

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

Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης

Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Θεολογίας, Θεολογική Σχολή ΕΚΠΑ

Εισαγωγή

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

Προσδιορισμός της αλλαγής που προκαλείται από την εφαρμογή των νέων ΠΣ

Η αλλαγή που προκαλεί η εφαρμογή των νέων ΠΣ φαίνεται να έχει συντελεστεί με τη δημοσίευση των κειμένων των ΠΣ και των Οδηγών Εκπαιδευτικού. Ουσιαστικά, όμως, η Θρησκευτική Εκπαίδευση (στο εξής ΘΕ) στην Ελλάδα, βρίσκεται σε διαδικασία αλλαγής, αφού ο σημαντικός παράγοντας αυτής που είναι ο/η εκπαιδευτικός δεν φαίνεται να γνωρίζει¹ ποια είναι ουσιαστικά η καινοτομία των νέων ΠΣ και πόσο αυτή επηρεάζει το περιεχόμενο του μαθήματος (αν θα είναι χριστιανικό ή πολυθρησκευτικό) ή το μοντέλο του (αν θα είναι ομολογιακό ή μη ομολογιακό²). Από τη μελέτη των νέων ΠΣ διαπιστώνουμε ότι η αλλαγή βρίσκεται στη φιλοσοφική βάση και στον παιδαγωγικό προσανατολισμό των ΠΣ που επιδρά σαφώς και στη θρησκευτοπαιδαγωγική προσέγγιση τους και όχι τόσο στο περιεχόμενο. Και αυτή είναι η καινοτομία του, διότι όλα τα προηγούμενα ΑΠΣ σχεδιάστηκαν με βάση το περιεχόμενο. Υπάρχουν, βέβαια, πολλές αιτίες που έγινε αυτό στο μάθημα των Θρησκευτικών με βασική την προηγηθείσα σε κάθε περίπτωση θρησκευτοπαιδαγωγική βάση του μαθήματος, η οποία, όμως, δεν συνοδεύεται πάντα με παιδαγωγική έρευνα και ιδιαίτερα γνώση των επιστημών της Παιδαγωγικής. Αλλά δεν μπορούμε να παραγνωρίσουμε τη γενικότερη εμμονή στο περιεχόμενο της ελληνικής εκπαίδευσης, που αφορά όλα τα γνωστικά αντικείμενα και εδράζεται στην ιδεαλιστική θεώρηση της παιδείας (Χατζηγεωργίου, 2012, σσ. 136-7) και σαφώς στον σκληρό συμπεριφορισμό, και στην καλύτερη περίπτωση τον γνωστικισμό, που υπηρετούν σε αυτή την περίπτωση τη μαθησιακή διαδικασία.

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

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

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

Σε αυτή σύντομη αναφορά θα επιχειρήσουμε να σκιαγραφήσουμε τις φιλοσοφικές βάσεις των νέων ΠΣ, Δημοτικού-Γυμνασίου και Λυκείου και επαγωγικά τον παιδαγωγικό προσανατολισμό τους επιχειρώντας βασική ανάλυση της επίδρασης αυτών στη γνώση που παράγεται και αξιολογείται στην εκπαίδευση και τη σχολική τάξη. Ο συσχετισμός της φιλοσοφικής προσέγγισης της γνώσης με την εφαρμογή των ΠΣ στην τάξη και τις διαδικασίες της μάθησης είναι μονόδρομος για να ερμηνευθεί η πραγματική αλλαγή στην ΘΕ, η οποία θα δούμε ότι αφορά, τελικά, την παιδαγωγική προσέγγιση της ΘΕ και τη διδακτική μεθοδολογία της, που βασίζεται στις αρχές της βιωματικής μάθησης (Kolb, 2015, σ. xviii). Και αυτή τελικά είναι η καινοτομία τους.

Οι φιλοσοφικές βάσεις των νέων ΠΣ

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

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

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

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

Στις θρησκείες και στα Θρησκευτικά, όμως, έχουμε να κάνουμε με περισσότερες από μία αντικειμενικές πραγματικότητες που έχει να προσεγγίσει ένας μαθητής/μία μαθήτρια, την προσωπική, την οικεία, αλλά και τις «ξένες», των υπολοίπων στην ομάδα, στην μαθητική κοινότητα, στην τοπική κοινωνία, στις ψηφιακές κοινότητες,

στην κοινωνία, στον κόσμο όλο. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθησιακές διαδικασίες στο σχολείο επηρεάζονται και καθοδηγούνται από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις όχι μόνο των συμμετεχόντων σε ένα μάθημα, αλλά και από την αλληλεπίδραση και διάδραση των συμμετεχόντων σε κάθε είδους ομάδα και κοινότητα (Vygotsky, 1998[1978]; Bruner, 2007[1996]; Donnerstein, 2009). Από την άλλη δεν μπορεί να μη ληφθούν υπόψη τα αναπτυξιακά τους γνωσιακά, κοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά αυτής ηλικίας (Lightfoot, Cole, & Cole, 2014, σ. 685 κ.ε.).

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

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

Η βιωματική μάθηση υπηρετεί τη φιλοσοφική βάση των ΠΣ

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

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

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

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

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

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

Συμπέρασμα

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

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

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

- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus Ohio: Charles Merrill Co.
- Rutherford, J. F. (1964). The role of inquiry in science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, pp. 80-84.
- Schmidt, H. G. (1983). Problem-based learning: rationale and description. *Medical Education*, 1, σσ. 11-16.
- Schwab, J. J. (1960). What do scientists do? *Systems Research and Behavioral Science*, 5 (1), σσ. 1-27.
- Smart, N. (1971). *The Religious Experience of Mankind*. London: Fondana.
- vonGlaserfeld, E. (1991). A Constructivist's View of Learning and Teaching. Στο R. Duit, F. Goldberg, & H. Niedderer (Επιμ.), *Research in physics learning: Theoretical issues and empirical studies. Proceedings of an international workshop* (σσ. 29-39). Kiel, Germany: IPN.
- vonGlaserfeld, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. Washington DC: Falmer.
- Vygotsky, L. (1998[1978]). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. (Σ. Βοσνιάδου, Επιμ., & Α. Μπίμπου, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Wright, A. (2007). *Critical Religious Education, Multiculturalism and the Pursuit of Truth*. Cardiff: University of Wales Press.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2011). *Εκπαιδευτικοί εν δράσει. Νέα Πολυτροπική Διδακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2012). Οι θρησκείες στο σχολείο. Μία μετανεωτερική προσέγγιση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης με τεχνικές από το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, & Δ. Μαυρέας (Επιμ.), *Θέατρο και Εκπαίδευση. Δεσμοί αλληλεγγύης* (σσ. 232-239). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2013). Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στο Λύκειο στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης. Είναι η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση η λύση;. *Επιστήμες αγωγής*, 3, σσ. 62-82.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και Πρώτη Εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). Θέατρο στην Εκπαίδευση και ηθική αγωγή: απελευθέρωση ή υποδοούλωση;. Στο *Πρακτικά «Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα. ΙΕΠ και ΑΣΚΤ, 10-11 Οκτ.2015*. Αθήνα.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2016). Ερμηνεύοντας τη σημερινή κρίση στην παιδεία και τη θρησκευτική εκπαίδευση με τα φώτα του δασκάλου Παναγιώτη Νέλλα ή Ζώντας τη "μέρα της Μαρμώτας". *Σύναξη*(140), pp. 41-52.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ., & Ποταμούση, Η. (2015). *Μεθοδολογία σχεδιασμού και εφαρμογής εκπαιδευτικού προγράμματος: «στον κόσμο του», ένα θεατροπαιγωγικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη.
- Μάνεσης, Α. (1981). *Συνταγματικά Δικαιώματα α' Ατομικές Ελευθερίες*. Θεσσαλονίκη : Σάκκουλας.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2012). *Φάκελος επιμορφωτικού Υλικού για τις Βιωματικές Δράσεις: Από τη βιωματική Μάθηση στο Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ντιουϊ, Τ. (2016). *Δημοκρατία και Εκπαίδευση*. (Φ. Τερζάκης, Μεταφρ.) Αθήνα: Ηριδανός.
- Πουρκός, Μ. Α. (2003). *Ο ρόλος του παισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνική-ηθική μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρούσσο, Π. Α. (2011). *Γνωστική Ψυχολογία. Οι βασικές γνωστικές διεργασίες*. Αθήνα: Τόπος.
- Υπουργείο Πολιτισμού και Θρησκευμάτων, & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2016). *Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου*. Αθήνα.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: διάδραση.
- Χρυσάφιδης, Κ. (2002). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.