποκλειστικότητας ενός συστήματος πίστης, και στη διδασκαλία θα πρέπει να τονίζεται η οικουμενικότητα του θρησκευτικού αισθήματος, της ανάγκης των ανθρώπων να πιστεύουν, αλλά και η διαφοροποίηση των μέσων έκφρασης αυτού του αισθήματος και αυτής της ανάγκης. Σε καμιά περίπτωση η ύλη και η διδασκαλία δεν πρέπει να έχουν το ύφος του προσηλυτισμού. Το μάθημα πρέπει να δίνει στη θρησκεία και την τέχνη τη θέση και τη σημασία που έχουν, ως σημαντικά τμήματα της πολιτιστικής και πολιτισμικής παράδοσης ενός λαού, κάθε ανθρώπου, κάθε εποχής" (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998:67).

Σημαντικός είναι ο εντοπισμός των διαφορών και των ομοιοτήτων από αισθητικής, πολιτισμικής, κοινωνικής ακόμα και δογματικής πλευράς με αποτέλεσμα τη μετάδοση γνώσεων στους μαθητές γύρω από τις διάφορες θρησκείες και τις

επιρροές τους στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων. Είναι αλήθεια πως για πολλούς μαθητές, δεν είναι γνωστές οι ομοιότητες που υπάρχουν μεταξύ του Ισλάμ και του Χριστιανισμού, τόσο στην προέλευση όσο και στις μορφές εικαστικής έκφρασης (Bruin e.a, 2002:167).

Το όραμα του σημερινού ανθρώπου είναι η συμβολή στην ελαχιστοποίηση των θρησκευτικών συγκρούσεων σ' ένα κόσμο θρησκευτικά ποικιλόμορφο και η ειρηνική συνύπαρξη και συνεργασία των Χριστιανών με τους Μουσουλμάνους. Πόλωση στη σχέση τους δημιουργείται από τη διαφορετική δογματική προσέγγιση του Θεού και της σχέσης του με τον άνθρωπο και τον κόσμο. Η υπέρβαση της πόλωσης επιτυγχάνεται με τον προσδιορισμό των κοινών σημείων στην πίστη των δύο κόσμων και την αναγνώριση κοινών ανθρωπιστικών αξιών: της ελευθερίας, της ειρήνης, της δικαιοσύνης, της αδελφοσύνης, της ισοτιμίας των ανθρώπων και λόγω των πολεμικών διενέξεων η αξία της μετριοπάθειας χωρίς να μετατρέπεται σε διαθρησκειακό συγκρητισμό.

Η τήρηση και ο σεβασμός της θρησκευτικής ελευθερίας και της σύμφυτης με αυτήν δημοκρατίας αποτελεί το κατάλληλο πλαίσιο για την ελεύθερη άσκηση των θρησκευτικών πιστεύω. Η θρησκευτική ελευθερία συνεπάγεται το σεβασμό της ετερότητας του άλλου. Μέσω της διαπολιτισμικής διάστασης της θρησκευτικής τέχνης αποδίδεται όχι μόνο η κατάσταση πολιτιστικού πλουραλισμού και της θρησκευτικής ετερότητας, αλλά και η αναγκαιότητα της ειρηνικής συνύπαρξης και του αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές πολιτιστικές και θρησκευτικές εκφράσεις.

Είναι αναγκαίο να κατανοηθεί ότι πολιτισμός και θρησκεία έχουν την αξία τους, κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα να εκφράζει την πίστη του, με τον τρόπο που επιθυμεί, χωρίς όμως να παρεμποδίζει τον άλλο να κάνει κι αυτός το ίδιο.

4. Σημασία του ερευνητικού προγράμματος

Η θρησκεία αποτελεί σημαντικό πολιτισμικό παράγοντα (όμοιο με άλλες εκφάνσεις της ταυτότητας όπως η γλώσσα, η ιστορία και η πολιτισμική κληρονομιά). Οι θρησκευτικές διαφορές όλο και πιο συχνά εξακολουθούν να αποτελούν πηγή έντασης, διαμάχης και διακρίσεων. Η πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα δημιουργεί άγχος και κάνει τους ανθρώπους να οχυρώνονται. Κάθε δημοκρατικό κράτος είναι υποχρεωμένο να παίρνει θέση έναντι της θρησκευτικής ετερότητας και να διαχειρίζεται τις σχέσεις του με την κυρίαρχη θρησκεία. Πρέπει να αντιμετωπίζει κατάλληλα την ετερότητα των ποικίλων εθνοπολιτισμικών ομάδων αναφορικά με τη δημόσια έκφραση της ελευθερίας συνείδησης και θρησκείας. Οι πολίτες πρέπει να συμβιώνουν ειρηνικά παρά τις ηθικές και θρησκευτικές τους διαφορές.

Η εκπαίδευση καλείται να παίξει κείριο ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση με την εφαρμογή προγραμμάτων που θα εστιάζουν στο να αναπτύξει ο μαθητής ικανότητες και στάσεις οι οποίες θα ενθαρρύνουν την διαπολιτισμική αλληλοκατανόηση και την ανεκτικότητα. Έχουμε ανάγκη από διδακτικά μοντέλα που να αντιστέκονται στη δημιουργία στερεοτύπων και να επιτρέπουν στις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις θρησκευτικές παραδόσεις να εκφράζονται και να γίνονται κατανοητές (Jackson 1997, 2004· Mercier 1996· Robson 1995).

Οι διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις είναι ότι οι μαθητές όχι μόνο θέλγονται με δραστηριότητες πολιτισμικού περιεχομένου αλλά είναι και σε θέση να δράσουν δημιουργικά και να γίνουν δεκτικότεροι σε

διαπολιτισμικά ερεθίσματα σε συνάρτηση με το πολυπολιτισμικό περιβάλλον όπου ζουν. Η διαπολιτισμική προσέγγιση των θρησκειών μπορεί να προσεγγιστεί με έμφαση στην επικοινωνία, αλληλεπίδραση και μέθεξη με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον. Αναστέλλει ενδεχομένως την ανάπτυξη και την επιδείνωση των θρησκευτικών ανταγωνισμών, των εντάσεων, των συγκρούσεων και των αναμετρήσεων ανάμεσα στους διαφορετικούς κόσμους.

Σοβαρό εμπόδιο για την προώθηση των αξιών της μετριοπάθειας θεωρούνται οι θρησκευτικά φορτισμένες συγκρούσεις και δυναστεύσεις του παρελθόντος. Προτείνεται η συναισθηματική αποφόρτιση της ιστορικής μνήμης των λαών. Η Παιδεία καθορίζεται ως το προσφορότερο μέσο για την κάθαρση της ιστορικής μνήμης των λαών και την οικοδόμηση ενός νέου ήθους στη νέα γενιά, ενός ήθους που θα καθορίζεται από το όραμα ενός ορθόδοξου-ισλαμικού διαλόγου όπου κεντρική θέση θα κατέχει η αποδοχή όλων των πίστευων.

Η διαπολιτισμική διάσταση της θρησκευτικής τέχνης σε πολυπολιτισμικές τάξεις με πρόσφυγες μαθητές, που στην πλειοψηφία τους είναι μουσουλμάνοι, μπορεί να συνεισφέρει στην ανάπτυξη συναισθημάτων αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών, τη συμπάθεια, την αντιεθνικιστική και αντιρατσιστική σκέψη ώστε να συνυπάρχουν ειρηνικά σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Από την έρευνα που διενεργήσαμε στην ελληνική και παγκόσμια βιβλιογραφία δεν εντοπίσαμε κάποια παρόμοιου είδους ερευνητική προσπάθεια, γεγονός που αναδεικνύει την πρωτοτυπία και προστιθέμενη αξία της προτεινόμενης έρευνάς μας.

5. Βασικοί στόχοι και υποθέσεις

Το σχολείο στην εφαρμογή προγράμματος διαπολιτισμικής θρησκευτικής τέχνης αναλαμβάνει ερμηνευτικές δράσεις που συνίστανται σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων με εκπαιδευτικό χαρακτήρα και ιστορικό-πολιτισμικό, αισθητικό και κοινωνικό περιεχόμενο. Το πρόγραμμα αναπτύσσει μια νέα διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ασχολείται με τη θρησκευτική ετερότητα που χαρακτηρίζει την πολυπολιτισμική μας κοινωνία από τη σκοπιά των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της διαπολιτισμικής μάθησης. Σκοπός του δεν είναι να εξετάσει την θρησκευτική εκπαίδευση και το ρόλο που έχει στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά να οικοδομήσει μια προσέγγιση στην διαπολιτισμική μάθηση που να προωθεί τον δια-θρησκευτικό διάλογο, την αλληλοκατανόηση και τη συμβίωση. Η απόκτηση θρησκευτικών και ηθικών αξιών πρέπει να είναι το αποτέλεσμα μιας πραγματικής προσωπικής εμπειρίας και δεξιότητας.

Το πρόγραμμα στοχεύει στο να καλλιεργήσει στους μαθητές:

- ευαισθησία στην ποικιλότητα των πολιτισμικών και θρησκευτικών πηγών της ανθρώπινης ετερότητας
- ικανότητα επικοινωνίας με άτομα διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης και διαλεκτική ικανότητα
- δεξιότητες μάθησης για τη συμβίωση όπως ομαδικότητα, συνεργατική μάθηση, ενσυναισθητική επικοινωνία, ειρηνική διαχείριση συγκρούσεων, οικοδόμηση εμπιστοσύνης
- κριτική σκέψη και προσωπική έκφραση γνώμης.

Τα εννοιολογικά στοιχεία της διαπολιτισμικής διάστασης της θρησκευτικής τέχνης συσχετίζονται με τη συνεργατική μάθηση η οποία αποτελεί μία από τις βασικές αρχές που απαιτεί αλληλεπίδραση των μαθητών, ώστε με την ομαδική τους εργασία να επιτύχουν έναν κοινό σκοπό. Η συνεργατική μάθηση δεν εστιάζει μόνο στη σχέση ανάμεσα στην κρατούσα θρησκεία και τη θρησκεία της μειοψηφίας, αλλά εστιάζει στη μάθηση που είναι αναγκαία για να μάθουμε να συμβιώνουμε. Ενθαρρύνει την κριτική σκέψη, την ανεκτικότητα, την αναγνώριση της ετερότητας. Οι μαθητές, μέσα από τη δυναμική διαδικασία που δημιουργείται, μαθαίνουν να γνωρίζουν ο ένας τον άλλον και να σέβονται τις προσωπικές διαφορές τους.

Με στόχο τη συμβολή στη δημιουργία αλληλέγγυων κοινωνιών, πολιτισμικά και θρησκευτικά πλουραλιστικών στηριγμένων στην ανεκτικότητα, την αμοιβαιότητα και την κοινωνική συλλογικότητα, οι ερευνητικές υποθέσεις μας μπορούν να διατυπωθούν ως εξής: είναι εφικτό με την εφαρμογή διαπολιτισμικού προγράμματος θρησκευτικής τέχνης να δημιουργήσουμε στους μαθητές θετικές στάσεις και διαθέσεις απέναντι στον θρησκευτικά "διαφορετικό";

6. Διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις

Στην εφαρμογή του προγράμματος χρησιμοποιούνται οι παρακάτω διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις (Jackson, 2016):

- Η φαινομενολογική προσέγγιση

Βασικά στοιχεία της φαινομενολογικής προσέγγισης για τη μελέτη της θρησκευτικής ετερότητας, είναι σε γενικές γραμμές:

- να διδάσκει κάποιος για να προάγει τη γνώση και την κατανόηση και όχι για να προάγει μια συγκεκριμένη θρησκευτική ή μη θρησκευτική άποψη
- να αποφεύγει να επιβάλλει τις δικές του απόψεις και στάσεις στον τρόπο ζωής μιας άλλης θρησκείας
- όσο το δυνατόν περισσότερο, να λειτουργεί ενσυναισθητικά με κάποιον από άλλη θρησκεία ή τρόπο ζωής
- να διακρίνει ανάμεσα στην κατανόηση και την κρίση ή την αξιολόγηση – καθήκον της φαινομενολογίας είναι να κατανοεί, όχι να κρίνει.

- Η διερμηνευτική προσέγγιση

Σκοπός της διερμηνευτικής προσέγγισης είναι να παρέχει μεθόδους που να εξελίσσουν την κατανόηση διαφορετικών θρησκευτικών παραδόσεων, κατάλληλες να χρησιμοποιηθούν από όλα τα παιδιά σχολικής ηλικίας. Η διερμηνευτική προσέγγιση έχει κοινά σημεία με την φαινομενολογική προσέγγιση. Για παράδειγμα, έχει σκοπό να αυξήσει τη γνώση και την κατανόηση και έχει ως αρχή ούτε να προωθεί, ούτε να υπονομεύει τη θρησκευτική πίστη. Η διερμηνευτική προσέγγιση λαμβάνει υπόψη την μεταξύ των θρησκειών ετερότητα, αναγνωρίζει την αλληλεπίδραση της θρησκείας και του πολιτισμού και τις διαφορετικές απόψεις για το τι είναι θρησκεία. Μπορεί να ξεκινήσει με παραδείγματα από θρησκευτικές παραδόσεις, ή με τις ερωτήσεις και τις ανησυχίες των μαθητών.

Βασικά σημεία της διερμηνευτικής προσέγγισης είναι:

- Οι θρησκευτικές παραδόσεις παρουσιάζονται όχι ως ομοιογενή και κλειστά συστήματα, αλλά με τρόπο που αναγνωρίζεται η ετερότητα στο εσωτερικό των θρησκειών και η μοναδικότητα του κάθε μέλους καθώς και το γεγονός πως κάθε πρόσωπο είναι αντικείμενο πολλών επιρροών.

- Οι μαθητές συγκρίνουν τις αντιλήψεις τους με τις αντιλήψεις άλλων. Η άποψη των ίδιων των μαθητών αποτελεί ουσιαστικό μέρος της διαδικασίας μάθησης.
- Η διαλεκτική προσέγγιση

Ο διάλογος αποτελεί εκπαιδευτικό εργαλείο για την αποφυγή των συγκρούσεων - γενικά των διαπολιτισμικών συγκρούσεων και ιδιαίτερα των θρησκευτικών συγκρούσεων. Ο κεντρικός ρόλος που έχει ο διάλογος προκάλεσε τη δημιουργία μιας εκπαιδευτικής θεωρίας γι' αυτόν, ο διεπιστημονικός ρόλος της οποίας αντανάκλα τις πολλές του πλευρές: θρησκευτική, γλωσσική, κοινωνική, ηθική και άλλες.

Ο διάλογος αποτελεί πρακτικό εκπαιδευτικό εργαλείο και προσπαθεί να ξεκαθαρίσει τους αντικειμενικούς στόχους κάθε μορφής εκπαίδευσης που έχει σκοπό να εξασφαλίσει την ειρήνη, θρησκευτική ή άλλη:

- διάλογος που υπηρετεί την ανακάλυψη των άλλων: των οριζόντων τους, των αξιών, των πιστεύω κ.λπ.
- διάλογος που στοχεύει στην καλύτερη αυτογνωσία: μέσω της σύγκρισης με τον άλλον και της αλληλεπίδρασης
- βασισμένος στη γνώση που εξασφαλίστηκε παραπάνω, διάλογος που βοηθά στην απόκτηση της ενσυναίσθησης, δεξιότητας με μεγάλη αξία και βασική προϋπόθεση για τα στάδια που έπονται
- πρακτική συνεργασία μεταξύ των πίστευων και ανάμεσα στους οπαδούς διαφορετικών θρησκευτικών παραδόσεων, που είναι αδύνατη χωρίς την ενσυναίσθηση που αναφέρεται παραπάνω
- ξεπερνώντας την απλή συν-εργασία, μια απώτερη επιδίωξη είναι να αναπτυχθεί μια ταυτότητα μέσω, πάνω και υπεράνω των στοιχείων που διαχωρίζουν τις θρησκείες, μια τέτοια ταυτότητα δεν αρνείται τις διαφορές που υπάρχουν, αλλά δίνει έμφαση στα κοινά στοιχεία των πίστευων. Για να χρησιμοποιήσουμε την κατάλληλη μεταφορά, είναι σαν να μοιράζεται κάποιος την ίδια στέγη ή ομπρέλα, ψάχνοντας να βρει καταφύγιο. Σε τέτοιου είδους περιπτώσεις μιλάμε για μια μορφή δια-θρησκευτικού διαλόγου, ο οποίος όχι μόνο αποφεύγει τις διαμάχες και τους ανταγωνισμούς, αλλά προχωρεί πέρα από την απλή συν-ύπαρξη και προωθεί την κοινωνία των ανθρώπων.

Ο εκπαιδευτικός, για να στηρίζει τις παραπάνω διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις, πρέπει να χρησιμοποιεί κατά κανόνα στρατηγικές που αξιοποιούν τις μαθητικές εμπειρίες και ερωτήσεις που καθοδηγούν τους μαθητές στις φάσεις της συλλογικής διερεύνησης. Μ' αυτόν τον τρόπο δίνεται η αίσθηση στους μαθητές ότι η γνώμη τους είναι σημαντική και τα αντικείμενα συζήτησης δεν είναι μονοδιάστατα. Η εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται σε μεθόδους βιωματικής προσέγγισης της έννοιας του πολυπολιτισμού με την αυτενέργεια των μαθητών. Με την ενεργό συμμετοχή τους σε δραστηριότητες αναπτύσσουν δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας, ενώ παράλληλα δημιουργούν, εκφράζονται, καλλιεργούν θετικές στάσεις απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα. Συναισθάνονται τον εθνικό τους πολιτισμικό πλούτο, ενώ ταυτόχρονα αποδέχονται τις πολιτιστικές καταβολές του "άλλου" προσεγγίζοντας συναισθηματικά μη οικεία πολιτισμικά συστήματα.

7. Ερευνητική μεθοδολογία

Για την εφαρμογή του ερευνητικού μας προγράμματος επιλέξαμε την Ε' & ΣΤ' τάξη

του Δημοτικού Σχολείου Ν. Καρβάλης Καβάλας όπου φοιτούν πρόσφυγες μαθητές, μουσουλμανικού θρησκεύματος, οι οποίοι εγκαταβιούν στο Κέντρο Φιλοξενίας Προσφύγων Καβάλας. Το επίπεδο της γλωσσικής τους καλλιέργειας κυμαίνεται από την περιορισμένη κατοχή της Ελληνικής, μέχρι την κατοχή της σε ικανοποιητικό βαθμό.

Θα επιχειρηθεί έρευνα Survey με προκατασκευασμένα ερευνητικά εργαλεία (ερωτηματολόγια) χρησιμοποιώντας ένα πειραματικό σχέδιο με δύο μετρήσεις (προ και μετά) με χρήση ομάδας ελέγχου. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994) «όταν ο ερευνητής έχει να μετρήσει μια εξαρτημένη μεταβλητή», στην έρευνά μας η ειρηνική συνύπαρξη ατόμων πολιτισμικά και θρησκευτικά διαφορετικών σε μια πλουραλιστική κοινωνία μέσα α) από τη γνώση του θρησκευτικού υπόβαθρου των διαφορετικών "άλλων" και β) από τις στάσεις και διαθέσεις απέναντι στον θρησκευτικά "διαφορετικό", «εισάγει κατόπιν έναν πειραματικό χειρισμό, ένα πειραματικό πρόγραμμα, το οποίο έχει σχεδιαστεί για να αυξήσει το ζητούμενο στη στοχοθεσία», στην περίπτωση μας τη συμβολή στη δημιουργία αλληλέγγυων κοινωνιών, πολιτισμικά και θρησκευτικά πλουραλιστικών στηριγμένων στην ανεκτικότητα, την αμοιβαιότητα και την κοινωνική συλλογικότητα. "Κατόπιν ακολουθώντας τον πειραματικό χειρισμό, ο ερευνητής έχει και πάλι να μετρήσει τις στάσεις της ομάδας. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην προκαταρκτική έρευνα, κατάλληλα διαμορφωμένα, ξαναμοιράζονται στους μαθητές για να συμπληρωθούν με σκοπό να εντοπιστούν από τον υπολογισμό των διαφορών της βαθμολογίας (πριν και μετά το πειραματικό πρόγραμμα) οι επιρροές των διδακτικών παρεμβάσεων. Τα αποτελέσματα συγκρίνονται, αξιολογούνται και διατυπώνονται συμπεράσματα και προτάσεις που αποσκοπούν στο να συμβάλλουν:

- στη διατύπωση των γενικών αρχών και στόχων αναφορικά με τη διαπολιτισμική διάσταση της θρησκευτικής τέχνης στην εκπαίδευση
- στην εκπόνηση προτάσεων για την εφαρμογή διαπολιτισμικής θεολογίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις.
- στην ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για τη διαπολιτισμική διάσταση της θρησκευτικής τέχνης στην εκπαίδευση.

Ο προγραμματισμένος πειραματικός χειρισμός περιλαμβάνει ερμηνευτικές δράσεις που συνίστανται σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων με εκπαιδευτικό χαρακτήρα και ιστορικό-πολιτισμικό και θρησκευτικό περιεχόμενο. Ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως ολότητα που είναι (ή οφείλει να είναι) δημιουργία συνάρτησης και αλληλεπίδρασης τουλάχιστον δύο πολιτισμών. Έτσι, θεμελιώδης παιδαγωγική αρχή αποτελεί η αξιοποίηση και καλλιέργεια του διπολιτισμικού-διγλωσσικού μορφωτικού κεφαλαίου του μαθητή με την ενεργοποίηση των βιωμάτων, των παραστάσεων και εμπειριών του.

Με βάση το Μοντέλο Διαπολιτισμικής Επικοινωνιακής Ικανότητας (Model of Intercultural Communicative Competence) του M. Byram οι θρησκείες και οι πολιτισμοί (των Ελλήνων και των προσφύγων μαθητών) προσεγγίζονται στη βάση της ισοτιμίας με την αντιπαραθετική-συγκριτική μέθοδο προσέγγισης. Προκαλώντας τη φυσική περιέργεια των μαθητών αυτοί παρατηρούν αρχικά το αντικείμενο και μετά εκφέρουν κρίσεις και παρατηρήσεις. Με την αντιπαραθετική-συγκριτική ανάλυση των γεγονότων, φαινομένων και καταστάσεων στις διαφορετικές θρησκείες και πολιτισμούς, υποβοηθούνται οι μαθητές να

κατανοήσουν τις σχέσεις των διαφορετικών χωρών καθώς και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιείται η κοινωνικοποίησή τους. Η αντιπαραθετική-συγκριτική διδασκαλία δεν έχει κύριο στόχο την υπογράμμιση των πολιτισμικών διαφορών και συγκρούσεων, αλλά την ανάδειξη των πολιτισμικών ομοιοτήτων (κοινών σημείων) και των δυνατοτήτων πολιτισμικής σύνθεσης. Κάθε διδασκαλία, η οποία έχει ως αντικείμενο ανάλυσης πολιτισμικές συγκρούσεις και δεν τις αναλύει στη βάση της ισοτιμίας των πολιτισμών, διατρέχει τον κίνδυνο να ενισχύσει τα σε ενεργό ή λανθάνουσα κατάσταση υπάρχοντα πολιτισμικά στερεότυπα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Borelli, M. & Essinger, H. (1986). «Political Education in Classes with Students from different cultural and ethnic Backgrounds». In, *International Education*, Strasbourg: Council of Europe, 130-140.
- Bruin, K. & Heijde, H. van der (2002). *Intercultureel onderwijs in de praktijk*. Bussum: Coutinho.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* Clevedon/Philadelphia/Toronto/Sydney/Johannesburg: Multilingual Matters.
- Byram, M. - Golubeva, I. - Hui, H. - Wagner, M. (eds) (2016). *From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon/Philadelphia/Toronto/Sydney /Johannesburg: Multilingual Matters.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*, 4th ed., London: Routledge.
- Donkers, B. (1988). «Intercultureel onderwijs binen kunstzinnige vorming: attitude of mozaïekonderwijs?». In, Batelaan e.a, (red.), *Kunstzinnige vorming en intercultureel onderwijs*, Enschede: SLO.
- Jackson, R. (1997). *Religious education: an interpretive approach*. London: Hodder & Stoughton.
- Jackson, R. (2004b). "Intercultural education and religious diversity: interpretive and dialogical approaches from England". In, Council of Europe (ed.), *The religious dimension of intercultural education*, Strasbourg: Council of Europe Publishing, 39-50.
- Jackson, R. (2004c). "Studying religious diversity in public education: an interpretive approach to religious and intercultural understanding", *Religion and Education (USA)*, 1-20.
- Jackson, R. (2004d). «Rethinking religious education and plurality: issues in diversity and pedagogy», *Routledge Falmer*, London, Chapter 6.
- Kamp, M. van der (1983). «Kijken naar kunst». In, M. van der Kamp (ed.), *Kijk op kunstzinnige vorming*, Purmerend, 123-131.
- Mitropoulou, V. (2013a). "Intercultural Model for the Teaching of Religion (with reference to Greece)". In, T. Krobath, A. Lehner- Hartmann, R. Polak (eds), *Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen*. Vienna University Press. pp. 65-78.
- Mitropoulou, V. (2013b). "Intercultural Education in the Curricula of the Greek School (Elementary - High School)". Proceedings from the 16th Conference of the Balkan Society for Pedagogy and Education (BASOPED) on the topic: *The Image of the "Other"/the Neighbour in the Educational Systems of the Balkan Countries*, held in Thessaloniki, 26-29 September 2013 at the University of Macedonia,

Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

- Mercier, C. (1996). *Muslims*, "Interpreting Religions" series, The Warwick RE Project, Oxford: Heinemann.
- Robson, G. (1995). *Christians*, "Interpreting Religions" series, The Warwick RE Project, Oxford: Heinemann.
- Schleuderman, P. (1987). «The Esthetic Socialization» (Paper). In, *Arts Education in Multicultural Society*, 4th International Conference on Intercultural Education.
- Wagner, M. - Conlon Perugini, D. - Byram, M. (eds) (2017). *Teaching Intercultural Competence Across the Age Range. From Theory to Practice*. Clevedon/Philadelphia/Toronto/Sydney/Johannesburg: Multilingual Matters.

Ελληνόγλωσσες

- Διαλεκτόπουλος, Θ. (2000). *Έλληνες στις Κάτω Χώρες, 1600- 2000*. Λευκωσία: Συμβούλιο Απόδημου Ελληνισμού (Σ.Α.Ε).
- Διαλεκτόπουλος, Θ. (2006). "Διαπολιτισμική διάσταση στην Αγωγή της Τέχνης. Ένα διδακτικό παράδειγμα". Στο, Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Πρακτικά 9ου Διεθνούς Συνεδρίου του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπ/σης του Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα 14-16 Ιουλίου, 398-412.
- Διαλεκτόπουλος, Θ. (2017). *Μετανάστες & Πρόσφυγες, Κοινωνικοποίηση και Ένταξη στη χώρα υποδοχής*. Θεσσαλονίκη: Χάρης ΜΕΠΕ
- Jackson, R. (2016). *Οδοδείκτες Πολιτική και πρακτική για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές κοσμοθεωρίες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, μφρ. Άγγελος Βαλλιανάτος, Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Κανακίδου Ε. & Β. Παπαγιάννη (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. 3η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μητροπούλου, Β. (2005). «Διαπολιτισμική Διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο με τη Χρήση Υπολογιστών και τη Μέθοδο Project», Στο, *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*. Πρακτικά του ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος, Ρόδος 21-23 Οκτωβρίου 2005, Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος.
- Μητροπούλου, Β. (2005). «Συμβολή του Μαθήματος των Θρησκευτικών στη Διαπολιτισμική Αγωγή: μια Πρόταση Εφαρμογής», Πρακτικά από το 8ο Διεθνές Συνέδριο με θέμα: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα», ΚΕΔΕΚ, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαγιάννη, Β. (2001). «Εκπαίδευση προσφύγων: Μια διαπολιτισμική πρόκληση». Στο, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Πολιτισμού, 44-46.
- Σπυροπούλου, Γ. & Χριστόπουλος, Δ. (2016). *Προσφυγικό: "Θα τα καταφέρουμε"; Ένας απολογισμός διαχείρισης και προτάσεις διεξόδου*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Μαρξιστική κριτική και θρησκευτικός γραμματισμός: Από τον κοινοτισμό των πρώτων χριστιανών στην Ορθοδοξία

Φώτιος Διαμαντής

Δάσκαλος – Θεολόγος – Οικονομολόγος

Δρ Επιστημών Αγωγής, Med, Mth

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70 2^{ου} ΠΕΚΕΣ Κεντρικής Μακεδονίας

Δ/νση: Αναλήψεως 17Β Πεύκα

difotios@gmail.com

Περίληψη

Η μαρξιστική κριτική για τη θρησκεία έχει κατά μεγάλο μέρος υπεραπλουστευθεί μέσα από την προβολή της πολυχρησιμοποιημένης φράσης του Karl Marx για το «όπιο των λαών». Γενικότερα, όμως, θα μπορούσαμε να πούμε ότι υπάρχει μια αποσιώπηση της πλούσιας σχέσης που έχει αναπτύξει ο μαρξισμός με αυτήν. Ειδικότερα, σε σχέση με το χριστιανισμό, η εξελικτική του πορεία και η αλλαγή του αρχικού του χαρακτήρα αποτέλεσαν και εξακολουθούν να αποτελούν αντικείμενο έντονης ενασχόλησης της μαρξιστικής κριτικής παράδοσης. Η μεταστροφή της Εκκλησίας -από τη στιγμή που υποστηρίχτηκε από την κρατική εξουσία- και ουσιαστικά ο μετασχηματισμός της σε μια γραφειοκρατία που συνειδητά υιοθετούσε μια πολιτική και μια θεολογία που υπηρετούσε τα δικά της συμφέροντα, τα οποία πλέον ταυτίζονταν όλο και περισσότερο με αυτά της κυρίαρχης τάξης, αντανακλώνται στον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπισε όσους/ες διαφώνησαν μαζί της. Σε μία, λοιπόν, προοπτική, κριτικού θρησκευτικού γραμματισμού, ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης, είναι σημαντικό να αναδεικνύονται τα αληθινά πιστεύω που βρίσκονται στον πυρήνα των θρησκευτικών πεποιθήσεων, και, εν τέλει, το κατά πόσο αυτά έρχονται να υπηρετήσουν χειραφετητικές κοινωνικές πρακτικές. Η εστίαση σε ζητήματα θρησκευτικών αληθειών αυξάνει την πιθανότητα αυθεντικής θρησκευτικής κατανόησης και δίνει άλλη προοπτική στην ανάπτυξη μιας κριτικής θεώρησης των θρησκευτικών πιστεύω στο χώρο της εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Μαρξιστική κριτική, θρησκευτικός γραμματισμός, πρωτοχριστιανικές κοινότητες

1. Εισαγωγή

Αποτελεί κοινή διαπίστωση, πως ο μαρξισμός -ως πολιτικοοικονομικό σύστημα αλλά και ως αντίπαλο δέος του καπιταλισμού- κινδύνεψε να βρεθεί στο περιθώριο, εξαιτίας της κατάληξης που είχαν οι προσπάθειες για την εφαρμογή κομμουνιστικών συστημάτων, ιδιαίτερα μετά την κατάρρευση της Σοβιετικής Ένωσης (Landskow, 2005). Σε μια τέτοια διάσταση, οι θέσεις των Κριτικών Θεωρητικών της περίφημης Σχολής της Φραγκφούρατης, όπως του W. Benjamin, του E. Bloch, αλλά και λιγότερο γνωστών, όπως του P. Massing, για μια σύνθεση του μαρξισμού με κάποιο είδος πνευματικής κατεύθυνσης ίσως να ακούγονται επίκαιρες όσο ποτέ άλλοτε. Ειδικότερα, στις μέρες μας, με την παγκοσμιοποίηση και τις ταχείες πολιτικοοικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές, αλλά και τις συνακόλουθες κρίσεις, υπάρχει μια επανάκαμψη του θρησκευτικού φαινομένου, ιδίως με τη μορφή του θρησκευτικού φανατισμού, καθώς φονταμενταλιστικές εκδοχές του Χριστιανισμού,

του Ισλαμισμού, του Ιουδαϊσμού και του Ινδουισμού γνωρίζουν μεγάλη ανάπτυξη (Langman, 2005). Κάτω, λοιπόν, από αυτό το πρίσμα, κρίνουμε πολύ σπουδαία την ανάδειξη ενός κριτικού θρησκευτικού γραμματισμού, ο οποίος θα σταθεί κριτικά απέναντι σε αυτές τις καταστάσεις, ενώ ταυτόχρονα θα αναδείξει τα είδη εκείνα της θρησκευτικής πνευματικότητας που είναι συμβατά με τη μαρξιστική κοσμοθεωρία, σε μια αναγκαία κατεύθυνση συστράτευσης για τον εξανθρωπισμό της κοινωνίας. Για το λόγο αυτό, είναι πολύ σημαντική -σε σχέση πάντα με το θρησκευτικό φαινόμενο- η συνέχιση της παρακαταθήκης τόσο των κλασικών του μαρξισμού όσο και των κριτικών θεωρητικών, ειδικά από τη στιγμή που οι αναλύσεις τους απουσιάζουν από τις λίστες της κοινωνιολογίας της θρησκείας και από τα πλαίσια με τα οποία αυτή οργανώνει τις αναλύσεις που διεξάγει (Goldstein, 2008).

Πέρα, όμως, από την καθιέρωση στην κοινωνιολογία της θρησκείας μιας κριτικής θεωρίας της θρησκείας, υπάρχει και μία προσπάθεια σχεδιασμού κριτικής ερμηνευτικής θεωρίας για τη θρησκευτική εκπαίδευση. Με αυτή τη θεώρηση ξεκινάει ουσιαστικά μία κριτική απέναντι στη θρησκευτική εκπαίδευση, η οποία με την αύξηση του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των σημερινών κοινωνιών έχει μετασχηματιστεί σε μία διαδικασία, μέσω της οποίας τα παιδιά μαθαίνουν για τις διαφορετικές θρησκείες. Η ένσταση αυτής της προσέγγισης βρίσκεται στο γεγονός ότι τα πιστεύω που βρίσκονται στον πυρήνα των θρησκευτικών πεποιθήσεων αγνοούνται, καθώς η όλη εστίαση της θρησκευτικής εκπαίδευσης αναφέρεται στο πως θα καλλιεργηθούν οι αξίες της ελευθερίας και της ανεκτικότητας. Σε αυτή τη διάσταση, η κριτική προσέγγιση για τη θρησκευτική εκπαίδευση διερευνά το ενδεχόμενο της εστίασης σε ζητήματα θρησκευτικών αληθειών και το κατά πόσο αυτά είναι συμβατά για μια ειλικρινή συμβίωση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (Wright, 1997; 1998; 2008).

Ειδικότερα για τη χριστιανική πίστη, ένα γεγονός που δεν αναδείχθηκε και προβλήθηκε όσο θα έπρεπε, έχει να κάνει με τη γοητεία που άσκησε στο έργο του Μάρξ και του Ένγκελς, αλλά και γενικότερα στη μαρξιστική παράδοση, η χριστιανική Βίβλος (Boer, 2007a; 2007b; 2008; 2009, Goldstein, 2005; 2006). Η συμβολή αυτή και ιδίως σε σχέση με την αναπαράσταση των βιβλικών κοινωνιών και την ερμηνεία της λογοτεχνικής παραγωγής εκείνων των κοινωνιών είναι πολύ σημαντική, καθώς η μαρξιστική κριτική χωρίς να παρέχει με κάποιο μηχανιστικό τρόπο πρότυπα και συνταγές που θα μπορούσε κάποιος να εφαρμόσει στα βιβλικά κείμενα και στα αρχαιολογικά ευρήματα, θέτει μια σειρά από ζητήματα και προβλήματα τα οποία βρίσκονται διαρκώς υπό συζήτηση και υπό έρευνα. Αυτά τα ζητήματα περιλαμβάνουν -χωρίς όμως να περιορίζονται- θέματα που σχετίζονται με την ιδεολογία, τον τρόπο παραγωγής, τις κοινωνικές τάξεις και την ταξική σύγκρουση, τα συστήματα εκμετάλλευσης, κ.ά. (Boer, 2007b). Κυρίως, όμως, σε ένα βαθύτερο επίπεδο, η μαρξιστική κριτική χαρακτηρίζεται από μία προσεκτική καταγραφή των δεδομένων και από το ιδιαίτερο ενδιαφέρον για ένα μοντέλο που θα προσφέρει λύσεις για την κατανόηση και την ερμηνεία των στοιχείων. Επίσης και με βάση το γεγονός ότι ο μαρξισμός αναδείχθηκε ως η λεπτομερής και η σε βάθος μελέτη του καπιταλιστικού κοινωνικοοικονομικού συστήματος, δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη συγκεκριμένη φύση των πολύ διαφορετικών οικονομικών σχηματισμών, όπως εκείνα της αρχαίας Εγγύς Ανατολής.

Ο χριστιανισμός ξεκινώντας στην αρχή ως κίνημα των καταπιεζόμενων εμφανίστηκε ως η θρησκεία των δούλων και των απελευθέρων, δηλαδή των

φτωχών ανθρώπων που στερήθηκαν κάθε δικαιώματος, καθώς αποτελούσαν τμήματα λαών που είχαν υποταχθεί ή διασκορπιστεί από τη ρωμαϊκή αυτοκρατορία. Ο πρώιμος χριστιανισμός κηρύσσοντας την επερχόμενη λύτρωση από την αθλιότητα και την υποδούλωση και τοποθετώντας τη σωτηρία στη μετά θάνατον ζωή υπέστη διώξεις και κυνηγήθηκε. Οι πρώτοι χριστιανοί υπήρξαν αντικείμενο περιφρόνησης και νόμων αποκλεισμού, καθώς θεωρήθηκαν εχθροί της θρησκείας, της οικογένειας και του ανθρώπινου γένους. Παρ' όλες, όμως, τις διώξεις ή μάλλον ενισχυμένος από αυτές, μετά τριακόσια χρόνια από την εμφάνισή του, ο χριστιανισμός έγινε η αναγνωρισμένη κρατική θρησκεία του ρωμαϊκού κράτους (Engels, 2009). Η επιστημονική ανάλυση για τις απαρχές των θρησκειών -όπως και του χριστιανισμού- κατέδειξε τις ιδιαίτερες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες της κάθε εποχής, μέσα στις οποίες πρωτοεμφανίζονται. Σε αυτή τη διάσταση, η ανάλυση για τη νίκη και τη τελική επικράτηση του χριστιανισμού, φανερώνει πως αυτή δεν οφείλεται τόσο στην ποιότητα της ηθικής που εκπροσωπούσε, αλλά μάλλον σε μια σειρά από διαφορετικά περιστατικά, με προεξάρχον την εγκατάλειψη του επαναστατικού πνεύματος των πρώτων χριστιανικών κοινοτήτων από την Εκκλησία και το συμβιβασμό του ιερατείου της με την εξουσιαστική τάξη του ρωμαϊκού κράτους (Λέντμαν, 2001).

2. Ο επαναστατικός χαρακτήρας της Κίνησης του Ιησού

Αποδεχόμενοι τις μαρξιστικές κατηγορίες ανάλυσης και σκέψης και θέλοντας να δώσουμε κάποια στοιχεία για τον Ιησού και για την εμφάνιση των πρώτων χριστιανικών κοινοτήτων, είναι λογικό να ξεκινήσουμε από το Μάρξ και τον Ένγκελς (Marx, 1967; 1978a; 1978b; 1979; 1985, Engels 1963; 1991; 2009). Και οι δυο τους - επηρεασμένοι από τον αριστερό χεγγελιανισμό και ιδίως το L. Feuerbach- ασχολήθηκαν με τη θρησκεία και ειδικότερα με τον χριστιανισμό. Του μεν Μάρξ τα γραπτά για τη θρησκεία είναι περιορισμένα και βρίσκονται στις πρώτες του εργασίες, ενώ το ενδιαφέρον του Ένγκελς είναι πολύ μεγαλύτερο και συνεχές. Ειδικότερα, για τον Ένγκελς ένα από τα θέματα που τον ενδιέφεραν ιδιαίτερα και στο οποίο είχε αναφερθεί σε ένα από τα τελευταία του γραπτά ήταν «Για την Ιστορία του Πρώιμου Χριστιανισμού» (Engels, 2009b). Λίγο αργότερα, το ίδιο θέμα πραγματεύεται και ο Κάρλ Κάουτσκι στο έργο του «Η καταγωγή του Χριστιανισμού», στο οποίο υποβάλλει και αυτός σε μία ιστορική υλιστική ανάλυση το γεγονός της ανάδειξης του χριστιανισμού κατά τη διάρκεια της κατοχής της Ιουδαίας από του Ρωμαίους (Κάουτσκι, α.χ.). Στο σημείο, μάλιστα, αυτό, θα πρέπει να σημειώσουμε και την πολύ σπουδαία δουλειά του Γ. Κορδάτου, ο οποίος είναι ο πρώτος στην Ελλάδα που μας εισάγει σε μια αντίστοιχη προβληματική με το έργο του «Αρχαίες Θρησκείες και Χριστιανισμός» (Κορδάτος, 1973).

Στις πρώιμες αυτές μαρξιστικές προσεγγίσεις, χωρίς να προβληματίζει για το αν ο Ιησούς υπήρξε πραγματικά ή ήταν ένα ιδεώδες και φανταστικό πρόσωπο, αναδεικνύεται η επαναστατική διάσταση της προσωπικότητάς του, καθώς θεωρείται ότι έζησε σαν αντάρτης, σύμφωνα με την πρωταρχική παράδοση, σαν πρόσωπο, που τον σταύρωσαν για την αποτυχημένη του ανταρσία (Κάουτσκι, α.χ.). Μάλιστα, υπάρχει η εκτίμηση ότι στη συνέχεια οι οπαδοί του, θεωρώντας πως στο πρόσωπο του Ιησού είχε εμφανιστεί ο Μεσσίας, οργανώθηκαν στη βάση κοινών συμφερόντων έχοντας ως επίσημη ιδεολογία τον μεσσιανισμό. Ποια ήταν όμως αυτά τα κοινά συμφέροντα; Οι αναφορές εκείνης της περιόδου κάνουν λόγο για τον

εξαθλιωμένο όχλο 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 οργανώνοντας 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 στηρίζονται κατά κύριο λόγο στις Πράξεις των Αποστόλων αλλά και στα άλλα κείμενα της Καινής Διαθήκης που έδιναν στοιχεία για τις πρώτες κοινότητες των χριστιανών, αναδεικνύονται 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 βαθύτατα 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 αλλαγή στην πορεία αυτών των χαρακτηριστικών, αυτό ξεκίνησε με την είσοδο στην κοινότητα των πλουσίων, οπότε άρχισε βαθμιαία η ταξική διάβρωση της κοινότητας 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 από εκείνη την πρώτη χριστιανική κοινότητα που την είχαν ιδρύσει οι φτωχοί ψαράδες και οι αγρότες της Γαλιλαίας και οι προλετάριοι της Ιερουσαλήμ. Και ο σταυρωμένος Μεσσίας έγινε το πιο σίγουρο στήριγμα της αποσυντεθειμένης και κακόφημης εκείνης κοινωνίας, που η Μεσσιανική κοινότητα, τόσο ήθελε να την καταστρέψει από τα συθέμελά της (Κάουτσκι, α.χ.).

Όσο για τη συνέχεια των προσεγγίσεων των κλασικών του μαρξισμού για το πρόσωπο του Ιησού και τις πρωτοχριστιανικές κοινότητες, βρίσκονται οι προσεγγίσεις των εκπροσώπων της Κριτικής Θεωρίας της Σχολής της Φρανκφούρτης και από αυτούς υπάρχει το πέρασμα στους Θεολόγους της Απελευθέρωσης, οι οποίοι, βαθιά επηρεασμένοι κυρίως από έργο του Ernst Bloch, διαβάζουν τα κείμενα τόσο της Παλαιάς όσο και της Καινής Διαθήκης, αναδεικνύοντας τις πολιτικές και επαναστατικές διαστάσεις της Κίνησης του Ιησού (Boer, 2007b). Πέρα, όμως, από τη μαρξιστική λογοτεχνική κριτική των κειμένων της Αγίας Γραφής υπάρχουν και οι έρευνες των κοινωνικών επιστημών που κατέληξαν σε αντίστοιχες διαπιστώσεις. Αξεπέραστο σε αυτό το χώρο παραμένει το έργο του N. Goottwald «The Tribes of Yahweh» στο οποίο, καθώς διερευνά τον τρόπο παραγωγής στην βιβλική εποχή, θεώρησε πως το 13^ο π.χ. αιώνα υπήρξε στο αρχαίο Ισραήλ ένα πέρασμα μέσα από εξεγέρσεις από τον ανατολικό τρόπο παραγωγής, που στηρίζονταν στο φόρο υποτέλειας, στον κοινοτικό τρόπο παραγωγής, όπου η πίστη στο Γιαχβέ αποτελούσε τη συμβολική έκφραση της ισραηλίτικης κοινωνικοοικονομικής επανάστασης. Και εάν ο συμβολισμός του Γιαχβέ ήταν

ουσιαστικός για την εμφάνιση του Ισραήλ, δεν θα έπρεπε να αγνοηθεί ότι η Γιαχβική θρησκεία ήταν η πράξη και η ιδεολογία μιας δρώσας κοινωνικής ομάδας, η οποία βήμα βήμα, πέτυχε την απίθανη πιθανότητα της ελεύθερης κοινοτικής ζωής στην ιεραρχοκρατούμενη Χαναάν (Goottwald, 1999). Και ενώ, έπειτα με την μοναρχία του Σαούλ και του Δαβίδ, επέστρεψε ο φόρος υποτέλειας που αποτελούσε στοιχείο του ανατολικού τρόπου παραγωγής, εντούτοις στη συνέχεια ο κοινοτικός τρόπος παραγωγής καταγραφόταν σε διάφορες πτυχές της Ισραηλίτικης ιστορίας κυρίως με τους προφήτες και τις διάφορες κατά καιρούς επαναστατικές κινήσεις. Κάτω απ' αυτό το πρίσμα, το Κίνημα του Ιησού επανέφερε τον κοινοτικό τρόπο παραγωγής ως αντιπρόταση απέναντι στα υπολείμματα του ανατολικού τρόπου παραγωγής, αλλά και ενάντια στον δουλοκτητικό τρόπο παραγωγής που εμφανίστηκε με τους Ρωμαίους (Goottwald, 1992).

3. Η εγκατάλειψη του επαναστατικού πνεύματος των πρώτων χριστιανικών κοινοτήτων και η υιοθέτησή τους από τη ρωμαϊκή εξουσία

Όπως είδαμε και στην προηγούμενη ενότητα, ο χριστιανισμός ξεκινώντας στην αρχή ως κίνημα των καταπιεζόμενων εμφανίστηκε ως η θρησκεία των δούλων και των απελεύθερων, δηλαδή των φτωχών ανθρώπων που στερήθηκαν κάθε δικαιώματος, καθώς αποτελούσαν τμήματα λαών που είχαν υποταχθεί ή διασκορπιστεί από τη ρωμαϊκή αυτοκρατορία. Ο πρώιμος χριστιανισμός κηρύσσοντας την επερχόμενη λύτρωση από την αθλιότητα και την υποδούλωση και τοποθετώντας τη σωτηρία στη μετά θάνατον ζωή υπέστη διώξεις και κυνηγήθηκε. Οι πρώτοι χριστιανοί υπήρξαν αντικείμενο περιφρόνησης και νόμων αποκλεισμού, καθώς θεωρήθηκαν εχθροί της θρησκείας, της οικογένειας και του ανθρώπινου γένους. Παρ' όλες, όμως, τις διώξεις ή μάλλον ενισχυμένος από αυτές, μετά τριακόσια χρόνια από την εμφάνισή του, ο χριστιανισμός έγινε η αναγνωρισμένη κρατική θρησκεία του ρωμαϊκού κράτους (Engels, 2009). Η επιστημονική ανάλυση για τις αρχές του χριστιανισμού -όπως και των άλλων θρησκειών- είδαμε ότι κατέδειξε τις ιδιαίτερες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες της κάθε εποχής, μέσα στις οποίες πρωτοεμφανίζονται. Σε αυτή τη διάσταση, η ανάλυση για τη νίκη και τη τελική επικράτηση του χριστιανισμού, φανερώνει πως αυτή δεν οφείλεται τόσο στην ποιότητα της ηθικής που εκπροσωπούσε, αλλά μάλλον σε μια σειρά από διαφορετικά περιστατικά, με προεξάρχον την εγκατάλειψη του επαναστατικού πνεύματος των πρώτων χριστιανικών κοινοτήτων από την Εκκλησία και το συμβιβασμό του ιερατείου της με την εξουσιαστική τάξη του ρωμαϊκού κράτους (Λέντμαν, 2001).

Είναι γεγονός ότι ο χριστιανισμός, παρά τους σκληρούς διωγμούς που υπέστη από το ρωμαϊκό κράτος, είχε καταφέρει όχι μόνο να αντέξει αλλά δυναμώνοντας να εισχωρήσει σε κάθε πόρο της ρωμαϊκής κοινωνίας. Και ενώ η αυτοκρατορία βρισκόνταν σε κατάσταση αποσύνθεσης, με τη δουλοκτητική κοινωνία να διαλύεται, η επιρροή της Εκκλησίας διαρκώς μεγάλωνε, καθώς, ιδιαίτερα μετά τη νομιμοποίησή της, με την όλο και μεγαλύτερη δράσης της κατάφερε να γίνει ο δεύτερος μεγαλύτερος θεσμικός δουλοκτήτης μετά το ίδιο το ρωμαϊκό κράτος (Χαρίσης, 2005). Αυτό συνέβη, γιατί μεγάλο μέρος αυτών που οδηγήθηκαν χάνοντας την εργασία τους στο περιθώριο της κοινωνικής ζωής λόγω της διάλυσης του παλιού κόσμου προσχώρησαν στο χριστιανισμό, επειδή ήταν ίσως το μοναδικό στοιχείο που αντιστεκόταν σ' αυτή τη διαδικασία διάλυσης (Engels, 2009). Άρα, ο αρχικός

χριστιανισμός, κατάφερε να κατακτήσει τις καταπιεζόμενες μάζες και τελικά να επικρατήσει λόγω του ότι έδειχνε μια διέξοδο σ' αυτές, ειδικά από τη στιγμή που δεν διαφαινόταν άλλη ελπίδα για να γλιτώσουν από την ανείπωτη αθλιότητά τους. Την ίδια στιγμή, όσο πιο πολύ αδυνατίζε η αυτοκρατορική εξουσία εξαιτίας της όξυνσης της κρίσης της παλιάς κοινωνικής δομής και των εμφυλίων πολέμων τόσο πιο πολύ η Εκκλησία απομακρύνονταν από τα όνειρα των πρώτων χριστιανών και τόσο πιο πολύ αυτές οι πρώην εχθρικές δυνάμεις πλησίαζαν μεταξύ του. Συνεπώς, η ανακήρυξη στις αρχές του 4^{ου} αιώνα του χριστιανισμού ως επίσημης θρησκείας του ρωμαϊκού κράτους από τον αυτοκράτορα Κωνσταντίνο ήταν η λογική κατάληξη της εξέλιξης της χριστιανικής θρησκείας (Λέντμαν, 2001).

Πέρα, όμως, από το κοινωνικοψυχολογικό υπόβαθρο, οι θρησκείες στηρίζονται και σε μια ορισμένη ιδεολογία, της οποίας η θεωρητική μορφή συνιστά τη θεολογία. Πιο συγκεκριμένα, η θρησκεία από τη μία πλευρά αναφέρεται στη πίστη σε θεό ή σε θεούς και από την άλλη η διαμόρφωση της θρησκευτικής ιδεολογίας της στηρίζεται στην ύπαρξη μιας συγκεκριμένης φιλοσοφικής παράδοσης (Χαρίσης, 2005). Κάτω απ' αυτό το πρίσμα, η ανάγκη της ρωμαϊκής παγκόσμιας αυτοκρατορίας να συμπληρωθεί με μια παγκόσμια θρησκεία, παρά τις προσπάθειες για να αναγνωριστούν στη Ρώμη κοντά στους ντόπιους θεούς και όλοι οι κάπως αξιολύπαστοι θεοί των λαών που είχαν κατακτηθεί, δεν μπορούσε να επιτευχθεί με αυτοκρατορικά διατάγματα. Μπορούσε, όμως, να υιοθετηθεί η νέα παγκόσμια θρησκεία, ο χριστιανισμός, ο οποίος είχε δημιουργηθεί ήσυχα από ένα μείγμα γενικευμένης ανατολικής, ιδίως εβραϊκής θεολογίας και εκχυδαϊσμένης ελληνιστικής, κυρίως στωικής φιλοσοφίας (Engels, 2009). Μέσα από μία εξελικτική διαδικασία, μετά από διακόσια πενήντα χρόνια, η μορφή με την οποία έγινε κρατική θρησκεία ήταν αυτή που ανταποκρινόταν στις συνθήκες εκείνης της εποχής και η οποία μορφή είναι αυτή που μας μεταβιβάστηκε με την Οικουμενική Σύνοδο της Νικαίας, όπου ψηφίστηκαν τα πρώτα οχτώ άρθρα της ομολογίας της πίστης.

Σε αυτή την εξελικτική πορεία του χριστιανισμού υπήρξε μια σταδιακή μετάβαση από το κοινωνικό περιεχόμενο της διδασκαλίας του Χριστού, αλλά και το μαχητικό χαρακτήρα του παλαιστινιακού χριστιανισμού -με την πίστη στην κοινοκτημοσύνη των αγαθών- σε πιο μεταφυσικές μορφές, στοιχείο που αποτυπώθηκε στα τέσσερα πρώτα άρθρα του συμβόλου της πίστης της Νικαίας. Τα θέματα της υλικής ζωής υποβαθμίστηκαν και οι νέοι θεωρητικοί της Εκκλησίας την απομάκρυναν ακόμη περισσότερο από την παλιά αποστολική παράδοση. Προσπαθώντας να υποβαθμίσουν την επίγεια ζωή και στρέφοντας την προσοχή των πιστών στον ουρανό, την έκαναν στήριγμα των κυρίαρχων τάξεων, γι' αυτό νομιμοποιήθηκε και υποστηρίχτηκε από τον αυτοκράτορα και τους αυλικούς του (Κορδάτος, 1975). Όμως, πολύ πριν ο αυτοκράτορας Κωνσταντίνος νομιμοποιήσει τη χριστιανική Εκκλησία, αυτή έπαιζε ένα πολύ σημαντικό κοινωνικό και οικονομικό ρόλο για λογαριασμό της άρχουσας τάξης, καθώς πολλοί ανώτεροι υπάλληλοι του κράτους ήταν χριστιανοί επίσκοποι ή ηγετικά στελέχη της Εκκλησίας. Θα μπορούσαμε, μάλιστα, να πούμε, ότι η Εκκλησία ήταν μια ανεπίσημη δημόσια υπηρεσία για λογαριασμό της ρωμαϊκής γραφειοκρατίας, καθώς, με το να διαχειρίζεται τις υποθέσεις ενός αυξανόμενου ποσοστού φτωχών και απόκληρων, διεκπεραίωνε μια οικονομική και κοινωνική λειτουργία συγκρατώντας κατ' αυτόν τον τρόπο και την οργή τους. Ουσιαστικά αποτελούσε μια βαλβίδα ασφαλείας σχετικά με τις φιλοδοξίες και τις ελπίδες των μαζών (Pickard, 2009). Επίσης, η

γραφειοκρατία που αναπτύχθηκε μέσα στην Εκκλησία αντανάκλυνε τις ιεραρχίες της κοινωνίας, με αποτέλεσμα, με το πέρασμα του χρόνου, να μετατραπεί σε σημαντικό προπύργιο αυτής της ιεραρχικής διαστρωμάτωσης. Έτσι, σταδιακά, ο λόγος και τα κηρύγματα των ηγετών της χριστιανικής Εκκλησίας ενσωμάτωσαν όχι μόνο τις επίσημες όψεις των αριστοκρατικών στοιχείων αλλά και τις αξίες με την ιδεολογία της ύστερης Ρωμαϊκής ανώτερης τάξης (Salzman, 2002).

4. Η οργανική ταύτιση ιερατείου και βυζαντινής εξουσιαστικής τάξης στη βάση μετατροπής του χριστιανισμού σε Ορθοδοξία

Ο Κωνσταντίνος, μεταφέροντας την πρωτεύουσα στο Βόσπορο, ουσιαστικά δημιούργησε μια χριστιανική πρωτεύουσα -ένα νέο κέντρο διοίκησης- απαλλαγμένο από τους θρησκευτικούς δεσμούς της παλιάς Ρώμης, η οποία είχε αντισταθεί με επιτυχία στους θρησκευτικούς νεωτερισμούς του. Με τη Σύνοδο της Νίκαιας, η οποία αντιπροσωπεύει το ρωμαϊκό κόσμο ενωμένο υπό έναν αυτοκράτορα, προσδιόρισε με ακρίβεια τις βασικές γραμμές που θα ακολουθούσαν οι μεταγενέστεροι αυτοκράτορες στις σχέσεις τους με την Εκκλησία. Κάτω απ' αυτό το πρίσμα, η διατήρηση της θρησκευτικής ενότητας θα αποτελούσε στο εξής μια βασική παράμετρο της αυτοκρατορικής πολιτικής (Moss, 1983). Όμως, μπορεί η συνεργασία του κράτους και της Εκκλησίας να απέφερε μεγάλα οφέλη και στις δύο πλευρές, αλλά ταυτόχρονα τους δημιούργησε και προβλήματα. Το μεν ρωμαϊκό κράτος και ιδίως αργότερα το ανατολικό ρωμαϊκό κράτος διασφάλισε μέσω του χριστιανισμού δυνατή πνευματική ενότητα και ισχυρό ηθικό έρεισμα στην αυτοκρατορική απολυταρχία, η δε Εκκλησία δέχθηκε πλούσια υλική ενίσχυση από αυτό, ενώ στηρίχθηκε στην ιεραποστολική της δράση και στον αγώνα ενάντια στους αντιπάλους της. Έτσι, από τη μία πλευρά η Εκκλησία βρέθηκε κάτω από τη κηδεμονία του κράτους, αλλά την ίδια στιγμή η ίδια ενέπλεξε το κράτος στις ατελείωτες διαμάχες των θρησκευτικών παρατάξεων, καθώς αυτές έπαψαν ν' αποτελούν εσωτερική υπόθεση και συνδυάστηκαν με πολιτικές σκοπιμότητες (Ostrogorsky, 1978).

Η βαθιά αλληλοδιείσδυση κράτους και Εκκλησίας επηρέασε έντονα το βυζαντινό κόσμο. Μέχρι και τη Ζ' Οικουμενική Σύνοδο (787) η ένταση και η σφοδρότητα των θεολογικών ερίδων και το ξεκαθάρισμα με τα υπολείμματα της παλιάς θρησκείας χαρακτηρίστηκαν από στιγμές ανείπωτης βαρβαρότητας. Τον 4^ο, 5^ο και 6^ο αιώνα συντελέστηκε ένα ολοκαύτωμα που δεν αποτυπώνεται σε καμιά επίσημη ιστορία: «Άγριοι βανδαλισμοί αγαλμάτων, ναών [...] σκληρά βασανιστήρια και δολοφονίες όσων διατηρούσαν τις προγονικές τους παραδόσεις. Κήκε η φημισμένη Βιβλιοθήκη της Αλεξάνδρειας [...] Έκλεισαν οι φιλοσοφικές σχολές και οι φιλόσοφοι εξορίζονταν ή δολοφονούνταν» (Μήνη, 2005). Το εκχριστιανισμένο κράτος δεν άφηνε περιθώρια για τους πιστούς των άλλων θρησκειών. Για παράδειγμα, με εντολή του Πατριάρχη Αλεξάνδρειας Κύριλλου το 414 μοναχοί εισέβαλαν στην εβραϊκή συνοικία της πόλης καίγοντας τα κτίρια και δολοφονώντας τους κατοίκους, ενώ όσοι κατάφεραν και επέζησαν εξορίστηκαν. Την ίδια, όμως, συμπεριφορά αντιμετώπισαν και όσοι από τους χριστιανούς χαρακτηρίστηκαν ως αιρετικοί. Μάλιστα, μετά από το 380, με την επιβολή του χριστιανισμού ως μοναδικής θρησκείας της αυτοκρατορίας από το Μ. Θεοδόσιο, και το 539, που ο Ιουστινιανός ίδρυσε το θεσμό του (Ιερο)εξεταστή, υπήρξαν φρικτά βασανιστήρια, όπως ακρωτηριασμοί ή ακόμη και καύση στην πυρά για όσους δεν τελούσαν κατά

τον Ορθόδοξο τρόπο τη θρησκευτική λατρεία. Ουσιαστικά, μετά τη Ζ΄ Οικουμενική Σύνοδο, η Βυζαντινή Εκκλησία ολοκλήρωσε τον αγώνα της απέναντι σε αυτούς που αντιμάχονταν. Σύμφωνα με το C. Mango, υπήρχε η αίσθηση ότι όλες οι αιρέσεις είχαν εξουδετερωθεί, ενώ το εγκεκριμένο σώμα του δόγματος είχε πάρει οριστική μορφή και είχε διατυπωθεί τόσο άρτια, ώστε τίποτα δεν μπορούσε εφεξής να προστεθεί ή να αφαιρεθεί σε αυτό. Ο Ιουστινιανός ήταν εκείνος που εκκαθάρισε και τα τελευταία κατάλοιπα των πιστών της παλαιάς θρησκείας. Υπάρχει, μάλιστα, η εικασία ότι ενώ την εποχή του Κωνσταντίνου οι χριστιανοί αποτελούσαν το 10% του συνολικού πληθυσμού, στα τέλη του 4^{ου} αιώνα είχαν φθάσει στο 50% και στα τέλη του 5^{ου} αιώνα στο 90% (Mango, 2006). Η οριστική επικράτηση του χριστιανισμού με την ταυτόχρονη συστηματοποίηση και ολοκλήρωση της θεολογίας και της διδασκαλίας του έγινε στο μεταίχμιο της μετάβασης από τον αρχαίο δουλοκτητικό κοινωνικοοικονομικό σχηματισμό, σε αυτόν της φεουδαρχίας. Ουσιαστικά, η Εκκλησία ήταν ο μοναδικός θεσμός που διήνυσε σε συνέχεια την μετάβαση από την Αρχαιότητα στο Μεσαίωνα. Ήταν ο κύριος εύθραυστος αγωγός μέσα από τον οποίο τα πολιτιστικά αποθέματα του κλασικού κόσμου πέρασαν στο καινούριο σύμπαν της φεουδαρχικής Ευρώπης, όπου η φιλολογία είχε γίνει κληρική» (Anderson, 2001). Πλέον, όμως, ο χριστιανισμός, που είχε εμφανιστεί ως ιδεολογία των καταπιεζόμενων, η οποία απειλούσε τα θεμέλια της κοινωνίας, είχε αλλοιωθεί σε Ορθοδοξία, μέσω της οποίας το κράτος διασφάλιζε την προσχώρηση σ' αυτήν της άρχουσας τάξης, καθώς θα επέβλεπε άγρυπνα το περιεχόμενο της Ορθοδοξίας, χτυπώντας αμείλικτα κάθε αιρετική προσπάθεια να δοθεί κοινωνικό περιεχόμενο στις θρησκευτικές διαμάχες (Λουγγής, 1998). Η δουλοκτητική αριστοκρατία, μέσα από το κράτος, αναζήτησε τη στήριξη της Εκκλησίας σε μια προσπάθεια να παρεμποδίσει τη συντελούμενη φεουδαρχοποίηση της βυζαντινής κοινωνίας και τον παραπέρα κατακερματισμό του κράτους. Από τα μέσα του 4^{ου} αιώνα είχε ήδη αρχίσει η συμμαχία και η εν συνεχεία συγχώνευση της επισκοπικής ηγεσίας της Εκκλησίας με την άρχουσα τάξη, στη βάση της οποίας γεννήθηκε το φαινόμενο της Ορθοδοξίας στο Ανατολικό Ρωμαϊκό Κράτος. Άρα, η Ορθοδοξία σημαίνει στην πράξη την επιβολή, δια της κρατικής βίας κατά κύριο λόγο, μιας ορισμένης εκδοχής του χριστιανισμού και συγκεκριμένα της συγκεκριμένης εκδοχής των αντιδραστικών ιστορικά κυρίαρχων τάξεων την εποχή εκείνη (Χαρίσης, 2005). Αυτό, μάλιστα, ήταν και το στοιχείο που δημιουργούσε ένα διαρκές κοινωνικό ρήγμα ανάμεσα στους χριστιανούς, καθώς δεν μπορούσαν να ξεχαστούν τόσο εύκολα αρκετά από τα στοιχεία του πρώτου χριστιανισμού ως κινήματος των καταπιεσμένων της δουλοκτητικής κοινωνίας, γεγονός στο οποίο είχε συμβάλει και η ρωμαϊκή πολιτική των διωγμών των πρώτων αιώνων.

Όμως, εξετάζοντας την ιστορία του Μεσαίωνα ως ιστορία κατά κύριο λόγο της φεουδαρχίας, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι από τα συστήματα εκείνα που στηρίζονται σε ταξικές/ανταγωνιστικές σχέσεις, η φεουδαρχία είναι το πιο σύνθετο, καθώς ξεχωρίζει για τη μεγαλύτερη ποικιλία μορφών των σχέσεων παραγωγής. Αυτό, μάλιστα, το στοιχείο γίνεται ακόμη πιο εμφανές, στο διαφορετικό τρόπο που το Ανατολικό τμήμα της Ρωμαϊκής αυτοκρατορίας, σε σχέση με το Δυτικό, πέρασε στη φεουδαρχία. Μια από τις πιο σημαντικές ιδιομορφίες του Βυζαντίου είναι ότι της φεουδαρχικής περιόδου προηγείται μια μακρόχρονη προφεουδαρχική περίοδος, κατά την οποία τα στοιχεία της φεουδαρχοποίησης παρέμεναν σε λανθάνουσα κατάσταση (Λουγγής, 1998). Αυτό οφείλονταν στο ότι ο θεσμός του

μεγάλου δουλικού κτήματος των Ρωμαίων δεν ρίζωσε στις ανατολικές επαρχίες, καθώς η προσπάθεια εισαγωγής του μετριαζόταν από το επίμονο αστικό και αγροτικό μοντέλο του ελληνιστικού κόσμου, όπου ποτέ δεν είχε αποδυναμωθεί σε μεγάλο βαθμό η μικρή ιδιοκτησία. Αντίθετα, στο Δυτικό τμήμα, η αδυσώπητη λογική του δουλοκτητικού τρόπου παραγωγής, με το θεσμό του λατινικού λατιφούντιου, δεν είχε συναντήσει την αντίσταση κάποιου προηγούμενου πολιτισμού, με αποτέλεσμα να ολοκληρώσει τον κύκλο του γρηγορότερα, γεγονός που αποτυπώνεται στη πτώση της Δυτικής Αυτοκρατορίας τον 5^ο αιώνα (Anderson, 2001). Η πτώση αυτή συμπαρέσυρε μαζί της το σύνολο των δομών του δουλοκτητικού σχηματισμού, με μοναδική εξαίρεση τη χριστιανική Εκκλησία. Η ρωμαιοκαθολική-παπική Εκκλησία δείχνοντας ιδιαίτερες πολιτικές ικανότητες και διορατικότητα, είχε ταυτιστεί σταδιακά με τη διαμορφούμενη νέα φεουδαρχική αριστοκρατία που είχε δημιουργηθεί από τα υπολείμματα του δουλοκτητικού σχηματισμού και τον τρόπο παραγωγής των εισβολών γερμανικών φύλων. Έτσι, μετατράπηκε σε σύντομο διάστημα σε οργανικό φεουδαρχικό θεσμό, ξεπερνώντας οριστικά τις αρχαίες της καταβολές, γεγονός που αντικατοπτρίζεται και στη μη ύπαρξη αιρετικών λαϊκών κινήσεων έως το 13^ο αιώνα, τότε που ουσιαστικά αρχίζει η κατάρρευση του φεουδαρχικού σχηματισμού (Χαρίσης, 2005). Στον αντίποδα αυτού, η Ανατολική Εκκλησία φεουδαρχοποιήθηκε περισσότερο από την υπόλοιπη κοινωνία και το κράτος, καθώς απέκτησε τεράστια περιουσία και διαμόρφωσε εσωτερικές σχέσεις καθαρά φεουδαρχικές. Από τη στιγμή, όμως, που αυτή η εκκλησιαστική φεουδαρχοποίηση δεν ήταν αποτέλεσμα μιας προηγούμενης κοσμικής φεουδαρχοποίησης σε όλη την κοινωνία, η δυσαρμονία στις σχέσεις του κράτους και της Εκκλησίας ήταν πάρα πολλές. Σε αυτή τη διάσταση, μπορούμε να προσεγγίσουμε και την κρίσιμη περίοδο μετά τον 11^ο και 12^ο αιώνα, όπου η Ορθόδοξη Εκκλησία δεν μπορούσε να στηριχτεί στην όψιμη, σχετικά αδύναμη πολιτικοστρατιωτικά, φεουδαρχική τάξη του Βυζαντίου, γι' αυτό και βρισκόταν πάντα στην αναζήτηση προστατών.

Συμπεράσματα

Ο σχεδιασμός μιας κριτικής ερμηνευτικής θεωρίας για τη θρησκευτική εκπαίδευση ξεκινάει ουσιαστικά με κριτική απέναντι στη θρησκευτική εκπαίδευση, η οποία με την αύξηση του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των σημερινών κοινωνιών έχει μετασχηματιστεί σε μία διαδικασία, μέσω της οποίας τα παιδιά μαθαίνουν για τις διαφορετικές θρησκείες. Στην προκειμένη περίπτωση, η ένσταση βρίσκεται στο γεγονός ότι τα πιστεύω που βρίσκονται στον πυρήνα των θρησκευτικών πεποιθήσεων αγνοούνται, καθώς η όλη εστίαση της θρησκευτικής εκπαίδευσης αναφέρεται στο πως θα καλλιεργηθούν οι αξίες της ελευθερίας και της ανεκτικότητας. Σε αυτή τη διάσταση, η κριτική προσέγγιση για τη θρησκευτική εκπαίδευση διερευνά το ενδεχόμενο της εστίασης σε ζητήματα θρησκευτικών αληθειών και το κατά πόσο αυτά είναι συμβατά για μια ειλικρινή συμβίωση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Η αναγνώριση, λοιπόν, πως ο αρχέγονος χριστιανισμός ξεκίνησε ως κίνημα των καταπιεζόμενων που στερήθηκαν κάθε δικαιώματος -ως η θρησκεία των δούλων και των απελεύθερων, δηλαδή των φτωχών ανθρώπων- αναδεικνύει τη σημαντικότητα ανάδειξης του κοινοτιστικού μοντέλου των πρωτοχριστιανικών κοινοτήτων. Ωστόσο, αποτελεί σημαντικό στοιχείο η αναγνώριση του γεγονότος πως η ανάλυση για τη νίκη και τη τελική

επικράτηση του χριστιανισμού, κατέδειξε πως αυτή δεν οφείλονταν τόσο στην ποιότητα της ηθικής που εκπροσωπούσε, αλλά μάλλον σε μια σειρά από διαφορετικά περιστατικά, με προεξάρχον την εγκατάλειψη του επαναστατικού πνεύματος των πρώτων χριστιανικών κοινοτήτων από την Εκκλησία και το συμβιβασμό του ιερατείου της με την εξουσιαστική τάξη του ρωμαϊκού κράτους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Anderson, P. (2001). *Από την Αρχαιότητα στον Φεουδαρχισμό*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- 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 στις 08/07/2019 από: <http://www.isj.org.uk/index.php4?id=560&issue=123>
- Engels, F. (1963). *Αντι – Ντύρινγκ*. Αθήνα: Αναγνωστίδη.
- Engels, F. (1991). *Ο πόλεμος των χωρικών στη Γερμανία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Engels, F. (2009). Για την ιστορία του πρώιμου χριστιανισμού. Στο Κ. Μαρξ – Φ. Ένγκελς για τη θρησκεία. 309-342. Αθήνα: ΚΨΜ.
- 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.
- Goldstein, S. W. (2008). *Teaching Sociology of Religion from a Marxist Perspective*. Ανακτήθηκε στις 08/07/2019. από: <https://www.scribd.com/document/207352724/Teaching-Sociology-of-Religion-From-a-Marxist-Perspective-Revised>
- Gottwald, N. (1992). Sociology of Ancient Israel. In Freedman, D. (ed.), *The Anchor Bible Dictionary*, VI, 79-89. New York: Doubleday.
- Gottwald, N. (1999). *The Tribes of Yahweh: A Sociology of the Religion of Liberated Israel, 1050–1250 BCE*. Sheffield: Sheffield Academic Press.
- Landskow, N. G. (2005). Marxist Class-Cultural Spirituality in Theory and Practice. *Critical Sociology*, v. 31, n. 1-2, 213-241. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Langman, L. (2005). The Dialectic of Unenlightenment: Toward a Critical Theory of Islamic Fundamentalism. *Critical Sociology*, vol. 31, n. 1-2, 243-279. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mango, C. (2006). Κωνσταντινούπολη. Στο Mango (επιμ.), *Ιστορία του Βυζαντίου*, 96-164. Αθήνα: Νεφέλη.
- Marx, K. (1967). *Θέσεις για τον Φόιερμπαχ*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Marx, K. (1978α). *Το Εβραϊκό Ζήτημα*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Marx, K. (1978β). *Κριτική της Εγελιανής φιλοσοφίας του Κράτους και του Δικαίου*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Marx, K. (1979). *Οικονομικά και φιλοσοφικά χειρόγραφα του 1844*. Αθήνα: Γλάρος.

- Marx, K. (1985). *Η διαφορά ανάμεσα την Επικούρεια και τη Δημοκρατία φιλοσοφία της φύσης*. Αθήνα: Αλλαγή.
- Moss, L. (1983). Η Ιστορία της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας: Μια Σύνοψη. Από το 330 ως την Τετάρτη Σταυροφορία. Στο Baynes, N.- Moss, L. (επιμ.), *Βυζάντιο: Εισαγωγή στον Βυζαντινό Πολιτισμό*, 39-80. Αθήνα: Παπαδήμα.
- Ostrogorsky, G. (1978). *Ιστορία του Βυζαντινού Κράτους*. Αθήνα: Ιστορικές Εκδόσεις Στεφ. Βασιλόπουλος.
- Pickard, J. (2009). *Foundations of Christianity*. International Marxist Tendency. Ανακτήθηκε στις 08/07/2019 από:
<http://www.marxist.com/foundations-of-christianity-jp.htm>
- Salzman, R. M. (2002). *The Making of a Christian Aristocracy: Social and Religious Change in the western Roman Empire*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wright, A. (1997). Hermeneutics and Religious Understanding - Part One: the hermeneutics of modern religious education. *Journal of Beliefs and Values*, v. 18, n. 2, 203-216. London and New York: Routledge.
- Wright, A. (1998). Hermeneutics and Religious Understanding - Part Two: towards a critical theory for religious education. *Journal of Beliefs and Values*, v. 19, n. 1, 59-70. London and New York: Routledge.
- Wright, A. (2008). *Critical Religious Education: Multiculturalism and the Pursuit of Truth*. Cardiff: University of Wales Press.

Ελληνόγλωσσες

- Κάουτσκι, Κ. (α.χ.). Η Καταγωγή του Χριστιανισμού. Αθήνα: Αναγνωστίδη.
- Κορδάτος, Γ. (1973). *Αρχαίες Θρησκείες και Χριστιανισμός*. Αθήνα: Μπουκουμάνη.
- Κορδάτος, Γ. (1975). *Ιησούς Χριστός και Χριστιανισμός*. Αθήνα: Μπουκουμάνη.
- Λέντσμαν, Ι. (2001). *Οι ρίζες του Χριστιανισμού*. Αθήνα: Κέδρος.
- Λουγγής, Τ. (1998). *Επισκόπηση Βυζαντινής Ιστορίας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Μήνη, Χ. (2005). Εισαγωγή. Στο Κάππας, Δ., *Η Μαύρη Βίβλος της Εκκλησίας*, 18- 39. Αθήνα: Ελευσίς.
- Ρούσης, Γ. (2010). Προλεταριακές Χριστιανικές Κοινότητες. *Ελευθεροτυπία (11-4-2010)*. Ανακτήθηκε στις 08/07/2019
από: <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=150140>
- Χαρίσης, Α. (2005). *Θρησκεία και πολιτική στην Ελλάδα*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου ως εργαλείο διερεύνησης αναφορών για το Μάθημα των Θρησκευτικών από διαφορετικές εκφάνσεις Ορθόδοξου Θρησκευτικού Λόγου

Φώτιος Διαμαντής

Δάσκαλος – Θεολόγος – Οικονομολόγος

Δρ Επιστημών Αγωγής, Med, Mth

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70 2^{ου} ΠΕΚΕΣ Κεντρικής Μακεδονίας

Δ/ση: Αναλήψεως 17Β Πεύκα

difotios@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αποσκοπεί στο να φωτίσει τον τρόπο με τον οποίο η Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ) χρησιμοποιείται ως μεθοδολογικό εργαλείο για να αναδειχθούν οι κοινωνικές πρακτικές του Λόγου, που στη δική μας περίπτωση αναφέρονται στο πως εκφάνσεις Ορθόδοξου Θρησκευτικού Λόγου προσεγγίζουν το Μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ). Στη διεθνή βιβλιογραφία ο Λόγος (Discourse) αντιδιαστέλλεται από το λόγο (discourse), το πώς, δηλαδή, η γλώσσα χρησιμοποιείται για να θεσπίσει δράσεις και ταυτότητες. Όταν ο λόγος ενσωματωθεί με μη γλωσσικά στοιχεία τότε θεωρούμε ότι εμπλέκεται ο Λόγος. Το ενδιαφέρον για το Λόγο που υπάρχει εδώ και δεκαετίες στη φιλοσοφία και στις κοινωνικές επιστήμες σχετίζεται άμεσα με τις κοινωνικές πρακτικές. Σε αυτήν τη διάσταση, ο Λόγος εκλαμβάνεται ως αναπόσπαστο μέρος και ως ειδικό εργαλείο στο πλαίσιο συγκεκριμένων κοινωνικών πρακτικών. Οι κοινωνικές, όμως, πρακτικές σχετίζονται σε κάποιο βαθμό με πρακτικές γραμματισμού, και έτσι αρθρώνουν, αλλά και αρθρώνονται, μέσα σε και μέσα από συγκεκριμένους παιδαγωγικούς Λόγους. Αυτά, λοιπόν, τα δημιουργικά χαρακτηριστικά του Λόγου, θεωρήσαμε ότι μπορούν να αναδειχθούν μέσω της ΚΑΛ. Ειδικότερα, η χρήση της ΚΑΛ στη διερεύνηση και κατηγοριοποίηση στοιχείων Ορθόδοξου Θρησκευτικού Λόγου σχετίζεται άμεσα με την επιχώρια - επικρατούσα κοινωνική πρακτική του θρησκευέσθαι, όπου το ΜτΘ αποτέλεσε και εξακολουθεί να αποτελεί ένα σημαντικό διακύβευμα.

Λέξεις κλειδιά: Κριτική Ανάλυση Λόγου, κοινωνικές πρακτικές, Μάθημα των Θρησκευτικών

1. Εισαγωγή

Ο όρος Ανάλυση Λόγου χρησιμοποιείται για ένα μεγάλο εύρος ερευνών, σε διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους, με πολύ διαφορετικούς θεωρητικούς και μεθοδολογικούς προσανατολισμούς και για μια ποικίλα θεμάτων (Potter et al., 1990, Μπάκα 2004). Κοινό χαρακτηριστικό τους αποτελεί το ενδιαφέρον για τη μελέτη του Λόγου που αρθρώνουν τα άτομα σε ποικίλες συνθήκες, ωστόσο αυτό από μόνο του το γεγονός δεν οδηγεί σε ένα ενιαίο-συνεκτικό θεωρητικό και μεθοδολογικό μοντέλο. Πολλές και διαφορετικές είναι οι κατευθύνσεις της έρευνας, που οφείλονται τόσο στα διαφορετικά ενδιαφέροντα των ποικίλων επιστημονικών κλάδων όσο και στις φιλοσοφικές παραδόσεις που κάθε φορά ακολουθούνται ή συνδυάζονται. Στην παρούσα μελέτη εστιάζουμε την προσοχή μας στην ΚΑΛ, καθώς με αυτήν διερευνώνται κυρίως οι τρόποι με τους οποίους μέσω της διαδικασίας του Λόγου και των παραγώγων αυτής της διαδικασίας θεσπίζονται, αναπαράγονται αλλά και αμφισβητούνται οι σχέσεις κυριαρχίας, εξουσίας και ανισότητας (Van Dijk, 1993,

Χατζηκώστας, 2008, Σπινθηρόπουλος & Χοροζίδου, 2008, Καρακατσάνη, 2009).

Η ΚΑΛ, όμως, απέχει πολύ από το να υποδηλώνει μία ομογενοποιημένη μέθοδο μέσα στο πλαίσιο της Ανάλυσης Λόγου. Το γενικό θεωρητικό της υπόβαθρο, οι βασικές υποθέσεις και η στοχοθεσία της μπορούν να περιγραφούν, αλλά η μεθοδολογία της μπορεί μόνο να παρουσιαστεί με αναφορά στις ιδιαίτερες προσεγγίσεις και σε σχέση με τα ξεχωριστά θεωρητικά υπόβαθρα (Titscher et al., 2000). Σε επιστημονικές έρευνες που γίνανε στη χώρα μας δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην Ολλανδική Σχολή και στη Σχολή της Βιέννης και ιδιαίτερα στις κριτικές προσεγγίσεις δύο βασικών εκπροσώπων τους: της Κοινωνικογνωστικής Προσέγγισης του Teun van Dijk και της Ιστορικής Προσέγγισης του Λόγου της Ruth Wodak. Με δεδομένο ότι στο επίκεντρο των ενδιαφερόντων της ΚΑΛ είναι η αποφυσικοποίηση των ιδεολογιών και η ανάδειξή τους μέσα από το Λόγο, ο T. Van Dijk το προχώρησε ακόμα παραπέρα και με μεθοδολογικό εργαλείο αυτό που ο ίδιος αποκαλεί Ιδεολογική Ανάλυση του Λόγου εστιάζει το ενδιαφέρον των μελετών του στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις δομές του Λόγου και στις δομές της ιδεολογίας (Χατζηκώστας, 2008). Σε αυτή, μάλιστα, τη διάσταση, και θέλοντας να διατυπώσει τους ερευνητικούς του στόχους σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, δίνει κατά πρώτον έμφαση στο γεγονός ότι η Ιδεολογική Ανάλυση του Λόγου θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως συγκεκριμένος τύπος της Κοινωνικοπολιτικής Ανάλυσης του Λόγου (Van Dijk, 1995b).

Όσο για τη δεύτερη ερμηνευτική μέθοδο που αναφέρθηκε -την Ιστορική Προσέγγιση του Λόγου της R. Wodak- αυτή συνδέεται άμεσα με το Κοινωνικογνωστικό μοντέλο του T. Van Dijk, ενώ θα μπορούσε να θεωρηθεί και ως προέκταση αυτού. Το επιπλέον στοιχείο αυτής της θεωρητικής και μεθοδολογικής προσέγγισης είναι ότι επιχειρεί να ενσωματώσει ιστορικοπολιτικά και συναισθηματικά επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα, το διακριτό χαρακτηριστικό της είναι ότι επιχειρεί να εντάξει συστηματικά στην ανάλυσή της όλες τις διαθέσιμες πληροφορίες που προϋπάρχουν και να ερμηνεύσει τα πολλαπλά στρώματα ενός κειμένου (Wodak & Reisigl, 1999, Fairclough & Wodak, 1997). Η Ιστορική Προσέγγιση του Λόγου, προκειμένου να μεθοδεύσει την ανάλυσή της, επικεντρώνει την προσοχή της στη διερεύνηση της γλώσσας μέσα στο θεσμικό της περιβάλλον, ενώ εστιάζει το ενδιαφέρον της στην αναγκαιότητα μιας ιστορικής οπτικής. Έτσι, συνδέεται η Ιστορική προσέγγιση με την Κοινωνικογνωστική θεωρία του Van Dijk, δια μέσου της οποίας ο Λόγος αντιμετωπίζεται ως μια μορφή γνώσης και μνήμης (Σπινθηρόπουλος & Χοροζίδου, 2008).

2. Μέσα για τη διεξαγωγή της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου

Στην ΚΑΛ ζητούμενο είναι να αναδειχθούν δεδομένες δομές και στοιχεία του Λόγου, βασιζόμενοι πάντα σε αντίστοιχα επιστημονικά παραδείγματα. Οι δομές και τα στοιχεία του Λόγου που εμπλέκονται με την επαρκή έκφραση για μία πειστική μετάδοση του ιδεολογικού μηνύματος αναφέρονται: 1) Στις «δομές πλαισίου» των κειμένων («local - global context»), 2) στις «επιφανειακές δομές» των κειμένων («surface structures»), 3) στις «σηματικές δομές» των κειμένων («Schematic structures») και 4) στις «ρητορικές δομές» των κειμένων («Rhetorical structures») (Σπινθηρόπουλος & Χοροζίδου, 2008:38-56, Τσακίρη, 2006:52-63, Χατζηκώστας, 2008:61-73, Καρακατσάνη, 2009:24- 35). Πιο συγκεκριμένα:

- Οι «δομές πλαισίου» των κειμένων αναφέρονται στο πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα το επικοινωνιακό γεγονός και διακρίνονται σε «γενικό πλαίσιο»

(«global context») και σε «τοπικό πλαίσιο» («local context»). 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 δηλ. ποιος μιλάει, σε ποιον, πού, πότε και με τι προϋποθέσεις (Van Dijk, 2001:108-111, Τσακίρη, 2006:52, Σπινθηρόπουλος & Χοροζίδου 2008:39-40).

- 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» («global meanings») και σε «τοπικά νοήματα» («local meanings»). Τα «γενικά νοήματα» αφορούν τα «κειμενικά θέματα» (topics) ή τα απλά «θέματα» ειδήσεων («themes»), ενώ τα «τοπικά νοήματα» αναφέρονται στις «συντακτικές δομές» («syntactic structures») των προτάσεων και στη «χρήση των λέξεων» («lexicon») (Van Dijk, 1995a:23-26, Τσακίρη, 2006:52-53, Σπινθηρόπουλος & Χοροζίδου, 2008:40-43, Χατζηκώστας, 2008:61-63, Καρακατσάνη, 2009:25-26).

- 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 et al., 2003:31-47, Τσακίρη, 2006:53-56, Σπινθηρόπουλος & Χοροζίδου, 2008:43-53, Χατζηκώστας, 2008:65-67, Καρακατσάνη, 2009:27-33).

- 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 et al., 2003:35-45, Τσακίρη, 2006:56-57, Σπινθηρόπουλος & Χοροζίδου, 2008:53-56, Χατζηκώστας, 2008:68-69, Καρακατσάνη, 2009:33-35).

3. Οριοθετώντας περιπτώσεις Ορθόδοξου θρησκευτικού Λόγου

Ιχνηλατώντας, μέσα από μία κριτική προσέγγιση του θρησκευτικού φαινομένου, το θρησκευτικό Λόγο και κατ' επέκταση το θρησκευτικό γραμματισμό που υλοποιείται στη χώρα μας, στο χώρο της επικρατούσας θρησκείας, καταλήξαμε σε μία γενική κατηγοριοποίηση του Ορθόδοξου θρησκευτικού Λόγου σε: α) συντηρητικό-

αντιοικουμενικό, β) εκσυγχρονιστικό-οικουμενικό και γ) κριτικό-ριζοσπαστικό, αντιστοιχίζοντάς τον ταυτόχρονα σε τρεις εκδοχές της Ορθοδοξίας: α) την Πολιτική, β) την Εκσυγχρονιστική και γ) τη Ριζοσπαστική Ορθοδοξία. Η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση προέκυψε μέσω της ιστορικότητας, της ιστορικοποίησης, δηλαδή, του ζητήματός μας ή πιο απλά μέσω της ιστορίας/του γίνεσθαι του φαινομένου μας, στοιχείο που αποτελεί και ουσιαστική διαδικασία πλαισίωσής του (Διαμαντής, 2014, Μαρβάκης & Μεντίνης, 2011). Ποια ήταν, όμως, τα στοιχεία που ανιχνεύσαμε στη διαδικασία της ιστορικοποίησης, τα οποία μας έδωσαν τη δυνατότητα να προχωρήσουμε σε αυτήν την ταξινόμηση;

Κατά πρώτον ήταν η σχέση που ανέπτυξε η Ορθόδοξη Χριστιανική Εκκλησία με τις εκάστοτε πολιτικές εξουσίες, ξεκινώντας από το Μ. Κωνσταντίνο και τη Βυζαντινή Αυτοκρατορία έως την εποχή της Τουρκοκρατίας και από εκεί στο σήμερα. Ειδικότερα, η ιδεολογία της Πολιτικής Ορθοδοξίας, αποδίδοντας μεταφυσική μορφή σε προγενέστερους πολιτικοθρησκευτικούς και κοινωνικούς σχηματισμούς, θεωρείται ότι αντιπροσωπεύει την Ορθόδοξη εκδοχή του θρησκευτικού φονταμενταλισμού (Αγουρίδης, 1997; 1999a; 1999b). Με το δυναμισμό και τη μαχητικότητα που τη διακρίνει και τις αναφορές στη Χρυσή Εποχή του Βυζαντίου -όπου Εκκλησία και Πολιτεία από κοινού καθόριζαν τις τύχες της αυτοκρατορίας- αλλά και τις αναφορές στην εποχή της Τουρκοκρατίας, με τον Πατριάρχη Κωνσταντινούπολη να αποτελεί το θρησκευτικό και πολιτικό ηγέτη του Ορθόδοξου Γένους, προσπάθησε και προσπαθεί να διατηρήσει και να ενισχύσει τους δεσμούς ανάμεσα στην Ορθόδοξη Εκκλησία και στο Ελληνικό Κράτος. Σε αυτή τη διάσταση, δεν αποδέχεται οτιδήποτε θα μπορούσε να διαφοροποιήσει δεδομένα.

Αντίθετα, στον αντίποδα αυτής, υπάρχει η Εκσυγχρονιστική Ορθοδοξία (Ζουμπουλάκης, 2010:95). Είναι γεγονός ότι το Πατριαρχείο Κωνσταντινούπολης, έχοντας χάσει μετά το διαμελισμό της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας το ποίμνιο του, τόνιζε όλο και περισσότερο τον παγκόσμιο διορθόδοξο ρόλο του, προσπαθώντας να δώσει νέο νόημα στην καταδίκη του φυλετισμού και στον Ορθόδοξο οικουμενισμό (Bria & Βασιλειάδης, 1989). Μέσα σε μία τέτοια προοπτική και κάτω από το πρίσμα των νέων κοινωνικοοικονομικών δεδομένων, θεωρείται αυτονόητο για την Εκσυγχρονιστική Ορθοδοξία η εξέλιξη των ανθρώπινων κοινωνιών, στις οποίες οι θρησκείες θα πρέπει, να επαναπροσδιορίσουν με τη γλώσσα του σημερινού κόσμου την αποστολή τους. Με δεδομένο, μάλιστα, ότι «η παγκοσμιοποίηση είναι πλέον μια διαδικασία σε εξέλιξη», ανοίγοντας «για την ανθρωπότητα υπέροχες δυνατότητες και απροσδόκητες προοπτικές» και το γεγονός ότι «η οικουμενικότητα είναι μέσα στο αίμα των Ορθοδόξων», η Εκσυγχρονιστική Ορθοδοξία θεωρεί ότι «το θρησκευτικό βίωμα έχει τη δύναμη να συνεισφέρει αποφασιστικά με δημιουργικές επεμβάσεις, βασιζόμενο στις αιώνιες αρχές σεβασμού του κάθε ανθρώπινου προσώπου, της ελευθερίας, της ειρήνης, της δικαιοσύνης και της αλληλεγγύης» (Αναστάσιος, 2004:267).

Όσο γι' αυτό που χαρακτηρίσαμε ως Ριζοσπαστική Ορθοδοξία, αποτελεί τάση η οποία εστιάζει το ενδιαφέρον της στα κοινωνικά προβλήματα, εμπνεόμενη από τον κοινωνικό/ταξικό χαρακτήρα της επαναστατικής κίνησης -όπως θεωρεί- του Ιησού, αλλά και από τον κοινοτικό χαρακτήρα των πρώτων χριστιανικών κοινοτήτων (Κάουτσκι, α.χ., Κορδάτος, 1973, Engels, 2009). Στη βάση της θα μπορούσαμε να ανιχνεύσουμε αφετηρίες στις Ορθόδοξες χριστιανικές αιρέσεις του παρελθόντος με αντίστοιχες αναφορές, όπως οι Παυλικιανοί και οι Βογόμιλοι, οι

οποίοι αποτελούσαν κινήσεις μέσα στο χώρο της Ορθόδοξης Εκκλησίας βρισκόμενες στη συνέχεια των Γνωστικών ομάδων των πρώτων χριστιανικών αιώνων. Η διαμαρτυρία κατά της τάξεως των κυβερνήσεων, των ισχυρών και των πλουσίων και ο αγώνας υπέρ των φτωχών και των αδυνάτων, είχε διαχρονική παρουσία στο χώρο των θρησκευτικών κινήσεων. Μάλιστα, με αφετηρία τους Παυλικιανούς και τους Βογόμιλους δημιουργήθηκαν αντίστοιχα θρησκευτικά κινήματα και στο χώρο της Δ. Ευρώπης, τα οποία άνθιζαν κυρίως σε εποχές κρίσεως και ανάγκης (Βλάχος, 1998, Κάουτσκι κ.ά., 2011).

4. Χρησιμοποιώντας την ΚΑΛ σε μελέτες περίπτωσης Ορθόδοξου Θρησκευτικού Λόγου σε σχέση με το ΜτΘ

Για τις ανάγκες της παρούσας εισήγησης, και με δεδομένη την κατηγοριοποίηση του Ορθόδοξου χριστιανικού Λόγου μέσα από το σχήμα της Πολιτικής, Εκσυγχρονιστικής και Ριζοσπαστικής Ορθοδοξίας, υιοθετήθηκαν ως Μελέτες Περίπτωσης προς διερεύνηση μέσω της ΚΑΛ: α) Δύο αποσπάσματα από editorial (Του Εκδότη) του περιοδικού Θεοδρομία που εκδίδεται από η Εταιρεία Ορθόδοξων Σπουδών (ΕΟΣ), β) Τίτλοι εισηγήσεων από το 4^ο Πρόγραμμα Σπουδών της Ακαδημίας Θεολογικών Σπουδών (ΑΘΣ) της Μητρόπολης Δημητριάδος του Βόλου και γ) κείμενο για το ΜτΘ της Παλλαϊκής Παγκληρικής Αγωνιστικής Κίνησης (ΠΠΑΚ), τα οποία δημοσιεύθηκαν στο περιοδικό της «Επιστροφή στην ξεχασμένη ζωή της Εκκλησίας». Η συγκεκριμένη επιλογή βασίστηκε στον αυτοπροσδιορισμό των ίδιων των Σωματείων, που δίνει τη δυνατότητα χρήσης ως Μελέτη Περίπτωσης σε κάθε μία από τις προαναφερθείσες κατηγορίες Ορθόδοξου Θρησκευτικού Λόγου.

Πιο συγκεκριμένα, η ΕΟΣ στο καταστατικό της αναφέρει ότι είναι πολιτιστικό και επιστημονικό σωματείο που έχει ως βασικό στόχο «τή μελέτη και σπουδή του Όρθοδόξου Πολιτισμού σε όλες του τις εκφάνσεις, την προβολή και ανάδειξη των θησαυρών της Όρθοδοξίας και των δοκιμασμένων αξιών του Έλληνισμού και ιδιαίτερα την τόνωση της ιδιοπροσωπείας των, ώστε να αποτραπούν άφομοιωτικές διαδικασίες. Αποβλέπει επίσης στην επανατροφοδότηση της παιδείας και του πολιτισμού με τις άφθαρτες και σωτήριες αρχές της Όρθοδόξου Έκκλησίας, ώστε να περιορισθεί ο διαρκώς επέκτεινόμενος βαρβαρισμός του ύλισμού - καταναλωτισμού και της καταστροφής του φυσικού και πνευματικού περιβάλλοντος» (ΕΟΣ, 1998). Η ΑΘΣ αναφέρει ότι λειτουργεί «ως ένα ανοιχτό εργαστήριο σκέψης και διαλόγου της ορθόδοξης θεολογίας με τη διάνοηση, την επιστήμη, τη φιλοσοφία, τη λογοτεχνία, την τέχνη, τα ποικίλα ρεύματα της σύγχρονης σκέψης και την κοινωνία των πολιτών [...] Με πνεύμα σεβασμού στην ετερότητα του καθενός επιδιώκει τη συζήτηση για τα μεγάλα ερωτήματα του καιρού μας, την ανάδειξη της σπουδαιότητας του διαλόγου της ορθόδοξης θεολογίας με τη Νεωτερικότητα, με τις προκλήσεις και τα ερωτήματα που αυτή θέτει στον σύγχρονο άνθρωπο» (ΑΘΣ, 2018). Τέλος, η ΠΠΑΚ, σύμφωνα με την ιδρυτική διακήρυξη, θεωρεί 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, 2004:2).

Στις ενότητες που ακολουθούν καταδεικνύουμε με μικρά παραδείγματα πως με τη χρήση της ΚΑΛ μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα για το πώς διαφορετικές εκφάνσεις Ορθόδοξου θρησκευτικού Λόγου προσεγγίζουν στη χώρα μας τη διδακτική του μαθήματος των θρησκευτικών. Στην περίπτωση της ΕΟΣ θα αναλυθούν και θα αναδειχθούν κειμενικά θέματα από αποσπάσματα δύο κειμένων που αναφέρονται στο ΜτΘ, ενώ το ίδιο θα γίνει και στην περίπτωση της ΑΘΣ με τίτλους εισηγήσεων που έγιναν στα πλαίσια του 4^{ου} Προγράμματος Σπουδών 2003-04, όπως και στην περίπτωση της ΠΠΑΚ με κείμενο που γράφτηκε το 2008. Σε αυτή τη διάσταση, αξίζει να υπογραμμίσουμε ότι τα κειμενικά θέματα παίζουν θεμελιώδη ρόλο στην επικοινωνία και στη διάδραση, καθώς αποτελούν σημασιολογικές μακροδομές που αντλούνται από τις μικροδομές των εννοιών και αναπαριστούν το σε τι αναφέρεται γενικά ο Λόγος, ενώ ενσωματώνουν τη πιο σημαντική πληροφορία του (Van Dijk, 2001:101-102, Κωστούλη, 2001:365-366, Σπινθηρόπουλος & Χοροζίδου 2008:40-41).

5. Η περίπτωση της ΕΟΣ: Το πρόταγμα της διατήρησης του ομολογιακού και κατηχητικού χαρακτήρα του μαθήματος των θρησκευτικών

Όπως, προαναφέρθηκε, στην περίπτωση της ΕΟΣ θα χρησιμοποιηθούν δύο αποσπάσματα κειμένων που αναφέρονται στο μάθημα των θρησκευτικών. Το πρώτο κείμενο βρίσκεται στο editorial (Του Εκδότη) του τεύχους Ιανουαρίου – Μαρτίου 2007 της Θεοδομίας και έχει τον τίτλο «Πολιτικός και Θρησκευτικός Οικουμενισμός» (Ζήσης, 2007). Αποτελείται από 2 υποενότητες που τιτλοφορούνται: «Γενοκτονία μνήμης, νέο παιδομάζωμα, νέοι Γενίτσαροι» και «Στο σχεδιασμό της Γενοκτονίας ο θρησκευτικός Οικουμενισμός», ενώ γράφτηκε την εποχή που κορυφώνονταν η «διαμάχη» για το νέο βιβλίο της Ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού. Η προκήρυξη συγγραφής του συγκεκριμένου σχολικού εγχειριδίου έγινε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το Μάιο του 2003. Από τον Ιανουάριο του 2007 άρχισε η δημόσια διατύπωση διαμαρτυριών και ενστάσεων ενάντια στο περιεχόμενό του, ενώ μετά τις εκλογές της 19^{ης} Σεπτεμβρίου του 2007 η απόσυρσή του ήταν το πρώτο μέτρο που έλαβε η νεοεκλεγμένη κυβέρνηση για την Παιδεία (Σπινθηρόπουλος & Χοροζίδου, 2008:58-68).

Το δεύτερο κείμενο που βρίσκεται στο editorial (Του Εκδότη), στο τεύχος Ι4 (Οκτώβρης – Δεκέμβρης 2008), και έχει ως τίτλο «Διώξαμε τον Χριστό από την παιδεία και την κοινωνία. Αγρίεψαν οι ψυχές των νέων», γράφτηκε με αφορμή τα γεγονότα που συνέβησαν στην Αθήνα μετά τη δολοφονία στις 6 Δεκεμβρίου 2008 του 15χρονου μαθητή Αλέξη Γρηγορόπουλου από έναν ειδικό φρουρό της Αστυνομίας (Ζήσης, 2008). Το κείμενο αυτό αποτελείται από 4 υποενότητες, υπό τους τίτλους: «Νέα Δεκεμβριανά παρ' ολίγον», «Αγάπη και ασκητικότητα απουσιάζουν από τον Καπιταλισμό και τον Σοσιαλισμό», «Όσο μειώνεται η επίδραση του Ευαγγελίου στις κοινωνίες, τόσο αυξάνουν οι κακίες και τα πάθη» και «Επανερχόμαστε στο σκοτάδι της προ Χριστού ανθρωπότητας».

Στο πρώτο κείμενο, μέσω της χρήσης των σοφισμάτων εκμετάλλευσης της άγνοιας, πρόκλησης συναισθηματικής ταύτισης και της χρήσης συμπερασμάτων που δεν αποδείχθηκαν δηλώνεται πως «ό,τι συνέβη με τα βιβλία της Ιστορίας [...] συμβαίνει με τα νέα βιβλία των Θρησκευτικών» και ότι «όπως ενοχλεί ο πατριωτισμός και η τόνωση της πολιτισμικής μας ταυτότητας [...] το ίδιο ενοχλεί και ο ομολογιακός, ο ορθόδοξος προσανατολισμός του μαθήματος των Θρησκευτικών

που μεταβάλλεται σιγά-σιγά σε θρησκευολογικό». Στο δεύτερο κείμενο μέσω του σοφίσματος της χρήσης συμπερασμάτων που δεν αποδείχθηκαν και μέσω της στρατηγικής αυτοδικαίωσης γίνεται η εκτίμηση πως «υποβιβάζουμε ή καταργούμε από τα σχολεία τον κατηχητικό, βιωματικό, εξημερωτικό, ανθρωποπλαστικό χαρακτήρα του μαθήματος των Θρησκευτικών, και αφήνουμε να φουντώνουν τα πάθη και οι κακίες στις ψυχές των νέων ανθρώπων».

Και στα δύο, λοιπόν, αποσπάσματα βλέπουμε τη βασική θέση του αρθρογράφου για ομολογιακό, Ορθόδοξο και κατηχητικό προσανατολισμό του ΜτΘ, δεδομένο που έρχεται σε αντιπαράθεση προς τη σκοποθεσία του νέου ΠΣ για το ΜτΘ. Στην ουσία, όμως, αυτό που προβάλλεται έχει να κάνει με κάτι ευρύτερο, όπου εμπεριέχονται τα χαρακτηριστικά αφενός μια ιδεολογικής σύγκρουσης του «έθνους-κράτους» με το «διεθνισμό» και αφετέρου αυτού που ο S. Zizek χαρακτηρίζει ως αντιπαράθεση του «θρησκευτικού φονταμενταλισμού» απέναντι στη «φιλελεύθερη πολυπολιτισμικότητα» (Zizek, 2001:68-69). Σε αυτή τη διάσταση και στη βάση του πρώτου χαρακτηριστικού του δίπολου, ο αρθρογράφος προτάσσει το επιχείρημα της αναγκαιότητας διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας μέσω ενός ΜτΘ που όπως και το μάθημα της Ιστορίας θα πρέπει να συμβάλλει στην τόνωση της πολιτισμικής μας ταυτότητας, της οποίας ο προσδιορισμός της στηρίζεται στην κοινή θρησκευτική πίστη, μαζί με τις αντιλήψεις περί κοινής φυλετικής και πολιτισμικής καταγωγής, αλλά και της κοινής γλώσσας. Έτσι, κατ' αυτόν, το μάθημα των θρησκευτικών μαζί με αυτό της ιστορίας θα πρέπει να σφυρηλατούν τη θρησκευτική και την εθνική συνείδηση, ενώ η διδασκαλία τους συνεπικουρούμενη και από άλλους ιδεολογικούς και κοινωνικούς μηχανισμούς θα πρέπει να δημιουργεί την κοινή εθνοθρησκευτική ταυτότητα, που στην περίπτωση του ελληνικού εθνικισμού εκφράζεται μέσα από το ιδεολογικό σχήμα του ελληνοχριστιανισμού, το οποίο ως εθνοθρησκευτικό ιδεολόγημα βρίσκεται στον πυρήνα της ιδεολογίας της Πολιτικής Ορθοδοξίας.

6. Η περίπτωση της ΑΘΣ: Η ευρωπαϊκή διάσταση της σχολικής θρησκευτικής αγωγής ως πρόταση διδασκαλίας στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες

Για τις ανάγκες της παρούσας εισήγησης -στην περίπτωση της ΑΘΣ- θα χρησιμοποιηθούν τίτλοι εισηγήσεων από το 4ο Πρόγραμμα Σπουδών της, που είχε το γενικότερο τίτλο «**Ορθοδοξία και Πολυπολιτισμικότητα**» (ΑΘΣ, 2003). Από την επεξεργασία τους αναδείχθηκαν κειμενικά θέματα που προβάλλουν το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που ενυπάρχει σε αυτά για τη θρησκευτική εκπαίδευση στη χώρα μας και ειδικότερα για το ΜτΘ. Για παράδειγμα, χαρακτηριστικοί τίτλοι που κινούνται προς αυτή τη κατεύθυνση είναι: «**Η Ευρωπαϊκή διάσταση της σχολικής θρησκευτικής αγωγής**», «**Η Θεολογική εκπαίδευση στο παγκόσμιο στερέωμα κατά την εποχή της μετανεωτερικότητας**», «**Το θρησκευτικό μάθημα μεταξύ διαθεματικότητας και πολυπολιτισμικότητας**», «**Τα θρησκευτικά ως μάθημα καταλλαγής και συμφιλίωσης**», «**Η φυσιογνωμία και ο χαρακτήρας του μαθήματος των θρησκευτικών. Η θρησκευτική Αγωγή στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες**» κ.ά. Επιπρόσθετα, έννοιες/λέξεις και φράσεις κλειδιά -σε σχέση πάντα με τη θρησκευτική αγωγή και το μάθημα των θρησκευτικών- αποτελούν οι αναφορές για: «**σύγχρονες ανάγκες**», «**ευρωπαϊκή διάσταση**», «**βιωματική μάθηση**», «**βελτίωση διδακτικής πράξης**», «**διεύρυνση διδακτικών προοπτικών**», «**σύγχρονο αίτημα θρησκευτικής μόρφωσης**», «**εκπαιδευτικός**

θεολόγος ως πρωταγωνιστής του Αναλυτικού Προγράμματος», «αξιοποίηση τεχνικών εκπαιδευτικού δράματος» κ.ά.. Τέλος, αναφορές για θεολογική εκπαίδευση και θρησκευτική αγωγή τόσο «στο παγκόσμιο στερέωμα κατά την εποχή της μετανεωτερικότητας» όσο και «στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες» ή οι προαναφερθείσες εκτιμήσεις για την αναγκαιότητα μετακίνησης του μαθήματος των θρησκευτικών «μεταξύ διαθεματικότητας και πολυπολιτισμικότητας» και επαναπροσέγγισης της «φυσιογνωμίας και του χαρακτήρα του» ως «μάθημα καταλλαγής και συμφιλίωσης», οδηγούν στην πίστη και τη θέση ότι η μορφή αλλά και η ύπαρξή του στο Δημόσιο Σχολείο επηρεάζεται καταλυτικά από τις σχέσεις Κράτους και Εκκλησίας.

Από την κριτική ανάλυση των τίτλων των εισηγήσεων που επιλέξαμε, διαπιστώνουμε πως μέσα από λέξεις που συνδέονται εννοιολογικά με τη διαμόρφωση της κοινής γνώμης, με στρατηγικές δόμησης ενεργών υποκειμένων και κατασκευής/ορισμού ομάδας, αλλά και με τη χρήση του τόπου της χρησιμότητας, οι αρθρογράφοι των κειμένων επιζητούν τη μεταρρύθμισή του, καθώς τους απασχολεί η «θέση του μαθήματος των θρησκευτικών και των αναλυτικών του προγραμμάτων στις νέες πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες», ενώ ταυτόχρονα τονίζουν την ανάγκη για «βιωματική μάθηση», την οποία και χαρακτηρίζουν ως «εργαλείο για το μάθημα». Μάλιστα, σε συνδυασμό με τη σχέση που ενυπάρχει ανάμεσα στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το ΜτΘ και τα όσα κυοφορούνταν γύρω από αυτό στο χώρο της ΑΘΣ, θεωρούμε πως οι αφετηρίες και το βασικό πλαίσιο αρχών του νέου Προγράμματος απηχεί σε μεγάλο βαθμό τις ζυμώσεις και τους προβληματισμούς που αναπτύχθηκαν στις δράσεις και στα κείμενα της ΑΘΣ. Σε αυτή, λοιπόν, την προοπτική, αλλά και ως συνέχεια του προβληματισμού για την ευρωπαϊκή διάσταση της θρησκευτικής εκπαίδευσης που ενυπάρχει στα νέα Προγράμματα Σπουδών για το ΜτΘ, υπογραμμίζουμε το πέρασμα που επιχειρήθηκε μέσω αυτών από τα παλαιότερα Αναλυτικά Προγράμματα Περιεχομένου και τα Αναλυτικά Προγράμματα Στόχου σε αυτό της Διαδικασίας, το οποίο κατά πρώτον δίνει έμφαση στον τρόπο σκέψης των μαθητών και είναι στραμμένο στη διαδικασία της μάθησης και στις αλληλεπιδράσεις (εκπαιδευτικών - μαθητών - γνώσης) που συμβαίνουν στη σχολική τάξη (Πρόγραμμα Σπουδών Θρησκευτικών Δημοτικού Γυμνασίου, 2016, Οδηγός Εκπαιδευτικού Θρησκευτικών Δημοτικού Γυμνασίου, 2016).

7. Η περίπτωση της ΠΠΑΚ: Το μάθημα των θρησκευτικών μέσα από μία παιδαγωγική θεωρία της αντίστασης

Το κείμενο της ΠΠΑΚ που επιλέχθηκε αναφέρεται αποκλειστικά στο ΜτΘ και γράφτηκε την εποχή που το Υπουργείο Παιδείας εξέδωσε εγκυκλίους που έδιναν το δικαίωμα απαλλαγής των μαθητών από αυτό (ΠΠΑΚ, 2008). Πρόκειται για τρεις συνεχόμενες εγκυκλίους (91109/Γ2/10-07-08, 104071/Γ2/04-08-08 και 109744/Γ2/26-08-09), με τις οποίες υποδηλώνεται για πρώτη φορά ότι έχουν δικαίωμα απαλλαγής από το ΜτΘ όλοι οι μαθητές, δηλ. και οι Ορθόδοξοι, αρκεί να το ζητήσουν δίχως καμιά περαιτέρω εξήγηση (Ανδρεόπουλος, 2008). Επιλέχθηκε, λοιπόν, το συγκεκριμένο κείμενο, καθώς το ΜτΘ και η μορφή που αυτό θα πρέπει να έχει, αποτελεί ένα συνεχές διακύβευμα για την ελληνική κοινωνία. Μάλιστα, το κείμενο αυτό αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία, από τη στιγμή που στη συνέχεια αυτών των εγκυκλίων ακολούθησε η συγγραφή νέου Προγράμματος Σπουδών και Οδηγού Εκπαιδευτικού για το ΜτΘ στην υποχρεωτική εκπαίδευση, μέσω των οποίων έγινε

το πέρασμα από το κατηχητικό και ομολογιακό χαρακτήρα, προς μία κατεύθυνση όπου κυρίαρχο στοιχείο και ζητούμενο αποτελεί ο θρησκευτικός γραμματισμός των μαθητών (Πρόγραμμα Σπουδών Θρησκευτικών Δημοτικού Γυμνασίου, 2016, Οδηγός Εκπαιδευτικού Θρησκευτικών Δημοτικού Γυμνασίου, 2016).

Τα βασικά κειμενικά θέματα του συγκεκριμένου κειμένου είναι ότι:

- Στις δεδομένες συνθήκες η επιχειρηματολογία για το μάθημα των θρησκευτικών περιορίζεται συνήθως στην προαιρετικότητα ή μη του μαθήματος.

- Η δράση του κράτους ως κατηχητή και ως μυσταγωγού στην οποία θρησκεία, εκτός από την ισοτιμία των πολιτών του, αντιστρατεύεται και την ίδια την προβαλλόμενη πίστη.

- Το κράτος είναι ένας εξουσιαστικός μηχανισμός που από τη φύση του είναι ακατάλληλος για τη μύηση στην εκκλησιαστική κοινωνία, καθώς αφενός υπηρετεί και προωθεί τα συμφέροντα των εκάστοτε ισχυρών και αφετέρου σε μια αταξική κοινωνία δεν θα έχει λόγο ύπαρξης.

- Η ανάθεση από πλευρά της Εκκλησίας της κατήχησης των μελών της στο κράτος είναι απαράδεκτη και επικίνδυνη, καθώς αυτό επιδιώκει μέσω της παιδείας να κατασκευάσει υπηκόους.

- Το μάθημα των θρησκευτικών και η πίστη αξιοποιήθηκαν πολλές φορές για να δημιουργηθούν υπάκουοι μοιρολάτρες, που δεν θα συμμετέχουν στους αγώνες της κοινωνίας.

- Ο Χριστός δεν θέλει δούλους, υπηκόους και μοιρολάτρες, αλλά αδελφούς προβληματισμένους, όρθιους και αγωνιστές, στην πορεία για την οικοδόμηση μιας καινούργιας κοινωνίας αγάπης και αλληλεγγύης.

- Σκοπός της υποχρεωτικής εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η ολόπλευρη παιδεία -με υποχρεωτική συμμετοχή των μαθητών σ' όλα ανεξαιρέτως τα μαθήματα- καθώς αυτό θα τους δώσει τη δυνατότητα να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν φυσικά και κοινωνικά φαινόμενα, όπως, από κοινωνιολογική άποψη, είναι και η θρησκεία.

- Είναι απαράδεκτο να υπάρχουν μαθητές που ουδέποτε θα έχουν διδαχθεί κάτι για τις θρησκείες, καθώς κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει την ύπαρξη τους στον κόσμο.

- Το μάθημα της γένεσης, της εξέλιξης και των επιμέρους διδασκαλιών των θρησκειών θα πρέπει να στηρίζεται σε επιστημονικά δεδομένα, έτσι ώστε -χωρίς να παραμερίζεται ή να υποβαθμίζεται η Ορθόδοξη Παράδοση- να μπορούν να μετέχουν σ' αυτό με την ίδια ψυχολογική άνεση θρήσκοι και άθρησκοι, ένθεοι και άθεοι.

- Οι πιστοί, μέσω της καλλιέργειας της κριτικής ικανότητας, θα μπορούν να διακρίνουν το Ορθόδοξο πνεύμα, το πνεύμα της αγάπης, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης, από το ατομοκεντρικό πνεύμα που καλλιεργεί το αστικό καθεστώς.

Τα μέλη της ΠΠΑΚ, στη βάση των προαναφερθέντων κειμενικών θεμάτων και θεωρώντας πως η απόφαση για την προαιρετικότητα του ΜτΘ λήφθηκε προκειμένου να εξυπηρετηθούν συγκεκριμένα συμφέροντα, δεν αρκούνται μόνο στο να την καταγγείλουν, αλλά διατυπώνουν και τη δική τους θέση/πρόταση. Σε αυτή τη διάσταση, 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 θα 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» (ΠΠΑΚ, 2008:3). Μάλιστα, αυτό το τελευταίο στοιχείο αποτελεί και τη βάση για τη θέση των μελών της ΠΠΑΚ ότι θα είναι απαραίτητο να υπάρχουν μαθητές που ούδέποτε 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 ΜτΘ, 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 θα πρέπει: α) 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) να καλλιεργεί την κριτική ικανότητα, για να μπορούν οι μαθητές να διακρίνουν το Ορθόδοξο πνεύμα, το πνεύμα της αγάπης, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης, από το ατομοκεντρικό πνεύμα που καλλιεργεί το αστικό καθεστώς. Στην προκειμένη, λοιπόν, περίπτωση, οι θέσεις των μελών της ΠΠΑΚ για το ΜτΘ έρχονται να συναντήσουν τις απόψεις των Κριτικών Παιδαγωγικών για μια θεωρία της αντίστασης στην εκπαίδευση, που θα στοχεύει πέρα από τις εκπαιδευτικές και σε κοινωνικές αλλαγές (Ράσης, 1988:54-55).

Συμπεράσματα

Η περιγραφή του Λόγου από την ΚΑΛ ως κοινωνικής πρακτικής εμπεριέχει μια διαλεκτική σχέση μεταξύ ενός συγκεκριμένου επικοινωνιακού γεγονότος και των θεσμών, των κοινωνικών δομών και των καταστάσεων που το πλαισιώνουν, καθώς το επικοινωνιακό γεγονός διαμορφώνει αλλά και διαμορφώνεται από αυτούς. Ειδικότερα, στην περίπτωση του επιχώριου θρησκευτικού Λόγου, η θέση αυτή αποκτά μεγαλύτερη αξία, καθώς έρχεται να προσεγγίσει -με έναν τρόπο διαφορετικό από τα συνηθισμένα- τις αντιδράσεις που προκλήθηκαν από την εκπόνηση των νέων Προγραμμάτων Σπουδών, αλλά και γενικότερα για το τι τελικά χαρακτήρα θα πρέπει να έχει το ΜτΘ: Ομολογιακό και κατηχητικό ή ένα μάθημα που θα υιοθετεί την ευρωπαϊκή διάσταση σε σχέση με τη θρησκευτική αγωγή; Ένα μάθημα που θα εστιάζει αποκλειστικά στην Ορθοδοξία και θα αναδεικνύει μέσω της ιδεολογίας του ελληνοχριστιανισμού τη σύζευξή της με το ελληνικό έθνος - προτάσσοντας την ελληνική εθνική ταυτότητα- ή ένα μάθημα που θα συνάδει στο πνεύμα των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών, με την συμπερίληψη και των άλλων θρησκευτικών παραδόσεων, όπου ο σεβασμός στην ετερότητα και στα ανθρώπινα δικαιώματα θα βρίσκεται σε πρώτο πλάνο; Ένα μάθημα ηθικοπλαστικό -κατά τα προτάγματα και το ιδεώδες των συντηρητικών χριστιανικών οργανώσεων- ή ένα μάθημα που θα λαμβάνει υπόψη τις μορφωτικές ανάγκες των σύγχρονων μαθητών; Και μπορεί τα προαναφερθέντα διλήμματα να υπήρξαν και να συνεχίζουν να είναι κυρίαρχα, καθώς προβάλλονται ως οι μόνες και ταυτόχρονα αντιμαχόμενες εκφάνσεις Ορθόδοξου θρησκευτικού Λόγου, αλλά και προβληματισμών σε σχέση με το ΜτΘ, την ίδια, όμως, στιγμή αποσιωπώνται παντοιοτρόπως -παραμένοντας, έτσι, στο περιθώριο- άλλες προσεγγίσεις, όπως για

παράδειγμα η διαλεκτική θεώρηση της θρησκείας, κατά την οποία το θρησκευτικό φαινόμενο συλλαμβάνεται στις ίδιες του τις αντιφάσεις, λειτουργώντας άλλοτε ως έκφραση αποδοχής του αλλοτριωμένου κόσμου και άλλοτε ως έκφραση διαμαρτυρίας απέναντι σε αυτόν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Bria, I., Βασιλειάδης, Π. (1989). *Ορθόδοξη Χριστιανική Μαρτυρία: Εγχειρίδιο Ιεραποστολικής*. Κατερίνη: Τέρτιος.
- Engels, F. (2009). Για την ιστορία του πρώιμου χριστιανισμού. Στο Κ. Μαργξ – Φ. Ένγκελς για τη θρησκεία. 309-342. Αθήνα: ΚΨΜ.
- 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.
- Potter, J., Wetherell, M., Gill, R., & Edwards, D. (1990). Discourse: noun, verb or social practice? *Philosophical Psychology*, 3, 205-215.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R., Vetter, E., (2000). *Methods of Text and Discourse Analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- 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. (1995a). Discourse Analysis as Ideology Analysis. In C. Schäffner & A. Wenden (ed.), *Language and Peace*, 17-33. Aldershot: Dartmouth Publishin.
- Van Dijk, A. T. (1995b). 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.
- Zizek, S. (2001). *On Belief*. London and New York: Routledge.

Ελληνόγλωσσες

- Αναστάσιος, Αρχιεπίσκοπος Τιράνων και πάσης Αλβανίας (2004). *Παγκοσμιότητα και Ορθοδοξία*. Αθήνα: Ακρίτας.
- Αγουρίδης, Σ. (1997). Οι Ρίζες της Μεγάλης Ιδέας. *Αυγή (14-12-1997)*.
- Αγουρίδης, Σ. (1999a). Η Οικουμενικότητα της Ορθοδοξίας και η Οικουμενικότητα του Ελληνισμού. *Καθ' Οδόν*, 15, 11-15. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Αγουρίδης, Σ. (1999b). Πολιτική Ορθοδοξία. *Ουτοπία*, 34, 61-66, Αθήνα: Τόπος.
- Ακαδημία Θεολογικών Σπουδών (2003). Πρόγραμμα Ακαδημαϊκού Έτους 2003-2004. Ανακτήθηκε στις 08/07/2019 από: <https://acadimia.org/pentaetia-2000-2005/309-2003-2004>
- Ακαδημία Θεολογικών Σπουδών (2018). Δελτίο Τύπου. Ανακτήθηκε στις 08/07/2019 από: <https://acadimia.org/nea-anakoinoseis/deltia-typou/564-meta-to-peras-theologia-dialegomeni-to-ergo-kai-oi-ekdoseis-tis-akadimias-theologikon-spoudon>

- Ανδρεόπουλος, Χ. (2008). Θετική η νέα εγκύκλιος για τα θρησκευτικά, αλλά...
Ελευθερία (3-9-2008).
- Βλάχος, Γ. (1998). *Η Συνείδηση Ενάντια στο Νόμο: Επαναστατικές σχέτες και
ουτοπικές αιρέσεις στο 16^ο και 17^ο αιώνα*. Αθήνα: Έρασμος.
- Διαμαντής, Φ. (2014). *Θρησκευτικός Γραμματισμός: Τρεις Περιπτώσεις Ορθόδοξου
Λόγου*. Θεσσαλονίκη: Διδακτορική Διατριβή στο Παιδαγωγικό Τμήμα του
Α.Π.Θ.
- Εταιρεία Ορθόδοξων Σπουδών (1998). Καταστατικό και Διοίκηση της Εταιρείας.
Ανακτήθηκε στις 08/07/2019 από: <http://www.theodromia.gr/299B202C.el.aspx>
- Ζήσης (2007). Πολιτικός και Θρησκευτικός Οικουμενισμός . *Θεοδρομία*, τεύχος 1, 3-
9.
- Ζήσης (2008). Διώξαμε τον Χριστό από την παιδεία και την κοινωνία. Αγρίεψαν οι
ψυχές των νέων. *Θεοδρομία*, τεύχος 4, 485-491.
- Ζουμπουλάκης, Σ. (2010). *Χριστιανοί στο Δημόσιο Χώρο: Πίστη ή Πολιτιστική
Ταυτότητα*; Αθήνα: Εστία.
- Κάουτσου, Κ. (α.χ.). Η Καταγωγή του Χριστιανισμού. Αθήνα: Αναγνωστίδη.
- Καρακατσάνη, Π. (2009). *Ο λόγος της αλληλεγγύης: Η Αντιρατσιστική Πρωτοβουλία
Θεσσαλονίκης (1998-2007)*. Θεσσαλονίκη: Διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία
στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Α.Π.Θ.
- Κορδάτος, Γ. (1973). *Αρχαίες Θρησκείες και Χριστιανισμός*. Αθήνα: Μπουκουμάνη.
- 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., Μεντίνης, Μ. (2011). *Κριτική Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*.
Αθήνα: Επίκεντρο.
- Μπάκα, Α. (2004). *Discourse Analysis-Media and Kosovo*. Θεσσαλονίκη: Διδακτορική
διατριβή στο Τμήμα Ψυχολογίας του ΑΠΘ.
- Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού Γυμνασίου (2016). Ανακτήθηκε
στις 08/07/2019 από: <http://iep.edu.gr/el/thriskoftika-odigoi-ekpaideftikoy>
- Παγκληρική Παλλαϊκή Αγωνιστική Κίνηση (2004). *Ιδρυτική Διακήρυξη της
Παγκληρικής Παλλαϊκής Αγωνιστικής Κίνησης. Επιστροφή στη ξεχασμένη ζωή
της Εκκλησίας*, τεύχ. 1, 1-5.
- Παγκληρική Παλλαϊκή Αγωνιστική Κίνηση (2008). Το μάθημα των θρησκευτικών.
Επιστροφή στη ξεχασμένη ζωή της Εκκλησίας, τεύχ. 23, 3.
- Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου (2016).
Ανακτήθηκε στις 08/07/2019 από: [http://iep.edu.gr/el/thriskoftika-
programmata-spoudon](http://iep.edu.gr/el/thriskoftika-programmata-spoudon)
- Ράσης, Σ. (1988). Η Θεωρία της Αντίστασης στην Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εποχή*, 40,
52-63.
- 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.

Φ. Διαμαντής, Η Κριτική Ανάλυση Λόγου ως εργαλείο διερεύνησης αναφορών για το Μάθημα των Θρησκευτικών από διαφορετικές εκφάνσεις Ορθόδοξου θρησκευτικού Λόγου

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 σχέση Θεού-Δημιουργού - περιβάλλοντος στα διδακτικά βιβλία των Θρησκευτικών του Δημοτικού Σχολείου

Πάυλος Ι. Εφραιμίδης

Δάσκαλος, Δρ Θεολογίας, 4^ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ Κ. Μακεδονίας

efraimid@yahoo.gr

Πολυξένη Ράγκου

Επίκουρη Καθηγήτρια

Τμήμα Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος του Α.Π.Θ.

prangou@for.auth.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνάται η σχέση Θεού-Δημιουργού - περιβάλλοντος που προβάλλεται από τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Θρησκευτικών (μτΘ) του Δημοτικού Σχολείου, της περιόδου 2006-2017. Από την ανάλυση περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων των τεσσάρων τάξεων προέκυψαν έντεκα είδη σχέσεων Θεού-Δημιουργού – περιβάλλοντος, εκ των οποίων κυριαρχεί η σχέση αγάπης-μέριμνας και η σχέση επικοινωνίας, ενώ ακολουθεί η σχέση λυτρωτή-σωτήρα και σωζόμενου.

Λέξεις κλειδιά: Θεός-Δημιουργός, περιβάλλον, Θρησκευτικά

1. Εισαγωγή

Στο βιβλίο της Γένεσης, όπου περιγράφεται η δημιουργία του φυσικού κόσμου από τον Θεό, είναι σαφής η παρουσία του Θεού-Δημιουργού στην κτίση. Στον παράδεισο κυριαρχεί η τέλεια αρμονία, η ακεραιότητα και η πληρότητα: «Και είδεν ο Θεός τα πάντα, όσα εποίησε, και ιδού καλά λίαν» (Γέν. 1, 31). Δημιουργημένη από τον Θεό, η κτίση αντανακλά θεία σοφία, θείο κάλλος, θεία αλήθεια. Καθετί που προέρχεται από τον Θεό έχει διάχυτη μέσα του τη θεία ενέργεια (Βάντσος, 1997).

Όλος αυτός ο κόσμος παραδίδεται από την αγάπη του Θεού στον άνθρωπο ως ευλογία και δωρεά. Χαρακτηριστικό είναι ότι ο Θεός τοποθέτησε τον άνθρωπο στο ωραιότερο φυσικό περιβάλλον που θα μπορούσε να υπάρξει, δηλαδή τον παράδεισο και του καθόρισε το καθήκον «εργάζεσθαι αυτόν και φυλάσσειν» (Γέν. 2, 15). Η φράση αυτή αναφέρεται τόσο σε δικαιώματα όσο και σε υποχρεώσεις του ανθρώπου απέναντι στο φυσικό περιβάλλον (Οικονόμου, 1973). Οι έννοιες «εργάζεσθαι και φυλάσσειν», αποτυπώνουν τη στενή, αλλά και διαρκή σχέση του ανθρώπου με τη φύση. Με το «φυλάσσειν» ο άνθρωπος δέχεται την εντολή να προστατεύει, να φυλάσσει και να συντηρεί το φυσικό περιβάλλον όχι μόνο για τον εαυτό του αλλά και για τις γενιές που θα έρθουν. Εδώ θα λέγαμε ότι εκφράζεται το αίτημα για ορθολογική διαχείριση της φύσης και αειφόρο ανάπτυξη. Ο άνθρωπος καλείται να διαδραματίσει αφενός τον ρόλο του «άρχοντα της φύσης» ως αντιπρόσωπος του Θεού, αφετέρου τον ρόλο του «πιστού οικονόμου της φύσης» με σεβασμό, ευθύνη και σύνεση και προπαντός υπακοή στο θέλημα του Θεού (Τσιρούκης κ.ά., 2010).

Η θεία εντολή σχετικά με τη διαχείριση του φυσικού περιβάλλοντος εμπεριέχει και μια παιδαγωγική διάσταση, καθώς ζητά από τον άνθρωπο να εργάζεται, να σκέφτεται, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να δημιουργεί. Η θεία εντολή δεν επιβάλλει τον τρόπο άσκησης ενός καθήκοντος, αλλά παραχωρεί την αυτενέργεια. Ο άνθρωπος καλείται να συνυπάρξει αρμονικά με τη φύση εργαζόμενος ορθολογικά και σωστά, έτσι ώστε και η φύση σε μια αμφίδρομη σχέση να του προσφέρει καρπούς και αγαθά προς ευχαρίστηση, ως ανταμοιβή των έργων του (Καποδίστριας, 2006). Με εργατικότητα και σεβασμό, λοιπόν, ως χρήστες αλλά όχι καταχραστές του φυσικού περιβάλλοντος οι άνθρωποι οφείλουν να ενεργούν ως φύλακες των θείων δωρεών (Ψαριώτης, 1996). Μάλιστα, ο Θεός τοποθετεί τον άνθρωπο στον κόσμο ως αντιπρόσωπό Του στο ζήτημα της φροντίδας και της πρόνοιάς Του, ως συμμετοχο σε μια συνεχή δημιουργία με σκοπό να οδηγήσει την κτίση στην τελειότητά της (Κεσελόπουλος, 1989).

Ο άνθρωπος, ωστόσο, δεν εκτίμησε σωστά τον φυσικό δεσμό και την αλληλεξάρτηση μέσα σ' αυτό το οικοσύστημα και γι' αυτό δεν μπόρεσε να λειτουργήσει αρμονικά με την κτίση. Παρερμηνεύοντας τις θείες εντολές ο άνθρωπος ενεργεί ανορθόδοξα και ληστρικά πάνω στη φύση. Οι συνέπειες της παρακοής έφεραν τον κόσμο σε «εχθρότητα» με ολέθριες καταστροφές για τη φύση, αφού το ηθικό κακό φέρνει αναπόφευκτα και το φυσικό κακό. Αποτέλεσμα όλων των άστοχων ενεργειών του ανθρώπου είναι η διογκούμενη περιβαλλοντική κρίση. (Μπότας κ.ά, 2006). Μέσω της παρακοής του θελήματος του Θεού και με τον εγωισμό να τον κυριεύει, ο άνθρωπος χάνει τη δωρεά του Θεού και οδηγείται σε μια κατάσταση διαφθοράς, αλλοίωσης και ασυδοσίας, βρίσκεται σε μια πλήρη σύγχυση, αφροσύνη και ασταμάτητη κακοποίηση του περιβάλλοντος (Τσιρούκης κ.ά., 2010). Η γη από ευλογία γίνεται κατάρα και αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο άνθρωπος με κόπο τρώει το ψωμί του (Γέν. Γ' 17-19).

Κατά τη χριστιανική διδασκαλία η οικολογική κρίση πηγάζει από τον ίδιο τον άνθρωπο. Είναι μια κρίση στον εσωτερικό του κόσμο, τον τρόπο σκέψης του και τον τρόπο που αισθάνεται (Μπαλατσούκας, 1996). Επειδή η βασική δυσκολία δε βρίσκεται στο περιβάλλον αλλά στην καρδιά του ανθρώπου, η λύση εντοπίζεται στη μετάνοια, σε μια πλήρη αντιστροφή της οπτικής του, σε μια ριζική μετατροπή της αυτο-εικόνας του και, γενικότερα, σε έναν νέο τρόπο σκέψης (Ware, 2008).

Για τους παραπάνω λόγους οι άνθρωποι προσμένουν ένα καλύτερο αύριο. Η ελπίδα αυτή συνδέεται με την παροχή βοήθειας από τον Θεό-Δημιουργό των πάντων. Πράγματι, ο Θεός, ο οποίος δε θέλει την καταστροφή των δημιουργημάτων Του, μεριμνά για τη σωτηρία του ανθρώπου και στέλνει τον Μονογενή του Υιό, για να σώσει τον κόσμο. Ο Κύριος δείχνει την ορθή πορεία και συνιστά: *«απολείπετε αφροσύνην, ίνα εις τον αιώνα βασιλεύσητε, και ζητήσατε φρόνησιν, και κατορθώσατε εν γνώσει σύνεσιν»* (Παροιμ. 9, 6). Ο Ιησούς με το σωτηριολογικό του έργο, συνεχιστές του οποίου είναι οι Απόστολοι και η Εκκλησία, έδωσε τη δυνατότητα της σωτηρίας του ανθρώπου και του κόσμου. Η διδασκαλία της Εκκλησίας, η οργάνωσή της και οι λατρευτικές της εκδηλώσεις σε αυτό αποσκοπούν (Βάντσος, 1997).

Οι ενέργειες του σύγχρονου ανθρώπου θα πρέπει να στοχεύουν σε μια αιεφόρο ανάπτυξη μέσα από μια προσέγγιση γνώσεων, στάσεων, αξιών και συμπεριφορών, που πρώτιστα θα απευθύνονται στους νέους. Θα τους προτρέπουν να αναζητούν λύσεις στα οξυμμένα περιβαλλοντικά προβλήματα της εποχής μας,

πριν επιδεινωθεί κι άλλο η κατάσταση. Τελικά, η διογκούμενη περιβαλλοντική κρίση δεν μπορεί να αμβλυνθεί ή να απαλειφθεί παρά μόνο μέσα από μια Ορθόδοξη συνείδηση και αγωγή, που θα στοχεύει στην αιεφόρο ανάπτυξη και ελπίδα.

2. Συνοπτική περιγραφή της ερευνητικής μελέτης

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος μιας επιστημονικής έρευνας, που πραγματοποιήθηκε την περίοδο 1-2-2017 έως 31-5-2018 στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Α.Π.Θ. με τίτλο «Ειδίκευση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση». Η ερευνητική εργασία εξέτασε τον τρόπο που προσεγγίζεται η έννοια του περιβάλλοντος στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Θρησκευτικών (μτΘ) των τεσσάρων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου (Γ', Δ', Ε' και Στ'), τα οποία δημοσιεύτηκαν για πρώτη φορά το 2006 και διδάχτηκαν από το σχολικό έτος 2006-2007 μέχρι το σχολικό έτος 2016-2017.

3. Αναγκαιότητα της ερευνητικής μελέτης και σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση προγενέστερων ερευνών

Αρκετές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί με θέμα το περιβάλλον σε σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου, αλλά εντοπίσαμε μόνο μία έρευνα στην ελληνική βιβλιογραφία που μελετά τα σχολικά εγχειρίδια του μτΘ του Δημοτικού Σχολείου της περιόδου 2006-2017. Οι Rantzou και Fykaris (2011) ανέλυσαν τα εν λόγω σχολικά εγχειρίδια. Κύριος στόχος της έρευνάς τους ήταν η αναζήτηση των βασικών αξιών προστασίας του περιβάλλοντος, που προωθούνται σε αυτά. Διαπιστώθηκε ότι στα βιβλία του μτΘ κυριαρχεί η έννοια της κτίσης ως συνοδοιπόρου του ανθρώπου προς την τελειώσή του. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η συνύπαρξη του ανθρώπου με τη φύση και η λογική χρήση της φύσης από την πλευρά του ανθρώπου με απώτερο σκοπό την αποκατάσταση των σχέσεων ανθρώπου, φύσης και Θεού αποτελούν τις κυρίαρχες αξίες σε αυτά τα εγχειρίδια.

Αφενός η έλλειψη ερευνών πάνω στο θέμα της σχέσης Θεού-Δημιουργού – περιβάλλοντος στα σχολικά εγχειρίδια του μτΘ του Δημοτικού σχολείου και αφετέρου η σπουδαιότητα της διαπραγμάτευσης του θέματος της εν λόγω σχέσης από τους μαθητές ώστε να προκύψουν φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές, ανέδειξαν την αναγκαιότητα της ερευνητικής αυτής μελέτης.

4. Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε κατά την έρευνά μας είναι η ανάλυση περιεχομένου. Με τη μέθοδο αυτή ο ερευνητής αποκρυπτογραφεί –κατά κάποιο τρόπο– ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό μήνυμα, μετρά τη συχνότητά του και ερμηνεύει τις διάφορες συμβολικές ενότητες εννοιών, τα διάφορα θέματα που περιέχονται σε αυτό. Είναι μια τεχνική έρευνας που εφαρμόζεται για να επιτευχθεί η αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του εμφανούς περιεχομένου των επικοινωνιών, με τελικό στόχο την ερμηνεία τους (Belerson, 1984).

4.1. Ερευνητικά ερωτήματα-Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν τα ακόλουθα: 1) τα σχολικά εγχειρίδια του μτΘ προβάλλουν τη σχέση Θεού-Δημιουργού – περιβάλλοντος; και 2) τι είδους σχέσεις Θεού-Δημιουργού – περιβάλλοντος προβάλλουν τα σχολικά εγχειρίδια του μτΘ;

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί η σχέση Θεού-Δημιουργού – περιβάλλοντος, όπως εμφανίζεται στα σχολικά εγχειρίδια του μτΘ των τεσσάρων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου (Γ', Δ', Ε' και Στ'), τα οποία δημοσιεύτηκαν για πρώτη φορά το 2006 και διδάχτηκαν από το σχολικό έτος 2006-2007 μέχρι το σχολικό έτος 2016-2017.

Οι υποθέσεις της έρευνας προέκυψαν από το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας και τη γενικότερη προβληματική του θέματος. Κατ' αυτόν τον τρόπο καταλήξαμε στις ακόλουθες υποθέσεις: α) στα σχολικά εγχειρίδια του μτΘ θα υπάρχουν αναφορές για τη σχέση Θεού-Δημιουργού - περιβάλλοντος και β) η αποκατάσταση των σχέσεων ανθρώπων, φύσης και Θεού θα αποτελούν μια από τις κυρίαρχες ιδέες στα σχολικά εγχειρίδια.

4.2. Το Δείγμα

Ως πρωτογενές υλικό για ανάλυση επιλέξαμε όλα τα διδακτικά βιβλία των Θρησκευτικών του Δημοτικού Σχολείου και των τεσσάρων τάξεων της περιόδου 2006-2017 (Γούλας κ.ά., 2015, Ζούρας κ.ά., 2013, Ζούρας κ.ά., 2016, Κορναράκης κ.ά., 2015). Θεωρήθηκε ότι ο συνολικός αριθμός των κειμένων και των εικόνων που έπρεπε να μελετηθούν για τους σκοπούς της έρευνας δεν ήταν υπερβολικά μεγάλος και, επομένως, δεν επιβαλλόταν να γίνει δειγματοληψία, προκειμένου να αναλυθεί τμήμα μόνο του συνόλου των προς μελέτη τεκμηρίων.

4.3. Οι τεχνικές ανάλυσης, παρουσίασης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων

Κατά την ανάλυση περιεχομένου καθορίστηκε και επιλέχθηκε η μονάδα ανάλυσης ή αλλιώς μονάδα ταξινόμησης, και προσδιορίστηκε η μονάδα συμφραζομένων. Η μονάδα ταξινόμησης είναι το μικρότερο τμήμα του περιεχομένου που τοποθετείται σε μια δεδομένη κατηγορία (Holsti, 1969). Ανάλογα με τους σκοπούς της έρευνας και το υλικό προς ανάλυση, αυτή η μονάδα μπορεί να είναι το θέμα των κειμένων, η λέξη (Belerson, 1984:135-142), το άρθρο, η φράση, η πρόταση, η παράγραφος, το σύμβολο κ.λπ. (Holsti, 1969:116-117).

Για τη συγκεκριμένη έρευνα καταλληλότερη μονάδα ταξινόμησης θεωρήθηκε το θέμα των κειμένων και τα συμφραζόμενά τους (δηλαδή το περιβάλλον του κειμένου, μέσα στο οποίο απαντάται κάθε θέμα), προκειμένου να γίνει η επεξεργασία του υλικού. Η έννοια του θέματος ως μονάδα ανάλυσης είναι αρκετά ευρεία και σημαίνει ομάδα λέξεων ενός κειμένου (Duverger, 1978).

Η μονάδα συμφραζομένων είναι το τμήμα του προς ανάλυση υλικού, μέσα στο οποίο επιχειρούμε την αναζήτηση και μπορεί να μας βοηθήσει να κατατάξουμε τη μονάδα ταξινόμησης στις διάφορες κατηγορίες. Η μονάδα συμφραζομένων μπορεί να είναι άλλοτε μια ολόκληρη ιστορία, άλλοτε μία παράγραφος, μια νοηματική ενότητα κ.λπ. (Holsti, 1969:117-118).

Στη δική μας έρευνα ορίστηκε ως μονάδα συμφραζομένων η νοηματική ενότητα που μπορεί να ήταν μια πρόταση, μια παράγραφος, ακόμα και μια ολόκληρη ιστορία. Συμφραζόμενα του θέματος ήταν σε κάποιες περιπτώσεις μία μόνο φράση ενώ σε άλλες περιπτώσεις μια ολόκληρη ιστορία.

Οι παραστάσεις των εικόνων που συνοδεύουν τα κείμενα των εγχειριδίων λήφθηκαν υπόψη κατά την ανάλυση ως μονάδες συμφραζομένων. Οι εικόνες, επειδή προσλαμβάνονται πιο άμεσα από τα παιδιά χωρίς αναγνωστικό κόπο και αποτελούν μέρος της διδασκαλίας του μτΘ, μπορούν να προσφέρουν μηνύματα πιο

ισχυρά από τον γραπτό λόγο. Οι εικόνες μπορούν να ενισχύσουν την πληροφορία, να εξασφαλίσουν ευκολότερη προσέγγιση στον γραπτό λόγο και, τέλος, να προσθέσουν μηνύματα εκεί, όπου το κείμενο σιωπά (Φρειδερίκου, 1995).

Τρεις άξονες αποτέλεσαν τις κατηγορίες, στις οποίες ταξινομήθηκαν οι μονάδες ταξινόμησης κατά την έρευνα αυτή. Οι μονάδες ταξινόμησης προέκυψαν από τα κείμενα και τις εικόνες των σχολικών εγχειριδίων των Θρησκευτικών, που μελετήθηκαν. Για κάθε κατηγορία δημιουργήσαμε υποκατηγορίες για λεπτομερέστερη οργάνωση της πληροφορίας και επίτευξη της κατηγοριοποίησης κάθε θέματος. Για τον προσδιορισμό αυτών των κατηγοριών τηρήθηκαν οι μεθοδολογικές προϋποθέσεις της αλληλο-απόκλισης, της αντικειμενικότητας, της ομοιογένειας, της πληρότητας, της προσαρμοστικότητας και της παραγωγικότητας (Παρασκευόπουλος, 1993). Οι κατηγορίες γενικά, ήταν αποκλειστικές και εξαντλητικές, αναφορικά με την πληρότητα αντιπροσώπευσης των ζητημάτων που εξετάζουν (Stemler, 2001).

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο Microsoft Office Excel (έκδοση 2007). Στους πίνακες που παραθέτουμε εμφανίζονται οι συχνότητες των αναφορών και τα εκατοστιαία ποσοστά αυτών ανά υποκατηγορία (πρώτα ανά τάξη και μετά συνολικά στα σχολικά εγχειρίδια και των τεσσάρων τάξεων). Τέλος, γίνονται συγκρίσεις μεταξύ κατηγοριών της ανάλυσης που θεωρήθηκαν ότι δίνουν μια πληρέστερη εικόνα των δεδομένων ανάλυσης.

5. Παρουσίαση – Ανάλυση – Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται οι συχνότητες των αναφορών και τα εκατοστιαία ποσοστά αυτών ανά υποκατηγορία. Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου στα σχολικά εγχειρίδια του μτΘ της Γ΄ τάξης, στον πίνακα 2 παρουσιάζονται τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου στα σχολικά εγχειρίδια του μτΘ της Δ΄ τάξης, στον πίνακα 3 παρουσιάζονται τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου στα σχολικά εγχειρίδια του μτΘ της Ε΄ τάξης και στον πίνακα 4 παρουσιάζονται τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου στα σχολικά εγχειρίδια του μτΘ της Στ΄ τάξης. Τέλος, στον πίνακα 5 δίνονται οι ίδιες πληροφορίες που αφορούν συνολικά στα σχολικά εγχειρίδια και των τεσσάρων τάξεων.

**Πίνακας 1. Σχέση Θεού-Δημιουργού - περιβάλλοντος στα σχολικά εγχειρίδια
του μαθήματος των Θρησκευτικών της Γ΄ τάξης**

Είδος σχέσης	Συχνότητα	Ποσοστό %
Επικοινωνίας	50	30.5
Αγάπης-μέριμνας	70	42.7
Συνεργασίας	4	2.4
Λυτρωτή-σωτήρα & σωζόμενου	11	6.7
Ευγνωμοσύνης του περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό	9	5.5
Υπακοής του περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό	9	5.5
Εμπιστοσύνης του περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό	11	6.7
Συμπαράστασης του περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό	0	0.0
Μίσους-ρήξης του περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό	0	0.0
Προτύπου-μιμητή του Θεού-Δημιουργού για το περιβάλλον	0	0.0
Πίστης του περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό	0	0.0
Σύνολο	164	100.0

**Πίνακας 2. Σχέση Θεού-Δημιουργού - περιβάλλοντος στα σχολικά εγχειρίδια
του μαθήματος των Θρησκευτικών της Δ΄ τάξης**

Είδος σχέσης	Συχνότητα	Ποσοστό %
Επικοινωνίας	43	43.0
Αγάπης-μέριμνας	33	33.0
Συνεργασίας	3	3.0
Λυτρωτή-σωτήρα σωζόμενου	& 5	5.0
Ευγνωμοσύνης περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό	του προς τον 0	0.0
Υπακοής περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό	του προς τον 1	1.0
Εμπιστοσύνης περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό	του προς τον 5	5.0
Συμπαράστασης περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό	του προς τον 1	1.0
Μίσους-ρήξης περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό	του προς τον 2	2.0
Προτύπου-μιμητή Θεού-Δημιουργού για το περιβάλλον	του για το 2	2.0
Πίστης του περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό	5	5.0
Σύνολο	100	100.0

**Πίνακας 3. Σχέση Θεού-Δημιουργού - περιβάλλοντος στα σχολικά εγχειρίδια
του μαθήματος των Θρησκευτικών της Ε΄ τάξης**

Είδος σχέσης	Συχνότητα	Ποσοστό %
Επικοινωνίας	41	27.5
Αγάπης-μέριμνας	61	41.0
Συνεργασίας	2	1.3
Λυτρωτή-σωτήρα σωζόμενου	& 14	9.5
Ευγνωμοσύνης του περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό	6	4.0
Υπακοής του περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό	3	2,0
Εμπιστοσύνης του περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό	2	1.3
Συμπαράστασης του περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό	5	3.4
Μίσους-ρήξης του περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό	2	1.3
Προτύπου-μιμητή του Θεού-Δημιουργού για το περιβάλλον	6	4.0
Πίστης του περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό	7	4.7
Σύνολο	149	100.0

**Πίνακας 4. Σχέση Θεού-Δημιουργού - περιβάλλοντος στα σχολικά εγχειρίδια
του μαθήματος των Θρησκευτικών της Στ' τάξης**

Είδος σχέσης	Συχνότητα	Ποσοστό %
Επικοινωνίας	31	30.1
Αγάπης-μέριμνας	23	22.3
Συνεργασίας	1	1.0
Λυτρωτή-σωτήρα & σωζόμενου	26	25.2
Ευγνωμοσύνης του περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό	4	3.9
Υπακοής του περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό	0	0.0
Εμπιστοσύνης του περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό	1	1.0
Συμπαράστασης του περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό	3	2.9
Μίσους-ρήξης του περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό	1	1.0
Προτύπου-μιμητή του Θεού-Δημιουργού για το περιβάλλον	4	3.9
Πίστης του περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό	9	8.7
Σύνολο	103	100.0

Πίνακας 5. Σχέση Θεού-Δημιουργού - περιβάλλοντος στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Θρησκευτικών και των τεσσάρων τάξεων

Είδος σχέσης	Συχνότητ α	Ποσοστό %
Επικοινωνίας	165	32.1
Αγάπης-μέριμνας	187	36.2
Συνεργασίας	10	1.9
Λυτρωτή-σωτήρα & σωζόμενου	56	10.9
Ευγνωμοσύνης του περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό	19	3.7
Υπακοής του περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό	13	2.5
Εμπιστοσύνης του περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό	19	3.7
Συμπαράστασης του περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό	9	1.7
Μίσους-ρήξης του περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό	5	1.0
Προτύπου-μιμητή του Θεού-Δημιουργού για το περιβάλλον	12	2.3
Πίστης του περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό	21	4.1
Σύνολο	516	100.0

Από την ανάλυση των βιβλίων του μτΘ των τάξεων Γ', Δ', Ε' και Στ' προκύπτει σχετικά ομοιόμορφη εικόνα αναφορών στη σχέση Θεού-Δημιουργού - περιβάλλοντος μεταξύ των τεσσάρων βιβλίων, όπως φαίνεται και από τους παραπάνω πίνακες.

Και στα τέσσερα βιβλία κυριαρχούν οι αναφορές στη "σχέση επικοινωνίας" και τη "σχέση αγάπης-μέριμνας" μεταξύ Θεού-Δημιουργού - περιβάλλοντος. Πιο συγκεκριμένα:

- στο σχολικό εγχειρίδιο του μτΘ της Γ' τάξης επί του συνόλου των 164 δελτίων που αναφέρονται στη σχέση Θεού-Δημιουργού - περιβάλλοντος τα 70 (42,7% του συνολικού αριθμού των δελτίων) αναφέρονται στη "σχέση αγάπης-μέριμνας" και τα 50 (30,5% του συνολικού αριθμού των δελτίων) αναφέρονται στη "σχέση επικοινωνίας"
- στο σχολικό εγχειρίδιο του μτΘ της Δ' τάξης επί του συνόλου των 100 δελτίων που αναφέρονται στη σχέση Θεού-Δημιουργού - περιβάλλοντος τα 43 (43% του

συνολικού αριθμού των δελτίων) αναφέρονται στη "σχέση επικοινωνίας" και τα 33 (33% του συνολικού αριθμού των δελτίων) αναφέρονται στη "σχέση αγάπης-μέριμνας"

- στο σχολικό εγχειρίδιο του μτΘ της Ε΄ τάξης επί του συνόλου των 149 δελτίων που αναφέρονται στη σχέση Θεού-Δημιουργού - περιβάλλοντος τα 61 (41% του συνολικού αριθμού των δελτίων) αναφέρονται στη "σχέση αγάπης-μέριμνας" και τα 41 (27,5% του συνολικού αριθμού των δελτίων) αναφέρονται στη "σχέση επικοινωνίας"
- στο σχολικό εγχειρίδιο του μτΘ της Στ΄ τάξης επί του συνόλου των 103 δελτίων που αναφέρονται στη σχέση Θεού-Δημιουργού - περιβάλλοντος τα 31 (30,1% του συνολικού αριθμού των δελτίων) αναφέρονται στη "σχέση επικοινωνίας" και τα 23 (22,3% του συνολικού αριθμού των δελτίων) αναφέρονται στη "σχέση αγάπης-μέριμνας".

Σχετικά λίγες ή απούσες είναι αναφορές που ανήκουν στις υπόλοιπες υποκατηγορίες σχέσεων Θεού-Δημιουργού – περιβάλλοντος, με εξαίρεση τη "σχέση λυτρωτή-σωτήρα και σωζόμενου" στο σχολικό εγχειρίδιο του μτΘ της Στ΄ τάξης, όπου έχουμε 26 αναφορές επί συνόλου 103 αναφορών (ποσοστό 25,2%).

Αναλυτικότερα:

- Η "σχέση συνεργασίας" δεν εμφανίζεται συχνά στα σχολικά εγχειρίδια του μτΘ των Γ΄, Δ΄, Ε΄ και Στ΄ τάξεων, όταν τα κείμενα και οι εικόνες τους αναφέρονται στη σχέση Θεού-Δημιουργού – περιβάλλοντος (ποσοστά 2,4%, 3%, 1,3% και 1% αντίστοιχα).
- Σε αντίθεση με το βιβλίο της Στ΄ τάξης, όπου, όπως προαναφέρθηκε, έχουμε ένα αξιοσημείωτο ποσοστό αναφορών στη "σχέση λυτρωτή-σωτήρα και σωζόμενου" (ποσοστό 25,2%), στα σχολικά εγχειρίδια του μτΘ των Γ΄, Δ΄ και Ε΄ τάξεων η "σχέση λυτρωτή-σωτήρα και σωζόμενου" εμφανίζεται στα κείμενα και τις εικόνες με μικρότερη συχνότητα (6,7%, 5% και 9,5% αντίστοιχα).
- Σε χαμηλά ποσοστά κυμαίνονται ή δεν εμφανίζονται καθόλου οι αναφορές στη "σχέση ευγνωμοσύνης του περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό": στο βιβλίο της Γ΄ τάξης 9 αναφορές (ποσοστό 5,5%), στο βιβλίο της Δ΄ τάξης καμία αναφορά (ποσοστό 0%), στο βιβλίο της Ε΄ τάξης 6 αναφορές (ποσοστό 4%) και στο βιβλίο της Στ΄ τάξης 4 αναφορές (ποσοστό 3,9%).
- Η "σχέση υπακοής του περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό" δεν εμφανίζεται συχνά ή δεν εμφανίζεται καθόλου στα σχολικά εγχειρίδια του μτΘ των Γ΄, Δ΄, Ε΄ και Στ΄ τάξεων, όταν τα κείμενα και οι εικόνες τους αναφέρονται στη σχέση Θεού-Δημιουργού – περιβάλλοντος (ποσοστά 5,5%, 1%, 2% και 0% αντίστοιχα).
- Σε χαμηλά ποσοστά κυμαίνονται οι αναφορές στη "σχέση εμπιστοσύνης του περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό": στο βιβλίο της Γ΄ τάξης 11 αναφορές (ποσοστό 6,7%), στο βιβλίο της Δ΄ τάξης 5 αναφορές (ποσοστό 5%), στο βιβλίο της Ε΄ τάξης 2 αναφορές (ποσοστό 1,3%) και στο βιβλίο της Στ΄ τάξης 1 αναφορά (ποσοστό 1%).
- Οι υπόλοιπες τέσσερις υποκατηγορίες, η "σχέση συμπαράστασης του περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό", η "σχέση μίσους-ρήξης του περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό", η "σχέση προτύπου-μιμητή του Θεού-Δημιουργού για το περιβάλλον" και η "σχέση πίστης του περιβάλλοντος προς τον

Θεό-Δημιουργό”, δεν εμφανίζονται στο εγχειρίδιο του μτΘ της Γ΄ τάξης. Ωστόσο, εμφανίζονται σε μικρά ποσοστά στα σχολικά εγχειρίδια των υπόλοιπων τάξεων.

Από την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την παρούσα ερευνητική προσέγγιση, διαπιστώνεται ότι όσον αφορά στην αντίληψη που κυριαρχεί στα σχολικά εγχειρίδια του μτΘ σχετικά με τη σχέση Θεού-Δημιουργού – περιβάλλοντος υπερτερεί η “σχέση αγάπης-μέριμνας”. Η σχέση αυτή εκφράζεται με τις ευεργεσίες και την προσφορά του Θεού προς τον άνθρωπο και γενικότερα με την πρόνοια που δείχνει για όλα τα πλάσματά Του. Η αγάπη και η μέριμνα του Θεού-Δημιουργού προς τον άνθρωπο προκύπτει και από το γεγονός ότι τα πάντα στη δημιουργία έχουν δοθεί είτε για τη συντήρηση του ανθρώπου, είτε για την ευχαρίστησή του, όλα δηλαδή υπηρετούν κάποια ανθρώπινη ανάγκη. Την απέραντη αγάπη του Θεού για τον άνθρωπο φανερώνει και ο ίδιος ο σταυρικός θάνατος του Χριστού. Τέλος, αυτή η σχέση αγάπης εκφράζεται έμπρακτα ή και με λόγια του ανθρώπου, όταν αναφέρεται στον Θεό-Δημιουργό.

Πάρα πολύ συχνά εμφανίζεται η “σχέση επικοινωνίας”, ως προσευχή του ανθρώπου προς τον Θεό, ως συμμετοχή των ανθρώπων στα μυστήρια της Εκκλησίας και ως ευλογία του Θεού προς τον άνθρωπο.

Αρκετά συχνά εμφανίζεται η “σχέση λυτρωτή-σωτήρα και σωζόμενου”. Οι σωτήριες παρεμβάσεις του Θεού-Δημιουργού για χάρη των δημιουργημάτων Του και η ενέργεια του Θεού να αξιώνει ανθρώπους να μπουν στον παράδεισο υποδηλώνουν αυτή τη σχέση. Η σχέση αυτή φανερώνεται και σε περιπτώσεις που υπάρχουν σημάδια λύτρωσης ακόμα και στην ύλη (π.χ. αγιασμού και πνευματοποίησης του ξύλου ή του χρώματος ως ύλης στις άγιες εικόνες).

Με μικρή συχνότητα εμφανίζεται η “σχέση πίστης του περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό”, που εκφράζεται μέσα από την παραδοχή των ανθρώπων ότι ο Θεός-Δημιουργός είναι αληθινός.

Με μικρή συχνότητα εμφανίζεται και η “σχέση ευγνωμοσύνης του περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό”, που υποδηλώνεται κάθε φορά που ο άνθρωπος εκφράζει την ευγνωμοσύνη του προς τον Θεό-Δημιουργό για τη βοήθεια που του προσέφερε ή επειδή συνειδητοποιεί ότι ο κόσμος προέρχεται από το μηδέν, διατηρείται στην ύπαρξη μετέχοντας στην προνοητική ενέργεια του Θεού και χωρίς Αυτόν ο κόσμος επιστρέφει στο μηδέν, δηλαδή στην ανυπαρξία.

Η “σχέση εμπιστοσύνης του περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό” επίσης εμφανίζεται με μικρή συχνότητα και εκφράζεται με την εμπιστοσύνη που δείχνουν οι άνθρωποι προς τον Θεό, όταν ανταποκρίνονται στο κάλεσμά Του ή όταν εμπιστεύονται στον Θεό την αίσια έκβαση των δοκιμασιών που περνούν.

Η “σχέση υπακοής του περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό”, που εκφράζεται με τα θαύματα που συντελούνται και με την επιφοίτηση του Αγίου Πνεύματος στους μαθητές του Χριστού, αλλά και η “σχέση προτύπου-μιμητή του Θεού-Δημιουργού για το περιβάλλον” θα λέγαμε ότι δεν εμφανίζονται με μεγάλη συχνότητα.

Με μικρή συχνότητα εμφανίζεται η “σχέση συνεργασίας”, η οποία αναφέρεται στη συνεργασία μεταξύ Θεού-Δημιουργού και ανθρώπου, να καλλιεργεί ο άνθρωπος τη γη και να έχει την ευθύνη για τη φύση και στη συνεργασία των ανθρώπων με τον Θεό στο σχέδιό Του για ζωή δημιουργική, γεμάτη αγάπη και ειρήνη.

Τέλος, ελάχιστες είναι οι αναφορές στη “σχέση συμπαραστάσης του περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό” και τη “σχέση μίσους-ρήξης του

περιβάλλοντος προς τον Θεό-Δημιουργό”.

6. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η ανάλυση περιεχομένου των βιβλίων του μτΘ επιβεβαίωσε τις υποθέσεις της έρευνάς μας. Διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν διάσπαρτες αναφορές στη σχέση Θεού-Δημιουργού – περιβάλλοντος μέσα στα σχολικά εγχειρίδια του μτΘ και μάλιστα εντοπίσαμε διάφορες μορφές σχέσεων σε διαφορετική συχνότητα εμφάνισης. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η αποκατάσταση των σχέσεων ανθρώπων, φύσης και Θεού αποτελεί μια από τις κυρίαρχες ιδέες στα σχολικά εγχειρίδια.

Εκείνο που προτείνουμε για τα σχολικά εγχειρίδια του μτΘ είναι η συχνότερη αναφορά στη σχέση Θεού-Δημιουργού – περιβάλλοντος και η άμεση σύνδεση των σχέσεων Θεού-Δημιουργού – περιβάλλοντος με την ορθόδοξη αντιμετώπιση στη λύση του οικολογικού προβλήματος. Με αυτόν το τρόπο οι δάσκαλοι μαζί με τους μαθητές τους θα μπορέσουν να ανακαλύψουν δρόμους εφαρμογής μιας τέτοιας λύσης.

Τέλος, διαπιστώνοντας ότι οι αναφορές στους τρόπους προσωπικής δράσης από την πλευρά των μαθητών για την προστασία του περιβάλλοντος (λογική διαχείριση πόρων), δεν είναι αρκετές, προτείνουμε τον εμπλουτισμό των σχολικών εγχειριδίων του μτΘ με τέτοιες αναφορές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Belerson, B. (1984). *Content Analysis in communication research*. New York: Hafner Publishing Company.
- Holsti, O. R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Philadelphia: Addison-Wesley Publishing Co.
- Rantzou, M. & Fykaris, I. (2011). “Evaluating the textbooks of the subject of Religious Education in the Greek Primary School as the emphasis as the value of environmental protection”. In, *14th International Conference of Balkan Society for Pedagogy and Education: Proceedings of Balkan Society for Pedagogy and Education (16-18 June 2011)*. Belgrade, 309-313.
- Stemler, S. (2001). “An overview of content analysis”. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (17). Ανακτήθηκε στις 27/09/2019 από: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>.

Ελληνόγλωσσες

- Βάντσος, Χ., Κ. (1997). *Η μέριμνα της Εκκλησίας για την προστασία του περιβάλλοντος*. Θεσσαλονίκη: Αϊβάζη.
- Γούλας, Κ., Δεληκωνσταντής, Κ. & Κομνηνού, Ι. (2015). *Θρησκευτικά Στ΄ Δημοτικού: Αναζητώντας την αλήθεια στη ζωή μας*. Αθήνα: ΙΤΥΕ-ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.
- Duverger, M. (1990). *Μέθοδοι κοινωνικών επιστημών – τόμ. Β΄*, μτφρ. Ν. Παπαδήμας. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Ζούρας, Π., Βούκανου, Μ., Θερμός, Δ., Μαστρομιχαλάκη & Α., Παναγάκης, Α. (2013). *Θρησκευτικά Γ΄ Δημοτικού: Ο Θεός στη ζωή μας*. Αθήνα: ΙΤΥΕ-ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.
- Ζούρας, Π., Θερμός, Δ., Παναγάκης, Α. Βούκανου, Μ. & Μαστρομιχαλάκη, Α. (2016). *Θρησκευτικά Δ΄ Δημοτικού: Η πορεία στη ζωή μας*. Αθήνα: ΙΤΥΕ-ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.
- Καποδίστριας, Π. (2006). *Κεφάλαια Θεολογίας του περιβάλλοντος*. Ζάκυνθος:

- εκδόσεις Ιεράς Μητροπόλεως Ζακύνθου.
- Κεσελόπουλος, Α. (1992). *Ανθρωπος και φυσικό περιβάλλον*. Αθήνα: Δόμος.
- Κορναράκης, Κ., Πρέντος, Κ. & Γιαννακόπουλος, Δ. (2015). *Θρησκευτικά Ε΄ Δημοτικού: Οι Χριστιανοί στον αγώνα της ζωής*. Αθήνα: ΙΤΥΕ-ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.
- Μπαλατσούκας, Σ. (1996). *Οι Άγιοι και το Φυσικό Περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.
- Μπότας, Α., Καλύβας, Ι. & Ανυφαντής Ι. (2006). *Η ορθόδοξη αντίληψη της οικολογικής κρίσης*. Καρδίτσα: Έκδοσις Ιεράς Μητροπόλεως Θεσσαλιώτιδος & Φαναριοφερσάλων.
- Οικονόμου, Η. (1973). *Θεολογική θεώρησης των προβλημάτων του περιβάλλοντος*. Αθήνα: Ελληνική Ανθρωπιστική Εταιρεία.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας, τ.1: Έννοια, χαρακτηριστικά, είδη και στάδια της επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: ιδιωτική έκδοση.
- Τσιρούκης, Α., Αρέτος, Β., Καβαράκη, Α. & Τσαλίκου, Γ. (2010). "Από την τέλεια αρμονία της Θείας δημιουργίας, στην περιβαλλοντική κρίση και την Ορθόδοξη συνείδηση και αγωγή, στην αειφόρο ανάπτυξη και ελπίδα". *5ο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. Το Σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, 26 – 28 Νοεμβρίου 2010, Ιωάννινα*". Ανακτήθηκε στις 27/09/2019 από www.peakpemagazine.gr/conference/5o-panellinio-synedrio-peakpe
- Φρειδερίκου, Α. (1995). *Η Τζένη πίσω από το τζάμι: αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ψαριώτης, Θ. (1996). *Χρήστες ή καταχραστές*. Αθήνα: Εκδόσεις Αποστολικής Διακονίας.
- Ware, K. (2008). *Οικολογική κρίση κι ελπίδα*, μτφρ. Π. Τσαλίκη- Κιοσόγλου, Ε. Τσιγκρή, Ν. Χριστοδούλου. Αθήνα: Ακρίτας.

Ανοιχτά θεολογικά ζητήματα που αφορούν στη συμμετοχή των γυναικών στη ζωή και το έργο της Ορθόδοξης Εκκλησίας σε συνάρτηση και σχέση με τα προγράμματα του Παγκοσμίου Συμβουλίου των Εκκλησιών

Παρασκευή Ιωακειμίδου

Εκπαιδευτικός-Θεολόγος-Φιλολόγος, Γυμνάσιο-Λύκειο Άρνισσας

ioakeim_p@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της θεματικής εβδομάδας 2019 σε ένα σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κεντρικής Μακεδονίας με θέμα: «Η θέση της γυναίκας στην Ορθόδοξη Εκκλησία: ανοιχτά θεολογικά ζητήματα». Μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών αντιλαμβάνεται κανείς τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που κυριαρχούν στον χώρο της Ορθόδοξης Εκκλησίας στο θεσμικό πλαίσιο της, ενώ στη χαρισματική της μορφή η ισοτιμία των δύο φύλων είναι αδιαμφισβήτητη. Ανοιχτά θεολογικά ζητήματα, όπως το καθαρό και το ακάθαρτο, η χειροτονία των γυναικών κ.α. παραμένουν, με αποτέλεσμα οι γυναίκες να αισθάνονται μειωμένες, λόγω φύλου, μέσα στο σώμα της Εκκλησίας. Το Παγκόσμιο Συμβούλιο των Εκκλησιών με τα προγράμματά του και η κινητοποίηση χαρισματικών θεολόγων και κληρικών μπορεί να οδηγήσει στην άρση των προκαταλήψεων και τη βίωση του γνήσιου ορθόδοξου πνεύματος.

Λέξεις κλειδιά: γυναίκες, ορθόδοξη εκκλησία, στερεότυπα, Π.Σ.Ε.

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τις γνώσεις και τις απόψεις των μαθητών/τριών ενός σχολείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κεντρικής Μακεδονίας σχετικά με την ισοτιμία των δύο φύλων στον χώρο της Ορθόδοξης Εκκλησίας σε συνάρτηση με τη χριστιανική διδασκαλία, μέσα από τις απαντήσεις τους σε συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, το οποίο παρατίθεται στο Παράρτημα.

Ενώ είναι αδιαμφισβήτητη η διδασκαλία του Χριστού για την ισοτιμία των δύο φύλων και η εξυψωτική στάση του απέναντι στη γυναίκα, εντούτοις η θεσμική Ορθόδοξη Εκκλησία την αναιρεί με τις πρακτικές που υιοθετεί. Ο κυριότερος σκοπός και στόχος της Εκκλησίας είναι η θεραπεία του σώματος και της ψυχής, διαδικασία κοινωνική και κοινοτική. Η Εκκλησία οφείλει να γίνει το ασφαλές εκείνο σημείο της εποχής μας, μέσα στο οποίο ο άνθρωπος, γυναίκα ή άνδρας, βρίσκει αγάπη, βιώνει την υπέρβαση πάσης φύσεως διακρίσεων και ανισοτήτων και μοιράζεται τον άρτο και τον οίνο της τραπέζης, χωρίς αποκλεισμούς (Κασσελούρη-Χατζηβασιλειάδη, 2012 : 13).

Πολλές γενεές ανθρώπων έχουν μεγαλώσει με στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα φύλα, οι οποίες εδραιώνονται μέσα στους κόλπους της θεσμικής Ορθόδοξης Εκκλησίας, ενώ στη χαρισματική της μορφή η ισοτιμία των δύο φύλων είναι αποδεκτή. Η συμμετοχή των γυναικών στα ενοριακά συμβούλια, η εισδοχή τους στη μυστηριακή ιεροσύνη, το καθαρό και το ακάθαρτο και άλλα θεολογικά

Ζητήματα παραμένουν ανοιχτά, παρερμηνεύονται και συμβάλλουν στη διαίωνιση των ανισοτήτων.

Η εκπαίδευση δε θα πρέπει να μένει αδιάφορη. Αντιθέτως, θα πρέπει να προωθεί και να ενθαρρύνει εκπαιδευτικές δράσεις που προωθούν την ισότητα των δύο φύλων και εξαλείφουν στρεβλώσεις και στερεότυπα. Το μάθημα των θρησκευτικών προσφέρεται για συζήτηση, προβληματισμό, διάλογο, καθώς ο κυριότερος σκοπός του είναι η δημιουργία ανθρωπιστικής κουλτούρας και συνείδησης. Πρόκειται για ένα μάθημα που καλλιεργεί σε ισορροπία τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις του κάθε παιδιού. Η στάση του Χριστού απέναντι στα δύο φύλα είναι επαναστατική και ριζοσπαστική, παρόλο που αποσιωπάται και δεν προβάλλεται. Υποχρέωση ιερή για τους/τις θεολόγους εκπαιδευτικούς να την κοινοποιήσουν.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο σχεδιάστηκε και εκπονήθηκε η παρούσα έρευνα, με ερωτήματα καίρια, που ενδιαφέρουν μαθητές και μαθήτριες, με ποικίλες απαντήσεις και ερμηνείες προκειμένου, μέσω των απαντήσεων και μετά από συζήτηση, να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των μαθητων/τριών, να διορθωθούν οι στρεβλώσεις και να αναδειχθεί η ορθόδοξη χριστιανική διδασκαλία.

2. Η ερευνητική μελέτη

2.1. Σύντομη περιγραφή της ερευνητικής μελέτης

Η παρούσα ερευνητική μελέτη επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των γνώσεων των μαθητών/τριών σε σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κεντρικής Μακεδονίας αναφορικά με τον ρόλο και τη θέση της γυναίκας στην Ορθόδοξη Εκκλησία, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο το φύλο των συγκεκριμένων εφήβων επηρεάζει τις απόψεις σε ανοιχτά θεολογικά ζητήματα, όπως το καθαρό και το ακάθαρτο και τη χειροτονία των γυναικών.

Η ερευνητική μελέτη κρίθηκε αναγκαία, διότι δεν έχει πραγματοποιηθεί τέτοιου είδους έρευνα στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και επιπλέον, επειδή επρόκειτο να ακολουθήσει διδακτική παρέμβαση σε θέματα φύλου, η διδάσκουσα έκρινε σκόπιμο να εξετάσει σε βάθος τις γνώσεις, τις στρεβλώσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών, προκειμένου η διδακτική παρέμβαση να έχει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Τέλος, αν και το δείγμα της έρευνας είναι μικρό, εντούτοις είναι χαρακτηριστικό και ικανό να αποτυπώσει τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών ενός σχολείου μιας αγροτικής, ημιαστικής περιοχής και να αποτελέσει το εφαλτήριο για νέες ερευνητικές προσπάθειες.

Δυστυχώς, στον ελλαδικό χώρο δεν έχει πραγματοποιηθεί αντίστοιχη έρευνα μέχρι σήμερα. Ωστόσο, οι ενδιαφερόμενοι/ες έχουν τη δυνατότητα να ενημερωθούν για τις απόψεις ενηλίκων πάνω στα συγκεκριμένα θέματα από τα παρακάτω: Αδαμτζίλογλου, Ε. (1994). "Φεμινιστική Θεολογία: Ρήξη ή γέφυρα με την ορθόδοξη παράδοση;". *Καθ' Οδόν* 9 : 25-35. Γιαγκάζογλου, Σ. (2004). "Φεμινιστική Θεολογία και Ιεροσύνη των γυναικών. Μία εκκοσμικευμένη εκκλησιολογία;". Στο, Καλαϊτζίδης, Π. και Ντόντος, Ν. (επιμ.). *Φύλο και Θρησκεία. Η θέση της γυναίκας στην Εκκλησία*. Αθήνα: Ίνδικτος. Θεοδώρου, Ε. (2004). "Οι διακόνισσες στην ιστορία της Εκκλησίας". Στο, Καλαϊτζίδης, Π. και Ντόντος, Ν. (επιμ.). *Φύλο και Θρησκεία. Η θέση της γυναίκας στην Εκκλησία*. Αθήνα: Ίνδικτος. Καρκάλα-Ζορμπά, Κ. (1997).

Π. Ιωακειμίδου, Ανοιχτά θεολογικά ζητήματα που αφορούν στη συμμετοχή των γυναικών στη ζωή και το έργο της Ορθόδοξης Εκκλησίας σε συνάρτηση και σχέση με τα προγράμματα του Παγκοσμίου Συμβουλίου των Εκκλησιών

“Γυναίκες καθ’ οδόν προς σωτηρία. Βήματα προς μια ζωή με πληρότητα”. *Καθ’ Οδόν 13* : 151-161. Κασσελούρη-Χατζηβασιλειάδη, Ε. (2012). “Ο ρόλος των γυναικών στη ζωή της Εκκλησίας. Από τις μαρτυρίες της Καινής Διαθήκης στο σύγχρονο οικουμενικό διάλογο”. Στο, Αθανασοπούλου-Κυπρίου, Σ. και Κασσελούρη-Χατζηβασιλειάδη, Ε. (επιμ.). *Εκεί συμβαίνω: έμφυλα θεολογικά δοκίμια*. Αθήνα: Αρμός.

2.2. Η μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας

2.2.1. Σκοπός της ερευνητικής διαδικασίας

Σκοπός της παρούσης μελέτης και έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των μαθητών/τριών ενός σχολείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κεντρικής Μακεδονίας για την ισοτιμία ανδρών και γυναικών στον χώρο της Ορθόδοξης Εκκλησίας, μέσα από την καταγραφή των απόψεών τους για τον ρόλο της γυναίκας στην Ορθόδοξη Εκκλησία και για τα ανοιχτά θεολογικά ζητήματα που προέκυψαν με την πάροδο των αιώνων, όπως το καθαρό και το ακάθατο, η αναβίωση του θεσμού των διακονισσών και η χειροτονία των γυναικών.

2.2.2. Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι μαθητές και οι μαθήτριες ενός σχολείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κεντρικής Μακεδονίας. Συνολικά ερωτήθηκαν 100 άτομα, 40 αγόρια και 60 κορίτσια, ηλικίας 16 έως 18 ετών.

2.2.3. Υποθέσεις της έρευνας

Με βάση τη βιβλιογραφία για τη θέση και τον ρόλο της γυναίκας στην Ορθόδοξη Εκκλησία, διατυπώθηκαν οι παρακάτω υποθέσεις:

1. Ο καταμερισμός των ρόλων των δύο φύλων στον χώρο της Ορθόδοξης Εκκλησίας ακολουθεί τα παραδοσιακά πρότυπα της Ανατολής. Ο άνδρας κυριαρχεί και παίρνει τις αποφάσεις και η γυναίκα ασχολείται με την ευπρέπεια του οίκου της.
2. Κυρίαρχο φύλο όσον αφορά στη λήψη των αποφάσεων στον ορθόδοξο εκκλησιαστικό χώρο είναι το ανδρικό.
3. Η θέση της γυναίκας στην Ορθόδοξη Εκκλησία περιορίζεται στο Φιλανθρωπικό Ταμείο.
4. Οι γυναίκες δεν μπορούν να μεταλάβουν κάποιες ημέρες του μήνα, διότι θεωρούνται ακάθαρες.
5. Οι γυναίκες δεν μπορούν να γίνουν ιερείς, διότι ο Χριστός εμφανίστηκε ως άνδρας.
6. Οι γυναίκες δεν πρέπει να χειροτονούνται στη μυστηριακή ιεροσύνη, διότι ο ιερέας είναι ο εκπρόσωπος του Χριστού στη γη.

2.2.4. Το ερευνητικό εργαλείο

Η έρευνα είναι ποσοτική. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα), το οποίο δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια με σκοπό τη χρήση των αποτελεσμάτων της έρευνας για τον σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης στο πλαίσιο της Θεματικής Εβδομάδας. Το

Π. Ιωακειμίδου, Ανοιχτά θεολογικά ζητήματα που αφορούν στη συμμετοχή των γυναικών στη ζωή και το έργο της Ορθόδοξης Εκκλησίας σε συνάρτηση και σχέση με τα προγράμματα του Παγκοσμίου Συμβουλίου των Εκκλησιών

ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου και χωρίζεται στις παρακάτω θεματικές ενότητες:

1. ΟΜΑΔΑ Α΄: Η θέση της γυναίκας στην Ορθόδοξη Εκκλησία.
2. ΟΜΑΔΑ Β΄: Γυναίκα: καθαρή ή ακάθαρτη;
3. ΟΜΑΔΑ Γ΄: Χειροτονία των γυναικών στην Ορθόδοξη Εκκλησία.

2.2.5. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα ακόλουθα:

1. Ποια είναι τα διακονήματα των γυναικών στην Ορθόδοξη Εκκλησία;
2. Για ποιους λόγους απαγορεύεται τόσο η είσοδος των γυναικών στο Ιερό όσο και η συμμετοχή τους στη λατρεία και τη Θεία Ευχαριστία κατά τη διάρκεια της εμμήνου ρύσεως;
3. Για ποιους λόγους η Ορθόδοξη Εκκλησία δεν αποδέχεται τη χειροτονία των γυναικών;
4. Πως οφείλει να αντιμετωπίσει η Ορθόδοξη Εκκλησία τη μυστηριακή ιεροσύνη των γυναικών;

2.2.6. Τεχνικές ανάλυσης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων

Οι ερωτήσεις κωδικοποιήθηκαν και περάστηκαν στο Ms-Excel, όπου έγινε και η περαιτέρω ανάλυση.

3. Παρουσίαση-ανάλυση και συζήτηση των αποτελεσμάτων

3.1. Παρουσίαση-ανάλυση της έρευνας

3.1.1. Απόψεις των ερωτώμενων μαθητών/τριών για τα διακονήματα των γυναικών στον χώρο της Ορθόδοξης Εκκλησίας

Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων βρέθηκε ότι το σύνολο των ερωτηθέντων (60 κορίτσια και 40 αγόρια) πιστεύουν ότι οι γυναίκες στην Ορθόδοξη Εκκλησία μπορούν να ετοιμάσουν το πρόσφορο για τη Θεία Λειτουργία, να φροντίσουν για την καθαριότητα του ναού και να συμμετέχουν στο φιλόπτωχο ταμείο. Μόνο το 30% (25% αγόρια και 33% κορίτσια) πιστεύει ότι οι γυναίκες μπορούν να ψάλλουν και κανέναν/καμία ότι μπορούν να απαγγείλουν το "Πάτερ ημών" ή το Σύμβολο της Πίστεως. Το 92% θεωρεί ότι οι γυναίκες μπορούν να γίνουν κατηγήτριες (το 87,5% των αγοριών και το 95% των κοριτσιών). Επιπλέον, το 90% του δείγματος θεωρεί ότι οι γυναίκες δεν μπορούν να εισέλθουν στο Ιερό (το 80% των αγοριών και το 97% των κοριτσιών) και το 80% ότι δεν μπορεί να συμμετέχει στη διοίκηση της Εκκλησίας (το 88% των αγοριών και το 75% των κοριτσιών). Τέλος, όσον αφορά στην αγιογράφηση το 80% (ίσο ποσοστό αγοριών και κοριτσιών) πιστεύει ότι οι γυναίκες δύνανται να αγιογραφούν. (βλ. πίνακας 1)

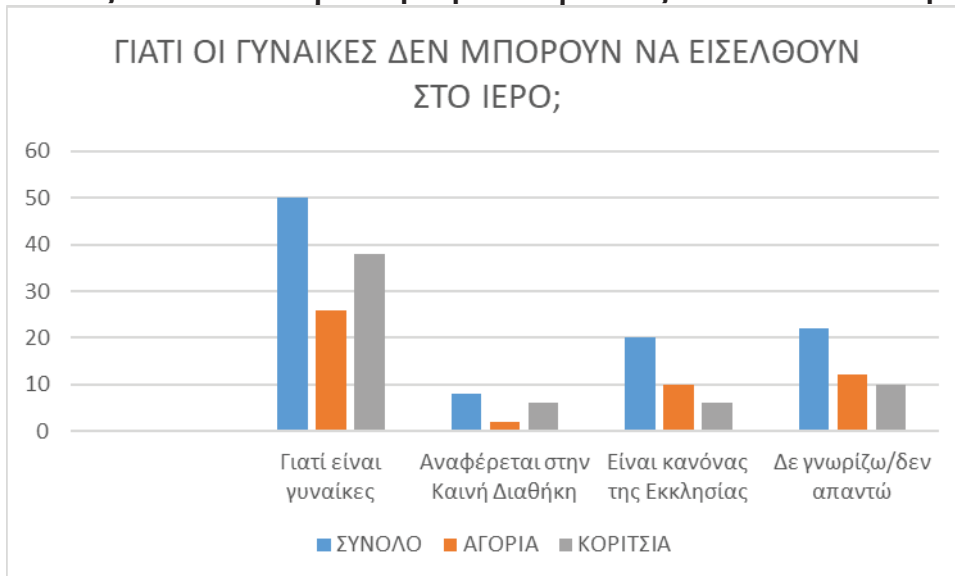
Πίνακας 1. Τα διακονήματα των γυναικών στον χώρο της Ορθόδοξης Εκκλησίας



3.1.2. Γυναίκα: καθαρή ή ακάθαρτη;

Στην κλειστή ερώτηση "Για ποιόν λόγο δεν μπορούν οι γυναίκες να εισέλθουν στο ιερό;", οι μισοί από τους ερωτώμενους (50%), εκ των οποίων 26 αγόρια και 38 κορίτσια, θεωρεί ότι η απαγόρευση της εισόδου των γυναικών στο Ιερό οφείλεται στο φύλο τους. Σε μικρότερο ποσοστό (20%) και τα δύο φύλα θεωρούν ότι η απαγόρευση υπάρχει στους Κανόνες της Εκκλησίας, ενώ το 8% ότι βρίσκεται καταγεγραμμένη στην Καινή Διαθήκη. Τέλος, ένα σημαντικό ποσοστό, 22%, δε γνωρίζει τον λόγο και δεν απαντά. (βλ. Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Για ποιόν λόγο δεν μπορούν οι γυναίκες να εισέλθουν στο ιερό;



Στην ερώτηση για το αν οι γυναίκες μπορούν να κοινωνήσουν κατά τη διάρκεια της εμμήνου ρύσεως, η πλειοψηφία αγοριών και κοριτσιών (90%) απάντησε αρνητικά. Ωστόσο, μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διατύπωση των

Π. Ιωακείμίδου, Ανοιχτά θεολογικά ζητήματα που αφορούν στη συμμετοχή των γυναικών στη ζωή και το έργο της Ορθόδοξης Εκκλησίας σε συνάρτηση και σχέση με τα προγράμματα του Παγκοσμίου Συμβουλίου των Εκκλησιών

λόγων για τους οποίους επιβάλλεται η αποχή των γυναικών από τη Θεία Ευχαριστία κατά της κατά τη διάρκεια της εμμήνου ρύσεως. Το 35%, 17 αγόρια και 18 κορίτσια, θεωρούν ότι τις συγκεκριμένες ημέρες η γυναίκα είναι ακάθαρτη. Το υψηλότερο ποσοστό (43%), πιστεύει ότι η απαγόρευση εμπεριέχεται στους κανόνες της Εκκλησίας. Μόλις το 2% θεωρεί ότι το είπε ο Χριστός, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό που ανέρχεται στο 20% (7 αγόρια και 13 κορίτσια) επιλέγει να μην απαντήσει. (βλ. Πίνακας 3 και Πίνακας 4 αντίστοιχα).

Πίνακας 3. Μπορούν οι γυναίκες να κοινωνήσουν κατά τη διάρκεια της έμμηνο ρύσεως;



Πίνακας 4. Αν όχι, για ποιούς λόγους;



Στο ερώτημα σχετικά με τη στάση του κλήρου απέναντι στις γυναίκες που βρίσκονται σε έμμηνο ρύση, οι ερωτώμενοι/νες έδωσαν τις παρακάτω απαντήσεις: 1. Τις αντιμετωπίζει διαφορετικά και δεν τις επιτρέπει να συμμετέχουν

Π. Ιωακειμίδου, Ανοιχτά θεολογικά ζητήματα που αφορούν στη συμμετοχή των γυναικών στη ζωή και το έργο της Ορθόδοξης Εκκλησίας σε συνάρτηση και σχέση με τα προγράμματα του Παγκοσμίου Συμβουλίου των Εκκλησιών

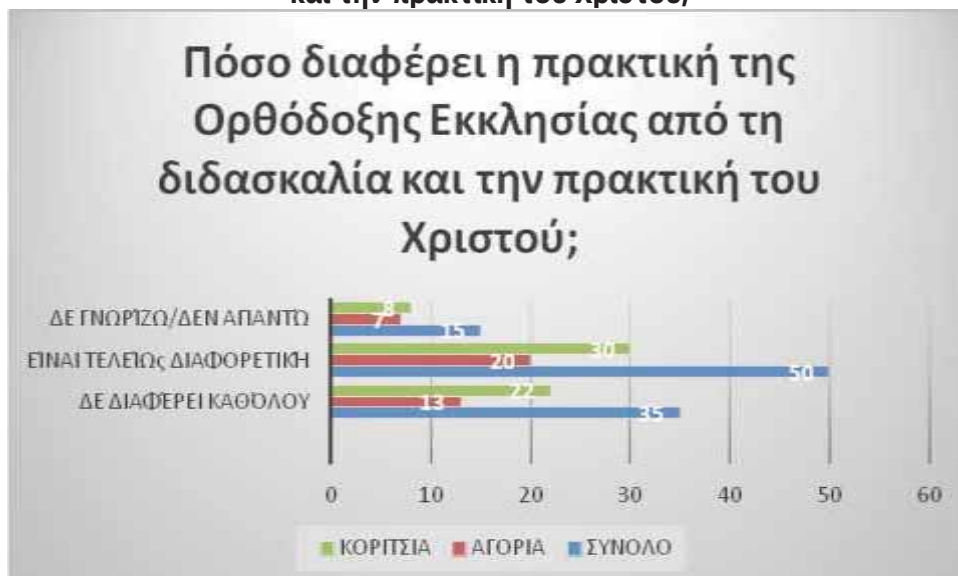
στη λατρεία (60%, 20 αγόρια και 40 κορίτσια). 2. Δε γνωρίζω/δεν απαντώ (20%, 12 αγόρια και 8 κορίτσια) και 3. Τις αντιμετωπίζει όπως όλες τις άλλες ημέρες (20%, 8 αγόρια και 12 κορίτσια) (βλ. Πίνακας 5).

Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις που δόθηκαν αναφορικά με τη διαφορά της πρακτικής της Ορθόδοξης Εκκλησίας με την πρακτική και τη διδασκαλία του Χριστού. Μόλις το 50% (20 αγόρια και 30 κορίτσια) απάντησε ότι είναι τελείως διαφορετική, ενώ το 35% (13 αγόρια και 22 κορίτσια) απάντησαν ότι δε διαφέρει καθόλου. Μόλις το 15% δεν έδωσε καμία απάντηση (βλ. Πίνακας 6).

Πίνακας 5. Ποια είναι η στάση του κλήρου απέναντι στις γυναίκες που βρίσκονται σε έμμηνο ρύση;



Πίνακας 6. Πόσο διαφέρει η πρακτική της Ορθόδοξης Εκκλησίας από τη διδασκαλία και την πρακτική του Χριστού;



3.1.3. Χειροτονία των γυναικών στην Ορθόδοξη Εκκλησία

Στις κλειστές ερωτήσεις: “Υπάρχουν γυναίκες-ιερείς στην ορθόδοξη εκκλησία;” και “Γνωρίζετε ότι κάποιες προτεσταντικές εκκλησίες χειροτόνησαν γυναίκες ιερείς;” οι ερωτώμενοι/νες απάντησαν “όχι” (100%) και 82% (34 αγόρια και 48 κορίτσια) αντίστοιχα (βλ. Πίνακας 7 και Πίνακας 8).

Πίνακας 7. Υπάρχουν γυναίκες-ιερείς στην ορθόδοξη εκκλησία;

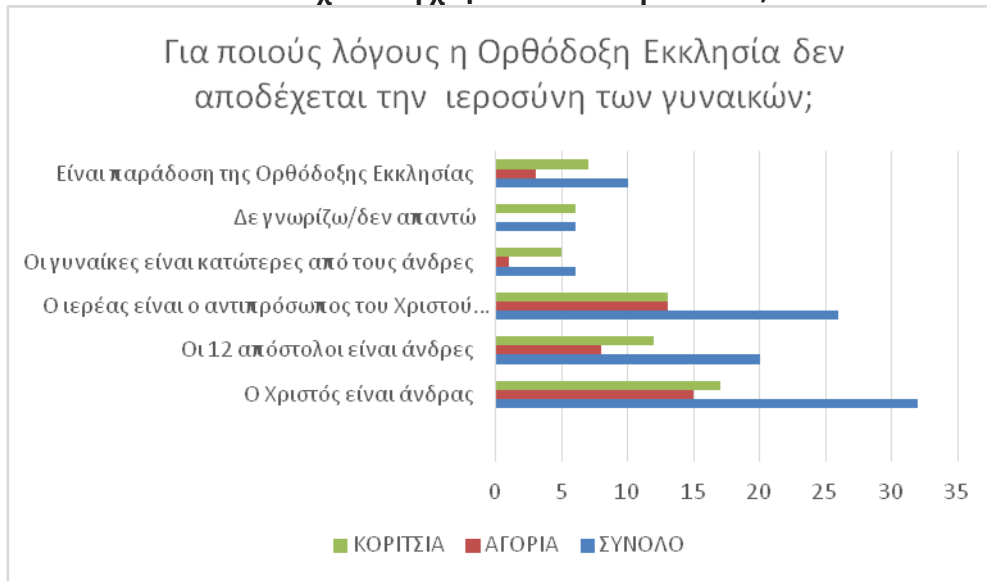


Πίνακας 7. Γνωρίζετε ότι κάποιες προτεσταντικές εκκλησίες χειροτόνησαν γυναίκες ιερείς;



Στην ανοιχτή ερώτηση “Για ποιους λόγους, σύμφωνα με τη γνώμη σας, η Ορθόδοξη Εκκλησία δεν αποδέχεται τη χειροτονία των γυναικών;”, δόθηκαν οι ακόλουθες απαντήσεις: α. Ο Χριστός είναι άνδρας (32%, 15 αγόρια και 17 κορίτσια), β. Οι 12 απόστολοι είναι άνδρες (20%, 8 αγόρια και 12 κορίτσια), γ. Ο ιερέας είναι ο αντιπρόσωπος του Χριστού στη γη (26%, 13 αγόρια και 13 κορίτσια), δ. Οι γυναίκες είναι κατώτερες από τους άνδρες (6%, 1 αγόρι και 5 κορίτσια), ε. Είναι παράδοση της Ορθόδοξης Εκκλησίας (10%, 3 αγόρια και 7 κορίτσια) και στ. Δε γνωρίζω/δεν απαντώ (6%, 0 αγόρια και 6 κορίτσια). Πίνακας 8.

Πίνακας 8. Για ποιους λόγους, σύμφωνα με τη γνώμη σας, η Ορθόδοξη Εκκλησία δεν αποδέχεται τη χειροτονία των γυναικών;



Τέλος, στην ανοιχτή ερώτηση για τον τρόπο με τον οποίο η Ορθόδοξη Εκκλησία οφείλει να αντιμετωπίσει τη μυστηριακή ιεροσύνη των γυναικών, δόθηκαν πολύ χαρακτηριστικές απαντήσεις, οι οποίες επιβεβαίωσαν τις υποθέσεις της έρευνας και είναι οι ακόλουθες: α. Να μην την επιτρέψει (32%, 17 αγόρια και 15 κορίτσια), β. Να αδιαφορήσει (18%, 8 αγόρια και 10 κορίτσια), γ. Να έρθει σε επαφή με τις άλλες χριστιανικές ομολογίες (8%, 1αγόρι και 7 κορίτσια), δ. Να κάνει διάλογο με τις γυναίκες (12%, 4 αγόρια και 8 κορίτσια), ε. Να συγκαλέσει Σύνοδο (12%, 5 αγόρια και 7 κορίτσια) και στ. Δε γνωρίζω/δεν απαντώ (18%, 5 αγόρια και 13 κορίτσια). Βλ. Πίνακας 9.

Πίνακας 9. Πως οφείλει να αντιμετωπίσει η Ορθόδοξη Εκκλησία τη μυστηριακή ιεροσύνη των γυναικών;



3.2. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Στη σημερινή σύγχρονη κοινωνία η θέση της γυναίκας έχει αλλάξει. Η αστικοποίηση, η έξοδός της στην οικονομική παραγωγή, η απόκτηση παιδείας και

Π. Ιωακειμίδου, Ανοιχτά θεολογικά ζητήματα που αφορούν στη συμμετοχή των γυναικών στη ζωή και το έργο της Ορθόδοξης Εκκλησίας σε συνάρτηση και σχέση με τα προγράμματα του Παγκοσμίου Συμβουλίου των Εκκλησιών

το δικαίωμα ψήφου, έχουν μεταβάλλει την παραδοσιακή θέση της γυναίκας. Δημιουργούνται καινούργιες προϋποθέσεις, οι οποίες ευνοούν την ουσιαστικότερη συμμετοχή της στην οικονομική, πολιτιστική και πολιτική ζωή και την ανάληψη νέων ρόλων. Οι καινούργιοι ρόλοι που καλείται να αναλάβει έχουν ως συνέπεια την επανεξέταση της θέσης της στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο ((Ιωακειμίδου, 2015: 176).`

Εάν εξετάσει κανείς την κατάσταση της κοινωνίας που επικρατούσε στο παρελθόν και παρακολουθήσει –ταυτόχρονα– τις θεολογικές αντιλήψεις, εύκολα θα διαπιστώσει «ότι αντί να ξεπεράσει η Εκκλησία την κοινωνία μέσω των αντιλήψεων που εξέφρασαν ορισμένοι εξέχοντες εκκλησιαστικοί άνδρες, συνέβη ακριβώς το αντίθετο.» (Πέτρου, 2004: 144). Βέβαια, οφείλει να παραδεχτεί ότι ο Χριστιανισμός εξύψωσε τη γυναίκα και συνέβαλε στην ανάδειξη της ισοτιμίας της. Ωστόσο δεν κατάφερε να εξαλείψει –από τους κόλπους του– αντιλήψεις και πρακτικές που υποτιμούν τη γυναικεία φύση, κάτι το οποίο διακρίνεται ξεκάθαρα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Όσον αφορά στο ρόλο της γυναίκας στην Εκκλησία εύκολα παρατηρεί κανείς ότι το 100% των ερωτηθέντων θεωρούν ότι οι γυναίκες συμμετέχουν στην Ορθόδοξη Εκκλησία μέσω του φιλόπτωχου ταμείου, της καθαριότητας του ναού και της ετοιμασίας του πρόσφορου. Επιπλέον, το ίδιο ποσοστό θεωρεί ότι οι γυναίκες δεν μπορούν να απαγγείλουν το “Πάτερ Ημών” και το Σύμβολο της Πίστεως. Οι γυναίκες ως κατηγήτριες έχουν εδραιωθεί στις αντιλήψεις του δείγματος, ενώ οι απόψεις δίστανται όσον αφορά στη συμμετοχή των γυναικών στην αγιογραφία και τις ψαλμωδίες. Υπάρχουν ορισμένες ενορίες, στις οποίες οι γυναικεία συμμετοχή στις ψαλμωδίες γίνεται σε καθημερινή βάση, ενώ στις περισσότερες ένας κακόφωνος άνδρας επιλέγεται να ψάλλει αντί μιας καλλίφωνης γυναίκας.

Ένας προσεκτικός αναγνώστης της έρευνας θα διαπιστώσει ότι η απαγόρευση της εισόδου της γυναίκας στο ιερό οφείλεται στο φύλο τους, χαρακτηριστικό των στερεοτύπων που έχουν διεισδύσει στην Εκκλησία, ενώ στους λόγους για τους οποίους απαγορεύεται η λήψη της Θείας Κοινωνίας κατά τη διάρκεια της εμμήνου ρύσεως, η πλειοψηφία και των αγοριών και των κοριτσιών απάντησε ότι εκείνες τις ημέρες η γυναίκα θεωρείται ακάθαρτη. Οι εβραϊκές αντιλήψεις περί καθαρού και ακάθαρτου, ακόμη και στον 21^ο αιώνα έχουν εδραιωθεί στη συνείδηση κλήρου και λαού. Αξίζει, όμως να αναφερθεί ότι το 98% γνωρίζει ότι ο Χριστός δε χαρακτήρισε τη γυναίκα ακάθαρτη και το 50% αναγνωρίζει ότι η πρακτική του Χριστού διαφέρει τελείως από την πρακτική της Ορθόδοξης Εκκλησίας, το οποίο για ακόμη μια φορά επιβεβαιώνει ότι οι διαστρεβλωμένες αντιλήψεις κυριαρχούν έναντι της Καινής Διαθήκης.

Τέλος, όσον αφορά στο ακανθώδες θέμα της εισδοχής των ορθόδοξων γυναικών στη μυστηριακή ιεροσύνη, δόθηκαν αναμενόμενες απαντήσεις, οι οποίες επιβεβαίωσαν την υπεροχή του ανδρικού φύλου στην Εκκλησία και τη διατήρηση των κεκτημένων. Τόσο οι κληρικοί όσο και οι λαϊκοί, άνδρες και γυναίκες, αποφεύγουν να συζητήσουν για το επίμαχο θέμα, αδιαφορούν, προτιμούν την ασφάλεια της υπάρχουσας κατάστασης, καταφεύγουν στην Παράδοση, η οποία έχασε τον χαρισματικό της ρόλο ως φορέα ανανέωσης.

4. Συμπεράσματα-Προτάσεις

4.1. Συμπεράσματα

Είναι θλιβερό να διαπιστώνει κανείς ότι πλήθος χαρισμάτων γυναικών και ανδρών βρίσκονται παροπλισμένα μέσα σε ένα άψυχο παγωμένο θαρρείς σχήμα, λες και δεν είναι η Εκκλησία το Σώμα του ζωντανού Θεού που σφύζει από τη ζωή Του και τη διαχέει στα μέλη Του. Η άγνοια, οι δεισιδαιμονίες, η απομόνωση, η σιωπή και η αδράνεια των βαφτισμένων, οι οποίοι είτε παραμένουν στους κόλπους της Εκκλησίας, πνίγοντας τις απορίες και τις κραυγές τους, είτε απομακρύνονται διακριτικά, αρνούμενοι να συμβιβαστούν με μια ασυνεπή κατάσταση, αναζητώντας παράλληλα καινούργια πρόσφορα εδάφη για να εναποθέσουν τις προσδοκίες τους και την προσφορά τους, χαρακτηρίζει τη σημερινή Ορθόδοξη Εκκλησία (Χιωτέλλη, 1994: 114). Η παραπάνω διαπίστωση η οποία διατυπώθηκε από μια σύγχρονη ορθόδοξη Ελληνίδα θεολόγο, αποτελεί ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα της Εκκλησίας, το οποίο, εάν δεν το λάβει υπόψη της, κινδυνεύει να βρεθεί στο περιθώριο της κοινωνικής ζωής.

Ο Ιησούς παρουσιάζεται ως ο ιδρυτής μιας χαρισματικής κίνησης όπου άνδρες και γυναίκες μαζί, συμμετέχουν σε μια αγαπητική σχέση. Η κίνηση του Ιησού έχει ως κύρια χαρακτηριστικά της τη χαρά, την ισοτιμία, τα κοινά γέυματα αγάπης όπου γίνονται δεκτοί αμαρτωλοί και περιθωριακοί, καθώς και την κατάρριψη πολλών κοινωνικών ταμπού. Η πιο αυταπόδεικτη καινοτομία του αφορά στις γυναίκες. Η γυναίκα της εποχής του Ιησού ζει μέσα στην καταπίεση και τις προκαταλήψεις. Χαρακτηριστική της νοοτροπίας της εποχής είναι η τριπλή προσευχή των Εβραίων, οι οποίοι ευχαριστούσαν τον Θεό που δεν γεννήθηκαν ειδωλολάτρες, γυναίκες και αμόρφωτοι. Η στάση του Ιησού είναι τελείως διαφορετική. Παρόλο που δεν εκθέτει κάποια συγκεκριμένη διδασκαλία, εντούτοις είναι πάντα ανοιχτός, φιλεύσπλαχνος και θετικός. Ο Κύριος ονομάζει τη γυναίκα αδελφή και θυγατέρα (Λκ. 8 : 48, 13 : 16), και το σπουδαιότερο: σε μια εποχή όπου η φιλοσοφία αναρωτιόταν για την ύπαρξη ψυχής στη γυναίκα, ο Χριστός την ονομάζει άνθρωπο και αποκαθιστά την αξιοπρέπειά της (Λκ. 13 : 16, Μτ. 1 : 29-31, Ιω. 8 : 3-11) (Ιωακειμίδου, 2015: 102-103).

Προσφιλής συνήθεια της Ορθόδοξης Εκκλησίας όταν αντιμετωπίζει ένα σπουδαίο ζήτημα είναι η καταφυγή στην παράδοση. Καθώς όμως αδυνατεί να ανταποκριθεί στις ραγδαίες εξελίξεις της σύγχρονης εποχής, καταφεύγει σε δικαιολογίες τονίζοντας ότι βρίσκεται «πιο μπροστά» από την κοινωνία και ότι οι επιλογές της είναι οι ορθότερες. Το εάν είναι ορθότερες ή όχι μπορεί να το κρίνει κανείς λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι οι απόψεις της Εκκλησίας σχετικά με τη θέση και τον ρόλο της γυναίκας στην κοινωνία, όπως διατυπώνονται από εκείνους που την εκφράζουν, «δεν τυγχάνουν ευρύτερης αποδοχής» (Πέτρου, (2004): 144).

Στη σημερινή εποχή οι χριστιανοί έχουν διαμορφώσει τη δική τους αντίληψη για το τι είναι η Εκκλησία και ποια η σχέση τους με αυτήν. Μία αντίληψη η οποία αντανακλά, σαφέστατα, τα ήθη της κοινωνίας. Η Εκκλησία είναι κοινωνία προσώπων. Ζουν όμως έτσι; Μήπως φοβούμενοι την εκκοσμίκευση έχουν φτάσει στο άλλο άκρο και θεωρούν την Εκκλησία ατομική τους ιδιοκτησία, η οποία πρέπει να εξυπηρετεί τους δικούς τους σκοπούς; Μήπως ο κλήρος δεν ασκεί το λειτούργημά του ως διακονία αλλά ως εξουσία; (Ιωακειμίδου, 2015: 119).

Π. Ιωακειμίδου, Ανοιχτά θεολογικά ζητήματα που αφορούν στη συμμετοχή των γυναικών στη ζωή και το έργο της Ορθόδοξης Εκκλησίας σε συνάρτηση και σχέση με τα προγράμματα του Παγκοσμίου Συμβουλίου των Εκκλησιών

Σαφέστατα η συνεισφορά των γυναικών στην Εκκλησία μπορεί να βοηθήσει στην εξάλειψη τέτοιων στρεβλώσεων. Οι γυναίκες και οι άνδρες λειτουργούν με διαφορετικούς τρόπους. Οι γυναίκες είναι προικισμένες με το χάρισμα της σχέσης, είναι διαθέσιμες και ανοιχτές, κάνουν ευκολότερα χώρο για κάποιον άλλο, καθώς λόγω της μητρότητας περιχωρούν στο σώμα τους μια νέα ύπαρξη και ζουν την πιο στενή σχέση με την ύπαρξη αυτή. Με ευκολία τάσσουν τον εαυτό τους στην προστασία και τη διατήρηση της ζωής. Όλα αυτά είναι πολύτιμα στοιχεία που τις ωθούν να σκύψουν με αγάπη πάνω από κάθε άνθρωπο, χωρίς στάση υπεροχής· να προσπαθήσουν να τον γνωρίζουν και να έρθουν σε επικοινωνία μαζί του· να γκρεμίσουν τα τείχη της αποξένωσης και του φονταμενταλισμού και με όπλο την ευσπλαχνία και την κατανόηση (Ιωακειμίδου, 2015:120).

Επείγει λοιπόν, να επανεξετάσουν ως άνδρες και ως γυναίκες τους ρόλους τους στα διακονήματα, να τα απελευθερώσουν από την αλλοτρίωση της μονόπλευρης εξουσιαστικής ερμηνείας τους και να ανακαλύψουν εκ νέου μια θεολογία των χαρισμάτων. Να αμφισβητήσουν όλες τις δομές που καταπιέζουν γυναίκες και άνδρες. Να αναζητήσουν –και γιατί όχι να εφαρμόσουν τη γυναικεία άποψη για τον κόσμο. Να ανοίξουν την πόρτα για τη συμμετοχή των γυναικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων στην Εκκλησία (Ιωακειμίδου, 2015:120-121).

4.2. Προτάσεις

Θεωρείται πλέον ως δεδομένο, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο, η ισότητα ανδρών και γυναικών και το δικαίωμα των γυναικών για ίση συμμετοχή στο κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και πολιτιστικό γίγνεσθαι. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, με την παρότρυνση και τη χορηγία του Παγκοσμίου Συμβουλίου Εκκλησιών, οι ορθόδοξες γυναίκες πραγματοποίησαν διάφορες διεθνείς συνελεύσεις και συνέδρια στα οποία συζητήθηκαν όλα τα θέματα που αφορούν στην ισότιμη συμμετοχή των γυναικών στα διακονήματα της Εκκλησίας και διατυπώθηκαν συγκεκριμένες προτάσεις, οι οποίες στοχεύουν στην αποκατάσταση της γυναικείας αξιοπρέπειας, στην αναβάθμιση της θεολογικής τους παιδείας και στην ενίσχυση της συμμετοχής τους στην Οικουμενική Κίνηση (Ιωακειμίδου, 2015:177).

Οι παραπάνω κινήσεις των ορθόδοξων γυναικών παραμένουν άγνωστες στους εκκλησιαστικούς, χριστιανικούς κύκλους. Συνεπώς, εκκινώντας από την εκπαίδευση και διεισδύοντας στις ενορίες καλούνται να οργανώσουν διδακτικές παρεμβάσεις, θεματικούς κύκλους και σεμινάρια με θέμα τη θέση της γυναίκας στην Ορθόδοξη Εκκλησία και σε άλλες χριστιανικές ομολογίες. Επίσης, οι εκπονήσεις ερευνών με θέμα τον ρόλο της γυναίκας στην Ορθόδοξη Εκκλησία, θα συμβάλλουν ουσιαστικά, με την αποτύπωση των απόψεων του ορθόδοξου πληρώματος, στην εξάλειψη των στρεβλώσεων και των στερεοτυπικών αντιλήψεων. Τέλος, η ερμηνεία της Καινής Διαθήκης από καταρτισμένους/νες θεολόγους, θα οδηγήσει στο γνήσιο ορθόδοξο φρόνημα.

Και όλα αυτά όχι γιατί οι ορθόδοξες γυναίκες ζητούν κάτι εκτός της παραδόσεώς τους, αλλά γιατί αυτό θα βοηθήσει τις νεώτερες γυναίκες να κατανοήσουν και να οικειοποιηθούν την ορθόδοξη παράδοση μακριά από ταμπού και προκαταλήψεις. Εφόσον η Παράδοση είναι ζωή, δεν είναι με κανένα τρόπο κάτι στατικό και αποστεωμένο, αλλά έχει ουσιώδη χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ζωντανού οργανισμού. Και έτσι να συνεχίσουν πρόθυμα να προσφέρουν στις

Π. Ιωακειμίδου, Ανοιχτά θεολογικά ζητήματα που αφορούν στη συμμετοχή των γυναικών στη ζωή και το έργο της Ορθόδοξης Εκκλησίας σε συνάρτηση και σχέση με τα προγράμματα του Παγκοσμίου Συμβουλίου των Εκκλησιών

ενορίες και στην «κατ'οίκον» εκκλησία, μεταλαμπαδεύοντας τη χριστιανική πίστη από γενιά σε γενιά (Ιωακειμίδου, 2015:179). «Με άλλα λόγια, όσο οι γυναίκες ανάβουν το καντήλι στο σπίτι τους και ζυμώνουν το πρόσφορο για τη Θεία Λειτουργία, η Ορθοδοξία είναι ζωντανή και παραμένει τρόπος ζωής. Το ζητούμενο είναι αν το ίδιο θα συνεχίσει να γίνεται και στις γενεές των γυναικών που έρχονται» (Καρκάλα-Ζορμπά, 1997: 239).

5. Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Ιωακειμίδου, Π. (2015). "Η παρουσία των ορθόδοξων γυναικών στο Π.Σ.Ε.". *Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Καρκάλα-Ζορμπά, Κ. (1997). "Γυναίκες καθ' οδόν προς τη σωτηρία. Βήματα προς μια ζωή με πληρότητα.". *Καθ' Οδόν 13*, 151-161.

Κασσελούρη-Χατζηβασιλειάδη, Ε. (2012). "Ο ρόλος των γυναικών στη ζωή της Εκκλησίας. Από τις μαρτυρίες της Καινής Διαθήκης στο σύγχρονο οικουμενικό διάλογο". Στο, Αθανασοπούλου-Κυπρίου, Σ. και Κασσελούρη-Χατζηβασιλειάδη, Ε. (επιμ.). *Εκεί συμβαίνω: έμφυλα θεολογικά δοκίμια*. Αθήνα: Αρμός.

Πέτρου, Ι. (2004). "Η Ορθόδοξη Εκκλησία και το γυναικείο ζήτημα". Στο, Καλαϊτζίδης, Π. και Ντόντος, Ν. (επιμ.). *Φύλο και Θρησκεία. Η θέση της γυναίκας στην Εκκλησία*. Αθήνα: Ίνδικτος.

Χιωτέλλη, Κ. (1994). "Η συμμετοχή της γυναίκας στη ζωή και το έργο της Εκκλησίας" *Καθ' Οδόν 9*, 113-122.

Ξενόγλωσση

Parageorgiou, N. (2006). "The position of woman in the Orthodox Church". Στο Breaban, C. & Kasselouri-Xatzibassiliadi, E. (ed.). *Women's voices and visions of the Church. Reflections of Orthodox Women.*. Geneva: WCC: 97-104.

6. Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ-ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΘΕΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ: «Απόψεις και αντιλήψεις των μαθητών/τριών του Λυκείου Άρνισσας για τη θέση των δύο φύλων στην Ορθόδοξη Εκκλησία».

Συμπληρώστε τα παρακάτω στοιχεία:

ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ:



ΚΟΡΙΤΣΙ:



ΤΑΞΗ: ...

Π. Ιωακειμίδου, Ανοιχτά θεολογικά ζητήματα που αφορούν στη συμμετοχή των γυναικών στη ζωή και το έργο της Ορθόδοξης Εκκλησίας σε συνάρτηση και σχέση με τα προγράμματα του Παγκοσμίου Συμβουλίου των Εκκλησιών

ΟΜΑΔΑ Α': Η θέση της γυναίκας στην Ορθόδοξη Εκκλησία

Σημειώστε με ένα τικ τι μπορεί και τι δεν μπορεί να κάνει η ορθόδοξη γυναίκα στον χώρο της Εκκλησίας.

Η ΟΡΘΟΔΟΞΗ ΓΥΝΑΙΚΑ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ:	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Εισέλθει στο Ιερό		
Ψάλλει κατά τη διάρκεια των ακολουθιών		
Ετοιμάσει το πρόσφορο για τη Θεία Λειτουργία		
Φροντίσει για την καθαριότητα του Ναού		
Συμμετέχει στο φιλόπτωχο ταμείο		
Συμμετέχει στην επιτροπή της Εκκλησίας		
Απαγγείλει το «Πάτερ Υμών» ή το «Πιστεύω»		
Αγιογραφεί		
Γίνει κατηχήτρια		

ΟΜΑΔΑ Β': Γυναίκα: καθαρή ή ακάθαρτη;

1. Είναι γεγονός ότι όλοι οι άνθρωποι, οι οποίοι βαπτίζονται χριστιανοί στο όνομα της Αγίας Τριάδας, θεωρούνται ισότιμα μέλη της Ορθόδοξης Εκκλησίας. Εντούτοις, οι γυναίκες δεν μπορούν να εισέλθουν στο Ιερό. Για ποιον λόγο; Κυκλώστε την απάντησή σας.

- A. Γιατί είναι γυναίκες.
- B. Αναφέρεται στην Καινή Διαθήκη.
- Γ. Είναι κανόνας της Εκκλησίας.
- Δ. Δε γνωρίζω/δεν απαντώ.

2. Μπορούν οι γυναίκες να κοινωνήσουν, κατά τη διάρκεια της εμμήνου ρήσεως;

Ναι: Όχι:

3. Αν η απάντησή σας είναι «όχι», επιλέξτε κάποιον από τους παρακάτω λόγους:

- A. Διότι θεωρούνται «ακάθαρτες».
- B. Το είπε ο Χριστός.
- Γ. Είναι κανόνας της Εκκλησίας.
- Δ. Δε γνωρίζω/δεν απαντώ.

4. Πότε οι γυναίκες θεωρούνται «ακάθαρτες»;

- A. Σε όλες τις στιγμές της ζωής τους.
- B. Όταν βρίσκονται σε έμμηνο ρύση.
- Γ. Δε γνωρίζω/δεν απαντώ.

5. Πως αντιμετωπίζει η Ορθόδοξη Εκκλησία τις γυναίκες που βρίσκονται σε έμμηνο ρύση;

- A. Όπως όλες τις άλλες ημέρες.
- B. Τις αντιμετωπίζει διαφορετικά και δεν τις επιτρέπει να συμμετέχουν στη λατρευτική ζωή της Εκκλησίας.
- Γ. Δε γνωρίζω/δεν απαντώ.

6. Πόσο διαφέρει η πρακτική της Ορθόδοξης Εκκλησίας από τη διδασκαλία και την πρακτική του Χριστού;

- A. Δε διαφέρει καθόλου.
- B. Είναι τελείως διαφορετική.
- Γ. Δε γνωρίζω/δεν απαντώ.

Π. Ιωακειμίδου, Ανοιχτά θεολογικά ζητήματα που αφορούν στη συμμετοχή των γυναικών στη ζωή και το έργο της Ορθόδοξης Εκκλησίας σε συνάρτηση και σχέση με τα προγράμματα του Παγκοσμίου Συμβουλίου των Εκκλησιών

ΟΜΑΔΑ Γ': Χειροτονία των γυναικών στην Ορθόδοξη Εκκλησία

1. Υπάρχουν γυναίκες-ιερείς στις χριστιανικές εκκλησίες;

Ναι: Όχι:

2. Γνωρίζετε ότι κάποιες προτεσταντικές εκκλησίες χειροτόνησαν γυναίκες ιερείς;

Ναι: Όχι:

3. Για ποιους λόγους, σύμφωνα με τη γνώμη σας, η Ορθόδοξη Εκκλησία δεν αποδέχεται τη χειροτονία των γυναικών;

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

4. Πως οφείλει να αντιμετωπίσει η Ορθόδοξη Εκκλησία τη μυστηριακή ιεροσύνη των γυναικών;

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

Η διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας στο παράρτημα νηπιαγωγείου στο ΚΦΠ Μαλακάσας: τα στοιχεία θρησκευτικότητας στην καθημερινότητα της τάξης

Κων/νος Καλέμης

*Συντονιστής Εκπ/σης Προσφύγων ΚΦΠ Μαλακάσας
Μέλος του Αυτοτελούς Τμήματος για τον Συντονισμό και την Παρακολούθηση της Εκπ/σης των προσφύγων – ΥΠΠΕΘ
Επιμορφωτής στο Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης
Επιστημονικός Συνεργάτης ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ
kkalemi@geol.uoa.gr*

Βασιλική Παπαθανασίου

*Νηπιαγωγός Παραρτήματος Νηπιαγωγείου ΚΦΠ Μαλακάσας
papathanasiou.vaso@gmail.com*

Ιωάννα Αποστολάκη

*Νηπιαγωγός, Προϊσταμένη Παραρτήματος Νηπιαγωγείου ΚΦΠ Μαλακάσας
ioannapostolaki@yahoo.gr*

Περίληψη

Σήμερα, η θρησκευτική ποικιλομορφία είναι μια πραγματικότητα στο ελληνικό νηπιαγωγείο και βρίσκεται σχεδόν σε όλες τις τάξεις. Οι νηπιαγωγοί καλούνται να διαχειριστούν την αποτελεσματικότητα με αυτή την ποικιλομορφία. Το νομοθετικό πλαίσιο της θρησκευτικής ποικιλομορφίας καθορίζει σε κάποιο βαθμό το φάσμα των πρακτικών που θα εφαρμοστούν. Οι απόψεις και οι στάσεις των νηπιαγωγείων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, καθώς είναι αυτοί που εφαρμόζουν τη θρησκευτική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο. Τις τελευταίες δεκαετίες η Ελλάδα δέχθηκε μεγάλο αριθμό μεταναστών. Η ελληνική κοινωνία έχασε την ομοιογένεια της και ο πλουραλισμός είναι μέρος της καθημερινής ζωής. Αυτές οι κοινωνικές αλλαγές αντικατοπτρίζουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο καλείται να ενσωματώσει όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως εθνικότητας, θρησκειών, γλωσσών, πολιτιστικών ταυτοτήτων. Όσον αφορά τη θρησκευτική ποικιλομορφία, οι άνθρωποι από άλλες θρησκείες απαιτούν να διατηρήσουν μια διακριτή θρησκευτική ταυτότητα και τα έθιμα και τις θρησκευτικές παραδόσεις του πολιτισμού τους. Οι δάσκαλοι, ως μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής, πολύ συχνά δυσκολεύονται να διαχειριστούν τη θρησκευτική πολυμορφία. Η διαχείριση της θρησκευτικής ποικιλομορφίας στα νηπιαγωγεία αποτελεί το αντικείμενο της έρευνας που πραγματοποιήθηκε. Στόχος του ήταν να εξακριβώσει τις σκέψεις των νηπιαγωγών για τη σημασία της θρησκευτικής εκπαίδευσης στα νηπιαγωγεία.

Λέξεις κλειδιά: διαθρησκευτική εκπαίδευση, διαφορετικότητα, διαφοροποιημένη διδασκαλία, κοινωνική ενσωμάτωση.

1. Εισαγωγή

Η διαθρησκευτική εκπαίδευση αναφέρεται σε συνεργατική, εποικοδομητική και θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων διαφορετικών θρησκευτικών παραδόσεων (δηλ., «πίστεων») και/ή πνευματικών ή ανθρωπιστικών πεποιθήσεων. Ωστόσο, μια κρίσιμη ανάλυση του τι είναι και πώς μπορούμε να πετύχουμε μια ολοκληρωμένη διαθρησκευτική εκπαίδευση δεν έχει ακόμη παρουσιαστεί.

Ο κοινωνικός θεωρητικός της κριτικής εκπαίδευσης Paulo Freire είδε την εκπαίδευση ως ευκαιρία για κοινωνική εξέλιξη. Με τη «διαθρησκευτική εκπαίδευση» εννοώ να μαθαίνουμε για κάθε θέση πίστης – την θρησκευτικών πεποιθήσεων, πρακτικών, πολιτισμών, φιλοσοφιών, κοσμολογιών και σε σχέση με τη δική μας προοπτική (θρησκευτική ή μη). Ο Paulo Freire είδε την εκπαίδευση ως την καρδιά της κοινωνίας των πολιτών. Αναπόσπαστο από κοινωνική δικαιοσύνη, υποστήριξε την εκπαίδευση ως εργαλείο για την κοινωνική οικοδόμηση της εξέλιξης, δεδομένου ότι τόσο σχηματίστηκε όσο και μεταμορφώθηκε ο κοινωνικός χαρακτήρας και οι ατομικές ιδεολογίες.



Εικόνα 1. Η Διαθρησκευτική εκπαίδευση (σχηματικά)

Ισχυρίστηκε ότι το δυναμικό της κοινωνίας για ηθική ανάπτυξη ευαισθητοποίησης σχετικά με το δυναμικό της εκπαίδευσης να αναδημιουργήσει την αναπαραγωγή της κοινωνίας. Σημείωσε ότι οι εκπαιδευτικοί είτε διατηρούν είτε αμφισβητούν την κυρίαρχη ιδεολογία και ότι αυτή η στάση θα πρέπει να έχει συνείδηση. Ζήτησε μια προσέγγιση στην εκπαίδευση που αναγνώρισε τον πολιτικό, εποικοδομητικό χαρακτήρα της. Για τον Freire, η κατασκευή της γνώσης απαιτούσε από τον δάσκαλο και (σε συνεργασία) προσέγγιση της μάθησης με την πραγματοποίηση συγκρίσεων, αμφισβήτηση και κριτική. Πήρε «το δικαίωμα να αμφισβητήσει» (Freire και Faundez 1989, 89) πάνω από την παροχή απλών απαντήσεων και απαριθμούνται οι αρετές ενός δασκάλου ως: "σεβασμός, ανοχή, ταπεινότητα, άνοιγμα σε αυτό που είναι νέο..., αγάπη για την περιπέτεια καλλιέργεια της περιέργεια, [και] την τήρηση πειθαρχημένης, μεθοδικής έρευνας" (Freire 1998, 108).

Συγκεντρώθηκαν στοιχεία σχετικά με το σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων σπουδών για την ποικιλομορφία και τη σχέση των νηπιαγωγείων με γονείς άλλης θρησκείας και της κοινότητάς τους. Ένα ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε από νηπιαγωγούς.

Η ερμηνευτική προσέγγιση απεικονίζει τις θρησκείες δυναμικά, καταδεικνύοντας την ποικιλομορφία και την πολυπλοκότητα των θρησκευτικών

παραδόσεων και τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιείται ο όρος "θρησκεία", αποφεύγοντας τα στερεότυπα, καθώς οι θρησκευτικού περιεχομένου διαφοροποιήσεις συνεχίζουν να δημιουργούν εντάσεις, συγκρούσεις αλλά και διακρίσεις.

Η πραγματική ζωή είναι πιο σύνθετη από κάθε καθαρή τυπολογία. Κάθε τύπος έχει τις δικές του φόρμες. Έχει επίσης διαφορετικές παραλλαγές όταν προέρχονται από τον κυρίαρχο όμιλο από ό,τι όταν πλαισιώνονται από μη κυρίαρχες ομάδες.

1.1. Η θρησκευτική εκπαίδευση ως μηχανισμός πολιτικής ενσωμάτωσης στον ευρωπαϊκό χώρο

Η θρησκεία απασχολούσε πάντα τον άνθρωπο. Γι' αυτό η παιδική ηλικία χρειάζεται και ζητά να μάθει για το ζήτημα της θρησκείας. Η θρησκευτική εκπαίδευση προσπαθεί να δώσει απαντήσεις σε πολλά ερωτήματα σχετικά με το νόημα και το σκοπό της ζωής και του κόσμου. Μεταφέρει επίσης μια άποψη που δέχεται την ανθρώπινη ζωή ως μία, ενώ καθορίζει μια κατεύθυνση. Οι μεταφορές θρησκευτικής εκπαίδευσης είναι πρώτα η οικογένεια, μετά η εκκλησία και το τελευταίο σχολείο.

Η θρησκευτική εκπαίδευση περιλαμβάνει τακτικές εκκλησίες και προσευχές. Η προσέλευση στην εκκλησία είναι μια θρησκευτική διάσταση που μερικές φορές συνδέεται με τον χριστιανικό φονταμενταλισμό. Η προσέλευση στην εκκλησία ενδέχεται να ενισχύσει τις παραδοσιακές χριστιανικές πεποιθήσεις. Έτσι, τα επίπεδα προσέλευσης στην εκκλησία και ο χριστιανικός φονταμενταλισμός φαίνεται να σχετίζονται αμοιβαία.

Πέρα από τα παραπάνω, υπάρχουν οι γιορτές, οι εορτασμοί, οι ημέρες ονομάτων, ο θρησκευτικός πίνακας, η εκκλησιαστική μουσική και η ποίηση. Αλλά είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψη ότι δεν υπάρχουν ομοιογενείς ομάδες μαθητών, ακόμη και στην ίδια θρησκευτική παράδοση.

Οι θρησκευτικές πεποιθήσεις κάθε παιδιού αποτελούν μέρος της ταυτότητάς του και είναι ριζωμένες σε αυτόν, καθώς η οικογένεια είναι αυτή που τους μεταδίδει πρώτα και καλλιεργεί τη θρησκευτική συνείδηση. Έχει καταδειχθεί ότι η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των σχολείων κατ' οίκον έχει σημαντικό αντίκτυπο στους μαθητές, ιδίως στα πρώτα χρόνια των σχολείων. Η περιορισμένη εμπειρία ή κατανόηση του παιδικού πολιτισμού από τους δασκάλους μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικές εκπαιδευτικές και ψυχολογικές επιπτώσεις στα παιδιά. Οι ερευνητές χρησιμοποιούν τους όρους "πολιτιστική ασυνέχεια", "πολιτιστική συνάφεια" και "πολιτιστική αναντιστοιχία" για να περιγράψουν περιπτώσεις όπου ο πολιτισμός της εκπαίδευσης έχει σημαντικές διαφορές από τον πολιτισμό των γονέων και των παιδιών.

Οι δάσκαλοι ενδέχεται να παρερμηνεύσουν τη συμπεριφορά των παιδιών όταν δεν κατανοούν ή έχουν περιορισμένη έκθεση στους πολιτιστικούς κανόνες των μαθητών τους. Για τον λόγο αυτόν, η θρησκευτική πολυφωνία πρέπει να συμπεριληφθεί στα προγράμματα σπουδών της πολυμορφίας. Τέτοια μαθήματα δείχνουν ότι οι φοιτητές μπορούν να κινηθούν πέρα από τις προσωπικές προκαταλήψεις για να επικεντρωθούν σε κοινωνικά ζητήματα που αμφισβητούν τις εσωτερικοποιημένες αξίες.

Ο μαθητής έχει αναμνήσεις, οικογένεια, θρησκεία, συναισθήματα, γλώσσα

και πολιτισμό που του δίνουν μια ξεχωριστή φωνή. Μπορούμε να προχωρήσουμε πέρα από όλα αυτά, μπορούμε να τα αξιολογήσουμε, αλλά σε καμία περίπτωση να τα αρνηθούμε.

Στο νηπιαγωγείο, η παράδοση και οι εμπειρίες ζωής των παιδιών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη θρησκευτική εκπαίδευση, καθώς περνούν από τις πραγματικές καταστάσεις και ανάγκες των παιδιών. Είναι επίσης σημαντικό να αποφύγουμε να επηρεάσουμε ιδεολογικά παιδιά και επιπλέον να προωθήσουμε την αυτονομία τους και να τα αποτρέψουμε από το δογματισμό. Ο ρόλος που διαδραματίζει ο νηπιαγωγός στην αντιμετώπιση των διακρίσεων και της διαφορετικότητας σε μια πολυπολιτισμική τάξη είναι κρίσιμος. Εκτός από την πρακτική εφαρμογή, είναι σημαντικό να μειώσουν και να εξαλείψουν τον ρατσισμό τους. Αυτό απαιτεί δέσμευση και σκληρή δουλειά από την πλευρά τους. Η ανάπτυξη της προσαρμοσμένης «αυτοαντανάκλασης» θα τους βοηθήσει να γίνουν πιο αποτελεσματικοί.

Αυτό συμβαίνει επειδή το σύστημα αξιών τους περνά μέσα από το φίλτρο των διδασκόμενων. Στη συνέχεια προσαρμόζουν τις δικές τους πρακτικές. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ακόμη και το σχολικό πρόγραμμα είναι από μόνο του πολιτιστικό προϊόν, καθώς θεσπίζεται και διατηρείται από την κυρίαρχη πολιτιστική ομάδα.

Είτε με τη μορφή ρητής είτε έμμεσης, υποσυνείδητα μεταδίδει αξίες, πρακτικές, αντιλήψεις της κυρίαρχης κουλτούρας, που ορίζουν αποδεκτές μεθόδους επικοινωνίας, κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τρόπους σκέψης και γνώσης.

Όταν μιλάμε για στόχους διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στοχεύουμε: α) τη συνάντηση των πολιτισμών στη βάση της ισότητας και της αμοιβαιότητας, β) την άρση των εμποδίων που παρεμβάλλονται στη συνάντηση, γ) την έναρξη των "πολιτιστικών ανταλλαγών" και του "πολιτιστικού εμπλουτισμού".

Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο θα πρέπει να κάνει κάποιες αλλαγές για να επιτύχει το επίτευγμα. Η διαδικασία σχολικής βελτίωσης περιλαμβάνει τρεις φάσεις: την έναρξη, εφαρμογή και θεσμοθέτηση. Η καταχώρηση αναφέρεται στη διαδικασία που οδηγεί στην απόφαση έγκρισης του σχολείου ή στην πραγματοποίηση αλλαγών. Η αίτηση αφορά τις προσπάθειες εφαρμογής μιας ιδέας ή μιας μεταρρύθμισης και η θεσμοθέτηση αναφέρεται στην ενσωμάτωση της καινοτομίας στην καθημερινή πρακτική.



Εικόνα 2. Οι προσφυγικές ροές στην Ελλάδα



Εικόνα 3. Οι μεταναστευτικές ροές το 2016

Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονίσουμε ότι το ελληνικό σχολικό ημερολόγιο βασίζεται στο χριστιανικό ημερολόγιο. Το ίδιο ισχύει και στο νηπιαγωγείο που βρίσκεται μέσα στα στρατόπεδα προσφύγων, όπου όλοι οι φοιτητές δεν είναι χριστιανοί αλλά μουσουλμάνοι σε μεγάλο ποσοστό. Αυτό ντροπιάζει τους γονείς άλλων θρησκειών, καθώς κάποιες χρονικές περιόδους είναι εντελώς αφιερωμένες στους χριστιανικούς εορτασμούς. Έτσι, τα παιδιά τους θα πρέπει είτε να ενσωματωθούν σε αυτά τα σκευάσματα είτε να τα κρατούν στο σπίτι μέχρι να τελειώσουν. Είναι, επομένως, απαραίτητο οι μαθητές να διατηρήσουν τον δικό τους πολιτισμό και τη δική τους θρησκευτικότητα.

Έχοντας ως ενδεικτικό παράδειγμα την Γαλλία, όπου υπήρξε ένας σταθερός διαχωρισμός θρησκείας και κράτους, η ανάγκη για μελέτη των θρησκειών στα δημόσια σχολεία εξέφραζε τις ισχυρές πεποιθήσεις για τον θετικό ρόλο της θρησκείας στο πλαίσιο μια ομαλής συμβίωσης των ανθρώπων.

Η μετανάστευση και ο σχηματισμός μειονοτήτων αποτελούν προκλήσεις για το έθνος-κράτος. Στην περίπτωση των μεταναστών/μειονοτήτων μουσουλμανικής καταγωγής, οι εντάσεις μπορούν να εντοπιστούν σε διάφορα επίπεδα, από τα οποία θα θέλαμε να επισημάνουμε δύο: τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες που χαρακτηρίζουν τη διαδικασία της μετανάστευσης εργατικού δυναμικού και την πρόκληση ότι η αναζωπύρωση της θρησκείας αντιπροσωπεύει το κράτος.

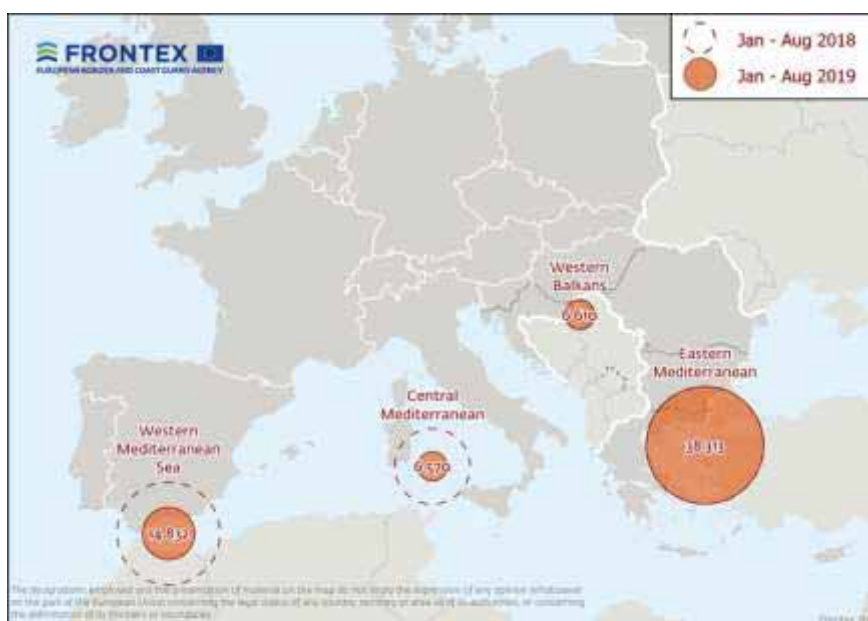
Οι εντάσεις αυτές παράγονται στο πλαίσιο γενικότερη αλλαγής της πολιτικής ενσωμάτωσης στην Ευρώπη, δηλαδή τον εντοπισμό της διαμόρφωσης πολιτικών, τη μεταμόρφωση των πόλεων που έχουν εφησυχάσει σε απαιτητικές πόλεις, τον συνδυασμό της ενσωμάτωσης με τη μετανάστευση και, τέλος, τον σημαντικό ρόλο της ημερήσιας διάταξης της ενσωμάτωσης για το πνεύμα των κομμάτων.

Το Ισλάμ επιτρέπει μια προσωπική και συλλογική ταυτοποίηση εναλλακτική λύση στο κράτος και, μέσω της δυνατότητας μιας πολιτικής ευσέβειας που παρουσιάζει μια πιθανή πρόκληση για τις μορφές δράσης που προτείνονται από

Κ. Καλέμης, Β. Παπαθανασίου, Ι. Αποστολάκη, Η διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας στο παράρτημα νηπιαγωγείου στο ΚΦΠ Μαλακάσας: τα στοιχεία θρησκευτικότητας στην καθημερινότητα της τάξης

την αρχή της ιθαγένειας. Ταυτόχρονα, τα ισλαμικά ιδανικά και οι αξίες που προτείνονται ως κατευθυντήριες γραμμές για μια καλή ιθαγένεια, και επομένως για το έθνος-κράτος, προσφέρουν μια εναλλακτική λύση, και ίσως ένα ριζικά διαφορετικό όραμα των αξιών που θεωρούνται οικουμενικές από την έθνος-κράτος.

Στο παρόν άρθρο, ο όρος θρησκευματοποίηση έχει χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει τα είδη των φαινομένων που σχετίζονται με τη θρησκεία. Πρώτον, έχει να κάνει με την έλλειψη ενός σαφούς περιγράμματος μεταξύ του πολιτικού και του θρησκευτικού τομέα, και στη δεύτερη θέση, χρησιμοποιείται ως αποδόμηση της αντικειμενικότητας και της καθολικότητας των πολιτικά εθνικοποιημένων αξιών. Χρησιμοποιώντας τον όρο θρησκευματοποίηση, θα θέλαμε να σηματοδοτούν ότι οι πεποιθήσεις και οι αξίες που θεωρούνται ως κάτι φυσικό και Οικουμενικό είναι εξίσου κοινωνικά κατασκευασμένες, και είναι ακριβώς ως θέμα τόσο της Συνέλευσης όσο και της κοινωνικής πίστης, όπως και η ίδια η θρησκεία.



Εικόνα 4. Η αύξηση των προσφυγικών ροών 2018-2019

1.2. Η θρησκεία ως διδακτικό αντικείμενο στο ΑΠΣ: εκπαίδευση, αξίες και το Ισλάμ στην Ευρώπη

Όταν η θρησκεία μετατρέπεται σε αναπόσπαστο μέρος των σύγχρονων πολιτικών συζητήσεων, οι θρησκευτικές ιδέες επηρεάζουν τις αποφάσεις και τους ορισμούς εννοιών όπως η εκπαίδευση, η συμμετοχή στην αγορά εργασίας, η δομή και η λειτουργία της οικογένειας ως κοινωνική μονάδα, και της ισότητας.

Η ένταξη και η μετανάστευση έρχονται στην πρώτη γραμμή, καθώς η έννοια της ιθαγένειας αποκτά τις διαστάσεις και τη ηθικολογία. Τέλος, η θρησκεία, η πολιτική και η εκπαίδευση αρχίζουν να παρεμβαίνουν στους τομείς της ζωής που ανήκουν στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα. Από την παιδαγωγική μας προοπτική κατανοούμε ότι οι εκπαιδευτικές γραμμές που επισημαίνονται από τη θρησκεία επηρεάζουν αξιολογώντας το μέλλον πολλών πολιτών και προσκολλώνται στον

κοινωνικό-πολιτικό τομέα.

Επομένως, συνειδητοποιούμε ότι η θρησκεία ως ένα ισχυρό μέσο κοινωνικοποίησης ασκεί ισχυρή επιρροή στην εκπαίδευση και τις αξίες των πολιτών, και παρουσιάζεται ως το-συνήθως κρυφό-κοινωνικό πρόγραμμα σπουδών του πλαισίου που πλησιάζει πολλούς πολίτες. Η παρουσία του Ισλάμ και των μουσουλμάνων στην Ευρώπη, αν και όχι ένα νέο φαινόμενο, αμφισβητείται από τα έθνη-κράτη, αντιμετωπίζοντας το επίσημο πρόγραμμα σπουδών και τη ρυθμιζόμενη εκπαίδευση, με το κοινωνικό πρόγραμμα σπουδών, που επηρεάζεται έντονα από το Ισλάμ μεταξύ των οπαδών του. Ως εκ τούτου, μετατρέπεται σε αναπόσπαστο μέρος του αγώνα για ατομική και συλλογική εθνική ταυτότητα, είτε σε σχέση με τη Λαοκρατία, είτε με τη Δημοκρατία είτε με την ιθαγένεια. Και, υπό αυτή την έννοια, θα θέλαμε να παρουσιάσουμε μια ενημερωμένη αναθεώρηση αυτού του ζητήματος, που είναι παρόν στην Ευρώπη σήμερα.

Η παιδεία και ο πολιτισμός-ως δεδομένη δομή των θεσμών, των μέσων και των σκοπών-συμβάλλουν σθεναρά στην εξασφάλιση της συνέχειας και της διαίωνης της εθνοτικής καταγωγής μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας. "Εκπαίδευση μπορεί, στην πραγματικότητα, να αντέξει μια σημαντική γραμμή συνέχειας με το παρελθόν, το οποίο, τόσο συχνά, διατηρείται ζωντανό μέσω της πρακτικής των πολιτιστικών παραδόσεων. Μέσα σε μία και στην ίδια κοινωνία υπάρχουν, ωστόσο, μεγάλες ανισότητες, τόσο στην πρόσβαση στην εκπαίδευση όσο και στις πολιτιστικές πρακτικές, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα διαφορετικές επιπτώσεις στα παιδιά και τους νέους.

Ενώ μπορούμε να προσδιορίσουμε ένα επίσημο πρόγραμμα σπουδών όπου, μέσω νόμων και άλλων νομοθετικών όρων, εκπροσωπούνται οι εκπαιδευτικές προθέσεις του κράτους, και σίγουρα το ανθρωπολογικό μοντέλο κάθε κοινωνίας, πρέπει επίσης να συνειδητοποιήσουμε ότι η εκπαίδευση και Πολιτισμός του κοινωνικού πλαισίου ενός ατόμου προϋποθέτει ένα πιο διακριτικό και μη φανερό πρόγραμμα σπουδών. Επομένως, συνειδητοποιούμε ότι η θρησκεία ως ένα ισχυρό μέσο κοινωνικοποίησης ασκεί μεγάλη επιρροή στην εκπαίδευση και τις αξίες των πολιτών, και ότι παρουσιάζεται ως το-συνήθως κρυφό-κοινωνικό πρόγραμμα σπουδών του περιβάλλοντος που πλησιάζει πολλούς πολίτες.

Η παρουσία του Ισλάμ και των μουσουλμάνων στην Ευρώπη, αν και ουσιαστικά δεν είναι ένα νέο φαινόμενο, αμφισβητείται, επομένως, από τα έθνη-κράτη, αντιμετωπίζοντας το επίσημο πρόγραμμα σπουδών και τη ρυθμιζόμενη εκπαίδευση με το κοινωνικό πρόγραμμα σπουδών, επηρεασμένο έντονα από το Ισλάμ μεταξύ των οπαδών της. Ως εκ τούτου, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του αγώνα για ατομική και συλλογική εθνική ταυτότητα, είτε αφορά τη Λαοκρατία, είτε τη Δημοκρατία είτε την ιθαγένεια. "Ανησυχία με τον αυξανόμενο αριθμό μουσουλμάνων και την αυξανόμενη σημασία του Ισλάμ στα έθνη-κράτη της Δυτικής Ευρώπης ενισχύθηκε από την παρουσία τους εδώ και πολλές δεκαετίες τώρα στην κυβέρνηση ενός μικρού αριθμού σύγχρονων εθνικών κρατών.

Η κατασκευή των ευρωπαϊκών εθνών-κρατών ανέλαβε σε πολλές περιπτώσεις την απόδοση, ίσως ακόμη και την επιβολή, μιας εθνικής γλώσσας, μιας εθνικής κουλτούρας και ορισμένων εθνικών θεσμών. Στο πλαίσιο αυτό, οι μετανάστες, εξ ορισμού, θεωρήθηκε ότι οι άλλοι, οι οποίοι από το γεγονός της διέλευσης των συνόρων του έθνους-κράτους ενίσχυσαν την έννοια αυτών των συνόρων.

Κ. Καλέμης, Β. Παπαθανασίου, Ι. Αποστολάκη, Η διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας στο παράρτημα νηπιαγωγείου στο ΚΦΠ Μαλακάσας: τα στοιχεία θρησκευτικότητας στην καθημερινότητα της τάξης

Οι άλλοι από το έθνος-κράτος θεωρούνται επισκέπτες με σκοπό (εργασία, αναψυχή κ. λπ.) και αναμένεται να επιστρέψουν, εκτός αν ζητήσουν πολιτογράφηση. Αλλά ακόμα και όταν έχουν πολιτικοποιηθεί, αν είναι μέρος ενός έθνους, το θέμα της διαφοράς είναι ακόμα οδυνηρό. Η ίδια διαφορά που βρέθηκε στη ρίζα της ταυτότητας είναι επίσης στη ρίζα της διαφοράς. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι πολίτες είναι συνήθως κάτοικοι, μέλη καθολικών και συγκεκριμένων ενώσεων εξουσίας, μεταξύ των οποίων το έθνος-κράτος δεν είναι τίποτα περισσότερο από ένα από αυτά. Άλλες ενώσεις θα μπορούσαν κάλλιστα να καθοριστούν από την άποψη της θρησκείας, η οποία μπορεί να είναι εθνική ή διεθνικής φύσεως. Το δίλημμα της διαφοράς, το δίλημμα της άρνησης ή της επιβεβαίωσης της διαφοράς όσον αφορά την ισότητα και την πολυφωνία στην έννοια της ιθαγένειας, απέχει πολύ από το να επιλυθεί.



Χάρτης 1: Κατανομή των Θρησκειών στον Ευρωπαϊκό χώρο

1.3. Μετανάστευση, εκπαίδευση, πολυπολιτισμικότητα και θρησκευτική πολυμορφία

Αν και η ιστορία της μετανάστευσης ξεκίνησε στην μετα-αποικιακή εποχή, η ομιλία για ' αυτό κυριαρχείται από μια αφήγηση που ξεκίνησε με το κύμα της εργασίας μετανάστευσης, την άφιξη των μεταναστών χωρίς επαγγελματική ειδικότητα στα τέλη της δεκαετίας του 1950, Πρώτα από την Ισπανία και την Ιταλία, και στη συνέχεια από μουσουλμανικές χώρες όπως η Τουρκία και το Μαρόκο. Σε αυτό το σημείο, η μετανάστευση ήταν μια βραχυπρόθεσμη οικονομική λύση για τον αγώνα κατά των συνεπειών του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου.

Όταν αντιμετωπίστηκε αυτό το πρόβλημα, ελήφθησαν μέτρα για να διασφαλιστεί ότι οι ομάδες μεταναστών διατήρησαν τον δικό τους πολιτισμό ως κληρονομιά που θα απομπορούσε να αποτρέψει προβλήματα όταν επέστρεφαν στις χώρες προέλευσής τους. Οι μετανάστες θεωρήθηκε ως έκτακτοι καλεσμένοι, και ως εκ τούτου η ενσωμάτωσή τους δεν ήταν θέμα. Ο πολιτισμός δεν θεωρήθηκε πρόβλημα, οι εν λόγω ομάδες θεωρήθηκε μεταβατικές για το κράτος. Κατά την περίοδο αυτή, η στέγαση των (εθνοτικών) ομάδων σήμαινε την αναγνώριση της αυτοταυτοποίησης και των διαδικασιών της αυτοοργάνωσης.

Στην κατάσταση τους ως φιλοξενούμενοι, το μεταναστευτικό εργατικό

δυναμικό είχε δικαιώματα, και είχαν ακόμη ενθαρρυνθεί να διατηρήσουν την κοινωνική, πολιτιστική και θρησκευτική τους ταυτότητα, με σκοπό να διευκολύνουν την κίνησή τους όταν είναι απαραίτητο. Αυτή η ρεαλιστική προσέγγιση επέτρεψε την ανάπτυξη ενός είδους πολιτισμικού πλουραλισμού, στον οποίο διαφορετικές εθνοτικές ομάδες πέτυχαν ένα σύστημα αυτοδιαίτισης μέσω των πολιτιστικών και θρησκευτικών ομάδων, ενώσεων και οργανώσεων. Οι προσπάθειες αυτές ευνοήθηκαν και διατηρήθηκαν από τις λεγόμενες πολυπολιτισμικές πολιτικές.

Οι αλλαγές στην ομιλία για τη μετανάστευση και τον συνδυασμό της μετανάστευσης και της ενσωμάτωσης είχαν επιπτώσεις στην έννοια της ιθαγένειας.

Η πολιτικοποίηση της θρησκείας-παρά τους λόγους, τους επιτρεπτούς και τους χρονικούς χαρακτήρες, που δόθηκαν στο όνομα της θρησκείας από ανθρώπους που εκπροσωπούσαν ή είδαν να εκπροσωπούν μια θρησκευτική ομάδα-άρχισε να ακούγεται σε δημόσιους και πολιτικούς τομείς μέσω ενός ευρέος διάφορα θέματα, από τα οποία μόνο λίγοι βρίσκονταν κάτω από τη δικαιοδοσία της θρησκείας. Μέσω αυτής της διαδικασίας, που διευκολύνεται από τις δημοκρατικές πρακτικές που υποστηρίζονται από το έθνος-κράτος σε τοπικό επίπεδο και από τις αλλαγές στην κατανόηση της έννοιας της ιθαγένειας, η θρησκεία πολιτικοποιήθηκε. Η πολιτικοποίηση της θρησκείας επέτρεψε τη διαδιείσδυση μεταξύ των σφαιρών της θρησκείας και της πολιτικής που γίνονται κατανοητές στον λαϊκισμό ως αναγκαστικά διαχωρισμένες.

2. Θρησκευτική Ελευθερία και Ελευθερία στην Εκπαίδευση

Η θρησκευματοποίηση της πολιτικής, η επίδραση της θρησκείας στην πολιτική, μπορεί να παρατηρηθεί σε διαφορετικά επίπεδα. Μόλις η θρησκεία μπει στο επίκεντρο της πολιτικής συζήτησης, τα θεσμικά όργανα και οι εκπρόσωποι που μιλούν στο όνομα του Ισλάμ μετατρέπονται έτσι σε συμμετέχοντες στη συζήτηση. Δεδομένου ότι η θρησκεία συνδυάζεται με τον πολιτισμό και την εθνοτική καταγωγή, τα θρησκευτικά επιχειρήματα έρχονται σε συζητήσεις που δεν είναι πλέον απαραίτητα στο Βασίλειο της θρησκείας, αλλά είναι κοινωνικής, οικονομικής ή πολιτικής φύσεως. Με τη συμμετοχή σε συζητήσεις σχετικά με θέματα που δεν εμπίπτουν αναγκαστικά στη δικαιοδοσία τους, τα επιχειρήματα σχετικά με ένα ευρύ φάσμα θεμάτων δίνονται ή θεωρείται ότι βρίσκονται στο όνομα της θρησκείας, όπως οι στόχοι και τα μέσα για τη (θρησκευτική) εκπαίδευση, την αγορά εργασίας, την οικογενειακή δομή και τους ρόλους των φύλων, για να ονομάσουμε λίγα μόνο.

Από την άλλη πλευρά, είναι πιθανό οι αξίες και οι κανόνες που παρουσιάζονται σε αυτά τα επιχειρήματα να διαφέρουν από τους κανόνες και τις αξίες που προωθούνται από τις δυτικές φιλελεύθερες δημοκρατίες, και οι οποίες βρίσκονται στη ρίζα του σχηματισμού του Ευρωπαϊκού έθνους-κράτους. Αυτά τα εναλλακτικά συστήματα αναφοράς αποτελούν πρόκληση για τη σχετικοποίηση των φιλελεύθερων προτύπων και αξιών που λαμβάνονται υπόψη και προσφέρουν στην πράξη μια επικριτική άποψη για την εφαρμογή τους. Τα θρησκευτικά επιχειρήματα και οι ιδέες είναι παρόντα στον πολιτικό τομέα και έχουν την ευκαιρία να επιφέρουν αντίκτυπο στις αποφάσεις πολιτικής φύσεως.

Τέλος, η καλλιέργεια και η ποινικοποίηση της ιθαγένειας και η παρέμβαση της πολιτικής σε τομείς της ζωής που ανήκουν στην ιδιωτική σφαίρα ή στο

Κ. Καλέμης, Β. Παπαθανασίου, Ι. Αποστολάκη, Η διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας στο παράρτημα νηπιαγωγείου στο ΚΦΠ Μαλακάσσας: τα στοιχεία θρησκευτικότητας στην καθημερινότητα της τάξης

κοινωνικό πρόγραμμα σπουδών, όπως η οικογένεια, τα παιδιά και η εκπαίδευση, οι πεποιθήσεις και η αφοσίωση, θολώνουν ακόμη περισσότερο ο διαχωρισμός μεταξύ του ιδιωτικού και του κοινού, και μεταξύ της πολιτικής και της θρησκείας.

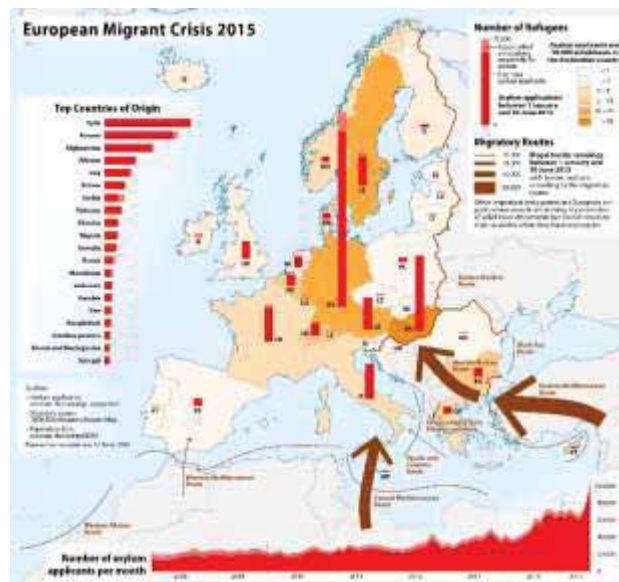
Αυτή η ad hoc επιρροή πολιτικοποιεί κάθε θρησκεία, ενώ είναι θρήσκευμα για την πολιτική, επειδή η διαφοροποίηση των σφαιρών δεν είναι τόσο ξεκάθαρη όσο θα επιθυμούσε η θεωρία του λαϊκισμού.

Η ένταξη και η μετανάστευση έρχονται στην πρώτη γραμμή, καθώς η έννοια της ιθαγένειας αποκτά μια εξέχουσα και ηθικολογία διάσταση όπου οι κανόνες και οι αξίες συγκρίνονται μεταξύ τους. Το κράτος του κράτους ανησυχεί πρωτίστως για τις πτυχές του πολιτισμού που φαίνεται να αντικρούουν κατά κάποιο τρόπο τα πρότυπα και την ισορροπία της εξουσίας του.

Το Ισλάμ θεωρείται από το κράτος-έθνος ως πιθανή απειλή, ειδικά επειδή είναι ορατό και κοινό αντιφάσκει σε μία από τις βασικές αρχές του, δηλαδή τον κοσμικό χαρακτήρα. Ωστόσο, οι δημοκρατικές αρχές που βρίσκονται επίσης στο επίκεντρο του Φιλελεύθερου έθνους-κράτους και η σημασία της ενσωμάτωσης των μεταναστών/μειονοτήτων στην πολιτική ατζέντα, προσφέρουν τη δυνατότητα να γίνει ορατή η θρησκεία στο δημόσιο και πολιτικό Σφαίρα. Σε αυτή τη διαδικασία, η θρησκεία πολιτικοποιούνται. αποκτά μια δημόσια αύρα και μετατρέπεται σε αντικείμενο και αντικείμενο των πολιτικών διαδικασιών και ομιλομένων, συνάπτετε το κοινωνικό πρόγραμμα που μεταδίδει στις γενιές την εκπαίδευση και τον πολιτισμό που σχετίζονται με το σημερινό πλαίσιο.

2.1. Πολιτισμική Πολυμορφία

Οι μετακινήσεις μεγάλων πληθυσμιακών ομάδων στον ευρωπαϊκό χώρο στο πλαίσιο ανεύρεσης εργασίας αλλά και η διεύρυνση της ευρωπαϊκής οικογένειας άλλαξαν την πολιτισμική ομοιογένεια των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.



Εικόνα 5. Οι μετακινήσεις πληθυσμιακών ομάδων στον ευρωπαϊκό χώρο

Η παρουσία των θρησκευτικών κοινοτήτων σε μια οργανωμένη κοινωνία και ο βαθμός πρόσβασής τους στις δομές εξουσίας και της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα των θρησκευτικών μειονοτήτων, αλλά και οι διαμάχες που αναδύονται για τον

σκοπό αυτό, καθιστούν την προσπάθεια για διαμόρφωση ενός αντίστοιχου πλαισίου στο δημόσιο σχολείο ιδιαίτερα δύσκολη, εφόσον το σχολείο προσπαθεί υπό πίεση να αναπτύξει και να εφαρμόσει αποτελεσματικά διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες θα πρέπει να συμπεριλάβουν τη γλωσσική και θρησκευτική πολυμορφία ως αναπόσπαστο κομμάτι τους.

2.2. Πολυθρησκευτική μάθηση και θρησκευτική παιδεία

Ο στόχος της εκπαίδευσης για την θρησκεία ειδικά σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, δεν είναι μόνο για να γίνουν θρησκευτικά εγγράμματοι οι μαθητές μας (δηλαδή, γνώστες σε διαφορετικές παραδόσεις) αλλά να γίνουν διαθρησκευτικά εγγράμματοι (δηλαδή, ικανοί να έχουν ευαισθησία και μεταξύ θρησκευτικών διαφορών).

Πολλοί άνθρωποι απλά στερούνται τη γνώση για να κατανοήσουν τι πιστεύουν οι θρησκευτικοί οπαδοί, τι θεωρούν ιερό, γιατί ορισμένες ομιλίες ή ενέργειες μπορεί να γίνουν προσβλητικές.

Η ελάχιστη θρησκευτική παιδεία είναι μια βασική προϋπόθεση της πραγματικής ιθαγένειας. Έτσι, ένας από τους κύριους στόχους της θρησκευτικής εκπαίδευσης του θρησκευτικού αλφαριθμητισμού, είναι να βελτιώσει και να εμπλουτίσει τις γνώσεις που έχουν οι άνθρωποι για άλλα θρησκείες. Σε αυτή την προσέγγιση, η κεντρική εστίαση είναι η εισαγωγή και η σύγκριση διαφόρων θρησκευτικών προοπτικών, οι οποίες διατυπώνουν τις δικές τους απαντήσεις στις ερωτήσεις για τον Θεό, το ανθρώπινο ον και τον κόσμο.



Εικόνα 6. Τα εθνολογικά φύλα και οι περιοχές τους στο Αφγανιστάν

Στο παράρτημα νηπιαγωγείου εντός του ΚΦΠ Μαλακάσας, εξ αρχής από τις νηπιαγωγούς δόθηκε έμφαση στην θρησκευτική εκπαίδευση αλλά και στον αμοιβαίο σεβασμό στην διαφορετική θρησκευτική πράξη.

Μεταξύ των μαθητών υπήρχαν σημαντικές εθνολογικές και πολιτισμικές διαφορές, τόσο στην έκφραση όσο και στην θρησκευτικότητά τους. Συχνά ήταν τα φαινόμενα έντασης μεταξύ των νηπίων και των γονιών τους για τον τρόπο τήρησης κάποιου λειτουργικού στην θρησκεία τους (εικόνα 6).

2.3. Διαθρησκειακή μάθηση

Ξεπερνώντας τις θρησκευτικές προκαταλήψεις, η διαθρησκειακή μάθηση ενισχύει τον διαθρησκευτικό αλφαριθμητισμό, την ικανότητα να ευαισθητοποιηθεί και να συνδέει αποτελεσματικά τις θρησκευτικές διαφορές.

Οι θρησκείες δεν υπάρχουν αφηρημένα, ζουν πάντα σε συγκεκριμένα πλαίσια και συνδυάζονται με τις ζωές των οπαδών τους. Στη διαθρησκειακή μάθηση η θρησκεία λαμβάνει ένα ανθρώπινο πρόσωπο.

Η συμμετοχή και όχι η αποστασιοποίηση αποτελεί μέρος αυτής της διαδικασίας μάθησης, που είναι πιο απαραίτητη για την οικοδόμηση ουσιαστικών σχέσεων σε πολυπολιτισμικές κοινότητες.

Οι ειδικές δεξιότητες της διαθρησκειακής μάθησης σχετίζονται με τη λεγόμενη διαλογική ένταση μεταξύ της τη δέσμευση και την εξεύρεση ισορροπίας μεταξύ των δύο.

Οι μαθητές μαθαίνουν να παραμένουν πιστοί, ποιοι είναι και τι πιστεύουν, κατέχουν ιερά και δεσμεύονται, ενώ ταυτόχρονα να είναι ανοιχτοί στη μάθηση από άλλους.

Η ταυτότητα και η διαφάνεια δεν αντιτίθενται η μία στην άλλη, αλλά ακριβώς το αντίθετο. Ο σχηματισμός προσωπικής ταυτότητας θεωρείται ως μια συνεχιζόμενη διαδικασία και η διαφορά και η συνέχεια και η αλλαγή είναι σταδιακά συνυφασμένες.

Συχνά, η πρόκληση είναι να δοθεί προσοχή στη θρησκευτική γλώσσα που χρησιμοποιείται από την άλλη πλευρά (π.χ. η μαντίλα δεν κομμάτι υφάσματος).

Διακυβεύεται η απόκτηση της ευαισθησίας να βαδίσουν προσεκτικά όταν ασχολούνται με θρησκευτικά θέματα, καθώς είναι έντονα συνυφασμένα με προσωπικές και κοινές εμπειρίες, αφηγήσεις και αφοσίωση. Οι άνθρωποι είναι ευάλωτοι στην θρησκευτική τους έκφραση, και οι απορριπτικές αντιδράσεις και στάσεις μπορούν να δημιουργήσουν παρεξηγήσεις.

Η Διαθρησκειακή μάθηση είναι βιωματική μάθηση που δεν επικεντρώνεται στις γνώσεις θρησκευτικών παραδόσεων, αλλά επικεντρώνεται στο να δίνει στις θρησκείες ένα ανθρώπινο πρόσωπο.

2.4. Η κρατική εκπαίδευση στο Αφγανιστάν

Επειδή στο Κέντρο Φιλοξενίας Προσφύγων στη Μαλακάσα, το ποσοστό των επωφελουμένων από το Αφγανιστάν αγγίζει το 86% (με το υπόλοιπο να αφορά οικογένειες από το Ιράν, από το Πακιστάν και Κουρδικής προέλευσης), θεωρούμε σκόπιμο να δώσουμε κάποια ενδεικτικά στοιχεία για την εκπαίδευση των μαθητών.



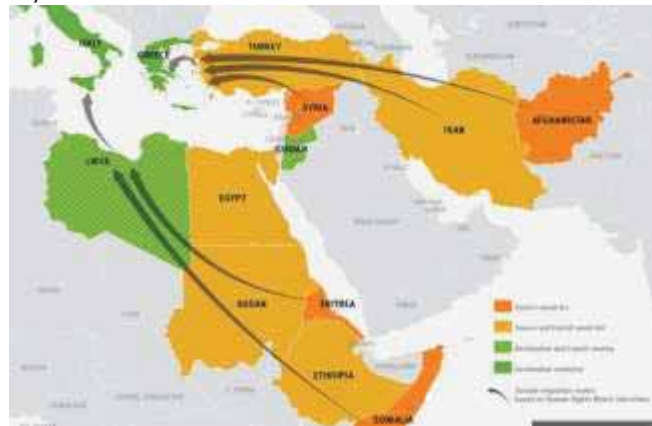
Εικόνα 7. Τυπική οικογένεια από το Αφγανιστάν στο ΚΦΠ Μαλακάσας

Σύμφωνα με στοιχεία από το Υπουργείο Παιδείας της χώρας, η εκπαίδευση στηρίχθηκε και ενισχύθηκε ιδιαίτερα μετά το 2011.

Η κυβέρνηση των Ταλιμπάν είχε απαγορεύσει τη φοίτηση των κοριτσιών στα σχολεία κάτι που τώρα έχει αποκατασταθεί και θεωρείται ως «υψηλής προτεραιότητας».

Το άρθρο 43 του Συντάγματος ενέκρινε το δικαίωμα των κοριτσιών και των γυναικών στην εκπαίδευση. Τα κορίτσια αποτελούν το 38% του μαθητικού πληθυσμού του Αφγανιστάν. Υπήρχαν 2.700.000 κορίτσια που πήγαιναν στο σχολείο στο Αφγανιστάν από το 2011.

Το ποσοστό αλφαριθμητισμού για τα κορίτσια ηλικίας 12 έως 16 ετών είναι πλέον 37%. Μέχρι και 9.000 νέα σχολεία έχουν χτιστεί, μερικά από αυτά ειδικά για τα κορίτσια. Επιπλέον, το 36% των εκπαιδευτικών που προσλαμβάνονται από το 2002 είναι γυναίκες.



Εικόνα 8. Οι διαδρομές συνήθους μετακίνησης προς την ΕΕ

Το 2007 σε μια έκθεση αξιολόγησης από το Υπουργείο Παιδείας με χρηματοδότηση από τον ΟΗΕ, ανέφερε ότι το 40% των Αφγανών κοριτσιών ολοκληρώνει το δημοτικό σχολείο, αλλά μόνο το 5% την δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το ποσοστό αλφαριθμητισμού των ενηλίκων στο Αφγανιστάν είναι ένα από τα χαμηλότερα στον κόσμο. Ενδεικτικά, μόνο το 12,6% των γυναικών άνω των 14 ετών καθώς και ένα ποσοστό στο 23,5% των ανδρών της ίδιας ηλικίας μπορούν να διαβάσουν και να γράφουν, θέτοντας έτσι τον λόγο αλφαριθμητισμού γυναικών-ανδρών στο 0,4.

Παρά τα επιτεύγματα που σημειώθηκαν τα κορίτσια εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν προκλήσεις που τους εμποδίζουν να αποκτήσουν εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης της φτώχειας, των πρόωρων γάμων, της ανασφάλειας, της έλλειψης εκπαιδευμένων γυναικείων δασκάλων και της έλλειψης σχολείων για όλα τα κορίτσια (τα οποία είναι σημαντικό, δεδομένου ότι ορισμένες οικογένειες αρνούνται να επιτρέψουν στα κορίτσια να παρακολουθήσουν σχολεία όπου είναι και τα αγόρια παρόντες).

Επιπλέον, υπάρχει η ανησυχία ότι, με την αυξανόμενη ανασφάλεια και τον έλεγχο των Ταλιμπάν, τα κορίτσια μπορεί να χάσουν τα εκπαιδευτικά οφέλη που επιτεύχθηκαν κατά τη διάρκεια της προηγούμενης δεκαετίας.

3. Μεθοδολογία της έρευνας στο παράρτημα νηπιαγωγείου

3.1. Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των εμπειριών και του τρόπου προσέγγισης του θρησκευτικού ζητήματος από τις νηπιαγωγούς του παρατήματος νηπιαγωγείου στο ΚΦΠ Μαλακάσας.

Προκύπτει η ανάγκη διερεύνησης λοιπόν, του τρόπου με τον οποίο ένας εκπαιδευτικός μιλά στα παιδιά για την θρησκεία, τι τους αναφέρει –αν τους αναφέρει – για την ύπαρξη διαφορετικών θρησκειών, καθώς επίσης και πως διαχειρίζεται την περίπτωση ενός ετερόθρησκου παιδιού μέσα στην τάξη.

3.2. Το ερευνητικό ερώτημα και τα υποερωτήματα

Το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα αυτής της εργασίας είναι ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί τη θρησκευτική ετερότητα μέσα στην τάξη, σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον όπως αυτό μιας τάξης προσφύγων μαθητών.

Το συγκεκριμένο θέμα μελετήθηκε εστιάζοντας σε κάποιους επιμέρους θεματικούς άξονες. Αρχικά, συζητήθηκε ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί τα διαφορετικά θρησκευτικά στοιχεία των μαθητών τους μεταξύ τους στην τάξη. Επιπλέον, εξετάστηκαν τα στοιχεία θρησκευτικότητας που υπάρχουν στην καθημερινότητα του νηπιαγωγείου, και πιο συγκεκριμένα οι θρησκευτικές γιορτές όπως αυτές ημερολογιακά καταγράφονται στο σχολικό πρόγραμμα (τόσο οι χριστιανικές γιορτές όσο και αυτές των μουσουλμάνων).

3.3. Δείγμα

Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε για την πραγματοποίηση αυτής της έρευνας αποτελείται από έξι (6) νηπιαγωγούς, οι οποίες είναι όλες γυναίκες και διδάσκουν στο μητρικό νηπιαγωγείο της μαλακάσας και στο παράρτημα του εντός του Κέντρου.

Όλες τους έχουν τελειώσει Πανεπιστημιακό ίδρυμα προσχολικής εκπαίδευσής στην Ελλάδα, ενώ εργάζονται ως νηπιαγωγοί τα τελευταία 5 έως και 9 έτη.

Δύο εξ αυτών είχαν ολοκληρώσει προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών και όλες είχαν επιμορφωθεί από το ΙΕΠ και άλλους φορείς σχετικά με την διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας και την συλλογή των δεδομένων, οι νηπιαγωγοί αυτοί υποβλήθηκαν σε ημιδομημένη συνέντευξη σύντομης διάρκειας (20 λεπτά) και οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν. Τηρήθηκε απόλυτα η ανωνυμία των νηπιαγωγών και για το λόγο αυτό δεν καταγράφηκαν καθόλου τα προσωπικά τους στοιχεία στο ερωτηματολόγιο.

3.4. Ερευνητική μέθοδος

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για την συγκεκριμένη εργασία ήταν η ποιοτική έρευνα. Στόχος της ποιοτικής έρευνας είναι η περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία των κοινωνικών διαδικασιών, διερευνώντας τον τρόπο και το λόγο που συμβαίνουν.

Η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε κυρίως λόγω της ευελιξίας της, καθώς είναι πιθανό να οδηγήσει στην αναφορά και μελέτη φαινομένων και συμπεριφορών που δεν είχαν προβλεφθεί από τον ερευνητή.

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων έγινε με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων.

Τα πλεονεκτήματα της συνέντευξης είναι αρκετά. Αρχικά, η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να κατανοήσει σε βάθος πολύπλοκες κοινωνικές διαδικασίες, συμπεριφορές και αντιλήψεις, ενώ η αμεσότητα που αναπτύσσει με τον συνεντευξιαζόμενο του επιτρέπει να διερευνήσει τις προσωπικές του αντιλήψεις και τα υποκειμενικά του κίνητρα, κάτι το οποίο δεν μπορεί να συμβεί με ένα άλλο μέσο συλλογής δεδομένων, όπως τα ερωτηματολόγια. Επιπλέον, ο ερευνητής μπορεί να ερμηνεύσει κάποια κοινωνικά φαινόμενα, προσεγγίζοντάς τα από την οπτική του άμεσα ενδιαφερόμενου.

4. Ανάλυση Δεδομένων και Συμπεράσματα

4.1. Ανάλυση δεδομένων

4.1.1. Συζήτηση για τη θρησκεία και την ύπαρξη διαφορετικών θρησκειών

Όταν οι νηπιαγωγοί ερωτήθηκαν εάν έχουν μιλήσει στα παιδιά για τη θρησκεία, όλες δήλωσαν πως ποτέ δεν το έχουν μελετήσει σαν θέμα μόνο του και πως συνήθως αναφέρονται στη θρησκεία με κάποια αφορμή, όπως τις θρησκευτικές γιορτές.

Σε ότι αφορά τη συζήτηση για διαφορετικές θρησκείες, όλες οι νηπιαγωγοί δήλωσαν πως δεν έχουν μιλήσει ποτέ στα παιδιά για αυτό το θέμα. Ανάφεραν ότι αφενός μεν είναι σαν θέμα και λόγω της ηλικίας των παιδιών να κάνουν τέτοια συζήτηση και αφετέρου δε ότι λόγω της ύπαρξης διαφορετικών θρησκευμάτων στην ίδια τάξη θεώρησαν πιο σωστό να απογύγουν τυχόν παρερμηνείες από πλευράς των οικογενειών τους.

Μια από τις συναδέλφους εξήγησε ότι η γνωριμία με τις διαφορετικές θρησκείες και με συγκεκριμένες γιορτές των θρησκειών αυτών γίνεται με βιωματικό τρόπο, μέσω παιχνιδιών που κάνουν στην τάξη, ειδικά για την γιορτή των Χριστουγέννων, την οποία και γιόρτασαν με τα νήπια.

Το αντίστοιχο έγινε και με το το μπαϊράμι και το ραμαζάνι, κάτι που θεώρησαν αναγκαίο.

4.1.2. Προσευχή και θρησκευτικές γιορτές στο νηπιαγωγείο

Όταν οι νηπιαγωγοί ερωτήθηκαν εάν γίνεται προσευχή στο νηπιαγωγείο απάντησαν πως οι μουσουλμάνοι μαθητές τους όταν ακούν τον μουζίνη από τα μεγάφωνα ζητούν να προσευχηθούν μια και αυτο απαιτεί η οικογένειά τους και ο τρόπος έκφρασης της πίστης τους. Αυτό όμως δεν τηρείται από όλα τα νήπια.

Την περίοδο του ραμαζανιού, οι πιο πολλοί μαθητές απέχουν από το νηπιαγωγείο, ως ένδειξη πίστης.

4.1.3. Στάση των ετερόθρησκων παιδιών και των οικογενειών τους απέναντι στο σχολείο.

Όταν ζητήθηκε από τις νηπιαγωγούς να περιγράψουν την στάση των αλλόθρησκων παιδιών και των οικογενειών τους στο σχολείο, αναφέρθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Συγκεκριμένα αναφέρθηκε ότι οικογένεια μουσουλμάνων προσπαθούσε να τηρήσει κάποια από τα έθιμα των Χριστουγέννων(οικογενειακό τραπέζι, στόλισμα

σπιτιού), με την αιτιολογία ότι αφού ζουν στην Ελλάδα πρέπει να σέβονται τα έθιμα εδώ.

5. Επίλογος

Πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο επηρεάζονται εν μέρει από την παιδαγωγική δεοντολογία του ίδιου ερωτηματολογίου. Ο θεματικός άξονας του ερωτηματολογίου σχετικά με τις προσευχές και τις εκκλησίες επισημαίνει ότι οι δάσκαλοι νηπιαγωγείων κάνουν προσευχή στην τάξη, αλλά όχι επειδή απαιτείται από το σύστημα. Επιλέγουν να κάνουν μια ουδέτερη και όχι μια θρησκευτική προσευχή.

Η θρησκευτική εκπαίδευση θεωρείται σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης. Πράγματι, όσο χαμηλότερο είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο και μεγαλύτερη έλλειψη εμπειρίας στις πολυπολιτισμικές τάξεις έχει δασκάλους, τόσο υψηλότερα είναι τα ποσοστά που δείχνουν σημασία. Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι η προσέλευση παιδιών στην εκκλησία αποτελεί μέρος της θρησκευτικής εκπαίδευσης. Η τάση είναι και πάλι ανοδική στους δασκάλους χωρίς την εμπειρία της πολυπολιτισμικότητας καθώς και στους αναπληρωτές και νηπιαγωγούς στην ιδιωτική εκπαίδευση. Επιπλέον, συνδέουν την εκκλησία με την ανάπτυξη της πολιτιστικής μας ταυτότητας και αυτό επιβεβαιώνει πόσο κοντά στη θρησκεία είναι η πολιτιστική μας ταυτότητα.

Ο πολιτισμός του ελληνικού σχολείου αναγνωρίζεται με ορθοδοξία και ως αποτέλεσμα το στοιχείο που βασικά αναδεικνύει την ελληνική εκπαίδευση είναι ότι η ελληνική εθνική ταυτότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ορθοδοξία και ο ελληνικός πολιτισμός είναι συνυφασμένος με την ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία. Το μήνυμα αυτό μεταδίδεται μέσω θρησκευτικών πρακτικών που λαμβάνουν χώρα στα σχολεία. Εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως η εκκλησιαστική λειτουργία, η προσευχή, οι σχολικοί εορτασμοί επισημαίνουν την κρίσιμη παρουσία της θρησκείας στην εκπαίδευση. Ωστόσο, πολύ συχνά οι πρακτικές που σχετίζονται με τις θρησκευτικές παραδόσεις λαμβάνουν χώρα χωρίς να εμπλέκεται η θρησκευτικότητα.

Πιθανόν, αυτός είναι ένας λόγος που δεν επιλέγουν μια θρησκευτική προσευχή για να ενισχύσουν την ορθόδοξη πλευρά του πολιτισμού μας. Στον θεματικό άξονα που αναφέρεται σε θρησκευτικά φεστιβάλ, η πλειοψηφία των νηπιαγωγείων γιορτάζουν χριστιανικές ορθόδοξες γιορτές. Αυτό συμβαίνει σε μεγαλύτερο βαθμό με δασκάλους που δεν έχουν την εμπειρία παιδιών άλλης θρησκείας. Δεν γιορτάζουν τις γιορτές παιδιών άλλης θρησκείας. Πιο διαλλακτικοί σε αυτό το ζήτημα είναι οι νηπιαγωγοί με λίγα χρόνια εμπειρίας, οι νηπιαγωγοί ιδιωτικής εκπαίδευσης και οι αναπληρωτές.

Ωστόσο, οι περισσότεροι νηπιαγωγοί -ιδίως εκείνοι με τριτοβάθμια εκπαίδευση, με εμπειρία λίγων ετών και χωρίς την εμπειρία μιας πολυπολιτισμικής σχολικής αίθουσας- θεωρούν ότι είναι σημαντικό να έχουμε γνώση για τους εορτασμούς παιδιών άλλης θρησκείας και ισχυρίζονται ότι ενσωματώνονται στη διδασκαλία αναφορών σε θρησκευτικές εκδηλώσεις άλλων θρησκειών. Η ενσωμάτωση αυτών των αναφορών αυξάνει όσο μικρότερη είναι η ηλικία των εκπαιδευτικών και τόσο λιγότερη η προηγούμενη υπηρεσία που έχουν. Συνειδητοποιούν ότι οι αναφορές σε θρησκείες που τρέφουν παιδιά άλλης θρησκείας ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους, ειδικά οι δάσκαλοι με λίγα χρόνια

εμπειρίας. Υποστηρίζουν ότι είναι σημαντικό να καλλιεργείται στα παιδιά η συνείδηση της αλληλοκατανόησης στις θρησκευτικές πρακτικές άλλων θρησκειών.

Οι εορτασμοί που φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με την ορθόδοξη παράδοση θεωρούνται πολύ σημαντικοί και αυτή η θέση ενισχύει τις απόψεις που αναφέρονται στη διατήρηση της ορθοδοξίας εντός των σχολικών χώρων και στον εορτασμό των χριστιανικών φεστιβάλ.

Οι δάσκαλοι υποστηρίζουν ότι συζητούν για τις θρησκευτικές εμπειρίες όλων των παιδιών προκειμένου να σεβαστούν τη θρησκευτική ποικιλομορφία. Τα ερωτήματα που προκύπτουν είναι το πλαίσιο εντός του οποίου συζητούν και εάν τα παιδιά με άλλη θρησκεία έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τα πειραματικά τους στοιχεία. Τα νηπιαγωγεία πρέπει να σέβονται το δικαίωμα της μειονότητας να εκφράζεται και να εμπλουτίζει τη δημοκρατική ζωή με τη γνώμη της. Αυτό συμβάλλει στο σεβασμό της θρησκευτικής πολυμορφίας και δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης ανεξάρτητα από θρησκευτικές πεποιθήσεις.

Πιστεύουν επίσης ότι η ελεύθερη ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των παιδιών είναι απαραίτητη για την ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Τα στοιχεία της έρευνας δείχνουν ότι αυτή είναι η γενική τάση, η οποία δεν βρίσκει ριάντα ριρακτική εφαρμογή στην αίθουσα διδασκαλίας.

Ωστόσο, στην πράξη δεν τα εφαρμόζουν. Εξακολουθεί να είναι σημαντικό κάθε δραστηριότητα να συνοδεύεται από αξιολόγηση της επιτυχίας της, ώστε να γίνει κατανοητό τι επιτεύχθηκε ή πώς θα μπορούσε να τροποποιηθεί, προκειμένου να επιτευχθούν καλύτερα αποτελέσματα.

Οι δύο παραπάνω θεματικές μονάδες γνωστοποιούν την αναγκαιότητα της γνωριμίας τους. Η άγνοια άλλων παραγόντων στα στερεότυπα (που είναι η αναπαράσταση άλλων) και τις προκαταλήψεις (που εκφράζουν την ετοιμότητα για θετική ή αρνητική στάση έναντι άλλων), επειδή ερμηνεύουμε, κατηγοριοποιούμε και ταξινομούμε τους άλλους λίγο αυθαίρετα. Δεδομένα από τον θεματικό άξονα για τις σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα των παιδιών άλλου θρησκευτικού σημείου που οι δάσκαλοι αναζητούν μετά την επαφή με αυτούς τους γονείς. Μιλούν για τη συμμετοχή των παιδιών τους σε χριστιανικά φεστιβάλ στο σχολείο. Πολλοί δάσκαλοι περιλαμβάνουν γονείς άλλης θρησκείας σε εορταστική οργάνωση στην τάξη. Αυτό συμβαίνει ιδιαίτερα από τους νέους δασκάλους και εκείνους που έχουν την εμπειρία μιας πολυπολιτισμικής αίθουσας διδασκαλίας.

Αυτή η συμμετοχή είναι καθοριστικός παράγοντας για την ευαισθησία στην κουλτούρα των παιδιών μιας άλλης θρησκείας και για τη μείωση της πιθανότητας εντάσεων μεταξύ των γονέων, διότι τα φεστιβάλ, αναπόφευκτα, αγγίζουν την ταυτότητά μας και τις απόψεις μας για τη θρησκεία και τη χώρα. Πιο συχνά οι δάσκαλοι αναζητούν την ενεργό συμμετοχή τους στην τάξη. Οι δάσκαλοι με εμπειρία πολυπολιτισμικότητας, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου αναζητούν περισσότερο τη συμμετοχή γονέων άλλης θρησκείας. Γενικά, φαίνεται ότι οι δάσκαλοι καταβάλλουν προσπάθειες για να υπάρχει επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Το σχολείο φαίνεται ότι δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσει τις περιπτώσεις των πληθυσμών που παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες. Επιπλέον, η εκπαίδευση δεν περιβάλλεται από ομάδες κοινωνικών υπηρεσιών, οι οποίες θα επέτρεπαν καλύτερη επικοινωνία με πληθυσμούς διαφορετικής θρησκείας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Ahmed, L. (2011). *A quiet revolution: The veil's resurgence, from the Middle East to America*. New Haven, CT & London: Yale University Press.
- Ali, S. (2015). *British Muslims in numbers*. Muslim Council of Britain. Retrieved from https://www.mcb.org.uk/wpcontent/uploads/2015/02/MCBCensusReport_2015.pdf
- Ansari, H. (2004). *The 'Infidel' within: Muslims in Britain since 1800*. London: C. Hurst & Co.
- Awan, M. S. (2012). Impact of radical Islamisation of education on Pakistani society. *Pakistaniaat: A Journal of Pakistan Studies*, 4(2), 45–55. Retrieved from <https://pakistaniaat.org/index.php/pak/article/view/163/163>
- Bachmann-Medick, D. (2016). *Cultural turns: New orientations in the study of culture* (A. Blauhut, Trans). Berlin: De Gruyter.
- Barton, C. (2017). *Home ownership & renting: Demographics* (Briefing Paper number CBP 7706). House of Commons Library. Retrieved from <https://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/CBP-7706#fullreport>
- Beckford, J. (2003). *Social Theory and Religion*. Cambridge University Press.
- Gearon, L. (2012). European Religious Education And European Civil Religion. *British Journal of Educational Studies*, v. 60.
- Ghaffar-Kucher, A. (2012). The religification of Pakistani-American youth. *American Educational Research Journal*, 49, 30–52.
- Hall, S. (1996). Introduction: Who needs identity? In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 1–17). London: Sage.
- Jackson, R. (2014). The development and dissemination of Council of Europe policy on education about religions and non-religious convictions. *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education*, 35.
- Jackson, R. (2011). Religion, education, dialogue and conflict. *British Journal of Religious Education*, v. 33.
- Jackson, R. (2007). Study of religious diversity: a challenge for adult education. *LLinE: Lifelong Learning in Europe*, 4.
- Modood, T., & Ahmad, F. (2007). British Muslim perspectives on multiculturalism. *Theory, Culture & Society*, 24, 187–213.
- Moulin, D. (2012). Religious education in England after 9/11. *Religious Education*, 107, 158–173.
- Panjwani, F. (2013). From 'Islamic' values to 'religio-secular' values in Muslim contexts: Pedagogical implications of a conceptual shift. In J. Arthur & T. Lovat (Eds.), *The Routledge international handbook of education, religion and values* (pp. 158–167). London: Routledge.
- Pepin, L. (2009). *Teaching about Religions in European School Systems. Policy issues and trends*, Network of European Foundations.
- Religious education in English schools: Nonstatutory guidance (2010).
- Revell, L. (2009). Religious education, conflict and diversity: An exploration of young children's perceptions of Islam. *Educational Studies*, 36, 207–215.
- Sakaranaho, T. (2013). *Religious Education in Finland*. Temenos.
- Schmitt, C. (1994). *Πολιτική θεολογία. Τέσσερα κεφάλαια γύρω από τη διδασκαλία*

Κ. Καλέμης, Β. Παπαθανασίου, Ι. Αποστολάκη, Η διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας στο παράρτημα νηπιαγωγείου στο ΚΦΠ Μαλακάσας: τα στοιχεία θρησκευτικότητας στην καθημερινότητα της τάξης

περί κυριαρχίας. Λεβιάθαν.

Schreiner, P. (2005). Religious Education in Europe. Comenius-Institut/Germany Oslo University.

SMF. (2016). Educational inequalities in England and Wales. Commission on inequality in education. Social Market Foundation. Retrieved from <https://www.smf.co.uk/wpcontent/uploads/2016/01/Publication-Commission-on-Inequality-in-Education-Initial-Findings-Slide-Pack-120116.pdf>

Taylor, C. (1994). The politics of recognition. In A. Gutmann (Ed.), Multiculturalism: Examining the politics of recognition (pp. 25–73). Princeton, NJ: Princeton University Press.

Weisse, W. (2011). Reflections of the REDCo Project. British Journal of Religious Education, v.33 (2).

Ελληνόγλωσσες

Gray, J. (2009). Μαύρη Λειτουργία, Η αποκαλυπτική θρησκεία και ο θάνατος της ουτοπίας. Εκδόσεις Οκτώ.

Ντεμπρέ, Ρ. (2004). Η διδασκαλία της θρησκείας στο ουδετερόθρησκο σχολείο. Εστία.

Παπαρρηγόπουλος, Ξ. (1999). Η πολυπολιτισμικότητα ως σύγχρονο πρόβλημα. Επιστήμη και Κοινωνία, Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας. τ. 2-3, Εκδόσεις Σάκκουλα.

Willaime, J. (2007). Different models of religion and education in Europe. In R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse and J-P. Willaime (Eds), Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates. Münster, Waxmann.

Χριστοδούλου, Ν. (2015). *Κατανοώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως πεδίο μελέτης και έρευνας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Παράρτημα

Οδηγός συνέντευξης ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΚΦΠ ΜΑΛΑΚΑΣΑΣ

Κλίμακα Αξιολόγησης

Δε Γνωρίζω / Δεν Απαντώ (ΔΓ/ΔΑ)	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ			
0	1	2	3	4	5			
			ΔΓ / ΔΑ	Καθόλο Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ	
1 Έχετε μιλήσει στα παιδιά για τη θρησκεία;								
2. Έχετε μιλήσει στα παιδιά για την ύπαρξη διαφορετικών θρησκειών;;								
3. Αν Ναι: Ποια στάση κράτησαν τα παιδιά;								
4.Αν Όχι: Θεωρείτε πως είναι ένα θέμα που μπορεί να συζητηθεί με τα παιδιά;								
5. Αρκούν οι ώρες του μαθήματος για να καλυφθεί η ύλη;								
			ΔΓ / ΔΑ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
6. Υπάρχουν στοιχεία θρησκευτικότητας μέσα στην καθημερινότητα του σχολείου;								
7. Κατά τη διάρκεια των γιορτών υπάρχει σύνδεση με το θρησκευτικό στοιχείο;								
8. Πιστεύετε πως η θρησκευτική διαπαιδαγώγηση αποτελεί καθήκον του σχολείου;.								
9. Είχατε ποτέ εμπειρίες θρησκευτικής ετερότητας στην τάξη σας;								
10. Σας έδωσε η εργασία κίνητρο για περαιτέρω βιβλιογραφική αναζήτηση;								

Blogging. Μια σύγχρονη κουλτούρα Θρησκευτικής Εκπαίδευσης;

Πολύκαρπος Καραμούζης

Αναπληρωτής Καιηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Αιγαίο

pkaramouzis@rhodes.aegean.gr

Δήμητρα Τούντα

Εκπαιδευτικός, Κάτοχος Μεταπτυχιακού διπλώματος

dimitounta@gmail.com

Νικόλαος Τσιρέβελος

Δρ. Θεολογίας, Θεολόγος Δ.Δ.Ε. Δωδεκανήσου

ntsirevelos@hotmail.com

Περίληψη

Η τεχνολογική και επιστημονική εξέλιξη πρόσφεραν νέες δυνατότητες στην εκπαίδευση. Ιδιαίτερη ώθηση δόθηκε στον διδακτικό σχεδιασμό με τη χρήση του διαδικτύου και τις ποικίλες ψηφιακές εφαρμογές που μπορούν να αξιοποιηθούν ως εκπαιδευτικά εργαλεία. Σε αυτά τα πλαίσια η παρούσα εργασία μελετά και αναλύει τα ποιοτικά στοιχεία της χρήσης των ιστολογίων ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Έτσι γίνεται αναφορά στα είδη των ιστολογίων και τη μορφή τους με έμφαση στα ιστολόγια που χρησιμοποιούνται στη Θρησκευτική Εκπαίδευση. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν ιστολόγια που έχουν ως βασικό θέμα τη θρησκευτική εκπαίδευση και έχουν ως διαχειριστές/διαχειρίστριες Έλληνες/Ελληνίδες εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, θεολόγους ή δασκάλους/δασκάλες. Η έρευνα αυτών των ιστολογίων περιλαμβάνει τον χαρακτήρα, τις θεματικές, το υλικό και τη σχέση των ιστολογίων με τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Στη συνέχεια αποτιμάται η χρησιμότητά τους στη Θρησκευτική Εκπαίδευση καθώς και στον τρόπο με τον οποίο ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αλληλοεπιδράσει με τους μαθητές/τις μαθήτριες μέσω του ιστολογίου. Η έρευνα καταλήγει σε συγκεκριμένες προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης των ιστολογίων στη Θρησκευτική Εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: Θρησκευτική Εκπαίδευση, Ιστολόγια, ΤΠΕ

1. Εισαγωγή

Η τεχνολογική και επιστημονική εξέλιξη πρόσφεραν νέες δυνατότητες στην εκπαίδευση. Ιδιαίτερη ώθηση δόθηκε με τη χρήση του διαδικτύου στη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι πλέον η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών συνέβαλε στην ανακάλυψη της γνώσης από τους μαθητές/τις μαθήτριες, στην καλλιέργεια συμμετοχικών και ομαδοσυνεργατικών δράσεων και στην προαγωγή της δημιουργικότητάς τους με την αξιοποίηση νέων τεχνικών διδασκαλίας και τη χρήση νέων τεχνολογικών εργαλείων. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού πλέον δεν αποβλέπει στη μετάδοση των γνώσεων, αφού οι μαθητές/μαθήτριες έχουν πλέον τη δύναμη

της πληροφορίας άμεσα, ακόμη και στις κινητές συσκευές τους. Αντίθετα ο/η εκπαιδευτικός απαιτείται να δημιουργεί τις προϋποθέσεις και να εξασφαλίζει τις συνθήκες, ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να οικοδομήσουν τη γνώση και να κατανοήσουν τις θρησκευτικές αναπαραστάσεις μέσα από τη χρήση της τεχνολογίας (Καραμούζης, 2018). Κατά συνέπεια, οι νέες τεχνολογίες και ειδικά το διαδίκτυο μεταποιοούν τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού σε εμψυχωτή και καθοδηγητή (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2017), ενώ δίδουν τη δυνατότητα οι μαθητές/μαθήτριες να «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» (Kalantzis & Cope, 2013: 52).

Η αξιοποίηση του διαδικτύου στην εκπαίδευση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από διάφορα ψηφιακά περιβάλλοντα και λογισμικά, τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν ως εκπαιδευτικά εργαλεία. Τα ιστολόγια ή blogs αποτελούν σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Καραμούζης, 2007: 132).

Στην Ελλάδα η έρευνα για τα ιστολόγια στη θρησκευτική εκπαίδευση είναι φτωχή. Στο ιστολόγιο «Η τέχνη του θεολογείν» δημοσιεύτηκε το 2017 ένας συγκεντρωτικός κατάλογος με τα ιστολόγια της θρησκευτικής εκπαίδευσης και ορισμένα σχετικά σχόλια. Επίσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα της Δημοτικής εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου έχει μια μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία με θέμα την αξιολόγηση των ιδιωτικών ιστολογίων στη θρησκευτική αγωγή (Τούντα, 2018).

Στα πλαίσια της περαιτέρω έρευνας ακολουθεί η παρούσα εισήγηση. Το ερευνητικό ερώτημα που οδήγησε στην παρούσα εργασία, είναι αν οι εκπαιδευτικοί της θρησκευτικής εκπαίδευσης χρησιμοποιούν το ιστολόγιο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και με ποιους τρόπους το αξιοποιούν. Έτσι η εργασία αυτή βασίστηκε σε μια μικρή έρευνα στο διαδίκτυο, στον εντοπισμό και στη μελέτη των ιστολογίων θρησκευτικής εκπαίδευσης. Βασικός σκοπός της εργασίας είναι να καταγράψει και να αξιολογήσει τη χρήση του ιστολογίου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και ειδικά στη θρησκευτική εκπαίδευση. Για την επαρκέστερη μελέτη του θέματος επιλέχθηκε ένα δείγμα 26 ιστολογίων που συνδέονται με τη θρησκευτική εκπαίδευση και οι διαχειριστές/διαχειρίστριες είναι Έλληνες/Ελληνίδες εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στην εργασία ερευνώνται και αναλύονται τα χαρακτηριστικά (παρατήρηση και ανάλυση ποιοτικών στοιχείων) των ιστολογίων, η αξιοποίησή τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και οι δυνατότητες δημιουργικότητας και αλληλεπίδρασης που προσφέρουν στο μαθητή/στη μαθήτρια.

2. Τα ιστολόγια

Τα ιστολόγια ((blogs) αποτελούν χώρο διαδικτυακών δημοσιεύσεων και ηλεκτρονικών ημερολογίων. Ουσιαστικά θεωρούνται η εξέλιξη των προσωπικών ιστοσελίδων. Ο όρος weblog χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1997 από τον John Barger (Blood, 2000). Θεωρούνται εργαλεία δεύτερης γενιάς διαδικτύου, η οποία χαρακτηρίζεται από μεγάλη λειτουργικότητα και διασυνδεσιμότητα πληροφοριών και πηγών, πιο οργανωμένο και καλύτερα κατηγοριοποιημένο περιεχόμενο, ανοιχτή επικοινωνία και δημιουργία ενεργών ηλεκτρονικών κοινοτήτων.

Υπολογίζεται ότι σήμερα υπάρχουν 500.000.000 ιστολόγια σε όλον τον κόσμο, ενώ αναρτούνται καθημερινά εκατομμύρια δημοσιεύσεις. Τα θέματα

αναφέρονται σε διάφορους τομείς του κοινωνικού χώρου, των επιστημών, των τεχνών και γενικά της καθημερινής ζωής. Με εύχρηστο τρόπο ο διαχειριστής/η διαχειρίστρια του ιστολογίου μπορεί άμεσα να μεταδώσει ποικίλες πληροφορίες.

Έτσι σε κάθε ανάρτηση παρέχονται διάφορες πληροφορίες μέσω κειμένων, εικόνων, βίντεο, σκίτσων, ηχογραφημένων μηνυμάτων αλλά και υπερσυνδέσμων που οδηγούν σε άλλους ιστότοπους. Το περιεχόμενό τους μπορεί να ποικίλει, ενώ οι αναρτήσεις προβάλλονται από την πιο πρόσφατη στην παλαιότερη και λειτουργούν ως διαδικτυακά ημερολόγια.

Τα ιστολόγια βασίζονται στη πολυτροπικότητα και ο διαχειριστής/η διαχειρίστρια του ιστολογίου αποφασίζει για το περιεχόμενο και το υλικό που θα αναρτηθεί, το οποίο μπορεί να είναι και δικό του πρωτογενές δημιούργημα (π.χ. δοκίμιο, διήγημα, κείμενο, σκίτσο, φωτογραφίες κλπ). Κάθε ανάρτηση έχει τη δική της ξεχωριστή μόνιμη διεύθυνση (url). Η κατηγοροποίηση των θεμάτων με ετικέτες διευκολύνει την αναζήτηση στο συγκεκριμένο ιστολόγιο αλλά και στον παγκόσμιο ιστό. Εξάλλου, οι αναρτήσεις έχουν τη μορφή κειμένων και συνδυάζουν στοιχεία προφορικής και γραπτής έκφρασης.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της δυναμικότητας των ιστολογίων είναι η δυνατότητα σχολιασμού. Εκεί ευνοείται η κοινωνικότητα μέσω της επικοινωνίας αλλά και η ενδεχόμενη αλληλεπίδραση του διαχειριστή/της διαχειρίστριας με τους αναγνώστες/αναγνώστριες αλλά και οι τελευταίοι μεταξύ τους. Έτσι σε κάθε ανάρτηση υπάρχει ο οικείος χώρος που προσφέρει τη δυνατότητα στον δέκτη να σχολιάσει με ασύγχρονο τρόπο. Κατά αυτόν τον τρόπο, τα ιστολόγια αποτελούν ένα δυναμικό περιβάλλον επικοινωνίας, διαδραστικότητας και οικοδομής της γνώσης μέσω της κατάθεσης επιχειρημάτων, διαφορετικών απόψεων ακόμη και αντίθετων θέσεων. Έτσι προωθείται ο διάλογος, η ελεύθερη έκφραση (εφόσον τηρούνται οι κανόνες αλληλοσεβασμού που έχουν θεσπιστεί παγκοσμίως), αναπτύσσεται η κατά κεφαλή καλλιέργεια καθώς και οι διαδικτυακές δεξιότητες. (Καλλαρά, 2014). Η συγκεκριμένη διαδικασία προωθεί την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς και διαδικτυακών δεξιοτήτων.

Σε γενικές γραμμές τα ιστολόγια αποτελούν ένα βασικό μέσο γραμματισμού, δηλαδή αποτελούν μέσα για ανάγνωση, γραφή και επικοινωνία. Χρησιμοποιούνται σε χώρους εργασίας, στην επιστημονική έρευνα και ως μέσο υποστήριξης της διδασκαλίας (Καλλαρά, 2014).

3. Τα ιστολόγια ως εκπαιδευτικό εργαλείο

Τα τελευταία χρόνια τα ιστολόγια χρησιμοποιούνται ως εκπαιδευτικό εργαλείο κατά την πορεία μάθησης αλλά και εκτός τάξης. Πιο συγκεκριμένα, λειτουργούν ως συνεργατικά εργαλεία με τα οποία οι χρήστες εμπλέκονται στην πορεία μάθησης. Επιπλέον, μετασχηματίζουν την παραδοσιακή διδασκαλία, καθώς υποστηρίζουν την ενεργητική συμμετοχή και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, ενώ παρέχουν πολλαπλές δυνατότητες έκφρασης, επικοινωνίας, διαλόγου, διαπραγμάτευσης και τελικά, μάθησης.

Πολλοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το ιστολόγιο, γιατί είναι εύκολο στη δημιουργία του και εύχρηστο. Επίσης, παρέχει τη δυνατότητα για άμεση ανάρτηση του υλικού και εύκολη αρχειοθέτησή του που οδηγεί στον εντοπισμό του από τους πιθανούς ενδιαφερομένους. Κάθε ανάρτηση μπορεί να περιέχει πολυμεσικό υλικό, όπως παρουσιάσεις, οπτικό και ακουστικό υλικό. Συγχρόνως αποτελεί ένα

ημερολόγιο δραστηριοτήτων, ενώ παρέχει τη δυνατότητα να δίνονται οδηγίες, να γίνονται αναλύσεις και να εξάγονται συμπεράσματα μέσα από την ανάρτηση ποικίλου εκπαιδευτικού περιεχομένου και υλικού. Βέβαια, προσφέρει τις προϋποθέσεις για να λειτουργήσει ως φάκελος του μαθητή/της μαθήτριας και να συμβάλλει στην αποτελεσματική-αντικειμενική αξιολόγησή τους αλλά και την αυτο-αξιολόγηση του/της εκπαιδευτικού. Η δυνατότητα αυτή παρέχεται ιδιαίτερα με τα ιστολόγια της τάξης, τα οποία ευνοούν τη δημιουργία μιας κλειστής ψηφιακής κοινότητας. Επιπρόσθετα, ένα εκπαιδευτικό ιστολόγιο μπορεί να φιλοξενεί και δημοσιεύσεις σχετικές με τις ευρύτερες δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας.

Τα ιστολόγια διευκολύνουν και τους μαθητές/τις μαθήτριες στην εργασία τους κατά την πορεία μάθησης, ενώ μπορούν να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον τους. Ειδικότερα, οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να συνεργαστούν στη διερεύνηση ενός θέματος, την οργάνωση του τρόπου εργασίας τους και την ανταλλαγή ιδεών. Στη συνάφεια αυτή, μπορεί να διευκολυνθεί η διαδραστικότητά τους, μέσα από τη συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό και την περαιτέρω καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Έτσι μπορούν να δημοσιεύονται οι ερευνητικές εργασίες των μαθητών/μαθητριών, να προσφέρεται υλικό προς μελέτη εντός και εκτός σχολείου, να δημοσιεύονται τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πορείας (Τσιρέβελος, 2017). Επομένως, οι μαθητές/μαθήτριες δημιουργούν τα δικά τους ημερολόγια σε ένα γνωστικό αντικείμενο ή ακόμη και το δικό τους ψηφιακό περιοδικό, ενώ το ιστολόγιο λειτουργεί ως βιβλιοθήκη υλικού. Η δυνατότητα σχολιασμού προσφέρει μια μορφή επικοινωνίας με τους συμμαθητές/τις συμμαθήτριες τους. Ακόμη, λειτουργεί αναστοχαστικά οποιαδήποτε στιγμή, διότι παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές/στις μαθήτριες να αναζητήσουν τις πληροφορίες αλλά και να στοχαστούν για ένα θέμα του γνωστικού αντικείμενου εντός και εκτός της τάξης.

Βέβαια, τα ιστολόγια εκφράζουν και ένα άνοιγμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στον κόσμο (Τσιρέβελος, 2018). Για παράδειγμα, με το ιστολόγιο παρέχεται η δυνατότητα στους γονείς να γνωρίζουν το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και τις δημιουργίες των παιδιών. Μάλιστα, σε πολλά γνωστικά αντικείμενα το υλικό των δημοσιεύσεων μπορεί να ανταποκρίνεται στα ευρύτερα ενδιαφέροντα των μαθητών/μαθητριών αλλά και των γονέων τους και έτσι να προάγεται μια περαιτέρω επικοινωνία.

Τα κυριότερα είδη ιστολογίων είναι τα ακόλουθα: α) σχολείων, δηλαδή η κάθε σχολική μονάδα έχει το ιστολόγιό της που παρέχει πληροφορίες (ιστορία σχολείου, εκδηλώσεις, δράσεις, κανονισμοί) στους μαθητές/στις μαθήτριες, τους γονείς και κηδεμόνες, αλλά και κάθε ενδιαφερόμενο, β) τάξεων, όπου ο/η εκπαιδευτικός ενός γνωστικού αντικείμενου ή οι εκπαιδευτικοί περισσότερων γνωστικών αντικείμενων διατηρούν το ιστολόγιο της τάξης, όπου οι μαθητές/μαθήτριες δημοσιεύουν τις εργασίες τους, γ) των εκπαιδευτικών, όπου συνήθως περιέχει πληροφορίες και θέματα από το μάθημα διδασκαλίας, και δ) των μαθητών/μαθητριών, όπου μπορεί να είναι ατομικά ή ομαδικά και δημοσιεύονται εργασίες.

Πάροχοι ιστολογίων είναι το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, το οποίο προσφέρει τη δυνατότητα δημιουργίας εκπαιδευτικού ιστολογίου. Σήμερα φιλοξενούνται 55852 ιστολόγια διαφόρων ειδών. Άλλοι πάροχοι ευρείας χρήσης είναι το Blogger της Google και το WordPress.

Με βάση όλα τα παραπάνω, αντιλαμβάνεται κανείς ότι η χρήση των

ιστολογίων στην εκπαιδευτική διαδικασία λειτουργεί ως ουσιαστικό εργαλείο ψηφιακής επικοινωνίας, ενώ παρέχει τη δυνατότητα διαθεματικής και διερευνητικής προσέγγισης. Τέλος, συμβάλλει στην ταυτόχρονη καλλιέργεια του ψηφιακού γραμματισμού αλλά και της αντίστοιχης μόρφωσης σε ένα γνωστικό αντικείμενο (π.χ. θρησκευτικός γραμματισμός).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η χρήση του ιστολογίου στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να προωθήσει την κριτική και αναλυτική σκέψη των μαθητών, τόσο σε ατομικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο, αφού προάγεται η συνεργατική μάθηση, συνδυάζοντας ιδέες αντιλήψεις, γνώσεις στα πλαίσια μιας πολλαπλής κατανόησης του περιεχομένου του εκπαιδευτικού υλικού. Επίσης η δυνατότητα αυξημένης πρόσβασης σε ποιοτικές πληροφορίες από την πλευρά τόσο των διδασκόντων, όσο και των μαθητών αναβαθμίζει ουσιαστικά το περιεχόμενο των μαθημάτων, με παράλληλη καλλιέργεια επιπρόσθετων δεξιοτήτων, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο (Duffy and Bruns, 2006). Βέβαια για να συμβούν όλα τα παραπάνω τα ιστολόγια δεν πρέπει να θεωρούνται απλώς ως ένα ακόμη τεχνολογικό εργαλείο για τη διδασκαλία και τη μάθηση, αλλά ως πρακτική που πρέπει να προσαρμοστεί κατάλληλα στις συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές. Ένα πρότυπο blogging ως δικτυωμένη προσέγγιση της μάθησης υποδηλώνει ότι το blogging μπορεί να επιτύχει τα καλύτερα αποτελέσματα σε όλο το πρόγραμμα σπουδών όχι μέσω απομονωμένης χρήσης σε μεμονωμένες μονάδες, αλλά συνολικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, επειδή βοηθά τους εμπλεκόμενους να κατανοήσουν τη μάθηση ως συνεχή, δυναμική συζήτηση με του εαυτό τους και τους άλλους (O'Donnell, 2006).

4. Θρησκευτική εκπαίδευση και ιστολόγια

Τα blogs αντιπροσωπεύουν έναν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα τόπο online θρησκευτικής επικοινωνίας και έκφρασης, παρέχοντας μια ολοκληρωμένη εμπειρία στους πιστούς, αφού τους διασυνδέουν τόσο με το εσωτερικό των θρησκευτικών τους κοινοτήτων, όσο και με τον υπόλοιπο κόσμο. Παρόλο που η ανάπτυξη του Διαδικτύου, πολλοί θρησκευόμενοι, αλλά και θρησκευτικές κοινότητες με θεσμικό χαρακτήρα αξιοποίησαν τη διαδικασία του blogging, ωστόσο η μελέτη του περιεχομένου αυτής της δραστηριότητας δεν έχει μελετηθεί επαρκώς. Ωστόσο υπάρχουν παραδείγματα στα οποία διαφαίνεται ότι η χρήση του blogging λειτουργεί προς την κατεύθυνση της ουσιαστικής ενσωμάτωσης των θρησκευτικών με τα κοσμικά χαρακτηριστικά που απεικονίζει η δυναμική του δεσμού μεταξύ της θρησκείας και του πολιτισμού στα πλαίσια της επικοινωνιακής πρακτικής (Cheong, Halavais & Kwon 2008). Με την έννοια αυτή οι θρησκευόμενοι bloggers αντιπροσωπεύουν μια πληθώρα προθέσεων και πρακτικών που μπορεί να ξεπερνούν τις παραδοσιακές θρησκευτικές δεσμεύσεις και να ανοίγονται σε δυναμικές κοινωνικής και πολιτικής διάδρασης, στην οποία να αποτυπώνεται ο βαθμός κατανόησης, αλλά και διαχείρισης της θρησκευτικής πληροφορίας, η πνευματικότητα και οι όροι κατανόησης των θρησκευτικών αντιλήψεων.

Στη θρησκευτική εκπαίδευση πολλοί εκπαιδευτικοί, θεολόγοι – δάσκαλοι/δασκάλες χρησιμοποιούν ιστολόγιο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η χρήση τους ποικίλει. Σε γενικές γραμμές το ιστολόγιο στη θρησκευτική εκπαίδευση χρησιμοποιείται κυρίως ως μέσο παρουσίασης ενός θέματος, δίχως να απουσιάζει η συνεργατική μάθηση μέσω ιστολογίου με τους μαθητές/τις μαθήτριες. Οι

δημοσιεύσεις αποτελούν ένα ημερολόγιο της εκπαιδευτικής πράξης. Επίσης, η χρήση του βοηθάει στην αξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών αλλά και στην αυτοξιολόγηση του/της εκπαιδευτικού. Στα πλαίσια της αυτοαξιολόγησης λειτουργεί ως ένα εργαλείο αποτίμησης, αν υπηρετήθηκαν οι διδακτικοί στόχοι και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα σε ένα θέμα (Τσιρέβελος, 2018). Παρόλο που δεν απαντάται εύκολα η χρήση του ιστολογίου στη θρησκευτική εκπαίδευση, ωστόσο όσες φορές αυτό συνέβη, τα αποτελέσματα φαίνεται να είναι ενθαρρυντικά για τη μαθησιακή διαδικασία (Shana1 & Abulibdeh, 2015).

Ειδικότερα, στη θρησκευτική εκπαίδευση το ιστολόγιο αποτελεί ένα ευρύ δίκτυο θρησκευτικής πληροφόρησης και διερεύνησης. Οι μαθητές/μαθήτριες έχουν τη δυνατότητα να ανακαλύψουν την τοπική και διάφορες άλλες θρησκευτικές παραδόσεις, να γνωρίσουν τον τρόπο ζωής των πιστών, ανεξάρτητα αν οι ίδιοι είναι θρησκευόμενοι ή όχι, αλλά ακόμη και να αντιληφθούν τη θρησκευτική παρουσία στο διαδίκτυο (Καραμούζης, 2006). Ακόμη μέσω του ιστολογίου επιδιώκεται μέσα από συγκεκριμένο υλικό η διαθρησκειακή αγωγή ξέχωρα από τους θρησκευτικούς συγκρητισμούς και φανατισμούς, ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να κατανοήσουν τις προϋποθέσεις για την ειρηνική συνύπαρξη των θρησκευτικών κοινοτήτων σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο (Καραμούζης, 2011). Σε αυτά τα πλαίσια, οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται με τη βοήθεια της τεχνολογίας να συνθέσουν τις γνώσεις που ανακάλυψαν και το παράγωγο υλικό που θα δημιουργήσουν να δημοσιευθεί στο ιστολόγιο της τάξης ή του/της εκπαιδευτικού (Τσιρέβελος, 2017). Κατά αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται ένας διπλός γραμματισμός: ο ψηφιακός και ο θρησκευτικός.

Επιπρόσθετα, τα ιστολόγια λόγω του δημόσιου χαρακτήρα τους, προσφέρουν τη δυνατότητα επικοινωνίας και ανταλλαγής ιδεών μεταξύ των εκπαιδευτικών της ίδιας ειδικότητας αλλά και άλλων ειδικοτήτων. Κατά αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται κοινότητες μάθησης και αλληλεπίδρασης, οι οποίες είναι έντονες στα νέα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Έτσι «αναπτύσσονται τρόποι κοινωνικής προβολής και παροχής αντίστοιχης τεχνογνωσίας από εξειδικευμένους επαγγελματίες, προκειμένου η παρουσία των ατομικών και συλλογικών αναπαραστάσεων στο χώρο των Μιντιακών Μέσων να είναι ελκυστική και αποτελεσματική» (Καραμούζης, 2018). Μια τέτοια αλληλεπίδραση οδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και πιθανότητα στη βελτίωση της διδασκαλίας τους. Με άλλα λόγια, προάγεται η ανταλλαγή εμπειριών και γνώσεων σχετικά με τη θρησκευτική εκπαίδευση (και όχι μόνο), ενώ ο ασύγχρονος τρόπος επικοινωνίας προσδίδει ελευθερία και άνεση χρόνου στη συμμετοχή και ευνοεί τον αναστοχασμό.

5. Ιστολόγια της θρησκευτικής εκπαίδευσης

Ευθύς αμέσως καταγράφουμε ορισμένα ιστολόγια, που χρησιμοποιούνται στη θρησκευτική εκπαίδευση. Τα ιστολόγια ανήκουν σε εκπαιδευτικούς κυρίως της Δευτεροβάθμιας αλλά και της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Για τις ανάγκες της έρευνάς μας μελετήθηκαν 26 ιστολόγια. Η μελέτη τους περιλαμβάνει: α) την ταυτότητα του διαχειριστή/διαχειρίστριας, β) τη βαθμίδα της εκπαίδευσης, γ) το περιεχόμενο των αναρτήσεων (παράδοση μαθήματος, εργασίες μαθητών/μαθητριών), δ) το διεπιστημονικό-διαθεματικό χαρακτήρα, ε) την παρουσία των άλλων θρησκειών, τη χρήση της πολυμεσικότητας, στ) τους

αποδέκτες, ζ) καθώς και τη δυνατότητα επικοινωνίας με τον διαχειριστή/διαχειρίστρια αλλά και των χρηστών μεταξύ τους.

Το δείγμα μελέτης περιλάμβανε τα ακόλουθα ιστολόγια θρησκευτικής εκπαίδευσης, τα οποία παρατίθενται με αλφαβητική σειρά. Προηγούνται εκείνα που έχουν λατινικούς χαρακτήρες και ακολουθούν με τους ελληνικούς. Σε παρένθεση δίδεται το όνομα του διαχειριστή/της διαχειρίστριας του ιστολογίου.

Πίνακας 1 – Κατάλογος ιστολογίων θρησκευτικής εκπαίδευσης

1. [e-θρησκευτικά](#) (Αλμπανάκη Ξανθή)
2. [Nulla dies sine linea](#) (Καλαμάτας Αθανάσιος)
3. [The other side](#) (Ζευγαρά Σταυρούλα)
4. [Virtual School](#) (Αλμπανάκη Ξανθή)
5. [web-theologos](#) (Ζαλοκώστας Νίκος)
6. [Αποστάγματα φωτός](#) (Καλλιόπη Ζιώγου)
7. [...για το μάθημα των θρησκευτικών](#) (Καπετανάκης Γιώργος)
8. [Εθελούσια λήθη](#) (Καπετανάκης Γιώργος)
9. [Εικονική θεολογία](#) (Ακανθοπούλου Καλλιρόη)
10. [Εκπαιδευτικές και θεολογικές αταξίες](#) (Ασημακόπουλος Παναγιώτης)
11. [Ενημέρωση σε θέματα εκπαιδευτικά, θεολογικά και παιδαγωγικά](#) (Στράντζαλης Πολύβιος)
12. [Η θεολογία μεσοπέλαγα](#) (Αργυρόπουλος Ανδρέας)
13. [Η τέχνη του θεολογείν](#) (Τσιρέβελος Νικόλαος)
14. [Θεολόγοι του μαυροπίνακα](#) (Παύλου Νίκος)
15. [Θρησκευτικά](#) (Τάτσης Ιωάννης)
16. [Θρησκευτικά...αλλιώς!!!](#) (Αθανασίου Ελένη)
17. [Θρησκευτικά εν δράσει](#) (Πουλιανού Κασσιανή)
18. [Θρησκευτικά και μουσική](#) (Μπάλτος Γιάννης)
19. [Θρησκευτικά μαθητο\(λόγια\)](#) (Κατσαβέλη Μαρία)
20. [Θρησκευτικά με ... τά\(ξι\)](#) (Γκαργκάνια Σουλτάνα)
21. [Θρησκευτική Εκπαίδευση](#) (Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος «Καιρός»)
22. [Ιστολόγιο Θρησκευτικών Δημοτικού Σχολείου](#) (Ράπτης Νικόλαος)
23. [Σκέψη και άποψη](#) (Παπανικολάου Δημήτρης)
24. [Το ιστολόγιο της Ελένης Ζάχου](#) (Ζάχου Ελένη)
25. [Ψήφας Γιάννης](#) (Ψήφας Γιάννης)
26. [Ψηφιακή θεολογία](#) (Παυλίδης Σάββας)

6. Χαρακτηριστικά των ιστολογίων θρησκευτικής εκπαίδευσης

Η μελέτη των ιστολογίων ανέδειξε ορισμένες ομοιότητες και διαφορές. Στη συνέχεια, αναλύονται σε θεματικές τα χαρακτηριστικά των ιστολογίων. Οι αριθμοί στις παρενθέσεις αντιστοιχούν στον αύξοντα αριθμό του κάθε ιστολογίου, όπως αναφέρεται στον παραπάνω κατάλογο.

6.1 Οι διαχειριστές/διαχειρίστριες

Από τα 26 ιστολόγια, τα 15 έχουν διαχειριστές άνδρες, τα 10 γυναίκες, ενώ ένα είναι συλλογικό και ανήκει σε θεολογικό σύνδεσμο (21). Σε αυτά τα στοιχεία απαιτείται να σημειωθεί ότι ένας άνδρας (7,8) και μία γυναίκα (1,4) εντοπίστηκαν να έχουν δύο

ιστολόγια. Επίσης, όλες και όλοι είναι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας, με εξαίρεση έναν δάσκαλο (22). Επίσης, υπάρχουν 3 Συντονιστές Εκπαίδευσης.

6.2 Βαθμίδα Εκπαίδευσης

Τα περισσότερα ιστολόγια αναφέρονται σε διδακτικό υλικό που μπορεί να αξιοποιηθεί στη Δευτεροβάθμια κυρίως Εκπαίδευση. Από αυτά τα ιστολόγια, τα 8 περιλαμβάνουν υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (1, 4, 13, 14, 16, 17, 22, 24).

6.3 Πάροχος

Όσον αφορά τον πάροχο, 20 ιστολόγια επιλέγουν τις υπηρεσίες του «Blogger» της Google» (1, 3, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25), 5 του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (2, 4, 7, 9, 17) και 1 του «Wordpress» (26). Ιδιαίτερη σημασία έχει για την έρευνά μας, ότι οι διαχειριστές/διαχειρίστριες των πιο πρόσφατων χρονικά ιστολογίων εμπιστεύονται τις υπηρεσίες του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου. Το γεγονός αυτό αποτελεί μια ένδειξη για το πόσο εύχρηστο είναι και τις υψηλές υπηρεσίες που προσφέρει το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο.

6.4 Περιεχόμενα

Τα 21 ιστολόγια προσφέρουν ποικίλο διδακτικό υλικό, προτάσεις και σχέδια διδασκαλίας που αναφέρονται στα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού-Γυμνασίου και του Λυκείου (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25). Το γεγονός αυτό φανερώνει την ευρεία απήχηση που έχουν αυτά τα Προγράμματα Σπουδών στην κοινότητα των εκπαιδευτικών της θρησκευτικής εκπαίδευσης αλλά και των μαθητών/μαθητριών.

Όσον αφορά τα περιεχόμενά τους, 18 ιστολόγια παρέχουν υλικό που διευκολύνει την παράδοση του μαθήματος από τον/την εκπαιδευτικό (1,2 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25). Αυτό το υλικό αντιστοιχεί συνήθως σε όλη την πορεία της μάθησης ή σε ένα μέρος της. Με αυτόν τον τρόπο, ο/η εκπαιδευτικός που προβάλλει το ιστολόγιο κατά την πορεία μάθησης έχει έτοιμο το υλικό και επιδιώκει την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/μαθητριών. Σε αυτά τα πλαίσια, 21 ιστολόγια προσφέρουν πλούσιο οπτικο-ακουστικό υλικό, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από άλλους/άλλες εκπαιδευτικούς (1,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26). Αυτό το υλικό προσφέρεται όχι μόνο για την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών/μαθητριών, αλλά συμβάλλει και στη βαθύτερη διερεύνηση ζητημάτων που συνδέονται με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Στο σημείο αυτό απαιτείται να σημειωθεί ότι 8 ιστολόγια φιλοξενούν ή δίδουν έμφαση στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών (1, 4, 11, 14, 15, 20, 21, 25). Έτσι αυτά τα ιστολόγια συνήθως δημοσιεύουν ή αναδημοσιεύουν ενημερωτικό υλικό σχετικά με εκπαιδευτικά θέματα, δράσεις, επιμορφώσεις, παιδαγωγικά ζητήματα και γενικά θέματα που αφορούν αποκλειστικά τους/τις εκπαιδευτικούς. Επίσης, 7 ιστολόγια φιλοξενούν διάφορα άρθρα των διαχειριστών. Το ένα από αυτά δημοσιεύει δοκίμια του ίδιου του διαχειριστή (10), τα οποία αναφέρονται σε θεολογικά και εκπαιδευτικά ζητήματα της τρέχουσας επικαιρότητας με αποδέκτες εκπαιδευτικούς, μαθητές/μαθήτριες και κάθε ενδιαφερόμενο/ενδιαφερόμενη. Τα άλλα 6 περιέχουν επιστημονικά άρθρα, συνήθως των ίδιων των

διαχειριστών/διαχειριστριών (12, 13, 14, 15, 21) ή και άλλων επιστημόνων (26).

Τη σπουδαιότητα του θρησκευτικού γραμματισμού στην εκπαίδευση υπογραμμίζουν με τις δημοσιεύσεις τους 14 ιστολόγια (1, 2, 4, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 18, 20, 21, 23). Αποκλειστική έμφαση στην Ορθόδοξη θεολογική παράδοση δίδουν 5 ιστολόγια (5, 6, 15, 22, 24). Στις άλλες θρησκείες αναφέρονται 14 ιστολόγια. Από αυτά ένα εξετάζει τις άλλες θρησκείες μέσα από το πρίσμα του Χριστιανισμού (5), τα δέκα αναρτούν πληροφοριακό υλικό παρουσίασης διαφόρων θεμάτων από τις άλλες θρησκείες (7, 8, 9, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25), ενώ αναρτήσεις που αναφέρονται στη διαθρησκειακή αγωγή παρατηρήθηκαν σε μόλις τρία (1, 9, 13).

Τη διαθεματική – διεπιστημονική προσέγγιση αναδεικνύουν με τα θέματά τους 15 ιστολόγια (1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 16, 17, 18, 24, 25). Τα θέματά τους συνήθως αναφέρονται στην ιστορία, τις φυσικές επιστήμες, τη φιλοσοφία, την κοινωνική και πολιτική αγωγή, τον πολιτισμό, τις τέχνες, τη μουσική, τον κινηματογράφο. Τέσσερα από αυτά δημοσιεύουν υλικό και δράσεις που περιλαμβάνουν τη διαπολιτισμική αγωγή (1, 4, 9, 13). Επίσης, σε ένα ιστολόγιο (18) παρατηρήθηκε ιδιαίτερα πλούσιο υλικό, το οποίο συνδέει τη θρησκεία (και ειδικά τον Χριστιανισμό) με τον κινηματογράφο και τη μουσική.

Σε γενικές γραμμές διδακτικό υλικό θρησκευτικής εκπαίδευσης που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από άλλους/άλλες εκπαιδευτικούς παρατηρήθηκε σε 25 ιστολόγια (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26). Από αυτά τα 14 ιστολόγια αναρτούν σε διάφορες ενότητες των Προγραμμάτων Σπουδών ολοκληρωμένα σχέδια διδασκαλίας και οδηγίες για τους/τις εκπαιδευτικούς σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία (1, 2, 3, 4, 8, 9, 11, 13, 14, 18, 19, 23, 24, 25). Επίσης, καταμετρήθηκαν και εννιά ιστολόγια (1, 3, 4, 9, 13, 14, 16, 17, 24), τα οποία παρέχουν στους/στις αποδέκτες φύλλα εργασίας, έτοιμες εργασίες και άλλες ιδέες που μπορούν να αξιοποιηθούν κατά την πορεία μάθησης, ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να ανακαλύψουν και να οικοδομήσουν τη γνώση.

6.5 Εργασίες μαθητών/μαθητριών

Οι εργασίες μαθητών/μαθητριών παρουσιάζονται ως επί το πλείστον ανώνυμα (σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία), όπως και οι φωτογραφίες με τις δράσεις των μαθητών/μαθητριών σε 12 ιστολόγια (1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 13, 16, 17, 19, 24). Οι εργασίες αυτές αναφέρονται σε διάφορες ενότητες των ισχυόντων Προγραμμάτων Σπουδών, σε εκπαιδευτικά, περιβαλλοντικά προγράμματα, σε ευρύτερες σχολικές δράσεις καθώς και στη συμμετοχή σε συνέδρια. Σε ένα ιστολόγιο (13), οι εργασίες των μαθητών/μαθητριών συνδέονται με τον κατ' εξοχήν σκοπό της χρήσης του ιστολογίου και ακολουθούν τη μορφή ημερολογιακών αναρτήσεων.

6.6 Αποδέκτες

Όλα τα ιστολόγια που μελετήθηκαν έχουν ως αποδέκτες εκπαιδευτικούς. Επίσης, 16 από αυτά με βάση το υλικό και τις αναρτήσεις έχουν ως αποδέκτες και ευνοούν με διάφορους τρόπους την παρακολούθηση/συμμετοχή από μαθητές/μαθήτριες (1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 13, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24), κατ' εξοχήν Ορθοδόξους ή που ενδιαφέρονται να ενημερωθούν για την Ορθόδοξη θεολογική παράδοση και τον πολιτισμό. Επίσης, εντοπίστηκε μόνο ένα ιστολόγιο (23), το οποίο περιέχει ειδική προτροπή σε μαθητές/μαθήτριες για να εξερευνήσουν θέματα της θρησκευτικής εκπαίδευσης που τους αφορούν.

6.7 Σχολιασμός - Διαδραστικότητα

Στα ιστολόγια που μελετήθηκαν απαντούν ελάχιστα σχόλια. Τα περισσότερα από αυτά είναι συγχαρητήρια και ευχαριστίες για το υλικό που δημοσιεύουν οι διαχειριστές/διαχειρίστριες. Επίσης, αρνητικά σχόλια, παρατηρήσεις (δίχως επιστημονική τεκμηρίωση) ακόμη και ύβρεις, για τις οποίες προβλέπονται νομικές κυρώσεις (Αλμπανάκη, 2013), παρατηρήθηκαν σε θέματα που συνδέονται με τις άλλες θρησκείες εκτός από την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση ή σε υλικό που αναρτήθηκε για πρώτη φορά και αναφέρεται στα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών στη θρησκευτική αγωγή.

Τέλος σε κανένα ιστολόγιο δεν ενθαρρύνεται μέσω κάποιας εφαρμογής ή ανάρτησης η επικοινωνία με τον διαχειριστή/τη διαχειρίστρια.

7. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Το διαδίκτυο αποτελεί έναν αγωγό επικοινωνίας που προσφέρει πολλά και χρήσιμα περιβάλλοντα, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν ως εκπαιδευτικά εργαλεία στην εκπαίδευση. Το ιστολόγιο αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης για τους/τις εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα παρέχει τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να παρουσιάσουν πολυμεσικά και πολυτροπικά τα βασικά σημεία της πορείας μάθησης, να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/μαθητριών, να τους εμπλέξουν στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από την αλληλεπίδραση και την εικονική συνάντηση των χρηστών, να αναδείξουν τη δημιουργικότητα εκπαιδευτικών και μαθητών/μαθητριών μέσα από το ψηφιακό παράγωγο υλικό και οπωσδήποτε να οδηγήσει στον αναστοχασμό.

Η έρευνα μας περιλάμβανε 26 ιστολόγια θρησκευτικής εκπαίδευσης, τα οποία διαχειρίζονται σχεδόν ισόποσα άνδρες και γυναίκες. Τα περισσότερα από αυτά αναφέρονται σε διδακτικό υλικό χρήσιμο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και έχουν ως πάροχο το Blogger της Google, ενώ αριθμητικά ακολουθούν εκείνα που είναι ενταγμένα στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο.

Τα περισσότερα από αυτά προσφέρουν υλικό και διδακτικές προσεγγίσεις που συνάδουν με τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού-Γυμνασίου και Λυκείου. Η έρευνα έδειξε μια ποικιλία θεμάτων, η οποία περιλαμβάνει κυρίως την αξιοποίηση του ιστολογίου στα πλαίσια της παράδοσης του μαθήματος, δίχως να απουσιάζουν και ιστολόγια που στοχεύουν στη θεολογική, παιδαγωγική, διδακτική και ευρύτερη ενημέρωση των εκπαιδευτικών της θρησκευτικής εκπαίδευσης μέσα από εκπαιδευτικά άρθρα και τη δημοσίευση σχεδίων ή σεναρίων διδασκαλίας. Η πλειονότητα των ιστολογίων που μελετήθηκε παρέχει υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό υλικό για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης τόσο για τους μαθητές/μαθήτριες, όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Παρουσιάζουν ένα πλήρες οπτικοακουστικό υλικό που δύναται να χρησιμοποιηθεί εντός της τάξης από τους εκπαιδευτικούς για την καλύτερη εμπέδωση του γνωστικού αντικείμενου. Έτσι, οι γνώσεις που παρέχουν γίνονται πιο εύπεπτες και πιο κατανοητές μέσω της διαδραστικότητας που παρέχουν και είναι ιδιαίτερα εύκολο να τις αντιληφθούν ακόμα και οι μαθητές/μαθήτριες του Δημοτικού.

Όλα τα ιστολόγια αναφέρονται σε θέματα της Ορθόδοξης Θεολογίας και της χριστιανικής αγωγής, δίχως να απουσιάζουν αναφορές στις άλλες θρησκείες (κυρίως πληροφοριακά) και οι διαθεματικές προσεγγίσεις. Η πλειοψηφία των

ιστολογίων παρέχουν πλούσια διαθεματικότητα, δηλαδή σύνδεση με άλλα μαθήματα όπως παραδείγματος χάρη με την μουσική, καθώς παρέχονται μουσικά βίντεο που προτρέπουν τους μαθητές/τις μαθήτριες να εντρυφήσουν περισσότερο στο γνωστικό αντικείμενο της θρησκευτικής εκπαίδευσης. Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία που παρατηρήθηκαν μέσω της έρευνας είναι η ποικιλία των θεμάτων, τα οποία δεν σχετίζονται μόνο με τους φάκελους μαθήματος στο πλαίσιο των σχολικών αιθουσών, αλλά και με την παράθεση αναλύσεων σε κείμενα της Αγίας Γραφής από προπατορικούς συλλόγους, αλλά λόγους μεγάλων Πατέρων της Εκκλησίας. Αυτές οι αναλύσεις βοηθούν τους μαθητές/τις μαθήτριες τα μνημεία της χριστιανικής παράδοσης, αλλά και τα κεφάλαια που παρατίθενται στο φάκελο μαθήματος. Ταυτόχρονα, βοηθούν τους/τις εκπαιδευτικούς στην προώθηση της διδασκαλίας, καθώς δίνεται η δυνατότητα για εύκολη πρόσβαση σε ένα πλούσιο υλικό που μπορεί να εκτυπωθεί και να διαμοιραστεί στους μαθητές είτε στα πλαίσια μιας εργασίας σχετικής με το μάθημα των θρησκευτικών, είτε με τη μορφή προτροπής και παρακίνησης των μαθητών να επισκεφτούν τα ιστολόγια.

Ωστόσο, ελάχιστα είναι τα ιστολόγια που αναφέρονται στη διαπολιτισμική – διαθρησκειακή αγωγή. Επίσης, ορισμένα ιστολόγια αναρτούν εργασίες μαθητών/μαθητριών, ενώ λίγα είναι εκείνα που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές/στις μαθήτριες να αναρτούν το παράγωγο υλικό τους, συνδέοντας ουσιαστικά τη μάθηση με τις ΤΠΕ.

Εξάλλου όλα τα ιστολόγια έχουν ως αποδέκτες εκπαιδευτικούς και μαθητές/μαθήτριες, κυρίως Ορθόδοξους ή θετικούς στην ενημέρωση για την Ορθόδοξη παράδοση και πολιτισμό, ενώ ελάχιστη έμφαση δίδεται στην αλληλεπίδραση και την επικοινωνία με τους αποδέκτες και ειδικά με τους μαθητές/τις μαθήτριες. Το γεγονός αυτό ίσως οφείλεται στον δημόσιο χαρακτήρα που έχουν όλα τα ιστολόγια, τα οποία αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνά μας.

Εξάλλου, οφείλει να παρατηρήσει κανείς ότι το blogging ή η χρήση του ιστολογίου, παρόλο τις δυνατότητες που προσφέρουν, δεν είναι στην κουλτούρα του/της εκπαιδευτικού της θρησκευτικής εκπαίδευσης. Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί δεν τολμούν να αξιοποιήσουν τη δυναμικότητα του ιστολογίου, να παρουσιάσουν δημόσια την εργασία τους, να εμπλέξουν στη μαθησιακή διαδικασία μέσω του blogging τους μαθητές/τις μαθήτριες και να αλληλεπιδράσουν με τα παιδιά, τους γονείς και άλλους/άλλες εκπαιδευτικούς. Εξάιρεση αποτελούν ορισμένες προσπάθειες εκπαιδευτικών, όπως αυτών που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας μας αλλά και άλλων που τα όρια της παρούσας εργασίας δεν επέτρεψαν την ανάλυση και αποτίμησή τους, οι οποίοι εκμεταλλεύονται τις διάφορες χρήσεις του blogging.

Με βάση τα παραπάνω συμπεράσματα ακολουθούν οι προτάσεις μας. Οι προτάσεις μας συνδέονται με την ίδια την προσωπικότητα του/της εκπαιδευτικού και την προσωπική επιθυμία του/της για διαρκή έρευνα, δράση και αναστοχασμό, ώστε να συντελείται σταδιακά ο μετασχηματισμός της εμπειρίας σε γνώση (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2018). Επίσης αναφέρονται στη δυνατότητα που παρέχει ο/η εκπαιδευτικός οι μαθητές/μαθήτριες να οικοδομούν τη γνώση στα πλαίσια του θρησκευτικού γραμματισμού (Γιαγκάζογλου, 2013).

Με γνώμονα όλα αυτά, απαιτείται οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται διαρκώς στη διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ:

- σε σύγχρονες τεχνικές διδασκαλίας,

- σε συνεργατικό και ατομικό πλαίσιο και σε δραστηριότητες που προάγουν ελεύθερα τη δημιουργική τους ικανότητα και την κριτική σκέψη (Μητροπούλου, 2015)
- μέσα από εργαστήρια, ώστε «η θεωρία να προέρχεται από την πράξη και να προορίζεται για την πράξη (Ματσαγγούρας, 2002: 46).

Όσον αφορά την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των ιστολογίων απαιτείται η επιμόρφωση να περιλαμβάνει:

- τον σχεδιασμό των ιστολογίων,
- στην επιλογή περιεχομένων της θρησκευτικής εκπαίδευσης αλλά και της διαπολιτισμικής και διαθρησκειακής αγωγής, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαίδευση με ιστολόγιο,
- στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις σύγχρονες τεχνικές διδασκαλίας μέσω ΤΠΕ και με τον ρόλο του εκπαιδευτικού που εμπνυχώνει τους μαθητές/τις μαθήτριες και συντονίζει τις δράσεις τους (Καραμούζης κ.α., 2019)
- στους τρόπους ενεργοποίησης και εμπλοκής των μαθητών/μαθητριών στη χρήση του ιστολογίου και στην παραγωγή γνώσης με τις δυνατότητες που προσφέρουν τα ιστολόγια (Αγγέλαινα & Τζιμογιάννης, 2010).

Τέλος, απαιτείται τα Προγράμματα Σπουδών στις Θεολογικές Σχολές και τα Παιδαγωγικά Τμήματα να έχουν τέτοιο προσανατολισμό, ώστε και οι φοιτητές/φοιτήτριες να εξοικειωθούν με τις τεχνικές διδασκαλίας, τις ποικίλες δραστηριότητες και τις στρατηγικές μάθησης που βασίζονται στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη θρησκευτική εκπαίδευση.

Με βάση αυτές τις προτάσεις θεωρούμε ότι θα συνεχιστεί η αναβάθμιση της θρησκευτικής εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ, η οποία ξεκίνησε τα τελευταία χρόνια, και θα προαχθεί ο θρησκευτικός γραμματισμός των μαθητών/μαθητριών με θεματολογία και περιεχόμενα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Barlett-Bragg, A. (2003). 'Blogging to Learn. The Knowledge Tree 4 e-journal'. Ανακτήθηκε στις 30/08/2019 από https://www.csus.edu/indiv/s/stonerm/Blogging_to_Learn.pdf.
- Blood, Rebecca (2000). "Weblogs: a history and perspective". Ανακτήθηκε στις 30/08/2019 από http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html.
- Cheong P., Halavais A., & Kwon K. (2008) The Chronicles of Me: Understanding Blogging as a Religious Practice, *Journal of Media and Religion*, 7:3, 107-131
- Duffy, Peter and Bruns, Axel (2006) "The Use of Blogs, Wikis and RSS in Education: A Conversation of Possibilities". In *Proceedings Online Learning and Teaching Conference 2006*, pages pp. 31-38, Brisban Ανακτήθηκε στις 30/08/2019 από <https://eprints.qut.edu.au/5398/1/5398.pdf>.
- O'Donnell, Marcus, (2006). "Blogging as pedagogic practice: artefact and ecology", *Asia Pacific Media Educator*, 17, 5-19. Ανακτήθηκε στις 30/08/2019 από <http://ro.uow.edu.au/apme/vol1/iss17/3>.

Shana1, Z.A. & E.S. Abulibdeh, E.S.(2015). Engaging Students through Blogs: Using Blogs to Boost a Course Experience, *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, Vol 10, No 1 (2015).

Ελληνόγλωσσες

Αγγέλινα, Σ. & Τζιμογιάννης, Α. (2010). 'Δημιουργία και μελέτη μιας μαθητικής Κοινότητας Διερεύνησης μέσω ενός ιστολογίου'. *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, τ II, σ. 337-344.

Αλμπανάκη, Ξ, (2013). 'Η θρησκευτική πραγματικότητα του 21^{ου} αιώνα μέσα από τον κυβερνοχώρο. Θεσμικό πλαίσιο, προβληματικές και προεκτάσεις', *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, τ. 1, τεύχ. 3. Ανακτήθηκε στις 30/08/2019 από <http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2013/3/teuxos3-6.pdf>.

Γιαγκάζογλου, Σ. (2013). 'Η πορεία εκπόνησης και πιλοτικής εφαρμογής του νέου Προγράμματος Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου', Στο Γιαγκάζογλου, Στ., Νευροκοπλής, Αθ., Στριλιγκάς, Γ. (επιμ.). *Τα θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*, Αθήνα: Αρμός, σσ. 15-34.

Kalantzis, M. & Core, B. (2013). *Νέα μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*, μτφρ. Γ. Χρησιτίδης. Αθήνα: Κριτική.

Καλλará Α. (2014) *Ανάδειξη χαρακτηριστικών του βιώσιμου σχολείου με την αξιοποίηση ιστολογίου*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Παιδαγωγική. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Καραμούζης Π. (2006) 'Θρησκευτική αγωγή και νέες τεχνολογίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια απόπειρα προσέγγισης της θρησκευτικής ετερότητας στην κοινωνία της πληροφορίας'. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ, με θέμα: Εκπαίδευση και Νέες Τεχνολογίες, Αθήνα, σσ. 291-303.

Καραμούζης, Π. (2007). *Πολιτισμός και διαθρησκευτική αγωγή. Η συγκριτική διδακτική των θρησκειών και της θρησκευτικότητας στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραμούζης, Π. & Αθανασιάδης, Ηλ. (2011). *Θρησκεία, εκπαίδευση, μετανεωτερικότητα. Η θρησκευτική αγωγή στο σύγχρονο σχολείο*, Αθήνα: Κριτική.

Καραμούζης, Π. (2015). *Η Κοινωνιολογία της Θρησκείας μεταξύ Εκπαίδευσης και Κοινωνίας*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Καραμούζης, Π. (2018). 'Τα νέα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και οι μετασχηματισμοί της θρησκευτικής ταυτότητα'. *Σύναξη*, τ. 47, σ. 46-58.

Καραμούζης, Π. & Τσιρέβελος, Ν. (2018). 'Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών στη θρησκευτική εκπαίδευση. Το παρόν και το μέλλον για το όραμα του Νέου Σχολείου'. Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα «Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Προκλήσεις κα προοπτικές σε έναν κόσμο που αλλάζει», ΠΤΔΕ, υπό έκδοση.

Καραμούζης, Π. & Φωκίδης, Εμ. & Τσιρέβελος, Ν. (2019). 'Η αναγκαιότητα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, τα Προγράμματα Σπουδών και οι Διδάσκοντες. Μια πανελλήνια έρευνα', *ΕΛΘΕ/GjRE*, τμ. 1, τεύχ. 2. Ανακτήθηκε στις 30/08/2019

από http://www.gjre.gr/images/documents/2019i/karamouzisetal_1030457-30420195.pdf.

- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2017), 'Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα αλλάζει: η παιδαγωγική και διδακτική καινοτομία των νέων ΠΣ'. Στο Μητροπούλου, Βασ. (επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών*», 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων (Θεσσαλονίκη). Ανακτήθηκε στις 30/08/2019 από <http://ejournals.lib.auth.gr/religions/issue/view/911>.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2018), 'Η έρευνα-δράση ως προσωπική ανάγκη του εκπαιδευτικού. Αναστοχασμός και συνεργασία, με σκοπό τον μετασχηματισμό'. Στο Κατσαρού, Ελ. & Τσάφος, Β. (επιμ.). *Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών*, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συμποσίου, σ. 101-120.
- Ματσαγγούρα, Ηλ. (2002). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστο-κριτικής ανάλυσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μητροπούλου, Β. (2007). *Νέες τεχνολογίες και θρησκευτική αγωγή*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μητροπούλου, Β. (2015). *Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στη διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Ostracon Publishing.
- Τούντα, Δ. (2018). Η αξιολόγηση της χρήσης των ιδιωτικών ιστολογίων στο μάθημα της θρησκευτικής αγωγής. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Τσιρέβελος, Ν. (2017). 'Θεολογικά Εκπαιδευτικά Ιστολόγια', Ανακτήθηκε στις 10/09/2019 από https://ntsireve.blogspot.com/2017/08/blog-post_31.html#more
- Τσιρέβελος, Ν. (2017). 'Ο διαθρησκευτικός διάλογος της ζωής μέσα από το παράδειγμα της Μεσαιωνικής Πόλης της Ρόδου. Θεολογική θεμελίωση και διδασκαλία με τη χρήση ιστολογίου'. Στο Μητροπούλου, Βασ. (επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών*», 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων (Θεσσαλονίκη). Ανακτήθηκε στις 30/08/2019 από http://plab.theo.auth.gr/images/synedria/1o_Panell_syn_theol_praktika.pdf
- Τσιρέβελος, Ν. (2018). 'Διαχριστιανικές πολιτιστικές συνθέσεις σε μνημεία της Ρόδου', *Καλλιεργώντας δεξιότητες του 21ου αι. μέσα από τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων*, επιμ. Ευ. Μουλά - Ιω. Παπαδομαρκάκης, Ρόδος, σ. 104-114.

Ο εκπαιδευτικός θεολόγος σε ρόλο συμβούλου καθηγητή, ως φορέας ψυχοκοινωνικής υποστήριξης της σχολικής κοινότητας

Σωτηρία Α. Καρολίδου

Υπ. Δρ. Θεολογίας, M.A., M.Sc., Φιλολόγος-Θεολόγος,
Εκπαιδευτικός με εξειδίκευση στη Συμβουλευτική στον Επαγγελματικό
Προσανατολισμό-1^ο Κ.Ε.Σ.Υ. Β' Θεσσαλονίκης
karolidou.sot@gmail.com

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εισήγησης είναι να μελετηθεί ο ρόλος του θεολόγου εκπαιδευτικού ως συμβούλου καθηγητή στη σχολική κοινότητα. Ο ρόλος αυτός είναι σημαντικός, διότι οι συνθήκες ζωής του σύγχρονου ανθρώπου έχουν διαφοροποιηθεί, κάτι που επηρεάζει και την ψυχοσύνθεση του σύγχρονου μαθητή και της θεσμικά παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το δεδομένο αυτό συνδέεται άρρηκτα και με τη θρησκευτική εκπαίδευση και αγωγή. Στο πλαίσιο αυτής ο ρόλος του θεολόγου εκπαιδευτικού λαμβάνει ιδιαίτερες διαστάσεις, εξαιτίας του περιεχόμενου της διδασκαλίας του και της μορφής της ψυχοκοινωνικής συμβουλευτικής του υποστήριξης. Η προοπτική αυτή καθίσταται εντονότερη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπου φοιτούν μαθητές εφηβικής ηλικίας με τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της ηλικίας αυτής, κυρίως στον ψυχοκοινωνικό τομέα. Στη βάση αυτή, η συμβουλευτική υποστήριξη, δεν μπορεί να αποτελεί ένα ευκαιριακό γεγονός, αλλά μια συστηματική και επιστημονικά οργανωμένη παρέμβαση. Συνεπώς, ο θεολόγος εκπαιδευτικός καλείται να επιτελέσει έναν σημαντικό ρόλο, που θεσμικά λαμβάνει τον χαρακτήρα του συμβούλου καθηγητή. Στο πλαίσιο αυτό, ως λειτουργός συμβουλευτικής μπορεί να συνεισφέρει στη βελτίωση του κλίματος της σχολικής κοινότητας και στη διαμόρφωση των συνθηκών της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης των μαθητών, όπου αυτό είναι αναγκαίο ή χρήσιμο, όπως αναδεικνύεται από τη σχετική βιβλιογραφική διερεύνηση, που επιχειρεί η παρούσα εισήγηση.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικός θεολόγος, Συμβουλευτικός ρόλος, Ψυχοκοινωνική υποστήριξη

1. Εισαγωγή

Το παιδευτικό ιδανικό της αρχαίας Ελλάδας είχε σκοπό την αρετή, την καλλιέργεια του νου, τη μόρφωση του χαρακτήρα και την υγεία του σώματος, αναδεικνύοντας τον διττό ρόλο του παιδαγωγού, δηλαδή, να διδάξει αλλά και να διαπαιδαγωγήσει (Καρολίδου, 2016). Το πρόσωπο του παιδαγωγού, στη χριστιανική παιδαγωγική, κατέχει τον πρωταγωνιστικό ρόλο (Περάκης, 2010), ενώ η παιδαγωγική του σχέση με τον παιδαγωγούμενο συνιστά πρωτεύον ζητούμενο της παιδαγωγικής διαδικασίας, ώστε να καταλάβει ο/η μαθητής/τρια την αναγκαιότητα της ένταξής του/της στο σχολείο και της συνειδητοποίησης του δικαιώματός του/της στη γνώση (Σακελλαρίου, 1998). Προς επίρρωση της υψηλής αποστολής του παιδαγωγού και των ποικίλων χαρακτηριστικών που πρέπει απαραίτητα να κοσμοούν την προσωπικότητά του, επισημαίνει ο άγιος Γρηγόριος ο Θεολόγος ότι «είναι πράγματι καταπληκτικό τό νά καθοδηγείς ανθρώπους, είναι τέχνη τεχνών καί έπιστημη έπιστημών» (Λόγος Β', PG 35, 425A).

Οι νέες συνθήκες ζωής έχουν καταστήσει τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού

ιδιάζοντα, αναδεικνύοντάς τον αφενός μεν σε συνδυαστικό κρίκο στρατηγικής συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού του σχολείου, της οικογένειας και των υπόλοιπων μελών της κοινότητας και αφετέρου σε βασικό δημιουργό και διαμορφωτή του θετικού παιδαγωγικού κλίματος μέσα στη σχολική τάξη (Πασιαρδής, 2001). Σε μια εποχή που οι μαθητές/τριες αμφισβητούν και επαναπροσδιορίζουν την πίστη τους στις αξίες και τους θεσμούς της ζωής, που βιώνουν την απομόνωση, κυρίως τη συναισθηματική και έχουν μειωμένη αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο ενήλικα, που με τη συμπεριφορά του και τη θετική σχέση που αναπτύσσει με τον/τη μαθητή/τρια, μπορεί να τον/την καθοδηγήσει και να τον/την επηρεάσει να διαφοροποιήσει τις αρνητικές του/της στάσεις και δυσλειτουργικές συμπεριφορές (Οικονομίδης, 2011). Η αγωγή, λοιπόν, των νέων, που βρίσκονται σε μια πορεία δυναμικής εξέλιξης σε όλα τα επίπεδα, με την έννοια του προσανατολισμού από τον/την παιδαγωγό, προκύπτει ως αναγκαία συνθήκη της ανάπτυξης του ατόμου (Στογιαννίδης, 2017).

Οι μαθητές/τριες κουβαλούν τις δικές τους εμπειρίες και τα προσωπικά τους βιώματα, που άλλοτε λειτουργούν θετικά στο σχολικό περιβάλλον και άλλοτε αρνητικά, αποτελώντας πρόκληση για τον/την εκπαιδευτικό, στην προσπάθειά του/της να ευθαρρύνει και να προετοιμάσει τους/τις μαθητές/τριες για τη βελτίωση των ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Ο τρόπος για να το πετύχει είναι η ανάπτυξη θετικής και αποτελεσματικής διδασκαλίας, η εδραίωση ξεκάθαρων προσδοκιών, η διδασκαλία και η βοήθεια στην εφαρμογή κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών, η μείωση της υπάρχουσας σχολικής παραβατικότητας και η πρόληψη μελλοντικής παραβίασης των κανόνων (Vassilopoulos & Malikiosi-Loizos, 2016).

Η συμβουλευτική διαδικασία, στην εκπαίδευση γενικότερα και στο σχολείο ειδικότερα, μπορεί και έχει ευρύτατη εφαρμογή. Η Συμβουλευτική στην εκπαίδευση, απευθύνεται κυρίως στους/στις μαθητές/τριες που έχουν ανάγκη για αυτογνωσία, ατομική εξέλιξη και ανάπτυξη, βοήθεια στη λήψη αποφάσεων, δημιουργία θετικής προδιάθεσης και στάσης προς τον εαυτό τους και τους άλλους (Μαλικιώση Λοϊζου, 2001). Ταυτόχρονα, με την εφαρμογή της συμβουλευτικής διαδικασίας, δίνεται η δυνατότητα σε ένα σχολικό οργανισμό να διεκπεραιώσει σε ικανοποιητικό βαθμό τις ζωτικές του λειτουργίες, τόσο σε οργανωτικό-συντονιστικό πλαίσιο όσο και σε επίπεδο κουλτούρας, όπως συνίσταται, άλλωστε, σε κάθε κοινωνικό σύστημα (Μπρούζος, 1999). Ο/η θεολόγος εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει στην επίλυση των προβλημάτων του ατόμου που πιθανόν να αντιμετωπίζει σε κοινωνικό, συναισθηματικό, προσωπικό επίπεδο και να του παράσχει τη δυνατότητα να συζητήσει εμπιστευτικά μαζί του/της οποιοδήποτε πρόβλημα το απασχολεί (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1999). Η αγωγή, σύμφωνα με τον Ιωάννη τον Χρυσόστομο, είναι σπουδαιότατη τέχνη «Τῆς τέχνης ταύτης οὐκ ἔστιν ἄλλη μείζων. Τί γάρ ἴσον τοῦ ρυθμίσει (= της διαπαιδαγώγησης) ψυχὴν και διαπλάσαι νέου δίανοιαν;» (Ομιλία ΚΑ' «εἰς τό κατά Ματθαῖον», P.G. 58). Για να το πετύχει αυτό, θα πρέπει να γνωρίζει ότι το κάθε παιδί έχει τη δική του ψυχολογία και αντιμετωπίζει τις καταστάσεις με έναν ιδιαίτερο προσωπικό τρόπο, προάγοντας το θετικό κλίμα, ενισχύοντας την ικανότητα των μαθητών/τριών για αυτοδιαχείριση και συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της αίσθησης για προσωπική αποτελεσματικότητα (Ζαφειροπούλου & Καλαντζή-Αζίζι, 2011).

Μέσα σε αυτό το συγκείμενο, λοιπόν, ο/η εκπαιδευτικός θεολόγος έχει χρέος να συγκλίνει προς την κατεύθυνση εκείνη, η οποία υποστηρίζει τη θεμελίωση ενός θετικού κλίματος εντός της σχολικής μονάδας μέσω του συμβουλευτικού ρόλου που επιτελεί αλλά και μέσω της ενδυνάμωσης του ρόλου της θρησκευτικής αγωγής. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία, επιχειρεί, μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, αφού αποσαφηνίσει τις βασικές λειτουργίες του θεσμού της συμβουλευτικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, να αναδείξει τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού θεολόγου ως εκφραστή της Συμβουλευτικής στο σχολείο. Η αξιοποίηση της Συμβουλευτικής, στην προκειμένη περίπτωση, αξιοποιείται ως μια διάσταση της παιδαγωγικής πράξης, την οποία, βέβαια, για να ασκήσει κανείς χρειάζεται να έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Τα εν λόγω χαρακτηριστικά, που διακρίνουν τον/την εκπαιδευτικό θεολόγο, ως λειτουργό συμβουλευτικής, αν και είναι αυτά που χαρακτηρίζουν κάθε σύμβουλο, ωστόσο προϋποθέτουν τον συνδυασμό τους και με αυτά που αφορούν στις ανάγκες της παιδαγωγικής διαδικασίας.

Η ενδεδειγμένη προσέγγιση του θέματος, που συνιστά η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας φιλοδοξεί να δώσει απαντήσεις σε έναν πυρήνα βασικών ερωτημάτων, μεταξύ των οποίων είναι και το κατά πόσο είναι αναγκαία η συμβουλευτική στο σχολείο και, ειδικότερα, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Επίσης, εξετάζεται η σκοπιμότητα, η ορθότητα και το αν είναι εφικτό ο/η εκπαιδευτικός, γενικότερα και ο/η θεολόγος, ειδικότερα, να επιφορτιστεί με το έργο της Συμβουλευτικής, ενώ, ταυτόχρονα, διερευνάται το εύρος αποδοχής των συμβουλευτικών του υπηρεσιών και οριοθετούνται οι περιοχές της δραστηριότητάς του. Τα κύρια γνωρίσματα, που επιβάλλεται να χαρακτηρίζουν τον/την εκπαιδευτικό θεολόγο, ως λειτουργό συμβουλευτικής, μπορούν να καλύψουν ερωτήματα, που αφορούν όχι μόνο στη σκιαγράφηση του/της εκπαιδευτικού, που είναι ικανός/ή να αναλάβει συμβουλευτικές υποχρεώσεις, αλλά και στην ανίχνευση της ετοιμότητας για την ανάληψη του συμβουλευτικού έργου. Καθίσταται σαφές από τα παραπάνω ότι το θέμα χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, προκειμένου να εξαχθούν με ασφάλεια συμπεράσματα που θα επιτρέψουν την καταγραφή προτάσεων ικανών να βελτιώσουν και κατ' επέκταση να εδραιώσουν τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού ως λειτουργού συμβουλευτικής.

2. Βασικές λειτουργίες του θεσμού της Συμβουλευτικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η σύγχρονη κοινωνία αποτελεί για το άτομο και κυρίως για τον/την έφηβο/η, ένα περιβάλλον στο οποίο επικρατεί άγχος, ανταγωνιστικότητα, αβεβαιότητα, κρίση ηθικών και κοινωνικών αξιών, έλλειψη διεκδίκησης στόχων και υψηλών ιδανικών, με αποτέλεσμα το συμβουλευτικό έργο του/της εκπαιδευτικού να καθίσταται αναγκαίο, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής, προκειμένου να λάβει ο/η έφηβος/η την κατάλληλη υποστήριξη.

Είναι σκόπιμο να γίνει μια σύντομη αναφορά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τα προβλήματα των εφήβων μαθητών/τριών, των μαθητών/τριών, δηλαδή, της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να γίνει αντιληπτή η αναγκαιότητα της συμβουλευτικής παρέμβασης στο σχολικό περιβάλλον. Αν αναλογιστεί, λοιπόν, κανείς τις βιολογικές και κοινωνικές αλλαγές που συμβαίνουν κατά την εφηβική ηλικία και τις αλλαγές που συντελούνται στις ψυχολογικές διεργασίες των εφήβων, αντιλαμβάνεται εύκολα τη δυσκολία προσαρμογής του/της στον νέο και σύνθετο

κόσμο της εφηβείας (Παρασκευόπουλος, 1984).

Συγκεκριμένα, προβλήματα που βιώνουν οι έφηβοι και χρήζουν συμβουλευτικής υποστήριξης είναι η χαμηλή αυτο-εκτίμηση, η έλλειψη επαγγελματικού προσανατολισμού, η αδυναμία λήψης απόφασης, η κατάθλιψη, το άγχος, η κακοποίηση (σωματική, συναισθηματική), οι διατροφικές διαταραχές και οι δυσκολίες στις σχέσεις (Pattison & Harris, 2006). Συμπεριφορές που εκδηλώνονται στο σχολείο και απασχολούν τη σχολική κοινότητα στο σύνολό της αλλά και ειδικότερα τον/την εκπαιδευτικό, είναι η βίαιη και επιθετική συμπεριφορά στο σχολείο, ο αυτο-έλεγχος και η συμπεριφορά στην τάξη, η επιθετικότητα προς τους/τις συμμαθητές/τριες, τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού (bullying), καθώς και φαινόμενα εκδήλωσης πρακτικών πρόκλησης βλάβης στον εαυτό, όπως είναι η κατάχρηση ουσιών, οι απόπειρες αυτοκτονίας, η νευρική ανορεξία (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2008). Παράλληλα, ο/η εκπαιδευτικός βιώνει την αγωνία των μαθητών/τριών κατά τη μετάβαση στις βαθμίδες της σχολικής ζωής και εντείνεται η ανησυχία για τη μελλοντική τους πορεία, τη σχέση των σπουδών και ενασχολήσεών τους με την αγορά εργασίας και καλείται να διερευνήσει τις διεξόδους που αφορούν στο κάθε παιδί, αναλόγως των ικανοτήτων αλλά και δεξιοτήτων του (Kalantzi-Azizi & Malikiysi-Loizos, 1994).

Η Συμβουλευτική συνδέεται με την εκπαίδευση στο πλαίσιο ενός προνοιακού λειτουργικού χαρακτήρα που ενέχει θέματα που αφορούν στη μάθηση, στην πρόληψη και στην αντιμετώπιση, ως έναν βαθμό, ζητημάτων που σχετίζονται με τον/την έφηβο/η και κατ' επέκταση με το σύστημα της σχολικής κοινότητας που τον/την περιβάλλει (Castles & Leibfried, 2012). Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί χώρο μετάδοσης γνώσεων αλλά ταυτόχρονα και χώρο επικοινωνίας, διάδρασης και ανάπτυξης ψυχοκοινωνικών σχέσεων (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996). Η δια ζώσης επικοινωνία αλλά και η συμμετοχή σε δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης μέσω των νέων τεχνολογιών καλούν και προκαλούν τον/την έφηβο/η να ανταποκριθεί σε ατομικές και κοινωνικές προκλήσεις, κατά τη διάρκεια της σχολικής του/της ζωής (Μητροπουλου, 2015).

Όπως αναφέρουν οι Aurin, Gaude και Zimmermann (1973), «η παιδαγωγική πτυχή της Σχολικής Συμβουλευτικής είναι η παροχή βοήθειας κατά τον προσανατολισμό στη σχολική πορεία, κατά τη μαθησιακή και αναπτυξιακή διαδικασία, και κυρίως η προσφορά βοήθειας για αυτοβοήθεια και η βοήθεια για την ανάπτυξη ατομικών ικανοτήτων και υπεύθυνης συμπεριφοράς» (Τριάρχη-Heigmann, 2004: 176). Η διαδικασία της Συμβουλευτικής μπορεί να βοηθήσει τον/την έφηβο/η να αναγνωρίσει και να εκφράσει συναισθήματα και φόβους, να χειριστεί σωματικές και ψυχολογικές αλλαγές, που φέρνει η εφηβεία, να καθορίσει προσωπικούς στόχους, να εντοπίσει αποτελεσματικούς τρόπους επικοινωνίας με τους γονείς και τους συνομηλίκους, να καλλιεργήσει δεξιότητες, όπως η επίλυση διαφωνιών ή και συγκρούσεων και η λήψη αποφάσεων, να βελτιώσει τις διαπροσωπικές του/της σχέσεις και να προβληματιστεί για προσωπικές επιλογές, που σχετίζονται με την υιοθέτηση συμπεριφορών βλαπτικών για τον εαυτό του/της (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2008). Ο/η έφηβος, μέσω της συμβουλευτικής υποστήριξης, ενδέχεται να κατορθώσει να υιοθετήσει αλλά και να εφαρμόσει συναισθήματα και κατ' επέκταση συμπεριφορές, που του/της επιτρέπουν να αντιμετωπίζει πρόσωπα και γεγονότα με διαλλακτικότητα, σύνεση, ακόμη και συγχωρητικότητα, σε ατομικό, διαπροσωπικό επίπεδο, αλλά και σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Ράντζου,

2016). Επομένως, η συμβουλευτική διαδικασία διευρύνεται και στο εξωσχολικό περιβάλλον, καθώς χρειάζεται να συγκεντρώσει όλα εκείνα τα στοιχεία που θα καταστούν χρήσιμα για την αποτελεσματική βοήθεια του/της εφήβου (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012).

Άλλωστε, οι γενικότεροι στόχοι της σχολικής αγωγής ταυτίζονται με τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς της σχολικής Συμβουλευτικής. Η υλοποίηση της Σχολικής Συμβουλευτικής έχει ως βάση τη δημιουργική σχέση μεταξύ δασκάλου/ας-μαθητή/τριας και δίνεται μεγάλη έμφαση στις συνθήκες του κλίματος επικοινωνίας. Επίσης, με τη Συμβουλευτική εξασφαλίζεται μια ευκαιρία έκφρασης και εξωτερίκευσης συναισθημάτων, συμπάθειας και κατανόησης, ενώ η ενσυναίσθηση δίνει την ευκαιρία στον/στην μαθητή/τρια να αναζητήσει και να διερευνήσει τον εαυτό του/της μέσω της αντανάκλασης συναισθημάτων στο πρόσωπο του/της δασκάλου/ας (Αθανασιάδου, 2011). Είναι μια καθαρά δυναμική σχέση, όπου ο/η δάσκαλος/α διευκολύνει τον/τη μαθητή/τρια στην ανάπτυξή του/της, στην αυτοδιερεύνησή του/της, στην αυτογνωσία του/της, στην αυτοαποδοχή του/της και στην αυτοπραγμάτωσή του/της (Δημητρόπουλος, 1992).

Η αναγκαιότητα, επομένως, της Συμβουλευτικής αρχίζει να συνειδητοποιείται ως μια νέα πτυχή του εκπαιδευτικού έργου, γιατί διαφορετικά σε περίπτωση μη ανάληψης συμβουλευτικών καθηκόντων εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού, το σχολείο θα αποτελεί έναν μονοδιάστατο χώρο μαθήματος, ενώ τα υπόλοιπα καθήκοντα που απορρέουν από μία σφαιρική θεώρηση της παιδείας, θα επιτελούνται σε άλλους χώρους (Μπρούζος, 1998).

3. Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού θεολόγου στο πλαίσιο της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης της σχολικής κοινότητας

Η εκπαίδευση και η κοινωνία λειτουργούν σε ένα πλαίσιο που συνιστά την αλληλεπίδρασή τους, ώστε το άτομο να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά σε πολλά επίπεδα, αφού οι σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις, συχνά, συνοδεύονται από έντονες μεταβολές σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Οι ψυχοκοινωνικές προκλήσεις αφορούν σε μια ποικιλία ζητημάτων, όπως, για παράδειγμα, ζητημάτων σχετικών με την απώλεια, τις χρόνιες ασθένειες, τις φυσικές καταστροφές, τη φτώχεια, την παρουσία και συνύπαρξη των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων στη σχολική κοινότητα και κατ' επέκταση στην κοινωνία (Ferreira & Ebersöhn, 2011).

Καθίσταται, λοιπόν, σαφές, ότι η εκπαίδευση, που λειτουργεί ταυτόχρονα ως υποδοχέας αλλά και υποστηρικτής δυσμενών ατομικών, οικογενειακών και κοινωνικών συνθηκών, καλείται να λάβει πρωταγωνιστικό ρόλο στην εξομάλυνσή τους, μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος με τις υποστηρικτικές δομές και τη σχολική μονάδα, με τον/την εκπαιδευτικό να κατέχει ρόλο βαρύνουσας σημασίας στην ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών/τριών και των οικογενειών τους (Elliott et al, 2008). Προκειμένου ο/η μαθητής/τρια να προετοιμαστεί κατάλληλα αλλά και να αντέξει τις αλλαγές, που προκύπτουν διαρκώς, είναι αναγκαία η ύπαρξη του/της εκπαιδευτικού, που θα είναι σε θέση να βοηθήσει προς την επίτευξη αυτού του σκοπού.

Το άτομο και πιο συγκεκριμένα ο/η μαθητής/τρια, είναι ικανός/ή να κρίνει, να στοχάζεται και να επιδιώκει τη διαμόρφωση της πνευματικότητάς του/της. Ένας/μία μαθητής/τρια, όμως, για να προσεγγίσει την πραγμάτωση της

πνευματικότητάς του/της, πρέπει να διευρύνει τις δυνατότητές του/της και να νοιώθει ότι είναι ενεργό και δημιουργικό κομμάτι της κοινωνίας και γενικότερα του κόσμου (Ασπιώτης, 2008). Ο/η μαθητής/τρια, με την αρωγή του/της εκπαιδευτικού θεολόγου, καλείται να αναπτύξει το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης, να διαμορφώσει κοινωνικούς στόχους και να λειτουργήσει με θετικό και συμμετοχικό τρόπο στο ευρύ πλαίσιο του κοινωνικού συνόλου, διαμορφώνοντας κοινωνικό αίσθημα (Βασιλόπουλος, 2008). Βασική προϋπόθεση για αυτό είναι η ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης στον/στη μαθητή/τρια, ώστε να μπορεί να σκέφτεται, να κρίνει και να οδηγείται σε χρήσιμα συμπεράσματα για θέματα/προβλήματα που τον/την απασχολούν, διότι τότε μόνο θεμελιώνονται οι βάσεις για την ψυχοκοινωνική στήριξη του/της (Αναστασιάδης, 1993).

Στο πλαίσιο της καλλιέργειας ψυχοκοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον, προκύπτει επιτακτική η ανάγκη της ολιστικής προσέγγισής τους και απαιτείται η απέκδυση του μονόπλευρου ρόλου του/της εκπαιδευτικού και η υιοθέτηση του ρόλου που έχει χαρακτηριστικά βοηθού και συνοδοιπόρου στην ψυχοκοινωνική και ενταξιακή διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Καψάλης, 2015). Ειδικότερα, ο/η εκπαιδευτικός θεολόγος, σ' αυτό το διαμορφωμένο πλαίσιο, καλείται να διασυνδέσει τις ειδικές γνώσεις του/της θεολόγου με τα άλλα διδασκόμενα και μη γνωστικά αντικείμενα. Η διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση μπορεί να αποτελέσει αφορμή και δυνατότητα σε διδάσκοντες και διδασκόμενους να λάβουν μέρος σε καινοτόμες προοπτικές με στόχο τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών και την υπέρβαση δυσκολιών, καθώς η σύγχρονη κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα, υπαγορεύει την ανάγκη για μια σύγχρονη σχολική θρησκευτική αγωγή (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2010).

Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η προσωπική κατάρτιση και η εξέλιξη του/της εκπαιδευτικού θεολόγου, αφού τα πολύπλοκα ζητήματα, που εμφανίζονται στο σχολικό πλαίσιο, αναδύουν στην επιφάνεια την αναγκαιότητα στελέχωσης των σχολικών μονάδων με εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες να διαθέτουν και συμβουλευτικές ικανότητες (Κορφιάτη & Μπρούζος, 2013). Σύμφωνα με την Αθανασιάδου (2011), για να λειτουργήσει ομαλά η σχολική μονάδα οφείλει να διαθέτει εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες να μη διακρίνονται μόνο για τις γνωστικές τους ικανότητες αλλά, συγχρόνως, να έχουν τη δυνατότητα να στηρίζουν σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο τους/τις μαθητές/τριές τους, προκειμένου να μειώνεται η ένταση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Συγκεκριμένα, ο/η εκπαιδευτικός θεολόγος μπορεί να συμβάλει, ώστε οι μαθητές/τριες να αποτελούν ενεργά μέλη της τάξης, του σχολικού οργανισμού και του κοινωνικού συνόλου και να εξελιχθούν σε άτομα, τα οποία να διακατέχονται από θετικές αξίες και από αυτοεκτίμηση.

Η εκπαιδευτική πορεία του/της θεολόγου συντελεί σε μεγάλο βαθμό στη διεργασία και την ανάπτυξη διαλόγου και στην ενίσχυση της επικοινωνίας και της αλληλόδρασης εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας, με σκοπό την επίλυση ζητημάτων που ταλανίζουν τόσο τον/την ίδιο/α τον/τη μαθητή/τρια όσο και όλο το σύστημα γύρω του/της, γονείς, συγγενείς, εκπαιδευτικούς και συνομήλικους. Αυτό συνεπάγεται την αναγκαία συνθήκη της δυνατότητας προσέγγισης του/της εκπαιδευτικού από τον/τη μαθητή/τρια που συντελείται στο πλαίσιο της ειλικρινούς σχέσης μεταξύ τους (Κοσμόπουλος, 1990). Η αγωγή, λοιπόν, που προσφέρεται από το σχολείο και τον/την εκπαιδευτικό σέβεται και προφυλάσσει την αυτονομία

του/της μαθητή/τριας μέσα από την αλληλεπίδραση με τον/την εκπαιδευτικό και η αγωγή αυτή δεν μπορεί να είναι άλλη από την απελευθερωτική θρησκευτική αγωγή (Βασιλόπουλος, 1996).

Σε συνέχεια, λοιπόν, των ανωτέρω, αξίζει να σημειωθεί ότι «η συμβουλευτική ξεκίνησε ως παιδονομία και εξελίχτηκε σε οδηγητική με χρήση εντολών, συμβουλών και οδηγιών και συνεχίζεται σήμερα ως συμβουλευτική – οδηγητική, με την έννοια της δυναμικής, της στενής σχέσης συμβούλου – συμβουλευόμενου σε πνεύμα αμοιβαίας αλληλεπίδρασης, αλληλοκατανόησης και συνεργατικής διάθεσης» (Σάλμοντ, 2004:9). Στην πορεία της Συμβουλευτικής που είναι εξελικτική, που στηρίζεται δηλαδή στα εξελικτικά στάδια της ανάπτυξης του ατόμου και προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες της κάθε ηλικίας, καταλυτικό ρόλο μπορεί να παίξει η παρουσία και η στάση του/της εκπαιδευτικού θεολόγου.

Ο C. Rogers, ο οποίος από πολλούς θεωρήθηκε ο «πατέρας» της Συμβουλευτικής, ορίζει τη συμβουλευτική τονίζοντας τη συμβουλευτική σχέση ως εξής «η επιτυχημένη συμβουλευτική αποτελείται από μια σαφώς οργανωμένη και επιτρεπτική σχέση που επιτρέπει στον πελάτη να αποκτήσει αυτογνωσία σε βαθμό που να μπορεί να κάνει θετικά βήματα προς την κατεύθυνση που του έχει υποδείξει ο νέος του προσανατολισμός» (Μαλικιώση- Λοΐζου, 1998: 16).

Τα πιθανότερα αποτελέσματα της συμβουλευτικής διαδικασίας, που ο/η εκπαιδευτικός θεολόγος μπορεί να επιτύχει, είναι η αρχικά η επίλυση του αρχικού προβλήματος, όπου το άτομο είναι δυνατό να κατανοεί το πρόβλημα, να βλέπει τις πτυχές του, να φτάνει στην προσωπική αποδοχή και να ενεργεί, ώστε να αλλάξει την κατάσταση που δημιούργησε το πρόβλημα. Επίσης, επιτυγχάνεται η μάθηση, οι νέες γνώσεις, δεξιότητες και στρατηγικές, δηλαδή, που μπορεί να αποκτήσει το άτομο μέσω της συμβουλευτικής διαδικασίας, ώστε να καταφέρει να χειριστεί δυσκολίες, που προκύπτουν αλλά και παρόμοιες που θα προκύψουν. Τέλος, η κοινωνική ενσωμάτωση, μέσω της συμβουλευτικής διαδικασίας μπορεί να ενισχύσει το άτομο, ως προσωπικότητα, στον βαθμό που κατορθώνει να συμβάλει στην ευημερία των άλλων και στο κοινωνικό καλό (McLeod, 2003).

Άλλωστε, η διαδικασία μιας ομαδικής συμβουλευτικής, σε επίπεδο σχολικής τάξης, διευκολύνει τον/την εκπαιδευτικό να ευαισθητοποιήσει τα άτομα σε επίπεδο συλλογικότητας, να χαλαρώσουν, σε ικανοποιητικό βαθμό, τις αντιστάσεις τους, για να διερευνήσουν τη συμπεριφορά τους και νέους τρόπους συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τους Gazda, Duncan και Meadows «Η ομαδική συμβουλευτική είναι μια δυναμική διαπροσωπική διαδικασία, που επικεντρώνεται στη συνειδητή σκέψη και συμπεριφορά και χρησιμοποιεί τις θεραπευτικές λειτουργίες της ανοχής, του προσανατολισμού στην πραγματικότητα, της κάθαρσης και της αμοιβαίας εμπιστοσύνης, της μέριμνας, της κατανόησης, της αποδοχής και της υποστήριξης... Τα μέλη της ομάδας ... μπορούν να χρησιμοποιήσουν την ομαδική αλληλεπίδραση, για να αυξήσουν την κατανόηση και αποδοχή αξιών και σκοπών και να μάθουν ή να ξεμάθουν συγκεκριμένες στάσεις και συμπεριφορές» (Σάλμοντ, 2004: 13).

Η ψυχοκοινωνική υποστήριξη, λοιπόν, των μαθητών/τριών, αλλά και της σχολικής κοινότητας στο σύνολό της, καθιστά απαραίτητη τη συμβουλευτική διαδικασία από τη μεριά της εκπαιδευτικής κοινότητας γενικά και του/της εκπαιδευτικού ειδικότερα. Η διευκόλυνση λήψης σωστών αποφάσεων και η ενδυνάμωση του ατόμου να πετύχει σωστή προσαρμογή και να διατηρήσει ή να προάγει την ψυχική του υγεία, προκειμένου να προλάβει ή να αντιμετωπίσει

αποτελεσματικά για το ίδιο τα ζητήματα που το απασχολούν, αναδεικνύει τη συμβουλευτική περισσότερο σε μία προληπτική διαδικασία και λιγότερο σε επανορθωτική ή αντισταθμιστική στην προσωπική, επαγγελματική ή εκπαιδευτική εξέλιξη.

4. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εκπαιδευτικού θεολόγου ως συμβούλου

Οι μαθητές/τριες κουβαλούν τις δικές τους εμπειρίες και βιώματα, που αποτελούν πρόκληση για τον/την εκπαιδευτικό και πέρα από τις δυσκολίες μπορούν να αποτελέσουν ευκαιρίες δημιουργικότητας, αύξησης της αυτοπεποίθησης, εμπλουτισμό της εμπειρίας και κινητοποίηση για την εξεύρεση λύσεων. Ο/η εκπαιδευτικός είναι το άτομο που βιώνει την καθημερινή σχέση με τον/την μαθητή/τρια, που δύναται να πραγματώσει την ένταξή του/της και στην ουσία ενσαρκώνει τον/την φερέγγυο ενήλικα σε ένα πλαίσιο συναισθηματικής σταθερότητας. Άλλωστε, ο/η μαθητής/τρια, συνεχώς, αποζητά την προσοχή, την αγάπη και την αποδοχή των ενηλίκων, που θεωρεί σημαντικούς στη ζωή του/της, όπως τους γονείς, τους κηδεμόνες και τους εκπαιδευτικούς.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο/η εκπαιδευτικός της τάξης είναι το πρόσωπο που ασχολείται με τις προσωπικές και γνωστικές δυσκολίες των μαθητών/τριών και η συμβουλευτική βρίσκει ευρύτατο πεδίο εφαρμογής. Βέβαια, η επίτευξη του στόχου αυτού δεν είναι απλή υπόθεση· απαιτεί άρτια καταρτισμένους/ες και ευαισθητοποιημένους/ες εκπαιδευτικούς στο θέμα της εδραίωσης θετικών διαπροσωπικών σχέσεων. Άλλωστε, η Συμβουλευτική δεν συνιστά από μόνη της ανεξάρτητο επιστημονικό πεδίο, αλλά υποστηρίζεται από άλλα επιστημονικά πεδία και ως εκ τούτου είναι αναγκαίο ο/η εκπαιδευτικός θεολόγος να διαθέτει γνώσεις των θεωριών που έχουν διαμορφωθεί στο πεδίο της Συμβουλευτικής, προκειμένου να μπορεί να αξιολογεί και να επιλέγει κατά περίπτωση την κατάλληλη θεωρητική προσέγγιση (Δημητρόπουλος, 1992).

Η εκπαιδευτική συμβουλευτική επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στην προσωπική, ψυχολογική και συναισθηματική εξέλιξη του/της μαθητή/τριας (Αντωνοπούλου, 1993; Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001; Ιωάννου, 2010). Για να μπορέσει, όμως, ο/η εκπαιδευτικός να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριές του πρέπει να έχει υιοθετήσει συμπεριφορά κατανόησης και άκριτου διαλόγου σε σχέση με τους προβληματισμούς των μαθητών/τριών, να έχει απεκδυθεί τον ρόλο του παντογνώστη ενήλικα και να έχει ενστερνιστεί τη θεωρία που υποστηρίζει ότι το κάθε άτομο έχει τη δική του ψυχολογία και αντιμετωπίζει τις καταστάσεις με έναν δικό του, ιδιαίτερο τρόπο (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001).

Προκειμένου, λοιπόν, ο/η εκπαιδευτικός θεολόγος να διαμορφώσει κατάλληλα τη συμβουλευτική σχέση με τους/τις μαθητές/τριες, χρειάζεται να έχει αναπτύξει συγκεκριμένες δεξιότητες και χαρακτηριστικά, όπως είναι η επίγνωση του εαυτού του/της, των δυνατών και αδύνατων σημείων του/της, των φόβων και των αναστολών του/της· επιπλέον, είναι ανάγκη να διαθέτει ορθή κριτική προσέγγιση, ώστε να εξασφαλίζεται η αντικειμενική προσέγγιση ζητημάτων που θα χρήζουν αξιολόγησης, για να προληφθούν ή και να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά (Δημητρόπουλος, 1992). Ο/η εκπαιδευτικός στη συμβουλευτική σχέση ενσαρκώνει το πρόσωπο με τις ιδιότητες του οργανωτή, του συντονιστή, του διευκολυντή, του ενθαρρυντή και υποστηρικτή του/της μαθητή/τριας και όχι του κριτή και του ελεγκτή· κατά συνέπεια, σε καμία περίπτωση, δεν εξουσιάζει, δεν κατευθύνει, δεν

επιβάλλει και δεν τιμωρεί. Λειτουργεί κατά βάση με τις αρχές της δημοκρατίας, της υποχωρητικότητας, της συνεργατικότητας και της αποδοχής του άλλου (Κοσμίδου, 1996).

Γνωρίσματα απαραίτητα, για τον/τη θεολόγο που διεκδικεί τον ρόλο του/της συμβούλου εκπαιδευτικού είναι η ενσυναίσθητη κατανόηση ή ενσυναίθηση, η άνευ όρων αποδοχή, η γνησιότητα/αυθεντικότητα, η αυτοαποκάλυψη και ο σεβασμός (Μπρούζος & Ράπτη, 2001). Συγκεκριμένα, μια πρώτη αξιοσημείωτη παράμετρος του συμβουλευτικού προφίλ του/της εκπαιδευτικού θεολόγου είναι η λεγόμενη ενσυναισθητική ικανότητα, να μπορεί, δηλαδή, να αφουγκραστεί τον/τη μαθητή/τρια και να καταφέρει να αισθανθεί τις σκέψεις και τα συναισθήματά του/της· αν κατορθώσει να διεισδύσει και να εισέλθει στον εσωτερικό κόσμο των μαθητών/τριών και να συλλάβει τον κόσμο μέσα από τα δικά τους μάτια, τότε φυσικό επακόλουθο θα είναι οι μαθητές/τριες να βιώσουν αισθήματα ασφάλειας, κατανόησης των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων τους και διάθεσης αποτελεσματικής διαχείρισής τους (Ζήλου, 2006).

Σύμφωνα με τους Duan & Hill (1996) η ενσυναίσθηση συνιστά απαραίτητο συστατικό για κάθε μορφή ουσιαστικής επικοινωνίας και απαιτεί την κατανόηση του/της μαθητή/τριας σε γνωστικό και θυμικό επίπεδο. Περιλαμβάνει την ενσυναισθητική ακρόαση που αφορά στην αναγνώριση και την κατανόηση των εμπειριών του άλλου και το νόημα που έχουν γι' αυτόν και τη μετάδοση της ενσυναίσθησης, η οποία επιτυγχάνεται με τις κατάλληλες απαντήσεις του/της συμβούλου, οι οποίες δείχνουν στον άλλον ότι τυγχάνει προσεκτικής ακρόασης και κατανόησης από κάποιον που τον αποδέχεται ανά πάσα στιγμή και ενδιαφέρεται να εμβαθύνει ακόμα περισσότερο (Ποταμιανός, 1999). Απαραίτητο, λοιπόν, συστατικό για την επιτυχή πραγματοποίηση της διεργασίας της ενσυναίσθησης είναι η ακρόαση με ενεργητικό χαρακτήρα, στην οποία, εκτός της λεκτικής επικοινωνίας, εμπεριέχονται και μη λεκτικά μηνύματα (Μαλικιώση-Λουίζου, 2001). Βασικός σκοπός της ενεργητικής ακρόασης είναι να παρέχει στον/στη μαθητή/τρια τη δυνατότητα να αφουγκράζεται τον ίδιο του/της τον εαυτό, διαδικασία η οποία συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση, για να πραγματοποιηθεί η αυτό-κατανόηση και η αυτό-αποδοχή (Μπρούζος, 1998; Μπρούζος, 2004).

Συνιστώσα αναγκαία για την αλλαγή του/της μαθητή/τριας είναι η άνευ όρων αποδοχή, η εκτίμηση και η αποδοχή δίχως όρους και περιορισμούς της προσωπικότητάς του/της από τον/την εκπαιδευτικό θεολόγο, ώστε αφενός μεν να δημιουργηθεί κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης στη συμβουλευτική σχέση και αφετέρου να επιτευχθεί η ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης του/της μαθητή/τριας (Δημητρόπουλος, 1999). Όταν ο/η εκπαιδευτικός υποστηρίζει έμπρακτα την τάση να σέβεται και να αποδέχεται τις σκέψεις και στάσεις των μαθητών/τριών του δημιουργούνται εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα που αφορούν στην αναγνώριση της προσωπικής τους αξίας αλλά και στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών/τριών μεταξύ τους, με τους/τις εκπαιδευτικούς και με τα άτομα που συστήνουν τη σχολική κοινότητα (Hoffman & Carter, 2004). Στο σημείο αυτό, προς επίρρωση των ανωτέρω, αξίζει να αναφερθεί η περιγραφή του όρου «άνευ όρων αποδοχή» από τον C. Rogers «*Αν αντιλαμβάνομαι τις προσωπικές εμπειρίες του άλλου κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να μη μπορώ να κάνω διάκριση μεταξύ των προσωπικών του εμπειριών ως περισσότερο ή λιγότερο άξιων θετικής αναγνώρισης, τότε αισθάνομαι άνευ όρων θετική αναγνώριση γι' αυτόν τον άνθρωπο*» (Rogers, 1959: 208).

Η γνησιότητα/αυθεντικότητα θα πρέπει να χαρακτηρίζει τον/τη σύμβουλο εκπαιδευτικό και αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο, για να νοιώσει ο/η μαθητής/τρια αισθήματα ασφάλειας, ώστε να εισέλθει στα πιο βαθιά επικοινωνιακά επίπεδα με τον εαυτό του/της (Walsh & Galassi, 2002). Μια δεύτερη πτυχή της γνησιότητας είναι η αρμονική συγκρότηση του ψυχισμού του/της εκπαιδευτικού, σύμφωνα με την οποία απαιτείται προηγουμένως να τον διακρίνει η αυτογνωσία και κυρίως η αρμονία με την αυτοαντίληψή του· ο/η εκπαιδευτικός πρέπει αφ' ενός να έχει επίγνωση των προσωπικών εσωτερικών εμπειριών και αφετέρου να εμφανίζει αυτές τις εμπειρίες στη συμβουλευτική σχέση όποτε χρειάζεται (Δημητρόπουλος, 2002). Ο C. Rogers αναφέρει χαρακτηριστικά «Όλοι οι σύμβουλοι εκδηλώνουν κάποια στιγμή μια ιδιαίτερα "αρνητική" στάση έναντι του συμβουλευόμενου, αλλά παρόλο που αυτό φαντάζει δυνητικά καταστροφικό, είναι θεμιτό, γιατί αποτελεί γνήσια θεραπευτική αντίδραση. Εξάλλου, με αυτόν τον τρόπο, ο σύμβουλος δεν χρειάζεται να ανατρέξει σε κάποια υποκριτική και στερεοτυπική συμπεριφορά συμπάθειας, ενδιαφέροντος ή ευγένειας, η οποία μάλιστα είναι εύκολο και πιθανό να γίνει αντιληπτή ως ψεύτικη και αδιάφορη» (Rogers, 1966: 188).

Η αυτοαποκάλυψη, η διαδικασία, δηλαδή, της αποκάλυψης πτυχών της προσωπικότητας του/της εκπαιδευτικού – συμβούλου τόσο στον ίδιο του/της τον εαυτό όσο και σε άλλα άτομα που εμπιστεύεται, μπορεί να φανεί εξαιρετικά χρήσιμη στη συμβουλευτική διαδικασία, καθώς, όταν ένας άνθρωπος νιώθει εμπιστοσύνη για τον συνάνθρωπό του και αποκαλύπτει σε αυτόν τον εαυτό του, βοηθά να δημιουργηθεί μια ουσιαστική διαπροσωπική σχέση που θα οδηγήσει σε πιο στενή επικοινωνία (Μαλικιώση – Λοΐζου, 1994). Σύμφωνα με τον S. Jourard «Μια ειλικρινά προσωπική σχέση μεταξύ δύο ανθρώπων περιλαμβάνει αποκάλυψη του εαυτού του ενός στον άλλο με πλήρη και αυθόρμητη ειλικρίνεια» (Jourard, 1964: 28).

Επιπλέον, η ικανότητα του/της εκπαιδευτικού να είναι σαφής στις εκφράσεις και τη συμπεριφορά του/της και ακριβής στην επισήμανση και τον χαρακτηρισμό των συναισθημάτων και των εμπειριών του μαθητή/τριας, αποδεικνύεται στην πράξη της συμβουλευτικής διαδικασίας, χρήσιμο εργαλείο (Μαλικιώση – Λοΐζου, 2001). Αναμφίβολα, όλα τα παραπάνω δεν είναι δυνατόν να αποφέρουν καρπούς επιτυχίας, αν δεν συνοδεύονται από τον σεβασμό για την προσωπικότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου. Άλλωστε, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του/της συμβούλου εκπαιδευτικού, προσδιορίζονται από μία σχέση αλληλεπίδρασης και είναι απαραίτητο να συνυπάρχουν (Κοσμόπουλος, 1995).

5.Συμπεράσματα

Δεν χωράει αμφιβολία το γεγονός ότι οι ανάγκες του σύγχρονου σχολείου πρέπει να εναρμονίζονται με τις ανάγκες της εποχής, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στους στόχους του, που είναι κατά κύριο λόγο η υποστήριξη των μαθητών/τριών να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους και την κριτική τους σκέψη και γενικότερα, να συμβάλει στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του/της μαθητή/τριας. Διαμεσολαβητής αυτού του σπουδαίου έργου είναι ο/η εκπαιδευτικός θεολόγος, ένα φυσικό πρόσωπο το οποίο διαθέτει τη δυνατότητα να συμβάλει στο να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες αίσθηση της ταυτότητάς τους και να ασχοληθούν με την ανάδειξη των δεξιοτήτων τους.

Η συμβουλευτική διαδικασία, μπορεί και είναι επιστημονικά θεμιτό να ασκείται από τον/την εκπαιδευτικό, που έχει γνώσεις σχετικές και έχει αναπτύξει τις

απαιτούμενες δεξιότητες. Η σχολική πρακτική απέδειξε ότι ο/η εκπαιδευτικός μπορεί και δρα σε ψυχοπαιδαγωγικό επίπεδο, διαμορφώνοντας στάσεις και συμπεριφορές. Ακόμη και όταν χρειάζεται εξειδικευμένη συμβουλευτική παρέμβαση, ο/η εκπαιδευτικός, έχοντας παρέμβει αρχικά με τη στάση του/της και στη συνέχεια με την καθημερινή συμμετοχή του/της, στον βαθμό που του/της επιτρέπει η επαγγελματική του/της ιδιότητα, έχει βοηθήσει σε μεγάλο βαθμό τον/την ειδικό, που θα εφαρμόσει συγκεκριμένες τεχνικές και μεθόδους, ανάλογες της ειδικότητάς του/της.

Ο/η εκπαιδευτικός που διαθέτει τα βασικά γνωρίσματα του/της συμβούλου, μπορεί να συμβάλει με θετικό τρόπο στη γνωστική και συναισθηματική εξέλιξη των μαθητών/τριών του/της. Βασική επιδίωξη της σύγχρονης παιδαγωγικής θεώρησης είναι να κάνει τον/τη μαθητή/τρια να αναπτύξει ολοκληρωμένη προσωπικότητα και να του/της παράσχει εκείνα τα απαραίτητα εφόδια που θα τον/την κάνουν να ενταχθεί ομαλά και αρμονικά στην κοινωνία. Όταν ο/η εκπαιδευτικός συμπορεύεται με τους προβληματισμούς των μαθητών/τριών του/της, τους/τις βοηθά να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, να ανιχνεύσουν τις αδυναμίες και τις δυσκολίες τους και συγχρόνως να εντοπίσουν τις ικανότητές τους, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να τις αξιοποιήσουν κατάλληλα.

Ο σχολικός οργανισμός, ως κοινωνικός παιδαγωγικός θεσμός και ο/η εκπαιδευτικός θεολόγος, ως πρωταγωνιστής της εκπαιδευτικής πρακτικής, συνιστούν δύο παράγοντες οι οποίοι παίζουν ουσιαστικό ρόλο στη νοητική, ψυχοκοινωνική και πνευματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Επιπρόσθετα, προκύπτει ως αναγκαία συνθήκη, ο/η εκπαιδευτικός θεολόγος να διευρύνει τον ρόλο του/της και να δρα με συμβουλευτικό τρόπο στους/στις μαθητές/τριές του/της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Castles, F. & Leibfried, S. (2012). *The Oxford Handbook of the Welfare State*. Oxford: Oxford University Press.
- Duan, C. & Hill, C. (1996). The current state of empathy research. *Journal of Counselling Psychology*, 3, 261-274.
- Ferreira, R. & Ebersöhn, L. (2011). Rurality and resilience in education: Place-based partnerships and agency to moderate time and space constraints. *Perspectives in Education* 30(1), 30-42.
- Hoffman, M.A. & Carter, R.T. (2004). Counseling psychology and school counseling: A call to collaboration. *The Counseling Psychologist*, 32(2), 181-183.
- Jourard, S. (1964). *The transparent self*. Princeton. New York: D. Van Nostrand Reinhold Co.
- Kalantzi-Azizi, A. & Malikiosi-Loizos, M. (1994). Greece. In E. Bell, C. McDevitt, G. Rott & P. Vallerio (Eds). *Psychological Counseling in higher education. A European overview* (pp. 103-120). Napoli: Istituto Italiano per gli studi filosofici. La Citta Del Sole.
- McLeod, J. (2003). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Pattison S. & Harris B. (2006). Adding Value to Education through Improved Mental Health: A Review of the Research Evidence on the Effectiveness of Counselling for Children and Young People. *The Australian Educational Researcher*, 33, 2, 97-

121.

- Rogers, C.S.C. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in a client – centered framework. In Koch, S. (ed) *Psychology: A study of science. Vol. 3. Formulations of the Person and the Social Context*. New York: Mc Graw – Hill Co, Inc.
- Rogers, C.R. (1966). Client – centered therapy. In S. Ariet (Ed.), *American Handbook of Psychiatry*. New York: Basic books.
- Vassilopoulos, S. & Malikiosi-Loizos, M. (2016). Counselling Psychology Research in Greece. *The European Journal of Counselling Psychology, 4(1)*, 1–3.
- Walsh, M. E. & Galassi, J. P. (2002). An introduction: Counseling psychologists and schools. *The Counseling Psychologist, 30(5)*, 675-681.

Ελληνόγλωσσες

- Αθανασιάδου, Χ. (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στο σχολικό πλαίσιο. *Hellenic Journal of Psychology, 8*, 289-308.
- Αναστασιάδης, Βασ. Κ. (1993). *Ψυχοπαιδαγωγική της εφηβικής ηλικίας. Ο τρόπος της αγωγής σήμερα στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Βιβλιωγνία.
- Αντωνοπούλου, Ου. (1993). Η Συμβουλευτική στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 24-25*, 41-49.
- Ασιώτης, Αρ. Α. (2008). *Το παιδί και η θρησκευτική διαπαιδαγώγηση*. Αθήνα: χ. ε.
- Βασιλόπουλος, Χ. (1996). *Θρησκευτική αγωγή και αυτονομία του παιδιού*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Δημητρόπουλος Ε., (1992). Ο εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως Δάσκαλος και Λειτουργός Συμβουλευτικής. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 22-23*, 51-62.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Τόμος Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος Ε. (2002). *Συμβουλευτική Προσανατολισμός. Συμβουλευτική και συμβουλευτική Ψυχολογία*. Τόμος Α. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J. & Travers, J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική Διδασκαλία. Αποτελεσματική Μάθηση*. (Επιμ.: Α. Λεονταρή & Ε. Συγκολίτου, Μτφρ.: Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα). Αθήνα: Gutenberg.
- Ζαφειροπούλου, Μ. & Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2011). *Προσαρμογή στο σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζήλου Μ., (2006). *Διερεύνηση αντιλήψεων και στάσεων Στελεχών Εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή της Συμβουλευτικής στην άσκηση του έργου τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Καρολίδου. Σ. (2016). Ο «Παιδαγωγός» του Κλήμη Ἀλεξανδρέως (Λόγος Α΄) ως πηγή της ιστορίας των πολιτιστικών, θρησκευτικών και παιδαγωγικών αντιλήψεων της εποχής του. Θεσσαλονίκη: Κυρομάνος.
- Καψάλης, Α. (2015). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κορφιάτη, Α., & Μπρούζος, Α. (2013). Αντιλήψεις Ελλήνων Μαθητών γυμνασίου για την αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού του ρόλου και της λειτουργίας του σύγχρονου ελληνικού σχολείου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού, 101*, 120-131.
- Κοσμίδου, Χ. (1996). Η Συμβουλευτική Διάσταση του έργου του εκπαιδευτικού. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού, 38-39*, 151-153. Αθήνα:

Ελληνικά Γράμματα.

- Κοσμίδου-Hardy, Χ. & Γαλανουδάκη-Ράπτη, Α. (1996). *Συμβουλευτική, θεωρία και πρακτική*. Αθήνα: Ασημάκης.
- Κοσμόπουλος, Α. (1990). *Το σχολείο πέθανε - ζήτω το σχολείο του προσώπου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κοσμόπουλος Α., (1995). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2010). Διαπολιτισμική Θρησκευτική Αγωγή στο Ελληνικό Σχολείο: Ένα μάθημα για όλους και όχι διαθρησκειακό. *Σύναξη*, 115, 37-49.
- Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (1994). *Συμβουλευτική Ψυχολογία* (β' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ. (1998). *Συμβουλευτική Ψυχολογία* (δ' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1999). *Η Συμβουλευτική ψυχολογία* (ε' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η Συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*: Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ. (2011). *Η Συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση* (β' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (2012). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Μια Αναθεωρημένη Έκδοση. Αθήνα: Πεδίο.
- Μητροπούλου, Β. (2015). *Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης : προτάσεις εφαρμογής στη διδακτική πράξη με χρήση Η/Υ*. Θεσσαλονίκη: Ostrakon Publishing.
- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού. Μια Ανθρωπιστική θεώρηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Λύχνος.
- Μπρούζος, Α. & Ράπτη, Κ. (2001). Η σημασία της Συμβουλευτικής στο εκπαιδευτικό έργο του Δασκάλου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 56-57, 25-41. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική: Θεωρία - έρευνα - εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω - Γ. Δάρδανος.
- Οικονομίδης, Β. Δ. (Επ.) (2011). *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Εμπειρικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1984). *Εξελικτική ψυχολογία. Εφηβική ηλικία* (Τόμος 4). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πασιαρδής, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα – Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ποταμιάνος, Γ. (1999). *Θεωρίες προσωπικότητας και κλινική πρακτική* (γ' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ράντζου, Μ. (2016). *Η συγγνώμη και η συγχώρηση στη διαπροσωπική επικοινωνία των εφήβων και η ελληνορθόδοξη παιδεία. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη ΙΚΕ.
- Ρεράκης, Η. (2010). *Κοινωνική ένταξη και θρησκευτική αγωγή του καθηγητή στο ελληνικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Σακελλαρίου-Καραμέρη, Μ. (1998). *Η χριστιανική Αγωγή στην Προσχολική Ηλικία*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο

Σ. Καρολίδου, Ο εκπαιδευτικός θεολόγος σε ρόλο συμβούλου καθηγητή, ως φορέας ψυχοκοινωνικής υποστήριξης της σχολικής κοινότητας

Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Θεολογική. Τμήμα Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας.

Σάλμοντ, Ε. (2004). *Συμβουλευτική οικογένειας ατόμων με ειδικές. Πρώιμη παρέμβαση: η περίπτωση της κώφωσης*. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Στογιαννίδης, Α. (2017). Το Μάθημα των Θρησκευτικών στη Δημόσια Εκπαίδευση: ένα Μάθημα Θέσεων, Στοχασμού και Ερμηνείας. *Synthesis*, 5 (1), 41-67 doi: <https://doi.org/10.26262/syn.v5i1.5630>.

Τριάρχη- Herrmann, Β. (2004). *Εισαγωγή στην σχολική συμβουλευτική. Επιμόρφωση και Μετεκπαίδευση Ελλήνων Εκπαιδευτικών της Ακαδημίας Dillingen*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Χατζηχρήστου, Χ. (2014). *Συμβουλευτική στη Σχολική Κοινότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

Εξαλείφοντας τις προκαταλήψεις Μη με φωνάζεις «ξένο»!

Σεβαστή Καρύπη

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc, Πτυχιούχος Θεολογικής Σχολής, Μεταπτυχιακή
φοιτήτρια Θεολογικής Σχολής
sevikkar1@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση περιγράφει μια διδακτική πρόταση για το μάθημα των Θρησκευτικών της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου η οποία στηρίζεται στις καλές διδακτικές πρακτικές και τις βιωματικές προσεγγίσεις, στη χρήση Τ.Π.Ε. και στην αξιοποίηση της Τέχνης. Ως στόχο έχει οι μαθητές και οι μαθήτριες να αναγνωρίσουν τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που επικρατούν μέσα στο στενό και ευρύτερο περιβάλλον τους, να τα αναπροσδιορίσουν και να εκφράσουν τις προσωπικές τους σκέψεις, κρίσεις και συναισθήματα όσον αφορά τη σχέση τους με τον «άλλον», τον κοινωνικά, φυλετικά, θρησκευτικά, πολιτισμικά διαφορετικό· επίσης, να αναγνωρίσουν στο πρόσωπο του Χριστού την έμπρακτη, δίχως διακρίσεις, αγάπη.

Λέξεις κλειδιά: «άλλος», ετερότητα, προκαταλήψεις, στερεότυπα, αποδοχή.

A. Εισαγωγή

Η εποχή μας διακρίνεται από ριζικές μεταρρυθμίσεις που οφείλονται κυρίως στη ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη, την ελεύθερη διακίνηση ανθρώπων και τη διεθνοποίηση του εμπορίου. Ως εκ τούτου, αναπτύσσεται μια πολυπολιτισμική ανομοιογενής φυλετικά κοινωνία όπου οι κάτοικοί της συμβιώνουν και αλληλεπιδρούν υπερασπιζόμενοι τις κοινωνικές, πολιτισμικές και θρησκευτικές αξίες τους (Καραμάνου, 2011: 209). Ωστόσο, το συγκεκριμένο φυλετικό πλαίσιο έχει προκαλέσει ποικίλες ξενοφοβικές και ρατσιστικές αντιδράσεις και κάθε χώρα ασκεί διαφορετική πολιτική όσον αφορά τον τρόπο αντιμετώπισης της ετερότητας. Προκύπτει, επομένως, η ανάγκη εφαρμογής μιας κοινής πολιτικής εκ μέρους των κρατών που θα βασίζεται στον αλληλοσεβασμό και την αλληλεγγύη και θα προστατεύει όλους τους πολιτισμούς αποτρέποντας τον αφανισμό των διαφορετικών χαρακτηριστικών τους (Ζωγράφου, 2003: 207).

Επιπρόσθετα, η σύγχρονη εκπαιδευτική κατάσταση των «πολιτισμικά διαφοροποιημένων» μαθητών επιβάλλει την υιοθέτηση ανάλογων συμπεριφορών από την πλευρά της εκπαιδευτικής κοινότητας, τον συγχρωτισμό και τον σεβασμό της ετερότητας. Χρέος των εκπαιδευτικών είναι να αναγνωρίσουν, να αποδεχτούν και να σεβαστούν τη διαφορετικότητα, να δώσουν τη δυνατότητα σε μαθητές από διαφορετικές εθνότητες και κοινωνικές τάξεις να συν-υπάρχουν αρμονικά και να

Μη με φωνάζεις «ξένο»!

αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, καθώς επίσης, να τους παρέχουν ισότιμες μορφωτικές ευκαιρίες.

Μέσα στο παραπάνω πλαίσιο, στόχος της παρούσας διδακτικής πρότασης είναι να διερευνήσει τις παγιωμένες αντιλήψεις μαθητών / μαθητριών απέναντι στον εθνικά, φυλετικά, πολιτισμικά, κοινωνικά και σωματικά διαφορετικό, να επιχειρήσει τον αναπροσδιορισμό των στάσεων/απόψεων έναντι του «άλλου» μεταφέροντας το μήνυμα του χριστιανισμού στο συγκεκριμένο επίκαιρο θέμα.

Β. Συνάφεια του σχεδίου διδασκαλίας με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών

Το σχέδιο διδασκαλίας αφορά την πρώτη θεματική ενότητα της Ε΄ τάξης με τίτλο «Μαθητές και διδάσκαλοι» και συγκεκριμένα την υποενότητα «Ο Χριστός ως διδάσκαλος, συνοδοιπόρος και οδηγός»: Δίδασκε παντού, χωρίς διακρίσεις.

Συμβαδίζει με τις κατευθυντήριες γραμμές του Οδηγού του Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού & Γυμνασίου, 10.12.2014 (σ. 87): «Το Μάθημα των Θρησκευτικών ανταποκρίνεται στο φυσικό και αναμφισβήτητο ενδιαφέρον των μαθητών για μια γνώση που φέρνει κοντά τους το άγνωστο, το μακρινό, το διαφορετικό άλλων λαών και πολιτισμών. Από την άλλη μεριά, συνθήκες καθημερινότητας, όπως η τεχνολογία, τα ΜΜΕ, η επικοινωνία, οι μεταναστεύσεις, οι μικτοί γάμοι, οι «διαφορετικοί» γείτονες κ.ά., δημιουργούν ερωτήματα γύρω από τους άλλους και τη θρησκευτικότητά τους. Η γνώση λοιπόν, γύρω από τις θρησκείες του κόσμου διευκολύνει τους μαθητές να καλλιεργήσουν τη συστηματικότερη κατανόηση της ζωής των θρησκευτικών ομάδων, του τρόπου με τον οποίο άλλοι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον κόσμο και βρίσκουν νόημα, ικανοποίηση και αξία στην καθημερινή τους ζωή, αλλά και να αναπτύξουν στάσεις πραγματικού ενδιαφέροντος για τον «άλλον» και επικοινωνίας με αυτόν. Πρόκειται για ένα άνοιγμα, το οποίο -στον βαθμό που καλλιεργεί το ενδιαφέρον, τη γνώση, την κατανόηση, την ενσυναίσθηση και την επικοινωνία- δεν επιβουλεύεται αλλά ενθαρρύνει με τη σειρά του τους μαθητές να αναγνωρίσουν, να καλλιεργήσουν και να εμπιστευτούν τις δικές τους προσωπικές αξίες και πεποιθήσεις πάνω σε ζητήματα θρησκείας και πίστης. ... Ταυτόχρονα, η πληροφόρηση αυτή συντελεί στην αρμονική συνύπαρξη και στην απομάκρυνση από φονταμενταλιστικές και ακραίες φανατικές ιδέες».

Γ. Ειδικά Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα της διδακτικής πρότασης

Οι μαθητές και οι μαθήτριες

- Να συναισθανθούν την ύπαρξη και την ομορφιά της ετερότητας στη σύγχρονη κοινωνία
- Να εξωτερικεύσουν τις προσωπικές τους αντιλήψεις σχετικά με τον «άλλον»
- Να αναγνωρίσουν τις συνέπειες των στερεότυπων στη ζωή τη δική τους και των «άλλων»

Μη με φωνάζεις «ξένο»!

- Να ανακαλύψουν παραδείγματα ανθρώπων που με τη ζωή και το έργο τους ανέτρεψαν τα στερεότυπα
- Να αναπροσδιορίσουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές του απέναντι στο διαφορετικό
- Να διακρίνουν το μήνυμα του χριστιανισμού απέναντι στη διαφορετικότητα, τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα.

Δ. Προτεινόμενη εκπαιδευτική μέθοδος

Α. Στάδιο

Επιχειρείται να διαμορφωθεί το κατάλληλο ψυχολογικό κλίμα μέσα στην τάξη ώστε να δείξουν ενδιαφέρον οι μαθητές για το συγκεκριμένο θέμα. Με διαλογική συζήτηση και με την ενεργή τους συμμετοχή σε ομάδες εργασίας, διερευνώνται οι πρότερες γνώσεις και αντιλήψεις των παιδιών. Το νέο γνωστικό αντικείμενο δεν ανακοινώνεται εξ αρχής, αλλά διατυπώνεται σταδιακά από τους ίδιους τους μαθητές με φυσικό και αβίαστο τρόπο, καθώς η αποδοτικότερη διδασκαλία επιτυγχάνεται όταν οι νέες γνώσεις, στάσεις και συμπεριφορές άπτονται των ενδιαφερόντων τους.

Δραστηριότητα 1^η - Αφόρμηση

Δίνεται στους μαθητές μια ιστοσελίδα με τίτλο «Τα διαφορετικά πρόσωπα του Χριστού» της Χριστίνας Κατσαντώνη: «Λευκός, μαύρος ή κίτρινος, με αγγελική μορφή, κοντόχοντρος, άστεγος ή σε γυναικείο κορμί, ο Ιησούς στο πέρασμα των χρόνων έχει πάρει διάφορες μορφές. Άλλες θεωρούνται -επιστημονικά- πιστές, στηρίζονται σε ιστορικές έρευνες ή και ιατροδικαστικές αναλύσεις και σε άλλες απλώς η τέχνη αυθαιρετεί -ως άλλωστε δικαιούται».

Ζητείται να διατυπώσουν τις απόψεις τους σχετικά με τις διαφορετικές αναπαραστάσεις του Χριστού. Καταγράφονται στον πίνακα σκέψεις, συναισθήματα και γενικότερες αντιδράσεις τους. Η διαφορετική - η μη αποδεκτή, σε ορισμένες περιπτώσεις - απεικόνιση του Ιησού προκαλεί ποικίλες αντιδράσεις, οι οποίες γίνονται αφορμή για διερεύνηση και προσδιορισμό των εγκαθιδρυμένων γενικεύσεων που ασυνείδητα έχουν οικειοποιηθεί από τους μικρούς μαθητές.

Μετωπική διδασκαλία – Καταιγισμός ιδεών

Δραστηριότητα 2^η

Στο μάθημα των εικαστικών οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες των τεσσάρων, αναλαμβάνουν να μελετήσουν τις αναπαραστάσεις του Χριστού. Δίνεται διαφορετικό φύλλο εργασίας σε κάθε ομάδα με τρεις αναπαραστάσεις του Χριστού

Μη με φωνάζεις «ξένο»!

και αναζητούνται πληροφορίες από το διαδίκτυο για την ιστορία της καθεμιάς. Καταγράφονται οι σκέψεις και τα συναισθήματά τους και αιτιολογούνται. Έχουν επιλεγεί για κάθε φύλλο εργασίας εικόνες που συμβαδίζουν και δε συμβαδίζουν με τα στερεότυπα της κοινωνίας. Στη συνέχεια ανακοινώνονται οι εργασίες στην ολομέλεια και ακολουθεί ανταλλαγή απόψεων.

Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία – Φύλλο εργασίας

B. Στάδιο

Επεξεργασία – Ανάλυση – Αποσαφήνιση όρων

Μέσω της ενσυναίσθησης και των δημιουργικών δραστηριοτήτων επιχειρείται η αναγνώριση των προκαταλήψεων και στερεότυπων που έχουν τα παιδιά και η δυνατότητα αναγνώρισης του «άλλου», ως διαφορετικού, αλλά και ως ίδιου με αυτά.

Δραστηριότητα 3^η

Διαβάζεται το ποίημα: Ο μαύρος Χριστός (αφρικανική ποίηση), από το περιοδικό «[Πάντα τα Έθνη](#)» τεύχος 3, 1982. Επιχειρείται η ανάλυση και κατανόηση του ποιήματος. Στη συνέχεια, ζητείται από τους μαθητές να αναφέρουν τα συναισθήματα ενός μαύρου παιδιού βλέποντας εικόνες μόνο λευκού Χριστού και να σχολιάσουν την επιθυμία του παιδιού να παραστήσει τον Χριστό στο χρώμα του.

Συνήθως τα παιδιά αντιδρούν στην εικόνα ενός μαύρου ή ενός κοντόχοντρου Χριστού. Η στάση τους αυτή δικαιολογείται απόλυτα καθώς έχουν μεγαλώσει με συγκεκριμένα πρότυπα και οποιαδήποτε προσπάθεια αλλαγής αυτών απαιτεί συζήτηση, προσπάθεια κατανόησης της σκέψης, των συναισθημάτων, των αναγκών του «άλλου», του διαφορετικού, ενσυναίσθηση.

Στην περίπτωση των παιδιών του δημοτικού η ανάλυση των όρων προκατάληψη και στερεότυπο γίνεται μέσω των βιωματικών τους εμπειριών και, σαφώς, σε πιο περιορισμένη έκταση συγκριτικά με τους μαθητές γυμνασίου και λυκείου. Ωστόσο, δεν αποφεύγεται να γίνει λόγος για «δύσκολα/ καυτά θέματα». Το φαινόμενο της «φυλής» και της «ράτσας» παρουσιάζεται όχι ως μια βιολογική πραγματικότητα, αλλά ως ανθρώπινο κατασκεύασμα που οδήγησε στη διαμόρφωση των εκάστοτε αντιλήψεων.

Μετωπική διδασκαλία – Σκέψου, Συζήτησε, Μοιράσου (TPS-Think Pair Share)

Δραστηριότητα 4^η

Ο εκπαιδευτικός μοιράζει σε κάθε μαθητή μια εικόνα της γέννησης του Χριστού και ζητά από τον καθένα να γράψει το δικό του ποίημα με τίτλο «Ο δικός μου Χριστός». Έχουν επιλεγεί εικόνες της γέννησης του Χριστού από διάφορες χώρες, όπως Ινδία,

Μη με φωνάζεις «ξένο»!

Κίνα, Ιαπωνία, Κορέα, Νότια Αφρική, κ.ά. Οι συγκεκριμένες εικόνες παριστάνουν τα πρόσωπα με χαρακτηριστικά κινέζικα, κορεάτικα, ινδικά, γαπωνέζικα, κ.ά. (Η ΓΕΝΝΗΣΗ ΤΟΥ ΧΡΙΣΤΟΥ Τέχνη απ' όλες τις εποχές και απ' όλο τον κόσμο).

Οι μαθητές καλούνται να οικειοποιηθούν τον Χριστό που αναπαριστά η κάθε εικόνα και να γράψουν ένα ποίημα σα να κατάγονταν από την Ινδία, την Κορέα, την Ιαπωνία, κ.ο.κ. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα αποτελεί μια δράση ευαισθητοποίησης, ενσυναίσθησης και κατανόησης της θέσης του άλλου. Ανάλογη εργασία πραγματοποιήθηκε από συνάδελφο δασκάλα-θεολόγο με θέμα: «Ο δικός μας Χριστός».

Ατομική δραστηριότητα – Διδασκαλία μέσω της τέχνης

Γ. Στάδιο

Επαναπροσδιορισμός αντιλήψεων

Δραστηριότητα 5^η

Ομοιότητες και διαφορές των ανθρώπων

Οι μαθητές παρακολουθούν το βίντεο «Zero» και απαντούν στις εξής ερωτήσεις:

- Πώς είναι διαμορφωμένη η κοινωνία όπου γεννήθηκε ο Zero;
- Πώς νιώθει και τι μπορεί να σκέφτεται ο ίδιος;
- Πώς αντιμετώπισε τις διάφορες καταστάσεις;
- Πώς άλλαξε η στάση των άλλων και γιατί;
- Τι πραγματικά έχει αξία για τον Zero;
- Τι θα κάνατε εσείς στη θέση του;
- Τι θα λέγατε στους άλλους ήρωες της ιστορίας;
- Τι θα προσπαθούσατε να αλλάξετε στην ιστορία και γιατί;

Με την παραπάνω δραστηριότητα τα παιδιά καλούνται να πάρουν θέση στο πρόβλημα του κοινωνικού αποκλεισμού, να αναζητήσουν τρόπους αντιμετώπισής του και να συναισθανθούν τη δύναμη που διαθέτουν τα ίδια να συμβάλλουν στη αναδιαμόρφωση των κοινωνικών αντιλήψεων.

Δραματοποίηση της ιστορίας

Μοιράζονται οι διάφοροι ρόλοι στους μαθητές και ακολουθεί δραματοποίηση της ιστορίας. Αρχικά όπως παρουσιάζεται στο βίντεο και στη συνέχεια όπως θα πρότειναν οι ίδιοι να εξελιχθεί/τροποποιηθεί.

Συνδυασμός ατομικής και ομαδικής δραστηριότητας – Διδασκαλία με νέες τεχνολογίες - Δραματοποίηση

Δραστηριότητα 6^η

Παιχνίδι συναισθημάτων

Οι μαθητές καταγράφουν αυθόρμητα τα συναισθήματά τους στις παρακάτω πιθανές καταστάσεις:

- Ένας συμμαθητής σου από τη Συρία σε καλεί στα γενέθλιά του.

Νιώθω.....

- Πηγαίνετε ημερήσια εκδρομή με λεωφορείο που έχει γυναίκα οδηγό.

Νιώθω.....

- Ένας κύριος με ακουστικά βαρηκοΐας σου ζητά να του δώσεις οδηγίες για μια διαδρομή.

Νιώθω.....

- Ένας ρομά κερδίζει στον διαγωνισμό ρομποτικής.

Νιώθω.....

- Μια συμμαθήτριά σου από την Αλβανία ζητά τη βοήθειά σου για μια σχολική εργασία.

Νιώθω.....

- Ένας τυφλός ζητά να τον βοηθήσεις να κατέβει από το αστικό λεωφορείο.

Νιώθω.....

- Βίωσες κάποια κατάσταση παρόμοια που δεν περιγράφεται παραπάνω και θα ήθελες να την αναφέρεις;

Περιγράψε την

.....

Τι ένιωσες;.....

Δίνεται κατάλογος με συναισθήματα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους μαθητές, όπως: χαρά, απογοήτευση, φόβος, στοργή, απελπισία, αποφυγή, έκπληξη, ασφάλεια, ανασφάλεια, εμπιστοσύνη, ανωτερότητα, κατωτερότητα, ενδιαφέρον, αδιαφορία, καχυποψία, λύπη, κ.ά.

Επιχειρείται να κατανοήσουν οι μαθητές τα στερεότυπα που έχουν όσον αφορά την καταγωγή, το φύλο, τη σωματική αναπηρία. Η συζήτηση προχωρά και πέρα από τις απλές διαπιστώσεις οι οποίες διατυπώνονται από τους μαθητές, επιχειρείται να γίνει ανάλυση των αιτιών που τους οδήγησαν στη διαμόρφωση των συγκεκριμένων αντιλήψεων.

Στο τέλος του παραπάνω ερωτηματολογίου προστίθεται η ερώτηση:

Μη με φωνάζεις «ξένο»!

- Θυμάσαι κάποια φράση, εικόνα ή παράσταση από την οικογένειά σου, το σχολείο ή την τηλεόραση - διαδίκτυο που συντελεί στη διαμόρφωση στερεότυπων; Κατάγραψέ την:

.....
.....

Ατομική δραστηριότητα – Φύλλο εργασίας

Δραστηριότητα 7^η

Παραδείγματα ανθρώπων που ξεπέρασαν τα στερεότυπα για ανθρώπους με αναπηρία

«Νόμιζα ότι ήμουν το πιο παράξενο άτομο στον κόσμο.

Αλλά μετά σκέφτηκα ότι υπάρχουν τόσοι πολλοί άνθρωποι στη γη.

Θα πρέπει να υπάρχει κάποιος σαν εμένα

που αισθάνεται περίεργος και ελαττωματικός όπως εγώ.

Την έπλαθα με τη φαντασία μου και φανταζόμουν

ότι θα πρέπει να είναι εκεί έξω και να σκέφτεται και αυτή εμένα.

Λοιπόν, εύχομαι ότι αν είσαι εκεί έξω και το διαβάζεις αυτό,

να ξέρεις ότι ναι, είναι αλήθεια.

Είμαι εδώ και είμαι το ίδιο παράξενη όσο εσύ.»

Ποίημα της Φρίντα Κάλο, Μεξικάνας ζωγράφου.

Διαβάζουμε τη βιογραφία της ζωγράφου και το παραπάνω ποίημα. Αναζητούμε στο διαδίκτυο ανάλογες περιπτώσεις ατόμων που ξεπέρασαν την αναπηρία τους και διέπρεψαν σε διάφορους τομείς. (10 άτομα με ειδικές ανάγκες που διέπρεψαν. Από τον Μπετόβεν στον Χόκινγκ, οι προσωπικότητες που ξεπέρασαν την αναπηρία τους και έφτασαν στην κορυφή). Ακολουθεί συζήτηση με τους μαθητές για τις περιπτώσεις διάσημων ανθρώπων με ειδικές ικανότητες. Καταθέτουν και οι ίδιοι προσωπικά παραδείγματα από το στενό και ευρύ περιβάλλον τους.

Διάλογος – Ιστοεξερεύνηση μέσω διαδικτύου

Δ. Στάδιο

Το μήνυμα του χριστιανισμού απέναντι στη διαφορετικότητα, τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα

Μη με φωνάζεις «ξένο»!

Δραστηριότητα 8^η

Προβάλλεται το βίντεο με την παραβολή του «Καλού Σαμαρείτη». Ακολουθεί συζήτηση με τους μαθητές όσον αφορά τον ρόλο που έπαιξαν τα διάφορα πρόσωπα, τα συναισθήματά τους, τα συναισθήματα των ίδιων των μαθητών και το μήνυμα που θέλει να μεταφέρει η συγκεκριμένη αφήγηση. Οι μαθητές καλούνται να μετασχηματίσουν την ιστορία σε είδηση εφημερίδας, σε αστυνομικό ρεπορτάζ ή σε επιστολή. Τους δίνεται η δυνατότητα να αναπαραγάγουν την παραβολή εκφράζοντας τις δικές τους εκδοχές.

Η παραπάνω δραστηριότητα συμβάλλει στην κατανόηση της θέσης του χριστιανισμού απέναντι στον «άλλον», τον πλησίον, τον διαφορετικό (ακόμη και του εχθρού, καθώς οι Ιουδαίοι διατηρούσαν εχθρική στάση έναντι των Σαμαρειτών). Ο άλλος μπορεί να είναι αλλόθρησκος, αλλοεθνής ή διαφορετικού χρώματος.

Βιωματική δραστηριότητα: Κύκλος της συνείδησης

Σχεδιάζεται στο πάτωμα της αίθουσας ένας κύκλος όπου στέκονται όλοι οι μαθητές εκτός από έναν, ο οποίος κάθεται σε μια καρέκλα στο κέντρο του κύκλου. Το παιδί που κάθεται στην καρέκλα παριστάνει έναν νησιώτη που βρήκε έξω από το σπίτι του ένα προσφυγάκι. Τα παιδιά που βρίσκονται στον κύκλο περπατούν πάνω στον κύκλο και ένα ένα λέει στο παιδί - «νησιώτη» τις σκέψεις του για το τι πρέπει να κάνει σχετικά με το προσφυγάκι. Κάποια παιδιά παίρνουν θετική θέση απέναντι στο προσφυγάκι και κάποια όχι. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να επιχειρηματολογήσουν κάθε φορά που εκφράζουν την άποψή τους.

Με το πέρας της δραστηριότητας, το παιδί που καθόταν στην καρέκλα περιγράφει πώς ένιωσε ακούγοντας τις προτάσεις - επιχειρήματα των συμμαθητών του και αναφέρει εάν η όλη διαδικασία επηρέασε την τελική του απόφαση. Η συγκεκριμένη δράση ολοκληρώνεται όταν οι μαθητές απαντήσουν στην ερώτηση ποια θα ήταν, κατά τη γνώμη τους, η στάση του Χριστού απέναντι στο μικρό προσφυγάκι.

Διδασκαλία με νέες τεχνολογίες – Συζήτηση – Βιωματικές δράσεις

Δραστηριότητα 9^η

Ο χριστιανισμός απέναντι στους «άλλους»

Μελετώντας τα παρακάτω κείμενα από τον Φάκελο Μαθήματος των Θρησκευτικών της Ε΄ τάξης του Δημοτικού (σ.80), επιχειρείται η διασαφήνιση της θέσης του χριστιανισμού έναντι στους «άλλους», τους μετανάστες, τους διαφορετικούς από εμάς.

Μη με φωνάζεις «ξένο»!

Μετανάστες

Λαθεμένο μου φαινόταν πάντα τ' όνομα που μας δίνουν:

«Μετανάστες».

Θα πει, κείνοι που αφήσαν την πατρίδα τους.

Εμείς, ωστόσο,

δε φύγαμε γιατί το θέλαμε,

λεύτερα να διαλέξουμε μίαν άλλη γη. Ούτε

και σε μίαν άλλη χώρα μπήκαμε να μείνουμε για πάντα εκεί, αν γινόταν. Εμείς φύγαμε στα κρυφά. Μας κυνήγησαν, μας προγράψανε. Κι η χώρα

που μας δέχτηκε, σπίτι δε θα 'ναι, μα εξορία. Έτσι, απομένουμε δω πέρα, ασύχαστοι, όσο μπορούμε πιο κοντά στα σύνορα,

προσμένοντας του γυρισμού τη μέρα, караδοκώντας το παραμικρό σημάδι αλλαγής στην άλλην όχθη, πνίγοντας μ' ερωτήσεις κάθε νεοφερμένο, χωρίς τίποτα να ξεχνάμε, τίποτα ν' απαρνιόμαστε.



Μπ. Μπρεχτ, Πούηματα, μτφρ. Μάριος Πλωρίτης, Θεμέλιο

«Ουκ ένι Ιουδαίος ουδέ Έλλην...»

Είστε, λοιπόν, όλοι παιδιά του Θεού, αφού πιστεύετε στον Ιησού Χριστό. Και αυτό, γιατί όσος βαφτιστήκατε στο όνομα του Χριστού, έχετε ντυθεί τον Χριστό. Δεν υπάρχει πια Ιουδαίος και ειδωλολάτρης, δεν υπάρχει δούλος και ελεύθερος, δεν υπάρχει άντρας και γυναίκα. Όλος σας είστε ένας, χάρη στον Ιησού Χριστό. Και αφού ανήκετε στον Χριστό, είστε απόγονοι του Αβραάμ και κληρονόμοι της ζωής, όπως υποσχέθηκε ο Θεός.

Γαλ 3, 26-29

Όλοι ίσοι, όλοι φίλοι



Σε θυμάμαι πάντοτε στις προσευχές μου και ευχαριστώ τον Θεό μου, γιατί ακούω για την αγάπη που δείχνεις σε όλους τους χριστιανούς και για την πίστη που έχεις στον Κύριο Ιησού... Η αγάπη σου μου έδωσε μεγάλη χαρά και ενθάρρυνση, αδελφέ. Επίσης ανακουφίστηκαν οι καρδιές των πιστών χάρη σε εσένα.

«Δέν υπάρχει Ίουδαίος ούτε Έλλην, δέν υπάρχει δούλος ούτε ελεύθερος, δέν υπάρχει άρρεν και θήλυ, διότι όλοι σεις είσθε ένας άνθρωπος έν Χριστώ Ίησού» (Προς Γαλάτας επιστολή Παύλου (γ' 23-29, δ' 1-5).

Στα κείμενα διατυπώνεται το μήνυμα του Χριστού για εξαίλιψη κάθε μορφής προκατάληψης. Όλοι είναι αδέρφια, ενωμένα στο σώμα της Εκκλησίας, δίχως οποιαδήποτε μορφή διαχωρισμού, Ιουδαίων και Ελλήνων, δούλων και ελεύθερων, άντρα και γυναίκα. Τα παιδιά καλούνται να κατανοήσουν τις θρησκευτικές αυτές θέσεις και, μάλιστα, σε μια εποχή όπου δε γινόταν λόγος για ισότητα, ατομική ελευθερία, ανθρώπινα δικαιώματα.

Μη με φωνάζεις «ξένο»!

Ο εκπαιδευτικός περιγράφει αναλυτικά το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό πλαίσιο της εποχής, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να αντιληφθούν την πρωτοπορία των συγκεκριμένων λόγων του χριστιανισμού.

«Βέβαια, ο Χριστιανισμός δεν επεδίωξε θεαματική ή βίαιη αλλαγή στο σύνολο της κοινωνίας (π.χ. γενική κατάργηση της δουλείας ή νομοθετική αλλαγή της θέσης της γυναίκας). Διαμόρφωσε όμως, σταδιακά τις συνειδήσεις με το να δίνει το παράδειγμα για την υπέρβαση των προκαταλήψεων μέσα στον δικό του χώρο. Στο ευχαριστιακό τραπέζι, στις πρώτες χριστιανικές κοινότητες, στα κοινόβια μοναστήρια αργότερα, πλούσιοι και φτωχοί, δούλοι και ελεύθεροι αντιμετώπιζονταν όμοια και ισότιμα, ενώ και οι γυναίκες ανέλαβαν ενεργότερο ρόλο στη θρησκευτική και κοινωνική ζωή». (Το χριστιανικό ήθος ως υπέρβαση των προκαταλήψεων του κόσμου - Σύγχρονες θεολογικές [ζυμώσεις](#)).

Κάνοντας θεολογία με μαθητές

Ε. Στάδιο

Αξιολόγηση

Γίνεται ανάγνωση του ποιήματος: ΜΗ ΜΕ ΦΩΝΑΖΕΙΣ «ΞΕΝΟ»!, αγνώστου μετανάστη.

Με αφορμή το συγκεκριμένο ποίημα, οι μαθητές καλούνται να γράψουν δικό τους ποίημα με τον ίδιο τίτλο. Με τη δράση αυτή τους δίνεται η δυνατότητα να εκφράσουν προσωπικές σκέψεις και βιώματα, ίσως και ορισμένα παράπονα από δυσκολίες που αντιμετώπισαν στην προσωπική τους ζωή.

Με την παραπάνω δραστηριότητα αξιολόγησης ελέγχεται από τον εκπαιδευτικό εάν οι μαθητές είναι σε θέση να αντιληφθούν το πρόβλημα του αποκλεισμού του «ξένου», του διαφορετικού και κατά πόσο οι δραστηριότητες που προηγήθηκαν συνέβαλαν στον περιορισμό των προκαταλήψεων που είχαν και σε ποιο βαθμό.

Όλες οι παραπάνω δημιουργίες των μαθητών μπορούν να αναρτηθούν στην ιστοσελίδα του σχολείου, είτε να διοργανωθεί κάποια εκδήλωση από το σχολείο σε συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς που ασχολούνται με θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και με συμμετοχή των γονέων-κηδεμόνων και τοπικών παραγόντων.

Ε. Αντί επιλόγου

Η Πατερική Θεολογία προβάλλει με τον καλύτερο τρόπο την κενωτική αγάπη για τον συνάνθρωπο κατά το παράδειγμα του Ιησού, ο οποίος με την ενσάρκωση και σταύρωσή Του αποκατέστησε την ενότητα του ανθρώπου και του κόσμου.

Ο Μέγας Βασίλειος στην «Ομιλία προς τους πλουτούντας», απευθυνόμενος στον ακροατή του, τονίζει ότι η πραγματική αγάπη προς τον πλησίον τότε μόνο υφίσταται «εάν ήταν γυμνός και τον έντυσε, εάν ήταν πεινασμένος και του έδωσε

Μη με φωνάζεις «ξένο»!

να φάει, εάν η πόρτα του είναι ανοικτή σε κάθε ξένο, εάν τα ορφανά τον αισθάνονται ως πατέρα τους, εάν συμπάσχει σε κάθε δυστυχούντα».

Ο Γρηγόριος ο Θεολόγος κηρύττει ότι ο χριστιανός οφείλει να παρέχει τη βοήθεια «είτε προς εκείνες που λόγω χηρείας την έχουν ανάγκη, είτε προς παιδιά που έμειναν ορφανά, είτε προς εκείνους που αποξενώθηκαν από την πατρίδα τους, είτε προς εκείνους που γνώρισαν την ωμότητα των δεσποτών, το θράσος των αρχόντων, την απανθρωπιά των φορολόγων, τη μαιφονία των ληστών, την απληστία των κλεπτών».

Τέλος, ο ιερός Χρυσόστομος, κατακρίνοντας τις διακρίσεις, συμβουλεύει ότι είναι λάθος να λέει ο πιστός «ο δείνα μοι φίλος ουκ έστιν, ούτε συγγενής, ούτε γείτων, ούτε έχω τι κοινόν προς αυτόν. Πώς προσελεύσομαι, πώς διαλέξομαι; Ει γαρ και μη συγγενής, μηδέ φίλος έστιν, αλλ' άνθρωπος έστι, της αυτής σοι μετέχων φύσεως, τον αυτόν έχων Δεσπότην, ομόδουλος και ομόσκηνος».

Οι νέοι καλούνται να μιμηθούν τον τρόπο ζωής του Κυρίου και να ξεπεράσουν τα στενά όρια που θέτουν τα κριτήρια της φυλής, του έθνους, ακόμη και της θρησκείας. Ο σεβασμός του διαφορετικού, η αποδοχή του ξένου, η απόρριψη της μισαλλοδοξίας, ο διάλογος αποτελούν, αναμφισβήτητα, αναγκαία εφόδια του σύγχρονου ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Γρηγόριος Θεολόγος, *Περί φιλοπτωχίας, Λόγος ΙΔ΄*, 6, PG 35, 864C-865A

Ζωγράφου, Ανδ. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ιωάννης Χρυσόστομος, *Υπόμνημα εις τον άγιον Ιωάννην τον Απόστολον και Ευαγγελιστήν*, Ομιλία ΙΕ΄, PG 59, 101

Καραμάνου, Άν. (2011). «Πολυπολιτισμικότητα, ανθρώπινα δικαιώματα και ισότητα των φύλων». Στο *Διαπολιτισμικότητα και Θρησκεία στην Ευρώπη, μετά την επικύρωση της Συνθήκης της Λισαβόνας*. Έκδοση Αντιπροσωπείας της Εκκλησίας της Ελλάδας στην Ε.Ε. Εκδόσεις Ίνδικτος.

Μέγας Βασίλειος, *Ομιλία προς τους πλουτούντας 1*, PG 31, 281 BC.

Διαδικτυακές πηγές

Η ΓΕΝΝΗΣΗ ΤΟΥ ΧΡΙΣΤΟΥ Τέχνη απ' όλες τις εποχές και απ' όλο τον κόσμο (Ανακτήθηκε στις 19/3/2019, 12:03

από: https://www.youtube.com/watch?time_continue=145&v=vlAGHIKPSoo).

Οδηγός του Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού & Γυμνασίου, 10.12.2014 (Ανακτήθηκε στις 3/9/2019, 18:32 από: <http://iep.edu.gr/el/thriskeftika-odigoi-ekpaideftikoy>).

«Ο δικός μας Χριστός» (Ανακτήθηκε στις 2/9/2019, 17:05 από: <https://www.slideshare.net/hrisgiou/o-46365723>).

Σ. Καρύπη, Εξαλείφοντας τις προκαταλήψεις.

Μη με φωνάζεις «ξένο»!

Παραβολή του «Καλού Σαμαρείτη» (Ανακτήθηκε στις 3/9/2019, 17:55 από:
<https://www.youtube.com/watch?v=l3B5DbXsh8I&feature=youtu.be>).

Ποίημα: «Μη με φωνάζεις «ξένο»!». Άγνωστος μετανάστης. (Ανακτήθηκε στις 3/9/2019, 18:24 από: <http://edu09.pbworks.com/w/page/15398425/%CE%A0%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7>).

Ποίημα της Φρίντα Κάλο, Μεξικάνας ζωγράφου. (Ανακτήθηκε στις 25/3/2019, 19:00 από:

<https://tvxs.gr/news/%CF%83%CE%B1%CE%BD%CF%83%CE%AE%CE%BC%CE%-%B5%CF%81%CE%B1/%CF%86%CF%81%CE%AF%CE%BD%CF%84%CE%B1-%CE%BA%CE%AC%CE%BB%CE%BF-%CF%84%CF%8C%CF%83%CE%BF-%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%AC%CE%BE%CE%B5%CE%BD%CE%B7-%CF%8C%CF%83%CE%BF-%CE%B5%CF%83%CF%8D>).

Τα διαφορετικά πρόσωπα του Ιησού Χριστού μέσα από την τέχνη

(Ανακτήθηκε στις 3/9/2019, 11:11 από: <https://www.thetoc.gr/magazine/article/ta-diaforetika-proswpa-tou-iisou>).

Το χριστιανικό ήθος ως υπέρβαση των προκαταλήψεων του κόσμου - Σύγχρονες θεολογικές [ζυμώσεις](#) (Ανακτήθηκε στις 26/3/2019, 20:51 από: <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-B126/498/3244,13182/>).

Φάκελος Μαθήματος των Θρησκευτικών της Ε΄ τάξης του Δημοτικού

(Ανακτήθηκε στις 2/9/2019, 12:45 από:

http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Graf_Ereynas/A/Nea_progr_spoyd_Thriskeytika/NEOI_FAKELOI/350950003-FAKELOS-MATHITI-THRISKEFTIKA-E-DHMOTIKOU.pdf).

ΣΤ. Παράρτημα

1. Ο ΜΑΥΡΟΣ ΧΡΙΣΤΟΣ (ΑΦΡΙΚΑΝΙΚΗ ΠΟΙΗΣΗ)

*Γυρεύω έναν ντόπιο ζωγράφο,
για να μου φτιάσει έναν μαύρο Χριστό.
Να μου ζωγραφίσει τον Κύριό μου και Πατέρα μου
μ' έναν όμορφο χιτώνα
σαν κι αυτόν που φοράει ο δικός μου γονιός.
Άκουσέ με, Χριστέ μου και Πατέρα μου,
οι λευκοί σε παράστησαν
σαν έναν ωραίο άντρα από τη δική τους φυλή,
οι κόκκινοι Ινδιάνοι σε ζωγράφισαν ίδιο μαζί τους,
οι κίτρινοι σου δάνεισαν το χρώμα τους.
Θα αρνηθείς τώρα να πάρεις και το δικό μου χρώμα, το μαύρο;*

2. ΜΗ ΜΕ ΦΩΝΑΖΕΙΣ «ΞΕΝΟ»! (ΑΓΝΩΣΤΟΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΗΣ)

Επειδή άλλη μάνα με γέννησε

Μη με φωνάζεις «ξένο»!

και σ' άλλη γλώσσα άκουσες εσύ
τα όμορφα παιδικά σου παραμύθια...
μη με φωνάζεις «ξένο»
το ψωμί σου δε διαφέρει απ' το δικό μου
το χέρι σου είναι όμοιο με το δικό μου,
σαν τη φωτιά καίει
και η δική μου φωτιά.
Γιατί λοιπόν με φωνάζεις «ξένο»;
Επειδή σ' άλλους δρόμους βρέθηκα
και σ' άλλο λαό γεννήθηκα
και άλλες θάλασσες γνώρισα
και απ' αλλού σάλπαρα;
Αλλά το ίδιο άγχος κρύβουμε κι οι δυο
η ίδια εξάντληση
στην πλάτη μας βαραίνει,
αυτή που συντρίβει τον κάθε θνητό
μέσ' απ' του χρόνου τα σκοτάδια
από τότε που σύνορα δεν είχαν τεθεί
κι ανάμεσά μας ακόμη δεν είχαν φθάσει
όσοι διχάζουν
και σκοτώνουν τον φτωχό,
αυτοί που κλέβουν
και μοιράζουν ψέματα,
αυτοί που εμπορεύονται κι εμάς
και θάβουν αδίστακτα τα όνειρά μας
όσοι εφεύραν αυτή τη λέξη
τη σκληρή: «ξένος».
λέξη παγωμένη και γεμάτη θλίψη
που θυμίζει αλησμοσύνη κι εξορία.

Σ. Καρύπη, Εξαλείφοντας τις προκαταλήψεις.

Μη με φωνάζεις «ξένο»!

Αν θέλεις το καλό μου να είσαι καλός
σταμάτα τώρα να με φωνάζεις «ξένο»
αν θέλεις, κοίταξέ με στα μάτια,
πιο πέρα απ' το μίσος
ας φθάσει η ματιά σου,
ας ξεπεράσει φόβο, εγωισμό.
Για δες, άνθρωπος είμαι κι εγώ
Όχι, δεν είμαι «ξένος»!

Οι Εντολές υπό το πρίσμα της Λογοτεχνίας

Παναγιώτα Κεχαγιόγλου

Θεολόγος, Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδας, *Pierce*

pkehagioglou@acg.edu

Περίληψη

Η διδακτική εφαρμογή αποτελεί πρόταση για τη διδασκαλία της 5^{ης} διδακτικής ενότητας «Όρια/ Νόμος» της θεματικής ενότητας «Κοινότητα» των Θρησκευτικών της Α΄ Λυκείου. Οι μαθήτριες και οι μαθητές, στη διδακτική αυτή πρόταση, καλούνται να αντιληφθούν την έννοια του ορίου και του νόμου σε θρησκευτικό και κοινωνικό πλαίσιο και να αναλύουν τη σχέση νόμου και ελευθερίας στην Παλαιά και Καινή Διαθήκη. Η διδακτική εφαρμογή παράλληλα βασίζεται στην αξιοποίηση και δραματοποίηση λογοτεχνικών κειμένων που διδάσκονται οι μαθητές σε Γυμνάσιο και Λύκειο, καθώς και φιλοσοφικών κειμένων με θέμα το δίπολο «Νόμος-Παρανομία». Αναμενόμενο αποτέλεσμα είναι οι μαθήτριες και οι μαθητές να διατυπώνουν συλλογισμούς για τα όρια και τον νόμο στη θρησκεία και την κοινωνία, να συναισθανθούν τις επιπτώσεις της παραβίασης αυτών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο και να επισημάνουν τα βήματα προόδου στον τομέα της συμπόρευσης των δύο παραγόντων ως προς την ολοκλήρωση της ηθικής υπόστασης του δημοκρατικού πολίτη. Βασικοί στόχοι αυτής της διδακτικής εφαρμογής είναι μέσω της ανακαλυπτικής μάθησης και οικοδόμησης της γνώσης η ενδυνάμωση της διαδραστικής διδασκαλίας, ο κριτικός γραμματισμός των μαθητών, ο προβληματισμός τους για κοινωνικά ζητήματα με τη συνδρομή θεολογικών εννοιών με συνέπεια την υιοθέτηση μιας ενεργούς στάσης απέναντι σε αυτά.

Λέξεις κλειδιά: θρησκευτικά, όρια, Παλαιά και Καινή Διαθήκη, λογοτεχνία, φιλοσοφία

1. Εισαγωγή

Το σκεπτικό της παρούσας διδακτικής πρότασης βασίζεται στην ισχυροποίηση της μορφωτικής επάρκειας, της επικοινωνιακής προσέγγισης και ικανότητας κατανόησης ενός θέματος από τους μαθητές. Επιπρόσθετα, προωθείται η συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα από την ανάγνωση, μελέτη και ερμηνεία θεολογικών όρων με κοινωνικές προεκτάσεις. Θεωρείται κοινώς αποδεκτό ότι τα θεολογικά κείμενα είναι φορείς εθνικών, οικουμενικών και διαπολιτισμικών αξιών. Η επαφή με αντιπροσωπευτικά έργα της εκκλησιαστικής μας κληρονομιάς σε συνάρτηση με Λογοτεχνικά και Φιλοσοφικά κείμενα διευρύνει τα όρια της προσωπικής εμπειρίας και ευαισθησίας των μαθητών και τους καθιστά ικανούς να αξιοποιούν ενεργητικά τη γνώση, να παίρνουν κριτική θέση απέναντι σε βασικά ζητήματα της ατομικής και κοινωνικής ζωής, να διαμορφώνουν υπεύθυνη στάση σε προκλήσεις που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν ως μελλοντικοί πολίτες.

2. Στοιχεία Εφαρμογής:

Βαθμίδα Εκπαίδευσης : Λύκειο (πιθανή εφαρμογή-ως προς τη δραματοποίηση- και στην Α΄ Γυμνασίου)

Τάξη: Α΄ Λυκείου (Π.Σ.Θ.Ε.3.5 «Όρια/Νόμος»)

(και Α΄ Γυμνασίου Θ.Ε.5 «Μονοθεϊστικές Θρησκείες: Ιουδαϊσμός» (σελ.110-124))

Χρονολογία εφαρμογής: 2017

Διάρκεια εφαρμογής: 4 διδακτικές περιόδους (45΄η κάθε περίοδος) για τη δημιουργία της διδακτικής εφαρμογής (180΄) και 2 διδακτικές περιόδους για τη δραματοποίηση του τελικού παραγόμενου υλικού ως θεατρικό δρώμενο (90΄)

3. Στόχοι-επιδιώξεις:

Ειδικότεροι σκοποί που αναμένεται να επιτευχθούν με την παρούσα εφαρμογή είναι οι εξής:

Οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση:

- Να γνωρίσουν το εκκλησιαστικό κείμενο ως νέο κειμενικό είδος, να ανακαλύψουν με τη διερευνητική μέθοδο τα κύρια χαρακτηριστικά του και να το συγκρίνουν με τα κείμενα της λογοτεχνικής και φιλοσοφικής παραγωγής.
- Να προσλαμβάνουν το θρησκευτικό κείμενο ως πολιτιστική κληρονομιά και να το αντιμετωπίζουν ως μια πηγή στενά συνυφασμένη με την εποχή που γράφτηκε.
- Να κατανοούν την ιδιαιτερότητα της εκκλησιαστικής και της λογοτεχνικής γλώσσας, το μεταφορικό και συμβολικό χαρακτήρα τους, και κατ' επέκταση να ανακαλύψουν την αισθητική λειτουργία τους.
- Να προβαίνουν σε δημιουργική και πολυεπίπεδη ερμηνεία των θεολογικών κειμένων.
- Να ασκηθούν διαθεματικά με το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας στην προσέγγιση καίριων κοινωνικών θεμάτων.
- Να προβούν σε παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου.
- Να κρίνουν και να χαρακτηρίζουν στάσεις, απόψεις και συμπεριφορές θεολογικών και λογοτεχνικών ηρώων.

Γνώσεις για το γνωστικό αντικείμενο:

- Να αναγνωρίζουν τα όρια ως στοιχείο λειτουργίας και ζωής της κοινότητας
- Να εξηγούν τη σχέση νόμου και ελευθερίας στην Παλαιά και Καινή Διαθήκη
- Να διατυπώνουν συλλογισμούς σχετικά με τον νόμο του Θεού και τον νόμο των ανθρώπων
- Να αναγνωρίζουν τα όρια και τους νόμους σε θρησκευτικά και κοινωνικά πλαίσια
- Να διατυπώνουν συλλογισμούς για τα όρια και τον νόμο στη θρησκεία και την κοινωνία.

Γραμματισμοί και ΤΠΕ:

Στόχος είναι οι μαθητές:

- Να εξοικειωθούν με το περιβάλλον και τη χρήση του Η/Υ. Πιο συγκεκριμένα: να χρησιμοποιούν επεξεργαστή κειμένου, πρόγραμμα δημιουργίας παρουσιάσεων, διαδικτυακές εγκυκλοπαίδειες, λεξικά, σώματα κειμένων, μηχανές αναζήτησης, ιστοσελίδες και λογισμικά σε κάθε στάδιο της εργασίας τους (έρευνα, μελέτη, συγκέντρωση, αποθήκευση και επεξεργασία πληροφορίας, σύνθεση, παρουσίαση, αξιολόγηση).
- Με την ιστοεξερεύνηση να καλλιεργήσουν τη δεξιότητα της στοχευμένης αναζήτησης της πληροφορίας, να κρίνουν και να αξιολογούν τις διαδικτυακές πληροφορίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι, καθώς και τη

δεξιότητα της αφαίρεσης της επουσιώδους πληροφορίας και της δημιουργικής αξιοποίησης της ουσιώδους για το αντικείμενο έρευνας προσέγγισης (ψηφιακός γραμματισμός, κριτικός γραμματισμός, αφαιρετική ικανότητα).

- Να αξιοποιούν τις δυνατότητες που τους παρέχουν τα ΤΠΕ, με αποτέλεσμα την ικανότητα της αυτόνομης δημιουργίας πρωτότυπων πολυμεσικών ψηφιακών κειμένων.

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας:

Θεωρητικό πλαίσιο:

Η συγκεκριμένη εφαρμογή βασίζεται:

- Στη μαθητοκεντρική μέθοδο καθώς υποστηρίζεται η ιδέα της οικοδόμησης της γνώσης από τον ίδιο το μαθητή και η ενεργός συμμετοχή του αποτελεί πρωταρχικό ζητούμενο.
- Στη διερευνητική –ανακαλυπτική μέθοδο μάθησης (Bruner) σύμφωνα με την οποία ο μαθητής φτάνει στη σταδιακή, καθοδηγούμενη ανακάλυψη των γνώσεων μέσα από ανακαλυπτικές διαδικασίες (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη, Μπαλκίτζας, 2008).
- Στον κοινωνικό εποικοδομητισμό και στη κοινωνικογνωστική προσέγγιση (Vygotsky, 1934/1988) σύμφωνα με την οποία η ανάπτυξη της νόησης είναι διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης όπου κυρίαρχο ρόλο παίζει η γλώσσα, το παιδί δεν είναι παθητικός δέκτης αλλά δρων υποκείμενο που με τις πράξεις του διαμορφώνει τη γνωστική του πραγματικότητα.
- Στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο μάθησης η οποία προωθεί την κοινωνικοποίηση των παιδιών (Ματσαγγούρας, 1997) και προετοιμάζει τους μαθητές για την αγορά εργασίας, η οποία πλέον απαιτεί άτομα που είναι εξοικειωμένα στην ομαδική εργασία (Ματσαγγούρας, 1997).

Ειδικότεροι Στόχοι της συγκεκριμένης Μεθοδολογίας:

- Να ενθαρρυνθούν οι μαθητές να αναλύουν τις εν λόγω έννοιες προς επεξεργασία.
- Να ενισχύονται στη διατύπωση λογικών επιχειρημάτων.
- Να ενδυναμώνονται στην ικανότητα διαχείρισης και επίλυσης ζητημάτων.
- Να ισχυροποιούνται στην ικανότητα επεξηγηματικής ανάλυσης των ιδεών τους καθώς και στην γόνιμη κρίση των σκέψεων των υπόλοιπων μελών της τάξης, με σκοπό την εύρεση και διατύπωση κοινής τοποθέτησης για το θέμα προς επεξεργασία.
- Να εξασφαλίζεται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών και η ικανότητα συντονισμού της πορείας της συζήτησης εντός της ομάδας αλλά και κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια της τάξης.

5. Διδακτικό υλικό:

Μορφή : Κείμενα, μουσική, εικόνες, video

Περιεχόμενο:

- Το κείμενο του Δεκαλόγου (Έξοδος, Π.Δ.) από τον Φάκελο Μαθήματος των Θρησκευτικών της Α΄ Λυκείου (Θ.Ε.3.5, σελ.150-156)

- Το κείμενο «Κατά Λεωκράτους» του Λυκούργου από το βιβλίο των αρχ. Ελληνικών της γ΄ Γυμνασίου
- «Η Φόνισσα» του Αλ. Παπαδιαμάντη από το βιβλίο της Λογοτεχνίας της Β΄ Λυκείου
- «Ο Κατάδικος» του Κ. Θεοτόκη από το βιβλίο της Λογοτεχνίας της Β΄ Λυκείου
- «Οδύσσεια», Ραψωδία μ, στ.388-398 από το βιβλίο Ομηρικά Έπη της α΄ Γυμνασίου
- «Ελένη» του Ευριπίδη από το βιβλίο της γ΄ Γυμνασίου (Πρόλογος 18-34, 37-43,50-59,62-69 και Β΄ Σκηνή στ. 667-686)
- «Ελένη» του Γ. Σεφέρη από το βιβλίο της Λογοτεχνίας της Β΄ Λυκείου
- Κείμενο του Flaubert για τη φύση της Δικαιοσύνης και της Αδικίας
- «Πολιτεία» του Πλάτωνα, 573c και 576a
- 76η Ομιλία του Ιω. Χρυσοστόμου, Υπόμνημα στο «Κατά Ματθαίον Ευαγγέλιο»
- Η Παραβολή της Τελικής Κρίσης από το βιβλίο Θρησκευτικών της β΄ Γυμνασίου
- Απόσπασμα από το «Κατά Ιωάννην Ευαγγέλιο» 13,34-35
- Ο Ύμνος της Αγάπης, Α΄ Κορ.13, 1-13
- Video (παρατίθενται στο Παράρτημα)
- Εικόνες (παρατίθενται στο Παράρτημα)

Διδακτική χρήση: Δημιουργία και παρουσίαση Θεατρικού Δρώμενου

Εναλλακτικά μπορεί να γίνει η δημιουργία του Θεατρικού Δρώμενου από μαθητές της Α΄ Λυκείου και η παρουσίαση/δραματοποίηση από μαθητές της α΄ Γυμνασίου. Σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να διατεθούν κι άλλες 2 διδακτικές ώρες, προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές της α΄ Γυμν. το θέμα που θα κληθούν να δραματοποιήσουν.

Γενικά η αναπλαισίωση και ο εμπλουτισμός του υλικού γίνεται αυθόρμητα και πρωτότυπα από το κάθε τμήμα όλα αυτά τα χρόνια.

6. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων-Τα διδακτικά βήματα:

Οργάνωση της διδασκαλίας- Μεθοδολογία:

Χρόνος υλοποίησης: 4 διδακτικές ώρες. Από τις 4 ώρες που θα διατεθούν για τη διδακτική αυτή πρόταση, μία ώρα θα αφιερωθεί στην αφόρμηση, την ανάγνωση και εξοικείωση των μαθητών με τα κείμενα του διδακτικού υλικού και σε συζήτηση σχετικών θεμάτων, δύο ώρες θα αφιερωθούν στη συμπλήρωση των δραστηριοτήτων των φύλλων εργασίας στο εργαστήριο πληροφορικής και μία ώρα στην παρουσίαση των εργασιών των ομάδων στην ολομέλεια της τάξης. Η δημιουργία του Θεατρικού Δρώμενου μέσα από την ανασύνθεση του παραχθέντος υλικού θα δοθεί ως προαιρετική άσκηση ή θα δοθεί ο αναγκαίος επιπλέον χρόνος από τον διδάσκοντα, ανάλογα με τη διάθεση και τις καλλιτεχνικές ανησυχίες των μαθητών. Η παρουσίαση του Θεατρικού Δρώμενου, ως "Open Lesson", απαιτεί άλλες 2 διδακτικές ώρες.

Α΄ ΦΑΣΗ: Αφόρμηση - Γνωριμία με το θέμα – Χωρισμός ομάδων – Οδηγίες

1η διδακτική ώρα (Σχολική αίθουσα με διαδραστικό πίνακα/Διάρκεια 45 λεπτά):

Αρχικά ο/η εκπαιδευτικός προβάλλει με το διαδραστικό πίνακα στους μαθητές ενδεικτικές εικόνες που απεικονίζουν φαινόμενα παραβίασης νόμων και καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων από διάφορες εποχές και κοινωνίες (π.χ. αρχαιότητα, μεσαίωνα, τουρκοκρατία, σύγχρονη εποχή) καθώς και εικόνες που σχετίζονται με τον Δεκάλογο. Οι εικόνες είναι ήδη αποθηκευμένες σε φάκελο αρχείων στον Η/Υ, ο οποίος έχει συνδεθεί με το διαδραστικό πίνακα. Τα στοιχεία των ενδεικτικών εικόνων που παρουσιάζονται στους μαθητές υπάρχουν στο Παράρτημα. Οι εικόνες αυτές θα αποτελέσουν το ερέθισμα για τους/τις μαθητές/τριες να προβούν στην τεχνική του καταϊγισμού ιδεών (brainstorming) και αφού την ολοκληρώσουν ο/η εκπαιδευτικός τους κινητοποιεί να ανασυνθέσουν τις γνώσεις που έχουν για τη σημασία των κανόνων, των ορίων και των νόμων στην κοινωνία άλλων εποχών (από το μάθημα της ιστορίας, των αρχαίων ελληνικών, της λογοτεχνίας, της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής- επιτυγχάνοντας έτσι τη διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα με άλλα γνωστικά αντικείμενα), στη σημερινή ελληνική και ευρωπαϊκή-δυτική κοινωνία και στις κοινωνίες των μουσουλμανικών και υπό ανάπτυξη χωρών. (Διάρκεια 20 λεπτά).

Όλοι οι μαθητές ερευνούν το θέμα του μαθήματος περιδιαβαίνοντας στο εκπαιδευτικό υλικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για το μάθημα των Θρησκευτικών εντοπίζοντας τη θεματική ενότητα που έχει δρομολογηθεί. Πατώντας τον συγκεκριμένο σύνδεσμο: http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Graf_Ereynas_A/N_ea_progr_spyod_Thriskeytika/NEOI_FAKELOI/350951230-FAKELOS-MATHITI-THRISKEFTIKA-A-LYKEIOU.pdf (σελ.150-156), οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διαβάσουν το υλικό για την έννοια που διερευνούν.

Αυτή η δραστηριότητα εμπλουτίζεται με παράθεση και ανάγνωση των σχετικών χωρίων και από την Αγία Γραφή, λογοτεχνικών, φιλοσοφικών και δημοσιογραφικών κειμένων. Όλα αυτά συνδυάζονται με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, οι οποίοι μέσα από έναν εποικοδομητικό διάλογο διερευνούν και προσπαθούν να ανακαλύψουν και να «αποκαλύψουν» τον σκοπό των «Εντολών» στη ζωή των ανθρώπων, τον μετασχηματισμό τους με γνώμονα τη ζωή και τη διδασκαλία του Χριστού και τη μετέπειτα θεώρησή τους μέσα από σύγχρονα κείμενα. (Διάρκεια 15 λεπτά).

Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές ότι στην επόμενη συνάντησή τους (2η & 3η διδακτική ώρα-συνεχόμενο δίωρο) θα μεταβούν στην αίθουσα πληροφορικής και θα εργαστούν κατά ομάδες στους Η/Υ για την επεξεργασία των φύλλων εργασίας, τα οποία θα υπάρχουν ήδη στους Η/Υ, με τους οποίους θα εργαστούν. Αμέσως μετά δημιουργούνται-ιδανικά από τους ίδιους τους μαθητές/-τριες- οι ομάδες εργασίας (7 ομάδες αποτελούμενες από 4 μαθητές/-τριες) ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του καθενός και σε περίπτωση που υπάρχουν διαφωνίες παρεμβαίνει ο/η εκπαιδευτικός προβαίνοντας σε χωρισμό των ομάδων τηρώντας μια σχετική ισορροπία μεταξύ των ομάδων, ώστε η κάθε ομάδα να περιλαμβάνει μαθήτριες και μαθητές διαφορετικών μαθησιακών ικανοτήτων. (Διάρκεια 10 λεπτά).

Ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει στις ομάδες το υλικό με γνώμονα δύο άξονες: το νόημα των Εντολών αρχικά και αργότερα.

ΟΜΑΔΑ Α: Το νόημα της 5ης Εντολής στην Παλαιά Διαθήκη και στη σύγχρονη εποχή

ΟΜΑΔΑ Β: Το νόημα της 6ης Εντολής στην Παλαιά Διαθήκη και στη σύγχρονη εποχή

ΟΜΑΔΑ Γ: Το νόημα της 7ης Εντολής στην Παλαιά Διαθήκη και στη σύγχρονη εποχή

ΟΜΑΔΑ Δ: Το νόημα της 8ης Εντολής στην Παλαιά Διαθήκη και στη σύγχρονη εποχή

ΟΜΑΔΑ Ε: Το νόημα της 9ης Εντολής στην Παλαιά Διαθήκη και στη σύγχρονη εποχή

ΟΜΑΔΑ Ζ: Το νόημα της 10ης Εντολής στην Παλαιά Διαθήκη και στη σύγχρονη εποχή

ΟΜΑΔΑ Η: Το νόημα της Καινής Εντολής της Αγάπης στην Καινή Διαθήκη και στη σύγχρονη εποχή

Επίσης, τους ενημερώνει ότι μέσα στην κάθε ομάδα θα πρέπει να μοιραστούν αρμοδιότητες (οι μαθητές που είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τη χρήση Η/Υ θα αναλάβουν το ρόλο του χειριστή, ορισμένοι το ρόλο του συντονιστή της ομάδας, άλλοι του αναγνώστη πληροφοριών, κάποιιοι το ρόλο του γραμματέα που θα κρατάει σημειώσεις για τις ιδέες-σκέψεις της ομάδας, και κάποιιοι ή όλοι στο τέλος θα αναλάβουν το ρόλο του παρουσιαστή κατά την τελευταία φάση παρουσίασης των αποτελεσμάτων από τις ομάδες στην ολομέλεια της τάξης).

Β΄ ΦΑΣΗ: Εργασία σε ομάδες

2η & 3η διδακτική ώρα (Στο εργαστήριο πληροφορικής- διάρκεια 80 λεπτά με 10 λεπτά διάλειμμα ανάμεσα στις δύο διδακτικές ώρες):

Κατά τη φάση αυτή οι ομάδες όπως είχαν οριστεί στην προηγούμενη συνάντηση στο πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών εισέρχονται στο εργαστήριο πληροφορικής. Στην επιφάνεια εργασίας των Η/Υ ο/η εκπαιδευτικός έχει ήδη αποθηκεύσει το ηλεκτρονικό φύλλο εργασίας της ομάδας στην οποία απευθύνεται. Στα ηλεκτρονικά φύλλα εργασίας είναι ενεργοποιημένα ως υπερσύνδεσμοι οι ιστοσελίδες και τα ανοιχτά λογισμικά, στα οποία καλούνται οι μαθητές να πλοηγηθούν.

(Σημείωση: για όλα τα **Φύλλα Εργασίας** θεωρείται ως προαπαιτούμενο η παράλληλη ανάγνωση, κατανόηση και ερμηνεία του υλικού από το Φάκελο Μαθητή http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Graf_Ereynas_A/Nea_progr_spoymd_Thriskytika/NEOI_FAKELOI/350951230-FAKELOS-MATHITI-THRISKEFTIKA-A-LYKEIOU.pdf (σελ.:150-156), κάτι που έχει ήδη γίνει την 1^η διδακτική περίοδο)

Φύλλο εργασίας 1

Θέμα: Η Τιμή προς τους Γονείς ως κληρονομική παρακαταθήκη στους ανθρώπους σε διαφορετικές πολιτισμικές εποχές.

Μελετήστε, με σκοπό να ξαναθυμηθείτε, το κείμενο «Κατά Λεωκράτους» του Λυκούργου από το βιβλίο των Αρχαίων Ελληνικών της γ΄ Γυμνασίου <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C106/502/3268,13330/>, παρακολουθείστε το σχετικό video σε αυτό το link <https://www.youtube.com/watch?v=QDWZ8vfE5QI>, όπως και το τραγούδι «Η καρδιά της Μάνας» εμπνευσμένο από το αντίστοιχο Λαϊκό παραμύθι <https://www.youtube.com/watch?v=SjKtIo4dyM>.

Στη συνέχεια να δημιουργήσετε πρωτότυπα ή και πολυτροπικά κείμενα που θα αναδεικνύουν την Εντολή που δίνεται ως κληρονομική παρακαταθήκη στους ανθρώπους σε διαφορετικές πολιτισμικές εποχές.

Ερωτήματα που μπορούν να φανούν χρήσιμα στην έρευνά σας:

- Ποια είναι η αξιακή σχέση που αναδεικνύεται σε αυτό το υλικό;
- Πως περιγράφεται και πως οριοθετείται αυτή η σχέση στο διδακτικό υλικό;
- Ποιες είναι οι συνέπειες της περιφρόνησής της για τη ζωή των ανθρώπων;

Φύλλο εργασίας 2

Θέμα: Η αξία του σεβασμού της ανθρώπινης ζωής.

Μελετήστε το διήγημα «Η Φόνισσα», Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSB106/544/3561,14820/>

και παρακολουθείστε το σχετικό video σε αυτό το link

<https://www.youtube.com/watch?v=jOGGu7bXHUM>.

Στη συνέχεια δημιουργώντας πρωτότυπα και πολυτροπικά κείμενα να διατυπώσετε τις απόψεις σας για την αξία του σεβασμού της ανθρώπινης ζωής.

Ερωτήματα που μπορούν να φανούν χρήσιμα στην έρευνά σας:

- Ποια είναι τα οφέλη για τον ανθρώπινο πολιτισμό από τον έμπρακτο σεβασμό στην ανθρώπινη ζωή;
- Ποιες είναι οι συνέπειες της παραβίασης αυτής της εντολής στη ζωή των ανθρώπων;
- Θεωρείτε ότι υπάρχουν ελαφρυντικά στην εγκληματική δράση της Φραγκογιαννούς;

Φύλλο εργασίας 3

Θέμα: Η αξία της ειλικρίνειας που πρέπει να διέπει τις ανθρώπινες σχέσεις σε συνάρτηση και με την έννοια της συγχώρησης.

Μελετήστε το διήγημα «Ο Κατάδικος» του Κ. Θεοτόκη (τα συγκεκριμένα αποσπάσματα που σας υποδεικνύονται) <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSB106/544/3561,14838/> ή

εναλλακτικά το διήγημα "Πίστομα" του Κωνσταντίνου Θεοτόκη (http://www.snhell.gr/anthology/content.asp?id=82&author_id=11) και

παρακολουθείστε το σχετικό video σε αυτό το link <https://vimeo.com/34179276>.

Στη συνέχεια δημιουργώντας πρωτότυπα και πολυτροπικά κείμενα να διατυπώσετε τις απόψεις σας για την αξία της ειλικρίνειας που πρέπει να διέπει τις ανθρώπινες σχέσεις σε συνάρτηση και με την έννοια της συγχώρησης.

Ερωτήματα που μπορούν να φανούν χρήσιμα στην έρευνά σας:

- Ποια είναι τα οφέλη για τον ανθρώπινο πολιτισμό από την επικράτηση της ειλικρίνειας και της ανιδιοτελούς αγάπης στις ανθρώπινες σχέσεις;
- Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι αιτίες που οδηγούν τους ανθρώπους στην παραβίαση αυτών των αξιών στη ζωή των ανθρώπων και ποιες οι συνέπειες αυτής της παραβίασης;
- Πως βλέπετε να αναδεικνύεται το μεγαλείο της συγχώρησης μέσα από το πρώτο απόσπασμα του Κ. Θεοτόκη;

Φύλλο εργασίας 4

Θέμα: Τα φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας, όπως η κλοπή και η απάτη

Μελετήστε, με σκοπό να ξαναθυμηθείτε, το απόσπασμα από την «Οδύσσεια», Ραψωδία μ, στ.388-398, <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-A115/461/3033,12219/>, <https://www.mikrosapoplous.gr/homer/odm12.htm> και

παρακολουθείστε το σχετικό video σε αυτό το link

https://www.youtube.com/watch?v=GEIXIqSI_yU (Οδύσσεια» - Εθνικό Θέατρο 2012-2013 (Making Of).

Στη συνέχεια δημιουργώντας πρωτότυπα και πολυτροπικά κείμενα να διατυπώσετε τις απόψεις σας για τα φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας, όπως η κλοπή και η απάτη.

Ερωτήματα που μπορούν να φανούν χρήσιμα στην έρευνά σας:

- Ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη για τον ανθρώπινο πολιτισμό από την εφαρμογή αυτής της «Εντολής» ;
- Ποιες είναι οι συνέπειες της παραβίασης της στη ζωή των ανθρώπων;
- Ποιες θεωρείτε ότι θα ήταν οι δράσεις μιας κοινωνίας, ώστε να αποφεύγονται τέτοια φαινόμενα;

Φύλλο εργασίας 5

Θέμα: Η επικράτηση του ψεύδους στις ανθρώπινες κοινωνίες.

Μελετήστε, με σκοπό να ξαναθυμηθείτε, τα αποσπάσματα από την «Ελένη» του Ευριπίδη

(Πρόλογος 18-34, 37-43, 50-59, 62-69 και Β΄ Σκηνή στ. 667-686)

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C112/347/2316,8862/>

και παρακολουθείτε τα αντίστοιχα αποσπάσματα από το video σε αυτό το link

<https://www.youtube.com/watch?v=neF6EfZKBLU>.

Επίσης μελετήστε το ποίημα «Ελένη», Γιώργος Σεφέρης

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSB106/544/3563,14867/>

και παρακολουθείτε την ανάγνωση του ποιήματος από τον ίδιο τον ποιητή σε αυτό το link

<https://www.youtube.com/watch?v=3qAmtTQOxyM>

Στη συνέχεια δημιουργώντας πρωτότυπα και πολυτροπικά κείμενα να διατυπώσετε τις απόψεις σας για την επικράτηση του ψεύδους στις ανθρώπινες κοινωνίες.

Ερωτήματα που μπορούν να φανούν χρήσιμα στην έρευνά σας:

- Ποια θεωρείτε ότι είναι η σύνδεση αυτών των κειμένων με την Εντολή της απαγόρευσης του ψεύδους;
- Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι συνέπειες του ψέματος στη ζωή των ανθρώπων;
- Ποιες πιστεύετε ότι θα ήταν οι κατάλληλες δράσεις μιας κοινωνίας, ώστε να επικρατήσει η αγάπη προς την αλήθεια;

Φύλλο εργασίας 6

Θέμα: Τα φαινόμενα της πλεονεξίας και γενικά της τυραννικής συμπεριφοράς που ταλανίζουν τις ανθρώπινες κοινωνίες.

Μελετήστε τα αποσπάσματα από το κείμενο του Flaubert για τη φύση της Δικαιοσύνης και της Αδικίας <https://www.tsemperlidou.gr/alexandros-drivas/inspiration-spirituality/mia-psyche-metrietai-me-to-megethos-tis-epithymias-tis-rito-tou-gkystav-flomper>

καθώς και το απόσπασμα από το έργο «Πολιτεία» του Πλάτωνα, 573c και 576a

http://www.greeklanguage.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=111&page=116 .

Στη συνέχεια δημιουργώντας πρωτότυπα και πολυτροπικά κείμενα να διατυπώσετε τις απόψεις σας για τα φαινόμενα της πλεονεξίας και γενικά της τυραννικής συμπεριφοράς που ταλανίζουν τις ανθρώπινες κοινωνίες.

Ερωτήματα που μπορούν να φανούν χρήσιμα στην έρευνά σας:

- Ποια θεωρείτε ότι είναι η σύνδεση αυτών των κειμένων με την Εντολή κατά της άδικης επιθυμίας;
- Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι συνέπειες της πλεονεξίας στη ζωή των ανθρώπων;
- Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι συνέπειες της τυραννικής συμπεριφοράς των ηγετών στις κοινωνίες; (Να χρησιμοποιήσετε συγκεκριμένα παραδείγματα από το χώρο της ιστορίας ή της λογοτεχνίας).

Φύλλο εργασίας 7

Θέμα: Η Εντολή της Αγάπης ως το νέο όριο των ανθρώπινων κοινωνιών

Μελετήστε τα αποσπάσματα:

- την 76^η Ομιλία του Ιω. Χρυσοστόμου, Υπόμνημα στο «Κατά Ματθαίον Ευαγγέλιο»
http://users.uoa.gr/~nektar/orthodoxy/paterikon/iwannhs_xrysostomos_peri_ths_agaphs_toy_xristoy.htm

- την Παραβολή της Τελικής Κρίσης, Κ.Δ.

http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Graf_Ereynas_A/Nea_progr_spoyd_Thriskeytika/NEOI_FAKELOI/350951147-FAKELOS-MATHITI-THRISKEFTIKA-B-GYMNASIOU.pdf (σελ.50-51)

-το «Κατά Ιωάννην Ευαγγέλιο 13,34-35»

http://users.sch.gr/aiasgr/Kainh_Diathikh/Kata_Iwannhn_Euaggelio/Kata_Iwannhn_Euaggelio_kef.13.htm

-καθώς και τον «Ύμνο της Αγάπης» του Απ. Παύλου Προς Κορ. Α, 13,1-13)

[http://www.greeklanguage.gr/digitalResources/ancient_greek/anthology/literature/browse.html?text_id=613](http://www.greeklanguage.gr/digitalResources/ancient_greek/anthology/literature/brrowse.html?text_id=613)

και παρακολουθείστε το video στο link

<https://www.youtube.com/watch?v=q5kBQPQPHw>

Στη συνέχεια δημιουργώντας πρωτότυπα και πολυτροπικά κείμενα να διατυπώσετε τις απόψεις σας για τη νέα Αξία που προβάλλει η Χριστιανική διδασκαλία ως προς τα «Όρια» των ανθρώπινων σχέσεων.

Ερωτήματα που μπορούν να φανούν χρήσιμα στην έρευνά σας:

- Ποια θεωρείτε ότι είναι η νέα οπτική που διδάσκει ο Χριστός ως προς τα «Όρια» των ανθρώπινων πράξεων;
- Θεωρείτε ότι είναι πιο εύκολο ή πιο δύσκολο να ακολουθήσει ο άνθρωπος το νέο «Όριο»;
- Ποιες προϋποθέσεις θα προτεινάτε ώστε να γίνει πράξη αυτό το νέο «Όριο» στις σύγχρονες κοινωνίες;

Δίνεται χρόνος στους μαθητές ώστε να μελετήσουν τα ζητούμενα των φύλλων εργασίας και αν απαιτείται η οποιαδήποτε διευκρίνιση προς τις ομάδες ο/η εκπαιδευτικός δρα συμβουλευτικά. Οι μαθητές ξεκινούν την εργασία τους ακολουθώντας τις οδηγίες του φύλλου εργασίας που τους αντιστοιχεί, δίνουν έμφαση στα ζητούμενα, καταγράφουν σκέψεις, ιδέες, προβληματισμούς, πληροφοριακό υλικό που βρίσκουν από τις προτεινόμενες προς επεξεργασία ιστοσελίδες. (Διάρκεια 40 λεπτά).

Στη συνέχεια και αφού συλλέξουν το απαραίτητο υλικό οι μαθητές προχωρούν στη σύνθεσή του με σκοπό να δημιουργήσουν πολυτροπικά ή και πολυμεσικά

κείμενα με τα πορίσματα της έρευνάς τους. Οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν ένα αρχείο παρουσίασης (σε μορφή ppt) κάνοντας χρήση κουκίδων και παράλληλα κρατούν σημειώσεις που θα τους βοηθήσουν αργότερα στη δημιουργία συνεχούς και εκτενούς κειμένου ως τμήμα του Θεατρικού Δρώμενου, εφ' όσον το επιθυμούν. (Διάρκεια 40 λεπτά).

Καθ' όλη τη διαδικασία έρευνας-σύνθεσης υλικού οι μαθητές έχουν ενεργητικό ρόλο, αυτενεργούν, ανακαλύπτουν και διαχειρίζονται οι ίδιοι τη γνώση ζητώντας τη συνδρομή του/της εκπαιδευτικού μόνο εάν αυτό είναι απαραίτητο. Ο/η εκπαιδευτικός δεν παρεμβαίνει στη δημιουργική αυτή διαδικασία, δίνει οδηγίες και διευκρινίσεις μόνο εάν του ζητηθεί. Μόλις οι ομάδες ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας στον προβλεπόμενο χρόνο, ο/η εκπαιδευτικός τους ζητάει να αποθηκεύσουν το υλικό τους σε κάποιο αποθηκευτικό μέσο (USB stick, κάρτα μνήμης, εξωτερικός σκληρός δίσκος, περιβάλλον Google drive), ώστε να έχουν τη δυνατότητα περαιτέρω επεξεργασίας των παραγόμενων στο σπίτι. Ιδανικά μπορούν τα αρχεία παρουσίασης των μαθητών να αποθηκευθούν και να ανέβουν στην πλατφόρμα moodle.

Γ' ΦΑΣΗ: Παρουσίαση/ Αξιολόγηση

4η διδακτική ώρα (Σχολική αίθουσα με διαδραστικό πίνακα/ Διάρκεια 45 λεπτά):

Οι μαθητές έχουν ήδη κληθεί από το διδάσκοντα να έχουν έτοιμο το υλικό παρουσίασης σε κάποιο αποθηκευτικό μέσο που έχει ήδη εγκατασταθεί στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή ο οποίος είναι συνδεδεμένος με το διαδραστικό πίνακα. Σκοπός είναι η κάθε ομάδα να παρουσιάσει, μέσω του διαδραστικού πίνακα, το αρχείο παρουσίασης με το υλικό που έχει συλλέξει και επεξεργαστεί στην ολομέλεια της τάξης. Ιδανική είναι η πραγματοποίηση διαίρεσης της παρουσίασης προς όλα τα μέλη της ομάδας, ώστε να δοθεί σε όλα τα μέλη η ευκαιρία να παρουσιάσουν το αποτέλεσμα της κοινής προσπάθειας. Με το πέρας κάθε παρουσίασης, ο λόγος δίνεται στους υπόλοιπους μαθητές – μέλη των άλλων ομάδων για να κάνουν τις παρατηρήσεις τους, να υποβάλλουν απορίες, ερωτήσεις, να ζητήσουν διευκρινίσεις, να κάνουν την κριτική και την αξιολόγησή τους. Ο/η εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του συντονιστή της παρουσίασης και της σύντομης συζήτησης που ακολουθεί κάθε παρουσίαση και εφιστά την προσοχή των μαθητών στα πιο σημαντικά σημεία της.

Το επόμενο στάδιο είναι να δοθεί ο λόγος στον κάθε μαθητή ξεχωριστά ο οποίος θα κληθεί επιγραμματικά να πει πως αισθάνεται, τι αποκόμισε και πιο κέρδος εισέπραξε από την όλη διαδικασία, τι τον δυσκόλεψε και αν έχει να κάνει κάποια πρόταση για μελλοντικές απόπειρες διδασκαλίας με χρήση ΤΠΕ. Πρόκειται για μια μορφή αξιολόγησης του σεναρίου από τους μαθητές. Ιδανικά αυτή η αξιολόγηση από την πλευρά των μαθητών μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη συμπλήρωση ενός online ερωτηματολογίου.

Στο τελευταίο στάδιο το λόγο παίρνει και ο/η εκπαιδευτικός, ο οποίος αξιολογεί τους μαθητές με άξονες το κατά πόσο πέτυχαν στον τομέα της συνεργατικότητας, της ευστοχίας του υλικού που παράχθηκε, της ικανότητας παρουσίασής τους και της επίτευξης των στόχων που είχαν αρχικά τεθεί. Μετά το πέρας της διαδικασίας αυτής οι μαθητές παραδίδουν το υλικό στον/ στην εκπαιδευτικό, εκτός αν υπάρχει δυνατότητα χρήσης της πλατφόρμας moodle για την ανάρτηση των παρουσιάσεων της τάξης, και σε ένα μεταγενέστερο στάδιο οι

μαθητές θα ανασυνθέσουν το υλικό σε «Θεατρικό Δρώμενο» με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού.

Προϋποθέσεις υλοποίησης της διδακτικής εφαρμογής:

Απαιτείται εξοικείωση τόσο του εκπαιδευτικού όσο και των μαθητών με τη χρήση διαδραστικού πίνακα, Η/Υ και πιο συγκεκριμένα πλοήγηση στο διαδίκτυο μέσω ενός φυλλομετρητή (browser), ιστοεξερεύνηση σε ιστοτόπους, wikis, ιστολόγια (π.χ. **Βικιπαίδεια**, **Youtube**, **e-history** του Ι.Μ.Ε <http://local.e-history.gr/>, χρήση μηχανών αναζήτησης (π.χ. **Google**), δυνατότητα εργασίας σε περιβάλλον ανοικτών λογισμικών (π.χ. **Πύλη για την Ελληνική γλώσσα** <http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html> ειδικότερα χρήση λεξικών και σωμάτων κειμένων, Σπουδαστήριο του Νέου Ελληνισμού <http://www.snhell.gr/>), με προγράμματα επεξεργασίας κειμένου (π.χ. MS word), δημιουργίας και προβολής παρουσιάσεων (π.χ. MS Powerpoint), καθώς και εργασία με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο.

Προϋποθέσεις (και υλικά σκηνικού χώρου) για τη δραματοποίηση της διδακτικής εφαρμογής:

- Το πρωτότυπο κείμενο με βάση το πολυμεσικό υλικό, όπως διαμορφώθηκε από τις ομάδες των μαθητών
- Αντίστοιχο ppt συνοδευτικό του πρωτότυπου κειμένου
- Η αίθουσα διδασκαλίας
- Διαδραστικός πίνακας
- Projector
- Καρέκλες (5+2) ημιλυκικά (Στις υπόλοιπες, που θα μπουν σε 3-4 σειρές στο πίσω μέρος της αίθουσας, θα καθίσουν οι προσκεκλημένοι)
- Γαλάζιο ύφασμα μακρόστενο μεγάλο για τη σκηνή του πνιγμού στο πηγάδι («Φόνισσα»)
- Ένα θρανίο για τη σκηνή της φυλακής («Κατάδικος»)
- Κόκκινο ύφασμα μακρόστενο μεγάλο σαν τεράστιο φουλάρι που θα τυλιχτεί γύρω από το λαιμό και τα χέρια της μαθήτριας που θα υποδυθεί την «Ελένη» του Ευριπίδη. Αυτό θα συμβολίζει το αίμα των Ελλήνων από τον δεκαετή πόλεμο στην Τροία, από το οποίο θέλει να απαλλάξει την ηρωίδα του ο Ευριπίδης και αργότερα ο Σεφέρης καταδεικνύοντας τα αληθινά αίτια του πολέμου.
- Κεράκια (ηλεκτρ. Ρεσώ) περίπου όσα και οι μαθητές για την τελική σκηνή του Επιλόγου
- Προσκήσεις φιλοτεχνημένες από τα παιδιά
- Ρόλοι : τα παιδιά που είναι ήδη χωρισμένα σε 7 ομάδες θα δραματοποιήσουν τις 6 τελευταίες Εντολές συν την Εντολή της Αγάπης.
(Σημ.: η διανομή των ρόλων είναι ένα ιδιαίτερα ευαίσθητο σημείο που απαιτεί λεπτό χειρισμό εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού με παιδαγωγικό γνώμονα πάντα)
- Απαιτείται κάποιο παιδί να έχει το ρόλο του χειριστή του ppt που θα έχει δημιουργηθεί στη Β΄ ΦΑΣΗ.
- Σκηνοθέτης: ιδανικά κάποια από τα παιδιά της Α΄ Λυκείου που ετοίμασαν το υλικό και ο/η εκπαιδευτικός με τη βοήθεια των παιδιών.

Αξιολόγηση της όλης διαδικασίας:

Στη συνέχεια-εν είδει Αξιολόγησης- ακολουθεί συζήτηση με όλους τους παρευρισκόμενους, όπου τα παιδιά θέτουν και δέχονται ερωτήσεις. Κατά τη συζήτηση αναδεικνύεται η ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν και να επιχειρηματολογούν για την αξία των ορίων και νόμων σε θρησκευτικά και κοινωνικά πλαίσια καθώς και η ικανότητά τους να διατυπώνουν συλλογισμούς για τα όρια και τον νόμο στη θρησκεία και την κοινωνία.

Ακολουθεί μικρό κέρασμα από το Προεδρείο της τάξης.

Τις επόμενες μέρες οι μαθητές θα μπορούν να δημιουργήσουν αφίσες και άλλα πρωτότυπα έργα τέχνης με αφορμή την παράσταση

Σημείωση: Την ημέρα της παράστασης είναι σαφές προς όλους πως δεν αξιολογείται κανένας!

Συμπέρασμα:

Η συνολική μεθοδολογική προσέγγιση με την ένταξη λογοτεχνικών κειμένων και άλλων πολυτροπικών κειμένων και video στη διδασκαλία του ΜτΘ έχει κάθε χρόνο πολλά θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές και η επίτευξη των στόχων είναι εμφανής ακόμα και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Οι μαθητές/-τριες φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν ως απόλυτη ανάγκη την ύπαρξη ανθρωπιστικών μαθημάτων, όπως τα Θρησκευτικά και η Λογοτεχνία, αφού έμπρακτα έχουν βιώσει την οδύνη που προκαλείται, όταν οι άνθρωποι παραβιάζουν τα δικαιώματα των συνανθρώπων τους, και έχουν επανακαθορίσει την ουσιαστική έννοια της ελευθερίας στις ανθρώπινες σχέσεις.

Ακόμα παρατηρείται μια ιδιαίτερα γόνιμη αλλαγή στον τρόπο συνεργασίας τους αλλά και στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν το γνωστικό αντικείμενο και τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες των συμμαθητών τους, αφού αναγνωρίζουν στην πράξη τον ουσιαστικό ανθρωπιστικό στόχο του μαθήματος αλλά και τα πολλαπλά ταλέντα των συμμαθητών τους. Ιδιαίτερα θετικός κρίνεται ο διάλογος στη συνέχεια με τους προσκεκλημένους (κηδεμόνες και συνδιδάσκοντες), αφού δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να εξηγήσουν σύνθετες έννοιες αλλά και τα κριτήρια, με τα οποία επέλεξαν, συνέθεσαν και παρουσίασαν το υλικό τους-απόδειξη των όσων έχουν συνειδητοποιήσει.

Σημείωση: Αυτή η διδακτική προσέγγιση συνιστάται ανεπιφύλακτα. Φέτος θα προσπαθήσουμε να την υλοποιήσουμε με μια πιο «ραδιοφωνική» προσέγγιση λόγω των έκτακτων συνθηκών.

Βιβλιογραφικές αναφορές:

Ξενόγλωσσες

Vygotsky, Lev (1934/1988), *Σκέψη και Γλώσσα*, Αθήνα: Γνώση.

Ελληνόγλωσσες

Ελληνιάδου, Ε., Κλεφτάκη, Ζ., Μπαλκίζας, Ν., (2008), *Η Συμβολή των Παιδαγωγικών Προσεγγίσεων για την Κατανόηση του Φαινομένου της Μάθησης*. Αθήνα 2008.

Ματσαγγούρας, Η. (1997), *Στρατηγικές διδασκαλίας*, Αθήνα: Gutenberg.

Παράρτημα:

Πίνακας 1.

Εντολή	Παράλληλα Λογοτεχνικά ή Φιλοσοφικά κείμενα και άλλο πολυμορφικό υλικό
Τμή στους γονείς	<p>«Κατά Λεωκράτους» του Λυκούργου από το βιβλίο των Αρχαίων Ελληνικών της γ' Γυμνασίου http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C106/502/3268,13330/ https://www.youtube.com/watch?v=QDWZ8vfE5QI</p>
Ου φονεύσεις	<p>«Η καρδιά της μάνας» https://www.youtube.com/watch?v=SjjKtIo4dyM «Η Φόνισσα», Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSB106/544/3561,14820/ https://www.youtube.com/watch?v=jOGGu7bXHuM</p>
Ου μοιχεύσεις	<p>«Ο Κατάδικος», Κωνσταντίνος Θεοτόκης (επιλεγμένα αποσπάσματα) http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSB106/544/3561,14838/ ή εναλλακτικά «Πίστομα», Κωνσταντίνος Θεοτόκης http://www.snhell.gr/anthology/content.asp?id=82&author_id=11 https://vimeo.com/34179276</p>
Ου κλέψεις	<p>«Οδύσσεια», Ραψωδία μ, στ.388-398 http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-A115/461/3033,12219/ https://www.mikrosapoplous.gr/homer/odm12.htm https://www.youtube.com/watch?v=GEIXIqSI_yU</p>
Ου ψευδομαρτυρήσεις	<p>(Οδύσσεια) - Εθνικό Θέατρο 2012-2013 (Making Of) «Ελένη» του Ευριπίδη (Πρόλογος 18-34, 37-43,50-59,62-69 και Β' Σκηνή στ. 667-686) http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C112/347/2316,8862/ https://www.youtube.com/watch?v=neF6EfZKBLU «Ελένη», Γιώργος Σεφέρης http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSB106/544/3563,14867/ https://www.youtube.com/watch?v=3qAmtTQOxyM</p>
Μην επιθυμήσεις όσα ανήκουν στον πλησίον σου!	<p>Κείμενο του Flaubert για τη φύση της Δικαιοσύνης και της Αδικίας https://www.tsemperlidou.gr/alexandros-drivas/inspiration-spirituality/mia-psyche-metrietai-me-to-megethos-tis-epithymias-tis-rito-tou-gkystav-flomper «Πολιτεία» του Πλάτωνα, 573c και 576a</p>

«Αγαπάτε αλλήλους!»

http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=111&page=116

76^η Ομιλία του Ιω. Χρυσοστόμου, Υπόμνημα στο «Κατά Ματθαίον Ευαγγέλιο»

http://users.uoa.gr/~nektar/orthodoxy/paterikon/iwannhs_xrysostomos_peri_ths_agaphs_toy_xristoy.htm

Η Παραβολή της Τελικής Κρίσης, Κ.Δ.

http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Graf_Ereynas_A/Nea_progr_spyd_Thriskeytika/NEOI_FAKELOI/350951147-FAKELOS-MATHITI-THRISKEFTIKA-B-GYMNASIOU.pdf (σελ.50-51)

video <https://www.youtube.com/watch?v=q5kBPQPQHw>

«Κατά Ιωάννην Ευαγγέλιο 13, 34-35»

http://users.sch.gr/aiasgr/Kainh_Diathikh/Kata_Iwannhn_Euaggelio/Kata_Iwannhn_Euaggelio_kef.13.htm

Ο Ύμνος της Αγάπης (Προς Κορ. Α, 13,1-13)

http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/anthology/literature/browse.html?text_id=613

Εικόνες Αφόρμησης:



Εικόνα 1. Ανθρώπινα Δικαιώματα:
Η θεμελιώδης σημασία τους, η καταπάτησή τους και η ανάγκη για την προάσπισή τους

Ενδεικτικές Εικόνες Εντολών:



Εικόνα 2.

<http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/4449>



Εικόνα 3.

https://www.huffingtonpost.gr/entry/ta-anthropina-dikaiomata-sten-istorike-toes-diadrome-gr_5d74f8dde4b07521022e0f7c



Εικόνα 4. Η τιμή στους Γονείς (5^η Εντολή)

<https://plus.queen.gr/life/story/2768/pagkosmia-hmera-goneon>



Εικόνα 5. Ου φονεύσεις (8^η Εντολή)

<https://www.culturenow.gr/h-fonissa-toy-papadiamanti-sto-theatro-petras/>



Εικόνα 6. Ου ψευδομαρτυρήσεις (9^η

Εντολή) https://www.noizy.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=6934:%CE%B5%CF%85%CF%81%CE%B9%CF%80%CE%AF%CE%B4%CE%B7-%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CE%BD%CE%B7-%CF%83%CF%84%CE%BF%82%AB%CF%83%CF%80%CE%AF%CF%84%CE%B9F%84%CE%BF%CF%85%CE%B7%CE%B8%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%BF%CF%8D%C2%BB&catid=99:2012-02-07-20-11-31&Itemid=1128

Δημιουργώντας το δικό μας Βιβλικό Πάρκο

Ιωάννα Κλιάρη

Εκπαιδευτικός, ΠΕ01, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

jokliari@gmail.com

Βασιλική Μητροπούλου

Αναπλ. Καθηγήτρια, Τμήμα Θεολογίας ΑΠΘ

mitro@theo.auth.gr

Περίληψη

Η διδακτική εφαρμογή αφορά την διαθεματική και βιωματική προσέγγιση του μαθήματος των Θρησκευτικών για την Α΄ Γυμνασίου στο 4^ο Γυμνάσιο Ρόδου. Οι μαθητές εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά σε ένα project με τίτλο: *Δημιουργώντας το δικό μας Βιβλικό Πάρκο*. Οι μαθητές/τριες στη διάρκεια του project διεξήγαγαν έρευνα ανεύρεσης, μέσω διαδικτύου, των φυτών που αναφέρονται στη Βίβλο, προέβησαν στην επιλογή των φυτών που μπορούν να ευδοκιμήσουν στο κλίμα της Ρόδου, κατέγραψαν τα βιβλικά χωρία που αναφέρονται στα εν λόγω φυτά, συνεργάστηκαν σε ομάδες για την δημιουργία τράπεζας πληροφοριών για κάθε φυτό ξεχωριστά και κατηγοριοποίησαν τις πληροφορίες. Παράλληλα, αναζήτησαν και βρήκαν το χώρο δημιουργίας του Πάρκου και προχώρησαν στη δεντροφύτευση και ενδελεχή φροντίδα των φυτών ώστε να μην καταστραφούν από τα ζώα. Στην διάρκεια του project οι μαθητές/τριες παρακολούθησαν επιμορφωτικό σεμινάριο από εξειδικευμένους επιστήμονες, όπως, γεωπόνους, καλλιεργητές φυσικής παραγωγής, γιατρούς, φαρμακοποιούς, κοσμετολόγους. Με την ολοκλήρωση της δεντροφύτευσης οι μαθητές/τριες προχώρησαν στη δημιουργία διαδραστικών επιγραφών πληροφόρησης και συλλεκτικού τόμου με τεχνολογία επαυξημένης πραγματικότητας, barcodescanner και ανάγνωση μέσω bllrραγια την προβολή των φυτών του Βιβλικού Πάρκου. Στο τέλος, όλοι/ες οι μαθητές/τριές αποφάσισαν το Βιβλικό Πάρκο να ονομασθεί «*Πατριάρχης Βαρθολομαίος*», προς τιμήν του Οικουμενικού μας Πατριάρχη.

Λέξεις κλειδιά: Βίβλος, βιβλικά φυτά, Μάθημα των Θρησκευτικών, βιβλικό πάρκο.

A. Εισαγωγή

Η παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζει μια διδακτική προσέγγιση που αφορά στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη ενός σχεδίου εργασίας (Project) με συμμετοχή όλων των μαθητών της σχολικής τάξης σε ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και συγκεκριμένα της επαυξημένης πραγματικότητας.

Στα πλαίσια της μεθόδου των σχεδίων εργασίας (Project) στην διδακτική διαδικασία, οι μαθητές αναζητούν, εντοπίζουν και διερευνούν πληροφορίες για ένα θέμα ή θέματα που τους ενδιαφέρουν. Αφού συλλέξουν τις πληροφορίες τις αξιολογούν, τις επεξεργάζονται και τέλος τις παρουσιάζουν. Σημαντικό είναι ότι οι ίδιοι οι μαθητές αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία σχεδιασμού και οργάνωσης των δράσεών τους. Συγκεκριμένα στο σχέδιο εργασίας οι ομάδες των μαθητών προβαίνουν στις εξής ενέργειες: αποφασίζουν να ασχοληθούν με ένα συγκεκριμένο θέμα, προγραμματίζουν την πορεία των ενεργειών τους, ενεργούν με σκοπό την

ολοκλήρωση του στόχου που έχουν προγραμματίσει. Η εφαρμογή των σχεδίων εργασίας βασίζεται και προάγει τις βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας και τη συνεργασία των μαθητών σε ομάδες (Frey, 1999: 9-11).

Στα οφέλη από την εφαρμογή αυτής της μεθόδου εργασίας για τους μαθητές συμπεριλαμβάνονται: συσχετισμός του περιεχομένου του μαθήματος με την καθημερινή ζωή τους, καλλιέργεια κριτικής και δημιουργικής σκέψης, ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας στη χρήση των ΤΠΕ.

Σύμφωνα, με τον Dewey, οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν αυτενεργούν, δηλαδή, «μαθαίνουν πράττοντας» (learning by doing). (Μητροπούλου, 2008: 125). Τα βιώματα και εμπειρίες των μαθητών κατέχουν πρωταρχική θέση στη μάθηση με βάση τη σύνδεση των νέων εμπειριών με τις προηγούμενες, μέσω των διαδικασιών της αφομοίωσης και της αναπροσαρμογής κατά τον Piaget (Μητροπούλου, 2008: 32).

Η συνεργασία των μαθητών σε ομάδες βασίζεται στην θεωρία Κοινωνικού Δομισμού του L. Vygotsky, ο οποίος υποστήριζε ότι «η συνεργασία αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της μάθησης, λόγω της ενεργούς, αλληλεπιδραστικής και κοινωνικής φύσης της, και ευνοεί την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης». (Μητροπούλου, 2015: 37-38) Η συνεργασία είναι σημαντική για την κατάκτηση της γνώσης και την κοινωνικοποίηση των μαθητών μέσα από την αλληλεπίδραση στις ομάδες. Μέσα στα συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης, οι μαθητές σε ομάδες εργάζονται συλλογικά, και αναπτύσσουν δεξιότητες συμμετοχής σε διάλογο, καθώς, διατυπώνουν υποθέσεις και επιχειρήματα και καταλήγουν σε συμπεράσματα (Κορρέ, 2010:114). Μέσα από τη συνεργασία των μαθητών σε ομάδες, αναπτύχθηκαν διαπροσωπικές σχέσεις οι οποίες συνέβαλαν στην κοινωνικοποίησή τους μέσω του ανοίγματος του σχολείου προς την κοινωνία, καθώς, σχολείο και κοινωνία αλληλεπιδρούν και οι τοίχοι της τάξης είναι διαφανείς και διαπερατοί. Μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση οι μαθητές καλούνται να διαπιστώσουν την διαθεματικότητα του ΜτΘ και την παρουσία του σε όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής (Μητροπούλου, 2015: 121-122).

Η χρήση των ΤΠΕ στην διδακτική διαδικασία διεγείρει το ενδιαφέρον και ελκύει την προσοχή των μαθητών ενεργοποιώντας τα κίνητρα για μάθηση και την αυξάνει την αυτενέργειά τους στην ανακάλυψη της γνώσης και την κατάκτηση της μάθησης. (Μητροπούλου, 2008) Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία όταν γίνεται με ολιστική προσέγγιση «δεν απομονώνει τη μάθηση από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα» και εμπλέκει τον μαθητή σε αυθεντικές μαθησιακές δραστηριότητες. (Μητροπούλου, 2015α: 40; Ράπτης & Ράπτη, 2002:128) Σύμφωνα με την αρχή της βιωματικότητας, οι μαθητές μεταφέρουν τα βιώματά τους στη σχολική τάξη και τα εντάσσουν στη διδακτική διαδικασία και αντίστροφα. (Κόπτης, 2008:85). Οι βιωματικές εμπειρίες συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος. Η δημιουργία βιωμάτων στους μαθητές μπορεί να επιτευχθεί με τρόπους όπως οι επιτόπιες επισκέψεις που προτείνονται στο project μας (Μητροπούλου, 2015β:162).

Η μέθοδος σχεδίων διδασκαλίας (project) βασίζεται στη θεωρία του εποικοδομητισμού, που υποστηρίζει ότι «η γνώση δομείται από τα άτομα μέσω των εμπειριών τους». Ο μαθητής σταδιακά εισάγεται από το απλοποιημένο περιβάλλον της σχολικής τάξης σε σταδιακά συνθετότερο έως ότου λειτουργήσει στο «αυθεντικό»/πραγματικό περιβάλλον. (Μητροπούλου, 2008: 104) Ιδιαίτερα η

σύνδεση της διδακτικής διαδικασίας με την «καθημερινή ζωή των μαθητών, συνδέει τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τα συναισθήματα και τις εμπειρίες των μαθητών όπως αυτά είναι αποτυπωμένα στα καθημερινά περιστατικά της ζωής τους» (Μητροπούλου, 2008: 132).

B1. Εφαρμογή του Σχεδίου Εργασίας

B1.1. Στοιχεία εφαρμογής

Το project υλοποιήθηκε από τους μαθητές της Α΄ τάξης Γυμνασίου του 4^{ου} Καζούλειου Γυμνασίου Ρόδου στα πλαίσια του μαθήματος των Θρησκευτικών. Η διδασκαλία ήταν ένα δίωρο την εβδομάδα και συμμετείχαν συνολικά 62 μαθητές/τριες, 30 αγόρια και 32 κορίτσια, ηλικίας 12 -13 ετών, από τα τρία τμήματα της Α Γυμνασίου.

Η χρονική διάρκεια του project ήταν 9 μήνες από τον Οκτώβριο 2018 μέχρι τον Ιούνιο 2019. Η συντήρηση όμως των φυτών του πάρκου, επεκτείνεται στο διηνεκές, εφόσον τα φυτά απαιτούν διαρκή φροντίδα. Αυτό σημαίνει ότι η ευθύνη θα μετατίθεται κάθε χρόνο στους/στις εκάστοτε μαθητές/τριες της Α΄ Γυμνασίου.

Για την υλοποίηση του project χρησιμοποιήθηκαν ο χώρος της σχολικής τάξης, η αίθουσα πληροφορικής του σχολείου και ο αύλειος χώρος της Μονής Παναγιάς Καλόπετρας, στη κοιλάδα των πεταλούδων στη Ρόδο, που παραχωρήθηκε για το σκοπό αυτό στο σχολείο. Κατά τη διάρκεια του project αναπτύχθηκαν συνεργασίες με τους εξής φορείς: το Κ.Π.Ε. Πεταλούδων, την Ιερά Μητρόπολη Ρόδου, την μοναστηριακή επιτροπή Ρόδου, τον βιβλικό και παιδαγωγικό τομέα του Τμήματος Θεολογίας του Α.Π.Θ., το φυτώριο της Περιφέρειας Ν. Αιγαίου, ιδιώτες καλλιεργητές φυσικής παραγωγής, οι γονείς των εμπλεκόμενων μαθητών και ο τοπικός τύπος.

Το project είχε διαθεματικές προσεγγίσεις με άλλα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου όπως, Γλώσσα, Ιστορία, Γεωγραφία, Πληροφορική, Λογοτεχνία, Εικαστικά, Μουσική, Χημεία, αλλά και θύραθεν επιστημών (Λαογραφία, Γεωπονική, Κοσμετολογία, Γαστρονομία, Μετεωρολογία).

B1.2. Στόχοι-Επιδιώξεις

Στους σκοπούς του ΜτΘ για την Α΄ Τάξη Γυμνασίου είναι (ΦΕΚ, 2104/19.06.2017, σελ. 61), οι μαθητές: Να κατανοήσουν την πρόταση της Εκκλησίας για τη ζωή του ανθρώπου και τις σχέσεις του με το Θεό, τους συνανθρώπους του και την κτίση. Να εξοικειωθούν με τη μελέτη μνημείων πολιτισμού και έργων τέχνης ανιχνεύοντας την πνευματική τους καταγωγή. Να καλλιεργήσουν στάσεις αποδοχής και σεβασμού προς την θρησκευτική και πολιτισμική ετερότητα. Να κατακτήσουν τις απαραίτητες επάρκειες ενός θρησκευτικά εγγράμματος υποκειμένου

Η θεματική ενότητα που αποτέλεσε την αφορμή για την εκδήλωση ενδιαφέροντος των παιδιών και την υλοποίηση του project ήταν η «3. Πώς ζουν οι Χριστιανοί; Η νέα ζωή στην Εκκλησία» και συγκεκριμένα το βασικό θέμα II.iii «Ζωή με ευθύνη για την κτίση».

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που τέθηκαν για το συγκεκριμένα θέμα ήταν, οι μαθητές:

- Να έλθουν σε επαφή με τα βιβλία της Αγίας Γραφής και να εξοικειωθούν με το βιβλικό κείμενο.
- Να κατανοήσουν την αξία της Βίβλου ως γραπτού μνημείου παγκόσμιας πολιτισμικής κληρονομιάς.

- Να εμπεδώσουν την διαχρονικότητα και τη χρηστικότητα των βιβλικών κειμένων.
- Να συνειδητοποιήσουν την άρρηκτη σχέση της Θεολογίας, ανά τους αιώνες, με κάθε πτυχή της κοινωνικής ζωής των ανθρώπων.
- Να κατανοήσουν την ομφάλια σύνδεση του ανθρώπου με το περιβάλλον, από καταβολής κόσμου.
- Να καλλιεργήσουν οικολογική συνείδηση.
- Να διαπιστώσουν την ανάγκη για συλλογική εργασία με θεσμούς, εκτός σχολικής τάξης.
- Να προωθηθεί το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και στην ενεργό κοινωνική δράση.
- Να οδηγηθούν σε προσωπική έρευνα και δημιουργική αποτύπωση του θέματος.
- Να ασκήσουν την κριτική και αφαιρετική τους ικανότητα μέσα από τη βιωματική και διαθεματική προσέγγιση του αντικειμένου.
- Να έλθει σε επαφή με τα νέα επιτεύγματα των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη.
- Να γνωρίσουν την τοπική ιστορία και τα θρησκευτικά μνημεία του νησιού.

Επιμέρους ΠΜΑ αφορούσαν στις δεξιότητες καλλιέργειας, φύτευσης, περιποίησης των φυτών, στη δημιουργία φράχτη προφύλαξης του πάρκου, και τη δημιουργία επιγραφών σχετικά με την ταυτότητα των φυτών.

Επιπλέον δεξιότητες που ανέπτυξαν οι μαθητές αφορούσαν στην επικοινωνία, κοινωνικοποίηση, καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και συνεργασίας, χρήση Η/Υ και διαδικτύου για αναζήτηση, εντοπισμό και συλλογή πληροφοριών.

B1.3. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Στην υλοποίηση του project ακολουθήθηκαν οι πέντε φάσεις του όπως προτείνονται από τον Frey(1996: 68): (α) Αφόρμηση (β) Σχεδιασμός της εργασίας (γ) Υλοποίηση του προγράμματος (δ) Πραγματοποίηση επισκέψεων για υλοποίηση επιτόπου δραστηριοτήτων (ε) Παρουσίαση των εργασιών

Το project αναπτύχθηκε με βάση την ομαδοσυνεργατική, βιωματική και εμπειρική μέθοδο διδασκαλίας. Αρχικά προκλήθηκε η διέγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών και η δημιουργία κινήτρων για ενεργό συμμετοχή και μάθηση. Η αξιοποίηση των βιωμάτων που προσελκύει την προσοχή τους. Η συνεργασία σε ομάδες συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση, επικοινωνιακές δεξιότητες, στην αλληλεπίδραση με διάλογο και επιχειρήματα που συμβάλλουν στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και προφορικού λόγου. Η παραγωγή γραπτού κειμένου συμβάλλει πέρα από την ορθή χρησικτησία της ελληνικής γλώσσας σε όλα τα επίπεδα για τη μετακένωση και μεταλαμπάδευση της έρευνας των μαθητών/ιών αλλά και την εμπειριστατωμένη πραγμάτευση των συμπερασμάτων της.

B1.4. Διδακτικό υλικό

Το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε αντλήθηκε αρχικά από το χώρο της Βίβλου, με τη Παλαιά Διαθήκη να υπερτερεί, σε σχέση τη Καινή, σε αναφορές χωρίων, στη χλωρίδα της δημιουργίας. Η έλλειψη βιβλίων της Αγίας Γραφής στη βιβλιοθήκη του σχολείου, καλύφθηκε επαρκώς από το διαδίκτυο όπου εντοπίστηκαν αγιογραφίες που απεικονίζουν φυτά αλλά και η χρήση αυτών στην λειτουργική

Η εκπαιδευτικός έδωσε στους μαθητές ηλεκτρονικές διευθύνσεις στο διαδίκτυο όπου υπήρχαν πληροφορίες και φωτογραφίες για τα φυτά, διηγήσεις με τη σχέση τους με τη θρησκεία και τις γιορτές, την περιοχή της Ελλάδος όπου

ευδοκιμούν. Κάθε ομάδα ανέλαβε από μια σειρά φυτών. Υπήρχε διαρκής υποστήριξη των μαθητών από την εκπαιδευτικό με οδηγίες και επεξηγήσεις.

Οι μαθητές εντόπισαν τα φυτά που αναφέρονται σε όλη τη Βίβλο και διαπίστωσαν ότι συνδέονται με κάποιο γεγονός ή θρησκευτική γιορτή είτε των ισραηλιτών είτε των χριστιανών. Στη συνέχεια εντόπισαν πόσα και ποια από αυτά ευδοκιμούν στην Ελλάδα και σε συνεργασία με την θεολόγο του σχολείου, προχώρησαν στον εντοπισμό των φυτών σε φυτώρια. Σε συνεργασία με την Ι.Μ. Ρόδου και τη Μοναστηριακή επιτροπή παραχωρήθηκε χώρος στην Ιερά Μονή Καλόπετρας στην είσοδο του Μοναστηριού στη συνέχεια το φυτώριο της Περιφέρειας δώρισε τα φυτά, ενώ ο μοναδικός καλλιεργητής φυτών και βοτάνων στη Ρόδο, δώρισε τα βότανα. Στη συνέχεια σε ειδικά σεμινάρια που διεξήχθησαν, τόσο μέσα στη σχολική τάξη όσο και στον προαύλιο χώρο της μονής, οι ειδικοί αυτοί μετέδωσαν στους μαθητές/τριες τις γνώσεις τους σχετικά με τη φύτευση, την ανάπτυξη και τις πολλαπλές ωφέλειες από τη χρήση των εν λόγω φυτών.

Όσες πληροφορίες κατέγραφαν οι μαθητές/τριες, τις κοινοποιούσαν, στο επόμενο μάθημα, στην ολομέλεια της τάξης. Αυτό αποτέλεσε σημαντικό κίνητρο για όλους τους, διότι με αυτόν τον τρόπο προβάλλονταν η εργασία τους και επιπλέον αντάλλαζαν απόψεις και πληροφορίες.

Οι μαθητές ανά ομάδες προέβησαν σε διαδικτυακή έρευνα προκειμένου να εντοπίσουν τα φυτά που είχε αναλάβει η δική τους ομάδα και να καταγράψουν τις πληροφορίες σχετικά με αυτά. Η έρευνα πραγματοποιείτο στο εργαστήρι της πληροφορικής του σχολείου αλλά και στον προσωπικό τους χώρο κατά τις ώρες μη λειτουργίας του σχολείου.

Μετά την ολοκλήρωση της ψηφιακής καταγραφής όλων των πληροφοριών και την κατηγοριοποίηση των θεματικών ενοτήτων κάθε ομάδα δημιούργησε μια παρουσίαση σε ppt για την παρουσίαση των εργασιών στην ολομέλεια της τάξης.

B1.5. Παρουσίαση δραστηριοτήτων-Φάσεις του project

Η εφαρμογή του project ακολούθησε τα εξής πέντε στάδια: (α) Αφόρμηση (β) Σχεδιασμός της εργασίας (γ) Υλοποίηση του προγράμματος (δ) Πραγματοποίηση επισκέψεων για υλοποίηση επιτόπου δραστηριοτήτων (ε) Παρουσίαση των εργασιών.

Στο πρώτο στάδιο της αφόρμησης έγινε ο καθορισμός του θέματος και η διατύπωση των ΠΜΑ και του στόχου. Η αφόρμηση για τη συζήτηση δόθηκε από το φάκελο υλικού της Ά Γυμνασίου, και συγκεκριμένα, τη θεματική ενότητα του τρίτου κεφαλαίου «Ζωή με ευθύνη για τη κτίση». Συνεχίστηκε με το παράδειγμα του Α.Θ.Π. Βαρθολομαίου και τη πρόσφατη αγιοκατάταξη του Αμφιλόχιου Μακρή και ολοκληρώθηκε με προβολή ντοκυμαντέρ για την οικολογική καταστροφή. Μέσα από το διάλογο που ακολούθησε, οι μαθητές εξέφρασαν το ενδιαφέρον τους και την επιθυμία τους για περαιτέρω προσέγγιση του θέματος ώστε να εμβαθύνουν στις γνώσεις τους γύρω από τα φυτά που αναφέρονται στη Βίβλο.

Στο δεύτερο στάδιο του σχεδιασμού της εργασίας έγινε η συγκρότηση των ομάδων και ανατέθηκαν οι ρόλοι των μαθητών σε κάθε ομάδα (κατανομή ρόλων και εργασιών μέσα στις ομάδες (συντονιστής, καθοδηγητής, επεξεργαστής υλικού, χειριστής υπολογιστή), ο ρόλος της κάθε ομάδας στην υλοποίηση του project αλλά και ο χρόνος για την ολοκλήρωση των εργασιών κάθε ομάδας. Συγκεκριμένα οι μαθητές χωρίστηκαν σε πέντε (5) ομάδες η κάθε μία εκ των οποίων είχε ένα

επιμέρους στόχο. Κάθε μαθητής εντάχθηκε σε μία ομάδα, ανάλογα με το ενδιαφέρον του. Κατά τη διάρκεια του Project τα μέλη της κάθε ομάδας παρουσίαζαν την πρόοδο των εργασιών τους και συζητούσαν τα προβλήματα που προέκυπταν. Στο στάδιο αυτό η θεολόγος έδειξε στους μαθητές ψηφιακές φωτογραφίες φυτών που αναφέρονταν στη Βίβλο και τους έγραψε ηλεκτρονικές διευθύνσεις για να αρχίσουν την διαδικτυακή τους έρευνα.

Στο τρίτο στάδιο της υλοποίησης του προγράμματος διαμορφώθηκε το πλαίσιο δράσης. Οι μαθητές αφού συγκέντρωσαν πληροφορίες (από το διαδίκτυο, και έντυπα π.χ. εφημερίδες, βιβλία κ.α.) τις παρουσίασαν στην ομάδα τους για να τις επεξεργαστούν από κοινού. Στο στάδιο αυτό οι μαθητές παρουσίασαν αυξημένη αυτενέργεια, συμμετοχή, συνεργατικότητα, ανέλαβαν πρωτοβουλίες, διατύπωσαν προτάσεις, αλληλεπιδρώντας με επιχειρηματολογία και ανταλλάσσοντας απόψεις (Κακανά, Δ.Μ., 2008: 39). Η τάξη είχε την εικόνα μιας κυψέλης όπου οι μαθητές σαν μέλισσες τριγύριζαν από ομάδα σε ομάδα αλλά και έξω από την τάξη στην βιβλιοθήκη του σχολείου ή στο εργαστήριο πληροφορικής. Ταυτόχρονα δέχονταν επισκέψεις και επιμορφώσεις από ανθρώπους των οποίων η επιστημονική τους ιδιότητα είχε άμεση συνάφεια με το αντικείμενο.

Στο τέταρτο στάδιο που περιλαμβάνει την πραγματοποίηση επισκέψεων, οι μαθητές επισκέφθηκαν το χώρο που παραχωρήθηκε στο σχολείο τους για την φύτευση των φυτών μετά τη συνεργασία της θεολόγου με τη Μοναστηριακή επιτροπή και τον επίτροπο της Μονής. Κατά την επίσκεψη των μαθητών/τριών στο χώρο του πάρκου, παρόντες ήταν: ο προϊστάμενος του ΚΠΕ Πεταλούδων, ένας γεωπόνος της περιφέρειας, ένας φυσικός καλλιεργητής, γονείς, ο αντιπρόσωπος της τοπικής ενορίας, ο επίτροπος της Μονής και αντιπροσωπεία της Μητρόπολης. Οι μαθητές/τριες πρώτα προχώρησαν στην ανασκαφή και τοποθέτηση των φυτών στο έδαφος και στη συνέχεια τοποθέτησαν μπροστά σε κάθε φυτό, τις επιγραφές με το όνομά του (ελληνικά και λατινικά) και μερικές επιπλέον πληροφορίες. Παράλληλα, προκειμένου να προφυλαχθούν τα φυτά από τα κατσίκια, πρόβατα και ελάφια, που υπάρχουν ελεύθερα στην περιοχή του μοναστηριού, με πρωτοβουλία της θεολόγου, τοποθετήθηκε φράχτης, τα έξοδα του οποίου ανέλαβε η Ιερά Μητρόπολη Ρόδου. Στη συνέχεια επιμορφώθηκαν από τον προϊστάμενο του ΚΠΕ για τους τρόπους αντιμετώπισης του οικολογικού προβλήματος, προχώρησαν στην εκμάθηση χρονολόγησης δέντρων και στην συνέχεια πληροφορήθηκαν από τον επίτροπο της Μονής την ιστορία του Μοναστηριού της Καλόπετρας.

Στο πέμπτο και τελευταίο στάδιο έγινε η παρουσίαση των εργασιών των μαθητών σε μορφή ηλεκτρονικής παρουσίασης ppt. Κάθε ομάδα παρουσίασε το υλικό και τις φωτογραφίες, που είχαν συγκεντρώσει και δέχονταν ερωτήσεις από τους συμμαθητές τους για τις απορίες που τους είχαν δημιουργηθεί, ενεργώντας ως ειδικοί (Μητροπούλου, 2015). Διαπιστώθηκε ότι πολλές λεπτομέρειες για τα φυτά είχαν κάνει τεράστια εντύπωση στα παιδιά και έγιναν θέμα εκτενούς συζήτησης. Οι μαθητές/τριες μίλησαν με ενθουσιασμό για όσα είδαν και έμειναν απόλυτα ικανοποιημένοι από τις επιτόπου επισκέψεις (στο χώρο καλλιέργειας), αλλά κυρίως με την δυνατότητα να συνεργαστούν, να πληροφορηθούν, να ανακαλύψουν νέα πράγματα που δεν γνώριζαν.

Β1.6. Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα του σχεδίου εργασίας φαίνεται ότι η μέθοδος Project μπορεί

να αποτελέσει κατάλληλη διδακτική προσέγγιση με την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών και την χρήση ΤΠΕ. Οι μαθητές/τριες εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά και μέσα από την αλληλεπίδραση στις ομάδες κοινωνικοποιήθηκαν και προσέγγισαν ο ένας τον άλλο, πέρα από θρησκευτικές, εθνικές, πολιτισμικές διαφορετικότητες που είναι σημαντικό καθώς το σχολείο έχει πολλούς πρόσφυγες μαθητές.

Η ευελιξία στη διαχείριση, και διαθεματικότητα που διαθέτει το ΜτΘ συνέβαλε στην αύξηση της συμμετοχής των μαθητών στις δραστηριότητες, στην καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας, στην απόκτηση γνώσεων και στην κριτική σκέψη.

Κίνητρο των μαθητών, που ήταν ένας από τους βασικούς σκοπούς της θεματικής ενότητας, ήταν η ευθύνη μας ως άνθρωποι για το περιβάλλον και το ενδιαφέρον μας γι' αυτό. Κατά την υλοποίηση του project δημιουργίας του βιβλικού πάρκου οι μαθητές/τριες συνέδεσαν το χώρο του σχολείου με τον περιβάλλοντα χώρο εκτός αυτού συνδέοντας τους σε ένα συνεκτικό σύνολο με συνέχεια και όχι απομονωμένο. Έτσι αντιλήφθηκαν ότι το ΜτΘ συνδέεται με την ζωή, το περιβάλλον και τον πολιτισμό του τόπου τους.

Η ενασχόληση των μαθητών με το project ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες μας και συνέβαλε στην θετική αλλαγή της στάσης τους προς το μάθημα των Θρησκευτικών. Θετική ήταν και η συμβολή της δημιουργίας του βιβλικού πάρκου που θα μείνει και στο μέλλον, η προβολή του σχεδίου εργασίας και του τελικού αποτελέσματός του με την ανάρτησή τους στο διαδίκτυο με δυνατότητα πρόσβασης από οποιονδήποτε (<http://blogs.sch.gr/kpepetal/vivliko-parko>).

B2. Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βασιλόπουλος, Χ. (2008). *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Βασιλόπουλος, Χ. (1988). *Ο μαθητής ως κριτήριο του περιεχομένου του μαθήματος των Θρησκευτικών στη μέση εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Frey, C. (1999). *Η μέθοδος Project*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Κακανά, Δ.Μ., (2008). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Κορρέ, Ε. (2010). *Θέματα Διδακτικής Μεθοδολογίας*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Μητροπούλου, Β. (2015α). *Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης: Προτάσεις εφαρμογής στη διδακτική πράξη με χρήση Η/Υ*. Θεσσαλονίκη: Ostracon.
- Μητροπούλου, Β. (2015β). *Οι τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη Διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Όστρακον.
- Μητροπούλου, Β. (2008). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2002). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας*. τ.Α', Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2002), *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα.

Δός μοι τούτον τὸν ξένον, μία ικεσία τότε και σήμερα Ο Ξένος και οι ξένοι στη ζωή μας

Δρ. Κούντη Μαρία, Φιλολόγος-Θεολόγος
Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
kounti.m@gmail.com

Δρ. Λαλαγιάννη Αικατερίνη, Θεολόγος-Φιλολόγος
Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
klalagianni@gmail.com

Περίληψη

Οι σύγχρονες πληθυσμιακές μετακινήσεις επαναπροσδιορίζουν τις κοινωνίες, οδηγούν στη συνύπαρξη ατόμων και ομάδων που προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες και εθνότητες και διαμορφώνουν κοινωνίες αλλά και σχολικές κοινότητες πολυπολιτισμικές. Με την διαπλοκή τυπικά διακριτών γνωστικών αντικειμένων, αξιοποιήσαμε τα γνωστικά αντικείμενα των Θρησκευτικών, της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και επιχειρήσαμε να προσδιορίσουμε τον «ξένο», τον καημό της ξενιτιάς, τον πόνο της προσφυγιάς, τις αρχές της φιλοξενίας αλλά και το χρέος του σύγχρονου ανθρώπου απέναντι του. Με αφετηρία και πρώτο μελέτημα το ιδιόμελο ποίημα της Μ. Παρασκευής του Γεωργίου Ακροπολίτου *Δός μοι τούτον τὸν ξένον* τέθηκε ως βασικός στόχος η ολιστική θεώρηση της γνώσης και μελέτης του «ξένου» με κείμενα που ανήκουν σε διαφορετικά γραμματειακά είδη και συντάχθηκαν σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, επιχειρήθηκε επίσης η παράλληλη μελέτη αρχαιοελληνικών και χριστιανικών κειμένων που πραγματεύονται την εξεταζόμενη έννοια. Οι μαθητές κλήθηκαν να μελετήσουν τα εν λόγω κείμενα, να εξετάσουν τον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα αυτά προσεγγίζουν τον άγνωστο και γνωστό «ξένο», να αναζητήσουν ομοιότητες και διαφορές, να προβληματιστούν και να συζητήσουν, να ανακαλέσουν πρότερες γνώσεις και να οδηγηθούν οι ίδιοι στην πρόσκτηση της νέας γνώσης, μίας γνώσης που θα σμιλεύσει προτεραιότητες και στάσεις ζωής. Η άμεση και ενεργητική εμπλοκή των μαθητών κατέστησε την εκπαιδευτική διαδικασία περισσότερο ενδιαφέρουσα και δημιουργική και αποτελεσματική.

Λέξεις κλειδιά: ξένος, φιλοξενία, πρόσφυγας

1 .Εισαγωγή

«Δός μοι τούτον τὸν ξένον· ἐκ μακρᾶς γὰρ ἦλθεν ὧδε τῆς χώρας, ἵνα σώσῃ τὸν ξένον· κατῆλθε γὰρ εἰς τὴν σκοτεινὴν ἀνενέγκαι τὸν ξένον. Δός μοι τούτον τὸν ξένον· αὐτὸς γὰρ καὶ μόνος ὑπάρχει ξένος. Δός μοι τούτον τὸν ξένον, οὐτινος τὴν χώραν ἀγνοοῦμεν οἱ ξένοι. Δός μοι τούτον τὸν ξένον, οὐτινος τὸν πατέρα ἀγνοοῦμεν οἱ ξένοι. Δός μοι τούτον τὸν ξένον, οὐτινος τὸν τόπον καὶ τὸν τόκον, καὶ τὸν τρόπον ἀγνοοῦμεν οἱ ξένοι. Δός μοι τούτον τὸν ξένον, τὸν ξένην ζωὴν καὶ βίον ζήσαντα ἐπὶ ξένα» γράφει τον 4^ο μ.Χ. αι. ο Επιφάνιος Κύπρου (*Λόγος εἰς τὴν θεόσωμον ταφὴν τοῦ Κυρίου καὶ Σωτῆρος ἡμῶν Ἰησοῦ Χριστοῦ*, PG 43,445CD), εικάζοντας ότι με αυτά περίπου τα λόγια «ἤτήσατο τὸ σῶμα τοῦ Ἰησοῦ» (Μτ 27.58) ο Ιωσήφ ο από Αριμαθαίας, και εννέα αιώνες αργότερα ο Γεώργιος Ακροπολίτης (1217-1282) εμπνεόμενος από την Ομιλία του Επιφανίου συνθέτει το Στιχηρόν του Μ. Σαββάτου

«τὸν ἥλιον κρύψαντα τὰς ἰδίας ἀκτίνας, καὶ τὸ καταπέτασμα τοῦ ναοῦ διαρραγόν, τῷ τοῦ Σωτῆρος θανάτῳ, ὁ Ἰωσήφ θεασάμενος, προσῆλθε τῷ Πιλάτῳ καὶ καθικετεύει λέγων· δός μοι τούτον τὸν ξένον, τὸν ἐκ βρέφους ὡς ξένον ξενωθέντα ἐν κόσμῳ· δός μοι τούτον τὸν ξένον, ὃν ὁμόφυλοι μισοῦντες θανατοῦσιν ὡς ξένον· δός μοι τούτον τὸν ξένον, ὃν ξενίζομαι βλέπειν τοῦ θανάτου τὸ ξένον· δός μοι τούτον τὸν ξένον, ὅστις οἶδεν ξενίζειν τοὺς πτωχοὺς τε καὶ ξένους· δός μοι τούτον τὸν ξένον, ὃν Ἑβραῖοι τῷ φθόνῳ ἀπεξένωσαν κόσμῳ· δός μοι τούτον τὸν ξένον, ἵνα κρύψω ἐν τάφῳ, ὃς ὡς ξένος οὐκ ἔχει τὴν κεφαλὴν ποῦ κλίνει» (Στιχηρὸν ψαλλόμενον τῷ ἁγίῳ καὶ μεγάλῳ σαββάτῳ, *Georgii Acropolitae Opera*, Heisenberg:10-11). Ξένος ο νεκρὸς Χριστὸς στο κείμενο του Επιφανίου, ξένος και για τον Ακροπολίτη, «τούτον τὸν ξένον» ζητάει ο Ἰωσήφ, τον ξένο που δεν «ἔχει τὴν κεφαλὴν ποῦ κλίνει», ξένος ο Χριστὸς και στην παραβολή της Τελικῆς Κρίσεως (Μτ 25.31-46), ξένος για τους μαθητές του στην πορεία προς Εμμαούς (Λκ. 24.13-35), ξένος για τους ομοεθνείς του, ξένος για την κτίση αυτή, ξένος στον κόσμο τούτο, αφού ο Θεός δεν αποτελεί οντολογικό στοιχείο του κόσμου, ξένος ὁμως και για τον θάνατο (Σταμούλης, 2009).

2. Στοιχεία εφαρμογῆς

Με ἄξονα αναφοράς τα παραπάνω κείμενα, επιχειρήσαμε στο Πειραματικό Σχολεῖο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης μια διδακτικὴ πρόταση, μια διαθεματικὴ διδασκαλία με μαθητές της Α΄ Λυκείου σε ἑξὶ διδακτικὲς ὥρες με πρῶτιστο στόχο την προσέγγιση της ἔννοιας του «ξένου» ἀλλὰ και τον επαναπροσδιορισμὸ της στάσης μας ἀπέναντι του. Στο πλαίσιο αὐτὸ μελετήσαμε παράλληλα κείμενα τόσο της χριστιανικῆς ὡς και της αρχαίας ἐλληνικῆς γραμματείας.

Επιλέχθηκαν να μελετηθοῦν: ο *Λόγος εἰς τὴν θεόσωμον ταφὴν τοῦ Κυρίου καὶ Σωτῆρος ἡμῶν Ἰησοῦ Χριστοῦ* του Επιφανίου Κύπρου (PG 43,445CD), το *Στιχηρὸν ψαλλόμενον τῷ ἁγίῳ καὶ μεγάλῳ σαββάτῳ* του Γ. Ακροπολίτη (*Georgii Acropolitae Opera*, Heisenberg:10-11), η *Παραβολὴ του Καλοῦ Σαμαρείτη* (Λκ. 10. 25-37), ο *Πρὸς Σταγείριον Λόγος* του Ἰωάννη Χρυσόστομου (PG 47,473D), ο *Περὶ ἐλεημοσύνης Λόγος* του Μ. Βασιλείου (PG 32,1160D-1161A) ο *Περὶ Φιλοπτωχίας καὶ Εὐπορίας Λόγος* του Γρηγορίου Νύσσης οἱ *Ἰαμβοὶ εἰς διαφόρους ὑποθέσεις* του Αγ. Θεοδώρου του Στουδίτη (PG 99,1792AB), Το ποίημα του Μπέρτολτ Μπρεχτ *Για τον ὄρο «μετανάστες»*, το ποίημα της Ουαρσάν Σάιρ *Πατρίδα*, ἓνα δημοτικὸ τραγούδι (Πολίτης, 1925) ο *Πλαταϊκὸς Λόγος* του Ἰσοκράτη (Γεωργαντόπουλος κ.ά., 1939) ἓνα ομηρικὸ ἀπόσπασμα (Οδ. γ. 34-78) ἀλλὰ και ἓνα ομηρικὸ *Επίγραμμα* (Χριστόπουλος, 2007).

3. Θεωρητικὸ πλαίσιο

Οι σύγχρονες πληθυσμιακὲς μετακινήσεις οδηγοῦν στον επαναπροσδιορισμὸ των κοινωνιών, στη συνύπαρξη ατόμων και ομάδων που προέρχονται ἀπὸ διαφορετικὲς κουλτούρες και εθνότητες και συγκροτοῦν κοινωνίες πολυπολιτισμικῆς. Η ετερογένεια των σημερινῶν κοινωνιών ἀλλὰ και των μαθητικῶν τάξεων φέρνει στο προσκίηνιο ζητήματα αξιών και αρχῶν που διέπουν τη συνύπαρξη και την ἀρμονικὴ συμβίωση των ἀνθρώπων σε ἓναν κόσμο που χαρακτηρίζεται ἀπὸ ποικιλία, ετερότητα και ἀνομοιογένεια. Η νέα πλέον πραγματικότητα ἀπαιτεῖ τη διαπολιτισμικότητα (Banks, 1991· Μάρκου, 1998), τη θεμελίωση και το σεβασμὸ των ἀνθρώπινων δικαιωμάτων, την ἀνοχὴ ἀπέναντι στη διαφορετικότητα, την

αναγνώριση του ρόλου που ο άλλος διαδραματίζει, το σεβασμό των αναγκών και των ιδιαιτεροτήτων όλων (Eco, 1997). «Η παγκόσμια ανεκτικότητα και ο σεβασμός της διαφορετικότητας είναι ο μεγάλος μας στόχος» (Pillay, 2009) γράφει η Ν. Pillay, Υπατη αρμοστής των Ηνωμένων Εθνών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Αλλά παράλληλα, ταυτόχρονα και πέρα από όλα αυτά, που όπως καταδεικνύει η σύγχρονη πραγματικότητα δεν επαρκούν, αυτό που πλέον απαιτείται είναι η ενσυναίσθηση (*empathy*, Krznaric, 2015), η ικανότητα να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση του άλλου (Γκόβαρης, 2001), να μην περιοριζόμαστε στον οίκτο αλλά να κατανοούμε λογικά και συναισθηματικά (Rorty, 1998· Rorty, 2001) **να μην αρκούμαστε στην ανοχή αλλά να υπερβαίνουμε την ανοχή** «*ίνα μή μόνον μάθωμεν ἀλλήλων ἀντέχεσθαι... ἀλλά καί ὑπέρ ἑαυτοῦς ἀλλήλων κήδεσθαι*» (Μάξιμος Ομολογητής, *Πρός Θαλάσσιον*, PG 90,725C). Όλα αυτά γεννούν την ανάγκη κατανόησης του ξένου, την ανάγκη επαναπροσδιορισμού της έννοιας του άλλου, του ξένου αλλά και της σχέσης μας με τον άλλον και τον ξένο. Εξάλλου ξένοι είμαστε όλοι καθώς «οἱ χριστιανοί ... πατρίδας οἰκοῦσι ἰδίας, ἀλλ' ὡς πάροικοι, μετέχουσι πάντων ὡς πολῖται, καί πανθ' ὑπομένουσιν ὡς ξένοι» (*Πρός Διόγνητον*, Χρήστου, 2008:616), και η «ξενότητα δεν είναι απλώς το χαρακτηριστικό του άλλου, ξένοι και άλλοι είμαστε και οι ίδιοι, διψώντας να γίνουμε δεκτοί κι αποδεκτοί στον χώρο κάποιου άλλου» (Παπαθανασίου, 2019:14), και η κατανόηση του ξένου οδηγεί στην κατανόηση του εαυτού, ξένος και εαυτός δεν αποτελούν δύο δ' απόλυτα διακριτές έννοιες αλλά νοήματα εναλλασσόμενα (Kristeva, 2004). Ο ξένος ορίζεται ως μέρος μιας αρχέγονης ενότητας στην οποία συνυπάρχει μαζί με τον «εαυτό» (Dilthey, 1996).

Ο Αντώνιος, επίσκοπος του Σουρόζ, ένας σύγχρονος διανοητής, θέτει τη δική του προοπτική. Όταν ο Χριστός λέει «καθώς ἀπέσταλκέν με ὁ πατήρ, καὶ γὼ πέμπω ὑμᾶς» (Ιω. 20.21), επιφορτίζει τον σύγχρονο χριστιανό να πλησιάσει ολόκληρο τον κόσμο αλλά και κάθε μέλος της ανθρώπινης κοινωνίας ξεχωριστά και προσωπικά και με τρόπο νέο, εν Θεώ και κάτω από το βλέμμα του Θεού. Με τη φράση αυτή ωθεί τον σύγχρονο χριστιανό να ζυγίζει τα πάντα με νέο τρόπο, με τον τρόπο του Θεού που δεν ήρθε να κρίνει τον κόσμο, αλλά να τον σώσει. Στις μέρες μας ο χριστιανός συχνά αδιαφορεί, αδρανεῖ ή εθελουφλεῖ στην παρουσία του πλησίον και των προβλημάτων του, και επιπλέον συχνά θεωρεῖ αυτή την αδράνεια αρετή, ενώ το καθήκον του είναι να συμπεριλάβει στα ενδιαφέροντά του ολόκληρη την ανθρώπινη κοινότητα, με όλα της τα προβλήματά της και όλο της το μέλλον, το εγγύς και το απώτερο. Η καρδιά πρέπει να 'ναι τόσο πλατιά, που να τα χωράει όλα καθώς τα πάντα έχουν αξία και βέβηλο δεν είναι τίποτε, παρά μόνο όσα ο ίδιος ο άνθρωπος καθιστά βέβηλα αρνούμενος την αγάπη. (Αντώνιος του Σουρόζ, 2000· Παπαθωμάς, 2019). Άλλωστε ο Θεός χαρακτηρίζεται ως αγάπη, γιατί νοείται ως κοινωνία προσώπων, μια κοινωνία στην οποία το κάθε ένα πρόσωπο αλληλοπεριχωρείται στο άλλο με τη δύναμη της αγάπης. Η «θεολογία της ετερότητας αναλύεται στην θεολογία της πρόσληψης και της ενσωμάτωσης» (Παπαγεωργίου, 2008:7) και με αυτό τον τρόπο η χριστολογία μετουσιώνεται σε κοινωνιολογία, για να καταστεί τελικά η οδός της σωτηρίας των πάντων.

Με άξονα τα παραπάνω, με ζητούμενο την κριτική σκέψη (Bruner, 1997) και την ολιστική προσέγγιση της γνώσης (Wineburg & Grossman, 2000), και με πρωταρχικό στόχο να διερευνήσουμε την έννοια του ξένου και τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουμε σήμερα τον ξένο δομήσαμε μια διδακτική πρόταση

αξιοποιώντας τις αρχές της διαθεματικότητας (Ματσαγγούρας, 2002· Jacobs, 1989), του κριτικού γραμματισμού (Κωστούλη, 2005· Moon, 2008) και της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow, 2009).

4. Σχεδιασμός-υλοποίηση της διαθεματικής πρότασης

Στάδιο 1^ο (Παρουσιάζοντας): Κατά το πρώτο στάδιο, την προετοιμασία για την κυρίως δραστηριότητα, οι μαθητές/τριες εισάγονται στο επιλεγόμενο θέμα. Ως αφόρμηση για τη δημιουργική αναζήτηση των μαθητών/τριών, ως εκκίνηση για την ενεργή εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, αξιοποιήθηκε η εικόνα του Χριστού «έν έτέρῃ μορφῇ» της τοιχογραφίας του Μανουήλ Πανσελήνου (περ. 1300) που κοσμεί την κόγχη της Προθέσεως του αγίου Βήματος, του ναού της Κοιμήσεως της Θεοτόκου του Πρωτάτου. Στο τεταρτοσφαίριο της πρόθεσης του Πρωτάτου ο Χριστός εικονίζεται μέχρι το στήθος με κοντά μαλλιά και κοντό γένι. Φορεί χιτώνα και ιμάτιο και κρατεί διάλιθο ευαγγέλιο. Η παράσταση συνοδεύεται από την επιγραφή: *IC - XC Ο ΕΝ ΕΤΕΡΑ ΜΟΡΦΗ* (Τσιγαρίδας, 2008). Αφού οι μαθητές/τριες περιεργάστηκαν, παρατήρησαν και περιέγραψαν την εικόνα κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήματα όπως: Σίγουρα μπορείτε να φέρετε στο μυαλό σας πολλές εικόνες του Χριστού, μοιάζει ο Χριστός εδώ με τις παραστάσεις που έχουμε συνηθίσει να βλέπουμε και ν' αναγνωρίζουμε; Ποιες διαφορές μπορείτε να εντοπίσετε; Πώς σας φαίνεται το βλέμμα του Χριστού; Έχει κάτι το ιδιαίτερο; Τέλος, παρατηρείστε την επιγραφή που φέρει η εικόνα, μπορείτε να την αιτιολογήσετε;

Στάδιο 2^ο (Εφαρμόζοντας): Στη συνέχεια, μετά την επεξεργασία των ερωτημάτων και τη σχετική συζήτηση το σύνολο των μαθητών/τριών συμπλήρωσε ένα κοινό για όλους φύλλο εργασίας με τίτλο και θέμα: *Δός μοι τούτον τὸν ξένον*. Πρώτιστος στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι η μελέτη και η κατανόηση αυτού του ιδιαίτερου *Ιδιόμελου του Μεγάλου Σαββάτου* που στα λειτουργικά κείμενα αποκαλείται *Ύμνος τῆς Ἐπιταφίου Λιτανείας*. Αρχικά οι μαθητές κλήθηκαν να παρακολουθήσουν ένα video του ύμνου σε διασκευή του Χριστού Δάλκου (<https://www.youtube.com/watch?v=-TFkIEWjsRk>). Η μελέτη συνεχίστηκε με την προσεχτική ανάγνωση, τον χωρισμό ενοτήτων και την νοηματική απόδοση του ύμνου. Αμέσως μετά ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να αντλήσουν πληροφορίες από σχετικό βιβλικό κείμενο, (Μρ. 15.42-45) και να ανασυνθέσουν δημιουργικά τη σκηνή κατά την οποία ο Ιωσήφ παρουσιάζεται στον Πιλάτο και ζητά το σώμα του Ιησού. Στο επόμενο βήμα οι μαθητές/τριες καλούνται να μελετήσουν πληρέστερα την ιστορική αυτή σκηνή και να απαντήσουν σε ένα σύνολο ερωτήσεων όπως: Ο Ιωσήφ, σε έντονη συναισθηματική φόρτιση, επαναλαμβάνει το αίτημά του πολλές φορές και κάθε φορά παραθέτει ένα νέο βιογραφικό στοιχείο της ζωής του Ιησού. Θεωρείτε ότι στηρίζει με τον τρόπο αυτόν το αίτημά του; Επικαλείται τη λογική ή το συναίσθημα του Πιλάτου; Πιστεύετε ότι η αιτιολόγηση των παρακλήσεων του Ιωσήφ ενέχει πολιτικές προεκτάσεις ή υπονοούμενα; Πώς σκιαγραφείται το πρόσωπο του Ιησού μέσα από τα λόγια του Ιωσήφ; Πώς σμιλεύεται η ίδια η μορφή του Ιωσήφ μέσα από το αίτημα του; Εν κατακλείδι, το φύλλο εργασίας γεφυρώνει το ιστορικό γεγονός στο οποίο αναφέρεται με το σήμερα καθώς ζητά από τους μαθητές να σκεφτούν και να καταγράψουν τα αιτήματα που ένας σύγχρονος Ιωσήφ θα απηύθυνε σε έναν άλλο, σημερινό, «Πιλάτο-διοικητή» μιας χώρας. Οι μαθητές/τριες επιστρατεύουν τη φαντασία και την ενσυναίσθησή τους και με την αρωγή της Δημιουργικής Γραφής τοποθετούνται ελεύθερα.

Στάδιο 3^ο (Διερευνώντας): Κατά το τρίτο στάδιο οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες 4-5 ατόμων, συζητούν την κατανομή των ρόλων και τον προσδιορισμό των αρμοδιοτήτων τους και συμπληρώνουν (Μητροπούλου, 2008· Cohen, 1994) φύλλα εργασίας.

Οι μαθητές της πρώτης ομάδας καλούνται να μελετήσουν τα δεινά της προσφυγιάς όπως αυτά βιώνονται από τους Πλαταιείς που αναγκάζονται να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους και ξεριζωμένοι καταφεύγουν στην Αθήνα όταν οι Θηβαίοι, το 374/3 π.Χ., επιτίθενται στην πόλη τους (Ισοκράτης, *Πλαταιικός Λόγος*). Παράλληλα μελετούν τις συμφορές που βιώνουν οι ξενιτεμένοι όπως αυτές διεκτραγωδούνται στον *Πρός Σταγείριον Λόγο* του Ιωάννη Χρυσόστομου και διαβάζουν ένα δημοτικό τραγούδι που συγκρίνει την «ξενιτεία, την ορφάνια, την πίκρα» και «την αγάπη» για να καταλήξει ότι «βαρύτερα είν' τα ξένα». Η μελέτη ολοκληρώνεται με την παρατήρηση, την περιγραφή και τον σχολιασμό μιας φωτογραφίας προσφύγων-μεταναστών από το κέντρο κράτησης μεταναστών στο χωριό Φυλάκιο του Έβρου τον Οκτώβριο του 2010.

Οι μαθητές της δεύτερης ομάδας παρακολουθούν το video που αφιέρωσε η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ στον παπά Στρατή, τον πατέρα Ευστράτιο Δήμου, εφημέριο στον ιερό ναό του Αγ. Γεωργίου στην Καλλονή της Λέσβου, που δημιούργησε ένα καταφύγιο για τους πρόσφυγες και μετανάστες που έφτασαν στο νησί και υπολογίζεται πως από το 2007 βοήθησε περίπου δέκα χιλιάδες ανθρώπους. Αναζητούν στα λόγια του παπά Στρατή το χρέος μας απέναντι στους ξένους και καλούνται να παραλληλίσουν τα λεγόμενα και την στάση του ιερέα με τη φιλοξενία του Μέντορα/Αθηνά από τον Τηλέμαχο διαβάζοντας το αντίστοιχο ομηρικό απόσπασμα (Οδ. γ. 34-78). Ανακαλούν στη μνήμη τους την *Παραβολή του Καλού Σαμαρείτη* (Λκ. 10. 25-37) (προγενέστερη γνώση) και επιχειρούν να ερμηνεύσουν γιατί η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες χαρακτήρισε τον παπά Στρατή «Καλό Σαμαρείτη». Ολοκληρώνουν την εργασία τους αναζητώντας τον *ορθό τρόπο* αντιμετώπισης του ξένου στις παραινέσεις του Μ. Βασιλείου στον *Περί έλεημοσύνης* Λόγο του.

Οι μαθητές/τριες της τρίτης ομάδας αναζητούν το χρέος μας απέναντι στους ξένους στο Ομηρικό Επίγραμμα που μας παροτρύνει να παρασταθούμε με σεβασμό «σε αυτόν που στερημένος αναζητά φιλοξενία και στέγη». Διαβάζουν τους στίχους του Αγ. Θεοδώρου του Στουδίτη (*Ίαμβοι εις διαφόρους ύποθέσεις*), και γράφουν τι προσφέρει ο συντάκτης του κειμένου στους «κουρασμένους ταξιδιώτες». Παρατηρούν, περιγράφουν και σχολιάζουν την φωτογραφία των τριών γυναικών που σε ένα χωριό της Λέσβου, ταΐζουν με το μπιμπερό ένα προσφυγόπουλο. Γράφουν μια σύντομη παράγραφο με τίτλο *ποιο θεωρούν οι κυρίες της φωτογραφίας ότι είναι το χρέος τους απέναντι στους ξένους* και αξιοποιώντας τα οφέλη του εκπαιδευτικού δράματος, του θεατρικού παιχνιδιού και της δραματοποίησης καλούνται να εισέλθουν οι ίδιοι στο σκηνικό και να αναπλάσουν το γεγονός με το δικό τους τρόπο και το δικό τους σενάριο. Οι μαθητές/τριες συνθέτουν, υποδύονται, μια παρέα γιαγιάδων ή και παππούδων, οι οποίοι αντικρίζοντας μια νεαρή μάνα που αγωνίζεται να ταΐσει το μικρό της α) την βοηθούν χωρίς δεύτερη σκέψη ή β) αδιαφορούν αρχικά αλλά μεταβαίνουν σταδιακά στη συμπόνια και την έμπρακτη αγάπη και αναλαμβάνουν να φροντίσουν το παιδί σαν δικό τους εγγόνι.

Οι μαθητές/τριες της τέταρτης ομάδας καλούνται αρχικά να παρατηρήσουν

προσεχτικά και με κριτική διάθεση το γνωστό έργο του Marc Chagall, *Exodus*, (1952-1966, <https://www.wikiart.org/en/marc-chagall/exodus-1966>). Στον πίνακα ο γιγάντιος Κίτρινος Σταυρός αγκαλιάζει και σκέπει την άχρωμη μάζα των ξεριζωμένων συμπατριωτών του καλλιτέχνη που αναζητούν μια καινούργια πατρίδα. Στην εικόνα συνυπάρχει το ιστορικό παρελθόν με τον Μωυσή, που προπορεύεται με τις πλάκες του Νόμου, με το σύγχρονο ιστορικό γίνεσθαι, όπου ο καλλιτέχνης, με το δικό του προσωπικό τρόπο, παρουσιάζει το ξεριζωμό των Εβραίων από τους τόπους της διασποράς τους κατά τη διάρκεια του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου. Οι μαθητές/τριες καλούνται να δώσουν ένα δικό τους τίτλο στο έργο, αφού πρώτα εντοπίσουν και αποκωδικοποιήσουν το μήνυμα του ζωγράφου. Στη συνέχεια ενσκήπτουν και μελετούν τον όρο μετανάστης μέσα από δύο ποιήματα, το ποίημα *Μετανάστες* του Μπέρτολτ Μπρεχτ και την *Πατρίδα* της Ουαρσάν Σάιρ, μιας νέας από την Κένυα. Ο Μπρεχτ βιώνει προσωπικά την προσφυγιά, καθώς κνηγμένος από το ναζιστικό καθεστώς καταφεύγει, όπως και πολλοί άλλοι δημοκρατικοί καλλιτέχνες και διανοούμενοι, στην Σκανδιναβία, ενώ η νεαρή Κενυάτισσα ζει στη δεύτερη πατρίδα της, την Αγγλία, τη δική της εμπειρία. Τέλος δίνεται στους μαθητές ένα απόσπασμα του *Περί Φιλοπρωχίας και Εύποιίας* Λόγου του Γρηγορίου Νύσσης, για να το αναλύσουν και να κρίνουν κατά πόσο αυτό το κείμενο του 5^{ου} αιώνα αντικατοπτρίζει και τη σύγχρονη πραγματικότητα. Όλα τα παραπάνω φύλλα εργασίας δομήθηκαν με επίκεντρο τα κείμενα της βιβλικής και πατερικής γραμματείας σε παράλληλη όμως μελέτη με τα κείμενα της αρχαιοελληνικής και νεοελληνικής γραμματείας. Με στόχο το «πέραςμα» στο παρόν και υπό το πρίσμα της γόνιμης συνδιαλλαγής των «παλαιών» κειμένων με τη σύγχρονη πραγματικότητα εντάξαμε στη μελέτη των μαθητών/τριών εικόνες, πρόσωπα και περιστατικά που συγκροτούν την πραγματικότητα που οι μαθητές βιώνουν σήμερα.

Στάδιο 4^ο (Αναπλαισιώνοντας): Κατά το τέταρτο στάδιο οι μαθητές/τριες καλούνται να παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης τα κείμενα που οι ίδιοι έγραψαν, τις απαντήσεις και τα συμπεράσματά τους. Η μαθησιακή διαδικασία ολοκληρώνεται με τη συγκέντρωση των πορισμάτων και την κωδικοποίησή τους.

Στάδιο 5ο (Αξιολογώντας): Αξιολόγηση εγχειρήματος και αναστοχασμός. Στο στάδιο αυτό, καταληκτικά, ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να συγκεντρώσουν και να κωδικοποιήσουν όλα τα στοιχεία που τους δόθηκαν από τις πηγές για την έννοια του ξένου σε τρεις ενότητες με χρονική διαβάθμιση. Ο ξένος στον αρχαιοελληνικό κόσμο, ο ξένος στην χριστιανική γραμματεία και τέλος ο ξένος στη σύγχρονη πραγματικότητα. Κατά τη μελέτη της πρώτης ενότητας σημειώθηκε εμφατικά η ανθρωποκεντρική θεώρηση του κόσμου, ο σεβασμός στο πρόσωπο και στις ανάγκες του καθενός, το έλεος, η ανοχή και η συγκατάβαση. Ο Ξένιος Δίας χαράσσει τους δικούς του κανόνες, που όχι μόνο γίνονται υποχρεωτικά σεβαστοί, αλλά ζυμώνονται με την αρχαιοελληνική παιδεία και συνθέτουν μια κοινή βιοθεωρία, εικόνα που προβάλλεται και παγιώνεται από την ομηρική κυρίως γραφίδα. Ωστόσο έχει καιρική σημασία να προσδιοριστεί ο ξένος, που αποζητά και τυγχάνει την τιμή της φιλοξενίας στον αρχαίο ελληνικό κόσμο. Συνοπτικά και σχηματικά ο Ηρόδοτος είναι αυτός που στοιχειοθετεί τα όρια και τα κριτήρια που ορίζουν τον ξένον όταν γράφει: «τὸ Ἑλληνικὸν ἔδον ὁμαιμόν τε καὶ ὁμόγλωσσον καὶ θεῶν ἰδρύματά τε κοινὰ καὶ θυσίαι ἢ θεὰ τε ὁμότροπα» (Ηρόδοτος, *Ἱστορίαι*, Η. 144.2). Το

απόσπασμα αυτό του Ηροδότου καθορίζει την ταυτότητα του ξένου στον αρχαιοελληνικό κόσμο και αισθητοποιεί τη διαφορά προσέγγισής του στην βιβλική ιστορία. Η μετάβαση στη δεύτερη ενότητα ξεκίνησε με την ανάκληση προγενέστερης γνώσης καθώς οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να θυμηθούν όσα σχετικά με τον παλαιοδιαθηκικό χώρο, μελέτησαν στο μάθημα των θρησκευτικών στην Α΄ Γυμνασίου. Ανακάλεσαν στη μνήμη τους ότι σε έναν εσωστρεφή λαό, με σκληρά εθνικιστικό και καθαρά ελιτιστικό χαρακτήρα, ακούγεται ο Θεός του Ισραήλ να προτρέπει στην προστασία του ξένου (Εξ.22.21ζ· Εξ.32.9· Λευτ.24.22· 25.23· Ζαχ.7.9· Ψαλμ.145.9· Μαλ.3.5) και στην απόδοση των καρπών του σαββατικού έτους στον φτωχό και τον ξένο (Λευτ.19.10) και ο Ιώβ μαρτυρεί «περήφανος» «ἔξω δὲ οὐκ ἠὺλίζετο ξένος, ἡ δὲ θύρα μου παντὶ ἐλθόντι ἀνέωκτο» (Ιώβ 31.32). Η πραγματική ανατροπή όμως συντελείται στο χώρο της Καινῆς Διαθήκης όπου μία οντολογική πλέον αποκάλυψη ξεπερνά κάθε όριο αρχαιοελληνικό ή παλαιοδιαθηκικό και ο ξένος δεν απολαμβάνει απλά προστασία και σεβασμό αλλά παύει να θεωρείται μέλος μιας διαφορετικής ομάδας. Τώρα όλοι οι άνθρωποι γίνονται παιδιά του ίδιου Θεού και αδερφοί του Χριστού. Η φράση «οὐκ ἔνι Ἰουδαῖος οὐδὲ Ἕλληνας, οὐκ ἔνι δοῦλος οὐδὲ ἐλεύθερος, οὐκ ἔνι ἄρσεν καὶ θῆλυ· πάντες γὰρ ὑμεῖς εἰς ἓστε ἐν Χριστῷ Ἰησοῦ» (Γαλ.3.28) ηχεί παράδοξα και προκλητικά στην εποχή της. Η χριστολογία που γεννά ο θεολογικός λόγος φτάνει στην σωτηριολογία περνώντας μέσα από ίδιο τον άνθρωπο που καταξιώνεται ως δημιούργημα του Θεού, ως παιδί του ουράνιου Πατέρα και το κυριότερο, ως αδερφός και σώμα Χριστού. Μέσα στην οντολογική αυτή προοπτική εντάσσονται στον καινοδιαθηκικό χώρο και οι πρακτικές συμβουλές για την φιλοξενία. Ο Απόστολος Παῦλος παροτρύνει τους χριστιανούς να επιδιώκουν την φιλοξενία, «τὴν φιλοξενίαν διώκοντες» (Ρωμ. 12.13), συμβουλεύει «τῆς φιλοξενίας μὴ ἐπιλανθάνεσθε» και αναλύει τα αγαθά της γράφοντας ότι «διὰ ταύτης [τῆς φιλοξενίας] γὰρ ἔλαθόν τινες ξενίσαντες ἀγγέλους» (Εβρ. 13.1-2) και στην *Πρὸς Τιμόθεον* επιστολή του συγκατελέγει στα κριτήρια του καλού επισκόπου και την φιλοξενία (*Πρὸς Τιμόθεον Α΄*, 3.2).

Φτάνοντας στην τρίτη ενότητα και στο παρόν ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να κινηθούν ανάμεσα σε έννοιες πολυσυζητημένες αλλά και ανεξερεύνητες. Η μετάβαση στο σήμερα έγινε με συζήτηση και τη μελέτη των αντιθετικών εννοιών: σεβασμός ή ανεκτικότητα, βοήθεια ως κοινωνική ανάγκη ή αγάπη χωρίς υστεροβουλία, αποδοχή της διαφορετικότητας ή ουσιαστική βοήθεια για την πλήρη ένταξη (Παπαθωμάς, 2019). Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να εξετάσουν τα ερωτήματα: Τελικά κάτω από ποιες προϋποθέσεις ο ξένος γίνεται οικείος ή μήπως στην πραγματικότητα δεν μπορεί να γίνει ποτέ οικείος; Επηρεάζεται η στάση μας απέναντι στον ξένο από τα πιθανά αντισταθμιστικά οφέλη που απορρέουν από την παρουσία των «ξενόφερτων» στην οικονομία ή στο δημογραφικό πρόβλημα; Η βοήθεια παρέχεται ως ελεημοσύνη, που συνυπογράφει την ανωτερότητα των δωρητών, ή ως ανάγκη, ως μια βαθιά και αληθινή έκφραση αγάπης; Η αντιμετώπιση του ξένου είναι θέμα κατ' ουσίαν πολιτικό ή ζήτημα ηθικό; Και τελικά, γιατί ενώ όλοι συμφωνούν στο θεωρητικό πλαίσιο, τη στιγμή της πράξης εμφανίζεται πλήθος εντάσεων; Στα ερωτήματα αυτά καιρία θέση κατέχει η έννοια του προσώπου, του κάθε προσώπου που είναι εικόνα Θεού. Σε τέτοιου είδους υπαρξιακά ερωτήματα συνδράμει η προσωπική εμπειρία

του καθενός, καθώς ο κάθε άνθρωπος ξεχωριστά δέχεται τη χάρη και το έλεος και προσφέρει το δικό του αντίδωρο, «τά σά έκ τῶν σῶν» στον Χριστό, «έν έτέρᾳ μορφῇ».

Η ανακεφαλαίωση ολοκληρώθηκε με μία εκτεταμένη συζήτηση κατά την οποία οι μαθητές/τριες τοποθετήθηκαν προσωπικά, εκτίμησαν τα ενδιαφέροντα στοιχεία της έρευνας, αξιολόγησαν τις δυσκολίες του εγχειρήματος και απαρίθμησαν τα προβλήματα που προέκυψαν αλλά και τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν. Διαπιστώθηκε ότι το προσφυγικό, ένα θέμα τόσο πολύ-συζητημένο και στον εκπαιδευτικό χώρο, φωτίστηκε και προσεγγίστηκε με μία διάφορη προοπτική. Παρουσιάστηκε η κοινή παράδοση που ξεκινά από τα αρχαϊκά ελληνικά χρόνια για να φτάσει ως τον σύγχρονο κόσμο με τις εκάστοτε εννοιολογικές φορτίσεις του όρου ξένος και να καταλήξει στο ζητούμενο: *εγώ, ο ξένος, και εγώ προς τον ξένο*. Κατά την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ζητήθηκε από τους μαθητές να σχηματοποιήσουν με μία γεωμετρική παράσταση το χώρο που παρέχουν στην καθημερινότητά τους στον εαυτό τους, την οικογένεια, τους φίλους και τον ξένο. Με αυτόν τον τρόπο ομόκεντροι και εφαπτόμενοι κύκλοι σχηματικά και αφαιρετικά οδήγησαν στην αυτοπαρουσίαση του καθενός και οι «γεωμετρικές παραστάσεις» ως «κύκλοι ενδιαφέροντος» κατέδειξαν εύληπτα την εικόνα που ο ίδιος ο μαθητής έχει για τον εαυτό του και τον ξένο, τον χώρο που καταλαμβάνει ο ίδιος και οι άλλοι στη ζωή του, οι δικοί του και οι ξένοι.

5. Αξιολόγηση

Η παρουσιαζόμενη διδακτική πρόταση παρά τους αρχικούς ενδοιασμούς, που οφείλονται στη συχνή ενασχόληση με το ζήτημα και την ευρεία προβολή του θέματος, απέδωσε πολλαπλά οφέλη. Η συνύφανση και η κοινή μελέτη αρχαιοελληνικών, βιβλικών και πατερικών κειμένων, αλλά και σύγχρονων πηγών, με επίκεντρο τον ξένο προσέλυσε το ενδιαφέρον, κινητοποίησε τους μαθητές/τριες, ώθησε σε ενεργή συμμετοχή και επέφερε αποτελέσματα καθώς το ζητούμενο δεν ήταν η απλή συσσώρευση γνώσεων, αλλά ο προβληματισμός, η κριτική αντιμετώπιση και η προσωπική τοποθέτηση των μαθητών/τριών. Μέσα σε αυτή την προοπτική καλλιεργήθηκαν η εποικοδομητική κριτική, η συνεργατικότητα και εν γένει οι δεξιότητες του κοινωνικού γραμματισμού. Με βάση το ανακαλυπτικό και διερευνητικό μοντέλο μάθησης οι μαθητές/τριες προσέγγισαν τις πηγές με σοβαρότητα και κατέληξαν στα συμπεράσματά τους μέσα από ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες και προσωπικές πρωτοβουλίες που δούλεψαν και ολοκλήρωσαν σε ομάδες. Κοινός τόπος αποτελεί το γεγονός πως προϋπόθεση της κριτικής στάσης είναι η συστηματική μελέτη, η εμβάθυνση και η πρόσκτηση της γνώσης, στοιχεία που αποκόμισαν οι μαθητές όχι με προσκλητήριο ένα *πρέπει*, αλλά με την αβίαστη και ενεργή συμμετοχή τους και με τη δυνατότητα της προσωπικής και ελεύθερης τοποθέτησής τους. Η διαθεματική αυτή πρόταση βοήθησε τους συμμετέχοντες στην ολιστική προσέγγιση του θέματος και ανέπτυξε τις αναγκαίες δεξιότητες για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πράξης. Τέλος σε καθαρά προσωπικό-αξιολογικό επίπεδο κατακτήθηκε ως ουσιαστικό όφελος και εφόδιο ζωής η αρχή πως ο άνθρωπος δεν μπορεί να κινείται με οδηγό τον ανθρωπιστικό καθωσπρεπισμό, που αναπόφευκτα κάποια στιγμή χάνει τη δυναμική του, αλλά με βάση μια ζωντανή θεολογία και βιοθεωρία, η οποία θα νοηματοδοτεί τις ενέργειές του και θα αποτελεί το εφαλτήριο των πράξεών του. Με αυτή την προοπτική, όταν

ο κάθε ξένος, γίνεται ο δικός μου αδελφός και ο δικός μου Χριστός, τότε η ανθρώπινη οπτική αλλάζει παραμέτρους και οδηγεί στο απλό -αλλά όχι απλοϊκό- συμπέρασμα που διαβάζουμε στο γεροντικό: «είδες τον αδερφό σου; Είδες τον Θεό σου» και ολόκληρη η θεολογία μετουσιώνεται σε ζωή που ξεπερνά τα αρχαιοελληνικά μέτρα και τους παλαιοδιαθηκικούς περιορισμούς περί καθαρότητας και μοναδικότητας και ο άνθρωπος οντολογικά γεύεται την Αγάπη.

6. Βιβλιογραφικές Αναφορές

6.1 Πηγές

Nestle-Aland (2001). *Novum Testamentum Graece*, Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart.

Μ. Βασίλειος, Ηθικοί Λόγοι, κδ, *Περί ελεημοσύνης, Λόγος Δ΄*, PG 32, 1149-1168.

Georgii Acropolitae Opera, ed. A. Heisenberg (1903), ανατ. με διορθώσεις του P. Wirth (1978), vol. II. Leipzig. Stuttgart. In aedibus B.G. Teubner.

Γρηγόριος Νύσσης, *Περί Φιλοπτωχίας και Εύποίας, Λόγος Α΄*, PG 46,453-470.

Επιφάνιος Κύπρου, *Λόγος εις τὴν θεόσωμον ταφήν τοῦ Κυρίου και Σωτῆρος ἡμῶν Ἰησοῦ Χριστοῦ*, PG 43,439-465.

Θεόδωρος Στουδίτης, *Ἰαμβοι εις διαφορούς ὑποθέσεις*, PG 99,1779-1812.

Ιωάννης Χρυσόστομος, *Πρός Σταγειρίον Λόγος Γ΄*, PG 47,471-494.

Ιωάννης Χρυσόστομος, (1984). *Ιωάννου Χρυσοστόμου Ἄπαντα τα ἔργα*, Μτφρ. Χρήστου Κ.Π. Αθήνα: Πατερικές Εκδόσεις.

Μάξιμος Ομολογητής, *Πρός Θαλάσσιον*, PG 90,244-7825.

Το Μέγα Γεροντικόν (τρίτος τόμος) (2009). Θεσσαλονίκη: εκδ. Το γενέσιον της Θεοτόκου.

Legrand, Ph.E., *Hérodote, Histoires*, Les Belles Lettres, Παρίσι 1930-60. Ανατύπωση 1963-70.

6.2 Βοηθήματα

6.2.1 Ελληνόγλωσσα

Αντώνιος του Σουρόζ (2000). *Θέλει τόλμη η προσευχή*, (μτφρ. Δημήτριος Κ. Κόκκινος). Αθήνα: εκδ. Ακρίτας.

Γαραντούδης, Ε., Χατζηδημητρίου, Σ., Μεντή, Θ. (2006). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Γυμνασίου* (σχολικό εγχειρίδιο). Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Γεωργαντόπουλος, Α.Μ., Πρωτοψάλτης, Μ. & Ιωαννίδη-Φαληριώτη, Ι. (1939). *Ισοκράτης, Λόγοι II, Αρεοπαγίτικος, Ευαγόρας, Ελένη, Πλαταιϊκός, Περί του ζεύγους* (Εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια). Αθήνα: εκδ. Ζαχαρόπουλος.

Γκόβαρης, Χρ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Ατραπός.

Dilthey, W. (1996) [1910]. Η κατανόηση άλλων προσώπων και των εκφάνσεων της ζωής τους στο Κουζέλης Γ. & Ψυχοπαίδης κ. (επιμ), *Επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών, Κείμενα*. Αθήνα: Νήσος.

Eco, U. (1997). *Πέντε ηθικά κείμενα*. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

- Καζαντζάκης, Ν. & Κακριδής, Ι.Θ. (1965). *Ομήρου Οδύσσεια*. Αθήνα.
- Kristeva J. (2004). Ξένοι μέσα στον εαυτό μας. Αθήνα: Scripta.
- Κωστούλη, Τ. (2005). Από τα προγράμματα γραμματισμού στο γραμματισμό της σχολικής τάξης: στατικοί και δυναμικοί τρόποι θεώρησης του κριτικού γραμματισμού. Ανακοίνωση στην *26η Ετήσια Συνάντηση Εργασίας (Τομέας Γλωσσολογίας-Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης)*, Θεσσαλονίκη.
- Μάρκου, Γ. (1998). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Κ.Ε..Δ.Α..
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.
- Μητροπούλου, Β. (2008). Το εκπαιδευτικό λογισμικό στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών. Θεσσαλονίκη: εκδ. Βάνιας.
- Παπαγεωργίου, Ν. (2008). Μετανάστες: Κοινωνικές και θεολογικές διαστάσεις. Στο *Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Ξενοφοβία κατά τον Απόστολο Παύλο»* (σ. 241-254). Βέροια.
- Παπαθανασίου, Θ. (2019). *Ο Θεός Μου Ο Αλλοδαπός. Κείμενα για μιαν αλήθεια που είναι "του δρόμου"*. Αθήνα: εκδ. Ακρίτας.
- Παπαθωμάς, Γ. (Αρχιμ.) (2019). *Η Χριστιανωσύνη του Κανόνα 8 της Ζ' Οικουμενικής Συνόδου της Νικαίας (787). Ο Χριστιανός και ο Άλλος, ο οποίος διαφορετικός άλλος (Γαλ. 3, 28). Το οντολογικό περιεχόμενο του Κανόνα 8/Ζ'*. Αφιερωματικός τόμος στον κοσμήτορα της Θεολογικής Σχολής Αθηνών, προς τιμή του Αποστόλου Νικολαΐδη. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη, (Υπό έκδοση).
- Πολίτης, Ν. Γ. (1914). *Εκλογαί από τα τραγούδια του Ελληνικού λαού*. Αθήνα: εκδ. Εστία.
- Σταμούλης, Χρ. (2009). *Έρως και θάνατος*. Αθήνα: εκδ. Ακρίτας.
- Τσιγαρίδας, Ε. Ν. (επιμ.) (2008). *Μανουήλ Πανσέληνος. Εκ του ιερού ναού του Πρωτάτου*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Αγιορείτικη Εστία.
- Χριστόπουλος, Μ. (2007). *Ομηρικά Επιγράμματα, Εισαγωγή Μετάφραση Σχόλια*. Αθήνα: εκδ. Στιγμή.
- Χρήστου, Π. (2008). *Ελληνική Πατρολογία*, τομ. Β. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυρομάνος.

6.2.2 Ξενόγλωσσα

- Banks, J. A. (1991). Multicultural literacy and curriculum reform. *Educational Horizons*, 69 (3) 135-140.
- Bruner, J. (1997). *The Culture of Education*. London: Harvard University Press.
- Cohen, E. (1994). *Designing groupwork*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Jacobs, H., (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Krznaric, R. (2015), *Empathy: Why It Matters, and How to Get It*. London: Penguin Random House.
- Mezirow, J. (2009). An Overview on Transformative Learning. Στο Illeris, K. (Ed.), *Contemporary Theories of Learning*, (σ. 90-105). London and New York: Routledge.
- Moon, J. (2008). *Critical Thinking: An exploration of theory and practice*. London and New York: Routledge.

- Rorty, R. (1998). Human Rights, Rationality, and Sentimentality. Στο *Truth and Progress: Philosophical Papers*, 167-185. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rotry, R. (2001). Redemption from Egotism, James and Proust as spiritual exercises. *Telos*, 3(3), 243-263.
- Wineburg, S. & Grossman, P. (2000). *Interdisciplinary Curriculum: Challenges to Implementation*, New York: Teachers College Press.

6.2.3 Δικτυογραφία

- https://commons.wikimedia.org/wiki/File:20101009_Arrested_refugees_immigrants_in_Fylakio_detention_center_Thrace_Evros_Greece_restored.jpg (Ανακτήθηκε: 10-3-2019).
- Pillay, N. (2009). Σεβασμός της Διαφορετικότητας – ο Μεγάλος Στόχος. *Εφημερίδα Ελευθεροτυπία*, στην ιστοσελίδα: http://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=26208:-q-q-&catid=18:-op-eds&Itemid=3 (Ανακτήθηκε: 14-3-2019).
- <http://users.otenet.gr/~gmcr/bible/Epitafios.htm> (Ανακτήθηκε: 28-4-2015).
- <https://www.nytimes.com/2015/08/05/world/europe/lesbos-greece-migrant-refugee-crisis.html> (<https://www.youtube.com/watch?v=SaKoHS21Ya4>) (Ανακτήθηκε: 5-3-2019).
- <https://www.youtube.com/watch?v=SaKoHS21Ya4> (Ανακτήθηκε: 5-3-2019).
- <https://www.unhcr.org/news/videos/2016/3/56ebc0b05/a-good-samaritan-in-greece-more-than-26000-refugees-have-arrived-in-lesvos.html> (Ανακτήθηκε: 1-3-2019).
- http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/corpora/anthology/content.html?t=298&m=1 (Ανακτήθηκε: 2-2-2019).
- <https://www.youtube.com/watch?v=-TFkIEWjsRk> (Ανακτήθηκε: 2-7-2019).
- <https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi> (Ανακτήθηκε: 1-3-2019).
- <https://www.wikiart.org/en/marc-chagall/exodus-1966> (Ανακτήθηκε: 2-2-2019).
- <https://www.youtube.com/watch?v=-TFkIEWjsRk>. (Ανακτήθηκε: 5-3-2019).

7. Παράρτημα

Φύλλα εργασίας της παρούσας διαθεματικής δραστηριότητας

Φύλλο εργασίας

Δός μοι τούτον τὸν ξένον

1. Διαβάστε προσεκτικά τον ύμνο (στη νεοελληνική του απόδοση), χωρίστε τον σε ενότητες και αποδώστε το νόημά του προφορικά.
2. Με τη βοήθεια του βιβλικού κειμένου, Μρ. 15,42- 45, και του ύμνου να περιγράψετε τη σκηνή κατά την οποία ο Ιωσήφ παρουσιάζεται στον Πιλάτο και ζητά το σώμα του Ιησού.
3. Διαβάστε προσεκτικά τον ύμνο και απαντήστε στα ερωτήματα:
 - α) Ο Ιωσήφ επαναλαμβάνει το αίτημά του πολλές φορές και κάθε φορά παραθέτει ένα νέο βιογραφικό στοιχείο της ζωής του Ιησού. Βρείτε και υπογραμμίστε τα στοιχεία αυτά. Θεωρείτε ότι ο Ιωσήφ στηρίζει με τον τρόπο αυτόν το αίτημά του;
 - β) Βρείτε σε ποια σημεία ο Ιωσήφ επικαλείται τη λογική και σε ποια σημεία το συναίσθημα του Πιλάτου.
 - γ) Πιστεύετε ότι η αιτιολόγηση των παρακλήσεων του Ιωσήφ ενέχει πολιτικές προεκτάσεις ή υπονοούμενα;
 - δ) Πώς σκιαγραφείται το πρόσωπο του Ιησού μέσα από τα λόγια του Ιωσήφ;
 - ε) Πώς σμιλεύεται η ίδια η μορφή του Ιωσήφ μέσα από το αίτημα του;
4. Ο Ξένος και ο ξένος σήμερα: να σκεφτείτε και να καταγράψτε τα αιτήματα που ένας σύγχρονος Ιωσήφ θα απηύθυνε σε έναν άλλο, σημερινό, «Πιλάτο-διοικητή» μιας χώρας. Μπορείτε να γράψετε ένα παράλληλο κείμενο;



5. Οι παραπάνω εικόνες (ανώνυμων αγιογράφων) παρουσιάζουν την ικεσία του Ιωσήφ και του Νικοδήμου προς τον Πιλάτο. Παρατηρήστε τις εικόνες, περιγράψτε τα πρόσωπα και τη στάση των σωμάτων, τη «γλώσσα του σώματος».

1^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ



Πρόσφυγες-μετανάστες στο κέντρο κράτησης μεταναστών στο χωριό Φυλάκιο του Έβρου τον Οκτώβριο του 2010 (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:20101009_Arrested_refugees_immigrants_in_Fylakio_detention_center_Thrace_Evros_Greece_restored.jpg).

Α. Στα 374/3 π.Χ., οι Θηβαίοι επιτέθηκαν εναντίον των Πλαταιών κατέστρεψαν την πόλη και ανάγκασαν τους κατοίκους της να την εγκαταλείψουν. Οι Πλαταιείς κατέφυγαν ξεριζωμένοι στους συμμάχους τους, τους Αθηναίους, και ανέθεσαν στον Ισοκράτη, κορυφαίο ρήτορα της εποχής, να συντάξει τον λόγο-έκκληση που θα εκφωνούσαν οι εκπρόσωποί τους στην Εκκλησία του Δήμου. Ο Ισοκράτης συνέθεσε τον *Πλαταικό Λόγο* (374/3 π.Χ.).

Διαβάστε το παραπάνω απόσπασμα του Λόγου του Ισοκράτη και απαριθμήστε τα δεινά της προσφυγιάς όπως περιγράφονται από τον ρήτορα.

... ποιους θα μπορούσε να βρει κανείς πιο δυστυχισμένους από μας που χάσαμε σε μια μέρα και την πατρίδα μας και τη γη μας και τα χρήματά μας, και τώρα, στερούμενοι και τα πιο αναγκαία πράγματα, γυρίζουμε σαν ζητιάνοι περιπλανώμενοι, μη ξέροντας πού να στραφούμε κι' υποφέροντας σ' όποιο μέρος κι' αν καταφύγουμε. Διότι, κι' όταν βρούμε εκεί δυστυχισμένους ανθρώπους, πονούμε, αφού αναγκαζόμαστε, εκτός των δικών μας κακών, να συμμετέχουμε και στον άλλων τις θλίψεις· κι' όταν πάλι έλθουμε σ' ευτυχισμένους, υποφέρουμε ακόμη περισσότερο· όχι βέβαια γιατί φθονούμε τα αγαθά των άλλων, αλλά γιατί κοντά στις ευτυχίες των, αισθανόμαστε βαθύτατα τις συμφορές μας. Τις συμφορές αυτές που εξαιτίας των ούτε μια μέρα δεν περνούμε χωρίς δάκρυ, αλλά πενθούμε καθημερινά το χαμό της πατρίδας μας και θρηνούμε για την ανατροπή που μας βρήκε. <Αλήθεια>, ποια θαρρείτε πως είναι η ψυχική μας διάθεση, όταν βλέπουμε και τους γονείς μας να περνούν δυστυχισμένα γηρατειά, και τα παιδιά μας ν' ανατρέφονται όχι όπως ελπίσαμε κάποτε, παρά να γίνονται δούλοι εξ αιτίας μικροδανείων, ή να πηγαίνουν υπηρέτες, κι' άλλα πάλι ν' αγωνίζονται για το καθημερινό τους ψωμάκι μ' όποιο τρόπο μπορούν, με τρόπο δηλαδή που δεν ταιριάζει ούτε στα έργα των προγόνων τους, ούτε στην ηλικία τους ούτε στην ατομική μας υπερηφάνεια; Και το πιο σπαραχτικό απ' όλα, να βλέπει κανείς να χωρίζονται όχι μόνο

πολίτες από συμπολίτες, αλλά και γυναίκες απ' τους άνδρες τους και κορίτσια απ' τις μητέρες τους, κι' όλοι οι συγγενικοί δεσμοί να διαλύονται, όπως συνέβη σε πολλούς απ' τους συμπολίτες μας λόγω της δυστυχίας. Γιατί αφού ο κοινός μας βίος χάθηκε, έκανε τον καθένα μας μονάχα στον εαυτό του να στηρίζει τις ελπίδες του. Πιστεύω δε ότι δεν αγνοείτε και τις άλλες ταπεινώσεις που φέρνει η φτώχεια κι' η εξορία, ταπεινώσεις που εμείς βέβαια μέσα στην ψυχή μας τις νιώθουμε βαρύτερα απ' τους άλλους, αλλά στις συζητήσεις μας τις παραλείπουμε, γιατί ντρεπόμαστε να εξετάζουμε τις ατυχίες μας σε όλες τους τις λεπτομέρειες.

Ισοκράτης, *Πλαταικός* 14.46-50, Νεοελληνική απόδοση Α.Μ. Γεωργαντόπουλος, Μ. Πρωτοψάλτης & Ι. Ιωαννίδη-Φαληριώτη (http://www.greek-language.gr /greek_Lang /ancient_greek /tools/corpora / anthology/content.html?t=298&m=1)

Β. Ποια δεινά απαριθμούνται στο παρακάτω δημοτικό τραγούδι; Ποιο απ' όλα θεωρείται το φοβερότερο;

«Την ξενιτειά, την ορφανιά, την πίκρα, την αγάπη,
τα τέσσερα τα ζύγιασαν, βαρύτερα είν' τα ξένα».

*Εκλογαί από τα τραγούδια του ελληνικού
λαού, Ν. Γ. Πολίτης, Αθήνα, 1925.*

Γ. Διαβάστε το παρακάτω κείμενο του Ιωάννη Χρυσόστομου και βρείτε ποιες συμφορές αναγκάζεται να υπομείνει ο ξενιτεμένος άνθρωπος σύμφωνα με τον ιερό Χρυσόστομο.

«Ίκανή μὲν οὖν καὶ αὐτὴ καθ' ἑαυτὴν ἢ ἀλλότρια ταπεινῶσαι τὸν ἄνδρα, τὸν ἀκίχρειας ἔνεκεν ἀποδημοῦντα μόνον. Ὡς γὰρ ὄρνειον, φησὶν, ὅταν ἐκπετασθῆ ἐκ τῆς νοσσιᾶς αὐτοῦ, οὕτως ἄνθρωπος δουλοῦται, ὅταν ἀποξενωθῆ ἀπὸ τῶν ἰδίων τόπων».

«Ἡ ξένη χώρα εἶναι ἰκανὴ καὶ ἀπὸ μόνῃ της νὰ ταπεινῶσει τὸν ἄνθρωπο, που ξενιτεύεται ἀπὸ ἀνάγκη καὶ μόνον. Γιατί, λέει [ἡ Γραφή], ὅπως τὸ πουλί ὅταν πετάξει ἀπὸ τῆ φωλιά του, ἔτσι υποδουλῶνεται ὁ ἄνθρωπος, ὅταν ἀποξενωθῆ ἀπὸ τὴν πατρίδα του».

Ιωάννης Χρυσόστομος, *Πρὸς Σταγείριον Λόγος Γ'*, PG 47 473D, νεοελληνική απόδοση Παναγιώτης Χρήστου.

Δ. Τα παραπάνω κείμενα ανήκουν σε διαφορετικά γραμματειακά είδη και συντάχθηκαν σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Σημειώστε ότι ο *Πλαταικός Λόγος* γράφτηκε το 374/3 π.Χ. ενώ ο *Λόγος* του Ιωάννη Χρυσόστομου τον 4^ο μ.Χ. αι. (γύρω στο 381), παρόλα αυτά διαπνέονται όλα από τον πόνο της ξενιτειάς. Να ερμηνεύσετε αυτή την ομοιότητα γράφοντας μια παράγραφο.

Ε. Παρατηρήστε την εικόνα που σας δίνεται παραπάνω και αναζητήστε στα κείμενα που μόλις διαβάστε μια φράση που θα μπορούσε να αποτελέσει σχόλιο και υπομνηματισμό της εικόνας αυτής.

2^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ



Ο παπά Στρατής, εφημέριος στον ιερό ναό του Αγ. Γεωργίου στην Καλλονή της Λέσβου, ψυχή της μη κυβερνητικής οργάνωσης «Αγκαλιά», δημιούργησε στην Καλλονή ένα καταφύγιο για τους πρόσφυγες και μετανάστες που έφταναν στο νησί. Υπολογίζεται πως από το 2007 βοήθησε περίπου δέκα χιλιάδες ανθρώπους. <https://www.nytimes.com/2015/08/05/world/europe/lesbos-greece-migrant-refugee-crisis.html>

A. Παρακολουθήστε το βίντεο, αφιέρωμα της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ, για τον παπά Στρατή, τον πατέρα Ευστράτιο Δήμου, (<https://www.youtube.com/watch?v=SaKoHS21Ya4>) και γράψτε ποιο είναι το χρέος μας απέναντι στους ξένους σύμφωνα με τον παπά Στρατή;

B. Στο βίντεο που παρακολουθήσατε ο παπά Στρατής ακούγεται να λέει: «Όταν δεις έναν άνθρωπο που ξεβράζει η θάλασσα και ένα παιδί και μια μάνα να κλαίει δεν θα ανοίξεις ποτέ το στόμα σου να ρωτήσεις αν είναι Χριστιανοί για να τους ταΐσεις».

Στο παρακάτω ομηρικό απόσπασμα ο Τηλέμαχος και η Αθηνά με τη μορφή του Μέντορα (ο Μέντορας ήταν φίλος του Οδυσσέα, σ' αυτόν ο βασιλιάς της Ιθάκης είχε εμπιστευτεί το σπιτικό του, όταν έφευγε για την Τροία) φτάνουν στο παλάτι του Νέστορα στην Πύλο. Με ποιους ομηρικούς στίχους του αποσπάσματος μπορείτε να παραλληλίσετε τα λόγια του ιερέα;

Έφτασαν στον Πυλίων τη σύναξη, πλησίασαν τους θρόνους όπου ήταν καθισμένος με τους γιους του ο Νέστορας· γύρω του οι εταίροι ετοίμαζαν το γεύμα, έψηναν κρέατα, άλλα τα σούβλιζαν. Μόλις είδαν τους ξένους, έτρεξαν όλοι προς το μέρος τους, τους έτειναν το χέρι για το καλωσόρισμα, τους προσκαλούσαν να καθίσουν. Πρώτος ο γιος του Νέστορα Πεισίστρατος, που βρέθηκε κοντύτερα, τους έσφιξε το χέρι, και των δυο, τους πήγε στο τραπέζι, τους κάθισε στην αμμουδιά της θάλασσας πάνω σε μαλακές προβιές ανάμεσα στον αδελφό του Θρασυμήδη και στον καλό πατέρα τους. Τους πρόσφερε κομμάτι από τα σπλάχνα, τους κέρασε κρασί με τη μαλαματένια κούπα [...]. Όταν εκόρεσαν τον πόθο τους για το φαΐ, για το πιοτό, τον λόγο πήρε μεταξύ τους πρώτος ο [...] Νέστωρ:

«Είναι νομίζω η καλύτερη στιγμή τώρα να τους ρωτήσουμε,
που χάρηκαν το φαγητό οι ξένοι, να μάθουμε ποιο τέλος πάντων είναι [...]

Οδ. γ. 34-78, Νεοελληνική απόδοση Δ.Ν. Μαρωνίτης

Γ. Ο παπά Στρατής φαίνεται να συμφωνεί πλήρως με τις απόψεις που διατυπώνει ο Μ. Βασίλειος στο παρακάτω κείμενο. Τεκμηριώστε τη θέση αυτή παραπέμποντας σε φράσεις του κειμένου του Μ. Βασιλείου και στα λόγια του παπά Στρατή.

«ἐάν παραστῆ τῆ θύρα σου ὁ τὴν χρείαν αὐτοῦ ἐπανωρθωθῆναι ζητῶν, μὴ ἀνώμαλα ἴδῃς. Μὴ εἴπῃς οὗτος φίλος, οὗτος συγγενής, οὗτος εὐεργέτης, ἐκεῖνος ξένος, ἀλλότριος, ἄγνωστος ... φύσις μία ἄνθρωπος καὶ οὗτος καὶ κἀκεῖνος, χρεία μία ἔνδεια ἐν ἀμοφοτέροις ἢ αὐτῇ. Δὸς τῶ ἀδελφῶ δὸς καὶ τῶ ξένῳ, μήτε τὸν ἀδελφὸν ἀποστραφῆς, καὶ τὸν ξένον ἀδελφὸν οἰκεῖον ποιῆσαι ... πάντες γάρ συγγενεῖς, πάντες ἀδελφοί, πάντες ἐκ ἐνός πατρός ἔκγονοι.

Αν εμφανιστεί στην πόρτα σου κάποιος που προσπαθεί να αντιμετωπίσει την ανάγκη του μην πεις: αυτός είναι φίλος, είναι συγγενής ή αυτός με έχει βοηθήσει παλαιότερα, ενώ ο άλλος είναι ξένος, αλλόφυλος, άγνωστος ... μία είναι η φύση του ανθρώπου, άνθρωπος είναι κι αυτός άνθρωπος είναι κι εκείνος και η ανάγκη είναι σε όλους ίδια. Πρόσφερε και στον αδελφό πρόσφερε και στον ξένο, στον μεν αδελφό σου μη γυρίσεις την πλάτη, τον ξένο καν' τον αδελφό σου ... όλοι είναι συγγενείς, όλοι είναι αδέλφια, όλοι είναι παιδιά του ίδιου πατέρα.

Μ. Βασίλειος, *Περί ελεημοσύνης, Λόγος Δ'*, PG 32,1160D-116

Δ. Η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες χαρακτήρισε τον παπά Στρατή «Καλό Σαμαρείτη» (United Nations High Commissioner for Refugees <https://www.unhcr.org/news/videos/2016/3/56ebc0b05/a-good-samaritan-in-greece-more-than-26000-refugees-have-arrived-in-lesvos.html>). Θυμηθείτε την παραβολή του καλού Σαμαρείτη (Λκ. 10.25-37) και γράψτε μια σύντομη παράγραφο που δικαιολογεί τον χαρακτηρισμό που απέδωσε η Ύπατη Αρμοστεία στον ιερέα.

3^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ



Τρεις γιαγιάδες, σε ένα χωριό της Λέσβου, ταιΐζουν με το μπιμπερό ένα προσφυγόπουλο (rizopoulospost).

A. Διαβάστε το παρακάτω Ομηρικό Επίγραμμα και γράψτε ποιο είναι το χρέος μας απέναντι στους ξένους σύμφωνα με τον Όμηρο.

Σε αυτόν που στερημένος
αναζητά φιλοξενία και στέγη
παρασταθείτε με σεβασμό,
εσείς που κατοικείτε σε πολιτεία ψηλή,
κόρη της Κύμης με μάτια μεγάλα,
στους πρόποδες της Σαρδήνης με τη δασωμένη κόμη,
εσείς που πίνετε αγνό νερό από θεϊκό ποτάμι,
τον Έρμο τον ορμητικό, τον γιο του αθάνατου Δία.

Χριστόπουλος, Μ. (2007). *Ομηρικά Επίγραμματα*,
Εισαγωγή Μετάφραση Σχόλια. Αθήνα: Εκδ. Στιγμή.

B. Παρατηρήστε την παραπάνω εικόνα και γράψτε μια σύντομη παράγραφο με τίτλο *ποιο θεωρούν οι κυρίες της φωτογραφίας ότι είναι το χρέος τους απέναντι στους ξένους*.

Γ. Τον 8^ο αι. ο Άγιος Θεόδωρος ο Στουδίτης, μοναχός και ηγούμενος στη Μονή Στουδίου της Κωνσταντινούπολης, γράφει το ποιητικό κείμενο που σας δίνεται παρακάτω.

i. Διαβάστε τους στίχους του Αγ. Θεοδώρου αλλά και την νεοελληνική τους απόδοση και γράψτε τι προσφέρει ο συντάκτης του κειμένου στους «κουρασμένους ταξιδιώτες». Να τεκμηριώσετε την απάντησή σας με παραπομπές στο αρχαιοελληνικό κείμενο.

ii. Φανταστείτε ότι μία από τις γυναίκες της φωτογραφίας που σας δίνεται παραπάνω απευθύνεται με ποιητικό τρόπο στην μητέρα του βρέφους. Γράψτε ένα σύντομο ποίημα με πρότυπο τον παρακάτω ποιητικό λόγο του Αγ. Θεοδώρου.

Προβᾶτε, δεῦτε, τῇ ξενιζούσῃ στέγῃ,
ἄνδρες πορευταὶ, τοῖς πόνοις κεκμηκότες,
μετεκλάβοιτε τῶν ἐμῶν ξενισμάτων,
ἄρτου ποθητοῦ, τοῦ τρέφοντος καρδίαν,
ποτοῦ γλυκείου, τοῦ ρέοντος ἀφθόνως,
σκεπασμάτων τε τῶν ψύχους ἀλλοτρίων, ἃ
μοι παρέσχε τῷ Θεογνώστῳ, φίλοι ...

Ελάτε στη φιλόξενη στέγη
εσεῖς οἱ κουρασμένοι ταξιδιώτες.
Μεταλάβετε ἀπ' τῆ φιλοξενία μου,
ψωμί που τρέφει τὴν καρδιά, πιείτε γλυκό
κρασί που ρέει ἀφθονο, σκεπαστεῖτε με
καλύμματα που διώχνουν τὸ κρύο, τὰ
οποῖα φίλοι μου μού δόθηκαν ἀπὸ τὸν
παντογνώστη Θεό ...
Θεόδωρος Στουδίτης, *Ἰαμβοὶ εἰς
διαφόρους ὑποθέσεις*, PG 99,1792AB.

Δ. Παρατηρεῖστε προσεκτικὰ τὴν παραπάνω φωτογραφία. Μπεῖτε στὴ θέση τῶν εικονιζόμενων γυναικῶν, μεταμορφωθεῖτε σὲ μιὰ παρέα ἀπὸ γιαγιάδες ἢ παππούδες ἐνὸς ακριτικοῦ χωριοῦ καὶ δραματοποιήστε τὴ δική σας ἱστορία. Ἡ εικόνα τῆς φωτογραφίας μπορεῖ νὰ εἶναι ἡ ἀρχή, τὸ μέσον ἢ τὸ τέλος τῆς δικῆς σας δραστηριότητος.

4^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ



Marc Chagall, *Exodus*, 1952-1966, ιδιωτική συλλογή
([Marc Chagall Unofficial website](#)).

A. Παρατηρήστε την εικόνα και περιγράψτε το πλήθος που αγκαλιάζει ο σταυρωμένος Χριστός, ποιο θεωρείτε ότι μπορεί να είναι το μήνυμα του πίνακα; Δώστε έναν δικό σας τίτλο στον πίνακα που ο δημιουργός του, Marc Chagall, ονόμασε *Exodus*.

B. Ο Γερμανός συγγραφέας Μπέρτολτ Μπρεχτ (1898-1956), το 1937, κυνηγημένος από το ναζιστικό καθεστώς κατέφυγε, όπως και πολλοί άλλοι δημοκρατικοί καλλιτέχνες και διανοούμενοι, στην Σκανδιναβία. Εκεί, αυτοεξόριστος, έγραψε το ποίημα *Για τον όρο «μετανάστες»*.

Διαβάστε το ποίημα και γράψτε γιατί ο ποιητής θεωρεί λαθεμένο τον όρο *μετανάστες*, απαντήστε στην ερώτηση χρησιμοποιώντας φράσεις του ποιήματος.

Λαθεμένο μού φαινόταν πάντα τ' όνομα που μας δίνουν:
«Μετανάστες».

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.
Έτσι, απομένουμε δω πέρα, ασύχαστοι, όσο μπορούμε πιο κοντά
στα σύνορα,
προσμένοντας του γυρισμού τη μέρα, караδοκώντας το παραμικρό
σημάδι αλλαγής στην άλληνη όχθη, πνίγοντας μ' ερωτήσεις
κάθε νεοφερμένο, χωρίς τίποτα να ξεχνάμε,
τίποτα ν' απαρνιόμαστε,
χωρίς να συχωράμε τίποτ' απ' όσα έγιναν, τίποτα δε συχωράμε.
Α, δε μας ξεγελάει τούτη η τριγύρω σιωπή! Ακούμε ίσαμ' εδώ
τα ουρλιαχτά που αντιλαλούν απ' τα στρατόπεδά τους.

Εμείς οι ίδιοι
μοιάζουμε των εγκλημάτων τους απόηχος, που κατάφερε
τα σύνορα να δρασκελίσει. Ο καθένας μας,
περπατώντας μες στο πλήθος με παπούτσια ξεσκισμένα,
μαρτυράει την ντροπή που τη χώρα μας μολεύει.
Όμως κανένας μας δε θα μείνει εδώ.
Η τελευταία λέξη δεν ειπώθηκε ακόμα.

Μπ. Μπρεχτ, *Ποιήματα*,
μτφρ. Μάριος Πλωρίτης

Γ. Το 2013 η Ουαρσάν Σάιρ, ένα νέο κορίτσι που γεννήθηκε στην Κένυα και μεγάλωσε στην Αγγλία, έγραψε το ποίημα *Πατρίδα*. Διαβάστε το παρακάτω απόσπασμα του ποιήματος και βρείτε τι κοινό διαθέτει (όσον αφορά το περιεχόμενο) με το ποίημα του Μπ. Μπρεχτ.

Κανένας δεν αφήνει την πατρίδα του,
εκτός αν πατρίδα είναι το στόμα ενός καρχαρία ...
Κανένας δε βάζει τα παιδιά του σε μια βάρκα
εκτός αν το νερό είναι πιο ασφαλές από την ξηρά ...
Θέλω να γυρίσω στην πατρίδα,
αλλά η πατρίδα είναι η κάνη ενός όπλου...
Κανένας δεν αφήνει την πατρίδα εκτός αν η πατρίδα είναι
μια ιδρωμένη φωνή στο αυτί σου
που λέει φύγε,
τρέξε μακριά μου τώρα
δεν ξέρω τι έχω γίνει
αλλά ξέρω ότι οπουδήποτε αλλού
θα είσαι πιο ασφαλής απ' ό,τι εδώ.

Ουαρσάν Σάιρ, *Πατρίδα*

(Η πρώτη πλήρης ποιητική συλλογή της Ουαρσάν Σάιρ κυκλοφόρησε το 2016. Η Ουαρσάν Σάιρ έχει τιμηθεί με διάφορα βραβεία, μεταξύ αυτών το Βραβείο Αφρικανικής Ποίησης από το Πανεπιστήμιο Brunel, 2013 <https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekraideusi>).

Δ. Να διαβάσετε το παρακάτω κείμενο και να απαριθμήσετε τα δεινά που περιγράφει ο Γρηγόριος Νύσσης. Θα μπορούσε κάποιος να πιστέψει ότι το κείμενο γράφτηκε στις μέρες μας, πως ερμηνεύεται αυτό; Απαντήστε γράφοντας μία παράγραφο.

«Πολλὴν δὲ ἡμῖν ἀφθονίαν τῶν γυμνῶν καὶ τῶν ἀστεγῶν ὁ νῦν ἤνεγκε χρόνος· πλῆθος γὰρ αἰχμαλώτων πρὸς ταῖς θύραις ἐκάστου. καὶ ὁ ξένος καὶ μετανάστης οὐ λείπει καὶ τὴν ζητοῦσαν χεῖρα πανταχοῦ τεταμένην ἔστιν ἰδεῖν. τούτοις οἶκος μὲν ὁ ὑπαιθρος ἀήρ, καταγῶγια δὲ στοαὶ καὶ ἄμφοδα καὶ τὰ τῆς ἀγορᾶς ἐρημότερα. κατὰ δὲ τοὺς νυκτικόρακας καὶ τὰς γλαῦκας ταῖς ὄπαις ἐμφωλεῦσιν. ἐσθὴς αὐτοῖς τὰ περικεκεντημένα ράκια· γεωργία τῶν ἐλεούντων ἢ γνώμη· τροφή, ἣτις ἂν ἐκ τοῦ προστυχόντος ἐμπέσῃ· ποτὸν ὡς τοῖς ἀλόγοις αἰ κρῆναι· ποτήριον τῶν χειρῶν ἢ κοιλότης· ταμιεῖον ὁ κόλπος καὶ οὗτος ἂν μὴ διερρυηκῶς ᾗ, ἀλλὰ στέγων τὰ ἐμβαλλόμενα· τράπεζα ἢ τῶν γονάτων συνέρεις· κλίνη τὸ ἔδαφος· λουτρὸν ποταμὸς ἢ λίμνη, ὃ ὁ θεὸς κοινὸν πᾶσι καὶ ἀκατάσκευον ἔδωκεν. ἀλητικὸς αὐτοῖς ὁ βίος καὶ ἄγριος, οὐ τοιοῦτος ὢν ἐξ ἀρχῆς, ἀλλ' ἐκ τῆς συμφορᾶς καὶ τῆς ἀνάγκης γενόμενος»

Ο σημερινὸς καιρὸς μᾶς ἔφερε πλῆθος γυμνῶν καὶ ἀστεγῶν. Ἐνα πλῆθος αἰχμαλώτων στέκεται μπροστὰ στην πόρτα μας. Δεν λείπουν ἀπὸ πουθενά ο ξένος καὶ ο μετανάστης καὶ ὅπου κι ἀν κοιτάξεις θα δεις ἓνα χέρι ἀπλωμένο νὰ ζητάει κάτι. Για αὐτοὺς τοὺς ἀνθρώπους σπῖτι εἶναι τὸ ὑπαιθρο, καταφύγιο εἶναι οἱ στοῆς καὶ τὰ πιο ἐρημικὰ καὶ ἀδιέξοδα σημεῖα τῆς ἀγορᾶς. Μοιάζουν με νυχτοπούλια καὶ κουκουβάγιες που φωλιάζουν μέσα σε τρύπες. Τὰ ρούχα τοὺς εἶναι κουρελιασμένα καὶ τὰ υπάρχοντά τοὺς εἶναι ὅσα τοὺς δίνουν ὅσοι τοὺς ἐλεοῦν. Τροφή τοὺς οτιδήποτε πέσει ἀπὸ τοὺς περαστικούς ποτό τοὺς ἢ πηγὴ τῆς πόλης, ὅπως ἀκριβῶς καὶ γιὰ τὰ ζῶα, καὶ ὡς ποτήρι ἐχουν τις ἀδειες χούφτες τοὺς. Αποθήκη εἶναι ὁ κόρφος τοὺς καὶ ἀν αὐτὸς δὲν εἶναι σχισμένος, κρατᾷ ὅσα μπορεῖ νὰ συγκρατήσῃ ὅ,τι βάζουν σ' αὐτόν. Τραπέζι τοὺς εἶναι τὰ ἐνωμένα γονάτά τοὺς. Κρεβάτι τοὺς τὸ χῶμα. Πλένονται στὰ ποτάμια καὶ τις λίμνες που ὁ Θεὸς ἔδωσε γιὰ ὅλους. Ἡ ζωὴ τοὺς εἶναι πλανόδια καὶ πρωτόγονη ὄχι γιὰτὶ ἦταν ἔτσι ἀπὸ τὴν ἀρχή, ἀλλὰ ἐγινε ἔτσι λόγω ἀτυχημάτων καὶ ἀνάγκης». Γρηγόριος Νύσσης, *Περὶ Φιλοπτωχίας καὶ Εὐποιίας*, PG46,457

Θεολογική Αγωγή Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και το Πρόβλημα της Βίας. Κοινωνιολογική Διερεύνηση*

Κωνσταντίνος Κωτσιόπουλος

*Αν. Καθηγητής Κοινωνιολογίας του Χριστιανισμού,
Τμήμα Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας, Α.Π.Θ.
kkotsiop@past.auth.gr*

Περίληψη: Σύμφωνα με τα δεδομένα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης ο μελλοντικός ενεργός πολίτης δεν γεννιέται αλλά γίνεται μέσα από διαδικασίες εκπαίδευσης και εμπάθυνσης στον κόσμο του αξιακού πλέγματος πολιτισμικών ηθικών αρχών, οι οποίες θεμελιώνουν τις δομές ένταξης, ενσωμάτωσης και κοινωνικοποίησης. Σύμφωνα με την δομολειτουργική κοινωνιολογική θεωρία η εσωτερίκευση του πολιτισμικού και θρησκευτικού υποσυστήματος μιας κοινωνίας από τα μέλη της, συμβάλλει στην σταθερότητά της και την αντιμετώπιση φαινομένων βίας και παραβατικότητας. Το υψηλό αξιακό φορτίο του πολιτισμικού και συμβολικού σύμπαντος των δημοκρατικών κεκτημένων και θεολογικών αρχών, που οδηγούν σε μια συνεργατική, βιωματική και αξιακή ορθολογικότητα θέτει τις βάσεις για μια γόνιμη μάθηση και μόρφωση υπέρ των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και του σεβασμού της αξιοπρέπειας του ανθρωπίνου προσώπου.

Λέξεις-Κλειδιά: Ανθρώπινα Δικαιώματα, Αξιοπρέπεια, Δημοκρατία, Ισότητα, Κοινωνία.

Ο ενεργός πολίτης διαμορφώνεται μέσα από διαδικασίες μάθησης και μόρφωσης που εστιάζουν στην ενδυνάμωση της προσωπικότητας και του συλλογικού πνεύματος συνεργασίας και συνεργατικότητας. Συνακόλουθα καλλιεργούνται προϋποθέσεις εμπάθυνσης της κοινωνικής συνείδησης και της προαγωγής της κοινωνικής συνοχής και ισότητας, καθώς και προώθησης του διαπολιτισμικού διαλόγου σε αμοιβαίο κλίμα σεβασμού και αξιοπρέπειας, όπως ορίζουν οι στρατηγικοί στόχοι της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου¹.

Σύμφωνα με τα δεδομένα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης ο μελλοντικά ενεργός πολίτης δεν γεννιέται αλλά γίνεται μέσα από διαδικασίες εκπαίδευσης και

* Εισήγηση στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων Εκπαιδευτικών στη Θεολογική Σχολή τον Σεπτέμβριο 2019.

¹. Χριστίνα Νόβα-Καλτσούνη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2010, σσ. 372ε.

εμβάθυνσης στον κόσμο του αξιακού πλέγματος πολιτισμικών και ηθικών αρχών, οι οποίες θεμελιώνουν τις δομές ένταξης, ενσωμάτωσης και κοινωνικοποίησης². Ο Talcott Parsons στα πλαίσια της δομολειτουργικής θεωρίας του, θα κάνει λόγο για τη θεσμοθέτηση αξιών, κανόνων και δικαιωμάτων που απαρτίζουν το αναγκαίο «κανονιστικό σύμπλεγμα» (normative complex) για την ανάπτυξη και εξέλιξη του ανθρώπου. Σύμφωνα με τα δεδομένα αυτά η εσωτερίκευση του πολιτισμικού και θρησκευτικού υποσυστήματος μιας κοινωνίας από τα μέλη της, συμβάλλει στην σταθερότητά της και την αντιμετώπιση φαινομένων βίας και εγκληματικότητας.

Το προσωπικό σύστημα του ατόμου που αναπτύσσει κίνητρα, προθέσεις και συμφέροντα, διαντιδρά και αλληλεπιδρά με το κοινωνικό σύστημα των ρόλων και των θεσμών, και με το πολιτισμικό σύστημα κανόνων, αξιών, θρησκευτικών αντιλήψεων, γνώσεων και πεποιθήσεων³.

Ιδιαίτερα η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος οριοθετεί τη σχολική κοινότητα της τάξης ως ένα κοινωνικό σύστημα με έντονες κοινωνικοπολιτικές - λειτουργίες, που καλλιεργούν σταθερότητα, συνδέσμους ειρήνης και συνοχής, σχέσεις αποδοχής της ιεραρχίας, κοινωνικές προσδοκίες και ρόλους⁴. Έτσι οι μαθητές ως άτομα αναπτύσσουν τις ικανότητες και τη συναίνεση ως προαπαιτούμενα άσκησης ρόλων και λειτουργιών σε κατεύθυνση εξάπαντος διαπροσωπική και διακοινωνική.

Τόσο η «γνωστική μάθηση» όσο και η «ηθική μάθηση» δημιουργούν την υπεύθυνη κοινωνική συμπεριφορά μέσα στη σχολική κοινότητα, η οποία ανακεφαλαιώνεται στην:

- α) έκφραση σεβασμού προς το πρόσωπο του δασκάλου,
- β) την συνεργατικότητα και διακριτικότητα προς τους συμμαθητές, και
- γ) τις ορθές συνήθειες εργασίας.

Ο E. Durkheim ως επίσης λειτουργιστής Κοινωνιολόγος θα επισημάνει και αυτός με τη σειρά του τη σπουδαιότητα εσωτερίκευσης ηθικών αρχών, που ισοδυναμεί ταυτόχρονα με αφομοίωση και αποδοχή του κοινωνικού ελέγχου. Θα τονίσει συγκεκριμένα: «*Νιώθουμε ικανοποίηση, όταν κάνουμε μια ηθική πράξη που ορίζεται από έναν κανόνα... Νιώθουμε ικανοποίηση όταν κάνουμε το καθήκον μας, γιατί απλά αυτό μας επιτάσσει ο ρόλος μας*»⁵. Κατά τον Durkheim, κάθε κοινωνία πρέπει να διαπαιδαγωγεί τις νέες γενιές με βάση εκείνες τις αξίες και τις ηθικές επιταγές που ανταποκρίνονται στην οικονομική, πολιτική, ηθική ή θρησκευτική μορφή

². David Blackledge, Barry Aunt, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, εκδ. Έκφραση, Αθήνα 1995, σσ. 93 ε. R. Peters, *Ethics and Education*, εκδ. Allen and Unwin, London 1970. B. Williamson, *Class, Culture and Community*, εκδ. Routledge and Kegan Paul, London 1982.

³. T. Parsons, «The School class as a social system», *Harvard Educational Review* 29 (1959) 297-318. Του ιδίου, *The social system*, εκδ. The Free Press, New York, 1951.

⁴. Ό.π., βλ. επίσης I. Graib, *Σύγχρονη κοινωνική θεωρία. Από τον Πάρσονς στον Χάμπερμας*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.

⁵. E. Durkheim, *Sociology and Philosophy*, εκδ. Free Press, New York, σ. 45.

οργάνωσής της⁶, με αποτέλεσμα το σχολείο ως μηχανισμός να αποκτά έναν ιδιαίτερα σημαντικό κοινωνικό ρόλο κοινωνικής συμβίωσης, συνοχής και αρμονίας με Κρατικό έλεγχο και επιστασία⁷.

Για τον ρόλο μάλιστα του Κρατικού μηχανισμού στην παραγωγή και αναπαραγωγή του, ο Louis Althusser θα κάνει λόγο για τους ιδεολογικούς μηχανισμούς του Κράτους που είναι:

- ο θρησκευτικός,
- ο σχολικός,
- ο οικογενειακός,
- ο νομικός,
- ο πολιτικός,
- ο συνδικαλιστικός,
- των Μ.Μ.Ε. και
- ο πολιτιστικός⁸.

Επισημαίνει μάλιστα ότι η εκπαίδευση είναι ο κυριότερος ιδεολογικός μηχανισμός του συστήματος, διότι μεταδίδει γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και γιατί αναπαράγει την ιδεολογία της Κρατικής εξουσίας διδάσκοντας στα παιδιά αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς που είναι συνδεδεμένα με συγκεκριμένους ρόλους του συστήματος⁹.

Εδώ αξίζει να σημειωθεί η παρατήρηση ότι στην πραγματικότητα οι θεσμοί της εκπαίδευσης, της πολιτικής, του πολιτισμού, της νομικής και θρησκευτικής οργάνωσης υπηρετούν ουσιαστικές ανάγκες των ανθρώπων και δεν επιτρέπεται να εργαλειοποιούνται από την εκάστοτε πολιτική εξουσία. Διατηρούν την ιδιαιτερότητά τους, την ανεξαρτησία τους και την κριτική τους στάση και λειτουργία, ώστε να οικοδομούν σε τελική ανάλυση την δημοκρατική οργάνωση της κοινωνίας, την ασφάλεια και τη συνοχή της.

Έχουμε ήδη θέσει το κανονιστικό πλαίσιο εντός του οποίου κινούνται τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στις δομές της συλλειτουργίας των θεσμών και της νομιμοποιητικής βάσης της κοινωνίας. Βασικό άλλωστε χαρακτηριστικό της Παιδείας των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων είναι ότι αυτά οικοδομούν αίσθημα κοινωνικής ευθύνης και όχι ατομικής περιχαράκωσης και αντικοινωνικής δράσης. Σύμφωνα άλλωστε με την Αρχαιοελληνική και Ορθόδοξη χριστιανική πολιτική φιλοσοφία, προηγείται πάντοτε η Κοινότητα του Ατόμου, διότι αυτή ερμηνεύεται ως

⁶ E. Durkheim, *Erziehung, Moral und Gessellschaft. Vorlesung an der Sorbonne, Neuwied, Darmstadt, Luchteshand*, σ. 441. Του ιδίου, *Οι κανόνες της Κοινωνιολογικής μεθόδου*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1978, σσ. 167 ε.

⁷ E. Durkheim, *Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής σκέψης*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2014. Ο ίδιος πίστευε ότι «μια εκπαίδευση δεν είναι διδακτική παρά μόνο καθόσον η φύση της είναι να ασκεί πάνω μας, στη σκέψη μας, μια ηθική επίδραση, αν δηλαδή αλλάζει κάτι στο σύστημα των ιδεών, των πεποιθήσεων, των αισθημάτων μας», ό.π., σ. 469.

⁸ Λ. Αλτουσέρ, *Θέσεις*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1983, σσ. 83-84.

⁹ Ό.π., Στα πλαίσια βέβαια της νεομαρξιστικής του προσέγγισης, θεωρούσε ότι οι μηχανισμοί αυτοί προωθούν την κυρίαρχη ιδεολογία της άρχουσας τάξης.

κοινωνία προσώπων και ποτέ μαζανθρώπων¹⁰, αλλά και εξαιτίας του γεγονότος ότι Κοινότητα αποτελεί πραγματικότητα πολύ ανώτερη από το άθροισμα των μερών της, κατά τον Αριστοτελικό όρο ότι η «εντελέχεια του όλου προηγείται της τελεολογίας των μερών».

Μια παιδεία λοιπόν Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων είναι βασική προϋπόθεση να στηρίζεται και στην ηθική και μάλιστα στη θεολογική ηθική, αν θέλει να έχει διαχρονικό και αμετάβλητο κύρος. Μπορεί η θεολογία να μην είναι η μοναδική πηγή της ηθικής κατά τον Horkheimer (βασικό εκπρόσωπο της νεο-μαρξιστικής σχολής της Κριτικής Θεωρίας), είναι όμως η βασικότερη, καθώς αποτελεί ουσιαστική πηγή έμπνευσης και δημιουργίας της. Όπως ο ίδιος θα ομολογήσει «η ηθική έχει γραφεί στην καρδιά του ανθρώπου από τον Θεό»¹¹, και «ό,τι ομολογείται στη συνείδηση μας ως ηθική έχει ως θεμέλιο τη θεολογία»¹² και έτσι «καθετί που έχει σχέση με την ηθική, συνδέεται αναγκαστικά με τη θεολογία»¹³. Θα ομολογήσει ότι χωρίς το Θεό η ηθική είναι ιδιοτελής¹⁴ και ότι όροι όπως καλό, κακό, ανθρώπινη αξιοπρέπεια κ.ά., δεν πρέπει να αποκοπούν από την θεολογία για να έχουν κύρος¹⁵.

Με βάση τα δεδομένα αυτά διαπιστώνεται η θεμιτή διασύνδεση αν και με διακριτούς όρους (αλλά όχι διαιρεμένους ή διχοτομημένους) Θεολογίας-Πολιτικής Φιλοσοφίας, Θεολογίας και Εκπαίδευσης. Στο σημείο αυτό αξίζει να θυμηθεί κανείς όσα γράφει ο σύγχρονος μεγάλος αγνωστικιστής Φιλόσοφος J. Habermas, ότι στο χριστιανισμό οφείλουμε βασικές έννοιες και αρχές της δημοκρατικής οργάνωσης της Ευρωπαϊκής κοινωνίας και του σύγχρονου νομικού μας πολιτισμού¹⁶, που τιμούν την αξιοπρέπεια του ανθρώπινου προσώπου (ως δημιουργήματος του Θεού), την ατομικότητά του, την ελευθερία του, την καταδίκη της βίας και την προστασία της ομαλής κοινωνικής συμβίωσης¹⁷.

Σταθερές αρχές της θεολογικής χριστιανικής παιδείας είναι η καταδίκη της βίας, η ειρήνευση, η καταλλαγή, ο διάλογος, η ελευθερία και ο σεβασμός της ιδιαιτερότητας του κάθε ανθρώπου σε όποια φυλή, φύλο ή κοινωνική τάξη ανήκει. Αλλά και το οντολογικό γεγονός της Αγάπης, σύμφωνα με τα δεδομένα αυτά αποκτά Οικουμενικές και πανανθρώπινες διαστάσεις, εφόσον το παγκόσμιο Σώμα Χριστού που είναι η Εκκλησία καλεί σε ενότητα και όχι σε διαίρεση. Οι κλασσικές άλλωστε Παύλειες επισημάνσεις: «οὐκ ἔνι Ἰουδαῖος οὐδὲ Ἕλληνας, οὐκ ἔνι δοῦλος οὐδὲ

¹⁰. Αριστοτέλους, *Πολιτικά Α'* 1253α. Κ. Κωτσιόπουλου, *Η Κοινότητα. Συμβολή στην Κοινωνιολογική διερεύνηση του Χριστιανισμού*, εκδ. Βάνιας, Αθήνα 2009, σσ. 27 ε.

¹¹. Απ. Νικολαΐδη, *Κριτική Θεωρία και κοινωνική λειτουργία της Θρησκείας*, Αθήνα 1996, σ. 232. Max Horkheimer, *Gesammelte Schriften*, Fisher Taschenbuch Verlag, Frankfurt, Vorträge und Aufzeichnungen, σ. 194.

¹². Απ. Νικολαΐδη, ό.π., M. Horkheimer, *Nachgelassene Schriften*, σ. 442.

¹³. Απ. Νικολαΐδη, ό.π., M. Horkheimer, *Vorträge und Aufzeichnungen*, σ. 350.

¹⁴. Απ. Νικολαΐδη, ό.π., M. Horkheimer, *Nachgelassene Schriften*, σ. 398.

¹⁵. Απ. Νικολαΐδη, ό.π., 233. M. Horkheimer, *Vorträge und Aufzeichnungen*, σ. 309.

¹⁶. Γ. Χάμπερμας, Πάπας Βενέδικτος ΙΣΤ', *Η Διαλεκτική της εκκοσμίκευσης*, εκδ. Εστία, Αθήνα 2010, σ. 79.

¹⁷. Ό.π., σ. 81.

ἐλεύθερος, οὐκ ἔνι ἄρσεν καὶ θῆλυ· πάντες γὰρ ὑμεῖς εἶς ἐστε ἐν Χριστῷ Ἰησοῦ»¹⁸.
Επισημαίνουν το οντολογικό γεγονός της υποστατικής ενώσεως πάντων των ανθρώπων στο πρόσωπο του Θεανθρώπου. Επί του θέματος αυτού και ο άγ. Ιωάννης ο Χρυσόστομος θα δηλώσει: «ὅπου ἡ τῆς πίστεως εὐγένεια, οὐδεὶς βάρβαρος, οὐδεὶς Ἕλλην, οὐδεὶς ξένος, οὐδεὶς πολίτης, ἀλλ' εἰς μίαν ἅπαντες ἀξιώματος ἀναβαίνουσιν ὑπεροχὴν»¹⁹.

Το πραγματικό γεγονός της βιωματικής εμπειρίας της Ορθόδοξης πνευματικότητας και ηθικής δεν έχει καμία σχέση με απολυταρχικές και εξουσιαστικές καταστάσεις, ούτε με αφηρημένες αδολεσχίες απρόσωπου νομικισμού και διδακτισμού. Πολύ περισσότερο οφείλει να καταδικάζει την φαρισαϊκή υποκρισία ενός άγονου και τυπολατρικού ηθικισμού, που απωθεί και αποξενώνει τους ανθρώπους, ιδιαίτερος δε τα νέα παιδιά που ζητούν αγάπη, ενδιαφέρον διάλογο και αποδοχή. Τα παιδιά γονεῖς, δασκάλους και πνευματικούς καθοδηγητές ως πρότυπα θέλουν όχι ψυχολόγο, για να παραφράσω τον τίτλο ενός πολύ καλού βιβλίου του ψυχιάτρου κ. Νίκου Σιδέρη²⁰.

Κατά την φράση του Απ. Παύλου «ἡ ἀγάπη οὐ ζητεῖ τὰ ἑαυτῆς»²¹, αφού υποχωρεῖ το ατομικό εγώ υπέρ του πλησίον και συνανθρώπου, και επομένως παύει κάθε λειτουργία απαξίωσης, προσβολής και εκμετάλλευσης του προσώπου του αδελφού προς ίδιον όφελος.

Απονομιμοποιούνται οι αυτοδικαιωμένοι που οχυρώνονται στην αυτάρκειά τους και ανατρέπεται κατά επαναστατικό τρόπο η νομική έννοια περί δικαιοσύνης, αφού συγχωρεῖται ο άσωτος, και ο αμαρτωλός. Άλλωστε τα «μωρά τοῦ κόσμου ἐξελέξατο ὁ Θεός ἵνα τοὺς σοφοὺς καταισχύνη καὶ τὰ ἀσθενῆ τοῦ κόσμου ... ἵνα καταισχύνη τὰ ἰσχυρά»²². Ο Θεός «τόν ἥλιον αὐτοῦ ἀνατέλλει ἐπὶ πονηροὺς καὶ ἀγαθοὺς καὶ βρέχει ἐπὶ δικαίους καὶ ἀδίκους»²³, γεγονός που θα οδηγήσει τον άγ. Ιωάννη Χρυσόστομο να δηλώσει: «Οὐ καταφρονῶ ἀνθρώπου· κἄν εἶς ἦ, ἄνθρωπος ἐστὶ τό περισπούδαστον τοῦ Θεοῦ ζῶον· κἄν δούλος ἦ οὐκ ἔστι μοι εὐκαταφρόνητος»²⁴.

Με τα δεδομένα αυτά της οντολογικής ισοτιμίας των ανθρώπινων προσώπων και της μοναδικότητάς τους, μπορούμε να οικοδομήσουμε ένα υγιές κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον, στη σύγχρονη εποχή της Τεχνοκρατικής εξειδίκευσης, της μαζοποίησης, της έλλειψης διαλόγου και αμοιβαίου σεβασμού, της εποχής της βίας και της απαξίωσης, που αλλοτριώνει και φθείρει συνειδήσεις και αντιλήψεις.

Δεν είναι τυχαίο λοιπόν το γεγονός ότι η Ενωμένη Ευρώπη στο Ευρωπαϊκό Σύνταγμα και εσχάτως στη Συνθήκη της Λισαβόνας, κάνει λόγο για έναν τακτικό,

¹⁸. Γαλ. 3, 28.

¹⁹. Ι. Χρυσόστομος, PG 60, 406.

²⁰. Ν. Σιδέρη, Τα παιδιά δεν θέλουν ψυχολόγο. Γονεῖς θέλουν, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2009.

²¹. Β' Κορ. 13, 5.

²². Α' Κορ. 1, 26-28.

²³. Ματθ. 5, 45.

²⁴. Ι. Χρυσόστομος, PG 48, 1029.

ουσιαστικό και ισότιμο διάλογο με τις Εκκλησίες, αναγνωρίζοντας σ' αυτές τη συνεισφορά τους στη δημοκρατική θωράκιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και τη συμβολή τους στην προληπτική αντιμετώπιση καταστάσεων βίας και παραβατικότητας²⁵.

Είναι για τον λόγο αυτό σημαντική η προσπάθεια της Ευρωπαϊκής Επιτροπής να ισχυροποιήσει ενέργειες που συμβάλλουν στη θεμελίωση των κοινών Ευρωπαϊκών αξιών μιας κοινής Ευρωπαϊκής πολιτιστικής ταυτότητας, που θα συνεισφέρει στην κοινωνική συνοχή και στο αίσθημα του συνανήκειν στη μεγάλη οικογένεια της Ε.Ε. Οι προσπάθειες αυτές γίνονται από κοινού με θρησκευτικούς ηγέτες, ενώ και η Αντιπροσωπεία της Εκκλησίας της Ελλάδος στις 8 Οκτωβρίου 2018 ζήτησε την διοργάνωση σειράς Συνεδρίων υπό την αιγίδα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με θέμα: «Κοινές Ευρωπαϊκές Αξίες και Εθνικές Παραδόσεις». Οι αξίες αυτές συμβάλλουν στην προστασία της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, γεγονός που τονίστηκε το 2007 από το Συμβούλιο της Ευρώπης με τη Σύσταση 1804 και με τίτλο Κράτος, Θρησκεία, Εκκοσμίκευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα²⁶. Σύμφωνα με τη σύσταση αυτή η θρησκεία είναι σημαντικό στοιχείο της Ευρωπαϊκής κοινωνίας, εφόσον επηρέασε την ιστορία της και την ταυτότητά της, και εξακολουθεί να επηρεάζει πολλούς πολίτες σε ηθικο-κοινωνικά ζητήματα. Για τον λόγο αυτό η Σύσταση τονίζει ρητά την αναγνώριση της θρησκευτικής ταυτότητας σε όλη της την πολλαπλότητα, *«ως μια μορφή ηθικής, ιδεολογικής και πνευματικής έκφρασης ορισμένων Ευρωπαίων πολιτών λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές μεταξύ των ίδιων των θρησκειών και τις συνθήκες στη Χώρα που αναφέρονται»*²⁷. Στο κείμενο της Ευρωπαϊκής Σύστασης υπογραμμίζεται επίσης ρητά ότι το Κράτος δεν πρέπει να επιτρέπει τη διάδοση θρησκευτικών αντιλήψεων οι οποίες παραβιάζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως αυτά ορίζονται από την Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (Ε.Σ.Δ.Α.).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε το υψηλό αξιακό φορτίο του πολιτισμικού και συμβολικού σύμπαντος των δημοκρατικών κεκτημένων και θρησκευτικών αρχών, που οδηγούν σε μια συνεργατική, βιωματική και αξιακή ορθολογικότητα, που έχουν ανάγκη οι σημερινές κοινωνίες της μαζικής κατανάλωσης, και του μηχανοποιημένου τρόπου ζωής. Ενός απρόσωπου, βίαιου και μηχανοποιημένου τρόπου ζωής που η ρομποτική μεταανθρώπινη εποχή της Δ' Βιομηχανικής Επανάστασης θεμελιώνει και προωθεί²⁸.

²⁵. Βλ. Άρθρο I-52 *Ευρωπαϊκού Συντάγματος* και άρθρο 17 της *Συνθήκης της Λισαβόνας*.

²⁶. Περισσότερα Ν. Μαγγιώρου, «Αυτονομία, Ατομικά Δικαιώματα και δίκαιο της Εκκλησίας», *Θεολογία* 89 (2018) 126, 127.

²⁷. Βλ. Κείμενο Σύστασης, ό.π.

²⁸. Για τη σύγχρονη θεωρία του «Μετανθρώπου», βλ. Κ. Ρωμανού, *Από την Εθνοκτονία στην αφύπνιση. Αντίλογος στη σοφιστική της Νέας Τάξης*, εκδ. Πελασγός, Αθήνα 2016, σ. 53. Yuval Noah Harari, *Homo deus. Μια σύντομη ιστορία του μέλλοντος*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2017. Του ιδίου, *21 μαθήματα για τον 21^ο αιώνα*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2018.

Η απάντηση βρίσκεται στην πολλαπλή Νεωτερικότητα²⁹ που δεν ακυρώνει πολιτισμικές ιδιοπροσωπείες και ταυτότητες, αλλά συνδυάζει την Παράδοση με την Ανανέωση, την Θεολογία με την Επιστήμη και την Κοινωνία, την Θρησκεία με την Νεωτερικότητα, την Εθνικότητα με την Οικουμενικότητα, και την ηθική του ανθρωπίνου προσώπου με την συλλογικότητα και την κοινότητα.

Ας αποτελέσουν οι αρχές αυτές και το υγιές πλαίσιο διαπαιδαγώγησης των σημερινών μαθητών και αυριανών πολιτών.

²⁹. Για την πολλαπλή Νεωτερικότητα βλ. S. Eisenstandt, *Οι μεγάλες επαναστάσεις και οι πολιτισμοί της νεωτερικότητας*, εκδ. Κυρομάνος, Θεσσαλονίκη 2011. Κ. Κωτσιόπουλου, «Η Ευρωπαϊκή αρχή της Επικουρικότητας και το Ορθόδοξο Αυτοκέφαλο», *Θεολογία* 86 (2015) 189 ε.

Διδακτικές προσεγγίσεις και προτάσεις για Ναζισμό & Ολοκαύτωμα: Εφαρμογή στο νέο πρόγραμμα σπουδών στα Θρησκευτικά Γυμνασίου

Γεώργιος Ι. Λαδόπουλος

Θεολόγος 2^{ου} Γυμνασίου Ευκαρπίας

Email: gladopoulos1@gmail.com

Περίληψη

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά επιχειρεί μια προσέγγιση, έστω και αποσπασματική, θεμάτων που θεωρούνταν ταμπού - τουλάχιστον στις προηγούμενες δεκαετίες - ακόμη και στη διδακτική της Ιστορίας. Μελετώντας τους Φακέλους Μαθήματος Θρησκευτικών των τριών τάξεων του Γυμνασίου εντοπίζουμε ποικίλες πτυχές του Β' Παγκοσμίου πολέμου: ολοκαύτωμα, αντισημιτισμός, ναζισμός, αντιναζιστική δράση εκκλησιαστικών προσώπων κ.ά. Πώς μπορεί όμως ένας θεολόγος να προσεγγίσει διδακτικά τα προαναφερθέντα θέματα; Ποιες δυσκολίες έχει η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος & ποιες πτυχές μπορούν να προσεγγιστούν από θεολογική οπτική; Με την παρούσα εισήγηση καταθέτουμε συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις για την προσέγγιση του Ναζισμού & Ολοκαυτώματος στα πλαίσια του προγράμματος σπουδών στα Θρησκευτικά Γυμνασίου.

Λέξεις κλειδιά

Ναζισμός, Ολοκαύτωμα, Αντισημιτισμός, Λευκό Ρόδο, Εκπαιδευτικό δράμα

1. Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή, οι μαθητές/τριες είναι αναγκαίο να γνωρίσουν την ιστορία στη διττή μορφή της: ως γνώση των γεγονότων και των βιωμάτων των ανθρώπων του παρελθόντος και ως ερμηνευτική δεξιότητα διαμορφώνοντας μια ισχυρή συνείδηση (πολιτική, κοινωνική & ιστορική) που θα αποφεύγει την εργαλειοποίηση της ιστορίας σε μηχανισμό παραγωγής εθνικιστικών τάσεων, μισαλλοδοξίας, ιδεολογικών σκοπιμοτήτων και μονομερών προσεγγίσεων. Συνεπώς, το δημόσιο σχολείο δεν μπορεί να είναι αμέτοχο μπροστά σε προσπάθειες αναθεώρησης της Ιστορίας ή αποσιώπησης "μελανών" σελίδων ή επικράτησης της λήθης έναντι της ιστορικής μνήμης. Ο ναζισμός, ο φασισμός και το ολοκαύτωμα δεν ανήκουν στο χτες. Η Ευρώπη βρίσκεται μπροστά στην πρόκληση του Νεοναζισμού και της άρνησης του Ολοκαυτώματος ως ιστορικού γεγονότος, εφόσον ξεπηδούν σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο κόμματα και φωνές με ρατσιστική, ξενοφοβική και φασιστική – νεοναζιστική ρητορική.

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (και στα Θρησκευτικά) δίνει τη δυνατότητα στον/ην θεολόγο να προσεγγίσει τα ζητήματα του ναζισμού, ολοκαυτώματος και αντισημιτισμού αξιοποιώντας τον βιβλικό λόγο, την εκκλησιαστική παράδοση και την ορθόδοξη πνευματικότητα. Στη διδακτική προσέγγιση του Ναζισμού και Ολοκαυτώματος εφαρμόζουμε τις τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος με παράλληλα εργαλεία: το ΤΠΕ και την αξιοποίηση εικαστικών έργων, μουσικής και φωτογραφιών κ.ά.

Η διδασκαλία του Ναζισμού και Ολοκαυτώματος δίνει τη δυνατότητα εφαρμογής και μιας “διαθεματικής” προσέγγισης, αφού οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν τα ιστορικά γεγονότα στο χτες και σήμερα μέσα από ιστορικά, λογοτεχνικά, επιστημονικά & θεολογικά κείμενα, κινηματογραφικές ταινίες, εικαστικά έργα, σκίτσα κ.ά. με τη συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων. Άλλωστε, τα νέα Προγράμματα Σπουδών έχουν ως κοινά χαρακτηριστικά «τη σύνθεση των μεμονωμένων γνώσεων σε ολότητες [...] τονίζουν τη σημασία που έχει και η εμπλοκή των μαθητών στις διαδικασίες παραγωγής της γνώσης [...] δημιουργούν πλαίσια που στηρίζουν τη διαμαθητική αλληλεπικοινωνία και τη συλλογική δράση [...] επιλέγουν μεθοδολογικές προσεγγίσεις που εμπλέκουν γνωστικά, συναισθηματικά και πραξιακά τους μαθητές στη διερεύνηση των θεμάτων και ενθαρρύνουν την πολυτροπικότητα στις μορφές έκφρασης της νέας γνώσης», (Ματσαγγούρας, 2012:27-28).

Τίθεται εύλογα το ερώτημα: Γιατί να ασχοληθεί με το θέμα του Ναζισμού & Ολοκαυτώματος ένας θεολόγος; Τι έχει να προσφέρει επιπλέον στα ήδη υπάρχοντα ερευνητικά και επιστημονικά δεδομένα; Πώς συνδέονται ο Ναζισμός & το Ολοκαύτωμα με τη διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών;

Η ανάλυση του ναζιστικού φαινομένου και ολοκαυτώματος δεν μπορεί να περιορίζεται σε μια ιστορική, οικονομική και πολιτική ερμηνευτική προσέγγιση (οικονομική κρίση, ασταθές πολιτικό σκηνικό, ανεργία, αποκατάσταση του χαμένου γερμανικού γοήτρου κ.ά). Ο νεοναζισμός – φασισμός δεν κρύβουν μόνον το απάνθρωπο πρόσωπό τους πίσω από έναν ανήθικο πολιτικό ή οικονομικό λαϊκισμό, αλλά και πίσω από μια δήθεν θρησκευτικότητα ή θρησκευτική πανσπερμία σε συνδυασμό με έναν μυστικισμό που δεν έχουν καμιά σχέση με τη γνήσια πατερική πνευματικότητα και το ορθόδοξο ήθος. Ο Βίλχελμ Ράιχ εξηγώντας την επικράτηση του Χίτλερ γράφει: «Αυτό που κέρδισε τις μάζες δεν ήταν το οικονομικό πρόγραμμα του Χίτλερ. Στην καθημερινή του προπαγάνδα, αυτό που του έφερε τη νίκη ήταν η ενίσχυση της γερμανικής αυτοεκτίμησης με την έντονη ρατσιστική προπαγάνδα, ο πόλεμος που κήρυξε ενάντια στον παγκόσμιο εβραϊσμό και η ισχυρή επίκληση της αυταρχικής οικογένειας», (Ράιχ, 2013:28).

Επιπλέον, η διάσωση της ιστορικής μνήμης του Ολοκαυτώματος δεν αρκεί, αν δε συνδέεται με ένα διαρκή αγώνα κατά του *αντιιουδαϊσμού* και αντισημιτισμού. Το Ολοκαύτωμα «θέτει υπό διαρκή δοκιμασία την ηθική μας συνείδηση και η αναμέτρηση μαζί του ίσως μας οδηγήσει να συνειδητοποιήσουμε τουλάχιστον δυο πράγματα: Πρώτον· κανείς μας δεν είναι προφυλαγμένος από τη διάπραξη του κακού, δεν υπάρχουν κοσμοθεωρητικές εγγυήσεις έναντι της βαρβαρότητας. Η Γερμανία που διέπραξε αυτό το έγκλημα ήταν κατεξοχήν χώρα υψηλού πολιτισμού και παιδείας [...] Δεύτερον· η παθητικότητα δεν είναι ηθικά ουδέτερη στάση, γιατί αφήνει το κακό να προχωράει ανεμπόδιστο», (Ζουμπουλάκης, 2018:27-28).

Ο θεολόγος έχει τεράστια ευθύνη να αναδείξει την ανθρωπιστική και πνευματική διάσταση του Ολοκαυτώματος, εφόσον η συστηματική εξόντωση ανθρώπων λόγω της θρησκευτικής, πολιτικής, φυλετικής, σεξουαλικής και πολιτιστικής τους ταυτότητας αποτελεί προσβολή του θείκου έργου του Τριαδικού Θεού. Κατά τη χριστιανική διδασκαλία η πορεία του ανθρώπου μέσα στον κόσμο δεν είναι αυτόνομη, αλλά αποκτά νόημα σε κοινωνία με το πρόσωπο του «άλλου» εν αγάπη και ελευθερία. Ο «άλλος» νοείται ως η απαραίτητη προϋπόθεση της δικής μας ύπαρξης και πνευματικής ολοκλήρωσης. Στην Εκκλησία ως ευχαριστιακή σύναξη

συναντούμε το πρόσωπο του Χριστού και εν Χριστώ συναντούμε τους συνανθρώπους μας χωρίς να είμαστε διαιρεμένες ατομικότητες και, τέλος, εν Χριστώ νικούμε το κακό ή τη φθορά μέσα στον κόσμο.

Η απώλεια των πνευματικών αξιών καθιστά κτηνώδη τον άνθρωπο που δρα χωρίς ηθική ή όρια χάνοντας τη δική του ελευθερία ή στερώντας την κι από τον συνάνθρωπό του.

Πώς, τελικά, μπορεί ένας άνθρωπος να μετατραπεί - υπό συγκεκριμένες συνθήκες - σε κτήνος; Ο άνθρωπος ζώντας χωρίς Θεό και φωτισμένο νου αποκτά δαιμονικής διαστροφής ιδέες και συμπεριφορές · «Νοῦς γάρ ἀποστάς τοῦ Θεοῦ, ἢ κτηνώδης γίνεται ἢ δαιμονιώδης...», (Άγιος Γρηγόριος ο Παλαμάς ΕΠΕ 11, 226). Θεοποιεί τον εαυτό του και συμπεριφέρεται χωρίς ηθικούς φραγμούς συνθλίβοντας τον συνάνθρωπό του.

2. Στοιχεία εφαρμογής

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση κινείται σ' ένα ευρύ πλαίσιο δράσεων που εφαρμόστηκε σε μαθητές/τριες των τριών τάξεων σε σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά τα σχολικά έτη 2017 - 18 και 2018 - 19, είτε στη διδακτική του νέου προγράμματος των Θρησκευτικών Γυμνασίου, είτε με αφορμή σχολικές εορτές και Παγκόσμιες Ημέρες (επέτειος της 28^{ης} Οκτωβρίου, 27^η Ιανουαρίου: Ημέρα Μνήμης των Θυμάτων του Ολοκαυτώματος, 9^η Νοεμβρίου: *Διεθνής Ημέρα κατά του Φασισμού και του Αντισημιτισμού*) ή υλοποίηση πολιτιστικών προγραμμάτων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5).

3. Στόχοι - επιδιώξεις της συγκεκριμένης διδακτικής

- Οι μαθητές/τριες καλούνται να:
- κατανοήσουν την απειλή του ναζιστικού φαινομένου στο χτες και στο σήμερα
- συνειδητοποιήσουν ότι η Βίβλος είναι και ιστορία με διαχρονική επιρροή και σύνδεση με σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα
- κατανοήσουν τους ανθρώπινους χαρακτήρες που ως θύτες ή θύματα ή θεατές του Ναζισμού & Ολοκαυτώματος. Ο στόχος επιτυγχάνεται αξιοποιώντας τεχνικές "εκπαιδευτικού δράματος", σύγχρονα διδακτικά μοντέλα και τέχνες (κινηματογράφος, εικαστικά έργα κ.ά.)
- ευαισθητοποιηθούν σχετικά με το πρόβλημα της ναζιστικής βίας και να προτείνουν λύσεις για τη μη επανάληψη τέτοιων τραγικών στιγμών στην παγκόσμια ιστορία
- γνωρίσουν και να αποτιμήσουν τη συμβολή και τη θυσία πολιτικών, θρησκευτικών ή και ανωνύμων αγωνιστών στον αντιναζιστικό - αντιφασιστικό αγώνα
- κατανοήσουν την ιστορία της εξόντωσης των μελών της Ι.Κ.Θ. κατά την περίοδο της γερμανικής κατοχής στη Θεσσαλονίκη (Ολοκαύτωμα Θεσσαλονικέων Εβραίων), αφενός γνωρίζοντας ανθρώπους που έχουν διαφορετική πολιτισμική και θρησκευτική παράδοση - ταυτότητα και αφετέρου αποβάλλοντας στερεότυπα και προκαταλήψεις

- αντιληφθούν τη δική τους ευθύνη για την προάσπιση της παγκόσμιας ειρήνης και την αποτροπή του νεοναζιστικού φαινομένου στη σύγχρονη εποχή.

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Η μεθοδολογία της διδασκαλίας περιλαμβάνει:

- Κείμενα σχετικά με τον Ναζισμό, το Ολοκαύτωμα (έντυπα και ηλεκτρονικά)
- Λογισμικό παρουσίασης Power Point
- Φύλλα Εργασίας για επεξεργασία του υλικού μέσα στην τάξη
- Βιωματικότητα
- Εκπαιδευτικό δράμα
- Τεχνολογία (φωτογραφία, video)
- Συνεργατική διδασκαλία
- Παρουσίαση ομαδικών εργασιών από μαθητές & μαθήτριες
- Επιτόπιες επισκέψεις (Πλατεία Ελευθερίας & Εβραϊκό Μουσείο Θεσσαλονίκης, Χορτιάτης, Στρατόπεδο Παύλου Μελά κ.ά) ή παρακολούθηση σχετικών κινηματογραφικών ταινιών με μετεπεξεργασία στην τάξη.

5. Διδακτικό υλικό (μορφή, περιεχόμενο, διδακτική χρήση)

Στη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση αξιοποιήθηκε υλικό (βιβλικό και εξωβιβλικό) που δόθηκε στους μαθητές και μαθήτριες σε έντυπη & ηλεκτρονική μορφή. Πιο συγκεκριμένα:

- Κείμενα για Ναζισμό και Ολοκαύτωμα (κυρίως μαρτυρίες επιζώντων) ή κινηματογραφικές ταινίες
- Αποσπάσματα από τις προκηρύξεις της αντιναζιστικής οργάνωσης «Λευκό Ρόδο» και τα ημερολόγια κρατουμένων, των Λεωνίδα Γιασημακόπουλου και αρχιμ. Διονυσίου Χαραλάμπους στο ναζιστικό στρατόπεδο συγκέντρωσης «ΠΑΥΛΟΥ ΜΕΛΑ»
- Βιβλικά και εκκλησιαστικά κείμενα
- Φύλλο Εργασίας για επεξεργασία του υλικού μέσα στην τάξη
- Φύλλο αξιολόγησης

6. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων - Τα διδακτικά βήματα

Οι διδακτικές προσεγγίσεις και προτάσεις για το Ναζιστικό φαινόμενο & Ολοκαύτωμα στα πλαίσια εφαρμογής του νέου προγράμματος σπουδών στα Θρησκευτικά Γυμνασίου περιλαμβάνουν τα παρακάτω:

Στο **πρόγραμμα σπουδών της Α΄ Γυμνασίου**, πέρα από αποσπασματικές αναφορές στις θεματικές ενότητες, έχουμε μια αναλυτική αναφορά για τον ιουδαϊσμό και την ιστορία των Εβραίων στη Θ.Ε. 5. με τίτλο «Μονοθεϊστικές θρησκείες: Ιουδαϊσμός και Ισλάμ». Η διδασκαλία αυτής της θεματικής ενότητας είναι αναγκαία, ώστε οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τα ζητήματα του αντισημιτισμού & ολοκαυτώματος που θίγονται στις επόμενες τάξεις (Β΄ και Γ΄). Η πορεία του περιπλανωμένου λαού των Εβραίων μέσα στην ιστορία, η δομή της ιουδαϊκής οικογένειας και η στενή σχέση με τα υπόλοιπα μέλη της εβραϊκής κοινότητας με κέντρο αναφοράς τη συναγωγή μπορούν να εξηγήσουν εν μέρει τη στάση των Εβραίων μπροστά στις μαζικές εξοντώσεις κατά τη διάρκεια του Β΄ Π.Π.

Επειδή η πνευματική & διανοητική ανάπτυξη των μαθητών/τριών της Α΄ Γυμνασίου δεν επιτρέπουν μια βαθιά ανάλυση, γι' αυτό εστιάζουμε στη σύνδεση του ερχομού Εβραίων από την Ισπανία στη Θεσσαλονίκη σε σχέση με τον ερχομό των Μικρασιατών προσφύγων στην πόλη δίνοντας έμφαση σε κοινά σημεία: ο ερχομός αυτών των δυο πληθυσμιακών ομάδων έγινε υπό καθεστώς βίας και εξαναγκασμού και προκάλεσε ποικίλες αντιδράσεις από τον ντόπιο πληθυσμό. Ένα σημαντικό μέρος των μαθητών/τριών έχουν μικρασιατικές ρίζες και έχουν ακούσει σχετικές διηγήσεις από τους παππούδες & γιαγιάδες (ίσως και προγενέστερους) που ξεριζώθηκαν από τις αλησμόνητες πατρίδες. Αυτό μπορεί να συμβάλλει και στην κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετώπισαν διαχρονικά οι πρόγονοι των Εβραίων συμπολιτών μας από τον δικό τους ξεριζωμό με κορύφωση την εξόντωσή τους στο στρατόπεδο Άουσβιτς (Πολωνία). Στον ξεριζωμό Ισπανοεβραίων και Μικρασιατών προσφύγων έχουμε ένα κοινό σημείο: τη μη αποδοχή της «διαφορετικότητας» σε φυλετικό ή θρησκευτικό επίπεδο.

Οι μαθητές/τριες με τη χρήση φυλλαδίου εργασίας και διαφόρων τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος (Αυδή – Χατζηγεωργίου, 2007: 21-22) υποδύονται ρόλους και έτσι αντιλαμβάνονται σκέψεις, συναισθήματα, διλήμματα, προβληματισμούς τόσο των κύριων, όσο και των δευτερευόντων προσώπων των προσφυγικών ρευμάτων από την Ισπανία και τη Μικρασία. Η εφαρμογή αυτής της πρακτικής συντελεί να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες τις δυσκολίες του ξεριζωμού και ότι οι δυο πληθυσμιακές ομάδες, αν και έχουν διαφορετικό φυλετικό, θρησκευτικό και πολιτιστικό επίπεδο, αφενός βιώνουν τις ίδιες σκέψεις, συναισθήματα, διλήμματα, φοβίες και αφετέρου εκφράζουν τις ίδιες ελπίδες και όνειρα για μια νέα ζωή. Επιπλέον, αφενός κατανοούν την αξία της ιστορικής μνήμης και διάσωσης της ιστορίας μέσα από προφορικές ή γραπτές μαρτυρίες και αφετέρου αντιλαμβάνονται την ευθύνη να αποτρέψουν στο μέλλον παρόμοιες καταστάσεις.

Η παραπάνω προσέγγιση πλαισιώνεται με μια δεύτερη δράση που αφορά την παρακολούθηση σχετικής ταινίας, επειδή το κινηματογραφικό μέσο «χάρη στον συνδυασμό εικόνας, ήχου και λόγου και στην υψηλή αναπαραστατική του δυναμική, προσφέρει μοναδικές δυνατότητες παρουσίασης μιας στιγμής από το παρελθόν, με τρόπο που εντυπώνεται εύκολα και αποτελεσματικά στη μνήμη του θεατή, καθώς η εικόνα κινητοποιεί τον ανθρώπινο εγκέφαλο τόσο στη σφαίρα της λογικής αντίληψης όσο και σε εκείνη της διαίσθησης, της ενσυναίσθησης και της φαντασίας», (Λεμονίδου, 2017:9-10). Επιλέγουμε την κινηματογραφική ταινία «Η κλέφτρα των βιβλίων», όπου πρωταγωνιστεί η νεαρή Λίζελ που τη συντροφεύουν τα βιβλία, ο παιδικός φίλος Ρούντι και ο κυνηγημένος από τους Ναζί Μαξ, ο οποίος είναι Εβραίος. Σ' ένα δίωρο ακολουθεί μετεπεξεργασία της κινηματογραφικής ταινίας μέσα στη σχολική τάξη με τη χρήση φύλλου επεξεργασίας (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1).

Στο **πρόγραμμα σπουδών της Β΄ Γυμνασίου** προχωρούμε σε μια πιο συστηματική παρουσίαση του θέματος του Ναζισμού & Ολοκαυτώματος. Στη Θ.Ε. 4 με τίτλο «Εμείς και οι άλλοι» έχουμε ορισμένες ιδέες για εργασίες και δραστηριότητες χωρίς να υφίσταται όμως ένα ιστορικό πλαίσιο. Έτσι, ο/η θεολόγος οφείλει να συμβάλλει αφενός στην κατανόηση βασικών εννοιών και αφετέρου να επισημάνει ότι ο Ναζισμός & Αντισημιτισμός προϋπάρχουν του Ολοκαυτώματος που είναι η εφαρμογή της "Τελικής λύσης", η οποία επιλέχτηκε από τους Ναζί για τους Εβραίους. Σε επίπεδο **προεργασίας** ο/η θεολόγος αναθέτει στους μαθητές/τριες να συγκεντρώσουν και να παρουσιάσουν (έντυπα ή ηλεκτρονικά), ανά ομάδες, στην

τάξη τα παρακάτω θέματα: **A' ΟΜΑΔΑ** (γλωσσολόγοι): Ναζισμός, Ολοκαύτωμα Εβραίων & Τσιγγάνων, Τελική Λύση, Κρυμμένα παιδιά της Κατοχής, Αντισημιτισμός, Νύχτα των Κρυστάλλων, Ναζιστική ευγονική, Στρατόπεδα Συγκέντρωσης & Εξόντωσης, Θάλαμοι αερίων & Κρεματόρια, **B' ΟΜΑΔΑ** (καλλιτέχνες): Κινηματογραφικές ταινίες, ντοκιμαντέρ, θεατρικά έργα και εικαστικοί πίνακες που αφορούν το Ολοκαύτωμα των Εβραίων & Τσιγγάνων κ.ά., **Γ' ΟΜΑΔΑ**: Οι Έλληνες δίπλα στους Εβραίους συμπατριώτες τους (Εργασία από τον Φ.Μ. σελ. 90), **Δ' ΟΜΑΔΑ** (ιστορικοί περιηγητές): Ιστορικοί χώροι, μνημεία, στρατόπεδα της πόλης μας που συνδέονται με το Ολοκαύτωμα των Θεσσαλονικέων Εβραίων.

Σε επίπεδο **παρακολούθησης**, μετά την παρουσίαση των εργασιών από τους μαθητές, μπορούμε να επιλέξουμε και να προχωρήσουμε στις παρακάτω δραστηριότητες:

- Επεξεργασία κειμένων που αναφέρονται σε Έλληνες που διέσωσαν Εβραίους στα χρόνια της γερμανικής κατοχής. Αξιοποίηση μαρτυριών Εβραιόπουλων, είτε από το Διαδίκτυο είτε από αξιόλογα βιβλία – «Η ιστορία της Ροζίνας Πάρδο» από το βιβλίο τα «Κρυμμένα παιδιά στην Ελλάδα της κατοχής, 20-21». Η προσέγγιση των κειμένων επιτυγχάνεται με τη χρήση τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος, όπου οι μαθητές/τριες υποδύονται σχετικούς ρόλους (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2).
- Προσέγγιση εικαστικών έργων του Ολοκαυτώματος με την τεχνική **ARTFUL THINKING**: («Τι βλέπω; Τι αναρωτιέμαι; Τι σκέφτομαι;» ή «Αρχή, Μέση, Τέλος» και «βάζοντας τίτλους») κάνοντας χρήση και τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος. Επιλέγουμε εικαστικά έργα ανθρώπων που υπήρξαν κρατούμενοι σε στρατόπεδα εξόντωσης, όπως του **David Olère** (1902 - 1985) που φυλακίστηκε στο Dancy, αλλά αργότερα μεταφέρθηκε κι εργάστηκε ως Καρο στο Άουσβιτς ή της τσιγγάνας **Ceija Stojka** που εκτοπίστηκε από τους Ναζί το 1943, σε ηλικία δέκα ετών, μαζί με όλη την οικογένειά της καθώς και εκατοντάδες χιλιάδες άλλους Ρομά της Ευρώπης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3).
- Προσέγγιση φωτογραφιών του Ολοκαυτώματος με τη σχετική επεξεργασία. Επιλέγουμε τη φωτογραφία που αφορά την αναχώρηση των Θεσσαλονικέων Εβραίων που διασχίζουν την Εγνατία οδό.

- Προσέγγιση τραγουδιών που σχετίζονται με το Ολοκαύτωμα, όπως το

τραγούδι "Angel of Death" και το "Μαουτχάουζεν" που αποτελεί μελοποίηση του αφηγηματικού έργου "Μαουτχάουζεν" του Ιάκωβου Καμπανέλλη, όπου περιγράφεται ο έρωτας δυο κρατουμένων στο ομώνυμο στρατόπεδο συγκέντρωσης. Επίσης, το τραγούδι " *Undzer shtetl brent* " (Η πόλη μας καίγεται) παραμένει ένα από τα πιο δημοφιλή τραγούδια ανάμνησης του πολέμου.

Στο **πρόγραμμα σπουδών της Γ΄ Γυμνασίου** είναι σημαντική η συνεργασία με τον/την φιλόλογο που διδάσκει το μάθημα της Ιστορίας, όπου ένα μέρος του είναι αφιερωμένο στον Β΄.Π.Π. και, συνεπώς, είναι εφικτή μια διαθεματική προσέγγιση του θέματος. Στη Θ.Ε. 3 με τίτλο «Σύγχρονες θρησκευτικές μορφές στην Ορθοδοξία και στον κόσμο» έχουμε την προσφορά σημαντικών προσώπων που εμπνεύστηκαν από την πίστη συμβάλλοντας πρωταγωνιστικά στον αντιναζιστικό αγώνα (Αλέξανδρος Σμόρελ, Ντίτριχ Μπονχέφερ) ή διασώζοντας ανθρώπους από τη ναζιστική βαρβαρότητα (Μαρία Σκόμπτσοβα).

Στο **πρώτο δίωρο** έχουμε την παρουσίαση σε μορφή power point του θέματος «Ναζισμός και θεολογία», ώστε οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν το ιστορικό πλαίσιο του Β΄.Π.Π. και τις θεολογικές διαστάσεις του ναζισμού & ολοκαυτώματος. Πιο συγκεκριμένα:

- Στο **Α΄ μέρος** έχουμε μια σύντομη αναφορά για τα αίτια ανόδου και τον τρόπο εξάπλωσης του ναζισμού (οικονομικό & πολιτικό αδιέξοδο, η φυλετική θεωρία, ο έντονος αντικομμουνισμός & αντιεβραϊσμός, το θρησκευτικό πρόγραμμα του Άλφρεντ Ρόζενμπεργκ, η προπαγάνδα μέσω ραδιοφώνου και σχολικών προγραμμάτων κ.ά.)
- Στο **Β΄ μέρος** γίνεται αναφορά για τη στάση της δυτικής Εκκλησίας απέναντι στη ναζιστική ηγεσία (υπογραφή κονκορδάτου -1933), τη διάσπαση στους προτεσταντικούς κύκλους (Γερμανοί χριστιανοί, Ομολογιακή εκκλησία), όπου η ομολογιακή εκκλησία με επικεφαλής τον Γερμανό Λουθηρανό ποιμένα και θεολόγο Ντίτριχ Μπονχέφερ εναντιώθηκε στον ναζισμό. Επιπλέον, έχουμε αναφορά στην αντιναζιστική δράση του Αλέξανδρου Σμόρελ (άγιος της Ρωσικής Εκκλησίας), την άρνηση του καθολικού ιερέα Φραντς Γαιγκερσταίτερ (1907 – 1943) να υπηρετήσει στον γερμανικό στρατό και την αυτοθυσία του π. Μαξιμίλιαν Κόλμπε (1894 – 1941) σε στρατόπεδο συγκέντρωσης στην Πολωνία.
- Στο **Γ΄ μέρος** έχουμε αναφορά στη στάση της ορθόδοξης εκκλησίας στην κατοχική Ελλάδα: άρνηση του τότε αρχιεπισκόπου Χρυσάνθου να ορκίσει την κατοχική κυβέρνηση (καθαιρέθηκε 2/6/1941), τη συμβολή του κλήρου στην κατοχική πείνα, τις φυλακίσεις & εκτελέσεις κληρικών (ειδική αναφορά στον τότε κρατούμενο στο στρατόπεδο συγκέντρωσης Παύλου Μελά αρχιμ. Διονύσιο Χαραλάμπους), στη στάση εκκλησιαστικών ηγετών (αρχιεπισκόπου Αθηνών Δαμασκηνού, μητροπολίτη Ζακύνθου Χρυσοστόμου, μητροπολίτη Βόλου Ιωακείμ. κ.ά.) για τη διάσωση των Ελλήνων Εβραίων.
- Στο **Δ΄ μέρος** έχουμε προσέγγιση των βασικών ναζιστικών θεωριών (παγανιστικών αντιλήψεων, θεοποίησης του εθνικισμού, φυλετικής ανωτερότητας, χρήσης βίας) από ορθόδοξη οπτική. Αξιοποιώντας τον βιβλικό

λόγο και την εκκλησιαστική παράδοση αποδομούμε τις βασικές αρχές του ναζισμού.

Στο **δεύτερο δίωρο** προχωρούμε στη σύνταξη και διανομή του παρακάτω φυλλαδίου επεξεργασίας της διδακτικής ενότητας.

Α) Οι μαθητές/τριες παρατηρούν την εικόνα του αγίου Αλέξανδρου Σμόρελ (μέλος της αντιναζιστικής οργάνωσης "Λευκό Ρόδο") σκιαγραφώντας την προσωπικότητά του:

- Ενδυμασία
- Διατροφή
- Χαρακτήρας - Συνήθειες
- Δράση

Επιπλέον, αξιοποιούμε αποσπάσματα από τις έξι προκηρύξεις (1942 – 1943) της αντιναζιστικής οργάνωσης "Λευκό Ρόδο" που στρέφονται κατά της ναζιστικής ιδεολογίας και καλούν τον γερμανικό λαό σε αφύπνιση, («Δε θα σιωπήσουμε ποτέ»» - Οι προκηρύξεις του Λευκού Ρόδου, 2019:23-25)

Β) Οι μαθητές/τριες παρατηρούν μια φωτογραφία με μέλη της αντιναζιστικής οργάνωσης "Λευκό Ρόδο" και εφαρμόζουν, ανά ομάδες, τεχνικές του "Εκπαιδευτικού Δράματος". Πιο συγκεκριμένα:

- 1^η ομάδα: Τι σκέφτονται οι πρωταγωνιστές για τον εαυτό τους και τους άλλους; Τι μπορεί να λένε οι άλλοι για αυτούς; (Τεχνική "ρόλος στον τοίχο")
- 2^η ομάδα: Μπροστά στα διλήμματα του Σμόρελ: Να υποστηρίξω τις αρχές μου ή να παραιτηθώ από αυτές; (Τεχνική "alter ego")
- 3^η ομάδα: Ο Σμόρελ γράφει σε μέλη του ναζιστικού κόμματος (Τεχνική "γραφής")
- 4^η ομάδα: Η αντιμετώπιση του προβλήματος (Τεχνική "συμβουλίου", όπου μαθητές και μαθήτριες είναι σε ρόλο σοφών προτείνοντας λύσεις για την αντιμετώπιση του ναζισμού).

Στο **τρίτο δίωρο** αξιοποιούμε φωτογραφικό & ειδησεογραφικό υλικό από το διαδίκτυο, ώστε οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τον αντισημιτισμό & νεοναζισμό στο σήμερα. Εφαρμόζοντας, ανά ομάδες, τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος ερμηνεύουν ναζιστικά συνθήματα σε τοίχους, σχολιάζουν εμπρησμούς σε εβραϊκές συναγωγές ή καταστροφές σε εβραϊκά μνημεία (στην Ελλάδα & στο εξωτερικό). Ορισμένες ενδεικτικές προτάσεις:

- 1^η ομάδα: Τι θα έγραφε η μαθητική κοινότητα σε δελτίο τύπου σχολιάζοντας τη βεβήλωση με ναζιστικό σύμβολο του μνημείου Ολοκαυτώματος στη Θεσσαλονίκη (14/12/2018) ή τη βεβήλωση του μνημείου του εβραϊκού νεκροταφείου (25/1/2019) στον χώρο του Α.Π.Θ.; (Τεχνική "σύνταξη κειμένου").

- 2^η ομάδα: Τι θα συμβούλευαν οι μαθητές/τριες σε κάποιον που τρέφει εκδικητικά συναισθήματα μίσους σ' έναν φιλοναζιστή; (Τεχνική "μανδύα") – Σκοπός του δάσκαλου δεν είναι η αναπαραγωγή της ρητορικής του μίσους.
- 3^η ομάδα: Επιλέγει και προχωρεί στη δραματοποίηση σκηνής που αφορά την αναγραφή ναζιστικού συνθήματος σε τοίχο (Τεχνική "Δραματοποίηση/Σκηνές ή στιγμιότυπα")
- 4^η ομάδα: Μαθητές και μαθήτριες σε ρόλο δημοσιογράφου ρωτούν συμμαθητή τους σε ρόλο εμπρηστή εβραϊκής συναγωγής διερευνώντας σκέψεις, συναισθήματα και κίνητρα για τη συμπεριφορά του (Τεχνική "ανακριτικής καρέκλας") – Στη συγκεκριμένη περίπτωση επιβάλλεται στην ανακριτική καρέκλα να σταθεί ο/η εκπαιδευτικός (ΔσΡ).

Στο τέλος, οι μαθητές/τριες ολοκληρώνουν με αναστοχασμό γράφοντας το δικό τους μήνυμα ή σύνθημα.

7. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση, ως μια εκπαιδευτική – παιδαγωγική διαδικασία, δεν είναι στατική και τυποποιημένη, αλλά λαμβάνει σοβαρά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών του κάθε τμήματος.

Οι μαθητές/τριες συμπληρώνουν το παρακάτω φύλλο αξιολόγησης:

I. Βασικά στοιχεία που έμαθα:

II. Αντιμετώπισα δυσκολίες σε:

III. Μου άρεσε/Δε μου άρεσε:

IV. Θα συγκεντρώσω πληροφορίες:

V. Αναθεώρησα απόψεις μου ή όχι:

Συμπερασματικά, μπορούμε να επισημάνουμε λαμβάνοντας υπόψη και τις απαντήσεις του φύλλου αξιολόγησης - ότι οι μαθητές/τριες επιτυγχάνουν, με την εφαρμογή της συγκεκριμένης μαθησιακής διαδικασίας, τα παρακάτω:

- Να κατανοούν τη διαχρονικότητα του ναζιστικού φαινομένου
- Να προσεγγίζουν τη διδακτική ύλη και να την κατανοούν ευκολότερα με τη χρήση εναλλακτικών εργαλείων και να ενεργοποιούνται πιο άμεσα και ιδιαίτερα μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες.
- Να συνεκτιμούν την προσφορά προσωπικοτήτων από διαφορετικούς θρησκευτικούς και πολιτισμικούς χώρους στην αντιμετώπιση του ναζιστικού φαινομένου διευρύνοντας τους ανοιχτούς ορίζοντες.
- Να εκφράζουν πιο ελεύθερα, κριτικά και ανοιχτά σκέψεις & συναισθήματά για ζητήματα που αφορούν την παγκόσμια κοινότητα.
- Να αντιλαμβάνονται ότι ο Ναζισμός & Αντισημιτισμός δεν ανήκουν αποκλειστικά στο παρελθόν και απαιτείται αγώνας για την αποφυγή παρόμοιων οδυνηρών εμπειριών του παρελθόντος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007), Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση - 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής, Αθήνα: Μεταίχμιο.

«Δε θα σιωπήσουμε ποτέ» - Οι προκηρύξεις του Λευκού Ρόδου (2019), Αθήνα: Πατάκη.

Ζουμπουλάκης, Σ. (2018), Για το Ολοκαύτωμα, Ομιλία στην Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος (27/1/2018), Αθήνα: Πόλις.

Κρυμμένα παιδιά στην Ελλάδα της κατοχής, (2003), Έκδοση του Εβραϊκού Μουσείου της Ελλάδος, Αθήνα.

Λεμονίδου, Ε. (2017), Η ιστορία στη μεγάλη οθόνη – Ιστορία, κινηματογράφος και εθνικές ταυτότητες, Αθήνα: Ταξιδευτής.

Ματσαγγούρας, Η. (2012), Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση - Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας, Αθήνα: Γρηγόρη.

Ράιχ, Β. (2013), Γιατί επικράτησε ο Χίτλερ; Αθήνα: Καστανιώτη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΜΕΤΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ ΤΑΙΝΙΑΣ «Η ΚΛΕΦΤΡΑ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ»

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

- 1) Ποιο είναι το θέμα της ταινίας;
- 2) Ποιος αφηγείται;
- 3) Ποια είναι τα πρωταγωνιστικά – ποια είναι τα δευτεραγωνιστικά πρόσωπα;
- 4) Πού τοποθετείται δράση;
- 4) Ποια προβλήματα έχει να αντιμετωπίσει η Λίζελ;
- 5) Ποια σκηνή σου άρεσε;

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

- 1) Ποιοι φαίνεται ότι στοχοποιήθηκαν από τον Χίτλερ;
- 2) Σε ποιες σκηνές η Φασιστική ιδεολογία φαίνεται να επηρεάζει το σχολείο και την καθημερινότητα των απλών γερμανών;
- 3) Ποιες απώλειες είχαν τα πρόσωπα μέσα σ' αυτή την ιδεολογία;



ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ

Τι λέει ο Μαξ;



Ο πόλεμος δεν την άφησε να του πει τι;



Γράψε ένα μήνυμα/σύνθημα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΜΕ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

ΚΕΙΜΕΝΟ: Μαρτυρία Ροζίνας Πάρδο	ΤΕΧΝΙΚΕΣ
<p>«Ο καθένας κοίταζε να σωθεί, δεν έπαιρνε άλλη αναβολή μετά τους τόσους αιφνιδιασμούς των Γερμανών. Ανάμεσα στις προτάσεις που είχαμε για δραπέτευση ήταν και των Νεγρεπόντη. Η οικογένεια της Μαρίας πρότεινε να με πάρουν εμένα σπίτι τους. Η κρυψώνα, όμως, ήταν επισφαλής, όλη η γειτονιά με γνώριζε. Ύστερα ήρθε ο γιατρός, ο Γιώργος Καρακάωτος. Έμενε στη Διαγώνιο, Τσιμισκή 113. Στο διαμέρισμά του αποφασίστηκε να κρυφτούμε προσωρινά. Εκείνη την Κυριακή, πιθανόν η πρώτη Κυριακή του Απριλίου 1943, τη θυμάμαι λεπτό προς λεπτό. Στο ημερολόγιο μου δε γράφω λεπτομέρειες. Αποφεύγω να δώσω περισσότερα στοιχεία για την περίπτωση που έβρισκαν το τετράδιο μου οι Γερμανοί. Η κυρία Φαίδρα μάς περίμενε στο πίσω μέρος του χώρου της Εκθέσεως, όπως ήταν τότε διαμορφωμένος. Εκεί, στο τέρμα της λεωφόρου Στρατού, στο αριστερό πεζοδρόμιο, κατηφορίζοντας προς το κέντρο. Είναι περίεργο πως μένουν καρφωμένες στο μυαλό σου κάποιες μνήμες ως πυροτεχνήματα σε μια νύχτα... το παλτό μου με τα καφέ δερμάτινα γατάκια, τη μάνα να μου ξηλώνει το κίτρινο άστρο, την Ντενίζ με το ροζ πλεκτό παλτουδάκι, την πεντάχρονη παλάμη τη δική της μες τη δική μου την παγωμένη. Και βγήκαμε έξω,</p>	<ul style="list-style-type: none"> ► Ως χριστιανός που κρύβει & διασώζει Εβραίους συμπολίτες - Τεχνική «alter ego» ► Ως Ροζίνα Πάρδο (κρυμμένο παιδί της Κατοχής) στέλνω επιστολή - μετά από χρόνια - στην οικογένεια που με διέσωσε στα χρόνια της γερμανικής Κατοχής καταγράφοντας σκέψεις & συναισθήματα Τεχνική «σύνταξη κειμένου» ή εναλλακτικά αφηγούμαι το γεγονός μετά από χρόνια στα εγγόνια μου – Τεχνική «καρέκλα αφήγησης»


<p>έξω από το γκέτο, στον παραπέρα κόσμο που μας ήταν απαγορευμένος. Υποθέτω από μια δίοδο αφύλακτη, που μου είχαν υποδείξει. Προσπαθούσα να φαίνομαι ατάραχη, όμως φοβόμουν πολύ. Ο δρόμος ήταν μακρύς και δύσκολος για την αδερφούλα μου. Περπατήσαμε και περπατήσαμε, και τα πόδια μου πονέσανε κι έσερνα και τη μικρή, αλλά να, την είδα. Η κυρία Φαίδρα φορούσε το μπλε και άσπρο ταγιέρ που μου είχαν περιγράψει, όμως κι εκείνη με αναγνώρισε. Έσένα θα σε λένε Ρούλα', μου είπε, 'και σένα Νίτσα' ορμήνεψε τη μικρή. Όταν γράφω αυτή τη σελίδα, αριθμός 14 του ημερολογίου, υπολογίζω τώρα ότι έπρεπε να ήταν Ιούνιος του 1943. Περιγράφοντας την ενασχόλησή μου, λέω ότι διαβάζω, γράφω προφανώς το ημερολόγιο μου και παίζω. Το παιχνίδι φαίνεται πάντα να 'ναι μια από τις έννοιες μου και το ξαναβρήκα. Ανεβαίναμε στην ταράτσα της Τσιμισκή 113 και παίζαμε 'βαπόρι'. Σκαρφαλωμένοι σ' ένα πεζούλι, το φανταζόμασταν καράβι και σαλπάρουμε για μέρη μακρινά, θάλασσες και πελάγη, χώρες ελεύθερες χωρίς κατακτητές. Απασχολούσα έτσι τα δυο μικρά, τη Νίτσα και τον Φίλωνα, τον γιο των Καρακώτσου, αλλά κι εγώ πετούσα τυλιγμένη σε παιχνιδιάρικα πλοκάμια ονείρου».</p>	<p>► Ως φίλος/η κρυμμένου παιδιού της Κατοχής καταγράψω σκέψεις & συναισθήματα σε ημερολογιακή γραφή – Τεχνική «σύνταξη κειμένου»</p>
--	---

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΕΡΓΩΝ ΜΕ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

ΕΙΚΑΣΤΙΚΟ ΕΡΓΟ	ΤΕΧΝΙΚΗ «ARTFUL THINKING»
<div data-bbox="284 1464 708 1742" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="268 1863 721 1975">Τίτλος έργου: <i>The Food of the Dead for the Living</i> (δημοσιεύθηκε το 1989)</p>	<p data-bbox="865 1397 1264 1429">► ΤΙ ΒΛΕΠΩ; ΤΙ ΑΝΑΡΩΤΙΕΜΑΙ; ΤΙ ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Τι μου κάνει εντύπωση; - Τι παίρνει μαζί του; Χρώματα, Γραμμές, Σχήματα που παρατηρείτε - Τι νομίζετε ότι σκέφτεται; Τι θα μας έλεγε; Τι θα τον λέγαμε; - <p data-bbox="912 1747 1216 1778">► ΑΡΧΗ, ΜΕΣΗ, ΤΕΛΟΣ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Αν το συγκεκριμένο έργο τέχνης είναι η αρχή μιας ιστορίας, τι μπορεί να ακολουθήσει; - Αν το συγκεκριμένο έργο τέχνης είναι το μέσον μιας ιστορίας, τι θα μπορούσε να έχει συμβεί

	<p>προηγούμενος; Τι θα ήταν επόμενο να συμβεί;</p> <p>► Τι θα έγραφε ο κρατούμενος στο ημερολόγιό του;</p> <p>- Τεχνική «σύνταξη κειμένου»</p>
--	--

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ ΜΕ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ	ΤΕΧΝΙΚΕΣ
 <p>ΦΩΤΟ: Ομάδα Θεσσαλονικέων Εβραίων διασχίζουν την Εγνατία οδό κατευθυνόμενη προς το γκέτο «Χιρς»</p>	<p>► Ποιος εικάζετε ότι είναι ο φωτογράφος; Με ποιο γεγονός συνδέεται η φωτογραφία; Είναι σύμφωνη η φωτογραφία με άλλες σχετικές πηγές; Πως παρουσιάζονται τα πρόσωπα και ο χώρος όπου βρίσκονται; Πως διασώθηκε η φωτογραφία και ποιο είναι το μήνυμά της;</p> <p>► Βάζω τίτλο</p> <p>► Τεχνική «imagine If ...» (Φαντάσου αν...)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Αν ήμουν στη θέση τους, θα μονολογούσα.. - Αν ήμουν θεατής, θα ένιωθα... - Ως θεατής, θα αντιδρούσα σωματικά... <p>► Ως επιζήσας Θεσσαλονικιός Εβραίος που επιστρέφω από το στρατόπεδο εξόντωσης Άουσβιτς, δέχομαι ερωτήσεις από συμπολίτες μου – Τεχνική «ανακριτικής καρέκλας»</p>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5: ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ & ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΓΙΑ ΝΑΖΙΣΜΟ & ΟΛΟΚΑΥΤΩΜΑ

Στα πλαίσια των πολιτιστικών δράσεων & προγραμμάτων, το σχολείο Β/θμιας Εκπαίδευσης με τη συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων ανέβασε θεατρικές παραστάσεις με αντιφασιστικό και φιλειρηνικό περιεχόμενο. Πιο

συγκεκριμένα:

- **«ΠΟΤΕ ΞΑΝΑ» (12/5/2016):** Αυτό το θεατρικό κείμενο έχει ιδιαίτερη αξία, γιατί αποτελεί σύνθεση που αξιοποιεί τις μετακειμενικές μεταγραφές που αναπτύχθηκαν από μαθητές/τριες 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.

- **«ΣΤΡΑΤΟΠΕΔΟ ΠΑΥΛΟΥ ΜΕΛΑ: ΕΛΕΓΙΑ ΕΝΤΟΣ ΤΩΝ ΤΕΙΧΩΝ» (18/5/2018):** Πρόκειται για ένα αυθεντικό θεατρικό κείμενο των παιδιών, μια σύνθεση μαθητικού πεζού & ποιητικού λόγου (δημιουργημένου με τεχνικές δημιουργικής γραφής) εμβολιασμένου με αυθεντικά ημερολογιακά κείμενα κρατουμένων στο στρατόπεδο συγκέντρωσης ΠΑΥΛΟΥ ΜΕΛΑ. Η σκηνογραφική επένδυση, η αφίσα και το θεατρικό πρόγραμμα ήταν εμπνευσμένα από το φωτογραφικό υλικό των μαθητών/τριών.

- Δημιουργία και προβολή (2/11/2017) του πρώτου **ντοκιμαντέρ** για το στρατόπεδο συγκέντρωσης ΠΑΥΛΟΥ ΜΕΛΑ στα χρόνια της γερμανικής κατοχής. Το ντοκιμαντέρ, προϊόν της διασχολικής συνεργασίας με άλλη σχολική μονάδα της Δυτικής Θεσσαλονίκης, προβάλλει τα σημαντικότερα γεγονότα που συνέβησαν κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του στρατοπέδου στα χρόνια της ναζιστικής περιόδου.

Πρακτικές διαχείρισης θρησκευτικής ετερότητας και η σχέση τους με την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη

Στυλιανή Λυτσιούση

Νηπιαγωγός, Υπ. Διδάκτωρ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
stellanipiag@yahoo.gr

Κωνσταντίνος Τσιούμης

Καθηγητής, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ktsioumi@edit.auth.gr

Περίληψη

Η Ευρώπη τα τελευταία χρόνια καλείται να διαχειριστεί μία σειρά από προκλήσεις, όπως η αυξανόμενη μετανάστευση, τα φαινόμενα δημοσίων επιθέσεων, υπό το πρίσμα του θρησκευτικού φανατισμού και η θρησκευτική ετερότητα μέσα στην σχολική τάξη. Όλα αυτά έφεραν στο προσκήνιο της δημόσιας προσοχής το ζήτημα της θρησκείας και η εκπαίδευση βρέθηκε στο στόχαστρο των συζητήσεων. Η θρησκευτική εκπαίδευση άρχισε να εμπλέκεται με την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, δημιουργώντας ένα κοινό όραμα για μία αρμονική συνύπαρξη. Μέσα από μία σειρά πρακτικών, όπως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, η δυναμική της ομάδας, οι διαλεκτικοί τρόποι μάθησης, το θεατρικό παιχνίδι και το παιχνίδι ρόλων και τη χρήση προσεγγίσεων, όπως η αποστασιοποίηση, η προσομοίωση και η δημιουργία "ασφαλούς χώρου" προωθείται η ανάπτυξη ενός κοινού εδάφους για τους μαθητές ως πολίτες ενός έθνους που μοιράζονται τις ίδιες αξίες του πολίτη, ανεξάρτητα από το θρησκευτικό τους υπόβαθρο. Η θρησκευτική εκπαίδευση οργανώνεται με τρόπο που να αντανακλά τις κουλτούρες και τις ταυτότητες των μαθητών, για να ενσωματώσουν τα ιδανικά των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς και τις δημοκρατικές αξίες, εναρμονίζοντας έτσι την ποικιλομορφία. Ακόμη, προωθείται ο πολιτισμικός εμπλουτισμός με στόχο την αλληλοκατανόηση και την προαγωγή της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής συνοχής και ενθαρρύνεται η κοινωνική δράση και η συμμετοχή στα κοινά.

Λέξεις κλειδιά: θρησκευτική εκπαίδευση, ιδιότητα του πολίτη, πρακτικές διαχείρισης θρησκευτικής ετερότητας

1. Εισαγωγή

Η Ευρώπη αντιμετωπίζει σημαντικές προκλήσεις τα τελευταία χρόνια. Η πτώση του κομμουνισμού, η αυξανόμενη μετανάστευση, οι έντονες δημογραφικές αλλαγές, τα κοινωνικοοικονομικά προβλήματα, η έλλειψη εμπιστοσύνης στις δημοκρατικές διαδικασίες και μία διευρυμένη πολιτική και οικονομική ένωση υπό τον αντίκτυπο των παγκόσμιων εξελίξεων και γεγονότων, όπως αυτό της 11^{ης} Σεπτεμβρίου αποτέλεσαν τις μεγαλύτερες απειλές για την ειρήνη, τη δημοκρατία και την ανοχή. Η διαχείριση της αυξανόμενης ετερότητας σε ό,τι αφορά στη γλώσσα, τη θρησκεία, την ιστορία και τα πολιτικά συστήματα των χωρών που αποτελούν την Ευρώπη είναι ένα ζήτημα που επίσης απασχολεί την ευρωπαϊκή κοινότητα (Jackson, R., & Steele, K., 2004).

Τα φαινόμενα δημοσίων επιθέσεων, υπό το πρίσμα του θρησκευτικού φανατισμού, ο βίαιος εξτρεμισμός, καθώς και η ανάπτυξη των φονταμενταλιστικών κινήματων, κυρίως από την πλευρά του Ισλάμ, ως έκφραση ενός πολιτικού ακτιβισμού, αλλά και οι συνεχείς μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές προς την Ευρώπη έφεραν στο προσκήνιο της δημόσιας προσοχής το ζήτημα της θρησκείας και το ρόλο της στη δημόσια σφαίρα (Μανιάτης, Π., 2011). Η αναδυόμενη ανάγκη για ειρηνικό διαθρησκειακό διάλογο είχε ως αποτέλεσμα η εκπαίδευση να βρεθεί στο στόχαστρο των συζητήσεων και των διενέξεων, αφού κλήθηκε να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά αυτήν τη θρησκευτική ετερότητα και να συμβάλει στη διαχείριση αυτών των προβλημάτων. Δημιουργήθηκε η ανάγκη, λοιπόν, να αποτελέσει αντικείμενο της εκπαίδευσης η προετοιμασία των μαθητών για μία αρμονική συνύπαρξη μέσα σε έναν πολιτισμικό, γλωσσικό, θρησκευτικό και φυλετικό πλουραλιστικό πλαίσιο διαμέσου της ενίσχυσης του αμοιβαίου σεβασμού και της προώθησης θεμελιωδών αξιών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να ενταθούν οι συζητήσεις σχετικά με την έννοια της ιδιότητας του πολίτη, η φύση της οποίας μεταβάλλεται, όπως και οι στόχοι της, που διαφοροποιούνται με την πάροδο του χρόνου και από χώρα σε χώρα (Eurydice, 2017).

2. Η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη μέσα από τη θρησκευτική εκπαίδευση

Η θρησκευτική εκπαίδευση εμπλέκεται δημιουργικά και αποτελεί κομμάτι της εκπαίδευσης για την προαγωγή της ιδιότητας του πολίτη. Αυτό επιτυγχάνεται με πρακτικές που έχουν ως στόχο οι μαθητές να μαθαίνουν να ενσωματώνουν τις αξίες του πολυπολιτισμικού κράτους στο οποίο διαμένουν, ώστε να γίνουν ενεργοί και αποτελεσματικοί πολίτες. Ακόμη, προωθείται ο πολιτισμικός εμπλουτισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο την αλληλοκατανόηση και την προαγωγή της ενσυναίσθησης.

Η θρησκευτική εκπαίδευση και η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη διέπονται από κοινές αρχές, αξίες και κάποιες φορές κοινές πρακτικές προσέγγισης. Έτσι μπορούν να αποτελέσουν από κοινού έναν κορμό ηθικής διαπαιδαγώγησης των μαθητών στο σχολικό χώρο. Όπως σημειώνει και ο Kymlicka, η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη δεν είναι απλά ένα θέμα γνώσης των πολιτικών και συνταγματικών θεσμών. Είναι, επίσης, ο τρόπος που σκεφτόμαστε και συμπεριφερόμαστε στους άλλους, ιδιαίτερα σε εκείνους που διαφέρουν από εμάς στη φυλή, τη θρησκεία, την τάξη κ.ο.κ. (στο Jackson, R., & Steele, K., 2004).

Το Συμβούλιο της Ευρώπης υποστηρίζει και ενισχύει τη σημασία αυτής της μορφής εκπαίδευσης, που συμβάλλει στη διαμόρφωση των αντιλήψεων της νέας γενιάς με στόχο να γίνουν αποτελεσματικοί πολίτες της παγκόσμιας κοινωνίας. Επισημαίνει, επίσης, ότι «η κατανόηση της πολιτισμικής ετερότητας είναι διάσταση της εκπαίδευσης στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα, που συνδέονται μεταξύ τους και αλληλοϋποστηρίζονται» (Jackson, R., 2016:15). Έτσι, προάγεται η κοινωνική συνοχή που είναι βασική προϋπόθεση της ειρηνικής και δημοκρατικής συνύπαρξης.

Εξάλλου, στον καταστατικό χάρτη του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα υπογραμμίζεται η συνάφεια που υπάρχει με τη θρησκευτική εκπαίδευση και τονίζεται ότι η διαπολιτισμική κατανόηση αναπτύσσεται με τη γνώση, την ανάπτυξη

του διαθρησκειακού διαλόγου, τη μελέτη των θρησκειών, αλλά και την αποδοχή των διαφορών ανάμεσα σε ομάδες με διαφορετική πίστη (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2010). Το Συμβούλιο της Ευρώπης συμπεραίνει ότι η ευρεία εκπαίδευση για τις θρησκείες σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως θρησκευόμετος συμβάλλει στην αντιμετώπιση της προκατάληψης και την προώθηση της αλληλοκατανόησης, της ανεκτικότητας και της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη (Jackson, R., 2016).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη στα σχολεία προάγει την ένταξη όλων των παιδιών στο κοινωνικό γίνεσθαι και την πολιτική εμπλοκή τους ως μελλοντικοί ενήλικες, καθώς προσφέρει στα παιδιά δημόσια αναγνώριση και ισότητα ανεξάρτητα από τον πολιτισμό, τη θρησκεία και τη γλώσσα τους (Callahan, R. M., & Muller, C., 2013 στο Banks, J., 2015, Gutmann, 2004).

Έχει προταθεί, μάλιστα, από τον Miedema και τους συναδέλφους του ο ορισμός της "εκπαίδευσης για τη θρησκευτική ιδιότητα του πολίτη" ('religious citizenship education' ή 'educating for religious citizenship'), που στηρίχτηκαν στο γεγονός ότι η ταυτότητα των μαθητών δεν είναι στατική, αλλά διαμορφώνεται και αλλάζει, όταν ακούνε ενεργητικά τις απόψεις του "άλλου" και τις προσαρμόζουν στις δικές τους ενέργειες και σκέψεις. Η οικοδόμηση της θρησκευτικής σκέψης αποτελεί κομμάτι αυτής της διαδικασίας. Όπως αναφέρουν, «μία ευρεία αντίληψη της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη προϋποθέτει ότι η θρησκευτική εκπαίδευση και ανάπτυξη αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της και δεν πρέπει να αποτελεί προαιρετικό στοιχείο, αλλά ένα απαραίτητο και διαρθρωτικό στοιχείο της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη» (Miedema, S. & Bertram-Troost, G., 2008:131).

Κάθε κράτος έχει την πολιτική και παιδαγωγική ευθύνη να προωθήσει την οικοδόμηση της θρησκευτικής ταυτότητας στα πλαίσια μιας ολοκληρωμένης αγωγής για την ιδιότητα του πολίτη, χωρίς να προβάλλεται η προτίμηση σε μία θρησκεία (Miedema, S. & Bertram-Troost, G., 2008). Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με προσεγγίσεις που να περιλαμβάνουν την ανοχή, τη διαπολιτισμική κατανόηση και την ενσυναίσθηση.

3. Πρακτικές διαχείρισης θρησκευτικής ετερότητας και η ιδιότητα του πολίτη στο σχολείο

Το σχολείο στις σύγχρονες κοινωνίες διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στη διαχείριση κοινωνικών ζητημάτων. Έχει ως στόχο τη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών σε ένα εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα που φιλοξενεί και ενσωματώνει διαφορετικούς πολιτισμούς. Η προώθηση του πολιτισμικού πλουραλισμού στη σχολική τάξη λαμβάνει χώρα και με την υιοθέτηση της θρησκευτικής διάστασης στην εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη. Σ' αυτήν ενσωματώνεται και η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα, και ειδικότερα τα κοινωνικά, με τα οποία είναι συνυφασμένα, καθώς είναι εμφανής η κοινή αξιακή βάση θρησκείας και δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη (Council of Europe, 2008).

Καθώς, μάλιστα, το σχολείο αποτελεί μία "μικρή κοινωνία" και μία μικρογραφία δημοκρατίας, παρέχει στους μαθητές πολλαπλές δυνατότητες για την ανάπτυξή τους, ασκώντας τους να είναι υπεύθυνοι ο ένας απέναντι στον άλλον και να επιδιώκουν την πραγμάτωση κοινών στόχων μέσω του διαλόγου και της συνεργασίας χωρίς οι μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας να

αισθάνονται αποξένωση ή περιθωριοποίηση. Οδηγούμαστε, λοιπόν, στην οπτική μιας προσέγγισης που ξεφεύγει από τη γραμμική μετάδοση γνώσης, δεξιοτήτων και πεποιθήσεων (Miedema, S., Bertram-Troost, G., 2008:130).

Σε ό,τι αφορά στο ζήτημα της θρησκευτικής αγωγής, σημαντικός είναι ο ρόλος της στην κατανόηση και τη διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας στην κοινωνία για την ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής. Αυτό είναι δυνατό να επιτευχθεί όταν η θρησκευτική εκπαίδευση παρέχεται με αντικειμενικό, κριτικό και πλουραλιστικό τρόπο και ενθαρρύνεται ο διαπολιτισμικός διάλογος. Η διαλεκτική μέθοδος προωθεί το δημοκρατικό πνεύμα, τη δημιουργική σκέψη των μαθητών και δίνει την προοπτική μίας σύγκλισης και εύρεσης κοινών σημείων. Έτσι, οι μαθητές γίνονται δέκτες μίας θρησκευτικής αγωγής απαλλαγμένης από θρησκευτικές προκαταλήψεις και φανατισμό. Μέσα από τη γνωριμία με τις θρησκείες, με τη χρήση εμπλουτισμένων τεχνικών μάθησης και διδασκαλίας που συμβάλλουν στον αναστοχασμό, παρέχονται πληροφορίες για την ύπαρξη διαφορετικών θρησκειών και τα χαρακτηριστικά τους χωρίς υποτίμηση ή κριτική τους (Σακελλαρίου, Μ. & Αρβανίτη, Ε. 2008:10-11). Τεχνικές διδασκαλίας που ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναγνωρίσουν την πολυπλοκότητα και την εσωτερική ποικιλομορφία των θρησκειών και δίνουν έμφαση στις ομοιότητες και στις αντιθέσεις ανάμεσα στις θρησκείες, αλλά και μέσα σε κάθε θρησκεία. Ακόμη, προτείνεται η μελέτη ενός συγκεκριμένου προσώπου ή μιας θρησκευτικής ομάδας ή ακόμη οι γενικοί όροι μιας θρησκείας, όπως είναι ο Χριστιανισμός, το Ισλάμ ή ο Ινδουισμός. Επίσης, η συμβολή θρησκευτικών ηγετών, όπως ο Πάπας, ο Πατριάρχης, ο Δαλάι Λάμα κ.ά. στην προώθηση της ειρήνης και της αρμονικής συνύπαρξης των ανθρώπων σε συνθήκες αξιοπρέπειας και αμοιβαίας κατανόησης.

Η θρησκευτική εκπαίδευση μπορεί να προωθήσει την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη με πολλούς τρόπους. Καταρχήν, δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να εντοπίσουν τα θρησκευτικά στερεότυπα που πιθανόν έχουν για θρησκείες που είναι διαφορετικές από τις δικές τους. Μέσα από την κριτική προσέγγιση των θρησκειών, επιτυγχάνεται θετική στάση απέναντι στη διαφορά. Δεύτερον, μαθαίνουν για τη συμβολή των θρησκευτικών κοινοτήτων στην κατανόηση και εμπέδωση της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με την ανεκτικότητα και την επικοινωνία που προβάλλουν και τρίτον, οδηγεί τους μαθητές να αναστοχαστούν δημιουργικά σχετικά με την ταυτότητά τους.

Ακόμη, βοηθάει τους μαθητές να συζητήσουν για το φανατισμό και να αναγνωρίσουν όλες τις μορφές του φονταμενταλισμού, πράγμα που μπορεί να αποβεί πολύ χρήσιμο για την κοινωνία. Τέλος, η θρησκευτική εκπαίδευση βοηθάει τους μαθητές να συμμετάσχουν σε αυτό που ο Bickmore περιγράφει ως "δύσκολη ιδιότητα του πολίτη" ("difficult citizenship"), υπονοώντας εκείνη την πτυχή της ιδιότητας του πολίτη στην οποία οι μαθητές καλούνται να αντιμετωπίσουν με ορθολογικό τρόπο την αδικία, να οικοδομήσουν την ειρήνη και να εργαστούν μέσα από συγκρούσεις με δίκαιο και μη βίαιο τρόπο (στο Patrick, M., 2015:161). Τους εξοπλίζει με δεξιότητες, όπως η κριτική σκέψη, ο αναστοχασμός, η ενσυναίσθηση, προκειμένου να είναι σε θέση να κατανοούν σε βάθος και να αξιολογούν τα επιχειρήματα που εκφράζονται σε δημόσιες συζητήσεις.

Αναπτύσσονται δεξιότητες κριτικής προσέγγισης και αξιολόγησης σε σχέση με την κατανόηση των απόψεων και του τρόπου ζωής μαθητών διαφορετικών θρησκειών. Ο Banks αναφέρει ότι αυτή η κριτική συνειδητοποίηση ενσωματώνει

την “πολιτισμική νοημοσύνη” (cultural cognitiveness), που περιλαμβάνει τη διαδικασία μάθησης, την ευαισθητοποίηση και την κρίση (Banks, J., 2009). Η θρησκευτική εκπαίδευση, όμως, χρειάζεται να απομακρυνθεί από το να “μάθουμε για τη θρησκεία” στην κατεύθυνση του να “μάθουμε από τη θρησκεία” (Jackson, R., & Steele, K., 2004).

Ακόμη, οι μαθητές που μελετούν τις θρησκευτικές και μη θρησκευτικές πεποιθήσεις αναπτύσσουν συγκεκριμένες ικανότητες, όπως υποστηρίζει η Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρώπης. Αρχικά, καλλιεργείται μία στάση ανεκτικότητας και σεβασμού στο δικαίωμα του άλλου για μία συγκεκριμένη πίστη, που απορρέει από το σεβασμό της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας και της ελευθερίας του ατόμου. Έπειτα, σημαντική είναι η καλλιέργεια της ευαισθησίας προς την ετερότητα, ως στοιχείο εμπλουτισμού των ευρωπαϊκών κοινωνιών και την απόκτηση γνώσεων για τις διαφορετικές όψεις της θρησκευτικής ετερότητας, όπως αυτές που αναφέρονται στα σύμβολα, στα θρησκευτικά καθήκοντα κ.α.

Αυτό είναι σημαντικό, αν σκεφτεί κανείς ότι πολλά παιδιά έχουν ήδη αναπτύξει στερεοτυπικές εικόνες για παιδιά διαφορετικής εθνικότητας και θρησκείας από πολύ μικρή ηλικία. Εξάλλου, σε ό,τι αφορά στην Ελλάδα, αποτελεί κοινή πεποίθηση σε γονείς και εκπαιδευτικούς ότι οι μαθητές διαφορετικής θρησκείας συνήθως ωθούνται να γίνουν κοινωνοί της επικρατούσας θρησκείας. Το σχολείο ακολουθεί την στρατηγική της “ίσης” μεταχείρισης και αποτρέπει την ανάδειξη της ετερότητας που υπάρχει σε κάθε σχολική αίθουσα, προκειμένου να διασφαλιστεί η ειρήνη στο σχολικό περιβάλλον (Σακελλαρίου, Μ. & Αρβανίτη, Ε. 2008:14).

Τα παιδιά που συνηθίζουν στην ιδέα ότι υπάρχουν διαφορετικές πολιτισμικές και θρησκευτικές συνήθειες, μαθαίνουν να επιδεικνύουν σεβασμό στην αξιοπρέπεια όλων των ανθρώπων. Έτσι, τα παιδιά όλων των θρησκειών σε μία τάξη αισθάνονται ότι δεν απαξιώνεται το πολιτισμικό τους κεφάλαιο και ειδικότερα η θρησκεία, που είναι σημαντικό κομμάτι της ταυτότητάς τους. Αντίθετα, αισθάνονται πολίτες του ίδιου έθνους, που μοιράζονται κοινές πολιτικές αξίες ανεξάρτητα από το εθνικό ή θρησκευτικό υπόβαθρό τους. Αντιμετωπίζονται έτσι ως ενεργοί πολίτες και όχι ως πολίτες “σε αναμονή” (Osler, A., 2003:26). Σ’ αυτό συμβάλλει η προώθηση της ηθικής ανάπτυξης των μαθητών μέσα από τη διαπραγμάτευση ζητημάτων ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη χρήση προσεγγίσεων με στόχο την ανάπτυξη της κατανόησης των μαθητών για τα ζητήματα αυτά (Miller, J., 2013a, Miller, J., 2013b). Μία ενδεδειγμένη προσέγγιση είναι η άσκηση των μαθητών στην επίλυση προβλημάτων με την αξιοποίηση των ηθικών διλημάτων. Οι μαθητές ακούν τις απόψεις των άλλων για ένα θέμα, τις αντιπαραβάλλουν με τις δικές τους και μαθαίνουν να αναζητούν τις αξίες πίσω από αυτές. Ο αναστοχασμός η κοινωνική αλληλεπίδραση και η προσομοίωση δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την καλλιέργεια της ηθικής σκέψης και την ανάπτυξη των ηθικών αξιών. Αυτό τα κάνει ικανά να τις ενσωματώνουν και να τις εφαρμόζουν και τα ίδια.

Πρακτικές που έχουν εφαρμοστεί στο χώρο της εκπαίδευσης μπορούν να εφαρμοστούν σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Παραδείγματα διδακτικής προσέγγισης της θρησκευτικής ετερότητας προτείνονται από το Συμβούλιο της Ευρώπης.

Μία διδακτική προσέγγιση είναι η διαλογική προσέγγιση που καθιστά τους μαθητές ικανούς να «διαλέγονται με άλλα πρόσωπα, που έχουν διαφορετικές αξίες και ιδέες» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008). Επικεντρώνεται στην αλληλεπίδραση των μαθητών στην τάξη, τους διδάσκει το σεβασμό και τη διαχείριση του διαλόγου

(Jackson, R., & Steele, K., 2004).

Μία άλλη διδακτική προσέγγιση είναι η ερμηνευτική προσέγγιση, η οποία «προτρέπει προς μια ευέλικτη κατανόηση των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων και αποφεύγει να τις τοποθετήσει σε ένα άκαμπτο προκαθορισμένο πλαίσιο» (Jackson, R., 2016:38). Η ερμηνευτική προσέγγιση ασχολείται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικές με τις θρησκευτικές παραδόσεις, καθώς και την πολυπλοκότητα και την πολυμορφία μέσα σε αυτές. Ακόμη, ενθαρρύνει τον προβληματισμό, την εποικοδομητική κριτική και την ενεργή συμμετοχή στην ερμηνευτική διαδικασία (Jackson, R., & Steele, K., 2004).

Η διερμηνευτική προσέγγιση εστιάζει σε τρεις βασικές αρχές που αφορούν στη μάθηση σχετικά με τις θρησκείες. Η πρώτη αφορά στο πώς απεικονίζονται και πώς παρουσιάζονται οι θρησκείες στους μαθητές (παρουσίαση), η δεύτερη στο πώς ερμηνεύουν οι μαθητές τη θρησκευτική γλώσσα και τα σύμβολα (ερμηνεία) και η τρίτη έννοια στο πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές στη μάθησή τους σχετικά με τις θρησκείες (αναστοχασμός) (Jackson, R., 2016).

Οι μαθητές μπορούν να βασιστούν στην ιστορία διαπρεπών διεθνών προσωπικοτήτων, σε συνεντεύξεις που θα πάρουν τα ίδια από άτομα του περιβάλλοντός τους, των θρησκευτικών κοινοτήτων τους ή ακόμη και τις δικές τους προσωπικές ιστορίες. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, οι μαθητές εκτιμούν το ανθρώπινο πρόσωπο της θρησκείας. Σημαντική συμβολή στην κατανόηση του ζητήματος της θρησκείας προσφέρει μία εργασία βασισμένη σε οικογένεια με Ισλαμικό υπόβαθρο, όπου γίνεται αντιληπτή η ετερότητα που υπάρχει ακόμη και μέσα στην ίδια θρησκεία ή η μελέτη ενός θρησκευτικού κειμένου, όπου διαπιστώνονται οι κοινές πανανθρώπινες αξίες που διέπουν όλες τις θρησκείες (Jackson, R., 2016).

Με τη χρήση της μεθόδου αυτής, ενισχύεται η δυνατότητα των μαθητών να αναλύουν και να ερμηνεύουν με τη μεγαλύτερη δυνατή αμεροληψία τις πληροφορίες που σχετίζονται με τις διαφορές των θρησκειών. Η ανατροφοδότηση βοηθάει στην ενσυναίσθηση προς τους άλλους και η αποστασιοποίηση στη δημιουργική κριτική αυτών που μελετήθηκαν. Καθώς η θρησκεία αποτελεί ζήτημα προσωπικό, είναι απαραίτητη η μέθοδος της "αποστασιοποίησης". Η προσέγγιση θρησκευτικών ζητημάτων γίνεται με τρόπο έμμεσο, χωρίς αναφορές στην προσωπική ζωή και τις εμπειρίες των παιδιών (Keast, J., 2007). Είναι μία τεχνική για την οικοδόμηση ασφαλούς ατμόσφαιρας, μέσα στην οποία, στη συνέχεια, οι μαθητές μπορούν να κάνουν άμεσα τη σύνδεση με την προσωπική τους εμπειρία (Jackson, R., 2016:55-56). Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές αισθάνονται την ασφάλεια ότι δεν θα χλευάζονται ή θα περιθωριοποιούνται εξ' αιτίας της θρησκείας ή της πίστης τους. Ακόμη, την ασφάλεια ότι οι συζητήσεις δεν θα οδηγήσουν σε διαμάχη ή στην άσκηση κριτικής ή στην υποχρέωση να απαντήσουν προσωπικά σε στερεοτυπικές παρουσιάσεις της πίστης τους (Jackson, R., 2016:55-56). Η ενσυναίσθηση, από την άλλη, αναπτύσσεται και με τη χρήση της "προσομοίωσης" που δημιουργεί συνθήκες βασισμένες στην πραγματικότητα, με τις οποίες μπορούν οι μαθητές να ταυτιστούν, χωρίς να αισθανθούν ότι τους αφορά άμεσα, καθώς εμπλέκονται σε θρησκευτικά και ηθικά διλήμματα (Keast, J., 2007).

Έτσι, επιτυγχάνεται η αυτογνωσία, υπό την έννοια ότι ο μαθητής αντιλαμβάνεται τις απόψεις και τις προκαταλήψεις του και μαθαίνει να τις αμφισβητεί. Μαθαίνει να εξετάζει την ατομική του πίστη και τις αξίες του σε

συσχέτιση με τις ομοιότητες και τις διαφορές των πιστεύω των άλλων. Μαθαίνει, ακόμη, να αντιπαραβάλλει τις δικές του αξίες με αυτές των άλλων θρησκειών και να εντοπίζει κοινές αξίες που πιθανόν να έχουν ρίζες σε διαφορετικούς τρόπους ζωής ή που συμπίπτουν με τις δικές του, αλλά δεν είναι ταυτόσημες (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008). Η μελέτη των άλλων θρησκειών συντελεί στην κατανόηση του πόσο αυτές συνεισφέρουν στην καλλιέργεια κοινωνικών αξιών, όπως η ατομική και κοινωνική υπευθυνότητα, η αλληλεγγύη και η κοινωνική δράση και κινητοποίηση που συγκροτούν την ιδιότητα του ενεργού πολίτη και συμβάλλουν στην κοινωνική αρμονία.

Οι δύο αυτές προσεγγίσεις έχουν σκοπό να δημιουργήσουν ατμόσφαιρα «ασφαλούς χώρου» στην τάξη, όπου θα ενθαρρύνεται η αυτό-έκφραση και η εξερεύνηση των διαφορών μακριά από ένα πλαίσιο ανασφάλειας και φόβου (Schreiner, P., στο J. Keast, 2007). Ένα περιβάλλον, δηλαδή, στο οποίο η έκφραση, η διερεύνηση και η επικοινωνία προωθούν τρόπους μάθησης προσανατολισμένους στο διάλογο και συμβάλλουν στη συμφιλίωση, χωρίς να πληγώνει ο ένας τον άλλον (Stockinger, H., 2018:178).

Ακόμη, και οι δύο προσεγγίσεις εκτιμούν ως πολύτιμη τη συμβολή της θρησκευτικής εκπαίδευσης στην εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, αφού ασχολούνται με την ετερότητα στην κοινωνία και με τα ζητήματα ταυτότητας. Ενθαρρύνουν τους μαθητές να ασχοληθούν με την ετερότητα αυτή μέσα από τις εμπειρίες τους και να εξετάσουν τόσο τις δικές τους υποθέσεις όσο και αυτές των άλλων μαθητών και να προβληματιστούν για την ταυτότητά τους και τον τρόπο με τον οποίο την αντιμετωπίζουν (Jackson, R., & Steele, K., 2004).

Καθώς τα παιδιά καλούνται να επιλύσουν προβλήματα και να αποφασίσουν σχετικά με κάποιο ζήτημα, ηθικό ή πρακτικό, αυτό πραγματοποιείται μέσα από μία διαδικασία ανταλλαγής απόψεων και άσκηση εποικοδομητικής κριτικής. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την προαγωγή της ενσυναίσθησης, την κατανόηση των στερεοτύπων και την αποδόμησή τους. Πολύ περισσότερο, όμως, ενισχύονται οι κοινές δημοκρατικές αξίες μέσα από τη συζήτηση για τις θρησκείες και για τις κοινές αξίες.

Η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη χρειάζεται να περιλαμβάνει τη θρησκευτική εκπαίδευση για έναν ακόμη λόγο. Καθώς η θρησκεία αποτελεί κομμάτι της ταυτότητας αφορά, όχι μόνο τους μετανάστες, αλλά όλους τους θρησκευόμενους πολίτες εμπνέοντας τους να συμμετέχουν στη δημόσια σφαίρα (Patrick, M., 2015). Έτσι, πολύ σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη μέσα από τη θρησκευτική εκπαίδευση παίζει η ενθάρρυνση για κοινωνική δράση και συμμετοχή στα κοινά.

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μία ακόμη παιδαγωγική πρακτική και ένα δυναμικό μέσο αυτογνωσίας, βελτίωσης του επικοινωνιακού κώδικα και των ανθρωπίνων σχέσεων, αλλά και απόθεσης μέρους του ψυχοσυναισθηματικού φορτίου που κουβαλούν τα παιδιά (Κουρετζής, Λ. & Παρζακώνη, Α., 2012). Το θεατρικό παιχνίδι βάζει τα παιδιά σε ένα ασφαλές περιβάλλον και σε καταστάσεις που δεν έχουν ξαναζήσει, ώστε να πάρουν τη ζωή στα χέρια τους και να αλλάξουν τα πράγματα. Εξάλλου, τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα εφαρμόζουν τις αρχές ενός διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης που, σύμφωνα με τον Helmut Essinger είναι η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, ο διαπολιτισμικός σεβασμός και η εξάλειψη του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης και την απαλλαγή από στερεότυπα και

προκαταλήψεις (Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ., 2008). Επιπλέον, σημαντική θεωρείται η συμβολή του σε ζητήματα συγκρούσεων και στην αυτοέκφραση.

Η χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, με εργασία σε μικρές μικτές ομάδες, συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών. Με την ομαδική εργασία επιτυγχάνουν έναν κοινό στόχο. Μέσα από αυτές αναπτύσσονται οι κοινωνικές δεξιότητες, η κριτική σκέψη, η αναγνώριση της ετερότητας, ενισχύεται το αίσθημα της συναισθηματικής ασφάλειας και η τόνωση της αυτοπεποίθησης. Ακόμη, η θετική αλληλεξάρτηση αντανακλάται στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης όταν επιδιώκουν έναν κοινό στόχο (Micheline Milot, στο J. Keast, 2007).

Ακόμη, η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και η σχέση του με τους μαθητές του παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή καινοτόμων και ορθών πρακτικών. Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να αναγνωρίζει τα προσωπικά του πιστεύω και τις αξίες που σχετίζονται με τον επαγγελματικό του ρόλο και να διαθέτει την ικανότητα να υιοθετήσει μία αμερόληπτη στάση (Jackson, R., 1982). Είναι βασικό, ακόμη, ο εκπαιδευτικός να έχει επίγνωση της δυναμικής της τάξης του (Jackson, R., 2016:56-57). Καθώς η δυναμική της ομάδας εμπεριέχει μεγαλύτερη πιθανότητα για παρεξηγήσεις λόγω στερεοτύπων και εσφαλμένων αντιλήψεων, ο εκπαιδευτικός πρέπει να εστιάζει στις κοινές πτυχές της ταυτότητας και να προσφέρει δραστηριότητες που διευκολύνουν την επικοινωνία και την οικοδόμηση εμπιστοσύνης. Ακόμη, χρειάζεται να διαθέτει δεξιότητες για τη διαχείριση των συγκρούσεων, των διακρίσεων και των προκαταλήψεων.

4. Επιφυλάξεις

Έρευνες σε σχέση με την υλοποίηση της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη στη θρησκευτική εκπαίδευση έδειξαν ότι η αναδυόμενη αυτή σχέση θα μπορούσε να γίνει πιο στενή στο μέλλον. Βέβαια, η σχέση αυτή προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις συνθήκες του κάθε τόπου (Watson, J., 2004). Ο Prothero (2007) υποστηρίζει ότι, για να είναι κάποιος "αποτελεσματικός πολίτης", απαραίτητη είναι η θρησκευτική παιδεία. Ομοίως, ο J. Valk (2007) επιχειρηματολογεί αναφέροντας ότι, για να γίνουν οι μαθητές ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες, πρέπει να μελετήσουν τόσο τη θρησκευτική όσο και την κοσμική κοσμοθεωρία (στο Patrick, M., 2015:169).

Ο προβληματισμός έγκειται στις προϋποθέσεις υπό τις οποίες θα αναπτυχθεί αυτή η σχέση. Μία μη ομολογιακή θρησκευτική εκπαίδευση προωθεί τις ίδιες αξίες με την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη (Zembylas, M., & Loukaidis, L., 2018).

Ένα ομολογιακό μοντέλο θρησκευτικής εκπαίδευσης, ωστόσο, είναι ερώτημα κατά πόσο μπορεί να υποστηρίξει τη δημιουργία πολιτών ικανών να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις σε μία κοινωνία, αφού προωθεί μία ενιαία εθνική, πολιτισμική και θρησκευτική ταυτότητα. Είναι απαραίτητο ένα πιο ανοιχτό μοντέλο, που θα προωθεί το διάλογο και θα ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. (Jackson, R., & Steele, K., 2004). Ακόμη, η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη συχνά βρίσκει εμπόδιο σε ορισμένες συντηρητικές θρησκευτικές πεποιθήσεις, που καταπατούν τα δικαιώματα των γυναικών ή σε καταπιεστικές πρακτικές που ασκούνται από ορισμένες θρησκευτικές ομάδες και οδηγούν σε μισαλλοδοξία και την παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Zembylas, M., & Loukaidis, L., 2018).

Επιπρόσθετα, γίνεται αντιληπτό ότι, όταν το κράτος συνδέει τις βασικές

πολιτικές του λειτουργίες με τη θρησκεία, είναι δύσκολο να προωθήσει την ιδιότητα του πολίτη με τις αρχές που τέθηκαν παραπάνω. Ο λόγος είναι ότι το ομολογιακό μοντέλο συχνά συνδέεται με μία πιο στενή αντίληψη της πολιτικής αγωγής και προωθεί τη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης θρησκευτικής ταυτότητας. Αυτό που χρειάζεται είναι η μετατόπιση προς ένα ουδετερόθρησκο κράτος και η αλλαγή στην προσέγγιση της διδασκαλίας της θρησκείας (Μανιάτης, Π., 2011).

Ένας ακόμη προβληματισμός έγκειται στο ότι τα κράτη της Δυτικής Ευρώπης, που χαρακτηρίζονται από ευημερία, άρχισαν να συζητούν περισσότερο για την ιδιότητα του πολίτη και την εθνική ταυτότητα από το φόβο ότι αυτή η ευημερία μπορεί να απειληθεί από τις εισερχόμενες μάζες μεταναστών και προσφύγων. Είναι αυτό που πολύ εύστοχα ο Γερμανός φιλόσοφος Habermas χαρακτήρισε ως τον "σωβινισμό της ευημερίας" ("Wohlstandschauvinismus") (στο Miedema, S., & Bertram-Troost, G., 2008).

Αυτό που χρειάζεται η σημερινή πλουραλιστική κοινωνία είναι μία εκπαίδευση για "την παγκόσμια (global citizenship) ή πολυπολιτισμική ιδιότητα του πολίτη (multicultural citizenship,) όπου οι πολίτες μιας ανοιχτής δημοκρατικής πολιτείας μπορούν να συμμετέχουν στην ιδιαίτερη πολιτισμική τους ομάδα και ταυτόχρονα να είναι συμμετοχοί χωρίς αντιφάσεις και συγκρούσεις στον κοινό πολιτικό πολιτισμό" (Μανιάτης, Π. 2011). Η αλλαγή αυτή χρειάζεται να ξεκινήσει από το σχολείο με μία θρησκευτική εκπαίδευση, η οποία θα περικλείει την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη και θα στηρίζεται στις κοινές αξίες, την προαγωγή της ενσυναίσθησης, της ανοχής και την ανάπτυξη του διαπολιτισμικού διαλόγου και της κοινωνικής συνοχής. Η ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών, όπως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, η δυναμική της ομάδας, οι διαλεκτικοί τρόποι μάθησης, το θεατρικό παιχνίδι και το παιχνίδι ρόλων και η χρήση προσεγγίσεων, όπως η αποστασιοποίηση, η προσομοίωση και η δημιουργία "ασφαλούς χώρου" προετοιμάζει τους μαθητές να γίνουν οι αυριανοί πολίτες πολυπολιτισμικών κοινωνιών, που θα αναλαμβάνουν κοινωνική δράση και θα συμμετέχουν στα κοινά με την οπτική της σύγκλισης των διαφορών για την επίτευξη της δημοκρατίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Banks, J. A. (2009). Human rights, diversity, and citizenship education. *Educational Forum*, 73(2), 100–110.
- Banks, J. A. (2015). Failed citizenship, civic engagement, and education. *Kappa Delta Pi Record*, 51(4), 151–154.
- Council of Europe. (2010). *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Ανακτήθηκε στις 16/06/2019 από: <https://rm.coe.int/16803034e5>
- European Commission (2017). *Citizenship Education at School in Europe, 2017. Eurydice Brief*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission.
- Jackson, R., and Fujiwara, S. (2007). Towards Religious Education for Peace. *British Journal of Religious Education* 29 (1): 1–14
- Jackson, R., & Steele, K. (2004). Problems and possibilities for relating citizenship education and religious education in Europe. *Teaching for Tolerance, Respect and*

Recognition in Relation with Religion or Belief in Oslo, 25.

- Jackson R. (1982) Commitment and the teaching of world religions. *Approaching world religions*, 89-100.
- Miedema, S., & Bertram-Troost, G. (2008). Democratic citizenship and religious education: Challenges and perspectives for schools in the Netherlands. *British Journal of Religious Education*, 30(2), 123–132.
- Miller J. (2013a). "'Resilience', violent extremism and religious education", *British Journal of Religious Education*, 35(2), 188-200
- Miller J. (2013b). "Religious extremism, religious education and the interpretive approach", *Religion & Education*, 40(1), 50-61.
- Osler, A. (2003). Diversity and citizenship education: Theory, research, and key concepts. In *meeting of the Diversity, Citizenship, and Global Education Consensus Panel*, Oct, 8(10).
- Osler, A. (2012). Citizenship Education and Diversity, in J.A. Banks (Ed.) *Encyclopedia of Diversity in Education*. Vol. 1. Sage: London and Los Angeles, CA, 353-361
- Patrick, M. L. (2015). A call for more religious education in the secondary social studies curriculum of Western Canadian provinces. *Curriculum Inquiry*, 45(2), 154–175.
- Stockinger, H. (2018). Dealing with religious difference in kindergarten. An ethnographic study in religiously affiliated institutions. *Religious Diversity and Education in Europe*, Band 38. Waxman
- Watson, J. 2004. Educating for Citizenship-the Emerging Relationship between Religious Education and Citizenship Education. *British Journal of Religious Education* 26 (3): 259–271.
- Williams, K., Hinge, H., & Persson, B. L. (2008). *Religion and citizenship education in Europe*. CiCe Thematic Network Project.
- Zembylas, M., & Loukaidis, L. (2018). Emerging relationships between religious education and citizenship education: teachers' perceptions and political dilemmas in Cyprus. *British Journal of Religious Education*, 40(2), 169–181.

Ελληνόγλωσσες

- Council of Europe (2008), Σύσταση CM/Rec (2008)12 της Επιτροπής Υπουργών προς τα κράτη μέλη για την παιδαγωγική διάσταση των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- Jackson, Robert. (2016). *Οδοδείκτες σχετικά με τις θρησκείες για τη διδασκαλία και τις μη θρησκευτικές κοσμοθεωρίες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Greek translation of Signposts. Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Keast, J. (2007). *Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για τα σχολεία*. Συμβούλιο της Ευρώπης
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2008). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και Θρησκευτική ετερότητα, εκπαιδευτικές δράσεις για τη διαπολιτισμική επικοινωνία*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Θεολογίας.
- Κουρετζής, Λ. & Παρζακώνη, Α. (2012). Θεατρικό παιχνίδι: η δια του θεάτρου παιδεία. Στο *Θέατρο & Εκπαίδευση, δεσμοί αλληλεγγύης*:240-247. Ανακτήθηκε στις 16/09/2019 από:
<http://users.sch.gr/theatro/Praktika2012%20Gr/D6KouretzisParzakoni%20-ndn%20Gr.pdf>.

Σ. Λυτσιοΰση, Κ. Τσιούμης, Πρακτικές διαχείρισης θρησκευτικής ετερότητας και η σχέση τους με την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη

Μανιάτης, Π. (2011). Ιδιότητα του πολίτη και θρησκευτική εκπαίδευση. Προκλήσεις, αναθεωρήσεις και προοπτικές στην εποχή της πολυπολιτισμικότητας. *Ιστορίας Μέριμνα. Τιμητικός Τόμος στον καθηγητή Γεώργιο Ν. Λεοντσίνη*, Τόμος Α2, 761-772, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Σακελλαρίου, Μ. & Αρβανίτη, Ε. 2008, Πολυπολιτισμικότητα και Θρησκευτική Αγωγή στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση: Μια Ερευνητική Προσέγγιση, στο *Η Θρησκευτική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Προβληματισμοί και Προοπτικές*, Κ. Σταυριανός (Επιμ.), εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, 89-132.

Η τέχνη ως διδακτικό μέσο στο μάθημα των Θρησκευτικών.

Κ. Δ. Μαντζανάρης

Δρ Θεολογίας, Σ.Ε.Π. Ε.Α.Π.

mantzanaris@gmail.com

Περίληψη

Στην ανά χείρας μελέτη θα επιχειρήσουμε να πραγματευτούμε, στο πλαίσιο μιας θεωρητικής προσέγγισης, το ζήτημα της τέχνης ως έναν τρόπο μάθησης κατά τη διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών. Ειδικότερα, η διάρθρωση της μελέτης προβάλει κατά την πρώτη ενότητα τον τρόπο συνάντησης της τέχνης με τη μάθηση και κατά τη δεύτερη ενότητα την συνάντηση της τέχνης με το μάθημα των θρησκευτικών. Η στόχευση της πραγμάτευσης άπτεται της κριτικής ανάγνωσης των βιβλιογραφικών προσεγγίσεων κατά την σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ζητήματα όπως ο τρόπος της αισθητικής εμπειρίας των μαθητών κατά την συνάντησή τους με τα σύμβολα της τέχνης αλλά και η συζήτηση ως προς την προσαρμογή των επιμέρους θεωρήσεων επί του μαθήματος των θρησκευτικών επιχειρούν να διανοίξουν μια ατραπό κριτικού αναστοχασμού κατά τις αναφορές της τέχνης στην εκπαιδευτική διεργασία. Ως εκ τούτου, οι σχετικές ερωτηματοθεσίες δύναται να ενταχθούν σε ζητήματα πολιτισμικής ανάγνωσης των μνημείων του πολιτισμού μας αλλά και στην αναγκαιότητα της τέχνης ως στοιχείο διδακτικής μεθοδολογίας στο μάθημα των θρησκευτικών. Η πολυτροπική ανάγνωση της τέχνης, επιπροσθέτως, δύναται να διεγείρει τον κριτικό στοχασμό του μαθητή ανελκύνοντας επιμέρους υπαρξιακές αναζητήσεις. Ο αναστοχασμός, τέλος, των μαθητών/τριών κατά το πολυαισθητηριακό περιβάλλον, το οποίο διαμορφώνεται διαρκώς κατά την διερεύνηση των εικαστικών τεχνών, διέρχεται εκ της συστηματικής παρατηρήσεως ενός έργου τέχνης συντείνοντας στις μεταγνωστικές αναπαραστάσεις του διαλόγου που πραγματώνεται κατά την ευρετική παρατήρηση του.

Λέξεις κλειδιά: τέχνη, πολιτισμός, αναστοχασμός, αναπαραστάσεις, πολυτροπικότητα.

Εισαγωγικά

Ο τρόπος με τον οποίο επιτυγχάνεται η μάθηση σε κάθε διδακτικό υλικό αποτελεί μια σύνθετη διεργασία, η οποία άπτεται των πολλαπλών εγκεφαλικών λειτουργιών του ανθρώπου. Η πολλαπλή νοημοσύνη σύμφωνα με την προσέγγιση του Gardner (1999) αλλά και άλλων θεωρητικών (Armstrong, 2000; Horn, 1989 ; Srenberg, 1985) δύναται να αποτελέσει ένα δόκιμο πεδίο αναφοράς μας σε σχέση με το Μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ στο εξής), αφού η διδακτική μεθοδολογία του άπτεται και των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων, όπως για παράδειγμα ο τρόπος προσέγγισης μιας εικόνας με τις συν αυτής παρατηρήσεις - αλληλεπιδράσεις των μαθητών (Acuff, 2016).

Ειδικότερα, το εύρος νοημοσύνης, που διατρέχει ένα φάσμα πολλαπλών παραλλαγών της, δύναται να υιοθετηθεί και από το ΜτΘ, αφού το φάσμα ανάγνωσης μιας εικόνας, για παράδειγμα, δύναται να χρησιμοποιηθεί ως προς τη διδακτική προσέγγιση ενός θέματος. Ο τρόπος της μάθησης, με άλλους λόγους, ταυτίζεται με τον τρόπο πρόσκτησης των επιμέρους μορφών της νοημοσύνης παράγοντες μαθησιακές νησίδες του καθ' έκαστου γνωστικού αντικειμένου. Προς αυτή την κατεύθυνση διετυπώθησαν επιμέρους θεωρήσεις επί της ψυχαναλυτικής

κατανόησης του έργου τέχνης διαμορφώνοντας ένα πεδίο ερμηνευτικών παραδοχών επί της συμβολής της τέχνης στην εκπαίδευση (Roseboro, 2008 ; Spector, 1972 ; Fróis 2010).

Η τέχνη, από την άλλη, εκφράζει τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουμε τον πολιτισμό μας αποκωδικοποιώντας κάθε φορά τα σύμβολα και τις στάσεις του βίου μας. Πρόκειται, με άλλους λόγους, για την ίδια την ανατροπή των παραστάσεων κατά την διάρκεια της πρόσληψής τους. Ο χρόνος, που συγκεφαλαιώνει όλες τις διαστάσεις του κατά την απειρότητα της στιγμής, άπτεται της αντανάκλασής μας επί των καλλιτεχνικών συμβόλων. Σε αυτή τη διάρκεια διαμορφώνεται, κατά την ίδια προσέγγιση, και ο τρόπος, με τον οποίο ερμηνεύουμε τα πράγματα μαθαίνοντας τον ίδιο μας τον εαυτό μέσα από τον *απόηχο* του καλλιτέχνη (Lankford, 1992). Με ποιον τρόπο, όμως, ένας/μία μαθητής/τρια αντιλαμβάνεται την τέχνη στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διεργασίας;

1. Τέχνη και μάθηση: μια προσέγγιση στο Μάθημα των Θρησκευτικών.

Στην ανά χειράς μελέτη θα επιχειρήσουμε να εξετάσουμε τον τρόπο ενεργοποίησης των μαθητών/τριών κατά την επικοινωνιακή διάσταση της τέχνης, πέρα από την πολιτισμική ευαισθητοποίηση, η οποία δύναται να λάβει χώρα κατά την ερμηνευτική προσέγγιση ενός εικαστικού έργου. Η δυναμική της πρόσληψης των εκάστοτε αισθητικών αξιών εντάσσεται σε μια κλιμάκωσή τους κατά τη διαλεκτική της καλλιέργειας τους και κατά την εξελικτική αντίληψη εκφράσεων, συνθέσεων, αναλογιών, υλικών του έργου αλλά και της υποκειμενικής ερμηνείας των συμβόλων που κομίζει το έργο τέχνης (Housen, 1983). Πρόκειται, ούτως ειπείν, για μια εκπαιδευτική κριτική (educational Criticism) (Eisner, 2007), η οποία *μεταφράζει* κατά έναν πολλαπλό τρόπο το νοηματικό περιεχόμενό του.

Ως εκ τούτου, τα επίπεδα ανάλυσης ενός έργου τέχνης διατρέχουν τις αντίστοιχες διανοητικές ενέργειες, οι οποίες συνδέονται, κάθε φορά, με τον/την μαθητή/τρια συμβάλλοντας κατά έναν τρόπο στη διεργασία της μάθησης. Ο/Η μαθητής/τρια αναπτύσσει, με άλλους λόγους, έναν ιδιότυπο *διάλογο* με το έργο τέχνης προσεγγίζοντας τα αντικείμενα διδασκαλίας κατά την εμπειρική και αντανάκλαστική νοημοσύνη, όπως θα υποστηρίξει ο Perkins (1994). Ο τρόπος ανάλυσης του έργου διεξάγεται κατά την *αποσύνθεσή* του, προκειμένου να εντοπιστούν τα ιδιαίτερα στοιχεία και τα επιμέρους χαρακτηριστικά συστατικά που συγκροτούν την ιδιοσύστατη υπόστασή του.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνεται μια ανάγνωση του έργου κατατείνοντας στην ουσία της τέχνης, στο μέτρο που η στοχαστική παρατήρηση του/της μαθητή/τριας παράγει την ανωτέρω ανάγνωση ανακαλύπτοντας διανοητικές συνιστώσες μιας διαφορετικής ανάγνωσης. Αυτή, όμως, η ανακάλυψη δεν πραγματοποιείται εν είδει μιας απροσδιορίστου υφής συνειδησιακής αφύπνισης, αλλά προσφεύγοντας στην πρόταξη ερωτημάτων, όπως και στην αναζήτηση επιμέρους πληροφοριακών στοιχείων, τα οποία θα συνέτειναν στην κατανόηση της ουσίας του έργου. Με αυτόν τον τρόπο αναγιγνώσκεται ένα έργο τέχνης, αφού ο/η παρατηρητής/τρια είτε εισέρχεται στη θέση του καλλιτέχνη επιχειρώντας να στοχαστεί την απόδοση του θέματος είτε επιχειρεί συγκεκριμένες συγκρίσεις και αφαιρέσεις, προκειμένου να απομονώσει ορισμένα αδιευκρίνιστα στοιχεία ανακαλύπτοντας το στοιχείο που του διαφεύγει. Ερωτήματα, επιπροσθέτως, επί των συναισθημάτων, που δημιουργούνται εκ της παρατηρήσεως ενός έργου τέχνης

αλλά και αποδεικτικά των καίριων ισχυρισμών του παρατηρητή, διαμορφώνουν εν ταυτώ την εικόνα της ανακάλυψής του.

Χρήσιμη, επίσης, δύναται να αποδειχθεί και η απομόνωση εκείνων των σημείων του έργου, τα οποία αξιολογεί ως σημαντικά τηρώντας τη δέουσα απόσταση προκειμένου να εντοπίσει με νέους οφθαλμούς την προσέγγιση της σκέψης του. Και όλα αυτά πραγματώνονται υπό μια έκπληξη όλων εκείνων των στοιχείων, που διεγείρουν την προσοχή του, συνδυάζοντας και ανασυνθέτοντας όλα εκείνα τα στοιχεία που προέκυψαν από την παρατήρηση του έργου τέχνης. Η πρόταξη, σε κάθε περίπτωση, ερωτημάτων ακόμα και για την ίδια τη σημασία της έκπληξης δύναται να διαμορφώσουν μια νέα νησίδα σκέψης προσδίδοντας επιπλέον χώρο στους επιμέρους συμβολισμούς, που εντάσσει ο παρατηρητής – μαθητής στον χρόνο και στον χώρο του.

Ειδικότερα, οι φάσεις ανάλυσης ενός έργου τέχνης δύναται να ενταχθούν στα εξής κατωτέρω στάδια:

- Στην πρώτη φάση, κατά την οποία ο/η παρατηρητής/τρια – μαθητής/τρια ανακαλύπτει τη διάθεση ή τη στάση του καλλιτέχνη κατά την ανέλκυση επιμέρους ερωτημάτων σχετικά με τα όσα παρατηρεί.

- Στη δεύτερη φάση, κατά την οποία ο/η παρατηρητής/τρια – μαθητής/τρια εισχωρεί στις λεπτομέρειες επιχειρώντας να εντοπίσει με ακρίβεια τα επιμέρους χαρακτηριστικά του έργου τέχνης περιγράφοντάς τες.

- Στην τρίτη φάση, κατά την οποία ο/η παρατηρητής/τρια – μαθητής/τρια τείνει να λαμβάνει μια απόσταση από το έργο τέχνης απομακρύνοντας τον οφθαλμό από το έργο προκειμένου να αποστασιοποιηθεί από αυτό.

- Στην τέταρτη φάση, κατά την οποία ο/η παρατηρητής/τρια – μαθητής/τρια τοποθετείται εκ νέου προς το έργο τέχνης αποκρυπτογραφώντας την κυρίαρχη ιδέα που υπάρχει στο συγκεκριμένο έργο.

- Στην τελευταία φάση, κατά την οποία ο/η παρατηρητής/τρια – μαθητής/τρια εξετάζει συνολικά το έργο εκφράζοντας τις ιδέες και τις εντυπώσεις του/της και αντιμετωπίζοντας όλες τις διαστάσεις του κατά τη συνολική επανεξέτασή του.

Κατά τα ανωτέρω καθίσταται φανερό ότι ο/η μαθητής/τρια *μαθαίνει* τον τρόπο ανάγνωσης ενός έργου τέχνης πλουτίζοντας τις γνώσεις του/της κατά την κατανόηση της γνωστικής διαδικασίας που επιχειρεί σε κάθε εικαστική περίπτωση. Πρόκειται, δηλαδή, για ένα μάθημα συλλογισμών του/της μαθητή/τριας, που αναζητά την ανάγνωση του έργου κατά μια δημιουργική πρόταση, όπως αυτή εξάγεται-διαμορφώνεται από τη συνάντησή του/της με τα σύμβολα του έργου τέχνης.

2. Αισθητικές διοδεύσεις επί του ΜτΘ.

Η διαλεκτική με την τέχνη διέρχεται και από τον προσανατολισμό του σχολείου προς την επίτευξη επιμέρους συνεργειών επί της πολιτισμικής παραγωγής διανοίγοντας νέες ατραπούς συναντήσεων με τα μνημεία της ιστορίας μας. Σε αυτό το πλαίσιο, η άσκηση ανάλογων δεξιοτήτων από τους/στις μαθητές/τριες εκφράζει τη βιωματική διεργασία των αισθητικών προδιαγραφών της τέχνης. Η αξιοποίηση της τέχνης, ειδικότερα, στο ΜτΘ θέτει νέες προκλήσεις κριτικού στοχασμού διαμορφώνοντας έναν τρόπο παρατήρησης των εικαστικών νοημάτων, τα οποία δύναται να αξιοποιηθούν κατά τους στόχους των μαθημάτων εκφράζοντας

“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” (Αβέλλα, 2017: 359).

Ο τρόπος, επιπροσθέτως, με τον οποίο διαλέγεται ο/η μαθητής/τρια με τα σύμβολα της τέχνης (Langer, 1942) διαμορφώνει διαρκώς ένα σύστημα ανάγνωσης δημιουργώντας, κατ’ αυτόν τον τρόπο, μια γλώσσα ανάκτησης - πρόσληψης των νοημάτων, τα οποία ερμηνεύουν τον *τόπο* της τέχνης, αλλά παράλληλα δίνει τη δυνατότητα και στον εκπαιδευτικό να διαγνώσει τις σχετικές δεξιότητες, που έχει κατακτήσει ο μαθητής κατά τη διάρκεια της κριτικής ανάγνωσης του έργου (Charman, Wright et al., 2018; Eisner, 2005). Πρόκειται, εν προκειμένω, για μια διανοητική πολυποικιλότητα, η οποία διατρέχει τους συμβολικούς κώδικες της τέχνης διαμορφώνοντας συνθήκες νοηματικής διεργασίας κατά την ανάγνωσή της (Barton, 2014). Το σύμβολο, δηλαδή, διανοίγει νέες ατραπούς νοηματικών αιγιμάτων καθιστώντας την απόσταση από την ανάγνωσή του μια διαρκής προσπάθεια ανίχνευσης επί της υπάρξεώς του, η οποία “φέρη ενύλως την σημασία του” (Ράμφος, 2006: 26).

Η πρόσληψη, όθεν, των επιμέρους νοημάτων συντείνουν σε μια επεξεργασία των συμβολικών κωδίκων του έργου τέχνης παράγοντας ερμηνευτικές προσεγγίσεις του *περιεχομένου* του. Κατ’ αυτόν τον τρόπο, ένα έργο τέχνης δύναται να διεγείρει τον κριτικό στοχασμό του/της μαθητή/τριας προσβλέποντας προς μια αισθητική σύνταξη των επιμέρους γνωσιολογικών στοιχείων, τα οποία δύναται, εξακολουθητικώς, να αξιοποιηθούν κατά τη διδακτική πράξη (Ματσαγγούρας, 2007). Ο τρόπος, δηλαδή, που ο/η μαθητής/τρια δημιουργεί, παράγει και αναπαριστά την τέχνη σε σχέση με τις αξίες και τις στάσεις του βίου του/της αποτελεί ένα είδος αναζήτησης του εαυτού του/της, στο μέτρο που θέτει τον υπαρξιακό αναστοχασμό ως ένα κρίσιμο πεδίο διερευνητικής οπτικής του/της (Hertzberg, 1991; Cannatella, 2016).

Η δυναμική, ως εκ τούτου, ενός πολυαισθητηριακού περιβάλλοντος τροφοδοτεί την οπτική εγγραμματοσύνη του/της μαθητή/τριας (Felten, 2008) καθιστώντας τον/την έναν/μία προσωπικό/ή αφηγητή/τρια του συμβολικού φαντασιακού του/της αναπαριστώντας, με αυτόν τον τρόπο, τις λειτουργίες των εσωτερικών διεργασιών του/της. Πρόκειται, με άλλους λόγους, για μια αισθητική εμπειρία του μαθητή/τριας, ο/η οποίος/α επιχειρεί κάθε φορά να αξιολογεί το πολιτιστικό γεγονός ως μια προσωπική νοηματοδότηση ενός υπόρητου διαλόγου, που εγκύπτει επί των οπτικών ερεθισμάτων του/της (Dewey, 1934). Κατ’ αυτόν τον τρόπο, η σύνδεση μεταξύ της αντίληψης και της διαμόρφωσης σκέψεων θέτει το πλαίσιο ανάγνωσης πολλαπλών ερεθισμάτων (Uhrmacher, 2009).

Κατά τα ανωτέρω, προτείνουμε μια δοκιμή ως προς τη χρησιμοποίηση - εφαρμογή της τέχνης (Κόκκος, 2009) στο ΜτΘ και ειδικότερα στην τάξη της Γ΄ Γυμνασίου κατά τη Θεματική Ενότητα 4. «Πού είναι ο Θεός; Η οδύνη του σύγχρονου κόσμου και το αίτημα της σωτηρίας από το κακό». Επιδιώκοντας να ερμηνεύσουν οι μαθητές/τριες την έννοια του κακού και να διερευνήσουν τις σχετικές θεωρήσεις του ως έναν από τους στόχους της ενότητας, θα χρησιμοποιήσουμε το έργο του Edvard Munch, *Η Κραυγή* και την τεχνική του έντεχνου συλλογισμού (Artful Thinking).



Εικόνα 1. Edvard Munch, *Η Κραυγή*, 1893

Κατά την πρώτη φάση, λοιπόν, προκειμένου οι ομάδες των μαθητών/τριών να έχουν στη διάθεσή τους επαρκή χρόνο ως προς την παρατήρηση του έργου, αλλά και να αναπτυχθεί η εμπειρική νοημοσύνη τους επί της σχετικής διεργασίας, θέτουμε ορισμένες ερωτήσεις όπως: Τι βλέπεις (η πρώτη εντύπωση); Ποιες είναι οι πρώτες αντιδράσεις σου; Βλέπεις κάτι ενδιαφέρον; Τι σε κάνει να αναρωτιέσαι; Τι συμβαίνει εδώ; Ποιο είναι το κεντρικό ερώτημα του έργου; Σημειώστε κάποιες παρατηρήσεις. Απομακρυνθείτε από το έργο για ένα με δύο λεπτά. Στη συνέχεια, θέτουμε, εκ νέου, περισσότερες ερωτήσεις: Τι άλλο μπορείς να παρατηρήσεις; Εντόπισε κάποια ενδιαφέροντα στοιχεία που δεν είχες παρατηρήσει προηγουμένως. Τι θα ήθελες να διευκρινίσεις περισσότερο, Τι σου κινεί την περιέργεια; Κατέγραψε κάποιες παρατηρήσεις.

Κατά τη δεύτερη φάση αυτή της δημιουργικής παρατήρησης, έχοντας ως στόχο την ανοικτή και *περιπετειώδη* παρατήρηση, προκειμένου οι μαθητές/τριες να εμβαθύνουν περισσότερο και να αναζητήσουν ακόμα περισσότερες ερμηνείες, δύναται να θέσουμε ερωτήματα όπως: Τι θα ήθελε ο ζωγράφος να δούμε; Υπάρχει κάποιο γεγονός κάποια ιστορία, κάποια έκπληξη που δεν είχες εντοπίσει πιο πριν; Ποια είναι τα συναισθήματα που εξάγονται από την παρατήρηση; Ποια είναι τα κεντρικά σημεία του; Στη συνέχεια παύουμε τη διαδικασία για λίγο χρόνο και εμβαθύνουμε με περισσότερο ειδικές ερωτήσεις, όπως: Δες εκ νέου τις εκπλήξεις και τις τυχόν υπερβολές του έργου. Γιατί σε εκπλήσσει; Ποιοι μπορεί να είναι οι πιθανοί συμβολισμοί και τα μηνύματα του έργου; Ποια πιστεύεις ότι είναι η αίσθηση του έργου; Ποια είναι τα χρώματα και τα σχήματα – από πού έρχεται το φως- πώς διαφαίνεται η πινελιά του ζωγράφου; Σημείωσε τα τυχόν θετικά και αρνητικά συναισθήματά σου και τις πληροφορίες που γνωρίζεις για το έργο, τον καλλιτέχνη και την εποχή του.

Κατά την τρίτη φάση, οι μαθητές/τριες επιχειρούν να κατανοήσουν το έργο με βάση τις μέχρι εκείνης της στιγμής πληροφορίες που έχουν συλλέξει ή συνθέσει, αλλά και να αντιληφθούν την πορεία της σκέψης τους μέχρι την εξαγωγή ορισμένων συμπερασμάτων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, θέτουμε ερωτήματα όπως: Διατύπωσε μια περισσότερο καθαρή εικόνα για αυτό που βλέπεις. Γιατί ο καλλιτέχνης επέλεξε να ενεργήσει με τον συγκεκριμένο τρόπο κατά τη σύνθεση του έργου; Τι κρύβεται, εν τέλει, στο παρασκήνιο αυτού που βλέπουμε; Ποια συλλογιστική διαδρομή ακολούθησες ως προς την ανάγνωσή του έργου; Τι αποκόμισες από τη διαδρομή αυτή ως προσωπική εμπειρία; Ποιο είναι, τελικά, το μήνυμα του έργου ως προς τη σημερινή εποχή; Με ποιον τρόπο τα τεχνικά στοιχεία, που είχες παρατηρήσει κατά

τις προηγούμενες φάσεις, ενεργοποίησαν τη σκέψη σου; Τι θα γινόταν αν, για παράδειγμα, άλλαζες ένα χρώμα; Επιχείρησε και άλλες παρόμοιες υποθέσεις. Σε αυτό το σημείο ο γραμματέας της κάθε ομάδας παρουσιάζει τους προβληματισμούς της ομάδας του στην ολομέλεια και ο καθηγητής τις καταγράφει στον πίνακα πληροφορώντας, στη συνέχεια, τους/τις μαθητές/τριες για τα στοιχεία του έργου. Τέλος, πραγματοποιούνται, ει δυνατόν από όλους/ες, κάποιες συμπερασματικές παρατηρήσεις ως τελική πρόταση της συνολικής διεργασίας.

Σε αυτό το πλαίσιο και κατά την τελευταία φάση θα ήταν χρήσιμο να πραγματοποιηθεί και μια σύνθεση όσων έχουν σημειωθεί μέχρι τη δεδομένη στιγμή (συλλογισμός, αναστοχασμός επί του έργου, ο τρόπος βίωσης της όλης διαδικασίας) και μέσω αυτής της σύνθεσης να προσεγγιστεί η προς πραγμάτευση έννοια με βάση τους στόχους της ενότητας από τον καθηγητή. Τέλος, κατά την πραγματοποίηση σχετικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές/τριες δύναται κατά ομάδες να παραγάγουν ένα κείμενο μικρής έκτασης, προκειμένου να αποτυπώσουν την πορεία της εικαστικής διαδρομής τους διατυπώνοντας τα κριτικά ερωτήματά τους και να συζητήσουν επ' αυτών διαμορφώνοντας ένα αναστοχαστικό πλαίσιο σκέψης ως προς το πραγματευόμενο ζήτημα.

Συζήτηση

Οι προσκλήσεις του πολιτισμού διανοίγουν ένα ισχυρό πεδίο συνάντησής μας με τα μνημεία της ιστορίας του ανθρώπου. Η νοηματοδότηση και η αλληλεπίδραση με τον κόσμο της τέχνης δύναται να αναπαραστήσει τον τρόπο αναφοράς μας με την εκπαιδευτική διεργασία. Η διαλεκτική του ΜτΘ, ειδικότερα, με τα πολιτισμικά συμφραζόμενα της κάθε εποχής διαμορφώνει και τον τρόπο συγκρότησης ενός διαλόγου, ο οποίος επιχειρείται, κάθε φορά, κατά τις αναστοχαστικές νοηματοδοτήσεις των μαθητών/τριών.

Σε αυτό το πλαίσιο, η τέχνη δύναται να αποτελέσει έναν τρόπο μεθοδολογικής αξιοποίησης των προς πραγμάτευση εννοιών ή ζητημάτων, προκειμένου να επιτυγχάνονται οι τιθέμενοι σε κάθε ενότητα στόχοι. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η ανά χειρας πραγμάτευσής μας επεχείρησε να θέσει μια προβληματοποίηση ως προς τη δυναμική πρόταση των έργων τέχνης, κατά τον τρόπο με το οποίο αναγιγνώσκουν οι μαθητές/τριες τα σύμβολα και τα μηνύματά της αλλά και κατά τη διαμόρφωση μιας κριτικής πρότασης ως προς την αναστοχαστικότητα που προκρίνεται εκ του ανωτέρω διαλόγου. Υπό την ανωτέρω συνθήκη η προσέγγιση μιας έννοιας ή ενός ζητήματος των επιμέρους διδακτικών ενοτήτων διέρχεται πολλές φορές εκ της μεθοδολογικής συνδρομής των έργων τέχνης τροφοδοτώντας το έρμα του συμβολικού φαντασιακού των μαθητών/τριών και προβάλλοντας μια κριτική αξιολόγηση κατά την πολυτροπική ανάγνωσή τους.

Η αξιοποίηση της τέχνης, όθεν, στο ΜτΘ δύναται να παράξει, κατά τις οικείες διδακτικές περιστάσεις, νέα πολιτιστικά συμφραζόμενα στον τόπο της εκπαιδευτικής διεργασίας εξαιτίας του ότι προάγει εκείνες τις αναστοχαστικές βλέψεις των μαθητών/τριών, οι οποίες ερείδονται στις προσκλήσεις της αισθητικής νοηματοδότησης των έργων τέχνης. Τόσο η βιωματική εμπειρία των μαθητών/τριών όσο και η εμπειρική αφήγηση, η οποία διαμορφώνεται εκ της αλληλεπίδρασής τους με τα σημαινόμενα του έργου, υπάγεται εντός μιας ευρετικής πορείας προς την κριτική σκέψη. Σε αυτό το πλαίσιο, η οπτική εγγραμματοσύνη (Westraadt, 2016) των μαθητών/τριών φανερώνει το συνειδησιακό απόθεμά τους,

το οποίο αναδύεται κατά την εικαστική εμπειρία ανακαλύπτοντας το εύρος του διαλόγου, το οποίο προκρίνεται κατά τη συνάντησή τους με τα νοήματα τα οποία εκφράζει - παριστά ένα έργο τέχνης. Προκρίνεται, εν τέλει, μια προσωπική ιστορία του κάθε μαθητή/τριας, που αφηγείται τον τρόπο ανάγνωσης των στοχασμών και των ερμηνευτικών παραδοχών του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Acuff, J. (2016). "Being' a critical multicultural pedagogue in the art education classroom". *Critical Studies in Education*, 59, 35-53.
- Armstrong, T. (2000). *Multiple intelligences in the classroom*. Washington DC: Association of School Curriculum Development.
- Barton, G. (2014). "Literacy and the Arts: Interpretation and Expression of Symbolic Form". In, Barton G. (ed.), *Literacy in the Arts Retheorising Learning and Teaching*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Cannatella, H. (2016). "Building Public Confidence in Arts Education". *The Journal of Aesthetic Education*, 50, 26-44.
- Chapman, S., Wright, P. & Pascoe, R. (2018). "Criticality and connoisseurship in arts education: pedagogy, practice and 'Pinterest©'". *Education*, 3-13. In Press.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Perigree Books.
- Hertzberg, L. (1991). "Imagination and the Sense of Identity". In, Cockburn D. (ed.), *Human Beings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisner, E. (2017). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice, Reissued with a New Prologue and Foreword*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (2005). "Educational Connoisseurship and Criticism". In, Eisner E. (ed.), *Reimagining Schools: The Selected Works of Elliot W. Eisner*. Abingdon, OX: Routledge.
- Felten, P. (2008). "Visual Literacy". *Change: The magazine of higher learning*, 40, 60-64.
- Fróis, P. (2010). "Lacan in Art Education". *Visual Arts Research*, 36, 1-14.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences in the 21st century*. New York: Basic Books.
- Horn, J. (1989). "Modes of intelligence". In, Lin R. (ed.), *Intelligence, Measurement and public Policy*. Chicago: University of Illinois Press.
- Housen, A. (1983). *The Eye of the beholder: Measuring aesthetic development*. Thesis/dissertation: Harvard Graduate School of Education.
- Langer, S. (1942). *The philosophy of symbolic forms*. New Heaven CT: Yale University Press.
- Lankford, E.L. (1992). *Aesthetics: Issues and Inquiry*. Reston, V.A.: National Art Association.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent eye*. USA: The Getty Education Institute for the Arts.
- Roseboro, D. (2008). *Jacques Lacan and education: A critical introduction*. Rotterdam: Sense.

- Spector, J. (1972). *The aesthetics of Freud: A study in psychoanalysis and art*. New York: Praeger.
- Srenberg, R. J. (1985). *Beyond I. Q, A Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York: Cambridge University.
- Uhrmacher, B. (2009). "Toward a Theory of Aesthetic Learning Experiences". *Curriculum Inquiry*, 39, 613-636.
- Westraadt, G. (2016). "Deepening visual literacy through the use of metacognitive reading instruction strategies". *Perspectives in Education*, 34, 182-198.

Ελληνόγλωσσες

- Αβέλλα, Σ. (2017). "Η Τέχνη και η αξιοποίησή της στη διδακτική πράξη: Πρόταση διδασκαλίας για τα Θρησκευτικά του Γυμνασίου". Στο, *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών*. Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Κόκκος, Αλ. (2009). "Μέθοδος αξιοποίησης της Τέχνης στην εκπαιδευτική πράξη". Στο, *Η Τέχνη ως εργαλείο εκπαίδευσης για το περιβάλλον Παιδαγωγικές/Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για το Δάσος/Δέντρο & την Ανακύκλωση*, 1^ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής και Ίδρυμα Ευγενίδου.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Τ. Β. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ράμφος, Στ. (2006). *Ιλαρόν φως του κόσμου. Το όραμα της αλήθειας από το πλατωνικό σπήλαιον στους ευρωπαϊούς φιλοσόφους των Νέων χρόνων και από εκεί αναδρομικά, στις Τριάδες υπέρ των ιερών ησυχάζοντων του Αγίου Γρηγορίου του Παλαμά*. Αθήνα: Αρμός.

Εικόνα 1. Edvard Munch, *Η Κραυγή*, 1893. Ανακτήθηκε 23-2-2019 από:
<https://bit.ly/2oxapxr>

«Η Συμβολή της Ενσωμάτωσης και Χρήσης των Εργαλείων της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας/Διαδικτύου στο Μάθημα των Θρησκευτικών του Δημοτικού Σχολείου: μια Διδακτική Εφαρμογή»

Μαρία Μαραγκού

Δασκάλα (Π.Ε. 70), Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Ν. Αιτωλ/νίας

maragkouma@yahoo.gr

Περίληψη

Τον 21ο αιώνα καινοτόμες και πολυτροπικές εφαρμογές στο εκπαιδευτικό πλαίσιο έχουν ως αποτέλεσμα την ανθρωποκεντρική στροφή των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών στην παιδαγωγική διαδικασία, με τη Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΘΕ)/Μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ), να κρίνεται ως σημαντικό μέρος της μόρφωσης όλων των παιδιών, όπως και αδιαμφισβήτητο δικαίωμά τους (Ι.Ε.Π.,2017). Παράλληλα, διαθεματικές και πολυμεσικές εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως η ενσωμάτωση και η χρήση της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας στο παραπάνω διδακτικό αντικείμενο, αποτελούν βασικό θέμα της σύγχρονης παιδαγωγικής, καθώς αυτή θεωρείται σαν μια σημαντική καινοτομία στο πεδίο. Σκοπός του άρθρου είναι να παρουσιαστούν κάποιες εφαρμογές στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, του διαδικτύου και μερικών εργαλείων του εν προκειμένω, σε σχέση με τους σκοπούς και στόχους του ΜτΘ του Δημοτικού Σχολείου, έτσι όπως αυτοί αναφέρονται ως «Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα» (ΠΜΑ) ή/και ως Προσδοκώμενες Επάρκειες (ΠΕ) στο Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) του αυτού μαθήματος (Ι.Ε.Π., 2017). Επίσης, στοχεύεται η ανάδειξη πληροφοριών, καθώς και αναστοχαστικών προβληματισμών προς την ενδιαφερόμενη εκπαιδευτική κοινότητα. Η προσέγγιση αυτή γίνεται μέσα από την εξέλιξη μιας Διδακτικής Εφαρμογής / Project και την παρουσίαση σχετικών διδακτικών/παιδαγωγικών στρατηγικών, στα πλαίσια του συγκεκριμένου μαθήματος, που εφαρμόστηκαν σε Δ' τάξη Δημοτικού Σχολείου, το σχολικό έτος 2018-2019. Το αποτέλεσμα ήταν ο θρησκευτικός και πολυεπίπεδος γραμματισμός των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: μάθημα θρησκευτικών, ενσωμάτωση/χρήση εκπαιδευτικής τεχνολογίας, διδακτική εφαρμογή, θρησκευτικός και πολύπλευρος γραμματισμός, μεταγνώση

1. Εισαγωγή

Η υλοποίηση του Διδακτικού Σεναρίου εφαρμόστηκε στο ΜτΘ στα πλαίσια των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων 2018-2019 (Π.Ε. Ν. Αιτωλ/νίας, διαβιβαστικό έγκρισης με αριθ. Πρωτ.: Φ.23.2/443) και είχε ως αφορμή και ως τίτλο τη διδακτική ενότητα «Χριστιανοί Άγιοι και Ιερά Πρόσωπα άλλων Θρησκειών». Έτσι, στο 2ο τμήμα της Δ' Τάξης του 1ου Δημοτικού Σχολείου της Ναυπάκτου, κατά τη χρονική διάρκεια δυο μηνών, (για οκτώ διδακτικά μονώρα), πραγματοποιήθηκε διαθεματικό / διεπιστημονικό σενάριο διδασκαλίας. Συμτείχαν 14 μαθητές/τριες, ενώ κάθε φορά σχηματίζονταν μεικτές, ισάριθμες ομάδες. Στα πλαίσια της διαθεματικότητας και της πολυμορφικής προσέγγισης της διδασκαλίας (ΙΕΠ, 2017 και Ματσαγγούρας 2007, 2003, 2002), αξιοποιήθηκαν επιπλέον διδακτικές ώρες, αντίστοιχες με τις δραστηριότητες, και από άλλα διδακτικά πεδία (Γλώσσα,

Μαθηματικών, Ιστορίας, Μελέτης Περιβάλλοντος, Θεατρικής Αγωγής, Καλλιτεχνικών, Μουσικής, και Ευέλικτης Ζώνης). Γενικότερα, οι σκοποί και οι στόχοι αυτής της διδακτικής εφαρμογής συνδέονται με τα Π.Μ.Α και τις Π.Ε., που αφορούν στον θρησκευτικό και πολύπλευρο γραμματισμό (Ι.Ε.Π., 2017).

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Προσεγγίζοντας το Μάθημα των Θρησκευτικών μέσα από το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα

Η διδασκαλία του ΜτΘ Δημοτικού και Γυμνάσιου στη χώρα μας στηρίζεται στο Νέο-Αναθεωρημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ), που εκδόθηκε στις 19 Ιουνίου 2017, στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχ. Β' και με αριθ. Φύλ. 2104 (απόφαση Αριθμού 101470/Δ2). Αναπόσπαστο και σημαντικό συνοδευτικό κείμενο του ΑΠΣ αποτελεί ο Οδηγός Εκπαιδευτικού για το μάθημα αυτό(ΥΠ.Π.Ε.Θ. 167650/06-10-2017).

Από τις αρχές του 21ου αιώνα, στα ευρωπαϊκά πλαίσια, η ΘΕ πέρασε από την πρότερη κατηχητική και ομολογιακή της διάσταση, διακριτή κατά τη δεκαετία του 1960, στο θρησκευτικό γραμματισμό των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψιν τα ευρύτερα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα, αλλά και ένα εκτεταμένο φάσμα παιδαγωγικών προσεγγίσεων σχετικών με τη μελέτη της θρησκείας, οι οποίες είχαν ως αποτέλεσμα την αλλαγή του προσανατολισμού και της πρακτικής της σχολικής ΘΕ. Η αμφισβήτηση του κατηχητικού προσανατολισμού της ΘΕ και η μετατόπιση από τα δασκαλοκεντρικά πρότυπα στα ενεργητικά μαθητοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας δίνουν έμφαση σε μια μορφή μάθησης γύρω από τις «υποκειμενικές» εμπειρίες ζωής, διαμορφώνοντας το λεγόμενο νεοομολογιακό καινούριο τύπο της ΘΕ. Στη δεκαετία του '70 το ΜτΘ διακρίνεται από τον πολυθρησκευτικό φαινομενολογικό του χαρακτήρα, σύμφωνα με τον οποίο η σχολική ΘΕ απαιτείται να αναλύει τη θρησκεία στα πλαίσια της παγκόσμιας συνάφειας και με βάση την πρακτική της. Στις μέρες μας μέσα από αυτό το μάθημα *«στοχεύεται να βοηθηθούν οι μαθητές να διαμορφώσουν τις δικές τους προσωπικές θέσεις για τον θρησκευτικό πλουραλισμό, αναγνωρίζοντας την εσωτερική ποικιλία, τα διαπερατά όρια και την αντιθετική φύση των θρησκευτικών παραδόσεων, καθώς και την πολυπλοκότητα της πολιτιστικής έκφρασης. Να καταστούν δηλαδή, ικανοί να σχετίζονται με έναν τρόπο ζωής διαφορετικό από το δικό τους»* (Ι.Ε.Π.,2017). Πρόκειται για μια νέα μορφή προσέγγισης του μαθήματος και γενικότερα της μάθησης καθώς, τα τελευταία χρόνια η έννοια αυτή τοποθετημένη/ενταγμένη εντός των πλαισίων της βιωμένης εμπειρίας/κοινωνικής συμμετοχής, θεωρείται απαραίτητο τμήμα της κοινωνικής φύσης των ανθρώπων. Επίσης, συμπεριλαμβάνει συναισθηματικές αποχρώσεις, όπως και κοινωνικές ή κοινοτικές προεκτάσεις, παραπέμποντας σε μια ολιστικού τύπου θεώρηση της γνώσης/μάθησης, η οποία δεν εκλαμβάνεται πια ως διεργασία ή ως μεμονωμένο αποτέλεσμα της αυστηρά δομημένης διδακτικής πράξης. Ο Illeris (2009) ορίζει τη μάθηση: *«ως κάθε διεργασία που στους ζωντανούς οργανισμούς οδηγεί σε μόνιμη αλλαγή της αντίληψης, η οποία δεν οφείλεται αποκλειστικά στη βιολογική ωρίμανση ή στη γήρανση»*.

Τα παραπάνω θεσμικά/νομικά, πολιτικά και κοινωνικο-ιστορικά δεδομένα, όπως και η φιλοσοφική ανθρωποκεντρική στροφή στην εκπαίδευση, καθιστούν σαφές ότι η ΘΕ και γενικότερα η παιδεία και οι στόχοι της, με τον τρόπο που

αποτυπώνονται στα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ), αποδίδουν σε αυτά εξ' ορισμού τους την έννοια της κίνησης/ "currere". Είναι δηλαδή, το ΑΠ αυτό που έχει τη δυνατότητα να κινείται ανάμεσα σε άλλα «αντικείμενα»/πεδία μελέτης και ερευνητικής ή πρακτικής προσέγγισης, αλλά και κοινωνικών ή ιστορικών προεκτάσεων. Συνεπώς, κατά τη σύνταξή τους θεωρείται «δεδομένη» η ανάγκη να λαμβάνονται υπόψιν οι εκάστοτε ιδιαίτερες συνθήκες μέσα στις οποίες ζει, εξελίσσεται και μορφώνεται το άτομο (Χριστοδούλου, 2017). Οι νέες προσεγγίσεις στη ΘΕ συνδέουν τα θρησκευτικά φαινόμενα με τις οικείες εμπειρίες των μαθητών καθώς και με τις δικές τους πολιτισμικές πρακτικές. Έτσι, τα παιδιά στο σχολείο οδηγούνται να καταστούν ενεργοί ερμηνευτές της θρησκευτικής σημασιολόγησης και όχι παθητικοί παρατηρητές ή μέτοχοι πληροφοριών σε σχέση με κάποια θρησκευτική παράδοση (Ι.Ε.Π.,2017). Κατά τη διαδικασία της μάθησης σκόπιμο φαίνεται να δημιουργείται άμεση σύνδεση βιωμένων/πραγματικών εμπειριών με το σχολικό πλαίσιο, το οποίο οφείλει να αντιπροσωπεύει τη σημαντική και αληθινή για το παιδί ζωή (J. Dewey, 1987, και Ayers & Alexander-Tanner, 2016). Όταν οι μαθησιακές εμπειρίες νοηματοδοτούνται σημαντικά, τότε η εικόνα του μαθητή είναι αυτή του προσώπου που «οικοδομεί» ενεργητικά τη διαδικασία της μάθησής του, αποκτώντας ικανότητες ή/και αναπτύσσοντας στάσεις. Στη διδασκαλία λοιπόν, το ερέθισμα πρέπει να τίθεται ως ένα θέμα προς διαπραγμάτευση ή ως ένα ερώτημα προς συζήτηση και η απάντηση να μοιάζει σαν να είναι ως η ανταπόκριση στο ερέθισμα αυτό (Κωνσταντινίδη, 2005). Προς αυτή την κατεύθυνση σημαντικό ρόλο παίζει ο τρόπος παρουσίασης της γνώσης, η οικονομία, αλλά και η ισχύς της (Ι.Ε.Π., 2017). Ως εκ τούτου, απαιτείται δόμηση μαθησιακού περιβάλλοντος και δημιουργία ευρηματικών εμπειριών από τους εκπαιδευτές, με τέτοιο τρόπο που οι εκπαιδευόμενοι θα ταυτίζονται με αυτό, θεωρώντας το αξιόλογο και επομένως θα επιθυμούν να εμπλακούν σε δράσεις, στοχασμούς ή και συζητήσεις που θα οδηγήσουν στη μάθηση/γνώση, σε ανάληψη πράξεων ευθύνης για την ισορροπία του μέλλοντος, σε προκοπή και ευημερία (Illeris, 2009). Κατά τον Halmos (1994), οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να καταστήσουν το υλικό διαθέσιμο, διερωτώμενοι «*πώς μπορεί να βρεθεί η λύση στο πρόβλημα;*» προσφέροντας στους μαθητές τις κατευθυντήριες γραμμές για τη λύση και όχι να την παρέχουν έτοιμη. Πάντα όμως, κατά τη διδασκαλία χρήσιμο είναι να υπάρχει στοχευμένη και αποτελεσματική εργασία/εργασία με μέθοδο (Φλουρής, 2008 και Χριστοδούλου, 2017), που θα δίνει έμφαση στην απόκτηση ικανοτήτων (Ι.Ε.Π.,2017), και όλων των απαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων για τον πολίτη του 21ου αιώνα (Αγγέλινα, & Τζιμογιάννης, 2010).

Στο ΑΠΣ οι προτεινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις δεν αποτελούν ένα απλό μέσο για την υλοποίηση των στόχων του ΜτΘ, αλλά διεργασίες οι οποίες είναι λειτουργικά συνδεδεμένες με τα περιεχόμενα, τους στόχους και τους ίδιους τους μαθητές. Οι πρακτικές διδασκαλίες καθίστανται σε *δυναμικές εμπειρίες μάθησης*, καθώς σχετίζονται στενά με τη διαδικασία απόκτησης της γνώσης έχοντας βιωματικό, διερευνητικό και συνεργατικό χαρακτήρα (Ι.Ε.Π.,2017). Παράλληλα, χρήσιμο κρίνεται να υιοθετούνται δημοκρατικές μορφές σκέψης και συμπεριφοράς, που σε συνδυασμό με την καλλιέργεια ενός υψηλού επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης, θα οδηγούν τους μαθητές να αναλάβουν υπεύθυνες πρωτοβουλίες και δράσεις, οι οποίες δύναται να μας παραπέμψουν στις αντίστοιχες καινοτόμες ιδέες

του σχολείου του Summerhill (2008). Αν και σε πολλές περιπτώσεις εντοπίζεται μια δυσκολία αλλαγής της εικόνας του κατεστημένου που επιδρά στη μαθησιακή διαδικασία (Jaber & Moore 1999), ωστόσο η εισαγωγή κάθε είδους καινοτομίας πρέπει να μοιάζει με ένα ταξίδι περιπέτειας (Ayers & Alexander-Tanner, 2016), το οποίο κατά τους Παρθένη (χ.χ) και Κωνσταντινίδη (2005) υπό τον προσανατολισμό της μετασχηματιστικής μάθησης, μπορεί να πραγματοποιηθεί εντός του σχολικού περιβάλλοντος, με τα συναισθήματα και τα κίνητρα να επηρεάζουν σημαντικά τη διαδικασία του μετασχηματισμού αυτού (Illeris, 2009).

2.2. Η συμβολή της ενσωμάτωσης και χρήσης της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας/Διαδικτύου στο Μάθημα των Θρησκευτικών

Μια από τις πιο καινοτόμες προτεινόμενες τεχνικές διδασκαλίας του νέου ΠΣ στο ΜτΘ είναι αυτή της ενσωμάτωσης και χρήσης των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορικής (ΤΠΕ) και πιο συγκεκριμένα του Διαδικτύου και των εργαλείων του, η οποία σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές και μέσα στα πλαίσια της μεθόδου Project, μπορεί να προσφέρει τα μέγιστα στην υλοποίηση των σκοπών και στόχων της ΘΕ (Ι.Ε.Π., 2017 και Καρυδά 2009).

Υποστηρίζεται ότι πολλές από τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας σχετικά με τις ικανότητες, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που οφείλουν να αποκτήσουν οι αυριανοί πολίτες/σημερινοί μαθητές είναι δυνατόν να καλυφθούν με την εισαγωγή και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αγγέλαινα, & Τζιμογιάννης, 2010). Η εισαγωγή αυτή, καθίσταται αναπόφευκτη με την Πληροφορική να αποτελεί όχι μόνο αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο στην εκπαίδευση, αλλά και εργαλείο διαθεματικών, ομαδοσυνεργατικών και πολυτροπικών προσεγγίσεων (Ματσαγγούρας 2003, 2007 Κόκκος, & συν., 2011, Βλάχος, 2004 και Χρυσafίδης, 2011). Η χρήση των ΤΠΕ στους κόλπους της παιδείας συνιστούν ένα «εργαλείο» διδασκαλίας και μάθησης, με δυναμικό και διαρκώς αυξανόμενο ισχυρό χαρακτήρα. Ως πηγή πληροφόρησης, ως μέσο επικοινωνίας, αλλά και με τη δυνατότητα χρήσης πλήθους εργαλείων/λογισμικών, μπορεί να απελευθερώσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση από τα στενά όρια της τάξης. Πάντοτε όμως, απαιτείται να αξιολογούνται ο σκοπός, η αξιοπιστία, το ακροατήριο, η πρόθεση, ο χρόνος ανανέωσης, ο συγγραφέας, ή η έγκριση του υλικού του διαδικτύου (Τοκμακίδου, κ.α. 2010). Με τη χρήση των ΤΠΕ μετασχηματίζεται ουσιαστικά ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν τη διδασκαλία τους και οι μαθητές αποκτούν τη γνώση (Γεωργοπούλου, κ.α. 2011). Αυτό συμβαίνει γιατί οι Νέες Τεχνολογίες ταιριάζουν στη φύση των σημερινών παιδιών-μαθητών, ειδικά αν τα εκλάβουμε ως «ψηφιακά αυτόχθονες πολίτες», αλλά και σε μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών, άσχετα αν άλλοι χαρακτηρίζονται πολλές φορές -για τη χρήση των ΤΠΕ- ως «ψηφιακά μετανάστες» (Ετεολέους και Παύλου, 2010).

Έτσι, το Νέο ΑΠ του ΜτΘ προτείνει τη μέθοδο «Χτίζοντας διαδικτυακές Γέφυρες- Building e bridges» (ΙΕΠ, 2017) και την «Ιστοεξερεύνηση μέσω διαδικτύου» (ΙΕΠ, 2017), αναφέροντας ότι πρόκειται για σύγχρονες στρατηγικές πολυτροπικής εστίασης στη μάθηση. Η χρήση των σύγχρονων τεχνολογιών συμβαδίζει με την έννοια της εφαρμογής και της προώθησης της καινοτομίας, αλλά και με τις σύγχρονες θεωρίες του Κονστρουκτιβισμού/ Εποικοδομητισμού, όπως και με τις ομαδο-συνεργατικές προσεγγίσεις (ΙΕΠ, 2017 και Ζιώγκου & Δημητριάδης, 2010).

Ακόμη, η χρήση των ΤΠΕ συμβάλλει στην ανάπτυξη και εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων και καινοτόμων δράσεων, κάτι που έχει ανάγκη το σύγχρονο σχολείο, αφού η αποτελεσματικότητά του συνδέεται άμεσα με αυτήν -την καινοτομία- (Αγγέλαινα, & Τζιμογιάννης, 2010, Τζιμογιάννης κ.ά, 2012 και Darling-Hammond, & Bransford, 2005). Για το λόγο αυτό, μέσα στα σχολεία χρήσιμο είναι να στηρίζεται κάθε ευκαιρία ενσωμάτωσης και χρήσης της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, μιας και είναι ο χώρος όπου μπορούν να εφαρμοστούν καινοτόμες προσεγγίσεις και πρακτικές, ώστε να πνεύσει άνεμος αλλαγής και ανανέωσης. Και είναι για αυτό που η ευθύνη των σχολείων στο παρόν για το μέλλον παραμένει σημαντική (Dewey, 1987).

Οι εκπαιδευτικοί, λόγω επαγγελματισμού και του διακριτού αισθήματος ευθύνης σχετικά με τον παιδαγωγικό τους ρόλο, απαιτείται να λαμβάνουν υψηλού επιπέδου διαρκή κατάρτιση και ενημέρωση για τις Νέες Τεχνολογίες, ούτως ώστε να γίνεται σωστή, αποτελεσματική και ασφαλής χρήση τους μέσα στους κόλπους της παιδείας (Darling-Hammond et al., 2009 και Ετεοκλέους και Παύλου 2010). Παράλληλα συστηματικές αξιολογικές πρακτικές αρχικού, διαμορφωτικού και τελικού χαρακτήρα, πρέπει να εμπλέκουν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, ενώ θα εφαρμόζονται διαδικασίες (εσωτερικές ή/και εξωτερικές) με βελτιωτικό και ανατροφοδοτικό/αναστοχαστικό προσανατολισμό (Κατσαρός, 2008 και Καραμηνάς, 2010), χωρίς να χάνεται το αρχικό όραμα για ένα σύγχρονο, καινοτόμο και δημοκρατικό σχολείο (ΙΕΠ, 2017 και Lunenburg, 2010), οδηγώντας κατ'έπекταση σε ανταλλαγή ιδεών και σε εφαρμογή παιδαγωγικών στρατηγικών που θα ταιριάζουν σε κάθε μαθητή, απομακρύνοντας επίσης, από την εσωστρέφεια ("The Classroom Experiment" 2012) Καραγιάννη και Κλαδάκης, 2012). Στο άμεσο μέλλον υποστηρίζεται ότι η εκπαιδευτική τεχνολογία θα αλλάξει την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού, αλλά και τη μορφή της εκπαίδευσης, τόσο ως προς τον τρόπο που θα προσεγγίζουν οι μαθητές τη γνώση, όσο και ως προς τον τρόπο που θα διδάσκουν οι παιδαγωγοί (Hargadon, 2009 & Richardson, 2009). Τα εργαλεία του Ιστού 2.0 θα «μετατραπούν» σε μια μαθησιακή πλατφόρμα, σε τρόπο/στάση διδακτικής πρακτικής, που θα επιτρέπει την ενσωμάτωση τους στην εκπαίδευση ως μέθοδο ή ως στρατηγική, και όχι απλά ως μια τεχνολογία. Συνεπώς, η εκπαιδευτική τεχνολογία δε θα εκλαμβάνεται ως ένα απλό προϊόν, αλλά σαν ένα ελκυστικό νοητικό/γνωστικό εργαλείο, το οποίο θα ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία και θα βοηθά/συνδράμει στην πραγμάτωση των μαθησιακών στόχων που τίθενται σχετικά. (Jonassen, 1999 και Jimoyannis 2010).



Εικόνα 1. Ομαδική εργασία, αναζήτηση πληροφοριών στο εργαστήριο Πληροφορικής

3. Σκοπός, Στόχοι-Επιδιώξεις και Προσδοκώμενες Επάρκειες

Με το πέρας της διδακτικής ενότητας οι μαθητές, σύμφωνα με το βασικό σκοπό του Α΄ κύκλου σπουδών για τη Γ΄ και Δ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου και σύμφωνα με τα ΠΜΑ (ΙΕΠ, 2017), αλλά και σε συνδυασμό με την ενσωμάτωση και χρήση κάποιων εργαλείων του Ιστού 2.0 αναμένεται κυρίως να :

- περιγράφουν και αξιολογούν στάσεις και πράξεις συγκεκριμένων Αγίων απέναντι στον πλησίον και στην κτίση
 - εξακριβώνουν τη χωρίς όρια αγάπη (για τον Θεό, τον συνάνθρωπο και την κτίση) ως βασικό γνώρισμα της άγιας ζωής
 - διακρίνουν τη σχέση των Αγίων με τον Θεό ως πηγή της αγιότητάς τους
 - ξεχωρίζουν τα «βιβλικά χαρακτηριστικά» της ζωής και της πράξης των Αγίων
 - εξετάζουν και αξιολογούν ιερά πρόσωπα άλλων θρησκειών που έκαναν με τη ζωή τους πράξη την πίστη
- Επίσης στοχεύεται:
- Η ενσωμάτωση και η απόκτηση δεξιοτήτων στη χρήση εργαλείων του Web 2.0 στην διδακτική διαδικασία (χρήση πολυμέσων/youtube, Wikipedia, κοινωνικά δίκτυα/Facebook, power point, ιστοσελίδες)
 - Η απόκτηση δεξιοτήτων στη χρήση εργαλείων του Web 2.0
 - Η σωστή αναζήτηση, επιλογή και διαχείριση των προσφερόμενων πληροφοριών, και η μετατροπή τους εντέλει, σε γνώση
 - Η ενεργητική και συνεργατική δημιουργία και παρουσίαση εκπαιδευτικού/ψηφιακού υλικού
 - Το άνοιγμα και σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία, αλλά και με άλλα σχολεία μέσα από δημοσιεύσεις με χρήση εργαλείων των ΤΠΕ
 - Η επικοινωνία και συνεργασία των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή πράξη
 - Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους, τις κλίσεις και τα βιώματά τους.

4. Μεθοδολογία

Με βάση τις αρχές της διαθεματικότητας/διεπιστημονικότητας και της

ομαδοσυνεργατικότητας (Ματσαγγούρας 2003, 2007) εφαρμόστηκαν η μέθοδος Project (Καρυδά, 2009), σε συνδυασμό με τεχνικές: α. βιωματικών δραστηριοτήτων, β. ομαδοσυνεργατικών/διερευνητικών δραστηριοτήτων, γ. δραστηριοτήτων δημιουργικής και δημοκρατικής έκφρασης, δ. επισκέψεις, εκδηλώσεις/δράσεις, ε. δραματοποίηση, στ'. χρήση ΤΠΕ (Κάκκου κ.ά. 2012). Επιπρόσθετα, αξιοποιήθηκαν συνεργασίες όπως και κάθε διαθέσιμη σχετική πηγή (πρωτογενής ή/και δευτερογενής), ή πόρος (σχολικός και κοινωνικός) και υλικοτεχνική υποδομή. Η θεματική ενότητα σχετίζεται με τις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών/«εμβύθιση» στην εμπειρία με νόημα, από την προσωπική, οικογενειακή και σχολική ζωή, τις οποίες οι μαθητές τις αναφέρουν, τις περιγράφουν τις αξιοποιούν μετασχηματιστικά και επίσης τις συσχετίζουν/αναπλαισιώνουν με βιβλικές αφηγήσεις, εικαστικές προσεγγίσεις, μουσικά ακούσματα ή έργα τέχνης (Κωνσταντινίδης, 2005 και ΙΕΠ, 2017). Σε σχέση με το διδακτικό σύμβολο, ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, αλλά και μεταξύ των μαθητών/τριών και μεταξύ των ομάδων, αυτό αφορούσε στη συμφωνία της πραγμάτωσης των δράσεων/υποχρεώσεων, που κάθε φορά αποφασίζονταν. Ως μειονέκτημα επισημαίνεται η πίεση χρόνου, λόγω της έκτασης των δραστηριοτήτων και το γεγονός ότι η πλειοψηφία των μαθητών δεν διέθεταν διαδίκτυο στο σπίτι τους.

5. Διδακτικό Υλικό

Πολυμορφικά μαθησιακά περιβάλλοντα και πολυτροπικές προσεγγίσεις καθιστούν τη διδασκαλία ως μια συνεκτική διανοητική πρόκληση (Ayers και Alexander-Tanner, 2016). Η μάθηση επιπλέον, σκόπιμο κρίνεται να σχετίζεται με την εμπλοκή σε σύνθετα κοινωνικά περιβάλλοντα, τα οποία περιλαμβάνουν ανθρώπους, καταστάσεις, δράσεις (Κωνσταντινίδης, 2005). Για τη διδασκαλία χρησιμοποιείται πρωτότυπο και συμβατό εκπαιδευτικό υλικό. Αξιοποιείται λοιπόν, ως βασικό εγχειρίδιο ο Φάκελος ΜτΘ και το ΠΣ (Ι.Ε.Π., 2017, 2014), ο Οδηγός Εκπαιδευτικού (Ι.Ε.Π., 2016), Φύλλα Εργασίας (Φ.Ε.), Φύλλα Αξιολόγησης/Αυτοαξιολόγησης (Βλ. παράρτημα) αναλώσιμα υλικά, διάφορες ιστοσελίδες (<http://iep.edu.gr/thriskeftika/> υλικό εικόνων και μουσικής <http://iep.edu.gr/el/thriskeftika-didaktiko-yliko/didaktiko-yliko->, <http://iep.edu.gr/el/thriskeftika->).

Χρησιμοποιήθηκαν επίσης:

- Η αίθουσα διδασκαλίας, η αίθουσα εκδηλώσεων, το εργαστήριο πληροφορικής.
- Βιβλικά, πατερικά και ιστορικά κείμενα της Ορθόδοξης εκκλησιαστικής παράδοσης και άλλων θρησκειών
- Θεολογικά, λογοτεχνικά, λαογραφικά, ιστορικά κείμενα
- Ποιητικά, καλλιτεχνικά και μουσικά έργα
- Ιστορικά μνημεία και έργα τέχνης, καθώς και ποικίλο εικαστικό και φωτογραφικό υλικό
- Οι ΤΠΕ και εν γένει πολυμεσικά εκπαιδευτικά εργαλεία (εικόνα, ήχος, διαδίκτυο),
- Ο δικτυακός κόμβος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής της περιοχής των Θρησκευτικών (<http://iep.edu.gr/index.php/el/thriskeftika>)
- Εγκεκριμένα διδακτικά υλικά/λογισμικά του Υπουργείου Παιδείας/Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

- Το Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων Φωτόδεντρο (για προετοιμασία του διδάσκοντος στο μάθημα: αναζήτηση ή δημιουργία ΦΕ, τεστ, αναζήτηση παρόμοιων σεναρίων, <http://photodentro.edu.gr/lor>)
- Το Εθνικό Οπτικοακουστικό Αρχείο (<http://mam.avarchive.gr/portal>) και το αρχείο της ΕΡΤ (<http://archive.ert.gr>)



Εικόνα 2. Επιλογή διαδικτυακού υλικού

6. Διδακτικά βήματα/Ενδεικτικές δραστηριότητες

Α΄ Φάση: Αφόρμηση

Η υλοποίηση του Διδακτικού Προγράμματος/Project ξεκίνησε μετά από συζήτηση/διάλογο και σχετικό προβληματισμό με τα παιδιά, έλεγχο των προϋπαρχουσών γνώσεων και προσδιορισμό των στόχων του σεναρίου. Αφορμή αποτέλεσε η διδακτική ενότητα του ΜτΘ με τίτλο «Χριστιανοί Άγιοι και ιερά πρόσωπα άλλων Θρησκειών». Για την εκπόνηση του Project και τις σχετικές ενέργειες ενημερώθηκαν σε συνάντηση οι γονείς, οι οποίοι διαβεβαιώθηκαν ότι με το πέρας της σχολικής χρονιάς θα παρακολουθήσουν σχετική εκδήλωση για τις υλοποιημένες δράσεις. Ακολούθως, σε κατάλληλο κλίμα δημιουργήθηκαν ομάδες, που άλλαζαν σύνθεση ανάλογα με τις απαιτήσεις της εργασίας. Τέλος, διατυπώθηκε το «διδακτικό συμβόλαιό» μας.

Β΄ Φάση: Υλοποίηση

Β.1 Βιωματικές Δραστηριότητες

- Ιδεοθύελλα με τη λέξη «Άγιος». Δημιουργία ομαδικού κολλάζ, φωτογράφιση και ψηφιακή αποθήκευση υλικού/δημιουργία αρχείου/φακέλου στον Η/Υ της τάξης
- Σκηνές από τη ζωή των προσώπων της ενότητας

Β.2. Ομαδοσυνεργατικές/Διερευνητικές Δραστηριότητες

Πρόκειται για το στάδιο συλλογής πληροφοριών, που απευθύνεται σε διάφορες μορφές της νόησης, (Καρυδά, 2009). Γίνεται συζήτηση και ανάδειξη του θέματος από τη Wikipedia, ενώ από ιστοσελίδες πραγματοποιείται αναζήτηση, διαχωρισμός και επιλογή πληροφοριών ύστερα από αξιολόγησή τους. Έπεται, ψηφιακή αποθήκευση υλικού /δημιουργία σχετικού αρχείου.

- Μελέτη περίπτωσης για τα πρόσωπα της ενότητας.
- «Παιχνίδι επεξεργασίας»: Άγιοι προστάτες επαγγελματιών ή στρατιωτικοί άγιοι: Αρχάγγελοι Μιχαήλ και Γαβριήλ, Τρεις Ιεράρχες, Γιορτή 25ης Μαρτίου, η Παναγία η Ναυπακτιώτισσα (χρήση κινητών τηλεφώνων και τάμπλετ για

λήψη φωτογραφιών, επίσκεψη σε ιστοσελίδες, αναζήτηση, εύρεση, αξιολόγηση και αποθήκευση σε αρχείο σχετικών πληροφοριών)

- ΤΡΕ με θέμα: «Τι σημαίνει να είναι κάποιος άγιος;»
- Έρευνα: εικονική περιήγηση με τη βοήθεια του προγράμματος Google Earth. Με ιστοεξερεύνηση εντοπίζονται αρχικά δρόμοι, πλατείες, πόλεις, χωριά, βουνά, νησιά με ονόματα αγίων. Σε σύνδεση με το μάθημα της Μελέτης και της Τοπικής Ιστορίας –διαθεματική προσέγγιση– εντοπίζονται σχετικά στοιχεία και πάνω στο χάρτη της σχολικής αίθουσας, τα οποία σημειώνουμε στη συνέχεια πάνω στο λευκό χάρτη της Ελλάδας. Το ίδιο γίνεται και με τον πολεοδομικό χάρτη της πόλης μας. Ακολουθεί ομαδοσυνεργατική δημιουργία ανάλογου κολλάζ, φωτογράφιση και ψηφιακή αποθήκευση του υλικού που δημιουργήθηκε.
- Διαθεματική προσέγγιση, σε σύνδεση με το μάθημα των Μαθηματικών: επίλυση σχετικών προβλημάτων.
- Έρευνα: διαθεματικότητα: σύνδεση με το μάθημα της Μουσικής. Αναζητούνται στο You Tube (<http://www.youtube.com/>) ελληνικά δημοτικά τραγούδια στα οποία αναφέρεται το αίτημα για βοήθεια από κάποιον Άγιο. Αναζητείται επίσης, και το Τροπάριο των Τριών Ιεραρχών.



Εικόνα 3. Χρήση εργαλείων των ΤΠΕ

Β.4. Δραστηριότητες δημιουργικής και διαλογικής/δημοκρατικής έκφρασης

Στάδιο αξιολόγησης των Πληροφοριών απόδοση νοήματος σε αυτές(Καρυδά, 2009) και σύνδεση με προσωπικές εμπειρίες.

- Τα παιδιά αφηγούνται πληροφορίες και ιστορίες από τη ζωή του αγίου, που φέρουν το όνομά του και προχωρούν σε ελεύθερη παραγωγή Γραπτού Λόγου (Διαθεματική προσέγγιση: σύνδεση με το μάθημα της Γλώσσας).
- Φανταστική συνέντευξη με ιερά πρόσωπα (δραματοποίηση/παιχνίδι με εναλλαγή ρόλων: διαθεματική προσέγγιση: σύνδεση με το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής: ομάδες προετοιμάζουν ερωτηματολόγιο και στη συνέχεια προσποιούμενοι τους ρεπόρτερς, τους δημοσιογράφους, τους φωτογράφους και τους εικονολήπτες πραγματοποιούν συνέντευξη,

φωτογράφιση και βιντεοσκόπηση με χρήση ψηφιακής κάμερας. Ακολουθεί ψηφιακή αποθήκευση του παραχθέντος υλικού.

Β.5. Επίσκεψεις, Εκδηλώσεις, Συλλογικές Δράσεις και Συνεργασίες

Εφαρμογή Πληροφοριών-οικοδόμηση της γνώσης- μετασχηματίζουσα μάθηση: κατανόηση εμπειριών, σύνδεση και μεταφορά τους στην καθημερινότητα (Καρυδά, 2009)

- Επίσκεψη και φωτογράφιση με χρήση κινητών τηλεφώνων και τάμπλετ: στο στρατιωτικό Αεροδρόμιο Αράξου, στον Ιερό Ναό του πολιούχου Αγίου Δημητρίου της πόλη μας, επίσκεψη στο Δημαρχείο. Επίσης, πραγματοποιούνται Ιστοεξερευνήσεις (Wikipedia) για εύρεση σχετικών πληροφοριών. Ακολουθεί αξιολογημένη ανάκτησή τους και αποθήκευση του υλικού στο σχετικό αρχείο.
- Συνεργασία με ΜΚΟ και το Πανεπιστήμιο Πάτρας για συμμετοχή στη δράση «Κορινθιακός, η δική μας θάλασσα», η οποία αφορούσε στη συλλογή και στην καταγραφή των σκουπιδιών που ξεβράζει η θάλασσα στις ακτές της παραλίας Γριμπόβου της πόλης μας (Σύγχρονες μορφές προσφοράς και πράξεις προστασίας προς το περιβάλλον)
- Συμμετοχή στη θεατρική παράσταση της 17ης Νοεμβρίου (σύγχρονες μορφές προσφοράς: αγώνες για ελευθερία και δημοκρατία)
- Παρακολούθηση του προγράμματος «Ασφαλώς Ποδηλατώ», προσφορά από το Ινστιτούτο «ΠΑΝΟΣ ΜΥΛΩΝΑΣ”, επίσκεψη στο Σύλλογο Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες «Αλκούνη», συνεργασία με το Σώμα Ελληνικού Προσκοπισμού για δράσεις εξωραϊσμού του σχολείου (σύγχρονες μορφές προσφοράς και αλληλεγγύης προς τον συν-άνθρωπο)
- Παρακολούθηση κινηματογραφικής ταινίας με χριστουγεννιάτικο πνεύμα προσφοράς, που διοργανώθηκε από το Σύλλογο Δασκάλων και Νηπιαγωγών Ναυπακτίας.



Εικόνα 4. Συλλογικές Δράσεις και Συνεργασίες

B.6. Δραστηριότητες, Παιχνίδια και Ασκήσεις από λογισμικά

Διερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση στο εργαστήριο των Η/Υ του σχολείου:

- Λογισμικό Δ΄ τάξης
- Λογισμικά σχετικά με την προστασία του περιβάλλοντος και απειλούμενων ειδών.



Εικόνα 5. «Επισκέψεις» σε λογισμικά

B.7. Χρήση του Λογισμικού Power Point

Ενεργητική χρήση των ΤΠΕ για παραγωγή σχετικού υλικού παρουσίασης, γεγονός που καθιστά τους μαθητές πιο προσεκτικούς, αφού γνωρίζουν εκ των προτέρων ότι η δουλειά τους θα παρουσιαστεί σε σχετική εκδήλωση και θα αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου.

B.8. Πολυπολιτισμικές και διαθρησκευτικές προσεγγίσεις

Από το Φάκελο του μαθήματος μελετήσαμε τα κείμενα για τη ζωή Ιερών προσώπων άλλων θρησκειών (Μωάμεθ, Ραβίνος Ελιεζέρ). Επισκεφτήκαμε σχετικές Ιστοσελίδες, βρήκαμε πληροφορίες και αποθηκεύσαμε χρήσιμο υλικό. Επίσης, σύμφωνα με το ΑΠ έγινε ιδιαίτερη αναφορά στους σύγχρονους αγωνιστές για τον συνάνθρωπο, τη δικαιοσύνη, την ειρήνη και το περιβάλλον (Όσκαρ Ρομέρο, Μάρτιν Λούθερ Κίνγκ, Μαχάτμα Γκάντι).



Εικόνα 5. Μαχάτμα Γκάντι

(<https://pixabay.com/el/images/search/mahatma/>)

B.9.Εικαστικές Προσεγγίσεις

Οι εικαστικές προσεγγίσεις περιλάμβαναν κάθε είδους προσέγγιση με την τέχνη

(ζωγραφική, κολλάζ, εικαστικές δημιουργίες, μουσικά ακούσματα, θέατρο/δραματοποίηση)



Εικόνα 6. Εικαστικές Προσεγγίσεις

Γ' Φάση (Διάχυση):

- Κατασκευή ομαδικών κολλάζ, τα οποία παρουσιάστηκαν στους γονείς σε σχετική εκδήλωση
- Δημιουργία POWER POINT σε συνεργασία με τους μαθητές, ύστερα από ομαδοσυνεργατική αξιολογημένη επιλογή του αποθηκευμένου υλικού, και ανάλογη πλαισίωση με δικά τους σχόλια.
- Παρουσίαση του αποτελέσματος στην ολομέλεια της τάξης
- Στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων του σχολείου τα παιδιά παρουσίασαν στους γονείς το παραχθέν αποτέλεσμα της δουλειάς τους. Το συντονισμό της παρουσίασης αναλάμβαναν οι μαθητές.
- Ανάρτηση της εκδήλωσης/παρουσίασης στο διαδίκτυο/Facebook, στο λογαριασμό της εκπαιδευτικού της τάξης και κάποιων από τους γονείς,
- Ανάρτηση δράσεων με το σχετικό λογισμικό POWER POINT στην ιστοσελίδα (<http://1dim-nafpakt.ait.sch.gr/index.php/δ'-τάξη>) του σχολείου, ώστε να υπάρχει πρόσβαση από κάθε ενδιαφερόμενο.



Εικόνα 7. Παρουσίαση δράσεων

7. Προτάσεις Επέκτασης

Επέκταση της διδακτικής εφαρμογής με την ενσωμάτωση και χρήση εργαλείων του Ιστού 2.0 θα μπορούσε να περιλαμβάνει την υλοποίηση των (ΙΕΠ, 2017):

- «*Χτίζοντας διαδικτυακές γέφυρες - Building e Bridges Project*
- «*Διδάσκοντας μέσω της τέχνης. Μοτίβα έντεχνου συλλογισμού - (Artful thinking)* Η «*Διδασκαλία μέσω της Τέχνης*»
- «*Ημερολόγιο αναστοχασμού/Reflective Journal*.

8. Αξιολόγηση

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 ΜτΘ και του μαθητή*». Έτσι, η αξιολόγηση διακρίνεται σε διαγνωστική (έλεγχος προϋαρχουσών γνώσεων), διαμορφωτική (με αναστοχαστικό χαρακτήρα και βελτιωτικό προσανατολισμό) και τελική (αναφέρεται στην ποιότητα του παραγόμενου έργου), έχοντας ως βασικό κριτήριο το κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι σκοποί και οι στόχοι του Α.Π.Σ., και σύμφωνα με τα Π.Μ.Α, (Ι.Ε.Π., 2017). Η αξιολογική πράξη εστιάζει στην περιγραφή, χωρίς βαθμοκεντρικές προσεγγίσεις, που μοιάζουν «*με εθισμό της κοινωνίας σε αυτήν*», στοχεύει στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, όπως και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της ικανοποίησης όλων των μαθητών (The Classroom Experiment, 2012). Η πρόοδος των παιδιών ελέγχεται από την ικανότητα/δεξιότητα, όχι απλώς να αναπαράγουν γνώσεις, αλλά κυρίως να τις συσχετίζουν, να τις ερμηνεύουν, να τις κρίνουν, να τις εφαρμόζουν και να τις χρησιμοποιούν με κριτήρια εμπνεόμενοι από αυτές. Η αξιολόγηση στηρίχθηκε επιπλέον, στην ατομικότητα του μαθητή (Dewey, 1987), η οποία χρήσιμο είναι να καλλιεργείται και κατ'επέκταση να γίνεται αποδεκτή, με τις όποιες ιδιαιτερότητες μπορεί να παρουσιάζονται στις μέρες μας λόγω της πολυπολιτισμικότητας των κοινωνιών.

Η χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας βοήθησε να έρθουν στην επιφάνεια τρόποι που παρακίνησαν μαθητές με μειωμένο ενδιαφέρον για το μάθημα κι έτσι αυτοί ενεπλάκησαν τελικά, ουσιαστικά σε αυτό. Επίσης, συνέβαλε στην ενεργό και σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης των μαθητών μέσα από τη συμμετοχή τους στη διδακτική διεργασία, αφού όλα τα παιδιά τελικά, έπαιξαν ρόλους, ζωγράρισαν, κατασκεύασαν, τραγούδησαν και χόρεψαν εμπνεόμενα και από θρησκευτικές πηγές, ενώ συνεργάστηκαν θέτοντας κοινούς στόχους, με σεβασμό στο διδακτικό συμβόλαιο. Επιπροσθέτως, εντοπίστηκε (σε σχέση με την προηγούμενη διδακτική εμπειρία της διδάσκουσας) διαφοροποίηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας του ΜτΘ, ως προς την ικανοποίηση των μαθητών και της εκπαιδευτικού, ύστερα από την ενσωμάτωση/χρήση των ΤΠΕ. Η εκπαιδευτική τεχνολογία ακόμη, ήταν σημαντική ως προς τη συμβολή της στην προσωπική ανάπτυξη και την καλλιέργεια των αξιών των μαθητών, αφού φάνηκε να αναπτύσσουν θετική στάση προς την επικοινωνία και το δημοκρατικό διάλογο, να ακούν προσεκτικά και συνδιαλέγονται γύρω από προσωπικά ή θρησκευτικά ζητήματα, να οξύνουν την παρατηρητικότητά τους, να καλλιεργούν τα αισθητικά τους κριτήρια, να σέβονται τη θρησκευτική πίστη και ως έκφραση πολιτισμού, και να εκδηλώνουν κοινωνική ευαισθησία, συμμετέχοντας σε ανάλογες δράσεις. Οι

μανθάνοντες λοιπόν, αξιοποίησαν ευχάριστα τις ΤΠΕ με κάθε τρόπο, καλλιεργώντας εντέλει τον θρησκευτικό και πολυεπίπεδο γραμματισμό τους, αλλά και την μεταγλωσσική τους δεξιότητα.



Εικόνα 8. Αξιοποίηση των ΤΠΕ

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Darling-Hammond, L. , Wei, R.C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional Learning in the Learning Profession: A status report on teacher development in the United States and abroad. Dallas,TX: Nsdc.
- Darling-Hammond, L. , & Bransford, J. (Eds). (2005). Preparing teachers for a changing Word. San Francisco, CO: Jossey-Bass (Κεφάλαιο 10ο).
- Dewey, John (1897) "My Pedagogic Creed", The School Journal, Volume LIV, Number 3 (January 16, 1897), σελ. 77-80.
- Hargadon, S. (2009). White Paper on Educational Networking: The important role Web 2.0 will play in education. Retrieved από www.illuminate.com (ανάκτηση: 30 -7-2019)
- Jaber, W., & Moore, D. (1999). A survey of factors which influence teachers' use of computer- based technology. Journal of Instructional Media, 26(3), 253-266.
- Jimoyannis, A (2010). Integrating Web 2.0 in education: Towards a framework for Pedagogy 2.0. In R. Hankey & C. Evans (eds.). Web 2.0 Conference Abstracts (p.5), 8-9 April, Brunel University, London.
- Jonassen, D. H. (1999). Computer as mindtools in schools. Engaging critical thinking (2nd ed). Columbus , OH: Prentice- Hall.
- Lunenburg, F. (2010). Creating professional learning communities. National Forum of educational administration and supervision journal, 27,(4)
- Paul R. Halmos "What Is Teaching", Source: The American Mathematical Monthly, Vol. 101, No. 9 (Nov., 1994), σελ. 848-854
- Richardson, W. (2009). Becoming Internet Wise: Schools can do a far better job of

preparing students for their connected futures online, *Educational Leadership*, pp26-31.

Ελληνόγλωσσες

- Αγγέλαινα, Σ. & Τζιμογιάννης, Α., (2010). Δημιουργία και μελέτη μιας μαθητικής Κοινότητας Διεύρυνσης μέσω ενός ιστολογίου. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), Πρακτικά εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση», τόμος ii, σελ. 337-344. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010.
- Ayers, W., & Alexander-Tanner, R. (2016). *Το να διδάσκεις: Το ταξίδι, σε κόμικς*. (Ν. Χριστοδούλου, Μ. Πετρίδης, & Α. Παπασάββα, Μτφρ.). Καβάλα, Ελλάδα: Εκδόσεις Σαΐτα.
- Βλάχος, Ι. (2004). *Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες. Η πρόταση της Επικοινωνιακής Διδακτικής*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γεωργοπούλου, Α., Ζησιμάτου, Γ., Ανδριτσάκης, Π., και Χουλιαρόπουλος, Τ. (2011). Τα Google Tools στην Εκπαίδευση. Στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο: «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», Πάτρα, Απρίλιος 2011- 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πάτρας 28- 30/4/2011.
- Ετεοκλέους Ν. & Παύλου, Β. (2010), «Τεχνολογικά "Σοφοί" και Ψηφιακοί Μαθητές. Οι Δάσκαλοι ακολουθούν». Στο Χ. Αγγελή, & Ν. Βαλαβανίδης (επιμ.) *Πρακτικά συνεδρίου ΚΕΤΠΕΕ- Κυπριακή Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση* (Σελ. 113-124).
- Ζιώγκου & Δημητριάδης, 2010. Χρήση εργαλείων τύπου wiki στην εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), Πρακτικά εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση», τόμος ii, σελ. 321-328. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010.
- Κάκκου, Σ., Ψαρομηλίγκος, Ι., Σπυριδάκος, Α., Δημάκος, Γ., και Βρεττός, Ι. (2012). Παρακινώντας τους Μαθητές με Εργαλεία Web2.0: Μια εφαρμογή στην Α'βάθμια Εκπαίδευση. Στο Χ. Καραγιαννίδης, Π. Πολίτης & Η. Καρασαββίδης (επιμ.), Πρακτικά εργασιών 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση». Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 28-30 Σεπτεμβρίου 2012.
- Καραγιάννη, Ε., Κλαδάκης, Ι. (2012). Συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων. Στο *Πρακτικά Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης* (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου.
- Καραμηνάς, Ι. (2010). Ο Αναστοχασμός ως μεταγνωστική διαδικασία κατά την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών με μικροδιδασκαλία: Η περίπτωση των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ στην ΑΣΠΑΙΤΕ. Στο *Πρακτικά Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης* (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ). 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου.
- Τοκμακίδου, Ε., Καλογιαννίδου, Α., & Τσιτουρίδου, Μ. (2010), Το διαδίκτυο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: προσεγγίσεις εκπαιδευτικών. Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), Πρακτικά εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση», τόμος ii, σελ. 609-616. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010.

- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καρυδά, Ε. Χ. (2009). *Η μέθοδος Project «βήμα προς βήμα»*. Αθήνα: Σαββάλα.
- Κόκκος, Α & συν., (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Knud Illeris, (2009). *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης, 16 θεωρίες μάθησης ... με τα λόγια των δημιουργών τους*, (μτφρ. Κουλαουζίδης Γ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κωνσταντινίδης, Α. (2005) «*Θεωρίες Μάθησης και η Επίδραση τους στη Σχεδίαση Εκπαιδευτικού Λογισμικού*» Πτυχιακή Εργασία, ΑΠΘ, Τμήμα Πληροφορικής, Θεσσαλονίκη (τελευταία προσπέλαση: 9-7-2019).
- Ματσαγγούρας, Η., (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας, Η., (2003). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Ματσαγγούρας, Η., (2002). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παρθένη, Μ. (χ.χ.) «*Η Θεωρία της Μετασχηματιστικής Μάθησης: Η περίπτωση Ενός Σεμιναρίου Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών*». Διπλωματική Εργασία ΑΠΘ, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Θεσσαλονίκη (τελευταία προσπέλαση: 9-7-2019).
- Τζιμογιάννης, Α., Τσιωτάκης, Π., & Ρούσσιος, Δ., (2012). Προς ένα παιδαγωγικό πλαίσιο του Ιστού 2.0: Σχεδιασμός και αποτίμηση ενός προγράμματος προετοιμασίας εκπαιδευτικών. Στο Χ. Καραγιαννίδης, Π. Πολίτης & Η. Καρασαββίδης (επιμ.), Πρακτικά εργασιών 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου, με Διεθνή Συμμετοχή «*Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*». Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 28-30 Σεπτεμβρίου 2012.
- Φλουρής, Ν. (2008). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Χριστοδούλου, Ν. (2017). *Κατανοώντας το αναλυτικό Πρόγραμμα ως πεδίο μελέτης και έρευνας*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Χρυσάφιδης, Κ. (2011). Διαθεματικότητα και προωθημένη διαθεματικότητα στο ελληνικό σχολείο. Στο Κ. Χρυσάφιδης, και Ρ. Σιβροπούλου (Επιμ.), *Αρχές και προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης* (σσ: 317-342), Αφοί Κυριακίδη.

Ιστοβιβλιογραφία

- Ι.Ε.Π. (2014-19-6-2017). Αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου, (<http://iep.edu.gr/el/thriskeftika-programmata-spoudon>), (προσπέλαση: 25-7-2019).
- Ι.Ε.Π. (2016). Οδηγός εκπαιδευτικού: Θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου, (<http://iep.edu.gr/el/thriskeftika-odigoi-ekpaideftikoy>), (προσπέλαση: 2-8-2019).
- Οδηγίες εφαρμογής των νέων Προγραμμάτων Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό, στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο (2017–2018), <https://www.esos.gr/arthra/58591/egkyklios-gia-ti-leitoyrgia-ton-dimotikon-sholeion-gia-sholiko-etos-2018-2019>, (προσπέλαση: 2-8-2019).
- <file:///C:/Users/User/Downloads/document.pdf>, (προσπέλαση: 2-8-2019).
- <http://users.sch.gr/efstratiou/dimitika.htm>, (προσπέλαση: 2-8-2019).
- <http://iep.edu.gr/index.php/el/thriskeftika>, (προσπέλαση: 2-8-2019).
- <http://photodentro.edu.gr/lor>, (προσπέλαση: 2-8-2019).
- <http://mam.avarchive.gr/portal>, (προσπέλαση: 2-8-2019).

<http://archive.ert.gr>, (προσπέλαση: 2-8-2019).
<http://1dim-nafpakt.ait.sch.gr/index.php/> δ΄-τάξη.
<http://iep.edu.gr/el/thriskoftika-programmata-spoudon>,
<http://iep.edu.gr/thriskoftika/> υλικό εικόνων και
<http://iep.edu.gr/el/thriskoftika-didaktikes-protaseis/didaktikes-protaseis-dimotikoy>
(Υποστηρικτικό Υλικό, προσπέλαση: 25-7-2019).
<https://pixabay.com/el/images/search/mahatma/> (προσπέλαση: 2-8-2019).

Baker, K. (Producer) & East, J. (Director). (2008) Summerhill. UK: Tiger Aspect Productions. <https://www.youtube.com/watch> (προσπέλαση: 2-8-2019).
Barry, D. (2012 April, 11). The Classroom Experiment (Video File). Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=J25d9aC1GZA> (προσπέλαση: 2-8-2019).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1^ο ΦΥΛΛΟ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΑΘΗΤΗ:.....

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:.....

✓ Πριν να ξεκινήσουμε τη διδασκαλία της ενότητας, σκέψου και απάντησε στα ερωτήματα που ακολουθούν:

❖ Τι θα ήθελες να μάθεις περισσότερο από τη συγκεκριμένη ενότητα;

.....
.....

❖ Τι είναι αυτό που πιστεύεις ότι θα σε βοηθήσει πιο πολύ για να εργαστείς πάνω στη συγκεκριμένη ενότητα;

.....
.....

❖ Πώς θα προτιμούσες να εργαστείς; Ατομικά ή ομαδικά; Δικαιολόγησε την απάντησή σου.

.....
.....

❖ Πώς αισθάνεσαι τώρα που ξεκινά η διδασκαλία μιας νέας ενότητας; Ποιες είναι οι προσδοκίες σου;

.....
.....

- ❖ Πιστεύεις ότι υπάρχουν πράγματα που γνωρίζεις και τα οποία μπορούν να βοηθήσουν στο μάθημα;

.....
.....

- ❖ Τι μπορείς να κάνεις καλύτερα σε αυτή τη φάση της ενότητας;

.....
.....

- ❖ Με το τέλος της διδασκαλίας της ενότητας σε τι θα ήθελες να νιώσεις ικανός/ή;

.....
.....

2^ο ΦΥΛΛΟ ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΑΘΗΤΗ:.....

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:.....

- Σε αυτή τη φάση που η διδασκαλία της ενότητας είναι σε εξέλιξη, σκέψου και απάντησε στα ερωτήματα που ακολουθούν:

- Σκέψου και συζήτησε με τα μέλη της ομάδας σου για την πορεία εργασίας μας στη συγκεκριμένη φάση.

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

- Ποιες από τις προσωπικές σου εμπειρίες θα μπορούσες να αναφέρεις και να αξιοποιήσεις σε αυτή τη φάση;

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

- Τι είναι αυτό που πιστεύεις ότι θα μας βοηθήσει πιο πολύ για να εργαστούμε ώστε να πετυχαίνουμε τους στόχους μας;

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

- Σου αρέσει να εργάζεσαι ατομικά ή ομαδικά; Δικαιολόγησε την απάντησή σου.

.....

-
.....
* Πώς αισθάνεσαι κατά την συγκεκριμένη φάση της διδασκαλίας της ενότητας;
.....
.....
- * Πιστεύεις ότι υπάρχει κάτι συγκεκριμένο που θα μπορούσε να βοηθήσει στο μάθημα;
.....
.....
- * Ποια δραστηριότητα σου αρέσει πιο πολύ μέχρι στιγμής; Γιατί;
.....
.....
- * Τι μπορείς να κάνεις καλύτερα σε αυτή τη φάση της ενότητας;
.....
.....
- * Με το τέλος της διδασκαλίας της ενότητας σε τι θα ήθελες να νιώσεις ικανός/ή;
.....
.....
- * Στην επόμενη φάση με τι θα σας ενδιέφερε περισσότερο να ασχοληθούμε και γιατί;
.....
.....
.....

3° ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΕ ΤΟ ΠΕΡΑΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΑΘΗΤΗ:.....

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:.....

✓ Αφού τελείωσε η διδασκαλία της ενότητας, σκέψου και απάντησε στα ερωτήματα που ακολουθούν:

❖ Τι σε εντυπωσίασε περισσότερο από τη συγκεκριμένη ενότητα;
.....
.....

❖ Τι είναι αυτό που πιστεύεις ότι απέδωσες πιο αποτελεσματικά;
.....
.....
.....

- ❖ Έκανες όποιες εργασίες σου αναθέτονταν για το μάθημα στο σπίτι,;

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

- ❖ Πώς θα χαρακτήριζες τη συνεργασία σου με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας σου; Δικαιολόγησε την απάντησή σου.

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

- ❖ Πώς αισθανόσουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

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

- ❖ Πώς ένοιωθες την ατμόσφαιρα της τάξης κατά τη διδασκαλία;

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

- ❖ Πιστεύεις ότι υπήρχε η ευκαιρία να έχουμε κάνει κάτι διαφορετικά ή καλύτερα; Επιχειρηματολόγησε σχετικά.

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

- ❖ Τι μπορείς να κάνεις καλύτερα τώρα στο τέλος της ενότητας;

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

- ❖ Αν θελήσεις νιώθεις ικανός/ή να ψάξεις περισσότερο για πράγματα σχετικά με το θέμα που πραγματευτήκαμε;

.....
.....

Η «συναρπαστική εμπειρία» του θρησκεύειν: Διδακτικές και διαθρησκευτικές προσεγγίσεις για την κατανόηση της έννοιας της σωτηρίας στην παγανιστική και στη χριστιανική σκέψη.

Γεώργιος Μαραγκουδάκης,

Υποψήφιος Διδάκτωρ, Τομέας Βιβλικής Γραμματείας & Θρησκευτολογίας,

Τμήμα Θεολογίας, Σχολή Θεολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο

Θεσσαλονίκης (Θεσσαλονίκη, Ελλάδα)

gmaragkoudakis1@gmail.com

Περίληψη

Ο χριστιανισμός, αλλά και ορισμένες λατρείες του αρχαίου κόσμου, υπόσχονται σωτηρία – στην μέλλουσα ή και την παρούσα ζωή – για τους πιστούς και ακολούθους, ως «αντάλλαγμα» της αφοσίωσης και αφιέρωσής τους. Στην παρούσα εισήγηση επιδιώκεται η προσέγγιση της έννοιας της χριστιανικής σωτηρίας, η οποία όμως για να γίνει ορθά κατανοητή από τους/τις μαθητές/μαθήτριες, καλό είναι να εξεταστεί στο πλαίσιο της ιστορικής της τοποθέτησης, και του πώς η λέξη αυτή χρησιμοποιήθηκε στο αρχαιοελληνικό θρησκευτικό – ή πολιτικο-θρησκευτικό – γίγνεσθαι. Θα εξεταστούν, λοιπόν, με τρόπο συγκριτικό και μέσα από τις κατάλληλες δραστηριότητες, τόσο η έννοια του Σωτήρα (ποιος ονομαζόταν τοιουτοτρόπως και γιατί) όσο και η ίδια η υπόσχεση για σωτηρία, όπως, επί παραδείγματι, εκφράζεται από την αναφορά του Απουλήιου στις υποσχέσεις της Ίσιδας προς όσους είναι μνημένοι στα μυστήριά της, και οι οποίες εξασφαλίζουν στον πιστό ευτυχία σε τούτον τον κόσμο, αλλά και εσχατολογική, μετά θάνατον, μακαριότητα. Κατ' αυτόν τον τρόπο θα γίνει φανερό ότι τόσο στον χριστιανισμό όσο και σε άλλες θρησκείες, η υπόσχεση και πεποίθηση για σωτηρία δίνει σε όσους θρησκεύουν την δυνατότητα να βιώσουν αυτήν τους την σχέση με το θείο ως μία εμπειρία που είναι συναρπαστική και, εν τέλει, σωτήρια.

Λέξεις κλειδιά: σωτηρία, εσχατολογία, αρχαία θρησκεία, Απουλήιος, χριστιανισμός

Μέρος Α' (Θεωρητικό Πλαίσιο)

1. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας

Η ανάγκη των ανθρώπων για σωτηρία και καλοτυχία χάνεται στα βάθη των αιώνων και αποτελεί τον πυρήνα κάθε θρησκείας και πίστης. Ο Χριστιανισμός κάνει λόγο για Θεό λυτρωτή, ο οποίος χαρίζει στους ακόλουθούς του πλήθος αγαθών στον παρόντα βίο, αλλά και την αιώνια ζωή. Η Εκκλησία μιλά για τα Μυστήριά της και για την σωτηρία που προσφέρουν, όμως και ο (Ψευδο-)Ομηρικός Ύμνος στην Δήμητρα αναφέρει πως είναι *ευτυχισμένος (ὄλβιος) όποιος θνητός είχε την τύχη το θέαμα να δει των μυστηρίων. Όποιος δεν είναι μνημένος, και δεν λαμβάνει μέρος σ' αυτά, δεν έχει τέτοια μοίρα μετά θάνατον, στου κάτω κόσμου τα σκοτάδια*. Εδώ γίνεται λόγος για τα Μυστήρια της Ελευσίνας.

Στην παρούσα εργασία θα αναλύσουμε την έννοια της σωτηρίας μέσα από τις *Μεταμορφώσεις* του Απουλήιου, ο οποίος υπήρξε μνημένος στα μυστήρια της θεάς Ίσιδας. Παράλληλα, θα γίνει αναφορά στην έννοια της σωτηρίας μέσα από την μυστηριακή παράδοση της Ελευσίνας. Οι μαθητές/τριες θα κατανοήσουν καλύτερα το βαθύ θρησκευτολογικό και ιστορικό υπόβαθρο αυτών των αντιλήψεων και θα συνειδητοποιήσουν ότι δεν υφίσταται παρθενογένεση των ιδεών στον χώρο του πνεύματος, αλλά πως οι ίδιες ανάγκες, χαρές, φόβοι και επιθυμίες που άγγιζαν τους

πιστούς της Ίσιδας Σώτειρας τον 2ο μ.Χ. αι., συνεχίζουν να απασχολούν και σήμερα τους πιστούς χριστιανούς του Σωτήρα Ιησού. Το προσωνόμιο Σωτήρ/Σώτειρα απεδόθη σε πλήθος προχριστιανικών θεϊκών ή μη οντοτήτων. Οι μαθητές/μαθήτριες πρέπει να το γνωρίσουν αυτό, γιατί σκοπός μας είναι να αποκτήσουν τις βάσεις για την διαμόρφωση ανθρωπολογικού και επιστημονικού τρόπου σκέψης.

Η φράση «συναρπαστική εμπειρία», που αποτελεί μέρος του τίτλου της παρούσας εργασίας, προέρχεται από το έργο του W. Burkert, καθώς αποτελεί τίτλο κεφαλαίου. Και εξηγεί ο Burkert στην αρχή αυτού του κεφαλαίου πως: *Οι μυστηριακές εορτές έπρεπε να είναι γεγονότα αλησμόνητα, να ρίχνουν την σκιά τους σε ολόκληρη τη μελλοντική ζωή κάποιου, να δημιουργούν εμπειρίες που μεταβάλλουν την ύπαρξη. Το γεγονός ότι η συμμετοχή στα μυστήρια αποτελούσε ιδιαίτερη μορφή εμπειρίας, ένα «πάθος» στην ψυχή του υποψηφίου για μύηση, διατυπώνεται ρητά σε πολλά κείμενα της αρχαιότητας· αυτό είναι αξιοσημείωτο, δεδομένου ότι η ενδοσκόπηση στην αρχαιότητα δεν ήταν ανεπτυγμένη σε μεγάλο βαθμό, αν την συγκρίνει κανείς με την σημερινή εποχή (Burkert, 1997: 110).*

2. Μεταμορφώσεις ή Ο Χρυσός Γάιδαρος

Οι *Μεταμορφώσεις* του Απουλήιου, που μας είναι γνωστές και ως *Asinus Aureus*, δηλ. ο χρυσός γάιδαρος [Αυγουστίνος Ιππώνος, *Η πολιτεία του Θεού* 18, 18, 2], εγράφησαν κατά τον 2^ο αι. μ.Χ. και ανήκουν στο λογοτεχνικό είδος του θρησκευτικού μυθιστορήματος. Πρωταγωνιστής του έργου είναι ο Λούκιος, καταγόμενος – όπως και ο συγγραφέας – από την αρχαία πόλη Μαδαύρα της Αλγερίας. Η όλη ιστορία ξεκινά με την περιέργεια του Λουκίου για την μαγεία, καθώς στην προσπάθειά του να μεταμορφωθεί σε πτηνό, μεταμορφώνεται κατά λάθος σε γάιδαρο. Οι περιπλανήσεις που ακολουθούν περιλαμβάνουν πλήθος εγκιβωτισμένων ιστοριών (π.χ. την ιστορία του Έρωτα και της Ψυχής) και διαρκούν έως ότου ο Λούκιος να βρει την σωτηρία στην αγκαλιά της Ίσιδας.

Η σωτηρία αυτή δεν είναι μία μεταθανάτια μόνο κατάσταση λύτρωσης, αλλά αναφέρεται και στην παρούσα ζωή. Κατά την ελληνιστική περίοδο, στην οποία εγράφησαν και οι *Μεταμορφώσεις*, η τύχη προσωποποιείται στη θεά Τύχη-Fortuna και έχει απόλυτη επιρροή – καλή ή κακή – σε θνητούς και αθανάτους. Ο Πλίνιος ο Πρεσβύτερος (1^{ος} αι. μ.Χ.) αναφέρει πως *μόνο αυτήν κατηγορούν, κατακρίνουν, συλλογίζονται, επιδοκιμάζουν και αποδοκιμάζουν οι άνθρωποι· τη θεωρούν άστατη, και συχνά τυφλή, δύστροπη, ασταθή, αβέβαια* (Plinius Secundus, *Naturalis Historia*, II, 22, 4-10). Ο Σωκράτης, ένας χαρακτήρας που εμφανίζεται στο έργο του Απουλήιου θα κατηγορήσει την Τύχη με τα εξής λόγια: *Δεν έχεις την παραμικρή ιδέα για τις σαρωτικές αλλαγές, τις ασταθείς δυνάμεις, ούτε και για τις ασυνεπείς παλινδρομήσεις της τύχης* (Απουλήιος, *Μεταμορφώσεις* 1, 6, 16-18). Σε αυτό το έργο αποδίδεται στην Ίσιδα η αρετή της Αγαθής Τύχης, που προσφέρει την βοήθειά της στον Λούκιο, έπειτα από μια σειρά συμφορών (Παχής, 2003: 22, 56-57, 277, 317-324, 329, 336, 348· Παχής, 2010^Α: 147, 156, 168, 286, 325· Pachis, 2010: 8, 83, 234, 258, 262, 265-270, 303-305, 312).

Η Ίσιδα είχε την δύναμη να χαρίζει ευτυχία και δόξα, δύναμη ζωής και μάκρος ημερών, αλλά και την ιλαρή θεά του προσώπου της σε όσους μεταβούν μετά θάνατον στα Ηλύσια Πεδία. Μπορούσε να υπερβεί, για χάρη των πιστών της, ακόμη

και την δύναμη της Μοίρας και να τους σώσει από τα δεινά και τα βάσανα, προσφέροντας λιμάνι ειρήνης και βωμό ευσπλαχνίας. Η παραμονή στο μονοπάτι της, καθιστούσε την θρησκευτική πρακτική μια «συναρπαστική εμπειρία», όπως θα έλεγε ο Απουλήιος μέσα από τα λόγια του Λουκίου. Επιπλέον, η θεά έχει τέτοια δύναμη που κυβερνάει τις ανθρώπινες υποθέσεις και ολοκληρώνει την πλάση, ακόμα και όσα αντικείμενα είναι άψυχα και νεκρά. Στο κείμενο του Απουλήιου χαρακτηρίζεται ως Σώτειρα (Απουλήιος, *Μεταμορφώσεις* XI, 9, 1. XI, 15, 4. XI, 25, 1), αλλά τα επίθετα *σωτήρ/σώτειρα*, δηλώνουν τον ελευθερωτή, τον απελευθερωτή, τον συντηρητή της τάξης, τον προστάτη ή τον θεραπευτή και αποδίδονται σε αρσενικές και θηλυκές θεότητες, σε ήρωες, δαίμονες ή θεοποιημένους, ηρωοποιημένους θνητούς. Τέτοια πρόσωπα υπήρξαν ο Δίας, ο Ηρακλής, η Ίσιδα, η Τύχη, ο Ιησούς Χριστός, ο Μέγας Αλέξανδρος, αλλά και πλήθος Ρωμαίων Αυτοκρατόρων. (Martin, 2004: 126).

3. Τα Ελευσίνια Μυστήρια

Τα Μυστήρια της Δήμητρας και της Κόρης-Περσεφόνης ήταν σπουδαία γιορτή και μυστηριακή τελετή που τελούνταν στην αρχαία Ελευσίνα και που γνώρισε ιδιαίτερη ακμή κατά τον 5^ο αι. π.Χ., αλλά και στην ελληνιστική περίοδο. Κατά την μυθολογία η ίδρυση των Μυστηρίων έγινε από τον Εύμολπο, γιο του Ποσειδώνα, ή από τον Μουσαίο, μαθητή του Ορφέα, ή κι από την ίδια την θεά Δήμητρα κατά την περίοδο που ακόμη αναζητούσε την κόρη της, Περσεφόνη. Από δομικής πλευράς, διακρίνονταν στα Μικρά Ελευσίνια, που αποτελούσαν την προετοιμασία, και στα Μεγάλα Ελευσίνια, που διαρκούσαν περίπου 10 μέρες. Οι πρακτικές αυτές επαναλαμβανόντουσαν ετησίως και είχαν ως θέμα τους την αρπαγή της Κόρης από τον Άδη (κάθοδος), την αναζήτησή της από την μητέρα της, την θεά Δήμητρα (αναζήτηση), και την τελική επανένωση αυτών των δύο (άνοδος). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι αυτές τις μυσίες μπορούσαν να τις δεχθούν άνδρες και γυναίκες, ελεύθεροι και σκλάβοι, αρκεί να έχουν χέρια καθαρά από αίμα και να μην είναι βαρβαρικής καταγωγής (Παχής, 1990· Φωτιάδης, 2000).

Στα Μυστήρια έλαβαν μέρος σημαντικές προσωπικότητες του αρχαίου κόσμου, μεταξύ των οποίων οι Σωκράτης, Πλάτων, Σοφοκλής, Πλούταρχος και Κικέρων, η δε σημασία τους στο πλαίσιο της σωτηρίας ήταν μοναδική. Ο Κλήμης Αλεξανδρείας στο *Προτρεπτικός* II, 21, 2 κάνει αναφορά στα μυστήρια, αλλά και ο Πλάτων στο *Φαίδων* 69c αναφέρει πως όποιος πεθάνει αμύητος, θα καταλήξει στον βόρβορο του Άδη, ενώ ο κεκαθαρμένος και μνημένος, αφού φτάσει πάλι στον Άδη, θα κατοικήσει μαζί με τους θεούς (*ὄς ἂν ἀμύητος καὶ ἀτέλεστος εἰς Ἄιδου ἀφίκηται ἐν βορβόρῳ κείσεται, ὁ δὲ κεκαθαρμένος τε καὶ τετελεσμένος ἐκείσε ἀφικόμενος μετὰ θεῶν οἰκήσει*). Στον Φαίδρο γίνεται λόγος ότι: *Το κάλλος ἐλάμπε τότε, ὅταν μαζί με τον ευλογημένο χορό... αντικρίζαμε μακαρία ὄψη και θεά και μνηθήκαμε σε τελετές που αξίζει να αποκαλούνται μακαριότητες... εορτάζοντες και εποπτεύοντες, ως μύστες και ἐπόπτες, ευτυχισμένα οράματα καθαρού μεγαλείου, ὄντας οι ίδιοι εξαγνισμένοι* (Burkert, 1997: 113-114). Ο Κικέρων συμπληρώνει ότι μέσα από τα μυστήρια απελευθερώθηκαν οι μνημένοι από άγριες και βαρβαρικές συνήθειες και τρόπους ζωής και απέκτησαν πολιτισμένη μόρφωση. Αλλά και καθώς συνιστούσαν μυσίες, ο Κικέρων τονίζει ότι χάριζαν την γνώση των απαρχών της ζωής, την ελπίδα για ευτυχισμένη ζωή και την προσδοκία καλύτερου θανάτου (Κικέρων, *Περὶ Νόμων*, II, 14, 36). Ο Πλούταρχος στο έργο του *Παραμυθητικός πρὸς τὴν γυναῖκα*

(611DE) αναφέρει – για την μυστηριακή λατρεία του Διονύσου, αλλά μπορεί να αναφερθεί κι εδώ – πως οι μυημένοι αποκτούσαν μια κοινή γνώση μέσα απο τὰ μυστικά σύμβολα των διονυσιακών οργίων.

Ο μύθος γύρω από τον οποίο περιστρεφόταν αυτή η μυστηριακή λατρεία ιστορείται στον Ομηρικό ή Ψευδομηρικό ύμνο στην Δήμητρα, ένα κείμενο του 7^{ου} αι. π.Χ., έχει δε ως εξής: Η Κόρη μάζευε λουλούδια σε ένα λιβάδι κι έσκυψε να κόψει ένα πανέμορφο άνθος, αλλά τότε ο Άδης άνοιξε ένα χάσμα στην γη και την έσυρε μακριά. Η Δήμητρα φεύγει από την συντροφιά των θεών και την αναζητά ώσπου την δέκατη μέρα – γι'αυτό και τα Μεγάλα Μυστήρια διαρκούσαν δέκα ημέρες – μαθαίνει από την Εκάτη και τον Ήλιο την αλήθεια σχετικά με την απαγωγή και, μεταμορφωμένη σε γριά γυναίκα φτάνει στην Ελευσίνα, όπου και αναπαύθηκε δίπλα στο Καλλίχωρον Φρέαρ. Εκεί την εντόπισαν οι κόρες του Κελεού, άρχοντα της Ελευσίνας και η μητέρα τους – ονόματι Μετάνειρα – την καλεί στο σπίτι για να γίνει παραμύθια του νεογέννητου Δημοφώντα, τον οποίο η θεά Δήμητρα τάιζε την ημέρα με αμβροσία και εξέθετε την νύχτα στην φωτιά, προκειμένου να τον κάνει αθάνατο. Όταν ανακαλύπτει τα περί φωτιάς η Μετάνειρα, μην γνωρίζοντας, αντιδρά και τότε επέρχεται η θεϊκή επιφάνεια – η Δήμητρα φανερώνει ποια είναι. Η Δήμητρα συνεχίζει την περιπλάνησή της και θρηνεί, προκαλώντας φοβερή σιτοδεία, που στερεί από τους θνητούς την τροφή και από τους θεούς τις θυσίες. Η διασάλευση της κοσμικής ισορροπίας αναγκάζει τον Δία, που αρχικά είχε συναινέσει στον γάμο Άδη – Περσεφόνης, να επέμβει και – ως αποτέλεσμα – η Περσεφώνη μένει τα 2/3 του χρόνου στον πάνω κόσμο και το υπόλοιπο 1/3 στον Άδη. Η Δήμητρα τότε αφενός αποκαθιστά την ευφορία της γης, αφετέρου διδάσκει στους Ελευσινίους τα ελευσινια μυστήρια, ως αντάλλαγμα της φιλοξενίας τους – της είχαν χτίσει ναό και βωμό (Παχής, 2010^B: 95-116· Martin, 2004: 202-205).

4. Η χριστιανική παράδοση

Για τον χριστιανικό κόσμο η μετά θάνατον λύτρωση αποτελεί σαφώς τον βασικό και κύριο σκοπό της σάρκωσης του Θεανθρώπου. Στο Βιβλίο του Μαθητή, στην αντίστοιχη ενότητα για την σωτηρία, υπάρχουν πλήθος σχετικών κειμένων, επομένως η εδώ αναφορά μας θα είναι περιεκτική. Πλήθος καινοδιαθηκικών και πατερικών χωρίων μιλούν για το μυστήριο του θανάτου, αλλά και τόσοι ύμνοι και τροπάρια που ψάλλονται, ιδιαιτέρως για την περίοδο του Πάσχα, όπως το καταπληκτικό: *Θανάτου έορτάζομεν νέκρωσιν, Άδου την καθαίρεισιν, άλλης βιοτής, τής αίωνίου άπαρχήν, και σκιρτώντες ύμνοῦμεν τόν αίτιον, τόν μόνον εύλογητόν τών Πατέρων, Θεόν και ύπερένδοξον*. Ο Ιησούς Χριστός αποκαλείται σωτήρας (Λουκάς 2, 11. Πράξεις 5, 31. Προς Φιλιππησίους 3, 20. Β' Προς Τιμόθεο 1,10. Προς Τίτο 1, 4· 2, 13· 3, 6. Β' Πέτρου 1, 1· 1, 11· 2, 20· 3, 20· 3, 18. Α' Προς Ιωάννη 4, 14), αλλά και ο Πατήρ Θεός, επίσης (Λουκάς 1, 47. Α' Προς Τιμόθεο 1, 1· 2, 3. Προς Τίτο 1, 3· 2, 10· 3, 4. Ιούδα 1, 25).

Η έννοια της σωτηρίας συνδέεται όχι μόνον με την αποφυγή κινδύνων και δύσκολων καταστάσεων (Πράξεις 27, 20), αλλά κυρίως με την απελευθέρωση και την νίκη επί της αμαρτίας, η οποία (υπέρβαση) οδηγεί στην αιώνια ζωή. Σε όνειρο του Ιωσήφ, προ της γεννήσεως του Ιησού, είχε εμφανιστεί άγγελος, για να τον ενημερώσει ότι θα γεννήσει υιό, του οποίου το όνομα θα είναι Ιησούς, καθώς Αυτός θα σώσει τον λαό του από την αμαρτία (Ματθαίος 1, 21). Η αμαρτία είναι όμως που προκαλεί τον θάνατο, όπως αναφέρει ο Απόστολος Παύλος (Α' Προς Κορινθίους 15,

56). Ο Άγιος Ιωάννης ο Δαμασκηνός αναφέρει στο *Έκδοσις Ακριβής της Ορθοδόξου πίστεως* σχετικά με την έννοια της σωτηρίας – μεταξύ άλλων – τα εξής: 1. Η σάρκωση του Λόγου έγινε από μεγάλη ευσπλαχνία και για την δική μας σωτηρία (κεφ. 2) 2. Ο Λόγος ανέλαβε ολόκληρη την ανθρώπινη φύση, προκειμένου να σώσει τον άνθρωπο, δηλαδή την νοερή ψυχή, το σώμα, αλλά και τα φυσικά και αδιάβλητα πάθη του ανθρώπου (κεφ. 11) 3. Η σωτηρία αποτελεί ένα από τα ιδιώματα της θείας φύσεως (κεφ. 14) 4. Η σωτηρία καλλιεργείται – μεταξύ άλλων – μέσα από την αισχύνη, που είναι ο φόβος για τις αισχρές πράξεις (κεφ. 29) 5. Η σωτηρία εξασφαλίζεται μέσα από την υπακοή (κεφ. 45).

Μέρος Β΄ (Διδακτική Εφαρμογή)

1. Γενικά στοιχεία

Βαθμίδα εκπαίδευσης/τάξη/ενότητα: Η διδακτική πρόταση εντάσσεται στην 2η ενότητα της Α΄ Λυκείου (Θρησκευτικότητα), ειδικότερα στην υποενότητα 2.5, με θέμα την *Σωτηρία (Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου, 2017)*.

Χρονολογία εφαρμογής: Προτεινόμενο για εφαρμογή σε χρόνο που θα επιλέξει ο/η εκπαιδευτικός, ανάλογα με την πορεία της διδασκαλίας.

Διάρκεια εφαρμογής: Μία διδακτική ώρα (περ. 45΄), αλλά και χρόνος για εργασία στο σπίτι (Αξιολόγηση εντός περ. 15΄ της επόμενης διδακτικής ώρας).

Στόχοι – Επιδιώξεις: 1. Οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν πως η έννοια της σωτηρίας εμφανίζεται στον προχριστιανικό κόσμο, προτού χρησιμοποιηθεί για την χριστιανική εσχατολογία. 2. Στους σωτήρες στον ελληνικό και ελληνιστικό κόσμο συμπεριλαμβάνονται θεότητες, θνητοί, αλλά και θεοποιημένοι ρωμαίοι αυτοκράτορες. 3. Η σωτηρία εξασφαλίζει στους πιστούς θεία προστασία, ευτυχία, αλλά και μεταθανάτια μακαριότητα. 4. Η πεποίθηση της σωτηρίας και της συμπόρευσης με την θεότητα οδηγεί τους πιστούς στην βίωση της θρησκείας ως μιας «συναρπαστικής εμπειρίας».

Μεθοδολογία της διδασκαλίας: Η πρόταση που ακολουθεί συνδέεται με τις αρχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού/εποικοδομητισμού (Schunk, 2012: 228 κ.εξ· Κογκούλης, 2016: 133-138· *Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Λυκείου, 2017: 17-18 και 27-29*), σύμφωνα με τον οποίο προωθούνται διαδικασίες διερευνητικής και βιωματικής μάθησης, οι οποίες σχετίζονται με τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών/μαθητριών, προάγοντας την κριτική και δημιουργική σκέψη. Ειδικότερα, γίνεται χρήση της διερευνητικής μεθόδου (*Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Λυκείου, 2017: 17, 39*). Οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ομάδες (ομαδοσυνεργατική μέθοδος).

Διδακτικό Υλικό: Παρθένου, Δ., & Χατζηδημητρίου, Α. (2017). *Φάκελος Μαθήματος των Θρησκευτικών: Θρησκεία και Σύγχρονος Κόσμος*, της Α΄ Γενικού Λυκείου, Αθηνά: Εκδόσεις Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος. Επίσης, Βιβλικά και πατερικά αποσπάσματα (επικουρικά και προαιρετικά), μεταφρασμένα αποσπάσματα αρχαίας ελληνικής και ρωμαϊκής γραμματείας, κλπ. Τα όποια κείμενα διαβασθούν στην τάξη θα πρέπει να είναι δοσμένα στην νεοελληνική. Από την Βίβλο μπορεί να γίνει χρήση της μετάφρασης της Ελληνικής Βιβλικής Εταιρίας (*Η Αγία Γραφή. Παλαιά και Καινή Διαθήκη, 2003*), αν αυτό κρίνεται απαραίτητο σε κάποιο σημείο (επικουρικά) από τον/την εκπαιδευτικό.

Πορεία Διδασκαλίας: Πενταμερής (Παρουσιάζοντας, Εφαρμόζοντας,

Διερευνώντας, Αναπλαισιώνοντας, Αξιολογώντας).

Στρατηγικές και τεχνικές διδασκαλίας: Παρουσίαση, ανάπτυξη και επεξήγηση θεμάτων από τον/την εκπαιδευτικό, ερωταποκρίσεις, διερευνητικές προσεγγίσεις των μαθητών/μαθητριών διάλογος, ιδεοθύελλα, τοποθέτηση απέναντι στο κείμενο, κλπ.

2. Πορεία διδασκαλίας

Παρουσιάζοντας (5'): Ο/Η εκπαιδευτικός αναγράφει τη λέξη «Σωτηρία» στον πίνακα παροτρύνοντας τους μαθητές/μαθήτριες να σκεφτούν/προβληματιστούν – και να μοιραστούν δημόσια τις απόψεις τους – σχετικά με το περιεχόμενο της παραπάνω λέξης και την ερμηνεία αυτού στο θρησκευτικό περιβάλλον του αρχαίου (ειδωλολατρικού) κόσμου. Γίνεται χρήση της διδακτικής στρατηγικής της «Ιδεοθύελλας» (Brainstorming) (Henningsen & Miller, 2013: 42-55· Forsyth 2014). Αφού, οι μαθητές/μαθήτριες απαντήσουν (με ή χωρίς τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού), ο/η εκπαιδευτικός προχωράει στο επόμενο διδακτικό βήμα.

Εφαρμόζοντας (15'): Ο/Η εκπαιδευτικός, χρησιμοποιώντας όλα ή/και μερικά από τα αποδοσμένα στην νεοελληνική αποσπάσματα κειμένων από το έργο *Μεταμορφώσεις* ή *Χρυσός Γάιδaros* του Απουλήιου (βλ. Παραρτήμα, Martin, 2004: 114-115· 233· 122-123· 240), σχεδιάζει ένα «Φύλλο Δραστηριότητας», με σκοπό να εισαγάγει δυναμικά τους μαθητές/μαθήτριες στη θρησκευτική σκέψη του αρχαίου ελληνορωμαϊκού πολιτισμού, και πιο συγκεκριμένα στην ιδεολογία περί σωτηρίας των ανθρώπων. Προς διευκόλυνση του έργου του/της εκπαιδευτικού το «Φύλλο Δραστηριοτήτων» δύναται να περιλαμβάνει: α) ένα σύντομο κείμενο με πληροφορίες για τον Απουλήιο (βίος και εργογραφία), β) ένα σύντομο κείμενο για το έργο του Απουλήιου *Μεταμορφώσεις* ή *Χρυσός Γάιδaros* (με έμφαση στην περιγραφή της έννοιας/μοτίβου της σωτηρίας), γ) τουλάχιστον δύο αποσπάσματα, προκειμένου οι μαθητές/μαθήτριες να έχουν την ευκαιρία να προβληματιστούν όσο τον δυνατόν περισσότερο προσπαθώντας να σχηματίσουν μία περισσότερο αποκρυσταλλωμένη άποψη, και δ) οποιαδήποτε άλλη πληροφορία (π.χ. φιλολογική, ιστορική, πολιτισμική), την οποία ο/η εκπαιδευτικός κρίνει σκόπιμο κατά το δικό του/της δοκούν. Στο πλαίσιο μιας προσπάθειας κινητοποίησης και ενεργοποίησης των ενδιαφερόντων και σκέψεων των μαθητών/τριών, ο/η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εφαρμόσει μια ομαδοσυνεργατικού τύπου μάθηση, χωρίζοντας το μαθητικό ακροατήριο σε μικρές ομάδες. Έπειτα, ο/η εκπαιδευτικός δίνει τουλάχιστον 5-10' λεπτά (ανάλογα με το πλήθος των αναγραφόμενων αποσπασμάτων) στους/στις μαθητές/τριες να διαβάσουν και να συζητήσουν κατά ομάδες το περιεχόμενο των κειμένων που περιλαμβάνονται στο «Φύλλο Δραστηριοτήτων». Το «Φύλλο Δραστηριότητας» δύναται να προβάλλεται και σε ψηφιακή μορφή σε προβολέα εντός της σχολικής αίθουσας (λ.χ. «Πρόγραμμα Προβολής Διαφανειών» σε διαδραστικό πίνακα), σε περίπτωση που αυτό υποστηρίζεται από τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Διερευνώντας (20'): Ο/Η εκπαιδευτικός αναπτύσσει διάλογο με τους/τις μαθητές/τριες, μέσω ερωταποκρίσεων και προσπαθεί να κρατήσει έναν όσο το δυνατόν λιγότερο παρεμβατικό τρόπο στη συζήτηση μαζί τους. Προτείνεται, παράλληλα, το εγχείρημα οργάνωσης συζήτησης μεταξύ των ομάδων της τάξης, υπό την διακριτική οργάνωση και καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού. Εφαρμογή της διδακτικής στρατηγικής «Σκέψου, Συζήτησε, Μοιράσου» [Think, Pair, Share –

(TPS)] (Arends, 2007: 370). Ερωτήσεις που θα μπορούσαν να γίνουν από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού είναι, μεταξύ άλλων, οι εξής: Ποιες άλλες λέξεις, εκτός από τη λέξη «σωτηρία» (και τα ομμόριζα/παράγωγα της) προσδιορίζουν την έννοια της θεϊκής παρέμβασης με σκοπό την παροχή βοήθειας στους ανθρώπους; Τι κερδίζουν οι άνθρωποι μέσω της καλόβουλης θεϊκής παρέμβασης; Η έννοια της Πρόνοιας ισοδυναμεί με την έννοια της Σωτηρίας σε επίπεδο ερμηνείας; Η έννοια της Σωτηρίας είναι συνδεδεμένη μόνο με τον κόσμο των θνητών, των νεκρών, ή και των δυο; Ποιες θεότητες αναφέρονται (ή υπονοούνται) και γιατί; Τι ήταν τα Ηλύσια Πεδία; Ποια η θέση της Τύχης; Σε ποια Μυστήρια γίνεται αναφορά; Υπάρχουν στοιχεία που συναντώνται κατά τον ίδιο τρόπο ή ως έναν βαθμό και στην χριστιανική παράδοση; Αν ναι, ποια είναι αυτά και κατά ποιον τρόπο, με βάση όσα γνωρίζετε ήδη, από τις παραδόσεις του Μαθήματος των Θρησκευτικών σε αυτή ή/και άλλη τάξη;

Αναπλαισιώνοντας (5'): Ο/Η εκπαιδευτικός προχωράει σε μια ανακεφαλαίωση όλων όσων συζητήθηκαν, σημειώνοντας τα κύρια σημεία στον πίνακα, εάν το κρίνει απαραίτητο.

Αξιολογώντας (15' της επόμενης διδακτικής ώρας): «Διαμορφωτική» αξιολόγηση, χωρίς να δίνεται βαθμολογία από τον/την εκπαιδευτικό. Ο/Η εκπαιδευτικός ζητάει από τις ομάδες των μαθητών/μαθητριών να αναζητήσουν περισσότερες πληροφορίες σχετικά με όσα συζητήθηκαν στην τάξη, συνθέτοντας, εν τέλει, ένα κολλάζ με όσα θα βρουν. Οι πληροφορίες αυτές δύνανται να είναι οποιασδήποτε μορφής (π.χ. κείμενα, εικόνες με αντίστοιχα μνημεία πολιτισμού). Οι εργασίες των μαθητών/τριών θα παρουσιαστούν και θα σχολιαστούν σύντομα εντός της τάξης κατά την διάρκεια της επόμενης διδακτικής ώρας για περίπου 15'.

Γ. Βιβλιογραφία

1. Πρωτογενείς Πηγές

(2003). *Η Αγία Γραφή (Παλαιά και Καινή Διαθήκη): μετάφραση από τα πρωτότυπα κείμενα*. Αθήνα: Ελληνική Βιβλική Εταιρεία.

Aruleius, & Τασιόπουλος, Π. (1998). *Ο Χρυσός Γάιδαρος*. Αθήνα: Εκδόσεις Bell.

Cicero, M. T., & Ντελληγιάνης, Ι. (2017). *Περί Νόμων*. Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα.

Clement, o. A., Mondesert, C., & Plassart, A. (1976). *Le protreptique*. Paris: Du Cerf.

Pliny, t. E., & Rackham, H. (1967). *Natural history*. Cambridge, Mass.: London: Harvard University Press.

Πλάτων, & Πετράκης, Ι. (2016). *Φαίδων*. Αθήνα: Εκδόσεις Εστία.

Πλούταρχος, & Ράπτης, Γ. Α. (2002). *Περί παιδων άγωγής, Παραμυθητικός πρὸς Απολλώνιον, Παραμυθητικός πρὸς τὴν έαυτοῦ γυναίκα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτρος.

2. Μελέτες – Βοηθήματα

2.1. Ξενόγλωσση

Arends, R. I. (2007). *Learning to Teach*. New York City, New York: Mc. Grow Hill Componies.

Burkert, W. (1997). *Μυστηριακές Λατρείες της Αρχαιότητας*. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα.

Forsyth, D. (2014). *Group Dynamics*. Belmont, California, USA: Wadsworth Engage Learning.

Γ. Μαραγκουδάκης, Η «συναρπαστική εμπειρία» του θρησκευτή: Διδακτικές και διαθρησκευτικές προσεγγίσεις για την κατανόηση της έννοιας της σωτηρίας στην παγανιστική και στη χριστιανική σκέψη

- Henningsen, D. D., & Henningsen, M. L. M. (2013). "Generating Ideas About the Uses of Brainstorming: Reconsidering the Losses and Gains of Brainstorming Groups Relative to Nominal Groups". *Southern Communication Journal*. 78 (1): 42-55.
- Pachis, P. (2010). *Religion and Politics in Graeco-Roman world: Redescribing the Isis-Sarapis Cult*. Thessaloniki: Editions Barbounakis.

2.2. Ελληνική

- Martin, L. (2004). *Οι θρησκείες της ελληνιστικής εποχής* (μτφρ.: Ξυλαγατάς, Δ.). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Λυκείου (2017). Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.). Ανακτήθηκε στις 14/09/2019 από: <http://iep.edu.gr/el/thriskoftika-odigoi-ekpaideftikoy>.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories. An educational perspective*. Sixth edition. Pearson.
- Κογκούλης, Ι. (2016). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Ζ' έκδοση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Παρθένου, Δ., & Χατζηδημητρίου, Α. (2017). *Φάκελος Μαθήματος των Θρησκευτικών: Θρησκεία και Σύγχρονος Κόσμος*, της Α' Γενικού Λυκείου, Αθήνα: Εκδόσεις Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος. Ανακτήθηκε στις 14/09/2019 από: <http://iep.edu.gr/φακελοι-μαθηματος>.
- Παχής, Π. (1990). *Η κάθαρση στα Ελευσίνα μυστήρια: προπαρασκευαστικές τελετουργίες*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παχής, Π. (2003). *Ίσις Καρποτόκος*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Παχής, Π. (2010^Α). *Οι ανατολικές λατρείες της Ελληνορωμαϊκής εποχής, συμβολή στην ιστορία και τη μεθοδολογία της έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Μπαρμπουνάκης.
- Παχής, Π. (2010^Β). *Θρησκεία και Οικονομία στην Αρχαία Ελληνική Κοινωνία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Μπαρμπουνάκης.
- Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου (2017). Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.). Ανακτήθηκε στις 14/09/2019 από: <http://iep.edu.gr/el/thriskoftika-odigoi-ekpaideftikoy>.
- Φωτιάδης, Ν. (2000). *Τα Ελευσίνα Μυστήρια: μελέτη αρχαιολογική και φιλολογική*. Αθήνα: Εκδόσεις Εκάτη.

Δ. Παράρτημα

Ήταν αργά τη νύχτα, μόλις με είχε πάρει ο ύπνος, όταν ξύπνησα έντρομος και είδα τη σελήνη να αναδύεται ολόγιομη μέσα από τη θάλασσα. Ένιωσα μέσα μου πως εκείνη ήταν η πιο ιερή στιγμή, που η θεά άκουσε όλη την εξουσία της και όλες οι ανθρώπινες υποθέσεις κυβερνιόνταν αποκλειστικά από την πρόνοιά της· πως όχι μόνο τα κτήνη, δαμασμένα και άγρια, μα και τα άψυχα και νεκρά αντικείμενα αναζωογονούνται από τη θεία χάρη του φωτός και της κεφαλής της, και πως όλα τα πράγματα της στεριάς, του ουρανού και της θάλασσας αυξάνονται και μειώνονται

ανάλογα με τη θέλησή της [Κείμενο 1].

Υπό την καθοδήγηση και την προστασία μου θα ζήσεις ευτυχισμένος σε αυτόν τον κόσμο και θα αποκτήσεις δόξα, και όταν ολοκληρώσεις τον κύκλο της ζωής σου και ταξιδέψεις στον κόσμο των νεκρών, κι εκεί ακόμα θα με βλέπεις από τα Ηλύσια Πεδία να λάμπω μέσα στο σκοτάδι του Αχέροντα... Και αν δείξεις υπακοή στις εντολές μου και ευλάβεια προς τη θρησκεία μου, και αξιωθείς χάρη στη σταθερή αγνότητά σου τη θεία χάρη μου, θα μάθεις τότε ότι εγώ και μόνο εγώ μπορώ να παρατείνω τις ημέρες σου πέρα από τον χρόνο που η μοίρα σου έχει ορίσει [Κείμενο 2].

Πολλά μαρτύρια πέρασες, Λούκιε, και χτυπήθηκες αλύπητα από τις φουρτούνες της τύχης. Τώρα, επιτέλους, έφτασες στο λιμάνι της ειρήνης, στο βωμό της ευσπλαχνίας. Δεν σε βοήθησε ούτε η ευγενική καταγωγή σου, ούτε η κοινωνική σου θέση, ούτε και η υψηλή σου μόρφωση· πήρες το ολισθηρό μονοπάτι της ακολασίας και έγινες δούλος της ηδονής, παρακινημένος από τη νεανική σου απερισκεψία, και γι' αυτό τιμωρήθηκες όπως σου άξιζε για την κακότυχή σου περιέργεια. Παρ' όλα αυτά, η Τύχη η τυφλή, που σε βασάνιζε με τους χειρότερους κινδύνους, σε έφερε τώρα στην ευδαιμονία της θρησκείας. Άσε την τώρα να κατατρέξει κάποιον άλλον, άσε την να στρέψει σε κάποιον άλλον τη μανία της. Γιατί αυτούς που έχουν αφιερώσει τη ζωή τους στην παντοδύναμη θεά δεν μπορεί να τους αγγίξει η Τύχη... Να ξέρεις λοιπόν ότι από εδώ και στο εξής θα σε προστατεύει μια άλλη, αγαθή Τύχη, που δεν είναι τυφλή, αλλά βλέπει, που δίνει το λαμπερό φως της και στους άλλους θεούς. Χαμογέλασε, λοιπόν, ώστε η λαμπρή όψη σου να ταιριάζει με το λευκό φόρεμά σου, και μπες με σέβας στη θριαμβευτική πομπή της θεάς που σε έσωσε· ας δουν οι ασεβείς το σφάλμα τους. Ιδού! Ο Λούκιος ελευθερώθηκε από τα τρομερά βάσανά του χάρη στην πρόνοια της θεάς Ίσιδος, ευφράνθηκε και θριάμβευσε ενάντια στην κακή του μοίρα [Κείμενο 3].

Πλησίασα κοντά στον Κάτω Κόσμο, έφτασα ακόμα και στις πύλες της Περσεφόνης, και αφού πέρασα από όλα τα στοιχεία, επέστρεψα στη θέση μου· περί τα μεσάνυχτα είδα τον ήλιο να λάμπει φωτεινά, είδα τους θεούς του Ουρανού και του Κάτω Κόσμου, και μπροστά τους παρουσιάσθηκα και τους προσκύνησα. [Κείμενο 4]

Γιατί ανάμεσα στους εξαίρετους και πράγματι θεϊκούς θεσμούς που η Αθήνα σας έχει γεννήσει και φέρει στην ανθρωπότητα, καμία, κατά τη γνώμη μου, δεν είναι καλύτερη από αυτά τα Μυστήρια. Γιατί μέσω αυτών αποβάλαμε το βάρβαρο και άγριο τρόπο ζωής και μορφωθήκαμε και εκπολιτιστήκαμε. Και «μύησις» καθώς αποκαλείται, πράγματι μάθαμε τις απαρχές της ζωής και αποκτήσαμε τη δύναμη όχι μόνο να ζούμε ευτυχισμένοι, αλλά και να πεθαίνουμε με μια καλύτερη ελπίδα [Κείμενο 5].

Εισάγοντας τους μαθητές στο μυστήριο των μυστηρίων: Η αποφαιτική διάσταση του θεϊκού κατά την αρχαία ελληνική φιλοσοφία και την ορθόδοξη χριστιανική διδασκαλία.

Γεώργιος Μαραγκουδάκης

*Υποψήφιος Διδάκτωρ, Τομέας Βιβλικής Γραμματείας & Θρησκευσιολογίας,
Τμήμα Θεολογίας, Σχολή Θεολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Θεσσαλονίκης (Θεσσαλονίκη, Ελλάδα)*

gmaragkoudakis1@gmail.com

Περίληψη

Η αποφαιτική θεολογία (negative / apophatic theology), ως αντίθετη της καταφατικής προσέγγισης, αντιλαμβάνεται το θείο ως κάτι το υπέρλογο και υπερβατικό, το οποίο ο άνθρωπος δεν δύναται να αντιληφθεί και να κατανοήσει πλήρως. Η διδασκαλία αυτή είναι καίριας σημασίας για την κατανόηση της ίδιας της Ορθόδοξης πίστης, καθώς κατά την διδασκαλία των Πατέρων η θεότητα προσεγγίζεται όχι μέσα από τον λογικό νου, αλλά με τρόπο άρρητο και ανέκφραστο. Πάνω σε αυτό το τελευταίο στηρίζεται ένα πολύ σπουδαίο κομμάτι της Ορθόδοξης πρακτικής, αλλά σπέρματα αυτής της διδασκαλίας μπορούμε να ανακαλύψουμε στο προχριστιανικό υπόστρωμα της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας. Μια συγκριτική προσέγγιση της αποφαιτικής διάστασης στις δύο αυτές μεγάλες θεολογικές παραδόσεις θεωρούμε ότι μπορεί να δώσει στους/στις μαθητές/τριες μόνον πολύ χρήσιμους καρπούς, αφενός για να κατανοήσουν την ιστορική και προχριστιανική καταγωγή μιας βαθύτατης θεολογικής αντίληψης, αφετέρου για να γνωρίσουν ήδη από το σχολικό περιβάλλον την ίδια την ουσία της Ορθόδοξης παράδοσης, που αφορά στην ένωση του νου με την καρδιά και στο άνοιγμα της τελευταίας στα «άρρητα ρήματα» του Αποστόλου Παύλου.

Λέξεις-κλειδιά: αποφαιτική / καταφατική θεολογία, via negativa, αρνητική οδός / θεολογία, νοερά προσευχή

A. Ιστοριοθρησκευτικές προσεγγίσεις περί της Via Negativa

Για την αποφαιτική θεολογική σκέψη και τις σχετικές πρακτικές το θείο στη βαθύτερή του διάσταση νοείται ως κάτι μη αντιληπτό μέσω του λόγου και της λογικής και, κατά συνέπεια, ως κάτι που δεν μπορεί να γίνει αντικείμενο έκφρασης, παρά μόνο να βιωθεί μέσω άμεσης, μυστικιστικής εμπειρίας και επαφής. Η προσέγγιση αυτή βρίσκει παράλληλα σε πλήθος διαφορετικών θρησκευτικών παραδόσεων, που κινούνται από την αρχαία ελληνική παράδοση και τα αποστολικά χρόνια έως και τον ανατολικό και δυτικό χριστιανισμό, χωρίς να ξεχνούμε αναφορές ποικίλες που υπάρχουν στο ισλάμ, τον ιουδαϊσμό και σε θρησκευτικές εκφράσεις στην Ινδία και την Άπω Ανατολή. Η παρούσα εργασία, όμως, αφορά στον χώρο της Ορθόδοξης Εκκλησίας, καθώς και σε αναφορές της αρχαίας ελληνικής γραμματείας.

Σπέρματα της αποφαιτικής θεολογίας μπορεί κανείς να εντοπίσει – μεταξύ άλλων – στο έργο του Ξενοφάνη του Κολοφώνιου (570 π.Χ. – 478 π.Χ.), ο οποίος άσκησε κριτική στον ανθρωπομορφισμό των θεών του Ομήρου και του Ησιόδου (Platt, 2011: 52). Αλλά και ο Παρμενίδης ο Ελεάτης (520 π.Χ. – 470 π.Χ.) δέχεται αποκάλυψη από μια ανώνυμη θεά, η οποία τον ξεναγεί στον κόσμο του ὄντος και

στον κόσμο της δόξης, για να του αποκαλύψει μια υπερβατική γνώση, άγνωστη για τους κοινούς θνητούς (Cook, 2013: 109-111). Η έννοια της ψευδούς γνώσης στην οποία υπόκειται η μεγάλη πλειοψηφία των θνητών αποτελεί βασικό ζήτημα στην πλατωνική αλληγορία του σπηλαίου, όπου μέσω της φιλοσοφίας ο άνθρωπος απελευθερώνεται και μπορεί να ατενίσει τον πραγματικό κόσμο, τον κόσμο των ιδεών. Σαφέστερη είναι η αναφορά στην εισαγωγική περίοδο του *Περὶ Ἰσίδος καὶ Ὀσίριδος* του Πλουτάρχου, πως οι άνθρωποι πρέπει να ζητούν από τους θεούς περισσότερο από όλα την θεογνωσία, όσο όμως είναι εφικτό για τους ανθρώπους να γίνουν κοινωνοί μιας τέτοιας γνώσης. Τα ακριβή λόγια είναι τα εξής: *Πάντα μὲν, ὦ Κλέα, δεῖ τάγαθὰ τοὺς νοῦν ἔχοντας αἰτεῖσθαι παρὰ τῶν θεῶν, μάλιστα δὲ τῆς περὶ αὐτῶν ἐπιστήμης ὅσον ἐφικτόν ἐστὶν ἀνθρώποις μετιόντες εὐχόμεθα τυγχάνειν παρ' αὐτῶν ἐκείνων* (Roskam, 2015: 217).

Στο έργο του Πλωτίνου και του Πρόκλου διαφαίνεται το Απόλυτο, η ανώτατη δημιουργική αρχή του Σύμπαντος, ως μη δυνατή να γνωσθεί από τον ανθρώπινο νου. Ο Πρόκλος αναφέρει ότι η γνώση μας για αυτό το Ένα είναι περιορισμένη σε τέτοιο βαθμό, που δεν γνωρίζουμε ούτε εάν αυτό το ίδιο το Ένα μπορεί να γνωρίζει τον εαυτό του: [...] *καὶ οὐχ ἡμῖν μὲν ἄγνωστον, ἑαυτῷ δὲ γνωστόν ἐστίν· ἀλλὰ καὶ τοῦτο ἀγνοοῦμεν [...]* (Louth, 2012: 139). Ο Πλωτίνος, από την άλλη αναφέρει ότι το Ένα εκτείνεται πέρα από την έννοια του νου και της ύπαρξης. Δεν μπορεί κανείς να μιλήσει γι' αυτό ή να το γνωρίσει. Το ίδιο το Ένα είναι απλό και, γι' αυτόν τον λόγο, δεν κατέχει την αυτογνωσία, αφού η ιδιότητα αυτή μπορεί να δομηθεί μόνο σε σύνθετο έδαφος και όχι πάνω στην ίδια την απλότητα. Συγκεκριμένα αναφέρει τα εξής: *τί γὰρ καὶ μαθήσεται νοῆσαν; πρὸ γὰρ τοῦ νοῆσαι ὑπάρξει ὅπερ ἐστὶν ἑαυτῷ. Καὶ γὰρ αὐτό ποθος τις καὶ ἡ γνώσις ἐστὶ καὶ οἶον ζητήσαντος εὐρεσις. Τὸ τοίνυν διάφορον πάντη αὐτὸ πρὸς αὐτὸ μένει, καὶ οὐδὲν ζητεῖ περὶ αὐτοῦ, ὃ δ' ἐξελίττει ἑαυτὸ, καὶ πολλὰ ἂν εἴη.* Παρόλο, όμως, που ο Πλωτίνος μιλάει για την μη δυνατότητα γνώσης του Ενός, ταυτοχρόνως επιζητεί και συμβουλεύει την αναζήτησή του, μέσω της ενδοσκόπησης. Δια μέσω αυτής της πορείας προς τα έσω ο άνθρωπος θέτει ως απώτερο σκοπό του την αναζήτηση του Ενός. Η ψυχή τελικά θα φωτισθεί και το Απόλυτο θα εμφανισθεί *ἐξαίφνης* (=ξαφνικά), μέσω της αφαιρετικής διαδικασίας. Τα ακριβή λόγια του Πλωτίνου έχουν ως εξής: *Γένοιτο δ' ἂν τοῦτο ἴσως καὶ ταύτη, εἰ ἀφέλοις πρῶτον τὸ σῶμα ἀπὸ τοῦ ἀνθρώπου καὶ δηλονότι σαυτοῦ, εἶτα καὶ τὴν πλάττουσαν τοῦτο ψυχὴν καὶ τὴν αἴσθησιν δὲ εὐμάλα, ἐπιθυμίας δὲ καὶ θυμοῦς καὶ τὰς ἄλλας τὰς τοιαύτας φλυαρίας, ὡς πρὸς τὸ θνητὸν νεουούσας καὶ πάνυ. Τὸ δὴ λοιπὸν αὐτῆς τοῦτό ἐστιν, ὃ εἰκόνα ἔφαμεν νοῦ σώιζουσάν τι φῶς ἐκείνου, οἶον ἡλίου μετὰ τὴν τοῦ μεγέθους σφαῖραν τὸ περὶ αὐτὴν ἐξ αὐτῆς λάμπον* (Mooney, 2009: 7-8).

Ο Πρόκλος στο *Περὶ τῆς κατὰ Πλάτωνα θεολογίας* αναφέρει πως κατά τον Πλάτωνα το Απόλυτο μπορεί να προσεγγισθεί μέσω της αναλογίας, αλλά και μέσω των αρνήσεων. Οι αρνήσεις όμως αυτές (*ἀποφάσεις*) δεν πρέπει να νοηθούν ως στερήσεις, αλλά ούτε και οι αναλογίες ως όντως ακριβείς, διότι οι τελευταίες είναι απλά υπαινιγμοί ως προς την ανώτερη αρχή. Τόσο οι *ἀποφάσεις*, όσο και οι *καταφάσεις* οδηγούν αλληλοσυμπληρωματικά σε μια πιο ολοκληρωμένη θεολογική προσέγγιση (Louth, 2012: 139-140).

Ο Άγιος Διονύσιος ο Αρεοπαγίτης θεωρείται σπουδαίος εκκλησιαστικός συγγραφέας του 1^{ου} αι. μ.Χ. Τα έργα που αποδίδονται σε αυτόν πρέπει – βέβαια – να ανήκουν σε μια προσωπικότητα του 6^{ου} αι. μ.Χ. και έχουν έντονες νεοπλατωνικές

επιρροές. Αναλυτικότερα, όπως αναφέρει ο ψευδο-Διονύσιος: [...] *ή τῶν πάντων αἰτία [...] οὔτε εἶναι ἓνα ἢ ἐνότητα ἢ θεότητα ἢ ἀγαθότητα οὔτε εἶναι πνεῦμα ὅπως ἔμεῖς ξέρουμε. Οὔτε υἰότητα οὔτε πατρότητα οὔτε τίποτε ἄλλο ἀπὸ ὅσα ἀφοροῦν ἑμᾶς ἢ κάποιον ἄλλο ἀπὸ τὰ γνωστὰ ὄντα. Οὔτε ἀνήκει στὰ μὴ ὄντα, ἀλλὰ οὔτε καὶ στὰ ὄντα καὶ οὔτε τὰ ὄντα γνωρίζουν τί εἶναι. Οὔτε αὐτὴ γνωρίζει μὲ τὴν γνώση τί εἶναι τὰ ὄντα. Οὔτε ὑπάρχει λόγος γι' αὐτὴν οὔτε ὄνομα οὔτε γνώση. Οὔτε εἶναι σκοτάδι, οὔτε φῶς. Οὔτε πλάνη οὔτε ἀλήθεια* (Ρωμανίδης, 2004: 142-143).

Από τον χώρο της Βίβλου μια σημαντική αναφορά που συνδέεται με την αποφαστική αντίληψη περί θεότητας είναι τα λόγια του Γιαχβέ, το *ἐγὼ εἰμι ὁ ὢν* (Εξοδος 3,14), τα οποία έρχονται ως απάντηση του Θεού στον Μωυσή, όταν ο τελευταίος ρωτάει τον ύψιστο περί του ονόματός του. Το θείο όνομα, εν προκειμένω, φαινομενικά αποκαλύπτεται, ουσιαστικά αποκρύπτεται. Από την Καινή Διαθήκη αξίζει να σημειωθούν ορισμένες επιπλέον αναφορές. Στον Ύμνο της Αγάπης ο Απόστολος Παύλος τονίζει πως: *ἡ ἀγάπη οὐδέποτε ἐκπίπτει. εἴτε δὲ προφητεῖαι, καταργηθῆσονται· εἴτε γλῶσσαι, παύσονται· εἴτε γνώσεις, καταργηθήσεται. ἐκ μέρους δὲ γινώσκουμεν καὶ ἐκ μέρους προφητεύομεν· ὅταν δὲ ἔλθῃ τὸ τέλειον, τότε τὸ ἐκ μέρους καταργηθήσεται. ὅτε ἤμην νήπιος, ὡς νήπιος ἐλάλουν, ὡς νήπιος ἐφρόνουν, ὡς νήπιος ἐλογιζόμην· ὅτε δὲ γέγονα ἀνὴρ, κατήργηκα τὰ τοῦ νηπίου. βλέπομεν γὰρ ἄρτι δι' ἐσόπτρου ἐν αἰνίγματι, τότε δὲ πρόσωπον πρὸς πρόσωπον· ἄρτι γινώσκω ἐκ μέρους, τότε δὲ ἐπιγνώσομαι καθὼς καὶ ἐπεγνώσθην* (Α' Προς Κορινθίους, 13, 8-12). Με άλλα λόγια, την θεότητα δεν μπορεί κανείς να την αντιληφθεί με τρόπο τέλει όσο κατοικεί στον μεταπτωτικό κόσμο, πριν από την τελική αποκατάσταση. Η γνωστική διαδικασία τώρα γίνεται εκ μέρους, σαν να κοιτούμε μέσα από καθρέπτη και με τρόπο αινιγματικό, αλλά στην μετέπειτα βασιλεία του Θεού θα υπάρχει δυνατότητα της τέλει, πρόσωπο προς πρόσωπο, γνώσης. Την ίδια αντίληψη θεωρούμε ότι εκφράζουν και τα λόγια του Παύλου όταν *ἠρπάγη εἰς τὸν παράδεισον καὶ ἤκουσεν ἄρρητα ῥήματα, ἃ οὐκ ἐξὸν ἀνθρώπῳ λαλήσαι* (Β' Προς Κορινθίους, 12,4). Από άλλα χωρία της Καινῆς Διαθήκης προκύπτει α) ότι η σκέψη και οι κρίσεις του Θεου είναι ανεξιχνίαστα (Προς Ρωμαίους 11, 33-36· βλ. και: Ιώβ 11:7-8) και β) ότι ο Θεός ζει σε φως απρόσιτο και κανείς άνθρωπος δεν τον είδε και δεν μπορεί να τον δει (Α' Προς Τιμόθεον, 6, 16. Ιωάννης 1, 18).

Σημαντική αναφορά που συνδέει την αρχαία ελληνική με την χριστιανική σκέψη περί της *via negativa* στην ανθρώπινη θεογνωσία μπορεί να ευρεθεί στο Πράξεις 17, 23, όπου ο Απόστολος Παύλος, μιλώντας στον Άρειο Πάγο και χαρακτηρίζοντας τους Αθηναίους *κατὰ πάντα ὡς δεισιδαιμονεστέρους* (Πράξεις 17, 22), κάνει λόγο για έναν βωμό επί του οποίου είδε επιγραφή να φέρει την φράση *ἀγνώστῳ Θεῷ* (Πράξεις 17, 23). Η μετέπειτα, στον ίδιο στίχο, φράση του, *ὄν οὖν ἀγνοοῦντες εὐσεβεῖτε, τοῦτον ἐγὼ καταγγέλλω ὑμῖν*, δεν δηλώνει πως ο Παύλος γνωρίζει αυτόν τον άγνωστο για τους αρχαίους Έλληνες Θεό, αλλά μάλλον πως γνωρίζει *περισσότερα* γι' αυτόν. Επομένως, ο Θεός παραμένει άγνωστος ακόμη και για τον ίδιο τον Παύλο, όπως φαίνεται από την θεολογία που εκφράζει στις επιστολές του.

Υπάρχει, βέβαια, και η φράση του Ιησού Χριστού, όπου στο Λουκάς 10, 22 γνωστοποιεί πως: *καὶ οὐδεὶς ἐπιγινώσκει τίς ἐστὶν ὁ υἱός, εἰ μὴ ὁ πατήρ, καὶ τίς ἐστὶν ὁ πατήρ, εἰ μὴ ὁ υἱὸς καὶ ὃ ἐὰν βούληται ὁ υἱὸς ἀποκαλύψαι*. Το ότι υπάρχουν κάποιοι οι οποίοι γνωρίζουν τι είναι ο Θεός Πατέρας υπονοεί ότι κάτι τέτοιο είναι δυνατό να συμβεί. Εδώ υπάρχει ενδεχομένως αντίφαση. Από την πατερική

συγγραφική παραγωγή, εκείνη που αφορά στον χώρο της Ορθόδοξης Εκκλησίας, μπορεί κανείς να υποθέσει ότι το ακατάληπτον της τριαδικής θεότητας αποτελεί την ραχοκοκκαλιά της Ορθόδοξης θεογνωσίας, η οποία είναι εξ ορισμού μυστικιστική και ενδοσκοπική. Ένα πολύ όμορφο κείμενο, που συνοψίζει την Ορθόδοξη πίστη στην θεωρία της, είναι γραμμένο από τον Άγιο Ιωάννη τον Δαμασκηνό και ονομάζεται *Έκδοσις άκριβής τής όρθοδόξου πίστεως* (Ανακτήθηκε στις 12/08/2019 από: <http://users.uoa.gr/~nektar/orthodoxy/paterikon/>). Ήδη από το πρώτο κεφάλαιο ο συγγραφέας προσφέρει μια εξήγηση επιλύσεως της παραπάνω αντίφασης, λέγοντας πως ο Θεός έχει αποκαλύψει σε εμάς αυτό που μας συνέφερε να γνωρίζουμε και μας απέκρυψε αυτό που δεν μπορούμε να καταλάβουμε.

Ο Άγιος τονίζει στο δεύτερο κεφάλαιο πως πολλά από τα όσα αντιλαμβανόμαστε περί του Θεού είναι με την ανθρώπινη λογική και με τρόπο ατελή, γι' αυτό και αναγκαζόμαστε να *αποδίδουμε στο Θεό ύπνο, οργή, αμέλεια, χέρια, πόδια και τα όμοια*. Τα παραπάνω θυμίζουν την κριτική του Ξενοφάνη στον Όμηρο και τον Ησίοδο, την οποία και είδαμε παραπάνω. Εν συνεχεία, αναφέρεται σε αυτά που γνωρίζουμε για τον Θεό και σε όσα, αντίστοιχα, αγνοούμε – διότι η θεογνωσία ακολουθεί τόσο την καταφατική, όσο και την αποφαστική οδό. Επί παραδείγματι, αναφέρουμε τα ακόλουθα, τοποθετημένα κατά τρόπο αντιθετικό:

ΤΙ ΓΝΩΡΙΖΟΥΜΕ	ΤΙ ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΟΥΜΕ
ο Θεός είναι ένας, δηλαδή μία ουσία	ποια είναι η (μία) ουσία του Θεού
η πανταχού παρουσία	πώς ο Θεός είναι πανταχού παρών
ο Υιός γεννάται εκ του Πατρός	πώς γεννήθηκε Θεός από Θεό
το Πνεύμα εκπορεύεται εκ του Πατρός	πώς γίνεται αυτή η εκπόρευση
η εκ Παρθένου άσπορη σύλληψη	πώς κυοφορήθηκε με μη φυσικό τρόπο

Πολλές σχετικές αναφορές μπορούν να βρεθούν στον χώρο της πατερικής παραγωγής, ο κατάλογος όμως είναι πραγματικά εκτεταμένος και έξω από τα όρια της παρούσας εργασίας. Θέλουμε, όμως, να στραφούμε σε ορισμένα πρακτικά οφέλη που μπορούν να καρπωθούν οι μαθητές/τριες, εάν διδαχθούν σωστά τα παραπάνω. Κατ' αρχάς, μπορούν να αντιληφθούν καλύτερα ότι υπάρχει βαθιά σύνδεση μεταξύ των πατερικών και ορισμένων προχριστιανικών αναφορών περί της *via negativa*. Στον πνευματικό χώρο δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε πάντοτε με ευκολία ότι υφίσταται παρθενογένεση των ιδεών και, γι' αυτό, οι μαθητές/τριες πρέπει να μπορούν να συνειδητοποιούν την αλληλοσυσχέτιση και αλληλεξάρτηση μεταξύ διαφορετικών κοσμογονικών και θρησκευτικο-φιλοσοφικών συστημάτων, ούτως ώστε η σκέψη τους να είναι κριτικότερη και βαθύτερη. Δεύτερον, η ίδια η καρδιά της ορθόδοξης πίστεως «χτυπάει» μέσα στις διδασκαλίες της ησυχαστικής παράδοσης, οι οποίες δίνουν συγκεκριμένο τρόπο προσευχής για την κάθαρση του νου από τους λογισμούς, τόσο τους αρνητικούς, όσο και τους θετικούς, ούτως ώστε να μπορεί ο άνθρωπος – κατά την πίστη της ορθόδοξης εκκλησίας – να γίνει δοχείο της θείας χάριτος και, εν τέλει, να θεωθεί. Κατά την επανάληψη του θείου ονόματος στην νοερά προσευχή (Κύριε Ιησου Χριστέ, ελέησόν με), ο ασκούμενος δεν θα πρέπει να φέρει στον νου του καμιά εικόνα, είτε του Θεού, του Χριστού, ή κάποιου ανθρώπου ή πράγματος, κανέναν ήχο – εκτός από τις λέξεις της προσευχής – ή κανένα σχήμα (Johnson, 2010. Mathewes-Green, 2009. Ware, 1989). Με άλλα λόγια, η λατρεία είναι τόσο καταφατική (π.χ. ασπασμός της εικόνας του Χριστού), όσο και αποφαστική (π.χ.

προσευχή του Ιησού). Τρίτον, οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται την συμβολική διάσταση των ανθρωπομορφικών περιγραφών που προσδιορίζουν την θεότητα, κάτι που καθιστά την θεολογική τους σκέψη πιο ώριμη και πιο ελεύθερη από δεισιδαιμονίες και προκαταλήψεις.

Η ακόλουθη πρόταση θα μυήσει τους μαθητές/τριες σταδιακά στην πραγματική φύση της *via negativa*, η οποία μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικά μέσα από τρία στάδια – και την αναφορά ενός τέταρτου. Είναι μια διαδικασία προοδευτικής αφαίρεσης. Στο πρώτο στάδιο καταλαβαίνει κανείς ότι για τον Θεό κάποια πράγματα τα γνωρίζει και κάποια δεν τα γνωρίζει. Στο δεύτερο στάδιο κατανοεί ότι από όσα στοιχεία γνωρίζει, ορισμένα είναι ψευδή και ανθρωπομορφικά, αλλά χρησιμοποιούνται καταχρηστικά, αφενός λόγω αναλογικών σχέσεων (π.χ. ο Θεός δεν μετανιώνει που δημιούργησε τον κόσμο για να φέρει τον κατακλυσμό, αλλά αυτό είναι ένα ανθρωπομορφικό στοιχείο), λόγω δεισιδαιμονικής σκέψης (π.χ. ο Θεός δεν τιμωρεί, αλλά συγχωρεί) ή για άλλους παράγοντες. Στο τρίτο στάδιο, της πραγματικά αποφαστικής διδασκαλίας, ο μαθητής μαθαίνει ότι ακόμη και όσοι χαρακτηρισμοί αποδίδονται στον Θεό και είναι όντως σωστοί, εν τέλει, δεν είναι σωστοί, αλλά δεν είναι και λάθος. Ένας πολύ γνωστός θεολόγος του 20^{ου} αι., ο π. Ιωάννης Ρωμανίδης έγραψε κάποτε ότι ο Θεός *ούτε Μονάς είναι ούτε Τριάς είναι ούτε Ένας είναι ούτε Θεός είναι ούτε Άγάπη είναι κλπ.! Διότι δεν υπάρχουν όνόματα ή νοήματα, που να μπορούν να αποδώσουν το τί είναι ο Θεός. Δεν μπορεί ο άνθρωπος να συλλάβη τον Θεό. Αυτό αποκλείεται. Τα νοήματα και οι λέξεις χρησιμοποιούνται μόνον ως οδηγοί προς τον Θεό και όχι για να αποδώσουν ή να εξηγήσουν κάτι από τον Θεό. Εξηγεί λέγοντας ότι ο Θεός δεν είναι εκείνο, που σκέπτεται ο άνθρωπος για τον Θεό, ή που θα μπορούσε να σκεφθῆ. Γι' αυτό και όταν ο άνθρωπος φθάσει στην έμπειρία τῆς θεώσεως, διαπιστώνει ότι ο Θεός είναι άνωυμος!* (Ρωμανίδης, 2004: 283-284, 142-143). Έτσι, επέρχεται η βίωση του τετάρτου σταδίου της αποφαστικής προσέγγισης, που αναφέρεται στην γνώση μέσω της σιωπής και της υπέρβασης. Αυτό το τελευταίο στάδιο δεν μπορεί να διδαχθεί στους μαθητές/τριες, παρά μόνο να γίνει μια σύντομη αναφορά του. Τα παραπάνω συνοψίζονται στις εξής φράσεις: 1. Δεν γνωρίζω τα πάντα για τον Θεό, 2. Από όσα γνωρίζω, δεν είναι όλα αληθή. 3. Ο Θεός είναι πέρα και πάνω ακόμη κι από όσα είναι για μένα αληθή. 4. Ο Θεός βιώνεται στην σιωπή.

B. Διδακτική Εφαρμογή

Βαθμίδα εκπαίδευσης/τάξη/ενότητα: Η διδακτική πρόταση εντάσσεται στην 1η ενότητα της Α΄ Λυκείου (Άνθρωπος/Πρόσωπο), ειδικότερα στην υποενότητα 1.1, με θέμα την *Αναζήτηση του Θεού (Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου, 2017)*.

Χρονολογία εφαρμογής: Προτεινόμενο για εφαρμογή σε χρόνο που θα επιλέξει ο/η εκπαιδευτικός, ανάλογα με την πορεία της διδασκαλίας.

Διάρκεια εφαρμογής: Τρεις διδακτικές ώρες εντός διδακτικού πλαισίου, αλλά και χρόνος για εργασία στο σπίτι (Υπερ-Δραστηριότητα).

Στόχοι – Επιδιώξεις: 1. Οι μαθητές/τριες να γνωρίσουν πως, από θεολογικής πλευράς, η αναζήτηση του Θεού μπορεί να συμβεί όχι μόνο καταφατικά, αλλά και αποφατικά 2. Σε τι συνίσταται το καταφατικό και σε τι το αποφατικό 3. Πώς εμπεριέχεται η αποφαστική προσέγγιση του θείου στην ησυχαστική πρακτική της νοεράς προσευχής 4. Ποια τα σπέρματα αυτής της προσέγγισης στην προχριστιανική πραγματικότητα

Μεθοδολογία της διδασκαλίας: Η πρόταση που ακολουθεί συνδέεται με τις αρχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού/εποικοδομητισμού (Schunk, 2012: 228 κ.εξ.; Κογκούλης, 2016: 133-138· *Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Λυκείου*, 2017: 17-18 και 27-29), σύμφωνα με τον οποίο προωθούνται διαδικασίες διερευνητικής και βιωματικής μάθησης, οι οποίες σχετίζονται με τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών/μαθητριών, προάγοντας την κριτική και δημιουργική σκέψη. Ειδικότερα, γίνεται χρήση της διερευνητικής μεθόδου (*Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Λυκείου*, 2017: 17, 39).

Διδακτικό Υλικό: Παρθένου, Δ., & Χατζηδημητρίου, Α. (2017). *Φάκελος Μαθήματος των Θρησκευτικών: Θρησκεία και Σύγχρονος Κόσμος*, της Α' Γενικού Λυκείου, Αθηνά: Εκδόσεις Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος. Επίσης, βιβλικά και πατερικά αποσπάσματα, μεταφρασμένα αποσπάσματα αρχαιοελληνικής γραμματείας, κλπ. Τα όποια κείμενα διαβασθούν στην τάξη θα πρέπει να είναι δοσμένα στην νεοελληνική. Από την Βίβλο μπορεί να γίνει χρήση της μετάφρασης της Ελληνικής Βιβλικής Εταιρίας (*Η Αγία Γραφή. Παλαιά και Καινή Διαθήκη*, 2003), εάν αυτό κρίνεται απαραίτητο (επικουρικά) από τον/την εκπαιδευτικό.

Στρατηγικές και τεχνικές διδασκαλίας: Παρουσίαση, ανάπτυξη και επεξήγηση θεμάτων από τον/την εκπαιδευτικό, ερωταποκρίσεις, διερευνητικές προσεγγίσεις των μαθητών/τριών, διάλογος, ιδεοθύελλα, τοποθέτηση απέναντι στο κείμενο, κλπ.

Διδακτικά βήματα και παρουσίαση των δραστηριοτήτων:

1. *Παρουσιάζοντας:* Ο/Η εκπαιδευτικός ξεκινάει το μάθημα εξηγώντας ότι κατά την διάρκεια της διδασκαλίας της παρούσας ενότητας θα παρουσιασθεί ένα πολύ σημαντικό κεφάλαιο της Ορθόδοξης διδασκαλίας, που αφορά στον διπλό τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν οι πιστοί την θεότητα. Καταγράφει προς τον σκοπό αυτόν στον πίνακα την λέξη *θεογνωσία* (Ανακτήθηκε στις 12/08/2019 από: <https://www.lexigram.gr>) και ζητάει από τους/τις μαθητές/τριες να την αναλύσουν στα συστατικά της (θεός+γνώσις) και να δώσουν την σημασία της (η γνώση του Θεού και των εντολών Του και η συμμόρφωση προς αυτές). Εν συνεχεία ρωτάει τους/τις μαθητές/τριες: 1. Αν πιστεύουν ότι ο άνθρωπος μπορεί να γνωρίσει τον Θεό και 2. Αν ναι, τι γνωρίζουν εκείνοι, όσοι από τους/τις μαθητές/τριες είναι πιστοί, για τον Θεό στον οποίον πιστεύουν. Εδώ, ξεκινάει η εφαρμογή της «ιδεοθύελλας» (brainstorming) (Henningesen & Miller, 2013: 42-55· Forsyth 2014). Εάν κανένας μαθητής δεν εισαγάγει την αποφασιακή διάσταση, τότε ο/η εκπαιδευτικός θα θέσει τους/τις μαθητές/τριες το ερώτημα *Πιστεύετε ότι ο άνθρωπος μπορεί να γνωρίσει και να κατανοήσει καθ' ολοκληρίαν τον Θεό;* Το πιθανότερο είναι το ερώτημα να απαντηθεί από όλους αρνητικά, οπότε ο/η εκπαιδευτικός θα θέσει ένα δεύτερο ερώτημα *Για ποιον/ποιους λόγους αυτό δεν μπορεί να γίνει;* Πιθανές απαντήσεις θα μπορούσαν να θεωρηθούν οι εξής: ο Θεός είναι ο δημιουργός, ο άνθρωπος το δημιούργημα· ο άνθρωπος έχει περιορισμένη γνώση για το σύμπαν και η γνώση αυτή συνεχώς εξελίσσεται· δεν είναι εύκολο ο άνθρωπος να καταλάβει εάν υπάρχει Θεός, πόσο μάλλον να τον συλλάβει ολοκληρωτικά. Εάν κάποιος μαθητής εισαγάγει την αποφασιακή διάσταση ήδη από την αρχή, ο/η εκπαιδευτικός θα επικροτήσει και θα ρωτήσει *για ποιον/ποιους λόγους αυτό δεν μπορεί να γίνει.* Στο παρόν σημείο ο/η εκπαιδευτικός θα εξηγήσει στους/στις μαθητές/τριες ότι οι Πατέρες της Εκκλησίας γνωρίζανε πολύ καλά το περιορισμένο του ανθρώπινου νου, αλλά

πως αυτή η διδασκαλία δεν περιορίζεται μονάχα στον χριστιανικό χώρο, αλλά αποτελεί κοινό ανθρωπολογικό χαρακτηριστικό κάθε βαθυστόχαστης θεολογικής προσέγγισης. Εν συνεχεία, θα προβληθεί το πινακάκι ΤΙ ΓΝΩΡΙΖΟΥΜΕ – ΤΙ ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΟΥΜΕ, που παραθέσαμε νωρίτερα και θα αναγνωσθούν τα ζεύγη αντιθέτων εναλλάξ από δύο μαθητές/τριες. Ο/Η εκπαιδευτικός, φυσικά, δεν θα παραλείψει να παρουσιάσει συνοπτικά στους/στις μαθητές/τριες το πρόσωπο του Αγίου Ιωάννη του Δαμασκηνού, εξηγώντας ότι αυτή ήταν η προσέγγιση του Αγίου σχετικά με το ρητό και το άρρητο ως προς την γνώση του Θεού από μέρους των ανθρώπων. Τέλος, θα ζητηθεί από τους/τις μαθητές/τριες να συσχετίσουν την συγκεκριμένη αναφορά με την αντίστοιχη του Πλουτάρχου στο *Περί Ίσιδος και Όσίριδος*, για να φανεί ότι βάση και των δύο αποτελεί η αδυναμία του ανθρώπου να γνωρίσει τα πάντα για τον Θεό. Έχει, πλέον, ολοκληρωθεί το πρώτο από τα τέσσερα βήματα της διδασκαλίας της *via negativa*. [Συνολική διάρκεια: 15 λεπτά]

2. *Εφαρμόζοντας*: Εν συνεχεία, ο/η εκπαιδευτικός θα ρωτήσει τους/τις μαθητές/τριες εάν ποτέ αναρωτήθηκαν σχετικά με την αλήθεια όσων νομίζουμε ότι γνωρίζουμε για τον Θεό. Θα αναφέρει σχετικό απόσπασμα του Ξενοφάνη: *Οι Αιθίοπες λένε ότι οι θεοί τους είναι πλακουτσομούτηδες και μαύροι, οι Θράκες ότι οι δικοί τους θεοί είναι γαλανομάτηδες και κοκκινοτρίχηδες* (Ξενοφάνης, απόσπ. 16). Εμείς έχουμε παρόμοιες αντιλήψεις για τον Θεό, είτε τις πιστεύουμε, είτε τις χρησιμοποιούμε καταχρηστικά; Σε αυτό το σημείο θα δείξει στους/στις μαθητές/τριες τις εικόνες της δημιουργίας του Αδάμ, της καθολικής Εκκλησίας, και του παλαιού των ημερών, της Ορθόδοξης, που απεικονίζουν και οι δύο ανθρωπομορφικά τον Θεό Πατέρα. Θα εξηγήσει ότι σε αυτές τις αναπαραστάσεις αποδίδονται στον Θεό χαρακτηριστικά που δεν φέρει και πως αυτό ονομάζεται ανθρωπομορφισμός, ο οποίος αναφέρεται όχι μόνο σε σωματικά χαρακτηριστικά, αλλά και σε ψυχικά πάθη των ανθρώπων, όταν αποδίδονται στον απαθή Θεό: *Ο Θεός είναι αγαθός και απαθής και αμετάβλητος. Αν κανείς αυτό το θεωρεί εύλογο και αληθές, απορεί όμως πως ο Θεός για τους αγαθούς χαίρεται ενώ τους κακούς τους αποστρέφεται, και εναντίον εκείνων που αμαρτάνουν οργίζεται, ενώ όταν υπηρετείται και λατρεύεται γίνεται ευμενής, πρέπει να του πούμε ότι ο Θεός ούτε χαίρεται ούτε οργίζεται, γιατί η λύπη και η χαρά είναι πάθη. Ούτε με δώρα κολακεύεται, γιατί αυτό θα σήμαινε ότι νικείται από την ηδονή. Δεν πρέπει να κρίνουμε τον Θεό με ανθρώπινα κριτήρια.* Αυτά είναι τα λόγια του Μεγάλου Αντωνίου και θα διαβαστούν από τον διδάσκοντα στους/στις μαθητές/τριες (Ανακτήθηκε στις 13/8/2019 από: <https://religious.gr/>). Θα ζητηθεί από τους/τις μαθητές/τριες να καταγράψουν ατομικά στο σπίτι ένα κείμενο μίας σελίδας με θέμα: «Οργίζεται ο Θεός;», για την εκπόνηση του οποίου θα γίνει έρευνα στο διαδίκτυο για σχετικές βιβλικές αναφορές. [Συνολική διάρκεια: 20 λεπτά]

Στον χρόνο που θα παραμείνει ο διδάσκων θα ζητήσει από τους/τις μαθητές/τριες να συνοψίσουν τις δύο βασικές ιδέες που εκφράστηκαν στο

μάθημα (1. Δεν γνωρίζω τα πάντα για τον Θεό, 2. Από όσα γνωρίζω, δεν είναι όλα αληθή). Θα γίνει συζήτηση και θα απαντηθούν τυχόν απορίες.

3. *Διερευνώντας*: Κατά την επόμενη διδακτική ώρα ο/η εκπαιδευτικός θα συλλέξει τις εργασίες και θα ζητήσει από τους/τις μαθητές/τριες να αναφέρουν χωρία της Βίβλου με ανθρωπομορφικές αναφορές για τον Θεό. Ίσως συμπληρώσει και ο διδάσκων ορισμένες, αλλά στην συνέχεια θα αναφέρει στους/στις μαθητές/τριες ότι η διδασκαλία της *via negativa* δεν έχει ολοκληρωθεί και θα διαβάσει τα λόγια του Ρωμανίδη: ο Θεός ούτε Μονάς είναι ούτε Τριάς είναι ούτε Ένας είναι ούτε Θεός είναι ούτε Άγάπη είναι κλπ.! Διότι δέν υπάρχουν όνόματα ή νοήματα, που να μπορούν να αποδώσουν το τί είναι ο Θεός. Δέν μπορεί ο άνθρωπος να συλλάβη τον Θεό. Αυτό αποκλείεται. Τα νοήματα και οι λέξεις χρησιμοποιούνται μόνον ως όδηγοί προς τον Θεό και όχι για να αποδώσουν ή να εξηγήσουν κάτι από τον Θεό. [...] ο Θεός δέν είναι εκείνο, που σκέπτεται ο άνθρωπος για τον Θεό, ή που θα μπορούσε να σκεφθῆ. Στην εμπειρία τῆς θεώσεως, διαπιστώνει ότι ο Θεός είναι άνώνυμος! Θα πραγματοποιηθεί εντός της διάνοιας των μαθητών/τριων ένα είδος γνωστικής σύγκρουσης, το οποίο, όμως είναι απαραίτητο προκειμένου να διερευνηθεί η ορθόδοξη προσέγγιση περί θεογνωσίας – αλλά και οι απόψεις πολλών φιλοσόφων της αρχαιότητας. Εν συνεχεία, θα αναγνωσθούν τα λόγια του Παύλου: *ή αγάπη οὐδέποτε ἐκπίπτει. εἴτε δὲ προφητεῖαι, καταργηθῆσονται· εἴτε γλῶσσαι, παύσονται· εἴτε γνώσις, καταργηθήσεται. ἐκ μέρους δὲ γινώσκωμεν καὶ ἐκ μέρους προφητεύομεν· ὅταν δὲ ἔλθῃ τὸ τέλειον, τότε τὸ ἐκ μέρους καταργηθήσεται. ὅτε ἤμην νήπιος, ὡς νήπιος ἐλάλουν, ὡς νήπιος ἐφρόνουν, ὡς νήπιος ἐλογιζόμην· ὅτε δὲ γέγονα ἀνήρ, κατήργηκα τὰ τοῦ νηπίου. βλέπομεν γὰρ ἄρτι δι' ἐσόπτρου ἐν αἰνίγματι, τότε δὲ πρόσωπον πρὸς πρόσωπον· ἄρτι γινώσκω ἐκ μέρους, τότε δὲ ἐπιγνώσομαι καθὼς καὶ ἐπεγνώσθην.* Θα σχολιασθούν τα παραπάνω αποσπάσματα, όμως θα γίνει λόγος και για την «πιθανή γνώση» που αναφέρεται στο Ξενοφάνης, απόσπ. 34: *Κανένας άνθρωπος δεν ξέρει, ούτε κανείς θα γνωρίσει την αλήθεια (το σαφές) για τους θεούς και για όλα τα πράγματα για τα οποία μιλώ. Κι αν κάποιος συμβεί να πει την πλήρη αλήθεια, ο ίδιος δε γνωρίζει. Πιθανή γνώση μονάχα υπάρχει για όλα τα πράγματα.* Ο διδάσκων θα εξηγήσει πως γι' αυτόν τον λόγο σε μια πολύ σπουδαία προσευχή της Ορθόδοξης Εκκλησίας, την νοερά προσευχή, ο προσευχόμενος δεν πρέπει να φαντάζεται ή να οραματίζεται τίποτε άλλο πέρα από τα λόγια της ευχής. Ο τελικός σκοπός όλων αυτών είναι ο άνθρωπος να μπορέσει να βιώσει τον Θεό μέσα στην σιωπή, με έναν τρόπο άρρητο. Θα γίνει εδώ αναφορά στα άρρητα ρήματα που άκουσε ο Απόστολος Παύλος, αλλά και ανάγνωση του εξής αποσπάσματος (Ανακτήθηκε στις 13/8/2019 από: <http://ebooks.edu.gr/>): *Υπάρχουν δυο μορφές γνώσης, η μια γνήσια, η άλλη σκοτεινή. Και στη σκοτεινή ανήκουν όλα αυτά που ακολουθούν: όραση, ακοή, οσμή, γεύση, αφή. Η άλλη, η γνήσια, είναι ξέχωρη απ' αυτήν. Όταν η σκοτεινή μορφή δεν μπορεί πλέον να δει τίποτε άλλο απειροελάχιστο ούτε να ακούσει ούτε να μυρίσει ούτε να γευτεί ούτε να αντιληφθεί με την αφή, αλλά πρέπει να αναζητεί κάτι πιο λεπτό, τότε έρχεται η γνήσια μορφή γνώσης, μια και έχει όργανο να*

σκεφτεί πιο λεπτά. (Δημόκριτος, απόσπ. 11). Βέβαια, ο Δημόκριτος δεν είχε κατά νου την αποφατική οδό της Εκκλησίας, όμως είναι αξιόλογη η αναφορά στους δύο τρόπους απόκτησης γνώσης. Έτσι, λοιπόν, στην οδό της πίστης διακρίνεται ο αποφατικός τρόπος και ο καταφατικός. Η Εκκλησία προσφέρει και τους δύο ως συμπληρωματικούς μεταξύ τους, με τον δεύτερο να οδηγεί στον πυρήνα, που είναι η απόφαση και η σιωπή. Η κατάφαση γίνεται μέσα από την δράση των πέντε αισθήσεων. Μέσα στην θεία λειτουργία, π.χ., βλέπουμε τις εικόνες και τα δρώμενα, ακούμε τις ψαλμωδίες, γεύομαστε τον άρτο και τον οίνο, μυρίζουμε το λιβάνι και αισθανόμαστε μέσω της αφής τις όμορφες και λείες επιφάνειες των εικόνων και των καθισμάτων. Όλα αυτά μπορούν να εμπλουτισθούν από σχετικό power point με εικόνες από κάποια θεία λειτουργία, ή ίσως και σχετικό ηχητικό απόσπασμα, καθώς στην τάξη θα βρίσκονται – ενδεχομένως – μη χριστιανοί/νες μαθητές/τριες που θα πρέπει να κατανοήσουν την λειτουργία των πέντε αισθήσεων στην εκκλησιαστική τελετουργία. [Συνολικός διάρκεια: 45 λεπτά]

4. *Αναπλαισιώνοντας:* Κατά την τρίτη και τελευταία διδακτική ώρα προτείνεται οι μαθητές/τριες να έλθουν σε οργανωμένη, μέσω του διδάσκοντα, συνάντηση με ιερέα ή μοναχό/ή, προκειμένου να συζητήσουν σχετικά με την νοερά προσευχή, την σχέση της με τον μοναχισμό, με το ησυχαστικό κίνημα, αλλά και τους σκοπούς που επιτελεί η συνεχής επίκληση του θεϊού ονόματος, πάντα εν συναρτήσει με την *via negativa*. [Συνολική διάρκεια: 45 λεπτά]

5. *Αξιολογώντας:* Οι μαθητές/τριες θα αναλάβουν ως homework την δημιουργία ενός πολυτροπικού κειμένου με θέμα: «Η Νοερά Προσευχή ως οδός θεογνωσίας». Θα υπάρξουν προσθήκες ή διορθώσεις τόσο από μεριάς των μαθητών/τριων (αυτοαξιολόγηση), όσο και από τον εκπαιδευτικό – εκτός διδακτικής ώρας. Το κείμενο μπορεί να αναρτηθεί σε κάποια ηλεκτρονική σελίδα.

Γ. Βιβλιογραφικές Αναφορές

1. Πρωτογενείς Πηγές

- Ιωάννης, ο. Δ., & Ματσούκας, Ν. Α. (2009). *Έκδοσις ακριβής τῆς ὀρθοδόξου πίστεως*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πουρναράς.
- Proclus Diadochus, & Taylor, T. (2010). *On the Theology of Plato*. London: Ptometheus Trust.

2. Μελέτες – Βοηθήματα

1. Ξενόγλωσσες

- Cook, B. (2013). *Pursuing Eudaimonia: Re-appropriating the Greek Philosophical Foundations of the Christian Apophatic Tradition*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Forsyth, D. (2014). *Group Dynamics*. Belmont, California, USA: Wadsworth Engage Learning.
- Henningsen, D. D., & Henningsen, M. L. M. (2013). "Generating Ideas About the Uses

Γ. Μαραγκουδάκης, Εισάγοντας τους μαθητές στο μυστήριο των μυστηρίων: Η αποφαιτική διάσταση του θεϊκού κατά την αρχαία ελληνική φιλοσοφία και την ορθόδοξη χριστιανική διδασκαλία

- of Brainstorming: Reconsidering the Losses and Gains of Brainstorming Groups Relative to Nominal Groups". *Southern Communication Journal*. 78 (1): 42-55.
- Johnson, C. (2010). *The globalization of Hesychasm and the Jesus prayer. Contesting contemplation*. London/New York: Continuum International Publishing Group.
- Louth, A. (2012). "Apophatic and Cataphatic Theology". *The Cambridge Companion to Christian Mysticism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mathewes-Green, F. (2009). *The Jesus prayer: The ancient desert prayer that tunes the heart to god*. Brewster: Paraclete Press.
- Mooney, H. (2009). *Theophany: The Appearing of God According to the Writings of Johannes Scottus Eriugena*, Heidelberg: Mohr Siebeck.
- Platt, V. (2011). *Facing the Gods: Epiphany and Representation in Graeco-Roman Art, Literature and Religion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roskam, G. (2015). "Plutarch's Yearning after Divinity: The Introduction to On Isis and Osiris". *The Classical Journal*, 110 (2), 213-239.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories. An educational perspective*. Sixth edition. Pearson.
- Ware, K. (1989). *The power of the name: The Jesus prayer in Orthodox spirituality*. Oxford: SLG Press.

2. Ελληνικές

- (2003). *Η Αγία Γραφή. Παλαιά και Καινή Διαθήκη*. Μετάφραση από τα πρωτότυπα κείμενα. Αθήνα: Ελληνική Βιβλική Εταιρεία.
- Κογκούλης, Ι. (2016). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Ζ' έκδοση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Λυκείου (2017)*. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.). Ανακτήθηκε στις 12/08/2019 από <http://iep.edu.gr/el/thriskoftika-odigoi-ekpaideftikoy>.
- Παρθένου, Δ., & Χατζηδημητρίου, Α. (2017). *Φάκελος Μαθήματος των Θρησκευτικών: Θρησκεία και Σύγχρονος Κόσμος*, της Α' Γενικού Λυκείου, Αθήνα: Εκδόσεις Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.
- Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου (2017)*. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.). Ανακτήθηκε στις 12-08-2019 από <http://iep.edu.gr/el/thriskoftika-programmata-spoudon>.
- Ρωμανίδης, Ι. (2004). *Πατερική Θεολογία*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παρακαταθήκη.

3. Ιστοσελίδες

- <http://ebooks.edu.gr> (Ανακτήθηκε στις 13/8/2019).
- <https://www.lexigram.gr> (Ανακτήθηκε στις 12/08/2019).
- <https://religious.gr> (Ανακτήθηκε στις 13/08/2019).
- <http://users.uoa.gr> (Ανακτήθηκε στις 13/08/2019).

Η αξιοποίηση της Βυζαντινής Μουσικής και του Δημοτικού Τραγουδιού ως εθνική και πολιτιστική κληρονομιά στο Ν.Π.Σ. για τα Θρησκευτικά.Βιωματικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές.

Νικόλαος Ματθαίου

Συντονιστής Θεολόγων Βορ.Αιγαίου,1^ο ΠΕΚΕΣ Βορ. Αιγαίου, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Υποψ. Διδάκτορας Θεολογικής Σχολής Α.Π.Θ, Msc Θεολογικής Σχολής Α.Π.Θ και Βυζαντινής Μουσικολογίας Ιόνιου Πανεπιστημίου.

syntonistis.theol.vor.aigaiou@gmail.com

Περίληψη

Η Βυζαντινή Μουσική και το Δημοτικό Τραγούδι αποτελούν εκείνα τα πνευματικά μεγέθη που εκφράζουν την εκκλησιαστική τέχνη όσο και το καλλιτεχνικό προϊόν και το μεράκι του λαού αντίστοιχα. Η εργασία θα παρουσιάσει σύντομα την μορφή εφαρμογής τους στην ελληνική παιδεία από την ίδρυση του Ελληνικού Κράτους μέχρι σήμερα. Φορείς που αξιοποίησαν τα δύο αυτά μεγέθη είναι πρωτίστως η Εκκλησία, οι Πολιτιστικοί σύλλογοι, η ιδιωτική πρωτοβουλία και λιγότερο η Πολιτεία.

Στις μέρες μας η ανασύνταξη των προγραμμάτων σπουδών φέρνει στο προσκήνιο την χρήση αυτών των πνευματικών μεγεθών και στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης. Με επίκεντρο το μάθημα των Θρησκευτικών στο Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο εφαρμόζεται και παρουσιάζεται η εφαρμογή της βιωματικής μεθόδου για την προσέγγιση τόσο του Δημοτικού Τραγουδιού όσο και της Βυζαντινής Μουσικής και η σχέση τους με το θρησκευτικό φαινόμενο.

Για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο η διδασκαλία πραγματοποιείται με την ερμηνευτική και ομαδοσυνεργατική προσέγγιση και την χρήση των ακόλουθων τεχνικών όπως: πηγές, ιδέες –κλειδιά και πρακτικές όπως φωτόδεντρο, μέθοδος project, διδάσκοντας μέσω της τέχνης κ.α. Για το Λύκειο εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος με δημιουργία συνόλων παραδοσιακού τραγουδιού και βυζαντινής μουσικής όσο και έρευνας στα πολύτιμα αρχεία των δύο τεχνών. Η θεματογραφία των δημοτικών τραγουδιών είναι περισσότερο συνυφασμένη με το θρησκεία, την κοινωνία και την λαογραφία. Η εκκλησιαστική μουσική προσεγγίζεται θεματικά με την μέθοδο γνώσης από τα απλούστερα στα συνθετότερα μέλη.

Εργαλεία: Χρήση παλιών ηχογραφήσεων όσο και μοναδικών ντοκουμέντων όπως χειρόγραφα, αρχεία μουσικής με παλιές ηχητικές και γραπτές καταγραφές, κώδικες, δίσκοι βινυλίου, κασσέτες ,cd κ.α.

Αξιολόγηση εφαρμογής: Με την χρήση τους στο μάθημα των Θρησκευτικών τα δύο πνευματικά μεγέθη αυτό του Δημοτικού Τραγουδιού και της Βυζαντινής Μουσικής:

- 1.αξιοποιούνται στην ελληνική παιδεία ως γνήσια μοντέλα της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς
- 2.βοηθούν, συμβάλλουν στην κατανόηση του θρησκευτικού φαινομένου όσο και της λαογραφίας και των ηθών και εθίμων του λαού μας.
- 3.συνδράμουν στην βίωση της πίστης του ανθρώπου στον Θεό με τον υπερβατό και αναγωγικό χαρακτήρα τους.
- 4.συνεπικουρούν την συνεργασία, την έντεχνη πρόοδο των μαθητών
- 5.γνωστοποιούν και μορφοποιούν μία παιδεία έντεχνη, ιερή, παραδοσιακή όσο και μεταβατική από το παρελθόν προς το μέλλον με ισχυρά χαρακτηριστικά έκφρασης αναλλοίωτα μέσα στον χρόνο.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Βυζαντινή Μουσική, Δημοτικό Τραγούδι, Μέθοδοι Διδασκαλίας, Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά.

Εισαγωγή

Η Βυζαντινή μουσική και το Δημοτικό τραγούδι αποτελούν εκείνα τα πνευματικά μεγέθη που εκφράζουν την εκκλησιαστική τέχνη όσο και το καλλιτεχνικό προϊόν και το μεράκι του ελληνικού λαού αντίστοιχα. Η συμπόρευσή τους χρονικά (από τα πρώιμα Βυζαντινά χρόνια έως σήμερα) κατά την κοινή παραδοσιακή τους έκφραση στην Εκκλησία και την κοινωνία δεν τα περιόρισε από την εκπαιδευτική διαδικασία. Λόγος και μέλος στην εκκλησιαστική μουσική από τη μια, στίχος και τραγούδι του βουνού και του κάμπου, του νησιού και της θάλασσας, από την άλλη γίνονται το προσευχητάρι όσο και η λαϊκή έκφραση του Ρωμιού όσο και με την ευρύτερη έννοια του πολυπολιτισμικού Έλληνα, στην γλώσσα και μουσική δημιουργία του.

Τα δύο αυτά πνευματικά μεγέθη που χαρακτηρίζουν την ελληνική δημιουργία και πολιτισμό μεταλαμπαδεύονται από γενιά σε γενιά, περισσότερο προφορικά και ακολούθως γραπτά. Η ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και η αξιοποίησή τους από την ελληνική παιδεία, αποτελεί το αντικείμενο της εισήγησης αυτής. Εκτός από το χρονολογικό πλαίσιο καταγραφής δεδομένων και τακτικών για την διάδοσή τους, θα επιχειρηθεί η ανάλυση των αναγκών εκείνων που κάνουν αναγκαία κατά την ταπεινή μας γνώμη την ενσωμάτωσή τους στα σύγχρονα προγράμματα των Θρησκευτικών αλλά και ευρύτερα στο μάθημα της μουσικής και της γενικής παιδείας.

- **Το εκκλησιαστικό άσμα και η σχέση του με το κοσμικό μέσα στον χρόνο.**

Η ψαλμωδία, το εκκλησιαστικό άσμα και η υμνολογία αποτελούν έκφραση του χριστιανικού πληρώματος από τους πρώτους χριστιανικούς αιώνες. Η μουσική που επενδύει τους ύμνους ονομάζεται μέλος στα πρώτα χριστιανικά χρόνια και αργότερα στα χρόνια του Βυζαντίου Εκκλησιαστική Μουσική. Οι πατέρες της Εκκλησίας ήταν ιδιαίτερα προσεκτικοί στην μουσική εκφορά των ύμνων διότι διέγνωσαν την αλλοίωση της εκκλησιαστικής μουσικής από τα λαϊκά άσματα, τα οποία χαρακτηρίστηκαν ηδυπαθή και επιρρεπή στην αμαρτία. (Στάθης, 1991:386)

Ο Κλήμης ο Αλεξανδρέας προτρέπει την αποφυγή της περιττής μουσικής (Κλήμης Αλεξανδρέυς, PG 9,312). Η μουσική κατά τον Μ.Βασίλειο είναι τόση όση χρειάζεται, για να μεταφέρει στην ακοή και την ψυχή του πιστού το νόημα του ψαλλόμενου ύμνου (Μ. Βασίλειος, PG 29,212-213). Ο Ιερός Χρυσόστομος από την άλλη αναφέρεται στο ήθος και ύφος των ψαλτών της εποχής του. Υποστηρίζει ότι η ανάμειξη της εκκλησιαστικής με την κοσμική μουσική είναι ανάμειξη αγγελικής δοξολογίας και δαιμονικών παιγνίων (Ιωάννης Χρυσόστομος ΠΓ 56,99). Ο ίδιος Πατέρας υποστηρίζει ότι η μελωδία εισέρχεται στη διάνοια των ανθρώπων και μεταβάλλεται η ασέβεια, ενώ δραπετεύουν τα πάθη της πλεονεξίας (Ιωάννης Χρυσόστομος, PG 56,99). Τα χαρακτηριστικά της ορθής ψαλμωδίας επισημαίνει σε άλλο του έργο ο ιερός Χρυσόστομος τονίζοντας ότι «ο ψάλλων πρέπει να εκφράζεται με φόβο και τρόμο», διότι στη λατρεία παρίσταται «ο μηδενί τόπω περιγεγραμμένος» και ότι η ορθή ψαλμωδία πρέπει να είναι συγγνώμη και εξομολόγηση των αμαρτιών» (Ιωάννης Χρυσόστομος, PG 56,99).

Οι Πατέρες και οι εκκλησιαστικοί συγγραφείς κατά τον 3^ο μ.Χ. αι. επιτίθενται σφοδρά και είναι τελείως αρνητικοί στο κοσμικό άσμα, διότι μπορεί να επηρεάσει τα ήθη των Χριστιανών και να οδηγήσει κάποιους στην ειδωλολατρία. Τόσο ο Τατιανός όσο και ο Κλήμης ο Αλεξανδρέας επικαλούνται την υπεροχή του θρησκευτικού από το κοσμικό άσμα (Τατιανός, PG 6,857). Επίσης (πατέρες και εκκλησιαστικοί συγγραφείς) στρέφονται εναντίον των κοσμικών εκδηλώσεων, εορτών και τελετών, στις οποίες χρησιμοποιείται μουσική, χαρακτηριστικά της οποίας μπορούν να εισβάλουν τόσο στη λατρευτική ζωή των πιστών όσο και ευρύτερα στη ζωή τους.

Οι δυσκολίες αυτές επαυξάνονται τον Δ' αιώνα στην Κωνσταντινούπολη, όπου ο ιππόδρομος αποτελούσε ισχυρό πόλο έλξης για τον πληθυσμό της και οι εκδηλώσεις της εορτής των Καλλανδών έκαναν όλο και κοσμικότερους τους Χριστιανούς. Οι Πατέρες της εποχής χρησιμοποιούν αυστηρό λόγο και καυτηριάζουν το κοσμικό άσμα με τους χαρακτηρισμούς: ανάμνηση δαιμόνων, πομπώδης επίδειξη του διαβόλου, χλιμίντρισμα αλόγων, κλώτσημα γαϊδουριών. Την εφιαλτική αρχή και έκφραση των κοσμικών ασμάτων αποτελούσαν την εποχή εκείνη το Θέατρο, τα συμπόσια και οι γάμοι (Ιωάννης Χρυσόστομος PG 58,643-645, PG 62,306, PG 60,301). Η ενασχόληση με το κοσμικό άσμα είναι συμφωνία στην αμαρτωλή ζωή. Η σχέση με το θρησκευτικό άσμα αποτελεί εκείνο το εφόδιο για τη ζωή των Χριστιανών που οδηγεί στην ασφαλή οδό της σωτηρίας (Ιωάννης Χρυσόστομος PG 62,362).

«Η μυσταγωγία στην Ορθόδοξη λατρεία είναι συνδεδεμένη με την υμνολογία και έχει εκκλησιολογικές βάσεις» (Αλυγιζάκης, 1988:395). Ο καθηγητής Αλυγιζάκης στο ανάτυπό του, *Ο Χαρακτήρας της Ορθόδοξης Ψαλτικής*, επισημαίνει την ειδοποιό διαφορά ανάμεσα στον «μύστη στις ειδωλολατρικές τελετουργίες που συνδέεται με τον αποκρυφισμό και την έκσταση και τον μύστη στον Χριστιανισμό που μυσταγωγείται ελεύθερα στην αλήθεια και την χάρη του Θεού, ως μέλος της Εκκλησίας που αναδεικνύεται σε σώμα Χριστού». Η Εκκλησία από νωρίς περιφρούρησε και προφύλαξε την ιερά μουσική της με αποφάσεις Συνόδων στις οποίες πιστοποιείται ο ακρεφνής εκκλησιαστικός και λατρευτικός της χαρακτήρας με σαφή έλλειψη στοιχείων από την κοσμική μουσική. Η εν Λαοδικεία Σύνοδος (343-381) ασχολήθηκε και με θέματα λατρείας και με το θέμα της ψαλμωδίας. Με τον 15^ο κανόνα της κανονίζει τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να ψέλνουν οι ψάλτες και μάλιστα οι κανονικοί. Ο Βαλσαμών και ο Ζωναράς στις ερμηνείες τους αναφέρουν την διαφορά των κανονικών ψαλτών από εκείνους που εισήγαγαν κοσμικές μελωδίες ακόμα και μοναχών που τις χρησιμοποιούν και ατακτούν (Ράλλης, Ποτλής, 1853:184). Το θέμα της αταξίας στην ψαλμωδία θα αποτελέσει αφορμή ενασχόλησης για μεγάλο χρόνο στην Εκκλησία. Η εν Τρούλλω ΣΤ' Οικουμενική Σύνοδος συμβουλευει τους ψάλλοντες να μη χρησιμοποιούν άτακτες φωνές και να μην εκβιάζουν την φωνή τους να ψάλλει πέρα από τα φυσικά της όρια και με άτακτες κραυγές (Ράλλης, Ποτλής, 1853:225). Ο Θεόδωρος ο Στουδίτης συμβάλει με την πρώτη κατάχησή του στον προσδιορισμό του «εύφωνου, εύλαλου και ταχύλαλου» στην ψαλμωδία (Θεόδωρος Στουδίτης, PG 99,622). Αυτές οι συμβουλευτικές τακτικές των Πατέρων έχουν διαχρονική αξία, όμως εξίσου διαχρονικότητα εμφανίζουν οι ατασθαλίες, παραδρομήςσεις και παραβιάσεις των ιερών κανόνων που είναι έντονες και μόνιμες από το 1814 μέχρι και σήμερα.

Με την παρουσία της Νέας Παρασημαντικής δίνεται η δυνατότητα να γραφούν όλες οι λεπτομέρειες της μελωδίας. Η νέα μέθοδος γραφής (1814-μεταρρύθμιση των

τριών δασκάλων) αν και είναι αναγκαία μαζί με την τυπογραφία, εντούτοις με την ελευθερία και την ευκολία καταγραφής κάθε υποκειμενικής μελωδήσεως παραμέρισαν τις αξίες της συντήρησης που είχε η συνοπτική σημειογραφία. Οι διάφορες επανεκδόσεις του Ειρμολογίου, του Αναστασηματαρίου και του Δοξασταρίου, αλλοίωσαν την Παράδοση και το ύφος της ψαλτικής με συνέπεια το Οικουμενικό Πατριαρχείο να θεσπίσει τις «Απανταχούσες» προκειμένου να διαφυλάξει ακέραιη την παράδοση. Επίσης απορρίπτει τα καινούρια συστήματα Βυζαντινής Μουσικής τόσο του Αγαπίου του Παλέρμιου του Χίου και του Γεωργίου του Λεσβίου. Το έτος 1881, το Οικουμενικό Πατριαρχείο συγκροτεί μουσική επιτροπή, η οποία είχε ως σκοπό την διάσωση της ουσίας του ιερού μέλους, προστησαμένη την παράδοσιν ως «μόνον οδηγόν και γνώμονα και μέτρον φωνητικόν» (Γ. Παπαδόπουλος, 1904:236). Με πατριαρχικές εγκυκλίους (2ας και 8^{ης} Ιανουαρίου 1880) δίδονται απαγορεύσεις και δυνατότητες ψαλμώδησης συγκεκριμένων μουσικών δημιουργιών, σε μία προσπάθεια διατήρησης ενός αυθεντικού και ιεροπρεπούς εκκλησιαστικού μέλους.

Εντούτοις το εκκλησιαστικό μέλος αλλοιώθηκε και παρά την δυναμική προσπάθεια απεξάρτησής του από το κοσμικό άσμα τους πρώτους αιώνες, πολλοί ψάλτες και μελωδοί επηρεάζονται και συνθέτουν πάνω σε λαϊκές και παραδοσιακές φόρμες και ήχους (εκκοσμίκευση). Η χαλάρωση της ευσέβειας είχε ως αποτέλεσμα και την αλλοίωση των λειτουργικών τεχνών. Ο άκριτος επηρεασμός από άλλα ακούσματα ανατολικής ή δυτικής προέλευσης, η έλλειψη διάκρισης ανάμεσα σε ψάλτες και τραγουδιστές (κάποιοι εφάρμοσαν και τις δύο τέχνες περιπλέκοντας την μία στη άλλη και στο ήθος και στις αξίες), η κακή χρήση της τεχνολογίας (τυπογραφία, ηλεκτρονικός ισοκράτης, μικρόφωνα), η μεταφορά της εκκλησιαστικής ψαλτικής σε θέατρα και συναυλιακούς χώρους και η μετατροπή της σε θρησκευτικό ορατόριο είναι κάποιες από τις αιτίες αλλοίωσης του εκκλησιαστικού μέλους (Διονύσιος Κοζάνης, 1960:8).

Από τα πρώτα χρόνια του Χριστιανισμού μέχρι και τον 18^ο αι. γίνεται μία σαφή διάκριση όσο και διαχωρισμός ανάμεσα στο εκκλησιαστικό και κοσμικό άσμα. Οι εκκλησιαστικοί πατέρες είναι σταθερά αρνητικοί στην οποιαδήποτε σχέση, συνύπαρξη και έκφραση ανάμεσα στα δύο είδη. Είναι εμφανής όμως στα πλαίσια της ελεύθερης έκφρασης όσο και αμαρτωλότητας του ανθρώπου μία τάση να περιπλέκονται τα κοσμικά με τα εκκλησιαστικά άσματα, είτε ως επηρεασμός στο μέλος ή στην εκφορά του ενός μεγέθους με μίμηση του άλλου.

Εντούτοις η ψαλτική διαθέτει πολλά λαϊκά στοιχεία από την πρώτη αρχή της δημιουργίας της, τα οποία μεταμορφώνει στο ιερό χωνευτήρι της εκκλησιαστικής παράδοσης και έκφρασης. «Η ψαλτική παράδοση της Ορθοδοξίας αποτελεί μία μορφή λαϊκής τέχνης, η οποία αποκτά οικουμενικές διαστάσεις στα πλαίσια της Θεολογίας και της διδασκαλίας της Εκκλησίας» (Αλυγιζάκης, 1988, σ.384). Οι υμνογράφοι της ελληνικής υμνογραφίας είχαν «θύραθεν» παιδεία και με σπουδές στην ελληνική τραγωδία και το δράμα, μιμούνται τους αρχαίους κλασικούς δημιουργούς, με απaráμιλλο λυρισμό, βρίσκουν καιρία σημαία αναφοράς στην ελληνική φιλοσοφία και δημιουργούν ποιήματα και ύμνους με υψηλότερες αξίες. Μέγιστοι υμνογράφοι και μελωδοί, όπως οι Αγιοπολίτες Ανδρέας Κρήτης, Ιωάννης Δαμασκηνός και Κοσμάς Μαΐουμά, οι Στουδίτες Θεόδωρος, Ιωσήφ κ.α., Θεοφάνης Νικαίας ο Γραπτός και Ιωσήφ ο υμνογράφος, (ο επωνομαζόμενος Ξένος ή Σικελός,

εκ της χορείας των Ιταλοελλήνων), καθώς και πολλοί άλλοι λιγότερο γνωστοί αλλά όχι υποδεέστεροι στα ποιητικά χαρίσματα και την υμνογραφική παραγωγή κανονογράφοι,δημιούργησαν με ιερά εργαλεία την ελληνική γλώσσα, φιλοσοφία και μουσική έργο σπουδαίο, σημαντικό, πλούσιο που συγκρότησε τον βασικό κορμό των λειτουργικών βιβλίων της Ορθόδοξης Εκκλησίας.

Η συνύπαρξη της μουσικής και της ποίησης στην υμνογραφία έχει μοναδική καλλιτεχνική και ιστορική αξία. Η θεωρία και ήχοι της αρχαιοελληνικής μουσικής γίνονται η απαρχή δημιουργίας του νέου βυζαντινού αλφάβητου της εκκλησιαστικής μουσικής και η επηρεασμένη από την αρχαία Ελλάδα ποίηση των εκκλησιαστικών πατέρων (Κλήμης ο Αλεξανδρεύς, Γρηγόριος ο Ναζιανζηνός, Συνέσιος ο Κυρηναίος, Γεώργιος Πισίδης) γίνεται η πάντερπνη υμνολογία που δεσπόζει στην λατρεία των απανταχού Ορθοδόξων. «Ως πολύδροσος ποταμός και ως "φωνή υδάτων πολλών" ρέουν τα προσωνύμια και οι καλλολογικοί στολισμοί από την ποιητική γραφίδα των υμνογράφων (Σκρέττας, 2011:8).

Η λειτουργική τέχνη της υμνογραφίας αποτελεί την αρμονική σύζευξη ελληνικού λόγου και μέλους μέσα στην πορεία των αιώνων. Πολύτιμη και χρήσιμη κληρονομιά για την ελληνική παιδεία όσο και την Ορθοδοξία, με ανεκτίμητη αξία παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς. Έντεχνη καλλιτεχνία, κατασκευτική, μυσταγωγική, γνήσια προσευχητική κραυγή που εκφράζει στην λατρεία του το ορθόδοξο πλήρωμα.

- **Το Δημοτικό Τραγούδι και η σχέση του με την υμνολογία μέσα στον χρόνο**

Το Δημοτικό Τραγούδι ως πηγαία και σύσσωμη δημιουργία από την ψυχή και το μεράκι του λαού έχει ομοιότητες και διαφορές με την υμνολογία. Οι δημιουργοί των δημοτικών τραγουδιών είναι αγράμματοι - ερασιτέχνες δημιουργοί, οι οποίοι βαδίζουν σε παραδοσιακά πρότυπα σύνθεσης βάσει δεδομένων ακουσμάτων που πηγάζουν από την κοινωνία, κληρονομούμενα από γενιά σε γενιά. Αναδεικνύουν τις λεπτομέρειες του κοινωνικού βίου, αναπαριστούν τα ήθη και τις συνήθειες με τα έθιμα και τις γιορτές και έχουν την διάκριση σε αστικά και λαϊκά τραγούδια της υπαίθρου. Επίσης το μουσικό υπόβαθρο, οι γνώσεις και εμπειρίες των δημιουργών είναι τελείως διαφορετικά από τα αντίστοιχα της υμνολογίας.

Στην υμνολογία οι ποιητές και μελωδοί έχουν βαθιά γραμματική –φιλοσοφική, κλασική ελληνική παιδεία. Αυτό φαίνεται στον Ιωάννη τον Δαμασκηνό (ΣΤ΄ αι.), τον γενάρχη της εκκλησιαστικής μουσικής, τον ανεπανάληπτο και μέγιστο Θεολόγο με αξιοζήλευτη λεξιπλασία και δημιουργικότητα σε ύμνους και μελωδίες. Παρόμοια και ο Πίνδαρος της εκκλησιαστικής ποίησης ο Ρωμανός ο Μελωδός (Ε΄αι.), το ίδιο και ο Κοσμάς, η ποιήτρια Κασσία, ο Ιωσήφ ο υμνογράφος αλλά και σύγχρονοι ακόμα ποιητές και μελωδοί.

Στο δημοτικό τραγούδι οι δημιουργοί με πενιχρές και λίγες γνώσεις εναποθέτουν με ξεχωριστό και απλούστερο τρόπο τις λαϊκές καλλιτεχνίες στο καλάθι της ελληνικής πολιτιστικής δημιουργίας. Αν και απάιδευτοι και με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο ανασκευάζουν, κατακτούν και μορφοποιούν ένα ξεχωριστό και σεβαστό ελληνικό καλλιτέχνημα που εκφράζει τα λαϊκά στρώματα και αποτελεί μία μοναδική πολιτιστική κληρονομιά (Κυριακίδου, 1978:173).

Ομοιότητα ανάμεσα στα δημοτικά τραγούδια και την υμνολογία υπάρχει τόσο

στην μουσική που τα επενδύει όσο και στον ρυθμό και το μέτρο που τα διακρίνει. Πιο αναλυτικά πολλά δημοτικά τραγούδια έχουν στην αργή ή γρήγορη ρυθμολογία τους (από τραγούδια της τάβλας μέχρι συρτά και χασαποσέρβικα) ίδιο ήχο και μουσικό τρόπο εκφοράς. Οι βυζαντινοί ήχοι όσο και οι λαϊκοί και δημοτικοί δρόμοι είναι ίδιοι με μικρές παραλλαγές ανάλογα με τον τόπο και τον τρόπο εκφοράς τους. Έτσι το δημοτικό τραγούδι της Θράκης (Του μικρού βλαχόπουλου) είναι σε ήχο Πλάγιο του δ' χρωματικό, παραλλασσόμενο σε διατονικό σε μερικά μέρη του, κατά την εκκλησιαστική μουσική. Το ίδιο και το τραγούδι «δώδεκα ευζωνάκια» της Κωνσταντινούπολης, το οποίο ανήκει σε ήχο α' της Βυζαντινής μουσικής.

Ομοίωτροπα κινούνται τα τροπάρια με την δημώδη Βυζαντινή ποίηση όσο αφορά τον ρυθμό τους. Πολλοί ύμνοι δίνουν τα χαρακτηριστικά της νεοελληνικής ποίησης. Εμφανίζονται κανονικές εναλλαγές τονισμένων και άτονων συλλαβών, που σχηματίζουν ομάδες των δύο ή τριών συλλαβών, δηλ. αυτά που θα αποκαλούσαμε 'ιαμβικό' τονικό ρυθμό (ή μέτρο): Δέξαι φωνάς ούράνιε, τρισάγιε σωτήρ ήμῶν· ὑπὸ ἡμῶν τῶν ἐπὶ γῆς ἐστώτων καὶ ὑμνούντων σε ἢ 'τροχαϊκό':

Δεῦτε προσκυνήσωμεν, Ἄ δεῦτε ἱκετεύσωμεν (Ἄ=παύση)

ὄν ὑμνοῦσιν ἄγγελοι Ἄ καὶ ἀρχάγγελοι

ἢ 'αναπαιστικό':

Τὸν Πατέρα ὑμνοῦσι καὶ Κύριον

τὸν Υἱὸν σὺν τῷ Πνεύματι σύνθρονον

Προκατελιημμένοι από την κλασική παράδοση και τον Αττικισμό, οι Βυζαντινοί δεν ενδιαφέρθηκαν και τόσο πολύ να καταγράψουν περισσότερα δημώδη άσματα. Έτσι, μια περίοδος σιωπής ως προς την δημώδη ποίηση ακολουθεί, μέχρι την αρχή του 10ου αι. Τότε, στο Περί βασιλείου τάξεως του αυτοκράτορα Κωνσταντίνου Ζ' του Πορφυρογέννητου εμφανίζονται ποιήματα της αυτοκρατορικής αυλής σε ουσιαστικώς ΝΕ μέτρα, όπως το 'Τραγούδι της Άνοιξης' σε ιαμβικούς 15σύλλαβους:

Ἴδε τὸ ἔαρ το γλυκὺ πάλιν ἐπανατέλλει

φέρων ὑγίειαν καὶ χαρὰν καὶ τὴν εὐημερίαν

Χαρακτηριστικό παράδειγμα τα αναστάσιμα εξαποστειλάρια Ο ίδιος ο Κωνσταντίνος ο Ζ' έγραψε τα αναστάσιμα Εξαποστειλάρια στο ίδιο είδος στίχου:

Τοῖς μαθηταῖς συνέλθωμεν ἐν ὄρει Γαλιλαίας

πίστει Χριστὸν θεάσασθαι λέγοντα ἐξουσίαν

λαβεῖν τῶν ἄνω καὶ κάτω μάθωμεν πῶς διδάσκει

- **Τρόποι ένταξης και αξιοποίησης των δύο πνευματικῶν αγαθῶν στη σύγχρονη παιδεία και ειδικά στο ΝΠΣ στα Θρησκευτικά.**

Τόσο το δημοτικό τραγούδι όσο και η Βυζαντινή μουσική παραδίδονται από γενιά σε γενιά πατροπαράδοτα και ακουστικά –προφορικά τους πρώτους αιώνες .Από τα πρώτα δείγματα μουσικής γραφής τον 2^ο-3^ο μ.χ. αιώνα με την σύσταση της η Βυζαντινή μουσική καταφέρνει και πιστοποιεί ένα αυτοτελές μουσικό σύστημα ανάγνωσης και γραφής που φθάνει στο αποκορύφωμά του τον 18^ο αι. με την εύρεση της νέας παρασημαντικής (1814). Αντίθετα το δημοτικό τραγούδι διαδίδεται μόνο προφορικά, μέχρι τον 19^ο αι. όπου υπάρχουν οι πρώτες καταγραφές από σημαντικούς εκπροσώπους όπως ο Samuel Bod Bovi, η Μέλπω Μερλιέ, ο Σίμων Καράς, η Δόμνα Σαμίου κ.α.

Την διδασκαλία της εκκλησιαστικής μουσικής αναλαμβάνει αρχές του 18^{ου} αι. το κέντρο της Ορθοδοξίας, το Οικουμενικό Πατριαρχείο στην Κωνσταντινούπολη, ιδρύοντας δέκα μουσικές σχολές (από το 1727 η πρώτη μέχρι το 1887 η τελευταία). Το ίδιο το Πατριαρχείο συγκροτεί μουσικές επιτροπές και εκδίδει εγκυκλίους για την εύτακτο και καλή διεξαγωγή των μαθημάτων όσο και την διατήρηση και διάσωση της γνησιότητας της μουσικής εκκλησιαστικής παράδοσης.

Η ένταξη της Βυζαντινής Μουσικής στα αναλυτικά προγράμματα των Ωδείων και Μουσικών Σχολών γίνεται με το βασιλικό διάταγμα 10-11-1936 σε μια πρώτη προσπάθεια ένταξης της στις ωδειακές σπουδές υπό την εποπτεία του υπουργείου πολιτισμού. Η φοίτηση είναι πενταετής για το Πτυχίο και επταετής και άνω για το δίπλωμα. Παράλληλα πολλές Μητροπόλεις προβαίνουν σε ίδρυση Σχολών Βυζαντινής Μουσικής με αποκορύφωμα τα τελευταία χρόνια (δεκαετία του 2000) όπου υπάρχει μία αναγέννηση της εκκλησιαστικής μουσικής με πληθώρα ψαλτικών χορών και ιεροψαλτών.

Το δημοτικό τραγούδι ως λαϊκό μέσο έκφρασης δεν μπήκε στην ελληνική παιδεία συστηματικά. Φωτεινή εξαίρεση αποτέλεσαν οι προσπάθειες του Κωνσταντίνου Ψάχου ο οποίος μίλησε για την θεωρητική συνάφεια της Βυζαντινής Μουσικής με το Δημοτικό Τραγούδι (Ψάχος, 1917). Κορυφαία και ουσιαστική παρέμβαση στα εκπαιδευτικά δρώμενα αποτέλεσε η συμβολή του ερευνητή της εθνικής μουσικής Σίμωνα Καρά, ο οποίος με το Θεωρητικό του και την μέθοδό του καθιέρωσε τη συνδιδασκαλία της εκκλησιαστικής μουσικής με τα δημώδη άσματα (Καράς, 1982). Το έργο του που περιλαμβάνει συστηματική τμηματοποίηση μελών και δημοτικών τραγουδιών ανά ήχο και μουσικό δρόμο, αποτέλεσε την αρχή για πολλές μετέπειτα έρευνες και διατριβές σε Πανεπιστημιακές Σχολές.

Τα δύο αυτά πνευματικά μεγέθη, Βυζαντινή Μουσική και Δημοτικό Τραγούδι, εντάσσονται την τελευταία δεκαετία στους οδηγούς Σπουδών των Μουσικολογιών στα Ανώτατα εκπαιδευτικά συστήματα. Ερευνητές με σημαντικές έρευνες γίνονται διδάκτορες τόσο της Βυζαντινής Μουσικής όσο και της Παραδοσιακής. Εκατοντάδες φοιτητές και φοιτήτριες γίνονται σοβαροί μελετητές και γνώστες μιας πατροπαράδοτης μουσικής κληρονομιάς η οποία νοηματοδοτεί την ζωή τους, καθιστώντας τους δασκάλους, ιεροψάλτες και λαϊκούς οργανοπαίκτες και τραγουδιστές. Άρα η παιδεία των δύο αυτών πνευματικών αγαθών φθάνει στο απώγειό της τα τελευταία δέκα χρόνια.

Η ένταξη της Βυζαντινής Μουσικής και του Δημοτικού Τραγουδιού στην παιδεία αυτού του τύπου είναι και εμφανής στα Νέα αναλυτικά προγράμματα των Θρησκευτικών: Φ.20/159400/174934/Δ1/18-10-2017 και Απόφαση 101470/Δ2/16-06-2017 (ΦΕΚ Β 2104/19.06.2017). Όσο ποτέ στην ιστορία της διδασκαλίας τους τα Θρησκευτικά διανθίζονται μοναδικά αλλά και προβάλλουν με τις καλύτερες μεθόδους τα δύο πνευματικά μεγέθη.

Έτσι με τη μέθοδο της βιωματικής προσέγγισης διδασκαλίας, δηλαδή τη συνεργασία των μαθητών, τις ομαδικές εργασίες, τις εξόδους από το σχολείο, τις παρουσιάσεις των εργασιών από τους μαθητές επιλέχθηκε ως στόχος να γνωρίσουν τα παιδιά την καλλιτεχνική και πολιτιστική δραστηριότητα των χριστιανών μέσα στον χρόνο για τα δύο αυτά ελληνικά και εκκλησιαστικά πνευματικά μεγέθη. Ακροάσεις ύμνων και δημοτικών τραγουδιών, έμπρακτη αναπαράσταση από τους ειδικευόμενους δασκάλους – καθηγητές, φέρνουν τους μαθητές μπροστά στη γνώση

της τοπικής ιστορίας, ηθών, εθίμων, λαογραφίας αλλά και της ζώσας εκκλησιαστικής μουσικής. Συμμετοχική διερεύνηση των τραγουδιών και ύμνων στην κοινωνική ζωή, ο στοχασμός με «παιχνίδι ρόλου-μίμηση», «συζήτηση», «δημιουργική αφήγηση», «δημιουργική γραφή» για τη διερεύνηση των προσωπικών εμπειριών, και η κριτική αποτίμηση των δύο πνευματικών μεγεθών αποτελούν μερικές από τις μεθόδους προσέγγισης στο μάθημα των Θρησκευτικών. Τα νέα αναλυτικά προγράμματα για τα Θρησκευτικά αναδεικνύουν τις έννοιες της συνεργασίας, της ομαδικότητας και της υγιούς ανταγωνιστικότητας των μαθητών όσο και αναδεικνύουν με τον καλύτερο τρόπο τις δύο μοναδικές παρακαταθήκες του ελληνικού πολιτισμού, την Βυζαντινή Μουσική και το Δημοτικό Τραγούδι. Ευχή να συνεχίσουν να ευδοκούν στην ελληνική παιδεία και γράμματα με την εφαρμογή και αξιοποίησή τους από το μάθημα των Θρησκευτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- Αλυγιζάκη Α (1988), *Ο χαρακτήρας της Ορθόδοξης Ψαλτικής*, Επιστημονική Επετηρίδα Θεολογικής Σχολής, Τόμος 29, Ανάτυπο. Θεσσαλονίκη.
- Βασιλικό Διάταγμα 10-11-1936 «Περί οργανώσεως και λειτουργίας της Σχολής Βυζαντινής Μουσικής του Ωδείου Αθηνών» (Α' 509)
- Διονυσίου Κοζάνης (1960), *Η Βυζαντινή μουσική εν τη Ορθοδόξω Εκκλησία*. Αθήνα.
- Καρά Σ. (1982), *Μέθοδος της Ελληνικής Μουσικής, Θεωρητικόν*, Αθήνα.
- Κυριακίδου Σ. (1978), *Το δημοτικό τραγούδι, Συναγωγή μελετών*, Αθήνα: Ερμής.
- Ράλλη-Ποτλή Γ. (1853), *Σύνταγμα των θείων και ιερών κανόνων*. Αθήνα.
- Σκρέττα Νικοδήμου, Αρχ., (2011) «Εκκλησιαστική ποίηση και υμνωδία, (Αυτονομούμενη καλλιτεχνία ή λειτουργική διακονία;);», *Εισήγηση στην επιστημονική ημερίδα της Ανωτάτης Εκκλ.Ακαδημίας Κρήτης*. Ηράκλειο.
- Στάθη Γ. (1991) «Η σύντομη και η αργή παράδοση της βυζαντινής ψαλτικής, Αξίες και πολιτισμός», *Αφιέρωμα στον Καθηγητή Ευάγγελο Θεοδώρου*. Αθήνα.
- Παπαδόπουλου Γ. (1904), *Ιστορική επισκόπησις της βυζαντινής εκκλησιαστικής μουσικής*. Αθήνα: Τύποις Πραξιτέλους.
- Ψάχου Κ., (1917), *Η παρασημαντική τῆς βυζαντινῆς μουσικῆς*, Ἄθῆναι.

ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΑΤΕΡΩΝ ΚΑΙ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ

- ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ Μ., *Εἰς τὸν Ψαλμὸν 1,1* PG 29, 212-213
- ΘΟΔΩΡΟΥ ΣΤΟΥΔΙΤΟΥ, *Κατήχηση Α'*, 136, PG 99, 622
- ΙΩΑΝΝΟΥ ΧΡΥΣΟΣΤΟΜΟΥ, *Εἶδον τὸν Κύριον*, 2, PG 56, 99
- ΙΩΑΝΝΟΥ ΧΡΥΣΟΣΤΟΜΟΥ, *Εἰς τὸν σεισμόν*, PG 50,7 14
- ΙΩΑΝΝΟΥ ΧΡΥΣΟΣΤΟΜΟΥ, *Εἶδον τὸν Κύριον*, 2, PG 56, 99
- ΙΩΑΝΝΟΥ ΧΡΥΣΟΣΤΟΜΟΥ, *Εἰς τὸ Κατὰ Ματθαῖον*, 3, PG 58,643-645, *Εἰς τὴν πρὸς Κολοσσαεῖς*, 36, 5, PG 62,3 06, *Εἰς τὰς Πράξεις τῶν Αποστόλων*, 42, 3, PG 60, 301
- ΙΩΑΝΝΟΥ ΧΡΥΣΟΣΤΟΜΟΥ, *Εἰς τὴν πρὸς Κολοσσαεῖς*, 9, 2, PG 62,3 62
- ΚΛΗΜΕΝΤΟΣ ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΩΣ, *Στρωματιεῖς*, 6, 11, 88, PG 9, 312
- ΤΑΤΙΑΝΟΥ, *Λόγος πρὸς Ἕλληνας*, 22, PG, 6, 857

Η Θρησκευτική μουσική στην χορωδιακή έκφραση και διδασκαλία της, ως παράγοντας εμπύχωσης, ενδυνάμωσης και θετικής διάδρασης στους μαθητές .

Νικόλαος Ματθαίου

Συντονιστής Θεολόγων Βορείου Αιγαίου, 1^ο ΠΕΚΕΣ Βορείου Αιγαίου, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Υποψ. Διδάκτορας Θεολογικής Σχολής Α.Π.Θ, Mcs Θεολογικής Σχολής Α.Π.Θ και Βυζαντινής Μουσικολογίας Ιόνιου Πανεπιστημίου.

syntonistis.theol.vor.aigaiou@gmail.com

Περίληψη

Η χορωδιακή μουσική στην θρησκευτική έκφρασή της αποτελεί το αντικείμενο έρευνας από ιστορική, θρησκευτική, ψυχολογική και διδακτική σκοπιά.

Το δεδομένο ότι το μεγαλύτερο μέρος του χορωδιακού ρεπερτορίου στην ιστορία είναι θρησκευτικό, δείχνει ότι ο άνθρωπος εκτός από εραστής της τέχνης και χορωδός είναι πάνω απ'όλα "homo religiosus".

Οι μέθοδοι έρευνας είναι: α_ Η Ιστορική για την εξιχνίαση του θρησκευτικού στοιχείου στην χορωδιακή πράξη μέσα στον χρόνο, β. η Ανάλυση δεδομένων της χορωδιακής μουσικής που αναδुकνεύουν την ομαδοσυνεργατικότητα και εμπύχωση της χορωδιακής ομάδας, γ. η μουσικοπαιδαγωγική που αναδुकνεύει την χορωδιακή πράξη ως χρήσιμο διδακτικό μοντέλο σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης, δ. η φιλολογική που καταδुकνεύει την σημασία του λόγου στην μουσική, ε.η μουσικολογική που αποδεικνύει την σημασία της μουσικής στην σύζευξη της με τον λόγο και στ.η θεολογική που μαρτυρεί την ιδανική σχέση του λόγου με την μουσική κατά την χορωδιακή εκφορά της.

Ο σκοπός και τα αποτελέσματα της έρευνας είναι: α. η εμφύχωση στην έννοια της εμπύχωσης όπως εκφράζεται στη θρησκευτική χορωδιακή μουσική, β. να έρθουν τα άτομα-μαθητές σε επαφή με το χορωδιακό τραγούδι και να έχουν την αμφίδρομη σχέση διάδρασης με το κοινό, γ. να προσεγγίσουν με το ρεπερτόριο του χορωδιακού τραγουδιού το θρησκευτικό φαινόμενο ως προσευχή, ικεσία, χαρμολύπη και λυρισμό, δ. να αναγνωρίσουν την συμβολή του χορωδιακού τραγουδιού στην καλή ψυχολογία όσο και στον εκπολιτισμό της κοινωνίας και ε. να αναπτύξουν συναισθήματα αλτρούισμού, συνδημιουργίας, ομαδικότητας και ανάδειξης των ατομικών ικανοτήτων απ' την ομαδική συνεργατικότητα.

Λέξεις κλειδιά: Χορωδιακή μουσική, θρησκευτική χορωδία, ρεπερτόριο, μέθοδοι έρευνας, συνδημιουργία, συνεργατικότητα.

Η θρησκευτική μουσική στον τρόπο εκφοράς της μέσα στον χρόνο και ειδικά η χορωδιακή έκφρασή της:

Όλες οι εκφράσεις του θρησκευτικού φαινομένου στις περισσότερες θρησκείες πραγματοποιούνται με την συμβολή της τέχνης, όπως η ζωγραφική-αγιογραφία, η αρχιτεκτονική και γλυπτική, η μουσική στην μονοφωνική ή χορωδιακή της έκφραση. Η τελευταία χαρακτηρίζει τόσο την Δυτική όσο και την Ανατολική Εκκλησία (γεωγραφικά και ιστορικά). Ενδιαφέρον έχει για την επιστημονική έρευνα η αξία αυτής της θρησκευτικής-χορωδιακής μουσικής μέσα στον χρόνο, για το σύνολο των πιστών και της κοινωνίας όσο και του συνόλου της εκπαιδευτικής πράξης στο βαθμό που την αντιπροσωπεύει. Το γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος του χορωδιακού

ρεπερτορίου στην ιστορία είναι θρησκευτικό, δείχνει ότι ο άνθρωπος εκτός από εραστή της τέχνης και χορωδός είναι πάνω απ'όλα "homo religiosus", άνθρωπος που πιστεύει στον Θεό και έχει ανάγκη να εκφραστεί σε αυτόν.

- **Η Θρησκευτική και χορωδιακή μουσική στην Ανατολική Εκκλησία:**

Στην Ορθόδοξη Ανατολική Εκκλησία, οι εκκλησιαστικοί πατέρες και μουσικοί επηρεάζονται άμεσα από τους αρχαίους Έλληνες μουσικούς και μουσικογράφους των τριών πρώτων χριστιανικών αιώνων και λαμβάνουν υπόψη τους κανόνες και την αισθητική που αποπνέει η αρχαιοελληνική μουσική. «Χωρίς το υψηλό επίπεδο των μουσικών αντιλήψεων η Εκκλησία δε θα είχε ξεπεράσει τις πρώτες ισχυρές αντιθέσεις που προκάλεσε η υιοθέτηση της μουσικής στη λατρεία» (Αλυγιζάκης, 1988:379). Η αρχαιοελληνική μουσική με τις αρχές της τεχνικής και της αισθητικής της συντέλεσε στην οργάνωση και ανάπτυξη της μουσικής και στην Δύση, τόσο στον Μεσαίωνα όσο και στην Αναγέννηση. Οι αντιλήψεις που θα ρυθμίσουν και θα οργανώσουν την ηχητική έκφραση της Ευρώπης όσο και της Ανατολής είναι τα μουσικά-φιλοσοφικά-ψυχολογικά δεδομένα των αρχαίων Ελλήνων. Τα αξιώματα, η τεχνική, οι αισθητικές αρχές του Πλάτωνα, του Πυθαγόρα, του Αριστοτέλη, του Πλωτίνου, του Διονυσίου του Αρεοπαγίτη του χριστιανού θα επηρεάσουν την μουσική όλων των λαών και εποχών.

Ο Πλάτωνας με την θεμελιώδη αρχή των ιδεών και την θέση του ότι, εφόσον η τέχνη δεν πραγματώνει τις ιδέες, αποτελεί μία εξασθενημένη αντανάκλαση των ιδεών, όσο και ο Αριστοτέλης με την διδασκαλία του περί του ήθους που εκπέμπει η μουσική και που ανάγεται στην επίγνωση της συμφωνίας των φθόγγων της μελωδίας και της συμμόρφωσής τους στους φυσικούς νόμους και θεσμούς, ο Πυθαγόρας με τους αριθμητικούς λόγους των αρμονιών που αντιπροσωπεύουν τους νόμους της μουσικής αλλά και του σύμπαντος, ο Σωκράτης που έλεγε ότι το καλόν συμπίπτει με το αγαθόν και αμφότερα συμπίπτουν με το ωφέλιμο, αποτέλεσαν τους σταθμούς και φορείς που επηρέασαν την Πατερική σκέψη όσο και την εκκλησιαστική μουσική στην οκτάηχη ψαλτική της έκφραση.

Η μελώδηση και οι αρχές στην μελοποίηση των ύμνων της Ανατολικής Εκκλησίας βασίζονται στο αρχαιοελληνικό τροπικό σύστημα και θεωρία. Με δεδομένα όπως ότι η βυζαντινή πολυηχία ακολουθεί την διάταξη των μουσικών τρόπων ανά τέσσερα μέχρι το είκοσι τέσσερα ή και περισσότερο, έχει υπόβαθρο καθαρά φιλοσοφικό (Στεφανίδης, 1927:40). Το τέσσερα, βασικός αριθμός στην φιλοσοφική σκέψη, δίνει την θέση του στην πρώτη και δεύτερη τετράδα των ήχων της Βυζαντινής μουσικής. Το σύστημα ως ένωση δύο ή περισσότερων διαστημάτων αποτελεί την βάση της βυζαντινής μουσικής θεωρίας. Επίσης η τεχνική της παραλλαγής αντιστοιχεί στην αρχαία ελληνική μελώδηση. Οι μεταβολές των συστημάτων τετράχορδο, πεντάχορδο, οκτάχορδο) συνδέονται με την αρχαία ελληνική θεωρία και σκέψη. Ιδιαίτερα το πεντάχορδο σύστημα στο διάγραμμα της εκκλησιαστικής μουσικής με τις τετράδες των ήχων παραπέμπει στον αρχαίο μαθηματικό τροχό του Θέωνα του Σμυρναίου (Καράς, 1970:22-40).

Τα πρώτα κύτταρα και μορφώματα της χορωδιακής εκκλησιαστικής μουσικής βρίσκονται στην «αντιφωνική» και «καθ' υπακοήν ψαλμωδία». Η καθ' υπακοή ψαλμωδία προηγείται χρονικά και αποτελεί τις αντιφωνήσεις ή απαντήσεις του λαού σε μικρές βιβλικές ή εξωβιβλικές ψαλμωδήσεις. Τέτοιες φράσεις είναι το «αλληλούϊα», το «Κύριε ελέησον», το «Αμήν». Ο τρόπος αυτός εκφοράς της μελωδίας

υιοθετήθηκε από το κοντάκιο κατά τον 4^ο αιώνα μ.Χ. Η «αντιφωνική ψαλμωδία» είναι αυτή που επαναλαμβάνεται από χορό σε χορό ψαλτών-εκτελεστών. Ξεκίνησε από ένα βιβλικό ή εξωβιβλικό αντίφωνο για να εξελιχτεί στο τροπάριο που είναι πιο εκτενές και μεγαλύτερο. Η επανάληψη του αντιφώνου ή τροπάριου από μία ομάδα σε άλλη, από τον σολίστα στον χορό αποτελεί αναλογία και αντιστοιχία με την «στροφή» και «αντιστροφή» των χορικών του αρχαίου δράματος. Οι όροι «αντίφωνο» (Αριστοτέλης, Βάκχειος Γέρων) και «τρόπος» (Αλυγιάκης, 1980:51,166) προέρχονται από την αρχαία μουσική θεωρία και μουσικό σύστημα. Η Εκκλησία παρά τις επιδράσεις και επιρροές από την Αρχαία Ελλάδα, με την φιλοσοφία και τις δικές της αισθητικές αρχές μορφοποίησε εκείνο το ανεξάρτητο και ξεχωριστό μουσικό είδος που λέγεται Βυζαντινή Μουσική στην μονοφωνική και χορωδιακή της έκφραση.

- **Η ψαλτική της Ορθόδοξου χριστιανικής εκκλησίας, ο λαϊκός και οικουμενικός της χαρακτήρας**

Η Ορθόδοξη ψαλτική έχει λαϊκό χαρακτήρα μιας και εκφράζει όλα τα κοινωνικά στρώματα και ειδικά τον λαό του θεού χωρίς διακρίσεις και διαχωρισμούς. Ο χαρακτήρας της αποκτά οικουμενικές διαστάσεις μιας και οι δημιουργοί όσο και εκφραστές της απλώνονται με τους Αποστόλους σε όλα τα μήκη και τα πλάτη της γης. Ταυτόχρονα εκτείνεται και μέσα στον χρόνο, διανύοντας δημιουργικά μία μεγάλη απόσταση από τα πρώτα χριστιανικά χρόνια μέχρι σήμερα. Οι υμνογράφοι απευθύνονται χωρίς διακρίσεις με τα έργα τους σε όλους τους ανθρώπους, πλούσιους και φτωχούς, εγγράμματους και αγράμματους. Το ίδιο συμβαίνει και στην ψαλτική όπου η στελέχωσή της γίνεται από πρακτικούς όσο και σπουδαγμένους μουσικούς. Πολύ δε περισσότερο η χορωδιακή μουσική που συνδυάζει και τις δύο περιπτώσεις συμμετεχόντων. «Η ψαλτική έχει αφετηρία την αρχαϊκή αταξική χριστιανική κοινωνία. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα βιβλία της λατρείας δίνουν την μουσική και την υμνολόγηση στον λαό. Στη λειτουργική σύναξη δηλαδή δρουν ο λειτουργός και ο λαός». Η ετυμολογία της λέξης «Λειτουργία» αποτελεί σαφή απόδειξη αυτού του συλλογισμού (Λείτος και έργο). Αν και οι ύμνοι ψάλλονται σε πολλές γλώσσες, εντούτοις το μήνυμά τους είναι κοινό και «ακούγεται ως μία φωνή λόγω της ενότητας των χριστιανών» (Πάρης, 1999:13-14). Αυτό το κοινό περιεχόμενο των ύμνων αλλά ταυτόχρονα το ίδιο σωτήριο για όλους, αποτελεί την βάση για την αναγνώριση της ψαλτικής ως οικουμενικής και λαϊκής συνάμα.

Μία ακόμα συναλληλία και συνύπαρξη μεταξύ λαϊκής μουσικής και ψαλτικής αποτελεί το κοινό χωνευτήρι της παράδοσης, που τα εκφράζει. Από την μια η ελληνική γλώσσα, από την άλλη η ελληνική μουσική. Τόσο η κοσμική μουσική-δημοτικό τραγούδι όσο και η υμνωδία χρησιμοποιούν στην έκφρασή τους αυτά τα δύο ελληνικά μεγέθη, με ανάλογο χειρισμό και επεξεργασία δεδομένων. Γι' αυτό και πολλά δημοτικά τραγούδια έχουν κοινό ήχο εκφοράς αλλά και ρυθμό με εκκλησιαστικούς ύμνους. Όσο αφορά τον ήχο ως τρόπο εκφοράς, κανένας δεν θα αμφισβητούσε ότι η λαϊκή επιτυχία «Συννεφιασμένη Κυριακή» του Β. Τσιτσάνη είναι μελοποιημένη στον ίδιο ήχο, τον πλάγιο του δ', με το γνωστό σε όλη την Οικουμένη, Κοντάκιο «Τη υπερμάχω».

Ομοιότροπα κινούνται τα τροπάρια με την δημώδη Βυζαντινή ποίηση όσο αφορά τον ρυθμό τους. Πολλοί ύμνοι δίνουν τα χαρακτηριστικά της νεοελληνικής ποίησης. Εμφανίζονται κανονικές εναλλαγές τονισμένων και άτονων συλλαβών, που

σχηματίζουν ομάδες των δύο ή τριών συλλαβών, δηλ. αυτά που θα αποκαλούσαμε 'ιαμβικό' τονικό ρυθμό (ή μέτρο):

Δέξι φωνὰς οὐράνιε, τρισάγιε σωτήρ ἡμῶν·
ὑπὸ ἡμῶν τῶν ἐπὶ γῆς ἔστώτων καὶ ὑμνούντων σε
ἢ 'τροχαϊκό':
Δεῦτε προσκυνήσωμεν, Ἄ δεῦτε ἱκετεύσωμεν (Λ=παύση)
ὄν ὑμνοῦσιν ἄγγελοι Ἄ καὶ ἀρχάγγελοι
ἢ 'αναπαιστικό':

Τὸν Πατέρα ὑμνοῦσι καὶ Κύριον
τὸν Υἱὸν σὺν τῷ Πνεύματι σύνθρονον.
Χαρακτηριστικό παράδειγμα χρήσης δωδεκασύλλαβων στίχων με επηρεασμό από την ρυθμοποιία της λαϊκής ποίησης αποτελούν τα αναστάσιμα εξαποστειλάρια. Ο ίδιος ο Κωνσταντίνος ο Ζ' έγραψε τα αναστάσιμα Εξαποστειλάρια στο ίδιο είδος στίχου:
Τοῖς μαθηταῖς συνέλθωμεν ἐν ὄρει Γαλιλαίας
πίστει Χριστόν θεάσασθαι λέγοντα ἐξουσίαν
λαβεῖν τῶν ἄνω καὶ κάτω μάθωμεν πῶς διδάσκει .

Για τον Μ. Βασίλειο η ψαλτική γίνεται αποδεκτή από πλήθος λαών και εθνοτήτων, που τους ενώνει η εκκλησιαστική και πολιτισμική συνείδηση. (Μ. Βασίλειος, ΒΕΠΕΣ 55:242,11-16). Η οικουμενική διάσταση της ψαλτικής διαφαίνεται από τα πολλά δεδομένα όσο και των αυτούσιων μεταφορών, με καλή χρήση των μεταφράσεων, σε πολλές δυτικές και ανατολικές εκκλησιαστικές παραδόσεις, όπως λατινική, σλαβική, ρουμανική, βουλγαρική, συριακή, γεωργιανή, αρμενική κοπτική κ.α.

Η έκφραση όλης της ανθρωπότητας ως «λαός του Θεού», είναι εμφανής στην εκκλησιαστική ποίηση και υμνογραφία και αποτελεί ισχυρό τεκμήριο της οικουμενικότητάς της. Ενδεικτικές λέξεις και εκφράσεις είναι οι ακόλουθες: «Λαοί προσκιρτήσατε»,¹ «Χαίρεται λαοί και αγαλλιάσθαι»,² «Κυκλώσατε λαοί Σιών»,³ «Αγαλλιάσθω η κτίσις»,⁴ «Δεύτε λαοί»,⁵ «Παράδοξα σήμερον είδον τα έθνη»,⁶ «Εξέλθετε έθνη, εξέλθετε και λαοί»,⁷ «την οικουμένην σαγηνεύσας»,⁸ κ.α.

- **Πατερικές θέσεις για την ομαδικότητα και κοινωνικότητα της Θρησκευτικής μουσικής-ψαλτικής τέχνης**

Οι πατέρες της Εκκλησίας διατυπώνουν με τα συγγράμματά τους, θέσεις για τον ενοποιητικό και κοινωνικό ρόλο που έχει τόσο η μονοφωνική και πολύ περισσότερο η χορωδιακή εκφορά της Βυζαντινής Εκκλησιαστικής Μουσικής. Η σαφής διαφοροποίηση της οργανικής μουσικής από την φωνητική στην Ορθόδοξη Ανατολή έγινε πολύ νωρίς, από τον 3^ο μ.Χ. αι. Πατέρες όπως ο Κλήμης ο Αλεξανδρέας

¹ Προεόρτιο απολυτίκιο Κοιμήσεως της Θεοτόκου, ήχος δ'.

² Γ' στιχηρό τροπ.των Αίνων της Κυριακής,ήχος γ'.

³ Β' στιχ.τροπ.,Εσπερινού Σαββάτου,ήχος α

⁴ Β' τροπ.αποστίχων,Εσπερινού Σαββάτου,ήχος α',

⁵ Ειρμός α' ωδής,Κανόνος Η' Σεπτεμβρίου,

⁶ Στιχηρό Αίνων Πεντηκοστής,ήχος δ'.

⁷ Στιχηρό Αίνων Βαΐων,ήχος δ

⁸ Απολυτίκιο Πεντηκοστής,ήχος πλ.του δ'.

τονίζουν ότι «ειρηναίον όργανο» αποτελεί μόνο η ανθρώπινη φωνή, η οποία έχει αξία μιας και συνδέεται με τον λόγο και μπορεί να συμβάλει στην πολυπόθητη κατάνυξη και ιδανική προσευχή (Κλήμης Ρώμης). Αντίθετοι στην οργανική μουσική είναι τόσο ο Μ. Αθανάσιος όσο και ο Ιωάννης ο Χρυσόστομος τονίζοντας το «ψάλλατε συνετός» ο πρώτος χωρίς δηλ. μουσικά όργανα και με τον δεύτερο να δηλώνει: «Μετάστησον απ'εμού ήχον ωδών και ψαλμών οργάνων σου ουκ ακούσομαι» (Ψαλμοί – Ιωάννης Χρυσόστομος). Η αρνητική στάση στην οργανική μουσική τους πρώτους μ.Χ. αιώνες οφείλεται στην σύνδεση της μουσικής αυτής με την Ιουδαϊκή λατρεία και αργότερα στο Βυζάντιο με την Θυμελική μουσική που μεταφέρει και τις αιρετικές κακοδοξίες.

Η φωνητική μουσική ξεκίνησε, όπως τονίστηκε προηγουμένως, με επαναλήψεις από τον λαό των εφυμνίων των ψαλμών, όσο και μονολεκτικών φράσεων για να φθάσει σε εκφορά και ψαλμωδία μεγαλύτερων τροπαρίων. Το «ομοφώνως ψάλλειν» γίνεται συνετά και ομαδικά και εκφράζει την ενότητα των συμμετεχόντων, μεταξύ τους και με τον Θεό. Το άσμα γίνεται χορωδιακό εκφράζοντας ομόνοια, συναλληλία και ενότητα. Η διάκριση της εκφοράς των ύμνων με ισοκράτημα και μέλος, δεν αποκλείει αυτή την ενότητα αλλά την πιστοποιεί, καθότι το πρώτο υποστηρίζει το δεύτερο. Ο Άγιος Ιγνάτιος Αντιοχείας υποστηρίζει πως ψαλμωδία υπάρχει μονάχα εκεί όπου ψάλλει ολόκληρο το εκκλησίασμα, διότι τότε η μουσική γίνεται ενοποιητικό στοιχείο ομόνοιας και ειρήνης μεταξύ των πιστών (Πάρης, 1999:35). Συμβολίζει δε την άρρηκτη σχέση μεταξύ των Προσώπων της Αγίας Τριάδας. Τον ίδιο συμβολικό ρόλο αναλαμβάνει και το «άπό Χορού ψάλλειν», το να ψάλλουν δηλαδή ομάδες-χοροί από ιεροψάλτες αντί για τους συνηθισμένους δύο «σολίστ». Παράδοση αρχαία και μακραίωνη, όπως φαίνεται από τις παρατηρήσεις του Μ. Βασιλείου: «...Και αφού μοιράστηκαν σε δύο ομάδες ψάλλουν αντιφωνικώς μεταξύ τους, σθεναρά μελετώντας τους Λόγους, ταυτόχρονα με προσοχή και εκ καρδιάς προσήλωση. Έπειτα πάλι, όταν οι μεν άρχισαν να ψάλλουν την κύρια μελωδία, οι υπόλοιποι συνόδευαν χαμηλοφώνως. Κι έτσι, με την ποικιλία της ψαλμωδίας, προσευχόμενοι μεταξύ τους πέρασαν τη νύχτα, κι όταν η μέρα άρχισε ήδη να αχνοφαίνεται, όλοι, με ένα στόμα και μια καρδιά, τον ψαλμό της εξομολόγησης και τα λόγια της μετάνοιας έψαλλαν οικουμένης το θεϊκό μήνυμα της αγάπης που ενώνει και συγχωρεί».

Με την πάροδο του χρόνου και την αύξηση του αριθμού των Χριστιανών, διαμορφώνεται ένα νέο λατρευτικό τυπικό από τον 10^ο-11^ο.αι., όπου το εκκλησίασμα αντιπροσωπεύεται στην ψαλμωδία από τις δύο ομάδες ψαλτών (αριστερό και δεξιό χορό. Φουντούλης, 1963, 1985:331). Ο ενοποιητικός χαρακτήρας της μουσικής συνεχίζεται καθώς οι ψάλτες με το «Κύριε ελέησον» και το «αμήν» (μονολεκτικά μέρη) και με τις αργές συνθέσεις και μελωδίες των ύμνων, εκφράζουν την ενότητα όλων των συμμετεχόντων στη λατρεία-κατά συνέπεια όλο το πλήρωμα. Η μουσική εκφράζει τα βιώματα των πιστών και συμβάλει στην μυσταγωγία και καθοδήγησή τους μέσα από τον λόγο και το μέλος που εκφέρει. Η συμμετοχή στην ψαλμωδία γίνεται όχι μόνο με την φωνή αλλά και με την «ένδοθεν ηχούσαν διάνοιαν» (Ιωάννης Χρυσόστομος, PG 55,522). Αρκεί η προφορά του λόγου να είναι καθαρή ακόμα και κατά την μελώδηση ώστε να γίνεται εύληπτος ο λόγος στο ακροατήριο και να συμβάλει στην σωστή κατεύθυνση της προσευχής.

- **Οι αισθητικές αρχές που διέπουν την εκκλησιαστική μουσική στην χορωδιακή της έκφραση**

Η εκκλησιαστική μουσική με την επωνυμία «βυζαντινή» στις σύγχρονες μουσικές σπουδές, συμβάλλει αποφασιστικά στην ψαλμώδηση των ύμνων. Αν και οι ύμνοι ψάλλονται σε διάφορες γλώσσες στην οικουμένη, εκφράζουν το ένα και κοινό νόημα της «εν Χριστώ σωτηρίας» και συμβάλλουν αποφασιστικά στην ενότητα και ομοψυχία των πιστών, κατά την εκφορά τους. Τόσο οι ψάλτες ψάλλοντας, όσο και οι ακροώμενοι πιστοί που ψάλλουν νοερά και «εν καρδία», εκφράζουν την προσευχητική δέησή τους «εν ενί σώματι και μια καρδία». Ο Άγιος Ιγνάτιος Αντιοχείας επισημαίνει πως ψαλμωδία υπάρχει μονάχα εκεί όπου ψάλλει ολόκληρο το εκκλησίασμα, διότι τότε η μουσική γίνεται ενοποιητικό, ειρηνοποιό και αγαπητικό στοιχείο μεταξύ των πιστών. Αποτελεί ξεχωριστό ενδιαφέρον για την αξία της ίδιας της χορωδιακής έκφρασης της υμνολογίας να παρουσιασθούν εκείνες οι αισθητικές αρχές που συμβάλλουν στην ενότητα, ομοψυχία, κοινή κατεύθυνση και αγαπητική συνύπαρξη των μελών-χορωδών που την απαρτίζουν.

Πρώτη αισθητική αρχή: «το ομοφώνως και το από χορού ψάλλειν»

Η ίδια η χορωδιακή έκφραση από μόνη της συμβάλλει στο «ομοφώνως ψάλλειν» και στην ενότητα μεταξύ πιστών και Θεού. Αυτή η ενότητα συμβολίζει την αδιαίρετη ενότητα των τριών προσώπων της Αγίας Τριάδας, η οποία είναι πρότυπο ζωής και συνύπαρξης. Ο ίδιος συμβολικός χαρακτήρας εκφράζεται και στο «από χορού ψάλλειν», όπου οι ψάλτες με τις δύο ομάδες χορών (δεξιό και αριστερό ψαλτήρι) αντιπροσωπεύουν τους δύο μονοφωνάρηδες-σολίστ. Ο Μ. Βασίλειος παρουσιάζει με ξεχωριστή λεπτομέρεια την αξία αυτής της παράδοσης: «Και αφού μοιράστηκαν σε δύο ομάδες ψάλλουν αντιφωνικώς μεταξύ τους, σθεναρά μελετώντας τους Λόγους, ταυτόχρονα με προσοχή και εκ καρδίας προσήλωση. Έπειτα πάλι όταν οι μεν άρχισαν να ψάλλουν την κύρια μελωδία, οι υπόλοιποι συνόδευαν χαμηλοφώνως. Κι έτσι, με την ποικιλία της ψαλμωδίας, προσευχόμενοι μεταξύ τους πέρασαν τη νύχτα, κι όταν η μέρα άρχισε ήδη να αχνοφαίνεται, όλοι, με ένα στόμα και μια καρδιά, τον ψαλμό της εξομολόγησης και τα λόγια της μετάνοιας έψαλλαν. Έτσι λοιπόν αν αποφεύγετε εμάς, το ίδιο να κάνετε με τους Αιγύπτιους, και τους Λιβύους, Θηβαίους, Παλαιστίνιους, Άραβες, Φοίνικες, Σύρους και τους κατοίκους της Μεσοποταμίας, και με όλους όσους τιμούν την αγρυπνία, την προσευχή και την κοινή ψαλμωδία». Η ενότητα αυτή εκφράζει και τις επουράνιες δυνάμεις των αγγέλων που ψάλλουν όλοι μαζί, δοξολογώντας τον Θεό. (Πάρης, 1999:34-35).

Δεύτερη αισθητική αρχή: Η ψαλμωδία αποτελεί ανάδειξη των φωνητικών ικανοτήτων των ανθρώπων όσο και των ιδιαίτερων μουσικών γνώσεών τους.

Στην εκκλησιαστική-βυζαντινή μουσική αποτελεί ξεχωριστό προνόμιο η καλλιφωνία και η φωνητική ικανότητα των ανθρώπων που την εκφράζουν. Θεωρούνται τάλαντα προς αύξηση όσο και θεία δώρα. Πράγματι με την συμμετοχή σε μία ψαλτική χορωδία αξιοποιούνται οι φωνητικές και γνωστικές ικανότητες των συμμετεχόντων σε αυτή. Η ανάδειξη αυτών των ιδιαιτεροτήτων γίνεται σταδιακά με την μαθητεία σε έμπειρους δασκάλους ιεροψάλτες σε σχολές Βυζαντινής Μουσικής σε μητροπόλεις, ενορίες και ωδεία όσο και σε ιδιαίτερα μαθήματα. Η συμμετοχή νεαρών προσώπων και ιδιαίτερα παιδιών συμβάλλει να διαμορφωθούν από νωρίς εκείνες οι προϋποθέσεις γρήγορης και σίγουρης ανάδειξής τους σε ψάλτες- εκφραστές της υμνολογίας στην λειτουργική πράξη της Εκκλησίας. Η συστηματική καλλιέργεια της ευφωνίας, του ισοκρατήματος και των αναπνοών με

την χρήση των σημαδιών και χαρακτήρων ποσότητας και ποιότητας της παρασημαντικής, αποτελούν μερικές από τις βασικές αρχές της μαθητικής διαδικασίας.

Η εμπάθυνση στο γνωστικό πεδίο της υμνολογίας με την πολύ καλή γνώση της θεωρίας, ιστορίας και μορφολογίας της βυζαντινής μουσικής σε ομαδικά τμήματα αποτελούν την συμπληρωματική διδασκαλία για την αρτιότερη καλλιέργεια των ιεροψαλτών. Επομένως γνώση και καλλιφωνία δεσπόζουν στην μαθητική ανάδειξη ενός ιεροψάλτη, προσόντα που αποκτούνται από την ομαδική και συνειδητή συμμετοχή.

Τρίτη αισθητική αρχή: η καλλιέργεια του ήθους και της ψυχής.

Η ψαλμωδία είτε κατά μόνας, είτε χορωδιακά πρέπει να γίνεται συνετώς, ταπεινοφρώνως και μυσταγωγικώς. Προηγουμένως αναφέρθηκαν οι πατερικές θέσεις για την καλλιέργεια των πιστών μέσω της ψαλμωδίας. Ιδιαίτερα προσφιλής για τους πατέρες είναι η πυθαγόρειος αρχή της αρμονίας και των αριθμών, που διέπουν τον μακρόκοσμο και τον μικρόκοσμο. Η αρμονία στην Πατερική σκέψη έχει ηθική σημασία. Έτσι η ψυχική ευφορία και αρμονία παραλληλίζεται με την αρμονία της μουσικής. Ο Μ. Αθανάσιος τονίζει ότι αρμονία: «η τους αυλούς συντιθείσα μίαν την συμφωνίαν αποτελεί» (Μ. Αθανάσιος, ΒΕΠΕΣ 32:26,7). Η εμμελής ανάγνωση είναι πρότυπο και αρχή της αταραξίας των λογισμών και ηρεμίας της ψυχής (Μ. Αθανάσιος, ΒΕΠΕΣ 32:26,8). Η ψαλμωδία επομένως λειτουργεί ως παυσίλυπο φάρμακο και στην εξομάλυνση των ψυχικών ταραχών του ανθρώπου. Ο Μ. Βασίλειος με την σειρά του τονίζει ότι αν κάποιος γίνεται θηριώδης από θυμό και έξαρση λογισμών έτσι και ακούσει ψαλμωδία «απήλθεν ευθύς το αγριαίον της ψυχής τη μελωδία κατακοιμίσας» (Μ. Βασίλειος, ΒΕΠΕΣ 52:12,2). Ο Ιωάννης ο Χρυσόστομος με την σειρά του τονίζει ότι μόνο η ψαλμωδία αναπτερώνει και αναβιβάζει ψηλα το φρόνημα των πιστών, δίνοντάς τους εμπιστοσύνη, σιγουριά, ασφάλεια και αναγωγή σε υψηλές πνευματικές αξίες. Έτσι απομακρύνει τα πάθη της πλεονεξίας και ασέβειας. Λέει συγκεκριμένα: «Εισέρχεται εις ακοήν του πλεονέκτου η φωνή, καν μη εκβάλλει το πάθος, αλλά νεκροί το πάθος. εισέρχεται εις την ακοήν του ασελγούς και υπερηφάνου, καν μη αποκτείνη την ασέλγειαν και την υπερηφανίαν, κατορύττει την ασέλγειάν τε και την υπερηφανίαν» (Ι. Χρυσόστομος, PG50,714). Την ηθική που εκφράζει η μελωδία σε φιλοσοφική, αγιογραφική και φυσιολατρική βάση παρουσιάζει ο Γρηγόριος ο Νύσσης. Ξεκινώντας με την επισήμανση: «παν το κατά φύσιν φίλον τη φύσει», η μουσική που μιμείται την φύση, μελωδεί τους ψαλμούς και εκφράζει θεραπευτικές αξίες με την ευρυθμία της φύσης (Γρηγόριος Νύσσης, PG 44,444A). Επίσης συνδυάζει την αρετή και το ήθος με την μουσικότητα όταν λέει: «δια παντός ευμελής τε και εύρυθμος ο εν τούτοις ήθεσι διαμένει τρόπος» (Γρηγόριος Νύσσης PG 44,444B). Ο ίδιος πατέρας στηρίζει την ηθική αξία της ψαλμωδίας σε αγιογραφικά δεδομένα, όταν λέει: «Ο Δαβίδ «τη περί των αρετών φιλοσοφία την μελωδίαν κατέμιξεν». Ο Σαούλ όταν αμάρτησε με την ψαλμωδία «εξιάσατο κατεπάδων του πάθους». Έτσι κατά τον Άγ. Γρηγόριο η μελωδία απεργάζεται «την των παθημάτων καταστολήν» (Γρηγόριος Νύσσης PG 44,444 C). Τέλος ο Κλήμης ο Αλεξανδρέας τονίζει την ηθική αξία της μουσικής που αξίζει να γίνει φροντίδα και προσπάθεια του κάθε Χριστιανού: «εις κατακόσμησιν ήθους και καταστολήν» (Κλήμης Αλεξανδρέας, ΒΕΠΕΣ 8:211,20) Οι απόψεις αυτές των Πατέρων αντιπροσωπεύουν την κοινή έκφραση της εκκλησίας ότι η ψαλμωδία αποτελεί παράγοντα ηθικής και ψυχικής καλλιέργειας των συμμετεχόντων σε αυτή.

Ταυτόχρονα η ψαλμωδία γίνεται λειτουργική έκφραση και μυσταγωγία.

Τέταρτη αισθητική αρχή: Η εκκλησιαστική-βυζαντινή μουσική αποτελεί λειτούργημα δηλαδή διακονία.

Το λειτούργημα του ιεροψάλτη της Βυζαντινής Μουσικής μετατρέπεται, μέσα από τη διαπαιδαγώγηση της ψαλτικής τέχνης, σε διακονία αγάπης, τόσο προς τον ίδιο το Θεό όσο και προς την Εκκλησία και τον συνάνθρωπο. Αυτό αντανακλάται και στην καθημερινότητα του ιεροψάλτη: οφείλει να δηλώνει το παρόν στο αναλόγιό του χωρίς να υπολογίζει γιορτές και αργίες, διακοπές και ξεκούραση. Αποποιείται πολλές φορές της πολυτέλειας του πρωινού ύπνου και άνεσης, και αφιερώνει μεγάλο μέρος της ζωής του στην αφοσίωση, στη μελέτη, την αγορά μουσικών βιβλίων και την εξάσκηση στην ψαλτική τέχνη. Όλα αυτά δεν μπορούν να ειπωθούν παρά μονάχα μέσα από το πρίσμα της προσφοράς εαυτού και της υψίστης διακονίας, που με παρρησία ο ιεροψάλτης προσφέρει στο χριστεπώνυμο πλήρωμα. Γίνεται μύστης, κοινωνός της χάριτος, διάκονος των τελούμενων αγιαστικών πράξεων και μυστηρίων.

- **Τα θετικά στοιχεία της συμμετοχής των μαθητών σε μία θρησκευτική χορωδία**

Αφού το θρησκευτικό άσμα συμβάλει στην κοινωνικότητα και θετική ψυχολογία των πιστών, πολύ περισσότερο έχει θετική διάδραση σε αυτούς που το εκτελούν.

Η συμμετοχή των μαθητών στην ψαλτική τέχνη αποτελεί το ζητούμενο της εισήγησης αυτής. Είναι γεγονός ότι την τελευταία δεκαετία υπάρχει μία έντονη συμμετοχή νέων σε διάφορες χορωδίες ακόμα και σε αυτές της ψαλτικής τέχνης. Παιδιά, έφηβοι, νέες και νέοι βρίσκουν νόημα και χρόνο στην εκτέλεση χορωδιακών θρησκευτικών ασμάτων. Εκτός από τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας της Παραδοσιακής και Βυζαντινής Μουσικής ολοκληρωμένα στα Μουσικά Σχολεία, μεμονωμένα στο μάθημα μουσικής στα υπόλοιπα δημόσια σχολεία και την εξειδικεύσιμη Πράξη και Θεωρία στις διάφορες σχολές Βυζαντινής Μουσικής ενοριών και μητροπόλεων όσο και αναγνωρισμένων ωδείων από το ΥΠΠΟ, υπάρχουν και τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα τα οποία με τις αναβαθμισμένες σπουδές τους προσφέρουν δυνατή γνώση στην θεωρία, ιστορία όσο και πρακτική της Βυζαντινής Μουσικής για νέες και νέους φοιτητές. Παράλληλα και οι χορωδίες Βυζαντινής Μουσικής που απαρτίζονται από νέο αίμα και χάρη ευδοκιμούν και αυξάνονται.

Όλοι οι παραπάνω παράγοντες συνηγορούν ότι η χορωδιακή ειδικά συμμετοχή των μαθητών και νέων στην Θρησκευτική Μουσική έχει ιδιαίτερη αξία και δίνει ένα ξεχωριστό προσανατολισμό στην ζωή τους.

Συγκεκριμένα: α. οι μαθητές εμφορούνται από αισθήματα ομόνοιας, συνεργασίας και αγαπητικής συνύπαρξης μεταξύ τους στο πρότυπο της αγαπητικής κοινωνίας του Τριαδικού Θεού. β. Εκτός από την καλλιέργεια της φωνής, πραγματοποιούν πραγματική ψυχαγωγία για τον εαυτό τους, μιας και η μουσική έκφρασή τους γίνεται προσευχή, κατάνυξη, μυσταγωγία και κοινωνία με τον Θεό. Μέσα στην χορωδιακή πράξη η σκέψη ηρεμεί και η ψυχή αγάλλεται μιμούμενη τα ιδανικά του Χριστιανισμού που είναι η ανιδιοτελής αγάπη, η κοινοκτημοσύνη, η αγαθοεργία, η δικαιοσύνη, η ειρήνη, η συμπόνοια κ.α. γ. Αξιοποιούν και τον χρόνο τους, απέχοντας από άλλες ανωφελείς συνήθειες και δραστηριότητες. δ. Καλλιεργούν το πνεύμα τους, εμβαθύνοντας στην γνώση των θεμελιακών αρχών της εκκλησιαστικής μουσικής και

Ν. Ματθαίου, Η Θρησκευτική μουσική στην χορωδιακή έκφραση και διδασκαλία της, ως παράγοντας εμπύχωσης, ενδυνάμωσης και θετικής διάδρασης στους μαθητές

της πρακτικής εφαρμογής της, που μόνο εξυψώνουν και νοηματοδοτούν τον άνθρωπο. ε. Αισθάνονται την χορωδία ως την δεύτερη οικογένειά τους μιας και βρίσκουν στα υπόλοιπα μέλη τους φίλους όσο και αδελφούς, τους οποίους και θα εμπιστευθούν.

Με βάση τα παραπάνω κρίνεται απαραίτητη η θέσπιση και ίδρυση χορωδιών θρησκευτικής μουσικής ειδικά για τους νέους και νέες, τους μαθητές-τριες και σπουδαστές καθότι θα συμβάλλει στην αναβάθμιση της παιδείας, όσο και θα αποτελέσει την χρήσιμη συνέχεια της παρακαταθήκης που παρέδωσαν οι σοφοί πρόγονοι Ορθόδοξοι Πατέρες, υμνογράφοι, μελωδοί και μουσικοί.

Βιβλιογραφικές αναφορές

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- Αλυγιζάκη Α (1980), *Η Οκταηχία στην Ελληνική Λειτουργική Υμνογραφία*, Διδακτορική Διατριβή, Εκδόσεις Πουρνάρα, Θεσσαλονίκη.
- Αλυγιζάκη Α (1988), *Ο χαρακτήρας της Ορθόδοξης Ψαλτικής*, Επιστημονική Επετηρίδα Θεολογικής Σχολής, Τόμος 29, Ανάτυπο. Θεσσαλονίκη.
- Καρά Σ. (1970), *Γένη και διαστήματα εις την Βυζαντινήν Μουσικήν*, Αθήνα.
- Πάρη Ν. (αρχ.) (1999), *Το εκκλησιαστικό άσμα*, Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη.
- Στεφανίδη Μ. (1927), *Μουσική και χρυσοποιΐα κατά τους Βυζαντινούς χυμευτάς*, Επετηρίς Εταιρείας Βυζαντινών Σπουδών 4, 1927, Αθήναι.
- Φουντούλη Ι. (1963), *Ἡ εἰκοσιτετράωρος ἀκοίμητος δοξολογία*. Αθήναι.
- Φουντούλη Ι. (1985), *Ἄκολουθίαι τοῦ νυχθημέρου*, Θεσσαλονίκη.

ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ

- ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΟΥΣ, *Προβλήματα*, XIX, 16, 17, 18, Εκδόσεις C. Janus.
- ΒΑΚΧΕΙΟΥ ΓΕΡΟΝΤΟΣ, *Εισαγωγή τέχνης μουσικής* 48, Εκδόσεις Janus.

ΚΕΙΜΕΝΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΠΑΤΕΡΩΝ ΚΑΙ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ

- ΓΡΗΓΟΡΙΟΥ ΝΥΣΣΗΣ, *Εις την επιγραφήν των ψαλμών* 1,3,PG 44,444 A
- ΓΡΗΓΟΡΙΟΥ ΝΥΣΣΗΣ, *Εις την επιγραφήν των ψαλμών* 1,3,PG 44,444 B
- ΙΩΑΝΝΟΥ ΧΡΥΣΟΣΤΟΜΟΥ, *Εις τον Σεισμόν*, PG 50,714.
- ΙΩΑΝΝΟΥ ΧΡΥΣΟΣΤΟΜΟΥ, *Λόγος κατά Ιουδαίων I*, PG 48,853
- ΚΛΗΜΗΣ ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑΣ, *Στρωματεΐς ΣΤ', XI*, ΒΕΠΕΣ 8
- ΚΛΗΜΕΝΤΟΣ ΡΩΜΗΣ, *Παιδαγωγός Β', IV*, ΒΕΠΕΣ 7, σ.150
- Μ.ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ, *Επιστολή προς Μαρκελίνον κζ'*, ΒΕΠΕΣ 32
- Μ.ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ, *Εις τον Α' Ψαλμόν 1*, ΒΕΠΕΣ 52.
- Μ.ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ, *Επιστολή 207,Τοις κατά Νεοκαισάρειαν κληρικούς 3*, ΒΕΠΕΣ 55, σ.242,11-16

ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

- ΨΑΛΜΟΙ 46,8

Η Πρακτική Άσκηση των φοιτητών/τριών του Τμήματος Θεολογίας στη Διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών

Μητροπούλου Βασιλική

Αναπλ Καθηγήτρια Τμήματος Θεολογίας ΑΠΘ

mitro@theo.auth.gr

Συργιάννη Μαρία

ΠΕ01, πρώην σύμβουλος θεολόγων

ma.syrgianni@gmail.com

Περίληψη: Πολλές μέθοδοι διδακτικής διαχωρίζουν θεωρητική γνώση και πράξη, αυθεντική δραστηριότητα και σχολική δραστηριότητα. Όταν οι αυθεντικές δραστηριότητες μεταφέρονται στην τάξη, το πλαίσιό τους μετασχηματίζεται σε εργασίες της τάξης. Όμως οι μαθητές πρέπει να εκτίθενται σε αυθεντικές δραστηριότητες. Η θεωρία της εγκαθιδρυμένης μάθησης ενδιαφέρεται για το πώς η μάθηση συμβαίνει επί τόπου, στον περίγυρο, στην πρακτική. Για να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο αυθεντικές οι δραστηριότητες θα πρέπει να αναπαριστούν τις περισσότερες από τις δυσκολίες που θα συναντούσε ο μαθητής στον πραγματικό κόσμο. Οι φοιτητές που σπουδάζουν για να γίνουν εκπαιδευτικοί, πρέπει να έρχονται σε επαφή με τη διδακτική διαδικασία επιτόπου στο σχολείο. Στο Τμήμα Θεολογίας ΑΠΘ η Πρακτική Άσκηση των φοιτητών στα πλαίσια του Προγράμματος Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας (ΠΠΔΕ) στο μάθημα των Θρησκευτικών συνδέει την θεωρία με την πράξη μέσω παρακολουθήσεων διαλέξεων από προσκεκλημένους θεολόγους εκπαιδευτικούς, σχολικούς συμβούλους, καθηγητές πανεπιστημίων και εξάσκησης στο διδακτικό σχεδιασμό θεματικών ενοτήτων από το ΑΠΣ Θρησκευτικών σε μικρές ομάδες στο Εργαστήριο Παιδαγωγικής. Έτσι επιτυγχάνεται σύνδεση θεωρίας και πράξης και αφομοίωση της επιστημονικής γνώσης μέσα από την πρακτική εξάσκηση.

Λέξεις-κλειδιά: κοινωνικοπολιτιστικές θεωρίες, πρακτική άσκηση, κοινότητες πρακτικής

1. Εισαγωγικά

Όπως υποστηρίζουν οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης, το σχολικό περιβάλλον δεν είναι αποκομμένο από την υπόλοιπη κοινωνία (κοινωνικούς φορείς και θεσμούς). Η κοινωνική δυναμική, το επίπεδο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της ποιότητας ζωής, των αναγκών και των προσδοκιών της κοινωνίας, αντικατοπτρίζονται τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στην τοπική κοινωνία και στην προσωπική και οικογενειακή ζωή.

Όμως, οι υπερισχύουσες σχολικές πρακτικές θεωρούν ότι η γνώση είναι ατομική, ότι τα σχολεία είναι ουδέτερα σε σχέση με το τι μαθαίνεται, ότι οι έννοιες είναι θεωρητικές και διαχωρισμένες από τη δραστηριότητα μέσω της οποίας αποκτώνται και χρησιμοποιούνται: «η γνώση που διδάσκεται στα σχολεία έχει διαχωριστεί από τη χρήση της στον κόσμο». (Collins, Brown & Newman, 1989:453-

454).

Στην παρουσίασή μας θα αναφερθούμε στο θεωρητικό πλαίσιο των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών μάθησης, και ειδικότερα στην εφαρμογή που βρίσκουν στο υποχρεωτικό κατ' επιλογήν μάθημα της Πρακτικής Άσκησης στο ΜτΘ που παρακολουθούν οι φοιτητές στα πλαίσια του Προγράμματος Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας (ΠΠΔΕ) του Τμήματος Θεολογίας του Α.Π.Θ.

2. Θεωρητικό Υπόβαθρο

Είναι γεγονός ότι πολλοί μέθοδοι διδακτικής προκαλούν ένα διαχωρισμό μεταξύ θεωρητικής γνώσης και πρακτικής, εκλαμβάνοντας τη θεωρητική γνώση ως ανεξάρτητη από τις καταστάσεις στις οποίες μαθαίνεται και χρησιμοποιείται. Η γνώση, όμως, εξαρτάται και προσδιορίζεται από το πλαίσιο (ή καταστάσεις) μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα, ενσωματώνεται στον τρόπο που κάποιος βλέπει κανόνες, τρόπους, αλληλεπιδράσεις και συνεπώς, δεν μπορεί να κατακτηθεί μόνο περιγραφικά, αλλά, στην πράξη σε όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες. (Clancey, 1995:51) Η δραστηριότητα και το πλαίσιο στα οποία λαμβάνει χώρα η μάθηση θεωρούνται ως συμπληρωματικά, αλλά διακριτά σε σχέση με το τι μαθαίνεται ή το πώς μαθαίνεται και χρησιμοποιείται στις διάφορες καταστάσεις. Οι καταστάσεις παράγουν γνώση μέσω δραστηριότητας, άρα δραστηριότητα και καταστάσεις είναι αναπόσπαστες με τη γνώση και τη μάθηση. (Brown, Collins, & Duguid, 1989: 32)

Βασικό στοιχείο, λοιπόν, στην εκπαίδευση πρέπει να αποτελεί η σύζευξη θεωρίας και πρακτικής εφαρμογής. (Suchman, 1986:39-40) Συχνά, η γνώση κατακτάται μετά από πολύχρονη πρακτική εμπειρία, η οποία βασίζεται και ακολουθεί τη θεωρητική γνώση που, υπό μορφή θεωρημάτων ή κανόνων, αποκτήθηκαν στο σχολείο ή το Πανεπιστήμιο. Κατά την φοίτηση στο σχολείο ή πανεπιστήμιο ενέχεται ο κίνδυνος της πρόκρισης της θεωρίας έναντι της πρακτικής. Αυτός ο κίνδυνος είναι περισσότερο προφανής όταν αφορά την εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη (Wilson, & Myers, 2000:80-81)

Η θεωρία της εγκατεστημένης μάθησης (Situated Learning), υποστηρίζει και εστιάζει στην σχέση μεταξύ μάθησης και κοινωνικών καταστάσεων στις οποίες λαμβάνει χώρα η μάθηση καθημερινά (Lave & Wenger, 2002:14-15) στο άμεσο περιβάλλον, στην πρακτική, στις δραστηριότητες. (Fox, 2001:82). Σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία οι μαθητές μέσω δραστηριοτήτων εντός του χώρου της εκπαίδευσης (π.χ. σχολική τάξη ή εργαστήριο), σταδιακά και προοδευτικά εισάγονται στις αυθεντικές πρακτικές, όπως ένας μαθητευόμενος δίπλα στον τεχνίτη σε κάποιο επάγγελμα (γνωστική μαθητεία). (Brown, Collins & Duguid, 1989:37). Ο εκπαιδευτικός αρχικά αναθέτει μια δραστηριότητα στους μαθητές/φοιτητές την οποία συνδέει με οικείες εμπειρίες τους και στη συνέχεια την χρησιμοποιεί ως πλαίσιο στήριξης για να τους καθοδηγήσει και σταδιακά να τους εμπλέξει σε ενασχόληση με άγνωστες/νέες καταστάσεις. (Brown, Collins & Duguid, 1989:38) Η συμμετοχή σε ομάδες θεωρείται θεμελιώδης στη μάθηση, γιατί, μόνο μέσα στις ομάδες μπορούν να λάβουν χώρα η κοινωνική αλληλεπίδραση και ο διάλογος. (Lave & Wenger, 2002:51)

Οι κάθε είδους δραστηριότητες των μαθητών δεν θα πρέπει να νοηθούν χωριστά από το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνουν χώρα. Συνεπώς, οι μαθητές, για να μάθουν τα γνωστικά αντικείμενα, και όχι απλώς «να μάθουν γι' αυτά», θα πρέπει να εκτεθούν σε αυθεντική δραστηριότητα στο

αυθεντικό περιβάλλον. (Brown, Collins & Duguid, 1989:32-33). Όμως, όταν οι αυθεντικές δραστηριότητες μεταφέρονται στην αίθουσα, το πλαίσιο τους μετασχηματίζεται σε εργασίες της τάξης. Η σχολική, δηλαδή, δραστηριότητα είναι διαφορετική από την αυθεντική δραστηριότητα (Brown, Collins & Duguid, 1989:34), οι δε δραστηριότητες των μαθητών μέσα στην τάξη τείνουν να είναι υποκατάστατο δραστηριότητας. Γιατί οι μαθητές, για την εργασία τους βασίζονται, στα χαρακτηριστικά του πλαισίου της τάξης, στο οποίο ενσωματώνεται η εργασία, που είναι όμως διαφορετικά από την αυθεντική δραστηριότητα (Brown, Collins & Duguid, 1989:34). Για να είναι, όσο το δυνατόν, πιο αυθεντικές οι δραστηριότητες, θα πρέπει να αναπαριστούν τις περισσότερες από τις δυσκολίες που ο μαθητής θα συναντούσε στον πραγματικό κόσμο. Συνεπώς, ο σχεδιασμός ενός αυθεντικού μαθησιακού περιβάλλοντος πρέπει να αρχίζει με την αναγνώριση του προς μάθηση υλικού και τις πραγματικές καταστάσεις στις οποίες συμβαίνει η δραστηριότητα (Barab & Duffy (2000:30).

Βασικό στοιχείο στη γενίκευση της μάθησης από το χώρο του πανεπιστημίου είναι, το περιβάλλον όπου οι φοιτητές θα εφαρμόσουν την εργασία τους, να είναι ενδεικτικό αυτού στο οποίο θα εφαρμόσουν τις γνώσεις τους στο μέλλον, δηλαδή, η σύνδεση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και κοινωνίας. Οι φοιτητές, με την εργασία τους στην κοινωνία, αναπτύσσουν μία αίσθηση να γίνουν πλήρες μέλος της κοινότητας. (Barab & Duffy, 2000:47). Οι φοιτητές που σπουδάζουν για να γίνουν εκπαιδευτικοί, πρέπει να επισκέπτονται σχολικές τάξεις, να συζητούν με τους εκπαιδευτικούς και να συλλέγουν στοιχεία από την εμπειρία των εκπαιδευτικών. (Barab & Duffy, 2000:45-46). Η εξοικείωση με τη σχολική πραγματικότητα δεν θα πρέπει να στηρίζεται σε μια προσαρμογή που διατηρεί και αναπαράγει άκριτα τρόπους παιδαγωγικής δράσης αλλά σε μια κριτική προσέγγιση που οδηγεί στην ανάλυση και τροποποίηση πτυχών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. (Οικονομίδης 2007). Η κριτική προσέγγιση προέρχεται από τη συνολική εργασία και προετοιμασία των φοιτητών κατά τη διάρκεια της ΠΑ, η οποία θέτει ως μαθησιακό στόχο το να γνωρίσει ο φοιτητής πώς το γνωστικό του αντικείμενο με μεθόδους και πρακτικές διδασκαλίας.

3. Πρακτική Άσκηση στο ΜτΘ στα πλαίσια του Προγράμματος Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας (ΠΠΔΕ) του Τμήματος Θεολογίας

Η Πρακτική Άσκηση στο ΜτΘ διδάσκεται στο Η' εξάμηνο ως κατ' επιλογήν υποχρεωτικό μάθημα στα πλαίσια του Προγράμματος Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας του Τμήματος Θεολογίας ΑΠΘ. Στόχος του προγράμματος είναι να επιτευχθεί η σύζευξη θεωρίας και πράξης, ο μετασχηματισμός της θεωρητικής διδακτικής και παιδαγωγικής γνώσης των αποφοίτων του Τμήματος σε επιτυχή πράξη και η οργανική σύνδεση της Τριτοβάθμιας με τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο πλαίσιο υλοποίησης της Πρακτικής Άσκησης συνεργάζονται μέλη ΔΕΠ του Εργαστηρίου Παιδαγωγικής του Τμήματος Θεολογίας καθώς και προσκεκλημένοι προσοντούχοι θεολόγοι, όπως, Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ01, και κάτοχοι διδακτορικών διπλωμάτων. Στα καθήκοντα των φοιτητών κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης του μαθήματος περιλαμβάνεται Πρακτική Άσκηση στο ΜτΘ σε Σχολικές Μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στην Πρακτική Άσκηση του ΜτΘ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση οι φοιτητές/τριες, παρακολουθούν διδασκαλία του ΜτΘ στη σχολική μονάδα και στη

συνέχεια διεξάξουν και οι ίδιοι διδασκαλίες (εφόσον τους ζητηθεί από τον θεολόγο εκπαιδευτικό).

Σκοπός των παρακολουθήσεων και της διδασκαλίας μαθημάτων Θρησκευτικών στη σχολική αίθουσα ήταν οι φοιτητές/τριες του Τμήματος Θεολογίας να εξοικειωθούν με το γνωστικό τους αντικείμενο και το φυσικό χώρο της μελλοντικής τους εργασίας έτσι ώστε να αποκτήσουν προσωπική εμπειρία.

Παράλληλα, στο χώρο της Θεολογικής Σχολής και υπό την εποπτεία του μέλους ΔΕΠ που είναι υπεύθυνο για την Πρακτική Άσκηση, και Διευθύντριας του Εργαστηρίου Παιδαγωγικής λειτούργησαν 4 Εργαστήρια των 25 ατόμων στα οποία κατανεμήθηκαν οι φοιτητές με διδάσκοντες έμπειρους αποσπασμένους θεολόγους εκπαιδευτικούς και υποψήφιους διδάκτορες. Στη διάρκεια των εργαστηρίων οι φοιτητές/τριες ήρθαν σε επαφή με τα Προγράμματα Σπουδών για τα Θρησκευτικά, τη φιλοσοφία, τις παιδαγωγικές αρχές, τους σκοπούς και στόχους, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τις διδακτικές μεθοδολογίες και τα θέματα διδασκαλίας. Στη συνέχεια επικεντρώθηκαν στο σχεδιασμό διδακτικών ενοτήτων με βάση τους στόχους, τις επάρκειες κάθε τάξης και τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα. Οργανωμένοι σε μικρές ομάδες των 5-6 ατόμων συνεργάστηκαν στην επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας, μαθησιακού υλικού (κείμενα, εικόνες, ύμνους κα), δημιούργησαν φύλλα εργασίας, δραστηριότητες, εφάρμοσαν τεχνικές διδασκαλίας, και τρόπους ενσωμάτωσης των ΤΠΕ και αξιολόγησης. Τα σχέδια διδασκαλίας μετά την παρουσίασή τους στην ολομέλεια αποτελούσαν αφορμή συζήτησης και αναστοχασμού, αλλά και υιοθέτησης καλών πρακτικών για χρήση κατά την πρακτική άσκηση διδακτικής του ΜτΘ των φοιτητών/τριών στη σχολική αίθουσα. Η τελική αξιολόγηση των φοιτητών/τριών στο τέλος του εξαμήνου, περιελάμβανε και μια μικροδιδασκαλία σε σχέδιο μαθήματος που εκπόνησαν οι ίδιοι.

5. Έρευνα

Στο πλαίσιο των εργαστηρίων της ΠΑ του ΠΠΔΕ πραγματοποιήθηκε έρευνα στο τέλος του εξαμήνου τη διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών σε ζητήματα που αναδεικνύονται κατά τη διάρκεια υλοποίησής της.

Σκοπός της έρευνας ήταν να πάρουμε ανατροφοδότηση για τις απόψεις των φοιτητών/τριών ως προς την εφαρμογή των θεωρητικών διδακτικών προσεγγίσεων και να διαπιστώσουμε τα οφέλη σε ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας και ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, το επίπεδο γνώσης των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και του εκπαιδευτικού υλικού του μαθήματος, την εκπόνηση σχεδίων διδασκαλίας και τον τρόπο που δούλεψαν στα εργαστήρια. Μέσα από την ανατροφοδότηση στην έρευνα θα εντοπίσουμε τα θετικά σημεία που τους βοήθησαν, τα αρνητικά που τους δυσκόλεψαν αλλά και ποια σημεία θεωρούν ότι χρειάζονται ενίσχυση στα Εργαστήρια που διεξάγονται στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης.

Εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις διαφόρων τύπων. Στην αρχή υπήρχαν ερωτήσεις που αφορούσαν προσωπικά στοιχεία, όπως εξάμηνο σπουδών, φύλο, συχνότητα παρακολούθησης. Μετά ακολούθησαν 6 ερωτήσεις στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert και μετά δύο ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων σχετικά με τα σημεία που θεώρησαν είτε ως θετικά είτε ως αρνητικά κατά την διάρκεια της εμπλοκής τους στην ΠΑ. Τέλος υπήρχε ερώτηση

σχετικά με την ωφελιμότητα της ΠΑ ως προς την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Το δείγμα της έρευνας ήταν δείγμα εγγύτητας το οποίο αποτέλεσαν 63 φοιτητές/τριες (42 κορίτσια και 21 αγόρια) του Τμήματος Θεολογίας, οι οποίοι παρακολουθούσαν το κατ' επιλογήν υποχρεωτικό μάθημα της Πρακτικής Άσκησης στο μάθημα των Θρησκευτικών που εντάσσεται στο ΠΠΔΕ. Το δείγμα αποτελείται από.

Το χρονικό διάστημα που αφορούσε η έρευνα ήταν το Η' εξάμηνο των προπτυχιακών σπουδών κατά το οποίο οι φοιτητές παρακολουθούσαν το κατ' επιλογήν υποχρεωτικό μάθημα της Πρακτικής Άσκησης στο μάθημα των Θρησκευτικών.

5.1 Ευρήματα της έρευνας

Όλοι οι φοιτητές/τριες απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις του εργαλείου της έρευνας.

Στην ερώτηση *Πόσες φορές παρακολουθήσατε το μάθημα της Πρακτικής άσκησης καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου* το σύνολο σχεδόν των φοιτητών/τριών (63) απάντησε ότι δεν απουσίασε από τα μαθήματα, μόνο 3 ότι είχαν παρακολουθήσει τα μισά και 2 μόνο το 1/3. Οι απαντήσεις αυτές επιβεβαιώθηκαν από τα παρουσιολόγια που τηρούνταν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων όλου του εξαμήνου. Με αυτό το δεδομένο μπορούμε να θεωρήσουμε τις απαντήσεις των φοιτητών/τριών ως ασφαλές κριτήριο για την αξιοπιστία τους.

Στην ερώτηση *Σε ποιο βαθμό η Πρακτική Άσκηση σας βοήθησε να γνωρίσετε και να εμβαθύνετε σε ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας και να συνδέσετε τις θεωρητικές σας γνώσεις με την διδακτική πράξη;* Πάρα πολύ και Πολύ απάντησαν αντίστοιχα 19 και 21 (σύνολο 40 φοιτητές) που αντιστοιχούν σε **63,4%** δηλαδή περισσότερο από το 50% του συνολικού αριθμού τους (30,1% + 33,3% = 63,4%). 18 φοιτητές/τριες απάντησαν Αρκετά (28,5%) ενώ μόνο 4 απάντησαν Λίγο και μόνο 1 Καθόλου.

Ενδιαφέρον αποτελεί ότι τον ίδιο αριθμό απαντήσεων λάβαμε και στην επόμενη ερώτηση *Μέσα από την ενασχόλησή σας στην Πρακτική άσκηση κατανοήσατε τη φιλοσοφία και τις παιδαγωγικές αρχές των νέων Προγραμμάτων Σπουδών στο ΜτΘ;* δηλαδή Πάρα πολύ 19, Πολύ 22, Αρκετά 18, Λίγο 3 και 1 Καθόλου. Υπήρξε μια μετατόπιση μιας τοποθέτησης από την κατηγορία Λίγο στην κατηγορία Πολύ (μείωση από 4 σε 3 και αύξηση από 21 σε 22).

Στους στόχους της έρευνας ήταν να διερευνήσουμε *τι δυσκόλεψε τους/τις φοιτητές/τριες κατά το σχεδιασμό του διδακτικού δίωρου, ώστε να δώσουμε έμφαση σε αυτά στο μέλλον.* Σύμφωνα με τις απαντήσεις που λάβαμε στις τρεις επιλογές που είχαμε στο ερωτηματολόγιο *α. Η επιλογή των δραστηριοτήτων*, (1 Πάρα πολύ, 12 Πολύ, (σύνολο 1,5% + 19% = **20,5%**) ενώ 15 Αρκετά (**23,8%**) *β. Η αντιστοίχιση Προσδοκώμενων Μαθησιακών Αποτελεσμάτων (ΠΜΑ) με Βασικά Θέματα*, (1 Πάρα πολύ, 5 Πολύ, (σύνολο 1,5% + 7,9% = **9,4%**) και 8 Αρκετά (12,6%) και *γ. Οι μέθοδοι και οι στρατηγικές/τεχνικές διδασκαλίας*, (1 Πάρα πολύ, 5 Πολύ, (σύνολο 1,5% + 7,9% = **9,4%**) και 18 Αρκετά (**28,5%**).

Οι φοιτητές/τριες έκριναν ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία τους βοήθησε να σχεδιάσουν καλύτερα ένα διδακτικό δίωρο σε ποσοστό **58,5%** (Πάρα πολύ 18 και Πολύ 19) (28,5% + 30,1%) ενώ Αρκετά απάντησαν 18 (**28,5%**).

Ένα σημαντικό ερώτημα αφορούσε το υλικό που περιέχεται στους Φακέλους

του μαθητή και αποσκοπούσε στο να διαπιστώσουμε εάν βοήθησε τους/τις φοιτητές/τριες στο σχεδιασμό των διδακτικών δραστηριοτήτων του μαθήματος. Κι εδώ οι θετικές απαντήσεις των φοιτητών ήταν πάνω από το μισό δηλ **63,4%** (Πάρα πολύ 20, 31,7% και Πολύ 20, 31,7%) ενώ Αρκετά απάντησαν 16 ήτοι 25,3%.

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ και ειδικότερα η ενσωμάτωση του ψηφιακού υλικού στη διδασκαλία αποτελούν από τις βασικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και οι απαντήσεις των φοιτητών/τριών είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς η μεγαλύτερη πλειοψηφία έκρινε ότι είναι *χρήσιμες και παιδαγωγικά αξιοποιήσιμες κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας του ΜτΘ* με το υψηλότερα ποσοστά θετικών απαντήσεων Πάρα πολύ 25 και Πολύ 16 (αντίστοιχα 39,6% + 25,3% = **64,9%**) ενώ Αρκετά 16 (**25,3%**).

Ως θετικά στοιχεία κατά την διάρκεια του εξαμήνου της Πρακτικής Άσκησης οι φοιτητές/τριες δήλωσαν: **17** Εμπειρική προσέγγιση (*ήρθαμε σε επαφή με το περιβάλλον και το αντικείμενο που σπουδάσαμε, τους μαθητές. Εξάσκηση-μύηση-εξειδικευμένη γνώση, Μάθαμε πως μπορεί να γίνει σωστά το ΜτΘ*), **9** Εξοικείωση στο σχέδιο διδασκαλίας, **8** Κατανόηση θεωρίας (παιδαγωγικών αρχών, μεθόδων/στρατηγικών/τεχνικών διδασκαλίας), **7** Συμμετοχή στην όλη άσκηση, **6** Ομαδοσυνεργατική μέθοδος δουλειάς, **5** Μάθηση νέων μεθόδων/τεχνικών για την ενεργοποίηση μαθητών και από 1-2 στις υπόλοιπες επιλογές.

Αντίστοιχα, τα στοιχεία που θεώρησαν ότι θα πρέπει να βελτιωθούν ήταν: Περισσότερες ώρες/χρόνος **15**, η εξοικείωση με τις στρατηγικές διδασκαλίας **4** και από 1-2 σε άλλα θέματα, ενώ **9** απάντησαν ότι δεν χρειάζεται να βελτιωθεί τίποτα.

Τέλος στις τρεις επιλογές γενικής αποτίμησης της Πρακτικής Άσκησης, από το σύνολο των 63 φοιτητών/τριών, **44** επέλεξαν τη *Γνωριμία και διευκρίνιση αποριών σχετικά με τα νέα Προγράμματα Σπουδών του ΜτΘ* (από τα οποία τα **7** το είχαν ως μόνη επιλογή), **48** την *Γνωριμία και εξάσκηση σε νέες μορφές διδασκαλίας* (από τα οποία τα **6** το είχαν ως μόνη επιλογή) και την *Ενίσχυση και επαύξηση προσωπικών ικανοτήτων/ δεξιοτήτων* **40** (από τα οποία τα 5 το είχαν ως μόνη επιλογή).

5.2 Συζήτηση

Κατά την αναστοχαστική διαδικασία αναδεικνύεται ένας προβληματισμός σχετικά με τον ρόλο, τη χρησιμότητα και τις διεργασίες της Πρακτικής Άσκησης καθώς και ο κρίσιμος ρόλος της στην επαγγελματική ανάπτυξη των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Αποτελεί η ΠΑ μια ευκαιρία στο πλαίσιο των σπουδών για τη γεφύρωση της θεωρίας με την πράξη και την ανάπτυξη κριτικά στοχαστικών ικανοτήτων στους φοιτητές/τριες;

Τα ευρήματα που λάβαμε από το ερωτηματολόγιο έδειξαν ότι το **63,4%** των φοιτητών που παρακολουθούσαν τα Εργαστήρια της Πρακτικής Άσκησης τους βοήθησαν να συνδέσουν τη διδακτική μεθοδολογία με τις θεωρητικές τους γνώσεις σχετικά με θεωρίες μάθησης, διδακτική μεθοδολογία και στρατηγικές στην διδακτική πράξη. Στον πολύ μικρό αριθμό απαντήσεων στις κατηγορίες Λίγο (4) και Καθόλου (2), συμπεριλαμβάνονται και οι απαντήσεις των τριών φοιτητών/τριών που παρακολούθησαν μόνο τα μισά ή το 1/3 των εργαστηρίων οπότε δεν είχαν μπορέσει να αντιληφθούν τη σύνδεση της θεωρίας με την διδακτική πράξη.

Σημαντικό είναι ότι, στο πλαίσιο των εργαστηρίων της Πρακτικής Άσκησης ΠΠΔΕ και της ενασχόλησής τους με το σχεδιασμό διδασκαλίας με βάση τα νέα ΠΣ του ΜτΘ, που ήδη βρίσκονται σε εφαρμογή στην Π/θμια και Δ/θμια από το σχ. ετος 2016-2017, οι φοιτητές/τριες κατανόησαν τη φιλοσοφία και τις παιδαγωγικές αρχές των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και του συνοδευτικού εκπαιδευτικού υλικού στο ΜτΘ σε ποσοστό 65%.

Αυτά που θεώρησαν ότι τους δυσκόλεψαν κατά τη διαδικασία του διδακτικού σχεδιασμού ενός δώρου ήταν περισσότερο η *επιλογή των δραστηριοτήτων*, (1 Πάρα πολύ, 12 Πολύ, (σύνολο 1,5% + 19% = **20,5%**) ενώ 15 Αρκετά (**23,8%**), και λιγότερο οι *μέθοδοι και οι στρατηγικές/τεχνικές διδασκαλίας* (1 Πάρα πολύ, 5 Πολύ, (σύνολο 1,5% + 7,9% = **9,4%**) και 18 Αρκετά (**28,5%**). Λιγότερη δυσκολία δήλωσαν στην *αντιστοίχιση των Προσδοκώμενων Μαθησιακών Αποτελεσμάτων (ΠΜΑ) με τα Βασικά Θέματα στις στήλες του Αναλυτικού Προγράμματος* (1 Πάρα πολύ, 5 Πολύ, (σύνολο 1,5% + 7,9% = **9,4%**) και 8 Αρκετά (**12,6%**). Ενδιαφέρον προκαλεί ότι οι περισσότερες απαντήσεις δίνονται στην κατηγορία Αρκετά και όχι στις κατηγορίες Πάρα Πολύ και Πολύ.

Στα οφέλη που διαπίστωσαν κατά το σχεδιασμό διδασκαλίας στα Εργαστήρια ήταν η συνεργασία τους σε ομάδες **58,5%** (Αρκετά **28,5%**), και η αξιοποίηση των ΤΠΕ και ειδικότερα η ενσωμάτωση του ψηφιακού υλικού (**64,9%**) (Αρκετά **25,3%**).

Συνολικά είναι η πρώτη φορά που οι φοιτητές ήρθαν σε επαφή με Προγράμματα Σπουδών για τα Θρησκευτικά γενικότερα και που αναγκάστηκαν να δουλέψουν ομαδοσυνεργατικά και να σχεδιάσουν δραστηριότητες με βάση τη μαθησιακή ύλη για το ΜτΘ. Στην αρχή δυσκολεύτηκαν να δουλέψουν σε ομάδες Δεν καταλάβαιναν τι είναι τα αναλυτικά προγράμματα και πως συνδέονται με τα περιεχόμενα του μαθήματος

Στην γενική αποτίμηση της Πρακτικής Άσκησης, οι φοιτητές/τριες κατέταξαν πρώτη τη την *Γνωριμία και εξάσκηση σε νέες μορφές διδασκαλίας* (**48**), δεύτερη την *Γνωριμία και διευκρίνιση αποριών σχετικά με τα νέα Προγράμματα Σπουδών του ΜτΘ* (**44**) και τρίτη την *Ενίσχυση και επαύξηση προσωπικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων* (**40**).

Με βάση τα αποτελέσματα θα προβούμε σε βελτιώσεις των εργαστηρίων ώστε να οφελούνται οι φοιτητές/τριες όσο το δυνατόν περισσότερο και να δίνουμε το ερωτηματολόγιο για να έχουμε ανατροφοδότηση κάθε χρόνο.

6. Επιλογικά

Στην Πρακτική Άσκηση του ΜτΘ του ΠΠΔΕ των φοιτητών/τριών του Τμήματος Θεολογίας, μέσα από τη διαδικασία της εξάσκησης και εφαρμογής στη διδακτική πράξη, επιτυγχάνεται, αφενός μεν, αμφίδρομη ανάδραση μεταξύ Ανώτατης Εκπαίδευσης και εργασιακού χώρου, αφετέρου δε σύνδεση θεωρίας και διδακτικής πράξης και, ειδικότερα, η αφομοίωση της επιστημονικής γνώσης, μέσα από την εξοικείωση των φοιτητών/τριών με τις διδακτικές απαιτήσεις του μελλοντικού τους εργασιακού χώρου, την ανάπτυξη επαγγελματικής συνείδησης και την αξιοποίηση στην πράξη των γνώσεων και δεξιοτήτων που έχουν αποκομίσει κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Η πρακτική άσκηση στο ΜτΘ θα βοηθήσει τους φοιτητές, ώστε να γίνουν καλύτερα προετοιμασμένοι και πιο παραγωγικοί στα εκπαιδευτικά τους

καθήκοντα και να γνωρίσουν σύγχρονες μεθόδους σύζευξης θεωρίας και πράξης
στη σχολική τάξη.

Βιβλιογραφικές παραπομπές:

- Barab, S.A., & Duffy, T.M. (2000). From Practice Fields to Communities of Practice. In D.H. Jonassen & S.M. Land (Eds.), *Theoretical Foundations of Learning Environments*, (pp. 25-55). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. (1989) Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Clancey, W. J. (1995). A Tutorial on Situated Learning. *Proceedings of the International Conference on Computers and Education (Taiwan)* Self, J. (Ed.) Charlottesville, VA: AACE. 49-70, 1995.
- Collins, A., Brown, J.S., & Newman, S. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching students the craft of reading, writing, and mathematics. In L.B. Resnick (Ed.) *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fox, S. (2001). Studying Networked Learning: Some Implications from Socially Situated Learning Theory and Actor Network Theory. In: *Networked learning: perspectives and issues*, pp. 77-91.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών και της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Νέες Τεχνολογίες.
- Lave, J. & Wenger, E. (2002). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Οικονομίδης, Β. (2007). Οι φοιτητές κρίνουν την Πρακτική Άσκηση. Μελέτη περίπτωσης, στο Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου & Κ. Χατζηδήμου (επιμ.) *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά του 5^{ου} πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Θεσσαλονίκη 24-26 Νοεμβρίου 2006, том Β΄ Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Sfard, A. (1998, Mar.). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27 (2), pp. 4-13.
- The cognition and Technology Group at Vanderbilt, (1990). Anchored Instruction and Its Relationship to Situated Cognition. *Educational Researcher*, 19 (6) 2-10.
- Wilson, B., G., & Mayers K.,M. (2000). Situated Cognition in Theoretical and Practical Context. In D.H. Jonassen & S.M. Land (Eds.), *Theoretical Foundations of Learning Environments*, (pp. 57-88). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Το δικαίωμα της απαλλαγής στο Δημοτικό Σχολείο από το μάθημα των Θρησκευτικών: Προϋποθέσεις και εφαρμογές

Ανθούλα Ντόλκερα

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Θεολογίας
andolkera68@gmail.com

Μιχαήλ Τοκατζόγλου

Μεταπτυχιακός φοιτητής Θεολογίας
mtokatzogl@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών αναπτύσσεται ένας γόνιμος δημόσιος και ακαδημαϊκός διάλογος σχετικά με τη θέση της θρησκείας στην εκπαίδευση και αναφορικά με το αν τα θρησκευτικά πρέπει να αποτελούν υποχρεωτικό ή προαιρετικό μάθημα. Ο διάλογος αυτός, ο οποίος χαρακτηρίζεται συχνά από έντονες διχογνωμίες και αντιπαραθέσεις, αντανακλά ουσιαστικά τις διαφορετικές θέσεις σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζει η θρησκεία στη δημόσια σφαίρα, συμπεριλαμβανομένης της δημόσιας εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης εκκοσμίκευσης, του πολιτισμικού πλουραλισμού και του διαθρησκευτικού διαλόγου. Στην παρούσα εργασία θα αναλύσουμε το θέμα της απαλλαγής των μαθητών από το μάθημα των Θρησκευτικών στην Ελλάδα, ένα ζήτημα που συνδέεται με τα ευρύτερα ζητήματα της προστασίας προσωπικών δεδομένων, ανεξιθρησκίας, και διαχωρισμό κράτους και εκκλησίας. Από καταβολής του ελληνικού κράτους είναι, για λόγους ιστορικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς, μάθημα ομολογιακό της ορθόδοξης χριστιανικής πίστης. Η συνταγματική ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης, παρέχει την δυνατότητα απαλλαγής από το ΜτΘ. Όμως ο τρόπος με τον οποίο μπορεί κάποιος μαθητής να πάρει απαλλαγή από το ΜτΘ όπως και το ποιοι δικαιούνται απαλλαγή είναι ασαφή και για αυτόν τον λόγο καθορίζονται με εγκυκλίους του Υπ. Παιδείας που εκδίδονται σχεδόν κάθε χρόνο. Οι εγκυκλίους αυτές κάθε τόσο δημιουργούν διαμάχες ή και ρήξεις ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη.

Λέξεις κλειδιά: θρησκευτική συνείδηση, ανεξιθρησκία, ομολογιακό μάθημα, απαλλαγή.

1. Εισαγωγή

Στο Ελληνικό Σύνταγμα περιγράφεται στο άρθρο 13, του Δεύτερου Μέρους, Ατομικά και Κοινωνικά Δικαιώματα, ως εξής: «1. Η ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης είναι απαραβίαστη. Η απόλαυση των ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων δεν εξαρτάται από τις θρησκευτικές πεποιθήσεις καθενός. 2. Κάθε γνωστή θρησκεία είναι ελεύθερη και τα σχετικά με τη λατρεία της τελούνται ανεμπόδιστα υπό την προστασία των νόμων. Η άσκηση της λατρείας δεν επιτρέπεται να προσβάλλει τη δημόσια τάξη ή τα χρηστά ήθη. Ο προσηλυτισμός απαγορεύεται. 3. Οι λειτουργοί όλων των γνωστών θρησκειών υπόκεινται στην ίδια εποπτεία της Πολιτείας και στις ίδιες υποχρεώσεις απέναντί της, όπως και οι λειτουργοί της επικρατούσας θρησκείας. 4. Κανένας δεν μπορεί, εξαιτίας των θρησκευτικών του πεποιθήσεων, να απαλλαγεί από την εκπλήρωση των υποχρεώσεων προς το Κράτος ή να αρνηθεί να συμμορφωθεί προς τους νόμους. 5. Κανένας όρκος δεν επιβάλλεται χωρίς νόμο, που ορίζει και τον τύπο του.»

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών αναπτύσσεται ένας γόνιμος δημόσιος και ακαδημαϊκός διάλογος σχετικά με τη θέση της θρησκείας στην εκπαίδευση και αναφορικά με το αν τα θρησκευτικά πρέπει να αποτελούν υποχρεωτικό ή προαιρετικό μάθημα. Ο διάλογος αυτός, ο οποίος χαρακτηρίζεται συχνά από έντονες διχογνωμίες και αντιπαραθέσεις, αντανακλά ουσιαστικά τις διαφορετικές θέσεις σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζει η θρησκεία στη δημόσια σφαίρα, συμπεριλαμβανομένης της δημόσιας εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης εκκοσμίκευσης, του πολιτισμικού πλουραλισμού και του διαθρησκευτικού διαλόγου. Η απαλλαγή από το μάθημα των Θρησκευτικών στην Ελλάδα είναι ένα ζήτημα που συνδέεται με τα ευρύτερα ζητήματα της προστασίας προσωπικών δεδομένων, ανεξιθρησκίας, και διαχωρισμό κράτους και εκκλησίας. Από καταβολής του ελληνικού κράτους είναι, για λόγους ιστορικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς, μάθημα ομολογιακό της ορθόδοξης χριστιανικής πίστης. Η συνταγματική ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης, παρέχει την δυνατότητα απαλλαγής από το ΜτΘ για λόγους θρησκευτικής συνείδησης. Όμως ο τρόπος με τον οποίο μπορεί κάποιος μαθητής να πάρει απαλλαγή από το ΜτΘ όπως και το ποιοι δικαιούνται απαλλαγή είναι ασαφή και για αυτόν τον λόγο καθορίζονται με εγκυκλίους του Υπ. Παιδείας που εκδίδονται σχεδόν κάθε χρόνο. Οι εγκυκλίαι αυτές κάθε τόσο δημιουργούν διαμάχες ή και ρήξεις ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη.

2. Το Συνταγματικό και Νομοθετικό Πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών

Στη χώρα μας όλες οι θρησκείες που υπάρχουν έχουν ίση μεταχείριση. Η θρησκεία της Ανατολικής Ορθόδοξης Εκκλησίας είναι η θρησκεία που πρεσβεύει η πλειοψηφία των Ελλήνων. Έτσι είναι επόμενο το κράτος να την αναγνωρίζει ως επικρατούσα θρησκεία και θεωρεί υποχρέωση του την καλλιέργεια της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών, ΦΕΚ 120 Α'/27-6-2008, Τμήμα Β, άρθρο 3, Σχέσεις Εκκλησίας-Κράτους «1. Επικρατούσα θρησκεία στην Ελλάδα είναι η θρησκεία της Ανατολικής Ορθόδοξης Εκκλησίας του Χριστού. Η Ορθόδοξη Εκκλησία της Ελλάδας, που γνωρίζει κεφαλή της τον Κύριο ημών Ιησού Χριστό, υπάρχει αναπόσπαστα ενωμένη δογματικά με τη Μεγάλη Εκκλησία της Κωνσταντινούπολης και με κάθε άλλη ομόδοξη Εκκλησία του Χριστού· τηρεί απαρασάλευτα, όπως εκείνες, τους ιερούς αποστολικούς και συνοδικούς κανόνες και τις ιερές παραδόσεις. Είναι αυτοκέφαλη, διοικείται από την Ιερά Σύνοδο των εν ενεργεία Αρχιερέων και από τη Διαρκή Ιερά Σύνοδο που προέρχεται από αυτή και συγκροτείται όπως ορίζει ο Καταστατικός Χάρτης της Εκκλησίας, με τήρηση των διατάξεων του Πατριαρχικού Τόμου της κθ' (29) Ιουνίου 1850 και της Συνοδικής Πράξης της 4ης Σεπτεμβρίου 1928. 2. Το εκκλησιαστικό καθεστώς που υπάρχει σε ορισμένες περιοχές του Κράτους δεν αντίκειται στις διατάξεις της προηγούμενης παραγράφου. 3. Το κείμενο της Αγίας Γραφής τηρείται αναλλοίωτο. Η επίσημη μετάφρασή του σε άλλο γλωσσικό τύπο απαγορεύεται χωρίς την έγκριση της Αυτοκέφαλης Εκκλησίας της Ελλάδας και της Μεγάλης του Χριστού Εκκλησίας στην Κωνσταντινούπολη.»

Για το λόγο αυτό ανάμεσα στα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος βρίσκεται και το ΜτΘ το οποίο αποτελεί μέρος του προγράμματος σπουδών από το 1833 και έχει εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Το ΜτΘ διδάσκεται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με τα Αναλυτικά και Ωρολόγια Προγράμματα που εκπονούνται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και δημοσιεύονται

με απόφαση του Υπουργού Παιδείας στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης. Το ΜτΘ διδάσκεται σύμφωνα με την την Φ12/657/70691/Δ1/26-04-2016 ΥΑ (ΦΕΚ 1324Β), όπως τροποποιήθηκε και ισχύει με το Π.Δ. 79/2017 (άρθρο 11, κεφ. Α, παρ 1), όπως τροποποιήθηκε με το άρθρο 23, ν. 4559/2018 (ΦΕΚ142Α). δύο ώρες την εβδομάδα στις Γ΄ και Δ΄ τάξεις του Δημοτικού σχολείου και για μια ώρα στις τάξεις Ε΄ και ΣΤ΄. Στις δύο πρώτες τάξεις δεν υπάρχει παρόλα αυτά εντάσσεται στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος. Το ΜτΘ στο Δημοτικό Σχολείο διδάσκεται από δασκάλους που διδάσκουν και όλα τα άλλα μαθήματα. Το μάθημα είναι υποχρεωτικό για όλους τους μαθητές που είναι ορθόδοξοι χριστιανοί. Δικαίωμα απαλλαγής του μαθήματος έχουν οι ετερόδοξοι ή άθεοι μαθητές οι οποίοι μπορούν να απουσιάζουν από την ώρα διδασκαλίας του θρησκευτικού μαθήματος χωρίς επιπτώσεις. Επίσης δικαίωμα απουσίας έχουν όταν απουσιάζουν ορισμένη μέρα της εβδομάδας από όλα τα μαθήματα, εάν αυτή έχει καθιερωθεί για το δόγμα τους ως επίσημη αργία ή προσευχής.

2.1 Ιστορική αναδρομή

Επιχειρώντας μια ιστορική αναδρομή στην νεώτερη ιστορία του ελληνικού κράτους, διαπιστώνουμε ότι έως και το 2002 οι εγκύκλιοι του Υπουργείου Παιδείας αναφέρονταν αρχικά σε συγκεκριμένες περιπτώσεις μαθητών ή μαθητριών και ανέφεραν ότι η απαλλαγή από το ΜτΘ μπορούσε επιτευχθεί με την κατάθεση υπεύθυνης δήλωσης των γονέων (ή του ίδιου του μαθητή ή της μαθήτριας εφόσον ήταν ενήλικος/-η) στην οποία δήλωναν σε ποιο δόγμα ανήκαν. Συγκεκριμένα, η εγκύκλιος του ΥΠΕΠΘ, 144483/13-01-1956 αναφέρει ότι οι ευαγγελικοί μαθητές είναι ετερόδοξοι και δικαιούνται απαλλαγή από τα Θρησκευτικά σύμφωνα με τον Ν. 4862/1931, τον Ν. 2329/1953 και το άρθρο 1 του τότε ισχύοντος Συντάγματος του 1952. Μετά την μεταπολίτευση, παρόμοια αναφορά γίνεται και στην εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ, Γ2/3826/07-09-1987 καθώς και στη ΥΠΕΠΘ Διαταγή Γ1/11/02-01-1990 που αναφέρονται σε μαθητές, μάρτυρες του Ιεχωβά. Τον Νοέμβριο του 1995 το ΥΠΕΠΘ εξέδωσε μία γενικότερη εγκύκλιο (ΥΠΕΠΘ. Εγκ. Γ2/8904 «Διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών». 29 Νοε. 1995) σύμφωνα με την οποία οι ετερόδοξοι, ετερόθρησκοι και άθρησκοι μαθητές απαλλάσσονταν από το ΜτΘ εφόσον οι δύο γονείς καταθέσουν στο σχολείο γραπτή δήλωση «από την οποία προκύπτει ότι ο μαθητής είναι άθρησκος, ή ετερόδοξος ή ετερόθρησκος». Μάλιστα στην εγκύκλιο σημειώνεται ότι «*Τα παραπάνω ισχύουν [...] ακόμα και στην περίπτωση που η ταυτότητα των μαθητών ή των κηδεμόνων τους γράφει "Χριστιανός Ορθόδοξος"*»

Η έκδοση του ΠΔ 201/1998 σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων αναφέρει ότι μαθητές που ανήκουν σε άλλο δόγμα ή θρήσκευμα απαλλάσσονται από το ΜτΘ εφόσον το ζητήσουν οι γονείς τους με γραπτή δήλωση, ΠΔ 201/1998 (ΦΕΚ Α' 161, άρθρο 13, παρ. 10) «*α. Μαθητές που ανήκουν σε άλλο δόγμα ή άλλο θρήσκευμα δεν συμμετέχουν στον εκκλησιασμό, εφόσον οι γονείς τους το ζητήσουν με γραπτή δήλωση. Όταν ένας από τους γονείς ανήκει σε άλλο δόγμα ή θρησκεία, για να γίνει απαλλαγή χρειάζεται κοινή δήλωση των γονέων. Αν οι γονείς είναι διαζευγμένοι ισχύει η δήλωση του γονέα που έχει την επιμέλεια, σύμφωνα με την παρ. 2 του άρθρου 8 αυτού του Π.Δ. Οι γονείς των μη ορθόδοξων μαθητών ενημερώνονται έγκαιρα για την ημέρα και την ώρα του εκκλησιασμού ώστε αυτοί να οδηγηθούν στο σχολείο μετά τη λήξη του. Όταν ο εκκλησιασμός γίνεται έκτακτα*

ή δεν ειδοποιούνται οι γονείς και κηδεμόνες των παραπάνω μαθητών, η απασχόληση και η επιτήρησή τους γίνεται με ευθύνη του σχολείου.

Οι προαναφερόμενοι μαθητές συμμετέχουν στον εορτασμό των εθνικών επετείων και στις άλλες εκδηλώσεις του σχολείου. β. Οι παραπάνω μαθητές απαλλάσσονται από το μάθημα των Θρησκευτικών και με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων ορίζεται ο τρόπος απασχόλησής τους εντός ή εκτός της αίθουσας ή σε άλλη αίθουσα, την ώρα της διδασκαλίας του μαθήματος αυτού. γ. Αν οι γονείς τους επιθυμούν να αναγράφεται στα επίσημα έγγραφα ή βιβλία του σχολείου ότι ακολουθούν άλλο δόγμα ή θρησκεία πρέπει να προσκομίσουν πιστοποιητικό Μητρώου ή Δημοτολογίου, στο οποίο να αναφέρεται ότι ακολουθούν το συγκεκριμένο δόγμα. δ. Οι παραπάνω μαθητές, εφόσον προσέρχονται στο σχολείο πριν γίνει η πρωινή προσευχή, παρευρίσκονται με το τμήμα που ανήκουν στο χώρο της συγκέντρωσης χωρίς να συμμετέχουν στην προσευχή, τηρώντας απόλυτη ησυχία, σεβόμενοι τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους που προσεύχονται.»

Η εγκύκλιος του ΥΠΕΠΘ Γ2/61723/13-06-2002 «Απαλλαγή από το μάθημα των Θρησκευτικών» σχετικά με τον τρόπο απαλλαγής, αναφέρει ότι στην δήλωση των γονέων πρέπει να αναφέρεται ότι ο μαθητής δεν είναι χριστιανός ορθόδοξος αλλά δεν είναι υποχρεωτική η αναφορά του θρησκεύματός του.

Η ανεξάρτητη Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα (ΑΠΔΠΧ), και με αφορμή καταγγελίες γονέων μαθητών που επιθυμούσαν απαλλαγή από το ΜτΘ, εξέδωσε την απόφαση 77Α/2002 (Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα. Απόφαση αρ. 77Α/2002. 25 Ιουν. 2002) στην οποία «απευθύνει σύσταση, προειδοποιεί και καλεί τον υπεύθυνο επεξεργασίας του ΥΠΕΠΘ» ζητώντας να εκδώσει κάθε αναγκαία οδηγία ώστε εφεξής οι γονείς που επιθυμούν τα παιδιά τους να απαλλαγούν από το ΜτΘ «να μην ζητείται να δηλώνουν αν είναι άθρησκοι, ετερόδοξοι ή ετερόθρησκοι αλλά να ασκούν το δικαίωμά τους αυτό κατ' επίκληση των πεποιθήσεων τους και χωρίς να προβαίνουν σε καμία περαιτέρω διευκρίνιση.»

Έπειτα από 6 χρόνια, στην εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ 91109/10-07-2008 «Ρύθμιση μαθητικών θεμάτων» επισημαίνεται ότι στην υπεύθυνη δήλωση για την απαλλαγή «θα αναφέρεται η επιθυμία απαλλαγής χωρίς να δηλώνεται ο λόγος της συγκεκριμένης επιλογής». Η διευκρινιστική εγκύκλιος του ΥΠΕΠΘ 104071/Γ2/04-08-2008 «Ρύθμιση μαθητικών θεμάτων» αναφέρει ξανά ότι «δεν είναι αναγκαία η αιτιολόγηση της άρνησης στην υπεύθυνη δήλωση», διευκρινίζοντας ότι «η συγκεκριμένη διαδικασία ακολουθείται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εδώ και πάρα πολλά χρόνια» και τονίζεται ότι η διαδικασία αυτή εναρμονίζεται «με τις αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και των ανεξάρτητων αρχών της χώρας.»

Το ΥΠΕΠΘ υπαναχώρησε κάτω από τις πιέσεις που προκλήθηκαν από Μητροπολίτες αλλά και εκκλησιαστικών φορέων γενικότερα και εκδίδει την εγκύκλιο Φ12/977/109744 σχετικά με την απασχόληση των απαλλασσομένων μαθητών στην οποία αναφέρεται: «Οι μη Ορθόδοξοι μαθητές δηλ. οι αλλόθρησκοι ή ετερόδοξοι, οι οποίοι [...] απαλλάσσονται από το μάθημα των Θρησκευτικών για λόγους συνείδησης, κατά την ώρα διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος παρακολουθούν υποχρεωτικά τη διδασκαλία διαφορετικού διδακτικού αντικειμένου σε άλλο τμήμα της ίδιας τάξης [...]».

Την επόμενη χρονιά σε σχετική εγκύκλιο (ΥΠΕΠΘ, 72719/Γ2/22-6-2009 «Απάντηση σε επιστολή σχετικά με το μάθημα των Θρησκευτικών») αναφέρεται ότι σύμφωνα

με την εγκύκλιο 109744 το μάθημα είναι υποχρεωτικό «*αλλά δίνεται η δυνατότητα απαλλαγής στους αλλόθρησκους και ετερόδοξους μαθητές, οι οποίοι για λόγους συνείδησης δεν επιθυμούν να παρακολουθήσουν το εν λόγω μάθημα*».

2.2 Η Απόφαση Σταθμός του Διοικητικού Εφετείου Χανίων

Ως σταθμό στην ιστορία του μαθήματος των Θρησκευτικών χαρακτηρίζουν νομικοί την ομόφωνη απόφαση του Διοικητικού Εφετείου Χανίων, η οποία με πληρότητα αιτιολογιών και σαφήνεια, αντιμετώπισε με ευκρίσια ως κεντρικό το καίριο για την Παιδεία ζήτημα της απαλλαγής των μαθητών από το μάθημα των Θρησκευτικών, δεχθείσα ότι δικαίωμα απαλλαγής έχουν αποκλειστικά και μόνον, όσοι μαθητές δεν είναι Ορθόδοξοι Χριστιανοί. (Διοικητικό Εφετείο Χανίων, «*Απόφαση 115/2012 σχετικά με την υποχρεωτική παρακολούθηση του μαθήματος των θρησκευτικών — Απαλλαγή — Παράλειψη οφειλόμενης νόμιμης ενέργειας*»)

Αφορμή στάθηκε η αίτηση-υπόμνημα-διαμαρτυρία εννέα θεολόγων καθηγητών Β/βάθμιας Εκπαίδευσης προς τον Προϊστάμενο της Δ/σης Β/βάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Χανίων επειδή η ΕΛΜΕ Χανίων είχε αποστείλει έγγραφο στους διευθυντές των σχολείων «*υποκαθιστώντας, ως μη έδει, την Πολιτεία και τον θεσμικό ρόλο της Διεύθυνσης*» με το οποίο «*επιχειρεί κατά τρόπο άμεσο και παραπλανητικό να δώσει "εντολή" στους διευθυντές των σχολείων ότι δικαίωμα απαλλαγής από το μάθημα των Θρησκευτικών, εκτός των αλλόθρησκων και ετερόδοξων, έχουν και οι έχοντες πρόβλημα συνείδησης*».

Το ΔΕφ Χανίων κάνει δεκτή την αίτηση και ακυρώνει την σιωπηρή άρνηση του Προϊσταμένου της Δ/σης Β'βάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Χανίων επικαλούμενο αποφάσεις του Συμβουλίου της Επικρατείας (ΣΤΕ 3533/1986-Συμβούλιο της Επικρατείας, Τμήμα Γ'. Απόφαση 3533/1986. 1986., ΣΤΕ 3356/1995), καθιστώντας υπεύθυνους, έναντι του Συντάγματος και του νόμου, τους γονείς, τους διευθυντές των σχολείων και τον προϊστάμενο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την πιστή εφαρμογή τους σε κάθε περίπτωση, παρακολούθησης του εν λόγω μαθήματος ή απαλλαγής από αυτό. Η απόφαση θεμελιώνεται στις επιταγές του Συντάγματος, των νόμων της Ελληνικής Πολιτείας, των Διεθνών Συμβάσεων, των σχετικών αποφάσεων του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, ως και του Συμβουλίου της Επικρατείας της χώρας μας

Συγκεκριμένα η απόφαση δέχεται ότι:

Η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι υποχρεωτική, καθώς και η παρακολούθηση από τους μαθητές, οι οποίοι ανήκουν στην «*κατ' Ανατολάς Ορθόδοξο Χριστιανική Εκκλησία*», για την ανάπτυξη της θρησκευτικής τους συνείδησης. Δε νοείται, κατά την απόφαση, απαλλαγή από το μάθημα των Θρησκευτικών για μαθητή Χριστιανό Ορθόδοξο για «*λόγους θρησκευτικής συνείδησης*».

Αναγνωρίζεται ως συνταγματική επιταγή η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των Ορθόδοξων μαθητών, προεχόντως δε, κατά τη χριστιανική διδασκαλία.

Η προστασία της θρησκευτικής συνείδησης δεν αντιτίθεται στις απαιτήσεις του πλουραλισμού, της πολυφωνίας και της πολυπολιτισμικότητας.

Οι άθρησκοι, οι αλλόθρησκοι και οι ετερόδοξοι μαθητές έχουν δικαίωμα απαλλαγής από το μάθημα των Θρησκευτικών, αλλά μόνον όταν συντρέχουν στο πρόσωπό τους λόγοι θρησκευτικής συνείδησης, τους οποίους οφείλουν να επικαλούνται οι ίδιοι ή οι γονείς τους (ότι δηλαδή είναι άθεοι, αλλόθρησκοι ή ετερόδοξοι).

Η αιτιολόγηση της άρνησης του μαθητή να παρακολουθήσει το μάθημα των Θρησκευτικών δε συνιστά παραβίαση του άρθρου 13 του Συντάγματος, που κατοχυρώνει το ατομικό δικαίωμα της θρησκευτικής ελευθερίας. Η οικειοθελής προς τις κρατικές αρχές γνωστοποίηση του θρησκευόμενου του ατόμου, γίνεται με πρωτοβουλία του και για την άσκηση συγκεκριμένων δικαιωμάτων, που αναγνωρίζει η έννομη τάξη για την προστασία της θρησκευτικής ελευθερίας.

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, οφείλουν να ελέγχουν τη συνδρομή των νομίμων προϋποθέσεων (λόγων) απαλλαγής, ότι δηλαδή πρόκειται για άθεο ή αλλόδοξο ή ετερόθρησκο μαθητή, προκειμένου να διαπιστωθεί η τήρηση του προεκτεθέντος συνταγματικού κανόνα του ειδικού σκοπού του ΜτΘ, που πραγματώνεται με την υποχρεωτική παρακολούθηση από τους Ορθόδοξους μαθητές και για να τηρηθεί ο συνταγματικός κανόνας του άρθρου 13 παρ. 1 του ισχύοντος Συντάγματος, ώστε να διευκολυνθεί ο άθρησκος, αλλόθρησκος ή ετερόδοξος μαθητής, στην άσκηση του δικαιώματός του να απολαύσει «ανεμπόδιστα» την ελευθερία της θρησκευτικής του συνείδησης. Απορρίπτεται η χρήση του δικαιώματος της απαλλαγής με το πρόσχημα ότι υπάρχουν λόγοι συνείδησης.

Η απόφαση δέχεται εμμέσως μιν, πλην σαφώς ότι αποτελεί ψευδή δήλωση προς δημόσιαν αρχήν η αίτηση απαλλαγής από το μάθημα των Θρησκευτικών υπό Ορθόδοξων μαθητών. Όπως σχετικώς επισημαίνεται στο αιτιολογικό της προσφυγής: *«Πρόκειται για πρόκληση, ηθικά και παιδαγωγικά, απαράδεκτη, οι μαθητές μας να διδάσκονται έμπρακτα μέσα στον χώρο του σχολείου ότι όταν δεν υπάρχει έλεγχος, έχουν τη δυνατότητα να υπογράφουν ένα ψευδές δημόσιο έγγραφο... το δικαίωμα της απαλλαγής να ασκείται αποκλειστικά από εκείνους οι οποίοι σύμφωνα με το νόμο το δικαιούνται, η δε επίκλησή του να μην καταντά εμπαιγμός».*

Οι προϊστάμενοι των Διευθύνσεων είναι υποχρεωμένοι να εφαρμόζουν την κείμενη νομοθεσία, οφείλουν μάλιστα να ελέγχουν την ορθή λειτουργία των σχολείων, εποπτεύοντας όπως οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, κατά την ενάσκηση των υπηρεσιακών καθηκόντων τους ενεργούν ως ανωτέρω προς τήρηση επιταγής του άρθρου 16 παρ. 2 του Συντάγματος και του άρθρου 1 §1 του ν. 1566/1985, που ορίζουν ως υποχρεωτική την παρακολούθηση του ΜτΘ από τους μαθητές Χριστιανούς Ορθόδοξους και προς αποκλεισμό της απαλλαγής από το μάθημα αυτό για άλλους λόγους πλην αυτών της θρησκευτικής συνείδησης.

Επιβάλλεται όπως η Πολιτεία εξασφαλίζει τη διδασκαλία του κατά τα άνω ΜτΘ στους Ορθόδοξους μαθητές, με την κατάρτιση των προγραμμάτων διδασκαλίας με ύλη σύμφωνη με το δόγμα της χριστιανικής διδασκαλίας, επί ικανόν αριθμό ωρών διδασκαλίας εβδομαδιαίως κ.λπ..

Τα βιβλία του ΜτΘ εκδίδονται με γνώμονα την ως άνω εκ του Συντάγματος επιβαλλόμενη επιταγή και υλοποιούν τον εκτελεστικό αυτού νόμο 1566/1985, αναγνωρίζεται, όπως επιβάλλεται από το Σύνταγμα, η αξία και η αναγκαιότητα της θρησκευτικής αγωγής στο σχολείο, η οποία επιβάλλεται να μην είναι άσχετη με την κοινωνική, την πολιτισμική και τη θρησκευτική συνείδηση του τόπου στον οποίο οι μαθητές ζουν και αναπτύσσονται.

Η απόφαση 115/2012 αποδέχτηκε, επίσης, το σκεπτικό των αιτούντων ότι η γνώμη του Συνηγόρου του Πολίτη στις 17.11.2008, η οποία θεωρούσε ότι μπορεί να απαλλάσσονται οι μαθητές «για λόγους συνείδησης χωρίς να δηλώνεται ο λόγος της

συγκεκριμένης αυτής επιλογής» είναι σε ευθεία αντίθεση με το Σύνταγμα, τους νόμους του Κράτους, τις εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας, με τις αποφάσεις του Συμβουλίου της Επικρατείας και του ΕΔΔΑ.

2.3 Η μετά εποχή της Απόφασης ΔΕφ Χανίων

Το 2013 (ΥΠΘ. Εγκ. 133099/Γ2/19-09-2013 «Ρύθμιση μαθητικών θεμάτων» 19 Σεπ. 2013) εξεδόθη εγκύκλιος σύμφωνα με την οποία οι γονείς πρέπει να υποβάλουν υπεύθυνη δήλωση εντός πέντε ημερών από την έναρξη των μαθημάτων στην οποία «θα αναφέρεται ότι ο μαθητής δεν είναι Χριστιανός Ορθόδοξος ή επικαλείται λόγους θρησκευτικής συνείδησης, χωρίς να είναι υποχρεωτική η αναφορά του θρησκειώματος στο οποίο ανήκει». Επίσης η εγκύκλιος αυτή κατάργησε τις εγκυκλίους (ΥΠΕΠΘ,91109/10-07-2008 «Ρύθμιση μαθητικών θεμάτων»,ΥΠΕΠΘ, 104071/Γ2/04-08-2008 «Ρύθμιση μαθητικών θεμάτων» και ΥΠΕΠΘ, Φ12/977/109744/Γ1/26-08-2008 «Απασχόληση μαθητών»).

Το 2015 (ΥΠΕΠΘ. Εγκ. 12773/Δ2/23-01-2015 «Ρύθμιση μαθητικών θεμάτων» 23 Ιαν. 2015) νέα εγκύκλιος αναφέρει ότι απαλλαγή δικαιούνται μόνον οι αλλόθρησκοι και ετερόδοξοι μαθητές, που επικαλούνται λόγους θρησκευτικής συνείδησης και στην υπεύθυνη δήλωση θα πρέπει να αναφέρεται ότι ο μαθητής δεν είναι χριστιανός ορθόδοξος, χωρίς όμως να είναι υποχρεωτική η αναφορά του θρησκειώματός του. Επίσης, καθιστά αρμόδιους τους διευθυντές των σχολείων «να ελέγχουν την τεκμηρίωση των προβαλλόμενων λόγων [...] και κατόπιν να προβαίνουν στη χορήγηση νόμιμης απαλλαγής του μαθητή». Τέλος, η εγκύκλιος αυτή κατάργησε εκ νέου τις (ήδη καταργημένες) εγκυκλίους Στυλιανίδη και την εγκύκλιο Αρβανιτόπουλου.

Τον Αύγουστο του 2015 η ΑΠΔΠΧ εξέδωσε γνωμοδότηση με αφορμή αναφορά της Ένωσης Αθέων στην οποία ζητούσε την παρέμβαση της αρχής για ακύρωση της εγκυκλίου Λοβέρδου. Η Αρχή αποφάνθηκε ότι η εγκύκλιος Λοβέρδου πρέπει να ερμηνευτεί ως εξής: οι μαθητές (ή οι γονείς τους) δεν υποχρεούνται να δηλώσουν ότι δεν είναι χριστιανοί ορθόδοξοι αλλά αρκεί να επικαλεστούν λόγους συνείδησης (όπως όριζε η εγκύκλιος Αρβανιτόπουλου), εφόσον όμως αυτοί είναι πραγματικοί και επιβάλλουν την απαλλαγή από το ΜτΘ. Αν δεν ερμηνευτεί με αυτόν τον τρόπο, έρχεται σε σύγκρουση με το άρθρο 13 παρ. 1 και 2 του Συντάγματος. Άλλωστε οι εγκύκλιοι δεν μπορούν να θέτουν δευτερεύοντες δεσμευτικούς κανόνες δικαίου, εκτός κι αν έχουν σχετική νομοθετική εξουσιοδότηση. Πάντως το ζήτημα της νομιμότητας της απόφασης του διευθυντή (για το αν θα χορηγήσει ή όχι την απαλλαγή) μπορεί να κριθεί μόνον από τα διοικητικά δικαστήρια (Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα. Γνωμοδότηση αρ. 4/2015 «Απαλλαγή των μαθητών από το μάθημα των Θρησκευτικών». 6 Αυγ. 2015).

Σύμφωνα με το άρθρο 25– Απαλλαγή μαθητών/τριών από την ενεργό συμμετοχή σε μαθήματα (ΦΕΚ 120/2018, ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, Αριθμ. 10645/ΓΔ4, Εγγραφές, μετεγγραφές, φοίτηση και θέματα οργάνωσης της σχολικής ζωής στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) για το ΜτΘ ισχύουν τα κάτωθι:

3. Θρησκευτικά

α) Σε περίπτωση που ο μαθητής το επιθυμεί είναι δυνατόν να απαλλαγεί από την

υποχρέωση παρακολούθησης του μαθήματος των Θρησκευτικών, αν ο κηδεμόνας του/της ή ο/η ιδιος/α, σε περίπτωση που είναι ενήλικος/η, υποβάλει Υπεύθυνη Δήλωση, εφόσον οι ισχύουσες διατάξεις για την απαλλαγή από το μάθημα το προβλέπουν. Η Υπεύθυνη Δήλωση αυτή μπορεί να υποβληθεί στο σχολείο φοίτησης οποτεδήποτε κατά τη διάρκεια φοίτησης, με την επιφύλαξη των διατάξεων που αφορούν την απαλλαγή από το μάθημα των θρησκευτικών.

β) Η απαλλαγή από το μάθημα των Θρησκευτικών παρέχεται σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις, είναι ετήσια και ανανεώνεται κάθε έτος. Οι μαθητές/τριες που απαλλάσσονται από το μάθημα των Θρησκευτικών έχουν δικαίωμα παραμονής στην τάξη τους, μετά από σύμφωνη γνώμη των κηδεμόνων τους, εφόσον είναι ανήλικοι/ες, κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του μαθήματος των Θρησκευτικών. Δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να περιφέρονται εντός ή εκτός του σχολείου ή να απουσιάζουν από αυτό, αλλά, εφόσον δεν παραμένουν στην τάξη τους, απασχολούνται σύμφωνα με σχετική απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων/ουσών, ο οποίος αποφασίζει κατά περίπτωση για τον τρόπο που απασχολούνται υποχρεωτικά οι απαλασσόμενοι/ες μαθητές/τριες, συντάσσοντας σχετική πράξη (διαφορετικό διδακτικό αντικείμενο σε άλλο τμήμα της ίδιας τάξης, ευέλικτη ζώνη, βιωματικές δράσεις, ερευνητική εργασία κ.α.). Σε περίπτωση που η συγκεκριμένη τάξη λειτουργεί μόνο με ένα τμήμα, οι εν λόγω μαθητές/τριες παρακολουθούν εκπαιδευτικό πρόγραμμα που καθορίζεται από το Σύλλογο Διδασκόντων/ουσών.

2.4 Υποδηλώσεις επί της νομολογίας περί της απαλλαγής

Η θρησκευτική ελευθερία είναι μια κατάκτηση του σύγχρονου ανθρώπου η οποία δίνει το δικαίωμα σε οποιονδήποτε να πιστεύει σε όποια θρησκεία αυτός επιθυμεί. Όλες οι θρησκείες είναι ελεύθερες και συνεπακόλουθα δεν θα πρέπει να διώκονται οι πιστοί για την λατρεία αυτών. Η θρησκευτική ελευθερία, η οποία αποτελεί συνταγματική επιταγή διασφαλίζεται στη δημόσια εκπαίδευση με τη γνώση και τον διάλογο αλλά και με το δικαίωμα της απαλλαγής από το μάθημα των Θρησκευτικών. Τα νέα δεδομένα στο σχολείο και στη σχολική ζωή αναδεικνύουν ευαίσθητα σχολικά ζητήματα, όπως είναι η ταυτότητα και η φυσιογνωμία ενός μαθήματος, ο υποχρεωτικός ή προαιρετικός του χαρακτήρας τα οποία δύσκολα αντιμετωπίζονται με υπηρεσιακές και γραφειοκρατικές αποφάσεις, δίχως να έχουν προηγουμένως αναλυθεί και ζυγιστεί οι επιπτώσεις τους στο παιδαγωγικό πλαίσιο και κλίμα του συγκεκριμένου μαθήματος, στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου, στην εν γένει σχολική ζωή, στα λειτουργικά προβλήματα αλλά και τα νέα δεδομένα, τα οποία κατ' ανάγκην θα συνεπιφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οποιαδήποτε παρέμβαση ή αλλαγή στο διοικητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης έχει άμεσες επιπτώσεις και στο παιδαγωγικό.

Η μέχρι τώρα εμπειρία δείχνει ότι είναι ανέτοιμο το σχολικό σύστημα να ενσωματώσει και να αφομοιώσει τέτοιες ραγδαίες και ριζοσπαστικές αναπροσαρμογές και αλλαγές χωρίς παιδαγωγικές τουλάχιστον προϋποθέσεις μέσα από έναν γόνιμο εκπαιδευτικό διάλογο.

Με δεδομένο ότι όσες εγκύκλιοι αναφέρονταν στην απασχόληση των απαλασσόμενων μαθητών κατά την διάρκεια του ΜτΘ, επέβαλλαν οι απαλασσόμενοι μαθητές να παρακολουθούν μάθημα άλλου τμήματος της ίδιας τάξης και αν αυτό δεν είναι δυνατό, να επιβλέπονται από διδάσκοντα που έχει κενό εκείνη την ώρα ή να καθορίζεται με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων,

εγείρονται προβληματισμοί από την σχολική κοινότητα για τον παιδαγωγικό και ψυχολογικό αντίκτυπο που ενδεχομένως προκύπτει για τους μαθητές συνολικά και ειδικά σχετικά με την περιθωριοποίηση αλλά και η απομόνωση των μαθητών που δεν παρευρίσκονται στην αίθουσα διδασκαλίας αφού για παράδειγμα στις Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις το ΜτΘ πρέπει να διδάσκεται σε συνεχόμενο δώρο με το Μάθημα Αγωγής του Πολίτη (Απόφαση 143575/Δ2/07-09-2016, ΦΕΚ Β 2920/13.09.2016) και Λυκείου (Απόφαση 143579/Δ2/07-09-2016, ΦΕΚ Β 2906/13.09.2016), όπου το νέο ΠΣ στα Θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου είναι πρόγραμμα διαδικασίας. Γι' αυτό και δίνει έμφαση στη μέθοδο, στις δραστηριότητες και στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και όχι στην ποσότητα της ύλης. Η εφαρμογή του νέου ΠΣ στα Θρησκευτικά Δημοτικού κατά το σχολικό έτος 2016-2017 δεν απαιτεί διαμόρφωση ή αναπροσαρμογή του, παρά μόνο για τις τάξεις Ε και ΣΤ, στις οποίες θα διδάσκεται επί δώρο ανά δεκαπενθήμερο εναλλάξ με την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή. Θα είχε ενδιαφέρον και ενδεχομένως αποτελεί μελέτη προς περαιτέρω διερεύνηση οι απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την διαδικασία και την διδακτική «ετοιμότητα» τους στην αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης των μαθητών οι οποίοι απαλλάσσονται από το ΜτΘ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Βιβλιογραφία

- Γιαγκαζόγλου, Σ. (2015). Απροϋπόθετες απαλλαγές στα Θρησκευτικά; Ανακτήθηκε στις 21 Δεκεμβρίου 2018 από το <http://frear.gr/?p=10888>.
- Γιαγκαζόγλου, Σ. (χ.η.) Το Μάθημα των Θρησκευτικών και οι Σχέσεις Εκκλησίας και Κράτους, Ανακτήθηκε στις 21 Δεκεμβρίου 2018 από το <http://www.pi-schools.gr/lessons/religious/analekta/30.pdf>.
- Καριώτογλου, Α. & Πασιάς, Γ. (2008). Το Μάθημα των Θρησκευτικών και η Διδασκαλία του στην Α/θμια Εκπαίδευση κατά την τελευταία Δεκαετία. Αδημοσίευτη Πτυχιακή Εργασία στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Ειδική Συλλογή «Γκρίζα Βιβλιοθήκη», Ανακτήθηκε στις 15 Δεκεμβρίου 2018.
- Καραμούζας, Ν. (2011). Το Νομικό Πλαίσιο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία στη Θεολογική Σχολή του ΑΠΘ.
- Κουκουνάρα-Λιάγκη, 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.
- Maghioros, N. (2011). Religion in Public Education-Report on Greece, In *European Consortium for Church and State Research*, pp:195-216.
- Μαγγιώρος, Ν. (2012). Η ευρωπαϊκή θρησκευτική εκπαίδευση υπό το πρίσμα της απόφασης Folgero και των Κατευθυντήριων Αρχών του Τολέδο, Συλλογικό έργο *Αγωγή Αγάπης και Ελευθερίας*, σελ. 199-223, Εκδόσεις Βάνιας, 2012, ISBN: 978-960-288-306-8.
- Στάλω, Π. (2010). Το πρόβλημα του Θρησκευτικού Διαποτισμού στους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου. Αδημοσίευτη Πτυχιακή εργασία στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Ανακτήθηκε στις 15 Δεκεμβρίου 2018.

Ηλεκτρονικές πηγές

- Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2018 από το <http://www.dpa.gr/>.
- Νομική Υπηρεσία, Ιερά Σύνοδος της Εκκλησίας της Ελλάδας Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2018 από το <http://www.valsamon.com/index.php?id=1&subid=1266>.
- Συνήγορος του Πολίτη, Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2018 από το <https://www.synigoros.gr/>.
- Σύνταγμα της Ελλάδας 2008, Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2018 από το <https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/8c3e9046-78fb-48f4-bd82-bbba28ca1ef5/SYNTAGMA.pdf>.
- Wikipedia, Greece, Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2018 από το https://el.wikipedia.org/wiki/Απαλλαγή_από_το_Μάθημα των Θρησκευτικών στην Ελλάδα .

Παράρτημα

(εγκύκλιοι, Προεδρικά Διατάγματα, ΦΕΚ)

1. ΥΠΕΠΘ. Εγκ. 144483/13-01-1956
2. Ν. 4662/1931 (ΦΕΚ Α' 2/1931). «Περί των ξένων σχολείων» (άρθρο 6), Εφημερίδα της Κυβέρνησης, 7 Ιαν. 1931.
3. Ν. 2329/1953 (ΦΕΚ Α' 68/1953) «Περί κυρώσεως της από 4ης Νοεμβρίου 1950 Διεθνούς Συμβάσεως της Ρώμης περί προασπίσεως των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών και του από 20ής Μαρτίου 1952 προσθέτου εις αυτήν Πρωτοκόλλου των Παρισίων». Εφημερίδα της Κυβέρνησης, 21 Μαρ.1953.
4. Ψήφισμα (ΦΕΚ Α' 1/1952) «Περί ψηφίσεως του υπό της Επιτροπής του ΞΗ'/1949 Ψηφίσματος της Δ' Αναθεωρητικής Βουλής συνταχθέντος νέου Συντάγματος». Εφημερίδα της Κυβέρνησης, 1 Ιαν. 1952.
5. ΥΠΕΠΘ. Γ2/3826/07-09-1987
6. ΥΠΕΠΘ. Διαταγή Γ1/11/02-01-1990
7. ΥΠΕΠΘ. Εγκ. Γ2/8904 «Διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών». 29 Νοε. 1995
8. ΠΔ 201/1998 (ΦΕΚ Α' 161). «Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων» (άρθρο 13, παρ. 10), Εφημερίδα της Κυβέρνησης, 13 Ιουλ. 1998.
9. ΥΠΕΠΘ. Γ2/61723/13-06-2002 «Απαλλαγή από το μάθημα των Θρησκευτικών». 13 Ιουν. 2002.
10. Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα. Απόφαση αρ. 77Α/2002. 25 Ιουν. 2002
- 10.Α. ΥΠΕΠΘ. Εγκ. 91109/10-07-2008 «Ρύθμιση μαθητικών θεμάτων». 10 Ιουλ. 2008.
11. ΥΠΕΠΘ. Εγκ. 104071/Γ2/04-08-2008 «Ρύθμιση μαθητικών θεμάτων». 4 Αυγ. 2008.
12. ΥΠΕΠΘ, Εγκ. Φ12/977/109744/Γ1/26-08-2008 «Απασχόληση μαθητών». 26 Αυγ. 2008.
13. ΥΠΕΠΘ. Εγκ. 72719/Γ2/22-6-2009 «Απάντηση σε επιστολή σχετικά με το μάθημα των Θρησκευτικών». 22 Ιουν. 2009.
14. Διοικητικό Εφετείο Χανίων. «Απόφαση 115/2012 σχετικά με την υποχρεωτική παρακολούθηση του μαθήματος των θρησκευτικών — Απαλλαγή —

Παράλειψη οφειλόμενης νόμιμης ενέργειας». 27 Μαΐου 2008.

15. Συμβούλιο της Επικρατείας, Τμήμα Γ'. Απόφαση 3533/1986. 1986.
16. Συμβούλιο της Επικρατείας, Τμήμα ΣΤ'. Απόφαση 3356/1995. 13 Φεβ. 1995.
17. ΥΠΘ. Εγκ. 133099/Γ2/19-09-2013 «Ρύθμιση μαθητικών θεμάτων». 19 Σεπ. 2013.
18. ΥΠΕΠΘ. Εγκ. 12773/Δ2/23-01-2015 «Ρύθμιση μαθητικών θεμάτων». 23 Ιαν. 2015.
19. Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα. Γνωμοδότηση αρ. 4/2015 «Απαλλαγή των μαθητών από το μάθημα των Θρησκευτικών». 6 Αυγ. 2015.

Η προώθηση της καλλιέργειας των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Λύκειο.

Οικονομίδης Ιωάννης

M.Sc. Παιδαγωγικής, Διευθυντής στο 2^ο Εργαστηριακό Κέντρο Δ' Αθήνας

joik2007@gmail.com

Περίληψη

Η κριτική σκέψη βοηθάει στην αποτελεσματική αντιμετώπιση ζητημάτων και για αυτό η καλλιέργειά της αποτελεί βασική επιδίωξη στην πλειονότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Λύκειο, μεταξύ των σκοπών της θρησκευτικής εκπαίδευσης, αναφέρεται η κριτική θρησκευτικότητα. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διαπιστωθεί αν προωθείται η καλλιέργεια των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης στο εν λόγω Πρόγραμμα. Υλικό της έρευνας αποτέλεσε το κείμενο του νέου αυτού Προγράμματος. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου η οποία έχει καθιερωθεί ως μέθοδος για ανάλυση κειμένων στις Κοινωνικές Επιστήμες. Από την παρούσα έρευνα προέκυψε ότι στο υλικό για τις τάξεις Α' και Γ' προωθείται η καλλιέργεια των δεξιοτήτων: ερμηνείας, ανάλυσης, αξιολόγησης, συνεπαγωγής και εξήγησης, ενώ στο υλικό για τη Β' τάξη προωθείται η καλλιέργεια των δεξιοτήτων: ερμηνείας, ανάλυσης, αξιολόγησης, συνεπαγωγής, εξήγησης και αυτορρύθμισης.

Λέξεις κλειδιά: Κριτική σκέψη, δεξιότητες, Πρόγραμμα Σπουδών, Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου.

1. Εισαγωγή

Για την έννοια της κριτικής σκέψης έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί μεταξύ των οποίων και οι εξής: «αναστοχαστική, ορθολογική σκέψη που εστιάζει στο να αποφασίσουμε τι να πιστεύουμε και τι να κάνουμε» (Ennis, 1985: 45), «επιδέξια ορθολογική σκέψη η οποία διευκολύνει την καλή κρίση επειδή βασίζεται σε κριτήρια, αυτό-διορθώνεται, είναι ευαίσθητη στο συγκείμενο» (Lipman, 1988: 39), «εξειδικευμένα, ενεργή ερμηνεία και αξιολόγηση των παρατηρήσεων, των επικοινωνιών, των πληροφοριών και των επιχειρημάτων» (Fisher & Scriven, 1997:20).

Η κριτική σκέψη βοηθάει στην επίλυση προβλημάτων, στον καθορισμό και στην επίτευξη στόχων και στην ανάλυση σύνθετων καταστάσεων (Chaffee, 2012). Η κριτική σκέψη είναι υποστηρικτική σε πολλά αντικείμενα σπουδών και συντελεί στην ανάπτυξη ανεξάρτητα σκεπτόμενων ατόμων (Matthews & Lally, 2010). Παγκοσμίως, οι μαθησιακοί στόχοι των Προγραμμάτων Σπουδών της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης υπογραμμίζουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Thompson, 2011). Στην Ελλάδα, μεταξύ των Προγραμμάτων Σπουδών στα οποία σημειώνεται ως επιδίωξη η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης είναι το Πρόγραμμα στα Θρησκευτικά Λυκείου, στους γενικούς σκοπούς του οποίου αναφέρεται μεταξύ άλλων ότι: «Ο μαθητής/η μαθήτρια χρειάζεται να έχει βασική πληροφόρηση και να ασκεί την κριτική σκέψη ...» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21156).

Συνεπώς, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης αναμένεται να προωθείται στο εν λόγω Πρόγραμμα Σπουδών. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διαπιστωθεί αν προωθείται η καλλιέργεια των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης στο περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου.

2. Μέθοδος

Το υλικό της παρούσας έρευνας προέρχεται από το περιεχόμενο του νέου Προγράμματος Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου. Το υλικό αυτό περιλαμβάνει θεματικές ενότητες και κάθε θεματική ενότητα αποτελείται από διδακτικές ενότητες. Κάθε θεματική ενότητα του υλικού για την Α΄ και για τη Β΄ τάξη περιλαμβάνει πέντε διδακτικές ενότητες, ενώ κάθε θεματική ενότητα του υλικού για τη Γ΄ τάξη περιέχει τρεις διδακτικές ενότητες. Κάθε διδακτική ενότητα συνίσταται από τα εξής μέρη: τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τα κριτήρια αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας, τη μέθοδο διδασκαλίας και τη θεματολογία των δραστηριοτήτων. Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκαν όλα τα μέρη των διδακτικών ενοτήτων και τέθηκαν προς απάντηση τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα. Στο υπό έρευνα υλικό:

- Ποιες είναι οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης των οποίων η καλλιέργεια προωθείται;
- Αν προωθείται η καλλιέργεια δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης τότε αυτή η προώθηση πραγματοποιείται για όλες τις επιμέρους δεξιότητές τους;

Τα ερευνητικά ερωτήματα αναφέρονται σε στοιχεία ποιοτικά. Για να διερευνηθούν αυτά τα στοιχεία, κατάλληλη μέθοδος είναι η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου. Η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου είναι μια μέθοδος συστηματικής περιγραφής του νοήματος ποιοτικών δεδομένων μέσω ένταξης διαδοχικών τμημάτων του υπό έρευνα υλικού στις κατηγορίες ενός πλαισίου κωδικοποίησης (Schreier, 2012). Η βασική ιδέα της Ανάλυσης Περιεχομένου είναι η ένταξη στοιχείων ενός κειμένου σε κατηγορίες (Mayring, 2014; Creswell & Clark, 2007; Huntemann & Morgan, 2001; Rustermeier, 1992; Holsti, 1969; Μπονίδης, 2004). Για να πραγματοποιηθεί αυτή η ένταξη, ορίστηκε η μονάδα καταγραφής. Μέσω της μονάδας καταγραφής μπορεί να προσδιοριστεί το ποια μέρη ενός κειμένου εμπίπτουν στο σύστημα κατηγοριών (Krippendorff, 2004). Στην παρούσα έρευνα, ως μονάδα καταγραφής ορίστηκε ένα τμήμα του υπό έρευνα κειμένου που αναφέρεται σε κάποιο ερευνητικό ερώτημα. Ως σύστημα κατηγοριών χρησιμοποιήθηκε αυτό το οποίο καθορίστηκε από την Αμερικανική Φιλοσοφική Ένωση (Facione, 1990) του οποίου οι κατηγορίες (δεξιότητες κριτικής σκέψης) και οι υποκατηγορίες (επί μέρους δεξιότητες κριτικής σκέψης) έχουν ως εξής:

- Δεξιότητα ερμηνείας με υποκατηγορίες τις: κατηγοριοποίηση, αποκωδικοποίηση σημασίας, αποσαφήνιση νοήματος
- Δεξιότητα ανάλυσης με υποκατηγορίες τις: εξέταση ιδεών, εντοπισμός επιχειρημάτων, ανάλυση επιχειρημάτων
- Δεξιότητα αξιολόγησης με υποκατηγορίες τις: αποτίμηση ισχυρισμών, αποτίμηση επιχειρημάτων
- Δεξιότητα συνεπαγωγής με υποκατηγορίες τις: διερεύνηση τεκμηρίων, εικασία εναλλακτικών θεωρήσεων, εξαγωγή συμπερασμάτων
- Δεξιότητα εξήγησης με υποκατηγορίες τις: έκθεση αποτελεσμάτων, αιτιολόγηση διαδικασιών, παρουσίαση επιχειρημάτων

- Δεξιότητα αυτορρύθμισης με υποκατηγορίες τις: αυτοεξέταση και αυτοδιόρθωση.

Ένα σύστημα κατηγοριών που θα χρησιμοποιηθεί στην Ανάλυση Περιεχομένου, δεν πρέπει να περιλαμβάνει κατηγορία η οποία να μην περιέχει αναφορές (Berelson, 1952; Rustermeyer, 1992; Holsti, 1969). Το υλικό κάθε τάξης εξετάστηκε χωριστά, βρέθηκαν κενές κατηγορίες, αφαιρέθηκαν από το παραπάνω (αρχικό) σύστημα κατηγοριών και προέκυψε το τελικό σύστημα κατηγοριών που αντιστοιχεί σε αυτό το υλικό.

Στο υπό έρευνα υλικό για την Α' τάξη βρέθηκαν οι εξής κενές υποκατηγορίες: εντοπισμός επιχειρημάτων, ανάλυση επιχειρημάτων, αποτίμηση επιχειρημάτων, διερεύνηση τεκμηρίων, εικασία εναλλακτικών θεωρήσεων, έκθεση αποτελεσμάτων, αιτιολόγηση διαδικασιών, αυτοεξέταση και αυτοδιόρθωση. Οι κενές αυτές υποκατηγορίες αφαιρέθηκαν από το αρχικό σύστημα κατηγοριών και προέκυψε το εξής τελικό σύστημα κατηγοριών το οποίο αντιστοιχεί στο υλικό για την Α' τάξη:

- Δεξιότητα ερμηνείας με υποκατηγορίες τις: κατηγοριοποίηση, αποκωδικοποίηση σημασίας, αποσαφήνιση νοήματος
- Δεξιότητα ανάλυσης με υποκατηγορία την εξέταση ιδεών
- Δεξιότητα αξιολόγησης με υποκατηγορία την αποτίμηση ισχυρισμών
- Δεξιότητα συνεπαγωγής με υποκατηγορία την εξαγωγή συμπερασμάτων
- Δεξιότητα εξήγησης με υποκατηγορία την παρουσίαση επιχειρημάτων.

Στο υπό έρευνα υλικό για τη Β' τάξη βρέθηκαν οι εξής κενές υποκατηγορίες: εντοπισμός επιχειρημάτων, ανάλυση επιχειρημάτων, αποτίμηση επιχειρημάτων, διερεύνηση τεκμηρίων, εικασία εναλλακτικών θεωρήσεων, έκθεση αποτελεσμάτων, αιτιολόγηση διαδικασιών. Μετά την απαλοιφή αυτών των κενών υποκατηγοριών προέκυψε το εξής τελικό σύστημα κατηγοριών το οποίο αναφέρεται στο υλικό της Β' τάξης:

- Δεξιότητα ερμηνείας με υποκατηγορίες τις: κατηγοριοποίηση, αποκωδικοποίηση σημασίας, αποσαφήνιση νοήματος
- Δεξιότητα ανάλυσης με υποκατηγορία την εξέταση ιδεών
- Δεξιότητα αξιολόγησης με υποκατηγορία την αποτίμηση ισχυρισμών
- Δεξιότητα συνεπαγωγής με υποκατηγορία την εξαγωγή συμπερασμάτων
- Δεξιότητα εξήγησης με υποκατηγορία την παρουσίαση επιχειρημάτων
- Δεξιότητα αυτορρύθμισης με υποκατηγορίες τις: αυτοεξέταση και αυτοδιόρθωση.

Στο υπό έρευνα υλικό για τη Γ' τάξη βρέθηκαν οι εξής κενές υποκατηγορίες: εντοπισμός επιχειρημάτων, ανάλυση επιχειρημάτων, διερεύνηση τεκμηρίων, εικασία εναλλακτικών θεωρήσεων, έκθεση αποτελεσμάτων, αιτιολόγηση διαδικασιών, αυτοεξέταση και αυτοδιόρθωση. Μετά την αφαίρεση αυτών των κενών υποκατηγοριών προέκυψε το εξής τελικό σύστημα κατηγοριών το οποίο αντιστοιχεί στο υλικό της Γ' τάξης:

- Δεξιότητα ερμηνείας με υποκατηγορίες τις: κατηγοριοποίηση, αποκωδικοποίηση σημασίας, αποσαφήνιση νοήματος
- Δεξιότητα ανάλυσης με υποκατηγορία την εξέταση ιδεών
- Δεξιότητα αξιολόγησης με υποκατηγορίες τις: αποτίμηση ισχυρισμών, αποτίμηση επιχειρημάτων
- Δεξιότητα συνεπαγωγής με υποκατηγορία την εξαγωγή συμπερασμάτων
- Δεξιότητα εξήγησης με υποκατηγορία την παρουσίαση επιχειρημάτων.

Εξετάστηκε το υπό έρευνα υλικό για κάθε τάξη χωριστά και κάθε αναφορά στην οποία προωθείται η καλλιέργεια κάποιας δεξιότητας της κριτικής σκέψης εντάχθηκε σε μία από τις υποκατηγορίες του σχετικού με το υλικό τελικού συστήματος κατηγοριών. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν συνοπτικές παραφράσεις των κατηγοριοποιημένων αναφορών. Για κάθε υποκατηγορία παρατέθηκαν οι παραφράσεις που εμπίπτουν σε αυτήν. Για λόγους τεκμηρίωσης οι εν λόγω παραφράσεις ακολουθούνται από αντίστοιχα με αυτές αυτούσια τμήματα κειμένου.

3. Ανάλυση δεδομένων

3.1. Ανάλυση του σχετικού με την Α' τάξη υλικού

Ο σχετικός με τη δεξιότητα ερμηνείας λόγος του υπό έρευνα κειμένου συνδέεται με τις επιμέρους δεξιότητες: κατηγοριοποίησης, αποκωδικοποίησης σημασίας και αποσαφήνισης νοήματος.

Τα συναφή με την επιμέρους δεξιότητα κατηγοριοποίησης τμήματα κειμένου αναφέρονται σε: τύπους θρησκευτικότητας, τρόπους επικοινωνίας με το Θεό, τρόπους και είδη προσευχής, επίπεδα έκφρασης ευχαριστίας, τρόπους έκφρασης αγάπης, μορφές εξάρτησης και δουλείας. Ενδεικτικές είναι οι αναφορές:

- «... Τύποι θρησκευτικότητας» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21160),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να εντοπίζουν τρόπους επικοινωνίας με το Θεό στις χριστιανικές παραδόσεις» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21163),
- «Αναγνώριση τρόπων επικοινωνίας με το Θεό» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21163),
- «Τρόποι και είδη προσευχής ...» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21168),
- «Επίπεδα έκφρασης της ευχαριστίας στην ιστορία και στην καθημερινότητα» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21172),
- «Τρόποι έκφρασης της αγάπης» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21177),
- «Σύγχρονες μορφές εξάρτησης και δουλείας» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21185).

Το σχετικό με την επιμέρους δεξιότητα αποκωδικοποίησης σημασίας υλικό αναφέρεται στην αντίληψη της σημασίας διαδικασιών, όπως η αναζήτηση του Θεού, η αυτογνωσία, η γιορτή και αξιών, όπως η ελευθερία. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα:

- «Οι μαθητές/μαθήτριες να προσδιορίζουν τα κίνητρα αναζήτησης του Θεού» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21160),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να εξετάζουν τη σημασία της αυτογνωσίας στη σχέση με τον άλλο και το Θεό» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21162),
- «Η σημασία της γιορτής στην προσωπική και κοινωνική ζωή των μαθητών/μαθητριών» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21169),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να αναγνωρίζουν τη σημασία της ελευθερίας του ανθρώπου ...» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21176).

Το σχετικό με την επιμέρους δεξιότητα αποσαφήνισης νοήματος κείμενο αναφέρεται στην ερμηνεία εννοιών, όπως η αγιότητα, η πίστη, η ευθύνη, η αμαρτία, ο θάνατος, η Ανάσταση. Ενδεικτικές είναι οι αναφορές:

- «Οι μαθητές/μαθήτριες να επισημαίνουν την ερμηνεία της αγιότητας ...» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21165),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να ερμηνεύουν την πίστη ...» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21166),

- «Οι μαθητές/μαθήτριες να ερμηνεύουν τη χριστιανική αντίληψη της ευθύνης ...» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21180),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να ερμηνεύουν την αμαρτία σύμφωνα με τη διδασκαλία της Εκκλησίας ...» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21181),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να ερμηνεύουν το θάνατο και την Ανάσταση στην Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21182).

Ο σχετικός με τη δεξιότητα ανάλυσης λόγος του υπό μελέτη κειμένου συνδέεται μόνο με την επιμέρους δεξιότητα εξέτασης ιδεών, αποτυπώνει συσχετίσεις εννοιών, όπως η αυτογνωσία, η γνώση, ο Θεός, η ελπίδα, η αγάπη, η πίστη, η χριστιανική παράδοση και αναφέρεται σε διάκριση στοιχείων θεολογίας. Συναφή είναι τα αποσπάσματα:

- «Οι μαθητές/μαθήτριες να συνδέουν την αυτογνωσία με τη γνώση του άλλου, του κόσμου και του Θεού» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21162),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να συσχετίζουν την ελπίδα και την αγάπη με την πίστη στον Τριαδικό Θεό» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21166),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να διακρίνουν στοιχεία της θεολογίας του προσώπου της Ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης στις σχέσεις των ανθρώπων» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21174),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να εντοπίζουν τη σχέση της χριστιανικής παράδοσης και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ...» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21178),
- «Σχέσεις εξάρτησης, σχέσεις ελευθερίας στο Χριστιανισμό και σε άλλες θρησκευτικές αντιλήψεις» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21185).

Σε ό,τι αφορά τη δεξιότητα αξιολόγησης, εντοπίστηκαν τμήματα του υπό έρευνα κειμένου που συνδέονται αποκλειστικά με την επιμέρους δεξιότητα αποτίμησης ισχυρισμών και αναφέρονται σε αξιολόγηση: θέσεων, ιδιοτήτων, σχέσεων. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αναφορών είναι τα εξής:

- «Οι μαθητές/μαθήτριες να αξιολογούν τις θέσεις της Ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης για την επικοινωνία ...» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21163),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να αξιολογούν τη μεταμορφωτική δύναμη της προσευχής ...» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21168),
- «Διατύπωση κριτηρίων αξιολόγησης των σχέσεων με τους άλλους με βάση τη θεολογία του προσώπου» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21174),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να εκτιμούν θέσεις του Χριστιανισμού για την εξάλειψη της ανισότητας ...» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21179).

Ο σχετικός με τη δεξιότητα συνεπαγωγής λόγος του υπό εξέταση κειμένου αφορά μόνο την επιμέρους δεξιότητα εξαγωγής συμπερασμάτων και περιλαμβάνει το να είναι σε θέση οι μαθητές και οι μαθήτριες: να διερευνούν ιδιότητες θρησκευτικών διαδικασιών, συναισθήματα, να ελέγχουν με θρησκευτικά κριτήρια την παρουσία σωτήρων και να κρίνουν προτάσεις της θρησκείας. Ενδεικτικά είναι τα ακόλουθα παραδείγματα:

- «Οι μαθητές/μαθήτριες να διερευνούν την καθολικότητα της θρησκευτικής αναζήτησης ...» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21160),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να ελέγχουν με θρησκευτικά κριτήρια την παρουσία σωτήρων στη σύγχρονη ζωή» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21170),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να διερευνούν την αγάπη ...» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21177),

- «Οι μαθητές/μαθήτριες να κρίνουν τις προτάσεις αντιμετώπισης του θανάτου...» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21182).

Ως προς τη δεξιότητα εξήγησης εντοπίστηκαν μέρη του κειμένου που σχετίζονται μόνο με την επιμέρους δεξιότητα παρουσίασης επιχειρημάτων και αναφέρονται στο να μπορούν οι μαθητές και οι μαθήτριες να εκφράζουν συλλογισμούς και επιχειρήματα για ζητήματα της θρησκείας. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα παραδείγματα:

- «Διατύπωση συλλογισμών για την ανάπτυξη της θρησκευτικότητας ...» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21160),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να διατυπώνουν συλλογισμούς για τη σύνδεση της προσευχής με θεμελιώδεις υπαρξιακές ανάγκες του ανθρώπου» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21168),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να διατυπώνουν συλλογισμούς σχετικά με το νόμο του Θεού και το νόμο των ανθρώπων» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21175),
- «Έκφραση επιχειρημάτων περί της ελευθερίας ως θεμελιώδους γνωρίσματος του Χριστιανισμού» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21176),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να διατυπώνουν συλλογισμούς γύρω από το ερώτημα της θεοδικίας» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21183).

3.2. Ανάλυση του σχετικού με τη Β' τάξη υλικού

Όσον αφορά τη δεξιότητα ερμηνείας, εντοπίστηκαν αναφορές που συνδέονται με τις επιμέρους δεξιότητες: κατηγοριοποίησης, αποκωδικοποίησης σημασίας και αποσαφήνισης νοήματος.

Τα σχετικά με την επιμέρους δεξιότητα κατηγοριοποίησης τμήματα κειμένου αναφέρονται σε μορφές πεποιθήσεων ή εκφράσεων, όπως μορφές θρησκευτικής έκφρασης, μορφές ετερότητας και σε διαδικασίες, όπως τρόποι μύησης σε θρησκείες, τρόποι ειρηνικής συνύπαρξης. Ενδεικτικά είναι τα αποσπάσματα:

- «Αναγνώριση τρόπων μύησης στις θρησκείες του κόσμου» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21196),
- «Ανάδειξη τρόπων ειρηνικής συνύπαρξης και αποδοχής της θρησκευτικής διαφορετικότητας» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21200),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να αναγνωρίζουν διαφορετικές μορφές θρησκευτικής έκφρασης στο περιβάλλον τους» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21205),
- «Μορφές ετερότητας από τη σύγχρονη πραγματικότητα ...» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21212).

Τα συναφή με την επιμέρους δεξιότητα αποκωδικοποίησης σημασίας παραθέματα αναφέρονται στη σημασία: της παράδοσης, της εκκοσμίκευσης στη θρησκεία και της θρησκευτικής ταυτότητας. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα:

- «Οι μαθητές/μαθήτριες να αναγνωρίζουν τη σημασία της παράδοσης στη ζωή της Ορθόδοξης Εκκλησίας (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21195),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να αποκωδικοποιούν τις αλλαγές που επιφέρει η εκκοσμίκευση στη θρησκεία και στη θρησκευτικότητα» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21202),
- «Ανάλυση της σημασίας που έχει η θρησκευτική ταυτότητα στο οικουμενικό περιβάλλον (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21207).

Τα συνδεδεμένα με την επιμέρους δεξιότητα αποσαφήνισης νοήματος τμήματα κειμένου αναφέρονται στο να πραγματοποιείται ερμηνεία θρησκευτικών εμπειριών,

αντιλήψεων, ιστορικών γεγονότων και να παρουσιάζονται παραδείγματα προσεγγίσεων ζητημάτων βιοηθικής. Ενδεικτικές είναι οι αναφορές:

- «Ερμηνεία θρησκευτικών εμπειριών και βιωμάτων» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21190),
- «Νοηματοδοτώντας: θρησκευτικές αντιλήψεις για το ιερό» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21193),
- «Νοηματοδοτώντας: Διάσπαση και αντιπαλότητα στην ιστορία των θρησκειών» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21201),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να ερμηνεύουν ιστορικά γεγονότα που σχετίζονται με θρησκευτικές πεποιθήσεις» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21206),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να δίνουν παραδείγματα διαφορετικών προσεγγίσεων των ζητημάτων βιοηθικής στις θρησκείες» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21208).

Ο σχετικός με την επιμέρους δεξιότητα ανάλυσης λόγος του υπό εξέταση κειμένου συνδέεται μόνο με την επιμέρους δεξιότητα εξέτασης ιδεών και αναφέρεται στο να είναι σε θέση οι μαθητές και οι μαθήτριες να διακρίνουν, συγκρίνουν, συσχετίζουν ζητήματα που αναφέρονται στη θρησκεία. Ενδεικτικές είναι οι αναφορές:

- «Οι μαθητές/μαθήτριες να διακρίνουν την επίδραση της αθεΐας στη διαμόρφωση πεποιθήσεων, ιδεολογιών και αξιών» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21192),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να συγκρίνουν τη μύηση σε θρησκευτική και μη θρησκευτική κοινότητα» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21196),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να συσχετίζουν το διάλογο με την άσκηση της χριστιανικής αγάπης» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21201),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να συνδέουν την οικουμενικότητα του χριστιανικού μηνύματος με τις πανανθρώπινες αξίες» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21207),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να αναγνωρίζουν τη σχέση των βιοηθικών ζητημάτων με τη θρησκεία» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21208).

Ως προς τη δεξιότητα αξιολόγησης εντοπίστηκαν τμήματα κειμένου που σχετίζονται αποκλειστικά με την επιμέρους δεξιότητα αποτίμησης ισχυρισμών και αναφέρονται στο να μπορούν οι μαθητές και οι μαθήτριες να αξιολογούν: θέσεις και στάσεις του Χριστιανισμού, τρόπους έκφρασης του θρησκευτικού συναισθήματος, εκφάνσεις της προσδοκίας των πιστών. Χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα:

- «Αξιολογώντας: Διαφορετικές εκφάνσεις της προσδοκίας των πιστών για λύτρωση» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21191),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να αξιολογούν τις θέσεις του Χριστιανισμού για την πολιτική, την εξουσία ...» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21198),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να αξιολογούν την ποικιλία των τρόπων έκφρασης του θρησκευτικού συναισθήματος ...» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21205),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να αξιολογούν θέσεις και στάσεις στο Χριστιανισμό σε ζητήματα ετερότητας» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21212).

Όσον αφορά τη δεξιότητα συνεπαγωγής, βρέθηκαν παραθέματα που αφορούν μόνο την επιμέρους δεξιότητα εξαγωγής συμπερασμάτων και αναφέρονται στη διερεύνηση και στην κριτική ζητημάτων σχετικών με: θρησκευτικά βιώματα, θρησκευτική παράδοση, θρησκευτικά στερεότυπα, οικουμενικότητα, θέσεις και στάσεις στο Χριστιανισμό για την ετερότητα. Ενδεικτικές είναι οι αναφορές:

- «Οι μαθητές/μαθήτριες να διερευνούν εκφράσεις θρησκευτικού βιώματος ... » (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21190),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να διαπιστώνουν τις δυνατότητες και τα όρια ανανέωσης της θρησκευτικής παράδοσης» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21195),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να ασκούν κριτική σε απόψεις και στάσεις που στηρίζονται σε θρησκευτικά στερεότυπα» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21199),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να διερευνούν στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον τις δυνατότητες της οικουμενικότητας ...» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21207),
- «Κριτική παρουσίαση θέσεων και στάσεων στο Χριστιανισμό σε ζητήματα ετερότητας» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21212).

Ο σχετικός με τη δεξιότητα εξήγησης λόγος του υπό έρευνα κειμένου αφορά μόνο την επιμέρους δεξιότητα παρουσίασης επιχειρημάτων και αναφέρεται σε διαλόγους, σε διατύπωση συλλογισμών και σε ανάπτυξη επιχειρημάτων για ζητήματα που συνδέονται με τη θρησκεία. Χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα:

- «Διάλογοι μεταξύ εκπροσώπων της θρησκείας και αθεϊστικών τάσεων και τα εκατέρωθεν επιχειρήματά τους» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21192),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να διατυπώνουν συλλογισμούς για τις προϋποθέσεις και τις συνέπειες εισόδου – ένταξης στην Εκκλησία» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21196),
- «Ανάπτυξη επιχειρημάτων για τα θέματα γλώσσας που σχετίζονται με τα κείμενα και τη λατρεία στη Ορθόδοξη Εκκλησία ...» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21203),
- «Διατύπωση επιχειρημάτων με θρησκευτικά κριτήρια σε συγκεκριμένα θέματα βιοηθικής» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21208).

Ο συνδεόμενος με τη δεξιότητα αυτορρύθμισης λόγος του υπό μελέτη υλικού, σχετίζεται με τις επιμέρους δεξιότητες αυτοεξέτασης και αυτοδιόρθωσης και αναφέρεται σε αναστοχασμό πάνω σε προσωπικές απόψεις:

- «Εφαρμόζοντας: Προσωπικές απόψεις και αναστοχασμός για την ανταμοιβή» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21194).

3.3. Ανάλυση του σχετικού με τη Γ' τάξη υλικού

Τα σχετικά με τη δεξιότητα ερμηνείας τμήματα κειμένου κατανέμονται στις επιμέρους δεξιότητες: κατηγοριοποίησης, αποκωδικοποίησης σημασίας, αποσαφήνισης νοήματος.

Τα συναφή με την επιμέρους δεξιότητα κατηγοριοποίησης τμήματα του υπό εξέταση κειμένου αναφέρονται σε σύγχρονες μορφές συμβίωσης:

- «Μορφές σύγχρονης συμβίωσης» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21221).

Το σχετικό με την επιμέρους δεξιότητα αποκωδικοποίησης σημασίας κείμενο αναφέρεται στην αναγκαιότητα του αγώνα για τη μεταμόρφωση:

- «Η αναγκαιότητα προσωπικού και συλλογικού αγώνα για τη μεταμόρφωση του εαυτού και του κόσμου» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21226).

Τα σχετικά με την επιμέρους δεξιότητα αποσαφήνισης νοήματος παραθέματα αναφέρονται στη σύνδεση με τη θρησκεία και την εξήγηση ζητημάτων κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα:

- «Οι μαθητές/μαθήτριες να εξηγούν την εξέλιξη της σχέσης θρησκείας και επιστήμης στη νεωτερική εποχή» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21214),

- «Νοηματοδοτώντας: Η θρησκευτική επανάσταση απέναντι σε οικονομικές και πολιτικές καταστάσεις» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21222),
- «Νοηματοδοτώντας: Η μεταμόρφωση του κόσμου και του ανθρώπου στο Χριστιανισμό» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21226).

Ο σχετικός με την επιμέρους δεξιότητα ανάλυσης λόγος του υπό μελέτη κειμένου, συνδέεται μόνο με την επιμέρους δεξιότητα εξέτασης ιδεών και αναφέρεται σε αποτύπωση ή διάκριση σχέσεων ανάμεσα σε ζητήματα τα οποία συνδέονται με την κοινωνία και τη θρησκεία. Ενδεικτικές είναι οι αναφορές:

- «Αποτύπωση των σχέσεων επιστήμης και πίστης στη σύγχρονη εποχή» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21214),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να διακρίνουν ενδεχόμενες σχέσεις των θρησκειών με την επανάσταση» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21222),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να διακρίνουν τις θέσεις των θρησκευτικών παραδόσεων για την ειρήνη» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21223).

Όσον αφορά τη δεξιότητα αξιολόγησης, εντοπίστηκαν τμήματα του υπό έρευνα κειμένου που σχετίζονται με τις επιμέρους δεξιότητες: αποτίμησης ισχυρισμών, αποτίμησης επιχειρημάτων.

Τα σχετικά με την επιμέρους δεξιότητα αποτίμησης ισχυρισμών παραθέματα αναφέρονται στο να μπορούν οι μαθητές και οι μαθήτριες να αξιολογούν θέσεις του Χριστιανισμού και της Εκκλησίας. Χαρακτηριστικά είναι τα εξής αποσπάσματα κειμένου:

- «Οι μαθητές/μαθήτριες να αξιολογούν τις θέσεις του Χριστιανισμού για το φυσικό περιβάλλον και την ευθύνη του ανθρώπου απέναντι σε αυτό» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21218),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να αξιολογούν το επαναστατικό μήνυμα του Χριστού ...» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21222),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να αξιολογούν το όραμα της Εκκλησίας για την επικράτηση της δικαιοσύνης» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21224).

Ο σχετικός με τη δεξιότητα αποτίμησης επιχειρημάτων λόγος του κειμένου αναφέρεται στην αξιολόγηση επιχειρημάτων του Χριστιανισμού και άλλων θρησκευτικών παραδόσεων:

- «Εκτίμηση των επιχειρημάτων του Χριστιανισμού και άλλων θρησκευτικών παραδόσεων για θέματα γενετικής» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21217).

Ως προς τη δεξιότητα συνεπαγωγής, στο υπό έρευνα υλικό βρέθηκαν τμήματα κειμένου τα οποία σχετίζονται μόνο με την επιμέρους δεξιότητα εξαγωγής συμπερασμάτων και αναφέρονται στο να μπορούν οι μαθητές και οι μαθήτριες να διερευνούν και να κρίνουν ζητήματα σχετικά με την Ηθική και τη Θρησκεία. Ενδεικτικά είναι τα ακόλουθα παραδείγματα:

- «Κριτική τοποθέτηση για ηθικές προεκτάσεις των εξελίξεων της γενετικής» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21217),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να διερευνούν με θρησκευτικά κριτήρια τα ηθικά ζητήματα που σχετίζονται με την εργασία ...» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21220),
- «Οι μαθητές/μαθήτριες να κρίνουν τις πρωτοβουλίες και ενέργειες των θρησκειών για την παγκόσμια ειρήνη» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21223).

Σε ό,τι αφορά τη δεξιότητα εξήγησης, στο υπό μελέτη υλικό εντοπίστηκαν παραθέματα που συνδέονται μόνο με την επιμέρους δεξιότητα παρουσίασης επιχειρημάτων και αναφέρονται στη διατύπωση συλλογισμών και επιχειρημάτων

για ζητήματα σχετικά με την κοινωνία και τη θρησκεία. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα κειμένου:

- «Οι μαθητές/μαθήτριες να διατυπώνουν συλλογισμούς για θέσεις και αντιθέσεις πίστης και επιστήμης στη σύγχρονη εποχή» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21214),
- «Έκφραση επιχειρημάτων, με θρησκευτικούς όρους, για ζητήματα διαχείρισης του πλούτου» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21219),
- «Διατύπωση επιχειρημάτων για την ευθύνη του χριστιανού αλλά και τις πρωτοβουλίες της Ορθοδοξίας, των άλλων χριστιανικών παραδόσεων και των άλλων θρησκειών για την ειρήνη» (ΦΕΚ 2105/Β/19-6-2017: 21223).

4. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Από την παρούσα έρευνα προέκυψε ότι στο υπό εξέταση υλικό για τις τάξεις Α΄ και Γ΄, προωθείται η καλλιέργεια των δεξιοτήτων: ερμηνείας, ανάλυσης, αξιολόγησης, συνεπαγωγής και εξήγησης, ενώ στο υλικό για τη Β΄ τάξη προωθείται η καλλιέργεια των δεξιοτήτων: ερμηνείας, ανάλυσης, αξιολόγησης, συνεπαγωγής, εξήγησης και αυτορρύθμισης.

Από την ανάλυση του υπό έρευνα υλικού, διαπιστώθηκε ότι στο κείμενο για τις τάξεις Α΄, Β΄ και Γ΄ προωθείται η καλλιέργεια όλων των επί μέρους δεξιοτήτων της ερμηνείας, ενώ αυτό δεν συμβαίνει για τις άλλες δεξιότητες της κριτικής σκέψης. Συνεπώς, στο υπό έρευνα υλικό προωθείται η καλλιέργεια δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης, αλλά αυτή η προώθηση δεν πραγματοποιείται ισοδύναμα για όλες τις δεξιότητες. Αυτή η μη ισοδύναμη προώθηση των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την εκπαιδευτική αξιοποίηση του Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Λύκειο.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν είναι δυνατόν να επεκταθούν σε άλλα Προγράμματα Σπουδών. Για να διερευνηθεί, αν προωθείται η καλλιέργεια των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης σε άλλα προγράμματα σπουδών, προτείνεται να πραγματοποιηθούν σχετικές έρευνες. Τέτοιες έρευνες είναι δυνατόν να βοηθήσουν στο να διαπιστωθεί αν γίνεται προώθηση της καλλιέργειας των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης σε προγράμματα σπουδών που υπάρχουν και να οδηγήσουν σε βελτιώσεις αυτής της προώθησης σε προγράμματα σπουδών τα οποία πρόκειται να συγγραφούν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communications research*. New York: Hafner Press.
- Chaffee, J. (2012). *Critical thinking*. Cengage Learning.
- Creswell, J. W. & Clark, V. P. (2007). *Designing and Doing Mixed Method Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ennis, R. H. (1985). *A logical basis for measuring critical thinking skills*. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report)*. Ανακτήθηκε στις 16/6/2019 από <http://www.qcc.cuny.edu/socialsciences/ppectorino/CT-Expert-Report.pdf>

- Fisher, A., & Scriven, M. (1997). *Critical thinking: Its definition and assessment*. Centre for research in Critical Thinking.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Huntemann, N. & Morgan, M. (2001). *Mass media and identity development*. Handbook Of Children And The Media, 309-322.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking - What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.
- Matthews, R., & Lally, J. (2010). *The Thinking Teacher's Toolkit: Critical Thinking, Thinking Skills and Global Perspectives*. Bloomsbury Publishing.
- Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution. Ανακτήθηκε στις 16/6/19 από: https://www.psychopen.eu/fileadmin/user_upload/books/mayring/ssoar-2014-mayring-qualitative-content-analysis-theoretical-foundation.pdf
- Rustermeyer, R. (1992). *Practical-methodical steps of the content analysis*. Münster: Aschendorff.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage Publications.
- Sternberg, R. J. (1986). Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement. Ανακτήθηκε στις 16/6/19 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ed272882.pdf>
- Thompson, C. (2011). Critical thinking across the curriculum: Process over output. *International Journal of Humanities and social science*, 1(9), 1-7.

Ελληνόγλωσσες

- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Υπουργική Αποφάση 99058/Δ2/2017 - ΦΕΚ2105/Β/19-06-2017. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Θρησκευτικά Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Η δυναμική της «Εικόνας» και του «Ειδώλου»: Παρουσία και Απουσία στο Θρησκευτικό Περιβάλλον (Ιουδαϊσμός, Χριστιανισμός, Ισλάμ). Συμβολή στις Πρακτικές της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης μέσω της Αξιοποίησης του Υλικού Πολιτισμού.

Γεώργιος Ορφανίδης,

Υποψήφιος Διδάκτωρ, Τομέας Βιβλικής Γραμματείας & Θρησκευτολογίας,
Τμήμα Θεολογίας, Σχολή Θεολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο

Θεσσαλονίκης (Θεσσαλονίκη, Ελλάδα)

georgiosorfa@gmail.com

Περίληψη

Η προσέγγιση πολύπλοκων εννοιών με βαθιές πολιτισμικές προεκτάσεις, όπως εκείνες της (λατρευτικής) «εικόνας» και του «ειδώλου», αποτελεί σαφέστατα μία προσπάθεια που χρήζει ιδιαίτερης μεταχείρισης κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μάλιστα, όταν οι παρούσες έννοιες διαμορφώνονται υπό το πρίσμα του εκάστοτε θρησκευτικού περιβάλλοντος, είτε μετά τον συγκερασμό διαφορετικών λατρευτικών ιδεών και πρακτικών (θρησκευτικός συγκρητισμός), είτε όχι, απαιτείται η εφαρμογή μίας πρακτικής, η οποία θα ενεργοποιεί τόσο το γνωστικό, όσο και το ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο της προσωπικότητας των μαθητών/μαθητριών, προκειμένου να κατανοηθούν οι ιστορικοί, κοινωνικοί, πολιτικοί κ.λπ. παράγοντες που έλαβαν μέρος στην διαμόρφωση της προαναφερθείσας πραγματικότητας, αλλά και να καταρριφθούν οι όποιες προγενέστερες στερεοτυπικές αντιλήψεις έχουν τυχόν παγιωθεί στον πνευματικό άξονα των μαθητών/μαθητριών, λόγω παλαιότερων εκπαιδευτικών εμπειριών, προσωπικών βιωμάτων ή/και άλλων συγκυριών. Στο ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον των (μονοθεϊστικών) θρησκειών του Ιουδαϊσμού, του Χριστιανισμού και του Ισλάμ η ιδέα της «εικόνας» και του «ειδώλου» ταυτίστηκαν, εξυμνήθηκαν, επικρίθηκαν, καταδικάστηκαν...όμως πολύ περισσότερο διαμόρφωσαν μία ολόκληρη παράδοση που χαρακτήρισε την κοινωνική έως και την ψυχοσωματική ανάπτυξη των Ιουδαίων, των Χριστιανών και των μουσουλμάνων αντιστοίχως. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστούν συνοπτικά οι παράγοντες διαμόρφωσης και ο τρόπος έκφρασης της εικονικής και ανεικονικής θρησκευτικής παράδοσης, καθώς και να προταθούν τρόποι διδασκαλίας της εν λόγω θεματικής μέσω της αξιοποίησης σχετικού πολιτισμικού υλικού, σύμφωνα με τις επιδιώξεις-ανάγκες του Νέου/Αναθεωρημένου Προγράμματος Σπουδών του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Πιθανές Διδακτικές Εφαρμογές σε: Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α', Β' Τάξη Γυμνασίου).

Λέξεις κλειδιά: εικόνα, είδωλο, λατρεία, Ιουδαϊσμός, Χριστιανισμός, Ισλάμ

A. Θεωρητικό Πλαίσιο

1. Ορολογία

Η λέξη «είδωλο» προσδιορίζεται ως: «ομοίωμα θεότητας, συνήθως, αγαλμάτινο, το οποίο λατρεύεται σαν να είναι αυτό το ίδιο θεότητα, φορέας θεϊκού πνεύματος, θεϊκής δύναμης» (Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα – Λεξικό, λ. «είδωλον»: <http://www.greek-language.gr>). Ο όρος παράγεται από το ρήμα είδω, το οποίο «στήν ακριβέστερή του έκδοχή υποδηλώνει τήν έξομοίωση με υπόσταση φανταστική» και

«πλασματική» (Γεωργιάδης, 2013: 168).

Ωστόσο, η λέξη «εικών» (εικόνα), προερχόμενη εκ του ρήματος εἴκω ή εἰκάζω (= μοιάζω), υποδηλώνει την «παράσταση μορφής, πράγματος ή γεγονότος», το «ὁμοίωμα». Υπάρχει, επομένως, στην εικόνα το «αἴτιον» και το «αἰτιατόν», το αρχέτυπο και το παράγωγο. Αυτή είναι η σύλληψη της εικόνας στη χριστιανική διδασκαλία: υποδηλώνει τη «ζωγραφική παράσταση ἁγίων προσώπων της χριστιανικής θρησκείας ή σκηνών από τη χριστιανική παράδοση, επάνω σε φορητή επιφάνεια: εικόνισμα» (Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα – Λεξικό, λ. «εικόνα»: <http://www.greek-language.gr>). Σε αντίθεση με το «εἶδωλον», «ὁ ὄρος εἰκῶν ἀποστασιοποιεῖται ἐννοιολογικά, ἐφόσον σημαίνει τὴν ἀποτύπωση τῆς ἀληθοῦς ὑποστάσεως τῶν ὄντων». Εδώ, λοιπόν, ἐγκείται η διαφορά εἰδώλου και εἰκόνας (Γεωργιάδης, 2013: 168).

Η ειδωλοποίηση της εικόνας δύναται να συμβαίνει: α) Ὄταν υπάρχει πλήρης ταύτιση πρωτοτύπου και «ἐκτύπου», δηλαδή, κατά την περίπτωση που θεωρείται ὅτι η εικόνα φέρει ὄχι μόνο τη μορφή, ἀλλὰ και τὴν «οὐσία» του πρωτοτύπου, και β) ὅταν, ἐπειδὴ ἔχει προηγηθεῖ το πρώτο, ἐμμένει κανεὶς στα χρώματα και στα σχήματα, δηλαδή, στην ἐπιφανειακή δομή της εἰκόνας. Προφανῶς, ὑπὸ το πρίσμα αὐτῆς τῆς λογικῆς δεν υφίσταται ἀναγωγή στο πρωτότυπο (Γεωργιάδης, 2013: 169-170).

2. Ιστορικές Εξελίξεις-Θρησκευτικό Περιβάλλον

2.1. Ιουδαϊσμός

Ἦδη ἀπὸ το δεύτερο κατὰ σειρά βιβλίο τῆς *Παλαιᾶς Διαθήκης* καθίσταται σαφές ὅτι στο θρησκευτικό περιβάλλον του ιουδαϊσμοῦ ἡ θεία οντότητα (Γιαχβέ) προσεγγίζεται ως ἀγνωστή και ἀκατάληπτη ἀπὸ τὴν ἀνθρώπινη ὑπάρξη, μέσω τῆς ρητῆς ἀπαγόρευσης τοῦ Θεοῦ πρὸς τοὺς Ἰσραηλίτες περὶ ἀπαγόρευσης κατασκευῆς και προσκύνησης εἰδώλων, ως ἐξῆς: «οὐ ποιήσεις σεαυτῷ εἶδωλον, οὐδὲ παντὸς ὁμοίωμα, ὅσα ἐν τῷ οὐρανῷ ἄνω και ὅσα ἐν τῇ γῆ κάτω και ὅσα ἐν τοῖς ὕδασιν ὑποκάτω τῆς γῆς. οὐ προσκυνήσεις αὐτοῖς, οὐδὲ μὴ λατρεύσεις αὐτοῖς: ἐγὼ γάρ εἰμι Κύριος ὁ Θεός σου...» (Εξ. 20,4-5). Παρόμοιο περιεχόμενο ἐντοπίζεται, ἐπίσης, και σε ἄλλες βιβλικές ἀναφορές, τῆς Παλαιᾶς και Καινῆς Διαθήκης (Εξ. 32, 9-20· Δευτ. 5,8-9· Ψαλμ. 96,7· Ψαλμ. 134, 15-18· Ἰω. 4,23).

Ἐν τούτοις, ἀν και οἱ προαναφερθεῖσες ἀπαγορεύσεις δόθηκαν ἀπὸ τὸν Θεὸ στον Μωυσή με σκοπὸ τὴν ἐπιβολή τῆς ἀμεσης καταδίκης τοῦ εἰδωλολατρικοῦ «γίγνεσθαι», στρέφοντας με ἄλλα λόγια τοὺς νομάδες Ἰουδαίους κατὰ τῆς ἀπεικονιστικῆς ἀπόδοσης τοῦ θείου, «προκειμένου να ἀποφευχθεῖ το ἐνδεχόμενο προσηλυτισμοῦ τοὺς ἀπὸ θρησκείας παγανιστικῆς φύσης, με τὶς ὁποῖες ἐρχόταν σε ἐπαφή λόγω τῆς γεωγραφικῆς ἐξάπλωσης τοὺς» (Ladner 1940: 134. Gutmann, 1961: 3· Τσορμπατζόγλου, 1995: 707· Whittow, 1996: 140· Ορφανίδης, 2019: 382), φαίνεται ὅτι δύο ἄλλα χωρία, ἓνα παλαιοδιαθηκικό, και ἓνα πατρολογικό, ἐγείρουν προβληματισμούς σχετικά με το κατὰ πόσο καταδικάστηκε τὴν πραγματικότητα ἡ παραπάνω πρακτική. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο χωρίο συνδέεται με τὴν ἐντολή τοῦ Θεοῦ πρὸς τὸν Μωυσή σχετικά με τὴν κατασκευὴ σκαλιστῶν ὁμοιωμάτων ἀγγέλων Χερουβείμ (Εξ. 25,17: «καὶ ποιήσεις δύο Χερουβείμ χρυσοτορευτὰ καὶ ἐπιθήσεις αὐτὰ ἐξ ἄμφοτέρων τῶν κλιτῶν τοῦ ἰλαστηρίου.»), και το δεύτερο με το γεγονός τῆς ἐμφάνισης (Θεοφάνεια) τριῶν Ἀγγέλων τὴν οἰκία τοῦ Ἀβραάμ, στους

οποίους ο ίδιος απευθύνεται με το προσωνύμιο «Κύριε» (Ιωάννης Δαμασκηνός, *Λόγος αποδεικτικός περί των αγίων και σεπτών εικόνων*, P.G. XCV 309-344), δίνοντας με άλλα λόγια ένα «εικονικό» περιεχόμενο στη μορφή του Θεού. Βέβαια, το γεγονός αυτό, μάλλον δύσκολα ταυτίζεται απολύτως με την πεποίθηση ότι στο αρχαίο Ισραήλ «οὐδέποτε ἀπαγορεύτηκε ἡ κατασκευὴ εἰκαστικῶν παραστάσεων ἐν εἶδει λατρευτικῶν μέσων, ἀκόμη δὲ καὶ προσωπογραφιῶν» (Γεωργιάδης, 2013: 170), καθώς στην ιουδαϊκή θρησκευτική σκέψη το ζήτημα των εικονικών αναπαραστάσεων, αφενός, περιλάμβανε περιθώρια ανεκτικότητας ή/και αποδοχής, όταν αφορούσε την πρόθεση απεικόνισης ζώων και βιβλικών μορφών-σκηνών (βλ. ζωγραφικό διάκοσμο σε συναγωγές, π.χ. στη Μεσοποταμία/Δούρα-Ευρωπός, την Παλαιστίνη, τη Β. Αφρική και την Ισπανία) (Ladner, 1940: 134· Gutmann, 1961: 3· Τσορμπατζόγλου, 1995: 707), και αφετέρου, το παρόν πολιτισμικό ζήτημα λειτουργώντας όπως κάθε άλλος ζωντανός οργανισμός, εξελίχθηκε, τροποποιήθηκε, και εν τέλει, αναπροσαρμόστηκε στο κοινωνικό περιβάλλον των μετέπειτα χρόνων, με αποτέλεσμα από τα τέλη του 5^{ου} αιώνα και έπειτα να εντοπίζεται μία αυστηρή κριτική των Ιουδαίων έναντι των εικονικών παραστάσεων. Μάλιστα, η αυτή η ψυχοπνευματική μεταβολή οδήγησε, με τη σειρά της, στην καταστροφή σχεδόν ολόκληρου του διακόσμου (εξαίρεση αποτέλεσαν τα ζωγραφικά τμήματα με φυτικό και εν γένει αφηρημένο διάκοσμο) σε ορισμένους ιερούς και καθγιασμένους χώρους θρησκευτικής συνάντησης και λατρείας των Ιουδαίων, ήτοι σε συναγωγές (Vasiliev, 1956: 25).

2.2. Ισλάμ

Συν τω χρόνω, στον μουσουλμανικό κόσμο, παρά το γεγονός ότι σε πολλά σημεία του ιερού βιβλίου του ισλάμ, το *Korāni* (Qur'ān), γίνονται αναφορές, από τη μία πλευρά, για την ύπαρξη και προσκύνηση-λατρεία ενός και μοναδικού θεού (π.χ. 39,65· 72,18), και από την άλλη, για τις «κατηγορίες» των ειδώλων που τυχόν αναπτύσσονται μέσα από τις διάφορες όψεις τοι ιδιωτικού και δημόσιου ανθρωπίνου βίου (π.χ. 2,51 και 21,51-53 για τον ηγεμόνα· 4,117 γενικά για άλλους θεούς· 5,72 για τον Ιησού· 6,100 για τα Τζίνι· 14,22 για τον Σατανά· 18,32-36 και 18,2 για την περιουσία), εικάζεται ότι, ουσιαστικά, δεν επιβεβαιώνεται κάποια εναργής, και ως εκ τούτου, απαγόρευση των αναπαραστατικών τεχνών· με εξαίρεση μόνο μία σαφή και με αρνητικό πρόσημο για την απεικονιστική αντίληψη επισήμανση ότι «οι εικόνες είναι μια σατανική βδελυγμία» (5,92) (Hodgson, 1964: 229· Barnard, 1974: 13· Barnard, 1975: 25· Κονδύλη 2016: 405-410).

Η εχθρική στάση του ισλάμ έναντι της δυναμικής που υποκρύπτεται κάτω από την όψη των εικόνων διαμορφώθηκε σταδιακά προς την καμπή του 7^{ου} αιώνα, και όχι με την ίδρυση του θρησκευτικού κινήματος από τον Προφήτη Μωάμεθ (έτος Εγίρας 622). Κατά τους πρώιμους κατακτητικούς πολέμους των αραβικών φύλων του 7^{ου} αιώνα (640-715/724), το ιδεολογικό περιεχόμενο του ισλαμικού θρησκευτικού συστήματος διαδόθηκε σε γεωγραφικές ζώνες, στις οποίες μέχρι τότε διαβίωναν, δρούσαν, έως και άκμαζαν, πολιτισμικά σύνολα με κατά βάση απεικονιστική παράδοση, γεγονός που πυροδότησε τόσο την επιφύλαξη, όσο και την έντονη τάση αποδοκιμασίας των μουσουλμάνων κατακτητών, καθώς οι τελευταίοι θεώρησαν ότι αναπαραστάσεις και τα κάθε είδους ομοιώματα αποτελούσαν απότοκα μίας παλαιότερης, προ-ισλαμικής και ειδωλολατρικής παράδοσης, συνυφασμένης με την αμάθεια, πολιτισμική παρακμή και την μη αποκάλυψη του πραγματικού θεού

(Αλλάχ) (Hodgson, 1964: 229· Grabar, 1977: 47-49· Ζιάκα, 2010: 24). Η αμείλικτη και καθολική απαγόρευση των εικονικών παραστάσεων στο ισλάμ επιβλήθηκε την τελευταία δεκαετία του 7^{ου} αιώνα, κατά τη διάρκεια εξουσίας του Ομμεϋάδη Χαλίφη Άμπντ Αλ-Μάλικ (Abd al- Mālik) (646-705). Η πολιτική αυτή εφαρμόστηκε σε γενικές γραμμές σε όλες τις μορφές του υλικού πολιτισμού (μνημειακού ή μικρογραφικού χαρακτήρα), επιτρέποντας την κυριαρχία των φυτικών, γεωμετρικών και εν γένει αφηρημένου χαρακτήρα μοτίβων (λ.χ. αραβουργήματα). Εν συνεχεία, επί της βασιλείας του Ομμεϋάδη Χαλίφη Αλ-Βαλίντ Α΄ (Al Walīd I) (705-715), μεταξύ του 713-714, διατάχθηκε η καταστροφή του μη ανεικονικού διακόσμου των βυζαντινών ναών εντός τις επικράτειας του Χαλιφάτου (Vasiliev, 1956: 41-42). Τέλος, ο επίσης, Ομμεϋάδης Χαλίφης Γιαζίντ Β΄ (Yazīd II) (720-724), πιθανόν το έτος 721 (κατά άλλους το 723) (π.χ. ενδεικτικά: Πρακτικά Ζ΄ Οικουμ. Συν. XIII 200Α, όπου ο Ιωάννης Ιεροσολύμων, υποστηρίζει το έτος 721· Θεοφάνης, *Χρονογραφία*, I. 402.6-7, όπου υποστηρίζει το έτος 723), είχε επιβάλει, κατ' αναλογία με τον προκάτοχό του, με διάταγμα την απαγόρευση φιλοτέχνησης εικόνων, την καταστροφή του σχετικού εικονογραφικού διακόσμου των βυζαντινών ναών, ακόμα και των οικιακών προσκυνηταρίων των χριστιανών υπηκόων του Χαλιφάτου (Runciman, 1977: 71· Grabar, 1975: 46· Πρακτικά Ζ΄ Οικουμ. Συν. XIII 197Α-200Β, όπου περιγράφεται αναλυτικά η σχετική αφήγηση του Ιωάννη Ιεροσολύμων).

Επιπρόσθετα, οι ακριβείς διατάξεις για την απαγόρευση των εικόνων εντοπίζονται στα ειδικά κείμενα της νομικής συλλογής της ισλαμικής παράδοσης *Φίκχ* (Fiqh), όπου μεταξύ άλλων αναφέρεται ότι:

- απαγορεύονται οι αναπαραστάσεις των αντικειμένων που αποτελούν φορείς απόδοσης λατρευτικών τιμών, ενώ
- επιτρέπεται σε ορισμένες περιπτώσεις η απεικόνιση ανθρώπων και ζώων, χωρίς, όμως την ύπαρξη της κεφαλής αυτών.

Ωστόσο, το θέμα περί παρουσίας ή απουσίας ανεικονικού διακόσμου, εξελίχθηκε, τροποποιήθηκε και αναπροσαρμόστηκε στις διάφορες κοινωνικές περιστάσεις, ορισμένες φορές, ακόμα και κατά τη διάρκεια της πολεμικής έναντι των εικόνων, όπως ακριβώς συνέβη στον και ιουδαϊκό πολιτισμό, δεδομένου ότι κατά την εξέταση των μνημείων του ισλαμικού πολιτισμού δεν παρατηρείται μία παντελής απουσία των εικονικών μοτίβων (π.χ. ανθρώπινων ή/και ζωικών μορφών). Ενδεικτικά, παραδείγματα, αποτελούν τα εικονογραφικά προγράμματα μίας σειράς αρχιτεκτονικών συγκροτημάτων της εποχής των Ομμεϋάδων Αράβων [λ.χ. λουτρά στο Κάσρ Άμρα (Qaṣr 'Amra, μτφρ.: Το μικρό Παλάτι της Άμρα) της Ιορδανίας (8^{ος} αιώνας), Παλάτι του Κάσρ Χισάμ (Qaṣr Hishām, μτφρ.: Το Παλάτι του Χισάμ), επίσης, στην Ιορδανία (8^{ος} αιώνας), Μεγάλο Τέμενος των Ομμεϋαδών της Δαμασκού (Ġāmi' Banī 'Umayya al-Kabīr) (8^{ος} αιώνας)], αλλά και οι κατά πολύ μεταγενέστερες εικονογραφικές συνθέσεις στους Οχυρωματικούς Περιβόλους, και τα Παλάτια σε μείζονες πόλεις-τοποθεσίες του Σελτζουκικού Σουλτανάτου του Ρουμ (λ.χ. Ικόνιο, Αττάλεια, Καισάρεια, Άσπενδος). Φυσικά, αντίστοιχες εικονογραφικές επιλογές συναντώνται διαχρονικά και σε ένα πλήθος νομισμάτων, υφασμάτων και τεχνουργημάτων λιθοτεχνίας, μεταλλοτεχνίας, κεραμικής κ.λπ. Τεκμαίρεται, λοιπόν, ότι οι καταδικαστέες απαγορεύσεις περί των απεικονίσεων δεν συσχετίζονται, πιθανόν, με το θέμα της «γενικής και αφηρημένης αναπαράστασης», αλλά ειδικότερα με το θέμα της κατασκευής και φυσικά προσκύνησης των «ειδώλων» (π.χ.

λίθινων και ξύλινων) με τα οποία, βέβαια, θα μπορούσε να συνδεθεί η έννοια της «αναπαράστασης», κατά βάση εντός θρησκευτικού περιβάλλοντος. (Vasiliev, 1956: 25· Grabar, 1977: 47-49· Barnard, 1975: 26).

2.3. Χριστιανισμός

Οι πρώτες χριστιανικές αναπαραστάσεις (2^{ος}-3^{ος} αι. μ.Χ.) κάνουν την εμφάνισή τους σε υπόγειους χώρους (κατακόμβες) οι οποίες λειτουργούσαν ως δαιδαλώδη κοιμητήρια και τόποι λατρείας. Οι τοιχογραφίες αυτές αποτελούνται από θέματα παρμένα με βαθύ σωτηρολογικό και εσχατολογικό περιεχόμενο, αφενός από την Παλαιά (π.χ. η πτώση των πρωτοπλάστων, η θυσία του Αβραάμ, και μεμονωμένες βιβλικές μορφές, Δικαίων και Προφητών), και Καινή Διαθήκη (η προσκύνηση των Μάγων, η βάπτισμα του Ιησού, ο γάμος της Κανά, ο Μυστικός Δείπνος), και αφετέρου από τον πλούσιο «ελληνιστικό»-ειδωλολατρικό διάκοσμο (π.χ. ζωικές μορφές, κρατήρες, κύλικες, περιρραντήρια καθαρωμών). Αδιαμφισβήτητα, ο χαρακτήρας της χριστιανικής απεικόνισης αυτή την πρώιμη περίοδο χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα συμβολικός, με εμφανείς σημειωτικές καταβολές-αναγωγές από και προς το ελληνορωμαϊκό πολιτισμικό παρελθόν. Σημειωτικά υποδηλώνεται, πολλές φορές, ακόμα και ο ενσαρκωμένος λόγος του Θεού, ο Χριστός, ο οποίος παριστάνεται, για παράδειγμα, ως ιχθύς (ΙΧΘΥΣ = Ίησους Χριστός Θεού Υιός Σωτήρ), μυθικός Ορφέας, αμνός (Ιω. 1,29), καλός ποιμήν (Ιω. 10,11), άμπελος (Ιω. 15,1), φάρος, πλοίο, άγκυρα, και χριστόγραμμα (ΧΡ). Ακολουθώντας την ίδια λογική, οι πρώτοι χριστιανοί αναπαριστούν το Άγιο Πνεύμα ως περισσότερά (Ματθ. 3,16), το οποίο αποκρυπτογραφείται με τη σειρά του σε μείζον σύμβολο αγνότητας (prudentia), ομόνοιας (concordia), και ειρήνης (pax), την αιωνιότητα της ψυχής ως παγόνη, ήτοι σύμβολο της αθανασίας, και τον διακαή πόθο της ψυχής προς την πνευματική εύρεση με τον Χριστό ως ερίφιο (Ψαλ. 41,2). Μάλιστα, η δεόμενη ψυχή συμβολίζεται εικονογραφικά με τον πανάρχαιο τύπο του δεόμενου ανδρός ή της δεόμενης γυναίκας (organs)· η τελευταία εξελίχθηκε αργότερα στη *Δεόμενη Θεοτόκο*. Σπουδαία θέση καταλαμβάνει, όπως είναι εύλογα κατανοητό, το ύψιστο σημείο του Πάθους, ο Σταυρός, ο οποίος αποτυπώνεται ποικιλοτρόπως ως ταυτόμορφος (Τ), ισοσκελής (ελληνικός), ως ανισοσκελής (λατινικός), ως αγκυλωτός (σβάστικα), με την χαρακτηριστική θηλιά στο επάνω μέρος (αιγυπτιακός) ή και ανεστραμμένος (σταυρός του Αποστόλου Πέτρου).

Τα σύμβολα αυτά προσλαμβάνουν – όσα δεν είχαν ήδη – νέο, χριστιανικό περιεχόμενο και μούν κατά δυναμικό τρόπο τους πιστούς στις θεμελιώδεις διδαχές της χριστιανικής διδασκαλίας (Φειδάς, 2002: τ. Α', 764). Αξίζει να επισημανθεί το ότι οι εν λόγω απεικονίσεις – ακόμη και εκείνες που αποτυπώνουν την μορφή του ίδιου του Ιησού – εμφανίζονται, όταν Απολογητές Πατέρες της Εκκλησίας του 2^{ου}-3^{ου} αιώνα (π.χ. Τερτυλλιανός, Ωριγένης, Ειρηναίος της Λυών, Κλήμης ο Αλεξανδρινός) προσεγγίζουν τον παλίμψηστο χαρακτήρα της χριστιανικής απεικόνισης υπό το πρίσμα των συμβόλων, που εμφανίζονται τόσο στο πλαίσιο της Παλαιάς Διαθήκης, με τις προ-εικονίσεις του Χριστού, όσο και στην Καινή, στα κείμενα της οποίας χρησιμοποιούνται συνεχώς αλληγορίες, όπως το περιστέρι ή η άμπελος (Γούναρης, 2002: τ. Α', 11). Η μορφή του Ιησού, λοιπόν, αρχίζει να αποτυπώνεται κυριολεκτικά – παράλληλα με τις συμβολικές αναπαραστάσεις – από το τέλος του 3^{ου} αιώνα, επάνω σε σαρκοφάγους, όπου ο ίδιος αναπαρίσταται ως φιλόσοφος με ατημέλητη εξωτερική όψη, φορώντας τον τρίβωνα των κυνικών φιλοσόφων, με ακάλυπτο

στήθος, ακατάστατη κώμη, φέρουσα συνήθως βοστρύχους, και θαυματουργική ράβδος στη μία εκ των δύο χειρών ή ως μέγας αρχιερέας στα πρότυπα του Αυτοκράτορα Αυγούστου φορώντας ιερατική ενδυμασία με καλύπτρα-βέλλο (vello) στην κεφαλή. Αυτές οι συμβολικές αναπαραστάσεις θα συνεχιστούν, φυσικά, και μετά περίοδο του Μεγάλου Κωνσταντίνου (306-337), ακόμα και επί της βασιλείας του Θεοδοσίου Β' (του Μικρού) (408-450) (Kitzinger 2007, 35-40).

Κατά τον 4^ο αιώνα, και παρά την σημαντική ανάπτυξη του προσφιλούς προς την απεικόνιση προσώπων εικονογραφικού διακόσμου, τόσο στις κατακόμβες, όσο και στις σαρκοφάγους, η επισκοπική Σύνοδος της Ελβίρας (Ισπανία, 300) απαγορεύει τη χρήση εικόνων στους οίκους λατρείας. Ωστόσο, η χριστιανική τέχνη και η χρήση των εικόνων –που είχε καταδικαστεί από τη Σύνοδο της Ελβίρας (Ubina, 1993: 309-318) – γνωρίζουν αυτήν την εποχή ευρεία διάδοση. Με το διάταγμα των Μεδιολάνων (313 μ.Χ.) και την συνακόλουθη παύση των διωγμών, ο Μέγας Κωνσταντίνος μεριμνά για την ανέγερση ναών, στους οποίους η χριστιανική τέχνη αναπτύσσεται σημαντικά, με αποτέλεσμα – στο τέλος του παρόντος αιώνα – να απλωθεί σε όλη την επικράτεια και να προσλάβει ένα καθαρά χριστιανικό περιεχόμενο (Γούναρης, 2002: τ. Α', 14-15).

Βαθμιαία, λοιπόν, οι εικόνες κατακτούν δεσπόζουσα θέση στην λατρεία των χριστιανών. Αυτό οφείλεται, βεβαίως, και στο ότι οι χριστιανοί αυτής της περιόδου ήταν δύσκολο να αποκοπούν απότομα, έως και οριστικά, από τις παγιωμένες στο ψυχοπνευματικό τους πεδίο λατρευτικές συνήθειες του ελληνορωμαϊκού κόσμου. Με άλλα λόγια, ένιωθαν την βαθιά ανάγκη να βλέπουν το πρόσωπο του Ιησού και των Αγίων. Οι εικόνες που φιλοτεχνήθηκαν ήταν είτε αποτυπωμένες στους τοίχους, είτε φορητές και κατασκευασμένες από περγαμηνή, ξύλο, ψηφιδωτό και μέταλλο. Χρησιμοποιούνταν, δε, ως φορητά φυλακτά, αλλά και για τον εξωραϊσμό των εκκλησιών (Φειδάς, 2002: τ. Α', 766).

Σχετικά με αυτό το ζήτημα, δηλαδή της αναδυόμενης «εικονολατρίας», ο Ευσέβιος Καισαρείας (265-340) στο έργο του *Ἑκκλησιαστική Ἱστορία* αναφέρεται στην λατρεία των εικόνων του Ιησού, του Κορυφαίων Αποστόλων Πέτρου και Παύλου, χαρακτηρίζοντάς την ως ειδωλολατρική πρακτική (*Historia Ecclesiastica* VII.18.4), ενώ στην επιστολή του προς την Αυγούστα Κωνσταντία (318-354) διερωτάται πώς είναι δυνατόν να ζωγραφίσει κανείς την θαυμάσια και ακατάληπτη θεϊκή μορφή, εφόσον κάτι τέτοιο το απαγορεύει ο Θεός (*Ἐπιστολή*, P.G. XX 1548B-D).

Στο αντίπαλο δέος, σημαντική, κατά τον 4^ο αιώνα, υπήρξε η συμβολή των Καππαδόκων Πατέρων. Αυτοί, όντας επηρεασμένοι από την κλασική παιδεία, προέβαλαν τον παιδαγωγικό (κατηχητικό εν προκειμένω) ρόλο της τέχνης (Κόλτσιου, 2015). Επί παραδείγματι, αναφέρεται ότι ο Μέγας Βασίλειος (330-379) στον *Λόγο περί τοῦ Ἁγίου Πνεύματος* επισημαίνει τον αναγωγικό/ανυψωτικό χαρακτήρα των εικόνων (P.G. XXX 149C), ενώ στην *Ὁμιλία ΙΘ' Εἰς τοὺς ἁγίους τεσσαράκοντα μάρτυρας* προβάλλει τον διδακτικό χαρακτήρα των – χριστιανικών ή/και μη – αναπαραστάσεων (P.G. XXXII 229).

Στις αρχές του 5^{ου} αιώνα, εποχή κατά την οποία η λατρεία των εικόνων αρχίζει να διαδίδεται πλέον δυναμικά σε ολόκληρη την τότε βυζαντινή επικράτεια (Φειδάς, 2002: τ. Α', 766), ο Όσιος Νείλος ο Ασκητής (+ περ. 430), μαθητής του Ιωάννου του Χρυσοστόμου (349-407), γράφει επιστολή προς τον έπαρχο Ολυμπιόδωρο, στην οποία αναλύει τον παραδειγματικό και διδακτικό χαρακτήρα των απεικονίσεων σε

σχέση με τα κατορθώματα των πιστών-μαρτύρων (*Επιστολή*, P.G. LXXIX 577D).

Κατόπιν, τον 6^ο αιώνα, ο Μάξιμος ο Ομολογητής (580-662) στο έργο του *Μυσταγωγία* κάνει λόγο για την έννοια της εικόνας με έναν πολύ διαφορετικό από τους συνήθεις τρόπους. Ήτοι, για τον Πατέρα, η ίδια η Εκκλησία ως σώμα-θεσμός λειτουργεί δίκην εικόνας του Θεού, αλλά και «τουῦ ἐξ ὀρατῶν καὶ ἀοράτων οὐσιῶν ὑφεστῶτος κόσμου» (P.G. XCI, 668B-C). Παράλληλα, όμως, τον ίδιο αιώνα, δεν λείπουν οι εκδηλώσεις πολλαπλών επιθέσεων κατά των εικόνων. Χαρακτηριστικά, στην Αντιόχεια εκδηλώνονται σχετικές ταραχές, ενώ και στην Έδεσσα της αρχαίας Μεσοποταμίας, όχλοι στρατιωτών πετούν πέτρες κατά της θαυματουργικής εικόνας του Χριστού. Ο 6^{ος} αι. ολοκληρώνεται με την εντολή του Επισκόπου Μασσαλίας Σειρινού, σύμφωνα με την οποία διατάζεται η απομάκρυνση και καταστροφή των εικόνων από όλες τις εκκλησίες της περιοχής (Βασίλιεφ, 1973: 306). Παράλληλα, κατά την αυγή του 7^{ου} αιώνα, το 602, ο Πάπας Γρηγόριος Α΄ (ο Μέγας) (590-604) γράφει στον Επίσκοπο Μασσαλίας, εξυμνώντας τον ίδιο για τον ζήλο που έδειξε, ώστε κανένα ανθρώπινο δημιούργημα να μην γίνεται αντικείμενο λατρείας (*"nequid manufactum adorari posset"*). Όμως, δεν διστάζει να τον επιπλήξει για την καταστροφή των εικόνων, διότι με αυτή την πράξη αφαιρούνταν από το ποίμνιο η δυνατότητα για ιστορική μόρφωση, εφόσον πλέον δεν «μπορούσε, τὸ λιγότερο, νὰ διαβάση, κυττώντας στους τοίχους, ἐκεῖνο ποὺ δὲν ἦταν δυνατὸν νὰ διαβάση στὰ [ιερά] βιβλία». Ακόμα, σε άλλη επιστολή που απευθύνεται προς τον ίδιο επίσκοπο, ο Πάπας Γρηγόριος λέει τα εξής: «Γιὰ τὸ ὅτι ἀπηγόρευσε τὴν λατρεία τους, σὲ ἐπαινοῦμε ὅλοι μας· ἀλλὰ σὲ κατηγοροῦμε γιατί τὶς ἔσπασες... Νὰ λατρεύη κανεὶς μιὰ εἰκόνα εἶναι ἄλλο πράγμα (*pictura adorare*) καὶ νὰ διδάσκεται κανεὶς, μέσω τῆς ἱστορίας τῆς εἰκόνας, τί πρέπει νὰ λατρεύη, εἶναι ἄλλο» (Βασίλιεφ, 1973: 306). Τέλος, αρκετά σημαντικό γεγονός για την ιστορία του αιώνα αποτελεί η συγκρότηση της «Πενθέκτης Ἐν Τρούλῳ Οἰκουμενικῆς Συνόδου», το 692 στην Κωνσταντινούπολη. Ο 8^{ος} κανόνας της απαγορεύει την απεικόνιση του Ἰησοῦ ως αμνού και επιδοκιμάζει την αναπαράστασή Του με ανθρώπινη μορφή (*Πρακτικά Πενθέκτης*. 492-493: Κανὼν ΠΒ΄, Πρβλ. Γκαβαρδίνας, 1998).

Η κατάσταση, όμως, εκτροχιάστηκε, όταν κατά τον 8^ο αιώνα, η έξαρση των λαϊκών δεισδαιμονιών, η πολιτισμική επαφή του χριστιανισμού με τις θρησκευτικές-ανεικονικές αντιλήψεις του ισλάμ, η ανοδικά κινούμενη κοινωνική και οικονομική δύναμη του εκκλησιαστικού θεσμού, και άλλοι ποικίλοι ιστορικοί και θεολογικοί λόγοι, αναδείχθηκαν εκρηκτικά στο μεσαιωνικό γίγνεσθαι. Η παρούσα κατάσταση μεταφράστηκε σε παρατεταμένη εμφύλια διένεξη μεταξύ των χριστιανών, οι οποίοι διαχωρίστηκαν σε δύο αντίπαλες ομάδες, τους «εικονόφιλους» και τους «εικονοκλάστες». Η ιστορική περίοδος αυτής της διαμάχης έμεινε γνωστή στη μεσαιωνική ιστορία ως «Εικονομαχία» και εκτυλίσσεται σε δύο σχεδόν διαδοχικές φάσεις (726-787 και 815-843), κατά την περίοδο εξουσίας των αυτοκρατορικών δυναστειών των Ισαύρων και του Αμορίου, αντίστοιχα (Καραγιαννόπουλος, 1993: 131-134· Χριστοφιλοπούλου, 1998, τομ. Β1: 105-212· Αμοιρίδου, 2012: 203-222).

Η πρώτη φάση, η οποία σχετίζεται άμεσα με την προσωπικότητα και τις ενέργειες του Αυτοκράτορα Λέοντα Γ΄ ξεκίνησε, όταν το 726 ο ίδιος διέταξε την απομάκρυνση της εικόνας του Χαλκίτη Χριστού από την Χαλκή Πύλη του Ιερού Παλατιού στην Κωνσταντινούπολη και ανακήρυξε με έδικτο την απαγόρευση προσκύνησης των εικόνων (Vasiliev, 2006: 258-259· 10· Gero, 1973: 94-95, 106, υποσ. 55, 212-217·

Anastos 1968: 5-7· Auzéry, 1990: 461· Χριστοφιλοπούλου, 1998: τομ. Β1, 108· Brubaker, 1999: 263· Θεοφάνης, *Χρονογραφία*, Ι. 404.3-4 και Ι. 404.18-405.2, για πιο αναλυτική περιγραφή και σύνδεση με "θεομηνία"), ενώ ενδέχεται να προχώρησε και στην παράλληλη λήψη κάποιων "ακραίων" εικονοκλαστικών μέτρων· των οποίων οι αναφορές λόγω του ότι δεν απαντώνται στις κύριες πηγές της εικονομαχικής περιόδου, ήτοι τη *Χρονογραφία* του Θεοφάνους και την *Ιστορία Σύντομος* του Νικηφόρου, ελέγχονται ακόμα ως προς την αξιοπιστία τους (Gero, 1973: 97, υποσ. 13· Ενδεικτικά βλ.: Γεώργιος Μοναχός, *Χρονικόν Σύντομον*, Ι. 742.9-19 για Πυρπόληση του Πανδιδακτηρίου της Κωνσταντινούπολης λόγω άρνησης των καθηγητών να ενστερνιστούν την εικονοκλαστική πολιτική και 742.19-22 για καύση λειψάνων και διωγμούς εικονόφιλων. Ενδεικτικά για κριτική της πρώτης αναφοράς βλ.: Χριστοφιλοπούλου 1998, τομ. Β1: 112 και για τη δεύτερη: Gero, 1973: 94-97, 212). Ο Κωνσταντίνος, Επίσκοπος Νακωλείας της Φρυγίας, ο Θεοδόσιος, Επίσκοπος Εφέσου, και ο Θωμάς, Επίσκοπος Κλαυδιουπόλεως, ταχθήκαν άμεσα στο πλευρό του. Διαφώνησαν, όμως, εντόνως, μεταξύ πολλών άλλων, ο Πατριάρχης Γερμανός Α' (715-730), καθώς και ο Πάπας Γρηγόριος Β' (715-774). Στις 17 Ιανουαρίου 730 ο Λέων Γ' συγκαλεί γενική συνέλευση (σιλέντιον) και ζητά από όλους να προσυπογράψουν νέο εικονομαχικό διάταγμα, το οποίο όριζε την καταστροφή των εικόνων. Η σοβαρότερη και ουσιαστικότερη αντίδραση στα πεπραγμένα του Αυτοκράτορα έρχεται από τον θεολόγο Ιωάννη τον Δαμασκηνό, ο οποίος στους *Λόγους προς τους διαβάλλοντες τὰς ἁγίας εἰκόνας* αναπτύσσει την εικονόφιλη θεολογία του χριστιανικού πολιτισμού, σύμφωνα με την οποία η εικόνα επιδέχεται προσκύνησης, δίχως τον κίνδυνο της ειδωλολατρίας, καθότι δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση είδωλο (Ιωάννης Δαμασκηνός, *Λόγους προς τους διαβάλλοντες τὰς ἁγίας εἰκόνας*, PG XCIV, 1248C· PG XCIV, 1264C· PG XCIV, 1268A· PG XCIV, 1288B· PG XCIV, 1309C). Ωστόσο, η πρώτη φάση της εικονομαχικής έριδας έληξε με την πραγματοποίηση της Ζ' Οικουμενικής Συνόδου, επί Κωνσταντίνου ΣΤ' (780-797), όταν αποκαταστάθηκε η θέση των εικόνων εντός της λατρείας.

B. Διδακτικές Προτάσεις-Εφαρμογές

1. Γενικές Πληροφορίες

- **Εγχειρίδια Διδασκαλίας:** α) Γώγου, Β., Μπάρλος, Α., & Γριζοπούλου, Ο. (2017). *Φάκελος Μαθήματος των Θρησκευτικών: Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό, Πορεία και ανάπτυξη*. Α' Γυμνασίου, Αθήνα: Εκδόσεις Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος, και β) Νευροκλοπής, Θ. Υφαντής, Π., Ιατρόπουλος Λ., Τερλιμπάκου, Ζ. Χατζή, Δ. (2017). *Φάκελος Μαθήματος των Θρησκευτικών: Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό. Πορεία μέσα από αντιθέσεις*. Β' Γυμνασίου, Αθήνα: Εκδόσεις Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.
- **Θεματικές Ενότητες – Κεφάλαια:** Το παρόν Θεωρητικό Μέρος συνδέεται άμεσα με το διδακτικό υλικό των δύο πρώτων τάξεων του Γυμνασίου. Α' Γυμνασίου: Θεματική Ενότητα Πρώτη – *Μεγαλώνουμε κι αλλάζουμε*, Θεματική Ενότητα Δεύτερη – *Η συνάντηση του Χριστιανισμού με τον Ελληνισμό*, Θεματική Ενότητα Τρίτη – *Πώς ζουν οι Χριστιανοί; Η νέα ζωή στην Εκκλησία*, και Θεματική Ενότητα Πέμπτη – *Μονοθεϊστικές θρησκείες:*

Γ. Ορφανίδης, Η δυναμική της «Εικόνας» και του «Ειδώλου»: Παρουσία και Απουσία στο Θρησκευτικό Περιβάλλον (Ιουδαϊσμός, Χριστιανισμός, Ισλάμ). Συμβολή στις Πρακτικές της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης μέσω της Αξιοποίησης του Υλικού Πολιτισμού

Ιουδαϊσμός και Ισλάμ (Γώγου κ.ά., 2017: 6-31, 32-63, 64-89, 108-137, αντιστοίχως). Β΄ Γυμνασίου: Θεματική Ενότητα Πρώτη – *Μπορούν οι άνθρωποι να εικονίζουν τον Θεό;* (Νευροκλοπής κ.ά., 2017: 8-31).

- **Βαθμίδα Εκπαίδευσης:** Δευτεροβάθμια.
- **Σχολικές Τάξεις:** Α΄ και Β΄ Γυμνασίου.
- **Χρονολογία Εφαρμογής:** 2019 (δεν έχει τεθεί σε εφαρμογή μέχρι σήμερα).
- **Διάρκεια Εφαρμογής:** Κρίνεται από τον/την εκπαιδευτικό.
- **Διδακτικό Υλικό:** Κρίνεται από τον/την εκπαιδευτικό. Μεταξύ άλλων, προτείνονται τα παρακάτω: α) Σχολικό Εγχειρίδιο, β) Φύλλο Δραστηριότητας, και εφόσον παρέχεται η δυνατότητα, γ) “Νέα Μέσα”, Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) – Οπτικοακουστικό Υλικό (Διαφάνειες Προβολής-Power Point με σύντομα κείμενα, φωτογραφίες μνημείων υλικού πολιτισμού ή/και ολιγόλεπτες βιντεοπαρουσιάσεις). Η άντληση σχετικού ψηφιακού υλικού μπορεί να γίνει από τις διαδικτυακές πηγές που δίνονται στο σημείο αυτό.

Για την ιουδαϊκή θρησκεία (βλ. και «Επισκέψεις» παρακάτω):

- http://cja.huji.ac.il/home_page.html,
- <https://www.khanacademy.org/humanities/ancient-art-civilizations/judaism-art>,
- https://www.metmuseum.org/toah/hd/jewa/hd_jewa.htm,
- <https://brewminate.com/the-history-of-art-in-judaism>.

Για το ισλάμ (βλ. και «Επισκέψεις» παρακάτω):

- <http://islamic-arts.org>
- <http://www.muslimheritage.com/article/introduction-islamic-art>,
- <http://islamicart.museumwnf.org/index.php>,
- <http://www.islamic-art.org>.

Για τον χριστιανισμό (βλ. και «Επισκέψεις» παρακάτω):

- <http://www.visual-arts-cork.com/christian-art.htm>,
- <https://www.khanacademy.org/humanities/medieval-world/early-christian1/a/early-christian-art>,
- <https://study.com/academy/lesson/early-christian-art-and-architecture.html>,
- <http://www.historyofchristianart.com>.

Δίνεται έμφαση στην αξία-έννοια του “Ψηφιακού Γραμματισμού” (“Digital Literacy”) (Μπίκος, 2012: 118) από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού (βλ. Στρατηγικές και Τεχνικές Διδασκαλίας).

- **Μεθοδολογία της Διδασκαλίας:** α) Μέθοδος: Διαθεματική και Επαγωγική, β) Μορφή: Μεικτός Τύπος Μορφών Διδασκαλίας (συνδυασμός Δασκαλοκεντρικών-Μαθητοκεντρικών μορφών, συνδυασμός Βιωματικής και Ομαδικής/Διερευνητικής Δραστηριότητας, Ομαδοσυνεργατική· πιο αναλυτικά: διδακτικός μονόλογος-παράδοση, επεξήγηση, επίδειξη και περιγραφή πληροφοριών, καθοδηγούμενος διάλογος, ερωταποκρίσεις,

ελεύθερος διάλογος, λήψη πρωτοβουλιών και δημιουργία-εφευρετικότητα μέσω της αξιοποίησης των μνημείων του υλικού πολιτισμού).

- **Πορεία Διδασκαλίας:** Κρίνεται από τον/την εκπαιδευτικό. Δύναται να πραγματοποιηθεί «Πενταμερής» (Παρουσιάζοντας, Εφαρμόζοντας, Διερευνώντας, Αναπλαισιώνοντας, Αξιολογώντας). Ωστόσο, έμφαση πρέπει να δοθεί, κυρίως, στις στρατηγικές και τεχνικές διδασκαλίας που εφαρμόζονται, κυρίως, κατά το τρίτο σκέλος της διδακτικής πορείας, ήτοι του «Διερευνώντας» (βλ. Στρατηγικές και Τεχνικές Διδασκαλίας).
- **Στρατηγικές και Τεχνικές Διδασκαλίας:** Κρίνονται από τον/την εκπαιδευτικό. Ωστόσο, προτείνονται ενδεικτικά οι κάτωθι:
 - 1) «Σκέψου, Συζήτησε, Μοιράσου» [Think, Pair, Share – (TPS)], συμπεριλαμβανομένων όλων των σχετικών παραλλαγών, όπως αναγράφονται στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού (Οδηγός του Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά. Δημοτικό – Γυμνάσιο, 2014: 112-116, και επικουρικά Arends, 270: 370).
 - 2) «Διδάσκοντας μέσω της τέχνης. Μοτίβα έντεχνου συλλογισμού» (Artful thinking), συμπεριλαμβανομένων όλων των σχετικών παραλλαγών, όπως αναγράφονται στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού (Οδηγός του Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά. Δημοτικό – Γυμνάσιο, 2017: 130-152, και Artful Thinking Teaching Strategy Web Site, στο: www.pz.harvard.edu/at/cc_intro_new.cfm).
 - 3) «Επισκέψεις», όπως αναγράφεται στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού (Οδηγός του Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά. Δημοτικό – Γυμνάσιο, 2017: 152-153) → Ενδεικτικοί χώροι επισκέψεων: α) Εβραϊκό Μουσείο Θεσσαλονίκης (Θεσσαλονίκη) (<http://www.jmth.gr>), β) Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδας (Αθήνα) (<https://www.jewishmuseum.gr>), γ) κατά τόπους χώρους ιουδαϊκής λατρείας, δ) Μουσείο Ισλαμικής Τέχνης – Μουσείο Μπενάκη (Αθήνα), (https://www.benaki.org/index.php?option=com_buildings&view=building&id=3&lang=el), ε) κατά τόπους χώρους λατρείας του ισλάμ, στ) Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού Θεσσαλονίκης (Θεσσαλονίκη) (<https://www.mbp.gr>), ζ) Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο Αθηνών (Αθήνα) (<https://www.byzantinemuseum.gr>), η) κατά τόπους χώρους λατρείας του χριστιανισμού.
 - 4) «Θεματική Προσέγγιση», όπως αναγράφεται στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού (Οδηγός του Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά. Δημοτικό – Γυμνάσιο, 2017: 153).
 - 5) «Βιωματική (Προσωπική/Εμπειρική) Προσέγγιση», συμπεριλαμβανομένων όλων των σχετικών παραλλαγών, όπως αναγράφονται στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού (Οδηγός του Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά. Δημοτικό – Γυμνάσιο, 2017: 154-157), και

Γ. Ορφανίδης, Η δυναμική της «Εικόνας» και του «Ειδώλου»: Παρουσία και Απουσία στο Θρησκευτικό Περιβάλλον (Ιουδαϊσμός, Χριστιανισμός, Ισλάμ). Συμβολή στις Πρακτικές της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης μέσω της Αξιοποίησης του Υλικού Πολιτισμού

6) «Άλλες δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης»,
συμπεριλαμβανομένων όλων των σχετικών παραλλαγών, όπως
αναγράφονται στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού (Οδηγός του
Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά. Δημοτικό – Γυμνάσιο, 2017: 158-
166).

- **Μορφή Αξιολόγησης:** Δεν είναι υποχρεωτική η ύπαρξη οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης. Κρίνεται από τον/την εκπαιδευτικό. Εάν επιλεγθεί προτείνεται η «Διαμορφωτική Μέθοδος» (και πιο συγκεκριμένα: προφορική παρουσίαση ομαδικής εργασίας σε μορφή της επιλογής των μαθητών/μαθητριών, χωρίς καταγραφή τελικής βαθμολογίας στο σύστημα της εικοσαβάθμιας κλίμακας).
- **Στόχοι – Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα (ΠΑΜ):** Θεωρείται ότι οι μαθητές/μαθήτριες θα είναι πλέον σε θέση να: α) εντοπίζουν, περιγράφουν και ερμηνεύουν με κριτικό τρόπο τις ιδιαίτερες πολιτισμικές συνθήκες που αναπτύχθηκαν γύρω από τις έννοιες «είδωλο»-«εικόνα» στον ιουδαϊσμό, το ισλάμ, και τον χριστιανισμό (πριν την «Εικονομαχία»), και β) εξοικειωθούν ως έναν βαθμό με την λέξεις-φράσεις ορολογίας από διάφορους τομείς της αρχαιολογίας και ιστορίας της τέχνης, και γ) έρθουν σε ουσιαστική επαφή τους με διάφορες πτυχές της Πολιτισμικής Ανθρωπολογίας και Ανθρωπολογίας της Θρησκείας (π.χ. διαχρονική και διαπολιτισμική έννοια του ειδώλου, θρησκευτικά μοτίβα-σύμβολα, φαινόμενο θρησκευτικού συγκρητισμού-πολιτισμικού υβριδισμού).

Γ. Βιβλιογραφία

1. Πρωτογενείς Πηγές

Βασίλειος, ο. Μ. *Λόγος περί του Ἁγίου Πνεύματος*. P.G. XXX 149C,

Βασίλειος, ο. Μ. *Ὁμιλία ΙΘ΄. Εἰς τοὺς ἀγίους τεσσαράκοντα μάρτυρας*. P.G. XXXII 229α.

Γαλίτης, Γ. (2011). *Ἡ Αγία Γραφή*. Αθήνα: Ελληνική Βιβλική Εταιρεία.

Ευσέβιος, ο. Κ., & Williamson, G. A. (1966). *The history of the Church from Christ to Constantine (Historia Ecclesiastica)*. New York City, New York: New York University Press.

Ευσέβιος, ο. Κ. *Ἐπιστολή*. P.G. XX 1548B-D

Fiqh. Σύνολο Νομικών Διατάξεων. Κείμενα και Σχόλια (σε αγγλική μφρ.). Ανακτήθηκε στις 25/08/2019 από: <http://islamweb.net/en/articles/83/fiqh-jurisprudence-matters>.

Ιωάννης Δαμασκηνός, *Λόγος αποδεικτικός περί τῶν ἀγίων καὶ σεπτῶν εἰκόνων. Πρὸς πάντας Χριστιανούς, καὶ πρὸς τὸν βασιλέα Κωνσταντῖνον τὸν Καβαλῖνον, καὶ πρὸς πάντας αἰρετικούς*. P.G. XCV, 309-344.

Mālik ibn Anas, *Muwattaʿa*. Κείμενα και Σχόλια (σε αγγλική μφρ.). Center for Muslim-Jewish Engagement – University of South California. Ανακτήθηκε στις 25/08/2019 από: <http://cmje.usc.edu/religious-texts/hadith/muwatta>.

Μάξιμος, ο. Ομ. *Μυσταγωγία*. P.G. XCI, 668B-C.

Νείλος, ο.Α. *Ἐπιστολή*. P.G. LXXIX 577D.

(2002) *Το Ιερό Κοράνιο*. Αθήνα: Εκδόσεις Κάκτος.

2. Μελέτες – Βοηθήματα

2.1. Ξενόγλωσση

- Arends, R. I. (2007). *Learning to Teach*. New York City, New York: Mc. Grow Hill Companies.
- Barnard, L.W. (1974). *The GraecoRoman and Oriental background of the Iconoclastic Controversy*. Leiden: Brill.
- Barnard, L.W. (1975). "Byzantium and Islam: The Interaction of two Worlds in the Iconoclast Era", *BSI*, 36, 25-37.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (1992). *Educational Psychology: Classroom connections*. New York: Glencoe/Mcgraw – Hill.
- Grabar, O. (1977). "Islam and Iconoclasm". In, Bryer, A. and Herrin, J. (ed.), *Iconoclasm*. Birmingham: Centre for Byzantine Studies, University of Birmingham, 45-52.
- Gutmann, J. (1961). The "Second Commandment" and the Image in Judaism", *Hebrew Union College Annual*, 32, 1-14.
- Hodgson M. (1964). "Islâm and Image". *History of Religions*, 3, 220-260.
- Ladner, G. (1940). "Origin and Significance of the Byzantine Iconoclastic Controversy". *Mediaeval Studies*, 2, 127-149.
- Ubina J. F. (1993). "Le concile d'Elvire et l'esprit du paganism". *Dialogues d'histoire ancienne*, 19/1, , 309-318.
- Vasiliev, A.A. (1956). "The Iconoclastic Edict of the Caliph Yazid II, A.D. 721", *D.O.P.*, 10, 23-47.

2.2. Ελληνική

- Αμοιρίδου, Ε. Ν. (2012). *Πτυχές από την ιστορία της αδιαίρετης ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Μέθεξις.
- Αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου (2017). Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.). Ανακτήθηκε στις 25/08/2019 από: <http://iep.edu.gr/el/thriskoftika-programmata-spoudon>.
- Βασιλief, Α. (1973). *Ιστορία της βυζαντινής αυτοκρατορίας, 324-1453* (μτφ. Δ. Σαβράμη). Αθήνα: Διεθνής Λέσχη Βιβλίου.
- Γεωργιάδης, Κ. (2013). «Το φιλοσοφικό και θεολογικό υπόβαθρο της Ορθόδοξης εικονολογίας». *Κόσμος*, 2, 165-243.
- Γκαβαρδίνας, Γ. Χ. (1998). *Η πενθέκτη οικουμενική σύνοδος και το νομοθετικό της έργο*. Κατερίνη: Επέκταση.
- Γούναρης, Γ. (2007). *Εισαγωγή στην Παλαιοχριστιανική Αρχαιολογία*. Τομ. Β΄ Ζωγραφική. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Γώγου, Β., Μπάρλος, Α., & Γριζοπούλου, Ο. (2017). *Φάκελος Μαθήματος των Θρησκευτικών: Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό, Πορεία και ανάπτυξη*. Α΄ Γυμνασίου, Αθήνα: Εκδόσεις Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.
- Ζιάκα, Α.Γ., (2010). *Διαθρησκειακοί Διάλογοι – Η συνάντηση του Χριστιανισμού με το Ισλάμ*. Τομ. Β΄. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Κόλτσιου, Α. Κ. (2015). *Γλωσσικές απόψεις και όψεις στα κείμενα των Καππαδόκων Πατέρων*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.

- Κονδύλη, Ε. (2016). *Αραβικός Πολιτισμός*, Αθήνα: Πεδίο.
- Μπίκος, Κ. (2012). *Ζητήματα Παιδαγωγικής που θέτουν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Νευροκλοπή, Θ. Υφαντής, Π., Ιατρόπουλος Λ., Τερλιμπάκου, Ζ. Χατζή, Δ. (2017). *Φάκελος Μαθήματος των Θρησκευτικών: Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό. Πορεία μέσα από αντιθέσεις, της Β΄ Γυμνασίου*. Αθηνά: Εκδόσεις Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος. Ανακτήθηκε στις 25/08/2019 από: <http://iep.edu.gr/φάκελοι-μαθήματος>.
- Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου (2017). Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.). Ανακτήθηκε στις 25/08/2019 από: <http://iep.edu.gr/el/thriskoftika-odigoi-ekpaideftikoy>.
- Ορφανίδης, Γ. (2019). «Η Επιστολή του Βυζαντινού Αυτοκράτορα Λέοντα Γ΄ (717-741) προς τον Χαλίφη Ουμάρ Β΄ (Umar II) (717-720). Νέες Ερμηνείες και Προσεγγίσεις Διαπολιτισμικού και Διαθρησκευτικού Περιεχομένου. Συμβολή στη Διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών». Στο: *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών. Τόμ. 2: (Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων: Προκλήσεις και προοπτικές της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο)*. Θεσσαλονίκη: Θεολογική Σχολή, Τμήμα Θεολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Εργαστήριο Παιδαγωγικής Τμήματος Θεολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, 2019, 379-391.
- Τσορπατζόγλου, Αρχιμ. Παντελεήμων. (1995). «Η φύση και η προοπτική της Εικονομαχίας: Ιδεολογικές επιδράσεις, στόχοι και σκοπιμότητα». *Θεολογία*, 66, 645-738.
- Φειδάς, Β.Ι. (2002)³. *Εκκλησιαστική ιστορία*. τομ. Α΄. Αθήνα: Εκδόσεις Διήγηση.

3. Ιστοσελίδες

- Ancient Mediterranean. Early Christian and Art: Ανακτήθηκε στις 25/08/2019 από: <https://www.khanacademy.org/humanities/medieval-world/early-christian1/a/early-christian-art>.
- Ancient Mediterranean. Judaism and Art: Ανακτήθηκε στις 25/08/2019 από: <https://www.khanacademy.org/humanities/ancient-art-civilizations/judaism-art>.
- Artful Thinking Teaching Strategy Web Site. Ανακτήθηκε στις 25/08/2019 από: www.pz.harvard.edu/at/cc_intro_new.cfm.
- A History of Christian Art: Ανακτήθηκε στις 25/08/2019 από: <http://www.historyofchristianart.com>.
- Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο Αθηνών (Αθήνα). Ανακτήθηκε στις 25/08/2019 από: <https://www.byzantinemuseum.gr>.
- Christian Art. History, Characteristics of Catholic and Protestant Visual Arts. Ανακτήθηκε στις 25/08/2019 από: <http://www.visual-arts-cork.com/christian-art.htm>.
- Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδας (Αθήνα). Ανακτήθηκε στις 25/08/2019 από: <https://www.jewishmuseum.gr>.
- Εβραϊκό Μουσείο Θεσσαλονίκης (Θεσσαλονίκη). Ανακτήθηκε στις 25/08/2019 από: <http://www.jmth.gr>.

Γ. Ορφανίδης, Η δυναμική της «Εικόνας» και του «Ειδώλου»: Παρουσία και Απουσία στο Θρησκευτικό Περιβάλλον (Ιουδαϊσμός, Χριστιανισμός, Ισλάμ). Συμβολή στις Πρακτικές της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης μέσω της Αξιοποίησης του Υλικού Πολιτισμού

- Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα – Λεξικό. Ανακτήθηκε στις 25/08/2019 από: <http://www.greek-language.gr>.
- Islamic Art and Architecture: Ανακτήθηκε στις 25/08/2019 από: <http://islamic-arts.org>.
- Journal of Jewish Art. The Hebrew University of Jerusalem: Ανακτήθηκε στις 25/08/2019 από: http://cja.huji.ac.il/home_page.html.
- Metropolitan Museum of New York (MET), USA – Jewish Art in Late Antiquity and Early Byzantium. Ανακτήθηκε στις 25/08/2019 από: https://www.metmuseum.org/toah/hd/jewa/hd_jewa.htm.
- Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού Θεσσαλονίκης (Θεσσαλονίκη). Ανακτήθηκε στις 25/08/2019 από: <https://www.mbp.gr>.
- Μουσείο Ισλαμικής Τέχνης – Μουσείο Μπενάκη (Αθήνα). Ανακτήθηκε στις 25/08/2019 από: https://www.benaki.org/index.php?option=com_buildings&view=building&id=3&lang=el.
- Museums without Frontiers. Discover Islamic Art: Ανακτήθηκε στις 25/08/2019 από: <http://islamicart.museumwnf.org/index.php>.
- Muslim Heritage. Discover the Golden Age of Muslim Civilisation: Ανακτήθηκε στις 25/08/2019 από: <http://www.muslimheritage.com/article/introduction-islamic-art>.
- Study.com. Early Christian Art: History, Characteristics & Symbolism. Ανακτήθηκε στις 25/08/2019 από: <https://study.com/academy/lesson/early-christian-art-and-architecture.html>.
- Thesaurus Islamicus Foundation. Islamic Art Network: Ανακτήθηκε στις 25/08/2019 από: <http://www.islamic-art.org>.
- The History of Art in Judaism: Ανακτήθηκε στις 25/08/2019 από: <https://brewminate.com/the-history-of-art-in-judaism>.

Οι Τελετές Μύησης ως Κοινωνιο-Βιολογικά Προϊόντα των Θρησκειών. Όψεις του Αρχαίου Κόσμου. Διαπολιτισμική και Διαθρησκειακή Προσέγγιση στη Διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών.

Γεώργιος Ορφανίδης

*Υποψήφιος Διδάκτωρ (Διαπανεπιστημιακό Πρόγραμμα),
Τμήμα Θεολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
& Πανεπιστήμιο Τουλούζης II
georgiosorfa@gmail.com*

Περίληψη

Οι τελετές μύησης – γνωστές και ως «διαβατήριες τελετές» (rites of passage) – διαχρονικά εξελίχθηκαν σε ακρογωνιαίο λίθο ανάπτυξης της εκάστοτε πολιτισμικής ιδεολογίας υπό το πρίσμα της θρησκείας. Ήδη από την αρχαιότητα συνδέθηκαν με έννοιες που σηματοδοτούν την συγκρότηση της κοινωνικής οργάνωσης, όπως την επίσημη ένταξη σε μία κλειστή θρησκευτική ομάδα, το πέρασμα από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή, την έναρξη του έγγαμου βίου. Κατά τη διάρκεια της πολυεπίπεδης διαδικασίας τους ακολουθείται ως επί το πλείστον – και ειδικά όσον αφορά τον αρχαίο κόσμο – το τριμερές σχήμα του van Gennep (1965): «αποχωρισμός» (separation), «μετάβαση» στη νέα κατάσταση (transition), και «επανάταξη» (incorporation). Ωστόσο, η υιοθέτηση αυτής της δομής δεν είναι υποχρεωτική, διότι σημαντικότερο ρόλο κατέχει η διαδικασία της συμβολικής αφιέρωσης του/της μνημένου/μνημένης, μέσω της προσωπικής προσφοράς από την πλευρά του/της. Παράλληλα, μέσα από την εκτύλιξη της μνητικής δράσης γίνεται εναργές ότι η λατρευτική πρακτική, και κατ' επέκταση όλη η θρησκευτική πραγματικότητα, αποτελεί προϊόν όχι μόνο κοινωνικών συνιστωσών, αλλά πολλές φορές, αντικειμένων ή/και βιολογικών-οργανικών στοιχείων (π.χ. αίμα, σωματικά υγρά, βόστρυχοι), καθώς τα τελευταία συμβάλλουν σε αυτήν καταλυτικά ως σύμβολα (ανα)νοηματοδότησης και επισφράγισης του λατρευτικού τυπικού. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν πολλές μνητικές τελετές προς τιμήν της Αρτέμιδος. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι: α) η υπογράμμιση της έννοιας της «μύησης» στο θρησκευτικό περιβάλλον διαπολιτισμικά και διαχρονικά, μέσα από μία σύντομη και επιλεκτική αναφορά τελετών μύησης από τον αρχαίο ελληνικό ή/και ρωμαϊκό πολιτισμό, β) η ανάδειξη αντικειμένων-(βιολογικών) υλικών σε σύμβολα αναπαράστασης του πραγματικού περιεχομένου. Όλα τα παραπάνω δύναται να χρησιμοποιηθούν μελλοντικά ως επικουρικό υλικό (παράλληλο κείμενο-δραστηριότητα εμβάθυνσης) στη διδασκαλία της χριστιανικής «Μύησης», συμπληρώνοντας, αφενός, τις πρότερες σχετικές γνώσεις των εκπαιδευτικών, και διευρύνοντας, αφετέρου, μέσω μη-χριστιανικών παραδειγμάτων, τους πνευματικούς ορίζοντές τους, προκαλώντας, παράλληλα, εύλογο προβληματισμό για τυχόν πολιτισμική ώσμωση σε σημεία κατά την εκτύλιξη του ιστορικού χρόνου.

Λέξεις κλειδιά: τελετές μύησης, θρησκεία, βιολογία, σύμβολα, αρχαίος κόσμος

A. Θεωρητικό Πλαίσιο

Οι τελετές μύησης διαχρονικά εξελίχθηκαν σε ακρογωνιαίο λίθο ανάπτυξης της εκάστοτε πολιτισμικής ιδεολογίας υπό το πρίσμα της θρησκείας. Είναι γνωστές και

ως «διαβατήριες τελετές» (rites of passage), καθώς μέσα από τη μελέτη του αρχαίου ιουδαϊκού, ελληνικού και ρωμαϊκού κόσμου, θεωρήθηκε ότι κατά τη διάρκεια εξέλιξής του, συντελείται το πέρασμα, η μετάβαση του/της νέου/νέας στον πολύπτυχο βίο των ενηλίκων. Στο πέρασμα αυτό, δηλαδή, στην κατάσταση ενεργοποίησης της σωματικής και πνευματικής, ήτοι ηλικιακής, ωρίμανσης του/της νέου/νέας, ο van Gennep διέκρινε τρία διαδοχικά στάδια (van Gennep, 1965: 10-11): α) τον αποχωρισμό (separation) του/της μνημένου/μνημένης από το, κατά βάση, ασφαλές και αυστηρά οριοθετημένο περιβάλλον πρότερης διαβίωσής του/της, ήτοι της πρώιμης ηλικιακά φάσης της ζωής του/της (παιδική ηλικία), την β) την περιθωριοποίηση-τη μετάβασή του/της προς μια νέα, άγνωστη, ακόμα και, άγρια κατάσταση ενδιαίτησης (transition), και τέλος, γ) την επανένταξη-εκ νέου ενσωμάτωσή του/της στην κοινωνία, κατέχοντας πλέον τον ρόλο του/της ενήλικα/ενήλικης (incorporation).

Στη διάρκεια της περιθωριοποίησης, λοιπόν, οι νέοι/νέες αποκλείονται από τον κορμό της κοινότητας τους για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα, η διάρκεια του οποίου, όμως, δεν δύναται να υπολογιστεί να πάντοτε εκ των προτέρων με ακρίβεια. Σε αυτή τη χρονική φάση, επικρατεί μια «αντιστροφή» (reversal) της καθιερωμένης τάξης των πραγμάτων, δηλαδή, της τυπικής διάταξης και ανάπτυξης των καταστάσεων που χαρακτηρίζουν – και εν συνεχεία – διασφαλίζουν την εύρυθμη λειτουργία της εκάστοτε κοινωνικής ομάδας. Πιο συγκεκριμένα, οι μνημένοι/μνημένες ζουν ως περιθωριακοί, με άλλα λόγια εξόριστοι, στην άγρια φύση που περιβάλλει το άστυ ή την κατοικημένη κώμη, πολλές φορές κυκλοφορούν γυμνοί/γυμνές, χωρίς ενδύματα και υποδήματα, υιοθετώντας της όψη των ζώων. Ακόμη, συχνά, δεν διστάζουν να φορέσουν δείγματα ενδυμασίας και υπόδησης, που παραπέμπουν σε επιλογές του αντίθετου βιολογικού φύλου, επιθυμώντας με αυτό τον τρόπο να δοκιμάσουν εις βάθος τις ψυχικές αντοχές του υπό την πίεση της προσωπικής ταπείνωσης, που προέρχεται μέσα από την εκούσια, και σαφώς, έκδηλη αλλοίωση της κοινωνικής σεξουαλικής ταυτότητάς τους (φαινόμενο «παρενδυσίας») (Burkert, 1979: 29). Οι πηγές της καθημερινής τροφής τους εξασφαλίζονται μετά από κοπιώδη αναζήτηση αποκλειστικά από το φυσικό περιβάλλον (ρίζες και καρποί δένδρων, κρέας από κυνήγι ζώων). Μυούνται στις πρακτικές των σεξουαλικών δραστηριοτήτων, υποβάλλονται σε βίαιες δοκιμασίες, σωματικές και ψυχικές, σε σκληραγώγηση και σε εκφοβισμούς, φθάνοντας στο σημείο να βιώνουν ένα συμβολικό προσωπικό συμβολικό θάνατο, προκειμένου μετά το πέρασ της απομόνωσης να «αναγεννηθούν» και να επανενταχθούν δυναμικά ως ενήλικα άτομα πλέον στην κοινότητα. Παράλληλα, μέσω χορών και ασμάτων διδάσκονται, αφουγκράζονται και ενστερνίζονται ολόψυχα τα ήθη, τα έθιμα, τις παραδόσεις και τις αξίες της κοινωνίας τους (Lonsdale, 1993: 169-205), ενώ δεν λησμονούν την συνεχή εξάσκησή τους σε ποικίλες δραστηριότητες, άρρηκτα συνδεδεμένες με την πορεία του καθημερινού βίου του ενήλικου ατόμου, λ.χ. στο κυνήγι, την κατασκευή εργαλείων, την κατεργασία δέρματος κ.λπ. Συνεπώς, καθίσταται εναργώς ότι κατά το τελευταίο στάδιο των διαβατήριων τελετών, δηλαδή, κατά την περίοδο της επανένταξής τους στην οργανωμένη κοινότητα, θεωρούνται έτοιμοι ψυχοσωματικά να λάβουν μέρος ως ενεργοί πολίτες – αναλόγως το βιολογικό φύλο τους – στις διάφορες όψεις του ιδιωτικού-οικογενειακού και δημόσιου βίου, δίνοντας έμφαση στο καθήκον τους να δημιουργήσουν οικογένεια, να υιοθετήσουν, δηλαδή, δύο πολύ σημαντικούς ρόλους για την διαίωνιση της κοινωνίας τους, του συζύγου-πατέρα και

της συζύγου-μητέρας. Οι άνδρες οφείλουν να αναδειχθούν σε ικανούς αγρότες, κτηνοτρόφους, εξειδικευμένους τεχνίτες, συγγραφείς, πολιτικούς, πολεμιστές, και εν γένει πολίτες που συμμετέχουν κατά ενεργό τρόπο στα κοινά, ενώ οι γυναίκες σε οικονομούς και τροφούς (Καρακάντζα, 2004: 96-99).

Είναι γεγονός, ότι ο εν λόγω τριμερής διαχωρισμός του van Genner λειτούργησε ως βασικός γνώμονας για πολλούς μελετητές του αρχαίου θρησκευτικού γίνεσθαι, καθώς διαπιστώνεται ότι οι ίδιοι αναζητούσαν εφεξής – ακόμα και με υπερβολικό ζήλο ορισμένες φορές, τεκμαίροντας αυθαίρετα συμπεράσματα – την μία τριμερή δομική ανάπτυξη στις λατρείες και τις μυθικές διηγήσεις «αιτιολογικού» χαρακτήρα, δηλαδή, στις αφηγήσεις εκείνες πίσω από τις οποίες εντοπίζεται ένα μυθικό «αίτιον», υπεύθυνο για την θέσπιση του εκάστοτε λατρευτικού τυπικού (Graf, 2003: 15-19). Στην πραγματικότητα, αξίζει να επισημανθεί, ότι κάθε μύθος και κάθε λατρευτική έκφραση δεν συγκαταλέγονται υποχρεωτικά στη χορεία των μυθικών τελετών. Μάλιστα, οι ερευνητές Dodd και Faraone, διατυπώνουν μείζονες προβληματισμούς σχετικά με την έννοια της μύησης (initiation), και προτείνουν μία πιο επιφυλακτική χρήση της τρέχουσας ορολογίας, καθώς προφανώς η αρχαίο ελληνικό και ρωμαϊκό θρησκευτικό σύστημα δεν χαρακτηρίζεται συλλήβδην από την ύπαρξη μυθικών πράξεων (Dodd, & Faraone, 2003). Επιπρόσθετα, ο Graf επισημαίνει το πρόβλημα της απουσίας μίας ευρύτερης ορολογίας στην αρχαία ελληνική γλώσσα, η οποία να σχετίζεται άμεσα με την περιγραφική και ερμηνευτική για την προσέγγιση του περιβάλλοντος των θρησκευτικών μύσεων. Υπάρχουν, βέβαια, διάφοροι διάσπαρτοι όροι, με γεωγραφική βάση, οι οποίοι φαίνεται πως χρησιμοποιούνταν για να (υπο)δηλώσουν διαβατήριες τελετές εφήβων και των δύο βιολογικών φύλων (ruberity rites), πχ. α) τα ονόματα: «κρυπτεία» (Λακεδαιμονία), η «έφηβεία», και η «άρκτεία» στην Αθήνα, καθώς και β) οι ρηματικοί τύποι (απαρέμφατα): «κουρίζειν» (Όμηρος, Ησίοδος), και «νεβρίζειν» (Θεσσαλία). Σε γενικές γραμμές, ο Graf τείνει να προσεγγίσει με σκεπτικιστική διάθεση το περιεχόμενο των μυθικών αφηγήσεων και των τελετουργιών, ως απότοκο μυθικών διεργασιών, υποστηρίζοντας ότι, με εξαίρεση το κοινωνικό περιβάλλον της Κρήτης και της Σπάρτης, οι περισσότερες μυθικές τελετές με την πάροδο του χρόνου αντικαταστάθηκαν από άλλου τύπου τελετές ή θεσμούς, χάνοντας τοιουτοτρόπως τον αρχικό μυθικό τους χαρακτήρα (Graf, 2003: 7-20). Τέλος, υιοθετώντας την προαναφερθείσα επιφυλακτική στάση, θεωρεί ότι η τριμερής δομή του van Genner πρέπει να χρησιμοποιείται με προσοχή, διότι: α) η κατά γράμμα εφαρμογή της καλύπτει μόνο έναν υποτυπώδη αριθμό θρησκευτικών παραδειγμάτων σε όλο το μήκος και πλάτος του ελληνορωμαϊκού κοσμοειδώλου, και β) δεν είναι απαραίτητη η ύπαρξη και σταδιακή ολοκλήρωσή της, ώστε να αποκαλυφθεί το μυθικό υπόβαθρο ενός μύθου ή μίας τελετής· αρκεί και μόνο η διαδικασία της αφιέρωσης ενός αντικειμένου-οργανικού προϊόντος-μέλους του σώματος από τον/την μνημένο/μνημένη, το οποίο μετουσιώνεται αυτομάτως σε ύψιστο σύμβολο.

Αυτή η τελευταία θεώρηση βρίσκει ιδιαίτερη απήχηση μεταξύ των ερευνητικών κύκλων, καθώς αιτιολογείται μέσα από μία σειρά αντίστοιχων παραδειγμάτων. Επί παραδείγματι, διάφορες λατρευτικές εκδηλώσεις προς τιμήν τις Αρτέμιδος εικάζεται ότι εξελίσσονται γύρω από έναν μυθικό χαρακτήρα, λόγω της ιδιαίτερης θέσης που κατέχει η αφιέρωση-προσφορά του μνημένου/μνημένης. Η Άρτεμις, ως Κουροτρόφος, συμπαρίσταται στα νεαρά άτομα της κοινωνίας, κυρίως

στις νεαρές κοπέλες, κατά το πέρασμα προς την ενηλικίωση. Ως κρίσιμο σημείο στην προκειμένη περίπτωση λαμβάνεται η πρώτη έμμηνος ρύση (καταρροή αίματος) και στη συνέχεια η τέλεση του γάμου, η οποία σηματοδοτεί την ολοκλήρωση της πρωτύτερης διαδικασίας (Dillon, 2002: 234-235). Για το λόγο αυτό, οι νεαρές κοπέλες αφιέρωναν στη Λυσιζώνο Αρτέμιδα ως «προτέλεια» τις ζώνες των ενδυμάτων τους, αλλά και τα εν γένει σύμβολα της παιδικής τους ηλικίας, όπως τα παιχνίδια τους. Η πρακτική αυτή θεωρείται πως έχει μνητικό χαρακτήρα, απεικονίζοντας σε συμβολικό επίπεδο την εγκατάλειψη της παιδικής ηλικίας και τη μετάβασή των εφήβων στην κοινωνία των ενηλίκων (Perlman, 1983: 122· Burkert, 1985: 70· Dillon, 2002: 229· King, 2002: 90· Cole, 2004: 208, 211· Mikalson, 2005: 152). Συν τω χρόνω, επικρατούσε το έθιμο πριν από γαμήλια τελετή οι νέοι και οι νέες να αφιερώνουν στη θεά ενδεικτικά έναν βόστρυχο από την κόμη τους, το επονομαζόμενο «κουρείον», στοιχείο που συμβόλιζε την έξοδο του νεαρού ατόμου από την παιδική ηλικία του (Dillon, 2002: 215· Faraone, 2003: 60· Leitaο, 2003: 109-129). Η αφιέρωση μέρους της κόμης πραγματοποιούνταν όχι μόνο προς τιμήν της Αρτέμιδος αλλά και άλλων Κουροτρόφων θεοτήτων, καθώς, επίσης, και υπέρ του υιού του Θησέα και της αμαζόνας Ιππολύτης, του Ιππολύτου (Ευριπίδης, *Ίππόλυτος*, 1423-1430), ο οποίος, αν και είχε ασπαστεί τον παρθενικό βίο, προστάτευε, εν τούτοις, τα νεαρά άτομα, όπως ακριβώς και η θεά, κατά την «επίπονη» (υπονοείται ο πόνος που προκαλείται κατά την πρώτη σεξουαλική επαφή) διαδικασία εισαγωγής στην έγγαμη κοινωνία (Foley, 1985:22).

Επιστρέφοντας, όμως, στην αναζήτηση αιτιολογικών μύθων και μνητικών τελετών, που να ικανοποιούν περισσότερο την αυστηρά δομημένη σε τρία μέρη εξέλιξη του van Gennep, και προσπαθώντας, παράλληλα, να ασκήσουμε κριτική στο παρόν μοντέλο, προκειμένου να προσεγγίσουμε ποικιλοτρόπως την έννοια του «μυείσθαι», διαπιστώνουμε ότι δύναται να υπάρξει ακόμα ένα παρόμοιας ερμηνευτικής λογικής μοτίβο μνητικής δράσης, μέσω του οποίου επισημαίνεται ιδιαίτερα η έννοια της προσφοράς, καθώς η ακούσια ή εκούσια μη απόδοσή της τιμωρείται από την οργή της θείας οντότητας. Η μελέτη, λοιπόν, πολλών αιτιολογικών μύθων, που σχετίζονται, κυρίως, με τη λατρεία γυναικείων θεοτήτων (π.χ. της Αρτέμιδος, της Δήμητρας, της Κόρης) ανέδειξε το εξής σχήμα: α) μυθική πράξη αφοσίωσης-αφιέρωσης, β) αδυναμία εκπλήρωσης της πράξης αυτής, και γ) θεϊκή τιμωρία – εξευμενισμός μέσω ενός συγκεκριμένου τελετουργικού, το οποίο επαναλαμβάνει συμβολικά σε περιοδικά διαστήματα την αρχική πράξη αφοσίωσης-αφιέρωσης (Lonsdale, 1993: 185-186, 222-223). Αυτή η τριμερής δομή παραπέμπει αυτομάτως στην αντίστοιχη δομή της μετάβασης προς την ενηλικίωση του van Gennep. Ειδικότερα, φαίνεται ότι η αρχική πράξη ευσέβειας αντιστοιχεί στην αρχική κατάσταση του/της εφήβου, δηλαδή στην παιδική ηλικία, η αδυναμία ευσέβειας, με τη σειρά της, στο στάδιο περιθωριοποίησης του/της νέου/νέας, η τιμωρία, η οποία περιλαμβάνει συχνά τον θάνατο του/της ενόχου, αντιστοιχεί στο συμβολικό θάνατο-οριστική απώλεια της προηγούμενης κοινωνικής ταυτότητας του/της μνημένου/μνημένης κατά το μεταιχμιακό αυτό στάδιο, και τέλος ο εξευμενισμός της θεότητας-η αποκατάσταση της πράξης απόδοσης της πρέπουσας ευσέβειας αντιστοιχεί στην επανένταξη του/της νέου/νέας στην οργανωμένη κοινότητα των ενηλίκων.

Ανάμεσα στα παραδείγματα αυτού του τύπου μύθων και λατρειών συγκαταλέγεται η λατρεία της Αρτέμιδος *Έφρεσίας*. Σύμφωνα με τον μύθο, κάποτε οι

Εφέσιοι αμέλησαν την απόδοση της συνήθους προσφοράς προς την θεά. Η πράξη αυτή προκάλεσε την έκρηξη μήνιος της Αρτέμιδος. Οι κάτοικοι τιμωρήθηκαν με λοιμό, ο οποίος εξευμενίστηκε μόνο όταν οι Εφέσιοι επανόρθωσαν, αποδίδοντας τις δέουσες τιμές, έστω και εκ των υστέρων (Παυσανίας, *Ἑλλάδος περιήγησις*, 7.19.1-3). Παρομοίως, από την ανάγνωση της μυθικής διήγησης της (Παυσανίας, *Ἑλλάδος περιήγησις*, 8.23.6-7), γίνεται γνωστό ότι κάποια παιδιά που κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους έδεσαν το λατρευτικό άγαλμα της θεάς, τιμωρήθηκαν αυστηρότατα με λιθοβολισμό από τους κατοίκους της περιοχής, γεγονός, το οποίο εύλογα εξόργισε την Αρτέμιδα. Η θεά έσπειρε την αρρώστια μεταξύ του γυναικείου πληθυσμού. Τότε, το μαντείο συμβούλεψε να ταφούν τα νεκρά παιδιά με ηρωικές τιμές, και με αυτό τον τρόπο, οι σχέσεις με τη θεά, τελικά, αποκαταστάθηκαν πλήρως (Dillon, 2002:258· Lafond, 2006: 292-295· Connolly, 2007: 41). Μάλιστα, για την λατρευτική έκφανση της *Ἀπαγχομένης* Αρτέμιδος η King εκπόνησε μία αξιολογη μελέτη, στην οποία επεξηγεί πως η παρθένος θεά, ενώ δεν έχει έμμηνο ρύση – και χαρακτηρίζεται, δηλαδή, ως πνιγμένη (= «ἀπαγχομένη») από την παρακωλυόμενη ροή αίματος εντός του οργανισμού της – κατά έναν περίεργο τρόπο ανάγεται σε προστάτιδα των νεαρών θήλεων κατά την έναρξη του γυναικολογικού τους κύκλου, ανακουφίζοντάς τες από το αίσθημα της ασφυξίας, που τυχόν προκύπτει από τις κολπικές διαταραχές της περιόδου (Dillon, 2002: 230· King, 2002: 85-92· Cole, 2004: 205-209).

Εξέχουσα θέση, βέβαια, στην ανάλυση αυτού του μοτίβου διαδραματίζει η περίπτωση λατρείας της *Βραυρωνίας* Αρτέμιδος, όπως διαμορφώνεται μετά την καθιέρωση του αντίστοιχου αιτιολογικού μύθου. Αρχαιολογικές έρευνες που έλαβαν χώρα στην ευρύτερη περιοχή της αρχαίας Βραυρώννας έφεραν στο προσκήνιο ένα ιερό δωρικού ρυθμού αφιερωμένο στην *Ἀρτεμιδα Βραυρωνία*. Η χρονολόγηση των αρχιτεκτονικών, γλυπτικών, κεραμικών και λοιπών καταλοίπων τοποθετείται στους κλασικούς χρόνους, την περίοδο ανακατασκευής του ναού λόγω της καταστροφής του από πλημμύρα. Ο χώρος ανέγερσης του ιερού αποκαλύπτει με την πρώτη ματιά τη λατρευτική φύση της θεάς, καθώς ήταν κατάφυτος, περιβαλλόταν από λόφους και μικρές αλτικές εκτάσεις, και τέλος, χαρακτηριζόταν από κλίμα έντονης υγρασίας λόγω της άμεσης γεινίασης του με τον ποταμό Ερασινό (Ευριπίδης, *Ἰφιγένεια ἐν Αὐλίδι*, 1543-1544). Η άσκηση της παρούσας λατρείας στο ιερό της Βραυρώννας χρονολογείται ήδη από τη γεωμετρική εποχή, παρουσιάζοντας, όμως, ιδιαίτερη άνθηση κατά το τελευταίο τέταρτο του 6^{ου}, και το πρώτο μισό του 5^{ου} αι. π.Χ. (Cole, 2004: 229). Σύμφωνα με την μυθική αναφορά σχετικά με τη λατρεία της Αρτέμιδος *Βραυρωνίας*, όπως αυτή παρατίθεται στο *Λεξικόν της Σούδας* (λ. *Ἄρκτος, Βραυρωνίσις*) – ή με μία μικρή παραλλαγή στην κωμωδία *Λυσιστράτη* (Αριστοφάνης, *Λυσιστράτη*, 641-647) – κάποτε μία νεαρή κοπέλα ενόχλησε μία αρκούδα που βρισκόταν στο ιερό. Η αρκούδα αντέδρασε πληγώνοντας ελαφρά την νεαρή κοπέλα αλλά και τα αδέρφια της που βρισκόντουσαν παραδίπλα, τα οποία σε αντίποινα σκότωσαν το άτυχο ζώο. Προφανώς, αυτή η πράξη πυροδότησε την οργή της θεάς, η οποία προκειμένου να εξευμενιστεί απαίτησε οι κοπέλες πριν από το γάμο, ίσως ακόμα και πριν από την πρώτη έμμηνο ρύση (Sourvinou-Inwood 1988: 147-148), να απομονώνονται από το οργανωμένο και έννομο κοινωνικό σύνολο καταγωγής τους, να προσφέρουν σε αυτήν ως «προτέλεια» την υπηρεσία τους, «μεταβαλλόμενες» σε «ἄρκτους», ήτοι σε σύμβολα των μύχιων, σχεδόν καταπιεσμένων, σεξουαλικών και αναπαραγωγικών δυνάμεων της γυναικειάς

φύσης (Perlman, 1989: 117), στο πλαίσιο τέλεσης, κατά βάση, παννουχίδων εορτών αφιερωματικού περιεχομένου, τα γνωστά *Βραυρώνια* (Burkert, 1985: 151· Dillon, 2002: 218). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει πως η υπηρεσία αυτή πράγματι είχε ως σκοπό να προετοιμάσει τις νεαρές για την περίοδο της τεκνοποίησης, και εν γενικότερα το κοινωνικό καθήκον της συζύγου. Με άλλα λόγια, η οικεία τελετουργική διαδικασία, αφενός δήλωνε την εισαγωγή των μυημένων στο θρησκευτικό σύστημα της Αθήνας, και αφετέρου, λειτουργούσε ως στάδιο μετάβασης από την παιδική-εφηβική και α-σεξουαλική-παρθενική ζωή στην ενηλικίωση, τον γάμο-σεξουαλική ζωή και τη μητρότητα. Μια φορά κάθε πέντε χρόνια, λοιπόν, οι νεαρές κοπέλες εγκατέλειπαν για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα τις οικογένειές τους αναχωρώντας για το ιερό της Βραυρώνας. Εκεί διέμεναν πιθανότατα σε ένα κτίσμα, το οποίο ονομαζόταν «Παρθενών», ή σε ξενώνες προορισμένους για αυτό τον σκοπό. Κατόπιν, τίθεντο στην απόλυτη διάθεση της θεάς, προσφέροντας με άλλα λόγια το ίδιο τους το σώμα, φέρνοντας εις πέρας αγωνιστικές δοκιμασίες, ακόμα και εάν έπρεπε να πονέσουν αρκετά ψυχοσωματικά, δίνοντας τον ιδρώτα και το αίμα τους για χάρη της θεάς, τελώντας καθημερινά θυσίες, και κυρίως λαμβάνοντας μέρος σε μία σειρά τελετών, των λεγόμενων «άρκτειών», φορώντας μάσκες-προσωπεία άρκτων και τον «κροκωτό», δηλαδή ένα κιτρινωπό ένδυμα, το οποίο λόγω χρώματος παρέπεμπε συμβολικά, από τη μία πλευρά, σε ζωικό τρίχωμα, και από την άλλη, στο χρώμα του τυπικού γαμήλιου ενδύματος της Αθηναίας (Perlman, 1983: 125-126· Perlman, 1989: 121· Cole, 2004: 223), μιμούμενες την οποιαδήποτε πτυχή της συμπεριφορά των ελεύθερων στη φύση άρκτων (από την στοργική σχέση που δημιουργείται μεταξύ του θηλυκού και των μικρών της λόγω μητρότητας, έως την επιθετική δεινότητα που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια του κυνηγιού), εξ ου και η ομώνυμη ονομασία των μυημένων (Sourvinou-Inwood, 2000: 42· Mikalson, 2005: 62-63· Mylonopoulos, 2006: 69-110).

B. Διδακτική Εφαρμογή

1. Γενικές Πληροφορίες

- Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου 2017 (ΦΕΚ 2105/19-06-2017)
- **Εγχειρίδιο Διδασκαλίας:** *Φάκελος Μαθήματος. Έντυπο υλικό στα Θρησκευτικά. Θρησκεία και Κοινωνία, Β' Γενικού Λυκείου* (2017). Αθήνα: Εκδόσεις Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος
- **Θεματική Ενότητα: «Θρησκεία» – Διδακτική Ενότητα 5: «Μύηση».** Η διδακτική εφαρμογή θα μπορούσε να ακολουθήσει την 5^η διδακτική ενότητα «Μύηση», ως επιπλέον γνώση για την υπό εξέταση έννοια του Προγράμματος Σπουδών, στοχεύοντας στα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα (ΠΑΜ) που αναφέρονται παρακάτω.
- **Βαθμίδα Εκπαίδευσης:** Δευτεροβάθμια.
- **Σχολική Τάξη:** Β' Γενικού Λυκείου.
- **Χρονολογία Εφαρμογής:** 2019 (Δεν έχει τεθεί σε εφαρμογή μέχρι σήμερα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση· πειραματικά μόνο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στο πλαίσιο διεξαγωγής των προπτυχιακών μαθημάτων «Θρησκειολογίας-Μελέτης της Αρχαίας Ελληνικής και Ρωμαϊκής Θρησκείας» του Τμήματος Θεολογίας, της Θεολογικής Σχολής, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης).
- **Διάρκεια Εφαρμογής:** 1 διδακτική ώρα (45') για επεξεργασία και 1 διδακτική ώρα (45') για αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας (30' παρουσίαση και 15' συζήτηση).

- **Διδακτικό Υλικό:** Σχολικό Εγχειρίδιο, Φύλλο Δραστηριότητας, και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ): Οπτικοαουστικό υλικό (Διαφάνειες Προβολής Power Point με σύντομα κείμενα, φωτογραφίες μνημείων υλικού πολιτισμού ή/και ολιγόλεπτες βιντεοπαρουσιάσεις). Δίνεται έμφαση στην έννοια-αξία του «Ψηφιακού Γραμματισμού» (Digital Literacy) (Μπίκος, 2012: 118) από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού (βλ. Στρατηγικές και Τεχνικές Διδασκαλίας).
- **Μεθοδολογία της Διδασκαλίας:** α) Μέθοδος: Διαθεματική και Επαγωγική, β) Μορφή: Μεικτός Τύπος Μορφών Διδασκαλίας (συνδυασμός Δασκαλοκεντρικών-Μαθητοκεντρικών μορφών, συνδυασμός Βιωματικής και Διερευνητικής Δραστηριότητας, Ομαδοσυνεργατική. Ειδικότερα: διδακτικός μονόλογος-παράδοση, επεξήγηση, επίδειξη και περιγραφή πληροφοριών, καθοδηγούμενος διάλογος, ερωταποκρίσεις, ελεύθερος διάλογος, λήψη πρωτοβουλιών και δημιουργία-εφευρετικότητα μέσω της αξιοποίησης των μνημείων του υλικού πολιτισμού.
- **Πορεία Διδασκαλίας:** Πενταμερής/Διερευνητική μέθοδος (Παρουσιάζοντας, Εφαρμόζοντας, Διερευνώντας, Αναπλαισιώνοντας, Αξιολογώντας).
- **Στρατηγικές και Τεχνικές Διδασκαλίας:** «Σκέψου, Συζήτησε, Μοιράσου» [Think, Pair, Share – (TPS)], «Διδάσκοντας μέσω της τέχνης. Μοτίβα έντεχνου συλλογισμού» (Artful thinking), με τις εξής υποκατηγορίες: «Ερώτηση, Εξέταση, Έρευνα» [Βλέπω, Ισχυρίζομαι, Αναρωτιέμαι (I see, I think, I wonder), «Σκεφτείτε, Αμφιβάλλετε, Εξερευνήστε» (π.χ. Think, Puzzle, Explore) και «Παρατήρηση και Περιγραφή» [«Παιχνίδι Επεξεργασίας» (Elaboration Game)].
- **Μορφή Αξιολόγησης:** Περιγραφική (ή τελική) της ομαδικής εργασίας των μαθητών/μαθητριών σε όποια μορφή επιλέξουν για την παρουσίασή της.
- **Στόχοι – Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα (ΠΑΜ):** Μετά το πέρας της παρούσας δραστηριότητας οι μαθητές/μαθήτριες θα είναι πλέον σε θέση να: α) αναγνωρίζουν, και κατ' επέκταση, να ερμηνεύουν ως έναν βαθμό μνητικές-διαβατήριες τελετές που δεν ανήκουν στον ιδεολογικό σύστημα του ευρύτερου χριστιανικού κόσμου, αλλά ασφαλώς αναδεικνύουν τον πολύπτυχο ρόλο που χαρακτηρίζει την έννοια της τελετουργικής μύησης, ήδη από την ελληνική και ρωμαϊκή αρχαιότητα, β) αναλύσουν δύο σημαντικά μοντέλα δομικής εξέλιξης των μνητικών-διαβατήριων τελετών, όπως αυτά καθιερώθηκαν βιβλιογραφικά από τους κοινωνιολόγους και ανθρωπολόγους της θρησκείας (π.χ. τριμερής ανάπτυξης των «τελετών διάβασης» του van Genner, 1965), γ) να περιγράψουν τεκμήρια του αρχαίου υλικού πολιτισμού που συσχετίζονται με την απόκτηση των παραπάνω θεωρητικών γνώσεων, αφενός, χρησιμοποιώντας μία σειρά λέξεων-φράσεων που άπτονται επί συγκεκριμένης ορολογίας από τομείς της ιστορίας, της αρχαιολογίας και της ανθρωπολογίας, και αφετέρου, αποκρυπτογραφώντας το βαθύτερο θρησκευτικό περιεχόμενο τους, επιδεικνύοντας, πάντοτε, την απαραίτητη ευαισθησία απέναντι στην αισθητική αποτύπωση των περιγραφόμενων μνημείων, δ) εκφράζουν τον προβληματισμό τους όσον αφορά σε ζητήματα πιθανής διαπολιτισμικής σχέσης-αλληλεπίδρασης-ώσμωσης μεταξύ του αρχαίου ελληνικού-ρωμαϊκού και χριστιανικού θρησκευτικού κοσμοειδώλου, ακόμα και σε περιπτώσεις, κατά τις οποίες ένα τέτοιος συγκερασμός δεν είναι άμεσα ορατός.

2. Σχεδιασμός Διδακτικής Εφαρμογής

2.1. Παρουσιάζοντας, Εφαρμόζοντας, Διερευνώντας, Αναπλαισιώνοντας (1^η)

διδ. ώρα)

ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΝΤΑΣ (5'): Ο/Η εκπαιδευτικός παροτρύνει τους/τις μαθητές/μαθήτριες να επισημάνουν προφορικά την σπουδαιότητα της συμβολικής έννοιας που κατέχει η οποιαδήποτε μνητική διαδικασία στην χριστιανική τελετουργική παράδοση, όπως για παράδειγμα, παρουσιάστηκε μέχρι τώρα κατά τη διάρκεια των προηγούμενων διδακτικών ωρών του μαθήματος, ήτοι της διδασκαλίας της Διδακτικής Ενότητας *Μύηση*. → Εφαρμογή της διδακτικής στρατηγικής της «ανάκλησης» (evocation/recreation) (Eggen, & Kauchak, 1992, όπου γενικά για «μνημονικά βοηθήματα»). Αφού, οι μαθητές/μαθήτριες απαντήσουν (με ή χωρίς τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού), ο/η εκπαιδευτικός προαναγγέλλει το περιεχόμενο της δραστηριότητας.

ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΣ (5'): Ο/Η εκπαιδευτικός μοιράζει στους/στις μαθητές/μαθήτριες ένα «Φύλλο Δραστηριότητας» (κόλλα αναφοράς, μεγέθους Α4), αναγγέλλοντας τη δραστηριότητα. Το Φύλλο περιλαμβάνει: α) τα στοιχεία του σχολείου, της σχολικής τάξης και του τμήματος, την ημερομηνία, τον τίτλο του μαθήματος και της διδακτικής ενότητας, καθώς και το ονοματεπώνυμο και την ειδικότητα-κλάδο του/της ίδιου του/της διδάσκοντα/διδάσκουσας (στο επάνω τμήμα της κόλλας αναφοράς), β) τον τίτλο της δραστηριότητας (*Οι Τελετές Μύησης ως Κοινωνιο-Βιολογικά Προϊόντα των Θρησκειών. Όψεις του Αρχαίου Κόσμου*), ένα προλογικό σημείωμα (έκτασης 200-250 λέξεων), όπου αναφέρονται εν περιλήψει (ή/και σε σχηματική προβολή) τα δύο αλληλοσυμπληρούμενα μοτίβα δομικής ανάπτυξης των μνητικών τελετών διάβασης, καθώς και σε επιγραμματική μορφή μερικά παραδείγματα, όπως αυτά δίνονται στο «Θεωρητικό Μέρος» της παρούσας εισήγησης, γ) σχετικά προς τις τελετές αυτές αποσπάσματα αρχαίων κειμένων στο πρωτότυπο ή/και σε νεοελληνική απόδοση. Μετά, το πέρας των αποσπασμάτων σημειώνεται εντός παρένθεσης η βιβλιογραφική παραπομπή των κειμένων, με την προσθήκη-υποσημείωση: «απόδοση στην νεοελληνική» ή «ελεύθερη απόδοση στην νεοελληνική» (αν περιλαμβάνει για λόγους κατανόησης στοιχεία παράφρασης, κατά την κρίση του/της διδάσκοντα/διδάσκουσας). Τα πρωτότυπα κείμενα δίνονται στο «Παράρτημα» της οικείας εισήγησης. Φυσικά, για λόγους επιστημονικής δεοντολογίας στο «Παράρτημα» δεν αναφέρονται (αποκλειστικά) συγκεκριμένες νεοελληνικές αποδόσεις των επιλεγμένων αποσπασμάτων. Παρόλα αυτά, προς βοήθεια του/της εκπαιδευτικού στο τέλος κάθε αρχαίου κειμένου προτείνονται κάποιες ενδεικτικές επιλογές απόδοσης στη νεοελληνική.

Εν συνεχεία, ο/η εκπαιδευτικός ζητάει από κάποιον/κάποια μαθητή/μαθήτρια να αναγνώσει δημόσια το προλογικό σημείωμα. Κατόπιν, αφήνει περιθώριο 3' περίπου λεπτών στους/στις μαθητές/μαθήτριες, προκειμένου να διαβάσουν και να επεξεργαστούν ατομικά τα αποσπάσματα της επιστολής, χωρίς να παρέμβει καθόλου ο/η ίδιος/ίδια με οδηγίες ή επεξηγήσεις.

ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ (30'): Ο/Η εκπαιδευτικός χωρίζει τους/τις μαθητές/μαθήτριες σε ομάδες (προτεινόμενος μέγιστος αριθμός ατόμων: πέντε (5)). Στη συνέχεια, ζητάει από τους/τις μαθητές/μαθήτριες που ανήκουν στην ίδια ομάδα να σκεφτούν και να συζητήσουν μεταξύ τους τα σχετικά αποσπάσματα, καταγράφοντας το τι καταλαβαίνουν (νόημα) σε πρώτη φάση του αποσπάσματος/αποσπασμάτων που τους έχει δοθεί (διανέμοντας κατά προτίμηση σε κάθε ομάδα διαφορετικό απόσπασμα λόγω πληθώρας αυτών στη συγκεκριμένη περίπτωση). → Εφαρμογή της διδακτικής στρατηγικής «Σκέψου, Συζήτησε, Μοιράσου». [Think, Pair, Share –

(TPS)] (Arends, 270: 370). Έπειτα, ένας/μία μαθητής/μαθήτρια, ως εκπρόσωπος της κάθε ομάδας, ανακοινώνει δημόσια τις σκέψεις κάθε ομάδας. Αφού, ακουστούν όλες οι απόψεις από μια φορά δημόσια μέσα στην αίθουσα ο/η εκπαιδευτικός ρωτάει αν υπάρχουν απορίες επί των όσων διαβάστηκαν ή/και ακούστηκαν, και αν κρίνεται απαραίτητο δίνει διευκρινίσεις αξιοποιώντας κατά βάση το διδαχθέν υλικό του μαθήματος.

Αμέσως μετά, ο/η εκπαιδευτικός απευθυνόμενος σε όλους/όλες τους/τις μαθητές/μαθήτριες θέτει ερωτήματα-ζητήματα – τα οποία σχετίζονται με τα όσα λέχθηκαν προηγουμένως – προσπαθώντας να τα συνδέσει με ενδεχόμενες πρότερες γνώσεις ή/και εμπειρίες των μαθητών/μαθητριών. Κατά τη διάρκεια των απαντήσεων από τους/τις μαθητές/μαθήτριες προτείνεται η όσο το δυνατόν μικρότερη συμβολή του/της εκπαιδευτικού, προκειμένου να επιτραπεί στους/στις μαθητές/μαθήτριες η μέγιστη προσπάθεια ορθής διατύπωσης επιχειρημάτων, ιδεών, συναισθημάτων κ.λπ. (Για τα πιθανά ερωτήματα-ζητήματα, βλ. πιο αναλυτικά στο «Παράρτημα»).

Ακολούθως, ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στην αίθουσα επιλεγμένα παραδείγματα υλικού πολιτισμού της αρχαιότητας που σχετίζεται με τις προς μελέτη μυητικές τελετές (ή/και άλλες που δεν αναφέρονται στα αποσπάσματα του «Φύλλου Δραστηριότητας»). Χρησιμοποιείται όσον το δυνατόν πλουσιότερο υλικό σε οπτικοακουστική μορφή. Σε ευκρινές σημείο αναγράφονται πάντοτε τα προσδιοριστικά στοιχεία εκάστοτε πολιτισμικού μνημείου (π.χ. όνομα, είδος), καθώς και η πηγή προέλευσης του.

Προτείνεται η παρουσίαση του υλικού αυτού σε μορφή «Προβολής Διαφανειών» (Power Point). Κατά την παρουσίαση του εν λόγω υλικού ο/η εκπαιδευτικός διατυπώνει προς τους/τις μαθητές/μαθήτριες καθοδηγητικές ερωτήσεις, προκειμένου να εγείρει το ενδιαφέρον τους, να αναδείξει το γνωσιακό υπόβαθρο και πλαίσιο ικανοτήτων τους (π.χ. τεκμηρίωση μέσω επιχειρημάτων, περιγραφική ικανότητα), καθώς και να οξύνει όσο το δυνατόν περισσότερο την κριτική τους σκέψη/διάθεση για αμφισβήτηση και ανακατασκευή παγιωμένων γνώσεων και επιχειρημάτων. → Εφαρμογή της θεωρίας του «Κριτικού Γραμματισμού» (Critical Literacy) (Luke, 2014: 19-31). Πιθανές ερωτήσεις: *Μπορείτε να περιγράψετε εν συντομία τον εικονογραφικό διάκοσμο του παρόντος μνημείου; Μπορείτε να αναγνωρίσετε τυχόν αντικείμενα, μοτίβα, σύμβολα, κ.λπ.;* (βλ. επίσης «Παράρτημα»). Εφαρμογή της διδακτικής στρατηγικής → «Διδάσκοντας μέσω της τέχνης. Μοτίβα έντεχνου συλλογισμού» (Artful thinking) Υποκατηγορίες: 1) «Ερώτηση, Εξέταση, Έρευνα» → α) «Βλέπω, Ισχυρίζομαι, Αναρωτιέμαι» (I see, I think, I wonder), β) «Σκεφτείτε, Αμφιβάλλετε, Εξερευνήστε» (Think, Puzzle, Explore), και 2) «Παρατήρηση και Περιγραφή» → «Παιχνίδι Επεξεργασίας» (Elaboration Game) (Ritchhart, & Perkins, 2008: 57-61· Ritchhart et al., 2011).

Προτείνονται οι εξής ιστοσελίδες για άντληση σχετικού υλικού.

- <http://brauron.weebly.com>,
- <https://womeninantiquity.wordpress.com/2017/03/20/the-cult-of-artemis-at-brauron>,
- <https://books.openedition.org/pulg/1135>,
- <https://en.wikipedia.org/wiki/Brauron>.

ΑΝΑΠΛΑΣΙΣΙΩΝΟΝΤΑΣ (5'): Ο/Η εκπαιδευτικός επισημαίνει-ανακεφαλαιώνει τα σημαντικότερα σημεία της προηγηθείσας συζήτησης, αναθέτοντας σχετική εργασία για την επόμενη διδακτική ώρα.

2.2. Αξιολογώντας (2^η διδ. ώρα)

Ο/Η εκπαιδευτικός ζητάει από τις ομάδες των μαθητών/τριων να συγκεντρώσουν πληροφορίες, να καταγράψουν προσωπικές εμπειρίες, να συγκεντρώσουν εικονογραφικό και οπτικοακουστικό υλικό (επιλέγουν ένα ή περισσότερα από αυτά, καθώς και την πηγή προέλευσης των στοιχείων κατά προσωπική τους βούληση) σχετικά με τα όσα ακούστηκαν και διαβάστηκαν. Κατόπιν, θα φέρουν μαζί τους κατά την επόμενη διδακτική ώρα το υλικό που έχουν συγκεντρώσει (σε οποιαδήποτε μορφή επιθυμούν, π.χ. κολλάζ σε χαρτόνι, ψηφιακή μορφή) και θα το παρουσιάσουν στην τάξη, αξιοποιώντας όσα έχουν μάθει από τις προηγούμενες διδακτικές παραδόσεις και δραστηριότητες). Το συγκεντρωθέν υλικό της κάθε ομάδας παρουσιάζεται από έναν/μία εκπρόσωπο της κάθε ομάδας. Αξιοποιείται όλη επόμενη διδακτική ώρα (30' για την παρουσίαση των εργασιών, και 15' ομαδική-δημόσια συζήτηση). Μορφή Αξιολόγησης: Περιγραφική/Τελική Μέθοδος (περιλαμβάνει προφορική παρουσίαση, χωρίς καταγραφή τελικής βαθμολογίας στο σύστημα της κλίμακας 0-20).

Γ. Βιβλιογραφικές αναφορές

1. Πρωτογενείς Πηγές

- Αριστοφάνης, & Βάρναλης, Κ. (1998). *Λυσιστράτη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αριστοφάνης, & Μαυρόπουλος, Θ. Γ. (2008). *Λυσιστράτη*. Αθήνα: Ζήτρος.
- Ευριπίδης, & Γεωργουσόπουλος, Κ. (1992). *Ιφιγένεια η εν Αυλίδι*. Αθήνα: Κάκτος.
- Ευριπίδης, & Μαυρόπουλος, Θ. Γ. (2008). *Ιππόλυτος*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Ευριπίδης, & Μαυρόπουλος, Θ. Γ. (2008). *Ιφιγένεια η εν Αυλίδι*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Ευριπίδης, & Σακαλής, Ι. Μ. (2005). *Ιππόλυτος*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παυσανίας, & Παπαχατζής, Ν. Δ. (2002). *Παυσανίου Ελλάδος περιήγησις*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Παυσανίας, Ταταράκη, Α., & Λαμπάκης, Ζ. (1992). *Ελλάδος περιήγησις*. Αθήνα: Κάκτος.
- Suidas (Lexicographer), & Adler, A. (2001). *Suidae Lexicon* (Ed. stereotypa ed. primae.). Munchen: K.G. Saur.

2. Μελέτες – Βοηθήματα

2.1. Ξενόγλωσση

- Arends, R. I. (2007). *Learning to Teach*. New York City, New York: Mc. Grow Hill Companies.
- Burkert, W. (1979). *Structure and history in Greek mythology and ritual*. Berkeley, California: University of California Press.
- Burkert, W. (1985). *Greek religion: Archaic and classical*. Oxford: Blackwell.
- Cole, S. G. (2004). *Landscapes, gender, and ritual space: The ancient Greek experience*. Berkeley, California: University of California Press.
- Connelly, J. B. (2007). *Portrait of a priestess: Women and ritual in ancient Greece*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Dillon, M. (2002). *Girls and women in classical Greek religion*. London & New York City, New York: Routledge.

Γ. Ορφανίδης, Οι Τελετές Μύησης ως Κοινωνιο-Βιολογικά Προϊόντα των Θρησκειών. Όψεις του Αρχαίου Κόσμου. Διαπολιτισμική και Διαθρησκευτική Προσέγγιση στη Διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών

- Dodd, D. B., & Faraone, C. A. (ed.) (2003). *Initiation in Ancient Greek Rituals and Narratives: New Critical Perspectives*. London & New York City, New York: Routledge.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (1992). *Educational Psychology: Classroom connections*. New York City, New York: Glencoe-Mcgraw & Hill.
- Faraone, C. A. (2003). "Playing the Bear and the Fawn for Artemis: Female Initiation or Substitute Sacrifice?". In: Dodd, D. B., & Faraone, C. A. (ed.). *Initiation in Ancient Greek Rituals and Narratives: New Critical Perspectives*. London & New York City, New York: Routledge, 43-68.
- Foley, H. P. (1985). *Ritual irony: Poetry and sacrifice in Euripides*. Ithaca, New York.: Cornell University Press.
- (van) Gennep, A. (1965). *The rites of passage*. London: Routledge & Paul.
- Graf, F. (2003). "Initiation: A Concept with a Troubled History". In: Dodd, D. B., & Faraone, C. A. (ed.). *Initiation in Ancient Greek Rituals and Narratives: New Critical Perspectives*. London & New York City, New York: Routledge, 3-24.
- King, H. (2002). "Bound to bleed: Artemis and Greek women". In: McClure, L. (ed.). *Sexuality and gender in the classical world: Readings and sources*. Oxford & Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers, 77-102.
- Lafond, Y. (2006). *La memoire des cites dans le Peloponnese époque romaine: Ile siècle avant J.-C.-IIIe siècle après J.-C.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Leitao, D. (2003). "Adolescent Hair-Growing and Hair-Cutting Rituals in Ancient Greece: a Sociological Approach". In: Dodd, D. B., & Faraone, C. A. (ed.). *Initiation in Ancient Greek Rituals and Narratives: New Critical Perspectives*. London & New York City, New York: Routledge, 109-129.
- Lonsdale, S. (1993). *Dance and ritual play in Greek religion*. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press.
- Mikalson, J. D. (2005). *Ancient Greek religion*. Malden, Massachusetts: Blackwell Pub.
- Mylonopoulos, J. (2006). "Greek Sanctuaries as Places of Communication through Rituals: An Archaeological Perspective". In: Stavrianopoulou, E. (ed.). *Ritual and Communication in the Graeco-Roman World*. Liège: Presses universitaires de Liège, 69-110.
- Perlman, P. (1983). "Plato Laws 833c-834d and the Bears of Brauron". *GRBS*, 24, 115-130.
- Perlman, P. (1989). "Acting the She-Bear for Artemis". *Arethusa*, 22, 111-133.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Sourvinou-Inwood, C. (1988). *Studies in girls' transitions: Aspects of the arkteia and age representation in Attic iconography*. Athens: Kardamitsa.
- Sourvinou-Inwood, C. (2000). "Further Aspects of the Polis Religion". In: Buxton, R. G. A. (ed.). *Oxford readings in Greek religion*. Oxford & New York City, New York: Oxford University Press, 38-55.

2.2. Ελληνόγλωσση

- Καρακάντζα, Ε. (2004). *Αρχαίοι ελληνικοί μύθοι: ο θεωρητικός λόγος του 20ού αιώνα για τη φύση και την ερμηνεία τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπίκος, Κ. (2012). *Ζητήματα Παιδαγωγικής που θέτουν οι Τεχνολογίες της*

Γ. Ορφανίδης, Οι Τελετές Μύησης ως Κοινωνιο-Βιολογικά Προϊόντα των Θρησκειών. Όψεις του Αρχαίου Κόσμου. Διαπολιτισμική και Διαθρησκευτική Προσέγγιση στη Διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών

Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Λυκείου (2017). Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων/ Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε στις 22/08/2019 από: <http://iep.edu.gr/el/thriskoftika-odigoi-ekpaideftikoy>.

Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου (2017). Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων/Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΦΕΚ 2105/19-06-2017). Ανακτήθηκε στις 22/08/2019 από: <http://iep.edu.gr/el/thriskoftika-programmata-spoudon>.

Φάκελος Μαθήματος των Θρησκευτικών (2017). *Θρησκεία και Κοινωνία*, της Β' Γενικού Λυκείου, (Επιμ. Γκαργκάνια, Σ., Ψαρογιώργου, Ε., Βουλγαράκη, Ε., Στριλιγκάς, Γ., Τερλιμπάκου, & Ζ. Χατζή, Δ.). Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος. Ανακτήθηκε στις 22/08/2019 από: <http://iep.edu.gr/φακελοι-μαθηματος>.

3. Ιστοσελίδες-Διαδικτυακές Πηγές

Artful Thinking Teaching Strategy Web Site. Ανακτήθηκε στις 22/08/2019 από: www.pz.harvard.edu/at/cc_intro_new.cfm.

Brauron – The Sanctuary of Artemis at Brauron. Ανακτήθηκε στις 22/08/2019 από: <http://brauron.weebly.com>.

Brauron – Wikipedia (English Edition). Ανακτήθηκε στις 22/08/2019 από: <https://en.wikipedia.org/wiki/Brauron>.

Greek Sanctuaries as Places of Communication through Rituals: An Archaeological Perspective. Open Edition Books. Presses Universitaires de Liège. Ανακτήθηκε στις 22/08/2019 από: <https://books.openedition.org/pulg/1135>.

Women in Antiquity. An Online Resource for the Study of Women in the Ancient World. The Cult of Artemis at Brauron. Ανακτήθηκε στις 22/08/2019 από: <https://womeninantiquity.wordpress.com/2017/03/20/the-cult-of-artemis-at-brauron>.

Δ. Παράρτημα

1. Φύλλο Δραστηριότητας

1.1. Αποσπάσματα αρχαίων κειμένων

1. Πausanias, *Ἑλλάδος περιήγησις*, 7.19.1-3

«[19.1] ἔστι δὲ ἐν τῷ μεταξὺ τοῦ ναοῦ τε τῆς Λαφρίας καὶ τοῦ βωμοῦ πεπονημένον μνήμα Εὐρυπύλου. Τὰ δὲ ὅστις τε ὦν καὶ καθ' ἡντινα αἰτίαν ἀφίκετο ἐς τὴν γῆν ταύτην, δηλώσει μοι καὶ ταῦτα ὁ λόγος προδιηγησαμένω πρότερον ὅποια ὑπὸ τοῦ Εὐρυπύλου τὴν ἐπιδημίαν τοῖς ἐνταῦθα ἦν τὰ παρόντα [τοῖς] ἀνθρώποις. Ἴωνων τοῖς Ἀρόην καὶ Ἄνθειαν καὶ Μεσάτιν οἰκοῦσιν ἦν ἐν κοινῷ τέμενος καὶ ναὸς Ἀρτέμιδος Τρικλαρίας ἐπίκλησιν, καὶ ἐορτὴν οἱ Ἴωνες αὐτῇ καὶ παννυχίδα ἤγον ἀνὰ πᾶν ἔτος. ἱερωσύνην δὲ εἶχε τῆς θεοῦ παρθένος, ἐς ὃ ἀποστέλλεσθαι παρὰ ἀνδρα ἔμελλε. [19.2] λέγουσιν οὖν συμβῆναι ποτε ὡς ἱεράσθαι μὲν τῆς θεοῦ Κομαιθῷ τὸ εἶδος καλλίστην

παρθένον, τυγχάνειν δὲ αὐτῆς ἐρῶντα Μελάνιππον, τά τε ἄλλα τοὺς ἡλικιώτας καὶ ὄψεως εὐπρεπεῖα μάλιστα ὑπερρηκότα. ὡς δὲ ὁ Μελάνιππος ἐς τὸ ἴσον τοῦ ἔρωτος ὑπηγάγετο τὴν παρθένον, ἐμῆτο αὐτὴν παρὰ τοῦ πατρός. ἔπεται δὲ πως τῷ γήρῳ τά τε ἄλλα ὡς τὸ πολὺ ἐναντιοῦσθαι νέοις καὶ οὐχ ἦκιστα ἐς τοὺς ἐρῶντας τὸ ἀνάλητον, ὅπου καὶ Μελανίππῳ τότε ἐθέλοντι ἐθέλουσαν ἄγεσθαι Κομαιθῷ οὔτε παρὰ τῶν ἑαυτοῦ γονέων οὔτε παρὰ τῶν Κομαιθοῦς ἡμερον ἀπήντησεν οὐδέν. [19.3] ἐπέδειξε δὲ ἐπὶ πολλῶν τε δὴ ἄλλων καὶ ἐν τοῖς Μελανίππου παθήμασιν, ὡς μέτεστιν ἔρωτι καὶ ἀνθρώπων συγγέει νόμιμα καὶ ἀνατρέψαι θεῶν τιμὰς, ὅπου καὶ τότε ἐν τῷ τῆς Ἀρτέμιδος ἱερῷ Κομαιθῷ καὶ Μελάνιππος [καὶ] ἐξέπλησαν τοῦ ἔρωτος τὴν ὀρμὴν. Καὶ οἱ μὲν ἔμελλον τῷ ἱερῷ καὶ ἐς τὸ ἔπειτα ἴσα καὶ θαλάμῳ χρῆσθαι: τοὺς δὲ ἀνθρώπους αὐτίκα ἐξ Ἀρτέμιδος μῆνιμα ἔφθειρε, τῆς τε γῆς καρπὸν οὐδένα ἀποδιδούσης καὶ νόσοι σφίσι οὐ κατὰ τὰ εἰωθότα καὶ ἀπ' αὐτῶν θάνατοι πλείονες ἢ τὰ πρότερα ἐγίνοντο.»

2. Πausanías, Ἑλλάδος περιήγησις, 8.23.6-7

«[23.6] Καφυῶν δὲ ἀφέστηκεν ὅσον στάδιον Κονδυλέα χωρίον, καὶ Ἀρτέμιδος ἄσος καὶ ναός ἐστιν ἐνταῦθα καλουμένης Κονδυλεάτιδος τὸ ἀρχαῖον: μετονομασθῆναι δὲ ἐπὶ αἰτία τὴν θεὸν φασὶ τοιαύτη. Παιδιά περὶ τὸ ἱερὸν παίζοντα--ἀριθμὸν δὲ αὐτῶν οὐ μνημονεύουσιν--ἐπέτυχε καλωδίῳ, δῆσαντα δὲ τὸ καλώδιον τοῦ ἀγάλματος περὶ τὸν τράχηλον ἐπέλεγεν ὡς ἀπάγχοιτο ἢ Ἄρτεμις. [23.7] φωράσαντες δὲ οἱ Καφυεῖς τὰ ποιηθέντα ὑπὸ τῶν παιδίων καταλεύουσιν αὐτά: καὶ σφισι ταῦτα ἐργασαμένοις ἐσέπεσεν ἐς τὰς γυναῖκας νόσος, τὰ ἐν τῇ γαστρὶ πρὸ τοκετοῦ τεθνεῶτα ἐκβάλλεσθαι, ἐς ὃ ἡ Πυθία θάψαι τε τὰ παιδιά ἀνείπε καὶ ἐναγίζειν αὐτοῖς κατὰ ἔτος: ἀποθανεῖν γὰρ αὐτὰ οὐ σὺν δίκῃ. Καφυεῖς δὲ ποιούσι τά τε ἄλλα ἔτι καὶ νῦν κατ' ἐκεῖνο τὸ μάντευμα καὶ τὴν ἐν ταῖς Κονδυλέαις θεὸν—προσεῖναι γὰρ καὶ τότε ἔτι τῷ χρησμῷ φασὶ – καλοῦσιν Ἀπαγχομένην ἐξ ἐκείνου.»

Πausanías, & Παπαχατζής, Ν. Δ. (2002). *Πausanίου Ἑλλάδος περιήγησις*. Αθήνα: Εκδοτικὴ Αθηνῶν.

Ἡ

Πausanías, Ταταράκη, Α., & Λαμπάκης, Ζ. (1992). *Ἑλλάδος περιήγησις*. Αθήνα: Κάκτος.

3. Ευριπίδης, Ἰππόλυτος, 1423-1430

«σοὶ δ', ὦ ταλαίπωρ', ἀντὶ τῶνδε τῶν κακῶν
τιμὰς μεγίστας ἐν πόλει Τροζηνίαι
δώσω· κόραι γὰρ ἄζυγες γάμων πάρος 1425
κόμας κερῶνταί σοι, δι' αἰῶνος μακροῦ
πένθη μέγιστα δακρύων καρπουμένωι·
ἀεὶ δὲ μουσοποιὸς ἐς σὲ παρθένων
ἔσται μέριμνα, κούκ ἀνώνυμος περῶν
ἔρωσ ὁ Φαίδρας ἐς σὲ σιγηθήσεται.»

Ευριπίδης, & Σακαλής, Ι. Μ. (2005). *Ἰππόλυτος*. Αθήνα: Πατάκης

ή

Γ. Ορφανίδης, Οι Τελετές Μύησης ως Κοινωνιο-Βιολογικά Προϊόντα των Θρησκειών. Όψεις του Αρχαίου Κόσμου. Διαπολιτισμική και Διαθρησκειακή Προσέγγιση στη Διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών

Ευριπίδης, & Μαυρόπουλος, Θ. Γ. (2008). *Ιππόλυτος*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.

4. Ευριπίδης, *Ίφιγένεια έν Αύλιδι*, 1543-1544

«έπει γάρ ικόμεσθα τής Διός κόρης
Άρτέμιδος άλλος λείμακάς τ' άνθεςφόρους»

Ευριπίδης, & Γεωργουσόπουλος, Κ. (1992). *Ίφιγένεια η εν Αυλίδι*. Αθήνα: Κάκτος
ή

Ευριπίδης, & Μαυρόπουλος, Θ. Γ. (2008). *Ίφιγένεια η εν Αυλίδι*. Θεσσαλονίκη:
Ζήτρος.

5. Λεξικόν της Σούδας, λ. Άρκτος, *Βραυρωνίους*

«άρκτευόμεν αι γυναίκες τή Άρτέμιδι έορτήν έτέλουν, κροκωτόν ήμφιεσμένοι, ούτε πρεσβύτιδες ιέτων, ούτε έλάττους ε, άπομειλισσόμεναι τήν θεόν· έπειδή άρκτος άγρία έπιφοιτώσα διέτριβεν έν τώ δήμω Φλαυιδών· και ήμερωθείσαν αύτήν τοίς άνθρώποις σύντροφον γενέσθαι. Παρθένον δέ τινα προσπαίζειν αύτή και άσελγαινούσης τής παιδίσκης παροξυνθήναι τήν άρκτον και καταξέσαι τής παρθένου· έφ' ώόργισθέντας τούς άδελφούς αύτής κατακοντίσαι τήν άρκτον, και δια τούτο λοιμώδη νόσον τοίς Άθηναίοις έμπεσείν. χρηστηριαζόμενοις δέ τοίς Άθηναίοις είπέλυσιν τών κακών έσεσθαι, εί τής τελευτησάσης άρκτου ποινάς άρκτεύειν τās έαυτών παρθένους αναγκάσουσι. Και έψηφίσαντο οί Άθηναίοι μη πρότερον συνοικίζεσθαι άνδρι παρθένον, εί μη άρκτεύσειε τή θεώ.»

Suidas (Lexicographer), & Adler, A. (2001). *Suidae Lexicon* (Ed. Stereotypa ed. Primaе.). Munchen: K.G. Saur.

6. Αριστοφάνης, *Λυσιστράτη*, 641-647

«έπτα μέν έτη γεγώσ' εύθύς ήρρήφόρου·
είτ' άλλετρις ή δεκέτις ούσα τάρχηγέτι·
κᾶτ' έχουσα τόν κροκωτόν άρκτος ή Βραυρωνίους· 645
κάκανηφόρου ποτ' ούσα παίς καλή 'χους'
ίσχάδων όρμαθόν.»

Αριστοφάνης, & Βάρναλης, Κ. (1998). *Λυσιστράτη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
ή

Αριστοφάνης, & Μαυρόπουλος, Θ. Γ. (2008). *Λυσιστράτη*. Αθήνα: Ζήτρος.

1.2. Πιθανές Ερωτήσεις

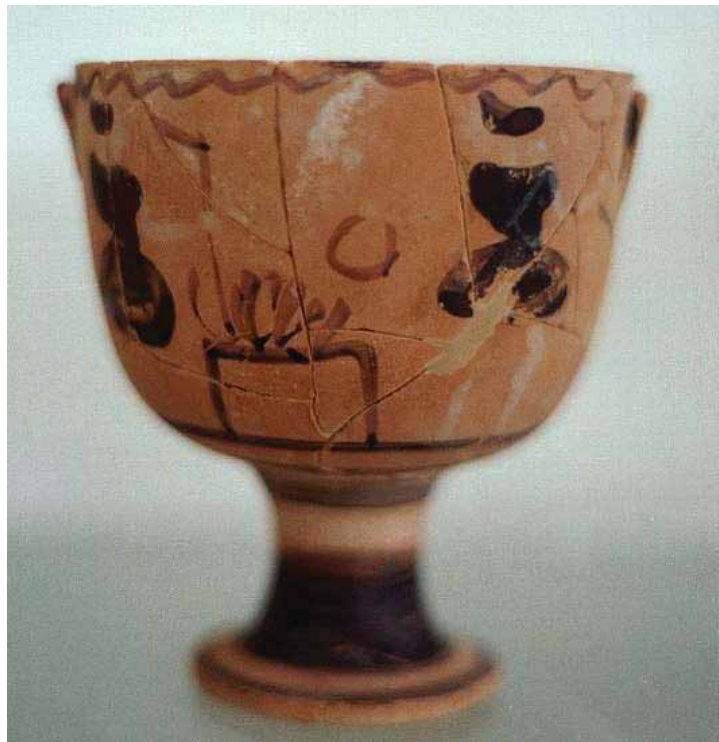
- Σε ποια θεότητα αναφέρονται οι τελετές;
- Σε ποια πόλη/κώμη/γεωγραφική ζώνη της αρχαιότητας εκτυλίσσονται;
- Περιγράφεται κάποια μυθική αφήγηση; Αν, ναι ποια είναι αυτή; Μπορείτε να την περιγράψετε σύντομα με συνοχή και συνεκτικότητα;

Γ. Ορφανίδης, Οι Τελετές Μύησης ως Κοινωνιο-Βιολογικά Προϊόντα των Θρησκειών. Όψεις του Αρχαίου Κόσμου. Διαπολιτισμική και Διαθρησκειακή Προσέγγιση στη Διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών

- Θεωρείτε ότι λειτουργεί «αιτιολογικά»/ως «αίτιο» για τη θέσπιση της αναγραφόμενης μυητικής τελετής;
- Ποια η ταυτότητα όσων συμμετέχουν (ηλικία, βιολογικό φύλο κ.λπ.);
- Εντοπίζετε διάφορα λατρευτικά στοιχεία, τα οποία να ανάγονται σε σύμβολα αναπόσπαστα συνδεδεμένα με την ολοκλήρωση της όποιας τελετουργικής πράξης; Αν ναι, ποια είναι αυτά και τι είδους; Μήπως συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με το ανθρώπινο σώμα; Αν ναι, μπορείτε να φανταστείτε για ποιο λόγο συμβαίνει αυτό (λαμβάνοντας υπόψιν σας το κάθε σύμβολο ατομικά ει αυτό καθίσταται εφικτό); Υπάρχουν λέξεις-φράσεις που να σας προκαλούν ιδιαίτερη εντύπωση;
- Έχετε διαβάσει ή/και ακούσει τις τελετές αυτές ή/και άλλες παραπλήσιες προς τιμήν της ίδιας ή/και άλλης θεότητας εντός ή εκτός σχολείου (εξαιρείται το Μτθ); Αν ναι από πού, τότε και τι εντύπωση σας προκάλεσε τότε;

2. Οπτικό υλικό (εκτός Φύλλου Δραστηριότητας)

2.1. Ενδεικτικό παράδειγμα προς επεξεργασία



Νεαρές κοπέλες γύρω από βωμό, επάνω στον οποίο καίγεται φωτιά, προς τιμήν της Αρτέμιδος, Μελανόμορφο αγγείο, περίπου 500 π.Χ. Αρχαιολογικό Μουσείο Βραυρώνας, Αθήνα (Αττική), Ελλάδα. Πηγή:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Women_around_altar,_fire,_Black-figure_cup,_500_BC,_AM_Brauron,_Bram07.jpg. Ανακτήθηκε στις 31/07/2020.

2.2. Πιθανές ερωτήσεις

- Τι αντικείμενο είναι αυτό που βλέπετε;
- Μπορείτε να περιγράψετε εν συντομία τον εικονογραφικό διάκοσμο του παρόντος μνημείου;

Γ. Ορφανίδης, Οι Τελετές Μύησης ως Κοινωνιο-Βιολογικά Προϊόντα των Θρησκειών. Όψεις του Αρχαίου Κόσμου. Διαπολιτισμική και Διαθρησκειακή Προσέγγιση στη Διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών

- Ποιο είναι το φύλο και ποια η ηλικία των εικονιζόμενων μορφών; Τι σκέφτεστε για αυτά;
- Μπορείτε να αναγνωρίσετε τυχόν αντικείμενα, μοτίβα, σύμβολα, κ.λπ.; Τα έχετε συναντήσει ξανά σε άλλες μυητικές τελετές της αρχαιότητας ή και άλλων θρησκειών;
- Ποιος ο ρόλος της φωτιάς στις τελετές μύησης ανά της αρχαιότητας; Και ποιος ο ρόλος αυτής ανά τους αιώνες στα διάφορα θρησκευτικά συστήματα; Γνωρίζετε;

Η διδακτική της Βυζαντινής Ζωγραφικής: μια εκπαιδευτική προσέγγιση μέσα από σχέδιο εργασίας – project

Παγώνη Γεωργία

Med, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, ΔΣ Νέων Ρόδων Χαλκιδικής

ginapagonitsip@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια διδακτική προσέγγιση σύμφωνα με τις αρχές του σχεδίου εργασίας - Project και έχει υλοποιηθεί στο Δημοτικό Σχολείο Νέων Ρόδων του νομού Χαλκιδικής. Το παρόν σχέδιο εργασίας σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε στην Στ' Δημοτικού από ιδέες και προτάσεις των ίδιων των μαθητών/τριων και διήρκησε είκοσι διδακτικές ώρες. Επιλέχθηκε ως θέμα μελέτης η τέχνη της αγιογραφίας που κοσμεί τα μοναστήρια του Αγίου Όρους, για την σπουδαιότητα και την συμβολή της στην πορεία της θρησκείας μας. Απώτερος σκοπός του διδακτικού σεναρίου ήταν να αποκτήσουν τα παιδιά γνώσεις για την τεχνική της αγιογραφίας και να κατανοήσουν πως συνδέεται η παρούσα τέχνη με την ιστορία της Ορθόδοξης Χριστιανικής θρησκείας.

Λέξεις κλειδιά: Βυζαντινή Ζωγραφική, Διαθεματικότητα, Βιωματική Προσέγγιση

1.Εισαγωγή

Στα χίλια χρόνια της ζωής του το Άγιο Όρος συγκέντρωσε, δημιούργησε και διαφύλαξε έναν εντυπωσιακό αριθμό καλλιτεχνικών θησαυρών, πολύτιμα κειμήλια μοναδικά, που το καθιστούν την πιο πλούσια σε ποιότητα και ποσότητα ελληνική περιοχή με έργα βυζαντινής και μεταβυζαντινής τέχνης (Μυτηλινός, 2007: 17).

Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει ο εσωτερικός διάκοσμος των μοναστηριών, στον οποίο σπουδαία θέση διαδραματίζει η τέχνη της αγιογραφίας, που αντιπροσωπεύεται από έναν εντυπωσιακό αριθμό φορητών εικόνων, τοιχογραφιών και εικονογραφημένων χειρογράφων. Υπάρχουν γύρω στις 15.000 φορητές εικόνες και περισσότερα από 800 εικονογραφημένα χειρόγραφα (Μυτηλινός, 2007:17).

Η αγιογραφία ή αλλιώς εκκλησιαστική ζωγραφική είναι το είδος της ζωγραφικής, που αφορά τον ζωγραφικό διάκοσμο των εκκλησιών με τοιχογραφίες ή εικόνες επί των πινάκων (Καβαρνός, 1995:57-58). Η φυσική θέση των ιερών εικόνων στους ναούς και η θεολογική συσχέτιση τους προς τη θεία λατρεία προσδίδουν ιερότητα σ' αυτές (Σιώτου, 1990:166). Η αγιογραφία δεν σημαίνει γενικώς την ζωγραφική η οποία ασχολείται με θέματα θρησκευτικά, αλλά ειδικότερο είδος το οποίο είναι συνδεδεμένο με την ίδια την εκκλησία (Καβαρνός, 1995:57-58).

Η Ορθόδοξη εκκλησία έδωσε μεγάλη σημασία στην τέχνη αυτήν, αφού δεν υπήρξε ναός στην ιστορία της Ορθόδοξης Ελληνικής ιστορίας, που να μην είχε εικόνες και τοιχογραφίες να κοσμούν το εσωτερικό του, γεγονός που αποδεικνύει ότι η συμβολή των εικόνων στους ιερούς ναούς είναι μέγιστη (Καβαρνός, 1995: 57-58 & Σιώτου, 1990:168).

Η αγιογραφία δημιουργεί εικόνες, εικονίσματα, που είναι έργα ιερά. Η τεχνοτροπία της είναι τελείως διαφορετική από όλες τις σχολές της κοσμικής

ζωγραφικής (Καβαρνός, 1995: 131-132). Η ιστορία της εκκλησιαστικής αιογραφίας μαρτυρεί τη θρησκευτική ιεροπρέπεια της τεχνοτροπίας των ιερών εικόνων κι όχι την καλλιτεχνική αρτιότητα ή την απλή ευπρέπεια της απεικόνισης (Σιώτου, 1990: 160). Η αιογραφία δεν έχει σκοπό να αναπαραστήσει έναν άγιο ή μια σκηνή από το Ευαγγέλιο ή τους βίους των αγίων, αλλά να τα διατυπώσει μυστικώς, να τους δώσει έναν χαρακτήρα «πνευματικό». Η εικόνα δεν είναι απλά μια ζωγραφιά, αλλά ένα μέσον για να εκφράσει ο Ορθόδοξος Χριστιανός την πίστη του.

Στη βυζαντινή αιογραφία ο άγιος δεν παριστάνεται όπως ήταν όταν ζούσε στον κόσμο, δηλαδή με φυσικό τρόπο, αλλά όπως είναι στον κόσμο της ουρανού βασιλείας, όπως είναι «μέσα στην αιωνιότητα». Στη λειτουργική αυτή τέχνη τα σχήματα και οι σχηματισμοί είναι μυστικοί, «αναγωγικοί», δηλαδή τέτοιοι, που «ανάγουν», ανεβάζουν την ψυχή και τη διάνοια του πιστού που βλέπει την εικόνα, στον κόσμο του πνεύματος, της βασιλείας του Θεού. Ο ίδιος ο βυζαντινός αιογράφος, όταν δημιουργεί μια εικόνα, την δημιουργεί και την βλέπει με τα μάτια της πίστης (Καβαρνός, 1995: 131-132).

Το μεγαλύτερο τμήμα της Βυζαντινής τέχνης που σώζεται στον Άθω χρονολογείται στην περίοδο των Παλαιολόγων (1261 - 1453). Ένα μεγάλο έργο τέχνης των προηγούμενων αιώνων, ειδικά οι τοιχογραφίες, είτε καλύφθηκε από μεταγενέστερους καλλιτέχνες είτε καταστράφηκε. Σώζονται φυσικά κάποια μεμονωμένα παραδείγματα πρώιμης τέχνης. Μετά την άλωση της Κωνσταντινούπολης, το μεγαλύτερο κέντρο της χριστιανικής ζωγραφικής γίνεται το Άγιον Όρος, στο οποίο ανθίζει η αιογραφία από τους ίδιους τους μοναχούς (Καβαρνός, 1995: 72-74).

Οι βυζαντινοί καλλιτέχνες κατά κανόνα δεν υπέγραφαν τα έργα τους και κατά συνέπεια πού λίγοι μας είναι γνωστοί με το όνομα τους. Εξάριση αποτελεί ο Μανουήλ Πανσέληνος, ένας πρώτης τάξεως καλλιτέχνης από την Θεσσαλονίκη που εργάστηκε στον Άθω και ο Διονύσιος, ο εκ Φουρνά, μοναχός, ζωγράφος και συγγραφέας του έργου "Ερμηνεία ζωγραφικής τέχνης". Οι τοιχογραφίες, που κοσμούν τον διάκοσμο των μοναστηριών, ανήκουν στην εικονογραφική σχολή που είναι γνωστή ως Μακεδονική. Στην Μακεδονική σχολή οι μορφές απεικονίζονται μ' έναν εντυπωσιακό ρεαλισμό, με γαλήνιες εκφράσεις των νεαρών μαρτύρων κι έντονη πνευματικότητα των ασκητών. Η φωτεινότητα των χρωμάτων και η κομψότητα των πτυχώσεων είναι χαρακτηριστικά που διακρίνουν αυτά τα έργα από τις γραμμικές παραδόσεις της Βυζαντινής τέχνης (Σπηκ, 2005: 177- 182).

Οι φορητές εικόνες της Παλαιολόγειας Περιόδου σχηματίζουν μια ιδιαίτερα σημαντική συλλογή, αν και πολλές απ' αυτές είναι μέχρι σήμερα αδημοσίευτες. Οι εικόνες είναι ανάμεσα στα πράγματα που οι μοναχοί σέβονται και συντηρούν πιο πολύ (Σπηκ, 2005: 192). Το στυλ των εικόνων εξελίχθηκε γενικά κατά τρόπο παράλληλο με την μνημειώδη ζωγραφική και τις μικρογραφίες (Delvoe, 1999: 405). Η αθωνική ζωγραφική, που αφορούσε τις φορητές εικόνες, άκμασε κυρίως κατά τον 16^ο αιώνα κατά τον οποίον εργάστηκαν οι περίφημοι Κρήτες αιογράφοι του τοίχου, καθώς και οι άλλοι των φορητών εικόνων (Καβαρνός, 1995: 74). Η εικονογραφική σχολή που ανήκουν είναι γνωστή ως Κρητική Σχολή. Στην Κρητική Σχολή η τέχνη είναι απλή, λιτή με μυστικό ασκητικό χαρακτήρα. Η σχολή αυτή παραμένει περισσότερο πιστή στον βυζαντινό ιδεαλισμό. Είναι τέχνη συντηρητική, με χαρακτηριστικά τις συγκρατημένες κινήσεις, την ευγένεια των προσώπων και γενικά την προσήλωση στη βυζαντινή παράδοση. Το φως στη στενή τεχνοτροπία είναι

λιγοστό και μοιάζει να πηγάζει από κάποιο βάθος, στοιχείο που υποβάλλει στον πιστό βαθιά κατάνυξη¹.

Από το Άγιο Όρος διαδόθηκε αυτό το νέο ύφος της αγιογραφίας σε όλη την Ελλάδα κι επηρέασε και τους υπόλοιπους αγιογράφους. Μεγάλο πλήθος αγιογράφων εργάζονταν κυρίως στους τοίχους των εκκλησιών κατά τον 17^ο και 18^ο αιώνα σε όλη την Ελλάδα, εκτός των νησιών με εξαίρεση την Κρήτη και την Κύπρο. Τα έργα αυτών των αγιογράφων έχουν έντονη λαϊκή πνοή, ασκητική λιτότητα και αποπνέουν θρησκευτικότητα. Επίσης είναι σεμνόχρωμα, καταλυκτικά, έργα ευλαβών, απλοϊκών Χριστιάνων, καλογέρων ή κοσμικών (Καβαρνός, 1995:74 & 76-78).

Όλη αυτή η πολιτιστική κληρονομιά με τη σφραγίδα πάντα της υψηλής πνευματικότητας έζησε και ζει μέσα στο «περιβόλι της Παναγίας», ένα απαράμιλλο σε ποικιλία και ομορφιά φυσικό περιβάλλον, ένα περιβάλλον μαγευτικό, υποβλητικό και επιβλητικό, από τα ωραιότερα της Ελλάδας. Αυτή την κληρονομιά και την πνευματικότητα προσπαθήσαμε να προσεγγίσουμε μέσα από το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας, ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν και να αγαπήσουν την ιστορία της Ορθόδοξης Χριστιανικής Θρησκείας μέσα από την τέχνη της αγιογραφίας.

2.Σχεδιασμός του Διδακτικού Σεναρίου

Το διδακτικό σενάριο σχεδιάστηκε με βάση τις αρχές του σχεδίου εργασίας – Project επιζητώντας οι μαθητές/ τριες να κατακτήσουν γνώσεις που αφορούσαν την ιστορία και της τεχνικές της τέχνης της Αγιογραφίας. Οι στόχοι του σεναρίου ήταν οι εξής:

3.Στόχοι

- Να γνωρίσουν τα παιδιά πληροφορίες για την τέχνη της αγιογραφίας, που διακοσμεί τα μοναστήρια του Αγίου Όρους.
- Να μάθουν οι μαθητές/ τριες πληροφορίες για την τέχνη και τις τεχνικές της αγιογραφίας.
- Να γνωρίζουν τα παιδιά την ιστορία της αγιογραφίας και τα βασικά χαρακτηριστικά της στο πέρασμα των χρόνων.
- Να κωδικοποιούν και να παρουσιάζουν πληροφορίες.
- Να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα θεολογίας, πολιτισμού και αρχαιολογίας.
- Να ενισχύσουν το αίσθημα της υπευθυνότητας και της αποτελεσματικότητας.
- Να μάθουν να εργάζονται ομαδικά και να οικοδομήσουν τη νέα γνώση, αναπτύσσοντας αισθήματα αλληλοεκτίμησης και εμπιστοσύνης.
- Να εκφραστούν ελεύθερα και δημιουργικά με τη ζωγραφική και τις κατασκευές.

4.Σύνδεση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Το σενάριο συνδέεται με το αναλυτικό πρόγραμμα στο μάθημα των Θρησκευτικών, της Γλώσσας και της Αισθητικής Αγωγής. Αρκετά μέρη του διδακτικού σεναρίου μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν εποπτικό υλικό σε επιμέρους κεφάλαια των παραπάνω γνωστικών αντικειμένων.

¹ https://www.impantokratoros.gr/istoria_agiografia.el.aspx

5. Δραστηριότητες

- Παρουσίαση πληροφοριών από καλλιτέχνηδα αγιογράφου.
- Περιγραφή εικόνας.
- Σύνδεση προγράμματος με το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας.
- Δημιουργία ποιήματος.
- Δημιουργία διακοσμητικών.
- Κατασκευή εικόνων με την τεχνική του Ντεκουπάζ.
- Δημιουργία εικόνας από τους μαθητές, σύμφωνα με την τεχνική της αγιογραφίας

Αναλυτικά:

1^η Δραστηριότητα

1.1 Τίτλος: Παρουσίαση πληροφοριών από την υπεύθυνη εκπαιδευτικό.

Στην πρώτη δραστηριότητα οι μαθητές/τριες μελέτησαν βιβλία που αφορούσαν το Άγιο Όρος, παρουσιάστηκαν φωτογραφίες από τον εξωτερικό και εσωτερικό χώρο των μονών κατά την ώρα του μαθήματος και δόθηκαν πληροφορίες, που αφορούσαν το εσωτερικό των μοναστηριών και την τέχνη της αγιογραφίας. Στη συνέχεια τα παιδιά παρατήρησαν την αρχιτεκτονική των μονών και τον εσωτερικό τους διάκοσμο κι έκαναν ερωτήσεις πάνω στο θέμα (Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες).

2^η Δραστηριότητα

2.2 Τίτλος: Παρουσίαση πληροφοριών από καλλιτέχνηδα αγιογράφο.

Στην παρούσα δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε παρουσίαση πληροφοριών στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης, που αφορούσε την τέχνη της Αγιογραφίας. Επισκέφτηκε την τάξη μας μία καλλιτέχνηδα αγιογράφος, μίλησε για την ιστορία της αγιογραφίας και έδειξε στα παιδιά την τεχνική της. Με τον τρόπο αυτό επιδίωξε να γνωρίσουν την τέχνη τα παιδιά και να την αγαπήσουν. Οι μαθητές/τριες παρακολούθησαν με ενδιαφέρον το περιεχόμενο της παρουσίασης και στη συνέχεια τέθηκαν από τους ίδιους ερωτήσεις. Μετέπειτα, οι ίδιοι μελέτησαν και συζήτησαν το θέμα μελέτης του προγράμματος και προχώρησαν στο επόμενο στάδιο. Αναζήτησαν οι στοιχεία από το διαδίκτυο, με μηχανές αναζήτησης και ανακάλυψαν πληθώρα πληροφοριών (Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες).

3^η Δραστηριότητα

3.3 Τίτλος: Περιγραφή εικόνας.

Κατά την τρίτη δραστηριότητα οι μαθητές/τριες καλέστηκαν να περιγράψουν μια εικόνα. Τα παιδιά έπρεπε να παρατηρήσουν την εικόνα και να περιγράψουν την τεχνική της (Μακεδονική Σχολή – Κρητική Σχολή) και το πρόσωπο που απεικονίζει. Στη συνέχεια μοιράστηκαν φύλλα εργασίας με περιεχόμενο το θέμα μελέτης, ώστε να επιδιωχθεί η επίτευξη των προσδοκώμενων στόχων. Τα παιδιά μελέτησαν τα φύλλα εργασίας κι αφού έγινε η απαραίτητη ανατροφοδότηση, τα συμπλήρωσαν (Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες).

4^η Δραστηριότητα

4.1 Τίτλος: Σύνδεση προγράμματος με το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας.

Στο στάδιο αυτό, θέλοντας να συνδεθεί η θεολογική γνώση με το γνωστικό

αντικείμενο της Γλώσσας, χρησιμοποιήθηκε το σχολικό εγχειρίδιο του προγράμματος σπουδών. Η εκπαιδευτικός προσπάθησε να συνδέσει τις γνώσεις των παιδιών που αποκόμισαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος με το επετειακό κεφάλαιο του Πάσχα και να γίνει μια ανατροφοδότηση. Οι μαθητές/ τριες παρατήρησαν τις εικόνες του βιβλίου, μίλησαν για τα χαρακτηριστικά τους και εξέφρασαν τις απόψεις τους πάνω στο αντικείμενο μελέτης του προγράμματος (Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες).

5^η Δραστηριότητα

5.1 Τίτλος: Δημιουργία ποιήματος.

Βασικός στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας ήταν η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών/ τριων να κατανοήσουν και να παράγουν γραπτό λόγο προσαρμοσμένο στα πλαίσια του θέματος μελέτης του διδακτικού σεναρίου. Τα παιδιά κλήθηκαν να αποτυπώσουν τις πληροφορίες που κατέκτησαν για την τέχνη της αγιογραφίας και να τις παρουσιάσουν σε ένα ποίημα. Οι μαθητές/ τριες χωρίστηκαν σε ομάδες, συζήτησαν τις ιδέες τους και μελέτησαν τις πληροφορίες, που θεώρησαν απαραίτητες να συμπεριλάβουν στο ποίημα. Στη συνέχεια συνέλλεξαν, κατέγραψαν και συνέθεσαν τα στοιχεία που επιθυμούσαν να παρουσιάσουν και αφού δόμησαν το ποίημα, το παρουσίασαν στους συμμαθητές τους μέσα στην τάξη (Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες).

6^η Δραστηριότητα

6.1 Τίτλος: Δημιουργία διακοσμητικών.

Στην παρούσα δραστηριότητα τα παιδιά γνώρισαν την τεχνική της αγιογραφίας συνδυάζοντας την με την αξία της κατασκευής. Οι μαθητές/ τριες κατασκεύασαν ένα διακοσμητικό για τον προσωπικό τους χώρο. Τα υλικά που χρησιμοποίησαν ήταν ξύλινες κουτάλες, κορδέλες, ψαλίδια, κόλλα και εικόνες της Παναγίας που είχαμε εκτυπώσει σε χαρτί. Τα παιδιά αρχικά έβαψαν τις κουτάλες, τις διακόσμησαν με κορδέλες και στη συνέχεια κόλλησαν στο κέντρο τους την εικόνα της Παναγίας (Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες).

7^η Δραστηριότητα

7.1 Τίτλος: Κατασκευή εικόνων με την τεχνική του Ντεκουπάζ.

Οι μαθητές/ τριες προσπάθησαν να δημιουργήσουν τη δική τους εικόνα με την τεχνική του Ντεκουπάζ. Τα παιδιά, έχοντας αποκτήσει γνώσεις για την τέχνη της αγιογραφίας, έφτιαξαν τη δική τους εικόνα. Τα κορίτσια έκαναν την εικόνα της Παναγίας και τα αγόρια την εικόνα του Χριστού. Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν κομμάτια ξύλου, ειδική κόλλα καλλιτεχνίας, εικόνες που είχαμε εκτυπώσει σε χαρτί A4, ψαλίδι και χρυσόσκονη. Οι μαθητές/ τριες αρχικά έκοψαν το περίγραμμα του προσώπου της εικόνας που είχαν εκτυπώσει, ύστερα έβαλαν κόλλα σε όλη την επιφάνεια του ξύλου, κόλλησαν το χαρτί πάνω στο ξύλο και έβαλαν ξανά μια στρώση κόλλας πάνω από όλη την επιφάνεια. Μετέπειτα το άφησαν να στεγνώσει και το διακοσμήσανε με τη χρυσόσκονη (Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες).

8^η Δραστηριότητα

8.1 Τίτλος: Δημιουργία εικόνας από τους μαθητές, σύμφωνα με την τεχνική της αγιογραφίας.

Τελικός στόχος του διδακτικού σεναρίου ήταν τα παιδιά να καταφέρουν να φιλοτεχνήσουν τη δική τους εικόνα με την τεχνική της αγιογραφίας. Οι μαθητές/τριες έχοντας γνωρίσει την τεχνική της αγιογραφίας προσπάθησαν να δημιουργήσουν την δική τους εικόνα, όσον το δυνατόν καλύτερα. Τα παιδιά μ' αυτόν τον τρόπο εντυπωσιάστηκαν από την διαδικασία και εμπέδωσαν την τεχνική της αγιογραφίας. Επιπρόσθετα, κατάφεραν να λειτουργήσουν με τρόπο διασκεδαστικό και να δημιουργήσουν κάτι πρωτόγνωρο για τα ίδια (Διάρκεια: 6 διδακτικές ώρες).

6.Αξιολόγηση

Με την ολοκλήρωση του διδακτικού σεναρίου, τα παιδιά αποκόμισαν εξαιρετικές γνώσεις και εμπειρίες για το αντικείμενο μελέτης, που επεξεργαστήκανε. Οι μαθητές/τριες ήρθαν πιο κοντά με την τέχνη της αγιογραφίας των μοναστηριών του Αγίου Όρους, δραστηριοποιήθηκαν δημιουργικά, ευαισθητοποιήθηκαν και προσέγγισαν με έναν διαφορετικό τρόπο θέματα θρησκείας, τέχνης και διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Αναζήτησαν πληροφορίες, απέκτησαν νέες απόψεις, παρήγαγαν και κατέκτησαν τη γνώση με δημιουργικό τρόπο, εμπλούτισαν το λεξιλόγιο τους κι έμαθαν να λειτουργούν και να προάγουν το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα. Η ενεργή συμμετοχή των παιδιών στο θέμα μελέτης του προγράμματος, προκάλεσε τον ενθουσιασμό τους και την προσμονή τους για την ενασχόληση με το αντικείμενο. Τέλος, το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας υπήρξε μέρος ενός Διεπιστημονικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος με θέμα: «Στα χνάρια Πολιτιστικής Κληρονομιάς των Μοναστηριών του Αγίου Όρους», το οποίο εκδόθηκε σε Συλλογικό Τόμο και υπήρξε σπουδαίο επίτευγμα των παιδιών κι εκτός της σχολικής μονάδας, αφού διοχέτευσαν την γνώση που είχαν αποκομίσει σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο.

7.Βιβλιογραφικές αναφορές

- Delvoye, Ch. (1999). "Βυζαντινή Τέχνη", Αθήνα: Δημ. Ν. Παπαδήμα
- Γκράχαμ, Σπ. (2005). "Άγιον Όρος. Ανανέωση στο Περιβόλι της Παναγίας". Αθήνα: Ίνδικτος
- Καβαρνός, Κ. (1995). "Η Ιερά Βυζαντινή Τέχνη". Αθήνα: Άστερος
- Μυτιληνός, Γ. Κ. (2007). "Άγιον Όρος. Σύγχρονες Όψεις". Αθήνα: ΚΕΘΕΑ
- Σιώτου, Μ. Α. (1990). "Ιστορία και Θεολογία των Ιερών Εικόνων". Εκδόσεις Αποστολικής Διακονίας
- Συλλογικός τόμος Εργασιών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και μαθητών/τριων των Δημοτικών Σχολείων της 3^{ης} Π.Ε. Χαλκιδικής, (2018), "Διεπιστημονικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα. Οι μαθητές των Δημοτικών Σχολείων της 3^{ης} Π.Ε. Χαλκιδικής Στα Χνάρια Πολιτιστικής Κληρονομιάς των Μοναστηριών του Αγίου Όρους". Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

8.Διαδικτυακοί τόποι

https://www.impantokratoros.gr/istoria_agiografia.el.aspx (Ανακτήθηκε στις 30/09/2019).

Η διδακτική της αρχιτεκτονικής των χριστιανικών ναών με την χρήση των Τ.Π.Ε.: μια εκπαιδευτική προσέγγιση μέσα από σχέδιο εργασίας – project

Παγώνη Γεωργία

Μεδ, Δασκάλα, ΠΕ70, ΔΣ Νέων Ρόδων Χαλκιδικής

ginapagonitsip@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια διδακτική προσέγγιση σύμφωνα με τις αρχές του σχεδίου εργασίας - Project και έχει υλοποιηθεί στο Δημοτικό Σχολείο Νέων Ρόδων του νομού Χαλκιδικής. Το παρόν σχέδιο εργασίας σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε στην Στ' Δημοτικού από ιδέες και προτάσεις των ίδιων των μαθητών/τριων και διήρκησε δέκα διδακτικές ώρες. Επιλέχθηκε ως θέμα μελέτης η διδασκαλία της αρχιτεκτονικής των χριστιανικών ναών με την χρήση των νέων τεχνολογιών, για να αποκτήσουν τα παιδιά γνώσεις που αφορούν τους ρυθμούς των χριστιανικών εκκλησιών και της αρχιτεκτονικής τους μέσα από μία διαδικτυακή εφαρμογή το Google Earth με ενδιαφέρον και διασκεδαστικό τρόπο.

Λέξεις κλειδιά: Αρχιτεκτονική, Χριστιανικοί ναοί, Νέες Τεχνολογίες

1.Εισαγωγή.

Από τις αρχές του 21ου αιώνα, οι διεθνείς εξελίξεις επιβεβαιώνουν ότι η θρησκευτική εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως απαραίτητος όρος για την πολύπλευρη και ολοκληρωμένη μόρφωση των μαθητών (Ανακτήθηκε στις 30/09/2019 από <http://www.iep.edu.gr/el/thriskaftika-programmata-spoudon>). Η συμβολή του διδακτικού αντικείμενου των Θρησκευτικών στη διαμόρφωση της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών/τριών καθιστά το συγκεκριμένο μάθημα ιδιαίτερα σημαντικό αντικείμενο διδασκαλίας.

Η σχολική θρησκευτική εκπαίδευση χρειάζεται να καλύπτει έναν ευρύτατο χώρο ενδιαφερόντων και ερωτημάτων των σημερινών μαθητών, τα οποία ξεκινούν από την τοπική θρησκευτική παράδοση, αλλά και ταυτόχρονα την υπερβαίνουν (Ανακτήθηκε στις 30/09/2019 από <http://www.iep.edu.gr/el/thriskaftika-programmata-spoudon>) και χρειάζεται έναν τρόπο διδασκαλίας που να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους διατηρεί σε διαρκή εγρήγορση. Ένας διαφοροποιημένος τρόπος διδασκαλίας που προσφέρει έναν αέρα εκσυγχρονισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι με τη χρήση των Τ.Π.Ε.

Η ραγδαία πρόοδος της τεχνολογίας σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής και δραστηριότητας έχει επηρεάσει με ποικίλους τρόπους και τη λειτουργία του σχολείου (Cottmann, 1998: 15), καθώς οι Νέες Τεχνολογίες έχουν διεισδύσει στις σχολικές μονάδες και φιλοδοξούν να επιφέρουν αλλαγές στη διδακτική διαδικασία (Διαμαντάκη κ.α., 2001: 23). Στόχος τους είναι η βελτίωση της ποιότητας της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης (Κόμης, 1996:19).

Σύμφωνα με τα παραπάνω και με την αποδοχή της θέσης ότι οι Νέες Τεχνολογίες έχουν τη δύναμη να αλλάξουν θετικά τη φύση της εκπαιδευτικής

διαδικασίας (Wedman J. & Heller M., 1984: 31) σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να προσεγγίσουμε τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών με τη βοήθεια των εργαλείων των Νέων Τεχνολογιών, ώστε οι μαθητές/ τριες να κατακτήσουν και να οικοδομήσουν γνώσεις που αφορούν το περιεχόμενο του μαθήματος, μέσα από τη διαδικτυακή εφαρμογή Google Earth, με έναν τρόπο ενδιαφέρον και δημιουργικό.

2.Στοιχεία εφαρμογής

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Στ' τάξη, 2018, 10 διδακτικές ώρες - 1 μήνας

3. Στόχοι-επιδιώξεις

- Να γνωρίζουν οι μαθητές/ τριες τους ρυθμούς των χριστιανικών ναών και τα βασικά τους χαρακτηριστικά
- Να εξοικειωθούν με τη μελέτη μνημείων πολιτισμού, τόπων και έργων τέχνης.
- Να καλλιεργήσουν περισσότερο τις ικανότητές τους για εύρεση, παρουσίαση και επεξεργασία πληροφοριών, προβληματισμό, διάλογο, συνεργασία και δημιουργική έκφραση
- Να υπερασπίζονται με επιχειρήματα τον σεβασμό των μνημείων κάθε πολιτισμού.
- Να κωδικοποιούν και να παρουσιάζουν πληροφορίες.
- Να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα θεολογίας, πολιτισμού και αρχαιολογίας.
- Να ενισχύσουν το αίσθημα της υπευθυνότητας και της αποτελεσματικότητας.
- Να μάθουν να εργάζονται ομαδικά και να οικοδομήσουν τη νέα γνώση, αναπτύσσοντας αισθήματα αλληλοεκτίμησης και εμπιστοσύνης.
- Να εκφραστούν ελεύθερα και δημιουργικά μέσα από τις δραστηριότητες.

4.Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Το διδακτικό σενάριο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με βάση τις αρχές του σχεδίου εργασίας – Project, επιζητώντας οι μαθητές/ τριες να κατακτήσουν γνώσεις που αφορούσαν την αρχιτεκτονική των χριστιανικών ναών μέσα από την χρήση των νέων τεχνολογιών.

5.Διδακτικό υλικό

Το σενάριο συνδέεται με το αναλυτικό πρόγραμμα στο μάθημα των Θρησκευτικών, της Γλώσσας και της Αισθητικής Αγωγής. Αρκετά μέρη του οποίου μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν εποπτικό υλικό σε επιμέρους κεφάλαια των παραπάνω γνωστικών αντικειμένων.

6.Παρουσίαση των Δραστηριοτήτων

- Παρουσίαση πληροφοριών από την εκπαιδευτικό της τάξης και διερεύνηση της γνώσης από τους μαθητές/τριες.
- Αναζήτηση χριστιανικού ναού με την εφαρμογή Google Earth.
- Σύνδεση προγράμματος με το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας.
- Παιχνίδι ρόλων.
- Επίσκεψη χριστιανικού ναού.

1^η Δραστηριότητα

1.1 Τίτλος: Παρουσίαση πληροφοριών από την υπεύθυνη εκπαιδευτικό και διερεύνηση της γνώσης από τους μαθητές/τριες.

Στην πρώτη δραστηριότητα οι μαθητές/τριες μελέτησαν το μάθημα: «Οι ρυθμοί των χριστιανικών ναών» της 7^{ης} ενότητας του βιβλίου των Θρησκευτικών της Στ' Δημοτικού και εξωσχολικά βιβλία που αφορούσαν την αρχιτεκτονική των χριστιανικών ναών, παρουσιάστηκαν φωτογραφίες από τον εξωτερικό και εσωτερικό χώρο των εκκλησιών κατά την ώρα του μαθήματος και δόθηκαν πληροφορίες, που αφορούσαν το εξωτερικό την αρχιτεκτονική τους. Στη συνέχεια τα παιδιά παρατήρησαν την αρχιτεκτονική και τον εσωτερικό τους διάκοσμο κι έκαναν ερωτήσεις πάνω στο θέμα (Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες).

2^η Δραστηριότητα

2.1 Τίτλος: Αναζήτηση χριστιανικού ναού με την εφαρμογή Google Earth

Στην παρούσα δραστηριότητα, θέλοντας να συνδεθεί η αρχιτεκτονική γνώση με το γεωγραφικό πλαίσιο, χρησιμοποιήθηκε ένα πρόγραμμα γραφικής απεικόνισης, το Google Earth. Αφού δόθηκαν οι απαραίτητες πληροφορίες από την εκπαιδευτικό για την χρήση του τεχνολογικού εργαλείου, τα παιδιά είχαν ενεργή συμμετοχή στη μάθηση και κατανόησαν στοιχεία αρχιτεκτονικής και γεωγραφίας μ' έναν τρισδιάστατο τρόπο. Με το εργαλείο αυτό, οι μαθητές/τριες εξερεύνησαν πως είναι ο εξωτερικός χώρος της εκκλησίας, το κτίσμα, τον τόπο που βρίσκεται, περιηγήθηκαν, έψαξαν πληροφορίες και ταξίδεψαν στην περιοχή του ναού (Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες).

3^η Δραστηριότητα

3.1 Τίτλος: Περιγραφή χριστιανικού ναού εικόνας - σύνδεση προγράμματος με το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας.

Στο στάδιο αυτό, θέλοντας να συνδεθεί η Θεολογική και αρχιτεκτονική γνώση με το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας, οι μαθητές/τριες καλέστηκαν να περιγράψουν ομαδικά έναν χριστιανικό ναό της αρεσκείας τους. Τα παιδιά έπρεπε να ερευνήσουν το αντικείμενο μελέτης τους, να αναζητήσουν πληροφορίες και να τον περιγράψουν. Στη συνέχεια μοιράστηκαν φύλλα εργασίας με περιεχόμενο το θέμα μελέτης, ώστε να επιδιωχθεί η επίτευξη των προσδοκώμενων στόχων. Τα παιδιά μελέτησαν τα φύλλα εργασίας κι αφού έγινε η απαραίτητη ανατροφοδότηση, τα συμπλήρωσαν (Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες).

4^η Δραστηριότητα

4.1 Τίτλος: Παιχνίδι ρόλων.

Οι μαθητές/τριες έχοντας διαμορφώσει γνώσεις σχετικές με το γεωγραφικό πλαίσιο της περιοχής, καλέστηκαν να παίξουν ένα παιχνίδι ρόλων. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες και υποδύθηκαν είτε ότι ήταν κάτοικοι της περιοχής όπου έδρευε ο ναός είτε ότι ήταν τουρίστες. Οι μαθητές/τριες που υποδύονταν το ρόλο των τουριστών έκαναν ερωτήσεις στην άλλη ομάδα, που ήταν οι κάτοικοι της περιοχής και προσπαθούσαν να μάθουν πληροφορίες για τον χριστιανικό ναό και πώς να τον προσεγγίσουν. Η ομάδα που ήταν οι κάτοικοι της περιοχής καλούνταν να τους εξηγήσουν τη διαδρομή και να τους πουν αρχιτεκτονικά και ιστορικά στοιχεία της εκκλησίας (Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες).

5^η Δραστηριότητα

5.1 Τίτλος: Επίσκεψη χριστιανικού ναού.

Στην παρούσα δραστηριότητα, βασική επιδίωξη των μαθητών/ τριών ήταν να πραγματοποιήσουν μια εποικοδομητική εκπαιδευτική επίσκεψη στον χώρο ενός εκκλησιαστικού ναού, που βρισκόταν στο χωρίο που διαμένουν. Τα παιδιά με τον τρόπο αυτόν ανακάλυψαν νέες πληροφορίες με βιωματικό τρόπο, γιατί αυτή τη φορά πρόσεξαν σημεία του κτιρίου μ' έναν εξειδικευμένο τρόπο. Στόχος ήταν να επεξεργαστούν το εξωτερικό του ναού και τα δεδομένα που θα έβλεπαν να τα προσέγγιζαν με το θέμα του διδακτικού σεναρίου. Να αναπτύξουν ατομικές δεξιότητες, να καλλιεργήσουν την παρατηρητικότητα και να αισθανθούν εξοικειωμένοι με αρχιτεκτονικά στοιχεία της πολιτιστικής κληρονομιάς της Ορθόδοξης Χριστιανικής Θρησκείας (Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες).

6.Αξιολόγηση

Με την ολοκλήρωση του διδακτικού σεναρίου, τα παιδιά αποκόμισαν εξαιρετικές γνώσεις και εμπειρίες για το αντικείμενο μελέτης, που επεξεργαστήκανε. Οι μαθητές/τριες ήρθαν πιο κοντά με την τέχνη της αρχιτεκτονική των εκκλησιών, δραστηριοποιήθηκαν δημιουργικά, ευαισθητοποιήθηκαν και προσέγγισαν με έναν διαφορετικό τρόπο θέματα θρησκείας, αρχιτεκτονικής και διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Αναζήτησαν πληροφορίες, απέκτησαν νέες απόψεις, παρήγαγαν και κατέκτησαν τη γνώση με δημιουργικό τρόπο, εμπλούτισαν το λεξιλόγιο τους κι έμαθαν να λειτουργούν και να προάγουν το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα. Η ενεργή συμμετοχή των παιδιών στο θέμα μελέτης του προγράμματος, προκάλεσε τον ενθουσιασμό τους και την προσμονή τους για την ενασχόληση με το αντικείμενο.

7.Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Cottman, K. (1998). "Wie verstehen Kinder Maschinen und Computer? Eine emrirische Studie mit Konsequenzen fur Padagogik und Softwareentwicklung. Munchen: Kopad.

Wedman, J & Heller, M. (1984). "Concerns of Teachers about Educational Computing". In: *AEDS journal*, 18,1 Washington,3 1-40.

Ελληνόγλωσσες

Διαμαντάκη, Κ. κ.α. (2001). "Νέες Τεχνολογίες και Παλαιοί Φόβοι στο Σχολικό σύστημα." Αθήνα: Παπαζήσης.

Κόμης, Β. (1996). "Νέες Τεχνολογίες και Μάθηση. Προσέγγιση μέσα από τη μελέτη των αναπαραστάσεων των μαθητών". Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

Διαδικτυακοί τόποι

<http://www.iep.edu.gr/el/thriskeftika-programmata-spoudon> (Ανακτήθηκε στις 30/09/2019).

Διδακτικές προτάσεις ή εφαρμογές: «Παναγίες της Ελλάδας»

Αναστασία Δ. Παπαθωμά

Υποψ. Διδάκτορας Θεολογικής Σχολής Θεσσαλονίκης ΑΠΘ

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης

papathoma@windowslive.com

Περίληψη

«Παναγίες της Ελλάδας» είναι ένα πρόγραμμα ενταγμένο στο πλαίσιο του Μαθήματος των Θρησκευτικών, το οποίο υλοποιήθηκε από τους μαθητές της Δ΄ τάξης του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Καλαμαριάς, από τον Οκτώβριο μέχρι τον Απρίλιο του 2019. Επιλέχθηκε η δεύτερη θεματική ενότητα: «Παναγία, η Μητέρα του Χριστού» και εφαρμόστηκαν από την Εκπαιδευτικό κατευθύνσεις με σκοπό την αναζήτηση προσωνυμιών της Θεοτόκου Μαρίας, τη συνέντευξη και την έρευνα. Μέσω του διαδικτύου οι μαθητές επέλεξαν και ασχολήθηκαν ο καθένας με 10-15 Παναγίες από τις 1750 περίπου που υπάρχουν στις βυζαντινές εικόνες. Οι μαθητές κατέγραψαν σχετικές πληροφορίες με αυτές δηλ. που βρίσκεται η κάθε Παναγία, πότε γιορτάζει, ιστορίες, αφηγήσεις, θαύματα και φωτογραφικό υλικό για την εικόνα της Παναγίας, την περιοχή και την εκκλησία στην οποία ανήκει. Για την καταγραφή των πληροφοριών των μαθητών αξιοποιήθηκε ένα κοινό διαδικτυακό έγγραφο της Google, στο οποίο είχαν πρόσβαση οι μαθητές και η εκπαιδευτικός. Τέλος όλες αυτές οι πληροφορίες συγκεντρώθηκαν, επεξεργάστηκαν και διαμορφώθηκε ένα ηλεκτρονικό βιβλίο, το οποίο οι μαθητές μαζί με το «Μουσείο της Παναγίας» με χρήση του PowerPoint παρουσίασαν στους γονείς και στους συμμαθητές τους. Βασικότεροι στόχοι του προγράμματος ήταν οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με το πρόσωπο της Παναγίας ως Μητέρας, να διασαφηνίσουν τον ρόλο της Παναγίας στον ερχομό του Χριστού στον κόσμο και να περιγράψουν και να εξηγήσουν με παραδείγματα την οικειότητα και τη στενή σχέση των Χριστιανών με την Παναγία. Ταυτόχρονα καλλιεργήθηκε πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και πνεύμα επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού. Τέλος με το κοινό διαδικτυακό έγγραφο της Google καταργήθηκαν οι χρονικοί και οι τοπικοί περιορισμοί.

Λέξεις κλειδιά: Προσωνύμια Παναγιών, Μουσείο της Παναγίας, Μάθημα των Θρησκευτικών.

A. Εισαγωγή

Ο σχεδιασμός και η οργάνωση των εκπαιδευτικών δράσεων στηρίζεται σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές και μεθοδολογικές προϋποθέσεις, που αφορούν στις συνεργατικές και βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας. Σύμφωνα με τις θεωρίες των J. Dewey, J. Piaget και L. Vygotsky τονίζεται ο πρωταρχικός ρόλος των βιωμάτων των μαθητών στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των ατόμων στη βάση της σύνδεσης των νέων εμπειριών με τις προηγούμενες (Hein, 1999: 77-78). Σύμφωνα με την αναπτυξιακή θεωρία του J. Piaget πρωταρχικοί παράγοντες για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δράσεων αποτελούν η διερεύνηση των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών, η αποδοχή της μάθησης ως κοινωνικής διαδικασίας και η αναγνώριση του πρωταρχικού ρόλου εμπειριών που επικαλούνται την αυτενέργεια των παιδιών μέσα από ποικίλους τρόπους και δραστηριότητες (Hooper-Greenhill, 1999: 110-112).

Το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει να αναδείξει ένα τρίπτυχο

εκπαιδευτικών δράσεων, που αφορούν στην ενημέρωση, την έρευνα των μαθητών και τη δημιουργία ενός μαθητικού βιβλίου με την καλλιέργεια μουσειακής εκπαίδευσης, μέσα σε απτά και εικονικά περιβάλλοντα. Τα μουσειακά εικονικά περιβάλλοντα θεωρούνται ως ισχυρά μέσα οπτικοποίησης (Lawrence & Pantelidis, 1994: 29-31) και η ένταξή τους στη μαθησιακή διαδικασία επιβάλλεται, καθώς η οπτική αναπαράσταση δεδομένων και εννοιών βοηθά στην κατανόηση και αφομοίωση του αντικειμένου της διδασκαλίας, εξάλλου το εικονικό μουσείο προσφέρεται για την ελκυστικότερη παρουσίαση πλήθος θεμάτων και από το ΜτΘ, (Jensen, 2004: 110-114). Τα πολιτιστικά αγαθά μπορούν να γίνουν κατανοητά και να μετασχηματιστούν από απλές πληροφορίες σε γνώσεις (Hodder, 1986: 45).

Η πρόταση εφαρμογής του συγκεκριμένου προγράμματος απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές της Δ΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου και οι εναλλαγές διδασκαλίας από τον χώρο του Σχολείου στον χώρο της Εκκλησίας (μουσειακό περιβάλλον) επιχειρούν να αξιοποιήσουν και να ενισχύσουν τη δυναμική τους ως περιβάλλοντα κοινωνικής μάθησης. Το μουσείο αντικαθιστά την πληροφορία με την εμπειρία και η μάθηση μέσα από τα αντικείμενα και ενδυναμώνεται από την εφαρμογή συγκεκριμένων μεθόδων (Νικονάνου, 2015: 88).

Βασικό σημείο της μάθησης, το οποίο θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τον σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής εφαρμογής με Η/Υ, είναι η αλληλεπίδραση των μαθητών με τον υπολογιστή, καθώς οι μαθητές «μαθαίνουν ενεργώντας» (learning by doing), (Μητροπούλου, 2008: 125). Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στοχεύει στη διέγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών και στη συνεχή αλληλεπίδραση μαθητή με υπολογιστή και μαθητών μεταξύ τους (Kress, 2003: 4). Ο δάσκαλος με τη χρήση των Η/Υ οργανώνει αποτελεσματικά τη διδασκαλία του με εκπαιδευτικά προγράμματα, δίνει προβάδισμα στον παιδαγωγικό του ρόλο (ψυχολογική στήριξη, ενθάρρυνση. Κυριαζής & Μπακογιάννης, 2003: 85-87), συμπαραστέκεται και ενισχύει τους μαθητές. Οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερη αυτονομία, ανεξαρτησία και υπευθυνότητα, συμμετέχουν οι ίδιοι στην διαδικασία της μάθησης, δεν παρακολουθούν παθητικά τον εκπαιδευτικό και παύουν να αποστηθίζουν. Ανακαλύπτουν μόνοι τους τις γνώσεις και γίνονται ικανοί να επιλύουν σύνθετα προβλήματα (Λαφατζή, 2005: 52). Έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν ομαδικά, συλλογικά, να συμμετέχουν σε συζητήσεις, να ανακαλύψουν, να πειραματιστούν, να διατυπώσουν υποθέσεις και να εξάγουν συμπεράσματα. «Έτσι συμμετέχουν ενεργητικά στα βήματα της μάθησης και πληροφορούνται αμέσως τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους» (Καψάλης, 1987: 226).

Καθοριστικής σημασίας παράγοντας και σημαντικό ρόλο για την απόκτηση της γνώσης κατέχουν τόσο ο δάσκαλος όσο και ο μαθητής. Έτσι, επιλέχθηκε αυτό το πλαίσιο έρευνας, καθώς ο μαθητής (Υπουργείο Παιδείας, 2008: 7) αναλαμβάνει τον ρόλο του ερευνητή, ο εκπαιδευτικός τον ρόλο ισότιμου «συνερευνητή και το σχολείο γενικότερα είναι ένας οργανισμός που μαθαίνει» και εκπαιδεύει. Ο δημοκρατικός δάσκαλος (Ξωχέλλης, 2005: 60-61), «συμμετέχει, συζητά, αξιοποιεί» τις ικανότητες του μαθητή και τον επαινεί.

Μία μαθητική διαδικτυακή έρευνα, μέσα στο πλαίσιο παιδαγωγικής σκοπιμότητας και ωφέλειας, αναδεικνύει εκ του αποτελέσματος βάσιμα και στέρεα συμπεράσματα.

B1.Γενικές Ενότητες

B1.1. Στοιχεία εφαρμογής

Η μαθητική διαδικτυακή έρευνα: «Παναγίες της Ελλάδας» εκπονήθηκε στο μάθημα των Θρησκευτικών σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Είχε χρονική διάρκεια 7 μηνών, από τον Οκτώβριο 2018 μέχρι τον Απρίλιο 2019. Εφαρμόστηκε στη Δ' τάξη του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Καλαμαριάς, ένα δίωρο την εβδομάδα και συμμετείχαν συνολικά 20 μαθητές, 9 αγόρια και 11 κορίτσια, 9-10 ετών. Για την υλοποίηση της διδακτικής πρακτικής αξιοποιήθηκε η αίθουσα του τμήματος, η αίθουσα πληροφορικής του σχολείου και η προσωπική προσπάθεια κάθε μαθητή στον χώρο της οικίας του.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα (Παπαθωμά, 2017: 325-333) προσεγγίστηκε από τους μαθητές για την απόκτηση και συλλογή πληροφοριών και την κατάκτηση γνώσεων. Οι παιδαγωγικές κατευθύνσεις είχαν ως σκοπό την ενημέρωση των μαθητών για την ενασχόληση τους με τη διεξαγόμενη έρευνα, την εξιχνίαση των διαθέσεων τους για την συμμετοχή τους και ως στόχο την μελέτη, την έρευνα και την συγκέντρωση στοιχείων από τους μαθητές. Η στοχοθεσία της παρούσας έρευνας περιλάμβανε τρία (3) διακριτά μέρη: Ενημέρωση και εξιχνίαση διαθέσεων μαθητών, Έρευνα και Συγκέντρωση υλικού και Δημιουργία μαθητικού βιβλίου με την καλλιέργεια Μουσειακής Εκπαίδευσης.

Οι συνεργασίες που προέκυψαν για την υλοποίηση αυτού του προγράμματος ήταν με τον εκπαιδευτικό Ηλία Πανιτσίδα, καθηγητή πληροφορικής του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου και με τη Διεύθυνση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης και συγκεκριμένα με το Γραφείο των Πολιτιστικών Θεμάτων. Καθοριστικής σημασίας, επίσης, συνεργασία υπήρξε με τους μαθητές και τους γονείς τους καθώς και των μαθητών με τις ενορίες και τα κατηχητικά. Αναπτύχθηκαν, επίσης (Παπαθωμά, 2017: 325-333), 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 διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών (ΜτΘ) διασφαλίζεται με την αναζήτηση ελκυστικών τρόπων παρουσίασης του περιεχομένου (Μητροπούλου, 2008: 131) και 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). Παράγοντες, δηλαδή, που επιδρούν (Μητροπούλου, 2004: 476) «στη θρησκευτική ανάπτυξη του παιδιού είναι η αγωγή που δέχεται από την οικογένεια, το σχολείο και τον κοινωνικό περίγυρο». Η αλληλουχία αυτή (Μητροπούλου, 2015: 121-122), φανερώνει «τη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα του ΜτΘ σε όλους τους τομείς της ζωής του παιδιού».

Το πρόγραμμα «Παναγίες της Ελλάδας» συνδέθηκε με άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, όπως, της Γλώσσας, (ανάγνωση, αφήγηση, παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, ανάπτυξη λεξιλογίου, γνωριμία με ποικίλα κειμενικά είδη, εξάσκηση σε τεχνικές αφήγησης και περιγραφής, δημιουργία

περίληψης, βιβλιοπαρουσίαση, βιβλιογραφική έρευνα), του Συντακτικού και της Γραμματικής (ανάλυση συντακτικών και γραμματικών φαινομένων, εμπέδωση γραμματικής), της Ιστορίας (ιστορικά στοιχεία του τόπου των εκκλησιών ή μοναστηριών), της Γεωγραφίας (περιοχές και νομούς της Ελλάδας στις οποίες ανήκουν οι εκκλησίες ή τα μοναστήρια), των Εικαστικών (Εικονογράφηση, ψηφιδωτά, εικαστική επιμέλεια του εξώφυλλου του βιβλίου), της Πληροφορικής (χρήση Η/Υ, δημιουργία PowerPoint, διαδικτυακή πλοήγηση, διαδικτυακό έγγραφο της Google), του Θεάτρου (δραματοποίηση) και της Μουσικής (ύμνων και τραγουδιών που αναφέρονται στην Παναγία).

B1.2. Στόχοι-Επιδιώξεις

Βασικός σκοπός του ΜτΘ για την Δ΄ Τάξη του Δημοτικού Σχολείου είναι (Υπουργείο Παιδείας, 2016: 13, 27, 28) η εισαγωγή των μαθητών σε μια πρώτη γνωριμία και εξοικείωση με τον κόσμο της θρησκείας, κυρίως του Χριστιανισμού, ώστε να προσεγγίσουν τόσο την εξωτερική συμβολική έκφρασή του όσο την εσωτερική και ιδιαίτερη ποιότητα της λειτουργίας του.

Οι γενικοί στόχοι της τάξης είναι οι μαθητές να προσεγγίσουν το πρόσωπο της Παναγίας και να συναισθανθούν τη σημασία που έχει για τους χριστιανούς. Να γνωρίσουν θρησκευτικές διηγήσεις για την Παναγία, τις οποίες να συνδέσουν με τις προσωπικές τους εμπειρίες και βιώματα. Να προσεγγίσουν τη βιβλική ζωή της Παναγίας. Επίσης, να συμμετέχουν στο μάθημα των Θρησκευτικών με τρόπο που συμβάλλει στη δημιουργία κοινότητας της τάξης και του σχολείου τους.

Ειδικότερα οι στόχοι του προγράμματος και της 2ης θεματικής ενότητας: «Παναγία, η μητέρα του Χριστού» ήταν οι μαθητές να διασαφηνίζουν τον ρόλο της Παναγίας στον ερχομό του Χριστού στον κόσμο, να κατονομάζουν και να εξηγούν προσωνύμια και χαρακτηρισμούς της Παναγίας, να περιγράφουν και να εξηγούν με παραδείγματα την οικειότητα και τη στενή σχέση των Χριστιανών με την Παναγία, να εντοπίζουν και να καταγράφουν τα Θεοτοκωνύμια και να επιβεβαιώνουν πόσο ενέπνευσε η Παναγία την τέχνη και τον πολιτισμό στην Ελλάδα, να μοιράζονται εμπειρίες και βιώματα από τη σχέση μητέρας και παιδιού και να αξιολογούν με επιχειρήματα τον ρόλο της μητέρας στην οικογένεια.

Οι επιμέρους στόχοι αφορούσαν στην αναζήτηση, την έρευνα και την ανακάλυψη, τη συγγραφή και τη δημοσίευση ενός βιβλίου, σχετικού με τις «Παναγίες της Ελλάδας», την παρουσίαση και προβολή του βιβλίου, την επικοινωνία και την κοινωνικοποίηση, τη διασκέδαση και παράλληλα την καλλιέργεια Μουσειακής Εκπαίδευσης, τη θετική στάση των παιδιών απέναντι στο σχολείο, καθώς και την καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και συνεργασίας. Σημαντικοί, επίσης, ήταν 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. Και τέλος να δημιουργούν και να ξεναγούνται σε διαδικτυακό εικονικό μουσείο. Παράλληλα έγινε μια προσπάθεια εξοικείωσης και αξιοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και επικοινωνίας (Παπαθωμά, 2016: 708-718).

Για την επίτευξη των παραπάνω, 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.

B1.3. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Η μαθητική διαδικτυακή έρευνα που εφαρμόστηκε στο πρόγραμμα «Παναγίες της Ελλάδας», που διεξήχθη κατά τη διάρκεια του ΜτΘ, στηρίχθηκε στην ομαδοσυνεργατική, βιωματική και εμπειρική μέθοδο διδασκαλίας και ακολούθησε τα παρακάτω διαδοχικά βήματα (Παπαθωμά, 2017: 325-333): (α) Προβληματισμός: «Σκοπός της φάσης αυτής 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. Η βιωματική μάθηση αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης, επεξεργάζεται τα βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών και επιδιώκει ενεργό συμμετοχή των μαθητών (Αλμπανάκη, 2013: 246). Σκοπός της εκπαιδευτικού εδώ είναι να προσελκύσει την προσοχή των μαθητών. (β) Πληροφόρηση: Σκοπός αυτής της επόμενης φάσης είναι η ενημέρωση και πληροφόρηση των μαθητών για το θέμα με το οποίο πρόκειται να ασχοληθούν. (γ) Επεξεργασία και εμπάθουση: 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 επιχειρηματολογούν 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. (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 (Χαραλαμπίδης, 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.

B1.4. Διδακτικό υλικό

Στο πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών, το οποίο διεξάγονταν ένα δίωρο την εβδομάδα στην Δ' τάξη και συγκεκριμένα στη 2^η θεματική ενότητα «Παναγία, η Μητέρα του Χριστού» και σε μια προσπάθεια το μάθημα να γίνει περισσότερο ευχάριστο και ελκυστικό, συζητήθηκε και αποφασίστηκε με τους μαθητές, να γράψουν και να εκδώσουν ένα βιβλίο με όσο το δυνατόν περισσότερες Παναγίες της Ορθοδοξίας.

Η αρχική σκέψη περιελάμβανε την ενημέρωση και την απόκτηση γνώσεων των μαθητών για την Μητέρα του Χριστού και για τις γιορτές της (Γέννηση, Εισόδια, Ευαγγελισμός, Ζωοδόχου Πηγής, Κοίμηση της Θεοτόκου) και η ενασχόληση με εικόνες, ονόματα, ύμνους και προσκυνήματα, ποιήματα και τραγούδια για την Παναγία.

Οι μαθητές παρακολούθησαν video με τα ονόματα της Παναγίας και με καθοδηγούμενο διάλογο, ενεργοποιήθηκαν να συμμετέχουν σε συζήτηση και να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα. Σκοπός ήταν η ενασχόληση του καθενός με όσο το δυνατόν περισσότερες Παναγίες (15 Παναγίες το πλείστον). Κάθε μαθητής μπορούσε ελεύθερα να γράψει όσο και όσα ήθελε, πολλά ή λίγα, μόνο ιστορίες ή

πληροφορίες ή θαύματα κ.λ.π. ή μόνο φωτογραφικό υλικό ή και όλα, για όποια ή και για όσες Παναγίες ήθελε να επιλέξει, από αυτές που του αντιστοιχούσαν. Η μη συμμετοχή ενός μαθητή δεν θα είχε καμιά επίπτωση, όσον αφορά στην αξιολόγησή του, γιατί σημασία θα είχε η γενικότερη στάση του απέναντι στη γνώση και στην ελεύθερη βούλησή του για την απόκτηση αυτής.

Είχε αποφασιστεί, επίσης, με τη λήξη του προγράμματος να εκδοθεί ένα βιβλίο, το οποίο θα ήταν η πρώτη απόπειρα συλλογικής συγγραφικής δράσης των μαθητών του συγκεκριμένου τμήματος.

Αρχικά δόθηκαν στους μαθητές σύνδεσμοι με τα προσωνύμια των Παναγιών (Ορθόδοξοι Ορίζοντες, 2019). Για να γίνει ευκολότερη η συγκέντρωση του υλικού (δηλ. που βρίσκεται η κάθε Παναγία, πότε γιορτάζει, πληροφορίες, ιστορίες, αφηγήσεις, θαύματα και φωτογραφικό υλικό για την εικόνα της Παναγίας, την περιοχή και την εκκλησία ή το μοναστήρι στο οποίο ανήκει) θεωρήθηκε καλό η δημιουργία ενός κοινού διαδικτυακού έγγραφου της Google, στο οποίο αναρτήθηκαν όλες οι οδηγίες για την έκβαση του προγράμματος και στο οποίο είχαν πρόσβαση όλοι οι μαθητές, όποτε ήθελαν να ασχοληθούν και να γράψουν, με χρονικό προσδιορισμό μέχρι το Πάσχα. Επιπροσθέτως, κατά τη διάρκεια του προγράμματος δίνονταν οδηγίες και επεξηγήσεις στους μαθητές, όταν αντιμετώπιζαν δυσκολίες. Κάθε μαθητής είχε το δικό του ατομικό διαδικτυακό έγγραφο της Google, στο οποίο αναρτούσε τις εργασίες του, που ήταν σε κοινή χρήση με την εκπαιδευτικό, ώστε αυτή να παρακολουθεί την πορεία της εργασίας κάθε μαθητή. Κατά αυτόν τον τρόπο καταργήθηκαν οι χρονικοί και τοπικοί περιορισμοί επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και μεταξύ μαθητών – εκπαιδευτικού. Επιπρόσθετα αυξήθηκε η συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες.

Επειδή, όμως, οι Παναγίες είναι πάρα πολλές (περίπου 1750), για να μην δημιουργηθεί σύγχυση, κάθε παιδί ανέλαβε να βρει και να καταγράψει πληροφορίες για Παναγίες που το όνομά τους ξεκινούσε από ένα συγκεκριμένο γράμμα της αλφαβήτου. Έτσι ένας μαθητής θα έβρισκε πληροφορίες για τις Παναγίες που το όνομά τους ξεκινούσε με το γράμμα Α, άλλος πληροφορίες με το γράμμα Β, κ.ο.κ. Για διευκόλυνση των μαθητών προτάθηκαν αρχικά από την εκπαιδευτικό συγκεκριμένες Παναγίες προς διερεύνηση (5 συνολικά), χωρίς όμως να δεσμεύει τους μαθητές να ασχοληθούν με αυτές. Τις υπόλοιπες Παναγίες κάθε μαθητής τις αναζήτησε μόνος του, σύμφωνα με το γράμμα, που του αντιστοιχούσε. Αν όμως, κάποιος ήθελε να ασχοληθεί και με κάποια άλλη Παναγία, είτε γιατί ήταν προστάτιδά του, είτε για κάποιον άλλο λόγο, ήταν ελεύθερος να το κάνει. Αν πάλι δεν συμφωνούσε με αυτές που του είχαν προταθεί από την εκπαιδευτικό μπορούσε να τις απορρίψει και να συμπεριλάβει Παναγίες δικής του επιλογής, αρκεί να ξεκινούσαν από το γράμμα, το οποίο του είχε οριστεί.

Οι αναρτήσεις των μαθητών στο διαδικτυακό έγγραφο της Google δεν ήταν ισόποσες, διότι η έρευνα τους δεν είχε πάντα τα ίδια αποτελέσματα. Έτσι, άλλοι κατέγραφαν περισσότερα και άλλοι λιγότερα.

Οι μαθητές εντόπισαν τα 1750 Θεοτοκωνύμια και από εκεί επέλεξαν τις Παναγίες, τις οποίες ήθελαν να καταγράψουν. Κατανόησαν ότι, από τα ονόματα των Παναγιών, άλλα προέρχονταν από ύμνους, άλλα από τον τόπο που βρίσκεται κάποιος Ναός ή Μοναστήρι και άλλα από τον τρόπο που έχει αγιογραφηθεί. Πληροφορήθηκαν ότι οι επωνυμίες της Θεοτόκου προήλθαν από διάφορες αιτίες, (Εύδιος Αρτιτρεχών, 2019).

Οι μαθητές πριν από την διαδικτυακή αναζήτηση των πληροφοριών είχαν ενημερωθεί με ποιον τρόπο μπορούν να κάνουν την έρευνά τους (Παπαθωμά, 2017: 325-333), έγινε αναλυτική αναφορά στη λογοκλοπή, στα πνευματικά δικαιώματα και κατανόησαν την υποχρέωσή τους να δηλώνουν το όνομα του συγγραφέα του κειμένου ή και την ιστοσελίδα προέλευσης.

Όσες πληροφορίες κατέγραφαν οι μαθητές, στο επόμενο μάθημα της διδασκαλίας των Θρησκευτικών τις κοινοποιούσαν στην ολομέλεια της τάξης, το οποίο αποτέλεσε σημαντικό κίνητρο για όλους τους μαθητές, διότι με αυτόν τον τρόπο προβάλλονταν η δουλειά τους, ο μόχθος τους και επιπλέον αντάλλασαν μεταξύ τους απόψεις και πληροφορίες.

Η διαδικτυακή έρευνα των μαθητών πραγματοποιείτο είτε στο εργαστήρι της πληροφορικής, είτε στο σπίτι τους, είτε σε σπίτια φίλων – συμμαθητών τους, όπου εντόπιζαν και κατέγραφαν διαδικτυακές πληροφορίες στο έγγραφο της Google.

Αμέσως μετά την καταγραφή όλων των πληροφοριών τον Απρίλιο έγινε λήψη και διαμόρφωση των κειμένων και άρχισε η επεξεργασία όλων των στοιχείων και η ενσωμάτωσή τους μέσα στο ηλεκτρονικό βιβλίο.

Αποτέλεσμα, λοιπόν, των κόπων και των προσπαθειών των παιδιών ήταν η συγγραφή του ψηφιακού τους βιβλίου για τις «Παναγίες της Ελλάδας», το οποίο πήρε ISBN από την Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδας. Παράλληλα με το τυπωμένο βιβλίο δημιουργήθηκε από το ίδιο αρχείο και ένα Flipbook, το οποίο έχει αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Καλαμαριάς: <http://4dim-kalam.thess.sch.gr/new/>, καθώς και στον ιστότοπο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης: <https://dipe-a.thess.sch.gr/dipea/index.php> (→Σχολικές Δραστηριότητες → Πολιτιστικά Θέματα → Εργασίες σχολείων 2018-2019 → 4^ο Καλαμαριάς Οι Παναγίες της Ελλάδας → Download). Παράλληλα δημιούργησαν με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού και ένα αρχείο «Το Μουσείο της Παναγίας» με χρήση του PowerPoint, το οποίο αξιοποίησαν στην βιβλιοπαρουσίασή τους.

B1.5. Παρουσίαση δραστηριοτήτων-Διδακτικά στάδια υλοποίησης

Ο σχεδιασμός της διδακτικής εφαρμογής περιελάμβανε τα παρακάτω στάδια υλοποίησης: «(α) τον καθορισμό του θέματος και τη διατύπωση του στόχου, (β) τη συγκρότηση των ομάδων – τον ρόλο των ομάδων, (γ) τη διαμόρφωση του πλαισίου δράσης, (δ) το διάλειμμα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης, (ε) τη συγκέντρωση και την ταξινόμηση του υλικού, (στ) την παρουσίαση των προϊόντων, και (ζ) τα συμπεράσματα» (Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, 2002: 30· Υπουργείο Παιδείας, 2016: 105).

Στο (α) στάδιο επιλέχθηκε η θεματική ενότητα: «Παναγία, η μητέρα του Χριστού», ώστε οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με το πρόσωπο της Παναγίας αξιοποιώντας πρότερες γνώσεις και εμπειρίες. Μετά από μια διαλογική συζήτηση με τους μαθητές εκφράστηκε η έντονη επιθυμία για την περαιτέρω γνωριμία με τις Παναγίες του τόπου ή των προστάτιδων Παναγιών των μαθητών. Ορίστηκε ο βασικός σκοπός και οι διδακτικοί στόχοι της συγκεκριμένης ενότητας, καθώς εξ αρχής οι μαθητές έδειξαν να ευαισθητοποιούνται για αυτήν την ενότητα αντιμετωπίζοντας την Παναγία όχι μόνο ως Μητέρα του Χριστού αλλά και ως δική τους Μητέρα. Η έντονη διάθεση και ο αυθορμητισμός για την ενασχόληση για την παραπάνω ενότητα ήταν έκδηλος. Στο (β) στάδιο ακολούθησε ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες βάσει των προτιμήσεών τους. Δόθηκαν ονόματα στις ομάδες και έγινε ανάληψη των ρόλων. Έγινε κατανομή των αρμοδιοτήτων στα μέλη κάθε

ομάδας (συντονιστής, καθοδηγητής βημάτων φύλλων εργασίας, επεξεργαστής υλικού, χειριστής υπολογιστή). Κάθε μαθητής δούλευε ατομικά από τον δικό του χώρο ερευνώντας, αναζητώντας και επιλέγοντας τις Παναγίες με τις οποίες θα ήθελε να ασχοληθεί. Η διεπιστημονική προσέγγιση με τα μαθήματα των Εικαστικών, της Μουσικής, του Θεάτρου, της Πληροφορικής και η παρουσίαση των εργασιών γινόταν στην ολομέλεια της τάξης. Στο (γ) στάδιο διαμορφώθηκε το πλαίσιο δράσης και κάθε μαθητής γνώριζε τον τρόπο με το οποίο θα εργαζόταν και θα παρουσίαζε τα αποτελέσματα της δουλειάς του πρώτα στην ομάδα και στη συνέχεια στην ολομέλεια. Στο (δ) στάδιο κατά το διάλειμμα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης, στα πλαίσια της μουσειακής εκπαίδευσης, πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις στους ναούς του Ευαγγελισμού της Θεοτόκου και της Μεταμορφώσεως του Σωτήρος (Μητρόπολη Καλαμαριάς). Κατά το (ε) στάδιο οι μαθητές ταξινομήσαν τις πληροφορίες που είχαν συγκεντρώσει από την διαδικτυακή τους έρευνα, ενώ στο (στ) στάδιο ακολούθησε από τους μαθητές στην ολομέλεια της τάξης η παρουσίαση του υλικού με τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, είτε από κείμενα του διαδικτύου, είτε από αφηγήσεις και ιστορίες των γονιών τους ή των παππούδων τους τις οποίες είχαν συγκεντρώσει με συνεντεύξεις. Με την ολοκλήρωση του προγράμματος στο (ζ) στάδιο διατυπώθηκαν τα συμπεράσματα και έγινε αξιολόγηση της συλλογικής και ατομικής προσπάθειας των μαθητών.

Ο ρόλος της εκπαιδευτικού ήταν ενθαρρυντικός, υποστηρικτικός, συμβουλευτικός, διευκολυντικός, συντονιστικός, διαμεσολαβητικός και εποπτικός.

Καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους οι μαθητές, διατηρούσαν ένα φάκελο μαθήματος, στον οποίο τοποθετούσαν όλα τα φύλλα εργασίας και οποιοδήποτε έντυπο χρησιμοποιούσαν και ήταν απαραίτητο για τη διεξαγωγή του μαθήματος. Σε κάθε διδακτική ώρα γινόταν λεπτομερής καταγραφή από την εκπαιδευτικό στο Ημερολόγιο του Δασκάλου.

Οι μαθητές παρουσίασαν επιλεγμένα (από τους ίδιους) αποσπάσματα του βιβλίου τους με την παράλληλη προβολή PowerPoint με εικόνες από το Μουσείο της Παναγίας (επίσης δικής τους επιλογής) στις 20/5/19 στο Δημοτικό Θέατρο του Δήμου Θέρμης, εκδήλωση υπό την αιγίδα των υπεύθυνων των πολιτιστικών θεμάτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης.

B1.6.Αξιολόγηση-Συμπεράσματα

Η ευελιξία στη διαχείριση και διαθεματικότητα/διεπιστημονικότητα που διαθέτει το ΜτΘ συνέβαλε στην αύξηση της συμμετοχής των μαθητών στις δραστηριότητες, στην καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας, στην απόκτηση γνώσεων και στην επιτυχή έκβαση της εκπαιδευτικής πρακτικής. Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της διδακτικής πρακτικής γινόταν διαμορφωτική αξιολόγηση, και μετά το πέρας υλοποίησης των δραστηριοτήτων ακολούθησε η τελική αξιολόγηση.

Η ιδέα της συγγραφής βιβλίου συνέβαλε ώστε οι μαθητές να αντιμετωπίσουν με ενθουσιασμό όλο το πρόγραμμα. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος ενισχύθηκε η αυτοπεποίθηση των μαθητών και ένιωσαν ικανοποίηση για την θετική έκβαση των κόπων τους και για την εκτέλεση των ενεργειών με ακρίβεια. «Οι μαθητές συνέδεσαν το σχολείο με τον προσωπικό τους βίο και τα ενδιαφέροντα τους θεωρώντας τη μάθηση όχι ως προϊόν αλλά ως μια διαδικασία αυτενέργειας και ανακάλυψης» (Αλαχιώτης, 2003: 10). Ανέπτυξαν την ικανότητα της κριτικής σκέψης και θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο, καθώς η μάθηση κατακτήθηκε από

αυτούς, όχι με αποστήθιση και παραμένοντας παθητικοί δέκτες στην πληροφορία που παρέχεται από τον εκπαιδευτικό, αλλά με ενεργητική συμμετοχή, αξιολογώντας και κατακτώντας μόνοι τους τη γνώση. Αυξήθηκε η διάθεση συμμετοχής των παιδιών στις δραστηριότητες και στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού μέσω διαδικτυακών εργαλείων, τα οποία με την δυνατότητα ασύγχρονης επικοινωνίας καταργούν χρονικούς και τοπικούς περιορισμούς. Η δημιουργία του flipbook έδωσε τη δυνατότητα διαδικτυακής διάχυσης του παραχθέντος μαθησιακού προϊόντος στον παγκόσμιο ιστό και της πρόσβασης σε αυτό από οποιονδήποτε ενδιαφερόμενο (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς).

Τέλος, η διεπιστημονική προσέγγιση των στόχων της συγκεκριμένης Θεματικής Ενότητας με εκείνους άλλων γνωστικών αντικειμένων (Μουσική, Ιστορία, Εικαστικά, Πληροφορική) κατέστησε τη διαδικασία της μάθησης πιο ενδιαφέρουσα, (Γκιούρα, 2017: 305-311). Επιπλέον, με τις διεπιστημονικές δραστηριότητες «προωθήθηκε η δημιουργική διασύνδεση του σχολείου με την οικογένεια, ενισχύοντας εν μέρει και τις διαδικασίες της δια βίου μάθησης, σε ό,τι αφορά στους γονείς» (Υπουργείο Παιδείας, 2008: 8).

B2. Βιβλιογραφικές αναφορές

Αλαχιώτης, Ν. Σ. (2003). Στοιχεία από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (σ.σ. 1-13).

Ανακτήθηκε στις 2 Φεβρουαρίου 2016 από το: www.pi-schools.gr/download/programs/depps/komvosDEPPS-APS.doc

Αλμπανάκη, Ξ. Γ. (2013). Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος των Θρησκευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με δημιουργική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών: παιδαγωγικά πλαίσια, εργαλεία και πρακτικές εφαρμογές σε διδακτικά σενάρια και καινοτόμες δράσεις. Θεσσαλονίκη: Μπαρμπουνάκη.

Βασιλόπουλος, Χ. Κ. (1988). Ο μαθητής ως κριτήριο του περιεχομένου του μαθήματος των Θρησκευτικών στη μέση εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Γκιούρα, Χ. (2017). Ο ψηφιακός γραμματισμός στο μάθημα των Θρησκευτικών. Στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων Θεσσαλονίκης, «Εφαρμογές στη διδακτική πρακτική», (σ.σ. 305-311). Ανακτήθηκε στις 25 Ιουνίου 2019 από το:

file:///C:/Users/MyPc/Desktop/Συνέδριο%20Παναγίες%20από%20Γκιούρα/1o_Panell_syn_theol_praktika.pdf

Εύδιος Αρτιτρεχών, (2019). Θεοτοκωνύμια. Ανακτήθηκε στις 25 Ιουνίου 2019 από το: http://users.uoa.gr/~nektar/orthodoxy/agiologion/panagia_onomata.htm

Καψάλης, Α. Γ. (1987). Παιδαγωγική Ψυχολογία (Παιδαγωγική και Εκπαίδευση. Διεύθυνση σειράς: Π. Δ. Ξωχέλλης – Ν. Π. Τερζής – Α. Γ. Καψάλης). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Κυριαζής, Α., & Μπακογιάννης, Σ. (2003). Χρήση των νέων τεχνολογιών στην Εκπαίδευση: Συνύπαρξη διδακτικής πράξης και τεχνολογίας. Αθήνα: Αφοί Ν. Παπά.

Λαφατζή, Ι. (2005). Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

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. (2008). Το εκπαιδευτικό λογισμικό στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μητροπούλου, Β. (2015). Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης: Προτάσεις εφαρμογής στη διδακτική πράξη με χρήση Η/Υ. Θεσσαλονίκη: Ostrakon.
- Νικονάνου, Ν. (2015). Μουσεία και τυπική εκπαίδευση. Στο Ν. Νικονάνου (Επιμ.), Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα (σ.σ. 89-112). Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (2005). Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης: Εισαγωγή στην παιδαγωγική. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Ορθόδοξοι Ορίζοντες, (2019). Τα ονόματα της Θεοτόκου. Ανακτήθηκε στις 25 Ιουνίου 2019 από: http://users.sch.gr/aiasgr/Theotokos/Maria/Eurethrio/Ta_Onomata_ths_Theotokou.htm?fbclid=IwAR3IDwoqIFeectMLgx1vCV4v1z9LkWg8o77iZm7y8pUS5GLcNqXqi8sGM1M
- 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.σ. 708-718). Ανακτήθηκε στις 25 Αυγούστου 2016 από το: http://thraki.inpatra.gr/?page_id=58
- Παπαθωμά, Α. Δ. (2017). Η αντιμετώπιση του φαινομένου του Διαδικτυακού Εκφοβισμού μέσα από το Μάθημα των Θρησκευτικών. Στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων Θεσσαλονίκης, «Εφαρμογές στη διδακτική πρακτική», (σ.σ. 325-333). Ανακτήθηκε στις 25 Ιουνίου 2019 από το: <https://issuu.com/8503131/docs/original-praktika-teliko>
- Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, Ε. (2002). Η μέθοδος Project στη θεωρία και στην πράξη. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- 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 25 Ιουνίου 2019 από: <http://iep.edu.gr/index.php/el/home/40-thriskeftika1/523-thriskeftika-odigoi-ekpaideftikoy>
- Χαραλαμπόπουλος, Β. Ι. (1984). Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης: Ειδικά και κατά μάθημα. Αθήνα: Gutenberg.
- Jensen, N. (2004). Children, teenagers and adults in museums developmental perspective. Στο: E. Hooper-Greenhill: «The educational role of the museum», (p.p. 110-118). London & New York: Routledge.
- Hein, G. (1999). The constructivist museum. Στο E. Hooper-Greenhil, «The educational role of the museum». London & New York: Routledge.
- Hodder, I. (1986). Reading the Past: Current approaches to interpretation in archaeology. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). The Educational role of the Museum. London & New York: Routledge.
- Kress, G. R. (2003). Γλωσσικές διαδικασίες σε κοινωνιοπολιτισμική πρακτική. Oxford: Oxford University Press.

Lawrence, A., & Pantelidis, V. (1994). Exploring Virtual Reality for Classroom Use. Tech Trends 39 (1) 29-31, Vrel: East Carolina University.

Ο αλτρουισμός στα ιχνογραφήματα των παιδιών. Εφαρμογή προγράμματος

Σοφία Παπαστεργίου

Εκπαιδευτικός Π.Ε.-Θεολόγος, Π.Ε. Περίας

sofiapapaster@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να εντοπίσει, μέσω των παιδικών ιχνογραφημάτων, την παρουσία θετικών συμπεριφορών και συγκεκριμένα του παιδικού αλτρουισμού. Αφορά την εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος, που απευθύνεται σε μαθητές της Α΄ τάξης δημοτικού σχολείου. Έχοντας ως αφετηρία τα συναισθήματα ακολουθείται μια σειρά διδακτικών βημάτων και δράσεων με συγκεκριμένους στόχους και προσανατολισμούς. Σκοπός της παρούσας μελέτης μέσω της υλοποίησης του προγράμματος στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης, αναφορικά με τη Συναισθηματική και Κοινωνική Εκπαίδευση των μαθητών, είναι πρωταρχικά η εκπαίδευση και η αναγνώριση των συναισθημάτων, η εκδήλωση συμπεριφορών ως αποτέλεσμα των συναισθημάτων και ειδικότερα η ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών, όπως ο παιδικός αλτρουισμός και η αποτύπωσή του στα ιχνογραφήματά τους.

Λέξεις κλειδιά: συναισθήματα, παιδικός αλτρουισμός, ιχνογράφημα

1. Εισαγωγή

Η αρετή για τους αρχαίους Έλληνες αποτελούσε γνώρισμα του ηθικού τους βίου. Οι ετυμολογικές ρίζες της λέξης ηθική κατάγονται από την αρχαία ελληνική λέξη ήθος-έθος. Η συνήθεια λοιπόν είναι αυτή που χαρακτηρίζει την ηθική συμπεριφορά. Οι επαναλαμβανόμενες πράξεις δημιουργούν συνήθειες που καθορίζουν και αντίστοιχους τρόπους ζωής. Η αρετή ως γνώρισμα βίου και ηθικής συμπεριφοράς, αρχικά αναφερόταν σε κάποια θετική ιδιότητα του ανθρώπου, η οποία καλλιεργείται. Η καλλιέργεια επέρχεται μέσω των πράξεων, οι οποίες και καθορίζουν και την ύπαρξη ή μη θετικών συμπεριφορών στη ζωή των ανθρώπων και ιδιαίτερα στα παιδιά (Μαντζαρίδης, 2009:19). Η συμπεριφορά κινείται μεταξύ αρνητικής και θετικής έκφρασης. Είναι σημαντικό επίσης, το γεγονός ότι τα θετικά συναισθήματα έχουν εξελικτική πορεία (καθώς και τα αρνητικά) και λειτουργούν ως πυροδότες συμπεριφορών. Αυτό επομένως που έχει βαρύνουσα σημασία και αφορά εκπαιδευτικούς και γονείς αλλά και όσους έρχονται σε επαφή με παιδιά, είναι η φροντίδα της αγωγής τους. Η επιθυμητή, επομένως, ή ανεπιθύμητη συμπεριφορά δεν είναι χαρακτηριστικό στοιχείο του ανθρώπου που εκδηλώνεται κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, αλλά ένα είδος μάθησης που καλλιεργείται. Υπό αυτό το πρίσμα είναι εντυπωσιακός ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνονται, αναθεωρούνται, ενισχύονται σχέσεις, ανταλλάσσονται μηνύματα, συναισθήματα και ιδέες στα πλαίσια μιας σχολικής τάξης.

Σε μια σχολική τάξη, αλλά και σε ευρύτερα πλαίσια, η υιοθέτηση θετικών μορφών συμπεριφοράς, όπως στη βιβλιογραφία αναφέρεται ο όρος αλτρουισμός, αποτελεί πρωταρχικό στοιχείο του πλαισίου αγωγής και εκδήλωσης συμπεριφορών του ανθρώπου. Οι περισσότεροι ερευνητές λοιπόν, συμφωνούν ότι ο χαρακτηρισμός

μιας συμπεριφοράς ως αλτρουιστικής συμπεριφοράς σηματοδοτείται από τρία κριτήρια: α) η αλτρουιστική συμπεριφορά δεν αποβλέπει σε κανένα κέρδος για τον αλτρουιστή β) γίνεται εθελοντικά και γ) επιδιώκει το καλό (Παπαδοπούλου & Μαρκουλής, 1986). Ο αλτρουισμός προέρχεται από την λατινική λέξη *alter*, η οποία ερμηνεύεται ως 'άλλος' στην ελληνική. Ο Αριστοτέλης έχει συνδέσει τη λέξη αλτρουισμός με την κοινωνική πλευρά του ατόμου και την ορίζει ως ένα από τα κυριότερα ψυχικά γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν τις ανθρώπινες σχέσεις και διαμορφώνουν την κοινωνική υπόσταση του ατόμου. Αποτελεί ένα πρωτογενές χαρακτηριστικό του ανθρώπου, το οποίο εξελίχθηκε και διαμορφώθηκε με το πέρασμα των χρόνων, μέσα από την ανάγκη του ανθρώπου για βελτίωση των σχέσεων του, καθώς και μέσα από την ανάγκη του ανθρώπου για συνεργασία και αλληλεγγύη στις διαπροσωπικές του σχέσεις (Κακαβούλης, 1999:16). Πολλές ψυχολογικές θεωρίες έχουν ασχοληθεί και έχουν ερμηνεύσει την εμφάνιση του αλτρουισμού και έχουν διατυπώσει τις δικές τους θέσεις και τα δικά τους πορίσματα. Μεταξύ αυτών η Παιδαγωγική Ψυχολογία, η Ψυχαναλυτική Θεωρία, η Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης, η Γνωστικο-εξελικτική θεωρία, η θεωρία της Εθολογικής-Κοινωνιοβιολογικής Μάθησης.

Εκτός από αυτές τις θεωρίες, στη συγκεκριμένη εργασία έγινε προσπάθεια και θεολογικής προσέγγισης και ερμηνείας της έννοιας του αλτρουισμού. Η έννοια αλτρουισμός συναντάται στα θεολογικά κείμενα συνήθως με τις λέξεις αγάπη, κοινωνική μέριμνα και φροντίδα, διακονία, κοινωνική δικαιοσύνη, φιλανθρωπία. Όλες αυτές οι λέξεις αποδίδουν στα βιβλικά κείμενα τις παραμέτρους του αλτρουισμού και εύλογα μπορούν να ερμηνευθούν και να ενταχθούν στο γενικότερο εννοιολογικό πλαίσιο της λέξης. Ο αλτρουισμός με την έννοια της αγάπης, της προσφοράς, της φιλανθρωπίας, όπως συναντάται στα βιβλικά κείμενα, δεν αποτελεί μια απλή χαρακτηριστική λέξη των γραφομένων, αλλά σωτηριολογική προτροπή προς τους πιστούς. Η έννοια της αγάπης είναι κυρίαρχη στα βιβλικά κείμενα, ως στάση ζωής, ως αξία, ως την οδό της σωτηρίας των ανθρώπων. Η προσφορά προς τον πλησίον, από τα παλαιοδιαθηκικά ακόμα κείμενα έχει πρωταρχική σημασία, καθώς προεικονίζει την προσφορά του ίδιου του Χριστού προς τους ανθρώπους. Η Καινή Διαθήκη ορίζει την αγάπη προς τον πλησίον ως μιμητική πράξη της αυτοθυσίας του Χριστού και οι Πατέρες τονίζουν την ύψιστη σημασία της προσφοράς προς τον άνθρωπο, προκειμένου να επιτευχθεί το «κατ' εικόναν και καθ' όμοιωσιν». Η αγάπη ορίζεται ως ο χρυσός κανόνας της ζωής των ανθρώπων. Η αγάπη δεν αποτελεί ένα ιδεώδες αφηρημένο, αλλά στάση ζωής, ανώτερη από υλικά αγαθά. Ο Απόστολος Παύλος, ο Απόστολος των Εθνών, χάρισε στους ανθρώπους, στην Α΄ Προς Κορινθίους Επιστολή, τον απόλυτο ύμνο της αγάπης, ως ουσιαστικό γνώρισμα του Θεού και ως κύριο χαρακτηριστικό που θα πρέπει να διέπει όλες τις ανθρώπινες σχέσεις. Την εξύμνησε ως ύψιστη ηθική αξία (Ατματζίδης, 2010:144). Η γέννηση του Υιού Του με σκοπό την αποκατάσταση της κοινωνίας Θεού και ανθρώπου (Φλορόφσκυ, 1989:33) και την είσοδο του ανθρώπου και πάλι στον Παράδεισο, αποτελεί το ύψιστο παράδειγμα αυτοθυσίας και προσφοράς.

Το λαμπρότερο παράδειγμα αλτρουιστικής συμπεριφοράς στα κείμενα της Καινής Διαθήκης είναι η πρώτη εντολή του Χριστού, όταν ρωτήθηκε για την Βασιλεία των Ουρανών. Έδωσε στον άνθρωπο μια «καινή εντολή» να «ἀγαπάτε ἀλλήλους». Η αγάπη αυτή προς τον πλησίον θα βεβαιώσει και την ίδια την παρουσία του Θεού μέσα στον άνθρωπο (Μαντζαρίδης, 1967: 92-93). Χαρακτηριστικό παράδειγμα στην

Καινή Διαθήκη αποτελεί η παραβολή του Καλού Σαμαρείτη. Η παραβολή αυτή έρχεται ως απάντηση στην ερώτηση: «Τίς ἐστί μου πλησίον;». Ως απάντηση στον νομικό μετά το τέλος της παραβολής ο Χριστός του απηύθυνε την ερώτηση: «Τίς οὖν τούτων τῶν τριῶν πλησίον δοκεῖ σοι γεγονέναι τοῦ ἐμπεσόντως εἰς τοὺς ληστές;» για να οδηγηθούμε στην απάντηση ότι πλησίον είναι ο κάθε άνθρωπος που προσεγγίζεται με σκοπό «ποιοῦντες τὸ ἔλεος μετ' αὐτοῦ» (Μαντζαρίδης, 2010: 334-335). Ο αλτρουισμός ως ανυπόκριτη προσφορά του άλλου αποτυπώνεται μέσα στα κείμενα των Πατέρων με τις τοποθετήσεις αυτών για το εννοιολογικό, αλλά και θεολογικό περιεχόμενο της έννοιας του άλλου. Πρωταρχική και ύψιστη είναι η σημασία της θεώρησης του άλλου ως πλησίον και αδελφός της μιας και μοναδικής οικογένειας του Χριστού. Γίνεται λόγος για την υπερβατική αναφορά του άλλου και την ολοκλήρωση του ανθρώπου μέσα από την αγαπητική σχέση τους. Διαρκής κοινωνία αναφέρει ο Ιωάννης ο Χρυσόστομος, οφείλει να χαρακτηρίζει τις ανθρώπινες σχέσεις. Η συγγένεια δια της πίστεως ενώνει όλους τους ανθρώπους, έτσι ώστε «τούτον τοῦ τρόπου τῆς φιλίας καὶ κοινωνίας ἄλλην μείζονα οἰκείωσιν οὐκ ἂν τίς εὔροι ποτέ» (Περάκης, 2006: 179-181). Ο Κλήμης Ρώμης στην Ἐπιστολή πρὸς Κορινθίους εξαίρει την αρετή, τη βοήθεια προς τους αδελφούς, τη δικαιοσύνη και κυρίως την αγάπη ως στοιχεία που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν την κοινότητά τους (Τσάμης, 2010: 35-36). Η αγάπη και η ελεημοσύνη λοιπόν, αποτελούν βασικές θέσεις του Χριστιανισμού. Τα δώρα αυτά του Θεού προς τον άνθρωπο διαπιστώνονται σ' όλη την πορεία του Χριστιανισμού και διατυπώνονται στη θεολογική γραμματεία από τους Πατέρες ως απαραίτητα εφόδια των πιστών. Η προνοητική και καλόψυχη συμπεριφορά προς τον πλησίον αποτελεί καθημερινότητα στη ζωή των Χριστιανών και μάλιστα ελευθερωμένη αυτή η συμπεριφορά από οποιαδήποτε ματαιοδοξία, φιλοδοξία ή αυτοθαυμασμό, για όσα διαπράττονται.

Από την άλλη πλευρά, το ιχνογράφημα αποτελεί το μέσο με το οποίο μπορεί ο άνθρωπος να αναπαριστά, χρησιμοποιώντας μολύβι και χρώμα πάνω σε κάθε λεία επιφάνεια, σχήματα και φιγούρες απ' όπου και αν προέρχονται είτε τα έχει δει, είτε τα θυμάται, είτε τα δημιουργεί με τη φαντασία του. Είναι μια μορφή τέχνης, η οποία άλλοτε είναι πιστή και συγκεκριμένη και άλλοτε αναπαριστά αυτό που υπάρχει στην ψυχή του (Παπαναστασίου-Βαφειάδου, 1980: 11). Συγκεκριμένα, το παιδικό ιχνογράφημα αποτελεί την προσπάθεια του παιδιού να αποτυπώσει σε χαρτί αυτό που μπορεί να του ζητηθεί, καθώς και ένα σχήμα που προέρχεται, χωρίς συγκεκριμένη αρχή και ροή, από τα βάθη της ψυχής του. Αποτελεί την προσπάθεια της δικής του αναπαράστασης και απεικόνισης ενός αντικειμένου ή κάποιου γεγονότος. Τα παιδικά σχέδια, απεικονίζοντας θετικά ή και αρνητικά στοιχεία, παραμένουν ελκυστικά, γεμάτα ζωή και έντονο χαρακτήρα (Μπέλλας, 2000: 17-19). Η αποτύπωση του παιδικού αλτρουισμού μέσω ιχνογραφημάτων αποσκοπεί στην ανάδειξη διαφορετικών πεδίων γνώσης και μάθησης, ξεπερνώντας τα στενά όρια των γνωστικών αντικειμένων μέσα από εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, δημιουργώντας ένα μαθησιακό περιβάλλον, που ξεπερνάει τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και σαφώς συμβαδίζοντας με τις απαιτήσεις της εποχής. Ως αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας ακολουθεί η διεύρυνση των οριζόντων τόσο των μαθητών όσο και των διδασκόντων.

2. Στοιχεία εφαρμογής

Στην έρευνα συμμετείχαν οι μαθητές της Α΄ τάξης του 17ου Δημοτικού Σχολείου Κατερίνης. Η τάξη αριθμούσε 22 παιδιά, εκ των οποίων 12 αγόρια και 10 κορίτσια, ηλικίας 7 ετών. Στο σύνολό τους οι μαθητές είναι Έλληνες, όμως υπήρχαν ορισμένοι με έναν από τους δυο γονείς ή και τους δυο από χώρα του εξωτερικού, για παράδειγμα από τη Ρουμανία, τη Ρωσία, την Αλβανία. Οι μαθητές αυτοί γεννήθηκαν στην Ελλάδα, αλλά θεωρούνται δίγλωσσοι, καθώς στο οικογενειακό περιβάλλον ομιλούνται δυο γλώσσες, η ελληνική και η αντίστοιχη της χώρας τους. Κατέχουν όμως την ελληνική και σε κάποιες περιπτώσεις καλύτερα από την αντίστοιχη ξένη γλώσσα. Επίσης, υπήρχαν κάποιοι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, π.χ. δυσλεξία ή διάσπαση προσοχής, αλλά αυτό δεν επηρέασε τη διεξαγωγή της έρευνας, εξαιτίας της ιδιαιτερότητας του περιεχομένου της έρευνας. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη τάξη, καθώς ήμουν η υπεύθυνη εκπαιδευτικός της τάξης αυτής και το κίνητρο ήταν η παρουσίαση, στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης, μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Δεν έγινε κανένας διαχωρισμός μεταξύ των μαθητών και αντιμετωπίστηκαν, κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, με ίσους όρους. Καθώς η έρευνα διεξήχθη με τη μορφή παιγνίου και όχι με τη μορφή διδασκαλίας κάποιου συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου, οι μαθητές συμμετείχαν με προθυμία, χωρίς την παρουσίαση κάποιου προβλήματος.

Η συγκεκριμένη εφαρμογή του προγράμματος σχεδιάστηκε, από τη μία, με σκοπό την αναγνώριση των συναισθημάτων από τους μαθητές και από την άλλη, την ανίχνευση θετικών κοινωνικών συμπεριφορών στα ιχνογραφήματά τους. Βασίζεται επιστημονικά στο γεγονός ότι τα παιδικά ιχνογραφήματα αποτελούν διαγνωστικό μέσο και αφορά μαθητές της Α΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου στο πλαίσιο της εφαρμογής του προγράμματος Ευέλικτης Ζώνης, στη θεματική με τίτλο Αγωγή Υγείας και κατεύθυνση Συναισθηματική και Κοινωνική Εκπαίδευση. Το πρόγραμμα ξεκίνησε μετά την περίοδο των διακοπών των Χριστουγέννων και ολοκληρώθηκε τον Μάιο. Ο σημαντικότερος λόγος επιλογής της συγκεκριμένης χρονικής περιόδου ήταν το γεγονός ότι οι μαθητές πλέον είναι σε θέση ακουστικής και απαντητικής ετοιμότητας, μπορούν να παρακολουθήσουν τον προφορικό λόγο με ενεργή συμμετοχή, μπορούν να εκτελέσουν γλωσσικές πράξεις, όπως διήγηση γεγονότων, περιγραφή προσώπων και καταστάσεων και έκφραση σκέψεων, επιθυμιών και συναισθημάτων. Επίσης, μπορούν να διατυπώσουν προτάσεις διαφορετικού περιεχομένου (καταφατικές, ερωτηματικές, κ.ά.), αναγνωρίζουν και περιγράφουν συναισθήματα και διαθέσεις και έχουν την ικανότητα να τοποθετούν γεγονότα στο χρόνο με τη χρήση σωστών ρηματικών τύπων.

Αφετηρία της απόφασης υλοποίησης του προγράμματος, αποτέλεσε η διαπίστωση ότι το γενικότερο κλίμα της τάξης ήταν ευνοϊκό για τη διεξαγωγή του, καθώς διαπιστώθηκαν θετικές κοινωνικές συμπεριφορές, όπως η βοήθεια των δυνατών μαθητών προς τους αδύναμους. Αρχικά, επικοινωνήσα τηλεφωνικά με το Κέντρο Πρόληψης της Κατερίνης ΑΤΡΑΚΤΟΣ. Η ψυχολόγος κα Πόπη Γκανά, στέλεχος του Κ.Π. Άτρακτος, αποδέχθηκε με μεγάλη προθυμία την πρόσκλησή μου. Δέχθηκε με χαρά να συμμετάσχει. Ακολούθησε συζήτηση, προκειμένου να σχεδιαστούν από κοινού οι δράσεις του προγράμματος που θα υλοποιηθούν με την παρουσία της. Η ημερομηνία της επίσκεψης της ψυχολόγου ορίστηκε με περαιτέρω τηλεφωνική επικοινωνία.

3. Στόχοι-επιδιώξεις

Οι στόχοι της εργασίας αφενός αφορούν την αναγνώριση των συναισθημάτων εκ μέρους των μαθητών και την εκδήλωση θετικών και αρνητικών συμπεριφορών, ως απόρροια αυτών και αφετέρου, την καλλιέργεια θετικών επικεντρώνοντας τη μελέτη στον παιδικό αλτρουισμό. Η υλοποίηση του προγράμματος μέσω της καθοδηγούμενης μάθησης αναδεικνύει και επιβεβαιώνει τα ακόλουθα στοιχεία:

- Την αναγνώριση των συναισθημάτων, καθώς τα συναισθήματα, σε συνάρτηση με τις γνωστικές ικανότητες, ως ενδοψυχικοί παράγοντες, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση αλτρουιστικών συμπεριφορών (Eisenberg, 2015:5).
- Την εκδήλωση συμπεριφορών με αφετηρία τα συναισθήματα.
- Την απόδοση των ιχνογραφήματων με βάση τα στάδια εξέλιξης του παιδικού ιχνογραφήματος.
- Την παρουσία του παιδικού αλτρουισμού, ως θετική κοινωνική συμπεριφορά μέσα από τα ιχνογραφήματα των παιδιών, με βάση τους παρακάτω δείκτες:
 - α) να θέλουν να βοηθήσουν κάποιον που έχει ανάγκη και
 - β) να φροντίζουν για ένα πρόσωπο που έχει ανάγκη, ως επεισόδια αλτρουιστικών πράξεων.

Η μελέτη εστιάζει στο τέταρτο στοιχείο, όπου οι μαθητές αποτυπώνουν τον παιδικό αλτρουισμό στα ιχνογραφήματά τους. Προβάλλεται ο βαθμός αντίληψης και κατανόησης της συγκεκριμένης θετικής συμπεριφοράς και καταγράφεται ο βαθμός υιοθέτησης αυτής, ως γενικότερη στάση ζωής.

4. Μεθοδολογία

Το πρόγραμμα εντάσσεται στα πλαίσια των καινοτόμων δράσεων στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος επιχειρεί την ένταξη του παιδικού ιχνογραφήματος σε καινοτόμες δράσεις, ως προσπάθεια παρουσίασης μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Λαμβάνοντας υπόψη, ότι η Εκπαίδευση προσανατολίζεται αφενός στην ανάπτυξη του ανθρώπου ως ολοκληρωμένης οντότητας και αφετέρου στην καλλιέργεια κανόνων συμπεριφοράς, διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικών στάσεων, γίνεται αντιληπτό ότι το σχολείο οφείλει αφενός να λειτουργεί υποστηρικτικά αναφορικά με τις ανάγκες των μαθητών και αφετέρου να αναπτύσσει ένα θετικό πλαίσιο σχέσεων και επικοινωνίας με περιβάλλοντα, όπως η οικογένεια και η τοπική κοινωνία.

Τα προγράμματα Αγωγής Υγείας αποτελούν συγκροτημένες εκπαιδευτικές πρακτικές με στόχο την επίτευξη των παραπάνω παραμέτρων. Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και η υιοθέτηση θετικών στάσεων και συμπεριφορών αποτελούν στόχους για την εφαρμογή Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας (Στάππα – Μουρτζίνη, 2010: 12-13). Η εφαρμογή τους στα σχολεία επικεντρώνεται στην ενεργητική-βιωματική μάθηση, με στόχο τη βελτίωση στάσεων και συμπεριφορών, όπως η υπευθυνότητα, η επικοινωνία, η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, η προσωπικότητα και η ικανότητα του μαθητή να επιλέγει θετικούς τρόπους ζωής (Στάππα – Μουρτζίνη, 2010: 22). Από την άλλη, η Κοινωνική και Συναισθηματική Εκπαίδευση εντάσσεται στα πλαίσια της Ψυχικής Υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Είναι πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης, αφορά όλους τους μαθητές της τάξης και εφαρμόζεται είτε από σχολικούς ψυχολόγους, είτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Αναφέρεται στη συμβουλευτική διάσταση του ρόλου

των εκπαιδευτικών και την προαγωγή της ψυχικής υγείας και ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολείο, βοηθώντας τη γενικότερη προσαρμογή των μαθητών στη σχολική ζωή, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Η Ευέλικτη Ζώνη, στα πλαίσια του οποίου εφαρμόστηκε το συγκεκριμένο πρόγραμμα, προσεγγίζεται διαθεματικά και εισάγει δημιουργικές δραστηριότητες στο πρωινό πρόγραμμα του σχολείου, επιχειρώντας καινοτόμες δράσεις με την εφαρμογή σχεδίων εργασίας-project, μέσα από την ομαδο-συνεργατική διδασκαλία. Μεταξύ των στόχων της Ευέλικτης Ζώνης εντάσσεται η προσπάθεια εξασφάλισης στον εκπαιδευτικό θεσμικού και χρονικού πλαισίου, όπου οι μαθητές θα μελετήσουν, επεξεργαστούν και εφαρμόσουν ένα ενδιαφέρον θέμα, το οποίο ξεπερνά τα στενά πλαίσια του συμβατικού προγράμματος ακολουθώντας εναλλακτικές οδούς εφαρμογής του (Ματσαγγούρας, 2002: 11-17). Η μέθοδος «Project», γνωστή ως «μέθοδος των βιωμάτων», αποτελεί μορφή εναλλακτικής διδασκαλίας, η οποία άρχισε να εφαρμόζεται στις αρχές του 20^{ου} αι. (Κογκούλης, 1995: 245). Αποτελεί μια ανοιχτή, συλλογική μορφή διδασκαλίας και μάθησης, χωρίς προκαθορισμένα όρια, υπερβαίνοντας τα στενά πλαίσια του παραδοσιακού μαθήματος και μεταβάλλοντας αυτό σε ένα παραγωγικό-δημιουργικό πλαίσιο δράσης και μάθησης (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2002:19-20). Το παιδικό ιχνογράφημα εκτός από την εξωτερική του ωραιότητα ενέχει βαθύτερα εκφραστικά μηνύματα και είναι πολύτιμο διαγνωστικό μέσο. Καταρχήν, το ιχνογράφημα κατευθύνεται από συντονισμένες και ελεγχόμενες εγκεφαλικές κινήσεις. Τα ποικίλα στοιχεία του σχετίζονται άμεσα με την προσωπικότητα και τον ψυχισμό του παιδιού. Φέρνει στην επιφάνεια στοιχεία που ανήκουν, όχι μόνο στα ανώτερα στρώματα της ψυχοσύνθεσής του, αλλά και αυτά που ανήκουν στα μύχια της παιδικής ψυχής (Μπέλλας, 2000:18).

Ο παιδικός αλτρουισμός στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία αξιολογήθηκε με την κλίμακα των Rushton, J. P., Chrisjohn, R. D., & Fekken, G. C. *The Self Report Altruism Scale*. Πρόκειται για μια κλίμακα μέτρησης της αλτρουιστικής εκδήλωσης, εύκολη στη χρήση και με τη μορφή αυτό-αναφοράς. Αποτελείται από 20 δείκτες και οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν για τη συχνότητα με την οποία έχουν εμπλακεί σε αλτρουιστικές πράξεις. Η βαθμολόγηση γίνεται με βάση μια 5βαθμη κλίμακα: Ποτέ, Μια φορά, Περισσότερες από μία φορές, Συχνά και Πολύ συχνά (Rushton and et al, 1986: 296). Παρατηρώντας τα ερωτήματα που συνθέτουν την Κλίμακα Αυτο-αναφοράς του Αλτρουισμού (The Self Report Altruism Scale), διαπιστώνεται μια ποικιλία συμπεριφορών, από την οποία μπορεί να διαγνωστεί η εκδήλωση αλτρουιστικής συμπεριφοράς. Το πρόγραμμα δε χρησιμοποίησε την Κλίμακα ως μεθοδολογικό εργαλείο, αλλά η θεματική των ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε ως έγκυρο επιστημονικό εργαλείο για την αναγνώριση αλτρουιστικών πράξεων. Αναφορικά με τη θεματολογία των ιχνογραφήματων μπορούν να διαπιστωθούν συμπεριφορές που αναφέρονται: στην ερώτηση 5 της Κλίμακας SRA : *έδωσα χρήματα σε έναν ξένο που τα χρειάστηκε (ή με ρώτησε για αυτό)*, στην ερώτηση 18 της Κλίμακας SRA : *έχω προσφερθεί να βοηθήσω έναν ανάπηρο ή ηλικιωμένο ξένο σε έναν δρόμο*, στην ερώτηση 16 της Κλίμακας SRA: *βοήθησα έναν συμμαθητή που δεν γνώριζα καλά με μια εργασία στο σπίτι, όταν η γνώση μου ήταν μεγαλύτερη από τη δική του*. Το ερώτημα αυτό σχετίζεται με το γενικότερο κλίμα της τάξης, το οποίο δημιούργησε το κατάλληλο έδαφος για την εφαρμογή του προγράμματος.

5. Εκπαιδευτικό υλικό

Το εκπαιδευτικό υλικό περιλάμβανε την προβολή παιδικών ταινιών με κεντρικό θέμα τον αλτρουισμό. Σκοπός των παιδικών ταινιών ήταν οι μαθητές να εισέλθουν στον κόσμο των συναισθημάτων και την εκδήλωση αυτών με ανάλογες συμπεριφορές μέσα από οικείες παραστάσεις, όπως παιδικές φιγούρες και μουσικές. Οι ταινίες που επιλέχθηκαν είναι οι εξής: 1. Η παραβολή του καλού Σαμαρείτη: μία όμορφη, διδακτική ταινία κινουμένων σχεδίων, στα ελληνικά, ολόκληρη η ταινία, όπου προβάλλει σε ορθόδοξη παρουσίαση την πρώτη παρουσία του Ιησού Χριστού στη γη. Παρουσιάζει την παραβολή του καλού Σαμαρείτη. Μια ταινία που προβάλλεται από το youtube, ανεβασμένη το 2013 από το διαδικτυακό κανάλι Ορθόδοξη Πίστη. 2. Το δέντρο που έδινε του Silverstein Shel, Εκδόσεις Δωρικός, Χρονολογία έκδοσης : Δεκέμβριος 1998, Μετάφραση του πρωτότυπου The Giving Tree. Η ταινία βασίζεται στο παραπάνω παραμύθι και είναι μια συναισθηματική ερμηνεία του χαρίσματος που έχουν εκείνοι που ξέρουν να δίνουν κι εκείνοι που ξέρουν να ανταποδίδουν με αγάπη. Προβάλλεται στο youtube, δημιουργήθηκε από την εταιρεία Cotsidimos Production και ανέβηκε στο κανάλι το 2013. 3. Μάντεψε πόσο σ' αγαπώ του McBratneySam, Εκδόσεις Παπαδόπουλος, Χρονολογία Έκδοσης: Δεκέμβριος 1996, Μετάφραση του πρωτότυπου Guess how much i love you. Προβάλλεται στο youtube, από το διαδικτυακό κανάλι Παραμύθια για παιδιά. Γίνεται αφήγηση του παραμυθιού, το οποίο εστιάζει στο γεγονός ότι μερικές φορές, όταν αγαπάς κάποιον πάρα πολύ, ψάχνεις να βρεις έναν τρόπο να περιγράψεις πόσο μεγάλα είναι τα αισθήματά σου. 4. Το νησί των συναισθημάτων. Πρόκειται για ένα απόσπασμα από το βιβλίο Ο δρόμος των δακρύων του Αργεντίνου Jorge Bucay. Χρονολογία Έκδοσης: Μάρτιος 2012, Μετάφραση: Επισκοποπούλου Κωνσταντίνα. Το συγκεκριμένο απόσπασμα αναφέρεται, όσον αφορά την μετάφρασή του, ως δημιουργία του Μάνου Χατζιδάκι. Προβάλλεται στο youtube από το κανάλι saxlamari από το 2009. Είναι όμορφο και αξίζει να το διαβάσουν όσοι δεν το ξέρουν. 5. Έλμερ, ο παρδαλός ελέφαντας του David Mckee, Εκδόσεις Πατάκη, Ημερομηνία Έκδοσης: 30/10/2010, Μεταφραστής: Αθηνά Ανδρουτσοπούλου. Προβάλλεται στο youtube από το κανάλι Georgia Kokkinaki, από το 2013. Προβάλλεται στο παραμύθι η ανθρώπινη αξία του «διαφορετικού», η συμφιλίωσή του με τον εαυτό του και η αποδοχή του από την κοινωνία.

Μετά από έρευνα σχετικά με την ποιότητα των υλικών που βρίσκονται στο διαδίκτυο, συγκέντρωσα φύλλα εργασίας για τη συναισθηματική αγωγή, με τους τίτλους: Ο τροχός των συναισθημάτων, Το κρυπτόλεξο των συναισθημάτων, Τα κρυμμένα συναισθήματα. Κατόπιν, σε συνεργασία με την ψυχολόγο, σχεδιάστηκαν σε χαρτί του μέτρου με τη μορφή ενός σκαλοπατιού οι τέσσερις βασικές ομάδες συναισθημάτων: χαρά, λύπη, φόβος, θυμός. Σε κάθε σκαλί γράφτηκε η ένταση του συναισθήματος: λίγο, μέτρια, πολύ, πάρα πολύ. Οι μαθητές θα έγραφαν από ένα συναίσθημα σε ένα χαρτάκι και θα το τοποθετούσαν στο σκαλί που νόμιζαν. Στη συνέχεια, τοποθετήθηκαν σε χαρτί του μέτρου εικόνες, όπου παρουσιάζονταν αρνητικές και θετικές μορφές συμπεριφοράς. Κάτω από τις εικόνες, ήταν γραμμένες ερωτήσεις του τύπου: Πώς νιώθουν αυτοί, Γιατί νιώθουν έτσι; Πώς συμπεριφέρονται; και άλλες του ίδιου περιεχομένου. Οι εικόνες επιλέχθηκαν από εμένα με στόχο την άμεση συνάρτηση εικόνας-ερωτήματος.

6. Δραστηριότητες

Κατά τους μήνες Φεβρουάριο, Μάρτιο και Απρίλιο έγινε η προβολή των ταινιών. Οι δυο πρώτες κατά τον Φεβρουάριο, οι επόμενες δυο κατά τον Μάρτιο και η τελευταία πριν από τις διακοπές του Πάσχα. Ερχόμενοι οι μαθητές στο σχολείο μετά τις διακοπές του Πάσχα, ακολούθησε ένας κύκλος συζητήσεων για τις ταινίες που είχαν προβληθεί, προκειμένου να επανέλθουν στη μνήμη τους τα περιεχόμενα των ταινιών και να προετοιμαστούν για την επόμενη δράση. Συζητήθηκαν με λεπτομέρειες οι ιστορίες των παιδικών ταινιών, αναλύθηκαν συμπεριφορές και συναισθήματα και κάθε μαθητής εξέφρασε μια δική του προσωπική εμπειρία, ανάλογα με το συναίσθημα που βίωνε.

Ως συνέχεια του προγράμματος, μοιράστηκαν στους μαθητές τα φύλλα εργασίας για τη συναισθηματική αγωγή. Κάθε μαθητής ασχολήθηκε και με τα τρία φύλλα εργασίας με τη σειρά που επιθυμούσε. Ζητήθηκε από τους μαθητές: να χρωματιστούν οι κύκλοι των συναισθημάτων με χρώματα διαφορετικά για τα ευχάριστα και διαφορετικά για τα δυσάρεστα συναισθήματα, να ανακαλύψουν τις κρυμμένες λέξεις-συναισθήματα στα κρυπτόλεξα, να βρουν τη σωστή γραφή των αναγραμματισμένων λέξεων-συναισθημάτων. Ακολούθησε η επίσκεψη της ψυχολόγου κ^ας Γκανά. Η επίσκεψη της ψυχολόγου χαροποίησε τους μαθητές, οι οποίοι την υποδέχτηκαν με ενθουσιασμό. Τους ζητήθηκε να πάρουν τα καρεκλάκια τους και να σχηματίσουν έναν μεγάλο κύκλο όλοι μαζί. Έγινε ένα πρώτο παιχνίδι γνωριμίας με την ψυχολόγο, λέγοντας κάθε μαθητής το όνομά του και το αγαπημένο του ζώο. Μέσα σε ένα κλίμα ευδιαθεσίας και χαλαρότητας και αφού έγινε η σχετική συζήτηση εκτυλίχθηκαν οι παρακάτω δράσεις: κάθε μαθητής ενώπιον όλων των υπόλοιπων μαθητών παρουσίαζε με παντομίμα ένα συναίσθημα, αφού παρατηρούσε τον κύκλο συναισθημάτων και επέλεγε ένα και τα άλλα παιδιά προσπαθούσαν να βρουν ποιο είναι. Η προσπάθεια των παιδιών να αναγνωρίσουν το συναίσθημα που παρουσίαζε ο συμμαθητής τους βασιζόταν σε εκφράσεις του προσώπου. Στη συνέχεια, οι μαθητές χωρίστηκαν σε 4 ομάδες, εκ των οποίων 2 με 5 άτομα και 2 με 6 άτομα. Η σύνθεση των ομάδων, κατόπιν συζήτησεως με την ψυχολόγο, έγινε κατά τέτοιο τρόπο ώστε να είναι ανομοιογενής κατά το φύλο και τη μαθησιακή ικανότητα. Δούλεψαν τα σκαλοπάτια με τα συναισθήματα, ένα για την κάθε ομάδα. Τα θρανία είχαν τοποθετηθεί σε σχήμα τετραγώνου για την κάθε ομάδα, προκειμένου να διευκολυνθεί η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ τους. Τέλος, οι μαθητές έγραφαν από ένα συναίσθημα σε ένα χαρτάκι και το τοποθετούσαν στο σκαλί που νόμιζαν. Για τη διευκόλυνσή τους γράφτηκαν τα ονόματα συναισθημάτων στον πίνακα.

Στις 27/5/2016, ακολούθησε η επόμενη δράση του προγράμματος, η οποία αφορούσε την ανάλυση της δραστηριότητας: ένταση συναισθημάτων με τις εικόνες και τις αντίστοιχες ερωτήσεις. Έγινε εκτεταμένη συζήτηση μεταξύ των μαθητών και της δασκάλας αναφορικά με τις θετικές και αρνητικές συμπεριφορές, έχοντας οι μαθητές ως σημεία αναφοράς τις εικόνες, άμεσα συνδεδεμένες με την καθημερινή τους οικογενειακή, σχολική και κοινωνική πραγματικότητά τους. Η τελευταία δράση του προγράμματος αφορούσε την αποτύπωση θετικών συμπεριφορών στα ιχνογραφήματά τους και έλαβε δράση την επόμενη ημέρα, στις 30/5/2016. Ζητήθηκε να αποτυπώσουν μέσω δικών τους ιχνογραφημάτων θετικές κοινωνικές συμπεριφορές με κατευθυνόμενη βοήθεια ως προς την αποτύπωση του παιδικού αλτρουισμού, προκειμένου να διαπιστωθεί αν εκδηλώνουν συμπεριφορές

αλτρουισμού στην καθημερινότητά τους. Τα ιχνογραφήματα συνελέγησαν και αναλύθηκαν στη συνέχεια.

7. Αξιολόγηση

Καταρχήν αξιολογήθηκαν τα ιχνογραφήματα και προκύπτουν τα παρακάτω: συγκεντρώθηκαν 22 ζωγραφιές που αντιστοιχούν στο σύνολο του αριθμού των παιδιών. Υπήρχε έντονη συμμετοχή των μαθητών. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ζωγραφίζοντας για τον παιδικό αλτρουισμό. Καμία ζωγραφιά δεν ξεφεύγει θεματικά. Η ιχνογραφική δραστηριότητα των μαθητών περιλαμβάνει ζωγραφιές, που αποτυπώνουν είτε σκηνές από τις παιδικές ταινίες που παρακολούθησαν, επιβεβαιώνοντας την επιρροή αυτών, είτε σκηνές από την προσωπική τους ζωή, είτε σκηνές από την κοινωνική τους πραγματικότητα, πάντα με διαφοροποιήσεις, ενσωματώνοντας τα προσωπικά τους στοιχεία. Δεν υπάρχουν διάλογοι στα ιχνογραφήματά τους. Είναι αξιοσημείωτο πως οι μαθητές έχουν συνθέσει τα ιχνογραφήματά τους με διάφορα στοιχεία από όσα παρακολούθησαν. Οι μαθητές χρησιμοποιούν χρώματα στις ζωγραφιές τους, εκτός από μία. Έχουν πληθώρα προσώπων με έντονα εκφραστικά στοιχεία. Η αποτύπωση των εικόνων έχει άμεση σχέση με την πραγματικότητα και καμία δεν παρουσιάζει φαντασική κατάσταση.

Η ανάλυση των ιχνογραφημάτων παρουσιάζεται αναφορικά με δυο παραμέτρους: αν η εξέλιξη του εκπαιδευτικού προγράμματος οδήγησε σε αναπαραστάσεις που παρουσιάζουν τον παιδικό αλτρουισμό και αν οι μορφές των αποτυπώσεων των παιδιών αντιστοιχούν στα στάδια εξέλιξης του παιδικού ιχνογραφήματος με βάση την ηλικία τους. Οι απεικονίσεις που αποτυπώνονται στα παιδικά ιχνογραφήματα παρουσιάζουν στο σύνολο τους σκηνές όπου το ένα παιδί προσφέρει τη βοήθειά του σε ένα άλλο παιδί, σκηνές παιδικού αλτρουισμού με τον τρόπο που έχουν συλλάβει οι ίδιοι οι μαθητές την έννοια του αλτρουισμού. Οι περισσότερες ζωγραφιές έχουν ανθρώπινες μορφές. Οι μορφές αυτές είναι: είτε οι ίδιοι οι μαθητές, είτε συμμαθητές τους και φίλοι, είτε άγνωστα παιδιά, είτε ενήλικες, όπως μαμά, μπαμπάς, αδέρφια, παππούς. Οι μορφές που απεικονίζονται στα ιχνογραφήματα δείχνουν ότι χρειάζονται και δέχονται βοήθεια, ως αποτύπωση της αλτρουιστικής συμπεριφοράς: είτε με εκφράσεις προσώπου, είτε προτάσσουν τα χέρια τους, είτε παρουσιάζοντας κινητικά προβλήματα, είτε με ένα επιφώνημα πόνου, είτε έχοντας πάθει κάποιο ατύχημα, είτε ευρισκόμενο σε κάποια άσχημη κατάσταση. Τα χαρακτηριστικά του παιδικού σχεδίου αλλάζουν, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν. Αποτυπώνουν τις φιγούρες τους με περισσότερες λεπτομέρειες, αναλογίες και ρεαλισμό. Κάθε ηλικιακή κατηγορία όμως παρουσιάζει δικά της χαρακτηριστικά. Στην ηλικία 5 έως 8 ετών, παρατηρείται αποτύπωση όλο και πιο ρεαλιστικών εικόνων. Τα παιδιά παρουσιάζουν έντονα τις *διαφάνειες* ή τις *ακτινογραφίες*. Διαφάνειες χαρακτηρίζονται οι μορφές που δεν είναι ορατές, αλλά ζωγραφίζονται από τα παιδιά και ακτινογραφίες οι αποκρύψεις αντικειμένων. Χαρακτηριστικό είναι ότι σταδιακά εγκαταλείπεται το σχέδιο του γυρίνου και οι μορφές αποκτούν χέρια με δάχτυλα, μαλλιά, ρούχα.

Αναφορικά λοιπόν με τις παραπάνω επισημάνσεις, διαπιστώνεται ότι το σύνολο των ιχνογραφημάτων των παιδιών ανταποκρίνονται στα στάδια εξέλιξης του παιδικού ιχνογραφήματος, όπως διατυπώθηκαν από τον Luquet και τον P. Osterieth (Μπέλλας, 2000: 32-36). Συγκεκριμένα: οι μορφές των ιχνογραφημάτων

ανήκουν στην κατηγορία των γυρίνων. Πολλοί μαθητές αποτύπωσαν τις ανθρώπινες μορφές, ως γυρίνους με εξελικτικά στοιχεία: απλοί γυρίνοι, παρατηρείται η εξέλιξη των γυρίνων με την προσθήκη μαλλιών, παρατηρείται η προσθήκη και άλλων χαρακτηριστικών, όπως μαλλιά, πόδια, χέρια, το σχέδιο εξελίσσεται και αρχίζει η σχηματοποίηση ανθρώπινων μορφών, οι σκηνές που αποτυπώνονται τοποθετούνται στο χώρο και στον χρόνο, οι αποτυπώσεις παρουσιάζουν σκηνές στο σύνολό τους. Κάποιο περιστατικό που είτε έχουν δει και θυμούνται από μνήμης, είτε έχουν βιώσει οι ίδιοι. Ο χώρος στις περισσότερες απεικονίσεις αναπαρίσταται ρεαλιστικά, παρουσιάζεται η ακτινογραφία.

Συγκεντρωτικά, μπορούμε να πούμε ότι: ένα σύνολο 22 ζωγραφιών σχεδιάστηκαν από τους μαθητές ως αποτέλεσμα του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η ανάλυση και τα αποτελέσματα των παιδικών ιχνογραφημάτων οδηγούν στην κριτική θεώρηση αυτών βάσει των αρχικών στόχων της εργασίας. Η προβολή των ταινιών συνέβαλε στη συνειδητοποίηση από τη μεριά των μαθητών βασικών εννοιών, όπως ο αλτρουισμός και το συναίσθημα. Το πρόγραμμα επιβεβαιώνει, ότι η παρακολούθηση προγραμμάτων είτε με θετικό είτε με αρνητικό περιεχόμενο έχει αντίστοιχη επίδραση. Προγράμματα με περιεχόμενο, όπως η συνεργασία, η στοργή, η συμπάθεια οδηγούσαν στην εκδήλωση φιλοκοινωνικών μορφών συμπεριφοράς. Το παιχνίδι ρόλων και προφορική επεξεργασία, επέφεραν μεγαλύτερη επίδραση και διεύρυνση αυτών των συμπεριφορών. Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είχε ως στόχο τη γνωριμία των μαθητών με τα συναισθήματα, την αναγνώριση αυτών και την κατανόηση ότι η συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα των συναισθημάτων, που βιώνουμε. Οι δράσεις που ακολούθησαν πέτυχαν τους παραπάνω στόχους, καθώς τα παιδιά αρχικά γνώρισαν τις 4 βασικές ομάδες συναισθημάτων: χαρά, λύπη, φόβος θυμός, μέσα από τα φύλλα εργασίας με τις αναγραμματισμένες λέξεις και τα κρυπτόλεξα. Κατανόησαν τη διαβάθμιση της έντασης των συναισθημάτων με τα σκαλοπάτια συναισθημάτων και συνέδεσαν, μέσω της χρωματικής απόδοσης αρνητικών και θετικών συναισθημάτων-κύκλοι συναισθημάτων, τον αντίκτυπο που έχουν στην ψυχούλα τους, χαρούμενα χρώματα για τα θετικά, πιο σκούρα για τα αρνητικά. Η παρουσίαση, μέσω παντομίμας-παιχνίδι ρόλων- ενός συναισθήματος από τους μαθητές, τους βοήθησε να καταλάβουν ότι τα συναισθήματα ζωγραφίζονται στα πρόσωπά μας και κατ'επέκταση διαμορφώνουν τη συμπεριφορά μας. Αλλιώς είναι το πρόσωπο ενός ανθρώπου που γελάει και αλλιώς, όταν είναι στεναχωρημένο. Η δράση με τις εικόνες και τις αντίστοιχες ερωτήσεις βοήθησε τους μαθητές να αντιληφθούν, μέσω της οπτικής τους ικανότητας, πώς μπορεί να φαίνεται ο άνθρωπος που χρειάζεται βοήθεια και πώς ένας άνθρωπος φαίνεται ότι προσφέρει βοήθεια.

Όλες οι αποτυπώσεις των παιδικών ιχνογραφημάτων έχουν ως θέμα τον παιδικό αλτρουισμό. Οι σκηνές που αποτυπώθηκαν δείχνουν ανθρώπους που χρειάζονται βοήθεια και αυτό φαίνεται είτε από τα πρόσωπά τους: δείχνουν θλιμμένα-στεναχωρημένα, είτε από την στάση του σώματος τους: έχουν χτυπήσει, είναι μόνα ή προτάσσουν το χέρι τους για βοήθεια, είτε με επιφωνήματα. Δείχνουν ανθρώπους που προσφέρουν βοήθεια εκδηλώνοντας αντίστοιχες συμπεριφορές, όπως δίνω φαγητό, νερό, λεφτά, τρέχω να βοηθήσω. Παρατηρώντας τα ερωτήματα που συνθέτουν την Κλίμακα Αυτό-αναφοράς του Αλτρουισμού (The Self Report Altruism Scale), διαπιστώνεται μια ποικιλία συμπεριφορών, από την οποία μπορεί να διαγνωστεί η εκδήλωση αλτρουιστικής συμπεριφοράς. Η θεματολογία των

ιχνογραφημάτων επιβεβαιώνει τη σωστή κατανόηση, ερμηνεία και αποτύπωση της έννοιας του αλtruισμού, βάσει των ερωτήσεων 5 και 18. Η ερώτηση 16 της Κλίμακας SRA: *βοήθησα έναν συμμαθητή που δεν γνώριζα καλά με μια εργασία στο σπίτι, όταν η γνώση μου ήταν μεγαλύτερη από τη δική του* σχετίζεται με το γενικότερο κλίμα της τάξης, το οποίο δημιούργησε το κατάλληλο έδαφος για την εφαρμογή του προγράμματος και καταγράφεται ως δηλωτική του αλtruιστικού πνεύματος που επικρατούσε στη σχολική τάξη.

Άξιο παρατήρησης είναι ότι οι περισσότεροι μαθητές έχουν συλλάβει την έννοια της φιλάνθρωπου προσφοράς ως ελεημοσύνη. Αυτό ερμηνεύεται: από το γεγονός ότι η γνωστική ανάπτυξή τους δεν επιτρέπει ακόμα τη σύλληψη και κατανόηση αφηρημένων εννοιών, όπως είναι ο αλtruισμός με την ευρύτερη και συνθετότερη έννοιά του και κατακτούν περισσότερο έννοιες ρεαλιστικές. Οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται σε κάποιες ζωγραφιές που παρουσιάζουν συνθετότερες απεικονίσεις, αποδίδονται στο γεγονός ότι σε κάθε παιδί ηλικιακά διαφέρει ο χρόνος από τον οποίο θα περάσει κάθε γνωστικό στάδιο ή εξελικτικό στάδιο του ιχνογραφήματος. Εξαρτάται από την ωρίμανση του κάθε παιδιού, την εμπειρία, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και την εξισορρόπηση, όπως επιβεβαιώνεται από τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης κατά τον Piaget, από τις παραστάσεις του οικογενειακού και κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Μπορεί να έχουν συναντήσει ανάλογες σκηνές στην καθημερινότητά τους ή οι γονείς να έχουν ενημερώσει για την εκδήλωση αυτής της συμπεριφοράς και τέλος από την επιρροή των ταινιών που προβλήθηκαν, ιδιαίτερα από την ταινία *Ο καλός Σαμαρείτης*.

Η συγκεκριμένη μελέτη εκπαιδευτικού προγράμματος αποτελεί ένα μικρό δείγμα αξιοποίησης των διαφορετικών περιβαλλόντων μάθησης. Φαίνεται να είναι μια διαφορετική πρόταση, που καθηλώνει τους μαθητές και δημιουργεί ένα εναλλακτικό περιβάλλον μάθησης. Ο συνδυασμός προβολής ταινιών, επίσκεψης ψυχολόγου, δράσεων, παιχνίδια ρόλων, προφορικής επεξεργασίας είναι μια διδακτική πρόταση που έχει εφαρμογή με εμφανή αποτελέσματα: το όφελος των μαθητών και της αποδοτικότερης μάθησης. Θα μπορούσε να σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα με μεγαλύτερη διάρκεια και ευελιξία έτσι ώστε τα αποτελέσματα να είναι αξιοποιήσιμα σε βάθος χρόνου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Eisenberg, N. (2015). *Altruistic Emotion, Cognition, and Behavior*, Psychology, Library Editions: Emotion, Psychology Press, New York.
- Rushton, J. P., Chrisjohn, R. D., & Fekken, G. C (1986). The Altruistic Personality and the Self – Report Altruism Scale, *Personality and Individual Differences* 2.

Ελληνόγλωσσες

- Ατματζίδης, Χ. (2010). *Από την βιβλική έρευνα στην πίστη της Εκκλησίας, Συνοπτική Θεολογία της Καινής Διαθήκης*, Τόμος Α΄, Θεσσαλονίκη: Πουρνάρα.
- Βαφειάδου – Παπαναστασίου, Ε. (1980). Η Γλώσσα των γραμμών ή Η ιχνογραφία στο σχολείο, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κακαβούλης, Α. (1999). *Πώς τα παιδιά εκδηλώνουν την αγάπη τους*, Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

- Κογκούλης, Ι. (1995). *Διδακτική των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Μαντζαρίδης, Γ. (2010). *Χριστιανική Ηθική II*, Θεσσαλονίκη: Πουρνάρα.
- Μαντζαρίδης, Γ. (2009). *Χριστιανική Ηθική I : Εισαγωγή- Γενικές αρχές -Σύγχρονη Προβληματική*, Θεσσαλονίκη: Πουρνάρα.
- Μαντζαρίδης, Γ. (1967). *Η χριστιανική κοινωνία και ο κόσμος, στο Επιστημονική Επετηρίς εκδομένη υπό Θεολογικής σχολής ΑΠΘ, Τόμος 12, Θεσσαλονίκη.*
- Ματσαγγούρας ,Η. (2002). *Η Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο*, Αθήνα: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων.
- Μουρτζίνη-Στάππα, Μ. (2010). *Αγωγή Υγείας. Βασικές Αρχές-Σχεδιασμός Προγράμματος*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Μπέλλας, Θ. (2000). *Το ιχνογράφημα του παιδιού-Ως μέσο και αντικείμενο έρευνας στα χέρια του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδοπούλου Δ. – Μαρκουλής Δ. (1986). *Θετικές και αρνητικές μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Ρεράκης, Η. (2006). *Ο 'άλλος' στο ελληνικό σχολείο*, Θεσσαλονίκη: Πουρνάρα.
- Τσαλκατίδου-Ταρατόρη, Ε. (2002). *Η Μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Τσάμης, Δ. (2010). *Εκκλησιαστική Γραμματολογία και κείμενα Πατερικής παράδοσης*, Θεσσαλονίκη: Πουρνάρα.
- Φλορόφσκυ, Γ. (1989). *Θέματα Ορθοδόξου Θεολογίας*, Β' έκδοση, Αθήνα: Άρτος Ζωής.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Θετικές κοινωνικές συμπεριφορές στην τάξη.

Εικόνα 1.



Εικόνα 2.



Εικόνα 3.



Εικόνα 4



Φύλλα Εργασίας

Εικόνα 5.



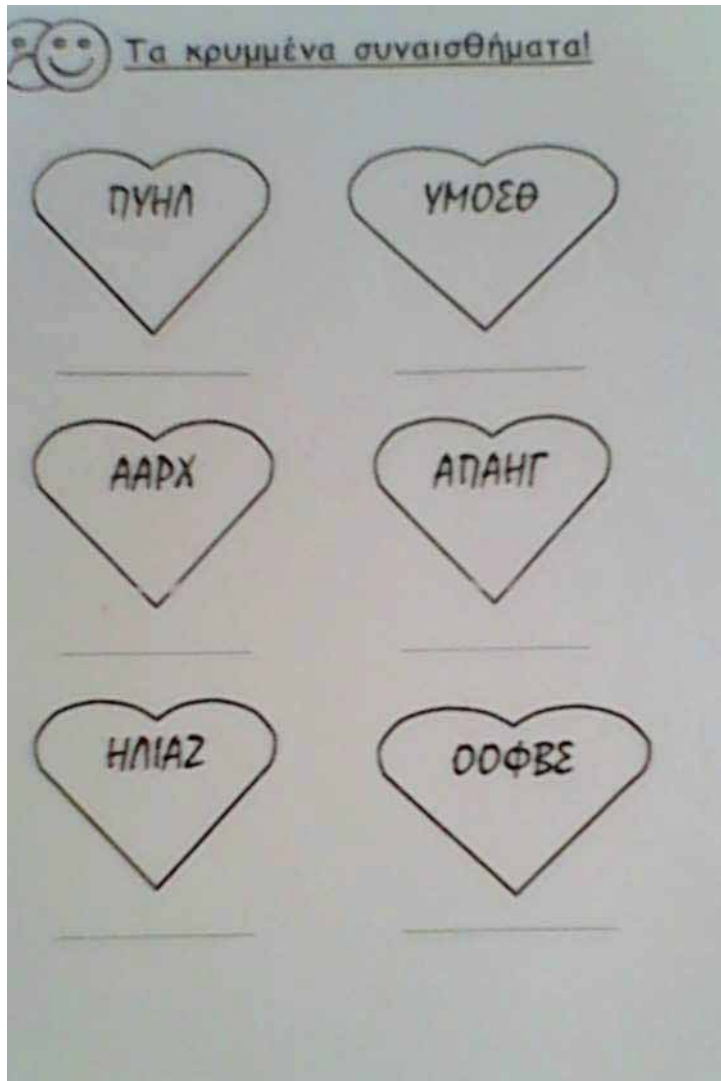
Εικόνα 6.

ΤΟ ΚΡΥΠΤΟΛΕΞΟ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

Α	Γ	Α	Π	Η	Σ	Δ	Φ	Α	Γ	Δ	Ε
Θ	Η	Μ	Ω	Ν	Α	Λ	Λ	Ι	Π	Α	Χ
Γ	Β	Γ	Α	Γ	Ε	Η	Φ	Ο	Β	Ο	Σ
Ν	Η	Ρ	Ε	Μ	Ι	Α	Μ	Ν	Β	Ω	Ψ
Δ	Μ	Ε	Δ	Ω	Ι	Ο	Μ	Ε	Ρ	Ξ	Μ
Ζ	Η	Λ	Ι	Α	Γ	Η	Η	Ρ	Ε	Μ	Ξ
Σ	Ζ	Β	Ε	Σ	Ε	Ο	Λ	Λ	Υ	Π	Η
Γ	Ε	Θ	Ι	Π	Φ	Λ	Α	Σ	Θ	Φ	Η
Η	Ξ	Κ	Υ	Χ	Α	Ρ	Α	Δ	Α	Ρ	Α
Χ	Ψ	Α	Μ	Ρ	Π	Α	Γ	Α	Ψ	Ω	Γ
Θ	Υ	Μ	Ο	Σ	Ω	Φ	Γ	Μ	Λ	Σ	Δ

ΚΡΥΜΜΕΝΕΣ ΛΕΞΕΙΣ:
ΑΓΑΠΗ, ΧΑΡΑ, ΘΥΜΟΣ, ΛΥΠΗ, ΖΗΛΙΑ, ΦΟΒΟΣ, ΗΡΕΜΙΑ

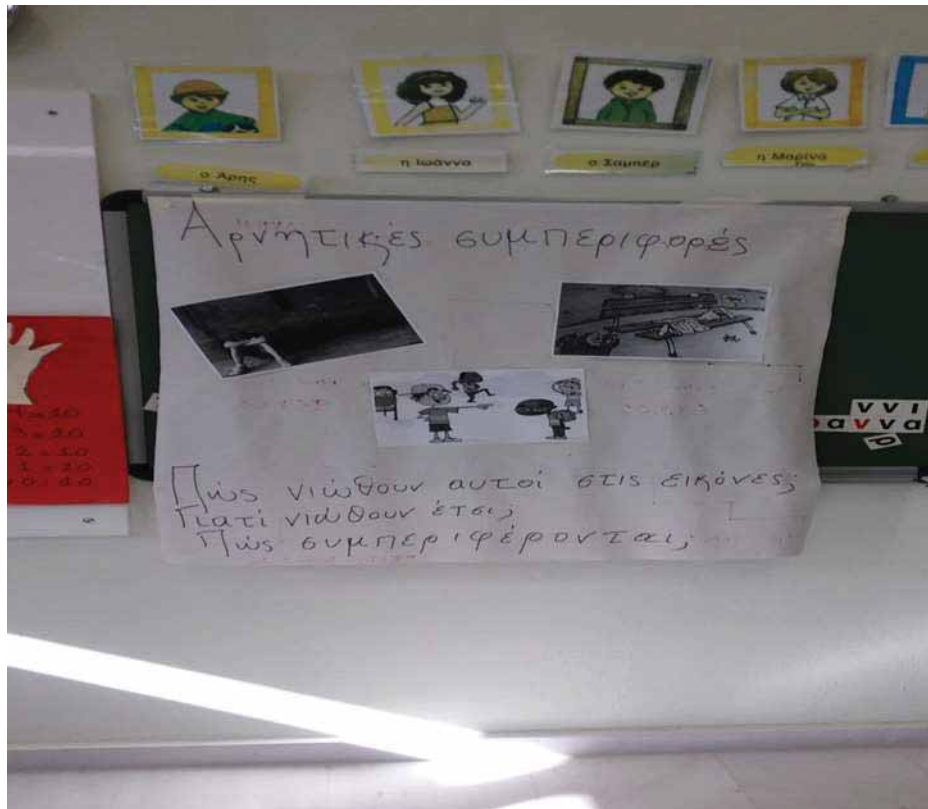
Εικόνα 7.



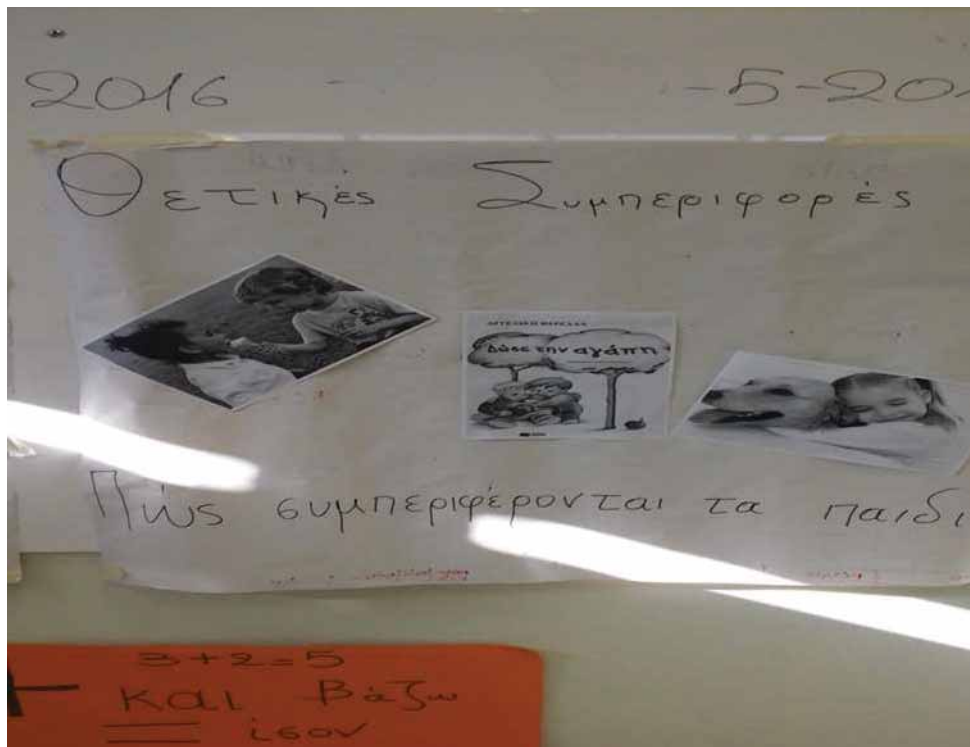
Εικόνα 8.



Εικόνα 9.



Εικόνα 10.



Προβολή ταινιών
Εικόνα 11.



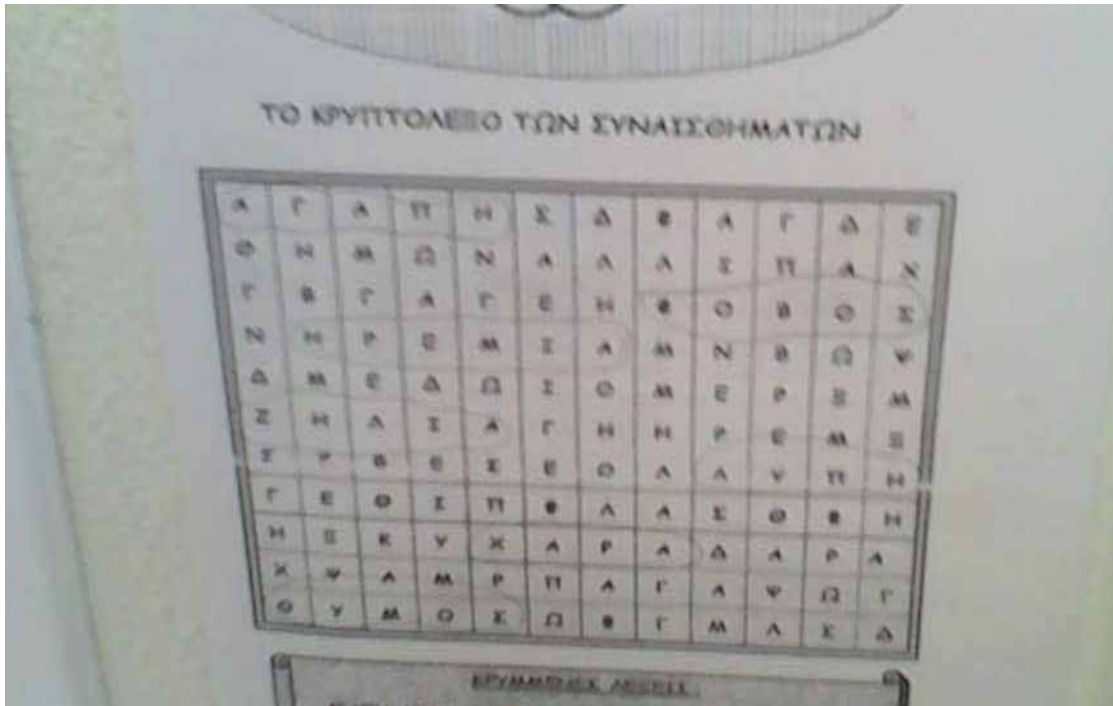
Εικόνα 12.



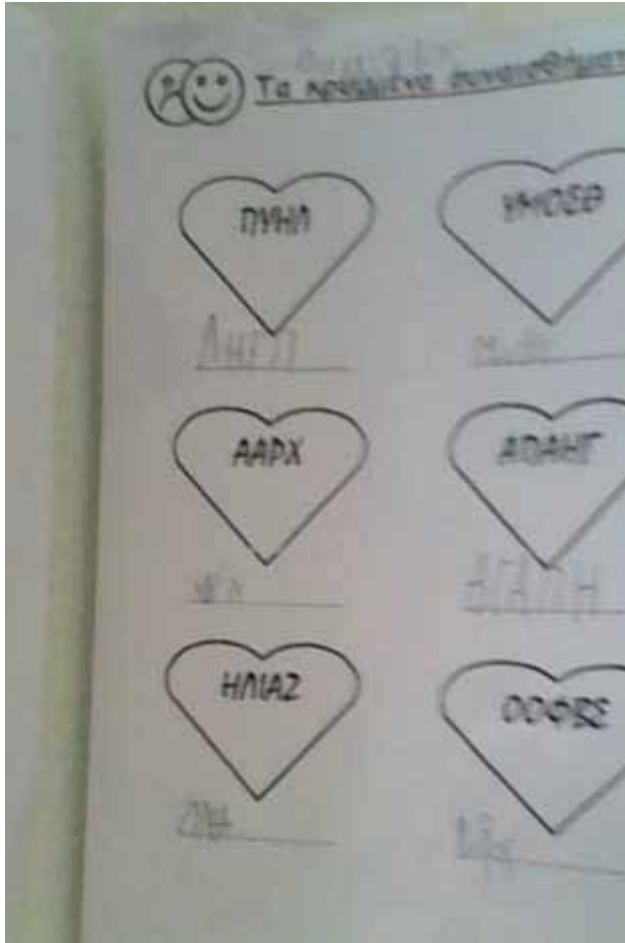
Συμπλήρωση Φύλλων Εργασίας
Εικόνα 13.



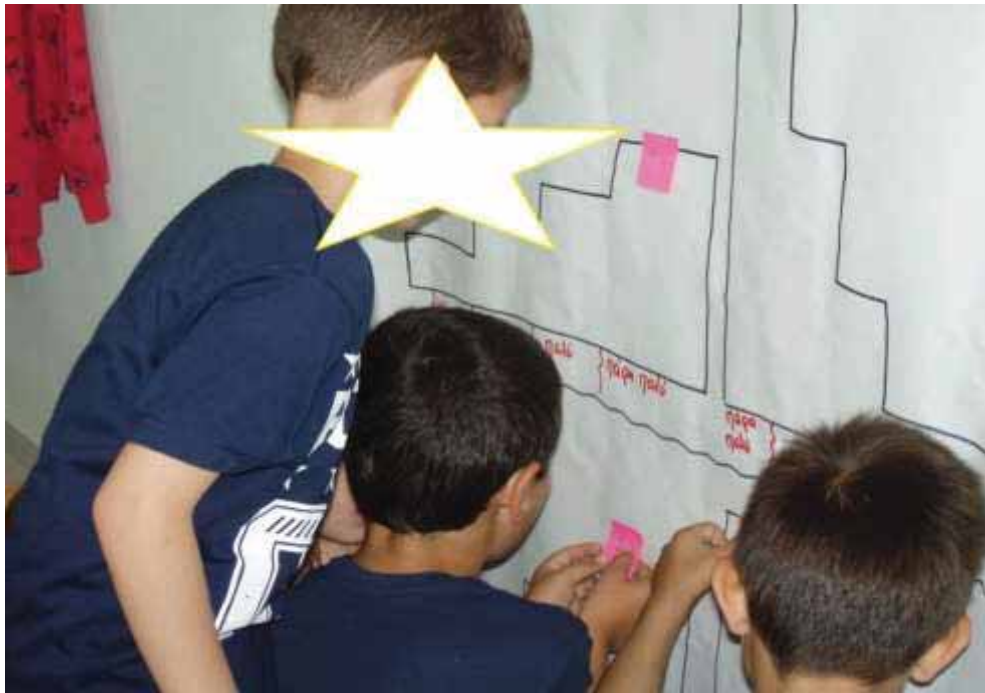
Εικόνα 14.



Εικόνα 15.



Εικόνα 16.



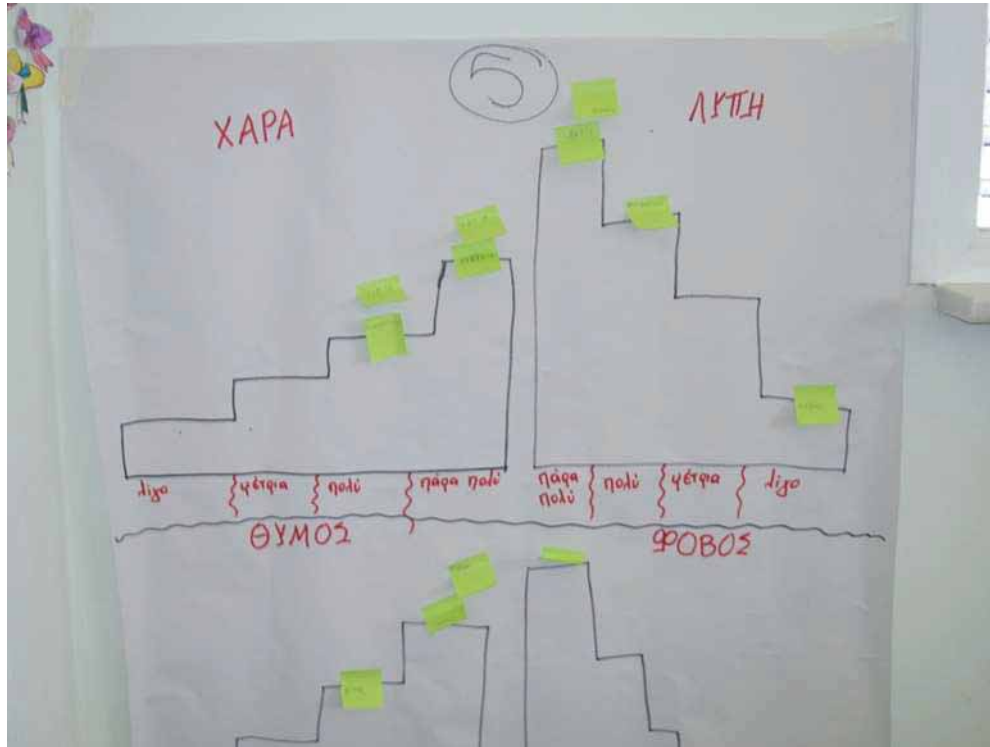
Εικόνα 17.



Εικόνα 18.

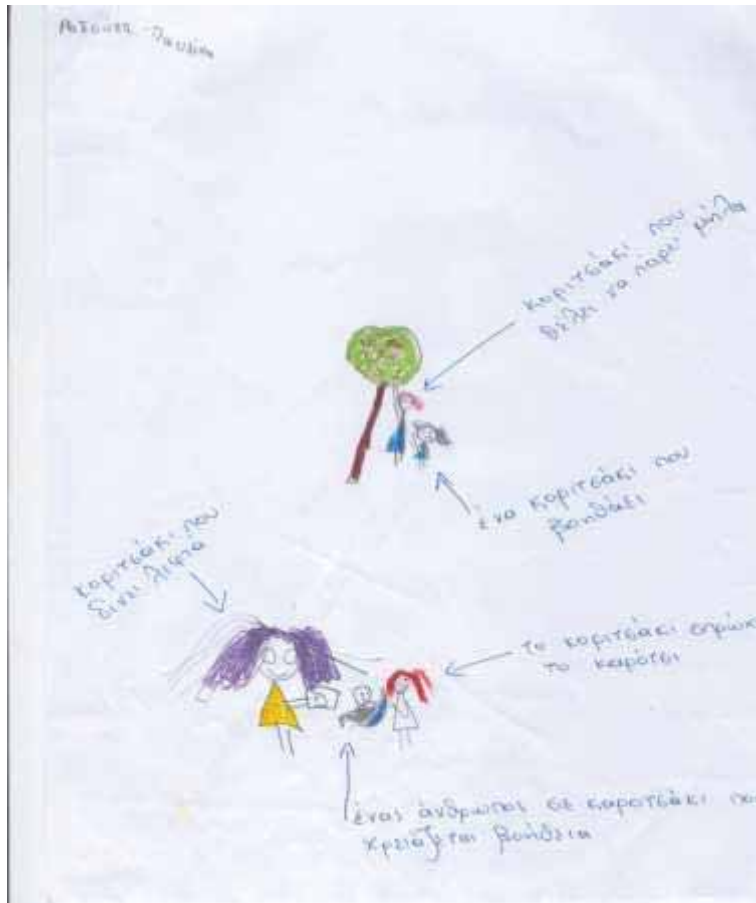


Εικόνα 19.

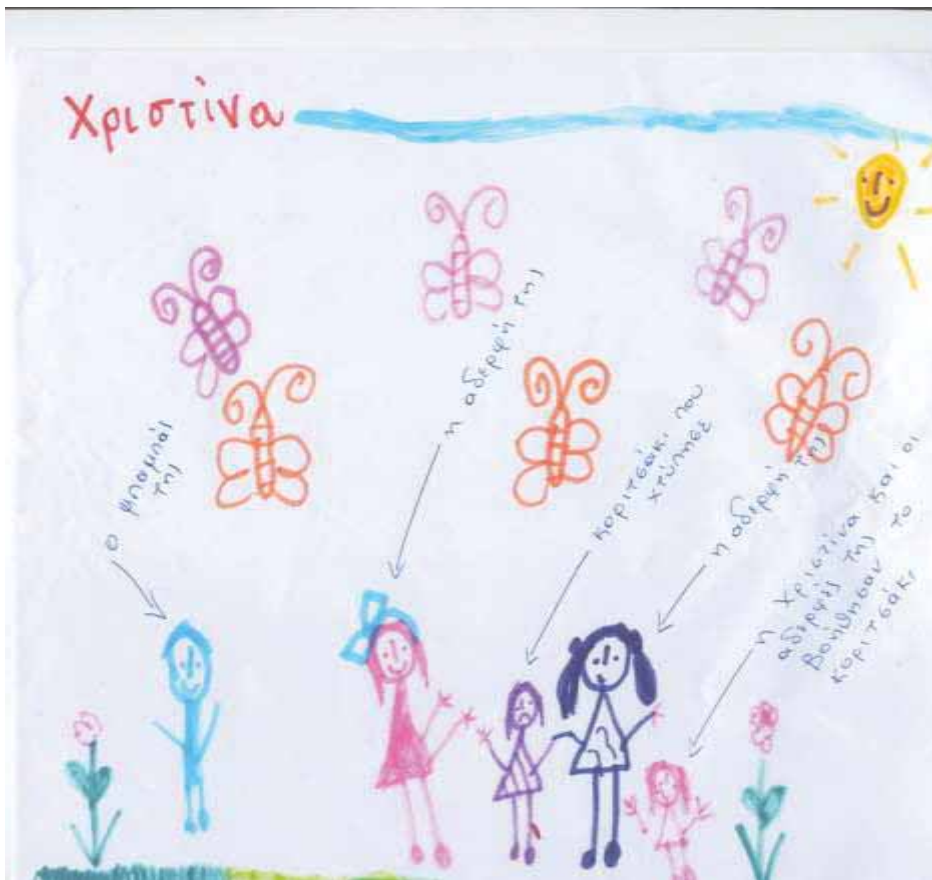


Ιχνογραφήματα.

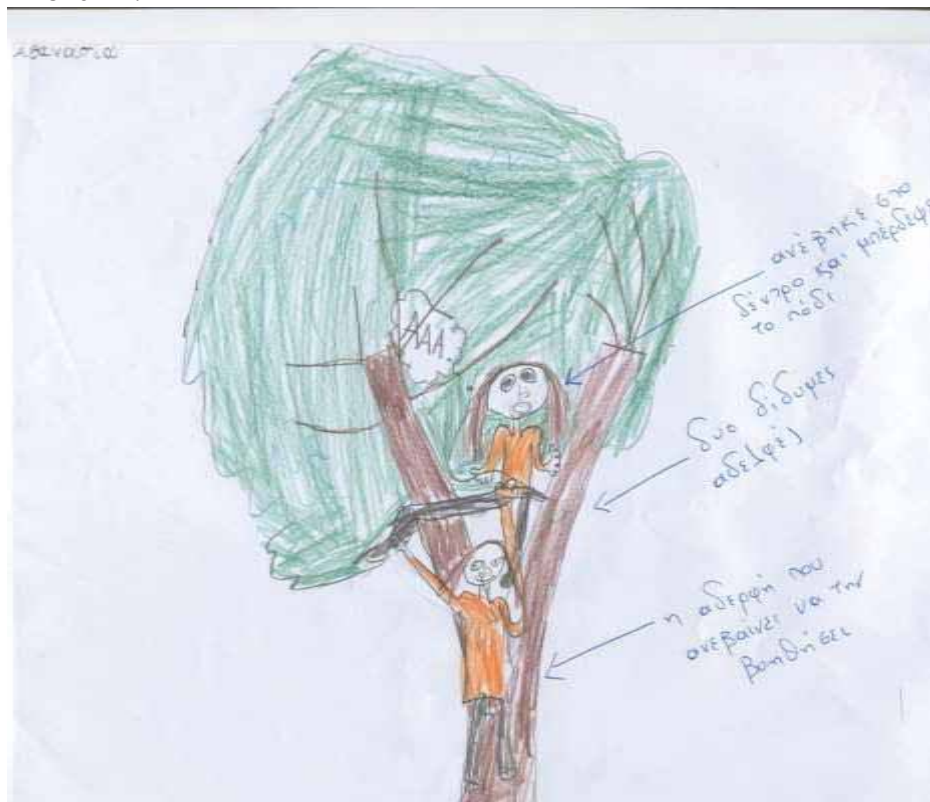
Εικόνα 20.



Εικόνα 21.



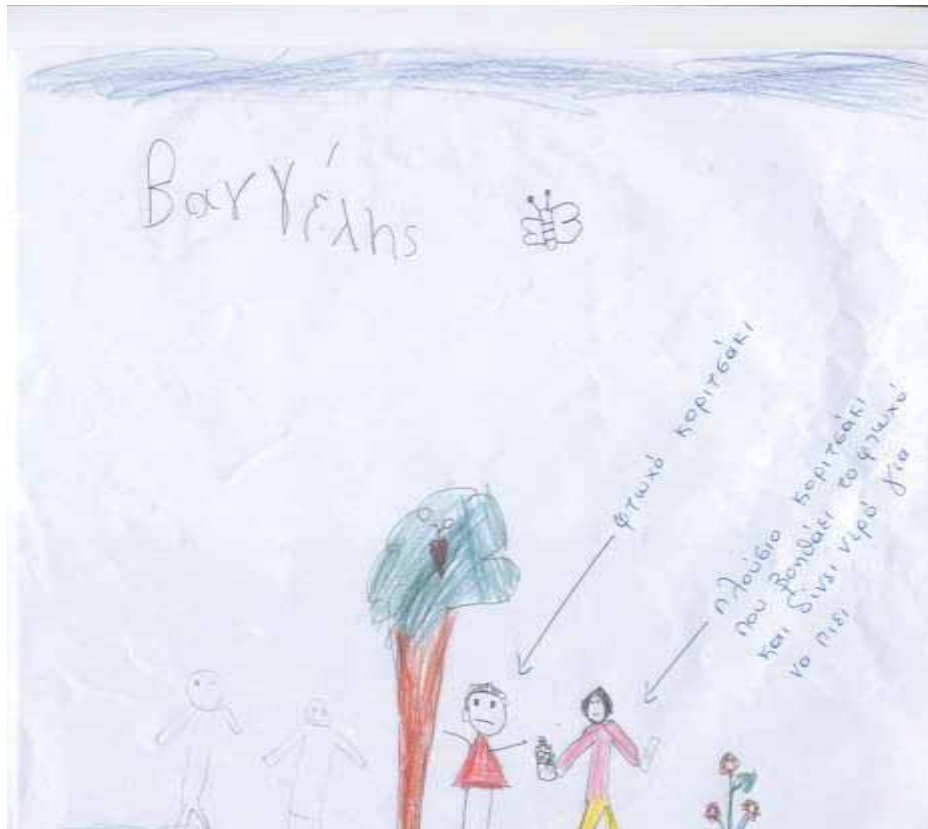
Εικόνα 22.



Εικόνα 23.



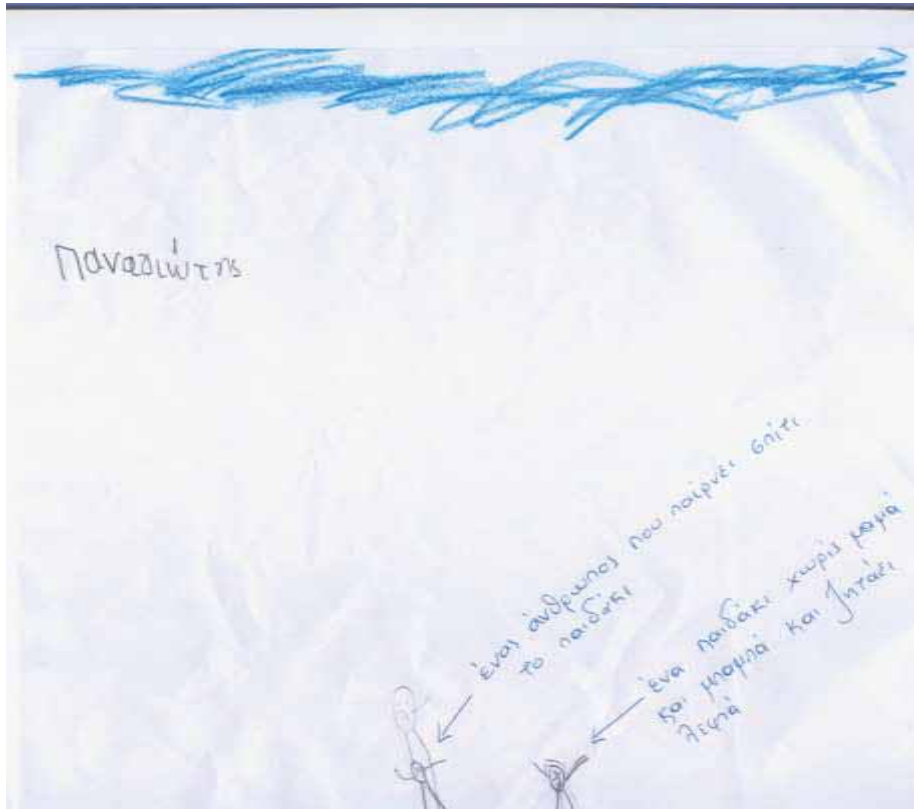
Εικόνα 24.



Εικόνα 25.



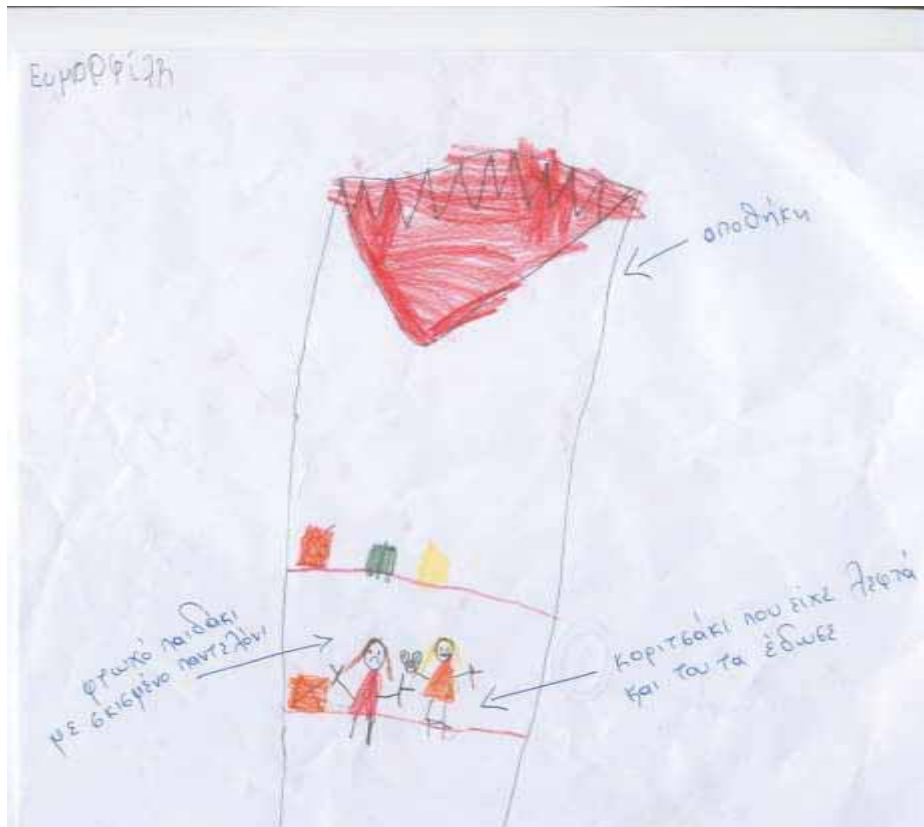
Εικόνα 26.



Εικόνα 27.



Εικόνα 28.



Εικόνα 29.



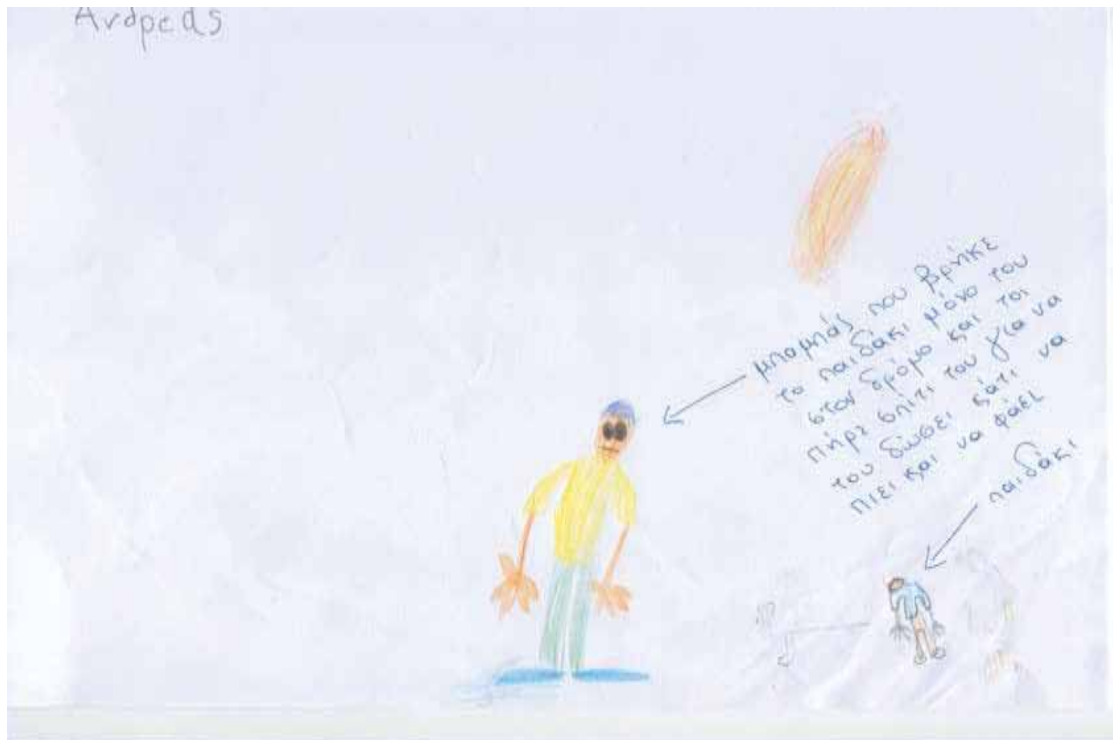
Εικόνα 30.



Εικόνα 31.



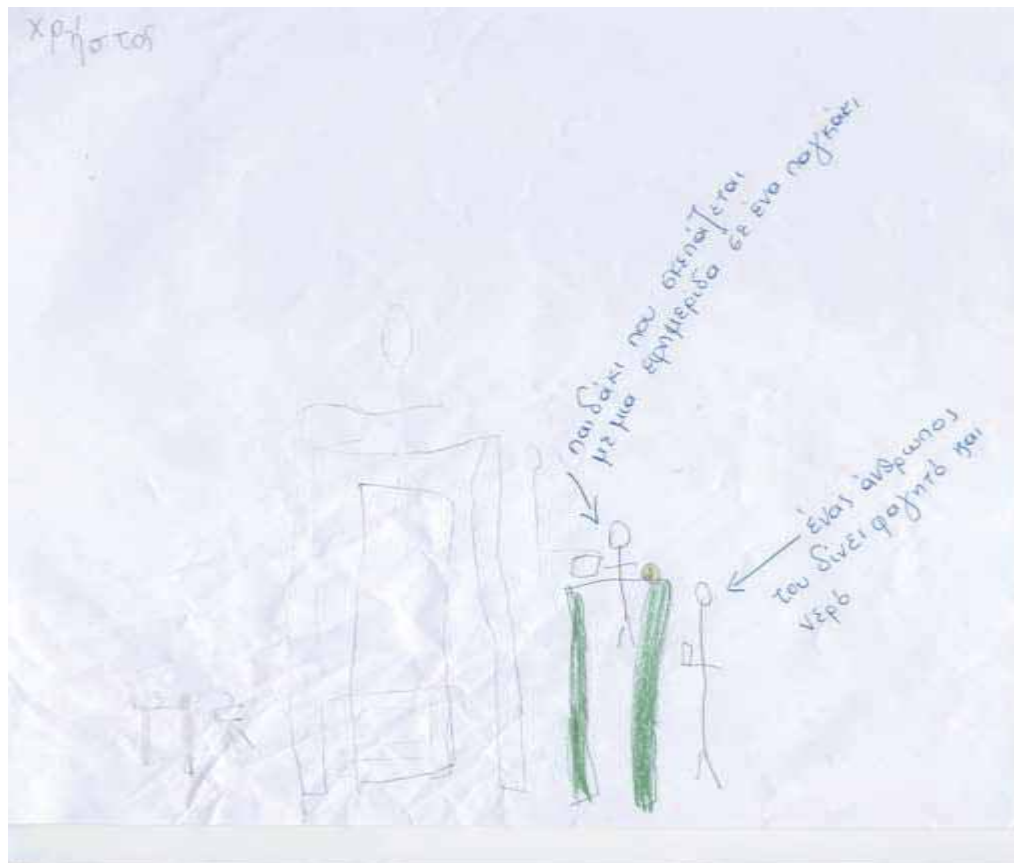
Εικόνα 32.



Εικόνα 33.



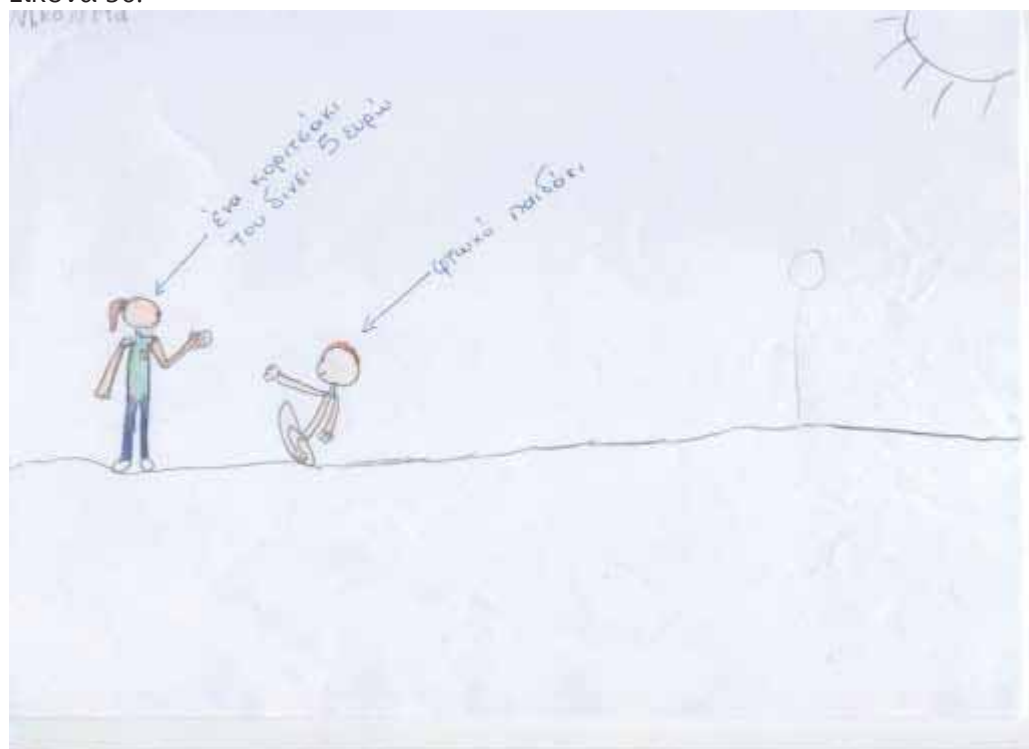
Εικόνα 34.



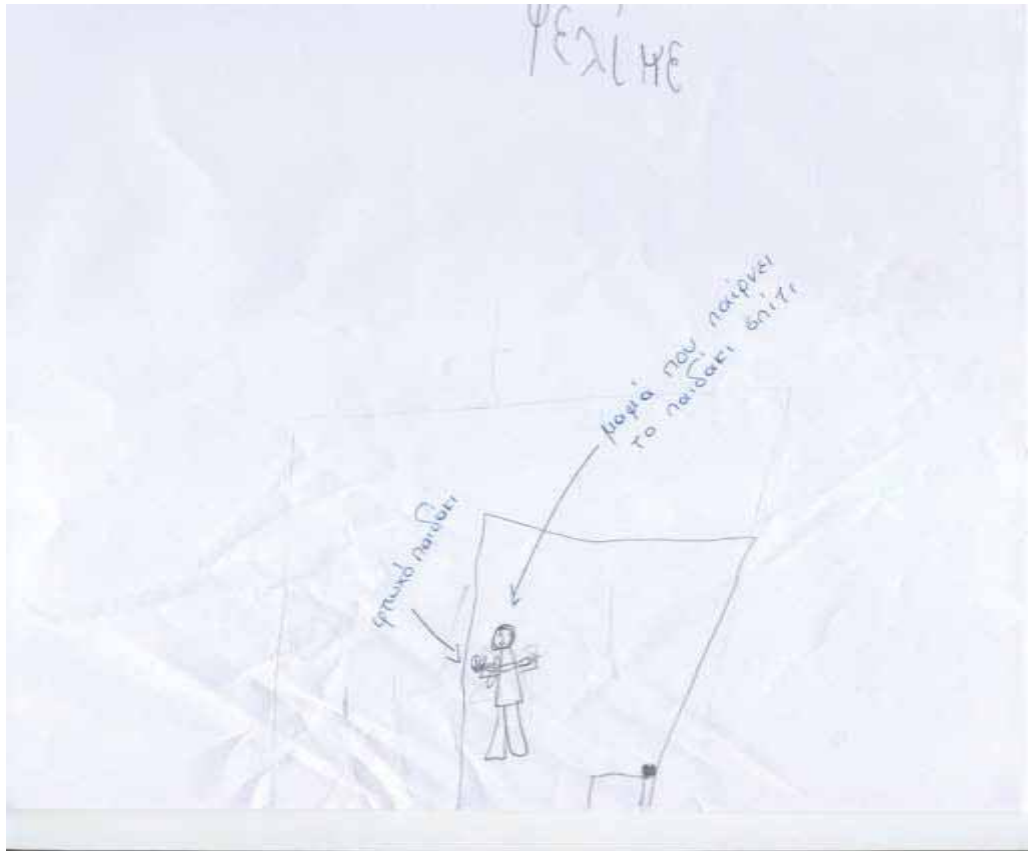
Εικόνα 35.



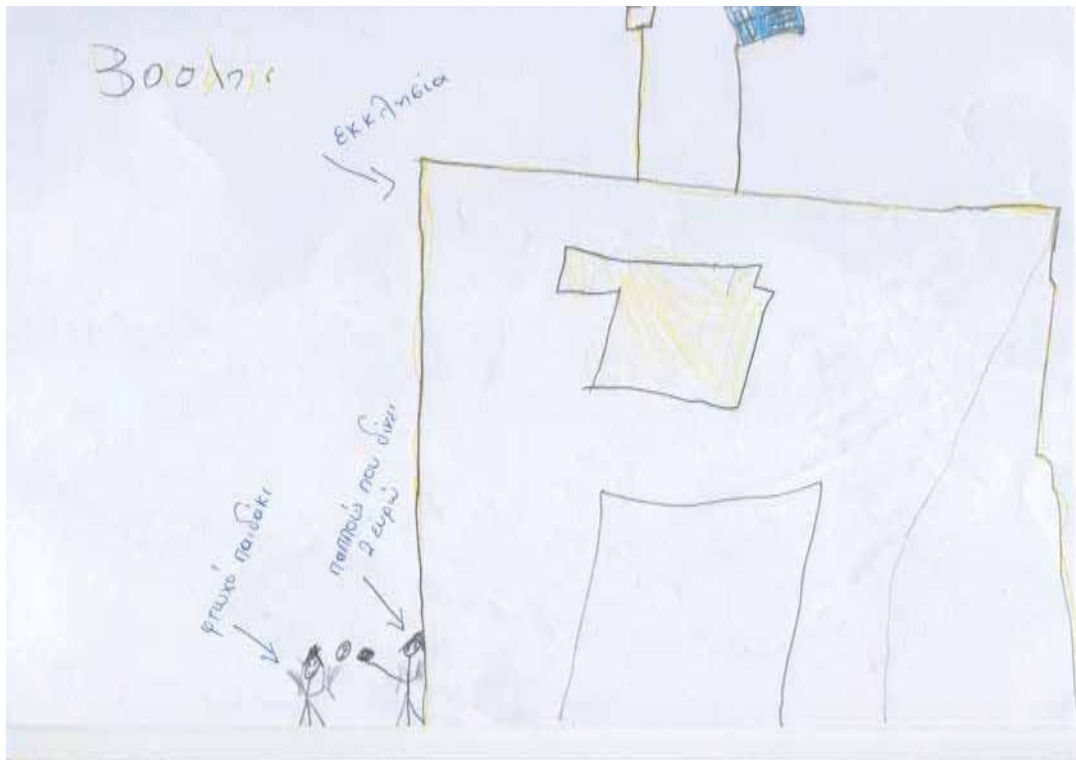
Εικόνα 36.



Εικόνα 37.



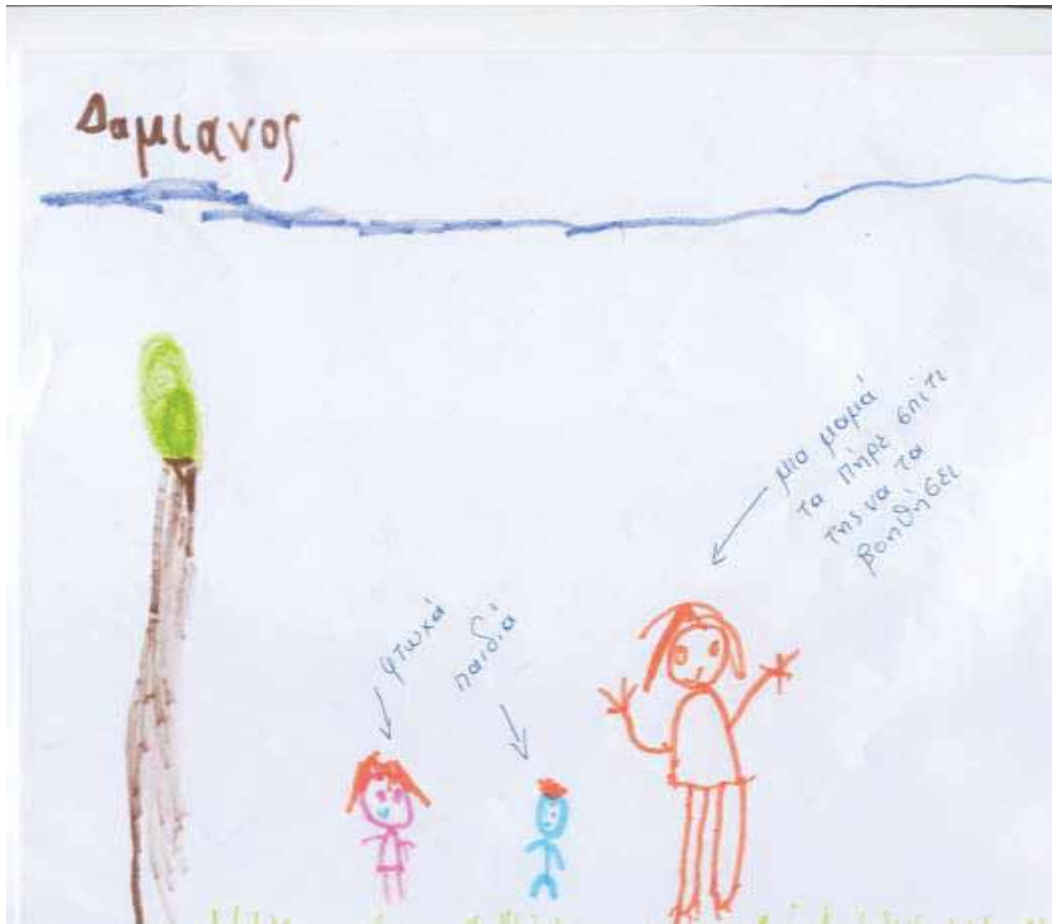
Εικόνα 38.



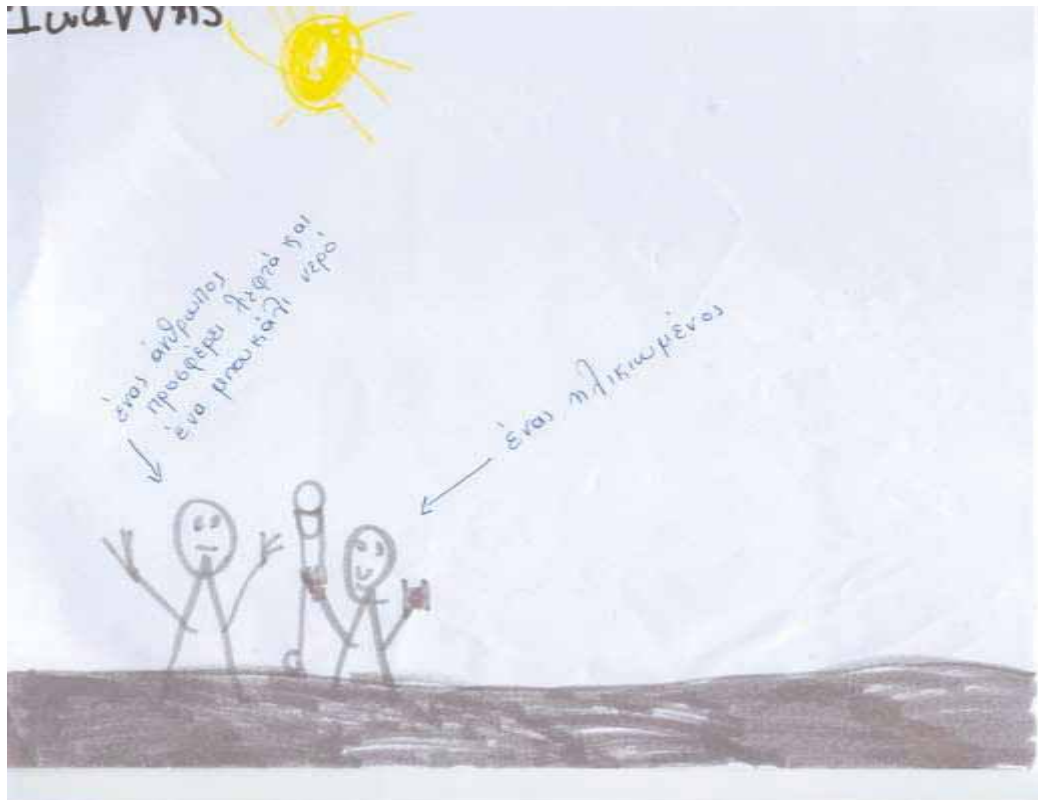
Εικόνα 39.



Εικόνα 40.



Εικόνα 41.



Οι καλές πρακτικές ως μέσον διδασκαλίας του θρησκευτικού μαθήματος. Μελέτη περίπτωσης: Η αντεστραμμένη διδασκαλία

Νικόλαος Παύλου

Δρ Θεολογίας – Ιστορικός ΜΑ

Συντονιστής ΕΕ ΠΕΚΕΣ Θεσσαλίας

nikpavlou@gmail.com

Περίληψη

Για να θεωρηθεί μία μαθησιακή πρακτική πρότυπο και να είναι «καλή», ώστε να χρησιμοποιηθεί στα Θρησκευτικά, στοχεύοντας να κινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών, και να τους οδηγήσει στο ποθητό αποτέλεσμα να βρίσκουν οι ίδιοι, δηλαδή, τρόπους ερμηνείας και εφαρμογής της γνώσης («να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν»), ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούν τα διδακτικά αγαθά και να γίνονται μέτοχοί της, θα πρέπει να είναι καινοτόμος, διαθεματική, να συγχρονίζεται με τις υπόλοιπες δραστηριότητες των μαθητών (καινοτόμες δράσεις, προγράμματα ανταλλαγής κοκ), να γίνεται ευχάριστα δεκτή από την τάξη για να είναι αποτελεσματική, να είναι βιώσιμη, να μπορούν οι εκπαιδευτικοί θεολόγοι να την αναπαράγουν, χωρίς να υπάρχουν περιορισμοί από τις δυνατότητες και το περιβάλλον του σχολείου. Για να αναδειχτούν όλες οι εκφάνσεις των καλών Πρακτικών θα παρουσιαστεί σενάριο μαθήματος Αντεστραμμένης διδασκαλίας στην οποία αντιστρέφεται η «φυσιολογική» διδακτική πρακτική, και ο μαθητής στο σπίτι, συνήθως με ολιγόλεπτα βίντεο, γνωρίζει τα διδακτικά αγαθά και στο σχολείο σε συνεργασία με τους συμμαθητές του κάνει την επεξεργασία τους μέσω δραστηριοτήτων, ασκήσεων και πρακτικών εμπέδωσης.

Λέξεις κλειδιά: καλή πρακτική, καινοτομία, αντεστραμμένη διδασκαλία, διδακτικά αγαθά

1. Εισαγωγή

Αυτό το άρθρο θα ξεκινήσει με μία ανορθόδοξη υπόθεση τύπου «science fiction» (επιστημονικής φαντασίας): Ένας μαθητής που φοιτούσε σε ένα ελληνικό σχολείο το 1975, ξαφνικά -ας υποτεθεί με τη βοήθεια μιας μηχανής του χρόνου - κάνει ένα άλμα, και βρίσκεται σε μια σχολική αίθουσα της σημερινής εποχής. Παρατηρεί λοιπόν ότι τα πάντα έχουν αλλάξει: το ντύσιμο, η συμπεριφορά, οι σχέσεις δασκάλων και μαθητών, τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας κοκ. Ειδικά για τα τελευταία είναι σίγουρο ότι η προσοχή του θα επικεντρώνονταν στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, στα laptop (λάπτοπ), στα tablet (τάμπλετ) που θα χειρίζονταν οι μαθητές και στους διαδραστικούς πίνακες που ενδεχομένως θα είχαν περίοπτη θέση στην αίθουσα. Αν κάθονταν ήσυχα σε ένα θρανίο ίσως να άκουγε τον εκπαιδευτικό να αναφέρει καινοτόμες δράσεις, εφαρμογές της ρομποτικής και των Τεχνολογιών Επικοινωνίας Πληροφορίας (ΤΠΕ), τις οποίες ο διδάσκων θα συνιστούσε στους μαθητές του.

Αν το μάθημα που παρακολουθούσε ήταν τα Θρησκευτικά, θα έβλεπε τους σημερινούς μαθητές – σε αντίθεση με το μαθητή του 1975- να θεωρούν φυσικό να χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία του μαθήματος τα σύγχρονα μέσα διδασκαλίας που αναφέρθηκαν και σύγχρονο υλικό. Άλλωστε, όπως είναι γνωστό, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών προβλέπονται μία σειρά δραστηριοτήτων που συνδέονται με τα ενδιαφέροντα των παιδιών του σήμερα. Οπότε, με βάση αυτό το πλαίσιο και ο δάσκαλος του μαθήματος, ο θεολόγος καθηγητής, θα φρόντιζε να επικαιροποιήσει

το λόγο του, χρησιμοποιώντας και τις καλές πρακτικές. Αυτές, χωρίς αμφιβολία αποτελούν βασικό συστατικό ενός σύγχρονου θρησκευτικού μαθήματος, ανεβάζουν το ενδιαφέρον των μαθητών, συνδέουν την καινοτομία με ένα θεωρητικό –κατά βάση– μαθησιακό αγαθό και τελικά είναι βασικό στοιχείο ενός σημερινού θρησκευτικού μαθήματος.

Το άρθρο θα επικεντρωθεί λοιπόν στις δυνατότητες χρήσης καλών πρακτικών στα Θρησκευτικά, θεωρώντας ότι παρέχουν ουσιαστική βοήθεια στην προσφορά των διδακτικών αγαθών του, και θα έκαναν το φίλο μαθητή του 1975 να αναγνωρίσει τα σημαντικά βήματα που έγιναν στη διδασκαλία του μαθήματος, αν βέβαια είχε τη δυνατότητα να το παρακολουθήσει.

2. Η συμβολή των καλών πρακτικών

Οι καλές πρακτικές στην εκπαίδευση βοηθούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, δημιουργούν κλίμα επικοινωνίας και ομαδικής εργασίας, προτρέποντας τους μαθητές να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν (Tomlinson, 2003). Είναι στρατηγικές μαθησιακής διαδικασίας που βασίζονται σε βέλτιστα πρότυπα τα οποία έχουν δοκιμαστεί στην σχολική πράξη, και έχουν αποδείξει την αξία της προσφοράς τους. Ως στόχο έχουν να γίνει ο μαθητής το επίκεντρο της διδασκαλίας, να μπορεί να αυτενεργεί και να συνεργάζεται με τα υπόλοιπα μέλη της τάξης του και της σχολικής κοινότητας (Zemelman & Daniels & Hyde, 1998).

Για την Ευρωπαϊκή Επιτροπή κύρια χαρακτηριστικά που καθιστούν μια πρακτική «καλή» είναι (Μπαλούρδος & Φρονίμου, 2011):

- α) η καινοτομία, δηλ. η πρόταση νέων δημιουργικών λύσεων που να είναι σύμφωνες με ρεαλιστικές πολιτικές
- β) η αποτελεσματικότητα
- γ) η βιωσιμότητα, (να έχουν διάρκεια τα αποτελέσματά της)
- δ) οι δυνατότητες αναπαραγωγής κάτω από ίδιες συνθήκες,
- ε) οι δυνατότητες μεταφοράς και αξιοποίησης σε διαφορετικά περιβάλλοντα, από νέους χρήστες που θέλουν να τις υιοθετήσουν.

Με βάση τα παραπάνω για να θεωρηθεί μία μαθησιακή πρακτική πρότυπο και να είναι «καλή», ώστε να χρησιμοποιηθεί στα Θρησκευτικά, στοχεύοντας να κινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους οδηγήσει στο ποθητό αποτέλεσμα να βρίσκουν οι ίδιοι δηλαδή τρόπους ερμηνείας και εφαρμογής της γνώσης («να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν»), ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούν τα διδακτικά αγαθά και να γίνονται μέτοχοί της (OECD, 2018), θα πρέπει να είναι καινοτόμος, διαθεματική, να συγχρονίζεται με τις υπόλοιπες δραστηριότητες των μαθητών (καινοτόμες δράσεις, προγράμματα ανταλλαγής κοκ), να γίνεται ευχάριστα δεκτή από την τάξη για να είναι αποτελεσματική, να είναι βιώσιμη, να μπορούν οι εκπαιδευτικοί θεολόγοι να την αναπαράγουν, χωρίς να υπάρχουν περιορισμοί από τις δυνατότητες και το περιβάλλον του σχολείου. Με άλλα λόγια οι καλές πρακτικές έχουν ως στόχο να βοηθήσουν στη δημιουργία μιας σύγχρονης διδασκαλίας, εναρμονισμένης στις ανάγκες των μαθητών.

Βέβαια όπως είναι γνωστό τα πάντα κρίνονται εκ του αποτελέσματος. Για να γίνει ορθή αξιολόγηση χρειάζεται οπωσδήποτε ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Εντούτοις, η αντίδραση των μαθητών αναδεικνύει την ποιότητα μιας πρακτικής. Οπότε οι καλύτεροι αξιολογητές για την αποδοχή της είναι τα παιδιά στα οποία απευθύνεται το διδακτικό αγαθό.

3. Καινοτομία

Καινοτομία στην εκπαίδευση, για να γίνει λόγος για μία βασική παράμετρο των καλών πρακτικών, είναι κάθε νέα ιδέα, φιλοσοφία ή μέθοδος που εισηγείται την αλλαγή σε στάσεις και πρακτικές του επίσημου και του κρυφού αναλυτικού προγράμματος (Κουλουμπαρίτση, 2006), με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Χωρίς αμφιβολία, η χρήση της προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός που θα την εφαρμόσει διατρέχει τον κίνδυνο να μη γίνει αποδεκτή η προσπάθειά του, να αντιμετωπίσει τη δυσπιστία και εντέλει να θεωρηθεί ακόμη και «γραφικός» από όποιους έχουν συνηθίσει σε παραδοσιακούς και γραφειοκρατικούς τρόπους μάθησης (Fullan M. & Hargreaves A. 1988).

Η καινοτομία θεωρείται σε μεγάλο ποσοστό ότι συνδέεται με τη χρήση των ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας). Η χρήση του υπολογιστή δημιουργεί νέες συνθήκες μάθησης, κάνει το μάθημα περισσότερο ευχάριστο, και ενθαρρύνει τη δημιουργία δραστηριοτήτων που συνδέονται με την καλύτερη κατανόηση της γνώσης (Βαβουράκη, 2006). Όμως είναι βασικό να διευκρινιστεί ότι οι ΤΠΕ είναι μέσον για σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, ενισχύοντας έτσι την παροχή των μαθησιακών αγαθών (Bocconi, Kampylis & Punie, 2012, Sharples et al., 2015), ενώ καινοτομία είναι ευρύτερη έννοια που συνδέεται με πρωτοποριακές πρακτικές όπως η κινητή μάθηση (mobile learning), ανεστραμμένη τάξη (flipped classroom), παιχνιδοποίηση (gamification), Μαζικά Ανοιχτά Ψηφιακά Μαθήματα (MOOCs) κ.ο.κ. (Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2015).

Τα τελευταία χρόνια καταβάλλονται προσπάθειες από θεολόγους εκπαιδευτικούς να συνδέσουν τη δουλειά στην τάξη με την καινοτομία. Έχουν λοιπόν δει το φως της δημοσιότητας εργασίες για τη χρήση ηλεκτρονικών επιτραπέζιων παιχνιδιών στη διδασκαλία του θρησκευτικού μαθήματος (Αλμπανάκη, 2018), για τη σύζευξη της ρομποτικής με το θρησκευτικό γραμματισμό (Παύλου, 2015), για τις θεραπευτικές διαστάσεις των Θρησκευτικών (Παύλου, 2016) και, ενώ στο Τμήμα Θεολογίας του ΑΠΘ διδάσκεται το μάθημα «Διδακτική του Μαθήματος των Θρησκευτικών και ΤΠΕ» (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας).

4. Αποτελεσματικότητα – Βιωσιμότητα της καλής πρακτικής

Η αποτελεσματικότητα μιας καλής πρακτικής σημαίνει ότι αυτή έχει συμβάλει στη διαδικασία μάθησης και έχει κατορθώσει να κινήσει το ενδιαφέρον όλης της τάξης, έδωσε ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές της, και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν καίριος και συνεπής, αφού έχει κατορθώσει να εμφυσήσει το ενδιαφέρον για τα στοιχεία της, ανεξάρτητα από τις κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο του κάθε παιδιού (Murphy, 1992).

Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός θεολόγος που θα κάνει διάχυση αποτελεσματικών καλών πρακτικών στη σχολική τάξη, σίγουρα διακρίνεται σε γενικές γραμμές από τη διδακτική μεθοδολογία και το στυλ επικοινωνίας που χρησιμοποιεί. Διαφορετικά, δύσκολα –ενδεχομένως– η τάξη θα δεχτεί διαφορετικές προτάσεις προσέγγισης του γνωστικού αντικείμενου, ή μπορεί να θεωρήσει την καλή πρακτική ως κάτι «εξωτικό». Σε αυτή την περίπτωση ο στόχος διδασκαλίας δε θα επιτευχθεί, και οι προσεγγίσεις που θα επιχειρηθούν δε θα βοηθήσει στην διαδικασία της μάθησης (Παμουκτσόγλου, 2001).

Η βιωσιμότητα μιας καλής πρακτικής στο μάθημα των Θρησκευτικών εξαρτάται από την αποδοχή που θα έχει από τους μαθητές, από τα στοιχεία που θα περιλαμβάνει αλλά και τον τρόπο με τον οποίο θα παρουσιαστεί. Σίγουρα η τρίτη διαπίστωση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τις υπόλοιπες. Γιατί η καλή παρουσίαση θα βοηθήσει να αναδειχτούν όλα τα στοιχεία της καλής πρακτικής και να παραμείνει ως εμπειρία μάθησης στους μαθητές.

Τέλος, οι δυνατότητες αναπαραγωγής της καλής πρακτικής καθώς και οι δυνατότητες μεταφοράς και αξιοποίησης σε διαφορετικά περιβάλλοντα από νέους χρήστες είναι στοιχεία που τη βοηθούν να διαχωριστεί από άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Την καθιστούν διαχρονική, που μπορεί να έχει ουσιαστική παρέμβαση στις εκπαιδευτικές δραστηριότητα.

Όσα ειπώθηκαν παραπάνω, με έμφαση όπως είναι φυσικό στην καινοτομία, είναι στοιχεία που θα βοηθήσουν να αναδειχτεί η καλή πρακτική στο θρησκευτικό μάθημα. Πρέπει να τα λάβει υπόψη του ο διδάσκων αν θέλει να έχει επιτυχία η προσπάθειά του.

5. Η Αντεστραμμένη διδασκαλία

Στη συνέχεια θα γίνει προσπάθεια να παρουσιαστεί μία καλή πρακτική με τη χρήση της Αντεστραμμένης διδασκαλίας (Flipped Classroom και Flipped Teaching). Είναι μία σχετικά νέα μέθοδος διδακτικού σχεδιασμού, που έχει ως βασικό χαρακτηριστικό της την αντιστροφή του παραδοσιακού τρόπου προσφοράς των διδακτικών αγαθών (Κανδρούδη & Μπράτιτσης, 2013). Όπως είναι γνωστό, σύμφωνα με τη γνωστή πορεία της διδασκαλίας, στο σχολείο γίνονταν η παράδοση και η επεξεργασία του μαθήματος, ενώ, κατά κανόνα, δίνονταν ασκήσεις τις οποίες οι μαθητές για εμπέδωση έπρεπε να τις λύσουν στο σπίτι. Στην αντεστραμμένη διδασκαλία αντιστρέφεται η παραπάνω «φυσιολογική» πρακτική, και ο μαθητής στο σπίτι, συνήθως με ολιγόλεπτα βίντεο, γνωρίζει τα διδακτικά αγαθά και στο σχολείο σε συνεργασία με τους συμμαθητές του κάνει την επεξεργασία τους μέσω δραστηριοτήτων, ασκήσεων και πρακτικών εμπέδωσης (Lage et al., 2000). Βάση της μεθόδου είναι η διαπίστωση ότι οι μαθητές ως «ψηφιακοί ιθαγενείς» (Prensky, 2001) είναι εξοικειωμένοι με τις ψηφιακές τεχνολογίες και μπορούν να τις χειρίζονται με απίστευτη –για τα δεδομένα των ενήλικων- ευκολία, ενώ η πρόσβαση σε συσκευές που μπορούν να μεταδώσουν σχετικό υλικό είναι προσιτές και μπορούν να αποκτηθούν με ένα υποφερτό κόστος.

Το βασικό πλεονέκτημα της αντεστραμμένης διδασκαλίας είναι ότι ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει το προσφερόμενο υλικό όσες φορές επιθυμεί, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού παραμένει κομβικός και αναντικατάστατος, αφού είναι αυτός που επιλέγει και ενδεχομένως παράγει το διδακτικό υλικό, δημιουργεί τις ομάδες επεξεργασίας του, εμπυχνώνει, λύνει απορίες και δίνει συμβουλές. Έχει δηλαδή έναν ρόλο κατεξοχήν ενεργητικό, που δεν περιορίζεται μόνο στη διάλεξη. Πρωταγωνιστές όμως είναι οι μαθητές, αφού η γνώση γίνεται κατεξοχήν δική τους υπόθεση, θα την επεξεργαστούν ομαδικά και θα φροντίσουν, μέσω των δραστηριοτήτων, να μάθουν τρόπους για να την κάνουν κτήμα τους με βασικό μέσον τη συνεργασία όλων των μελών της σχολικής τάξης. Οπότε η μέθοδος δεν καταργεί σε καμία περίπτωση τον εκπαιδευτικό, αλλά δημιουργεί τις προϋποθέσεις ποιοτικής διδασκαλίας. Όπως έχει τονιστεί είναι μία μορφή μεικτής μάθησης (Κανδρούδη & Μπράτιτσης, 2013).

Βέβαια το ερώτημα για το θεολόγο εκπαιδευτικό είναι πως θα μπορούσε να εφαρμοστεί στο θρησκευτικό μάθημα η αντεστραμμένη διδασκαλία, και ποια αποτελέσματα μπορεί να έχει. Παράλληλα, η ένσταση επικεντρώνεται στο γεγονός ότι ο μαθητής έχει πλέον εργασία για το σπίτι, ενώ στόχος είναι να «κρατάει» την απόλυτη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου του, και όλες οι διδακτικές διαδικασίες να ολοκληρώνονται στο σχολείο. Η απάντηση σε αυτό είναι ότι μπορεί να αφιερώνεται ένα τέταρτο από τη διδακτική ώρα για την παρακολούθηση των σχετικών βίντεο (που πρέπει να είναι περιεκτικά και να μην έχουν μεγάλη διάρκεια), και η υπόλοιπη μισή ώρα να αφορά τις δραστηριότητες μάθησης. Εννοείται ότι τα βίντεο θα είναι στη διάθεση των μαθητών, ενδεχομένως μέσω της επίσημης ιστοσελίδας του σχολείου, προτού αρχίσει η επεξεργασία της διδακτικής ενότητας, ώστε να υπάρχει η ευχέρεια παρακολούθησής τους, όποτε το επιθυμούν.

6. Σενάριο αντεστραμμένης διδασκαλίας

Το καλύτερο όμως είναι να δοθεί στη συνέχεια ένα συγκεκριμένο παράδειγμα που θα βοηθήσει να γίνουν γνωστές πτυχές της αντεστραμμένης διδασκαλίας, και να εντοπιστούν τα πλεονεκτήματα που έχει, αλλά και ενδεχόμενες αδυναμίες της. Σαν σενάριο θα επιλεγεί από το ΑΠ της Β' Γυμνασίου (που είναι πρόγραμμα διαδικασίας) το βασικό θέμα 5. Διάσπαση και αντιπαλότητα στις θρησκείες και συγκεκριμένα η ενότητα II. Χριστιανοί διώκουν Χριστιανούς, i. Το Σχίσμα: Ιστορικά τραύματα στο σώμα της Εκκλησίας.

Δημιουργείται από το διδάσκοντα σχετικό βίντεο και αναρτάται μέσω του προσωπικού λογαριασμού του στην πλατφόρμα YouTube. Στη συνέχεια αντιγράφεται στην επίσημη ιστοσελίδα του σχολείου.



Εικόνα 1. Απόσπασμα από το βίντεο

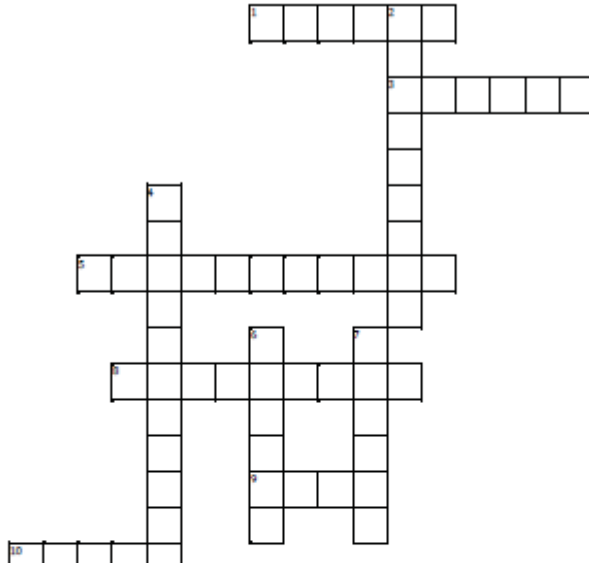
Το βίντεο έχει διάρκεια 1 λεπτό και 5 δευτ. Σε αυτό δίνονται βασικές παράμετροι του Σχίσματος του 1054 (ορισμός, ιστορικά γεγονότα, επεξηγήσεις). Οι μαθητές επισκέπτονται την τοποθεσία του σχολείου, (η διεύθυνση τους έχει δοθεί από το

διδάσκοντα), μαζί με κωδικό προβολής αν επιθυμεί αυτή να μην είναι δημόσια. Μπορούν να επεξεργαστούν το μάθημα όσες φορές χρειαστεί, σταματώντας την προβολή σε όποιο σημείο θεωρήσουν ότι πρέπει να γίνει αυτό. Παράλληλα έχουν την ευχέρεια να κρατήσουν και σημειώσεις, αν το θεωρήσουν απαραίτητο. Στη σχολική τάξη έχουν δημιουργηθεί οι ομάδες των μαθητών. Κάθε μία επιλέγει ένα όνομα για την ομάδα και από ένα ρόλο οι μαθητές (Πρόεδρος, Γραμματέας, Δημοσιογράφος κ.α.). Υπάρχει βιντεοπροβολέας για την προβολή υλικού αν χρειαστεί. Ο διδάσκων, αφού έχει επιλύσει τυχόν απορίες που δημιουργήθηκαν από την προβολή, μοιράζει σε κάθε ομάδα φύλλο εργασίας (βλ. Παράρτημα) με ερωτήσεις. Για την απάντησή τους συμμετέχουν όλα τα μέλη της.

Μετά τις απαντήσεις των ερωτήσεων του φύλλου εργασίας, ακολουθεί δεύτερη δραστηριότητα που αφορά την επίλυση σταυρολέξου από τις ομάδες. Το σταυρόλεξο δημιουργείται με το "Web 2.0" εργαλείο δημιουργίας σταυρόλεξων **Crossword Labs** (πληροφορίες για τον τρόπο κατασκευής στην τοποθεσία *Περί ανέμων, υδάτων και σχολείου...*

[\[https://samouchos.weebly.com/crosswordlabs.html#\]](https://samouchos.weebly.com/crosswordlabs.html#)), εκτυπώνεται και μοιράζεται στις ομάδες. Η μορφή του είναι:

Το Σχίσμα του 1054



Across

1. Με αυτόν τον άρτο μεταλαμβάνουν οι Ρωμαιοκαθολικοί
2. Το όνομα του απεσταλμένου της Δοτικής Εισαγγελίας στην Κωνσταντινούπολη το 1054
3. Έτσι ονομάζονταν ο αρχηγός της αντιπροσωπείας της ορθόδοξης εκκλησίας που έλαβε μέρος στη σύνοδο του 1438-1439
4. Ο τίτλος του απεσταλμένου του Πάπα στην Κωνσταντινούπολη το 1054
5. Σε αυτή την πόλη τελείωσε τις εργασίες της η Σύνοδος του 1438-1439
6. Σε αυτή την πόλη άρχισε τις εργασίες της η Σύνοδος του 1438-1439
7. Η προσθήκη του filioque έγινε στο Σύμβολο της
8. Σε αυτή την πόλη έχει την έδρα του ο Πάπας
9. Έτσι ονομάζεται ο επίσκοπος της Ρώμης

Down

10. Η πόλη που ονομάστηκε το 1054

Εικόνα 2. Το Σταυρόλεξο

Ολοκληρώνεται, έτσι, η διδασκαλία. Στόχος, πέρα από τον γνωστικό, ήταν να μάθουν οι μαθητές πώς να μαθαίνουν. Αυτό νομίζω ότι κατέστη εφικτό με τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχε όλη η τάξη.

Οι καλές πρακτικές, λοιπόν, όπως αποδείχτηκε και από το δείγμα Αντεστραμμένης Διδασκαλίας που παρουσιάστηκε, στοχεύουν να κινήσουν το ενδιαφέρον της σχολικής τάξης και να κάνουν περισσότερο ευχάριστο το μάθημα. Το βασικό όμως κέρδος από αυτές είναι ότι οι μαθητές τις αποδέχονται, αφού συμπεριλαμβάνουν σύγχρονες και ενδιαφέρουσες τεχνικές ενώ μέσω αυτών «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Bocconi, S., Kampylis, P., & Punie, Y. (2012). "Innovating Learning: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe". eLearning Papers, No 30.
- Fullan M. & Hargreaves A. (1988). *What's worth fighting for in your school?* Buckingham: Open University Press.
- Lage, M., Platt, G., & Treglia, M. (2000). «Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment». *Journal of Economic Education*, 31 (1), 30-43.
- Murphy, J. (1992). "Effective schools: Legacy and future directions". Στο D. Reynolds and P. Cattanace (Eds), *School Effectiveness, Research, policy and practice*. London: Cassel
- OECD (2018), *Teaching for the Future : Effective Classroom Practices to Transform Education*, Paris: OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264293243-en>
- Tomlinson, C. (2003). *Differentiation in Practice: A Resource Guide for Differentiating Curriculum*. Alexandria, VA: ASCD.
- Zemelman, S., Daniels, H., & Hyde, A. (1998). *Best Practice: New Standards for Teaching and Learning in America's Schools 2nd Edition*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Ελληνόγλωσσες

- Αλμπανάκη Ξανθή (2018). "Συμβολή στη θεωρία και πράξη της χριστιανικής αγωγής στο πλαίσιο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης: Ο διδακτικός μετασχηματισμός των περιόδων του Απ. Παύλου με τη χρήση των επιτραπέζιων ηλεκτρονικών παιχνιδιών". Στο «εκπ@ιδευτικός κύκλος» 3, 91-106
- Βαβουράκη Α. (2006). Εκπαιδευτική καινοτομία και αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση. ; Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ), Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου, Αθήνα: Μεταίχμιο 389-397.
- Κανδρούδη Μαρίνα - Θαρρενός Μπράτιτσης (2013). «Η Αντεστραμμένη Διδασκαλία ως συνεργατική προσέγγιση μάθησης: Βιβλιογραφική επισκόπηση». 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.*

- Κουλουμπαρίτση, Α. (2006). «Εκπαιδευτική αλλαγή και συνέχεια»: Νομοθετική επιταγή ή θεσμοθετημένη επιλογή»; Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, Αθήνα: Μεταίχμιο 66-73.
- Κυριακώδη Δέσποινα, Τζιμογιάννης Αθανάσιος (2015). «Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης "Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών"». Στο *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 8(3), 123-151, 2015.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). «Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 81-90.
- Παύλου Νικόλαος (2015). «Εγώ το ρομπότ διδάσκω Θρησκευτικά». Η σύζευξη ρομποτικής και θρησκευτικού γραμματισμού», στο *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας. Πρακτικά Συνεδρίου. – Τόμος Α. Εισηγήσεις-Βιντεοεισηγήσεις (Μέρος Ι)*, Λάρισα, 764-769.
- Παύλου Νικόλαος (2016). «Οι θεραπευτικές διαστάσεις των Θρησκευτικών: Περιπτώσεις αντιμετώπισης της σχολικής βίας (bullying) μέσω της διδασκαλίας του μαθήματος», στο *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας. Πρακτικά Συνεδρίου Τόμος Α – Εισηγήσεις Βιντεοεισηγήσεις (Μέρος Ι)*, Λάρισα, 882-886.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΤΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΟΜΑΔΑ.....

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΚΑΙ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΜΕΛΩΝ ΟΜΑΔΑΣ

1.....

2.....

3.....

4.....

Να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις, αφού γίνει η επεξεργασία τους από όλη την ομάδα:

1^Η ΕΝΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

1. Ποιο γεγονός οδήγησε στο Πρώτο Σχίσμα της Ανατολικής από τη Δυτική Εκκλησία;

2. Ποια είναι η γνώμη σας για τα αίτια του Σχίσματος, όπως αυτά καταγράφηκαν από τους Βυζαντινούς; Για την απάντησή σας να λάβετε υπόψη, αφού ρωτήσετε τον καθηγητή σας, τη νοοτροπία της Βυζαντινής κοινωνίας.

2^Η ΕΝΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

1. Ποιες ήταν οι πολιτικές παράμετροι που οδήγησαν στο Σχίσμα των δύο Εκκλησιών;

2. Αξιολογήστε το γεγονός που οδήγησε στο Σχίσμα των Εκκλησιών. Πιστεύετε ότι, εξαιτίας αυτού θα έπρεπε οι χριστιανοί της Ανατολής και της Δύσης να διακόψουν την επικοινωνία;

3^Η ΕΝΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

1. Γιατί η Σύνοδος Φερράρας-Φλωρεντίας έγινε σε ιταλικό έδαφος και όχι στην Κωνσταντινούπολη;

2. Για ποιους λόγους, πιστεύετε, οι αρχιερείς της Ορθόδοξης Εκκλησίας πρώτα υπέγραψαν τη συμφωνία της Συνόδου και μετά μετάνιωσαν γι' αυτό;

Η αξιοποίηση της μουσειακής αγωγής στο μάθημα των Θρησκευτικών

Πλακωτή Ελένη

Δρ. Θεολόγος- Μουσικός

Διευθύντρια Μουσικού Γυμνασίου με Λυκειακές τάξεις Αλεξανδρούπολης

eplakoti@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να αναδείξει την αξιοποίηση της τέχνης και της μουσειακής αγωγής στη διεξαγωγή του μαθήματος των θρησκευτικών. Το μάθημα οφείλει να γίνει πιο ανοιχτό στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και να συνδυαστεί με τις αρχές της βιωματικής και συνεργατικής μάθησης. Η μουσειακή αγωγή συνδυάζει αυτά τα δύο στοιχεία σε ένα χώρο έξω από το σχολείο. Η μουσειακή αγωγή μπορεί να ενταχθεί στη διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών και να την εμπλουτίσει διαθεματικά, φωτίζοντας την ολιστική διάσταση της γνώσης. Επιπρόσθετα η αξιοποίηση της μουσειακής αγωγής βοηθά στη γνώση από την πλευρά των μαθητών της τοπικής ιστορίας και του πολιτισμού. Η τοπική ιστορία, αν και παλαιότερα ταυτιζόταν με τον τόπο καταγωγής του ερευνητή, στις μέρες μας αντί για την καλλιέργεια του τοπικισμού προωθεί ένα είδος ιστοριογνωστικής εξωστρέφειας. Η ανάδειξη της τοπικής ιστορίας μπορεί να συνδεθεί με το μάθημα των Θρησκευτικών διαμέσου της μουσειακής αγωγής. Ένας πολύ σημαντικός μηχανισμός προσέλευσης του κοινού είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα στο χώρο των μουσείων. Ως επιστέγασμα της διδακτικής πρότασης θα παρουσιαστεί η διδασκαλία μιας διδακτικής ενότητας της Β΄ Γυμνασίου σε σχολική μονάδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της ΑΜΘ, η οποία είχε ως αποτέλεσμα ένα project των μαθητών, το οποίο απέσπασε τον 1^ο Έπαινο σε Μαθητικό Διαγωνισμό.

Λέξεις κλειδιά: μουσειακή αγωγή, τέχνη, τοπική ιστορία, διαθεματικότητα.

1.Εισαγωγή

Η μουσειακή αγωγή λαμβάνει χώρα εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, και απευθύνεται σε συγκεκριμένους εκπαιδευόμενους και έχει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους. Στο χώρο του μουσείου βρίσκουν εφαρμογή οι πλέον σύγχρονες θεωρίες μάθησης, όπως η προαναφερθείσα «βιωματική μάθηση» (Dewey, 1938). Αυτή αξιοποιεί τα βιώματα των μαθητών και η μάθηση προέρχεται από αυτά. Ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης μέσα στο χώρο του μουσείου, με παιχνίδια, παζλ, κατασκευές, ακόμη και με τη χρήση «tablets». Ευνοεί τη συνεργασία ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές, ενδυναμώνοντας την αυτοπεποίθηση.

Επίσης, στη μουσειακή αγωγή εφαρμόζεται η αποκαλυπτική μάθηση η οποία, σε συνδυασμό με την ομαδοσυνεργατική μάθηση, περιλαμβάνει τον πειραματισμό, την εξερεύνηση και την ανακάλυψη της γνώσης (Bruner 1960). Το αντικείμενο – έκθεμα ενός μουσείου διατηρεί μια αιώνια σχέση με το διαρκώς απομακρυνόμενο παρελθόν και αυτό είναι που αντιλαμβανόμαστε ως τη δύναμη του «πραγματικού αντικειμένου». Τα αντικείμενα – εκθέματα, δηλαδή, εμπλουτίζουν τη φαντασία μας, η οποία θεωρείται απαραίτητη για την κατανόηση της ιστορίας αλλά και για την

κατανόηση πολλών πλευρών της σύγχρονης πολύπλοκης πραγματικότητας. Η εγγύτητα των χειροπιαστών αντικειμένων εντυπωσιάζει ακόμη και τους πιο αδιάφορους μαθητές, επειδή η παρουσία τους γίνεται άμεσα αντιληπτή από τις αισθήσεις τους. Το ότι μπορούμε να δούμε και να αγγίξουμε αντικείμενα που οι άνθρωποι του παρελθόντος είχαν κατασκευάσει, επινοήσει, χρησιμοποιήσει και αγγίξει, έχει πολύ μεγάλη σημασία για τη βιωματική προσέγγιση και γνώση του παρελθόντος (Learning by doing) και αποτελεί μια σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική με πολύ επιτυχή αποτελέσματα στη μάθηση των μαθητών.

Με τον παραπάνω ακριβώς τρόπο, τα αντικείμενα δεν μας πείθουν μόνο για την πραγματικότητα του παρελθόντος, αλλά προωθούν και εμπνέουν τη σκέψη μας. Τα μουσειακά εκθέματα μας «διηγούνται» την ιστορία τους, μας παραπέμπουν στην αισθητική, στις ιδέες, στις ανάγκες, στην νοοτροπία, στην οικονομία, στην τεχνολογία του πολιτισμού που τα επινόησε, τα σχεδίασε, τα κατασκεύασε, τα χρησιμοποίησε. Με άλλα λόγια, η ιστορικότητα των αντικειμένων συνδέεται και με το παρόν.

Η παρούσα εργασία αφορά στην αξιοποίηση της μουσειακής αγωγής στο μάθημα των θρησκευτικών. Αφορά συγκεκριμένη δράση στο πλαίσιο μιας διδακτικής ενότητας. Η εργασία αναφέρεται στο βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών, ευαισθητοποίησής τους ως προς το μάθημα και ενεργοποίησης της κριτικής τους σκέψης. Μέσα από τη δημιουργία ενός project από τους/τις μαθητές/τριες, αξιολογήθηκε το θετικό διδακτικό αποτέλεσμα που επιτεύχθηκε με τη συνδρομή της μουσειακής αγωγής. Η διδακτική αυτή προσέγγιση συνέδραμε στον εμπλουτισμό του γνωστικού, συναισθηματικού, δημιουργικού και κριτικού δυναμικού των μαθητών και έδωσε μια νέα δυναμική στο μάθημα των θρησκευτικών.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Σύγχρονες θεωρίες μάθησης που βρίσκουν εφαρμογή στο χώρο του μουσείου και αφορούν τόσο στο σχεδιασμό και στη λειτουργία εκθέσεων όσο και στα εκπαιδευτικά προγράμματα που πραγματοποιούνται μέσα σε μουσειακούς χώρους είναι οι παρακάτω:

1. Βιωματική μάθηση (learning by doing)

Η βιωματική μάθηση δίνει έμφαση στο σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης. Αντί της απομνημόνευσης πληροφοριών προτείνει την αναζήτηση νοήματος και επιδιώκει τη συναισθηματική και διανοητική κινητοποίηση του μαθητή (Dewey 1938).

2. Ανακαλυπτική μάθηση (Discovery learning)

Θεμελιωτής της ανακαλυπτικής μάθησης θεωρείται ο Jerome Bruner (Bruner, 1960). Η θεωρία του βασίζεται στην άποψη ότι η μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία που συμπεριλαμβάνει πειραματισμό, εξερεύνηση και ανακάλυψη της γνώσης.

3. Θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης

Μια άλλη θεωρία που βρίσκει εφαρμογή μέσα στους μουσειακούς χώρους είναι η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, που ανέπτυξε σε βιβλίο του το έτος 1983 (Gardner, 1983). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η κατάκτηση της γνώσης και η πραγματική κατανόηση του κόσμου πραγματοποιείται όταν οι άνθρωποι αποκτούν την ικανότητα να μελετούν διάφορα θέματα με ποικίλους τρόπους, όταν μπορούν και αναζητούν τη λύση ενός προβλήματος μέσα από πολλές και διαφορετικές

οπτικές. Ο Gardner υποστηρίζει ότι η νοημοσύνη του κάθε ανθρώπου δεν είναι ένα μονοδιάστατο είδος αλλά χωρίζεται σε τουλάχιστον 8 τομείς, που έχουν την έδρα τους σε διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου. Αν και ο κατάλογος που έχει διατυπώσει δεν είναι ο τελικός, καθώς η θεωρία διαρκώς εξελίσσεται, αναφέρεται στο βιβλίο του στις παρακάτω μορφές νοημοσύνης.

Συγκεκριμένα:

- Λεκτική-Γλωσσική που αφορά στην ικανότητα χρήσης της γλώσσας
- Λογική-Μαθηματική που αφορά στην ικανότητα χρήσης αριθμών, στο χειρισμό και στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών
- Οπτική-Χωρική που αφορά στην ικανότητα οπτικοποίησης αντικειμένων και χωρικών διαστάσεων
- Σωματική-Αισθησιοκινητική που αφορά στην επιδεξιότητα των κινήσεων
- Μουσική-Ρυθμική που αφορά στο ταλέντο στη μουσική
- Διαπροσωπική που αφορά στην ικανότητα ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων
- Ενδοπροσωπική που έχει να κάνει με το βαθμό αυτογνωσίας του κάθε ατόμου
- Νατουραλιστική που έχει να κάνει με την σύνδεση με το φυσικό κόσμο και το περιβάλλον

Ο Gardner τονίζει ότι όλοι οι παραπάνω τομείς νοημοσύνης είναι εξίσου σημαντικοί, όχι όμως και το ίδιο εξελιγμένοι σε κάθε άνθρωπο. Συνεχίζει μάλιστα λέγοντας ότι κύριος «ένοχος» για την άνιση ανάπτυξή τους θεωρείται το σχολείο το οποίο επικεντρώνεται κυρίως στην ανάπτυξη 2 μόνο νοημοσύνων- γλωσσική και λογικομαθηματική- αφήνοντας σε δεύτερη μοίρα τις υπόλοιπες.

4. Θεωρία του εποικοδομητισμού

Σύμφωνα με την εποικοδομητική άποψη, η δόμηση της γνώσης είναι μια λειτουργία που βασίζεται στις προϋπάρχουσες εμπειρίες, τις πεποιθήσεις και τις θεωρίες που ο καθένας χρησιμοποιεί προκειμένου να ερμηνεύσει αντικείμενα ή γεγονότα (Σολομωνίδου, 2006).

5. Ομαδοσυνεργατική μάθηση

3. Στοιχεία εφαρμογής

Η διαθεματική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της ΑΜΘ το σχολικό έτος 2016-2017, όπου διδάσκεται ως μάθημα η Βυζαντινή Μουσική. Απευθύνθηκε σε μαθητές της Β΄ Γυμνασίου, στα πλαίσια μαθήματος για τη Βυζαντινή Τέχνη και Αγιογραφία. Στην ίδια τάξη διδάσκονται οι μαθητές και Βυζαντινή Ιστορία, με τη φιλόλογο του σχολείου. Οι μαθητές και οι μαθήτριες του τμήματος είχαν ενδιαφέρον να γνωρίσουν την πολιτιστική κληρονομιά του τόπου τους, μέσα από τις αγιογραφίες που είχε στη διάθεσή του το εκκλησιαστικό μουσείο της πόλης τους. Στο συγκεκριμένο μουσείο συμπεριλαμβάνονται εικόνες από την εποχή της ανταλλαγής πληθυσμών με τη διπλανή χώρα, την Τουρκία, εικόνες που είχαν φέρει με κίνδυνο της ζωής τους πρόσφυγες μετά την Μικρασιατική Καταστροφή.

Ο χρόνος υλοποίησης προσδιορίστηκε σε τέσσερις διδακτικές ώρες, αλλά η σύνθεση και παρουσίαση της εργασίας – project των παιδιών πραγματοποιήθηκε μετά από δύο βδομάδες, χρόνος εργασίας των μαθητών. Η αξιολόγηση έγινε κατά την ώρα του μαθήματος και με την παρουσίαση ομαδικής εργασίας, η οποία

αποτελέσει την γραπτή αξιολόγηση του τριμήνου.

Κατά τη διάρκεια της δράσης υιοθετήθηκαν οι αρχές της αυτενέργειας (Μητροπούλου, 2007) και της δυνατότητας τροποποίησης του αρχικού υλικού και εμπλουτισμού του (Μητροπούλου, 2008). Η διαθεματική προσέγγιση της διδακτικής ενότητας βασίστηκε στην καθοδηγούμενη ανακαλυπτική και διερευνητική μάθηση στο πλαίσιο του μοντέλου του εποικοδομητισμού (Κόμης, 2004).

Στους εκπαιδευτικούς στόχους της διαθεματικής προσέγγισης ανήκουν οι εξής:

1. Κατανόηση του ιστορικού – οικονομικού – κοινωνικού πλαισίου της ιστορικής εποχής των βυζαντινών εικόνων που θα επισκέπτονταν οι μαθητές/τριες στο εκκλησιαστικό μουσείο (μελέτη στο πεδίο), σύνδεση των εικόνων με την ιστορική εξέλιξη της πόλης και με την σημερινή εποχή.
2. Αναγνώριση της πολιτιστικής αξίας της βυζαντινής αγιογραφίας και της αδιάρρηκτης σχέσης της με την ιστορία της χώρας. Σύνδεση με τη βυζαντινή μουσική, καθώς η μουσική αυτή διδάσκεται στους μαθητές ως υποχρεωτικό μάθημα από την Α΄ τάξη του Μουσικού Γυμνασίου.
3. Αναγνώριση ορθόδοξης και δυτικής τεχνοτροπίας και αναγνώριση του «τρόπου ανάγνωσης των βυζαντινών εικόνων».
4. Καλλιέργεια συνεργατικών δεξιοτήτων.
5. Μεταφορά της παραγόμενης γνώσης έξω από το χώρο του σχολείου με δημιουργία ενός project και τη συμμετοχή του τμήματος στον 3^ο Διαγωνισμό για μαθητές/τριες Γυμνασίων της Μακεδονίας και της Θράκης με τίτλο «Κοινωνική, πνευματική και εθνική ζωή στη Μακεδονία και στη Θράκη (τέλη 18^{ου}- μέσα 20^{ου} αιώνα) που διοργάνωσε το Σωματείο «Οι φίλοι του Μουσείου Μακεδονικού Αγώνα, υπό την αιγίδα του Υφυπουργείου Μακεδονίας – Θράκης και της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας κατά το σχολικό έτος 2016-2017.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στον διαγωνισμό οι μαθητές έλαβαν τον 1^ο έπαινο.

4. Στάδια προετοιμασίας και εφαρμογής

Η διδακτική πρότασή μας ακολουθεί τα εξής τέσσερα στάδια:

Στο 1^ο στάδιο- 1^η διδακτική ώρα: Στην τάξη διεξάγεται η διδασκαλία της ενότητας για τη βυζαντινή ορθόδοξη εκκλησιαστική τέχνη, αγιογραφία και μουσική και προβάλλονται στον διαδραστικό πίνακα βυζαντινοί ύμνοι από το youtube και ταυτόχρονα εικόνες ορθόδοξης βυζαντινής αγιογραφίας. Γίνεται σύνδεση με το μάθημα της ιστορίας (Βυζαντινή Ιστορία) και με την αίρεση της Εικονομαχίας. Αποφασίζεται να γίνει μια επίσκεψη με ξενάγηση στο χώρο του εκκλησιαστικού μουσείου της πόλης.

Στο 2^ο στάδιο: Στο εκκλησιαστικό μουσείο δίνονται στους μαθητές φύλλα εργασίας, που καλούνται χωρισμένοι σε ομάδες να συμπληρώσουν κατά τη διάρκεια της ξενάγησης ή στο τέλος αυτής. Επιτρέπεται η φωτογράφιση των υλικών που χρησιμοποιούνται στην αγιογραφία και των σταδίων αυτής από τα παιδιά, ώστε να αποκτήσουν επαφή με το θέμα. Φωτογράφιση των εικόνων, κατόπιν άδειας του Σεβασμιώτατου Μητροπολίτη, ώστε να τις αξιοποιήσουν οι μαθητές για την υποβολή της εργασίας και την δημιουργία ενός power point, απαιτούμενα για τη συμμετοχή του σε μαθητικό διαγωνισμό. Οι μαθητές έρχονται μπροστά σε μια πραγματικότητα που τους εκπλήσσει. Οι εικόνες του εκκλησιαστικού μουσείου, μας «μιλούν» για την πόλη, για την ιστορία της. Για παράδειγμα υπάρχουν δυτικότερες

εικόνες της Παναγίας, λόγω του ότι οι εικόνες είναι δωρισμένες από πρόσφυγες χριστιανούς που ήλθαν στην πόλη από την απέναντι Αίνο. Όσο η Ελλάδα ήταν τουρκοκρατούμενη, σκλαβωμένη, οι Έλληνες της Αίνου είχαν μεγάλη εμπορική ανάπτυξη και επαφές εμπορικές και οικονομικές με τη Δύση. Προσπαθούσαν να υιοθετήσουν στην αγιογράφηση στοιχεία από τη Δύση. Παρόλα αυτά όλες οι εικόνες, αν και δυτικότροπες, βρίσκονταν σε ορθόδοξες εκκλησίες. Δεύτερο παράδειγμα είναι οι εικόνες βουλγαρικής τεχνοτροπίας. Αυτές εξηγούνται στην ανατολική Θράκη, καθώς εκεί η οθωμανική σκλαβιά κράτησε μέχρι το 1912. Το 1912 στον Α΄ Βαλκανικό Πόλεμο η Ελλάδα ήταν σύμμαχος με τους Βούλγαρους. Έτσι, μπήκαν οι τελευταίοι στο Δεδέαγατς, τη σημερινή Αλεξανδρούπολη, ως σύμμαχοι των Ελλήνων, που ελευθέρωσαν την πόλη από τους Οθωμανούς. Όμως, εξαιτίας της βουλγαρικής επεκτατικότητας, μάλωσαν στη διανομή των απελευθερωμένων εδαφών, ανάμεσά τους και η ανατ. Θράκη, και ακολούθησε αιματηρός πόλεμος. Έτσι, στο μουσείο βρίσκονται και εικόνες βουλγαρικής τεχνοτροπίας. Μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή η Θράκη προσφέρει στέγη στους διωγμένους Μικρασιάτες πρόσφυγες. Οι βυζαντινές εικόνες αποτυπώνουν το δράμα των Ελλήνων προσφύγων. Για παράδειγμα η παλαιότερη εικόνα του μουσείου, αυτή του Ιησού Χριστού, του 16^{ου} αιώνα, η οποία είναι δωρεά προσφύγων της εποχής της ανταλλαγής των πληθυσμών, είναι κομμένη στα δύο. Όταν ήλθαν οι πρόσφυγες Έλληνες από την Τουρκία στην Ελλάδα έκρυβαν μέσα στα πράγματά τους, τις Ορθόδοξες εικόνες τους. Επειδή δεν χωρούσαν οι μεγάλες σε όγκο εικόνες συνήθιζαν να τις κόβουν σε δύο μέρη, ώστε δύο άτομα μετέφεραν το κάθε κομμάτι της εικόνας, για να μη την βρουν και την καταστρέψουν οι Τούρκοι. Η υπόδουλη Θράκη και η πορεία της προς την ελευθερία, διακρίνεται μέσα από την απεικόνιση των θείων προσώπων, καθώς είναι άρρηκτη η σχέση των Ελλήνων με τη θρησκευτική πίστη. Η θρησκευτική τέχνη απεικονίζει τα κοινωνικά και ιστορικά δεδομένα των υπόδουλων Ελλήνων.

Στο 3^ο στάδιο: Στην τάξη γίνεται παραλληλισμός των αγιογραφικών εικόνων με την ιστορία της πόλης και ερευνάται το πώς αποτυπώνεται η κάθε ιστορική περίοδος σε ομάδες εικόνων. Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες, έχοντας κρατήσει σημειώσεις από την ξενάγηση της υπεύθυνου του εκκλησιαστικού μουσείου και έχοντας το φωτογραφικό υλικό, αναλαμβάνουν να ασχοληθούν με μια ιστορική περίοδο της πόλης.

Στο 4^ο στάδιο: Στην τάξη μετά από δύο βδομάδες γίνεται παρουσίαση της εργασίας των μαθητών, ανατροφοδότηση και αξιολόγηση της εργασίας. Υποβολή εργασίας σε μαθητικό διαγωνισμό.

6. Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση όσον αφορά στη μέθοδο διδασκαλίας και πρόσκτησης της γνώσης εστίασε σε μαθητοκεντρικά σχήματα και στην κριτική σκέψη. Μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου της προτεινόμενης διδακτικής παρέμβασης οι μαθητές εργάστηκαν ομαδικά. Η διδακτική αυτή προσέγγιση συνέδραμε στον εμπλουτισμό του γνωστικού, συναισθηματικού, δημιουργικού και κριτικού δυναμικού των μαθητών και έδωσε μια νέα δυναμική στο μάθημα των Θρησκευτικών. Αποδείχτηκε ότι:

1. το μάθημα των θρησκευτικών μπορεί να συνδυαστεί ωφέλιμα με τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία, καθώς το μήνυμα της Ορθοδοξίας είναι το

πλέον οικουμενικό. Μέσα από την πίστη στο Θεό οφείλουν οι θεολόγοι καθηγητές, αναλαμβάνοντας τέτοιου είδους δράσεις, να δώσουν στους μαθητές να καταλάβουν την πραγματική άρρηκτη σχέση της πίστης με την οντότητα και την ιστορία της χώρας μας.

2. τα μουσεία της χώρας μας είναι ο χώρος όπου κατ' εξοχήν αναδεικνύεται η πολιτισμική κληρονομιά της πατρίδας μας, που είναι αδιάσπαστα συνδεδεμένη με την ορθόδοξη ταυτότητα των Ελλήνων.

3. η μουσειακή αγωγή πρέπει να στηρίζεται στη βιωματική εμπειρία, με φύλλα εργασίας, διαδραστικά παιχνίδια, σύνθεση εργασιών, παρουσίαση power point, αρθρογράφηση των μαθητών και κυρίως συνεργασία σε ομάδες. Η επίσκεψη στο μουσείο δεν μπορεί να είναι μια απλή περιήγηση σε ένα μη αναγνώσιμο χώρο. Οφείλει να έχει ως κύριο χαρακτηριστικό τη βιωματική εμπειρία που προσφέρουν τα εκθέματα και την ανακάλυψη της γνώσης του παρελθόντος με ευφάνταστο και δημιουργικό τρόπο. Οι μαθητές πραγματικά «μεθούν» από τη χαρά να εισπράττουν τη γνώση μέσα από δραστηριότητες και εκπαιδευτικά παιχνίδια ή φύλλα εργασίας, όπως αυτά που παρουσιάστηκαν παραπάνω.

Ελπίζουμε η παρούσα εργασία να αποτελέσει αφετηρία ανάληψης παρόμοιων δράσεων από τους συναδέλφους, καθώς μπορούν να προσφέρουν πάρα πολλά στην ποιοτική δημόσια εκπαίδευση, με την ιδιότητά τους ως θεολόγοι.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Bruner, J. (1960), *The Process of Education*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Dewey, J. (1938), *Experience and Education*, New York: Simon and Schuster, 1997.
- Hein, G, E (1998), *Learning in the Museum*, London: Routledge. History, Heinemann, London.
- Hooper - Greenhill, E. (ed) (1999), *The educational role of the Museum*, London: Routledge.
- Gardner, H. (1983), *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books.

Ελληνόγλωσσες

- Καλεσοπούλου, Δ. (2011), *Παιδί και εκπαίδευση στο μουσείο*, Αθήνα, Πατάκης.
- Κανάκης, Ι. Ν., (2001), *Η οργάνωση της διδασκαλίας μάθησης με ομάδες εργασίας*. Αθήνα. Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός
- Κόμης, Β. (2004), *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών πληροφορίας και των επικοινωνιών*, εκδ. Νέων Τεχνολογιών
- Μητροπούλου, Β. (2007), *Νέες Τεχνολογίες και Θρησκευτική Αγωγή*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μητροπούλου, Β. (2008), *Το εκπαιδευτικό λογισμικό στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Σολομωνίδου Χ., (2006), *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία, Επικοινωνιακός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα : Μεταίχμιο.

Διαφοροποιημένο Διδακτικό Σενάριο στα Θρησκευτικά Γ΄ Δημοτικού σε μαθητές με ΔΕΠΥ

Ασημίνα Ρήγα

Δρ. Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, ΠΤΕΑ

mina_riga@yahoo.gr

Κατερίνα Ρήγα

Θεολόγος, Master Ιστορικής Θεολογίας Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Master στην Ειδική-Ενιαία Εκπαίδευση, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

riga96583@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση πραγματεύεται ένα διδακτικό σενάριο που αξιοποιεί σύγχρονες διδακτικές θεωρήσεις του μαθήματος των Θρησκευτικών, αλλά και σύγχρονων θεωριών μάθησης, όπως είναι η προσέγγιση του εποικοδομισμού και οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις. Το σενάριο αφορά τη γνωστική περιοχή του μαθήματος των Θρησκευτικών της Γ΄ Δημοτικού και αποτελεί επέκταση του κεφαλαίου ο Ιησούς στο Σταυρό της διδακτικής ενότητας: Τα πάθη και η Ανάσταση του Χριστού. Στόχοι αποτελούν α) η διαφοροποιημένη διδασκαλία μαθητών στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα σε ένα συμπεριληπτικό πλαίσιο διδασκαλίας που περιλαμβάνει και μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες β) η υποβοήθηση των μαθητών με ΔΕΠΥ, ώστε αυτά που θα μάθουν να απαντούν στις ανάγκες τους αλλά και να αποτελούν την αφετηρία για περαιτέρω γνώση γ) η ενεργητική συμμετοχή σε όλες τις φάσεις της μαθησιακής διεργασίας με έμφαση στη σύνδεση της σκέψης με την δράση, στον εφευρετικό χαρακτήρα της πορείας προς τη γνώση και στον κριτικό τρόπο σκέψης. Ειδικότερα, γίνεται αναφορά στις δυσκολίες που απορρέουν από τη ΔΕΠΥ και ακολουθεί συγκεκριμένη πρόταση για διαφοροποιημένη και αποτελεσματική διδακτική παρέμβαση. Η εφαρμογή του σεναρίου προτείνεται για μια διδακτική ώρα και ως διδακτικό υλικό περιλαμβάνει ΤΠΕ, φωτογραφικό υλικό, καταγισμό ιδεών (brainstorming), φύλλο εργασίας και διαδραστικό πίνακα. Ως προς τη μεθοδολογία της διδασκαλίας περιλαμβάνονται διδακτικές μέθοδοι, όπως η γνωστική-εποικοδομιστική, 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 κατά την οποία δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να συνεργαστούν μεταξύ τους σε ομάδες και η μεθοδολογική προσέγγιση κατά την οποία τα φύλλα εργασίας είναι έτσι μεθοδευμένα, ώστε οι μαθητές σταδιακά να οδηγηθούν στη μελέτη και γνώση των θεμάτων που επιλέχθηκαν για το σενάριο. Τέλος, η αξιολόγηση της εφαρμογής του διδακτικού σεναρίου ολοκληρώνεται με τη διανομή στους μαθητές ενός ερωτηματολογίου αξιολόγησης.

Λέξεις κλειδιά: Διαφοροποίηση, ΔΕΠΥ, Θρησκευτικά, ΤΠΕ, Διαδραστικός πίνακας.

Εισαγωγή

Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής / υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) είναι από τις διαταραχές της παιδικής ηλικίας πάνω στην οποία έχουν γίνει οι περισσότερες μελέτες καθώς η συχνότητα της είναι μεγάλη, εμφανίζεται σε πολύ μικρή ηλικία σε ένα παιδί, έχει συνέπειες στην καθημερινή ζωή καθώς επηρεάζει αρνητικά τη λειτουργικότητά του στις διαπροσωπικές του σχέσεις και σε τρία διαφορετικά περιβάλλοντα όπως το σχολικό, το οικογενειακό και το εργασιακό περιβάλλον και πρόκειται για μια μακροπρόθεσμη κατάσταση. Τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με τη διαταραχή αυτή εμφανίζουν αυξημένη κινητικότητα πολλές φορές και παρορμητικότητα και το σημαντικότερο έλλειψη συγκέντρωσης προσοχής και υπερκινητικότητα (Karlan & Sadock, 1991).

Σύμφωνα με τον Heward (2011), ένα παιδί για να διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ θα πρέπει να εκδηλώνει σταθερά έξι ή περισσότερα συμπτώματα υπερκινητικότητας ή απροσεξίας και παρορμητικότητας για ένα διάστημα τουλάχιστον 6 μηνών με τα συμπτώματα να πρωτοεμφανίζονται πριν την ηλικία των 7 ετών.

Επιπρόσθετα το υπερκινητικό παιδί βρίσκεται σε μια συνεχή διέγερση, όλη την ώρα τρέχει, σκαρφαλώνει ή χοροπηδάει. Δεν μπορεί να κάτσει σε ένα μόνο μέρος και διαρκώς μεταπηδά από μια δραστηριότητα σε κάποια άλλη και λίγες είναι οι φορές που ένα υπερκινητικό παιδί μπορεί να ασχοληθεί με το ίδιο πράγμα περισσότερο από τρία λεπτά (Ρούσσου, 1988). Ενεργεί παρορμητικά, χωρίς να σκέφτεται τις περισσότερες φορές τη κατάσταση στην οποία βρίσκεται και δυσκολεύεται να κάτσει φρόνιμα εντός και εκτός σχολικής τάξης (Slavin, 2007: 496) Όσον αφορά στο σχολικό περιβάλλον ακόμα, το παιδί με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζει πιο ήπιες εκφάνσεις των χαρακτηριστικών του. Γι' αυτό το λόγο πολλές φορές είναι πολύ φλύαρο, οξύθυμο, ανήσυχο, εκνευρίζεται συνεχώς, χάνει τη συγκέντρωσή του, αφαιρείται και δεν προσέχει στο μάθημα, δεν υπακούει στους διάφορους περιορισμούς και απαγορεύσεις, έχει χαμηλές σχολικές επιδόσεις, και δυσκολεύεται με τις κοινωνικές του σχέσεις, δεν μπορεί να κάνει φίλους και μπλέκει σε φασαρίες με τους συμμαθητές του (Τζιβινίκου, 2015).

Καθώς η υπερκινητικότητα εκδηλώθηκε για πρώτη φορά σε παιδιά με εγκεφαλικό τραύμα ή μόλυνση, πολλοί ερευνητές προσπαθούν να βρουν τη σχέση αιτιολογικά ανάμεσα στη διαταραχή αυτή με διάφορους οργανικούς παράγοντες που είναι η εγκεφαλική βλάβη, κάποιες γενετικές ανωμαλίες, βιοχημικές διαταραχές, μολύνσεις, δηλητηριάσεις και ελαφρές νευρολογικές ανωμαλίες, τίποτα από τα παραπάνω όμως δεν έχει τεκμηριωθεί επιστημονικά ακόμα (Ρούσσου, 1988).

Στο Διαγνωστικό Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DSM-IV) χρησιμοποιείται πλέον, ένας όρος που επιβεβαιώνει ότι τα προβλήματα προσοχής παίζουν πρωταρχικό ρόλο και εμφανίζονται συνέχεια στα παιδιά για τα οποία έχει γίνει διάγνωση, δίχως όμως να χαρακτηρίζονται απαραίτητα από Υπερκινητικότητα.

Το DSM-IV περιγράφει τρεις υποκατηγορίες της διαταραχής όπως είναι η διαταραχή της ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα, η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής χωρίς υπερκινητικότητα και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής / υπερκινητικότητας μη προσδιοριζόμενη αλλιώς (American Psychiatric

Association, 1994).

Η νοημοσύνη των παιδιών με τη συγκεκριμένη διαταραχή συνήθως είναι φυσιολογική. Παρόλα αυτά όμως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί δείχνουν ότι η νοητική ανάπτυξη των παιδιών με ΔΕΠ-Υ υστερεί σε σχέση με αυτή των φυσιολογικών παιδιών και από τα αδέρφια τους και στα διάφορα τεστ νοημοσύνης είναι πίσω από αυτά περίπου κατά 7-15 βαθμούς. Ίσως όμως οι διαφορές τους αυτές να μην υφίστανται στη πραγματικότητα και να προκύπτουν ύστερα από τη συμπεριφορά τους στα συγκεκριμένα τεστ. Υπάρχει περίπτωση όμως ένα παιδί με νοητική καθυστέρηση ή ακόμα και ένα αυτιστικό να έχει και υπερκινητικότητα. Επίσης μπορεί να υπάρχουν συνοδά ή δευτερογενή συμπτώματα της διαταραχής (Eisert, 1992). Τα συνοδά χαρακτηριστικά δεν είναι επαρκή ούτε αναγκαία για τη διάγνωση, αλλά την ενισχύουν (Steinhausen, 1992).

Επιλογή και Ανάλυση μίας συγκεκριμένης δυσκολίας του παιδιού

Τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ αφορούν δυο διαστάσεις, η μια είναι της ελλειμματικής προσοχής και η άλλη αφορά στην υπερκινητικότητα και την παρορμητικότητα. Μια περίπτωση παιδιού που έχει διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ είναι και αυτή του Γιάννη. Ο Γιάννης είναι 10 χρονών και διαγνώστηκε στην ηλικία των επτά ετών για το συγκεκριμένο σύνδρομο και πιο συγκεκριμένα εμφάνιζε συμπτώματα του συνδυασμένου τύπου υπερκινητικότητας/ παρορμητικότητας. Οι λόγοι που οδήγησαν στην διάγνωση του ήταν διάφοροι. Προκειμένου να διαγνωστεί ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ, πρέπει να εκδηλώνει έξι ή περισσότερα συμπτώματα, για τουλάχιστον έξι μήνες. Ο Γιάννης λοιπόν για διάστημα μεγαλύτερο από τους έξι μήνες εμφάνιζε συνεχώς τα εξής χαρακτηριστικά: Αρκετές φορές κινεί νευρικά τα χέρια ή τα πόδια του καθώς επίσης και στριφογυρίζει στη θέση του, ενώ πολλές φορές αφήνει τη θέση στην τάξη ή σε άλλες περιστάσεις, στις οποίες αναμένεται ότι θα παραμείνει καθιστός. Είναι αδύνατον να σταθεί σε ένα μέρος και όσο και να προσπαθούμε να το βάλουμε να κάτσει κάτω ήρεμο δε συμμορφώνεται έχει αρνητικές συνέπειες με υστερικά ξεσπάσματα. Συχνά τρέχει εδώ κι εκεί και σκαρφαλώνει με τρόπο υπερβολικό σε περιστάσεις, και εκδηλώνει συμπεριφορές οι οποίες δεν προσφέρονται για ανάλογες δραστηριότητες (στους εφήβους και τους ενήλικες αυτό μπορεί να περιορίζεται σε υποκειμενικά αισθήματα ανησυχίας). Συνήθως δυσκολεύεται να παίζει ή να συμμετέχει σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου ήσυχα. Επιπλέον, είναι διαρκώς σε κίνηση και ενεργεί σαν να «κινείται με μηχανή» πολλές φορές και συχνά ομιλεί υπερβολικά, ενώ διακόπτει ή ενοχλεί με την παρουσία του τους άλλους καθώς παρεμβαίνει σε συζητήσεις ή παιχνίδια ή απαντά τις περισσότερες φορές απερίσκεπτα πριν ολοκληρωθεί η ερώτηση χωρίς να σκέφτεται και την κατάσταση στην οποία βρίσκεται.

Ωστόσο, η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίζει ο Γιάννης, είναι ότι δυσκολεύεται πολύ να κάτσει στη θέση του την ώρα του μαθήματος και συνέχεια διακόπτει ή ενοχλεί με την παρουσία του τους συμμαθητές του με αποτέλεσμα να δημιουργεί προβλήματα και στον εκπαιδευτικό και στη ροή του μαθήματος καθώς εμποδίζει την παραγωγή συζητήσεων. Η συμπεριφορά του αυτή ενδέχεται να έχει αρνητικές επιπτώσεις και στο ίδιο το παιδί καθώς υπάρχει περίπτωση να αποτύχει στο σχολείο, δημιουργούνται προβλήματα στις διαπροσωπικές του σχέσεις με τους συμμαθητές του, αλλά και με το δάσκαλο και έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ως εκ

τούτου στο παιδί υφίσταται μια αποστροφή προς το σχολείο, δεν θέλει να πηγαίνει και υπάρχει κίνδυνος διακοπής της σχολικής του φοίτησης (Χατζηχρήστου, 2011).

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν από τη μεριά του πρέπει να ακολουθήσει συγκεκριμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και στρατηγικές διδασκαλίας ώστε να αντιμετωπίσει αυτές τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο Γιάννης σε συνεργασία και με τους γονείς του γιατί το παιδί εμφανίζει τα ίδια ακριβώς συμπτώματα και στο σπίτι όχι μόνο στο σχολικό χώρο. Στη συνέχεια θα αναλυθούν δυο εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που πρέπει να χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για την επίτευξη μιας σωστής διδασκαλίας μέσα στη τάξη του Γιάννη για τη εύκολη ροή του μαθήματος αλλά και για τη ομαλή συμβίωση τόσο του ίδιου όσο και των υπόλοιπων παιδιών με παιδιά με ΔΕΠ-Υ όπως και ο Γιάννης.

Σενάριο Διδασκαλίας Θρησκευτικών Γ' Δημοτικού

Γνωστικό αντικείμενο-Ενότητα

Το σενάριο αυτό αφορά τη γνωστική περιοχή του μαθήματος των Θρησκευτικών της Γ Δημοτικού και συγκεκριμένα αποτελεί επέκταση του κεφαλαίου Ο Ιησούς στο σταυρό της διδακτικής ενότητας: Τα πάθη και η Ανάσταση του Χριστού.

Το ειδικότερο θέμα του είναι η μελέτη των γεγονότων των Παθών, της Αποκαθήλωσης και της Ταφής του Χριστού και κρίνεται απόλυτα συμβατό με το ισχύον σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα καθώς οι δραστηριότητές του είναι συμβατές με την ύλη του σχολικού βιβλίου της Γ' δημοτικού (36ο κεφάλαιο: «Ο Ιησούς στο Σταυρό», Θρησκευτικά Γ' Δημοτικού) 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.

Διδακτικοί Στόχοι:

Οι βραχυπρόθεσμοι διδακτικοί στόχοι του σεναρίου είναι:

A. Ως προς το γνωστικό αντικείμενο:

1. Οι μαθητές να γνωρίσουν τα γεγονότα που συνέβησαν κατά τη Σταύρωση του Χριστού.
2. Να ανακαλύψουν και να συναισθανθούν την αξία της θυσίας του Χριστού για όλους τους ανθρώπους.
3. Να διατυπώσουν σκέψεις και συμπεράσματα σχετικά με την αγάπη του Χριστού για όλους τους ανθρώπους, ακόμη και για τους σταυρωτές του.

Ο μακροπρόθεσμος στόχος του σεναρίου είναι να αξιολογήσουν το μεγαλείο της θυσίας του Χριστού και να συνειδητοποιήσουν αυτό ακριβώς που μας δίδαξε ο Χριστός την ανάγκη να συγχωρούμε ακόμα κι αυτούς που μας κάνουν κακό.

B. Ως προς τη μαθησιακή Διαδικασία:

1. Να συνεργαστούν τα παιδιά σε ομάδες συζητώντας εποικοδομητικά μεταξύ τους μέσα στα πλαίσια της συνεργασίας, της αμοιβαιότητας και του σεβασμού.
2. Να αποκτήσουν αυτενέργεια και δεξιότητες εντοπισμού, συλλογής, οργάνωσης, ανάλυσης και επεξεργασίας δεδομένων.
3. Να ενισχύσουν τη δημιουργική τους σκέψη και να κατανοήσουν ότι το μάθημα των Θρησκευτικών μπορεί να γίνει προσβάσιμο και κατανοητό μέσα

από ευχάριστες δραστηριότητες με το κατάλληλο κάθε φορά οπτικοποιημένο υλικό.

4. Να αναγνωρίσουν νέες μεθόδους επίλυσης προβλημάτων.

Διδακτική Μεθοδολογία-Οργάνωση της Τάξης

Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζει το μαθητοκεντρικό χαρακτήρα της πληροφόρησης που συνδυάζει την ομαδοσυνεργατική και την καθοδηγούμενη ανακάλυψη. Η προσέγγιση του μαθήματος των θρησκευτικών με τη χρήση των ΤΠΕ αποτελεί φυσικό και σημαίνον χαρακτηριστικό της νοητικής ανάπτυξης του ατόμου. Τα ζητούμενα των εργασιών που δίδονται προς εκπόνηση, θέτουν τους μαθητές σε κριτικό στοχασμό και ανατροφοδότηση μέσα από δραστηριότητες που καλλιεργούν το ομαδικό πνεύμα και ενεργοποιούν τα κίνητρα του μαθητή για μάθηση. Η μεθοδολογική προσέγγιση που προτείνεται περιλαμβάνει διδακτικές μεθόδους, όπως:

1. Η γνωστική-εποικοδομιστική, όπου οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες προκειμένου να συνδυαστεί η προϋπάρχουσα γνώση με τη νέα.
2. Η διερευνητική, όπου με την καθοδήγηση του διδάσκοντα οι μαθητές αναζητούν στοιχεία σε προεπιλεγμένες ιστοσελίδες του διαδικτύου.
3. Η ομαδο-συνεργατική. Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να συνεργαστούν μεταξύ τους σε ομάδες υπο την επίβλεψη και καθοδήγηση του δασκάλου του οποίου ο ρόλος είναι μεσολαβητικός όταν και εφόσον χρειάζεται.
4. Η μεθοδολογική προσέγγιση: Τα φύλλα εργασίας είναι έτσι μεθοδευμένα, ώστε οι μαθητές σταδιακά να οδηγηθούν στη βαθύτερη μελέτη και γνώση των θεμάτων που επιλέχθηκαν για το σενάριο.

Όσον αφορά την οργάνωση της τάξης προτείνεται η εφαρμογή του συγκεκριμένου σεναρίου για μια διδακτική ώρα σε αίθουσα με διαδραστικό πίνακα.

Τεχνικές-εργαλεία: ΤΠΕ, φωτογραφικό υλικό, καταιγισμός ιδεών (brainstorming), φύλλο εργασίας, διαδραστικός πίνακας.

Γνωστικές, Μεταγνωστικές στρατηγικές: Παρατήρηση, Διάλογος, Καταιγισμός ιδεών, Χωρισμός της διδακτικής ενότητας σε υποενότητες για την ευκολότερη και αποτελεσματικότερη διαχείριση και επεξεργασία της πληροφορίας, Μεγέθυνση γραμματοσειράς για καλύτερη αναγνωστική αποκωδικοποίηση και κατανόηση, Αυτοαξιολόγηση.

Εφαρμογή Σεναρίου

Η εκπαιδευτικός παροτρύνει το μαθητή με ΔΕΠΥ να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του, ώστε μαζί με τη δική της υποστήριξη να κατανοήσει όλα όσα διδάχτηκε στην προηγούμενη διδακτική ενότητα για τον Νιπτήρα, τον Μυστικό Δείπνο, την Προσευχή και την Προδοσία, σε μια προσπάθεια σύνδεσης της νέας γνώσης με την προϋπάρχουσα. Προκειμένου, λοιπόν, να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον όλων των μαθητών, αλλά και του μαθητή με ΔΕΠΥ και να ανακαλύψει την προηγούμενη γνώση τους, παρουσιάζει εικόνες στο διαδραστικό πίνακα. Οι εικόνες μπορεί να περιλαμβάνουν το πλύσιμο των ποδιών των μαθητών του Ιησού από τον Ιησού στο Μυστικό Δείπνο, την προσευχή του Ιησού στο όρος των Ελαιών,

σκηνές που εκτυλίχθηκαν στη δίκη μετά την προδοσία του Ιούδα. Ζητά από τους μαθητές να της περιγράψουν αυτό που βλέπουν στην εικόνα που τους δείχνει και να της εκφράσουν τις εμπειρίες τους και τις γνώσεις τους. Με αυτό τον τρόπο δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα, ώστε να υπάρξει από τη πλευρά των μαθητών ένας καταιγισμός ιδεών (brainstorming). Οι μαθητές καταθέτουν τις απόψεις τους γύρω από τα γεγονότα που εκτυλίχθηκαν και προηγήθηκαν της σταύρωσης του Ιησού, γίνεται διάλογος μεταξύ εκπαιδευτικού και των μαθητών και δημιουργείται το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον για τη μετέπειτα πορεία του μαθήματος. Διάρκεια δραστηριότητας (5 λεπτά). Στη συνέχεια προκειμένου να εγείρει η εκπαιδευτικός το ενδιαφέρον των μαθητών και να αυξήσει την ενεργητική συμμετοχή τους δημιουργεί ομάδες 2-4 ατόμων και μετέπειτα προβάλλει στον πίνακα εικόνα 58 (βλ. παρουσίαση και βιβλίο μαθητή, σελ. 48). Καλεί τα παιδιά να συζητήσουν με τα μέλη της ομάδας για τις υποθέσεις τους ως προς τα πρόσωπα και τις πράξεις τους όπως αυτά αποτυπώνονται στην εικόνα. Στη συνέχεια κάθε ζευγάρι προσπαθεί να βάλει τους αντίστοιχους αριθμούς στα πρόσωπα της εικόνας (βλ. εργ.1, σελ. 49). Με αυτό τον τρόπο συνεχίζεται ο διάλογος μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, αυξάνεται η αυτοπεποίθηση των μαθητών και η πορεία του μαθήματος εξελίσσεται θετικά. Με αφορμή τις απαντήσεις των μαθητών η εκπαιδευτικός κάνει μια σύντομη αναδρομή στα γεγονότα των παθών του Ιησού. Διάρκεια δραστηριότητας (10 λεπτά).

Η εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα που έχουμε επιλέξει για διδασκαλία, στοχεύει στο να αντιληφθούν όλοι οι μαθητές καθώς και ο μαθητής με ΔΕΠΥ τρία σπουδαία γεγονότα:

1. Τα γεγονότα που σχετίζονται με τα Πάθη, την Αποκαθήλωση και την Ταφή του Χριστού.
2. Να τοποθετούν σε χρονική σειρά τα Πάθη του Χριστού: Προδοσία, Σύλληψη, Εμπαιγμός, Δίκη, Πορεία προς τον Γολγοθά, Σταύρωση.
3. Να αντιληφθούν το μεγαλείο της αγάπης του Χριστού προς τους σταυρωτές του.

Στη συνέχεια προχωρά στη κατάκτηση της νέας γνώσης η οποία επιτυγχάνεται με τη βοήθεια της τεχνολογίας, εφόσον θέλει να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία, να παρέχει εξειδικευμένη υποστήριξη στους μαθητές και η διαδικασία της μάθησης να παρουσιαστεί με όσο το δυνατό πιο κατανοητό και προσιτό τρόπο. Χωρίζει, λοιπόν, τους μαθητές σε δυο ομάδες, τριών έως πέντε ατόμων και αφού έχει εξοπλίσει προηγουμένως την τάξη με τρεις τουλάχιστον ηλεκτρονικούς υπολογιστές τους καλεί να εργαστούν η κάθε ομάδα στον υπολογιστή της. Σε κάθε υπολογιστή έχει αποθηκεύσει σε αρχείο οπτικοακουστικό υλικό με σκηνές των παθών και της σταύρωσης του Ιησού το οποίο έχει χωρίσει σε δυο ενότητες. Σε κάθε μια από τις δυο ενότητες υπάρχει και η αντίστοιχη επεξήγηση του λεξιλογίου. Η εκπαιδευτικός αναθέτει στην ομάδα Α να ασχοληθεί με τη ενότητα που αφορά τα γεγονότα των παθών του Ιησού. Οι μαθητές παρακολουθούν οπτικά αλλά και ακουστικά το βίντεο με σκηνές από τα βασανιστήρια του Ιησού, τον εμπαιγμό και τη σύλληψη του και ανατρέχουν στην επεξήγηση του λεξιλογίου. Στην ομάδα Β η εκπαιδευτικός προτείνει στους μαθητές να ασχοληθούν με την ενότητα που αφορά τα γεγονότα που εκτυλίχθηκαν πάνω στο σταυρό. Αφού ολοκληρωθεί το βίντεο της κάθε ομάδας η εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές εάν έχουν κάποια απορία, αν θέλουν κάποια επεξήγηση σε αυτά που είδαν και άκουσαν. Αν οι μαθητές έχουν απορίες η εκπαιδευτικός ορίζει ένα μαθητή από κάθε ομάδα ο οποίος θέτει τις ερωτήσεις που είναι προς διαλεύκανση. Έπειτα, η εκπαιδευτικός δίνει απαντήσεις

στην κάθε ομάδα και αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία των αποριών, μοιράζει στην κάθε ομάδα φύλλο εργασίας με δυο ίδιες ασκήσεις για την κάθε ομάδα. Το φύλλο εργασίας περιλαμβάνει μια άσκηση με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις της κάθε ομάδας κοινοποιήθηκαν στην τάξη και έγιναν αντικείμενο συζήτησης μεταξύ των μαθητών και της εκπαιδευτικού. Διάρκεια δραστηριότητας (25 λεπτά). Όταν ολοκληρώσει η κάθε ομάδα τις δραστηριότητες με τις ασκήσεις στο φύλλο εργασίας, η Εκπαιδευτικός θέλοντας να διατηρήσει μέχρι το τέλος της διδακτικής ώρας αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα και ταυτόχρονα να προβληματίσει τους μαθητές σχετικά με το λόγο που ο Χριστός δέχτηκε να σταυρωθεί, αξιοποιεί το ρόλο της τεχνολογίας και πιο συγκεκριμένα μέσω του διαδραστικού πίνακα προτείνει στους μαθητές μια νέα δραστηριότητα. Προβάλλει βίντεο το οποίο παρουσιάζει τον ύμνο στα αρχαία ελληνικά και η Εκπαιδευτικός διαβάζει την απόδοσή του (βλ. εργ. 6, σελ. 53). Αφού συζητήσουν τη σημασία του, τα παιδιά υπογραμμίζουν την απάντηση στον προβληματισμό που είναι ότι ο Χριστός σταυρώθηκε από αγάπη για τον άνθρωπο. Διάρκεια δραστηριότητας (5 λεπτά).

Τέλος, για να αξιολογήσει η εκπαιδευτικός το διδακτικό σενάριο μοιράζει στους μαθητές ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης. Τα κριτήρια επίδοσης των μαθητών σχετίζονται άμεσα με την επίτευξη ή μη των προαναφερθέντων διδακτικών στόχων και ελέγχονται μέσα από τις δραστηριότητες και τα φύλλα εργασίας που δόθηκαν στους μαθητές.

Συζήτηση

Στην παρούσα εργασία αρχικά, έγινε μια περιγραφή όλων των συμπτωμάτων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένα παιδί το οποίο έχει διαγνωστεί μέχρι την ηλικία των 7 ετών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής / υπερκινητικότητα. Ύστερα έγινε παρουσίαση μιας μελέτης περίπτωσης ενός μαθητή του Γιάννη, ο οποίος εμφανίζει πάνω από έξι συμπτώματα υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας με το σημαντικότερο από όλα και το οποίο το κάνει διαρκώς να είναι το γεγονός ότι δυσκολεύεται πολύ να κάτσει στη θέση του την ώρα του μαθήματος και συνέχεια διακόπτει ή ενοχλεί με την παρουσία του τους συμμαθητές του με αποτέλεσμα να δημιουργεί προβλήματα και στον εκπαιδευτικό και στη ροή του μαθήματος καθώς εμποδίζει την παραγωγή συζητήσεων. Γι αυτό το λόγο προτείνεται ένα σενάριο διδασκαλίας που ενσωματώνει τη χρήση των Τ.Π.Ε. και προσελκύει την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών με ΔΕΠΥ. Με την παρέμβαση αυτή αναμένεται ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει το πρόβλημα υπερκινητικότητας που αντιμετωπίζει ο Γιάννης με σκοπό τη επίτευξη των διδακτικών στόχων και τη σταδιακή διδασκαλία του αυτοελέγχου και τη θετική ενίσχυση της σχολικής του απόδοσης.

Η ΔΕΠ-Υ στο πέρασμα του χρόνου δε μειώνεται ούτε εξαφανίζεται και αυτό πρακτικά υποδηλώνει ότι είναι διαχειρίσιμη, όχι θεραπεύσιμη. Με την εξατομικευμένη αυτή εκπαιδευτική παρέμβαση ο εκπαιδευτικός έχει περισσότερες πιθανότητες κρατήσει ήρεμο ένα παιδί με υπερκινητικότητα. Πράγματι, σύμφωνα με τις Μιχαλιάδου και Τσιατσούλη (2012), η εξατομίκευση θεωρείται η ορθή αφετηρία αντιμετώπισης της πρόκλησης που ονομάζεται ΔΕΠΥ, μέσα και έξω από την τάξη, που σε συνδυασμό με τη θεωρητική και πρακτική τεχνογνωσία είναι δυνατό να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα».

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington : DC APA
- Eisert, H.G. (1992). Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής- υπερκινητικότητα και σχολική απόδοση. Το παιδί με ΔΕΠ-Υ σαν μαθητής που μειονεκτεί στην τάξη. Στο *Πεπραγμένα συμποσίου : Παιδιά με υπερκινητικό σύνδρομο και διαταραχές διαγωγής. Πρόκληση για τους ειδικούς και το σχολείο*. (1992). Αθήνα: Παιδοψυχιατρική εταιρεία Ελλάδας
- Heward, W. L. (2011). Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση. Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος (επιμ.), (Χ. Λυμπεροπούλου, μεταφρ.). Αθήνα: Τόπος. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2009).
- Kaplan, H.I. & Sadock, B.J. (1991). *Synopsis of Psychiatry* (6th ed.). Baltimore, U.S.A. : Williams and Wilkins.
- Μάρκου Σ. (1993). *Δυσλεξία : Αριστεροχειρία, κινητική αδεξιότητα, υπερκινητικότητα..* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μιχαλιάδου, Α. & Τσιατσούλη, Δ. (2012, Οκτώβριος). Μελέτη περίπτωσης μαθήτριας της Β' Δημοτικού με διάγνωση Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). Πρόγραμμα Παρέμβασης – Υποστήριξη, Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.
- Μπεζεβέγκης, Η. (χχ). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία*. Αθήνα.
- Ρούσσου, Α. (1988). Η διαταραχή της ελλειμματικής προσοχής. Στο: *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής* (επιμ. Τσιάντης, Γ. & Μανωλόπουλος, Σ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Θεωρία και πράξη*. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Steinhausen, H.CHR. (1992). Υπερκινητικές διαταραχές. Στο *Πεπραγμένα συμποσίου : Παιδιά με υπερκινητικό σύνδρομο και διαταραχές διαγωγής. Πρόκληση για τους ειδικούς και το σχολείο*.(1992). Αθήνα: Παιδοψυχιατρική εταιρεία Ελλάδας.
- Τζιβινίκου, Σ., 2015. *Μαθησιακές δυσκολίες - Διδακτικές παρεμβάσεις*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/11419/5332>.
- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., Μπακοπούλου, Α., Μπενναβέλη, Ε. & Λιανός, Π. (2011). Σχολείο και μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. «Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή – Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό I, II ΚΑΙ III για το Νηπιαγωγείο και την Πρώτη Σχολική Ηλικία, την Πρωτοβάθμια και την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση». Αθήνα: εκδόσεις Τυπωθήτω.

Η θρησκευτική αγωγή στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Συζήτηση για τον ομολογιακό ή τον θρησκευτολογικό χαρακτήρα του μαθήματος των Θρησκευτικών στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Αθανάσιος Δ. Σαπουνάς

Δάσκαλος-Θεολόγος

ΜΔΕ Ποιμαντικής Ψυχολογίας & Χριστιανικής Αγωγής Α.Π.Θ.

τ. Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

e-mail: athsap@otenet.gr

Περίληψη

Η θρησκευτική αγωγή διαχρονικά αποτέλεσε βασικό γνωστικό και διδακτικό αντικείμενο στα Αναλυτικά Προγράμματα της ελληνικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, το ονομαζόμενο μάθημα των Θρησκευτικών (στο εξής ΜτΘ) συνδέθηκε, στην εξελικτική πορεία της ελληνικής εκπαίδευσης και πολιτείας, με ιδεολογικές κατευθύνσεις που, κατά βάση, αφορούσαν την άμεση σύνδεση της εθνικής συνείδησης (όπως αυτή διαμορφώθηκε ιδίως μετά τον 19ο αιώνα) με την παράδοση της Ανατολικής Ορθόδοξης Εκκλησίας. Αυτό το στοιχείο, διαμέσου των αιώνων, διαμόρφωσε τον προσανατολισμό του ΜτΘ, δίνοντας κυρίως έμφαση στον ομολογιακό χαρακτήρα του μαθήματος. Ωστόσο, στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνικών πραγματικοτήτων της πολυπολιτισμικότητας και της παγκοσμιοποίησης, ο ομολογιακός προσανατολισμός του ΜτΘ έχει δεχθεί κριτική, παρά το ότι σε αρκετές χώρες διατηρείται ακόμη και σήμερα. Στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπου ελέγχεται ο ομολογιακός προσανατολισμός του ΜτΘ, προτείνεται η θρησκευτολογική προσέγγιση του μαθήματος, αν και γι' αυτήν την προσέγγιση υπάρχουν ευρείες αντιδράσεις. Η εφαρμογή της θρησκευτολογικής προσέγγισης που προβάλλεται στα νέα Προγράμματα Σπουδών (2011, 2014, 2016, 2017) (στο εξής ΠΣ) στο ΜτΘ, επιχειρεί την ανάδειξη της αξίας του διαλόγου, της θρησκευτικής, αλλά και όχι μόνο ελευθερίας, της δημοκρατίας, του αλληλοσεβασμού. Στο πλαίσιο αυτό, στόχος της παρούσας έρευνας αποτελεί η ανάδειξη της όλης προβληματικής που έχει προκύψει εδώ και καιρό στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, αναφορικά με τη θρησκευτολογική προσέγγιση του ΜτΘ και της διδασκαλίας του. Η προσέγγιση επιδιώκεται μέσω σχετικών επιχειρηματολογιών, που έχουν αναπτυχθεί για το ζήτημα αυτό και που έχουν εγείρει αντικρουόμενες θέσεις μεταξύ των υποστηρικτών του ομολογιακού χαρακτήρα του ΜτΘ κι εκείνης του θρησκευτολογικού χαρακτήρα, προκειμένου να εξαχθούν ορισμένα συμπεράσματα επί του ζητήματος που έχει προκύψει.

Λέξεις κλειδιά: μάθημα των Θρησκευτικών, ομολογιακός χαρακτήρας, θρησκευτολογικός χαρακτήρας.

1. Εισαγωγή

Το ΜτΘ διαχρονικά αποτέλεσε βασικό μάθημα στα Αναλυτικά Προγράμματα της ελληνικής εκπαίδευσης. Η σημασία του συνδέθηκε με ιδεολογικούς στόχους και παραμέτρους, επί των οποίων δομήθηκε η ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1830. Οι εν λόγω ιδεολογικές κατευθύνσεις ενείχαν κυρίως συγκεντρωτικές κοινωνικο-πολιτικές τάσεις, που επιδιώκονταν από μηχανισμούς εξουσίας του νεώτερου Ελληνικού

Κράτους. Ο κύριος στόχος ήταν η όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική διαδικασία ελέγχου του πληθυσμού, αλλά και της προβολής ή και επιβολής συγκεκριμένης κοσμοθεωρίας, πάνω στην οποία επιχειρήθηκε να διαμορφωθεί η εθνική, θρησκευτική και κοινωνική συνείδηση των πληθυσμιακών μαζών του ελληνικού χώρου της περιόδου των αρχών του 19^{ου} αιώνα. Επρόκειτο, κυρίως, για μια κοσμοθεωρία, η οποία συνέπλεκε άμεσα και αξεδιάλυτα την ιδέα του Ελληνισμού και της εθνικής συνείδησης με το θρησκευτικό στοιχείο και την πολιτιστική ταυτότητα της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης.

Η διάσταση αυτή για το ΜτΘ διατηρήθηκε έως τις αρχές της δεκαετίας του 1990, οπότε στην ελληνική εκπαίδευση εισήλθαν πολλοί μαθητές¹ μη ελληνικής καταγωγής, εξέλιξη η οποία οδήγησε στην αμφισβήτηση του διαχρονικού προσανατολισμού του ΜτΘ στην ελληνική εκπαίδευση.

Συνδυαστικά και με δεδομένο ότι η διδασκαλία του ΜτΘ είναι ένα ιδιαίτερα επίκαιρο ζήτημα, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι το ΜτΘ είναι ενταγμένο στην παρεχόμενη από την πολιτεία γενική εκπαίδευση, όπως το ορίζει το Σύνταγμα και η σχετική νομοθεσία, με στόχο το να γνωρίσουν οι μαθητές, τόσο τον Χριστιανισμό – με έμφαση την Ορθοδοξία – όσο και τις άλλες θρησκείες. Το τελευταίο είναι ιδιαίτερα σημαντικό, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι οι μαθητές του ελληνικού σχολείου ζουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, όπου χρειάζονται οι ανάλογες κοινωνικο-εκπαιδευτικές προσαρμογές. Από το σημείο αυτό εγείρονται ενστάσεις σχετικά με το εάν το ΜτΘ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση θα πρέπει να έχει έναν ομολογιακό ή έναν θρησκευολογικό χαρακτήρα.

Για τον σκοπό αυτό και η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει αυτό το ζήτημα, μέσω της ανασκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας και των θέσεων που έχουν αναπτυχθεί μέσω αυτής, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με τον προσανατολισμό του μαθήματος, αλλά και τη διδασκαλία του στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, λαμβάνοντας υπόψη το τι ισχύει και σε άλλα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, με δεδομένο ότι η Ελλάδα είναι μέλος της ευρωπαϊκής οικογένειας. Ειδικότερα, η παρούσα εργασία επιχειρεί στο πρώτο κεφάλαιο να εστιάσει στις θέσεις των υποστηρικτών του ομολογιακού χαρακτήρα του ΜτΘ, ενώ στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στις απόψεις των εκφραστών του θρησκευολογικού χαρακτήρα του μαθήματος.

2. Ο ομολογιακός χαρακτήρας του μαθήματος των Θρησκευτικών

Μια εκ των παραμέτρων που εκφράστηκε πολύ έντονα, διαχρονικά για το ΜτΘ και τη διδασκαλία ήταν ο ομολογιακός και κατηχητικός χαρακτήρας (Γιαγκάζογλου, 2005; Βασιλόπουλος, 2006). Είναι χαρακτηριστικό πως στις αρχές της δεκαετίας του 2010 και εν προκειμένω το 2012, ένα σύνολο θεολόγων, ενώπιον της Ιεράς Συνόδου της Εκκλησίας της Ελλάδος, υπερασπίστηκαν τον ομολογιακό και κατηχητικό χαρακτήρα του ΜτΘ. Θεώρησαν πως τα νέα ΠΣ σαφώς από τη μια μεριά συμβάλλουν στην παροχή ενός συνόλου γνώσεων στα παιδιά, αλλά την ίδια στιγμή θεωρούσαν πως αυτό γίνεται με έναν τρόπο που διακρίνεται από τυπικότητα και ψυχρότητα. Αυτό με άλλα λόγια γίνεται έτσι, ώστε να μην τονώνεται όσο θα έπρεπε το ορθόδοξο χριστιανικό φρόνημα των μαθητών και η αναφορά εν γένει στη θεολογία της Ανατολικής Ορθόδοξης Εκκλησίας (Φραγκόπουλος, 2012).

¹Η λέξη μαθητής/-τρια, χρησιμοποιείται στο αρσενικό γένος υποδηλώνοντας και το θηλυκό.

Βέβαια από την άλλη, τα παραπάνω για τους υποστηρικτές του ομολογιακού χαρακτήρα του ΜτΘ δε σημαίνουν απαραίτητα τον εξοβελισμό στοιχείων άλλων χριστιανικών ομολογιών ή άλλων θρησκευμάτων του κόσμου. Σε κάθε περίπτωση όμως, είναι χαρακτηριστικό ότι το κύριο βάρος κατά τη γνώμη τους θα έπρεπε να πέφτει στο ορθόδοξο δόγμα και υπό την ορθόδοξη προοπτική θα έπρεπε να εξετάζονται και όλα τα άλλα θρησκευόμενα ή οι χριστιανικές ομολογίες (Φραγκόπουλος, 2012).

Εξάλλου, από πολύ καιρό πριν είχε τονιστεί, από μέρους των εκφραστών του ομολογιακού χαρακτήρα του μαθήματος, πως οι διάφορες συνταγματικές αλλαγές και το πλαίσιο των νέων νόμων πάνω στο θέμα της θρησκευτικής εκπαίδευσης είχαν ως στόχο τους το να επέλθει η διαδικασία του διαχωρισμού μεταξύ Κράτους και Εκκλησίας. Οι ίδιοι, δε, αναρωτιούνταν αν ήταν δυνατόν να είναι αυτό έργο των θεολόγων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Μπάκος, 2012). Η έκφραση αυτών των απόψεων των εκπροσώπων του ομολογιακού χαρακτήρα του ΜτΘ, υπό τη μορφή ρητορικού ερωτήματος, θα μπορούσαμε να πούμε πως εξέφραζε το μέγεθος της αντιπαράθεσής τους προς τις νέες κυοφορούμενες αλλαγές σχετικά με το ΜτΘ. Εντός του πλαισίου αυτού κινήθηκαν και σύλλογοι θεολόγων – εκπαιδευτικών, αλλά και εκπαιδευτικοί άλλων γνωστικών αντικείμενων. Χαρακτηριστικά αναφέρεται το υπόμνημα που κατατέθηκε από τον Σύνδεσμο Θεολόγων Μακεδονίας - Θράκης, σχετικά με τα νέα ΠΣ του ΜτΘ, στο οποίο τονιζόταν ότι μέσω αυτών των νέων ΠΣ επιχειρούνταν στην ουσία αλλοίωση του ορθόδοξου φρονήματος των ορθοδόξων μαθητών. Κι αυτό, καθώς θεωρήθηκε πως αφαιρούνταν βασικές ορθόδοξες διδασκαλίες από την Αγία Γραφή, την Εκκλησιαστική Ιστορία και τους Πατέρες της Εκκλησίας, τη στιγμή που προβάλλονταν οι διδασκαλίες άλλων θρησκευμάτων ή άλλων χριστιανικών ομολογιών (Σύνδεσμος Θεολόγων Μακεδονίας - Θράκης, 2012).

Επί της αντιλήψεως αυτής κινούνται για το ΜτΘ και οι θέσεις του καθηγητή Ηρακλή Ρεράκη, ο οποίος επισημαίνει ότι μια μη ομολογιακού χαρακτήρα προσέγγιση του ΜτΘ έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά, ακριβώς λόγω και του όγκου πληροφοριών που μπορεί να λάβουν σχετικά με διάφορα θρησκευόμενα από όλο τον κόσμο, να βρεθούν σε κατάσταση γνωσιο-συναισθηματικής σύγχυσης. Δηλαδή, θα δυσκολεύονται να επεξεργαστούν ένα ευρύ πλήθος στοιχείων και πληροφοριών, χωρίς την απαιτούμενη για το ΜτΘ βιωματική διδακτική προσέγγιση, αφού ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζεται η θρησκεία είναι εντελώς ψυχρός, ορθολογικός και ουδέτερος (Ρεράκης, 2012).

Βέβαια, ο ομολογιακός χαρακτήρας του ΜτΘ φαίνεται να συνιστά πρόβλημα από κάποιο σημείο και μετά, αν αναλογιστεί κανείς ότι στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, πέραν των καθαρά ελληνικής καταγωγής παιδιών, πλέον φοιτά κι ένας αριθμός μαθητών προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και θρησκευτικά υπόβαθρα. Αυτή η πραγματικότητα άλλωστε, είναι χαρακτηριστικό πως άρχισε να διαμορφώνεται ήδη από τη δεκαετία του 1990, με την έλευση σταδιακά ολοένα μεγαλύτερων αριθμών οικονομικών μεταναστών από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και των Βαλκανίων.

Πάντως, η συγκεκριμένη νοοτροπία αναφορικά με το ΜτΘ ανέκαθεν συνδέθηκε με τη συλλογιστική πως η έννοια περί θρησκείας στην Ελλάδα είναι απαρέγκλιτα συνυφασμένη μόνο με την Ορθοδοξία. Δεν είναι τυχαία τα όσα επισημαίνει ο καθηγητής Εμμανουήλ Περσελής (1998), λέγοντας πως στη νεοελληνική εκπαιδευτική σκέψη, το στοιχείο της θρησκείας παραδοσιακά και από

αιώνες πριν, ήδη είχε εγκλωβιστεί εντός κάποιων συγκεκριμένων και προκαθορισμένων πλαισίων. Ο χαρακτήρας δε αυτών των πλαισίων πάντα ήταν περισσότερο κοινωνικός, πολιτιστικός και ιδεολογικός, ενώ από την άλλη μεριά ποτέ δεν ήταν παιδαγωγικός ή καν ψυχολογικός και θρησκευτικός. Αυτό δε σημαίνει πως δε θα πρέπει να αναγνωρίζεται, πως οι σύγχρονες κοινωνίες ή τουλάχιστον πολλές εξ αυτών δεν έχουν το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας. Αυτό, ωστόσο, την ίδια στιγμή δε σημαίνει πως θα πρέπει, με βάση πάντα τους υποστηρικτές του ομολογιακού χαρακτήρα, το ΜτΘ να καταλήξει να καταστεί μάθημα Θρησκευολογίας (Δεληκωνσταντής, 2005).

Δεν είναι τυχαίο ότι σχεδόν και ως τις μέρες μας ακόμα έχει προβληθεί εν πολλοίς κυρίως ο ομολογιακός χαρακτήρας του ΜτΘ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, δηλαδή στο Δημοτικό Σχολείο. Μπορούμε να δούμε, για παράδειγμα, πως, με βάση τον νόμο 1566/85 (άρθρο 1, παρ. 1, περ. α'), το ΜτΘ προβλεπόταν να επικεντρωθεί κατά κύριο λόγο στην ορθόδοξη χριστιανική πίστη της Εκκλησίας, αν και από την άλλη, ο νόμος δεν παύει να τονίζει από τότε τη διάσταση περί ανοικτών και διευρυνμένων οριζώντων, από μέρους των εκπαιδευτικών, σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος.

Ο νόμος 1566/85 (άρθρα 1 παρ. 1, 6 παρ. 2 και 14 παρ. 17) εξειδικεύει τα περί θρησκευτικής αγωγής του Ελληνικού Συντάγματος, σε σχέση με την ορθόδοξη χριστιανική παράδοση. Στο θεωρητικό πλαίσιο του, θέτει ως κύριο σκοπό της εκπαίδευσης τη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου και καθολικού ανθρώπου, σε σχέση μεταξύ άλλων και με την ορθόδοξη χριστιανική παράδοση. Στο άρθρο 1, παρ. 1, περ. α', ο σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εξειδικεύεται έτσι, ώστε οι μαθητές «να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης».

Την ίδια στιγμή επίσης, είναι ενδεικτικό ότι κατά αυτόν τον τρόπο διαχρονικά, το ΜτΘ είχε αποκτήσει έναν κατά βάση «μονοφωνικό» χαρακτήρα. Αυτό με τη σειρά του, ωστόσο, σήμαινε το ακόλουθο: πως υπό αυτό το πρίσμα, το συγκεκριμένο μάθημα δεν μπορούσε να ανταποκριθεί καθόλου στις ανάγκες και τον χαρακτήρα των σύγχρονων, δημοκρατικών και πολιτιστικά και θρησκευτικά πλουραλιστικών κοινωνιών. Σε αυτό το σημείο συγχρόνως, θα ήταν δυνατόν να τονιστεί πως οι υποστηρικτές του ομολογιακού χαρακτήρα του ΜτΘ αγνοούν επιδεικτικά την πολυπολιτισμική σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας, τον διαθρησκειακό διάλογο που διεξάγεται στην Ευρώπη και τον σεβασμό της θρησκευτικής ελευθερίας και της προσωπικής αυτονομίας του μαθητή (Βασιλόπουλος, 2007).

Είναι χαρακτηριστικό, πέραν όλων των παραπάνω, ότι οι εκφραστές του ομολογιακού χαρακτήρα στο ΜτΘ προσπαθούν να στηρίξουν την επιχειρηματολογία τους σε συγκεκριμένα άρθρα του Συντάγματος. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι συχνά αναφέρονται στο άρθρο 3 του Συντάγματος. Εδώ, εν προκειμένω, γίνεται λόγος περί της «επικρατούσας θρησκείας» στην Ελλάδα. Το ως άνω άρθρο (παρ. 1) αναφέρει: «Επικρατούσα θρησκεία στην Ελλάδα είναι η θρησκεία της Ανατολικής Ορθόδοξης Εκκλησίας του Χριστού. Η Ορθόδοξη Εκκλησία της Ελλάδας, που γνωρίζει κεφαλή της τον Κύριο ημών Ιησού Χριστό, υπάρχει αναπόσπαστα ενωμένη δογματικά με την Μεγάλη Εκκλησία της Κωνσταντινούπολης και με κάθε άλλη ομόδοξη Εκκλησία του Χριστού· τηρεί απαρασάλευτα, όπως εκείνες, τους ιερούς, αποστολικούς και συνοδικούς κανόνες και τις ιερές παραδόσεις». Επίσης, είναι ενδεικτικό ότι οι υποστηρικτές του

ομολογιακού χαρακτήρα συχνά αναφέρονται και στο άρθρο 16 του Συντάγματος και συγκεκριμένα στη δεύτερη παράγραφο του, με την οποία τονίζεται η διάσταση της ανάπτυξης της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης μέσα από την παιδεία. Πιο συγκεκριμένα, τονίζεται ότι: «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 της Ελλάδας, άρθρο 16, παρ.2).

Ωστόσο, σε αυτό το σημείο είναι δυνατόν να επισημανθεί πως υφίσταται ένα είδος έντονου προβληματισμού και διεκυστίνδας, αναφορικά με την ερμηνεία των συγκεκριμένων άρθρων του Συντάγματος. Είναι ενδεικτικό ότι υφίσταται ένα πλαίσιο επικρίσεων έναντι των υποστηρικτών του ομολογιακού χαρακτήρα του μαθήματος και που μάλιστα προέρχονται, όχι μόνο από επιστήμονες, συνταγματολόγους ή από απλώς ιδιώτες, αλλά ακόμα και από θεσμοθετημένα όργανα και αρχές της Πολιτείας, όπως το Συμβούλιο της Επικρατείας και η Αρχή της Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα. Δεν είναι έτσι τυχαίο πως οι εν λόγω θεσμοί θεωρούν πως είναι νόμιμη η διαδικασία της απαλλαγής μαθητή από το συγκεκριμένο μάθημα για λόγους θρησκευτικής συνείδησης (Απόφαση ΟλΣτΕ 1749/2019; Απόφαση ΟλΣτΕ 1750/2019; Απόφαση της Αρχής Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα, 28/2019).

Βέβαια, όπως ήδη αναφέρθηκε λίγο παραπάνω, το άρθρο 3 και το άρθρο 16 του Συντάγματος σαφώς δίνουν προτεραιότητα στην επαφή και γνωριμία, μέσω και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με την ορθόδοξη χριστιανική παράδοση. Την ίδια στιγμή ωστόσο, μπορούμε να αντιληφθούμε ότι το άρθρο 13 από την άλλη, κάνει λόγο για την ελευθερία ως προς τη θρησκευτική συνείδηση του κάθε ατόμου. Τονίζεται, εδώ συγκεκριμένα, ότι: «Η ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης είναι απαραβίαστη. Η απόλαυση των ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων δεν εξαρτάται από τις θρησκευτικές πεποιθήσεις καθενός» (Σύνταγμα της Ελλάδας, άρθρο 13, παρ. 1).

Υπό αυτό το πρίσμα, γίνεται εμφανές ότι με βάση αυτή τη διάσταση είναι δυνατόν να δικαιολογηθεί η διαδικασία της απαλλαγής ενός μαθητή από το ΜτΘ. Εφαρμόζοντας, εξάλλου, τη συνταγματική επιταγή, το περιεχόμενο της θρησκευτικής αγωγής στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης έχει ως προσανατολισμό τη γνώση γύρω από την πίστη, την παράδοση, τη ζωή και την ιστορία γύρω από την Ορθοδοξία. Ταυτόχρονα, ένας άλλος στόχος, υπό το πρίσμα πάντα των συνταγματικών επιταγών, είναι και αυτός της γνωριμίας του μαθητή με το σύνολο των ιδεών και απόψεων και των άλλων χριστιανικών ομολογιών και θρησκειών (Γιαγκάζογλου, 2007α). Μια τέτοια διάσταση είναι σαφές ότι ανοίγει τη συζήτηση και τη σχετική ανάλυση, ως προς τη σημασία και τον ρόλο του θρησκευολογικού χαρακτήρα του ΜτΘ, κάτι που ακολουθεί στη συνέχεια της παρούσης έρευνας.

3. Ο θρησκευολογικός χαρακτήρας του μαθήματος των Θρησκευτικών

Από την άλλη πλευρά ο θρησκευολογικός χαρακτήρας του ΜτΘ, που προβάλλεται πλέον εδώ και αρκετά χρόνια, αναφορικά με έναν πιο ενδεδειγμένο τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος αυτού, αφορά παράλληλα μια προσέγγιση με την οποία στόχος είναι περισσότερο η προβολή του πολιτιστικού χαρακτήρα του μαθήματος. Εδώ υφίσταται, εξάλλου, ένα σύνολο συγκεκριμένων κριτηρίων, που συνιστούν

προϋποθέσεις για την ύπαρξη αυτής της προσέγγισης. Το ένα είναι καταρχήν αυτό με βάση το οποίο το ΜτΘ θα πρέπει να διδάσκεται με γνώμονα τους όρους και τα κριτήρια της γενικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο των δημόσιων σχολείων. Ένα άλλο βασικό κριτήριο αποτελεί η παρουσία ορισμένων θεωρήσεων και προσεγγίσεων διαχριστιανικής και διαθρησκευτικής μάθησης (Καραμούζης, 2012). Με βάση αυτές τις θεωρήσεις, παράλληλα προβάλλεται κυρίως η σημασία στοιχείων, όπως ο διάλογος, η συλλογικότητα, η συνεργασία και ο αμοιβαίος σεβασμός. Πολύ σημαντικό κριτήριο εδώ, ταυτόχρονα όμως, είναι και το ότι η διδασκαλία του ΜτΘ στην περίπτωση της διαθρησκευτικής προσέγγισης θα πρέπει να γίνεται από ειδικά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς. Οι τελευταίοι δε, θα πρέπει να διαθέτουν ειδική και ισχυρή θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση, μέσα από την οποία παράλληλα θα υφίσταται και η διαμόρφωση της κατανόησης του ρόλου τους στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Μάλιστα, αυτή η παράμετρος εδώ είναι άμεσα συνδεδεμένη και με μια στοχαστικοκριτικού τύπου στάση έναντι του θρησκευτικού φαινομένου (Υ.Α.101470/Δ2/19-06-2017, ΦΕΚ 2104,τ.Β΄/19-6-2017).

Οι παραπάνω επισημάνσεις καθιστούν κατανοητό και το ότι με βάση τη θρησκευολογική προσέγγιση, ο στόχος του μαθήματος επιπρόσθετα αναφέρεται και στην προσπάθεια να εξυπηρετηθούν ορισμένα προτάγματα και αξίες, που έχουν έναν ευρύτερο και καθολικό χαρακτήρα. Ένα τέτοιο πρόταγμα αφορά η προσπάθεια να αποκτήσουν οι μαθητές διαυγή εικόνα της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας, που αφορά τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών και πολλές φορές και διαφορετικά θρησκευτικά περιβάλλοντα. Αυτό, άλλωστε, αφορά κατά προέκταση και την προσπάθεια να μην εγκλωβιστεί το παιδί στην ιδέα ότι ανήκει σε μια συγκεκριμένη, ιδιαίτερη και ξεχωριστή πολιτιστική οντότητα και ομάδα, η οποία υποτίθεται πως είναι ανώτερη έναντι όλων των άλλων, χωρίς αυτό φυσικά να σημαίνει πως δεν αναγνωρίζεται αναμφίβολα και η ιδιαίτερη αξία των διαφόρων στοιχείων, που μπορεί να συνθέτουν την πολιτιστική ταυτότητα της θρησκείας στην οποία ανήκει κάποιος μαθητής. Σε κάθε περίπτωση, αυτό που επιχειρείται να τεθεί στο περιθώριο και να καταπολεμηθεί, είναι ο εθνικισμός, ο τυφλός φανατισμός και η θρησκευτική μισαλλοδοξία (Βασιλόπουλος, 1996; Βασιλόπουλος, 2008; Βογιατζής, 2012).

Με βάση όλα τα παραπάνω, άλλωστε, σύμφωνα με όσους υιοθετούν τη θρησκευολογική προσέγγιση του ΜτΘ, η ίδια η χριστιανική μαρτυρία εντός του εκπαιδευτικού προγράμματος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μπορεί να αποκτήσει τη θεμελίωση ενός υψηλότερου πνευματικού και θεολογικού επιπέδου (Βογιατζής, 2012). Στη βάση αυτή, ο στόχος του ΜτΘ δεν εστιάζει τόσο πολύ στη διδασκαλία αποκλειστικά της Ορθοδοξίας, όσο σε μια ευρύτερη και πιο σφαιρική διδασκαλία του φαινομένου της θρησκείας, με αναφορές και στα άλλα χριστιανικά δόγματα, όπως για παράδειγμα ο Προτεσταντισμός και ο Ρωμαιοκαθολικισμός, αλλά και στις άλλες θρησκείες του κόσμου, όπως ο Ισλαμισμός, ο Ιουδαϊσμός, ο Βουδισμός, ο Ινδουισμός, ο Σικχισμός. Με αυτόν τον τρόπο, εξάλλου, είναι εφικτή και η ανάπτυξη του στοιχείου, του λεγόμενου θρησκευτικού γραμματισμού (Βογιατζής, 2012).

Είναι ενδεικτικό ότι την περίοδο 2016 - 2017 υπήρξε μια διαδικασία αναβάθμισης των ΠΣ ως προς το ΜτΘ, μεταξύ άλλων και για το Δημοτικό Σχολείο. Στο πλαίσιο αυτών των νέων ΠΣ, μπορούμε να δούμε ότι προβάλλεται και προωθείται η διαδικασία της αναβάθμισης του ΜτΘ, με βάση και το υφιστάμενο νομικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο δεν καταργείται και δεν ανατρέπεται.

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 εξέλιπταν οι φανατισμοί και οι προκαταλήψεις, ενώ η αλληλογνωριμία, η αλληλοκατανόηση και η ειρηνική συνύπαρξη είναι επιτακτική ανάγκη (Γιαγκάζογλου, 2017).

Τα νέα ΠΣ του ΜτΘ, είναι σαφές πως προσπαθούν να δώσουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη θρησκευολογική προσέγγιση του μαθήματος. Δεν είναι τυχαίο πως ένα πλήθος καθηγητών από τις θεολογικές σχολές των πανεπιστημίων μας έχει κάνει λόγο, εδώ και καιρό, για την ανάγκη του ανοίγματος του ΜτΘ στο Δημοτικό Σχολείο και σε άλλες θρησκευτικές παραδόσεις και κοσμοθεωρίες, πέραν της Ορθόδοξης Παράδοσης. Έχει θεωρηθεί, εξάλλου, πως μέσω των διαφόρων θρησκευολογικών αναφορών θα είναι εφικτή η δημιουργία ενός πιο ευέλικτου και ανοικτού ΠΣ, το οποίο παράλληλα θα είναι εμπλουτισμένο με μαθήματα κοινωνικής ηθικής ή ιστορίας των Θρησκευμάτων. Αυτά τα μαθήματα, άλλωστε, οι μαθητές θα μπορούν να τα παρακολουθούν άνετα, ανεξάρτητα από το πολιτιστικό ή θρησκευτικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται (Παπακώστα-Χριστινάκη, 2013).

Αναφορικά με το ζήτημα της θρησκευολογικής προσέγγισης στο ΜτΘ, γενικότερα, είναι δυνατόν να λεχθεί ότι το μάθημα σε αυτή την περίπτωση έχει τη δυνατότητα να διαχειρίζεται με τρόπο ισορροπημένο τη γνωριμία με τις άλλες θρησκείες. Παράλληλα, οφείλει να έχει άποψη για τη θρησκευτική ετερότητα, την οποία σαφέστατα πρέπει να προβάλει ως μια απτή πραγματικότητα, τόσο σε ότι αφορά την ίδια την ελληνική κοινωνία, όσο αντίστοιχα και όλο τον υπόλοιπο κόσμο. Αυτό σημαίνει, κατά προέκταση, πως μέσα από τη θρησκευολογική προσέγγιση είναι δυνατόν να εγκαινιαστεί και να προχωρήσει ένα είδος διαλόγου με όλες τις άλλες χριστιανικές ομολογίες, όπως και τα άλλα θρησκευόμενα του πλανήτη. Σε αυτό το πλαίσιο, άλλωστε, είναι εφικτή και μια κριτική προσέγγιση του φαινομένου της θρησκείας (Γιαγκάζογλου, 2007β).

Σε αντίθεση με ότι υποστηρίζουν οι θιασώτες του ομολογιακού χαρακτήρα του ΜτΘ, αυτό δεν είναι ένα κλειστό μάθημα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά ότι μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο, με το οποίο οι εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν από τις πρώτες τάξεις ακόμα του Δημοτικού Σχολείου, μπορούν να προβάλλουν και να προωθήσουν το στοιχείο του αλληλοσεβασμού, ακόμα και μέσα από τη θρησκευτική ετερότητα. Εξάλλου, οι διάφορες αρχές, όπως είναι το ανοικτό πνεύμα, ο σεβασμός της θρησκευτικής ετερότητας, ο σεβασμός εν γένει του συνανθρώπου (ανεξάρτητα από καταγωγή, θρήσκευμα), η ειρηνική συνύπαρξη, ο διάλογος, η ελευθερία, δεν είναι απλώς αόριστες θεωρητικές συλλήψεις της χριστιανικής ή της μη χριστιανικής διάνοησης, αλλά είναι παράλληλα

κατακτήσεις ακόμα και της ίδιας της Ορθόδοξης Παράδοσης κατά τη μακραίωνη ιστορική της πορεία μέσα στον κόσμο (Γιαγκάζογλου, 2016).

Στο πλαίσιο, άλλωστε, μιας τέτοιας προσέγγισης και όπως επίσης είναι δυνατόν να αντιληφθούμε μέσα και από το πνεύμα των νέων ΠΣ, η διδασκαλία και η μάθηση ως προς το ΜτΘ γίνεται με βάση τα παιδαγωγικά, αναπτυξιακά και γνωστικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο, εν προκειμένω, δεν είναι τυχαία η χρήση διαδικασιών διαφοροποίησης της διδασκαλίας, με στόχο στην πορεία να δοθούν ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές. Αυτό βέβαια, παράλληλα, σημαίνει και την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στο μάθημα και μάλιστα ανεξάρτητα από τη θρησκευτική συνείδηση και ταυτότητα του καθενός εξ αυτών (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014α).

Με βάση όλα τα παραπάνω, λοιπόν, αντιλαμβάνεται κανείς ότι η θρησκευολογική προσέγγιση στο ΜτΘ είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την προσπάθεια να μπορέσει το εν λόγω μαθησιακό πεδίο του εκπαιδευτικού προγράμματος μιας χώρας να ανταπεξέλθει στο σύνολο των διαφόρων πραγματικοτήτων της σύγχρονης νεωτερικής και μετά - νεωτερικής κοινωνίας. Η θρησκευολογική προσέγγιση, βέβαια, σε καμιά περίπτωση δε σημαίνει και δεν μπορεί να σημαίνει την υποτίμηση και υποβάθμιση της παράδοσης της Ανατολικής Ορθόδοξης Εκκλησίας, μιας παράδοσης πλούσιας και με πολύ σημαντική συνεισφορά στον παγκόσμιο πολιτισμό. Δεν παύει, ωστόσο, να αναγνωρίζει και την ανάγκη των αναφορών σε άλλες θρησκευτικές κοσμοθεωρίες, δεδομένου ότι μέσα στο περιβάλλον αυτού που εδώ και πολύ καιρό ονομάζουμε παγκοσμιοποίηση, υφίσταται η συνάντηση των διαφόρων πολιτισμών, παραδόσεων και γλωσσών.

Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, πολλές φορές κάνουν την εμφάνισή τους διάφορα φοβικά σύνδρομα, με τα οποία τονίζεται η απώλεια της ιδιαίτερης πολιτιστικής ταυτότητας κάποιου λαού, λόγω των επαφών με ξένα πολιτισμικά στοιχεία. Έτσι, το ΜτΘ είναι χαρακτηριστικό πως προβάλλεται ως ένας τρόπος, με τον οποίο είναι εφικτή η αντιμετώπιση ενός τέτοιου κινδύνου, εφόσον βέβαια την ίδια στιγμή αποκτήσει έναν καθαρά ομολογιακό και κατηχητικό χαρακτήρα. Εντούτοις, όμως, το πραγματικό πρόβλημα έγκειται στο ότι πολλές από τις ιδιαίτερες πολιτισμικές παραδόσεις μιας κοινωνίας μπορεί, ήδη πια από πολύ καιρό πριν, να έχουν αρχίσει να τίθενται στο περιθώριο και χωρίς η ίδια η επαφή με άλλους λαούς και κοινωνίες να παίζει κάποιο ρόλο. Στην περίπτωση των θρησκευτικών παραδόσεων, αυτό το φαινόμενο μπορεί απλά να οφείλεται ακόμα και στην ίδια τη στάση και τον τρόπο με τον οποίο δρουν διάφοροι επίσημοι θρησκευτικοί θεσμοί, όπως η ίδια η Εκκλησία. Δεν έχει ίσως επί τούτου άδικο ο Γιαγκάζογλου (2007α) όταν τονίζει χαρακτηριστικά ότι, αν η χριστιανική θεολογία και η Εκκλησία στις μέρες μας παραμένουν στο περιθώριο και χωρίς πια να μπορούν να επηρεάσουν αποφασιστικά το σύγχρονο πολιτιστικό και κοινωνικό γίνεσθαι, αυτό στην ουσία, εν πολλοίς, οφείλεται στη σύνδεσή τους με μια χρεωκοπημένη ηθική, που δεν μπορεί πια να αρθρώσει κάποια πειστική πρόταση και νοήματα ζωής για τους ανθρώπους, τις κοινωνίες και την καθημερινή ζωή.

Γι' αυτόν τον λόγο είναι ανάγκη, προκειμένου κάποια συγκεκριμένη θρησκευτική παράδοση, όπως αυτή της Ανατολικής Ορθόδοξης Εκκλησίας, να αποκτήσει και πάλι εκ νέου ζωτικότητα και αμεσότητα στο σύνολο της κοινωνίας και ειδικότερα στους νέους ανθρώπους, να ενταχθεί στον πλουραλισμό του

σύγχρονου κόσμου. Αυτό μπορεί να γίνει μέσα από την ανάπτυξη διαλόγου με την ετερότητα και την ποικιλία των διαφορετικών πολιτιστικών και θρησκευτικών προτάσεων, μέσα στον κόσμο και την κοινωνία. Αυτό, άλλωστε, είναι και μια βασική προϋπόθεση, ώστε η Ορθοδοξία να βρει και να ανακαλύψει εκ νέου στοιχεία της ταυτότητάς της, όπως είναι η οικουμενικότητα και η ανεκτικότητα της, ώστε να ξεπεραστούν παράλληλα και ο φανατισμός και η μισαλλοδοξία (Γιαγκάζογλου, 2007α). Η θρησκευολογική προσέγγιση του ΜτΘ μπορεί να αποτελέσει τον τρόπο για μια τέτοια υπέρβαση. Κι αυτό, επειδή έχει έναν βαθύτερο, αλλά και ευρύτερο χαρακτήρα, ως προς τον τρόπο προσέγγισης εν γένει του θρησκευτικού φαινομένου.

Η θρησκευολογική προσέγγιση αποβλέπει στην ανάδειξη ουσιαστικά των οικουμενικών αξιών, τόσο του Χριστιανισμού, όσο και όλων των άλλων χριστιανικών ομολογιών και θρησκειών του κόσμου. Εδώ, ακόμα, στόχος είναι η ανάδειξη της κριτικής κατανόησης των δογματικών, λατρευτικών, υπαρξιακών και πολιτισμικών εκφράσεων της Ορθόδοξης Εκκλησίας, των άλλων χριστιανικών ομολογιών, καθώς και άλλων θρησκευμάτων και η προσέγγιση της χριστιανικής πίστης γενικότερα και ειδικότερα του Χριστιανισμού, μέσα από ένα πρίσμα πολλαπλών κριτηρίων, όπως πολιτισμικών, ηθικών, κοινωνικών, ιστορικών, προσωπικών, θεολογικών (Υ.Α.101470/Δ2/19-06-2017, ΦΕΚ 2104, τ.Β' /19-6-2017).

Στο πλαίσιο πάντα της συγκεκριμένης προσέγγισης, οι μαθητές καλούνται να μπορούν να απαντούν σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ερωτήσεων, να έχουν τη δυνατότητα να γνωρίζουν κανόνες και νόμους που διέπουν το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Αυτό μπορεί να καταστεί εφικτό, αν ο μαθητής σταθεί «έξω» από το αντικείμενο, με την έννοια ότι έχει γενικότερα μια αμερόληπτη και αντικειμενική θέση κατά τη διαδικασία ενασχόλησης με αυτό και εφόσον παράλληλα ενδιαφέρεται να μάθει διάφορα δεδομένα, αναφορικά με τη χρησιμοποιούμενη γλώσσα, τους συμβολικούς κώδικες, τους κανόνες και τις εφαρμογές τους σε κάθε θρησκεία του κόσμου. Τα τελευταία που αναφέρθηκαν εδώ είναι συνυφασμένα με αυτό που ονομάζουμε εμπειρική προσέγγιση (Schreiner, 2005; Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014β), η οποία συχνά αναφέρεται εντός των κύκλων που εισηγούνται τη θρησκευολογική προσέγγιση.

Εδώ, θα μπορούσαμε να κάνουμε λόγο και για τη λεγόμενη ερμηνευτική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία ο μαθητής, αφού πρώτα σταθεί αντικειμενικά έναντι του θρησκευτικού φαινομένου, εν συνεχεία «κατανοεί και επιχειρεί συνδέσεις ανάμεσα στα πράγματα και στα νοήματα· μ' ένα λόγο εισέρχεται "εντός" του γνωστικού αντικειμένου» (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014β:21). Στο πλαίσιο μιας τέτοιας διάστασης ο μαθητής, εξάλλου, μπορεί να εντρυφήσει βαθύτερα στο πώς η θρησκευτική πίστη και φιλοσοφία επηρεάζει τον τρόπο οργάνωσης του βίου μιας συγκεκριμένης κοινωνίας. Μπορεί, ακόμα, να αντιληφθεί και το πώς μια θρησκευτική κοσμοθεωρία μπορεί να καθορίσει τις σχέσεις μιας συγκεκριμένης ομάδας ανθρώπων με άλλες κοινωνίες και με τον γύρω κόσμο. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα μάλιστα να οδηγηθεί σε έναν αναστοχαστικό τρόπο μάθησης, καθώς άλλωστε καλλιεργεί την κριτική του σκέψη και ικανότητα (Jackson, 2004; Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014β).

4. Τελικές επισημάνσεις

Κατόπιν όλων όσων αναφέρθηκαν, καθίσταται καταρχήν σαφές ότι διαχρονικά στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης, ο ομολογιακός χαρακτήρας αποτέλεσε βασική συνισταμένη ως προς τον τρόπο προσέγγισης και διδασκαλίας του ΜτΘ. Η προσέγγιση του ομολογιακού και κατηχητικού χαρακτήρα σε αυτό το μάθημα συνδέθηκε με ένα πλέγμα συγκεκριμένων ιδεολογικών τάσεων, που προβλήθηκαν διαχρονικά στον ελληνικό χώρο και είχαν συνδέσει άμεσα την ιδέα περί Ελληνισμού με εκείνη της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης. Αυτή η προσέγγιση είχε ανέκαθεν ως βασική της προϋπόθεση και προαπαιτούμενο το ότι όλη η ελληνική κοινωνία ή εν πάση περιπτώσει το συντριπτικό της κομμάτι, είναι πιστοί ακόλουθοι της ανατολικής ορθόδοξης πίστης.

Είναι χαρακτηριστικό, ωστόσο, ότι στην πορεία σημειώθηκε αλλαγή, καθώς και η ίδια η Ελλάδα άλλωστε, επρόκειτο να καταστεί χώρος υποδοχής μεγάλων μεταναστευτικών πληθυσμών. Μετά τη δεκαετία του 1990 ειδικότερα, η χώρα επρόκειτο να αποκτήσει, ίσως για πρώτη φορά στην ιστορία της, κάποια σημαντικά τμήματα πληθυσμού που προέρχονταν από διαφορετικά πολιτισμικά, αλλά και θρησκευτικά περιβάλλοντα. Αυτό μεταξύ άλλων, σήμαινε στην πορεία την ανάγκη για την ύπαρξη μιας νέας προσέγγισης στο ΜτΘ. Η θρησκευτική προσέγγιση που πλέον έχει επιλεγεί και εκφραστεί, άλλωστε, μέσα από τα νέα ΠΣ εδώ και χρόνια, είναι ενδεικτικό πως μπορεί να ανταποκριθεί άμεσα σε ένα πλαίσιο νέων αναγκών. Αναγκών αλλά και πραγματικοτήτων, που προκύπτουν και αναδύονται μέσα από την σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα.

Στην εποχή της νεωτερικότητας και της παγκοσμιοποίησης και εντός της ίδιας της ελληνικής κοινωνίας προβάλλεται έντονα η ανάγκη του διαλόγου και της επαφής με ένα σύνολο ξένων πολιτιστικών, αλλά και θρησκευτικών παραδόσεων. Η θρησκευτική προσέγγιση, λοιπόν, στο ΜτΘ, μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο για την ανάπτυξη του διαλόγου και ενός πνεύματος αλληλοσεβασμού μεταξύ ανθρώπων προερχόμενων από διαφορετικά πολιτιστικά και θρησκευτικά περιβάλλοντα. Μπορεί έτσι, παράλληλα, να εντυπωθεί στην ψυχή και το μυαλό των μαθητών από την παιδική ηλικία τους, ακόμα και από τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, αποτελώντας ταυτόχρονα τη βάση για μια μελλοντική κοινωνική πραγματικότητα, που θα διακρίνεται από την εφαρμογή αρχών, όπως η δημοκρατία, η ελευθερία, η ανεκτικότητα και ο σεβασμός στον πλουραλισμό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Jackson, R. (2004). Intercultural Education and Recent European Pedagogies of Religious Education, *Intercultural Education*, 15(1) 3-14.
- Schreiner, P. (2005). Religious Education in Europe. Paper presented at Oslo University, 8 September 2005. Berlin: Comenius Institute.

Ελληνόγλωσσες

- Αποφάσεις. Αριθ. 101470/Δ2/19-6-2017. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως* (2017, 19 Ιουνίου) Νο 2104 Β. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Βασιλόπουλος, Χ. Κ. (1996). *Θρησκευτική αγωγή και αυτονομία του παιδιού*. Θεσσαλονίκη-Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.

- Α. Δ. Σαπουνάς, Η θρησκευτική αγωγή στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Συζήτηση για τον ομολογιακό ή τον θρησκευολογικό χαρακτήρα του μαθήματος των Θρησκευτικών στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
- Βασιλόπουλος, Χ. Κ. (2006). «Αμφισβητήσεις της παρεχόμενης θρησκευτικής αγωγής στη δημόσια εκπαίδευση». Στο, Χ. Κ. Βασιλόπουλος, *Παιδαγωγικά Μελετήματα* (σσ. 146-155). Σειρά: Παιδαγωγικές Μελέτες, αρ.1. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Βασιλόπουλος, Χ.Κ. (2007). *Ομολογιακή ή Θρησκευολογική Θρησκευτική Αγωγή; Ένα σύγχρονο Δίλημμα*. Πανηγυρικός λόγος που εκφωνήθηκε στις 29 Ιανουαρίου 2007. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Βασιλόπουλος, Χ. Κ. (2008). *Σχολική θρησκευτική αγωγή*. Σειρά: Παιδαγωγικές Μελέτες, αρ.7. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Βογιατζής, Δ. (2012). «Κριτικές Παρατηρήσεις για το Πλαίσιο Βασικών Αρχών του νέου Πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών των Θρησκευτικών Δημοτικού-Γυμνασίου». *Κοινωνία*, 2, 175-187.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2005). «Η φυσιγνωμία και ο χαρακτήρας του θρησκευτικού μαθήματος. Η θρησκευτική αγωγή στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες». *Σύναξη*, 93,39-52.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2007α). «Το Μάθημα των Θρησκευτικών στη Δημόσια Εκπαίδευση. Φυσιγνωμία, σκοποί, περιεχόμενο, νέα βιβλία, διαθεματική προσέγγιση, ευρωπαϊκή προοπτική, θεολογία της ετερότητας». *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Απέναντι στις προκλήσεις των καιρών. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας* (σσ.34-108). Θεσσαλονίκη: Ι. Μητρόπολις Νεαπολέως και Σταυρουπόλεως.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2007β). «Σχεδιάζοντας εκπαιδευτική πολιτική για μια πλουραλιστική κοινωνία ή μαθαίνοντας τα παιδιά μας να ζουν με τους άλλους». *Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση στον καιρό της Παγκοσμιοποίησης. Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 171-175). Αθήνα: Γραφείο-Ίδρυμα Νεότητας Ι. Αρχιεπισκοπής Αθηνών.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2016). *Κοινωνία εσχάτων. Δοκίμια εσχατολογικής οντολογίας*. Αθήνα: Ίνδικτος.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2017).«Πλουραλισμός ή ομολογιακή νοοτροπία στο μάθημα των Θρησκευτικών. Η εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών στα Θρησκευτικά και οι επικρίσεις εναντίον τους». Στο, Β. Μητροπούλου, Θ. Αγοραστούδης & Κ. Ηλιάδης (επιμ.). *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων «Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών, Θεολογική Σχολή ΑΠΘ, 20-21 Μαΐου 2017*. (σσ.1-7). Θεσσαλονίκη: Θεολογική Σχολή ΑΠΘ. Ανακτήθηκε στις 16/08/2019 από: <https://kmade.pde.sch.gr/site/attachments/article/1650/praktikaSYNEDRIOU-THEOLOGIAS%20%2018-5-18.pdf>
- Δελικωνσταντής, Κ. (2005). «Η ευρωπαϊκή διάσταση της σχολικής θρησκευτικής αγωγής». *Τα Θρησκευτικά ως μάθημα ταυτότητας και πολιτισμού. Εισηγήσεις Σεμιναρίου* (σσ. 48-55). Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων-Διακοινοβουλευτική Συνέλευση Ορθοδοξίας.
- Καραμούζης, Π. (2012). *Πολιτισμός και διαθρησκειακή αγωγή. Η συγκριτική διδακτική των θρησκειών και της θρησκευτικότητας στο σύγχρονο κόσμο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Μπάκος, Ηλ. (2012). «Εισήγηση για το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο για τα Θρησκευτικά». *Κοινωνία*, 2, 128-132.
- Παπακώστα-Χριστινάκη (2013). Επιστολή στον Υπουργό Εθνικής παιδείας και Θρησκευμάτων Ευριπίδη Στυλιανίδη (9-9-2008). Στο, Στ. Γιαγκάζογλου, Αθ.

Α. Δ. Σαπουνάς, Η θρησκευτική αγωγή στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Συζήτηση για τον ομολογιακό ή τον θρησκευολογικό χαρακτήρα του μαθήματος των Θρησκευτικών στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Νευροκοπλής & Γ. Στριλιγκάς (επιμ.). *Τα Θρησκευτικά στο Σύγχρονο Σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου* (σσ. 391-396). Αθήνα: Αρμός.

Περσελής, Εμμ. (1998). «Παιδαγωγική επιστήμη και σχολική θρησκευτική αγωγή στην Ελλάδα. Αξιολόγηση των σχέσεων και προοπτικές». Στο, Εμμ. Περσελής, *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή. Μελετήματα* (σσ.7-15). Αθήνα: Γρηγόρης.

Περάκης, Η. (2012). «Πολυπολιτισμικότητα και Πολυθρησκευτικότητα: Το νέο μεταπατερικό μοντέλο σχολικής θρησκευτικής αγωγής». *Θρησκευτικά: Ορθόδοξη Παιδεία ή Πανθρησκευτική Προπαγάνδα;*, 19 Μαΐου 2012, Αθήνα.

Ανακτήθηκε στις 18/08/2019 από:

https://orthros.eu/%CE%B5%CE%B9%CE%B4%CE%AE%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%83%CF%87%CF%8C%CE%BB%CE%B9%CE%B1/%CE%B5%E1%BC%B0%CE%B4%CE%AE%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82/382-l-r.html#_ednref38.

Σύνδεσμος Θεολόγων Μακεδονίας – Θράκης (2012). «Υπόμνημα προς την Δ.Ι.Σ της Εκκλησίας της Ελλάδος». *Κοινωνία*, 2, 133-137.

Σύνταγμα της Ελλάδας. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως* (2019, 24 Δεκεμβρίου) Νο 211Α. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014α). *Νέο Σχολείο. Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού - Γυμνασίου*. Αναθεωρημένη έκδοση. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε στις 20/08/2019 από: <http://iep.edu.gr/el/thriskeftika-odigoi-ekpaideftikoy>.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014β). *Νέο Σχολείο. Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου*. Αναθεωρημένη έκδοση. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε στις 20/08/2019 από: <http://e-thriskeftika.sch.gr/PSThriskeftikon1.pdf>.

Φραγκόπουλος Ηλ. (2012). «Η θέση μας για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο (Πιλοτικό Πρόγραμμα – Έτος 2011-2012)». *Κοινωνία*, 2, 118-127.

Οι Σταυροφορίες μέσα από την αξιοποίηση της τέχνης: ένα διεπιστημονικό σενάριο με ένταξη των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη.

Σερέτη Βάγια

Φιλολόγος, ΓΕΛ Ιάσμου

vsereti@sch.gr

Περίληψη

Το κείμενο αποτελεί μία διδακτική πρόταση για το μάθημα της Ιστορίας και σχετίζεται με τη διδασκαλία των Σταυροφοριών. Η συγκεκριμένη ενότητα μπορεί να αξιοποιηθεί στο μάθημα της Ιστορίας, των Θρησκευτικών, των Αγγλικών και σε διεπιστημονικές προσεγγίσεις του θέματος. Αξιοποιεί την ταινία «*Το Βασίλειο των Ουρανών*», διαδικτυακές πηγές, κοινωνικά δίκτυα με στόχο την καλλιέργεια ιστορικού και ψηφιακού εγγραμματισμού. Το ψηφιακό περιβάλλον και η πληροφορική προσφέρουν νέες δυνατότητες στην εκπαίδευση για τη δημιουργία και επεξεργασία εκπαιδευτικού υλικού. Η ταινία και το κοινωνικό δίκτυο που εντάχθηκαν στη δραστηριότητα επιτρέπουν την ανάπτυξη κριτικού εγγραμματισμού απέναντι στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, ενός βασικού χαρακτηριστικού στη συγκρότηση της ταυτότητας της ενεργούς πολιτότητας των μαθητών μας. Η έρευνα στο διαδίκτυο και η διασταύρωση πηγών λειτουργεί προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας και αποτελεί εύχρηστο εργαλείο στη διάθεση του εκπαιδευτικού για την προαγωγή της ιστορικής γνώσης και συνείδησης.

Λέξεις κλειδιά: Ιστορία, Σταυροφορίες, ταινίες

1. Εισαγωγή

Τα ψηφιακά μέσα προσφέρουν πολλές δυνατότητες στη διδακτική της ιστορίας και η συμβολή τους κρίνεται θετική. Η εύκολη πρόσβαση σε πλούσιες ιστορικές πηγές, σε βιβλιοθήκες, άρθρα, ντοκιμαντέρ, ταινίες, προσφέρει τη δυνατότητα πολλαπλών αναπαραστάσεων των ιστορικών γεγονότων, την επεξεργασία των πηγών και την ανάπτυξη της διερευνητικής ανακαλυπτικής μάθησης. Με τη χρήση και αξιοποίηση κειμένων που συνομιλούν και προσανατολίζουν σε μια συνολική προσέγγιση της ανθρώπινης δημιουργίας οι έννοιες προσεγγίζονται υπό το πρίσμα της διαθεματικότητας, πολυτροπικότητας, διακειμενικότητας με στόχο την ανάπτυξη ιστορικού και ψηφιακού εγγραμματισμού. Με αυτήν την προσέγγιση επιτυγχάνεται η δημιουργία περιβάλλοντος εργασίας πολλαπλών ιστορικών πηγών, παρόμοιου με τις συνθήκες έρευνας του/της ιστορικού και κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών (Cruz, 2007).

Με τη συνέργεια ψηφιακών δραστηριοτήτων επιτυγχάνεται η διαχείριση πολλαπλών ιστορικών πληροφοριών ως προς τη μορφή και το είδος τους, αναδεικνύοντας τόσο την πολυμορφία και την πολλαπλότητα των ιστορικών πηγών (Cantu, 1999; Wiley & Ash, 2005).

Σε έναν κόσμο όπου οι σημερινοί μαθητές και αυριανοί πολίτες της παγκοσμιοποιημένης ψηφιακής κοινότητας είναι πολύ πιθανό να συναντήσουν ιστορικές πληροφορίες σε τηλεοπτικά προγράμματα, ταινίες, βιντεοπαιχνίδια, είναι

σημαντικό να τους εφοδιάσουμε με τις δεξιότητες εκείνες που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν με κριτική διάθεση τις ιστορικές αναπαραστάσεις των μέσων επικοινωνίας.

Η διδακτική πρόταση με την προσπέλαση διαδικτυακών τόπων και πηγών που είναι γραμμένα στην Αγγλική γλώσσα σε ορισμένες φάσεις της, αξιοποιεί την προσέγγιση «Ενσωματωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας», γνωστή ως CLIL (Content Language Integrated Learning με στόχο να εμπλουτιστούν οι οπτικές προσέγγισης της ιστορικής αλήθειας και να προωθηθεί η διαπολιτισμική κατανόηση. (Mackenzie, 2011).

Η παραπομπή σε σελίδες της Wikipedia γίνεται για εξοικονόμηση χρόνου. Άλλωστε μελέτες έχουν αποδείξει ότι στατιστικά ο βαθμός ακρίβειας των πληροφοριών της Wikipedia είναι πολύ υψηλός (99.7%±0.2%) ([Accuracy and Completeness of Drug Information in Wikipedia: A Comparison with Standard Textbooks of Pharmacology](#)) και ο αριθμός των λαθών της Wikipedia δεν διαφέρει πολύ από αυτόν της Britannica -κατά μέσο όρο 2.92 λάθη ανά άρθρο για την Britannica και 3.86 για τη Wikipedia ([Internet encyclopaedias go head to head](#)).

2. Η ένταξη ταινιών στη διδασκαλία της Ιστορίας

Η αξιοποίηση ταινιών στη διδασκαλία ιστορικών γεγονότων είναι ένα από τα πιο σημαντικά εργαλεία του καθηγητή των ανθρωπιστικών σπουδών. Ωστόσο, για να είναι αποτελεσματικότερη η ένταξη μιας ταινίας στη διδασκαλία ενός ιστορικού γεγονότος, η ταινία πρέπει να αξιοποιείται ως ένα μέσο για τη δημιουργία ενός περισσότερο αυθεντικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος, ώστε να εμπλακούν οι μαθητές σε έναν συνθετότερο τρόπο σκέψης, σε μια βαθύτερη κατανόηση των γεγονότων και σε έναν ουσιαστικό διάλογο γύρω από την ταινία ή τα γεγονότα που αναπαριστά. Μια ταινία μπορεί μέσα από δομημένες συζητήσεις να αξιοποιηθεί για μια κριτική ανάλυση του παρελθόντος, αλλά και του παρόντος. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να φωτίσει και να υποστηρίξει τους μαθητές να δουν την ταινία με κριτική διάθεση ως μια ιστορική πηγή ή ένα ιστορικό κείμενο.

Αναφορικά με την πορεία της διδασκαλίας, είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη ορισμένες παράμετροι: Αρχικά, χρειάζεται να είναι διατυπωμένοι με σαφήνεια οι στόχοι της επιλογής της ταινίας και να προετοιμαστούν κατάλληλα οι μαθητές για το πώς πρόκειται να επεξεργαστούν τα δεδομένα της ταινίας και τι αναμένεται να μάθουν. Επίσης, οι μαθητές χρειάζεται να έχουν κατά τη διάρκεια της ταινίας εστιασμένη την προσοχή τους στην κριτική ανάλυση και στα στοιχεία εκείνα που θα χρησιμοποιήσουν στις δραστηριότητες που ακολουθούν. Η ανάλυση μπορεί να περιλαμβάνει παρατήρηση/shadowing ενός συγκεκριμένου προσώπου – πρωταγωνιστή ή δευτεραγωνιστή- ή σύγκριση των αναπαραστάσεων της ταινίας με όσα γνωρίζουν οι μαθητές για τα γεγονότα. Τέλος, οι μαθητές πρέπει να εμπλακούν ενεργά σε συζητήσεις, σε καταγραφή της πρόσληψής τους, στη δημιουργική έκφραση, ακόμη και στη δημιουργία της δικής τους μικρού μήκους ταινίας για τα γεγονότα. Καθοδηγώντας τους μαθητές να εργαστούν με τις πληροφορίες που αντλούν από μια ταινία δίνοντας έμφαση στην κριτική ανάλυση και στις πολλαπλές ερμηνείες των σημειωτικών της πόρων, στοχεύουμε στο να καλλιεργήσουν κριτική στάση και να την εφαρμόζουν κάθε φορά που έρχονται σε επαφή με άλλες ιστορικές πηγές μέσα και έξω από την τάξη (Stoddard-Marcus, 2010).

Β. Σερέτη, Οι Σταυροφορίες μέσα από την αξιοποίηση της τέχνης: ένα διεπιστημονικό σενάριο με ένταξη των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη.

3. Ταυτότητα του σεναρίου

Στην παρούσα πρόταση παρουσιάζεται ενότητα του μαθήματος της Ιστορίας Β' Λυκείου σε συνδυασμό με την αξιοποίηση της ταινίας «*Το Βασίλειο των Ουρανών*». Ειδικότερα, εξετάζεται το θέμα των Σταυροφοριών με έμφαση στους πολιτικούς-θρησκευτικούς και υλικούς λόγους που οδήγησαν σε μία σειρά θρησκευτικών πολέμων που εγκρίθηκαν από τη Λατινική Εκκλησία και αποσκοπούσαν στην ανάκτηση των Αγίων Τόπων από την ισλαμική κυριαρχία. Το σενάριο υλοποιήθηκε σε ΓΕΛ του νομού Ροδόπης σε τμήμα με 20 μαθητές.

Τίτλος: Οι Σταυροφορίες μέσα από την αξιοποίηση της τέχνης: ένα διεπιστημονικό σενάριο με ένταξη των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη.

Διδακτικά αντικείμενα: Ιστορία, Θρησκευτικά, Αγγλική γλώσσα

Διδακτική ενότητα: Ιστορία του Μεσαιωνικού και του Νεότερου Κόσμου (565-1815), Κεφ. III, εν.7^η: Οι Σταυροφορίες

Τάξη: Β' Λυκείου

Απαιτούμενος χρόνος διδασκαλίας: 8 διδακτικές ώρες

3.1 Προϋποθέσεις υλοποίησης

Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συνεργασία και ο καταμερισμός έργου μεταξύ των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην υλοποίηση του σεναρίου. Χρειάζεται εκπαιδευτικοί και μαθητές να είναι εξοικειωμένοι με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και να υπάρχει διαθεσιμότητα της αίθουσας υπολογιστών ή 5 φορητοί υπολογιστές των μαθητών και διαδίκτυο.

Στις προϋποθέσεις εντάσσεται και η δημιουργία ιστολογίου της τάξης για ανάρτηση των εργασιών των μαθητών. Επειδή ορισμένες πηγές έχουν μεγάλη έκταση, χρήσιμη είναι η γνώση του εργαλείου «Εύρεση» του φυλλομετρητή για την έρευνα στο διαδίκτυο, ώστε να εντοπίζεται εύκολα με λέξη κλειδί η χρήσιμη πληροφορία και να επιτυγχάνεται εξοικονόμηση χρόνου. Χρειάζεται επίσης να έχουν μαθητές και καθηγητές λογαριασμό google, να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση του επεξεργαστή κειμένου, με τη δημιουργία, τον διαμοιρασμό και τη συγγραφή σε κοινόχρηστο έγγραφο, την απλή περιήγηση στο διαδίκτυο, με τις παρουσιάσεις της Google, καθώς και με άλλα προγράμματα παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού (δημιουργίας συνεργατικής ιστορικής γραμμής κ.ά.).

Να έχουν προηγούμενη εμπειρία στην αξιολόγηση της αξιοπιστίας των πηγών, των ιστοσελίδων.

Να διαθέτουν μαθητές και καθηγητές ευχέρεια στην Αγγλική γλώσσα (Η αγγλομάθεια των μαθητών προσδιορίστηκε από την καθηγήτρια των Αγγλικών και κυμαινόταν στο επίπεδο Β2-C).

3.2 Σύντομη περιγραφή

Πρόκειται για ένα σενάριο διαθεματικό στο οποίο εμπλέκονται εκτός από τον εκπαιδευτικό που διδάσκει την Ιστορία, ο εκπαιδευτικός της Αγγλικής γλώσσας και ο Θεολόγος. Προϋποθέτει τη συνεργασία των διδασκόντων του μαθήματος της Ιστορίας, των Θρησκευτικών και της Αγγλικής Γλώσσας (συνεργατική διδασκαλία-team teaching).

Οι μαθητές μέσα από ποικίλο υποστηρικτικό υλικό (χάρτες, γραπτές πηγές, εικόνες) εμπλέκονται σε διάφορες δραστηριότητες που οξύνουν την κριτική τους ικανότητα και τους βοηθούν να αναπτύξουν μια πιο σαφή εικόνα για τα ιστορικά γεγονότα

των σταυροφοριών, τα αίτια και τις συνέπειές τους. Στη συνέχεια παρακολουθούν την ταινία «Το Βασίλειο των Ουρανών», επεξεργάζονται θέματα σχετικά με τις Σταυροφορίες όπως παρουσιάζονται στην ταινία, σχετικά με την ακρίβεια της απόδοσης των ιστορικών γεγονότων στη μεγάλη οθόνη και αναζητούν επιπλέον πηγές στο διαδίκτυο. Επίσης ερευνούν κριτικά τα σχόλια σε σκηνές της ταινίας που προβάλλονται στο youtube και ενθαρρύνονται και οι ίδιοι να διατυπώσουν τα προσωπικά τους σχόλια. Οι μαθητές κινητοποιούνται ώστε να κάνουν συσχετίσεις ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν, να αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι στις διαφορετικές ιστοριογραφικές οπτικές, να ερμηνεύσουν και να αξιολογήσουν πληροφοριακό υλικό από διάφορες πηγές.

3.3 Στόχοι της διδακτικής πρότασης

3.3.1 Γνώσεις για την Ιστορία και τα Θρησκευτικά

Γενικός διδακτικός σκοπός της παρούσας πρότασης είναι μέσω της αξιοποίησης σημειωτικών πόρων της ταινίας και πληροφοριών από το διαδίκτυο να διερευνήσουν οι μαθητές τα αίτια των σταυροφοριών και να συνειδητοποιήσουν τον οικονομικό επεκτατισμό της Ευρώπης.

Ειδικότερα οι μαθητές θα πρέπει:

Να κατανοήσουν πώς αυτοί οι παράγοντες συνετέλεσαν στην υπονόμευση και την πτώση του Βυζαντίου και να κατανοήσουν τα αποτελέσματα των σταυροφοριών τόσο για τη Βυζαντινή Αυτοκρατορία όσο και για τα υπόλοιπα κράτη.

Να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται αιτιακές σχέσεις (πολλαπλές και πολυεπίπεδες).

Να εξοικειωθούν με το ειδικό λεξιλόγιο της Ιστορικής και Θεολογικής επιστήμης και να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα κριτικής αξιολόγησης των ιστορικών πηγών.

3.3.2 Γνώσεις για τον κόσμο

Να συνειδητοποιήσουν τις σχέσεις Ανατολής-Δύσης σήμερα.

Να γνωρίσουν τι συμβαίνει στις επίμαχες περιοχές (στην Ιερουσαλήμ) σήμερα.

Να αναπτύξουν τη δεξιότητα της διαπολιτισμικότητας και να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στο διαφορετικό.

Να συνειδητοποιήσουν τις αξίες της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της ανεξιθρησκίας.

Να συνειδητοποιήσουν ότι προορισμός της τέχνης δεν είναι η πιστή αναπαράσταση της πραγματικότητας και συνεπώς δεν μπορεί να εκλαμβάνεται ως αξιόπιστη ιστοριογραφική πηγή.

3.3.3 Γραμματισμοί

Καταβάλλεται προσπάθεια να εξοικειωθούν οι μαθητές με νέους τρόπους οργάνωσης και παρουσίασης της γνώσης.

Να εξοικειωθούν με το διαδίκτυο, με ψηφιακά κοινωνικά δίκτυα και συγκεκριμένα με το «youtube». Να αναπτύξουν τον ψηφιακό γραμματισμό, καθώς τα ψηφιακά μέσα χρησιμοποιούνται ως εποπτικό υλικό αλλά και ως μέσα διερεύνησης και ανακάλυψης. Να καλλιεργήσουν τον εγγραμματισμό στα μέσα επικοινωνίας ως απαραίτητο στοιχείο για την πλήρη ανάπτυξη της ιδιότητας του ενεργού πολίτη.

Επίσης καταβάλλεται προσπάθεια να καλλιεργηθεί ο νέος κριτικός γραμματισμός, καθώς θα ερευνηθεί η ουδετερότητα των ίδιων των μέσων, των εργαλείων και των σημειωτικών πόρων της ταινίας.

Να εκτεθούν οι μαθητές σε γλωσσικά ερεθίσματα κατανοητά και ενδιαφέροντα.

3.3.4 Διδακτικές πρακτικές:

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η διδασκαλία πήρε διάφορες μορφές ανάλογα με τους προσδοκώμενους μαθησιακούς στόχους κάθε φορά. Έτσι εφαρμόστηκαν: α) Συνδιδασκαλία (collaborative teaching), όπου οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν παράλληλα το διδακτικό αντικείμενο με τις διάφορες θεωρίες που υφίστανται β) Υποστηρικτική διδασκαλία (supportive team teaching), όπου ο ένας εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τη διδασκαλία και ο άλλος υποστηρικτικά συνδράμει τη διδασκαλία (Murawski, & Dieker, 2008).

Βαρύτητα δόθηκε στην ομαδοσυνεργατική και διερευνητική-ανακαλυπτική μάθηση. Δημιουργήθηκε ένα ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον και αυξήθηκε το ενδιαφέρον των μαθητών. Δημιουργήθηκαν πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας που ευνοούν τη μάθηση, καθώς τα ιστορικά στοιχεία αποκτούν νόημα και σημασία για τους μαθητές.

3.3.5 Ταυτότητες υποκειμένων

Οι μαθητές:

Συντονίζουν συζητήσεις, συνεργάζονται, συμμετέχουν σε δραστηριότητες, επικοινωνούν, διαλέγονται με τους συμμαθητές τους (κοινωνικές δεξιότητες) και εκφράζουν προσωπικά ερωτήματα και προβληματισμούς γύρω από τα υπό εξέταση ζητήματα.

Καλλιεργούν τη δημιουργική σκέψη, έκφραση, αυτονομία και αυτοπεποίθηση, κριτική σκέψη και δεξιότητες (αναλυτική/συνθετική ικανότητα, επιχειρηματολογία, τεκμηρίωση).

Αναπτύσσουν την ομαδοσυνεργατικότητα και την εργασία με στόχους.

Αναζητούν, βρίσκουν και ταξινομούν υλικό και πληροφορίες από ποικιλία πηγών και εκφράζονται πολυτροπικά.

Συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, ανακαλύπτουν ενεργά τη γνώση μέσα από ποικίλες πηγές πληροφόρησης.

Καλλιεργούν την ενσυναίσθηση μέσα από την υιοθέτηση διαφορετικών ρόλων, την ανεκτικότητα απέναντι στο διαφορετικό καθώς και αντιπολεμικά αισθήματα.

Αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα.

Οι εκπαιδευτικοί:

Είναι αυτοί που σχεδιάζουν τις δράσεις και καθοδηγούν τους μαθητές ώστε να τις υλοποιήσουν σε όλες τις φάσεις. Οι εκπαιδευτικοί, χωρίς να βρίσκονται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας υποστηρίζουν και βοηθούν τους μαθητές όσο χρειάζεται, ενθαρρύνοντάς τους να διασταυρώνουν τις πληροφορίες και να ελέγχουν την αξιοπιστία των πηγών.

3.4 Μεθόδευση διδασκαλίας

Ο σχεδιασμός ακολουθεί τα βήματα της θεωρίας του Gagne (Gagne & Driscoll, 1988). Αρχικά λαμβάνει χώρα μία διέγερση της προσοχής με την παρουσίαση ενός ερεθίσματος που σχετίζεται με το αντικείμενο. Στη συνέχεια γνωστοποιούνται οι εκπαιδευτικοί στόχοι και το προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Ακολουθεί η ανάκληση των πρότερων γνώσεων των μαθητών. Παρουσιάζεται το νέο αντικείμενο. Υπάρχει καθοδήγηση με ερωτήσεις και δραστηριότητες. Κατόπιν ζητείται από τους μαθητές να εφαρμόσουν τη νέα γνώση. Τέλος αξιολογείται η ποσότητα και η ποιότητα της μάθησης, ενώ ενισχύεται η μεταβίβαση της γνώσης και σε άλλα πεδία. Η πρόταση

έχει διάρκεια 8 ωρών αλλά μπορεί να επεκταθεί και υπό τη μορφή ερευνητικής εργασίας σε περισσότερες διδακτικές ώρες, οπότε, μπορεί να διατεθεί χρόνος για μελέτη περισσότερων πηγών και διασταύρωσή τους. Επίσης, μπορεί να επεκταθεί το πλαίσιο της μεθόδου CLIL με αξιοποίηση πηγών αποκλειστικά από την Αγγλική γλώσσα. Αν προκύψουν χρονικοί περιορισμοί, προτείνεται να παρακολουθήσουν οι μαθητές την ταινία στο σπίτι. Κατά τον σχεδιασμό της πρότασης δόθηκε έμφαση στην ιστορική σημασία (νοηματοδότηση και σημαντικότητα), ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν σημαντικά γεγονότα που επέφεραν μεγάλες αλλαγές σε βάθος χρόνου για μεγάλο αριθμό ανθρώπων.

Σε σχέση με τα φύλλα εργασίας επελέγη να υπάρχουν ξεχωριστά φύλλα για κάθε ομάδα για να επιτευχθεί: α) διαφοροποιημένη διδασκαλία β) οικονομία χρόνου γ) αξιοποίηση περισσότερων πηγών (Μπονίδης, 2012).

Τέλος, δόθηκε έμφαση στις υποενότητες εκείνες που προτείνονται σύμφωνα με το με αρ. πρωτ. εισ. ΥΠ.Π.Ε.Θ. 187999/Δ2/02-11-2017 έγγραφο «Οδηγίες για τη διδασκαλία της Ιστορίας στις Α΄, Β΄ Ημερήσιου ΓΕΛ και Α΄, Β΄ Εσπερινού ΓΕΛ για το σχολικό έτος 2017-2018», σ. 45,46. Πρόκειται για επισήμανση των στοιχείων κάθε διδασκόμενης ενότητας στα οποία ο εκπαιδευτικός καλείται να επιμένει και τα οποία οι μαθητές οφείλουν να εμπεδώσουν και στα οποία εντέλει θα εξεταστούν, ενώ παράλληλα αξιοποιήθηκε και το υποστηρικτικό υλικό που προτείνεται.

Οι μαθητές έχουν ήδη διδαχθεί στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο αντίστοιχες ενότητες για τα αίτια και την Άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Σταυροφόρους, οπότε ανακαλούν τις πρότερες γνώσεις τους.

Η διδακτική αξιοποίησή του κοινωνικού δικτύου μπορεί να γίνει συνδυαστικά και με άλλες διδακτικές και μαθησιακές ενέργειες και αφορούν στην ανάδειξη και κατανόηση του ιστορικού θέματος σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της σχολικής τάξης.

4. Περιγραφή βημάτων διδακτικής διαδικασίας

1^η ώρα:

Οι μαθητές του τμήματος χωρίζονται σε 5 ομάδες από τον εκπαιδευτικό, κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Ιστορίας. Τους ανατίθενται συγκεκριμένοι ρόλοι (συντονιστή, γραμματέα, χειριστή υπολογιστή, διορθωτή κειμένων, συνδέσμου με τις υπόλοιπες ομάδες και με τον εκπαιδευτικό) και δίνονται γενικές οδηγίες. Εργάζονται στην αίθουσα πληροφορικής ή στην αίθουσά τους με 5 φορητούς υπολογιστές. Αξιοποιώντας το σχολικό βιβλίο και πηγές του διαδικτύου αναζητούν πληροφορίες και οπτικό υλικό για τα ιστορικά γεγονότα των σταυροφοριών, τα αίτια και τις συνέπειές τους ([photodentro](#), [αρχείο της ΕΠΤ](#), [tovima](#)) και συμπληρώνουν συνεργατικά μια διαδραστική ιστοριογραμμή (<https://www.tiki-toki.com/>). Το url της διαδραστικής ιστοριογραμμής αναρτάται στο ιστολόγιο της τάξης.

2^η και 3^η διδακτική ώρα:

Παρακολουθούν στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Θρησκευτικών με ενδιάμεσες παύσεις την ταινία «Το Βασίλειο των Ουρανών» και κρατούν σημειώσεις για να απαντήσουν στα φύλλα εργασίας που τους έχουν διαμοιραστεί.

4^η ώρα:

Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Θρησκευτικών, δημιουργούν και διαμοιράζονται με δυνατότητα επεξεργασίας κοινόχρηστο έγγραφο των Google docs με τίτλο «Σχόλια για την ταινία *Το Βασίλειο*

Β. Σερέτη, Οι Σταυροφορίες μέσα από την αξιοποίηση της τέχνης: ένα διεπιστημονικό σενάριο με ένταξη των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη.

των Ουρανών». Συζητούν και καταγράφουν τις απαντήσεις τους ανά ομάδα στις ερωτήσεις:

1. Ποια είναι τα κοινά σημεία και ποια τα διαφορετικά ανάμεσα στον Χριστιανισμό και το Ισλάμ όπως διαφαίνονται στην ταινία;
2. Ποιες εθνότητες, ποια κράτη αναφέρονται ως άμεσα ενδιαφερόμενα;
3. Ποια πρόσωπα παρουσιάζονται ως τα "καλά" και ποια ως τα "κακά"; Πώς παρουσιάζονται οι Μουσουλμάνοι; (θετικά ή αρνητικά, ενωμένοι ή χωρισμένοι).
4. Πόσο η ταινία αντανακλά αξίες και στάσεις του Μεσαίωνα και πόσο ήθη και στάσεις της σύγχρονης εποχής; Πώς οι σημερινές τάσεις για πολυπολιτισμικότητα και θρησκευτική ανεκτικότητα διαπερνούν την ταινία;
5. Ποια είναι τα αίτια των σταυροφοριών σύμφωνα με την ταινία;

Οι μαθητές εύκολα διαπιστώνουν ότι στην ταινία δεν γίνεται καμία αναφορά στη Βυζαντινή αυτοκρατορία, παρόλο που ο Αλέξιος Κομνηνός ζήτησε στρατιωτική βοήθεια από τον Πάπα για να τον βοηθήσει στην Ανατολή. Δεν γίνεται αναφορά επίσης στους Έλληνες. Στην πραγματικότητα στις Σταυροφορίες συγκρούστηκαν η Ορθόδοξη Βυζαντινή αυτοκρατορία, οι Μουσουλμάνοι Τούρκοι και οι Καθολικοί Δυτικοί (κυρίως Γάλλοι) Σταυροφόροι. Επίσης οι μαθητές διαπιστώνουν ότι οι κακοί είναι οι μισαλλόδοξοι, πολεμοχαρείς Σταυροφόροι, όπως ο Ρεϋνάλδος και ο Γκυ Ντε Λουζινιάν. Οι καλοί είναι ο Βασιλιάς Βαλδουίνος, ο Μπάλιαν, ο Τιβέριος, ο Σαλαντίν. Παρουσιάζονται λογικοί, ανεκτικοί. Γι' αυτούς η θρησκεία είναι θέμα προσωπικής συνείδησης.

Οι Μουσουλμάνοι παρουσιάζονται ως λογικοί και συμπαθητικοί. Η ισλαμική κοινωνία στους Αγίους Τόπους ως πολιτισμένη και εξευγενισμένη. Ο Σαλαντίν ως φιλεύσπλαχνος και αξιοσέβαστος. Οι Μουσουλμάνοι παρουσιάζονται σαν μια κοινότητα, δεν γίνεται αναφορά σε Άραβες, Κούρδους Πέρσες, Τούρκους, παρόλο που ο ίδιος ο Σαλαντίν ήταν κουρδικής καταγωγής.

Το έγγραφο αναρτάται στο ιστολόγιο της τάξης.

5^η διδακτική ώρα:

Οι μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Ιστορίας με την υποστηρικτική συνδρομή της καθηγήτριας της Αγγλικής γλώσσας αναζητούν πληροφορίες με την αξιοποίηση Μαθησιακών Αντικειμένων του Φωτόδεντρου και του διαδικτύου για πρόσωπα και γεγονότα, συζητούνται και συγκρίνονται με τα δεδομένα της ταινίας, ώστε να διαπιστωθούν οι ανακρίβειες της ταινίας. Δημιουργούν κοινόχρηστο έγγραφο των Google drive με τίτλο «Ιστορικές ανακρίβειες στην ταινία *Το Βασίλειο των Ουρανών*» όπου καταγράφουν τις διαπιστώσεις τους. Συγκεκριμένα οι μαθητές ανά ομάδα αναζητούν πληροφορίες σχετικά με:

1. τι σήμαιναν για τους Βυζαντινούς οι Σταυροφορίες (<https://sourcebooks.fordham.edu/source/comnena-cde.asp>). Μελετούν την περιγραφή της Άνας Κομνηνής στην «Αλεξιάδα» σχετικά με την ανησυχία του πατέρα της αυτοκράτορα Αλέξιου κατά την άφιξη των Σταυροφόρων.
2. τη διαδικασία βάση της οποίας γινόταν κάποιος ιππότης ([ancient history encyclopedia](#)) και συγκρίνουν με τον τρόπο που έγινε ιππότης ο Μπάλιαν και οι απλοί πολίτες πριν την πολιορκία της Ιερουσαλήμ.
3. το Ισλάμ και τους κύριους κλάδους του ([photodentro, slideplayer](#)).

Β. Σερέτη, Οι Σταυροφορίες μέσα από την αξιοποίηση της τέχνης: ένα διεπιστημονικό σενάριο με ένταξη των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη.

4. την τύχη του Γκυ των Λουζινιάν μετά τα ιστορικά γεγονότα που αναπαριστώνται στην ταινία και συγκρίνουν αυτές τις πληροφορίες με τη σκηνή της διαπόμευσής του έξω από τα τείχη της Ιερουσαλήμ ([wikipedia](#)).
5. τη ζωή της Σίβυλλα της Ιερουσαλήμ ([wikipedia](#)) και συγκρίνουν αυτές τις πληροφορίες με όσες δίνει η ταινία σχετικά με την προσωπική ζωή της Σίβυλλα και τη σχέση της με τον Μπάλιαν.

Οι μαθητές διερχόμενοι αυτές τις πηγές αντιλαμβάνονται ότι τα κεντρικά γεγονότα και τα βασικά πρόσωπα είναι υπαρκτά και διασώζουν σε γενικές γραμμές την ιστορική αλήθεια. Ωστόσο, παρατηρούνται ορισμένες ανακρίβειες: Οι σχέσεις του Βυζαντίου με το Βασίλειο της Ιερουσαλήμ ήταν πολύ στενές. Στην ουσία η Α' Σταυροφορία έγινε για να προστατευτούν τα εδάφη της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας από τις επιθέσεις των Σελτζούκων Τούρκων που κάνουν την εμφάνισή τους εκείνη την περίοδο. Η ταινία αγνοεί τα ευρύτερα γεωπολιτικά δεδομένα αναφορικά με τις σχέσεις του Βασιλείου της Ιερουσαλήμ και του Βυζαντίου, οι οποίες δεν εμφανίζονται στην κινηματογραφική ιστορία. Η διαδικασία της εισόδου κάποιου στο τάγμα των Ιπποτών ήταν χρονοβόρα και απαιτούσε πολυετή εξάσκηση, κάτι που επίσης παραβλέπεται στην ταινία. Δεν γίνεται καμία αναφορά στην ταινία στους κλάδους του Ισλάμ, τους σουνίτες και τους σίιτες, αλλά παρουσιάζονται ως μία ενότητα. Ο Γκυ, που στο τέλος της ταινίας διαπόμευεται πάνω σε ένα γαίδαρο έξω από τα τείχη της Ιερουσαλήμ, στην πραγματικότητα ελευθερώθηκε από τον Σαλαντίν και ο βασιλιάς Ριχάρδος της Αγγλίας τον όρισε βασιλιά στην Κύπρο μέχρι τον θάνατό του από φυσικά αίτια. Η Σίβυλλα σύμφωνα με τις ιστορικές πηγές η ίδια ζήτησε να παντρευτεί τον Γκυ Ντε Λουζινιάν, ανήκε στη φατρία του, δεν συνήψε ερωτική σχέση με τον Μπάλιαν και δεν έφυγε μαζί του στη Γαλλία, όπως παρουσιάζεται στο χολυγουντιανό τέλος της ταινίας. Ο πραγματικός Μπάλιαν παρέμεινε στην Ιερουσαλήμ και η πραγματική Σίβυλλα έμεινε πιστή στον βασιλιά Γκυ και μετά την αιχμαλωσία του τον ακολούθησε.

Το έγγραφο αναρτάται στο ιστολόγιο της τάξης.

6^η διδακτική ώρα:

Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες, κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Ιστορίας με την υποστηρικτική συνδρομή της καθηγήτριας της Αγγλικής γλώσσας ερευνούν στο διαδίκτυο σε ελληνόφωνες και αγγλόφωνες πηγές και συζητούν για τη σχέση Ανατολής-Δύσης σήμερα. Ερευνούν επίσης ποιος είναι ο δημιουργός της ταινίας, πότε γυρίστηκε και πώς μπορεί να συσχετιστεί με την σύγχρονη πραγματικότητα. Καταγράφουν τα συμπεράσματά τους σε συνεργατική παρουσίαση των Google docs με τίτλο «Σχέσεις Δύσης και Ανατολής σήμερα», την εμπλουτίζουν με εικόνες και το τελικό προϊόν αναρτάται στο ιστολόγιο της τάξης. Συγκεκριμένα οι μαθητές ανά ομάδα αναζητούν στο διαδίκτυο πληροφορίες για:

1. την ιστορία της πόλης της Ιερουσαλήμ με έμφαση στη σύγχρονη ιστορία ([iefimerida](#), [Ιερουσαλήμ: η ιστορία μιας πόλης σε εικόνες](#)).
2. το πώς έχει επηρεάσει τις χώρες της Δύσης η επίθεση της 11^{ης} Σεπτεμβρίου ([economy365.g](#)).
3. την κήρυξη του πολέμου στο Ιράκ το 2003 ([μεταπτυχιακή εργασία](#) σελ. 7-13) επικεντρώνοντας την προσοχή τους στον χαρακτηρισμό του ως ενός πολέμου αμφισβητούμενης νομιμότητας.

Β. Σερέτη, Οι Σταυροφορίες μέσα από την αξιοποίηση της τέχνης: ένα διεπιστημονικό σενάριο με ένταξη των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη.

4. τον δημιουργό της ταινίας, τη χρονιά που βγήκε στους κινηματογράφους και τον τρόπο με τον οποίο η ταινία σχολιάζει τη σύγχρονη επικαιρότητα, (academia.edu, σελ. 29, 33-34).
5. τα αγάλματα του Ριχάρδου του Λεοντόκαρδου (wikipedia) και του Σαλαντίν (wikipedia) και τον ρόλο αυτών των αγαλμάτων σήμερα.

Οι μαθητές συζητώντας αυτά τα ζητήματα μέσα από ένα διαφορετικό πρίσμα και αντιλαμβάνονται ότι οι τρομοκρατικές επιθέσεις στους δίδυμους πύργους την 11^η Σεπτεμβρίου 2001 και οι στρατιωτικές ενέργειες των ΗΠΑ που ακολούθησαν στο Αφγανιστάν και στο Ιράκ έχουν φέρει στην επιφάνεια την υποβόσκουσα σύγκρουση ανάμεσα στο Ισλάμ και στη Δύση, μια σύγκρουση που είχε πάρει μεγάλες διαστάσεις κατά τη διάρκεια των Σταυροφοριών. Χίλια σχεδόν χρόνια μετά την έναρξη της Α΄ Σταυροφορίας, η ειρήνη στους Αγίους Τόπους δεν έχει αποκατασταθεί και παραμένει ζητούμενο. Η ταινία που γυρίστηκε από τον Αμερικανό σκηνοθέτη Ρίντλεϊ Σκοτ, και κυκλοφόρησε το 2005 μπορεί τελικά να ιδωθεί και σαν σχόλιο του σκηνοθέτη για τον πόλεμο που κήρυξαν οι ΗΠΑ εναντίον του Ιράκ το 2003. Μέσα σε ένα κλίμα όπου κυριαρχούσαν τα στερεότυπα κατά των Αράβων περί του θρησκευτικού τους φανατισμού, της μισαλλοδοξίας και απλωνόταν το φάσμα του κινδύνου της τρομοκρατίας, η ταινία έρχεται να ελέγξει αυτές τις προκαταλήψεις και να τις περιορίσει παρουσιάζοντας τον Σαλαντίν ως μία ανεκτική, φιλεύσπλαχνη και αξιοσέβαστη προσωπικότητα.

7^η διδακτική ώρα:

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Αγγλικής Γλώσσας, οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες εργάζονται στην αίθουσα πληροφορικής ή στην αίθουσά τους με 5 φορητούς υπολογιστές. Διαβάζουν ανά ομάδα τα σχόλια των θεατών στο κοινωνικό δίκτυο youtube για συγκεκριμένες σκηνές της ταινίας «Το Βασίλειο των Ουρανών», συζητούν προσπαθώντας να σκιαγραφήσουν το προφίλ των σχολιαστών και να το παρουσιάσουν προφορικά στην τάξη. Ενθαρρύνονται να σχολιάσουν και οι ίδιοι τις σκηνές.

1. <https://www.youtube.com/watch?v=ThBOw3ja6hU>
2. https://www.youtube.com/watch?v=nAh78K_hqVU
3. <https://www.youtube.com/watch?v=igaDPFrGHV4>
4. <https://www.youtube.com/watch?v=1I36UJZ0daE>
5. <https://www.youtube.com/watch?v=72OJlIbv7ro>

Αναμένεται οι μαθητές να διακρίνουν σχόλια που υποκινούνται από μισαλλοδοξία και φανατισμό και σχόλια που προάγουν την ειρήνη και τη συναδέλφωση των λαών.

8^η διδακτική ώρα:

Οι μαθητές ανά ομάδες στο μάθημα της Ιστορίας εκφράζονται δημιουργικά εμπνεόμενοι από το θέμα των σταυροφοριών:

1. Δημιουργούν ψηφιακή αφίσα που καλεί τους ανθρώπους της Μεσαιωνικής εποχής να πάρουν μέρος σε Σταυροφορία.
2. Ως Σταυροφόροι γράφουν επιστολή σε συγγενείς τους.
3. Ξαναγράφουν το σενάριο μιας σκηνής της ταινίας που τους φαίνεται ανακριβής.
4. Δημιουργούν αντιπολεμικά μηνύματα (επιλέγοντας οι ίδιοι τη μορφή)
5. Ως Εβραίοι έμποροι την εποχή των σταυροφοριών, ζουν στην Ιερουσαλήμ και γράφουν σελίδες ημερολογίου.

Β. Σερέτη, Οι Σταυροφορίες μέσα από την αξιοποίηση της τέχνης: ένα διεπιστημονικό σενάριο με ένταξη των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη.

6. Έλεγχος επίτευξης στόχων

Η αξιολόγηση γίνεται με:

1. Διαμορφωτική αξιολόγηση σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας.
2. Αποτίμηση της ενεργούς συμμετοχής στις δραστηριότητες και συζητήσεις σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας με κλειδές παρατήρησης από τον εκπαιδευτικό.
3. Συμπλήρωση φύλλων εργασίας.
4. Συνεργατικές και ατομικές εργασίες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Cantu, A. (1999). *An Internet Based Multiple Intelligences Model for Teaching High School History*. Journal of the Association for History and Computing 2(3): Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/2027/spo.3310410.0002.305>, προσπελάστηκε στις 09/06/2019.
- Cruz Barrientos, M. (2007). *Evaluating System Dynamics as a Tool for Teaching History*. Proceedings of the 25th International Conference of the System Dynamics Society, Boston. Ανακτήθηκε από: <http://systemdynamics.org/conferences/2007/proceed/index.htm>, προσπελάστηκε στις 16/05/2019.
- Essays, UK. (November 2018). *Kingdom Of Heaven | Summary | Analysis*. Ανακτήθηκε από <https://www.ukessays.com/essays/history/the-film-kingdom-of-heaven-by-ridley-scott-history-essay.php?vref=1>, προσπελάστηκε στις 33/07/2019.
- Gagné, R. M. & Driscoll, M. (1988). *Essentials of Learning for Instruction* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice -Hall.
- Ioannou Georgiou, S. (2012). *Reviewing the puzzle of CLIL*. ELT Journal, Volume 66, Issue 4, October 2012, Pages 495–504, <https://doi.org/10.1093/elt/ccs047>, προσπελάστηκε στις 15/6/2019.
- Lehman, R. (2007). *Learning object repositories. New directions for adult and continuing education*, 113, 57-66. DOI: <https://doi.org/10.1002/ace.247>, προσπελάστηκε στις 30/06/2019.
- Kobbe, L., Weinberger, A., Dillenbourg, P. et al. Computer Supported Learning (2007) 2: 211. <https://doi.org/10.1007/s11412-007-9014-4>. Προσπελάστηκε στις 06/06/2019.
- Mackenzie, A. *How should CLIL work in practice?* <http://www.onestopenglish.com/support/methodology/teaching-approaches/how-should-clil-work-in-practice/156531.article>. Προσπελάστηκε στις 10/06/2019.
- McGreal, R. (2008). *A typology of learning object repositories*. Στο: Adelsberger H.H., Kinshuk, Pawlowski J.M., & Sampson D.G. (eds), *Handbook on Information Technologies for Education and Training* (pp. 5-28), Berlin – Heidelberg: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-540-74155-8_1, προσπελάστηκε στις 30/06/2019.
- Murawski, W. W., & Dieker, L.A. (2008). *50 Ways to keep your co-teacher: Strategies for before, during, and after co-teaching*. Teaching Exceptional Children, 40(4), 40-48.
- Nielsen, J. (1993). *Usability Engineering*. Academic Press, Boston, USA. 358 p.
- Stoddard, J., & Marcus, A. (2010). *More than "showing what happened": Exploring the*

Β. Σερέτη, Οι Σταυροφορίες μέσα από την αξιοποίηση της τέχνης: ένα διεπιστημονικό σενάριο με ένταξη των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη.

potential for teaching history with film. The High School Journal, 93(2), 83-90.

Ανακτήθηκε από

<https://scholarworks.wm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1113&context=educationpubs>, προσπελάστηκε στις 24/06/2019.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA. Harvard University Press.

Wiley, D. (2000). *Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor, and a taxonomy*. Στο: Wiley, D. (ed.), *The instructional use of learning objects* (pp. 1-35). Bloomington, IN: Agency for Instructional Technology. Ανακτήθηκε από:

<http://www.reusability.org/read/chapters/wiley.doc>, προσπελάστηκε στις 10/06/2019 .

Wiley, J. & Ash, I. (2005). *Multimedia Learning in History*. In R. Mayer (Ed.). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp.375-391). Cambridge: Cambridge University Press.

Yiou L. (2016). *Kingdom of Heaven and Its Ideological Message*. Asian Journal of Social Science Studies Vol 1, No2. Ανακτήθηκε από

<http://journal.julypress.com/index.php/ajsss/article/view/70>, προσπελάστηκε στις 08/06/2019.

Ελληνόγλωσσες

Βαλαής, Δ. (2017). *Εκκλησιαστική Ιστορία, Ζητήματα της β΄ Χιλιετίας*. Θεσσαλονίκη: Μπαρμπουνάκης.

Βιβλιοθήκη Τεχνολογικού Πανεπιστημίου Κύπρου, 2015. *Αναπτύσσοντας Ψηφιακές Βιβλιοθήκες: Ψηφιακά και Ιδρυματικά αποθετήρια στον ελληνικό χώρο*. Εκπαιδευτική ημερίδα: «Έργα ψηφιοποίησης υλικού –Διαχείριση Ψηφιακών Καταθετηρίων». Ανακτήθηκε από:

<https://lekythos.library.ucy.ac.cy/bitstream/handle/10797/14422/Trusted%20repositories.pdf?sequence=6>, προσπελάστηκε στις 1/07/2019.

Μπονίδης, Κ. (2012). *Προδιαγραφές της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας: Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Οδηγίες για τη διδασκαλία της Ιστορίας στις Α΄, Β΄ Ημερήσιου ΓΕΛ και Α΄, Β΄ Εσπερινού ΓΕΛ για το σχολικό έτος 2017-2018, αρ. πρωτ. εισ. ΥΠ.Π.Ε.Θ. 187999/Δ2/02-11-2017 έγγραφο, σ. 45,46.

Τσιβάς, Α. (2011). *Παιδαγωγική αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ στην ιστορική εκπαίδευση: Θεωρητικές και ερευνητικές εκδοχές και προσεγγίσεις*. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 4(1-3), 151-164, Ανακτήθηκε από <http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/view/113>, προσπελάστηκε στις 09/06/2019.

Τσιβάς, Α. (2015), Παρουσίαση ομάδας Ιστορίας. Ανακτήθηκε από: [Ημερίδα Πρωτοβάθμιας](#), προσπελάστηκε στις 01/07/2019.

Τσιβάς, Α. (2017). *Η διδακτική αξιοποίηση των ιστορικών πηγών στο πλαίσιο του Φωτόδεντρου Μαθησιακών Αντικειμένων*. Ηλεκτρονικό περιοδικό «Μάθηση με Τεχνολογίες», τεύχος 4ο, «e-diktyo» και «Μιχάλης Δερτούζος», 1-10.

Τζιμογιάννης, Α. (2017). *Ηλεκτρονική μάθηση: θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί*. Αθήνα: Κριτική.

Β. Σερέτη, Οι Σταυροφορίες μέσα από την αξιοποίηση της τέχνης: ένα διεπιστημονικό σενάριο με ένταξη των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη.

Δικτυογραφία

<https://www.nature.com/articles/438900a.pdf>
<https://www.maxmag.gr/politismos/istoria/ippotes-i-ekpedefsi-o-kodikas-ke-i-afosiosi-sto-theo/>
<https://www.agiasofia.com/greek/stavrof1.html>
<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/4519>
<http://photodentro.edu.gr/aggregatro/lo/photodentro-educationalvideo-8522/953>
<http://photodentro.edu.gr/video/r/8522/955>
<http://photodentro.edu.gr/ugc/r/8525/286?locale=el>
<http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-8975>
<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/8975>
http://en.wikipedia.org/wiki/Islami_schools_an_branches
https://el.wikipedia.org/wiki/Σιβυλλα_της_Ιερουσαλήμ
<https://www.pemptousia.gr/2018/06/ierousalim-i-poli-tou-theou/>
<https://www.ukessays.com/essays/history/the-film-kingdom-of-heaven-by-ridley-scott-history-essay.php>
https://www.academia.edu/19670585/Memory_and_Ideology_Images_of_Saladin_in_Syria_and_Iraq σελ 57.
<https://powerpolitics.eu>
<https://melittag.wordpress.com/2016>

Στρατηγικές διαπολιτισμικής και διαθρησκειακής επικοινωνίας με τους γονείς προσφύγων μαθητών αραβικής προέλευσης και συχνά λάθη κατά την αλληλεπίδραση με αυτούς

Δημήτριος Σταφίδας

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

stafidas@arcor.de

Χρήστος Αλποχωρίτης

Εκπαιδευτικός ΠΕ01 και ΤΕ16

alpo355@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα ανακοίνωση θα παρουσιαστούν αρχικά τα βασικά χαρακτηριστικά του αραβικού κόσμου, της γλώσσας και της θρησκείας και θα επιχειρηθεί μια γνωριμία με το πολιτισμικό και ιστορικό υπόβαθρο των γονέων προσφύγων μαθητών αραβικής προέλευσης. Επιπλέον, θα τονιστούν οι ιδιαιτερότητες των προσφυγικών κοινωνιών και στοιχεία της δομής τους. Καθότι η πρόοδος των μαθητών εξαρτάται και από την επιτυχή επικοινωνία μεταξύ γονέων και σχολείου και προκειμένου να ξεπεραστούν τα εμπόδια επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς αυτούς, θα γίνει αναφορά σε μια σειρά μεθόδων προσέγγισης της ισλαμικής κοινότητας στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής και διαθρησκειακής επικοινωνίας που κρίνονται απαραίτητες στις ιδιαίτερες συνθήκες του σημερινού σχολείου. Ορισμένες ενδεικτικές στρατηγικές προσέγγισης που θα προταθούν είναι: η χρήση εικόνων/οπτικού υλικού και δίγλωσσου έντυπου υλικού, η αποφυγή πολιτισμικών συγκρίσεων, η αποφυγή συναντήσεων με γονείς ανήμερα μουσουλμανικών θρησκευτικών αργιών, κ.ά. Μάλιστα θα γίνει επίδειξη πρωτότυπου έντυπου υλικού που θα μπορούσε να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς κατά τη συναναστροφή τους με γονείς από αραβικές χώρες, αλλά και υλικού που χρησιμοποιείται σε αντίστοιχες περιστάσεις σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Τέλος, θα αναφερθούν συχνά λάθη κατά την επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων προσφύγων μαθητών, όπως π.χ. κατά την εξωγλωσσική επικοινωνία (χειρονομίες, στάση σώματος, οπτική επαφή, κ.ά.) μέσω συγκεκριμένων παραδειγμάτων.

Λέξεις κλειδιά: πρόσφυγες, γονείς, αραβικός κόσμος, στρατηγικές επικοινωνίας

1. Εισαγωγή

Η επαφή με ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο είναι πλέον καθημερινή. Οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να απασχοληθούν στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών έχουν αναμφισβήτητα ένα πολυσύνθετο και δύσκολο έργο. Οφείλουν να έχουν επαρκείς γνώσεις του διδακτικού τους αντικειμένου, να είναι γνώστες βασικών χαρακτηριστικών του αραβικού κόσμου και της αραβικής γλώσσας και να είναι ικανοί να κάνουν χρήση διαπολιτισμικών και διαθρησκειακών στρατηγικών επικοινωνίας τόσο με τους μαθητές όσο και με τους γονείς τους. Η

Δ. Σταφίδας, Χ. Αλποχωρίτης, Στρατηγικές διαπολιτισμικής και διαθρησκειακής επικοινωνίας με τους γονείς προσφύγων μαθητών αραβικής προέλευσης και συχνά λάθη κατά την αλληλεπίδραση με αυτούς

γνωριμία τους με τον αραβικό κόσμο είναι επιθυμητή, ώστε να εντρυφήσουν στο πολιτισμικό και ιστορικό υπόβαθρο των ανθρώπων αυτών και να απαλλαχθούν από τυχόν προκαταλήψεις και στερεότυπα.

Στην εργασία αυτή θα παρουσιαστούν αρχικά τα βασικά χαρακτηριστικά του αραβικού κόσμου, της γλώσσας και της θρησκείας και θα επιχειρηθεί μια γνωριμία με το πολιτισμικό και ιστορικό υπόβαθρο των γονέων προσφύγων μαθητών αραβικής προέλευσης. Καθότι η πρόοδος των μαθητών εξαρτάται και από την επιτυχή επικοινωνία μεταξύ γονέων και σχολείου και προκειμένου να ξεπεραστούν τα εμπόδια επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς αυτούς, θα γίνει αναφορά σε μια σειρά μεθόδων προσέγγισης της ισλαμικής κοινότητας στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής και διαθρησκειακής επικοινωνίας που κρίνονται απαραίτητες στις ιδιαίτερες συνθήκες του σημερινού σχολείου. Θα γίνει παρουσίαση του υλικού που χρησιμοποιείται σε αντίστοιχες περιστάσεις σε άλλες χώρες (π.χ. στη Γερμανία) και θα αναφερθούν συχνά λάθη κατά την επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων προσφύγων μαθητών.

2. Βασικά χαρακτηριστικά του αραβικού κόσμου

Η αραβική ιστορία συνδέεται με την ισλαμική παράδοση. Οι Άραβες, αν και αποτελούν μια εθνική ομάδα με κοινή γλώσσα και πολιτιστική κληρονομιά, δεν απαντώνται σε μία μονάχα χώρα. Αποτελούν μέλη του Αραβικού Συνδέσμου, μιας διακρατικής οργάνωσης που ιδρύθηκε ο 1945 και αποσκοπεί στην προώθηση της συνεργασίας μεταξύ χωρών με κυρίαρχο αραβικό πληθυσμό. Αριθμεί 22 μέλη, που εκτείνονται από το Μαρόκο έως το Ιράκ κι από τις Κομόρες μέχρι τη Συρία.

3. Η αραβική γλώσσα και θρησκεία

3.1. Η αραβική γλώσσα

Τα αραβικά είναι η μητρική γλώσσα περίπου 300 εκατομμυρίων και δεύτερη γλώσσα σχεδόν άλλων 60 εκατομμυρίων ανθρώπων (Owens, 2013: 2). Είναι η πιο διαδεδομένη γλώσσα στην Αφρική και μια από τις πιο σημαντικές της Ασίας. Αποτελούν επίσημη γλώσσα όλων των χωρών του Αραβικού Συνδέσμου σε Βόρεια Αφρική και Μέση Ανατολή. Ωστόσο, κάποιος που γεννήθηκε στο Ιράκ δεν έχει κοινή καθομιλούμενη με κάποιον από το Μαρόκο. Στον αραβικό κόσμο υπάρχει πλήθος τοπικών διαλέκτων που όλες όμως έχουν κοινή αναφορά σε μια επίσημη γλώσσα. Η επίσημη γραπτή γλώσσα είναι επομένως αυτή που μαθαίνει κάθε Άραβας στο σχολείο, χρησιμοποιείται στα γραπτά κείμενα, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, στον τύπο, κ.ά. και αποτελεί τη βάση κάθε τοπικής διαλέκτου. Είναι σαφές ότι δεν μπορεί να απαιτηθεί από τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να διδάξουν σε τάξεις προσφυγόπουλων επάρκεια της αραβικής γλώσσας, πάντως, έστω και βασικές γνώσεις αυτής, θα διευκόλυναν την εκπαιδευτική διαδικασία και την επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών.

3.2. Η θρησκεία

Στον Μωάμεθ, σύμφωνα με την ισλαμική παράδοση, παρουσιάστηκε ο αρχάγγελος Γαβριήλ και τον πρόσταξε να διαβάσει στίχους από το Κοράνι. Με τον τρόπο αυτό ήταν επιφορτισμένος με την ιδιότητα του Προφήτη να μεταφέρει στους ανθρώπους τις θεϊκές διδαχές. Ο Μωάμεθ δίδαξε στη Μέκκα για 12 χρόνια τη νέα θρησκεία, αλλά αργότερα εξορίστηκε και στη συνέχεια έχτισε τη Μεδίνα. Η θρησκεία που δίδαξε

Δ. Σταφίδας, Χ. Αλποχωρίτης, Στρατηγικές διαπολιτισμικής και διαθρησκειακής επικοινωνίας με τους γονείς προσφύγων μαθητών αραβικής προέλευσης και συχνά λάθη κατά την αλληλεπίδραση με αυτούς

ονομάστηκε Ισλάμ και δηλώνει υποταγή στον ένα και μοναδικό Θεό που προσφέρει ειρήνη και ασφάλεια στους πιστούς. Η ομολογία πίστης στον μοναδικό Θεό, τον Αλλάχ και στο προφήτη του, τον Μωάμεθ, αποτελεί τον έναν από τους πέντε στύλους του Ισλάμ. Οι υπόλοιποι είναι η προσευχή, η προσφορά ελεημοσύνης, η νηστεία και το προσκύνημα στη Μέκκα (Brown, 2011:24).

4. Ιδιαιτερότητες των προσφυγικών κοινωνιών και στοιχεία της δομής τους

Οι περισσότερες αραβικές οικογένειες προσφύγων είναι πολυμελείς. Φυσικά ενδέχεται κάποια μέλη να έχουν παραμείνει στην χώρα προέλευσής τους ή να έχουν εγκατασταθεί σε άλλη ευρωπαϊκή χώρα. Η θρησκεία, και τα έθιμα παίζουν σημαντικό ρόλο και υπερέχουν των νόμων. Τα μέλη της οικογένειας έχουν διακριτούς ρόλους μέσα σε αυτή. Ο πατέρας είναι η κεφαλή της οικογένειας και εξασφαλίζει τα προς το ζην. Η μητέρα είναι η νοικοκυρά και η υπεύθυνη για την ανατροφή των παιδιών (κυρίως των κοριτσιών). Το αγόρι είναι ο διάδοχος του πατέρα και αντιμετωπίζεται ως μικρός πασάς. Η κόρη είναι βοηθός της μητέρας και ενηλικιώνεται αρκετά νωρίς. Ο παππούς και η γιαγιά είναι φορείς της κουλτούρας, αντιμετωπίζονται ως σοφοί και τυγχάνουν περιποίησης από τους υπόλοιπους. Ο άνδρας βρίσκεται πιο ψηλά στην ιεραρχία από τη γυναίκα και υπερασπίζεται την τιμή της οικογένειας. Η γυναίκα δεν έχει δική της ταυτότητα και φέρει το οικογενειακό φορτίο. Τα παιδιά αναλαμβάνουν από μικρή ηλικία οικογενειακές υποχρεώσεις και βοηθούν στο νοικοκυριό. Δε λαμβάνουν μέρος στη λήψη αποφάσεων για οικογενειακά θέματα και δεν τυγχάνουν μεγάλης εκτίμησης από τους ενήλικες.

Η μη κατοχή της ελληνικής γλώσσας αποτελεί τροχοπέδη στην επικοινωνία με τον υπόλοιπο κόσμο. Η οικογένεια είναι σημαντικό κομμάτι της κοινωνίας και τα ενδιαφέροντα της οικογένειας βρίσκονται πάνω από τα ενδιαφέροντα κάθε ατόμου ξεχωριστά. Τα οικογενειακά προβλήματα παραμένουν στην οικογένεια και κάθε μέλος αυτής προστατεύει την τιμή της. Η ανατροφή των παιδιών είναι κοινωνικό/οικογενειακό θέμα και όλα τα μέλη της οικογένειας και οι συγγενείς είναι υπεύθυνοι για αυτή. Η λήψη αποφάσεων γίνεται συνήθως παρορμητικά και τα παιδιά δεν μαθαίνουν πολλούς κανόνες στο σπίτι. Η βία είναι αποδεκτή από τη θρησκεία, χρησιμοποιείται καθημερινά στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών και αποτελεί συχνό μέσο για την επίλυση διαφορών. Το σχολείο δεν είναι υπεύθυνο αποκλειστικά και μόνο για την εκπαίδευση των μαθητών. Οι γονείς από την άλλη δεν ασχολούνται καθημερινά με αυτή.

5. Στρατηγικές επιτυχούς επικοινωνίας με τους γονείς των προσφύγων μαθητών

5.1. Διαπολιτισμική επικοινωνία και επάρκεια

Η πρόοδος των μαθητών εξαρτάται, κατά ένα βαθμό, κι από την επιτυχή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων τους. Οι εκπαιδευτικοί στους οποίους έχει ανατεθεί η εκπαίδευση προσφυγόπουλων πρέπει να γνωρίζουν τις τεχνικές της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Στην περίπτωση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας οι εταίροι είναι εφοδιασμένοι με διαφορετικά ερμηνευτικά σχήματα για τον κόσμο, εξαιτίας των διαφορών που υφίστανται μεταξύ των πολιτισμών. Άρα η αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία έχει ως αφετηρία την επίγνωση ότι αυτός που βρίσκεται απέναντί μας ανήκει σε μια διαφορετική πολιτισμική

Δ. Σταφίδας, Χ. Αλποχωρίτης, Στρατηγικές διαπολιτισμικής και διαθρησκειακής επικοινωνίας με τους γονείς προσφύγων μαθητών αραβικής προέλευσης και συχνά λάθη κατά την αλληλεπίδραση με αυτούς

πραγματικότητα (Κεσίδου, 2007).

Επιπλέον, είναι απαραίτητες οι διαπολιτισμικές γνώσεις (εννοιών, γεγονότων, ιστοριών, αξιών, εθίμων, παραδόσεων, θρησκειών, κ.ά.), οι διαπολιτισμικές δεξιότητες (επικοινωνιακές, ομαδοσυνεργατικές, γνωστικές, ενδοπροσωπικές, διαχείρισης συναισθημάτων, κ.ά.) και οι στάσεις διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης (θετική προδιάθεση για επικοινωνία, πανανθρώπινες αξίες, κ.ά.). Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά συνθέτουν την λεγόμενη διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επάρκειας (δεξιότητας) μπορεί να νοηθεί ως αποτέλεσμα μιας διαδικασίας πολιτισμικής μάθησης με διάφορους επιμέρους στόχους, όπως: ο έλεγχος της αντιληπτικής ικανότητας, η συνειδητοποίηση των πολιτισμικών συντεταγμένων, αναφορών και προσδιορισμών της συμπεριφοράς μας, η ευαισθητοποίηση στην πρόσληψη και αντίληψη των πολιτισμικών διαφορών, ο αναστοχασμός γύρω από την οικεία εθνοκεντρική στάση, η ανάπτυξη και καλλιέργεια της ικανότητας για ενσυναίσθηση και αλλαγή προοπτικής και η διεύρυνση των πρακτικών της καθημερινότητας μέσα από την αλλαγή των αυτοματοποιημένων συμπεριφορών (Παπαδοπούλου κ.ά., 2006).

5.2. Άλλες στρατηγικές

Οι ανεπαρκείς γνώσεις της ελληνικής γλώσσας δυσχεραίνουν σε κάθε περίπτωση την επικοινωνία μεταξύ γονέων προσφύγων μαθητών και εκπαιδευτικών. Η επικοινωνία κατά τη διάρκεια προγραμματισμένης ή μη συνάντησης, μπορεί, ωστόσο, να διευκολυνθεί σημαντικά με τη χρήση δίγλωσσου ή πολύγλωσσου έντυπου υλικού. Το υλικό αυτό μπορεί να κατασκευαστεί από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, να αναζητηθεί στο διαδίκτυο ή να αποκτηθεί από εκδοτικούς οίκους άλλων χωρών που έχουν ασχοληθεί πιο εντατικά με το θέμα αυτό και να προσαρμοστεί στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Παρακάτω παρουσιάζονται κάποιες επιπλέον στρατηγικές που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν κατά την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους πρόσφυγες γονείς αραβικής προέλευσης:

- δημιουργία άνετου κλίματος επικοινωνίας (π.χ. χαιρετισμός στη γλώσσα τους)
- σωστή προφορά του ονόματος του μαθητή, όπως και αυτού των γονιών του ως ένδειξη σεβασμού
- παροχή επαρκούς χρόνου συνομιλίας
- αποφυγή ραντεβού με τους γονείς ανήμερα μουσουλμανικών θρησκευτικών αργιών
- χρήση δίγλωσσου έντυπου και οπτικού υλικού (εικόνες με λεζάντες θέμα την πρώτη μέρα στο σχολείο, τις ασθένειες, τους σχολικούς κανόνες, τους κανόνες συμπεριφοράς, την δικαιολόγηση απουσιών, κ.ά.)
- σαφής διατύπωση του τρόπου εργασίας στο σχολείο
- σαφής διατύπωση των κανόνων του σχολείου
- αναγνώριση των προσπαθειών των γονέων
- σύζευξη του σχολείου με το σπίτι
- συνεργασία με άλλους σχετικούς φορείς (Μ.Κ.Ο., κοινωνικούς λειτουργούς, Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων, κ.ά.)

Δ. Σταφίδας, Χ. Αλποχωρίτης, Στρατηγικές διαπολιτισμικής και διαθρησκευτικής επικοινωνίας με τους γονείς προσφύγων μαθητών αραβικής προέλευσης και συχνά λάθη κατά την αλληλεπίδραση με αυτούς

5.3. Το παράδειγμα άλλων χωρών

Στη Γερμανία, η κυβέρνηση κάθε ομόσπονδου κρατιδίου, αλλά και διάφοροι εκδοτικοί οίκοι έχει μεριμνήσει για την καλύτερη δυνατή επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών κυρίως με τη χρήση οπτικού υλικού. Χαρακτηριστικό παράδειγμα το βιβλίο Schul-Tip με έντυπο υλικό με εικόνες με τα ακόλουθα θέματα:

- πρώτη μέρα στο σχολείο
- στο δρόμο προς το σχολείο
- παιδικές ασθένειες
- έντυπο δικαιολόγησης απουσιών
- σχολικοί κανόνες
- τρόποι συμπεριφοράς
- συνάντηση προς ενημέρωση γονέων
- ημέρα επικοινωνίας με τους γονείς
- ολοήμερο σχολείο
- μεσημεριανό φαγητό
- σχολική εκδρομή
- τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς σε περίπτωση ασθένειας

Το υλικό αυτό είναι είτε με τη μορφή εικόνων με λεζάντες (μεταξύ άλλων και στην αραβική γλώσσα), είτε με υποδείγματα εγγράφων της σχολικής πραγματικότητας μεταφρασμένα στα αραβικά.

Στην Κύπρο, το Κέντρο Ενημέρωσης Μεταναστών MiHub διαθέτει δωρεάν μεταφραστές/τριες στα σχολεία (μετάφραση ανακοινώσεων, συνεντεύξεις με γονείς), ενώ οι κανονισμοί των σχολείων Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης, όπως και βασικοί όροι των μαθημάτων της Γλώσσας, των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών έχουν μεταφραστεί στα Αραβικά, Ρωσικά, Ουκρανικά και Γεωργιανά στον Οδηγό Διαμεσολαβητών του Π.Ι. Η συλλογή των στοιχείων των μαθητών, αν αυτό είναι δυνατόν, μπορεί να γίνει παρουσία μεταφραστή/τριας (εξασφάλιση από το MiHub (<http://www.mihub.eu/en/>) ή μέσω του ΔΡΑ.Σ.Ε., αν το σχολείο ανήκει στην ομάδα αυτή). Όλα τα στοιχεία, τα οποία χρειάζεται να συλλέξει το σχολείο για την προηγούμενη φοίτηση των παιδιών καθώς και άλλες σημαντικές πληροφορίες, διατίθενται μεταφρασμένα σε 17 γλώσσες (μεταξύ αυτών Αραβικά, Ρωσικά, Βουλγαρικά, Ρουμανικά, Κινέζικα, Αγγλικά κ.ά. στην ιστοσελίδα <https://newarrivals.segfl.org.uk/> στον σύνδεσμο «Languages»). Οι γονείς των παιδιών μπορούν να συμπληρώσουν online το ερωτηματολόγιο συλλογής στοιχείων στη γλώσσα που αυτοί επιθυμούν.

6. Συχνά λάθη κατά την επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων προσφύγων μαθητών

Η μη κατανόηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας μπορεί να οδηγήσει σε προβληματική επικοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να χαρακτηρίζονται από διαπολιτισμική επάρκεια και να αποφεύγουν τις πολιτισμικές και θρησκευτικές συγκρίσεις. Συχνό λάθος των εκπαιδευτικών κατά την επικοινωνία τους με τους πρόσφυγες γονείς είναι η χρήση ορολογίας και σύνθετων προτάσεων, με αποτέλεσμα η επικοινωνία να μην είναι άνετη και να δημιουργούνται παρεξηγήσεις ή παρερμηνείες. Οι προγραμματισμένες συναντήσεις με τους γονείς ανήμερα

Δ. Σταφίδας, Χ. Αλποχωρίτης, Στρατηγικές διαπολιτισμικής και διαθρησκευτικής επικοινωνίας με τους γονείς προσφύγων μαθητών αραβικής προέλευσης και συχνά λάθη κατά την αλληλεπίδραση με αυτούς

μουσουλμανικών θρησκευτικών αργιών, οι πολιτισμικές και θρησκευτικές συγκρίσεις με έμφαση στις διαφορές κι όχι στις ομοιότητες και η αδυναμία κατανόησης της πολιτισμικής και θρησκευτικής διαφορετικότητας αποτελούν εμπόδια στην επικοινωνία. Η κοντινή απόσταση κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης, η λανθασμένη χρήση παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων (βλέμμα, χειρονομίες, κ.ά.) και τέλος η χρήση ανήλικου μαθητή ως διερμηνέα, είναι παράγοντες που στις περισσότερες περιπτώσεις δυσχεραίνουν την αλληλεπίδραση με γονείς αραβικής προέλευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Brown, J.A.C. (2011). *Muhammad: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Heiligensetzer, C. (2014). *Schul-Tip*. Stuttgart: Setzer Verlag.

Owens, J. (2013). "A House of Sound Structure, of Marvelous form and Proportion: An Introduction". In, Owens, J. (ed.), *The Oxford Handbook of Arabic Linguistic*. Oxford: Oxford University Press.

Ελληνόγλωσσες

Κεσίδου, Α. (2007). "Ετερότητα και διαπολιτισμική επικοινωνία". Αδημοσίευτη εισήγηση στην επιστημονική Διημερίδα με τίτλο: *Εθνική ταυτότητα και ετερότητα. Πολλαπλές ταυτότητες στη μετανεωτερική εποχή*. Α.Π.Θ., 18-19/5/2007.

Παπαδοπούλου, Β., Κεσίδου, Α. & Σταυρίδου-Bausewein, Γ. (2006). "Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας στην αρχική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: η περίπτωση μιας πιλοτικής εφαρμογής". Στο, Χατζηδήμου, Δ. και Βιτσιλάκη, Χ. (επιμ.). *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας. Πρακτικά 11ου Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Watzlavick, P.et.al. (2005). *Ανθρώπινη επικοινωνία και οι επιδράσεις της στη συμπεριφορά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Το Μτθ και η συμβολή του στην Εκπαίδευση για την Αειφορία: Η περίπτωση των νέων ΠΣ στο Λύκειο.

Πολύβιος Ι. Στράντζαλης

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Θεολόγων, 1^ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ Κεντρικής Μακεδονίας

polstra61@gmail.com

Περίληψη

Στη σημερινή σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα δίδεται ιδιαίτερη σημασία στην Εκπαίδευση για την Αειφορία κι αυτό γιατί η έννοια της αειφορίας δεν περιλαμβάνει μόνο το περιβάλλον αλλά και πολύ σημαντικά ζητήματα που ενδιαφέρουν την ανθρωπότητα, όπως η φτώχεια, η εξασφάλιση τροφής, η υγεία, η δημοκρατία, τα ανθρώπινα δικαιώματα αλλά και τα ζητήματα της ειρήνης. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να καταδείξει αφενός μεν τις αξίες της αειφόρου ανάπτυξης και αφετέρου να αναδείξει τη συμβολή του μαθήματος των Θρησκευτικών στη διαμόρφωση αξιών που συμβάλλουν στην αειφορία μέσα από τα νέα Προγράμματα Σπουδών του Λυκείου. Αυτά τους οδηγούν στην αυτονομία και καλλιεργούν την υπευθυνότητα στον/στην σύγχρονο/η μαθητή/τρια στο να αναπτύξουν τις δικές του/της απόψεις και αξίες, οι οποίες θα είναι ικανές να τον ενεργοποιήσουν, ώστε να συμβάλει στη δημιουργία μιας κοινωνίας πιο δίκαιης και αλληλέγγυης που θα μεριμνά και θα προστατεύει και το περιβάλλον έχοντας αναπτύξει οικολογική συνείδηση. Το υπό έρευνα υλικό περιλαμβάνει τα Προγράμματα Σπουδών και τους Φακέλους του Μαθήματος του Λυκείου στα Θρησκευτικά. Η μεθοδολογία που ακολουθείται είναι η βιβλιογραφική επισκόπηση αλλά και η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει η έρευνα αναδεικνύουν τη συμβολή του μαθήματος των Θρησκευτικών στην ενίσχυση των γνώσεων και δεξιοτήτων στην προστασία του περιβάλλοντος και απόκτηση οικολογικής συνείδησης, στην υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών σεβασμού προς τον συνάνθρωπο και τον οποιονδήποτε «άλλον», τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ειρήνη κ.α.

Λέξεις κλειδιά: Περιβάλλον, Αειφορία, Θρησκευτικά, Προγράμματα Σπουδών, Αξίες

1. Εισαγωγή

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Ε.Α.Α) αποτελεί μια ιδέα που προέκυψε μέσα από συζητήσεις και διαβουλεύσεις, που έχουν διεξαχθεί τις τελευταίες δεκαετίες στους διάφορους διεθνείς οργανισμούς σχετικά με τη σύζευξη της ανάπτυξης με την προστασία του περιβάλλοντος (Φλογαΐτη, 2007: 156). Ο όρος «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» καθιερώθηκε μετά από τη διεθνή διάσκεψη του Γιοχάνεσμπουργκ, οπότε επικρατεί η ονομασία και οριστικοποιείται η επιλογή του σε όλα τα επίσημα κείμενα των διεθνών οργανισμών (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007: 160). Ως Ε.Α.Α καλείται το ολιστικό, διεπιστημονικό πλαίσιο που ενσωματώνει τις έννοιες της ανθρωπίνης, της κοινωνικής και της οικονομικής ανάπτυξης, παράλληλα με τις περιβαλλοντικές ανησυχίες (Hopkins et al, 1996). Κατά τον Μαρκαντώνη (2015) που παραθέτει την άποψη του Καλαϊτζίδη (2008) η Ε.Α.Α ουσιαστικά αποτελεί μια δια βίου μάθηση που έχει ως στόχο να δημιουργήσει ενεργούς πολίτες, που θα διαθέτουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, θα έχουν επιστημονική και κοινωνική μόρφωση ώστε να εμπλέκονται σε ατομικές και

κοινωνικές δράσεις για να βοηθήσουν στην εξασφάλιση ενός υγιούς περιβάλλοντος και οικονομικά ευημερεύοντος μέλλοντος. Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι κατά τον Σκούλλο (2007) η Ε.Α.Α μπορεί να θεωρηθεί φυσική εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, καθώς έχει ενσωματώσει στοιχεία της, χωρίς βέβαια να ταυτίζεται πλήρως με αυτή και είναι αναντίρρητα απαραίτητη προκειμένου να επιτευχθεί η αειφόρος ανάπτυξη. Επιπλέον και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011) την όρισε ως την εκπαίδευση που αποσκοπεί στην ευαισθητοποίηση και κινητοποίηση των πολιτών για την αντιμετώπιση περιβαλλοντικών ζητημάτων, αφού προηγουμένως συμβάλλει στην υιοθέτηση περιβαλλοντικής ηθικής αλλά και πρακτικών ενός αειφόρου τρόπου ζωής.

Η έννοια της Αειφορίας δεν αναφέρεται μόνον στο φυσικό περιβάλλον, αλλά διευρύνοντας την έννοια του περιβάλλοντος εκτείνεται σε ένα μεγάλο φάσμα των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, περιλαμβάνει και την ενασχόληση, τη συνειδητοποίηση και την εξεύρεση λύσεων στα προβλήματα της φτώχειας, της υγείας, της εξασφάλισης τροφής, της δημοκρατίας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ειρήνης. Η θρησκεία, η πνευματικότητα και η πίστη, επομένως και το μάθημα των Θρησκευτικών, παίζουν ένα κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση προσωπικών αξιών αλλά και τρόπου ζωής.

Η Ε.Α.Α αποτελεί ένα αντικείμενο ραγδαία αναπτυσσόμενο, με αποτέλεσμα να υφίσταται σύγχυση αναφορικά με αυτή ως μια νέα μορφή εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά οι αγγλοσαξονικές χώρες την έχουν εισάγει στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Είναι απαραίτητο, όμως, να τονιστεί ότι δεν αποτελεί ένα μάθημα ανάμεσα στα υπόλοιπα, αλλά μια νέα διάσταση, η οποία διαχέεται στο σύνολο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007).

Ως προς την Ε.Α.Α η UNESCO (2005:16) θεωρεί ως βασικές αξίες της:

- Το σεβασμό στην αξιοπρέπεια και στα ανθρώπινα δικαιώματα για το σύνολο των ανθρώπων παγκοσμίως και τη δέσμευση για κοινωνική και οικονομική δικαιοσύνη που αφορά σε όλους τους ανθρώπους
- Το σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα των επόμενων γενεών και τη δέσμευση για διαγενεακή υπευθυνότητα
- Το σεβασμό και τη φροντίδα για την κοινότητα της ζωής σε όλη την ποικιλότητά της, γεγονός που συνεπάγεται την προστασία και την αποκατάσταση των οικοσυστημάτων της γης
- Το σεβασμό στην πολιτιστική ποικιλότητα και τη δέσμευση για την οικοδόμηση σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο ενός πολιτισμού που θα χαρακτηρίζεται από την ανεκτικότητα, την έλλειψη βίας και την ειρήνη

Η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία είναι προσανατολισμένη στις αξίες. Οι μαθητές/ριες στην εκπαιδευτική διαδικασία διδάσκονται τα σχετικά με το φάσμα των κοινωνικών και περιβαλλοντικών αξιών που υπάρχουν στην κοινωνία (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007: 170). Στο ΜτΘ στο μεν Δημοτικό –Γυμνάσιο γίνεται προσπάθεια να αναδειχθούν μεταξύ άλλων οι θρησκευτικές αξίες σε πεδία διαλόγου, συνάντησης και ειρηνικής συνύπαρξης των ανθρώπων, ανεξάρτητα από τις θρησκευτικές και πολιτικές πεποιθήσεις ή και τις διαφορές τους (Αναθεωρημένο ΠΣ του ΜτΘ Δημοτικού Γυμνασίου, 2017). Από την άλλη στο Λύκειο ασκείται ο μαθητής μεταξύ άλλων στις αξίες της αποδοχής, του σεβασμού και του διαλόγου με τον άλλον, της δυναμικής ανεκτικότητας προς το διαφορετικό και στο δικαίωμα στην ετερότητα (Αναθεωρημένο ΠΣ του ΜτΘ Λυκείου, 2017).

Με βάση τα παραπάνω, το ενδιαφέρον μας εστιάστηκε στη συμβολή του ΜτΘ στην Ε.Α.Α μέσα από το Πρόγραμμα Σπουδών του Γενικού Λυκείου (2017) καθώς και τους Φακέλους Μαθήματος των Θρησκευτικών στις τρεις τάξεις του Λυκείου. Μετά από επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώσαμε ότι οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο συγκεκριμένο πεδίο είναι λίγες και αφορούν κυρίως έρευνες γενικές για τη σχέση του ΜτΘ και Ε.Α.Α ή ειδικές με βάση τα παλαιά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών ή με βάση τα Σχολικά Εγχειρίδια κυρίως του Δημοτικού. Οι σημαντικές αυτές μελέτες για το Περιβάλλον και την Αειφορία και το ΜτΘ (Μαζνέικος, 2013), (Ζορμπά, 1998), (Μαράς, επιμ.), (Μαρκαντώνης, 2013), όμως δεν μελετούν καθόλου τα Νέα Προγράμματα Σπουδών Λυκείου στο ΜτΘ είτε γιατί έχουν συγγραφεί παλαιότερα είτε γιατί αφορούν γενικές μελέτες για τη σχέση της Αειφόρου Ανάπτυξης με το ΜτΘ. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να καταδείξει αφενός μεν τις αξίες της αειφόρου ανάπτυξης και αφετέρου να αναδείξει τη συμβολή του μαθήματος των Θρησκευτικών στη διαμόρφωση αξιών που συμβάλλουν στην αειφορία μέσα από τα νέα Προγράμματα Σπουδών του Λυκείου. Το νέο ΠΣ είναι μια πόρτα, που οδηγεί στον κόσμο της γνώσης, της θεολογίας και της Ορθοδοξίας, αλλά και στον κόσμο της δημιουργίας, της έκφρασης, του προβληματισμού, της υπαρξιακής αναζήτησης, της συνύπαρξης.

Σύμφωνα με τους σκοπούς της θρησκευτικής εκπαίδευσης στο Λύκειο επιδιώκεται α) Η ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας. Στη σύγχρονη θεώρηση της ταυτότητας του προσώπου, φυσικά, η θρησκευτική ταυτότητα σχετίζεται και με την ηθική, αξιακή και την πολιτι(εια)κή αγωγή, στις οποίες και η θρησκευτική εκπαίδευση στοχεύει. β) Η γνωριμία και επικοινωνία με τον «άλλον». Έτσι ασκείται στις αξίες της αποδοχής, του σεβασμού και του διαλόγου με τον άλλον, της δυναμικής ανεκτικότητας προς το διαφορετικό και στο δικαίωμα στην ετερότητα. γ) Η ανάπτυξη κοινότητας μάθησης. Η σχολική τάξη μπορεί να θεωρηθεί ως κοινότητα μάθησης, στο πλαίσιο του συνεχούς διαλόγου, της ανάλυσης και βιωματικής εφαρμογής αρχών και αξιών, όπως η ελευθερία, η αγάπη, η δημοκρατία, το δικαίωμα, η ισότητα, η αυτονομία, ο σεβασμός, η αλληλεγγύη, η δικαιοσύνη, η ελπίδα κ.ά.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο παρατηρούμε ότι στο μάθημα των Θρησκευτικών υπάρχουν Θεματικές Ενότητες που αφορούν θέματα που άπτονται της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

2. Μέθοδος

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια ποιοτική και ποσοτική έρευνα στο Πρόγραμμα Σπουδών του Λυκείου, του Οδηγού του Εκπαιδευτικού του Λυκείου και των Φακέλων Μαθήματος των Θρησκευτικών Λυκείου. Ως μέθοδος ποιοτικής έρευνας ακολουθήθηκε η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου.

Ουσιαστικά η έρευνα περιλάμβανε το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά και τους εξής τρεις Φακέλους Μαθήματος του Λυκείου και οι οποίοι μελετήθηκαν ως προς το υλικό περιείχαν.

- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου (2017). Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Φάκελος Μαθήματος, Έντυπο προσωρινό υλικό στα Θρησκευτικά

Α΄ Γενικού Λυκείου, Θρησκεία και σύγχρονος άνθρωπος, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.

- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Φάκελος Μαθήματος, Έντυπο προσωρινό υλικό στα Θρησκευτικά, Θρησκεία και Κοινωνία, Β΄ Γενικού Λυκείου, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Φάκελος Μαθήματος, Θρησκευτικά, Θρησκεία και σύγχρονος κόσμος, Γ΄ Γενικού Λυκείου, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.

Η έρευνα ολοκληρώθηκε σε τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο έγινε η καταγραφή των Θ.Ε. του νέου ΠΣ Λυκείου του ΜτΘ που θα μπορούσαν να αποτελέσουν υλικό προς επεξεργασία για να συμβάλλουν στην Ε.Α.Α. Στη συνέχεια μελετήθηκε ο Οδηγός Εκπαιδευτικού του Λυκείου του ΜτΘ και καταγράφηκαν οι δραστηριότητες που προτείνονται σε κάθε Θεματική Ενότητα έτσι ώστε να γίνει φανερή η ταύτιση της διδακτικής μεθοδολογίας μεταξύ της Ε.Α.Α. και του ΜτΘ. Τέλος με τη βοήθεια των Φακέλων Μαθήματος και των τριών τάξεων του Λυκείου έγινε η επιλογή και καταγραφή κειμένων που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν προς όφελος της Ε.Α.Α. Σκοπός αυτής της καταγραφής και ανάλυσης ήταν να καταδειχθεί ότι το μάθημα των Θρησκευτικών στο Λύκειο συμβάλλει στην Ε.Α.Α.

3. Συγκλίσεις της Ε.Α.Α. με το ΜτΘ στο Λύκειο

Οι συγκλίσεις της Ε.Α.Α. με το ΜτΘ στο Λύκειο αναδεικνύουν τον κοινό προσανατολισμό τους: α) δεν υποστηρίζουν μόνο την απόκτηση γνώσεων αλλά και την καλλιέργεια του συναισθήματος και την ενδυνάμωση της βούλησης, β) βασίζονται σε κοινές μεθοδολογικές προσεγγίσεις και παιδαγωγικές αρχές όπως η ενεργητική μάθηση, η παιδοκεντρικότητα, η βιωματική συμμετοχή, η κριτική σκέψη και η διαθεματική προσέγγιση γ) στοχεύουν στην υιοθέτηση στάσεων, αξιών και συμπεριφορών, σεβασμού προς τη φύση και το συνάνθρωπο. δ) Καλλιεργούν την έννοια της «προσωπικής ευθύνης», ε) το ΜτΘ δίνει επίσης έμφαση στην έννοια της προσωπικής ευθύνης τόσο στο περιεχόμενο όσο και στους στόχους της, στ) στοχεύουν στη διαμόρφωση πολιτών με ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία και διαφορετικές στάσεις και συμπεριφορές (Μαρκαντώνης, 2013). Ας δούμε ενδεικτικά δύο από αυτές τις συγκλίσεις:

3.1. Διαθεματική προσέγγιση.

Η Ε.Α.Α. μέσα από την ολιστική και συστημική προσέγγιση της πραγματικότητας εκφράζεται μέσα από συγκεκριμένες μεθοδολογικές επιλογές, οι οποίες εστιάζονται στη διεπιστημονικότητα και σε συναφείς έννοιες στο πεδίο της πρακτικής του σχολείου, όπως η διαθεματικότητα (Φλογαΐτη, 2011). Στο πλαίσιο αυτό και το Νέο ΠΣ του Λυκείου στο ΜτΘ προτείνεται να είναι διαθεματικό για την προώθηση και καλλιέργεια «με τρόπο εγκάρσιο των βασικών δεξιοτήτων-ικανοτήτων, καθώς και της ανάπτυξης θεμάτων και αξιών σε όλο το εύρος των επιμέρους μαθημάτων» (Αναθεωρημένος Οδηγός Εκπαιδευτικού Λυκείου, 2017).

3.2 Κριτική σκέψη

Η Ε.Α.Α. μέσα στο πλαίσιο της ολιστικής και συστημικής προσέγγισης προτείνει να

συμβαδίζει με την κριτική φυσιογνωμία και ευνοεί αφενός την ανάπτυξη της ικανότητας για βαθιά σκέψη σε σχέση με θέσεις, απόψεις και διαδικασίες, που αφορούν τα ζητήματα εξουσίας και ελέγχου και αφετέρου μια δέσμευση προσανατολισμένη στην κοινωνική αλλαγή για το κοινό καλό (Green, 1990). Ταυτόχρονα προωθεί μια διαδικασία που αναπτύσσει την ικανότητα να είναι κανείς «κριτικά σκεπτόμενος και δρών παράγοντας αλλαγής» (Φλογαΐτη, 2011). Αλλά και το νέο ΠΣ για το Λύκειο στο πλαίσιο των γενικών αρχών και των εκπαιδευτικών προσανατολισμών σημειώνει την προαγωγή της κριτικής σκέψης, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και των ικανοτήτων των μαθητών/μαθητριών και θέτει τα θεμέλια του προβληματισμού, της κριτικής σκέψης, της ώριμης στάσης απέναντι στη ζωή. Επίσης το ΜτΘ δίνει έμφαση σε δημιουργικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και αρχές της σύγχρονης θρησκευοπαιδαγωγικής, όπως είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή/της μαθήτριας. Η κριτική σκέψη εξασφαλίζει στον μαθητή/στην μαθήτρια τη δυνατότητα της αξιοποίησης των γνώσεών του/της, της μετακίνησής του/της σε ανώτερες γνωστικές σφαίρες και της λήψης ορθών αποφάσεων (Αναθεωρημένος Οδηγός Εκπαιδευτικού Λυκείου, 2017).

4. Θεματικές Ενότητες του νέου ΠΣ στο ΜτΘ που συμβάλλουν στην Ε.Α.Α.

Το Μάθημα των Θρησκευτικών εφόσον συμβάλλει στην προώθηση της πνευματικής, ηθικής, κοινωνικής και πολιτιστικής ανάπτυξης των μαθητών, αποτελεί μια σημαντική παράμετρο στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Στο πλαίσιο αυτό μπορούμε να επισημάνουμε ακόμη και την δομή της σύνταξης των Προγραμμάτων Σπουδών του ΜτΘ και του επιστημονικού πεδίου Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη που εκπονήθηκε το 2014 (Π.Ε.Α.Α., 2014). Αν ανατρέξει κανείς στα προγράμματα θα διαπιστώσει ότι το Πρόγραμμα Σπουδών ΜτΘ του Δημοτικού – Γυμνασίου αποτελείται από τρεις στήλες, τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα, τα Βασικά Θέματα και τις Ενδεικτικές Δραστηριότητες (Αναθεωρημένο ΠΣ του ΜτΘ Δημοτικού Γυμνασίου, 2017) ενώ το Πρόγραμμα Σπουδών του επιστημονικού πεδίου «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» του Δημοτικού – Γυμνασίου αποτελείται από τέσσερις στήλες, τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα, τα Βασικά Θέματα, τις Δραστηριότητες και το Εκπαιδευτικό υλικό έχοντας ακριβώς την ίδια λογική (ΠΣ, Π.Ε.Α.Α., 2014). Το δε Πρόγραμμα Σπουδών ΜτΘ του Λυκείου αποτελείται από τρεις στήλες τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα, την Αξιολόγηση και την Προτεινόμενη Μέθοδο (Αναθεωρημένο ΠΣ του ΜτΘ Λυκείου, 2017).

Υπάρχουν Θεματικές Ενότητες που αφορούν αξίες, όπως η Ελευθερία, τα Δικαιώματα, η Ισότητα, η Ευθύνη. Επίσης αναλύονται έννοιες που αφορούν την κοινωνία όπως ο Πολίτης και ο Διάλογος.

Στην Α΄ Λυκείου από τις 5 Θ.Ε. η 1^η ενότητα με τον τίτλο «Αξίες» μπορεί να συμβάλει τα μέγιστα στην ΕΑΑ. Οι 4 Δ.Ε. (ελευθερία, δικαιώματα, ισότητα, ευθύνη) αυτής της Θεματικής Ενότητας μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ΕΑΑ.

Στη Β΄ Λυκείου από τις 5 Θ.Ε. οι 2 έχουν διδακτικές ενότητες που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στην Ε.Α.Α. Οι Θ.Ε αυτές είναι η Κοινωνία (οι Δ.Ε. Πολίτης και Διάλογος) και η Ηθική (Ετερότητα)

Στη Γ΄ Λυκείου από τις 3 Θ.Ε. οι 2 έχουν διδακτικές ενότητες που θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν στην Ε.Α.Α. Οι Θ.Ε αυτές είναι τα Διλήμματα (η Δ.Ε. Οικολογία) ,

οι Προκλήσεις (η Δ.Ε. Πλούτος) και το Όραμα (οι Δ.Ε. Ειρήνη και Δικαιοσύνη)

4.1. Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα, δηλαδή τι πρέπει να μπορούν να κάνουν οι μαθητές στα πλαίσια του Μτθ (γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις), μπορούν να αποτελέσουν μέρος των επιδιώξεων που μπορεί να έχει Ε.Α.Α.

Παρακάτω θα σημειώσουμε ορισμένα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα επιλεγμένων Θεματικών Ενοτήτων, τα οποία μπορούν να συμβάλλουν στην Ε.Α.Α.

- Για τη θεματική ενότητα «Ελευθερία» οι μαθητές/μαθήτριες να: α) αναγνωρίζουν τη σημασία της ελευθερίας του ανθρώπου στη χριστιανική ανθρωπολογία, β) εξετάζουν τη σχέση της πίστης στον Θεό και της ελευθερίας του ανθρώπου.
- Για τη θεματική ενότητα «Δικαιώματα» οι μαθητές/μαθήτριες να: α) εντοπίζουν τη σχέση της χριστιανικής παράδοσης και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (ατομικών και κοινωνικών), β) αναλύουν ζητήματα ευθύνης των θρησκειών για την υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.
- Για τη θεματική ενότητα «Ισότητα» οι μαθητές/μαθήτριες να: α) επισημαίνουν στοιχεία της χριστιανικής διδασκαλίας για την ισότητα, β) εκτιμούν θέσεις του Χριστιανισμού για την εξάλειψη της ανισότητας.
- Για τη θεματική ενότητα «Ευθύνη» οι μαθητές/μαθήτριες να: α) ερμηνεύουν τη χριστιανική αντίληψη της ευθύνης (Θεός – άνθρωπος – κόσμος), β) συνδυάζουν την ευθύνη που προσδίδει η θρησκευτική ταυτότητα με την αντιμετώπιση προβλημάτων του σύγχρονου κόσμου.
- Για τη θεματική ενότητα «Οικολογία» οι μαθητές/μαθήτριες να: α) αξιολογούν τις θέσεις του Χριστιανισμού για το φυσικό περιβάλλον και την ευθύνη του ανθρώπου απέναντι σε αυτό, β) διατυπώνουν συλλογισμούς για τον ρόλο των θρησκειών και των εκπροσώπων τους σε ζητήματα διαφύλαξης του φυσικού περιβάλλοντος, γ) αναγνωρίζουν την ευθύνη του πιστού για την οικολογική κρίση.
- Για τη θεματική ενότητα «Ετερότητα» οι μαθητές/μαθήτριες να: α) αξιολογούν θέσεις και στάσεις στον Χριστιανισμό σε ζητήματα ετερότητας, β) αναγνωρίζουν την ευθύνη του πιστού απέναντι στην περιθωριοποίηση και απόρριψη του άλλου στο περιβάλλον τους,
- Για τη θεματική ενότητα «Πλούτος» οι μαθητές/μαθήτριες να: α) προσδιορίζουν τις θέσεις του Χριστιανισμού και άλλων θρησκευτικών παραδόσεων για τον πλούτο, τη φτώχεια και την ιδιοκτησία, β) αναδεικνύουν κριτήρια για την ατομική και συλλογική ευθύνη των πιστών στη διαχείριση του πλούτου.

4.2. Δραστηριότητες

Στις συγκλήσεις της ΕΑΑ και του Μτθ προηγουμένως αναφέρθηκα ότι βασίζονται σε κοινές μεθοδολογικές προσεγγίσεις και παιδαγωγικές αρχές, όπως η ενεργητική μάθηση, η παιδοκεντρικότητα, η βιωματική συμμετοχή και η εμπλοκή των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες. Ιδιαίτερα η ενασχόλησή τους με δραστηριότητες λειτουργεί εποικοδομητικά στην κατάκτηση γνώσεων από τους/τις μαθητές/ριες, οι οποίοι/ες ενεργούν μέσα από οργανωμένες δραστηριότητες που τους οδηγούν στην ενίσχυση των ήδη υπαρκτών γνώσεων, στην ανακάλυψη νέων

γνώσεων αλλά και στην ανατροπή τους (Neubert, 2012).

Αν ανατρέξει κανείς στα Προγράμματα Σπουδών του Μτθ και του Π.Ε.Α.Α. θα διαπιστώσει ότι για την εκτέλεση των δραστηριοτήτων γίνεται χρήση των ίδιων τεχνικών διδασκαλίας όπως παιχνίδι ρόλων, μελέτη περίπτωσης, χαρτογράφηση εννοιών, έρευνα, αντιπαράθεση απόψεων, καταγισμός ιδεών, δραματοποίηση, βιβλιογραφική – διαδικτυακή έρευνα κ.α.

- Στην Ενότητα για παράδειγμα για την «Ελευθερία» παρουσιάζοντας το αίτημα της ελευθερίας σε διάφορες καταστάσεις οι μαθητές/ριες υλοποιούν τη δραστηριότητα «Έντεχνο Συλλογισμό» (Artful Thinking)- Δημιουργικές Ερωτήσεις». Με αφορμή μια φωτογραφία ή έναν πίνακα ζωγραφικής (π.χ. κάγκελα φυλακής ή η έξοδος του Μεσολογγίου), οι μαθητές/μαθήτριες θέτουν ερωτήματα σχετικά με την ελευθερία: Γιατί...; Για ποιους λόγους...; Για ποιο σκοπό...; Τι θα γινόταν αν...;
- Στην Ενότητα για την «Δικαιώματα» παρουσιάζοντας τα ανθρώπινα δικαιώματα και καθημερινότητα οι μαθητές/ριες υλοποιούν τη δραστηριότητα «Παραγωγή κάρτας γνώσεων». Με αφορμή ένα βίντεο από το εκπαιδευτικό πακέτο η «Νεολαία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα» (π.χ. Η ιστορία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, εκπαιδευτικό φιλμ) ή απόσπασμα από την Οικουμενική διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων ή από υλικό κάποιας οργάνωσης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (π.χ. Praxis, «Στείλε τον φίλο μου στο σχολείο» κ.ά.), οι μαθητές/μαθήτριες με ομαδοσυνεργασία επισημαίνουν, αναλύουν, καταχωρίζουν ενδεικτικά ανθρώπινα δικαιώματα. Επίσης για τις αναφορές στη σχέση του Χριστιανισμού με τα ανθρώπινα δικαιώματα οι μαθητές/ριες υλοποιούν τη δραστηριότητα «Σκέψου, Συζήτησε ανά 2 και ανά 4, Μοιράσου (TPSS)»: Οι μαθητές/μαθήτριες επεξεργάζονται βιβλικά κείμενα (π.χ. Λουκ 6,31, Κολ 3, 11, Γαλ 3,28, Ιακ 1, 1. 4-6, Ησ. 26, 9) και τα συνδέουν με σύγχρονα δικαιώματα (αδελφοσύνη, κοινωνική δικαιοσύνη, ισότητα, ελευθερία).
- Στην Ενότητα για την «Ισότητα» παρουσιάζοντας την ισότητα και ανισότητα στην ανθρώπινη κοινωνία οι μαθητές/ριες υλοποιούν τη δραστηριότητα «Έντεχνο Συλλογισμό (Artful Thinking) - Δημιουργικές ερωτήσεις»: Παρουσιάζονται στους μαθητές/στις μαθήτριες φωτογραφίες με θέμα την ανισότητα. Οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται να καταρτίσουν έναν κατάλογο με 12 ερωτήματα γύρω από το θέμα των φωτογραφιών (π.χ. ποια είναι τα σημαντικότερα ζητήματα ανισοτήτων, ποιες ομάδες τα αντιμετωπίζουν, για ποιους λόγους, τι θα συνέβαινε αν..., κ.λπ.). Από αυτές επιλέγουν τις πιο πρωτότυπες και ενδιαφέρουσες και επιχειρούν να τις απαντήσουν σύντομα. Επίσης για την ισότητα στον Χριστιανισμό και στο κοινωνικό γίνεσθαι οι μαθητές/ριες υλοποιούν τη δραστηριότητα «Σκέψου, Συζήτησε, Μοιράσου (TPS) – Επεξεργασία κειμένων με καθοδηγητικές ερωτήσεις»: Οι μαθητές/μαθήτριες επεξεργάζονται κείμενα βιβλικά πατερικά, λειτουργικά και θεολογικά (π.χ. Μτ 5, 44-45. 18, 1-5, Πραξ 17, 21, Γαλ 3, 26-28, Α Κορ. 11, 11-12, Κολ 3, 10-11, Γρηγορίου Θεολόγου, Μ. Βασιλείου, Κλήμ. Αλεξανδρέως, Ιδιόμολο νεκρώσιμης Ακολουθίας, Σταθοκώστα, 2015 κ.ά.) και απαντούν σε καθοδηγητικές ερωτήσεις σε φύλλο εργασίας.

- Στην Ενότητα για την «Ευθύνη» βιώνοντας τα δικαιώματα και τις ευθύνες οι μαθητές/ριες υλοποιούν τη δραστηριότητα «Κύκλος συνείδησης». Μαθητές/Μαθήτριες - Σύλλογος διδασκόντων (περίπτωση τιμωρίας ενός μαθητή/μιας μαθήτριας για παραβατική συμπεριφορά στο σχολείο). Επίσης για την ευθύνη του πιστού για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του σύγχρονου κόσμου οι μαθητές/ριες υλοποιούν τη δραστηριότητα «Μελέτη περίπτωσης». Οι μαθητές/μαθήτριες χωρίζονται σε ομάδες και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να μελετήσει τον βίο ή/και κυρίως τη δράση μιας προσωπικότητας (π.χ. αγία Μαρία Σκόμπτσοβα, Ραούλ Φολλερώ, Martin Niemöller). Στο τέλος, παρουσιάζει σύντομα στην ολομέλεια πώς η πίστη οδήγησε τη συγκεκριμένη προσωπικότητα στην ευθύνη της δράσης.
- Στην ενότητα «Οικολογία» παρουσιάζοντας τη Δημιουργία και άνθρωπος οι μαθητές/ριες υλοποιούν τη δραστηριότητα «Έντεχνος Συλλογισμός (Artful Thinking): Δημιουργικές ερωτήσεις». Προβολή φωτογραφιών με περιβαλλοντικά θέματα, αγιογραφιών εμπνευσμένων από τη Γένεση ή αποσπάσματος ντοκιμαντέρ/ταινίας (π.χ. Man, Έριν Μπρόκοβιτς κ.ά.). Επίσης για τη χριστιανική θεολογία για το περιβάλλον οι μαθητές/ριες υλοποιούν τη δραστηριότητα «Επιλογή και υπομνηματισμός αφορισμών»: Οι μαθητές/μαθήτριες διερευνούν ανά ζεύγη (TPS) αποφθέγματα Αγίων, θεολόγων και χριστιανών που αναφέρονται στο περιβάλλον.
- Στην ενότητα «Ετερότητα» για τα αίτια της περιθωριοποίησης λόγω θρησκευτικής ή άλλης ετερότητας οι μαθητές/ριες υλοποιούν τη δραστηριότητα «Παραγωγή κάρτας γνώσεων»: Δίνονται σύντομες φράσεις από την Καινή και την Παλαιά Διαθήκη με θέμα την ετερότητα. Στη συνέχεια οι μαθητές/μαθήτριες γράφουν τη λέξη «περιθωριοποίηση» σε χαρτί μεγάλου μεγέθους (A3) και καλούνται σε ομάδες να καταγράψουν τις μορφές και τα αίτια της ενώνοντάς τα με γραμμές που δείχνουν τη σύνδεσή τους. Η κάρτα ολοκληρώνεται με την αντιστοίχιση των βιβλικών φράσεων σε όσα έχουν γράψει. Σχετικά χωρία από την Καινή Διαθήκη που προτείνονται: 1. (Ιω. 13, 34, 8, 7.) 2. (Εβρ. 13, 1-3). 3. (Γαλ. 6, 2). 4. (Μτ. 5, 45, 10, 31 και 12, 35)
- Στην ενότητα «Πλούτος» για τον ρόλο της Εκκλησίας στην αντιμετώπιση κρίσιμων κοινωνικών καταστάσεων οι μαθητές/ριες υλοποιούν τη δραστηριότητα «Μελέτη περίπτωσης»: π. Στρατής Δήμου και η προσφυγική κρίση στη Λέσβο, ή π. Αντώνιος Παπανικολάου και «Κιβωτός του κόσμου», ή π. Θεμιστοκλής Αδαμόπουλος στη Σιέρρα Λεόνε, ή άλλες ιεραποστολικές προσπάθειες σε χώρες του τρίτου κόσμου. «Ιστοεξερεύνηση μέσω διαδικτύου ή επιτόπια μελέτη ζητήματος»: Οι μαθητές/μαθήτριες σε ομαδοσυνεργασία συμπληρώνουν φύλλο εργασίας καθώς επισκέπτονται ιστοσελίδες Μητροπόλεων ή ενορίες και ενημερώνονται σχετικά με το φιλανθρωπικό τους έργο.

4.3. Κείμενα από τους Φακέλους Μαθήματος του Λυκείου

Στους Φακέλους Μαθήματος των Θρησκευτικών του Λυκείου υπάρχει αρκετό υλικό σε κείμενα που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την προσέγγιση της Ε.Α.Α. Τα κείμενα αυτά που αποτελούν εκπαιδευτικό υλικό σε συνδυασμό με τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα και τις δραστηριότητες που προτείνονται μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη των στόχων της Ε.Α.Α.

Στον Φάκελο Μαθήματος του ΜτΘ της Α΄ Λυκείου υπάρχει η Θεματική Ενότητα «Αξίες» η οποία περιέχει 5 Δ.Ε. από τις οποίες οι 4 μπορούν όπως αναφέρθηκε παραπάνω να συμβάλλουν στην Ε.Α.Α. Στην 1^η Δ.Ε. με τίτλο «Ελευθερία» εμπεριέχονται 4 εικόνες και 14 κείμενα (3 βιβλικά, 2 ποιητικά, 3 θεολογικά, 4 πατερικά, 2 λογοτεχνικά). Ενδεικτικά αναφέρουμε τα κείμενα: α) Μάξιμος Ομολογητής, Διάλογος με τον Πύρρο, MPG91:304C. [Απόδοση], β) Ware, Κάλλιστος, επίσκοπος Διοκλείας (1991). Άνθρωπος και Κοινωνία. Δοκίμια για τη θέση του ανθρώπου στον σύγχρονο κόσμο. Πάφος: Ι. Μ. Αγ. Νεοφύτου. Στη 3^η Δ.Ε. με τίτλο «Δικαιώματα» εμπεριέχονται 9 εικόνες και 19 κείμενα (11 βιβλικά, 3 διεθνών οργανισμών, 5 θεολογικά). Ενδεικτικά αναφέρουμε τα κείμενα: α) Γιαννουλάτος, Αναστάσιος, αρχιεπίσκοπος Αλβανίας (2015). Συνύπαρξη: Ειρήνη, φύση, φτώχεια, τρομοκρατία, αξίες. Θρησκευολογική θεώρηση. Αθήνα: Αρμός, σ. 168-174, β) Ζορμπάς, Κ. (2000). "Μεμέρισται" ο χρόνος. Περ. Σύναξη, τ. 73 (Ιαν.-Μάρτ. 2000), σ. 51-52, γ) Μαντζαρίδης, Γ. (2015). Χριστιανική Ηθική, τ. 1. Άγιον Όρος: Ι. Μ. Βατοπαιδίου, σ. 241-242. Στην 4^η Δ.Ε. με τίτλο «Ισότητα» εμπεριέχονται 9 εικόνες και 28 κείμενα (12 βιβλικά, 2 ποιητικό, 6 θεολογικά, 7 πατερικά, 1 διεθνών οργανισμών). Ενδεικτικά αναφέρουμε τα κείμενα: α) Γρηγορίου Θεολόγου, Λόγος ΛΖ΄ PG36, 289ΣΤ-292Α, β) Μενούνος, Ι., Κοσμά Αιτωλού, Διδαχές και Βιογραφία, (82007). Αθήνα: Ακρίτας, σ. 46, 97, 41, γ) Σταθοκώστα, Β. (2015). Η γυναίκα στην Εκκλησία και στον κόσμο σήμερα (εισήγηση). Στην 5^η Δ.Ε. με τίτλο «Ευθύνη» εμπεριέχονται 5 εικόνες και 17 κείμενα (4 βιβλικά, 1 βιογραφίες, 10 θεολογικά, 1 πατερικό, 1 εκκλησιαστικό). Ενδεικτικά αναφέρουμε τα κείμενα: α) Καραβιδόπουλος, Ι. (2015). Η ελευθερία και η ευθύνη του ανθρώπου, β) Παύλος, Μητροπολίτης Σισανίου και Σιατίστης (2009). Ελευθερία και Αγάπη. Οι βασικές συντεταγμένες των ανθρωπίνων σχέσεων. Συλλογικός τόμος, Ονειρεύομαι μια οικογένεια και ένα σχολείο, Αθήνα: Αρχονταρίκι, σ. 53-72.

Στον Φάκελο Μαθήματος του ΜτΘ της Β΄ Λυκείου υπάρχουν 2 Θεματικές Ενότητες «Κοινωνία» και «Ηθική» στις οποίες υπάρχουν Δ.Ε. που μπορούν να συμβάλλουν στην Ε.Α.Α. Στην Θ.Ε. «Κοινωνία» εμπεριέχονται οι Δ.Ε. «Πολίτης» και «Διάλογος». Στη μεν 1^η εμπεριέχονται 10 εικόνες και 16 κείμενα (7 βιβλικά, 2 άρθρα σε εφημερίδα, 7 θεολογικά). Ενδεικτικά αναφέρουμε τα κείμενα: α) Αργυρόπουλος, Α., Το επαναστατικό μήνυμα των Τριών Ιεραρχών, σειρά Έξοδος στην κοινωνία και τη ζωή, Αθήνα, 2009, σελ. 28-30, β) Gutiérrez, G., Θεολογία της απελευθέρωσης, Μτφρ. Κ. Παλαιολόγος, Επιμ. Θ. Δρίτσας, Άρτος Ζωής, Αθήνα, 2012, σελ. 128-129, 142 και 146-147, γ) Κονιδάρης, Ι., «Θρησκεία και πολιτική». Εφημερίδα το Βήμα, 01/02/1998. Στη δε 2^η εμπεριέχονται 5 εικόνες και 7 κείμενα (2 βιβλικά, 5 θεολογικά). Ενδεικτικά αναφέρουμε τα κείμενα: α) Ορθόδοξη Θεολογία και Οικουμενικός Διάλογος, συλλ. τόμος, Επιμ. Π. Βασιλειάδης, Αποστολική Διακονία, Αθήνα, 2005, σσ. 183-184, β) Γουέαρ, Κ., Επίσκοπος Διοκλείας, «Η μαρτυρία της ορθόδοξης Εκκλησίας στον εικοστό αιώνα», Μτφρ. Α. Αποστολίδης, Σύναξη, τεύχ. 75, σελ. 15. Στην Θ.Ε. «Ηθική» εμπεριέχεται η Δ.Ε. «Ετερότητα» στην οποία υπάρχουν 17 εικόνες και 34 κείμενα (25 βιβλικά, 1 από το κοράνιο, 1 ποιητικό, 6 θεολογικά, 1 λογοτεχνικό). Ενδεικτικά αναφέρουμε τα κείμενα: α) Αναστάσιος (Γιαννουλάτος), Αρχιεπίσκοπος Αλβανίας, Ίχνη από την αναζήτηση του υπερβατικού, Ακρίτας, Αθήνα, 2004, σελ. 202, 205, β) Παύλος (Ιωάννου), Μητροπολίτης Σισανίου και Σιατίστης, Το μεταναστευτικό πρόβλημα. Στο συνέδριο Εκκλησία και Αριστερά, Ιστολόγιο: Θεολογικά Δρώμενα, Δημοσιεύθηκε 24/1/2013.

Στον Φάκελο Μαθήματος του ΜτΘ της Γ΄ Λυκείου υπάρχουν 3 Θεματικές Ενότητες «Διλήμματα», «Προκλήσεις» και «Όραμα» στις οποίες υπάρχουν Διδακτικές Ενότητες που μπορούν να συμβάλλουν στην Ε.Α.Α. Στην Θ.Ε. «Διλήμματα» εμπεριέχεται η Δ.Ε. «Οικολογία» στην οποία υπάρχουν 4 εικόνες και 6 κείμενα (6 θεολογικά, 1 διακήρυξη). Ενδεικτικά αναφέρουμε τα κείμενα: α) Κοινή Διακήρυξη Πάπα Ιωάννη Παύλου Β΄ και Οικουμενικού Πατριάρχη Βαρθολομαίου, 2002, β) Αλέξανδρος Γεωργόπουλος και Σταύρος Καραγεωργάκης, Όταν η Περιβαλλοντική Ηθική συναντά την Πολιτική Οικολογία, γ) Κάλλιστος Ware, μητρ. Διοκλείας, Αρχή Ημέρας. Η ορθόδοξη προσέγγιση της Δημιουργίας. Στην Θ.Ε. «Προκλήσεις» εμπεριέχεται η Δ.Ε. «Πλούτος» στην οποία υπάρχουν 4 εικόνες και 10 κείμενα (2 βιβλικά, 4 θεολογικά, 2 πατερικά, 2 ιερά βιβλία άλλων θρησκειών). Ενδεικτικά αναφέρουμε τα κείμενα: α) Γρηγόριος Ζιάκας, Θρησκείες και Πολιτισμοί της Ασίας: Ινδοϊσμός, Ταοϊσμός, Κομφουκισμός, Βουδισμός, Θιβέτ και Ιαπωνία, β) Μέγας Βασίλειος, Ομιλία εις το «Καθελώ μου τας αποθήκας...» και περί πλεονεξίας, γ) Άγιος Ιωάννης ο Χρυσόστομος, Περί πλούτου. Στην Θ.Ε. «Όραμα» εμπεριέχονται οι Δ.Ε. «Ειρήνη» και «Δικαιοσύνη». Στη μεν 1η εμπεριέχονται 2 εικόνες και 16 κείμενα (1 ποιητικό, 5 βιβλικά, 2 διακηρύξεις, 4 θεολογικά, 2 κοινές δηλώσεις προκαθημένων). Ενδεικτικά αναφέρουμε τα κείμενα: α) Μήνυμα της 10ης Συνέλευσης του Παγκοσμίου Συμβουλίου Εκκλησιών , 2013, β) Οικουμενικός Πατριάρχης Βαρθολομαίος και Πάπας Φραγκίσκος, Κοινή Δήλωση στα Ιεροσόλυμα, 2014, γ) Νίκος Νησιώτης, Από την ύπαρξη στη συνύπαρξη: Κοινωνία, Τεχνολογία, Θεολογία. Στη δε 2^η εμπεριέχονται 1 εικόνα και 26 κείμενα (18 βιβλικά, 6 θεολογικά, 1 διακήρυξη, 1 εκκλησιαστικό). Ενδεικτικά αναφέρουμε τα κείμενα: α) Θανάσης Παπαθανασίου, Κοινωνική δικαιοσύνη και ορθόδοξη θεολογία: Μία προκήρυξη, β) Ευάγγελος Κρουσταλάκης, Δικαιοσύνη και Δικαίωση: Από την ανθρώπινη δικαιοσύνη στην εκ Θεού δικαίωση, γ) Πρόταση διακήρυξης του Οικουμενικού Δικτύου Γερμανίας στο Παγκόσμιο Συμβούλιο Εκκλησιών, Ζωή με δικαιοσύνη και ειρήνη.

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα και μελέτη με βάση τα αποτελέσματά της καταδεικνύει αφενός μεν τις αξίες της αειφόρου ανάπτυξης και αφετέρου αναδεικνύει τη συμβολή του μαθήματος των Θρησκευτικών στη διαμόρφωση αξιών που συμβάλλουν στην Ε.Α.Α. Από τη μελέτη διαπιστώθηκε ότι στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών υπάρχουν Θεματικές Ενότητες, όπου στις επιμέρους Διδακτικές Ενότητες δίδεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συμβάλλουν στην ηθική, πνευματική, πολιτιστική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, αφού λάβουν υπόψη τους τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα, να σχεδιάσουν δραστηριότητες χρησιμοποιώντας τα κείμενα και τις εικόνες που υπάρχουν στους Φακέλους Μαθήματος των Θρησκευτικών του Λυκείου. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές/ριες διδάσκονται σχετικά με το φάσμα των κοινωνικών και περιβαλλοντικών αξιών που υπάρχουν στην κοινωνία και ιδιαίτερα κατέχουν σημαντική θέση στην Ε.Α.Α. που είναι προσανατολισμένη στις αξίες αυτές. Επίσης από τη μελέτη διαπιστώθηκε ότι ζητήματα που απασχολούν την Ε.Α.Α. όπως η φτώχεια, η έλλειψη δημοκρατικών δικαιωμάτων, η καταπάτηση των δικαιωμάτων του πολίτη και του παιδιού, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η ανισότητα ευκαιριών, η έλλειψη ισότητας μεταξύ των δύο φύλων, ο ρατσισμός, η ξενοφοβία κ.α. μπορούν να εξεταστούν μέσα από ΜτΘ στο Λύκειο, δεδομένου ότι η Οικολογία, η Ελευθερία, τα Δικαιώματα, η Ισότητα, ο Πολίτης, η Ετερότητα, ο Πλούτος, η Ειρήνη, η

Δικαιοσύνη κ.α. είναι Δ.Ε. του μαθήματος. Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια και μελέτη θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα έτσι ώστε, ενόψει της συγγραφής των νέων σχολικών εγχειριδίων των Θρησκευτικών, να ληφθεί υπόψη και η παράμετρος των συγκλίσεων του Μτθ με την Ε.Α.Α. στο πλαίσιο της διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Green, J. (1990) "Multiple prespective Q issues and direction". Paper presented at the Conference on Multidisciplinary Prespectives on Literary Research. Chicago. National Conference on Researche in English.
- Hopkins, C., Damlamiam, J., Lopez Ospina, G. (1996). *Evolving towards Education for Sustainable Development: An International Perspective Nature and Resources*, 32 (3), 2-11.
- Neubert, St. (2012). *Studien zu Kultur und Erziehung im Pragmatismus und Konstruktivismus*. Münster: Waxmann.
- UNESCO, (2006). *Framework for the UN DESD International Implementation Scheme*, Ανακτήθηκε από: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148650E.pdf> (1/9/2019).
- UNESCO, (2012). *Exploring Synergies between Faith Values and Education for Sustainable Development*, Ανακτήθηκε από: <http://goo.gl/W9Q3Ow> (01/09/2019).

Ελληνόγλωσσες

- Καλαϊτζίδης Δ., Παπαθανασίου Δ., Καρυδά Ε., Σπύρου Ε., Κατσάφαρου Τ., Βαλάτα Χ. (2008). *Συνειδητοποίηση...Ευαισθητοποίηση...Δράση για την... Αειφορία- Παιδαγωγικό Υλικό Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Ευαισθητοποίησης*. εκδ. Ελληνική Εταιρία Περιβάλλοντος και Πολιτισμού, Αθήνα.
- Λιαράκου, Γ., & Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος.
- Μαζνέικος Α. (2011) «Μάθημα Θρησκευτικών και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ένα ενδεικτικό διαθεματικό σχέδιο μαθήματος». *Σύναξη*, τεύχος 119. Αθήνα.
- Μαζνέικος Α. & Γκίρμπας Π. (2015). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Θρησκευτική Αγωγή: Αξιοποιώντας την οικολογική διάσταση του Μαθήματος των Θρησκευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην υλοποίηση Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ, Βόλος 8-10 Μαΐου 2015*. Βόλος.
- Μαζνέικος Α. (2013) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Μάθημα Θρησκευτικών: Η οικολογική διάσταση της Θρησκευτικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Εκδ. Μυρμιδόνες.
- Μαράς Α. (χ.χ.) *Εκκλησία-Περιβάλλον-Εκπαίδευση*, εκδ. Αντ. Σταμούλη, Θεσσαλονίκη.
- Ζορμπάς Κ. (1998) *Εκκλησία και Φυσικό Περιβάλλον: Σύγχρονες οικολογικές προσεγγίσεις, εκκλησιαστικές επισημάνσεις, διακηρύξεις, διασκέψεις, βοηθητικό υλικό για το μάθημα της περιβαλλοντικής αγωγής*. Εκδ. Τέρτιος, Κατερίνη.

- Μαρκαντώνης Ε. (2013). *Η Θρησκευτική Αγωγή και η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*, Εκδ. Δαρδανός, Αθήνα.
- Μαρκαντώνης Ε. (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*. Βόλος.
- Πρόγραμμα Σπουδών: Επιστημονικό Πεδίο: Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Διδακτικό Μαθησιακό Αντικείμενο/Τάξη/επίπεδο εκπαίδευσης: Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Νηπιαγωγείο, Α΄-ΣΤ΄ Δημοτικού, Α΄-Γ΄ Γυμνασίου. Ανακτήθηκε στις 10 Σεπτεμβρίου 2019 από http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1940/2/1940_%ce%a0%ce%a3_%ce%a0%ce%95%ce%a1%ce%99%ce%92%ce%91%ce%9b%ce%9b%ce%9f%ce%9d_%ce%91%ce%9d%ce%91%ce%a1%ce%a4%ce%97%ce%a4%ce%95%ce%9f.pdf
- Σκούλλος, Μ. (2007). *Μετεξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης προς Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Ομοιότητες και Διαφορές*, Στο: 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΠΕΕΚΠΕ, Αθήνα, 1-2.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού –Γυμνασίου, (2014). Αθήνα: ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ. Ανακτήθηκε από: <http://www.iep.edu.gr/el/thriskeftika-odigoi-ekpaideftikoy>
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Φάκελος Μαθήματος, Έντυπο προσωρινό υλικό στα Θρησκευτικά Α΄ Γενικού Λυκείου, Θρησκεία και σύγχρονος άνθρωπος, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Φάκελος Μαθήματος, Έντυπο προσωρινό υλικό στα Θρησκευτικά, Θρησκεία και Κοινωνία, Β΄ Γενικού Λυκείου, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Φάκελος Μαθήματος, Θρησκευτικά, Θρησκεία και σύγχρονος κόσμος, Γ΄ Γενικού Λυκείου, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αναθεωρημένος Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Λυκείου (2017). Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <http://www.iep.edu.gr/el/thriskeftika-odigoi-ekpaideftikoy>
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου (2017). Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <http://www.iep.edu.gr/el/thriskeftika-programmata-spoudon>.
- Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*, Αθήνα: Πεδίο.

Μάθηση με νόημα ή νοηματοδοτώντας τη μάθηση στη Θρησκευτική Εκπαίδευση

Μαρία Συργιάννη

Δρ. Θεολογίας-Φιλολόγος, πρ. Σχολική Σύμβουλος Θεολόγων

ma.syrgianni@gmail.com

Περίληψη

Μπορεί η θρησκευτική αγωγή στο σχολείο να αναδείξει έναν τρόπο σκέψης και κατανόησης που να βοηθάει τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τη ζωή; Μπορεί να διευρύνει και να βαθιάνει τις αντιλήψεις και τις ιδέες τους; Μπορεί να διδάσκεται με τρόπους που να διασφαλίζουν την ανάπτυξη δημιουργικής και κριτικής σκέψης; Τα παραπάνω εκπαιδευτικά κριτήρια στα οποία είναι ανάγκη να βασιστεί η θρησκευτική εκπαίδευση κατά τον M. Grimmitt, αποτέλεσαν βασικούς παιδαγωγικούς στόχους του μαθήματος των Θρησκευτικών στα νέα Προγράμματα Σπουδών που εκπονήθηκαν για το ελληνικό σχολείο την τελευταία δεκαετία (2011 για το Δημοτικό/Γυμνάσιο & 2015 για το Λύκειο). Το μάθημα των Θρησκευτικών διαμορφώθηκε ώστε να μην παρέχει απλά ένα θρησκευτικό διδακτικό υλικό προς γνώση στον/ην μαθητή/τρια αλλά να στοχεύει στην μάθηση με νόημα, να δίνει δυνατότητες ερμηνευτικής, κριτικής, στοχαστικής και διαλογικής προσέγγισης της νέας γνώσης, αναζήτηση απαντήσεων με υπαρξιακή και προσωπική νοηματοδότηση και παράλληλα να προωθεί την αλληλεπιδραστική σύνδεση των προσωπικών εμπειριών και κατανοήσεων των μαθητών/τριών σε θέματα και ζητήματα θρησκείας, σε τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό, παγκόσμιο επίπεδο.

Λέξεις κλειδιά: μάθηση με νόημα, νέα Προγράμματα Σπουδών, εμπειρίες μάθησης, δραστηριότητες, αλληλεπίδραση

1. Εισαγωγή

Στην εκπαιδευτική πράξη οι θεωρίες μάθησης έχουν απομακρυνθεί εντελώς από την αντίληψη ότι ο/η μαθητής/τρια είναι ένας παθητικός δέκτης πληροφοριών που διαμορφώνεται από εξωτερικές επιδράσεις μέσω αρνητικών και θετικών ενισχύσεων (μπιχεβοριστικές θεωρίες). Με βάση ερευνητικά δεδομένα, κυρίως από την ψυχολογία, η μάθηση θεωρείται κατεξοχήν μια κοινωνική διαδικασία, και η κύρια δραστηριότητα μέσω της οποίας συντελείται είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση (L.Vigotsky). Στη μάθηση ο/η μαθητής/τρια έχει ενεργητικό ρόλο, οικοδομώντας σταδιακά γνώσεις, που βασίζονται σε αυτά που ήδη γνωρίζει (D. Ausubel), μέσα σε ένα κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Η μάθηση μπορεί να ποικίλλει, από την απόλυτα γραμμική/μηχανιστική (rote learning) μέχρι τη μάθηση με νόημα (meaningful learning), που αφορά νοητικές διεργασίες υψηλού επιπέδου: επικοινωνιακή δράση, ποιοτικές διαδικασίες έρευνας, διερευνητική και χειραφετική γνώση, συμμετοχικές δραστηριότητες. Η δημιουργία συνεργατικού κλίματος στο σχολείο, όπου ενθαρρύνεται η συζήτηση και ο διάλογος και οι μαθητές/τριες αλληλεπιδρούν μέσω μαθησιακών δραστηριοτήτων που έχουν νόημα, διότι καταλαβαίνουν για ποιο λόγο τις κάνουν, ποιος είναι ο σκοπός και η χρησιμότητά τους (Βοσνιάδου, 2001: 10) και οι οποίες συνάδουν με τα ενδιαφέροντα και τις

ανάγκες τους, διαμορφώνει μαθησιακά περιβάλλοντα που καλλιεργούν την δημιουργικότητα και δημιουργούν όρους για εμπειρίες μάθησης που έχουν προσωπικό νόημα για τους ίδιους/ιες. Σκοπός της διδασκαλίας μέσα από τη δράση και τον στοχασμό είναι η ανάπτυξη της σκέψης και της βαθιάς κατανόησης μέσω της νέας γνώσης (Ματσαγγούρας & Λιάγκης, 2014: 508) καθώς επίσης και η κατάκτηση μάθησης, που νοηματοδοτεί τη ζωή και την προσωπικότητα των μαθητών/τριών.

Σήμερα η εκπαίδευση προσανατολίζεται ώστε η νέα γνώση να συνδέεται με πραγματικές εμπειρίες και συνθήκες της ζωής, με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών/τριών, με πρακτικές εφαρμογές στην καθημερινή, προσωπική και κοινωνική τους ζωή, νοηματοδοτώντας με τον τρόπο αυτό τις σχολικές γνώσεις και δεξιότητες. Οι νέες προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλάζουν τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας και οδηγούν σε νέες μεθόδους και μορφές μάθησης, οι οποίες ενσωματώνονται και στα προγράμματα σπουδών, με στόχο οι μαθητές/τριες «να συνδέσουν το σχολείο με τις πραγματικές συνθήκες της ζωής και να εστιάσουν στη σκέψη και στην κατανόηση παρά στην απομνημόνευση και την εξάσκηση» (Βοσνιάδου, 2001: 4)

2. Νοηματοδοτώντας τη μάθηση στη Θρησκευτική Εκπαίδευση

Οι εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο και η ραγδαία αλλαγή συνθηκών και αναγκών επιβεβαιώνουν τη θέση ότι η Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΘΕ) είναι «απαραίτητος όρος για την πολύπλευρη και ολοκληρωμένη μόρφωση των μαθητών/τριών και συμβάλλει στην προσωπική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξή τους». Ένας από τους σκοπούς της θρησκευτικής σχολικής εκπαίδευσης είναι «να συνεισφέρει δημιουργικά στον ελεύθερο και υπεύθυνο αυτοπροσδιορισμό της προσωπικής ταυτότητας των μαθητών/τριών, καθώς και στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους (θρησκευτική, γνωστική, πνευματική, κοινωνική, ηθική, ψυχολογική, αισθητική και δημιουργική), μέσα από την αναζήτηση του νοήματος και την υπαρξιακή αναμέτρηση με την πολυπλοκότητα του μυστηρίου της ζωής» (ΠΣ Δημοτικού/Γυμνασίου, 2017: 4). Η θεώρηση αυτή, για την διεύρυνση της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών στο πεδίο της θρησκευτικής μάθησης καθώς και η ανάγκη να υπάρξει μια ανθρωπιστική προσέγγιση της μαθησιακής διεργασίας θεωρούνται βασικές αρχές και αποτυπώνονται σε επίσημα ευρωπαϊκά κείμενα, όπως στο European Ecumenical Commission for Church and Society [EECCS], 1998 και Intereuropean Commission on Church and School [ICCS], 1992 (World Council of Churches, <https://www.oikoumene.org>). Επιπρόσθετα, η θρησκευτική εκπαίδευση οφείλει να λαμβάνει υπόψη τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και τις ψυχολογικές διεργασίες των παιδιών και των εφήβων, να σέβεται και να προωθεί την προσωπική αυτονομία τους και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (Βασιλόπουλος 2008: 55-56, 97).

Στο εξαιρετικά σύνθετο περιβάλλον του σύγχρονου ελληνικού σχολείου, το Μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ), ενταγμένο στο αναλυτικό πρόγραμμα και υπηρετώντας τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους στόχους που τίθενται λειτουργεί ως χώρος ανακάλυψης της θρησκείας, ως χώρος επεξεργασίας θρησκευτικών γνώσεων και δεδομένων, ως χώρος οραματισμού και προσδοκίας (Παπασωτηρόπουλος, 2013:234). Ευαισθητοποιεί τους παιδαγωγούμενους ώστε να αντιλαμβάνονται και να εκτιμούν στοιχεία που έχουν

σχέση με τις βαθύτερες υπαρξιακές, εμπειρικές και αισθητικές αναζητήσεις του ανθρώπου, που ζει και κινείται μέσα στον κόσμο και συνυπάρχει με τα άψυχα αντικείμενα και τα έμψυχα υποκείμενα που τον περιβάλλουν (Περσελής, 2009: 69). Προσφέρει τρόπους και μέσα έτσι ώστε ο/η μαθητής/τρια να συσχετίζει το διδασκόμενο θρησκευτικό υλικό με ατομικά και κοινωνικά προβλήματα, όπως ο ανθρώπινος πόνος, η φτώχεια, η βία, η αδικία, το κακό, ο βιασμός της φύσης, κλπ. Επιπρόσθετα, το ΜτΘ μπορεί να διευρύνει και να βαθαίνει τις αντιλήψεις και τις ιδέες των μαθητών/τριών, συμβάλλοντας στην προσωπική τους ανάπτυξη. Μπορεί να αναδείξει έναν τρόπο σκέψης και αντίληψης που να βοηθάει τον/την μαθητή/τρια να κατανοήσει τον εαυτό του και τη ζωή. Και βέβαια, μπορεί να διδάσκεται με τρόπους που να διασφαλίζουν την ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Ειδικά οι τελευταίες παράμετροι αποτελούν συγχρόνως και παιδαγωγικά κριτήρια στα οποία είναι ανάγκη να βασιστεί η θρησκευτική εκπαίδευση στο δημόσιο σχολείο (Grimmitt, 1973), ώστε να συμβάλλει σε απελευθέρωση από εγκλωβισμούς, ηθικισμούς, φανατισμό και μισαλλοδοξία, να βοηθήσει τον/ην μαθητή/τρια να συνειδητοποιήσει και να νοηματοδοτήσει τη θρησκευτική πλευρά της ζωής και μελλοντικά να φθάσει, ίσως, σε ένα επίπεδο συνειδητής θρησκευτικής τοποθέτησης (Βασιλόπουλος, 2008: 57).

Επιπλέον, στη νέα εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα που διαμορφώνεται το ΜτΘ χρειάζεται να καλύπτει κι έναν ευρύτερο χώρο ενδιαφερόντων και ερωτημάτων των σημερινών μαθητών/τριών και να τους διευκολύνει ώστε μέσα από μαθησιακές διεργασίες να δομήσουν και να αξιοποιήσουν δημιουργικά τη θρησκευτική τους γνώση (ΠΣ Δημοτικού/Γυμνασίου, 2017). Η θρησκευτική γνώση, όπως και κάθε άλλη γνώση, εκτός από πληροφορίες, αναμνήσεις και τρόπο σκέψης, συνδέεται με νοητικές εμπειρίες που προκύπτουν από τις αισθήσεις του σώματος και τα συναισθήματα και έχει άμεση σχέση με όλο το είναι του ατόμου. Στη διδακτική πράξη οι άμεσες καταστάσεις και εμπειρίες νοηματοδοτούν κατά κύριο λόγο τη μαθησιακή διαδικασία. Οι εμπειρίες δηλαδή στην τάξη, που στηρίζονται σε αντικείμενα διαπραγμάτευσης με θρησκευτικό περιεχόμενο ανασύρονται και ανακαλύπτονται από τους ίδιους τους μαθητές και εφόσον αυτά έχουν σχέση με τη ζωή τους, μετασχηματίζονται σε γνώση (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015α). Επιπλέον, η γνώση είναι ένα σύνολο ικανοτήτων που επιτρέπει στον άνθρωπο να ενεργεί και να μετουσιώνει σε πράξη τη θεωρία (από το να σχεδιαστεί και να κτιστεί ένα οικοδόμημα ή να δοθεί λύση σε κάποιο πρόβλημα μέχρι μια νέα εφεύρεση ή ένα μελλοντικό όραμα). Στο πλαίσιο αυτό, το ΜτΘ θα πρέπει να προσφέρει τρόπους και μέσα ώστε τα διδακτικά θέματα να προεκτείνονται σε πρακτικές εφαρμογές και να αναδεικνύουν συνάψεις με την προσωπική και καθημερινή ζωή των μαθητών/τριών, εμπλέκοντας τους ταυτόχρονα στην όλη μαθησιακή διεργασία.

Σύμφωνα με τις διδακτικές αρχές της θρησκευτοπαιδαγωγικής, οι βασικοί άξονες του περιεχομένου της θρησκευτικής αγωγής, όπως Θεός, κόσμος, άνθρωπος, ηθική, κοινωνία, πολιτισμός, σύγχρονη ζωή είναι αναγκαίο να προσεγγίζονται όχι με μια μονόδρομη προσφορά γνώσεων από τον διδάσκοντα, αλλά με την εμπλοκή των μαθητών σε ενεργητικές μαθησιακές και συμμετοχικές διαδικασίες για την αναζήτηση απαντήσεων, συσχετισμών, επιχειρημάτων, λύσεων. Η διερευνητική-ανακαλυπτική μάθηση μέσω άντλησης πληροφοριών, επίλυσης αυθεντικών προβλημάτων, συζήτησης, διαλόγου, δημιουργικής έκφρασης, δράσεων μέσω της

διάδρασης και σχέσης με την κοινωνία/κοινότητα ενεργοποιεί τους/τις μαθητές/τριες σε μέγιστο βαθμό, τους καθιστά συμμετόχους στη διαδικασία της μάθησης και παράλληλα συμβάλλει στην προσωπική και πνευματική τους ανάπτυξη καλλιεργώντας δημιουργικά και κριτικά τη σκέψη τους σε θέματα που σχετίζονται με το χώρο της θρησκείας και της θρησκευτικής πίστης. Οι δραστηριότητες καλλιεργούν τη φαντασία, τη δημιουργικότητα, καλούν σε συνεργασία, σε μελέτη, σε ανακάλυψη, σε ανάλυση, σε διαπραγμάτευση, σε προβληματισμό και οπωσδήποτε στο τελικό ζητούμενο της εκπαίδευσης, την κατανόηση (Οδηγός Εκπαιδευτικού Λυκείου, 2017: 50).

Η επιλογή κατάλληλων, με ευαισθησία και προσεκτικά προετοιμασμένων δραστηριοτήτων, εντός και εκτός σχολικής αίθουσας εκ μέρους του διδάσκοντα, παίζει καθοριστικό ρόλο στη νοηματοδότηση της μάθησης: Δραστηριότητες που οργανώνονται γύρω από ζητήματα που προσεγγίζουν όρους σχετικούς με τη ζωή των μαθητών/τριών στη σύγχρονη κοινωνία. Δραστηριότητες που συνδέουν τα διδακτικά θέματα με προσωπικές εμπειρίες και βιώματά τους αναδεικνύοντας έτσι τις προσωπικές διαστάσεις και το νόημα που μπορούν να έχουν τα θέματα αυτά για τους ίδιους/ες. Δραστηριότητες που ενσωματώνονται σε αυθεντικό πλαίσιο. Δραστηριότητες, που αναδεικνύουν τη συνάφεια της γνώσης και των ικανοτήτων των εκπαιδευόμενων με τις πρακτικές εφαρμογές στην κοινωνία και την καθημερινή ζωή. Δραστηριότητες που υπερβαίνουν, τέλος, την απλή επιφανειακή μάθηση και παράγουν μαθησιακές εμπειρίες με προσωπικό νόημα μέσα από την κατανόηση, την ερμηνεία και την κριτική (ΠΣ στα Θρησκευτικά Δημοτικού Γ/σίου. Αναθεωρημένη έκδοση 2014: 15 & 22). Στο πλαίσιο αυτό η ΘΕ παρέχει μια θρησκευτική γνώση που προσεγγίζεται «ερμηνευτικά, κριτικά, στοχαστικά και διαλογικά» και παράλληλα 'προσφέρει' μια γλώσσα έκφρασης και επικοινωνίας με τους άλλους και με το Θεό, ένα μέσο κατανόησης, ερμηνείας και ανάλυσης της θρησκευτικής πραγματικότητας (Κουκουνάρας- Λιάγκης, 2018: 10)

3. Στοχεύοντας στη μάθηση με νόημα μέσα από τα νέα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ)

Στο πλαίσιο μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής αλλαγής Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ) του Υπουργείου Παιδείας κατά το έτος 2011 (Δημοτικό/Γυμνάσιο) & 2015 (Λύκειο), που αφορούσε αρκετά γνωστικά αντικείμενα [Πράξη «Νέο Σχολείο» (Σχολείο του 21^{ου} αιώνα)], τα νέα ΠΣ που εκπονήθηκαν για το ΜτΘ, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, επέφεραν αλλαγές στο σχολικό μάθημα των Θρησκευτικών, που αφορούν όχι τόσο το περιεχόμενό τους αλλά τη φιλοσοφική βάση πάνω στην οποία δομούνται και τον παιδαγωγικό προσανατολισμό τους. Οι αλλαγές αυτές επιδρούν γενικότερα στη θρησκευτοπαιδαγωγική προσέγγιση και θεώρηση του μαθήματος στην εκπαίδευση (Κουκουνάρας -Λιάγκης, 2015β; 2018). Ως πρόγραμμα 'διαδικασίας' για το Δημοτικό /Γυμνάσιο και ως 'ενοικοεντρικό' για το Λύκειο, τα νέα ΠΣ δεν παρέχουν απλά ένα διδακτικό υλικό προς γνώση στον μαθητή/τρια αλλά δίνουν τη δυνατότητα της ερμηνευτικής, κριτικής, στοχαστικής και διαλογικής προσέγγισης της νέας γνώσης, ενσωματώνοντας παιδαγωγικά κριτήρια στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπρόσθετα, εμπεριέχουν την αναζήτηση απαντήσεων με υπαρξιακή και προσωπική νοηματοδότηση και παράλληλα προωθούν την αλληλεπιδραστική σύνδεση των προσωπικών εμπειριών και κατανοήσεων των μαθητών/τριών σε θέματα και ζητήματα θρησκείας, σε τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό, παγκόσμιο επίπεδο,

θέτοντας ως μια από τις βασικές στοχεύσεις τη «μάθηση με νόημα».

Τα νέα ΠΣ αναδεικνύουν τον ολιστικό χαρακτήρα της ΘΕ καθώς και τις πολλαπλές διαστάσεις και κλιμακώσεις: από την κατάκτηση της θρησκευτικής γνώσης έως τη διεύρυνση της ζωής, προσωπικής και κοινωνικής των μαθητών/τριών, την ανάδειξη των προσωπικών διαστάσεων, την εύρεση προσωπικού νοήματος (ΠΣ Δημοτικού/Γυμνασίου, 2017: 7,8).

Οι θρησκευοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις, σύμφωνα με τους συντάκτες τους, αφορούν:

- την έμφαση στον τρόπο σκέψης των μαθητών/τριών, στη διαδικασία της μάθησης και στις αλληλεπιδράσεις (εκπαιδευτικών – μαθητών – γνώσης) που «συμβαίνουν» στη σχολική τάξη
- την εκπαιδευτική κατεύθυνση ανθρωπιστική-πλουραλιστική που εστιάζει στη σχολική συνάφεια και προσανατολίζεται στη σύνδεση - σύνθεση σχολείου και κοινωνίας
- την οργάνωση περιεχομένων γύρω από θέματα και ζητήματα, τα οποία σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών/τριών
- τη σύνδεση επιδιωκόμενων σχολικών γνώσεων και δεξιοτήτων με πρακτικές εφαρμογές τους στην καθημερινή, προσωπική και κοινωνική ζωή
- την επιλογή δραστηριοτήτων που δημιουργούν όρους για εμπειρίες μάθησης που έχουν προσωπικό νόημα.

Για να επιτύχουν τους στόχους που θέτουν, στα ΠΣ επιλέγονται στρατηγικές και μέθοδοι διδασκαλίας για το ΜτΘ, που απομακρύνονται από το δασκαλοκεντρικό-μετωπικό μοντέλο και στηρίζονται στη διερευνητική (Erriker, 2010) καθώς και στη βιωματική μέθοδο (Kalatzis & Cope, 2013) μάθησης. Οι παραπάνω μέθοδοι πλαισιώνονται από ανάλογες/ενδεικτικές δραστηριότητες και τεχνικές, που εμπλέκουν τους ίδιους τους μαθητές στην επεξεργασία των θεματικών ενοτήτων. Ο/η εκπαιδευτικός καθοδηγεί και εμπυχώνει, έχοντας βεβαίως την ευθύνη του όλου σχεδιασμού. Ένα πλούσιο και ποικιλόμορφο εκπαιδευτικό υλικό, από το χώρο της θεολογίας και της εκκλησιαστικής παράδοσης, αλλά και από άλλους χώρους όπως της λογοτεχνίας, της μουσικής και της τέχνης, των κοινωνικών επιστημών υποστηρίζει και εμπλουτίζει την όλη την επεξεργασία, με παράλληλη παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών (Μητροπούλου, 2007; 2014).

Ειδικότερα, προσαρμοσμένη στη ΘΕ η βιωματική μάθηση (Kolb, 1984) λειτουργεί με πολύ θετικό τρόπο (απάντηση στις επιφυλάξεις που διατυπώνονται στην επιστημονική & εκπαιδευτική κοινότητα για την βιωματική μάθηση βλ. σχετικά στο Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2018: 11) αφού σε όλα τα στάδια της βιωματικής μεθόδου οι γνωσιακές διαδικασίες προσφέρονται στη διαπραγμάτευση και επεξεργασία του γνωστικού αντικείμενου του ΜτΘ. Στα τέσσερα στάδια της μεθόδου *-Βιώνοντας το γνωστό/το νέο, - Εννοιολογώντας μέσω ορολογίας/μέσω θεωρίας, -Αναλύοντας λειτουργικά/κριτικά και -Εφαρμόζοντας κατάλληλα/δημιουργικά* και μέσα από επιλεγμένες δραστηριότητες που πλαισιώνουν και τους τέσσερις τρόπους απόκτησης γνώσης (πχ. εννοιολογικοί χάρτες, έντεχνος συλλογισμός, παιχνίδια ρόλων, προσομοίωση, μελέτη περίπτωσης, επίλυση προβλήματος, αντιγνώμεις, θετικό -αρνητικό, μετασχηματισμός κειμένων, σχέδια δράσης, δημιουργική γραφή κλπ), δίνεται η δυνατότητα στους/τις μαθητές/τριες:

- να εμπλακισώσουν τη μάθηση με αυτό που ήδη ξέρουν, δηλαδή να επωφεληθούν από τις δικές τους (ετερογενείς και διαφορετικές) εμπειρίες (Βιώνοντας),

- να αποκτήσουν εννοιολογική κατανόηση μαθαίνοντας τους ορισμούς και το νόημα των εννοιών, αλλά και τον τρόπο που έννοιες συνδέονται μεταξύ τους (Εννοιολογώντας /Νοηματοδοτώντας),

- να αναλύσουν λειτουργικά και κριτικά. Λειτουργικά σημαίνει ότι πρέπει να αντιληφθούν το σκοπό, το ρόλο, τη λειτουργία κάποιου πράγματος και κριτικά σημαίνει ότι πρέπει να σταθούν κριτικά απέναντι σε αυτό (Αναλύοντας)

- να εφαρμόσουν αυτό που έμαθαν σε απλές περιπτώσεις, αλλά και σε πιο σύνθετες καταστάσεις (Εφαρμόζοντας).

Σύμφωνα με τον καθηγητή Χ. Βασιλόπουλο, όταν η 'πρωτογενής εμπειρία', η γνώση που προκύπτει από την άμεση σχέση του υποκειμένου με την πραγματικότητα συνυπάρχει με τη 'δευτερογενή επεξεργασία', δηλαδή την έκφραση προς τα έξω της εσωτερικής κατάστασης και το μοίρασμα με άλλα πρόσωπα της κοινωνικής ομάδας, οδηγεί σε βαθύτερη και σφαιρικότερη κατανόηση. Στον εκπαιδευτικό χώρο, βασικό πρόβλημα αποτελεί η δυνατότητα και οι τρόποι αξιοποίησης των προσωπικών εμπειριών του/της μαθητή/τριας για την κατανόηση της θρησκευτικής γλώσσας μέσα σε πραγματικές καταστάσεις της ζωής (Βασιλόπουλος, 2008: 32).

Στη βιωματική μέθοδο, το τελευταίο στάδιο, το Εφαρμόζοντας, προσπαθεί να συνδέσει μεταξύ τους τις άλλες γνωσιακές διαδικασίες σε μια πρακτική εφαρμογή. Οι μαθητές/τριες καλούνται να κάνουν κάτι πρακτικό, είτε σε πραγματικές συνθήκες είτε σε συνθήκες προσομοίωσης του «πραγματικού» κόσμου, ή ακόμη να περάσουν από τη θεωρία στην εφαρμογή μέσα από ένα σχετικό παράδειγμα. Η γνώση που αποκτήθηκε στο σχολικό πλαίσιο, μεταφέρεται σε ένα άλλο πλαίσιο εντελώς διαφορετικό, σε μια δημιουργική εφαρμογή. Για τους/τις μαθητές/τριες αυτό σημαίνει ότι η γνώση έχει νόημα στην προσωπική τους ζωή και είναι κοντά στα ενδιαφέροντά τους. Σημαίνει βαθιά κατανόηση και συγχρόνως νοηματοδότηση της μάθησης, σημαίνει ότι ο μαθητής απελευθερώνεται από την στεία γνώση και βρίσκει τη θέση του στον κόσμο ερμηνεύοντάς τον (Freire, 1977). Στο στάδιο αυτό βέβαια μπορεί να αξιολογηθεί και κατά πόσο η γνώση και μάθηση είναι αποτελεσματική.

Παρακάτω, δίνονται ενδεικτικά παραδείγματα διδακτικής διεργασίας από τα Προγράμματα Σπουδών και τους Οδηγούς Εκπαιδευτικού του ΜτΘ, στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου. Τα περιεχόμενα του μαθήματος οργανώνονται γύρω από διδακτικά θέματα, 'Βασικά Θέματα' και 'έννοιες', που σχετίζονται με προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (ΠΜΑ). Οι σχολικές γνώσεις και δεξιότητες συνδέονται με πρακτικές εφαρμογές στην καθημερινή, προσωπική και κοινωνική ζωή των μαθητών/τριών και οι δραστηριότητες που επιλέγονται δημιουργούν στοχαστικο-κριτικές ικανότητες και στάσεις, κίνητρα και διαθέσεις, όρους για εμπειρίες μάθησης που έχουν προσωπικό νόημα. Μέσα από συμμετοχικές, διερευνητικές, βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές δράσεις, συζητήσεις, διαβουλεύσεις, διοργανώσεις η μάθηση γίνεται αντιληπτή από τον εκπαιδευτικό και τους εκπαιδευόμενους ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, «μια διαδικασία κοινής αναζήτησης, κοινού πειραματισμού και κοινής οικοδόμησης της πραγματικότητας» (Οδηγός Εκπαιδευτικού Δημοτικού/Γυμνασίου, 2014: 46), κατά

την οποία η σχολική τάξη εξελίσσεται σε κοινότητα μάθησης.

Σημειώνεται ότι η ονομασία και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων, που αναφέρονται παρακάτω, περιγράφονται διεξοδικά στον Οδηγό Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού/Γυμνασίου 2014: 109-166). Στις ενότητες του Λυκείου, από τη βιωματική μέθοδο που προτείνεται στο ΠΣ, επιλέγουμε εδώ το 4ο στάδιο, το Εφαρμόζοντας. Το προς επεξεργασία εκπαιδευτικό υλικό, κειμενικό και εικονιστικό, βρίσκεται έντυπα αλλά και ψηφιακά στους Φακέλους Μαθήματος για τα Θρησκευτικά κάθε τάξης.

Α΄ Γυμνασίου, Θεματική Ενότητα 2η: Η συνάντηση του Χριστιανισμού με τον Ελληνισμό (ΠΣ Δημοτικού/Γυμνασίου, 2017: 66-67)

-Προσδοκώμενο Μαθησιακό Αποτέλεσμα (ΠΜΑ): *οι μαθητές, επαληθεύουν και αξιολογούν τη σύνθεση χριστιανισμού ελληνισμού σε συγκεκριμένα μνημεία και έργα τέχνης.*

-Βασικό Θέμα διδακτικής επεξεργασίας: Η αποτύπωση της σύνθεσης Ελληνισμού και Χριστιανισμού στην τέχνη

-Ενδεικτικές Δραστηριότητες:

- Παιχνίδι ρόλου: Δύο μαθητές αναλαμβάνουν τον ρόλο ξεναγού και ξεναγούν συμμαθητές τους σε έναν αρχαιοελληνικό ναό και σε μια χριστιανική βασιλική, πχ. ναός Ηφαίστου (Θησείο)/ ναός Παναγίας Αχειροποιήτου (Θεσσαλονίκη), επισημαίνοντας αντιστοιχίες και ομοιότητες (οργάνωση επίσκεψης πεδίου ή διαδικτυακή περιήγηση).
- Συγκριτική εξέταση: *Πορτρέτα του Φαγιούμ / Βρεφοκρατούσα και Χριστός Παντοκράτορας*, εικόνες του 6^{ου} αι από την Αγ. Αικατερίνη του Σινά. Προβολή στον διαδραστικό πίνακα υλικού από τον Φάκελο Μαθήματος. Σε Φύλλο Εργασίας οι μαθητές/τριες καταγράφουν ομοιότητες-διαφορές.
- Δημιουργική εικαστική έκφραση: Σχεδίαση κάτοψης αρχαίου περιπτερού ναού και χριστιανικής βασιλικής: αναγνώριση των ονομασιών, τοποθέτηση των μερών και των μελών του κάθε ναού (συνεργασία θεολόγου με καθηγητές εικαστικών & φιλόλογους)

Β΄ Γυμνασίου, Θεματική Ενότητα 1η: Μπορούν οι άνθρωποι να εικονίζουν τον Θεό; (ΠΣ Δημοτικού/Γυμνασίου, 2017: 79-80).

-Προσδοκώμενο Μαθησιακό Αποτέλεσμα (ΠΜΑ): *οι μαθητές, ανακαλύπτουν τα μυστικά της εκκλησιαστικής εικόνας και διαπιστώνουν τη διαχρονική αισθητική αξία της.*

-Βασικό Θέμα διδακτικής επεξεργασίας: Η ακμή της βυζαντινής εικόνας μετά την Εικονομαχία. Εικονίζοντας τον Θεό και τους αγίους. Η θεολογία των χρωμάτων

-Ενδεικτικές Δραστηριότητες:

- Εικονική ιστοεξερεύνηση στο διαδίκτυο ή στο λογισμικό Διάσημα μουσεία της Ευρώπης (βλ. Στο Σταυροδρόμι τριών Ηπείρων/Ενα μουσείο για τη βυζαντινή Τέχνη <http://www.e-yliko.gr/resource/supportmaterial/suppSoft.aspx> και <http://photodentro.edu.gr/edusoft/r/8531/228?locale=el>).

Με ομαδοσυνεργασία η δημιουργία ενός ψηφιακού άλμπουμ, μιας «χρονοαλυσίδας» με εικόνες που έχουν το ίδιο θεολογικό θέμα από διάφορες εποχές. Προσπάθεια ανίχνευσης και κατανόησης του πλαισίου εξέλιξης. Παρουσίαση αποτελεσμάτων εξερεύνησης στην τάξη.

- Επίσκεψη σε εργαστήριο αγιογράφου ή on line τηλεσύνδεση και συνέντευξη σε ερωτήματα που ετοιμάζουν οι ίδιοι οι μαθητές: το επάγγελμα, τα εφόδια ο χώρος, ο τρόπος, τα υλικά, τα θέματα, τα διλήμματα. Ή οργάνωση επιτόπιας

επίσκεψης (είτε εικονική μέσω διαδικτύου) στο Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο ή σε εκκλησιαστικά μουσεία Ι. Μητροπόλεων και συμμετοχή σε μουσειοπαιδαγωγικές δραστηριότητες

- Μελέτη περίπτωσης: Θεοφάνης ο Έλληνας, Αντρέι Ρουμπλιώφ, Δομήνικος Θεοτοκόπουλος, Μιχαήλ Δαμασκηνός
- Σε συνεργασία με τον καθηγητή των Εικαστικών: Νεότεροι Έλληνες ζωγράφοι που επηρεάστηκαν από τη βυζαντινή ζωγραφική (Γιάννης Τσαρούχης, Νίκος Εγγονόπουλος κ.ά.). Σπουδή στο έργο τους.

Γ΄ Γυμνασίου, Θεματική Ενότητα 5η: Η ελπίδα και ο αγώνας για τη μεταμόρφωση του κόσμου. (ΠΣ Δημοτικού/Γυμνασίου, 2017: 102-103).

-Προσδοκώμενο Μαθησιακό Αποτέλεσμα (ΠΜΑ): *οι μαθητές/τριες, (1) εξετάζουν και αποτιμούν πτυχές της χριστιανικής ελπίδας για τη σωτηρία του κόσμου, συσχετίζοντάς τες με προσωπικές εμπειρίες και βιώματα και (2) μοιράζονται συναισθήματα, ελπίδες και οραματισμούς για τη συμμετοχή τους στην υπέρβαση του κακού και στη μεταμόρφωση του κόσμου.*

-Βασικό Θέμα διδακτικής επεξεργασίας: Δράση και αγώνας για τη μεταμόρφωση της ζωής και του κόσμου. Ατομική ευθύνη, συλλογική προσπάθεια.

-Ενδεικτικές Δραστηριότητες:

- Μελέτες περίπτωσης προσώπων που υπηρέτησαν την προαγωγή της ζωής (πχ. νεομάρτυς Ακυλίνα (+1764): Ελευθερία και πίστη, Όσκαρ Ρομέρο (+1980): Πλούτος και φτώχεια)
- Καταγραφή σε πίνακα αποφάσεων και δράσεων του Οικουμενικού Πατριαρχείου για την προστασία του περιβάλλοντος, (αναζήτηση από τον ιστότοπο του Οικουμενικού Πατριαρχείου). Οργάνωση οικολογικής δράσης της τάξης σε συνεργασία με την Τοπική Αυτοδιοίκηση (ανακύκλωση, δενδροφύτευση κλπ.)
- Δημιουργία στίχων στο «Agape» των Dead Can Dance
- Δημιουργία αφίσας με συνθήματα, λογότυπα, συναισθήματα, ελπίδες και οραματισμούς για την ειρήνη, την χωρίς όρια αγάπη, την κοινωνική δικαιοσύνη, τη συγχώρηση, τη διάσωση της ζωής κλπ. από σχετικά κείμενα και εικόνες (Φάκελος Μαθήματος & διαδίκτυο)
- Σε συνεργασία με τον καθηγητή της Μουσικής οι μαθητές/τριες αναζητούν και ακούν τραγούδια για την ελπίδα

Α΄ Λυκείου, ΘΕ3. Κοινότητα, ΔΕ5. Όρια / Νόμος (ΠΣ Λυκείου, 2017)

Εφαρμόζοντας: *Νόμος Θεού και νόμος ανθρώπων.*

Για την διδακτική διεργασία επιλέγονται ενδεικτικά οι δραστηριότητες:

- «Διάδρομος συνείδησης» με τη φράση «Πειθαρχείν δεῖ Θεῷ μάλλον ἢ ἀνθρώποις» (Πραξ 5, 29) ή εναλλακτικά
- «Αντιγνωμίες». Αρχικά, δίνονται πληροφορίες ή αναζητούνται από τους/τις μαθητές/τριες στο διαδίκτυο για ζήτημα σχετικό με το δικαίωμα της θρησκευτικής ελευθερίας (πχ. υπόθεση Charlie Hebdo Παρίσι, 7-1-2015) και (προαιρετικά) ο ορισμός της ελευθεροτυπίας και της ελευθερίας του λόγου από ηλεκτρονικό ή έντυπο λεξικό. Οι μαθητές/μαθήτριες σε δύο ομάδες καλούνται να επιχειρηματολογήσουν υπέρ της θέσης που δίνεται στην καθεμία. Ομάδα Α: «Μπορώ να λέω και να δημοσιεύω ό,τι θέλω». Ομάδα Β: «Η θρησκεία μου είναι το ιερότερο στοιχείο της προσωπικότητάς μου. Η

προσβολή στη θρησκεία μου με πλήττει προσωπικά» (Οδηγός Εκπαιδευτικού /Λυκείου, 2017: 107)

Β' Λυκείου, ΘΕ2. Θρησκεία, ΔΕ3. Παράδοση (ΠΣ Λυκείου, 2017)

Εφαρμόζοντας: *Θρησκευτικές παραδόσεις και στάσεις ζωής στην προσωπική και κοινωνική ζωή των νέων ανθρώπων.*

Για την διδακτική διεργασία επιλέγονται ενδεικτικά οι δραστηριότητες:

- Ομαδοσυνεργασία: Οι μαθητές/μαθήτριες σε ομάδες διαβάζουν ένα κείμενο με θέμα την ανανέωση της χριστιανικής παράδοσης καθώς και λεζάντες από σχετικές εικόνες. Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός δίνει επιγραμματικά μερικές από τις πτυχές της εκκλησιαστικής ζωής (π.χ. γλώσσα της λατρείας, εκκλησιαστική μουσική, τεχνοτροπία της αγιογραφίας, εκκλησιαστική αρχιτεκτονική, ενδυμασία του κλήρου, τέλεση μυστηρίων, χριστιανικές γιορτές, κατηχητικός λόγος της Εκκλησίας κ.ά.). Οι μαθητές/τριες επιλέγουν ένα από τα παραπάνω ζητήματα και συντάσσουν σειρά θέσεων με επιχειρήματα, ή ένα 'κείμενο με έμπνευση' με θέμα: «Παράδοση: συντήρηση, ανανέωση ή σύνθεση;». Η κάθε ομάδα ανακοινώνει τα επιχειρήματά της και ακολουθεί συζήτηση. Ή εναλλακτικά:
- «Αντιγνώμεις» : «Η γλώσσα της λατρείας. Νεκρό γράμμα ή ζωντανή παράδοση;» (ή κάποιο άλλο ζήτημα). Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε δύο ομάδες και επιχειρηματολογούν υπέρ της μίας ή της άλλης άποψης και με τη βοήθεια κειμένων που αφορούν την ανανέωση της χριστιανικής παράδοσης (Οδηγός Εκπαιδευτικού Λυκείου, 2017: 172-173)

Γ' Λυκείου, ΘΕ2. Προκλήσεις, ΔΕ4. Επανάσταση (ΠΣ Λυκείου, 2017)

Εφαρμόζοντας: *Επαναστατικά χαρακτηριστικά του πιστού στην προσωπική και κοινωνική του ζωή.*

Για την διδακτική διεργασία επιλέγονται ενδεικτικά οι δραστηριότητες:

- «Παιχνίδι ρόλων»: Οι μαθητές/μαθήτριες σε ομάδες επεξεργάζονται κάρτες ρόλων σε υποθετικό σενάριο που αφορά καταπιεστικές και ανελεύθερες καταστάσεις. Πώς θα σκεφτούν και θα αντιδράσουν οι ίδιοι υποδύομενοι κάποιον άλλον /κάποια άλλη στον υποθετικός τους ρόλο; Ή εναλλακτικά:
- «Έντεχνος συλλογισμός (Artful Thinking)»- Κοιτάζοντας: Δέκα επί Δύο: Προβάλλεται ο πίνακας Revolution Christ ή «Η εκδίωξη των εμπόρων» του Δομήνικου Θεοτοκόπουλου. Οι μαθητές/τριες γράφουν σε αυτοκόλλητα χαρτάκια λέξεις ή φράσεις που σκέφτονται αυθόρμητα βλέποντας το έργο και τα αναρτούν στον πίνακα. Στη συνέχεια αποφασίζουν ομαδοσυνεργατικά ποιες τρεις από τις λέξεις ή φράσεις που γράφτηκαν περιγράφουν καλύτερα την επανάσταση σε προσωπικό και ποιες τρεις σε κοινωνικό επίπεδο (Οδηγός Εκπαιδευτικού Λυκείου, 2017:276)

4. Συμπέρασμα

Η μάθηση με νόημα είναι ζητούμενο στην Θρησκευτική Εκπαίδευση. Το ΜτΘ στο ελληνικό σχολείο, μέσα από την παιδαγωγική και διδακτική του αναβάθμιση, τον εμπλουτισμό του με θεολογικό αλλά και άλλο αξιόλογο υλικό, αξιοποιώντας δημιουργικά τις σύγχρονες τεχνολογίες καλείται να υπηρετήσει τον θρησκευτικό εγγραμματισμό, να αναδείξει τρόπους σκέψης και κατανόησης, να διευρύνει και να βαθιάνει τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών, να τους βοηθά να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τη ζωή, να αναπτύξουν δημιουργική και κριτική σκέψη.

Αξιοποιώντας τη βιωματική μάθηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία νοηματοδοτεί βιωματικά πολλές θρησκευτικές έννοιες και παράλληλα προωθεί την αλληλεπιδραστική σύνδεση των προσωπικών εμπειριών και κατανοήσεων, ο/η μαθητής/τρια θα μπορεί να ερμηνεύει τον κόσμο έχοντας κατακτήσει τη θρησκευτική γνώση αλλά και να την εφαρμόζει δημιουργικά. Παράλληλα, η θρησκευτική γνώση και αγωγή είναι αναγκαίο να «μετασχηματίζεται» και να μπορεί να εφαρμόζεται σε αυθεντικά περιβάλλοντα, συμβάλλοντας στην επίλυση σημαντικών προβλημάτων της ζωής και της ύπαρξης. Συμπερασματικά, «η μαθησιακή διαδικασία έχει πραγματικό νόημα για τους μαθητές/τριες όταν μπορεί να συνδέεται με τον εαυτό τους, όταν έχει σκοπό και δράση καθώς και τη δυνατότητα μιας μελλοντικής διάστασης» (Οδηγός Εκπαιδευτικού Δημοτικού/Γυμνασίου, 2014: 54).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Erricker, C. (2010). *Religious Education. A Conceptual and Interdisciplinary Approach for Secondary Level*. London and New York: Routledge.
- Grimmitt, M. (1973). *What Can I do in RE?* Great Wakering. Essex: Mayhew-McCrimmon
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Ελληνόγλωσσες

- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός, μεταφρ.) Αθήνα: Ράππα
- Kalatzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης* (Επιμ. Αρβανίτη Ε., μεταφρ. Χρηστίδης Γ.) Αθήνα: Κριτική
- Vygotsky, L. (1998). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. (Σ. Βοσνιάδου, Επιμ. & Α. Μπίμπου, μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg
- Βασιλόπουλος, Χ. (2008). *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Πως μαθαίνουν οι μαθητές*. Διεθνής Ακαδημία της Εκπαίδευσης, Διεθνές Γραφείο της Εκπαίδευσης της Unesco. Αθήνα: Gutenberg
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2015α). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2015β). «Φιλοσοφία του αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Συμβολή στο σχεδιασμό της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο Λύκειο», *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος 3, (1)*, 139-153
- Κουκουνάρας- Λιάγκης, Μ. (2018). «Η θρησκευτική εκπαίδευση στην Ελλάδα αλλάζει. Η παιδαγωγική και διδακτική καινοτομία των νέων ΠΣ». Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων Εκπαιδευτικών «Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών, Τμ. Θεολογίας ΑΠΘ- Περιφερειακή Δ/ση ΠΕ & ΔΕ Κ. Μακεδονίας, 20-21/5/2017, Θεσσαλονίκη, 8-13. Ανακτήθηκε στις 10/8/2019 από:
<https://kmaked.pde.sch.gr/site/attachments/article/1650/praktikaSYNEDRIOU-THEOLOGIAS%20%2018-5-18.pdf>

- Ματσαγγούρας Η. & Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2014). Διδακτική τεχνολογία για ένα αποτελεσματικό μάθημα σε κονστρουκτιβιστικό μαθησιακό πλαίσιο. Έρευνα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και στο Μάθημα των Θρησκευτικών, Πρακτικά ΙΕ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, 506-516. Ανακτήθηκε στις 10/8/2019 από: http://www.pee.gr/wp-content/uploads/eRa8_482-1284.pdf.
- Μητροπούλου, Β. (2007). *Νέες Τεχνολογίες και Θρησκευτική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μητροπούλου, Β. (2014). *Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες στο σύγχρονο σχολείο. Εφαρμογές στη Θρησκευτική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Όστρακον.
- Παπασωτηρόπουλος, Χ. (2013). «Για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου. Μια προωθημένη πρόταση «στον καιρό του αλλόκοτου φόβου» στο: *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*, στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής και Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), Αθήνα: Αρμός, σ. 231-240.
- Περσελής, Ε. (2009). «Το μάθημα των Θρησκευτικών σε ευρωπαϊκή διάσταση. Συγκριτικές διαπιστώσεις και προοπτικές». Πρακτικά ημερίδας/εισηγήσεις *Το ΜτΘ στην εκπαίδευση*, 5-11-2008, Αθήνα: Θεολογική Σχολή ΕΚΠΑ, σ. 57-83.
- ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ, (2017). Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού/ Γυμνασίου (ΦΕΚ 2104/19-06-2017). Ανακτήθηκε στις 12-08-2019 από: <http://www.iep.edu.gr/el/thriskeftika-programmata-spoudon>.
- ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ, (2017). Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου (ΦΕΚ 2105/19-06-2017). Ανακτήθηκε στις 12-08-2019 από: <http://www.iep.edu.gr/el/thriskeftika-programmata-spoudon>.
- ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ, (2016). Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού- Γυμνασίου. Αναθεωρημένη έκδοση 2014 (ΦΕΚ Β 2920/13-09-2016). Ανακτήθηκε στις 12-08-2019 από: <http://e-thriskeftika.sch.gr/PSThriskeftikon2.pdf>.
- ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ, (2014). Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού/ Γυμνασίου. Αναθεωρημένη έκδοση 2014. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 12-08-2019 από: <http://www.iep.edu.gr/el/thriskeftika-odigoi-ekpaideftikoy>.
- ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ, (2017). Νέο Σχολείο. ΠΣ στα Θρησκευτικά Λυκείου. Οδηγός Εκπαιδευτικού. Αθήνα Ανακτήθηκε στις 12-08-2019 από: <http://www.iep.edu.gr/el/thriskeftika-odigoi-ekpaideftikoy>.
- ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ, (2017). *Φάκελος Μαθήματος, Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό. Πορεία και ανάπτυξη, Έντυπο υλικό στα Θρησκευτικά Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος».
- ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ, (2017). *Φάκελος Μαθήματος, Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό. Πορεία μέσα από αντιθέσεις. Έντυπο υλικό στα Θρησκευτικά Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: : ΙΤΥΕ «Διόφαντος».
- ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ, (2017). *Φάκελος Μαθήματος, Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό. Από το τοπικό στο οικουμενικό, Έντυπο υλικό στα Θρησκευτικά Γ΄ Γυμνασίου Θρησκευτικά*. Αθήνα: : ΙΤΥΕ «Διόφαντος».
- ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ, (2017). *Φάκελος Μαθήματος, Έντυπο υλικό στα Θρησκευτικά. Θρησκεία & σύγχρονος άνθρωπος Α΄ Λυκείου*. Αθήνα: : ΙΤΥΕ «Διόφαντος».
- ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ, (2017). *Φάκελος Μαθήματος, Έντυπο υλικό στα Θρησκευτικά. Θρησκεία & Κοινωνία. Β΄ Λυκείου*. Αθήνα: : ΙΤΥΕ «Διόφαντος».

ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ, (2017). *Φάκελος Μαθήματος, Θρησκεία & Σύγχρονος κόσμος. Γ' Λυκείου*.
Αθήνα: : ΙΤΥΕ «Διόφαντος».

Οι Φάκελοι Μαθήματος (Γυμνασίου & Λυκείου) στα Θρησκευτικά βρίσκονται
αναρτημένοι και ψηφιακά στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ. Ανακτήθηκε στις 12-08-
2019 από: <http://www.iep.edu.gr/el/%CF%86%CE%AC%CE%BA%CE%B5%CE%BB%CE%BF%CE%B9%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%82>.

ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΠΑΡΑΒΟΛΕΣ ΜΕΣΩ ΤΕΧΝΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ

Τζημαγιώργη Δήμητρα

Εκπαιδευτικός/Διευθύντρια-Δημόσια Εκπαίδευση- MSc, Ελλάδα,

email: filio95@yahoo.gr

Περίληψη

Η εισήγηση αναφέρεται σε ένα διδακτικό σενάριο της παραβολής του *Καλού Σπορέα* μέσω συνδυασμού τέχνης, δράματος και ΤΠΕ και ακολουθεί τις αρχές του Νέου Προγράμματος Σπουδών για τα Θρησκευτικά. Παρέχει τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να κάνει παράλληλη χρήση συμμετοχικών μορφών διδασκαλίας, βιωματικών τεχνικών καθώς και δράματος κατά τις διδακτικές φάσεις. Γενικότερα οι παραβολές ήταν ο πιο συνήθης τρόπος διδασκαλίας του Χριστού και ακολουθούν την αρχή του οικείου και του προσιτού. Η διδασκαλία τους μέσω τέχνης, δράματος και ΤΠΕ κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και συμβάλλει στην κατανόηση του ουσιαστικού νοήματος της διδασκαλίας που εισήγαγε ο Χριστός και η οποία οδηγεί στην πνευματική ολοκλήρωση και στην νοηματοδότηση της ζωής του ανθρώπου. Επιδιώκει την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων θρησκευτικού γραμματισμού καθώς και γενικότερων μαθησιακών στόχων, όπως ο σεβασμός της γνώμης του άλλου. Η χρήση ΤΠΕ προσφέρει ένα πολυαισθητηριακό και πολυμεσικό περιβάλλον και ο συνδυασμός τους με τεχνικές τέχνης και δράματος στην κατάκτηση μόνιμων θρησκευτικών γνώσεων για την αξία και εφαρμογή του Λόγου του Θεού. Το σενάριο ακολουθεί την αρχή οικοδόμησης της μάθησης με νόημα του Ausebel και αναπτύχθηκε με βάση τον εποικοδομιστικό και την ολιστική προσέγγιση επιτρέποντας την αυτονομία και την προσωπική ανάπτυξη του/της μαθητή/τριας.

Λέξεις κλειδιά: παραβολές, Βασιλείου του Θεού, θέωση, Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, τέχνη, δράμα, διαδικτυακά εργαλεία.

Α΄ Εισαγωγή

Η παρούσα εισήγηση αναφέρεται σ' ένα διδακτικό σενάριο της παραβολής του Καλού Σπορέα, με τίτλο *Σπορέας της γης, της ψυχής και του νου*, μέσω συνδυασμού ΤΠΕ και τεχνικών τέχνης, που αναπτύχθηκε στο μάθημα *Παιδαγωγικές θεωρίες μάθησης και αγωγής*, με υπεύθυνη διδάσκουσα την κ. Β. Μητροπούλου. Το διδακτικό σενάριο προσφέρεται για εφαρμογή σε πολλές ενότητες του μαθήματος των θρησκευτικών κάθε σχολικής βαθμίδας, όπως για παράδειγμα με την ενότητα της Στ΄ τάξης δημοτικού: «*Τραύμα της ζωής: Οικολογική κρίση*», υποενότητα «*Ο αγώνας για κάθε καλό αρχίζει από τον εαυτό μας*». Βασικός στόχος των διδακτικών σεναρίων συνδυασμού παραβολών, τεχνικών τέχνης και ΤΠΕ του μαθήματος των θρησκευτικών είναι η παρουσίαση μέρους της διδασκαλίας του Ιησού με τρόπο ελκυστικό και ευχάριστο στους/στις μαθητές/τριες κάθε ηλικιακής βαθμίδας, χωρίς κατηχητική χροιά και καθοδηγημένη ηθική παιδαγωγική. Πιο συγκεκριμένα η παρούσα παρουσίαση είναι ένας μικρός σπόρος σιναπιού στην προσπάθεια διδασκαλίας των παραβολών μέσω καινοτόμων και ευέλικτων τεχνικών του μαθήματος των Θρησκευτικών, συνδέοντάς τες διαθεματικά και με άλλα μαθήματα, όπως των εικαστικών, της μουσικής κ.ά.. Το σενάριο ακολουθεί τις αρχές του Νέου

Προγράμματος Σπουδών των Θρησκευτικών παρέχοντας τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να κάνει χρήση συμμετοχικών μορφών διδασκαλίας, όπως είναι οι διερευνητικές και οι ομαδοσυνεργατικές διδακτικές προσεγγίσεις συνδυασμένες με βιωματικές τεχνικές και δραστηριότητες, όπως θετικό-αρνητικό, με τεχνικές δράματος για αναστοχασμό, όπως η ανίχνευση της σκέψης του ρόλου και τέλος με τεχνικές σύνταξης κειμένων. Είναι εναρμονισμένο με τις αρχές του Νέου Σχολείου. Παρέχει τόσο στους/στις μαθητές/τριες, όσο και στους φοιτητές/τριες τη δυνατότητα να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν με τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό τις μεγάλες αλήθειες της διδασκαλίας του Χριστού. Επίσης επιτρέπει στους διαπλεκόμενους/ες να εκφραστούν ελεύθερα και να αλληλοεπιδράσουν ανταλλάσσοντας σκέψεις, χάρη στην ευελιξία που παρέχει η τέχνη. Τέλος οι εκπαιδευόμενοι/ες αναπτύσσουν θετικές στάσεις και τρόπο σκέψης για το βαθύτερο νόημα της εν Χριστώ ζωής και της πορείας προς τη Βασιλεία του Θεού, που χάραξε ο Ιησούς με τη διδασκαλία του παρέχοντας το ελπιδοφόρο μήνυμα για τον άνθρωπο ότι δύναται τελικά να συνευρεθεί το μη Ον, με το Δημιουργό του.

Β΄ Παρουσίαση

B.1: Οι παραβολές- Μία μέθοδος διδασκαλίας του Χριστού

Οι παραβολές είναι ένας από τους πιο συχνά χρησιμοποιούμενους τρόπους διδασκαλίας του Χριστού καλύπτοντας σχεδόν το ένα τρίτο της διδασκαλίας του. Μέσω αυτών των απλών και καθημερινών, ωστόσο μοναδικών ιστοριών, ο Χριστός μπορούσε να μεταδώσει στο ποικιλόμορφο ακροατήριό του με τρόπο κατανοητό και παραστατικό μεγάλες αλήθειες για την Βασιλεία των Ουρανών καθώς και θεολογικές έννοιες, σαφώς δυσνόητων και ασαφών για τους απλούς και αμόρφωτους ανθρώπους εκείνων των χρόνων καθώς και για όσους, αν και μορφωμένοι, δεν επιθυμούσαν να μάθουν την πραγματική αλήθεια. Να σημειωθεί ότι και οι Ισραηλίτες ραβίνοι δίδασκαν με παραβολές. Άλλωστε είναι μία μέθοδος διδασκαλίας ευρέως χρονικά και χωρικά χρησιμοποιούμενη από διδασκάλους, προκειμένου οι μαθητές/τριες να έρθουν σε μία πρώτη επαφή και κατανόηση με αφηρημένες και θεωρητικές έννοιες, ίσως πρωτάκουστες και καινοτόμες. Έννοιες που ενδεχομένως να είναι κατανοητές από λίγους, προικισμένους νοητικά ή μορφωμένους. Ταυτόχρονα ο Χριστός μέσω των παραβολών εγχάραξε μόνιμες παραστατικές εικόνες, οικίες στο ακροατήριό του, έτσι ώστε να μπορούν να ανακαλούν το Λόγο του Θεού στην μνήμη τους εύκολα. Επιπροσθέτως η χρήση των παραβολών στην διδασκαλία παρέχει μια ακόμη δυνατότητα, όπως γενικότερα και η χρήση του αλληγορικού λόγου, τη δυνατότητα των προσωπικών επιλογών. Αναλυτικότερα, από τη μία πλευρά οι ακροατές που αναζητούν την ορθή πορεία στη ζωή τους για να οδηγηθούν στην αιώνια, ζωογόνο αλήθεια της Βασιλείας του, μέσω των παραβολών να ανακαλύψουν αυτόν το δρόμο. Και από την άλλη πλευρά οι κακόβουλοι ή περίεργοι ακροατές, που ήθελαν απλά και μόνο να υποβάλλουν ερωτήσεις, που κατά την κρίση τους θα έφερναν τον Ιησού σε δύσκολη θέση αδυνατώντας να απαντήσει, να πάρουν μία απάντηση ασύλληπτου πνευματικού περιεχόμενου, ακατανόητη από τον τυφλωμένο από εγωισμό νου τους, συνεχίζοντας έτσι να παραμένουν στον σκοταδισμό και την αδιαφορία. Μάλιστα αυτή η κατηγορία ανθρώπων θεωρούν πως κατανόησαν σε βάθος αυτές τις απλές ιστορίες λόγω της έπαρσής τους, αλλά επί της ουσίας δεν προσέλαβαν τίποτα νέο

και σωτήριο για την ψυχή τους, πέρα από μια αφήγηση, αφού συνεχίζουν να παραμένουν προσκολλημένοι στα υλικά αγαθά κατά την επίγεια ζωή τους, βουλιάζοντας σταδιακά στην αμαρτία, στο φόβο του θανάτου και οδηγούμενοι σταθερά στην πόρωση της φιλαυτίας.

B.2: Τα είδη των παραβολών

Οι παραβολές ταξινομούνται στα εξής είδη: α) Τις έμμεσες παραβολές απλής αφήγησης (examplerstories), όπου ο Ιησούς παρουσιάζοντας δύο χαρακτήρες, ένα θετικό και ένα αρνητικό, όπως ο πλούσιος κι ο φτωχός Λάζαρος (Λκ 16,19-31) ωθούν το παιδί στην ελεύθερη επιλογή, συνήθως του θετικού προτύπου καθώς και στην μίμηση και την αποφυγή του αρνητικού. β) Τις δικαστικές παραβολές, όπως η παραβολή των οφειλετών (Λκ 7,41-45) όπου ο/η μαθητής/τρια-ακροατής προτρέπει να πάρει μια απόφαση ασκώντας εποικοδομητική κριτική. γ) Τις παραβολές σύγκρισης της πράξης και αγάπης του Θεού, όπως η παραβολή του αδικού κριτή (Λκ 18,1-8). δ) Τις ιστορικές παραβολές ή παραβολές της διπλής αφήγησης, όπως είναι της άκαρπης συκής (Λκ 13,6-9), του καλού σπορέα (Λκ 8,4-8) όπου μέσω μιας αφήγησης διευκρινίζεται κάποια πνευματική και ηθική αλήθεια, η οποία ως διάυλος οδηγεί στην Βασιλεία του Θεού και τέλος ε) Τις παραβολές όπου το τέλος τους δεν είναι σαφές και έτσι ο/η κάθε ακροατής/τρια-μαθητής/τρια να συλλογιστεί «Τι πρέπει να γίνει;».

B.3: Ο σύγχρονος παιδαγωγός

Ο σύγχρονος παιδαγωγός, που θέτει ως βασικούς στόχους την μετάδοση και κατανόηση του Λόγου του Θεού, το βαθύτερο προβληματισμό καθώς και τη διαμόρφωση ηθικής συνείδησης από τους/τις μαθητές/τριες,, μπορεί να συνδυάσει τη διδασκαλία των παραβολών με στρατηγικές της τέχνης και τη χρήση της τεχνολογίας. Επιτυγχάνει έτσι τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα αφομοίωσης και οικειοποίησης του Λόγου του Θεού, να είναι ποιοτικότερα και ο μαθητής/τρια αυτοβούλως και σταδιακά να στραφεί στην πνευματική ζωή, αντιμαχόμενος τις συνεχείς προκλήσεις του κακού. Επίσης ο/η εκπαιδευτικός είναι ωφέλιμο να κάνει και χρήση των παραβολών στο μάθημα των θρησκευτικών, διότι ενισχύει και την ανακαλυπτική μάθηση, καθώς μέσω των παραστατικών εικόνων που δημιουργούνται στο μαθητή/τρια, οι θεολογικές αλήθειες εδραιώνονται και αποσαφηνίζονται. Επιπροσθέτως το παιδί μέσω των τεχνικών της τέχνης καλλιεργεί τη φαντασία και τον τρόπο σκέψης του και οδηγείται με ευχάριστο τρόπο από το οικείο και προσιτό στο αφηρημένο και δυσνόητο. Για παράδειγμα με την τεχνική της παγωμένης εικόνας αρχικά δραματοποιεί μια παραβολή, στη συνέχεια μέσω της διεξαγωγής ελεύθερου διαλόγου εκφράζεται αναλύοντάς την και στο τέλος καταλήγει σε ένα συμπέρασμα. Να σημειωθεί ότι και ο ίδιος ο Χριστός ουδέποτε παρουσίασε τον εαυτό του ολοκληρωτικά από την αρχή, αλλά σταδιακά, επιδιώκοντας την ανακαλυπτική μάθηση, η οποία έχει σταθερότερα μαθησιακά αποτελέσματα, αν και πιο χρονοβόρα και για να επιτύχει το στόχο του χρησιμοποίησε τις παραβολές, ως διδακτικό πλαίσιο. Γενικά ο Χριστός κάνοντας χρήση της μεθόδου των παραβολών, ομοιάζει με τον σύγχρονο παιδαγωγό που ξεκινά από τη φάση της Εισαγωγικής βιωματικής προπαρασκευής, περνά στη φάση της Πρόσκτησης και επεξεργασίας της νέας γνώσης και τέλος στη φάση της ανατροφοδότησης και αυτοαξιολόγησης με τρόπο δημιουργικό και κλιμακωτής

δυσκολίας. Μάλιστα ο σύγχρονος παιδαγωγός επιπλέον έχει τη δυνατότητα να ολοκληρώσει τη διδασκαλία του και με τη φάση της μεταγνώσης επιτυγχάνοντας μόνιμα μαθησιακά αποτελέσματα.

B.4: Η χρήση στρατηγικών τέχνης

Η χρήση στρατηγικών τέχνης αποτελεί μια καινοτόμα και ευέλικτη εναλλακτική χρήση στην διδασκαλία του μαθήματος θρησκευτικών. Συντελεί στην ποιοτικότερη επικοινωνία των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, εφόσον η τέχνη δεν υπαγορεύει τίποτα και ακολουθεί το ρυθμό μάθησης του καθενός, χωρίς πιέσεις και βιασύνες. Ακόμη συντελεί στο διάλογο και την κατάρρευση της αυθεντίας του/της δασκάλου/λας. Καλλιεργεί την αγάπη προς την μάθηση, αναδύει τα συναισθήματα συμβάλλοντας στην έκφρασή τους. Επίσης οι στρατηγικές τέχνης έλκουν την προσοχή των μαθητών/τριών και κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους. Ενισχύουν την ενσυναίσθηση των παιδιών, ωθώντας τους να μπουν στη θέση του Διδασκάλου Ιησού και του τρόπου σκέψης του καθώς και στο ιστορικό πλαίσιο, χρονικό και χωρικό του τότε. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές/τριες κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό και πιο βιωματικά τις ουσιώδες θεολογικές αλήθειες για την κατάκτηση της Βασιλείας του Θεού. Τέλος αναπτύσσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές, όπως είναι α) η εποικοδομητική κριτική, β) η ελαστικότητα προς τα λάθη του πλησίον, που μπορεί να οφείλονται σε ελλιπή ενημέρωση και σφάλματα κατανόησης, γ) η αποφυγή επίκρισης κατά την αποτυχία μιας ενέργειας και τέλος δ) η θετική επανεκκίνηση και ελπίδα ότι δεν υπάρχει τελμάτωση του ανθρώπου λόγω της αμαρτίας, εφόσον η ειλικρινή μετάνοια αποτελεί αφετηρία μιας νέας εκκίνησης προς την πνευματική αναζήτηση και ολοκλήρωση, σύμφωνα με το πρότυπο του Χριστού.

Γ' Επιδιωκόμενοι στόχοι

Γ.1: Γενικός στόχος

Γενικός στόχος του διδακτικού σεναρίου μέσω συνδυασμού τεχνικών τέχνης και ΤΠΕ είναι να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες το μήνυμα της αξίας του Λόγου του Θεού για την σωτηρία του ανθρώπου και την είσοδο του στην Βασιλεία του Θεού. Επίσης οι εκπαιδευόμενοι/νες να συνειδητοποιήσουν ότι ο Λόγος του Θεού τρέφει την ψυχή του κάθε ατόμου και τον οδηγεί προς την εκπλήρωση του στόχου της δημιουργίας του κατ' εικόνα αυτού και καθ' ομοίωσιν, που είναι η θέωση, με πρότυπο και οδοδείκτη τον Ενσαρκωθέντα Λόγο, το Χριστό.

Γ.2: Στόχοι ως προς τη θρησκευτική γνώση

Ως προς τη θρησκευτική γνώση τίθεται ως στόχος όχι απλώς η γνώση της παραβολής αλλά και η παράλληλη κατανόηση του ουσιαστικότερου μηνύματός της καθώς και ο προβληματισμός ως προς τη στάση, που με την ελεύθερη προαίρεση του θα επιλέξει ο χριστιανός, απέναντι στο Λόγο του Θεού. Να σημειωθεί ότι είναι η μοναδική παραβολή που ο Χριστός ερμήνευσε αναλυτικά, προκειμένου να αποσαφηνίσει το μήνυμα της σωτηρίας. Επίσης ως στόχος τίθεται ο/η μαθητής/τρια να πληροφορηθεί και τον εκκλησιαστικό χρόνο που η εκκλησία διαβάζει αυτήν την ευαγγελική περικοπή του σπορέα από το κατά Λουκάν Ευαγγέλιον καθώς επίσης ότι αυτή την Κυριακή αρχίζει επίσημα στην εκκλησία της Ελλάδας η κατηχητική

περίοδος.

Γ.3: Στόχοι ως προς την προσωπική ανάπτυξη και καλλιέργεια αξιών και στάσεων

Ορίζεται ως βασικός στόχος προσωπικής ανάπτυξης και καλλιέργειας αξιών και στάσεων να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες την αξία μελέτης του Ευαγγελίου σε τακτική βάση επιλέγοντας κατάλληλες και ποιοτικές εκδόσεις, ανάλογες με την ηλικία τους και στις οποίες ο γραπτός λόγος τους είναι παρόμοιος με το λόγο του Ευαγγελίου που αναγνώσκεται στην κυριακάτικη λειτουργία. Ακόμη οι μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο διδασκαλίας και την ενεργητική ακρόαση.

Γ.4: Στόχοι ως προς την τεχνολογία

Οι στόχοι ως προς την τεχνολογία είναι οι εκπαιδευόμενοι/ες να εξοικειωθούν με τη χρήση υπολογιστών και να ενασχοληθούν ενεργά με το οπτικοακουστικό υλικό του. Επίσης οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν γραπτές και προφορικές πληροφορίες που τους δίνονται μέσω λογισμικών και διαδικτύου. Καθώς ακόμα να παράγουν και οι ίδιοι/ες γραπτό και προφορικό λόγο μέσω του υπολογιστή, καλλιεργώντας παράλληλα την ικανότητα αναζήτησης και συλλογής πληροφοριών και κριτικής αξιολόγησης τους μέσω του διαδικτύου.

Δ' Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Το προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα είναι οι μαθητές/τριες να αγαπήσουν, να κατανοήσουν και να υιοθετήσουν ως στάση ζωής την μελέτη του Λόγου του Θεού σε βάθος είτε διαβάζοντας την Αγία Γραφή είτε ακούγοντας με προσοχή το Ευαγγέλιο κατά την κυριακάτικη Θεία Λειτουργία καθώς και το κήρυγμα που συνήθως είναι η ανάλυση του Ευαγγελίου και του νοήματος του για τους προσερχόμενους πιστούς στην Εκκλησία. Επίσης να εθιστούν στην ανάγνωση συναξαρίων Αγίων, έτσι ώστε και σύμφωνα με την παραβολή του Σπορέα να καταστούν γη αγαθή.

Ε' Μαθησιακή Διαδικασία

Μέσω του διδακτικού σεναρίου επιδιώκεται η συνεργατική μάθηση, η καλλιέργεια αυτοπεποίθησης, ανεξαρτησίας, δημιουργικότητας και φαντασίας. Το διδακτικό σενάριο στηρίζεται στον αλληλοσχετισμό των μαθημάτων των θρησκευτικών, της πληροφορικής, της μουσικής, της τέχνης και η ενσωμάτωσή τους για την παραγωγή και κατάκτηση γνώσεων θρησκευτικού γραμματισμού. Επίσης συμβάλλει στην καλλιέργεια διαπροσωπικής επικοινωνίας και αυτορρύθμισης της γνώσης (Ματσαγκούρας, 2002).

Στ' Τεχνικές διδασκαλίας- αξιολόγηση

Το διδακτικό σενάριο ακολουθεί το μοντέλο της διαμορφωτικής αξιολόγησης που είναι συνεχής και κλιμακωτή ως προς το βαθμό επεξεργασίας και κατανόησης, έτσι ώστε ο επιδιωκόμενος θρησκευτικός γραμματισμός να είναι ποιοτικότερος και σταδιακά αυξανόμενος. Προϋποθέτει μια ομαδοσυνεργατική οργάνωση σε πολυμεσικό περιβάλλον όπου με τη χρήση λογισμικών και ψηφιακών κοινοτήτων οι εκπαιδευόμενοι/ες αλληλεπιδρούν και παράλληλα να αυτοαξιολογούν και ετερο-

αξιολογούν την επίτευξη του στόχου κάθε δραστηριότητας σε κλίμα αποδοχής και σεβασμού.

Z. Πορεία Διδασκαλίας

Οι μαθητές/τριές χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων, μεικτών ικανοτήτων και φύλων. Να σημειωθεί ότι ο προτεινόμενος χρόνος παρατείνεται ανάλογα με την κρίση του/της εκπαιδευτικού και τις επιθυμίες και τις ικανότητες των μαθητών/τριών.

Z.1: Ταυτότητα Διδακτικού Σεναρίου

Τάξη: Οι τάξεις κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης

Γενική Ενότητα: Παραβολές

Θεματική Ενότητα: Οποιαδήποτε

Τίτλος Διδακτικού Σεναρίου: Σπορέας της γης, της ψυχής και του νου

Υποθέματα: α) Τι είναι οι παραβολές; β) Η παραβολή του σπορέα, γ) Το νόημα του Λόγου του Θεού

Διδακτικός διατιθέμενος χρόνος: ένα/δύο δίωρο/α

Z2. Φάσεις Διδασκαλίας

Z2.1. Εισαγωγική φάση βιωματικής προπαρασκευής

Δραστηριότητα 1^η: Η παραβολή, μία μέθοδος διδασκαλίας

Μέσω ΤΠΕ και του λογισμικού Kidispiration (υπάρχουν ανάλογα με την ηλικία και άλλα κατάλληλα λογισμικά) τα παιδιά δημιουργούν ένα «εννοιολογικό χάρτη της παραβολής» αναφέροντας σχετικές έννοιες με την παραβολή, όπως μικρές ιστορίες, διδασκαλία, ο σπλαχνικός πατέρας και άλλα.

Εφαρμοσμένη τεχνική: Ιδεοθύελλας (brainstorming)

Προτεινόμενος διατιθέμενος χρόνος: 5 λεπτά

Στόχος: Διερεύνηση των προηγούμενων γνώσεων γύρω από την έννοια της παραβολής και το λόγο χρήσης της κατά τη διδασκαλία, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα κατάλληλο υπόβαθρο για την ενσωμάτωση και την κατανόηση του νέου μαθησιακού υλικού.

Δραστηριότητα 2^η: Το όνομα μου είναι ...;

Μέσω ΤΠΕ προβάλλονται εικόνες παραβολών και όποια ομάδα βρίσκει πρώτη την παραβολή μέσω μιας σφυρίχτρας σφυρίζει και λέει τον τίτλο της. Νικήτρια είναι όποια ομάδα βρει τους περισσότερους τίτλους. Στο τέλος αυτής της δραστηριότητας τίθεται το ερώτημα αν η τέχνη βοηθά στην κατανόηση των παραβολών με τρόπο παραστατικό και αισθητικό. Συνιστάται προσοχή, έτσι ώστε να μη γίνει κανένας σχολιασμός στις εκφραζόμενες απόψεις.

Εφαρμοσμένη τεχνική: Σκέψου, Συζήτησε ισότιμα, Μοιράσου (Think, Timed Pair, Share – TTPS)

Προτεινόμενος διατιθέμενος χρόνος: 10λεπτά

Στόχοι: α) Η ανάπτυξη της ικανότητας συνδυασμού εικόνας και παραβολής. β) Η καλλιέργεια της μνήμης. γ) Η ελεύθερη έκφραση των μαθητών/τριών. δ) Η καλλιέργεια της ικανότητας διεξαγωγής διαλογικής συζήτησης με σεβασμό και

αποδοχή των απόψεων του άλλου.

22.2. Φάση πρόσκτησης και επεξεργασίας της νέας γνώσης

Δραστηριότητα 3^η: Σε ποιον οίκο κατοικώ;

Δίνεται ένα φύλλο εργασίας σε κάθε ομάδα όπου υπάρχουν σπιτάκια με τα είδη των παραβολών, όπως δικαστικές. Μέσω του υπολογιστή προβάλλεται είτε εικόνα, είτε μικρό μέρος της παραβολής, είτε ένα σχετικό τραγούδι και καλούνται οι μαθητές/τριες να τοποθετήσουν την παραβολή στον οίκο της, αιτιολογώντας κατά την παρουσίαση στην ολομέλεια της τάξης την κατάταξή της. Ασφαλώς και παρέχεται στο τέλος της παρούσας δραστηριότητας και η ορθή απάντηση με χροιά επεξηγηματική και επικοδόμησης του παραγόμενου λάθους από τις ομάδες.

Εφαρμοσμένες τεχνικές: Σκέψου, Συζήτησε ισότιμα, Μοιράσου (Think, Timed Pair, Share – TTPS)

Προτεινόμενος διατιθέμενος χρόνος: 10 λεπτά

Στόχοι: α) Η καλλιέργεια της ικανότητας διεξαγωγής διαλογικής συζήτησης με σεβασμό και αποδοχή των απόψεων του άλλου. β) Η απόκτηση γνώσεων.

Δραστηριότητα 4^η: Περιγραφή και παρατήρηση, μια δημιουργική σχέση

Πρόκειται για μία δραστηριότητα συνδυασμού παρατήρησης και περιγραφής. Ένα έργο τέχνης, που παρουσιάζει τη συγκεκριμένη προς διδασκαλία παραβολή, χωρίζεται σε επιμέρους ενότητες. Κάθε ομάδα αρχικά παρατηρεί το τμήμα της εικόνας της. Στη συνέχεια ένα μέλος της ομάδας ξεκινά να περιγράφει τι βλέπει, ενώ το επόμενο μέλος συνεχίζει με τις παρατηρήσεις του την περιγραφή του προηγούμενου και το τελευταίο ολοκληρώνει την περιγραφή. Συστήνουμε στα παιδιά να αποφύγουν να εκφράσουν τις ιδέες τους ή τις ερμηνείες τους για το θέμα του τμήματος της εικόνας που επεξεργάζονται, τη σημασία, το μήνυμα, το ύφος και άλλα. Στο σημείο αυτό είναι διδακτικά ωφέλιμο να διευκρινιστούν οι όροι: παρατηρώ, επεξεργάζομαι και ερμηνεύω. Κατά την παρουσίαση στην ολομέλεια της τάξης μπορεί να τηρείται ή μη η σειρά των τμημάτων που διασπάστηκε η εικόνα ανάλογα με το στόχο του/της εκπαιδευτικού.

Εφαρμοσμένες τεχνικές: α) Παιχνίδι επεξεργασίας (elaboration game)

Προτεινόμενος διατιθέμενος χρόνος: 15 λεπτά

Στόχοι: α) Ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να βλέπουν προσεκτικά και σε βάθος τις λεπτομέρειες μιας εικόνας και να κάνουν έγκυρες παρατηρήσεις. β) Τους/τις προκαλεί να αναπτύξουν δεξιότητες λεκτικών περιγραφών. γ) Τους/τις εξασκεί στη διάκριση μεταξύ παρατήρησης και ερμηνείας.

Δραστηριότητα 5^η: Η παραβολή του Σπορέα

Αρχικά παρουσιάζεται η παραβολή του σπορέα μέσω βίντεο και κατόπιν διαβάζεται ευανάγνωστα όπως στην κυριακάτικη Θεία Λειτουργία. Ακολουθεί μη κατευθυνόμενη συζήτηση γύρω από τα νοήματα της παραβολής. Τέλος, καλούνται οι μαθητές/τριες ατομικά να συμπληρώσουν φύλλα εργασιών τυπωμένα ή μέσω του υπολογιστή με εργασίες όπως α) συμπλήρωση κενών προτάσεων, β) αντιστοιχίσεις προσώπων και πραγμάτων με βάση την παραβολή και την κατανόηση της όπως γεωργός-Ιησούς, σπόρος- Λόγος του Θεού, γη αγαθή-αγνός χριστιανός, γ) συμπλήρωση σταυρόλεξου δημιουργημένου μέσω του λογισμικού Hotpotatoes.

Εφαρμοσμένες τεχνικές: Φύλλα εργασιών

Προτεινόμενος διατιθέμενος χρόνος: 30 λεπτά

Στόχοι: α) Η γνώση της παραβολής, του χρόνου, του χώρου και των ακροατών που παρουσιάστηκε. β) Η κατανόηση του νοήματος της παραβολής σύμφωνα με την νοητική πρόσληψη και τις εμπειρίες του/της κάθε μαθητή/τριας. γ) Η καλλιέργεια της αφαιρετικής και της αφηρημένης σκέψης.

22.3. Ανατροφοδότηση-αξιολόγηση

Δραστηριότητα 6^η: Ποιος είναι τι;

Προς βοήθεια των παιδιών στην αρχή της δραστηριότητας δίνεται η ερώτηση: *Σε πόσες κατηγορίες χωρίζει ο Χριστός τους ανθρώπους ανάλογα με το αποτέλεσμα της σποράς;* Κατόπιν δίνεται ένα φύλλο εργασιών μέσω υπολογιστή και ζητείται από τις ομάδες να γράψουν πάνω από κάθε ανθρώπινο σκίτσο ποιος τύπος είναι και στο εσωτερικό του τα χαρακτηριστικά του. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι εργασίες στην ολομέλεια της τάξης και οι ομάδες συμπληρώνουν ή αφαιρούν χαρακτηριστικά με βάση τα όσα παρουσιάζονται.

Εφαρμοσμένες τεχνικές: Φύλλα εργασιών

Προτεινόμενος διατιθέμενος χρόνος: 15 λεπτά

Στόχοι: α) Η καλλιέργεια της δεξιότητας ταξινόμησης ανθρώπινων χαρακτηριστικών. β) Η καλλιέργεια της ικανότητας διεξαγωγής διαλογικής συζήτησης με σεβασμό και αποδοχή των απόψεων των άλλων.

Να σημειωθεί ότι στη διδακτική αυτή φάση της *Ανατροφοδότησης-Αξιολόγησης* ενδιαφέρουσες δραστηριότητες που μπορεί να εφαρμοστούν είναι και η δραματική τεχνική *Θετικό- Αρνητικό*. Καθώς επίσης και οι ίδιες ερωτήσεις, που δόθηκαν στην προαναφερθείσα δραστηριότητα, να δοθούν για να διεξαχθεί η δραστηριότητα *Αγώνας επιχειρηματολογίας*. Να σημειωθεί ότι υπάρχει και η δυνατότητα 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 στην ολομέλεια. Σε αυτή την περίπτωση αλλάζει ο διατιθέμενος χρόνος.

Γ2.4. Μεταγνώση

Δραστηριότητα 7^η: Ο πίνακας του Σπορέα

Πρόκειται για μία δραστηριότητα ομαδικού κολάζ. Αν οι συμμετέχοντες/χουσες είναι μικρά παιδιά, τότε ζωγραφίζουν κομμένες σε κομμάτια του παζλ εικόνες σχετικές με την παραβολή, τις οποίες στη συνέχεια συνθέτουν σε κολάζ. Τα πιο μεγάλα παιδιά δημιουργούν ομαδικό κολάζ με δικές τους ζωγραφίες από σκηνές της παραβολής γράφοντας και μία σχετική λεζάντα. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας ακούν χριστιανικά τραγούδια και ύμνους.

Εφαρμοσμένες τεχνικές: α) Ομαδικό κολάζ, β) Κειμενικό είδος-Λεζάντα

Προτεινόμενος διατιθέμενος χρόνος: 15 λεπτά

Στόχοι: α) Η καλλιέργεια του γραπτού λόγου. Β) Η ικανοποίηση της χαράς της δημιουργίας.

Στη φάση της Μεταγνώσης μπορεί να οριστεί και η διεξαγωγή μιας έρευνας μέσω ερωτηματολογίου για την αξία της φιλιαναγνωσίας, αν διαβάζουν εξωσχολικά

βιβλία και τέλος αν διαβάζουν Αγία Γραφή. Επίσης, κάθε παιδί καταγράφει τις απόψεις του γιατί είναι ωφέλιμη η μελέτη βιβλίων όπως η Αγία Γραφή, το Ευαγγέλιο καθώς και ποιες μπορεί να είναι οι αιτίες αποφυγής ανάγνωσης τέτοιου είδους βιβλίων. Γενικά τα ερωτήματα ποικίλουν ανάλογα με το γνωστικό και ηλικιακό επίπεδο των μαθητών/τριών. Τα ερωτηματολόγια επεξεργάζονται στην ολομέλεια της τάξης και διεξάγονται συμπεράσματα. Τέλος μπορεί να δοθεί ανοιχτό το ερώτημα στα παιδιά αν στην εποχή μας οι άνθρωποι έχουν χρόνο να ακούν το Λόγο του Θεού, αν το επιθυμούν, αν το επιδιώκουν και να εκφραστούν ελεύθερα. Να σημειωθεί ότι αν επιχειρηθεί αυτή η δραστηριότητα στη φάση της Μεταγνώσης ο διατιθέμενος χρόνος δεν είναι ο προαναφερόμενος.

Η. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή ύπαρξης διαδικτύου, προτζέκτορα, λογισμικών όπως επεξεργασίας κειμένου, ηχεία ηχογράφησης, φύλλα εργασιών και αξιολόγησης.

Θ. Συνάφεια με το Νέο Πρόγραμμα σπουδών (Ν.Π.Σ.)

Στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών προτείνονται καινοτόμες και δημιουργικές στρατηγικές και τεχνικές διδασκαλίας. Επιπλέον παρέχεται η δυνατότητα ο/η εκπαιδευτικός να τις συνδυάσει και με τεχνικές διδασκαλίας της τέχνης. Ειδικότερα προτείνονται έξι μοτίβα Έντεχνου Συλλογισμού (Artfulthinking) που υποδιαιρούνται σε υποενότητες, όπως Ερώτηση, εξέταση, έρευνα (I see, I think, I wonder, Think, ruzzle, explore, CreativeQuestions ...) που βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες μέσω της δυναμικής της τέχνης να αναπτύξουν τον τρόπο σκέψης τους. Παράλληλα δίνεται και η δυνατότητα να συνδυαστούν και με βιωματικές τεχνικές και δραστηριότητες, όπως θετικό – αρνητικό. Επίσης ο/η εκπαιδευτικός είναι ωφέλιμο να επιλέγει κατά τακτά διαστήματα να εμπλουτίσει το συνήθες μάθημα των θρησκευτικών με τις τεχνικές της έντεχνης ή συλλογιστικής για τους εξής λόγους: Α) Βοηθούν τους μαθητές να δημιουργήσουν πολλαπλές συνδέσεις ανάμεσα στα έργα τέχνης και τα θέματα της ύλης που διδάσκει. Β) Συντελούν στην ανάπτυξη και ενίσχυση του τρόπου σκέψης τους. Γ) Καλλιεργούν τις ικανότητες βιωματικής και ερευνητικής προσέγγισης μέσω τέχνης. Γενικότερα η θρησκευτική τέχνη αποτελεί αναπόσπαστο μέρος κάθε θρησκείας και γενικά πολιτισμού. Είναι αδύνατο να μελετήσει κανείς μια θρησκεία, αν δεν μελετήσει την τέχνη της. Άλλωστε οι εικόνες είναι τα βιβλία των αγράμματων.

Στ. Συμπεράσματα

Στ.1. Συμπερασματικά ως προς την χρήση των ΤΠΕ

Η χρήση ΤΠΕ, τα οποία κατά την σημερινή εποχή κυριαρχούν στην καθημερινή ζωή, κρίνεται επιθυμητή και αναγκαία, εφόσον δημιουργούν ένα πολυμεσικό περιβάλλον που σέβεται την ατομικότητα του/της μαθητή/τρια και ελκύουν το ενδιαφέρον τους. Αυτός είναι και ο λόγος που το Ν.Α.Π.Σ. στο μάθημα των θρησκευτικών αποσκοπεί στην ευέλικτη και καινοτόμα διδασκαλία επιτρέποντας και προωθώντας την χρήση των ΤΠΕ.

Στ.2. Συμπερασματικά ως προς τη χρήση τεχνικών Τέχνης στο μάθημα των Θρησκευτικών

Οι στρατηγικές τέχνης συντελούν η μεταφορική έννοια της παρεχόμενης θεολογικής αλήθειας της Βασιλείας του Θεού εύκολα να αναχθεί σε συγγενικές λέξεις είτε ετυμολογικά, είτε μέσω μιας μεταφοράς, όπως ο καλός ποιμήν είναι ο Χριστός (Ιω.10,1-6), είτε μέσω μιας εικόνας όπως στο κατά Μάρκον Ευαγγέλιο(10 25) λέγοντας ότι είναι ευκολότερο μίαν καμήλα να περάσει από την μικρή τρύπα που ανοίγει το βελόνι, παρά ο πλούσιος να εισέλθει εις την βασιλεία του Θεού (Μαρ. 10, 25), είτε μέσω μιας παρομοίωσης όπως στο κατά Ματθαίον Ευαγγέλιο και στην παραβολή του προζυμίου (13,33) όπου η βασιλεία των ουρανών ομοιάζει με το προζύμι, που το πήρε μια γυναίκα και το ανακάτεψε με πολύ αλεύρι, έως ότου αυτό ζυμώθηκε όλο και έγινε κατάλληλο για ψωμί. Γενικά οι παραβολές έχουν κέντρο την δωρεά της αγάπης του Θεού, την κατάκτηση της Βασιλείας του Θεού και παράλληλα την ολιγωρία και τον καθησυχασμό των ατόμων, την παραπλανήσει τους από την ηθική και πνευματική ζωή. Κοινό σημείο της παραβολής και της τέχνης είναι ότι δε στοχεύουν στην ηθικοπλαστική διδασκαλία αλλά στην ώθηση των ακροατών στην βαθύτερη σκέψη, στην σύγκριση και στην αυτοκριτική, έτσι ώστε να οδηγηθούν στην αλλαγή συμπεριφοράς. Ακόμη ο συνδυασμός διδασκαλίας παραβολών και στρατηγικών τέχνης παρέχουν τη δυνατότητα οι μαθητές/τριες να κρίνουν αντικειμενικά, δίχως να αισθάνονται ότι στην πραγματικότητα κρίνουν τις ίδιες τις πράξεις και τις σκέψεις τους και γενικά τον ίδιο τον εαυτό τους. Είναι δηλαδή και οι παραβολές όπως και η τέχνη ξεκάθαρα ένας έμμεσος τρόπος διδασκαλίας και επικοινωνίας (indirect communication) των παιδιών χωρίς καμία επιβολή της παρεχομένης ιδέας ή προσφοράς της «έτοιμης στο χέρι», δηλαδή επεξεργασμένης στον/στην εκπαιδευόμενο/η.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ατματζίδη, Χ. (2010). *Από την Βιβλική Έρευνα στην Πίστη της Εκκλησίας, Συνοπτική Θεολογία της Καινής Διαθήκης*, τόμος Α', Βιβλική Βιβλιοθήκη 48, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Π. Πουρνάρα.
- Βασιλόπουλος, Χ. (2008). *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*, Παιδαγωγικές Μελέτες, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Βασιλόπουλος, Χ. (1996). *Θρησκευτική Αγωγή και αυτονομία του παιδιού*, Θεσσαλονίκη-Αθήνα: Κυριακίδη.
- Βασιλόπουλος, Χ. (1993). *Ο μαθητής ως κριτήριο του Μαθήματος των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Καραβιδόπουλος, Ιω. (1970). *Αι Παράβολοι του Ιησού*, Θεσσαλονίκη.
- Κόκκος, Α. & Συνεργάτες, (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαντζαρίδη, Γ. (2006). *Χριστιανική Ηθική*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Π. Πουρνάρα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). (επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματισμός. Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μητροπούλου, Β. (2015). *Οι ΤΠΕ στη Διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη: Όστρακον.
- Μητροπούλου, Β. (2014). *Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες στο σύγχρονο σχολείο. Εφαρμογές στη Θρησκευτική Αγωγή*, Θεσσαλονίκη: Όστρακον.

- Μητροπούλου, Β. (2015). *Κοινωνικοπολιτικές θεωρίες μάθησης*, Θεσσαλονίκη: Όστρακον.
- Μητροπούλου, Β. & Στογιαννίδης, Αθ. (2015). *Θεωρίες Μάθησης και Αγωγής*, Θεσσαλονίκη: Όστρακον.
- Παπακώστα, Σ. (2002). *Αι Παράβολοι του Κυρίου*, Εκδόσεις Πέμπτη, Αθήνα.
- Συλλογικός Τόμος, (2000). *Γιατί «Θρησκευτικά» σήμερα;* (Πρακτικά διημερίδας, Βόλος 16-17 Απριλίου 1999), Αθήνα: Εν πλω.
- Συλλογικός Τόμος, (2013). *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, Αθήνα: Αρμός.
- Τσιάκκα, Αρ. Χ. (2001). *Ο Παραβολικός Λόγος του Κυρίου*, Τόμος Α΄, Β΄, Κύπρος: Ιεράς Μονής Τροοδιτίσσης.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2014). *Νέο Σχολείο, Οδηγός Εκπαιδευτικού Στα Θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνάσιο*, Αθήνα: Αναθεωρημένη Έκδοση.
- Γ. Φλουρή, *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην Εκπαίδευση*, Γρηγόρη, Αθήνα 1983.

Ξενόγλωσση

- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*, μτφρ. Τ. Δαρβέρης, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Charlot, B. (1992). *Το Σχολείο αλλάζει. Κρίση του Σχολείου και κοινωνικοί μετασχηματισμοί*, μτφρ. Ε. Μποναφάτου – Ν. Παπαγεωργίου, Αθήνα: Προτάσεις.
- Cole, M., & Cole, S., (2007). Μτφρ. Σολμάν, Μ., *Η ανάπτυξη των παιδιών Εφηβεία*, Τόμος Γ, Αθήνα.
- Mezirow J. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Grimmitt, M. H. (1987). *Religious Education and Human Development*, McCrimmons, Great Wakering, Essex.
- Grundy, S. (2003). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Προϊόν ή Πράξις* (1987), μτφρ. Ε. Γεωργιάδη, Αθήνα: Σαββάλας.

Διαδικτυακά διασχολικά ταξίδια με αγιογραφίες

Σμαράγδα Φαρίδου

Θεολόγος, 2ο Πειραματικό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης

smaragda.f@gmail.com

Μαρία Γιαννάρου

Θεολόγος, ΓΕΛ Πλωμαρίου Μυτιλήνης

mgiannarou@gmail.com

Περίληψη

Εφαρμόζοντας την βιωματική μάθηση και χρησιμοποιώντας καινοτόμες τεχνικές, οι μαθητές δύο διαφορετικών σχολείων συναντώνται διαδικτυακά και μοιράζονται τις εμπειρίες τους σχετικά με τη βυζαντινή αγιογραφία.

Πρόκειται για τους μαθητές του Ομίλου «Διαδικτυακά ταξίδια» του 2ου Πειραματικού Γυμνασίου Θεσσαλονίκης και τους μαθητές της Γ΄ Λυκείου του ΓΕΛ Πλωμαρίου.

Με την καθοδήγηση των θεολόγων καθηγητριών τους οι μαθητές των δύο σχολείων έρχονται σε μια διασχολική – διαδικτυακή επικοινωνία και ενώνουν τις γνώσεις και τις δράσεις τους, οικοδομώντας μια δημιουργική συνεργασία και μια στέρεη φιλία.

Λέξεις κλειδιά: Padlet, αγιογραφία, ομαδοσυνεργασία, διασχολικότητα και βιωματική μάθηση.

1. Εισαγωγή

Πρόκειται για μια διαθεματική – διασχολική συνεργασία τύπου πρότζεκτ, στο πλαίσιο της υλοποίησης των εργασιών του Ομίλου «Διαδικτυακά ταξίδια» του 2^{ου} Πειραματικού Γυμνασίου Θεσσαλονίκης και της συνεργασίας μας με το ΓΕΛ Πλωμαρίου. Στόχος της συνεργασίας ήταν η έρευνα σχετικά με την αγιογράφιση, αποβλέποντας μέσω αυτής σε μια – έστω διαδικτυακή – γνωριμία των μαθητών μεταξύ τους αλλά και με τους τόπους διαμονής τους. Οι μεν μαθητές του Γυμνασίου ερεύνησαν το θέμα της αγιογράφισης από θεωρητικής πλευράς, οι δε μαθητές του Λυκείου από πρακτικής. Έτσι οι μεν μαθητές του Ομίλου επισκέφτηκαν την έκθεση αγιογραφίας στη Μονή Βλατάδων και ερεύνησαν τις μεθόδους δημιουργίας μιας αγιογραφίας, αλλά και την ιστορία της παρουσίας της εικονογραφίας στην Εκκλησία, οι δε μαθητές του ΓΕΛ αγιογράφησαν και παρουσίασαν στην πράξη αυτά που οι συμμαθητές τους στη Θεσσαλονίκη μελέτησαν σε θεωρητικό επίπεδο. Η όλη συνεργασία αποτυπώθηκε στο πάντλετ, όπου ανέβηκαν και οι εργασίες και οι φωτογραφίες των αγιογραφιών που οι μαθητές δημιούργησαν. Παράλληλα οι μαθητές των δύο σχολείων είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν τους τόπους των δύο σχολείων και να θέσουν τα θεμέλια μιας μελλοντικής φιλίας. Η διδακτική μέθοδος που χρησιμοποιήσαμε ήταν αυτή της **διαφοροποιημένης παιδαγωγικής**, (Przesmycki, 1991, Perrenoud P.), αξιοποιώντας τις διαφορετικές κλίσεις και ικανότητες των μαθητών και μαθητριών μας, την **βιωματική μάθηση**, στοχεύοντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω εμπειριών και βιωμάτων (Huber, 2005), τη **διαθεματική προσέγγιση** της μάθησης, δηλαδή τη σύνδεση και μεταφορά γνώσεων και δεξιοτήτων διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, όπως θρησκευτικά, ιστορία,

λογοτεχνία, αισθητική αγωγή, πληροφορική (Ματσαγγούρας, 2002, Χρυσαφίδης, 1994) και βεβαίως τη **μέθοδο πρότζεκτ**.

2. Στοιχεία εφαρμογής

Η δράση μας εφαρμόστηκε σε μαθητές Γυμνασίου (ανεξαρτήτως τάξεως, ως μέλη του Ομίλου μας) και σε συνεργασία με τους μαθητές της Γ΄ Λυκείου του πρότζεκτ από το ΓΕΛ Πλωμαρίου. Διήρκησε 20 διδακτικά δίωρα, από τον Οκτώβριο 2018 έως τον Απρίλιο 2019. Πρόκειται για μαθητές αστικής περιοχής, που ήρθαν σε επικοινωνία με μαθητές της υπαίθρου και αλληλεπίδρασαν μεταξύ τους, καθώς θέλησαν να παρουσιάσουν οι μεν στους δε, τις ομορφιές του τόπου τους, προτού προχωρήσουν στην εργασία για τις αγιογραφίες.

Τα χαρακτηριστικά των μαθητών του Γυμνασίου ήταν βασικά η ενασχόλησή τους πολλές ώρες στον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή και η έλλειψη επαφής με τη φύση, ενώ των μαθητών του ΓΕΛ η ζωή μέσα στη φύση και η ενασχόλησή τους περισσότερο με τα μαθήματα που θα είχαν να δώσουν στις Πανελλαδικές εξετάσεις.

3. Στόχοι-επιδιώξεις

Ακολουθώντας το μοντέλο της ανακαλυπτικής μάθησης του Bruner, κατά την οποία ο καθηγητής μπορεί να διδάξει οποιαδήποτε γνώση στους μαθητές του, αρκεί να την απλουστεύσει προς το πνευματικό επίπεδο των μαθητών του, δημιουργήσαμε εκείνες τις συνθήκες, όπου οι μαθητές ανακάλυψαν πράγματι τη μάθηση μέσω των δικών τους διερευνήσεων και στοχεύσαμε στο να εξοικειωθούν οι μαθητές με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, ώστε να μάθουν να συνεργάζονται. Ο ρόλος μας βεβαίως, πάντα σύμφωνα με τις θεωρίες του Bruner, διευκολυντικός στη διαδικασία της ανακάλυψης της γνώσης από το μαθητή. Κάθε σχέδιο Project ξεκινά από τα ενδιαφέροντα των μαθητών, με σκοπό να αποκτήσει ο μαθητής αυτόνομα γνώσεις, αλλά συγχρόνως ικανότητες και στάσεις. (Huber L., 1999)

Φροντίζοντας για τον κριτικό γραμματισμό των μαθητών μας, στοχεύσαμε στο να αναπτύξουν οι μαθητές δεξιότητες αξιολόγησης, ανάλυσης και σύνθεσης πληροφοριών.

4. Μεθοδολογία

Ακολουθώντας τη διαφοροποίηση των διαδικασιών μάθησης, θεωρήσαμε ως κοινό στόχο την εντρύφηση των μαθητών σε θέματα σχετικά με τη θέση της αγιογραφίας στη ζωή της Εκκλησίας μας, αλλά για την επίτευξη αυτού του στόχου, δώσαμε στους μαθητές μας ένα περιθώριο αυτονομίας, τη δυνατότητα δηλαδή να επιλέξουν μόνοι τους τον τρόπο με τον οποίο θα εργάζονταν για να κατακτήσουν αυτόν το στόχο. Έτσι, οι μαθητές της πόλης επέλεξαν την επίσκεψη στην έκθεση αγιογραφίας της Μονής Βλατάδων και την εργασία περισσότερο στον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή, όπου μπορούσαν να ερευνήσουν σε ιστοσελίδες θέματα σχετικά με τη βυζαντινή εικόνα και να δημιουργήσουν παρουσιάσεις και οπτικοποιήσεις αναφορικά με τη σημασία της εικόνας και τον τρόπο δημιουργίας μιας αγιογραφίας. Από την άλλη, οι μαθητές της υπαίθρου επέλεξαν περισσότερο έναν πρακτικό τρόπο και, όντας κοντύτερα στη φύση, χρησιμοποίησαν υλικά της φύσης, για να δημιουργήσουν οι ίδιοι τις δικές τους αγιογραφίες, εφαρμόζοντας στην πράξη, όσα στη θεωρία ερευνούσαν οι μαθητές της πόλης.

Η διαφοροποίηση έγκειτο επίσης στο καθαυτό περιεχόμενο της μάθησης. Οι

μαθητές σε ομάδες εργάστηκαν σε διαφορετικά αντικείμενα μάθησης. Ο καταμερισμός εργασίας διαφοροποιήθηκε ανάλογα με τις δυνατότητες, αλλά και ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών: Άλλοι ερεύνησαν για να συγκεντρώσουν υλικό, άλλοι έβγαλαν φωτογραφίες και βίντεο, άλλοι ανέβασαν στο διαδίκτυο τις εργασίες, άλλοι είχαν την ευθύνη της ηλεκτρονικής επικοινωνίας, άλλοι αγιογράφησαν.

Με τις δύο αυτές μορφές διαφοροποίησης (στο περιεχόμενο μάθησης και στις διαδικασίες μάθησης) πετύχαμε να διαφοροποιηθεί με τέτοιο τρόπο η εκπαιδευτική πράξη, ώστε να δίνει σε όλους τους μαθητές τη δυνατότητα να πετύχουν σε κάτι από όλα αυτά που τους προτείναμε. Ως εκ τούτου, αυξήθηκε η αυτοπεποίθηση που τους είναι απαραίτητη, προκειμένου να τολμήσουν και εκεί όπου ενδεχομένως να θεωρούσαν ότι δεν τα καταφέρνουν. Εξάλλου για τον λόγο αυτό είναι που η διαφοροποιημένη παιδαγωγική θεωρείται και ως «παιδαγωγική της επιτυχίας» (Fournier M.).

Η όλη αυτή μεθοδολογία που συνδύασε την ενεργητική συμμετοχή των συμμετεχόντων με τη συνεργατική και βιωματική μάθηση, σήμαινε ταυτόχρονα ευέλικτη διαχείριση του χρόνου αλλά και ευελιξία σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους, κάτι που ήταν εφικτό, καθώς η υλοποίηση εφαρμόστηκε στο πλαίσιο Ομίλου από πλευράς Γυμνασίου και πρότζεκτ από πλευράς ΓΕΛ.

Ως εργαλείο επιλέξαμε βασικά τον εικονικό τοίχο (padlet), ένα μικτό περιβάλλον μάθησης ανοικτού τύπου, που ευνοεί τόσο την ανάπτυξη εκπαιδευτικών δράσεων που βασίζονται σε ψηφιακά περιβάλλοντα, όσο και τη διδασκαλία μέσα στη σχολική τάξη. Επιλέξαμε επίσης η εκπαιδευτική δραστηριότητα να συνδυάζει την ενεργητική συμμετοχή των συμμετεχόντων με τη συνεργατική και βιωματική μάθηση.

5. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων -Τα διδακτικά βήματα

Η όλη καινοτόμος πρακτική διήρκεσε όσο και η λειτουργία του Ομίλου μας, δηλαδή 20 διδακτικά δώρα, όσα προβλέπονται για τη λειτουργία του Ομίλου. Καθώς η δράση μας υλοποιήθηκε στο πλαίσιο επίσης ενός πρότζεκτ, δηλαδή ενός τρόπου έρευνας, του ΓΕΛ Πλωμαρίου, τα στάδια που ακολουθήθηκαν ήταν : Α. Πρωτοβουλία – Πρόταση. Β. Ανταλλαγή απόψεων. Γ. Διαμόρφωση πλαισίου δράσης από τα παιδιά. Δ. Υλοποίηση Προγράμματος. Ε. Παρουσίαση (K. Frey, 1986).

Αυτό σημαίνει ότι (Α.) αρχικά πήραμε την πρωτοβουλία οι δύο παλιές συμφοιτήτριες και φίλες θεολόγοι των δύο σχολείων να έρθουμε σε επικοινωνία και να προτείνουμε στους μαθητές μας μια δημιουργική συνεργασία. (Β) Ανταλλάξαμε τις απόψεις μεταξύ μας και με τους μαθητές μας και καταλήξαμε ότι (Γ) ο τρόπος συνεργασίας θα περιστρέφεται γύρω από την αγιογράφιση εικόνων και τη σημασία της αγιογραφίας στη ζωή της Εκκλησίας μας και η επικοινωνία μας θα γινόταν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και του padlet. Από δω και πέρα (Δ) η υλοποίηση ήταν εύκολη και ακολούθησε τα παρακάτω στάδια, προτού φτάσουμε τελικά στο (Ε) να παρουσιάσουμε τον καρπό της δημιουργικής συνεργασίας μας. Ιδού τα είκοσι (20) δώρα της δράσης μας:

Κατά το **πρώτο δώρο** εξηγήσαμε στους μαθητές το θέμα με το οποίο είχαμε να ασχοληθούμε, θέτοντας τους στόχους και τις προδιαγραφές. Έγινε η αλληλογνωριμία και δείξαμε στους μαθητές τον βασικό χώρο εργασίας τους και τον τρόπο με τον οποίο θα έπρεπε να εργαστούν σε αυτόν. Κάναμε την εγγραφή τους,

ώστε να έχουν όλοι κωδικό πρόσβασης για επεξεργασία και δυνατότητα σχολιασμών. Σε πρώτη φάση επομένως οι μαθητές – αφού πήραν τους κωδικούς εισόδου για το μάθημα – πληροφορήθηκαν για τον τρόπο εργασίας και γενικά για τον τρόπο λειτουργίας του χώρου.

Κατά το **δεύτερο δώρο** υπήρξε μια αρχή αλληλογνωριμίας των μαθητών των δύο σχολείων με ανταλλαγή διευθύνσεων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και απόφαση μιας στοιχειώδους διαδικτυακής ξενάγησης στις πόλεις μας. Κάθε μαθητής ανέλαβε οικειοθελώς τον τομέα στον οποίο θα επιδιόταν για την υλοποίηση της δράσης μας.

Κατά το **τρίτο δώρο** έγινε η επίσκεψη των μαθητών της Θεσσαλονίκης στην έκθεση αγιογραφίας της Μονής Βλατάδων, ενώ οι μαθητές του Πλωμαρίου ξεκίνησαν με τις προεργασίες για την δημιουργία των αγιογραφιών. (βλ. <http://2gympeirthess.thess.sch.gr/?s=%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CE%BB%CE%BF%CF%82+%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CF%84%CF%85%CE%B1%CE%BA%CE%B1>).



εικόνα 1: επίσκεψη στο Π.Ι.Π.Μ.

Κατά το **τέταρτο δώρο** είχαμε την παρουσίαση στους μαθητές του Πλωμαρίου των εικόνων που είδαμε στη Μονή Βλατάδων, ξενάγηση διαδικτυακά στη Μονή Βλατάδων και σε διάφορα άλλα μέρη της Θεσσαλονίκης και διαδικτυακή επικοινωνία με τους μαθητές του Πλωμαρίου. Εκδήλωση επιθυμίας των μαθητών του ΓΕΛ Πλωμαρίου να φιλοξενήσουν τους μαθητές του 2ου Π.Γ.Θ. στα σπίτια τους και να τους γνωρίσουν τη Μυτιλήνη. Θέρμανση φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών.

Κατά το **πέμπτο δώρο** έγινε διαχωρισμός των δράσεων των δύο σχολείων, καθώς οι μαθητές του ΓΕΛ ασχολήθηκαν με τη θεολόγο τους με τα εργαλεία της αγιογραφίας και ανέλαβαν κάθε μαθητής να δημιουργήσει μια συγκεκριμένη εικόνα. Από την άλλη, οι μαθητές του Γυμνασίου άρχισαν να ερευνούν στο διαδίκτυο τις φάσεις δημιουργίας μιας την εικόνας.



εικόνα 2: Μαθητές του 2ου Π.Γ.Θ. ερευνούν στο διαδίκτυο

Κατά το **έκτο- δωδέκατο δίωρο**, συνεχίσαμε με την προηγούμενη διάκριση εργασιών στα δύο σχολεία. Εν τω μεταξύ, οι μαθητές του Ομίλου του 2ου Π.Γ.Θ. δημιούργησαν και εμβόλιμα βίντεο – καθώς η θεματική του Ομίλου ήταν διαδικτυακά ταξίδια- και ως εκ τούτου, δημιούργησαν βίντεο π.χ. για την Αγία Φιλοθέη των Αθηνών και για τον Άγιο Ευγένιο Τραπεζούντας, συμμετέχοντας ταυτόχρονα σε αντίστοιχους μαθητικούς διαγωνισμούς.

Κατά το **δέκατο τρίτο δίωρο** οι μαθητές του 2ου Π.Γ.Θ. παρουσίασαν στους μαθητές του ΓΕΛ τα βίντεο που ετοίμασαν και οι μαθητές του ΓΕΛ παρουσίασαν αντίστοιχα τα βίντεο από την εργασία τους μέσα στην τάξη, καθώς ετοίμαζαν δηλαδή τις αγιογραφίες. Οι Γυμνασιόπαιδες είδαν πώς ήταν οι αγιογραφίες στο αρχικό τους στάδιο και πώς άλλαξαν κατά την πορεία της ολοκλήρωσης τους.



εικόνα 3: μία από τις αγιογραφίες των μαθητών του ΓΕΛ Πλωμαρίου

Κατά το **δέκατο τέταρτο δίωρο** ασχοληθήκαμε με τη δημιουργία του βίντεο για τον τρόπο κατασκευής μιας αγιογραφίας, το οποίο και ανεβάσαμε στο πάντλετ μας, ενώ δώσαμε μια διεύθυνση στους μαθητές στην open e- class, όπου μπορούσαν να δούν κάποιες πληροφορίες σχετικά με τη Μονή Βλατάδων και την συνεισφορά του Πατριαρχικού Ιδρύματος Βυζαντινών Μελετών στην Πολιτισμική κληρονομιά του τόπου μας. Τις πληροφορίες αυτές τις έχει αναρτήσει η συνεργάτιδά μας από το Π.Ι.Π.Μ. κα Λυσικάτου.

Κατά το **δέκατο πέμπτο δίωρο** ασχοληθήκαμε με τη συμπλήρωση κάποιων ερωτηματολογίων διαδικτυακά, σχετικά με την εικονογραφία ως Τέχνη στη διακονία της Εκκλησίας

Κατά το **δέκατο έκτο με δέκατο όγδοο δίωρο**, παρουσιάστηκαν οι αγιογραφήσεις των Λυκειοπαίδων, και οι μαθητές του Γυμνασίου είδαν τον τρόπο κατασκευής τους και προσπάθησαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις τύπου έντεχνου συλλογισμού για κάθε μία από αυτές, όπως, ποιο/α πρόσωπα παρουσιάζονται ή ποιο γεγονός, πότε συνέβη το γεγονός ή πότε έζησε το άγιο πρόσωπο, γιατί είναι σημαντικό, πότε το γιορτάζουμε κλπ. Έτσι έγινε μια ανταλλαγή πληροφοριών και γνώσεων.



εικόνα 4: αγιογράφοι εν δράσει...

Κατά το **δέκατο ένατο** δίωρο έγινε η συνολική παρουσίαση στις ολομέλειες του πάντλετ μας (

https://padlet.com/smaragda_f/Bookmarks), για να δούμε αν συμφωνούμε στο περιεχόμενο και τη μορφή που θα είχε ως δημοσιοποιημένο πλέον προϊόν της συνεργασίας μας.

Κατά το **εικοστό δίωρο** έγινε η αποτίμηση της όλης δράσης μας και κλείσαμε τη συμφωνία για μια μελλοντική επίσκεψη στη Μυτιλήνη και επί τόπου ξενάγηση, με αντίστοιχη επίσκεψη των μαθητών του Πλωμαρίου στη Θεσσαλονίκη. Επισημάναμε τα σημεία που άρεσαν και τα σημεία που θα μπορούσαν να βελτιωθούν.

6. Αξιολόγηση

Κατά την υλοποίηση της δράσης μας αναδείχθηκαν οι ιδιαίτερες ικανότητες των μαθητών/τριών, στους/στις οποίους /οποίες καλλιεργήσαμε επίσης το ομαδικό πνεύμα εργασίας. Αυτό που μας ενδιέφερε ήταν να μπορούν οι μαθητές μας να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να αποκτήσουν κριτική ικανότητα, να λύνουν προβλήματα και να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους. Ο εξανθρωπισμός, η χειραφέτηση των μαθητών, η αποφυγή ανταγωνιστικού κλίματος και η συνεργατική συμπεριφορά ήταν ο τελικός στόχος της επικοινωνιακής διδασκαλίας μας, ο οποίος και επετεύχθη.

Χαρακτηριστικά ενισχύθηκε η πρωτοβουλία των μαθητών, συνδέθηκε η πνευματική με τη χειρωνακτική εργασία, ενισχύθηκε η ομαδική δράση, αφού οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες, ενσωματώθηκαν διαφορετικές ηλικίες σε κοινή δράση, προήχθησαν παραγωγικές δραστηριότητες, και προσφέρθηκε αγωγή μέσα από βιώματα (Φ. Κοσσυβάκη).

Ως εκ τούτου, συμμετείχαν στη διαδικασία όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές, ο καθένας ανάλογα με τις δυνατότητές του. Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων έγινε αντιληπτό ότι αφορούσε όλους τους μαθητές της ομάδας και όχι κάθε έναν χωριστά. Έτσι, προήχθη η κοινωνικότητα, η συναδελφικότητα και η αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών, οι οποίοι αυτονομήθηκαν από τις διδάσκουσες.

Η τάξη, πραγματικό εργαστήριο, όπου ο/η κάθε μαθητής/τρια έχει αναγνωρίσει το ρόλο του/της και λειτουργεί σαν ένα μέρος του συνόλου, όχι ανταγωνιστικά, αλλά συναγωνιστικά. Οι μαθητές /τριές μας έμαθαν επίσης να αναγνωρίζουν ότι οι στόχοι της ομάδας είναι κοινοί και ότι η ομάδα δεν λειτουργεί ποτέ εγωιστικά.

Γενικά, θα λέγαμε, θελήσαμε να εφαρμόσουμε το :

«-Σώπα, δάσκαλε, φώναξε. Σώπα, δάσκαλε, ν' ακούσουμε το πουλί!».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Fournier M., (1998). *"La pédagogie différenciée"*, στο Ruano-Borbalan J.-Cl. (ed.), Eduquer et Former, Ed. Sciences Humaines, Paris.
- Frey K., (1986). Η μέθοδος Project , μετ. Κ. Μάλλιου, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Huber L., (1999). Vereint, aber nicht eins. Faecheruebergreifender Unterricht und Projectunterricht. In Dagmar Haensel, Projectunterricht, Weinheim u. Basel, Beltz pp. 31- 53.
- Perrenoud P., (1994). *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF editeur, Paris.
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*, Hachette, colí. Education, Paris.
- Qualters D.M., (2010), *Experiential Education: Making the most of learning outside the classroom*, new direction for teaching and learning, Issue124, pp.55-99

Ελληνόγλωσσες

- Δεδούλη Μ., (2001), *Βιωματική Μάθηση: Δυνατότητες αξιοποίησής της στην ευέλικτη ζώνη. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 6, 145- 159.
- Κοσσυβάκη Φ., (1998). Κριτική - Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Gutenberg, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η., (2002), «Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση

στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόπος οργάνωσης της σχολικής γνώσης».
Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Νο 7, 19-36, Αθήνα: Παιδαγωγικό
Ινστιτούτο.

Χριστοδούλου, Ν. (2015). *Κατανοώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως πεδίο μελέτης
και έρευνας.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Χρυσ αφίδης, Κ., (1994), *Βιωματική, επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου
project στο σχολείο,* Αθήνα: Gutenberg.

Ο ρόλος της θεολόγου στην υποδοχή και ένταξη προσφύγων στη σχολική κοινότητα

Φαρσιάρωτου Μαρία

Θεολόγος-Φιλολόγος-Διευθύντρια 19^{ου} Γυμνασίου Θεσσαλονίκης

(Μαράσλειο)

maria.farsi@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση γίνεται προσπάθεια παρουσίασης του ρόλου της θεολόγου στην υποδοχή και ένταξη προσφύγων στη σχολική κοινότητα. Πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης σε ένα Γυμνάσιο της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, το 19^ο (Μαράσλειο) στο οποίο το σχολικό έτος 2018-2019 το ποσοστό των προσφύγων έφτασε στο 10% του μαθητικού πληθυσμού. Λόγω διαφορετικού θρησκευματος (μουσουλμάνοι) δεν παρακολούθησαν το μάθημα των Θρησκευτικών. Διερευνάται λοιπόν ο ρόλος της θεολόγου εκπαιδευτικού σε μια άτυπη μορφή διδασκαλίας εκτός σχολικής τάξης, αλλά μέσα στη σχολική κοινότητα. Η άφιξη μαθητών με προσφυγικό βιογραφικό έδωσε αφορμή για πολλές συζητήσεις και αντιπαραθέσεις. Ήρθαν στην επιφάνεια στερεότυπα και προκαταλήψεις. Πώς αντιμετωπίστηκαν τα διάφορα προβλήματα με τη θεολόγο να προσπαθεί να βρει λύσεις, όταν υπάρχουν παγιωμένες αντιλήψεις-αντιθέσεις στους πρόσφυγες μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές χώρες, όμως έχουν την ίδια θρησκευτική ταυτότητα; Η προσπάθεια για ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μέσα στην τάξη στους μη πρόσφυγες μαθητές, οι οποίοι παρακολουθούν το μάθημα των Θρησκευτικών βοήθησε αρκετά στη συνεργασία όλων των μαθητών. Η συμμετοχή σε προγράμματα, καινοτόμες δράσεις, διδακτικές επισκέψεις-εκδρομές κ.ά. συντέλεσαν στη καλλιέργεια του αισθήματος της αποδοχής και της ασφάλειας στα προσφυγόπουλα.

Λέξεις κλειδιά : πρόσφυγες, υποδοχή, θεολόγος, σχολική κοινότητα

A. Εισαγωγή

Ο 21^{ος} αιώνας έρχεται αντιμέτωπος με νέες και συνεχείς αλλαγές καταγεγραμμένες στον παγκόσμιο χάρτη. Πόλεμοι, μετακινήσεις πληθυσμών, προσφυγιά συνθέτουν μια ζοφερή πραγματικότητα για πολλούς λαούς. Αρκετές φορές οι άνθρωποι που μετακινούνται χρησιμοποιούν για να επιβιώσουν τη θρησκευτική τους ταυτότητα ως μέσο προσανατολισμού και κοινωνικοπολιτικής ένταξης. Οι μακρινοί, γνωστοί από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, γίνονται οι άνθρωποι της διπλανής πόρτας που προσπαθούν να επικοινωνήσουν με το ντόπιο πληθυσμό. Στην Ελλάδα το προσφυγικό βιώνεται έντονα ως φαινόμενο από το 2015. Πολύ σύντομα προκύπτει η ανάγκη εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων. Το Υπουργείο Παιδείας με την εγκύκλιο Αρ.Πρ.152929/Δ1 της 19/9/2016 για την εκπαίδευση των μαθητών που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας διαμορφώνει, στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, το οποίο επιτρέπει στη σχολική μονάδα, αφού σταθμίσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών να τους παρέχει επιπλέον διδακτική υποστήριξη. Για αρκετούς πρόσφυγες η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά τους δεν θεωρείται σημαντικό ζήτημα εξαιτίας του πρόσκαιρου και αβέβαιου χαρακτήρα της παραμονής τους στην Ελλάδα. Με αυτά τα δεδομένα ήρθαν στο 19^ο

Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης τα πρώτα προσφυγόπουλα, λίγα την πρώτη σχολική χρονιά (2017-2018) και πολλά περισσότερα την επόμενη (2018-2019). Στην Μελέτη Περίπτωσης που θα ακολουθήσει θα παρουσιαστούν οι συγκεκριμένες ενέργειες της θεολόγου, η οποία έχει και θέση ευθύνης (Διευθύντρια) σε αυτό το σχολείο στο θέμα της υποδοχής και ένταξης των προσφύγων στη σχολική κοινότητα.

Β.Μελέτη Περίπτωσης

1. Σχολικό Έτος 2017-2018. 19^ο Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης (Μαράσλειο)

Στην αρχή του διδακτικού έτους 2017-2018 έφτασαν στο 19^ο Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης τα πρώτα προσφυγόπουλα. Τις προηγούμενες μέρες εγκαταστάθηκαν στη γειτονιά οικογένειες προσφύγων από τη Συρία στο πλαίσιο του προγράμματος REACT. Κορίτσια με μαντήλες στο κεφάλι και μελαχρινά αγόρια ήρθαν στο σχολείο συνοδευόμενα από εκπρόσωπο Μ.Κ.Ο. , ο οποίος βοηθούσε στην επικοινωνία, και από τον κηδεμόνα τους. Το σχολείο ενημερώθηκε από την πρώτη κιόλας μέρα ότι ο στόχος τους ήταν να φύγουν για κάποια βόρεια ευρωπαϊκή χώρα, για αυτό και η παραμονή τους στο σχολείο θα ήταν πολύ σύντομη. Η σχολική κοινότητα βρέθηκε μπροστά σε μια καινούρια κατάσταση. Βέβαια από την πρώτη μέρα καλωσόρισαν τους νέους μαθητές με ένα πλατύ χαμόγελο. Κρίθηκε πολύ σημαντικό τα προσφυγόπουλα να αισθανθούν αρχικά ασφάλεια και αποδοχή. Τα υπόλοιπα θα έρχονταν με τα πέρασμα του χρόνου. Η θεολόγος και ως Διευθύντρια της σχολικής μονάδας ανέλαβε το συντονισμό της υποδοχής και της παραμονής στο σχολείο αυτών των παιδιών. Πώς όμως θα βοηθούσε στην υπέρβαση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων;Σ την πραγματικότητα η άφιξη των προσφύγων στον τόπο μας στάθηκε πρόκληση στην εκπαιδευτική και θεολογική κοινότητα. Ως θεολόγοι εκπαιδευτικοί κληθήκαμε να εφαρμόσουμε έμπρακτα αλήθειες που παρουσιάζουμε μέσα στην τάξη (π.χ. ο σεβασμός του κάθε προσώπου ως εικόνα του Θεού, η αναγνώριση του Χριστού στο πρόσωπο του ξένου.) Αν οι θεολόγοι δυσκολευόμαστε να εναρμονίσουμε τη θεωρία με την πράξη, ενδεχομένως να προκύψει κρίση ταυτότητας. Η συμπεριφορά μας προς τους πρόσφυγες δεν πηγάζει από ένα ιδεολογικό υπόβαθρο, αλλά από μια υπαρξιακή αναφορά. Από τις πρώτες δράσεις ήταν να δώσουμε ένα χώρο φιλοξενίας στο ηλεκτρονικό μας σπίτι, στο ιστολόγιο του σχολείου, δημιουργώντας μια ξεχωριστή κατηγορία: **blogs.sch.gr/19gymthe//category/πρόσφυγες**. Αρχικά δημοσιεύεται ένα κείμενο, αφιερωμένο στα προσφυγόπουλα που έρχονται στο σχολείο και μέσα από αυτό το κείμενο δίνεται η απάντηση γιατί το 19^ο Γυμνάσιο (Μαράσλειο) Θεσσαλονίκης δέχεται αυτά τα παιδιά με χαρά, όχι απλά από μια νομική-υπηρεσιακή υποχρέωση. Το ποίημα που ακολουθεί εκφράζει την αγωνία, αλλά και δίνει και το στίγμα στο ρόλο της Θεολόγου στην υποδοχή των προσφύγων.

Εσένα βλέπω

Εσένα βλέπω
στο βλέμμα του κάθε παιδιού
του πρόσφυγα ,του ανήμπορου.

Εσένα βλέπω
στο πρόσωπο του κάθε ξένου.
Μέσα από την αβεβαιότητα,

την ανασφάλεια και τις φωνές του κόσμου.

Αντικρίζω εσένα
σε κάθε ελάχιστο αδελφό σου.

Σαν ένα κύμα δυνατό
ο ερχομός πολλών από αλλού
χτυπά τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις
και εγώ προσπαθώ από το μετερίζι του σχολείου
απαντήσεις; λύσεις να βρω .

Αγναντεύω τον ήλιο στο στερέωμα .
Οι ακτίνες του απλώνονται σε όλους,
ντόπιους και ξένους.
Αυτή είναι η αγάπη σου Χριστέ μου.
Εσένα βλέπω σε κάθε άνθρωπο,
σε κάθε ξένο, στους ελάχιστους αδελφούς σου.



Το επόμενο βήμα ήταν να κατανοήσουν οι μαθητές του σχολείου μας τις αιτίες και τις συνέπειες του ξεριζωμού, τις ανάγκες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν όσοι αναγκάζονται να εγκαταλείψουν με τη βία τις εστίες τους. Χρειάστηκε διαρκής προβολή της ενσυναίσθησης, για να καλλιεργηθεί κλίμα συμπαράστασης και αλληλεγγύης προς τα προσφυγόπουλα. Εκπαιδευτικά προγράμματα της Ύπατης Αρμοστείας και ΟΗΕ βοήθησαν σημαντικά. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα «Περάσματα» και το «Ταξίδι της φυγής». Τα «Περάσματα» είναι ένα βιωματικό παιχνίδι το οποίο βασίζεται στη μέθοδο της προσομοίωσης, επιτρέποντας στους συμμετέχοντες να βιώσουν γεγονότα και καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες στην προσπάθειά τους να βρουν ασφαλές καταφύγιο σε μια άλλη χώρα. Το «Ταξίδι της φυγής» είναι ένα διαδικτυακό παιχνίδι το οποίο μεταφέρει τον παίκτη σε ένα ταξίδι φυγής από τη στιγμή της δίωξης μέχρι την αναζήτηση ασύλου και ασφαλείας. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα προσφυγόπουλα και τους ντόπιους μαθητές ήταν σημαντική. Η σχολική κοινότητα ήρθε πολύ κοντά στην ιδέα ότι είμαστε όλοι ανθρώπινα όντα, ότι έχουμε περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές και ότι οι διαφορές αυτές μας βοηθούν να μάθουμε περισσότερα για τον κόσμο γύρω μας.

Ο περιορισμένος αριθμός προσφύγων την πρώτη σχολική χρονιά δεν επέτρεψε τη δημιουργία Τάξης Υποδοχής, όπου θα είχαν τη δυνατότητα για

συστηματική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Τον λίγο καιρό που παρέμειναν στο σχολείο μας προσπαθήσαμε να καλλιεργήσουμε κοινωνικές δεξιότητες, ώστε να μην νιώθουν απομονωμένα. Η αλήθεια είναι πως στο βλέμμα τους φαινόταν ο πόνος για όλα όσα άφησαν στην πατρίδα τους. Προσπαθούσαν να μας δώσουν να καταλάβουμε ότι ήθελαν πολύ να γυρίσουν σε όλους αυτούς που άφησαν πίσω. Η συγκίνηση ήταν έντονη την ώρα του αποχαιρετισμού. Γονείς –πρόσφυγες με το χέρι στην καρδιά έλεγαν το δικό τους ευχαριστώ. Στο ιστολόγιο του σχολείου δημοσιεύτηκε ένα δεύτερο κείμενο αφιερωμένο στα προσφυγοπούλα που έφυγαν στα διαβατάρικα πουλιά για άλλα μέρη.

Διαβατάρικα πουλιά

Διαβατάρικα πουλιά
διωγμένα από του πολέμου την ιαχή
στον τόπο μας σταθήκατε
να ξαποστάσετε ολίγο.

Διαβατάρικα πουλιά
παιδιά με μάτια φωτεινά
στο δικό μας το σχολείο
ήρθατε για λίγο καιρό.

Διαβατάρικα πουλιά
το Μαράσλειο σας αποχαιρετά
με την ευχή να' στε καλά
στα Βόρεια που τραβάτε μακριά.

Άλια, Γάλια και Μοχάμετ
διαβατάρικα πουλιά
σας προσμένουμε να περάσετε από 'δω
τραβώντας το δρόμο της επιστροφής
για την αυλή της δικής σας πατρίδας.





2. Σχολικό Έτος 2018-2019 19^ο Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης (Μαράσλειο)

Από τις πρώτες μέρες του σχολικού έτους 2018-2019 ένα νέο κύμα προσφύγων έφτασε στο σχολείο μας. Η διαφορά σε σχέση με την προηγούμενη σχολική χρονιά δεν ήταν μόνο αριθμητική, αλλά και εθνολογική. Οι πρόσφυγες μαθητές μας αυτή τη χρονιά ήταν από διάφορες χώρες. Οι περισσότεροι ήρθαν από την Τουρκία, εξαιτίας της πολιτικής κατάστασης. Χαρακτηριστικό των οικογενειών τους είναι το υψηλό μορφωτικό επίπεδο και το μεγάλο ενδιαφέρον για τη μόρφωση των παιδιών τους. Τα υπόλοιπα προσφυγόπουλα προέρχονταν από τη Συρία, το Ιράκ και το Μαρόκο.

Κύριο μέλημα μας αυτή τη χρονιά ήταν να γίνουν όλες οι απαραίτητες ενέργειες για την Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής. Κλήθηκαν οι γονείς να συμπληρώσουν τις Αιτήσεις –Δηλώσεις, έγιναν τα διαπιστωτικά τεστ για την εκτίμηση του βαθμού κατοχής της ελληνικής γλώσσας, συνεδρίασε ο σύλλογος διδασκόντων για την αναγκαιότητα ίδρυσης δυο ΤΥΙ ΖΕΠ και έγινε η αποστολή όλων των εγγράφων στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης.

Η καθυστέρηση στη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής δημιούργησε κάποιες δυσκολίες. Προσφυγόπουλα από το Ιράκ και το Μαρόκο εξαιτίας της πολύμηνης απουσίας από το σχολικό περιβάλλον δυσκολεύονταν στην παραμονή τους στην κανονική τάξη. Χρειάστηκαν πολλές ώρες συζήτησης απασχόλησης τους από τη Θεολόγο, για να μπορέσουν να κατανοήσουν βασικούς κανόνες λειτουργίας του σχολείου. Αλλά και όταν ξεκίνησαν οι Τάξεις Υποδοχής δεν μειώθηκαν τα προβλήματα. Το αξιοσημείωτο είναι ότι ενώ δεν υπήρχαν ιδιαίτερα προβλήματα με τους γηγενείς μαθητές προέκυψαν προβλήματα στις Τάξεις Υποδοχής παρά την κοινή θρησκευτική ταυτότητα τους (μουσουλμάνοι). Οι μαθητές από την Τουρκία εκδηλώνονταν περιφρονητικά προς τους αραβόφωνους συμμαθητές τους. Από την άλλη πλευρά οι αραβόφωνοι έδειχναν αισθήματα μειονεξίας ως προς τους Τούρκους. Σε συνεργασία με τις φιλολόγους των Τ.Υ. έγινε προσπάθεια για τη μείωση των εντάσεων που προέρχονταν από παγιωμένες αντιλήψεις-αντιθέσεις ανάμεσα

σε λαούς. Οι δράσεις που θα αναφερθούν στη συνέχεια βοήθησαν στην αποκλιμάκωση της έντασης.

3. Δράσεις

α) Υλοποίηση ευρωπαϊκού προγράμματος *Intergrated*

Στο πρόγραμμα αυτό συμμετείχαν μαθητές με προσφυγικό και μεταναστευτικό βιογραφικό. Υπήρξε η δυνατότητα συμμετοχής και των γονέων κηδεμόνων τους. Συζητήθηκαν θέματα προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον ανάμεσα στις ομάδες – ζεύγη των μαθητών (mentor-mentis). Οι συναντήσεις και οι κοινές δράσεις των παιδιών συντέλεσαν στην υπέρβαση αρκετών προβλημάτων. Από την πλευρά τους οι γονείς άρχισαν να αισθάνονται καλύτερα πως η σχολική κοινότητα έχει τη δυνατότητα για την ομαλή ένταξη των παιδιών τους στη χώρα φιλοξενίας.

β) Συμμετοχή στην Ημέρα Διαλόγου-Εργαστήρι με θέμα «Θέλει Τέχνη η Συνύπαρξη» 30/3/2019, Δημαρχείο Θεσσαλονίκης

Μαθητές του σχολείου μας ,πρόσφυγες και γηγενείς συνεργάστηκαν με μαθητές άλλων σχολείων, συζήτησαν, εκφράστηκαν και δημιούργησαν κείμενα, τα οποία επένδυσαν εικαστικά, μουσικά και θεατρικά με τη βοήθεια εμπυχωτών και καλλιτεχνών. Βίωσαν πως η τέχνη μπορεί να γίνει γέφυρα επικοινωνίας και να βοηθήσει στη συνύπαρξη παιδιών με διαφορετικά κοινωνικά, γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά στη σχολική κοινότητα.

γ) Εκδήλωση στο πλαίσιο της Θεματικής Εβδομάδας με θέμα «Κουζίνες του κόσμου» 20/5/2019, 19^ο Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης

Στο πλαίσιο της Θεματικής εβδομάδας πραγματοποιήθηκε απογευματινή εκδήλωση στο χώρο του σχολείου. Μαθητές, γονείς –κηδεμόνες και εκπαιδευτικοί συμμετείχαν ο καθένας ανάλογα με τις δυνατότητες του προσφέροντας κάτι από τη δική του «κουζίνα». Στην εκδήλωση συμμετείχαν και αρκετά προσφυγόπουλα παρουσιάζοντας με χαρά εδέσματα της πατρίδας τους. Τα τραγούδια από τις διάφορες χώρες προέλευσης φάνέρωσαν ότι αυτά που ενώνουν τους ανθρώπους και κυρίως τα παιδιά είναι πολύ περισσότερα από αυτά που μας χωρίζουν.

δ) Συμμετοχή σε διάφορες δράσεις του σχολείου

Η συμμετοχή των προσφύγων μαθητών του σχολείου μας σε διάφορες εκδηλώσεις-δράσεις δεν ήταν περιστασιακή, αλλά σε πιο τακτική βάση. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη συμμετοχή τους στις καινοτόμες δράσεις ,ανάλογα με τα ενδιαφέροντα τους, στη χορωδία ,στις εκπαιδευτικές εκδρομές, και διδακτικές επισκέψεις. Για όλες τις εκδηλώσεις υπάρχει φωτογραφικό υλικό στο ιστολόγιο του σχολείου:

<https://blogs.sch.gr/19gymthe/catego>

<https://blogs.sch.gr/19gymthe/category/προσφυγες/ry/προσφυγες/> .

ε) Δημιουργική δράση. Μάιος 2019

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους αμείωτο υπήρξε το ενδιαφέρον της Ύπατης Αρμοστείας για το σχολείο μας ,που οι πρόσφυγες μαθητές αποτελούσαν το 10% του μαθητικού δυναμικού. Στο πλαίσιο αυτής της καλής συνεργασίας πρότεινε η Ύπατη Αρμοστεία να προσφέρει τα υλικά για τη δημιουργία καλλιτεχνικού Graffiti με

θέμα το προσφυγικό σε τοίχο του σχολείου. Αφού δόθηκε η έγκριση του έργου από τη σχολική επιτροπή του Δήμου Θεσσαλονίκης, οι μαθητές με την καθοδήγηση του καθηγητή των εικαστικών δημιούργησαν καλλιτεχνικό Graffiti με θέμα το ταξίδι των προσφύγων. Το αποτέλεσμα εκφράζει την ελπίδα των παιδιών για καλύτερη ζωή σε ένα νέο τόπο.



4. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Όλα όσα παρουσιάστηκαν για την άφιξη των προσφύγων μαθητών και την ένταξη τους στη σχολική κοινότητα του 19^{ου} Γυμνασίου Θεσσαλονίκης (Μαράσλειο) πραγματοποιήθηκαν με τη συνεργασία προσώπων και ομάδων. Ένα τέτοιο έργο σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να στηρίζεται σε ένα πρόσωπο. Για αυτό και ο ρόλος του θεολόγου οφείλει να κινείται πάντοτε στο πλαίσιο της συνεργασίας. Στο 19^ο Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης η θεολόγος συνεργάστηκε με τους συναδέλφους από το σύλλογο διδασκόντων, με τους γονείς-κηδεμόνες των μαθητών, με τους μαθητές,

τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, συντονιστές εκπαίδευσης, την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, το Δήμο Θεσσαλονίκης, Μ.Κ.Ο. και την Ύπατη Αρμοστεία.

Ο κάθε εκπαιδευτικός και ιδιαίτερα ο θεολόγος καλείται να διδάξει στους μαθητές να αποδέχονται τις πολιτισμικές, εθνικές και θρησκευτικές διαφορές. Να εμπνεύσει στα παιδιά το όραμα μιας κοινωνίας δικαιοσύνης, ισότητας και δημοκρατίας, δίχως διακρίσεις σε μαύρα, λευκά, ερυθρόδερμα ή κίτρινα παιδιά. Χρειάζεται να γνωρίζει ότι στην εκπαίδευση των προσφύγων η επικοινωνία μαζί τους πρέπει να στηρίζεται στην ανιδιοτελή και ανυπόκριτη αγάπη. Εννοείται ότι το ίδιο ισχύει για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Το έργο του δεν περιορίζεται στην τυπική μορφή διδασκαλίας, αλλά και στην άτυπη.

Το έργο της υποδοχής και ένταξης προσφύγων δεν είναι εύκολη υπόθεση. Η προσφυγική εκπαίδευση έχει πολλές ιδιαιτερότητες. Η διαχείριση των ιδιαίτερων προβλημάτων που δημιουργεί η αποσχολαιοποίηση τους, η άγνοια της γλώσσας, η ανομοιογένεια του προσφυγικού πληθυσμού είναι θέματα που πρέπει να προσεχθούν. Ιδιαίτερα χρειάζεται να υπάρχει σε κάθε σχολείο ή έστω σε μια ομάδα γειτονικών σχολείων μια Τάξη Υποδοχής. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να υπάρχουν τουλάχιστον 7 παιδιά από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (πρόσφυγες, ρομά, παλιννοστούντες). Με αυτό τον τρόπο όλοι οι πρόσφυγες μαθητές θα βοηθηθούν με την εντατική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και θα αποφευχθεί η πιθανότητα να υπάρχουν πρόσφυγες μαθητές συγκεντρωμένοι μόνο σε λίγα σχολεία με ό,τι αυτό συνεπάγεται.

Η εκπαίδευση από τη φύση της δεν είναι διαχωριστική. Το σχολείο της ποιοτικής συμπερίληψης ανοίγει το δρόμο στο διαπολιτισμικό σεβασμό, στην ανεκτικότητα και στη διαφορετικότητα. Το παράδειγμα του 19^{ου} Γυμνασίου Θεσσαλονίκης (Μαράσλειο) στο θέμα της υποδοχής και της ένταξης των προσφύγων στη σχολική κοινότητα μπορεί να αποτελέσει ένα σημείο αναφοράς για όσους θέλουν να ασχοληθούν με την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων, οι οποίοι διαμένουν στον αστικό ιστό. Η πρόκληση είναι μεγάλη και ο ρόλος των θεολόγων μπορεί να αποδειχθεί αποφασιστικός.

Βιβλιογραφία

- Manning, M. & Baruth, L. (1996) *Multicultural education of children and adolescents*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Rycroft (1968). *A critical dictionary of psychoanalysis*, Penguin.
- Γαβριηλίας μοναχής (2006). *Η Ασκητική της Αγάπης*. Αθήνα. Επτάλοφος.

Επιπρόσθετες πηγές υλικού

- <https://blogs.sch.gr/19gymthe>
- <https://blogs.sch.gr/19gymthe//category/πρόσφυγες>
- https://www.unhcr.org/gr/ekpaideutiko_yliko
- https://www.taxidifygiw.org.cy/game_cy.html

Η Συμβολή του Μαθήματος των Θρησκευτικών στη Διδασκαλία Των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Γυμνάσιο

Χατζηκυριάκου Βασιλική
Φιλολογος, Β/θμια Εκπαίδευση
Bchatz70@gmail.com

Περίληψη

Πόσο εφικτό, υλοποιήσιμο και, εν τέλει, αποδεκτό είναι να χρησιμοποιηθεί η γνώση που προσφέρει το μάθημα των θρησκευτικών, στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στη Β΄ και Γ΄ τάξη Γυμνασίου; Ο αναμφισβήτητος πλούτος της γλώσσας, της ιστορίας, αλλά και ο φιλοσοφικός στοχασμός των πατερικών κειμένων, όσο και το πλαίσιο που κινείται το ίδιο του μάθημα, μπορεί να βοηθήσει στη διεύρυνση των γνώσεων, όλων εκείνων των αντικειμένων που άπτονται των ενδιαφερόντων των δύο επιστημών. Μέσα από την παράλληλη ανάγνωση και μελέτη, οι μαθητές θα είναι σε θέση να αναγνωρίσουν την αδιάκοπη συνέχεια που υπάρχει ανάμεσα στη γλώσσα των αττικών συγγραφέων, που διδάσκονται στο μάθημα των αρχαίων και στη γλώσσα των πατερικών κειμένων (ψήγματα αυτού έχουν επιχειρήσει οι συγγραφείς σχολικών εγχειριδίων της αρχαίας ελληνικής, χωρίς κάποιο αποτέλεσμα). Σε μαθήματα, όπως το ανθολόγιο φιλοσοφικών κειμένων ή η διδασκαλία της αρχαίας τραγωδίας, οι επιδιώξεις είναι ουσιαστικότερες και συνάδουν με τους στόχους της διδασκαλίας των κειμένων, τα οποία, αν και φτάνουν ως τον 3^ο μ.Χ. αι. δεν συμπεριλαμβάνουν τη σκέψη σημαντικών Πατέρων του Χριστιανισμού, ούτε διαβλέπουν στην ανάδειξη της σχέσης του αρχαίου δράματος, για παράδειγμα, μέσω της λειτουργικής. Έτσι, οι μαθητές αγνοούν, όχι μόνο τον στοχασμό, αλλά και την ύπαρξη σπουδαίων δασκάλων.

Λέξεις κλειδιά: Θεολογία, φιλοσοφία, πατέρες της Εκκλησίας, διδασκαλία, φιλολογία.

1. Εισαγωγή

Η θεολογία και η φιλολογία αποτελούν συγγενείς επιστήμες για κάποιους, ενώ κατ' άλλους αντίπαλες. Η κοινή χρήση της γλώσσας, εντούτοις, εξοβελίζει και τις δύο, στις απαρχαιωμένες μορφές του λόγου, ακατανόητες για μαθητές γυμνασίου, ενώ και ο τρόπος διδασκαλίας (εικάζουν κάποιοι) μένει σταθερά –τουλάχιστον για τα φιλολογικά μαθήματα- σε μια κειμενοκεντρική μέθοδο, που παραπέμπει σε διδακτικές πρακτικές του προηγούμενου αιώνα. Πρόκειται για οπτική που καταδεικνύει άγνοια, όχι μόνο του αντικειμένου, αλλά και των δυνατοτήτων που έχουν οι δύο επιστήμες, ειδικότερα κατά τη διδακτική έκφασή τους. Οι δυνατότητες που έχουν τα ίδια τα κείμενα, τα οποία διδάσκονται στο γυμνάσιο, προσαρμόζονται στις νέες απαιτήσεις των προγραμμάτων σπουδών. Από την άλλη, η ευελιξία του μαθήματος των θρησκευτικών, λόγω της ανανεωμένης οπτικής του μαθήματος, όσο και της ίδιας της φύσης αυτού, καθώς πρόκειται για μάθημα με προεκτάσεις και άξονες που καλύπτουν ένα μεγάλο αριθμό ενδιαφερόντων, αφήνει περιθώρια για περαιτέρω μελέτη. Είναι σαφές ότι ο συνδυασμός αυτών των επιστημών απαιτεί γνώσεις, μελέτη και συνεργασία διδασκόντων.

Σύμφωνα με το πόρισμα του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (23/11/09) προς τον Υπουργό Παιδείας,

Θρησκευμάτων και Δια Βίου Εκπαίδευσης, η εκπαίδευση προσδιορίζεται ως ανθρωποκεντρική με σκοπό την καλλιέργεια πολιτισμικής συνείδησης και έκφρασης. Τονίζεται δε, εξ αρχής, ότι η εκπαίδευση πρέπει να διασφαλίζει την πολιτισμική μας ταυτότητα με δημιουργικό και ανοικτό τρόπο (γλώσσα, ιστορία, θρησκεία).

2. Εφαρμογή της διδακτικής πρότασης

Η συγκεκριμένη πρόταση, οπωσδήποτε δεν αποτελεί ένα σενάριο μαθήματος με στερεότυπη δομή, δεδομένες ώρες και ολοκλήρωση μέσα σε συγκεκριμένα όρια. Είναι περισσότερο, μια διαφορετική οπτική, μια άλλη αντιμετώπιση δύο μαθημάτων που μπορούν να συμπλεύσουν. Το γυμνάσιο, ως εκπαιδευτική βαθμίδα, έχει περισσότερες δυνατότητες ευελιξίας, αλλά και αποδοχής μιας διαφορετικής διδακτικής, καθώς δεν ασκούνται πιέσεις από εξωγενείς παράγοντες, που συντρέχουν και καθορίζουν «το μέλλον των παιδιών».

Οι μαθητές της γ' τάξης του γυμνασίου μπορούν να αποτελέσουν τους καλύτερους αποδέκτες μιας τέτοιας διδακτικής πρότασης. Είναι, αναλογικά με τη σύσταση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας, οι πιο «ώριμοι» και άρα περισσότερο δεκτικοί σε καινοτομίες. Πόσο καινοτόμο είναι να διδαχθούν παράλληλα με τα φιλολογικά, και τα θεολογικά μαθήματα, σαφώς είναι θέμα μεγάλης συζήτησης. Εξαιτίας, όμως, της άκρας εξειδίκευσης, της μόνωσης των εκπαιδευτικών στο αντικείμενο διδασκαλίας τους και, τελικά, σε κάποιες περιπτώσεις, μιας άρνησης συνεργασίας και μιας μονήρους διδασκαλίας, ίσως είναι μια μέθοδος γνώσης, ανοχής και αποδοχής για εκπαιδευτικούς και μαθητές.

3. Στόχοι – Επιδιώξεις

Μια διδακτική πρόταση μπορεί να προκύψει από ποικίλες ανάγκες των διδασκόντων και των μαθητών. Οι στόχοι καθορίζονται από τις εμπειρίες, τα βιώματα, την ηλικία, την καταγωγή, το κοινωνικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται ή στο οποίο διαβιούν. Η προσαρμογή σε αυτά τα δεδομένα είναι, ίσως, σημαντικότερη από την ακολουθία μιας πεπατημένης. Οι διδακτικοί στόχοι, είναι και παραμένουν συγκεκριμένοι, η γνώση δεν χάνεται, οι παιδαγωγικές επιδιώξεις υπάρχουν και η διδασκαλία είναι παρούσα.

Εκτός από τα κοινότοπα, μια τέτοια απόπειρα συνδυαστικής διδασκαλίας, μόνο κέρδος επιφυλάσσει για τους μαθητές. Κοντά στα ήδη γνωστά, μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται διαφορετικά τον κόσμο του παρελθόντος. Εξασκούνται στη συνδυαστική σκέψη, κατακτώντας σταδιακά την κριτική. Η ιδέα του διαχωρισμού του αρχαίου κόσμου από τον χριστιανικό, παύει να λειτουργεί αφοριστικά μέσα από στερεότυπους χαρακτηρισμούς –ειδωλολάτρες έναντι ορθοδόξων- που δημιουργούν αντιπαλότητες και αποστροφή από και προς, το ένα ή το άλλο αντικείμενο. Έτσι, αρχίζουν να αντιλαμβάνονται την ενότητα χώρου και χρόνου των κειμένων που διδάσκονται, ενώ, παρά την κειμενική προσέγγιση, οι μαθητές ασκούνται στην ανθρωποκεντρική διδασκαλία, μέσω των δημιουργών (συγγραφέων, ποιητών, ρητόρων, φιλοσόφων). Με αυτόν τον τρόπο καλύπτονται ο γνωστικός και ο συναισθηματικός τομέας.

4. Μεθοδολογία

α. Εκκλησιαστική υμνογραφία παράλληλα με την αρχαία ελληνική γραμματεία

Η μέθοδος, αρχικά, ακολουθεί τη διδασκαλία με προσέγγιση κειμένου. Οι διαφωνούντες θα σπεύσουν να τονίσουν πως η σχέση θεολογίας και φιλολογίας είναι προφανής, άρα δεν υπάρχει καμία διαφορετική προσέγγιση. Δεν θα τολμούσε κανείς να διαφωνήσει με αυτό. Αρχαία ελληνική γλώσσα και Βυζαντινή ιστορία συχνά συμπίπτουν και τότε βλέπει κανείς πως τα παιδιά μπορούν να συνδυάσουν τη γνώση.

Σε κάτι ανάλογο απέβλεπαν και οι συγγραφείς του παλαιότερου εγχειριδίου της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, στην ά' γυμνασίου, τοποθετώντας στην αρχή του, το γνωστό απόσπασμα από το Κατά Ιωάννην Ευαγγέλιο, Κεφάλαιο 15 : «Εγώ ειμί η Άμπελος η αληθινή...». Το κείμενο, σήμερα, έχει εξοβελιστεί. Αλλά, ακόμη κι αν παρέμενε, θα κατέληγε στην ίδια μοίρα που έχουν και τα υπόλοιπα αρχαία κείμενα. Μια ανούσια αναζήτηση συντακτικών όρων, που αποδομεί τη σφιχτή διάρθρωση του λόγου των πατερικών αλλά και των κλασικών αττικών κειμένων, ενώ στερούνται του βαθύτερου νοήματος αυτών.

Επομένως, η μέθοδος εμμένει στα βασικά, όπως η γλώσσα. Η επιλογή φράσεων-προτάσεων από την τεράστια, πράγματι, σε ποσότητα υμνογραφία, θα μπορούσε να γνωρίσει σε δασκάλους και μαθητές την ωραιότητα της γλώσσας στην προγενέστερη μορφή της, τον πλούτο, την ποικιλομορφία και τη μοναδικότητα, καθώς η υμνογραφία δεν αποτελεί μέρος της διδασκαλίας του μαθήματος των θρησκευτικών (αν και δε λείπουν οι φωνές που τη ζητούν). Μέσα από το μάθημα των αρχαίων ελληνικών, είναι ευκολότερο για τους μαθητές να συναισθανθούν το κάλλος του λόγου των πατέρων σε φράσεις όπως «...έλαμψεν ο ανέσπερος Ήλιος» (Α΄ Παρακλητική, σ.558), «Χιονώδη την ψυχή, πάτερ κτησάμενος» (Στιχηρά Προσόμοια Ωδή ζ'), «ακτίσι περιαστράπτουσα» (Θεοτοκίον Κς', σ.457), ή να αντικρύσουν λέξεις πρωτάκουστες, όπως «ακτιστοσυμπλαστουργοσύνθρονον» (καν. Πεντηκοστής, Η΄ Ωδή) για το Άγιο Πνεύμα, οι οποίες θα μπορούσαν να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, ακόμη και εν είδη παιχνιδιού- σαφώς προτιμότερο από το να μαθαίνουν ακατάληπτες και συχνά με λανθασμένη εκφορά, λέξεις από τη φρασεολογία των δημοσιογράφων των ιδιωτικών καναλιών ή των πολιτικών. Από την άλλη, οι φιλόλογοι εμμένουν να δίνουν το «Πάτερ ημών» ως άσκηση για τον πληθυντικό αριθμό της προσωπικής αντωνυμίας, χωρίς ο μαθητής να το κατανοεί. Τι λυπηρό, αλήθεια, να μην καταλαβαίνει κάποιος τι προσεύχεται. Αποτέλεσμα αυτής της τακτικής είναι να περιβάλλει η ανία τον μαθητή κατά τη διδασκαλία, αφού γι' αυτόν πραγματικό ενδιαφέρον έχει ό,τι κατανοεί.

Σ' αυτό το σημείο βρίσκεται και η απάντηση στο εύλογο ερώτημα «γιατί προτείνεται η διδασκαλία της εκκλησιαστικής υμνογραφίας παράλληλα με αυτή των κειμένων των κλασικών αττικών συγγραφέων». Χωρίς να απορρίπτεται η κλασική γραμματεία, εμπλουτισμένη από φράσεις της υμνογραφίας ή και σε παράλληλη ανάγνωση, μπορεί να γίνει δυνατή η ανοχή, έστω, των αρχαίων ελληνικών από τους μαθητές γυμνασίου. Τα παιδιά σ' αυτή την ηλικία προτιμούν αυτό που καταλαβαίνουν και καταλαβαίνουν αυτό που νομίζουν ότι γνωρίζουν. Και είναι ευκολότερο να κατανοήσει ένας έφηβος τη φράση «Χριστός τον Σταυρόν αράμενος» (Nidermuhlrichler, 1847 σ.307), εφόσον υπάρχει, θα τολμούσαμε να πουμε, σχεδόν «εν σπέρματι» μέσα του η εικόνα του Χριστού που κουβαλά τον Σταυρό, από το να ερμηνεύσει τη φράση «τον πατέρα ...αράμενον φέρει»

(Λυκούργος, Κατά Λεωκράτους 95-96).

Η υμνογραφία δε διαθέτει μόνο εκπληκτικές λέξεις και σχήματα λόγου, αλλά μπορεί και δημιουργεί με τους συνδυασμούς αυτών, υπέροχες εικόνες, οι οποίες γίνονται εύκολα αντιληπτές από τα παιδιά. Αυτό καταδεικνύει η σχεδόν ασύνειδη αντίδραση «Κύριε» στον τύπο «παράσχου» και η εν χορώ από τους μαθητές συμπλήρωση, στον τύπο της προστακτικής «θου», της φράσης «Κύριε φυλακὴν τῷ στόματί μου», ενώ θυμούνται ευκολότερα της δοτικής «πατρί», τοποθετώντας την δίπλα στο «δόξα», βοηθούσης και της ανάλογης κίνησης με το χέρι. Από την άλλη, διαπιστωμένα, δυσκολεύονται να απαντήσουν τι τους θυμίζει ο τύπος «γνωθι».

β. Θεολογία –νεοελληνική Λογοτεχνία

Η συνύπαρξη θεολογικών κειμένων πλάι σε κείμενα της νεοελληνικής λογοτεχνίας γεννούσε ερωτήματα πάντα. Η σχέση θεολογίας και λογοτεχνίας, όχι εν γένει, αλλά ειδικά στο σχολείο και δη στο γυμνάσιο, είναι αυτή που απασχολεί. Αυτό που ενδιαφέρει, σ' αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης, δεν είναι τόσο η δημιουργία, όσο η δημιουργικότητα. Διαπιστώσεις για την πορεία της θεολογίας στα έσχατα, ή η πολεμική της Εκκλησίας απέναντι σε λογοτέχνες, προκαλεί συζητήσεις, αλλά μπορεί να αποτρέψει από την απόλαυση. Το μάθημα της λογοτεχνίας αφήνει την ελευθερία και τα περιθώρια, να διευρυνθεί η αναζήτηση κειμένων, καθώς η νέα πρόταση διδασκαλίας του μαθήματος, ενθαρρύνει τη μελέτη παράλληλων κειμένων.

Κοντά στα υπέροχα ποιήματα του Κουτσοχέρα, του Βρεττάκου ή του Λειβαδίτη,

Μήνυμα

*Πάντα να πολεμάς και ν' αντιστέκεσαι,
κι ας μένεις μόνος.
Μονάχος, έρημος, γαλήνιος,
να πολεμάς για το καλό του Ανθρώπου
Και στους πολλούς, στους λίγους, ν' αντιστέκεσαι
κρατώντας την ψυχή σου φλεγόμενη βάτο
για φως, πάντα για φως, για το καλό του Ανθρώπου,
Γ. Κουτσοχέρα*

Άπλωνα Θάλασσα

*Άπλωνα, θάλασσα, τα χέρια παντού,
Ζητώντας απ' όλα βοήθεια κι αγάπη.
Όλα μου έδωσαν. Κ' εκτός από τον
ομιλούντα σου φλοίσβο και τον
ρυακίζοντα ουρανό, η ψυχή μου
πήρε απ' όλα, θησαύρισε
πράγματα. Κ' έγινε ομοίωση,
σώμα μικρό του παντός. Η φωνή του
φωνή μου, φως μου το φως του.
Η ψυχή μου, ο κόσμος που γίνεται
λόγος. Η ψυχή μου, ο λόγος
που γίνεται κόσμος.*

(Νικηφ. Βρεττάκος)

μπορούν να μελετηθούν εξαιρετικά ποιήματα του Γρηγορίου Θεολόγου,

Κυνήγα τη δόξα, όχι την όποια κι όχι υπερβολικά. Ανώτερο να είσαι απ' το να φραίνεσαι.

-Αν είσαι δίχως μέτρο μην κυνηγάς την κούφια, μήτε τη νεανική. Τι κερδίζει ο πίθηκος αν περνά για λιοντάρι.

-Αν καλοταξιδεύεις, μην πεις μεγάλο λόγο προτού δέσεις.

Κοντά στο λιμάνι βούλιαξε καλοτάξιδο πλεύμενο κι άλλοι σώθηκαν περνώντας μεγάλη τρικυμία.

-Να, μιά ασφάλεια: μην περιγελάς τις τύχες των άλλων.

(Γρηγορίου Θεολόγου, Γνωμικά τετράστιχα)

ή ο υπέροχος «Ύμνος της Αγάπης», όπως είναι γνωστό το 13^ο κεφάλαιο της *Προς Κορινθίους Α' Επιστολής* του Αποστόλου Παύλου.

Το κέρδος, σ' αυτήν την περίπτωση για τους μαθητές θα είναι πολλαπλό. Μέσα από την επαφή με τον λόγο των Πατέρων της Εκκλησίας, θα δούνε μια διαφορετική πτυχή της προσωπικότητας των μεγάλων δασκάλων, από εκείνη της αυστηρότητας των λόγων που τους αποδίδεται και ίσως, τελικά, αυτό μόνο διαφαίνεται στην, καθ' όλα, τυποποιημένη γιορτή των Τριών Ιεραρχών. Επιπλέον, θα μπορεί να διαμορφωθεί μια άλλη οπτική, όχι μόνο απέναντι στο μάθημα των θρησκευτικών. Μέσω αυτής της προσέγγισης, μπορεί να αναπτυχθεί μια νέα σχέση θεολογίας-Λογοτεχνίας, που δεν θα χαρακτηρίζεται από έλεγχο, κηδεμονία και αποστροφή της μιας από την άλλη. Τότε, σίγουρα, η προσέγγιση των κειμένων του Παπαδιαμάντη, για παράδειγμα, να γίνεται για διδάσκοντες και διδασκόμενους, ευκολότερη.

Στον αντίλογο όσων θα μιλήσουν για παραβίαση αυτού του ίδιου του μαθήματος και του τίτλου που φέρει ως «Νεοελληνική Λογοτεχνία», αντιδιαστέλουμε το γεγονός, ότι κανείς τόσο καιρό δε διαμαρτυρήθηκε, όταν στο ίδιο το μάθημα συμπεριλαμβάνονται κείμενα αλλοεθνών συγγραφέων. Και καθώς, λογοτεχνία, σύμφωνα με το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, είναι «τα γραπτά κείμενα που δεν περιορίζονται στην επικοινωνία, αλλά παράγονται με αισθητικές αξιώσεις και αναζητήσεις ποιιοτήτων και αξιών», τι άλλο παρά τα πατερικά κείμενα, όχι η Θεολογία ως επιστήμη, θα μπορούσε να υπηρετήσει αυτόν τον σκοπό, ακόμη κι αν, όπως υποστηρίζεται «η θεολογία ως επιστήμη δεν εντάσσει στη σφαίρα των ενδιαφερόντων της τους ανθρώπους, τη φύση, τους θεσμούς, την τέχνη του ανθρώπινου λόγου» (Αθανασοπούλου-Κυπρίου, 2008, σ. 89-90).

Όλα τα παραπάνω ενέχουν κινδύνους να κατηγορηθεί για θρησκοληψία, προσπάθεια κατήχησης ή προσηλυτισμού ο φιλόλογος, «φαινόμενο συνηθισμένο» κατά τον Ματσούκα, καθώς «η εποχή μας υποτιμά a priori καθετί το θρησκευτικό, πιστεύοντας...ότι η περιοχή αυτή είναι κάτι το άσχετο με την ανθρώπινη ζωή, ή το εχθρικό ή τέλος πάντων, το απρόσιτο και αδιάφορο» (Ματσούκας, 1984, σ.326).

γ. Θεολογικά κείμενα και η συμβολή τους στη διδασκαλία της Δραματικής Ποίησης

Κι αν η νεωτερική ταυτότητα της Λογοτεχνίας χαρακτηρίζεται από «αυτονόμηση της καλλιτεχνικής δημιουργίας από θεολογικές και θρησκευτικές επιρροές» (Καλαϊτζίδης, 2003), αναλογιζόμαστε τι θα μπορούσαν να εγείρουν απόψεις που

συνδυάζουν τη δραματική ποίηση, συγκεκριμένα την τραγωδία, με κείμενα των Πατέρων της Εκκλησίας. Πώς, όμως, είναι δυνατόν να διδάξει κανείς έργο του Ευριπίδη (στη γ' γυμνασίου διδάσκεται η τραγωδία «Ελένη»), χωρίς να εστιάσει στη "θεολογία του Ευριπίδη". Το άκουσμα και μόνο, της λέξης "θεολογία" δημιουργεί σύγχυση στους μαθητές. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και κατά τη διδασκαλία της Ιλιάδας, με τα προβλήματα εκεί να είναι εντονότερα λόγω της ηλικίας των μαθητών (είναι ένα χρόνο μικρότεροι). Ή, πώς θα μπορούσε να εξηγήσει κάποιος τη μομφή για αθεΐα που ακολουθεί τον μεγάλο τραγικό, χωρίς να αναφερθεί στη φιλοσοφία και την επιρροή των ιδεών των σοφιστών στο έργο του.

Μεγάλοι θεολόγοι, από τον Μέγα Βασίλειο και τους Τρεις Ιεράρχες, μέχρι σύγχρονους ακαδημαϊκούς, έχουν ξεκαθαρίσει τη σχέση και την απόκλιση της Θεολογίας από τη Φιλοσοφία και την επιστήμη γενικότερα. Η παρέμβαση του Καρλ Σέιγκαν σ' αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητη. Ο Αμερικανός αστρονόμος είχε πει πως η ιδέα ότι η Επιστήμη και η θρησκεία δεν πάνε μαζί, δεν ωφελεί κανέναν. Στο κείμενο του ο Ευριπίδης διερωτάται πού πηγαίνει η ψυχή μετά τον θάνατο:

*Δυσκολονόητος ο θεός, παιδί μου
ολόένα αλλάζει. Εδώθε κείθε σέρνει,
πότε ψηλά, πότε βαθιά τα πάντα·
ο ένας δυστυχάει, ο άλλος όχι,
όμως κι αυτός κακό θάνατο βρίσκει·
δεν έχει πάντα η τύχη σιγουριά. Κι οι δυο σας
βάσανα δοκιμάσατε, απ' του κόσμου
τα λόγια εσύ, κι αυτός απ' τους πολέμους.
Σαν πολεμούσε, τίποτε δικό του·
και τώρα δίχως κόπο η ευτυχία.
(Ευριπίδη, Ελένη, στιχ. 786-790)*

Οι συγγραφείς στα σχόλια κάνουν αναφορά στον Πλατωνικό «άλλο κόσμο». Παράλληλα με το μύθο του Ηρός, που μπορεί να αναγνωσθεί, σχεδόν επιβάλλεται να μελετηθούν και κείμενα των Πατέρων της Εκκλησίας που αναφέρονται στη "μετά θάνατον" ζωή. Ο λόγος, για παράδειγμα «Περί σωτηρίας της ψυχής», του αγίου Ιωάννου Χρυσοστόμου:

*Διὰ τοῦτο ἔλεγεν ὁ Σολομῶν·
Ματαιότης ματαιότητων, τὰ πάντα ματαιότης·
καὶ ὁ Δαυῖδ λέγει· Ἐν εἰκόνι διαπορεύεται ἄνθρωπος.
Πλὴν μάτην ταρασσονται πάντες οἱ τὰ τοῦ παρόντος βίου πράγματα ἀγωνιῶντες·
ὄντως μάτην ταρασσονται, μάτην θορυβοῦνται,
μάτην χειμάζονται, ἐπισυνάγοντες καὶ θησαυρίζοντες τὰ μετ' ὀλίγον
καταλειπόμενα·
(Αγ. Ιωανν. Χρυσοστόμου, Περι σωτηρίας της Ψυχής)*

Επίσης, η «Ακολουθία της κηδείας» του Ιωάννη Δαμασκηνού, ή η «Μελέτη Περί της Αθανασίας της Ψυχής» του Αγ. Νεκταρίου θα ήταν το κατάλληλο παράλληλο κείμενο για το απόσπασμα το Ευριπίδη.

δ. Θεολογία και Φιλοσοφία

Η εκκλησιαστική υμνογραφία είναι γεμάτη από κείμενα για την υπαρξιακή αναζήτηση και τη ψυχική γαλήνη (Μέγας Βασίλειος, Μάξιμος ο Ομολογητής). Τι κι αν χρησιμοποιηθούν παράλληλα με μια τραγωδία ή κατά τη διδασκαλία των φιλοσοφικών κειμένων. Έτσι, μιλώντας για την “Ευθυμία”, ο Δημόκριτος (στο Ανθολόγιο Φιλοσοφικών Κειμένων, στη Γ΄ γυμνασίου) λέει ότι η Ευδαιμονία δεν βρίσκεται ούτε στις τροφές της αγέλης, ούτε στο χρυσό. Κι αυτό συμβαίνει γιατί η ψυχή είναι κατοικία του θείου. Για τη θειότητα της ψυχής μιλάει κι ο Ηράκλειτος «το πιο εκλεκτό κι ευγενικό μέρος του σύμπαντος» την ονομάζει. Δεν θα είναι ελλιπής η διδασκαλία, αν δε γίνουν οι λέξεις, οι όροι και τα ίδια τα κείμενα, το όχημα που θα οδηγήσει και θα αναδείξει τη συνέχεια αυτού του στοχασμού; Διαφορετικά δε δεχόμαστε ότι «η φιλοσοφία της Στοάς, συνεχίστηκε στους μετέπειτα αιώνες, δίνοντας στη θεολογία προπλάσματα για να οικοδομήσει το μεγάλο της έργο», όπως επισημαίνει ο Ματσούκας «ο λόγος πέρασε από τον Ηράκλειτο στους Στωικούς κι έπειτα εγκαταστάθηκε στον Φίλωνα, στον Ευαγγελιστή Ιωάννη, στον Ιουστίνο και τη μετέπειτα θεολογία» (Ματσούκας, 1984, σ.227), διευκρινίζοντας, όμως, τον ιδιάζοντα ρόλο που διαδραματίζει η θεολογία.

Σαφώς και είναι αποδεκτά τα όρια ανάμεσα στη φιλοσοφία και τη θεολογία, ωστόσο η Εκκλησία, για να μεταφέρει έννοιες που αποτέλεσαν τη βάση των λόγων και αξιών της, χρησιμοποίησε όρους της φιλοσοφίας. Η παραλληλία του στοχασμού μπορεί να ωθήσει στη γνώση. Ο Μ. Βασίλειος το γνώριζε καλά, ο οποίος στις ομιλίες του στην «Εξαήμερο» αποφεύγει την κατά γράμμα ερμηνεία της Αγ. Γραφής και στηρίζεται στα επιστημονικά δεδομένα της εποχής του για να ερμηνεύσει τον τρόπο γενέσεως του κόσμου (κατεξοχόν αντικείμενο της φιλοσοφίας). «Επιστρατεύει, όχι μόνο την προγενέστερη θεολογική παράδοση, αλλά και όλα τα φιλοσοφικά και επιστημονικά στοιχεία που είχε υπόψη του από τον Πλάτωνα, τον Αριστοτέλη, τους Στωικούς, τον Ποσειδώνιο και τους Νεοπλατωνικούς, για να ερμηνεύσει, κατά το δυνατόν επιστημονικά με βάση τα δεδομένα της εποχής του, τον τρόπο της δημιουργίας του κόσμου» (Μαρτζέλος, 2013).

Συμπέρασμα

Με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω μπορούμε να συνδράμουμε, ώστε στο μυαλό των μαθητών να γεφυρωθούν τα χάσματα ανάμεσα στην αρχαία φιλοσοφία και γραμματεία και τη χριστιανική. Δια της “πλατείας οδού”, για να χρησιμοποιήσω την έκφραση του Γρηγορίου του Θεολόγου, η σύζευξη των δύο επιστημών και ο συνδυασμός τους κατά τη διδακτική πράξη, θα αποδώσει το ζητούμενο για τη σχολική βαθμίδα που αναφερόμαστε, χωρίς να διαρραγεί βίαια η διακριτή τους σχέση. Και το ζητούμενο δεν είναι να γνωρίσουν οι μαθητές του Γυμνασίου αρχέγονους τύπους λέξεων, αλλά να αποκτήσουν ήθος και αξίες, παράλληλα με τη γνώση. Ζητούμενο είναι να επιτευχθεί μια συνεργασία ανάμεσα στους διδάσκοντες, αφήνοντας στο περιθώριο ανταγωνισμούς, αντιπαλότητες και αφορισμούς. Τότε, ίσως, να είμαστε σε θέση να λύσουμε τις απορίες των μαθητών για τους αγιογραφημένους Πλάτωνα, Πυθαγόρα και Σόλωνα, οι οποίοι κρατώντας ειλητάρια κοσμούν τις πρώτες σελίδες της εισαγωγής στον «Φιλοσοφικό λόγο» της Γ΄ λυκείου και για τις μονοθεϊστικές απόψεις του Σωκράτη, αλλά και να βρούμε ισχυρά επιχειρήματα, ώστε να αντικρούσουμε τις απόψεις του Έντμουντ Κήλυ για τη

«χαλαρή εκκλησία» στο κείμενό του στο βιβλίο της Γλώσσας στη Γ' γυμνασίου.

Καθώς Θεολογία και Φιλολογία είναι επιστήμες παράλληλες και τεμνόμενες, οι προτάσεις διδασκαλίας με συνδρομή των δύο, είναι ελαστικές και αφήνουν περιθώρια δημιουργικής διδακτικής στον διδάσκοντα, πάντα με σεβασμό απέναντι στο αντικείμενο που κατέχει λιγότερο. Γι' αυτό και ο συνεργατισμός, που τόσο επιζητά η σύγχρονη διδασκαλία ανάμεσα στους μαθητές, εδώ γίνεται επιτακτική ανάγκη ανάμεσα στους διδάσκοντες.

Σε όλα αυτά που δίνονται ως προτεινόμενα, εκείνο που τρομάζει πραγματικά είναι, μήπως αυτά τα κείμενα –πραγματικά διαμάντια- από λάθος χρήση, έχουν την τύχη που είχαν οι ελιές τις οποίες ανακάλυψε αρχαιολόγος σ' ένα αρχαίο πηγάδι στην Κρήτη. Όταν τις βρήκε, μετά από 2500 χρόνια, είχαν ακόμη τη σάρκα τους. Μετά την ανασύρσή τους, έμειναν μόνο τα κουκούτσια.

Βιβλιογραφία

- Αθανασοπούλου-Κυπρίου, Σπ.(2008). «Ορθοδοξία και Λογοτεχνία» στο *Η Ορθοδοξία ως Πολιτισμικό επίτευγμα και τα προβλήματα του σύγχρονου ανθρώπου*, τόμος Γ', *Ορθοδοξία και [Μετά-]Νεωτερικότητα*, Πάτρα: Εκδόσεις Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου,(σσ.81-135, εδώ σσ.89-90).
- «Ακτίσι περιαστράπτουσα», Θεοτοκίον Μην. Σεπτεμβρίου Κς', σ.457.
- «ακτιστοσυμπλαστουργοσύνθρονον». Γ' τροπάριο, β' κανονας, Η' Ωδή, Εορτής της Πεντηκοστής.
- Βρεττάκος, Νικηφόρος, (2012) *Συνάντηση με τη Θάλασσα*. Άπλωνα Θάλασσα. Αθήνα, Εκδόσεις: Ποταμός. Ανακτήθηκε 20 Σεπτεμβρίου 2019 από <https://www.politeianet.gr/selidodeiktis/nikiforos-brettakos-aplona-thalassa-877>.
- Γρηγορίου του Θεολόγου, Γνωμικά Τετράστιχα, Ανακτήθηκε 16 Σεπτεμβρίου 2019 από: <https://www.faneromenihol.gr/index.php/paterika-keimena/4835-poiimata-tou-agiou-grigoriou-tou-theologou>.
- «έλαμψεν, ανέστερος ήλιος, Νεφέλη ολόφωτε, Χριστός ο Θεός ημών, φωτίζων τους εν σκότει, αγνωσίας καθημένους...», Θεοτοκίο τροπάριο, Ζ' Ωδής, κανόνα Αγ.Νικολάου, ακολουθίας του όρθρου, της Πέμπτης τω πρωί, ήχος πλ.του Α' Παρακλητική, σ.558.
- Ευριπίδη, *Ελένη*. Στο *Δραματική Ποίηση Ευριπίδη Ελένη, Γ' γυμνασίου*.
- Ιωανν. Χρυσοστόμου, *Περι σωτηρίας της Ψυχής*. Ανακτήθηκε στις 19 Σεπτεμβρίου 2019 από: <http://orthodoxfathers.com/logos/Peri-sotirias-psuchis>.
- Καλαϊτζιδης, Π.,(2003).Υπάρχει διάλογος μεταξύ θεολογίας και λογοτεχνίας; Εφ. Καθημερινή. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος, 17, 2019 από <https://www.kathimerini.gr/151158/article/politismos/arxeio-politismoy/yparxei-dialogos-meta3y-8eologias-kai-logotexnias>.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ.,(2010). Διαπολιτισμική θρησκευτική αγωγή στο ελληνικό σχολείο. Ένα μάθημα για όλους και όχι διαθρησκευτικό. Δημοσιεύτηκε στο περ. Σύναξη, τ.115, Ιούλιος-Σεπτέμβριος 2010. Ανακτήθηκε 16 Σεπτεμβρίου 2019 από: www.pi-schools.gr > religious > prot_gia_thrisk_agogi_sto_elliniko_sxoleio.
- Κουτσοχέρας, Γ., Ποιητικό Μανιφέστο. Μήνυμα. Στο βιβλίο *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β' Γυμνασίου*. Ανακτήθηκε στις 23 Σεπτεμβρίου 2019 από: http://mariakolovouroumelioti.blogspot.com/2013/07/blog-post_8.html.

Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής (1998). Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος, 16, 2019 από:

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyll

Λυκούργος, Κατά Λεωκράτους 95-96. Κείμενο Α', ενότητα 8, «Ένα παράδειγμα σεβασμού προς τους γονείς», στο Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου, εγχειρίδιο μαθητή.

Μαρτζέλος, Γ., (2013). Θεολογία, Φιλοσοφία και Επιστήμη στους Τρεις Ιεράρχες.

Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος, 1, 2019 από: [users.auth.gr > martzelo > index.files > docs](https://users.auth.gr/~martzelo/index.files/docs).

Ματσούκα, Ν., (1984). *Ιστορία της Φιλοσοφίας. Με σύντομη εισαγωγή στη φιλοσοφία* (σσ. 326 και 227). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Π. Πουρνάρα.

Nidermuhlbichler Bernhard, (1847). Euchologion emmetros synggrammenon kai hymnus to poly periechon, Wagner, 1847 s.307. Ανακτήθηκε στις 15 Σεπτεμβρίου 2019 από:

<https://books.google.gr/books?id=0aVSAAAACAAJ&pg=PA307&lpg=PA307&dq=%CF%87%CF%81%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%82+%CF%84%CE%BF%CE%BD+%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%85%CF%81%CE%BF%CE%BD+%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%BF%CF%82&source=bl&ots=4oiMIofFSM&sig=ACfU3U0i4zMj2QjYZRc-2WZW5XbiZcEWFA&hl=el&sa=X&ved=2ahUKewjCqvmj5bnmAhUt7KYKHYeDsUQ6AEwAnoECAoQAQ#v=onepage&q=%CF%87%CF%81%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%82%20%CF%84%CE%BF%CE%BD%20%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%85%CF%81%CE%BF%CE%BD%20%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%BF%CF%82&f=false>.

«Χιονώδη την ψυχή, Πάτερ κτησάμενος», Στιχηρά Προσόμοια του Τριωδίου γ' και του Αγίου γ', Ήχος πλ. Δ', Ωδή ζ', Ο Ειρμός.

Η ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ

Prof. Dr. Angela Kaupp

Institute for Catholic Theology, University Koblenz-Landau, Γερμανία

kaupp@uni-koblenz.de

Περίληψη: Η σημερινή πλουραλιστική κοινωνία διέπεται από πληθώρα θρησκευτικών φορέων. Η πολυφωνία αυτή γίνεται αντιληπτή και στο μάθημα των θρησκευτικών. Από αυτά τα δεδομένα προκύπτει το ερώτημα αναγκαιότητας του μαθήματος των θρησκευτικών στο σύγχρονο σχολείο. Η παρούσα διάλεξη πραγματεύεται τη σημαντικότητα του «θρησκευτικού γραμματισμού» για το μέλλον των κοινωνιών, με σκοπό να γίνει κατανοητή η θρησκευτική «γλώσσα» της εκάστοτε θρησκείας. Παράλληλα, τοποθετεί τη θρησκευτική παιδεία ως προϋπόθεση αυτού του γραμματισμού, αλλά και της θρησκευτικής εκπαίδευσης στο μέλλον. Το μάθημα των θρησκευτικών δεν είναι απλές γνώσεις για τη θρησκεία αλλά εργαλείο προσέγγισης του κόσμου.

Λέξεις-Κλειδιά: Θρησκευτική Εκπαίδευση, θρησκευτικός γραμματισμός, πλουραλισμός, μέλλον

1. Η ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΗ ΜΕ ΝΕΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ

Ο ολοένα αυξανόμενος αριθμός βιογραφιών, πολιτισμών και θρησκειών παρουσιάζει νέες προκλήσεις στη σχολική πραγματικότητα. Αυτός ο πλουραλισμός της πληροφορίας έχει ως αποτέλεσμα την πληθώρα κοσμοθεωριών και θρησκευτικών οργανισμών, καθώς και την αύξηση της κοινωνικής πολυφωνίας που αντικατοπτρίζεται στο σύγχρονο μάθημα των Θρησκευτικών:

- Το ποσοστό παιδιών και ενηλίκων μαθητών που δεν είναι Χριστιανοί συνεχώς αυξάνεται.
- Μεγάλος αριθμός βαπτισμένων παιδιών – στη Γερμανία, συγκεκριμένα Χριστιανοί χωρίς παρελθόν μετανάστευσης (Calmbach et al., 2016, σσ. 339-358) – δεν έχουν κάποια θρησκευτική-ομολογιακή ταυτότητα, αφού συνήθως μεγαλώνουν με περιορισμένη θρησκευτική κοινωνικοποίηση στην οικογένεια και χωρίς αναφορά στην Εκκλησία.
- Η ατομική θρησκευτικότητα δεν συνδέεται πια με τους θρησκευτικούς-εκκλησιαστικούς τρόπους έκφρασης. Η έκφραση της πίστης διαφέρει πολύ και μέσα στην ίδια θρησκεία, όπως επίσης και εντός της ίδιας ομολογίας (πρβ. Englert, 2018, pp. 146-155), λ.χ. ο τρόπος με τον οποίο είναι κάποιος Καθολικός διαφέρει και ως προς το περιεχόμενο και ως προς τον τρόπο έκφρασης. Ο Γερμανός ακαδημαϊκός θεολόγος Rudolf Englert μιλάει ακόμη και για «παράλληλους Χριστιανισμούς» (Englert, 2018, p. 150) που δεν έχουν καμία σχέση μεταξύ τους.

- Η μετανάστευση οδηγεί παιδιά άλλων πολιτισμών και ομολογιών, π.χ. Ορθοδόξων, να έρχονται σε επαφή και να παρακολουθούν τη ρωμαιοκαθολική θρησκευτική εκπαίδευση. Επιπλέον, η σχολική ενσωμάτωση σχετίζεται συχνά με τη δυσκολία στην επικοινωνία εξαιτίας της γλώσσας.

Συνεπώς, μεγάλος αριθμός Γερμανών διερωτάται: Ποιος είναι ο σκοπός της θρησκευτικής εκπαίδευσης στα σχολεία; Συγκεκριμένα, ποιο το νόημα του μαθήματος των θρησκευτικών ξεχωριστά για τους Καθολικούς και τους Προτεστάντες; Δεν θα ήταν προτιμότερο σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία σαν τη δική μας να διδάσκεται το μάθημα της «Ηθικής»; Οπότε τίθεται το ερώτημα: **Είναι αναγκαία η ύπαρξη του μαθήματος των θρησκευτικών στο μέλλον;**

Παρά την αύξηση της πολυφωνίας στην κοινωνία, έχει γίνει αντιληπτό τα τελευταία χρόνια, και σε παιδαγωγικό και πολιτικό επίπεδο, ότι είναι αναγκαίος ένας διάλογος σχετικός με τα θρησκευτικά ζητήματα. Μαζί με τις θλιβερές καταστάσεις που δημιουργούν η άνοδος των ακραίων ιδεολογιών, η άρνηση ή η άγνοια των θεμάτων της κλιματικής αλλαγής, η επιδείνωση του κοινωνικοπολιτικού κλίματος κ.λπ., κινδυνεύει και η συνεκτικότητα της κοινωνίας μας. Όλα τα παραπάνω καθιστούν όλο και πιο αναγκαία τη συζήτηση των ηθικών ερωτημάτων που σχετίζονται με τις ανθρώπινες αξίες (πρβλ. Lovat, 2019).

Στη διάλεξη αυτή θα ήθελα να αναδείξω τα παρακάτω:

- Το μάθημα των Θρησκευτικών είναι απαραίτητο και θα συνεχίσει να είναι απαραίτητο στο μέλλον, καθώς ο «θρησκευτικός γραμματισμός» είναι ουσιαστικός για το μέλλον των κοινωνιών, και
- Το μάθημα των Θρησκευτικών και η θρησκευτική παιδεία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τον «θρησκευτικό γραμματισμό».
- Το μάθημα των Θρησκευτικών και η θρησκευτική παιδεία στο μέλλον χρήζουν και της κατάλληλης διδακτικής.

2. Ο «ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ» ΕΙΝΑΙ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΟΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΩΝ

Ακόμα και θεσμοί ή ιδρύματα που ήταν επιφυλακτικοί απέναντι στη θρησκεία για μεγάλο χρονικό διάστημα, πλέον έχουν αντιληφθεί την αναγκαιότητα του θρησκευτικού γραμματισμού. Ως παράδειγμα θα ήθελα να αναφέρω τη «Σύσταση για την παιδαγωγική διάσταση των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», η οποία εγκρίθηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο το 2008.

Κατά τον Robert Jackson: «Η Ευρωπαϊκή Σύσταση αναγνωρίζει την πολυμορφία και ετερότητα ως κοινωνικό γεγονός, προτρέπει στη σύνδεση του «τοπικού» με το «παγκόσμιο», υπερασπίζεται τη διερεύνηση ζητημάτων που αφορούν τη θρησκεία και την ταυτότητα και -το σπουδαιότερο- προτείνει την καλλιέργεια θετικών σχέσεων με τους γονείς και τις θρησκευτικές κοινότητες. Πρόθεσή της είναι, προσεγγίζοντας το σχολείο ως σύνολο και μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, να εισάγει τους νέους σε ποικίλες θέσεις και συζητήσεις που να γίνονται σε ατμόσφαιρα αμοιβαίας ανεκτικότητας, στο «ασφαλές περιβάλλον» της τάξης. Το ζήτημα είναι να αναπτυχθεί η ικανότητα της διαπολιτισμικής και διαθρησκειακής κατανόησης μέσα από άρτια επιλεγμένη

γνώση, και σε συνδυασμό με τις κατάλληλες δεξιότητες και στάσεις που θα διευκολύνουν τον διάλογο. Σκοπός της Σύστασης είναι να παρέχεται γνώση, αλλά ταυτόχρονα να καλλιεργείται η ευαισθησία, η αμοιβαιότητα και η ενσυναίσθηση, να καταπολεμάται η προκατάληψη, η μισαλλοδοξία, η θρησκοληψία και ο ρατσισμός. Η Σύσταση αναγνωρίζει ότι για να επιτευχθούν τα παραπάνω, είναι ανάγκη να προβλεφθεί για τους εκπαιδευτικούς ζεπιμόρφωση υψηλής ποιότητας και συνεχής έρευνα και αξιολόγηση». (Jackson, 2019, σ. 503) Αναγνωρίζεται, επομένως, ότι οι θρησκείες είναι μια αποδεκτή μορφή ιδεολογίας ή φιλοσοφίας για τη ζωή.

Όμως, ακριβώς λόγω αυτής της ετερότητας και των αντιθέσεων των θρησκευτικών πεποιθήσεων και των κοσμοθεωριών, οι μαθητές θα πρέπει να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές οπτικές γωνίες για να εξασφαλιστεί ο θρησκευτικός γραμματισμός για τις μελλοντικές γενιές. Πιο συγκεκριμένα, ο θρησκευτικός γραμματισμός αναφέρεται στην κατανόηση της «γλώσσας» των θρησκειών και στην ικανότητα για κατανόηση και σεβασμό των θρησκειών των άλλων.

Δεν είναι, όμως, μόνο οι κοινωνικοί λόγοι που κάνουν την ανάγκη για «Θρησκευτικό Γραμματισμό» επιτακτική, αλλά και η ζωή γενικότερα.

3. Ο ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΑΝΑΓΚΑΙΟΣ ΔΙΟΤΙ Η ΘΡΗΣΚΕΙΑ ΣΥΝΙΣΤΑ ΜΙΑ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗ ΜΟΡΦΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ ΜΕ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ

Ο ειδικός στα θέματα εκπαίδευσης Jürgen Baumert (2002) – ο οποίος ήταν υπεύθυνος για την έρευνα του Διεθνούς Προγράμματος PISA για την Αξιολόγηση των Μαθητών στη Γερμανία– διακρίνει τέσσερις βασικούς τομείς κατά την επαφή μας με τον κόσμο.

- Πρώτον, υπάρχει ο γλωσσολογικός-μουσικός τομέας που συνδέεται με τον αισθητικό-εκφραστικό σχεδιασμό του κόσμου (γλώσσες, λογοτεχνία, τέχνη, μουσική).
- Έπειτα, υπάρχει το μαθηματικό-επιστημονικό πεδίο, που σχετίζεται με τη γνωστική-οργανική λειτουργία του κόσμου.
- Τρίτον, είναι το πεδίο της κοινωνικής επιστήμης, το οποίο έχει να κάνει με την κανονιστική αξιολόγηση της οικονομίας και της κοινωνίας (ιστορία, πολιτική, νόμος, οικονομία).
- Τέλος, το τέταρτο πεδίο, δίχως το οποίο δεν μπορεί να κάνει το σχολείο. Στο πεδίο αυτό έχουμε να κάνουμε με βασικούς κανόνες ορθολογισμού και αντιλήψεων για τη ζωή: Ποιος είμαι; Πού πηγαίνω; Γιατί υπάρχω; Αυτό είναι το πεδίο της θρησκείας και της φιλοσοφίας.

Ο Baumert τονίζει πως η διανοητική, η αισθητική ή η κανονιστική θέαση του κόσμου δεν μπορούν να αντικαταστήσουν τη θρησκευτική-ηθική προσέγγιση. Αν λείπει αυτή η προσέγγιση, δεν χάνεται μόνο πλήθος γνώσεων, αλλά χάνεται και ένας ολόκληρος τρόπος ερμηνείας του κόσμου.

Όσον αφορά την εκπαίδευση στο σχολείο, η εισαγωγή στη θρησκεία ανήκει επίσης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των δημόσιων σχολείων. Στα δημόσια σχολεία, οι βασικές γνώσεις για τις θρησκείες προσφέρονται καθαρά μέσω του μαθήματος των Θρησκευτικών. Η εκπαιδευτική αυτή λειτουργία δικαιολογεί την ύπαρξη του

μαθήματος στα δημόσια σχολεία.

Το έργο του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι να διατηρήσει το ερώτημα του Θεού ζωντανό έτσι ώστε οι άνθρωποι να πιστεύουν ακόμη στο μέλλον. Οι Γερμανοί επίσκοποι περιγράφουν τον στόχο: η θρησκευτική εκπαίδευση εξυπηρετεί «στην μεταλαμπάδευση δομημένων και ζωτικής σημασίας γνώσεων για την πίστη της εκκλησίας, την εξοικείωση με τις μορφές της πίστεως στον κόσμο και την προώθηση του θρησκευτικού διαλόγου και της κριτικής ικανότητας» (Diedeutschen Bischöfe, 2005).

4. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ

α) Συσχετιστική μάθηση

Στόχος μας εδώ είναι να συνδέσουμε το παρόν με το παρελθόν και το μέλλον, καθώς το παρόν μπορεί να κατανοηθεί καλύτερα αν ληφθεί υπόψη το παρελθόν, και, κατ' επέκταση, το μέλλον να οικοδομηθεί πάνω στο παρελθόν και το παρόν. Επομένως, είναι σημαντικό να συζητούνται οι παραδόσεις, οι σπουδαίες παραδόσεις της εκκλησιαστικής ιστορίας, αλλά και αυτές της απλής, καθημερινής ζωής.

Στη γερμανόφωνη επιστήμη της θρησκευτικής παιδαγωγικής, ο όρος «συσχετιστική διδακτική» (πρβλ. Baudler, 2002), που σημαίνει την κατανόηση της ανθρώπινης ζωής υπό το φως και σε σχέση με τη χριστιανική παράδοση, δημιουργήθηκε τη δεκαετία του 1970. Η επαγωγική μέθοδος αποτελεί χαρακτηριστικό του μαθήματος των Θρησκευτικών. Στο γενικότερο θέμα των «θρησκειών», η προσωπική εμπειρία του καθενός σχετιζόταν κάποτε με τη Χριστιανική παράδοση. Το ακριβώς αντίθετο είναι επίσης πιθανό, να ξεκινήσει κανείς δηλαδή με τη Χριστιανική παράδοση και να τη συσχετίσει με τις προσωπικές εμπειρίες του ατόμου.

Η συσχέτιση μεταξύ της παράδοσης και της ζωής στον σύγχρονο κόσμο γίνεται ολοένα και δυσκολότερη στις μέρες μας. Στο παρελθόν, όλοι ακολουθούσαν μια θρησκευτική παράδοση. Σήμερα, πολλές παραδόσεις έχουν χαθεί, ενώ ταυτόχρονα και οι παραδόσεις γενικότερα έχουν γίνει πιο φιλικές προς την πολυπολιτισμικότητα. Για να γίνει η συσχέτιση είναι αναγκαίο να λαμβάνεται υπόψη η ζωή του μαθητή σε όλες τις φάσεις της, να αποτελέσει δηλαδή η παρούσα ετερογένεια της σημερινής κοινωνίας αφετηρία για τη διδασκαλία των θρησκευτικών.

β) Παίρνοντας την ετερότητα σοβαρά – Εκλαμβάνοντας την ετερότητα ως ευκαιρία

Η ετερότητα δεν προκύπτει απλώς από τις διαφορετικές θρησκείες ή κοσμοθεωρίες. Ο πολιτισμός, το γένος, το κοινωνικό υπόβαθρο ή οι ειδικές ανάγκες επίσης αποτελούν στοιχεία που οδηγούν στην ετερότητα (πρβλ. Knauth, Jochimsen, 2017; Grümme, 2017). Ούτε αυτές λαμβάνονται υπόψη στον βαθμό που θα έπρεπε και στο σχολείο και στο μάθημα των θρησκευτικών. Για παράδειγμα, αποτελεί ενδιαφέρον σημείο πως η ετερότητα όσον αφορά στον πολιτισμό, με βάση τον οποίο μαθητές και δάσκαλοι από διαφορετικές χώρες μπορούν να συμβάλουν στη συζήτηση στο μάθημα των θρησκευτικών, σπανίως λαμβάνεται υπόψη από τους δασκάλους, σε ερωτήσεις του τύπου: Σε ποια χώρα τελούνται οποιαδήποτε έθιμα τα Χριστούγεννα ή το Πάσχα;

Στην ομιλία αυτή δεν θα αναφερθώ περισσότερο στην ετερότητα, αλλά θα εστιάσω στα προβλήματα που προκύπτουν για το μάθημα των θρησκευτικών από την ετερότητα κοσμοθεωριών και θρησκειών: Με βάση τη σημερινή πολυθρησκευτική κατάσταση, προκύπτει το ερώτημα αν θα πρέπει να προσφέρεται το μάθημα των θρησκευτικών σε άλλες θρησκευτικές κοινότητες. Σε πολλούς τομείς, δοκιμάζονται πιλοτικά σχέδια για ένα μάθημα των θρησκευτικών που θα εστιάζει στο Ισλάμ και σε κάποιες ομοσπονδιακές πολιτείες της Γερμανίας (Bundesländer), έχει αρχίσει να προσφέρεται το μάθημα «Θρησκεία του Ισλάμ» στο πρόγραμμα σπουδών των σχολείων τους. Από το 2010, έχουν ξεκινήσει προγράμματα για την απόκτηση του διπλώματος πάνω στη θρησκεία του Ισλάμ σε πολλά γερμανικά πανεπιστήμια. Στόχος τους είναι να διδαχθεί στους μουσουλμάνους μαθητές η θρησκεία τους από μουσουλμάνους δασκάλους στη γερμανική γλώσσα.

Ο θρησκευτικός πλουραλισμός και οι οργανωτικές δυσκολίες στα σχολεία για ένα ομολογιακό μάθημα θρησκευτικών κάνουν τη διαθρησκειακή εκπαίδευση να φαντάζει ως η μόνη λύση. Ωστόσο, δεν έχει διευθετηθεί το πώς θα μπορούσε να οργανωθεί ένα τέτοιο μάθημα ώστε να μην λειτουργεί απλώς ως μετάδοση γνώσεων για τις θρησκείες στους μαθητές («μαθαίνω για τη θρησκεία»).

Ιδανικά, ένα διαθρησκειακό και διομολογιακό μάθημα των θρησκευτικών μπορεί να συνδέεται με την έννοια του «μαθαίνω από τη θρησκεία» (Kuldetal., 2009; Grimmit, 1987). Το ερώτημα του εάν ο διάλογος σε ένα τέτοιο μάθημα προϋποθέτει παραμονή στο θρήσκευμα/ομολογία κάποιου ή εάν θα εξυπηρετεί το «μαθαίνω από τη θρησκεία» (Leimgruber, 2012) αποτελεί ακόμη θέμα συζήτησης.

Αυτό που είναι σημαντικό είναι ότι η ετερότητα φαίνεται ως ευκαιρία, ακόμη κι αν πρέπει η παρακάτω άποψη να διδαχθεί στους μαθητές και τους δασκάλους ευθύς εξαρχής: κάποιος άλλος έχει ικανότητες που εγώ δεν έχω και εγώ έχω ικανότητες που ο άλλος δεν έχει. Συμπληρώνουμε ο ένας τον άλλο και μαθαίνουμε ο ένας από τον άλλο.

γ) Το μάθημα των θρησκευτικών – κάτι παραπάνω από «απλές γνώσεις για τη θρησκεία»

Παραμένει το ερώτημα του πώς θα βρεθεί ή θα γίνει πιο έντονη η πρόσβαση στη θρησκεία ως εργαλείο προσέγγισης του κόσμου. Κάτι τέτοιο απαιτεί εμπειρία. Οι μορφές λατρείας, τα σύμβολα και η προσωπική προσευχή δεν αποτελούν μόνο έναν τρόπο έκφρασης μιας συγκεκριμένης πίστης, αλλά επίσης την ορατή διάσταση της πίστης. «Δείχνουν» το περιεχόμενό της. Επομένως, οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν τη δομή μιας θρησκείας καλύτερα, αν γνωρίζουν τις μορφές έκφρασής της. Είναι απαραίτητο οι μαθητές να γνωρίζουν την εμφανή αυτή πλευρά της πίστης πριν προβληματιστούν για τις απόψεις της. Όσο πιο παραστατική γίνεται μια θρησκεία, τόσο πιθανότερο είναι οι μαθητές να κατανοήσουν την οπτική του πιστού.

Ο εθνολόγος Victor Turner (2002) κατέληξε πως μια εθνολογική οργάνωση της κοινωνικής εθιμοτυπίας των ξένων πολιτισμών οδηγεί σε καλύτερη κατανόηση όχι μόνο του ξένου, αλλά και του δικού μας πολιτισμού. Με βάση αυτή τη λογική, μπορεί να γίνει παρουσίαση της «θρησκείας ως μια ξένη θρησκεία» στο πλαίσιο ενός μαθήματος των θρησκευτικών που θα είναι παραστατικό στη φύση του. Πρόκειται για μια μετάδοση της οπτικής, η οποία μπορεί επίσης να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές που θεωρούν τους εαυτούς τους άθρησκους ή μη Χριστιανούς. Δεν

χρειάζεται να αποδεχθούν τη συγκεκριμένη οπτική ως δική τους!

Η παρουσίαση κάποιου πράγματος με παιδαγωγικούς σκοπούς χρήζει ερμηνείας και προβληματισμού: με αυτή τη λογική, το μάθημα των Θρησκευτικών δεν πρέπει να παραμελεί τη γνωστική και τη συλλογιστική εξέταση των ποικίλων θρησκευτικών απόψεων. Αν δεν συλλογιστούμε τις εμπειρίες, η μάθηση δεν είναι εφικτή. Προκειμένου να αποκτηθεί μια κάποια αίσθηση προσανατολισμού για τη θρησκεία, είναι απαραίτητη η κριτική εξέταση του περιεχομένου της θρησκευτικής παράδοσης. Για να παρακινηθούν οι μαθητές να ασκήσουν αμέσως το δικαίωμά τους στην ανεξιθρησκεία, ο προβληματισμός είναι καίριας σημασίας, και ειδικότερα σχετικά με το πλήθος των θρησκευτικών επιλογών και της εξατομίκευσης της πίστης. Όμως, αν δούμε τη θρησκεία ως ένα καθαρά προσωπικό θέμα, διατρέχουμε τον κίνδυνο μιας ορθολογικής αιτιολόγησης, καθώς ο καθένας μας αναζητά τη δική του αλήθεια. Μόνο μια θεωρητική ανάλυση και συζήτηση θα οδηγήσει σε μια βαθύτερη κατανόηση της γνώσης και θα κάνει εφικτή την επικοινωνία με άλλους. Ακόμη και από την ψυχολογική σκοπιά της μάθησης, υπάρχει μια σύνδεση μεταξύ του ενδιαφέροντος για τη θρησκεία και της αφομοίωσής της: «Όσο περισσότερο οι μαθητές επιτυγχάνουν την γνωστική αποκρυπτογράφηση της παράδοσης ως σύνδεση, ως σχέδιο, ως μια διαμορφωμένη τάξη, τόσο πιο γρήγορα προσαρμόζονται στις παραδόσεις αυτές» (Englert, 2006, p. 14). (Κατά τη γνώμη μου, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως βάση της διδακτικής για την κατήχηση στην ενορία (Kaupp, 2017)).

Η υλοποίηση – και η μάθηση μέσω αυτής – μιας τέτοιας προσέγγισης είναι παιδαγωγικά συμβατή, καθώς τα αποτελέσματα της έρευνας της διδακτικής δείχνουν πως η μάθηση είναι πιο επιτυχής, όταν δοθεί σχετικό και επεξηγηματικό υλικό. Η ιδέα της διδακτικής / μάθησης που επικεντρώνεται στην πράξη μας επισημαίνει ότι η μάθηση δεν μπορεί να επιτευχθεί αν το μάθημα παραμένει απλά γνωστικό (Rustemeyer, 2016, pp. 113f.).

Η «αναπαράσταση της θρησκείας» απαιτεί μια σχέση μεταξύ του μαθητή και του δασκάλου: ο δάσκαλος πρέπει να παρουσιάσει τον εαυτό του ως κάποιον που γνωρίζει το περιεχόμενο του Χριστιανισμού και τις μορφές έκφρασής του, χωρίς να υποθέτει ότι ο μαθητής θα έχει την ίδια οπτική. Για την αναπαράσταση της θρησκείας, επομένως, χρειάζονται δάσκαλοι που είναι «καλοί σκηνοθέτες». Αυτό απαιτεί από τους ίδιους τους δασκάλους να μπορούν να ξεχωρίζουν τους εαυτούς τους από τις προσωπικές τους θρησκευτικές πεποιθήσεις· η αναπαράσταση κάποιου πράγματος είναι διαφορετική από την εκτέλεσή του με κάποιο άλλο άτομο. Γι' αυτό και κατατάσσω την προσέγγιση αυτή κάπου μεταξύ του «μαθαίνω από» και το «μαθαίνω στο». Οι χριστιανικές πρακτικές της πίστης έχουν επομένως θέση στην ποιμαντική μέριμνα ή την κατήχηση. Συγκεκριμένα, στη δεύτερη, χρειάζεται οι άνθρωποι να «παρουσιάσουν» τη θρησκεία ως μια δικιά τους θρησκευτική πρακτική. Σύγχρονες εμπειρικές αναλύσεις αποδεικνύουν πως μια θετική σχέση μεταξύ του κατηχητή και των κατηχομένων του στην ενορία έχει κομβική σημασία (Könemann, Sajak & Simone, 2017; Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft, 2015). Εδώ, θα πρέπει επίσης να αναλογιστούμε και τη διαφορά μεταξύ της παρουσίας και της πρακτικής, αλλά υποθέτουμε πως οι άνθρωποι που συγκεντρώνονται σε ένα τέτοιο περιβάλλον επιθυμούν να αναζητήσουν και να ζήσουν την πίστη μαζί.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η θρησκεία δεν μπορεί να καλλιεργηθεί χωρίς την παιδεία, αν το ερώτημα περί Θεού και ανθρώπου πρέπει να απαντηθεί με λογικό και υπεύθυνο τρόπο. Λαμβάνοντας υπόψη αυτό, μια – γνωστική – θεολογική συζήτηση είναι απολύτως απαραίτητη. Αλλά μια πλήρης εκπαίδευση δεν είναι ποτέ ολοκληρωμένη χωρίς τη θρησκεία. Και ειδικότερα, λαμβάνοντας υπόψη τις παγκόσμιες εντάσεις, την παγκοσμιοποίηση, την πολυφωνία και την εξατομίκευση, ο «θρησκευτικός γραμματισμός» είναι μια από τις πολυτιμότερες δεξιότητες που θα πρέπει να διδάσκεται στους μαθητές για ανθρωπολογικούς λόγους.

Επομένως, η θρησκευτική εκπαίδευση και παιδεία είναι ιδιαίτερα σημαντικές κατά τον σχεδιασμό της εκπαίδευσης των μελλοντικών γενεών. Έχω τη γνώμη πως η θρησκευτική εκπαίδευση στο μέλλον δεν θα είναι απλώς χρήσιμη, αλλά και απαραίτητη! Ακολουθεί ένα σύνθημα που υποστηρίζω θερμά: **religious education for future! (Θρησκευτική εκπαίδευση για το μέλλον!)**

Βιβλιογραφία

- Baudler, G. (2002): Korrelation von Glaube und Leben. In: Bitter, Gottfried et al. (Eds.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe* (pp. 446-450). München: Kösel.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: N. Killius (Ed.), *Die Zukunft der Bildung* (pp. 100-150). Frankfurt a.M: Suhrkamp.
- Calmbach, M., Borgstedt, S., & Borchard, I. (2016). *Wie ticken Jugendliche 2016?. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Wiesbaden: Springer.
- Die deutschen Bischöfe (2005). *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, in: https://www.dbk-shop.de/media/files_public/gumrlcpeieyk/DBK_1180.pdf. Accessed 4 September 2019.
- Die deutschen Bischöfe (2016). *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts*, in: https://www.dbk-shop.de/media/files_public/fejxhgvv/DBK_11103. Accessed 4 September 2019.
- Dressler, B. (2015). *Performativer Religionsunterricht*, in: https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Performativer_Religionsunterricht_2017-10-10_11_15.pdf. Accessed 4 September 2019.
- Englert, R. (2006). Religion reflektieren – nötiger denn je. „Religion inszenieren“ und „Religion reflektieren“ – Eine Alternative? *Kirche und Schule*, 139, 9-14.
- Englert, R. (2018). *Was wird aus Religion?*, Ostfildern: Grünewald.
- Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft (2015). *Werte - Religion - Glaubenskommunikation: Eine Evaluationsstudie zur Erstkommunionkatechese*. Wiesbaden: Springer.
- Grimmitt, M. (1987). *Religious education and human development*. Great Wakering: Mc Crimmon.
- Grümme, B. (2017). *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete*

Bausteine. Freiburg: Herder.

- Jackson, R. (2019): Teaching about religious diversity: Policy and practice from the Council of Europe. In: Buchanan, Michael T. / Gellel, Adrian-Mario (Ed.): *Global Perspectives on Catholic Religious Education in Schools*, Volume II: Learning and Leading in a Pluralist World (pp 146-155). Singapore: Springer.
- Kaupp, A. (Ed.) (2018). *Pluralitätssensible Schulpastoral: Chancen und Herausforderungen angesichts religiöser und kultureller Diversität*. Ostfildern: Grünewald.
- Kaupp A. (2017). Katechese und Glaubensvalidierung zwischen religiösen Individuationsprozessen und Katechismuswissen. *euangel – Magazin für Missionarische Pastoral*, 2017, 3, in: <https://www.euangel.de/>. Accessed 4 September 2019.
- Kaupp, A. (2019). Catholic Religious Education in Germany and the Challenges of Religious Plurality. In: Buchanan, Michael T. / Gellel, Adrian-Mario (Ed.): *Global Perspectives on Catholic Religious Education in Schools*, Volume II: Learning and Leading in a Pluralist World (pp. 575-587). Singapore: Springer.
- Knauth, T.; Jochimsen, M. A. (Eds.) (2017): Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung. Münster: Waxmann.
- Könemann, J., Sajak, C. P., & Simone, L. (2017). *Einflussfaktoren religiöser Bildung: Eine qualitativ-explorative Studie*. Wiesbaden: Springer.
- Kuld, L., Schweitzer, F., Tzscheetzsch, W., & Weinhardt, J. (2009). *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten: Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leimgruber, S. (2012). *Interreligiöses Lernen* (2nded.). München: Kösel.
- Lovat, T. (2019). Addressing religious extremism through theologically informed religious education. In: *Journal of Religious Education* 67, pp. 103-114.
- Mendl, H. (Ed.). (2016). *Religion zeigen - Religion erleben - Religion verstehen: Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Meyer-Blanck, M. (2005) Religion im Kanon der anderen Fächer. In: U. Baumann et. al. (Eds.), *Religionsdidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (pp. 35-47). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Rustemeyer, R. (2016). *Einführung in die Unterrichtspsychologie* (3rd ed.). Darmstadt: WBG.
- Turner, V. (2002). Dramatisches Ritual – Rituelles Drama. Performative und reflexive Ethnologie. In: U. Wirth (Ed.), *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften* (pp. 193-209). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Μετάφραση: Θεοφανή Σερέτη

Επιμέλεια: Θωμαή Χουβαρδά

"RELIGIOUS EDUCATION IN THE FUTURE"

Pfor. Dr Angela Kaupp

Institute of Catholic Theology, University Koblenz Landau

kaupp@uni-koblenz.de

Summary: Religious education faces new challenges as the increasing plurality of cultures and religions leads to a plurality of worldviews. This pluralism is apparent in religious education and raises the question of the necessity of religious education in modern school. This lecture aims to show that religious education is necessary and will be necessary in the future. Religious literacy is considered essential for the societies' future and religious education and formation are a basic requirement for religious literacy. Religious education and formation are also bound to the appropriate didactics. The didactical consequences for religious education in future should include correlative learning, that is, keeping an eye on the students' life in all its diversity. Heterogeneity of worldviews and religions poses challenges for religious education, which should be perceived as an opportunity. Religious education must not neglect the cognitive and reflective examination of religious aspects; it is more than „information about religion“; it is a tool for the holistic approach of the world. In the light of global tensions, globalisation, pluralisation and individualisation, "religious literacy" is an extremely valuable skill that should be taught to students for anthropological reasons.

Key Words: religious education, religious literacy, pluralism

1. RELIGIOUS EDUCATION IS FACED WITH NEW CHALLENGES

The increasing plurality of biographies, cultures and religions presents schools with new challenges. As growing plurality also leads to a plurality of world views and of religious organisations, processes of social pluralization are also reflected in a today's denominational religious education:

- The proportion of non-Christian children and adolescents among the students is constantly growing.
- A large number of baptized children – in Germany, particularly Christians without a migratory background (Calmbach et al., 2016, pp. 339-358) – have no confessional identity, since they often grow up with little religious socialisation in the family and without any reference to the Church.
- The individual religiousness is no longer bound to clerical ways of expression. The way of believing differs very much within the religion as well as within the denomination (cf. Englert, 2018, pp. 146-155) i.e. the styles in which people are Catholic differ, both in content and in expression. The German religious education scholar, Rudolf Englert, even speaks of "parallel Christianities" (Englert, 2018, p. 150) that repel each other.
- Migration processes lead to children from other cultures and other denominations, e.g. of Orthodoxy, visiting the Catholic religious education. Furthermore, integration into the school system is often associated with language barriers.

As a result, a considerable number of people in Germany ask: What is the purpose of religious education in schools? Particularly, where is the value in religious education in divided groups for Catholics and Protestants? Wouldn't the subject '**ethics**' for all be a better solution considering our pluralistic society? So the question arises: **Will religious education at school be necessary in future?**

Despite society's pluralization, it has been perceived in recent years, both on pedagogical and political levels, that a debate on religious issues is necessary. In the face of unfortunate realities as the rise of extremes, the denial or ignorance of climate-change issues, the deteriorating socio-political climate, etc., living together as a cohesive society is endangered. All of these issues make it all the more necessary to discuss ethical questions regarding values (cf. Lovat, 2019).

In this lecture, I would like to show that

- Religious education is necessary and will be necessary in the future, because "religious literacy" is essential for the societies' future, and
- Religious education and formation is a basic requirement for religious literacy.
- Religious education and formation in future is bound to appropriate didactics.

2. "RELIGIOUS LITERACY" IS ESSENTIAL FOR THE SOCIETIES' FUTURE

Even institutions that, for the most part, were rather reticent to religion now see the necessity of religious literacy. As an example I would like to refer to the "Recommendation on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", which was passed by the Council of Europe in 2008. To quote Robert Jackson:

"The EU Recommendation acknowledges diversity as a social fact, encourages 'local' and 'global' connections, an exploration of issues of religion and identity, and – importantly – the development of positive relations with parents and religious communities. The intention is to introduce young people to a variety of stances in an atmosphere of mutual tolerance, within the 'safe space' of the classroom. Competence for understanding religions and world views is emphasized, including offering relevant information, and the development of skills and attitudes to facilitate dialogue. The aims are to provide knowledge, to encourage reciprocity, sensitivity and empathy, and to combat prejudice. Students are encouraged to participate in dialogue, moderated by teachers with specialist knowledge and facilitation skills. The Recommendation notes the need for high-quality teacher training and resources, on-going research and evaluation, and sensitivity to current educational systems and practices in member states." (Jackson, 2019, p. 503)

So, it is acknowledged that religions are an accepted form of ideology or philosophy of life.

But it is exactly because of diversity and contradictions in religious beliefs and world views that being acquainted with each other's perspectives is a necessary step in ensuring religious literacy in future generations. More specifically, religious literacy

refers to being able to understand the "language" of religions and to have the ability to understand and act mindfully of others' religions.

The necessity of "Religious Literacy" is not only required for social reasons but also for life in general:

3. RELIGIOUS LITERACY IS NECESSARY BECAUSE RELIGION IS A SPECIFIC FORM OF WORLD ENCOUNTER

The educationalist Jürgen Baumert (2002) – who was responsible for PISA research in Germany – distinguishes four basic modes of the world we encounter.

- First, there are linguistic-musical tasks that are connected to the aesthetic-expressive design of the world (languages, literature, art, music).
- Next, there is the mathematical-scientific field, about the cognitive-instrumental modelling of the world.
- Third, there is the field of social science which deals with the normative-evaluative examination of economy and society (history, politics, law, economy).
- Lastly, there is a fourth field of activity that schools cannot do without. Here we are dealing with problems of constitutive rationality and thus with basic questions and interpretations of life: Who am I? Where are we going? Why do I live? This is the field of religion and philosophy.

Baumert emphasizes that the cognitive, aesthetic or normative approaches to the world cannot replace the religious-ethical approach. If this mode is absent, not only are bodies of knowledge lost, but so is a manner of encountering the world. Insofar as human education is involved in the school, the introduction to religion also belongs to the educational canon of public schools. In public schools, the discussion of basic knowledge about religions takes place explicitly through religious education. This educational function legitimizes this subject in public schools.

Theologically spoken the task of religious education is to keep the question of God alive so that people will still have faith in the future. The German bishops describe the goals: Religious education serves "to impart structured and life-important basic knowledge about the faith of the church, to familiarize oneself with forms of lived faith and to promote religious dialogue and the ability to judge" (Die deutschen Bischöfe, 2005).

4. DIDACTICAL CONSEQUENCES FOR RELIGIOUS EDUCATION IN FUTURE

a) Correlative learning

One aim here is to connect the present with the past as well as the future, since the present can only be understood in light of the past and, moreover, the future is built upon the past and the present. Therefore, it is important to address traditions: the great traditions of church history, but also the small traditions of everyday life.

In the German-speaking science of religious education, the term "correlation didactics" (cf. Baudler, 2002), meaning to interpret human experience in light of and in correlation with Christian tradition was created in the 1970's. Religious education is characterised by an inductive approach. Within the subject of 'religion', this experience was then linked to the Christian tradition. The opposite is also possible: to start with

the Christian tradition and link this with the subject's experience.

The correlation between tradition and today's life is more difficult nowadays than it has previously been. In the past, everyone followed only one tradition. Today, many traditions have disappeared and traditions in general have become more diverse. Correlation necessitates keeping an eye on the student's life in all its diversity, i.e. to see the present heterogeneity found in today's society as a great opportunity for teachable moments when it comes to religious education.

b) Taking heterogeneity seriously – Perceiving heterogeneity as an opportunity

Heterogeneity does not merely arise from different religions or world views. Culture, gender, social background or disability are also dimensions that lead to heterogeneity (cf. Knauth, Jochimsen, 2017; Grümme, 2017). They, too, are not always given adequate consideration at school and in religious education. For example, it is interesting to note that the cultural diversity, which students and teachers from different countries can contribute to religious education, is only very rarely considered by teachers, for example in questions such as: In which country are which customs practised at Christmas or Easter?

Within this lecture I will not discuss heterogeneity in detail, but I will mainly focus on the challenges for religious education that arise out of the heterogeneity of world views and religions: Based on the current multi-religious situation, the question of whether RE should also be offered for other religious communities arises. In many areas, pilot schemes for Islamic RE are in operation and some German federal states (Bundesländer) started to offer "Islamic Religion" as an ordinary subject. Since 2010, teaching degree programmes for Islamic Religion were established at several German Universities. The objective is to teach Muslim children their religion by Muslim teachers in the German language.

The religious plurality and organizational school difficulties of a confessional religious education make an inter-religious education appear as a solution. However, it is unresolved as to how an inter-religious education would have to be arranged in order to be more than a cognitive imparting of knowledge about religion ("learning about religion").

Ideally, inter-religious and inter-confessional RE can be associated with the concept of "learning from religion" (Kuld et al, 2009; Grimmit, 1987). The question regarding whether inter-religious or inter-confessional dialogue presupposes an accommodation in one's own religion/denomination or promotes this (Leimgruber, 2012) is still being openly discussed.

What is crucial is that diversity is seen as an opportunity, even if this view has to be taught to children and teachers in the first place: another person has abilities that I don't have and I have abilities that the other one does not have. We can complement and learn from each other.

c) Religious education – more than „information about religion“

The question remains how to find or deepen access to religion as a prospect of the world's interpretation. This requires experience. Forms of worship, symbols, and personal prayers are not only an expression of a certain belief, but also a visible aspect of a faith. They "show" the content. Therefore, students can understand the system of a religion deeper if they know its forms of expression. Knowing this visible side of the

faith is necessary before students can reflect on these aspects. The more vivid a religion becomes, the more it is possible that students could empathize with the believer's perspective.

The ethnologist Victor Turner (2002) came to the conclusion that an ethnological staging of social ceremonies of foreign cultures leads to a better understanding of not only foreign but also one's own culture. In this sense "religion as a foreign religion" can also be shown in the context of a performative religious education. It is about a perspective transfer, which is also achievable for students who understand themselves as non-religious or non-Christian. They do not have to accept the religious perspective as their own!

Showing something with pedagogical intent needs performance and reflection: Religious education, in this sense, must not neglect the cognitive and reflective examination of religious aspects. If experiences are not reflected upon, a learning progress cannot be identified. In order to acquire a sense of orientation about a religion, the critical examination of the contents of the religious tradition is necessary. To enable students to actively exercise their right to freedom of religion, reflection is urgently needed, particularly in view of the plurality of religious options and the individualization of faith. But if religion is understood as a merely private matter, one runs the risk to blind oneself to rational justification, because everyone tries to find his or her own truth. Only a theoretical analysis and discussion will lead to a deepening of knowledge and make effective communication with others possible. Even from a psychological point of view of learning, there is a link between the interest in religion and its reflected absorption: "The more students succeed in cognitively deciphering tradition as connections, as patterns, as a shaped and formed order, the sooner they can adapt these traditions" (Englert, 2006, p. 14). (In my opinion it could also serve as a didactic foundation for catechesis in the parish. (Kaupp, 2017)).

Performance – learning through – such an approach is pedagogically compatible, as the results of teaching research proves that learning is all the more successful, given contextual and illustrative content. Particularly action-oriented teaching / learning concepts emphasize that learning cannot be achieved if they are merely cognitive (Rustemeyer, 2016, pp. 113f.).

"Showing religion" requires a relationship between the learner and the teacher: The teacher has to show himself as someone who is familiar with Christian content and forms of expression, without assuming that the learner will have the same point of view. The performance of religion, therefore, needs teachers that are "skilled at staging". This requires that the teachers themselves can distance themselves from their own religious convictions: Showing someone something is different to doing something with someone. That is why I assign this approach between "learning from" and "learning in". Christian actions of faith therefore have their place in pastoral care or catechesis. In particular, in the latter areas of activity, it needs people that 'show' religion as their own religious practice. Current empirical analyses show proof for the great significance of a positive relationship between the learner and the companions for the catechesis in the parish. (Könemann, Sajak & Simone, 2017; Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft, 2015). Here, we will also have to consider the difference between showing and doing but we can assume that the people who come together in this environment want to seek and live faith together.

5. CONCLUSION

Religion cannot be propagated without education if the question of God and humans is to be answered rationally and responsibly. Considering that, a – cognitive – theological discussion is absolutely essential. But: A comprehensive education is also incomplete without religion. Especially in light of global tensions, globalisation, pluralisation and individualisation, "religious literacy" is an extremely valuable skill that should be taught to students for anthropological reasons.

Thus, religious education and formation are especially important when considering how to educate future generations. It seems to me that religious education in future is not only useful, but necessary! Following an actual slogan I would go for: **religious education for future!**

Literature

- Baudler, G. (2002): Korrelation von Glaube und Leben. In: Bitter, Gottfried et al. (Eds.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe* (pp. 446-450). München: Kösel.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungvergleich. In: N. Killius (Ed.), *Die Zukunft der Bildung* (pp. 100-150). Frankfurt a.M: Suhrkamp.
- Calmbach, M., Borgstedt, S., & Borchard, I. (2016). *Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Wiesbaden: Springer.
- Die deutschen Bischöfe (2005). *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, in: https://www.dbk-shop.de/media/files_public/gumrlcpeieyk/DBK_1180.pdf. Accessed 4 September 2019.
- Die deutschen Bischöfe (2016). *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts*, in: https://www.dbk-shop.de/media/files_public/fejxhgvv/DBK_11103. Accessed 4 September 2019.
- Dressler, B. (2015). *Performativer Religionsunterricht*, in: https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Performativer_Religionsunterricht_2017-10-10_11_15.pdf. Accessed 4 September 2019.
- Englert, R. (2006). Religion reflektieren – nötiger denn je. „Religion inszenieren“ und „Religion reflektieren“ – Eine Alternative?. *Kirche und Schule*, 139, 9-14.
- Englert, R. (2018). *Was wird aus Religion?*, Ostfildern: Grünewald.
- Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft (2015). *Werte - Religion - Glaubenskommunikation: Eine Evaluationsstudie zur Erstkommunionkatechese*. Wiesbaden: Springer.
- Grimmitt, M. (1987). *Religious education and human development*. Great Wakering: Mc Crimmon.
- Grümme, B. (2017). *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*. Freiburg: Herder.

- Jackson, R. (2019): Teaching about religious diversity: Policy and practice from the Council of Europe. In: Buchanan, Michael T. / Gellel, Adrian-Mario (Ed.): *Global Perspectives on Catholic Religious Education in Schools*, Volume II: Learning and Leading in a Pluralist World (pp 146-155). Singapore: Springer.
- Kaupp, A. (Ed.) (2018). *Pluralitätssensible Schulpastoral: Chancen und Herausforderungen angesichts religiöser und kultureller Diversität*. Ostfildern: Grünewald.
- Kaupp A. (2017). Katechese und Glaubensvalidierung zwischen religiösen Individuationsprozessen und Katechismuswissen. *euangel – Magazin für Missionarische Pastoral*, 2017, 3, in: <https://www.euangel.de/>. Accessed 4 September 2019.
- Kaupp, A. (2019). Catholic Religious Education in Germany and the Challenges of Religious Plurality. In: Buchanan, Michael T. / Gellel, Adrian-Mario (Ed.): *Global Perspectives on Catholic Religious Education in Schools*, Volume II: Learning and Leading in a Pluralist World (pp. 575-587). Singapore: Springer.
- Knauth, T.; Jochimsen, M. A. (Eds.) (2017): *Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung*. Münster: Waxmann.
- Könemann, J., Sajak, C. P., & Simone, L. (2017). *Einflussfaktoren religiöser Bildung: Eine qualitativ-explorative Studie*. Wiesbaden: Springer.
- Kuld, L., Schweitzer, F., Tzscheetzsch, W., & Weinhardt, J. (2009). *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten: Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leimgruber, S. (2012). *Interreligiöses Lernen* (2nd ed.). München: Kösel.
- Lovat, T. (2019). Addressing religious extremism through theologically informed religious education. In: *Journal of Religious Education* 67, pp. 103-114.
- Mendl, H. (Ed.). (2016). *Religion zeigen - Religion erleben - Religion verstehen: Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Meyer-Blanck, M. (2005) Religion im Kanon der anderen Fächer. In: U. Baumann et. al. (Eds.), *Religionsdidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (pp. 35-47). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Rustemeyer, R. (2016). *Einführung in die Unterrichtspsychologie* (3rd ed.). Darmstadt: WBG.
- Turner, V. (2002). Dramatisches Ritual – Rituelles Drama. Performative und reflexive Ethnologie. In: U. Wirth (Ed.), *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften* (pp. 193-209). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Λογική και συναίσθημα στο μάθημα των Θρησκευτικών

Δήμητρα Γκίρλου

Θεολόγος- Φιλολόγος, Msc, Υποψήφια Δρ Α.Π.Θ

di.gkirlou@gmail.com

Βασιλική Μητροπούλου

Αναπλ. Καθηγήτρια, Α.Π.Θ.

mitro@theo.auth.gr

Περίληψη

Η χρήση των λέξεων κυρίως στον προφορικό αλλά και στον γραπτό λόγο παρουσιάζει ιδιαίτερο σημασιολογικό ενδιαφέρον για πολλά πεδία έρευνας. Υπό αυτή την έννοια η λέξη «πιστεύω» ή ακόμα και η φράση «πιστεύω ότι...» μπορεί να δεχθεί διαφορετικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις. Ωστόσο, δεν αποτελεί συχνό φαινόμενο η συνειδητή γνώση της δυναμικής που περιέχεται στον ρηματικό όρο «πιστεύω» και στη στενή σχέση που τον συνδέει με τα συναίσθημα. Οι πεποιθήσεις και η ανάπτυξη επιχειρηματολογίας σε κάποιο θέμα, συνδέονται ως ένα βαθμό με το συναισθηματικό υπόβαθρο του ατόμου. Σύμφωνα με τον Angel, «η πίστη ως διαδικασία» παρουσιάζει δύο ερμηνευτικές προσεγγίσεις: την θρησκευτική και την εκκοσμικευμένη (Angel, 2011). Η θρησκευτική ερμηνεία της πίστης πυροδότησε μια σειρά συζητήσεων στον τομέα της νευρολογίας σχετικά με την εκδήλωση της θρησκευτικής εμπειρίας στον ανθρώπινο εγκέφαλο (Runehon, 2007). Αντικείμενο του εργαστηρίου είναι η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην κατανόηση και ενεργητική συμμετοχή στην παραπάνω προβληματική. Ειδικότερα, πέρα από το θεωρητικό υπόβαθρο θα δημιουργηθούν και φύλλα εργασίας από τους συμμετέχοντες/χουσες με βάση την θεωρία των λογικοσυναισθηματικών αποφάσεων.

Λέξεις κλειδιά: λογικοσυναισθηματικές αποφάσεις, credition, εργαλείο διδασκαλίας

1. Συνοπτική περιγραφή του εργαστηρίου: Η θεωρία των λογικοσυναισθηματικών αποφάσεων 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. Η θεωρία των λογικοσυναισθηματικών αποφάσεων 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 (Mitropoulou et al., 2018). 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.

2. Διάρκεια σε επιμορφωτικές ώρες: 2

3. Αριθμός συμμετεχόντων/ων: 25

4. Μεθοδολογία της επιμορφωτικής διαδικασίας: Εισήγηση, με παράλληλη παρουσίαση της εφαρμογής της θεωρίας των λογικοσυναισθηματικών αποφάσεων τόσο θεωρητικά, όσο και με υποδειγματικές εφαρμογές και βιωματικές δραστηριότητες σε ομάδες. Ειδικότερα μετά την παρουσίαση του θεωρητικού μέρους της θεωρίας των λογικοσυναισθηματικών αποφάσεων, θα ακολουθήσει καταιγισμός ιδεών και στη συνέχεια οι συμμετέχοντες/σες θα εργαστούν πρώτα ατομικά και έπειτα σε ομάδες προκειμένου να δημιουργήσουν και να εφαρμόσουν φύλλα εργασίας σύμφωνα με την θεωρία των λογικοσυναισθηματικών αποφάσεων. Στο επόμενο στάδιο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα στην ολομέλεια και θα πραγματοποιηθεί διάλογος. Σε ό,τι αφορά την ανατροφοδότηση μετά το πέρας του εργαστηρίου θα ζητηθεί από τους συμμετέχοντες/σες να συμπληρώσουν ένα έντυπο αξιολόγησης σύμφωνα με την πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Lickert, αλλά και να γράψουν σε ένα κενό πεδίο που θα υπάρχει στο έντυπο πιθανές απορίες, παρατηρήσεις, προτάσεις βελτίωσης, ή οτιδήποτε άλλο κρίνουν αναγκαίο.

5. Συνοπτική περιγραφή δραστηριοτήτων: Οι συμμετέχοντες/χουσες θα ασκηθούν σε μία εναλλακτική πρόταση εφαρμογής της διδακτικής πράξης στο μάθημα των θρησκευτικών μέσα από ομαδική εργασία. Αρχικά, παρέχεται στους/στις συμμετέχοντες/χουσες ενημέρωση μέσω μιας σύντομης εισήγησης με ταυτόχρονη προβολή διαφανειών για την κατανόηση της θεωρίας των λογικοσυναισθηματικών αποφάσεων. Στη συνέχεια, λαμβάνει χώρα ένας καταιγισμός ιδεών για να προσδιορίσουμε τους άξονες της θεματικής. Ακολούθως, θα ζητηθεί από τους/τις συμμετέχοντες/σες να δημιουργήσουν ένα απλό σχέδιο φύλλου εργασίας σύμφωνα με την θεωρία που έχει προηγηθεί. Το φύλλο αυτό θα λειτουργήσει βοηθητικά ώστε στη συνέχεια να εμπλουτιστεί με τις ιδέες της ομάδας. Στο επόμενο στάδιο προχωράμε στον χωρισμό σε ομάδες των πέντε ατόμων και με τις κατάλληλες οδηγίες από τις εμπυχωτρίες η κάθε ομάδα θα πρέπει να δημιουργήσει ένα πλήρες φύλλο εργασίας. Στη συνέχεια ακολουθεί η εφαρμογή των φύλλων μεταξύ των ομάδων στο πρότυπο της τάξης (εκπαιδευτικός-μαθητές/τριες). Ακολουθεί συζήτηση και τέλος η ανατροφοδότηση.

6. Διδακτικό υλικό: ηλεκτρονικό αρχείο, έντυπο υλικό.

7. Προσδοκώμενα αποτελέσματα: α. να επεκταθεί η χρήση εναλλακτικών προτάσεων διδασκαλίας του μαθήματος των θρησκευτικών, β. να δημιουργηθούν διδακτικά σχήματα που να εμπλέκουν συνειδητά τα συναισθήματα, ώστε να προκύπτουν μαθησιακά αποτελέσματα με αυξημένη κοινωνική ευαισθητοποίηση.

8. Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του εργαστηρίου: Φύλλα αξιολόγησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Angel, H.-F. (2011). Can the concept of creditions be applicable to Psychology of Religion? Paper held in the IAPR Congress 2009 in Vienna. In: *Wege zum Menschen* 63, 4 – 26.

- Mitropoulou, V., Gkirlou, D. & Meke M. (2018). High School students' worldviews with the credition model in Religious Education. EARLI SIG 19: "Religious and Spiritual Education" with topic "Worldviews in Creating Meaning and Purpose for Learning". 11 – 13 June 2018 Joensuu, Finland
- Runehov, A. L. C. (2007) *Sacred or Neural? The Potential of Neuroscience to Explain Religious Experience*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Υλοποίηση εργαστηρίου Παραβολές: Από την Αγία Γραφή στη σκηνή της τάξης

Εμφυχώτρια: Χοπήρη Ευλαμπία

Διδάκτωρ Θεολογίας, 1^ο Γυμνάσιο Κηφισιάς (πρώην Διευθύντρια)

evihoptiri@yahoo.gr

Περίληψη

Οι Παραβολές της Καινής Διαθήκης, κείμενα ύψιστης παιδευτικής αξίας, έχουν έντονα χαρακτηριστικά δραματικού κειμένου, άρα είναι κείμενα παραστασιοποιήσιμα. Αυτό το γεγονός μπορεί να αξιοποιηθεί άριστα στο σύγχρονο μάθημα των Θρησκευτικών εφαρμόζοντας βιωματικές τεχνικές θεάτρου. Στο πλαίσιο της δεύτερης θεματικής ενότητας του μαθήματος της Β΄ τάξης Γυμνασίου, στην αναφορά στη διδασκαλία του Κυρίου μπορεί να γίνει ένα ουσιαστικό άνοιγμα σε περισσότερες από μία Παραβολές. Το ίδιο φαινόμενο των Παραβολών του Χριστού βρίσκεται στην ικανότητά Του να μεταμορφώνει συνηθισμένα, καθημερινά πράγματα σε οχήματα μεταφοράς μεγάλων αληθειών (Hagner D., 1998). Παράλληλα το εκπαιδευτικό δράμα ωθεί το μαθητή σε μια αυθόρμητη δραστηριότητα από την οποία απορροφάται και επιδιέχεται με ειλικρίνεια, χωρίς ουσιαστική διαφοροποίηση μεταξύ θεατή και ηθοποιού, χωρίς γραπτό κείμενο (Slade, 1955). Διαδικασία που καταλήγει στη μάθηση αποτελεσματικά. Το εργαστήριο, διάρκειας τριών επιμορφωτικών ωρών, με αριθμό συμμετεχόντων έως 25 άτομα βασίζεται στις βιωματικές τεχνικές θεάτρου και αποτελείται από δύο ενότητες. 1^η Ενότητα: Επιλέγεται η παραβολή του Καλού Σαμαρείτη, την οποία καλούνται οι συμμετέχοντες -χωρισμένοι σε ομάδες- να μεταπλάσουν, να σκηνοθετήσουν και να παρουσιάσουν ως δρώμενο, ως είδηση με ρεπορτάζ σε δελτίο ειδήσεων κ.ά. Ακολουθεί αναστοχαστική συζήτηση. 2^η Ενότητα: Οι ομάδες αναλαμβάνουν να σκηνοθετήσουν και να παρουσιάσουν μια άλλη Παραβολή που έχουν διαλέξει από κλειστό φάκελο. Οι υπόλοιπες ομάδες θα αξιολογήσουν την παρουσίαση και θα καταλήξουν σε αναστοχασμό (τεχνικές αναστοχασμού).

Λέξεις κλειδιά: Παραβολές, παραστασιοποιήσιμα κείμενα, εκπαιδευτικό δράμα, ευέλικτη αντίληψη του ρόλου

Συνοπτική περιγραφή του εργαστηρίου

Το εργαστήριο είναι εμπνευσμένο από το εκπαιδευτικό δράμα ως εκπαιδευτικό εργαλείο που αφυπνίζει το μαθητή, και τον δραστηριοποιεί, ενώ παράλληλα προωθεί αποτελεσματικά τη βιωματική, συνεργατική, ενεργητική μάθηση, καλλιεργεί την κριτική σκέψη και την κοινωνική υπευθυνότητα (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:26). Στο σύγχρονο διευρυμένο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών το εκπαιδευτικό δράμα με τον πλουραλισμό στις τεχνικές του, μπορεί να αποτελέσει μια εναλλακτική μορφή διδασκαλίας, όταν μάλιστα το διδακτικό αντικείμενο έχει έντονα χαρακτηριστικά δραματικού κειμένου, άρα είναι παραστασιοποιήσιμο. Τέτοια κείμενα είναι πολλές από τις Παραβολές του Χριστού. Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημάνουμε ότι κάποιοι ερευνητές κατατάσσουν τις παραβολές σε τρεις κατηγορίες: α) παρομοιώσεις (π.χ. παρομοίωση της Βασιλείας του Θεού με τη ζύμη), β) αφηγηματικές παραβολές (π.χ. παραβολή των κακών γεωργών), και γ) διασαφηνίσεις ή παραδείγματα (π.χ. παραβολή του καλού Σαμαρείτη). Μερικοί προσθέτουν ως τέταρτο είδος και τις αλληγορίες (Τέλιος,

2015:15-16). Εύκολα γίνεται κατανοητό ότι παραβολές που ανήκουν στην κατηγορία των παρομοιώσεων δε προσφέρονται για δραματοποίηση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Daniel Sesboue σε λήμμα του για τις Παραβολές στο Λεξικό Βιβλικής Θεολογίας (1980), την παραβολή πρέπει να την εννοήσουμε σαν μια σκηνοθεσία συμβόλων, δηλαδή εικόνων που προέρχονται από επίγειες πραγματικότητες για να δηλώσουν τις αποκαλυμμένες από το Θεό πραγματικότητες (την ιερή ιστορία, τη Βασιλεία...), και που χρειάζονται τις περισσότερες φορές μια ερμηνεία σε βάθος.

Στο κέντρο της διδασκαλίας των Παραβολών βρίσκεται το βασικό θέμα της ερμηνείας τους, το οποίο έχει μακρά ιστορία στο χώρο της ερμηνευτικής των ιερών κειμένων. Ξεκινώντας από τον ιερό Χρυσόστομο, που συμβουλεύει: «Ου χρή πάντα τα εν ταις παραβολαίς κατά λέξιν περιεργάζεσθαι, αλλά τον σκοπόν μαθόντας, δί'ον συνετέθη, τούτον δρέπεσθαι, και μηδέν πολυπραγμονείν περαιτέρω», φτάνουμε στο σήμερα που η ερμηνευτική μέθοδος των παραβολών μετακινήθηκε σε ένα είδος μεταδομιστικής θεωρίας εύστροφων και απεριόριστων διδαγμάτων, τα οποία, μέσω κατάλληλης έρευνας, απορρέουν από κάθε παραβολή, όπως απαιτείται από το ιστορικό, κοινωνικό, πολιτικό, ηθικό και πολιτιστικό πλαίσιο της κάθε εποχής, στην οποίαν εφαρμόζεται η παραβολή . Μία από τις πιο ολοκληρωμένες ερμηνείες των παραβολών ανήκει στον Craig Blomberg, ο οποίος θεωρεί ότι ο ερμηνευτής οφείλει να προσφέρει μια υπεύθυνη και ελεγχόμενη προσέγγιση αλληγορικής ερμηνείας της παραβολής, με βάση το μήνυμα του κειμένου, χωρίς να υπεραπλουστεύει, αλλά και χωρίς να αλληγορίζει ανεργάστιστα (Τέλιος, 2015:17-18).

Το εργαστήριο αποτελείται από δύο ενότητες.

1^η Ενότητα: Γίνεται η γνωριμία με τους συμμετέχοντες. Ακολουθεί σύντομη αναφορά στο εκπαιδευτικό δράμα ως σύγχρονη και διαδεδομένη εκπαιδευτική διαδικασία με κύρια χαρακτηριστικά τη σωματικότητα, την αμεσότητα, παραστατικότητα, βιωματικότητα, διαδραστικότητα, συμμετοχικότητα και δημιουργικότητα. Αναφέρονται τα στοιχεία του δράματος, όπως τα διατύπωσε ο John O'Toole (1992:13-46), που είναι: ο ρόλος, η δραματική ένταση, η εστίαση, ο χώρος, ο χρόνος, ο λόγος, η κίνηση, η ατμόσφαιρα, τα σύμβολα και το νόημα. Τονίζεται ακόμη ότι τα στοιχεία αυτά συνδέονται μεταξύ τους και απαρτίζουν ένα σύνολο το οποίο αποτελεί το σκελετό του δράματος (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 43).

Στη συνέχεια περνάμε στη σπουδαιότητα των παραβολών, αφού αυτές αποτελούν την καρδιά του μηνύματος του Χριστού (Pope Benedictus XVI) και το 1/3 της διδασκαλίας Του στα συνοπτικά Ευαγγέλια, διασώζοντας ένα σημαντικό μέρος του καταγεγραμμένου κηρύγματός Του. Από την πλειοψηφία των ερευνητών θεωρούνται ως τα αυθεντικότερα λόγια, τα οποία μπορούμε να αποδώσουμε με βεβαιότητα στον ιστορικό Ιησού, ο οποίος όλα τα μεγάλα θέματα του κηρύγματός Του τα έκανε γνωστά μέσω των παραβολών, αποκαλύπτοντας τον ερχομό της Βασιλείας του Θεού μέσω της επί γης παρουσίας Του (Boucher, 1977:9 στο Τέλιος, 2015: 21).

Ο διδάσκων-καθηγητής λαμβάνοντας υπόψη του τις ψυχο-πνευματικές παραμέτρους που ορίζουν τις υποδοχές του μαθητή-ηθοποιού-θεατή και τις παιδαγωγικές αρχές και σκοπιμότητες (Πρβλ. Γραμματάς, 1997), αλλά και τα στενά χρονικά όρια του μαθήματος θέτει ένα κατευθυντήριο ερώτημα διερεύνησης. Αρχικά επιλέγεται η Παραβολή του Καλού Σαμαρείτη και τίθεται προς διερεύνηση η

έννοια του «πλησίον» και τα χαρακτηριστικά του ανθρώπου που ευαισθητοποιείται μπροστά στον ανθρώπινο πόνο. Αυτό είναι το προκείμενο του εκπαιδευτικού δράματος και το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθεί το δράμα. Με ιδιαίτερη βαρύτητα γίνεται αφηγηματική ανάγνωση του κειμένου, έχοντας κατά νου και συμφωνώντας με την άποψη του Bruner (2004:137-138) που διατυπώνει στο βιβλίο του *Δημιουργώντας Ιστορίες* «ξέρουμε με σιγουριά ότι το χάρισμα [της αφήγησης] είναι ακατανίκητο ως τρόπος κατανόησης της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης [...] μέσω της αφήγησης δημιουργούμε και επαναδημιουργούμε τον εαυτό μας.» (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:57). Οι συμμετέχοντες (μαθητές) χωρίζονται σε ομάδες. Πάντα με ευαισθησία και σεβασμό στο ιερό κείμενο μπορούμε να επέμβουμε στην ιστορία-ερέθισμα με διάφορους τρόπους, όπως: να επεκτείνουμε την ιστορία προς τα εμπρός για να διερευνήσουμε το μέλλον. Καλούμε τους συμμετέχοντες (μαθητές) να δημιουργήσουν σκηνές που δεν αναφέρονται στην ιστορία. Προσθέτουμε καινούργιους ρόλους ή δίνουμε πρωταγωνιστικό ρόλο σε κάποιο δευτερεύοντα ρόλο, αλλάζοντας έτσι την κατεύθυνση της ιστορίας στο δράμα. Διερευνούμε τα γεγονότα της ιστορίας από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:59). Με βάση τα προηγούμενα η εμπυχώτρια, χωρίς να είναι σκηνοθέτης, παρακολουθεί και συντονίζει κινούμενη ανάμεσα στις ομάδες την προετοιμασία-σκηνοθεσία- της παρουσίασης, καθοδηγώντας τους συμμετέχοντες (μαθητές) να κτίσουν τους ρόλους και το χώρο για το φανταστικό κόσμο του δράματος, χωρίς βεβαίως τους περιορισμούς των θεατρικών συμβάσεων (Way, B. 1967). Παρακινούνται να φανταστούν και να μεταπλάσουν το κείμενο της παραβολής α) ως δραματικό επεισόδιο, β) ως είδηση με ρεπορτάζ σε δελτίο ειδήσεων, γ) ως δημοσιογραφική εκπομπή (Panel) με καλεσμένους έναν ψυχολόγο και ένα κοινωνιολόγο, δ) ως δημοσιογραφική εκπομπή με καλεσμένους τον Καλό Σαμαρείτη και τον ευεργετημένο. Για να δημιουργηθεί δραματική ένταση και ατμόσφαιρα στην αρχή ο Καλός Σαμαρείτης θα διασχίσει το «διάδρομο της συνείδησης». Οι συμμετέχοντες (μαθητές) αυτοσχεδιάζουν, ενεργοποιούνται συναισθηματικά και μπαίνουν στο ρόλο τους. Ουσιαστικά πρόκειται για ασκήσεις κατά το σύστημα Στανισλάφσκι (1959). Ακολουθεί η παρουσίαση. Η πρώτη ενότητα του εργαστηρίου κλείνει με τεχνικές αναστοχασμού, όπως η ανίχνευση-παρακολούθηση της σκέψης του ρόλου (Thought-Tracking). Αν έχει απομείνει χρόνος οι συμμετέχοντες (μαθητές) καλούνται να συντάξουν κάποιο κείμενο όπως ημερολόγιο, επιστολή, συνθήματα κτλ (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 95-96).

2η Ενότητα: Με σκοπό οι συμμετέχοντες να γνωρίσουν όσο το δυνατόν περισσότερες παραβολές, αλλά και την ερμηνεία τους, η κάθε ομάδα επιλέγει ένα φάκελο, μέσα στον οποίο βρίσκεται το κείμενο μιας άλλης παραβολής. Η ομάδα θα επιλέξει με ποιο τρόπο θα παρουσιάσει την παραβολή και θα προετοιμάσει-σκηνοθετήσει την παρουσίαση. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει τη δική της εκδοχή για την Παραβολή που μελέτησε. Οι υπόλοιπες ομάδες θα αξιολογήσουν την παρουσίαση επισημαίνοντας τη διαφορά αναγνώστη-ηθοποιού και θεατή. Κλείνοντας ακολουθεί αναστοχαστική συζήτηση.

Διάρκεια: 3 επιμορφωτικές ώρες

Αριθμός συμμετεχόντων: 20-25 άτομα

Μεθοδολογία της επιμορφωτικής διαδικασίας: ομαδοσυνεργατική, διαδραστική. Αρχικά γίνεται η επιλογή θέματος και η στοχοθεσία με μια βασική διερευνητική ερώτηση, ανοιχτή να δέχεται διάφορες απαντήσεις. Εφαρμόζεται το εκπαιδευτικό δράμα ως διδακτικό μέσο με σχεδιασμό και εφαρμογή βιωματικών τεχνικών θεάτρου. Επιστρατεύονται δομικές επινοήσεις και εμπνέεται η ευέλικτη αντίληψη των ρόλων. Η εμπυχώτρια: α) διαμορφώνει υποστηρικτικό περιβάλλον για τους συμμετέχοντες στο οποίο όλοι σέβονται και εκτιμούν την ατομική και συλλογική δουλειά, β) εστιάζει στην ενδυνάμωση των συμμετεχόντων και τη τροφοδότηση της αυτόνομης μάθησης, γ) εκτιμά το χρόνο που χρειάζεται για να εμπλακούν σταδιακά οι συμμετέχοντες στο δράμα, καθώς επίσης και το χρόνο που είναι απαραίτητος στο τέλος της διαδικασίας, για να βγουν από το ρόλο τους, να αναστοχαστούν και να αξιολογήσουν τη δουλειά που έγινε (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 54-55).

Συνοπτική περιγραφή δραστηριοτήτων: 1) Αφηγηματική ανάγνωση των κειμένων των Παραβολών, 2) Στοχοθεσία-βασική διερευνητική ερώτηση, 3) ομαδοσυνεργατική προσέγγιση του κειμένου για να αποφασιστεί ο τρόπος δραματοποίησής του, 4) σκηνοθεσία-διαδικασία σκηνικής μεταφοράς της Παραβολής με την καθοδήγηση της εμπυχώτριας, αλλά και προσεγγίσεις με άλλη οπτική με τη χρήση βιωματικών τεχνικών θεάτρου, όπως ο διάδρομος της συνείδησης, η συνέντευξη-καρέκλα των αποκαλύψεων, παιχνίδι ρόλων, 5) κατάληξη με τεχνικές αναστοχασμού, όπως η ανίχνευση-παρακολούθηση της σκέψης του ρόλου, η συγγραφή ημερολογίου, επιστολής ή συνθημάτων.

Διδακτικό υλικό: Καινή διαθήκη, κείμενο των Παραβολών

Προσδοκώμενα αποτελέσματα: 1) Αναγνώριση της αιώνιας και αναλλοίωτης αξίας του βιβλικού λόγου. 2) Αναγνώριση της διαχρονίας των παραβολικών κειμένων. 3) Προσέγγιση και ανατομία των εννοιών της φιλαδελφίας-αγαθοεργίας (Καλός Σαμαρείτης), της προσευχής και της ταπείνωσης (Τελώνης και Φαρισαίος), της μετάνοιας (Άσωτος Υιός) κ.τ.λ. 4) Διέγερση της φαντασίας και του συναισθήματος, καθώς οι μαθητές ταυτίζονται με το ρόλο τους. 5) Διδασκαλία με χαρά και δράση. 6) Βιωματική μάθηση.

Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του εργαστηρίου: Φύλλο εργασίας, διαγώνισμα

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Blomberg, C. , "Interpreting the parables: where are we and where do we go from here?" CBQ (Catholic Biblical Quarterly), τομ.53 (1991), τεύχος 1, σελ. 50-78.

Boucher, M. (1977), *The mysterious parable*, στη σειρά: Catholic Biblical Quarterly Monograph Series (CBQMS), τομ.6, εκδ. The Catholic Biblical Association of America, Washington D.C.

Hagner, D. A. (1993), *Matthew 1-13*, στη σειρά: Word Biblical Commentary τομ.33a, εκδ: Word Books.

Publisher, Dallas, Texas. Στο Τέλιος Λ. (2015). *Η παραβολή του σπορέως. Η πρόσληψή της διαχρονικά, από τους Πατέρες της Εκκλησίας μέχρι και τους σύγχρονους*

σχολιαστές. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 24/9/2019 από:

<http://ikee.lib.auth.gr/record/275053/files/GRI-2015-15298.pdf>.

O' Toole, J. (1992), *The Progress of Drama: Negotiation art and meaning*, Λονδίνο: Hutchinson.

Slade, P. (1954), *Child Drama*, Λονδίνο: University of London Press.

Way, B. (1967), *Development through Drama*, Λονδίνο: Longman.

Ελληνόγλωσσες

Αυδή, Α. και Χατζηγεωργίου, Μ.(2007), *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γραμματάς, Θ. (1997), *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: Τελέθριον.

Η Καινή Διαθήκη (1989). Αθήνα: Ελληνική Βιβλική Εταιρεία.

Η Παλαιά Διαθήκη (1997). Αθήνα: Ελληνική Βιβλική Εταιρεία.

ΙΕΠ. (2014). Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου. Ανακτήθηκε στις 24/9/2019 από: <http://iep.edu.gr/el/thriskoftika-odigoi-ekpaideftikoy>.

Λεξικό Βιβλικής Θεολογίας (1980). Αθήνα: Βιβλικό Κέντρο "Άρτος Ζωής".

Bruner, J. (2004), *Δημιουργώντας Ιστορίες, Νόμος, Λογοτεχνία, Ζωή*, μτφρ. Β. Τσούρτου - Κ. Πολυδάκη – Γ. Κουγιουμτζάκης, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ratzinger Joseph Aloisius (Pope Benedictus XVI), (2007), *Ο Χριστός από τη Ναζαρέτ*, μτφρ. Σωτήριος Δεσπότης, Αθήνα: Ψυχογιός.

Τέλιος, Λ. (2015), *Η Παραβολή του σπορέως. Η πρόσληψή της, διαχρονικά, από τους Πατέρες της Εκκλησίας μέχρι και τους συγχρόνους σχολιαστές*. Διπλωματική Εργασία για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 24/9/2019 από:

<http://ikee.lib.auth.gr/record/275053/files/GRI-2015-15298.pdf>.

Τσανανάς, Γ. & Μπάρλος, Α. (2010), *Θρησκευτικά Β΄ Γυμνασίου, Καινή Διαθήκη Ο Ιησούς Χριστός και το έργο του*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών.

Stanislanvsky, K. (1959), *Ένας ηθοποιός δημιουργείται*, Αθήνα: Δραματική Σχολή Θεάτρου Χρ. Βαχλιώτη και Α.Θ. Γκόννη.