



ΕΛΛΗΝΙΚΗ
GJRE

Ελληνική περιοδική
έκδοση για τη
Θρησκευτική Εκπαίδευση

Greek Journal of
Religious Education

ISSN: 2623-4386.

Πληροφορίες για την έκδοση, οδηγίες για τους συγγραφείς και την υποβολή άρθρων / Publication information, instructions for authors and subscription information: <http://www.gjre.gr>

Μπορεί να είναι αποτελεσματικός ο διδακτικός διαθηρησκειακός διάλογος στο Μάθημα των Θρησκευτικών; Μία εμπειρική έρευνα.

Can the Interfaith Dialogue in the Religious Education be effective? An empirical research.

Μανώλης Παπαϊωάννου / Manolis Papaioannou*

*εκπαιδευτικός θεολόγος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κάτοχος Μετ. Διπλώματος Θεολογίας/Επιστήμες της Αγωγής και Θρησκευτική Εκπαίδευση, ΕΚΠΑ, pammakar@yahoo.gr

Βιβλιογραφική αναφορά / Reference: Παπαϊωάννου, Μ. (2018). Μπορεί να είναι αποτελεσματικός ο διδακτικός διαθηρησκειακός διάλογος στο Μάθημα των Θρησκευτικών; Μία εμπειρική έρευνα. *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση / Greek Journal of Religious Education*, 1(1), 41–62, DOI: 10.30457/031020184

Σύνδεσμος / Link: <http://doi.org/10.30457/031020184>

Όλες οι απόψεις και οι ιδέες που εκφράζονται στην έκδοση είναι απόψεις και ιδέες των συγγραφέων και όχι του εκδότη (Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος ΚΑΙΡΟΣ-για την αναβάθμιση της θρησκευτικής εκπαίδευσης). / The opinions and views expressed in this publication are the opinions and views of the authors and not of the publisher (KAIROS - Greek Theological Association for the improvement of the Religious Education).

Το άρθρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για έρευνα, διδασκαλία και ιδιωτική μελέτη. Απαγορεύεται ρητά η αναπαραγωγή, η αναδιανομή, η πώληση, η εκμετάλλευση ή η διανομή του άρθρου, μέρους ή όλου, σε οποιαδήποτε μορφή και σε οποιονδήποτε. / This article may be used for research, teaching, and private study purposes. Any substantial or systematic reproduction, redistribution, reselling, licensing or distribution in any form to anyone is forbidden.

— ΑΚΟΛΟΥΘΕΙ ΤΟ ΠΛΗΡΕΣ ΚΕΙΜΕΝΟ —
— FOLLOWS THE FULL TEXT OF THE ARTICLE —

Μπορεί να είναι αποτελεσματικός ο διδακτικός διαθρησκειακός διάλογος στο Μάθημα των Θρησκευτικών; Μία εμπειρική έρευνα.

Μανώλης Παπαϊωάννου*

* εκπαιδευτικός θεολόγος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κάτοχος Μετ. Διπλώματος
Θεολογίας/Επιστήμες της Αγωγής και Θρησκευτική Εκπαίδευση, ΕΚΠΑ
pammakar@yahoo.gr

Can the Interfaith Dialogue in the Religious Education be effective? An empirical research.

Manolis Papaioannou*

* teacher of theology in Secondary Education, Bachelor degree in Orthodox theology/Education
Sciences and Religious Education, NKUA
pammakar@yahoo.gr

Περίληψη

Το άρθρο αναφέρεται στον ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο διαθρησκειακός διάλογος στον χώρο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Περιλαμβάνει επισκόπηση των σημαντικότερων διεθνών κειμένων και ερευνητικών εφαρμογών, και παρουσιάζει μια εμπειρική εκπαιδευτική έρευνα που διερευνά την αποτελεσματικότητα του διδακτικού διαθρησκειακού διαλόγου σε συνθήκες μικτής θρησκευτικά τάξης. Η έρευνα εφαρμόστηκε ως μελέτη περίπτωσης σε βάθος ενός χρόνου, στη διάρκεια δύο σχολικών χρόνων, 2016-17 και 2017-18, σε ένα λυκειακό τμήμα σχολείου της Αθήνας, το μοναδικό τμήμα του σχολείου στο οποίο φοιτούσαν χριστιανοί και μουσουλμάνοι μαθητές. Για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικά αλλά και ποιοτικά μεθοδολογικά εργαλεία, και αξιοποιήθηκε η συνεργασία ανεξάρτητων κριτών. Τα ερευνητικά ευρήματα ανέδειξαν τον πολλαπλό ρόλο του σχολικού διαθρησκειακού διαλόγου ως προς τη διδακτική αποτελεσματικότητα που αυτός έχει σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων επικοινωνίας και διαλόγου, αλλά και στάσεων απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα. Ταυτόχρονα, διαφάνηκε η δυνατότητα αποτελεσματικής εφαρμογής

διαλογικών πρακτικών για τη διδασκαλία των θρησκειών στον χώρο της ελληνικής Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, όταν ακολουθούνται οι σχετικές συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης, κάτι που ενθαρρύνει την εκπόνηση αντίστοιχων ερευνητικών πρωτοβουλιών.

Λέξεις κλειδιά: διαθρησκευτικός διάλογος, θρησκευτική ετερότητα, έρευνα, διδακτική αποτελεσματικότητα

Abstract

The article refers to the role of interfaith dialogue in the field of Religious Education. It includes an overview of the most important international texts and research applications, and presents an empirical educational research that explores the effectiveness of interfaith dialogue in mixed religious classrooms. The research was conducted as a case study during two school years 2016-17, 2017-18, in a high school in Athens, in a classroom of Christian and Muslim students. Quantitative and qualitative methodological tools were used to analyze the research data, and the collaboration of independent judges was used. The research findings have highlighted the multiple role of interfaith dialogue in the educational effectiveness in terms of knowledge, communication and dialogue skills, and attitudes towards religious diversity. At the same time, the possibility of effective implementation of dialogue in teaching religions in Religious Education was revealed, following the relevant recommendations of the Council of Europe, which encourage the development of such a research initiatives.

Keywords: interreligious dialogue, religious diversity, research, teaching effectiveness

1. Εισαγωγή

Το θέμα του διαλόγου σχετικά με τις θρησκείες δεν μπορεί να μείνει εκτός συζήτησης, όταν γίνεται λόγος για τον διάλογο στο μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ). Δεκαετίες πριν, έρευνα σε ελληνικά σχολεία ανέδειξε την ανάγκη συμπερίληψης όλων των θρησκειών στο ΜτΘ, ώστε οι μαθητές «να βρίσκονται σε μόνιμο διάλογο με τους άλλους» (Perselis, 1987). Η σημερινή εποχή προσφέρει άλλωστε τις ευκαιρίες για τη διεξαγωγή ενός «διαλόγου ζωής», που θα επικεντρώνεται στην κοινή αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων (Γιαννουλάτος, 2015). Ένας τέτοιος διάλογος δεν αποτελεί απειλή αλλά θετική πρόκληση και αφορμή αλληλογνωριμίας. Υπό αυτές τις συνθήκες ο διαθρησκευτικός διάλογος μπορεί να καλλιεργεί και τις προϋποθέσεις για την επιστήμη της θρησκευτικοπαιδαγωγικής, διαμορφώνοντας το ασφαλές πλαίσιο για την εισαγωγή του ως τεχνική διδασκαλίας στην εκπαίδευση. Το παρόν άρθρο καταγράφει μια μικρής κλίμακας εμπειρική έρευνα, που εφαρμόστηκε σε ένα σχολείο

της Αθήνας, και είχε ως σκοπό να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα του διαθρησκειακού διαλόγου ως προς τη γνωριμία του θρησκευτικά διαφορετικού, σε συνθήκες μικτής θρησκευτικά τάξης. Η έρευνα μεταφέρει στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον τη διεθνή ερευνητική εμπειρία, αλλά και τα επίσημα ευρωπαϊκά κείμενα και τις διεθνείς συστάσεις, για την εφαρμογή διαλογικών πρακτικών στο πλαίσιο της διδασκαλίας των θρησκειών στον χώρο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (ΘΕ). Στηρίχτηκε στην κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της ΘΕ και στις αρχές της βιωματικής και μετασχηματιστικής εκπαίδευσης (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015), ενώ ως προς τη διδακτική εφαρμογή ακολούθησε τη μεθοδολογία που υποστηρίζεται από το νέο ΜτΘ¹.

2. Θεωρητική προσέγγιση του διαθρησκειακού διαλόγου

2.1 Διαθρησκειακός διάλογος και Θρησκευτική Εκπαίδευση

Ο διάλογος με την ετερότητα καταλαμβάνει σημαντική θέση στη θεολογία της Ορθόδοξης Εκκλησίας. Όταν διεξάγεται με σεβασμό ως προς τη θρησκευτική ιδιοπροσωπία κάθε διαλεγόμενου μέρους, μπορεί να συνιστά κέρδος για όλες τις πλευρές. Αλλά και στον χώρο της εκπαίδευσης, ένας τέτοιος διάλογος μπορεί να έχει ευεργετική επίδραση για τους μαθητές, καλλιεργώντας μια γόνιμη αλληλεπίδραση. Βέβαια, ο σχολικός διαθρησκειακός διάλογος δεν είναι όμοιος με αυτόν που επιχειρούν οι θρησκείες μεταξύ τους. Σε μια τέτοια διδακτική αξιοποίηση, το αντικείμενο του μαθήματος είναι ο πολιτισμός που παράγουν οι θρησκείες και όχι η πίστη σε αυτές (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2010).

Ο διάλογος μεταξύ των θρησκειών σε σχολικό επίπεδο αντιμετωπίζει με σεβασμό τη σταθερότητα της θρησκευτικής ταυτότητας των συμμετεχόντων, χωρίς να τους ζητά να την αμφισβητήσουν ή να την αλλάξουν. Άλλωστε η δύναμη των προσωπικών πεποιθήσεων κάνει περισσότερο ουσιαστικό τον διάλογο με τον άλλο. Κατά τον διαθρησκειακό διάλογο οι μαθητές καλούνται να μοιραστούν τις εμπειρίες και τα πιστεύω τους, όχι να αντιμάχονται για το ποιος ή ποια θρησκεία έχει την αλήθεια (Ipgrave, 2015, σσ. 125-127). Άλλωστε, η επιτυχία του διαλόγου δεν είναι να συμβιβάσει τις θρησκευτικές διαφορές μέσα από μια ανάμιξη των αντιλήψεων, αλλά να τις αναπτύξει μέσα από την αντίθεσή τους. Ένας τέτοιος διάλογος επιτρέπει στους μαθητές να αναφέρονται στο προσωπικό τους θρησκευτικό υπόβαθρο και ταυτόχρονα ενισχύει τον σεβασμό για τις θρησκευτικές αξίες των άλλων (Weisse, 2013, σ. 171). Σε αυτήν τη λογική, οι προσωπικές ιδέες και εμπειρίες των μαθητών καλούνται να «συνομιλήσουν» με τις ιδέες, τις πεποιθήσεις και τις εμπειρίες που έχουν άτομα από διαφορετικές παραδόσεις. Παρότι είναι φυσικό να γίνονται συγκρίσεις και να διαφαίνονται αντιθέσεις και διαφορές, όταν καλλιεργείται ένα κλίμα ασφαλούς διαλόγου, η ανάδειξη της

διαφορετικότητας μπορεί να διευρύνει την κατανόηση που έχουν οι μαθητές για τις πεποιθήσεις των άλλων, ακόμα και να οδηγήσει στην αποδοχή και την επικοινωνία μαζί τους (ΥΠ.Π.Ε.Θ.-Ι.Ε.Π., 2016, σ. 98), αναπτύσσοντας την εμπιστοσύνη στη διαφορετικότητα και την επικοινωνία, με γνώμονα τον πλουραλιστικό χαρακτήρα της γνώσης (Καραμούζης, 2012, σσ. 62-63).

2.2 Ευρωπαϊκές αναφορές και συστάσεις

Στις πρόσφατες δεκαετίες, αναπτύχθηκαν στον ευρωπαϊκό χώρο πολλές πρωτοβουλίες για τον διαπολιτισμικό και τον διαθρησκευτικό διάλογο. Προέκυψε πλήθος από επίσημα ψηφίσματα και συστάσεις, γεγονός που δείχνει τη βαρύτητα με την οποία αντιμετωπίστηκε το θέμα της διδασκαλίας των θρησκειών στο σχολείο (Council of Europe, 2008, σ. 15). Ενδεικτικά αναφέρονται: α) Τελική Διακήρυξη της Συνέλευσης των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού στην Αθήνα, με την οποία ζητείται από το Συμβούλιο της Ευρώπης (ΣτΕ) και τα κράτη μέλη να εφαρμόσουν εκπαιδευτικές στρατηγικές, με σκοπό το άνοιγμα προς άλλους πολιτισμούς και τον διαθρησκευτικό διάλογο (άρθρο 11) (European Ministers of Education, 2003), β) Σύσταση 1720 της Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης του ΣτΕ με θέμα «Εκπαίδευση και θρησκεία», η οποία συστήνει στις κυβερνήσεις των κρατών μελών να διασφαλίζουν ότι η ΘΕ σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Βαθμίδα θα πρέπει να οδηγεί τους μαθητές στο να ανακαλύπτουν τις θρησκείες, με εφαρμογή πρώτα στη δική τους και έπειτα σε αυτές των γειτονικών τους χωρών (άρθρο 14, 1) (Parliamentary Assembly, 2005), γ) Οι κατευθυντήριες αρχές του «Τολέδο», οι οποίες καταγράφουν τον διάλογο ως μία από τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία των θρησκειών και των πεποιθήσεων στο σχολείο (ODIHR Advisory Council, 2007, σ. 48) δ) Η «Λευκή Βίβλος για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο», των 47 χωρών μελών του ΣτΕ, σύμφωνα με την οποία όταν η εκπαίδευση σχετικά με τα θρησκευτικά δεδομένα γίνεται σε διαπολιτισμικό πλαίσιο, τότε παρέχει γνώσεις για όλες τις θρησκείες και τις πεποιθήσεις του κόσμου, ενώ επιτρέπει στο άτομο να τις κατανοεί χωρίς προκαταλήψεις (Council of Europe, 2008, σ. 30).

Ιδιαίτερη βαρύτητα λόγω και του υποχρεωτικού της χαρακτήρα έχει η Σύσταση 12 (2008) των Υπουργών του ΣτΕ, η οποία συνδέει τη θρησκευτική αγωγή με τον διαπολιτισμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Στο Παράρτημα της Σύστασης σημειώνεται ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να καλλιεργεί την ευαισθησία στην ποικιλομορφία των θρησκευτικών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων, προωθώντας την επικοινωνία και τον διάλογο μεταξύ ανθρώπων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση ή θρησκευτικό και μη θρησκευτικό υπόβαθρο (άρθρο 5). Συστήνεται η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και η εξάσκηση της ικανότητας να βάζουν τον εαυτό τους στη θέση των άλλων, για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που θα προάγει την αμοιβαία εμπιστοσύνη, την κατανόηση και τη συνεργατική

μάθηση, στην οποία άνθρωποι όλων των παραδόσεων θα μπορούν να συμπεριληφθούν και να συμμετάσχουν (άρθρο 7, 1). Συστήνονται σύγχρονες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που εμπεριέχουν διάλογο, διλήμματα και αναστοχασμό, και επιτρέπουν στους μαθητές να συμμετάσχουν σε διάλογο με άτομα διαφορετικών αξιών και ιδεών (π.χ. προσομοιώσεις, παίξιμο ρόλων) (άρθρο 7, 2) (Committee of Ministers of the Council of Europe, 2008). Το 2014, το ΣτΕ προχώρησε στην έκδοση «Οδοδείκτες - Πολιτική και πρακτική για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές κοσμοθεωρίες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση», παρέχοντας πλούσιο υλικό ερευνητικών διαλογικών προσεγγίσεων με σκοπό τη βοήθεια των κρατών μελών στην εφαρμογή της Σύστασης 12 (2008) (Jackson, 2014).

2.3 Έρευνες

Στον χώρο της ελληνικής βιβλιογραφίας δεν υπάρχει κάποια εξειδικευμένη έρευνα σχετική με τον διαθρησκειακό διάλογο στη διδασκαλία του ΜτΘ. Τεκμηριωμένα, όμως, συμπεράσματα διεθνών ερευνών καταγράφουν τα μαθησιακά του οφέλη και την ολοένα αυξανόμενη διάθεση αξιοποίησης διαλογικών πρακτικών στο πλαίσιο της διδασκαλίας των θρησκειών στο σχολείο.

Από το 2006 μέχρι το 2009, αναπτύχθηκε από το Πανεπιστήμιο του Αμβούργου, με τη συνεργασία πανεπιστημίων οκτώ ευρωπαϊκών χωρών, το ερευνητικό πρόγραμμα του REDCo (Θρησκεία στην Εκπαίδευση: Μια συνεισφορά στον διάλογο ή ένας παράγοντας σύγκρουσης). Στο πρόγραμμα καταγράφηκε η σημασία του διαλόγου στο επίπεδο της σχολικής τάξης, με έμφαση στην ανταλλαγή των διαφορετικών οπτικών των μαθητών γύρω από θρησκείες και κοσμοθεωρίες (Weisse, 2009). Έρευνες για το διαλεκτικό μοντέλο διδασκαλίας πραγματοποίησε η Julia Ipgrave (2005). Ανέδειξε ότι ο διάλογος διευκολύνει τους μαθητές να ασχοληθούν με έννοιες διαφορετικών θρησκευτικών παραδόσεων, τις οποίες προσπαθούν να κατανοήσουν μπαίνοντας στη θέση των συμμαθητών τους και συνεργαζόμενοι μαζί τους. Μέσα από τη συνεχή διαπραγμάτευση με τις δικές τους προϋπάρχουσες θρησκευτικές καταβολές, καθώς επίσης μέσα από την επικοινωνία με τις απόψεις των άλλων, οι μαθητές αφομοιώνουν τη θρησκευτική γνώση ή δημιουργούν νέα νοήματα (2013; 2015). Αξίζει να αναφερθεί ότι μέσα από ερευνητικό πρόγραμμα ηλεκτρονικής επικοινωνίας, που εφάρμοσε η Julia Ipgrave σε μαθητές δημοτικών σχολείων του Ηνωμένου Βασιλείου στο πλαίσιο της ΘΕ, αναδεικνύεται η δυνατότητα του διαλογικού μοντέλου διδασκαλίας να προωθήσει σχέσεις φιλίας ανάμεσα σε μαθητές από διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις (Ipgrave, 2004; McKenna, Ipgrave, & Jackson, 2008).

3. Η έρευνα

3.1 Μεθοδολογία, δείγμα

Η έρευνα αναπτύχθηκε σε πλαίσιο μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας (Παπαϊωάννου, 2018), σε βάθος ενός ημερολογιακού έτους. Σε πρώτο επίπεδο η έρευνα διεξήχθη την Άνοιξη του 2016, ενώ -λίγες μέρες μετά τη διεξαγωγή της- στην ίδια μαθητική ομάδα εφαρμόστηκε μια σύντομη ανατροφοδοτική διαδικασία, για να συλλεχθούν πρόσθετα ερευνητικά δεδομένα. Παράλληλα, για να ελεγχθεί η βιωσιμότητα³ της γνώσης που παράχθηκε στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, έναν χρόνο μετά την πρώτη ερευνητική διαδικασία (Μάιος 2017) διενεργήθηκε επαναληπτική συμπληρωματική έρευνα. Επιλέχθηκε στόχος να ερευνηθεί ένα μόνο σχολικό τμήμα Β' τάξης Γενικού Λυκείου, όπου ήταν εμφανής ο μικτός θρησκευτικά χαρακτήρας της ερευνώμενης ομάδας. Στο συγκεκριμένο τμήμα δύο από τους εικοσιτρείς μαθητές ήταν μουσουλμάνοι αλλά παρακολουθούσαν κανονικά το ΜτΘ, χωρίς να έχουν αξιοποιήσει τη δυνατότητα απαλλαγής που τους προσέφερε ο νόμος². Αυτό προσέδιδε στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών την ιδιότητα μιας μοναδικής κατάστασης σε ολόκληρη τη σχολική μονάδα, προσφέροντας τα απαιτούμενα κριτήρια για τη στοχευμένη επιλογή της μελέτης περίπτωσης ως ερευνητικής μεθοδολογίας (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 310 κ.ε.). Μια μελέτη περίπτωσης δεν συνιστά ένα ελαττωματικό πειραματικό σχέδιο αλλά μια διαφορετική ερευνητική στρατηγική, η οποία κινείται με βάση το δικό της σχέδιο (Robson, 2010, σ. 213) και ερμηνεύει μια κατάσταση μέσα από τα βιώματα, τις σχέψεις και τα συναισθήματα των συμμετεχόντων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση δόθηκε έμφαση στη μοναδικότητα αλλά και την ιδιομορφία των καταστάσεων, καθώς η ανάδειξη της ποιότητας και της έντασης των σημαντικών αυτών δεδομένων διαθέτει μεγαλύτερο ερευνητικό «βάρος» (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 316). Αν και δεν μπορεί να υποστηριχτεί η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό, μια παρόμοια έρευνα μπορεί να περιλαμβάνει την «επαναληπτικότητα», ως προσπάθεια για σύγκριση, βελτίωση ή τεκμηρίωση των ερευνητικών συμπερασμάτων από έναν διαφορετικό ερευνητή (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 202). Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την αναλυτική περιγραφή του περιβάλλοντος αλλά και των συνθηκών στις οποίες αναπτύχθηκε η παρούσα έρευνα, κάτι που δίνει την ευκαιρία σε κάθε ενδιαφερόμενο ερευνητή να μπορεί να την επαναλάβει (Mertens, 2009, σσ. 163-164, 306).

3.2 Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα είχε ως σκοπό να διερευνήσει τη διδακτική αποτελεσματικότητα του διαθρησκευτικού διαλόγου σε συνθήκες σχολικού θρησκευτικού πλουραλισμού. Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν:

- Πώς οι μαθητές νοηματοδοτούν - κατανοούν θρησκευτικές έννοιες (της θρησκείας τους και της θρησκείας του «άλλου») πριν και μετά τη διδακτική τεχνική του διαθρησκειακού διαλόγου;
- Πώς αξιολογούν οι μαθητές τη συμμετοχή τους στο μάθημα, που περιλαμβάνει τη διδακτική τεχνική του διαθρησκειακού διαλόγου;
- Πώς αξιολογούν οι μαθητές μικτής θρησκευτικά τάξης την έκφραση προσωπικών θρησκευτικών πεποιθήσεων, στο πλαίσιο ενός μαθήματος που περιλαμβάνει τη διδακτική τεχνική του διαθρησκειακού διαλόγου;
- Ποια είναι η επίδραση της τεχνικής του διαθρησκειακού διαλόγου στη γνωριμία με τον θρησκευτικά διαφορετικό και στην επιθυμία διαμόρφωσης φιλικών σχέσεων με αυτόν;
- Ποια συσχέτιση υπάρχει ανάμεσα στην προσωπική θρησκευτική πίστη των μαθητών και τη στάση τους απέναντι στον θρησκευτικά διαφορετικό, πριν και μετά το τέλος του μαθήματος που περιλαμβάνει τη διδακτική τεχνική του διαθρησκειακού διαλόγου;

3.3 Ερευνητικά εργαλεία

Με σκοπό την ερμηνεία και την κατανόηση των υποκειμενικών νοημάτων υιοθετήθηκε μικτή ερευνητική μεθοδολογία, με ταυτόχρονη χρήση ποιοτικών αλλά και ποσοτικών μεθόδων. Αξιοποιήθηκαν τρία είδη ερευνητικών εργαλείων (ερωτηματολόγιο, παρατήρηση και ψηφιακή εγγραφή των διαλόγων), έτσι ώστε μέσω τριγωνοποίησης να επιτευχθεί ασφαλέστερη επιστημονικά κάλυψη της συγκέντρωσης των δεδομένων και να ενισχυθεί η ερμηνευτική δυνατότητα και η ερευνητική αξιοπιστία (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 531; Mertens, 2009, σ. 305; Robson, 2010, σ. 442). Δόθηκαν τέσσερα ερωτηματολόγια (πριν και μετά τη διδασκαλία, λίγες μέρες και έναν χρόνο μετά από αυτήν), που περιείχαν ερωτήσεις στην πεντάβαθμη κλίμακα (Likert) αλλά και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Προτιμήθηκε η αξιοποίηση του συμμετοχικού και μη δομημένου τύπου παρατήρησης, ενώ με την ψηφιακή εγγραφή των διαλόγων επιτεύχθηκε ευρύτητα στη συλλογή των δεδομένων, καθώς αποτυπώθηκε με πιστότητα η διαλογική διαδικασία. Η ποσοτική και στατιστική ανάλυση των δεδομένων υποστηρίχθηκε από το στατιστικό εργαλείο SPSS Statistics (version 23.0). Λόγω του περιορισμένου δείγματος τα στατιστικά στοιχεία χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά με τα υπόλοιπα ποιοτικά ευρήματα. Για την ποιοτική ανάλυση προσδιορίστηκαν τρεις κατηγορίες ανάλυσης, που είχαν να κάνουν με μαθησιακά αποτελέσματα γνώσεων, δεξιοτήτων επικοινωνίας και στάσεων, και κωδικοποιήθηκαν σε διακριτές υποκατηγορίες. Στην κατηγοριοποίηση των δεδομένων αξιοποιήθηκε η συνεργασία δύο ανεξάρτητων κριτών, ώστε να ενισχυθεί η αξιοπιστία και να διασφαλιστεί η ερευνητική αμεροληψία (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 499; Robson, 2010, σ. 423). Καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε οι ερμηνείες να απηχούν

την οπτική των ίδιων των μαθητών και να επαληθεύονται από την εκτενή παρουσίαση όλων των ερευνητικών δεδομένων και συνθηκών (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 185).

3.4 Η εφαρμογή της διδασκαλίας

Η διδασκαλία διενεργήθηκε στην αίθουσα συνεδριάσεων του Δήμου Καλλιθέας από τον γράφοντα, ο οποίος είχε την ιδιότητα του υπηρετούντος εκπαιδευτικού στο σχολείο όπου ανήκε η ερευνώμενη ομάδα. Αξιοποιήθηκε η διαλογική διδακτική προσέγγιση σε μια ταυτόχρονη διδασκαλία του Χριστιανισμού και του Ισλάμ, ώστε να συνδεθεί με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες της μαθητικής ομάδας και ακολουθήθηκε η βιωματική μέθοδος σε τέσσερα διδακτικά στάδια. Αρχικά οι μαθητές βίωσαν γνωστές τους εμπειρίες, σχετικά με την αλληλεπίδραση Χριστιανισμού-Ισλάμ, ενώ έπειτα οι εμπειρίες τους νοηματοδοτήθηκαν με την προσφορά της νέας θρησκευτικής γνώσης (έννοιες «Θεός», «πίστη», «προσευχή» στον Χριστιανισμό και το Ισλάμ). Στη συνέχεια αυτή η νέα γνώση έτυχε ανάλυσης και η διδασκαλία περατώθηκε με την εφαρμογή της γνώσης σε μια δοσμένη συνθήκη. Στο πλαίσιο του διαλογικού μαθήματος, οι μαθητές κλήθηκαν να μπουν στον ρόλο των Δημοτικών Συμβούλων νεοσύστατου ελλαδικού Δήμου και να γνωμοδοτήσουν σε υποβληθέν αίτημα των κατοίκων περί ανέγερσης χώρων λατρείας.

4. Αποτελέσματα

4.1 Επίτευξη γνωστικών επαρκειών

Η αξιολόγηση των γνώσεων που αποκόμισαν οι μαθητές μέσα από το διαλογικό μάθημα για τον Χριστιανισμό και το Ισλάμ πραγματοποιήθηκε αρχικά από τις συζητήσεις ανατροφοδοτικού χαρακτήρα που έγιναν στην ολομέλεια της τάξης. Συγκεκριμένα, στο στάδιο ανάλυσης της νέας γνώσης, οι δεκαοχτώ μαθητές που ζήτησαν και πήραν τον λόγο, ανακάλεσαν πολλές από τις γνώσεις που τους είχαν δοθεί νωρίτερα (σε έξι περιπτώσεις αναφέρθηκαν στη χριστιανική προσευχή, εννέα φορές στην προσευχή στο Ισλάμ και δύο φορές στην έννοια της πίστης σε Χριστιανισμό και Ισλάμ). Εκεί όμως που διαφάνηκε ότι οι μαθητές κατέκτησαν βασικές γνώσεις για τις έννοιες που διδάχθηκαν ήταν κυρίως το τελευταίο διαλογικό στάδιο. Σε τριανταεπτά περιπτώσεις (33,6% του συνόλου των μαθητικών ομιλιών) έκαναν αναφορά στην «προσευχή», μιλώντας για τη σημασία ή την αναγκαιότητά της, τόσο για τους πιστούς του Ισλάμ όσο και για τους πιστούς του Χριστιανισμού. Την ίδια στιγμή, σε έντεκα περιπτώσεις, χρησιμοποίησαν γνώσεις που τους δόθηκαν νωρίτερα κατά την ανάλυση των τριών θρησκευτικών εννοιών, προχωρώντας αποτελεσματικά στη δημιουργία προσωπικών νοητικών κατασκευών.

Όσον αφορά στα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια, και εκεί ήταν ξεκάθαρη μια αυξητική

διαφοροποίηση της γνώσης. Πριν τον διάλογο, σύμφωνα με την αξιολόγηση της γνώσης των μαθητών για τις έννοιες που αναφέρονταν στο Ισλάμ, καταγράφηκαν πολύ χαμηλές τιμές. Μόνο το 30,4% των μαθητών απάντησαν θετικά ότι γνωρίζουν το νόημα της έννοιας «Θεός» στο Ισλάμ ($m=2,91$, $s.d.=1,12$), το 17,4% ότι γνωρίζουν για την έννοια «Πίστη» ($m=2,70$, $s.d.=1,06$) και το 39,1% ($m=3,22$, $s.d.=1,20$) ότι γνωρίζουν την έννοια της «Προσευχής». Μετά τον διάλογο οι απαντήσεις σε συντριπτικό αριθμό είχαν θετικό ή απόλυτα θετικό πρόσημο, καθώς το 86,9% των μαθητών απάντησαν ότι μέσα από το διάλογο έμαθαν τι σημαίνουν για έναν μουσουλμάνο οι έννοιες «Θεός», «Πίστη», «Προσευχή» (συμφωνία 65,2%, απόλυτη συμφωνία 21,7%), ενώ δεν υπήρχαν καθόλου αρνητικές τιμές ($m=4,09$, $s.d.=0,59$). Αντίστοιχα θετικές απαντήσεις (91,3%) υπήρξαν και στο ερώτημα αν ο διάλογος βοήθησε τους μαθητές να μάθουν περισσότερα από όσα ήξεραν για τον ρόλο της θρησκείας στη ζωή των μουσουλμάνων (συμφωνία 69,6%, απόλυτη συμφωνία 21,7%), χωρίς και εδώ να υπάρχουν αρνητικές απαντήσεις ($m=4,13$, $s.d.=0,54$). Θετικές ήταν, όμως, αντίστοιχα και οι απαντήσεις των μουσουλμάνων μαθητών, ως προς τις γνώσεις που αποκόμισαν για τον Χριστιανισμό:

«Έμαθα τι είναι ο Θεός στον Χριστιανισμό. Έμαθα πώς και γιατί προσεύχονται στον Χριστιανισμό».

«Έμαθα τις διαφορές μεταξύ των θρησκειών».

Δεδομένου του θρησκευτικού προσδιορισμού της μαθητικής ομάδας, αποτελεί ενδιαφέρον στοιχείο ότι απαντήσεις που υποδηλώνουν γνωσιακές κατακτήσεις αναφέρονταν όχι μόνο στο Ισλάμ αλλά και στη θρησκεία της πλειοψηφίας των μαθητών, δηλαδή στον Χριστιανισμό. Συγκεκριμένα, σε ποσοστό 91,3% (συμφωνία 60,9%, απόλυτη συμφωνία 30,4%) οι μαθητές υποστήριξαν ότι μέσα από τον διάλογο έμαθαν ποια σημασία έχουν για έναν χριστιανό οι έννοιες «Θεός», «πίστη» και «προσευχή». Σε ποσοστό 60,8% απάντησαν, επίσης, θετικά στο ερώτημα «Ο διάλογος με βοήθησε να μάθω περισσότερα από όσα ήξερα για τον ρόλο της θρησκείας στη ζωή των πιστών, στον Χριστιανισμό» (συμφωνία 56,5%, απόλυτη συμφωνία 4,3%), έναντι 30,4% ουδέτερων απαντήσεων και 8,7% αρνητικών, ενώ θετικές ήταν και στο μεγαλύτερο ποσοστό τους οι απαντήσεις στο ερώτημα «Μέσα από τον διάλογο έμαθα τι σημαίνουν οι έννοιες «Θεός», «πίστη», «προσευχή» στη ζωή μου». Σε αυτό το ερώτημα, παρά το ότι το 13% των μαθητών απάντησαν αρνητικά (απόλυτη διαφωνία 4,3%, διαφωνία 8,7%) και το 8,7% με ουδέτερο τρόπο, το 78,3% των μαθητών έδωσαν θετική απάντηση (συμφωνία 52,2%, απόλυτη συμφωνία 26,1%).

Όμως, σύμφωνα και με την ανάλυση περιεχομένου από τους δύο ανεξάρτητους κριτές, και οι απαντήσεις στο ερώτημα του δεύτερου ερωτηματολογίου «Τι έμαθα σήμερα», εκτός από επιβεβαίωση κατάκτησης γνώσεων για την πλειονότητα των μαθητών, κατέγραψαν γνώση και του Χριστιανισμού (68,8%). Ενδεικτικά αναφέρονται:

«Σήμερα μάθαμε για τις δύο διαφορετικές θρησκείες, τον Χριστιανισμό και τον Ισλαμισμό».

«Έμαθα για τις σχέσεις του Χριστιανισμού-Ισλαμισμού καθώς και τις ιδιαιτερότητες κάθε θρησκείας».

«Έμαθα κυρίως για τη θρησκεία του Ισλάμ και τη δική μου, πιο πολλά απ' όσα νόμιζα ότι γνώριζα».

«Έμαθα πολλά για το Ισλάμ και τον Χριστιανισμό, άκουσα και τις απόψεις των άλλων παιδιών και μπόρεσα να συγκρίνω τις απόψεις τους με τη δική μου».

Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα και από τις μαθητικές απαντήσεις, στο ερώτημα «Ποια νέα πράγματα θεωρείς ότι έμαθες ή ποιες απορίες σου λύθηκαν μέσα από το διαλογικό μάθημα για τον Χριστιανισμό και το Ισλάμ», το οποίο δόθηκε στους μαθητές λίγες μέρες μετά το διαλογικό μάθημα. Αναφέρονται ενδεικτικά:

«Γνώρισα καλύτερα τη θρησκεία του Ισλάμ. Έμαθα για το τι θεωρούν προσευχή, πίστη στον Θεό. Είδα πολλές διαφορές ανάμεσα στις δύο θρησκείες. Υπήρχαν λίγες ομοιότητες όσον αφορά την πίστη και τη συλλογικότητα».

«Έμαθα νέα πράγματα για τις θρησκείες, τα οποία με βοήθησαν να βλέπω πιο σφαιρικά τα πράγματα».

«Έμαθα πολλά πράγματα τόσο για τους μουσουλμάνους αλλά και τη θρησκεία τους, όσο και για τη δικιά μου θρησκεία, τον Χριστιανισμό».

«Έμαθα για την καθημερινή πρωινή προσευχή των μουσουλμάνων. ... Έμαθα ότι στο Ισλάμ, όπως και στον Χριστιανισμό, η ομαδική προσευχή είναι ισχυρότερη από την ατομική».

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι μέσα από την επικοινωνία με τη θρησκευτική ετερότητα οι μαθητές οδηγούνται και σε έναν εσωτερικό διάλογο, «γνωρίζοντας» τον εαυτό τους και εμπλουτίζοντας ταυτόχρονα και την προσωπική τους θρησκευτικότητα (Elias, 2010, σ. 70). Στην αποτελεσματικότητα του διαλόγου θα πρέπει βέβαια να προσμετρηθούν και οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στα ερωτήματα «Τι επιπλέον θα ήθελες να ρωτήσεις ή να μάθεις από έναν πιστό του Χριστιανισμού ή του Ισλάμ;» και «Ποια άλλα θέματα θα ήθελες να συζητηθούν στην τάξη, σε έναν ευρύτερο διάλογο ανάμεσα στις θρησκείες στο ΜτΘ;», όπου οι περισσότερες καταγραφές (76,2%) αφορούσαν και στις δύο παραδόσεις, σύμφωνα και με την ανάλυση περιεχομένου από τους δύο ανεξάρτητους κριτές. Και εδώ ήταν έκδηλο το ενδιαφέρον των μαθητών να διερευνήσουν τη θρησκευτικότητα στην καθημερινότητα των ανθρώπων, κάτι που τους προετοιμάζει να θέτουν ερωτήματα και στον ίδιο τους τον εαυτό, αναπτύσσοντας έτσι και τη δική τους θρησκευτική ταυτότητα (Roebben, 2012, σσ. 7-8). Ενδεικτικά παρατίθενται κάποιες από τις μαθητικές καταγραφές:

«Πώς αντιμετωπίζει το Ισλάμ τον Χριστό και τι απόψεις έχει για τους χριστιανούς;».

«Είναι κριτήριο η θρησκεία του άλλου για να συνάψει σχέση ένας χριστιανός με μία μουσουλμάνη;».

«Επέρχεται κάποιου είδους τιμωρία, αν κάποιος δεν ακολουθήσει ό,τι πρεσβεύει το Ισλάμ;».
«Αν είχες την ευκαιρία να αλλάξεις θρησκεία, θα άλλαζες;».
«Θα ήθελα να ρωτήσω και τους δύο αν ικανοποιούνται ψυχικά από τη θρησκεία που επέλεξαν».
«Ένας μουσουλμάνος επιλέγει τη θρησκεία του ελεύθερα ή επειδή οι γονείς του πιστεύουν σε αυτήν;».

Η παραπάνω εικόνα των πολύ θετικών τιμών στις γνωστικές κατανοήσεις των μαθητών αποτυπώθηκε και στις απαντήσεις που δόθηκαν έναν χρόνο μετά, στη έρευνα ελέγχου της βιωσιμότητας της γνώσης. Η γνώση φαίνεται ότι παραμένει, καθώς το 82,6% των μαθητών εκ νέου ισχυρίστηκαν ότι έμαθαν τι σημαίνουν οι έννοιες «Θεός», «πίστη» και «προσευχή» στο Ισλάμ (συμφωνία 60,9%, απόλυτη συμφωνία 21,7%), ενώ το 86,9% των μαθητών απάντησαν ότι έμαθαν περισσότερα από όσα ήδη ήξεραν για τον ρόλο του Ισλάμ στη ζωή των μουσουλμάνων (συμφωνία 39,1%, απόλυτη συμφωνία 47,8%). Ταυτόχρονα, το 91,3% των μαθητών απάντησαν με θετικό και απόλυτα θετικό τρόπο (συμφωνία 69,6%, απόλυτη συμφωνία 21,7%), σχετικά με τη γνώση των αντίστοιχων χριστιανικών εννοιών.

4.2 Διαθρησκειακός διάλογος και συμμετοχή των μαθητών

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα για την αξιολόγηση της διδακτικής τεχνικής του διαλόγου, σχεδόν όλοι οι μαθητές έδωσαν θετικές ή απόλυτα θετικές απαντήσεις. Συγκεκριμένα, στο ερώτημα «Ο διάλογος έδινε τη δυνατότητα να ακουστεί ελεύθερα η γνώμη μου» το 86,9% των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και των δύο μουσουλμάνων, απάντησαν θετικά ($m=4,26$, $s.d.=0,96$), ενώ στο ερώτημα «Ο διάλογος με βοήθησε να χρησιμοποιήσω την κριτική μου σκέψη» θετικά απάντησε το σύνολο των μαθητών (100%). Ενδιαφέρον παρουσιάζουν, επίσης, οι απαντήσεις για τον βαθμό συμμετοχής των μαθητών στον διάλογο, σε σχέση με ένα συνηθισμένο ΜτΘ, καθώς το 65,2% δήλωσε ότι η συμμετοχή τους ήταν μεγαλύτερη ($m=3,74$, $s.d.=1,09$). Συμμετείχαν στους διαλόγους δεκαοχτώ μαθητές (78,3%), ενώ οι δώδεκα πήραν τον λόγο δέκα ή και περισσότερες φορές (52,2%). Ενδεικτικά σημειώνεται ότι ο ένας μουσουλμάνος μαθητής μίλησε στην ολομέλεια περισσότερες από τριανταπέντε φορές.

Στο ερώτημα «Κατά τη διάρκεια του διαλόγου έδειξα σεβασμό στις διαφορετικές απόψεις που ακούστηκαν» το 91,3% απάντησε θετικά (συμφωνία 21,7%, απόλυτη συμφωνία 69,6%), ενώ στο ερώτημα «Η παρουσία μαθητών με διαφορετική θρησκευτική παράδοση από τη δική μου, βοήθησε τον διάλογο» θετικά απάντησε το σύνολο των μαθητών (πίν. 1).

Στις ερωτήσεις που αναφέρονταν στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, για την έκφραση προσωπικών θρησκευτικών πεποιθήσεων, στο πλαίσιο της διδακτικής τεχνικής του διαθρησκειακού διαλόγου, οι μαθητές απάντησαν με απόλυτο τρόπο ότι δεν θα προτιμούσαν να

Πίνακας 1. Η παρουσία μαθητών με διαφορετική θρησκευτική παράδοση από τη δική μου βοήθησε τον διάλογο.

Δεδομένα	%
Συμφωνώ	43.5
Συμφωνώ απόλυτα	56.5
ΣΥΝΟΛΟ	100.0

διαλέγονται μόνο με εκείνους με τους οποίους έχουν τις ίδιες θρησκευτικές αντιλήψεις (διαφωνία 21,7%, απόλυτη διαφωνία 78,3%, $m=1,22$, $s.d.=0,42$) (πίν. 2).

Πίνακας 2. Θα προτιμούσα να διαλέγομαι μόνο με εκείνους που έχουν ίδιες θρησκευτικές αντιλήψεις με εμένα.

Δεδομένα	%
Διαφωνώ απόλυτα	78.3
Διαφωνώ	21.7
ΣΥΝΟΛΟ	100.0

Ταυτόχρονα το 91,3% των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και των δύο μουσουλμάνων, υποστήριξαν ότι δεν ενοχλούνται να εκφράζουν τις θρησκευτικές τους αντιλήψεις ενώπιον άλλων (διαφωνία 39,1%, απόλυτη διαφωνία 52,2%, $m=1,57$, $s.d.=0,66$) (πίν. 3).

Πίνακας 3. Με ενοχλεί να λέω την άποψή μου ενώπιον άλλων, όταν πρόκειται για θρησκευτικές αντιλήψεις.

Δεδομένα	%
Διαφωνώ απόλυτα	52.2
Διαφωνώ	39.1
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	8.7
ΣΥΝΟΛΟ	100.0

Ίδια, σχεδόν, εικόνα υπήρξε και από την έρευνα που έγινε στην ερευνώμενη ομάδα, έναν χρόνο μετά από την εφαρμογή του διαλόγου. Το 91,3% των μαθητών απάντησαν ότι δεν θα προτιμούσαν να διαλέγονται μόνο με εκείνους με τους οποίους έχουν τις ίδιες θρησκευτικές αντιλήψεις, ενώ μόνο το 8,7% των απαντήσεων είχαν ουδέτερο πρόσημο (διαφωνία 8,7%, απόλυτη διαφωνία 82,6%). Παρομοίως, τόσο στην κύρια διδακτική εφαρμογή, όσο και στην έρευνα που έγινε έναν χρόνο μετά, και οι μουσουλμάνοι μαθητές σε απόλυτο βαθμό

απάντησαν ότι δεν θα προτιμούσαν να διαλέγονται μόνο με εκείνους, με τους οποίους έχουν παρόμοιες θρησκευτικές απόψεις.

Ενδιαφέρον, όμως, είχαν και οι απαντήσεις στα ερωτήματα για το πώς οι μαθητές εξέλαβαν τον διάλογο με τον θρησκευτικά διαφορετικό. Στο ερώτημα αν κατά τη διάρκεια του διαλόγου για τις θρησκείες αισθάνθηκαν ανησυχία, το 34,8% των μαθητών απάντησαν με ουδέτερο τρόπο, το 34,8% απάντησαν θετικά (συμφωνία 26,1%, απόλυτη συμφωνία 8,7%) και μόνο το 30,4% δήλωσε ότι δεν είχε καμία ανησυχία (διαφωνία 8,7%, απόλυτη διαφωνία 21,7%). Επίσης, αν και το 60,9% των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και των δύο μουσουλμάνων, απάντησαν ότι τους ήταν εύκολο να διαλεχθούν με εκείνους τους συμμαθητές τους που είχαν διαφορετική θρησκευτική άποψη από τη δική τους (συμφωνία 43,5%, απόλυτη συμφωνία 17,4%), το 21,7% απάντησαν με ουδέτερο τρόπο και το 17,3% έδωσαν αρνητική απάντηση (διαφωνία 13%, απόλυτη διαφωνία 4,3%) (πίν. 4).

Πίνακας 4. Μου ήταν εύκολο να διαλεχθώ με όσους είχαν διαφορετική θρησκευτικά άποψη από τη δική μου.

Δεδομένα	%
Διαφωνώ απόλυτα	4.3
Διαφωνώ	13.0
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	21.7
Συμφωνώ	43.5
Συμφωνώ απόλυτα	17.4
ΣΥΝΟΛΟ	100.0

Στο ερώτημα για το κατά πόσο οι μαθητές εκτίμησαν ως αρμονικό τον διάλογο που έκαναν με θρησκευτικά διαφορετικούς συμμαθητές τους, αν και το 78,2% απάντησε θετικά (συμφωνία 47,8%, απόλυτη συμφωνία 30,4%), το 8,7% των μαθητών απάντησαν με ουδέτερο τρόπο και το 13% διαφώνησε (πίν. 5). Στο ίδιο ερώτημα οι δύο μουσουλμάνοι μαθητές έδωσαν μια ουδέτερη και μια απόλυτα θετική απάντηση.

Την ίδια στιγμή, όμως, που οι περισσότεροι μαθητές (65,2%) στο ερώτημα αν οι συμμαθητές τους σεβάστηκαν τις θρησκευτικές τους αντιλήψεις απάντησαν με θετικό ή απόλυτα θετικό τρόπο (συμφωνία 34,8%, απόλυτη συμφωνία 30,4%), το 26,1% έδωσαν ουδέτερη απάντηση και ένα 8,7% αρνητική. Σημειώνεται ότι στο ίδιο ερώτημα οι δύο μουσουλμάνοι μαθητές απάντησαν με θετικό και απόλυτα θετικό τρόπο πως οι απόψεις τους έτυχαν σεβασμού από τους συμμαθητές τους.

Ενδιαφέρον παρουσίασαν οι απαντήσεις των μαθητών και στο ερώτημα «Ο διάλογος μεταξύ διαφορετικών θρησκειών προκαλεί συγκρούσεις». Η ανάλυση των απαντήσεων έδειξε

Πίνακας 5. Διαλέχθηκαν αρμονικά με όσους είχαν διαφορετική θρησκευτική άποψη.

Δεδομένα	%
Διαφωνώ	13.0
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	8.7
Συμφωνώ	47.8
Συμφωνώ απόλυτα	30.4
ΣΥΝΟΛΟ	100.0

ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών απάντησαν με θετικό ή απόλυτα θετικό τρόπο. Μόνο το 21,7% διαφώνησε (διαφωνία 13%, απόλυτη διαφωνία 8,7%), ενώ ένα 13% κράτησε ουδέτερη στάση. Η πλειοψηφία των μαθητών (65,2%), αν και στα προηγούμενα ερωτήματα δήλωναν ότι η επικοινωνία μεταξύ θρησκευτικά διαφορετικών μαθητών προωθεί και προάγει τον διάλογο, στο συγκεκριμένο ερώτημα διαπίστωσαν ότι ο διάλογος μεταξύ διαφορετικών θρησκειών οδηγεί σε συγκρούσεις (συμφωνία 52,2%, απόλυτη συμφωνία 13%) ($m=3,48$, $s.d.=1,16$). Αυτή η αίσθηση μιας ενδεχόμενης «συγκρουσιακής» νοηματοδότησης του διαλόγου, σε έναν μικρό βαθμό αποτυπώθηκε και στην άποψη ενός μαθητή, κατά τη συζήτηση ανατροφοδότησης αμέσως μετά το τέλος του διαλογικού μαθήματος:

M12: «Πιστεύω ότι φάνηκε πως όλοι μας έχουμε πολλές διαφορές και ότι, χωρίς να το θέλουμε, μπορεί να έρθουμε και σε σύγκρουση κιάλας... Πιστεύω ότι εκπληρώθηκαν αυτοί που ανησυχούσαν, γιατί υπήρξαν και μικροεντάσεις».

Κυρίως, όμως, η παραπάνω θέση καταγράφηκε σε τρεις γραπτές μαθητικές απαντήσεις, που δόθηκαν αμέσως μετά το τέλος του μαθήματος. Θα πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι οι συγκεκριμένες απαντήσεις απείχαν ελάχιστο χρονικό διάστημα από τη λήξη του διαλόγου και οι όποιες διαφωνίες παρατηρήθηκαν ήταν ακόμα πολύ νωπές.

«Σήμερα έμαθα ότι ο διάλογος ανάμεσα σε πολλά άτομα για διάφορα θέματα, όχι μόνο για τη θρησκεία, μας φέρνει χωρίς να το θέλουμε σε μικροσυγκρούσεις».

«Σήμερα έμαθα ότι παρόλο που κάποιες φορές μπορεί να μην έχουμε την πρόθεση να συγκρουστούμε με κάποιον για θρησκευτικά θέματα, πολλές φορές αυτό συμβαίνει είτε το θέλουμε είτε όχι».

«Έμαθα πως πρέπει να υπάρχει σεβασμός για να επιτευχθεί ένας εποικοδομητικός διάλογος. Ωστόσο, οι εντάσεις που επικρατούν στις αντίθετες απόψεις είναι αναπόφευκτες».

Βέβαια, η ανάδειξη των διαφορετικών θρησκευτικών απόψεων δεν μπορεί να θεωρηθεί μονοδιάστατα ως κάτι αρνητικό. Αντίθετα, δείχνει ότι ο διάλογος μπορεί να λειτουργήσει ως αφορμή προβληματισμού για κάθε μαθητή ανεξάρτητα από τη θρησκεία του, ενώ παράλληλα

μπορεί να ενδυναμώσει την ανταλλαγή απόψεων και την κριτική σκέψη, ακόμα και εντός μιας θρησκευτικής παράδοσης. Χαρακτηριστικά είναι και τα λόγια των μαθητών κατά τη συζήτηση ανατροφοδότησης αμέσως μετά το τέλος του διαλογικού μαθήματος, που δίνουν μια άλλη και διαφορετική οπτική για τον ρόλο του διαλόγου:

M7: *«Νομίζω ότι είχαμε πολύ καλή επικοινωνία, παρά τους φόβους που μπορεί να είχαμε. Είναι πολύ φυσικό να έρθουμε σε σύγκρουση σε κάποια σημεία, αλλά το ότι αποφασίσαμε μαζί νομίζω ότι ήταν πολύ καλό».*

M2: *«Σήγουρα υπήρξαν μερικές διαφωνίες, αλλά πιστεύω πως ωφεληθήκαμε πάρα πολύ από αυτό.*

Καθηγητής: Σε τι νομίζεις ότι ωφεληθήκατε;

M2: *Το ότι διατυπώθηκαν αντίθετες απόψεις και τελικά μπορέσαμε να φτάσουμε σε μια σύγκλιση».*

M15: *«Νομίζω ότι ήταν μια πολύ εποικοδομητική συζήτηση. Όλοι πήραμε κάτι από αυτό.*

Και ελπίζω να επαναληφθεί κάποια στιγμή».

Στον ίδιο τόνο κινήθηκαν και οι γραπτές μαθητικές απαντήσεις στο ερώτημα «Τι έμαθα σήμερα;», οι οποίες δόθηκαν αμέσως μετά το τέλος του μαθήματος:

«Πρέπει πάντα να επιχειρηματολογούμε για τις απόψεις μας, όποιες κι αν είναι αυτές».

«Υπάρχει σεβασμός προς τον άλλον. Πάντα υπάρχουνε εντάσεις, αλλά πάντα υπάρχουνε και συμφωνίες!!!».

«Φυσικά υπάρχουν συγκρούσεις, όπως πάντα υπάρχουν, αλλά πιστεύω ότι μπορούμε να ζήσουμε αρμονικά και βεβαίως να σεβαστούμε την άποψη του άλλου, αλλά και τη θρησκεία του».

Όπως φαίνεται στις παραπάνω διατυπώσεις, σύμφωνα και με την ανάλυση περιεχομένου από τους δύο ανεξάρτητους κριτές, ο διάλογος απέφερε τελικά ικανοποίηση στην μαθητική ομάδα. Η ανάδειξη του παράγοντα της ανησυχίας και του προβληματισμού σε μερίδα μαθητών, δεν αποτέλεσε βέβαια ένα μη αναμενόμενο αποτέλεσμα. Παρότι η συγκεκριμένη ομάδα είχε εμπειρία σχολικής συνύπαρξης με τη θρησκευτική ετερότητα, εντούτοις ένα διαλογικό μάθημα σχετικό με καθημερινά θρησκευτικά θέματα, δεν ήταν κάτι με το οποίο είχαν ξαναέρθει σε άμεση επαφή στο παρελθόν. Σημειώνεται ότι οι όποιες διαφωνίες παρατηρήθηκαν μεταξύ των μαθητών από την ίδια θρησκευτική παράδοση, ακόμα και μεταξύ των μουσουλμάνων, παρά ανάμεσα στις δύο θρησκευτικές ομάδες. Σε καμία περίπτωση δεν παρατηρήθηκε κάτι αρνητικό απέναντι στους δύο μουσουλμάνους μαθητές, το αντίθετο μάλιστα υπήρχε μεγάλη αίσθηση σεβασμού και αξιοπρέπειας. Ταυτόχρονα, και από τη μεριά των δύο μουσουλμάνων μαθητών δεν υπήρξε καμία αρνητική έκφραση προς τους συμμαθητές τους, ούτε διαφάνηκε κάποια διάθεση προσβολής ή υποτιμητικού σχολιασμού εναντίον τους.

Το ζήτημα, βέβαια, της ανησυχίας για τον διάλογο μεταξύ θρησκευτικά διαφορετικών

μαθητών απασχόλησε και την ανατροφοδοτική συζήτηση που έγινε με τους μαθητές, έναν χρόνο μετά τη διδασκαλία. Τέθηκε στον έλεγχο και την αξιολόγηση των μαθητών το δεδομένο της εικόνας που είχε αποτυπωθεί στις απαντήσεις τους, σύμφωνα με την οποία ο διάλογος μεταξύ θρησκευτικά διαφορετικών μαθητών οδηγεί σε συγκρούσεις. Η συζήτηση που έγινε βοήθησε στο να υπάρξει μια πληρέστερη ερμηνεία των γεγονότων και να γίνει κατανοητό το νόημα που οι ίδιοι οι μαθητές έδιναν στα δεδομένα (ερμηνευτική εγκυρότητα) (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σσ. 179-182; Robson, 2010, σ. 576). Οι απόψεις που ακούστηκαν συμφωνούσαν βέβαια με την εκδοχή της «σύγκρουσης», περισσότερο όμως με την έννοια της «διαφωνίας» η οποία μπορεί να οδηγήσει σε υπέρβαση των αντιθέσεων και «σύγκλιση» των απόψεων, παρά να θεωρηθεί ως ένα αρνητικό φαινόμενο. Η «σύγκρουση» προσδιορίστηκε ως κάτι το θετικό, ως μια κατάσταση που μπορεί τελικά να οδηγήσει σε μια αμοιβαία κατανόηση, και η οποία εκλαμβάνεται ως μια «λυτρωτική» τελικά διαπίστωση. Αυτή η άποψη εκφράστηκε και από έναν μουσουλμάνο μαθητή, ο οποίος απάντησε με τα παρακάτω λόγια στην ερώτηση για το αν μέσα από τη «σύγκρουση» θεωρεί ότι θα μπορούσε να βγει κάτι θετικό:

«Μέσα από τον διάλογο διαπίστωσα ότι ακόμα και αν οι άλλοι έχουν διαφορετική θρησκεία από εμένα, μπορούν να έχουν ίδια άποψη με εμένα ή να συμφωνήσουν μαζί μου».

4.3 Στάσεις απέναντι στον θρησκευτικά διαφορετικό

Όσον αφορά στη διερεύνηση των στάσεων που κράτησαν οι μαθητές έναντι στη θρησκευτική ετερότητα, η ανάλυση των δεδομένων κινήθηκε στον άξονα του τέταρτου και του πέμπτου ερευνητικού ερωτήματος.

Μέσα από το βασικό διαλογικό κομμάτι στο επίπεδο της ολομέλειας καταγράφηκαν θετικές στάσεις απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα. Συνολικά, στις εκατόν δέκα φορές που οι μαθητές πήραν τον λόγο κατά τη διάρκεια της τελικής φάσης του διαλόγου, σε είκοσι δύο περιπτώσεις εντοπίστηκαν εκφράσεις ευαισθησίας και σεβασμού (ποσοστό 22% επί του συνόλου των μαθητικών ομιλιών), σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση που έγινε με τη συνεργασία των δύο ανεξάρτητων κριτών, ενώ κεντρική διατύπωση αλλά και απόφαση όλων των μαθητών της τάξης ήταν η αποφυγή κάθε μορφής φανατισμού. Την ίδια στιγμή οι μαθητές τοποθέτησαν τους εαυτούς τους στη θέση των θρησκευτικά διαφορετικών (π.χ. «όπως εμείς θέλουμε να προσευχόμαστε, έτσι και οι άλλοι θέλουν να προσεύχονται»), αναγνώρισαν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και προσπάθησαν μέσα από τον διάλογο να βρουν ικανές λύσεις, για να αντιμετωπίσουν το υπό διαπραγμάτευση ζήτημα.

Στο πλαίσιο της «γνωριμίας» με τον θρησκευτικά διαφορετικό, το 47,8% μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και των δύο μουσουλμάνων, απάντησαν ότι ο διάλογος τους βοήθησε να αναθεωρήσουν τις απόψεις τους για τη θρησκεία του «άλλου» (συμφωνία 39,1%, απόλυτη

συμφωνία 8,7%), παρότι το 8,6% απάντησε αρνητικά και το 43,5% έδωσε ουδέτερη απάντηση (πίν. 6). Παρόμοια εικόνα στο ίδιο ερώτημα υπήρξε και έναν χρόνο μετά τον διάλογο καθώς το 47,8% των μαθητών απάντησαν με θετικό ή απόλυτα θετικό τρόπο (συμφωνία 39,1%, απόλυτη συμφωνία 8,7%), ενώ και οι απαντήσεις των μουσουλμάνων μαθητών παρέμειναν στο ίδιο επίπεδο με αυτό που καταγράφηκε στην αρχική εφαρμογή, χωρίς να υπάρχει καμία αρνητική παρά μόνο μία ουδέτερη απάντηση.

Πίνακας 6. Ο διάλογος που έγινε με βοήθησε να αναθεωρήσω τις αντιλήψεις μου για τη θρησκεία του άλλου.

Δεδομένα	%
Διαφωνώ απόλυτα	4.3
Διαφωνώ	4.3
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	43.5
Συμφωνώ	39.1
Συμφωνώ απόλυτα	8.7
ΣΥΝΟΛΟ	100.0

Ο διδακτικός διαθρησκειακός διάλογος και η αλληλεπίδραση μαθητών από διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις φαίνεται ότι μπορεί να έχει κάποια θετικά αποτελέσματα σε διαπροσωπικό επίπεδο. Με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν πριν και μετά τον διάλογο, στο ερώτημα «Είναι κριτήριο για εμένα η θρησκεία του άλλου, για να αναπτύξω φιλικές σχέσεις μαζί του», φαίνεται ότι υπήρξε μια μικρή ποσοστιαία διαφοροποίηση, που συμπεριελάμβανε και τους μουσουλμάνους μαθητές. Ενώ πριν τον διάλογο υπήρχε ένα ποσοστό μαθητών που είτε απάντησαν θετικά ότι η θρησκεία αποτελεί για αυτούς κριτήριο ανάπτυξης μιας φιλίας (4,3%), είτε κράτησαν ουδέτερη στάση (21,7%) ($m=1,78$, $s.d.=0,95$), μετά το τέλος του διαλόγου δεν καταγράφηκε καμία θετική απάντηση, και σε σχέση με τις αρχικές απαντήσεις μειώθηκαν οι ουδέτερες (17,4%) και αυξήθηκαν οι απόλυτα αρνητικές (διαφωνία 21,7%, απόλυτη διαφωνία 60,9%) ($m=1,57$, $s.d.=0,78$) (πίν. 7, 8). Ίδιες, όμως, παρέμειναν οι απαντήσεις των μαθητών έναν χρόνο μετά τον διάλογο, όπου διαφάνηκε ότι για το 91,3% των μαθητών η θρησκεία δεν αποτελεί κριτήριο ανάπτυξης φιλίας (διαφωνία 21,7%, απόλυτη διαφωνία 69,6%), ενώ πολύ μικρό ήταν το ποσοστό των ουδέτερων απαντήσεων (8,7%) και δεν αφορούσε τους μουσουλμάνους μαθητές ($m=1,39$, $s.d.=0,65$).

Επιπρόσθετα, ως προς το ερώτημα για την επίδραση του διαθρησκειακού διαλόγου στην επιθυμία διαμόρφωσης φιλικών σχέσεων με κάποιον θρησκευτικά διαφορετικό, αν και είχε ήδη καταγραφεί ότι σχεδόν όλοι οι μαθητές διατηρούσαν φιλίες με κάποιον θρησκευτικά διαφορετικό (ναι 87%, όχι 13%), οι μαθητικές απαντήσεις ήταν σε πολύ μεγάλο βαθμό

Πίνακας 7. Είναι κριτήριο για μένα η θρησκεία του άλλου, ώστε να αναπτύξω φιλικές σχέσεις μαζί του. (πριν τον διάλογο)

Δεδομένα	%
Διαφωνώ απόλυτα	52.2
Διαφωνώ	21.7
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	21.7
Συμφωνώ	4.3
ΣΥΝΟΛΟ	100.0

Πίνακας 8. Είναι κριτήριο για μένα η θρησκεία του άλλου, ώστε να αναπτύξω φιλικές σχέσεις μαζί του. (μετά τον διάλογο)

Δεδομένα	%
Διαφωνώ απόλυτα	60.9
Διαφωνώ	21.7
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	17.4
ΣΥΝΟΛΟ	100.0

θετικές και απόλυτα θετικές (95,7%), με μία μόνο ουδέτερη απάντηση (συμφωνία 43,5%, απόλυτη συμφωνία 52,2%, $m=4,48$, $s.d.=0,59$). Η επιθυμία φιλίας με κάποιον θρησκευτικά διαφορετικό φαίνεται να παραμένει πολύ έντονη, και μάλιστα με απόλυτα θετικές τιμές, έναν χρόνο μετά τον διάλογο (συμφωνία 30,4%, απόλυτη συμφωνία 69,6%, $m=4,70$, $s.d.=0,47$). Παρότι δεν θα μπορούσε ένα μάθημα να μεταβάλλει τις στάσεις των μαθητών, όμως το γεγονός ότι και αυτές οι απαντήσεις των μαθητών δεν απέχουν από εκείνες που οι ίδιοι έδωσαν αμέσως μετά τον διάλογο, μπορεί να αποτελεί μια ένδειξη ότι οι αρχικές απαντήσεις τους αντανακλούσαν την πραγματική διάθεσή τους για επιθυμία αλληλεπίδρασης με τη θρησκευτική ετερότητα ή διαμόρφωσης φιλικών σχέσεων με κάποιον θρησκευτικά διαφορετικό.

Επιπρόσθετα θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι μέσα από τον διάλογο οι μαθητές έφτασαν σε έναν βαθμό ενσυναίσθησης, κάτι που αποτελεί βασικό στοιχείο γνωριμίας του «άλλου» (Gardner, 1993) αλλά και προϋπόθεση για τη συνεργασία μεταξύ πιστών από διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις (Raasch, 2007). Αυτό διαφάνηκε, επίσης, στις απαντήσεις των μαθητών για όσα θεωρούσαν ότι έμαθαν μέσα από τον διάλογο, σύμφωνα και με την ανάλυση περιεχομένου από τους δύο ανεξάρτητους κριτές:

«Ενισχύθηκε ακόμα περισσότερο το αίσθημά μου για σεβασμό προς άτομα άλλων θρησκευμάτων».

«Έμαθα να σέβομαι τις άλλες θρησκείες».

«Έμαθα καλύτερα τους συμμαθητές μου, καθώς με τη συζήτηση ανταλλάξαμε ιδέες, απόψεις και πιστεύω».

«Έμαθα τις απόψεις των συμμαθητών μου και τους γνώρισα καλύτερα». Παράλληλα, όμως, ο διάλογος έδωσε στους μαθητές και εναύσματα για μελλοντική δράση, όπως φάνηκε μέσα από τις απαντήσεις τους στο ερώτημα «Ποια άλλα θέματα θα ήθελες να συζητηθούν στην τάξη, σε έναν ευρύτερο διάλογο ανάμεσα στις θρησκείες στο ΜτΘ;»:

«Πώς οι θρησκευόμενοι να αποφύγουν τον φανατισμό;».

«Πώς θα μπορούσαμε να μάθουμε να συμπεριφερόμαστε με ανεκτικότητα;».

Σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα για τη συσχέτιση της θρησκευτικής πίστης των μαθητών με τη στάση τους απέναντι στον θρησκευτικά διαφορετικό πριν και μετά το τέλος του διαλόγου, θα πρέπει να σημειωθεί ότι λόγω του μικρού δείγματος οι απαντήσεις στα σχετικά ερωτήματα των ερωτηματολογίων δεν μπορούσαν να αναδείξουν κάποιας μορφής συσχέτιση, με χαρακτηριστικά στατιστικής σημαντικότητας για τον ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό. Η δυνατότητα προσδιορισμού μιας ανάλογης συσχέτισης δεν ήταν, επίσης, εφικτό να επιβεβαιωθεί ούτε μέσα από την καταγραφή και την ανάλυση των μαθητικών διαλόγων, αφού η προσωπική θρησκευτική πίστη δεν ήταν δυνατόν να προσδιοριστεί κατά τη διάρκεια των μαθητικών διαλόγων.

5. Συμπεράσματα

Ο διδακτικός διαθρησκειακός διάλογος δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, φτάνοντας σε ένα υψηλότερο επίπεδο γνωστικής κατανόησης και θρησκευτικού γραμματισμού, ανεξάρτητα από τη θρησκευτική τους προέλευση. Η μάθηση που κατακτούν οι μαθητές δεν περιορίζεται στην αναπαραγωγή γνωστικών πληροφοριών, υπερβαίνοντας το «εδώ και τώρα» της σχολικής πράξης. Επεκτείνεται στη συγκρότηση προσωπικής γνώσης και μπορεί να παραμένει σε υψηλό επίπεδο για αρκετά μεγάλο διάστημα. Μέσω του διδακτικού διαθρησκειακού διαλόγου καλλιεργούνται οι προϋποθέσεις για ενσυναίσθηση και διαπροσωπική ευαισθητοποίηση και αναδεικνύεται ότι οι μαθητές μπορεί σε έναν βαθμό να αναθεωρούν κάποιες από τις απόψεις που είχαν αρχικά σχετικά με τη θρησκεία του «άλλου».

Όταν συντρέχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις ασφαλούς κλίματος, ο διδακτικός διαθρησκειακός διάλογος μάλλον βοηθάει τους μαθητές να συμμετάσχουν πιο ενεργά σε σχέση με ένα συνηθισμένο μάθημα και να επιχειρηματολογούν με αφορμή τις διαφορετικές θρησκευτικές αντιλήψεις. Ταυτόχρονα, ο διάλογος εμπλουτίζεται και ενεργοποιείται μέσα από τη συμμετοχή θρησκευτικά διαφορετικών μαθητών. Αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό ως θετική τη συμβολή της θρησκευτικής ετερότητας για την ανάπτυξη και της δικής τους θρησκευτικότητας, ενώ ανεξάρτητα από τη θρησκευτική τους προέλευση βλέπουν με θετικό τρόπο την παρουσία διαφορετικών φωνών. Στο σύνολό τους

ισχυρίζονται ότι δεν θα προτιμούσαν να διαλέγονται μόνο με εκείνους με τους οποίους έχουν τις ίδιες θρησκευτικές αντιλήψεις, παρά το ότι μπορεί κάποιες φορές αυτό να τους δυσκολεύει. Δεν τους προκαλεί, επίσης, ενόχληση το να εκφράζουν την άποψή τους ενώπιον των συμμαθητών τους, ακόμα και όταν αυτό αφορά σε θρησκευτικές αντιλήψεις. Οι παραπάνω μαθητικές απόψεις φαίνεται να παραμένουν σταθερές και έναν χρόνο μετά τη διεξαγωγή του διαλόγου. Ο διδακτικός διαθρησκειακός διάλογος είναι φυσικό να δημιουργεί ανησυχία και προβληματισμό στη μαθητική ομάδα. Όμως, οι ίδιοι οι μαθητές, αν και μπορεί αρχικά να παραδέχονται την εμφάνιση αντιπαράθεσεων, τελικά ισχυρίζονται ότι μέσα από αυτές τους δίνεται η ευκαιρία να αναζητούν λύσεις και ενδεχομένως να οδηγούνται στο τέλος σε σύγκλιση και συμφωνία.

Τα συμπεράσματα από την ανάλυση όλων των δεδομένων της έρευνας, φαίνεται να αναδεικνύουν ότι ο διδακτικός διαθρησκειακός διάλογος είναι αποτελεσματικός όταν σχεδιάζεται σύμφωνα με τις συστάσεις του ΣτΕ, που αναφέρονται στη διδασκαλία των θρησκειών στον χώρο της ΘΕ. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης ανοίγουν ευρύτερα ερευνητικά πεδία για τις δυνατότητες και τις προοπτικές του νέου ΜτΘ, ώστε να δοκιμάζονται νέες ερευνητικές πρωτοβουλίες, σχετικά με τη δυνατότητα της ΘΕ να λειτουργεί ως παράγοντας καλλιέργειας του σεβασμού και του διαλόγου με τη θρησκευτική ετερότητα στο σύγχρονο σχολείο.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- [1] Η διδασκαλία στην οποία βασίστηκε η έρευνα είχε την αφετηρία της στο ισχύον την περίοδο 2015-2016 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Από τον Σεπτέμβριο του 2016, σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ίσχυσαν νέα Προγράμματα Σπουδών για το ΜτΘ (ΦΕΚ Β 2920/13.9.2016 και ΦΕΚ Β 2906/13.09.2016), τα οποία επικαιροποιήθηκαν μετά τη διεξαγωγή διαλόγου ανάμεσα στην Πολιτεία και την Εκκλησία (ΦΕΚ 2104/19.6.2017 και 2105/19.6.2017).
- [2] Το ζήτημα της απαλλαγής από το ΜτΘ, για όσους μαθητές επικαλούνται λόγους θρησκευτικής συνείδησης ως μη Χριστιανοί Ορθόδοξοι, ρυθμίζεται μέχρι και σήμερα με βάση την υπ. αριθ.: 12773/Δ2/23-01-2015 εγκύκλιο του τ. υπουργού ΥΠΑΙΘ Αν. Λοβέρδου.
- [3] Όπως έχει υποστηρίξει ο Von Glasersfeld (1995) γνώση είναι αυτή μόνο η εμπειρική πραγματικότητα που έχει βιωσιμότητα και διατηρείται κατά τη διάρκεια αλλά και μετά από την εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίστοιχα, και η θρησκευτική γνώση αποκτά αξία μόνο αν και μετά από το μάθημα είναι χρήσιμη, μόνο αν αποτελεί εφόδιο με βιωσιμότητα στο παρόν και το μέλλον (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 192).

Βιβλιογραφία

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη εκδ.). (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρφα, & Μ.

- Φιλοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Committee of Ministers of the Council of Europe. (2008). *Recommendation CM/Rec(2008)12 of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education*. Ανακτήθηκε από https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d20e8.
- Council of Europe. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue. "Living together as equals in dignity"*. Strasbourg: Council of Europe.
- Elias, J. L. (2010). Philosophical Reflections on Dialogue. Στο K. Engebretson, M. de Souza, G. Durka, & L. Gearon (Επιμ.), *International Handbooks of Religion and Education. International Handbook of Inter-religious Education. Part One* (Τόμ. 4, σσ. 57-72). Dordrecht Heidelberg London New York: Springer.
- European Ministers of Education. (2003). *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy. Declaration by the European ministers of education on intercultural education in the new European context*. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/lessons/religious/syn_prosgiseis/diapolitism/1Council_of_Europe.pdf.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Γιαννουλάτος, Α. (2015). *Συνύπαρξη: Ειρήνη, Φύση, Φτώχεια, Τρομοκρατία, Αξίες. Θρησκευολογική θεώρηση* (2η εκδ.). Αθήνα: Αρμός.
- Iprgrave, J. (2004). Building e-bridges: interfaith dialogue for primary children using email. Στο *The Religious Dimension of Intercultural Education: Conference Proceedings. Oslo, Norway, 6 to 8 June 2004* (σσ. 99-108). Strasbourg: Council of Europe.
- Iprgrave, J. (2005). Pupil-to-Pupil Dialogue as a Tool for Religious Education in the Primary Classroom. Στο R. Jackson, & U. McKenna (Επιμ.), *Intercultural Education and Religious Plurality*. Oslo: The Oslo Coalition on Freedom of Religion or Belief.
- Iprgrave, J. (2013). The Language of Inter Faith Encounter among Inner-City Primary School Children. Στο J. Miller, K. O' Grady, & U. McKenna, *Religion in Education. Innovation in international Research* (σσ. 90-104). New York and London: Routledge.
- Iprgrave, J. (2015). Interfaith Dialogue in the Classroom. Στο S. Elton-Chalcraft (Επιμ.), *Teaching Religious Education Creatively* (σσ. 123-138). Abingdon: Routledge.
- Jackson, R. (2014). *Signposts - Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Καραμούζης, Π. (2012). *Πολιτισμός και Διαθρησκειακή Αγωγή. Η συγκριτική διδακτική των θρησκειών και της θρησκευτικότητας στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2010). Διαπολιτισμική Θρησκευτική Αγωγή στο Ελληνικό Σχολείο: Ένα μάθημα για όλους και όχι διαθρησκειακό. *Σύναξη* 115, σσ. 37-49.
- McKenna, U., Iprgrave, J., & Jackson, R. (2008). *Interfaith Dialogue by Email in Primary Schools: An Evaluation of the Building E-Bridges Project*. Münster: Waxmann.
- Mertens, D. M. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. (Ε. Γιαννακοπούλου, Επιμ., Σ. Κυρανάκης, Π. Μπιθαρά, & Μ. Μαυράκη, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ODIHR Advisory Council. (2007). *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*. Warsaw: Organisation for Security and Cooperation in Europe (OSCE) - Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR).

- Παπαϊωάννου, Ε. Γ. (2018). *Η διδακτική αποτελεσματικότητα του διαθρησκευτικού διαλόγου. Η γνωριμία με τον «άλλο» σε μικτή θρησκευτικά τάξη*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Ανακτήθηκε από <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/el/browse/2663983>.
- Parliamentary Assembly. (2005). *Recommendation 1720 (2005). Education and religion*. Ανακτήθηκε από <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17373&lang=en>.
- Perselis, E. P. (1987). *A study of religious Education in Contemporary Greece and the attitudes towards Christian Orthodox Religion of Greek pupils aged 12-15 years*. Lancaster: Thesis to the University of Lancaster.
- Raasch, A. (2007). Η διαλεκτική προσέγγιση. Στο J. Keast & Α. Βαλλιανάτος (ελλ. έκδ.) (Επιμ.), *Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για το σχολείο* (Ν. Χαραλαμπίδου, & Α. Βαλλιανάτος, Μεταφρ., σσ. 121-124). Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2η συμπληρωμένη εκδ.). (Κ. Μιχαλοπούλου, Επιμ., Φ. Καλύβα, Β. Νταλάκου, & Κ. Βασιλικού, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Roebben, B. (2012). Living and learning in the presence of the other: defining religious education inclusively. *International Journal of Inclusive Education*, 16(11), σσ. 1175-1187.
- Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. London: The Falmer Press.
- Weisse, W. (2009). REDCo Project full title: *Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European countries? Final Activity Report*. Ανακτήθηκε από https://www.gsrl-cnrs.fr/wp-content/uploads/2011/01/REDCo_FinActivityReport_FINALVERSION_14-5-09.pdf.
- Weisse, W. (2013). Dialogical “Religious Education for All” in Hamburg. *Pedagogiek*, 33(2), σσ. 166-178.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ.-Ι.Ε.Π. (2016). *Νέο Σχολείο. Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού - Γυμνασίου*. Ανακτήθηκε από <http://www.iep.edu.gr/el/thriskoftika-odigoi-ekpaideftikoy>.

Ο **Μανώλης Παπαϊωάννου** γεννήθηκε το 1972 στην Αθήνα. Από το 2005, ως επιτυχών του ΑΣΕΠ, εργάζεται ως εκπαιδευτικός θεολόγος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος σπουδών από το Τμήμα Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής ΕΚΠΑ, στην ειδίκευση «Επιστήμες της Αγωγής και Θρησκευτική Εκπαίδευση». Από το 2012 συμμετέχει ως μέντορας στο Πρόγραμμα Πρακτικής - Διδακτικής Άσκησης φοιτητών/φοιτητριών και υποψηφίων εκπαιδευτικών του Τμήματος Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής Αθηνών. Τον Μάιο του 2017 συμμετείχε ως επιμορφωτής στο Πρόγραμμα που εκπόνησε το ΙΕΠ, για την επιμόρφωση των θεολόγων εκπαιδευτικών και των Σχολικών Συμβούλων δασκάλων στα νέα ΠΣ του μαθήματος των Θρησκευτικών, και έχει επιμεληθεί τον Φάκελο Μαθήματος του μαθήματος των Θρησκευτικών της Γ΄ Λυκείου, που εξέδωσε το ΥΠΠΕΘ το ίδιο έτος. Έχει παρακολουθήσει πλήθος σεμιναρίων σχετικά με την Παιδαγωγική και τη διδακτική μεθοδολογία του Μαθήματος των Θρησκευτικών.