Η ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ ΣΤΗΝ ΤΟΜΗ ΤΗΣ ΝΕΩΤΕΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΕΩΤΕΡΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ. Η ΛΥΣΗ ΕΙΝΑΙ Η ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ;

Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης
Λέκτορας
ΕΚΠΑ

Abstract

This article provides the constructivist approach of religious education in Greek schools. As religious literacy is essential in interpretation of the contemporary world issues, religious education seems to be indispensable in schools according to international and European surveys and pedagogical theories. However, E.U. recommends a compulsory religious education provided to be objective and non-confessional, as it is in Greece according to the two recent curriculums of 2003 and 2011. The author imposes constructivist approach of religious education because it meets the attainments of the education generally and especially a post modern religious education. He also suggests a stage pedagogical strategy of the instruction, posing a particular proposal for the forthcoming change of religious education in the 4th, 5th and 6th years of High School (Lyceum).

Λέξεις κλειδιά
Κονστρουκτιβισμός, Θρησκευτική Εκπαίδευση, θρησκεία, μετανεωτερικότητα.

1. Θρησκεία και εκπαίδευση στο σύγχρονο κόσμο

Οι θρησκείες παγκόσμια συνεχίζουν να έχουν τον ρόλο τους στο σύγχρονο κόσμο. Κάποιοι, μάλιστα, μιλούν για επιστροφή των θρησκειών, για την «απο-εκκοσμίκευση» του κόσμου (Berger, 1973) ή για τη μετα-κοσμική κοινωνία. Σε αυτήν, μετά την 11η Σεπτεμβρίου του 2001, η θρησκεία αποκαθίσταται σε σχέση με την πλήρη επικράτηση του ορθολογισμού και την απώλεια των παραδοσιακών τρόπων ζωής (Habermas, 2001). Στην πραγματικότητα οι θρησκείες και οι αξίες τους δε σταμάτησαν ποτέ να επηρεάζουν τον κόσμο της νεωτερικότητας. Άμεσα ή έμμεσα, η παρουσία των θρησκειών στην ιδιωτική και δημόσια σφαίρα επηρέαζε πάντα, σε όλες τις εποχές, ανάλογα με τον βαθμό εκκοσμίκευσης της κοινωνίας (Γεωργιάδου κ.ά, 2002: 9). Τη σημερινή κατάσταση ίσως να την περιγράφει ευστοχότερα ο Berger με

τον συλλογισμό ότι η επιστροφή των θρησκειών δεν συνοδεύεται πάντοτε με «επιστροφή του Θεού» (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2009: 90).

Στον ελληνικό χώρο το πλέγμα κοινωνίας, κράτους και θρησκείας είναι ευδιάκριτο σε τομείς, όπως η εκπαίδευση και έχει τις εκφάνσεις του. Και σε αυτή την περίπτωση η εκκοσμίκευση μπορεί να αποτελέσει εργαλείο κατανόησης της πραγματικότητας. Σε μια περίοδο που ξεκινά από την ίδρυση του Νεοελληνικού κράτους και φτάνει στο σήμερα, στην εποχή της κρίσης και αποδόμησης, τα αδιέξοδα της μεταφυσικής στη φιλοσοφία, η ανάδυση της επιστήμης και της μεθόδου της ως αποκλειστικά μέσα που οδηγούν στη γνώση, η σκληρή κριτική κάθε μορφής θρησκευτικής κοσμολογίας και η καταιγιστική επίδραση της θεωρίας της εξέλιξης, (Erricker, 2010:13) όλα, λίγο ή πολύ, υιοθετούνται και στον ελληνικό χώρο. Την ίδια στιγμή στη χώρα «επικρατεί» συνταγματικά η Ανατολική Ορθόδοξη Εκκλησία, ο λαός επιδεικνύει μία θρησκευτικότητα, πια, με μετανεωτερικούς όρους (Ι.Μ. Δημητριάδος-Ακαδημία Θεολογικών Σπουδών, 2007), ενώ κράτος και έθνος, αν και ασύμμετρα μεγέθη, στηρίζονται σε ένα ελληνοχριστιανικό ελληνοκεντρισμό (Κονδύλης, 2011: 46-48), διατηρώντας πολυσύνθετες σχέσεις μεταξύ θρησκείας και πολιτικής (Παπαρίζος, 2007: 101-102). Οι σχέσεις αυτές είναι ευδιάκριτες στη διαμόρφωση του περιβάλλοντος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (ΘΕ) από τα πρώτα χρόνια ίδρυσης του ελληνικού κράτους μέχρι και σήμερα (Κογκούλης, 1985, 1993, Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2014).

Η εκπαίδευση, αν και προϊόν της νεωτερικότητας, επαναπροσδιορίζεται στη μετανεωτερική σκέψη. Η αφήγηση της μαζικής εκπαίδευσης, το σχολείο και η κατάκτηση της γνώσης, οι σχέσεις δύναμης, εξουσίας και αυθεντίας στην τάξη προσδιορίζουν τους όρους, με τους οποίους επιτελείται η κριτική της νεωτερικότητας, και την αλλαγή που νομιμοποιεί τη μετανεωτερικότητα στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία (Φρυδάκη, 2009: 237-8). Σε αυτό το πλαίσιο η ΘΕ, που είναι ενταγμένη στην παρεχόμενη από το κράτος εκπαίδευση αναζητά τη θέση της και επαναπροσδιορίζεται διεθνώς, τουλάχιστον όπου επικρατεί η δυτική σκέψη, με όρους μετανεωτερικούς.

2. Η Θρησκευτική Εκπαίδευση-Μάθημα των Θρησκευτικών

Η υποχρεωτικότητα, οι στόχοι και το περιεχόμενό της ΘΕ αποτελούν θέματα διεπιστημονικού διαλόγου σε παγκόσμιο, ευρωπαϊκό και ελληνικό επίπεδο. Στο παρόν δεν είναι δυνατή η ανάπτυξη όλων των απόψεων και για αυτό αναφέρεται μόνο το επιστημονικό και νομικό, διεθνές και ευρωπαϊκό, πλαίσιο από το οποίο επηρεάζεται η Ελλάδα και σε περιπτώσεις δεσμεύεται.

Η ΘΕ συσχετίζεται με κοινωνικές παραμέτρους, όπως είναι η οικογένεια και το πολιτιστικό της περιβάλλον, οι θρησκευτικές ομάδες, οι πολιτικές αντιλήψεις, η κατα-

νόηση του εαυτού, η ανάπτυξη και η ενηλικίωση (Καραμούζης & Αθανασιάδης, 2011: 27). Παράλληλα με την επίδραση των παραπάνω, η νομιμοποίηση της ΘΕ εξαρτάται από τα πολιτικά χαρακτηριστικά κάθε πολιτείας και ιδιαίτερα από την εκπαιδευτική πολιτική, που ασκείται σε θέματα θρησκείας και σχολείου. Παρ' όλο που εκφράζονται απόψεις για μη υποχρεωτικότητά της, για περιορισμό της στον ιδιωτικό χώρο ή σε θρησκευτικά σχολεία και για κατά-χρήση του δικαιώματος της θρησκευτικής ελευθερίας εκ μέρους των γονέων, η Ευρωπαϊκή Ένωση και η Ελληνική Πολιτεία νομιμοποιούν τη ΘΕ με επίσημα κείμενα και αποφάσεις, αφού τις τελευταίες δεκαετίες έχουν προκύψει, μετά από έρευνες, τα εξής:

α) Είναι αδύνατο σήμερα να κατανοήσει κανείς τον πολιτισμό και την πολιτική χωρίς να αναφερθεί στις θρησκείες (Wright, 2004: 116). Το φαινόμενο, από τη μια της πολυθρησκευτικότητας και της κατάτμησης των θρησκειών και από την άλλη της διάχυτης θρησκευτικότητας με μετανεωτερικά χαρακτηριστικά, δυσκολεύει την προσέγγιση και τις ερμηνείες του θρησκευτικού φαινομένου γενικότερα. Εφόσον σκοπός της εκπαίδευσης είναι να βοηθά τους νέους να αντιμετωπίσουν τον κόσμο στον οποίο ανήκουν, οι θρησκευτικές πεποιθήσεις και πρακτικές χρειάζεται να γίνονται αντικείμενο μελέτης και μάθησης με σκοπό την κατανόηση (Cush, 2007: 218). Υπάρχουν, βέβαια, και ενστάσεις. Εγείρεται π.χ. το ερώτημα: γιατί να προβάλλονται μόνο τα θετικά χαρακτηριστικά των θρησκειών; (White, 2004: 162). Απαντήσεις, όμως βρίσκει κανείς στην έρευνα του Πανεπιστημίου του Αμβούργου, σε συνεργασία με άλλα ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια, με επικεφαλής τον Καθηγητή W.Weisse, για τη θέση των θρησκειών στην εκπαίδευση. Η έρευνα διήρκησε από το 2006 έως το 2009. Στα αποτελέσματά της τονίζεται η ανάγκη της γνώσης της θρησκείας του καθενός, αλλά και των άλλων, ώστε να αναπτύσσεται διάλογος και να επιτυγχάνεται η ειρηνική συμβίωση. Κι αυτό πρέπει να γίνεται σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, από εκπαιδευτικούς-δημόσιους λειτουργούς και όχι από εκπροσώπους των θρησκειών (REDCo, 2009).

β) Οι νέοι επηρεάζονται από τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και την πολιτισμική παράδοση της οικογένειας και του περιβάλλοντός τους. Αναπτύσσουν έτσι ανάλογη θρησκευτικότητα η οποία συνίσταται από τη μυστική άμεση σχέση (εμπειρία, βίωση, θεωρία, παράδοση, θεολογία) θείου-ανθρώπινου (Μπέγζος, 2011: 138). Παράλληλα κύριες πηγές πληροφοριών για τις θρησκείες είναι για αυτούς το σχολείο και τα Μ.Μ.Ε. (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2010: 44-5). Στο επίκεντρο αυτών των επιρροών βρίσκονται οι ίδιοι και οι πεποιθήσεις τους με συνέπεια οι αντιλήψεις τους να διατελούν υπό διαπραγμάτευση (Jackson, 2005: 64). Το σχολείο παρέχει το απαραίτητο και ασφαλές πλαίσιο για διάλογο, ανταλλαγή απόψεων, επικοινωνία και διαπραγμάτευση. Κι αυτό συμβαίνει κυρίως, όταν οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα (αυτά υφίστανται στα όρια και της μίας θρησκείας) και όταν είναι δυνατόν να βρίσκονται εν συνόλω, χωρίς εξαιρέσεις,

απαλλαγές ή διαχωρισμούς με βάση τις θρησκευτικές και κοσμικές πεποιθήσεις τους (Leganger-Krogstad, 2003: 152).

γ) Όλοι οι νέοι ανεξαιρέτως, σύμφωνα με την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, έχουν το δικαίωμα της θρησκευτικής ελευθερίας (άρθρο 2 και 18) και της εκπαίδευσης (άρθρο 26) που προωθεί την κατανόηση, ανεκτικότητα και επικοινωνία μεταξύ των θρησκευτικών κοινοτήτων (άρθρο 26, παρ.2). Η επιλογή, βέβαια, του είδους της εκπαίδευσης επαφίεται στους γονείς (άρθρο 26, παρ.3). Για αυτό όμως εγείρονται ορισμένοι προβληματισμοί, αν, για παράδειγμα, οι γονείς επιλέγουν μία εκπαίδευση που δεν καλλιεργεί την ανεκτικότητα μεταξύ των θρησκευτικών κοινοτήτων (Cush, 2007: 220) ή ζητούν την εξαίρεση, αναιτιολόγητα, του παιδιού τους από τη θρησκευτική εκπαίδευση στερώντας του το δικαίωμα, που έχουν όλα τα υπόλοιπα παιδιά, να μάθει. Από την άλλη «ο αποκλεισμός της θρησκείας μπορεί να υπονομεύσει τα δικαιώματα των παιδιών για μια εκπαίδευση που θα τους δώσει τη γνώση και τις ιδέες για να καταλάβουν τις κοινωνίες τους και τον ρόλο των θρησκειών στον σύγχρονο κόσμο» (Evans, 2008: 458-60). Γίνεται λόγος για μια ΘΕ που σκοπεύει στο θρησκευτικό γραμματισμό, που είναι απαραίτητος για την κατανόηση του κόσμου και προασπίζεται διεθνώς ως δικαίωμα κάθε νέου ανθρώπου (Moore, 2007: 28-33).

δ) Η θρησκεία, οπωσδήποτε, σχετίζεται με την ηθική, το ήθος του κάθε προσώπου (Κορναράκης, 2012). Επιπλέον, στη θρησκευτική και ηθική ανάπτυξη του παιδιού και εφήβου η εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Έχει, επιπρόσθετα, μελετηθεί διεπιστημονικά η γνωσιακή θεωρία της μετάδοσης των θρησκευτικών αντιλήψεων (Fowler, 1981; Whitehouse, 2003) αλλά και η θεωρία των θρησκευτικών και ηθικών σταδίων ανάπτυξης των παιδιών με σχετικά ενδιαφέροντα αποτελέσματα, παρόλες τις κριτικές που επιδέχονται (Elliott, Kratochwill, Littlefield Cook & Travers, 2008: 137 κ.ε.). Οι Kohlberg και Fowler, ξεκινώντας από τα μοντέλα γνωσιακής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του Piaget και Erikson (Περσελής, 2007: 131-5) και έχοντας διαφορετικές προϋποθέσεις ο καθένας, επιβεβαίωσαν τη σχέση ηθικής και θρησκευτικής ανάπτυξης (Kohlberg, 1981, 1984, Fowler, 1981), σταδίων ηθικής ανάπτυξης και συμπεριφοράς (Jennings, Kilkenny & Kohlberg, 1983) ή ανεκτικότητας απέναντι σε άλλες θρησκείες (Fowler, 1980). Αποτέλεσμα αυτών είναι η διάκριση ηθικής και θρησκευτικής εκπαίδευσης αλλά και η προβολή της αναγκαιότητας και των δύο ανεξάρτητα ή σε συνδυασμό,(Rogers, 1980: 13-4), πάντα όμως με σεβασμό στην ετερότητα και με βάση την κοινωνία του εκπαιδευόμενου και τις διαφορετικές κοινωνικές και θρησκευτικές απόψεις, που υφίστανται (Δεληκωσταντής, 2009: 225-6)
Με βάση τα παραπάνω γίνεται λόγος στην Ευρώπη μετά το 2001 για τον «διαπολιτισμικό και διαθρησκειακό διάλογο». Συναντώνται πρωτοβουλίες του Συμβουλίου

της Ευρώπης (ΣτΕ) που φανερώνουν τη βαρύτητα που δίνεται στις θρησκείες στο σχολείο. Έτσι προέκυψε στην τελική Διακήρυξη της Αθήνας των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού το 2003 η αναφορά στο άρθρο 11, να εισαχθεί στην /εκπαίδευση ο δια-θρησκειακός διάλογος. Ακολούθησε η παρότρυνση στην Έκθεση του ΣτΕ για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα για το 2007 στο άρθρο 10, να ενθαρρυνθεί ο σεβασμός μέσω της εκπαίδευσης για όλες τις θρησκείες και πεποιθήσεις. Στα παραπάνω προστίθεται η Σύσταση 1720 του ΣτΕ, με θέμα «Εκπαίδευση και Θρησκεία» η οποία, παρ' όλο που δεν έχει υποχρεωτική χροιά, δίνει σαφές περιεχόμενο στην υποχρεωτική ΘΕ, που συστήνεται προς όλα τα κράτη μέλη. Αποτέλεσμα, τέλος, όλων των διασκέψεων, δράσεων και ερευνών, και σημαντική για το θέμα, είναι η σύσταση 12 του 2008 (CM/Rec (2008)12/28-7-09) του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας της Ε.Ε. προς τα κράτη μέλη για υποχρεωτική θρησκευτική αγωγή σε διαπολιτισμικό πλαίσιο εκπαίδευσης, το οποίο διαμορφώνεται από τη Λευκή Βίβλο για το Διαπολιτισμικό Διάλογο (CM(2008)30/2 May 2008).

Στην Ελλάδα η Πολιτεία λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω και το Σύνταγμα, στο οποίο προβλέπεται η καλλιέργεια θρησκευτικής συνείδησης (άρθρο 16, παρ.2), διατήρησε υποχρεωτικό το μάθημα των Θρησκευτικών στα προγράμματα σπουδών με δυνατότητα απαλλαγής και χωρίς να προσφέρει καμία εναλλακτική θρησκευτική εκπαίδευση στους απαλλαγέντες, πράγμα που δεν συμφωνεί με την ευρωπαϊκή νομολογία. Πρόσφατα μόνο προβλέφθηκε ειδικά για τους μουσουλμάνους της Θράκης, που απαρτίζουν την αναγνωρισμένη από το κράτος μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, θρησκευτικό ομολογιακό μάθημα για το Ισλάμ όχι μόνο στα μειονοτικά σχολεία αλλά και σε όλα τα σχολεία της Θράκης, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Τροποποίηση (2013) του Ν.3536/2007) (Koukounaras Liagkis, 2013). Κατά τα άλλα, και σε αντίθεση με την αυστηρά ομολογιακή ΘΕ των μουσουλμάνων της Θράκης, στα δύο τελευταία προγράμματα της ΘΕ που αφορούν την υποχρεωτική εκπαίδευση (2003, 2011) το κράτος προσπέρασε την αναφορά του Νόμου 1566/85 στην «πίστη στα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης» και διαμόρφωσε ένα γνωσιακό μάθημα με ορθόδοξο χριστιανικό περιεχόμενο και με ανοίγματα στις άλλες θρησκείες, χωρίς να σκοπεύει στην καλλιέργεια της πίστης. Το Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 μάλιστα επεξεργάζεται μία επιπλέον αλλαγή (δεν έχει ακόμα γενικευθεί η εφαρμογή του), που είναι η υιοθέτηση της κονστρουκτιβιστικής παιδαγωγικής προσέγγισης της ΘΕ, η οποία, όπως θα φανεί παρακάτω, προκαλεί ριζική αναθεώρηση στους σκοπούς και στόχους της ΘΕ στην Ελλάδα.

3. Η κονστρουκτιβιστική θεώρηση της μάθησης

Στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης στις επιστήμες της αγωγής αναδύεται ο κονστρουκτιβισμός από την κριτική της νεωτερικότητας και του θετικισμού, χωρίς να είναι καινοφανές προϊόν, εφόσον προϋπήρξε. Αυτός αποτελεί

μία ψυχολογική και φιλοσοφική θεώρηση, η οποία υποστηρίζει ότι τα ίδια τα άτομα διαμορφώνουν ή οικοδομούν πολλά από όσα μαθαίνουν ή κατανοούν (Schunk, 2009: 252) και επηρεάστηκε από τη θεωρία και έρευνα της ανθρώπινης ανάπτυξης, κυρίως των Piaget (1970, 1972), Vygotsky (1997) και άλλων (Von Glasersfeld, 1995, Bruner, 1996, 1997). Ανάλογα με τις επιρροές υφίστανται α) ο εξωγενής κονστρουκτιβισμός, κατά τον οποίο η γνώση αποκτάται μέσω της αναπαράστασης δομών του εξωτερικού κόσμου ο οποίος επιδρά καταλυτικά στην οικοδόμησή της, β) ο ενδογενής κονστρουκτιβισμός, κατά τον οποίο η γνώση αναπτύσσεται σε γενικές γραμμές προβλέψιμα μέσω εμπειριών, διδασκαλίας ή κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και γ) ο διαλεκτικός ή γνωστικός κονστρουκτιβισμός, κατά τον οποίο η γνώση προκύπτει από αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων και του περιβάλλοντός τους (Schunk, 2009: 255-6).

Γενικότερα ο κονστρουκτιβισμός αποτελεί μία φιλοσοφική ερμηνεία σχετικά με τη φύση της μάθησης (Simpson, 2002: 347-8) και όχι προτεινόμενο σύστημα κανόνων διδασκαλίας (Smerdon, Burkham & Lee, 1999: 9). Η θεωρία ότι ο μαθητής δημιουργεί τη δική του μάθηση είναι περισσότερο ανατρεπτική από ότι διαφαίνεται. Έχει ως βάση την πραγματιστική παραδοχή ότι η αλήθεια δεν είναι μία αντικειμενική, αμετάβλητη, αδιαπραγμάτευτη και απόλυτη και για αυτό η αξία της είναι σχετική. Αντίστοιχη αξία έχει και η γνώση της. Για αυτό δεν υπάρχει απόλυτη και αντικειμενική γνώση ή εξήγηση του κοινωνικού κόσμου. Αυτό που συμβαίνει στην πραγματικότητα είναι η υποκειμενική οικοδόμηση της γνώσης μέσα από πολλαπλά νοήματα και σημασιοδοτήσεις, που προσδίνει ο καθένας.

Σηματοδοτούνται έτσι κάποιες παραδοχές που καθορίζουν την κονστρουκτιβιστική θεώρηση της μάθησης: α) δεν υφίσταται το αλάθητο της επιστήμης β) κάθε γνώση επιδέχεται ερμηνείας γ) υπάρχουν πολλές και κατασκευασμένες πραγματικότητες ανάλογα με τον τόπο, τον χρόνο και την προοπτική και δ) η γνώση είναι διαπραγματεύσιμη, δομείται και διαχέεται μέσα στην ομάδα, μέσω μίας πορείας αλληλεπιδράσεων και στοχαστικών προσεγγίσεων. Επιπλέον, στον χώρο της εκπαίδευσης τα παραπάνω αντανακλώνται σε αντίστοιχες παραδοχές: α) τονίζεται τι αντιλαμβάνεται ο μαθητής ως γνώση και όχι τι μπορεί να ανακαλέσει στη μνήμη του β) σημαίνεται ποια είναι η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού για το γνωστικό αντικείμενό του και όχι τόσο ποιες είναι οι γνώσεις του και γ) διακρίνεται στην οικοδόμηση της γνώσης η παιδαγωγική αξία της συνεργασίας, του διαλόγου, της δράσης, της ανακάλυψης, της διαπραγμάτευσης και της κοινότητας (Φρυδάκη, 2009: 240-1). Γίνεται αντιληπτό ότι ο μαθητής, ο κόσμος του, οι γνώσεις και οι εμπειρίες του είναι το κέντρο της διαδικασίας της διδασκαλίας (Βασιλόπουλος, 2006: 66).

Παράλληλα, στη διδακτική μεθοδολογία ο κονστρουκτιβισμός υπερβαίνει επιστημονικά τη συμπεριφοριστική θεώρηση της διδασκαλίας, η οποία στηρίζεται στις ενέργειες του εκπαιδευτικού που οδηγούν σε μάθηση από την πλευρά των μαθητών. Έχει γίνει

κατανοητό πως ό, τι κάνει ο εκπαιδευτικός επηρεάζει τη μάθηση και πως αυτή είναι μία σύνθετη διαδικασία, στην οποία υπεισέρχονται αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, διδακτικών δραστηριοτήτων, γνωσιακών διεργασιών, προγενέστερων γνώσεων και ιδεών που έχει ο μαθητής και του περιβάλλοντος διδασκαλίας. Ο μαθητής συγκροτεί τη γνώση σε μία αδιάλειπτη σχέση θέσης και αντίθεσης με τις πολλαπλές πραγματικότητες του κόσμου. Διερωτάται, ανακαλύπτει και ρωτά ξανά σε μία διαρκή δράση, που τον κάνει πιο ενεργό. Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τις ενέργειες και διαμεσολαβεί στην επίτευξή τους, αξιολογώντας αδιαλείπτως. Βασικές αρχές του μαθησιακού περιβάλλοντος που απηχεί την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση είναι: α) τα θέματα με τα οποία ασχολούνται οι μαθητές να έχουν πρακτική εγγύτητα με τη ζωή τους β) η μάθηση να δομείται με κεντρικό άξονα πρωτεύουσες έννοιες γ) οι απόψεις των μαθητών να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία δ) το αναλυτικό πρόγραμμα να προσαρμόζεται στους μαθητές και ε) η αξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικού, να πραγματοποιείται αδιάλειπτα στη διάρκεια της διδασκαλίας (Brooks & Brooks, 1999: 9-10).

Στο κονστρουκτιβιστικό πλαίσιο η ΘΕ επηρεάζεται καταιγιστικά, αφού πρωταρχική αρχή θεωρείται η σχετικότητα της μίας αλήθειας. Η αρχή αυτή ουσιαστικά περιγράφει ένα σύγχρονο θρησκευτικό φαινόμενο που εμφανίζεται στην κοινωνία μέσα από αντικρουόμενες πτυχές της αλήθειας και με ένα πλουραλιστικό χαρακτήρα, τέτοιο που μπορεί κανείς να μιλά για ένα «μοντέρνο πλουραλισμό» (Skeie, 1995). Αυτόν, με βάση την παραπάνω θεώρηση, είναι σαφές ότι η ΘΕ δεν μπορεί παρά να τον λαμβάνει υπόψη. Συγχρόνως να τον μελετά και να τον αξιολογεί με σκοπό τον προσωπικό προσδιορισμό της ταυτότητας του μαθητή, ανεξάρτητα αν ακολουθεί μία θρησκεία ή όχι. Δε θυσιάζεται έτσι το περιεχόμενο του μαθήματος, αλλά προτείνεται διαφορετική οργάνωση και προσέγγισή του.

Είναι απαραίτητο, οπωσδήποτε, να σημειωθεί ότι παραπάνω γίνεται λόγος για τη ΘΕ που σχετίζεται αποκλειστικά με την εκπαίδευση που παρέχεται σε όλους τους νέους από την Πολιτεία με δική της ευθύνη, αποτελεί μέρος του Προγράμματος Σπουδών του σχολείου και υπηρετεί τους στόχους της γενικής εκπαίδευσης.

4. Η Θρησκευτική Εκπαίδευση και ο κονστρουκτιβισμός

Η ΘΕ ως μάθημα αποτελεί μέρος του συνολικού προγράμματος του σχολείου. Ο σκοπός, οι στόχοι, οι μέθοδοι και το περιεχόμενο καθορίζονται από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις της ΘΕ μπορούν να χωριστούν, σύμφωνα με τον Erricker (2010: 44-5), ανάλογα με το επιστημολογικό και παιδαγωγικό προβληματισμό τους σε:

α) Προ-νεωτερικές. Στηρίζονται στη βασική αρχή ότι στην κοινωνία η θρησκεία και οι αποκεκαλυμμένες πηγές της διαμορφώνουν τα κριτήρια της ηθικής και κοινωνικής κριτικής. Ακόμη, το πρόσωπο οικοδομεί την ταυτότητά του στο πλαίσιο της θρησκευτικής κοινότητας, η οποία συντηρεί την ανάλογη θρησκευτική και κοινωνική δικτύωση που δίνει νόημα στην παραπάνω κριτική. Παιδαγωγικά το διδακτικό παράδειγμα αυτών των προσεγγίσεων ακολουθεί τον διδακτισμό και την κατήχηση με στόχους επίτευξης ενός πρωταρχικού επιπέδου δεξιοτήτων και κριτικής σκέψης, αφού λειτουργεί αυστηρά η ιεραρχία και η αυθεντία του δασκάλου και της συγκεκριμένης γνώσης στην τάξη.
β) Νεωτερικές. Στηρίζονται στην ιδέα μιας πιο ετερο- και πολύ- διαμορφούμενης ηθικής. Στη διαδικασία αυτή της διαμόρφωσης οι θρησκείες αποτελούν μέσο και βάση της κριτικής και της αναζήτησης συναινετικών τάσεων. Βασικό κριτήριο της επιστημολογίας αυτών των προσεγγίσεων είναι η σκέψη του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, και ιδιαίτερα η εθνική ιδεολογία που συμπεριλαμβάνει τη θρησκεία και προσδιορίζει πλέον την ταυτότητα. Παιδαγωγικά η διδασκαλία γίνεται δημοκρατική με στόχο τη συνύπαρξη και με έμφαση στις δεξιότητες και τις αντιλήψεις των μαθητών. Η αυθεντία δεν υφίσταται, ενώ οι στόχοι της διδασκαλίας, αν και προκαθορίζονται, δεν έχουν προβλέψιμα αποτελέσματα. Σημαντικό είναι ότι η μία και αντικειμενική γνώση φαίνεται ότι αμφισβητείται.
γ) Μετα-νεωτερικές. Στηρίζονται στην άποψη ότι η διαμόρφωση της ταυτότητας είναι μία ακαθόριστη και ανοιχτή σε αλλαγές διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι το αξιακό σύστημα είναι πρωταρχικά υποκειμενικό και αμφισβητήσιμο γιατί δεν υπάρχει μία και μόνη οικουμενική, κοινώς αποδεκτή αρχή που να καθορίζει τις αξίες, την ταυτότητα και τη γνώση. Παιδαγωγικά, έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και αντιλήψεων που απαιτούνται για τη διαπραγμάτευση των παγιωμένων θέσεων, ακόμη και επιστημονικών, και την ανάπτυξη προσωπικής άποψης για αυτές. Η υποκειμενικότητα σε αυτή την περίπτωση εκτιμάται. Αυτό σημαίνει ότι ο σύνδεσμος με ιδέες, κείμενα και κανόνες είναι υπό διαπραγμάτευση από τα ίδια τα πρόσωπα ή τις ομάδες, αφού υπάρχουν διαφορετικές ερμηνείες και εννοιολογήσεις.
Αν κάποιος επιχειρήσει να διαπιστώσει ποια προσέγγιση της μάθησης και ποια διδασκαλία υιοθετεί και προτείνει ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα, μπορεί να αναρωτηθεί βασικά αν στο σχεδιασμό του προγράμματος και στην πρόταση διδασκαλίας προτάσσεται το περιεχόμενο, οι στόχοι ή η διαδικασία-η μέθοδος. Δηλαδή, το προ-νεωτερικό μάθημα στηρίζεται και σχεδιάζεται κυρίως με βάση το περιεχόμενο (τι θα μάθει το παιδί), το νεωτερικό με βάση τα αποτελέσματα (γιατί θα μάθει κάτι το παιδί) και το μετα-νεωτερικό με βάση τη διαδικασία (πώς θα μάθει το παιδί). Σημασία, πάντως,

σήμερα στη «νέα μάθηση» έχουν οι διεργασίες που συντελούνται ώστε να επιτυγχάνεται αυτή και πώς αυτές λαμβάνονται υπόψη ώστε να δημιουργούνται οι κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης γνώσης και μετα-γνώσης (Kalantzis & Cope 2012: 71).
Οι σύγχρονες τάσεις στη ΘΕ στην Ευρώπη ακολουθούν βασικά τις νεωτερικές και μετα-νεωτερικές προσεγγίσεις (Grimmit, 2000, Ziebertz 2003, Jackson, 2004, Wright, 2007, Roebben, 2009, Erricker, 2010). Στην Ελλάδα, σε Πανεπιστημιακό επίπεδο έχουν διατυπωθεί και αναλυθεί παιδαγωγικές προσεγγίσεις από ειδικούς της ΘΕ που απηχούν στην πλειονότητα τους κατ' αρχήν την Ορθόδοξη παράδοση, αλλά δεν έχουν ερευνηθεί σε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αποτελούν κυρίως νεωτερικές προσεγγίσεις και σε περιπτώσεις έχουν κάποια προ-νεωτερικά στοιχεία (Περσελής, 1998, Βασιλόπουλος, 2003, Κογκούλης, 2003, Ρεράκης, 2007, Δεληκωσταντής, 2009), ενώ κάποιες εντάσσονται και στις μετα-νεωτερικές προσεγγίσεις με διαφορετικές όμως αφετηρίες και περιεχόμενο (Καραμούζης, 2007, Πορτελάνος, 2010). Διεξάγεται, βέβαια, συζήτηση για τη ΘΕ και έχουν διατυπωθεί προτάσεις (π.χ. πολιτιστικό ή βιβλικό μάθημα) (Διακοινοβουλευτική Συνέλευση Ορθοδοξίας 2005,), αλλά δεν έχουν αναπτυχθεί και αξιολογηθεί σε ερευνητικό επίπεδο. Οπωσδήποτε, όμως, ερευνητικά δεδομένα από άλλες χώρες της Ευρώπης και του ΣτΕ δείχνουν ότι η σύγχρονη ΘΕ λειτουργεί σε εκκοσμικευμένο περιβάλλον όταν προσαρμόζεται στην ομάδα στην οποία απευθύνεται με κριτήρια ηλικιακά, θρησκευτικά, πολιτισμικά, τοπικά κ.ά. Η προσαρμογή αυτή προτάσσει ένα σχεδιασμό που έχει αφετηρία τον τρόπο μάθησης και την εμπειρία του παιδιού και, δευτερευόντως, προσδιορίζει τα αποτελέσματα και το περιεχόμενο. Αυτό δεν σημαίνει παραθεώρηση του περιεχομένου αφού αυτό δίνει οντότητα και αξία στο μάθημα και δικαιολογεί την αυτόνομη ύπαρξή του στη δημόσια εκπαίδευση.
Συμπερασματικά, και η νεωτερική και η μετα-νεωτερική ΘΕ φαίνεται να υπηρετούνται επιτυχέστερα, οπωσδήποτε, από τη γνωσιακή (Piaget), και, στη δεύτερη περίπτωση, και από την κοινωνιο-γνωσιακή (Vygotsky) και ριζοσπαστική (Von Glasersfeld) κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της μάθησης και της παιδαγωγικής.
Πώς, όμως, μπορεί να ορισθεί επιστημολογικά η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση σε σχέση με τη ΘΕ;
Η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της ΘΕ επιχειρεί να απαντήσει στο εξής επιστημολογικό ερώτημα: πώς και γιατί οι μαθητές μπορούν να ωφεληθούν από τη μελέτη των θρησκειών όταν αυτή συντελείται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης του σχολείου. Πώς δηλαδή, από την άποψη της μεθοδολογίας, των σκοπών και του περιεχομένου, η ΘΕ μπορεί να επιτύχει γενικά τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της εκπαίδευσης, και ειδικότερα της ΘΕ, όπως διατυπώνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα;
Ο Grimmitt (2000: 16-8) αναλύει το 'πώς και γιατί' του παραπάνω ερωτήματος, συντελώντας σε περαιτέρω συγκεκριμενοποίησή του:

• τι είδους διάδραση απαιτείται ώστε το παιδί να αφομοιώσει καλύτερα το περιεχόμενο της ΘΕ, κατανοώντας το, δηλαδή, με βάση τη θρησκεία του και την ερμηνεία της και στη συνέχεια επανα-νοηματοδοτώντας το με βάση την προσωπική θέση και σκέψη του;

Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τις κατάλληλες μαθησιακές ευκαιρίες προσπαθώντας κάθε φορά να απαντήσει στους παραπάνω προβληματισμούς. Οι μαθησιακές ευκαιρίες, που σχεδιάζει και πραγματοποιεί, μπορούν να αξιολογηθούν για την παιδαγωγική επάρκειά τους με βάση, επίσης, κονστρουκτιβιστικά κριτήρια: α) ποια είδη διάδρασης επιδιώκουν να επιτύχουν ανάμεσα στους μαθητές και το θρησκευτικό περιεχόμενο; β) ποιες παιδαγωγικές διαδικασίες ή στρατηγικές αναπτύσσουν ώστε να επιτύχουν τα παραπάνω είδη διάδρασης; γ) σε ποιες παιδαγωγικές αρχές στηρίζονται οι παιδαγωγικές διαδικασίες και οι στρατηγικές του μαθήματος και ποια επιλογή θρησκευτικού περιεχομένου υπηρετεί την προσέγγιση; (Grimmitt, 2000: 26) και δ) μπορεί κάθε παιδαγωγική επιλογή που γίνεται να μεταφραστεί αποτελεσματικά σε διαδικασία μάθησης, η οποία να είναι προσιτή στον εκπαιδευτικό και να ορίζει ξεκάθαρα την πρόοδο του μαθητή εξασφαλίζοντας αποτελεσματικό σχεδιασμό, διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση;

Ακόμη, στη γνωσιακή κονστρουκτιβιστική παιδαγωγική κριτήρια επιλογής της μεθόδου διδασκαλίας είναι αν: α) οι μαθητές μαθαίνουν στηριζόμενοι στις γνώσεις τους, ερευνώντας και δρώντας β) το μάθημα στηρίζεται σε μία βασική έννοια, την οποία επιδιώκεται να μάθουν και να εφαρμόσουν οι μαθητές γ) οι στόχοι, το περιεχόμενο και η διαδικασία του μαθήματος βρίσκονται σε συνάφεια μεταξύ τους (Erricker, 2010: 80).

Το μάθημα που προκύπτει περιλαμβάνει, σύμφωνα με τον Grimmitt, τρία στάδιαφάσεις ενώ, σύμφωνα με τους Kalantzis και Cope, η μαθησιακή εμπειρία που ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει εκτείνεται σε τέσσερις φάσεις, οι οποίες στηρίζονται στις γνωσιακές διαδικασίες κατανόησης του προσώπου. Οι δύο απόψεις αναλύονται, εφόσον αλληλοσυμπληρώνονται, γιατί ερευνώνται σήμερα διεξοδικά[1] και προσφέρουν τη θεωρητική και πρακτική βάση της πρότασης για τη ΘΕ στο Λύκειο.

Για τον Grimmitt (2000: 216-17) η μαθησιακή διαδικασία αναλύεται στα εξής στάδια: α) Προκαταρκτικός παιδαγωγικός κονστρουκτιβισμός, κατά τον οποίο οι μαθητές καλούνται να διερευνήσουν και να αναστοχαστούν τις δικές τους εμπειρίες, με σκοπό να προετοιμαστούν νοηματικά και γλωσσικά να προσεγγίσουν ένα ζήτημα θρησκευτικού περιεχομένου. Ο εκπαιδευτικός συνεισφέρει στην έρευνα υποβάλλοντας ερωτήσεις και κάνοντας παρεμβάσεις με δραστηριότητες ομαδικές και πρακτικού χαρακτήρα. β) Άμεσος παιδαγωγικός κονστρουκτιβισμός, κατά τον οποίο οι μαθητές άμεσα αντιμετωπίζουν το ζήτημα θρησκευτικού περιεχομένου, χωρίς όμως εξηγήσεις ή οδηγίες, ώστε να προκληθεί το ερέθισμα για να αρχίσουν να δομούν τα δικά τους

νοήματα και τη δική τους κατανόηση για το ζήτημα, κάνοντας υποθέσεις, παρατηρώντας και στηριζόμενοι όχι μόνο στις εμπειρίες τους αλλά και σε αυτές που εκφράζονται στο πλαίσιο της ομάδας. Ο εκπαιδευτικός, όπως και οι μαθητές, συνεισφέρει στη διαδικασία με ερωτήσεις και παρεμβάσεις. γ) Συμπληρωματικός κονστρουκτιβισμός, κατά τον οποίο παρέχεται στους μαθητές πρόσθετη ή συμπληρωματική πληροφόρηση για το ζήτημα, η οποία υποστηρίζει περαιτέρω τη δόμηση της σκέψης τους ώστε να γίνει πιο περίπλοκη και με εναλλακτικές οπτικές. Αυτό σημαίνει ότι καλούνται να ανταποκριθούν στη νέα γνώση κονστρουκτιβιστικά. Δηλαδή, να μην εγκαταλείψουν την προσωπική τους ερμηνεία για χάρη της νέας γνώσης την οποία ο εκπαιδευτικός προσφέρει, αλλά να εμπλακούν σε μια ερμηνευτική διαδικασία κατά την οποία η νέα γνώση αντιμετωπίζεται κριτικά και αφομοιώνεται ή όχι, σύμφωνα με τις απόψεις τους. Ο εκπαιδευτικός παίζει σημαντικό ρόλο με τις πληροφορίες που επιλέγει να προσφέρει και με την υποστήριξη του στις απόπειρες των μαθητών να ερμηνεύσουν τη νέα γνώση και να δομήσουν την προσωπική τους ερμηνεία και κατανόηση.
Για τους Kalantzis και Cope (2012: 241) ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τα κατάλληλα περιβάλλοντα μάθησης με δραστηριότητες που ακολουθούν τις διαδικασίες γνώσης και με σκοπό την παραγωγή και οικοδόμηση αυτής. Έτσι, στα επιμέρους στάδια οι δραστηριότητες σχεδιάζονται: α) για να βιώσουν αρχικά κάτι γνωστό και να γνωρίσουν το νέο, που έχει θρησκευτικό περιεχόμενο. Δημιουργείται, δηλαδή, το κατάλληλο περιβάλλον για να εμπλαισιώσουν οι μαθητές τη μάθηση με αυτό που ήδη ξέρουν, δηλαδή να επωφεληθούν από αυτό που ξέρουν. β) Για να νοηματοδοτήσουν το νέο ζήτημα θρησκευτικού περιεχομένου. Να αποκτήσουν, δηλαδή, εννοιολογική κατανόηση του νέου, μαθαίνοντας ορισμούς και το νόημα των εννοιών, αλλά και τον τρόπο που οι έννοιες συνδέονται μεταξύ τους. γ) Για να αναλύσουν λειτουργικά και κριτικά το ζήτημα. Δηλαδή, να αντιληφθούν τον σκοπό, τον ρόλο και τη λειτουργία του ζητήματος και να σταθούν κριτικά απέναντι σε αυτό, διαμορφώνοντας προσωπική θέση μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης της παλαιάς και νέας εμπειρίας και επαναπροσδιορισμού των θέσεων τους. δ) Για να εφαρμόσουν αυτό που έμαθαν κατάλληλα και δημιουργικά σε απλές, αλλά και σε πιο σύνθετες καταστάσεις. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως αναστοχαστικός σχεδιαστής του μαθησιακού περιβάλλοντος που αναπτύσσει για τους μαθητές με βάση το θέμα και την εμπειρία αυτών. Διαδραματίζει σημαντικό ρόλο με τις επιλογές που κάνει στις δραστηριότητες και την αλληλουχία τους.

5. Πρόταση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση στο Λύκειο

Το Λύκειο δέχεται μαθητές που βρίσκονται ηλικιακά στην περίοδο της μέσης εφηβείας. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι έφηβοι στη διάρκεια της εκπαίδευσης χάνουν το κίνητρο για αυτήν, ενώ την ίδια ώρα στη ζωή τους σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν

οι κοινότητες/ομάδες, οι οποίες μπορεί να μην έχουν σχέση με τη σχολική τάξη (Feldman, 2011: 517-19). Από την άλλη, κοινότητες, που μπορεί να έχουν σχέση με τη μάθηση είναι δυνατόν να διαμορφώνονται όπου συντελείται κάποιου είδους διάδραση, ιδιαίτερα μέσω κοινών εμπειριών και της βίωσης κοινών πραγμάτων (Φρυδάκη, 2009: 342-3). Είναι επόμενο να σκεφτεί κανείς ότι αυτές οι κοινότητες ίσως να μην έχουν τοπικό χαρακτήρα (π.χ. διαδικτυακές) και ακόμη πιο σημαντικό να έχουν μεγαλύτερη μαθησιακή βαρύτητα για τους εφήβους.

Η κονστρουκτιβιστική μέθοδος προτείνεται για τη δημιουργία στα σχολεία μίας πραγματικής κοινότητας μάθησης, στην οποία μάλιστα η ΘΕ έχει τον ρόλο της στη ζωή των μαθητών. Είναι κατάδηλο ότι, εφόσον η πρόταση εδράζεται στη διαδικασία μάθησης, εντάσσεται στις μεταενωτερικές προσεγγίσεις, αλλά αφομοιώνει λειτουργικά τις κατακτήσεις και την κριτική, σε παιδαγωγικό και θεολογικό επίπεδο, της νεωτερικότητας. Η περίπτωση του Erricker (2010) και της επέκτασής του στη μέθοδο του Grimmitt σε συνδυασμό με τη θεωρία της «νέας μάθησης» των Kalantzis και Cope (2012) αξίζει να μελετηθεί και να ερευνηθεί στο παραπάνω πλαίσιο γιατί τα ερευνητικά δεδομένα του ίδιου αποδεικνύουν ότι η μέθοδός του «συνομιλεί» με τη σύγχρονη σκέψη και κοινωνία και είναι αποτελεσματική στο πλαίσιο του σχολείου.

Κατά τον Erricker τα τρία στάδια του μαθήματος μπορούν να αναπτυχθούν σε πέντε με κέντρο την ερευνητική διαδικασία των μαθητών και της κοινότητάς τους. Αναλυτικότερα, για την ηλικιακή ομάδα των μαθητών του Λυκείου η προτεινόμενη μέθοδος έχει αφετηρία την εμπειρία και τις πεποιθήσεις των μαθητών, ενώ η διαδικασία τούς εμπλέκει σε συνεχή έρευνα με σκοπό την εννοιολόγηση της νέας γνώσης και την εφαρμογή της στη ζωή. Η μαθησιακή διαδικασία περνά από την ερώτηση στην απορία και την αμφισβήτηση, οδηγείται στη συνέχεια στη γνώση και στη στάση απέναντι στα πράγματα, για να προκαλέσει την κριτική και την τελική θέση του μαθητή ως πρόσωπο.

Κομβικό ρόλο διαδραματίζει η μέθοδος, η οποία είναι ερευνητική, αλλά και το ζήτημα του μαθήματος που εμπνέεται από μία βασική θρησκευτική έννοια και απαντά σε σημαντικά ερωτήματα των μαθητών που σχετίζονται άμεσα με τη ζωή τους. Ουσιαστικά, το μάθημα γίνεται με βάση τα ερωτήματα που γεννά αυτή η έννοια στους μαθητές (Wiggins & McTighe, 2006; McTighe & Wiggins, 2013). Σε κάθε στάδιο του μαθήματος διατυπώνεται ένα -ανάλογο με την καθορισμένη διαδικασία- ερώτημα, το οποίο θα απαντηθεί από τους μαθητές και όχι από τον εκπαιδευτικό. Η επιλογή της έννοιας και η διατύπωση των ερωτημάτων γίνεται με κριτήρια τους μαθητές (ποιοι είναι και τι ξέρουν), το περιεχόμενο (τι να μάθουνε) και το στάδιο από το οποίο θα αρχίσει το μάθημα. Αναλυτικά, στα διαφορετικά στάδια του μαθήματος οι μαθητές εμπλέκονται με δραστηριότητες για:

α) να επικοινωνήσουν μέσα από διάλογο και ανταλλαγή απόψεων εκφράζουν τις απόψεις τους για μία έννοια β) να εφαρμόσουν μέσα από δράσεις βιώνουν την

έννοια, όπως την καταλαβαίνουν στη ζωή τους, στην κοινωνία, στον κόσμο γ) να ερευνήσουν μέσα από ερευνητικές δράσεις εξερευνούν την έννοια χρησιμοποιώντας τις θρησκευτικές εμπειρίες τους δ) να νοηματοδοτήσουν μέσα από δράσεις κατανοούν την έννοια στο πλαίσιο της θρησκείας και αναγνωρίζουν ζητήματα που εγείρονται από αυτήν σε σχέση με τους ίδιους και ε) να αξιολογήσουν μέσα από αναστοχαστικές δράσεις προσδιορίζουν την αξία της έννοιας για τους ίδιους προσωπικά (Erricker, 2010: 81-8)

Το μάθημα αρχίζει είτε από το στάδιο (α) είτε από το στάδιο (γ), ανάλογα τον τύπο της υπό διαπραγμάτευση έννοιας. Οι έννοιες που διδάσκονται χωρίζονται σε τέσσερις τύπους: α) σε αυτές που ήδη είναι κεκτημένες εμπειρίες των παιδιών και αποτελούν τη γνωσιακή βάση για την κατανόηση των νέων εννοιών β) σε αυτές που είναι κοινές στις θρησκευτικές και μη θρησκευτικές εμπειρίες γ) σε αυτές που είναι κοινές σε πολλές θρησκείες και διδάσκονται, συνήθως, στο μάθημα των Θρησκευτικών και δ) σε αυτές που σχετίζονται αποκλειστικά με μία συγκεκριμένη θρησκεία. Σε κάθε τύπο το σύνολο των εννοιών τοποθετούνται σε μία κλίμακα ανάλογα με τον βαθμό δυσκολίας στην κατανόησή τους (Erricker, 2010: 94 κ.ε).

Ένα παράδειγμα καταδεικνύει διαυγέστερα το προτεινόμενο μοντέλο μάθησης και διδασκαλίας και την επιλογή του περιεχομένου της διδασκαλίας.

Ένα ζήτημα του μαθήματος μπορεί να είναι η έννοια της ιερότητας. Αυτή ανήκει στον τύπο των εννοιών που είναι κοινές σε πολλές θρησκείες και συνήθως διδάσκεται στη ΘΕ μέσα από πολλά θέματα ανάλογα με τους μαθητές της τάξης. Αν το περιβάλλον είναι χριστιανικό, στα παραπάνω στάδια αντιστοιχούν τα εξής ερωτήματα:

α) Τι είναι ιερό σήμερα για σας;

β) Σε ποιες περιπτώσεις και καταστάσεις και πώς βιώνεται η έννοια της ιερότητας;

γ) Τι είναι αυτό που κάνει ιερή την Καινή Διαθήκη για τους Χριστιανούς ώστε χωρίς αυτήν θα υπήρχε διαφορά στη ζωή τους;

δ) Ποια άποψη έχουν οι χριστιανοί όλων των Εκκλησιών και Ομολογιών για την ιερότητα της ΚΔ;

ε) Σε ποιο βαθμό σήμερα η ιερότητα της ΚΔ καθορίζει τη ζωή των χριστιανών και μέχρι ποιο βαθμό η ιερότητα γενικά είναι για σας σημαντική;

Τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα και η αξιολόγησή τους καθορίζονται ανάλογα με τα ερωτήματα και τους μαθητές. Είναι σαφές ότι η ίδια έννοια θα μπορούσε ανάλογα με τους μαθητές (ποιοι είναι και τι ξέρουν) να διδαχθεί με την «Τορά» των Ιουδαίων ή με το Κοράνι των Μουσουλμάνων (τι να μάθουνε). Επίσης, σημειωτέο ότι αν η έννοια ανήκε σε αυτές που σχετίζονται με μία θρησκεία (π.χ. Αγία Τριάδα), τότε τα ερωτήματα θα προσαρμόζονταν ανάλογα με τους μαθητές και όχι μόνο με το περιεχόμενο.

Καθώς η μέθοδος αυτή έχει ερευνηθεί διεξοδικά από τον Erricker (2010), θα μπορούσε να πει κανείς ότι οι παιδαγωγικές αρετές της είναι καταφανείς και αποτελούν έναυσμα για εφαρμογή της στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον που επιχειρεί, έτσι και αλλιώς, όπως αναφέρθηκε, μία ριζική αλλαγή με βάση την κονστρουκτιβιστική θεωρία. Είναι πιο διερευνητική και αφήνει περιθώρια κριτικής αμφισβήτησης, κάτι που ταιριάζει στην ηλικία των μαθητών. Είναι πιο φιλελεύθερη, διότι έχει ως δεδομένο ότι η προσφερόμενη γνώση επιδέχεται ερμηνείας και η μάθηση αποτελεί μία δυναμική και σε εξέλιξη ερμηνευτική διαδικασία. Τέλος, είναι πιο ελευθερωτική, γιατί αφήνει περιθώρια για σφαιρική θρησκευτική γνώση κι εμπειρία με κριτήριο την προηγούμενη σημαντική εμπειρία του μαθητή και του περιβάλλοντός του, οικογενειακού και ευρύτερου.
Η πρόταση για τη ΘΕ στο Λύκειο, η οποία πρωταρχικά βασίζεται στη διαδικασία-μέθοδο, ολοκληρώνεται με τη διαπραγμάτευση των σκοπών και του περιεχομένου, η οποία καταδεικνύει και τις δυνατότητες προσαρμογής της στο ελληνικό σχολείο. Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη το γενικό σκοπό και τους ειδικούς στόχους και όσα έχουν μάθει οι μαθητές στην υποχρεωτική εκπαίδευση, όπως έχουν τεθεί στα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ (2003) και ΠΣ (2011), προτείνεται η ΘΕ στο Λύκειο, ως μάθημα γενικής παιδείας, να έχει ως γενικό σκοπό οι μαθητές να αναγνωρίζουν και να ερμηνεύουν τα θρησκευτικά στοιχεία στην ανθρώπινη δράση και εμπειρία, ατομική/προσωπική και κοινωνική/ομαδική, διομαδική, αντιομαδική. Οι θρησκείες, η ιστορία και η διδασκαλία τους, δεν είναι το βασικό θέμα, αφού αυτό έχει γίνει αντικείμενο διεξοδικής διαπραγμάτευσης στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Το θέμα είναι η επιστροφή των θρησκειών στο μετανεωτερικό κόσμο και η πρόκληση/πρόσκληση του Θεού για τον καθένα προσωπικά. Στην εκπαίδευση των νεαρών ενηλίκων το θέμα είναι η ηθική, πνευματική και πολιτιστική προσωπική εξύψωση, στην οποία η θρησκεία αποτελεί σημαντικό παράγοντα. Σε μία διαδικασία με αυτό το σκοπό, ο διάλογος και η αξιολόγηση/κρίση είναι εγγενείς σκοποί. Ο μαθητής διαλέγεται, αξιολογεί κρίνει και ερμηνεύει. Ουσιαστικά πρόκειται για διαδικασία και σκοπό ταυτόχρονα. Μέσω αυτής της ανοιχτής δυναμικής διαδικασίας (διάλογος, αξιολόγηση, κρίση, ερμηνεία) η ΘΕ στοχεύει στην ανάπτυξη και συγκεκριμένων δεξιοτήτων (να διαλέγεται, να αξιολογεί, να κρίνει, να ερμηνεύει).
Σε μία κονστρουκτιβιστική διαδικασία-μέθοδο με τους παραπάνω γενικό σκοπό και στόχους, το περιεχόμενο του μαθήματος βασίζεται, όπως αναπτύχθηκε, σε έννοιες των οποίων το επίπεδο απαιτεί συλλογική διερεύνηση της κοινότητας μάθηση που λειτουργεί επί τη βάσει της συνεισφοράς αντιλήψεων στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που επισυμβαίνουν στο πλαίσιο της (Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης κατά τον Vygotsky (1997: 84). Έτσι, τα ζητήματα είναι σημαντικό όχι μόνο να είναι προκλητικά για την ανάπτυξη των μαθητών αλλά και σημαντικά και σχετικά με τη ζωή τους.

Αυτή η διαπίστωση αποτελεί τη βάση της πρότασης για το περιεχόμενο και αυτό διαφαίνεται στο σκοπό και τα ερωτήματα, όπως αναπτύσσονται παρακάτω:

5.1. Περιεχόμενο της ΘΕ στις τρεις τάξεις του Λυκείου

Α': Η πρόκληση της Βασιλείας του Θεού
Ζητήματα: Πίστη, Κοινότητα, Ζωή.
Σκοπός είναι να αναπτυχθούν θέματα προσωπικά, κοινωνικά και ηθικά με βάση την Ορθοδοξία και τον Χριστιανισμό και αναφορές σε άλλες θρησκείες και φιλοσοφίες. Περιλαμβάνονται έννοιες όπως Θεός, ύπαρξη, πίστη, λατρεία, Εκκλησία, μυστήρια, προσευχή, οικογένεια, φύλα, σώμα, χαρά, λύπη κ.ά.
Ουσιαστικά οι μαθητές αναρωτιούνται ποιος είναι Θεός και πού, πώς και πόσο υπάρχει αυτός στην καθημερινή ζωή των Χριστιανών; Ποια είναι η πρόσκληση της Ορθόδοξης παράδοσης για λατρεία, ζωή και ήθος; Ποια κοινωνικά και ηθικά ζητήματα ανακύπτουν όχι μόνο από τη χριστιανική θεώρηση αλλά και από άλλες θρησκευτικές και φιλοσοφικές θεωρήσεις της πίστης, της κοινότητας και της καθημερινής ζωής;

Β': Ο κόσμος των θρησκειών
Ζητήματα: Θεός, Κόσμος, Άνθρωπος
Σκοπός είναι να αναπτυχθούν οι θρησκευτικές διδασκαλίες των μεγάλων θρησκειών για τα ζητήματα με αναφορές σε άλλες θρησκείες και τον Χριστιανισμό. Περιλαμβάνονται έννοιες που σχετίζονται με τη θεολογία, την πίστη, την καθημερινή ζωή, την ηθική των θρησκευτικών κοινοτήτων του Ιουδαϊσμού, Ισλάμ, Ινδουισμού, Βουδισμού, Ανατολικών, Αφρικανικών θρησκειών και Χριστιανισμού.
Οι μαθητές ερευνούν τις διδασκαλίες των θρησκειών και αναρωτιούνται για τις επιπτώσεις των θρησκειών στη ζωή και στις στάσεις και αντιλήψεις των πιστών σε ποικίλα θέματα όπως σωτηρία, αποκάλυψη, μύθος, ιερότητα, προφητεία, δημιουργία, συνεργασία, ειρήνη-πόλεμος κ.ά.

Γ': Ο Θεός και οι θρησκείες στον σύγχρονο κόσμο
Ζητήματα: Κοινωνία, Επιστήμη, Φιλοσοφία, Ηθική
Σκοπός είναι να αναπτυχθούν διαθεματικά ζητήματα, που έχουν σχέση με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τη σύγχρονη ιστορία και σκέψη. Η πορεία είναι αντίστροφη μια και θα αναζητηθεί ο «Θεός» σε ζητήματα που εξετάζονται κυρίως από άλλες επιστήμες. Αναπτύσσονται έννοιες που σχετίζονται με την πολιτική, την οικονομία, την επιστήμη, τη φιλοσοφία, την τέχνη, όπως η αθεΐα, η κρίση της νεωτερικότητας, η πόλωση Δύσης και Ανατολής, ο καπιταλισμός, ο σεκταρισμός, η θεωρία

της εξέλιξης, η μοίρα/προορισμός, τα έσχατα, το περιβάλλον/οικολογία, ο ατομικισμός, αλληλεγγύη κ.ά.
Οι μαθητές αναζητούν τα θρησκευτικά αίτια σε σύγχρονες τάσεις, γεγονότα, στάσεις και αντιλήψεις και κατανοούν αυτά, επιχειρώντας, συγχρόνως, προσωπική τοποθέτηση.
Οι έννοιες που εξετάζονται σε κάθε τάξη και σε κάθε θέμα ακολουθούν τους τύπους που αναφέρθηκαν παραπάνω και τον βαθμό απλότητάς και περιπλοκότητάς τους. Τέλος, είναι επόμενο να σημειωθεί ότι οι τεχνικές μαθήματος της ερευνητικής μεθόδου δεν μπορεί παρά να είναι σύγχρονες δραστηριότητες, να προκαλούν το ενδιαφέρον και τη δράση και να χρησιμοποιούν τεχνολογία, τη μέθοδο project και την πολυτροπική διδακτική (Μητροπούλου, 2008, Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2003, Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2011)

6. Παρατηρήσεις

Η αλλαγή στη ΘΕ προϋποθέτει ενδελεχή έρευνα της εκπαιδευτικής πράξης, προσαρμογές στα προγράμματα των Πανεπιστημιακών Σχολών που τους αφορά η ΘΕ, οργάνωση στοχευμένων επιμορφωτικών δράσεων για τους εκπαιδευτικούς και παραγωγή υποστηρικτικού υλικού για τους μαθητές και εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ώστε να υπηρετείται η αλλαγή στη μέθοδο. Διαφορετικά, η εμπέδωση και η εφαρμογή ενός κονστρουκτιβιστικού μαθήματος Θρησκευτικών γίνεται δύσκολη υπόθεση για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα.

Σημείωση

1. Υπάρχουν έρευνες σχετικές με τη ΘΕ από κάποιες χώρες του κόσμου (Αγγλία, Γερμανία, Αυστραλία). Τη σχολική χρονιά 2012-13 ξεκίνησε και βρίσκεται σε εξέλιξη έρευνα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση με θέμα «Η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της ΘΕ στο ελληνικό σχολείο» από τους Ηλία Ματσαγγούρα-Καθηγητή της Διδακτικής ΕΚΠΑ και Μάριο Κουκουνάρα-Λιάγκη-Λέκτορα της Διδακτικής των Θρησκευτικών ΕΚΠΑ.

Βιβλιογραφία

Βασιλόπουλος, Χ. (2006) *Παιδαγωγικά Μελετήματα.* Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
Βασιλόπουλος, Χ. (2003) *Διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
Berger, P. (1973) *The Social reality of religion*. Middlesex: Penguin University Books.
Διακοινοβουλευτική Συνέλευση Ορθοδοξίας (2005) *Τα Θρησκευτικά ως μάθημα ταυτότητας και πολιτισμού. Εισηγήσεις Σεμιναρίου. Βόλος, 15-17 Μαΐου 2004.* Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
Bhaskar, R. (2008) *A Realist Theory of Science*. London: Routledge (4η εκδ.).
Bhaskar, R. (2011) From Science to Emancipation. London: Routledge (2η εκδ.).
Brooks, J.G. & M. G. Brooks (1999) *In search of understanding. The case for Constructivist Classroom.* USA: ASCD (2η εκδ.).
Bruner, J. (μετ. Ρόκου, Η. & Καλομοίρης, Γ.) (1997) *Πράξεις νοήματος.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Bruner, J. (1996) *The Culture of Education*. Cambridge MA: Harvard University Press.
Γεωργιάδου, Β., Δεμερτζής, Ν. & Θ. Λίποβατς (2002) Πρόλογος. Στο Θ. Λίποβατς, Ν. Δεμερτζής & Β. Γεωργιάδου (επιμ.), *Θρησκείες και πολιτική στη νεωτερικότητα.* Αθήνα: Κριτική, 9-12.
Cush, D. (2007) Should religious studies should be part of the compulsory state school curriculum, *British Journal of Religious Education, 29*(3), 217-227.
Δεληκωσταντής, Κ. (2009) *Η σχολική θρησκευτική αγωγή. Μεταξύ παιδαγωγικής και θεολογίας.* Αθήνα: Έννοια.
Elliott, S. N., T.R. Kratochwill, J. Littlefield Cook, & J. F. Travers, (μετ Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα επιμ. Α. Λεοντάρη & Ε. Συγκολλίτου) (2008) *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*. Αθήνα:Gutenberg.
Erricker, C. (2010) *Religious Education. A conceptual and interdisciplinary approach for secondary level.* London & New York: Routledge.
Evans, C. (2008) Religious Education in public schools: an international human rights perspective. *Human Rights Law Review, 8*(3): 449-473.
Feldman, R. S. (επιμ. Η. Γ. Μπεζεβέγκης μετ. Ζ. Αντωνοπούλου, & Ζ. Κουλεντιανού) (2011) *Εξελικτική Ψυχολογία.* Αθήνα: Gutenberg.
Fowler, J. (1980) Faith and the Structuring of Meaning. In C. Brusselmans & J. O' Donahue (Ed.), *Toward moral and religious maturity*. NJ: Morristown, 343-373.
Fowler, J.(1981) *Stages of Faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. San Francisco: Harper Collins.

Grimmitt, M. (Ed.) (2000) *Pedagogies of Religious Education.* Great Wakering: McCrimmons.
Habermas, J. (2001) *Faith and knowledge. Opening speech at the presentation of the peace price of the German Book Trade Association*, 14 Oct. 2001 [on line]. Available: http://www.sueddeutsche.de/altuell/sz/artikel86740.php (1Μαΐου 2013]
Jackson, R. (2004) *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy.* London: Routledge Falmer.
Jackson, R. (2004) Citizenship as a replacement for religious education or RE as complementary to citizenship education?. In R. Jackson (Ed.), *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity.* London and New York: Routledge Falmer, 60-82.
Jennings, W. Kilkenny, R. & L. Kohlberg (1983) Moral development theory for youthful and adult offenders. In W. Laufer, J. Day (Ed.), *Personality theory, moral development and criminal behavior*. Lexington KY: Lexington, 281-357.
Ι.Μ.Δημητριάδος & Ακαδημία Θεολογικών Σπουδών (2007) *Ορθοδοξία και Νεωτερικότητα.* Αθήνα: Ίνδικτος.
Kalantzis, M. & B. Cope (2012) *New learning, Elements of a Science in Education.* Cambridge: Cambridge University Press.
Καραμούζης, Π. (2007) *Πολιτισμός και Διαθρησκειακή Αγωγή.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Καραμούζης, Π. & Η. Αθανασιάδης (2011) *Θρησκεία, Εκπαίδευση, Μετανεωτερικότητα.* Αθήνα: Κριτική.
Kohlberg, L. (1981) *Essays on moral development: Vol 1. The philosophy of moral development.* San Francisco: Harper & Row.
Kohlberg, L. (1984) *Essays on moral development: Vol 2. The psychology of moral development.* San Francisco: Harper & Row.
Κονδύλης, Π. (2011) *Οι αιτίες της παρακμής της σύγχρονης Ελλάδας.* Αθήνα: Θεμέλιο (3η έκδ.).
Κογκούλης, Ι. (1985) *Το μάθημα των Θρησκευτικών στη Μέση εκπαίδευση (1833-1932).* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
Κογκούλης, Ι. (1993) *Το μάθημα των Θρησκευτικών στη Μέση εκπαίδευση (1932-1982).* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
Κογκούλης, Ι. (2003) *Διδακτική των θρησκευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
Κορναράκης, Κ. Ι. (2012) *Ο Άνθρωπος απέναντι στην Εικόνα του.* Αθήνα: Αρμός.

Κουκουνάρας-Λιάγκης Μ. (2009) *Ο Θεός, ο δικός μου, ο δικός σου. Πολιτισμός, Εκπαίδευση, Ετερότητα.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2010) Διαπολιτισμική θρησκευτική αγωγή στο ελληνικό σχολείο. Ένα μάθημα για όλους και όχι διαθρησκειακό. *Σύναξη*, *15*: 37-49.
Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2011) *Εκπαιδευτικοί εν δράσει.* Αθήνα: Γρηγόρης.
Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2014) Μάθημα των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και νέο Πρόγραμμα Σπουδών: Μία θρησκειοπαιδαγωγική έρευνα σε μία αντιθρησκευτική κοινωνία. Πρακτικά του 7ου Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή, με θέμα: «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις», Πανεπιστήμιο Πατρών, ΠΤΔΕ 27-30 Ιουνίου 2014, Πάτρα (υπό δημοσίευση).
Koukounaras Liagkis, M. (2013). Religious Education in Greek Public Schools in Western Thrace: Identifying Controversial Issues. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 4*(11): 274-281.
Leganger-Krogstad, H. (2003) Dialogue among young citizens in a pluralistic religious education classroom. In R. Jackson, (Ed.), *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity.* London and New York: Routledge Falmer,150-169.
McTighe, J., & Wiggins, G. (2013) *Essential Questions: Opening doors to Student Understanding.* Alexandria, USA: ASCD.
Μητροπούλου, Β. (2008) *Το Εκπαιδευτικό Λογισμικό στη Διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
Μπέγζος, Μ. (2011) *Ψυχολογώντας τη θρησκεία.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης.* Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011) *Νέο Σχολείο, Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου.* Αθήνα: ΥΠ.Π.ΔΒ.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Παπαρίζος, Α. (2007) Θρησκεία και Πολιτική-Εκκλησία και κράτος στην Σύγχρονη Ελλάδα (Βασικές διαπιστώσεις και Υποθέσεις Εργασίας). Στο Κ. Ζορμπάς (επιμ.), *Πολιτική και Θρησκείες.* Αθήνα: Παπαζήσης, 101-102.
Περσελής, Ε. (1998) *Σχολική θρησκευτική αγωγή.* Αθήνα: Γρηγόρη.
Περσελής, Ε. (2007) *Θεωρίες θρησκευτικής ανάπτυξης και αγωγής*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
Πορτελάνος, Σ. (2010) *Διαπολιτισμική και διαθεματική διδακτική του μαθήματος των θρησκευτικών.* Αθήνα: Έννοια.

Piaget, J. (1970) *Logic and psychology*. New York: Basic Books.
Piaget, J. (1972) *The psychology of intelligence.* Totowa. New York: Littlefield Adams.
Ρεράκης, Η.Μ. (2007) *Σύγχρονη Διδακτική των Θρησκευτικών.* Θεσσαλονίκη: Π.Πουρναράς.
REDCo (2009) *Religion in Education. An contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European countries?.* Periodic Activity Report 3. Hamburg: Universitat Hamburg.
Roebben, B. (2011) *Seeking Sense in the City*. Berlin: Lit-Verlag.
Rogers, W. (1980) Interdisciplinary Approaches to Moral and Religious Development: A Critical Overview. In C. Brusselmans & J. O' Donahue (Ed.), *Toward moral and religious maturity*. NJ: Morristown, 12-50.
Schunk, D.H. (μετ. Ε. Εκκεκάκη) (2009) *Θεωρίες μάθησης. Μια εκπαιδευτική θεώρηση.* Αθήνα: _____Μεταίχμιο.
Simpson, T.L. (2002) Dare I oppose constructivist theory?. *The Educational Forum*, 66(4): 347-354.
Skeie, G. (2002) The concept of plurality and its meaning for religious education. Pluralism. *British Journal of Religious Education, 25* (2): 47-59.
Smerdon, B.A., D.T. Burkham, & V.E. Lee (1999) Access to Constructivist and Didactic Teaching: Who gets it? Where is it practiced?. *Teachers College Record,* 101(1): 5-34.
Stolber, T. & G. Teece (2011) *Teaching Religion and Science*. London: Routledge.
Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2003) *Η μέθοδος Project στη θεωρία και στην πράξη,* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη (2η έκδ.).
Valk, P., G. Bertram-Troost, M. Friederici, & C. Beraud (2009) *Teenagers' Perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies.* Munster:Waxmann.
Vygotsky, L.S. (μετ. Α. Μπίμπου, & Σ. Βοσνιάδου επιμ. Σ. Βοσνιάδου) (1997) *Νους στην κοινωνία. Η Ανάπτυξη των Ανωτέρων Ψυχολογικών Διαδικασιών.* Αθήνα: Gutenberg.
Von Glasersfeld, E. (1995) *Radical constructivism: A way of knowing and learning.* Washington DC: Falmer.
Φρυδάκη, Ε. (2009) *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης.* Αθήνα: Κριτική.
White, J. (2004) Should religious education should be a compulsory school subject?. *British Journal of Religious Education, 26*(2): 151-164.
Whitehouse, H. (μετ. εισ. Δ. Ξυλαγατάς επιμ. Π. Παχής) (2003) *Τύποι θρησκευτικότητας. Μια γνωσιακή θεωρία της μετάδοσης των θρησκευτικών αντιλήψεων*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2006) *Understanding by Design*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall (2η εκδ.).
Wright, A. (2004) The justification of compulsory religious education: A response to Professor White. *British Journal of Religious Education*, *26*(2): 165-174.
Wright, A. (2007) *Critical Religious Education, Multiculturalism and the Pursuit of Truth.* Cardiff: University of Wales Press.
Ziebertz, H-G. (2003) *Religious Education in a Plural Western Culture. Problems and Challenges*. Munster/Hamburg/London: Lit-Verlag.